كلية التربية

كلية معتمدة من الهيئة القومية لضمان جودة التعليم

إدارة: البحوث والنشر العلمي (المجلة العلمية)

=======

أثر التدريب القائم على مكونات الذكاء الانفعالي فى تنمية السلوك الاجتماعي الإيجابي لذوى صعوبات التعلم غير اللفظية بالمرحلة الإبتدائية

"دراسة تنبؤية – تجريبية"

إعـــداد

الدكتور/ سليمان عبد الواحد يوسف

أستاذ صعوبات التعلم المساعد

كلية التربية – جامعة جازان "سابقا"

الدكتورة/ أمل محمد غنايم

مدرس التربية الخاصة

كلية التربية – جامعة قناة السويس

﴿ المجلد السادس والثلاثون – العدد الأول – يناير ٢٠٢٠م ﴾

http://www.aun.edu.eg/faculty_education/arabic

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى بحث إسهام مكونات الذكاء الانفعالى فى التنبؤ بالسلوك الاجتماعى الإيجابى، بالإضافة إلى التحقق من فعالية التدخل السيكولوجى من خلال تقديم برنامج تدريبى قائم على مكونات الذكاء الانفعالى وقياس أثره فى تنمية السلوك الاجتماعى الإيجابى لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوى صعوبات التعلم غير اللفظية الناتجة عن قصور الأداء الوظيفى للنصف الأيمن من القشرة المخية "وفق نظرية رورك Rourke". وتكونت عينة الدراسة الأساسية من (٢٠) تلميذًا وتلميذة بالمرحلة الابتدائية ممن يعانون من صعوبات التعلم غير اللفظية الناتجة عن قصور الأداء الوظيفى للنصف الأيمن من القشرة المخية، ولقد اشتقت هذه العينة من بين أفراد العينة الأولية والتى بلغت (٢٩٠) تلميذًا وتلميذة من تلاميذ بعض المدارس الابتدائية بمدينة التل الكبير بمحافظة الإسماعيلية، تم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين أحدهما تجريبية والأخرى ضابطة وقوام كل منهما (١٠) تلاميذ وتلميذات. وبتطبيق أدوات الدراسة والتى قُسّمت إلى: اختبارات ومقاييس لتحديد عينة التلاميذ ذوى صعوبات التعلم غير اللفظية والتى اشتملت على: "اختبار المصفوفات المتتابعة المطور لرافن Raven، تقنين/ أمينة كاظم ووليد القفاص وحنان محمود ومنى الطنطاوى واكرام السيد (٢٠٠٥)، وقائمة الملاحظات السلوكية للأطفال لتحديد ذوى صعوبات التعلم إعداد وتقنين/ عبدالوهاب كامل (١٩٩٣)، واختبار المسح النيورولوجى السريع لتشخيص صعوبات التعلم إعداد/ موتى وآخرين (Mutti et al., 1978) وترجمة وتقنين/ عبدالوهاب كامل (١٩٨٩)، ومقياس صعوبات التعلم غير اللفظية الناتجة عن قصور الأداء الوظيفى للنصف الأيمن من القشرة المخية لدى الأطفال إعداد/ سُليمان عبد الواحد (٢٠١٩)، واختبار بندر – جشطالت البصرى الحركى إعداد: لوريتا بندر، وترجمة: محمد خطاب ومروة فتحى (٢٠١٦)، ومقياس ستانفورد – بينية للذكاء (الصورة الخامسة) تعريب/ صفوت فرج (٢٠١١)"؛ وأدوات التجربة الخاصة بقياس المتغيرين التابعين والتى اشتملت على: "مقياس الذكاء الانفعالى، والسلوك الاجتماعى الإيجابى لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية ذوى صعوبات التعلم غير اللفظية، وكذا برنامج تدريبى قائم على مكونات الذكاء الانفعالى وهم من إعداد/ الباحثان". توصلت الدراسة إلى إسهام مكونات الذكاء الانفعالى فى التنبؤ بالسلوك الاجتماعى الإيجابى لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوى صعوبات التعلم غير اللفظية. كما أشارت النتائج أيضًا إلى فعالية البرنامج التدريبى القائم على مكونات الذكاء الانفعالى فى تنمية السلوك الاجتماعى الإيجابى لدى أفراد المجموعة التجريبية، حيث كان حجم أثر البرنامج التدريبى كبير، واستمرارية هذا الأثر الإيجابى، ولم يظهر هذا لدى نظرائهم فى المجموعة الضابطة.

كلمات مفتاحية: الذكاء الانفعالي– السلوك الاجتماعي الإيجابي– صعوبات التعلم غير اللفظية.

Summary

The present study aimed at examining the contribution of emotional intelligence components to predicting positive social behavior, in addition to verifying the effectiveness of psychological intervention by providing a training program based on the components of emotional intelligence and measuring its impact on the development of positive social behavior among a sample of primary school students with nonverbal learning disabilities Resulting from inadequate functional functioning of the right hemisphere of the cerebral cortex "according to Rourke's theory". The sample of the basic study consisted of (20) students and students in the primary stage who suffer from non-verbal learning disabilities resulting from lack of functional performance of the right hemisphere of the cerebral cortex. The sample consisted of (290) primary school pupils The primary school in the city of ElTal al-Kabir in Ismailia Governorate was divided into two groups, one of which is experimental and the other one is an officer and each of them has (10) students. Using the study tools, the results indicated that the components of emotional intelligence contributed to predicting positive social behavior among primary school students with nonverbal learning disabilities. The results also indicated the effectiveness of the training program based on the components of emotional intelligence in the development of positive social behavior among the members of the experimental group, where the size of the impact of the training program is large, and the continuation of this positive effect, and did not show this to their counterparts in the control group.

key words: Emotional intelligence – Positive social behavior – Non-verbal learning disabilities.

مقدمة:

يمثل الانفعال Emotion جانبا مهما من جوانب البناء النفسى بصفة عامة، والبناء الدافعى للإنسان بصفة خاصة، ويعتبر الشحنة الموجهة للدوافع والمصاحبة لها، كما يعد الانفعال عملية عقلية غير معرفية بمثابة عملية انعكاسية، تنشأ نيجة رود فعل لمثير مناسب، وتشمل جانبا معرفيا، سلوكا تعبيريا، وتيقظا Arousal واستجابة فسيولوجية وخبرة ذاتية – مشاعر – ونشاط موجها، وهذه المثيرات المختلفة فى شدتها وطبيعتها تؤدى إلى استجابات انفعالية قوية أو ضعيفة، إيجابية أو سلبية.

ويعد الانفعال حالة وجدانية مركبة تتمثل بمشاعر عنيفة واهتياج يصاحبة تعبيرات حركية وتغيرات فسيولوجية، ولهذه الحالة تأثير في إثارة السلوك وتحريكه، إذ تعمل عمل الدوافع السلوكية، كما أنه خبرة شعورية مدركة يمر بها الفرد فى موقف ما، وهى تعبر عن الجانب الوجدانى، كما أن الانفعال أيضا حالة منالتوتر النفسى الشعورى تعترى الفرد وتصحبها تغيرات سيكوفسيولوجية خارجية وداخلية، ولا يمثل الانفعال حالة جزئية، بل حالة تحدث فى السلوك آثارها على الفرد كليا نفسيا وجسميا، وتحدث نتيجة لفقدان التوازن مصحوبة بآلام فى حالة الانفعالات السلبية مثل فرط النشاط والقلق والعدوانية والفشل فى تحقيق حاجات الفرد. ومن ثم فالانفعال عملية معقدة تتكون من عدة عناصر وهى: إدراك الموقف الانفعالى، والتغيرات الفسيولوجية الداخلية، والتغيرات البدنية "المورفولوجية" الخارجية، والخبرة الشعورية، والتوافق للموقف الانفعالى، ومن ثم فالانفعالات تشكل أحد الجوانب الهامة للعمليات النفسية (عبدالوهاب كامل، ١٩٩٩، ١٤٧؛ واسماعيل علي ووسام المشهداني وآفاق علي، ٢٠١٨، ٧١).

ومما لاشك فيه أن أداء الفرد يتأثر كثيرا بانفعالاته المختلفة مهما كان مقدارها أومستواها، فالانفعالات إما أن تدفع إلى سلوك ما أو تمنع سلوكا آخر، إما أن تجعل السلوك إيجابيا فعالا وبناء أو تجعله سلبيا خاملا هداما. فالانفعال يوجه التفكير، والتفكير يقود السلوك، ومن ثم فالانفعال هو الذي يقود السلوك وليس التفكير؛ كما أن الانفعال خبرة وجدانية نفسية، تتضح فى السلوك والوظائف الفسيولوجية، وتشير كلمة وجدانية إلى الإحساس باللذة والألم الذى يقترن بالحالات الانفعالية (فيوليت فؤاد، ٢٠١٢، ١٠٥)، ومن المؤكد أن الذكاء الانفعالي* Emotional Intelligence يرتبط إيجابيا بالصحة النفسية للفرد وبدافعيته للقيام بأدواره الاجتماعية والتعليمية المختلفة، وبقدر ما يتوافر للفرد من عوامل الذكاء الانفعالي ومكوناته بقدر ما تتسع دائرة علاقاته الناجحة المتناغمة وتزداد تفاعلاته الإيجابية وتتنوع مهاراته الاجتماعية والحياتية (عصام زيدان وكمال الإمام، ٢٠٠٢، ١٠).

(*) الذكاء الانفعالى، والذكاء الوجدانى، والذكاء العاطفى، وذكاء المشاعر مصطلحات مترادفة فى هذه الدراسة، ويرى الباحثان الحاليان أن مصطلح الذكاء الانفعالى هو أدق المصطلحات السابقة، وأكثرها ارتباطاً لأفكار وثقافة المجتمع الذى تدور حوله فكرة المفهوم، ولذا تم استخدامه في الدراسة الحالية.

ويعد الذكاء الانفعالي أحد أنواع الذكاء ويحتل مكانة بارزة بين أنواع الذكاءات المختلفة حيث توضح العديد من الدراسات أنه مسئول عن ٨٠% من نجاح الفرد في الحياة، والذكاء الوجداني عبارة عن مجموعة من السمات المزاجية والاجتماعية التي تؤثر على تنوع المحتوى الوجداني للأفراد من حيث مدى ودقة فهمهم للمشاعر، وكيف أن الفهم الأكثر دقة للمشاعر يؤدي إلى مستوى أعلى لمواجهة المشكلات التى تعترض الحياة الوجدانية والاجتماعية والحياتية في الذكاء (سحر علام، ٢٠٠١، ٢).

ولما كانت لما كانت الإيجابية هى صميم الكائن البشرى، فلم يعد من المقبول تصور الإنسان مجرد شىء يتعبأ بالتوترات فيعمل على خفضها ولكن لابد من الإيجابية تحقيقا للذات والإمكانيات، فالإيجابية هى ميزة الإنسان، فحياة الإنسان تمضى قدما إلى الأمام، ولا يأتى ذلك إلا عن طريق الإيجابية، فالإيجابية بشكل عام هى بمثابة الرحم الذى يلد كل جديد، وكل تقدم يتيح للحياة أن تتابع مضيها (صلاح مخيمر، ١٩٨١، ٨٦).

فالشخصية الإيجابية نتاج مجموعة من الخصائص المتفاعلة مع بعضها بعضا والتي تتصف بالثبات والاستقرار العقلي والانفعالي والمرونة الشخصية والتنظيم السلوكي الذي ينفرد به الفرد عن الآخرين لتحقيق الفعالية في أداء العديد من الأدوار الاجتماعية. وفى هذا الإطار يشير صالح حسين (٢٠١٢، ٢٦) إلى أن الشخصية الإيجابية هي المؤشر الحقيقي لتحقيق الهوية الإجتماعية والشعور بالذات بناء علي ما يمتلكه الفرد من قدرات معرفية وانفعالية واجتماعية تنعكس بدورها علي اكتساب المهارات التفاعلية.

ونتيجة لذلك ظهر علم النفس الإيجابي Positive Psychology بعد أن زادت الانفعالات السلبية والضغوط الحياتية والأعباء على كاهل الفرد حتى كادت تفقده معنى الحياة والشعور بالسعادة والرضا عنها فجاء هذا العلم ليعيد للحياة بهجتها حيث يركز على الجوانب الإيجابية في حياة الفرد والتى من أهمها السلوك الاجتماعي الإيجابي.

ويُعد السلوك الاجتماعي وحدة التحليل الأساسي في علم النفس الاجتماعي وينعكس ذلك بالمعني الذي يعطيه سلوك الأفراد المتفاعلين والذي يمكن معرفته من خلال الملاحظة المباشرة أو بمعرفة دوافع كل فعل يقوم به الفرد، لذلك يختلف السلوك الاجتماعي بين فرد وأخر (منهل سلطان، ٢٠١٢، ٦٨٤). كما أن موضوع السلوك الاجتماعي من أهم الموضوعات التي يبحث فيها علم النفس الاجتماعي وذلك لما له من أهمية بالغة في تكوين شخصية الإنسان (عباس الموسوى، ٢٠٠٢، ١٧).

ومن ناحية أخرى تُعد صعوبات التعلم غير اللفظية* Non-verbal learning disabilities نوعًا من أنماط صعوبات التعلم وتم إطلاق هذا المفهوم على الأفراد الذين يعانون من صعوبات فى الإدراك اللمسي والبصرى المكانى، وقصور في القدرة على حل المشكلات غير اللفظية، وعدم القدرة على التوافق مع التغيرات التى تحدث فى البيئة، مع معاناتهم من صعوبات فى التواصل الاجتماعى، والرياضيات، والتآزر البصرى الحركى، والانتباه اللمسى والبصرى (محمد الشقيرات، ٢٠٠٥، ٢٦١؛ Muskat, 2005؛ وصالح باحشوان، ٢٠٠٦).

ويذكر فتحى الزيات(٢٠٠٨، ١٨٠)أن صعوبات التعلم غير اللفظية يُطلق عليها مصطلح آخر وهو صعوبات تعلم النصف الأيمن للمخ Disability learning the righthemisphere of the brain، مع أن جذور هذا النمط من الصعوبات نيورولوجية "عصبية" المنشأ، وليست انفعالية، وإن كانت الاضطرابات الانفعالية نتيجة لها، ويؤكد ذلك السيد عبدالحميد (٢٠١٧، ٥٣ – ٥٥)؛ والسيد عبدالحميد (٢٠١٩، ٢٢)حيث يشير إلى أن نظرية رورك Rourke's theory تُرجع صعوبات التعلم غير اللفظية إلى محددات وقيود نفس- عصبية "نيوروسيكولوجية" ألا وهى الإعاقة العصبية أو قصور الأداء الوظيفى للنصف الأيمن من القشرة المخية، وتُعظم من الوزن النسبى لها فى حدوث هذا النمط من أنماط صعوبات التعلم.

وقد أسهمت الدراسات التى تناولت وظائف النصفين الكرويين بالمخ في تطوير تلك الدراسات التي أدت إلي إكتشاف الأفراد ذوى صعوبات التعلم غير اللفظية.

وفى هذا الإطار يشير برجر (Burger, 2004, 35) إلى أن النصف الأيمن من القشرة المخية هو المسؤول عادة عن تحليل المعلومات غير اللفظية الخاصة بالفراغ والمعلومات البصرية، والبداهة، والتنظيم، والتخيل وأن الخلل فى وظائف هذا النصف قد يكون السبب الرئيسي لظهور صعوبات التعلم غير اللفظية.

ولما كانت صعوبات التعلم غير اللفظية لا تشبه صعوبات التعلم المعروفة فإنه يمكن النظر إليها علي أنها أقرب ما تكون إلى اضطراب النمو الشامل الذى يؤثر على الفرد مدى الحياة (Tanguay, 2004, 50)، ومن هنا فنحن بحاجة ماسة إلى إجراء دراسات وبحوث تتناول صعوبات التعلم غير اللفظية لدى الأطفال والعمل على تشخيصها على نحو دقيق من أجل التدخل السيكولوجي لتنمية السلوك الاجتماعي لديهم، وهذا ما حدا بالباحثان لإجراء الدراسة الحالية.

(*) صعوبات التعلم غير اللفظية الناتجة عن قصور الأداء الوظيفى لنصف المخ الأيمن، وصعوبات تعلم النصف الأيمن للمخ، وصعوبات التعلم غير اللفظية الناتجة عن الإعاقة العصبية فى النصف الأيمن من المخ، وصعوبات التعلم غير اللفظية، مصطلحات مترادفة فى هذه الدراسة، ويرى الباحثان الحاليان أن مصطلح "صعوبات التعلم غير اللفظية الناتجة عن قصور الأداء الوظيفى لنصف المخ الأيمن" هو أدق المصطلحات السابقة، وأكثرها ارتباطاً للتعريف الذى تدور حوله فكرة المفهوم، ولذا تم استخدامه في الدراسة الحالية.

مشكلة الدراسة:

لما كان السلوك الاجتماعى الإيجابى أحد الأسس المهمة في تماسك المجتمعات؛ فقد تزايد الاهتمام بدراسته في الآونة الأخيرة، حيث قام الباحثون بدراسة بعض الجوانب الإيجابية للسلوك الاجتماعى كالتقبل الاجتماعى، والتفاعل الاجتماعى، والتعاون الإيجابى، وتكوين الصداقات، والإيثار، والمساندة الاجتماعية، ... إلخ فى إطار ما يسمى بعلم النفس الإيجابى.

وفى هذا الإطار فقد أجريت العديد من الدراسات والبحوث التي تناولت السلوك الاجتماعى الإيجابى فى علاقته بالعديد من المتغيرات النفسية والاجتماعية منها دراسات: إبراهيم العدل (٢٠٠٢)، وزهانج وتسيي (Zhang & Tsui, 2009)، وكيندى (Kennedy, 2011)، وكمرى وكارول وميستر وسامبل (Kumru; Carlo; Mestre; & Sample., 2012)، وعاطف الحسينى (٢٠١٣)، وتوفيق عبدالمنعم ومحمد منصور (٢٠١٤)، وكريمة عبدالشافى (٢٠١٦)، وصدام دراشة وأنوار الشعار وعبدالمنعم بنى عواد ومحمد الزهرانى ومنصور العجمى (٢٠١٧)، وهدى الفضلي (٢٠١٩) حيث أشارت تلك الدراسات والبحوث إلى أن متغير السلوك الاجتماعى الإيجابى يعد أحد المتغيرات المهمة في علم النفس الإيجابي، وأنه ذو أثر إيجابي في الوقاية من الاضطرابات النفسية والمشكلات السلوكية.

ومن ناحية أخرى تعد ظاهرة صعوبات التعلم من الظواهر التعليمية المقلقة والتي لاقت اهتماما كبيرا من الباحثين فالمتعلمون ذوو صعوبات التعلم يتزايد عددهم في جميع المراحل التعليمية المختلفة من وقت إلى آخر، كما تعد العوامل الانفعالية والدافعية من أهم العوامل التي تقف خلف ظاهرة صعوبات التعلم، وتلك العوامل تتسم بقابليتها للتعديل، ومن ثم يركز عليها المتخصصون عند مواجهتهم لهذه المشكلة، كما تمثل صعوبة التعلم منطقة قلق في الحيز النفسي للمتعلم تتراكم حولها المشكلات الانفعالية والمشاعر السلبية.

ومن هنا انطلقت العديد من الدراسات والبحوث التى هدفت إلى دراسة بعض أشكال السلوك الاجتماعي الإيجابي لدى الأفراد ذوي صعوبات التعلم أمثال: سعدة أبوشقة (١٩٩٤)، وثريسا (Theresa, 1998)، وعرفات شعبان (٢٠٠٤)، وكلور (Clore, 2006)، ونجلاء الكلية (٢٠٠٩)، وسميث ووالاس (Smith & Wallace, 2011)، وبيبربرج وشيرمان (Pepperberg & Sherman, 2013)، وسليمان عبد الواحد (٢٠١٥ ب)، ومريم جرجس (٢٠١٦)، ودواليا زكي (٢٠١٨)، وصفا سيد (٢٠١٩) حيث كشفت أن هؤلاء الأفراد يعانون من ضعف وقصور فى السلوكيات الاجتماعية الإيجابية.

ولما كانت صعوبات التعلم غير اللفظية الناتجة عن قصور الأداء الوظيفى للنصف الأيمن من القشرة المخية تشير إلى جوانب القصور الرئيسية التي يعاني منها الفرد وتقع في المجالات غير اللفظية، ومن ثم فهى تعتبر متلازمة مما يعنى أن هذه الصعوبات تشتمل على عدد من أوجه القصور في المجالات التي تؤثر بصورة كبيرة على حياة الفرد، ونتيجة لذلك فقد تعتبر صعوبات التعلم غير اللفظية الناتجة عن قصور الأداء الوظيفى للنصف الأيمن من القشرة المخية صعوبة تتسم بالخطورة في بعض الحالات (Tanguay, 2004, 14).

وفى هذا الصدد يشير محمود الطنطاوى(٢٠١٥، ٣٠) إلى أن خطورة صعوبات التعلم غير اللفظية الناتجة عن قصور الأداء الوظيفى للنصف الأيمن من القشرة المخية تتضح في أنها تؤثر على جوانب عديدة من جوانب نمو الفرد، حيث تؤثر تأثيرا سلبيا على الجوانب المعرفية واللغوية والاجتماعية والأكاديمية للفرد، ومن ثم يكون لها تأثيرات واضحة على حياة الفرد.

ولصعوبات التعلم غير اللفظية الناتجة عن قصور الأداء الوظيفى للنصف الأيمن من القشرة المخية أهمية بالغة؛ حيث تقدر نسبة انتشارها فى المجتمع (٥ – ١٠%) و(٠.٠١ – ١%) من مجتمع الأفراد ذوى صعوبات التعلم (Rourke, 1995; 2000; 2006 a, b, c, d)، ولقد بدا الاهتمام بهذا النوع الرئيس والنمط الحديث من أنماط صعوبات التعلم فى الأدبيات العربية فى الآونة الأخيرة، حيث كانت جُل الدراسات والبحوث العربية فى الفترة الماضية تركز على صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية دون الاهتمام بصعوبات التعلم غير اللفظية الناتجة عن قصور الأداء الوظيفى للنصف الأيمن من القشرة المخية، بالرغم من تأثيرها الملحوظ على مختلف جوانب حياة من يعانون منها من الأفراد. إضافة إلى أنها تُعد من الفئات التى تحتاج لمزيد من الجهود والتدخل للتعرف عليهم ومساعدتهم فى التغلب على مشكلاتهم؛ نظراً لخطورة تلك الصعوبات، ودورها في حدوث صعوبات التعلم الأكاديمية والمشكلات الاجتماعية التى يواجهها هؤلاء الأفراد.

وتأسيسًا على ما سبق فقد بدء الاهتمام فى الآونة الأخيرة بإجراء بحوث ودراسات فى البيئة العربية تتناول صعوبات التعلم غير اللفظية الناتجة عن قصور الأداء الوظيفى للنصف الأيمن من القشرة المخية، وأكدت على ضرورة الاهتمام بها وتشخيصها والتدخل للتخفيف من حدتها لدى المتعلمين باعتبارها نمطًا حديثًا من أنماط صعوبات التعلم، ومن هذه الدراسات: يوسف شلبى (٢٠١٢)، وأمل عطا (٢٠١٤)، وفرج كواسة (٢٠١٦)، وأميرة عبدالمنعم (٢٠١٧)، وأسماء عبدالعزيز (٢٠١٨)، وأمل مختار (٢٠١٨)، وتهانى منيب وسُليمان عبد الواحد (٢٠١٨)، وسُليمان عبد الواحد (٢٠١٩). إضافة إلى العديد من الدراسات والبحوث الأجنبية ومنها: ماماريلا كولتيري ولوكانجلي وكورنولدي (Mammarella., Coltri., Lucangeli., & Cornoldi., 2009)، وهيلد (Heald, 2011)، وماماريلا غيسي وبومبا وبوتيسي كافيولا وبروجي وناشوفيك (Mammarella., Ghisi., Bomba., Bottesi., Caviola., Broggi., & Nacinovich., 2014)، وكليكمان وفاين وبليدسو (Clikeman., Fine., & Bledsoe., 2015)، حيث أشارت نتائجها إلى أن صعوبات التعلم غير اللفظية الناتجة عن قصور الأداء الوظيفى للنصف الأيمن من القشرة المخية تبدو واضحة جلية فى ضعف مهارات القراءة والفهم القرائى، ضعف العمليات الحسابية والاستدلال الحسابى، ضعف التعبير الكتابى والتهجئة والكتابة اليدوية، ضعف التصور البصرى، ضعف التآزر الحركى، وضعف مهارات التواصل، وضعف المهارات الاجتماعية–الانفعالية. ومن ثم فهى تعد من واحدة من أهم القضايا التربوية والنفسية التى تتطلب مزيداً من البحث والدراسة من أجل تشخيصها والتخفيف من حدتها.

ولا شك أن الذكاء الانفعالى له أهمية واضحة فى مؤسساتنا التربوية والتعليمية وقد اتضحت هذه الأهمية فى الأبحاث التربوية القائمة على أبحاث المخ والتى تشير إلى أن الصحة الوجدانية أساسية وهامة للتعلم الفعال، فلعل أهم عنصر من عناصر نجاح المتعلم هو فهمه لكيفية التعلم (سُليمان عبد الواحد، ٢٠١٢، ١٢١).

وقد برهنت الأدبيات السيكولوجية على أن الذكاء الانفعالى مُنبئ جيد للنجاح فى المستقبل، حيث يشير كل من بيروكال وروبز (Berrocal & Ruiz, 2008)، ووليامز ودالى وبورنسيد وهاموند (Williams., Daley., Burnside., & Hammond., 2010)، وسُليمان عبدالواحد (٢٠١٠، ٢٠١٢)، وفاطمة المالكى (٢٠١٣)، وسليمان محمد وسُليمان عبد الواحد (٢٠١٥)، وفيصل الربيع (٢٠١٩) إلى أن الذكاء الانفعالى يسهم بشكل أساسى فى تحسين الأداء الأكاديمي وتحسين العلاقات الشخصية مع الآخرين وتحقيق السعادة للفرد والحد من السلوك المزعج والسلوك العدوانى، كما أنه يساعد الفرد على التواصل مع الأخرين والتوافق مع بيئته بالإضافة إلى وجود علاقة إيجابية بين الجانب الانفعالي والمعرفي.

ولما كان للبرامج النفسية والتدريبات النوعية دورًا فى تنمية جوانب الشخصية الإيجابية للفرد؛ فقد أجريت العديد من الدراسات والبحوث التى تناولت الذكاء الانفعالى وأكدت على ضرورة الاهتمام بتنميته لذوى صعوبات التعلم، منها دراسات: حسن عابدين (٢٠٠٧)، وبرايانت (Bryant, 2007)، وفيليب (Phillip, 2009)، وتراسى سينز وجونسون (Tracy; Saenz; Johnson., 2010)، وابتسام هدية (٢٠١٤)، وسُليمان عبد الواحد (٢٠١٤، ٢٠١٥ أ)، وسُليمان محمد وسُليمان عبد الواحد (٢٠١٥)، حيث أشارت نتائجها إلى أن الذكاء الانفعالى يعمل على ضبط حركة الجهاز المعرفى نحو إدراك النتائج الإيجابية الممكنة، ويُقوى عملية توقع نجاح السلوك الإيجابى، ويضمن اختيار أساليب التأقلم أو التكيف (استراتيجيات المواجهة) التى تناسب خصائص الموقف وحالات الفرد ومزاجه، ويحمى الفرد من الضرر أو الأذى الانفعالى، ويُعزز آليات الدفاع النفسى، إضافة إلى إمكانية تنمية مكوناته من خلال التدريب والتدخل السيكولوجى؛ وهذا ما دعا الباحثان الحاليان إلى تقديم برنامج تدريبى قائم على مكونات الذكاء الانفعالى وقياس أثره فى تنمية السلوك الاجتماعى الإيجابى لدى عينة من ذوى صعوبات التعلم غير اللفظية الناتجة عن قصور الأداء الوظيفى للنصف الأيمن من القشرة المخية "وفق نظرية رورك Rourke"، ومن ثم يمكن صياغة مشكلة الدراسة الحالية في السؤالين الرئيسيين التاليين:

١- ما نسبة إسهام مكونات الذكاء الانفعالى فى التنبؤ بالسلوك الاجتماعي الإيجابي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوى صعوبات التعلم غير اللفظية؟.

٢- ما أثر البرنامج التدريبى القائم على مكونات الذكاء الانفعالى فى تنمية السلوك الاجتماعي الإيجابي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوى صعوبات التعلم غير اللفظية؟.

ويتفرع من السؤال الرئيس الثاني الأسئلة الفرعية الآتية:

أ. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في السلوك الاجتماعي الإيجابي قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي؟.

ب. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في السلوك الاجتماعي الإيجابي بعد تطبيق البرنامج التدريبي؟.

ج. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية فى السلوك الاجتماعى الإيجابى بين كل من القياسين البعدى الأول (بعد انتهاء البرنامج التدريبي مباشرة) والبعدي الثاني (المتابعة) بعد انتهاء مدة البرنامج بشهر تقريباً؟.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

١-بحث نسبة إسهام مكونات الذكاء الانفعالى فى التنبؤ بالسلوك الاجتماعي الإيجابي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوى صعوبات التعلم غير اللفظية.

٢-الكشف عن أثر البرنامج التدريبى القائم على مكونات الذكاء الانفعالى فى تنمية السلوك الاجتماعي الإيجابي لذوي صعوبات التعلم غير اللفظية من تلاميذ المرحلة الابتدائية.

٣- التعرف على استمرارية أثر التدريب القائم على مكونات الذكاء الانفعالى فى تنمية السلوك الاجتماعى الإيجابى لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوى صعوبات التعلم غير اللفظية بعد انتهاء الجلسات التدريبية، وأثناء فترة المتابعة.

أهمية الدراسة:

تتضح أهمية الدراسة الحالية فيما يلي:

أ) الأهمية النظرية:

١- فهم دور التدخل السيكولوجى من خلال البرنامج التدريبي القائم على مكونات الذكاء الانفعالى وأثره فى تنمية السلوك الاجتماعي الإيجابي، مما يدعم ذلك أدبيات البحث في هذا المجال.

٢- تناول الدراسة الحالية لمفاهيم سيكولوجية مهمة تشمل: الذكاء الانفعالي، والسلوك الاجتماعي الإيجابي، وصعوبات التعلم، لما لهم من أهمية في حياة الفرد والمجتمع.

٣- تقديم برنامج تدريبى ومقياس ذاتا صلة بالذكاء الانفعالي، والسلوك الاجتماعي الإيجابي، مما يسهم في إثراء المكتبة العربية في المجال السيكولوجى.

ب) الأهمية التطبيقية:

١- قد تسهم نتائج هذه الدراسة فى مساعدة المعلمين على زيادة مستوي السلوك الاجتماعى الإيجابى لدى تلاميذهم خاصة فى المرحلة الإبتدائية والتي تظهر فيها الكثير من المشكلات والاضطرابات النفسية والسلوكية.

٢- قد تسهم نتائج هذه الدراسة في الكشف عن طبيعة العلاقة بين مكونات الذكاء الانفعالى، والسلوك الاجتماعى الإيجابى، وأن التدريب القائم على مكونات الذكاء الانفعالي يؤدي إلي تنمية السلوك الاجتماعي الإيجابي.

٣- قد يمتد أثر وفائدة نتائج الدراسة الحالية إلي نطاق الأسرة في مساعدة الوالدين في تنمية ذكائهم الانفعالي، مما ينعكس إيجابيًا علي السلوك الاجتماعي الإيجابي عند أبنائهم.

مصطلحات الدراسة:

١- البرنامج Program:

يُعرفه الباحثان الحاليان بأنه "عملية منظمة ومخططة من قبل الباحثة يشمل مجموعة من الجلسات والأنشطة والمواقف والإجراءات والوسائل بهدف التدريب على مكونات الذكاء الانفعالي لذوى صعوبات التعلم غير اللفظية بالمرحلة الابتدائية ومعرفة أثره فى تنمية السلوك الاجتماعي الإيجابي لديهم".

٢- الذكاء الانفعالى Emotional Intelligence:

يُعرف الذكاء الانفعالى بأنه "قدرة الفرد على التفهم الوجداني لمشاعر الآخرين، والتواصل معهم من خلال الإدراك العميق لانفعالاتهم للدخول معهم فى علاقات اجتماعية إيجابية، وادارة الانفعالات بشكل جيد بحيث يمكن للفرد استدعاء الانفعالات الإيجابية بسهولة ويسر، ومقاومة الانفعالات السلبية فى المواقف الحياتية الضاغطة" (سُليمان عبد الواحد، ٢٠١٢، ١٢٧). ويُقاس بالدرجة التى يحصل عليها المتعلم فى مقياس الذكاء الانفعالى الذي أعده الباحثان الحاليان والمكون من الأبعاد التالية: (الوعي بالذات، تنظيم الانفعالات وإداراتها، دافعية الذات، التعاطف مع الآخرين، والمهارات الاجتماعية).

٣- السلوك الاجتماعى الإيجابى Positive Social Behavior:

هو أي تصرف أو فعل أو نمط سلوكي بناء اجتماعيا أو مفيد على نحو ما لشخص أخر أو جماعة ويصدق اللفظ على مدى عريض من السلوك ويشمل الأنماط السلوكية البسيطة التي تظهر في الحياة اليومية (جابر عبد الحميد وعلاء الدين كفافي، ١٩٩٨، ١٤).

ويُعرفه الباحثان إجرائياً فى الدراسة الحالية بأنه "عادات وسلوكيات مقبولة اجتماعياً تساعد المتعلم فى التفاعل الاجتماعى الذى يعد بمثابة مشاركة بين المتعلمين فى مواقف الحياة اليومية، وتفيده فى إقامة علاقات اجتماعية بنّاءة مع الآخرين، ويتخذ السلوك الاجتماعى الإيجابى فى الدراسة الحالية الأشكال التالية: التقبل الاجتماعى، التفاعل الاجتماعى، التعاون الإيجابى، تكوين الصداقات، الإيثار، المساندة الاجتماعية، التعاطف، والمسئولية الاجتماعية". ويُقاس بالدرجة التى يحصل عليها المتعلم فى مقياس السلوك الاجتماعى الإيجابى الذى أعدته الباحثة الحالية والمكون من الأبعاد التالية: (التقبل الاجتماعى، التفاعل الاجتماعى، التعاون الإيجابى، تكوين الصداقات، الإيثار، المساندة الاجتماعية، التعاطف، والمسئولية الاجتماعية).

٤- صعوبات التعلم غير اللفظية الناتجة عن قصور الأداء الوظيفى لنصف المخ الأيمن Non – verbal learning disabilities resulting from inadequate functional functioning of the right hemisphere

يعرفها رينولدز وجانزن (Reynolds & Janzen, 2007, 1455) بأنها "اضطراب عصبى ناتج عن الأنماط النوعية وأوجه القصور المختلفة المرتبطة باختلال التوظيف فى النصف الكروى الأيمن للمخ، وتظهر هذه الصعوبات فى شكل مجموعة متنوعة من القصور تؤثر فى توظيف الجوانب غير اللفظية للفرد، التى تتمثل فى المهارات البصرية المكانية، والتآزر البصرى الحركي، والإدراك اللمسي، وحل المشكلات غير اللفظية، والمهارات الاجتماعية".

٥- التلاميذ ذوو صعوبات التعلم غير اللفظية الناتجة عن قصور الأداء الوظيفى لنصف المخ الأيمن:

يُعرفهم الباحثان إجرائياً فى الدراسة الحالية بأنهم "تلاميذ الصف السادس الابتدائى الذين يظهرون ضعفاً أو سوء الإدراك الاجتماعى، وقصور المهارات الحركية الدقيقة، وسوء التقدير والحكم، وضعف العلاقات البصرية المكانية، وصعوبات استقبال مشاعر الآخرين، وقصور المهارات الأكاديمية، ويعرفوا بالمتعلمين الذين يقعون فى الإرباعى الأعلى من الدرجة الكلية لمقياس صعوبات التعلم غير اللفظية الناتجة عن قصور الأداء الوظيفى للنصف الأيمن من القشرة المخية لدى الأطفال لسُليمان عبد الواحد (٢٠١٩)، بالإضافة إلى الاستناد إلى محكات أخرى فى تشخيصهم مثل الذكاء، حيث يقعون فى المستوى المتوسط وفوق المتوسط والذى يقاس باختبار المصفوفات المتتابعة المطور لرافن Raven، تقنين/ أمينة كاظم ووليد القفاص وحنان محمود ومنى الطنطاوى واكرام السيد (٢٠٠٥)، ومحك الاستبعاد حيث يستبعد حالات الإعاقة البدنية والحسية، ومحك الخصائص السلوكية حيث يحصلون على درجات مرتفعة على قائمة الملاحظات السلوكية للأطفال ذوى صعوبات التعلم إعداد/ عبدالوهاب كامل (١٩٩٣)، ومحك الخصائص النيورولوجية "العصبية" حيث يحصلون على درجة تقع ما بين (٢٦ – ٥٠) على اختبار المسح النيورولوجى السريع (QNST) للتعرف على ذوى صعوبات التعلم إعداد وتقنين/ عبدالوهاب كامل (١٩٨٩)، وكذلك لديهم قصور فى الإدراك البصرى حيث يحصلون على درجات منخفضة فى الأداء على اختبار بندر – جشطالت البصرى الحركى إعداد: لوريتا بندر،

وترجمة: محمد خطاب ومروة فتحى (٢٠١٦)، إضافة إلى أن لديهم تباعد بين الجزئين اللفظى والأدائى لصالح الجزء اللفظى فى أحد مقاييس الذكاء الفردية حيث يحصل الفرد على درجة ذكاء لفظية أكبر من درجة الذكاء الأدائية من خلال الأداء على مقياس ستانفورد – بينية للذكاء "الصورة الخامسة" تعريب/ صفوت فرج (٢٠١١).

فروض الدراسة:

يفترض الباحثان الحاليان في ضوء ماسبق وفى ضوء الدراسات والبحوث السابقة أن البرنامج التدريبي القائم على مكونات الذكاء الانفعالي المستخدم في الدراسة الحالية سيكون ذا جدوى في تنمية السلوك الاجتماعي الإيجابي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوى صعوبات التعلم غير اللفظية، ومن ثم تمت صياغة فروض الدراسة على النحو التالي:

١- تُسهم مكونات الذكاء الانفعالى فى التنبؤ بالسلوك الاجتماعي الإيجابي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوى صعوبات التعلم غير اللفظية.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في السلوك الاجتماعي الإيجابي قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي.

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في السلوك الاجتماعي الإيجابي بعد تطبيق البرنامج التدريبي.

٤- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية فى السلوك الاجتماعى الإيجابى بين كل من القياسين البعدى الأول (بعد انتهاء البرنامج التدريبي مباشرة) والبعدي الثاني(المتابعة) بعد انتهاء مدة البرنامج بشهر تقريباً.

الطريقة والاجراءات:

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة الراهنة المنهج الوصفي (الارتباطي)، وكذا المنهج شبه التجريبي Quasi-Experimental، وذلك بالاعتماد على تصميم المجموعة الضابطة الذي يقوم على استخدام مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة في إطار القياسين القبلي والبعدي لأداء المجموعتين قبل وبعد التدخل السيكولوجي (على ماهر خطاب، ٢٠٠٢، ١٦١) باعتبارها تجربة هدفها التحقق من فعالية برنامج تدريبى قائم على مكونات الذكاء الانفعالي "كمتغير مستقل" فى تنمية السلوك الاجتماعي الإيجابي "كمتغير تابع" لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم غير اللفظية بالمرحلة الابتدائية.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الخصائص السيكومترية من (١٨٠) تلميذا وتلميذة بالصف السادس الابتدائى ببعض المدارس الابتدائية بمدينة التل الكبير بمحافظة الإسماعيلية، بمتوسط عمري قدره (١١,٥٤)، وانحراف معياري قدره (٠,٤٩)، منهم (١٠١) ذكور، و(٧٩) إناث، وذلك بغرض التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة.

وتكونت عينة الدراسة الأساسية من (٢٠) تلميذا وتلميذة بالمرحلة الابتدائية ممن يعانون من صعوبات التعلم غير اللفظية الناتجة عن قصور الأداء الوظيفى للنصف الأيمن من القشرة المخية، بمتوسط عمري قدره (١١,٣٣)، وانحراف معياري قدره (٠,٦١)، منهم (١٢) ذكور، و(٨) إناث، ولقد اشتقت هذه العينة من بين أفراد العينة الأولية والتي بلغت (٢٩٠) تلميذا وتلميذة من تلاميذ بعض المدارس الابتدائية بمدينة التل الكبير بمحافظة الإسماعيلية، تم تقسيمهم إلى مجموعتين أحدهما تجريبية، والأخرى ضابطة، قوام كل منهما (١٠) تلاميذ وتلميذات.

ولتحديد وتشخيص عينة التلاميذ ذوى صعوبات التعلم غير اللفظية الناتجة عن قصور الأداء الوظيفى للنصف الأيمن من القشرة المخية، قاما الباحثان بإتباع الخطوات التالية:

١-تم اختيار عينة الدراسة الأولية من الأطفال بالصف السادس الابتدائى بمدارس التل بنين الابتدائية، وأحمد عرابى الابتدائية المشتركة، وأمين عمر الابتدائية التابعة لإدارة التل الكبير التعليمية بمحافظة الإسماعيلية والتى بلغت (٢٩٠) تلميذًا وتلميذة، باعتبارهم مجتمع الدراسة الحالية.

٢-استنادًا إلى محك الذكاء تم تطبيق اختبار المصفوفات المتتابعة المطور لرافن Raven، تقنين/ أمينة كاظم وآخرين (٢٠٠٥) بطريقة جماعية على هؤلاء الأطفال – حيث تم استبعاد (١٨) تلميذًا وتلميذة نظرًا لتغيبهم أثناء تطبيق الاختبار – وبعد رصد درجات أفراد العينة السابقة في اختبار رافن للذكاء تم اختيار الأفراد الذين حصلوا على نسبة ذكاء تساوى أو تزيد عن المتوسط ووفقاً لهذا الإجراء تم استبعاد (١٢) تلميذًا وتلميذة نسبة ذكاءهم أقل من المتوسط. وعليه أصبح عدد أفراد عينة الدراسة (٢٦٠) تلميذاً وتلميذة.

٣-استنادًا إلى محك الاستبعاد قاما الباحثان بمقابلة أفراد العينة السابقة والبالغ عددهم (٢٦٠) تلميذًا وتلميذة، كل على حده مع إجراء حوار معه للتأكد من أنه لا يعاني من أية إعاقة حسية واضحة (مثل ضعف السمع والبصر "كالحول مثلاً") أو الإعاقات البدنية كحالات شلل الأطفال أو البتر وذلك انطلاقًا من ضرورة تبنى مدخل المحكات المتعددة في تحديد ذوى صعوبات التعلم والكشف عنهم، ووفق هذا الإجراء تم استبعاد (٧) حالات، كما تم جمع بيانات عن المستوى الاجتماعي والاقتصادي لهؤلاء الأفراد وذلك من خلال أسئلة مباشرة لهم وتم استبعاد (١٦) حالة لديهم ظروف أسرية صعبة تتمثل في الفقر الشديد وانفصال بين الأب والأم ووفاة أحد الوالدين، لتُصبح العينة (٢٣٧) تلميذًا وتلميذة.

٤-استنادًا إلى محك الخصائص السلوكية قاما الباحثان بإعطاء المعلمين الذين يُدّرسون لهؤلاء الأطفال قائمة الملاحظات السلوكية للأطفال لتحديد ذوى صعوبات التعلم إعداد وتقنين كامل (١٩٩٣) حيث تم توضيح كيفية استخدام القائمة، ومن خلال تطبيقها تم اختيار الأطفال الذين حصلوا على درجة مرتفعة على القائمة حيث يشير ذلك إلى ظهور السلوكيات المضطربة الملاحظة على الطفل ومعاناته من صعوبات التعلم، ووفقًا لهذا الإجراء أصبحت العينة مكونة من (٢٠٨) تلميذًا وتلميذة.

٥-استنادًا إلى محك الخصائص النيورولوجية "العصبية" تم تطبيق اختبار المسح النيورولوجى السريع لتشخيص صعوبات التعلم إعداد وتقنين كامل (١٩٨٩)، بطريقة فردية على العينة السابقة، وتم اختيار من حصلوا على درجة كلية ما بين (٢٦ – ٥٠) درجة. ومن ثم أصبحت العينة مكونة من (١٥١) تلميذًا وتلميذة.

٦-تم تطبيق مقياس صعوبات التعلم غير اللفظية الناتجة عن قصور الأداء الوظيفى للنصف الأيمن من القشرة المخية لدى الأطفال إعداد/ سُليمان عبد الواحد (٢٠١٩) وتم اختيار الأطفال الذين حصلوا على الإرباعى الأعلى على درجات المقياس، لتُصبح العينة قوامها (٦٠) تلميذًا وتلميذة.

٧-استنادًا لما ورد فى نموذج رورك Rourke من أن جوانب الضعف التى تظهر لذوى صعوبات التعلم غير اللفظية مرتبطة بقصور الأداء الوظيفى للنصف الكروى الأيمن من المخ فقد تم تطبيق اختبار بندر – جشطالت البصرى الحركى إعداد/ لوريتا بندر، وترجمة: محمد خطاب ومروة فتحى (٢٠١٦)، وتم اختيار منخفضي الأداء عليه. ومن ثم أصبحت العينة مكونة من (٢٨) تلميذًا وتلميذة.

٨-ولما كان من خصائص الأفراد ذوى صعوبات التعلم غير اللفظية وجود تباعد بين الجزئين اللفظى والأدائى لصالح الجزء اللفظى فى أحد مقاييس الذكاء الفردية فقد تم تطبيق مقياس ستانفورد – بينية للذكاء "الصورة الخامسة" تعريب/ صفوت فرج (٢٠١١) على أفراد العينة السابقة وذلك لتحديد من حيث يحصل الفرد على درجة ذكاء لفظية أكبر من درجة الذكاء الأدائية. ومن ثم أصبحت العينة مكونة من (٢٠) تلميذًا وتلميذة، وهؤلاء الأفراد يمثلون عينة الدراسة الأساسية "النهائية" من الأطفال ذوى صعوبات التعلم غير اللفظية وبذلك تكون نسبتهم إلى مجتمع الدراسة الحالية حوالى ٦,٨٩ ٪، وهذه النسبة تتفق مع ما أشار إليه رورك (Rourke, 2002) من أن نسبة صعوبات التعلم غير اللفظية فى المجتمع (٥ – ١٠٪) و(٠.٠١ – ١٪) من مجتمع الأفراد ذوى صعوبات التعلم.

٩-تم تقسيم عينة الدراسة الأساسية "النهائية" إلى مجموعتين متساويتين أحدهما تجريبية، والأخرى ضابطة وقوامها كل منهما (١٠) تلاميذ وتلميذات، ويوضح الجدول التالي تجانس المجموعتين في القياس القبلي في السلوك الاجتماعي الإيجابي.

جدول (١) نتائج اختبار مان ويتني لدلالة الفروق بين متوسطى درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس القبلى فى السلوك الاجتماعي الإيجابي.

متغيرات الدراسة		المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "U" الصغرى	قيمة "Z"	مستوى الدلالة الإحصائية
السلوك الاجتماعي الإيجابي	التقبل الاجتماعي	التجريبية	١٠	١٠.٥٠	١٠٥	٥٠	صفر	غير دالة
		الضابطة	١٠	١٠.٥٠	١٠٥			
	التفاعل الاجتماعي	التجريبية	١٠	٨.٧٠	٨٧	٣٢	١.٤٢٣	غير دالة
		الضابطة	١٠	١٢.٣٠	١٢٣			
	التعاون الإيجابي	التجريبية	١٠	٨.٨٥	٨٨.٥٠	٣٣.٥٠٠	١.٢٩٥	غير دالة
		الضابطة	١٠	١٢.١٥	١٢١.٥٠			
	تكوين الصداقات	التجريبية	١٠	٨.٣٥	٨٣.٥٠	٢٨.٥٠٠	١.٦٥٩	غير دالة
		الضابطة	١٠	١٢.٦٥	١٢٦.٥٠			
	الإيثار	التجريبية	١٠	٨.٣٥	٨٣.٥٠	٢٨.٥٠٠	١.٦٩٨	غير دالة
		الضابطة	١٠	١٢.٦٥	١٢٦.٥٠			
	التعاطف	التجريبية	١٠	٨.٤٥	٨٤.٥٠	٢٩.٥٠٠	١.٥٨٦	غير دالة
		الضابطة	١٠	١٢.٥٥	١٢٥.٥٠			
	المساندة الاجتماعية	التجريبية	١٠	٨.٨٠	٨٨	٣٣	١.٣٣١	غير دالة
		الضابطة	١٠	١٢.٢٠	١٢٢			
	المسئولية الاجتماعية	التجريبية	١٠	٩.٩٠	٩٩	٤٤	٠.٤٧٣	غير دالة
		الضابطة	١٠	١١.١٠	١١١			
	الدرجة الكلية	التجريبية	١٠	٨.٢٠	٨٢	٢٧	١.٧٥٥	غير دالة
		الضابطة	١٠	١٢.٨٠	١٢٨			

*** قيمة "U" الجدولية عند مستوى(٠.٠١)= ١٦،وعند مستوى (٠.٠٥) = ٢٣ لدلالة الطرفين.**

يتضح من جدول (١) التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة فى السلوك الاجتماعي الإيجابي حيث كانت قيمة "U" غير دالة إحصائياً عند مستويي (٠.٠١، ٠.٠٥).

أدوات الدراسة:

أولا: اختبارات ومقاييس ومهام أدائية لتحديد عينة الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية:

١- اختبار المصفوفات المتتابعة المطور لرافن Raven، تقنين: أمينة كاظم وآخرين (٢٠٠٥):

يهدف هذا الاختبار إلى قياس القدرة العقلية من خلال قياس القدرة على استنباط العلاقات والارتباطات، أي معرفة الجزء الناقص من الأشكال، ولقد تم استخدم الباحث لهذا الاختبار في قياس القدرة العقلية لدى عينة الدراسة الحالية، وذلك بهدف تطبيق محك الذكاء عند تشخيص الأفراذ ذوى صعوبات التعلم حيث يتم اختيار من يحصل على نسبة ذكاء تساوى أو تزيد عن المتوسط. كما تم اختياره أيضا بسبب أنه اختبار غير لفظي لا يعتمد على اللغة ولا الثقافة في الإجابة عن بنوده و بالتالي يمكن تطبيقه دون اعتبار للمستوى اللغوي أو الثقافي لأفراد عينة الدراسة، كما أنه يمتد في مرحلة زمنية من ٦- ١٣، ومن ثم يشمل العمر الزمني لعينة الدراسة الحالية. إضافة إلى صلاحيته للتطبيق بشكل فردي وبشكل جماعي، مما يسهل تطبيقه.

الخصائص السيكومترية للاختبار:

قامت أمينة كاظم وآخرين (٢٠٠٥) بحساب ثبات الاختبار الحالى على عينة قوامها (١٤١١) طفلا من الجنسين تتراوح أعمارهم الزمنية من عمر (٦ – ١٣ سنة و ١١ شهر)، وذلك باستخدام نظرية الاستجابة للمفردة التى أشارت إلى أن قيمة معامل الثبات قد بلغ (٠.٩٨).

٢- قائمة الملاحظات السلوكية للأطفال لتحديد ذوى صعوبات التعلم: إعداد وتقنين/ عبدالوهاب كامل (١٩٩٣).

تهدف هذه القائمة إلى رصد هذه المجموعة من السلوكيات التى تظهر من بعض التلاميذ ذوى صعوبات التعلم، ويقوم المعلم أو الأخصائي برصد هذه السلوكيات من خلال ملاحظة سلوك الطفل داخل الفصل الدراسى و ملء هذه القائمة. وقد اعتمد الباحثان الحاليان على الدرجة الكلية للقائمة للاستدلال على مؤشرات صعوبات التعلم لدي أفراد عينة الدراسة الحالية.

الخصائص السيكومترية للقائمة:

- **صدق القائمة:**

تم التحقق صدق القائمة فى الدراسة الحالية عن طريق الصدق المرتبط بمحك خارجى وهو مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم: إعداد/ مايكلبيست (Myklebust, 1971) وترجمة وتقنين/ مصطفى كامل (١٩٩٠) وذلك بعد تطبيقهما على أفراد عينة الخصائص السيكومترية وقد بلغ معامل الارتباط بينهما (٠.٨٣) وهو معامل ارتباط دال إحصائيا.

- **ثبات القائمة:**

تم حساب ثبات القائمة في الدراسة الحالية بطريقة ألفا كرونباخ على أفراد عينة الخصائص السيكومترية فكان معامل الثبات (٠.٨١) وهى قيمة مقبولة لمعامل الثبات.

٣- اختبار المسح النيورولوجى السريع لتشخيص صعوبات التعلم: إعداد/ موتى وآخرين (Mutti et al., 1978) وترجمة وتقنين/ عبدالوهاب كامل (١٩٨٩).

ويتألف الاختبار من ١٥ مهمة للتعرف على ذوى صعوبات التعلم، ويستغرق تطبيقه عشرون دقيقة، وتصنف الدرجة الكلية على المهام الخمس عشرة إلى ثلاثة مستويات هي:-

- الدرجة المرتفعة: وهي درجة تزيد عن (٥٠)، وتوضح معاناة التلميذ من مشكلات التعلم.
- درجة الشك: وهي درجة من (٢٦ – ٥٠)، وتوضح معاناة التلميذ من صعوبات التعلم.
- الدرجة العادية: وهى درجة من (صفر – ٢٥) وتشير إلى حالة السواء العصبي وعدم وجود صعوبات تعلم (عبدالوهاب كامل، ١٩٨٩، ١ – ٣).

الخصائص السيكومترية للاختبار:

- **الاتساق الداخلى للاختبار:**

في الدراسة الحالية تم التحقق من الاتساق الداخلي للاختبار من خلال حساب قيم معاملات الارتباط بين درجات أفراد عينة الخصائص السيكومترية على مفردات الاختبار والدرجة الكلية حيث تراوحت ما بين (٠.٦٨ – ٠.٨٧) وجميعها دالة عند مستوى (٠.٠١).

- **ثبات الاختبار:**

تم حساب ثباته في الدراسة الحالية باستخدام ألفا كرونباخ فكان معامل الثبات (٠.٨٦) وهو معامل مرتفع.

وفى إطار الكفاءة السيكومترية لاختبار المسح النيورولوجى السريع لتشخيص صعوبات التعلم فقد أظهرت نتائج دراسة سليمان عبد الواحد (٢٠١٨) أن هذا الاختبار يتمتع بصدق مرتفع من خلال الصدق العاملى حيث كان لنموذج العامل الواحد أفضل مؤشرات حسن المطابقة، وكذا من خلال الصدق المرتبط بالمحكات (التحصيل الدراسى)، إضافة إلى الصدق التمييزى أيضا. وفيما يخص الثبات فقد أشارت النتائج أن مدى قيم الثبات لهذا الاختبار كانت مرتفعة. وفيما يتعلق بالاتساق الداخلى؛ فقد أوضحت النتائج أيضا أن هذا الاختبار يتمتع باتساق داخلى فى ارتباطات الاختبارات الفرعية بالدرجة الكلية.

٤- مقياس صعوبات التعلم غير اللفظية الناتجة عن قصور الأداء الوظيفى للنصف الأيمن من القشرة المخية لدى الأطفال إعداد/ سُليمان عبد الواحد (٢٠١٩):

يهدف هذا المقياس إلى تشخيص صعوبات التعلم غير اللفظية الناتجة عن قصور الأداء الوظيفى للنصف الأيمن من القشرة المخية لدى الأطفال بالمرحلة الابتدائية. ويتكون المقياس في صورته النهائية من (٤٠) عبارة موزعة على (٨) أبعاد رئيسية هى: (ضعف أو سوء الإدراك الاجتماعى، قصور المهارات الحركية الدقيقة، سوء التقدير والحكم، ضعف العلاقات البصرية المكانية، صعوبات استقبال مشاعر الآخرين، قصور المهارات الأكاديمية، مهارات التناسق والتوازن الحركي، ومهارات الإدراك اللمسي)، ويشتمل كل بعد على خمس (٥) عبارات وتتم الاستجابة على كل عبارة من خلال اختيار المُعلم/ المُعلمة لإحدى استجابات المقياس المتدرج والمكون من ثلاث تقديرات وهي (دائمًا – أحيانًا – نادرًا)، بحيث يحصل المفحوص على الدرجات (٣ – ٢ – ١) لكل تقدير على التوالي وبذلك تكون أقل درجة على المقياس هي (٤٠) درجة وأعلى درجة هي (١٢٠) درجة، ويُعد الفرد من ذوى صعوبات التعلم غير اللفظية الناتجة عن قصور الأداء الوظيفى للنصف الأيمن من القشرة المخية إذا حصل على درجة تقع فى الإرباعى الأعلى للمقياس.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

- **صدق المقياس:**

قام مُعد المقياس بحساب صدقه بعدة طرق؛ منها صدق المحكمين؛ حيث قام بعرضه على مجموعة من السادة المحكمين من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين فى علم النفس التربوى والصحة النفسية والتربية الخاصة بهدف إبداء الرأى عن مدى ملائمة أبعاد وعبارات المقياس وقد تراوحت نسب اتفاق السادة المحكمين على صلاحية عبارات المقياس بين ٨٠٪ إلى ٩٠٪. كما تم حساب صدق المحك للمقياس من خلال حساب معامل الارتباط بين مقياس تشخيص صعوبات التعلم غير اللفظية لدى الأطفال لأمل مختار (٢٠١٨) والمقياس الحالى، اللذان طُبقا على عينة استطلاعية قوامها (٦٠) تلميذًا وتلميذة بالصف الخامس الابتدائى ببعض المدارس الابتدائية بمدينة التل الكبير بمحافظة الإسماعيلية، وقد بلغت معامل الارتباط بينهما (٠.٨٣) وهو معامل ارتباط دال عند مستوى (٠.٠١) ويدل على درجة صدق مرتفعة.

- **ثبات المقياس:**

قام مُعد المقياس بحساب ثباته بطريقتين أولهما طريقة معامل ألفا كرونباخ وكان (٠.٨٦)، والثانية إعادة التطبيق بعد مرور ثلاث أسابيع فكان معامل الثبات (٠.٨١) وهى قيم معاملات ثبات مرتفعة وموجبة.

- **الإتساق الداخلى للمقياس:**

قام مُعد المقياس بحساب إتساقه الداخلى وذلك من خلال إيجاد معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه، وتراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين (٠.٧٩ – ٠.٩٤) وهى دالة عند مستوى (٠.٠١).

٥- اختبار بندر – جشطالت البصرى الحركى إعداد/ لوريتا بندر، وترجمة: محمد خطاب ومروة فتحي (٢٠١٦):

يهدف هذا الاختبار إلى الكشف عن شخصية المفحوص، وما يعتريها من اضطرابات نفسية أو انفعالية، ويظهر ذلك من خلال ما يطرأ على عملية نقل الأشكال من تحريف. ويتكون الاختبار فى صورته الأصلية من تسع بطاقات من الورق المقوى، طُبع على كل واحدة منها شكل بسيط تم اختياره من مجموعة الرسوم التى كان يستخدمها رواد نظرية الجشطالت فى دراستهم على الإدراك، أما الصورة العربية للاختبار فتتكون من ستة أشكال، يطلب فيها من المفحوص أن ينظر إلى الشكل ويقوم بنسخه مرة، ثم يطلب منه أن ينسخه من الذاكرة. وهذا الاختبار فردى، حيث يجلس الفاحص مع المفحوص بمفرده ويعرض عليه بطاقات الصور، الواحدة تلو الأخرى، ويطلب منه نسخها من البطاقة مرة، ومن ذاكرته مرة أخرى، وهكذا حتى ينتهى من كل البطاقات. وتقدر الدرجات حسب إتقان المفحوص للنسخ من الذاكرة، حيث يعتبر المفحوص سوياً فى السمة التى يقيسها الاختبار، إذا حصل على درجة كلية تساوى (١٥+ ٠.٥).

الخصائص السيكومترية للاختبار:

- **صدق المقياس:**

قامت أميرة عبدالمنعم (٢٠١٧) بحساب صدق المقارنة الطرفية (الصدق التمييزى) للاختبار، وذلك على عينة قوامها (٣٠) تلميذاً وتلميذة من ذوى صعوبات التعلم غير اللفظية بالمرحلة الإبتدائية، حيث كانت الفروق القائمة بين المتوسطين دالة إحصائيًا.

وفى الدراسة الحالية تم التحقق من صدق الاختبار عن طريق حساب الصدق التمييزى (صدق المقارنات الطرفية)، حيث تم ترتيب درجات أفراد عينة الخصائص السيكومترية بشكل تصاعدى على الاختبار الحالى، وحساب اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطى المجموعتين الطرفيتين، وهما أعلى (٢٧٪)، وأدنى (٢٧٪)، أى أعلى (٤٩) تميذًا وتلميذة، وأدنى (٤٩) تميذًا وتلميذة (٢٧٪ X ١٨٠)، فكانت هناك فروق دالة إحصائيًا بين متوسطى درجات أفراد المجموعتين؛ حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة (١٤.٨٧) وهى قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١)، مما يُعد دليلًا على قدرة الاختبار الحالى على التمييز بين مرتفعى ومنخفضى الأداء عليه، ومن ثم تم اعتبار ذلك مؤشرًا لصدق الاختبار.

- **ثبات الاختبار:**

قامت أميرة عبدالمنعم (٢٠١٧) بحساب ثبات الاختبار على عينة قوامها (٣٠) تلميذًا وتلميذة من ذوى صعوبات التعلم غير اللفظية بالمرحلة الإبتدائية، وذلك بطريقتين، الأولى كانت ألفا كرونباخ حيث بلغ معامل ألفا (٠.٨٥)، والطريقة الثانية كانت التجزئة النصفية حيث بلغ معامل الثبات باستخدام معادلة سبيرمان – براون (٠.٨٢) وهو معامل مرتفع.

وفى الدراسة الحالية تم التحقق من ثبات الاختبار عن طريق ثلاث طرق، الأولى: طريقة التجزئة النصفية، وذلك باستخدام درجات النصفين فى حساب معامل الارتباط بينهما (معامل الثبات النصفى) فكان (٠.٨٢)، وتلى ذلك استخدام معادلة سبرمان – براون لحساب معامل ثبات الاختبار كله فكان (٠.٩٠)، أما الطريقة الثانية: طريقة ألفا كرونباخ لحساب معامل الثبات فكانت قيمة معامل الثبات (٠.٨٨)، وكانت الطريقة الثالثة: طريقة التطبيق واعادة التطبيق "بعد أسبوعين" فكان الثبات (٠.٩٣)، وذلك على أفراد عينة الخصائص السيكومترية، وجميع هذه القيم مناسبة للاختبار وتجيز استخدامه بالدراسة الحالية.

٦- مقياس ستانفورد – بينية للذكاء "الصورة الخامسة" تعريب/ صفوت فرج (٢٠١١):

لما كان من خصائص الأفراد ذوى صعوبات التعلم غير اللفظية وجود تباعد بين الجزئين اللفظى والأدائى لصالح الجزء اللفظى فى أحد مقاييس الذكاء الفردية فقد تم استخدام هذا المقياس فى صورته الخامسة فهو بطارية من الاختبارات المتكاملة والمستقلة فى الوقت نفسه، يتكون من فئتين متناظرتين من المقاييس اللفظية وغير اللفظية تقيس العوامل الخمس التي

يتضمنها الاختبار وهى الاستدلال التحليلى، المعلومات، الاستدلال الكمى، المعالجة البصرية – المكانية، الذاكرة العاملة، وبهذا نحصل على تقديرين مستقلين لكل من الذكاء اللفظى وغير اللفظى علاوة على التقدير الناتج عن المقياس كاملاً لنسبة الذكاء الكلية، ويمكن قياس الذكاء بأحد الاختبارين اللفظى أو غير اللفظى فقط. وتم إجراء تقنين للاختبار على المجتمع المصرى لعينة عشوائية حجمها (٣٦٥٠) مفحوصاً تمتد أعمارهم بين عامين وأكثر من ٧٠ عامًا، وهى عينة تمثل النسب الفعلية للذكور والإناث، والتوزيع الجغرافي والريف والحضر والأعمار (صفوت فرج، ٢٠١١)

الخصائص السيكومترية للمقياس:

- **صدق المقياس:**

تم استخدام طريقة صدق المحك الخارجي بتطبيق اختبار المصفوفات المتتابعة المطور لرافن **Raven**، تقنين/ أمينة كاظم وآخرين (٢٠٠٥) والمقياس الحالي، اللذان طبقا على مجموعة مكونة من (٣٥) فردا من أفراد عينة الخصائص السيكومترية، وبلغ معامل الارتباط بين درجات الاختبارين (٠.٨٤) عند مستوى دلالة (٠.٠١) مما يدل على صدق الاختبار.

- **ثبات المقياس:**

تم حساب ثبات الاختبار من خلال استخدام طريقة إعادة الاختبار على مجموعة مكونة من (٣٥) فردا من أفراد عينة الخصائص السيكومترية، بفاصل زمني قدره (١٥) يوما، وبلغ معامل الارتباط بين درجات التطبيقين (٠.٨٠) مما يدل على ثبات الاختبار.

ثانيا: أدوات التجربة وقياس المتغيرات التابعة:

١- مقياس الذكاء الانفعالى لذوى صعوبات التعلم غير اللفظية إعداد/ الباحثان:

يهدف المقياس الحالى إلى قياس الذكاء الانفعالى لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية ذوى صعوبات التعلم غير اللفظية. وتم إعداده بعد مراجعة الأدب السيكولوجى الذى تناول الذكاء الانفعالى وقياسه، أمثال: جولمان (Goleman, 1995 a, b, 2000)، وعبد المنعم الدردير (٢٠٠٢)، وبيتريدس وفريدريكسون وفورنهام (Petrides., Fredrickson., & Furnham., 2004)، ونجلاء رسلان (٢٠٠٦)، وطه هنداوى (٢٠٠٧)، وهامارتا ودينيز وسالتالين (Hmararta; Deniz., & Saltalin., 2009)، وعادل خضر (٢٠١٠)، وسامية صابر (٢٠١١)، ونانسى وباول ووليام (Nancy., Paul., & William., 2012)، وعلاء الدين النجار (٢٠١٣)، ونجلاء الكلية (٢٠١٤)، وسُليمان محمد وسُليمان عبدالواحد (٢٠١٥)، وصفا سيد (٢٠١٩)، حيث تم تحديد وصياغة خمس أبعاد هى: (الوعى بالذات، تنظيم الانفعالات وإداراتها، دافعية الذات، التعاطف مع الآخرين، والمهارات الاجتماعية) يشتمل كل بعد على

ثمانى (٨) مفردات باعتبارها الصورة الأولية لمقياس الذكاء الانفعالى بحيث تكون جاهزة للعرض على السادة المحكمين. وتتراوح الإجابة على المقياس في ثلاث مستويات (دائماً – أحياناً – نادراً) والدرجة (٣ – ٢ – ١) وجميعها عبارات موجبة، ثم تجمع درجات المفردات التى تعبر عن الدرجة الإجمالية لها عن درجة الفرد فى الذكاء الانفعالى، وبذلك تتراوح درجات المقياس ما بين (٤٠ – ١٢٠) وتدل الدرجة المرتفعة على مستوى مرتفع من ذكاء الفرد الانفعالى، وتدل الدرجة المنخفضة على انخفاض مستوى الذكاء الانفعالى للفرد.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

- **صدق المقياس:**

١- صدق المحكّمين:

بعد أن تم صياغة فقرات المقياس، تم عرضه على مجموعة من السادة المحكمين من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في علم النفس التربوي والصحة النفسية (ملحق١)، وذلك لتحديد مدى صلاحيته لما وضع لقياسه، حيث حازت جميعها على نسبة اتفاق لا تقل عن ٩٠%؛ وتم إجراء بعض التعديلات بناء على توجيهات السادة المحكمين، وأعتبر ذلك مؤشرًا لصدق المقياس.

٢- الصدق البنائى (صدق التكوين الفرضي):

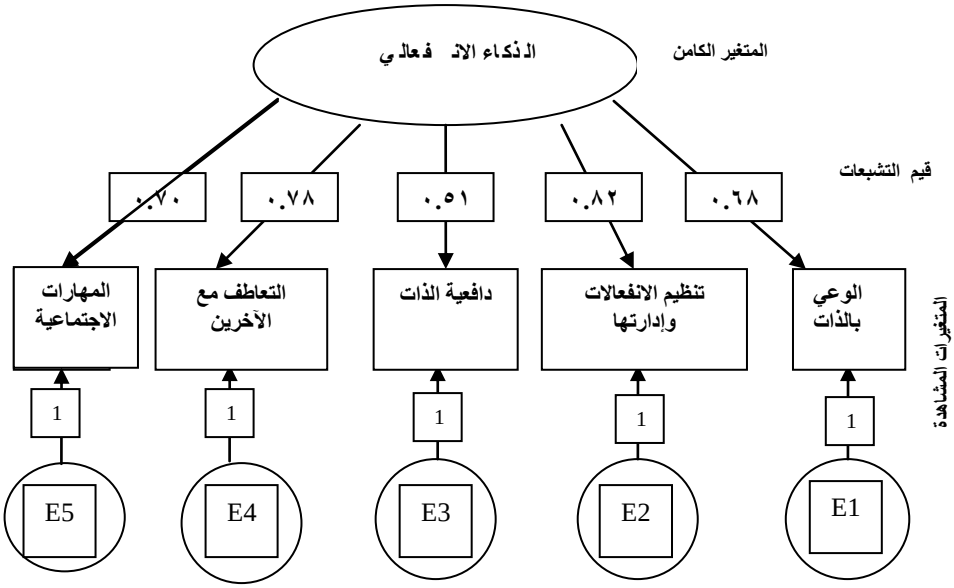
تم التحقق من الصدق البنائي من خلال إيجاد تجانس المقياس Test Homogeneity (على ماهر خطاب، ٢٠٠٨)، وذلك بحساب معامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس ككل، وذلك على أفراد عينة الخصائص السيكومترية؛ حيث كانت (٠.٧٧٤، ٠.٧٣٩، ٠.٨٠٣، ٠.٨٥١، ٠.٧٦٩) للوعي بالذات، وتنظيم الانفعالات وادارتها، ودافعية الإنجاز، والتعاطف مع الآخرين، والمهارات الاجتماعية بالترتيب، وجميع هذه القيم دالة عند مستوى (٠.٠١)، مما يدل على صدق المقياس.

٣- الصدق التلازمي (صدق المحك):

تم حسابه من خلال إيجاد معامل الارتباط بين مقياس الذكاء الوجدانى لإبتسام هدية (٢٠١٤) والمقياس الحالى، اللذان طبقا على أفراد العينة الاستطلاعية، وقد بلغت معاملات الارتباط بينهما (٠.٨٦) وهو معامل دال عند (٠,٠١).

٤- الصدق العاملي:

تم التحقق من صدق البنية باستخدام التحليل العاملى التوكيدى باستخدام برنامج (Amos 4) لعينة الخصائص السيكومترية وكانت النتائج كما هي موضحة بالشكل التالي:



شكل (١) البناء العاملي للمقياس (الذكاء الانفعالي) باستخدام التحليل العاملي التوكيدي

ومن خلال الشكل (١) السابق، يمكن القول بأنه تم التحقق من صدق البنية لمقياس الذكاء الانفعالي، حيث أظهرت النتائج إن قيمة $\chi 2$ = ١٦.٥٣ بدرجات حرية = ٥ وهي غير دالة احصائياً، كما إن قيمة $\chi 2$ لدرجات الحرية كانت = ١.٢٥ < ٥ ، مما يدل على وجود مطابقة جيدة للنموذج في الأبعاد الخمسة وهي: (الوعي بالذات، تنظيم الانفعالات وادارتها، دافعية الذات، التعاطف مع الآخرين، والمهارات الاجتماعية)، وللتحقق من قبول صدق البنية (التحليل العاملي التوكيدي) تم الاعتماد على مؤشرات حسن المطابقة، وهو المؤشر المستخدم في تقدير مطابقة النموذج للبيانات، وكانت مؤشرات حسن المطابقة كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٢) مؤشرات حسن المطابقة لنموذج العامل الكامن الذكاء الانفعالي

م	مؤشرات حسن المطابقة	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر
١	الاختبار الاحصائي كا^2 X^2 مستوى دلالة كا^2	١٦.٥٣٢ ١.٢٥٧	أن تكون قيمة كا^2 غير دالة احصائيا
٢	نسبة كا^2 X^2 / df	٠.٩٨٨	(صفر) إلى (٥)
٣	مؤشر حسن المطابقة GFI	٠.٩٦٢	(صفر) إلى (١)
٤	مؤشر حسن المطابقة المصحح AGFI	٠.٩٤١	(صفر) إلى (١)
٥	جذر متوسط مربعات البواقي RMSR	٠.٦٥٤	(صفر) إلى (٠.١)
٦	جذر متوسط خطأ الاقتراب RMSEA	٠.٠٣٤	(صفر) إلى (٠.١)
٧	مؤشر المطابقة المعياري NFI	٠.٩٤٥	(صفر) إلى (١)
٨	مؤشر المطابقة المقارن CFI	٠.٩٩٧	(صفر) إلى (١)
٩	مؤشر المطابقة النسبي RFI	٠.٩٠٨	(صفر) إلى (١)

يتضح من جدول (٢) السابق وجود مطابقة للنموذج المقترح، أى أن التحليل العاملى التوكيدى أكد صدق البنية للمقياس الحالي مما يجعله صالحاً للاستخدام في الدراسة الحالية.

- **ثبات المقياس:**

قاما الباحثان بحساب ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ وذلك على أفراد عينة الخصائص السيكومترية، وقد بلغت قيمة معامل الثبات (٠.٨٥) وهى قيمة مقبولة للثبات.

- **الاتساق الداخلى للمقياس:**

تم التحقق من الاتساق الداخلى للمقياس عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة مفردات المقياس والدرجة الكلية للمقياس، وذلك على أفراد عينة الخصائص السيكومترية، وتراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين (٠.٤٧ – ٠.٨٨) وجميعها دالة عند (٠.٠١). مما يؤكد الكفاءة السيكومترية للمقياس بصورته النهائية (ملحق ٢).

٢- مقياس السلوك الاجتماعي الإيجابي لذوى صعوبات التعلم غير اللفظية إعداد/ الباحثان:

يهدف المقياس الحالي إلى قياس السلوك الاجتماعي الإيجابي لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية ذوى صعوبات التعلم غير اللفظية. وتم إعداد هذا المقياس إستنادًا إلى الأُطر النظرية والدراسات والبحوث والاختبارات والمقاييس التى تناولت السلوك الاجتماعي الإيجابي، ومنها: ستانبورى ويومينج وبروس وجاين وستيليرن (Stanbury; Wyoming; Bruce; Jain; & Stellern., 2009)، وإيمان شفيق (٢٠١١)، ولاوسون (Lawson, 2013)، والملاح (El-Mallah, 2014)، وتوفيق عبدالمنعم ومحمد منصور (٢٠١٤)، وسُليمان عبدالواحد (٢٠١٥ ب)، ونايتين (Netten, 2015)، وكواين ويدانا وأمبوتوما (Quain; Yidana; & Ambotumah., 2016)، وأسيفا (Assefa, 2017)، وجيفتيك (Jevtic, 2017)، وزهراء الشهري(٢٠١٩)، وصفا سيد (٢٠١٩)، وهند مصطفى (٢٠١٩). ولقد انتهى الباحثان إلى تحديد وصياغة (٦٤) مفردة موزعة على ثمان (٨) أبعاد هى: (التقبل الاجتماعى، التفاعل الاجتماعى، التعاون الإيجابى، تكوين الصداقات، الإيثار، المساندة الاجتماعية، التعاطف، والمسئولية الاجتماعية)، ويشتمل كل بعد على ثمان (٨) مفردات، وأمام كل مفردة أربعة بدائل تعطى (٣، ٢، ١)، ثم تجمع درجات المفردات التى تعبر عن الدرجة الإجمالية لها عن درجة الفرد فى دافعية الإنجاز، وبذلك تتراوح درجات المقياس ما بين (٦٤ – ١٩٢) وتدل الدرجة المرتفعة على مستوى مرتفع من السلوك الاجتماعي الإيجابي، والدرجة المنخفضة على مستوى منخفض له.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

- **صدق المقياس:**

١- صدق المحكّمين:

تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من الأساتذة المتخصصون في علم النفس التربوي والصحة النفسية والتربية الخاصة (ملحق ١) لإبداء رأيهم فى مدى صلاحية المقياس، وتم تعديل صياغة بعض المواقف، والإبقاء على كافة المواقف، حيث عبرت الغالبية العظمى منهم عن دقة فقرات المقياس، وأنه يصلح لقياس ما وضع لقياسه، حيث حازت جميعها على نسبة اتفاق لا تقل عن ٩٠%.

٢- الصدق التلازمى (المحك):

تم حسابه من خلال إيجاد معامل الارتباط بين مقياس السلوك الاجتماعي الإيجابي إعداد/ بوس وآخرين (Bos et al., 1997) وترجمة: زهراء الشهري (٢٠١٩) والمقياس الحالى، من خلال تطبيقهما على أفراد عينة الخصائص السيكومترية، وقد بلغ (٠,٨١) وهى قيمة دالة عند مستوى (٠.٠١).

٣- الصدق العاملي:

تحقق الباحثان من الصدق العاملي للمقياس الحالى باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الأساسية Principal Component Analysis مع تدوير المحاور بطريقة الفاريماكس Varimax والتى تكون فيها العوامل مستقلة عن بعضها البعض (عزت عبدالحميد، ٢٠١١، ٤٥٨)، واعتماداً على ذلك فقد أسفر التحليل العاملى عن استخلاص ثمان عوامل "مكونات" قابلة للتفسير، بجذور كامنة أكبر من الواحد الصحيح، ولم يحذف أى مفردة حيث كانت تشبعاتها أكبر من (٠.٣) وفق محك كايزر Kaiser (لا تقل قيمة الجذر الكامن/ القيمة المميزة Eigenvalue عن الواحد الصحيح) وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS، وبعد ذلك استخدمت الباحثة التحليل العاملي التوكيدي ببرنامج LISREL 8.50:

(أ) التحليل العاملي الاستكشافي:

أسفرت نتائج التحليل العاملي الاستكشافي عن استخلاص ثمان عوامل "مكونات" لمقياس السلوك الاجتماعي الإيجابي قابلة للتفسير، وبجذور كامنة أكبر من الواحد الصحيح كما أسفر التحليل عن تشبعها جميعاً على عامل عام واحد وجاءت النتائج كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٣) مصفوفة الارتباط بين العوامل المكونة للسلوك الاجتماعي الإيجابي

العوامل (المكونات)	التقبل الاجتماعي	التفاعل الاجتماعي	التعاون الإيجابي	تكوين الصداقات	الإيثار	المساندة الاجتماعية	التعاطف	المسئولية الاجتماعية
التقبل الاجتماعي								
التفاعل الاجتماعي	٠.٤٧٩							
التعاون الإيجابي	٠.٤٥٢	٠.٤٣٧						
تكوين الصداقات	٠.٦٧٠	٠.٤٦٩	٠.٦٩٨					
الإيثار	٠.٥٤٦	٠.٤١١	٠.٤٩٨	٠.٥٦٩				
المساندة الاجتماعية	٠.٣٩٨	٠.٤٩٥	٠.٧٦٣	٠.٤٥٣	٠.٥٩٩			
التعاطف	٠.٤٥١	٠.٤٤٧	٠.٧٨٤	٠.٥٥٠	٠.٥٤٤	٠.٦٧٦		
المسئولية الاجتماعية	٠.٤٥٠	٠.٥٥٩	٠.٤٤٠	٠.٧٠١	٠.٤٤٣	٠.٦٥٤	٠.٤٩٣	

يتضح من مصفوفة الارتباط بجدول (٣) أن قيم معاملات الارتباط بين العوامل المكونة للسلوك الاجتماعي الإيجابي انحصرت بين (٠.٣٩٨، ٠.٧٨٤) وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١).

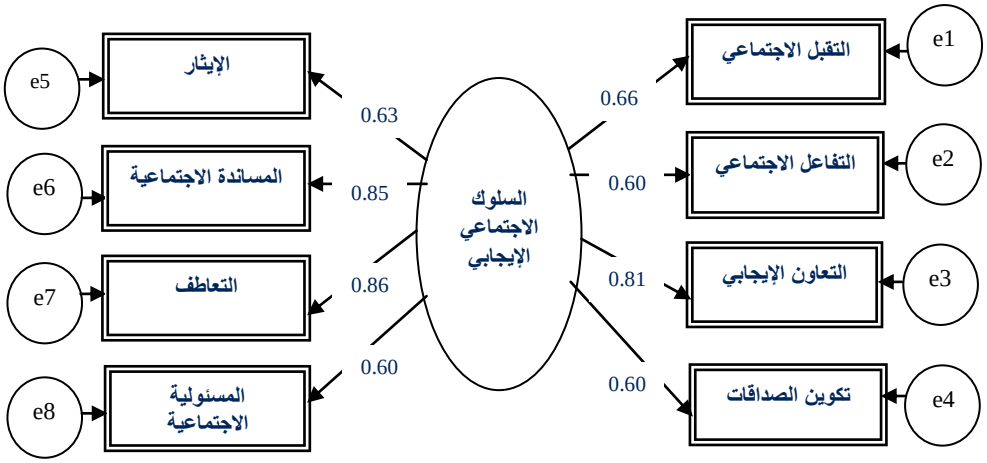
جدول (٤) نتائج التحليل العاملي الاستكشافي للسلوك الاجتماعي الإيجابي

العوامل (المكونات)	التقبل الاجتماعي	التفاعل الاجتماعي	التعاون الإيجابي	تكوين الصداقات	الإيثار	المساندة الاجتماعية	التعاطف	المسئولية الاجتماعية
الاشتراكيات	٠.٦٠٢	٠.٦٧٣	٠.٦١٢	٠.٨٠٣	٠.٦٦٠	٠.٦٥٢	٠.٧٩٤	٠.٨١٠
التشبعات	٠.٥٣١	٠.٨٢٤	٠.٥٩٩	٠.٨٦١	٠.٥٨٢	٠.٥٤٠	٠.٨٧٤	٠.٨٧٣

يتضح من جدول (٤) تشبع السلوك الاجتماعى الإيجابى على عامل عام واحد، وكانت قيم التشبعات كالتالى: (٠.٥٣١)، و(٠.٨٢٤)، و(٠.٥٩٩)،)، و(٠.٨٦١)، و(٠.٥٨٢)، و(٠.٥٤٠)، و(٠.٨٧٤)،)، و(٠.٨٧٣) للتقبل الاجتماعى، والتفاعل الاجتماعى، والتعاون الإيجابيى، وتكوين الصداقات، والإيثار، والمساندة الاجتماعية، والتعاطف، والمسئولية الاجتماعية على الترتيب.

(ب) نتائج التحليل العاملي التوكيدي:

تم التحقق من صدق البناء الكامن (أو التحتي) لمقياس السلوك الاجتماعى الإيجابى باستخدام أسلوب التحليل العاملى التوكيدى Confirmatory Factor Analysis عن طريق اختبار نموذج العامل الكامن العام لدى أفراد عينة الخصائص السيكومترية (ن= ١٨٠ فردًا)، وفى نموذج العامل الكامن العام تم افتراض أن جميع العوامل (المكونات الفرعية) المشاهدة للمقياس الحالي تنتظم حول عامل كامن عام واحد One Latent Factor كما بالشكل التالي:



شكل (٢) نموذج العامل الكامن العام للسلوك الاجتماعي الإيجابي

وقد حظى نموذج العامل الكامن الواحد للسلوك الاجتماعي الإيجابي على مؤشرات حسن مطابقة جيدة، كما يتضح من الجدول التالي:

جدول (٥) مؤشرات حسن المطابقة لنموذج العامل الكامن السلوك الاجتماعي الإيجابي

م	مؤشرات حسن المطابقة	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر
١	الاختبار الاحصائي كا^2 X^2 مستوى دلالة كا^2	٦.٣٧٨ ٠.٥٠٨	أن تكون قيمة كا^2 غير دالة احصائيا
٢	نسبة كا^2 X^2 / df	٠.٩٢٢	(صفر) إلى (٥)
٣	مؤشر حسن المطابقة GFI	٠.٩٥٤	(صفر) إلى (١)
٤	مؤشر حسن المطابقة المصحح AGFI	٠.٩٨٩	(صفر) إلى (١)
٥	جذر متوسط مربعات البواقي RMSR	٠.٠١٨	(صفر) إلى (٠.١)
٦	جذر متوسط خطأ الاقتراب RMSEA	صفر	(صفر) إلى (٠.١)
٧	مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالي ECVI مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج المشبع	٠.٢٥٤ ٠.٢٧٨	أن تكون قيمة المؤشر للنموذج الحالي أقل من نظيرتها للنموذج المشبع
٨	مؤشر المطابقة المعياري NFI	٠.٩١٣	(صفر) إلى (١)
٩	مؤشر المطابقة المقارن CFI	٠.٩١٩	(صفر) إلى (١)
١٠	مؤشر المطابقة النسبي RFI	٠.٩١١	(صفر) إلى (١)

يتضح من جدول (٥) أن نموذج العامل الكامن الواحد للتسامح قد حظى على قيم جيدة لجميع مؤشرات حسن المطابقة، حيث إن قيمة كا^2 غير دالة احصائيًا، وقيمة مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالى (نموذج العامل الكامن الواحد) أقل من نظيرتها للنموذج المشبع، وأن قيم بقية المؤشرات وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر، مما يدل على مطابقة النموذج الجيدة للبيانات موضع الاختبار (عزت عبدالحميد، ٢٠١٦، ٣٧٠ – ٣٧١).

والجدول التالى يوضح تشبعات العوامل الفرعية المشاهدة (المكونات الفرعية) بالعامل الكامن العام (السلوك الاجتماعي الإيجابي).

جدول (٦) تشبعات العوامل الفرعية بالعامل الكامن (السلوك الاجتماعي الإيجابي)

م	العوامل المشاهدة (مكونات السلوك الاجتماعي الإيجابي)	التشبع بالعامل الكامن	الخطأ المعياري لتقدير التشبع	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
١	التقبل الاجتماعي	٠.٦٦٩	٠.٠٨٤	٧.٧٨٢	٠.٠١
٢	التفاعل الاجتماعي	٠.٦٠٩	٠.٠٨٦	٦.٨٨٤	٠.٠١
٣	التعاون الإيجابي	٠.٨١٣	٠.٠٦٧	١١.٨٠	٠.٠١
٤	تكوين الصداقات	٠.٦٠٢	٠.٠٨٧	٦.٨٨٨	٠.٠١
٥	الإيثار	٠.٦٣٤	٠.٠٧٦	٨.٢١	٠.٠١
٦	المساندة الاجتماعية	٠.٨٥١	٠.٠٨٠	١٠.٥٠٧	٠.٠١
٧	التعاطف	٠.٨٦٧	٠.٠٦٩	١٣.٠٧	٠.٠١
٨	المسئولية الاجتماعية	٠.٦٠١	٠.٠٨٧	٦.٨٨٩	٠.٠١

يتضح من جدول (٦) أن كل التشبعات أو معاملات الصدق دالة احصائياً عند مستوى (٠.٠١) مما يدل على صدق جميع المكونات الفرعية لمقياس السلوك الاجتماعى الإيجابى. أى أن التحليل العاملى التوكيدى قدم دليلاً قوياً على صدق البناء التحتى أو الكامن لهذا المقياس، وأن السلوك الاجتماعى الإيجابى عبارة عن عامل كامن عام واحد ينتظم حوله المكونات الفرعية الثمان للسلوك الاجتماعي الإيجابي.

- **ثبات المقياس:**

تم حساب ثبات المقياس بالطرق التالية:

١- طريقة ألفا كرونباخ:

تم حساب معامل ألفا كرونباخ لعبارات كل بعد على حده فكانت قيمته (٠.٨٤، ٠.٧٣، ٠.٧٠، ٠.٨٢، ٠.٧١، ٠.٨١) للمثابرة، الإستقلال، الطموح، الثقة بالذات، والمنافسة، والدرجة الكلية) على الترتيب وجميعها قيم ثبات مرضية.

٢- طريقة التجزئة النصفية:

تم حساب ثبات المقياس أيضا بطريقة التجزئة النصفية حيث استخدمت درجات النصفين في حساب معامل الارتباط بينهما (معامل الثبات النصفي) فكانت قيمته (٠.٦٨، ٠.٧٦، ٠.٥٧، ٠.٧٧، ٠.٧٤، ٠.٧٩)، وتلي ذلك استخدام معادلة سبرمان – براون لحساب معامل ثبات الاختبار كله الذي بلغ (٠.٨٠، ٠.٨٦، ٠.٧٢، ٠.٨٧، ٠.٨٥، ٠.٨٨) للمثابرة، الإستقلال، الطموح، الثقة بالذات، والمنافسة، والدرجة الكلية على الترتيب وجميعها قيم مقبولة للثبات.

- **الاتساق الداخلى للمقياس:**

تم التحقق من الاتساق الداخلى للمقياس عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة مفردات المقياس والدرجة الكلية للمقياس، وذلك على أفراد عينة الخصائص السيكومترية، وتراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين (٠.٦٦ – ٠.٨٩) وجميعها دالة عند (٠.٠١).

ويتضح من الإجراءات السابقة أن المقياس بصورته النهائية (ملحق ٣) يتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات تجيز استخدامه لقياس السلوك الاجتماعي الإيجابي لدى أفراد عينة الدراسة الأساسية.

٣ – برنامج تدريبى قائم على مكونات الذكاء الانفعالى لتنمية السلوك الاجتماعى الإيجابى لدى الأطفال ذوو صعوبات التعلم غير اللفظية الناتجة عن قصور الأداء الوظيفى للنصف الأيمن من القشرة المخية إعداد/ الباحثان:

قاما الباحثان بتصميم البرنامج فى ضوء ما اطلعت عليه من الأطر النظرية فى المراجع والدوريات العلمية المتخصصة، والبرامج التدريبية المتاحة ذات الصلة بالذكاء الانفعالي وحددا عنوانًا للبرنامج هو: (ذكاءك الانفعالي .. طريقك إلى النجاح فى مختلف مناحي حياتك).

أهداف برنامج الذكاء الانفعالي:

أ. أن يُنشط مكونات الذكاء الانفعالي.

ب. أن يزود المشاركين بخبرات دائمة ومتجددة.

ج. أن يعمل على تحسين الكفاءة الانفعالية لدى المشاركين.

د. أن يعمل على تنمية بعض السلوكيات الاجتماعية الإيجابية لدى المشاركين.

هـ. أن يكون فرصة للمشاركين للابتعاد عما يشعرون به من انفعالات سلبية.

هذا وقد تم تحديد أهدافًا إجرائية لكل جسلة من الجلسات التدريبية تساعد فى تحقيق الهدف العام للبرنامج.

الأسس النفسية والتربوية التى يقوم عليها البرنامج التدريبي:

حددت الباحثة بعض الأسس النفسية والتربوية التى يتم فى ضوئها التخطيط وتنفيذ البرنامج التدريبى وهى كما يلى:

١- أن تتناسب جلسات البرنامج مع مستوى فهم ومدركات المشاركين.

٢- أن تتناسب محتويات كل جلسة مع المدى الزمنى المخصص لها.

٣- تستخدم الباحثة فى البرنامج مبدأ التعزيز الإيجابى لاستجابات المشاركين المتوافقة مع أهداف الجلسة وذلك بالثناء والمدح.

٤- التركيز على الواجبات المنزلية المتعلقة بإعطاء الباحثة للمشاركين تكليفات ترتبط بالواقع الاجتماعى لمعرفة ردود أفعالهم تجاه المواقف المختلفة.

٥- التركيز على التغذية المرتدة كأحد أساليب التقويم المستمر خلال جلسات البرنامج.

الإجراءات العملية لإعداد البرنامج التدريبى وتنفيذه:

أ- مصادر البرنامج ومحتواه:

اعتمد الباحثان فى سبيل إعداد الجلسات التدريبية على العديد من البحوث والدراسات التى اهتمت بالذكاء الانفعالي والتدريب عليه وتنمية مكوناته، مثل دراسات: وجرينبرج وكوشيه (Greenberg & Kocha, 1996)، وهنلى ولونج (Henley & Long, 1998)، وإسماعيل بدر (٢٠٠٢)، وبيلامى وجورى وستورجيس (Bellamy., Gore., & Sturgis., 2005)، وأمال منسي (٢٠٠٦)، وبراينت (Bryant, 2007)، ورحاب عبد الله (٢٠٠٨)، ويلماز (Yilmaz, 2009)، وتراسى وآخرين (Tracy et al., 2010)، ومنيرة المرعب (٢٠١٢)، وحسام هيبة، وأشرف عبدالحليم، وابتسام هدية (٢٠١٣)، وأحمد فضل (٢٠١٤)، وسُليمان عبدالواحد (٢٠١٤)، وسُليمان محمد وسُليمان عبدالواحد (٢٠١٥)، وعبدالرحمن بديوى (٢٠١٦)، وأحمد حنضل (٢٠١٧)، وأحمد أبوالحسن (٢٠١٨). ويحتوى البرنامج التدريبى الحالى على (٢٤) جلسة تدريبية (ملحق ٤)، موزعين على ثمان (٨) وحدات تدريبية، الأولى: التعريف بالبرنامج التدريبى واشتملت على (١) جلسة واحدة؛ والثانية: التعرف عن الذكاء الانفعالى ومكوناته واشتملت على (٢) جلستان؛ والثالثة: التدريب على (الوعى بالذات) واشتملت على ثلاث (٣) جلسات، والرابعة: التدريب على (تنظيم الانفعالات وادارتها) واشتملت على (٥) خمس جلسات، والخامسة: التدريب على (دافعية الذات) واشتملت على (٤) أربعة جلسات، والسادسة: التدريب على (التعاطف مع الآخرين) واشتملت على (٤) أربعة جلسات، والسابعة: التدريب على (المهارات الاجتماعية) واشتملت على (٤) أربعة جلسات، والثامنة مراجعة وختام وتقييم البرنامج واشتملت على (١) جلسة واحدة.

ب- الفنيات المستخدمة:

استخدما الباحثان فى البرنامج التدريبى الحالى مجموعة من الفنيات التى استخدمت فى البرامج التى أسهمت فى تنمية الذكاء الانفعالى وهى: (المحاضرة والمناقشات الجماعية، والتدريس المباشر، والنمذجة، والحوار، ولعب الدور، والتعزيز الإيجابى، والتغذية المرتدة).

ج- الوسائل والأدوات المستخدمة:

استخدما الباحثان مجموعة من الأدوات فى جلسات البرنامج التدريبى الحالى وهى: (البطاقات الورقية مثل بطاقة التعارف وبطاقة البيانات – البطاقات الورقية المصورة).

د- الحدود المكانية والزمنية لتطبيق البرنامج:

تم تنفيذ البرنامج التدريبى الحالى والمكون من (٢٤) جلسة تدريبية بمدرسة أحمد عرابى الابتدائية حيث إنها تتوسط مدارس عينة الدراسة الأساسية، واستغرقت عملية التدريب على البرنامج التدريبى (٨) أسابيع بواقع (٣) جلسات أسبوعياً، وتراوحت مدة الجلسة الواحدة ما بين (٥٠ – ٦٠ دقيقة) تبعاً لطبيعة محتوى كل جلسة.

تقويم البرنامج:

تم استخدام أربعة أنواع من التقويم: التقويم المبدئي: وذلك بعرض البرنامج على مجموعة من السادة المحكمين لإبداء آرائهم فى محتواه، وتعديله وفق ما تجمع عليه هذه الآراء، والتقويم البنائى: ويتمثل فى التقويم المصاحب لعملية تطبيق هذا البرنامج، والتقويم النهائى: وذلك من خلال مقارنة درجات أفراد المجموعة التجريبية بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج مع درجاتهم قبل تطبيقه، وأخيرًا التقويم التتبعى من خلال تطبيق مقياس السلوك الاجتماعى الإيجابى على أفراد المجموعة التجريبية فقط بعد مرور شهر تقريباً من إجراء القياس البعدي وإجراء المقارنة.

نتائج الدراسة وتفسيرها:

أولا: بالنسبة للفرض الخاص بالتنبؤ: (الفرض الأول):

- **الفرض الأول:**

ينص هذا الفرض على أنه "**تُسهم مكونات الذكاء الانفعالى فى التنبؤ بالسلوك الاجتماعي الإيجابي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوى صعوبات التعلم غير اللفظية**".

وللتحقق من صحة هذا الفرض إحصائياً قامت الباحثة بإجراء تحليل الانحدار البسيط (Simple Regression Analysis) للتنبؤ بالسلوك الاجتماعى الإيجابى لدى أفراد عينة الدراسة من خلال درجاتهم على مقياس الذكاء الانفعالي، والجداول التالية توضح ذلك:

جدول (٧) معاملات انحدار مكونات الذكاء الانفعالي على السلوك الاجتماعي الإيجابي

المتغير	معامل الارتباط المتعدد R	مربع معامل الارتباط المتعدد R square	معامل الارتباط المتعدد المعدل R square	الخطأ المعياري للتقدير
السلوك الاجتماعي الإيجابي	٠.٨٣٠	٠.٦٨٩	٠.٦٧٢	٥.٥٠٨

جدول(٨) نتائج تحليل تباين انحدار مكونات الذكاء الانفعالي على السلوك الاجتماعي الإيجابي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
الانحدار	١٢١٢.٤٢٦	١	١٢١٢.٤٢٦	٣٩.٩٦١	٠.٠٠٠
البواقى	٥٤٦.١٢٤	١٨	٣٠.٣٤٠		
الكلى	١٧٥٨.٥٥٠	١٩			

يتضح من جدول (٨) السابق أن هناك فروق بين الانحدار والبواقى باعتبارهما مصدرين للتباين، ومن ثم يمكن التنبؤ بالسلوك الاجتماعى الإيجابى من خلال مكونات الذكاء الانفعالى، والجدول التالى يوضح نسبة الإسهام لمكونات الذكاء الانفعالي فى السلوك الاجتماعي الإيجابي.

جدول (٩) نتائج تحليل الانحدار البسيط لمكونات الذكاء الانفعالي على السلوك الاجتماعي الإيجابي

مصدر الانحدار	المعامل البائى B	الخطأ المعياري للمعامل البائى	قيمة معامل بيتا Beta	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الثابت	٢١.٣١٣	١٠.٠٩٥		٢.١١	٠.٠٤٩
الذكاء الانفعالي	٠.٧٦٤	٠.١٢١	٠.٨٣٠	٦.٣٢١	٠.٠٠٠

يتضح من الجداول (٧)، (٨)، (٩) السابقة وجود تأثير دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) لمكونات الذكاء الانفعالى على السلوك الاجتماعى الإيجابى لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوى صعوبات التعلم غير اللفظية، الأمر الذي يشير إلى دلالة المتغير المستقل (مكونات الذكاء الانفعالى) فى المتغير التابع (السلوك الاجتماعي الإيجابي) وهذا يعنى أنه يمكن التنبؤ بالسلوك الاجتماعى الإيجابى لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوى صعوبات التعلم غير اللفظية من خلال درجاتهم في الذكاء الانفعالي.

كما يتضح أيضًا ارتفاع قيمة معامل الارتباط المتعدد R حيث بلغت (٨٣ %) وهى تُعد نسبة مرتفعة من التباين. كما تبين أيضًا ارتفاع قيمة مربع معامل الارتباط المتعدد (معامل التحديد) R square والذى يدل على نسبة التباين فى المتغير التابع التى يمكن تفسيرها باستخدام بيانات المتغير المستقل حيث بلغت (٦٨.٩ %) وهى تُعد نسبة مقبولة من التباين.

كما يتضح أيضًا ارتفاع قيمة معامل بيتا للذكاء الانفعالى حيث بلغت (٠.٨٣٠) وهذا يعنى أن ارتفاع الذكاء الانفعالى يُسهم إسهاماً كبيراً فى ارتفاع وتحسين السلوك الاجتماعى الإيجابى لدى أفراد عينة الدراسة، وبناء على ذلك يمكن صياغة المعادلة المستخدمة فى حساب القيمة التنبؤية للسلوك الاجتماعى الإيجابى لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوى صعوبات التعلم غير اللفظية بمعلومية الذكاء الانفعالي كما يلي:

ص = ٢١.٣١٣ + ٠.٧٦٤ س

حيث ص: تمثل السلوك الاجتماعي الإيجابي، س: تمثل درجة المتعلم في الذكاء الانفعالي.

أي أن المعادلة يمكن أن تصاغ كالتالي:

السلوك الاجتماعي الإيجابي = ٢١.٣١٣ + ٠.٧٦٤ الذكاء الانفعالي

وتشير المعادلة السابقة إلى أنه كلما ارتفعت درجة المتعلم في الذكاء الانفعالي ارتفع السلوك الاجتماعي الإيجابي لديه والعكس. والنتائج السابقة تشير إلى تحقق الفرض الأول.

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى العلاقة بين الذكاء الانفعالي وبعض أشكال السلوك الاجتماعي الإيجابي؛ حيث تعاملت النماذج المختلطة للذكاء الانفعالي مع بعض أشكال السلوك الاجتماعي الإيجابي باعتبارها مكونات للذكاء الانفعالي بمعني أن الذكاء الانفعالي يشتق من التفاعلات الاجتماعية. كما أن هناك ما يسمي بالذكاء الانفعالي– الاجتماعي Emotional Social Intelligence ويوصف على أنه منظومة للانفعالات والكفاءات الاجتماعية Social Competencies والمهارات التي تحدد كيفية فهم الإفراد لأنفسهم والتعبير عنها، وفهم الآخرين وعلاقتهم بهم والتكيف مع متطلبات الحياة اليومية والتحديات والضغوط (مختار الكيال وأحمد عاشور، ٢٠٠٧، ٢٨١؛ Bar– on, 2010, 54؛ وأيمن حصافي، ٢٠١٣، ٤؛ ومختار الكيال، وأمين نورالدين، ووفاء خليفة، وأيمن حصافي، ٢٠١٤، ٣١٦). إضافة إلى أن هناك العديد من الدراسات والبحوث أشارت نتائجها إلى أن الذكاء الانفعالي يرتبط بالجانب الاجتماعي للأفراد منها دراسات: عادل العدل، ١٩٩٨؛ Reissma, 1999؛ Bar–On, 2005؛ Marquez., Martin., & Brackett., 2006؛ Crowne, 2007؛ Riggio & Reichard, 2008؛ وأمينة شلبي، ٢٠١٠؛ وأحمد حنتول، ٢٠١٣، وأسماء عبدالعزيز، ٢٠١٨، وصفا سيد، ٢٠١٩).

ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال أن الذكاء الانفعالي يعد من العوامل التي تعزز من السلوكيات الاجتماعية الإيجابية في الشخصية الإنسانية، كما أنه يحسن من استجابة الفرد للضغوط والمحن المرتبطة بالنواتج السلبية، فالأفراد مرتفعي الذكاء الانفعالي لديهم بعض الخصائص الإيجابية مثل: القدرة على التحكم في ردود الأفعال السلبية وادارة الانتباه، والقدرة على المواجهة المتكيفة مع الانفعالات الضاغطة، واستخدام التنظيم الذاتي، واستخدام استراتيجيات مواجهة الضغوط بفاعلية، والقدرة العالية على التنظيم الانفعالي، والتعاطف القوي مع الآخرين، وجميعها تعتبر من السلوكيات الاجتماعية الإيجابية فى الشخصية الإنسانية.

ثانيا: بالنسبة للفروض الخاصة بالبرنامج:

- **نتائج الفرض الثاني:**

ينص الفرض الثاني على أنه "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في السلوك الاجتماعي الإيجابي قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي**". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Test لحساب دلالة الفروق من خلال الجدول التالي:

جدول (١٠) دلالة الفروق بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياس القبلى ومتوسط رتب درجاتهم فى القياس البعدى فى السلوك الاجتماعي الإيجابي.

متغيرات الدراسة		الفروق	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "T" الصغرى	قيمة "Z"	مستوى الدلالة الإحصائية	حجم التأثير
السلوك الاجتماعي الإيجابي	التقبل الاجتماعي	الرتب السالبة	صفر	صفر	صفر	صفر	-٢.٨١٤	دالة	١.٤٤
		الرتب الموجبة	١٠	٥.٥٠	٥٥				
		المحايد	صفر						
		المجموع	١٠						
	التفاعل الاجتماعي	الرتب السالبة	صفر	صفر	صفر	صفر	-٢.٨١٤	دالة	١.٤٤
		الرتب الموجبة	١٠	٥.٥٠	٥٥				
		المحايد	صفر						
		المجموع	١٠						
	التعاون الإيجابي	الرتب السالبة	صفر	صفر	صفر	صفر	-٢.٨٢١	دالة	١.٤٤
		الرتب الموجبة	١٠	٥.٥٠	٥٥				
		المحايد	صفر						
		المجموع	١٠						
	تكوين الصداقات	الرتب السالبة	صفر	صفر	صفر	صفر	-٢.٨٠٩	دالة	١.٤٤
		الرتب الموجبة	١٠	٥.٥٠	٥٥				
		المحايد	صفر						
		المجموع	١٠						
	الإيثار	الرتب السالبة	صفر	صفر	صفر	صفر	-٢.٨١٢	دالة	١.٤٤
		الرتب الموجبة	١٠	٥.٥٠	٥٥				
		المحايد	صفر						
		المجموع	١٠						
	التعاطف	الرتب السالبة	صفر	صفر	صفر	صفر	-٢.٨١٤	دالة	١.٤٤
		الرتب الموجبة	١٠	٥.٥٠	٥٥				
		المحايد	صفر						
		المجموع	١٠						
	المساندة الاجتماعية	الرتب السالبة	صفر	صفر	صفر	صفر	-٢.٨١٢	دالة	١.٤٤
		الرتب الموجبة	١٠	٥.٥٠	٥٥				
		المحايد	صفر						
		المجموع	١٠						
	المسئولية الاجتماعية	الرتب السالبة	صفر	صفر	صفر	صفر	-٢.٨٠٩	دالة	١.٤٤
		الرتب الموجبة	١٠	٥.٥٠	٥٥				
		المحايد	صفر						
		المجموع	١٠						
	الدرجة الكلية	الرتب السالبة	صفر	صفر	صفر	صفر	-٢.٨١٠	دالة	١.٤٤
		الرتب الموجبة	١٠	٥.٥٠	٥٥				
		المحايد	صفر						
		المجموع	١٠						

*** قيمة "T"الجدولية عند مستوى(٠.٠١)= ٥، وعند مستوى(٠.٠٥)=١١ لدلالة الطرف الواحد.**

يتضح من جدول (١٠) وجود فروق دالة بين درجات المجموعة التجريبية فى السلوك الاجتماعى الإيجابى فى القياسين القبلى والبعدي، حيث إن قيمة "T" الصغرى "المحسوبة" دالة إحصائياً عند مستويى (٠.٠١، ٠.٠٥) لصالح القياس البعدي مما يؤكد فعالية البرنامج التدريبى القائم على مكونات الذكاء الانفعالى فى تنمية أبعاد السلوك الاجتماعى الإيجابى والمتمثلة فى: (التقبل الاجتماعى، التفاعل الاجتماعى، التعاون، تكوين الصداقات، الإيثار، التعاطف، المساندة الاجتماعية، والمسئولية الاجتماعية) لدى أفراد المجموعة التجريبية.

كما تم حساب حجم التأثير Effect Size فى حالة اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Test (على ماهر خطاب، ٢٠٠٩، ٦٦٤)؛ حيث جاءت قيمة حجم أثر البرنامج التدريبي في تنمية أبعاد السلوك الاجتماعي الإيجابي (١.٤٤) لكل بعد من أبعاد السلوك الاجتماعي الإيجابي، وكذا درجته الكلية كما هو موضح بجدول (١٠) السابق، وهى قيم تدل على حجم تأثير كبير مما يشير إلى تحسن أداء أفراد المجموعة التجريبية الأمر الذى يؤكد على فعالية البرنامج التدريبى بما تضمنه من أنشطة وتدريبات في تنمية بعض أشكال السلوك الاجتماعي الإيجابي موضع الدراسة لدى أفراد المجموعة التجريبية. وبذلك تحقق الفرض الثاني للدراسة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات والبحوث التي تناولت برامج لتنمية السلوك الاجتماعي الإيجابي أو بعض أشكاله لذوى صعوبات التعلم وأظهرت نتائجها فعالية تلك البرامج، ومنها دراسات: سعدة أبوشُقة (١٩٩٤)، وجيوديث وهاريس (Judith & Harris, 1997)، ودروموند (Drummond, 2004)، وطه هنداوى(٢٠٠٧)، ويسري عيسي (٢٠٠٨)، وسميث ووالاس (Smith & Wallace, 2011)، وبداي الرشيدي (٢٠١٢)، وبيبربرج وشيرمان (Pepperberg & Sherman, 2013)، ومريم جرجس (٢٠١٦)، ودواليا زكي (٢٠١٨).

ويمكن تفسير هذه النتيجة فى ضوء ما أكده المتخصصون أن الذكاء الانفعالي هو الذي يفعل الذكاء العقلي بينما تضع الأمية الانفعالية أصحابها في خانة الفاشلين في حياتهم الأسرية والاجتماعية، وأن الأمية الانفعالية هي إفتقاد الشخص لـ٨٠% من محصلة الذكاء الانفعالي والذي هو ذكاء المشاعر والتعامل بطريقة إيجابية ومنظمة مع المشاعر والعواطف والانفعالات (محمد عليوات، ٢٠١٣، ١٤٤). كما يفسر الباحثان هذه النتيجة أيضًا فى إطار المتغير المستقل الذى تم إدخالة على أفراد المجموعة التجريبية وهو البرنامج التدريبى القائم على مكونات الذكاء الانفعالي، وإليه تعزى الفروق الناتجة بين القياسين القبلى والبعدى، وذلك فى أبعاد السلوك الاجتماعي الإيجابي موضع الدراسة ودرجته الكلية. كما يمكن عزو هذه النتيجة أيضاً إلى تضمين البرنامج التدريبى لمقوم معرفى ساعد على إعطاء المشاركين تعليمات أثناء التدريب فى شكل نماذج وأمثلة وتدريبات عن طبيعة ما يقومون به، وتقديم معلومات عن ماهية الذكاء الانفعالي، ومكوناته، وأهميته، والهدف من التدريب، فضلاً عن تعلمهم معانٍ ودلالات يقصر عن تحقيقها التدريب الذى يركز على المهارات فحسب، جعلهم قادرين على أن يستجيبوا للتدريبات بشكل ملائم. إضافة إلى تضمين البرنامج التدريبى لمقوم انفعالى "وجدانى" ساعد على توفير مناخ مناسب من خلال تعاون المشاركين فى المناقشة والحوار وفى توجيه الأسئلة حول

المثيرات المقدمة جو يتصف بالسعادة والطمأنينة وخالى من القلق بقدر الإمكان، إضافة إلى توافر جو من الألفة بين الباحثة والمشاركين أثناء التدريب والقيام ببعض الأنشطة التى حققت بهجة التعلم لدى المشاركين. وفى هذا الصدد يشير محمد سعفان (٢٠١١، ٧٣) إلى أن المجال الوجداني جزء من المحتوى الذي يدرس في المدارس لأن مايحتاج التلاميذ تعلمه في هذا المجال ينبغي ألا يترك للصدفة، لذلك فإن المتعلمين يحتاجون إلى المساعدة لكي يفهموا الجوانب الانفعالية والجوانب التقويمية في حياتهم ويتقبلوا ويمهدوا ويعدلوا معتقداتهم ومشاعرهم، ويكونوا قادرين على اتخاذ القرارات الجيدة المناسبة. لذلك قامت الباحثة الحالية بمراعاة هذه الجوانب الأمر الذى مكّنها من خلق بيئة وجدانية مناسبة للتلاميذ أفراد المجموعة التجريبية جعلتهم أكثر وعيًا بذواتهم وأكثر قدرة علي تحمل المسئولية. كما راعت الباحثة أن يكون هناك جو من المرح والمتعة وساعدها علي ذلك فنيات البرنامج التى كان لها تأثير جيد علي المشاركين منها القصص التى كانوا يتشوقون لسماعها وأيضاً كانوا يقومون بحكايتها لآبائهم وأمهاتهم في المنزل، وأيضاً لزملائهم (غير أفراد المجموعة التجريبية). وكذلك يمكن تفسير هذه النتيجة أيضاً فى ضوء تضمين البرنامج التدريبى لمقوم أدائى "مهارى" ساعد على استخدام المثيرات والأنشطة المتنوعة المقدمة فى البرنامج لتنشيط مكونات الذكاء الانفعالي ممثلة فى: (الوعى بالذات – تنظيم الانفعالات وإدارتها – دافعية الذات – التعاطف مع الآخرين – المهارات الاجتماعية) أظهر لديهم مستويات أعلى من المعرفة العامة ونمو السلوك الاجتماعي الإيجابي والانتباه لما هو جديد. إضافة إلى مشاركة أفراد المجموعة التجريبية فى عملية التعلم شجعهم على أن يفكروا فى النتائج الإيجابية للمهمة أو النشاط الذين يقومون به.

ونظراً لكل ما سبق كانت النتيجة هى فعالية البرنامج القائم على مكونات الذكاء الانفعالي في تنمية أبعاد السلوك الاجتماعي الإيجابي ودرجته الكلية، وهذا ما أوضحته نتائج القياس البعدي مقارنة بالقياس القبلى قبل التعرض للتدخل بالبرنامج التدريبي لأفراد المجموعة التجريبية.

- **نتائج الفرض الثالث:**

ينص الفرض الثالث على أنه "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في السلوك الاجتماعي الإيجابي بعد تطبيق البرنامج التدريبي**". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار مان – ويتنى Mann – Whitney Test لحساب دلالة الفروق بين درجات توزيعين يمثلان مجموعتين مستقلتين، ويتضح ذلك من الجدول التالي:

جدول (١١) دلالة الفروق بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدى فى السلوك الاجتماعي الإيجابي.

متغيرات الدراسة		المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "U" الصغرى	قيمة "Z"	مستوى الدلالة	حجم التأثير
السلوك الاجتماعي الإيجابي	التقبل الاجتماعي	التجريبية	١٠	١٥.٤٥	١٥٤.٥٠	٥	٣.٧٦٦	دالة	٠.٩٩
		الضابطة	١٠	٥.٥٥	٥٥.٥٠				
	التفاعل الاجتماعي	التجريبية	١٠	١٥.٥٠	١٥٥	صفر	٣.٨١١	دالة	١
		الضابطة	١٠	٥.٥٠	٥٥				
	التعاون الإيجابي	التجريبية	١٠	١٥.٥٠	١٥٥	صفر	٣.٨١٦	دالة	١
		الضابطة	١٠	٥.٥٠	٥٥				
	تكوين الصداقات	التجريبية	١٠	١٥.٥٠	١٥٥	صفر	٣.٨٠٨	دالة	١
		الضابطة	١٠	٥.٥٠	٥٥				
	الإيثار	التجريبية	١٠	١٥.٥٠	١٥٥	صفر	٣.٨١٠	دالة	١
		الضابطة	١٠	٥.٥٠	٥٥				
	التعاطف	التجريبية	١٠	١٥.٥٠	١٥٥	صفر	٣.٨٠١	دالة	١
		الضابطة	١٠	٥.٥٠	٥٥				
	المساندة الاجتماعية	التجريبية	١٠	١٥.٤٥	١٥٤.٥٠	صفر	٣.٧٦٠	دالة	٠.٩٩
		الضابطة	١٠	٥.٥٥	٥٥.٥٠				
	المسئولية الاجتماعية	التجريبية	١٠	١٥.٥٠	١٥٥	صفر	٣.٨١٠	دالة	١
		الضابطة	١٠	٥.٥٠	٥٥				
	الدرجة الكلية	التجريبية	١٠	١٥.٥٠	١٥٥	صفر	٣.٧٨٧	دالة	١
		الضابطة	١٠	٥.٥٠	٥٥				

*** قيمة "U"الجدولية عند مستوى(٠.٠١)=١٩،وعند مستوى(٠.٠٥)=٢٧ لدلالة الطرف الواحد.**

يتضح من جدول (١١) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة فى أبعاد السلوك الاجتماعي الإيجابى موضع الدراسة ودرجته الكلية حيث كانت قيمة "U" الصغرى "المحسوبة" دالة إحصائياً عند مستويي (٠.٠١، ٠.٠٥)، مما يشير إلى فعالية البرنامج التدريبى القائم على مكونات الذكاء الانفعالى فى تنمية السلوك الاجتماعى الإيجابى لدى أفراد المجموعة التجريبية وجعلهم في حالة وعى بذواتهم وتنظيم ولإدارة لانفعالاتهم وأكثر دافعية وتعاطف مع الآخرين أفضل مما كانوا عليه قبل التدريب على البرنامج مما كان له من مردود على تنمية كل من التقبل الاجتماعى، التفاعل الاجتماعى، التعاون، تكوين الصداقات، الإيثار، التعاطف، المساندة الاجتماعية، والمسئولية الاجتماعية لديهم، ولم يحدث ذلك مع أفراد المجموعة الضابطة الذين لم يتعرضوا للبرنامج التدريبي.

كما تم حساب حجم التأثير Effect Size كما تم حساب حجم الأثر Effect Size فى حالة اختبار مان – ويتنى Mann – Whitney Test (على ماهر خطاب، ٢٠٠٩، ٦٦٤)؛ حيث جاءت قيمة حجم أثر البرنامج التدريبي في تنمية أبعاد السلوك الاجتماعي الإيجابى(٠.٩٩) لكل من التقبل الاجتماعي، والمساندة الاجتماعية، و(١) لباقي أبعاد السلوك الاجتماعي الإيجابي، وكذا درجته الكلية، كما هو موضح بجدول (١١) السابق وهى قيم تدل

على حجم تأثير كبير مما يشير إلى تحسن أداء أفراد المجموعة التجريبية الأمر الذى يؤكد على فعالية البرنامج التدريبى بما تضمنه من أنشطة وتدريبات فى تنمية أشكال السلوك الاجتماعى الإيجابى موضع الدراسة ودرجته الكلية لدى المشاركين من أفراد المجموعة التجريبية. وبذلك تحقق الفرض الثالث للدراسة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من: ثريسا (Theresa, 1998)، وكونواي (Conway, 2004)، وعرفات شعبان (٢٠٠٤)، وصلاح محمد (٢٠٠٨)، وهالة إسحق (٢٠٠٨)، ونجلاء الكلية (٢٠٠٩)، وسُليمان عبد الواحد (٢٠١٥ ب)، ودواليا زكى (٢٠١٨)، وهند مصطفى (٢٠١٩) والتي أشارت إلى وجود تحسن فى أداء أفراد مجموعاتها التجريبية فى أشكال السلوك الاجتماعي الإيجابي موضع الدراسة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة من حيث حدوث تحسن فى أداء أفراد المجموعة التجريبية فى إطار الأسس والأهداف التى قام عليها برنامج الذكاء الانفعالي الحالى حيث ساهمت فى جعل أفراد المجموعة التجريبية قادرين على التحكم فى نزعاتهم وأن يقرأو ويفهوا مشاعر الآخرين الدفينة،ويتعاملوا بمرونة في علاقاتهم معهم،إضافة إلى زيادة قدرتهم على توظيف ما يمتلكوه من قدرات للقيام بمهامهم العادية فى حياتهم اليومية. إضافة إلى تلقى أفراد المجموعة التجريبية تدريبات على أنشطة عديدة ومتنوعة لمكونات الذكاء الانفعالى،واشتمل البرنامج على عدد كاف من الجلسات وخصصت الباحثة مدة زمنية كافية لكل جلسة،بالإضافة إلى أنه تم استخدام فنيات متنوعة وطرق مختلفة أثناء التدريب،كما أن التقويم البنائى المستمر طوال جلسات التدريب، والتقويم النهائى للجلسة،والتقويم الذى كان يتم فى نهاية مجموعة الجلسات،الهدف منه هو تحديد مدى استفادة المشاركين من التدريب الخاص بالبرنامج، وتحديد نقاط القوة لتدعيمها،وكذلك تحديد نقاط الضعف والتركيز عليها وبذل أقصى جهد للتخفيف من حدتها،كل ما سبق كان له أثر كبير فى احتفاظ المشاركين بالخبرات المكتسبة ونموها من خلال ممارسة نقل الخبرة إلى المواقف المختلفة.وبتضافر جميع العوامل سابقة الذكر كانت النتيجة هى فعالية البرنامج القائم على مكونات الذكاء الانفعالي في تنمية السلوك الاجتماعي الإيجابي لدى أفراد المجموعة التجريبية.

- **نتائج الفرض الرابع:**

ينص الفرض الرابع على أنه "**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في السلوك الاجتماعي الإيجابي بين كل من القياسين البعدي الأول (بعد انتهاء البرنامج التدريبى مباشرة) والبعدي الثانى (المتابعة) بعد انتهاء مدة البرنامج بشهر تقريباً**". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Test لحساب دلالة الفروق بين توزيعى مجموعتين مرتبطتين من خلال الجدول التالي:

جدول (١٢) دلالة الفروق بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياس البعدى ومتوسط رتب درجاتهم فى القياس التتبعى فى السلوك الاجتماعي الإيجابي.

متغيرات الدراسة		الفروق	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "T" الصغرى	قيمة "Z"	مستوى الدلالة الإحصائية
السلوك الاجتماعي الإيجابي	التقبل الاجتماعي	الرتب السالبة	٧	٥.٠٧	٣٥.٥٠	١٩.٥٠	– ٠.٨٢٢	غير دالة
		الرتب الموجبة	٣	٦.٥٠	١٩.٥٠			
		المحايد	صفر					
		المجموع	١٠					
	التفاعل الاجتماعي	الرتب السالبة	٢	٣.٥٠	٧	٧	– ١.٥٤٦	غير دالة
		الرتب الموجبة	٦	٤.٨٣	٢٩			
		المحايد	٢					
		المجموع	١٠					
	التعاون الإيجابي	الرتب السالبة	٦	٥	٣٠	١٥	– ٠.٨٩٦	غير دالة
		الرتب الموجبة	٣	٥	١٥			
		المحايد	١					
		المجموع	١٠					
	تكوين الصداقات	الرتب السالبة	١	٨	٨	٨	– ١.٤٦٥	غير دالة
		الرتب الموجبة	٧	٤	٢٨			
		المحايد	٢					
		المجموع	١٠					
	الإيثار	الرتب السالبة	٣	٣.٥٠	١٠.٥٠	١٠.٥٠	صفر	غير دالة
		الرتب الموجبة	٣	٣.٥٠	١٠.٥٠			
		المحايد	٤					
		المجموع	١٠					
	التعاطف	الرتب السالبة	٧	٤	٢٨	٨	– ١.٥٠٨	غير دالة
		الرتب الموجبة	١	٨	٨			
		المحايد	٢					
		المجموع	١٠					
	المساندة الاجتماعية	الرتب السالبة	٢	٧.٢٥	١٤.٥٠	١٤.٥٠	– ١.٣٥٧	غير دالة
		الرتب الموجبة	٨	٥.٠٦	٤٠.٥٠			
		المحايد	صفر					
		المجموع	١٠					
	المسئولية الاجتماعية	الرتب السالبة	٥	٣.٧٠	١٨.٥٠	٢.٥٠	– ١.٧٣٠	غير دالة
		الرتب الموجبة	١	٢.٥٠	٢.٥٠			
		المحايد	٤					
		المجموع	١٠					
	الدرجة الكلية	الرتب السالبة	٤	٤.٣٨	١٧.٥٠	١٧.٥٠	– ٠.٥٩٦	غير دالة
		الرتب الموجبة	٥	٥.٥٠	٢٧.٥٠			
		المحايد	١					
		المجموع	١٠					

* قيمة "T" الجدولية (ن= ١٠) عند مستوى (٠.٠١) = ٣، وعند مستوى (٠.٠٥) = ٨ ؛ (ن= ٩) عند مستوى (٠.٠١) = ٢، وعند مستوى (٠.٠٥) = ٦ ؛ (ن= ٨) عند مستوى (٠.٠١) = صفر، وعند مستوى (٠.٠٥) = ٤؛ (ن= ٧) عند مستوى (٠.٠١) = صفر، وعند مستوى (٠.٠٥) = ٢؛ (ن= ٦ فأقل) عند مستوى (٠.٠١) = صفر، وعند مستوى (٠.٠٥) = ١ لدلالة الطرفين؛ وذلك بعد استبعاد الرتب المحايدة.

يتضح من جدول (١٢) عدم وجود فروق دالة بين درجات المجموعة التجريبية فى أبعاد السلوك الاجتماعي الإيجابي موضع الدراسة ودرجته الكلية في القياسين البعدي والتتبعى، حيث إن قيمة "T" الصغرى "المحسوبة" غير دالة إحصائياً عند مستويي (٠.٠١، ٠.٠٥) مما يؤكد استمرار فعالية التدريب القائم على مكونات الذكاء الانفعالي فى أشكال السلوك الاجتماعي الإيجابي موضع الدراسة ودرجته الكلية لدى أفراد المجموعة التجريبية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من: أشرف عبدالبر (٢٠٠٤)، وكلور (Clore, 2006)، وإبتسام الحلو (٢٠٠٨)، ونجلاء الكلية (٢٠٠٩)، وسميث ووالاس (Smith & Wallace, 2011)، وبيبربرج وشيرمان (Pepperberg & Sherman, 2013)، وسُليمان عبدالواحد (٢٠١٥ أ)، ومريم جرجس (٢٠١٦)، ودواليا زكي (٢٠١٨)، ونورا عصر (٢٠١٩) والتي أشارت إلى استمرار فعالية برامج التدخل فى السلوك الاجتماعي الإيجابي لدى أفراد المجموعة التجريبية وبقاء أثرها خلال فترة المتابعة.

ويمكن عزو تلك النتيجة من إستمرار أثر التدريب القائم على مكونات الذكاء الانفعالي وعدم حدوث انتكاسة خلال فترة المتابعة والتى استمرت شهر تقريبًا إلى ما قامت به الباحثة خلال المرحلة الأخيرة من البرنامج التدريبى حيث قامت بإعادة تدريب أفراد المجموعة التجريبية على المكونات الأساسية للبرنامج بما احتوى من أنشطة وجلسات والتى أدت إلى تنمية سلوكهم الاجتماعي الإيجابي وذلك بعد تدريبهم عليها خلال المرحلة السابقة وهو الأمر الذى من شأنه أسهم بشكل أساسى فى استمرار الأثر خلال فترة المتابعة. كما يمكن عزو هذه النتيجة أيضاً إلى استخدام مجموعة من الفنيات اعتمدت عليها الباحثة خلال تطبيق البرنامج حيث أسهمت بشكل كبير فى عدم حدوث إنتكاسة بعد انتهاء الجلسات التدريبية، واستمرار ما يمكن أن يكون قد حدث من تحسن والإبقاء عليه.

وأخيراً يمكن تفسير هذه النتيجة فى إطار المشاركة الإيجابية للمتدربين أثناء التدريب مما كان له عظيم الأثر فى احتفاظهم بالخبرات المكتسبة ونموها من خلال ممارسة نقل الخبرة إلى المواقف المختلفة، مما أدى إلى استمرار فاعلية البرنامج التدريبى فى إحداث تحول واضح وملموس فى تواصل أفراد المجموعة التجريبية ذوى صعوبات التعلم غير اللفظية الناتجة عن قصور الأداء الوظيفى للنصف الأيمن من القشرة المخية وتأثرهم بالبرنامج تأثراً حقيقياً خلال فترة المتابعة.

التوصيات:

١- يجب أن تولي كليات التربية اهتماما خاصا ببرامج إعداد المعلمين؛ بحيث تشتمل علي مقررات تتعلق بالتشخيص المبكر للحالات الخاصة ليتمكنوا من التعرف علي الأفراد ذوى صعوبات التعلم غير اللفظية وكيفية التعامل معها.

٢- ضرورة عقد دورات تدريبية للمعلمين وخاصة بالمدارس الابتدائية علي كيفية التعامل مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية، والنهوض بمستواهم التحصيلي والتغلب علي مشكلاتهم من خلال تطبيق الأنشطة المناسبة لقدراتهم داخل حجرة الدراسة.

٣- إجراء مزيد من الدراسات والبحوث التى تتناول هذه الفئة من الأفراد – الأطفال ذوى صعوبات التعلم غير اللفظية – والمساعدة فى الكشف عنهم من أجل المساهمة فى القيام بإجراءات تدخلية سيكولوجية مناسبة للتخفيف من هذه الصعوبات قدر الإمكان.

البحوث المقترحة:

١. فعالية برنامج تدريبى مستند إلى مكونات الذكاء الانفعالي لتحسين الوظائف التنفيذية لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم غير اللفظية.

٢. دور الإرشاد النفسى فى تخفيف بعض الاضطرابات السلوكية المترتبة على نقص الكفاءة الانفعالية لدى الأطفال ذوو صعوبات التعلم غير اللفظية.

٣. التجهيز الانفعالي والاجتماعي لذوي صعوبات التعلم غير اللفظية الناتجة عن قصور الأداء الوظيفى للنصف الأيمن من القشرة المخية لدى الأطفال: دراسة عاملية.

المراجـع:

إبتسام عبد المجيد الحلو (٢٠٠٨). فاعلية برنامج لعلاج القصور فى المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم. **رسالة دكتوراه**، كلية التربية بالعريش، جامعة قناة السويس.

إبتسام همام هدية (٢٠١٤). فاعلية برنامج إرشادى لتنمية الذكاء الوجدانى لدى عينة من الأطفال ذوى صعوبات التعلم بالمرحلة الإبتدائية. **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة عين شمس.

إبراهيم محمد العدل (٢٠٠٢). السلوك الاجتماعى الإيجابى وعلاقته بكل من سمات الشخصية والتحصيل الدراسى لدى طلبة التعليم الثانوى الصناعى بمحافظة الشرقية. **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

أحمد إبراهيم أبو الحسن (٢٠١٨). أثر استخدام استراتيجية قبعات التفكير الست فى تدريس علم النفس على تنمية مهارات الذكاء الوجدانى والعادات العقلية المنتجة لدى طلاب المرحلة الثانوية. **مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية**، كلية التربية، جامعة عين شمس، ٩٧، ٧٧ – ١٠٤.

أحمد بن موسى حنتول (٢٠١٣). أثر برنامج إرشادى لتنمية الذكاء الوجدانى فى تحسين المهارات الاجتماعية لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمنطقة جازان. **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، ٢٣ (٨٠)، ١، ٦٣ – ١٠٢.

أحمد ثابت فضل (٢٠١٤). فعالية برنامج تدريبى قائم على بعض أبعاد الذكاء الانفعالى فى تحسين أساليب مواجهة الضغوط والتخفيف من حدة العجز المتعلم لدى طلاب الجامعة. **مجلة التربية**، كلية التربية، جامعة الأزهر، ١٥٩، ١ – ٤٨.

أحمد شحات حنضل (٢٠١٧). برنامج تدريبى لتنمية مهارات الذكاء الوجدانى وتحسين التفاعل الاجتماعى لدى الأطفال ذوى متلازمة اسبرجر. **مجلة الإرشاد النفسي**، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، ٥١، ٢٥٣ – ٣٣١.

أسماء سيد أحمد عبد العزيز (٢٠١٨). درجة إسهام الذاكرة العاملة والذكاء الوجدانى فى التنبؤ بالمهارات الاجتماعية لدى عينة من ذوى صعوبات التعلم غير اللفظية. **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة المنوفية.

إسماعيل إبراهيم بدر (٢٠٠٢). برنامج إرشادى لتحسين مستوى الذكاء الانفعالى لدى الطلاب الموهوبين منخفضى التحصيل الدراسي. **مجلة كلية التربية ببنها**، جامعة الزقازيق، ١٢ (٥١)، ١٠ – ٦٧.

إسماعيل إبراهيم علي، ووسام إبراهيم المشهداني، وآفاق باسم علي (٢٠١٨). **علم النفس الفسيولوجي**. عمّان: دار أمجد للنشر والتوزيع.

أشرف عبد الغفار عبدالبر (٢٠٠٤). فاعلية برنامج معرفى – سلوكى لعلاج صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية. **رسالة دكتوراه**، كلية التربية، جامعة عين شمس.

السيد عبد الحميد سُليمان (٢٠١٧). **نظريات صعوبات التعلم**. القاهرة: عالم الكتب.

السيد عبد الحميد سُليمان (٢٠١٩). **صعوبات التعلم غير اللفظية**. القاهرة: عالم الكتب.

أمال زكريا منسى (٢٠٠٦). فاعلية برنامج لتنمية الذكاء الوجداني على بعض المتغيرات النفسية للأطفال. **رسالة دكتوراة**، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

أمل حسين مختار (٢٠١٨). برنامج تدريبي لتحسين بعض المهارات الأكاديمية والسلوك التكيفي لدي الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية. **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة عين شمس.

أمل محمود عطا (٢٠١٤). العلاقة بين مهارات التواصل الاجتماعى وجودة الصداقة لدى ذوى صعوبات التعلم غير اللفظية. **رسالة دكتوراه**، كلية الآداب، جامعة المنوفية.

أميرة عبدالمنعم محمد (٢٠١٧). برنامج تدريبى للنصف الأيمن من المخ كمدخل لعلاج صعوبات التعلم غير اللفظية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. **رسالة ماجستير**، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس.

أمينة إبراهيم شلبي (٢٠١٠). الفروق في الذكاء الوجداني تبعاً للتخصص الأكاديمى والمستوى الدراسى لدى طلبة المرحلة الجامعية. **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، ٢٠ (٦٦)، ٥٥ – ١٠٢.

أمينة محمد كاظم، وليد كمال القفاص، حنان محمود، منى الطنطاوي، وإكرام السيد (٢٠٠٥). **دليل مقياس المصفوفات المتتابعة المطور**. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

إيمان شفيق إبراهيم (٢٠١١). مقياس السلوك الاجتماعى الإيجابى للأطفال فى مرحلة الروضة كما تقدره الأمهات. **المؤتمر السنوى السادس عشر لمركز الإرشاد النفسى بجامعة عين شمس (الإرشاد النفسى وإرادة التغيير – مصر بعد ثورة ٢٥ يناير)**، خلال الفترة من ٢٦ – ٢٧ ديسمبر، ٢، ١٠٤١ – ١٠٦٥.

أيمن حصافي عبد الصمد (٢٠١٣). الذكاء الوجدانى وعلاقته بالذكاء الاجتماعي: دراسة عاملية. **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة عين شمس.

بداي مسلم الرشيدى (٢٠١٢). الخصائص الاجتماعية والانفعالية المميزة للتلاميذ ذوى صعوبات القراءة والتلاميذ العاديين بالمرحلة الابتدائية. **مجلة كلية التربية بالإسماعيلية**، جامعة قناة السويس، ٢٤، ٢٠٩ – ٢٣٤.

تهانى محمد منيب، وسُليمان عبد الواحد يوسُف (٢٠١٨). القياس الأدائى الموضوعى للتجنيب البصرى للمنبهات اللفظية وغير اللفظية بنصفى المخ لدى أطفال الروضة المعرضون لخطر صعوبات التعلم غير اللفظية وفق نظرية رورك "دراسة نيوروسيكولوجية فى إطار التشخيص التكاملى المبكر". **المؤتمر الدولى الأول لكلية علوم الإعاقة والتأهيل بجامعة الزقازيق (الاتجاهات المعاصرة فى تعليم وتأهيل ذوى الإعاقة "استكشاف الواقع واستشراف المستقبل")**، خلال الفترة من ٢٨ – ٢٩ يوليو، والمنعقد بكلية علوم الإعاقة والتأهيل بجامعة الزقازيق، ١٨٠ – ٢١٧.

توفيق عبد المنعم توفيق، ومحمد السيد منصور (٢٠١٤). البنية العاملية لقائمة السلوك الاجتماعى الإيجابى: دراسة عبر ثقافية. **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، ٢٤ (٨٣)، ٢، ١ – ٤٧.

جابر عبد الحميد جابر، وعلاء الدين محمد كفافى (١٩٩٨). **معجم علم النفس والطب النفسى** (ج ٨). القاهرة: دار النهضة العربية.

حسام إسماعيل هيبة، أشرف محمد عبدالحليم، وابتسام همام هدية (٢٠١٣). فاعلية برنامج إرشادى لتنمية الذكاء الوجداني لدى عينة من الأطفال ذوى صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية. **مجلة الإرشاد النفسى**، مركز الإرشاد النفسى، جامعة عين شمس، ٣٥، ٤٧٩ – ٥٠٢.

حسن سعد عابدين (٢٠٠٧). برنامج مقترح لتنمية الذكاء الوجداني وتأثيره في التخفيف من حدة المشكلات السلوكية المصاحبة لصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية. **رسالة دكتوراة**، كلية التربية بالإسكندرية، جامعة الإسكندرية.

حمدى على الفرماوى (٢٠٠٧). **علم النفس الفسيولوجى "فسيولوجيا سلوك الإنسان والتعلم"**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

داليا عبده زكي (٢٠١٨). برنامج إرشادى معرفى سلوكى لخفض بعض المشكلات السلوكية وتحسين المهارات الإجتماعية لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإبتدائية ذوى صعوبات التعلم. **رسالة دكتوراه**، كلية التربية، جامعة عين شمس.

رحاب عبد الله إبراهيم (٢٠٠٨). فاعلية برنامج لتنمية الذكاء الوجدانى لأطفال ما قبل المدرسة. **رسالة ماجستير**، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

زهراء جابر الشهري (٢٠١٩). الأمن العاطفي وعلاقته بالسلوك الاجتماعي الإيجابي لدى الأيتام فاقدي الأب بمكة المكرمة. **دراسات عربية فى التربية وعلم النفس**، ١٠٦، ٣٥٨ – ٣٨١.

سامية محمد صابر (٢٠١١). الذكاء الانفعالي وعلاقته بجودة الصداقة لدي عينة من طلاب وطالبات الجامعة. **مجلة كلية التربية**، جامعة طنطا، ٤٣، ٢٠٠ – ٢٦١.

سحر فاروق علام (٢٠٠١). تقييم فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الوجداني لدي عينة من طالبات الجامعة. **رسالة دكتوراة**، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس.

سعدة أحمد أبو شقة (١٩٩٤). تعديل بعض خصائص السلوك الاجتماعي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم. **رسالة ماجستير**، كلية التربية بكفر الشيخ، جامعة طنطا.

سليمان عبد الواحد يوسف (٢٠١٠). **المخ الإنسانى والذكاء الوجدانى** "**رؤية جديدة فى إطار نظرية الذكاءات المتعددة**". الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر والتوزيع.

سليمان عبد الواحد يوسف (٢٠١٢). أنماط معالجة المعلومات للنصفين الكرويين بالمخ لدى مرتفعي ومنخفضي الذكاء الوجداني ومهارات ما وراء المعرفة من طلاب التعليم الثانوي الفني الزراعي. **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، ٢٢ (٧٥)، ١١٩ – ١٦٨.

سُليمان عبد الواحد يوسُف (٢٠١٤). الكفاءة الاجتماعية الانفعالية مدخل لخفض التنمر المدرسى لدى عينة من التلاميذ ذوى صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية بالمرحلة الإعدادية فى ضوء نظرية التعلم القائم على المخ الإنسانى. **دراسات عربية فى التربية وعلم النفس**، ٤٧، ١، ١٤٥ – ١٨٦.

سُليمان عبد الواحد يوسُف (٢٠١٥ أ). أثر التدريب القائم على الكفاءة الاجتماعية–الانفعالية فى خفض الألكسيثيميا والانفعالات الأكاديمية السلبية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوى صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية. **دراسات عربية فى التربية وعلم النفس**، ٦١، ٢، ١٧ – ٦٠.

سُليمان عبد الواحد يوسُف (٢٠١٥ ب). التدخل السيكولوجى لتنمية السلوك الاجتماعى الإيجابى وأثره فى الثقة بالذات لذوى صعوبات تعلم القراءة بالمرحلة الإبتدائية "دراسة تشخيصية علاجية". **المؤتمر الدولى الثالث لتطوير التعليم مبادرات ناجحة وتطبيقات مبتكرة فى مجال تعليم اللغة العربية تحت شعار (اللغة العربية .. وتحديات العولمة)**، والمنعقد خلال الفترة من ٢١ – ٢٢ فبراير بمركز الأزهر للمؤتمرات، القاهرة، ٧١ – ٩٨.

سُليمان عبد الواحد يوسُف (٢٠١٨). الكفاءة السيكومترية لاختبار المسح النيورولوجى "الفرز العصبى" السريع (QNST) وفاعليته فى الكشف عن الأفراد ذوى صعوبات التعلم "دراسة ميدانية تقييمية نقدية مقارنة للنسختين العربيتين". **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، ٢٨ (١٠٠)، ٣٠٥ – ٣٤٦.

سُليمان عبد الواحد يوسُف (٢٠١٩). استخدام بطارية لوريا نبراسكا للتقييم النفسى العصبى فى التشخيص الفارق بين الأطفال ذوى صعوبات تعلم النصف الأيمن للمخ فى ضوء مستويات الصعوبة، وفصائل الدم، وأنماط الإيقاع البيولوجي اليومى: دراسة نيوروسيكوفسيولوجية – مقارنة. **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، ٢٩ (١٠٤)، ٢٤١ – ٢٨٤.

سليمان محمد سليمان، وسُليمان عبد الواحد يوسُف (٢٠١٥). فعالية برنامج تدريبى فى تنمية الذكاء الانفعالى لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوى صعوبات التعلم وأثره فى تحصيلهم الدراسى. **مجلة التربية الخاصة**، كلية التربية، جامعة الزقازيق، ١٠، ٢٢٣ – ٢٦١.

صالح حسين (٢٠١٢). **وسائل قياس الشخصية**. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

صالح سعيد باحشوان (٢٠٠٦). صعوبات التعلم غير اللفظية حالة من إنعدام الخطة. **المعرفة**، وزارة التربية والتعليم السعودية، ١٤٢، ١٦ – ٢٢.

صدام راتب دراشة، وأنوار سعود الشعار، وعبدالمنعم حسن بنى عواد، ومحمد أحمد الزهرانى، ومنصور عبدالله العجمى (٢٠١٧). السلوك الاجتماعى الإيجابى لدى عينة من المجتمع الأردنى فى ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية. **مجلة مجمع**، جامعة المدينة العالمية، ماليزيا، ٢١، ٣٩٤ – ٤٥٥.

صفا سيد السيد (٢٠١٩). المسؤولية الاجتماعية وعلاقتها بالذكاء الوجدانى لدى عينة من الأطفال ذوى صعوبات تعلم القراءة. **رسالة ماجستير**، كلية الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

صفوت أرنست فرج (٢٠١١). **مقياس ستانفورد – بينيه للذكاء، الصورة الخامسة**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

صلاح محمد أحمد (٢٠٠٨). فاعلية برنامج لبعض المهارات الاجتماعية فى تنمية دافعية الانجاز والتحصيل لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم بالمدارس الابتدائية. **رسالة ماجستير**، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

صلاح مخيمر (١٩٨١). **فى إيجابية التوافق**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

طه إبراهيم هنداوى (٢٠٠٧). فعالية تدريبات الذكاء الوجدانى فى تخفيف صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية لدى تلاميذ الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي. **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة كفر الشيخ.

عادل سعد خضر (٢٠١٠). البناء العاملى للإبداع الوجدانى والذكاء الوجدانى والسلوك الصفى العام لدى طلاب الصف الأول الثانوي. **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، ٢٠ (٦٧)، ١٦٥ – ٢٢١.

عادل محمد العدل (١٩٩٨). القدرة على حل المشكلات الاجتماعية وعلاقتها بالذكاء الاجتماعى والمسئولية الاجتماعية ومفهوم الذات الاجتماعية والتحصيل الدراسي. **مجلة كلية التربية**، جامعة عين شمس، ٢٢، ٢، ٩ – ٥٠.

عاطف مسعد الحسينى (٢٠١٣). القيمة التنبؤية لعوامل الشخصية الخمسة الكبرى والعفو فى السلوك الاجتماعى الإيجابى لدى طلاب الجامعة. **دراسات عربية فى التربية وعلم النفس**، ٣٧، ٣، ٥٠ – ٩٧.

عباس نوح الموسوى (٢٠٠٢). السلوك الاجتماعى وعلاقته بالشعور بالذات والامن النفسى لدى طلبة جامعة الموصل. **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة الموصل، العراق.

عبد الرحمن على بديوى (٢٠١٦). فاعلية برنامج تدريبى قائم على نظرية دانييل جولمان للذكاء الوجدانى فىتنمية المهارات العاطفية والاجتماعية وخفض الاتجاهات السلبية نحو المدرسة لدى طلاب المرحلة الاابتدائية بالمنطقة الشرقية. **مجلة التربية الخاصة والتأهيل**، ٣ (١٢)، ٢، ٦٥ – ١٣١.

عبد الله السيد عسكر (٢٠١٣) **علم النفس الفسيولوجي** (ط٢). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

عبد المنعم أحمد الدردير (٢٠٠٢). الذكاء الوجداني لدى طلاب الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات المعرفية والمزاجية. **مجلة دراسات تربوية واجتماعية**، كلية التربية، جامعة حلوان، ٨ (٤)، ٢٢٩ – ٣٢٢.

عبد الوهاب محمد كامل (١٩٨٩). **اختبار المسح النيورولوجى السريع لتشخيص صعوبات التعلم عند الأطفال، كراسة تعليمات**. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

عبد الوهاب محمد كامل (١٩٩٣). **قائمة الملاحظات السلوكية للأطفال ذوى صعوبات التعلم، كراسة التعليمات**. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

عبد الوهاب محمد كامل (١٩٩٩). **مبادىء علم النفس بين النظرية والتطبيق**. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

عرفات صلاح شعبان (٢٠٠٤). فاعلية بعض فنيات العلاج السلوكى فى تعديل بعض المهارات الاجتماعية للأطفال ذوي صعوبات التعلم. **رسالة دكتوراه**، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

عزت عبد الحميد حسن (٢٠١١). **الإحصاء النفسى والتربوى تطبيقات باستخدام برنامج SPSS 18**. القاهرة: دار الفكر العربى.

عزت عبد الحميد حسن (٢٠١٦). **الإحصاء المتقدم للعلوم التربوية والنفسية والإجتماعية: تطبيقات باستخدام برنامج ليزرل LISREL 8.8**. القاهرة: دار الفكر العربى.

عصام محمد زيدان، وكمال أحمد الإمام (٢٠٠٢). الذكاء الانفعالى وعلاقته بأساليب التعلم وبعض أبعاد الشخصية لدى طلاب التربية النوعية. **مجلة البحوث النفسية والتربوية**، كلية التربية بشبين الكوم، جامعة المنوفية، ١٧، ٣، ٣ – ٤١.

علاء الدين السعيد النجار (٢٠١٣). النموذج البنائى للعلاقة بين كل من الذكاء الوجدانى وتقدير الذات والمساندة الاجتماعية فى التنبؤ بالشعور بالأمن النفسى لدى طلبة الجامعة. **مجلة كلية التربية**، جامعة بنها، ٢٤ (٩٤)، ٢، ٢٥١ – ٢٨٥.

على ماهر خطاب (٢٠٠٢). **مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

على ماهر خطاب (٢٠٠٨). **القياس والتقويم فى العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية** (ط ٧). القاهرة: المكتبة الأكاديمية.

على ماهر خطاب (٢٠٠٩): **الإحصاء الاستدلالى في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

فاطمة محمد المالكى (٢٠١٣). الذكاء الوجدانى والنوع الاجتماعى ولتخصص ومستوى التفوق الدراسى ونمط التعلم والتفكير لدى طلبة المرحلتين الثانوية والجامعية فى البحرين. **رسالة دكتوراه**، كلية الدراسات العليا، جامعة الخليج العربى، مملكة البحرين.

فتحي مصطفى الزيات (٢٠٠٨). **قضايا معاصرة فى صعوبات التعلم**. القاهرة: دار النشر للجامعات.

فرج السعيد كواسة (٢٠١٦). الذاكرة العاملة لذوى صعوبات التعلم اللفظية وغير اللفظية من تلاميذ المرحلة الابتدائية. **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة كفر الشيخ.

فيصل خليل الربيع (٢٠١٩). الذكاء الانفعالى وعلاقته باليقظة الذهنية لدى طلبة جامعة اليرموك. **المجلة الأردنية فى العلوم التربوية**، ١٥ (١)، ٧٩ – ٩٧.

فيوليت فؤاد ابراهيم (٢٠١٢). **الصحة النفسية والارشاد النفسى**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

كريمة عبد المجيد عبدالشافى (٢٠١٦). فعالية الإرشاد العقلانى الانفعالى السلوكى لتحسين السلوك الاجتماعى الإيجابى لخفض الاكتئاب لدى مجموعة من المراهقات. **مجلة كلية التربية**، جامعة طنطا، ٦٣ (٣)، ١، ٤٨٩ – ٥٦٠.

لوريتا بندر (٢٠١٦). **اختبار بندر جشطلت البصرى الحركى**. ترجمة: محمد أحمد خطاب، ومروة محمد فتحى، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

محمد ابراهيم سعفان (٢٠١١). **التعلم الاجتماعي الوجداني الطريق لتحقيق جودة الحياة**. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

محمد عبد الرحمن الشقيرات (٢٠٠٥). **مقدمة فى علم النفس العصبى**. عمّان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

محمد عدنان عليوات (٢٠١٣). **الذكاء وتنميته لدى أطفالنا**. عمّان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

محمد محمود بني يونس (٢٠٠٢). **علم النفس الفسيولوجى**. عمّان: دار وائل للنشر والتوزيع.

محمود محمد الطنطاوى (٢٠١٥). صعوبات التعلم غير اللفظية: توجهات وقضايا بحثية. **مجلة الطفولة العربية**، الكويت، ١٦ (٦٢)، ٢٧ – ٥٠.

مختار أحمد الكيال، وأحمد حسن عاشور (٢٠٠٧). تباين أدوار معلم التربية الخاصة (بمصر والسعودية) بتباين مستوي الذكاء الوجداني ومكوناته وتحمل الغموض ومستوي الضغوط النفسية: دراسة عبر ثقافية. **مجلة كلية التربية**، جامعة بنها، ١٩ (٧٠)، ٢٧٥ – ٣٣٢.

مختار أحمد الكيال، وأمين محمد نور الدين، ووفاء عبد الجليل خليفة، وأيمن حصافى عبدالصمد (٢٠١٤). البنية العاملية للذكاء الوجدانى الاجتماعي. **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، ٢٤ (٨٢)، ٣١٥ – ٣٨٢.

مريم إبراهيم جرجس (٢٠١٦). فاعلية برنامج إرشادي لتنمية بعض المهارات الاجتماعية في خفض صعوبات التعلم الاجتماعى لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية. **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة عين شمس.

مصطفى محمد كامل (١٩٩٠). **مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم، كراسة التعليمات**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

منهل خطاب سلطان (٢٠١٢). السلوك الاجتماعى وعلاقته بقوة الأنا لدى طلاب قسم التربية الرياضية فى كلية التربية الأساسية جامعة الموصل. **مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية**، كلية التربية الأساسية، جامعة الموصل، العراق، ١١ (٣)، ٦٨١ – ٧١٠.

منيرة بنت محمد المرعب (٢٠١٢). أثر برنامج فى المهارات الحياتية على تنمية الثقافة البيئية والذكاء الوجدانى لدى تلميذات المرحلة الثانوية فى المجتمع السعودى. **مجلة عالم التربية**، رابطة التربية الحديثة، ١٣، ٣٩، ١٥ – ٧٦.

نجلاء عبد الله الكلية (٢٠٠٩). فعالية برنامج تدريبى فى تنمية بعض المهارات الاجتماعية وأثره فى التحصيل الدراسى لذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية. **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، ١٩ (٦٤)، ٣٥٩ – ٣٩٣.

نجلاء عبد الله الكلية (٢٠١٤). تفضيلات أساليب التعلم فى ضوء نموذج دن Dunn وقدرتها التنبؤية بالتحصيل الدراسى لدى طلاب المرحلة الإعدادية متفاوتى الذكاء الانفعالى. **المجلة التربوية**، كلية التربية، جامعة سوهاج، ٣٨، ٢٤٩ – ٢٨٠.

نجلاء محمد رسلان (٢٠٠٦). الذكاء الوجداني للمرأة وعلاقته بتوافقها الزواجي. **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، ١٦ (٥١)، ٤٥٥ – ٤٩٢.

نورا جمال عصر (٢٠١٩). برنامج إرشادي باستخدام مبادىء علم النفس الإيجابى لتنمية الإيثار وتحمل المسئولية لدى المراهقات. **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة عين شمس.

هالة الشارونى إسحق (٢٠٠٨). فاعلية برنامج التعلم النشط فى تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم بالمدرسة الابتدائية. **رسالة ماجستير**، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

هدى ملوح الفضلى (٢٠١٩). السلوك الاجتماعى الإيجابى لدى طالبات الكليات العلمية والإنسانية بجامعة الكويت (دراسة مقارنة). مجلة كلية الآداب، جامعة الزقازيق، ٩٠.

هند مصطفى محمد (٢٠١٩). الإفادة من الإمكانات التشكيلية للطباعة بالمونوتيب لعينة من رسوم أطفال دور الأيتام فى تحسين السلوك الاجتماعي. **رسالة ماجستير**، كلية التربية النوعية، جامعة عين شمس.

يسرى أحمد عيسى (٢٠٠٨). أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاونى فى تنمية التعبير الشفهى وبعض المهارات الاجتماعية لدى الدارسين فى فصول محو الأمية ذوى صعوبات التعلم. **رسالة دكتوراه**، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

يوسف محمد شلبى (٢٠١٢). الصدق التمييزى والبروفيلات المعرفية للأداء على مهام الوظائف التنفيذية والذاكرة العاملة لدى طلاب الجامعة ذوى صعوبات التعلم (اللفظية وغير اللفظية) والعاديين. **مجلة كلية التربية**، جامعة طنطا، ٤٧، ١٦٨ – ٢٤٢.

Assefa , E .(2017). Good social skills are pivotal in academic Success , Retrieved from http://coolschoolcentral.com/2017/07/07/good-social-skillspivotal-academic-succes.

Bar-on, R. (2005). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). Retrieved August 15, 2005, from Consortium for Research on Emotional Intelligence in Organizations Web site: http://www.eiconsortium.org.

Bar-on, R. (2010). Emotional intelligence: an integral part of positive Psychology. *South African Journal of Psychology*, 40 (1), 54-62.

Bellamy, A., Gore, D., & Sturgis, J. (2005). Examining the relevance of emotional intelligence within educational programs for the gifted and talented. *Electronic Journal of Research In Educational Psychology*, 3 (2), 53 – 78.

Berrocal, P. & Ruiz, D. (2008). Emotional intelligence in education. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6 (15), 421-436.

Bryant, H, C. (2007). The relationship between Emotional intelligence and reading comprehension in high –school students with learning disabilities. [Ph] united states, Michigan: Andrews University.

Burger, N. (2004). A special kind of brain: Living with nonverbal learning disability. London: Jessica Kingsley publishers.

Clikeman, M., Fine J. & Bledsoe, J. (2015). Social Functioning using direct and indirect measures with Children with High Functioning Autism, nonverbal learning disability, and typically developing children. *Journal of Child Neuropsychology,* 22 (3), 318-335.

Clore, C. (2006). Social skills use of adolescents with learning disabilities: An application of Bandura's Theory of Reciprocal Interaction, Ph.D, University of North Texas.

Conway, K. M. (2004). An evaluation of social skills Training for youth with learning disabilities Ph.D, southern. Illinois- University – at – Corbondale.

Crowne, K. A. (2007). The relationships Among Social Intelligence, Emotional Intelligence, Cultural Intelligence, and Cultural exposure. Unpublished Doctoral Dissertation,Temple university.

Drummond, C. (2004). Evaluation of a social skills program for children M.A. University of Windsr, Canada.

El-Mallah, S. (2014). Social behavior and academic performance: Examining relations between forms of prosocial behavior and aggression in predicting academic outcomes, Master of Science in Psychology, faculty of the Virginia Polytechnic Institute.

Goleman. D. (1995 a). Emotional intelligence. New York: Bantam Books.

Goleman. D. (1995 b). Working with emotional intelligence. New York: Bantam Books.

Golman, D. (2000). Working with emotional intelligence. NewYork: Bantam Books.

Greenberg, M. & Kocha, C. (1996). Explanatory style and achievement for youth, *Journal of Personality and Social Psychology*, 12 (9), 203 – 233.

Hmararta, E.; Deniz, M. & Saltalin (2009). Attachment styles as a predictor of emotional intelligence. *Educational Science: Theort & Practice*, 9 (1), 213 – 229.

Heald, C. (2011). Social emotional difference of student who have a nonverbal learning disability or Dysphasia, PH.D. Thesis. University of Iowa, U.S.A.

Henley, M. & Long, N. (1998). Teaching emotional intelligence : Making in formed choices, *Journal of Emotional and Behavioral Problems*, 11 (4), 224 – 229.

Judith, W. & Harris, P. (1997). Evaluation of an individualized, context based social skills training program for children with learning disabilities, *Research and Practice*, 12 (1), 40–53.

Kennedy, K. M. (2011). Subject Disposition and Individuals Differences Association with Prosocial donor Behaviors. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Fordham.

Kumru, Asiye; Carlo, Gustavo;Mestre, Maria V; Sample, Paula. (2012). Prosocial moral reasoning and prosocial behavior among Turkish and Spanish adolescents. S*ocial Behavior and Personality*, 40 (2) , 205-214.

Lawson. A. (2013). Teaching empathy through literature lessons to alleviate bullying. Unpublished doctoral dissertation, The faculty of Wilmington University.

Mammarella I., Coltri, S., Lucangeli, D. & Cornoldi, C. (2009). Impairment of simultaneous – spatial working memory in nonverbal learning disability: A treatment case study. Neuropsychological Rehabilitation, 19, 76-780.

Mammarella, I. C., Ghisi, M., Bomba, M., Bottesi, G., Caviola, S., Broggi, F., & Nacinovich, R. (2014). Anxiety and depression in children with nonverbal learning disabilities, reading disabilities, or typical development. *Journal of learning disabilities*. Exerted from http://ldx.sagepub.com/content/49/2/130.

Marquez, P. G., Martin, R. P., & Brackett, M. A. (2006). Relating emotional intelligence to social competence and academic achievement in high school students. *Psicothema*, 18, 118-123.

Muskat, B. (2005). Enhancing academic, social, emotional, and behavioral functioning in children with asperger syndrome and nonverbal learning disability, in Stoddart, K. (Ed), Children, youth and adults with asperger syndrome: Integrating multiple perspectives. 60- 71 London: Jessica Kingsley publishers.

Nancy. H.. Paul. L.. & William. M. .(2012). Is Gender Identity Disorder in Children a Mental Disorder?, *Sex Roles*, 43, 11-12.

Netten, A. P. (2015). Low empathy in deaf and hard of hearing (Pre) adolescents compared to normal hearing controls. PLOSONE, DOI: 10.1371/journal.pone.0124102 Olweus, D. (1993). Bullying at school. Oxford, Uk: Blackwell Publishing Company.

Pepperberg, I. & Sherman, D. (2013). Proposed use of tow-part interactive modeling as a means to increase functional skills in children with a variety of disabilities. *Teaching and Learning in Medicine*, 12 (4), 213-220.

Petrides, K. V., Fredrickson, N. & Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in a cademic performance and deviant behavior at school. *Personality and individual Differences*, 36, 277 – 293.

Phillip, C. W. (2009). Emotional intelligence and adolescents with learning disabilities proudest dictation And Theses [Ed] United States, Virginia: Reginia University.

Quain ,S.; Yidana, X.; & Ambotumah, B .(2016). Pro-social Behavior amongst Students of Tertiary Institutions: An Explorative and a Quantitative approach, *Journal of Education and Practice*, 7 (9), 26-33.

Reissman, R. (1999). Emotional intelligenc. *Mailbox Teacher*, 28 (1), 34-37.

Reynolds, C., & Janzen, E. (2007). Encyclopedia of special education: A reference for the education of children, adolescents, and adults with disabilities and other exceptional individuals. New jersey: John Wiley & Sons, inc.

Riggio, R. E., & Reichard, R. J. (2008). The Emotional and Social Intelligences of Effective Leadership An Eotional and Social Skill Approach. *Journal of Managerial Psychology*, 23 (2), 169-185.

Rourke, B. P. (1995). Introduction: TheNLD syndrome and the white matter model. In B. P. Rourke (Ed.), Syndrome of nonverbal learning disabilities: Neurodevelopmental manifestations (1-26). New York: Guildford Press.

Rourke, B. P. (2000). Neuropsychological and psychosocial subtyping: A review of investigations within the University of Windsor laboratory. *Canadian Psychology*, 41 (1), 34-51.

Rourke, B. P. (2006a). NLD Content and Dynamics: Content and dynamics of the syndrome of NLD. Retrieved from http://www. nldline. Com.

Rourke, B. P. (2006b). Questions and Answers: Question #29 Are children with NLD more prone to physical injury than are most other children? Retrievedfrom http://www. nldline.com.

Rourke, B. P. (2006c). Questions and Answers: Question #38 Are persons with NLD prone to develop Depression? If so, what may account for this? How about Bipolar Disorder? Retrieved from http://www. nldline. Com.

Rourke, B. P. (2006d). Questions and Answers: Question #18 What are the neurodevelopmental dynamics and probable psychosocial outcomes (difficulties) for persons with NLD? Retrieved from http://www. nldline. Com.

Smith, T. & Wallace, S. (2011). Social skills of children in the U.S. with comorbid learning disabilities and AD/ HD. *International Journal of Special Education*, 26 (3), 238-247.

Stanbury; Wyoming; Bruce; Jain; & Stellern. (2009). The effects of an empathy building program on bullying behavior. *Journal of School Counseling*, 7 (2), 1- 27.

Tanguay, P. (2004). Nonverbal learning disabilities at home: A parent's guide. London: Jessica Kingsley Publishers.

Theresa, A. (1998). Identification and Remediation of social skills deficits in learning Disabled children New York, Mc Graw Fill Book Company.

Tracy; Saenz; Johnson. (2010). An exploratory study of the Relationship between emotional intelligence and IQ. vol. 70, No.7-A, P. 2331.

Williams, C., Daley, D., Burnside, E. & Hammond, S. (2010). Can trait emotional intelligence and objective measures of emotional ability predict Psychopathology across the transition to secondary school?, *Personality and Individual Differences*, 48 (2), 161 – 165.

Yilmaz, M. (2009). The effect of an emotional intelligence skills training program on the consistent anger levels of Turkish university students, *Social Behavior Personality*, 37 (4), 565 – 576.

Zhang, Y. & Tsui, A. (2009). Intergroup Functional Diversity and Intergroup Relations in American and Chinese Workgroups. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 1 (40), 845-850.