

الإبداع الوجداني كمؤشر للتمييز بين عينات من المراهقين ذوي صعوبات تعلم القراءة الموهوبين في الرسم والعاديين

د/ شيماء شكري خاطر / قسم علم النفس - جامعة طنطا
د/ فاتن طلعت فنصوه / قسم علم النفس - جامعة كفر الشيخ

ملخص

الأهداف: هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الفروق بين المراهقين ذوي صعوبات تعلم القراءة الموهوبين في الرسم، والمراهقين ذوي صعوبات تعلم القراءة، والمراهقين الموهوبين في الرسم، والمراهقين العاديين، وكذلك الفروق بين المراهقين ذوي صعوبات تعلم القراءة الموهوبين في الرسم الذكور والإناث في الإبداع الوجداني، وكذلك التحقق من قدرة الإبداع الوجداني على التمييز بين العينات المستخدمة في الدراسة. المنهج: تكونت عينة الدراسة من (٨٠) مراهقاً تراوحت أعمارهم بين (١٦-١٧) عاماً (٢٠) ذوي صعوبات تعلم القراءة الموهوبين في الرسم، و٢٠ ذوي صعوبات تعلم القراءة، و٢٠ عاديين موهوبين في الرسم، و٢٠ عاديين، طُبق عليهم ثلاثة مقاييس للإبداع الوجداني (مقياس الإبداع الوجداني اللفظي و مقياس السمات الوجدانية ومقياس النتائج الوجدانية)، واختبار الفرز العصبي السريع، ومقياس تقدير الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم، واختبار تشخيص العسر القرائي، واختبار جامعة أسبوت للذكاء غير اللفظي، ومقياس المستوى الثقافي الاقتصادي الاجتماعي، ومقياس الذكاء البصري المكاني، وقائمة الأنشطة الابتكارية. النتائج: أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق بين العينات الأربع في الإبداع الوجداني في اتجاه المراهقين الموهوبين ثم الموهوبين ذوي صعوبات تعلم القراءة ثم العاديين يليهم ذوي صعوبات تعلم القراءة، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في الإبداع الوجداني في اتجاه الإناث، كما أوضحت النتائج أن الإبداع الوجداني له القدرة على التمييز بين العينات المستخدمة في الدراسة وأن لمقياس التقرير الذاتي القدرة الأكبر على ذلك.

الكلمات المفتاحية: الإبداع الوجداني - الموهوبون - ذوو صعوبات تعلم القراءة.

مقدمة

تعد صعوبات التعلم أحد مجالات التربية الخاصة التي استرعت اهتمام عديد من الباحثين لوضع الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية لها. وعسر القراءة هو صعوبة تعلم خاصة ومن أكثر صعوبات التعلم شيوعاً، حيث يمثل ٦٠% من جملة صعوبات التعلم، وتتراوح نسبة انتشارها في المجتمع بين ٤-١٠% وفق الدراسات المسحية المختلفة التي أجريت للتعرف على هذه الصعوبة، والتي غالباً ما تشمل الأطفال والمراهقين (عبد الستار محفوظي وآخرون، ٢٠١٠: ٦٢). وقد عرفت الجمعية البريطانية لعسر القراءة (٢٠٠٨) صعوبات تعلم القراءة بأنها صعوبة تعلم خاصة تؤثر على تطور القراءة والكتابة والمهارات المتعلقة بهما، وتوجد على الأرجح مع الفرد منذ الولادة، وتتواصل معه طيلة حياته. ومن خصائصها صعوبات في المعالجة الصوتية والذاكرة العاملة وسرعة معالجة

المعلومات والتصوير التلقائي للمهارات والذي قد لا يتماشى مع القدرات الذهنية الأخرى عند الفرد (جاد البحيري ومسعد أبو الديار وغافين ريد، ٢٠١٠).

ويُعد الطلاب الموهوبون قيمة كبيرة في مجتمعنا يجب أن يسعى الجميع إلى الإهتمام بهم وتبني مواهبهم حتى يرتقي المجتمع وينهض، ومع ظهور مجال جديد اهتم بالطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وهم فئة من الطلاب لديهم موهبة وأيضاً يعانون من صعوبات تعلم في مجال معين، وتبين أن التعرف على هذه الفئة من الطلاب صعب بالنسبة للباحثين، حيث يُطلق عليها اسم المتعلمين المتناقضين وتصل نسبتهم في المجتمع إلى السدس (حسن عبد العاطي والسيد قله، ٢٠٠٦). كما تبين أن هؤلاء الطلاب لديهم قدرات عقلية فائقة ولكنهم يظهرون تناقضاً واضحاً بين هذه القدرات ومستوى أدائهم في مجال أكاديمي معين مثل القراءة والهجاء والتعبير الكتابي، فيكون أدائهم الأكاديمي منخفضاً انخفاضاً جوهرياً على الرغم من أنه من المتوقع أن يكون متناسباً مع قدراتهم العقلية الخاصة، ولا يرجع هذا التناقض لنقص في الفرص التعليمية أو لضعف صحي معين (McCoach et al, 2001).

ومن هنا تحاول الدراسة الحالية الوصول إلى مؤشر للتمييز بين المراهقين الموهوبين ذوي صعوبات تعلم القراءة والمراهقين ذوي صعوبات التعلم والعاديين.

فإذا كان الطلاب الموهوبون لديهم ذكاء وقدرات إبداعية مرتفعة واستعداد في اتجاه معين (Brody & Mills, 1997)، فإنه من خصائص الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم أنهم يحصلون على درجات عالية في الذكاء ولديهم تفكير إبداعي وخيال خصب واسع في عمليات التفكير (Brody & Mills, 2004).

وهناك مجالات مختلفة من الإبداع تتطلب عمليات تفكير مختلفة، وتكون نتيجتها منتجات عديدة عند الاستجابة لمختلف المواقف، كما تتطور مجموعة من السمات الشخصية المختلفة.

ويُعد الإبداع الوجداني مجالاً خاصاً بالانفعالات والوجدانات والعواطف (Lim, 1995). وكذلك ينظر إلى الإبداع الوجداني على أنه شكل من أشكال القدرات العقلية والسمات الشخصية التي ترتبط بالأصالة والتي تتناسب مع الخبرات الانفعالية والعاطفية (Ivcevic, Brackett & Mayer, 2007)، ويرتبط بشكل دال بعدد كبير من الخبرات الانفعالية والوجدانية وعديد من الأنشطة الإبداعية التي تتطلب التعبير عن الانفعالات والعواطف مثل كتابة قصة أو الرسم (Averill, 1999; Gutbezahi & Averill, 1996). كذلك فإن الإبداع الوجداني يمكن اعتباره قدرة تتنبأ بشكل دال بالاستغراق في الفنون، كما ترتبط بشكل قوي بالتعبيرات الفنية والأدبية (Ivcevic et al, 2007).

وما تحاول أن تسعى إليه هذه الدراسة هو معرفة ما إذا كان الإبداع الوجداني يمكن استخدامه كمؤشر للتمييز أو التفرقة بين الطلبة المراهقين ذوي صعوبات تعلم القراءة والموهوبين في الرسم والتعرف عليهم.

مشكلة الدراسة

يُعد عسر القراءة من أكثر صعوبات التعلم انتشاراً وأشدّها خطورة، لأن القدرة على القراءة تعد الوسيلة الأساسية لاكتساب المعارف والعلوم، كما تشير الإحصاءات إلى أن نسبة الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات تعلم القراءة تتراوح بين ٢-٥% من المجموع العام للطلبة الموهوبين

(MacFarlane, 2000). كما أن ٤١% من ذوي صعوبات التعلم الموهوبين لا يتم تشخيصهم حتى مرحلة الجامعة (Ferri, Gregg & Heggo, 1997).

وبسبب أهمية مرحلة المراهقة، فقد تركزت معظم الدراسات على الأطفال ذوي صعوبات التعلم مع وجود قليل من الدراسات التي اهتمت بفئة المراهقين ذوي صعوبات التعلم مع الأخذ في الاعتبار أن التطور الوجداني لعدد من المراهقين ذوي صعوبات التعلم ليست إيجابية حيث أن هؤلاء الطلاب لديهم استعدادات مرتفعة للإصابة بالاكنتاب (Huntington & Bender, 1993).

والأهمية التعرف على هؤلاء المراهقين ذوي صعوبات تعلم القراءة الموهوبين وتشخيصهم وتمييزهم عن ذوي صعوبات تعلم القراءة العاديين، فإن الدراسة الحالية تحاول التوصل إلى مؤشر للتمييز بين هذه الفئات بالاعتماد على ما يعرف بإسم الإبداع الوجداني، وهو شكل من أشكال الإبداع في مجال العواطف والانفعالات التي تشير إلى ثراء الحياة الانفعالية والوجدانية للفرد (Ivcevic et al, 2007).

وقد توصل بعض الدراسات إلى أن التحصيل الدراسي لتلاميذ المدارس يتم التنبؤ به عن طريق الإبداع الوجداني، حيث وجد ارتباط موجب بين الإبداع الوجداني والتحصيل الدراسي (Abisamra, 2000 & Hansenne & Legrand, 2012). بينما توصلت دراسة أفاريل (Averill, 1994) إلى أن الإبداع الوجداني مستقل بشكل كبير عن التحصيل الدراسي.

وإذا كان الطالب الموهوب لابد أن يملك قدرات ابداعية واستعدادات في مجال معين، فقد أشار عدد من الدراسات إلى أن الإبداع الوجداني يرتبط بالإبداع المعرفي وبقدرة التفكير الإبداعي وبالسلوك الإبداعي (Gutbezahai & Averill, 1996; Fuchs, Kumar & Porter, 2007; Maravipour, 2011). كما أن الإبداع الوجداني يدفع الفرد إلى مزيد من الإنجازات الإبداعية في مجال الأدب والفنون وغيرها من المجالات العلمية (Kokk-Wahng, 1995). فالفرد حاد الإبداع الوجداني يستطيع أن يجد الإلهام والابتكار في الألم الذي تولده العواطف والانفعالات السلبية في عملية الخلق والإبداع مثل الكتابة والرسم (Averill & Thomas-Knowles, 1991; Gutbezahai & Averill, 1996).

كذلك توصل بعض الدراسات إلى أن الإبداع الوجداني يختلف باختلاف الثقافات (Averill 1999; Humphreys, Diao & Salder, 2008; Nezhdyan & Abdi, 2010). وتباينت نتائج هذه الدراسات التي ربطت بين الإبداع الوجداني والنوع، حيث توصلت دراسات (محمد البحيري، ٢٠١٢; Lim, 1995; Fuchs, 2004) إلى وجود فروق بين الذكور والإناث فيه في اتجاه الإناث، بينما وجد "موريس وميركلباك وسبايوين" (Muris, Merckelbach & Spauwen, 2003). أن الفروق كانت في اتجاه الذكور، في حين وجد (Averill, 1999) عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في الإبداع الوجداني.

وانتهى بعض الدراسات إلى أن الإبداع الوجداني يمكن أن يتم تقييمه باستخدام اختبارات أدائية واختبارات تقرير ذاتي، حيث أن الفاعلية والأصالة الوجدانية -وهي من أبعاد الإبداع الوجداني - من الصعب ملاحظتها من خلال مقاييس التقرير الذاتي (Averill & Tomas-knowles, 1991; Averill, 2004).

إلا أن هناك دراسات أخرى رأت أن اختبارات التقرير الذاتي ترتبط بشكل أقوى بالنشاطات الإبداعية والفنية والأدبية مقارنة باختبارات على الإبداع الوجداني (Ivcevic et al , 2007).

ولأهمية متغير الإبداع الوجداني وعدم وجود دراسات سابقة- في حدود علم الباحثين- فقد تم فحصه في هذه الدراسة لدى المراهقين ذوي صعوبات تعلم القراءة والموهوبين في الرسم. وكذلك إعادة التحقق من ارتباطه بكل من الإبداع المعرفي، والسلوك الإبداعي والقدرة الكتابية والرسم، كما أن أحد دوافع إجراء هذه الدراسة هو التناقض في نتائج الدراسات التي ربطت الإبداع بالتحصيل من ناحية، وتلك التي ربطت بين الإبداع الوجداني والنوع من ناحية أخرى. هذا بالإضافة إلى أن هذه الدراسات قد تباينت في كيفية قياس الإبداع الوجداني بمقاييس التقرير الذاتي أو المقاييس الأدائية، ومن ثم فقد تبلورت مشكلة الدراسة الراهنة في التساؤلات التالية:

١- هل توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات المراهقين في الإبداع الوجداني لدى العينات الأربع وبين بعضها البعض؟

٢- وهل توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات المراهقين الموهوبين في الرسم من الذكور والإناث من ذوي صعوبات تعلم القراءة في الإبداع الوجداني؟

٣- وهل يساهم الإبداع الوجداني اللفظي والأدائي في القدرة على التنبؤ بكفاءة أدوات التشخيص الفارقي أو التمييز بين عينات الدراسة الأربع وبين بعضها بعضاً؟

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الفروق بين المراهقين ذوي صعوبات تعلم القراءة الموهوبين في الرسم وكل من المراهقين ذوي صعوبات تعلم القراءة والمراهقين العاديين والموهوبين في الرسم في الإبداع الوجداني، وكذلك معرفة الفروق بين المراهقين ذوي صعوبات تعلم القراءة الموهوبين في الرسم الذكور والإناث في الإبداع الوجداني، وأيضاً التعرف على دور الإبداع الوجداني في التنبؤ بالفروق التشخيصية بين عينات الدراسة الراهنة وبين بعضها بعضاً.

أهمية الدراسة:

١- إلقاء الضوء على مفهوم حديث - الإبداع الوجداني - لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة الموهوبين في الرسم بهدف التوصل إلى مؤشر يساعد في تمييز هؤلاء الطلبة عن غيرهم والتعرف عليهم.

٢- عدم وجود دراسات في البيئة العربية أو الأجنبية - في حدود علم الباحثين- تناولت الإبداع الوجداني لدى المراهقين ذوي صعوبات التعلم الموهوبين في الرسم.

٣- يمكن الاستفادة من نتائج الدراسة في التعرف على الموهوبين وإعداد برامج إرشادية قائمة على تنمية هذه القدرة.

٤- تقديم بطارية اختبارات لتقييم هذه القدرات والسمات الوجدانية والإبداعية، تتضمن اختبارات أدائية وتقرير ذاتي لتلائم البيئة المصرية، وإضافة أدوات قياس نفسي أكثر نقاءً، وصلاحية للإبداع الوجداني.

٥- كما تكمن أهمية الدراسة الراهنة في اهتمامها بفئة مهمة وهي فئة صعوبات تعلم القراءة من المراهقين الموهوبين في الرسم من أجل التوصل إلى مؤشر جديد يميزهم عن فئة صعوبات تعلم العاديين والموهوبين.

مفاهيم الدراسة:

١- الإبداع الوجداني **Emotional creativity**.

يعرفه "أفارييل وتوماس نوليس" (Averill & Thomas-knowles,1991) بأنه "القدرة علي التعبير عن الانفعالات الصادقة والمناسبة والأصيلة، وقد قام الباحثان بتحديد أربعة معايير يمكن من خلالها التعرف على الإبداع الوجداني، وهي:

أ- الأصالة **Novelty or Originality**.

وتعني توليد الانفعالات والاستجابات الجديدة الخاصة بالفرد.

ب- التأثير **Effectiveness**.

وتعني مدى تأثير الاستجابة الانفعالية على المواقف الاجتماعية، ومدى استفادة الفرد والجماعة منها.

ج- الاستعداد الوجداني **Emotional preparedness**.

ويعكس فهم الفرد للانفعالات والإدارة الواعية لها، وحجم الاستفادة منها في العلاقات بين الشخصية.

د- الصدق **Authenticity**.

ويعني أن يعبر الفرد عن استجاباته الوجدانية بصدق، ويصف "أفارييل ونانلي" (Averill & Nunley, 1992,119-123) الصدق الوجداني بأنه استجابات انفعالية تتطابق فيها التعبيرات الخارجية مع الخبرة الداخلية للفرد إلى المدى الذي يظهر فيه معتقدات الفرد، وأن الإبداع الوجداني هو التعبير عن الذات بطريقة فريدة وجديدة تساعد الفرد في تحسين علاقاته الشخصية وامتدادها. ويُعرف (محمد البحيري، ٢٠١٢) الإبداع الوجداني بأنه "استعداد الفرد وقدرته على التعبير الأصيل عن الانفعالات والوجدانات بصورة فريدة ومرنة وفعالة، تعكس القيم والقواعد والخبرات الوجدانية والاجتماعية، وتساعد في التعامل مع المواقف الحياتية ومشكلاته الوجدانية والمجتمعية بفاعلية.

ويُعد الإبداع الوجداني امتداداً لنظرية البناء الاجتماعي للعواطف والوجدانات، وطبقاً لهذه النظرية فإن الانفعالات تتأثر بالمعايير الاجتماعية، وهذه المعايير يمكن أن تتغير، وعندما تتغير قواعد بناء الانفعالات فإن هذه الانفعالات قد تتغير في ذاتها (Gutbezahi & Averill, 1996; Averill, 2004).

ويجدر بنا في معرض الحديث عن الإبداع الوجداني التعرف على أوجه الاتفاق والاختلاف بين الإبداع الوجداني والذكاء الوجداني؛ فمفهوم الانفعالات والوجدان في الإبداع الوجداني يختلف عن مفهوم الانفعالات في الذكاء الوجداني، وهذا لا يعني أن المفهومين منفصلين عن بعضهما بعضاً وأيضاً لا يعني أنهما متطابقان (Ivcevic et al, 2007).

على المستوى الوصفي، هناك نقاط تقارب بين المفهومين، فإدراك الانفعالات والاستجابات المؤثرة والصادقة كلاهما قدرات مشتركة بين المفهومين، ولكن الاختلاف الأساسي بينهما يكمن في أن الاستجابات الوجدانية نفسها تتسم بالجدة والأصالة في الإبداع الوجداني، وعلى هذا فإن الشخص الذي لديه إبداع وجداني لا بد أن يكون لديه درجة من درجات الذكاء الوجداني، وعلى العكس ليس بالضرورة أن يكون الشخص الذي لديه ذكاء وجداني أن يكون لديه إبداع وجداني، وعلى المستوى

النظري فإن الفروق بين المفهومين ليست واضحة بدرجة كافية مع الأخذ في الاعتبار أن العلاقة بين الإبداع الوجداني والإبداع المعرفي أيضاً ضعيفة وغير مفهومة (Averill, 2004). ويُعرف الإبداع الوجداني في هذه الدراسة بأنه "قدرة الفرد واستعداده للكشف عن الانفعالات والوجدانات وفهمها والتعبير عنها بطريقة فريدة واستخدامها في تحسين علاقاته الشخصية وامتدادها عبر الزمن والتأثير في الآخرين وحل مشكلاته الوجدانية والانفعالية بفاعلية. ويُعرف إجرائياً بأنه" استجابات عينة الدراسة التي تعكسها درجاتهم على مقاييس القدرة والتقرير الذاتي للإبداع الوجداني".

٢ - المراهقون الموهوبون ذوو صعوبات تعلم القراءة.

تجدر الإشارة أولاً إلى تعريف صعوبات تعلم القراءة والموهبة. يمكن تعريف صعوبات تعلم القراءة بأنها "مجموعة من الاضطرابات النمائية المختلفة غير المتجانسة الموجودة لدى بعض الأفراد، وترجع هذه الاضطرابات إلى ضعف وظيفي في الجهاز العصبي المركزي ويؤدي إلى خلل في استقبال المعلومات والتعامل معها والتعبير عنها، مما يسبب لهم صعوبات في القراءة والكتابة، كما تؤثر تلك الصعوبات سلباً على جوانب أخرى مثل الانتباه والذاكرة والتفكير والمهارات الاجتماعية والنمو الانفعالي (مسعد أبو الديار وآخرون، ٢٠١٢: ١٢٣). أما الفرد الموهوب فهو شخص لديه قدرة عقلية متميزة تتمثل في الذاكرة ومستويات ذكاء مرتفعة وقدرة على الاستدلال والتفكير المجرد ولديه استعداد أكاديمي خاص وتفكير ابتكاري، ولديه أيضاً قدرات خاصة في مختلف الفنون البصرية والأدائية مثل الموسيقى والخطابة والشعر والرسم (حسن عبد المعطي عبد الحميد أبو قله، ٢٠٠٦).

أما الموهوبون ذوو صعوبات التعلم فيعرفهم (فتحي الزيات، ٢٠٠٢) بأنهم أولئك الطلاب الذين يملكون مواهب وإمكانات عقلية غير عادية بارزة تمكنهم من تحقيق مستويات أكاديمية عالية، ولكنهم يعانون من صعوبات نوعية في التعلم تجعل بعض مظاهر التحصيل الأكاديمي صعبة وأداؤهم فيها منخفضاً انخفاضاً ملموساً، وأيضاً هم أولئك الطلاب الذين لديهم قدرات عقلية فائقة، ولكنهم يظهرون تناقضاً واضحاً بين هذه القدرات ومستوى أدائهم في مجال أكاديمي معين مثل القراءة والحساب أو التعبير الكتابي؛ فيكون أدائهم الأكاديمي منخفضاً انخفاضاً جوهرياً على الرغم من أنه من المتوقع أن يكون متناسباً مع قدراتهم العقلية الخاصة، ولا يرجع هذا التناقض لنقص في الفرص التعليمية أو لضعف صحي معين.

كما يمكن تعريفهم في هذه الدراسة "بأنهم أولئك المراهقين الذين يملكون موهبة واضحة في مجال معين ويعانون صعوبة في تعلم إحدى المجالات الأكاديمية، وينتج عن ذلك انخفاض تحصيلهم المدرسي في هذا المجال فيكون دون المتوقع مما يعوق استغلال هذه الموهبة بشكل كامل لديهم". ويمكن تعريفهم إجرائياً بأنهم "المراهقون الذين تراوحت أعمارهم بين ١٥ - ١٧ سنة ولديهم موهبة في الرسم لكنهم يعانون صعوبة تعلم في القراءة، وقد تم تشخيصهم وفق إجراءات استخدمتها هذه الدراسة للتعرف على صعوبة تعلم القراءة وموهبة الرسم لديهم".

الدراسات السابقة

باستقراء الدراسات السابقة التي تناولت الإبداع الوجداني لم تستطع الباحثان التوصل إلى دراسات تناولت الإبداع الوجداني لدى ذوي صعوبات التعلم الموهوبين، وبناءً على ذلك سوف يتم تقسيم الدراسات السابقة لاستخلاص فروض البحث كما يلي:

أولاً : علاقة الإبداع الوجداني بالموهبة والإبداع:

أجرى "جانتزاهي وأفاريل" (Gutbezahi & Averill, 1996) دراسة هدفت إلى اختبار صدق مفهوم الإبداع الوجداني وذلك على عينة من طلبة الجامعة مرتفعي الإبداع الوجداني قوامها ٥١ طالباً، وطلب منهم كتابة قصة قصيرة تعبر عن تحديات انفعالية، وأن يرسموا صوراً لانفعالات معينة، وتوصلت النتائج إلى أن مرتفعي الإبداع الوجداني لديهم قدرات إبداعية مرتفعة في التعبير عن انفعالاتهم سواء بشكل لفظي أو غير لفظي.

كما قام "وايتازيوسكي" (waitazewski, 2001) بإجراء دراسة على عينة قوامها ٣٩ من طلبة المدارس العليا الموهوبين، و ٣٨ من العاديين، و ٤٥ من ذوي صعوبات التعلم الاجتماعي تراوحت أعمارهم بين ١٢-١٧ سنة، وذلك بهدف معرفة دور الذكاء الوجداني في التنبؤ بالنجاح الأكاديمي والاجتماعي للموهوبين، وقد توصلت الدراسة إلى ارتفاع الإبداع الوجداني لدى الموهوبين مقارنةً بالعاديين وبذوي صعوبات التعلم الاجتماعي.

وفي محاولة لمعرفة علاقة الإبداع الوجداني بالأسلوب الإبداعي والسعة الإبداعية creative capacity أجرى "فوكس وكيومار وبورتر" (Fuchs , Kumar & Porter, 2007) دراسة على عينة قوامها ٣٢٢ من طلبة الجامعة، وتوصلوا فيها إلى أن مقياس الإبداع الوجداني لأفاريل يرتبط إيجابياً بمقياس السعة الإبداعية والخيال والأسلوب الإبداعي، ويرتبط سلبياً بعمه المشاعر Alexithymia ، كما وجدوا تداخل بين الجوانب المعرفية والوجدانية للإبداع، كما تبين وجود مستويات من شدة الارتباطات بين مقاييس الإبداع والإبداع الوجداني والسعة الإبداعية وأساليب الإبداع متشابهة.

وبحث "مانافيبور" (Manavipour, 2011) دور الإبداع الوجداني والمعرفي في التنبؤ بمهارات الوعي بالمعرفة، وذلك على ٤٠٠ من طلبة الجامعة الإسلامية بجازمان، وتوصلت النتائج إلى وجود ارتباط بين الإبداع المعرفي والوجداني، كما أوضحت نتائج تحليل الانحدار أن ٦٢% من تباين مهارات الوعي بالمعرفة يتنبأ بها الإبداع المعرفي والوجداني.

ثانياً: الإبداع الوجداني والنوع والتحصيل الدراسي:

أجرى (أفاريل، ١٩٩٤) دراسة هدفت إلى معرفة صدق وثبات مقياس الإبداع الوجداني وارتباطه ببعض المتغيرات الشخصية والمعرفية، وذلك على عينة من طلبة الجامعة قوامها ١٩٧ طالباً، وتوصلت النتائج إلى أن الإبداع الوجداني قدرة مستقلة ولا يرتبط بالتحصيل الدراسي.

ولقد أجرى ليم (Lim, 1995) دراسة على عينة بلغت ٩٤ طالباً، وتراوحت أعمارهم بين ١١-٢٦ عاماً بهدف بحث العلاقة بين الإبداع الوجداني والأسلوب بين الشخصي، وأشارت النتائج إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في الإبداع الوجداني في اتجاه الإناث.

وقام "فوكس وآخرون" بدراسة سبق الإشارة إليها من قبل، أشارت نتائجها إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في الإبداع الوجداني في اتجاه الإناث.

وقامت أبي سمرة (Abisamra,2000) بإجراء دراسة بهدف التعرف على العلاقة بين الإبداع الوجداني والتحصيل الدراسي على عينة قوامها ٥٠٠ تلميذاً تراوحت أعمارهم بين ١٢-١٥ سنة، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود ارتباط موجب بين الإبداع الوجداني والتحصيل الدراسي. وفي سبيل معرفة العلاقة بين الإبداع الوجداني والقلق والتفكير الناقد، أجرى "موريس وميركيلبناك وسبوين" (Murriss, Merckelbach & Spauwen, 2003) دراسة على عينة قوامها ١٥٦ تلميذاً تراوحت أعمارهم بين ٦-١٢ عاماً، وقد أظهرت النتائج وجود فروق بين الذكور والإناث في الإبداع الوجداني في اتجاه الذكور.

كما أجرى (محمد البحيري، ٢٠١٢) دراسة استهدفت تحديد النموذج البنائي لعلاقة الإبداع الوجداني بكل من السعادة والتفكير الناقد والمستوى الاقتصادي والاجتماعي، ومعرفة الفروق بين الذكور والإناث في الإبداع الوجداني، وذلك على عينة قوامها ٦٣ طفلاً من ذوي صعوبات التعلم الاجتماعي (٣٣ ذكور و١٣٠ إناث) في عمر ١٠-١٢ عاماً و٦٠ من العاديين في العمر نفسه، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة في درجة الإبداع الوجداني بين العاديين وذوي صعوبات التعلم الاجتماعي في اتجاه العاديين، كما وجدت فروق دالة في الإبداع الوجداني بين الذكور والإناث في اتجاه الإناث.

التعقيب على الدراسات السابقة:

بعد استقراء وتحليل الدراسات السابقة نستخلص الآتي:

- ١- ندرة الدراسات التي تناولت الإبداع الوجداني في البحوث العربية وعدم وجود دراسات للإبداع الوجداني لدى صعوبات تعلم القراءة بصفة عامة وصعوبات تعلم القراءة الموهوبين بصفة خاصة سواء في البيئة العربية أو الأجنبية.
- ٢- قلة الدراسات التي تناولت علاقة الإبداع الوجداني بالموهبة والإبداع (Gutbezahi & Manavipour, 2011; Fuchs et al, 2007; Woitazewski, 2001; Averill, 1996). واتفقت نتائج هذه الدراسات على وجود ارتباط دال وموجب بين الإبداع الوجداني والإبداع المعرفي والموهبة.
- ٣- تباين نتائج الدراسات التي تناولت علاقة الإبداع الوجداني بالتحصيل الدراسي، ففي حين أشارت دراسة أفاريل إلى عدم وجود ارتباط بينهما، أشارت دراسة "أبي سمرة" إلى وجود ارتباط موجب بين الإبداع الوجداني والتحصيل الدراسي.
- ٤- التعارض بين نتائج الدراسات التي تناولت علاقة الإبداع الوجداني بالنوع، ففي حين أشارت دراسة "موريس وآخرون" إلى ارتفاعها لدى الذكور، أشارت دراسات أخرى إلى ارتفاعها لدى الإناث (محمد البحيري، ٢٠١٢; Lim, 1995 & Fuchs et al, 2007).
- ٥- يؤخذ على بعض الدراسات أنها تناولت مراحل عمرية مختلفة وتعاملت معها على أنها عينة واحدة مثل عمر (١٢-١٧) (woitazewski, 2001) وعمر (١١-٢٦) (Lim, 1995).

فروض الدراسة:

- يمكن صياغة فروض الدراسة في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة فيما يلي:
- 1- توجد فروق دالة احصائياً بين متوسطات درجات المراهقين في الإبداع الوجداني لدى العينات الأربع وبين بعضها بعضاً؟
 - 2- توجد فروق دالة احصائياً بين متوسطات درجات المراهقين الموهوبين من الذكور والإناث من ذوى صعوبات تعلم القراءة في الرسم في الإبداع الوجداني؟
 - 3- يساهم الإبداع الوجداني اللفظي والأدائي في القدرة على التنبؤ بكفاءة أدوات التشخيص الفارقي أو التمييز بين عينات الدراسة الأربع وبين بعضها بعضاً؟

منهج الدراسة وإجراءاتها

أولاً: منهج الدراسة:

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي المقارن، حيث تعتمد الدراسة على المقارنة بين عينة صعوبات تعلم القراءة الموهوبين في الرسم، وعينة صعوبات تعلم القراءة والعاديين والموهوبين في الإبداع الوجداني، وأيضاً مقارنة درجة الإبداع الوجداني لدى الذكور والإناث من عينة صعوبات تعلم القراءة الموهوبين في الرسم، والتنبؤ من الإبداع الوجداني بالقدرة على التشخيص الفارقي المميز بين مختلف عينات الدراسة وبعضها بعضاً.

ثانياً: عينة الدراسة:

- 1) عينة الدراسة الأساسية من ذوى صعوبات تعلم القراءة الموهوبين في الرسم: تكونت هذه العينة من (٢٠) تلميذاً تم اختيارهم قصدياً من ذوى صعوبات تعلم القراءة الموهوبين في الرسم من تلاميذ الصف الأول الثانوي بالمدارس التالية: مدرسة السنطة الثانوية المشتركة، ومدرسة السنطة البلد الثانوية المشتركة، ومدرسة كشك الثانوية بزفتي، ومدرسة الجعفرية الثانوية المشتركة، وقد تم إختيارهم وفقاً لما يلي:
- 1- طُبق على مدرسي اللغة العربية في هذه المدارس المذكورة استمارة مبدئية احتوت على تعريفهم لصعوبات تعلم القراءة لتحديد التلاميذ ذوى صعوبات تعلم القراءة، وقد تم الوصول إلى ٢٤٣ تلميذاً.

- 2- وباستخدام نتائج نهاية العام الدراسي ٢٠١٢-٢٠١٣م لتحديد منخفضي التحصيل الدراسي عن المتوسط كمؤشر تشخيصي لصعوبات التعلم، فقد تم استبعاد ٩ تلاميذ، كما تم سؤال طبيب المدرسة والزائرة الصحية، وقد تم استبعاد ١٩ تلميذاً لديهم أمراض صحية (سكر-أمراض قلب-روماتويد)، و٦ تلاميذ لديهم ضعف في الإبصار و٢ في السمع و١٠ لديهم اضطرابات في النطق والكلام و١٠ لوفاة أحد الوالدين أو وجود انفصال في الأسرة و١١ لديهم نقص انتباه وفرط نشاط، ومن خلال تطبيق مقياس المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي (محمد البحيري، ٢٠٠٢) تم استبعاد ١٤ من ذوى الحرمان الاقتصادي والثقافي والاجتماعي وذلك لحصولهم على درجات أقل من المتوسط.

٣- وباستخدام محك المؤشرات العصبية، تم تطبيق اختبار الفرز العصبي السريع (مصطفى كامل، ٢٠٠٨) بطريقة فردية على العينة وبناءً على ذلك تم استبعاد ٩ تلاميذ وذلك لأن درجاتهم كانت تقع في الدرجة العادية.

٤- كما تم استخدام محك المؤشرات السلوكية المميزة لذوي صعوبات التعلم وذلك من خلال تطبيق مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات ذوي صعوبات التعلم (فتحي الزيات، ١٩٩٩) على معلمي الفصول، وتم الإبقاء على الذين حصلوا على درجة كلية مرتفعة لأنها تشير إلى أن التلميذ يعاني من صعوبة تعلم، وبالتالي تم استبعاد ١٥ تلميذاً كانت درجاتهم منخفضة.

٥- واستناداً إلى محك التباعد بين الأداء المتوقع والأداء الحالي للتلميذ تم استبعاد ١٦ تلميذاً حصلوا على نسبة ذكاء أقل من ٩٠ وذلك من خلال تطبيق مقياس الذكاء غير اللفظي (طه المستكوي، ٢٠٠٠)، وباستخدام طريقة العمر العقلي الصفي، وكما يذكر ليرنر (Lerner, 2000:102) أن المستوى الصفي المتوقع = العمر العقلي - عمر التلميذ عند دخول المدرسة، وبناءً عليه تم استبعاد ٥ تلاميذ.

٦- وبتطبيق اختبار تشخيص العسر القرائي (نصرة جلجل، ٢٠١١) على المتبقي من العينة وذلك لتحديد ذوي صعوبات تعلم القراءة على أقل من ٥٠% من درجات المقياس وبناءً على ذلك تم استبعاد ١٥ تلميذاً.

٧- تم تحديد التلاميذ الموهوبين في الرسم، وذلك في ضوء ما ذكره التلاميذ عن أنفسهم، وكذلك ترشيح أقرانهم للموهوبين في الرسم، وأيضاً من خلال سؤال معلمي التربية الفنية وبناءً عليه تم الإبقاء على ٧٤ تلميذاً.

٨- كما تم الإبقاء على التلاميذ الذين حصلوا على نسبة ذكاء أعلى من ١٢٠، وتم استبعاد ٣١ تلميذاً كانوا أقل وذلك باعتبار أن الموهوب تكون نسبة ذكاؤه أعلى من ١٢٠ (فتحي الزيات، ٢٠٠٢:٣٣).

٩- طُلب من معلمي التربية الفنية إعطاء درجة من ١٠ في الرسم للتلاميذ الذين تم الإبقاء عليهم وقد حصل جميع التلاميذ على درجات تتراوح بين ٨-٩ درجات.

١٠- قامت الباحثتان بتطبيق مقياس الذكاء البصري المكاني (ابنسام فارس، ٢٠٠٦) على التلاميذ واتضح ارتفاع درجاتهم عليه.

١١- كما قامت الباحثتان بتطبيق قائمة تورانس للأنشطة الإبتكارية (مجدي حبيب، ١٩٩٠) على العينة، وأشارت النتائج إلى ارتفاع درجاتهم عليها.

٢) عينة صعوبات تعلم القراءة

اختيرت هذه العينة من مدارس عينة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم ذتها وفي المرحلة العمرية نفسها، وعن طريق الخطوات من ١-٦ نفسها، وقد بلغ عددهم ٩٦ تلميذاً، وقد طلب منهم، ومن زملائهم، ومن معلمي الأنشطة ترشيح التلاميذ ممن لديهم موهبة لاستبعادهم، وقد تم استبعاد ٣٦ تلميذاً كانت لديهم موهبة، وقد اختير من المجموعة المتبقية ٢٠ تلميذاً بطريقة عشوائية حتى يتساوى

حجم هذه العينة مع الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وقد كُوفئ بين العينتين في بعض المتغيرات التي يوضحها الجدول التالي:

جدول (١)

قيمة U ودالاتها بين عينتين من ذوي صعوبات تعلم القراءة الموهوبين في الرسم

نوع المتغيرات	المتغير	العينة	متوسط رتب ذوو صعوبات تعلم القراءة الموهوبين (ن=٢٠)	متوسط رتب ذوو صعوبات تعلم القراءة (ن=٢٠)	قيمة U	الدالة	مستوى الدلالة
التشخيص	الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم	٢٠,٦٠	٢٠,٤٠	٤٩,٠٠	غير دالة	_____	
	تشخيص مهارات القراءة	١٩,٨٥	٢١,١٥	٤٣,٥٠	غير دالة	_____	
	التحصيل الدراسي	٢٠,٨٥	٢٠,١٥	٤٦,٥٠	غير دالة	_____	
	الذكاء	٣٠,٢٥	١٠,٧٥	٥,٠٠	دالة	,٠٥	
	قائمة الأنشطة الابتكارية	٢٩,٢٥	١١,٧٥	٢٥,٠	دالة	,٠٥	
	الذكاء البصري المكاني	٢٩,٧٠	١١,٣٠	١٦,٠	دالة	,٠٥	
التجانس	العمر	٢٠,١٥	٢٠,٨٥	٤٦,٥٠	غير دالة	_____	
	المستوى الاقتصادي والاجتماعي	٢٠,٦٥	٢٠,٣٥	٤٨,٥٠	غير دالة	_____	

وذوي صعوبات تعلم القراءة على متغيرات التشخيص والتكافؤ

كشفت نتائج الجدول (١) عن عدم وجود فروق دالة بين العينتين في متغيرات تشخيص صعوبات التعلم، كما وجدت فروق دالة بين العينتين في متغيرات تشخيص الموهبة مما يميز عينة ذوي صعوبات تعلم الموهوبين عن ذوي صعوبات التعلم، كما يتضح عدم وجود فروق بين العينتين في متغيرات التكافؤ (العمر - المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي).

٣) عينة العاديين الموهوبين في الرسم:

تم اختيار هذه العينة من مدارس العينة الأولى والثانية ذاتها، ومن المرحلة العمرية نفسها، واتباع الخطوات السابقة ذاتها، وتم اختيار الحاصلين على درجات أعلى من المتوسط في التحصيل الدراسي ودرجات أقل من المتوسط في اختبار تشخيص صعوبات التعلم، واتباع أسلوب اختيار الموهوبين ذاته، كما في الخطوات السابقة، وقد تم اختيار ٢٠ تلميذاً لديهم موهبة في الرسم، وقد تم احداث التكافؤ بين هذه العينة وعينة صعوبات التعلم الموهوبين في بعض المتغيرات كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٢)

قيمة U ودالاتها بين ذوي صعوبات تعلم القراءة الموهوبين في الرسم
والعاديين الموهوبين في الرسم في متغيرات التشخيص والتكافؤ

نوع المتغيرات	المتغير	متوسط رتب ذوي صعوبات التعلم الموهوبين في الرسم (ن=٢٠)	متوسط رتب العاديين الموهوبين في الرسم (ن=٢٠)	قيمة U	الدالة	مستوى الدلالة
التشخيص	الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم	٣٠,٣٨	١٠,٦٢	٢,٥٠	دالة	٠,٠٥
	تشخيص مهارات القراءة	٢٩,٧٠	١١,٣٠	١٦,٠٠	دالة	٠,٠٥
	التحصيل الدراسي	١١,٧٥	٢٩,٢٥	٢٥,٠٠	دالة	٠,٠٥
	الذكاء	١٠,٥٠	٣٠,٥٠	٠,٠٠	دالة	٠,٠٥
	قائمة الأنشطة الابتكارية	٢٠,١٥	٢٠,٨٥	٤٦,٥٠	غيردالة	_____
	الذكاء البصري المكاني	٢٠,٦٥	٢٠,٣٥	٤٨,٥٠	غيردالة	_____
التجانس	العمر	٢٠,١٥	٢٠,٨٥	٤٦,٥٠	غيردالة	_____
	المستوى الاقتصادي والاجتماعي	٢٠,٦٠	٢٠,٤٠	٤٩,٠٠	غيردالة	_____

كشفت نتائج جدول (٢) عن عدم وجود فروق بين العينتين على متغيرات تشخيص الموهبة مما يؤكد أن العينتين من الموهوبين. ولكن وجدت فروق دالة بين العينتين على متغيرات تشخيص صعوبات التعلم، كما لم يوجد فروق بين العينتين في متغيرات التجانس (العمر والمستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي).

٤) عينة العاديين

اختيرت من مدارس العينات السابقة ذاتها، وفي العمر من ١٦-١٧ سنة نفسه، حيث تم اختيار الحاصلين على درجات أعلى من المتوسط في التحصيل الدراسي وعلى درجات أقل في اختبارات تشخيص صعوبات تعلم القراءة، واختيار الحاصلين على نسبة ذكاء المستوى المتوسط، كما أنهم لم يكونوا موهوبين، وبلغ عددها ٢٠، وقد قمنا بإحداث التكافؤ بين هذه العينة وعينة صعوبات تعلم القراءة والعاديين الموهوبين في الرسم في متغيرات التشخيص والتكافؤ.

جدول (٣)

قيمة U ودلالاتها بين عيني ذوي صعوبات تعلم القراءة

الموهوبين في الرسم والعاديين على متغيرات التشخيص والتكافؤ

نوع المتغيرات	العينة المتغير	متوسط رتب ذوو صعوبات تعلم القراءة الموهوبين (ن=٢٠)	متوسط رتب العاديين (ن=٢٠)	قيمة U	الدالة	مستوى الدلالة
التشخيص	الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم	٣٠,٣٨	١٠,٦٢	٢,٥٠	دالة	٠,٠٥
	تشخيص مهارات القراءة	٢٩,٧٠	١١,٣٠	١٦,٠٠	دالة	٠,٠٥
	التحصيل الدراسي	١١,٧٥	٢٩,٢٥	٢٥,٠٠	دالة	٠,٠٥
	الذكاء	١٠,٥٠	٣٠,٥٠	٠,٠٠	دالة	٠,٠٥
	قائمة الأنشطة الابتكارية	٣٠,٦٤	١٠,٣٦	١٨,٠٠	دالة	٠,٠٥
	الذكاء البصري المكاني	٢٩,٥٠	١١,٥٠	٢١,٠٠	دالة	٠,٠٥
التجانس	العمر	٢٠,١٥	٢٠,٨٥	٤٦,٥٠	غيردالة	_____
	المستوى الاقتصادي والاجتماعي	٢٠,٦٠	٢٠,٤٠	٤٩,٠٠	غيردالة	_____

يتضح من جدول (٣) وجود فروق بين العينتين في متغيرات تشخيص صعوبات التعلم والموهبة مما يشير إلي اختلاف هذه العينة عن هاتين العينتين، كما لم توجد فروق بين المجموعتين في متغيرات التجانس (العمر- المستوى الثقافي والاجتماعي والاقتصادي).

ثالثاً: أدوات الدراسة

١- اختبار الفرز العصبي السريع (QNST) Quick Neurological Screening Test

أعدّه "موتي، وستيرلينج، وسبولدنج" وعربه مصطفى كامل (٢٠٠٨)، ويهدف الاختبار للتعرف على ذوي صعوبات التعلم بدءاً من عمر خمس سنوات وحتى مرحلة الرشد. ويتكون الاختبار من ١٥ اختباراً فرعياً، وقام مصطفى كامل بحساب صدق المقياس عن طريق صدق التمييز بين الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة والكتابة (ن=٧١)، والعاديين (ن=٧١)، وقد جاءت قيمة (ت) ٣,١ عند المقارنة بين متوسط الدرجات الكلية للمجموعتين على الاختبار، وتشير إلى أن الأداء على الاختبار يميز تمييزاً دالاً بين المجموعتين وهذا يدل على الصدق التمييزي للاختبار. كما اعتمد على الصدق المرتبط بالمحك (مقياس تقدير سلوك التلميذ لمصطفى كامل) حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط للمقاييس الفرعية-٠,١١-:٠,٨٢، أما الثبات فقد تم حسابه بطريقة إعادة التطبيق على (٢٩) طفلاً بفاصل زمني قدره ٤١ يوماً، وقد بلغ ٠,٥٢.

٢ - مقياس تقدير الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم

إعداد فتحي الزيات (١٩٩٩)، ويهدف إلى الكشف عن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الذين يتوافر لديهم ظهور بعض أو كل الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم من خلال تقديرات المدرس لمدى تواتر الخصائص السلوكية المرتبطة بصعوبات التعلم لديهم. ويبلغ عدد فقرات المقياس (٥٠) فقرة، وتم تصنيف هذه الخصائص في خمس مجموعات نوعية: (النمط العام لذوي الصعوبات، والانتباه والذاكرة والفهم، والقراءة والكتابة والتهجي، والانفعالية العامة، والإنجاز والدافعية). وقد قام مُعد المقياس بإيجاد الصدق وكذلك كالتالي: الصدق البنائي: حيث قام بإيجاد معاملات ارتباط درجات فقرات الأبعاد بالدرجة الكلية لها ومستوى دلالتها، وتبين أن جميع الفقرات ترتبط بالدرجة الكلية للبعد الذي تدرج تحته ارتباطات دالة، وأن الأبعاد ترتبط بالدرجة الكلية لمقاييس التقدير ارتباطات دالة موجبة. الصدق التلازمي: قام مُعد المقياس بإيجاد معاملات ارتباطات درجات أبعاد المقاييس وكذلك الدرجة الكلية لها بدرجات المواد الدراسية كما قيست بالاختبارات المدرسية على النحو التالي: جميع الارتباطات سالبة ودالة عند مستوى ٠,٠١، ٠,٠٠١، ويتضح من الصدق التلازمي أن مقاييس التقدير ارتبطت بجميع المواد الدراسية بأنماط صعوبات التعلم ارتباطات دالة سالبة وذلك لسلبية هذه الأبعاد وإيجابية التحصيل الدراسي. كما تم إيجاد ثبات المقياس على عينة استطلاعية قوامها (٧٤) تلميذاً في الصف الثامن المتوسط، واستخدم مُعد المقياس الأساليب الإحصائية التالية لإيجاد ثبات المقياس: الاتساق الداخلي (٧٣)، والتجزئة النصفية (٨٤)، وقد أشارت قيم معاملات الثبات بهذه الطرق إلى أن المقياس يتمتع بقدر جيد من الثبات.

٣ - اختبار تشخيص العسر القرائي

أعدته نصره جلجل (٢٠١١) لتشخيص التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة، ويتكون من الاختبارات الفرعية التالية (التعرف على الكلمة، وفهم الكلمة، وفهم الجملة، والفهم من خلال قطع القراءة الصامتة). وقد قامت معدة الاختبار بحساب الصدق من خلال: صدق المحكمين، وصدق المحك الخارجي من خلال مقارنة درجات الاختبار بدرجات اختبار الفهم القرائي، ودرجات التلاميذ في اللغة العربية في نهاية العام، وكان معامل الارتباط ٠,٨٦، ٠,٨١ على الترتيب. وكان الثبات بمعادلة ألفا كرونباخ هو ٠,٧٢، وأيضاً من خلال الاتساق الداخلي، وقد جاءت قيم معاملات الارتباط ذات دلالة إحصائية تراوحت بين ٠,٧٤، و٠,٣٩.

٤ - مقياس المستوى الثقافي الاقتصادي الاجتماعي

أعدده محمد البحيري (٢٠٠٢)، ويتكون من ٥٦ بنداً لتقدير المستوى الثقافي والاقتصادي والاجتماعي وتم استخدامه للتأكد من التكافؤ بين جميع أفراد العينة على هذا المتغير، وقد قام معد المقياس بحساب الصدق العاملي من الدرجة الأولى والثانية تمخض عنه أربعة عوامل كانت المستوى الاقتصادي ومدلولاته الثقافية والاجتماعية، وممتلكات الأسرة وثقافتها، والمستوى الثقافي، والمستوى الثقافي الاقتصادي للأسرة، كما تم حساب الثبات وكانت قيمته ٠,٨١ لإعادة التطبيق، و٠,٨٧ للتجزئة النصفية.

٥ - اختبار جامعة أسيوط للذكاء غير اللفظي

أعدده طه المستكاوي (٢٠٠٠) لقياس الذكاء العام للتلاميذ من عمر ٩-٢٠ عاماً، واستخدم في هذه الدراسة لتأكد من تكافؤ جميع أفراد العينة على هذا المتغير. وقد قام معد الاختبار باستخدام أربع

طرق لحساب صدق الاختبار وهي: صدق المحك بين الاختبار وبين بعض الاختبارات العملية من اختبار وكسلر (ترتيب الصور، وتكملة الصور، ورسوم المكعبات)، وجاءت معاملات الارتباط ٠,٣٩٦، ٠,٥٢٨، ٠,١٩٦، على التوالي، وهي معاملات لها دلالة إحصائية تشير إلى صدق الاختبار. صدق التفرقة بين الأعمار الزمنية: حيث قام طه المستكوي بمقارنة متوسط كل مجموعتين من المجموعات العمرية التالية (٩ سنوات، و١٢ سنة، و١٥ سنة، و١٨ سنة، و٢٠ سنة) على الاختبار، ووجد أن جميع المقارنات الزوجية كان متوسط المجموعة الأكبر سناً، أكبر وبشكل دال إحصائياً من المجموعة الأصغر سناً. الصدق العاملي: حيث اشترك الاختبار والاختبارات العملية السابقة (وكسلر) جميعاً في تشبعات دالة وموجبة على العامل الثاني بعد التدوير، هذا العامل الذي يمكن النظر إليه على أنه عامل خاص بالذكاء المصور (غير اللفظي)، مما يعد مؤشراً مهماً للصدق العاملي للاختبار. صدق المجموعات المتناقضة، فقد بلغت قيمة (ت) ٨,٥٤ بين المجموعة الأقل ذكاء والمجموعة الأعلى ذكاء، فقد استطاع الاختبار أن يميز تمييزاً دالاً بين المجموعتين المتناقضتين. وتراوحت معاملات ثبات إعادة التطبيق بين ٠,٧٦٠، و٠,٨٣٩، و٠,٨٦٣، للتجزئة النصفية وهي معاملات مرتفعة ومقبولة.

٦- مقياس الذكاء البصري المكاني

أعدته (ابنسام فارس، ٢٠٠٦) ضمن بطارية لقياس الذكاءات المتعددة على طلبة الثانوي العام، وتتكون من ٩٤ فقرة موزعة على سبعة أنواع من الذكاءات وهي: الذكاء الموسيقي والحركي والمنطقي والبصري واللغوي والاجتماعي والشخصي، وقد تم اختيار مقياس الذكاء البصري ليدل على موهبة الرسم حيث إن الذكاء البصري يتضمن قدرة الفرد على رؤية الشكل واللون والهيئة والصفة المميزة والعمق المكاني والأبعاد والتأزر بين العين واليد، فكل من الرسام والنحات والمهندس يحولون الصور الذهنية في عقولهم إلى شيء جديد يصنعونه، وبهذه الطريقة تمزج الادراكات البصرية بالمعرفة السابقة والخبرة والانفعالات وذلك لتوليد رؤية جديدة للآخرين (ابراهيم الحكيمي، ٢٠٠٩).

وقد قامت معدة المقياس بالتحقق من صدق المقياس عن طريق التحليل العاملي وصدق المحكمين كما تم التحقق من ثبات المقياس عن طريق التجزئة النصفية (٠,٦٥٣)، وإعادة التطبيق (٠,٧٦٨).

٧- قائمة الأنشطة الابتكارية

أعدتها تورانس وترجمها (مجدي حبيب، ١٩٩٠)، وتستخدم للكشف عن التلاميذ الموهوبين، وتتكون من ٨١ بنداً، وقد قام مترجم القائمة بحساب صدقها للمراحل الدراسية التالية: الابتدائي والإعدادي والثانوي عن طريق صدق المقارنة الطرفية، وأيضاً الصدق المرتبط بمحك. أما الثبات فقد تم حسابه بطريقة الاتساق الداخلي (٠,٧٧٣)، والتجزئة النصفية (٠,٧٣٥)، وكانت معاملات الثبات جيدة ومقبولة.

٨- بطارية الإبداع الوجداني

أعدتها "أفارييل وكنيولس" (Averill & knowless, 1991) لقياس الإبداع الوجداني عن طريق ثلاثة مقاييس هي: مقياس النتائج الوجدانية، ومقياس السمات الوجدانية، ومقياس الإبداع الوجداني. وقد قامت الباحثتان بترجمة هذه المقاييس وإعدادها لتلائم البيئة العربية، وبعد ذلك تم عرضها على

خمسة خبراء في اللغة الانجليزية بقسم اللغة الانجليزية بكلية الآداب جامعة طنطا وجامعة كفر الشيخ، وذلك للتأكد من صحة الترجمة وسلامتها.

وبناءً على ما سبق تم تعديل وإعادة صياغة بعض العبارات حتى تعبر عن المعنى المقصود في اللغة الإنجليزية عند ترجمتها إلى العربية. كما تم عرض المقاييس على عينة من الخبراء في علم النفس للتعرف على رأيهم في الترجمة ومدى مناسبة العبارات في التعبير عن المكون الذي تعبر عنه، وأسفرت النتائج عن اتفاق ٨٠% من عينة الخبراء على ضرورة تعديل وصياغة بعض عبارات مقياس الإبداع الوجداني اللفظي لتلائم المرحلة العمرية للعينة، كما اتفق ٦٠% من عينة الخبراء على ضرورة تعديل العبارة الأولى في مقياس النتائج الوجدانية لغموض المعنى.

- كما أسفرت نتائج التحكيم على ضرورة تعديل بدائل الإستجابة لتصبح ثلاثية (أوافق- أحياناً- لا أوافق) بدلاً من بدائل الإستجابة الخماسية للمقياس اللفظي للإبداع الوجداني وذلك لتلائم المرحلة العمرية للعينة.

- تم تجريب المقاييس الثلاثة في صورتها الأولية على عينة استطلاعية من المراهقين للعينات الأربع بلغت ٢٢ مراهقاً، وقد أشار ٧٢,٧% منهم إلى عدم وضوح بعض العبارات في مقياس الإبداع الوجداني اللفظي وقد تم إعادة صياغتها، كما أشار ٨٦,٤% إلى عدم فهم العبارة الأخيرة في مقياس النتائج الوجدانية، كما اتفق الجميع على سهولة ووضوح التعليمات.

أ- مقياس النتائج الوجدانية

ويتكون من أربعة مواقف انفعالية، ويُطلب من المشارك أن يذكر أكبر عدد من النتائج المحتملة والمترتبة على هذا الموقف، ويقاس ثلاثة أبعاد وهي الطلاقة الوجدانية، والمرونة الوجدانية، والإبداع الوجداني.

ب- مقياس السمات الوجدانية

ويقاس الأصالة الوجدانية والفاعلية الوجدانية والمصادقية الوجدانية ودرجة الإبداع الكلية. ويتكون من أربع مجموعات، كل مجموعة تحتوي على ثلاثة انفعالات مختلفة ولا يوجد علاقة بينها. ويطلب من المشارك أن يتخيل قصة تجمع هذه الانفعالات الثلاثة بتسلسل منطقي وبطريقة فريدة.

ج- مقياس الإبداع الوجداني اللفظي

وهو مقياس تقرير ذاتي يتكون من ٥٠ بنداً (تم وضع عشرين بنداً لا يتم احتساب درجاتهم في التصحيح، حيث تم وضعهم لإخفاء الهدف من المقياس) أي أن المقياس يتكون فعلياً من ٣٠ بنداً ويتكون من أربعة أبعاد وهي: مرحلة الاستعداد الوجداني، والأصالة الوجدانية، والفاعلية الوجدانية، والصدق الوجداني بالإضافة إلى الدرجة الكلية للمقياس.

أما بالنسبة للكفاءة القياسية للمقاييس الثلاثة فقد تم حسابها كالاتي: فقد حسبت الباحثان ثبات المقاييس الثلاثة للعينات الأربع بطريقة ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية والجدول التالية توضح ذلك:

جدول (٤)

ثبات المقياس اللفظي للإبداع الوجداني

العينة	ن	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية
موهوبون ذوو صعوبات تعلم القراءة	٢٠	,٦٩	,٧٥
ذوو صعوبات تعلم القراءة	٢٠	,٧٦	,٧٩
موهوبون في الرسم	٢٠	,٦٦	,٦٦
العاديون	٢٠	,٧٥	,٨١

جدول (٥)

ثبات مقياس السمات الوجدانية

العينة	ن	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية
موهوبون ذوو صعوبات تعلم القراءة	٢٠	,٧٩	,٦٥
ذوو صعوبات تعلم القراءة	٢٠	,٧٨	,٥٩
موهوبون في الرسم	٢٠	,٥٥	,٧٦
العاديون	٢٠	,٦٦	,٥٩

جدول (٦)

ثبات مقياس النتائج الوجدانية

العينة	ن	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية
موهوبون ذوو صعوبات تعلم القراءة	٢٠	,٧٠	,٦٨
ذوو صعوبات تعلم قراءة	٢٠	,٥٧	,٧٠
موهوبون في الرسم	٢٠	,٦٢	,٧٤
العاديون	٢٠	,٦٦	,٧٨

تشير نتائج الجداول (٦،٥،٤) إلى ارتفاع معاملات ثبات المقاييس الثلاثة للمجموعات الأربع. أما بالنسبة للصدق، فقد حسبت الباحثان صدق المقياس اللفظي للإبداع الوجداني عن طريق الصدق التباعدي حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجات العينات على المقياس ودرجاتهم على مقياس عمه المشاعر الذي أعده "ثومبسون" (Thompson,2009)، وعربته وأعدته (فاتن قنصوه، ٢٠١٠). ويوضح الجدول التالي معاملات الصدق للعينات الأربع.

جدول (٧)

الصدق التبادلي لمقياس الإبداع الوجداني و مقياس عمه المشاعر

ر	مقياس	ن	العينة
,٧٦	الإبداع الوجداني	٢٠	ذوو صعوبات تعلم القراءة الموهوبون
	عمه المشاعر		
,٨٦	الإبداع الوجداني	٢٠	ذوو صعوبات تعلم القراءة
	عمه المشاعر		
,٧٩	الإبداع الوجداني	٢٠	موهوبون في الرسم
	عمه المشاعر		
,٨١	الإبداع الوجداني	٢٠	العاديون
	عمه المشاعر		

يتضح من جدول (٧) أن معاملات الصدق مقبولة.

وبالنسبة لمقياس النتائج الوجدانية ومقياس السمات الوجدانية، فقد قامت الباحثتان بحساب الصدق التقاربي، حيث تم حساب معامل الارتباط بينهم وبين مقياس عناوين القصص في مجموعة جيلفورد للإبداع، والصدق التبادلي، حيث تم حساب معامل الارتباط بينهم وبين مقياس عمه المشاعر الذي سبق الإشارة إليه، ويوضح الجدولين التاليين معاملات الصدق (التبادلي- التقاربي) للعينات الأربع:

جدول (٨)

معاملات الصدق التقاربي لمقياس السمات والنتائج الوجدانية

ر	مقياس	ر	مقياس	ن	العينة
,٦٧	النتائج الوجدانية	,٨٥	السمات الوجدانية	٢٠	موهوبون ذوو صعوبات تعلم القراءة
	عناوين القصص		عناوين القصص		
,٧٤	النتائج الوجدانية	,٧٩	السمات الوجدانية	٢٠	ذوو صعوبات تعلم القراءة
	عناوين القصص		عناوين القصص		
,٧٧	النتائج الوجدانية	,٦٨	السمات الوجدانية	٢٠	موهوبون في الرسم
	عناوين القصص		عناوين القصص		
,٨٢	النتائج الوجدانية	,٨٣	السمات الوجدانية	٢٠	العاديون
	عناوين القصص		عناوين القصص		

جدول (٩)

معاملات الصدق التبايني لمقياس السمات والنتائج الوجدانية

ر	مقياس	ر	مقياس	ن	العينة
,٨٥-	النتائج الوجدانية	,٧٦-	السمات الوجدانية	٢٠	موهوبون ذوو صعوبات تعلم القراءة
	عمه المشاعر		عمه المشاعر		
,٦٩-	النتائج الوجدانية	,٨٢-	السمات الوجدانية	٢٠	ذوو صعوبات تعلم القراءة
	عمه المشاعر		عمه المشاعر		
,٧٧-	النتائج الوجدانية	,٦٨-	السمات الوجدانية	٢٠	موهوبون في الرسم
	عمه المشاعر		عمه المشاعر		
,٨٩-	النتائج الوجدانية	,٧٤-	السمات الوجدانية	٢٠	العاديون
	عمه المشاعر		عمه المشاعر		

ويتضح من جدول (٩،٨) أن معاملات الصدق التقاربي والتبايني مقبولة. وقد تم حساب معامل الارتباط بين المقاييس الثلاثة، وذلك للتأكد من الصدق التقاربي بينهم.

جدول (١٠)

معاملات الارتباط بين المقاييس الثلاثة

النتائج الوجدانية	السمات الوجدانية	الإبداع الوجداني اللفظي	المقياس
,٩٥**	,٩٧**	١	الإبداع الوجداني اللفظي
,٩٢**	١	—	السمات الوجدانية
١	—	—	النتائج الوجدانية

يتضح من الجدول (١٠) أن معاملات الارتباط بين المقاييس الثلاثة مرتفعة وذات دلالة، مما يدل على الصدق التقاربي بينهم.

رابعاً: الأساليب الإحصائية:

* اختبار كروسكال والاس. * اختبار مان ويتني.

* تحليل الانحدار البسيط (المنطقي).

هذا بالإضافة إلى ما سبق وصفه من أساليب إحصائية لحساب معاملات الصدق والثبات.

نتائج الدراسة ومناقشتها

الفرض الأول: وينص على أنه " توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات المراهقين

في الإبداع الوجداني لدى العينات الأربع وبين بعضها بعضاً".

ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار " كروسكال والاس" لمعرفة دلالة الفروق بين

العينات الأربع (صعوبات تعلم القراءة الموهوبين في الرسم- صعوبات تعلم القراءة- موهوبون في

الرسم - عاديون)، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١١)

الفروق بين العينات الأربع علي مقاييس الابداع الوجداني

المقاييس	المجموعات	ن	متوسط الرتب	قيمة k	مستوى الدلالة
التقرير الذاتي	عاديون موهوبون	٢٠	٧٠,٥	٧٤,٥	٠,٠١
	صعوبات تعلم	٢٠	٥٠,٥		
	موهوبين	٢٠	٣٠,٥		
	عاديون صعوبات تعلم	٢٠	١٠,٥		
السمات الوجدانية	عاديون موهوبون	٢٠	٧٠,٥	٧٤,١ ٩	٠,٠١
	صعوبات تعلم	٢٠	٥٠,٥		
	موهوبين	٢٠	٣٠,٥		
	عاديون صعوبات تعلم	٢٠	١٠,٥		
النتائج الوجدانية	عاديون موهوبون	٢٠	٧٠,٥	٧٤,٢ ٩	٠,٠١
	صعوبات تعلم	٢٠	٥٠,٥		
	موهوبين	٢٠	٣٠,٥		
	عاديون صعوبات تعلم	٢٠	١٠,٥		

يتضح من جدول (١١) أنه توجد فروق ذات دلالة بين العينات الأربع على مقاييس الإبداع الوجداني الثلاثة لصالح عينة الموهوبين ثم الموهوبين ذوي صعوبات تعلم القراءة ثم العاديين ويليها عينة صعوبات تعلم القراءة، وتتسق هذه النتائج مع دراسات (Gutbezahi & Avenill, 1996; .woitazewskig, 2001; Fuch et el, 2007; Manavipour, 2011).

حيث أشارت نتائج هذه الدراسات إلى وجود ارتباط دال وموجب بين الإبداع الوجداني والموهبة، كما اتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسة (Abisamra, 2000; Hansenne & Hegrand, 2012). من حيث وجود ارتباط بين الإبداع الوجداني والتحصيل الدراسي، وتختلف هذه النتائج مع دراسة (أفريل، ١٩٩٤) حيث توصلت إلى أن الإبداع الوجداني قدرة مستقلة لا ترتبط بالتحصيل الدراسي، فكون أن عينة صعوبات تعلم القراءة أقل العينات في الإبداع الوجداني، ومن مؤشرات الحصول على عينة صعوبات تعلم القراءة انخفاض التحصيل الدراسي - كما سبق الإشارة - فإن هذا يدل على أن الإبداع الوجداني ليس مستقلاً عن التحصيل الدراسي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء طبيعة الخصائص الانفعالية لكل عينة من هذه العينات وفي ضوء تأثير الموهبة، حيث كانت أعلى العينات في الإبداع الوجداني هي عينة الموهوبين العاديين ثم الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، فالإبداع الوجداني يدفع الفرد إلى مزيد من الانجازات الابداعية في مجال الأدب والفنون أو غيرها من المجالات العلمية (Kok k. Wahny, 1995) فالفرد الذي لديه إبداع وجداني يستطيع أن يجد الإلهام والإبداع في الأمل الذي تولده العواطف والانفعالات السلبية في

عملية الخلق والإبداع مثل الكتابة والرسم (Avarill & Thomas-Knowles, 1991; Gutbezahi & Averill, 1996).

وموهبة الرسم التي تركز عليها الدراسة الحالية موهبة مشبعة بالانفعالات والعواطف، ويستطيع المراهق من خلالها التنفيس عما يدور بداخله بشكل كبير ويعبر عن ذاته وعن وجدانه بصورة واضحة وصادقة، فموهبة الرسم ربما تكون تعبيراً واضحاً عن قدرات الإبداع الوجداني لديه، وأيضاً ربما نجد في الإبداع الوجداني نفسه تعبيراً عن الموهبة ذاتها. ويدعم ذلك ما توصل إليه "ميج وبيدنيك وبرون ونيير" (Mieg, Bendek, Braun & Neyer, 2012) بأن المبدعين والموهوبين لديهم درجات مرتفعة على الإتران الوجداني والمرونة العقلية والانفتاح على الخبرات الأخرى، وأيضاً لديهم حساسية عالية للجمال ومشاعر الآخرين وانفعالاتهم، كما أنهم يستخدمون مفردات لغوية أكثر ولديهم القدرة على التعبير عن مشاعرهم وأفكارهم بسهولة ويسر (وفاء حسين، ٢٠٠٣).

فالفردي الموهوب لديه القدرة على تفهم ذاته واحتياجاته، وكفاءة التعامل مع الآخرين، ولديه القدرة على العمل الجيد تحت الضغوط دون اندفاع (Baron, 2000). كما أنه يتقبل الآخرين بشكل جيد، وأغلب الموهوبين قادة في علاقاتهم داخل المدرسة، ومستقرين عاطفياً وأقل ميلاً للعصبية والتشويش من أقرانهم العاديين، ولديهم إدراك إيجابي تجاه أنفسهم (Golman, 1995).

ومن ناحية أخرى، نجد أن صعوبات التعلم تستنزف جزءاً كبيراً من الطاقة الانفعالية للفرد وتسبب له اضطرابات انفعالية وتوافقية تترك بصمات على مجمل شخصيته فتبدو عليه مظاهر سوء التوافق الانفعالي والاجتماعي، ويميل إلى الانطواء والاكنتاب وتكوين صورة سلبية عن الذات، فالمشكلة الرئيسية لدى هؤلاء الطلبة تكمن في استمرار افتقارهم إلى النجاح مما يجعله أقل قبولاً لدى مدرسيه وأقرانه وربما لدى أبويه، حيث يدعم فشله المنكر بتجاهاتهم السلبية نحوه ومن ثم يزداد لديه الشعور بالإحباط مما يؤدي مرة أخرى إلى مزيد من سوء التوافق وانخفاض صورة الذات مما يعمق لديهم الشعور بالعجز (مسعد أبو الديار، ٢٠١٢: ٧٠).

كما يعاني الطلاب ذوي صعوبات التعلم من مشكلات في علاقاتهم الاجتماعية وفي قراءة السلوكيات غير اللفظية وفي التواصل الفعال مع الآخرين وقراءة تعبيرات الوجه (Elias 2004; Bloom & Heath, 2010). كما أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم لديهم صعوبات في معالجة المعلومات الاجتماعية وفي فهم الانفعالات المركبة (Bauminger, Edelsztein & Morash, 2005). وقد يصل بهم سوء التوافق الانفعالي والوجداني إلى احتمالات الاكنتاب والانتحار (Huntington & Bender, 1993).

كما أن أولياء أمور هؤلاء الطلاب ينصب إهتمامهم الأكبر على الجوانب المعرفية وتحسين تحصيلهم الدراسي، وخاصة أن هذه المشكلة ملازمة لهم منذ دخولهم المدرسة، وقد لا يعطون اهتمام كافي بالجوانب الوجدانية في تربية أولادهم منذ الطفولة، ويظهر هذا في عدم وجود تواصل عاطفي ووجداني بينهم وبين أولادهم، والنتيجة هي ميل الطالب المستمر نحو العزلة والابتعاد عن مواقف التأنيب، واللوم، والمقارنة بالآخرين مما يضعف قدرته على إظهار مشاعره والتعبير عنها بصدق، أو ليكون لديه القدرة على إظهار الإهتمام وتفهم مشاعر الآخرين لأن إهتمامه في النهاية يكون منصباً على شعوره الذاتي بالفشل والإحباط، ومن جهة أخرى فالمدرسة ومؤسساتنا التعليمية لا تساعد هؤلاء الطلاب على تجاوز هذه المشاعر، فغالباً ما يتم تعنيف هؤلاء الطلبة بشدة أمام

زملاءهم، وجعلهم في وضع مقارنة مع زملاءهم المتفوقين في الفصل مما يجعلهم يمرون بحالات من العزلة والنبذ من قبل أقرانهم في المدرسة، وتكون النتيجة قلة الأصدقاء لديهم (Fox & Boulton, 2006). ومع تقدم الطفل في العمر ودخوله مرحلة المراهقة يتحول هذا التعنيف إلى استهزاء وسخرية من جانب زملاءه لبلوغه هذه المرحلة العمرية وهو يقرأ بصعوبة فتزداد لديه مشاعر القصور والعجز، مما يزيد من مشاكله الانفعالية والتفاعلية مع الآخرين، وإذا كانت النتيجة المتوقعة من هذه الإحباطات المستمرة هي ضعف تقدير الذات لدى هؤلاء الطلاب، وهذا بالطبع لا ينتج عنه إبداعاً وجدانياً، حيث إن الإبداع الوجداني يرتبط سلبياً بتقدير الذات (Averill, 1999).

وبمقارنة ذوي صعوبات تعلم القراءة الموهوبين وغير الموهوبين نجد أن ذوي صعوبات التعلم يعانون من مشكلات اجتماعية انفعالية أكثر من ذوي صعوبات تعلم القراءة الموهوبين منها العجز وعدم القدرة على التمثيل والتصور ووضع تصورات مستقبلية والتفكير السطحي الجامد بالإضافة إلى ميلهم لتفسير الأحداث وفقاً لتصورات إدراكية ومعرفية سابقة (محمد البحيري، ٢٠٠٩)، ويدعم ذلك دراسة أجراها "قيري وجري وهيغوي" (Ferri, Greyy & Hegyoy, 1997) تبين من خلالها أن الموهوبين ذوي صعوبات تعلم القراءة كانت تقديراتهم المعرفية أكثر اتساقاً وذلك مقارنة بذوي صعوبات تعلم القراءة من غير الموهوبين.

كما أن طبيعة مرحلة المراهقة وما يصاحبها من حساسية شديدة يشعر بها المراهق تجاه تصرفات الآخرين معه تجعل فرص انسحابه وانطوائه على ذاته أكبر وذلك تزامناً مع شعوره بالعجز لانخفاض تحصيله الدراسي. ومن ناحية أخرى فالمرهق الموهوب الذي يعاني صعوبة تعلم قد يجد بعض الدعم والتقدير بسبب موهبته فتكون تفاعلاته الاجتماعية والعاطفية أكثر توافقاً. وقد يكون هذا الدعم بالأخص من المدرس وقدرته على خلق الظروف المناسبة لطلابه الموهوبين ذوي صعوبات التعلم من أجل زيادة شعورهم بالدافعية للتعلم والأداء الجيد في الفصل الدراسي. ويعتمد ذلك على ذكائه الإبداعي الذي يتأثر به طلابه (Merwe, 2013).

ويعد تجاهل إمكانات ذوي صعوبات التعلم الموهوبين خطراً كبيراً للغاية، حيث يترتب عليه ضعف ثقتهم بأنفسهم، ويقل شعورهم بالسيطرة على أنفسهم ويزيد احساسهم بالضغط النفسية (محمد البحيري، ٢٠٠٩). وخاصة بأن هذه الفئة قد تتلقى اهتماماً متزايداً بسبب صعوبة التعلم أكثر من الموهبة سواء داخل الفصل أو الأسرة، وما يتبع ذلك من عدم اهتمامهم بما قد يمتلكونه من مواهب أخرى غير ظاهرة وخاصة أنهم لا يبدوون سوى بعض خصائص الموهوبين فقط (ريم سيلفيا، ٢٠٠١؛ عبد المطلب القريطي، ٢٠٠٥). ومن هنا تتضح أهمية التعرف عليهم وإعطائهم الدعم والتركيز على هذا الجانب الإيجابي لديهم، ومن هنا يأتي الإبداع الوجداني كمؤشر لتمييز هذه الفئة عن الفئات الأخرى.

الفرض الثاني:

وينص على أنه "توجد فروق دالة احصائياً بين متوسطات درجات المراهقين الموهوبين من الذكور والإناث من ذوي صعوبات تعلم القراءة في الرسم في الإبداع الوجداني". ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام "مان ويتي" كما يتضح من الجدول التالي:

جدول (١٢)

قيمة "U" ودلالاتها بين الذكور والإناث ذوي صعوبات تعلم القراءة الموهوبين

في الرسم على بطارية الإبداع الوجداني

المقياس	متوسط رتب الذكور ن=٩	متوسط رتب الإناث ن=١١	قيمة "U"	قيمة "Z"	مستوي الدلالة
مقياس الإبداع الوجداني اللفظي	١٥	٥	صفر	٣,٧٧	٠,٠٠١
مقياس النتائج الوجدانية	١٥	٥	صفر	٣,٧٩	٠,٠٠١
مقياس السمات الوجدانية	١٥	٥	صفر	٣,٨٥	٠,٠٠١

يتضح من جدول (١٢) تحقق الفرض الثاني من حيث وجود فروق دالة بين الذكور والإناث ذوي صعوبات تعلم القراءة الموهوبين في الرسم على بطارية الإبداع الوجداني (مقياس الإبداع الوجداني - مقياس النتائج الوجدانية - مقياس السمات الوجدانية) في اتجاه الإناث، حيث بلغت قيمة U (صفر) عند مستوى دلالة ٠,٠٠١ وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسات (محمد البحيري، ٢٠١٢، Lim, 1995, Fuchs, 2004) حيث وجدت فروق في اتجاه الإناث وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (Muris et al, 2003)، حيث وجدت فروق في اتجاه الذكور، كما تختلف مع نتائج دراسة (Averill, 1999) حيث لم تتوصل إلى فروق بين الذكور والإناث في الإبداع الوجداني. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء نظرية هوفمان (Hofman, 1997) حيث يرى أن الإناث لديهم شعور أكبر بالمسؤولية وينفعلن بصورة أسرع تجاه الآخرين، حيث يرى أن الطفل في بداية حياته لا يميز بشكل جيد بين ذاته والآخرين، وعندما يرى أن الآخرين في مأزق فإنه يشعر أن هذا المأزق هو مأساته الخاصة، وهذه الميل المبكرة للتعاطف والاهتمام بالآخرين تلاحظ بشكل أكبر لدى الإناث، ويدعم هذا نتائج دراسات كل من (Davis, 1980; Tossaint & Webb, 2005; Exline & Zell, 2009; Goldman, 2010).

وربما تساعدهن قدرتهن المبكرة في اكتساب حصيلة لغوية أكبر وأسرع من الذكور، حيث تشير النظريات الاجتماعية في اكتساب اللغة إلى أهمية العلاقات الاجتماعية التي تقوم بين الأشخاص في تعلم اللغة، كما تؤكد على أهمية العلاقات المتبادلة بين الطفل والديه أو غيرهما من المحيطين به (Lerner, 2000). وهنا تختلف طبيعة التنشئة الاجتماعية التي يتلقاها كل من الذكر والأنثى، حيث أن الإناث غالباً ما يتم تنشئتهن بطريقة تلائم طبيعة الدور الذي سوف تؤديه في المستقبل وهو تربية الناشئة وتحمل مسؤولية الأمومة وما تتطلبه من قدرات على إظهار مشاعر الاهتمام والحنو والإحساس بمشاعر الآخرين، كما يتم مداعبتهم بالكثير من الكلمات التي تحمل المعاني العاطفية على عكس الذكور، حيث يتم تعويدهم على مظاهر القوة في الكلام وعدم البكاء أو إظهار المشاعر حتى يكون رجلاً على حق، وهذا يتسق مع ما ذكره (أفارييل، ١٩٩٤) من أننا نتعلم كيفية التعبير عن انفعالاتنا وعواطفنا من الآباء والمعلمين والأصدقاء.

وإذا أخذنا في الاعتبار أن الإبداع الوجداني امتداد لنظرية البناء الاجتماعي للعواطف والانفعالات فإن الانفعالات تتأثر بالمعايير الاجتماعية وعندما تتغير هذه المعايير فإن الانفعالات تتغير في ذاتها (Gutbezahi & Averill, 1996; Avarill, 2004)، وهذا يتسق مع ما ذكرناه سابقاً من أن الإناث بطبيعتهن التي خلقهن الله عليها وطبيعة التنشئة الاجتماعية التي يتعرضن لها أكثر اجتماعيةً وشعوراً بعواطف الآخرين وتفهماً لها. فالوالدان يربيان الإناث ويشجعهن على تبني عديد من الأدوار الأسرية التي تعتمد على التواصل الانفعالي والوجداني، ومن خلال هذه التنشئة تتعلم الإناث قيمة الانفعال وأهميته، وتظهر لديهم الرغبة في خلق جو من الألفة مع الآخرين والحفاظ عليها، حيث يعتمدن في تقييمهن لذواتهن على جزء كبير في علاقاتهن الاجتماعية وتواصلهن الانفعالي مع الآخرين (محمد البحيري، ٢٠٠٩).

وفي المقابل عندما يتعرض الذكور لخبرات سلبية كالفشل والإحباط غالباً ما يلجأون للعزلة والانسحاب وذلك لعدم قدرتهم على التعبير والتواصل الجيد مع الآخرين (Larkin & Ellis, 1998).

الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على أنه "يساهم الإبداع الوجداني اللفظي والأدائي في القدرة على التنبؤ بكفاءة أدوات التشخيص الفارقي أو التمييز بين عينات الدراسة الأربع وبين بعضها بعضاً". وللتأكد من صدق هذا الفرض تم إجراء تحليل الانحدار البسيط (المنطقي)، ويتضح ذلك في الجدول التالي:

جدول (١٣)

نتائج تحليل الانحدار البسيط يوضح قيم إسهام الإبداع الوجداني بمقاييسه اللفظية والأدائية في التنبؤ بنوع العينة.

مستوى الدلالة	قيمة ت	ف	بيتا	ر	المتغير المستقل الإبداع الوجداني	المتغيرات التابعة
٠,٠٠١	-	١,٠٥١	-	٠,٩٩٨	١- مقياس التقرير اللفظي	الموهوبون
٠,٠١	٢٣,٥٩		٠,٥٩٧		٢- مقياس السمات الإبداعية	الموهوبون ذوو صعوبات تعلم القراءة
٠,٠١	٥,٨٤٩		٠,٢٥٤		٣- مقياس النتائج الإبداعية	ذو صعوبات تعلم القراءة
	-		٠,١٥٦			العاديون
	٣,٣٣٥					

بمراجعة جدول (١٣) وفحص ما عرضه من بيانات، يمكن استنباط النتائج والدلالات النفسية الآتية:

- ١- أن الإبداع الوجداني بمقاييسه اللفظية والأدائية يسهم في التنبؤ بنوع العينة، مما يشير إلى قدرة هذا المتغير على التنبؤ بنوع العينة وتمييزها (موهوبون - موهوبون ذو صعوبات تعلم قراءة - ذو صعوبات تعلم القراءة - عاديون).

٢- أن لمقياس التقرير الذاتي قدرة تنبؤية أكبر على تمييز نوع العينة حيث بلغت قيمة "ت" (٢٣,٥٩٢) عند مستوي دلالة ٠,٠٠١، بينما بلغت قيمة "ت" لمقياس السمات والنتائج الإبداعية على التوالي ٥,٨٤٩، ٣,٣٣٥ - عند مستوي دلالة ٠,٠١.

وبناءً على النتائج السابقة يتضح تحقق الفرض الثالث والذي ينص على "يسهم الإبداع الوجداني بمقاييسه اللفظية والوجدانية في التنبؤ بنوع العينات المستخدمة في الدراسة" وهذا يحقق الهدف الأساسي للدراسة وهو التوصل إلى مؤشر للتمييز بين المراهقين الموهوبين ذوي صعوبات تعلم القراءة وذوي صعوبات تعلم القراءة والعاديين والموهوبين، وربما تتسق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Gutbezahí & Averill, 1996; woitazewski, 2001; Ivcevic et al, 2007; Manavipour, 2011).

حيث توصلت هذه الدراسات إلى أن العلاقة قوية بين الإبداع الوجداني والموهبة والإبداع، كما تتسق نتائج الدراسة الراهنة مع نتائج دراسة (أبي سمرة، ٢٠٠٠) حيث وجد ارتباط موجب بين الإبداع الوجداني والتحصيل الدراسي، وتختلف مع نتائج دراسة (أفابل، ١٩٩٤) حيث توصلت إلى أن الإبداع الوجداني قدرة مستقلة لا ترتبط بالتحصيل الدراسي. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أن الطالب الموهوب لديه قدرات إبداع معرفي مرتفعة وخيال خصب وواسع (Brody & Mills, 1997; 2004).

وتؤكد نتائج الدراسة الحالية وجهة النظر القائلة بأن الإبداع الوجداني شكل من أشكال الإبداع والقدرات العقلية - التي تتطور من خلال السمات الشخصية - ولكنه مجال خاص ومحدد بالانفعالات والوجدان (Lim, 1995; Ivcevic et al, 2007). ويدعم هذا ارتباط الإبداع الوجداني بالموهبة والأنشطة الإبداعية مثل الرسم والكتابة الأدبية (Averill, 1999; Gutbezahí & Averill, 1996; Ivcevic et al, 2007).

ولأن عينة الدراسة كانت من المراهقين الموهوبين في الرسم، وهذه المرحلة تتسم بكثير من التغيرات الانفعالية، فإنه يمكن التعبير عنها بشكل أكثر قوة في الرسومات الفنية من قبل هؤلاء الطلبة، وربما تظهر في صورة رسومات تعكس هذه المكونات الانفعالية والوجدانية التي تتسم بالأصالة والمناسبة والتأثير في الآخرين وجميعها مكونات تعبر عن الإبداع الوجداني، ومن وجهة نظر أخرى فإن الإبداع الوجداني يسهم في التنبؤ بالتحصيل الدراسي (Abisamra, 2000; Hansenne & Legrand, 2012).

وربما يفسر هذا قدرة الإبداع الوجداني على التمييز بين عينة صعوبات تعلم القراءة والعاديين، ومن ثم فإن الإبداع الوجداني يعد شكل من أشكال الإبداع في مجال العواطف والانفعالات يستطيع أن يكون مؤشراً للتمييز والتعرف على الموهوبين العاديين وذوي صعوبات تعلم القراءة. ويدعم هذا نتائج الفرض الأول التي أوضحت أن الإبداع الوجداني يوجد بدرجة أكبر لدى الموهوبين العاديين ثم الموهوبين ذوي صعوبات تعلم القراءة، مما يدل أن الإبداع الوجداني له دور في التنبؤ بالموهبة وأنه شكل من أشكال الإبداع التي يتسم بها الموهوبون.

وبالنظر إلى أبعاد الإبداع الوجداني يتضح أن الأصالة الوجدانية والتي تعني توليد انفعالات واستجابات جديدة وغير مألوفة، والفاعلية الوجدانية والتي تعني مناسبة هذه الاستجابات للموقف ومدى إستفادة الفرد والجماعة منها هي أبعاد شبيهة بقدرات التفكير الإبداعي (الأصالة، والمناسبة)

التي يرتفع عليها الموهوبون بل تعد من معايير اختيارهم - كما سبق وأوضحنا في خطوات اختيار العينة - وهذا يؤكد أن الإبداع الوجداني شكل من أشكال الإبداع ولكن في مجال العواطف والانفعالات (Ivcevic et al, 2007).

كما أن الصدق الوجداني والذي يشير إلى استجابات انفعالية يبديها الفرد وتتطابق مع الخبرة الداخلية له يتفق مع ما يتصف به الموهوب من حساسية مرتفعة نحو مطالب واحتياجات الآخرين وقدرته اللغوية العالية التي تسمح له بالتعبير والتواصل الجيد (سامي مطلق ونور عزيزي، ٢٠١٢). وبالنظر إلى الملاحظة الثانية على الجدول (١٢) والتي أوضحت أن الإبداع الوجداني بمقياسه اللفظي له قدرة أكبر على التنبؤ بنوع العينة والتمييز بينها، فهذا يتفق مع نتائج دراسة (Ivcevic et al, 2007; Feist & Barron, 2003) حيث توصلت هذه الدراسات إلى أن مقياس التقرير الذاتي للإبداع الوجداني ترتبط بشكل أقوى بالنشاطات الإبداعية الفنية والأدبية مقارنة بالمقاييس الأدائية له. وتختلف هذه النتائج مع نتائج دراسات (Averill & Thomas - Knowles, 1991, Averill, 2004) حيث توصلت هذه الدراسات إلى أن الأصالة الوجدانية والفاعلية الوجدانية - وهي من أبعاد الإبداع الوجداني - من الصعب ملاحظتها والتعرف عليها من خلال المقاييس اللفظية.

وربما تكون هذه النتيجة على غير ما توقعت الباحثان، حيث كان من المتوقع أن تتنبأ المقاييس الأدائية بالموهبة وتسهم بصورة أكبر في التمييز بين المجموعات على اعتبار أن مكونات المقاييس الأدائية تشبه كثيراً مقاييس الإبداع المعرفي في تكوينها، ومن المعروف أن الموهوبين لديهم قدرات إبداعية عالية وتفكير تباعدي (Brody & Mills, 2004). ولكن المقاييس اللفظية للإبداع الوجداني قد ارتبطت بشكل كبير بقدرات التفكير الإبداعي (Ivcevic et al, 2007). وقد فسر "إفسفك وزملاؤه" هذه النتيجة على اعتبار أن الإبداع الوجداني يمكن النظر إليه على أنه مجموعة من القدرات المعرفية التي ترتبط بالخبرات الانفعالية الجديدة والأصيلة.

كما أن الأبعاد الأساسية للمقياس اللفظي تشبه إلى حد كبير قدرات التفكير الإبداعي (الأصالة - الجودة - والمناسبة) حيث يتضمن الإبداع الوجداني عمليات تفكير تباعدي تتضمن توليد استجابات وجدانية مناسبة وجديدة وغير مألوفة (Averill, 1999b) وهذا يفسر الارتباط بين النوعين من الإبداع. كما يمكن النظر إلى هذه النتيجة في ضوء أن الإبداع الوجداني يختلف باختلاف الثقافات والبيئات (Averill, 1999; Nezhdyan & Abdi 2010; Humphrey et al, 2008).

ويدعم هذا طبيعة البناء الاجتماعي للإبداع الوجداني - سبق الإشارة - وكيف أن الإبداع الوجداني يتأثر بالمعايير والقواعد الاجتماعية، وعندم تتغير هذه المعايير والقواعد فإن قواعد بناء هذه الانفعالات تتغير، وتتغير معها الانفعالات في ذاتها (Gutbazahi & Averill, 1996). كما أن طبيعة العينة والمرحلة العمرية المستهدفة في هذا البحث ربما تؤدي دوراً في هذه النتيجة، حيث إن عبارات المقياس اللفظي كانت واضحة ومفهومة أثناء التطبيق مع الطلاب، أما الاختبارات الأدائية قد واجهنا معها بعض الصعوبة في فهم الطلاب للمطلوب من السؤال وعدم قدرتهم على التعبير الجيد مثل كتابة قصة أو غيرها واتضح هذا بشكل واضح لدى عينة صعوبات التعلم.

قائمة المراجع

أولاً: مراجع باللغة العربية:

- ١- أبو الديار، مسعد (٢٠١٢). الذاكرة العاملة وصعوبات التعلم. الكويت: مركز تقويم وتعليم الطفل.
- ٢- أبو الديار، مسعد، جاد البحيري، عبد الستار محفوظي (٢٠١٢). قاموس صعوبات التعلم ومفرداتها. الكويت: سلسلة مركز تقويم وتعليم الطفل.
- ٣- البحيري، جاد، وأبو الديار، مسعد، وريد، غافين (٢٠١٠). تدريس الأطفال المعسرّين قرائياً: دليل المعلم. الكويت: مركز تقويم وتعليم الطفل.
- ٤- البحيري، محمد (٢٠٠٩). إسهام بعض المتغيرات النفسية في التنبؤ بالأكسثيميا لدى عينة من الأطفال من ذوي صعوبات تعلم القراءة والموهوبين موسيقياً. دراسات نفسية، ١٩(٤)، ٨١٥-٨٨٣.
- ٥- _____ (٢٠١٢). النموذج البياني لعلاقة الإبداع الوجداني ببعض المتغيرات لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الاجتماعي. دراسات عربية في علم النفس، ١١(٣)، ٤١٧-٣٦٥.
- ٦- الحكيمي، إبراهيم (٢٠٠٩). الذكاءات المتعددة وفاعلية الذات لدى بعض طلاب وطالبات جامعة الطائف. دراسات نفسية، ١٩(٤)، ٧٦١-٨١٣.
- ٧- الزيات، فتحى (١٩٩٩). دليل مقياس تقدير الخصائص السلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم. القاهرة: دار النشر للجامعات.
- ٨- _____ (٢٠٠٢). المتفوقون عقلياً ذوو صعوبات التعلم. قضايا التعريف والتشخيص والعلاج. القاهرة: دار النشر للجامعات.
- ٩- القريطي، عبد المطلب (٢٠٠٥). الموهوبون والمتفوقون: خصائصهم واكتشافهم ورعايتهم، القاهرة، دار الفكر العربي.
- ١٠- المستكاوي، طه (٢٠٠٠). دراسة الفروق الجنسية والفروق الريفية- الحضرية وخطوط النمو. جامعة أسيوط، مجلة كلية الآداب، قسم علم النفس.
- ١١- جلجل، نصره (٢٠١١). اختبار تشخيص العسر القرائي. (ط٢)، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- ١٢- حبيب، مجدى (١٩٩٠). قائمة الأنشطة الابتكارية، كراسة التعليمات. القاهرة: دار النهضة العربية.
- ١٣- حسين، وفاء (٢٠٠٣). دراسة نفسية لعينة من الأطفال الموهوبين بمركز سوزان مبارك الاستكشافي للعلوم. رسالة ماجستير، كلية البنات، جامعة عين شمس.
- ١٤- سيلفيا، ريم (٢٠٠٣). رعاية الموهوبين: إرشادات للآباء والمعلمين، ترجمة عادل عبد الله محمد، القاهرة: دار الإرشاد.
- ١٥- عبد المعطى، حسن، وأبو قله، عبد الحميد (٢٠٠٦). الطلاب الموهوبون ذوو صعوبات التعلم. المؤتمر العلمي الاقليمي للموهبة بجده، ٢٦ - ٣٠.

- ١٦- فارس، ابتسام (٢٠٠٦). *فاعلية برنامج قائم على الذكاءات المتعددة في تنمية التحصيل الدراسي ومهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب المرحلة الثانوية في مادة علم النفس*. رسالة دكتوراه (غير منشورة)، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
- ١٧- فضل، نبيل (بدون). *مقياس خصائص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم*. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
- ١٨- قنصوة، فاتن (٢٠١٠). *الفروق في الألكسيثيميا ونوعية الحياة في ضوء أعراض الشره وفقدان الشهية العصبي لدى عينة من المراهقات*. *حوليات مركز البحوث والدراسات النفسية، كلية الآداب، جامعة القاهرة، العدد السادس، ١-٥٢*.
- ١٩- كامل، مصطفى (٢٠٠٨). *اختبار الفرز العصبي السريع لفرز التلاميذ ذوي صعوبات التعلم*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- ٢٠- محفوظي، عبد الستار، وهينز، تشارلز وأبو الديار، مسعد، والبحيري، جاد (٢٠١٠). *استراتيجيات نموذجية لتدريس مهارات القراءة*. الكويت: مركز تقويم وتعليم الطفل.
- ٢١- مطلق، سامي، وعزيزي، نور (٢٠١٢). *سمات وخصائص الطلبة الموهوبين والمتفوقين كأساس لتطوير مقاييس الكشف عنهم*. *المجلة المصرية لتطوير التفوق، ١١ (٤)، ٩٧-١١٥*.

References:

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- 22- Abisamra, N. (2000). The relationship between emotional creativity and academic achievement in eleventh grades. *Journal of Personality and Social Psychology*, 12(9), 203-233.
- 23- Averill, J. R. (1994). *Emotional creativity inventory: scale construction and validation*. Paper presented of the meeting of the International Society for Research at the Meeting of the International Society for Research of Emotion, Cambridge, MA.
- 24- Averill, J. R. (1999). Creativity in the domain of emotion. In: Dalyleish, T. and Power, MJ (Eds). *Hand book of cognition and emotion* (PP 785-782). New York: Wiley.
- 25- Averill, J. R. (1999b). Individual differences in emotional creativity: structure and correlations. *Journal of Personality*, 67, 381-371.
- 26- Averill, J. R. (2004). A tale of two sharks: emotional intelligence and emotional creativity companied. *Psychological Inquiry*, 15, 228-233.
- 27- Averill, J. R. and Thomas-Knowles, L. (1991). Emotional creativity: In Strongman, K. T. (Ed). *International review of studies on emotion*, (PP. 269-299). London: Wiley. Bar-On, R. and Barker, J. D. (2000). The Emotional Quotient Inventory: youth version (EQ-I: Technical Manual Toronto), Canada: Multi- Health Systemes-inc.

- 28- Bauminger, N., Edelsztein H.S, Morash J. (2005). Social information processing and emotional understanding in children with LD. *Journal of Learning Disability*, 38(1), 45-61.
- 29- Bloom, E. Health, N. (2010). Understanding facial expressions of emotion in adolescents with non verbal and general learning disabilities. *Journal of Learning Disability*, 43(3), 229-243.
- 30- Brody, L. E and Mills, C. J. (1997). Gifted children with learning disabilities: a review of the issues. *Journal of Learning Disabilities*, 3(3), 282-286.
- 31- Brody, L. E (2004). Linking assessment and diagnosis to intervention for gifted students with learning disabilities. In: Newman TM, Sternberg, RS (Eds). *Students with both gifts and learning disabilities: identification, assessment and outcomes*, (pp 17-79), New York: Neurophysiology and Cognition: Klnwer Academic/ Plenum Publishers.
- 32- Davis, M. H. (1980). Anti dimensional approach to individual differences in Empathy. *Catalog of Selected documents in Psychology*, 10,85-104.
- 33- Elias, M. J. (2004). The connection between social – emotional learning and learning disabilities: implications for intervention. *Learning Disability Quarterly*, 27(1), 53-63.
- 34- Exline, J. J., and Zell, A. L. (2009). Empathy, Self-Affirmation and Forgiveness: the moderating roles of gender and entitlement. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 28, 1071-1099.
- 35- Feist, G. D., and Barron, F. X. (2003). Predicting creativity from early to late adulthood: intellect. Potential and personality. *Journal of Personality*, 73(62-88).
- 36- Ferri, B. A., Gregg, N. and Heggoy S. J. (1997). Profiles of college students demonstrating learning disabilities without giftedness. *Journal of Learning Disability*, 30 (5), 552-559.
- 37- Fox,C. and Boulton,M. (2006). Social skills problems and peer victimization. *Agressive Behavior*, 23:110-121.
- 38- Fuchs, G. L., Kumer, V. K and Porter D. (2007). Emotional creativity, Alexithymia and styles of creativity. *Creativity Research Journal*, 19(2-3), 233-245.
- 39- Goldman, D. G. (1995). Emotional intelligence. NEW York, Batntam books.

- 40- Goldman, S. (2010). *Gender role orientation and the role of empathy in intervention promoting the development of interpersonal forgiveness*. P.H.D, Lowe state University.
- 41- Gutbezahl, D. and Averill J. R. (1996). Individual differences in emotional creativity as manifest differences in emotional creativity as manifested in words and pictures. *Creativity Research Journal*, 9, 327-337.
- 42- Hansenne, M., and Legrand, J. (2012). Creativity, emotional intelligence and school performance in children. *International Journal of Educational Research*, 53, 264-268.
- 43- Humphreys, J, Jiao, N., and Sadler, T. (2008). Emotional disposition and leadership preferences of American and Chinese MBA students. *International Journal of Leadership Studies*, 3, 162-182.
- 44- Huntington, D. D., Bender, W. N. (1993). Adolescents with learning disabilities at risk? Emotional wellbeing, depression, suicide. *Journal of Learning Disability*, 26(3), 159-160.
- 45- Ivcevic, Z, Brackett, M. A, and Mayer, J. D. (2007). Emotional intelligence and emotional creativity. *Journal of Personality*, 72(2), 199-235.
- 46- Kokk-Wahng, L. (1995). The relationship between emotional creativity and interpersonal style (creativity). *Dissertation Abstracts International*, 57(2), 1488.
- 47- Lerner, J. (1997). *Learning Disabilities: Theories, diagnosis, and teaching Strategies*. 7th Ed. Boston: Houghton Mifflin.
- 48- Larkin, J. and Ellis, S. (1998). *Adolescence with learning disabilities*. San Diego: Academic press.
- 49- Learner, J. (2000). *Learning disabilities, theories, diagnosis and teaching strategies*, New York: Houghton Mifflin.
- 50- Lim, K. (1995). *The relationship between emotional creativity and interpersonal style*. P.H.D. the University of Tennessee, Knoxville.
- 51- MacFarlane, S. (2000). *Gifted children with learning disabilities. A paradox for parents*. Massey University.
[//www.tki.org.nz/r/giftedreadingtheory/disabilities.php](http://www.tki.org.nz/r/giftedreadingtheory/disabilities.php)
- 52- Manavipour, D. (2011). Emotional and cognitive creativity relationship with the meta cognitive skills. *Psychological Research*, 2(8), 63-72.

- 53- McCoach, D. B., Kehle, T. J, Brag M. A and Siegle, D. (2001). *Best practices in the identification of gifted students with learning disabilities. Psychology in the schools*, 38(5), 403-411.
- 54- Merwe, P. V. (2013). Level of Emotional creativity in the classroom. *The International Journal of Learning*, 17(4),1-14.
- 55- Mieg, H. A., Bedenk,S. J., Braun, A. and Neyer, F. J. (2012). How emotional stability and openness to experience support invention: A study with German independent inventors. *Creativity Research Journal*, 24(2-3), 200-207.
- 56- Muris, P., Merckelbach, H. and Spauwen L. (2003). The emotional reasoning heuristic in children. *Behavior Research and Therapy*, 41, 261-272.
- 57- Nezhdyan, F. G, Abdi, B. (2010). Factor structure of emotional creativity inverstory (EC1-Averill, 1999) among Iranian undergraduate students in Tehran universities. *Procardia social and behavioral sciences*, 5, 1442-1446.
- 58- Toussaint, L. and Webb, J. R. (2005). Gender differences in the relationship between empathy and forgiveness. *The journal of Social Psychology*, 145,673-685.
- 59- Woitazewski S. (2001). *The contribution of emotional intelligence to social and academic success of gifted adolescents. P.H.D. education college, university of Ball state.*

Emotional Creativity as An Indicator to Distinguish between Gifted Adolescents with Reading Learning Disabilities in Drawing and Normals.

Shaima S. Khater
Dept. psychology
Tanta University

Faten T. Konsuh,
Dept. psychology
Kafr EL-Shiekh University

Abstract:

The aims of this study were to identify the differences between talented adolescents with reading learning disabilities in drawing, adolescents with reading learning disabilities, adolescents talented in drawing and normals in emotional creativity. In addition to that the study aimed to distinguish between the males and females of the previous samples in emotional creativity, and finally it studied the ability of the emotional creativity to predict the type of samples employed in the study. The sample consisted of 80 adolescents, aged from 16-17 years old (20 reading learning disabilities gifted in drawing, 20 reading learning disabilities, 20 talented in drawing and 20 normals). The measures used in the study included three measures of emotional creativity (The Verbal Emotional Creativity Scale, The Affective Characteristics Scale and The Affective Results Scale), The Quick Neurological Screening Test, The Behavioral Characteristics for Learning Disabilities Scale, Diagnostic Dyslexia Scale, The Non-verbal Intelligence Test, The Socio-economic Cultural Level Scale, The Visual- spatial Intelligence Scale, and The List of Innovative Activities . The results of the study indicated differences between the four samples in emotional creativity in favor of the following order the talented in drawing sample, the talented with reading learning disabilities, the normals and finally the reading learning disabilities. There were differences between males and females in emotional creativity in favor of the females. The results also showed that emotional creativity was a predictor of the type of sample.

Key words: Emotional creativity- Talented -Reading learning disabilities.