



جامعة بنها
كلية التربية
قسم علم النفس التربوي

**الفروق فى بعض متغيرات الشخصية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوى
صعوبات التعلم ومنخفضى التحصيل غير المتفوقين عقليا
والمتفوقين عقليا منخفضى التحصيل**

إعداد

د. أمل عبد المنعم حبيب
المدرس بقسم علم النفس التربوي
كلية التربية - جامعة بنها

أ.د. رمضان محمد رمضان
أستاذ علم النفس التربوي وعميد كلية
التربية النوعية- جامعة بنها

الفروق فى بعض متغيرات الشخصية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوى صعوبات التعلم ومنخفضى التحصيل غير المتفوقين عقليا والمتفوقين عقليا ومنخفضى التحصيل

الملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على الفروق بين ذوى صعوبات التعلم (ن = ١٨) ومنخفضى التحصيل غير المتفوقين عقليا (ن = ٢٢) والمتفوقين عقليا منخفضى التحصيل (ن = ١٦) فى بعض المتغيرات السلوكية والانفعالية (التمر المدرسى - الذكاء الوجدانى - المسئولية الاجتماعية - السلوك الأخلاقى) من تلاميذ الصف الخامس الابتدائى، وبعد تطبيق المقاييس الخاصة بمتغيرات الدراسة (التمر المدرسى - الذكاء الوجدانى - المسئولية الاجتماعية - السلوك الأخلاقى) توصلت الدراسة إلى: وجود فروق دالة إحصائيا بين فئات الدراسة الثلاث فى أبعاد مقياس التمر المدرسى ودرجته الكلية لصالح فئة ذوى صعوبات التعلم تليها فئة المتفوقين عقليا منخفضى التحصيل ثم فئة منخفضى التحصيل غير المتفوقين عقليا، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الفئات الثلاث فى أبعاد مقياس الذكاء الوجدانى ودرجته الكلية لصالح منخفضى التحصيل غير المتفوقين عقليا تليها فئة المتفوقين عقليا منخفضى التحصيل ثم ذوى صعوبات التعلم، ولم توجد فروق دالة إحصائيا بين الفئات الثلاث فى أبعاد المسئولية الاجتماعية ودرجتها الكلية، كما وجدت فروق دالة إحصائيا بين منخفضى التحصيل غير المتفوقين عقليا من جهة و كل من (ذوى صعوبات التعلم - المتفوقين عقليا منخفضى التحصيل) من جهة أخرى وذلك لصالح منخفضى التحصيل غير المتفوقين عقليا فى أبعاد مقياس السلوك الأخلاقى ودرجته الكلية، و لم توجد فروق دالة بين فئتي (ذوى صعوبات التعلم - المتفوقين عقليا منخفضى التحصيل) فى أبعاد السلوك الأخلاقى ودرجته الكلية باستثناء بعد الصبر.

المقدمة و مشكلة الدراسة:

تعد مشكلة صعوبات التعلم وانخفاض المستوى التحصيلي للتلاميذ من أخطر المشكلات التى تنتشر لدى قطاع عريض من الأطفال الذين يتمتعون بمستوى عادى أو مرتفع من حيث القدرات والإمكانات الجسمية والحسية والعقلية إلا أن معدل تحصيلهم يكون أقل من ذلك بكثير، وهو ما يسمى بالتباعد الواضح بين إمكاناتهم الفعلية وإمكاناتهم المتوقعة.

وتضم المدارس العامة وخاصة المدارس الابتدائية بين جدرانها العديد من التلاميذ الذين لا يستفيدون بشكل مناسب من البرامج التربوية التى تقدم لهم فى فصولهم، وذلك بسبب قصور أو عجز فى تلك البرامج أو لمعاناتهم من بعض الأنماط السلوكية التى تحول دون تعلمهم، مما يترتب عليه مشاكل فى جوانب الدراسة والتحصيل الذى يودى إلى رسوبهم واستبعادهم من هذه المدارس (زيدان السرطاوى، وكمال سيسالم، ١٩٩٢: ١٣).

ويمثل انتشار صعوبات التعلم بين التلاميذ تحديا كبيرا لجميع العاملين فى مجال التربية الخاصة بصفة عامة وذوى صعوبات التعلم بصفة خاصة، وذلك بسبب الآثار التى تتركها هذه الصعوبة على الذين يعانون منها، وعلى

الأسرة وعلى أقران التلميذ، ومما يزيد من تفاقم هذه المشكلة أن العديد من المشكلات السلوكية والاجتماعية لدى ذوى صعوبات التعلم تكون مرتبطة بهذه الصعوبات (مصطفى مفضل، ٢٠٠٧: ١٠٣٦).

وهذا ما أكدته العديد من الدراسات والبحوث فى هذا الصدد فى كون المتعلمين ذوى صعوبات التعلم يعانون من قصور المهارات وضعف الكفاءة الشخصية الاجتماعية والانفعالية بالمقارنة بالعاديين مثل دراسة كل من: (Kavale & Forness, 1996), (Karavetz et al., 1999), (Mishna, 2003), أحمد عواد و مجدى الشحات (٢٠٠٤), (Shoumitro, 2006), (Susan & Susan, 2006).

وقد أشار كل من فولر (Voller,1994:525)، و (أحمد عواد، ٢٠٠٢: ١٠٧) إلى أن واحدا من كل ثلاثة طلاب من ذوى صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية أو المعرفية يعانون من مشكلات فى السلوك الاجتماعى والانفعالى، مما يعرضهم للخطر فى العديد من المخرجات النمائية والمتمثلة فى سلوك عدوانى وسوء توافق دراسى.

وقد يكون لمعاونة الطفل ذى الصعوبة فى التعلم من التجاهل والنبد من أقرانه وعدم قدرته على تشكيل صداقات وعجزه عن التعلم من خبرات الآخرين والتعاون معهم، وقصور المهارات الاجتماعية لديه وتعرضه للعديد من المشكلات المرتبطة بالصعوبة أسبابا لإصابته بالإحباط مما يجعله متمرا أو ضحية للتنمر. (Strain & Kohler, 1988:123), (Kavale & Forness, 1996:227), (Storey & Slaby, 2008:42).

وتنعكس الصعوبة بشكل مباشر على الأداء الاجتماعى للطفل، والتي تتمثل فى عدم قدرته على الاتصال بفاعلية مع الآخرين بسبب ضعف اللغة والانتباه وقصور معالجة المعلومات. (Odom & Karnes, 1988:19). كما أنهم يواجهون صعوبة فى تفسير وفهم التعبيرات اللفظية وغير اللفظية وتمييز نبرات الصوت وتفسير التغذية المرتدة من قبل أقرانهم، كما أن التصرف باندفاعية وعدوانية دون إدراك لمدى ملاءمة سلوكهم يزيد من احتمالات رفضهم وتعرضهم للتنمر من قبل زملائهم (Vaughn et al., 1990: 107), (Rock et al., 1997:247).

ويرى (عمر الشواشرة وآخرون، ٢٠٠٩: ٢٠٦) أن السلوك الاجتماعى للطفل يتأثر بأدائه للوظائف الانفعالية وبقدرته على ضبط سلوكه، كما أن القدرة على التعرف على الانفعالات وإدراك شدتها تترك أثرا جسيما فى العلاقات والكفاية الاجتماعية.

ويتفق كل من جونسون (Johnson, 1995:2)، و موريس (Morris, 2003:66) فى كون التلميذ ذى الصعوبة فى التعلم يعانون من ضعف فى المهارات الاجتماعية ومشكلات انفعالية متعددة وانخفاض فى تقدير الذات وتعاطف أقل نحو مشاعر وأمزجة الآخرين، ويعجز عن التعبير عن مشاعره أو القدرة على الإدراك الاجتماعى أو التواصل أو حل المشكلات الاجتماعية.

و قد لا تكون فئة صعوبات التعلم هى التى تواجه العديد من المشكلات الاجتماعية والانفعالية فحسب، بل تمتد تلك المشكلات لتشمل المتفوقين عقليا حيث يرى (عادل عبد الله، ٢٠٠٦: ٢٤٢) أن الأداء الأكاديمى لبعض

التلاميذ المتفوقين عقليا يقل عن مستوى قدراتهم وإمكاناتهم العقلية، مما يجعلهم يعانون من انخفاض التحصيل مقارنة بمستوى ذكائهم الذى لا يقل فى الغالب عن ١٢٠، وقد تصدر عنهم سلوكيات مشكلة وتصبح اتجاهاتهم نحو المدرسة والمواد الدراسية سلبية.

و تتمثل المشكلات التى تعوق نجاح التلاميذ المتفوقين عقليا فى عدم اهتمامهم بالمدرسة ونقص الدافعية للنجاح وسوء علاقاتهم بالمدرسين، وعدم التنظيم ونقص التركيز، وعدم إكمال الواجبات المنزلية وضعف الثقة بالنفس، وعدم الرغبة فى التوافق والخوف والانسواء والإحباط، ونقص فى الجهد المبذول ومعدلات عالية للتسرب من المدرسة (Ford, 1993: 2), (Ford& Harris, 1995: 196).

كما أنهم يتجنبون الدخول فى منافسات جماعية ويميلون للعزلة ويشعرون بالغيرة وعدم الانتماء، ولديهم مشكلات سلوكية متعددة وغير متكيفين مع البيئة وينسون الأعمال التى يتم تكليفهم بها، ويعانون من قصور فى المهارات الاجتماعية وضعف الإحساس بالمسئولية، حيث يبذون غير جديرين بالثقة أو الاعتماد عليهم، ولديهم اتجاهات عدائية وسلوكيات عدوانية، ويتسمون باللامبالاه وفطور المشاعر وعدم القبول من الآخرين، ولديهم إحساس بالسلبية تجاه الأنشطة (McCall et al., 1992: 34-36), (ليندا سلفرمان، ٢٠٠٤: ٢٤٠-٢٤١)، (Hoover, 2005: 27).

وقد يكون للفجوة التى تعانى منها فئتى (المتفوقين عقليا منخفضى التحصيل - ذوى صعوبات التعلم) بين قدراتهم الحقيقية والمتمثلة فى نسبة ذكائهم المرتفع وبين مستوى تحصيلهم الفعلى أو ما يطلق عليه التمايز الثنائى هى السبب الرئيس فى معاناتهم من الاعتلالات السلوكية والنفسية، وهذا ما أكده (سيد عثمان، ١٩٩٦: ٨٦) فى أن خبرات الفشل السالبة تصيب الفرد بحالة من اللامبالاه وعدم الاهتمام والعزلة وضعف الثقة.

فى حين أن الأفراد الذين يتمتعون بدرجة عالية من الكفاءة الاجتماعية والانفعالية يؤمنون بأنه من الواجب إنهاء الأعمال والمهام التى توكل إليهم ويقومون بواجباتهم على أكمل وجه والتزام، وهم مخلصون فى صداقاتهم ويفضلون المشاركة فى النشاطات الجماعية وغير منزولين (Pine, 1980: 2405).

ونظرا لتشابه الخصائص المميزة لفئتى التمايز الثنائى (ذوى صعوبات التعلم - المتفوقين عقليا منخفضى التحصيل) تتركز مشكلة البحث الحالى فى بحث الفروق بينهما ومقارنتهما بمنخفضى التحصيل غير المتفوقين عقليا وذلك فى ضوء بعض المتغيرات السلوكية والانفعالية، ومحاولة المقارنة بين مستويات مختلفة من الذكاء فى إطار تلك المتغيرات.

ومن ثم تحاول الدراسة الحالية الإجابة على التساؤلات الآتية:

- ١- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين فئات الدراسة (ذوى صعوبات التعلم - منخفضى التحصيل غير المتفوقين عقليا - المتفوقين عقليا منخفضى التحصيل) فى أبعاد مقياس التمر المدرسى ودرجته الكلية؟
- ٢- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين فئات الدراسة (ذوى صعوبات التعلم - منخفضى التحصيل غير المتفوقين عقليا - المتفوقين عقليا منخفضى التحصيل) فى أبعاد مقياس الذكاء الوجدانى ودرجته الكلية؟

- ٣- هل توجد فروق دالة إحصائياً بين فئات الدراسة (ذوى صعوبات التعلم - منخفضى التحصيل غير المتفوقين عقلياً - المتفوقين عقلياً منخفضى التحصيل) فى أبعاد مقياس المسؤولية الإجتماعية ودرجته الكلية؟
- ٤- هل توجد فروق دالة إحصائياً بين فئات الدراسة (ذوى صعوبات التعلم - منخفضى التحصيل غير المتفوقين عقلياً - المتفوقين عقلياً منخفضى التحصيل) فى أبعاد مقياس السلوك الأخلاقى ودرجته الكلية؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على الفروق بين تلاميذ الصف الخامس الابتدائى ذوى صعوبات التعلم ومنخفضى التحصيل غير المتفوقين عقلياً والمتفوقين عقلياً والمنخفضى التحصيل فى بعض المتغيرات السلوكية والانفعالية (الانفعالية - التمر المدرسى - الذكاء الوجدانى - المسؤولية الاجتماعية - السلوك الأخلاقى).

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة الحالية فى:

الأهمية النظرية:

- ١- إلقاء الضوء على أهم المشكلات السلوكية والانفعالية المرتبطة بانخفاض التحصيل لدى فئتي التمايز الثنائى ذوى صعوبات التعلم و المتفوقين عقلياً منخفضى التحصيل مما يضيف معلومات جديدة عن تلك الفئات تسهم فى تشخيصهم والتعرف على الأسباب المرتبطة بمشكلاتهم وتوجيه الأنظار لتلافيها مستقبلاً.
- ٢- إثراء التراث النفسى بالمزيد من البحوث العربية فى مجال صعوبات التعلم ومشكلات التفوق العقلى لما تمثله من خطورة على حاضر و مستقبل التلميذ.
- ٣- تقديم إطار نظرى مختصر لمتغيرات الدراسة الأربعة.
- ٤- لفت أنظار القائمين على العملية التعليمية إلى ضرورة توافر التقبل الاجتماعى للتلاميذ بفئاتهم المختلفة من أجل خلق بيئة مدرسية صالحة وآمنة.
- ٥- الاهتمام بجوانب الشخصية السلوكية والانفعالية وعدم التركيز على الجوانب الأكاديمية و حصر التعامل فى إطارها.
- ٦- بحث الفروق بين فئتي التمايز الثنائى (ذوى صعوبات التعلم - المتفوقين عقلياً منخفضى التحصيل) نظراً لتشابه الخصائص المميزة لكل منهما ومقارنتهما بمنخفضى التحصيل غير المتفوقين عقلياً فى إطار بعض المتغيرات السلوكية والانفعالية.
- ٧- المقارنة بين مستويات مختلفة للذكاء فى ضوء بعض متغيرات الشخصية.

الأهمية التطبيقية:

- ١- إن تحديد الفروق بين فئات البحث يسهم بشكل مباشر فى فهم شخصياتهم والتعامل معهم فى ضوء خصائصهم المميزة لهم.

- ٢- إمام التلاميذ بشكل عام وذوى صعوبات التعلم و المتفوقين عقليا بشكل خاص بطبيعة المشكلات التى تواجههم وتوجيه المسئولين للتعامل معها.
- ٣- استثمار قدرات التلاميذ ومحاولة التغلب على عجزهم فى التكيف النفسى والاجتماعى مما ينعكس على إنجازهم الأكاديمى ودافعتهم للتعلم.
- ٤- فتح المجال لعمل برامج تدريبية فى متغيرات الدراسة الأربعة للتخفيف من حدة المشكلات التى تواجه التلاميذ بفئاتهم المتعددة بمراحل التعليم المختلفة.
- ٥- التمهيد لخلق بيئة تعلم ثرية تسهم فى زيادة إحساس التلاميذ بالتقبل وتشبع حاجاتهم النفسية والاجتماعية.
- ٦- استخدام محكات متعددة للتحديد الدقيق لفتى البحث (ذوى صعوبات التعلم- المتفوقين عقليا منخفضى التحصيل) وذلك فى ضوء خصائصهم وقدراتهم.

حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة الحالية على ما يأتى:

- ١- الحد الزمنى: الفصل الدراسى الثانى من منتصف شهر فبراير وحتى نهاية شهر مايو للعام الدراسى (٢٠١٥-٢٠١٦م).
- ٢- الحد المكاني: عدد (٦) ستة مدارس من المدارس الابتدائية بمدينة بنها - محافظة القليوبية.

مصطلحات الدراسة:

١- ذوى صعوبات التعلم Learning Disabilities Students

ويعرفهم الباحثان إجرائيا بأنهم "مجموعة غير متجانسة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائى يتمتعون بمستوى ذكاء يتراوح ما بين (٩٠: ١٢٠) ويقعون أدنى الإرباعى الثالث لدرجات التحصيل الدراسى للفصل الدراسى الأول (٢٠١٥-٢٠١٦م)، ويستثنى من هؤلاء ذوى الإعاقة الحسية والمتأخرون عقليا والمضطربون انفعاليا والمحرومون ثقافيا واقتصاديا.

٢- منخفضو التحصيل غير المتفوقين عقليا Non Talented Underachievers

ويعرفون إجرائيا بأنهم " مجموعة من التلاميذ الذين يقعون أدنى الإرباعى الثالث من حيث درجاتهم فى التحصيل فى مادة اللغة العربية، وتتراوح نسبة ذكائهم ما بين (٨٠: ٩٠) على اختبار الذكاء المصور.

٣- المتفوقون عقليا منخفضو التحصيل Talented Underachievers

ويعرفهم الباحثان إجرائيا بأنهم "التلاميذ الذين يقعون أدنى الإرباعى الثالث لدرجات التحصيل الدراسى للفصل الدراسى الأول (٢٠١٥-٢٠١٦م) على الرغم من تمتعهم بنسبة ذكاء تزيد عن (١٢٠) على مقياس الذكاء المصور (إعداد: أحمد زكى صالح، ١٩٧٨)، وقدرة مرتفعة على التفكير الابتكارى بنسبة تزيد عن ٧٠% على اختبار "وليامز" للقدرات والمشاعر الابتكارية (ترجمة وتفتين: أحمد قنديل، ١٩٩٠)، وتتوافر لديهم خصائص المتفوقين عقليا

منخفضى التحصيل كما يقاس بقائمة تقدير المعلم للخصائص السلوكية للموهوبين منخفضى التحصيل (إعداد: حنان الملاحة، و سعدة أبو شقة، ٢٠١١).

٤- التنمر المدرسى School Bullying

وتعرفه (أميمة عبدالعزيز، ٢٠١٢: ٤) بأنه "فعل غير مقبول اجتماعيا يقوم به شخص ما يشعر بأنه أقوى وأكثر تحكما وسلطة من شخص آخر أضعف منه، وتكون لديه رغبة ملحة فى إلحاق الأذى والألم بشكل متكرر تجاه الشخص الأضعف مما يشعره بالشهرة والشعبية والتقبل والسيطرة والهيمنة بين أقرانه"

ويقاس فى الدراسة الحالية بالدرجة التى يحصل عليها التلميذ على مقياس سلوك التنمر المدرسى (إعداد:

أميمة عبد العزيز، ٢٠١٢)

٥- الذكاء الوجدانى: Emotional Intelligence

ويعرفه (طه هنداوى، ٢٠٠٧: ١٩) بأنه "قدرة الفرد على إدراك وتحديد وفهم وتقييم وتنظيم الانفعالات الذاتية والتحكم فيها، والتعبير عنها وحسن استخدامها فى المواقف المختلفة، وقدرته على إدراك انفعالات الآخرين، والوعى بها والتفاعل معهم فى ضوءها".

ويقاس فى الدراسة الحالية بالدرجة التى يحصل عليها التلميذ على مقياس الذكاء الوجدانى (إعداد: طه هنداوى،

٢٠٠٧).

٦- المسؤولية الاجتماعية: Social Responsibility

ويعرفها كل من (محمد الديب، ووليد خليفة، ٢٠١٤: ١٣٣) بمدى ما يلتزم به الفرد تجاه ذاته وجماعته، وحرصه على تماسكها واستمرارها، والقيام ببذل أقصى ما لديه من جهد لتنفيذ ما يوكل إليه من أعمال، والالتزام بتعاليم المبادئ الأخلاقية والسلوكية، وشعوره بالانتماء تجاه وطنه.

وتقاس فى الدراسة الحالية بالدرجة التى يحصل عليها التلميذ على مقياس المسؤولية الاجتماعية (إعداد:

محمد الديب، ووليد خليفة، ٢٠١٤).

٧- السلوك الأخلاقى Moral Behavior

ويعرفه (مجدى عبد الرازق، ٢٠٠٧: ٤١) بأنه "سلوك يسعى به الفرد لتحقيق بعض الأفكار أو القيم المرغوبة، وهو من أجل ذلك يقوم بالتغلب على كل المغريات التى تحول دون تحقيقه، مع الالتزام بالضوابط والمعايير النابعة من ذاته كمحدد لهذا السلوك، وقد يشعر بالذنب عند مخالفته تلك الأفكار أو اختراقه للضوابط والمعايير.

ويقاس فى الدراسة الحالية بالدرجة التى يحصل عليها التلميذ على مقياس السلوك الأخلاقى (إعداد: مجدى عبد

الرازق، ٢٠٠٧) بأبعاده السبعة (الأمانة- التعاون- الصدق- العدل- الصبر- الرحمة- الاحترام).

الإطار النظري والدراسات السابقة:

١- ذوو صعوبات التعلم: Learning Disabilities

يشير مصطلح صعوبات التعلم إلى اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية اللازمة للفهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، كالكتابة والتهجى أو العمليات الحسابية، كما يتضمن حالات التلف الدماغى والاضطرابات فى الإدراك والخلل الوظيفى فى الدماغ وعسر القراءة أو حبسة الكلام، ويستثنى من ذلك الأطفال الذين يعانون من إعاقة عقلية أو تدنى فى الأداء نتيجة للإعاقة البصرية أو السمعية أو الحركية أو الانفعالية (عبد العزيز السرطاوى وآخران، ٢٠٠٢: ١٥٨).

وتصنف صعوبات التعلم فى فئتين: **الصعوبات النمائية Development Learning Disabilities** وتشير إلى الاضطرابات فى الوظائف والمهارات الأولية التى يحتاجها التلميذ بهدف التحصيل فى الموضوعات الأكاديمية كمهارات الإدراك والذاكرة والتناسق الحركى و تناسق حركة العين واليد، و **الصعوبات الأكاديمية Academic Learning Disabilities** وتشير إلى الإعاقة الواضحة فى تعلم القراءة أو الكتابة أو التهجى أو الحساب، وتظهر فى التباعد الواضح ما بين تحصيله الأكاديمى وقدراته التحصيلية (نبيل حافظ، ٢٠٠٦: ٣).

وقد لا يقف الأمر عند هذا الحد بل إن تلك الصعوبات تتجاوز المجالات الأكاديمية ليصاحبها مشكلات وصعوبات فى السلوك وهذا ما أكده (فتحي الزيات، ١٩٨٩: ٤٤١) فى كون صعوبات التعلم تمتد لتشمل شخصية المتعلم كله، فقد تؤدي إلى نماذج سلوكية اجتماعية من شأنها أن تؤثر سلبا على الطفل وأقرانه فى الفصل الدراسى، وأن هذه الصعوبة تؤدي إلى هدر جزء كبير من طاقات الطفل والمعلم، وتسبب للطفل اضطرابات انفعالية، وتجعله أميل إلى الاكتئاب.

ويرى العديد من الباحثين أنه لا يجب التعامل مع صعوبات التعلم بمعزل عن الآثار الاجتماعية والسلوكية والانفعالية المرتبطة بهذه الصعوبات حيث أشارت دراسة كل من: (Dee et al., (Vaughn & Haager, 1994), (Elbaum & Vaughn, 2001), (Mishna, 2003), (Wiener, 2004), (طارق عامر، ٢٠٠٥) , (Michopoulou et al., 2005), (مصطفى مفضل، ٢٠٠٧) إلى وجود فروق بين ذوى صعوبات التعلم والعاديين فى العديد من سمات الشخصية مثل: العدوان والقلق والعزلة والسلوك الفوضوى واضطراب فى السلوك التكيفى واضطراب فى السلوك الاجتماعى والنشاط الزائد ونقص المهارات الاجتماعية والعزلة وإيذاء الذات.

وقد تتعكس تلك الصعوبات الاجتماعية والانفعالية على العالم الخاص بالتلميذ، فيعيش وحيدا يعانى من الرفض والعزلة الاجتماعية والإحباط النفسى عاجزا عن إقامة علاقات اجتماعية ناجحة مع من حوله وخاصة فى ظل خصائصه الانفعالية الحادة من عدوان وعنف وغضب وغيرها من السلوكيات السلبية المرفوضة، فيصبح مصدرا يهدد من حوله بتتمره المنكر والذى يرسم من خلاله صورة عما يجول بخواطره تجاه المحيطين به.

وقد أشارت العديد من نتائج الدراسات في مجال صعوبات التعلم إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يفتقرون إلى المهارات الاجتماعية في التعامل مع أقرانهم وإلى الحساسية للآخرين والحديث معهم، والإدراك الملائم للمواقف الاجتماعية وإدراكهم لانفعالاتهم وتقدير انفعالات الآخرين وإدارة الانفعالات والتحكم فيها، ويعجزون عن توصيل مشاعرهم وأفكارهم واحتياجاتهم بوضوح، وينغمسون في الانفعالات السلبية، وقد يكون ذلك نظرا لافتقارهم الشعور بالنجاح وتكوين صورة سالبة عن ذاتهم سعدة أبو شقة (١٩٩٤)، مصطفى جبريل (١٩٩٧)، أحمد البهي السيد (١٩٩٨)، مصطفى القمش وآخرون (٢٠١٣).

٢- المتفوقون عقليا منخفضو التحصيل: Talented Underachievers

تشير نتائج بعض الدراسات إلى أن احتمال معاناة التلاميذ المتفوقين عقليا من المشكلات السلوكية منخفض للغاية، فقد لا تظهر عليهم تلك المشكلات أينما وجدوا سواء كان ذلك مع المعلمين الذين يستمتعون بالتدريس لهم أو أثناء تعلمهم مع أقرانهم المتفوقين أو أثناء أنشطة التعلم التي تتحدى قدراتهم وتكون ذات مغزى لهم (صلاح الدين المليان، ٢٠١٢: ٤٤).

وعلى الرغم من هذا فهناك متفوقون عقليا قد يبدون سلوكيات شاذة تعبر عن عدم نضجهم مقارنة بأقرانهم الآخرين في مثل عمرهم مثل التسلط والإحباط والعديد من المشكلات الاجتماعية، فارتفاع معدل الذكاء ليس ضمانا للراحة الاجتماعية، ففي الغالب هناك شيء مشترك بين هؤلاء التلاميذ وبين أقرانهم مما يؤدي بهم إلى أن يصبحوا منفردين وغير متوافقين (Heward, 2006:32).

ويرى كل من فورد (Ford, 1993:189)، ومور وآخرين (Moore et al., 2005: 168) أن التلميذ المتفوق عقليا منخفض التحصيل هو تلميذ موهوب ولكنه فشل في الوصول لمستوى من النجاح يتناسب مع مستوى قدراته وإمكاناته التي لم تكتشف بعد أو تم تجاهلها، مما يسبب له العديد من المشاكل المدرسية والاجتماعية والثقافية والنفسية. و قد حدد "دودال" و "كالانجيلو" (Dowdall & Calangelo, 1982, 180) ثلاثة عناصر أساسية توضح مفهوم التفوق وانخفاض الإنجاز تتمثل في:

أ- تناقض بين إحرارز أو إنجاز ظاهر وإنجاز كامن، أي بين قدرات حقيقية ظاهرة وقدرات كامنة.

ب- تناقض بين إنجاز متوقع وإنجاز حقيقي أو قدرات حقيقية.

ج- فشل في التطور أو استغلال القدرات الكامنة.

ويترتب على تدرج مستوى تحصيل المتفوقين عقليا عدم اهتمامهم بالمدرسة ونقص الدافعية وسوء علاقاتهم بالمدرسين وعدم التنظيم وعدم التوافق الاجتماعي وعدم إكمال الواجبات المنزلية، والعدوان على الزملاء أو الخضوع لضغوطهم ونقص في الجهد المبذول ومعدلات عالية من التسرب من المدرسة (Ford & Harris, 1995: 196).

وينزعون إلى الانسحاب والتهور والبعد عن المشاركة فى أى نشاط، وتتتابههم مشاعر الرفض والعدوان من جانب زملائهم، وينخفض مستوى حماسهم للعمل وقدرتهم على التحكم الذاتى، ويعانون من الصراع الانفعالى ومشاعر سلبية مثل الشعور بعدم الكفاءة والقلق من الرفض الاجتماعى وإحساسهم الدائم بخيبة الأمل (ناديا هايل، ٢٠٠٠: ٣٢)، (عبد الرحمن سليمان، و صفاء غازى ، ٢٠٠٢: ٢٦٢).

ويرجع كل من باتل (Battle,2002:4-19)، و جرويمان (Grob- Man, 2006:201) أسباب انخفاض التحصيل الدراسى لدى المتفوق عقليا إلى عوامل فردية مثل: الاضطراب الوجدانى وانخفاض مستوى الدافعية والانفعالات السلبية وضعف الثقة بالنفس والعجز عن مواجهة الصراعات والمشكلات الاجتماعى بطريقة جيدة، ومشكلات إدارة الذات وعدم القدرة على التكيف والشعور الدائم بالضغط النفسى.

كما قد ترجع إلى عوامل اجتماعية ومدرسية مثل: الأقران والانعزال والمواجهات البدنية، والعلاقة مع زملاء الفصل والمناخ العاطفى والاجتماعى النفسى (Ford,1996:6-7)

٣- التنمر المدرسى School Bullying

يعد التنمر من أخطر الظواهر التى انتشرت على نطاق واسع وبصورة متنامية ليس فى مدارسنا فقط ولكن فى معظم المجتمعات بصفة عامة، وقد شهدت السنوات الأخيرة تزايدا ملحوظا لتلك الظاهرة التى جعلت بعض الباحثين يتوقفون أمامها للتعرف على أسبابها وأشكالها وتأثيرها والمتغيرات المتعلقة بها.

والتنمر المدرسى مشكلة سلوكية تتعدى آثاره الضارة المتممين وضحاياهم إلى المناخ المدرسى العام فيؤثر على القدرة التحصيلية للتلاميذ ويبدد طاقاتهم ويقلل من توافقيهم النفسى والاجتماعى، ويحدث قصورا فى مهاراتهم وضعف فى كفاءاتهم الاجتماعى، بل ويمهد للسلوك الإجرامى والبلطجة فى مرحلة الرشد (Lund & Frisen, 2011: 310).

وقد استخدم مصطلح التنمر Bullying مرادفا لمصطلح المشاغبة Victimization حيث يعنى كل منهما السخرية والنبذ والتخويف والإضرار بالآخرين مثل دراسة كل من: هشام الخولى (٢٠٠٤)، تحية عبد العال (٢٠٠٦)، نجاح عبد الشهيد (٢٠٠٦)، محمد كمال (٢٠٠٦)، كارمان (Karman, 2006)، مصطفى مظلوم (٢٠٠٧)، أمل عزب (٢٠١٠)، دعاء سليم (٢٠١١)، كما استخدم مرادفا لمصطلح الاستقواء فى دراسة كل من: عبد الكريم جردات (٢٠٠٨)، عمر الشواشرة وآخرين (٢٠٠٩)، باسل واكد (٢٠١٥).

هذا وقد اتفق كل من هورن وآخرين (Horne et al., 2004)، و كيث وآخرين (Keith et al., 2004) على أن هناك أربعة مكونات شائعة ومشاركة فى معظم تعريفات سلوك التنمر وهى:

أولاً: أنه سلوك عدوانى هادف ومقصود وليس عارضا، فهو مبنى على نية مبيتة للإيذاء.

ثانياً: عدم توازن القوة بين المتنمر والضحية، فالمتنمر أقوى من الضحية.

ثالثاً: أنه سلوك يتميز بتكرار حدوثه.

رابعاً: سلوك التتمر له بعد انفعالي وبعد نفسى.

ويرى كل من "كوهين" و "كانتر" (Cohn & Canter, 2003) أن التعرف على سلوك المتتمر ليس بالأمر السهل، وذلك لأن المعلمين والآباء دائماً ما يكونون غير مدركين للتتمر الذى يحدث، لأن التلاميذ ضحايا التتمر لا يبلغون عن المتتمرين، حيث يعتبرون ذلك نوعاً من الضعف بالإضافة إلى خوفهم الشديد من أن يصل هذا الخبر إلى المتتمر فيستمر فى إيذائه وتتمره.

ويذكر ريفرس وسميث (Rivers & Smith, 1994) أن المرحلة الابتدائية هى من أكثر المراحل التى ينتشر فيها سلوك التتمر، فسلوك التتمر يميل للانخفاض مع تقدم سن المتتمر، وينتشر التتمر الجسدى فى سن المدرسة الابتدائية تليها المدرسة الإعدادية وأخيراً الثانوية.

وقد أشار يونيفر (Unnever, 2005: 161) إلى أن هناك نوعين من المتتمرين هما:

١- المتتمرون العدوانيون: وهم أشخاص محبطون ويميلون نحو العنف ومولعون بالقتال، وبلا قلب وقاسون وواقفون من أنفسهم ومتهورون.

٢- المتتمرون السليبيون: يتحدون مع المتتمرين العدوانيين الأقوياء والمعروفين ويتسمون بالقلق، وغالباً ما يستفزون أشخاصاً آخرين من أجل المبادرة والمبادأة بالعدوان، وهم يلزمون فى العادة المتتمرين العدوانيين ولكنهم أقل عدوانية، ويدعمون المتتمر العدوانى ويبدأون فى المشاركة بعد بدء العدوان.

وقد عرض كل من "كيروز وآخرين" (Quiroz et al., 2006) و (هالة سنارى، ٢٠١٠: ٤٩٤ - ٤٩٥) أشكالاً مختلفة للتتمر المدرسى وهى على النحو الآتى:

- التتمر الجسدى: ويشمل: الضرب، والدفع، والبصق على الآخرين.
- التتمر اللفظى: ويتضمن: السخرية، والتوبيخ، والاستخفاف.
- التتمر النفسى: ويحوى: جرح المشاعر، ونشر الإشاعات وإخافة الآخرين.
- التتمر الاجتماعى: ويشمل عزل شخص عن مجموعة الرفاق ومضايقة الآخرين.
- التتمر الإلكترونى: ويتضمن رسائل ومكالمات تهديدية عن طريق الإنترنت والتليفون.
- التتمر الكتابى: ويظهر من خلال كتابة ألفاظ مؤذية على حقائب وكراسات الأقران.
- التتمر الجسدى: ويضم المداعبة الجنسية وإطلاق شائعات جنسية.
- التتمر الدينى: ويشمل توجيه الإيذاء لأصحاب الأديان الأخرى.
- التتمر بالمعاقين: ويتضمن توجيه الإيذاء لذوى الإعاقات المختلفة.
- التتمر العنصرى (السلالى): ويحوى توجيه الإيذاء للآخرين للونهم أو لسلالتهم.

ويعانى الطفل المتمتم من العديد من السلوكيات والتمثلة فى: العدوان والسلوك المضاد للمجتمع، والرسوب فى المدرسة، وصعوبة فى ضبط انفعالاته واكتئاب وشرب الخمر وتدنى فى مستوى التحصيل الأكاديمى، كما تعانى ضحية التتم من الفلق والعزلة وقصور فى تقدير الذات وتدنى فى المهارات الاجتماعية وقلة الأصدقاء (Story & Slaby, 2008: 29).

كما قد يرجع انتشار سلوك التتم بين تلاميذ مراحل التعليم المختلفة إلى انعدام الثقة وقصور فى المهارات الاجتماعية والعدوانية وضعف الكفاءة الذاتية والاجتماعية وانخفاض شعورهم بالأمن النفسى هشام الخولى (٢٠٠٤)، محمد كمال (٢٠٠٦)، عبد الكريم جردات (٢٠٠٨)، أمل عزب (٢٠١٠)، سيد البهاص (٢٠١٢).

وقد تقترب هذه الخصائص وتلك الأسباب من خصائص الطفل ذى الصعوبة فى التعلم، فقد يكون للإحباط المتكرر نتيجة لقصور عمليات الإدراك الاجتماعى أو التذكر أو اضطرابات اللغة أو انخفاض مستوى الإنجاز الأكاديمى دورا مؤثرا فى تدنى مفهوم الذات لديه خاصة فى ظل نبذ الآخرين وكثرة شكاوهم منه، فيتجه للتنفيس عما بداخله فى صورة عدوان متكرر على الآخرين والتتم بهم.

ويرى شلتز (Schultz, 2004) أن التتم يعد من أخطر المشكلات التى يعانى منها المتفوقون عقليا وذلك لاختلافهم عن أقرانهم، فهم مادة خصبة للمضايقة والإزعاج من الآخرين بصورة مستمرة (فى: إبراهيم عبد الفتاح، ٢٠٠٧: ٢٣٨).

فنبوغ المتفوق عقليا قد يثير عند الآخرين مشاعر النقص وبالتالي قد تصدر عنهم بعض الاستجابات الدفاعية إزاءه (زينب شقير، ٢٠٠٦: ٦٩).

وقد أجريت العديد من الدراسات التى تناولت الفروق بين التلاميذ العاديين وذوى صعوبات التعلم فى التتم مثل دراسة كل من كاوكيانن وآخرين (Kaukianen et al., 2002) والتى توصلت إلى وجود فروق بين التلاميذ العاديين وذوى صعوبات التعلم فى التتم من جهة والتتم والوقوع ضحية من جهة أخرى وذلك لصالح التلاميذ ذوى الصعوبة فى التعلم بالصف الخامس الابتدائى، كما أسفرت نتائج دراسة ديكنسون (Dickinson, 2006) عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ العاديين وذوى صعوبات التعلم فى إدراكهم لخبرة التتم وذلك على عينة من تلاميذ الروضة وحتى الصف الخامس الابتدائى، كما أشارت دراسة بومستر وآخرين (Baumeister et al., 2008) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ العاديين وذوى الصعوبة فى التعلم فى الوقوع ضحية للتتم وذلك لصالح التلاميذ ذوى الصعوبة، وتمثلت عينة الدراسة فى (٧٧) طفلا وطفلة من مراجعى عيادة الطب النفسى بجامعة كاليفورنيا ممن تتراوح أعمارهم ما بين (٥-١٨) سنة.

كما أسفرت نتائج دراسة كل من كمال النشاوى (٢٠٠٠)، وابتسام العلمى (٢٠١١) عن عدم وجود فروق دالة إحصائية بين التلاميذ ذوى صعوبات التعلم والعاديين فى السلوك العدوانى بالمرحلة الابتدائية، كما لم توجد فروق بين الفئتين فى التتم المدرسى فى دراسة يونج وآخرين (Young et al., 2012).

وقد أكدت دراسة كل من شوارتز وآخرين (Schwartz et al.,2002)، وإنجسون وجنل (Ingesson & Gunnel, 2007) ، ووينك وآخرين (Wienk et al.,2009)، و ما وآخرين (Ma et al.,2009)، و توم وآخرين (Tom et al.,2010) على وجود علاقة سلبية بين التمر والكفاءة الأكاديمية.

في حين لم توجد علاقة بين التمر والتحصيل الدراسي في دراسة كل من: وودس وولك (Woods & Walk,2004)، و كوكينوس وبانايوتو (Kokkinos & Panayiotou,2004)، وأندرو وبونوتي (Andreou & Bonoti,2010).

كما توصلت دراسة كل من جين وآخرين (Jean et al.,1998)، وفريدمان (Freadman,2000) إلى أن التلاميذ المتفوقين عقليا منخفضي التحصيل يعانون من صعوبات في الضبط السلوكي وأقل تكيفا وتوافقا مدرسيا وانفعاليا بالمقارنة بالعاديين.

٤ - الذكاء الوجداني Emotional Intelligence

يساعد التفاعل بين المعرفة والانفعال على فهم أعمق لذات الفرد الشخصية الاجتماعية، ويؤدي إلى حالة انفعالية هادئة وتفكير إيجابي ينعكس بصورة عامة على الشخصية ويؤثر على تكاملها، ويعتبر الذكاء الوجداني خير ممثل لتوحد الخبرة الانفعالية مع الأفكار، حيث يعكس صورة لمتصل المعرفة والانفعال.

وقد ظل مصطلح الذكاء الوجداني محدود الانتشار إلى أن قدمه جولمان (Goleman,1995) في كتابه الذكاء الوجداني **Emotional Intelligence** ، وأجاب من خلاله على بعض الأسئلة مثل: كيف تساعد أطفالنا على تحقيق النجاح في الحياة، وما العوامل التي تجعل أحدنا يتمتع بمعامل ذكاء مرتفع ويتعثر في الحياة بينما يحقق آخرون من ذوى الذكاء المنخفض نجاحا مدهشا؟، وقد أرجع هذا إلى الذكاء الوجداني والذي يشمل ضبط النفس والحماس والمثابرة والقدرة على حفز الذات.

ويصف كل من "مايروسالوفى" الذكاء الوجداني بأنه قدرة الفرد على إدراك عواطفه وانفعالاته وتنظيمها وتوليدها، واستخدامها كعامل مساعد في التفكير، وأيضا قدرته على فهم عواطف الآخرين بالصورة التي تدعم نموه العقلي والانفعالي (Mayer& Salovey, 1997: 10)

ويؤكد "ساكloffسك وآخرون" (Sakloffsk et al.,2002: 708) على أن الذكاء الوجداني يرتبط إيجابا بالنجاح في العلاقات الشخصية والاجتماعية وجودة الحياة والشعور بالسعادة والرغبة في الحياة، ويرتبط سلبا بالعزلة والانطواء والإحباط.

ويذكر كل من (فاروق عثمان، و محمد رزق، ٢٠٠١: ١٧٤-١٧٥) أن الذكاء الوجداني خاصية مركبة من خمسة مكونات أساسية هي:

- ١- المعرفة الانفعالية **Emotional Cognitive** : وتتمثل فى القدرة على الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية وحسن التمييز بينها.
- ٢- إدارة الانفعالات **Management Emotions**: وتشير إلى القدرة على التحكم فى الانفعالات السلبية وتحويلها إلى انفعالات إيجابية، والتغلب على القلق والاكتئاب.
- ٣- تنظيم الانفعالات **Regulating Emotions**: وتشير إلى القدرة على تنظيم الانفعالات والمشاعر وتوجيهها إلى تحقيق الإنجاز والتوافق وصنع أفضل القرارات.
- ٤- التعاطف **Empathy**: ويشير إلى القدرة على إدراك انفعالات الآخرين والتوحد معهم انفعالياً، وفهم مشاعرهم وانفعالاتهم والتعاطف معهم.
- ٥- التواصل **Communication**: ويشير إلى التأثير الإيجابى فى الآخرين عن طريق إدراك انفعالاتهم ومشاعرهم والقدرة على التصرف معهم بطريقة لائقة.

وتحدد (أمل حبيب، ٢٠٠٩: ٣١) أهم خصائص ذوى الذكاء الوجدانى المرتفع فى كونهم يتمتعون بشخصية متكاملة، ويمتلكون مهارات اجتماعية جيدة، ويتعاطفون مع الآخرين، وأكثر ذكاء ونجاحاً أكاديمياً، وأكثر كفاءة وتكيفاً مع الأمور وثباتاً انفعالياً، يحترمون آراء الآخرين، ويشعرون بالراحة، ولا يندغمسون فى الانفعالات السلبية والفترات الطويلة من الغضب واليأس، ويحافظون على الآداب والأخلاق، وأكثر تحملاً للمسئولية.

وتوصل وليامز وآخرون (Williams et al., 2010) إلى أن التلاميذ مرتفعى الذكاء الوجدانى يتكيفون بطريقة أفضل فى التحول من المراحل الأساسية إلى المراحل الثانوية بأفضل نتائج أكاديمية وأفضل تقدير لذواتهم وأفضل نسبة حضور وأعلى مستوى من السلوكيات التكيفية مقارنة بأقرانهم منخفضى الذكاء الوجدانى.

والتلاميذ ذوى صعوبات التعلم يفتقرون إلى مهارات الذكاء الوجدانى حيث تنعدم لديهم القدرة على تطوير مهاراتهم الاجتماعية وتمييزها بشكل لائق نتيجة لشعورهم بالنزب الاجتماعى، كما أن لديهم مستويات منخفضة من الوعى بالذات ومرتفعة فى القلق وعدم الثقة فى النفس ويميلون إلى تجنب استخدام المعرفة كاستراتيجية للمواجهة ويواجهون صعوبات فى التكيف مع الآخرين، ولا يتقبلون الانتقادات ويتعرضون لمستويات عالية من الضغوط ويشعرون بالتعاسة والتشاؤم وذلك مقارنة بالعاديين (محمد ناصف، ٢٠٠٥: ١١-١٣).

ويتفق كل من (عادل عبد الله، ٢٠٠٤: ٢٦٠)، و جرويمان (Grob-man, 2006: 201) فى كون المتفوق عقلياً منخفض التحصيل قد تتنابه مشاعر سطحية ويتسم بالانفجار الانفعالى واللامبالاه وفتور المشاعر وصعوبة فى التحكم فيها والسيطرة عليها ويبدو غير سعيد أو مكتئب، ويميل عصابياً إلى الكمالية ويعانى من خبرات انفعالية سيئة واضطرابات انفعالية وينخفض تقديره لذاته والتحكم فيها.

ويذكر جولمان (Goleman, 2001) أن بعض الدراسات التى أجريت للبحث فى علاقة الذكاء الوجدانى بمعامل الذكاء (IQ) أثبتت عدم وجود ترابط بينهما، حيث تراوحت معاملات الارتباط ما بين (صفر: ٠.٣٦).

وترى سيجال (Segal,1997: 18) أننا نستطيع تحقيق مانريده فى الحياة من خلال الذكاء الوجدانى وليس الذكاء المعرفى، فالذكاء الوجدانى يمكن تغييره على عكس الذكاء المعرفى الذى يعد ثابتا لا يتغير.

كما أن الذكاء المعرفى يختص عادة بالمشاكل التى لها حل أمثل وحيد، فى حين يختص الذكاء الوجدانى بالمشاكل التى يمكن تفسيرها بطرق مختلفة، والتى لا يوجد لها حل موضوعى، كما لاتوجد معايير مطلقة لتقييم الذكاء الوجدانى (Van Der Zee et al.,2002: 104)

فى حين يرى آخرون أنه من النادر أن نجد من يجمع بين معامل ذكاء مرتفع وذكاء عاطفى منخفض أو العكس، فالذكاء الوجدانى مثله مثل الذكاء التقليدى يمكن قياسه كقدرة ويتغير بفعل الزمن ويزداد بالتقدم فى المراحل العمرية، كما أن بعد فهم الانفعالات هو أكثر الفروع ارتباطا بالإدراك والتعقل التصورى، بالإضافة إلى أنه إذا كان الناتج العقلى يسهم فى اختيار الأفراد للمهن المختلفة فإن الناتج الانفعالى يحدد مدى نجاح الفرد داخل هذه المهنة وحسن أدائه فيها. (جولمان، ٢٠٠٠: ٦٩-٧٠)، (Maree & Fernandes, 2003: 501).

وتؤكد (فاطمة المستكاوى، ٢٠٠٥: ١١٦) أن الخصائص الشخصية الإيجابية التى يتضمنها الذكاء الوجدانى لا يمكن أن تؤثر فى حياة الفرد دون استخدام الذكاء العقلى كخلفية له، فالشخصية كل دينامى لا يمكن فصل جنباتها عن بعضها البعض، فالمواقف تحدد الاستجابات، وهذه الاستجابات هى نتاج تفاعل بين مكونات الشخصية سواء كانت معرفية أم انفعالية.

وعلى صعيد العلاقة بين الذكاء الوجدانى والتحصيل الأكاديمى أشارت نتائج دراسة كل من: باركر وآخرين (Parker et al.,2004)، وباركر وآخرين (Parker et al.,2004) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الوجدانى والتحصيل الأكاديمى، فى حين لم توجد علاقة بينهما فى دراسة كل من: نيوسم (Newsome et al.,2000)، و محمد حبشى و جاد الله أبو المكارم (٢٠٠٤)، و بتريدس وآخرين (Petrides et al., 2004).

وفى إطار العلاقة بين الذكاء الوجدانى والذكاء العقلى أشارت نتائج دراسة كل من: إبستين (Epstein,1999)، و ماير (Mayer, 2001)، و ريد وكلاك (Reed & Clark,2000)، و فان در زى (Van Dar Zee,2002) إلى عدم وجود علاقة بين الذكاء الوجدانى و الذكاء العقلى، فى حين وجدت علاقة بينهما فى دراسة ماير وسالوفى وكاروسو (Mayer & Salovey & Caruso, 1999)، و جريفز (Graves, 2000)، و عبد الحى محمود ، و مصطفى حسيب (٢٠٠٤).

وتشير نتائج دراسة أحمد عبادة، و محمد عبد المؤمن (١٩٩١) إلى أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم غير متوافقين شخصيا أو اجتماعيا ولديهم صعوبة فى التعبير عن أنفسهم ولا يعون انفعالات الآخرين ولا يراعون مشاعرهم، كما توصلت دراسة فتحى الزيات (٢٠٠٣) إلى ارتباط الصعوبات الأكاديمية والنمائية بصعوبات السلوك الاجتماعى والانفعالى لدى التلاميذ ذوى الصعوبة فى التعلم، وأسفرت نتائج دراسة ريف وآخرين (Reiff et al.,2001) عن وجود

تأثير دال لصعوبات التعلم فى الذكاء الوجدانى وذلك على عينة تكونت من (١٢٨) طالبا وطالبة من كليتين بجامعة واحدة.

وأسفرت نتائج دراسة بريانت (Bryant, 2007) عن وجود علاقة موجبة قوية بين الذكاء الوجدانى والفهم القرائى لدى الطلاب ذوى صعوبات التعلم بالمرحلة الثانوية، وخلصت دراسة مارجورى (Marjorie, 2009) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتى (العاديين - ذوى صعوبات التعلم) فى الذكاء الوجدانى لصالح العاديين.

وقد توصلت دراسة لأكاس (Lacass, 2000) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتفوقين عقليا مرتفعي التحصيل والمتفوقين عقليا منخفضي التحصيل ومنخفضي التحصيل غير المتفوقين عقليا فى كل من (مفهوم الذات السالب - عدم التوافق المدرسى - انخفاض مهارات الذكاء الوجدانى) لصالح منخفضي التحصيل فى المجموعتين الثانية والثالثة بالمقارنة بالمجموعة الأولى من المتفوقين عقليا مرتفعي التحصيل، كما أسفرت نتائج دراسة كل من لاندو وويسلر (Landoo & Weissler, 1989)، والتي أجريت على (٢٢١) من الموهوبين بالمدارس الابتدائية والثانوية عن كون الموهوبين ذوى الذكاء الوجدانى المرتفع كانوا أكثر قدرة على التفكير الابتكارى مقارنة بالموهوبين ذوى الذكاء الوجدانى المنخفض، و باتستيني (Batastini, 2001) والتي خلصت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية قوية بين الذكاء الوجدانى والإبداع بلغت (٠.٨٢)، وتوصلت دراسة ماير (Mayer, 2001) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الموهوبين والعاديين فى مهارات الذكاء الوجدانى لصالح الموهوبين.

٥- المسؤولية الاجتماعية Social Responsibility

تعد دراسة المسؤولية الاجتماعية ضرورة اجتماعية نظرا لانتشار العديد من مظاهر الاضطراب التى ندرکها، والتي تبدو فى العزوف عن المشاركة والتهاون والتفريط فى المسؤوليات، وعدم إدراك الواجبات الاجتماعية والتركيز على الحصول على الحقوق والاستخفاف بحقوق الآخرين، وتمزق العلاقات وعدم تحمل نتائج السلوك والعنف والعدوان (أمل حبيب، ٢٠١٥: ١٣).

والمسؤولية الاجتماعية هى جزء من المسؤولية بصفة عامة، فالفرد مسئول عن نفسه وعن الجماعة، والجماعة مسئولة عن نفسها وأهدافها وعن أعضائها كأفراد فى جميع الأمور والأحوال، والمسؤولية الاجتماعية ضرورية للمصلحة العامة و فى ضوءها تتحقق الوحدة وتتماسك الجماعة (سيد عثمان، ١٩٨٦: ٢٧٣).

والفرد المسئول اجتماعيا ينسجم مع ذاته ومع الآخرين ويعرف واجباته ويتخذ قراراته ويستجيب لنفسه ولأفعاله تجاه الآخرين، كما أنه يتسجيب لمهامه وواجباته المختلفة، ويطيع التعليمات، ويتقانى فى أداء المهام التى تسند إليه، يؤديها بحبوية وإتقان وسرعة وإنجاز ويشارك الجماعة مشاركة فعالة، فى حين أن الشخص الذى لا يشعر بالمسؤولية هو شخص لا يعى ذاته وواجباته وآثار أفعاله، ولا يتفهم المشكلات التى يتعرض لها والمغزى الاجتماعى لتصرفاته وقراراته فلا يبذل أى جهد فى سبيل تنفيذ ما يوكل إليه من أعمال (Handerson, 1981: 30).

وتتكون المسؤولية الاجتماعية تبعاً لتصور (سيد عثمان، ١٩٧٣: ١٢-١٤) من ثلاثة عناصر يكمل كل منها الآخر ويدعمه ويقويه وهي:

- أ- **الاهتمام**: وهو الارتباط العاطفي بالجماعة، والحرص على سلامتها وتماسكها ويتضمن أربعة مستويات وهي:
 - **الانفعال مع الجماعة**: حيث يساير الفرد حالتها الانفعالية بصورة لا إرادية.
 - **التوحد مع الجماعة**: وهو شعور الفرد بالوحدة المصيرية معها.
 - **تعقل الجماعة**: حيث تملأ الجماعة عقل الفرد وفكره وكيانه، يوليها قدراً كبيراً من الاهتمام المتفكر.
- ب- **الفهم**: وتعنى فهم الفرد للجماعة والمغزى الاجتماعي لسلوكه ويتضمن الفهم:
 - **فهم الفرد للجماعة**: ماضيها وحاضرها ومعاييرها وقيمتها وعاداتها واتجاهاتها.
 - **فهم الفرد للأهمية الاجتماعية لسلوكه**: أى فهم مغزى سلوكه الشخصي والاجتماعي على الجماعة.
- ج- **المشاركة**: ويقصد بها مشاركة الآخرين فى عمل ما يمليه الاهتمام وما يتطلبه الفهم من أعمال تساعد الجماعة على تحقيق أهدافها، وتتضمن ثلاثة جوانب هي:
 - **التقبل**: أى تقبل الفرد للأدوار الاجتماعية التي يقوم بها فى ضوء المعايير المحددة.
 - **التنفيذ**: أى العمل مع الجماعة فى اهتمام وحرص فى ضوء إمكاناته وقدراته.
 - **التقييم**: أى المشاركة التقييمية الناقدة المصححة والموجهة فى نفس الوقت.

وقد أكدت دراسة كل من **وليام ووانسر (William & Wansar, 1990)**، و **عبد الناصر أنيس (١٩٩٣)** على معاناة التلاميذ ذوى الصعوبة فى التعلم من ضعف النشاط وعدم الكفاءة فى التعامل مع بيئة التعلم وتتمثل استجاباتهم بالسلبية، واعتمادهم على الآخرين ولا يبذلون جهداً وتنقصهم الدافعية ويعانون من اللامبالاه وعدم الاكتراث، ويعتذرون عن الواجبات وربما ينسونها أو يرجئونها، كما أنهم أقل تنظيمياً وينسبون فشلهم للحظ والصدفة وذلك بالمقارنة بالعاديين.

وتذكر كل من **(ناريمان رفاعى، ومحمود عوض الله، ١٩٩٣: ٢٢٣)** أن التلميذ صاحب الصعوبة فى التعلم لم يخبر نجاحاً ولم يشعر بقيمة التعزيز ولا قيمة ذاته أمام الآخرين، فيعزف عن المشاركة فى الأعمال التي تضعه فى مواجهة أمام مدرسيه أو والديه، ويرتبط ذلك بعدم النضج الانفعالي وتقبل الخطأ ومحاولة تعديله أو تغييره.

ويذكر **(عادل عبد الله، ٢٠٠٤: ٢٥٨)** أن المتفوق عقلياً منخفض التحصيل نادراً ما يقبل المسؤولية التي تتعلق بمستقبله الشخصي وتحقيق أهدافه، ويميل إلى إلقاء اللوم على الآخرين ويحملهم نتيجة فشله فى تحقيقها، كما أنه يرفض الاستماع إلى النصائح التي تحقق له النجاح لما يرى فى النجاح من تحمل للمسؤولية ويشرد عند القيام بعمل ما.

وترتبط تلك العوامل السلبية والتي تمثل مظاهر اضطراب فى شخصية التلميذ المتفوق عقلياً منخفض التحصيل والتلميذ صاحب الصعوبة فى التعلم بنقص فى نمو المسؤولية الاجتماعية والتي تتمثل فى عدم الاكتراث أو

الاهتمام أو الحرص عند القيام بالأعمال التي يؤديها أو يكلف بها حيث يعدد (سيد عثمان، ١٩٩٦: ٨٦) مظاهر العطب والخلل في المسؤولية الاجتماعية لدى الفرد في ثلاثة مظاهر هي:

١- التهاون: وهو فتور في همة العمل على غير الوجه الذي ينبغي أن يكون عليه.

٢- اللامبالاه: وهو برود يصيب الإنسان، بما يشبه التجمد.

٣- العزلة: وهي أن يكون الفرد عضواً في جماعة ولكنه غائبا عنها.

وعلى مستوى الدراسات السابقة فقد توصلت دراسة ماكونوغى (Mcconoughy, 1986) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم و العاديين ممن تتراوح أعمارهم ما بين (١٢-١٦) عاما في المشاركة في الأنشطة والتفاعلات الاجتماعية لصالح العاديين.

ولم تجر سوى دراسة ناريمان رفاعى و محمود عوض الله (١٩٩٣) والتي تناولت الفروق بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين في المسؤولية الاجتماعية، حيث أشارت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين ذوي الصعوبة والعاديين في المسؤولية الاجتماعية وذلك لصالح التلاميذ العاديين.

وقد تناولت العديد من الدراسات والبحوث العلاقة بين المسؤولية الاجتماعية والتحصيل الدراسى وذلك فى دراسة كل من: ونتزل (Wentzel, 1991)، و ونتزل (Wentzel, 1993)، وعيسى الزهرانى (١٩٩٧)، وناكايا (Nakaya, 1999)، وفاطمة بنت عبد العزيز (٢٠١٠)، ومالكى وآخريين (Maliki et al., 2010) حيث أشارت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين المسؤولية الاجتماعية والتحصيل الأكاديمى لدى عينات الدراسة المستهدفة.

كما أشارت نتائج دراسة هاوكينس (Hawkins, 1992) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتفوقين عقليا (مرتقى التحصيل - منخفضى التحصيل) وغير المتفوقين عقليا فى كل من (الإدراك الذاتى للكفاءة الدراسية - المسؤولية الذاتية - مفهوم الذات الإيجابى - الإدراك الذاتى لقيمة الذات) لصالح المتفوقين عقليا مرتقى التحصيل على عينة بلغت (١٢٥) تلميذا بالصفوف الثالث والرابع والخامس بالمرحلة الابتدائية، كما توصلت دراسة فورد (Ford, 1996) إلى وجود العديد من العوامل النفسية والاجتماعية ذات التأثير على التحصيل الدراسى لدى الموهوبين وهى: مسؤولية التعلم والنجاح والمخاوف والضغط ومصدر الرقابة، وأسفرت نتائج دراسة فريدمان (Fredman, 2000) عن كون المتفوقين عقليا منخفضى التحصيل يعانون من قلق اجتماعى ونقص فى المشاركة الدراسية وسيئوا التوافق الانفعالى.

٦- السلوك الأخلاقى Moral Behavior

يرى (فؤاد أبو حطب، ١٩٧٣: ١٥٦) أن السلوك الأخلاقى هو أنماط الاستجابات التى تنتج من الموقف الذى تتوازن فيه الدوافع الإيجابية (المغريات) **Temptation** والضوابط أو القيود (المحددات) **Restraints**. وقد استخلص "أبو حطب" من نتائج الأبحاث أنماط خمسة لهذا السلوك وهى:

أ- مقاومة الإغراء أو القدرة على كف السلوك الذى لا يتفق مع المعايير الخلقية فى الوقت الذى تكون فيه دوافع هذا السلوك قوية.

ب- النشاط الإيجابى للوصول إلى أهداف مقبولة خلقيا.

ج- الاستجابات اللاحقة لإصدار استجابات غير خلقية مثل: الشعور بالذنب أو العار أو القلق.

د- الفهم المعرفى لبناء القواعد والقيم الخلقية ودينامياتها.

هـ- محتوى المعتقدات الخلقية وقوتها (فؤاد أبو حطب، ١٩٧٣: ١٥٦).

ويشير (أحمد شلبى، ١٩٩٦: ٣٠) إلى أن السلوك الأخلاقى يشمل الأشكال الظاهرة من السلوك، وأن دراسة

منابع هذا السلوك ودوافعه من تفكير وتعقل واختيار وقيم وأعراف ومعايير هى دراسة للظاهرة الخلقية بكل أبعادها.

وقد تظهر العديد من المشكلات السلوكية لدى التلميذ صاحب الصعوبة فى التعلم مثل: الدفع البدنى أو البصق أو العض أو تدمير الممتلكات ومضايقة الآخرين وإفساد نشاطاتهم وألعابهم وإزعاجهم، ومخالفة النظام والتعليمات وسوء التصرف فى الجلسات العامة وممارسة الكذب والغش والسرقة والسلبية وعدم الاندماج فى الجماعة والانسحاب وعدم استئمانه على ممتلكات الغير واستخدامه الألفاظ النابية (فاروق صادق، ١٩٨٥).

وقد يعانى التلميذ المتفوق عقليا من العديد من المشكلات السلوكية منها: سوء علاقته بالمدرسين وعدم الرغبة فى التوافق واللامبالاه والتمرد على السلطة والكذب والعجز عن مواجهة الصراعات ولا يرغب فى المشاركة فى الأنشطة المدرسية ويتجنب الدخول فى منافسات، ويعتقد أنه لا يستطيع التعلم أو أن العمل صعب جدا (Reis & McCoach, 2000: 156, Battle, 2002: 4-19).

كما ينخفض تقديره لذاته مما يجعله يتحول إما للانسحاب أو العدوانية وممارسة سلوكيات غير متكيفة مع المجتمع، ويعانى من التباين بين المستوى العقلى المرتفع ومستوى النضج الاجتماعى والانفعالى المعتاد، ويميل إلى الانتقام وانخفاض مهارات المواجهة أو الدخول فى مواجهات بدنية مع الآخرين (Grob-Man, 2006: 200, Ford, 1996: 6-7).

وعلى صعيد الدراسات والبحوث السابقة توصلت دراسة (Ross et al., 1997) إلى وجود ارتباط بين صعوبات التعلم وبعض المشكلات السلوكية مثل اضطراب العلاقات الاجتماعية والعدوان والسلوك الفوضوى، كما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين العاديين وذوى صعوبات التعلم فى العديد من الاضطرابات السلوكية (سوء العلاقة مع الأقران - الخلل فى السلوكيات والتفاعلات الاجتماعية - السلوك الفوضوى - العدوان) لصالح ذوى صعوبات التعلم فى دراسة كرسيتين وكارن (Cristine & Karen, 2000)، كما وجدت فروق بين ذوى صعوبات التعلم والعاديين فى كل من (الانحرافات السلوكية - تناول المواد المخدرة - العنف والعزلة - العدوان) لصالح ذوى صعوبات التعلم من المراهقين فى دراسة جوسيف (Joseph et al., 2001).

وقد أكدت دراسة بسماء آدم (٢٠٠٢) على وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين النمو الأخلاقي والتحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، كما وجدت علاقة موجبة ودالة بين الحكم الخلقى والذكاء لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي في دراسة نيفين عبد الرحمن (١٩٩٧)، وبين النمو الأخلاقي والذكاء في دراسة كل من وايت (White,1988)، وسامى أبو بيه (١٩٩٠) كما أشارت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتفوقين عقلياً وغير المتفوقين عقلياً في النمو الخلقى لصالح المتفوقين عقلياً.

في حين أوضحت دراسة هندرسون (Henderson, 1984)، و فلين (Flynn,1984) عدم وجود تأثير دال للذكاء على النمو الأخلاقي، كما أوضحت دراسة بالدوين (Balduin,1988)، وسامى أبو بيه (١٩٩٠) وجود علاقة بين الابتكارية والنمو الخلقى، في حين أشارت دراسة جولدمان (Goldman,1984) إلى عدم دلالة هذه العلاقة.

كما توصلت دراسة شان (Chan, 2003) إلى أن المتفوقين عقلياً قد يعانون من العديد من المشكلات السلوكية والانفعالية مثل: سوء سلوكياتهم مع الآخرين وعدم القدرة على التكيف واستخدام استراتيجيات سلبية للمواجهة الاجتماعية وتزايد مشاعر الضيق لديهم.

مما تقدم يمكن استخلاص ما يلي:

- ١- إن انخفاض مستوى التحصيل الدراسي يرتبط بالعديد من المشكلات السلوكية والانفعالية لدى فئات التمايز الثنائي.
- ٢- أن ثمة تشابه بين عينتي البحث (المتفوقين عقلياً منخفضي التحصيل - ذوى صعوبات التعلم) حيث تعاني كل منهما من قصور في المهارات الذاتية والاجتماعية والتي تمثل القاسم المشترك بينهما.
- ٣- قلة الدراسات العربية التي تناولت متغيرات الدراسة الأربعة (التنمر المدرسى - الذكاء الوجدانى - المسؤولية الاجتماعية - السلوك الأخلاقى) لدى فئات الدراسة الحالية من ذوى الاحتياجات الخاصة.
- ٤- إن انخفاض مستوى متغيرات الدراسة الأربعة لدى عينتي البحث (المتفوقين عقلياً منخفضي التحصيل - ذوى صعوبات التعلم) تمثل أكثر المشكلات التي تعاني منها هاتين الفئتين وتلخص حجم المعاناة لدى كل منهما.
- ٥- أن هناك تناقض بين نتائج الدراسات التي تناولت العلاقة بين التنمر والتحصيل الأكاديمي، والتي تناولت الفروق بين ذوى صعوبات التعلم والعاديين في التنمر المدرسى، بالإضافة إلى عدم وجود دراسة واحدة - في حدود علم الباحثين - تناولت الفروق بين فئات الدراسة في التنمر المدرسى.
- ٦- ثمة تناقض بين نتائج الدراسات التي تناولت العلاقة بين الذكاء الوجدانى والذكاء العام.
- ٧- وجود اختلاف بين نتائج الدراسات التي تناولت العلاقة بين الذكاء والنمو الخلقى من جهة، والابتكارية والنمو الخلقى من جهة أخرى.
- ٨- إن الثنائية غير العادية التي تعاني منها فئتي (المتفوقين عقلياً منخفضي التحصيل - ذوى صعوبات التعلم) قد تكون مدعاة للتعرف على خصائص كل فئة وتحديد الفروق بينهما ومقارنتهما بمنخفضي التحصيل غير المتفوقين عقلياً.

٩- تشابه فئتي (المتفوقين عقليا منخفضي التحصيل - منخفضي التحصيل غير المتفوقين عقليا) حيث لم توجد فروق بينهما في العديد من المتغيرات (المسئولية الذاتية - التوافق المدرسي - الذكاء الوجداني) وذلك في دراسة كل من هاوكينس (Hawkins, 1992)، و لاكاس (Iacass, 2000).

١٠- أشارت معظم نتائج الدراسات الأجنبية إلى تفوق الطلاب العاديين في متغيرات الدراسة الأربعة بالمقارنة بالفئات الأخرى محل اهتمام الدراسة الحالية كل على حدة (المتفوقين عقليا منخفضي التحصيل - ذوى صعوبات التعلم).

١١- ندرة الدراسات التي تناولت متغيرات الدراسة الأربعة لدى مرحلة التعليم الابتدائي، وعدم وجود دراسة تناولت المتغيرات الأربعة مجتمعة.

١٢- قلة الدراسات العربية التي تناولت فئة المتفوقين عقليا منخفضي التحصيل بصفة عامة و عدم وجود دراسة واحدة- في حدود ما تم الاطلاع عليه- تناولت تلك الفئة في مرحلة التعليم الابتدائي بصفة خاصة على الرغم من أهمية تحديد خصائص تلك الفئة مبكرا تمهيدا لتشخيصهم وعلاج المشكلات التي قد تواجههم وتؤثر على إمكاناتهم.

فروض الدراسة:

بناء على الإطار النظري ونتائج البحوث والدراسات السابقة تم اشتقاق فروض الدراسة الحالية على النحو الآتي:

- ١- توجد فروق دالة إحصائيا بين فئات التلاميذ (ذوى صعوبات التعلم- منخفضي التحصيل غير المتفوقين عقليا- المتفوقين عقليا منخفضي التحصيل) في أبعاد مقياس التمر المدرسي ودرجته الكلية.
- ٢- توجد فروق دالة إحصائيا بين فئات التلاميذ (ذوى صعوبات التعلم-منخفضي التحصيل غير المتفوقين عقليا- المتفوقين عقليا منخفضي التحصيل) في أبعاد مقياس الذكاء الوجداني ودرجته الكلية.
- ٣- توجد فروق دالة إحصائيا بين فئات التلاميذ (ذوى صعوبات التعلم-منخفضي التحصيل غير المتفوقين عقليا- المتفوقين عقليا منخفضي التحصيل) في أبعاد مقياس المسئولية الاجتماعية ودرجته الكلية.
- ٤- توجد فروق دالة إحصائيا بين فئات التلاميذ (ذوى صعوبات التعلم-منخفضي التحصيل غير المتفوقين عقليا- المتفوقين عقليا منخفضي التحصيل) في أبعاد مقياس السلوك الأخلاقي ودرجته الكلية.

المنهج وإجراءات الدراسة: ويشمل:

١- منهج الدراسة:

استعان الباحثان بالمنهج الوصفي في شرح المتغيرات وبيان أهمية الدراسة وحدودها والإطار النظري والمصطلحات والدراسات السابقة، واستخدما تحليل التباين أحادي الاتجاه "ANOVA" واختبار "LSD" لمعالجة بيانات الدراسة.

٢- عينة الدراسة:

بلغت عينة الدراسة الأولية (٥٣٠) مشاركا من تلاميذ وتلميذات الصف الخامس الابتدائي بإدارة بنها التعليمية للعام الدراسي (٢٠١٥-٢٠١٦م)، حيث بلغ متوسط أعمارهم (١١.٢) بانحراف معياري قدره (٢.١٨)، وجدول (١) يوضح العينة الأولية وأماكن وجودها.

جدول (١): العينة الأولية للدراسة وأسماء المدارس التي اختيرت منها

| م | اسم المدرسة | عدد التلاميذ | النوع | |
|---|---------------------|--------------|-------|------|
| | | | ذكور | إناث |
| ١ | كمال الدين حسين | ٩٦ | ٣٥ | ٦١ |
| ٢ | ابن خلدون | ٨٢ | ٤٤ | ٣٨ |
| ٣ | الإمام محمد عبده | ٦٤ | ٢٢ | ٤٢ |
| ٤ | هدى شعراوي | ١٠٢ | ٦٠ | ٤٢ |
| ٥ | جمال الدين الأفغاني | ١٠٨ | ٥٨ | ٥٠ |
| ٦ | بلال بن رباح | ٧٨ | ٥٦ | ٢٢ |
| | إجمالي | ٥٣٠ | ٢٧٥ | ٢٥٥ |

٣- أدوات الدراسة:

أولاً: لتحديد عينة الدراسة من ذوى صعوبات التعلم استخدمت الأدوات الآتية:

- ١- اختبار الذكاء المصور (إعداد: أحمد زكى صالح، ١٩٧٨)
- ٢- اختبار الفهم القرائى للأطفال (إعداد: خيرى المغازى، ١٩٩٨)
- ٣- اختبار "بندر جشطلت" البصرى الحركى (إعداد: لوريتا بندر) (تعريب: محمد خطاب، ومروة فتحى، ٢٠١٦)
- ٤- مقياس "وكسلر" لذكاء الأطفال المعدل (تعريب وتقنين: محمد إسماعيل ولويس مليكة، ١٩٧٤)

ثانياً: لتحديد عينة الدراسة من المتفوقين عقلياً منخفضى التحصيل استخدمت الأدوات الآتية:

- ١- اختبار الذكاء المصور (إعداد: أحمد زكى صالح، ١٩٧٨)
- ٢- اختبارات "وليامز" للقدرات والمشاعر الابتكارية (ترجمة وتقنين: أحمد قنديل، ١٩٩٠)
- ٣- قائمة تقدير المعلم للخصائص السلوكية للتلاميذ الموهوبين منخفضى التحصيل (إعداد: حنان الملاحة، وسعدة أبو شقة، ٢٠١١)

ثالثاً: المقاييس الخاصة بمتغيرات الدراسة:

- ١- مقياس التتمرد المدرسى (إعداد: أميمة عبد العزيز، ٢٠١٢)
- ٢- مقياس الذكاء الوجدانى (إعداد: طه هنداوى، ٢٠٠٧)
- ٣- مقياس المسؤولية الاجتماعية (إعداد: محمد الديب، ووليد خليفة، ٢٠١٤)
- ٤- مقياس السلوك الأخلاقى (إعداد: مجدى عبد الرازق، ٢٠٠٧)

وفيما يلى وصف تفصيلى لتلك الأدوات:

أولاً: مقاييس تشخيص ذوى صعوبات التعلم:

- ١- اختبار الذكاء المصور (إعداد: أحمد زكى صالح، ١٩٧٨)

يهدف هذا الاختبار إلى تقدير القدرة العقلية العامة للأفراد في الأعمار من الثامنة حتى السابعة عشرة، ويعتمد في فكرته على إدراك العلاقة بين مجموعة من الأشكال وانتقاء الشكل المختلف من بين وحدات كل مجموعة، وتعطى درجة واحدة للإجابة الصحيحة، و (صفر) للإجابة الخطأ.

ولحساب صدق وثبات الاختبار في الدراسة الحالية تم حساب:

- الصدق التلازمي: من خلال تطبيقه على عينة تكونت من (٣٠) تلميذا وتلميذة بالصف الخامس الابتدائي- تم استخدام تلك العينة لحساب الصدق والثبات الخاص لجميع المقاييس والاختبارات المستخدمة في الدراسة الحالية فقط- وحساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للاختبار والدرجة الكلية لاختبار القدرة العقلية (إعداد: فاروق عبد الفتاح، ١٩٨٤)، حيث بلغ معامل الارتباط (٠.٨٤).
- ثبات الاتساق الداخلي: وذلك باستخدام معادلة "كرونباخ" (معامل ألفا للثبات) حيث بلغ معامل الثبات (٠.٦٨).
- ٢- اختبار الفهم القرائي (إعداد: خيرى المغازى، ١٩٩٨)

ويهدف إلى قياس الفهم القرائي العام من خلال خمسة أبعاد لدى الأطفال من سن التاسعة وحتى الثانية عشرة حيث تتمثل الأبعاد فى: (إدراك معنى الكلمة- إدراك معنى الجملة- إدراك معنى الفقرة- إدراك العلاقات اللغوية- إدراك المتعلقات اللغوية)، ويستغرق تطبيقه (٣٠) دقيقة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وتعطى درجة واحدة للإجابة الصحيحة، و (صفر) للإجابة الخطأ.

ولحساب صدق وثبات الاختبار في الدراسة الحالية تم حساب:

- الصدق التلازمي: وذلك من خلال حساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لهذا الاختبار ودرجات امتحان نصف العام فى اللغة العربية حيث بلغ معامل الارتباط (٠.٦٠)
- طريقة التجزئة النصفية: حيث بلغ معامل الارتباط بين المفردات الفردية والزوجية (٠.٧٣) بمعامل ثبات قدره (٠.٨٤).

٣- اختبار "بندر جشطلت" البصرى الحركى (إعداد: لوريتا بندر، تعريب: محمد خطاب، و مروة فتحي، ٢٠١٦).

ويهدف هذا الاختبار إلى الكشف عن الاضطرابات النفسية والانفعالية، ويبدو فيما يطرأ على عملية نقل الأشكال من تحريف، حيث يتكون من ستة أشكال يطلب من التلميذ نسخها مرة بمجرد النظر إليها ثم نسخها مرة أخرى من الذاكرة، ويعتبر المفحوص سوياً إذا حصل على درجة كلية تساوى (١٥ + ٠.٥)

ولحساب صدق الاختبار: قام السيد عبد الحميد (١٩٩٢) بحساب الصدق التمييزي، حيث قام بحساب النسبة الحرجة والتي كانت (٣.٥٧) على عينة قوامها (٧٥) تلميذا وتلميذة، واتضح أن الفروق القائمة بين المتوسطين دالة إحصائياً.

ولحساب ثبات الاختبار في الدراسة الحالية: قام الباحثان باستخدام طريقة التجزئة النصفية وحساب معامل الارتباط بين مجموع درجات العبارات الزوجية و مجموع درجات العبارات الفردية والذي بلغ (٠.٧١) بمعامل ثبات قدره (٠.٨٣)

٤- مقياس "وكسلر" لذكاء الأطفال المعدل (تعريب وتقنين: محمد إسماعيل، ولويس مليكة، ١٩٧٤).

ويهدف إلى قياس الذكاء اللفظي والذكاء العملي لدى الأفراد، تمهيدا لاختيار التلاميذ الذين يوجد تباعد لديهم بين هذين النوعين من الذكاء مقداره انحراف معيارى واحد على الأقل وهو اختبار فردى يتكون من عشرة اختبارات موزعة على قسمين (لفظى - عملى) بمعدل خمسة اختبارات لفظية وخمسة عملية.

ولحساب صدق وثبات المقياس:-

- الصدق التلازمى: حيث قام عدد من الباحثين بحساب الصدق التلازمى للمقياس باستخدام محك التحصيل وتراوحت معاملات الارتباط ما بين (٠.٥ : ٠.٦) (فؤاد أبو حطب وآخرون، ١٩٩٩ : ٢٦٠)
- طريقة التجزئة النصفية: وذلك لكل اختبار فرعى فى المقياس للقسمين اللفظى والعملى، حيث بلغ متوسط معامل الثبات (٠.٩٤) للمقياس اللفظى، و (٠.٩٠) للمقياس العملى. (فؤاد أبو حطب وآخرون، ١٩٩٩ : ٢٥٩).

ثانيا: مقاييس تشخيص المتفوقين عقليا منخفضى التحصيل

١- اختبارات "وليامز" للقدرات والمشاعر الابتكارية (ترجمة وتقنين: أحمد قنديل ، ١٩٩٠)

وتهدف إلى التعرف على التلاميذ الموهوبين وقياس القدرات والمشاعر الابتكارية فى المرحلة العمرية من الثامنة وحتى الثامنة عشر من خلال تقدير العوامل الثمانية التى تتصل بالابتكار البشرى وتشتمل على قسمين:

القسم الأول: اختبار القدرات الابتكارية:

ويستخدم لقياس مكونات التفكير الابتكارى (التباعدى) المشتقة من دراسات "جيلفورد" على العقل البشرى وهى: الطلاقة- المرونة- الأصالة- التحسين أو التطوير- الابتكار اللفظى، ويتكون من (١٢) شكلا يجب على التلميذ تكملتها بسرعة برسم صورة مبتكرة بقدر الإمكان بالاعتماد على الأشكال والخطوط الموجودة، مع كتابة عنوان لكل صورة أسفلها يعبر عنها ويشير إلى ما يرسم داخل المربع، ويستغرق زمن تطبيقه (٢٥) دقيقة للصفوف الدنيا (المرحلة الابتدائية- المرحلة الإعدادية)، و (٢٠) دقيقة للصفوف العليا (المرحلة الثانوية).

القسم الثانى: اختبار المشاعر الابتكارية:

ويتكون من (١٥٠) عبارة من نوع الاختيار من متعدد تقيس مجموعة من الخصائص والسمات الوجدانية المرتبطة بالابتكار مثل: حب الاستطلاع - حب المغامرة- تحدى الصعب- التخيل، وباستخدامه يتم الحصول على درجة كلية وأربع درجات فرعية، ويستغرق تطبيقه من (٢٠-٣٠ دقيقة)، ويتميز هذا الاختبار بعدم اقتصره على الجانب المعرفى للتفكير الابتكارى بل يمتد ليشمل الجانب الوجدانى الذى لم يسبق قياسه فى مجال الابتكار.

تصحيح الاختبارات وتقدير الدرجات:

أولاً: تصحيح اختبار القدرات الابتكارية:

- ١- **الطلاقة:** و درجتها هي عدد المربعات التي حاول فيها التلميذ ورسم بها أي شكل، ويعطى كل مربع درجة واحدة، وبالتالي تتراوح درجة الطلاقة ما بين (١ : ١٢ درجة).
- ٢- **المرونة:** وهي عدد مرات تغيير اتجاه التفكير الأصلي بعد الصورة الأولى، وتعطى درجة المرونة لكل فئة أو زاوية من زوايا التفكير (أشياء حية، أشياء ميكانيكية، أشياء رمزية، مناظر طبيعية)، وتتراوح درجة المرونة ما بين (١ : ١١) درجة.
- ٣- **الأصالة:** وتحسب درجتها على حسب أصالة أو خبرة الصورة أو الشكل والابتكار المبني على المثير الأصلي أو الشكل الموجود داخل المربع، وتتراوح درجة الأصالة لكل شكل ما بين (١ : ٣ درجات)، وأقصى درجة للأصالة هي ٣٦ درجة.
- ٤- **التحسين أو التطوير:** ويتم احتساب درجته على حسب الإضافات والتفاصيل الخاصة بالمكان الذي وضع فيه التلميذ الصورة، وتتراوح درجة التحسين والتطوير لكل شكل ما بين (صفر : ٣ درجات)، وأقصى درجة للتحسين هي ٣٦ درجة.
- ٥- **العنوان (الابتكار اللفظي):** ويتم التركيز فيه على طول العنوان ودرجة التعقيد في استخدام الألفاظ، وتتراوح درجة العنوان لكل شكل ما بين (١ : ٣ درجات) وأقصى درجة للعنوان هي ٣٦ درجة.

وبذا تكون أقصى درجة كلية لاختبار القدرات الابتكارية = ١٢ (طلاقة) + ١١ (مرونة) + ٣٦ (أصالة) + ٣٦ (تحسين) = ١٣١ درجة

ثانياً : تصحيح مقياس المشاعر الابتكارية:

يتم تصحيح المقياس وفقاً لطريقة "ليكرت"، حيث تحتوى كل مفردة على أربع استجابات متدرجة: نعم (٤ درجات)، احتمال (٣ درجات)، لا (درجتان)، لا أعرف (درجة واحدة) وذلك للمفردات الموجبة، بينما تصحح المفردات السالبة بصورة عكسية: نعم (درجة واحدة)، احتمال (درجتان)، لا (٣ درجات)، لا أعرف (٤ درجات)، وبذلك تكون أعلى درجة للمقياس (٢٠٠)، و أدنى درجة (٥٠).

ولحساب صدق وثبات الاختبارات في الدراسة الحالية تم حساب:

أولاً: اختبار القدرة الابتكارية:

- **الصدق التلازمي:** وذلك بحساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للاختبار والدرجة الكلية لاختبار "إبراهام" للتفكير الابتكاري (إعداد: مجدى حبيب، ٢٠٠١) حيث بلغ معامل الارتباط (٠.٦٣).

- طريقة التجزئة النصفية: عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات نصفى الاختبار، حيث بلغ معامل الارتباط (٠.٦٦) بمعامل ثبات (٠.٨).

ثانيا: مقياس المشاعر الابتكارية:

- الصدق التلازمى: وذلك بحساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس والدرجة الكلية لاختبار القدرة الابتكارية (الجزء الأول)، وكان معامل الارتباط (٠.٦٨).

- معادلة كرونباخ (معامل ألفا للثبات): حيث بلغ معامل الثبات (٠.٧٥).

٢- قائمة تقدير المعلم لخصائص التلاميذ الموهوبين منخفضى التحصيل الدراسى

(إعداد: حنان الملاحة، وسعدة أبو شقة، ٢٠١١)

وتهدف إلى قياس الخصائص الدافعية والمعرفية وما وراء المعرفية والاجتماعية للتلاميذ الموهوبين منخفضى التحصيل الدراسى من خلال المعلم، وتتكون القائمة من أربعة أبعاد رئيسة ويتكون كل بعد من (١٦ مفردة) بإجمالى (٦٤ مفردة)، ويتم الإجابة على كل مفردة من خلال مقياس خماسى وتتراوح الدرجة على كل مفردة من (١-٥) درجات، والدرجة الكلية على القائمة من (٦٤-٣٢٠) درجة.

ولحساب صدق وثبات القائمة فى الدراسة الحالية تم حساب:

٣- الصدق التلازمى: وذلك من خلال حساب معامل الارتباط بين أبعاد القائمة وأبعاد قائمة ملاحظة سلوك الطفل (إعداد: مصطفى كامل، ١٩٨٧)، حيث كان الارتباط بين التوافق الشخصى على المحك وبين الخصائص

الدافعية (٠.٨١)، وبين التوافق المدرسى وكل من (الخصائص المعرفية وما وراء المعرفية) (٠.٨٢، ٠.٧٩) على الترتيب، وكان معامل الارتباط بين التوافق الاجتماعى على المحك والخصائص الاجتماعية (٠.٧٥).

٤- طريقة التجزئة النصفية: حيث بلغ معامل الارتباط بين مجموع درجات المفردات الفردية ومجموع درجات المفردات الزوجية (٠.٨٧) بمعامل ثبات قدره (٠.٩٣).

ثالثا: المقاييس الخاصة بمتغيرات الدراسة:

١- مقياس التمر المدرسى (إعداد: أميمة عبد العزيز، ٢٠١٢)

ويهدف إلى قياس سلوك التمر المدرسى لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من خلال (٢٩) موقفا موزعة على ثلاثة أبعاد رئيسة هى: التمر الجسدى (١٢ موقفا)- التمر اللفظى (٩ مواقف)- التمر غير اللفظى (٨ مواقف).

ولحساب صدق وثبات المقياس فى الدراسة الحالية تم حساب:

- الصدق التلازمى: وذلك بحساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس والدرجة الكلية لمقياس التمر المدرسى (إعداد: حنان خوج، ٢٠١١) والذى بلغ (٠.٥٩) .

الثبات بطريقة الاتساق الداخلي: وذلك من خلال حساب الارتباط بين درجات كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس، وبين جدول (٢) ذلك:

جدول (٢): معاملات الارتباط بين مجموعة درجات كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس

| م | البعد | معامل الارتباط | مستوى الدلالة |
|---|------------------|----------------|---------------|
| ١ | التمر الجسدى | .٥٨٤ | .٠١ |
| ٢ | التمر اللفظى | .٦٧٣ | .٠١ |
| ٣ | التمر غير اللفظى | .٥٤٠ | .٠١ |

يتضح من جدول (٢) أن معاملات ارتباط جميع الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس مناسبة ودالة عند مستوى (٠.٠١)، مما يدل على الاتساق الداخلى للمقياس.

٢- مقياس الذكاء الوجدانى (إعداد: طه هنداوى، ٢٠٠٧)

ويهدف إلى قياس الذكاء الوجدانى لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من خلال (٦٠) عبارة موزعة على خمسة أبعاد (الوعى بالذات- المهارات الاجتماعية- التحكم فى الانفعالات- التعاطف- دافعية الذات) بمعدل (١٢) عبارة لكل بعد، والمقياس من نوع التقرير الذاتى حيث يختار التلميذ إجابة واحدة من ثلاثة بدائل (يحدث دائما- يحدث أحيانا- يحدث نادرا)، وتعطى للدرجة (٢-١-٠) للعبارة الموجبة، و (٢-١-٠) للعبارة السالبة.

ولحساب صدق وثبات المقياس فى الدراسة الحالية تم حساب:

- الصدق التلازمى: وذلك من خلال حساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس والدرجة الكلية لمقياس الذكاء الوجدانى (إعداد: حسام هيبه وآخرين، ٢٠١٣) والذى بلغ (٠.٧٧).
- حساب الثبات باستخدام معادلة كرونباخ (معامل ألفا للثبات): حيث بلغ معامل الثبات (٠.٦٣).

٣- مقياس المسؤولية الاجتماعية (إعداد: محمد الديب، ووليد خليفة، ٢٠١٤)

ويهدف إلى قياس قدرة تلاميذ (الصف الخامس الابتدائى) على القيام بأدوار المسؤولية الاجتماعية، و يتكون المقياس من (٤٠) عبارة موزعة على أربعة أبعاد هى (المسؤولية الذاتية - المسؤولية الدينية والأخلاقية- المسؤولية الجماعية- المسؤولية الوطنية)، وذلك بمعدل عشر عبارات لكل بعد، وتتراوح الإجابة على المقياس فى ثلاثة مستويات (نعم- أحيانا- لا)، وتعطى الدرجة (٣-٢-١) للعبارة الموجبة، و (٣-٢-١) للعبارة السالبة.

ولحساب صدق المقياس من جانب معد المقياس تم حساب:

- صدق المحكمين: حيث عرض الباحثان المقياس على (١٣) من أساتذة علم النفس وتراوحت نسب الاتفاق ما بين (٩٢.٣% - ١٠٠%)
- صدق الاتساق الداخلى: وذلك بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية قوامها (٣٠) تلميذا بالصف الخامس الابتدائى، وتراوحت معاملات الارتباط ما بين (٠.٧٧-٠.٦٠)، حيث كانت جميعها دالة عند مستوى (٠.٠١)

- ولحساب ثبات المقياس: قام الباحثان من خلال الدراسة الحالية بحساب ثبات الاتساق الداخلى من خلال حساب الارتباط بين درجات كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية له، وكانت النتائج كالتالى:

جدول (٣): معاملات الارتباط بين درجات كل بعد من أبعاد مقياس المسؤولية الاجتماعية

والدرجة الكلية له فى الدراسة الحالية.

| البعء | قيم الارتباط | مستوى الدلالة |
|------------------------------|--------------|---------------|
| المسئولية الذاتية | .٦٠ | .٠١ |
| المسئولية الدينية والأخلاقية | .٧١ | .٠١ |
| المسئولية الجماعية | .٧٤ | .٠١ |
| المسئولية الوطنية | .٦٣ | .٠١ |

يتضح من جدول (٣) أن جميع معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس مناسبة ودالة عند مستوى (٠.١)، مما يدل على الاتساق الداخلى للمقياس.

٤- مقياس السلوك الأخلاقى: (إعداد: مجدى عبد الرزق، ٢٠٠٧)

ويهدف إلى قياس السلوك الأخلاقى لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، حيث تضمن المقياس سبع قيم أخلاقية هي (الأمانة- التعاون- الصدق- العدل- الرحمة- الاحترام- الصبر)، وذلك من خلال مواقف واقعية يطلب من خلالها اختيار ما يعمل التلميذ عند تعرضه لتلك المواقف فى حياته العملية، وتضمنت كل قيمة أربعة مواقف ويعقب كل موقف ثلاثة اختيارات متدرجة حيث يعطى الاختيار الذى يعبر عن أقصى درجة للسلوك (٣ درجات)، ثم الاختيار الأقل (درجتان)، فالأدنى (درجة واحدة).

ولحساب صدق المقياس من جانب معد المقياس قام الباحث بحساب:

صدق المحكمين: وذلك باستطلاع رأى (٢٧) من أساتذة الجامعات فى مجال الصحة النفسية وعلم النفس التربوى، وتجاوزت نسبة الاتفاق عليها ٥٠% حيث قام الباحث بحذف عبارتين والتى قلت نسبة الاتفاق عليها عن الحد المطلوب.

صدق الاتساق الداخلى: وذلك بحساب معاملات الارتباط بين السلوكيات الخاصة بالقيم داخل المقياس وتراوحت ما بين (٠.٢٠٨ - ٠.٤٨٩) حيث كان بعضها دالا عند مستوى (٠.٠١)، والآخر عند مستوى (٠.٠٥).

ولحساب ثبات المقياس فى الدراسة الحالية قام الباحثان بحساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية: حيث بلغ معامل الارتباط بين مجموع درجات المفردات الفردية ومجموع درجات المفردات الزوجية (٠.٨٣) بمعامل ثبات قدره (٠.٩١).

٢- إجراءات البحث

سارت إجراءات الدراسة الحالية على الخطوات الآتية:

- ١- إجراء بحث شامل لعدد (١٣) فصلا من فصول الصف الخامس الابتدائي بست مدارس من المدارس الابتدائية التابعة لإدارة بنها التعليمية.
- ٢- استخدام محك درجات التحصيل الدراسي في مادة اللغة العربية للفصل الأول للعام الدراسي (٢٠١٥-٢٠١٦م)، وتم ترتيب هؤلاء التلاميذ ترتيبا تنازليا بناء على درجاتهم، حيث تم انتقاء (١٣٣) تلميذا وتلميذة ممن يقعون أدنى من الإرباعي الثالث من حيث درجاتهم في التحصيل.
- ٣- تطبيق اختبار الذكاء المصور وذلك لتحديد درجات ذكاء كل تلميذ، وقد تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات:
 - المجموعة الأولى: مجموعة متوسطى الذكاء وتتراوح نسبة ذكائهم ما بين (٩٠ : ١٢٠) وبلغ عددهم (٦٥) تلميذا وتلميذة.
 - المجموعة الثانية: مجموعة مرتفعى الذكاء وهم من زادت درجة ذكائهم عن (١٢٠) وقد بلغ عددهم (٣٩) تلميذا وتلميذة.
 - المجموعة الثالثة: مجموعة منخفضة التحصيل غير المتفوقين عقليا وهم التلاميذ الذين تم استبعادهم من المجموعتين الأولى والثانية، وتراوحت درجات ذكائهم ما بين (٨٠ : ٩٠) وقد تم استبعاد (٧) تلاميذ قلت درجات ذكائهم عن ذلك، وبذا بلغ عددهم (٢٢) تلميذا وتلميذة.
- ٤- لتحديد ذوى صعوبات التعلم من المجموعة الأولى تم اتباع الآتى:
 - أ- تطبيق محك التباعد: وذلك بتطبيق اختبار الفهم القرائى، وتحديد من قلت درجاتهم فى اختبار الفهم القرائى عن المتوسط، تم تحويل الدرجتين إلى درجات معيارية لتحديد التلاميذ الذين لديهم تباعد مقداره انحراف معيارى واحد على الأقل بين درجاتهم فى الذكاء ودرجاتهم فى التحصيل لصالح درجاتهم فى الذكاء، وقد بلغ عدد تلاميذ العينة الأولية بعد تطبيق هذا المحك (٥٤) تلميذا وتلميذة.
 - ب- تطبيق محك الاستبعاد: وذلك لاستبعاد الذين يعانون من أى إعاقات سمعية أو بصرية أو بدنية أو مشكلات أسرية وبيئية، وذلك بالاستعانة بالأخصائية الصحية والاجتماعية فى كل مدرسة، وبذلك وصل عدد أفراد العينة إلى (٤٩) تلميذا وتلميذة، كما تم تطبيق اختبار "بندر جشطلت" البصرى الحركى لاستبعاد من يعانون من اضطرابات نفسية وانفعالية شديدة، وبذلك وصل عدد أفراد العينة إلى (٤٧) تلميذا وتلميذة.
 - ج- تطبيق محك التباعد الداخلى: وذلك بتطبيق اختبار "وكسلر" بقسميه اللفظى والعملى على العينة السابقة، ورصدت درجات التلاميذ فى كل قسم ثم تم تحويلها إلى درجات معيارية، حيث اعتبر التلاميذ الذين لديهم تباعد مقداره انحراف معيارى واحد فأكثر بين درجات القسم اللفظى والقسم العملى لصالح درجات القسم العملى هم تلاميذ يعانون من صعوبة فى التعلم، وقد وصل حجم العينة من ذوى صعوبات التعلم فى الدراسة الحالية إلى (٣٧)

تلميذا وتلميذة، وقد اكتفت الباحثة بأخذ عينة صغيرة بلغت (١٨) تلميذا وتلميذة لتمثل ذوى صعوبات التعلم من ثلاث مدارس فقط وذلك لتسهيل عملية التطبيق.

٥- لتحديد التلاميذ المتفوقين عقليا منخفضى التحصيل من المجموعة الثانية تم اتباع الآتى:

أ- تطبيق اختبار "وليامز" للقدرات والمشاعر الابتكارية، وقد وقع الاختيار على (٢٧) تلميذا وتلميذة ممن زادت درجاتهم عن ٧٠%، وتم استبعاد (١٢) تلميذا وتلميذة لانخفاض درجاتهم بشكل ملحوظ على الاختبار والمقياس، وبذلك وصل حجم العينة إلى (٢٧) تلميذا وتلميذة.

ب- تطبيق قائمة تقدير المعلم لخصائص التلاميذ الموهوبين منخفضى التحصيل الدراسى، وتم استبعاد ثلاثة تلاميذ، وبذلك وصل عدد العينة إلى (٢٤) تلميذا وتلميذة من المتفوقين عقليا منخفضى التحصيل، ونظرا لظروف التطبيق بلغت العينة النهائية (١٦) تلميذا وتلميذة من أربع مدارس نظرا لتوزيع العينة المنتقاه على مدارس عديدة.

٦- تطبيق المقاييس الخاصة بمتغيرات الدراسة الأربعة (التنمر المدرسى- الذكاء الوجدانى- المسئولية الاجتماعية- السلوك الأخلاقى) على عينات الدراسة الثلاث: ذوى صعوبات التعلم (ن=١٨)، منخفضى التحصيل غير المتفوقين عقليا (ن=٢٢)، المتفوقين عقليا منخفضى التحصيل (ن=١٦).

٧- رصد البيانات والتعامل معها إحصائيا.

٨- استخراج النتائج وتفسيرها.

- الأساليب الإحصائية:

قام الباحثان باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة للتعامل مع بيانات الدراسة وهى:

١- تحليل التباين أحادى الاتجاه ANOVA: وذلك بهدف الكشف عن طبيعة الفروق بين الفئات الثلاث للدراسة فى كل متغير من المتغيرات الأربعة (التنمر المدرسى- الذكاء الوجدانى- المسئولية الاجتماعية- السلوك الأخلاقى) وأبعادها الفرعية (صلاح علام، ١٩٩٣).

٢- اختبار "LSD": بهدف تحديد اتجاه ودلالة الفروق بين فئات الدراسة الثلاث فى كل متغير من متغيرات الدراسة الأربعة وأبعادها الفرعية (عزت عبد الحميد، ٢٠١٦).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

قامت المعالجات الإحصائية لبيانات الدراسة على درجات أبعاد المقاييس المستخدمة، ويبين جدول (٤) المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات عينة الدراسة بفئاتها الثلاث على المقاييس المستخدمة فى الدراسة:

جدول (٤) المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات المتغيرات (التنمر المدرسي- الذكاء الوجداني- المسؤولية الاجتماعية- السلوك الأخلاقي) لدى عينة الدراسة بفئاتها الثلاث (ذوى صعوبات التعلم- منخفضى التحصيل غير المتفوقين عقليا- المتفوقين عقليا منخفضى التحصيل).

| التنمر المدرسي | فئات عينة الدراسة | | | | | | | |
|--|-------------------|-------|---------------------------|--------|---|-------|---|------|
| | متغيرات الدراسة | | ذوى صعوبات التعلم ن=١٨ | | منخفضى التحصيل غير المتفوقين عقليا ن=٢٢ | | المتفوقين عقليا منخفضى التحصيل ن=١٦ | |
| | ع | م | ع | م | ع | م | ع | م |
| التنمر الجسدى التنمر اللفظى التنمر غير اللفظى الدرجة الكلية لمقياس التنمر المدرسي | ١٨.٩٢ | ١.٧٣ | ١٥.٦٤ | ١.٤٩ | ١٧.٥٦ | ١.٦١ | ٤٦.٥٥ | ٥.١٣ |
| | ١٦.٨٣ | ١.٥٤ | ١٠.٨٢ | ٢.٤٦ | ١٣.٥ | ٣.١٢ | ٣٧.٥٥ | ٣.١٧ |
| | ١٣.٤٤ | ١.٣٠ | ١١.٤١ | ١.٣٤ | ١٢.٦٣ | ١.٢٧ | ٣٧.٥٥ | ٣.١٧ |
| | ٤٦.٥٥ | ٥.١٣ | ٣٧.٥٥ | ٣.١٧ | ٤١.٨٨ | ٣.٩ | ٣٧.٥٥ | ٣.١٧ |
| الذكاء الوجداني | ١٢.٣٣ | ٣.٧٤ | ١٨.٥٠ | ٤.٣٨ | ١٤.٩٣ | ٣.٢٣ | ١٠٠.١١ | ٦.٧٤ |
| | ١٥.٣٣ | ٢.٨٧ | ١٨.١٨ | ٣.٧٥ | ١٧.١٣ | ٣.٠٢ | ١١٢.٥٥ | ٦.٧٤ |
| | ١٣.١١ | ١.٧٣ | ١٥.٨٦ | ٣.٣٥ | ١٤.٦٣ | ٢.٥٥ | ١٠٠.١١ | ٦.٧٤ |
| | ١١.٤٤ | ٠.٥٩ | ١٧.٤٥ | ٣.٧٤ | ١٥.٢٥ | ٣.٥٨ | ١٠٠.١١ | ٦.٧٤ |
| | ١٤.٤٤ | ١.٤٢ | ١٧.٠٥ | ٣.١٩ | ١٥.٢٥ | ١.٣٢ | ١٠٠.١١ | ٦.٧٤ |
| الدرجة الكلية لمقياس الذكاء الوجداني | ١٠٠.١١ | ٦.٧٤ | ١١٢.٥٥ | ٣.٧٢ | ١٠٧.١٣ | ٢.٣٤ | ١٠٠.١١ | ٦.٧٤ |
| المسؤولية الاجتماعية | ٢١.١١ | ٨.٠٨٩ | ٢٢.٧٣ | ٧.٤٩٧ | ١٨.٧٥ | ٨.٥٦٩ | ١٠٤.٢٢ | ٦.٢١ |
| | ٢٠.٥٥ | ٩.٢٤٧ | ١٩.٠٩ | ٨.٤٧٩ | ٢٢.٥ | ٧.٥٠٠ | ١٠٤.٢٢ | ٦.٢١ |
| | ١٣.٣٣ | ٦.٨٥٠ | ١٧.٢٧ | ٨.٦٢٤ | ١٥ | ٧.٠٧١ | ١٠٤.٢٢ | ٦.٢١ |
| | ١٩.٤٤ | ٨.٤٨٠ | ٢٠.٤٥ | ٨.٢٤٥ | ٢٠ | ٨.٦٦١ | ١٠٤.٢٢ | ٦.٢١ |
| | ١٠٤.٢٢ | ٦.٢١ | ١٠٧.١٤ | ١٠.٧٠٧ | ١٠٥.٩٤ | ٩.٠٦ | ١٠٤.٢٢ | ٦.٢١ |
| السلوك الاخلاقي | ٤.٣٦ | ١.٥٩ | ٩.٣١ | ٠.٧٦ | ٤.٦٣ | ٢.١٤ | ٨٠.٢٢ | ٤.٧٣ |
| | ٣.٠٤ | ١.٤٤ | ٦.٢٥ | ١.٩٦ | ٤.٤٤ | ٢.٥٢ | ٨٠.٢٢ | ٤.٧٣ |
| | ٤.٠٤ | ١.٤٦ | ٦.٨٨ | ٢.٨٩ | ٥.١١ | ٢.٥٦ | ٨٠.٢٢ | ٤.٧٣ |
| | ٥.٠٩ | ٠.٩٩ | ٧.٥٦ | ٣.٣٩ | ٦.٢٨ | ١.٨٨ | ٨٠.٢٢ | ٤.٧٣ |
| | ٦ | ١.٤٨ | ٨.٥٦ | ٣.٩٢ | ٦.٥ | ٢.١٥ | ٨٠.٢٢ | ٤.٧٣ |
| | ٤.٢٧ | ٠.٤٥ | ٧.٣٨ | ٢.٣٤ | ٤.٩٤ | ١.٨٤ | ٨٠.٢٢ | ٤.٧٣ |
| | ٥.٥٥ | ٤.٣٢٣ | ٤.٣٦ | ٣.١٦٩ | ٦.٨٨ | ٣.٤٩٧ | ٨٠.٢٢ | ٤.٧٣ |
| | ٨٠.٢٢ | ٤.٧٣ | ٩١.٨٨ | ١٢.٠٨ | ٨٤ | ٤.٩٧ | ٨٠.٢٢ | ٤.٧٣ |
| الدرجة الكلية لمقياس السلوك الاخلاقي | ٨٠.٢٢ | ٤.٧٣ | ٩١.٨٨ | ١٢.٠٨ | ٨٤ | ٤.٩٧ | ٨٠.٢٢ | ٤.٧٣ |

أولاً: عرض ومناقشة نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه "توجد فروق دالة إحصائية بين فئات التلاميذ (ذوى صعوبات التعلم -منخفضى التحصيل غير المتفوقين عقليا- المتفوقين عقليا منخفضى التحصيل) فى أبعاد مقياس التنمر المدرسي ودرجته الكلية"

وللتأكد من صحة هذا الفرض تم إجراء تحليل التباين البسيط فى اتجاه واحد ANOVA لدرجات أفراد عينة الدراسة بحسب الفئات الثلاث لكل بعد من أبعاد التنمر المدرسي ودرجته الكلية، ثم أجرى اختبار "LSD" لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات الفئات الثلاث و تحديد اتجاه الفروق تبعاً لكل بعد من الأبعاد.

ويتضمن جدول (٥) نتائج تحليل التباين بين متوسطات درجات الفئات الثلاث على أبعاد مقياس التنمر المدرسي ودرجته الكلية.

جدول (٥) نتائج تحليل التباين بين متوسطات درجات الفئات الثلاث على أبعاد مقياس التمر المدرسي ودرجته الكلية

| أبعاد المقياس | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسطات المربعات | قيمة "ف" ومستوى الدلالة |
|------------------|----------------|----------------|--------------|------------------|-------------------------|
| التمر الجسدى | بين المجموعات | ٩٧.١٧٤ | ٢ | ٤٨.٥٨٧ | **٢٣.٧١٣ |
| | داخل المجموعات | ١٠٨.٦٤٥ | ٥٣ | ٢.٠٤٩ | |
| التمر اللفظى | بين المجموعات | ٢٤٩.٥٧ | ٢ | ١٢٤.٧٨٥ | **٢٠.٠٨٥ |
| | داخل المجموعات | ٣٢٩.٢٧٠ | ٥٣ | ٦.٢١٣ | |
| التمر غير اللفظى | بين المجموعات | ٤١.٨٦٤ | ٢ | ٢٠.٩٣٢ | **١١.٦١٥ |
| | داخل المجموعات | ٩٥.٥٠٨ | ٥٣ | ١.٨٠٢ | |
| الدرجة الكلية | بين المجموعات | ٨٠٢.١٥ | ٢ | ٤٠١.٧٥ | **٢٢.٦٦٩ |
| | داخل المجموعات | ٩٣٧.٦٥٤ | ٥٣ | ١٧.٦٩٢ | |

** دال عند مستوى ٠.٠١

يتضح من نتائج الجدول السابق ما يلى:

وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين فئات الدراسة الحالية (ذوى صعوبات التعلم - منخفضى التحصيل غير المتفوقين عقليا - المتفوقين عقليا منخفضى التحصيل) فى كل بعد من أبعاد مقياس التمر المدرسي (التمر الجسدى - التمر اللفظى - التمر غير اللفظى) ودرجته الكلية، مما يشير إلى تحقق هذا الفرض، ولتحديد اتجاه هذه الفروق ودلالاتها تم استخدام اختبار "LSD"، والجدول (٦) يوضح نتائج هذا الاختبار:

جدول (٦) نتائج اختبار "LSD" لاتجاه ودلالة الفروق بين فئات الدراسة الثلاث فى أبعاد مقياس التمر المدرسي ودرجته الكلية.

| دلالة الفروق باختبار LSD | | | المتفوقين عقليا منخفضى التحصيل ن=٢=١٦ | منخفضى التحصيل غير المتفوقين عقليا ن=٢=٢٢ | ذوى صعوبات التعلم ن=١=١٨ | فئات الدراسة أبعاد مقياس التمر المدرسي |
|--------------------------|-----|-----|--|--|-----------------------------|---|
| ٣,٢ | ٣,١ | ٢,١ | م | م | م | |
| * | * | * | ١٧.٥٦ | ١٥.٦٤ | ١٨.٩٢ | التمر الجسدى |
| * | * | * | ١٣.٥ | ١٠.٨٢ | ١٦.٨٣ | التمر اللفظى |
| * | * | * | ١٢.٦٣ | ١١.٤١ | ١٣.٤٤ | التمر غير اللفظى |
| * | * | * | ٤١.٨٨ | ٣٧.٥٥ | ٤٦.٥٥ | الدرجة الكلية |

*دال عند مستوى (٠.٠٥)

من جدول (٦) يتضح وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين فئات الدراسة الثلاث (ذوى صعوبات التعلم - منخفضى التحصيل غير المتفوقين عقليا - المتفوقين عقليا منخفضى التحصيل) فى أبعاد مقياس التمر المدرسي (التمر الجسدى - التمر اللفظى - التمر غيراللفظى) ودرجته الكلية لصالح فئة ذوى صعوبات التعلم تليها فئة المتفوقين عقليا منخفضى التحصيل ثم فئة منخفضى التحصيل غير المتفوقين عقليا.

ويمكن تفسير ذلك كالاتي:

أنه قد يكون للملل الذي يسببه الروتين اليومي الذي تمر به هاتين الفئتين في ظل قدراتهم العقلية المتقدمة (ذوى صعوبات التعلم - المتفوقين عقليا منخفضي التحصيل) من خلال بيئة التعلم وعدم إدراك خطأ ممارسة سلوك التمر نتيجة عدم استفادتهم مما يقدم إليهم عبر المناهج المقررة سببا في ممارستهم لهذا السلوك بالمقارنة بمنخفضي التحصيل غير المتفوقين عقليا، كما قد يكون للبيئة الأسرية دورا كبيرا في إصابتهم بالقلق وعدم سعادتهم نتيجة لعدم مراعاة حاجاتهم والاهتمام بإمكاناتهم والضغط المستمر عليهم للحصول على مستوى مرتفع من التحصيل.

كما قد تتبع من الخصائص النفسية لهاتين الفئتين بالمقارنة بمنخفضي التحصيل غير المتفوقين عقليا، فشعورهم الدائم بالإحباط والقلق والاكنتاب والانفعال والتوتر نظرا لوجود عوائق تحول بينهم وبين تحقيق أهدافهم على الرغم مما يمتلكونه من إمكانيات، فالمدرسة لاتهتم بهم وبشخصياتهم أو بقدراتهم وميولهم، فالمعلم يمارس الكبت والقمع والعنف تجاههم، ويتبع سياسة السمع والطاعة، ولا يعطيهم الفرص الكافية للحوار والمناقشة.

بالإضافة إلى أساليب التدريس غير الفعالة التي لاتتلاءم معهم، وعدم تقدير ما يقومون به من أعمال جيدة، وردود أفعال الرفاق تجاههم نتيجة مايمرون به من مشكلات أكاديمية ونفسية واضطرابات سلوكية وانفعالية فقد يواجهونهم بالنبذ والسخرية والتهمك والكراهية والاستخفاف بهم والتقليل من مكانتهم، فيحاولون مرات عديدة عقد صداقات معهم إلا أنهم يفشلون فيكون مردود ذلك أن يصبحوا متمترين أو ضحايا للتمر.

وتتفق نتائج هذا الفرض مع نتائج دراسة كل من: كاوكيانن وآخرين (Kaukianen et al., 2008)، وبومستر وآخرين (Baumeister et al., 2008) في وجود فروق دالة إحصائية بين ذوى صعوبات التعلم والعاديين في التمر المدرسي لصالح ذوى الصعوبة، في حين تختلف تلك النتائج مع نتائج دراسة كل من: كمال النشاوى (٢٠٠٠)، وديكنسون (Dickinson, 2006)، وابتسام العلمي (٢٠١١)، ويونج وآخرين (Young et al., 2012).

كما تتفق نتائج هذا الفرض مع نتائج دراسة كل من: جين وآخرين (Jean et al., 1998)، وفريدمان (Freedman, 2000) في وجود فروق دالة إحصائية بين المتفوقين عقليا منخفضي التحصيل والعاديين في الضبط السلوكي والتكيف المدرسي والانفعالي، وتختلف مع دراسة هاوكينس (Hawkins, 1992)، ولاكاس (Lacass, 2000) في عدم وجود فروق بين المتفوقين عقليا منخفضي التحصيل ومنخفضي التحصيل غير المتفوقين عقليا في التوافق المدرسي.

ثانيا: عرض ومناقشة نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه "توجد فروق دالة إحصائية بين فئات التلاميذ (ذوى صعوبات التعلم - منخفضي التحصيل غير المتفوقين عقليا - المتفوقين عقليا منخفضي التحصيل) في أبعاد مقياس الذكاء الوجداني ودرجته الكلية"

وللتأكد من صحة هذا الفرض تم إجراء تحليل التباين البسيط في اتجاه واحد ANOVA بين متوسطات درجات

فئات الدراسة الثلاث على مقياس الذكاء الوجداني ودرجته الكلية، وجدول (٧) يوضح نتائج هذا التحليل:

جدول (٧) نتائج تحليل التباين بين متوسطات درجات الفئات الثلاث على أبعاد مقياس الذكاء الوجداني ودرجته الكلية

| أبعاد المقياس | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة "ف" ومستوى الدلالة |
|----------------------|----------------|----------------|--------------|----------------|-------------------------|
| الوعي بالذات | بين المجموعات | ٣٩٥.٣٨ | ٢ | ١٩٧.٦٩٠ | **١٢.٤٦٥ |
| | داخل المجموعات | ٨٤٠.٤٢٥ | ٥٣ | ١٥.٨٦ | |
| المهارات الاجتماعية | بين المجموعات | ٨١.٠٣٠ | ٢ | ٤٠.٥٢ | *٣.٥٦٠ |
| | داخل المجموعات | ٦٠٣.٠١٤ | ٥٣ | ١١.٣٧٨ | |
| التحكم في الانفعالات | بين المجموعات | ٧٤.٨٦٠ | ٢ | ٣٧.٤٣٠ | *٤.٩٠٩ |
| | داخل المجموعات | ٤٠٤.١٢٤ | ٥٣ | ٧.٦٢٥ | |
| التعاطف | بين المجموعات | ٣٦٠.٥٠٤ | ٢ | ١٨٠.٢٥٢ | **١٨.٦٠٩ |
| | داخل المجموعات | ٥١٨.٦٧٣ | ٥٣ | ٩.٦٨٦ | |
| دافعية الذات | بين المجموعات | ٣١٧.٥٨٠ | ٢ | ١٥٨.٧٩ | **٢٩.١٦٨ |
| | داخل المجموعات | ٢٨٨.٥٣ | ٥٣ | ٥.٤٤٤ | |
| الدرجة الكلية | بين المجموعات | ١٥٣٢.١٦٢ | ٢ | ٧٦٦.٠٨١ | **٣٣.٥٣٨ |
| | داخل المجموعات | ١٢١٠.٦٢ | ٥٣ | ٢٢.٨٤٢ | |

*دال عند ٠.٥

**دال عند ٠.٠١

يتضح من نتائج الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥)، (٠.٠١) بين فئات الدراسة الثلاث (ذوى صعوبات التعلم - منخفضى التحصيل غير المتفوقين عقليا - المتفوقين عقليا منخفضى التحصيل) فى أبعاد مقياس الذكاء الوجداني (الوعي بالذات - المهارات الاجتماعية - التحكم فى الانفعالات - التعاطف - دافعية الذات) ودرجته الكلية، مما يشير إلى تحقق هذا الفرض، ولتحديد اتجاه هذه الفروق و دلالاتها تم استخدام اختبار "LSD"، وجدول (٨) يوضح نتائج هذا الاختبار:-

جدول (٨) نتائج اختبار "LSD" لاتجاه ودلالة الفروق بين فئات الدراسة الثلاث فى أبعاد مقياس الذكاء الوجداني ودرجته الكلية.

| دلالة الفروق باختبار LSD | المتفوقين عقليا منخفضى التحصيل ن = ٢ = ١٦ | | | منخفضى التحصيل غير المتفوقين عقليا ن = ٢ = ٢٢ | ذوى صعوبات التعلم ن = ١ = ١٨ | فئات الدراسة أبعاد مقياس الذكاء الوجداني |
|--------------------------|--|------|------|--|---------------------------------|---|
| | ٣، ٢ | ٣، ١ | ٢، ١ | م | م | |
| | ٣، ٢ | ٣، ١ | ٢، ١ | م | م | م |
| | * | * | * | ١٤.٩٣ | ١٨.٥٠ | ١٢.٣٣ |
| | * | * | * | ١٧.١٣ | ١٨.١٨ | ١٥.٣٣ |
| | * | * | * | ١٤.٦٣ | ١٥.٨٦ | ١٣.١١ |
| | * | * | * | ١٥.٢٥ | ١٧.٤٥ | ١١.٤٤ |
| | * | * | * | ١٥.٢٥ | ١٧.٠٥ | ١١.٤٤ |
| | * | * | * | ١٠٧.١٣ | ١١٢.٥٥ | ١٠٠.١١ |

• دالة عند ٠.٥

من جدول (٨) يتضح وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين فئات الدراسة الثلاث (ذوى صعوبات التعلم- منخفضى التحصيل غير المتفوقين عقليا- المتفوقين عقليا منخفضى التحصيل) فى أبعاد مقياس الذكاء الوجدانى (الوعى بالذات - المهارات الاجتماعية- التحكم فى الانفعالات- التعاطف- دافعية الذات) ودرجته الكلية لصالح فئة منخفضى التحصيل غير المتفوقين عقليا تليها فئة المتفوقين عقليا منخفضى التحصيل ثم فئة ذوى صعوبات التعلم.

ويمكن تفسير ذلك كالتالى:

أنه لاتوجد علاقة ارتباطية بين الذكاء المعرفى والذكاء الوجدانى، وهذا ما أكدته العديد من الأطر النظرية والدراسات السابقة والتي أشارت إلى وجود فروق بين الذكاء المعرفى والذكاء الوجدانى، حيث يختص الذكاء العام بإضافة حلول للمشكلات التى تواجه الفرد، بينما يعمل الذكاء الوجدانى على تنظيم وتوضيح لمشاعرنا ومشاعر الآخرين واستخدامها فى التوصل لحلول لتلك المشكلات.

كما أن الذكاء لا يتم تعلمه أو تدريسه وله جانب وراثى وآخر بيئى وله نسبة، أما الذكاء الوجدانى فيمكن أن يتعلم ويدرس وليس له حدود أو نسب ذكاء، بالإضافة إلى أن الذكاء الوجدانى يستخدم لحساب الفروق الفردية بين الأفراد فى مجالات اتخاذ القرار والقيادة والتخطيط والعمل فى جماعة والابتكار، كما يستخدم كبنية لتوضيح الفروق بين الأفراد فى النجاح فى الحياة، وليس كمقياس نوعى للذكاء التقليدى.

وقد قدم وينترس وآخرون (Winters et al.) الدليل على ذلك من خلال دراسته التى أجراها عام (٢٠٠٤) والتي أشار من خلالها إلى أن الأفراد ذوى الذكاء المعرفى لم ينجحوا فى التعامل مع البيئة التى يعيشون فيها، فى حين وجد أفراد آخرون سجلوا أرقاما ضعيفة من حيث ناتج الذكاء ورغم ذلك أظهر هؤلاء نجاحا من خلال البيئة

ويتفق هذا مع ماتوصلت إليه دراسة هاماشيك (Hamacheck,2000) فى كون الذكاء المعرفى يأخذ الفرد إلى عالم من المعلومات المجردة والعلمية والمعرفية ومهارات لحل المشكلات، بينما يعمل الذكاء الوجدانى على إعادة توازن الفرد فى العالم، حيث ينشط مع إدارته لذاته أكثر من العمل كرد فعل لمثيرات البيئة.

وبصفة عامة تتفق تلك النتائج مع نتائج دراسة كل من جونز و داي (Jones & Day,1998)، و إبستين (Epstein, 1999)، وماير (Mayer,2001)، وريد وكلارك (Reed & Clark,2000)، وفان در زى (Van Der Zee,2002)، والتي أشارت إلى عدم وجود علاقة بين الذكاء الوجدانى والذكاء العام، فى حين تختلف مع دراسة لويزا (Luisa, 1998)، ومايروسالوفى وكاروسو (Mayer & Salovey & Caruso, 1999)، و جريفز (Graves, 2000)، و عبد الحى محمود، و مصطفى حسيب (٢٠٠٤) والتي توصلت إلى وجود علاقة بين الذكاء الوجدانى والذكاء العام.

وعن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين فئتي المتفوقين عقليا منخفضى التحصيل ومنخفضى التحصيل غير المتفوقين عقليا فى مهارات الذكاء الوجدانى لصالح منخفضى التحصيل غير المتفوقين عقليا فهذا يشير إلى ضعف أو عدم وجود علاقة بين الذكاء الوجدانى والتفكير الابتكارى، وقد اختلفت تلك النتيجة مع نتائج دراسة كل من لاندو

وويسلر (Landau & Weissler, 1998)، وباتستيني (Batastini, 2001) ، وماير (Mayar, 2001) والتي أشارت نتائجها إلى وجود علاقة بين الذكاء الوجداني والتفكير الابتكاري.

ويمكن تفسير تلك النتيجة في ضوء طبيعة فئة المتفوقين عقليا منخفضي التحصيل، فقد يكون للفجوة التي تعاني منها والتي تتمثل في الفرق بين قدراتها الحقيقية (الأداء المتوقع) ومستوى إنجازها الفعلي انعكاسا على شخصياتهم والتي تؤدي بهم إلى القلق والاكتئاب وانخفاض مفهوم الذات وضعف الثقة بالنفس والشعور بالضغط وانخفاض مستوى الدافعية وعدم الرغبة في الاندماج الاجتماعي والاضطرابات الانفعالية وعدم القدرة على تحديد انفعالاتهم وانفعالات الآخرين أو التحكم في انفعالاتهم والسيطرة عليها.

بالإضافة إلى إحساسهم الدائم بالإحباط والفتور واللامبالاه والسلبية تجاه الآخرين وانخفاض الطموح والعجز عن التعبير عن انفعالاتهم والحدة الانفعالية والنبد الاجتماعي، مما ينعكس على توظيف قدراتهم و نموهم الانفعالي وفي نجاحهم المهني والأكاديمي على الرغم من قدراتهم العقلية وإمكاناتهم الإبداعية.

كما أن البيئة الأسرية والمدرسية التي تؤثر بالسلب على الجوانب الانفعالية والاجتماعية لديهم هي تلك البيئة التي تقف حجر عثرة في سبيل تحقيق واستغلال قدراتهم الإبداعية والابتكارية.

ثالثا: عرض ومناقشة نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على أنه " توجد فروق دالة إحصائية بين فئات التلاميذ (ذوي صعوبات التعلم- منخفضي التحصيل غير المتفوقين عقليا- المتفوقين عقليا منخفضي التحصيل) في أبعاد مقياس المسؤولية الاجتماعية ودرجته الكلية ".

وللتأكد من صحة هذا الفرض تم إجراء تحليل التباين البسيط في اتجاه واحد بين متوسطات درجات فئات الدراسة الثلاث على مقياس المسؤولية الاجتماعية ودرجته الكلية، وجدول (٩) يوضح نتائج هذا التحليل:

جدول (٩) نتائج تحليل التباين بين متوسطات درجات الفئات الثلاث على أبعاد مقياس المسؤولية الاجتماعية ودرجته الكلية.

| أبعاد المقياس | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة "ف" ومستوى الدلالة |
|-----------------------------|---------------------------------|---------------------|--------------|------------------|-------------------------|
| المسؤولية الذاتية الشخصية | بين المجموعات داخل المجموعات | ١٤٦.٧٧٣ ٣٥٨٩.١٣٠ | ٢ ٥٣ | ٧٣.٣٨٧ ٦٧.٧١٩ | ١.٠٨٤ |
| المسؤولية الدينية الأخلاقية | بين المجموعات داخل المجموعات | ١٠٧.٧٢٠ ٤٠٢٠.٨٦٠ | ٢ ٥٣ | ٥٣.٨٦٠ ٧٥.٨٦٥ | ٠.٧٠٩ |
| المسؤولية الجماعية | بين المجموعات داخل المجموعات | ١٥٦.٥٠٥ ٣٢٨٠.٩٧٠ | ٢ ٥٣ | ٧٨.٢٥٢ ٦١.٨٨٧ | ١.٢٦٤ |
| المسؤولية الوطنية | بين المجموعات داخل المجموعات | ١٠٠.٩٩ ٣٩٨٩.٩٠٠ | ٢ ٥٣ | ٥٠.٤٩ ٧٥.٢٨١ | ٠.٦٧ |
| الدرجة الكلية | بين المجموعات داخل المجموعات | ٨٤.٣٥ ٤٢٤٤.٦٩ | ٢ ٥٣ | ٤٢.١٧٥ ٨٠.٠٧٧ | ٠.٥٢٧ |

يتضح من نتائج الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين فئات الدراسة الثلاث (ذوى صعوبات التعلم- منخفضى التحصيل غير المتفوقين عقليا- المتفوقين عقليا منخفضى التحصيل) فى أبعاد مقياس المسؤولية الاجتماعية (المسؤولية الذاتية الشخصية- المسؤولية الدينية الأخلاقية- المسؤولية الجماعية- المسؤولية الوطنية) ودرجته الكلية، مما يشير إلى عدم تحقق هذا الفرض.

ويمكن تفسير ذلك كالاتى:

تشير تلك النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين المسؤولية الاجتماعية والتحصيل الدراسى وهذا ما أشارت إليه دراسة كل من هاوكينس (Hawkins, 1992)، و فورد (Ford,1996)، وفريدمان (Freedman, 2000)، حيث كانت الفروق فى المسؤولية الذاتية لصالح المجموعات ذات التحصيل المرتفع بالمقارنة بمنخفضى التحصيل.

وفى الدراسة الحالية ارتبط انخفاض التحصيل الدراسى لدى الفئات الثلاث بانخفاض المسؤولية الاجتماعية لديهم والذى اتضح فى عدم وجود فروق دالة بين الفئات، ويمكن تفسير ذلك فى كون التحصيل الدراسى يسهم فى معرفة الطلاب بالآداب العامة للسلوك والعادات والتقاليد الاجتماعية والقيم والقوانين وما هو صحيح وما هو خطأ واحترام حقوق الآخرين والتضحية من أجلهم والالتزام بالواجبات.

فالمسؤولية الاجتماعية والتحصيل الدراسى يحتوى كل منهما على معلومات معرفية تتكامل وتتفاعل مع بعضها البعض لتسهم فى بناء شخصية فعالة قادرة على القيام بدورها الاجتماعى والمهنى فى المستقبل.

كما أن إحساس التلميذ بالمسؤولية الاجتماعية ووعيه الشديد بواجباته وتمييزه بين ما هو حسن وما هو ردىء من أفعال وفهمه لمغزى تصرفاته يدفعه إلى إتقان وتنفيذ ما عليه من واجبات على خير وجه بل والتغلب على العقبات التى تواجهه أثناء عملية التعلم مما ينعكس على إنجازه الأكاديمى وتحقيق النجاح، كما أنه قد يندفع إلى إرضاء الآخرين وحسن معاملتهم وإشباع احتياجاتهم ويلتزم بالأخلاقيات المفروضة وخاصة داخل المدرسة ومع مدرسيه مما ينعكس عليه من خلال ردود فعل إيجابية توفر له الإشباع والطمأنينة مما يزيد من دافعيته لأداء أفضل.

وعلى العكس من ذلك فإن الطالب الذى لا يشعر بالمسؤولية والانتماء للمدرسة يعتريه شعور باللامبالاه واليأس ولا يهتم بمعرفة مغزى تصرفاته وأفعاله يتساوى لديه الجيد والحسن من الأفعال ويصبح التحصيل والإنجاز أو عدمه سواء، فيهمل واجباته وتسوء سلوكياته وتضطرب علاقاته مما يكون له مردود سلبى من جانب الآخرين تجاهه والذى قد يزيد من سوء تكييفه النفسى والاجتماعى.

وتتفق تلك النتائج مع دراسة كل من: ونتزل (Wentzel, 1991)، و هاوكينس (Hawkins, 1992)، وونتزل (Wentzel, 1993)، و عيسى الزهرانى (1997)، وناكايا (Nakaya, 1999)، وفاطمة بنت عبد العزيز (2010)، ومالكى وآخرين (Maliki et al.,2010) فى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين المسؤولية الاجتماعية والتحصيل الدراسى.

كما تشير نتائج هذا الفرض إلى عدم وجود علاقة بين المسؤولية الاجتماعية والذكاء المعرفى ، وهذا ما لم تتناوله أى دراسة سابقة فى حدود ما تم الاطلاع عليه.

ويمكن تفسير ذلك فى أن انخفاض التحصيل الدراسى لدى فئات الدراسة الثلاث قد يصاحبه مشكلات وصعوبات فى السلوك الانفعالى والاجتماعى بغض النظر عما يتمتعون به من قدرات عقلية، فقد يكون التلميذ ذو ذكاء مرتفع إلا أن إمكاناته العقلية تظل طاقة معطلة نظرا لقصور البيئة الأسرية والمدرسية عن تنميتها واستغلالها الاستغلال الأمثل أو توظيفها لصالح الفرد والمجتمع.

فالاهتمام بالجوانب المعرفية على حساب الجوانب الاجتماعية والانفعالية وغلبة الطابع النظرى، والالتزام بمقررات لا تشبع حاجات التلاميذ، واتباع أساليب تدريس روتينية وعدم الاهتمام بالأنشطة الاجتماعية، والمعاملة السيئة من جانب أسرة المدرسة للتلاميذ وعدم إعطائهم الفرصة للحوار والمناقشة، كل هذا من شأنه أن يؤدى بهم إلى عدم الإحساس بالانتماء للمدرسة فيعزف عنها وتسوء علاقاته بمن حوله ويبدأ فى الهروب منها فيصبح ثروة بشرية مهدرة على الرغم مما يتمتع به من إمكانات وقدرات متقدمة.

رابعا: عرض ومناقشة نتائج الفرض الرابع:

ينص الفرض الرابع على أنه " توجد فروق دالة إحصائية بين فئات التلاميذ (ذوى صعوبات التعلم- منخفضى التحصيل غير المتفوقين عقليا- المتفوقين عقليا منخفضى التحصيل) فى أبعاد مقياس السلوك الأخلاقى ودرجته الكلية "

وللتأكد من هذا الفرض تم إجراء تحليل التباين البسيط فى اتجاه واحد **ANOVA** بين متوسطات درجات فئات الدراسة الثلاث على مقياس السلوك الأخلاقى ودرجته الكلية، وجدول (١٠) يوضح نتائج هذا التحليل:

جدول (١٠) نتائج تحليل التباين بين متوسطات درجات الفئات الثلاث على أبعاد مقياس السلوك الأخلاقى ودرجته الكلية.

| أبعاد المقياس | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | قيمة "ف" ومستوى الدلالة |
|---------------|----------------|----------------|-------------|----------------|-------------------------|
| الأمانة | بين المجموعات | ٣٢٩.٥٥٧ | ٢ | ١٦٤.٧٧٨ | **٤٨.١٣٨ |
| | داخل المجموعات | ١٨١.٤٣١ | ٥٣ | ٣.٤٢٣ | |
| التعاون | بين المجموعات | ١٠٣.٥٤٢ | ٢ | ٥١.٧٧١ | **٨.٣٠٣ |
| | داخل المجموعات | ٣٣٠.٤٦٥ | ٥٣ | ٦.٢٣٥ | |
| الصدق | بين المجموعات | ٨٢.٦١ | ٢ | ٤١.٣١ | **١٢.١١٤ |
| | داخل المجموعات | ١٨٠.٦٩٧ | ٥٣ | ٣.٤٠٩ | |
| العدل | بين المجموعات | ٦٠.٧٢٠ | ٢ | ٣٠.٣٦٠ | **٥.٩٧٤ |
| | داخل المجموعات | ٢٦٩.٣٥٤ | ٥٣ | ٥.٠٨٢ | |
| الرحمة | بين المجموعات | ٧٤.٣١٠ | ٢ | ٣٧.١٥٥ | **٤.١٧٠ |
| | داخل المجموعات | ٤٧٢.٤٢ | ٥٣ | ٨.٩١٤ | |
| الاحترام | بين المجموعات | ١٠٨.١٢٢ | ٢ | ٥٤.٠٦ | **١٨.٧١٩ |
| | داخل المجموعات | ١٥٣.٠٤ | ٥٣ | ٢.٨٨٨ | |
| الصبر | بين المجموعات | ٥٩.٠٣٢ | ٢ | ٢٩.٥٢٠ | ٢.٠٦٧ |
| | داخل المجموعات | ٧٥٣.٢٢٢ | ٥٣ | ١٤.٢١١ | |
| الدرجة الكلية | بين المجموعات | ١٦٨٥.٧٧ | ٢ | ٨٤٢.٨٦ | **١٣.٦٠٩ |
| | داخل المجموعات | ٣٢٨٢.٥ | ٥٣ | ٦١.٩٣٤ | |

** دال عند ٠.٠١ .

يتضح من نتائج الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين فئات الدراسة الحالية (ذوى صعوبات التعلم- منخفضى التحصيل غير المتفوقين عقليا- المتفوقين عقليا منخفضى التحصيل) فى جميع أبعاد مقياس السلوك الأخلاقى (الأمانة- التعاون- الصدق- العدل- الرحمة- الاحترام) ودرجته الكلية باستثناء بعد الصبر، مما يشير إلى تحقق هذا الفرض جزئيا، ولتحديد اتجاه هذه الفروق ودلالاتها تم استخدام اختبار "LSD"، وجدول (11) يوضح نتائج هذا الاختبار.

جدول (11) نتائج اختبار (LSD) لاتجاه ودلالة الفروق بين فئات الدراسة الثلاث فى أبعاد مقياس السلوك الأخلاقى ودرجته الكلية.

| دلالة الفروق باختبار LSD | فئات الدراسة | | | أبعاد مقياس السلوك الأخلاقى | |
|--------------------------|---------------------------|--|---|-----------------------------|---------------|
| | ذوى صعوبات التعلم ن=18 | منخفضى التحصيل غير المتفوقين عقليا ن=22 | المتفوقين عقليا منخفضى التحصيل ن=16 | | |
| | م | م | م | | |
| 3, 2 | 3, 1 | 2, 1 | * | الإيمانه | |
| * | * | * | 4.63 | 9.31 | 4.36 |
| * | * | * | 4.44 | 6.25 | 3.04 |
| * | * | * | 5.11 | 6.88 | 4.04 |
| * | * | * | 6.28 | 7.56 | 5.09 |
| * | * | * | 6.5 | 8.56 | 6 |
| * | * | * | 4.94 | 7.38 | 4.27 |
| * | * | * | 84 | 91.88 | 80.22 |
| | | | | | الدرجة الكلية |

من جدول (11) يتضح وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين فئتي الدراسة ذوى صعوبات التعلم و منخفضى التحصيل غير المتفوقين عقليا لصالح منخفضى التحصيل غير المتفوقين عقليا من جهة، والمتفوقين عقليا منخفضى التحصيل ومنخفضى التحصيل غير المتفوقين عقليا لصالح منخفضى التحصيل غير المتفوقين عقليا من جهة أخرى فى أبعاد مقياس السلوك الأخلاقى (الأمانة- التعاون- الصدق- العدل- الرحمة- الاحترام) ودرجته الكلية، فى حين لم توجد فروق دالة بين فئتي (ذوى صعوبات التعلم- المتفوقين عقليا منخفضى التحصيل) فى أبعاد السلوك الأخلاقى ودرجته الكلية. ويمكن تفسير ذلك كالاتى:

أنه قد تكون للظروف المدرسية والأسرية الصعبة التى تعاشها فئتي (ذوى صعوبات التعلم- المتفوقين عقليا منخفضى التحصيل) بالمقارنة بمنخفضى التحصيل غير المتفوقين عقليا والتي يدركها التلميذ على كونها سببا مباشرا لمعاناته من العديد من الصعوبات وأوجه الضعف الأكاديمى بالمقارنة بزملائه قد تمثل سببا فى عدم اكتسابه خبرات كافية عن أنماط السلوك المقبولة، وقد يكون للاتجاهات العدائية تجاه البيئتين سببا فى الابتعاد عنها وضعف التفاعل مع الآخرين نتيجة للإحباط الذى تسببه له وعدم الاهتمام بقدراته وميوله، مما يؤثر بصورة مباشرة على المرور بخبرات اجتماعية كافية تسهم فى التعرف على ما يجب التحلى به أو تركه من سلوكيات اجتماعية.

كما قد ترجع إلى السياسة التربوية وثقافة المدرسة وملازمة المعلم للعقاب المستمر وضعف الإشراف والممارسات الاستفزازية الخطأ من جانب بعض المعلمين وفرض سياسية الإذعان وردود الأفعال السلبية للرفاق تجاه تحصيل هاتين الفئتين وتجاه أساليب العقاب التى تتعرض لها، والخصائص الشخصية والنفسية غير السوية التى تتميز

بها، وعدم تمكن المعلم عن مادته الدراسية كل هذا من سبيله تقوية وإظهار السلوكيات السلبية والتي لا تجد توجيه من القائمين على العملية التعليمية.

و قد تكون الصعوبات التي تمر بها هاتين الفئتين سببا في عدم الاستفادة مما يقدم إليهم من معارف وبرامج تعليمية، حيث تتحول قدراتهم إلى طاقة معطلة تعجز عن التعامل مع المحتوى المعرفى واستخلاص أو اكتساب أنماط السلوك المقبول اجتماعيا ودينيا، بالإضافة إلى غياب القدوة الحسنة والاستجابة لضغوط الأقران من أجل المجازاة وكسب الصداقات وزيادة الشهرة.

بالإضافة إلى أن خبرات الفشل المتكررة لدى هاتين الفئتين من التلاميذ وإحساسهم بأنهم أقل قدرة من غيرهم على النجاح وضعف قدرتهم على حل المشكلات وسيطرة العشوائية على تصرفاتهم وفشلهم المستمر فى إثبات ذواتهم وإظهارها على النحو الذى يرضى ويشبع دوافعهم كل هذا من شأنه إصابتهم بالإحباط والدونية الذى يؤدي بدوره إلى العديد من السلوكيات السلبية وخاصة تجاه هؤلاء الذين يعتقدون أنهم أفضل منهم.

وتتفق تلك النتائج مع ماتوصلت إليه دراسة كل من: **هندرسون (Henderson, 1984)**، و**فلين (Flynn, 1984)** فى عدم وجود علاقة بين الذكاء والنمو الأخلاقى، ودراسة **جولدمان (Goldman, 1984)**، و**بالدوين (Baldwin, 1988)** والتي أشارت كل منهما إلى عدم دلالة علاقة الابتكارية والنمو الخلقى.

فى حين تختلف مع نتائج دراسة كل من **نيفين عبد الرحمن (1997)**، و**وايت (White, 1988)**، و**سامى أبو بيه (1990)** والتي أسفرت نتائج كل منهما عن وجود علاقة بين الذكاء والنمو الخلقى.

توصيات بالبحوث المقترحة:

- 1- عمل برامج تدريبية فى متغيرات الدراسة (التنمر المدرسى- الذكاء الوجدانى- السلوك الأخلاقى) لدى بعض الفئات والتي أثبتت الدراسة الحالية انخفاض مستوى التلاميذ فيها.
- 2- دراسة أثر تفاعل نوع الصعوبة والجنس والصف الدراسى على متغيرات الدراسة الأربعة لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم.
- 3- عمل دراسة مقارنة فى بعض المتغيرات الهامة الأخرى الأكثر تكرارا فى الأطر النظرية والتي تؤثر على ذكاء وتحصيل فئتى (ذوى صعوبات التعلم- المتفوقين عقليا منخفضى التحصيل).
- 4- نمذجة العلاقات بين متغيرات الدراسة الأربعة.
- 5- عمل دراسة عاملية فى المتغيرات الأربعة للدراسة.
- 6- البحث عن مداخل متنوعة لعلاج الصعوبات الاجتماعية والانفعالية لدى فئتى (ذوى صعوبات التعلم- المتفوقين عقليا منخفضى التحصيل) مثل (الأنشطة - المهارات الاجتماعية- مفاهيم الذات- بيئة الإثراء النفسى).
- 7- الكشف عن جوانب نفسية أخرى (معرفية - لا معرفية) مرتبطة بالصعوبات التى تواجهها فئتى (ذوى صعوبات التعلم- المتفوقين عقليا منخفضى التحصيل).
- 8- دراسة أثر الضغوط المدرسية والأسرية على فئات الدراسة الثلاث فى انخفاض مستوى كل من (السلوك الأخلاقى- الذكاء الوجدانى- المسئولية الاجتماعية) وانتشار ظاهرة التنمر المدرسى.

المراجع

١. ابتسام محمد العلمى (٢٠١١): فصائل الدم وبعض الاضطرابات النفسية لدى عينة من الطلاب والطالبات ذوى صعوبات التعلم والعادين فى المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة، دراسات عربية فى التربية وعلم النفس، المجلد الخامس، العدد الأول، يناير، ص ص ٢٤٩-٣١١.
٢. إبراهيم عبد الفتاح إبراهيم (٢٠٠٧): النزعة التكيفية واللاتكيفية إلى الكمال وعلاقتها بتقدير الذات والدافع للإنجاز لدى عينة من الطلاب المتفوقين عقليا، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بنها.
٣. أحمد إبراهيم قنديل (١٩٩٠): اختبارات "وليامز" للقدرات والمشاعر الابتكارية، دار الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع، المنصورة.
٤. أحمد البهى السيد (١٩٩٨): العزو السببى للنجاح والفشل لدى ذوى صعوبات التعلم من تلاميذ الحلقة الثانية، مجلة الدراسات النفسية، المجلد (٨)، العدد (٢١)، ص ص ٤٦-٦٧.
٥. أحمد زكى صالح (١٩٧٨): اختبار الذكاء المصور، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.
٦. أحمد عبد اللطيف عبادة، ومحمد عبد المؤمن حسين (١٩٩١): صعوبات التعلم وعلاقتها بالتوافق الشخصى والاجتماعى لدى عينة من تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائى بدولة البحرين، مجلة البحث فى التربية وعلم النفس، المجلد الخامس، العدد الثانى، ص ص ١٠٥-١٣٧.
٧. أحمد عواد (٢٠٠٢): مدخل شامل لنماذج وأساليب التقييم التشخيصى لصعوبات التعلم، مجلة الإرشاد النفسى، جامعة عين شمس، السنة العاشرة، العدد (١٥)، ص ص ١٠٥-١٤٢.
٨. أحمد عواد، ومجدى الشحات (٢٠٠٤): سلوك التقرير الذاتى لدى التلاميذ العادين عقليا وذوى صعوبات التعلم والقابلين للتعلم، المؤتمر العلمى الثانى لمركز رعاية وتنمية الطفولة- تربية ذوى الاحتياجات الخاصة فى الوطن العربى- الواقع والمستقبل، كلية التربية جامعة المنصورة، فى الفترة من (٢٤-٢٥) مارس، ص ص ٩١-١٣٨.
٩. أحمد مصطفى شلبى (١٩٩٦): مدى فاعلية بعض الأساليب الإرشادية فى تحسين السلوك الأخلاقى لدى عين من المراهقين، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
١٠. أمل عبد المنعم حبيب (٢٠٠٩): الذكاء الشخصى وعلاقته بكل من الذكاء الوجدانى وتقدير الذات لدى طلاب الجامعة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بنها.
١١. أمل عبد المنعم حبيب (٢٠١٥): المسئولية الاجتماعية وعلاقتها بكل من الرجاء والسلوك الدينى لدى طلاب الجامعة "دراسة عملية"، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، الجزء الأول، العدد (١٦٦)، ديسمبر، ص ص ١١-٦٧.
١٢. أمل عزب (٢٠١٠): سلوك المشاغبة وعلاقته بفعالية الذات والميكافيلية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسى، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بنها.
١٣. أميمة عبد العزيز سالم (٢٠١٢): فعالية برنامج إرشادى فى تعديل سلوك المشاغبة لدى عينة من الأطفال، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة بنها.
١٤. أنور الشرقاوى (١٩٨٩): استبيان العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم فى المدرسة الابتدائية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط ٣.
١٥. باسل أحمد واكد (٢٠١٥): الاستقواء و الوقوع ضحية وعلاقتها بالدعم الاجتماعى لدى الطلبة ذوى صعوبات التعلم فى المرحلة الإعدادية فى مدارس منطقة الجليل الأسفل، رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية، جامعة اليرموك.

١٦. بسماء آدم (٢٠٠٢): النمو الأخلاقي وعلاقته بالتحصيل الدراسي والمستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة"دراسة ميدانية في مدارس مدينة دمشق الرسمية"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.
١٧. تحية عبد العال (٢٠٠٦): الفلق الاجتماعي لدى ضحايا مشاغبة الأقران في البيئة المدرسية "دراسة في سيكولوجية العنف المدرسي"، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، المجلد (١٦)، العدد (٦٨)، ص ص: ٤٥-٩٢.
١٨. جولمان (٢٠٠٠): الذكاء العاطفي (ترجمة: ليلى الجبالي)، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، العدد (٢٦٢).
١٩. حسام هيبية، أشرف عبد الحليم، وابتسام هدية (٢٠١٣): فعالية برنامج إرشادي لتنمية الذكاء الوجداني لدى عينة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، مجلة الإرشاد النفسي، مركز الإرشاد النفسي بجامعة عين شمس، العدد (٣٥)، الجزء الثاني، ص ص ٤٨٩-٥٠٢.
٢٠. حنان أسعد خوج (٢٠١١): التتمير المدرسي وعلاقة بالمهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدينة جدة بالمملكة العربية السعودية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد (١٣)، العدد الرابع، ص ص ١٨٨-٢١٨.
٢١. حنان عبد الفتاح الملاحه، وسعدة أحمد أبو شقة (٢٠١١): أثر التدريب على بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في فعالية الذات وحل المشكلات والتحصيل لدى عينة من التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، المجلد الثاني، العدد (٨٧)، ص ص: ٢٦٥: ٣٣١.
٢٢. خيرى المغازى (١٩٩٨): اختبار الفهم القرائى للأطفال، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
٢٣. دعاء محمد سليم (٢٠١١): التنبؤ بسلوك المشاغبة لدى عينة من المراهقين فى ضوء بعض متغيرات البيئة المدرسية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بنها.
٢٤. زيدان أحمد السرطاوى، وكمال سالم سيسالم (١٩٨٢): المعاقون أكاديميا وسلوكيا: خصائصهم وأساليب تربيتهم، عالم الكتب، القاهرة.
٢٥. زينب محمود شقير (٢٠٠٦): رعاية المتفوقين والموهوبين والمبدعين، دار النهضة العربية، القاهرة، ط ٤.
٢٦. سامى محمد أبو بيه (١٩٩٠): النمو الخلقى وعلاقته بالتفوق "دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ مدارس مدينة الرياض"، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، المجلد الثاني، العدد (١٤)، ص ص ٦٩: ٩٥.
٢٧. سعدة أبو شقة (١٩٩٤): تعديل بعض خصائص السلوك الاجتماعي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بكفر الشيخ، جامعة طنطا.
٢٨. سيد أحمد البهاص (٢٠١٢): الأمن النفسى لدى التلاميذ المتميزين وأقرانهم ضحايا التتمير المدرسي (دراسة سيكومترية- اكلينيكية)، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، المجلد (٢٣)، العدد (٩٢)، الجزء الأول، أكتوبر، ص ص: ٣٤٩-٣٩٥.
٢٩. السيد عبد الحميد السيد (١٩٩٦): تنمية عمليات الفهم اللغوى لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسى، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
٣٠. السيد عبد الحميد سليمان (١٩٩٢): دراسة لبعض المتغيرات الشخصية المرتبطة بصعوبات التعلم، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بنها.
٣١. سيد عثمان (١٩٧٣): مقياس المسؤولية الاجتماعية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
٣٢. سيد عثمان (١٩٨٦): المسؤولية الاجتماعية والشخصية المسلمة، دراسة نفسية تربوية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
٣٣. سيد عثمان (١٩٩٦): التحليل الأخلاقي للمسؤولية الاجتماعية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

٣٤. صلاح الدين على المليان (٢٠١٢): أثر برنامج لتنمية الذكاء الوجداني على التحصيل الدراسي والنضج الاجتماعي لدى الطلاب مرتفعي الذكاء المتأخرين دراسيا من المرحلة الثانوية بالجمهورية الليبية، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.
٣٥. صلاح علام (١٩٩٣): الأساليب الإحصائية الاستدلالية البارومترية واللابارومترية في تحليل البحوث النفسية والتربوية، دار الفكر العربي، القاهرة.
٣٦. طارق عامر (٢٠٠٥): بعض المتغيرات المعرفية واللامعرفية لدى عينة من ذوي صعوبات التعلم ومنخفضي التحصيل غير المتفوقين عقليا، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة كفر الشيخ.
٣٧. طه إبراهيم هنداوى (٢٠٠٧): فعالية تدريبات الذكاء الوجداني في تخفيف صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية لدى تلاميذ الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة كفر الشيخ.
٣٨. عادل عبد الله محمد (٢٠٠٦): رعاية الموهوبين، إرشادات للآباء والمعلمين، دار الرشاد، القاهرة.
٣٩. عادل عبد الله محمد (٢٠٠٤): سلسلة ذوي الاحتياجات الخاصة للأطفال الموهوبين ذوي الإعاقات، دار الرشاد، القاهرة.
٤٠. عبد الحى محمود، ومصطفى حسيب (٢٠٠٤): الذكاء الوجداني وعلاقته ببعض المتغيرات المعرفية واللامعرفية للشخصية، المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد (١٤)، العدد (٤٣)، ص ص ٥٥٠-٩٧.
٤١. عبد الرحمن سليمان، وصفاء غازی (٢٠٠١): المتفوقون عقليا، خصائصهم، اكتشافهم، تربيتهم، مشكلاتهم، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة.
٤٢. عبد العزيز السرطاوى، يوسف القريونى، وجلال الفارسي (٢٠٠٢): معجم التربية الخاصة، دار القلم للنشر، الإمارات.
٤٣. عبد الكريم جردات (٢٠٠٨): الاستقواء لدى طلبة المدارس الأساسية انتشاره والعوامل المرتبطة به، المجلة الأردنية فى العلوم التربوية، المجلد الرابع، العدد الثانى، ص ص ١٠٩-١٢٤.
٤٤. عبد الناصر أنيس عبد الوهاب (١٩٩٣): دراسة تحليلية لأبعاد المجال المعرفى والمجال الوجداني للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة.
٤٥. عزت عبد الحميد حسن (٢٠١٦): الإحصاء النفسى والتربوى، تطبيقات باستخدام برنامج SPSS18، دار الفكر العربي، القاهرة.
٤٦. عمر الشواشرة، أسامة البطاينة، و معاوية أبو غزال (٢٠٠٩): الاستقواء والوقوع ضحية لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم فى الأردن، مجلة التربية، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، السنة (١٢)، العدد (٢٦)، ص ص ٢٠١-٢٣١.
٤٧. عيسى الزهرانى (١٩٩٧): المسئولية الاجتماعية وعلاقتها بالتوافق الدراسي والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلاب جامعة الملك عبد العزيز، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.
٤٨. فؤاد أبو حطب (١٩٧٣): التقويم النفسى، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
٤٩. فؤاد أبو حطب، سيد عثمان، وآمال صادق (١٩٩٩): التقويم النفسى، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط ٢.
٥٠. فاروق عبد الفتاح موسى (١٩٨٤): اختبارات القدرات العقلية، دار النهضة العربية، القاهرة.
٥١. فاروق عثمان، ومحمد رزق (٢٠٠١): الذكاء الانفعالى، مفهومه وقياسه، مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، العدد (١٥٨)، ص ص: ٣٢-٥١.
٥٢. فاروق محمد صادق (١٩٨٥): دليل مقياس السلوك التكيفى، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط ٢.

٥٣. فاطمة بنت عبد العزيز عبد القادر (٢٠١٠): الذكاء الاجتماعي والمسئولية الاجتماعية والتحصيل الدراسي لدى عينة من طالبات كلية التربية جامعة أم القرى، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.
٥٤. فاطمة عبد الرحمن المستكاوي (٢٠٠٥): فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الذكاء الانفعالي لدى المراهقين ذوي الإعاقة البصرية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة بنها.
٥٥. فتحى الزيات (١٩٨٩): دراسة لبعض الخصائص الانفعالية لدى ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة جامعة أم القرى، العدد الثاني، ص ص ٤٤٥-٤٩٦.
٥٦. فتحى مصطفى الزيات (٢٠٠٣): صعوبات التعلم، أين مدارسنا، منتدى الخليج، البرنامج الثقافى لقطاع البحوث التربوية. www.moe.edu.kw/parnamig/Fifth/htm
٥٧. كمال الإمام النشاوى (٢٠٠٠): بعض متغيرات سمات الشخصية لدى ذوي صعوبات التعلم والعاديين من تلاميذ الصف الخامس بالمرحلة الابتدائية، بحوث ودراسات المؤتمر السنوى لكلية التربية، جامعة المنصورة (نحو رعاية نفسية وتربوية أفضل لذوى الاحتياجات الخاصة)، (٤-٥) أبريل، ص ص ١٥٢-١٨٦.
٥٨. ليندا سلفرمان (٢٠٠٤): إرشاد الموهوبين والمتفوقين (ترجمة: سعيد حسنى العزة)، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، الأردن.
٥٩. مجدى حبيب (٢٠٠١): اختبار التفكير الابتكارى، كراسة التعليمات، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.
٦٠. مجدى عبد الرازق (٢٠٠٧): فعالية أسلوبيين من أساليب تنمية القيم فى السلوك الخلقى لدى أطفال الحلقة الأولى من التعليم الأساسى "دراسة مقارنة"، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.
٦١. محمد أحمد خطاب، ومروة محمد فتحى (٢٠١٦): اختبار "بندر حشطلت" البصرى الحركى إعداد: (لوريتا بندر)، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
٦٢. محمد عماد الدين إسماعيل، ولويس مليكة (١٩٩٣): مقياس وكسلر لذكاء الأطفال، كراسة التعليمات، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ط.
٦٣. محمد كمال أبو الفتوح (٢٠٠٦): دراسة لبعض المتغيرات المرتبطة بسلوك المشاغبة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بنها.
٦٤. محمد مصطفى الديب، ووليد السيد خليفة (٢٠١٤): فعالية برنامج تدريبي قائم على مهارات التعلم التعاونى فى تنمية المسئولية الاجتماعية وتخفيف صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالطائف، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، الأردن، المجلد (٣)، العدد الثانى، ص ص: ١٢٣-١٨٢.
٦٥. محمد يحيى ناصف (٢٠٠٥): العلاقة بين صعوبات التعلم والذكاء الوجدانى، مجلة التربية والتعليم، وزارة التربية والتعليم، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية، العدد (٣٦)، ص ص ٨-١٤.
٦٦. مصطفى القمش، فؤاد الخوالدة، خليل المعاينة، وعبد الله الهباهبة (٢٠١٣): أبعاد الذكاء الانفعالي السائد لدى طلبة صعوبات التعلم فى محافظة الكرك بالأردن وأثره على نوع صعوبة التعلم والجنس والصف الدراسي، مجلة جامعة النجاح للأبحاث و العلوم الإنسانية، المجلد (٢٧)، العدد الرابع، ص ص. ٧٠٤-٧٣٢.
٦٧. مصطفى جبريل (١٩٩٧): بعض الخصائص النفسية والاجتماعية لذوى صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الإعدادية فى ضوء الجنس والمادة الدراسية، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد (٣٤)، مايو، ص ص ٦٠-٢.
٦٨. مصطفى محمد كامل (١٩٨٧): قائمة ملاحظة سلوك الطفل، كراسة التعليمات، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
٦٩. مصطفى مظلوم (٢٠٠٧): فعالية برنامج إرشادي لخفض سلوك المشاغبة لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، المجلد (١٧)، العدد (٦٩)، يناير، ص ص ٨٣-١١٧.

٧٠. مصطفى مفضل (٢٠٠٧): بعض اضطرابات السلوك المرتبطة بصعوبات التعلم النمائية لدى طفل الروضة (دراسة تشخيصية علاجية)، المؤتمر السنوى الرابع عشر لمركز الإرشاد النفسى، جامعة عين شمس، (٨-٩) ديسمبر، ص ص ١٠٣٣-١٠٧٦.
٧١. ناديا هايل السرور (٢٠٠٠): مدخل إلى تربية المتميزين والموهوبين، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ط٢.
٧٢. ناريمان الرفاعى، ومحمود عوض الله (١٩٩٣): دراسة لبعض خصائص الشخصية المميزة للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم، مجلة معوقات الطفولة، المجلد الثانى، العدد الأول، مارس، ص ص: ١٨١-٢٢٨.
٧٣. نبيل حافظ (٢٠٠٦): صعوبات التعلم والتعلم العلاجى، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، ط٣.
٧٤. نجاح عبد الشهيد إبراهيم (٢٠٠٦): مدى فاعلية برنامج تدريبي فى تحسين بعض جوانب سلوك المشاغبة لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة عالم التربية، العدد (٢٠)، السنة السابعة، أكتوبر، ص ص ١٨٩-٢١٥.
٧٥. نيفين عبد الرحمن محمد (١٩٩٧): العلاقة بين النمو المعرفى والحكم الخلقى لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسى، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أسيوط.
٧٦. هالة سنارى (٢٠١٠): فاعلية العلاج بالقراءة فى خفض التتمرد المدرسى لدى الأطفال، المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد (٢٠)، العدد (٦٦)، ص ص ٤٨٨-٥٣١.
٧٧. هشام عبد الرحمن الخولى (٢٠٠٤): التنبؤ بسلوك المشاغبة والضحية من خلال بعض أساليب المعاملة الوالدية لدى عينة من المراهقين، المؤتمر السنوى الحادى عشر للإرشاد، مركز الإرشاد النفسى، جامعة عين شمس، ص ص: ٣٣٣-٣٨٠.

78. **Andreou., E. & Bonoti, F. (2010):** Children's bullying experiences expressed through drawing and self-reports, **School Psychology International**, Vol. (31), No. (2), pp. 164-177.
79. **Baldwin, C. (1988):** Sex differences in moral dilemmas written by gifted adolescents, **Counseling and Values**, Vol. (33), pp. 65-68.
80. **Batastini, S. (2001):** The relationship among students emotional intelligence, creativity and leadership, **PHD., Drexel university D.A.I. A 62/02, p. 456.**
81. **Battle, J. (2002):** Why bright kids fail: fielding the underachievers. <http://www.about-underachievingteens.com/why-bright-kids-fail.htm>.
82. **Baumeister, A; Storch, E.& Geffen, G. (2008):** Peer victimization in children with learning disabilities, **Child And Adolescent Social Work Journal**, Vol. (25), pp. 11-23.
83. **Bryant, H. (2007):** The relationship between emotional intelligence and Reading comprehension in high school students with learning disabilities, **Ph.D, Dissertation United States, Michigan: Andrews University.**
84. **Chan, D. (2003):** Dimensions of a national intelligence and their relationship with social among gifted adolescent in Hong-Kong, **Journal Of Youth And Adolescence**, Vol. (32), No. (6), pp. 409-418.
85. **Cristine, J. & Karne, L. (2000):** Disentangling the impact of low cognitive ability and inattention on social behavior and peer relationships, **Journal Of Clinical Child Psychology**, vol. (29), No. (1), pp. 66-70.
86. **Cohn, A. & Canter, A. (2003):** Bullying: Facts for schools and parents. Available on line at: **WWW.Naspcenter.Org/Factsheets/ Bullying-Fs-Htmlretrived On 6 July2006.**
87. **Dee, D., Johanny, L., Maston, J, Bamburg, K. & Timothy, B. (1999):** The Relationship of self-injurions behavior and aggression to social skills in persons

- with severe and profound learning disability, **Research In Developmental Disabilities**, Vol. (20), No. (6), pp. (441-448).
88. **Dickinson, K. (2006):** Children with and without disabilities: perceptions and responses towards bullying at school, **Unpublished Doctoral Dissertation.**
 89. **Dowdall, C. & Calanglo, N. (1982):** Underachieving gifted students: review and implications, **Gifted Child Quarterly**, No. (26), pp. 179-184.
 90. **Elbaum, B. & Vaughn, D. (2001):** School based interventions to enhance the self-concept of students with learning disabilities: **A Meta-Analysis The Elementary School Journal**, Vol. (101), No. (3), pp. 303-329.
 91. **Epstein, R. (1999):** The key to our emotions, **Psychology Today**, Vol. (32), Issue (4), p. 20.
 92. **Flyn, T. (1984):** Age, sex, intelligence and parent's occupation and moral development of the preschool child, **Early Child Development of The Preschool Child, Early Child Development And Care**, vol. (17), pp. 177-184.
 93. **Ford, D. & Harris, J. (1995):** underachievement among gifted African American students, **Implicate For School Counselor**, school counselor, Vol. (42), No. (3), pp. 196-204.
 94. **Ford, D. (1993):** An investigation of the paradox of underachievement among gifted black student's, **Roeper Review**, Vol. (16), No. (2), pp. 1-14.
 95. **Ford, D. (1996):** A study of underachievement among gifted black students, **paper presented at the annual meeting of the American educational research association, New York.**
 96. **Freedman, J. (2000):** personal and school factors influencing academic success or underachieving intellectually gifted students in middle childhood, **Diss., Abst., Inter.**, p. 2795.
 97. **Goldman, L. (1984):** Unintended consequences, Louis Goldman's reply, **Educational Leadership**, Vol. (42), pp. 31-32.
 98. **Goleman, D. (1995):** **Emotional intelligence**, New York: Bantam Books.
 99. **Goleman, D. (1998):** **Working with Emotional intelligence**, New York, Bantam, Books.
 100. **Goleman, D. (2001):** **Working with Emotional Intelligence**, New Work, Bantam Books, Second Edition.
 101. **Graves, M. (2000):** Emotional intelligence and personality assessing the construct validity of and emotional intelligence test using structural equating modeling unpublished doctoral dissertation, **California School of Professional Psychology, San Diego.**
 102. **Grob-Man, J. (2006):** Underachievement in exceptionally gifted adolescents and young adults: psychiatrist's view, **Journal Of Secondary Gifted Education**, Vol. (17), No. (4), pp. 199-210.
 103. **Hamachek, D. (2000):** **Dynamics of self-understanding and self-knowledge: A acquisition, advantages and relation to emotional Intelligence, Journal of Huinanistic Counseling, Education and Development**, Vol. (38), Issue (4), pp. 230-244.
 104. **Hawkins, D. (1992):** *Personality. Factors affecting achievement in achieving gifted, underachieving gifted and mongift elementary students*, **Dis., Abst., Inter.**, Vol. (53), No. (10-A), p. 3477.
 105. **Henderson, B. (1984):** Individual differences in IQ, daydreaming and moral reasoning in gifted and average adolescents, **International Journal of Behavioral Development**, Vol. (7), pp. 215-230.
 106. **Hendreson, J. (1981):** The concept of responsibility and it's place in moral education, **University Microfilms Florida.**

107. **Heward, W. (2006): Exceptional children:** An introduction to special education. (8th Ed), New York: Macmillan publishing company.
108. **Hoover, B. (2005):** Gifted underachievement: oxmoron or educational enigma, **Gifted Child Today**, Vol. (28), No. (2), pp. 4-49.
109. **Horne, A.; Orpinans, P. & Lomucci, C. (2004):** Elementary school bully busters program: understanding why Children bully and what to do about it. In Dorothy E. & Susan, M. (EDS). *Bullying in American school: A social ecological prevention and intervention*, mahway: NJ: **Laurence Erlbaum Associated Publishers.**
110. **Ingesson, S & Gunnel, D. (2007):** Growing up with dyslexia: interviews with teenager and young adults, **International**, Vol. (28), No. (5), pp. 574-591.
111. **Jean, B., Bridger, R. & Evans, K. (1998):** Models of underachievement among gifted preadolescents: The role of personal, family and school factors, **Gifted Child Qualreily**, vol. (42), no. (1), pp. 5-15.
112. **Johnson, J. (1995):** Learning disabilities: the impact on social competencies of adults, **Journal Of Leisurability**, Vol. (22), No. (3), pp. 1-10.
113. **Jones, K. & Day, D. (1997):** Discrimination of two aspects of cognitive – social intelligence from academic intelligence, **Journal of Educational Psychology**, Vol. (89), No. (3), pp. 786-497.
114. **Joseph, H. & Lori, C & Eolward, A. (2001):** substance use disorder. In young adults with and without learning disabilities: predestine and relationship, **Journal Of Learning Disabilities**, Vol. (34), No. (4), pp. 317-335.
115. **Karavetz, S., Faust, M.: Lipshitz, S. & shalhav, S. (1999):** Learning disabilities interpersonal understanding and social behavior in the classroom, **Journal Of Learning Disabilities**, Vol. (32), pp. 248-261.
116. **Karman, J. (2006):** Bullying among Turkish school students, **Child Abuse and Neglect**, Vol. (30), No. (2), pp. 193-204.
117. **Kaukianen, A.; Salmivalli, C; lagerspetz, K. Tamminen, M; Vauras, M.; Maki, H. & Poskiparate, E. (2002):** Learning difficulties, social intelligence, and self-concept: Connections to bully-victim problems, **Scandinavian Journal Psychology**, Vol. (43), No. (26), pp. 269-278.
118. **Kavale, K. & Forness, S. (1996):** Social skill deficits and learning disabilities: Ameta-analysis, **Journal Of Learning Disabilities**, Vol. (29), No. (1), pp. 226-237.
119. **Keith, S; Mark, C. & Ginny, S. (2004):** Bullying in secondary schools: what it looks like and how to manage it? Paul Champman publishing.
120. **Kokkions, C. & Panayiotou, G. (2004):** Predicting bullyiz victimization among early adolescents, association with behavior disorders, **Aggressive Behavior**, Vol. (30), PP. 520-533.
121. **Lacass, M. (2000):** personality types among gifted underachieving adolescents. A Comparison with gifted achievers and non gifted. Underachievers, **Diss, Abst., Inter**, Vol. (60), No. (10-B), p 5227.
122. **Landau, E.& Weissler, K. (1998):** The relationship between emotional maturity, intelligence and creativity in gifted children, gifted education, **International**, Vol. (13), No. (2), pp. 100-105.
123. **Lunde, C. & Frisen, A. (2011):** On being victimized by bears in the advent of adolescence: prospective relationships to objective body consciousness body image, vol. (8), No. (4), pp. 309-314.
124. **Ma,l., Phelps, E., Lerner, J. & Lerner, R. (2009):** The development of academic competence among adolescents who bully and who are bullied, **Journal Of Applied Developmental Psychology**, Vol. (30), No. (5), pp. 638-644.
125. **Maliki, A.; Asain, E. & Kebbi, J. (2010):** Background variables, social responsibility and academic achievement among secondary school students in bayels a state of Nigeria, **Study Home Community Science**, Vol (4), No. (1), pp. 27-32.

126. **Maree, J. & Fernandes, M. (2003):** The impact of emotional intelligence on solution. Focused therapy with and dolecent, **Early Child Development and Care**, Vol. (173), NO. (50), PP. 499-508.
127. **Marjorie, J. (2009):** The importance of emotional intelligence and social support for the academic success of adolescents with and without learning disabilities, **Ph.D Dissertation, Canada, University of Toronto.**
128. **Mayer, J. & Salovey, P. (1997): Emotional Development And Emotional Intelligence**, New York, Basic Books.
129. **Mayer, J. (2001):** Emotional intelligence and giftedness, **Roeper Review**, Vol. (23), No. (3), pp. 1-10.
130. **Mayer, J; Salovey, P.& Caruso, D, (1999):** Emotional Intelligence meets traditional standards for an intelligence, **Intelligence**, Vol. (27), No. (4), pp. 207-298.
131. **Mccall, R. & Evahn, C.& Aratzer, e. (1992): High School Underachiever**, Newbury Park, CA: Sage.
132. **Mcconaughey, S. (1986):** social competence and behavioral problems of learning disabled boys aged (12-16), **Journal of learning Disabilities**, Vol. (19), No. (2), pp. 101-106.
133. **Michopolou, E & Giannios, V. & Goula, A. (2005):** Behavior and mood disorder in children with learning disabilities, **European Neuropsychopharmacology**, vol. (15), No. (3) pp. 55-93.
134. **Mishna, F. (2003):** Learning disabilities and bullying Double Jeopardy, **Journal Of Learning Disabilities**, Vol. (36), pp. 336-347.
135. **Moore, J & Ford, D. & Milner, R. (2005):** underachievement among gifted students of color: implications for educators, **Theory Intoractica**, Vol. (44), No. (2), pp. 167-177.
136. **Morris, S. (2003):** Promoting social skills among students with nonverbal learning disabilities, **Teaching Exceptional Children**, Vol. (34), No. (3), pp. 66-70.
137. **Nakaya, M. (1999):** The effects of children's social responsibility goal on academic achievement, **Japanese Journal of Educational Psychology**, Vol. (44), No. (4), pp. 389-399.
138. **New some, S; Day, A. & Catano, V. (2000):** Assessing the predictive validity of emotional intelligence, **Personality an Individual Differences**, Vol. (29), pp. 1005-1016.
139. **Odom, S. & Karnes, M. (1988): Early intervention for infants and children with handicaps**, an empirical base: Baltimore: MD: paul H. brooks publishing CO.
140. **Parker, J.; Creque, R.; Barnhart & Harris, j. (2004):** Academic achievement in high school: does emotional intelligence matter?, **personality and individual differences**, Vol. (37), No.(7), pp. 1321-1330.
141. **Parker, J.; Summer, L; Hogan, M.& Majeski (2004):** Emotional intelligence and academic success: examining the transition from high school to university, **Personality and Individual Differences**, Vol. (36), pp. 163-172.
142. **Parker, J; Creque, R.; Barnhart & Harris, J. (2004):** Academic. Achievement in high school: does emotional intelligence matter, **Personality and Individual Differences**, Vol. (37), No (7), pp. 1321-1330.
143. **Petrides, K., Frederickson, N. & Furnham, A. (2004):** The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school, **Personality and Individual Differences**, Vol. (36), No. (2), pp. 277-293.
144. **Pine, W. (1980):** The effects of foreign adult student participation in program planning on achievement and attitude, **Dis. Abs. Int.**, Vol. (1), No. (6), p. 245.
145. **Quiroz, H; Arnette, J & Stephens, R. (2006):** Bullying in schools fighting the bully battle, **National School Safety Center.**

146. **Reed, W. & Clarke, R. (2000):** Put some feeling into it, **Black Enterprise**, Vol. (30), Issue (10), p. 68.
147. **Reiff, H. ; Hatzes, N.; Bramel, M & Gibbon, T. (2001):** The relation of LD and gender with emotional intelligence in college students, **Journal of Learning Disabilities**, Vol. (34), no. (1), pp. 66-78.
148. **Reis, S. & McCoach, D. (2000):** The Underachievement of gifted students: what do we know and where do we go?, **Gifted Child Quarterly**, Vol. (44), No. (3), pp. 152-179.
149. **Rivers, I & Smith, p. (1994):** Types of bullying behavior and their correlates, **Aggressive Behavior**, Vol. (20), pp.359-368.
150. **Rock, E., Fessler, M. & Church, R. (1997):** The concomitance of learning disabilities and emotional/behavioral disorders: a conceptual model, **Journal Of Learning Disabilities**, Vol. (30). No. (3), pp. 245-263.
151. **Ross, W. & Stephen, F & Jernnifer, G. (1997):** adolescent outcome of boys with (ADHD) and social disability: results from four year longitudinal fellow – up study, **Journal Of Consulting And Clinical Psychology**, Vol. (65), No. (5), pp. 758-768.
152. **Saxlofsk, D. & Austin, E. & minski, P. (2002):** Factor structure and validity of atrait emotional intelligence measure, **Journal Of Personality And Individual Differences**, Vol. (34), pp. 707-771.
153. **Schwartz, D., Farver, J., Change, L & Leeshin, Y. (2002):** Victimization in south Korean children's pear group, **Journal of Abnormal Child Psychology**, Vol. (30), pp. 113-12.
154. **Segal, J. (1997):** **Raising your emotional intelligence** a practical guide: A Hands on program for harnessing the power of your instincts and emotions, New York, Henry Holt and company.
155. **Shouminiro, D. (2006):** Medication for behavior problems associated with learning disabilities, **psychiatry**, Vol. (5), No. (10), pp. (368-371).
156. **Story, K. & Slaby, R. (2008):** **Eyes on bullying what can you do?** Education development center, Newton.
157. **Strain, P. & Kohler, F. (1988):** Social skills intervention with young children with handicaps IN: Odom, S & Karnes, M (Eds.), Early intervention for infents and children with handicaps. An empirical base (pp. 121-144). **Baltimore, MD: Paul Brooks Publishing Co.**
158. **Susan, D; Susan L (2006):** Frequency of reading, math, and writing disabilities in children with clinical disorders, **Learning And Individual Differences**, Vol. (16), No. (2), pp. (145-157).
159. **Unnever, J. (2005):** Bullies, aggressive victims: are they distinct groups?, **Aggressive Behavior**, Vol. (31), pp. 153-171.
160. **Van Der Zee, K; This, M. & Schakel, I. (2002):** The relationship of emotional intelligence with academic intelligence and the big five, **Journal of Personality**, Vol. (16), pp. 103-125.
161. **Vaughn, S. & Haager, D. (1994):** The measurement of assessment of social skills. In G.R. Lyone (ED), frames of reference for the assessment of learning disabilities: New views of measurement issues (pp.555-570)., **Baltimore: Paul Brookes.**
162. **Vaughn, S.; Hogan, A., kouzekanani, K. & Shapiro, S. (1990):** Peer acceptance, self-perceptions, and social skills of learning disabled students' prior to identifications, **Journal Of Educational Psychology**, Vol. (82), No. (1), pp. 101-106.
163. **Voeller, K. (1994):** Techniques for measuring social competences in children. In G.R. Lyon (Ed), frames of reference for the assessment of learning disabilities: new views of measurement issues (pp.525-554), **Baltimore: Paul Brookes.**

164. **Wentzel, K. (1991):** Does being good make the grade? Social behavior and academic competence in middle school, **Journal of Educational Psychology**, Vol. (61), No. (2), pp. 357-364.
165. **Wentzel, K. (1993):** Social competence at school: Relation between social responsibility and academic achievement, **Review of Education Research**, Vol. (58), No. (1), pp. 1-24.
166. **White, C. (1988):** Age, education, and sex effects on adult moral reasoning, **International Journal of Aging and Human Development**, Vol. (27), pp. 271-28.
167. **Wiener, J. (2004):** Do peer relationships foster behavioral adjustment in children with, learning disabilities? **Learning disabilities Quarterly**, Vol. (27), No. (1), pp. (190-231).
168. **Wienke, T.; Ch, M., Green, A., Karver, M.& Gesten, E. (2009):** multiple informants in the assessment of psychological behavioral, and academic correlates of bullying and victimization in middle school, **Journal of Adolescence**, Vol. (32), No. (2), pp. 193-211.
169. **William, L. & Wansar, T. (1990):** Learning to solve problem, a microanalysis of the solution strategies of children with learning disabilities, **Journal of Learning Disabilities**, Vol. (23), No. (3), pp. 164-170.
170. **Williams, G. & Daley, D. & Burnside, E.& Hammond-Rowley, S. (2010):** Can trait emotional intelligence and objective measures of emotional ability predict psychopathology across the transition to secondary school?, **Personality And Individual Differences**, Vol. (48), No. (2), pp. 161-165.
171. **Winters J.; Rober J.; Clift, W.& Dutton, G. (2004):** An exploratory study of emotional intelligence and domestic abuse, **Journal of Family Violence**, Vol. (19), No. (5), pp. 255-267.
172. **Woods, S. & Wolke, D. (2004):** Direct and relation bullying, among primary school children and academic achievement, **Journal of School Psychology**, Vol. (42), pp. 135-155.
173. **Young, J.; Neman, A. & Gelser, S. (2012):** Bullying and students with disabilities: a briefing paper from the National Council on Disability, **National Council on Disability**, Reports- evaluative.

Differences in some personality variables of the primary school students with learning difficulties, non talented underachiever's students and talented underacheivers students

Abstract

The study aimed to identify the differences between students with learning difficulties, (n=18) non talented underachievers (n = 22) and talented underacheivers students (n = 16) in some behavioral and emotional variables (school bullying - emotional intelligence – social responsibility - ethical behavior) of the fifth grade primary students. After the application of the study variables scales (school bullying - emotional intelligence – social responsibility - ethical behavior), the study had some findings: there are statistically significant differences between the three study groups in the school bullying scale dimension; its total degree is in favor of the category of students with learning disabilities, followed by the category of talented underacheivers students, and then the category of non talented underachievers students. There are statistically significant differences between the three study groups in the emotional intelligence scale dimensions; its total degree is in favor of the category of non talented underachievers students, followed by the category of talented underacheivers students, and then the category of students with learning difficulties. There was no difference among the three groups in the dimensions of social responsibility and its total degree. However, there are statistically significant differences between (students with learning difficulties, and talented underacheivers students) on one hand and the non talented underachievers students on the other hand in the ethical behavior scale dimensions and its total degree. While there are no significant differences between the two categories (students with learning difficulties, and talented underacheivers students) in the ethical behavior dimensions and its total degree.