كلية التربية **جامعة العريش**

مجلــة كليــة التربيــة

علمية محكمة ربع سنوية

(السنة السادسة – العدد السادس عشر –أكتوبر ٢٠١٨م)

j_foea@aru.edu.eg

الإشراف العـــــام

أ.د. رفعت عمر عزوز	عميـد الكلية (رئيس مجلس الإدارة)
أ.د. السيد كامل الشربيني	وكيل الكلية للدراسات العليا والبحوث (نائب رئيس مجلس الإدارة)

هيئة التحرير

أ.د. محمد رجب فضل الله	رئيس التحرير
أ.د. أحمد عبد العظيم سالم	مدير التحرير
د. كمال طاهر موسى	عضو
د. أسماء حسن صبَّاح	عضو

الإشراف المالي والإداري

أ. محمد إبراهيم محمد عريبي	المسؤول المالي
أ. أسماء محمد علي الشاعر	المسؤول الإداري

قواعد النشر بمجلة كلية التربية بالعريش

١. تنشر المجلة البحوث والدراسات التي تتوافر فيها الأصالة والمنهجية السليمة على ألا يكون البحث المقدم للنشر قد سبق وأن نشر، أو تم تقديمه للمراجعة والنشر لدى أي جهة أخرى في نفس وقت تقديمه للمجلة.

٢. تُقبل الأبحاث المقدمة للنشر بإحدى اللغتين: العربية أو الإنجليزية.

٣. تقدم الأبحاث الكترونياً مكتوبة بخط (Simplified Arabic)، وحجم الخط ١٢، وهوامش حجم الواحد منها ٢.٥سم، مع مراعاة أن تنسق الفقرة بالتساوي ما بين الهامش الأيسر والأيمن (Justify). وترسل إلكترونياً على شكل ملف (Microsoft Word).

٤. يجب ألا يزيد عدد صفحات البحث المُحكم بما في ذلك الأشكال والرسوم والمراجع والجداول والملاحق عن (٢٥) صفحة. (الزيادة بحد أقصى ١٠ صفحات برسوم إضافية). ولا يزيد البحث المُستل عن (٢٠ صفحة) (الزيادة بحد أقصى ٥ صفحات برسوم إضافية).

٥. يقدم الباحث ملخصاً لبحثه في صفحة واحدة، تتضمن الفقرة الأولى ملخصاً باللغة العربية، والفقرة الثانية ملخصاً باللغة الإنجليزية، وبما لا يزيد عن ٢٠٠ كلمة لكل منها.

٦. يكتب عنوان البحث واسم المؤلف والمؤسسة التي يعمل بها على صفحة منفصلة ثم يكتب عنوان البحث مرة أخرى على الصفحة الأولى من البحث.

٧. يجب عدم استخدام اسم الباحث في متن البحث أو قائمة المراجع ويتم استبدال الاسم بكلمة "الباحث"، ويتم أيضاً التخلص من أية إشارات أخرى تدل على هوية المؤلف.

٨. البحوث التي تقدم للنشر لا تعاد لأصحابها سواءً قُبل البحث للنشر أم لم يقبل. وتحتفظ هيئة التحرير بحقها في تحديد أولويات نشر البحوث.

٩. لن ينظر في البحوث التي لا تتفق مع شروط النشر في المجلة، أو تلك التي لا تشمل على ملخص البحث في أي من اللغتين، أو يزيد عدد صفحاتها عن ٣٥ صفحة شاملة الصفحات الزائدة، أو (٢٥ صفحة للبحث المُستل)

١٠. يقوم كل باحث بنسخ وتوقيع وإرفاق إقرار الموافقة على اتفاقية النشر.

١١. يسهم الباحث في تكاليف نشر بحثه، ويتم تحويل التكلفة على الحساب الخاص بالمجلة. يجب إرسال صورة عن قسيمة التحويل أو دفع المبلغ، مع البحث الكترونيا. التكاليف تشمل: مكافأة التحكيم، وتكلفة الطباعة والنشر، والحصول على نسخة من العدد، وعدد (٥) مستلات من البحث المُحكم، و (٣) من البحث المُستل.

١٢. يتم نشر البحوث أو رفض نشرها في المجلة بناءً على تقارير المحكمين، ولا يسترد المبلغ في حالة رفض نشر البحث من قبل المحكمين.

١٣. يُمنح كل باحث إفادة بقبول بحثه للنشر بعد إتمام كافة التصويبات والتعديلات المطلوبة، وسداد الرسوم المقررة.

قواعد التحكيم بمجلة كلية التربية بالعريش

فيما يلي القواعد الأساسية لتحكيم البحوث المقدمة للنشر بمجلة كلية التربية بالعريش

القواعد عامة:

١. مدى ارتباط موضوع البحث بمجال التربية.
٢. مدى مناسبة الدراسات السابقة، وإبرازها لرؤى متعددة.
٣. درجة وضوح أسئلة وأهداف البحث.
٤. مستوى تحديد عينة ومكان البحث.
٥. درجة إتباع البحث لمعايير التوثيق المحددة في دليل رابطة علم النفس الأمريكية، العدد السادس.
٦. احتواء قائمة المراجع على جميع الدراسات المذكورة في متن البحث والعكس أيضاً صحيح.
٧. حدود الدراسة، وتبريراتها.
٨. سلامة تقرير البحث من الأخطاء اللغوية المتعلقة بالنحو والإملاء وكذا المعنى.
٩. تكامل جميع أجزاء تقرير البحث، وترابطها بشكل منطقي.

قواعد الحكم على منهجية البحث:

١. تحديد الفترة الزمنية للبحث.

٢. تحديد منهجية مناسبة للبحث.
٣. تبرير إجراءات للاختيار في حالة دراسة الأفراد أو الجماعات.
٤. تضمين البحث إطاراً نظرياً واضحاً.
٥. توضيح الإجراءات المتعلقة بالجوانب المهنية الأخلاقية مثل: الحصول على موافقة المشاركين المسبقة.

قواعد تحكيم الإجراءات:

١. شرح وسائل جمع المعلومات بوضوح، والعمليات المتبعة فيها.
٢. تحديد وشرح المتغيرات المختلفة.
٣. ترقيم جميع الجداول والأشكال والصور والرسوم البيانية بشكل مناسب وتبويبها والتأكد من سلامتها.
٤. شرح عملية التحليل المتبعة ومبرراتها، والتأكد من اكتمالها وسلامتها.

قواعد الحكم على النتائج:

١. عرض النتائج بوضوح.
٢. توضيح جوانب الاختلاف في حالة تعارض نتائج البحث مع نتائج الدراسات السابقة.
٣. اتساق الخاتمة والتوصيات مع نتائج البحث.

محتويات العدد (١٦)

الرقم	عنوان البحث	الباحث	الصفحات
	قيادة ودماء جديدة ... قيم وسياسة ثابتة	هيئة التحرير	
	مقال العدد		
	بنوك الأسئلة والتصحيح الإلكتروني: التطوير الحقيقي لمنظومة تقويم تحصيل المتعلمين المتطلبات والإجراءات التنفيذية	د/ محمد محمد فتح الله أستاذ القياس والتقويم والإحصاء النفسي والتربوي المساعد – رئيس وحدة التحليل الإحصائي بالمركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي.	13-46
	بحوث ودراسات محكمة		
١	أثر استخدام استراتيجية حوض السمك في تنمية مهارات التسامح الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية	د.أمل سعيد عابد محمد مدرس المناهج وطرق تدريس المواد الفلسفية– كلية التربية–جامعة العريش	49-96
٢	The Effectiveness of Using the SCAMPER Model in Enhancing EFL Learners' Essay Writing Skills and their Attitudes towards it	Dr. Mahdi M. A. Ibrahim Assistant Professor ،of TEFL Dept. of Curriculum & Instruction Faculty of Education, Arish University	97-134
٣	الفروق في جودة الحياة لدى الطلاب من ذوي الإعاقات الحسية في ضوء	د/ دينا محمد أحمد محمد	135-185

	بعض المتغيرات	**مدرس التربية الخاصة كلية التربية –جامعة قناة السويس**	
بحوث مستلة من رسائل علمية			
١	**فاعلية برنامج تدريبي قائم على استخدام الوسائط المتعددة في تنمية الذكاء الوجداني لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية**	مرفت عبد الله لافي رفاعي معلم أول حاسب آلي شمال سيناء	189–222
٢	**"تصور مقترح لاستخدام تكنولوجيا المعلومات في فعالية إدارة المدارس الابتدائية بشمال سيناء "**	خالد بكري ضرار إبراهيم دكتوراه في الإدارة تعليمية	223–257
٣	**فاعلية برنامج قائم على الدعامات التعليمية في تنمية مهارات التواصل اللغوي لدى التلاميذ الضعاف لغويًا بالمرحلة الابتدائية**	م.م.أمل إسماعيل محمد علي كلية التربية – جامعة العريش	259–292

فاعلية برنامج تدريبي قائم على استخدام الوسائط المتعددة في تنمية الذكاء الوجداني لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية

إعداد

مرفت عبد الله لافي رفاعي
معلم أول حاسب آلي – شمال سيناء

فاعلية برنامج تدريبى قائم على استخدام الوسائط المتعددة فى تنمية الذكاء الوجدانى لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم فى المرحلة الابتدائية

مرفت عبد الله لافي رفاعي
معلم أول حاسب آلي – شمال سيناء

مقدمة:

لا يكاد يخلو مجتمع من المجتمعات من ذوى الاحتياجات الخاصة، ولفترة طويلة ظل ذوى الاحتياجات الخاصة مسلوبى الحقوق، ومهملين فى مجتمعاتهم، ولا يحصلون على شيء من حقوقهم، وبتطور التربية وتغير كثير من المفاهيم تغيرت النظرة السلبية إلى ذوى الاحتياجات الخاصة، وبالتالى أصبحت هذه الفئة جزء لا يتجزأ من نسيج المجتمع.

وقد استخدم مصطلح صعوبات التعلم فى الفترة من ١٩٣٠ – ١٩٦٠م لوصف مشكلات التلاميذ الذين لا يتفاعلون فى المدرسة مع أقرانهم وفقدانهم القدرة على الكلام والتواصل معهم نتيجة ضرر أصاب المخ، أو اضطراب فى اللغة، وفى معظم الأحوال كانت تشخص تلك الصعوبات على أنها صعوبات طبية، وذلك حتى عام ١٩٦٣م عندما أشار صمويل كيرك Samuel Kirk إلى مصطلح صعوبات التعلم حينما تحدث إلى منظمة الآباء المهتمين بمشكلات التلاميذ الخاصة، وأشار إلى أن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم بأنهم أولئك التلاميذ الذين لديهم إعاقة سمعية، أو بصرية، أو فكرية، وكذلك التلاميذ الذين لديهم إعاقة حركية شديدة.

والعملية التعليمية بشكل عام تعمل على تشكيل شخصية المتعلم وتنمية مداركه وتنمية أنماط الذكاء لديه، سواء كان ذلك للأسوياء، أو التلاميذ ذوى صعوبات التعلم، والمرحلة الابتدائية هى المنوط بها تقديم ما يحتاجه التلاميذ ذوى صعوبات التعلم من معلومات ومعارف وبرامج وأنشطة متنوعة تسهم فى تنمية جوانب شخصياتهم المختلفة

خصوصاً الذكاء الوجدانى الذى يعتبر أساسياً فى عملية التعلم من ناحية، وفى التفاعل مع الآخرين فى مواقف الحياة المختلفة من ناحية أخرى.

وقد بدأ الاهتمام بالذكاء الوجدانى كوسيلة يمكن من خلالها تفسير العديد من جوانب سلوك التلاميذ، ونتج عن هذا الاهتمام كم كبير من الدراسات والبحوث منها: دراسة (منى أبوطه، ٢٠١٣)، ودراسة (أمل أحمد، ٢٠١٥)، ودراسة (السيد سليمان، ٢٠١٥) التى تحاول دراسة أثر بعض الظواهر والعوامل على تنمية الذكاء الوجدانى لدى التلاميذ فى مختلف المراحل التعليمية وللذكاء الوجدانى آثار مهمة على حياة التلاميذ ، " لأن الفرد الذى يتمتع بذكاء وجدانى مرتفع يستطيع التعاطف مع المشاعر التى تنشأ من علاقته بالآخرين " (علا محمد، ٢٠٠٩، ٥٩).

وارتفاع مستوى الذكاء الوجدانى لدى التلاميذ يساعد على النجاح فى المدرسة، وموقع العمل، وفى إقامة العلاقات الصحيحة مع الأصدقاء، والعائلة، وإن لم يكن هناك قدرة لدى التلاميذ على ادراك مشاعره فإنه سيجد صعوبة فى التعبير عما يريد والسيطرة على ذاته (Elias,2000,191).

وقد وُجد أن الذكاء الوجدانى يساعد التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم على اكتساب الكثير من العادات الحسنه فهو " يثبت الثقة فى نفوسهم، ويساعدهم على اكتشاف الأشياء، وتزويدهم بالرغبة فى أن يكونوا مؤثرين، ومصرين على تحقيق الهدف، ومسيطرين على ذاتهم، وقادرين على تحقيق علاقات إيجابية، وقادرين على التواصل مع زملائهم، ومتعاونين معهم" (سامية خليل، ٢٠١٠، ٧٠).

ولأهمية هذا النمط من الذكاء فقد أجريت كثير من الدراسات التى تناولته بالتحليل من جوانبه المختلفة، ومن هذه الدراسات: دراسة صبحى الكفورى (٢٠٠٧): والتى هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبى لتنمية الذكاء الوجداني فى زيادة الكفاءة الاجتماعية للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم فى الحلقة الأولى من التعليم الأساسى،

دراسة ساينز (Saenz, 2009): والتى هدفت إلى تعرف أثر العلاقة بين الذكاء الوجداني ودرجة الذكاء IQ على تلاميذ ذوى صعوبات التعلم، ونتجت الدراسة عن عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مجموع الدرجات EI وIQ باستخدام ارتباط بيرسون، ودراسة بترسن (Petersen, 2010): واستهدفت الدراسة الكشف عن طبيعة العلاقة بين الذكاء الوجدانى والنجاح الأكاديمى لتلاميذ مدارس المرحلة المتوسطة ذوى صعوبات التعلم، ودراسة صبرى الجيزاوى (٢٠١٦): والتى هدفت إلى فعالية مدخل الإعجاز العلمى للقرآن الكريم فى تنمية مفاهيم الدراسات الاجتماعية والذكاء الوجدانى لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادى ذوى صعوبات التعلم.

وإذا كان الذكاء الوجدانى يمكن تنميته لدى التلاميذ، الأسوياء، منهم، وذوى صعوبات التعلم كما أشارت إلى ذلك كثير من الدراسات، ومنها دراسة الفيل (٢٠٠٨) التى أكدت على إمكانية تنمية الذكاء الوجدانى باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة، ودراسة كابلان (٢٠٠٣، ١٢٧) التى أكدت على دور البرامج التعليمية فى تنمية الذكاء الوجدانى، لذا ينبغى مواصلة الجهد فى البحث عن مزيد من الطرق والوسائل التى تنمى الذكاء الوجدانى لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم.

ومن بين الطرق والوسائل التى يمكن استخدامها فى تنمية الذكاء الوجدانى لدى التلاميذ، بشكل عام الوسائط المتعددة، ويعد الكمبيوتر ناتجاً من نواتج التقدم العلمى والتكنولوجى المعاصر، والركيزة الأساسية للتطورات التكنولوجية، كما يعد فى الوقت ذاته من الدعائم التى تقود هذا التقدم، مما جعله فى الآونة الأخيرة محور اهتمام المربين والمهتمين بالعملية التعليمية، ومع انتشار استخدام الكمبيوتر وقدراته الفائقة، ومستحدثاته المتطورة دائماً، ظهر مفهوم الوسائط المتعددة الذى يشير إلى تكامل وترابط مجموعة من الوسائل فى شكل من أشكال التفاعل المنظم، والتأثير المتبادل بينها، وتعمل جميعها لتحقيق هدف واحد، أو مجموعة أهداف، وقد ارتبط المفهوم فى بداية ظهوره بالمعلم على اعتبار أنه يقوم بعرض الوسائل ويتولى تحقيق التكامل

بينها، والتحكم فى توقيت عرضها، وإحداث التفاعل بينها وبين المتعلم، ولكن مع التقدم العلمى والتكنولوجى عاد المفهوم للظهور بشكل أكثر اختلافاً للاستخدامات السابقة التى حصرت المصطلح فى أنه استخدام لأكثر من وسيلة تعليمية استخداماً متكاملاً، فأصبح بالإمكان إحداث التكامل بين مجموعة الوسائل المختلفة، وذلك عن طريق الكمبيوتر، مع إحداث التفاعل بينها وبين المتعلم فى بيئات التعليم المفرد (الشحات محمد، ٢٠٠٥، ١٦١-١٦٢) .

لذا ارتبط مفهوم الوسائط المتعددة حالياً بنوع من برامج الكمبيوتر التى توفر البيانات والمعلومات بأشكال مختلفة، كالصوت، والصورة، والرسومات المتحركة، والنصوص المكتوبة، وصور الفيديو، وتقدمها معاً فى عرض مدمج وبيانات موحدة، وبأسلوب عرض تفاعلى متناسق وشيق، وقد أشارت كثير من الدراسات والأدبيات منها: (الشحات محمد، ٢٠٠٥)، (كمال زيتون، ٢٠٠٦، ١٩٥)، ودراسة (طاهر أحمد، ٢٠١٣)، ودراسة (صابر محمود، ٢٠١٥)، ودراسة (زهور أحمد، ٢٠١٦)، إلى أن برامج الكمبيوتر التعليمية ذات الوسائط المتعددة توفر للتلاميذ مزايا كثيرة منها إتاحة التفاعل للتلاميذ بصور ومستويات مختلفة، فتتيح له أن يتحكم فى معدل تعلمه وفقاً لظروفه وقدراته واستعداداته، كما إنها تساعده على اكتساب كثير من المهارات والقدرات التعليمية التى تؤدى إلى جودة العملية التعليمية.

ولما كان تنمية الذكاء الوجدانى لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم أمراً حيوياً، وهدفاً تربوياً وتعليمياً تسعى التربية الحديثة إلى تحقيقه، فإن الوسائط المتعددة تؤدى دوراً مهماً فى تحقيق هذا الهدف.

فقد أكد جولمان " Goleman " على ضرورة تقديم برامج التنمية الوجدانية والاجتماعية كجزء من المقرر الدراسى والحياة المدرسية على أن تشمل كل ما هو موجود فى المدرسة، وأن هذه البرامج يمكن أن تقود إلى أفضل النتائج حين تمتد إلى

فترة زمنية طويلة وحين يقوم بها معلمون لديهم قدر من الذكاء الوجدانى، والمهارة (Goleman, 2001, 38).

ولا شك أن مؤسسات التربية هى المكان الأمثل لتقديم الرعاية الاجتماعية والوجدانية المأمولة للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم، والمدرسة باعتبارها من أهم هذه المؤسسات يمكن لها بما تقدمه من أنماط متنوعة للأنشطة المدرسية، ومنها الوسائط المتعددة التى يمكن أن تنمى الذكاء الوجدانى لدى هؤلاء التلاميذ.

ثانياً: مشكلة الدراسة:

تتحدد مشكلة الدراسة فى ضعف مستوى الذكاء الوجدانى لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، مما يستدعى استخدام برنامج قائم على الوسائط المتعددة فى تنمية أبعاد الذكاء الوجدانى لدى هؤلاء التلاميذ .

ولدراسة هذه المشكلة سيتم الإجابة عن أسئلة الدراسة:

- ما أبعاد الذكاء الوجدانى التى ينبغى تنميتها لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم فى المرحلة الابتدائية ؟
- ما إجراءات البرنامج التدريبى القائم على الوسائط المتعددة فى تنمية أبعاد الذكاء الوجدانى لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم فى المرحلة الابتدائية ؟
- ما فاعلية البرنامج التدريبى القائم على الوسائط المتعددة فى تنمية الذكاء الوجدانى، لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم فى المرحلة الابتدائية ؟

ثالثاً: أهداف الدراسة:

- تحديد أبعاد الذكاء الوجدانى اللازمة للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم فى المرحلة الابتدائية، وينبغى تنميتها لديهم.

- الوقوف على أثر البرنامج التدريبى القائم على الوسائط المتعددة فى تنمية الذكاء الوجدانى لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم فى المرحلة الابتدائية.

رابعا: أهمية الدراسة:

- تقديم معلومات لمعلمى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم تساعدهم على استخدام الوسائط المتعددة فى تنمية الذكاء الوجدانى لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم.

- التأكيد على أهمية إثراء البيئة المدرسية باستخدام تكنولوجيا التعليم وإتاحة الفرصة للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم لاستخدامها مما يمكن أن تساعد على تنمية الذكاء الوجدانى لديهم.

- تكوين بيئة تعليمية ملائمة تساعد على تنمية الذكاء الوجدانى لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم.

- تقديم نتائج قد تفيد التلاميذ ذوى صعوبات التعلم فى تنمية الذكاء الوجدانى لديهم.

خامساً: مصطلحات الدراسة:

١- الوسائط المتعددة:

ويعرفها(عادل سرايا ، ٢٠٠٨) بأنها: "مصادر تعلم لنقل المعلومات إلى المتعلمين بهدف إحداث التعلم داخل مواقف الاتصال التعليمى".

وتعرف الوسائط المتعددة فى الدراسة الحالية إجرائياً بأنها: نظام متعدد الوسائط يقوم على تكامل واتصال بين أكثر من وسيط (نصوص، صور، صوت، موسيقى، رسوم متحركة، لقطات فيديو) تقدم للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم بواسطة الكمبيوتر بهدف تنمية الذكاء الوجدانى.

٢- الذكاء الوجدانى:

وتعرفها (Mayer. et al., 2000,396) بأنها: "مجموعة من المهارات والكفاءات العقلية المرتبطة بتجهيز ومعالجة المعلومات الانفعالية وتختص بصفة عامة بإدراك الانفعالات، واستخدامها فى عملية التفكير، والفهم الانفعالى وتنظيم وإدارة الانفعالات".

ويعرف الذكاء الوجدانى فى الدراسة الحالية إجرائياً بأنه: قدرة التلاميذ ذوى صعوبات على التفاعل والتعامل مع معلمهم، والتوصل إلى حلول بنَّاءة للمشكلات التى تعترضهم، خصوصاً المشكلات التعليمية.

٣- **صعوبات التعلم:**

ويعرفها (أحمد عواد، ٢٠٠٩، ١٩) بأنها: "تشير إلى مجموعة من الاضطرابات النفسية تظهر نتيجة لصعوبات فى استخدام قدرات الاستماع والكلام والقراءة والكتابة والحساب، وربما تنشأ عن خلل وظيفى فى الجهاز العصبى المركزى وإعاقة إدراكية، وليست ناتجة بصورة مباشرة عن إعاقات أخرى مثل الإعاقات الحسية أو الإعاقات الفكرية، أو مؤثرات بيئية أو ثقافية".

وتعرف صعوبات التعلم فى الدراسة الحالية إجرائيا بأنها: وجود مشكلات، أو ضعف فى مهارتى القراءة والكتابة لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم، وتحول هذه الصعوبات بينهم وبين وصولهم إلى المستوى المرغوب فى الكفاءة اللغوية.

فرضيات البحث:

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq ٠.٠٥$) بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والتى درست باستخدام البرنامج التدريبى القائم على الوسائط المتعددة والضابطة والتى درست باستخدام الطريقة التقليدية فى التطبيق البعدى لمقياس الذكاء الوجدانى لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى لمقياس الذكاء الوجدانى لصالح التطبيق البعدى.

الإطار النظرى للدراسة

المحور الأول: صعوبات التعلم:

مفهوم صعوبات التعلم:

تعرف صعوبات التعلم بأنها مصطلح يعنى العجز عن التعلم Learning Disabilities، ويُعتبر لوناً من الإعاقة يدخل صاحبه فى فئة الذين يحتاجون إلى التربية الخاصة (فؤاد أبو حطب، وآمال صادق، ٢٠٠٠، ٧٧٤).

ويشير مفهوم صعوبات التعلم إلى مجموعة من الأعراض المتزامنة، قد تبدو واضحة لدى عينة من التلاميذ يعانون من مشكلات تعليمية، أو تحصيلية ويحتاجون إلى خدمات التربية الخاصة، فهم تلاميذ ذوو إدراك غير عادى للمجتمع من حولهم، ويعانون من فشل فى المدرسة والمجتمع، وليسوا قادرين على القيام بما يقوم به التلاميذ الآخرون فى نفس العمر، وفى نفس مستوى قدراتهم وإمكاناتهم واستعداداتهم (أحمد عواد، ٢٠١١، ٥٥).

مفهوم صعوبات التعلم مصطلح عام يصف مجموعة متنوعة من مشكلات التعلم، وتلك الصعوبات تؤدى إلى اضطراب فى التعلم وفى استخدام مهارات القراءة، والكتابة، والفهم، والنطق، والاستدلال، وإجراء العمليات الحسابية، فقد نجد طفلاً يعانى من صعوبة فى القراءة والكتابة، وتلميذاً آخر قد يكون لديه صعوبة فى فهم الرياضيات، بينما تلميذ ثالث قد يعانى من صعوبة فى كل الجوانب السابقة، أو فى فهم ماذا يقول الآخرون (أحمد عواد، ٢٠٠٩، ٣٧).

وانطلاقاً من هذه التعريفات يمكن صياغة التعريف الآتى:

يشير مفهوم صعوبات التعلم إلى أنها وجود مشكلات، أو ضعف فى مهارتى القراءة والكتابة لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم، وتحول هذه الصعوبات بينهم وبين وصولهم إلى المستوى المرغوب فى الكفاءة اللغوية.

خامساً: خصائص ذوى صعوبات التعلم:

حاول بعض الباحثين الإحاطة بخصائص فئة ذوى صعوبات التعلم وكشفت النتائج عن عدد متنوع من الخصائص لا تجتمع كلها لدى تلميذ واحد، ويمكن إيجاز هذه الخصائص فيما يلى:

١- الانتباه ومستويات النشاط :

يشير محمد النوبى (٢٠٠٥، ٢) إن نقص الانتباه يتضح فى عدم القدرة على الاستدعاء السريع للانتباه وصعوبة الاحتفاظ به مع تشتته عند دخول أى مثير خارجى عن دائرة انتباه الفرد مما يفقده القدرة على تنقيح المثيرات، وفى كثير من الأحيان يرافق اضطراب نقص الانتباه بالنشاط المفرط Overactivity وهذا ما يُعرف باضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط المفرط.

٢- الدافعية للإنجاز:

يعتبر الدافع للإنجاز من أهم العوامل التى تلعب دوراً كبيراً فى التحصيل الأكاديمى باعتبار أن الفرق بين التحصيل الفعلى واختبارات الاستعداد دالة لدافعية الإنجاز.

ومن الدراسات التى اهتمت بالدافعية للإنجاز ومكوناته لدى ذوى صعوبات التعلم دراسة (آدمز Adms 1976) التى بحثت الفروق فى مستوى الدافعية للإنجاز بين ٢٥ تلميذ عادى من الصف التاسع، و٤٨ تلميذاً من ذوى صعوبات التعلم يتلقون تعليماً مساعداً، وباستخدام ولاية "متشيجان" وتحليل التباين للمعالجة الإحصائية توضيح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية فى الدافع للإنجاز بين عينتى البحث. فى حين أن دراسة (ايساما١٩٧٦ Aissama) بحثت الفروق بين تلاميذ عاديين وتلاميذ ذوى صعوبات التعلم من الصفين الثالث والرابع فى مستوى الدافع للإنجاز، وتألفت العينة من٩٦ تلميذاً مقسماً بين الطرفين. وباستخدام لعبة (ليفكورت و لادويج ١٩٦٥ Lefcurt & Ladwige) اتضح وجود فروق ذات دلالة احصائية بين عينتى الدراسة وهى نتيجة مناقضة لدراسة (آدمز ١٩٧٦) (السيد سليمان، ٢٠٠٠، ٢٥٦).

٣- الحركة ونمو الإدراك:

مما يلاحظ على التلميذ ذى صعوبة التعلم فى مجال الحركة عدم قدرته على موافقة عضلاته، فيبدو مختل التوازن فى أثناء حركته (المشى، الركض، القفز، التسلق) وعدم قدرته على مواءمة حركات عضلاته الصغيرة وخاصة اليدوية (التقاط الأشياء الدقيقة والإمساك بالأشياء) وقد يلاحظ أن بعض التلاميذ الذين يعانون من صعوبات فى التعلم ترتبط عندهم الكثير من السلوكيات باضطراب إدراكى . (فيصل الزراد، ١٩٩١، ١٧٥).

٤- اللغة والفكر:

إن نمو اللغة ييسر حدوث الفكر، وتشكيل المفاهيم، وإثراء الآراء، وفى ضوء ذلك يُسمى بلوغ المهارات التى تشمل اللغة والفكر النمو المعرفى.

إن العديد من التلاميذ ذوى صعوبات التعلم لا تؤدى انطباعاتهم الحسية إلى معلومات ذات معنى نافع مما يؤدى إلى عيب فى نمو اللغة وفى عمليات التفكير.

ومن مظاهر صعوبات اللغة لدى ذوى صعوبات التعلم صعوبة إدراك أصوات اللغة وتمييزها بصرياً وسمعياً مما يؤثر على الاكتساب والتوظيف اللغوى بمظاهرة الأساسية (الكتابة– القراءة– الكلام– الاستماع) وما يرتبط بذلك من مهارات (التحليل– التركيب– التنظيم– التدقيق– الاستيعاب) (فيصل الزراد، ١٩٩١، ١٧٨).

٥- النمو الانفعالى والاجتماعي:

تعتبر المرحلة الأولى من حياة التلاميذ العاديين فترة إنجازات نفسية كبيرة، فالتلميذ تتشكل شخصيته المستقبلية فى السنوات الأولى من حياته، أما ذوو صعوبات التعلم فيتسمون من الناحية الاجتماعية والانفعالية بما يلى:

- التَّلبث فى النشاط بتكرار نفس السلوك المنافى للحاجة.
- صعوبة الضبط الذاتى وعدم تقدير نواتج السلوك حيال الآخر.

- الانسحاب الاجتماعي الذى يتجلى فى الكسل واللامبالاة والتمركز حول الذات.
- الاعتمادية الزائدة.
- العدوانية تجاه الآخرين لأسباب غير مبررة.
- العوز للذكاء الاجتماعي إذ لا يلتقطون التلميحات الدقيقة والإيحاءات.
- تدنى مفهوم الذات وسلبيته.
- الإحساس بالعجز المتراكم من الفشل فى الوصول إلى مستوى عالٍ للتمكن وعدم الثقة بالنفس التى تولد التوتر الدائم والشعور بالإهانة وعدم الإحساس بالوقت.

وتوصلت دراسة شابمان(Chapman, 1988): إلى أن ذوى صعوبات التعلم تتولد لديهم خبرات انفعالية غير سارة تؤدى إلى الشعور بانخفاض قيمة الذات وبالتالى انخفاض مفهوم الذات وعدم الثقة فى النفس وفى تحقيق مستوى مُرضٍ من التعلم والتحصيل الدراسى المتوقع والإحساس بالعجز وعدم البهجة (السيد سليمان، ٢٠٠٠، ٨١).

المحور الثانى: الذكاء الوجدانى

عُرِّف الذكاء الوجداني بأنه "مجموعة من المهارات والكفاءات العقلية المرتبطة بتجهيز ومعالجة المعلومات الانفعالية، وتختص بصفة عامة بإدراك الانفعالات واستخدام الانفعالات في تيسير عملية التفكير والفهم الانفعالي وتنظيم وإدارة الانفعالات" (Mayer, et al. , 2000 , 396) (Mayer & Beltz,1998, 251).

وعرف بأنه "مجموعة من القدرات تعالج بكفاءة معلومات مفعمة بالانفعال" (نبيل زايد، ٢٠٠٩، ٢٦).

كما عرف الذكاء الوجداني بأنه "القدرة على تنظيم مشاعرنا ومشاعر الآخرين، والقدرة على دفع أنفسنا، وإدارة وجدانياتنا بداخلنا وفي علاقاتنا بشكل جيد" (Goleman, et al., 2002, 318).

في حين يعرف زي، وشاكيل (Zee & Chakel, 2002: 104) الذكاء الوجداني بأنه: " مجموعة من العمليات والقدرات المعرفية التي تمكن الفرد من التمييز بين مشاعره وانفعالاته، ومشاعر الآخرين وانفعالاتهم، واستخدام هذه المعلومات في توجيه التفكير واتخاذ الإجراءات."

وعرف الذكاء الوجداني بأنه "قدرة الفرد على تعرف مشاعره الخاصة ومشاعر الآخرين والتمييز بينها، وكيفية إدارة تلك المشاعر من خلال التنظيم والتحكم في الانفعالات متمثلا في تحكمه في غضبه، وقدرته على تأجيل إشباعاته العاجلة، والتعاطف مع الآخرين من خلال قدرته على تعرف مشاعرهم وإدارة النزاعات المختلفة" (علا محمد، ٢٠٠٩، ٢٠).

وما نخلص إليه من التعريفات السابقة أن الذكاء الوجداني له دور كبير في الحياة اليومية للأفراد، وعلى سبيل المثال فإن حصول التلميذ على درجة منخفضة في مادة دراسية معينة قد تجعله في قمة الانفعال، مما قد يجعله يصرخ في الفصل، بينما يستخدم طفل آخر مشاعره أو وجدانياته لحثه على العمل باجتهاد في المرة القادمة على الرغم من انفعاله أيضاً، وهذه المهارات العديدة المرتبطة بالوجدان . والتي يستخدمها الأفراد . تسمى بالذكاء الوجداني .

أبعاد الذكاء الوجداني:

١- الإدراك الانفعالي:Emotional Intelligence

الإدراك في نماذج تجهيز ومعالجة المعلومات يعني العملية المعرفية التي تُحول، أو تترجم فيها المدخلات الحسية إلى خبرات ذات معنى ولا يختلف الإدراك الانفعالي

كثيراً عن هذا المعني حيث يشير إلى العملية المعرفية التي يتم فيها ترميز وتفسير المعلومات والإشارات الوجدانية الذاتية والخاصة بالآخرين.

إن إدراك الشخص لانفعالاته يعطي مؤشرا للنجاح في الحياة، والقدرة على التكيف والتعامل مع ظروف الحياة اليومية، والتعامل الجيد البناء مع الآخرين بشكل عام، كما يؤدي إلى الوصول إلى حالة من الرضا والسعادة والتوافق مع الذات للتمتع بحياة أفضل، في حين يؤدي انخفاض الوعي بالذات إلى الفشل والإخفاق حتى مع توفر فرص النجاح الأخرى كالتفوق الاجتماعي (سامية خليل، ٢٠١٠، ٣٠).

وإدراك الانفعال له تأثير قوي على المشاعر، ذلك أن الشخص الغاضب إذا أدرك ما يشعر به، فهذا يوفر له درجة كبيرة من حرية التصرف، وما إذا كان سيطيع هذا الشعور، أو يحاول التخلص منه.

٢- التعاطف Empathy :

من أهم تعريفات التعاطف وأكثرها شمولية ذلك التعريف الذي قدمه Cohen & Straye في ١٩٩٦م ويريا أن التعاطف "هو القدرة على فهم الحالة الانفعالية للآخرين ومشاركتهم فيها " وهو ما يوضح أن للتعاطف جانب معرفي يعبر عن القدرة على فهم انفعالات الآخرين وجانب وجداني يعبر عن مشاركة الآخرين انفعالاتهم (Jolliffe & Farrington,2004 , 115).

والتعاطف يمكن أن يكون "حالة من الشعور الإيجابي بين شخصية يشار إليها في المعتاد على أنها حالة مودة وألفة، ويخبرنا الحس السليم بأن البشر يكونون أقرب إلى التعاون والاتفاق مع الشخص ومساعدته إذا أحبوه وشاركوه نوعاً من الاحترام والمودة المتبادلة، ويعني تحقيق التعاطف مع شخص آخر جعله يشترك معك في الشعور بالارتباط، وهو ما يجعله يتحرك معك ونحوك وليس بعيداً عنك أو ضدك" كارل البراخيت (Carll Elbrakhit, 2009, 139).

ولاشك أن العواطف عامل أساسي للعلاقات الإنسانية، ويمكن الزعم بمعرفة موضع هذه المشاعر بشكل دقيق وواضح، ومن أعظم نعم الله علينا بعد العقل والإيمان الأحاسيس والمشاعر، وهي تدخل في تركيب العقل والإيمان معاً (مدحت محمد، ٢٠٠٨، ١٣٢).

ويمكن القول إن عواطف الفرد ترتكز على ناحيتين، تتضمن الأولى : الحالة المزاجية المؤقتة، والثانية : سمات الشخصية، ومن خلال تفاعل هاتين الناحيتين تتكون إيجابية الفرد، أو سلبيته تجاه الناس والأشياء.

ويلاحظ أن الأفراد ذوي المشاعر الإيجابية العالية يكون لديهم إحساس عال بالسعادة، وأن نظرتهم للأشخاص والأحداث نظرة إيجابية، أما الأفراد الذين يتمتعون بدرجة عالية من المشاعر السلبية تكون نظرتهم سلبية لأنفسهم وللآخرين، وينظرون للأحداث والمواقف من منظور سلبي، وتكون عواطفهم سلبية بوجه عام.

ويمكن القول إن إدارة الفرد لعواطفه تساعده على التفكير الموضوعي الفعال الذي يساعد بدوره على حل المشكلات المواكبة لحركة تفاعله مع نفسه والآخرين ومع البيئة الحاضنة لهذا التفاعل (مدحت محمد، ٢٠٠٨، ١٣٦).

٣- تنظيم الانفعالات Emotional Regulation :

يقصد بتنظيم الانفعالات التخلص من الانفعالات السلبية وترشيد الانفعالات بصورة تساعد الفرد على التوافق مع المواقف، وتتضمن : التحكم الذاتي، واليقظة، والتكيفية، والتجديد (سالى حسن، ٢٠٠٧، ٤٨).

ويعكس هذا البعد القدرة على إدارة الانفعالات وضبطها ويفترض أن تنظيم الانفعالات من المحددات المهمة للسعادة الوجدانية، وتنظيم الانفعالات يشير إلى " كل العمليات الداخلية، أو الخارجية المسؤولة عن مراقبة وتقييم وتعديل ردود الفعل الانفعالية وبصفة خاصة الانفعالات الشديدة والعارضة بغية تحقيق الفرد لأهدافه، وفي ضوء هذا

الوصف يعد مفهوم تنظيم الانفعالات من المفاهيم الواسعة التي تتضمن العديد من العمليات التنظيمية التي تتعامل مع الانفعالات ذاتها أو مع خصائصها (Garnefski et al., 2001).

٤- استخدام الانفعالات: Emotional Utilization

ويعكس هذا البعد الكفاءة في استخدام الانفعالات للمساعدة على التفكير أو في تسهيل عملية التفكير حيث يمكن ربط الانفعالات بالتفكير بهدف توجيه عملية التخطيط واتخاذ القرارات.(Mayer et al., 2004)

وتتضمن هذه القدرة استخدام الانفعالات لتركيز الانتباه والتفكير، بطريقة أكثر عقلانية، فمن المنظور الوظيفي تساعد الانفعالات على تحديد جوانب البيئة التي تحتاج إلى الانتباه الفوري والتي بتجاهلها، أو عدم الانتباه لها لا يتمكن الفرد من التعامل التوافقي مع الموقف المحيط وكذلك قد لا يشعر بالقدرة على ضبط أبعاد الموقف، أو التحكم فيه.

إن القدرة على استخدام الانفعالات مع الآخرين هي أساس تناول العلاقات على نحو صحيح وسليم، تلك المهارة الأساسية في إقامة علاقات إيجابية ومثمرة مع الآخرين، ولكي يكون الفرد قادراً على استخدام الانفعالات مع الآخرين، فلابد أن يتعلم في صغره كيفية التحكم في ذاته، بحيث يخفف من انفعالات الغضب، ومن محاولات الاندفاع، ونوبات الثورة كوسائل لتحقيق غاياته، فالتحكم في الانفعالات الخاصة شرط أساسي لبدء تعلم ونمو قدرة الفرد على أن يتناول انفعالات الآخرين (محمد عبد الهادي، ٢٠٠٧، ١٧١).

المحور الخامس: الوسائط المتعددة :

يعرف عبدالله الموسى (٢٠٠٢، ٥٤٤) تكنولوجيا الوسائط المتعددة على أنها: "برامج تجمع بين مجموعة من الوسائط كالصوت والصورة والحركة والنص والرسم والفيديو بجودة عالية وتعمل جميعها تحت تحكم الحاسب الآلي في وقت واحد".

و يعرفها محمد صقر (٢٠٠٧، ٢١١). بأنها: "مجموعة متكاملة من الوسائط تجمع بين الصوت والصورة والألوان والحركة ولقطات الفيديو تصمم بحيث تعمل معا على توصيل رسالة محددة إلى التلميذ تحت ظروف معينة لتحقيق أهداف محددة ، وبذلك تعتبر الوسائط المتعددة جزءا لا يتجزأ من النظام التعليمي ككل".

فى حين يعرفها محمود الرنتيسي و مجدى عقل (٢٠١١، ٨٢) بأنها: "مجموعة من وسائط الاتصال والمثيرات التي تتكون منها واجهة البرامج المحوسبة، وتحتوي على عناصر النص والصوت والصورة والفيديو".

ويجب التأكيد على أن الوسائط المتعددة في العملية التعليمية ليس هدفاً في حد ذاتها بل ينظر إليها على أنها مجرد وسائط تعليمية تساعد المتعلم لبلوغ الأهداف المنشودة

من تلك التعريفات السابقة يمكن وضع تعريفاً لتكنولوجيا الوسائط المتعددة علي أنها: نظام متعدد الوسائط يقوم على تكامل واتصال بين أكثر من وسيط (نصوص، صور، صوت، موسيقى، رسوم متحركة، لقطات فيديو) تقدم للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم بواسطة الكمبيوتر بهدف تنمية الذكاء الوجدانى، والكفاءة اللغوية لديهم.

الدراسات السابقة:

دراسة محمود السيد (٢٠١٢): هدفت إلى تعرف استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم المنظم ذاتيا لعلاج الضعف في مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية. تم استخدام اختبار الذكاء المصور، الاختبار التشخيصي، اختبار(بندرجشتلت البصري الحركي)، مقياس سلوك التلاميذ لفرز حالات صعوبات التعلم، اختبار الفهم القرائي، والاستراتيجية المقترحة. تكونت العينة

من ٥٢ تلميذا وتلميذة قسمت إلى مجموعتين، تجريبية و ضابطة. وأشارت النتائج إلى فاعلية الاستراتيجية المقترحة في علاج الضعف في مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصف الأول الإعدادي.

دراسة نضال البديرات (٢٠١٣): والتى استهدفت التعرف على فاعلية برنامج التدريبي فى تنمية مهارات القراءة لدى تلاميذ ذوى صعوبات التعلم وتكونت عينة الدراسة من (٤٠) تلميذا وتلميذة من ذوي صعوبات التعلم بالصف الثالث الابتدائى، واستخدم الباحث الأداة التالية: اختبار في مهارات القراءة الجهرية، ومادة المعالجة المتمثلة فى البرنامج التدريبي لتعليم مهارات القراءة الجهرية. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية على اختبار مهارات القراءة الجهرية في التطبيق البعدي المباشر لصالح المجموعة التجريبية، وأيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في اختبار مهارات القراءة الجهرية في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي، وأيضاّ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في اختبار مهارات القراءة الجهرية في التطبيقين البعدي المباشر والمؤجل.

دراسة رجاء أبوعلام (٢٠١٤): والتى استهدفت التعرف على فعالية برنامج تدريبي قائم على استراتيجية التنظيم الذاتي في تخفيف صعوبات الفهم القرائي لدى تلاميذ الحلقة الإعدادية ذوي صعوبات التعلم في اللغة الإنجليزية. وقد تكونت العينة المستخدمة فيها من (٤١) تلميذا ذوي صعوبات الفهم القرائي بالصف الثالث الإعدادي، أما الأدوات فقد شملت اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن، واختبار المسح النيورولوجي السريع، واختبار الفهم القرائي. وقد أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة ومتوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي في اختبار الفهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة كينيدى وآخرون (Kennedy et al., 2015): وهدفت إلى التحقيق من الآثار المترتبة على اقتناء (أحرف استهلالية)، مثالا لتكنولوجيا التعليم، لتوفير تعليم المفردات للمراهقين ذوى صعوبات التعلم، وتكونت العينة من ٢٧٩ من طلاب المدارس الثانوية في المناطق الحضرية، بما في ذلك ٣٠ طالباً من ذوى صعوبات التعلم في مجال يرتبط القراءة، تم توزيعهم عشوائيا إلى واحدة من أربع ظروف تجريبية مع التعليمات التي تحدث في المحطات الكمبيوتر الفردية على مدى ٣ أسابيع، وأشارت النتائج المعتمدة من معرفة المفردات أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم الذين حصلوا على تعليم المفردات باستخدام أحرف استهلالية من خلال منهجية تعليمية واضحة واستراتيجية ذاكري الكلمات الرئيسية تفوق بكثير الطلاب الآخرين من ذوى صعوبات التعلم الذين تعلموا باستخدام نفس المضمون، ولكن مع تعليمات الوسائط المتعددة التي لم تلتزم بتصميم الإطار النظري.

دراسة عماد الغزو (٢٠١٦): هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات الإدراك السمعي و أثره في تحسين مهارات القراءة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم. حيث بلغ عدد أفراد الدراسة (٤٠) طالباً تم اختيارهم قصديا من الطلبة ذوي صعوبات التعلم الملحقين بغرف المصادر من الصف الرابع الأساسي. وتم توزيعهم إلى مجموعتين: الأولى تجريبية والثانية ضابطة، وضمت كل مجموعة (٢٠) طالبا. واستخدمت الدراسة مقياس الإدراك السمعي المعد من قبل الكيلاني و الوقفي (١٩٩٨) والمقنن على البيئة الأردنية، واختبار التحصيل القرائي الذي تم إعداده.

– **دراسة حسن المشهراوى (٢٠١٧):** هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج قائم على الوسائط المتعددة في تنمية مهارات الاستماع لدى طلاب الصف السادس الأساسي، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث أدوات الدراسة برنامج قائم على الوسائط المتعددة واختبار تحريري، وبطاقة ملاحظة، وتكونت عينة الدراسة بطريقة

عشوائية شعبتين من طلاب الصف السادس الأساسي ولقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالي : وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α ≤٠.٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ودرجات أقرانهم في المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لمهارات الاستماع لصالح المجموعة التجريبي، وأيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α ≤٠.٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ودرجات أقرانهم في المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لبطاقة الملاحظة لصالح المجموعة التجريبية.

اجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة فى هذه الدراسة المنهج التجريبى ذى المجموعتين التجريبية والضابطة.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة الحالية من (٥٠) تلميذاً و تلميذة من ذوى صعوبات التعلم فى الفهم القرائى بمدرستى الشهيدة سلمى سعيد وعباس صالح الابتدائيتين بمدينة العريش، بمحافظة شمال سيناء، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: المجموعة التجريبية للدراسة (٢٥) تلميذاً وتلميذة من التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم بالصف الخامس بمدرسة الشهيدة سلمى سعيد الابتدائية، بينما تكونت المجموعة الضابطة من (٥٠) تلميذاً وتلميذة من التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم بالصف الخامس بمدرسة عباس صالح الابتدائية، وكان عمر أفراد العينة يتراوح ما بين ١٠–١١ سنة، بعد أن تم الاتفاق مع إدارة التعليم الابتدائى بمحافظة شمال سيناء على تطبيق أدوات الدراسة بمدرستى الشهيدة سلمى سعيد، وعباس صالح الابتدائيتين بمدينة العريش.

أداة الدراسة:

- مقياس الذكاء الوجدانى لماير وسالوفى للأطفال من سن ٦–١٤ سنوات.

البرنامج القائم على استخدام الوسائط المتعددة:

لكى يتم بناء البرنامج القائم على استخدام الوسائط المتعددة الذى يستهدف تنمية مهارات الذكاء الوجدانى لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم بالصف الخامس الابتدائى، فإن هذا البرنامج مر بمرحلتين أساسيتين هما:

المرحلة الأولى: مرحلة تحديد المحتوى التعليمى للبرنامج المقترح بما يتضمنه ذلك من توضيح لمبررات بناء البرنامج، تحديد لأهداف البرنامج، والأنشطة التعليمية المساندة، وأساليب التقويم، وضبط البرنامج، وطرق التدريس، وتحديد محتوى موضوعات البرنامج.

المرحلة الثانية: وهى مرحلة إعداد السيناريو التنفيذى للبرنامج المقترح باستخدام الوسائط التعليمية بما يتضمن ذلك من تحديد التصميم التعليمى الخاص بالبرنامج المقترح، و إنتاج البرنامج المقترح، وضبط البرنامج، وإعداد البرنامج فى صورته النهائية.

وفيما يلى شرح مفصل لذلك:

أولاً: مرحلة تحديد المحتوى التعليمى للبرنامج التدريبى القائم على الوسائط المتعددة:

لكى يتم تحديد المحتوى التعليمى للبرنامج سار فى الخطوات التالية:

- مبررات بناء البرنامج
- تحديد أهداف البرنامج العامة
- تحديد طرق التدريس المستخدمة
- تحديد محتوى موضوعات البرنامج
- أساليب التقويم
- ضبط البرنامج

وفى ضوء آراء المحكمين تم تعديل البرنامج التدريبى بحيث أصبح محتواه مناسب للإعداد باستخدام الوسائط التعليمية.

المرحلة الثانية: إعداد السيناريو التنفيذى للبرنامج التدريبى باستخدام الوسائط المتعددة:

بعد التوصل إلى الصورة النهائية لمحتوى البرنامج التدريبي فى ضوء ما أشار إليه السادة المحكمون من تعديلات تم إعداد البرنامج التدريبي القائم على استخدام الوسائط المتعددة فى تنمية الذكاء الوجدانى لدى تلاميذ ذوى صعوبات التعلم فى المرحلة الابتدائية وذلك فى مجال المتخصصين فى مجال تكنولوجيا التعليم، وذلك مروراً بالخطوات التالية:

١- تحديد التصميم التعليمى الخاص بالبرنامج التدريبي .
٢- إعداد السيناريو العام للبرنامج التدريبي .
٣- إنتاج البرنامج التدريبي .
٤- ضبط البرنامج.
٥- التجربة الاستطلاعية للبرنامج.
٦- إعداد البرنامج فى صورته النهائية.

قائمة أبعاد الذكاء الوجدانى:

أجمعت الكتب المتخصصة فى علم النفس، وصعوبات التعلم، والدراسات التى استهدفت تنمية مهارات الذكاء الوجدانى، أن الذكاء الوجدانى يتكون من خمسة أبعاد وهى الإدراك الانفعالى، والتعبير عن الانفعالات، والتعاطف، وتنظيم الانفعالات، واستخدام الانفعالات.

وقد وضعت هذه الأبعاد فى قائمة، وقامت الباحثة بعرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين فى علم النفس وصعوبات التعلم بهدف التعرف على مدى مناسبة هذه الأبعاد للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم بالصف الخامس الابتدائى، وقد

أشار هؤلاء المحكمين إلى مناسبة هذه الأبعاد للتلاميذ دون أى اضافات لها، وبالتالى تتمثل قائمة أبعاد الذكاء الوجدانى فى صورتها النهائية كما تتضح فى الجدول (١) التالى:

جدول (١)

قائمة أبعاد الذكاء الوجدانى المناسبة للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم بالصف الخامس الابتدائى

قائمة أبعاد الذكاء الوجدانى المناسبة للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم بالصف الخامس الابتدائى
– الادراك الانفعالى
– التعبير عن الانفعالات
– التعاطف
– تنظيم الانفعالات
– استخدام الانفعالات

مقياس الذكاء الوجدانى:

سبق أن أشارت الباحثة إلى أن أبعاد الذكاء الوجدانى المناسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية تتمثل فى الخمسة أبعاد التى سبق ذكرها.

وهو ما أكدته الكتابة المتخصصة، واطمأنت الباحثة إلى مناسبة هذه الأبعاد للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم بالصف الخامس الابتدائى فى ضوء أراء المحكمين التى أكدت ذلك.

ولقياس هذه الأبعاد لدى تلاميذ ذوى صعوبات التعلم بالصف الخامس الابتدائى فى الدراسة الحالية فإن الباحثة ستستخدم مقياس الذكاء الوجدانى، لماير وسالوفى، والذى قام كل من جابر عيسى وربيع رشوان (٢٠٠٦) بتعريبه وتقنينه للتطبيق فى البيئة

المصرية على التلاميذ فى المدى العمرى من (١١-١٤) سنة، حيث تكون المقياس من (٤٧) بنداً فرعياً موزعة على الأبعاد الخمسة التى سبق ذكرها.
ويمتاز هذا المقياس بأن بنوده عبارة عن مواقف سلوكية يمكن من خلالها تقدير مستويات الذكاء الوجدانى لدى التلاميذ

ولكى يمكن تطبيق هذا المقياس على التلاميذ ذوى صعوبات التعلم بالصف الخامس الابتدائى فى الدراسة الحالية كان لابد من تقنينه لكى يصبح ملائماً لهؤلاء التلاميذ، ولإجراء هذا التقنين فإنه ينبغى التأكد من صدق المقياس وثباته، وهو ما تم بالفعل، ويمكن إيضاحه على النحو التالى.

حساب صدق المقياس:

للتأكد من صدق مقياس الذكاء الوجدانى لماير وسالوفى فى صورته المبدئية تم عرضه على مجموعة من المحكمين، وذلك بهدف تعرف رأيهم فى:

- مدى وضوح عبارات المقياس.
- مدى انتماء العبارات لأبعاد المقياس.
- إضافة، أو حذف، أو تعديل ما يرونه مناسباً فى بنود المقياس.

وقد تم تعديل المقياس فى ضوء أراء المحكمين، حيث تم تعديل صياغة بعض العبارات لتكون أكثر مناسبة للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم بالصف الخامس الابتدائى.

ثبات المقياس:

للوقوف على ثبات مقياس الذكاء الوجدانى لماير وسالوفى قامت الباحثة بإعادة توزيعه على نفس المحكمين الذين سبق لهم تحكيمه، وذلك بعد مرور اسبوعين على التحكيم الأول، وخلصت الباحثة إلى تشابه استجابة المحكمين فى كلٍ من التحكيم الأول والثانى، مما يعنى ثبات المقياس.

وفى ضوء صدق المقياس وثباته أصبح فى صورته النهائية القابلة للتطبيق على التلاميذ.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

للتحقق من نتائج الفرض الأول من نتائج الدراسة: ونصه، توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لمقياس الذكاء الوجدانى لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية، ثم حساب متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لمقياس الذكاء الوجدانى، وحساب الانحرافات المعيارية، وحساب قيمة "ت".

ويوضح جدول (٣) التالى دلالة الفروق بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لمقياس الذكاء الوجدانى.

جدول (٣)

دلالة الفروق بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لمقياس الذكاء الوجدانى.

المجموعة	عدد التلاميذ	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	قيمة " ت "	مستوى الدلالة
التجريبية	٢٥	١٠٥,٤٨	١٥,١٥	٢٤,٠٣٤	دالة عند مستوى ٠,٠١
الضابطة	٢٥	٢٤,٢٠	٧ ,٥٠		

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لمقياس الذكاء الوجدانى لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية، فبعد حساب المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى لدرجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة كانت قيمة "ت" (٢٤,٠٣٤)، وهى قيمة دالة عند مستوى (٠,٠١) ، مما يشير إلى فاعلية البرنامج

القائم على استخدام الوسائط المتعددة فى تنمية مهارات أبعاد الذكاء الوجدانى لدى تلاميذ المجموعة التجريبية، و تشير هذه النتيجة إلى صحة الفرض الأول من فروض هذه الدراسة.

وللتحقق من صحة الفرض الثانى من فروض الدراسة، ونصه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى لمقياس الذكاء الوجدانى لصالح التطبيق البعدى، ثم حساب متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى لمقياس الذكاء الوجدانى، وحساب الانحرافات المعيارية، وقيمة "ت".

ويوضح جدول (٤) التالى دلالة الفروق بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى لمقياس الذكاء الوجدانى.

جدول (٤)

دلالة الفروق بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى لمقياس الذكاء الوجدانى

التطبيق	عدد التلاميذ	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
القبلى	٢٥	٢١,٣٢	٥,٦٩	٢٥,٩٠٨	دالة عند مستوى ٠,٠١
البعدى	٢٥	١٠٥,٤٨	١٥,١٥		

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى لمقياس الذكاء الوجدانى لصالح التطبيق البعدى، فبعد حساب المتوسط الحسابى، والانحراف المعيارى لدرجات

تلاميذ المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى لمقياس الذكاء الوجدانى، وجد أن قيمة "ت" كانت (٢٥,٩٠٨)، وهى قيمة دالة عند مستوى (٠,٠١) وتشير هذه النتيجة إلى فاعلية البرنامج القائم على استخدام الوسائط المتعددة فى تنمية مهارات أبعاد الذكاء الوجدانى لتلاميذ المجموعة التجريبية، وهذه النتيجة تشير إلى صحة الفرض الثانى من فروض الدراسة.

توصيات الدراسة:

توصى الدراسة فى ضوء ما توصلت إليه من نتائج بما يلى:

- استخدام الوسائط المتعددة المناسبة للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية أثناء شرح الدروس.

- التنوع فى استخدام الوسائط المتعددة لمراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ ذوى صعوبات التعلم فى استخدام الوسائط المتعددة وخصوصاً الكمبيوتر للارتقاء بمعارفهم ومهاراتهم.

- عقد دورات تدريبية للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم باستخدام مختلف الوسائط المتعددة.

- تطوير أداء معلمى المرحلة الابتدائية، وعقد الدورات التدريبية التى ترتقى بقدراتهم على استخدام وسائط التعلم، وخصوصاً المعلمين الذين يتولون التدريس للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم.

- بث الثقة فى نفوس التلاميذ ذوى صعوبات التعلم فى الأنشطة المدرسية المختلفة التى تتفق فى ميولهم واهتمامهم لما لذلك من أثر إيجابى فى تنمية شخصياتهم.

- نشر ثقافة التعلم الالكترونى داخل المدرسة باعتبارها خاصية من خصائص العصر الحالى للارتقاء بمستوى التلاميذ عامة والتلاميذ ذوى صعوبات التعلم خاصة.

- المراجـــــــــــــع

أحمد أحمد عواد (٢٠٠٩). **صعوبات التعلم**، عمان: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.

أحمد أحمد عواد (٢٠١١). **مدخل تشخيصى لصعوبات التعلم لدى الأطفال**، اختبارات ومقاييس. ط٢، الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

أمل شعبان أحمد (٢٠١٥). فاعلية برنامج تدريبى فى تنمية الذكاء الانفعالى وأثره على التحصيل الدراسى لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوى صعوبات التعلم، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد١٦٦، ج٣.

السيد سليمان محمد سليمان (٢٠٠٠). **صعوبات التعلم: تاريخها، مفهومها، تشخيصها، علاجها**. سلسلة الفكر العربي في التربية الخاصة، القاهرة: دار الفكر العربي.

الشحات سعد محمد عثمان (٢٠٠٥). **فاعلية استخدام تكنولوجيا الوسائط المتعددة فى نمذجة بعض المهارات العلمية فى مجال تكنولوجيا التعليم وإكسابها لطلاب كليات التربية**، (رسالة دكتوراه) غير منشورة، كلية التربية بدمياط، جامعة المنصورة.

حسن سالمان المشهراوى (٢٠١٧). **فاعلية برنامج قائم على الوسائط المتعددة في تنمية مهارات الاستماع لدى طلاب الصف السادس الأساسي**،(رسالة ماجستير)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

حلمي محمد الفيل (٢٠٠٨). **فعالية بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الذكاء الوجداني لدى طلاب كلية التربية النوعية بجامعة الإسكندرية**،(رسالة ماجستير) غير منشورة، كلية التربية، جامعة الإسكندرية .

جابر محمد عيسى ، ربيع أحمد رشوان (٢٠٠٦). **الذكاء الوجداني وتأثيره على التوافق والرضا عن الحياة والإنجاز الأكاديمي لدى الأطفال ، مجلة دراسات تربوية واجتماعية**، كلية التربية، جامعة حلوان، مجلد ١٢، ع ٤، ص ص ٤٥– ١٣٠ .

رجاء محمود أبوعلام (٢٠١٤). **فعالية برنامج تدريبي قائم على استراتيجية التنظيم الذاتى فى تخفيف صعوبات الفهم القرائى لدى تلاميذ الحلقة الاعدادية ذوى صعوبات العلم في اللغة الانجليزية**، مجلة العلوم التربوية، مج ٢٢، ع ٣، ج٢.

زهور عبدالقادر أحمد (٢٠١٦). **برنامج مقترح قائم على الوسائط المتعددة وأثرها في تحفيظ القرآن الكريم لأطفال التعليم قبل**، (رسالة دكتوراه) غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة القرآن الكريم والعلوم الإسلامية بالسودان.

سالي علي حسن (٢٠٠٧). **الذكاء الوجداني لمعلمات رياض الأطفال**، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

سامية خليل خليل (٢٠١٠). **الذكاء الوجداني:** مفاهيم ونماذج وتطبيقات، القاهرة: دار الكتاب الحديث.

صابر حسين محمود (٢٠١٥). **برنامج مقترح قائم على الوسائط المتعددة لعلاج بعض صعوبات تعلم الإحصاء لطلاب المدرسة الثانوية التجارية**، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر: ع٣٩، ج٣، ص ص ٣١٤–٢٧٧.

صبحى عبدالفتاح الكفورى (٢٠٠٧). **فاعلية برنامج تدريبى لتنمية الذكاء الوجدانى فى زيادة الكفاءة الاجتماعية للأطفال ذوى صعوبات التعلم فى الحلقة الأولى من التعليم الأساسى**، مجلة كلية التربية جامعة بنها، ع١٧، ص ص ٣٦– ٣٧.

صبرى ابراهيم الجيزاوى (٢٠١٦). **فعالية مدخل الإعجاز العلمى للقرآن الكريم فى تنمية مفاهيم الدراسات الاجتماعية والذكاء الوجدانى لدى تلاميذ الصف الأول**

الإعدادى ذوى صعوبات التعلم، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، عدد١٧٠، ج٤، ص ص١١-٧٣.

طاهر عبدالحميد العدلى أحمد (٢٠١٣). **فاعلية برنامج متعدد الوسائط فى علاج صعوبات تعلم منهج الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات لتلاميذ المرحلة الاعدادية**، مجلة كلية التربية، جامعة بورسعيد، ع١٤.

عادل السيد محمد سرايا (٢٠٠٨). **تكنولوجيا التعليم ومصادر التعلم: مفاهيم نظرية وتطبيقات عملية**، الرياض: مكتبة الرشد.

عبدالله عبد العزيز الموسى (٢٠٠٢). **استخدام الحاسب الآلي في التعليم**، ط٢، الرياض، مكتبة تربية الغد.

علا عبد الرحمن محمد (٢٠٠٩). **الذكاء الوجداني والتفكير الابتكاري عند الأطفال**، عمان: دار الفكر.

عماد محمد الغزو (٢٠١٦): **فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات الادراك السمعى وأثره فى تحسين مهارات القراءة لدى الطلبة ذوى صعوبات التعلم**، المجلة الدولية للأبحاث التربوية، ع٤٠، ص ص ١٤٠-١٦٢.

فؤاد عبداللطيف أبو حطب، آمال مختار صادق(٢٠٠٠). **علم النفس التربوي**، ط٦، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

فيصل محمد الزراد (١٩٩١). **صعوبات التعلم لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية فى دولة الإمارات العربية المتحدة. دراسة مسحية تربوية نفسية**، الرياض: مجلة رسالة الخليج العربى، مجلد١١، ع٣٨، ص ص ١٢١-١٧٨.

كارل البراخيت (٢٠٠٩). **الذكاء الاجتماعي علم النجاح الجديد**، ط٢، ترجمة: مكتبة جرير، السعودية.

كمال عبدالحميد زيتون (٢٠٠٦). **تكنولوجيا التعليم فى عصر المعلومات والاتصالات**، القاهرة: عالم الكتب.

منى سليم أبوطه (٢٠١٣). **أثر برنامج تدريبي لتنمية مهارات الذكاء العاطفي للحد من ظاهرة العنف الطلابي في بعض الجامعات الأردنية**، (رسالة دكتوراه) غير منشورة، جامعة أم درمان الاسلامية، السودان.

محمد النوبى محمد على (٢٠٠٥). **اختبارات اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد فى مجال الإعاقة السمعية والعاديين**، سلسلة اختبارات التربية الخاصة والعاديين القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

محمد حسين سالم صقر (٢٠٠٧). **فعالية استخدام الوسائط المتعددة في تنمية التحصيل وبعض مهارات عمليات العلم الأساسية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي واتجاهاتهم نحو الحاسب الآلي**، مجلة التربية العلمية – مصر: مج ١٠ ، ع ٢ ، ص ص ٢٠٧– ٢٥٩.

محمد عبدالهادي حسين (٢٠٠٧). **الذكاء العاطفي وديناميات قوة التعلم الاجتماعي**، العين: دار الكتاب الجامعي.

محمود محمد الرنتيسي، مجدي سعيد عقل(٢٠١١). **تكنولوجيا التعليم – النظرية والتطبيق العملي**، غزة: مكتبة آفاق.

محمود مصطفى محمود السيد (٢٠١٢). **إستراتيجية مقترحة قائمة على التعلم المنظم ذاتيا لعلاج الضعف في مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية**، (رسالة ماجستير)، معهد الدراسات والبحوث التربوية جامعة القاهرة.

مدحت محمد أبوالنصر(٢٠٠٨). **تنمية الذكاء العاطفي، الوجداني مدخل للتميز في العمل والنجاح في الحياة**، القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع .

نبيل زايد (٢٠٠٩). **مقاييس الوجدان**، القاهرة: دار الكتاب الحديث، ترجمة: مكتبة جرير، السعودية.

نضال عبدالرحيم سليم البديرات (٢٠١٣). **فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات القراءة لدى تلاميذ صعوبات تعلم القراءة في غرف المصادر، دراسة تجريبية على تلاميذ الصف الثالث الأساسي بمدارس منطقة القصر التعليمية في الأردن**، (رسالة دكتوراه) غير منشورة ، كلية التربية، جامعة دمشق: سوريا.

Elias, M. , (2000). Primary prevention , educational -approaches to enhance social and emotional learning, journal of school health , Vol. 70, No. 5, pp. 186-191.

Garnefski, N.; Kraaij, V. & Spinhoven, P (2001). Negative Life Events, Cognitive Emotion Regulation and Emotional Problems. Personality and Individual Differences, 30, 1311-1327.

Goleman, D. (2001). An El-based theory of performance. In C. Cherniss & D. Goleman(Eds.) The emotionally intelligent workplace: How to select for, measure, and improve emotional intelligence in individual groups, and organizations (27-44), San Francisco , CA: Jossey-Bass.

Goleman , D. , et al. (2002). Primal leadership , realizing the power of emotional intelligence , Boston , Harvard Business school press.

Jolliffe, D. & Farrington, D. (2004). Empathy and Offending: A Systematic Review and Meta-analysis. Aggression and Violent Behavior, 9, 441–476.

Kaplan, B.F.(2003). Educating the Emotion , Emotional Intelligence Training for early Childhood Teachers and Caregivers DAI, V63-10A, p3521 .

Kennedy, Michael J.; Deshler, Donald D.; Lloyd, John Wills (2015). Effects of Multimedia Vocabulary Instruction on Adolescents with Learning Disabilities, Journal of Learning Disabilities, v48 n1 p22-38 Jan-Feb.

Mayer, J.; Salovey, P. & Caruso, D. (2000). Models of Emotional Intelligence. In R. Sternberg (ed.). Handbook of Intelligence, pp. 396-420, Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Mayer, J.; Salovey, P. & Caruso, D. (2004). Emotional Intelligence: Theory, Findings, and Implications. Psychological Inquiry, Vol.15, No. 3, pp.197-215.

Petersen, Vanessa, (2010). The Relationship between Emotional Intelligence and Middle School Students with Learning Disabilities, D. Dissertation, Fairleigh Dickinson University.

Saenz, Tracy Johnson (2009). An Exploratory Study of the Relationship between Emotional Intelligence and IQ: Implications for Students with Learning Disabilities .D. Dissertation, Kingsville University .

Zee, K., & Schakel, M. (2002). The Relationship of Emotional Intelligence with Academic Intelligence and the Big Five. European Journal of Personality, 16, 103- 125.