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 برنامج إرشادي إنتقائي في تنمية مهارات الميتا انفعالية لدى التلاميذ الموهوبين الصم

. أ.د/ عبدالصبور منصور محمد
أستاذ ورئيس قسم التربية الخاصة
كلية التربية–جامعة بورسعيد

أ.د / إبراهيم رفعت إبراهيم
أستاذ مناهج وطرق تدريس الرياضيات
كلية التربية – جامعة بورسعيد

.م.م دينا محمد عرفة خفاجى
المدرس المساعد بقسم التربية الخاصة
كلية التربية– جامعة بورسعيد

تاريـــخ استلام البحـث : ٢٤ / ٨ /٢٠٢٠م
تاريـــخ قبـول البحـث : ٣/ ٩ /٢٠٢٠م
البريد الالكتروني للباحث : dina.khafagy@edu.psu.edu.eg

DOI: JFTP-2009-1079

الملخص

استهدفت الدراسة الحالية الكشف عن برنامج إرشادي إنتقائي في تنمية مهارات الميتا انفعالية لدى التلاميذ الموهوبين الصم، وتكونت عينة الدراسة من(٦) تلميذات بالمرحلة الإعدادية بمدارس الأمل للصم وضعاف السمع بمحافظة دمياط، وتراوحت أعمارهم ما بين(١٦-١٣) سنة، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبى، وتمثلت أدوت الدراسة فيما يلى: اختبار اختبار الذكاء غير اللفظي للصم (إعداد وتقنين مكرومي ، و عبد الفتاح ، ٢٠١٢)، واختبار تورانس للتفكير الابتكاري (إعداد وتقنين أبوحطب، سليمان،١٩٧٣)، واختبار مهارات الميتا انفعالي (إعداد الباحثة)، وكتيب للمسترشد (إعداد الباحثة)، ودليل للمرشد(إعداد الباحثة)، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠٥ بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لاختبار مهارات الميتا انفعالية على مستوى مهارات(الوعي الميتا انفعالي- الأداء الميتا انفعالي- التقويم الميتا انفعالي- والمهارات ككل) لصالح التطبيق البعدى.

الكلمات المفتاحية: **الم وهوبين الصم – مهارات الميتا انفعالية – برنامج إرشادي إنتقائي.**

ABSTRACT

The present study aimed at detecting the effectiveness of a Selective Counseling Program in Developing Meta-Emotional Skills Gifted Deaf Students.The sample consisted study (6) students in prep stage and aged (13-16) years. Experimental method was used and instruments administered were Non-verbal intelligence test for the deaf (Makromi and Abdel-Fattah, 2012),Torrance Test of Creative Thinking (Foud Abo-Hattab & Abd Allah Soliman ,1973), Test of Meta-Emotional Skills (prepared by the researcher), and a Selective Counseling Program in Developing Meta-Emotional Skills (prepared by the researcher). The result of the study revealed that there There are differences of a statistical significance among the averages of ranks for individuals marks of the experimental group in pre and post applying on meta-emotional skills scale for the post applying.

KEYWORDS: Gifted Deaf Students– Meta-Emotional Skills - Selective Counseling Program.

مقدمة

تعتبر انفعالات ومشاعر الموهوب من أهم أبعاد النمو النفسى، فالذكاء الانفعالى يعزز الذكاء العقلى والذكاء الاجتماعى، ويزداد الأمر أهمية وخطورة إذا كان الموهوب ذو إعاقة، فيفتقر إلى النضج الانفعالى، ونتيجة لذلك يواجه مشكلات فى التوافق الإجتماعي التى قد تحول دون نمو موهبته.

في الأونة الأخيرة ظهر الاهتمام بالتلاميذ الموهوبين ذوى الإعاقات؛ الأمر الذى أدى إلى الاهتمام بالتعرف على مواطن القوة والإبداع والموهبة لدى التلاميذ ذوى الإعاقة خاصة بعد أن كان التركيز – فيما سبق– على القصور والعجز لديهم، ولم يظهر هذا الاهتمام إلا بعد أن ثبت علمياً أنه لا يوجد علاقة بين الموهبة والإعاقة ، فقد يكون أحد الأشخاص معاقاً ولديه مواهب متعددة تظهر فى مجالات مختلفة سواء كانت رياضية ، فنية ، أو غير ذلك ، ويُطلق على هؤلاء بذوي الاستثناء المزدوج (توكل،٢٠١٢)، و يعد الموهوبون الصم إحدى فئات ذوى الاستثناء المزدوج ، فهم من ناحية يعدون من ذوى الإعاقة السمعية فتكون حاجتهم ملحة لتلك البرامج التى تمكنهم من تحقيق القدر المعقول من التوافق الشخصى والاجتماعى الذى يستطيعون على أثره الاندماج مع الآخرين فى المجتمع، وهم من ناحية أخرى يعدون من الموهوبين وهو الأمر الذى يفرض علينا تنمية ورعاية مواهبهم فى إطار الاهتمام بنواحى القوة التى تميزهم، بجانب الاهتمام بمساعدتهم فى الحد من الآثار السلبية التى تترتب على جوانب القصور التى يعانون منها(عبدالله، ٢٠٠٤)، ويمثل فقدان حاسة السمع لدى التلاميذ الموهوبين الصم أحد جوانب القصور التى تؤثر بالسلب على نموهم الانفعالي، فقد أشارت دراسة كلاً من(دايك ودنفر,Dyck&Denver, 2003 ; ريفى,Rieffe,2012; تاجرش واشورى وجليلابكنر ,Tajirishi, Ashori &Jalilabkenar,2013؛ بريك،٢٠١٦أ) إلى أن الموهوبون الصم يعانون من عجز واضح فى القدرة على معرفة وفهم الانفعالات، والتمييز بين انفعالاتهم الشخصية، والتعبير عن مشاعرهم ، وأن مهارات إدارة الانفعالات أقل فعالية لديهم بالمقارنة بالعاديين.

قد حظى مفهوم الميتا انفعالية على اهتمام علماء النفس باعتباره من العوامل ذات الأهمية فى التواصل الجيد مع الآخرين، وكذلك فى طرق التربية السليمة، فهو مستوى أعلى من مجرد الانفعال بالمثير، ويتضمن فهم الانسان لانفعالاته وانفعالات الآخرين وسلوكه بما يتفق مع هذا الفهم(بريك،٢٠١٦ب)، وعليه فتنمية مهارات الميتا انفعالية لدى النشىء قد تساعدهم فى فهم انفعالاتهم وإداراتها جيدًا والتواصل بها؛ مما ينعكس ذلك على العديد من اتجاهات نموهم ونجاحهم فى الحياة، وفى المقابل فإن إهمال تنمية تلك المهارات قد يجعلهم عرضة للفشل فى كافة جوانب حياتهم سواء الاجتماعية أو الأكاديمية أو المهنية (رضوان،٢٠٠٦)، وتتبدى ضرورة تنمية مهارات الميتا انفعالية بشكل أكبر لدى التلاميذ الموهوبين الصم ؛ نظرًا للطبيعة الانفعالية لهم حيث أن افتقار

المعاقين للقدرة على الاتصال اللغوى مع الآخرين لايساعدهم فى بناء علاقات معهم، ولايمكنهم من ايصال انفعالاتهم أو التعرف عليها، كما أن شعورهم بالعزلة والانطواء وعدم الاستقرار الانفعالى ينعكس على مهارات الميتا انفعالية سواء على مستوى وعيهم بالانفعالات أو تنظيمها أو الاستفادة منها فى مواقف جديدة (بريك،٢٠١٦أ)، لذا فهم بحاجة إلى تنمية مهارات الميتا انفعالية من خلال البرامج الإرشادية، فالتلميذ الموهوب الأصم يحتاج إلى إرشاد متمركز حوله وحول قدراته وإمكاناته حتى يتمكن من تعلم وابتكار أسلوب أو أكثر للتواصل مع الآخرين، والحد من الآثار السلبية التى يمكن ان تترتب على إعاقته أو جوانب الضعف التى يعانى منها، والعمل على تنمية جوانب القوة التى تميزه وتطويرها(عبدالله،٢٠٠٤)، ومن هنا ينطلق البحث الحالى مستهدفاً التحقق من فعالية برنامج إرشادى في تنمية مهارات الميتا انفعالية لدى التلاميذ الموهوبين الصم.

مشكلة الدراسة

نبع الإحساس بمشكلة الدراسة من خلال ما لاحظته الباحثة أثناء الإشراف على طلاب كلية التربية "شعبة التربية الخاصة" بالتدريب الميدانى بمدرسة الأمل للصم وضعاف السمع بمحافظة بورسعيد، حيث لاحظت الباحثة تمتع بعض التلاميذ الصم بأنواع من المواهب فى المجالات(الفنية، الموسيقية، الرياضية)، وعلى الرغم مما لديهم من قدرات واستعدادات يمكن أن تساعدهم على الاندماج داخل المجتمع إلا أنهم يعانون من انخفاض التوافق النفسى والاجتماعى، والإدراك السالب لذواتهم من جانب المحيطين بهم، والميل إلى الانسحاب والعزلة وتجنب المواقف الاجتماعية مع العاديين، وكان العامل الرئيسى الذى يكمن خلف العديد من مشكلات هؤلاء التلاميذ هو أن الإعاقة السمعية لديهم تؤثر بالسلب على مهارات الوعى والضبط التنفيذى للانفعالات؛ مما يعوق قدرتهم على إدارة انفعالاتهم حسب الموقف، وبالرجوع للدراسات وطيدة الصلة بمهارات الميتا انفعالية لدى الصم كمهاراتي الوعي الميتا انفعالي والإدارة الميتا انفعالية، فبالنسبة للدراسات التي تناولت مهارة الوعي الميتا انفعالي لدى الصم توصلت نتائج دراسة وارما وكيكونين وستولتز وجينيد Waaramaa, Kukkonen, Stotlz & Genied (2018) إلى أن الإعاقة السمعية تؤثر بالسلب على القدرة على التعرف على مشاعر الآخرين، والتعرف على الفروق فى المشاعر، كما توصلت نتائج دراسة ويفيرنك وآخرون(2012) Wiefferink et al.إلى أن فقدان السمع لدى التلاميذ يؤثر على جميع جوانب فهم الانفعالات ببعديها التعرف على الانفعالات من تعابير الوجة، اسناد الانفعال فى سياق الموقف، وتضيف دراسة لادلو وآخرون(2010) .Ludlow et al إلى أن التلاميذ الصم قد يكون لديهم القدرة على التعرف على السمات الانفعالية الأساسية(السعادة،الغضب،الحزن،الخوف) بشكل صحيح فى المواقف الاجتماعية إلا أنهم أكثر عرضه للأخطاء فى العواطف والانفعالات المعقدة والغامضة، وقدرتهم على فهم مشاعر الآخرين وتفسيرها والتفاعل الإيجابى معها، أما عن الدراسات التي تناولت مهارة الإدارة

الانفعالية لدي الصم فتوصلت نتائج كلاً من (ريفى,2012, Rieffe ;ريفى وكيتلير وويفرينك Rieffe, Ketelaar & Wiefferink ,2010,) إلى أن التلاميذ الصم هم أقل قدرة على التحكم فى إخفاء مشاعرهم الخاصة من أجل الحفاظ على مشاعر الآخرين واستمرار العلاقة بينهم، كما أنهم يعانون من عجز واضح في إدارة انفعالاتهم بالمقارنة بالعاديين، ومن ناحية أخرى فقد أشارت بعض الدراسات إلى ضرورة تصميم برامج إرشادية تركز على تنمية الجوانب الانفعالية لدى التلاميذ الموهوبين الصم كدراسة دراسة كلاً من (بيومى،٢٠٠٩؛ عبدالحميد،٢٠١٦؛ خليفة،٢٠١٦؛ عبده،٢٠١٦)، وعلى هذا تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في السؤال التالي:

ما فعالية برنامج إرشادي إنتقائي في تنمية مهارات الميتا انفعالية لدى التلاميذ الموهوبين الصم؟ وينبثق من ذلك السؤال الأسئلة الفرعية التالية :

١- ما مهارات الميتا انفعالية التي يجب تنميتها لدى التلاميذ الموهوبين الصم؟

٢- ما صورة نموذج إرشادي قائم على النظرية الانتقائية لتنمية مهارات الميتا انفعالية ؟

٣- ما صورة برنامج إرشادي مُعد في ضوء النموذج الإرشادي المقترح في الدراسة الحالية لتنمية مهارات الميتا انفعالية لدى التلاميذ الموهوبين الصم؟

٤- ما صورة دليل إرشادي للمرشد مُعد في ضوء النموذج الإرشادي المقترح في الدراسة الحالية لتنمية مهارات الميتا انفعالية لدى التلاميذ الموهوبين الصم ؟

٥- ما فعالية البرنامج الإرشادى المقترح في الدراسة الحالية فى تنمية مهارات الميتا انفعالية لدى التلاميذ الموهوبين الصم؟

أهداف الدراسة

١- تحديد مهارات الميتا انفعالية التي يجب تنميتها لدى التلاميذ الموهوبين الصم.

٢- اقتراح نموذج إرشادي قائم على النظرية الانتقائية لتنمية مهارات الميتا انفعالية.

٣- تصميم برنامج إرشادي مُعد في ضوء النموذج المقترح في الدراسة الحالية لتنمية مهارات الميتا انفعالية لدى التلاميذ الموهوبين الصم.

٤- التحقق من فاعلية البرنامج المقترح في الدراسة الحالية في تنمية مهارات الميتا انفعالية لدى التلاميذ الموهوبين الصم.

فرض الدراسة

تسعى الدراسة الحالية التأكد من صحة الفرض التالي، والمرتبط بالسؤال الخامس من أسئلة الدراسة:"يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠٥ بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلى والبعدي لاختبار مهارات الميتا انفعالية على مستوى مهارات(الوعي الميتا انفعالي- الأداء الميتا انفعالي- التقويم الميتا انفعالي- والمهارات ككل) لصالح التطبيق البعدى".

أهمية الدراسة

١. إظهار متغير مهارات الميتا انفعالية كأحد المهارات التي لم تلق اهتماماً واضحاً في مجال إرشاد ذوي الاحتياجات الخاصة.
٢. توجيه اهتمام العاملين والباحثين فى مجال التربية الخاصة ففئة التلاميذ الموهوبين الصم لم تأخذ حقها فى الدراسة والبحث، فمعظم الدراسات تناولت التلاميذ الصم وأهملت مواهبهم، وطاقتهم، وإمكانية استغلال تلك المواهب وتنميتها بما يعود بالنفع عليهم، وعلى المجتمع.
٣. إعداد اختبار مهارات الميتا انفعالية لدى التلاميذ الموهوبين الصم.
٤. تقديم برنامج إرشادى فى تنمية مهارات الميتا انفعالية، والذى يمكن الاستعانه به من قبل الأخصائين النفسيين العاملين بمجال التربية الخاصة.

حدود الدراسة

تتحدد حدود الدراسة الحالية بالأبعاد التالية:

١. أبعاد الميتا انفعالية: تتحدد مهارات الميتا انفعالية المستهدفة في الدراسة الحالية بالمهارات التالية: الوعي الميتا انفعالي، والأداء الميتا انفعالي، والتقويم الميتا انفعالي.
٢. البعد البشري: أجريت الدراسة الحالية على عينة قوامها (٦) تلميذات صم موهوبين فى مجال الفنون الأدائية (الرسم– التمثيل– الرياضة– العزف)، وتتراوح أعمارهم من(١٦–١٣) سنه، نسبة فقد السمع لديهم(٩٠–٧٠) ديسبل، ونسبة الذكاء(١٠٢– ١٠٩).
٣. البعد الجغرافي: تم اختيار العينة التي أجريت عليها الدراسة من مدرسة الأمل للصم وضعاف السمع بشطا بمحافظة دمياط.
٤. البعد المنهجي: استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي للتحقق من فرض الدراسة.
٥. البعد الزمني: تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١٩–٢٠٢٠ م.

مصطلحات الدراسة

١– الموهوبون الصم Gifted Deaf

بالرجوع إلى(خليفة، ٢٠١٦؛ باكير ,Baker ,1985 ; ماكدونالد,MacDonald,1992 ; مادو,Meadow ,1980 ; ريس ومككوش ,Reis & McCoach ,2002) تُعرف الباحثة الموهوبين الصم إجرائياً بأنهم " مجموعة غير متجانسة من التلاميذ داخل الفصل الدراسي يمتلكون خصائص مشتركة بين كل من الموهوبين وخصائص الصم ، أى الذين يتمتعون بمستوى عال من الذكاء وكذلك القدرات الإبداعية فى مجال واحد أو أكثر من مجالات الموهبة، ولكنه لديهم قصور كلي فى حاسة السمع؛ مما ترتب عليه عدم قدرته على التعامل بفاعلية مع مواقف الحياة الاجتماعية حتى مع

استخدام معينات سمعية، وهذا ما تعكس درجات التلميذ فى اختبار الذكاء، واختبار التفكير الابتكاري (مستوى فوق المتوسط) المستخدم فى هذه الدراسة ".

٢- مهارات الميتا انفعالية Meta-emotional Skills

بالرجوع إلى(مطر،٢٠١٥؛ باكير وفننج وكرنك Baker,Fenning&Crnic,2011, ; بارتسش وفوردير ومانجولد وفيهوف Bartsch, Vorderer, Mangold & Viehoff, 2008, ; فيرارى وكويما Ferrari & Koyoma,2000, ; بور Power ,2010,) تُعرف الباحثة مهارات الميتا انفعالية إجرائياً بأنها" قدرة التلميذ الموهوب المعاق سمعياً على إدارة انفعالاته، وانفعالات الآخرين؛ وذلك من خلال مجموعة من مهارات الوعي، والأداء، والتقويم للعمليات المعرفية والانفعالية التي تتم قبل وبعد وأثناء المواقف الانفعالية"، وذلك كما تعكسه الدرجات التى يحصل عليها التلميذ فى اختبار مهارات الميتا انفعالية المستخدم فى هذه الدراسة".

٣- البرنامج الإرشادي الإنتقائي Selective Counselling Program

بالرجوع إلى(سباق،٢٠١٥؛ سعفان،٢٠١٤؛ شند،٢٠٠٨؛ القريطي،٢٠١٤) تُعرف الباحثة البرنامج الإرشادي إجرائياً بأنه" مجموعة من الأنشطة والخبرات المنظمة والمخططة والمحددة بجدول زمنى معين، بهدف تنمية مهارات الميتا انفعالية لدى عينة الدراسة من التلاميذ الموهوبين الصم، ويتم ذلك من خلال مجموعة من الجلسات الإرشادية القائمة على بعض الفنيات التي تنتمى كل فنية منها إلى نظرية إرشادية معينة(البرمجة اللغوية العصبية- الإرشاد العقلاني الانفعالي لأليس-الإرشاد الجدلي السلوكي- الإرشاد المعرفي السلوكي)."

الإطار النظري

المحور الأول: الموهوبون الصم

يُعد الموهوبون الصم إحدى فئات ذوى الاستثناء المزدوج، وقد تكون موهبه التلميذ لأصم وسيلة تعويضية لما يعانى من نقص أو عجز عضوى، أو وسيلة للتخلص من المشكلات السلوكية والقلق والصراع، ووسيلة أيضاً لاثبات الذات من خلال انتاج ملموس جديد وهادف وموجه نحو أهداف معينه، بحيث يكون هذا النتاج نافعاً ومفيداً؛ لذا ادرك المتخصصون بأهمية رعاية وثقل المواهب لدى الصم (عبدالمنعم،٢٠١٦).

أولاً: مجالات الموهبة لدى الصم

بالرجوع إلى كلٍ من(الخطيب،٢٠١٣؛ القريطي،٢٠١٣؛ عبدالله،٢٠٠٤؛ عطية،٢٠١٠) فإن الموهبة تظهر لدى الصم فى واحدة أو أكثر من المجالات التالية:

١- القدرة العقلية العامة: تشير إلى المقدرات العقلية العالية أو الفائقة التى تميز المتفوقين عقلياً أو المتفوقين من حيث التحصيل الأكاديمى، ويتم التعرف عليهم باختبارات الذكاء التقليدية، أو التحصيل الأكاديمى.

٢- الأستعداد الأكاديمى الخاص: يشير إلى الارتفاع غير العادي للأداء على أي من الاختبارات التحصيلية أو اختبارات الاستعدادت في مجال دراسي معين كالرياضيات، أواللغات، أو القدرة العددية، أو القدرة المكانية.

٣- التفكير الابتكارى: يشير إلى القدرة على انتاج الأفكار الجديدة أو تجميع العناصر والوحدات المعرفية المتنافرة في معان وأطر معرفية ذات معاني جديدة.

٤- الفنون البصرية أو الأدائية: تشير إلى التميز والمهارات غير عادية فى الفنون البصرية كالفنون التشكيلية(رسم، تصوير، نحت، أشغال فنية)، أو الفنون الأدائية كالموسيقى، والتمثيل، والرقص، أو مايرتبط بذلك من قدرات.

٥- القدرة على القيادة: تشير إلى القدرة على توجيه الآخرين نحو تحقيق هدف معين أو مجموعة معينة من الأهداف وذلك من خلال اتباع طرق وأساليب مبتكرة تساعد في ذلك.

٦- القدرة الحس حركية: تشير إلى التميز في القدرة على التعبير الابتكارى من خلال الأنشطة الحركية، فالمهارات الحركية الدقيقة إلى جانب القدرة العقلية العامة يمكن أن تسهم فى تنمية القدرات الابتكارية.

ثانياً: خصائص الموهوبين الصم

١- الخصائص المعرفية:

بالرجوع إلى كلٍ من (توكل،٢٠١٢؛ عبدالله،٢٠٠٤، باكير,Backer,1985; فريدريشس,2001, Friedrichs) تتحدد الخصائص المعرفية للموهوبين الصم في النقاط التالية:

أ. حل المشكلات: يتسمون بالقدرة على استخدام المعلومات والمعارف التي سبق لهم تعلمها والمهارات التي اكتسبوها في التغلب على المشكلة بأسلوب جديد وغير مألوف في حلها.

ب. الاهتمامات والهوايات: يتصفون بتنوع وكثرة اهتمامتهم وهواياتهم ذات الصلة بمجال موهبتهم، وربما يرجع ذلك إلى الدافعية والفضول لديهم التي تقودهم إلى مستويات متقدمة من الاهتمامات.

ج. الفضول: لديهم رغبة قوية في التعرف على كل مايقع عليه حسه، وذلك من خلال قوة الملاحظة وطرح التساؤلات التي تبدو أعلى من مستواهم العمري أو الصفي.

د. التخيل: يمتازون بالخيال المفرط، ويستخدمون النخيل واستعارة الأفكار الخيالية خلال مناقشتهم وكتاباتهم.

هـ. القدرات العقلية والموهبة: يمتلكون قدرات عقلية فائقة ومواهب غير عادية في إحدى مجالات الموهبة، كما يمتلكون قدرات فنية تعكس كماً كبيراً من الابتكارية.

٢- الخصائص الانفعالية:

أ. مفهوم الذات: التلاميذ الموهوبين الصم يعانون من ضعف مفهوم الذات؛ ويرجع ذلك إلى الخوف من الفشل المرتبط بالتباين بين التوقعات العالية المبنية على مفاهيمهم الذاتية عن قدراتهم والإنجاز المنخفض الناتج عن الإعاقة(البرادعي،٢٠١٧).

ب. السلوك الاعتمادى: جزء من الصعوبات الانفعالية التى يواجهوها الموهوبين الصم؛ ترجع إلى الأنماط المتضاربة فى نواحى التحكم والاستقلالية، فالتلاميذ الموهوبين الذين ولدوا محرومين من السمع يميلون إلى إظهار سلوكيات تحكم خارجى أكثر اعتمادية(Mallick,2003).

ج. التعاطف: تشير نتائج دراسة ريفى وكيتلير وويفرينك Rieffe, Ketelaar & Wiefferink (2010) إلى أن التلاميذ الموهوبين الصم أقل من أقرانهم العاديين في نفس المرحلة العمرية في التعاطف المعرفي والوجداني، ويمكن تفسير ذلك فى ضوء دراسة ديك وفارجيا وشوشيت وهولميس Dyck, Farrugia, Shochet & Holmes (2004) التى أشارت نتائجها إلى أن الإعاقة السمعية لدى الموهوب تساهم فى تأخر مهام التمييز الانفعالى المتعددة خاصة المفردات والفهم الانفعالى، ومن ثم فإن قدرتهم على فهم المفردات الانفعالية يؤثر فى قدرتهم على التعاطف.

د. إدارة الانفعالات(الميتا انفعالية): يقصد بها القدرة على تنظيم الانفعالات ومراقبتها وضبطها وتوجيها لدى الشخص فى المواقف الاجتماعية المتنوعة مع الآخرين (الجبالي،٢٠١٦)، وتشير نتائج دراسة بريك(٢٠١٦) إلى انخفاض مهارات الميتا انفعالية لدى التلاميذ الصم مقارنة بأقرانهم العاديين.

٣- الخصائص الاجتماعية:

بالرجوع إلى كلٍ من (القريطي،٢٠١٣؛ عبدالواحد،٢٠١٤;Mallick, 2003) تتحدد الخصائص الاجتماعية للموهوبين الصم في النقاط التالية:

أ. السلوك العدواني: يلجئون إلى السلوك العدواني نتيجة الإحباط الناشىء عن عدم قدرتهم على الوصول إلى أهدافهم، وعدم القدرة على الاعتماد على أنفسهم، وسخرية المحيطين بهم، والفهم الخاطىء سواء من ناحية المعاق سمعياً أو من ناحية المحيطين به.

ب. المهارات الاجتماعية: لديهم مهارات اجتماعية غير فعالة وغير ناضجة حتى تحميه من حساسية نقاط ضعفهم الأكاديمية والعاطفية الناتجة عن الإعاقة.

ج. السلوك الانسحابي: أكثر نزوعاً للانسحاب من المواقف الاجتماعية سواء فى نطاق الأسرة أم العمل أم المجتمع بصفة عامة وذلك نظراً لافتقادهم لأهم وسائل الاتصال والتفاعل الاجتماعي وهي اللغة اللفظية.

د. مواجهه الضغوط: أكثر عرضه للضغوط من قبل الأقران والأسرة خاصة في مرحلة المراهقة، كما أنهم يواجهون تلك الضغوط باستخدام استراتيجيات سلبية مثل (التجنب- الانسحاب-العدوان).

ثالثاً: أدوات التعرف على التلاميذ الموهوبين الصم

هناك العديد من الأدوات التي يمكن استخدامها للتعرف على الموهوبين المعاقين سمعياً وهي:

١- اختبارات الذكاء: اختبارات الذكاء أكثر الأساليب دقة وموضوعية فى الكشف والتعرف على التلاميذ الموهوبين، وعند التعامل مع التلميذ الموهوب الأصم يفضل استخدام أحد اختبارات الذكاء غير اللفظية لإن الاختبارات النفسية التى تعتمد على اللغة لقياس الذكاء فإنها حتماً تقيس الصعوبات اللغوية للصم بدلاً من ذكائهم (Baker ,1985)

٢- اختبارات التفكير الابتكارى:يعد التفكير الابتكارى أحد مكونات الموهبة وليس مظهر من مظاهرها ويرجع السبب فى ذلك إلى أن الابتكارية هى التى تساعد الفرد على تقديم أفكار جديدة وأصيلة، وذلك بغض النظر عن الموهبة الابتكارية كمجال مستقل من مجالات الموهبة(عبدالله،٢٠١٠).

٣- تقييم الناتج الابتكارى: يميز حسن(٢٠٠٢) بين الابتكار الكامن والناتج الابتكارى، فالناتج الابتكارى يأخذ عادة الشكل الظاهر مثل الشعر، الرواية، الموسيقى، نظرية علمية، أما الابتكار الكامن فهو استعداد لإنتاج أفكار أو نواتج سيكولوجية، وقد يكون عند الفرد استعداداً للابتكار ولكنه لايقدم انتاجاً ابتكارياً؛ لذا يرى عبدالواحد(٢٠١٤) أنه بالنسبة لتقييم الموهبة الفنية والأدبية والرياضية يكون من خلال تقييم الناتج الابتكارى وذللك من جانب المعلمين المدربين أو من جانب أخصائين فى مجال الموهبة .

٤- قوائم السمات والسلوكيات: وهى عبارة عن مجموعة من العبارات التى تصاغ بطريقة إجرائية تمثل الخصائص السلوكية التى ذكرتها الدراسات على أنها تصف التلاميذ الموهوبين الصم وتميزهم عن غيرهم (سليمان،٢٠٠٥).

٥- ترشيحات المعلمين:يتم ترشيح هؤلاء التلاميذ والأعلان عنهم بناءاً على تقارير المعلمين على أداء اختبارات الذكاء والتحصيل، وقوائم تقدير الاهتمامات، وملف إنجاز التلميذ، وماتسفر عنه الملاحظة المباشرة لأدائة فى المواقف الطبيعية(سويسى،٢٠١٠).

المحور الثاني: مهارات الميتا انفعالية

يُعد مفهوم الميتا انفعالية أو ماوراء الانفعال من المفاهيم الحديثة نسبيًا فى مجال علم النفس، وهو يناظر مفهوم ماوراء المعرفة الذى قدمه فلافل (Flavel) فى سبعينات القرن الماضى ,Power)

(2010,، وسوف تستخدم الدراسة الحالية مصطلح الميتا انفعالية بدلاً من ماوراء الانفعال، وذلك لأن مقطع "ماوراء" يشير إلى مابعد، أما الميتا انفعالية فهى لاتعنى فقط ماوراء أو مابعد، بل تعنى مجموعة مهارات الوعى والإدارة التنظيمية للعمليات المعرفية التى تتم قبل وبعد وأثناء تعامل الفرد فى المواقف الانفعالية.

أولاً: النماذج التي تناولت مهارات الميتا انفعالية

بمراجعة الأدبيات والدراسات النظرية المتعلقة بالنماذج التي تناولت مهارات الميتا انفعالية، يمكن تصنيفها إلى ثلاث تصنيفات كمايلي:

١- نموذج تناول مكون الخبرة الميتا انفعالية فقط:

(أ) نموذج الخبرة الميتا انفعالية لماير وزملاؤه:

فى إطار جهود ماير وزملاؤه Mayer & Stevens(1994) لتحديد أبعاد الذكاء الاجتماعى أشاروا إلى أن الخبرة الميتا انفعالية تُقسم إلى قسمين:

أ. الأبعاد التنظيمية: وتشمل السلوكيات والأساليب الدفاعية التى تمكن الفرد من التعامل مع الانفعالات وتحمل الضغوط الناشئة عنها، ويتضمن هذا القسم الأبعاد التالية:

١-الإصلاح: محاولات الفرد فى تعديل وإصلاح انفعالاته.

٢-الاحتفاظ: قدرة الفرد فى الحفاظ على حالتة الانفعالية الراهنة إذا كان راض عنها وصيانتها.

٣-الإخماد: محاولات الفرد لإخماد الانفعالات السلبية، والتمهيد للانفعالات الايجابية.

ب. الأبعاد التقويمية: وتشمل معتقدات الفرد واتجاهاته العامة عن انفعالاته وانفعالات الآخرين، ويتضمن هذا القسم الأبعاد التالية:

١-القبول- الرفض: ويعنى إلى أى مدى يسمح الفرد للآخرين فى ان يتعرفوا على مشاعره وانفعالاته.

٢-الوضوح-الغموض: ويعنى إلى أى مدى يسمح الفرد للآخرين أن يميزوا بين انفعالاته، وكيف يميز هو انفعالاته.

٣-التأثر-عدم التأثر: ويعنى إلى أى مدى يعتقد الفرد بأنه أحكامه وأحكام الآخرين تتأثر بالانفعالات.

٤-النمطية-عدم النمطية: مثل القول" أنا شعر بهذه الطريقة عادة".

٢- نماذج تناولت مهارات الوعى والضبط تنظيم الذات للانفعالات:

(أ) نموذج رباعى القدرات لماير وزملاؤه:

قام ماير وسالوفى وكارسو Mayer, Salovey & Caruso (1999) بتطوير نموذج إجرائى لأبعاد ذكاء الوجدان ومهاراته إلى أن انتهوا إلى نموذج رباعى تتضمن الأبعاد الأتية:

١- تحديد الانفعالات: يشمل قدرة الفرد على التعرف وإدراك الطريقة التى يشعر بها هو، وكذلك الطريقة التى يشعر بها الآخرين.

٢- استخدام الانفعالات: يشمل قدرة الفرد على توليد الانفعالات، والاستدلال والتفكر والابتكار فى هذه الانفعالات.

٣- فهم الانفعالات: يشمل قدرة الفرد على فهم انفعالاته وانفعالات الآخرين(مايسببها، وكيف يمكن تغيرها).

٤- إدارة الانفعالات: تشمل القدة التى تسمج للفرد فى أن يستخدم قوة انفعالاته فى اتخاذ قرارات واختيارات فعالة لضبط وتنظيم انفعالاته وسلوكياته.

(ب) نموذج جولمان لذكاء الوجدان:

يتكون النموذج من خمس أبعاد رئيسة ، وهي:

١- الوعى بالذات: يتتضمن الوعى الانفعالى للذات، والتقييم الدقيق للذات، والثقة بالذات.

٢- إدارة الذات: يتتضمن ضبط الذات، و الموثوقية، والإنصاف، والتكيفية.

٣- تحفيز الذات: يتتضمن التوجه للإنجاز، والمبادرة.

٤- الوعى الاجتماعى: يتتضمن التعاطف، وتوجه الخدمة، والوعى التنظيمى.

٥- المهارات الاجتماعية: يتتضمن القيادة، والإتصال، و التأثير، وتغيير الحافز، وإدارة الصراعات، وبناء الروابط، وتنمية الآخرين، وفريق العمل والمشاركة.

(Boyatzis,Goleman&Rhee,2000)

٣- نماذج تناولت مصطلح الميتا انفعالية بصورة مباشرة:

(أ) نموذج جوتمان للميتا انفعالية الوالدية.

قدم جوتمان وزملائه تصور إدراكياً للميتا انفعالية فى ارتباطها بأساليب التربية الانفعالية والوجدانية التى يمارسها الآباء، وقد نتج عن ذلك أبعاد نموذج الميتا انفعالية الوالدية وهي(الفرماوى، ورضوان،٢٠٠٩):

١- الوعى: ويشمل دراية الآباء بانفعالاتهم وإدراكهم لها، وكذا درايتهم بانفعالات أطفالهم.

٢- التقبل: ويعنى مدى تقبل الآباء لانفعالاتهم وانفعالات أبنائهم.

٣- التنظيم: ويشمل الإجراءات التى يقوم بها الآباء لتنظيم انفعالاتهم وانفعالات أبنائهم.

٤- التدريب: ويعنى قدرة الآباء على تدريب أبنائهم على مهارات التعامل مع الانفعالات وضبطها.

(ب) نموذج الفرماوى ورضوان:

وضع الفرماوي ورضوان(٢٠٠٨) نموذج يتكون من بعدين أساسين للميتاانفعالية، وهما:

١- الوعي الميتا انفعالي: هو المكون الرئيس الذي تبنى عليه كافة مهارات الميتا انفعالية، حيث يتشكل هذا الوعي بتوجيه انتباه الفرد نحو حالاته الداخلية، وتنعكس بنية هذ الوعي من خلال

ثلاث مكونات، وهي: الدراية الميتا انفعالية، والخبرة الميتا انفعالية، واستكشاف الذات للانفعالات والتعبير عنها.

٢- الإدارة الميتا انفعالية:هو البعد الإجرائي للميتا انفعالية، الذي يستخدم بنية الوعي الانفعالي من دراية وخبرة ميتا انفعالية في ضبط وتنظيم الانفعالات سواء على مستوى إدارة الذات أو على مستوى إدارة انفعالات الآخرين، وتتم عملية الإدارة الميتا انفعالية من خلال عدة مهارات أساسية، وهي: التخطيط، ومراقبة الذات، وإتخاذ القرار إزاء اختيار الاستراتيجية الملائمى للإدارة الميتا انفعالية، والتوجه الميتا انفعالي، والمداوة الميتا انفعالية.

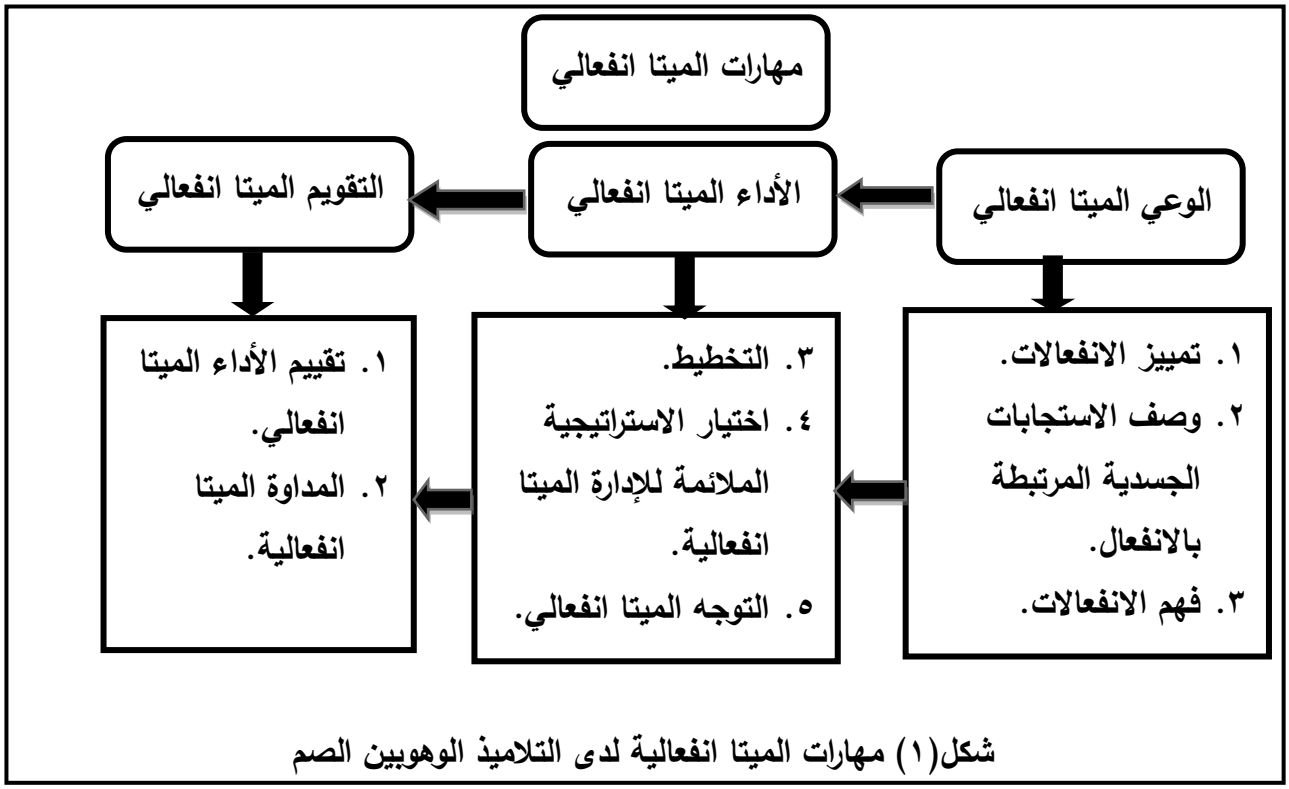
ثانياً: مهارات الميتا انفعالية لدى التلاميذ الموهوبين الصم

من خلال مراجعة الباحثة لمجموعة من الدراسات والبحوث والأدبيات التي تناولت مهارات الميتا انفعالية بشكل مباشر مع التلاميذ الصم كدراسة بريك(٢٠١٦)، ودراسات تناولت جوانب وطيدة الصلة بمهارات الميتا انفعالية لدى الصم كمهارة الوعي الميتا انفعالي مثل دراسة (لادلو وآخرون .et al Ludlow ,2010, ; وارما وكيكونين وستولتز وجينيد Waaramaa, Kukkonen, Stotlz & Genied ,2018, ; ويفيرنك وآخرونو,Wiefferink et al. 2012)، ومهارة إدارة الميتا انفعالية لدى الصم كدراسة كلاً من (ريفى,Rieffe ,2012 ;ريفى وكيتلير وويفرينك Rieffe, Ketelaar & Wiefferink ,2010, ; هينترمير ,Hintermair ,2013) تم العمل على استخلاص تصورللمهارات الفرعية التي تعبر في مجملها عن مهارات الميتا انفعالية ككل، خاصة وأن تقسيم المهارة العامة غلى مجموعة من المهارات الفرعية يزيد من عمق دراسة المهارة الكلية، وتمثلت المهارات الفرعية للميتا انفعالية في التالي:

١. مهارة الوعي الميتا انفعالي: وتتمثل هذه المهارة في قدرة التلميذ الموهوب الأصم على التمييز بين الانفعالات، ووصف الاستجابات الجسدية المرتبطة بالانفعال، وفهم الانفعال.

٢. مهارة الأداء الميتا انفعالي: وتتمثل هذه المهارة في قدرة التلميذ الموهوب الأصم على التخطيط للعمليات اللازمة لإدارة انفعالاته، وانفعالات الآخرين، واختيار الاستراتيجية الملائمة لإدارة انفعالاته، وتوجيه عملية إدارة انفعالاته وانفعالات الآخرين في ضوء الخبرة الميتا انفعالية.

٣. مهارة التقويم الميتا انفعالي: وتتمثل هذه المهارة في قدرة التلميذ الموهوب الأصم على تقييم الأداء الانفعالي له وللآخرين، واستخدام استراتيجيات المداوة الميتا اتفعالية للتغلب على العوائق التي تحول دون إدارة انفعالاته.



شكل(١) مهارات الميتا انفعالية لدى التلاميذ الوهوبين الصم

المحور الثالث: الإرشاد الانتقائي

يعد الإرشاد الانتقائى من أبرز أساليب الإرشاد، وتستند الخلفية النظرية لبرامج الإرشاد الانتقائى إلى النظرية الانتقائية لفردريك ثورن Thorn ، حيث حاول جمع وتوجيهه مناهج الإرشاد والعلاج النفسى من خلال أسلوب انتقائي، ويرى ثورن أن انتقائية الفنيات التى يتم استخدمها مع المسترشد تتوقف على حالته، ووجه نظر المرشد حول طبيعة شخصيته.

أولاً: مباديء الإرشاد الانتقائي

أشار كلاً من(حنفي،٢٠٠٧؛ عبدالعظيم، عبدالصمد، و أبو النور،٢٠١٠، ؛ القريطي،٢٠١٤) إلى أن الإرشاد الإنتقائي يقوم على مجموعة من المبادىء تتلخص في:

١- الفردية: يراعي الإرشاد الانتقائي أن لكل شخص فرديته وبالتالي يجب تنوع الأساليب الإرشادية المستخدمة في العملية الإرشادية.

٢- الإتاحة: يستخدم الإرشاد الانتقائي العديد من الطرق الإرشادية المتاحة لتكوين فكرة عن مشكلة المسترشد فى التعامل معها، ومع هذا لايمكن اعتبار طريقة بعينها هي الأفضل.

٣- البدائل: يوجد العديد من البدائل الإرشادية لكل مشكلة يعاني منها المسترشد، ولكن هناك بدائل تكون أفضل وأنسب للمسترشد عن غيرها.

٤- الدمج: يقوم الإرشاد الانتقائي على الدمج بين الفنيات الإرشادية المختلفة، بحيث تصبح شكلاً جديداً فعالاً قائمة على التناغم والانسجام فيها.

٥- المرجعية: يتضمن الإرشاد الانتقائي استخدام نظريتين إرشاديتين على الأقل، وتمكن المرشد منها.

ثانياً: فنيات الإرشاد الإنتقائي المستخدمة فى تنمية مهارات الميتا انفعالية

من خلال أدبيات البحث فى مجال تنمية مهارات الإدراك والضبط الانفعالي يمكن تحديد عدة فنيات استخدمت-بشكل غير مباشر- للتدريب على مهارات الميتا انفعالية، وهي:

١- العمود الثلاثى: تعتبر فنية تعليمية يتعلم الفرد الرد على النقد الداخلى لديه، وكتابة الأفكار الناقدة للذات ليفهم سبب تشويهها، حيث يكتب الأفكار اللاعقلانية فى (العمود الأول)، ويدون فى (العمود الثانى) الرد على هذه الأفكار وفى (العمود الثالث) يدون فيه رد الفعل العقلانى، وبهذه الطريقة يبدأ الفرد فى تطوير نظام أكثر واقعية فى تقييم المواقف (نوفل،٢٠١٦)، وتستخدم الباحثة فنية العمود الثلاثي في البرنامج بهدف تحديد الأفكار اللاعقلانية السلبية المرتبطة بانخفاض القدرة على الإدارة الميتا انفعالية وتحويلها إلى أفكار عقلانية إيجابية، وذلك من خلال تمثيل أفراد المجموعة الإرشادية لمواقف مروا بها لم يستطيعوا إدارة انفعالاتهم بها، ثم تطلب الباحثة منهم أن يسجلوا في العمود الأول الأفكار التي راودتهم في تلك المواقف، أما في العمود الثاني تدريبهم الباحثة على الرد على هذه الأفكار بشكل عقلاني وأكثر إيجابية، وفي العمود الثالث يتم تسجيل رد الفعل والمشاعر في الموقف في ضوء العمود الثاني.

٢- النمذجة: تبنى هذه الفنية على نظرية التعلم الاجتماعى لألبرت باندورا، وعلى أساس أن السلوك يكتسب بالتعلم من ملاحظة نموذج سلوكى وترميز وضبط الأحداث المنمذجة، ومن ثم يمكن للمسترشد أن يحدث تغيرات فى سلوكه سواء بإكتساب سلوك جديد أو بزيادة أو إنقاص سلوك موجود لديه وذلك عن طرق ملاحظة شخص(نموذج) يؤدى هذا السلوك، والاقتداء به بدلاً من تكوينه أو تعديله عن طريق المحاولة والخطأ(القريطي،٢٠١٤)، وتستخدم الباحثة فنية النمذجة في البرنامج بهدف تنمية مهارة التمييز بين الانفعالات، وذلك من خلال استخدام النموذج الرمزي في الربط بين الانفعالات والكلمات التي تعبر عنها، واستخدام النموذج المشارك للتدريب على التعبير عن الانفعالات.

٣- التخيل العقلاني الانفعالي: إحدى فنيات الإرشاد العقلانى الانفعالى، وقد بلور أليس نظريته التى يقوم عليها الإرشاد العقلانى الانفعالى وأطلق عليها اسم نظرية "ABC"، أما "A" فتعنى الخبرة المنشطة وهى عاد خبرة صادمة كطلاق أو رسوب أو وفاة "هنا والآن" يتم إدراكها فى جو غير عقلانى، وبذلك تكون الخبرة المنشطة خبرة لاعقلانية، أما "B" فتعنى نظام معتقدات لاعقلانى مدمر للذات، وكل خبرة يوجد حولها جمل داخلية ومعتقدات منها معتقدات لاعقلانية تغمى الفرد،

أما "C" فتعنى النتيجة الانفعالية، وتكون مناسبة لنظام المعتقدات لاعقلانى كانت النتيجة اضطراب انفعالى وخلل سلوكى كما فى حالات القلق والاكتئاب(سري،١٩٩٧)، وتستخدم الباحثة فنية التخيل العقلاني الانفعالي في البرنامج بهدف تنمية مهارتي الأداء الانفعالي والتقويم الانفعالي، وذلك من خلال استخدام التخيل لإعادة المواقف الانفعالية السابقة في تعزيز ثقته بنفسه في مواقف انفعالية جديدة، وتدريب المسترشد على إنتاج صور ذهنية لمساعدته على الاستنتاج الدقيق لاعتقادته غير العقلانية ومن ثم رصد وإحلال أفكار أخرى عقلانية(إحداث تغييرات في تخيلات الفرد من الصور السلبية إلى الإيجابية).

٤- إعادة تحديد الإطار: تشير فنية إعادة تحديد الإطار إلى تغيير إدراكنا لخبرة ما، وتغيير الإطار أو المرجع الذي يخص سلوكاً معيناً أو موقفاً معيناً، وإيجاد معنى أو ترجمة أخرى له ورؤية الأشياء في ضوء مختلف، ومن أمثلة إعادة تحديد الإطار أن يأخذ شخص عبارة تمثل نقداً بالنسبة له كوسيلة لكي يحسن من نفسه بدلاً من أن يصبح بائساً ومتضايقاً(الدواش،٢٠٠٥)، وتستخدم الباحثة فنية إعادة تحديد الإطار في البرنامج بهدف تنمية مهارات الإدارة الميتا انفعالية من خلال تدريب المجموعة الإرشادية على تغيير معنى الحدث الانفعالي، فتطلب الباحثة من أفراد المجموعة الإرشادية أن يتخيلوا مواقف انفعالية، ويسجلوا تفسيرهم للموقف والمشاعر الناتجة عن ذلك، ثم تدريبهم على استبدال التفسير السلبي بتفسير إيجابي وتسجيل المشاعر المصاحبة لهذا التفسير، وبالتالي تساعدهم على ضبط انفعالاتهم.

٥- الحوار الذاتي:تقوم فكرة الحوار الذاتي على فرض مؤاداه أن الأشياء التى يقولها الناس لأنفسهم تحدد الأشياء التى يفعلونها، ومن ثم نجد أن الفرد يسلك بحسب مايفكر، وبناءاً على أن حديث الفرد مع نفسه وما يحويه من انطباعات وتوقعات عن المواقف التى تواجهه هو السبب فى إنفعالاته السلبية، فيعمل المرشد على محاولة تحديد مضمون هذا الحديث والعمل على تعديله كخطوة أساسية لمساعدة الفرد على توجيه وتنظيم ومراقبة أفكاره والانفعالات الناتجة عنها(أمين،٢٠١٠)، وسوف تستعين الباحثة بفنية الحوار الذاتي في البرنامج بهدف تنمية مهارات الأداء الميتا انفعالية ويتم ذلك من خلال تدريب المجموعة الإرشادية على إقامة حوار مع الذات وملاحظة تأثير هذا الحوار على انفعاله وسلوكه، وتعديل الحوار الذاتي السلبي المحفز للانفعالات السلبية؛ وبالتالي تجعل المسترشد أكثر ترويا أثناء الموقف الانفعالي، وأكثر احتفاظاً بأفعاله في عقله باستمرار مما يسهل إتمام عمليات الإدارة الميتا انفعالية (التخطيطاتخاذ القرار لاختيار استراتيجية الملائمة للمعالجة الانفعالية-التوجه الميتا انفعالي) بنجاح.

٦- تمارين الاسترخاء: تعتبر تمارين الاسترخاء من أشهر فنيات الإرشاد السلوكى، وتعرف علمياً بأنه توقف كامل لكل الانقباضات والتقلصات العضلية الناتجة عن الانفعالات السلبية، وبالتالي فهو ذو فعالية ملموسة فى الوعي بالانفعالات السلية ومن ثم إداراتها، ويحتاج إجراؤه إلى تدريب منظم،

وبالرغم من أنه لايوجد ترتيب محدد للأعضاء التى يجب البداية باسترخائها إلا أن غالبية المرشدين السلوكين يفضلون البدء بالتدريب على استرخاء عضلات الذراعين لسهولة ذلك من ناحية، وليتعلم البعض بشكل واضح معنى الاسترخاء العضلى ونتائجه من ناحية أخرى(إبراهيم ، عسكر،٢٠١٢)، و تستخدم الباحثة تمارين الاسترخاء في البرنامج بهدف تعطيل الطاقة النفسية والجسدية الناتجة عن الانفعالات السلبية، ومن ثم يكون أفراد المجموعة الإرشادية قادرة على التفكير في انفعالاته وإدارتها بشكل جيد.

المحور الرابع: النموذج الإرشادي المقترح في تنمية مهارات الميتا انفعالية

بحسب الهدف الرئيس للدراسة الحالية والمتمثل في التحقق من فعالية برنامج إرشادي إنتقائي في تنمية مهارات الميتا انفعالية لدى التلاميذ الموهوبين الصم، تتناول الجزئية التالية البرنامج الإرشادي المقترح وذلك كخلاصة للإطار النظري واستناداً للمرتكزات التالية:

١-المبادىء الأساسية التي يرتكز عليها الإرشاد الانتقائي.

٢-مهارات الميتا انفعالية التي تم استخلاصها من الأدبيات ذات الصلة.

٣-الفنيات التي استخدمت في تنمية مهارات الميتا انفعالية.

وفيما يلي عرضاً لمضمون النموذج المقترح ، ويتضمن النموذج المراحل التالية:

المرحلة الأولى(المرحلة التشخيصية):

يقوم المرشد بالتقويم التشخيصي قبل البدء في بناء البرنامج الإرشادي،ويهدف التقويم التشخيصي إلى تحديد نقاط القوة والضعف لدى المجموعة الإرشادية، والأسباب التي تكمن وراء نقاط الضعف لديهم؛ وذلك من أجل اختيار الفنيات والممارسات الإرشادية الملائمة لكل حالة، ويتمثل التقويم التشخيصي فيمايلي:

- **تقييم القدرات والمواهب الخاصة: يستخدم المرشد أدوات الدراسة المتمثلة في اختبار الذكاء، واختبار التفكير الابتكاري بالإضافة إلى الرجوع إلى سجلات المجموعة الإرشادية بالمدرسة للتعرف على قدراتهم العقلية، والابتكارية، واللغوية، ونوع الموهبة.**
- **التقييم البيئي: يعتمد المرشد على المقابلات الفردية مع الأخصائي النفسي والاجتماعي بالمدرسة وسجلات المجموعة الإرشادية لتقييم التأثيرات البيئة المحيطة بالمجموعة الإرشادية (الأسرة – المدرسة) على سلوكهم الاجتماعي والانفعالي، ووضع تلك التأثيرات موضع الاعتبارات عند بناء البرنامج الإرشادي.**
- **تقييم الاحتياجات الإرشادية: يقوم المرشد بعرض قائمة مهارات الميتا انفعالية على المجموعة الإرشادية، مع شرح مبسط لتلك المهارات لتقييم المجموعة الإرشادية مدى حاجتهم الإرشادية لها.**

المرحلة الثانية(المرحلة التمهيدية):

وهي التي يتم فيها التعارف بين المرشد والمجموعة الارشادية، ويركز المرشد في هذه المرحلة على:

- **إرساء علاقة يسودها التقبل والمحبة بين المرشد والمجموعة الإرشادية، وبين المجموعة بعضهم البعض.**
- **إعطاء المجموعة الإرشادية فكرة عامة عن البرنامج والهدف منه والفائدة التي ستعود عليهم.**
- **وضع القواعد التي يجب الالتزام بها أثناء الجلسات.**

المرحلة الثالثة(المرحلة الانتقالية):

وهي التي يتم فيها تقديم المفاهيم النظرية، والمهارات المعرفية حول أبعاد الميتا انفعالية التي يتناولها البرنامج، والأسس المعرفية للتعامل معها، ويركز المرشد في هذه المرحلة على:

- **تعريف المجموعة الإرشادية بمفهوم الموهوبين الصم ومشكلاتهم.**
- **تصحيح المعلومات الخاطئة في أذهانهم عن الإعاقة.**
- **تعريف المجموعة الإرشادية بمهارات الميتا انفعالية التي يسعى البرنامج لتنميتها.**
- **تعريف المجموعة الإرشادية بمدى تأثير أفكارنا على مشاعرنا وسلوكنا.**
- **التدريب على بعض الفنيات التي سيتم استخدامها في المرحلة الرابعة من البرنامج: إعادة تحديد الإطار-إعادة البناء المعرفي-دحض وتفنيد الأفكار اللاعقلانية.**

المرحلة الرابعة(مرحلة العمل):

وهي التي يتم فيها تقديم تلك الإجراءات وممارسة المبادىء النظرية والفنيات في تنمية مهارات الميتا انفعالية، تتم تلك المرحلة من خلال الخطوات التالية:

أولاً: طرح مواقف حياتية مر بها أعضاء المجموعة الإرشادية، ويركز المرشد على:

- **أن تكون المواقف نابعة من التلاميذ الموهوبين الصم.**
- **أن تكون المواقف ناتجة عن التركيز على الإعاقة وليس الموهبة.**
- **أن يركز الموقف على احد الانفعالات الست الأساسية ولايتناول انفعالات معقدة.**

ثانياً: تحديد الأفكار السلبية عن الذات والأفكار اللاعقلانية المرتبطة بتلك المواقف، ويستخدم المرشد في تلك الخطوة فنية تحديد الأفكار التلقائية كالتالي:

- **تشجع الباحثة أعضاء المجموعة الإرشادية على استخدام التخيل لإعادة الموقف وتمثيله.**
- **تقوم الباحثة بطرح أسئلة بسيطة مباشرة لإثارة الأفكار التي تتداعى إلى تفكير أثناء الموقف.**

ثالثاً: تعديل تلك الأفكار السلبية واللاعقلانية المرتبطة بالموقف، ويستخدم المرشد في تلك الخطوة فنية العمود الثلاثي، ودحض وتفنيد الأفكار اللاعقلانية كالتالي:

- **يشجع المرشد المجموعة الإرشادية على تدوين تلك الأفكار بأسلوب مترابط.**
- **يدرب المرشد المجموعة الإرشادية على دحض وتفنيد الأفكار اللاعقلانية.**
- **يدرب المرشد المجموعة الإرشادية على استبدال الأفكار اللاعقلانية والسلبية بأفكار أكثر عقلانية وإيجابية.**
- **يشجع المرشد أعضاء المجموعة الإرشادية على التركيز على الأفكار الجديدة الإيجابية والعقلانية وكيف يمكن أستخدامها للمرة القادمة إذا تعرضوا لنفس الموقف.**

رابعاً: التدريب على مهارات الميتا انفعالية:

وتتمثل مهارات الميتا انفعالية التى تحرص الباحثة على تنميتها في:

- **مهارة الوعي الميتا انفعالي: وتتضم مهارة التمييز بين الانفعالات، مهارة تحديد الاستجابات الجسدية المرتبطة بالانفعال، ومهارة فهم الانفعالات، ويستخدم المرشد لتنيمة تلك المهارات فنية النمذجة.**
- **مهارة الأداء الميتا انفعالي: وتتمثل في التخطيط واختيار الاستراتيجة الملائمة لإدارة الانفعال، والتوجه الميتا انفعالي، ويستخدم المرشد لتنيمة تلك المهارات فنية التخيل العقلاني الانفعالي، والاسترخاء، وإعادة تحديد الإطار.**
- **مهارة التقويم الميتا انفعالي: وتتمثل في التقييم الميتا انفعالي، والمداوة الميتا انفعالية ويستخدم المرشد لتنيمة تلك المهارات فنية التخيل العقلاني الانفعالي.**

المرحلة الخامسة(المرحلة الختامية):

ويركز المرشد في هذه المرحلة على:

- **تلخيص أهداف البرنامج للمجموعة الإرشادية.**
- **تهيئة أفراد المجموعة الإرشادية لإنهاء البرنامج.**
- **التطبيق البعدى لمقياس مهارات الميتا انفعالية.**

منهجية الدراسة إجراءاتها

أولاً : منهج الدراسة

اتبعت الدراسة الحالية المنهج التجريبي بتصميم شبه تجريبي ذي المجموعة التجريبية الواحدة.

ثانياً : مجتمع الدراسة وعينته

تمثل مجتمع الدراسة الحالية في تلاميذ المرحلة الإعدادية بمدارس الأمل للصم وضعاف السمع بمحافظة دمياط ، وقد تم اختيار عينة الدراسة من تلاميذ المرحلة الإعدادية بمدرسة الأمل للصم وضعاف السمع بشطا بمحافظة دمياط في العام الدراسي (٢٠١٩/٢٠٢٠)، وبلغ عددهم(٦) تلميذات لديهم موهبة أدائية فى مجال الرسم، والتمثيل ، والعزف، والرياضة ، وتتراوح أعمارهم مابين (١٣-١٦

سنوات)، بمتوسط (١٤.٦٧) والانحراف المعيارى لها(١.٠٣)، أما نسبة الذكاء المجموعة الإرشادية فتراوحت مابين(١٠٩-١٠٢) بمتوسط(١٠٤.٥٠) وانحراف معيارى (٢,٩٥).

ثالثاً: أدوات الدراسة

الأداة الأولى: اختبار الذكاء غير اللفظي للصم (إعداد وتقنين مكرومي ، و عبد الفتاح ، ٢٠١٢)

الهدف من الاختبار: تحديد نسبة ذكاء الافراد الصم للفئة العمرية من(١٣- ٢١) .

وصف الاختبار: يتضمن اختبار الذكاء غير اللفظي ثلاثة أجزاء(أ، ب، ج) ويتكون كل منها من (١١) فقرة تتدرج في الصعوبة، وتستخدم فقرات الجزء الأول لتقدير المستوى العام للفرد في الوظائف المعرفية، ويستخدم الجزءان الآخران في التنبؤ بالمستوى العقلي للفرد.

زمن الاختبار : الزمن المخصص لكل فقرة ثلاث دقائق، وبعد أن ينتهي المفحوص من الإجابة على فقرة ما يقوم الفاحص بتسجيل رقم الإجابة أمام رقم الفقرة .

تصحيح الاختبار: بحسب مفتاح التصحيح الذي يتضمن أرقام الإجابات الصواب يعطى المفحوص درجة واحدة مقابل كل إجابة صواب ولا يعطي درجات على الإجابات الخطأ أو المتروكة، وتكون الدرجة الخام للمفحوص هي مجموع درجات في فقرات الأجزاء الثلاثة.

الخصائص السيكومترية للاختبار:

صدق الاتساق الداخلى: قامت الباحثة بتطبيق الاختبار على عينة مكونة من (٣٠) تلميذ وتلميذة من المعاقين سمعياً بالمرحلة الإعدادية، ثم قامت بحساب الارتباط بين أبعاد الاختبار والدرجة الكلية للاختبار، وتراوحت معاملات الإرتباط مابين(٠,٩٠٧ – ٠,٩١٨).

(ب) الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ: قامت الباحثة باستخدام طريقة ألفا كرونباخ وذلك على عينة من(٣٠) تلميذاً ، وكان معامل الثبات بهذه الطريقة (٠,٨٩٣)، وتراوحت معاملات ألفا على الأبعاد مابين(٠,٧٢٦ – ٨٩٣,) ، وهي معاملات ثبات مرتفعة يمكن الوثوق بها.

الأداة الثانية: اختبار التفكير الابتكارى الشكلى الصورة"أ" (إعداد وتقنين أبوحطب، سليمان،١٩٧٣)

الهدف من الاختبار:قياس القدرة على التفكير الابتكاري بإعتباره مؤشر على وجود الموهبة.

٢- وصف الاختبار: يتكون هذا الاختبار من ثلاثة اختبارات فرعية:

بناء الصورة: ويتضمن هذا الاختبار شكلاً بيضاوياً مظللاً، ويطلب من المفحوص التفكير فى صورة أو شىء يمكن رسمه بحيث يكون هذا الشكل المظلل جزءاً منه.

تكمله الصورة: يتضمن هذا الاختبار(١٠) أشكال ناقصة، ويطلب من المفحوص إكمال هذه الأشكال عن طريق رسم أشياء أو صورة مثيرة لم يسبق إليهم أحد، وجعل هذه الرسوم تحكى قصة شيقة بقدر المستطاع عن طريق إضافة أفكار جديدة، وأخيراً يقوم المفحوص باختيار عنوان مناسب لكل من هذه الرسومات، وكتابته فى المكان المخصص لذلك.

الخطوط المتوازية: يتضمن هذا الاختبار(١٨) سؤالاً كل منها عبارة عن خطين متوازيين، ويمكن للمفحوصين إضافة خطوط أخرى لإكمال الصورة المطلوب رسمها.

زمن الاختبار: يستغرق تطبيق الاختبار حوالى نصف ساعة، موزعة بنحو (١٠) دقائق لكل اختبار فرعي.

تصحيح الاختبار:يتكون الاختبار من ثلاثة أبعاد وكل بعد له طريقة تصحيح مختلفة، وفيما يلى شرح موجز لطريقة تصحيح كل بعد:

الطلاقة: نحسب درجة الطلاقة باحتساب جميع الاستجابات مطروحاً منها الاستجابات المكررة أو غير ذات الصلة بالمثير.

المرونة: يجمع عدد الفئات التى تكون فيها الاستجابات، مثل: الانسان–الأدوات المنزلية–الزهور–الأدوات المدرسية...ألخ، ويجب أن يتم حصر هذه الفئات فى العينة الكلية قبل إعطاء الدرجة.

الأصالة: تقدر درجة الأصالة على أساس ندرة الاستجابة، والندرة هنا تنسب إلى الاستجابات الفعلية التى ظهرت من أداء عينة الدراسة فالاستجابات التى تتكرر بنسبة (٢٠%) فأقل تساوى درجة الأصالة فيها أربع درجات، وتلك التى تتكرر بنسبة(٢١%) إلى (٤٠%) تساوى درجة الأصالة فيها ثلاث درجات، والاستجابة التى تتكرر بنسبة(٤١%) إلى(٦٠%) تساوى درجة الأصالة فيها درجتان، والاستجابة التى تتكرر بنسبة من(٦١%) إلى (٨٠% تساوى درجة الأصالة فيها درجة واحدة، والاستجابة التى تتكرر بنسبة (٨١%) فأكثر تساوى درجة الأصالة فيها صفراً.

٥–الخصائص السيكومترية للاختبار:

صدق الاتساق الداخلى: قامت الباحثة بتطبيق الاختبار على عينة مكونة من (٣٠) تلميذ وتلميذة من المعاقين سمعياً بالمرحلة الإعدادية، ثم قامت بحساب الارتباط بين أبعاد الاختبار والدرجة الكلية للاختبار، وتراوحت معاملات الإرتباط مابين(٠,٥٦٦ – ٠,٨٢٤).

(ب) الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ: قامت الباحثة باستخدام طريقة ألفا كرونباخ وذلك على عينة من(٣٠) تلميذاً ، وكان معامل الثبات بهذه الطريقة (٠,٧٤٠)، وتراوحت معاملات ألفا على الأبعاد مابين(٠,٦٣٠ – ٧٥٣,) ، وهي معاملات ثبات مرتفعة يمكن الوثوق بها.

الأداة الثالثة: اختبار مهارات الميتا انفعالية (إعداد الباحثة)

الهدف من بناء الاختبار : يهدف هذا الاختبار إلى تحديد مستوى أداء التلاميذ الموهوبين الصم لمهارات الميتا انفعالية ، حيث إن هذا التحديد يسهم في الوقوف على مستوى التغيرات التي تطرأ على عينة الدراسة الحالية بخصوص متغير الميتا انفعالية قبل وبعد تطبيق البرنامج.

بناء الاختبار :

تحديد مهارات الميتا انفعالية: بالرجوع للأدبيات التي تناولت مهارات الميتا انفعالية عامة والدراسات التي تناولت جوانب وطيدة الصلة بمهارات الميتا انفعالية لدى الصم كما هو موضح بالإطار النظري.

صياغة مفردات الاختبار: اعتمدت الباحثة في صياغة مفردات اختبار مهارات الميتا انفعالية على مواقف حياتية يفترض أن يمر بها غالبية الموهوبين الصم، وقد روعي أثناء صياغة مفردات الاختبار مايلي:

الإيجاز: أن يتم صياغة المواقف الحياتية بلغة بسيطة موجزة تناسب القدرات اللغوية للصم.

السهولة: أن تتضمن المواقف الحياتية واحدة من الانفعالات الستة الأساسية(الفرح- الحزن- الغضب- الدهشة – الاشمئزاز – الخوف)، ولا تتضمن الانفعالات المعقدة أو الغامضة؛ وذلك لأن الصم قد تكون لديهم القدرة على التعرف على الانفعالات الأساسية بشكل صحيح، إلا أنهم أكثر عرضة للأخطاء في الانفعالات المعقدة.

التنوع: أن تتسم مفردات الاختبار بالتنوع في طريقة عرضها، وخاصة أن طبيعة مهارات الوعي الميتا انفعالي تتطلب استخدام مفردات غير لفظية في اختبارها؛ لذلك فقد استخدمت الباحثة البطاقات المصورة ومقاطع الفيديو لاختبار قدرة الموهوب الأصم على تمييز وفك الإشارات التواصلية غير اللفظية للانفعالات الصادرة من خلال التعبيرت الوجهية للآخرين.

الشمولية: أن يتم صياغة المواقف الحياتية بحيث تشمل اختبار وعي الموهوب الأصم لانفعالاته الشخصية وانفعالات الآخرين.

العمليات المعرفية الضابطة للانفعال: أن يتم صياغة المواقف الحياتية بحيث تكون قابلة أن تطرح تساؤلات تحتاج الإجابة عليها ممارسة العمليات المعرفية التي تتم قبل وبعد وأثناء تعامل الفرد في المواقف الامفعالية المختلفة.

مستوى الخبرة الميتا انفعالية: أن يتم صياغة المواقف الحياتية بحيث تناسب مستوى الخبرة الميتا انفعالية للموهوبين الصم بمرحلة المراهقة.

بناء معايير تقييم الأداء(الروبرك)

تم بناء معايير تقييم الأداء من خلال الخطوات التالية:

تحديد المجال : يتم تحديد المهارة التي يتم بناء معايير تقييم الأداء لها، ويتضمن اختبار مهارات الميتا انفعالية ثلاث مهارات رئيسة: الوعي الميتا انفعالي، والإدارة الميتا انفعالية، والتقويم الميتا انفعالي.

تحديد معايير الأداء: يتم تحديد معايير الأداء لكل مهارة رئيسة من خلال تجزئة المهارة الرئيسة إلى مجموعة من المهارات الفرعية.

مثال: مهارة الأداء الميتا انفعالي تتكون من المهارات التالية: التخطيط، واختيار الاستراتيجية الملائمة للإدارة الميتا انفعالية، والتوجه الميتا انفعالي.

تحديد مواصفات الأداء: يتم وصف السلوكيات المكونة لكل مهارة فرعية بحسب تسلسل حدوثها أو تنفيذها من قبل المفحوص.

مثال: تتمثل مواصفات الأداء لاختيار الاستراتيجية للإدارة الميتا انفعالية فيمايلي:

مراقبة الذات الميتا انفعالية.

توظيف مراقبة الذات الميتا انفعالية في توليد استراتيجيات الإدارة الميتا انفعالية.

اختيار استراتيجية الإدارة الانفعالية الملائمة للموقف في ضوء الخبرة الميتا انفعالية.

د. تحديد مستويات الأداء: اختيار التدرج المناسب على سلم التقدير اللفظي لتقدير مدى إنجاز المهارة؛ وذلك وفقاً لطبيعة المهارة ومجموعة السلوكيات المتضمنة فيها.

مثال: استعرض موقف مررت به وكان مثير(الحزن، الغضب،...)، واستطعت التحكم في انفعالك، حدد الطريقة التي استخدمتها لادارة انفعالك، ومبرر استخدامك لتلك الطريقة.

يمكن تحديد مستويات الأداء لمهارة اختيار الاستراتيجية الملائمة للإدارة الميتا انفعالية في المفردة السابقة كمايلي:

مستوى أداء منخفض: إذا حدد المفحوص الموقف الانفعالي الذي مر به.

مستوى أداء متوسط: إذا حدد المفحوص الموقف الانفعالي الذي مر به، وحدد الطريقة التي استخدامها لضبط انفعاله.

مستوى أداء مرتفع: إذا حدد المفحوص الموقف الانفعالي الذي مر به، وحدد الطريقة التي استخدامها لضبط انفعاله مع تحديد سبب اختيار تلك الطريقة.

صياغة تعليمات الاختبار: توضيح الغرض من تطبيق الاختبار، التأكيد على التطبيق بشكل فردي، والتعريف بطريقة طرح أسئلة الاختباروتسجيل الاستجابة، وعدم إرتباط الاستجابة بزمن محدد.

الخصائص السيكومترية لاختبار مهارات الميتا انفعالية فى الدراسة الحالية:

تم اختيار عينة عشوائية من التلاميذ المعاقين سمعياً من الذكور والإناث بمختلف الصفوف الدراسية بالمرحلة الإعدادية بمدرسة الأمل للصم وضعاف السمع بدمياط الجديدة، وبلغ عددهم (٤٠) تلميذاً وتلميذة، وتم تطبيق اختبار مهارات الميتا انفعالية على هذه العينة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (٢٠١٩– ٢٠٢٠م) في النصف الأول من شهر مارس؛ وذلك بهدف حساب صدق الاختبار، وثباته.

أولاً: صدق الاختبار:

الصدق الظاهري تم التحقق من الصدق الظاهري من خلال:

عرض الاختبار على المحكمين: قامت الباحثة بعرض الصيغة الأولية للاختبار على محكمين من ذوى الخبرة والاختصاص العلمى فى مجال التربية الخاصة وعلم النفس التربوى، حيث طلب منهم التفضل بإبداء الرأى حول سلامة الصياغة اللغوية لكل فقرة من الفقرات، وبيان مدى إنتماء كل فقرة للمجال الذى تندرج تحته، ومدى مناسبه فقرات الاختبار مع عينة الدراسة، وقد كانت نسبة الإتفاق(٨٠ %) فأكثر بين آراء أعضاء لجنة التحكيم؛ وبناء على ذلك تم إجراء بعض التعديلات، ومن هذه التعديلات: حذف أسماء الأشخاص(أحمد، سارة،...) واستبدالها بصفة الشخص (الصديق- الجار،...)، وإستبدال البطاقات المصورة للانفعالات بصور ملونة وأكثر وضوحاً.

التطبيق الاستطلاعي المبدئي للاختبار : تم تطبيق الاختبار في صورته الأولية على عينة استطلاعية تتكون من: (٨) طلاب عاديين، و(٧) طلاب من الصم لضبط عرض المواقف والحصول على الاستجابات وتسجيلها وإدارة موقف الاختبار.

ب- صدق الاتساق الداخلى

١-معامل ارتباط كل مفردة مع البعد الخاص بها:

تم حساب معاملات الارتباط بين المفردات التي تم الإبقاء عليها وأبعاد الاختبار لدى العينة الاستطلاعية (ن= ٤٠) وهذا ما يسمى بالتجانس أو الاتساق الداخلي، كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (١) معاملات ارتباط المفردات بأبعاد الميتا انفعالية

رقم المفردة	الوعي الميتا انفعالي	رقم المفردة	الأداء الميتا انفعالي	رقم المفردة	التقويم الميتا انفعالي
١	٠,٠٠٩	٧	**٠,٥٨٠	١٣	**٠,٨١٦
٢	٠,٠٣٠	٨	**٠,٤٩٦	١٤	**٠,٨٦٤
٣	**٠,٩١٢	٩	**٠,٨٩٢	١٥	٠,٠٩٠
٤	**٠,٩١٨	١٠	**٠,٩٠٧	١٦	**٠,٩٠٧
٥	**٠,٧١٩	١١	**٠,٨١٨	١٧	**٠,٨٢٨
٦	**٠,٨٢٩	١٢	**٠,٩٠٢	١٨	**٠,٩١٨

(**) دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٠١)

ويتضح من الجدول السابق رقم (١) أن جميع المفردات مرتبطة بأبعادها ارتباط دال إحصائياً عند مستوى(٠.٠١) ، فيما عدا المفردات رقم (١، ٢، ١٥) كانت معاملات ارتباطها بأبعادها غير دال إحصائياً.

٢-معامل الارتباط بين أبعاد الاختبار والدرجة الكلية:

كما تم حساب معامل الارتباط بين أبعاد الميتا انفعالية والدرجة الكلية للاختبار كما هو موضح بالجدول التالي رقم (٢):-

جدول (٢) معاملات الارتباط بين أبعاد الميتا انفعالية والدرجة الكلية للاختبار

البعد	الوعي الميتا انفعالي	الأداء الميتا انفعالي	التقويم الميتا انفعالي	الدرجة الكلية للاختبار
الوعي الميتا انفعالي	------	٠,٦٩١**	٠,٦٨٧**	٠,٨٣٤**
الأداء الميتا انفعالي	------	------	٠,٩٠٢**	٠,٩٥٣**
التقويم الميتا انفعالي	------	-------	-------	٠,٩٥٧**

(**) دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٠١)

ويتضح من الجدول السابق أن قيم معامل الارتباط بين أبعاد الاختبار وبعضها البعض دال إحصائياً عند مستوى(٠.٠١). مما يشير إلي اتساق البناء الداخلي للاختبار.

ثانياً: ثبات الاختبار

ثبات مفردات الاختبار بطريقة معامل ألفا كرونباخ :

تم حساب ثبات مفردات الاختبار باستخدام برنامج الإحصاء SPSS(20) وذلك بطريقة معامل ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha لمفردات الاختبار لدى العينة المكونة من (ن = ٤٠) تلميذاً ، وفي كل مرة يتم حذف درجة إحدى المفردات من الدرجة الكلية للاختبار، وأسفرت تلك الخطوات عن وجود عدد من المفردات غير الثابتة في الاختبار.

جدول (٣) معاملات ثبات مفردات اختبار مهارات الميتا انفعالية لدى العينة الاستطلاعية(ن= ٤٠)

المفردة	معامل ألفا	المفردة	معامل ألفا	المفردة	معامل ألفا
١	٠,٩٣٦	٧	٠,٩٣٠	١٣	٠,٩٢١
٢	٠,٩٣٥	٨	٠,٩٣٠	١٤	٠,٩٢٢
٣	٠,٩٢٥	٩	٠,٩٢١	١٥	٠,٩٣٩
٤	٠,٩٢٤	١٠	٠,٩٢٢	١٦	٠,٩٢٢
٥	٠,٩٣١	١١	٠,٩٢٣	١٧	٠,٩٢٤
٦	٠,٩٢١	١٢	٠,٩٢٢	١٨	٠,٩٢٢
معامل ألفا للمقياس بدون حذف أى مفردة=٠,٩٣٠					

يتضح من الجدول السابق أن: جميع المفردات ثابتة، حيث إن تدخل المفردة لا يؤدى إلي خفض معامل الثبات الكلي للمقياس، وذلك باستثناء المفردات ذات الأرقام (١، ٢، ٥، ١٥) ، وتراوحت قيم ثبات مفردات الاختبار من (٠.٩٢١) إلي (٠.٩٣٠).

الثبات الكلى للاختبار بطريقة معامل ألفا كرونباخ:

تم حساب ثبات الأبعاد والاختبار ككل بطريقة معامل ألفا كرونباخ لدى العينة الكلية (ن = ٤٠) تلميذاً ، وتتضح نتائج هذا التحليل من الجدول التالي:

جدول (٤) معامل ثبات ألفا كرونباخ للأبعاد اختبار مهارات الميتا انفعالية والدرجة الكلية

الأبعاد الرئيسة	معامل ثبات ألفا كرونباخ
مهارة الوعي الميتا انفعالي	٠,٧٤٨
مهارة الأداء الميتا انفعالي	٠,٨٦٩
مهارة التقويم الميتا انفعالي	٠,٨٤٨
الأبعاد ككل	٠,٩٣٠

ج- باستخدام التجزئة النصفية:

حيث تم حساب معامل الثبات الكلي بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلتي سبيرمان / براون، وجتمان بعد حذف المفردات غير الثابتة، وتتضح نتائج هذا التحليل من الجدول التالي رقم(١٩)، حيث وجد أن معامل الثبات الكلي للاختبار يساوي(٠,٨٨١) بطريقة سبيرمان / براون، ويساوي (٠,٨٢٢) بطريقة جتمان، وهو معامل ثبات مرتفع مما يدل على الثبات الكلي لاختبار مهارات الميتا انفعالية.

جدول (٥) ثبات اختبار مهارات الميتا انفعالية بطريقة التجزئة النصفية

عدد المفردات =١٨	عدد أفراد العينة =٤٠
معادلة الثبات بطريقة سبيرمان / براون (في حالة تساوي الطول) =٠,٨٨١	معامل الارتباط بين الجزأين =٠,٧٨٨
معامل الثبات بطريقة سبيرمان / بروان (في حالة عدم تساوي الطول)= ٠,٨٨١	معامل ثبات التجزئة النصفية بطريقة جتمان =٠,٨٢٢
٩ مفردة في الجزء الأول	٩ مفردة في الجزء الثاني
معامل ألفا في الجزء الأول =٠,٨٢٠	معامل ألفا في الجزء الثاني = ٠,٩٢٠

ويتضح من خلال جدول(٤) ، (٥) الثبات الكلي للاختبار وكذلك الأبعاد الثلاث المكونة لاختبار مهارات الميتا انفعالية لدى العينة الاستطلاعية الحالية.

الصورة النهائية للاختبار:

بعد التحقق من الخصائص السيكومترية للاختبار، تبين أن المفردات(١، ٢، ٥، ١٥) افتقدت مؤشرات الصدق والثبات؛ وبالتالي تم إعادة صياغة تلك المفردات، وأصبحت مفردات الاختبار(١٨)

مفردة، موزعة على أبعاد الاختبار، (٦) مفردات للبعد الأول ،(٦) مفردات للبعد الثانى ، (٦) مفردات للبعد الثالث ، وتتراوح الدرجات مابين ٣-٤٣ درجة، وتعتبر الدرجة ١٨ هى الدرجة الوسيطية التى يعتبر فيها التلميذ منخفض مهارات الميتا انفعالية.

تصحيح الاختبار

يتم رصد درجات الاستجابات على النحو التالي:

بالرجوع إلى سلم التقدير اللفظي لاختبار مهارات الميتا انفعالية للموهوبين الصم، ويتم تقدير استجابات المفحوص وفق المستويات المعيارية التالية :

مستوى منخفض: يخصص للمفحوص درجة واحدة.

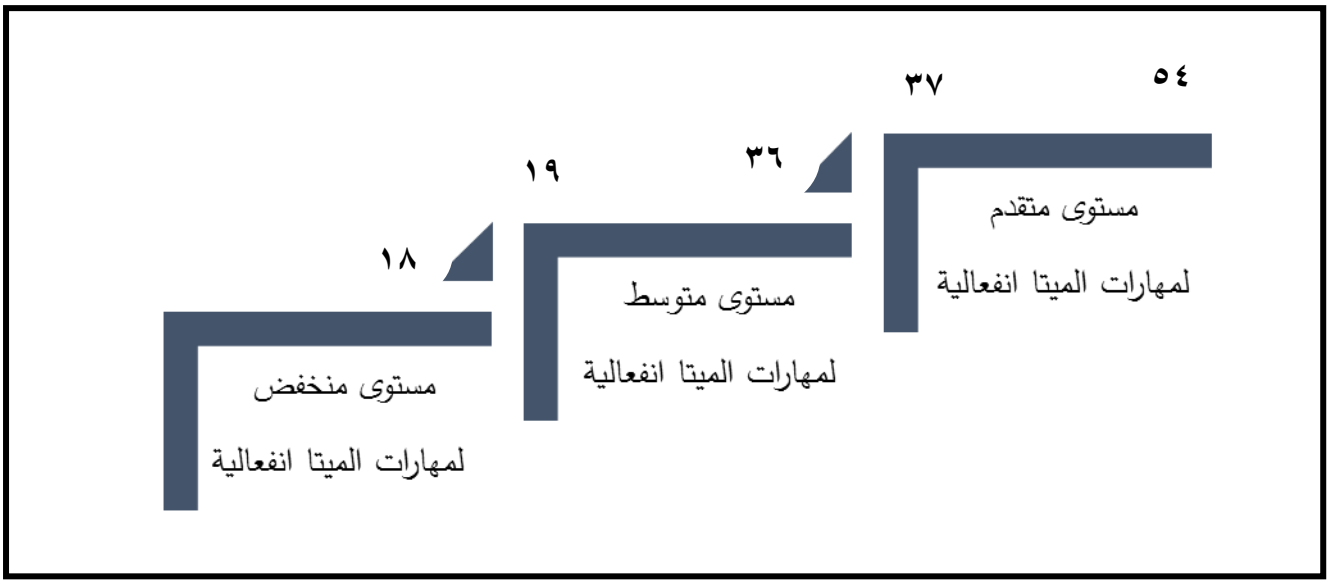
مستوى متوسط: يخصص للمفحوص درجتان.

مستوى متقدم: يخصص للمفحوص ثلاث درجات.

لا يعطي درجات للمفحوص على الإجابات الخطأ أو المتروكة.

يتم تحديد مستوى مهارات الميتا انفعالية للمفحوص كالتالي:

باعتبار أن عدد مفردات الاختبار(١٨) مفردة ، وأقصى درجة للمفردة هي ثلاث درجات فتصبح الدرجة العظمى للاختبار هي (٥٤) درجة، وبعد تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية وجد أن الدرجة الوسيطية (١٨) درجة، وتبعاً لهذه الدرجة يمكن توزيع مستويات مهارات الميتا انفعالية كما هو موضح بالمخطط



شكل(٣) مخطط توزيع درجات اختبار مهارات الميتا انفعالية على المستويات المقابلة

ومن خلال المخطط تتوزع مستويات مهارات الميتا انفعالية على هذا النحو:

مستوى منخفض من مهارات الميتا انفعالية: إذا حصل المفحوص على ١٨ درجة فأقل.

مستوى متوسط من مهارات الميتا انفعالية: إذا حصل المفحوص على درجة تتراوح بين(١٩: ٣٦) درجة.

مستوى متقدم من مهارات الميتا انفعالية: إذا حصل المفحوص على درجة تتراوح بين(٣٧: ٥٤) درجة.

الأداة الرابعة: كتيب المسترشد (إعداد الباحثة)

في ضوء أهداف الدراسة الحالية، والمهارات التي تم تحديدها، ونتائج التقويم التشخيصي، قامت الباحثة بإعداد كتيب المسترشد، وتضمن ما يلي:

مكونات الكتيب: تضمن الكتيب (١٤) جلسة موزعة على خمس وحدات، تتمثل فيمايلي:

الوحدة الأولى (الجلسات من١-٢): وهي الخاصة بالتعارف بين المرشد المجموعة الإرشادية.

الوحدة الثانية (الجلسات من ٣-٦): وهي الخاصة بالجانب المعرفى من البرنامج الإرشادي.

الوحدة الثالثة (الجلسات من ٧-١٣): وهي الخاصة بمهارات الميتا انفعالية.

الوحدة الرابعة (الجلسة ١٤): وهي الجلسة الختامية للبرنامج.

مكونات الجلسة : تتضمن الجلسة مايلي: عنوان الجلسة ، وأهداف الجلسة، والإطار التنظيمي العام للجلسة، ومجموعة من الأنشطة التي يتم من خلالها تحقيق أهداف الجلسة، و أسئلة لتقييم الجلسة، وتطبيقات، وقد روعي أثناء إعداد محتوى الجلسة مايلي :

الواقعية : تنبع المواقف فى جلسات البرنامج الإرشادى من خبرات حياتية مر بها المراهقين الموهوبين الصم حتى لاتكون فى معزل عنهم، وحتى تساعدهم على المشاركة فى البرنامج بكل اهتمام وشغف.

الاستثمار: تستثمر الجلسات الإرشادية مواهب وطاقات عينة الدراسة لتحقيق أهداف البرنامج؛ وذلك من خلال اعتماد محتوى البرنامج على الأنشطة الفنية والتمثيلية، والتركيز على نقاط القوة في علاج نقاط الضعف.

الأولوية: تعمل الجلسات على تحقيق الأهداف المعرفية للبرنامج (تعديل الأفكار اللاعقلانية) أولاً ثم يليها الأهداف السلوكية(التدريب على المهارات).

التنفيس الانفعالي: تتيح أنشطة الجلسة الفرصة للمسترشد للتعبير عن مشاعره وأفكاره ومشكلاته؛ وبالتالي زيادة الوعى بها، والقدرة على التحكم فيها.

البساطة: صياغة محتوى الجلسة بلغة بسيطة تناسب القدرات اللغوية للصم، والاعتماد على القصة المصورة في عرض المحتوى؛ مما يسهم في تشويق المسترشد، وإثارة دافعيته للتعلم.

الأداة الخامسة: دليل المرشد (إعداد الباحثة)

بعد الانتهاء من بناء كتيب المسترشد وفق النموذج الإرشادي المقترح بالدراسة الحالية ، تم تصميم دليل المرشد، وقد تضمن الدليل:

مقدمة الدليل : يتم فيه التمهيد لاستخدام النموذج الإرشادي، وتوضيح فلسفة الدليل و طبيعة عينة الدراسة من الموهوبين الصم، وماهية مهارات الميتا انفعالية.

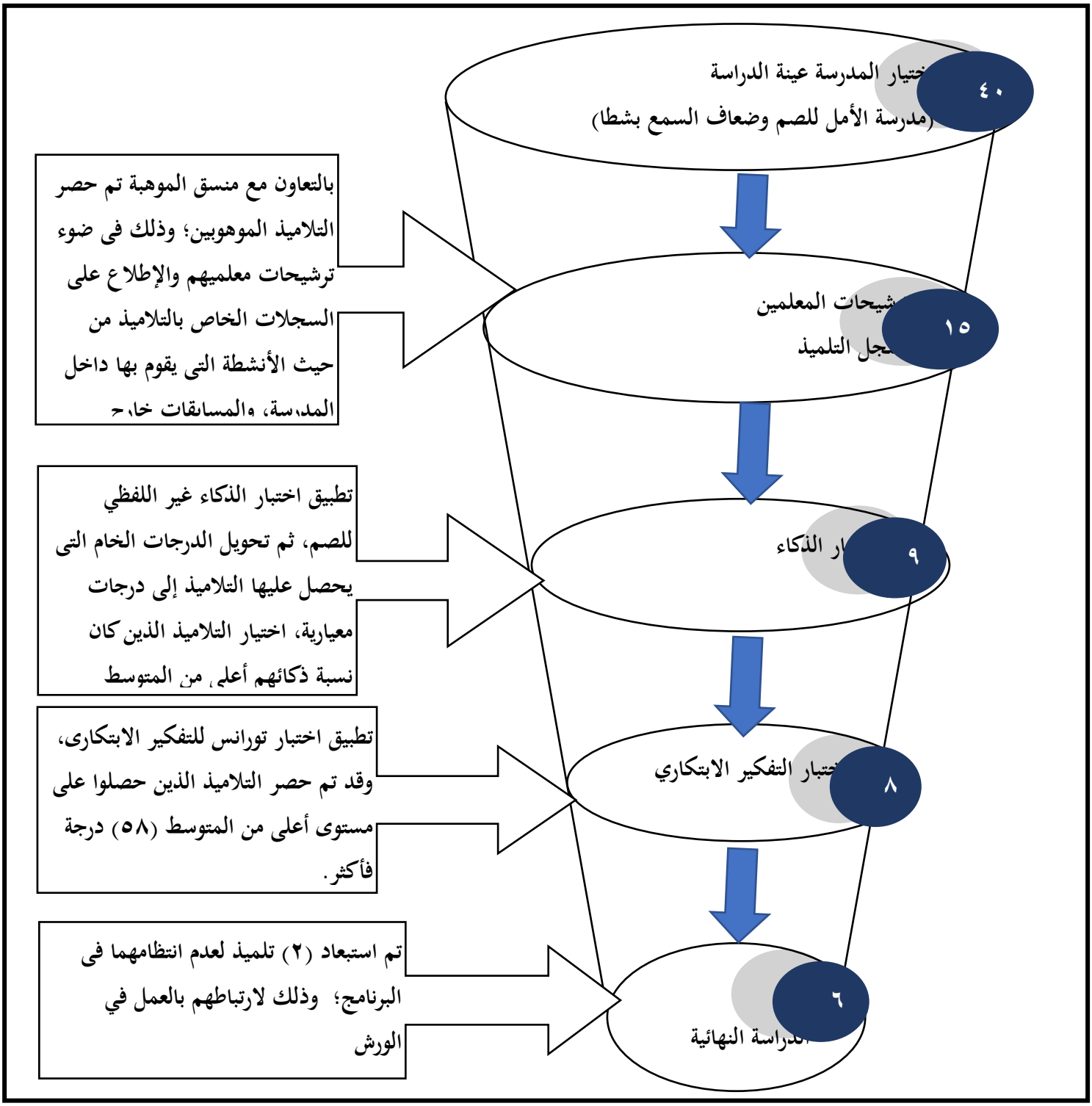
أهداف الدليل : يشمل كلاً من الهدف العام من الدليل ، وأهداف الفرعية المرجو تحقيقها حيث شملت أهداف معرفية ووجدانية ومهارية.

النموذج المقترح للبرنامج الإرشادي: يتم فيه وصف للخطوات المتبعة بكل مرحلة فيه.

تصور لطريقة السير في جلسات البرنامج الإرشادي: يتم توضيح الارشادات التي يجب مراعتها أثناء السير في الجلسات باستخدام النموذج الإرشادي المقترح لتحقيق الهدف المطلوب، ويشتمل التصور على: الفنيات المستخدمة في الجلسة ، زمن الجلسة، الأدوات المستخدمة، الخطوات الإجرائية التي يتبعها المرشد في كل مكون من مكونات الجلسة (التمهيد للجلسة – الأنشطة – التقييم – التطبيقات).

رابعاً: تجربة الدراسة

١- اختيار عينة الدراسة:



شكل(٤) يوضح إجراءات اختيار العينة

٢- التطبيق القبلي لاختبار مهارات الميتا انفعالية:

تم تطبيق اختبار مهارات الميتا انفعالية على المجموعة الإرشادية في نهاية الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي(٢٠١٩/٢٠٢٠م)؛ وذلك بعد شرح المرشد الغرض من التطبيق للمجموعة، مع توضيح التعليمات الخاصة بالإجابة على فقرات الاختبار، ومن الملاحظات التي لاحظتها الباحثة خلال هذا التطبيق:

الاستعانة بالمسئول عن تطبيق البرنامج الإرشادي(المرشد) لتطبيق أدوات التطبيق القبلي لإجادة للغة الإشارة؛ وبالتالي التواصل بفاعلية مع المجموعة الإرشادية.

تطبيق الاختبار بشكل فردي حتى لايتأثر استجابة المجموعة الإرشادية على فقرات الاختبار.

حرص معظم أفراد المجموعة الإرشادية على معرفة درجاتهم عقب الإنتهاء من الإجابة على فقرات الاختبار، وقد تم تحديد موعد لمعرفة هذه الدرجات من قبل المرشد بعد انتهاء التجربة.

المفردات غير اللفظية: وجود مفردات مصورة في بداية الاختبار أثار إنتباه المجموعة الإرشادية، و تفاعلوا بصورة إيجابية مع المفردات غير اللفظية (المصورة) أكثر من المفردات اللفظية.

عشوائية الاستجابات: بدت استجابة المجموعة الإرشادية على المواقف الانفعالية بالاختبار بشكل عشوائي دون محاولتهم للتفكير في الأسباب والمبررات وراء انفعالاتهم في المواقف المختلفة.

مستوى مهارات الميتا انفعالية: حقق أفراد المجموعة الإرشادية مستوى أداء متوسط على مفردات مهارة الوعي الميتا انفعالي بمتوسط (١,٤٥) في حين كان مستوى أدائهم منخفض على مفردات مهارتي الإداء الميتا انفعالي بمتوسط (٠,٩٧) والتقويم الميتا انفعالي بمتوسط (٠,٨٠).

٣- تطبيق البرنامج الإرشادي:

بعد تطبيق أداة الدراسة تطبيقًا قبليًا على المجموعة الإرشادية، قام المرشد بالبدء في جلسات البرنامج بعد التواصل مع الباحثة لاستلام دليل المرشد والكتيب الخاص بأفراد المجموعة الإرشادية ، وقد استغرق تطبيق البرنامج ثمانية أسابيع، بواقع ثلاث أيام أسبوعياً ، وذلك في الفترة من ٧ / ٦ / ٢٠٢٠م إلى ٢١ / ٧/ ٢٠٢٠م، وقد تم تطبيق البرنامج الإرشادي وفق النموذج الإرشادي المقترح بالدراسة الحالية، ومن الملاحظات التي لاحظتها الباحثة خلال هذا التطبيق:

ملاحظات على دليل المرشد: لاحظت الباحثة من خلال مناقشتها مع المرشد عدم وضوح بعض الفنيات مثل: فنية العمود الثلاثي، وفنية دحض وتفنيد الأفكار اللاعقلانية، وكذلك مفهوم الأفكار اللاعقلانية؛ وبناءاً على ذلك أجرت الباحثة تعديلات على الدليل.

ملاحظات على كتيب المسترشد: أبدت المجموعة الإرشادية إعجابها بإخراج الكتيب، وساهمت الصور في إيصال الهدف من الجلسة بوقت وجهد أقل ، كما إنها إحدى وسائل التواصل الكلي مع الصم.

الفهم المباشر: وجود صعوبة لدى المجموعة الإرشادية على الفهم الاستنتاجي لمغزى بعض الأنشطة القصصية مثل قصة (الضفدع الأصم- الفيل الأسير)، فمن الأفضل أن تكون القصص المقدمة لهم مباشرة دون رموز مجردة.

زمن الجلسة: لاحظت الباحثة أن بعض الأنشطة تحتاج إلى زمن أكبر وخاصة الأنشطة التى تتطلب من المجموعة الإرشادية تحديد وتعديل الأفكار السلبية؛ وبناءاً على ذلك تم إجراء تعديلات للزمن المخصص لبعض الجلسات والأنشطة.

التعزيز: استخدم المرشد تلك الفنية باستمرار وبأشكال وصور متعددة مادية ومعنوية كسبيل لتدعيم المجموعة الإرشادية وتشجيعهم على مواصله التدريبات داخل الجلسة، ومن أساليب التعزيز التي شجعت المجموعةالإرشادية على الالتزام بحل التطبيقات الموجودة في نهاية كل جلسة هو الجمع بين أسلوب التدعيم الذاتى والمتمثل فى إدراك المسترشد لما طرأ على سلوكه من تحسن، وأسلوب التدعيم الخارجى والمتمثل فى تشجيع المرشد للمجموعة الإرشادية عند اتيانهم بالسلوك المطلوب منهم بطريقة صحيحة.

تفاعلات المجموعة الإرشادية خلال مراحل البرنامج: بدت المجموعة الإرشادية أكثر تفاعلاً مع التقدم في مراحل البرنامج، ويمكن توضيح تلك التفاعلات في كل مرحلة كمايلي:

المرحلة التمهيدية: لاحظت الباحثة ضعف تفاعل المجموعة الإرشادية مع الأنشطة حيث إنهم لم يتعرضوا قبل ذلك لإي برنامج إرشادي، وإتضح ذلك من خلال تقييم الجلسات وعدم الإلتزام بحل التطبيقات.

المرحلة الانتقالية: بدأت المجموعة الإرشادية أكثر إندماجاً مع أنشطة الجلسات وخاصة عندما تم تقديم نماذج لشخصيات من الموهوبين المعاقين، وإتضح ذلك من خلال مشاركتهم لأهم المشاكل، والأفكار ، والمشاعر، التى يتعرضوا لها ويعانوا منها فى حياتهم اليومية نتيجة للتباين الشاسع بين مايمكن القيام به (الموهبة) ومالا يمكن القيام به(الإعاقة السمعية).

مرحلة العمل: أصبحت المجموعة الإرشادية أكثر تفاعلاً مع الأنشطة ومع بعضهم البعض ، وإتضح ذلك من خلال عدم إكتفائهم بالمواقف الحياتية الموجودة بالأنشطة بل إنهم سردوا مواقف أخرى مروا بها ، كما أن أصدقائهم غير المشاركين في البرنامج طلبوا من المرشد السماح لهم بالالتحاق بالبرنامج.

المرحلة الختامية : بدت المجموعة الإرشادية أكثر إيجابية وتمكناً لمهارات الميتا انفعالية، كما أنهم أشاروا إلى شعورهم بحدوث تغير في شخصيتهم من حيث الإيجابية والثقة بالذات، والاستفادة من فنيات العمود الثلاثي والاسترخاء والحديث الذاتي في المواقف الحياتية.

حاجة الموهوبين المعاقين سمعياً إلى البرامج الإرشادية: أبدت المجموعة الإرشادية رغبتها في الاحتفاظ بالكتيب، وتمنوا استمرارية البرنامج، ، وطلبوا من المرشد أن يوفر له المشاركة في برامج أخرى من هذا النوع تركز على الاستقلالية وتنمية الموهبة.

٤- التطبيق البعدي لاختبار مهارات الميتا انفعالية:

بعد إنتهاء المجموعة الإرشادية من البرنامج تم إعادة تطبيق اختبار مهارات الميتا انفعالية، ومن الملاحظات التي لاحظتها الباحثة أثناء هذا التطبيق مايلي:

التفاعل: بدت المجموعة الإرشادية أكثر حماساً وتفاعلاً من التطبيق القبلي للاختبار.

الربط بين الأفكار والمشاعر والسلوك: ظهر في استجابات المجموعة الإرشادية على المواقف الانفعالية بالاختبار قدرتهم على التميز بين الأفكار والمشاعر والسلوك والربط بينهم في المواقف المختلفة، والتفكير في إنفعالاتهم.

التغذية الراجعة: حرصت معظم أفراد المجموعة الإرشادية على معرفة درجاتهم عقب الانتهاء من أداء الاختبار.

نتائج الدراسة

بالرجوع إلى أسئلة الدراسة الحالية فقد تم الإجابة عن أسئلة الدراسة من الأول وحتى الرابع كالتالي:

ما مهارات الميتا انفعالية التي يجب تنميتها لدى التلاميذ الموهوبين الصم؟ حيث تم استخلاص مهارات الميتا انفعالية كما هو موضح بالإطار النظري للدراسة الحالية.

ما صورة نموذج إرشادي قائم على النظرية الانتقائية لتنمية مهارات الميتا انفعالية ؟ حيث تم اقتراح نموذج إرشادي كما هو موضح بالإطار النظري للدراسة الحالية.

ما صورة برنامج إرشادي مُعد في ضوء النموذج الإرشادي المقترح في الدراسة الحالية لتنمية مهارات الميتا انفعالية لدى التلاميذ الموهوبين الصم؟ حيث تم إعداد كتيب المسترشد كما هو موضح بأدوات الدراسة.

ما صورة دليل إرشادي للمرشد مُعد في ضوء النموذج الإرشادي المقترح في الدراسة الحالية لتنمية مهارات الميتا انفعالية لدى التلاميذ الموهوبين الصم ؟ حيث تم إعداد دليل المرشد كما هو موضح بأدوات الدراسة.

وتتناول الجزئية التالية من الدراسة الإجابة عن السؤال الخامس من الدراسة الحالية.

الإجابة عن السؤال الخامس : والذي ينص على(ما فعالية البرنامج الإرشادى المقترح في الدراسة الحالية فى تنمية مهارات الميتا انفعالية لدى التلاميذ الموهوبين الصم؟) وتتحدد الإجابة عن هذا السؤال من خلال التحقق من صحة فرض الدراسة والذي ينص على "يوجد فرق دال إحصائياً عند

مستوى دلالة ٠.٠٥ بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلى والبعدي لاختبار مهارات الميتا انفعالية على مستوى مهارات(الوعي الميتا انفعالي- الأداء الميتا انفعالي- التقويم الميتا انفعالي- والمهارات ككل) لصالح التطبيق البعدى"، ويبين الجدول التالي نتائج اختبار ويلككسون لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على اختبار مهارات الميتا انفعالية.

جدول(٦)يوضح قيم (Z) لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات التطبيق(القبلى والبعدى)للمجموعة التجريبية على اختبار مهارات الميتا انفعالية

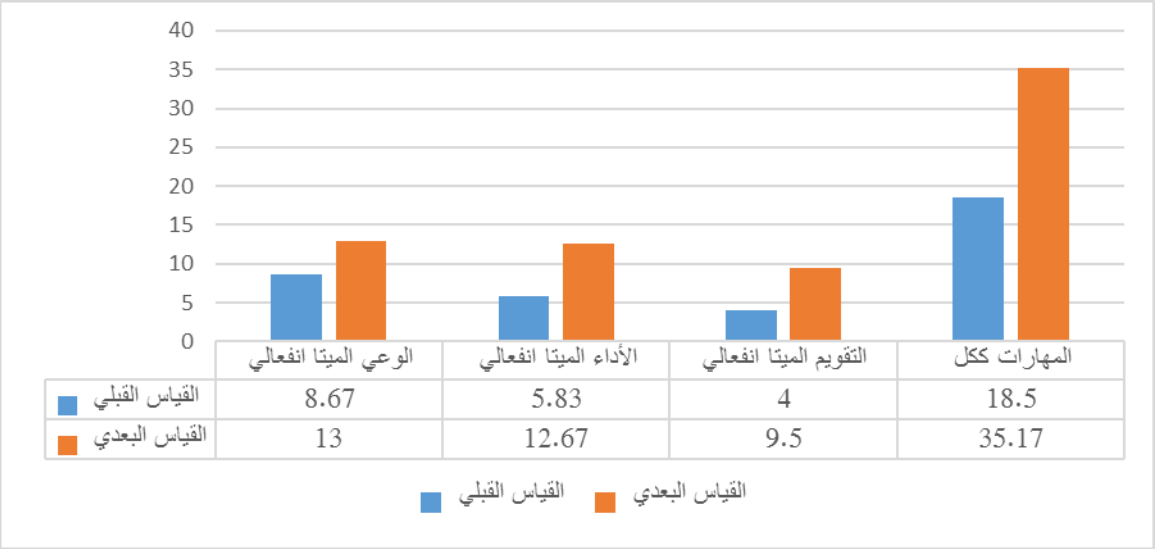
البعد	عدد الرتب (السالبة- الموجبة-المتعادلة)	التطبيق القبلى- البعدى				قيم Z	الدلالة
		متوسط الرتب		مجموع الرتب			
		السالبة	الموجبة	السالبة	الموجبة		
الوعي الميتا انفعالي	٠ الرتب السالبة	٠	٣.٥٠	٠	٢١	-٢.٢١٤	٠.٠٥
	٦ الرتب الموجبة						
	٠ الرتب المتعادلة						
الأداء الميتا انفعالي	٠ الرتب السالبة	٠	٣	٠	١٥	-٢.٢٠٦	٠.٠٥
	٥ الرتب الموجبة						
	١ الرتب المتعادلة						
التقويم الميتا انفعالي	٠ الرتب السالبة	.	٣	٠	١٥	-٢.٠٣٢	٠.٠٥
	٥ الرتب الموجبة						
	١ الرتب المتعادلة						
الدرجة الكلية	٠ الرتب السالبة	٠	٣.٥٠	٠	٢١	-٢.٢٠٧	٠.٠٥
	٦ الرتب الموجبة						
	٠ الرتب المتعادلة						

يتضح من الجدول السابق وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية فى التطبيق القبلى والبعدى على أختبار مهارات الميتا انفعالية بأبعادها الثلاثة بعد تطبيق البرنامج الإرشادى لصالح التطبيق البعدى، وبما أن البرنامج الإرشادى يعمل على تنمية مهارات الميتا انفعالية فإن إتجاه البرنامج يعمل على زيادة القيم الموجبة وهو مايتضح من نتائج الجدول السابق، وقد جاءت قيمة (Z) دالة عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وعلى ذلك تتحقق صحة فرض الدراسة.

تفسير نتائج الدراسة

تدل نتائج هذا الفرض على وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى دلاالة (٠.٠٥) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلى والتطبيق البعدى لاختبار مهارات الميتا انفعالية على مستوى مهارات(الوعي الميتا انفعالي- الأداء الميتا انفعالي- التقويم الميتا انفعالي- والمهارات ككل) لصالح التطبيق البعدى، حيث أظهر أفراد المجموعة التجريبية مستويات منخفضة فى مهارات

الميتا انفعالية قبل تطبيق البرنامج الإرشادى، ولكن بعد تطبيق جلسات البرنامج الإرشادى سجل أفراد المجموعة التجريبية تحسن واضح على مهارات الميتا انفعالية- فيما عدا حالة واحدة لم يحدث لها تحسن على مهاراتي الأداء الميتا انفعالي والتقويم الميتا انفعالي- والجدير بالذكر هو أن المسئول عن إحداث هذه التغييرات الفعالة هو تدريب أفراد المجموعة التجريبية على ممارسة فنيات معرفية وسلوكية تعمل على تنمية مهارات الميتا انفعالية، والشكل التالي يوضح جود فروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية فى التطبيق القبلى والبعدي على مهارات الميتا انفعالية.



	الوعي الميتا انفعالي	الأداء الميتا انفعالي	التقويم الميتا انفعالي	المهارات ككل
القياس القبلي	8.67	5.83	4	18.5
القياس البعدي	13	12.67	9.5	35.17

شكل(٥)التمثيل البيانى للفروق بين متوسطات درجات التطبيقين القبلى والبعدي لاختبار مهارات الميتا انفعالية

ويُلاحظ أن أداء تلاميذ المجموعة التجريبية كان أكثر تميزاً بعد تطبيق البرنامج الإرشادي في مهارات الميتا انفعالية على النحو التالي كترتيب تنازلي (مهارات الوعي الميتا انفعالي ثم مهارات الأداء الأنفعالي ثم مهارات التقويم الميتا انفعالي) على اعتبار أن التقويم الميتا انفعالي يحتاج عمليات عقلية أكثر تركيباً وممارسات متقدمة من قبل المسترشد مقارنة بالجهد الذهني المطلوب بالنسبة لمهاراتي الوعي الميتا انفعالي أو الأداء الأنفعالي ، ويستدل على ذلك من أن المرشد أشار إلى أن المجموعة التجريبية كانوا يقومون بالعديد من العمليات المعرفية للوصول إلى التقويم الميتا انفعالي، وترى الباحثة أن تحسن أداء المجموعة التجريبية في مهارات الميتا انفعالية يرجع إلى الأسباب الأتية:

مهارات الوعي الميتا انفعالي

يتضح من شكل(٥) وجدول(٦) وجود فروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية فى التطبيق القبلى على الوعي الميتا انفعالي(٨.٦٧) والتطبيق البعدى لنفس المجموعة على الوعي الميتا انفعالي (١٣) لصالح التطبيق البعدى، وتعزو الباحثة هذه الفروق إلى:

استخدام التعبيرات الوجهية في التدريب على التعرف على الانفعالات: عملت فنية النمذجة بالبرنامج المقترح على تدريب المجموعة التجريبية على نمذجة التعبيرات الوجهية المرتبطة بالانفعالات الست

الأساسية؛ وبالتالي تدريبهم على كيفية التمييز بين الانفعالات؛ وهو الأمر الذي إنعكس على تصحيح تفسيراتهم الخاطئة لانفعالاتهم وانفعالات الآخرين في المواقف الانفعالية المختلفة.

استخدام البطاقات المصورة: ساهمت البطاقات المصورة ذات الألوان الجذابة لتعبيرات الوجه للانفعالات الستة في : جذب انتباه المجموعة التجريبية إلى نموذج السلوك(تعبيرات الوجه) حيث تتميز عينة الدراسة بضعف وتشتت الانتباه، وساهمت أيضاً في تذكر وقائع السلوك من خلال استغلال قوة الذاكرة البصرية لدى عينة الدراسة مقارنة بذاكرتهم اللفظية.

نظام التعزيز: تقديم التعزيز بصورة متعاقبة مع كل تقليد صحيح للمسترشد للنموذج المعروض بشكل بصري ساعد كثيراً في تنمية قدرتهم على التعرف على الانفعالات من خلال التعبيرات الوجهية.

تدريب المجموعة التجريبية على فهم الانفعالات : أتاحت فنية لعب الدور أمام المجموعة التجريبية فرصة التدريب على كيفية التعبير عن انفعالاتهم والأفكار التي سببت تلك الانفعالات بأسلوب محبب وشيق بعيداً عن الانتقاد والسخرية من خلال مواقف تطبيقية تم طرحها في كتيب المسترشد، وبالتالي توسيع تصوراتهم الذهنية لفهم انفعالات الآخرين والتنبؤ بها.

مهارات الأداء الميتا انفعالي

يتضح من شكل(٥) وجدول(٦) وجود فروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية فى التطبيق القبلى على الأداء الميتا انفعالي(٥.٨٣) والتطبيق البعدى لنفس المجموعة على الأداء الميتا انفعالي (١٢.٦٧) لصالح التطبيق البعدى، وتعزو الباحثة هذه الفروق إلى:

خطة الأداء الانفعالي: عمل البرنامج الإرشادي على تقديم عمليات الأداء الانفعالي في صورة مخطط مبسط يشمل على الخطوات التالية: (الهدف، والمراقبة، والاستراتيجية، واتخاذ القرار، والمراجعة) : مما ييسر على المسترشد التخطيط للانفعالات، والانتقال من خطوة إلى خطوة أخرى، والاحتفاظ بالاستراتيجية الملائمة لإدارة الانفعالات في الذاكرة الانفعالية.

التنوع في استراتيجيات إدارة الميتا انفعالية: عمل البرنامج الإرشادي على تدريب المجموعة التجريبية على استراتيجيات متنوعة لإدارة الانفعالات، ولاقى هذا التنوع التفاعل الإيجابي من قبل المجموعة التجريبية، وتبين خلال تجربة الدراسة الحالية حرص بعض التلميذات على التعامل مع المواقف الانفعالية المطروحة في كتيب المسترشد من خلال استراتيجيات معينة من الإدراة الميتا انفعالية، وعمل المرشد على تشجيع التلميذات على محاولة استخدام أكثر من استراتيجية في إدارة الانفعالات، ومع ذلك فإن حرص المسترشد على استراتيجية معينة يشير إلى أن المسترشد يوجه عملية إدارة انفعالاته في ضوء التغذية المرتدة الناتجة عن خبرات انفعالية مشابهة، وهو الأمر الذي انعكس في مجمله على مهارات الأداء الميتا انفعالي لدى المجموعة التجريبية وتميز أدائها.

المعالجة المعرفية للانفعال: عمد البرنامج المقترح في الدراسة الحالية على تدريب المجموعة التجريبية على ضبط الانفعالات من خلال إيقاف الأفكار التي تكون الانفعالات مستخدماً فنيتي الإلهاء والتحول والاسترخاء، أو من خلال تحويل تلك الأفكار مستخدماً فنيتي الحديث الذاتي الإيجابي، والتفسير الإيجابي للموقف الانفعالي؛ وهو الأمر الذي يرفع من درجة ضبط المجموعة التجريبة لعمليات تشغيل الأفكار المكونة للانفعالات.

توظيف مهارات الوعي الميتا انفعالي: عملت المجموعة التجريبية على توظيف مهارات الوعي الميتا انفعالي والتغذية المرتدة الناتجة عنها في توجيه عمليات إدارة انفعالاتهم وإنفعالات الآخرين؛ وبالتالي أصبح استخدام مهارات الوعي الميتا انفعالي ذي معنى للمسترشد لأن اختيار الاستراتيجية الملائمة لإدارة الانفعال في الموقف أصبح مرتبط بالخبرة الميتا انفعالية، وليس مرتبط بما تفرضه عليه طبيعة الموقف.

مهارات التقويم الميتا انفعالي

يتضح من شكل(٥) أن مهارات التقويم الميتا انفعالي حظيت بنسبة أقل من المهارات الأخرى؛ وذلك على اعتبار أن عملية التقويم تحتاج إلى قدرات ذهنية عالية تتطلب من المجموعة التجريبية مراقبة الذات الميتا انفعالية، واستخدام التغذية المرتدة الناتجة عن ذلك في اتخاذ القرار بشأن عمليات إدارة الانفعال والسيطرة عليها أم أن هناك خبرة ميتا انفعالية سلبية تحول دون ذلك، ثم الاعتماد على ذاته في المداوة الميتا انفعالية، وهذا يتطلب قدر عالي من الوعي بمراقبة انفعالاته وانفعالات الآخرين في الموقف، وتتطلب أيضاً ذاكرة الانفعالية جيدة.

يتضح من شكل(٥) وجدول(٦) وجود فروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية فى التطبيق القبلى على التقويم الميتا انفعالي(٤) واالتطبيق البعدي لنفس المجموعة على التقويم الميتا انفعالي (٩.٥٠) لصالح التطبيق البعدى، وتعزو الباحثة هذه الفروق إلى:

مراقبة الذات الميتا انفعالية: عمل البرنامج المقترح في الدراسة الحالية على تدريب المجموعة التجريبية على إصدار حكم على انفعالاتهم من خلال رصد الأفكار والمشاعر حول الانفعالات في مواقف تطبيقية تم طرحها في كتيب المسترشد؛ وبذلك تولد لدى التلاميذ الوعي التام بانفعالاته وعملياته المعرفية والميتا معرفية التي يستخدمها الفرد في إدارة انفعالاته.

استراتيجيات المداوة الميتا انفعالية: عملت استراتيجيات المداوة الميتا انفعالية على تدريب المجموعة التجريبية على كيفية التغلب على الخبرات الانفعالية السلبية؛ وبالتالي القدرة على إدارة انفعالاتهم في الموقف.

وبصورة عامة تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات السابقة(بيومي،٢٠٠٩ ؛ حمادة،٢٠١٨؛ خليفة،٢٠١٦؛ عبده،٢٠١٦ ؛ نيكبون واسولين ,Nicpon&Assouline, 2015)

في أن البرامج الإرشادية تُسهم في تلبية الاحتياجات الانفعالية لدى التلاميذ الموهوبين الصم، في حين تتباين الدراسة الحالية مع تلك الدراسات في أن تلك الدراسات اعتمدت على نظرية معينة في الإرشاد أما الدراسة الحالية فعملت على اقتراح نموذج إرشادي قائم على دمج مجموعة من الفنيات الإرشادية التي تم انتقائها من نظريات إرشادية مختلفة(البرمجة اللغوية العصبية- الإرشاد العقلاني الانفعالي لأليس- الإرشاد المعرفي السلوكي) في نسق متكامل ذات فاعلية للتعامل مع مشكلة المجموعة الإرشادية، وتكون أكثر تعبيراً عن خصوصية أفراد المجموعة الإرشادية هذا من جانب، ومن جانب أخر فإن تربية ورعاية الموهوبين الصم من الناحية البحثية لم تهتم بتوجهات علمية نحو مهارات الميتا انفعالية على الرغم من حاجة الموهوبين الصم لتلك المهارات فالموهبة الحقيقية لايستدل عليها إلا بتوافر تفاعل نوعى متميز بين الجانب العقلى والاجتماعى والانفعالى للموهوب بصورة تتيح له التفرد والتميز، والجدير بالذكر أن الدراسات التي عملت على تنمية المهارات المرتبطة بالميتا انفعالية وفق فنيات إرشادية مختلفة مثل دراسات (نارهر، Narahari , 2009; ماكيني, Mckinney ,1995 ; موسير وآخرون ,Moser, et al.,2017 ; كادر, Qadar,2016 ; ريس ,Reis,2008 ; سلاى ومكيلروى,Sleigh, &Mcelroy ,2014; إكس ,Xiao-yu,2012) تناولت تلك المهارات بصورة إجمالية وركزت على مهارتي الوعي الانفعالي والإدارة الانفعالية ولم تتطرق إلى مهارات التقويم الميتا انفعالي والمداوة الميتا انفعالية والتوجه الميتا انفعالي في حين أن الدراسة الحالية عملت على الدراسة التفصيلية لمدى اكتساب الموهوبين الصم لتلك المهارات بصورة تفصيلية من خلال ثلاث مهارات رئيسة(الوعي الميتا انفعالي- الأداء الميتا انفعالي- التقويم الميتا انفعالي).

توصيات الدراسة

طبقاً لنتائج الدراسة الحالية فإن الباحثة تستخلص التوصيات التالية:

- اعتماد وزارة التربية والتعليم حزمة اختبارات للكشف عن المواهب بين ذوي الإعاقة السمعية على وجه الخصوص، وذوي الإعاقات بشكل عام.
- اهتمام مطوري برامج التنمية المهنية لمعلمي التربية الخاصة أثناء الخدمة بتنمية المهارات النوعية للمعلمين ذات العلاقة بقدراتهم على اكتشاف واستغلال القدرات المميزة لدى التلاميذ الصم .
- تخصيص جزء مناسب من ميزانيات الأنشطة المدرسية بحيث يتم توجيهها للأنشطة ابتكارية، ويقترح في هذا الصدد تفعيل منافسات بين مدارس التربية الخاصة.
- اهتمام الأبحاث الخاصة بتربية ورعاية المعاقين سمعياً بالدراسات المتعمقة لمهارات الميتا انفعالية، خاصة وأن المجال البحثي في تربية المعاقين سمعياً لم يتم إثرائه تطبيقياً بأبحاث عن مهارات الميتا انفعالية بصورة واسعة.

- **تطوير أدلة إرشادية للأخصائين النفسين بالمدارس الأمل للصم وضعاف السمع يمكن أن يعتمد عليها الأخصائي النفسي لتنمية مهارات الميتا انفعالية لدى التلاميذ الصم.**

المقترحات البحثية

طبقاً لمضمون الدراسة الحالية، ونتائجها تقترح الباحثة التوجه بصورة عامة نحو المجالات التالية:

- **أنماط ماوراء الانفعال الوالدي كمنبيء للكفاءة الاجتماعية ونمط التعلق الوالدي لدى الأطفال المعاقين سمعياً.**
- **نمذجة العلاقات بين ماوراء الانفعال و وماوراء المعرفة والتعايش الاجتماعي لدى المراهقين الموهوبين الصم.**
- **أثر اختلاف أنماط ماوراء الانفعال الوالدي على استراتيجيات مواجهة الضغوط لدى المراهقين الصم.**
- **فعالية برنامج قائم على مهارات الميتا انفعالية في تنمية التعايش الاجتماعي لدى التلاميذ الموهوبين الصم.**

المراجع

إبراهيم، عبدالستار ؛ وعسكر، عبدالله (٢٠١٢). علم النفس الإكلينيكي: في ميدان الطب النفسي. القاهرة: مكتبة الأنجلو.

أبو حطب ، فؤاد ، وسليمان، عبد الله (١٩٧٣). اختبارات تورانس للتفكير الابتكاري ، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

أمين، سهير(٢٠١٠). الإرشاد النفسي لذوي الاحتياجات الخاصة. القاهرة: دار الفكر العربي.

البرادعي، شيماء (٢٠١٧). البروفيل النفسى للأطفال الصم الموهوبين فى ضوء بعض المتغيرات. رسالة ماجستير، كلية التربية جامعة دمنهور.

بريك، السيد(٢٠١٦أ). مهارات ماوراء الانفعالات لدى الطلاب ذوى الإعاقة السمعية والبصرية. مجلة التربية الخاصة والتأهيل بمصر،٤(١٣)،٨٢- ١١٨.

بريك، السيد (٢٠١٦ب). مهارات الميتا انفعالية وعلاقتها بالمساندة الاجتماعية والتخصص الدراسى لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة الملك سعود. مجلة العلوم التربوية بالسعودية،٢٨(٤)،٢٩٣-٢١٥.

بيومي، لمياء(٢٠٠٩).فعالية التدريب على بعض المهارات الاجتماعية فى تحسين تقدير الذات لدى عينة من المراهقين الموهوبين المعاقين سمعياً. مجلة كلية التربية ببنها، ١٩(٨٠)،٢٥٤-٣٠٠.

توكل، منى (٢٠١٢). جودة الحياة ومفهوم الذات لدى عينة من الطلاب الصم الموهوبين. المجلة المصرية للدراسات النفسية ،٢٢(٧٤)،٢- ٣٠.

حسن، علاء الدين (٢٠٠٢). الأساليب اللازمة لاكتشاف الموهوبين والمتفوقين ودور كلاً من الأسرة والمدرسة والمجتمع في اكتشافهم. بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي الخامس حول تربية الموهوبين والمتفوقين المدخل إلى عصر التميز والإبداع. جامعة أسيوط: كلية التربية،١٤-١٢/١٥.

حمادة، عمر(٢٠١٨). فعالية برنامج إرشادى لتنمية الأمن النفسى وأثره على دافعية الإنجاز لدى عينة من الطلاب الموهوبين ذوى الإعاقة السمعية. مجلة كلية التربية ببنها، ٢٩(١١٦)،٤٦- ٨٤.

حنفي، علي(٢٠٠٧). العمل مع أسر ذوى الاحتياجات الخاصة: دليل المعلمين والوالدين. دسوق: دار العلم والإيمان.

الخطيب، جمال (٢٠١٣). أسس التربية الخاصة.الدمام: مكتبة المتنبى.

خليفة، مي(٢٠١٦).فعالية برنامج للعلاج بالفن فى تنمية التدفق النفسى ومهارات التواصل لدى عينة من الأطفال الموهوبين ذوى الإعاقة السمعية. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية جامعة كفر الشيخ.

الدواش، فؤاد (٢٠٠٥).البرمجة اللغوية العصبية: الأصول–النشأة–الماهية–الهياكل–المفاهيم.القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

رضوان، وليد(٢٠٠٦). التفسير النيوروجينى لفاعلية التدريب على نموذج مقترح لمهارات الميتا انفعالية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية جامعة المنوفية.

سباق، أسماء (٢٠١٥). الإرشاد الإنتقائي: التعريف–النظرية–المبادىء–الفعالية. مجلة العلوم التربوية جامعة جنوب الوادي، ٢٥(٢٤)، ٢٨٧– ٣١٠.

سري، إجلال (١٩٩٧). علم النفس العلاجى. القاهرة: عالم الكتب.

سعفان، محمد(٢٠١٤). العملية الإرشادية.القاهرة: دار الكتاب الحديث.

سليمان، عبدالرحمن (٢٠٠٥). المتفوقون عقلياً:خصائصهم اكتشافهم ورعايتهم ومشكلاتهم. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

سويسي، فوزية (٢٠١٠). الأساليب العلمية العامة في الكشف عن الموهوبين والمبدعين. بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي حول اكتشاف ورعاية الموهوبين بين الواقع والمأمول. بنها: كلية التربية جامعة بنها ومديرية التربية والتعليم بالقليوبية ،١٤–١٥/٧.

شند، سميرة (٢٠٠٨). فاعلية برنامج إرشادي انتقائي تكاملي في تنمية مكونات الإيجابية لدى عينة من المراهقين. مجلة القراءة والمعرفة بمصر ،٧٥، ٢٠٤–٢٦٦.

عبد العظيم ، سيد ، عبدالصمد، فضل ، و أبو النور، محمد (٢٠١٠).فنيات العلاج النفسي وتطبيقاتها.القاهرة: دار الفكر العربي.

عبد الله، عادل(٢٠٠٤). الأطفال الموهوبون ذوو الإعاقات. القاهرة: دار الرشاد.

عبدالحميد، عبير(٢٠١٦).أثر برنامج قائم على التفكير الإيجابى فى تحسين التحصيل الدراسى وتخفيض المشكلات الإنفعالية لدى الموهوبين ذوى الإعاقة السمعية فى الحلقة الإبتدائية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا جامعة القاهرة.

عبدالله، عادل (٢٠١٠). مقدمة فى التربية الخاصة.القاهرة: دار الرشاد.

عبدالواحد، سليمان(٢٠١٤).الموهوبون ذوو الإعاقات:إطلالة على ثنائيى غير العادية فى المجتمعات العربية.القاهرة: مركز الكتاب للنشر.

عبده، هبه (٢٠١٦).فاعلية برنامج إرشادى إنتقائى فى تنمية مهارات إدارة الذات وأثره على السلوك الإيجابى والأداء الأكاديمى لدى المراهقات ضعيفات السمع الموهوبات قيادياً. رسالة دكتوراه، كلية التربية جامعة كفر الشيخ.

عطية، عطية (٢٠١٠). الموهبة وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية لدى الطفل المعاق سمعياً. مجلة الطفولة والتربية بجامعة الاسكندرية،٢(٣)،١٣٩– ٢٤٨.

الفرماوي، حمدي؛ ورضوان، وليد (٢٠٠٩). الميتا انفعالية لدى العاديين وذوى الإعاقة الذهنية.عمان: دار صفاء.

القريطي، عبدالمطلب (٢٠١٣). الموهوبون والمتفوقون:خصائصهم واكتشافهم ورعايتهم(ط٢). القاهرة: عالم الكتب.

القريطي، عبدالمطلب(٢٠١٤). إرشاد ذوي الاحتياجات الخاصة وأسرهم. القاهرة: عالم الكتب.

مطر، عبدالفتاح (٢٠١٥). ماوراء الانفعال لدى معلمى ذوى الإعاقة الفكرية وعلاقتها بالمشكلات السلوكية لدى طلابهم. مجلة التربية الخاصة والتأهيل بمصر،٢(٧)،٧٩–١١٣.

مكرومي، فايزة، وعبدالفتاح، فاروق(٢٠١٢).اختبار الذكاء غير اللفظي للمراهقين الصم. القاهرة: مكتبة الأنجلو.

نوفل، فاطمة (٢٠١٦). العلاج المعرفي السلوكي بين النظرية والتطبيق. القاهرة: مكتبة الأنجلو.

Baker, J., Fenning, R., & Crnic, K. (2011). Emotion socialization by mothers and fathers: Coherence among behaviors and associations with parent attitudes and children's social competence. Social Development, 20(2), 412-430.

Baker, R .(1985). A Description of Gifted Deaf Children (Cognition, Language, Social-Emotional, Hearing-Impaired Developmental). Doctoral dissertation, University of Denver at USA.

Bartsch, A., Vorderer, P., Mangold, R., & Viehoff, R. (2008). Appraisal of emotions in media use: Toward a process model of meta-emotion and emotion regulation. Media Psychology, 11(1), 7-27.

Boyatzis, R., Goleman, D., & Rhee, K. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory (ECI). Handbook of emotional intelligence, 99(6), 343-362.

Dyck, M. J., & Denver, E. (2003). Can the emotion recognition ability of deaf children be enhanced? A pilot study. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 8(3), 348-356.

Ferrari, M., & Koyama, E. (2002). Meta-emotions about anger and amae: A cross-cultural comparison. Consciousness & emotion, 3(2), 197-211.

Friedrichs, T.(2001).Distinguishing Characteristics of Gifted Students with Disabilities .Prufrock Press,Inc.

Hintermair, M. (2013). Executive functions and behavioral problems in deaf and hard-of-hearing students at general and special schools. Journal of deaf studies and deaf education, 18(3), 344-359.

Ludlow, A., Heaton, P., Rosset, D., Hills, P., & Deruelle, C. (2010). Emotion recognition in children with profound and severe deafness: Do they have a deficit in perceptual processing?. Journal of clinical and experimental neuropsychology, 32(9), 923-928.

MacDonald, P. (1992).Differentiating the Curriculum for the Gifted and Talented Deaf Child .Master's dissertation , University of Alberta at Canada.

Maddux,J.(1995). self–Eefficacay Adeptation and Adjustment: Theory Research and application, New Jersex:the Plenum press.

Mallick, M. (2003). Talented Children Identification and Education. New Delhi: Discovery Publishing House.

Mayer, J., & Stevens, A. (1994). An emerging understanding of the reflective (meta) experience of mood. Journal of research in personality, 28(3), 351-373.

Mayer, J., Caruso, D., & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. Intelligence, 27(4), 267-298.

McKinney, C. (1995). The effect of the Bonny method of Guided Imagery and Music on mood, emotional expression, cortisol, and immunologic control of latent Epstein-Barr virus in healthy adults. Doctoral dissertation, University of Miami.

Moser, J., Dougherty, A., Mattson, W., Katz, B., Moran, T., Guevarra, D., Shablack,H., Ayduck,O., Jonides,J., Berman,M.,& Kross, E. (2017). Third-person self-talk facilitates emotion regulation without engaging cognitive control: Converging evidence from ERP and fMRI. Scientific reports, 7(1), 1-9.

Narahari, R. (2009). Impact of meditation on alienation, depression, emotional quotient, locus of control and personality of software professionals. Doctoral dissertation, Karnatak University.

Nicpon, M.& Assouline, S. (2015).Counseling Considerations for the Twice-Exceptional Client. Journal of Counseling &Development,93(2),202-211.

Power, M. (2010). Emotion-focused cognitive therapy. West Sussex :John Wiley & Sons.

Qadar, F. (2016). Self-talk: effects on emotion in interpersonal communication context. Master dissertation, The University of Arizona.

Reis, D. (2008). Mindfulness meditation, emotion, and cognitive control: Experienced meditators show distinct brain and behavior responses to emotional provocations. Doctoral dissertation, Yale University.

Reis, S., & McCoach, D. (2002). Underachievement in gifted and talented students with special needs. Exceptionality, 10(2), 113-125.

Rieffe, C. (2012). Awareness and regulation of emotions in deaf children. British Journal of Developmental Psychology, 30(4), 477-492

Rieffe, C., Ketelaar, L., & Wiefferink, C. (2010). Assessing empathy in young children: Construction and validation of an Empathy Questionnaire (EmQue). Personality and individual differences, 49(5), 362-367.

Sleigh, M., & McElroy, J. (2014). The effect of music listening versus written reframing on mood management. Music Perception: An Interdisciplinary Journal, 31(4), 303-315.

Tajrishi, M., Ashori, M., & Jalilabkenar, S. S. (2013). The Effectiveness of emotional intelligence training on the mental health of male deaf students. Iranian journal of public health, 42(10), 1174-1180.

Waaramaa, T., Kukkonen, T., Stoltz, M., & Geneid, A. (2018). Hearing impairment and emotion identification from auditory and visual stimuli. International Journal of Listening, 32(3),150-162.

Wiefferink, C., Rieffe, C., Ketelaar, L., De Raeve, L., & Frijns, J. (2012). Emotion understanding in deaf children with a cochlear implant. Journal of deaf studies and deaf education, 18(2), 175-186.

Xiao-yu, Z. (2012). Application of neuro-linguistic programming in emotional management and communication skills training of nursing staff. Chinese Journal of Nursing Education, 11, 007.