فعالية برنامج قائم على ما وراء المعرفة في تحسين الذكاء الانفعالي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم

إعداد

غادة على سيد خليفة

إشراف

أ.د/ هيبة ممدوح محمود
استاذ علم النفس التربوي المساعد
كلية التربية – جامعة بني سويف

أ.د/ سهى احمد امين نصر
استاذ علم النفس الطفل بكلية التربية للطفولة المبكرة جامعة الاسكندرية وعميد كلية رياض الأطفال جامعة مطروح

المستخلص

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن فعالية برنامج قائم على ما وراء المعرفة في تحسين الذكاء الانفعالي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠) تلميذًا وتلميذة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي من ذوي صعوبات التعلم بمدرسة الموقف العربي ومدرسة منشأة الحاج الابتدائية المشتركة بمركز إهناسيا المدينة– محافظة بني سويف،جمهورية مصر العربية، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين الأولى تجريبية والثانية ضابطة؛ قوام كل منهما(١٥) تلميذًا، وتراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (١١–١٢) عامًا، بمتوسط حسابي قدره (١١.٥٣) عامًا وانحراف معياري (٠.٣٤)، وتكونت أدوات الدراسة مقياس ستانفورد بينيه للذكاء الصورة الخامسة (إعداد : ستانفورد بينيه تعريب وتقنين صفوت فرج، ٢٠١١)، ومقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم الأكاديمية، إعداد(فتحي مصطفى،٢٠١٧)، ومقياس الفرز العصبي السريع (إعداد : مارجريت موتي، وهارولد سيزلنج، ونورماسبالدينج، وتعريب : مصطفى محمد كامل)، ومقياس الذكاء الانفعالي(إعداد:الباحثة)، والبرنامج القائم على ما وراء المعرفة لتحسين الذكاء الانفعالي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم:(إعداد الباحثة)، وأشارت النتائج إلى فعالية البرنامج القائم على ما وراء المعرفة في تحسين الذكاء الانفعالي لدى تلاميذ

المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم، وأيضًا استمرار ثبات فعاليته في تحسين الذكاء الانفعالي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم إلى فترة ما بعد المتابعة.

الكلمات المفتاحية: ما وراء المعرفة– الذكاء الانفعالي – التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

The effectiveness of a programme based on metacognition to improve emotional intelligence among primary school pupils with learning disabilities

Abstract

The current study aimed to reveal the effectiveness of a program based on metacognition in improving of the emotional intelligence of primary school students with learning disabilities. The study sample consisted of (30) male and female sixth grade students with learning disabilities at Al-Mawqif Al-Arabi School and Manshiyet Al-Hajj School. Joint Primary School at Ihnasia Center, Medina - Beni Suef Governorate, Arab Republic of Egypt, They were divided into two equal groups, the first experimental and the second control. The strength of each of them was (15) students, and their ages ranged between (11-12) years, With an arithmetic mean of (11.53) years and a standard deviation of (0.34) The study tools consisted of the Stanford Binet Intelligence Scale, Fifth Form (Prepared by: Stanford Binet, Arabicization and standardization by Safwat Farag, 2011), and the Diagnostic Rating Scale for Academic Learning disabilities , prepared by (Fathi Mustafa, 2017), and the rapid neural screening scale (prepared by: Margaret Muti, Harold Siesling, and Normas Balding, and Arabized by: Mustafa Muhammad Kamel), The measure of emotional intelligence (prepared by:the researcher), and the program based on metacognition to improve some emotional intelligence among primary school students with learning disabilities: (prepared by the researcher), and the results indicated The effectiveness of the program based on metacognition in improving some emotional intelligence among primary school students with learning disabilities, and also the continued stability of its effectiveness in improving some emotional intelligence among primary school students with learning disabilities until the post-follow-up period.

Keywords: metacognition - emotional intelligence - students with learning disabilities.

مقدمة

تعد صعوبات التعلم أحد أهم التحديات التي تواجة المعلمين، ويرجع إلى خطورة تلك القضية حيث أن فئة ذوي صعوبات التعلم تتواجد في صفوف التعليم العام ويصعب التعرف عليهم على خلاف فئات ذوي الإعاقات الأخرى؛ مما يتطلب مزيد من الجهود للتعرف عليهم ومن ثم لمحاولة علاج المشكلات التي تخبرها هذه الفئة، ويعد مفهوم الذكاء الانفعالي من المفاهيم التي فرضت نفسها في الآونة الأخيرة على ساحة البحوث النفسية، وذلك ليؤكد الباحثين من خلاله على أن الذكاء بمفهومه التقليدي ليس كافيًا للتنبؤ بنجاح الفرد في حياته العملية، وأن المتميزون في المجالات المختلفة ليس بالضرورة أن يكونوا من أصحاب القدرات العقلية المرتفعة بل أولئك الأذكياء انفعاليًا، ومن هنا توالت الدراسات لمحاولة سد أغوار ذلك المفهوم الحديث.

وقد أشارت بعض الدراسات السيكولوجية إلى أن الذكاء الانفعالي منبئ جيد للنجاح في الحياة، حيث يشير كل من: سليمان محمد وعبد الفتاح مطر(٢٠٠٤)، بيروكال ورويز (Berrocal& Ruiz,(2008، أسماء عبد الحميد (٢٠٠٩)، ووليامز وآخرين (Williams et al(2010، إلى أن الذكاء الانفعالي يسهم بشكل أساسي في تحسين الأداء الأكاديمي والعلاقات الشخصية وتحقيق السعادة للفرد، ومن ثم فيجب الاهتمام بالذكاء الانفعالي على مستوى المؤسسات التربوية لإسهامه في التنبؤ بالنجاحات الاجتماعية والأكاديمية وبخاصة التحصيل الدراسي أكثر من الوسائل التقليدية مثل:المعدل التراكمي، أو معامل الذكاء ودرجات الاختبارات المعيارية المقننة الأخرى(سليمان عبد الواحد، ٢٠١٢، ١٢٢).

وتلعب ما وراء المعرفة دورًا مهما في التفكير الإنساني وعمليات التعلم، وحل المشكلات بصورة أفضل، كما انها تساعد على إنجاز أهداف الفرد(Anderson(2005، وأكدت العديد من الدراسات على فاعلية الاستراتيجيات الما وراء المعرفية في تحسين القدرة على التعلم لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مثل دراسة محمد مصطفى(٢٠٢١)، ودراسة سهام عبد المنعم(٢٠٢١)، ودراسة ناديا أبو عمار(٢٠٢١)، ودراسة فوزي مفتاح(٢٠١٧)؛ لذلك فإن هذه الدراسة تسعى إلى إظهار فعالية برنامج قائم على ما وراء المعرفة في تحسين الكاء الانفعالي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم.

مشكلة الدراسة :

تتلخص مشكلة الدراسة الحالية في أن تدني المهارات الوجدانية يؤدي إلى حدوث الخجل والقلق الاجتماعي في حين أن التزود بالمهارات الوجدانية يؤدي إلى ضبط السلوك عند التفاعل الاجتماعي، فالمهارات الوجدانية بصورة عامة لها أثر كبير فعال في إدارة المواقف الاجتماعية، كما أن الفرد الذي ليس لدية مهارة وجدانية يكون أقل ميلًا لانسحاب من المواقف الاجتماعية وبالتالي يكون أكثر ميلًا للشعور بالوحدة والانزواء(كريمة عبد الإمام،١٩٩٦، ١٦-١٧).

ومن الجدير بالذكر أن الذكاء الوجداني يعد أحد أهم المتغيرات المهمة التي يمكن أن تؤثر في تحصيل التلاميذ؛ كما أنه ينبئ ويسهم إسهامًا كبيرًا في النجاحات الاجتماعية والأكاديمية سليمان عبد الواحد(٢٠١٢، ١٢٠)، لذا ظهرت الحاجة الملحة إلى أهمية التدخل السيكولوجي متمثلًا في تقديم برنامج قائم على ما وراء المعرفة لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم لعله يسهم في تنمية الذكاء الانفعالي الأمر الذي مكن أن يؤدي إلى تحسين التحصيل الدراسي لديهم، ويمكن صياغة وتحديد مشكلة الدراسة الحالية في التساؤلين التاليين:

١- هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الذكاء الانفعالي في القياس البعدي؟

٢- هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس الذكاء الانفعالي في القياسين القبلي والبعدي؟

٣- هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس الذكاء الانفعالي في القياسين البعدي والتتبعي؟

أهداف الدراسة :

تتمثل أهداف الدراسة الحالية في:

الكشف عن فعالية برنامج قائم على ما وراء المعرفة في تحسين الذكاء الانفعالي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم.

أهمية الدراسة :

تتحدد أهمية الدراسة الحالية في النقاط التالية:

١- تعتبر الدراسة الحالية واحدة من دراسات التدخل السيكولوجي مع فئة من فئات التربية الخاصة ألا وهي فئة صعوبات التعلم، حيث تقدم الدراسة برنامجًا قائم علة ماو وراء

المعرفة في تحسين الذكاء الانفعالي والتعرف على اثره في تحسين التحصيل الدراسي لدى المتعلمين ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية.

٢- تبرز الدراسة الحالية أهمية استخدام البرامج التدريبية في تعديل بعض خصائص السلوك الانفعالي لدى المتعلمين ذوي صعوبات التعلم وما يترتب على ذلك من تخفيف مشكلاتهم الانفعالية داخل حجرات الدراسة وخارجها وزيادة تحصيلهم الدراسي.

مصطلحات الدراسة :

الذكاء الانفعاليEmotional Intelligence:

يعرف الذكاء الانفعالي بأنه" قدرة الفرد على التفهم الوجداني لمشاعر الآخرين، والتواصل معهم من خلال الإدراك العميق لانفعالاتهم للدخول في علاقات اجتماعية إيجابية، وإدارة الانفعالات بشكل جيد بحيث يمكن للفرد استدعاء الانفعالات الإيجابية بسهولة ويسر، ومقاومة الانفعالات السلبية في المواقف الحياتية الضاغطة(سليمان عبد الواحد،٢٠١٢، ١٢٧).

ويعرف إجرائيًا في الدراسة الحالية بأنه" مجموع الدرجات التي يحصل عليها المتعلم على مقياس الذكاء الانفعالي المعد لهذة الدراسة".

صعوبات التعلمLearning Disability

يرى السيد عبد الحميد(٢٠٠٣، ١٢٦)، أن صعوبات التعلم تشير إلى مجموعة غير متجانسة من الأفراد داخل الفصل الدراسي العادي، ذوي الذكاء المتوسط أو فوق المتوسط، يظهرون اضطرابًا في العلمليات النفسية الأساسية والتي يظهر أثرها من خلال التباعد الواضح بين التحصيل المتوقع والتحصيل الفعلي لديهم في المهارات الأساسية لفهم واستخدام اللغة المقروءة أو المسموعة والمجالات الأكاديمية الأخرى، وأن هذة الاضطرابات في العمليات النفسية الأساسية من المحتمل أنها ترجع إلى وجود خلل أو تأخر في نمو الجهاز العصبي المركزي، ولا ترجع إلى وجود إعاقات حسية أو بدنية، ولا إلى حرمان بيئي سواء كان يتمثل في الحرمان الثقافي، أو الاقتصادي أو نقص فرصة التعليم، كما لا ترجع إلى الاضطرابات الانفعالية الشديدة.

ويعرف التلاميذ ذوي صعوبات التعلم إجرائيًا في الدراسة الحالية بأنهم مجموعة التلاميذ ذوي الذكاء المتوسط أو فوق المتوسط والذين يظهرون تباعدًا واضحًا بين أدائهم المتوقع(كما يقاس بمقياس ستانفورد بينيه) وبين أدائهم الفعلي(كما يقاس بتحصيلهم في

مادة اللغة العربية والرياضيات)، ويكون ذلك في صورة قصور في أدائهم في اختبارات اللغة العربية والرياضيات بالمقارنة بأقرانهم في نفس العمر الزمني ومستوى الذكاء والصف الدراسي، كما أن هؤلاء التلاميذ لا يعانون من مشكلات حسية سواء كانت (سمعية أم بصرية أم حركية)، أو بدنية وأنهم ليسوا متخلفين عقليًا ولا يعانون من حرمان بيئي أو اعتلال صحي.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

المحور الأول: صعوبات التعلم Learning Disability :-

عرفت اللجنة الوطنية المشتركة صعوبات التعلم بأنها مصطلح عام يرجع إلى مجموعة متباينة من الاضطرابات التي تعبر عن نفسها من خلال صعوبات دالة في اكتساب واستخدام مهارات الاستماع أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو الاستدلال أو العمليات الحسابية وهذه الاضطرابات ذاتية داخلية المنشأ والتي يفترض أن تكون راجعة إلى خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي، ويمكن أن تحدث خلال حياة الفرد، كما يمكن أن تكون متلازمة مع مشكلات في الضبط الذاتي ومشكلات الإدراك والتفاعل الاجتماعي دون أن تؤدي هذه الأحوال إلى صعوبة تعليمية بحد ذاتها ومع أن صعوبات التعلم قد تحدث متزامنة مع بعض ظروف الإعاقة الأخرى(كالإعاقة الحسية، والتخلف العقلي، والاضطراب الانفعالي الشديد جدًا) أو على مؤثرات خارجية(كالفروق الثقافية والتعليم غير الملائم أو غير الكاف) إلا أنها – أي صعوبات التعليم – ليست ناتجة عن هذه الظروف والمؤثرات (National Joint Committee on Learning Disabilities, 1993,67-73).

ويعرف الدليل الإحصائي التشخيصي- الإصدار الخامس-DSM5(2022,66 67)المعدل بأنها اضطراب عصبي نمائي يبدأ خلال سن المدرسة، على الرغم من أنه قد لا يتم التعرف علية حتى سن البلوغ، ويشير لحدوث مشاكل المستمرة في إحدى المجالات الثلاثة، القراءة والكتابة والرياضيات، والتي تعد أساسية لقدرة الفرد على التعلم.

ويتضح للباحثة من العرض السابق لتعريفات صعوبات التعلم المتعددة اتفاق جميع هذه التعريفات في بعض النقاط وهي كالآتي:معظم التعريفات اتفقت على وجود خلل وظيفي عصبي بسيط لدى ذوي صعوبات التعلم، واستبعاد الصعوبات الناتجة عن بعض المشكلات مثل:الإعاقة الحسية والعقلية، أو مشكلات التعلم عن أي عجز بصري أو سمعي أو حركي أو حرمان بيئ أو اضطرابات سلوكية أو انفعالية، وضعف الأداء الأكاديمي لدى الأفراد ذوي

صعوبات التعلم، قلة التفاعل الاجتماعي لدى الأفراد ذوي صعوبات التعلم، حدوث صعوبات التعلم في كل الأعمار، الأفراد ذوي صعوبات التعلم لايستفيدون من طرق التعليم التقليدية داخل الفصول الدراسية.

خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم:-

إن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم ليسوا مجموعة متجانسة، وبالتالي فإن من الصعب الحديث عن مجموعة من الخصائص التي يتصف بها كل تلميذ يعاني من صعوبات التعلم لذا ستحاول الباحثة إيجاز أكثر الخصائص شيوعًا لدى هذه الفئة كمجموعة غير متجانسة (يحي أحمد،٢٠٠٤، ٣٩).

وفيما يلي وصف لأهم الخصائص المميزة لذوي صعوبات التعلم:

١- الخصائص المعرفية:

تتصف القدرات العقلية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بأنها متوسطة أو فوق المتوسطة، وتظهر لديهم عند تعليم العمليات المعرفية العليا ومنها التقويم، حل المشكلات، المقارنه، الحساب، التفكير المنطقي، التفكير الناقد، عجز الذاكرة، اضطراب عملية الإدراك(Swanson,Cooney& McNamara,2004 ,41).

٢- الخصائص اللغوية:

من أهم ما يميز صعوبات التعلم الاضطرابات اللغوية، وصعوبة القراءة، وعدم القدرة على التتابع الصحيح للمهارات القرائية، وصعوبات كتابية ناتجة عن عدم القدرة الحركية الدقيقة لدى هؤلاء التلاميذ، ونقل المادة المراد نسخها، كما أنهم يعانون من عجز في التآزر البصري وإدراك الرموز، وتأخر في ظهور الكلام كما أنهم يتصفون بسؤ تنظيم وتركيب الكلام، والتحدث بجمل غير مفيدة، واستعمال الكلمات، والأفعال والأزمنة المتعلقة بها في الأماكن غير المناسبة لها، وتظهر صعوبات التعلم في كل من اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية(عدنان طلال،٢٠١٦، ٨٩).

٣- الخصائص الأكاديمية:

يظهر ذوي صعوبات التعلم تناقضًا واضحًا بين تحصيلهم الفعلي والتحصيل الدراسي المتوقع حيث يحصلون على درجات متوسطة أو أعلى من المتوسط في اختبارات الذكاء مقابل انخفاض في مستوى التحصيل الذي لا يرجع إلى الإعاقة الحسية أو التخلف العقلي، ومن أهم الخصائص الأكاديمية لذوي صعوبات التعلم صعوبات في القراءة والكتابة والحساب، فبالنسبة للقراءة فتشمل على عادات القراءة الخاطئة والاستيعاب القرائي ومعرفة الكلمات، وقد يصاحب

القراءة سلوك نمطي مثل هز الرأس وفرك اليدين والأصابع، وعدم الرغبة في القراءة، أما الكتابة فتشمل عكس الحروف والأعداد، وخط الاتجاهات، ترتيب الأحرف والكلمات بشكل غير مناسب، حذف بعض الحروف من الكلمة أو كلمة من الجملة أثناء الكتابة الإملائية، الإضافة والإبدال، وأيضًا عادة ما يكون خط التلميذ رديئًا؛ أما الحساب فلديهم ضعف في القدرة على تصنيف الأشياء حسب الحجم أو عمل مزاوجة بين الأشياء حسب الحجم، لا يفهمون لغة الحساب اضافة على تقديم اجابات حسابية عشوائية وليست منطقية(حميدة السيد،٢٠١٥، ٢٠٢).

٤- الخصائص الحركية:

يظهر ذوي ضعوبات التعلم مشكلات في الجانب الحركي في كل من الحركات الكبيرة والحركات الدقيقة وفي مهارات الإدراك الحركي، ومن أهم المشكلات الحركية الكبيرة التي يمكن أن تلاحظ لدى هؤلاء التلاميذ هي مشكلات التوازن العام، وتظهر على شكل مشكلات في المشي والرمي أو القفز أو مشي التوازن، أما مشكلات الحركات الدقيقة فتظهر على شكل ضعف في الرسم والكتابة واستخدام المقص، وكذلك أدوات الطعام مثل (السكين والشكوة)(Lambert& Spinath, 2018,57).

٥- الخصائص الاجتماعية والانفعالية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

يميل التلاميذ ذوي صعوبات التعلم إلى عدم الاستقرار والحساسية من الناحية العاطفية، ويعتبر التغير في المزاج والتكيف السئ مع التغيرات البيئية سمة شخصية لهم، بالإضافة إلى عدم تكيفهم الاجتماعي والذي يظهر بوضوح في صورة انطواء، وعدم الإحساس بالسعادة النفسية، وينخفض لديهم مفهوم الذات والثقة بالنفس، بالإضافة إلى أنهم كثيرًا ما يكونون معزولين اجتماعيًا ويواجهو سلوك الرفض من زملائهم ويعانون من مشاعر الإحباط والتوتر واضطراب في التوافق الاجتماعي والسلوك الإنسحابي وتجنب المواقف الاجتماعية، والسلوكيات الفوضوية أحيانًا(ميعاد بنت حملي، وعبد الله أحمد،٢٠١٨، ٤٦).

المحور الثاني: الذكاء الانفعالي Emotional Intelligence:

قد عرف جولمان (Golman,1995) بأنه القدرة على ضبط الانفعالات الوجدانية وقراءة الانفعالات الداخلية للآخرين، والقدرة على إقامة علاقات اجتماعية ناجحة مع الآخرين وقد قدم عديد من الباحثين تعريفات مشابهة، واعتبروا الذكاء الانفعالي مجموعة من القدرات، حيث يرى

بيرنت(1996)Berent، أنه القدرة على المراقبة والمتابعة السريعة الدقيقة- دون جهد- للانفعالات التي يمر بها الفرد، والمهارة العالية في تحديد الانفعالات الذاتية وانفعالات الآخرين وتنظيمها وتوجيها.

كما يرى كوبر وسواف(1997)Cooper& Sawaf، أنه القدرة على الإحساس أو الشعور والفهم والتطبيق الفعال بقوة وفطنة الانفعالات بوصفها مصدرا لطاقة والمعرفة في الروابط الإنسانية.

وعرفه مدحت الفقي(٢٠١٠، ٢٣٩)، بأنه القدرة على الوعي والفهم الجيد للانفعالات الذاتية والتحكم فيها وتحويلها إلى انفعالات إيجابية، مع تحفيز الذات والثقة بها، والقدرة على الوعي بانفعالات الآخرين وتوجيهها التوجة الإيجابي.

ويتضح من مجموعة التعريفات السابقة أنها تركز على الذكاء الانفعالي بوصفه قدرة على تحديد المشاعر والانفعالات الخاصة وتحليلها وتنظيمها وضبطها وقراءة انفعالات الآخرين وفهمها واختيار الاستجابات التكيفية للتعامل معها بنجاح، وتحسين النضج الوجداني والعقلي والقدرة على استخدام المعرفة الوجدانية في اتخاذ قرارات صائبة إلا أن بعض العلماء اعتبروا الذكاء الانفعالي مجموعة من سمات الشخصية والمهارات الاجتماعية والوجدانية.

أبعاد الذكاء الانفعالي المرتبطة بالدراسة الحالية:

١- الوعي بالذات: ويشير إلى ثقة الفرد بنفسه، وقدرته على إدارتها، ومعرفة انفعالاته، وانفعالات الآخرين، ومراقبتها من وقت لآخر، ومعرفة مواطن القوة والضعف فيها.

٢- تنظيم الانفعالات وإداراتها: وهي قدرة الفرد على التحكم في ردود أفعاله الانفعالية وضبط دوافعه، والتعامل مع المشاعر لتكوين مشاعر ملائمة، وفهم ما وراء الشعور، وكسب الوقت لضبط الانفعالات السالبة وتحويلها إلى انفعالات موجبة، واتخاذ طرق للتكيف مع متطلبات الحياة.

٣- دافعية الذات: وتعني توجية الانفعالات لدفع الذات لتحقيق هدف ما، واستخدام الانفعالات لحشد الطاقة لبلوغه، وبذل الجهد والمثابرة من أجل بلوغ الغايات.

٤- التعاطف مع الآخرين: ويقصد به مهارة الفرد في فهم ومعرفة انفعالات ومشاعر الآخرين من تعبيرات وجوههم أو من نبرات أصواتهم، والتعامل معهم بصورة إيجابية من خلال إظهار الحب والمودة والاهتمام بهم (سليمان محمد وعبد الفتاح مطر،٢٠٠٤، ٣٨٠- ٣٨١).

الذكاء الانفعالي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم:

أشارت العديد من الدراسات إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم قد يعانون من قصور في المهارات الانفعالية: كالعزلة عن الأقران، وتدني مفهوم الذات، وصعوبة في ترجمة المشاعر والانفعالات لدى الآخرين، وقد يتعرض بعضهم للاكتئاب وذلك بسبب الرفض الاجتماعي الذي يواجهونه(Borin,2012; Bryant, 2007; Hogan,2009).

ويوضح أسماء على طالب(٢٠١٢)، إلى أن المشكلات الانفعالية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في غرفة الصف تؤدي إلى تعرضهم لتجاهل ورفض زملائهم العاديين، وهذا يؤثر على العلاقات الاجتماعية بين الاقران في الدرجة الأولى، وعلى التحصيل الأكاديمي في الدرجة الثانية، وإن انخفاض تحصيل التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ناتجًا عن ضعف قدرة التلميذ على التكيف مع المواقف والمعلومات الجديدة، وقد يؤثر انخفاض التحصيل على العلاقات الاجتماعية مع اصدقائه فيشعر التلميذ بأنه مختلف عن زملائه وينعزل عن أقرانه، وقد يؤثر انخفاض التحصيل على جانب إدارة الضغوط التي تواجهه فيصبح التلميذ أكثر عدوانية ولا يسيطر على غضبه ، لذا فإنه من المهم التعرف على سمات الذكاء الانفعالي لدى اولئك التلاميذ؛ لأن ذلك سيساعد التلاميذ والمعلمين في التعرف على نواحي الضعف في جوانب الذكاء الانفعالي التي تنعكس على تكيف التلميذ ذوي صعوبات التعلم ونجاحه في المدرسة(Borin,2012; Hogan(2009، لذا تأتي أهمية هذة الدراسة بالنسبة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في محاولة للكشف عن مهاراتهم وقدراتهم على أبعاد الذكاء الانفعالي والمتمثلة بالوعي بالذات اية الشخصية والاجتماعية وإدارة الانفعالات والضغوط.

المحور الثالث ما وراء المعرفة:

تعرف ما وراء المعرفة على أنها (المعرفة فوق المعرفية (Cognition over cognition أو (المعرفة عن المعرفة Knowing about knowing)، والتي يحتاجها المتعلم للتحكم في ومراقبة تعلمه (Flavell(1979, 912، وقد وسع من نطاق مفهومه عام (1985,24)، فعرفها بأنها : " معرفة الفرد التي تتعلق بعملياته المعرفية ونواتجه أو أي شئ يتصل بها، مثل خصائص المعلومات أو البيانات التي تتعلق بالتعلم وتلائمه ، كما تشير ما وراء المعرفة إلى المراقبة النشطة والتنظيم اللاحق وتناغم هذه العمليات في علاقتها بهدف معرفي تتعلق به، وعادة ما يكون ذلك في خدمة هدف عياني.

كما عرفها schraw& Dennison(1994,231)، أنها " وعي الفرد وإدراكه لما يقوم بتعلمه وقدرته على وضع خطط محددة للوصول إلى أهدافه، وكذلك اختيارالإستراتيجية المناسبة وتعديلها أو التخلي عنها واختيار إستراتيجيات جديدة؛ بالإضافة إلى تمتعه بدرجة كبيرة من القدرة على مراجعة ذاته وتقييمها باستمرار".

مهارات ما وراء المعرفة:

وفيما يلي عرضًا لمهارات ما وراء المعرفة وفقًا لنموذج مارازونو:

١- التخطيط (Planing):

هو وسيلة للتنظيم بأسلوب منطقي للعناصر التي ترتبط بالموضوع، والتخطيط هو نقطة البدء في أي عمل وتتضمن مهارة التخطيط وجود هدف محدد من الفرد نفسه، أو من غيره، ويكون له خطة في تحقيقه صالح محمد، ومحمد بكر(٢٠١٣)، ويتضمن مهارات فرعية، وهي:-

يضع الهدف من المهمة، وضع تصورًا لحل المشكلة، يوضح المتطلبات المعرفية القبلية اللازمة للوصول إلى الحل، يذكر الأفكار الرئيسة في الموضوع، يختار استراتيجية تنفيذ المهمة، يحدد العقبات والأخطاء المحتملة في أثناء تنفيذ المهمة، يحدد أساليب مواجهة الصعوبات والاخطاء، يرسم شكلًا توضيحيًا، يحدد الوقت الملائم لإنجاز المهمة، يشخص المعلومات المهمة التي تساعده على فهم الموقف الذي يواجهه،يستفيد من أفكار الآخرين للوصول إلى أفكار جديدة، يقدم أفكارًا جديدة.

٢- المراقبة والتحكم (Monitoring& controlling):

وتشير مهارة المراقبة والتحكم إلى كيفية حدوث التعلم، وبيان القدرة على استيعاب القواعد، وتشير إلى العمليات الذهنية الداخلية للسيطرة والمراقبة وضبط الوعي في اثناء عملية التنفيذ (إبراهيم السيد،٢٠١٣)، وتتضمن المهارات الفرعية الآتية:يبقى الهدف في بؤرة الأهتمام، يذكر أهم اجزاء المشكلة التي تواجهه، يحافظ على تسلسل العمليات او الخطوات وصولًا لتنفيذ المهمة، يكتشف العقبات والمعوقات التي تمنع الوصول للفهم، يربط المعلومات المكتوبة بالهدف، القدرة على تغيير استراتيجية إن لزم الأمر، يذكر الأفكار غير المفهومة، يذكر الأفكار الزائدة.

٣- التقييم (Assesment):

يقصد بمهارة التقييم قدرة المتعلمين على مراجعة ما تعلموه، والحكم على مدى انجازهم للأهداف، وتتضمن العديد من الاسئلة التي يطرحها الفرد على نفسه مثل(هل حققت أهداف؟، وماالذي نجح لدي؟، ومالذي لم ينجح؟) ابراهيم السيد(٢٠١٣)، ويتضمن التقييم المهارات الفرعية الآتية:يقيم مدى تحقق الهدف، يقيم مدى ملاءمة الاساليب التي استعملها، وصولًا لفهم

النص، يحكم على دقة النتائج التي توصل إليها، يقيم مدى ملائمة الأشكال والجداول المستعملة بدقة، يولد سياقات جديدة للنص، يوازن الحلول مع الآخرين، يستفيد من مصادر المعرفة المختلفة، يصحح الأفكار أو المعلومات الخاطئة فور التعرف بها، يوضح كيفية التغلب على الصعوبات والمعوقات في اثناء تنفيذ المهمة.

أهمية ما وراء المعرفة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم:

- ما وراء المعرفة تعمل على تصحيح الأخطاء المفاهيمية لدى المتعلمين من خلال مراجعة المفاهيم المكتسبة والتفكير فيها ومحاولة تعديلها أو تطويرها.
- تساعد في التحكم بعمليات التفكير وعدم الانزلاق في موضوعات أخرى غير مرتبطة بموضوع التفكيرحيث يكون التفكير منصبًا على الفكرة المطلوبة.
- تسهم في زيادة وعي المتعلمين بعمليات التفكير ومستوياتها وقدراته الذاتية في التعامل مع المواقف التعليمية المختلفة مما يزيد من ثقته بنفسه أو محاولة تعديل أنماط تفكيره بحيث يمكن جعلها أكثر رقيًا وأفضل استخدامًا.
- تمكن المتعلم من حل المشكلات المرتبطة بالمواد التعليمية المختلفة وتعمل على نقل أثر التعلم إلى مواقف تعليمية جديدة.
- تسهم في تمكين المتعلمين من الوعي بالمهمة أي زيادة وعيهم بما يدرسون ويتعلمون كما أنها تزيد من وعيهم بالاستراتيجيات أي كيفية تعلمهم على النحو الأمثل، كما أنها تزيد من وعيهم بذاتهم.
- التعامل بفاعلية مع المعلومات من مصادرها المختلفة، وتجعل المتعلمين أكثر تنظيمًا.
- من خلال ما وراء المعرفة يتعلم الفرد كيف يمكنه التخطيط والمراقبة وتزيد من وعية بذاته كمفكر إيجابي وصاحب اداء مهم لعمليات التفكير المختلفة ويصبح قادرًا على تطبيقها.
- تساعد المتعلمين على التفريق بين المعلومات الجيدة التي تساعدهم في حل المشكلات والمعلومات الأقل أهمية(سعدي جاسم،٢٠١٧، ١٢٢).
- تساعد المتعلمين على الوعي بأفكارهم ومشاعرهم نحو ذواتهم ونحو الآخرين ومراقبة تلك الأفكار والوجدانيات وتوظيفها وتقويمها والتحكم بها (سعدي جاسم، ١٢٣,٢٠١٧).

كما أنها تحسن من مهارات القراءة والاستذكار وذلك من خلال فهم ما يقرأه المتعلم وإجراء تعديلات مستمرة لعمليات الاستيعاب في ضوء تفحص المضامين والمفردات وقد أكدت دراسة ناديا أبو عمار(٢٠١٥)، إلى فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحسين مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الخامس ذوي صعوبات تعلم القراءة، كما أكدت دراسة فوزي مفتاح (٢٠١٧)، على فاعلية ما وراء المعرفة في تنمية مهارات القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

كما أن ما وراء المعرفة تقلل من صعوبات التعلم وتزيد من ثقه التلاميذ بأنفسهم، وتزيد من الأداء الأكاديمي للمتعلم وتجعله حاضر الذهن ومتيقظ الإحساس بكل ما يدور حوله كما إنها منبئ جيد للنجاح الأكاديمي، وأكدت دراسة محمد مصطفى (٢٠٢١)، إلى فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجية ما وراء المعرفة لعلاج صعوبات التعلم القرائية، كما أسفرت النتائج أن ما وراء المعرفة تزيد من سرعه التلاميذ في عملية التعليم وتساعد على النجاح الأكاديمي.

كما أنها تساعد المتعلم على القيام بدور ايجابي في جمع المعلومات وتحسين قدرة المتعلم على الاستيعاب وتزيد من مرونة التفكير لديهم وزيادة دافعيتهم للتعلم كما أنهم تمدهم بروح الإصرار والمثابرة في العمل، وقد أشارت العديد من الدراسات إلى أهمية ما وراء المعرفة وأثرها الإيجابي لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، حيث أكدت سهام عبد المنعم (٢٠٢١)، إلى فاعلية برنامج قائم على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الفهم القرائي، وقد أظهرت النتائج في مجملها أن استخدام برنامج مقترح قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة كان له أثر إيجابي في تنمية الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف السابع من ذوي صعوبات التعلم، وذلك لصالح المجموعة التجريبية

يتضح مما سبق عرضه من أُطرٍ نظرية ودراسات سابقة أنها ركزت على جوانب مختلفة، وقد جاءت الدراسة الحالية لسد بعض الثغرات والجوانب التي ربما لم تتطرق لها الدراسات السابقة، وإكمالا لمسيرة العلم على مدى السنوات السابقة حتى الوقت الراهن، وقد لاحظت الباحثة قلة الدراسات العربية التي تناولت برنامج قائم على ما وراء المعرفة لتحسين الذكاء الانفعالي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم(في حدود أطلاع الباحثة)مما يعطي أهمية ومبررًا لهذه الدراسة .

فـروض الـدراسة :

في ضوء نتائج الدراسات التي سبق عرضها والأطر النظرية المعنية بمتغيرات الدراسة يمكن صياغة فروض الدراسة على النحو التالي:

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطةعلى مقياس الذكاء الانفعالي في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس الذكاء الانفعالي في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس الذكاء الانفعالي في القياسين البعدي والتتبعي(بعد مرور شهر من انتهاء البرنامج).

- عينة الدراسة :

١- عينة التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة :

تكونت عينة التحقق من الوعي بالذات اءة السيكومترية من (١٢٠) تلميذ وتلميذة بالصف السادس الابتدائي بإدارة إهناسيا التعليمية بمحافظة بني سويف بمدرسة منشأة الحاج الابتدائية المشتركة، وتراوحت أعمارهم بين(١١-١٢) عامًا، منهم (٥٠)إناث، (٧٠) ذكور للعام الدراسي ٢٠٢٣ م- ٢٠٢٤م.

٢- العينة الأساسية :

تكونت عينة الدراسة الأساسية من (٣٠) تلميذًا وتلميذة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم(القراءة والرياضيات)، بمدرسة الموقف العربي الابتدائية، ومدرسة منشاة الحاج الابتدائية المشتركة، تم انتقاؤهم بطريقة قصدية من عينة كبيرة قوامها(٦٤٨)، وقد تراوحت أعمار التلاميذ ما بين (١١ - ١٢) عامًا، ، بمتوسط حسابي قدره (١١.٥٣) عامًا وانحراف معياري (٠.٣٤).

كما تراوحت نسبة ذكائهم من(٩٠)إلى(١١٩)، كما يقاس بمقياس ستانفورد بينية للذكاء الصورة الخامسة تعريب وتقنين/ صفوت فرج(٢٠١١)، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين مجموعة

تجريبية تكونت من(١٥)تلميذًا وتلميذة بمدرسة الموقف العربي، ومجموعة ضابطة تكونت من(١٥) تلميذًا وتلميذة بمدرسة منشأة الحاج الابتدائية المشتركة.

سارت خطوات وإجراءات أختيار عينة ذوي صعوبات التعلم واشتقاقهم، وفقًا للإجراءات الآتية:

١- تحديد عينة الدراسة: وتحددت في عينة قوامها(٢٠٠) تلميذًا وتلميذة بالصف السادس الابتدائي، بواقع(٤) فصول من إجمالي مجتمع قوامه (٦٤٨) تلميذ وتلميذة بواقع (١٣) فصل، وقد تم اختيارهم بطريقة قصدية.

٢- تطبيق محك الاستبعاد على (٢٠٠) تلميذًا وتلميذة لاستبعاد التلاميذ الذين يعانون من لاستبعاد من يعانون من ضعف السمع أو الإبصار أو الإعاقة البدنية أو الحرمان الثقافي أو الفقر الشديد أو الخلافات الأسرية أو الاضطرابات النفسية، وقد تم استنادًا على المقابلات مع الأخصائي النفسي والاجتماعي والمرشد الطلابي بالمدرسة، وفحص ملفات التلاميذ في المدرسة وتاريخ الحالة الصحية، وكذلك تم تطبيق مقياس المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي الأسري (إعداد : محمد سعفان، ودعاء خطاب ،٢٠١٦)، وفي ضوء هذا المحك تم استبعاد (٨) تلاميذ لسببين إحدهما وفاة الوالدين، والأخر انفصال الوالدين وأسباب أخرى؛ ليصل حجم العينة بعد تطبيق هذا المحك إلى(١٩٢) تلميذًا وتلميذة منهم(٩٧) تلميذ و(٩٥) تلميذة.

٣- تطبيق محك التباين على (١٩٢)، تلميذًا وتلميذة من خلال الخطوات الآتية:

- تم الاطلاع على نتائج التحصيل السابق لامتحانات العام الدراسي السابق والامتحانات الشهرية، وآراء المعلمين ورائد الفصل، لانتقاء الذين يعانون من تباعد الذكاء والتحصيل الفعلي فتم اختيار ذوي التحصيل المنخفض في اللغة العربية والرياضيات وهم الذين يقل تحصيلهم عن المتوسط في اللغة العربية والرياضيات، ليصل حجم العينة بعد تطبيق هذا المحك إلى (٨٥) تلميذًا وتلميذة(٥٠ ذكر، ٣٥ أنثى) لديهم صعوبات تعلم أكاديمية في مادتي اللغة العربية والرياضيات.

٤- تطبيق مقياس ستانفورد – بينيه للذكاء الصورة الخامسة (إعداد : ستانفورد بينيه تعريب وتقنين صفوت فرج، ٢٠١١)، على(٨٥) تلميذً وتلميذة لانتقاء ذوي الذكاء المتوسط أوفوق المتوسط، وهم الذين تتراوح نسبة ذكائهم من(٩٠) إلى (١١٩)، وفي ضوء ذلك

تم استبعاد(١٥) تلميذًا وتلميذة ممن يقل ذكائهم عن المتوسط؛ ليصل حجم العينة إلى(٧٠)، تلميذً وتلميذة، (٤٠)من الذكور، (٣٠) من الأناث.

٥- تطبيق المحك النيرولوجي: حيث تم تطبيق مقياس الفرز العصبي السريع (إعداد : مارجريت موتي، وهارولد سيزلنج، ونورماسبالدينج، وتعريب : محمد مصطفى كامل،٢٠٠٨)، على (٧٠) تلميذًا وتلميذة وتم اختيار الحاصلين على(٢٦) درجة فأكثر (درجة الشك على مقياس الفرز العصبي السريع) وبالتالي تم اختيار (٤٩) تلميذًا وتلميذة ينطبق عليهم المحك النيرولوجي .

٦- تطبيق مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم الأكاديمية إعداد(فتحي مصطفى الزيات،٢٠١٧)، على(٤٩) تلميذًا وتلميذة، وذلك لفرز التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم الأكاديمية، وتم الحصول على (٤٢) تلميذًا وتلميذة يعانون من صعوبات التعلم في(القراءة والرياضيات)، علما بان الباحثة قامت بتطبيق مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات تعلم (القراءة، والرياضيات، والكتابة). ولكن قامت الباحثة باختيار التلاميذ ذوي صعوبات تعلم (القراءة والرياضيات) نظرا لتساوي عينة صعوبات تعلم القراءة والرياضيات في مستوى الصعوبة حيث انهم من ذوي صعوبات تعلم القراءة والرياضيات الشديدة.

٧- تم تطبيق مقياس الذكاء الانفعالي على(٤٢) تلميذًا وتلميذة من التلاميذ ذوي صعوبات تعلم (القراءة والرياضيات)، وتم اختيار(٣٠) تلميذًا وتلميذة حصلو على درجات مرتفعة في درجات مقياس الذكاء الانفعالي وهم الذين يعانون من اضطرابات في الذكاء الانفعالي(الوعي بالذات – تنظيم الانفعالات واداراتها– دافعية الذات– التخطيط)، وذلك للاشتراك في البرنامج الدراسي، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة كلًا منهما(١٥) تلميذًا وتلميذة.

التكافؤ بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في المتغيرات الديموجرافية وأدوات التشخيص:

جدول(١)

الأبعاد	المجموعات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني	قيمة Z	مستوي الدلالة
العمر الزمني	التجريبية	١١.٣٠	٠.٤١	١٦.٧٠	٢٥٠.٥٠	٩٤.٥	٠.٩٢٧	غير دالة
	الضابطة	١١.٢٠	٠.٤١	١٤.٣٠	٢١٤.٥٠			
معامل الذكاء	التجريبية	١١٤.٠٧	٣.٩٠	١٥.٠٧	٢٢٦.٠٠	١٠٦.٠	٠.٢٧٢	غير دالة
	الضابطة	١١٤.٢٧	٣.٦٥	١٥.٩٣	٢٣٩.٠٠			
الفرز العصبي السريع	التجريبية	١٦٧.٠٠	٢.٨٠	١٥.٢٠	٢٢٨.٠٠	١٠٨.٠	٠.١٨٩	غير دالة
	الضابطة	١٦٧.٢٠	٢.٦٥	١٥.٨٠	٢٣٧.٠٠			
مستوي صعوبات التعلم	التجريبية	٥٣.٨٧	١.٤٦	١٤.٨٠	٢٢٢.٠٠	١٠٢.٠	٠.٤٤٩	غير دالة
	الضابطة	٥٤.٢٠	١.٤٢	١٦.٢٠	٢٤٣.٠٠			

أدوات الدراسة

استخدمت الباحثة في دراستها الأدوات التالية:

١- مقياس ستانفورد – بينيه للذكاء الصورة الخامسة (إعداد : ستانفورد بينيه تعريب وتقنين صفوت فرج، ٢٠١١)

٢- مقياس الفرز العصبي السريع (إعداد : مارجريت موتي، وهارولد سيزلنج، ونورماسبالدينج، وتعريب : مصطفى محمد كامل).

٣- مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم (القراءة والرياضيات)، إعداد(فتحي مصطفى،٢٠١٧).

٤- مقياس الذكاء الانفعالي(إعداد:الباحثة).

٥- البرنامج القائم على ما وراء المعرفة لتحسين الذكاء الانفعالي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم:(إعداد الباحثة).

البرنامج التدريبي القائم على ما وراء المعرفة (إعداد: الباحثة)

- محتوى البرنامج:

يتكون البرنامج المقترح في الدراسة الحالية من أربعة وثلاثون جلسة، والجلسة مدتها ٤٥ دقيقة وتم تطبيق البرنامج في ثلاث مراحل:

المرحلة الأولى:

وتشمل التعارف بين الباحثة والتلاميذ، وإزالة مشاعر الخوف والرهبة والخجل لديهم، ثم التعريف بالبرنامج والهدف منه وتكوين اتجاهات ايجابية نحوه وجذب التلاميذ للمشاركة في ها البرنامج وتتم هذه المرحلة في الجلسة الأولى من البرنامج.

المرحلة الثانية:

التعريف بمهارات ما وراء المعرفة(التخطيط- المراقبة – التقييم) ومعنى كل منها وأهميتها وإعطاء بعض الأمثلة للعمليات التي تتضمنها كل مهارة ثم التعرف على مفهوم الذكاء الانفعالي.

وتتم هذه المرحلة من خلال ثمانية عشر جلسة هي:**الجلسة الثانية:** التعرف على مفهوم ما وراء المعرفة وتصنيف مهاراتها،**الجلسة الثالثة إلى الرابعة:** التعرف على مفهوم الذكاء الانفعالي ، وأهميته، ومكوناته، وخصائص التلاميذ ذوي القصور في الذكاء الانفعالي، **الجلسة الخامسة إلى التاسعة:** التأكيد على مفهوم ما وراء المعرفية ثم التطرق إلى أول مهاراتها مهارة التخطيط معناها والتدريب على المهارات الفرعية لمهارة التخطيط، والتأكيد على مفهوم التخطيط في كل جلسة، **الجلسة العاشرة إلى الثالثةعشر:** المهارة الثانية لما وراء المعرفة وهي مهارة المراقبة توضيح معناها والتدريب على المهارات الفرعية لمهارة المراقبة مع التأكيد على مفهوم المراقبة في كل جلسة ومراجعة على مهارة المراقبة، **الجلسة الرابعة عشر إلى الثامنة عشر:** المهارة الثالثة لما وراء المعرفة وهي مهارة التقييم توضيح معناها ، والتدريب على المهارات الفرعية لمهارة التقييم مع التأكيد على مفهوم التقييم في كل جلسة ومراجهة على مهارة التقييم، **الجلسة التاسعة عشر:** مراجعة على مهارات ما وراء المعرفة(التخطيط- المراقبة-التقييم).

ومن ثم توزع بطاقات من قبل الباحثة تحتوي على أمثلة للمهارات الثلاثة يقوم التلاميذ بتثبيت كل بطاقة على اللوحة المخصصة لكل مهارة (لوحة للتخطيط- لوحة للمراقبة- لوحة للتقييم)،

المرحلة الثالثة:

مرحلة التدريب على تطبيق مهارات ما وراء المعرفة(التخطيط- المراقبة- التقييم) على بعض المشكلات الخاصة بالقصور في الذكاء الانفعالي، عن طريق ورقة العمل المخصصة من قبل الباحثة، وتتم هذه المرحلة من الجلسة العشرون إلى الجلسة الرابعة والثلاثون، وتضمنت كل جلسة على:(موضوع الجلسة- أهداف الجلسة- فنيات الجلسة- أدوات الجلسة- زمن الجلسة- أنشطة الجلسة- محتوى الجلسة- الواجب المنزلي).

أولا: نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

١-عرض النتائج الخاصة بالفرض الأول:

لاختبار صحة الفرض الأول والذي ينص على أنه "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطةعلى مقياس الذكاء الانفعالي في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية**" تم استخدام اختبار مان ويتنى ويوضح الجدول (٢) نتائج هذا الفرض:

جدول (٢)

اختبار مان ويتني وقيمة Z ودلالتها للفرق بين متوسطى رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى مقياس الذكاء الانفعالي (ن١ = ن٢ = ١٥)

الأبعاد	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	z	مستوى الدلالة
الوعي بالذات	التجريبية	٢٦.٥٣	١.٣٠	٢٣.٠٠	٣٤٥.٠٠	٤.٧٠٧	٠.٠١
	الضابطة	١٢.٢٠	١.٠٨	٨.٠٠	١٢٠.٠٠		
تنظيم الانفعالات وادارتها	التجريبية	٢٦.٩٣	١.٤٩	٢٣.٠٠	٣٤٥.٠٠	٤.٧٠٥	٠.٠١
	الضابطة	١٢.٥٣	١.٣٠	٨.٠٠	١٢٠.٠٠		
دافعية الذات	التجريبية	٢٧.٠٠	١.٦٠	٢٣.٠٠	٣٤٥.٠٠	٤.٧١٢	٠.٠١
	الضابطة	١٢.٤٧	١.١٩	٨.٠٠	١٢٠.٠٠		
التعاطف مع الآخرين	التجريبية	٢٦.٢٠	١.٣٧	٢٣.٠٠	٣٤٥.٠٠	٤.٧١٦	٠.٠١
	الضابطة	١٢.٨٠	١.٠٨	٨.٠٠	١٢٠.٠٠		
الدرجة الكلية	التجريبية	١٠٦.٦٧	١.٧٦	٢٣.٠٠	٣٤٥.٠٠	٤.٦٩٢	٠.٠١
	الضابطة	٥٠.٠٠	٢.٢٤	٨.٠٠	١٢٠.٠٠		

يتضح من الجدول (٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة (٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لأبعاد مقياس الذكاء الانفعالي لصالح متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية، أي أن متوسط رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في الابعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس الذكاء الانفعالي أكبر بدلالة إحصائية من نظيره بالمجموعة الضابطة، وهذا يحقق صحة الفرض الأول، وبالتالي فإن هذه النتائج تعني تحسن أفراد المجموعة التجريبية بمقارنتها بالمجموعة الضابطة في الذكاء الانفعالي كنتيجة لخبرة التعرض للبرنامج المستخدم وفي ضوء التدريبات والممارسات والخبرات والمهارات التي تلقتها أفراد المجموعة التجريبية دون أفراد المجموعة الضابطة.

٢-عرض النتائج الخاصة بالفرض الثاني:

لاختبار صحة الفرض الثاني للدراسة والذي ينص على أنه " **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس الذكاء الانفعالي في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي**" تم استخدام اختبار ويلكوكسون " W " ويوضح الجدول (٣) نتائج هذا الفرض.

جدول (٣)

اختبار ويلكوكسون وقيمة z ودلالتها للفرق بين متوسطي رتب درجات القياسيين القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبية على مقياس الذكاء الانفعالي (ن = ١٥)

الأبعاد	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القياس القبلي/ البعدي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	الدلالة
الوعي بالذات	القبلي	١١.٨٠	١.١٥	الرتب السالبة	صفر	٠.٠٠	٠.٠٠	٣.٤٣٠	٠.٠١
	البعدي	٢٦.٥٣	١.٣٠	الرتب الموجبة	١٥	٨.٠٠	١٢٠.٠٠		
				التساوى	صفر				
				الإجمالي	١٥				
تنظيم الانفعالات وادراتها	القبلي	١٢.٢٧	١.١٦	الرتب السالبة	صفر	٠.٠٠	٠.٠٠	٣.٤٢١	٠.٠١
	البعدي	٢٦.٩٣	١.٤٩	الرتب الموجبة	١٥	٨.٠٠	١٢٠.٠٠		
				التساوى	صفر				
				الإجمالي	١٥				
دافعية الذات	القبلي	١٢.١٣	١.١٣	الرتب السالبة	صفر	٠.٠٠	٠.٠٠	٣.٤٤٠	٠.٠١
	البعدي	٢٧.٠٠	١.٦٠	الرتب الموجبة	١٥	٨.٠٠	١٢٠.٠٠		
				التساوى	صفر				
				الإجمالي	١٥				
التعاطف مع الآخرين	القبلي	١٢.٢٧	١.٢٢	الرتب السالبة	صفر	٠.٠٠	٠.٠٠	٣.٤٢٠	٠.٠١
	البعدي	٢٦.٢٠	١.٣٧	الرتب الموجبة	١٥	٨.٠٠	١٢٠.٠٠		
				التساوى	صفر				
				الإجمالي	١٥				
الدرجة الكلية	القبلي	٤٨.٤٧	١.٨٨	الرتب السالبة	صفر	٠.٠٠	٠.٠٠	٣.٤٢٤	٠.٠١
	البعدي	١٠٦.٦٧	١.٧٦	الرتب الموجبة	١٥	٨.٠٠	١٢٠.٠٠		
				التساوى	صفر				
				الإجمالي	١٥				

يتضح من الجدول (٣) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة (٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لأبعاد مقياس الذكاء الانفعالي لصالح متوسط رتب درجات القياس البعدي، أي أن متوسط رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياس البعدي في الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية والأبعاد الفرعية لمقياس الذكاء الانفعالي أكبر بدلالة إحصائية من نظيره بالقياس القبلي وهذا يحقق صحة الفرض الثاني.

وبالتالي فإن هذه النتائج تعني تحسن أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي بمقارنتها بالقياس القبلي في الذكاء الانفعالي كنتيجة لخبرة التعرض للبرنامج المستخدم وفي ضوء التدريبات والممارسات والخبرات والمهارات التى تلقتها أفراد المجموعة التجريبية.

٣-عرض النتائج الخاصة بالفرض الثالث:

لاختبار صحة الفرض الثالث للدراسة والذي ينص على أنه " **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس الذكاء الانفعالي في القياسين البعدي والتتبعي(بعد مرور شهر من انتهاء البرنامج)**" تم استخدام اختبار ويلكوكسون " W " والجدول (٤) يوضح نتائج هذا الفرض:

جدول (٤)

اختبار ويلكوكسون وقيمة z ودلالتها للفرق بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي لدى المجموعة التجريبية على مقياس الذكاء الانفعالي (ن = ١٥)

الأبعاد	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القياس البعدي/ التتبعي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	الدلالة
الوعي بالذات	البعدي	٢٦.٥٣	١.٣٠	الرتب السالبة	٥	٥.٨٠	٢٩.٠٠	٠.٣٦٣	غير دالة
	التتبعي	٢٦.٦٧	١.١٨	الرتب الموجبة	٦	٦.١٧	٣٧.٠٠		
				التساوى	٤				
				الإجمالي	١٥				
تنظيم الانفعالات وادارتها	البعدي	٢٦.٩٣	١.٤٩	الرتب السالبة	٦	٥.٧٥	٣٤.٥٠	٠.٣٥٩	غير دالة
	التتبعي	٢٧.١٣	١.٦٤	الرتب الموجبة	٦	٧.٢٥	٤٣.٥٠		
				التساوى	٣				
				الإجمالي	١٥				
دافعية الذات	البعدي	٢٧.٠٠	١.٦٠	الرتب السالبة	٧	٦.٢٩	٤٤.٠٠	٠.٥٥١	غير دالة
	التتبعي	٢٧.١٣	١.٦٨	الرتب الموجبة	٧	٨.٧١	٦١.٠٠		
				التساوى	١				
				الإجمالي	١٥				
التعاطف مع الآخرين	البعدي	٢٦.٢٠	١.٣٧	الرتب السالبة	٦	٤.٩٢	٢٩.٥٠	٠.٧٥٣	غير دالة
	التتبعي	٢٦.٥٣	١.١٣	الرتب الموجبة	٦	٨.٠٨	٤٨.٥٠		
				التساوى	٣				
				الإجمالي	١٥				
الدرجة الكلية	البعدي	١٠٦.٦٧	١.٧٦	الرتب السالبة	٦	٤.٥٨	٢٧.٥٠	١.٢٦٨	غير دالة
	التتبعي	١٠٧.٤٧	١.٦٠	الرتب الموجبة	٧	٩.٠٧	٦٣.٥٠		
				التساوى	٢				
				الإجمالي	١٥				

يتضح من الجدول (٤) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الذكاء الانفعالي

لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، أي أنه يوجد تقارب بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الذكاء الانفعالي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وهذا يحقق صحة الفرض الثالث.

وبالتالي فإن هذه النتائج تعني تحسن أفراد المجموعة التجريبية بمقارنتها بالمجموعة الضابطة في الذكاء الانفعالي كنتيجة لخبرة التعرض للبرنامج المستخدم وفي ضوء التدريبات والممارسات والخبرات والمهارات التي تلقتها أفراد المجموعة التجريبية دون أفراد المجموعة الضابطة .

مناقشة نتائج:

أكدت نتائج الدراسة الحالية على فعالية البرنامج التدريبي القائم على ما وراء المعرفة فى تحسين الذكاء الانفعالي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المواقف المختلفة، وكان ذلك واضحًا في نتائج الفرض الأول حيث كان هناك فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية وكذلك في الفرض الثاني حيث كان هناك فرق ذات دلالة احصائية بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي وكذلك وضحت فاعلية البرنامج التدريبي من الفرض الثالث حيث أنه لم توجد فروق ذات دلالة احصائية بين القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الذكاء الانفعالي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وتفسر الباحثة تحسين الذكاء الانفعالي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم عند المجموعة التجريبية، أن البرنامج التدريبي المستخدم بني على اشراك أفراد العينة من صعوبات التعلم في أنشطه فنية، يتفاعلوا مع بعضهم البعض وهذا يعني فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين الذكاء الانفعالي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، واستمرار فاعليته إلي ما بعد انتهاء فترة المتابعة وهذا ما يؤكد صحة فرضيات الدراسة وضرورة تطبيق مثل مهارات ما وراء المعرفة مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بصفة عامة وبالأخص ذوي صعوبات القراءة والرياضيات في مواقف تعليمية مشابهة للدراسة الحالية.

كما تتفق هذه النتيجة أيضًا مع ما أشارت إلية نتائج دراسات: Borin(2012) Hogan(2009) Bryant, (2007)، أسماء على طالب(٢٠١٢)، Borin(2012),Hogan(2009).

وإنطلاقًا من فكرة استخدام ما وراء المعرفة في تحسين نشاط الذكاء الانفعالي وانعكاسه الإيجابي على المردود الدراسي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم حيث أشارت العديد من الدراسات

إلى فاعلية ما وراء المعرفة في تنمية وتحسين القراءة، والرياضيات، والتحصيل الأكاديمي ككل، كما في دراسة ناديا أبو عمار(٢٠١٥)، ودراسة سهام عبد المنعم (٢٠٢١)، ودراسة محمد مصطفى (٢٠٢١)، ودراسة فوزي مفتاح(٢٠١٧) ؛ حيث أكدت على فوائد ما وراء المعرفة وأهميتها كمتغير إيجابي على نتائجهم في اختبارات التقييم التحصيلي؛ حيث ساعدت المهارات والاستراتيجيات المـا وراء معرفيـة التلاميـذ علـى اسـتخدام عمليـات التفكيـر بطريقـة منظمـة فالتخطيط الجيد والمراقبة والتقييم يتيح لهم وفرة وغزارة في الافكار كما تعطي للتلميذ خلفية معرفية تمكنه من توجية تفكيره نحو الهدف والبحث عن الجديد، مما يدعم مهارة التخطيط السليم، كذلك فتحت لهم مهارات ما وراء المعرفة مجال النقاش حول الموضوع والاستفادة من بعضهم البعض والتفاعل فيما بينهم في طرح وتوليد الأفكار.

وترى الباحثة أن التدريب الذي تلقاه التلاميذ باستخدام مهارات ما وراء المعرفة والذي تم من خلال جلسات البرنامج التدريبي قد ساعد التلاميذ على نقل أثر ما تعلموه في مواقف حياتية وتستدل على ذلك بالتحسن الذي أظهروه في حل الأنشطة الذي قامت بوضعها الباحثة والذي تتضمن مشكلات دراسية وحياتية عامة ومتنوعة من واقع الحياة اليومية؛ حيث ظهرت فعالية وأهمية التدريب على ما وراء المعرفة في تحسين الذكاء الانفعالي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

كما تعود فعالية البرنامج الحالي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم ترجع في جزء منها إلى صغر حجم عينة الدراسة– تلاميذ وتلميذات المجموعة التجريبية– وكونها مناسبة لإيجاد التفاعل المستمر بين أفرادها أثناء جلسات البرنامج، وإمكانية قيام كل فرد فيها بلعب الدور وعكسه مرة ثانية، إلى جانب إتاحة الفرصة لكل فرد للمشاركة فيما جرى من مناقشات عقب كل موقف، ومن ثم فقد حدث تفاعل وتواصل بين التلاميذ، وأصبح لكل منهم دور إيجابي في جلسات البرنامج مما زاد من تقبلهم لأنفسهم وإقبالهم على التعبير عن انفعالاتهم ومشاعرهم.

وأخيرًا فأن مناسبة عدد جلسات البرنامج، وتقاربها وعدم وجود فاصل زمني كبير بينها كان له أثرًا كبيرًا لمسته الباحثة في جعل تأثيرات الجلسات أبقى أثرًا وأكثر انتقالًا أدى إلى إثارة مناقشات عميقة ومطولة بين المشاركين بعضهم البعض أفضت إلى تثبيت التعلم، وزيادة التفاعلات الاجتماعية الإيجابية.

توصيات الدراسة :

١- توفير المدرسة لفرص التفاعل الاجتماعي وتحسين الذكاء الانفعالي بين المتعلمين حيث يساعدهم ذلك على إقامة العلاقات الاجتماعية المتبادلة بينهم.

٢- التأكيد على ضرورة تفعيل العلاقة بين المدرسة والأسرة إلى أقصى حد ممكن حيث يضمن ذلك التغذية المرتدة وتجنب تعقيد المشكلات والحل السريع لها.

٣- الاهتمام بالتدخل السيكولوجي متمثلًا في البرامج التدريبية والاقتناع بدور هذه البرامج في تغيير الواقع التربوي للمتعلمين فيما تواجه من مشكلات.

بحوث مقترحة :

١- فعالية برنامج قائم على ما وراء المعرفة في تحسين التفكير الناقد لذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية.

٢- البنية العاملية للذكاء الانفعالي لدى عينة من ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية.

٣- نمذجة العلاقة السببية بين بعض المتغيرات النفسية والذكاء الانفعالي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية.

المراجع

أولًا المراجع العربية :-

ابراهيم السيد ابراهيم (٢٠٠٧). مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بالذكاء والتحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، (رسالة ماجستير منشورة)، كلية التربية، جامعة المنصورة.

أسماء على طالب العقيل(٢٠١٢). الفروق في الذكاء الاجتماعي والانفعالي بين الطلبة العاديين وذوي صعوبات التعلم، (رسالة ماجستير)، جامعة عمان العربية، عمان.

أسماء محمد عبد الحميد(٢٠٠٩). علاقة الذكاء الانفعالي بالذكاء العام والتحصيل الدراسي والمهارات الاجتماعية.

حميدة السيد العربي(٢٠١٥). مقدمة في صعوبات التعلم. القاهرة: دار الفكر العربي

سعد جاسم عطية الغريري (٢٠٠٧). تعليم التفكير مفهومة وتوجهاته المعاصرة، بغداد، العراق: مطبعة المصطفى.

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

سليمان محمد سليمان، عبد الفتاح رجب مطر(٢٠٠٤). تقنين مقياس الذكاء الوجداني عبر مراحل عمرية مختلفة، المؤتمر العلمي الثاني"الطفولة والإبداع في عصر المعلومات"، كلية التربية ببني سويف جامعة القاهرة، في الفترة من ٢٧- ٢٨ أبريل، الجزء الأول، ٣٧٥- ٤٢٠.

سهام عبد المنعم بكري(٢٠٢١). برنامج قائم على استراتيجات ما وراء المعرفة في تنمية الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف السابع ذوي صعوبات التعلم بدولة الإمارات العربية المتحدة١٢ (١٤) الجزء الثاني، مجلة التربية الخاصة والتأهيل.

السيد عبد الحميد سليمان(٢٠٠٣). صعوبات التعلم: تاريخها ، مفهومها، تشخيصها، علاجها، ط٢، القاهرة :دار الفكر العربي.

صالح محمد على أبو جادو ومحمد بكر نوفل(٢٠١٣). تعليم التفكير، النظرية والتطبيق، ط٢، عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

فوزي مفتاح كندي(٢٠١٧) .فاعلية برنامج تدريبي قائم على مهارات ما وراء المعرفة وأثره في تنمية مهارات القراءة للتلاميذ من ذوي صعوبات التعلم في التعليم الأساسي، (رسالة ماجستير)، الأكاديمية الليبية ، فرع مصراته.

كريمة عيد الإمام(١٩٩٦). مدى فعالية برنامج للمهارات الاجتماعية في تخفيف الشعور بالوحدة النفسية لدى المراهقات في دولة الإمارات العربية المتحدة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

محمد مصطفى شرميط(٢٠٢١). فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجية ما وراء المعرفة لعلاج صعوبات التعلم القرائية. كلية الآداب، جامعة مصراتة.ع١٨.ص٢٧٢_٢٩٤.

مدحت عبد المحسن الفقي(٢٠١٠). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتفاعل الاجتماعي وفاعلية الذات لدى عينة من معلمي ومعلمات المرحلتين الابتدائية والثانوية بمصر والسعودية، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، ٢١(٨٣)،٣١٥-٢٣٣.

ميعاد بنت محمد حملي، وعبدالله احمد حسين(٢٠١٨). فاعلية برنامج الكورت (الجزء الأول- توسعة الإدراك) في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم، ٤(٨)، مجلة المعهد الدولي للدراسة والبحث،ص٣٢-٧٢.

ناديا أبو عمار (٢٠١٥) .فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحسين مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الخامس ذوي صعوبات تعلم القراءة، (رسالةماجستير)، كلية التربية، جامعة دمشق.

يحي أحمد القبالي(٢٠٠٤).مدخل إلى صعوبات التعلم ط٢. عمان: دار الطريق للنشر والتوزيع.

ثانيًا المراجع الأجنبية :-

Berrocal, P.&Ruiz, D(2008): Emotional intelligence in education Electronic journal of research in educational psychology, 6.436-421,(150).

Borin.E. B.(2012). The relationship between emotional intelligence and college success for students with learning disabilities{ph.D. published. Canella university}. Proust Dissertations& theses Global. Ann Arbor.

Bryant, H.C.(2007). The relationship between emotional intelligence and reading comprehension in high – school students with learning disabilities {ph.D. published. Canella university}. Proust Dissertations& theses Global. Ann Arbor.

Cooper, K.& Sawaf,A.(1997): Executive EQ: Emotional Intelligence in Leadership and Organization . New York: The Berkley Publishing Group.

Cooper, K.&Sawaf, A.(1997): Executive EQ: Emotional intelligence in leadership and organization. New york; the Berkley publishing group.

Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders.(2022).Fifth Edition.(DSM-5 reviesed) Aerican Psychiatric Association. American Psychiatric Association Publishing.

Flavell, H.J.(1979). "Metacognition and Cognitive Monitoring "A New Area of Cognitive Developmental Inquiry", American Psychologist.34(10),906-911.

Goleman,D.(1995): Emotional intelligence: Why it can Matter more than IQ, New York, Bantam Books.

Goleman,D.(1995): Emotional Intelligence: Why it Can Matter more than IQ, New york, Bantam Books.

Hogan,M.J.(2009). The importance of emotional intelligence and social support for the academic success of adolescents with and without learning disabilities.

National Joint Committee on Learning Disabilities(1993). Providing appropriate education for students with learning disabilities in regular education classrooms. Journal of Learning Disabilities,26(5),330-332.

Schraw, G.,&Dennison, S.R.(1994).'' Assessing Metacognitive Awareness'' ,Contemporary Educational Psychology.19(4),460-475.

Swanson, H., Cooney, J., & McNamara,J.(2004). Learning disabilies and memory. In Learning about learning disabilities(41-92). Academic press.

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