المجلـد (١٤)، العـــدد (٥٠)، الجـزء الأول، سبتمـــبر ٢٠٢٢، ص ص ١٤٥ – ١٩٢

فاعلية برنامج إرشادي في تنمية الذكاء الوجداني لدى تلاميذ صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية

إعـــداد

د/ عـــائشـــة الشيـــخ الأغظـــف

أستـــاذ علـــم النفـــس المســـاعـــد

قســـم علـــم النفـس - جـامعـــة حـــائـل

فاعلية برنامج إرشادي في تنمية الذكاء الوجداني لدى تلاميذ صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية

إعداد

د/ عائشة الشيخ الأغظف (*)

ملخص

هدفت الدراسة إلى قياس مدى فاعلية برنامج إرشادي في تنمية الذكاء الوجداني لدى تلاميذ صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية. واعتمد الباحث المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (40) تلميذًا من المرحلة الابتدائية بمنطقة حائل، قُسِّموا إلى مجموعتين متكافئتين بعد أن حاولت الباحثة المزاوجة بينها، واشتملت كلتا المجموعتين التجريبية والضابطة على (20) تلميذًا. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة مقياسًا للذكاء الوجداني واستمارة تقويم الجلسات الإرشادية. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الذكاء الوجداني وأبعاده الفرعية، وذلك في اتجاه القياس البعدي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي – بعد تطبيق البرنامج– على مقياس الذكاء الوجداني، لصالح المجموعة التجريبية. وكان تطبيق البرنامج في مدة زمنية قُدِّرت بـ(٣٠) يومًا.

الكلمات الافتتاحية: صعوبات التعلم، الذكاء الوجداني، المرحلة الابتدائية.

(*) أستاذ علم النفس المساعد - قسم علم النفس - جامعة حائل

The effectiveness of a counselling program in developing emotional intelligence for students with learning difficulties in the primary stage

By

Dr. Ayesha Aalshikh Alaghdaf (*)

Abstract

study aims to measure the effectiveness of the counselling program in developing emotional intelligence among students with learning difficulties in the primary stage, and to identify the effect of this program based on emotional intelligence in facing learning difficulties among primary school students. 9: 11 years, in a deliberate manner, and the study sample is divided into two groups as follows: An experimental group: consisting of (20) students with learning difficulties in the primary stage, and the program is applied to them, and a control group: consisting of (20) students with learning difficulties in the primary stage Elementary, and they were not exposed to any kind of counselling, and the counselling program was not applied to them. Emotional intelligence - and its sub-dimensions in direction of the dimensional measurement, and there are statistically significant differences between the mean scores of the experimental and control groups in the S-post - after applying the program - on the emotional intelligence scale, in direction of the experimental group, There are no statistically significant differences between the post- and follow-up application after the application of the program in a period of time estimated at 30 days.

Keywords: learning difficulties, emotional intelligence, elementary school.

(*) Assistance Professor of Psychology, Department of Psychology, Ha'il University.

مقدمة:

إن العملية التعليمية هي استثمار بشري، ترفع الإنسانية إلى أعلى مستوياتها، وهي عملية ضرورية في تنمية جيل يتحمل المسؤولية تجاه المجتمع الذي ينتمي إليه. ولعل العامل الرئيس الذي يمكن أن يؤثر في عملية التربية هو كفاءة العملية التعليمية التي تُكسب الأطفال الخبرات والمعلومات الكفيلة بإعدادهم الجيد والمناسب للاندماج والتفاعل مع المجتمع. ومن بين هؤلاء الأطفال "ذوو صعوبات التعلم"، إذ إنهم يملكون القدر الكافي من القدرات العقلية اللازمة لتعليمهم وإكسابهم الخبرات، إلا أن تحصيلهم للمعلومات أقل من أقرانهم العاديين في جانب أو أكثر، ما يؤثر سلبًا في مستوى الأداء العام (Cook & Rao, 2018).

ويُعد مجال صعوبات التعلم Learning Disabilities من أحدث ميادين التربية الخاصة وأسرعها تطورًا، ويرجع ذلك إلى اهتمام الوالدين ومقدمي الرعاية اهتمامًا مفرطًا بالأطفال الذين يظهرون مشكلات تعليمية، فهو من المجالات التي تشغل الكثير من الحكومات وأنظمة التعليم سعيًا إلى تقديم خدمات تربوية واجتماعية ونفسية مخططة لهم كغيرهم من فئات المجتمع (Farris et al., 2020)، إذ إن الوعي الزائد بين أفراد المجتمع حول حق جميع الأطفال في تكافؤ الفرص التعليمية كان سببًا في هذا الاهتمام بهذه الفئة منهم.

وقد ظهر مصطلح صعوبات التعلم على يد صموئيل كيرك Samuel Kirk في مطلع الستينيات من القرن الماضي، لوصف الأطفال الذين يتسمون بمعدل ذكاء عادي نسبيًّا، ولكنهم يواجهون العديد من مشكلات التعلم. إن الطفل ذا صعوبات التعلم يملك قدرة عقلية مناسبة، وعمليات حسية مناسبة، واستقرارًا انفعاليًّا، إلا أن لديه عددًا محددًا من الصعوبات الخاصة والإدراك والتكامل، وصعوبات خاصة بالعمليات التعبيرية التي تؤثر بشدة في كفاءته في التعلم، ويتضمن هذا التعريف الأطفال الذين يعانون خللًا وظيفيًّا في الجهاز العصبي، الذي يؤثر تأثيرًا أساسيًّا في كفاءة المتعلم (Fletcher et al., 2018).

كذلك يشير Fletcher & Miciak(2017) إلى أن أولئك الأطفال ذوي صعوبات التعلم لا تبدو عليهم أعراض جسمية غير عادية، كما أنهم عاديون من حيث القدرة العقلية، ولا يعانون أيَّ إعاقات سمعية أو بصرية أو جسمية، أو صحية، أو اضطرابات انفعالية، أو ظروفًا أسرية غير عادية، ومع ذلك فإنهم غير قادرين على تعلم المهارات الأساسية والموضوعات المدرسية.

ويتضح مما سبق أن صعوبات التعلم ترتبط بالقدرة على التحصيل الدراسي، إذ تبدأ هذه المشكلة عند التحاق الطفل بالمدرسة حين يصبح غير قادر على إكمال الواجبات المنزلية بمفرده دون مساعدة الآخرين، الأمر الذي يجلب له الكثير من المشكلات مع الأسرة والمدرسة.

ولا شك أن صعوبة التأكد من دقة التشخيص لذوي صعوبات التعلم، قد يؤدي إلى أن العديد من الأطفال يُطلق عليهم تسميات غير حقيقية أو غير مطابقة لوضعهم الحقيقي، فضلًا عن الآثار الجانبية المصاحبة التي تتركها هذه التسميات، والتي تؤثر في توقعات المعلمين بخصوص هؤلاء الأطفال، وفي نظرتهم وتعاملهم معهم، ما يؤثر بدوره تأثيرًا سالبًا في تقدير الأطفال ذوى صعوبات التعلم لذاتهم وتفاعلاتهم مع مدرسيهم وتعلمهم منهم، كما تؤدي إلى إعاقة تقدمهم التعليمي فيصبحون أقل ميلًا للإنجاز الأكاديمي، وأكثر توجهًا للانسحاب من مواقف التنافس التحصيلي والتفاعل مع الأقران، بل وينمو لديهم الشعور بالدونية أو بالعجز، ما يؤثر في توافقهم الشخصي والاجتماعي (Graham et al., 2017).

وينتقل تأثير هذه التسميات إلى الأسرة، فتبدو ردود الأفعال من أعضاء أسرة الطفل ذي الصعوبة في الاتجاه غير المرغوب، ما يعكس اتجاهًا سالبًا نحوه ويتبادل الطفل أيضًا نفس الاتجاه السالب مع أعضاء أسرته، وكذلك المعلمون وجماعة الأقران، وتزداد الضغوط النفسية المحيطة بالطفل داخل البيت وخارجه، ما يدعم لديه الشعور بالعجز، وإلى جانب تأثير هذه التسميات في تقدير الطفل ذي الصعوبة لذاته ومفهومه عن نفسه، فإنها تؤثر في طموحاته الأكاديمية وتوقعاته بالنجاح، فتقل توقعات النجاح وتزداد توقعات الفشل، وينحسر جهده ويتضاءل لديه الدافع للإنجاز، ويبدو محبطًا قلقًا أقل ثقة بذاته وبقدراته ومعلوماته (Jeremy, 2018).

وذلك ما يؤكده "جيرمي" Jeremy (2018) بأن صعوبات التعلم هي ضعف مستوى تمكن الطفل من المهارات المحددة والبطء في اكتساب المعلومات، والإحساس بالعجز والشعور بالنقص لعدم القدرة على الوصول إلى مستوى زملائه، وعدم الثقة بالنفس. وترى الباحثة أن صعوبات التعلم قد تكون مرتبطة بمشكلات أخرى، مثل: الاهتمام بإكمال المهام الأكاديمية وفقدان الثقة بالنفس، والعصبية، والخجل، ومشكلات مواكبة الزملاء.

ويتضح أن لمشكلة صعوبات التعلم تأثيراتها السلبية العميقة في كلِّ الجوانب الانفعالية والسلوكية للطفل، التي لها دور حاسم ومؤثر في مستواه الدراسي وتحصيله، إذ يزداد معها شعور

الطفل بالإحباط والتوتر والقلق، وعدم الثقة بالنفس، نظرًا لعجزه عن مسايرة زملائه وفشله في تحسين معدل تحصيله الدراسي، كما يتدنى تقديره لذاته، وربما ينمي مفهومًا سلبيًّا عن الذات وزيادة اعتماديته على غيره، وينخفض مستوى دافعيته للعمل والتنافس والإنجاز. وذلك ما تعرضه جمعية أطفال صعوبات التعلم في تعريفها لهذا المصطلح بأنه: "حالة متقدمة ومزمنة Chronic لها منشأ عصبي يؤثر في قدرات الفرد اللفظية غير اللفظية، تحول دون تطوير وتكامل هذه القدرات، والاضطراب متباين في شدَّته، ويؤثر في حياة الإنسان، وفي تقديره لذاته Self-Esteem، وفي تأهيله المهني، وحياته الاجتماعية، وفي مستوى نشاطاته الحياتية اليومية (Kohli et al., 2018).

وإلى جانب ذلك، يشير كل من ماريت وهورد Marita & Hord (2017) إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يتميزون ببعض الخصائص السلوكية، التي تمثل انحرافًا عن معايير السلوك السوي للأطفال ممن هم في مثل أعمارهم، وتلك الخصائص تتوفر وتنتشر بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم، ويظهر تأثيرها واضحًا في مستوى تقدم الطفل في المدرسة وفي قابليته للتعلم، بل وتؤثر أيضًا في شخصية الطفل وقدرته على التعامل مع الآخرين، سواءٌ في المدرسة أو خارجها، إذ يلاحظ تدني قدرة الطفل على التكيف مع العالم المحيط، كما يبعد نفسه عن الواجبات والأنشطة التي تبدو أنها غير سارة، لأنها غير مرتبطة برغباته الشخصية المباشرة، وتختلف حدة تلك الاضطرابات من طفل لآخر حسب درجة الصعوبة ونوعها.

وقد أشارت نتائج العديد من الدراسات إلى فاعلية البرامج الإرشادية المختلفة مع ذوي صعوبات التعلم، التي تعتمد على فنيات المدخل المعرفي والسلوكي في تنمية تقدير الذات لديهم، وما يترتب عليه من ارتفاع ثقتهم بأنفسهم وقدراتهم، وخفض المشكلات السلوكية التي يأتي بها هؤلاء الأطفال، ومن بين هذه الدراسات دراسة "ويلكوت" وزملاؤه (Willcutt et al., 2019) التي أكدت أهمية الإرشاد الجماعي مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم في تحسين تقدير الذات وزيادة شعورهم بأنفسهم وانخفاض تشتتهم وتحسن تصرفاتهم، ودراسة (Graham et al., 2017; Jeremy, 2018; Marita & Hord, 2017; Zeng et al., 2018)، وغيرها من الدراسات التي ستُعرض لاحقًا.

ولقد أدرك علماء النفس أهمية الجانب الوجداني للإنسان نظرًا لزيادة تأثير الوجدان في حياة الإنسان، كما أنه لا ينفصل عن التفكير. فعند النظر إلى كتابات كل من (Jitendra et al.,

(Kohli et al., 2018; Showers & Kinsman, 2017; Zeng et al., 2018) و(2018، نجد أنهم أجمعوا على أن الاختبارات التقليدية للذكاء لن تعطي صورة كاملة متكاملة عن سلوك الفرد، ولا تُمَكننا هذه الاختبارات من التنبؤ بنجاح الفرد في المستقبل وفي حياته عامةً، ولقد ظهرت الكثير من الاستفسارات التي دعت إلى أهمية الربط بين الجانب المعرفي والوجداني، وهي أنك قد تجد شخصًا نسبة ذكائه العقلي مرتفعة ولكنه غير ناجح في حياته، وشخصًا آخر نسبة ذكائه متوسطة ولكنه ناجح في حياته، وقد تجد أيضا مجموعة أشخاص متساوين في نسبة الذكاء العقلي ولكن معدلات أدائهم غير متساوية، كل هذا دفع علماء النفس إلى البحث عن عنصر أو مجال لم يُدرَس ويُفحص أو يُختبَر من قبل، أو أن تكون النظرية التقليدية قد تجاهلته، وعن طريقه يمكن تفسير كل هذه التفاوتات والتناقضات ألا وهو الذكاء الوجداني (Brennan, 2021).

إذ تكمن أهمية الذكاء الوجداني في تعدد مجالاته، واختلافه عن الذكاء المعرفي من حيث إمكانية التنبؤ بواسطته بنجاح الفرد في كلِّ مجالات حياته، فقد ذكر "جولمان" Goleman (1995) أن الذكاء المعرفي يسهم في أعلى تقدير بنسبة ٢٠% فقط في نجاح الفرد في حياته، على حين تسهم العوامل الأخرى وأهمها الذكاء الوجداني بنسبة ٨٠%، كما ذكر "با–أون" Bar-On" أن الذكاء الوجداني عامل مهم في تحديد قدرة الفرد على النجاح في الحياة، كما أن له دورًا في التنبؤ بالصحة النفسية، والنجاح الشخصي والمهني، إضافة إلى الإدراك والفهم والتعبير عن مشاعرنا بدقة والتحكم في عواطفنا، والذي يُمكِّننا من التكيف الاجتماعي وإدراك الذات والسعادة الشخصية، ومن ثَم تبدو أهمية الذكاء الوجداني، خصوصًا ونحن في الربع الأول من الألفية الثالثة، إذ نجد المجتمع يواجه العديد من المشكلات المتعلقة بالمجال السياسي والاجتماعي والثقافي والاقتصادي (Kanesan & Fauzan, 2019).

إن الاهتمام بالذكاء الوجداني في المدرسة كان واضحًا وظاهرًا في الأبحاث التربوية المرتكزة على أبحاث الدماغ، التي تشير إلى أن الصحة العاطفية أساسية ومهمة للتعلم الفعَّال. فلعل أهم عنصر من عناصر نجاح الطالب في المدرسة هو فهمه كيفية التعلم. كما أكد جولمان Goleman (1995) أن الذكاء الوجداني متنبئ جيد بالنجاح في المستقبل أكثر من الوسائل التقليدية، مثل: المعدل التراكمي، أو معامل الذكاء ودرجات الاختبارات المعيارية المقننة الأخرى. من هنا جاء الاهتمام بالذكاء الوجداني من طرف الشركات الكبرى والجامعات والمدارس على

مستوى العالم أجمع. فبناء الذكاء الوجداني لأي طالب يكون له أكبر الأثر فيه طيلة حياته (Prentice et al., 2020).

مما سبق يمكن القول: إن مشكلة صعوبات التعلم ليست مشكلة أكاديمية فقط، وإنما هي مشكلة لها تأثيراتها السلبية في جميع جوانب نمو الطفل، وأن هذا الطفل في حاجة إلى أن نمد إليه يد العون والمساعدة عن طريق البرامج الإرشادية التي تعمل على بناء شخصية هذا الطفل، وزيادة ثقته بنفسه وتقليل الشعور بالإحباط، حتى يستطيع أن يتقبل ذاته وأن يتخطى عقبة عدم القدرة على التحصيل الأكاديمي بنفس الكفاءة لزملائه، وذلك ما تسعى إليه الدراسة الحالية.

مشكلة الدراسة:

تنبع مشكلة الدراسة من إحساس الباحثة بمشكلة صعوبات التعلم ومدى خطورتها على تلاميذ المرحلة الابتدائية، وتأثيرها في مستوى تحصيلهم الأكاديمي واستيعابهم و للتعرف إلى مدى فاعلية البرنامج الارشادي المقدم في هذه الدراسة وعلى الرغم من تنوع الدراسات العربية والأجنبية في هذا المجال، فما زالت البرامج الخاصة بخفض حدة صعوبات التعلم لتلاميذ المرحلة الأساسية في البيئة السعودية بحاجة إلى المزيد من البحوث والدراسات التي تؤكد أهمية تلك البرامج في تعديل السلوك وتحقيق النمو السوي للأطفال الذين يعانون صعوبات التعلم، إضافة إلى اطلاع الباحثة على الدراسات السابقة التي تناولت أهمية دراسة صعوبات التعلم وتأثيرها في النشء، ومن هذه الدراسات دراسة (Fiori & Vesely-Maillefer, 2018) بأننا أحوج ما نكون لاستخدام برامج تنمية مهارات الذكاء الوجداني، لتحقيق النمو المتوازن للشخصية باعتبار أنها وحدة معرفية ووجدانية في آنٍ واحد، ومن أجل التصدي للتلوث الثقافي وانتشار بعض الانحرافات بين التلاميذ كالتسرب الدراسي، ما يمثل صعوبات تعلم. كما أشار Schuller & Schuller (2018) إلى أن الأفراد الذين لا يتمتعون بالقدر المناسب من الذكاء الوجداني يزداد لديهم السلوك العدواني غير السوي، سواء كان هذا العدوان موجهًا نحو الذات أو نحو الآخرين، كما أن نقص الذكاء الوجداني يؤدي إلى العزلة الاجتماعية والعجز عن الاندماج مع الأقران العاديين، ومن ثم يصعب على المعلم مواجهة صعوبات التعلم.

كما ذكرت Issah (2018) أن نقص الذكاء الوجداني يقود إلى الفشل في العمل، على حين أن ارتفاع الذكاء الوجداني يقود إلى النجاح في العمل، أما دراسة متنغلي وكريجر Mattingly & Kraiger (2019) التي استهدفت معرفة فاعلية برنامج للتدخل المبكر المعتمد على مهارات الذكاء الوجداني في الحد من تفاقم ظاهرة التأخر الدراسي لدى طلاب المرحلة الجامعية، فقد أشارت نتائجها إلى وجود أثر إيجابي دال لبرنامج تنمية الذكاء الوجداني في خفض التأخر الدراسي لدى عينة الدراسة. كما أشار Hodzic et al. (2018) إلى أن الذكاء الوجداني يجعل الفرد يتحكم في انفعالاته ويتخذ قرارات صائبة في حياته، ويجعل لدى الفرد الحافز إلى البقاء متفائلًا ويستطيع مواجهة مشكلات العمل وأن يكون متعاطفًا مع من حوله، ويجعله يقيم مع المحيطين علاقات اجتماعية ناجحة ومنسجمة، ويستطيع عن طريق معرفته بمشاعر المحيطين به ووجدانهم وانفعالاتهم أن يكون قادرًا على إقناعهم ومن ثم قيادتهم.

أسئلة الدراسة:

ويمكن صياغة المشكلة في الأسئلة الآتية:

١- هل توجد فروق بين متوسطات رُتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة من تلاميذ صعوبات التعلم في الذكاء الوجداني وأبعاده في القياس البعدي؟

٢- هل توجد فروق بين متوسطات رُتب درجات المجموعة التجريبية من تلاميذ صعوبات التعلم في الذكاء الوجداني وأبعاده في القياسين القبلي والبعدي؟

٣- هل توجد فروق بين متوسطات رُتب درجات المجموعة التجريبية من تلاميذ صعوبات التعلم في الذكاء الوجداني وأبعاده في القياسين البعدي والتتبعي؟

أهداف الدراسة:

تستهدف الدراسة الحالية ما يأتي:

١- قياس مدى فاعلية البرنامج الإرشادي في تنمية الذكاء الوجداني لدى تلاميذ صعوبات التعلم بالمرحلة الأساسية.

٢- تدريب التلاميذ على تنمية الذكاء الوجداني ومن ثَم مواجهة صعوبات التعلم لدى تلاميذ صعوبات التعلم بالمرحلة الأساسية.

٣- الكشف عن استمرارية تأثير البرنامج بعد تطبيقه بمدة زمنية في تنمية الذكاء الوجداني وخفض صعوبات التعلم لدى تلاميذ صعوبات التعلم بالمرحلة الأساسية.

أهمية الدراسة:

يمكن تقسيم أهمية الدراسة إلى أهمية نظرية، وأهمية تطبيقية.

أ) الأهمية النظرية:

١- إن الذكاء الوجداني لم يُعد بمفرده مقياسًا، بل إن هناك عوامل ضرورية أخرى تؤدي إلى تنمية شخصية التلاميذ من النواحي الجسمية والعقلية والاجتماعية والأخلاقية.

٢- أهمية الاهتمام بدور المشاعر وتنظيم المزاج وتقدير الاستجابات الانفعالية بما يؤدي إلى تكوين سلوكيات متوافقة اجتماعية وإقامة علاقات ناجحة، فقد أكد "جولمان" Goleman أهميةَ الذكاء الوجداني حين يذكر أن المواقف الأخلاقية الأساسية في الحياة إنما تنبع من قدرات الإنسان العاطفية الأساسية، ذلك لأن الانفعال للإنسان هو واسطة العاطفة، فبذرة كل انفعال هي شعور يتفجر داخل الإنسان للتعبير عن نفسه في فعل ما.

٣- تتضح أهمية الذكاء الوجداني ودوره الإيجابي في السيطرة على انفعالات الفرد في وقتٍ اشتدت فيه الصراعات النفسية والضغوط، سواء داخل المجتمع أو بين المجتمعات، الأمر الذي يتطلب معه تربية النشء على ضبط انفعالاتهم لتحقيق الاتزان الوجداني، إذ إن تنظيم الفرد الجيد لانفعالاته يؤدي إلى سعادته.

ب) الأهمية التطبيقية:

١- تسهم هذه الدراسة في إعداد برنامج إرشادي يفيد في تنمية الذكاء الوجداني لخفض حدة صعوبات التعلم لدى تلاميذ صعوبات التعلم بالمرحلة الأساسية.

٢- بناء على ما تكشفه نتائج هذه الدراسة يمكن إعادة التخطيط لتحديد محتوى البرامج التربوية والنفسية طبقًا لما يتطلبه الواقع الفعلي لدى تلاميذ صعوبات التعلم بالمرحلة الأساسية.

٣- إن نتائج الدراسة الحالية تفيد في تصميم برامج التربية النفسية والإرشاد والتوجيه النفسي والاجتماعي، وكذلك في التوجيه المدرسي، إذ تصمم البرامج لتناسب كلًّا من الجنس والعمر والمستوى الاجتماعي والثقافي المتباين.

حـــــدود الـــدراســـــة:

- **الحدود الموضوعية:** مواجهة صعوبات التعلم بإعداد برنامج قائم على الذكاء الوجداني لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
- **الحدود البشرية:** تلاميذ صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية.
- **الحدود الزمانية:** طبقت الدراسة في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (١٤٤٣/١٤٤٤هـ).
- **الحدود المكانية:** مدارس المرحلة الابتدائية في منطقة حائل.

مصطلحـــــات الـــدراســـــة:

الـبرنـامــج الإرشـــــادي:

تعرِّف الباحثة البرنامج الإرشادي إجرائيًّا بأنه: عملية مخططة ومنظمة في ضوء أسس علمية لتقديم الخدمات الإرشادية المباشرة وغير المباشرة جماعيًّا، كما يشتمل على مجموعة من الأنشطة المختلفة ذات التوجه الخاص، وذلك بهدف تنمية الذكاء الوجداني لدى تلاميذ صعوبات التعلم بالمرحلة الأساسية، ومساعدة الأشخاص على الوعي بأنفسهم والتعرف إلى مشكلاتهم وحاجاتهم، وتنمية إمكاناتهم إزاء ما يواجهونه من صعوبات أو مشكلات، ومساعدتهم على اتخاذ القرارات بشأن علاجها أو التخفيف من حدتها، بما يؤدي إلى زيادة توافقهم الاجتماعي والأكاديمي، وممارسة وظائفهم الاجتماعية والتعليمية، وممارسة الأنشطة المختلفة داخل المدرسة.

الـــذكـــاء الـــوجـــدانـــــي:

تعرِّف الباحثة الذكاء الوجداني إجرائيًّا بأنه: القدرة على الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية، وفهمها، وصياغتها بوضوح، وتنظيمها وفقًا لمراقبة وإدراك دقيق لانفعالات الآخرين ومشاعرهم للدخول معهم في علاقات انفعالية اجتماعية إيجابية تساعد الفرد على الرقي العقلي والانفعالي والمهني، وتعلم المزيد من المهارات الإيجابية للحياة. في ضوء ذلك يمكن تحديد الذكاء الوجداني في الدراسة الحالية في الأبعاد الآتية: الوعي بالذات، وإدارة الانفعالات، والدافعية، والتعاطف، والمهارات الاجتماعية.

صعوبات التعلم:

تعرفها اللجنة القومية المشتركة لصعوبات التعلم The National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD) (1994) بأنها: "مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات، التي تعبر عن نفسها بواسطة صعوبات دالة في اكتساب واستخدام قدرات الاستماع أو الحديث أو القراءة أو الكتابة أو الاستدلال أو القدرات الرياضية Mathematical، وهذه الاضطرابات ذاتية/ داخلية المنشأ Intrinsic، ويفترض أن تكون راجعة إلى خلل في الجهاز العصبي المركزي، ويمكن أن تحدث في أثناء حياة الفرد، كما يمكن أن تكون متلازمة مع مشكلات الضبط الذاتي، ومشكلات الإدراك والتفاعل الاجتماعي، لكن هذه المشكلات لا تُكوِّن أو لا تُنشِئ بذاتها صعوبات التعلم. ومع أن صعوبات التعلم يمكن أن تحدث متزامنة مع بعض ظروف الإعاقة الأخرى، مثل: قصور حسي أو تأخر عقلي أو اضطراب انفعالي، أو مع مؤثرات خارجية Extrinsic مثل: فروق ثقافية أو تدريس غير ملائم، فإنها ليست نتيجة لهذه الظروف أو المؤثرات (Brennan, 2021).

وتحدد الباحثة الأطفال ذوي صعوبات التعلم إجرائيًّا في البحث الحالي بأنهم: الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين (٩-١٢) سنة ممن ينتظمون في المدرسة الابتدائية ومن ذوي الذكاء المتوسط أو فوق المتوسط، والذين يعانون صعوبة واضحة في تعلم إحدى المواد الدراسية المتمثلة في القراءة، أو الكتابة، أو الحساب، أو الإملاء، على الرغم مما يتمتعون به من قدرات عقلية عادية ظهرت في أدائهم المناسب في بقية المواد الدراسية الأخرى، والذين يتميزون بعدم الثقة بالنفس وتدني تقديرهم لذاتهم التي يعبرون عنها بمجموعة من المشكلات السلوكية؛ كالعدوان، أو الانسحاب، أو السرقة، إلخ، على أن تكون الصعوبة غير ناتجة عن إعاقة حسية أو تخلف عقلي أو اضطرابات نفسية أو مشكلات بيئية أو أسرية.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: الإطار النظري:

صعوبات التعلم الأكاديمية والدراسية:

هي نمط الصعوبات التي تتعلق بموضوعات الدراسة الأساسية، مثل: صعوبة تعلم القراءة (عسر القراءة) Dyslexia، وصعوبة الكتابة (عسر الكتابة) Dysgraphia، وصعوبة أو عسر

إجـراء العمليـات الحسـابية Dyscalculia، إضـافة إلـى صـعوبة التهجئـة Dysorhographly، والتعبير الكتابي، وغيرها من الصعوبات، والتي تنتج عن الصعوبات النمائية (McGrath & Hughes, 2018).

ولقد وجد العديد من الباحثين علاقات ارتباطية وسببية دالة إحصائيًا بين مستوى كفاءة تلك العمليات المعرفية السابقة المتعلقة (بالانتباه والإدراك والذاكرة والتفكير واللغة)، ومستوى التحصيل الأكاديمي على اختلاف مستوياته ومكوناته ومراحله، وإن أي انحرافات نمائية في هذه العمليات تقف خلف صعوبات التعلم الأكاديمية. وعندئذٍ يكون لدى الطفل صعوبة في تعلم الكتابة، أو التهجي، أو القراءة، أو إجراء العمليات الحسابية (Power & Bartlett, 2018).

وفي الاتجاه نفسه يتميز هؤلاء الأطفال بتأخرهم الدراسي عن زملائهم في المهارات الأساسية المتعلقة بالقراءة والكتابة والحساب، على النحو الآتي:

١- صعوبات تعلم القراءة:

يُطلق عليها مصطلح العسر القرائي Dyslexia، إذ يتميز الطفل بعجزه عن تمييز الرموز المطبوعة، وفهم الكلمات والقواعد، وتمييز الأصوات وعلاقتها بالكلام، وتخزين المعلومات في الذاكرة واستخراجها في الوقت المطلوب. وقد تظهر تلك المشكلة عندما يصعب على الطفل بناء الرموز والأفكار وربطها بالمعلومات المخزنة بدماغه، فإنه من ثم لن يستطيع تذكر أو فهم المفاهيم الجديدة (Afeli, 2019).

٢- صعوبات تعلم الكتابة:

يُطلق عليها مصطلح عسر الكتابة Dysgraphia، فعملية الكتابة العادية تتطلب من المخ القيام بعمليات ذهنية مركَّبة في آنٍ واحد، ومن هذه الوظائف استرجاع المفردات من القاموس اللغوي المخزن بالدماغ، وتوظيف القواعد اللغوية، وحركات اليد والأصابع والتنسيق ما بين اليد والعين، وتوظيف الذاكرة لتنسيق كل تلك العمليات. وقد تنشأ مشكلة الكتابة من ضعف أو عجز في أي من هذه الوظائف، فعلى سبيل المثال: قد يعجز الطفل عن كتابة جملة مفيدة (Smolkowski et al., 2019).

٣- صعوبات التعلم الخاصة بالعمليات الحسابية:

تُعرف تلك الظاهرة بمصطلح العجز الحسابي Dyscalculia، إذ يصعب على الطفل فهم الإشارات والمفاهيم المجردة، والتفسيرات المنطقية للمفاهيم والرموز الرياضية، وصعوبة التفرقة بينها، وقد تظهر تلك المشكلة عند الأطفال في صعوبة فهم المسائل الكلامية وتحويل الأرقام إلى كلمات والعكس (Berkeley & Larsen, 2018).

مما سبق، يتضح أن الصعوبات النمائية تشمل كلًّا من الصعوبات الأولية؛ كالانتباه، والإدراك، والذاكرة، والصعوبات الثانوية؛ كالتفكير، والكلام، والفهم، واللغة الشفهية، وهي تلك المهارات التي يحتاج إليها الطفل بهدف التحصيل في المواد الدراسية، ومن ثم ترتبط هذه الصعوبات الأكاديمية إلى حد كبير بصعوبات التعلم النمائية كما سبق أن أشرنا. ويؤكد (Farris et al. (2020 أن تعلم الكتابة يتطلب الكفاءة في العديد من المهارات الحركية، مثل: الإدراك، والتناسق الحركي، وتناسق حركة العين واليد والذاكرة وغيرها، ولكي يتعلم الكتابة أيضًا فلا بد أن يُظهر تمييزًا بصريًّا وسمعيًّا مناسبًا، وذاكرة سمعية وبصرية، وغيرها، فحين تضطرب هذه الوظائف بدرجة واضحة ويعجز الطفل عن تعويضها بوظائف أخرى، عندئذٍ تكون لديه صعوبات في تعلم المهارات الأساسية المتعلقة بالقراءة، أو الكتابة، أو التهجي، أو إجراء العمليات الحسابية.

أسباب صعوبات التعلم:

لا تزال أسباب صعوبات التعلم غامضة، وذلك لحداثة المجال، فقد ارتبط هذا المفهوم في بداية الأربعينيات بالأطفال المتخلفين كنتيجة لإصابات الدماغ Brain Damage، الأمر الذي يؤدي إلى وجود اضطراب في الجهاز العصبي، إذ يؤثر ذلك في تفكير الطفل وإدراكه وسلوكه الانفعالي، إذ يشكل عائقًا أمام تعلمه للمهارات الدراسية، ولقد رَجَعَ ستراوس Straus أسباب هذا الاضطراب إلى عوامل بيئية، مثل: نقص الأكسجين في أثناء الولادة، والحميات التي تصيب الطفل، وإصابات الرأس، وإلى عوامل وراثية (Jeremy, 2018).

لقد اختلف العلماء حول تحديد أهم الأسباب المسؤولة مباشرةً عن صعوبات التعلم والعوامل المُسْهِمة فيها، إذ تُعدُّ عملية التعرف إلى الأسباب المؤدية إلى صعوبات التعلم عملية صعبة، إذ يتفق كلٌّ من (Brennan, 2021; Jeremy, 2018; McGrath & Hughes, 2018)، بناءً

على نتائج الدراسات والتعريفات المتعددة لصعوبات التعلم، على ارتباط مفهوم صعوبات التعلم أساسًا بإصابة المخ أو الخلل الوظيفي المخي البسيط الذي ينتج عنه عجز في اللغة أو القراءة، إذ يُفترض أن شيئًا ما قد أثر في الدماغ الذي يؤثر بدوره في السلوك، وقد حددت أن هذا الخلل يرتبط بواحدة أو أكثر من العوامل الأربعة الآتية:

أ- العوامل الوراثية أو الجينية. ب- التلف الدماغي أو إصابة المخ المكتسبة.

ج- العوامل الكيميائية الحيوية. د- الحرمان البيئي والتغذية.

خصـائـص الأطفـال ذوي صعـوبـات التعلــم:

يتميز ذوو صعوبات التعلم بالفروق الفردية فيما يتمتعون به من سمات وخصائص، إلا أنه توجد عدة خصائص عامة تميزهم من أقرانهم العاديين، **وفيما يأتي توضيح هذه الخصائص بشيء من التفصيل:**

أ) الخصائص الجسمية والحركية:

يُظهر الأطفال ذوو صعوبات التعلم انخفاضًا أو تأخرًا في بعض المهارات الحركية ذات الأصل النفسي بالمقارنة بالعاديين. ويتفق Fletcher & Miciak (2017) مع الرأي السابق، ويحدد أهم تلك الخصائص الحسية والحركية المميزة لذوي صعوبات التعلم، في الآتي:

١- صعوبات التآزر الحسي-الحركي.

٢- صعوبات في العضلات الدقيقة.

٣- ضعف في التوازن الحركي العام.

٤- اضطرابات عصبية- مركبة.

ب)الخصائص العقلية (المعرفية) والتعليمية:

يُظهر هؤلاء الأطفال صعوبات تعليمية خاصة في المدرسة الابتدائية، فقد ينجح منهم الأكثر قدرة على الذكاء والاتصال والمحادثة في تخطي تلك المرحلة بنجاح نسبي دون لفت نظر المعلمين حديثي الخبرة في تلك الظاهرة، ولكنهم سرعان ما يبدؤون في التراجع عندما تكبر المهمات وتبدأ المسائل الكلامية في الحساب تأخذ حيزًا من المنهج، وهنا يمكن للمعلمين غير المتمرسين ملاحظة ذلك بسهولة (Graham et al., 2017; Hodzic et al., 2018).

كما يميز "كولي" وزملاؤه Kohli et al. (2018)، وكذلك "ماكراث" و"هوغيز" McGrath & Hughes (2018) بين خمس مشكلات يبديها الأطفال ذوو صعوبات التعلم في سياق العملية التعليمية، وهي:

١- مشكلات معالجة سمعية تجعل من الصعب عليهم تفهم الرسائل اللفظية.

٢- الذاكرة طويلة/ قصيرة الأمد: مثل صعوبة تذكر التسلسل التعليمي أو الأحداث بعد المحادثة أو استرجاع معلومات شخصية أو أحداث ماضية.

٣- الانتباه: إذ يبدو في حالة عدم انتباه، وينتقل من موضوع لآخر، ومسار محادثته ضعيف.

٤- أوجه العجز البصري أو المكاني أو الحركي: التي تبدو في عد النقود واستخدام أدوات الكتابة.

٥- اللغة التعبيرية: فجمل حديثهم غير كاملة وفهمهم ناقص لأفكار الأقران.

ج) الـــذكـــاء الـوجـــدانـــي:

تُعد نظرية الذكاء الوجداني Emotional Intelligence إحدى النظريات الحديثة التي ظهرت لتنبيه أصحاب نظريات الذكاء للدور الأكبر الذي يؤديه الوجدان في النظام المعرفي للقدرات الإنسانية. وهي الحلقة المفقودة التي كشفت عن تعثر تطور مفهوم الذكاء الذي ظل يعاني العجز في النظر إلى البعد الإنساني في الإنسان. فهناك من يرى في نظرية الذكاء الوجداني نقطة تحول حقيقي في رحلة الصراع الطويل بين المفاهيم العقلية للذكاء، وتلك المداخل التقليدية في مجال دراسة الوجدانيات، بل وإعلانًا عن رحيل فكرة النظر إلى الإنسان بوصفه مجموعة من الجزر المنفصلة والمنعزلة، إذ يتجلى هذا الإعلان الصريح في السؤال المحوري الذي طرحه "دانييل جولمان" Goleman: ما دور الوجدان في تيسير أو إعاقة الإمكانات والقدرات العقلية في أثناء عملها مع خبرات الحياة اليومية؟ (Valente et al., 2019).

فالوجدان على مر العصور كان يُنظر إليه بطريقتين: الأولى: أنه عقبة في طريق القدرات المعرفية، وأنه يعوق التفكير. الثانية: أنه من الممكن أن يجعل الفرد أكثر ذكاء أو يدعم قدراته العقلية. وارتبط ذلك بمفهوم الذكاء الوجداني الذي يعني في أبسط تعريفاته أنه أكبر استثمار ممكن لكلٍّ من الذكاء والعاطفة معًا. وحتى قبل أن يظهر مفهوم الذكاء الوجداني، كان هناك عدد من علماء النفس يرى أن هناك تكاملًا بين الذكاء والوجدان، وكانوا يطابقون بين الذكاء الاجتماعي

والذكاء، إذ يرون أن الذكاء الاجتماعي هو القدرة على فهم الآخرين، وأن ذلك مظهر من مظاهر الذكاء (Valente et al., 2019).

وعلى الرغم من حداثة مفهوم الذكاء الوجداني فإنه حظي بالكثير من الاهتمام في الآونة الأخيرة من علماء النفس، فعندما نستعرض تعريفاته سوف نجدها تركز على مفهوم واحد –سبقت الإشارة إليه– وهو أنه أكبر استثمار ممكن لكلٍّ من العاطفة والذكاء معًا. ومن تاريخ علم النفس عادةً ما ينظر إلى الذكاء والعواطف بوصفهما نقيضين. أما في الوقت الحاضر فينظر إلى إمكانية عمل كلٍّ من الذكاء والعاطفة معًا، فالعواطف تعكس العلاقة بين الفرد والبيئة المحيطة به من أصدقاء وأسرة ومواقف معينة، إلخ، أو حتى بين الفرد ونفسه، فعلى سبيل المثال: الفرح أو الابتهاج ربما يعبر عن تضامن الفرد مع نجاح صديقه، كذلك الحزن ربما يشير إلى خيبة الأمل الذاتية، والذكاء الوجداني يشير من أحد جوانبه إلى القدرة على إدراك معين لتلك العواطف والتعامل معها بعقلانية (Fida et al., 2018).

ومن ثَم يكون الذكاء الوجداني الذي يرمز له بالرمز (EQ)، كما يذكر (Pekaar et al. 2018) مصطلحًا جديدًا نسبيًّا يهدف إلى تكملة النظرة التقليدية إلى الذكاء بالتركيز على الخصائص الانفعالية أو الوجدانية والشخصية والاجتماعية للسلوك الذكي، كما ترى (Schuller & Schuller 2018) أن هناك ارتباطًا بين الذكاء والمشاعر بما يُعرف بالتفكير الناقد Critical Thinking الذي عدَّته مفتاح الذكاء الوجداني أو الوسيلة الوحيدة التي نفهم بها اتجاهاتنا الفكرية، فهو الذي يمكننا من إرساء المبادئ الصحيحة لحياتنا، ومن ثم يمنحنا أساس الحياة الوجدانية المتسمة بالذكاء المتعقل. فالتوجيه السليم للفكر مصحوبٌ بالمشاعر التي تحفز الفرد إلى اتخاذ موقف معين أو حل مشكلة بالتفكير الناقد الذي يمكننا من التصرف المناسب في أي موقف، كما أنه يمثل طريقة فعالة للتعلم بواسطة التجارب التي تمر في أثناء عملية تقويم الذات المستمرة (Pekaar et al., 2018).

كما يؤكد بعض الباحثين أمثال "ماير وسالوفي" Mayer, Salovey (1997)، و"برنت" Bernet (1996)، أن الذكاء الوجداني (EQ) يزيد من قدرة الفرد على تقديم حلول إبداعية في المواقف المختلفة، وأن هذه المواقف التي تتطلب حلولًا إبداعية تعتمد على مدى مذهل من الخصائص الانفعالية، وفي هذا الصدد أشار عبد السلام عبد الغفار (١٩٨٣: ٧٢) إلى أن الناتج

الإبداعي هو محصلة لعدد كبير من العوامل المعرفية وغير المعرفية، إذ توصل في إحدى دراساته إلى وجود علاقة بين عدد من العوامل الانفعالية والدافعية وعدد من عوامل التفكير التباعدي (الطلاقة، والمرونة، والأصالة)، كما ذكر كل من (Prentice et al., 2020; Schuller & Schuller, 2018) أنه توجد عناصر غير عقلية تسهم في النجاح الإبداعي، إذ أشارا إلى أن من أهم الشروط التي تهيئ للطلبة فرصة للإبداع في المدرسة التحرر من التوتر والضغوط المفرطة.

وأشار Wen et al. (2019) في إحدى أهم الدراسات التي أجريت في مجال دراسة الذكاء الوجداني، إلى النقاط الآتية:

- قدرة مفهوم الذكاء الوجداني على التنبؤ وتوقع المعايير التعليمية والمهنية تفوق قدرات المفهوم التقليدي للذكاء، وقد أسهم هذا الأمر في الاهتمام بالمفهوم وانتشاره بدرجة أكبر. كما أن له قابلية التنمية والتطوير والتعديل، وهو ما يكسبه مرونة تجعله أكثر قابلية للتناول.
- يعد مفهوم الذكاء الوجداني أحد أشكال التطوير لمفهوم الذكاء التقليدي وتجاوزًا له، على حين رأى البعض أنه نتاج عملية إدماج لعدة عمليات سيكولوجية تتلاقى فيها الجوانب المعرفية والوجدانية والاجتماعية معًا لتحقق تكاملًا إنسانيًا في التناول.
- أن الذكاء الوجداني هو حجر الأساس الذي تُبنى عليه كلُّ أنواع الذكاء الأخرى، وهو الأكثر إسهامًا في النجاح في الحياة، وأن الاهتمام بالعلوم الأخرى (الرياضيات، والفيزياء، وغيرها) في التعليم على حساب المهارات الوجدانية والاجتماعية، إنما ينذر بخطورة كبيرة هي الأمية الوجدانية.

وعليه، فإنه يجب علينا الاهتمام بالناحية الوجدانية أو الانفعالية للفرد على أساس أنها وسيلة من وسائل توافق الفرد مع المتغيرات المتلاحقة والمتصارعة التي تحيط به، انطلاقًا من أن مشاعر الفرد وانفعالاته من أهم المؤثرات في توجيه سلوكه عامةً، وطريقة تفكيره وإصداره الأحكام واتخاذه القرارات خاصة، وذلك على أساس أن الإدراك الدقيق والسريع للانفعالات يسمح بردود أفعال عاطفية وسلوكية سريعة ودقيقة، ذلك لأنه من دون هذه المهارة تميل هذه الردود إلى أن تؤخر في وقت لاحق، ومن ثم تكون غير مناسبة للمواقف، أو بعبارة أخرى يفقد الفرد حساسيته للموقف السلوكي ويكون غير قادر على مواجهة التحديات بشكل مناسب، ولا سيَّما أن الدراسة

الحاليـة تتعامـل مـع طـلاب المرحلـة الثانويـة، فهـم أحـوج إلـى توظيـف متكامـل لقـدراتهم العقليـة والوجدانية معًا في مرحلة من أدق مراحل النمو، وهي مرحلة المراهقة بكل مظاهرها الفسيولوجية، والجسمية، والعقلية، الانفعالية، والاجتماعية (Kopp & Jekauc, 2018).

مـن العـرض السـابق نجـد أن الـذكاء الوجـداني مفهـوم يقـع بـين الـذكاء المعرفـي والنظـام الانفعالي، ما يجعله مفهومًا مركَّبًا من مجموعة من القدرات العقلية والمهارات الاجتماعية والسمات الشخصية. وتتبنى الباحثة تعريف (Hodzic et al., 2018) في البحث الحالي القائم على نموذج مـاير وسـالوفي للـذكاء الوجـداني، فبرصـد مـا كُتـب حـول الـذكاء الوجـداني لـ(جولمان Goleman، ومـاير وسـالوفي Mayer, Salovey) قُسِّمت أبعـاد الـذكاء الوجـداني إلـى خمسـة أبعـاد أساسـية، وهي: الوعي بالذات، ويشمل: (فهم الذات، وتقدير الذات، وتقبل الذات، والاستقلالية، والتوكيدية)، وإدارة الانفعالات، ويشمل: (القلق –الاكتئاب –الغضب –الضغوط)، والدافعية، ويشمل: (المثابرة – الاتـزان الانفعـالي –إرجـاء الإشـباع الفـوري –دافعيـة الإنجـاز –التفـاؤل)، والمهـارات الاجتماعيـة، وتشمل: (الكفاية الاجتماعية –المسؤولية الاجتماعية –المرونة –الإدراك الاجتماعي)، والتعاطف، ويشمل: (الإيثار –الحساسية الاجتماعية –التعاون –التقمص الوجداني). وسوف يتبنى الباحث تقديم (جولمان، ماير وسالوفي) لأبعاد الذكاء الوجداني، إذ إنه يقوم في الدارسة الحالية بتنمية الأبعاد الخمسة السابقة، وما يتضمنه كل بعد من هذه المكونات.

أبعـــاد الـذكـــاء الـوجـــدانـي:

مـن العـرض السـابق للنمـاذج المفسـرة للـذكاء الوجـداني، ورصـد مـا كتـب حـول الـذكاء الوجداني، فقد توصل الباحثون إلى أن الذكاء الوجداني يتكون من بعض الأبعاد يمكن تلخيصها في خمسة أبعاد رئيسة، وسيُعرَض كلٌّ بعد على حدة، كما يأتي:

البُعد الأول: الـــوعـــي بالـــذات:

إن خاصية الوعي هذه تماثل ما وصفه "فرويد" بـ"الانتباه الموزع" الذي أوصى به المحللون النفسيون، هذا الانتباه يستوعب ما يمر على الوعي بنزاهة وتجرد بوصفه شاهدًا مهتمًّا، لكنه غير فاعل بعد. ويسمى بعض علماء النفس هذه العملية بـ"الذات المراقبة"، أي قدرة الوعي الذاتي الذي يتيح للعالم النفسي أن يرصد ردود أفعاله هو على أقوال المريض، والكيفية التي تتولد بها التداعيات

الحرة لدى المريض النفسي. والواقع أن مراقبة الذات –على أحسن الفروض– تحقق إدراكًا راضيًا للمشاعر المضطربة والمتقدة.

إن الوعي بالذات يعني الوعي بحالتنا المزاجية، وكذلك بأفكارنا عنها، في كلمات جون ماير من جامعة هامبشير الجديدة New-Hampsher، وبيتر سالوفي من جامعة بيل Bill –وهما من قدما نظرية الذكاء الوجداني–، أما جولمان فيرى أن الوعي بالذات هو الانتباه المستمر للفرد لحالاته الوجدانية (الانفعالية)، وفي هذا الوعي التأملي يلاحظ العقل ويتفحص الخبرة ذاتها بما في ذلك العاطفة. إذ يتطلب الوعي بالذات أن تكون القشرة المخية الحديثة في نشاط An activated Neocortex وخاصة في مناطق اللغة، إذ تستطيع تحديد وتسمية العواطف والانفعالات المستثارة، والوعي بالذات ليس انتباهًا تأثر بالانفعالات أو يستجيب لما يلاحظ، ولكنه حالة محايدة تحفظ للفرد قدرته على التأمل الذاتي حتى في وسط العواطف المهتاجة (Fiori & Vesely-Maillefer, 2018).

وقد وجد "ماير" أن الناس تتوزع إلى نماذج متنوعة فيما يختص بالانتباه لمشاعرهم والتعامل معها، وهي (Kanesan & Fauzan, 2019):

١- **الوعي بذاته Self-Aware:** هؤلاء على وعي بحالاتهم المزاجية، وهم على يقين بحدودهم ويتمتعون بصحة نفسية جيدة ولديهم رؤية إيجابية للحياة، وكذلك لديهم القدرة الوجدانية التي تمكنهم من ضبط النفس والتحكم في المشاعر (Raghubir, 2018).

٢- **المنجرف Engulfed:** هؤلاء يشعرون بأن عواطفهم ومشاعرهم تغلبهم، وهم غير قادرين على مواجهتها، وكذلك غير قادرين على الوعي الذاتي بمشاعرهم، وهم لا يبذلون أي جهد للخروج من المزاج السيئ ويشعرون بأنهم ليس لديهم تحكم في حياتهم الوجدانية (Mattingly & Kraiger, 2019).

٣- **المتقبل Accepting:** هؤلاء لديهم رؤية واضحة عن مشاعرهم، وهم متقبلون لهذه المشاعر، لذلك لا يحاولون تغييرها، وينقسم المتقبلون إلى فريقين: ذوي المزاج المعتدل، ومن ثم ليس لديهم دافع لتغييره، وآخرين ذوي المزاج السيئ ولكنهم يتقبلونه ولا يقومون بأي شيء لتغييره (Marita & Hord, 2017).

البُعد الثاني: إدارة الانفعـــــالات:

يشير هذا البعد إلى القدرة على التحكم في الانفعالات السلبية وكسب الوقت للتحكم فيها وتحويلها إلى انفعالات إيجابية، وهزيمة القلق والاكتئاب وممارسة مهارات الحياة الاجتماعية والمهنية بفاعلية. فقدرة الإنسان على التحكم في مشاعره تعني ضبط المشاعر وليس منعها، وذلك لأن كل شعور له قيمته ومعناه، فالحياة دون مشاعر تصبح بلا روح أو معنى، وتفتقر لمعنى الحياة الحقيقي. فمراقبتنا لمشاعرنا السلبية هي مفتاح الصحة الوجدانية. فالتطرف الوجداني الذي يصبغ بعنف وباستمرار الحياة الوجدانية يؤدي لفقد الاتزان الشخصي، فلا بد أن تتوازن العواطف السالبة والموجبة بما يحقق الشعور بحسن الحال على الأقل (Prentice et al., 2020).

البعد الثالث: الـــدافـــــع النفســـي:

يميل الباحثون اليوم إلى الاعتقاد بأن الحوافز الداخلية؛ كالمتعة بالعمل، وحب التعلم، والاطلاع، أكثر أهمية وتأثرًا في دفع الفرد للعمل والإبداع من الحوافز الخارجية؛ كالمال والمنصب. ومثال على ذلك: قول "جولمان" إن الإنسان الناجح في حياته يرجع إلى وجود دافع إلى جانب وجود القدرات الفطرية التي تؤدي دورًا مهمًّا في ذلك، فلنتأمل الدور الذي يؤديه الدافع الإيجابي واستمرار المشاعر المتحمسة، والإحساس بالثقة في تحقيق الإنجازات، فقد أظهرت الدراسات التي أجريت عن الألعاب الأولمبية، وعن الموسيقيين العالميين، وأعظم أبطال الشطرنج، أنهم جميعًا يشتركون في صفة واحدة هي قدرتهم على تحفيز أنفسهم لمواصلة التدريبات المنتظمة بلا هوادة (Fiori & Vesely-Maillefer, 2018).

فالأفراد الذين يتوفر لديهم الدافع الذاتي عندهم الرغبة والإرادة لمواجهة العوائق وتخطيها، وفي أذهان العديد من الناس يترادف مصطلح الدافع الذاتي مع العمل الجاد، والعمل الجاد هو الوسيلة إلى النجاح والرضا عن النفس، فعلى الرغم من الجدية والمثابرة اللتين تعمل بهما الآلات، فإنها لا تزال تفتقر إلى الجانب العاطفي من النجاح (القلب، والعاطفة، والشجاعة) لتخطي العوائق، تلك الأمور التي نربطها بتحقيق الأهداف العظيمة (الإنجازات العظيمة). وأقر "لورانس إ. شابيرو، ف. د" ما سبق ذكره، بأن الأطفال الذين يتوفر لديهم الدافع الذاتي يتوقعون نجاحهم ولا يعانون المتاعب حين يضعون نصب أعينهم أهدافًا سامية، أما الأطفال الذين يفتقرون إلى الدافع الذاتي

فيتوقعون لأنفسهم نجاحًا محدودًا ويحددون أهدافهم –طبقًا لما يقوله عالم النفس "مارتين كوفينتون"– عند أقل مستوى من مستويات الإنجاز التي يستطيع أي شخص أن يحققها دون خبرة المرور بالقلق المفرط (Kanesan & Fauzan, 2019).

البُعد الرابع: المهارات الاجتماعية (التواصل الاجتماعي):

إن الإنسان كائن اجتماعي، وقدرته على السلوك بفاعلية مع الآخرين مهمةٌ في بقائه وإشباع حاجاته، وهذا يتطلب منه القدرة على فهم مشاعر الآخرين وانفعالاتهم بالصورة المُثلى التي يتطلبها الموقف، وهي تظهر في صورة القدرة على التأثير في الآخرين والتواصل معهم، وقيادتهم قيادة فعالة، وفريق العمل الذي يظهر أفراده تعاونًا وفهمًا وتواصلًا جيدًا فيما بينهم أكثر حظًّا في الوصول لأهدافه. فالتعامل مع مشاعر الآخرين يتطلب نضج مهارتين وجدانيتين، هما: إدارة الذات، والتعاطف مع الآخرين. ونضج مهارات التعامل مع الآخرين هي الكفاءة الاجتماعية التي تسهم في فاعلية التعامل مع الآخرين، فقد يؤدي القصور في هذه الكفاءات إلى تعرض الفرد للمشكلات حتى ولو كان على درجة عالية من الذكاء، لأن الإنسان لا غنى له عن التعامل مع الآخرين، ولا يمكنه العزلة أو الانفراد بالذات، وهذا التعامل يحتاج إلى مهارة في إقامة التواصل الفعال عن طريق احترام الآخر واحترام الاختلاف معه، وتبني وجهة نظره للاستفادة منها، وكذلك يحتاج إلى قدرة على تخطي الخلافات وعبور حواجز الصراعات والضغوط التي لا تنتج إلا أفرادًا ومجتمعات يعانون الشعور بالضيق والمعاناة من سوء التوافق (Raghubir, 2018).

البُعد الخامس: التعـــاطـــف:

إن تعلم العواطف والتعبير عنها جزء مهم من أجزاء التواصل وعنصر حيوي من عناصر التحكم العاطفي، ولكن تقدير عواطف الآخرين هو أحد مكونات ومهارات الذكاء الوجداني، التي لا تقل أهمية عن غيرها، ولا سيَّما فيما يتعلق بتنمية العلاقات الوطيدة والنجاح فيها. وقد وجد الأخصائيون والمستشارون أنه من الأهمية بمكان أن تكون مستمعًا جيدًا لعواطف الآخرين خيرًا من أن تكون متحدثًا دقيقًا، وذلك حين يتعلق الأمر بالتواصل العاطفي، ويتميز المستمع الجيد بالصبر وضبط النفس للتوافق مع احتياجات المتحدث العاطفية، ويفسر ذلك الاهتمام بأنه شكل مهمٌّ من أشكال التربية الوجدانية. وبينما ظل مستشارو الزواج يثنون على فوائد الاستماع الإيجابي الفعال في

العلاقات الوثيقة ثناءً مفرطًا، فقد وجد الباحثون في الوقت الحالي أن هذه المهارة –كإحدى المهارات الوجدانية– لها أهميتها أيضًا في مكان العمل، وعلى سبيل المثال، فإن المشرفين يصفون المديرين الذين تدربوا على مهارات الاستماع الفعالة بأنهم أكثر تعاونًا ومساندة لهم (Wen et al., 2019).

ثانيًا: الـــدراســـات الســـابقـــــة

دراسة (Herrera et al., 2020). تهدف الدراسة إلى الكشف عن فاعلية بعض إستراتيجيات ما وراء المعرفة (إستراتيجية النمذجة –إستراتيجية الأسئلة الذاتية –إستراتيجية تدريس الأقران)، في تنمية الذكاء الوجداني لدى طلاب كلية التربة النوعية جامعة الإسكندرية. وطبق البحث على عينة مكونة من (٨٥) طالبة، منهن (٤١) طالبة مجموعة تجريبية طبق عليها البرنامج القائم على بعض إستراتيجيات ما وراء المعرفة، و(٤٤) طالبة مجموعة ضابطة. واستخدم الباحث مقياس الذكاء الوجداني، ومقياس الذكاء للراشدين (إعداد سمية الأنصاري)، والبرنامج القائم على بعض إستراتيجيات ما وراء المعرفة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس الذكاء الوجداني لصالح القياس البعدي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الذكاء الوجداني لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة (Bibi et al., 2020). تهدف الدراسة إلى التعرف إلى فاعلية برنامج إرشادي نفسي ديني لتنمية مهارات الذكاء الوجداني في ضوء نموذج بار–أون لدى مجموعة من الفتيات المراهقات. وتكونت عينة الدراسة من (١٦) طالبة: (٨) مجموعة تجريبية، و(٨) مجموعة ضابطة، يتراوح العمر الزمني لهن بين (١٤–١٦) سنة من نيويورك، إذ كان عدد الجلسات للبرنامج (١٢) جلسة بمعدل جلستين أسبوعيًا، وقد استغرقت كل جلسة نحو (٦٠) دقيقة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس الذكاء الوجداني (الدرجة الكلية والأبعاد) لصالح القياس البعدي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الذكاء الوجداني (الدرجة الكلية والأبعاد) لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة (Udod et al., 2020). تهدف الدراسة إلى التعرف إلى فاعلية البرنامج الإرشادي لتنمية مهارات الذكاء الوجداني لدى عينة من المراهقين بهدف توظيف مهارات الذكاء الوجداني في حياتهم عامةً، وذلك بمعرفة أثره في تحسين: التفكير الخلقي، وإستراتيجيات تقديم الذات ومدى إحداث تأثيرات إيجابية لديهم تقترب بهم من مفهوم الصحة النفسية الإيجابية. كما هدفت الدراسة إلى إعداد مقياس جديد للذكاء الوجداني والتأكد من صدقه وثباته وملاءمته لأهداف وعينة الدراسة التي تكونت من (٤٠) طالبًا: (٢٠) مجموعة تجريبية، و(٢٠) مجموعة ضابطة، يتراوح العمر الزمني لهم بين (١٤–١٦) سنة من محافظة السويس موطن الباحثة، إذ استمر تطبيق البرنامج خمسة أشهر، تضمنت ثلاثة أشهر للبرنامج وشهرين للمتابعة، إذ استخدمت الباحثة مقياس الذكاء الوجداني، واستبانة إستراتيجيات تقديم الذات، واختبار التفكير الخلقي، واختبار كاتل للذكاء، وبرنامج تنمية الذكاء الوجداني لدى المراهقين. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج، كان من أهمها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس الذكاء الوجداني (الدرجة الكلية والأبعاد) لصالح القياس البعدي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الذكاء الوجداني (الدرجة الكلية والأبعاد) لصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق بين القياسين التتبعي والبعدي في الدرجة الكلية والأبعاد، ما يشير إلى احتفاظ البرنامج بتأثيره حتى بعد انتهاء تعرض المجموعة التجريبية له.

دراسة (Khasawneh, 2021). تهدف الدراسة إلى التحقق من فاعلية برنامج لتنمية الذكاء الوجداني لدى المراهقين ذوي الإعاقة البصرية، وتتبع مدى استمرارية فاعلية هذا البرنامج فيما أحدثه من تدخل نمائي. وتكونت عينة الدراسة من (٣٠) طالبًا وطالبة من المراهقين المعاقين بصريًّا الذين تتراوح أعمارهم بين (١٦–١٩) عامًا، يلتحقون بمدرسة النور للمكفوفين بالزقازيق، قُسِّموا إلى مجموعتين: تجريبية مكونة من (١٥) طالبًا؛ (٨) ذكور، و(٧) إناث، وضابطة مكونة من (١٥) طالبًا؛ (٨) ذكور و(٧) إناث. وقد استخدم الباحث استمارة جمع البيانات الأولية، ومقياس الذكاء اللفظي، ومقياس الذكاء الانفعالي. وقد توصلت النتائج إلى: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور التجريبية، ومتوسط درجات مجموعة الذكور الضابطة في مقياس الذكاء الوجداني بعد تطبيق البرنامج وبعد انتهاء مدة المتابعة، وذلك لصالح مجموعة

الـذكور التجريبيـة، ووجـود فـروق ذات دلالـة إحصـائية بـين متوسـطات درجـات مجموعـة الإنـاث التجريبية ومتوسطات درجات مجموعة الإناث الضابطة في مقياس الذكاء الوجداني بعد تطبيق البرنامج وبعد انتهاء مدة المتابعة، وذلك لصالح مجموعة الإناث التجريبية. كما توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات مجموعة الذكور التجريبية ومتوسط درجات مجموعة الإناث التجريبية في مقياس الذكاء الوجداني بعد تطبيق البرنامج الإرشادي مباشرة، وبعد انتهاء مدة المتابعة.

دراسة (Goh & Kim, 2021). تهدف الدراسة إلى تقويم مدى فاعلية برنامج لتنمية أبعاد الذكاء الوجداني المختلفة (إدراك الوجدان، وفهم الوجدان، وإدارة الوجدان) لدى الأطفال المضربين سلوكيًّا في مرحلة الروضة باستخدام أنشطة اللعب وأثره في خفض الاضطرابات السلوكية لديهم. إذ بلغت العينة الأساسية للدراسة الحالية (٦٠) طفلًا، توزعوا على مجموعتين: المجموعة التجريبية تتكون من (٣٠) طفلًا تعرضت لبرنامج الأنشطة المستخدم في الدراسة، والمجموعة الضابطة تتكون من (٣٠) طفلًا (٢١ ذكور، و٩ إناث). وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الأطفال في المجموعة التجريبية ومتوسط درجات الأطفال في المجموعة الضابطة، بعد تطبيق برنامج أنشطة اللعب على مقياس الذكاء الوجداني ومقياس الاضطرابات السلوكية لصالح المجموعة التجريبية، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الذكاء الوجداني والاضطرابات السلوكية.

التعليـق على الـدراســات الســابقــة:

بملاحظة البحوث السابقة نجد أن أهدافها تتفق مع البحث الحالي في معرفة إمكانية استخدام الكتابات والنصوص الأدبية في تنمية الذكاء الوجداني، بما تنطوي عليه من خبرات وتفاعلات انفعالية تحفز الأفراد إلى التعاطف وتعميق الاستبصار والفهم للسلوك الإنساني، كما تؤدي دورًا في إثراء مفردات الأفراد وإكسابهم تركيبات تعبيرية حساسة بإثراء اللغة ومهارات استخدامها، مثل: دراسة (Khasawneh, 2021). والذكاء الوجداني يسهم بأهمية في النجاح الاجتماعي والأكاديمي لدى المراهقين، أما النجاح الأكاديمي فإنه ليس بالإمكان إغفال تأثير قدراتٍ شخصية ومعرفية أخرى وعواملها ومتغيراتها (Goh & Kim, 2021).

وأما العينات في الدراسات السابقة فإن البحث الحالي يتفق مع بحث (Goh & Kim, 2021) الذي اعتمد على عينات من الأطفال، وطُبِّق البحث الحالي على عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، على حين أن جميع العينات في جميع الدراسات السابقة طبقت على عينات من المراهقين أو طلاب الجامعة، كما في دراسة (Khasawneh, 2021)، ودراسة (Bibi et al., 2020)، ودراسة (Khasawneh, 2021)، ودراسة (Udod et al., 2020).

من ناحية الأدوات اتفقت أدوات البحث الحالي مع شكل الأدوات للدراسات السابقة، إذ اعتمدت على اختبار للذكاء الوجداني من خمسة محاور رئيسة لمقياس الذكاء الوجداني لتلاميذ المرحلة الابتدائية، هي: الوعي بالذات، وإدارة الانفعالات، والدافع النفسي، والمهارات الاجتماعية، والتفهم (التعاطف)، وهذا يتفق مع دراسات دراسة (Goh & Kim, 2021)، ودراسة (Khasawneh, 2021)، ودراسة (Udod et al., 2020)، ودراسة (Bibi et al., 2020)، ودراسة (Herrera et al., 2020).

ومن الملاحظ لتجربة الباحثة أنه لم يُجرَ مثل هذا البحث على منطقة الحائل ولا سيَّما على تلاميذ صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، وكانت معظم البحوث والدراسات السابقة ركزت على عينات من مراحل متقدمة من المراهقين وطلاب الجامعات دون تلاميذ المرحلة الابتدائية، ما كان ذلك دافعًا للباحثة إلى التطبيق على مثل هذه العينات للتعرف إلى اللبنات الأولى للذكاء الوجداني وطبيعته على هذه المرحلة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

تعتمد الدراسة على المنهج شبه التجريبي، إذ يعدُّ التجريب من أكثر طرق البحث دقة، والتصميم التجريبي المستخدم هو تصميم القياس القبلي والبعدي والتتبعي القائم عل استخدام مجموعتين متجانستين من تلاميذ المرحلة الابتدائية.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تنقسم عينة الدراسة إلى ما يأتي:

١- العينـــة (الاستطلاعية) :

تكونـت عينـة الدراسـة الاسـتطلاعية مـن عـدد (٥٠) تلميـذًا وتلميـذة مـن تلاميـذ المرحلـة الابتدائيـة. واستُخدِمت هذه العينـة فـي التحقق مـن صـدق وثبـات أداة الدراسـة المسـتخدمة، وهـي: مقياس الذكاء الوجداني لتلاميذ صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية.

٢- عينـــة البحـــث الأســـاسيـــة :

طبَّق الباحث أدوات الدراسة علـى عينـة قوامها (٤٠) تلميذًا من تلاميذ المرحلـة الابتدائيـة بمحافظة الحائل، إذ قُسِّم أفراد العينة إلى مجموعتين كما يأتي:

أ) **مجموعة تجريبية:** تتكون من (٢٠) تلميذًا من ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، طُبِّق عليهم البرنامج.

ب) **مجموعة ضابطة:** تتكون من (٢٠) تلميذًا من ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، ولم يتعرضوا لأي نوع من الإرشاد، ولم يطبق عليهم البرنامج الإرشادي.

وقد اختيرت عينة الدراسة وفقًا للشروط الآتية:

- استُبعِد الطلاب متكررو الغياب عن المدرسة.
- تقارب المستوى الاجتماعي والاقتصادي لأسر الآباء وفقًا لاستمارة البيانات الخاصة بالمستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة بالمدرسة، ولقد اختير المشاركون من ذوي المستوى الاجتماعي الاقتصادي دون المتوسط.
- لدى الأفراد المشاركين صعوبات واضحة في إدارة السلوكيات ولديهم مشكلات سلوكية، وارتفاع معدَّل السلوك العدواني.
- وتُبيِّن البيانات الإحصائية الخاصة بالمجانسة بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) تلك الخصائص، كما ستوضحها الباحثة فيما بعد.

المجانسة بين أفراد عينة الدراسة (المجموعة التجريبية والضابطة):

من حيث العمر الزمني:

قورن متوسطا رتب العمر الزمني لأطفال المجموعتين التجريبية والضابطة باستخدام اختبار مان ويتني.

جـــدول (١)

دلالة الفروق بين متوسطي رتب الأطفال بالمجموعتين التجريبية والضابطة (ن =٤٠)

اسم المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
تجريبية	٢٠	١٠,١٧	٠,٩٨٣	٥,٩٢	٣٥,٥	١٤,٥	٠,٦٣٢	غير دالة
ضابطة	٢٠	١٠,٥٠	٠,٨٣٧	٧,٠٨	٤٢,٥			

مستوى الدلالة عند (٠,٠١) = ٢,٥٨ مستوى الدلالة عند (٠,٠٥) = ١,٩٦.

يتضح من الجدول السابق أن قيمة Z المحسوبة أقل من القيمة الجدولية (١,٩٦)، ما يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب العمر الزمني لأطفال المجموعتين التجريبية والضابطة.

من حيث مقياس الذكاء الوجداني: طُبِّق مقياس الذكاء الوجداني للبحث على أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة، ثم قورن بين المجموعتين باستخدام اختبار مان ويتني. وفيما يأتي جدول (٢) يوضح تكافؤ الفروق بين المجموعتين من حيث درجة مقياس الذكاء الوجداني.

جـــدول (٢)

نتائج اختبار "مان-وتني" لدلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الذكاء الوجداني

البعد	المجموعة الضابطة (ن = ٢٠)			المجموعة التجريبية (ن =٢٠)			قيمة U	مستوى الدلالة
	م	مجموع الرتب	متوسط الرتب	م	مجموع الرتب	متوسط الرتب		
البعد الأول	٥١,٨٠	٢٢٦,٥٠	١٥,١٠	٥٢,٠٧	٢٣٨,٥٠	١٥,٩٠	١٠٦,٥٠	غير دالة
البعد الثاني	٤٢,٤٧	٢٣٢,٥٠	١٥,٥٠	٤٢,٤٧	٢٣٢,٥٠	١٥,٩٠	١١٢,٥٠	غير دالة
البعد الثالث	٥٣,٥٣	٢٢٩,٥٠	١٥,٣٠	٥٣,٦٧	٢٣٥,٥٠	١٥,٧٠	١٠٩,٥٠	غير دالة
البعد الرابع	٤٣,١٩	٢٤١,٥٠	١٦,٠٧	٤٢,٨٧	٢٢٤,٥٠	١٤,٩٣	١٠٤,٠٠	غير دالة
البعد الخامس	٤٣,٠٠	٢٢٢,٥٠	١٤,٨٤	٤٣,٢٧	٢٤٢,٥٠	١٧,١٧	١٠٢,٥٠	غير دالة
الدرجة الكلية	٢٣٣,٩٣	٢٣١,٠٠	١٥,٤٠	٢٣٤,٢٧	٢٣٤,٠٠	١٥,٦٠	١١١,٠٠	غير دالة

قيمة (U) الجدولية الدالة عند مستوى ٠,٠١ = ٤٠.

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الذكاء الوجداني (الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية)، ما يشير إلى تجانس المجموعتين في هذا المتغير.

أداة الـــــدراســـــــة:

بنـاء مقيـاس الـذكـاء الـوجـدانـي:

بنـــاء الصـــورة المبـــدئيـــة للمقيـــاس:

بعد اطِّلاع الباحثة على عدد من الدراسات النظرية والبحوث السابقة والمقاييس التي تناولت الذكاء الوجداني لطلاب المرحلة الابتدائية والمراحل الدراسية الأخرى، إضافة إلى الزيارات المتكررة للمدارس وإجراء محادثات ومناقشات حول ذات الموضوع مع المديرين والمعلمين والأخصائيين النفسيين والاجتماعيين داخل المدرسة، استفادت الباحثة من مطالعة بعض المقاييس الأخرى عند بناء هذا المقياس، وذلك من خلال الاطِّلاع على محتوى تلك المقاييس وما تتضمنه من أبعاد وعبارات كلِّ بُعد من أبعاده. وفي ضوء ما سبق حُدِّد خمسة محاور رئيسة لمقياس الذكاء الوجداني لتلاميذ المرحلة الابتدائية، هي: الوعي بالذات، وإدارة الانفعالات، والدافع النفسي، والمهارات الاجتماعية، والتفهم (التعاطف)، ويتضمن كل محور مجموعة من العبارات روعيَ في صياغتها أن تكون في صورة مواقف سلوكية تعبر عن الذكاء الوجداني لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وقد بلغ عددها (١٤٠) عبارة في الصورة المبدئية.

صـــــدق المحكمـــين:

قامت الباحثة بعرض المقياس على السادة المحكمين من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة، الذين بلغ عددهم (١٠) محكمين، وذلك لإبداء الرأي، وقد كان الهدف من العرض على المحكمين عدة أمور: تحديد المفردات الغامضة التي لا توضح السلوك المراد قياسه، وتحديد مدى مناسبة الفقرات للبُعد الذي تنتمي إليه، وتحديد مدى وضوح صياغة كل عبارة من عبارات المقياس، وإضافة أي عبارات يرى المحكم ضرورة وجودها إلى المقياس. وعقب الانتهاء من تحكيم الصورة

المبدئية للمقياس أجرت الباحثة كلَّ التعديلات التي اتفق عليها معظم المحكمين، كما حذفت العبارات التي أجمع أغلبية المحكمين على حذفها (٣)، وفيما يأتي جدول (٣) يوضح نسب اتفاق المحكمين على مدى انتماء بنود أبعاد مقياس الذكاء الوجداني.

جـــدول (٣)

نسب اتفاق المحكمين على مدى انتماء بنود أبعاد مقياس الذكاء الوجداني (البُعد الأول)

البُعـد	رقم المفردة	نسبة الاتفاق٪	رقم المفردة	نسبة الاتفاق٪	رقم المفردة	نسبة الاتفاق٪
البُعد الأول الوعي بالذات	١	١٠٠	١٣	٩٥	٢٥	٩٥
	٢	١٠٠	١٤	٨٨	٢٦	٩٩
	٣	٩٩	١٥	١٠٠	٢٧	٩٦
	٤	٩٥	١٦	٧٠	٢٨	٩٥
	٥	٩٩	١٧	٩٠	٢٩	١٠٠
	٦	٨٣	١٨	٨٨	٣٠	١٠٠
	٧	٥٦	١٩	٩٩	٣١	١٠٠
	٨	٧٠	٢٠	١٠٠	٣٢	٩٥
	٩	١٠٠	٢١	١٠٠	٣٣	٩٠
	١٠	١٠٠	٢٢	٩٥	٣٤	٨٨
	١١	٦٦	٢٣			
	١٢	٩٨	٢٤			

يتضح من جدول رقم (٣) فيما يتعلق بالبُعد الأول (الوعي بالذات) من مقياس الذكاء الوجداني لطلاب المرحلة الثانوية، فقد تراوحت نسب اتفاق المحكمين بين المفردات ٨٣%–١٠٠% لمعظم المفردات فيما عدا المفردات أرقام ٧، ٨، ١١، ١٦، فقد تراوحت نسب اتفاق المحكمين عليها بين ٥٦%–٧٠%، وبينما اعتمدت الباحثة على نسب اتفاق ٨٠% فأكثر لقبول المفردة، فقد استبعدت المفردات الثلاثة التي حصلت على نسب اتفاق أقل من ٨٠%، وأصبح البُعد بعد تحكيمه يتكون من (٣٠) مفردة.

جـــدول (٤)

نسب اتفاق المحكمين على مدى انتماء بنود أبعاد مقياس الذكاء الوجداني (البُعد الثاني)

البُعـــد	رقم المفردة	نسبة الاتفاق٪	رقم المفردة	نسبة الاتفاق٪	رقم المفردة	نسبة الاتفاق٪
البُعد الثاني إدارة الانفعالات	١	١٠٠	٩	٩٠	١٧	٩٥
	٢	١٠٠	١٠	٩٣	١٨	٩٩
	٣	٩٩	١١	٩٩	١٩	٩٦
	٤	٩٥	١٢	١٠٠	٢٠	٩٥
	٥	٩٩	١٣	٩٠	٢١	١٠٠
	٦	٨١	١٤	٨٨	٢٢	١٠٠
	٧	٩٩	١٥	٩٩	٢٣	١٠٠
	٨	٨٥	١٦	١٠٠	٢٤	٩٥

يتضح من جدول (٤) فيما يتعلق بالبُعد الثاني (إدارة الانفعالات) من مقياس الذكاء الوجداني لطلاب المرحلة الثانوية، أن نسب اتفاق المحكمين تراوحت بين المفردات ٨١%-١٠٠% لمعظم المفردات، وبينما اعتمدت الباحثة على نسب اتفاق ٨٠% فأكثر لقبول المفردة، فقد أبقت على كل المفردات، وذلك لأن كل المفردات تتعدى نسبة الـ٨٠%، ومن ثم ظل البُعد الثاني بعد تحكيمه (٢٤) مفردة.

جـــدول (٥)

نسب اتفاق المحكمين على مدى انتماء بنود أبعاد مقياس الذكاء الوجداني (البُعد الثالث)

البُعد	رقم المفردة	نسبة الاتفاق٪	رقم المفردة	نسبة الاتفاق٪	رقم المفردة	نسبة الاتفاق٪
البُعد الثالث الدافع النفسي	١	١٠٠	١٢	٨٨	٢٣	٩٥
	٢	١٠٠	١٣	٨٦	٢٤	٩٩
	٣	٩٩	١٤	٩٩	٢٥	٦٨
	٤	٩٥	١٥	٩٥	٢٦	٩٥
	٥	٩٩	١٦	١٠٠	٢٧	١٠٠
	٦	٨٦	١٧	١٠٠	٢٨	١٠٠
	٧	٩٩	١٨	٩٩	٢٩	١٠٠
	٨	٦٠	١٩	١٠٠	٣٠	٩٥
	٩	١٠٠	٢٠	١٠٠	٣١	١٠٠
	١٠	١٠٠	٢١	٩٥	٣٢	١٠٠
	١١	١٠٠	٢٢	١٠٠		

يتضح من جدول (٥) فيما يتعلق بالبُعد الثالث (الدافع النفسي) من مقياس الذكاء الوجداني، أن نسب اتفاق المحكمين تراوحت بين المفردات ٨٦%–١٠٠% لمعظم المفردات فيما عدا المفردات رقم ٨، ٢٥، فقد كانت نسبة اتفاق المحكمين عليها بين ٦٠%–٦٨%، وبينما اعتمدت الباحثة على نسب اتفاق ٨٠% فأكثر لقبول المفردة فقد استبعدت المفردة التي حصلت على نسبة اتفاق أقل من ٨٠%، وأصبح البُعد بعد تحكيمه يتكون من (٣٠) مفردة.

جـــدول (٦)

نسب اتفاق المحكمين على مدى انتماء بنود أبعاد مقياس الذكاء الوجداني (البُعد الرابع)

البُعد	رقم المفردة	نسبة الاتفاق٪	رقم المفردة	نسبة الاتفاق٪	رقم المفردة	نسبة الاتفاق٪
البُعد الرابع المهارات الاجتماعية	١	١٠٠	١٠	٩٥	١٩	٩٠
	٢	١٠٠	١١	٩٩	٢٠	٩٣
	٣	٩٩	١٢	٩٦	٢١	٩٩
	٤	٩٥	١٣	٩٥	٢٢	٧٧
	٥	٩٩	١٤	٦٥	٢٣	٩٠
	٦	٨٣	١٥	١٠٠	٢٤	٨٨
	٧	٩٩	١٦	١٠٠	٢٥	٩٩
	٨	٨٥	١٧	٩٥	٢٦	١٠٠
	٩	٨٥	١٨	١٠٠		

يتضح من جدول (٧) فيما يتعلق بالبُعد الرابع (المهارات الاجتماعية) من مقياس الذكاء الوجداني، أن نسب اتفاق المحكمين تراوحت بين المفردات ٨٣%–١٠٠% لمعظم المفردات فيما عدا المفردات رقم ١٤، ٢٢، فقد كانت نسبة اتفاق المحكمين عليهما بين ٦٥%–٧٧%، وبينما اعتمدت الباحثة على نسب اتفاق ٨٠% فأكثر لقبول المفردة فقد استبعدت المفردة التي حصلت على نسبة اتفاق أقل من ٨٠%، وأصبح البُعد بعد تحكيمه يتكون من (٢٤) مفردة.

جـــدول (٧)

نسب اتفاق المحكمين على مدى انتماء بنود أبعاد مقياس الذكاء الوجداني (البُعد الخامس)

البُعد	رقم المفردة	نسبة الاتفاق٪	رقم المفردة	نسبة الاتفاق٪	رقم المفردة	نسبة الاتفاق٪
البُعد الخامس التفهم (التعاطف)	١	٩٥	٩	١٠٠	١٧	٩٠
	٢	٩٩	١٠	١٠٠	١٨	٩٣
	٣	٩٦	١١	٩٩	١٩	٩٩
	٤	٩٥	١٢	٩٥	٢٠	١٠٠
	٥	١٠٠	١٣	٩٩	٢١	٩٠
	٦	١٠٠	١٤	٨٧	٢٢	٨٨
	٧	١٠٠	١٥	٩٩	٢٣	٩٩
	٨	٩٥	١٦	٨٥	٢٤	١٠٠

يتضح من الجدول السابق رقم (٧) فيما يتعلق بالبُعد الخامس (التفهم (التعاطف)) من مقياس الذكاء الوجداني لطلاب المرحلة الثانوية، أن نسب اتفاق المحكمين تراوحت بين المفردات ٨٥%-١٠٠% لمعظم المفردات، وبينما اعتمدت الباحثة على نسب اتفاق ٨٠% فأكثر لقبول المفردة فقد أبقت على كل المفردات، وذلك لأن كل المفردات تتعدى نسبة الـ٨٠%، ومن ثم ظل البُعد الثاني بعد تحكيمه (٢٤) مفردة.

جـــدول (٨)

توزيع أبعاد مقياس الذكاء الوجداني لتلاميذ المرحلة الابتدائية وعدد البنود التي تنتمي إليها

م	أبعـــاد المقيـــاس	عدد البنود
١	الوعي بالذات	٣٠
٢	إدارة الانفعالات	٢٤
٣	الدافع النفسي	٣٠
٤	المهارات الاجتماعية (التواصل الاجتماعي)	٢٤
٥	التفهم (التعاطف)	٢٤
المجموع الكلي للبنود		**١٣٢**

ثبـــات المقيـــاس Reliability:

قامت الباحثة بحساب ثبات مقياس الذكاء الوجداني بطريقة معامل ألفا-كرونباخ والتجزئة النصفية، وكانت النتيجة كالآتي:

جـــدول (٩)

معاملات ثبات مقياس الذكاء الوجداني لتلاميذ المرحلة الابتدائية

م	الأبعـــاد	التجزئة النصفية	معامل ألفا
١	الوعي بالذات	٠,٧٨	٠,٦٩
٢	إدارة الانفعالات	٠,٧٦	٠,٧٤
٣	الدافع النفسي	٠,٧٩	٠,٦٧
٤	المهارات الاجتماعية (التواصل الاجتماعي)	٠,٦٣	٠,٥٧
٥	التفهم (التعاطف)	٠,٧٧	٠,٥٩
الدرجة الكلية للأبعاد		**٠,٨٨**	**٠,٧٩**

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الثبات الخاصة بأبعاد الذكاء الوجداني والدرجة الكلية مرتفعة إلى حد كبير، ما يدل على الاتساق الداخلي لبنود المقياس.

الاتســـاق الـــداخلـــي:

اعتمدت الباحثة على الاتساق الداخلي للتأكد من صلاحية المقياس وثباته، إذ قام بحساب الاتساق الداخلي للمقياس عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة، والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه المفردة. وفيما يأتي جدول (١٠) يوضح الاتساق الداخلي للمقياس ومعامل الارتباط لكل عبارة من عبارات المقياس ومستوى دلالتها.

جـــدول (١٠)

الصورة النهائية لتوزيع أبعاد مقياس الذكاء الوجداني لتلاميذ المرحلة الابتدائية

م	أبعـــاد المقيـــاس	عـدد البنـود
١	الوعي بالذات	٢٨
٢	إدارة الانفعالات	٢٢
٣	الدافع النفسي	٢٧
٤	المهارات الاجتماعية (التواصل الاجتماعي)	٢٢
٥	التفهم (التعاطف)	٢١
المجموع الكلي للبنود		**١٢٠**

طريقة تقدير الدرجات: تُقدَّر الدرجات في هذا المقياس على النحو الآتي:

وضع علامة (✓) أمام العبارة وفقًا لثلاثة اختيارات، وهى على النحو الآتي: (موافق – موافق إلى حدٍّ ما – غير موافق)، إذ تعطى الدرجات (٣, ٢, ١) أو (١, ٢, ٣)، فإذا كانت العبارة موجبة تحصل (موافق) على الدرجات الثلاث، و(موافق إلى حد ما) على درجتين، و(غير موافق) على درجة واحدة، وإذا كانت العبارة سالبة تحصل (موافق) على درجة واحدة، و(موافق إلى حد ما) على درجتين، و(غير موافق) على ثلاث درجات، ثم تجمع درجات البنود وتُعبر الدرجة الإجمالية عن درجة الفرد على مقياس الذكاء الوجداني لتلاميذ المرحلة الابتدائية.

جـــدول (١١)

توزيع العبارات الموجبة والسالبة لمقياس الذكاء الوجداني لتلاميذ المرحلة الابتدائية

البُعـــــد	أرقام العبارات الموجبة	أرقام العبارات السالبة
البُعد الأول: الوعي بالذات	٢، ٤، ٥، ٢٤، ٢٦، ٢٨	١، ٣، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٥، ٢٧
البُعد الثاني: إدارة الانفعالات	١٣، ١٤، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٢	١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩،١٠، ١١، ١٢، ١٥، ١٦
البُعد الثالث: الدافع النفسي	١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٠، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٣، ٢٤، ٢٥	١١، ١٢، ١٣، ١٤، ٢٢، ٢٦، ٢٧
البُعد الرابع: المهارات الاجتماعية (التواصل الاجتماعي)	٢، ٣، ٤، ٧، ٨، ٩، ١١، ١٤، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٢	١، ٥، ٦، ١٠، ١٢، ١٣، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨
البُعد الخامس: التفهم (التعاطف)	١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧،١٨، ١٩	٨، ٩، ٢٠، ٢١

تعـريـف الــبرنــامــج الإرشـــادي:

يُعرف البرنامج الإرشادي في الدراسة الحالية بأنه: عملية مخططة ومنظمة في ضوء أسس علمية لتقديم الخدمات الإرشادية المباشرة وغير المباشرة الفردية والجماعية، كما يشتمل على مجموعة من الأنشطة المختلفة ذات التوجه الخاص، وذلك بهدف تنمية الذكاء الوجداني لدى التلاميذ المرحلة الابتدائية، ومساعدة الأشخاص على الوعي بأنفسهم والتعرف إلى مشكلاتهم

وحاجاتهم، وتنمية إمكاناتهم إزاء ما يواجهونه من صعوبات أو مشكلات، ومساعدتهم على اتخاذ القرارات بشأن علاجها أو التخفيف من حدتها، بما يؤدي إلى زيادة توافقهم الاجتماعي والأكاديمي، وممارسة وظائفهم الاجتماعية والتعليمية، وممارسة الأنشطة المختلفة داخل المدرسة.

الفنيات المستخدمة في البرنامج الإرشادي:

١- النمذجة (القصة).
٢- المحاضرة والمناقشة.
٣- التغذية المرتدة (الراجعة).
٤- السيكودراما (الدراما النفسية).
٥- لعب الدور وتبادل الدور.
٦- النشاط المنزلي.

أهـــداف الـبرنـامـــج:

١- الأهـــداف العـــامـــة:

يهدف هذا البرنامج إلى تنمية مهارات الذكاء الوجداني لتلاميذ صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية.

٢- الأهـداف الإجـرائيـة:

- أن يدرك التلاميذ أهمية الذكاء الوجداني كمطلب أساسي لحياتهم اليومية، وذلك بإثارة الوعي لديهم بالتفاوت بين الوجود النسبي، والغياب النسبي لمهارات الذكاء الوجداني في مواقف الحياة.
- أن يدرك التلاميذ المشاركون أهمية مفهوم الذكاء الوجداني في مساعدتهم على أن يكونوا أكثر نجاحًا وأكثر توافقًا مع أنفسهم ومع الآخرين.
- أن يدرك التلاميذ حجم التغيرات التي ستطرأ على حياتهم وعلاقتهم بالآخرين نتيجة الخبرة الجديدة.
- أن يدرك التلاميذ حياتهم الشخصية والاجتماعية والعملية، ويؤدوا العديد من الأدوار التي تتطلب التنمية للذكاء الوجداني.
- تحقيق مناخ آمن مساند لمواجهة الضغوط والتوترات والاندفاعات والإقلال من الغضب والصراعات، ما يساعد على تراجع مواقف العنف والسلوك العدواني داخل الفصل، وزيادة السيطرة على الذات، وتقبل الاختلاف مع الآخرين.

بعد عرض الأهداف الإجرائية، تقدم الباحثة بعض الأهداف الإجرائية ولكن بشيء من التفصيل، وذلك بتقسيم الأهداف الإجرائية إلى قسمين: الأول: أهداف خاصة بتنمية الكفاءات الشخصية وتحتوي على ثلاثة أبعاد، والثاني: أهداف خاصة بتنمية الكفاءات الاجتماعية وتحتوي على بُعدين، ويكون لكلِّ بُعد من أبعاد الذكاء الوجداني مجموعة من الأهداف يسعى البرنامج إلى تحقيقها، وذلك لتحقيق التكامل واكتساب المهارات الكلية المكونة للذكاء الوجداني وليس لجزء منها فقط، وفيما يأتي عرض لتلك الأهداف وفقًا لكل بُعد من أبعاد الذكاء الوجداني:

٣- أهداف خاصة بتنمية الكفاءات الشخصية، وتتم بالآتي:

أ) أهداف البُعد الأول (الوعي بالذات):

- أن يدرك الطلاب العلاقة بين مشاعرهم وأفكارهم وسلوكهم في أمور الحياة المختلفة.
- أن يستشعر الطلاب نواحي القوة والضعف بداخلهم.
- أن يستخدم الطلاب انفعالاتهم في القرارات السليمة.

ب) أهداف البُعد الثاني (إدارة الانفعالات):

- أن يعرف الطلاب الطرق المناسبة لإدارة الانفعالات.
- أن يتحكم الطلاب في مشاعرهم الجامحة والضاغطة جيدًا.
- أن يحتفظ الطلاب بالمشاعر الإيجابية لديهم حتى في أصعب الظروف.
- أن يتصرف الطلاب أخلاقيًّا تجاه الآخرين.
- أن يعترف الطلاب بأخطائهم ويواجهوا المواقف غير الأخلاقية من الآخرين.
- أن يتكيف الطلاب في استجابتهم وسلوكهم مع الظروف المتغيرة.

ج) أهداف البُعد الثالث (الدافع النفسي):

- أن يدرك الطلاب أهمية تحديد الأهداف للنجاح في الحياة.
- أن يسعى الطلاب للوصول إلى أهدافهم بجد ومثابرة.
- أن يتحكم الطلاب في رغباتهم الحالية من أجل الوصول للأهداف.

٤- أهداف خاصة بتنمية الكفاءات الاجتماعية، وتتم بالآتي:

أ) أهداف البُعد الرابع (المهارات الاجتماعية):

- أن يعرف الطلاب أهمية التواصل الفعال مع الآخرين.
- أن يشعر الطلاب بأهمية التفاعل الاجتماعي من أجل التواصل الفعال.
- أن يسعى الطلاب إلى القيام بدورهم المتكامل مع أدوار بقية الفريق.

ب) أهداف البُعد الخامس (التفهم [التعاطف]):

- أن يعرف الطلاب احتياجات الآخرين ويراعوها فيما يقدمونه من خدمات.
- أن يتعاطف الطلاب مع الآخرين ومشاركتهم وجدانيًّا في مختلف الأوقات.
- أن يشارك الطلاب الآخرين مشاعرهم من أجل تحقيق أهداف الجماعة.

وتُترجم الأهداف إلى مجموعة من الأنشطة والألعاب الجماعية والفردية والمواقف السلوكية والاجتماعية فيما بينها، مكونة موقفًا حياتيًّا متكاملًا للمراهقين الذكور (اجتماعيًّا –ثقافيًّا –فنيًّا – دينيًّا)، وتستخدم الباحثة الفنيات السابق ذكرها.

أساليب المعالجة الإحصائية للبيانات:

اعتمد البحث الحالي على أسلوب اختبار "ويلكوكسن" Wilcoxon، وأسلوب اختبار "مان – وتني".

نتائج الدراسة:

اختبار صحة الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه "توجد فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الذكاء الوجداني –وأبعاده الفرعية– وذلك لصالح القياس البعدي".

وللتحقق من صحة هذا الفرض، قامت الباحثة بتطبيق مقياس الذكاء الوجداني على أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج الإرشادي وبعد تطبيقه مباشرة، ثم قامت الباحثة باستخدام اختبار "ويلكوكسن" Wilcoxon للأزواج المتماثلة المرتبة ذات الإشارة، وذلك لحساب دلالة

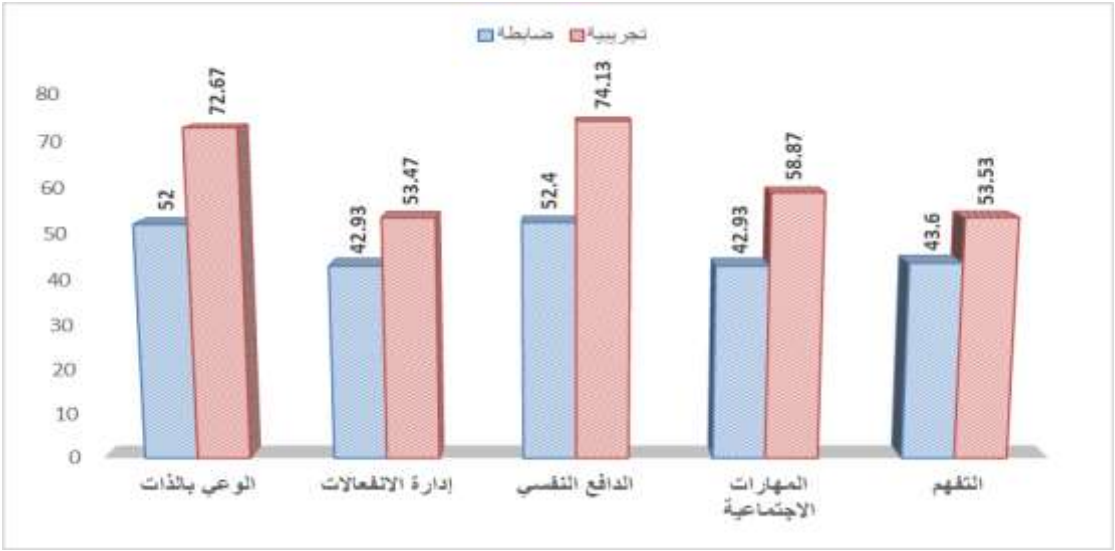
الفروق بين القياسين القبلي والبعدي لمتوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الذكاء الوجداني ويبين جدول (١٢) نتائج هذا الإجراء.

جـــــدول (١٢)

نتائج اختبار "ويلكوكسن" لدلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس الذكاء الوجداني (ن = ٤٠)

البُعـــد	المتوسط		العدد	متوسط الرتب		مجموع الرتب		قيمة Z	مستوى الدلالة
	قبلي	بعدي		قبلي	بعدي	قبلي	بعدي		
البعد الأول	٥٢,٠٧	٧٢,٦٧	٤٠	٠,٠٠	٢٠,٠	٠٠,٠٠	٢٤,٠٠	-٣,٤٢	٠,٠١
البعد الثاني	٤٢,٤٧	٥٣,٤٧	٤٠	٠,٠٠	٢٠,٠	٠٠,٠٠	١٥,٠٠	-٣,٤١	٠,٠١
البعد الثالث	٥٣,٦٧	٧٤,١٣	٤٠	٠,٠٠	٢٠,٠	٠٠,٠٠	٢٦,٠٠	-٣,٤٢	٠,٠١
البعد الرابع	٤٢,٨٧	٥٨,٨٧	٤٠	٠,٠٠	٢٠,٠	٠٠,٠٠	٢٧,٠٠	-٣,٤١	٠,٠١
البعد الخامس	٤٣,٢٧	٥٣,٥٣	٤٠	٠,٠٠	٢٠,٠	٠٠,٠٠	٢٤,٢٢	-٣,٤١	٠,٠١
الدرجة الكلية	٢٤٣,٢٧	٣١٢,٥٣	٤٠	٠,٠٠	٢٠,٠	٠٠,٠٠	٧٨,٠٠	-٣,٤٠	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس الذكاء الوجداني (الدرجة الكلية والأبعاد) لصالح القياس البعدي، وبذلك يكون قد تحققت صحة الفرض الأول كليًا.



شكل (١) دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الذكاء الوجداني وفقًا للأبعاد

شكل (٢) دلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس الذكاء الوجداني وفقًا للدرجة الكلية

اختبار صحة الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي – بعد تطبيق البرنامج – على مقياس الذكاء الوجداني، وذلك لصالح المجموعة التجريبية".

وللتحقق من صحة هذا الفرض، قامت الباحثة بتطبيق مقياس الذكاء الوجداني على المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تعرض المجموعة التجريبية للبرنامج الإرشادي، ثم استخدمت اختبار "مان – وتني" لحساب دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي، ويبين الجدول (١٣) نتائج هذا الإجراء.

جـــدول (١٣)

نتائج اختبار "مان-وتني" لدلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الذكاء الوجداني

البُعد	المجموعة الضابطة (ن = ٢٠)			المجموعة التجريبية (ن = ٢٠)			قيمة U	مستوى الدلالة
	م	مجموع الرتب	متوسط الرتب	م	مجموع الرتب	متوسط الرتب		
البعد الأول	٥٢,٠٠	١٢٠	٨	٧٢,٦٧	٣٤٥	٢٣	صفر	٠,٠١
البعد الثاني	٤٢,٩٣	١٢٠	٨	٥٣,٤٧	٣٤٥	٢٣	صفر	٠,٠١
البعد الثالث	٥٢,٤٠	١٢٠	٨	٧٤,١٣	٣٤٥	٢٣	صفر	٠,٠١
البعد الرابع	٤٢,٩٣	١٢١	٨,٠٧	٥٨,٨٧	٣٤٤	٢٢,٩٣	١	٠,٠١
البعد الخامس	٤٣,٦٠	١٢٢	٨,١٣	٥٣,٥٣	٣٤٤	٢٢,٨٧	٢	٠,٠١
الدرجة الكلية	٢٣٤,٣٣	١٢٠	٨	٣١٢,٥٣	٣٤٥	٢٣	صفر	٠,٠١

قيمة (U) الجدولية الدالة عند مستوى ٠,٠١ = ٤٠.

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الذكاء الوجداني (الدرجة الكلية والأبعاد) لصالح المجموعة التجريبية، وبذلك تكون قد تحققت صحة الفرض الثاني كليًا.

اختبار صحة الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الذكاء الوجداني".

وللتحقق من صحة هذا الفرض، قامت الباحثة بتطبيق: مقياس الذكاء الوجداني على المجموعة التجريبية بعد تعرضه للبرنامج الإرشادي، ثم أعادت تطبيق الاختبار بعد مدة زمنية مقدارها (٦٠) يومًا من انتهاء البرنامج، وباستخدام اختبار" ويلكوكسن" للأزواج المتماثلة المرتبة ذات الإشارة، حُسِبت دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسات البعدية المتكررة على مقياس الذكاء الوجداني، ويبين الجدول (١٤) نتائج هذا الإجراء.

جـــدول (١٤)

نتائج اختبار "ويلكوكسن" لدلالة الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية على مقياس الذكاء الوجداني (ن = ٢٠)

البُعـــد	المتـــوســـط		قيمة Z	مستوى الدلالة
	بعدي	تتبعي		
البعد الأول	٧٢,٦٧	٧٠,٦٧	-٢,٣٩	٠,٠٥
البعد الثاني	٥٣,٤٧	٥٣,٤٧	-٠,٤١	غير دالة
البعد الثالث	٧٤,١٣	٧٣,٥٣	-٢,٣٩	غير دالة
البعد الرابع	٥٨,٨٧	٥٦,١٣	-٣,٤٢	٠,٠٥
البعد الخامس	٥٣,٥٣	٥٣,٣٣	-٠,٠٣	غير دالة
الدرجة الكلية	٣١٢,٥٣	٣٠٩,١٣	-٠,٤٢	غير دالة

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق بين القياسين البعدي والتتبعي في الأبعاد: ٢، ٣، ٥ ووجود فروق دالة عند مستوى (٠,٠٥) في البُعدين ١، ٤، والدرجة الكلية لصالح القياس

البعدي، وبذلك تكون قد تحققت صحة الفرض الثالث كليًا، وذلك لأن الفروق جاءت لصالح القياس البعدي، وهذا يدل على تغير سلوك طلاب المجموعة التجريبية واكتسابهم مهارات الذكاء الوجداني، وتطبيقها في مجال الحياة وخاصة في بُعد إدارة الانفعالات، والدافع النفسي، والتعاطف.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

يتضح من العرض السابق لنتائج الدراسة وجود تحسن ملحوظ في مستوى الذكاء الوجداني بأبعاده المختلفة لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد تعرضهم لبرنامج تنمية الذكاء الوجداني، وذلك بمقارنتهم بأفراد المجموعة نفسها قبل التعرض للبرنامج، إذ تتفق هذه النتائج مع الاتجاه العام لنتائج الأبحاث والدراسات السابقة في هذا المجال، وما ورد في الإطار النظري حول الآثار الإيجابية للبرامج الإرشادية والتدريبية في تنمية الذكاء الوجداني لدى أفراد المجموعة التجريبية، ومنها دراسة: (Prentice et al., 2020; Raghubir, 2018; Valente et al., 2019).

ونجد أيضًا وجود تحسن ملحوظ في مستوى الذكاء الوجداني بأبعاده المختلفة لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد التعرض للبرنامج المستخدم، مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة التي لم تتعرض للبرنامج، وذلك يثبت أن النمو الذي حدث في مستوى الذكاء الوجداني يرجع إلى فاعلية البرنامج المستخدم، وما له من أثر في تحسين الجوانب الوجدانية وزيادة القدرة على ضبط الانفعالات والسيطرة عليها. إذ تتفق هذه النتائج مع بعض الدراسات السابقة مثل: (Brennan, 2021; Cook & Rao, 2018; Farris et al., 2020; Fletcher et al., 2018; Ghimire, 2017).

من العرض السابق للنتائج اتضحت استمرارية التأثير الإيجابي للبرنامج لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد مرور ثمانية أسابيع من الانتهاء من البرنامج، وهذا يشير إلى مدى فاعلية البرنامج وقدرته على تنمية مهارات الذكاء الوجداني، إذ استمر تأثيره في سلوك أفراد المجموعة التجريبية، وشمل مواقف حياتهم المختلفة، وهذه النتيجة تتفق مع الدراسات الآتية: (Berkeley & Larsen, 2018; Raghubir, 2018; Schuller & Schuller, 2018; Smolkowski et al., 2019; Valente et al., 2019; Wen et al., 2019; Willcutt et al., 2019).

التـــوصيـــات:

في ضوء النتائج السابقة التي توصل إليها البحث، فإن الباحثة توصي بما يأتي:

١- ضرورة توجيه برامج الذكاء الوجداني لدى الأخصائي النفسي بالمدارس، لأنه عنصر أساس بواسطته تُنمَّى مهارات الطلاب الوجدانية والاجتماعية التي لها دور مهم في علاج بعض الاضطرابات السلوكية لدى الطلاب.

٢- ضرورة الاهتمام ببرامج الذكاء الوجداني، وذلك بإدماجها، إذ تصبح جزءًا أساسيًّا من المناهج الدراسية في المراحل المختلفة، حتى تحقق أهداف التربية النفسية.

٣- ضرورة الاهتمام بالخدمة الاجتماعية المدرسية بشكل مكثف في مدارس التعليم الفني، وإخضاع مشكلة السلوك العدواني لدى طلاب التعليم الفني للتشخيص والعلاج والإرشاد النفسي.

٤- تفعيل علاقة مناهج التعليم بالحياة والواقع الحياتي المعاش، فكريًّا وعلميًّا، محليًّا وعالميًّا، إذ يرتبط محتواها بالمتغيرات المتلاحقة في مجال العلم والتكنولوجيا واستيعاب التعليم بمحتواه وطرائقه وأساليبه للمتغيرات المحلية والمجتمعية بطريقة تقنع الطلاب، وتزيد من وعيهم بالقضايا المختلفة، مثل: قضية السلوك العدواني.

٥- ضرورة اكتساب المعلم مهارات الذكاء الوجداني لمعاونة طلابه على كيفية التعامل مع التجارب المحبطة لطموحاتهم والتشجيع المستمر لهؤلاء الطلاب الذي قد يكسبهم المهارة التي تمكنهم من تخطي هذه التجارب والعقبات.

٦- ضرورة توعية الآباء بأهمية الذكاء الوجداني في تنمية الثقة بالنفس والحد من السلوكيات العنيفة والعدوانية الموجهة للآخرين من الأبناء، الذي يتطلب توفير مناخ مناسب لنمو هذا الجانب بتقديم نموذج وجداني جيد، وتقديم النصائح في جو من الود والحب.

٧- أن تهتم وسائل الإعلام بتقديم برامج ذات طابع حواري يتحدث فيها متخصصون في التربية وعلم النفس والاجتماع والقانون ورجال الدين، إذ تهدف البرامج إلى رفع وعي الأفراد بظاهرة العنف والسلوك العدواني لدى الطلاب بالمدارس، ومناقشة الأسباب الحقيقية التي تقف وراء هذه الظاهرة، وتشجيع الأفراد على طرح الحلول المناسبة لها.

٨- تأكيد دور الإرشاد التربوي والنفسي في المدارس الثانوية الصناعية وتدعيم الخدمات التي يقوم بها القائمون عليه من أجل توفير الصحة النفسية السوية للطلاب.

الأبحاث المقترحة:

١- فاعلية البرامج الإرشادية في تنمية الذكاء الوجداني لدى الأفراد في مراحل حياتهم المختلفة.

٢- إجراء بحوث لدراسة دور الذكاء الوجداني في إعداد القادة في مجالات مهنية مختلفة، وما لذلك من أثر في تحسين مستوى العمل والإنتاج.

٣- إجراء بحوث لدراسة دور الذكاء الوجداني في تحسين جوانب الصحة ورفع المعاناة عن المرضى، والأخذ بيدهم نحو طريق الشفاء.

٤- إجراء بحوث لدراسة دور الذكاء الوجداني في تحقيق التوافق الزواجي بما يتيحه من فرص التفاهم ومراعاة المشاعر وضبط الانفعالات بين الزوجين.

٥- إجراء بحوث لدراسة العوامل التي تؤثر في الذكاء الوجداني ودوره في خفض الاضطرابات والانفعالات لدى بعض الأفراد.

٦- دراسة تقويمية لمدى فاعلية البرامج التي تقوم على تزاوج الأداء المعرفي والأداء الوجداني في بعض المهام المتنوعة.

٧- برنامج تدريبي لمهارات الذكاء الوجداني يؤثر في اتجاهات الطلاب المراهقين نحو المشكلات المستقبلية.

المـــراجـــع الإنجلـــيزيـــة

Afeli, S. A. (2019). Academic accommodation strategies for pharmacy students with learning disabilities: what else can be done? Currents in Pharmacy Teaching and Learning, 11(8), 751-756.

Berkeley, S., & Larsen, A. (2018). Fostering self- regulation of students with learning disabilities: Insights from 30 years of reading comprehension intervention research. Learning Disabilities Research & Practice, 33(2), 75-86.

Bibi, A., Saleem, A., Khalid, M. A., & Shafique, N. (2020). Emotional intelligence and aggression among university students of Pakistan: a correlational study. Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma, 29(10), 1189-1203.

Brennan, C. (2021). Learning Disabilities. The Handbook of Language and Speech Disorders, 209-236.

Cook, S. C., & Rao, K. (2018). Systematically applying UDL to effective practices for students with learning disabilities. Learning Disability Quarterly, 41(3), 179-191.

Farris, E. A., Alexander, E. E., & Odegard, T. N. (2020). Assessment and identification of learning disabilities. The clinical guide to assessment and treatment of childhood learning and attention problems, 3-32.

Fida, A., Ghaffar, A., Zaman, A., & Satti, A. N. (2018). Gender Comparison of Emotional Intelligence of University Students. Journal of Education and Educational Development, 5(1), 172-188.

Fiori, M., & Vesely-Maillefer, A. K. (2018). Emotional intelligence as an ability: Theory, challenges, and new directions. In Emotional intelligence in education (pp. 23-47). Springer.

Fletcher, J. M., & Miciak, J. (2017). Comprehensive cognitive assessments are not necessary for the identification and treatment of learning disabilities. Archives of Clinical Neuropsychology, 32(1), 2-7.

Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S., & Barnes, M. A. (2018). Learning disabilities: From identification to intervention. Guilford Publications.

Ghimire, S. (2017). Knowledge of primary school teacher regarding learning disabilities in school children. Journal of Nobel Medical College, 6(1), 29-35.

Goh, E., & Kim, H. J. (2021). Emotional intelligence as a predictor of academic performance in hospitality higher education. Journal of Hospitality & Tourism Education, 33(2), 140-146.

Graham, S., Collins, A. A., & Rigby-Wills, H. (2017). Writing characteristics of students with learning disabilities and typically achieving peers: A meta-analysis. Exceptional Children, 83(2), 199-218.

Herrera, L., Al-Lal, M., & Mohamed, L. (2020). Academic achievement, self-concept, personality and emotional intelligence in primary education. Analysis by gender and cultural group. Frontiers in psychology, 10, 3075.

Hodzic, S., Scharfen, J., Ripoll, P., Holling, H., & Zenasni, F. (2018). How efficient are emotional intelligence trainings: A meta-analysis. Emotion Review, 10(2), 138-148.

Issah, M. (2018). Change leadership: The role of emotional intelligence. Sage Open, 8(3), 2158244018800910.

Jeremy, F. (2018). Educating students with learning disabilities in inclusive classrooms.

Jitendra, A. K., Lein, A. E., Im, S.-h., Alghamdi, A. A., Hefte, S. B., & Mouanoutoua, J. (2018). Mathematical interventions for secondary students with learning disabilities and mathematics difficulties: A meta-analysis. Exceptional Children, 84(2), 177-196.

Kanesan, P., & Fauzan, N. (2019). Models of emotional intelligence: A review. e-Bangi, 16, 1-9.

Khasawneh, M. A. S. (2021). The Level of Emotional Intelligence of English Language Students with Learning Disabilities from the Point of View of Their Parents. Science and Education, 2(7), 264-275.

Kohli, A., Sharma, S., & Padhy, S. K. (2018). Specific learning disabilities: Issues that remain unanswered. In (Vol. 40, pp. 399-405): SAGE Publications Sage India: New Delhi, India.

Kopp, A., & Jekauc, D. (2018). The influence of emotional intelligence on performance in competitive sports: A meta-analytical investigation. Sports, 6(4), 175.

Marita, S., & Hord, C. (2017). Review of mathematics interventions for secondary students with learning disabilities. Learning Disability Quarterly, 40(1), 29-40.

Mattingly, V., & Kraiger, K. (2019). Can emotional intelligence be trained? A meta-analytical investigation. Human Resource Management Review, 29(2), 140-155.

McGrath, A. L., & Hughes, M. T. (2018). Students with learning disabilities in inquiry-based science classrooms: A cross-case analysis. Learning Disability Quarterly, 41(3), 131-143.

Pekaar, K. A., Bakker, A. B., van der Linden, D., & Born, M. P. (2018). Self-and other-focused emotional intelligence: Development and validation of the Rotterdam Emotional Intelligence Scale (REIS). Personality and Individual Differences, 120, 222-233.

Power, A., & Bartlett, R. (2018). Self-building safe havens in a post-service landscape: How adults with learning disabilities are reclaiming the welcoming communities agenda. Social & Cultural Geography, 19(3), 336-356.

Prentice, C., Dominique Lopes, S., & Wang, X. (2020). Emotional intelligence or artificial intelligence–an employee perspective. Journal of Hospitality Marketing & Management, 29(4), 377-403.

Raghubir, A. E. (2018). Emotional intelligence in professional nursing practice: A concept review using Rodgers's evolutionary analysis approach. International journal of nursing sciences, 5(2), 126-130.

Schuller, D., & Schuller, B. W. (2018). The age of artificial emotional intelligence. Computer, 51(9), 38-46.

Showers, A. H., & Kinsman, J. W. (2017). Factors that contribute to college success for students with learning disabilities. Learning Disability Quarterly, 40(2), 81-90.

Smolkowski, K., Crawford, L., Seeley, J. R., & Rochelle, J. (2019). Introduction to implementation science for research on learning disabilities. Learning Disability Quarterly, 42(4), 192-203.

Udod, S. A., Hammond-Collins, K., & Jenkins, M. (2020). Dynamics of emotional intelligence and empowerment: the perspectives of middle managers. Sage Open, 10(2), 2158244020919508.

Valente, S., Monteiro, A. P., & Lourenço, A. A. (2019). The relationship between teachers' emotional intelligence and classroom discipline management. Psychology in the Schools, 56(5), 741-750.

Wen, J., Huang, S. S., & Hou, P. (2019). Emotional intelligence, emotional labor, perceived organizational support, and job satisfaction: A moderated mediation model. International Journal of Hospitality Management, 81, 120-130.

Willcutt, E. G., McGrath, L. M., Pennington, B. F., Keenan, J. M., DeFries, J. C., Olson, R. K., & Wadsworth, S. J. (2019). Understanding comorbidity between specific learning disabilities. New directions for child and adolescent development, 2019(165), 91-109.

Zeng, W., Ju, S., & Hord, C. (2018). A literature review of academic interventions for college students with learning disabilities. Learning Disability Quarterly, 41(3), 159-169.