مجلة كلية التربية – جامعة بورسعيد العدد (٣٣) – يناير ٢٠٢١م
الترقيم الدولي للنسخة المطبوعة: ٥٣١٩ - ٢٠٩٠ الترقيم الدولي للنسخة الالكترونية: ٣٢٦٨-٢٦٨٢
الموقع الالكتروني : website : https://jftp.journals.ekb.eg

فعالية الإرشاد التكاملي الإلكتروني في تنمية الإبداع الإنفعالي لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم

أ.د / محمد محمد سالم
أستاذ ورئيس قسم المناهج وطرق تدريس اللغة العربية عميد كلية التربية – جامعة بورسعيد

أ.د / عبد الصبور منصور محمد
أستاذ ورئيس قسم التربية الخاصة بكلية التربية جامعة بورسعيد

أ.د / شيرين محمد دسوقي
أستاذ علم النفس التربوي ووكيل كلية التربية لشئون التعليم والطلاب– جامعة بورسعيد

م.م/حسام محمد عبد العال
باحث دكتوراه – كلية التربية – جامعة بورسعيد مدرس مساعد بقسم الصحة النفسيه – كلية تربية – جامعة بورسعيد

تاريـــخ استلام البحـث : ٢٤ / ٨ /٢٠٢٠م
تاريـــخ قبـول البحـث : ١ / ٩ /٢٠٢٠م
البريد الالكتروني للباحث : h.abdelaal@edu.psu.edu.eg

DOI: JFTP-2009-1077

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى تنمية الابداع الانفعالي لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم .وتكونت عينة الدراسة من (٦) تلميذات، واستخدمت الدراسة مقياس التفكير الابتكاري (لتورنس)، اختبار الكشف عن الخصائص المعرفية والشخصية للطفل الموهوب (إعداد أمال عبد السميع، ٢٠١٥)، مقياس الذكاء الرياضي المنطقي (إعداد زين العابدين، ٢٠١٨)، اختبار تحصيلي في الرياضيات (إعداد عبد السميع، ٢٠١٧)، مقياس الابداع الانفعالي (إعداد الباحث)، البرنامج الارشادي التكاملي (إعداد الباحث) والذي استغرق تطبيقه (١٧) جلسة وتوصلت الدراسة إلى توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد التجريبية في القياسيين القبلي والبعدي على مقياس الابداع الانفعالي وأبعاده الفرعية عند مستوى دلالة(٠.٠٥)،لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسيين البعدي والتتبعي على مقياس الابداع الانفعالي وابعاده الفرعية بعد شهر من تطبيق البرنامج.

الكلمات المفتاحية: التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، الابداع الانفعالي، برنامج إرشادي تكاملي

ABSTRACT

The recent study aimed at testing the efficiency of a counseling program working on developing emotional creativity of gifted students with learning disabilities.the research sample comprised (6)student . the program lasted for (17) sessions .the research made use of the following tools :the emotional creativity scale (designed by the researcher) and creativity thinking scale (designed by Torans),mathematics logic scale(designed by Zain el abden).the study provide to, There are statistically significant differences between the mean scores of experimental group in pre-post application for post application on emotional creativity scale, There are no statistically significant differences between the mean scores of experimental group in post-follow application on emotional creativity scale.

KEY WORDS: gifted students with learning disabilities-emotional creativity- integrative counseling program model.

مقدمة

تعتبر البيئة الصفية بيئة خصبه لاكتشاف المواهب وتنميتها وصقلها وامدادها بالمعارف والمعلومات التي تمكنها من التطور والارتقاء، فالفصل المدرسي هو بيئة تعلم يتمكن من خلالها التلميذ من تحصيل كم كبير من المعلومات، وهذا يتوقف على قدرات التلميذ لذا علينا أن نعترف بوجود الفروق الفردية بين الطلاب، فمنهم الموهوب ومنهم العادي ومنهم من يعاني من صعوبات تعلم ومنهم من يمتلك الموهبة ويعاني أيضا من صعوبات تعلم، فكل هؤلاء لا يستجيبون لمواقف التعلم بشكل متساوي فكل منهم له قدرات وامكانات طبقا لمبدأ الفروق الفردية.

هذا وفي الأونه الأخيرة قد ظهر مجال جديد يجمع ما بين الموهوبين وذوي صعوبات التعلم وأطلق على من يتصفون بذلك ذوي الاستثناء المزدوج (أي موهوبون وذوي صعوبات تعلم في نفس الوقت)، فالتلميذ ذوي صعوبات التعلم في بعض الأحيان ذو أداء عقلي عالي، ولكنه يعاني عجزا أكاديميا في مادة معينة يصاحبه عجز في المعالجة الذهنية (البحيرى، ٢٠٠٩)، وبمعنى آخر فإن الموهبة وصعوبات التعلم يحجب أحداهما الآخر وينتج عنه ما يسمى "تناقض التلميذ المتوسط الذي لا يفكر بصورة التلميذ المتوسط " ويمثل هؤلاء التلاميذ جماعة فرعية غير مرئية ومهملة من الموهوبين، وبالرغم من معاناتهم من صعوبات التعلم والمشكلات الاجتماعية إلا انهم أيضا لا يتلقون الخدمات الملائمة لاحتياجاتهم (لطيف ومبارك، ٢٠١٦)، ولهذا ظهرت الحاجه لتوفير المزيد من الاهتمام وإلقاء الضوء على مشكلاتهم الإنفعالية.

فلقد اشارت دراسة كل من (العربي، ٢٠١١؛ عبد المعز، ٢٠١٤؛ بحيري، ٢٠١٢) إلى أن التلاميذ الموهوبين ذوى صعوبات التعلم هم أكثر الفئات تعرضا للاضطرابات الانفعالية، فهم يواجهون العديد من الاضطرابات الانفعالية مثل القلق والاكتئاب والانسحاب وانخفاض مفهوم الذات، وكما اشار بحيري (٢٠٠٩) إلى أن التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم يعانون من مشكلات انفعالية متعددة من اهمها افتقاد الوعى الانفعالي بالذات، ويعانون من صعوبة في إقامة علاقات مع الأخرين، وتنخفض لديهم القدرة على التفكير في انفعالاتهم مما يفقدهم اهم مقومات الصحة النفسية، مما يظهر أهمية الاهتمام بالجانب الانفعالي للتلميذ الموهوب ذو صعوبات التعلم.

ولكي نتمكن من تنمية الجانب الإنفعالي لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وتغيير خصائصهم الإنفعالية السلبية كان لابد من التركيز على الإنفعال ومحاولة التحكم فيه وتغييره ولكي يحدث ذلك كان لابد أن نعي أن الإنفعال تتحكم به مجموعة من المعتقدات الوجودية وأيضا القواعد الإجتماعية، وابسط مثال على ذلك لماذا لا يضحك الفرد في موقف اجتماعي حزين مثل المأتم والجنائز لأن هناك مجموعة من القواعد الاجتماعية المتعلمة التي جعلت من بعض الاستجابات الانفعالية – الضحك أو السخرية – في مثل هذه المواقف أمر شاذ وخارج عن المألوف، ومع ذلك فإن المعتقدات

تتغير وأيضا القواعد الاجتماعية يمكن كسرها،وهنا يصبح المفهوم الممثل للانفعال غير واضح وصعب التفسير، فإذا نتج عن تغيير الاعتقاد وكسر القواعد الاجتماعية انفعال صاحبه سلوك ضار للفرد والمجتمع أطلق على هذا الانفعال "انفعال عصابي "، أما اذا كانت النتيجة انفعال صاحبة سلوك سوى وقع بالنفع على الفرد والجماعة أطلق على هذا "ابداع انفعالي " (Averill,2005).

ولهذا فإن الإبداع الإنفعالي هو واحد من المفاهيم المفسره لكيفية التحكم في الانفعال وتشكيله وهنا تكمن أهميته حيث اشارت العديد من الدراسات منها (Tarabakina et al., 2015) و دراسة(Mehri et al., 2014) (دسوقي، ٢٠١٠؛ السيد، ٢٠١٤؛ عبده، ٢٠١١؛ حسين، ٢٠٠٧؛ عفيفي، ٢٠١٦)على أهمية الإبداع الانفعالي نظرا لارتباطه بعدد من المتغيرات الهامة الأخرى كسمات الشخصية و كفاءة الاتصال بين الطلاب داخل البيئة الصفية و فاعلية الذات الانفعالية ومهارات اتخاذ القرار وتجهيز المعلومات الانفعالية و المهارات المعرفية والحاجة إلى التقييم والاندماج الاكاديمي والتي تؤثر بشكل مباشر وهام على أداء التلاميذ داخل البيئة الصفية والمدرسية .

كما أن له أهمية كبيره في البيئة الصفية فلقد اشارت دراسة(Oriol etal.,2016) إلى ان الإبداع الانفعالي يؤثر وبشكل مباشر على المشاعر الإيجابية التي تظهر في الفصل مثل الود والحب والصداقة والأمل والالهام والفخر، كما أشارت دراسة(Merwe,2010) إلى أن الإبداع الانفعالي في البيئة الصفية يعتمد على قدرة المعلم على خلق الجو الصفي الملائم الذى يعطى التلاميذ الاحساس بالدافعية والالهام من أجل التعلم والإبداع، كما اشارت دراسة(Tarabakina et al.,2015)إلى أن الإبداع الانفعالي يؤثر على كفاءة الاتصال داخل البيئة الصفية فهو يمكن التلاميذ من فهم الانفعالات المختلفة المتبادلة داخل البيئة الصفية مما يؤدى إلى سهولة الاتصال بينهم والاستفادة قدر الامكان من الخبرات الانفعالية مما يؤثر وبشكل بنائي على الجوانب المختلفة لشخصية الطلاب، وهنا يأتي السؤال المهم كيف يمكننا أن ننمي الإبداع الإنفعالي؟

فتنمية الإبداع الانفعالي تعتمد في الاساس على تكوين بنية انفعالية سليمة، تتشكل على اساسها استجابة انفعالية جديده فعاله، وهذا ما تشير إليه النظريات النفسية المختلفة، فالنظرية المعرفية ترى أن ردود الفعل الانفعالي ليست استجابة مباشرة ولا تلقائية بالنسبة للمثير الخارجي، وإنما يجرى تحليل المثيرات وتفسيرها من خلال النظام المعرفي (العقلي) الداخلي، فالشخص يدرك الأحداث بالنسبة لمجاله الشخصي الذي يتألف من جملة الأشياء التي يعطيها أهمية خاصة، وفي قلب مجاله الشخصي توجد الذات (الشناوي، ١٩٩٥)، وتؤكد نظرية الذات على وجود مستويات مختلفة للذات، فالفرد يشعر ان له "ذات مركزيه" أو ذات خاصه تختلف عن "الذات الاجتماعية" التي تكشف للناس في حين أن الذات العميقة لا يمكن ان نكتشفها إلا بالتحليل النفسي (زهران، ١٩٩٩)، في حين تؤكد النظرية السلوكية على ان الاستجابة الانفعالية الصادرة من الفرد هي استجابة متعلمة اكتسبها الفرد من خلال تفاعله مع البيئة المحيطة به، ومن هنا يتضح انه لايمكن الإعتماد على تفسير تنظيري واحد

لتنمية الإبداع الإنفعالي وكان لابد من الإتجاه نحو التكامل مابين النظريات الإرشادية المختلفة من أجل تنمية الإبداع الإنفعالي.

فالارشاد النفسي التكاملي يأخذ في الاعتبار العديد من الرؤى للأداء والتوظيف الانساني، في تكامل بين المنحى السيكوديناميي والمنحى الممركز حول الشخص، والمنحى السلوكي، والعلاج الأسري، والعلاج الجشطلتي، ونظريات العلاقة بالموضوع، وعلم نفس الذات التحليلي، بالإضافة إلى منحى تحليل التفاعل (طه، ٢٠١١)، وفي مثل هذه الظروف التي يمر بها العالم كان لابد من ترك الإتجاه التقليدي في الإرشاد النفسي face to face والإتجاه نحو online counseling مما يوفره من مزايا تمكن المسترشد من تلقي الإرشاد وهو في منزله.

١: مشكلة البحث:

لاحظ الباحث من خلال تواجده في الفصول الدراسية كمشرف للتربية العملية قصور في بعض الجوانب الانفعالية لدى بعض التلاميذ في الفصول المدرسية وهذا القصور ينتشر ويتفاوت بين التلاميذ، ولعل ذلك قد يرجع إلى عدم الاهتمام بتنمية الجوانب الانفعالية لدى التلاميذ فأصبح هناك قصور في قدرة التلميذ على فهم الموقف الانفعالي الذي يمر به والاستفادة من الخبرات الانفعالية الصادرة منه أو من الأخرين والتعبير عن الانفعالات.

ومن خلال الاطلاع على الاطر النظرية والدراسات السابقة وجد أن التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم هم أكثر التلاميذ إحتياجا لتنمية الجوانب الانفعالية لديهم نظرً لما يعانون منه من قصور في الجوانب الانفعالية وهذا ما أشارت إليه دراسة كل من(العربي، ٢٠١١؛ عبد المعز، ٢٠١٤؛ بحري، ٢٠١٥) وبالتالي فإن هذه الفئة تحتاج إلى المزيد من الجهد والرعاية ولقد اشارت دراسة (بحيري، ٢٠٠٩) إلى ضرورة تقديم برامج تهدف لتنمية الجوانب الانفعالية لدى هؤلاء التلاميذ نظرا لمعاناتهم من صعوبات في الجوانب الانفعالية و عدم القدرة على التعبير عن الانفعالات ولقد اشار (الجوالدة و القمش، ٢٠١٥) إلى ان عدم تلقى هؤلاء التلاميذ الرعاية الملائمة فإن الصعوبات التي يعانون منها يتزايد تأثيرها، وتزداد تبعا لذلك مشكلاتهم الأكاديمية والمعرفية، بالإضافة إلى المشكلات الانفعالية والاجتماعية إلى الحد الذي يضعهم في عداد ذوي صعوبات التعلم، مع تجاهل إمكاناتهم وقدراتهم العقلية العالية والمتميزة ولقد أكدت (العربي، ٢٠١١) على ضرورة تنمية الإبداع لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم لما لذلك من تأثير واضح في تنمية إمكانياتهم المعرفية والاجتماعية والانفعالية .

وبمراجعة الأدبيات البحثية (Oriol et al.,2016;Tarabakina et al.,2015;Valiente et al., 2012;Averill, 1999) وجد الباحث أن الاهتمام بالجوانب الانفعالية يبدأ بالاهتمام بالقدرة

على التعبير عن الانفعالات والاستجابة لها وصولا إلى القدرة على الإبداع الانفعالي، فالإبداع الانفعالي هو قدرة الفرد على التعبير عن الانفعالات بطريقة غير مألوفة تتسم بالأصالة والتفرد والفاعلية.

وبالتالي فإن نمو الابداع الانفعالي لدى التلميذ ينعكس بالإيجاب في التغلب على أى إضطراب انفعالي يمكن أن يوجهه، وبالتالي فإن تنمية الإبداع الإنفعالي لدى من يعانون من بعض المشكلات الانفعالية يساهم وبشكل كبير في عملية خفض تلك الاضطرابات، الأمر الذي دفع الباحث إلى التفكير في برنامج إرشادي تكاملي لتنمية الإبداع الانفعالي لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم لمعالجة القصور في الجوانب الانفعالية لديهم.

ومن هنا تكمن مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة على التساؤل الاتي:

إلى أى مدى يمكن أن يسهم البرنامج الإرشادي في تنمية الإبداع الانفعالي لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم؟

والذي تتفرع منه التساؤل التالي:

١- ما فعالية برنامج إرشادي تكاملي الكتروني في تنمية الابداع الانفعالي لدى افراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج؟

٢: هدف البحث:

اختبار فاعلية برنامج إرشادي تكاملي الكتروني في تنمية الإبداع الانفعالي لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

٣: الأهمية النظرية للبحث:

- **السعي إلى تقديم خلفية نظرية للإبداع الانفعالي لندرة الدراسات التي تناولته في حدود علم الباحث.**
- **توجيه الأنظار إلى الحاجة الماسة إلى المزيد من الدراسات التي تتناول تنمية الإبداع الانفعالي لدى من يعانون من قصور في الجوانب الانفعالية.**

٤: الأهمية التطبيقية للبحث:

- **تصميم وبناء أداة لقياس الإبداع الانفعالي لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.**
- **بناء وتطبيق برنامج إرشادي تكاملي الكتروني لتنمية الإبداع الانفعالي لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم**
- **تنمية الجوانب الانفعالية لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم لمواجهة الضغوط الانفعالية المختلفة.**

٥: مصطلحات البحث:

١-الموهوبين ذوي صعوبات التعلم:

ويعرفهم الباحث إجرائيا بأنهم " هؤلاء التلاميذ الذين يمتلكون موهبة خاصة في أي من مجالات الموهبة ويتمتعون بقدرات ذهنية متفوقة إلا انهم يظهرون مستوى تحصيلي في مادة الرياضيات منخفض عن المستوى التحصيلي المتوقع منهم وفقاً لقدراتهم الذهنية ومواهبهم الخاصة يصاحب ذلك الافتقار إلى الدافعية واضطراب السلوك الانفعالي وهذا لا يرجع إلى نقص الفرص التعليمية أو لإعاقة صحية".

٢-الإبداع الانفعالي: Emotional creativity

يعرف الباحث الإبداع الانفعالي إجرائياً بأنه ""قدرة الفرد على فهم وتحليل انفعالاته وانفعالات الأخرين والتعبير عن انفعالاته بشكل غير مألوف عن طريق الضبط والتحكم في أفكاره ومعتقداته المفسرة للمثير الانفعالي لينتج شكل جديد من اشكال الاستجابة الانفعالية تتميز بالإيجابية والتفرد".

٣-الإرشادي التكاملي:Integrative counseling Program

وفقاً لمبادئ الإرشاد وفنياته يعرف إجرائياً بأنه " هو برنامج إرشادي قائم على عملية التكامل بين عدة نظريات ارشاديه منها (النظرية المعرفية ونظرية الجشطلت والنظرية السلوكية) من حيث المنهج والفنيات من أجل تنمية مستويات الابداع الانفعالي لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم".

٤- الإرشاد التكاملي الالكتروني:online integrative counseling program

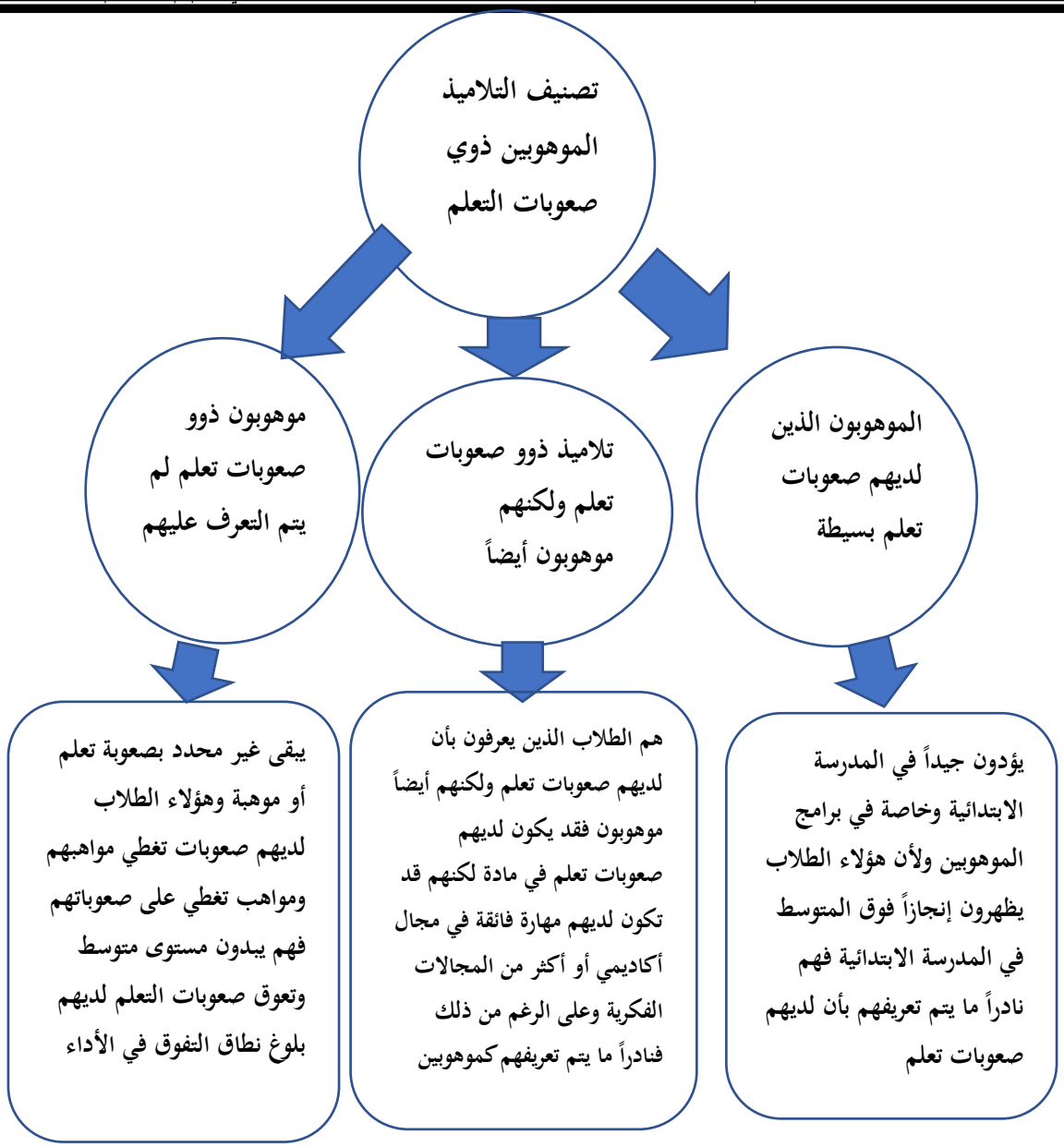
برنامج إرشادي نفسي تقوم فلسفته على أساس التكامل بين عدة نظريات إرشاديه (النظرية المعرفية – النظرية السلوكية – نظرية الجشطالت) من حيث المنهج والفنيات بهدف تقديم خدمات الإرشاد النفسي online بشكل يختلف عن الشكل التقليدي للإرشاد النفسي face to face، بحيث يحدث التفاعل عبر إحدى البرامج الالكترونيه (Zoom)التي تتيح التفاعل والتواصل عبر الانترنت بشقيه (oudio and video) ومن خلاله يتمكن المرشد من تقديم محتوى الجلسات بشكل لايخل بمبادئ الإرشاد النفسي التكاملي وبشكل واضح ومبسط يستوعبه المسترشد ويضمن المرشد من خلاله تفاعل المسترشد بشكل يحقق أهداف البرنامج الإرشاديه.

٦: الإطار النظري والدراسات السابقة:

المحور الأول: التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم:

اولاً: فئات الموهوبين ذوي صعوبات التعلم:

ولقد قسم كل من (Turnbull,1995؛ الزيات، ٢٠٠٢؛ حمودة، ٢٠٠٩؛ Newman & Sternberg, 2012؛ العدل، ٢٠١٣؛ العربي، ٢٠١٥؛ عبد المجيد، السيد، ٢٠١٦؛ متولي، القحطاني، ٢٠١٦؛) الموهوبين ذوي صعوبات التعلم إلى ثلاث فئات رئيسية وهي:



شكل رقم (١) يوضح فئات الموهوبين ذوي صعوبات التعلم

١- الموهوبون الذين لديهم صعوبات تعلم بسيطة: وهؤلاء التلاميذ غالباً ما يتم تحديدهم على أنهم موهوبون نظراً لارتفاع معدل ذكائهم، وغالباً ما يلفتون نظر والديهم ومعلميهم بقدراتهم اللفظية المرتفعة، وهم ينجزون جيدا في المدرسة الابتدائية ويشاركون في البرامج المخصصة للموهوبين، ومع ذلك فإنهم في العمل الأكاديمي يصبحون في نطاق تلاميذ ذوي صعوبات التعلم غير المتوقعة لانخفاض قدراتهم على الهجاء أو القراءة أو الكتابة ورداءة خطهم، ونادراً ما يتم التعرف عليهم باعتبارهم ذوي صعوبات التعلم، غير أنه مع التقدم في الصفوف الدراسية ينخفض تحصيل مثل هؤلاء التلاميذ مما يمثل تفاوتاً كبيراً بين قدراتهم المتوقعة وأدائهم الفعلي، بالإضافة إلى أنه كلما أصبحت المقررات الدراسية أكثر تحدياً لهم ولقدراتهم ازدادت الصعوبات الأكاديمية التي تجعلهم يأتون في

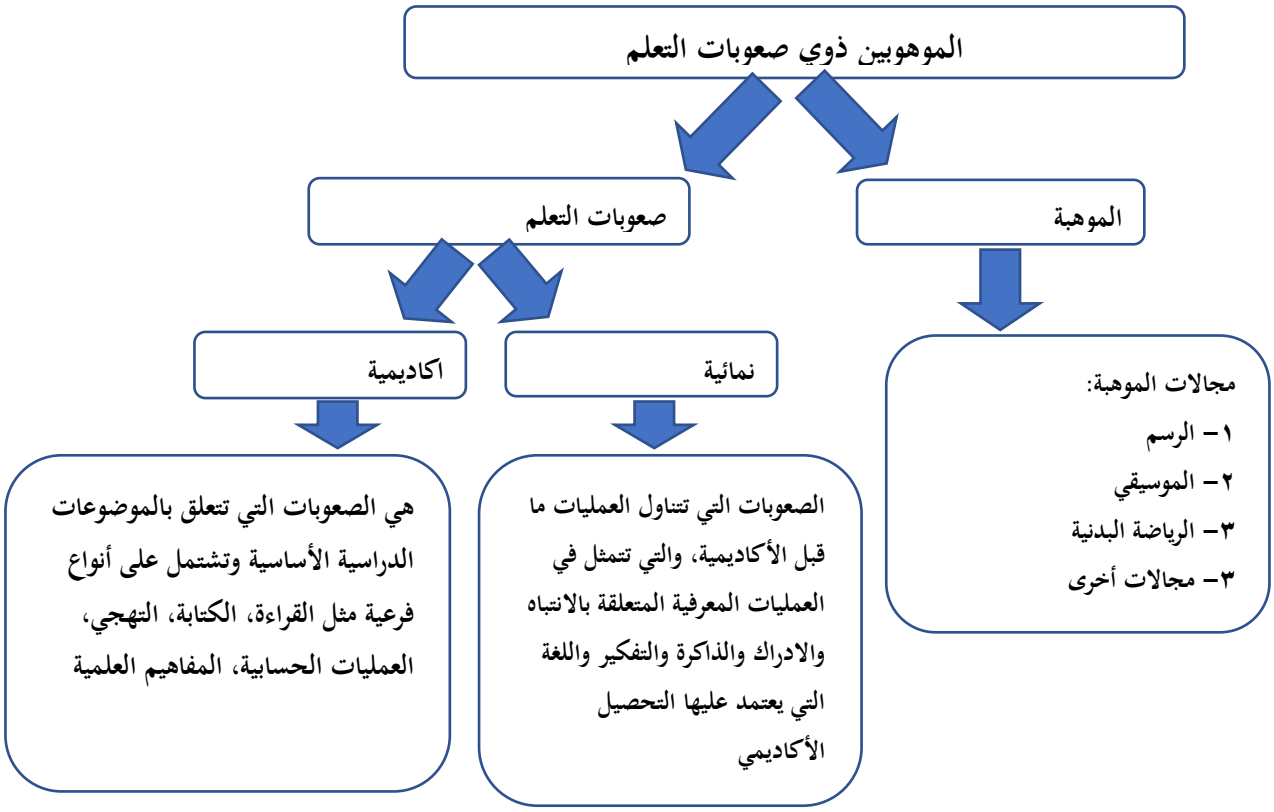
الترتيب بعد أقرانهم العاديين بكثير، وهو ما يؤدي في النهاية إلى ظهور الإعاقة، وهم غالباً ما لايُعرفون على أنهم ذوي صعوبات تعلم، ولكن يمكن النظر إليهم على أنهم كسولين، ويفتقرون إلى الدافعية، أو أن لديهم تدني في احترام الذات.

٢- تلاميذ ذوو صعوبات تعلم ولكنهم موهوبون أيضاً: وهم تلاميذ لديهم صعوبات تعلم حادة لدرجة أنهم من السهل تصنيفهم على أنهم يعانون من تلك الصعوبات، مما يجعل من الصعب التعرف على قدراتهم العقلية الفائقة، وقد يؤدي التركيز على نواحي الضعف التي يعانون منها دون إدراك لنواحي قواتهم إلى عدم الاهتمام بهذه القدرات والمواهب حتى يتسنى تطويرها مما يؤدي بالتالي إلى رسوبهم المتكرر في الدراسة، ونادراً ما يتم تصنيفهم أو يتم التعرف عليهم باعتبارهم موهوبين.

٣- موهوبون ذوي صعوبات تعلم لم يتم التعرف عليهم: وهم فئة صعبة التحديد والتعرف لا باعتبارهم موهوبين ولا على أنهم يعانون من صعوبات التعلم فغالباً ما يستخدمون ذكائهم في محاولة إخفاء أو تقنيع الصعوبات لديهم، وهذا يطمس كلا وجهي غير العادية بحيث لا يتاح لأي منهما التعبير عن نفسه من خلال مختلف صور التعبير، فهؤلاء التلاميذ لديهم صعوبات تخفي مواهبهم، كما أن لديهم مواهب تخفي صعوباتهم وتظهرهم بمظهر زائف، فهؤلاء التلاميذ ينجزون بمستوى تحصيلي متوسط أو فوق المتوسط، ومن ثم لا يتم إحالتهم للتقييم التربوي، فالتناقض بين أدائهم على اختبارات الذكاء وأدائهم الأكاديمي يكون غير ملحوظ حيث أنهم يؤدون في مستوى الصف في معظم المهام الأكاديمية، ولكن لديهم صعوبات خفية تحول دون التوصل إلى مدى الأداء الفائق الذي لديهم، وغالباً ما ينتظم هؤلاء التلاميذ في فصول عادية: ومن ثم فإنهم لا يستطيعون الاستفادة من تلك الخدمات التي يتم تقديمها للتلاميذ الموهوبين، ولا من الخدمات التي تقدم لأقرانهم الذين يعانون من صعوبات التعلم .

ويري الباحث ان التصنيف السابق للتلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم هو تصنيف قائم على إلى أي مدى تم التعرف على الموهبة وصعوبات التعلم وعلى هذا الأساس تم تصنيف التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم إلى ثلاث فئات وفي كل فئه كانت هناك موهبه ظاهره وصعوبات تعلم كامنه أو صعوبات تعلم ظاهره وموهبه كامنه، ولهذا يري الباحث انه تصنيف غير دقيق حيث انه شمل في طياته صعوبات التعرف والتشخيص للفئه محل الدراسة، وان هذه الفئه في الدراسات السابقة التي تناولتها تم استعراضها على أساس مجال الموهبة ونوع صعوبات التعلم من حيث كانت أكاديمية او نمائية مثال لا الحصر دراسات تناولت الموهوبين ذوي صعوبات تعلم الرياضيات (بعزي، ٢٠١٢؛ العبادي، ٢٠١٤؛ خفاجي، ٢٠١٦؛ خليفة، ٢٠١٨؛ مهران، ٢٠١٨)، دراسات تناولت التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات تعلم القراءة (البحيري، ٢٠٠٩؛ خاطر، ٢٠١٣؛ هدية،٢٠١٤ ؛ عيسى، ٢٠١٥)، ودراسات تناولت التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات تعلم العلوم على سبيل المثال دراسة راشد (٢٠١٧)، وبالتالي فإن جميع الدراسات التي تناولت دراسة التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم لم تأخذ في اعتبارها التصنيف الذي اعتمد على التقسيم الثلاثي للتلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بل اعتمدت على

دراسة فئه من فئات التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بناء على تحديد مجال من مجالات الموهبة وموضوع من موضوعات صعوبات التعلم وهذا ما يوضحه الباحث في الشكل التالي



شكل رقم (٢) يوضح فئات الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وفق رؤية الباحث

وسوف يتناول الباحث في هذه الدراسة دراسة التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات تعلم الرياضيات لعدة أسباب منها:

١- لم تلقي فئة الموهوبين ذوي صعوبات تعلم الرياضيات بالنسبة لغيرها من فئات الموهوبين ذوي صعوبات التعلم سوى القليل من الاهتمام، كما أن أصحابها لم يلقوا إلا القليل من المساعدة.

٢- فلقد اشارت دراسة (أمين، ٢٠١١؛ قنصوة، ٢٠١٦) إلى أن ذوي صعوبات تعلم الرياضيات لم يلقوا اهتمام كبير وأن هناك قلة في الدراسات التي تناولت ذوي صعوبات تعلم الرياضيات في حين يشير (جابر،٢٠٠٠) إلى نسبة صعوبات تعلم الرياضيات بين تلاميذ الصف الثاني الاعدادي تصل إلى ٢١.٦١ (في: عوض الله، ٢٠٠٣). وبالتالي فمن المهم التركيز عليها والاهتمام بها.

٣- يعمل الباحث في هذه الدراسة على تنمية الابداع الانفعالي لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات تعلم الرياضيات بسبب ندرة الدراسات التي استهدفت هذه الفئة مع متغير الابداع الانفعالي حيث ان الدراسة الموجودة تناولت الابداع الانفعالي مع التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات تعلم القراءة وهي دراسة (خاطر ،٢٠١٣) وبالتالي فهناك حاجه ماسه لدراسته لدى الموهوبين ذوي صعوبات تعلم الرياضيات.

ثانياً: خصائص التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم:

اولا الخصائص المعرفية والتعليمية: يتصف أولئك التلاميذ بعدة خصائص معرفية وتعليمية تقف في مقدمتها خاصية القدرة العقلية العامة وهي الذكاء، فهذه القدرة العقلية العالية لدى هؤلاء التلاميذ تنحصر في مناطق لا ترتبط بالمعرفة الأكاديمية أو المدرسية، وتتضح أكثر في مناطق أخرى غير مدرسية ترتبط باهتماماتهم الشخصية، فهم خارج الفصل يحلون المشكلات بشكل مبدع ويكونون مفكرين ومحللين ويظهرون ممارسة قوية للمهمة عندما يكون الموضوع ذا مغزى شخصي، ولكنهم في المدرسة محبطون لعدم قدراتهم على إظهار الإنجاز الأكاديمي الملائم لقدراتهم، فيتفاعلون مع مشاعر عدم الكفاءة بسبب الصراع الداخلي لمعرفة أنهم اذكياء وفي نفس الوقت يشعرون بالإحباط بسبب قصورهم في المدرسة (العربي، ٢٠١٥).

ويشير (الزيات، ٢٠٠٢) إلى مجموعه من الخصائص المعرفية لهؤلاء التلاميذ حيث انهم يمتلكون ذاكرة تصويريه جيدة، بالإضافة إلى قدرات عالية على الاستدلال الرياضي والاستدلال المجرد مما يمكنهم من فهم النظم المعقدة، وقدرات غير عادية في الهندسة والعلم والفن والأدب والموسيقي وقدرات مكانية ممتازة، كما انهم يتمتعون بمفردات لغوية ووحدات معرفية متقدمة مما يمكنهم من اشتقاق استعارات وقياسات وتجريدات إلا انهم يبدون صعوبات مع تتابع المهام.

ويري الباحث أن التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم يمتلكون قدرات عقليه كبيرة، ولكنهم في نفس الوقت يعانون من قصور في بعض النواحي الدراسيه وهنا ذكرت العربي (٢٠١٥) انهم لا يوظفون هذه القدرات داخل المدرسة ولكنها تظهر خارج اسوار المدرسة في حين أن الزيات (٢٠٠٢) أكد على امتلاك هؤلاء التلاميذ لمثل تلك القدرات الأمر الذي يجعل من الضروري بحث أسباب هذه الظاهره وأيضا النتائج المترتبه عليها، فالدراسه الحالية بصدد التركيز على الجوانب النفسيه لدى التلميذ الموهوب ذو صعوبات التعلم، ويري الباحث أن الخصائص النفسيه المضطربه والتي سوف يأتي شرحها هي نتيجة لإضطراب التناغم بين الجانب المعرفي أو القدرت العقلية التي يمتلكها هؤلاء التلاميذ وواقع التحصيل الفعلي فالخصائص النفسيه لهؤلاء التلاميذ هي نتيجه وليست سبب.

ثانيا: الخصائص النفسية والاجتماعية:

تتعدد الأبحاث التي تناولت الخصائص الانفعاليه للتلميذ الموهوب ذو صعوبات التعلم، ولقد اجمع كل من (الزيات، ٢٠٠٢؛ محمد، ٢٠٠٣؛ منيب، ٢٠٠٧؛ العربي، ٢٠١٥) على مجموعه من الخصائص التي يتمتع بها التلميذ الموهوب ذو صعوبات التعلم ووفق رؤية الباحث ان الخصائص الانفعالية التي يعاني منها التلميذ الموهوب ذو صعوبات التعلم هي نتيجه لما يتمتع به من قدرات عقليه عاليه ولا يقابلها مستوى التحصيل المتوقع بناء على ما يمتلكه من قدرات، مما يؤدي إلى العديد

من المشكلات الانفعالية نتيجة عدم قدرته مسايرة اقرانه وبناء على هذا يستعرض الباحث تلك الخصائص في الشكل رقم (٣)

الخصائص النفسية					
يعانون من صراعات نفسيه متعددة	كماليون	مفهوم ذات منخفض	انخفاض تقدير الذات	انخفاض فاعلية الذات	مضطربون انفعاليا نتيجة عدة اسباب
صراعات بين رغبتهم في الاستقلال وشعورهم بالاعتماد على الغير	لديهم توقعات غير ذاتيه ملائمه	مشاعر بعد الكفاءة	الشعور بأنهم اقل من أقرانهم الذين يتمتعون بمستوى قدرات مرتفع	توقعات منخفضه نحو قدراتهم على الانجاز	الحساسية الزائدة
صراعات بين التطلعات الكبيرة والتطلعات الصغيرة التي ينتظرها فيهم الاخرين	كثيرو النقد للذات	يشعرون بالإحباط لعدم القدرة على تحقيق الإنجاز المتوقع	يشعرون بأنهم أقل قدرة وكفاءة	أفكار مضطربة تسيطر عليهم محتواها لا يمكنهم توظيف عقلهم أو جسدهم أو كليهما معاً للقيام بما يريدونه أو الوصول لمستوى مناسب من الإنجاز	ضعف البناء النفسي
التضارب بين القدرات المرتفعة وقصور الأداء المدرسي		نتيجة للإحباط يتولد عدوان تجاه الذات وتجاه الأخرين			الانفعال والتوتر الشديد الذي يجعلهم عرضه للقلق والاكتئاب

الخصائص الاجتماعية	
مهارات التواصل الاجتماعي	الكفاءة الاجتماعية
يشعرون دائما بالخجل بسبب عدم قدرتهم على الإنجاز المدرسي	شديدو الحساسية
فقدان القدرة على التواصل الاجتماعي	عدم المرونة ومقاومة التغيير
سلبية علاقتهم وتفاعلاتهم الاجتماعية	كثيرا ما يصيبهم اليأس والشعور بالعجز عن مجارات زملائهم ممن هم في نفس مستوى قدراتهم العقلية
يفقدون المساندة الاجتماعية من المحيطين (الوالدين – المعلمين – الأصدقاء)	يعانون من بعض الضغوط الاجتماعية نتيجة ما يعونه من اضطرابات نفسيه مما يولد سلوك عدواني

شكل رقم (٣) يوضح أهم الخصائص الانفعالية والاجتماعية للتلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم

ويرى الباحث أن التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم لديهم خاصيه اساسيه تتضح في وجود فرق كبير بين القدرات العقلية العالية والتحصيل المتوقع منهم والانجاز الأكاديمي الفعلي الذي لا يتناسب مع تلك القدرات،وهذا ما أشارت إليه دراسات (Dauglass&tieso ,2014; Belciu&Popovici,2014; wills,2012 ;Agorwal&Singn,2011; Krochak&Ryan,2007;Lovett & Lewandowski ,2006 ;Ruban , 2005 ;Maccoch et al.,2001;Brody&Mills,1997).

وبالتالي فالتلميذ الموهوب ذوي صعوبات التعلم يجمع بين التلميذ الموهوب والتلميذ ذوي صعوبات التعلم، فالتلميذ الموهوب لديه مشكلات في عملية التفاعل الاجتماعي والتلميذ ذوي صعوبات التعلم لديه عدد من المشكلات ومن اهمها انخفاض مفهوم الذات لعدم تناسب قدراته مع قدرات أقرانه، أما التلميذ الموهوب ذوي صعوبات التعلم يعاني من مزيج مشترك حيث تنمو قدراته المعرفية وفقا لمستوى ذكائه في حين تنخفض قدراته التحصيلية الأمر الذي يجعله يواجه تحدي ليس فقط في التحصيل ولكن من خلال نظرة معلميه ووالديه إليه الأمر الذي يشكل ضغط نفسي وإحباط بسبب عجزه عن مجارات اقرانه ممن هم في نفس مستوى ذكائه فيفقد مهارات التواصل الاجتماعي وهذا ما اكدت عليه دراسات (David,2017;Ssansom,2015;Bloas,2014;Assoulinem,2010).

وقد أدى ذلك إلى معاناتهم من العديد من الاضطرابات النفسية، ولقد اشار (David et al.,2017) إلى أن الاضطرابات العصابية مثل القلق و الاكتئاب تنتج من فشل الفرد في ايجاد الاستجابة الانفعالية المناسبة للمواقف الضاغطة الجديدة أي فشل الفرد في تشكيل الاستجابة الانفعالية المناسبة في تلك المواقف، وبالتالي فما يتعرض له التلميذ الموهوب ذو صعوبات التعلم من ضغوط نفسيه وإحباطات تجعله غير قادر على التعامل الناجح مع الموقف بشقيه الاجتماعي والانفعالي عاجز عن التعبير الانفعالي المناسب وهذا ما اكدت عليه دراسة (البحيري، ٢٠٠٩) حيث

أشارت إلى أن هؤلاء التلاميذ يعانون من قصور في الجوانب الانفعالية أو ما يطلق عليه الأميه الانفعالية والعجز عن التعبير عن الانفعالات (الالكسيثميا) مما يجعلهم عرضه للكثير من الاضطرابات النفسية ويأتي في مقدمتها انخفاض مفهوم الذات وهذا ما أشارت إليه دراسة(Maller et al.,2009) ودراسة(٢٠١٥.، Wang et al)، ودراسة (Foley-Nicon et al.,2015) بالإضافة إلى انخفاض تقدير الذات وانخفاض فاعلية الذات و أكدت على ذلك دراسة(Cosden et al.,1999) ودراسة(Hwa,2002) ، ودراسة (Merriman,2012) ، كما أشارات دراسة(Candler,2017) إلى معاناتهم ايضا من الكمالية التي لا تتناسب مع امكانياتهم وقدراتهم الأمر الذي يتسبب في المزيد من الفشل والاحباط، وتأتي الاضطرابات العصابية كنتيجة لما سبق حيث أشارت دراسة (العربي، ٢٠١١) إلى أن هؤلاء التلاميذ يعانون من القلق والاكتئاب نتيجة لما يمرون به من ضغوط وإحباطات .

المحور الثاني: الابداع الانفعالي:

اولا: تعريف الابداع الانفعالي:

تعددت الأبحاث التي تناولت الابداع الانفعالي وتعددت وجهات النظر التي تناولت تعريف الابداع الانفعالي وكان من أهمها تعريف Averill (1999,p.334) حيث عرفه بأنه قدرة الفرد على أن يعبر عن انفعالاته بأمانه وبطرق متميزة تكون جديده و فعالة في تلبية احتياجاته في المواقف الشخصية وتتضمن التطبيق الفعال للانفعالات الموجودة بالفعل لدى الفرد وعلى المستوى الأكثر تعقيدا تتضمن تعديل الانفعال بشكل افضل من أجل تلبية حاجات الفرد أو الجماعة كما تتضمن تطوير أشكال جديده من الانفعالات بناء على تغيير المعتقدات والقواعد التي تتشكل بها الانفعالات .

في حين أن هناك عدد من الادبيات التي تناولت الابداع الانفعالي من وجهة نظر مختلفة عن Averill وفيما يلي يستعرض الباحث بعض التعريفات مقسمه على ثلاث محاور رئيسيه رأي الباحث انها تمتلك فكره مشتركه تدور حولها تعريف كل اتجاه.

التوجه الأول: تعريفات تناولت الابداع الانفعالي كدافع للإبداع.

ويعرف الابداع الانفعالي بأنه تلك الأنشطة الانفعالية التي يقوم بها الفرد لإفراز محفزات انفعاليه لإنتاج عمل معين من الأعمال العلمية أو الفنية أو الأدبية، وتعتمد على امتلاك الفرد للاستعدادات الإبداعية التي تتصف بالتفرد والأصالة الانفعالية في انتاج الأعمال الإبداعية (صالح، ٢٠٠٧، ١٤٩)، في نفس السياق تُعرف(دسوقي، ٢٠١٠، ١٧٤) الابداع الانفعالي بأنه قدرة الفرد على التعبير عن الانفعالات الأصلية والمتفردة وذات الفعالية والتي تدفعه إلى توجيه التفكير بطريقة ايجابيه في التعامل مع المواقف المختلفة أو تدفعه لإنتاج بعض الأعمال الأدبية أو العلمية أو الفنية وتعتمد على امتلاك الفرد للاستعدادات الإبداعية التي تتصف بالجدة والفعالية والأصالة.

التوجه الثاني: تعريفات ركزت على التعبير عن الانفعالات.

حيث يُعرف بأنه قدرة الفرد على اظهار أنواع من الانفعالات، تتميز بالتفرد والأصالة، ويتكون من اربعة مكونات اساسيه هي" الطلاقة الانفعالية" وتعبر عن عدد الأفكار الانفعالية التي ينتجها المستجيب على المشكلات الانفعالية،" المرونة الانفعالية" وتدل على عدد فئات الأفكار الانفعالية التي ينتجها المستجيب عند حل المشكلات الانفعالية،"إدراك التفاصيل" وتشير إلى قدرة الفرد على وصف التغيرات الانفعالية وقراءة التعابير الانفعالية للأخرين بدقه وايجاد الترابط بينها في المواقف المختلفة،" الفعالية الانفعالية" وتعنى قدرة الفرد على إنتاج الأفكار الانفعالية ذات المنفعة للفرد والمجتمع (بدوي، ٢٠١١، ١٨٤)، وفي نفس الاطار يُعرفه (أبو راسين،٢٠١٥، ص١٤٣) بأنه قدرة الفرد في التعبير عن الانفعالات التي تتميز بالجدة والأصالة والفعالية، وتعتمد على الاستعدادات الإبداعية في التعامل مع المواقف المختلفة، كما يُعرف أيضا بأنه استعداد الفرد لفهم الموقف الانفعالي الذي يمر به والاستفادة من الخبرات الانفعالية السابقة الصادرة منه أو من الأخرين والتعبير عن الانفعالات بطريقة غير مألوفة تتميز بالأمانة والفعالية (أحمد،٢٠١٧، ص٢٤٦)، وفي نفس السياق يُعرفه (بركات،٢٠١٨، ص٢٨٤) بأنه قدرة الفرد على التعبير عن الانفعالات الجديدة والأصيلة والإيجابية والتي تتبدى في نضج مستوى تعامله بين الأفراد بشكل مرن في المواقف المختلفة بطرق متميزة ومتفردة وإيجابيه وغير مألوفة.

التوجه الثالث: وفيه جاءت التعريفات مشابه لتعريف الكفاءة الانفعالية.

حيث ركز أصحاب هذه التعريفات على محور استخدام الانفعالات في التفاعل الاجتماعي دون توضيح تأثير ذلك على شكل الاستجابة الانفعالية، حيث عرفت الابداع الانفعالي بأنه قدرة الفرد على السيطرة على سلوكه وضبط انفعالاته والتعامل بنجاح مع الأخر حينما يستطيع التأثير في الأخر عن طريق إشعاره بمشاركته احاسيسه وانفعالاته متقبلا لها، منفعلا بها مشاركا للأخر مشاركة إيجابيه تجعله من الممكن أن يؤثر في الأخر، ويتأثر بما يدور حوله (المنشار،٢٠٠٢، ص١١)، وفي نفس التوجه يعرفه (محمد،٢٠١٤، ص٥٦) بأنه قدرة الفرد على التعامل بنجاح مع الأخر حينما يستطيع التأثير فيه عن طريق مشاركته الأحاسيس والانفعالات متقبلا لها منفعلا بها مشاركا له مشاركة ايجابيه تجعله من الممكن أن يؤثر فيه ويتأثر بما يدور حوله، ويتفق أيضا (المحروقيه، ٢٠١٧، ص٦) مع من سبقوه في نفس الاطار حيث يعرف الابداع الانفعالي بأنه قدرة الفرد على فهم انفعالاته وانفعالات الأخرين لتتفق مع الموقف، باستخدام المعايير والأحكام والسلوكيات التي يفضلها، واستنتاج النتائج من المواقف الانفعالية المختلفة باستخدام الحواس المادية والتأمل الداخلي، والقدرة على توليد الأفكار الانفعالية في فئات مختلفة وبطريقة فريدة من نوعها .

وهناك بعض التعريفات التي جاءت مشابهه لتعريف Averill للإبداع الانفعالي دون إظهار أي جديد ومنها

تعريف زيدان (٢٠١٤، ص٢٠) بأنه "نمو للزملة الانفعالية (أي الانفعال المرتبط والمتصل) التي تتميز بالجدة والفعالية وتتحدد في أدني مستوياتها بقدرة الفرد على توظيف انفعالاته كما هي موجودة في المجتمع بفعالية، وفي مستواها المتوسط بالقدرة على تعديل الانفعالات وذلك بتغيير المعتقدات والمعايير الاجتماعية التي تشكل الانفعال.

ومن خلال العرض السابق لتعريفات الابداع الانفعالي، يرى الباحث أن التعريفات التي اشتمل عليها التوجه الأول ابتعدت عن المعنى المقصود من الابداع الانفعالي، واستخدمت الانفعال كدافع أو خبرة أدت إلى الابداع، في حين أن Averill في ابحاثه المنشورة من ١٩٩٩ وحتى ٢٠١١ أشار إلى أن مفهومه يعتمد على الانفعال كنتاج ابداعي، بمعنى أن الابداع يظهر في الانفعال وبشكل أدق في الاستجابة الانفعالية والتي وضع لها ثلاث معايير رئيسيه هي الجدية، والأصالة، والفعالية، وبالتالي فإن تعريفات الاتجاه الأول اشتركت فقط مع المقصود بالإبداع الانفعالي في الجزء الخاص بالتعبير عن الانفعالات والتي أشار إليها Averill بأنها المستوى الأدنى للإبداع الانفعالي واختلف في المعنى المقصود.

في حين أن تعريفات الاتجاه الثاني والتي تناولت الابداع الانفعالي بمعنى التعبير عن الانفعالات في حين أن Averill(٢٠١١) أشار إلى ضرورة التفريق بين الابداع الانفعالي والتعبير عن الانفعالات وأشار إلى أن التعبير يتداخل مع الابداع الانفعالي، ولكنه يعبر عن مستوى واحد من مستويات الابداع الانفعالي في حين أن تعريفات الاتجاه الثاني عرضت فقط لمعنى التعبير عن الانفعالات دون الاشاره الفعليه لكيفية الوصول للإبداع الانفعالي كما أن تعريف (بدوي،٢٠١١) اختلف في ابعاد الاستجابة الانفعالية مع Averill حيث أشار (الطلاقة، المرونة، الفعالية، إدراك التفاصيل) واغفل واحد من أهم ابعاد الاستجابة الانفعالية الإبداعية وهو الأصالة

أما الاتجاه الثالث والذي تناول الابداع الانفعالي في صورة الكفاءة الاجتماعية في حين أن الابداع الانفعالي من أهم شروطه هو الأصالة وهو أن يعبر الفرد عن قيمه ومعتقداته من خلال الانفعال لتكون استجابته فعاله في تحقيق أهدافه دون أن يكون لها تأثير سلبي على الجماعة أو الإطار الاجتماعي في حين أن تعريفات الاتجاه الثالث ركزت كل التركيز على تكوين علاقات اجتماعية سليمه فقط دون ذكر أهمية ذلك للفرد وبالتالي فهي أغفلت بعد الفعالية والأصالة.

ولهذا يختلف الباحث مع تعريفات الاتجاه الأول حيث أن الابداع الانفعالي يركز على كون الانفعال منتج ابداعي وليس دافع للإبداع ويختلف الباحث أيضا مع تعريفات الاتجاه الثالث حيث انها ركزت على هدف ثانوي وليس رئيسي وهو تكوين علاقات اجتماعية سليمه دون الهدف الأساسي وهو التعبير

الانفعالي الأصيل عن قيم الفرد ومعتقداته لتحقيق أهدافه بطريقه جديده دون الاخلال بمعايير الجماعة والمجتمع.

ولهذا وجد الباحث أن انسب التعريفات المعبرة عن الابداع الانفعالي هو تعريف Averill ولكن بعرض تعريف Averill نجد أنه عرض ثلاث مستويات للإبداع الانفعالي بدأ بالتعبير عن الانفعالات ثم عرض إلى تغيير الانفعال بتغيير المعتقد المشكل للانفعال مما يترتب عليه تغيير الاستجابة الانفعالية وانتهى بوضع ثلاث شروط لهذه الاستجابة وهي الجدة والأصالة والفعالية ، ولكن يرى الباحث أن هناك تداخل بين مستويات الابداع ومعايير الاستجابة الانفعالية الإبداعية ولهذا يستخلص الباحث من خلال الأطر النظرية والدراسات السابقة التي تناولت الابداع الانفعالي التعريف الاجرائي التالي

"قدرة الفرد على فهم وتحليل انفعالاته وانفعالات الأخرين والتعبير عن انفعالاته بشكل غير مألوف عن طريق الضبط والتحكم في أفكاره ومعتقداته المفسره للمثير الانفعالي لينتج شكل جديد من اشكال الاستجابه الانفعاليه تتميز بالايجابيه والتفرد".

ثانيا: ابعاد الابداع الانفعالي:

وتتلخص ابعاد الابداع الانفعالي في التالي:

١-الاستعداد: preparedness

يشير إلى ميل الفرد إلى التفكير، وتوجيه الانتباه نحو انفعالاته وانفعالات الاخرين، ومحاولة فهم الانفعالات، والعمل على تنمية الجوانب الوجدانية بنفس القدر في الجوانب العقلية(Averill.1999.333).

في حين يشير (السيد،٢٠١٥، ٦٧١) إلى أن الاستعداد هو ميل الفرد إلى التفكير في استجابته الانفعالية ومحاولة معرفة أسبابها، واعتبار المشاعر جزء مهماً في حياته، وكذلك وعي الفرد بانفعالاته ومشاعره، ومحاولة تنمية نفسه من الناحية الانفعالية والعمل على فهم انفعالاته وانفعالات الأخرين.

ومن خلال ما أشار إليه Averill والسيد (٢٠١٥) يحدد الباحث المقصود بالاستعداد كالتالي "ميل الفرد الي الانتباه الي انفعالاته ومحاولة فهمها وفهم علاقتها بانفعالات الاخرين ومحاولة فهم الانفعالات المركبة (مثل العلاقة بين الخوف والغضب والحزن في موقف انفعالي ضاغط) والرغبة في تجربة انفعالات جديده"

٢-الجدة: novelty

تعتبر الجدة أكثر المعايير الشائعة لتقييم الاستجابة الانفعالية، حيث يجب أن تكون الاستجابة الانفعالية جديدة ومختلفة أو غير معتادة، ولكن مع هذا لا يمكن اعتبار كل استجابة جديده ابتكاريه،

إذ يجب علينا أن نميز بين الاستجابة الابتكارية والاستجابة العشوائية والاستجابة الشاذة أو غريبة الأطوار (سعادة،٢٠١٢، ١٣٣).

ويشير (عبد الله،٢٠١٨) إلى أن الاستجابة الانفعالية تتسم بالجدة في ثلاثة طرق مختلفة، أولا: قد تكون الاستجابة مكتسبه حديثاً للفرد، ومع ذلك تعد معيارا جيدا للمجموعة. ثانياً: قد يتم صقل وتطبيق استجابات تم اكتسابها بالفعل، وهي معيار قياسي في المجتمع. ثالثاً: يمكن تطوير متلازمه انفعالية جديدة تماماً ومختلفة ليست متناسبة مع معايير الثقافة.

ويعبر (Averill,1999) عن الجدية بأن الاستجابة الانفعالية يمكن ان تتصف بالجدة عندما تقارن باستجابة انفعالية سابقة للفرد ذاته في موقف مشابه أو عندما يقارن سلوك الفرد الانفعالي الجديد بسلوك اخر شائع في المجتمع، فكل تعلم أو تطور يشتمل على اكتساب سلوكيات جديدة يعتبر درجه من درجات الابداع.

ويتفق الباحث مع ما أشار إليه Averil حيث أشار إلى أن الاستجابة الانفعالية للفرد تعتبر جديده اذا ما قورنت باستجابة له سابقه في نفس الموقف الانفعالي أو في موقف انفعالي مشابه، أو اذا ما قورنت باستجابة شائعه في المجتمع، ويختلف الباحث مع (عبد الله،٢٠١٨) في كونه أشار إلى أن الاستجابة الانفعالية مكتسبه في حين الاستجابة الانفعالية وفق Averill تبني من خلال مجموعه المعتقدات والقيم التي يتبناها الفرد والتي يتشكل على أساسها الاستجابة الانفعالية وبالتالي هي غير مكتسبه ووفق مصطلح الابداع الانفعالي لا يمكن ان تكون الاستجابة الانفعالية ابداعيه اذا ما تم اكتسابها أو تكون ناتجه عن التقليد والمحاكاة وبالتالي فإن الطرق الادق في تحديد ما إذا كانت الاستجابة الانفعالية هي جديده من عدمه هي مقارنتها بسلوكه السابق في نفس الموقف أو في موقف انفعالي مشابه أو مقارنتها بمعيار سلوكي شائع في المجتمع عند الاستجابة لمثل هذا الموقف.

ويأتي السؤال التالي هل كل سلوك انفعالي (استجابة انفعاليه) جديد هو ابداع انفعالي؟ فمن الممكن أن تتوفر خاصيتي الندرة والجدة، ولكن بدون أن يكون السلوك الذي يتصف بهما محققاً للهدف أو الغرض أي يكون سلوكاً غير ملائم. معنى ذلك انه سلوك نادر غير متكرر وفي نفس الوقت سلوك جديد لم يخطر ولا يخطر على بال أحد من قبل ولكنه قد لا يناسب الموقف، مثل سلوك الشخص (المخبول) الذي يأتي بأفعال وتصرفات نادرة غير متكررة وغير معهوده يجعلنا نندهش من تصرفاته تلك، وهي تكون أيضاً جديدة وغير متوقعة وقائمة على درجه عالية من الخيال، الذي يكون سببه أساساً عدم الترابط الذهني وعدم الاعتماد على المنطق أو الملائمة للواقع، فحينئذ تكون بصدد سلوك نادر غير متكرر وتخيلي ولكنه غير ملائم للموقف، أما اذا كان السلوك ملائم ومناسب يكون في نفس الوقت سلوك جديد عندئذ فقط نكون بصدد سلوك إبداعي انفعالي (حبيب، ٢٠٠٩) .

٣-الفاعلية: Effectiveness

ليس كل الاستجابات الانفعالية الجديدة ابداعية فبعضها منحرف عن المسار أو غريب الاطوار، فلكي تكون الاستجابة ابداعية يجب ان تتصف بكونها مفيدة للفرد والمجتمع، معظم الانفعالات هي طرق للتعامل مع المشاكل مثل تصحيح خطأ (انفعال الغضب)، الهروب من الخطر (انفعال الخوف)، وفى تلك الحالات الفاعلية تعتمد على تحقيق الهدف الملازم للانفعال(Averill,1999).

ومن خلال ما أشار إليه Averill يتضح أن من أهم شروط الاستجابة الإبداعية أن تكون هادفه لتحقيق شيء ما يسعى الفرد لتحقيقه وبالتالي يقاس مدى فعاليتها بتحقق الهدف المنشود منها أم لا، الاستجابة الفعالة تبني في الأساس على قيم ومعتقدات الفرد بحيث يكون الهدف المطلوب تحقيقه نابع من الفرد ذاته وبالتالي يعتبر البعد الثالث "الأصالة بعد مكمل لبعد الفعالية".

٤-الأصالة: Authenticity

استجابة إبداعية تعكس على نحو ما قيم ومعتقدات الفرد عن العالم معبراً عن ذاته، تخيل رسام موهوب جداً يقوم بتقليد اعمال استاذه القديمة في كل تفاصيلها، برغم من ان الرسمتين متماثلتين إلا انهم يختلفون في صفتي الجدة والأصالة، فالأصالة فقط تتميز بالإبداع اما المقلدة فهي تفتقر إلى الأصالة (Averill,1999).

فلكي تتسم الاستجابة الانفعالية بالأصالة يجب أن تتجسد في التعبير عن ذات الشخص وليس فقط إظهارها من أجل التوافق مع الظروف المحيطة بالفرد، فالشخص المبتكر انفعاليا لا يجب أن يكون مقلدا، وإنما يعتمد على خبرته السابقة التي تعتبر شرطا أساسيا للابتكار (منشار،٢٠١٣).

وبناء على ما سبق فإن الاستجابة الانفعالية الأصيلة تكون نابعه في المقام الأول من معتقدات الفرد وافكاره التي تكونت وتشكلت من خلال الخبرات المباشرة التي خاضها الفرد أو البديلة التي تعلمها ونقلت اليه من خلال التعلم وبالتالي يوضع على أساسها أهدافه ورغباته وتظهر الاستجابة الانفعالية معبره عن ذلك.

ثالثاً: رؤية الباحث التنظيرية للإبداع الإنفعالي ومستوياته الفرعيه:

ومن خلال الاستعراض السابق للأبعاد التي حددها Averill لقياس الابداع الانفعالي نجد أن هذه الابعاد تختلف مع الأبعاد التي حددتها الدراسات كأبعاد للإبداع حيث اتفقت معظم الدراسات التي تناولت الابداع على أن له ثلاثة ابعاد رئيسيه هي (المرونة – الطلاقة- الأصالة) ومن هذه الدراسات دراسة أهل (٢٠٠٩)، ودراسة العربي (٢٠١١)، ودراسة جروان (٢٠١٤)في حين أن Averill حدد ابعاد الابداع الانفعالي في دراسته ١٩٩٩ ودراسته ٢٠١١وهي (الاستعداد – الجدة – الأصالة – الفعالية) ،وارجع الباحث ذلك إلى أن Averill كان له رؤيه واضحة في تناوله للانفعال كمنتج ابداعي وليس كقدره عقليه وبالتالي فهو يختلف عن الابداع كقدرة معرفيه أو عقلية أو ما يسمي

بالتفكير الإبداعي، إلا أن بستعراض الباحث للدراسات التي تناولت الابداع الانفعالي وجد أن معظمها يتفق على نفس ابعاد Averill التي حددها كأبعاد للإبداع الانفعالي ومن هذه الدراسات (المنشار، ٢٠٠٢؛ناصف، ٢٠٠٥؛صالح، ٢٠٠٧؛خضر، ٢٠٠٩؛القلاف، ٢٠١٢؛بحيري، ٢٠١٢؛سعادة، ٢٠١٢؛ أبورأسين، ٢٠١٥؛العارض، ٢٠١٥؛البحيري، ٢٠١٧؛عبد الرحيم، ٢٠١٨؛ Singh & Kumar ,2010)،ما عدا دراسة بدوي(٢٠١١) والتي حددت ابعاد الابداع الانفعالي كالتالي (إدراك التفاصيل- المرونة- الأصالة – الطلاقة) واعتمدت في تبني هذه الابعاد على دراسة (Averil&Thomas,1991)، وبالتلى يصبح هناك توجهين رئيسيين محددين لأبعاد الابداع الانفعالي .

- **التوجه الأول والذي يحدده Averill في دراسته ١٩٩٩ وأيضا في دراسة له أيضا ٢٠١١ ويحدد فيه Averill أربع ابعاد للإبداع الانفعالي هي (الاستعداد – الجدة – الأصالة – الفعالية).**
- **والتوجه الثاني وهو ما أشار اليه في دراسته (Averil&Thomas,2005) والذي تبنته دراسة (بدوي، ٢٠١١) ويستعرض الباحث ابعاد الاتجاهين في الجدول رقم(١)**

جدول رقم (١) يوضح التوجهات التي استعرضت ابعاد الابداع الانفعالي

التوجه الأول	التوجه الثاني
البعد الأول: الاستعداد: يشير إلى ميل الفرد إلى التفكير، وتوجيه الانتباه نحو انفعالاته وانفعالات الاخرين، ومحاولة فهم الانفعالات، والعمل على تنمية الجوانب الوجدانية بنفس القدر في الجوانب العقلية	البعد الأول: إدراك التفاصيل: قدرة الفرد على وصف التغيرات الانفعالية وقراءة التعابير الانفعالية للأخرين بدقة.
البعد الثاني: الجده: الاستجابة الانفعالية يمكن ان تتصف بالجدة عندما تقارن باستجابة انفعالية سابقة للفرد ذاته في موقف مشابه أو عندما يقارن سلوك الفرد الانفعالي الجديد بسلوك اخر شائع في المجتمع، فكل تعلم أو تطور يشتمل على اكتساب سلوكيات جديدة يعتبر درجه من درجات الابداع.	البعد الثاني: المرونه الانفعالية: وتدل على عدد فئات الأفكار الانفعالية التي ينتجها المستجيب عند حل المشكلات الانفعاليه
البعد الثالث: الأصاله: استجابة إبداعية تعكس على نحو ما قيم ومعتقدات الفرد عن العالم معبراً عن ذاته	البعد الثالث: الطلاقة الإنفعالية: تعبر عن عدد الأفكار الانفعالية التي ينتجها المستجيب على المشكلات الانفعالية.
البعد الرابع: الفعالية: فلكي تكون الاستجابة ابداعية يجب ان تتصف بكونها مفيدة للفرد والمجتمع، معظم الانفعالات هي طرق للتعامل مع المشاكل	البعد الرابع: الفعالية الإنفعالية: وتعني قدرة الفرد على انتاج الأفكار الإنفعالية ذات المنفعة للفرد والمجتمع

مثل تصحيح خطأ (انفعال الغضب)، الهروب من الخطر (انفعال الخوف)، وفى تلك الحالات الفاعلية تعتمد على تحقيق الهدف الملازم للانفعال	

ومن خلال الجدول رقم (١) يحاول الباحث مناقشة الابعاد التي تناولها التوجهين السابقين فإذا نظرنا لأبعاد Averill (١٩٩٩) نجد أنه استخدم بعد (الاستعداد) للدلالة على امتلاك الفرد للمهارات الأساسية التي تمكنه من التعامل مع الانفعال والتي تمهد لباقي الأبعاد وبالتالي فإن الباحث يتفق أيضا مع Averill في ضرورة وجود هذا البعد بنفس المسمى، في حين أن البعد الثاني وهو (الجدة) أشار فيه Averill إلى ضرورة أن يكون السلوك الانفعالي للفرد جديد بالمقارنة بسلوك الجماعة التي ينتمى اليها الفرد أو بسلوك الفرد ذاته في موقف انفعالي مشابه سابق وبالتالي هذا البعد يشمل في طياته عدة معاني منها ان هذا السلوك يكون غير مألوف لدى الجماعة التي ينتمي إليها الفرد وفي نفس الوقت يكون هذا السلوك سلوك إيجابي غير شاذ يعود على الفرد وعلى الجماعة بالنفع وبالنظر إلى هذا البعد بالضرورة يجب معرفة أن تغيير السلوك يرتبط بالضرورة بالمرونة الفكرية مما يستدعي انتاج استجابات متعددة مما يعني الطلاقة في اصدار الاستجابات الانفعالية رداً على مثيرا ما وبالتالي فإن استخدام مصطلح (الجدة) novelty ليس كافي للإشارة للمعنى المطلوب وبالتالي يتفق الباحث مع دراسة بدوي (٢٠١١) في استبدال بعد الجدة ببعدي المرونة والطلاقة مما يضيف المزيد من الايضاح، اما البعد الثالث وهو الفعالية فيتفق الباحث مع Averill في ضرورة وجوده لضمان ايجابيه الاستجابة الانفعالية وعدم شذوذها أو احداث أي تأثير سلبي عصابي، وأخيرا بعد الأصالة ويقر Averill بضرورة وجوده وهو بذلك يتفق مع جميع الدراسات التي تناولت مفهوم الابداع على ضرورة وجود بعد الأصالة.

ومن خلال التوجهين السابقين وكما سبق الإشارة يحدد الباحث رؤيته البحثية في تناول الابعاد التي سوف يتبناها في الدراسة الحالية فالباحث يتفق على ضرورة وجود بعد (الاستعداد) حيث انه يمثل وفق رؤية الباحث المستوى الأول الممهد لإحداث الاستجابة الانفعالية الإبداعية فهو يضم ادراك التفاصيل الانفعالية للأخرين والربط بينها وفهم الانفعالات، فحين يتبني الباحث بعد المرونة ويحدده كمستوى ثالث ويشير من خلاله الي قدرة الفرد المبدع انفعاليا على التحكم في أفكاره الانفعالية وضبطها لكي تتكيف مع موقف انفعالي أو تغييرها لتحقيق فعالية الانفعال وبالتالي فحسب رؤية الباحث يتبني (المرونة الانفعالية) كمستوى ثالث ممهد للوصول للاستجابة الإبداعية، يسبقه مستوى (الطلاقة والفعالية) فعندما يتمكن الفرد من ضبط تفكيره الانفعالي والتحكم فيه يستطيع من خلال ذلك اصدار عدد كبير من الاستجابات الانفعالية المترتبة على مرونة التفكير الانفعالي– فتعدد الاستجابات الانفعالية هو الجانب الظاهري للمرونة الانفعالية– ويشترط في هذه الاستجابات ان تكون ايجابيه

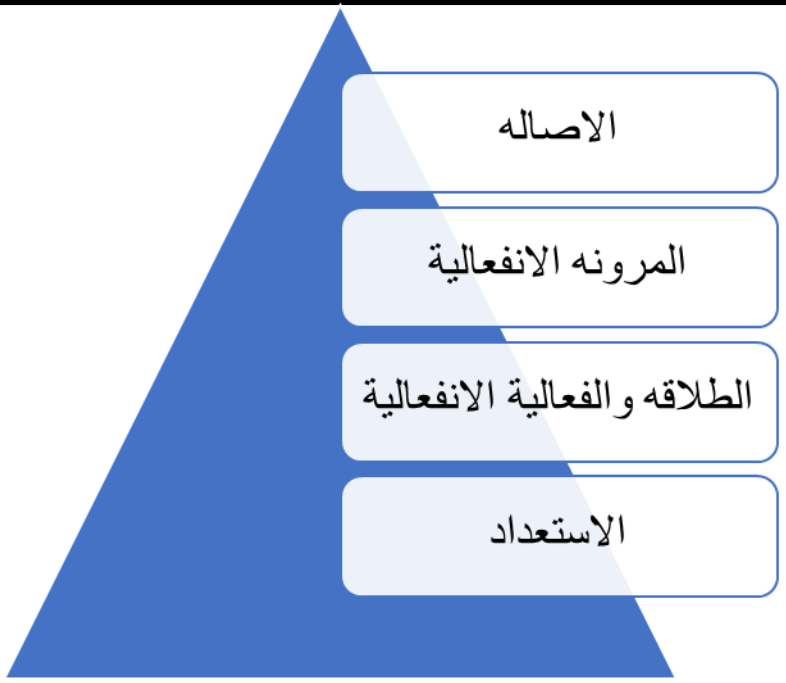
وفعاله لتحقيق فعالية الانفعال وبالتالي يدمج الباحث بين بعدي الطلاقة والفعالية في مستوى ثالث تحت مسمى (الطلاقة والفعالية الانفعالية)، ويأتي المستوى الأخير الذي تتسم فيه الاستجابة بأنها فريده من نوعها غير مكرره ولا تخضع للاكتساب أو التقليد وهو المستوى الرابع (الأصالة) الذي يصل بدوره بالاستجابة الانفعالية إلى مستوى الابداع ويضيف الباحث بعض الأسباب التي جعلته يختلف مع Averill في الابعاد التي حددها ومنها

١- ان Averill تناول الإبداع الانفعالي من حيث كونه منتج أي انه وضع ثلاث خصائص للمنتج الإبداعي (الجدة- الأصالة – الفعالية) وبالتالي هو استخدم هذه الخصائص فقط لوصف المنتج الانفعالي الإبداعي ولكن الباحث يهتم بتنمية الابداع الانفعالي بشكل تجريبي وليس مجرد الوصف ولهذا حدد الباحث الابداع الانفعالي كمستويات (الاستعداد – المرونة الانفعالية – الطلاقة والفعالية الانفعالية – الأصالة) للإشارة إلى تلك المستويات التي يمكن تنميتها فيصل بالفرد إلى مرحلة الابداع الانفعالي، وبذلك اتفق الباحث مع دراسة بدوي(٢٠١١) و دراسة محمد (٢٠١٤) في نفس الرؤية البحثية للإبداع الانفعالي.

٢- استخدم الباحث كلمة مستويات بدل من ابعاد لأن Averill وضع للإبداع الانفعالي ثلاث مستويات ابتدأت من التعبير الانفعالي وحتى التغيير الكامل في بنية الانفعال وبالتالي يختلف الباحث مع Averill بسبب أن المستويات التي عرضها هي مجرد تصنيف للاستجابة الانفعالية، فإذا كانت الاستجابة الانفعالية مجرد تعبير عن الانفعال الداخلي دون أي تعديل او تغيير وضعت الاستجابة الانفعالية في المستوى الأول اما اذا كانت مختلفة تماما وضعها في المستوى الثالث، اما الباحث فوضع مستويات مختلفة اعتمد فيها على التنمية المتدرجة لكل مستوى للوصول للاستجابة الانفعالية وليس لتصنيف استجابة.

٣- اعتمد الباحث على تنمية مهارات معينه خلال الأربع مستويات فمثلا مستوى الاستعداد يشمل (فهم الانفعالات- تحليل الانفعالات)، ومستوى المرونة الانفعالية فيشمل (المرونة التكيفية – المرونة التلقائية)، اما الطلاقة والفعالية الانفعالية فيشمل (الطلاقة التعبيرية – الطلاقة اللفظية).

وفي الشكل التالي يوضح ترتيب مستويات الابداع الانفعالي



شكل رقم (٤) يوضح مستويات الابداع الانفعالي وفق رؤية الباحث

وفيما يلي يتناول الباحث تعريفات المستويات الأربعة:

١- مستوى الاستعداد:

قدرة الفرد على فهم انفعاله وانفعالات الأخرين وتحليلها مما يمكنه من وصف التغييرات الانفعالية وقراءة التعبيرات الانفعالية للأخرين بدقه ووعيه بانفعاله.

ويشمل هذا المستوى عدة مهاره هامة وهي فهم الانفعال والتي تشمل التميز بين الانفعالات وتحليل الانفعالات

ويشير(حسين،٢٠١٨) من أن الفهم الانفعالي يسبق عملية التعبير حيث يتمكن من الفرد من

أ- تحليل الانفعالات

ب- التميز بين الانفعالات المختلفة وتسميتها كالتمييز بين الشعور بالغيرة والشعور بالذنب والحياء والغضب.

فالفرد لا يمكنه ضبط انفعالاته دون فهمها ولا يمكنه اختيار الانفعال المناسب الا بمعرفة الفرق بين الانفعالات والتميز بينها عند التعامل مع الاخرين، ولا يمكنه أن يعبر تعبير انفعالي دقيق عن ذاته دون ان يعي انفعاله الذاتي الذي يريد التعبير عنه.

أ- تحليل الانفعالات:

وتشمل هذه الخطوة إدراك الفرد أن للانفعال عدة جوانب منها الشعوري ومنها الظاهري، وتمكن الفرد من الفصل والتعرف بين الجوانب المتعددة للانفعال يعتبر أولى الخطوات الممهدة لفهم الانفعال وبالتالي يمكن الإشارة إلى جوانب الانفعال كالتالي:

١- جانب شعوري شخصي ذاتي في تكوين الانسان نفسيا فهو يشعر باضطراب انفعالي وهذا الاضطراب شعوريا يحسه الفرد أول الأمر ويمكن أن يدركه عن طريق التأمل الباطني إذا كان الشعور معتدلا أما إذا تطرف الانفعال فقد يفقد الفرد الوعي الكافي أو التوازن الإدراكي.

٢- جانب تعبيري ظاهري خارجي مما يصدر عن المنفعل من كلمات وحركات وإشارات وتعبيرات في قسمات الوجه، وهذا الجانب يساعدنا في معرفة الانفعالات عند الاخرين.

٣- جانب عضوي داخلي في أحشاء الإنسان المنفعل يتمثل في تغيرات هامة في نشاط القلب والدم والتنفس والضغط والغدد وهذا جانب يمكن ملاحظته بأجهزة علمية متخصصة. (سمور، ٢٠١٢)

ومن خلال تفاعل الثلاث جوانب ينتج الانفعال وبممارسة اشكال الضبط على كل جانب من هذه الجوانب يستطيع الفرد التحكم في شكل الانفعال.

ب – التمييز بين الانفعالات:

وفي هذه المرحلة يستطيع الفرد الفصل بين الانفعالات المتدخلة التي يشعر بها وأيضا التي يراها عند التعامل مع الأخرين ولقد صنف (محمد وعبد الله،٢٠١١) أنماط الانفعال في ضوء كل من المنشأ أو الأصل والموضوع إلى ثلاث أقسام.

١- الانفعالات الموقفية: ويستثار هذا النوع من الانفعالات عن طريق الأثار الحسية المباشرة للمنبهات أو بواسطة الدافعية طويلة المدى، أو خصائص الموقف. ويظهر الأساس الحسي للانفعال بوضوح في حالات الشعور بالألم، فالمنبه الشديد أو الإجهاد الذي يؤثر على بناء الجسم وخاصة في الأجزاء السطحية منه – يحاول الفرد التخلص منه والابتعاد عنه، وهنا على الفرد الفصل والتميز بين الشعور بالألم وانفعال الغضب والقلق المصاحب ليه.

٢- الانفعالات الأولية: وهي تشمل جميع الانفعالات الأساسية التي يمر بها الإنسان ومنها (السعادة، السرور، الحزن، الأسى، الخوف، الغضب، الحقد، الحسد، الغيرة).

٣- الانفعالات الاجتماعية: وهي تنقسم إلى فئتين الفئة الأولى وتختص بالذات المرجعية (كالفخر، الخجل، الشعور بالذنب) والفئة الثانية وتتعلق بالتفاعل مع الأخرين (كالحب والكراهية).

وبالتالي فالتميز يعني قدرة الفرد على التعرف على الانفعالات المركبة مثل الألم وما يرتبط به من الغضب، والكره وما يتفاعل معه من غضب، والخجل ويتفاعل معه من قلق، مما يمهد لإصدار الاستجابة الانفعالية المناسبة.

٢- الطلاقة والفعالية الانفعالية:

هي السرعة والسهولة في انتاج الاستجابات الانفعالية مما يمكنه من التعبير عن انفعالات بأكثر من طريقه بما يتناسب مع متطلبات الموقف الانفعالي بحيث تكون الاستجابة ايجابيه وذات منفعة للفرد والجماعة وغير شاذه أو عصابيه.

ويستعرض الباحث ال مثال التالي للإيضاح: اجتمع كل من في الأسرة حول التلفاز لمشاهدة المنتخب الوطني وهو يلعب مباراة كأس افريقيا، وعندما أعلن الحكم انتهاء المباراة وفوز المنتخب بالكأس، انطلقت الصيحات والهتاف، بينما اخذ طفل صغير اوراقه والوانه ليرسم صوره للمنتخب وهو يحمل الكأس"

في المثال السابق نرى عدد من الاستجابات الانفعالية التي تعبر عن انفعال واحد وهو السعادة بينما نجد ان هناك استجابة مختلفة، وهي استجابة الطفل الصغير الذي عبر عن انفعاله بشكل مختلف، ولعل ما قام به الطفل هو مثال واضح للطلاقة حيث انه اختار من بين الاستجابات استجابة أكثر وضوحا وتفردا للتعبير عن انفعاله فكان بإمكانه ان يبتسم او يهتف ولكنه اختار طريقه مختلفة عن الجميع للتعبير عن انفعاله.

وبالتالي فإن هذا المستوى يمثل الجانب التعبيري حيث يقوم فيه الفرد بالتعبير عن انفعالاته بطرق متعددة وفريده ويشمل هذا المستوى مهارتين أساسيتين هما (الطلاقة التعبيرية والطلاقة اللفظية) ويعتبر كل منهم مكمل للأخر حيث يتمكن الفرد من خلالهم من التعبير عن انفعاله.

٣- مستوى المرونة الانفعالية:

هي القدرة على تنويع وتغيير وتعديل أفكار الفرد الانفعالية في الموقف الانفعالي وتغيير طريقة تفكيره وإدراكه للمثيرات لتتناسب مع ما يتطلبه الموقف الانفعالي وتحدد بعدد فئات الأفكار التي ينتجها الفرد كاستجابة للمثير الانفعالي.

ويضيف الباحث مزيد من التفسير لهذا المستوى حيث يضم هذا المستوى إعادة التقييم المعرفي للمثيرات او إعادة النظر للمثير من زوايا ذهنيه مختلفة فجميع ردود افعالنا الانفعالية ماهي إلا نتيجة أفكارنا أو تقييماتنا، وعليه أي موقف خارجي يمكن أن يترجم إلى انفعالات إيجابيه أو سلبية اعتمادا على مدى تقييمه كأمر متوافق أو غير متوافق مع أهداف الفرد، فهو يهدف إلى أن الفرد يعيد تقيمه المعرفي للتخلص من الانفعال المحتمل حدوثه من ذلك الموقف وخفض الأثر الانفعالي له.

ولعل المثال التالي يوضح المقصود "في عام ١٨٧٨ابتكر اديسون النموذج الأولى للمصباح الكهربائي وكان عبارة عن شريط نحيف من الورق متصل بأسلاك. وكان الشريط والأسلاك موضوعة داخل وعاء زجاجي منتفخ ومفرغ من الداخل. وعندما يتم توصيل التيار الكهربائي بالمصباح، كان شريط الورق يسخن ويتوهج. وكانت المشكلة الوحيدة هي أن شريط الورق يحترق بسرعة للغاية. وبعد الاف من المحاولات لتصميم مصباح يمكن أن يعمل لفترة طويلة، قال تلميذ اديسون، لويس لاتيمر، له: "لن تنجح ابداً". ولكن اديسون رد عليه: "لقد اكتشفت٩٩٩ طريقة لا تنجح في صنع المصباح، لذلك فإنني مع كل فشل اقترب خطوة اضافية من النجاح ". وبعد ذلك بقليل، تمكن اديسون من العثور على المادة المناسبة لاستخدامها

ففي المثال السابق نلاحظ نمطين من التفكير جعل اديسون وتلميذه كل منهم ينظر إلى الموقف بشكل مختلف فتلميذ اديسون نظر إلى الموقف بشكل سلبي فكانت النتيجة اليأس والحزن والاستسلام، اما اديسون نظر إلى الموقف بشكل إيجابي "فكل محاوله خطأ هي اشاره إلى الطريق الصواب" فنمط تفكيره الإيجابي انعكس على انفعاله مما أعطاه المزيد من المثابرة والاستثارة والشغف انه اقترب من الحل، وبالفعل وصل لواحد من اهم الاختراعات في تاريخ البشر، فالمرونة هي واحد من اهم المميزات التي يمتلكها المبدع.

وبالتالي فإن هذا المستوى يشمل مجموعه من المهارات الهامة وهي (إعادة التقييم المعرفي، وضبط وإعادة البناء المعرفي والمرونة التكيفية والمرونة التلقائية)، ولكي يتمكن الفرد من الوصول إلى تحقيق هذه المهارات الأربع عليه ان يعرف ان انفعالات ماهي إلا إدراكنا للمثيرات وفق معتقداتنا وافكارنا وخبراتنا الشخصية بالإضافة للقيم التي تعلمنها واكتسبناها من المجتمع ولكي يعدل الانفعال يجب ان نعدل إدراكنا للمثيرات من حولنا وهذا يحدث بتعديل ثلاث عناصر رئيسيه وهي:

١- القيم والقواعد المجتمعية: تلك القيم التي تميز مجتمع عن المجتمع الأخر مثل القيم التي تميز المجتمع الغربي عن الشرقي فما يعتبر مسموح به في مجتمع قد يكون ممنوع في مجتمع أخر، وبالتالي فهي نسبيه غير ثابته تختلف باختلاف المجتمعات، وكذلك هي تختلف باختلاف الأسر وأسلوب التنشئة الاجتماعية.

مثال: القيم التي تربي عليها طفل في الصعيد تختلف عن القيم التي تربي عليها طفل يسكن حي راقي في العاصمة، القيم التي تربي عليها طفل في الولايات المتحدة الأمريكية تختلف عن القيم التي تربي عليها طفل مصري، وبالتالي حتما تختلف الاستجابة الانفعالية من شخص إلى أخر، ولكن الشيء الواضح ان الاختلاف يعني انها ليست ثابته فالإنسان لا يولد بها ولكنه يكتسبها، إذا يمكن تغيرها (Averill,2011, 42).

٢- الخبرة الشخصية: وهي تعتمد على درجة معرفة الشخص بالمثير، والتي على أساسها تتشكل الاستجابة وتحدد طريقة التعبير عن الانفعالات.

مثال: رأيت حيوانا مفترسا(مثير) سترتفع دقات قلبك وترتعش (استجابة) تفكر في انه حيوان قد يقتلك (تقييم معرفي) تشعر بالخوف (انفعال).

ولهذا يعتبر عامل الخبرة من العوامل المهمة عند حدوث التقييم المعرفي الممهد لظهور الاستجابة الانفعالية، ولكن السؤال هنا هل بتغير الخبرة المعرفية تتغير الاستجابة الانفعالية.

وفي هذا الشأن يضع (Russ,1999, 42) نموذج (ERM) ومن خلال هذا النموذج يوضح ان هناك روابط انفعاليه تتكون بين مفهوم أو كلمه وبين انفعال معين، مثال ماذا تشعر عند نطق كلمة "أم" أو "أب" ، أو قد يحدث ارتباط انفعالي بين صورة وانفعال، مثال عندما تمسك يدك صورة لك انت واصدقاءك عندما كنت صغيرا في المدرسة، ماذا ستشعر قطعا سوف تشعر بالسعادة أو الحنين أو

السرور حتما ستجتاح نفسك مشاعر ارتبطت منذ القدم بخبرات انفعاليه مرتبطة بهذه الصورة تسترجعها مباشرة عند تنشيط المثير (الصورة) للذكرى ويضيف Russ ان الخبرة قد تلعب دور الميكانزم الدفاعي، فقد يترك الفرد عالمه الشعوري ليقفز إلى خبره ماضيه في ذكرياته رغبة منه في استرجاع انفعال معين، ولقد اطلق Russ على هذا الارتباط بين الانفعال والخبرة مسمى (Endocepts).

وبالتالي يمكن تغيير الانفعال المرتبط بالخبرة عن طريق كسر الرابط بين الانفعال والخبرة وهذا ما سوف نوضحه عند الحديث عن النظرية السلوكية في البرنامج الارشادي.

٣- المعتقدات: ويعتبر المعتقد هو الجزء الأعمق في عملية تفسير الانفعال، فمعتقدات الشخص حول الأشياء هي المتحكم الأول في انفعالات الافراد، باختصار "الناس تنفعل ليس بسبب المثيرات في حد ذاتها بل بسبب طبيعة وأسلوب تفكيرهم إزاء الأشياء، والأحداث"(محمد، سيد ،٢٠١١)

وحين يفكر الفرد على أساس تفسيرات خاطئة لمواقف الحياة يقوم البناء المعرفي لكل منها بتعبئة الفرد للاستجابة لها، ويصدر عنها وجدانا يتفق معها سواء كان ذلك هو القلق أو الغضب، أو الحزن، أو الحب، أو غير ذلك. وتصبح الحالة الانفعالية أو الوجدانية هي نتيجة لتلك العمليات أو لطريقة رؤية الفرد لنفسه وعالمه(محمد،٢٠٠٠).

وبالتالي فإن تغير المعتقد يعني تغيير رؤية الفرد لما يدور حوله وبالتالي إمكانية انتاج استجابة انفعالية غير مألوفة تماما، ولم يسبق للفرد المرور بها، وبالتالي إمكانية تغير الانفعالات السلبية المفرطة كالغضب الذي يولد عدوان عنيف إلى استجابات انفعاليه مغايره ومختلفة تمام الاختلاف عما سبق.

٤- الأصالة:

هي القدرة على الاتيان باستجابات انفعالية جديده وغير مألوفة، وتحدد بعدد الاستجابات الانفعالية الجديدة غير المكررة داخل المجموعة التي ينتمي إليها التلميذ.

مستوى الأصالة هو المستوى الأخير في الابداع الانفعالي وفق رؤية الباحث وهو يمثل المستوى الذي تجتمع فيه نتائج المستويات السابقة في استجابة غير مألوفة إذا ما قورنت باستجابات الجماعة التي ينتمي إليها الفرد.

مثال :سقط طائر الكروان في حفره، عندها اختلفت مجموعه من الناس حول إخراجه من الحفرة التي كان قد احتُبس فيها ضمن جدار سميك، فقد أحضر أحدهم عوداً وبدأ بإدخاله وتحريكه داخل الحفرة حتى كاد أن يقتل الطائر، ثم حاول آخر أن يُدخل يده الطويلة لعله يمسك به، لكنه لم يفلح، عندها اقترح البعض تخويفه بالأصوات المزعجة عله ينهض، أو يثب ويحاول الخروج من الحفرة، كل ذلك كان يحدث وطفل في الرابعة عشرة من عمره من بين تلك المجموعة يراقب الموقف وتبدو عليه آثار التوتر والانفعال وفجأ صرخ قائلا " وجدت الحل"، ما رأيكم لو بدأنا بسكب كميه من الرمل في الحفرة تدريجياً ... وكان ذلك وتم انقاذ الطائر.

ومن خلال المثال السابق نرى ان استجابة الطفل كان أكثر تفرداً وايجابيه في حل المشكلة فهي لم يفكر فيها أحدا ولم يحاكي الطفل أحد فيها بل كانت نابعه من داخله ونادرا وفريده إذا ما قورنت باستجابات باقي افراد المجموعة ولعل استجابته كانت هي التي انطبق عليها المعنى المراد بالأصالة.

ويلخص الباحث في الجدول التالي أهم المهارات التي يعتمد عليها كل مستوى من مستويات الابداع الانفعالي وفق رؤية الباحث.

المحور الثالث: الارشاد النفسي التكاملي:

أولا: تعريف الإرشاد النفسي التكاملي:

تعددت تعريفات الارشاد التكاملي بتعدد وجهات النظر التي تناولت تعريفه، ويقسم الباحث التوجهات التي تناولت تعريف الارشاد النفسي التكاملي إلى ثلاثة توجهات رئيسيه

١- التوجه الأول: تعريفات قائمه على انتقاء مجموعة فنيات إرشاديه:

ويعرف الارشاد التكاملي في هذا التوجه كما اشار (Batman، ٢٠٠٢) على انه الأسلوب المرن القابل للتكيف باستخدام طرق وأساليب مختلفة على مستوى التطبيقات الإرشادية أو العلاجية، في إطار عملية العلاقات الشخصية، أي انه مجموعة مختارة من الفنيات العلاجية المستوحاة من المدارس العلاجية المتنوعة، والتي تكمل بعضها البعض بما يفيد العميل في تحسين حالته وتعديل السلوكيات المطلوب تعديلها لديه (في: شقير، ٢٠١٣، ص٦٤)،وفي نفس السياق تعرفه شند (٢٠٠٨) بأنه هو منظومه من الإجراءات التي تتسق فيما بينها وتتضمن عددا من الفنيات التي تنتمي كل فنيه منها إلى نظرية إرشاديه علاجيه معينة، ويتم اختيار هذه الفنيات بحيث تسهم كل منها في تنمية جانب من جوانب الشخصية وفقا لمنهج تكاملي (ص٢٠٩)، ويتفق معهم في نفس الرؤيه والتوجه (شبير،٢٠١٤، ص٣١٤) حيث يعرفه بأنه مجموعه من المهارات المهنية التي يتم اختيارها بعناية من جملة النظريات الارشادية والنفسية، التي تمكن المرشدين التربوين من تقديم الخدمة الإرشادية والنفسيه بشكل يساعد الفرد على التكيف والتوافق مع الذات والمجتمع.

٢- التوجه الثاني: تعريفاته قائمه على التكامل بين مناهج النظريات الارشاديه المختلفه:

ومن تعريفات هذا التوجه ما أشار إليه (Jones,2011) إلى أن الارشاد التكاملي يشمل الاساليب المستخدمة في الإرشاد النفسي والعوامل الرئيسية لمختلف مناهج ونظريات الارشاد النفسي، فهو يضع في اعتباره العديد من وجهات النظر المفسرة للسلوك الإنساني مثل الاتجاه السيكو دينامي والتحليل النفسي والإرشاد المتمركز حول العميل والارشاد السلوكي والإرشاد المعرفي، فعندما تتكامل النظريات مع بعضها البعض تصبح العملية الإرشادية اكثر فاعلية وكفاءة، فالإرشاد التكاملي ينظر إلى ما وراء المنهج الإرشادي الواحد، فهو يمثل الانفتاح على أكثر من طريقة إرشادية حيث يستخدم العديد من الفنيات الإرشادية والهدف هنا ليس فقط إحداث دمج بين العديد من النظريات الإرشادية و

مختلف الطرق العلاجية ولكن الهدف الرئيسي هو جعل عملية الإرشاد اكثر جاذبية وفائدة للعميل، وفي ذات السياق يُعرفه (طه، ٢٠١١، ١٠٧٣) بأنه هو نوع من أنواع العلاج تنطلق من فلسفة متعددة الرؤى مشتقة من تطورات العلم الحديث، تتسم بالانفتاح والتجديد. كما تهدف إلى إنضاج الشخصية كهدف للعملية العلاجية، وبأن العلاج النفسي نبت للخصوصيات الثقافية، فهو يدعوا القائم بالعملية العلاجية إلى اختيار الطرق والمناهج التي تناسب المسترشد، تبعا لما يقتضي الموقف وطبيعة المشكلة وشخصية المسترشد.

ومن خلال العرض السابق للتوجهات المختلفه التي تناولت تعريف الارشاد التكاملي، يرى الباحث أن التوجه الأول استند في تعريفاته على عملية انتقاء الفنيات من النظريات النفسيه المتعددة من أجل تحقيق هدف الارشاد دون النظر إلى المناهج التي تقوم عليها النظريات التي سوف يتم الانتقاء منها، وهذا يبتعد عن مفهوم الارشاد التكاملي قليلا حيث ان الارشاد التكامل يهدف أيضا إلى التكامل بين الفنيات ومناهج النظريات الارشاديه التي سوف يتم الانتقاء منها، ولهذا يختلف الباحث قليلا مع التوجه الأول، اما لتوجه الثاني فيرى الباحث انه توجه فلسفي لايتسم بالاجرائيه حيث انه أشار الي تكامل النظريات مع بعضها البعض مما يصعب تنفيذه عمليا حيث ان لكل نظريه توجه ولكل نظريه فلسفه ويصعب الدمج بينهم بشكل عميق وبالتالي فلقد اتجه التوجه الثاني إلى إطار فلسفي بعيد عن الواقع العملي، ويرى الباحث ان الارشاد التكاملي يدمج بين النظريات من حيث التوجهات المنهجيه بصفه عامه والفنيات الارشاديه، ويتم التكامل بينها بحيث تكمل كل فنيه ما تفقده الفنيه الأخرى لإحداث الأثر الأكبر في عملية الإرشاد ، ويمكن للباحث تعريف الارشاد التكاملي إجرائيا بأنه " هو عملية التكامل بين عدة نظريات ارشاديه منها (النظرية المعرفية ونظرية الجشطلت والنظريه السلوكية) من حيث المنهج والفنيات من أجل تنمية أبعاد الابداع الانفعالي لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم .

ثانيا: أهم النظريات الإرشادية المستخدمة في الإرشاد التكاملي:

١- نظرية الارشاد المعرفي:

ويعتبر الارشاد المعرفي واحد من أهم أنواع برامج الارشاد، ولقد شهدت السنوات الأخيرة إدخال العمليات العقلية إلى حيز الارشاد النفسي وهو ما يعرف بالارشاد المعرفي حيثُ تعطى أهمية كبيرة للعمليات المعرفية في استمرار وعلاج انحرافات السلوك، ويطلق على ذلك إعادة البناء المعرفي، ومن ثم فالإرشاد المعرفي يعد بمثابة اتجاه علاج حديث نسبياً، اهتم منذ البداية بتعديل الأفكار اللاتواؤمية التي أطلق عليها بيك الأفكار التلقائية أو الأوتوماتيكية، وأطلق عليها اليس الأفكار اللاعقلانية، وإحلال الأفكار العقلانية المنطقية محلها مما يعكس تركيزاً على جانب واحد فقط من الشخصية حيث صور كلاهما على أنها عبارة عن أفكار أو تصورات تنمو مع الشخص من خلال

التعليم، وإذا كانت هذه الأفكار أو تلك التصورات سوية كانت شخصية الفرد كذلك والعكس صحيح ايضاً(محمد، ٢٠٠٠).

أ-تعريف الإرشاد المعرفي:

يمكن تعريف العلاج المعرفي بأنه:" مجموعة من المبادئ والأسس التي تؤثر في السلوك، وهذه المبادئ هي العمليات المعرفية "تفكير، تخيل، تذكر، إدراك " ذات العلاقة بالسلوك المختل وظيفياً، ويكون تعديل هذه العمليات وسيطاً هاماً لإحداث تغيير في السلوك "(عبد العزيز، سليم، ٢٠١٣).

ويعرفها الباحث إجرائياً بأنه " نوع من انواع العلاج النفسي حيث يفترض ان العمليات المعرفية تؤثر في السلوك، فهو يستخدم مجموعة من الأساليب والفنيات التي تستهدف العمليات المعرفية ذات العلاقة بالسلوك المختل والمسبب للاضطراب النفسي حيث أنه يهدف إلى تعديل تلك العمليات بحيث تقوم في الأساس على معتقدات وأفكار منطقية إيجابية مستبعداً مجموعة الأفكار السلبية المسببة للسلوك المضطرب ".

فعلاج المعرفي يقوم على مجموعة فرضيات من اهمها:

١- ان الشخصية تنقسم إلى ثلاثة اقسام رئيسية وهي: السلوك والتفكير والوجدان، عادة تلك الاجزاء الثلاث تعمل معا عندما يكونون مشتركين في نشاط ما.

٢- كل جزء من تلك الأجزاء الثلاث يؤثر في الجزئيين الأخرين فالتفكير يؤثر في السلوك والانفعال، فالتفكير الإيجابي والسلوك الإيجابي يؤدى إلى انفعال إيجابي مثل السعادة، تقدير الذات، الفخر، اما التفكير السلبي والسلوك السلبي يؤدى إلى مشاعر سلبية مثل الاكتئاب، انخفاض تقدير الذات، التعاسة.

٣- انه لمن الصعب تغير انفعلنا من خلال محاولة تغير ما نشعر به ولكنه من السهل تغير تفكيرنا السلبي وبالتالي تغير انفعالنا السلبي.

٤- بالرغم من أن التغير قد يكون صعب ولكنه يمكننا المحاولة والانتقال من الكلمات الالزامية إلى الكلمات المحفزة بتغير طريقة تفكيرنا وتغير سلوكنا.

(Mach et al., 2004)

٢ - نظرية الجشطالت:

تبنى بيرلز الاصطلاح الألماني جشطالت، الذي يعني "الكل " لأن علاجه يهدف إلى جعل الشخص أكثر تكاملاً أو كلاً نفسياً، وإلى هذا الحد حاول "بيرلز" أن يساعد عملائه على فصل دفاعاتهم القديمة، ويلقوا مشاعرهم المكبوتة، ويزيدوا وعيهم بالذات، ويفتحوا إمكانياتهم المسدودة من أجل النمو، وأكد على الاتصال بمشاعر الفرد المباشرة، والتعبير عنها بأمانة كما يشعر بها، وقبول المسئولية عنها (فايد، ٢٠١٣).

اشارت نظرية الجشطلت الى اهمية الانفعالات ودورها في تحريك سلوك الفرد، ولقد اوضحت ان الانفعالات ترتبط بمواقف يعيشها الفرد وتتكون الانفعالات مثل الخوف او الغضب او السرور بناء على المواقف المشكلة لها، فعندما يعبر الفرد عن الموقف الذي يعيشه او يمر به انفعاليا ينتج جشطلت متوازن ولكن عندما يحدث ما يعوق الفرد عن التعبير عما يشعر به هنا يختل جشطلت الفرد، ويصبح الموقف غير منتهي وتصبح تلك المشاعر غير المعبر عنها ترتبط بتخيلات وذكريات لم تكتمل، ولأن تلك المشاعر لم يعيشها الفرد على نحو جيد في الوعي فإنها ترتد إلى الوراء وينفذها الفرد بطريقة تعوق اتصاله الفعال بالذات و الآخرين وبالتالي يخفق الفرد في الانتقال من الدعم البيئي إلى الدعم الذاتي (حافظ، أخرون، ٢٠١٢).

أ- تعريف الإرشاد الجشطالت:

فالأرشاد الجشطلتى عبارة عن تنظيم إدراكي قائم على عدم التفسير مبتعد عن الجانب التاريخي للفرد (الماضي)، ومحور الاهتمام فيه هو الوعى في هنا والأن، وتدار معظم التعاملات بين المعالج والمريض على أساس من أنا ومن أنت بدلا من افتراض الطرح أو الطرح المضاد، ويكون التركيز فيه على ما يجرى فعلا (العملية) فضلا عما يمكن أو ما ينبغي أن يكون حادثا (المحتوى)، ويشجع المعالج المريض في تحمل المسئولية عما يحدث فعلا، وباتصال المريض مع السلوك يشجعه المعالج على تمثل أو رفض هذا السلوك، وبذلك يجرى المساعدة على الاختبار و النمو من خلال التنظيم العضوي (فايد، ٢٠١٣).

ب- تفسير نظرية الجشطالت للإبداع الانفعالي:

تفسر نظرية الجشطلت الانفعال حيث يتأهب الفرد للاستجابة كلياً وتصبح الحاجة (هي الشكل) وباقي عناصر الموقف هي الأرضية فإذا تم اشباع الحاجة عاد التناغم بين عناصر الجشطلت أما إذا لم تشبع الحاجة يختل الجشطلت مكوناً موقف غير منتهي وهذا يعني أن الفرد إذا استجاب وعبر عن انفعالاته بشكل سليم يتوازن أما إذا اعيق التعبير عن الانفعال يختل التوازن (الجشطلت)

٣ – النظرية السلوكية:

أ- تعريف الإرشاد السلوكي:

الارشاد السلوكي أو تعديل السلوك، وهو أسلوب من الأساليب الحديثه في الارشاد النفسي، يقوم على أساس من نظريات التعلم، ويشتمل على مجموعه كبيره من الفنيات الارشاديه التي تهدف إلى إحداث تغيير بناء في سلوك الإنسان وبصفة خاصة السلوك غير المتوافق، فالنظريه السلوكيه تؤكد على أن كل تصرفات الإنسان مكتسبه ومتعلمه (الشناوي،١٩٩٥).

والانفعال من وجهة نظر المدرسة السلوكية هو عباره عن استجابة مكتسبة حيث أن الانسان يجرب أكثر من استجابة في مواجهة مثير والاستجابة التي تدعم أي تؤدي إلى اشباع الحاجة وخفض

الانفعال هي التي تبقي وتدوم ولكن اضطراب الانفعال ينشأ من اكتساب استجابة انفعاليه غير توافقية (عصابية) بالرغم من انها اشبعت الحاجة إلا انها تسببت في ضرر للفرد والجماعة.

مثال الاستجابة الانفعالية في موقف الغضب بالرغم من ان هذه الاستجابة اشبعت الحاجة في الثورة وإعلان الرفض الا انها اضرت بالفرد والجماعة التي ينتمي اليها وبالتالي فإن تغيير السلوك يعني اكتساب المثير الاصلي استجابة شرطيه تحل محل الاستجابة غير المرغوبة مع التدعيم.

٧: فرض البحث:

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسيين القبلي والبعدي على مقياس الإبداع الانفعالي ومستوياته الفرعية (الاستعداد الانفعالي- الطلاقة الانفعالية – المرونه والفعالية الانفعاليه- الأصاله الإنفعالية) لصالح القياس البعدي.

٨: منهج البحث:

استخدم الباحث المنهج التجريبي (تصميم شبه تجريبي ذو المجموعة الواحدة والقياسيين القبلي والبعدي) بهدف التعرف على فاعلية برنامج إرشادي تكاملي في تنمية الابداع الانفعالي لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

٩: متغيرات البحث:

١- المتغير المستقل:

وهو المراد قياس أثره على المتغير التابع، وهو في هذه الدراسة البرنامج الإرشادي التكاملي المستخدم في تنمية الابداع الانفعالي لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وهو برنامج إرشادي قائم على التكامل بين (النظرية السلوكية، نظرية الجشطلت، النظرية المعرفية) لإحداث الأثر المطلوب على المتغير المستقل، ولقد أعده الباحث في صورتين (ورقية) متمثلة في الدليل الارشادي "كتيب المسترشد" ويتضمن محتوى الجلسات التي سوف يقوم عليها البرنامج لإرشادي، والدليل الإرشادي "كتيب المرشد" ويشتمل على التعليمات الخاصة بتطبيق جلسات البرنامج الإرشادي حيث وجهة تعليماته للمرشد من حيث توجيهه نحو كيفية تناول محتوى الجلسات، كما تم إعداده أيضا بشكل اليكتروني لكي يتناسب مع التطبيق الافتراضي "الارشاد النفسي عبر الانترنت online counseling" وبالتالي جاء البرنامج في صورتين لكي يتناسب مع التطبيق العادي للإرشاد النفسي face to face والتطبيق الافتراضي virtual meeting.

٢- المتغير التابع:

وهو المتغير المراد قياسه لبيان مدى تأثره بالمتغير المستقل، وهو في هذه الدراسة الابداع الانفعالي لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، ينقسم إلى أربع مستويات (الاستعداد الانفعالي، الطلاقة الانفعالية، المرونة الانفعالية، الأصالة الانفعالية).

عاشرا: عينة الدراسة:

يتمثل مجتمع الدراسة الحالية في التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ الصف الثاني الاعدادي للعام الدراسي ٢٠١٩/٢٠٢٠ في ستة مدارس بالمرحلة الإعدادية من مختلف الادارات التعليمية بمحافظة بورسعيد(مدرسة القناة الإعدادية بنين، مدرسة القناة الإعدادية بنات، مدرسة بورسعيد الإعدادية بنات، مدرسة الشهيد أسامة الشربيني الإعدادية بنات، مدرسة الزهور الإعدادية بنات، مدرسة فاطمة الزهراء الإعدادية بنات)، ويمكن وصف عينة الدراسة بأنهم طلاب بالصف الثاني الإعدادي بإحدى المدارس الإعدادية سالفة الذكر، يتمتعون بقدرات عقلية اعلى من متوسط اقرانهم(على أحدى مقاييس الذكاء المقننة)، وفي نفس الوقت يمتلكون إحدى جوانب الموهبة (الرسم، الألعاب الرياضية، الكتابة والتأليف" القصص و الشعر")، ولكنهم يعانون من صعوبة في تعلم الرياضيات بالرغم من امتلاكهم ذكاء منطقي رياضي اعلى من متوسط أقرانهم الأمر الذي أثر على بعض جوانبهم الانفعالية مثل الثقة بالنفس ومفهوم الذات، وخلق بعض الصراعات الداخلية نتيجة لهذا التضارب، ولقد أشارت الدراسات إلى أن صعوبات تعلم الرياضيات في المرحلة الإعدادية تبلغ ٢١.٦١% من إجمالي عدد الطلاب الموهوبين في حين أن الباحث توصل إلى أن نسبة التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات تعلم الرياضيات هي ١٧% بالنسبة لإجمالي أعداد التلاميذ الموهوبين.

١٠: إجراءات اشتاق عينة الدراسة:

تسير الدراسة الحالية في عملية اشتاق التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وفق المحكات الرئيسية المتفق عليها حول عملية اشتقاقهم (محك التعرف– محك التباعد– الاستبعاد).

أ– محك التعرف:

ووفق الفلسفة التي يقوم عليها المحك السابق يتم التعرف على التلاميذ الموهوبين وفق مجموعه من الإجراءات ومن أهمها امتلاكه لقدرات ابتكاريه عالية وفي سبيل ذلك استخدم الباحث الأدوات التالية:

١– قائمة الخصائص الشخصية والمعرفية للتلاميذ الموهوبين:

حيث تم توزيعها على المعلمين المتخصصين في التربية الرياضية و الموسيقى والتربية الفنية لكي يقوموا بترشيح الطلاب التي تنطبق عليهم الخصائص المعرفية والتشخيصية للتلاميذ الموهوبين وفق القائمة وقد انتهت الخطوة السابقة بترشيح المعلمين في المدارس سابقة الذكر ل(٩٧) تلميذ وتلميذه مما يرون انهم تنطبق عليهم خصائص التلاميذ الموهوبين.

٢– تطبيق اختبار التفكير الابتكاري:

يأتي تطبيق اختبار التفكير الابتكار للتعرف الدقيق على التلاميذ الذين يمتلكون قدرات ابتكاريه لأن توفر القدرة على الابتكار واحد من أهم الشروط الأساسية لوجود الموهبة وتم تطبيق اختبار التفكير الابتكاري لتورنس الصورة (ب) وقد وانتهي التطبيق لتحديد (٥٧) تلميذ وتلميذه ممن حصلوا على درجه أعلى من المتوسط بالمقارنة بأقرانهم على اختبار التفكير الابتكاري.

ب- محك التباعد:

حيث التباعد بين درجات التحصيل والذكاء أو القدرة العقلية ولقد سبق وحدد الباحث انه سوف يحدد الموهوبين ذوي صعوبات التعلم الرياضيات وبالتالي فسوف يقيس الباحث مستوى الذكاء الرياضي لدى التلاميذ ويقارن بينه وبين مستوى التحصيل لديهم في مادة الرياضيات حيث التباعد بين التحصيل والذكاء وفي سبيل تحقيق ذلك قام الباحث بتطبيق الأدوات التالية وفق الترتيب التالي:

١- مقياس الذكاء الرياضي

حيث طبق الباحث مقياس الذكاء الرياضي على عينه (ن=٥٧) تلميذ وتلميذه الذين انتهي إليهم المحك السابق (محك التعرف) وبعد ذلك قام الباحث بتحديد متوسط الدرجات واختيار التلاميذ الذين حصلوا على درجات أعلى من المتوسط وبالتالي فهم يمتلكون مستوى ذكاء رياضي أعلى من أقرانهم وانتهي التطبيق لتحديد (٢٦) تلميذ وتلميذه ممن حصلوا على درجات أعلى من المتوسط على مقياس الذكاء الرياضي المنطقي.

٢- تطبيق الاختبار التحصيلي

ولاستكمال المقارنة بين الذكاء الرياضي والتحصيل الرياضي قام الباحث بتطبيق اختبار في التحصيل الرياضي لتحديد مستوى تحصيل التلاميذ في الرياضيات وبعد تطبيق الاختبار قام الباحث بتحويل الدرجة التي حصل عليها التلاميذ على مقياس الذكاء الرياضي والدرجات التي حصل عليها التلاميذ في الاختبار التحصيلي إلى درجات معياريه ليسهل حينها المقارنة وفق القانون التالي

$$\text{الدرجة المعيارية(ز)} = \frac{\text{الدرجة – المتوسط}}{\text{الانحراف المعياري}}$$

ثم قام الباحث بتطبيق القانون التالي للتعرف على مقدار التباعد بين الذكاء الرياضي والتحصيل الرياضي

$$\text{مدى التباعد} = \text{الدرجة المعيارية للذكاء} - \text{الدرجة المعيارية للتحصيل}$$

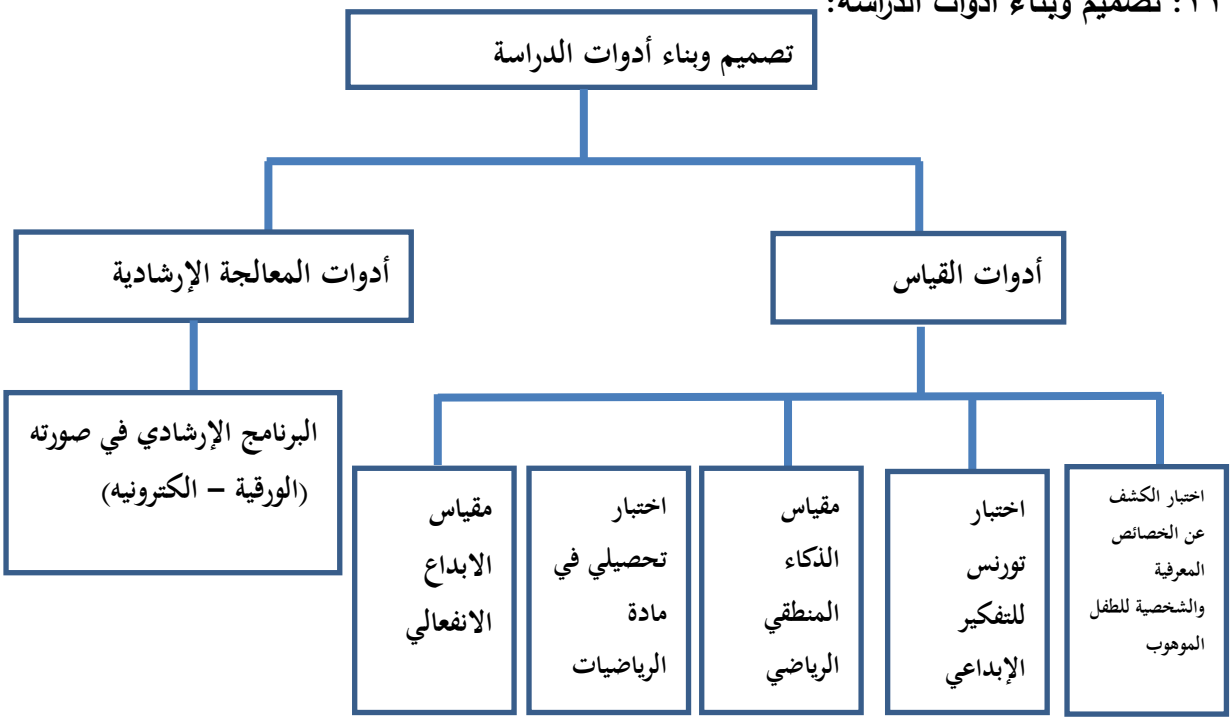
ولقد انتهت تلك المرحلة بتحديد (١٧) تلميذ وتلميذه ممن يتباعد ذكائهم الرياضي عن تحصيلهم الرياضي بدرجتين معياريتين.

ب- تحديد مستوى الإبداع الانفعالي وفي سبيل ذلك قام الباحث بتطبيق مقياس الإبداع الانفعالي (إعداد الباحث) على المجموعة وتحديد مستوى الإبداع الانفعالي لديهم حيث انتهى الباحث إلى تحديد (١٣) تلميذة حيث استبعد الباحث الارباعي الأعلى من الدرجات التي حصل عليها التلاميذ على مقياس الإبداع الانفعالي وما يقابله من تلاميذ.

عينة الدراسة النهائية:

تكونت عينة الدراسة النهائية من (٦) تلميذات تراوحت أعمارهم ما بين 13-14 سنه بمتوسط عمري (13.51) وانحراف معياري (.504).

١١: تصميم وبناء أدوات الدراسة:



الشكل رقم (٥) يوضح تصميم وبناء أدوات الدراسة

١- اختبار الكشف عن الخصائص المعرفية والشخصية للطفل الموهوب:

إعداد/ آمال عبد السميع أباظة (٢٠١٥)

أعدت هذا الاختبار أمال عبد السميع باظة (٢٠٠٧) للكشف عن الأطفال الموهوبين، ويتكون من (٤٠) بندا موزعه على بعدين. البعد الأول (٢٠) بندا لتقدير الخصائص المعرفية، البعد الثاني (٢٠) بندا ويقيس الخصائص الشخصية. وتقع الإجابة على البنود في أربعة مستويات وتم تطبيق من خلال المعلم.

الخصائص السيكومترية للاختبار:

صدق الاختبار:

١-صدق المحك الخارجي:

وتم حساب الصدق باستخدام محك خارجي أخر وذلك بإيجاد معامل ارتباط بين درجات تقديرات الأباء ودرجات تقديرات المعلمين. وتوصل معامل الارتباط بين التقديرين على بعد الخصائص المعرفية (٠.٨٢) وعلى بعد الخصائص الشخصية (٠.٧٩) وهي دالة إحصائيا بالنسبة للعينه ككل (٢٠) تلميذ وتلميذة.

ثبات الاختبار:

١-الاتساق الداخلي:

وتم حساب الثبات بحساب الاتساق الداخلي بإيجاد معامل الارتباط بين الدرجات على بعد الخصائص الشخصية والدرجة الكلية، ووصل على الترتيب إلى (٠.٨١، ٠.٨٣) العينة ككل وهي دالة إحصائيا.

٢-إعادة التطبيق:

وتم حساب الثبات أيضا بإعادة التطبيق بفاصل زمني (٢١) يوم على عينة من (٢٠) تلميذ وتلميذة ووصل معامل الارتباط في البعد الأول (٠.٨٢) وللبعد الثاني (٠.٨٤) وهي دالة إحصائيا.

٢- اختبار تورنس للتفكير الإبداعي: (إعداد وتقنين فؤاد أبوحطب، عبد الله سليمان، ١٩٧٣)

استخدم الباحث في هذه الدراسة اختبار تورنس للتفكير الإبداعي الصورة(ب) الذي يستخدم لقياس التفكير الابتكاري لدى الأفراد في مختلف الفئات العمرية، ويمكن تطبيقه بشكل فردي أو جماعي، ويتكون من ثلاثة أنشطة، يحتاج لتطبيقها نص ساعة موزعه بالتساوي، وتتضمن الأنشطة تكوين صورة، واكمال صور لعشرة أشكال ناقصه، ومجموعه من الدوائر التي تستخدم لرسم أشكال متنوعة وأعطاء عناوين للصور التي يتم رسمها.

الخصائص السيكومترية للمقياس في الدراسة الحالية:

صدق الاختبار في الدراسة الحالية:

أ- صدق الاتساق الداخلي:

وللتحقق من صدق الاتساق الداخلي لاختبار التفكير الابتكاري قام الباحث بتطبيق الاختبار على عينه (ن=٣٠) تلميذة، وحساب معاملات الارتباط بين أبعاد الاختبار (إدراك التفاصيل، الطلاقة، المرونة، الأصالة) والدرجة الكلية للاختبار، ويستعرض الباحث النتائج في الجدول التالي.

جدول رقم (٢) يوضح قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للاختبار

البعد	معامل الارتباط
إدراك التفاصيل	٠.٩٣٠**
المرونة	٠.٧٦٤**
الطلاقة	٠.٩٥٢**
الأصالة	٠.٩٧٣**

ومن خلال الجدول السابق يتضح أن جميع معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للاختبار والابعاد الفرعية دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١) حيث تراوحت جميع معاملات الارتباط بين (.٧٦٤-.٩٧٣) مما يشير إلى صدق الاختبار المستخدم في قياس السمة موضع القياس.

ثبات الاختبار في الدراسة الحالية:

أ- الثبات باستخدام معامل الفا:

قام الباحث باستخدام معامل الفا كرونباخ لحساب ثبات اختبار التفكير الابتكاري بعد أن تم تطبيقه على عينه قومها (ن=٣٠) تلميذة، ويستعرض الباحث النتائج التي تم التوصل إليها من خلال الجدول التالي:

جدول رقم (٣) يوضح قيم معامل الفا لأبعاد الاختبار والدرجة الكلية

البعد	معامل الفا
إدراك التفاصيل	.٩٥٠
المرونة	.٥٦٠
الطلاقة	.٧٩٦
الأصالة	.٨٩٣
معامل الفا العام للاختبار	.٨٦٠

٣- مقياس الذكاء المنطقي الرياضي: إعداد/ زين العابدين محمد (٢٠١٨)

حيث يهدف المقياس إلى قياس الذكاء الرياضي من خلال (١٥) عبارة موزعه على ثلاث ابعاد هي (المتعة الرياضية – حل المشكلات- التنظيم). حيث عرف واضع المقياس الذكاء الرياضي بأنه "حل العمليات الحسابية بكفاءة، مع المتعة الرياضية في حل الألغاز، والاستدلال الرياضي في كيفية التعامل مع الأشياء"، حيث عرف المتعة الرياضية بأنها "قدرة التلميذ على إيجاد المتعة عند توصله إلى الحلول بأكثر من طريقة"، كما يعرف حل المشكلات بأنه "قدرة التلميذ على التعامل مع المشكلات التي تواجهه ومعرفة التوصل إلى حلول لتلك المشكلات"، كما يعرف التنظيم بأنه "قدرة التلميذ على تنظيم الأفكار والأشياء لتساعدهم في التذكر وحب الدراسة.

الخصائص السيكومترية للمقياس: (تقنين/ زين العابدين محمد ،٢٠١٨)

١- صدق المقياس:

أ- صدق المحكمين: تم عرض المقياس على مجموعه من الأساتذة المتخصصين في علم النفس والصحة النفسية، وتراوحت نسب الاتفاق على عبارات المقياس ما بين (٧١%-١٠٠%) وهي نسبه عالية ومقبولة وتشمل (١٥) عبارة، مما يدعوا إلى الثقة في النتائج التي يمكن التوصل إليها.

ب- صدق التحليل العاملي:

أجرى الباحث تحليلا عامليا للمقياس بعد تطبيقه على العينة الاستطلاعية(ن=٥٠)، والجدول التالي يوضح دلالات تشبعات أبعاد الذكاء المنطقي الرياضي

جدول رقم (٤) يوضح صدق التحليل العاملي لمقياس الذكاء الرياضي المنطقي

العامل الأول				العامل الثاني				العامل الثالث			
رقم العبارة	التشبع	ع ر	٢ع ر	رقم العبارة	التشبع	ع ر	٢ع ر	رقم العبارة	التشبع	ع ر	٢ع ر
٣	٨٠٥.	١٩٣.	٣٨٦.	٧	٧٤٣.	١٧٨.	٣٥٦.	١	٦٧٢.	١٥٩.	.٣١٨
٤	٧٥١.	٢٤٢.	٤٨٥.	٨	٦٩٢.	١٥٤.	٣٠٩.	٢	٨٠٢.	٢٤٩.	.٤٩٨
٥	٧٢٩.	٢٢٩.	٤٥٨.	٩	٤٣٧.	٠٦٢.	١٢٤.	١٠	٨٣٣.	٢٤٤.	.٤٨٨
٦	٧٧٩.	١٨١.	٣٦٢.	١١	٥٧٧.	١٢٨.	٢٥٦.	١٤	٥٨٢.	١٣١.	.٢٦٢
١٢	٦٦٤.	١٥٥.	٣١٠.	١٣	٥٤١.	١٢٠.	٢٤٠.	١٥	٥٣٤.	١٠٠.	.٢٠٠

ومن الجدول السابق يتضح أن العامل الأول والثاني والثالث دال حيث إن جميع تشعباته تجاوزت ضعف أخطائها المعيارية (٢ع ر). وهذا معناه أن العوامل الثلاثة المكونة للذكاء الرياضي دالة.

٢-ثبات المقياس: استخدم معد المقياس في حساب ثبات المقياس طريقة ألفاكرونباخ والجدول التالي يوضح ثبات مقياس الذكاء المنطقي الرياضي والأبعاد المكونة له حيث (ن=١٠٠)

جدول رقم (٥) يوضح معاملات الثبات الخاصة بأبعاد مقياس الذكاء الرياضي المنطقي

الذكاء وأبعاده	معاملات الثبات
الذكاء المنطقي الرياضي	.٧٠٣
أ- المتعة الرياضية	.٧٠٣
ب- حل المشكلات	.٦٦٩
جـ - التنظيم	.٥٨٨

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الثبات للذكاء المنطقي الرياضي والأبعاد الفرعية تراوحت ما بين (.٥٨٨-.٧٠٣)، وهي معاملات ثبات مناسبة مما يشير إلى إمكانية الوثوق في النتائج التي يمكن التوصل إليها.

٤- اختبار تحصيلي في مادة الرياضيات (إعداد عبد السميع، ٢٠١٧)

تم إعداد الاختبار التحصيلي في وحدتي "المساحات، والتشابه "بمقرر الهندسة للصف الثاني الإعدادي، حيث يهدف الاختبار إلى قياس التحصيلي في الرياضيات لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي.

الخصائص السيكومتريه للمقياس: (تقنين/ عبد السميع ،٢٠١٧)

١- صدق الاختبار:

أ- صدق المحكين:

تم عرض الاختبار على مجموعه من الأساتذة المتخصصين في مناهج وطرق تدريس الرياضيات، وتراوحت نسب الاتفاق على مدى صلاحية الأسئلة ما بين (٨٠%-١٠٠%) وهي نسبه عالية ومقبولة مما يدعوا إلى الثقة في النتائج التي يمكن التوصل إليها ليصبح الاختبار مكون من (٢٠) سؤالاً لقياس التحصيل في الرياضيات لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

٢- ثبات الاختبار:

أ- طريقة معامل ألفا لكرونباخ:

حيث تم حساب ثبات الاختبار باستخدام معامل ألفا لكرونباخ حيث بلغت قيمة معامل ألفا العام (.٨٦١) مما يشير إلى تمتع الاختبار بمستوى ثبات مرتفع.

ب- طريقة التجزئة النصفية:

للتحقق من ثبات الاختبار ككل تم استخدام طريقة التجزئة النصفية وبلغت قيمة معامل الارتباط بين نصفي الاختبار (.٨٢٣) وبعد تصحيح أثر التجزئة النصفية بمعادلة سبيرمان براون بلغت قيمة معامل ثبات الاختبار ككل (.٩٠٣) ويتضح مما سبق انه يتسم بدرجة مناسبة من الثبات.

٥- مقياس الابداع الانفعالي (إعداد الباحث):

١- الهدف من المقياس:

قام الباحث بإعداد المقياس الحالي بهدف قياس الإبداع الانفعالي بمستوياته المختلفة لدى عينة الدراسة-التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم- والمستهدف تنمية الإبداع الانفعالي لديها وبالتالي استخدامه لقياس مدى فعالية البرنامج المستخدم من خلال مقارنة القياس القبلي والبعدي كما يستخدم في القياس التتبعي لمعرفة مدى استمرارية فعالية البرنامج المستخدم في الدراسة.

٢- بناء مفردات المقياس:

تم بناء مفردات المقياس مستند الي فكرتين رئيسيتين

الفكرة الأولى اعتمدت على المواقف الحياتية التعليمية:

ولقد صاغها الباحث لكي تتلاءم مع كل مستوى من مستويات الإبداع الانفعالي ولقد تميزة تلك المواقف بسهولتها وشيوعها ووضوحها وملائمتها للمرحلة العمريه لعينة الدراسة وأيضا مراعيا لجوانب الصعوبات التي تعاني منها عينة الدراسة

ولقد اعتمد الباحث في تكوينه لمفردات المقياس على المواقف الانفعالية ذات طابع الانفعالي الضاغط لكي يكشف قدرت التلميذ (عينة الدراسة) علي توليد أكبر قدر ممكن من الأفكار الانفعالية والاستجابات الانفعالية التي تمكنه من التعامل مع الموقف الانفعالي بجميع عناصره بشكل إيجابي

ناجح ومتفرد، ومعظم المواقف التي تضمنها المقياس هي شائعة الحدوث في البيئة الصفية و يمكن أن يكون مر بها التلميذ (عينة الدراسة) فيما عدا النشاط الثاني حيث اعتمد على مواقف انفعاليه ذات طابع خيالي ليكشف من خلالها الباحث عن قدرته على تخيل الموقف الانفعالي وتوقع الاستجابات الانفعالية التي يمكن أن تحدث واكتشاف الفارق بينها وبين المواقف الطبيعية والاستجابة لها

الفكرة الثانية: كتابة قصة ذات طابع انفعالي:

واعتمدت تلك الفكرة على الجانب الإسقاطي في تحليل التلميذ للصورة محور القصة ومن خلال إسقاط انفعالاته على بطل القصة وسرد أحداث القصة يتبين الباحث قدرة التلميذ على فهم انفعالاته الداخلية وانفعالات الآخرين وأسبابها وان لا انفعال بدون مثير أو سبب ومن خلال أحداث القصة أيضا يتمكن الباحث من التعرف على أهم المظاهر الانفعالية التي يتمكن التلميذ من موصفها مما يعني قدرته على التميز بين الانفعالات المختلفة والتعرف على الانفعالات البسيطة والمركبة.

– الخصائص السيكومتريه لمقياس الابداع الانفعالي:

أولا: صدق المقياس:

أ–الصدق الظاهري (صدق المحكمين):

تم عرض المقياس على (١٠) من أساتذة علم النفس والصحة النفسية وذلك للحكم على المقياس من حيث مدى ملاءمة بنوده لقياس الهدف منه، ومدى صلاحية صياغة عباراته، وبناء على ملاحظاتهم تم الإبقاء على العبارات التي تم الاتفاق عليها بنسبة ٨٣% وتعديل صياغة بعض العبارات، حيث رأي بعض المحكمين ضرورة التعديل في طريقة عرض بعض المواقف، وإضافة كلمات توضيحيه في النشاط الرابع لتكون متطلبات النشاط أكثر وضوحاً.

ب– صدق البناء الداخلي:

تعتمد هذه الطريقة على مدى ارتباط المفردات أو الوحدات مع بعضها البعض داخل المقياس، كذلك ارتباط كل وحدة أو مفردة مع الاختبار ككل

ولقد تكون المقياس من اربعة مستويات رئيسة تندرج تحتها مجموعة من المفردات المتشبعة على كل مستوى وبالتالي فسوف يقوم الباحث بحساب معامل الارتباط بين تلك المفردات والدرجة الكلية للمقياس وأيضا الدرجة الكلية لكل مستوى والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (٦)

يوضح معاملات الارتباط بين المفردات المنتمية للمستويات المختلفه والدرجة الكلية لمقياس الابداع الانفعالي حيث (ن = ٥٠)

مستوى الاستعداد		مستوى الطلاقة الانفعالية		مستوى المرونة الانفعالية		مستوى الأصالة الانفعالية	
المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
١	**.٥٢٣	١	**.٥٢١	١	**.٦٤٤	١	**.٦٨٣
٢	.٢٤٣	٢	**.٥٩٢	٢	**.٥٠١	٢	**.٥٠٣
٣	**.٥٨٨	٣	**.٥٦٢	٣	**.٦٢١	٣	**.٥٩٨
٤	**.٥٩٢	٤	*.٥٤٢	٤	**.٦٤٢	٤	**.٦٥٤
٥	**.٥٥٤						

*** مستوى دلالة ٠.٠٥ ٠**

**** مستوى دلالة ٠.٠١ ٠**

يتضح من الجدول السابق أن جميع المفردات ترتبط ارتباطا دالاً إحصائيا بالدرجة الكلية للمقياس عند مستوى دلالة ٠.٠١ وعند مستوى دلاله ٠.٠٥حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط من (٥٢٣.إلى ٦٨٣.) فيما عدا المفردة رقم ٢ حيث انها غير داله عند اي من مستويات الدلالة المعروفة ولهذا قام الباحث بإعادة صياغتها لكي تلائم طبيعة المقياس وبالتالي لم يتم حذف أي مفردة من مفردات مفردات المقياس

جـ-الارتباط بين الدرجة الكلية للمستويات والدرجة الكلية للمقياس:

وفيها يتم حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل مستوى من مستويات مقياس الابداع الانفعالي (مستوى الاستعداد الانفعالي- مستوى الطلاقة الانفعالية- مستوى المرونة الانفعالية- مستوى الأصالة الانفعالية) والدرجة الكلية لمقياس الابداع الانفعالي.

جدول (٧)

يوضح الارتباط بين مستويات المقياس والدرجة الكلية للمقياس حيث (ن= ٥٠)

المستويات	معامل الارتباط
الاستعداد الانفعالي	**.٧١٤
الطلاقة الانفعالية	**.٧٣٣
المرونة الانفعالية	**.٩١٠
الأصالة الانفعالية	**.٩٨٤

يتضح من الجدول رقم (٧) وجود ارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين بعد الاستعداد الانفعالي والدرجة الكلية للمقياس ، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (ر=٧١٤.)، كما وجد ارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين بعد الطلاقة الانفعالية والدرجة الكلية للمقياس، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (ر=٧٣٣.)،كما وجد ارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة(٠.٠١) بين بعد المرونة الانفعالية والدرجة الكلية للمقياس، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (ر=٩١٠.)، كما وجد ارتباط دال إحصائيا عند مستوى دلالة(٠.٠١)بين بعد الأصالة الانفعالية والدرجة الكلية للمقياس، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط(ر=٩٨٤.) مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجه عالية من الصدق.

د- صدق المحك الخارجي:

وتقوم هذه الطريقة على فكرة ارتباط الاختبار بمحك خارجي ثبت صدقة أو تأكدنا منه نتيجة كثرة البحوث أو الاستخدام أو غير ذلك من المعايير التي تساعد الباحث على تحديد المحك المناسب لقياس صدق المقياس الذي يقوم بإعداده، ويتم من خلال حساب درجات العينة على الاختبار المحك ودرجاتهم على الاختبار المطلوب تعيين معامل صدقه، ويدل هذا المعامل على صدق الاختبار، حيث استخدم الباحث مقياس الابداع الانفعالي إعداد (Averill,1999) تعريب وتقنين (ناصف،٢٠٠٥)، حيث قام بحساب معامل الارتباط بين درجات التلاميذ عينة الدراسة على مقياس الابداع الانفعالي (إعداد الباحث) ومقياس الابداع الانفعالي إعداد(Averill,1999) وكانت النتائج كما هي موضحه بالجدول التالي:

جدول رقم (٨) يوضح صدق المحك الخارجي لمقياس الابداع الانفعالي إعداد الباحث حيث (ن=٣٠)

المقياس	مقياس الابداع الانفعالي إعداد الباحث	مقياس الابداع الانفعالي إعداد (Averill,1999)
مقياس الابداع الانفعالي إعداد الباحث	———	٠.٨٣٣**
مقياس الابداع الانفعالي إعداد (Averill,1999)	———	———

**** دال عند مستوى دلالة ٠.٠١**

ومن خلال الجدول سابق يتضح أن معامل الارتباط بين درجات التلاميذ عينة الدراسة على مقياس الابداع الانفعالي (إعداد الباحث)، ودرجات الطلاب على مقياس الابداع الانفعالي إعداد (Averill,1999) يساوي (ر = ٠.٨٣٣) وهو معامل ارتباط قوي مما يشير إلى تمتع مقياس الابداع الانفعالي إعداد (الباحث) بمعامل صدق مقبول.

ثانيا: الثبات:

يقصد بثبات المقياس أن يعطى المقياس نفس النتائج إذا ما أعيد على نفس المجموعة من الأفراد في نفس الظروف، ولقد استخدم الباحث لحساب ثبات المقياس في الدراسة الحالية الأساليب التالية.

أ- ثبات المفردات:

تم حساب ثبات المفردات باستخدام معامل الفا العام، حيث يمثل معامل ألفا α متوسط المعاملات الناتجة عن تجزئة الاختبار بطرق مختلفة، وبذلك فهو يمثل معامل الارتباط بين جزئيين من أجزاء الاختبار وسجل معامل ألفا α العام للمقياس (٨٠١.) مما يشير إلى معامل ثبات مرتفع. ويوضح الجدول التالي نتائج معاملات ثبات مفردات المقياس وذلك بحساب معامل الفا α (معامل ثبات المفردة) في حالة حذف المفردة من الدرجة الكلية للمقياس.

جدول (٩)

يوضح معامل α عند حذف درجة المفردة

معاملات ثبات المفردة في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للمقياس

رقم المفردة	α	رقم المفردة	α
١	.789	١٠	.795
٢	.786	١١	.784
٣	.785	١٢	.782
٤	.800	١٣	.794
٥	.784	١٤	.801
٦	.794	١٥	.790
٧	.789	١٦	.790
٨	.788	١٧	.792
٩	.795		
معامل ألفا العام			٨٠١.

يتضح من الجدول رقم (٩) تمتع جميع المفردات بمعاملات ثبات عالية وبالتالي فلا يمكن حذف أي منها

ب- الثبات الكلى للمقياس:

١- طريق الفا كرونباخ:

تم حساب ثبات المقياس والأبعاد ككل بطريقة معامل الفا كرونباخ لدى العينة الكلية (ن=٥٠)، وتتضح نتائج هذا التحليل من الجدول التالي رقم (١٠)

جدول رقم (١٠)

معامل ثبات الفا لمستويات المقياس والمقياس ككل

المستوى	معامل (α) العام للبعد
مستوى الاستعداد الانفعالي	.٥٤٦
مستوى الطلاقة الانفعالية	.٥٨٠
مستوى المرونة الانفعالية	.٥٦٠
مستوى الأصالة الانفعالية	.٥١٦
درجة الثبات الكلي للمقياس	.٨٠١

٦- البرنامج الإرشادي (إعداد الباحث):

أولا: الفئة التي صمم البرنامج من أجلها:

سوف يطبق البرنامج الحالي على عينة من التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات تعلم الرياضيات (وهم تلاميذ بالصف الثاني الاعدادي) ممن ينخفض مستوى الابداع الانفعالي لديهم كما توضحه المقاييس المستخدمة في الدراسة وتتراوح أعمارهم مابين(١٣-١٤عام).

ثانيا: الأهداف العامة للبرنامج:

يهدف البرنامج الإرشادي الحالي إلى

-تنمية الابداع الانفعالي لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات تعلم الرياضيات، بالإضافة إلى تنمية الجانب الانفعالي لدى التلميذ الموهوب ذو صعوبات التعلم مما يؤدي إلى تعديل بعض خصائصه الانفعالية السلبية لديه مثل (انخفاض مفهوم الذات- انخفاض تقدير الذات- الكمالية- انخفاض فعالية الذات).

-تنمية المهارات الانفعالية (الفهم الانفعالي - الوعي الانفعالي - الطلاقة اللفظية الانفعالية - الطلاقة التعبيرية) لدى التلميذ الموهوب ذو صعوبات التعلم.

-مساعدة التلميذ الموهوب ذو صعوبات التعلم في مواجهة التحديات الانفعالية التي يمكن أن تواجهه.

-تنمية القدرة الإبداعية لدى التلميذ الموهوب ذو صعوبات التعلم مما ينعكس بالإيجاب على جانب الموهبة لديه ويخفف من بعض الضغوط التي يواجهها نتيجة ما يعاني من صعوبات.

ثالثا: بناء الجلسات وفق النموذج الإرشادي:

تكون البرنامج من ١٧ جلسه كما سبق وان تم الإشارة واستند البرنامج الارشادي في بناء جلساته على فلسفة الإرشاد التكاملي، وفي البرنامج حاول الباحث إحداث تكامل بين ثلاث نظريات وهي (النظرية السلوكية، ونظرية الجشطلت، و النظرية المعرفية) حيث كان لكل منها دور في تنمية الإبداع

الانفعالي بجميع مستوياته وجميع مهاراته الفرعية، ولقد قسم الباحث البرنامج الارشادي إلى ثلاث مراحل رئيسيه بالإضافة إلى المرحلة التمهيدية، واستهدف من خلال كل مرحله تنمية مستوى من مستويات الإبداع الانفعالي، وسوف يستعرض الباحث ذلك بالتفصيل كالاتي:

المرحلة التمهيدية: - الجلسات (١-٢)

هذه المرحلة تشمل الجلستين الأولى والثانية حيث يتم في هذه الجلسة العديد من الأمور الهامه التي تعتبر من أهم الخطوات عند بداية البرنامج حيث يتم فيها التعارف بين الباحث وبين اعضاء المجموعة التجريبية وأيضا بين أعضاء المجموعة التجريبية بعضهم البعض وإقامة علاقات ودية وكسر حاجز الخوف والخجل وتنمية روح التعاون والمشاركة ومحاولة الحصول على بعض المعلومات عن أفراد المجموعة التجريبية من حيث أهم المشكلات التي يتعرضون لها والضغوط التي يعانون منها والطريقة التي ينظرون من خلالها إلى المواقف الانفعالية المختلفة مما سوف يساعد الباحث كثيرا في التعرف على طريقة تفكيرهم و فهم كيفية تفسيرهم للأمور والمواقف الانفعالية ووضع نقاط البداية التي يمكن من خلالها البدء في تغير هذه الأفكار اللاعقلانية بأفكار آخرى منطقية.

المرحلة الأولى: - الجلسات (٤-٦)

تستهدف المرحلة الأولى التدريب على جميع مهارات المستوى الأول للإبداع الانفعالي وتشمل هذه المهارات (مهارة الفهم الانفعالي، ومهارة الوعي الانفعالي). حيث تستهدف المهارة الأولى تدريب التلميذ على تحليل الانفعالات المختلفة التي يوجهها وعلى فهم أسبابها والتعرف على مكوناتها، والتمييز بينها، وتهدف المهارة الثانية تدريبه على قراءة المشاعر الداخلية والانتباه لها، والتعرف على تأثيرها اثناء التفاعل مع الموقف. حيث اعتمد الكتيب الحالي على تنمية تلك المهارات من خلال بعض المواقف الحياتية التي تستهدف الخبرة العملية التي يتفاعل معها التلميذ، وفي هذه المرحلة اعتمد المرشد على التكامل بين النظرية السلوكية ونظرية الجشطلت حيث بني الجلسات على فنيات مثل(تأكيد الذات- الهنا والأن) بالإضافة إلى بعض الفنيات الأخرى التي ظهرت للحاجة لها وفق نشاط معين ومن خلال الفنيتين الرئيسيتين تمكن المرشد من جعل أفراد المجموعة الإرشادية يركزوا جيد في الموقف الانفعالي ويحددوا جميع عناصره ويعطوا اهتمام أكبر للشخص أو المثير مصدر الانفعال ويحددوا الانفعال تحديد دقيق سواء الانفعال الصادر من الفرد أو الانفعال الذي يشعرون به محددين أسباب كل الانفعاليين، ويعتمدوا أيضا على تعبيرات الوجه لقراءة الانفعال، تمهيدا للمرحلة الثانية والتي تركز بشكل كبير على شكل الاستجابة الانفعالية وكيفية التعبير عن الانفعال.

المرحلة الثانية: الجلسات (٧-١٠)

تستهدف المرحلة الثانية التدريب على جميع مهارات المستوى الثاني (الطلاقة الانفعالية) وتشمل مهارات الطلاقة اللفظية والطلاقة التعبيرية وتأكيد الذات، حيث يتمكن التلميذ من خلال اتقان هذه المهارات من القدرة على التعبير عن انفعاله بأكثر من شكل وعدم الاقتصار على شكل واحد أو طريقة

واحده من طرق التعبير عن الانفعال، وأيضا يهدف هذا المستوى إلى تمكين التلميذ من التعبير الصادق عن انفعاله بحريه بحيث يكون سلوكه هو انعكاس لذاته، ولقد ركزت الباحث في بناءه لجلسات تلك المرحلة على النظرية السلوكية باستخدام فنيات عدة استهدف منها تنمية عدة جوانب منها (التحدث عن المشاعر- استخدام تعبيرات الوجه للتعبير عن الانفعال – التعبير عن الرأي الشخصي في حالة مخالفته للرأي المطروح- استخدام ضمير المتكلم بدلا من ضمير الغائب- التعبير عن الموافقة عندما يكون هناك اقتناع أو فائدة أو رضا- ممارسة الارتجال في الحديث) ، مما يؤدي إلى تنمية المهارات الفرعية الخاصة بمستوى الطلاقة (الطلاقة اللفظية والطلاقة التعبيرية)، وركزت فكرة الأنشطة التي تناولتها تلك المرحلة على وضع المسترشد في عدد متنوع من المواقف الحياتية ذات الطابع الانفعالي ويطلب منه المرشد أن يستجيب لتلك المواقف بأكثر من شكل وأن يحاول ان يتخلى عن الطرق التقليدية التي كان يستخدمها في التعبير عن انفعالاته وعندما يُظهر المسترشد طلاقه في عملية التعبير عن انفعالاته كان يستخدم المرشد التعزيز اللفظي أو التصفيق من أجل تشجيعه على الاستمرار، وهناك بعض المواقف التي أظهرت أنماط من العصابية ظهرت على بعض المسترشدين عند الاستجابة للمثيرات الانفعالية ، مما لفت انتباه المرشد الي ضرورة التدخل المعرفي مبكرا عند بعض أفراد المجموعة حتي يتمكن من تدارك هذا قبل الدخول في مرحلة المرونة الانفعالية.

المرحلة الثالثة: الجلسات (١١-١٦)

تستهدف المرحلة الثالثة تنمية مستوين (المرونة الانفعالية والأصالة الانفعالية) حيث تستهدف تنمية قدرة الفرد على تنويع طرق تفكيره وإدراكه للموقف الانفعالي من زاويا ذهنيه مختلفة، وأيضا تدريب التلميذ على مهاراه المرونة التلقائية والمرونة التكيفية والتخيل الانفعالي، وتدعيم قدرته على إصدار استجابات انفعالية جديده وغير مألوفة بحيث يكون قادر على التعبير عن ذاته بشكل مختلف عن الأخرين.

تعتبر المرحلة الثالثة هي المرحلة المحورية في عملية تنمية الإبداع الانفعالي حيث يقوم مفهوم المرونة الانفعالية على النواحي المعرفية وبالتالي يعتبر أنسب نظريه ارشاديه يمكن من خلالها تنمية مستوى المرونة الانفعالية هي النظرية المعرفية حيث قام الباحث ببناء الجلسات لتنمية خمسة مهارات رئيسيه هي (إعادة البناء المعرفي، إعادة التقييم المعرفي، المرونة التلقائية، المرونة التكيفية ومهارة التخيل الانفعالي) واستخدم الباحث في سبيل تنمية تلك المهارات مجموعه من الفنيات مثل الحوار والمناقشة الضحض والتفنيد والحديث الذاتي وكل جلسه استهدف مهارة معينه بدأيه من الجلسة العاشرة التي تعتبر تمهيد بين الطلاقة الانفعالية والمرونة الانفعالية حيث تناولت فكرة الإدراك الوجداني وهو الجزء الذي يجمع بين الجانب المعرفي والجانب الانفعالي ثم انتقل الباحث إلى مهارات إعادة البناء المعرفي ثم إعادة التقييم المعرفي وذلك في الجلسة الثانية عشرة والثالثة عشرة والتي تناول من خلالها كيفية تغيير المعتقدات وإعادة توجيه التفكير وتفسير المثير الانفعالي بأكثر من معنى كلما

عدلنا في التفسير المعرفي له ثم انتقل الباحث إلى مهارات المرونة التلقائية والمرونة التكيفية والتخيل الانفعالي حيث استخدم فنيه مثل الضحض والتفنيد في تنمية المرونة التكيفية والحديث الذاتي لتنمية المرونة التلقائية واستبعاد الأفكار السلبية اللاتؤميه عند تفسير الموقف الانفعالي و في سبيل تنمية التخيل الانفعالي استخدم فنية التخيل المعرفي. وبعد إتقان المسترشد لمستوى المرونة الانفعالية أصبح لديه القدرة على إصدار استجابات متنوعة بناءا على تغير الإدراك المعرفي للمثير الانفعالي الأمر الذي مكنه من إصدار استجابات جديده غير مألوفة بسبب تخلصه من المعتقدات القديمة التي كانت متحكمة في تفسيراته الانفعالية، مما أحدث تغيير في سلوك المسترشدين وبالتالي أصبحت الاستجابات الانفعالية جديده مختلفة ومتفردة عن السابق.

١٢-نتائج الدراسة وتفسيرها:

فرض الدراسة:

وينص الفرض على "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسيين القبلي والبعدي على مقياس الابداع الانفعالي ومستوياته الفرعية (الاستعداد الانفعالي – الطلاقة الانفعالية – المرونة الانفعالية – الاصالة الانفعالية) لصالح القياس البعدي"

ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون. للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسيين القبلي والبعدي على مقياس الابداع الانفعالي وابعاده الفرعية، والجدول (١١) يوضح ما تم التوصل إلية.

جدول (١١) يوضح نتائج اختبار ويلكوكسون لحساب الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسيين القبلي والبعدي على مقياس مقياس الابداع الانفعالي ومستوياته الفرعية

م	المستوى	الاتجاه	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	مستوى الدلالة
١	الاستعداد الانفعالي	سالب	٠	ـــ	ـــ	٢.٢٠٧	*٠.٠٢٧
		موجب	٦	٣.٥٠	٢١		
		متساوي	٠	ـــ	ـــ		
٢	الطلاقة الانفعالية	سالب	٠	ـــ	ـــ	٢.٠٣٢	*٠.٠٤٢
		موجب	٥	٣	١٥		
		متساوي	١	ـــ	ـــ		
٣	المرونة الانفعالية	سالب	٠	ـــ	ـــ	٢.٢٠٧	*٠.٠٢٧
		موجب	٦	٣.٥٠	٢١		

		متساوي	٠	—	—		
٤	الأصالة الانفعالية	سالب	٠	—	—	٢.٢٠١	٠.٠٢٨*
		موجب	٦	٣.٥٠	٢١		
		متساوي	٠	—	—		
٥	الدرجة الكلية	سالب	٠	—	—	٢.٢٠١	٠.٠٢٨*
		موجب	٦	٣.٥٠	٢١		
		متساوي	٠	—	—		

***دال عند مستوى (٠.٠٥)**

وكذلك يتضح من الجدول (١١) ما يلي:

-توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسيين القبلي والبعدي على مستوى (الاستعداد الانفعالي)عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، وبمقارنة متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القاسيين القبلي والبعدي على مستوى (الاستعداد الانفعالي)، وجد أن متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي(١٠.٨٣) و متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي (٦.٣٣)، وبالتالي يصبح هذا الفرق لصالح القياس البعدي للمجموعة التجريبية ، مما يشير إلى ارتفاع درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي على مستوى (الاستعداد الانفعالي) ، بعد تطبيق البرنامج.

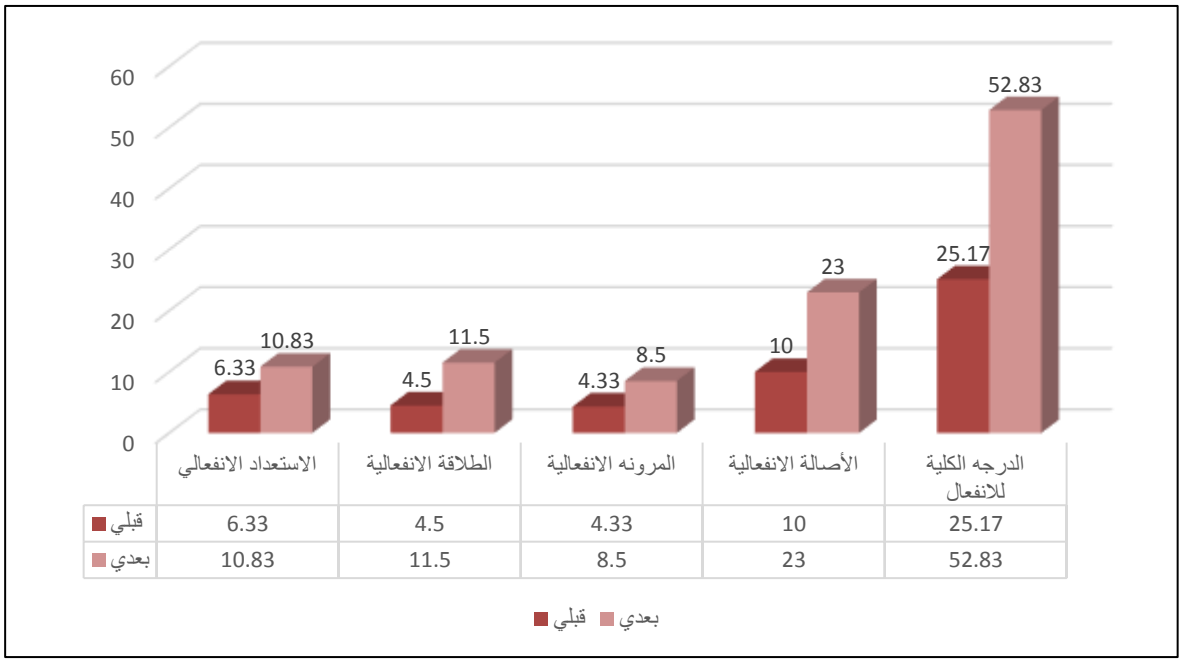
-توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسيين القبلي والبعدي على مستوى (الطلاقة الانفعالية)عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، وبمقارنة متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسيين القبلي والبعدي على مستوى (الطلاقة الانفعالية)، وجد أن متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي(١١.٥٠) و متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي (٤.٥)، وبالتالي يصبح هذا الفرق لصالح القياس البعدي للمجموعة التجريبية ، مما يشير إلى ارتفاع درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي على مستوى (الطلاقة الانفعالية) ، بعد تطبيق البرنامج.

-توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسيين القبلي والبعدي على مستوى (المرونة الانفعالية)عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، وبمقارنة متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسيين القبلي والبعدي على مستوى (المرونة الانفعالية)، وجد أن متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي(٨.٥٠) و متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي (٤.٣٣)، وبالتالي يصبح هذا الفرق لصالح القياس البعدي للمجموعة

التجريبية ، مما يشير إلى ارتفاع درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي على مستوى (المرونة الانفعالية) ، بعد تطبيق البرنامج.

-توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسيين القبلي والبعدي على مستوى (الاصالة الانفعالية)عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، وبمقارنة متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسيين القبلي والبعدي على مستوى (الأصالة الانفعالية)، وجد أن متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي(١٠) و متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي (٢٣)، وبالتالي يصبح هذا الفرق لصالح القياس البعدي للمجموعة التجريبية ، مما يشير إلى ارتفاع درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي على مستوى (الاصالة الانفعالية) ، بعد تطبيق البرنامج.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسيين القبلي والبعدي في الدرجة الكلية على مقياس الابداع الانفعالي عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ، وبمقارنة متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية على درجة مقياس الابداع الانفعالي ككل في القياسيين القبلي والبعدي ، وجد أن متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي (٥٢.٨٣) وفى القياس القبلي (٢٥.١٧) وبالتالي يصبح هذا الفرق لصالح القياس البعدي للمجموعة التجريبية ، مما يشير إلى ارتفاع درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي على مقياس الابداع الانفعالي ككل، بعد تطبيق البرنامج .



	الاستعداد الانفعالي	الطلاقة الانفعالية	المرونه الانفعالية	الأصالة الانفعالية	الدرجه الكلية للانفعال
قبلي	6.33	4.5	4.33	10	25.17
بعدي	10.83	11.5	8.5	23	52.83

شكل (٦) يوضح الفرق بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسيين القبلي والبعدي على مقياس الإبداع الانفعالي وأبعاده الفرعية

ثانيا: حساب حجم التأثير لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الابداع الانفعالي وأبعاده الفرعية (الاستعداد الانفعالي- الطلاقة الانفعالية – المرونة الانفعالية – الاصالة الانفعالية).

وللتحقق من حجم تأثير البرنامج المستخدم في تنمية الإبداع الإنفعالي لدي أفراد عينة الدراسة الحالية تم حساب معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة في حالة عينتين مترابطتين، وذلك عند استخدام اختبار ويلكوكسون لحساب الفروق بين متوسطي رتب أزواج الدرجات المرتبطة من البيانات الحالية

جدول رقم (١٢) يوضح قيم معامل حجم التأثير لقيم "Z" الدالة للمجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الابداع الانفعالي وأبعاده الفرعية

البعد	مجموع الرتب ذات الإشارة الموجبة(T1)	عدد أزواج الدرجات(n)	قيمة Z	معامل حجم التأثير(rprb)	نوع حجم التأثير
الاستعداد الانفعالي	٦	٦	٢.٢٠٧	١	قوي جدا
الطلاقة الانفعالية	٥	٦	٢.٠٣٢	٠.٥٢	متوسط
المرونة الانفعالية	٦	٦	٢.٢٠٧	١	قوي جدا
الأصالة الانفعالية	٦	٦	٢.٢٠١	١	قوي جدا
الدرجة الكلية	٦	٦	٢.٢٠١	١	قوي جدا

ومن خلال الجدول السابق يتضح أن قيم معامل حجم التأثير لقيمة "Z" الدالة للفروق بين درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الابداع الانفعالي و مستوياته الفرعية" تراوحت بين "٠.٥٢ إلى ١" حيث بلغ معامل حجم تأثير البرنامج في البعد الأول " الاستعداد الانفعالي" لدى أفراد المجموعة التجريبية(rprb= ١) وهو معامل تأثير قوي، في حين حقق البرنامج الارشادي تأثير متوسط على درجات طلاب أفراد المجموعة التجريبية على بعد "الطلاقة الانفعالية في القياس البعدي حيث حقق معامل التأثير (rprb= ٠.٥٢)، أما في بعد "المرونة الانفعالية" فقد حقق البرنامج الارشادي تأثير قوي في درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي مقارنة بالقياس القبلي حيث حقق معامل تأثير (rprb= ١)، وفي بعد "الأصالة الانفعالية" حقق البرنامج أيضا تأثير قوي على درجات أفراد المجموعة التجريبية حيث وصل معامل حجم التأثير إلى (rprb= ١)، في حين حقق البرنامج الارشادي تأثير قوي على درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الابداع الانفعالي " الدرجة الكلية" مقارنة بالقياس القبلي حيث حقق معامل تأثير (rprb= ١)

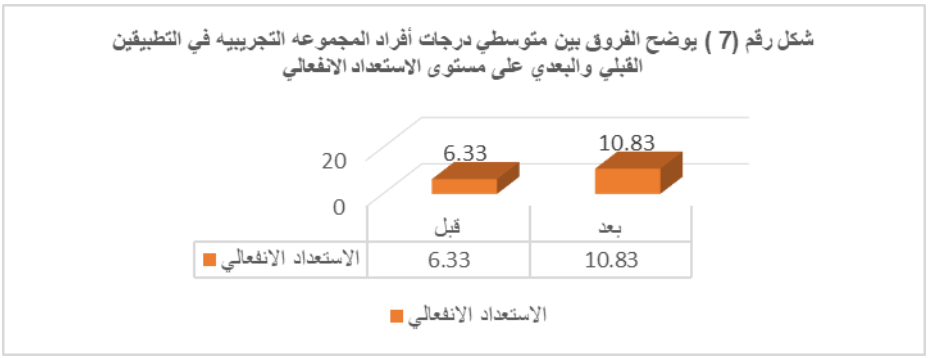
مناقشة نتائج البحث:

فرض البحث: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسيين القبلي والبعدي على مقياس الابداع الانفعالي ومستوياته الفرعية لصالح القياس البعدي" ومن خلال استخدام اختبار ويلكوكسون للمجموعات المرتبطة للتأكد من صحة الفرض الأول جاءت النتائج الإحصائية مؤكدة على تأكد صحة الفرض الأول

ويفسر الباحث ذلك من خلال عدة محاول

المحور الأول: الأسباب التي أدت إلى تنمية "مستوى الاستعداد الانفعالي" لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم:

شكل رقم (7) يوضح الفروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعه التجريبيه في التطبيقين القبلي والبعدي على مستوى الاستعداد الانفعالي



ويتضح من الشكل رقم (٧) نمو مستوى الاستعداد الانفعالي لدى المجموعة التجريبية ويرجع الباحث تنمية هذا المستوى لدى أفراد المجموعة التجريبية إلى التكامل الذي احدثه البرنامج بين (الفنيات – محتوى الجلسات – وطريقة الارشاد المستخدمة – وإدارة الجلسات والتفاعل الإيجابي بين أفراد المجموعة الإرشادية)

التركيز على المهارات الفرعية: اعتمد مستوى الاستعداد الانفعالي على مهارتين أساسيتين في التعامل مع الانفعالات ويُعتبران الأساس الذي تقوم عليه الاستجابة الانفعالية وفي المرحلة الأولى من البرنامج قام الباحث بإجراء التكامل بين المهارتين حيث انه لا يمكن تنمية واحده بمعزل عن الأخرى، ولهذا استهدفت الجلسات الأولى من البرنامج تنمية "مهارة الفهم الانفعالي"، واعتمدت على مجموعه من الأنشطة التي تدرجت لتناسب ادني مستويات الفهم الانفعالي، حيث كانت البداية من خلال التعرف على العلاقة بين الضغوط والانفعالات واستخدام انشطه تمكن المسترشد من الفهم الواضح والمحدد لمعني الانفعال، والتأكيد على أن ليس كل الانفعالات ضاره وأن للانفعالات أهمية كبيرة في حياتنا ولهذا شملت الجلسة الثانية في البرنامج أهمية الانفعال في حياتنا اليومية، في حين أن الجلسة الثالثة ركز فيها الباحث على الوعي الانفعالي حيث يحدد المسترشد انفعالاته الداخلية جيدا وان يفسر جميع المظاهر الفسيولوجية المرتبطة بالانفعال، واراد الباحث من ذلك أن يوجه ذهن المسترشد نحو قراءة ذاته جيدا قبل أن يستجيب، ولكي يحدث البرنامج الأثر المطلوب كان لابد من التوجه إلى مهارة الفهم حيث يطلب المرشد من المسترشد أن يفرق بين الانفعالات المختلفة، وان يركز على حقيقة أن لكل

انفعال سبب وليس هناك انفعال بدون سبب، ففهم سبب الانفعال خطوه اساسيه لفهم الانفعال وبالتالي اختيار شكل الاستجابة الانفعالية المناسبة وفي الجلسة التالية ركز الباحث على المقارنة بين الانفعالات البسيطة والمركبة، لكي يمكن المسترشد من التعمق في فهم الانفعالات وهل يشعر بانفعال واحد ام بأكثر من انفعال وكيف يمكنه التفريق بينهم، ثم في الجلسة التي تليها يبرز المرشد معنى الوعي الانفعالي ويركز عليه بحيث يمكن المسترشد من أهمية الوعي الانفعالي فوعيك بانفعالك هو ما يمكنك من استبعاد الأثر السلبي للانفعال اثناء التفاعل الاجتماعي.

الفنيات : اعتمد الباحث في تنمية هذا المستوى على التكامل بين نظرية الجشطالت "فنية الهنا والان" والنظرية السلوكية، حيث تمكن أفراد المجموعة التجريبية من قراءة جميع عناصر الموقف الانفعالي من حيث الأفراد وأيضا التأثيرات المختلفة للزمان والمكان والتركيز عليها من أجل فهم سليم للانفعال، والتركيز أيضا على مهارات التواصل اللفظي (الكلمات الصريحة المعبرة عن الانفعال) وغير اللفظي(مثل تعبيرات الوجه – الايماءات) التي يستخدمها الشخص مصدر الانفعال، كما تناول الباحث في هذا المستوى استخدام فنية "تأكيد الذات" لكي يشجع أفراد المجموعة على التعبير عن ذاتهم في اثناء التفاعل دون كبت انفعالاتهم وتوعيتهم أيضا بالتأثير السلبي لكبت الانفعال، ينص هذا المستوى أيضا على مهارة "الوعي الانفعالي" حيث يتمكن الفرد من خلالها من التعرف على التأثير المتوقع حدوثه لانفعاله، حيث تعرف أفراد المجموعة الانفعالية على أن وعي الفرد بانفعاله يمكنه من التحكم فيه حيث أن وعيك بأنك غاضب وما سوف يؤدي إليه هذا الغضب من سلوك ضار بالفرد والجماعة التي ينتمي إليها يمكن الفرد من العدول عن هذا الانفعال والتحكم فيه وتغييره، واستخدم الباحث في سبيل تحقيق ذلك فنية "الحوار" حيث استند في ذلك على الجانب المعرفي الادراكي لكي يعطي للفرد الفرصة لأن يفكر قبل أن يتصرف.

محتوى الجلسات التي اشتمل عليها هذا المستوى حيث تدرج الباحث في وضعه لمحتوى جلسات هذا المستوى بحيث يبدأ بالتعرف على معنى الانفعالات وتأثيرها في حياتنا اليومية وأيضا تأثيراتها السلبية والإيجابية على حياتنا اليومية ثم التعرف على تعبيرات الوجه والتفريق بين الانفعالات المختلفة من خلال تعبيرات الوجه، والتعرف على الايماءات المختلفة التي تصاحب الانفعالات ، وبالتالي فهمها والربط السليم بين جميع مكونات الانفعال، بالإضافة على وضع العديد من التدريبات العملية التي تساعد أفراد المجموعة او المسترشدين على اتقان هذا المستوى بشكل جيد.

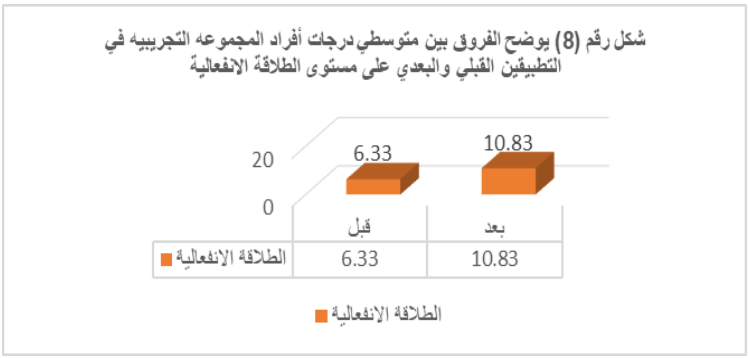
طريقة الإرشاد: بالرغم من أن الارشاد عبر الانترنت له تأثيراته السلبية والإيجابية على عملية الارشاد إلا أن الباحث استخدم أقرب أنواع التواصل عبر الانترنت للواقع حيث استطاع الباحث من خلال البرامج التي تم استخدامها من إرشاد أفراد المجموعة إلى التعرف على الانفعالات حيث قام في بعض الأحيان بتمثيل الانفعالات، وترك الفرص لأفراد المجموعة لقراءة تعبيرات وجهه وتحديد الانفعال، وفي بعض الأحيان اعتمد على نبرة الصوت من أجل إيصال الانفعال الذي يريد التعبير عنه.

التفاعل الإيجابي من قبل المسترشدين: لقد انجذب المسترشدين إلى الأنشطة التي تم وضعها خلال هذا المستوى، وأكدوا على ان هذه الأنشطة قدمت لهم استفادة كبيره، وأشار بعضهم إلى انه كان يعتمد على تلك الفنيات في تعامله مع الأخرين ولكن ليس بالشكل المنظم الذي تناولته الجلسات الخاصة بهذا المستوى.

ويشير الباحث إلى أن تنمية هذا المستوى يتوقف على مقدار تفاعل الفرد مع الأخرين فكلما تفاعل الفرد أكثر مع الأخرين كلما تمكن من التعرف على الانفعالات الجديدة والتفرقة بينها والتدريب أكثر وأكثر على التفريق بين الانفعالات البسيطة والمركبة.

المحور الثاني: الاسباب التي أدت إلى تنمية مستوى "الطلاقة الانفعالية" لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

شكل رقم (8) يوضح الفروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعه التجريبيه في التطبيقين القبلي والبعدي على مستوى الطلاقة الانفعالية



ويوضح الشكل رقم (٨) أن هناك فروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعة الاسترشادية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي على بُعد "الطلاقة الانفعالية"، ويوضح الباحث الأسباب التي تسببت في إحداث للبرنامج للتأثير المطلوب، ومن هذه الأسباب ما يلي:

الفنيات الإرشادية المناسبة: وفق طبيعة البرنامج التكاملية يستخدم البرنامج فنيات ارشاديه من ثلاث نظريات (الجشطلت، المعرفية، السلوكية)، ووفق الفلسفة التي يقوم عليها مستوى الطلاقة الانفعالية فإنه يركز على الجانب الظاهري او السلوكي من الانفعال حيث يستهدف ذلك المستوى توليد اكبر عدد ممكن من الاستجابات الممكنة للاستجابة على مثير ما وبالتالي سوف تكون الفنيات التي يرتكز عليها البرنامج في تنمية ذلك المستوى هي فنيات سلوكية، وكان الاعتماد الأكبر علي فنية "تأكيد الذات" في ذلك المستوى من أجل تنمية الطلاقة الانفعالية، ووفق ما تم الإشارة إليه فإن هذا المستوى يعتمد على مهارتين أساسيتين هما (الطلاقة اللفظية والطلاق التعبيرية)، ولكي يتمكن البرنامج من تنمية المهارتين اعتمد على عدة فنيات فرعيه بالإضافة إلى فنية تأكيد الذات حيث استخدم الباحث فنية لعب الدور لتنمية مهارة الطلاقة التعبيرية من خلال محاكاة مواقف حياتيه شائعه بحيث يتمكن المسترشد من التعبير عن انفعاله بأكثر من شكل، بالإضافة إلى فنية التعزيز لتدعيم استجابات المسترشدين الصحيحة والمتفقه مع فلسفة المستوى، اما في سبيل تنمية الطلاقة اللفظية فبالإضافة إلى فنية تأكيد الذات استخدم الباحث فنية الضبط الذاتي والهدف من استخدام تلك الفنية هو تدريب المسترشد على

التحكم في قدرته التعبيرية اللفظية واستخدام الفاظ مناسبه للتعبير عن انفعالاته في مواقف التفاعل الاجتماعي، ويعتبر استخدام الفنيات الإرشادية بشكل مناسب واحد من اهم العوامل التي أدت إلى نجاح البرنامج في إحداث التأثير المطلوب في تنمية مستوى الطلاقة الانفعالية

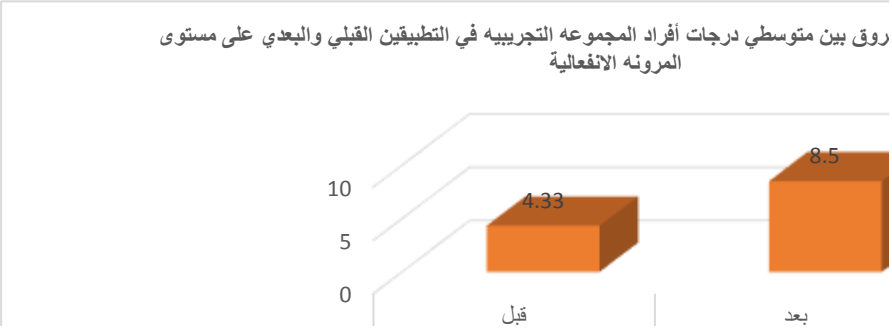
التمهيد المناسب قبل التنفيذ: في البداية قام المرشد بمحاوله تغير بعض الروابط الشرطية المتعلمة بشكل غير سليم والتي اكتسبها أفراد المجموعة الاسترشادية من خلال تفاعلاتهم اليومية بشكل غير سليم مثل الغضب والانزعاج من اقل الأشياء و الاستياء والانسحاب من مجرد موقف بسيط القلق على أشياء يمكن التعامل معها بسهوله، قم الباحث بتوظيف الفنيات السلوكية في عملية أحداث التغيير المطلوب لدى أفراد المجموعة في هذا المستوى ومن أهم تلك الفنيات تأكيد الذات حيث نبدأ من حيث انتهى المستوى السابق وهو تدعيم قدرة المسترشد علي التعبير السليم عن انفعاله بأكثر من طريقة دون التقيد بقيود ذاتيه أو خارجيه بشرط أن تكون الاستجابة ايجابيه تتسم بالتوازن الانفعالي والابتعاد عن العُصابية.

محتوى الجلسات: تضمن محتوى الجلسات في هذا المستوى انشطه تعتمد على مواقف افتراضيه تفاعليه يوجهها المسترشد يوميا ويطلب فيها المرشد من المسترشد أن يتخيلها ويعطي أكبر قدر ممكن من الاستجابات المحتملة التي يمكنه القيام بها في مثل هذا الموقف وبعدها يطلب المرشد من المسترشد أن يختار أنسب استجابة انفعاليه يمكن أن يقوم بها بحيث تمكنه من تحقيق أهدافه والتعبير المناسب عن انفعاله، وركز المحتوى على مهارتي (الطلاقة التعبيرية والطلاقة اللفظية)، ووفق ترتيب الجلسات بدأ الباحث ذلك المستوى ممهدا من خلال إرشاد المسترشد نحو فنية تأكيد الذات حيث مكن المرشد المسترشدين من التعبير عن انفعالاتهم دون التقيد بأي قيود ودون كبت الانفعال مستهدفا بذلك تحرير طاقتهم الانفعالية التي سوف يستخدمها فيما بعد في التدريب على الطلاقة وهذا ما تطرق إليه في الجلسة التاسعة حيث ركزت الجلسة على الطلاقة مستخدمه في ذلك أنشطه قائمه على مواقف يتعرض لها المسترشد في الفصل الدراسي وتدريبه على ان يكون لديه القدرة على التصرف بأكثر من شكل وبعد اطمئنان الباحث لقدرتهم على الطلاقة الانفعالية استهدف بعد ذلك مهارتي (الطلاقة التعبيرية والطلاقة اللفظية) حيث نوع مواقف الجلسة العاشرة من حيث بنيتها لمواقف يمكن الاستجابة عليها لفظية ومواقف يلزم للاستجابة لها القيام بسلوك تعبيري مثل المواقف التي استخدمها الباحث في الجلسة العاشرة في النشاط الثاني.

التفاعل الإيجابي بين أفراد المجموعة الإرشادية وبين محتوى جلسات مستوى الطلاقة حيث أكدوا على استفادتهم من هذا المستوى ومن تلك المواقف بل وطلبوا المزيد منها، حيث ان كل موقف جاء في الأنشطة هي مواقف تعرضوا لها من قبل أو تعرضوا لمواقف مشابهه لها الأمر الذي دفعهم للتفكير فيها من جديد واكتشاف استجابات كانت يمكن ان تكون انسب في التعامل مع تلك المواقف، مما حفز

افراد المجموعة الإرشادية على التركيز أكثر في مواقفهم الحياتية اليومية واثار ذهنهم نحو إمكانية التعبير بأكثر من شكل عن استجاباتهم الانفعالية.

المحور الثالث: الأسباب التي أدت لتنمية مستوى المرونة الانفعالية لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.



ومن أهم الأسباب التي ساهمت في تنمية هذا المستوى:

استهدف الباحث من خلال مستوى المرونة توجيه الأفراد نحو الإدراك المحايد للمثيرات وتوجيههم نحو التعرف على كيفية حدوث الانفعال معرفيا، حيث أن انفعالاتنا هي نتيجة لأفكارنا وأننا لا ننفعل بسبب الأشياء في حد ذاتها ولكن بسبب نظرتنا لتلك الأشياء وأدركنا لها وبالتالي التحكم في إدراكنا وتفسيرنا للأشياء يمكننا من التحكم في انفعالاتنا، وبالتالي فإننا يمكننا أن نغير انفعالاتنا إذا تمكنا من النظر للأشياء والمواقف الانفعالية من زوايا ذهنيه مختلفة.

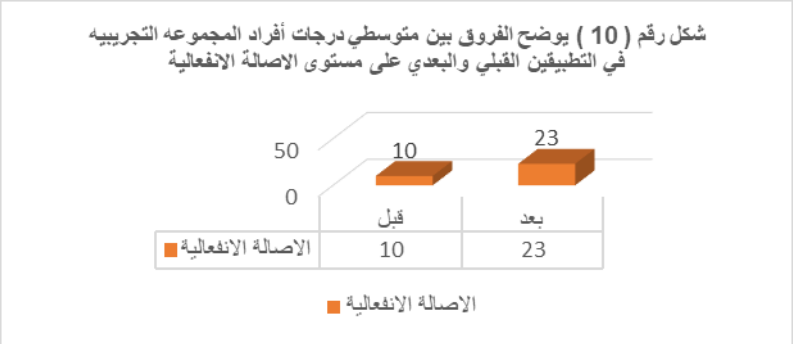
الفنيات المستخدمة: تنوعت الفنيات المستخدمة لتنمية مستوى المرونة الانفعالية بل ضمن الباحث عدد من الفنيات المعرفية الهامه كمهارات فرعيه تندرج من مستوى المرونة الانفعالية نظرا لأهميتها، واشتمل هذا المستوى على خمسة مهارات فرعية وهي (إعادة التقييم المعرفي، إعادة البناء المعرفي، المرونة التكيفية، المرونة التلقائية، التخيل الانفعالي)، وفي سبيل تنمية تلك المهارات استخدم الباحث عدد متنوع من الفنيات، فبالإضافة "مهارة إعادة التقييم المعرفي" إلى كونها فنية ولكن تناولها الباحث على أنها مهاره هامه ودهم عملية تعلمها بعدد من الفنيات المعرفية المساندة منها (التعارض بين المعارف والقيم والاعتقادات السائدة) حيث تمكن المسترشدين من خلال تلك الفنية من التحكم في عملية إدراكهم للمثيرات الانفعالية ومراقبة العوامل التي قد تؤثر على إدراكهم ، في حين تناول الباحث مهارة "إعادة التقييم المعرفي" من خلال عدد من الفنيات الفرعية منها (الحديث الذاتي و الضحض والتفنيد) وهدف الباحث من خلال تلك الفنيات تمكين المسترشد من التعامل مع أي مثير انفعالي ضاغط أو غير مألوف بحيث يقوم المسترشد بإعادة تقييم المثير معرفيا مما يمكنه من تغيير شكل الانفعال، فإذا افترضنا ان المسترشد تعرض إلى موقف محبط فبدلا من أن يستسلم للنتائج السلبية لهذا الموقف وما يصاحبها من انفعالات سلبيه، من خلال إعادة التقييم يمكن ان يعيد تفسير الموقف بحيث يصبح دافع يساعده للتقدم نحو الأفضل بدلا من ان يصبح معوق يجذبه نحو الإحباط، في حين تناول

الباحث "مهارة المرونة التلقائية" من خلال فنية (المناقشة المعرفية الشاملة) وفنية التحليل المنطقي والتقييم) حيث تمكن المسترشد من خلال تلك الفنيات من التحرر من التفكير التقليدي في المواقف الانفعالية التي تطلب سرعة استجابة واستخدام المنطق في الحكن على الأمور دون تحيز، ولتنمية مهارة "المرونة التكيفية" استخدم الباحث فنية (تناول النتائج الإيجابيه للتغير)، حيث احدث المرشد من خلال تلك الفنية تغيير في سلوك المسترشدين نحو التكيف مع المواقف الانفعالية التي لا يمكننا التحكم فيها والتركيز على النتائج الإيجابية لذلك مما يمكن المسترشد من الصمود امام الضغوط الانفعالية المستمرة دون مواجهة احباط، ووفق لمهارات مستوى المرونة الانفعالية تأتي "مهارة التخيل الانفعالي" كمهاره هامه وفي سبيل تنميتها استخدم الباحث (فنية التخيل المعرفي) حيث يمكن من خلالها إدخال أي تعديل على الموقف الانفعالي موضع التفاعل ووضع سيناريوهات بديله للاستجابات الانفعالية المتوقعة مما يمكن المسترشد من التعامل مع الموقف الانفعالي بمرونة.

تنوع محتوى الجلسات: ارتكزت بنية الجلسات وفق مستوى المرونة الانفعالية على القدرة المعرفية والذهنية للمسترشدين وفي سبيل الوصول إلى كافة المستويات المعرفية اتجه الباحث إلى تبسيط المحتوى بحيث يتمكن من توصيل الفكرة لأفراد المجموعة الاسترشادية متجنبا أي تشويه معرفي ، لان مستوى المرونة المعرفية هو مستوى محوري في الابداع الانفعالي فوفق لرؤيتنا للأمور تتشكل استجابتنا الانفعالية، فعند بداية تناول مستوى المرونة الانفعالية كان كل تركيز الباحث كيف يمكن ان ينبه المسترشدين إلى أن افكارنا هي التي تتحكم في انفعالاتنا، فوضع الباحث عدد من الاحتمالات واختار القصة كبداية لعرض فكرته، ودعم ذلك بعدد من المواقف الحياتية التي تستهدف اثارة ذهن التلاميذ للتفكير حول الادراك الوجداني كمدخل لفهم كيفية تحكم المعرفة في الانفعال، وفي الجلسة الثانية عشر اضطر الباحث للتعمق أكثر وركز على الاعتقاد ودوره في تشكيل الانفعال وفي سبيل ذلك استخدم القصة وراعى فيها ان تكون بسيطة للدرجة التي تصل الي كافة المسترشدين واختار القصة لسهولة إيصال المعلومة من خلالها، وبعد ان اطمأن الباحث لفهم المسترشدين كيفية تأثير المعرفة على الانفعال بدأ في تناول مهارات مستوى المرونة الانفعالية المختلفة، نوع في ذلك ما بين الفديوا والقصة والمواقف الحياتية مما أحدث التنمية المطلوبة كما يشير إليها الشكل رقم (٩).

التفاعل وتدارك مواطن الصعوبة: تنبه الباحث إلى أن محتوى الجلسات في هذا المستوى هو محتوى معرفي الأمر الذي يمكن أن يصيب التلاميذ أفراد المجموعة ببعض الملل ولهذا قام الباحث من خلال الإنترنت بخلق جو من المرح والتطرق لبعض المواقف التي عاشها وتفاعل معها بعض أفراد المجموعة لإضافة المزيد من التطبيق العملي لهذا المستوى، بالإضافة لاعتماده على القصة والفديوا لكسر الجمود المعرفي الذي كاد أن يسيطر على جلسات ذلك المستوى

المحور الرابع: الأسباب التي أدت إلى تنمية مستوى الأصالة الانفعالية لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم



ويهدف من هذا المستوى إلى تنمية القدرة على إتيان باستجابات فريدة غير مألوفة وغير مكتسبه نابعه من الفرد ذاته لم يقلدها حيث يشير هذا البعد إلى أن الاستجابة الانفعالية للفرد تكون نابعه من قيمه ومعتقداته هو أي لا تكون مكتسبه أو متأثرة بمعتقدات الأخرين بحيث تكون استجابة الفرد في الموقف الانفعالي جديده إذا ما قورنت باستجابته في موقف انفعالي سابق او بالاستجابات الانفعالية للجماعة التي ينتمي إليها على نفس المثير الانفعالي، ويشير الشكل رقم (١٠) إلى نمو في مستوى الابداع الانفعالي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية بالمقارنة بالقياس القبلي ويمكن تحديد أسباب تنمية مستوى المرونة الانفعالية كالتالي:

الفنيات: بالرغم من أن مستوى الأصالة واحد من أهم مستويات الإبداع الانفعالي، الا انه يعتبر مستوى وصفي وليس تجريبي حيث أنه يهدف إلى وصف الاستجابة الانفعالية كونها أصيله أم لا وفق مجموعه من المعايير والشروط، ويعتبر مستوى الأصالة هو مستوى ناتج ومترتب على جميع المستويات التي سبقته حيث انه لا يمكن الوصول إلى مستوى الأصالة دون أن يكون المسترشد اتقن المستويات التي سبقته، وبالتالي استخدم المرشد في سبيل تنمية مستوى الأصالة فنيات تعتمد على تقييم المستوى الذي وصل إليه المسترشد حيث استخدم فنية(التغذية الراجعة) من أجل أن يتأكد مما وصل إليه المسترشد ويقيم وضعه بشكل دقيق، وفي سبيل تعزيز الاستجابة التي تميزت بالأصالة استخدم الباحث فنية (التعزيز) لتوجيه المسترشد إلى الاستمرار نحو التفرد، ومن الملاحظ أن مستوى الأصالة اعتمد في فنياته على الفنيات السلوكية، ويعتبر هذا منطقي نوعا ما حيث أن مستوى الأصالة هو مستوى وصفي للاستجابة والاستجابة هي سلوك وبالتالي تعزيز السلوك يتم من خلال الفنيات السلوكية.

الجلسات: اعتمدت جلسات مستوى الأصالة على القصة والمواقف الحياتية والفيديوهات، فعند بناء جلسات مستوى الأصالة كان من الضروري أن يوضح الباحث في البداية ما معنى الأصالة وهل لها اشكال وفي سبيل ذلك استخدم القصة ، ففي الجلسة الخامسة عشرة مثلا اعتمد الباحث على قصة طائر الكروان والتي تظهر احداثها أنماط مختلفة من التفكير، واستغل الباحث محتوى القصة لإيصال

معنى الأصالة، ومع استمرار الجلسات لجأ الباحث إلى المواقف الحياتية ليدعم فهم التلاميذ لمفهوم الأصالة ، وليضعهم أيضا في مواقف تطلب منهم الاستجابة بشكل مختلف عن التعرض لموقف انفعالي، وفي نهاية جلسات هذا المستوى أشار الباحث من خلال أحد الفيوهات التي استخدامها إلى أن الأشخاص المبدعين والناجحين هم الأشخاص الذي يمتلكون القدرة على القيام بسلوكيات إيجابيه مميزه وغير مألوفة.

التفاعل والتعزيز: كان من الضروري ان يستخدم المرشد التعزيز نظرا لما يتطلبه المستوى من ضرورة التأكيد على ايجابيه الاستجابة وتفردها ولتشجيع المسترشدين على التفكير بشكل غير نمطي، والنظر الي المواقف الحياتية التي يتعرضون لها من جوانب وزوايا ذهنيه مختلفة الأمر الذي يمكنهم من رؤيتها بشكل متفرد وبالتالي التصرف بشكل متفرد، ولأن الباحث اعتمد على الارشاد عبر الانترنت فلم يكن امامه سوى التعزيز اللفظي (مثل عبارات المدح والتصفيق)، والتعزيز الاليكتروني كأن يرسل ملصق يشجع من خلاله المسترشدين على المزيد من الإنجاز.

تعليق عام:

اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع كل من دراسة (بدوي،٢٠١١؛ محمد٢٠١٤) حيث اشارت الدراسات إلى إمكانية تنمية الابداع الانفعالي باستخدام برامج إرشاديه مختلفة، ولكنها اختلفت في الاتجاهات التي تستهدف التنمية حيث استخدمت دراسة(محمد،٢٠١٤) برنامج تدريبي قائم على البرمجة اللغوية العصبية لتنمية الابداع الانفعالي في حين استخدم الباحث برنامج إرشادي تكاملي لتنمية الابداع الانفعالي، فنجد مثلا أن دراسة (محمد،٢٠١٤) استخدمت فنيات مثل التثبيت والارساء وبعد الفنيات التي اتسمت بالعمومية، على الرغم من أن المستويات الخاصة بالإبداع الانفعالي يمكن تنميتها بشكل مباشر أكثر من خلال فنيات مباشره، فلقد استخدم الباحث في مستوى الاستعداد الانفعالي فنيات كل من الاتجاه الجشطلتي(الهنا والأن) وفنيات الاتجاه السلوكي (تأكيد الذات) حيث هدف من خلالهم إلى تنمية الجوانب الرئيسية لمستوى الاستعداد وهي الوعي الانفعالي والفهم الانفعالي مما أحدث أثر واضح ومباشر في مستوى الابداع الانفعالي لتلاميذ المجموعة التجريبية وهذا ما أكدت عليه دراسة(زعير،٢٠١٣) ودراسة (حسين،٢٠١٨)، وكذلك عند التعامل مع مستوى المرونة الانفعالية هو مستوى يستهدف التحكم في التفكير وتنميته بحيث يصبح المسترشد لديه القدرة على التخلص من الأفكار التثبيتيه المتحكمة في الانفعال وليس تثبيتها وبالتالي كان الاتجاه الأنسب هو المعرفي ومن أهم الفنيات التي ساهمت

في فرع مستوى المرونة الانفعالية لدى أفراد المجموعة التجريبية (الحديث الذاتي، إعادة التقييم المعرفي، الضحض والتفنيد) حيث هدفت إلى مساعدة المسترشد في التخلص مما يسيطر عليه ذهنيه وبالتالي رؤية الموقف الانفعالي بشكل أكثر حريه وهذا ما أكد عليه (محمد،٢٠٠٠؛ خضر،٢٠٠٩).

التوصيات:

إن الابداع الانفعالي قدرة تحتاج إلى تدريب، ولا يمكن اكتسابها بدون التفاعل الاجتماعي، والجانب المعرفي الذي يهدف الي التحكم في المثيرات المعرفية هو لب وجوهر تشكيل الاستجابة الانفعالية وبالتالي ومن خلال ما سبق يوصي الباحث بعدد من التوصيات منها:

- **الاهتمام بتنمية الابداع الانفعالي لدى الفئات التي توجه قصور في الجوانب الانفعالية نظرا لقدرته على تحسين تلك الجوانب الانفعالية.**
- **ضرورة الربط بين الابداع الانفعالي والتفكير الانفعالي فكلاهما يؤثر ويتأثر بالأخر.**
- **حدد (1999) Averill عدد من الابعاد التي رأي انها ضرورية لتنمية الابداع الانفعالي في حين اختلفت معه الأبحاث التطبيقية في بعض الابعاد مثل الجدة والأصالة نظرا لتداخلهما وهذا ا أوضحه الباحث في متن الرسالة وبالتالي يصبح هناك حاجه لمزيد من الدراسات لألقاء الضوء على طبيعة الابداع الانفعالي من حيث الابعاد والمستويات.**
- **الاهتمام بتنمية الجوانب الانفعالية لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم نظرا لما يعانونه من قصور في جوانبهم الانفعالية.**

المراجع

البحيري، محمد رزق (٢٠٠٩). اسهام بعض المتغيرات النفسية في التنبؤ بالألكسيثميا لدى عينة من التلاميذ من ذوي صعوبات تعلم القراءة الموهوبين موسيقياً. مجلة دراسات نفسيه، (٤)١٩، ٨١٥-٨٨٣.

البحيري، محمد رزق(٢٠١٢). النموذج البنائي لعلاقة الإبداع الوجداني ببعض المتغيرات لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الاجتماعي. مجلة دراسات عربية،٣، ٣٦٥-٤١٧.

الجوالده، فؤاد عيد؛ القمش، لطفي نوري (٢٠١٥). التربية الخاصة للموهوبين. الأردن: دار الاعصار العلمي.

الزيات، فتحي مصطفى (٢٠٠٢). الموهوبون عقليا ذوو صعوبات التعلم قضايا التعرف والتشخيص والعلاج، دار النشر للجامعات: القاهرة.

السيد، حسنى زكريا (٢٠١٤). النموذج البنائي للعلاقة بين الابداع الانفعالي وفعالية الذات الانفعالية ومهارات اتخاذ القرار لدى تلاميذ الجامعة، مجلة كلية التربية جامعة بنها، (٩٨)٢٥، ١٠١-١٤٤.

السيد، رشا رجب (٢٠١٥). الابتكار الانفعالي وعلاقته بالعوامل الخمس الكبرى للشخصية. مجلة دراسات عربيه في علم النفس،١٤(٤)، ٦٦٥-٧٠٢.

الشناوي، محمد محروس (١٩٩٥). نظريات الارشاد والعلاج النفسي، دار الغريب للطباعة والنشر: القاهرة.

العارضي، زين فالح(٢٠١٥).الإبداع الوجداني وعلاقته بالتفوق الدراسي لدى طلاب المرحلة المتوسطة بدولة الكويت.المجلة العربية للعلوم الاجتماعية، ٧، ٦٩-٨٥.

العبادي، زين حسن(٢٠٠٨). أثر برنامج تعليمي على نموذج حل المشكلات الإبداعي في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم. رسالة دكتوراة، جامعة عمان العربية.

العدل، عادل محمد (٢٠١٣). صعوبات التعلم وأثر التدخل المبكر والدمج التربوي لذوي الاحتياجات الخاصة، دار الكتاب الحديث: القاهرة.

العربي، حميدة السيد (٢٠١١). فعالية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في خفض بعض الاضطرابات الاجتماعية والانفعالية لدى الأطفال الموهوبين ذوي عسر القراءة. مجلة كلية التربية ببورسعيد،١٠، ١١١-١٦٠.

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

الغزو، عماد محمد (٢٠٠٢). صعوبات التعلم لدى الطلاب الموهوبين تشخيها وعلاجها. المؤتمر العلمي الخامس لكلية التربية جامعة أسيوط، كلية التربية، ديسمبر.

القلاف، فتحي جواد(٢٠١٢). الإبداع الوجداني لدى طلاب وطالبات الثانوية العامة والثانوية الموسيقية بالكويت. مجلة عالم التربية، ٤٠، ٩١-١٣٠.

المحروقية، أحلام محمد (٢٠١٧).الخط النمائي للابتكارية الانفعالية لدى الطلبة من مراحل عمرية مختلفة من الجنسين في سلطنة عمان، رسالة ماجستير، كلية التربية جامعة السلطان قابوس.

المنشار، كريمار عويضه (٢٠٠٢). الابتكارية الانفعالية وعلاقتها بكل من التفكير الأخلاقي والرضا عن الدراسة. مجلة كلية التربية ببنها،١٢(٥٢)،١٠-٤٦.

أبورأسين، محمد حسن (٢٠١٥). أنماط التعلق في علاقتها بكل من الذكاء الوجداني والابداع الوجداني لدى عينه من طلبة المرحلة الثانوية. مجلة الارشاد النفسي،٤١، ١٣٣-٢٢٢ .

أحمد، إبراهيم السيد (٢٠١٤). الاسهام النسبي لكل من دافعية الإنجاز ومفهوم الذات في التوافق الدراسي لدى الموهوبين والموهوبين ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة التربية الخاصة كلية التربية جامعة الزقازيق،١٠، ٣١٧-٣٩٥.

أحمد، حجاج غانم (٢٠١٧). التفكير البنائي والابتكارية الانفعالية ووجهة الضبط الأكاديمي كمؤثر على التوافق مع الحياة الجامعية لدى طلبة كلية التربية بجامعة القصيم. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس،٤٧، ٢٣٥-٢٨٠.

أمين، محمد عمر (٢٠١١). فاعلية استراتيجية الدعائم التعليمية في تنمية مهارات البرهان الرياضي لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات تعلم الرياضيات بالمرحلة الإعدادية. مجلة كلية التربية بالإسماعيلية، ٢٠، ١٨٣- ٢١٤.

بدوي، زينب عبد العليم (٢٠١١). النموذج البنائي للعلاقات بين الإبداع الانفعالي وبعض متغيرات تجهيز المعلومات الانفعالية. مجلة دراسات تربوية ونفسية ،٧٢، ١٦٧-٢٥٤.

بركات، ريهام زغلول (٢٠١٨). الابداع الانفعالي وعلاقته بأساليب مواجهة الضغوط لدى عينه من طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية جامعة بنها ،٢٩(١١٦)، ٢٧٩-٢٩٨.

بعزي، سامية (٢٠١٢). أساليب تشخيص وعلاج التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في مادة الرياضيات. مجلة دراسات جامعة عمار ثليجي، ٢٠، ٢٥-٤١.

جروان، فتحي عبد الرحمن (٢٠١٤). أثر برنامج تعليمي قائم على استراتيجية الحل الإبداعي للمشكلات في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، ١٢، ١١-٤٣.

حافظ، نبيل عبد الفتاح؛ شمس، نعيمة جمال؛ زهران، ايمن رمضان (٢٠١٢). العلاج الجشطلتى تيار متميز في العلاج الحديث، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

حبيب، مجدي عبد الكريم (٢٠٠٩). الابداع نموذج بنائي متكامل حديث، دار الفكر العربي: القاهرة.

حسين، بلال طارق (٢٠١٨).الفهم الإنفعالي وعلاقته بالصمود النفسي لدى طلبة الجامعة. مجلة جامعة الأنبار للعلوم النفسية،١، ٢٨٦-٣٠٧.

خاطر، شيماء شكري (٢٠١٣). الابداع الوجداني كمؤشر للتميز بين عينات من المراهقين ذوي صعوبات تعلم القراءة الموهوبين في الرسم والعاديين. المجلة المصرية لعلم النفس الإكلينيكي، ٤، ٥٨١- ٦١٢.

خضر،عادل سعد(٢٠٠٩).الابداع الانفعالي وعلاقته بكل من قوة السيطرة المعرفية والقيم لدى عينة من طلاب الصف الثالث الإعدادي .مجلة التربية ،١٧٠، ٩٤-١٤٠.

خفاجي، دينا محمد (٢٠١٦). فعالية برنامج إرشادي في تنمية فاعلية الذات لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم. مجلة كلية التربية بورسعيد، ٢١، ٦٧٣-٧١٥.

خليفة، وليد السيد (٢٠١٨). فعالية برنامج للتعليم المتمايز المحوسب في ضوء الذكاءات المتعددة وأساليب التعلم لتحسين الحل الإبداعي للمشكلات الرياضية والانخراط في تعلم الرياضيات لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم .

دسوقي، شيرين محمد أحمد (٢٠١٠). البناء العاملي للإبداع الانفعالي وعلاقته بقوة السيطرة المعرفية والقيم لدى عينة من تلاميذ الصف الثالث الاعدادي. مجلة كلية التربية جامعة بنها، (٨٢) ٢١، ١٦٨-٢١٢.

راشد، طاهر صدقي (٢٠١٧). فاعلية برنامج في العلوم قائم على الفصول المعكوسة لتنمية التحصيل وبعض مهارات الحل الإبداعي للمشكلات والدافعية للإنجاز لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم. مجلة العلوم التربوية، ٢، ١٥٢- ١٩٦.

زيدان، ربيعة مانع (٢٠١٤). الابداع الانفعالي وعلاقته بالقيادة التربوية لدى مدراء المدارس الثانوية. مجلة جرش للبحوث والدراسات، (٢)١٥، ١٧-٣٥.

سعادة، سامح أحمد (٢٠١٢). تمييز الابتكار الإنفعالي عن الابتكار المعرفي والذكاء الإنفعالي لدى الشباب من الجنسين. مجلة كلية التربية جامعة طنطا،٤٦، ١٢٩-١٨٥.

سمور، احلام نبيل عبد الله (٢٠١٢). المسايرة- المغايرة وعلاقتها بالتوكيدية والاتزان الانفعالي لدى تلاميذ الصف الحادي عشر. رسالة ماجستير، كلية التربية جامعة غزة.

شقير، زينب محمود (٢٠١٣). فعالية برنامج علاجي تكاملي للمساندة الاجتماعية من خلال الدمج الأسري أثره في تحسين درجة الأمن النفسي وخفض درجة الكذب لدى حالة كفيفة عبر الدردشة بالأنترنت، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس ،٤١، ٥٩- ٨٠.

صالح، عواطف حسين (٢٠٠٧). الإبداع الانفعالي وعلاقته بالمهارات المعرفية والحاجة للتقييم لدى الشباب الجامعي. مجلة كلية التربية بالزقازيق ،٥٦، ١٤٣-١٩٩.

صالح، نجاة على (٢٠١٤). تأثير برنامج إرشادي سلوكي معرفي في تنمية الطمأنينة الانفعالية لفاقدي الأب من تلميذات المرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير، كلية التربية الأساسية جامعة ديالى.

طه، ربيع طه (٢٠١١). اتجاهات الارشاد النفسي التكاملي. بحث مقدم إلى المؤتمر السنوي السادس عشر للإرشاد النفسي. القاهرة. جامعة عين شمس ٢٨-١٢/٢٩.

عبد الحميد، فوزية عبد القادر (٢٠١٢). فاعلية برنامج معرفي سلوكي لتنمية مهارات التعبير الانفعالي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم الاجتماعي. مجلة البحث العلمي في الأداب،١٣، ١٥١-١٧٩.

عبد الرازق، محمد مصطفى (٢٠٠٩). برنامج مقترح باستخدام فنيات تنظيم الذات لتنمية دافعية الإنجاز والتحصيل لدى المتفوقين ذوي صعوبات التعلم، مجلة دراسات عربية في علم النفس،٨(٣)،٥٨٣-٦٣٥.

عبد الرحيم، طارق نور الدين (٢٠١٨). الابتكارية الانفعالية واليقظة العقلية وعلاقتهما بكفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات لدى مرتفعي ومنخفضي المستويات التحصيلية من طلاب الجامعة. المجلة التربوية جامعة سوهاج،٥٤، ٥٢٣-٥٧٠ .

عبد العزيز، رشاد على؛ سليم، مديحة منصور (٢٠١٣). علم النفس العلاجي. القاهرة: عالم الكتب.

عبد الله، نعيمة محمد محمد (٢٠١٨). الابداع الانفعالي كمنبئ بكفاءة الذات الأكاديمية لدى طلبة الجامعة المتفوقين دراسيا. مجلة كلية التربية جامعة أسيوط،١١، ٩٩-١٢٦.

عبد المجيد، أحمد زكريا؛ محمد، إسماعيل (٢٠٠٢). السلوك الانساني بين التفسير الاسلامي واسس علم النفس المعاصر. مكتبة الانجلو المصرية: القاهرة.

عبد المجيد، نصرة محمد؛ السيد، حسني ذكريا (٢٠١٦). الموهوبون ذوو صعوبات التعلم، مكتبة الأنجلو المصرية: القاهرة.

عفيفي، صفاء على أحمد (٢٠١٦). الإسهام النسبي للإبداع الانفعالي واستراتيجيات الدراسة في ابعاد الاندماج الأكاديمي في ضوء النوع والتخصص لدى تلاميذ الجامعة. مجلة كلية التربية عين شمس، (٣)٤٠، ٦٢-٢٠٢.

علي، عبد الرحمن السيد (٢٠١٦). فعالية العلاج النفسي التكاملي في خفض معدلات الانتكاسة لدى تلاميذ الجامعة المتعافين من إدمان المخدرات، رسالة ماجستير، كلية التربية جامعة الزقازيق.

عوض الله، محمد عيد (٢٠٠٣). فاعلية استخدام خريطة العقل في علاج صعوبات تعلم البرهان الهندسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة كلية تربيه طنطا، ٣٢، ١١٢- ١٧٩.

عيسى، يسري أحمد (٢٠١٥). فعالية استخدام استراتيجية التعلم القائم على المشكلة في تنمية التفكير الابتكاري لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم. مجلة دراسات تربوية ونفسيه، ٨٧، ١٦٣- ٢٢٢.

غانم، محمد (٢٠٠٤): اتجاهات حديثة في العلاج النفسي، القاهرة، جامعة حلوان.

فايد، حسين علي فايد (٢٠١٣). العلاج النفسي الحديث اصوله –اخلاقياته –تطبيقاته. دار الزهراء: الرياض

قنصوه، محمد الشحات (٢٠١٦). فاعلية برنامج قائم على التعلم المستند إلى الدماغ لعلاج صعوبات تعلم الرياضيات لدى تلاميذ الصف الأول الاعدادي ذوي صعوبات التعلم. مجلة تربويات الرياضيات،١٩(٩)، ١٨٤- ٢٣٨.

متولي، فكري لطيف؛ القحطاني، شتيوي مبارك (٢٠٠٦). صعوبات التعلم للمبتكرين والموهوبين. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

محمد، سامي عبد المعز (٢٠١٤). تنمية مهارات التفكير الناقد وتخفيف القلق الرياضي لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات بالمرحلة الإعدادية في ضوء نظرية تريز. مجلة دراسات تربوية وإجتماعية،١(٢)، ٤٦٩-٥٠٦.

محمد، عادل عبد الله (٢٠٠٠). العلاج المعرفي السلوكي الأسس والتطبيقات. القاهرة: دار الإرشاد.

محمد، عادل عبد الله (٢٠٠٣). التلاميذ الموهوبون ذوو صعوبات التعلم، مجلة كلية التربية الزقازيق، ٤٣، ١-٣٥.

محمد، عبد اللطيف؛ عبد الله، معتز سيد (٢٠١١). الدوافع والانفعالات. دار الزهراء: الرياض.

مكي، هبة كمال (٢٠١٣). فعالية برنامج إرشادي في خفض الأعراض الإكتئابية والأليكسيثميا لدى التلاميذ المحرومين من الرعاية الوالدية. رسالة دكتوراه، كلية التربية جامعة بورسعيد.

منيب، تهاني محمد عثمان (٢٠٠٧). فاعلية برنامج إرشادي لمساعدة التلاميذ الموهوبين عقلياً من ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الجامعية، المؤتمر الرابع عشر مركز الإرشاد النفسي المجلد الأول، ديسمبر، ص ص ٤٧٩-٥٨٩.

مهران، هبة إبراهيم (٢٠١٨). الصفحة النفسية للتلاميذ الموهوبين والموهوبين ذوي صعوبات تعلم الرياضيات على مقياس ستانفورد بينية الصورة الخامسة. مجلة دراسات في الارشاد النفسي والتربوي، ٢، ٢٢٨- ٢٤٩.

ناصيف، محمد يحي (٢٠٠٥). قياس الإبداع الوجداني نظريا وعمليا لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا. مجلة عالم التربية،١٦، ١٢٥-١٧٤.

هدية، فؤاد محمد (٢٠١٤). فاعلية برنامج لتنمية المثابرة لدى عينة من الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة الموهوبين. مجلة دراسات الطفولة، ٦٤، ١٥٥-١٥٩.

Agarwal, A., & Singh, Y. P (2011). THE GIFTED CHILDREN WITH LEARNING DISABILITY.indian streams research journal, 1(1), 1-4

Assouline, S. G., Foley Nicpon, M., & Whiteman, C. (2010). Cognitive and psychosocial characteristics of gifted students with written language disability. Gifted Child Quarterly, 54(2), 102-115.

Averill, J. R. (1999). Individual differences in emotional creativity: Structure and correlates. Journal of personality, 67(2), 331-371.

Averill, J. R., & Thomas-Knowles, C. (2005). Emotional creativity. Handbook of positive psychology, oxford 172-185.

Barnett, J. E. (2005). Online counseling: New entity, new challenges. The Counseling Psychologist, 33(6), 872-880.

Buică-Belciu, C., & Popovici, D. V. (2014). Being twice exceptional: gifted students with learning disabilities. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 127, 519-523.

Brody, L. E., & Mills, C. J. (1997). Gifted children with learning disabilities: A review of the issues. Journal of learning disabilities, 30(3), 282-296.

Calitz, M. G. (2009). A cultural sensitive therapeutic approach to enhance emotional intelligence in primary school children(Doctoral dissertation).

Candler, M. M. (2017). The influence of perfectionism on mental health in gifted and twice-exceptional students.

Capuzzi, D., & Stauffer, M. D. (2016). Counseling and psychotherapy: Theories and interventions. John Wiley & Sons.

Cosden, M., Elliott, K., Noble, S., & Kelemen, E. (1999). Self-understanding and self-esteem in children with learning disabilities. Learning Disability Quarterly, 22(4), 279-290.

David, H. (2017). A double label: Learning disabilities and emotional problems among gifted children. International Letters of Social and Humanistic Sciences, 75, 22-31.

Dincyurek, S., & Uygarer, G. (2012). Conduct of Psychological Counseling and Guidance Services over the Internet: Converging Communications. Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET, 11(3), 77-81.

Douglass, M. J., & Tieso, C. (2014). Twice exceptional: bestowed Learning Disabilities upon Students. Journal of Educational Management Vol. 1 No. 1, pp: 1, 12.

Foley-Nicpon, M., Assouline, S. G., & Fosenburg, S. (2015). The relationship between self-concept, ability, and academic programming among twice-exceptional youth. Journal of Advanced Academics, 26(4), 256-273.

Frolova, S. V. (2016). Training of emotional creativity and development of adaptive personal qualities. International Annual Edition of Applied Psychology: Theory, Research, and Practice.(٣) ،

Gutbezahl, J., & Averill, J. R. (1996). Individual differences in emotional creativity as manifested in words and pictures. Creativity Research Journal, 9(4), 327-337.

Hua, C. B. (2002). Career self-efficacy of the student who is gifted/learning disabled: A case study. Journal for the Education of the Gifted, 25(4), 375-404.

Jones-Smith, E. (2011). Theories of counseling and psychotherapy: An integrative approach. Sage Publications.

Krochak, L. A., & Ryan, T. G. (2007). The Challenge of Identifying Gifted/Learning Disabled Students. International Journal of Special Education, 22(3), 44-54.

Lovett, B. J., & Lewandowski, L. J. (2006). Gifted Students With Learning Disabilities: Who Are They? Journal of Learning Disabilities, 39(6), 515–527.

Mallen, M. J., & Vogel, D. L. (2005). Introduction to the major contribution: Counseling psychology and online counseling. The Counseling Psychologist, 33(6), 761-775.d

Mallen, M. J., Vogel, D. L., & Rochlen, A. B. (2005). The practical aspects of online counseling: Ethics, training, technology, and competency. The counseling psychologist, 33(6), 776-818.b

McCoach, D. B., Kehle, T. J., Bray, M. A., & Siegle, D. (2001). Best practices in the identification of gifted students with learning disabilities. Psychology in the Schools, 38(5), 403-411

McCoach, D. B., Kehle, T. J., Bray, M. A., & Siegle, D. (2001). Best practices in the identification of gifted students with learning disabilities. Psychology in the Schools, 38(5), 403-411.

Newman, T. A., & Sternberg, R. J. (Eds.). (2012). Students with both gifts and learning disabilities: Identification, assessment, and outcomes (Vol. 25). Springer Science & Business Media.

Ruban, L. M. (2005). Identification and assessment of gifted students with learning disabilities. Theory into practice, 44(2), 115-124.

Sansom, S. (2015). Gifted students with learning disabilities: A current review of the literature. Acta Scientiae et Intellectus, 1(1), 5-17.

Sussman, R. J. (2004). Counseling over the Internet: Benefits and Challenges in the Use of New Technologies.phd thesis.newyourk.

Tanrikulu, İ. (2009). Counselors-in-training students' attitudes towards online counseling. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 1(1), 785-788.

Tarabakina, L. V., Ilaltdinova, E. Y., Lebedeva, I. V., & Tat'yana, L. S. (2015). Emotional Creativity as a Resource of Communicative Competence of Students. Mediterranean Journal of Social Sciences, 6(6 S7), 175.

Thomas, A. O., Lee, G., & Ess, B. (2015). Design and Implementation of Therapist Online Counseling. Online Learning, 19(4), 1-7.

Turnbull, A. P. (1995). Exceptional lives: Special education in today's schools. Merrill/Prentice Hall, Order Department, 200 Old Tappan Rd., Old Tappan, NJ 07675.

Wang, C. W., & Neihart, M. (2015). Academic self-concept and academic self-efficacy: Self-beliefs enable academic achievement of twice-exceptional students. Roeper Review, 37(2), 63-73.

Wills, J. T. (2012). Gifted students with a reading disability: The impact of lived experience (Doctoral dissertation, Queensland University of Technology).