الذكاء الاجتماعي وعلاقته بالأسلوب المعرفي (التروي/الاندفاع) لدى المراهقين الموهوبين ذوي صعوبات التعلم والعاديين

د. فاطمة محمد هلال علي المالكي
أستاذ مساعد بكلية البحرين للمعلمين

مقدمة:

يعتبر الذكاء الاجتماعي من العوامل الهامة في الشخصية، فهو يمثل جانباً هاماً من التفاعل الاجتماعي، لكونه يرتبط بقدرة الشخص على التعامل مع الآخرين وفهم مشاعرهم وأفكارهم وسلوكهم. فالذكاء الاجتماعي يمثل نوعاً من القدرات المعرفية الضرورية للتفاعل الكفء بين الفرد وغيره، علاوة على أنه يساعد على نقل الثقافات وتناول المعلومات بشكل مفيد.

ولقد بدأ "الاهتمام بالذكاء الاجتماعي مع بداية العقدين الثاني والثالث من القرن العشرين، وبدأ هذا الاهتمام في دراسات كل من بروم (Broom, 1928)، وثورانديك (Guilford & Demilla, 1965)، وكيتنج (Keating, 1978)، وفورد (Ford,1979)، وجاردنر (Gardner) (المطيري، ٢٠١٠). وإذا كان الذكاء الانفعالي عنصر حاسم للنجاح في الحياة بشكل عام، إلا أن الدراسات أثبتت أنه غير كاف للنجاح في الحياة، ويجب أن نكون قادرين على التنقل بذكاء في تفاعلتنا مع الآخرين، فأصبح التركيز على الذكاء الاجتماعي (Social Intelligence (SI" (Goleman, 2012).

وتعتبر القدرة على التفاعل مع الآخرين بنجاح حاجة اجتماعية، لا سيما وأن العلاقات الاجتماعية تعتبر جزءا هاماً من حياة الفرد، ويتوقف نجاحه في الأسرة والعمل والحياة بصفة عامة على قدرته على تكوين علاقات اجتماعية، كما أن التفاعل الاجتماعي الناجح يضمن للفرد السعادة والالتزام بأخلاقيات وعادات المجتمع، والمعايير الاجتماعية، وقواعد الضبط الاجتماعي، وتقبل التغيرات الاجتماعية (العربي، ٢٠١٧). وقد ارتبط فشل بعض الأفراد في كثير من مجالات الحياة بتدني مستوى الذكاء الاجتماعي لديهم، وهذا ما يؤكد أهمية دراسة الذكاء الاجتماعي، حيث أثبتت بعض الدراسات مثل دراسة المطيري

(٢٠٠٠) أن المتفوقون عقلياً وأكاديمياً يحصلون على درجات عالية في الذكاء الاجتماعي (الحربي، ٢٠١٤).

والأساليب المعرفية Cognitive Styles هي التي تميز الأفراد في تعاملهم مع الموضوعات المختلفة، وهذه الأساليب تدل على مركبات من الاستعدادات المعرفية والوجدانية، وعلى الطرق المميزة للأفراد في حل المشكلات. حيث يشير (الشامي، ٢٠٠٤) إلى أن مصطلح معرفة Cognition يتجه إلى جميع العمليات النفسية الذي بواسطتها يتحول المدخل الحسي فيطور ويختصر ويختزن لدى الفرد إلى أن يستدعى استخدامه في المواقف المختلفة. ومن أهم العمليات النفسية التي تتعرض لها المدخلات الحسية عمليات الإدراك، والتخيل، والتذكر، والاستدعاء، والتخزين، والتحويل، والتفكير. وبذلك يتضح أن المعرفة تدخل في جميع ما يمكن للإنسان أن يمارسه في حياته بصفة عامة.

ويعتبر أسلوب (التروي/الاندفاع) أحد الأساليب المعرفية الهامة، فالأسلوب المتروي في مقابل الأسلوب الاندفاعي هو الذي يميز بين أولئك الذين يتأملون مدى المعقولية في الحلول العديدة المفترضة في الوصول إلى حل فعلي، وأولئك الذين يستجيبون استجابة فورية لأول فرض أو حل يطرأ على الذهن (العمري، ٢٠٠٧).

وفي العقد الأخير من القرن العشرين تزايد الانتباه إلى ظاهرة تمثل تناقضًا، وهي ظهور مفهوم "الموهوبون ذوي صعوبات التعلم"، ولقد تبين أن هؤلاء الموهوبين ذوي صعوبات التعلم تظهر لديهم الموهبة في مجالات شتى، ولكنهم يحتاجون إلى أدوات تشخيصية وتقويمية وعلاجية غير عادية، وأنشطة تجمع بين العلاج والتنمية (عبد المقصود، ٢٠١٤).

ويتأثر الطلبة الموهوبين بالعديد من الأنماط المعرفية وعلى رأسها الانتباه، حيث تعد عملية الانتباه عملية حيوية تكمن أهميتها في كونها أحد المتطلبات الرئيسة للعديد من العمليات العقلية كالإدراك، والتذكر، والتفكير، والتعلم، فبدون هذه العملية ربما لا يكون إدراك الفرد لما يدور حوله واضحًا وجلياً، فالعمليات المعرفية تلعب دوراً كبيراً في الكشف عن الفروق الفردية بين الأفراد، ليس فقط في المجال الإدراكي المعرفي، ولكن كذلك في المجالات التربوية والاجتماعية والنفسية.

مشكلة الدراسة:

مع الانتشار الواسع للتكنولوجيا ازداد تركيز الأشخاص على أنفسهم، بمعنى أن الناس أصبحوا يتفاعلون مع الآخرين عبر الإنترنت بسعادة، ومع ذلك نجد أن نفس الأشخاص يتجاهلون أولئك الجالسين بجانبهم، هذه الحدود التي رسمها البعض حولهم تجعلهم معزولين وغير مهتمين بأي اتصال في العالم الحقيقي، مما يجعل عدم التواصل البشري والعلاقات مشكلة ملحة في عصرنا (Daniel A. Belton; Ashley M. Ebbert and Frank J. Infurna, 2016). ويعتقد كل من (Bandura, 1997; Schunk, 1991; Zimmerman et al., 1992) أن الطلبة وخصوصاً في مرحلة المراهقة عندما يحققون حاجاتهم في الانتماء إلى مجموعة الأقران فإنهم يتجنبون بعض السلوكيات غير التوافقية مثل القلق، والهروب من المدرسة، بل ويزداد تقديرهم لذواتهم. ولما كانت الأساليب المعرفية تهتم بدراسة الفروق الفردية في الإدراك والتي تميز الأفراد في تعاملهم مع المواقف، فقد عملت عدة دراسات على الأسلوب المعرفي (التروي/الاندفاع) ومعظمها يوضح ارتباط هذا البعد بأبعاد معرفية أخرى مثل التحصيل الدراسي، وحل المشكلات، ومن هنا نشأت مشكلة البحث ومصدر اهتمام الباحثة للكشف عن العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والأسلوب المعرفي(التروي/الاندفاع) لدى عينة من المراهقين الموهوبين ذوي صعوبات التعلم والعاديين. ويمكن بلورة مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية:

١. ما مستوى الذكاء الاجتماعي لدى المراهقين الموهوبين ذوي صعوبات التعلم والعاديين؟
٢. ما العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والأسلوب المعرفي (التروي/الاندفاع) لدى المراهقين الموهوبين ذوي صعوبات التعلم؟
٣. ما العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والأسلوب المعرفي (التروي/الاندفاع) لدى المراهقين العاديين؟
٤. هل يوجد اختلاف في الذكاء الاجتماعي والأسلوب المعرفي(التروي/الاندفاع) لدى المراهقين ذوي صعوبات التعلم والعاديين يعزي الى النوع الاجتماعي؟

هدف الدراسة

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى الذكاء الاجتماعي لدى المراهقين الموهوبين ذوي صعوبات التعلم والعاديين، وكذلك استجلاء العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والأسلوب المعرفي (التروي/الاندفاع) لدى المراهقين الموهوبين ذوي صعوبات التعلم والعاديين.

أهمية الدراسة

١- تبرز أهمية الدراسة لدى الموهوبين والعاديين بشكل واضح من خلال مساهمة الذكاء الاجتماعي في نجاح الحياة الاجتماعية والأكاديمية.

٢- بالإضافة إلى إمكانية الاستفادة من نتائج الدراسة في تصميم برامج لتنمية الذكاء الاجتماعي، وسلوك التروي/الاندفاع للطلبة الموهوبين وكذلك العاديين.

٣- والاستفادة من نتائج الدراسة من قبل القائمين على برامج تنمية الموهوبين لإدراج الذكاء الاجتماعي وسلوك التروي والاندفاع ضمن برامج التنمية.

مصطلحات الدراسة

الذكاء الاجتماعي Social Intelligence

القدرة على التعامل بفاعلية مع الآخرين، ويتضمن القدرة على فهم الناس والتعامل معهم والتصرف في المواقف الاجتماعية (أبو حماد، ٢٠٠٧، ٨). ويعرف الذكاء الاجتماعي إجرائياً في هذه الدراسة بأنه الدرجة التي يحصل عليها الفرد على مقياس الذكاء الاجتماعي.

مفهوم الأسلوب المعرفي (Cognitive Style Concept)

يعرف الشرقاوي (٢٠٠٣، ٢٣٤) الأساليب المعرفية بأنها الفروق بين الأفراد في كيفية ممارسة العمليات المعرفية المختلفة مثل الإدراك والتفكير وحل المشكلات والتعلم، وكذلك بالنسبة للمتغيرات الأخرى التي يتعرض لها الفرد في الموقف السلوكي سواء في المجال المعرفي أو المجال الوجداني.

التروي/الاندفاع Reflectivity/impulsivity

النزعة للتأمل في احتمالات الحل البديل، في مقابل النزعة للاندفاع في انتقاء حل للمشكلة ذات الاستجابة غير المحددة بدرجة مرتفعة (الفرماوي، ١٩٨٥). ويعرف

التروي/الاندفاع إجرائيًا في هذه الدراسة بأنه الدرجة التي يحصل عليها الفرد على المقياس المستخدم.

وتعرف الباحثة اسلوب التروي والاندفاع إجرائياً في هذه الدراسة بحصول المفحوص على درجات مرتفعة على مقياس الاسلوب المعرفي(التروي/الاندفاع) المستخدم في الدراسة.

المراهقة Adolescence

هي الميلاد الوجودي للكائن البشري، من حيث أنه يعي نفسه لأول مرة ذاتاً تريد أن تتحدد في مواجهة الذوات الأخرى، ووجوداً يتلمس ماهيته الخاصة ويتأهب للمسيرة الأولى في رحلة تحديد المصير التي تمتد امتداد الحياة (صلاح مخيمر، ١٩٨٦، ١٥).

بينما تعرف الباحثة الطلبة المراهقين إجرائياً من الجنسين ممن تراوحت اعمارهم ما بين (١٢-١٨) سنة.

الموهوبون ذوي صعوبات التعلم

الطلبة الذين يظهرون موهبة غير عادية وقدرات مرتفعة على الأداء وفي الوقت نفسه لديهم صعوبات تعليمية تجعل تعليمهم صعبًا في إحدى المجالات التعليمية.

حدود الدراسة

أقتصر البحث الحالي على طلبة المرحلة الإعدادية والثانوية في مدارس البحرين الحكومية من العام الدراسي (٢٠١٧-٢٠١٨).

المفاهيم الأساسية والإطار النظري:

يتضمن الإطار النظري المفاهيم الأساسية والمناحي التي تستند إليها الدراسة، وهي الأُسس التي تقوم عليها الدراسة، كما تفسر بمقتضاها ما يمكن التوصل إليه من نتائج، ومن ثم يتضمن مناقشة المحاور الآتية:

المحور الأول: الذكاء الاجتماعي

يعتبر Thorndike أحد الأوائل الذين اهتموا بالذكاء الاجتماعي، وأكد على الجانب الاجتماعي في الذكاء ككل، فهو يرى أن الذكاء ليس وظيفة بسيطة أو ملكة مستقلة، ولكنه وظيفة تآلفية تتكامل فيها مقومات عقلية وانفعالية واجتماعية، حيث رفض أن يكون

الذكاء قدرة عامة واحدة، وصنف الذكاء الإنساني إلى ثلاث قدرات: الذكاء المجرد (القدرة على فهم ومعالجة الأفكار والرموز)، والذكاء الميكانيكي وهو (القدرة على معالجة الأشياء والمواد العيانية)، والذكاء الاجتماعي وهو (قدرة المرء على إدراك وتقييم سلوكياته ودوافعه الذاتية ودوافع الآخرين، والاستفادة الإيجابية من هذه المعلومات في المواقف الاجتماعية المختلفة) (كُلاَّب، ٢٠١٦).

ويؤكد دول Doll على أهمية الكفاح الاجتماعي كمظهر من مظاهر الذكاء، كما أن النجاح الاجتماعي يحتاج إلى نسبة عالية من الذكاء، لذا أعد اختباراً لقياس الكفاح الاجتماعي، وأثبت أن صدق هذا الاختبار يصبح عالياً إذا قيس بالنسبة لاختبارات الذكاء وخاصة اختبار بينيه. أي أن القيمة العددية لمعامل الارتباط بين اختبار بينيه واختبار الكفاح الاجتماعي كانت مرتفعة. وهكذا يتلخص المفهوم الاجتماعي في أهمية الذكاء للنشاط الاجتماعي الصحيح والتفاعل الناجح للفرد مع الأفراد الآخرين، ومدى نجاح الفرد في كفاحه الاجتماعي، وبذلك تتقرر الصفة الاجتماعية للذكاء (علي، ١٤٣١هـ).

إن الذكاء الاجتماعي يقع على الحدود ما بين الذكاء والتوافق الاجتماعي النفسي، وأقرب

ما يكون إلى التوافق الاجتماعي والنفسي منه إلى الذكاء العام، ولذا فهو يُعد سمة شخصية أكثر مما يعد قدرة عقلية. ويشير الذكاء الاجتماعي إلى استعداد الفرد وإمكاناته في التعامل المريح الناجح مع غيره من الناس، وفي إقامة علاقات اجتماعية طيبة وموفقة مع غيره بحيث تؤدي إلى النجاح في تحقيق رغباته مع جعل الآخرين مستمتعين في علاقاتهم به وتعاملهم معه. ويعتمد الذكاء الاجتماعي على سلامة البناء النفسي والصحة النفسية للفرد، وديناميات شخصيته وقدرته على التوافق (فرج طه وآخرون، ٢٠٠٩، ٥٤٥). ويرتبط الذكاء الاجتماعي ارتباطًا وثيقًا بالطاقة البينشخصية interpersonal energy والتي يتم رسمها بشكل رئيس وفعال من خلال المشاركة مع المجموعات في التفاعلات الاجتماعية (Martin and Dowson, 2009, 330).

ويعرف ألبريخت (٢٠٠٨، ٣) الذكاء الاجتماعي بأنه القدرة على الانسجام والتآلف الجيد مع الآخرين وكسب تعاونهم. بينما يرى بوزان (٢٠٠٧، ٢٣) أنه القدرة على التعايش مع الآخرين والارتباط بهم. ويعرفه زهران (٢٠٠٠، ٢٨١) بأنه قدرة الفرد على إدراك

العلاقات الاجتماعية وفهم الناس والتفاعل معهم، وحسن التصرف في المواقف الاجتماعية، مما يؤدي إلى التوافق الاجتماعي ونجاح الفرد في حياته الاجتماعية. ويرى كل من (Daniel A. Belton; Ashley M. Ebbert and Frank J. Infurna, 2016) أن الذكاء الاجتماعي قدرة بشرية على فك رموز أحداث العالم والاستجابة لها، هذه القدرة مقصورة على البشر وتميزنا عن بقية الكائنات في المملكة الحيوانية. ويعرفه (Afzalur Rahim, 2013) على أنه قدرة الفرد على إدراك المواقف الاجتماعية المختلفة وذات الصلة، والتعامل مع تلك المواقف والتحديات بفاعلية، وفهم مخاوف الآخرين ومشاعرهم وحالاتهم العاطفية، وبناء علاقات إيجابية والحفاظ عليها، والتصرف بشكل مناسب في العلاقات الاجتماعية. وترى الباحثة أن الذكاء الاجتماعي يمثل الحاجة إلى الانتماء؛ لأن البشر جميعاً يميلون إلى الحفاظ على الأقل على الحد الأدنى من العلاقات الإيجابية والبارزة بين الأشخاص.

خصائص الذكاء الاجتماعي:

١. تكوين صداقات مع الآخرين بسهولة.
٢. التمتع بتوجيه الإرشاد والنصح للآخرين.
٣. الاهتمام بمواجهة المشكلات التي يعاني منها الآخرون.
٤. التمتع بالعمل الجماعي والتعلم التعاوني.
٥. التعاطف مع الآخرين والاهتمام بهم والتعامل معهم بحب. (الحربي، ٢٠١٤)

أهمية الذكاء الاجتماعي:

ترجع أهمية الذكاء الاجتماعي إلى أننا نعيش في مجتمع، ونتعامل مع أشخاص لديهم أفكار ومشاعر مختلفة يوميًا، هؤلاء الأشخاص لهم خصائص نفسية واجتماعية مختلفة، هؤلاء الأشخاص قد يكونوا مهمين في حياتنا، وقد نتفق أو نختلف، أو نشعر بالسعادة أو الحزن، أو سوء الفهم والمشاجرات مع الآخرين وغيرها من المشاعر المختلفة، إذا لم نكن نعرف كيفية التعامل مع هذه المشاعر فإننا نفقد علاقات كثيرة في هذه الحالة. وليس من المستغرب أننا نجد الأشخاص الذين يتمتعون بمهارات اجتماعية لديهم أصدقاء كثر وعلاقات متعددة؛ لأنهم يعرفون كيفية الحفاظ على هذه العلاقات، حتى أن ذلك يقودهم إلى النجاح في

أعمالهم، وتكون حياتهم أكثر سعادة (Christina Gkonou and Sarah Mercer, 2017, 8).

إن الأشخاص الذين يتمتعون بذكاء اجتماعي عالي يفهمون مشاعر الآخرين، ويستطيعون التحكم في استجاباتهم الانفعالية في المواقف المختلفة، ويتفهمون جيدًا لماذا يتصرف البعض بطريقة معينة في مواقف معينة، ويتفهمون وجهات النظر المختلفة، ويستجيبون بهدوء وروية في المواقف الصراعية، هذه الصفات تجعل التلميذ في مدرسته والطالب في جامعته، والعامل في عمله شخصًا مثالياً، والخلاصة أن الذكاء الاجتماعي يحقق التوازن في حياة الفرد، ولذلك فهو ضروري لنمو الأفراد نمواً سليماً.

النماذج المفسرة للذكاء الاجتماعي

تعتبر نظرية ثورنديك ١٩٢٠ Thorndike أول نموذج صريح يتحدث عن الذكاء الاجتماعي كنوع من أنواع الذكاء العام (هلال، ٢٠٠٤)، وتلا ذلك نموذج ستربنج ١٩٨١ Sterbenj وزملائه، وقد تعرف على الذكاء الاجتماعي عن طريق التحليل العاملي لاستجابات تعكس مفاهيم الناس عن الذكاء الاجتماعي في علاقته بعوامل ثلاثة: العالم الداخلي للفرد (أي القدرة على حل المشكلات)، وخبرة الفرد (أي القدرة اللفظية على التأثير في الآخرين)، والعالم الخارجي (أي التعامل بارتياح في سياقه الاجتماعي). ثم كانت نظرية جاردنر ١٩٨٣ Gardner الذي كشف عن مجموعة من الذكاءات تصل إلى ثمانية أنواع مختلفة منها الذكاء الاجتماعي، كل منها مستقل عن الآخر، ويمكن للفرد أن ينمي ويزيد منها، ثم كانت نظرية ألبريخت ٢٠٠٤ Albrecht لتركز على الذكاء الاجتماعي ضمن ستة أنواع أخرى من الذكاءات.

ويؤيد الدمرداش (٢٠٠٨، ٢٤) رأي جاردنر عن الذكاءات المتعددة، ويعتقد أننا أمام عقل أودعه الله فيه أنواعًا من القدرات، تعمل وتتفاعل فيما بينها في تنسيق إلهي متكامل، وليس أمام ذكاء واحد، بل أنواع متعددة من الذكاءات يتعامل كل نمط منها مع نوع خاص من الخبرات، وأن هذه الذكاءات لا ترتبط بالحواس فمن الممكن أن يكون الشخص أعمى ولديه ذكاء مكاني، أو أصم ولديه ذكاء موسيقي، وبالتالي فإن الذكاءات يمكن تنشيطها أو عدم تنشيطها بناء على القيم الثقافية، والفرص المتاحة.

المحور الثاني: الأسلوب المعرفي (التروي/الاندفاع) Reflectivity/impulsivity

تعد الأساليب المعرفية أحد المداخل الأساسية لفهم الكثير من الأنشطة العقلية التي يمارسها الفرد في مختلف المواقف الحياتية، فهي تشير إلى مدى تمايز الأفراد في كيفية استقبال ومعالجة وتنظيم المدركات من حولهم. ولقد تعددت الأساليب المعرفية واختلف العلماء في تصنيفها، ومن هؤلاء العلماء (جيلفورد Guilford, 1980 وويتكن witkin, 1977 وميسيك Messick, 1976 وكاجان Kagan, 1964) ومن هذه التصنيفات: الأسلوب المعرفي الاستقلال/الاعتماد على المجال الإدراكي، والتبسيط/ التعقيد المعرفي، والتروي/ الاندفاع، والتصلب والمرونة ... إلخ. وسيكون التركيز في هذا البحث على الأسلوب المعرفي: التروي/الاندفاع.

ويعتبر كاجان أول من اهتم بمفهوم التروي/الاندفاع، وقد ابتكر هو وآخرون عام ١٩٤٤ اختبار لقياس التروي/الاندفاع، ورمز له بالرمز (MFFT) اختصاراً لـ Matching Familiar Figure Test (السلمي، ١٤٢٣هـ). ولقد حاز أسلوب التروي مقابل الاندفاع impulsivity vs. Reflectivity على اهتمام كبير من الباحثين (الشريف، ١٩٨٢؛ والفرماوي، ١٩٨٦؛ وفرير، ١٩٨٦؛ والشرقاوي، ١٩٩٥؛ والحيدري، ٢٠٠٦؛ Brown, 1994).

فمن المسلم به أن يظهر في شخصياتنا أحيانًا ميل إلى التروي، وأحيانًا أخرى يكون الميل إلى الاندفاع، وقد أجريت الدراسات والبحوث النفسية لتحديد تلك الدرجة في المجال المعرفي، أي استجابة الشخص نحو حل المشكلات هل استجابة سريعة تعتمد على التخمين والمقامرة (اندفاع)؟ أم استجابة متروية هادئة محسوبة (تروي)؟. ومن هنا كان التركيز على الأسلوب المعرفي التروي/الاندفاع بالنسبة للأفراد عند التفكير، وحل المشكلات، والتعامل مع المفاهيم، لمدى الأثر الفعال على الأفراد عند اختيار الفروض ومعالجة المعلومات.

إن الأشخاص الذين يتخذون الأسلوب المعرفي (الاندفاع) يميلون إلى السرعة في اتخاذ القرارات والاختيار دون النظر في العواقب المستقبلية، وعلى العكس من ذلك فإن الذين يتبنون (التروي) يميلون إلى التأمل عن اختلاف وجهات النظر، ويؤجلون إصدار الأحكام والخروج بنتائج معينة حول الأحداث لأطول فترة ممكنة، هؤلاء يتصفون بالوقار، ويبحثون في جميع الزوايا المختلفة، وينظرون إلى الآثار المترتبة قبل اتخاذ أي خطوة (Bazargani,

2013). وتبين دراسة (Fontana, 1995) أن الأطفال المترويين يميلون إلى تقليل الأخطاء وعدم التهور لأنهم يريدون أن تكون اختياراتهم صحيحة من المرة الأولى، وبالتالي فهم لديهم القدرة على تحمل الغموض، وفي الفصل الدراسي يتمهلون قبل الرد ويفكرون في الإجابات دون تسرع، بينما يميل الأطفال المندفعون إلى التسرع في الأجوبة ويأملون أن يكونوا على الحق (Bazargani, 2013).

وتبين الدحدوح (٢٠١٠، ٥٣) أن أسلوب التروي/الاندفاع أسلوب إدراكي يوضح طريقة الفرد في تناول وتجهزي المعلومات، حيث يتميز المتروي بالتأني في إصدار الاستجابة من خلال استخدامه استراتيجيات فعالة تصل به إلى أداء جيد، بينما المندفع يميل إلى سرعة الاستجابة من خلال استخدامه استراتيجيات أقل فعالية تؤدي إلى ضعف الأداء.

وقد عرف كاجان (Kagan,1966) الأسلوب المعرفي التروي/الاندفاع بأنه أسلوب معرفي خاص باستجابة الأفراد عند اختبار مطابقة الأشكال المألوفة، فالأفراد الذين يستجيبون بسرعة وتكون درجة أخطائهم عالية هم الاندفاعيون، بينما الأفراد الذين يستغرقون وقتًا طويلاً في الاستجابة وفي اتخاذ القرارات وتكون درجة أخطائهم منخفضة هم المترويين. ويبين ميسر (Messick, 1984) أن الفرد الاندفاعي هو الذي يستغرق وقتًا أقل في حل المشكلة، ويقع في أخطاء أكثر. بينما الفرد المتروي يستغرق وقتًا أكثر وتكون استجابته في الغالب صحيحة. ويشير (الشرقاوي،٢٠٠٣) إلى أن الأفراد في هذا الأسلوب يميلون إلى سرعة الاستجابة مع التعرض للمخاطر، فغالبًا ما تكون استجابة المندفع غير صحيحة لعدم دقة تناول البدائل المؤدية لحل الموقف. في حين يمتاز الأفراد الذين يميلون إلى التروي بفحص المعطيات الموجودة في الموقف، وتناول البدائل بعناية والتحقق منها قبل إصدار الاستجابات (الشرقاوي، ٢٠٠٣، ٥٦). ويعرفه الفرماوي (١٩٨٥) بأنه النزعة للتأمل في احتمالات الحل البديل في مقابل النزعة للاندفاع في انتقاء حل للمشكلة ذات الاستجابة غير المحددة بدرجة مرتفعة، ولذلك تظهر الاندفاعية بوضوح في صور الأداء العقلي الذي يتطلب السرعة، مثل بعض اختبارات الطلاقة. وترى الريماوي وآخرون (٢٠١٥) أن الطالب المندفع هو الطالب الذي يستجيب بسرعة واندفاعية تجاه المواقف والأحداث، مما يجعله عرضة لارتكاب الأخطاء. أما الطالب المتروي فهو الذي يميل إلى التأمل والتفكير بشكل عميق في المواقف والمثيرات التي يتعرض لها مما يقلل من احتمالية وقوعه في الخطأ.

بحوث ودراسات سابقة:

أولًا–بحوث ودراسات تناولت الذكاء الاجتماعي.

دراسة كُلاب (٢٠١٦). هدفت الدراسة إلى فحص العلاقة بين الذكاء الاجتماعي وأبعاده (معالجة المعلومات الاجتماعية، والوعي الاجتماعي، والمهارة الاجتماعية)، مع التقدير الذاتي ومستوى الطموح الأكاديمي وأبعاده (التفاؤل، المقدرة على وضع الأهداف، تقبل الجديد، تحمل الإحباط، تجاوز العقبات الأسرية والأكاديمية) للمراهقين الفلسطينيين للتقرب من شخصياتهم وسلوكهم. تكونت عينة الدراسة من (٧٧٨) مراهق، تتراوح أعمارهم بين (١٣–١٨) عاماً من كلا الجنسين (المتوسط ١٥.٧١، والانحراف المعياري ١.٤٤). استخدمت الدراسة مقياس جامعة Tromso للذكاء الاجتماعي، ومقياس الجبوري (٢٠١٣) لمستوى الطموح الأكاديمي. أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين لصالح الإناث في الأبعاد التالية: الذكاء الاجتماعي الكلي، ومعالجة المعلومات الاجتماعية، والمهارات الاجتماعية. بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في بعد الوعي الاجتماعي. كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مراكز وأطراف المدن في أبعاد الذكاء الاجتماعي.

دراسة جميلة كتفي (٢٠١٥). هدفت الدراسة إلى قياس العلاقة بين الذكاء الاجتماعي ومهارات الاتصال التنظيمي لدى الأساتذة الإداريين بالجامعة الجزائرية. تكونت عينة الدراسة من (٤٠ رئيس قسم ونائبيه) تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة. استخدمت الدراسة مقياس الذكاء الاجتماعي، ومقياس مهارات الاتصال التنظيمي. أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الاجتماعي ومهارات الاتصال التنظيمي، كما توجد علاقة بين الذكاء الاجتماعي ومهارة التحدث، بينما لا توجد علاقة بين الذكاء الاجتماعي ومهارة الاستماع، وكذلك مهارة الكتابة، ومهارة التفكير.

دراسة Carreras, et al (2014) هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر الذكاء الاجتماعي على السلوكيات الاجتماعية الإيجابية، والعدوانية على الأطفال من قبل أقرانهم من نفس الجنس. تكونت عينة الدراسة من (١١٧) طفلاً اسبانياً (٥٣) ذكور، (٦٤) إناث، من مرحلة الروضة وحتى نهاية الصف الأول، بمتوسط عمري (٦٢.٨) شهرًا، وانحراف

معياري (٣.٣). أسفرت نتائج الدراسة عن وجود أثر للذكاء الاجتماعي في تعاطف الذكور عند وجود صراع اجتماعي، وقد تبين ذلك من خلال انخفاض العدوان الجسدي. كما تبين وجود أثر للذكاء الاجتماعي عند الإناث عن طريق تقديم المساعدات للآخرين في حالة الصراع، حيث يتم ذلك بطريق غير مباشر. كما بينت الدراسة عدم وجود علاقة بين الذكاء الاجتماعي والتفضيلات الاجتماعية، وكلما انخفض الذكاء الاجتماعي ازدادت نسبة العدوان.

دراسة(2013) ,Afzalur Rahim هدفت الدراسة إلى فحص العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والأداء الإبداعي عند القادة من رجال الأعمال. تكونت عينة الدراسة من (٣٩٥) من الطلبة الجامعيين، (٢٥٠) من طلاب الماجستير في إدارة الأعمال، (١٤٣) من كبار المسؤولين التنفيذيين في المؤسسات. استخدمت الدراسة مقياسيين هما: الأول هو مقياس الذكاء الاجتماعي، والثاني هو مقياس الأداء الإبداعي. بينت النتائج أن كل من يتمتع بذكاء اجتماعي عالي يساهم بشكل متميز في زيادة الإنتاج. كما كشفت الدراسة أن كل الارتباطات إيجابية وعند مستوى دلالة (٠.٠٠١).

دراسة Kaukiainen, A. et al (2008) هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الاجتماعي ومهارات التعلم ومفهوم الذات كمتغيرات مرتبطة ببعضها البعض من ناحية، ومشكلة التنمر وضحايا التنمر من ناحية أخرى. تكونت عينة الدراسة من (١٤١) من تلاميذ الصف الخامس، (٧٩) ذكور، و(٦٢) إناث، تتراوح أعمارهم بين (١١-١٢) سنة. تم تحليل أنماط قيم الأطفال باستخدام مقاييس الذكاء الاجتماعي، ومهارات التعلم ومفهوم الذات، وكذلك مقياس التنمر للكشف عن التلاميذ المتنمرين. بينت الدراسة أن الذكاء الاجتماعي يرتبط ارتباطاً إيجابياً بمهارات التعلم، ويرتبط ارتباطاً سلبياً بالتنمر. كما أن التنمر يرتبط بشكل إيجابي مع درجات المفاهيم الذاتية بالنسبة للذكور. كما بينت الدراسة أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يقعون ضحايا للمتنمرين. أيضًا بينت الدراسة انخفاض الذكاء الاجتماعي لدى الأطفال المتنمرين، بينما وجدت مجموعة أخرى من المتنمرين يتمتعون بمهارات اجتماعية، وتتوافق هذه النتيجة مع المنطق النظري الحديث والذي يدعو إلى التشكيك في فكرة أن المتنمرين يفتقدون للمهارات الاجتماعية.

ثانيًا–بحوث ودراسات تناولت الأسلوب المعرفي التروي/الاندفاع.

دراسة الريماوي وآخرون (٢٠١٥). هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الأسلوب المعرفي (التروي/الاندفاع) والعنف، كما هدفت إلى معرفة دلالة بعض المتغيرات مثل الجنس، مكان السكن، ونوع المدرسة في الأسلوب المعرفي (التروي/الاندفاع) وكذلك في العنف. تكونت عينة الدراسة من (١٩٠) طالباً وطالبة، منهم (٨٦) طالباً، (١٠٤) طالبات، تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية. استخدم الباحثون مقياس تزاوج الأشكال المألوفة من إعداد الفرماوي (١٩٨٦)، واستبانة مظاهر العنف من إعداد الباحثين. أشارت النتائج إلى عدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين التروي/الاندفاع والعنف، وإلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس ومكان السكن بالنسبة للأسلوب المعرفي التروي/الاندفاع، ولم تظهر فروقاً ذات دلالة في متغير نوع المدرسة. كما لم تظهر النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا على الدرجة الكلية لاستبانة العنف، وأظهرت النتائج وجود فروق في مجالات مظاهر العنف (العنف اللفظي، والعنف البدني، والعنف الموجه ضد الممتلكات) بالنسبة لمتغير الجنس لصالح الذكور، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مجال العنف البدني بالنسبة لنوع المدرسة (حكومية، خاصة) لصالح المدارس الخاصة.

دراسة بنين آمال (٢٠١٤). هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى قدرة تلاميذ الصف الأول الثانوي على اختيار شعبتهم الدراسية في السنة الثانية، وبحث العلاقة بين الأسلوب المعرفي (التروي/الاندفاع) والاختيار الدراسي، إلى جانب دراسة الفروق بين أفراد العينة (المتروين والمندفعين) في الاختيار الدراسي تبعاً لكل من الجنس، والتخصص، ومستوى التحصيل الدراسي. تكونت عينة الدراسة من (٧٩) تلميذاً من الصف الأول الثانوي. استخدمت الدراسة اختبار تزاوج الأشكال المألوفة للفرماوي، ومقياس الاختيار الدراسي للباحث. توصلت الدراسة إلى عدم وجود علاقة دالة إحصائيًا بين الأسلوب المعرفي (التروي/الاندفاع) والاختيار الدراسي. كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاختيار الدراسي لدى أفراد العينة (المتروين/المندفعين) باختلاف الجنس. أيضًا لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاختيار الدراسي لدى المتروين (علوم وآداب)، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى المندفعين (علمي).

دراسة Soltani, K. et al., 2013 هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة المحتملة بين الوعي المعرفي لاستخدام استراتيجية القراءة للغة الإنجليزية كلغة أجنبية، والأسلوب المعرفي التروي مقابل الاندفاع لدى عينة من الإيرانيين الدارسين للغة الإنجليزية. تكونت عينة الدراسة من (٩٥) من دارسي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية من جامعة آزاد الإسلامية. تم تطبيق اختبار (PET) لضمان تجانس العينة من حيث القراءة، كما تم استخدام مقياس (MARSI) لقياس الوعي المعرفي، أيضًا تم استخدام استبيان التروي/الاندفاع. وقد أشار معامل ارتباط بيرسون إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الوعي المعرفي لاستراتيجية القراءة في اللغة الانجليزية والأسلوب المعرفي التروي/الاندفاع، فقد بينت النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين التروي والوعي المعرفي، كما يوجد ارتباط سلبي بين الاندفاع والوعي المعرفي.

دراسة Bazargani, T. Davood (2013) هدفت الدراسة إلى تحديد مدى تأثير الأسلوب المعرفي التروي/الاندفاع، والجنس على أداء الأشخاص في الاختيار عند تطبيق اختبار الاختيار من متعدد. تكونت عينة الدراسة من (٨٢) طالباً من طلبة الدراسات العليا من مختلف التخصصات، تتراوح أعمارهم بين (١٩-٣٣) عاماً، (٤٢) من الذكور، و(٤٠) من الإناث. تم تقسيم العينة إلى مجموعتين (٤٧)، (٣٥) على التوالي حسب استجاباتهم على مقياس الشخصية لـ (Eysenck's 1975) لمعرفة الاندفاعيين من المتروبين. بينت نتائج الدراسة أن المتقدمين لاختبار الاختيار من متعدد يتأثرون بالأسلوب المعرفي التروي/الاندفاع، كما بينت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنس وأسلوب الاختيار.

دراسة Alvarez-Moya, 2011 هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين المقامرة المرضية والاندفاع. تكونت عينة الدراسة من (٨٨) من معتادي الحضور للمصحة للعلاج من المقامرة المرضية، يتراوح أعمارهم بين (١٨-٦٥) عاماً، بمتوسط عمري(٣٦.٧)، وانحراف معياري (١١.١). استخدمت الدراسة مقياس المقامرة المرضية لمؤسسة المقمر المجهول، وكذلك مقياس التروي/الاندفاع. بينت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية بين المقامرة المرضية والاندفاع، وأن معتاد القمار دائماً مندفع في اختياراته سواء في اللعب أو إصدار الأحكام في المواقف المختلفة.

تعليق على الدراسات السابقة.

تناولت الدراسات المتعلقة بالذكاء الاجتماعي بعض المتغيرات مثل علاقته بالطموح الأكاديمي (كُلاَّب، ٢٠١٦)، وعلاقته بالعدوان (M.R. Carreras, 2014)، وعلاقته بمهارات الاتصال التنظيمي (كتفي، ٢٠١٥)، وأيضاً علاقته بمفهوم الذات ومهارات التعلم (Kaukiainen, et al, 2008). كما تناولت الدراسات المتعلقة بالأسلوب المعرفي (التروي/الاندفاع) والتي تنوعت في تناولها للأسلوب وعلاقته ببعض المتغيرات مثل علاقته بالعنف (الريماوي وآخرون، ٢٠١٥)، وعلاقته بالوعي المعرفي (Soltani, 2013)، وعلاقته بالمقامرة المرضية (Moya, 2011)، ثم علاقته بالاختيار الدراسي (بنين آمال، ٢٠١٤). ولقد تنوعت الدراسات في استخدامها للعينات من حيث النوع ذكور/إناث (Bazargani, T. Davood, 2013)، ومنها من استخدم نوع واحد فقط (Alvarez-Moya, 2011). ولم تعثر الباحثة عن دراسة للعلاقة بين الذكاء الاجتماعي والأسلوب المعرفي التروي/الاندفاع، حيث ركزت معظم الدراسات التي تناولت الأساليب المعرفية على الجانب التعليمي.

فروض الدراسة:

١. توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجات الذكاء الاجتماعي ودرجات الأسلوب المعرفي(الاندفاع–التروي) لدى المراهقين الموهوبين ذوي صعوبات التعلم والعاديين.
٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي المراهقين الموهوبين ذوي صعوبات التعلم والعاديين فى كل من الذكاء الاجتماعي والأسلوب المعرفي (الاندفاع–التروي).
٣. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي المراهقين الموهوبين ذوي صعوبات التعلم والعاديين فى الذكاء الاجتماعي والأسلوب المعرفي تعزى إلى النوع الاجتماعي (الذكور والإناث).

إجراءات الدراسة:

١- منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي التحليلي اعتماداً على الأسلوب الكمي بهدف التحقق من صحة فرضيات الدراسة.

٢- مجتمع الدراسة:

يتمثل مجتمع الدراسة المتاح في جميع الطلبة المراهقين الموهوبين ذوي صعوبات التعلم والعاديين من الجنسين بالمدارس الحكومية في مملكة البحرين ممن تراوحت اعمارهم ما بين ١٢ – ١٨ سنة.

٣- عينة الدراسة:

قامت الباحثة باختيار عينة كلية بلغ عدها (١٢٠٠) طالب وطالبة فى المرحلة المتوسطة والثانوية بمدارس مملكة البحرين عشوائياً، ممن تراوحت أعمارهم ما بين ١٢-١٨ سنة بمتوسط عمري ١٥ سنة وستة أشهر، وبعد إجراءات الفرز والاختيار لعينة الموهوبين ذوى صعوبات التعلم والعاديين بلغت عينة الموهوبين ذوى صعوبات التعلم ٤٦ طالبا وطالبة مقسمين إلى (١٩ من الإناث) و (٢٧ من الذكور)، بينما بلغت عينة العاديين ١٤٩ طالب وطالبة مقسمين إلى (٩٦ من الإناث)، و (٥٣ من الذكور).

إجراءات فرز العينة الموهوبين:

تمت إجراءات فرز عينة الدراسة من الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم والعاديين في ضوء المحكات الآتية:

أولاً-محك التباعد:

١. تم تطبيق اختبار المصفوفات المتتابعة لـ " رافن" تعريب (عوض، ١٩٩٩) على العينة الأولية والتي قوامها (١٢٠٠) طالب وطالبة من الصفوف السابع حتى التاسع.
٢. تم استخراج متوسط المعدل العام للسنة الدراسية ٢٠١٧-٢٠١٨ للعينة الأولية.
٣. تم ترتيب درجات الطلبة على اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن ترتيبا تنازلياً.

٤. اختيار الإرباعي الأعلى في كل من اختبار المصفوفات المتتابعة، بواقع (27%) للموهوبين والبالغ عددهم (٣٢٤) طالب وطالبة واختيار الإرباعى الأوسط لعينة العاديين بواقع (27%) والبالغ عددهم (٣٢٤) طالب وطالبة.

ثانياً–محك الاستبعاد:

أ– محك الاستبعاد لعينة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم

تم استبعاد الطلبة الحاصلين على معدلات تحصيلية أقل من ٩٠% من عينة الطلبة فى الإرباعى الأعلى على مصفوفة "رافن" والبالغ عددهم (٣٢٤) طالب وطالبة حتى أصبحت العينة النهائية للطلبة الموهوبين (١٨٨) طالب وطالبة، ثم تم تطبيق مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم لـ (الزيات، ٢٠٠٧) على عينة الموهوبين لتحديد ذوي صعوبات التعلم من بينهم، فأسفر تطبيق المقياس عن وجود ٤٦ طالب وطالبة.

ب– محك الاستبعاد لعينة العاديين

تم اختيار عينة العاديين من بين الواقعين فى الإرباعى الأوسط لمصفوفة "رافن" والذين حصلوا على معدل تراوح ما بين ٦٠ –٧٥ % حتى بلغ عددهم (١٤٩) طالب وطالبة.

اجراءات فرز مجموعتي المندفعين والمتروين

تم تحديد مجموعتي البحث من المندفعين والمتروين من الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم والعاديين والبالغ عددهم جميعاً (١٩٥) من خلال تطبيق مقياس الأسلوب المعرفي (الاندفاع – التروي)، وذلك بشكل فردى، وتم حساب متوسط كل صورة من خلال ضرب زمن الاستجابة الكلي حتى اختيار الصورة الصحيحة فى عدد مرات الأخطاء. وهذا ما يوضحه الجدول التالي:

جدول (١)

متوسطات الدرجات (الزمن × عدد الاخطاء) لمجموعتي (المندفعين والمتروين)** ودلالة الفروق بينهم باستخدام t-test لأبعاد اختبار الأسلوب المعرفي N=195

ارقام الشكال	الصورة	مجموعة المندفعين N=109		مجموعة المتروين N=86		t	Sig.
		M	S.D.	M	S.D.		
١	الرجل العجوز	5.21	0.672	6.773	0.882	6.713	0.01
٢	الكتاب	9.43	0.932	12.259	1.142	5.332	0.01
٣	السفينة	10.23	1.087	13.299	1.297	5.556	0.01
٤	التليفون	9.54	1.223	12.402	1.433	6.093	0.01
٥	الطائر	8.09	0.874	10.517	1.084	4.228	0.01
٦	رجل الاعمال	9.93	0.348	12.909	0.558	7.063	0.01
٧	الاسد	8.34	1.043	10.842	1.253	6.987	0.01
٨	التفاحة	8.33	0.459	10.829	0.669	7.216	0.01
٩	القلم	7.98	0.667	10.374	0.877	5.436	0.01
١٠	الحذاء	6.04	0.697	7.852	0.907	5.082	0.01
١١	السمك	7.55	0.698	9.815	0.908	4.997	0.01
١٢	الساعة	11.43	0.732	14.859	0.942	6.665	0.01
١٣	الزجاجة	10.25	1.432	13.325	1.642	6.823	0.01
١٤	الشجرة	8.25	1.074	10.725	1.284	5.612	0.01
١٥	العربة	6.98	1.004	9.074	1.214	6.621	0.01
١٦	الخريطة	7.78	0.549	10.114	0.759	7.832	0.01
١٧	الوجه	8.29	0.763	10.777	0.973	8.435	0.01
١٨	الفرشاة	9.06	0.554	11.778	0.764	7.334	0.01
١٩	الكاميرا	8.54	1.002	11.102	1.212	6.987	0.01
٢٠	الوردة	6.87	1.043	8.931	1.253	7.324	0.01
الدرجة الكلية		**8.40**	**1.398**	**10.923**	**1.775**	**7.632**	**0.01**

** كلما ارتفعت قيمة المتوسط يتجه الاسلوب المعرفي الى الاندفاع

جدول (٢)

يوضح أعداد المندفعين والمتروين من الموهوبين ذوي صعوبات التعلم والعاديين

المجموعات	المندفعين	المتروين	المجموع
مجموعة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم	٤١	٥٣	٩٤
مجموعة العاديين	٦٨	٣٣	١٠١
المجموع	١٠٩	٨٦	١٩٥

٤- أدوات الدراسة:

تتمثل أدوات الدراسة الحالية فيما يلي:

١. مقياس الذكاء الاجتماعي (الطائي أحمد حازم أحمد، وآخرون، ٢٠١٠)

وصف المقياس:

يتكون المقياس من ٤٢ فقرة موزعة على خمسة محاور هي (الكفاية الاجتماعية، الانضباط الاجتماعي، المهارات الاجتماعية، التسامح الاجتماعي، المشاركة الوجدانية والتعاطف مع الاخرين)، ويجيب عن فقرات المقياس بطريقة التقرير الذاتي الفردي على مقياس ليكرت المتدرج الخماسي.

الخصائص السيكومترية لمقياس الذكاء الاجتماعي:

١-ثبات المقياس:

قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس عن طريق حساب معامل ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha Coefficient، وذلك علي عينة عشوائية من العينة الأصلية، بلغت (٤٥) طالب وطالبة (العينة الاستطلاعية)، وقد تم حساب معامل ثبات المقياس عن طريق استخدام برنامج حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وكانت قيمة معامل ألفا العامة للمقياس تساوي تقريبا (٠,٨٨٩).

كما قامت الباحثة بحساب معاملات ثبات الفا كرونباخ لأبعاد للمقياس المتمثلة في الأبعاد الخمسة: (الكفاية الاجتماعية، الانضباط الاجتماعي، المهارات الاجتماعية، التسامح الاجتماعي، المشاركة الوجدانية والتعاطف مع الاخرين).

جدول (٣)

معاملات ثبات الفا كرونباخ لأبعاد مقياس الذكاء الاجتماعي، حيث (ن = ٤٥)

الأبعاد	الكفاية الاجتماعية	الانضباط الاجتماعي	المهارات الاجتماعية	التسامح الاجتماعي	المشاركة الوجدانية والتعاطف مع الاخرين
معامل الفا كرونباخ	٠.٨٧٤	٠.٨٥٥	٠٩١١	٠.٨٤٧	٠.٨٧٦

يتضح من الجدول (٣) أن قيم معاملات ثبات الفا كرونباخ لكل بعد من ابعاد المقياس، هي معاملات ثبات مرتفعة كما مبينة بالجدول(٣)، حيث تراوحت ما بين(٠.٨٤٧-٠.٩١١)، وهذا يعني تمتع أبعاد المقياس بدرجة عالية من الثبات.

٢-صدق الاتساق الداخلي للمقياس:

تم حساب معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة الاستطلاعية التي عددها (٤٥) على كل سؤال لكل بعد من أبعاد المقياس، ودرجاتهم الكلية على المقياس ككل، واستطاعت الباحثة من خلال ذلك أن تحصل على معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس، والدرجة الكلية للمقياس ككل كما هي موضحة بالجدول (٤):

جدول (٤)

معامل الارتباط لكل عبارة من عبارات أبعاد المقياس بالدرجة الكلية للمقياس

الكفاية الاجتماعية			الانضباط الاجتماعي			المهارات الاجتماعية			التسامح الاجتماعي			المشاركة الوجدانية والتعاطف مع الاخرين		
م	معامل ألفا	ارتباط العبارة بالاختبار	م	معامل ألفا	ارتباط العبارة بالاختبار	م	معامل ألفا	ارتباط العبارة بالاختبار	م	معامل ألفا	ارتباط العبارة بالاختبار	م	معامل ألفا	ارتباط العبارة بالاختبار
١	0.765	0.765	١	0.843	0.666	١	0.910	0.734	١	0.833	0.786	١	0.873	0.779
٢	0.833	0.733	٢	0.826	0.768	٢	0.906	0.721	٢	0.843	0.721	٢	0.870	0.769
٣	0.872	0.834	٣	0.843	0.823	٣	0.907	0.654	٣	0.844	0.777	٣	0.873	0.866
٤	0.873	0.658	٤	0.852	0.754	٤	0.904	0.769	٤	0.823	0.658	٤	0.865	0.872
الكفاية الاجتماعية			الانضباط الاجتماعي			المهارات الاجتماعية			التسامح الاجتماعي			المشاركة الوجدانية والتعاطف مع الاخرين		
م	معامل ألفا	ارتباط العبارة بالاختبار	م	معامل ألفا	ارتباط العبارة بالاختبار	م	معامل ألفا	ارتباط العبارة بالاختبار	م	معامل ألفا	ارتباط العبارة بالاختبار	م	معامل ألفا	ارتباط العبارة بالاختبار
٥	0.855	0.715	٥	0.754	0.776	٥	0.910	0.658	٥	0.846	0.788	٥	0.876	0.673
٦	0.870	0.777	٦	0.750	0.769	٦	0.900	0.778	٦	0.833	0.669	٦	0.873	0.827
			٧	0.753	0.598	٧	0.901	0.723	٧	0.842	0.743	٧	0.872	0.708
			٨	0.751	0.732	٨	0.904	0.763	٨	0.845	0.719	٨	0.870	0.652
									٩	0.846	0.766	٩	0.863	0.679
									١٠	0.844	0.743	١٠	0.866	0.722

٢. اختبار المصفوفات المتتابعة لـ " جون رافن" تعريب (فتحية عبد الرؤوف عوض، ١٩٩٩).

أعد هذا الاختبار العالم الإنجليزي" جون راڤن (John Raven (RPM" عام (1947)، وتم تعديله عام (1956) استنادًا إلى نظرية" سبيرمان "في الذكاء بهدف قياس ذكاء الأطفال من عمر(5.6– 11.6) ولكبار السن من (65 –٨٥ عامًا).

ويعتبر اختبار" جون راڤن من الاختبارات المتحررة من أثر الثقافة الصالحة للتطبيق في مختلف البيئات والثقافات، فهو اختبار لا تؤثر فيه العوامل الحضارية– أي عندما يكون الهدف من التطبيق البعد عن أثر اللغة والثقافة على المفحوص (كاظم وآخرون، 2008: 48)

ويتكون هذا الاختبار من (3) مجموعات هي) أ)، و (أ ب) و (ب) كما تتكون كل مجموعة من (١٢) مصفوفة بمجموع قدره (٣٦).

وهي مجموعة اختبارات غير لفظية تستخدم عادة في الإطار التربوي. وهي من أكثر الاختبارات الشائعة والشعبية المعدة للمجموعات العمرية من ٥ سنوات حتى سن الشيخوخة. وهي مكونة من ٦٠ فقرة اختيار متعدد، متدرجة الصعوبة. وقد صمم هذا الشكل لقياس القدرة المنطقية لدى المفحوصين، ويعود مفهوم "تحديد المغزى" إلى أحد مكونات نظرية الذكاء العام لتشارلز سبيرمان التي يرمز فيها للعامل العام للذكاء بحرف g (حيث يشار بحرف g غالبا إلى العامل العام للذكاء general intelligence). وقد طورت هذه الاختبارات أساسا بواسطة جون سي رافن John C. Raven في (١٩٣٦). حيث يطلب من المفحوص في كل مفردة في الاختبار أن يتعرف على العنصر المفقود الذي يكمل النمط. وتظهر الكثير من الأنماط في أشكال مصفوفات من x4٤، 2x2 ,3x3، ومن هنا أخذ الاختبار تسميته.

١- اختبار الاسلوب المعرفي (التروى/الاندفاع) (إعداد كاجان Kagan,1964 ترجمة: حمدي الفرماوى ١٩٨٥)

يمثل هذا الاختبار صورة جيدة من اختبارات الأشكال المألوفة لقياس أسلوب الاندفاع مقابل التروي المعرفي من خلال مطابقة الأشكال المألوفة، ويتكون الاختبار من ٢٢ مفردة لأشكال مألوفة في الحياة، وتتكون كل مفردة من تسعة أشكال يوجد شكل بمفرده على الصفحة اليمني ويسمي بالشكل المعياري وثمانية أشكال على الصفحة اليسرى وتسمي بالبدائل تشبه الشكل المعياري ولكن تختلف في بعض النقاط الدقيقة ما عدا شكل واحد منها

فانه لا يحتوى على أي اختلاف عن الشكل المعياري وهو ما يسمي بالإجابة الصحيحة والمطلوب من المفحوص أن يشير إليه ، ويتم حساب زمن الاستجابة الاولى وعدد اخطائه فيها ، فالفرد الذى يكون عدد اخطائه اقل من متوسط العينة فى عدد الاخطاء وزمن استجابته أكثر من المتوسط يصنف (تروى) ، اما الفرد الذى يكون عدد اخطائه اعلى من المتوسط وزمنه اقل يصنف اندفاعيا.

وبالتالي يقيس المقياس متغيرين حساسين هما الزمن الذي يمر على المفحوص قبل الاستجابة الأولى للأشكال البديلة ، سواء كانت هذه الاستجابة صحيحة أو خاطئة ، وتسمى بفترة كمون الاستجابة Latency ، والمتغير الآخر هو عدد الأخطاء التي يقع فيها المفحوص في سبيل الوصول لمحل الصحيح تعبر عن الدقة Accuracy ، وقد أطلق على هذه الصورة للاختبار اختبار تزاوج الأشكال المألوفة

مقياس التقدير الشخصي لصعوبات التعلم النمائية لـ (الزيات، ٢٠٠٧)

تهدف بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم، والتي تمثل مجموعة من المقاييس، تقوم على تقدير المعلم أو الأب أو الأم لمدى تواتر الخصائص السلوكية المميزة لذوي صعوبات التعلم، من حيث الحدة والتكرار والديمومة، من خلال الملاحظة المباشرة التي تقوم على رصد هذه الأنماط السلوكية في الفصل أو المدرسة أو البيت، المتعلقة بصعوبات التعلم النمائية المتمثلة في: الانتباه، والإدراك السمعي، والإدراك البصري، والإدراك الحركي، والذاكرة، وصعوبات التعلم الأكاديمية المتمثلة في: القراءة والكتابة، والرياضيات، وصعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي بأنماطها الثمانية.

وبالتالي فإن التوجه القائم على التشخيص الفردي بمعرفة الأشخاص الأكثر معرفة وقرباً ومتابعة واهتماماً بسلوك التلميذ موضوع التقدير عبر مختلف المواقف والظروف وهم المعلمون والآباء. وقد تم الاعتماد في اشتقاق فقرات مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم موضوع التقدير على مسح العديد من الدراسات والبحوث المتخصصة التي تناولت الخصائص السلوكية، المميزة لذوي صعوبات التعلم.

نتائج الدراسة:

التحقق من صحة الفرض الأول:

وينص على: **توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجات الذكاء الاجتماعي ودرجات الاسلوب المعرفي(الاندفاع–التروي) لدى المراهقين الموهوبين ذوي صعوبات التعلم والعاديين.**

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط (بيرسون) بين ابعاد الذكاء الاجتماعي والدرجة الكلية وبين الاسلوب المعرفي(الاندفاع–التروي) لدى كل من الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم والعاديين.

جدول (٥)

يوضح معاملات الارتباط بين أبعاد الذكاء الاجتماعي والدرجة الكلية والاسلوب المعرفي لدى كل من الموهوبين ذوي صعوبات التعلم والعاديين

المجموعات	الاسلوب المعرفي	ابعاد الذكاء الاجتماعي					الدرجة الكلية للذكاء الاجتماعي
		الكفاية الاجتماعية	الانضباط الاجتماعي	المهارات الاجتماعية	التسامح الاجتماعي	المشاركة الوجدانية والتعاطف مع الاخرين	
الموهوبين ذوي صعوبات التعلم	الاندفاع	0.555*	0.210	**0.766****	0.231	0.745**	0.545**
	التروي	0.732**	0.811**	0.521**	**0.877****	0.756**	0.812**
العاديين	الاندفاع	**0.679****	0.106	0.436*	0.116	0.573*	0.444**
	التروي	0.543*	0.703**	0.779**	0.658**	**0.836****	0.761**

** دالة عند مستوى (0.01) * دالة عند مستوى (0.05)

يتضح من الجدول (٥) أن الذكاء الاجتماعي يرتبط بالتروي بشكل أكبر لدى كل من مجموعة الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم ومجموعة العاديين، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (0.812)، و (0.761) على التوالي، بينما كانت قيمة معامل الارتباط ضعيفة بين الذكاء الاجتماعي والاندفاع لدى كل من مجموعة الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم ومجموعة العاديين، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (0.545)، و (0.444) على التوالي.

اما فيما يتعلق بالعلاقة بين ابعاد الذكاء الاجتماعي وكل من الاندفاعية والتروي، فقد اوضحت النتائج ان الكفاية الاجتماعية أكثر ابعاد الذكاء الاجتماعي ارتباطاً بالاندفاع لدى الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بمعامل ارتباط قيمته (**0.766**)، بينما كان

التسامح الاجتماعي أكثر ابعاد الذكاء الاجتماعي ارتباطاً بالتروي لدى نفس المجموعة من الطلاب بمعامل ارتباط قيمته **(0.877)**.

كما اوضحت النتائج ان المهارات الاجتماعية أكثر ابعاد الذكاء الاجتماعي ارتباطاً بالاندفاع لدى الطلبة الموهوبين ذوى صعوبات التعلم بمعامل ارتباط قيمته **(0.679)**، بينما كانت المشاركة الوجدانية والتعاطف مع الاخرين أكثر ابعاد الذكاء الاجتماعي ارتباطاً بالتروي لدى نفس المجموعة من الطلاب بمعامل ارتباط قيمته **(0.836)**.

كما اوضحت النتائج ان الانضباط الاجتماعي والتسامح الاجتماعي لم يرتبطا بشكل واضح بالاندفاع سواء لدى الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم او العاديين.

التحقق من صحة الفرض الثاني:

وينص على: **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المراهقين الموهوبين ذوي صعوبات التعلم والعاديين فى كل من الذكاء الاجتماعي والاسلوب المعرفي (الاندفاع–التروي).**

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام t–test لمعرفة دلالة الفروق بين المجموعات المستقلة (الموهوبين ذوي صعوبات التعلم–العاديين) حول متغيرات الدراسة (الذكاء الاجتماعي–الاسلوب المعرفي) كما هي موضحة بالجدول (٦):

جدول(٦)

دلالة الفروق بين الموهوبين ذوي صعوبات التعلم والعاديين فى كل من الذكاء الاجتماعي والاسلوب المعرفي(الاندفاع–التروي)

المتغيرات	المراهقين الموهوبين ذوي صعوبات التعلم (ن = ٤٦)		المراهقين العاديين (ن = ١٤٩)		قيمة t	مستوى الدلالة المستخرج	الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعيارى	المتوسط	الانحراف المعيارى			
الذكاء الاجتماعي	107.87	1.22	129.44	2.16	12.738	0.00	0.01
الاسلوب المعرفي(التروي–الاندفاع)	8.12	1.65	11.43	1.33	8.639	0.00	0.01

يتضح من الجدول(٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين المراهقين الموهوبين ذوي صعوبات التعلم والعاديين في الذكاء الاجتماعي، وكانت الفروق

لصالح المراهقين العاديين حيث بلغ متوسط درجاتهم (129.44) بينما بلغ متوسط درجات الموهوبين (107.87)، مما يشير إلى أن المراهقين العاديين أكثر ذكاء اجتماعياً من المراهقين الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

كما أوضحت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين المراهقين الموهوبين ذوي صعوبات التعلم والعاديين في الاسلوب المعرفي (الاندفاع-التروي)، وكانت الفروق لصالح المراهقين الموهوبين حيث اتجهت استجاباتهم نحو التروي بشكل أكبر من العاديين حيث بلغ متوسط درجاتهم (8.12) بينما بلغ متوسط درجات العاديين (11.43).

التحقق من صحة الفرض الثالث:

وينص على: **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المراهقين الموهوبين ذوي صعوبات التعلم والعاديين فى الذكاء الاجتماعي والاسلوب المعرفي تعزى إلى النوع الاجتماعي (الذكور والإناث).**

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام t-test لمعرفة دلالة الفروق بين المراهقين الموهوبين والعاديين في الذكاء الاجتماعي ووجهة الضبط كما هي موضحة بالجدول (٧):

جدول(٧)

دلالة الفروق بين الموهوبين والعاديين (ذكور-اناث) فى كل من الذكاء الاجتماعي ووجهة الضبط

المتغيرات	المراهقين الموهوبين ذوي صعوبات التعلم (ن = ٤٦)		المراهقين العاديين (ن = ١٤٩)		قيمة t	مستوى الدلالة المستخرج	الدلالة
	الذكور (ن = ٢٧)	الاناث (ن = ١٩)	الذكور (ن = ٥٣)	الاناث (ن = ٩٦)			
الذكاء الاجتماعي	110.57	101.43	131.55	124.74	7.556	0.00	0.01
الاسلوب المعرفي(التروي-الاندفاع)	8.99	7.17	12.54	10.43	8.223	0.00	0.01

يتضح من الجدول (٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين مجموعة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم سواء (ذكور-إناث) ومجموعة العاديين (ذكور-

إناث) فى الذكاء الاجتماعي، وكانت الفروق لصالح مجموعة العاديين (ذكور–إناث) مما يعنى ان الطلبة العاديين أكثر ذكاءً اجتماعيا من الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم

كما يتضح من الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين مجموعة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم (ذكور–إناث) ومجموعة العاديين (ذكور–إناث) فى الاسلوب المعرفي، وكانت الفروق لصالح المراهقين الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، حيث اتجهت استجابتهم نحو التروي بشكل أكبر بينما اتجهت استجابات الطلبة العاديين نحو الاندفاع، وكانت الاناث الموهوبات ذوات صعوبات التعلم هن الاكثر تروي يليهم الذكور الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، بينما كان الذكور العاديين هم الاكثر اندفاعا من غيرهم يليهم الاناث العاديات.

مناقشة النتائج:

لقد بينت الدراسة صحة الفرض الأول، حيث أثبتت وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الاجتماعي والتروي لدى مجموعتي الدراسة الموهوبين والعاديين، ويرجع ذلك إلى أن الأساليب العرفية بصفة عامة تهتم بالدرجة الأولى بحالة أو شكل النشاط المعرفي الذي يتم به اكتساب أو أداء سلوك ما، ولذلك بينت الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التروي والذكاء الاجتماعي، في حين ضعفت العلاقة الارتباطية بين الذكاء الاجتماعي والاندفاع في كلا المجموعتين، وهو ما يتماشى مع نتائج الدراسات مثل دراسة نادية الشريف (١٩٨٢)، ودراسة الشامي (٢٠٠٤)، حيث إن الأساليب المعرفية تركز على الطريقة التي يحدث بها السلوك. فالذكاء الاجتماعي سلوك ناجح لدى الموهوبين والعاديين في حياتهم العملية والأكاديمية، وحسن التصرف في المواقف الاجتماعية والنجاح في التعامل مع الآخرين وهو ما بينته دراسة (مزارة عيسى، ونوقي عبد القادر، ٢٠١٥). كما بينت الدراسة أن الكفاية الاجتماعية وهي بعد من أبعاد الذكاء الاجتماعي أكثر ارتباطًا بالاندفاع لدى الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وذلك لأن الكفاية الاجتماعية هي الاضطراب الانفعالي، ومن الطبيعي أن يرتبط الاندفاع بوجود اضطراب، ولذلك كان التسامح الاجتماعي وهو بعد أيضا من أبعاد الذكاء الاجتماعي أكثر ارتباطًا بالتروي؛ لأن الذكاء الاجتماعي يعمل على تنمية جميع المهارات المستخدمة في الحياة اليومية. فقد بينت

دراسة الصمادي (٢٠١٢) أن الطلبة دوي صعوبات التعلم لديهم ضعف في المهارات الاجتماعية وهو ما يساعد على فهم علاقة الارتباط بين الكفاية المعرفية والاندفاع في هذه الدراسة.

وفيما يخص الفرض الثاني فقد أسفرت نتائج لدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المراهقين الموهوبين ذوي صعوبات التعلم والعاديين في الذكاء الاجتماعي، وكانت الفروق لصالح المراهقين العاديين، مما يشير إلى أن المراهقين العاديين أكثر ذكاء اجتماعيًا من المراهقين الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، حيث إن المراهقين ولو كانوا موهوبين ولكنهم ذوي صعوبات تعلم ولذلك فإنهم تنقصهم المعرفة لما هو متوقع منهم في المواقف الاجتماعية، فقد يكونوا مندفعين أو مزعجين، وغالبًا ما يستجيب لهم الأقران بالابتعاد أو الرفض أو الاستهزاء، فقد بينت دراسة الصمادي (٢٠١٢) أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم يواجهون صعوبة في تطوير العلاقات الشخصية مع الآخرين، وكثيرا ما يكونوا خجولين ومنسحبين ويؤكد ذلك دراسة (Montgomery, 2002)، (Cowart et al., 2004) ودراسة الصمادي (٢٠١٢). علاوة على ذلك بينت نتائج الدراسة الحالية وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المراهقين الموهوبين ذوي صعوبات التعلم والعاديين في الأسلوب المعرفي (الاندفاع–التروي)، وكانت الفروق لصالح المراهقين الموهوبين حيث اتجهت استجاباتهم نحو التروي بشكل أكبر من العاديين، وقد يرجع ذلك لعامل الموهبة لديهم على الرغم من أن صعوبات التعلم قد تكون عامل معوق لذلك، إلا أنهم كانوا أكثر ارتباطًا بالتروي من العاديين وهو ما بينته دراسة (الشقيرات والزعبي، ٢٠٠٣) وكذلك دراسة Bazargani, T. Davood (2013) ودراسة (الأغا، ٢٠١٤).

أما الفرض الثالث فقد بينت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة الموهوبين ذوى صعوبات التعلم سواء (ذكور–إناث) ومجموعة العاديين (ذكور–إناث) فى الذكاء الاجتماعي، وكانت الفروق لصالح مجموعة العاديين (ذكور–إناث) مما يعنى أن الطلبة العاديين أكثر ذكاءاً اجتماعيا من الطلبة الموهوبين ذوى صعوبات التعلم، وقد يرجع ذلك إلى أن المراهقين الموهوبين ذوي صعوبات التعلم يواجهون صعوبة في تحليل وسائل الاتصال اللفظي وغير اللفظي مع الآخرين فضلا عن عجزهم عن قراءة تعبيرات الوجه التي تنقل حالات انفعالية معينة، وكذلك يرجع الضعف في الذكاء الاجتماعي لدى

الموهوبين ذوي صعوبات التعلم إلى الفشل في أداء المهارات الاجتماعية الموجودة في المخزون السلوكي لديهم، الفشل في استدعائها بالمستوى المطلوب، وقد يرجع ذلك لقلة تعرضهم لنماذج السلوك الاجتماعي كما بينته دراسة (Lita, 2003) ودراسة الصمادي (٢٠١٢) وكذلك دراسة الحربي (٢٠١٤)، ولقد بينت دراسة كُلاب (٢٠١٦) عدم وجود فروق بين الجنسين. كما بينت الدراسة الحالية وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم (ذكور–إناث) ومجموعة العاديين (ذكور–إناث) فى الأسلوب المعرفي، وكانت الفروق لصالح المراهقين الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، حيث اتجهت استجابتهم نحو التروى بشكل أكبر، بينما اتجهت استجابات الطلبة العاديين نحو الاندفاع، وكانت الإناث الموهوبات ذوات صعوبات التعلم هن الأكثر تروي يليهم الذكور الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، بينما كان الذكور العاديين هم الأكثر اندفاعا من غيرهم يليهم الإناث العاديات. وقد ترجع استجابات المراهقين العاديين نحو الاندفاع إلى طبيعة المرحلة العمرية، حيث المراهقة مرحلة مليئة بالصراعات وقد بينت ذلك دراسة (عبد المقصود، ٢٠١٤) وكذلك دراسة (كتفي، ٢٠١٥) ودراسة M. Afzalur Rahim, (2013) كما أن الذكور العاديين أكثر اندفاعا من الإناث أيدته دراسة (الأغا، ٢٠١٤) حيث أثبتت وجود فروق لصالح الذكور، وكانت الإناث أكثر ترويا من الذكور.

توصيات الدراسة.

١. إجراء بحوث ودراسات مشابهة للبحث الحالي على مراحل عمرية مختلفة وموازنة النتائج.
٢. ضرورة الاهتمام بالذكاء الاجتماعي لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في المراحل العمرية المختلفة.
٣. إجراء دراسات تفحص العلاقة بين الذكاء الاجتماعي وأساليب معرفية أخرى لنفس عينة الدراسة.

المراجع:

أبو حماد، ناصر الدين (٢٠٠٧). ***اختبارات الذكاء ومقاييس الشخصية***. الأردن: عالم الكتاب الحديث.

الأغا، هيام يونس احمد (٢٠١٤). بعض الأساليب المعرفية ومفهوم الذات وعلاقتها بالمسؤولية الاجتماعية لدى طلبة الثانوية العامة في قطاع غزة. ***رسالة ماجستير***. كلية التربية، جامعة الأزهر – غزة.

ألبريخت، كارل (٢٠٠٨). ***الذكاء الاجتماعي: علم النجاح الجديد***. (ترجمة) مكتبة جرير. الرياض: مكتبة جرير.

آمال، بنين (٢٠١٤). علاقة الأسلوب المعرفي (التروي/الاندفاع) بالاختيار الدراسي: دراسة ميدانية لدى طلاب الصف الأول الثانوي بمدينة الوادي. ***رسالة ماجستير***. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح–ورقلة.

بوزان، توني (٢٠٠٧). ***قوة الذكاء الاجتماعي***. (ترجمة) مكتبة جرير. (ط٣). الرياض: مكتبة جرير.

الحربي، بدر فيحان (٢٠١٤). الذكاء الاجتماعي وعلاقته بالأمن النفسي لدى طلاب جامعة القصيم. ***رسالة ماجستير***. كلية التربية، جامعة أم القرى.

الدحدوح، أسماء سليمان نصيف (٢٠١٠). الأساليب المعرفية وعلاقتها بالتوتر النفسي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية. ***رسالة ماجستير***. كلية التربية، الجامعة الإسلامية– غزة.

الدمرداش، فضلون سعد (٢٠٠٨). ***الذكاءات المتعددة والتحصيل الدراسي***. الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

رافن، جون (١٩٩٩). ***المصفوفات المتتابعة*** (ترجمة):فتحية عبد الرؤوف عوض. القاهرة: دار النهضة العربية للنشر والتوزيع.

الريماوي، زكية؛ وعبدالله، تيسير؛ والريماوي، عمر (٢٠١٥). التروي/الاندفاع وعلاقته بالعنف لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في محافظة رام الله والبيرة في

فلسطين. ***مجلة الدراسات التربوية والنفسية***، ج٩، ع١، ص ص ٢٤-٣٧. جامعة السلطان قابوس.

زهران، حامد عبد السلام (٢٠٠٠). ***علم النفس الاجتماعي***. (ط٦). القاهرة: عالم الكتب.

السلمي، طارق عبد العالي صمل (١٤٢٣هـ). الأسلوب المعرفي (التروي/الاندفاع) والتفكير الابتكاري لدى عينة من طلاب الصف الثالث الثانوي بمدينة مكة المكرمة. ***رسالة ماجستير***. كلية التربية، جامعة أم القرى.

الشامي، جمال الدين محمد (٢٠٠٤). الأساليب المعرفية كمحددات للشخصية الإنسانية. ***مجلة البحوث والدراسات في الآداب والعلوم والتربية***. ج١، ع٢، ص ص٣٠-٥٦.

الشرقاوي، أنور محمد (١٩٩٥). ***الأساليب المعرفية في بحوث علم النفس العربية وتطبيقاتها في التربية***. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الشرقاوي، أنور محمد (٢٠٠٣). ***علم النفس المعاصر***. (ط٢). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الشريف، نادية (١٩٨٢). الأساليب المعرفية الإدراكية وعلاقتها بمفهوم التمايز النفسي. ***مجلة عالم الفكر***، ج١٣، ع٢، ص ص ١٠٩-١٣٤.

الشقيرات، محمد عبد الرحمن ، والزعبي، أحمد محمد علي (٢٠٠٣). أثر النمط المعرفي الاندفاعي والتأملي في الأداء على بعض اختبارات الذاكرة وحل المشكلات عند طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة مؤتة. ***مجلة جامعة دمشق***، ج ١٩، ع ١، ص ص ٥٧-٩٣.

الصمادي، علي سليم عبد الرحمن (٢٠١٢). أثر برنامج تدريبي على تنمية الكفاية الاجتماعية للطلبة ذوي صعوبات التعلم. ***مجلة جامعة النجاح للعلوم الإنسانية***، ج٢٦، ع٧، ص ص ١٥٠٤-١٥٢٨.

الطائي، احمد حازم احمد ، وحسو، مؤيد عبد الرازق ، وعبد الله، أحمد اسماعيل (٢٠١٠). بناء مقياس الذكاء الاجتماعي. ***مجلة الرافدين للعلوم الرياضية***، ج١٥، ع٥٢، ص ص ١٠٧-١٥٤.

طه، فرج عبد القادر؛ وقنديل، شاكر عطية؛ ومحمد، حسين عبد القادر؛ وعبد الفتاح، مصطفى كامل (٢٠٠٩). ***موسوعة علم النفس والتحليل النفسي***. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

عبد المقصود، عبير محمد (٢٠١٤). فعالية برنامج لتحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى الموهوبين من ذوى صعوبات التعلم بالمرحلة الثانوية. ***مجلة البحث العلمي في التربية***، ج٤، ع١٥، ص ص ٢٨٥-٣٠٥.

العربي، عائدة سلامة السوداني (٢٠١٧). الذكاء الاجتماعي (٢٠٠٥-٢٠١٥). ***مجلة التربوي***، جامعة المرقب بليبيا، ع١١، ص ص٩٣-١٠٥.

علي، خيرية علي محمد (١٤٣١هـ). الذكاء الشخصي (الذاتي-الاجتماعي) وعلاقته بالمهارات الاجتماعية والميول المهنية لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بقسميها العلمي والأدبي بمدينة مكة المكرمة. ***رسالة ماجستير***. كلية التربية، جامعة أم القرى.

العمري، منى سعد فالح (٢٠٠٧). الأسلوب المعرفي (التروي/الاندفاع) وعلاقته بالمسؤولية الاجتماعية لدى عينة من طالبات كلية التربية للبنات بمحافظة جدة. ***رسالة ماجستير***. كلية التربية للبنات بالمدينة المنورة، جامعة طيبة.

الفرماوي، حمدي (١٩٨٥). ***كراسة تعليمات اختبار مزاوجة الأشكال المألوفة***. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الفرماوي، حمدي علي (١٩٩٤). ***الأساليب المعرفية بين النظرية والبحث***. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

فرير، فاطمة (١٩٨٦). التأمل والاندفاع وعلاقته ببعض المتغيرات المعرفية. ***رسالة دكتوراه***. كلية التربية، جامعة الزقازيق.

كاظم، علي مهدي ، الفرابي، حسين ، المؤيد، منصور (٢٠٠٨). بناء مقياس مقنن لمفهوم الذات لدى طلبة المرحلة الإعدادية. ***رسالة ماجستير***. جامعة بغداد.

كتفي، جميلة (٢٠١٥). الذكاء الاجتماعي وعلاقته بمهارات الاتصال التنظيمي بالجامعة الجزائرية: دراسة ميدانية على عينة من الأساتذة الإداريين بجامعة المسيلة. ***رسالة ماجستير***. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر "بسكرة".

كُلَّاب، صالح محمد حسين (٢٠١٦). الذكاء الاجتماعي لدى المراهقين وعلاقته بتقدير الذات ومستوى الطموح الأكاديمي. ***رسالة ماجستير***. كلية التربية، جامعة الأزهر–غزة.

مخيمر، صلاح (١٩٨٦). ***تناول جديد للمراهقة***. (ط٣). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

المطيري، خالد شخير (٢٠٠٠). الذكاء الاجتماعي لدى المتفوقين. دراسة استكشافية مقارنة بين الطلاب المتفوقين عقليا وغير المتفوقين في المرحلة الثانوية بمدارس الكويت. ***رسالة ماجستير***، كلية الدراسات العليا، جامعة الخليج العربي، البحرين.

المطيري، خالد شخير (٢٠١٠). ***الذكاء الاجتماعي***. الكويت: دار المسيلة.

هلال، رانيا محمد (٢٠٠٤). بعض المتغيرات المعرفية واللامعرفية الفارقة بين المستويات المختلفة للذكاء الاجتماعي لطلاب المرحلة الثانوية. ***رسالة ماجستير***. معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

Afzalur Rahim. (2013). A Structural Equations Model of Leaders' Social Intelligence and Creative Performance. ***Creativity and innovation management***. V (23), 44-56.

Alvarez-Moya, E.M. (2011). Effect of executive functioning, decision-making and self-reported impulsivity on the treatment outcome of pathologic gambling. ***J Psychiatry Neurosci;*** 36(3):165-75.

Bandura, A. (1997). ***Self-Efficacy: The Exercise of Control***. New York: WH Freeman.

Bazargani, T. Davood. (2013). Impulsivity-Reflectivity, Gender and Performance on Multiple Choice Items. ***International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World.*** V (4), 194-208.

Carreras; M. A. P. Braza; J. M. Munoz; F. Braza; A. Azurmendi. (2014). Aggression and prosocial behaviors in social conflicts mediating the influence of cold social intelligence and affective empathy on children's social preference. ***Scandinavian Journal of Psychology***. V (55), 371-379.

Cowart, B. L., Saylor C. F., Dingle, A. and Mainor, M. (2004). Social skills and recreational preferences of children with and without disabilities. ***North American of Psychology***, 6(1), 27-42.

Daniel A. Belton; Ashley M. Ebbert and Frank J. Infurna. (2016). ***Social Intelligence***. Springer International Publishing Switzerland.

Gkonou, C. and Mercer, S. (2017). ***Understanding emotional and social intelligence among English language teachers***. British Council, London SW1A 2BN, UK.

Goleman, Daniel. (2012). Social Intelligence: The New Science of Human Relationships. Journal of Psychological Issues in Organizational Culture, V (3), N (2), Pp 75-78.

Guilford, J.P (1980): Cognitive styles : What are they? ***Educational and Psychological Measurement***. Vol, 40.

Kagan, Jerome (1966): Reflection-Impulsivity, The Generality and Dynamics of Conceptual Tempo , Journal of Abnormal Psychology, Vol. 71, No. 1, pp. 17-24

Kaukiainen, A.; Salmivalli, C.; Lagerspetz, K.; Tamminen, M.; Vauras, M.; Maki, H. (2008). Learning difficulties, social intelligence, and self–concept: Connections to bully–victim problems. ***Scandinavian Journal of Psychology***.V(43), 269-278.

Martin, A. J and Dowson, M (2009) Interpersonal Relationships, Motivation, Engagement, and Achievement: Yields for Theory, Current Issues, and Educational Practice. ***Review of Educational Research*** 79/1: 327–365.

Messick, Samuel (1984): The Nature of Cognitive Styles, Problems and Promise In Educational Practice . Educational Psychologist, Vol. 19, No.2, pp59-74.

Schunk, D. (1991). 'Goal setting and self-regulation: A social cognitive perspective on self-regulation', in Maehr, ML and Pintrich, PR (eds) Advances in Motivation and Achievement, Vol 7. Greenwich: JAI Press, 85–113.

Soltani, K.; Hadidi, N.; Seifoori, Z. (2013). Iranian EFL Learners' Reflectivity/Impulsivity Styles and their Metacognitive Awareness of Reading Strategy Use across Gender. ***Creativity and innovation management***. V (24), 103-123.

Witkin, H.A., Moore, C.A., Goodenough, D.R., & Cox, P.W. (1977): Field-Dependent and Field- Independent Cognitive Styles and

their Educational Implication . ***Review of Educational Research***, Vol. 47, No. 1, pp.1- 64

Zimmerman, B. Bandura, A. and Martinez-Pons, M. (1992). Self-Motivation for Academic Attainment: The Role of Self-Efficacy and Personal Goal Setting. ***American Educational Research Journal*** (29), (3), 663–676.