برنامج لتنمية الذكاء الوجداني وأثره في خفض بعض المشكلات السلوكية لدى عينة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم بالمملكة العربية السعودية

إعداد
هدى عبد الرحمن عبد العزيز العرفج
ماجستير التربية من قسم علم النفس التربوي - معهد البحوث والدراسات التربوية

أولا: مقدمة الدراسة

يعتبر موضوع صعوبات التعلم، من الموضوعات الجديدة نسبيًا في ميدان التربية الخاصة، ففي العقد الأخير من هذا القرن بدأ الاهتمام بشكل واضح من الأطفال الذين يعانون من شكل ما من أشكال صعوبات التعلم، (عادل الأشول: ٢٠٠٦، ١٦٥) أما فيما مضى أي خلال العقود الثلاث السابقة، فقد كان اهتمام التربية الخاصة منصبًا على أشكال الإعاقات الأخرى، كالإعاقة العقلية، والسمعية، والبصرية، والحركية، ولكن وبسبب ظهور مجموعة من الأطفال السوية في نموها العقلي والسمعي والبصري والحركي، والتي تعاني من مشكلات تعليمية، بدأ المختصون في التركيز على هذا الجانب من التربية الخاصة بهدف التعرف إلى مظاهر صعوبات التعلم، وخاصة في الجوانب الأكاديمية والحركية، والانفعالية.

لقد أطلقت تسميات مختلفة على هذه الفئة من الأطفال التي تعاني من ظاهرة صعوبات التعلم (Lerner, 2000) مثل:

- الأطفال ذوي الإصابات الدماغية (Brain- Injured Children)
- الأطفال ذوي المشكلات الإدراكية (Children With Perceptual Handicaps)
- الأطفال ذوي الخلل الدماغي البسيط (Children with Minimal Brain Dysfunction)
- الأطفال العاجزين عن التعلم (Children with Learning Disabilities)

كما أطلق مصطلح الإعاقة الخفية (Hidden Handicapped) على هذه الفئة من الأطفال، ولقد تم الاتفاق بين أخصائي التربية الخاصة على أن مصطلح "صعوبات التعلم" أكثر المصطلحات قبولاً في ميدان التربية الخاصة.

وتسهم عدة علوم في تفسير أسباب تلك الظاهرة وعلاجها، إذ يتركز دور المتخصصين في علم النفس في تطوير أساليب قياس وتشخيص الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وفي شرح دور نظريات التعلم وتعديل السلوك وتطبيقها في البرامج التربوية الخاصة بهم، أما دور المتخصصين في علوم الطب والأعصاب فيتضح في تفسير صعوبات التعلم من وجهة نظر طبية، وأما دور المتخصصين في علوم اللغة، والبصريات والسمعيات، فيتلخص في توضيح المشكلات اللغوية المصاحبة لصعوبات التعلم، وفي تفسير الإدراك السمعي والبصري، أما دور التربية الخاصة فيبدو في وضع البرامج التربوية الفردية المناسبة وخاصة ما يسمى بالتدريس العلاجي.

وتشير صعوبات التعلم إلى حالة الخلل في واحد أو أكثر من العمليات السيكولوجية الأساسية التي تدخل في فهم اللغة واستخدامها على المستوى الكلامي أو الكتابي والتي تظهر في ضعف القدرة على القيام بالعمليات الحسابية، ويتضمن ذلك أوضاعًا كالتي تتمثل في خلل الإدراك الحسي وإصابات الدماغ وخلل في القراءة واحتباس الكلام خلال النمو. (درغام يوسف الرحال، ٢٠٠١: ص ١٥٥).

كما تعرف صعوبات التعلم بأنها عبارة عن مصطلح يشير إلى مجموعة متباينة من الاضطرابات التي تظهر من خلال صعوبات واضحة في اكتساب واستخدام قدرات الاستماع والانتباه والكلام والاستدلال الرياضي، ويفترض في هذه الاضطرابات أن تكون ناتجة عن خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي وأنها ليست بسبب تخلف عقلي أو حسي أو اضطرابات نفسية أو حرمان بيئي وثقافي. (كمال زيتون، ٢٠٠٧: ص ١١١).

وتوضح هذه التعريفات مدى تنوع الفئات الفرعية المندرجة تحت فئة صعوبات التعلم فضلا عن تنوع الاضطرابات التي يعاني منها أفراد هذه الفئة والتي تتضمن مدى واسع من الاضطرابات في التحصيل الدراسي والقراءة والكتابة والرياضيات وعمليات التفكير وفي الإدراك البصري والسمعي. (يحيى أحمد القبالي، ٢٠٠٣: ص ص ٥١- ٦٠).

وتشير الإحصائيات في الولايات المتحدة الأمريكية على سبيل المثال أنه ما بين ١٥-٢٢% من الطلاب يعانون من مشكلات انفعالية من الشدة التي تتطلب التدخل العلاجي.وكثير من بين هؤلاء الطلاب هم من ذوي صعوبات التعلم. كما يندرج ثلث هؤلاء الطلاب تحت فئة فرعية واحدة من صعوبات التعلم، وهي صعوبات التعلم غير اللفظية أو (الصعوبات الاجتماعية – الانفعالية nonverbal learning disabilities or social – emotional disabilities). كما يرى آخرون أن نحو ٧٥% من ذوي صعوبات التعلم يعانون عجز في المهارات الاجتماعية. (elksnin & Elksnin, 2004: 185).

ولهذا فقد بدأ الاهتمام بالقضايا الاجتماعية الانفعالية المتعلقة بالأطفال ذوي صعوبات التعلم في الثلاث عقود الأخيرة. وبالرغم من ذلك فلا زال المجال بحاجة للمزيد من البحث والدراسة.

وقد نما هذا الاهتمام عند الاعتراف بالحقيقة القائلة بأن هذه المهارات تعد ركنًا أساسيًا من أجل النجاح في الدراسة وفي الحياة. وتؤيد ذلك الدلائل حول كون الأطفال والطلاب الذين يظهرون قدرا كافيا من المهارات الاجتماعية الانفعالية أكثر قابلية للنجاح الدراسي والقبول من الآخرين وأكثر قابلية أن يكونوا على قدر عال من التوافق العاطفي ويتمتعون بمستويات عالية من التوازن والنمو الاجتماعي وتنخفض لديهم نسبة المشاكل السلوكية والوجدانية.

وفي هذا الصدد، ظهر حديثًا مفهوم الذكاء الوجداني Emotional Intelligence وهو مصطلح جديد نسبيًا يهدف إلى تكملة النظرة التقليدية إلى الذكاء من خلال التركيز على الخصائص الانفعالية أو الوجدانية والشخصية والاجتماعية للسلوك الذكي، (عبد العال حامد عجوة، ٢٠٠٢، ص: ٢٥٣).

ويركز الذكاء الوجداني على مدى قدرة الفرد على فهم انفعالات الآخرين والانفعالات الشخصية بهدف ضبطها تنميتها وتنظيمها وإداراتها بفعالية ومهارة وكفاءة والاستفادة منها في حفز الذات بطريقة تفاؤلية تؤثر في قدرة الفرد على النجاح ومواجهة ضغوط الحياة. (محمد عبد السلام غنيم، ٢٠٠٧، ص: ٢٢).

ونجد أنه على الرغم من تمتع الأطفال ذوي صعوبات التعلم بمستوى متوسط أو أعلى من المتوسط في الذكاء المعرفي إلا أنهم في الوقت ذاته لا يظهرون السلوكيات الأكاديمية والاجتماعية المتوقعة من أطفال في مستوى ذكائهم. (Helen, 2007, 30). فكما سبق الذكر يعاني هؤلاء الأطفال من صعوبات في الجوانب الوجدانية والمهارات الاجتماعية اللازمة من أجل النجاح الدراسي.

وقد أوضحت بعض الدراسات في الذكاء الوجداني لدى ذوى صعوبات التعلم. مثل دراسة هيلين (Helen, 2007, 55) وجود ارتباط دال وقوي بين صعوبات الفهم القرائي والذكاء الوجداني لدى عينة من التلاميذ تتراوح أعمارهم بين ١٢- ١٥ سنة وأوصت الباحثة بأهمية تنمية مهارات الذكاء الوجداني من أجل التغلب على صعوبات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

والذكاء الوجداني عبارة عن عدة أبعاد ومن الملاحظ أن هذه الأبعاد يمكن أن تتحسن بالتدريب عليها فمثلاً يمكن تحسين الأداء في مجال إدراك الوجدان عن طريق زيادة انتباه الفرد وزيادة خبراته بملامح الوجوه أو بأحداث القصص الوجدانية المختلفة. (أمال زكريا منسي النمر، ٢٠٠٦، ص: ٤٢).

ويعزز ذلك الرأي نتائج الكثير من الدراسات التي أجريت في مجال تنمية الذكاء الوجداني. وتعد المرحلة الابتدائية عامة- والمتأخرة- خاصة من أهم المراحل في حياة الفرد لما لها من أهمية كبرى في تكوين الشخصية وإرساء القواعد لبنائها العقلي والوجداني.

ثانيا: مشكلة الدراسة

تتركز مشكلة الدراسة في معرفة أثر تنمية الذكاء الوجداني في خفض المشكلات السلوكية لدى عينة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية.

وتتحدد مشكلة الدراسة الحالية في أنها تحاول الإجابة عن التساؤلات الآتية:

١- ما مدى فاعلية برنامج لتنمية الذكاء الوجداني بأبعاده الخمسة (الوعي بالذات، إدارة الوجدان، الدافعية الذاتية، التفهم والمهارات الاجتماعية)في خفض القلق لدى الطالبات ذوات الصعوبة التعليمية في الطفولة المتأخرة من (٩-١٢) عامًا؟

٢- ما مدى فاعلية برنامج لتنمية الذكاء الوجداني بأبعاده الخمسة (الوعي بالذات، إدارة الوجدان، الدافعية الذاتية، التفهم والمهارات الاجتماعية) في زيادة الاتزان الانفعالي لدى طالبات ذوات الصعوبة التعليمية في الطفولة المتأخرة من (٩- ١٢) عاما.

٣- ما مدى فاعلية برنامج لتنمية الذكاء الوجداني بأبعاده الخمسة (الوعي بالذات، إدارة الوجدان، الدافعية الذاتية، التفهم والمهارات الاجتماعية) في خفض الدورية الانفعالية لدى الطالبات (٩-١٢) ذوات صعوبة التعلم القرائية؟

٤- هل يستمر تأثير برنامج لتنمية الذكاء الوجداني لدى الطالبات ذوات صعوبة التعلم إلى فترة المتابعة؟

ثالثا:- أهداف الدراسة

١- التعرف على برنامج لتنمية الذكاء الوجداني بأبعاده الخمسة (الوعي بالذات، إدارة الوجدان، الدافعية الذاتية، التفهم، المهارات الاجتماعية) لدى الطالبات ذوات صعوبة التعلم في مرحلة الطفولة المتأخرة (٩-١٢) في خفض القلق.

٢- التعرف على فاعلية برنامج تنمية الذكاء الوجداني لدى الطالبات ذوات صعوبة التعلم في الطفولة المتأخرة من (٩-١٢) عامًا في زيادة الاتزان الانفعالي.

٣- التعرف على فاعلية برنامج لتنمية الذكاء الوجداني لدى الطالبات ذوات صعوبة التعلم في مرحلة الطفولة المتأخرة (٩-١٢) في خفض الدورية الانفعالية.

٤- التعرف على فاعلية برنامج لتنمية الذكاء الوجداني لدى الطالبات ذوات صعوبة التعلم في مرحلة الطفولة المتأخرة (٩-١٢) عاما في فترة المتابعة.

رابعا:- أهمية الدراسة

أ- الأهمية النظرية:

تستمد الدراسة أهميتها النظرية من النتائج المتوقع الحصول عليها مما يؤدي إلى زيادة الرصيد المعرفي عن المتغيرات التي ندرسها لدى الطالبات ذوي الصعوبة القرائية في مرحلة الطفولة المتأخرة من (٩-١٢) عامًا.

الأهمية التطبيقية:

١- إعداد مقياس للذكاء الوجداني لدى الطالبات ذوات صعوبة التعلم في مرحلة الطفولة المتأخرة من (٩-١٢)

٢- إعداد برنامج لتنمية الذكاء الوجداني لدى الطالبات ذوات صعوبة التعلم في مرحلة الطفولة المتأخرة من (٩- ١٢)عامًا منطلقًا من خصائص هذه الفئة ومعتمدًا على فنيات العلاج المعرفي السلوكي.

٣- تقديم التوصيات والمقترحات المناسبة للآباء والمعلمين التي تساعدهم في وضع الخطط المختلفة لتنمية الذكاء الوجداني لدى الطالبات ذوات صعوبة التعلم مما يسهم بشكل فاعل في مساعدة المجتمع على الاستفادة من الطاقات البشرية المعطلة بسبب تداعيات هذه الصعوبة.

خامسا:- حدود الدراسة تلتزم الدراسة بالحدود التالية:

١- تتحدد الدراسة بحدود التعميم من العينة إلى التلميذات ذوات الصعوبة التعليمية القرائية بالمرحلة الابتدائية.

٢- تتحدد الدراسة بطبيعة وخصائص العينة التجريبية والتي تكونت في صورتها النهائية من (٢٠) طالبة من طالبات المرحلة الابتدائية الصف الرابع الابتدائي (إناث فقط) ممن تتراوح أعمارهم بين ٩-١٢ سنوات في المملكة العربية السعودية ممن تعانين من صعوبات التعلم في القراءة.

سادسا:- مصطلحات الدراسة

البرنامج: Program

عرفته (علا عبد الرحمن على محمد، ٢٠٠٥، ص:٨) في دراستها على أنه مجموعة الخبرات التربوية المنظمة والتي تقدم للطفل ويراعى في تصميمها مناسبتها لخصائص نمو الأطفال وحاجاتهم وقدراتهم بهدف تنمية الذكاء الوجداني.

ويعرف في هذه الدراسة الحالية على أنه مجموعة من الخبرات المخططة القائمة على نموذج التعلم الاجتماعي الوجداني والتي تستهدف تنمية أبعاد الذكاء الوجداني المختلفة مراعية في ذلك خصائص أفراد العينة المكونة من الطالبات ذوات صعوبات التعلم.

الذكاء الوجداني:- emotional intelligence

عرفته (علا عبد الرحمن على محمد، ٢٠٠٥، ص: ٨) على أنه قدرة الطفل على تعرف مشاعره الخاصة ومشاعر الآخرين والتمييز بينهما وكيفية إدارة تلك المشاعر من خلال التنظيم والتحكم في الانفعالات متمثلاً في تحكمه في غضبه وقدرته على تأجيل إشباعاته العاجلة والتعاطف مع الآخرين من خلال قدرته على تعرف مشاعرهم وإدارة النزاعات المختلفة.

وفي الدراسة الحالية يعرف الذكاء الوجداني إجرائيًا من خلال الدرجة التي تحصل عليها الطالبة في مقياس الذكاء الوجداني الذي أعدته الباحثة طبقا لنموذج دانيال جولمان.

صعوبات التعلم: Learning Disabilities

تلتزم الباحثة بالتعريف الإجرائي للطالبات ذوات صعوبة التعلم بأنهن اللاتي تم تصنيفهن بمعرفة المدرسة على أنهن يعانين من صعوبات التعلم القرائية.

المشكلات السلوكية: تتحدد مشكلات الدراسة الحالية في المشكلات التالية

القلق:- anxiety

ويؤكد هورني أن "القلق هو المحور الدينامي للعصاب النفسي ليس فقط في الأمراض النفسية بل في أفعال الناس السوية وغير السوية" (إبراهيم عيد ٢٠٠٦، ص ٢٣٩).

وسوف تتبنى الباحثة التعريف الإجرائي التالي لمستوى القلق هو الدرجة التي تحصل عليها الطالبة في مقياس مستوى القلق من إعداد (محمد غالي، رجاء أبو علام: ١٩٧١).

الاتزان الانفعالي:- emotional stability

يقصد بالاتزان الانفعالي (الوسطية) والاعتدال في الانفعال (عبد السلام عبد الغفار ١٩٧٦ ص ٢٢١). وتحدد القطان بأنه الصميم واللب للعملية التوافقية (سامية القطان ١٩٨٧ ص٢).

وتتبنى الباحثة التعريف الإجرائي بأنه الدرجة التي تحصل عليها الطالبة في مقياس الاتزان الانفعالي (إعداد محمد غالي ورجاء أبو علام: ١٩٧١).

الدورية الانفعالية:- emotional periodic

يقصد بها الانهباط وعدم السعادة والتشاؤم والانطواء وما يرتبط بهما من الحساسية الزائدة، وما يمكن أن يدل عليه ذلك من قصور الاستقرار واكتمال النضج الانفعالي والتعريف الإجرائي

للدراسة وهو الدرجة التي تحصل عليها الطالبة في مقياس الدورية الانفعالية إعداد (محمد غالي ورجاء أبو علام ١٩٧١: ص ١٠).

دراسات سابقة:

١. دراسة سكوت Scott (٢٠٠١): استهدفت هذه الدراسة التعرف على مدى إسهام الذكاء الوجداني في النجاحات الأكاديمية لدى المراهقين المتفوقين، وبشكل خاص إذا كان الذكاء الوجداني أكثر أهمية من الذكاء التقليدي، وتكونت عينة الدراسة من ٣٩ طالبا من طلاب المدرسة العليا للمتفوقين بمتوسط عمري قدره ١٦.٥ سنة وتوصلت الدراسة إلى أن الذكاء الوجداني لا يسهم إسهاما له دلالة في النجاحات الاجتماعية والأكاديمية لهؤلاء المراهقين الموهوبين (المتفوقين) وتتعارض نتائج هذه الدراسة مع آراء دانيل جوليمان عن أهمية الذكاء الوجداني في النجاحات الاجتماعية والأكاديمية على الأقل في هذه

٢. دراسة كولينز Collins. ٢٠٠١ هدفت الدراسة إلى التعرف على القدرة الأطفال في التعرف على مشاعر الآخرين من خلال تعبيرات الوجه ونبرات الصوت وعلاقة ذلك بالشخصية والكفاءة الاجتماعية والأكاديمية، تمثلت العينة: من أطفال السنوات الأولى من المرحلة الابتدائية قوامها ٨٤ طفلاً، وقد استخدمت الدراسة: متغيرات الوجه لدى الكبار والصغار وكذلك سماع أحاديث وجمل لدى الكبار والصغار والتعرف على الانفعالات من خلال نبرات الصوت، واختبار الكفاءة الاجتماعية والذي يركز على العلاقة الطفل بالدرسين واختبار أخر يقيس التحصيل الدراسي، وأشارت نتائج الدراسة: إلى أن الأطفال عامة أقل دقة في التعرف على تعبيرات الوجوه ونبرات الصوت للكبار وللصغار وأن البنات كن الأكثر تحصيلا في التعرف على التعبيرات الوجوه ونبرات الصوت الكفاءة الاجتماعية، بينما كان الأولاد أكثر قدرة في التعرف على الانفعالات من خلال نبرات الصوت وكانونا كفاءة اجتماعية في المواقف التي تتعلق بمدرسيهم، ولمتغيري الجنس والعمر أثر ذا دلالة إحصائية على درجات الأطفال على بعض مقاييس سواء المعاملة والإهمال حيث حصل الذكور على متوسطات درجات أعلى في مقاييس سواء المعاملة النفسية سواء المعاملة الجسدية والدرجة الكلية مقارنة بالإناث وحصول الأطفال الأصغر سنًا (٨-١٠) سنوات على متوسطات درجات أعلى في مقاييس سوء المعاملة الجسدية، والإهمال، والدرجة الكلية مقارنة بالأطفال الأكبر سنًا (١١-١٣) سنة، كما اتضح من نتائج البحث وجود أثر دال إحصائيا لتفاعل متغيري الجنس والعمر على درجات الأطفال على مقاييس سوء المعاملة الجسدية، والإهمال، والدرجة الكلية وذلك في صالح الذكور الأصغر سنًا.

٣. دراسة عبد المنعم الدردير (٢٠٠٢) هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر كل من الجنس (ذكور – إناث)، والتخصص (علمي – أدبي) على الذكاء الوجداني، وعلاقة الذكاء الوجداني ببعض المتغيرات المعرفية (الذكاءات المتعددة، التفكير ألابتكاري، التفكير الناقد)، وعوامل الشخصية المزاجية (pf 16)، وتكونت عينة الدراسة من (١٤٧) طالبا وطالبة من الفرقة الرابعة بكلية التربية بقنا – جامعة جنوب الوادي (٥٩) طالبا، (٨٨ طالبة)، وتراوحت أعمارهم بين ٢٠-٢٣ سنة، وأعد الباحث مقياسا للذكاء الوجداني في ضوء نموذج دانيل جولمان للذكاء الوجداني، وقائمة هاومس للذكاءات المتعددة، كما استخدم مقياس وليماز للتفكير الابتكاري تعريب وتقنين أحمد إبراهيم قنديل ١٩٩٠، ومقياس وليماز للتفكير ألابتكاري تعريب وتقنين أحمد إبراهيم قنديل ١٩٩٠، ومقياس كاتل وزملائه..الخ، وتوصلت الدراسة إلى أن النوع والتخصص لا يؤثران على الذكاء الوجداني، كما توصلت لوجود علاقة موجبة دالة بين الذكاء الوجداني وكل من: الذكاء اللغوي، الذكاء الشخصي، والذكاء الاجتماعي، والتفكير ألابتكاري، والتفكير الناقد، وعوامل الشخصية، كما أوضحت الدراسة عدم وجود دالة بين الذكاء الوجداني وبعض الذكاءات المتعددة.

٤. دراسة فلاينن وماتويس وهولينز (٢٠٠٢) Flynn, Matthews, Hollinsهدفت إلى اكتشاف مدى انتشار اضطرابات الشخصية لدى البالغين ذوي صعوبات التعلم ممن يعانون من اضطرابات سلوكية تكونت عينة الدراسة من "٣٦" شخص يعانون من صعوبات التعلم. واستخدمت الدراسة التقييم المعياري للشخصية (SAP) وأظهرت الدراسة ٩٢% من عينة الدراسة البالغة ٣٦ "بالغ لديهم اضطراب حاد في الشخصية (الاعتمادية – التجنب – اضطراب انفعالي) وعانت "١١" حالة من "٣٦" من إساءة في الطفولة Childhood Abuse تنوعت ما بين إهمال انفعالي وبيولوجي وجنسي. وخلصت الدراسة إلى صدق المقاييس التي تناولت اضطرابات الشخصية لدى ذوي صعوبات التعلم.

٥. دراسة سميحة عطية (٢٠٠٥): عن الذكاء الانفعالي لدى الأطفال في المرحلة ما قبل المدرسة وعلاقته ببعض المتغيرات. كانت عينة الدراسة طفلاً (١٦٩) إناث و (١٧١) ذكور من أطفال مرحة ما قبل المدرسة وكانت هدف الدراسة الكشف عن العلاقة بين الذكاء الوجداني والمتغيرات (نسبة الذكاء العام- الجنس- حجم الأسرة- الترتيب الميلادي للطفل- المستوى التعليمي للوالدين- الريف والحضر- نوع الروضة من حيث اللغة) لدى طفل ما قبل المدرسة وكانت نتائج الدراسة عدم وجود علاقة ارتباطيه دالة بين درجة الذكاء العام كما قيس باختبار أوتيس – لينون للقدرة العقلية العامة واختبار الذكاء الانفعالي للأطفال مرحلة ما قبل المدرسة.

٦. دراسة وحيد مختار (٢٠٠٧): هدفت الدراسة إلى استجلاء الصرح النظري لمفهوم الاتزان الانفعالي بكل مقوماته الأساسية، تبين مستوى الاتزان الانفعالي لدى المراهقين والمراهقات بالريف والحضر، اشتملت العينة على (١٦٠) طالبا وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية بالصف الأول الثانوي، منهم ٤٠ طالبا و ٤٠ طالبة بالريف، وتتراوح أعمارهم ما بين ١٥- ١٦ عاما. أشارت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات التروي بين مجموعة الإناث في الحضر وبين مجموعة الذكور في الريف وذلك لصالح مجموعة الإناث في الحضر، وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات المرونة بين مجموعة الإناث في الحضر وبين مجموعة الذكور في الريف وذلك لصالح مجموعة الإناث في الحضر وذلك يفسر تفوق الإناث في الحضر على الذكور في الريف في مستوى التروي والمرونة.

٧. دراسة اشرف سرج (٢٠٠٧): هدفت الدراسة معرفة طبيعة العلاقة بين الاتزان الانفعالي بأبعاده (تردد – تروي- اندفاعية)، (المرونة – الجمود) والقدرة على التفكير ألابتكاري لدى عينة من طلاب الصف الأول بالمرحلة الثانوية ولذلك تحديد الأبعاد المثلي للاتزان الانفعالي والتي تكون عندها القدرة على التفكير ألابتكاري في أفضل حالاتها، وكانت عينة الدراسة (١٥٠) طالبا من طلاب الصف الأول الثانوي بمدارس مدينة بنها تتراوح أعمارهم ما بين (١٥- ١٦) عاما. ونتج عن الدراسة، تحقق فروض الدراسة والتي تناولت العلاقة بين الاتزان الانفعالي والقدرة على التفكير ألابتكاري باستثناء الفروض الخاصة ببعد الاندفاع وعلاقته بالقدرة على التفكير ألابتكاري وكذلك وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين (مرتفعي) و(منخفضي) القدرة على التفكير ألابتكاري في بعد الاندفاع لصالح منخفضي القدرة على التفكير الابتكاري.

٨. دراسة حسيب عبد ربه (٢٠٠٧): هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية ومستوى القلق لدى المراهقين ذوي الإعاقة السمعية، تبين مدى إمكانية استخدام العلاج "العقلاني – الانفعالي" في خفض مستوى القلق لدى عينة من المراهقين ذوي الإعاقة السمعية (الصم) الذكور والإناث، وتتبع مدى استمرار فاعلية هذا البرنامج العلاجي، في خفض مستوى القلق لدى عينة الدراسة – إن وجد- في فترة المتبعة، مقارنة مدى فاعلية

العلاج "العقلاني- الانفعالي" السلوكي في خفض مستوى القلق لدى المراهقين ذوي الإعاقة السمعية (الصم) من الذكور والإناث، التقدم من خلال نتائج الدراسة بالتوصيات والمقترحات اللازمة نحو توجيه الآباء والمعلمين والجهات الفنية في وضع الخطط والبرامج والخدمات النفسية التي تساعد في إرشاد وتوجيه وعلاج بعض الاضطرابات الانفعالية لدى المراهقين ذوي الإعاقة السمعية. تتكون عينة الدراسة السيكومرية (الارتباطية) من (١٥٣) طالبا وطالبة من المراهقين الصم، الذين تتراوح أعمارهما بين (١٦- ١٩) عاما بمتوسط عمري (١، ١٧)، وانحراف معياري (٣، ١)، ويلتحقون بمدارس الأمل توصلت الدراسة إلى أنه توجد علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجة الأفكار اللاعقلانية، ودرجة القلق لدى عينة الدراسة، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة الأفكار اللاعقلانية، ودرجة القلق لدى عينة الدراسة، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات مجموعة الذكور التجريبية ومتوسط درجات مجموعة الذكور الضابطة في مقياس القلق بعد تطبيق البرنامج العلاجي مباشرة وذلك لصالح مجموعة الذكور التجريبية ومتوسط درجات مجموعة الذكور الضابطة في مقياس القلق بعد تطبيق البرنامج العلاجي مباشرة وذلك لصالح مجموعة الذكور التجريبية وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات مجموعة الإناث التجريبية، ومتوسط درجات مجموعة الإناث الضابطة في مقياس القلق بعد تطبق البرنامج العلاجي مباشرة وذلك لصالح مجموعة الإناث التجريبية.

٩. دراسة عصام عبد الهادي (٢٠٠٧): هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين أساليب التنشئة الأسرية المتمثلة في القبول – الرفض الوالدي ومستوى القلق لدى الأبناء، التعرف على الفروق بين الأبناء مرتفعي القلق ومنخفضي القلق في إدراكهم للقبول من قبل الوالدين، التعرف على تأثير كل من أساليب التنشئة الأسرية من قبل الأب المتمثلة في القبول والرفض وكذلك الجنس والترتيب الميلادي والمستوى الاجتماعي والاقتصادي تفاعلهما معا على درجات مقياس القلق لدى الأبناء، التعرف على تأثير كل من أساليب التنشئة الأسرية من قبل الأم المتمثلة في القبول والرفض وكذلك الجنس والترتيب الميلادي والمستوى الاجتماعي والاقتصادي وتفاعلهما معا على درجات مقياس القلق لدى الأبناء، وصلت عينة البحث إلى ١٩٤ طفل وطفلة من تلاميذ أربعة مدارس ابتدائية بمحافظة الشرقية.

تعقيب على الدراسات السابقة:

- بعد الإطلاع على الدراسات السابق ذكرها سواء العربية أو الأجنبية تحت أي تصنيف من التصنيفات السابقة نجد أن جميعها يدور حول الذكاء الوجداني أو إحدى مكوناته وهذا يشير إلى أهمية الذكاء الوجداني ومكوناته في حياتنا لما له من تأثير على الفرد والمجتمع وكافة الظروف المحيطة.
- أما بالنسبة لتنمية الذكاء الوجداني فنادرًا ما نجد دراسات اهتمت بتنميته خلال مرحلة الطفولة المتأخرة ولكن يوجد العديد من الدراسات الناجحة التي اهتمت بتنمية الذكاء الوجداني ولكن في مراحل عمرية مختلفة غير المرحلة الابتدائية ولكن هنالك العديد من البرامج الأجنبية التي اهتمت بتنمية الذكاء الوجداني بل هناك ولايات أجنبية اتخذت تنمية الذكاء الوجداني منهج دراسي بجانب المنهج الأكاديمي.
- أن مفهوم الذكاء الوجداني من المفاهيم الحديثة التي ظهرت في التسعينات، على يد ماير وسالوفي ثم جوليمان، إلى أن أصبح مفهومًا أساسيًا من مفاهيم التربية، ونادي علماء النفس بضرورة تنميته لدى الأطفال.
- لذا تعتبر الدراسة الحالية الأولى من نوعها على تلميذات المرحلة الابتدائية ذوات صعوبة التعلم وتأثيره على خفض المشكلات السلوكية لديهن.

- كما استفادت الباحثة من الدراسات السابقة بالتعرف على البرامج التي استخدمت في علاج اضطرابات القلق.

الإطار النظري:

المحور الأول: الذكاء الوجداني

مفهوم الذكاء الوجداني

يشير مفهوم الذكاء الوجداني لدى "دانيال جولمان" "Goleman 1995:24إلى قدرة الفرد على التعرف على مشاعره ومشاعر الآخرين وعلى تحفيز ذاتهن وعلى إدارة انفعالاته وعلاقته مع الآخرين بشكل فعال.

يعرف جولمان (Goleman, 2002: 22) الذكاء الوجداني بأنه قدرة الفرد على التحكم في نزعاته ونزواته وأن يقرا ويفهم المشاعر الدفينة لدى الآخرين ويتعامل بمرونة في علاقاته (جولمان، 2002: ١٢)

النماذج والنظريات المفسرة للذكاء الوجداني:

أولاً: نموذج القدرة العقلية Mental ability: (ماير وسالوفي Mayer Salovey 1997):

قدم "ماير وسالوفي" أول مفهوم للذكاء الوجداني كبحث تطبيقي في هذا المجال البحثي. ويرى ماير وسالوفي أن علماء النفس في القرن ١٨ قد تعرفوا على ثلاثة أجزاء من العقل وهي المعرفة والوجدان والنزوع، وبذلك يكون فهم مصطلح الذكاء الوجدان بناء على التداخل القائم بين الذكاء والوجدان ويتضح هذا التداخل بين الذكاء والوجدان من خلال الربط بين المزاج والتفكير، فالتفكير الجيد قد يخلق مزاجا جيدا والتفكير السيئ قد يخلق مزاجا سيئا.

ويتنبأ النموذج بأن الأفراد الذين يتسم سلوكهم بالذكاء الوجداني عادة ما ينشأون في بيئات متوافقة اجتماعيا – متفائلين – قادرون على التواصل مقدرين للآخرين – لديهم معرفة جيدة بالمناطق الشعورية مثل المشاعر الأخلاقية.

وقد قام كل من ماير وسالوفي بتحديد أربعة مكونات أساسية يتضمنها نموذج القدرة الفعلية للذكاء الوجداني وهي:

١- إدراك الوجدان Perceiving Emotions

تهتم هذه القدرة بإدراك المشاعر وتحديدها وتقديرها والتعبير عنها وتندرج تحت هذه القدرة قدرات فرعية وهي:

- إدراك الوجداني في الوجوه Faces حيث أنها تتمثل في قدرة الفرد على تحديد الانفعالي من خلال ملامح الوجوه.
- إدراك الوجدان في الموسيقي Music وهنا يستطيع الفرد أن يستخلص المحتوى الوجداني من خلال الموسيقي والكلمات والأصوات، والسلوكيات المختلفة.
- إدراك الوجدان في التصميمات الفنية Designs حيث يستطيع الرد هنا أن يعبر عن مشاعره بدقة ويتضح ذلك من خلال فهمه لدلالات التصميمات والألوان الفنية.
- إدراك الوجدان في القصص Stories وتشير هذه القدرة إلى إمكانية تمييز الفرد بدقة بين التعبيرات الحقيقية وغير الحقيقية للمشاعر وذلك من خلال القصص التي يعايشها مع الآخرين.

كما يمكن للطفل أيضا أن يميز المشاعر لدى الآخرين ونحو المواضيع الأخرى أيضا فخلال نمو الطفل فإنه يعزو مشاعره للموضوعات الحية وغير الحية، وهذا التفكير التخيلي للطفل قد يساعده في مبدأ تقييم ما يدور في داخله ويطبقه على الآخرين (Mayer & 1997: 10)

٢- التيسير الوجداني للتفكير emotional facilitation of thinking

تهتم هذه القدرة بتأثير الانفعال في الذكاء وتركز على الكيفية التي يدخل بها الانفعال إلى النظام المعرفي بالإضافة إلى استخدام الحالات المزاجية والانفعالات لتحفيز الأداء وتقييمه وكذلك الأمزجة المختلفة تخلق أنماطا مختلفة لمعالجة المعلومات، لذا فإن الانفعال سواء أكان سارا أو غير

سارا من الممكن أن يساهم إيجابيا في ترشيد التفكير على افتراض اعتداله. (فتون محمود، ٢٠٠٣: ١٢)، في ضوء ما سبق تستطيع المعلمة أن تساعد الطلاب على فهم الآخرين وعلى إدراك الحالة المزاجية لهم ويتضمن ذلك الحساسية لتعبيرات الوجه والصوت والإيماءات. وكذلك يمكنها أن تطرح الأنشطة الملائمة لأمزجتهم واستغلالها في خفض حدة القلق واضطرابات النطق والكلام لديهم.

٣- فهم الوجدان Understanding Emotion:

وهذه القدرة تهتم بفهم المعرفة الوجدانية وتحليلها وتطبيقها في الواقع اليومي، وهي تنمو من البساطة للتعقيد- حيث أن الطفل يتعلم معاني الانفعالات من خلال مواقف التنشئة.

٤- إدارة الوجدان Managing Emotion:

وتوضح هذه القدرة مدى تنظيم المشاعر بما يتيح الفرصة للنضج الوجداني والعقلي وذلك من خلال قدرتين هما:

أ- إدارة المشاعر الذاتية Managing feeling of the self

ب- إدارة مشاعر الآخرين Managing feeling of the others

مما سبق يتضح أنه يمكن تنمية مهارات ضبط النفس وإدارة الوجدان لدى الطلاب في المرحلة الابتدائية داخل وخارج الصف من خلال مساعدة الأطفال في التعبير عن مشاعرهم ومراعاة مشاعر الآخرين من خلال الأنشطة التي تؤكد على التدعيم الوجداني مثل الأنشطة الجماعية واستراتيجيات ضبط الانفعال.

ثانياً: نموذج أبو حطب المعرفي ألمعلوماتي:

يعتبر الذكاء الشخصي من بين أهم الإسهامات التي قدمها النموذج المعرفي ألمعلوماتي في مجال العلاقات الشخصية والتي شكلت إحدى مهارات الذكاء الوجداني، وفي رأي أبو حطب أن الذكاء يدل في إطار النموذج المعرفي ألمعلوماتي على الإستراتيجيات التي تتحول إلى مهارات ثم تختزن في الذاكرة.

عرض أبو حطب للعلاقة بين القدرات العقلية كموضوع ينتمي لمجال المعرفة وسمات الشخصية تنتمي إلى المجال الوجداني، وقد صنف الذكاء في ثلاثة فئات هي: (الذكاء المعرفي، الذكاء الاجتماعي، الذكاء الوجداني) كما أنه صنف الذكاء إلى فئات (الحسي، الحركي، الإدراكي، الرمزي، السيمانتي، الشخصي الاجتماعي) ويرى أبو حطب أن اختيار الفرد للمعلومات المرتبطة بالذات هو الذي يحدد إدخال هذه المعلومات وغيرها في مجال الذكاء الشخصي وذلك من بين أنواع متعددة من المعلومات والتي يسميها متغير نوع المعلومات باعتباره أحد متغيرات بعد الحكم أو بعد المتغيرات المستقلة. (منى العبيدان، ٢٠٠٨: ١٧) ويمكن استعراض العمليات المعرفية للذكاء الشخصي في ضوء النموذج المعرفي ألمعلوماتي (أبو حطب) على النحو التالي:

الوحدات	تتألف المؤثرات الجسمية والمعرفية والوجدانية والاجتماعية
الفئات	تتألف في تصنيف الشخص لأساليب أدائه لتنتمي إلى انفعال معين أو قدرة معينة أو سمة معينة
العلاقات	تتألف من إدراك الروابط بين وحدات أو فئات قدرات الفرد أو انفعالاته.
انساق أو المنظومات	تتألف من الصورة الإجمالية للذات self – schemato أو البنية المعرفية للشخص عن نفسه

وترى الباحثة في نموذج أبو حطب أنه يعني قدرة الفرد على التعبير عن ذاته وعن عالمه الداخلي وتطابقها مع شواهد الواقع الخارجي بمحكات موضوعية لها خصائص مميزة كأن ترتبط هذه المحكات بمعلومات التقرير الذاتي أي أن يكون المحك من نوع القدرة نفسها وأن يستقل المحك التقرير الذاتي نفسه وأن يكون قابلا وأن يكون قابلا للملاحظة الخارجية ويتميز بالموضوعية. (فؤاد أبو حطب، ١٩٩٦: ٥٥)

ثالثاً: نظرية الذكاءات المتعددة لهوارد جاردنر: Multiple Intelligence

تعتبر هذه النظرية من أكثر النظريات تمهيدا وارتباطا بدراسة الذكاء الوجداني حيث تعتبر نظريته المدخل الأساسي لدراسة ذكاء العلاقات الشخصية والعلاقات داخل الشخصيات وقد عرض جاردنر لنوعين من الذكاء الشخصي نوع يتعلق بالجوانب الداخلية للشخص أو الذكاء الذاتي Intrapersonal Intelligence وهو الأكثر اتصالا بالذكاء الشخصي والنوع الآخر يتصل بالعلاقات نحو الأشخاص الآخرين وهو الذكاء الاجتماعي interpersonal Intelligence وهو الأكثر اتصالا بالذكاء الاجتماعي وقد جمعها جاردنر في نوع واحد وهو الذكاء الشخصي. كما يرى جاردنر أن الذكاء هو الكفاءة في حل المشكلات.

وقد تضمنت قائمة جاردنر في نظريته للذكاءات المتعددة الأنواع التالية:

١- الذكاء اللغوي Linguistic intelligence: يشير هذا الذكاء إلى القدرة على استخدام الكلمات بكفاءة أي استخدام اللغة بفعالة في التعبير والاتصال.

٢- الذكاء المكاني Spatial intelligence: وهو القدرة على إدراك العالم البصري المكاني بدقة، والتركيز على الاتجاهات المكانية.

٣- الذكاء المنطقي/الرياضي Logical mathematical intelligence: وهو يشير إلى القدرة على استخدام الأرقام بكفاءة، ويعكس قدرة الفرد على التفكير المنطقي وحل المشكلات العلمية من خلال العلاقات المنطقية والاستدلال والتصميم.

٤- الذكاء الموسيقي Musical intelligence: وهو يشير لقدرة الفرد على التحليل والإنتاج والتعبير الموسيقي.

٥- الذكاء الجسمي/ الحركي Bodily kinesthetic intelligence: وهو يشير لقدرة الفرد على استخدام جسمه للتعبير عن الأفكار والمشاعر ويتضمن هذا ذكاء مهارات جسمية مثل التآزر والتوازن والمرونة.

٦- الذكاء الشخصي Personal intelligence: وهو يشير لقدرة الفرد على فهم الآخرين وكيفية التعامل معهم وإدراك نواياهم وإيماءاتهم. إبراهيم عيد، ٢٠٠٦: ٥٦- ٥٧).

ويذكر جولمان أن فهمه للذكاء الوجداني مبنى على مفهوم هوارد جاردنز في الذكاءات المتعددة وخاصة الذكاء الشخصي والذكاء الاجتماعي وهو يشير لقدرة الفرد على استخدام جسمه للتعبير عن الأفكار والمشاعر ويتضمن هذا ذكاء مهارات جسمية مثل التآزر والتوازن والمرونة. (Goleman: 2002).

رابعاً: منظور النماذج المختلطة Mixed Model:

نموذج الذكاء الوجداني كسمة نموذج دانيا جولمان للذكاء الوجداني 1995 D. Golmen.

يرى جولمان أن في دماغ الفرد عقلان "عقل عاطفي" و "عقل منطقي" أشار إلى الدراسات الحديثة في مجال الخلايا العصبية بالدماغ "المخ" وما يقوم به من وظائف وجدانية، فالدماغ أو الجهاز الطرفي هو الذي يتحكم في العواطف ويقع في وسط الطبقات الثلاث الأساسية للدماغ الإنساني.

كما اعتمد جولمان على نموذج ماير وسالوفي وتنظيره للذكاء الوجداني من منظور الشخصية والأداء، حيث استخدم بعض مكونات الذكاء الوجداني عندهم مثل "إدارة الوجدان" وربط بين الذكاء الوجداني وبعض سمات الشخصية ليحاول الوصول إلى نظرية خاصة به من منظور كون الذكاء الوجداني أداء ملاحظًا ويتضمن بعض سمات الشخصية. (Goleman, 1995, p. 2:6)

وقد بني جولمان نموذجه على خمسة أبعاد ولكنه عمل على تفكيك الأبعاد الخمسة للذكاء الوجداني إلى خمسة وعشرين كفاءة انفعالية مختلفة كما يلي:

١- الوعي بالذات: Self Awareness

يعني وعي الفرد بذاته أن يكون مدركا لحالته الداخلية النفسية التي يعيشها، حيث يساعده هذا الوعي على التأمل وملاحظة الخبرة بما تحويه من انفعالات، وتأمل الفرد لانفعالاته (مراقبة الذات) تتطلب القدرة على التحفيز المستمر للقشرة المخية.

ويتضمن الوعي بالذات عددا من الكفاءات التي قام جولمان بتحديها وهي:-

- الوعي بالانفعالات
- الدقة في تقدير الذات
- الثقة بالنفس

٢- إدارة الوجدان: Manging Emotion

إدارة الوجدان والتحكم فيه تعد خطوة هامة لبلوغ الدرجة القصوى من الذكاء الوجداني، حيث يستطيع الفرد أن يشخص الوجدان ويتعرف عليه ويدرك كيف يستطيع التعامل معه والتحكم فية فالهدف من إدارة الوجدان ليس قمع أو كبت الوجدان، ولكن الهدف هو القدرة على لتحكم فيه مما لا يعرضنا للغضب الشديد أو القلق أو الإحباط، فنحن لا نستطيع أن نتحكم في نوع الوجدان ولكن نحدد إلى أي مدى يحدد الوجدان سلوك الفرد.

٣- حفز الذات (دافعية الذات): Self Motivation

وتتضمن الكفاءات التالية

الدافع للإنجاز، الالتزام بالوعود، المبادرة، التفاؤل، كما أن دور الذكاء الوجداني في ضوء تحفيز الذات يرفع من إمكانية تحديد الاستخدام الجيد أو الاستخدام السيئ للفرد خلال استخدامه لقدرته الذهنية (Goleman: 1995, 89: 99).

٤- التعاطف: empathy

وهو القدرة على معرفة وإدراك مشاعر الآخرين مما يؤدي إلى التناغم الوجداني معهم، فالتعاطف يساعد الفرد على أن يستجيب بصورة مناسبة للإشارات الاجتماعية وهو الأمر الذي يعلي من قيمة نبرات الصوت وتعبيرات الوجه والإيماءات في قراءة مشاعر الآخرين والتواصل على أساسها (Goleman: 1995, 142: 152)

المهارات الاجتماعية (التعامل مع الآخرين): Social Skills

وهي القدرة على التعامل مع الآخرين بناء على فهم ومعرفة مشاعرهم. ويشتمل هذا المجال على المهارات التالية:

- التعاطف ويتضمن (فهم الآخرين، تطوير الأخرين، تقديم المساعد، تنوع الفاعلية، الوعي السياسي)
- المهارات الاجتماعية وتضمن (التأثير، الاتصال، إدارة النزاع، القيادة، بناء الروابط، التنسيق، التعاون، إمكانات الفريق، الجماعة)

وتوضح دراسة "ريش وجولمان" (Reich & Goleman, 1999) أن الذكاء الوجداني ليس مكونا واحدًا فقط ولكنه يعد بروفيلا للوعي بالذات، وإدارة كل من الانفعالات والدافعية والعاطفي والمهارات الاجتماعية. (Reich & Goleman, 1999:28)

تعقيب:

من تعريف دانيال جولمان (Goleman, 1998) للذكاء الوجداني بأنه معرفة وجدانات الفرد الشخصية التي تتضمن قدرته في السيطرة على دوافعه وتأجيل إشباع حاجاته والدافع للانجاز والمبادرة وأن يتكيف مع الإحباط والقلق وأن يكون لدية القدرة على التعرف على المشاعر التي يشعر بها الآخرون، والذي يعتبر أمرا هاما للتعاطف معهم، وأن يكون له علاقات جيدة بالآخرين

ويدفع ذاته في طريق التفاؤل والثقة بالنفس وهو التعريف الذي استندت إليه الباحثة في بناء المقياس المستخدم في الدراسة الحالية.

خامساً: نموذج "بار – أون" Bar – on:

هدف "بار – أون" إلى فهم لماذا يتمكن بعض الأفراد من النجاح بينما يفشل البعض الآخر، ولهذا فقد قام بمراجعة التراث الأدبي الذي تناول خصائص الأفراد الناجحون في حياتهم، وقدم تعريفًا للذكاء الوجداني على أنه مجموعة من القدرات غير المعرفية والمهارات الاجتماعية، والوجدانية، والشخصية التي تؤثر على قدرة الفرد على النجاح في مجابهة الضغوط البيئية.

وفي ضوء ذلك أعد "بار – أون" (٢٠٠١) نموذجًا للذكاء الوجداني يشتمل على خمسة مكونات أساسية للذكاء الوجداني تضم خمسة عشر مكونًا فرعيًا هي:

(أ) المهارات الشخصية: ويشتمل على المتغيرات الفرعية التالية:

١- الوعي بالذات: Self Awarness -(SeA) أي قدرة الفرد على إدراك وفهم انفعالاته ومشاعره وحالته المزاجية.

٢- التوكيدية: Assertiveness (As) أي قدرة الفرد على التعبير عن مشاعره، ومعتقداته، وأفكاره، والدفاع عن حقوقه بطريقة غير مدمرة.

٣- اعتبار الذات: Self- Regard (SR) أي قدرة الفرد على إدراك ذاته وفهمها وتقبلها واحترامها.

٤- تحقيق الذات: self- Actualization (SA) أي قدرة الفرد على إدراك إمكانياته وقدرته على توظيفها.

٥- الاستقلالية: Independence (In) أي قدرة الفرد على توجيه نفسه، والتحكم في نفسه بالنسبة لأفكاره ومشاعره، وقدرته على أن يكون مستقلاً عاطفيًا عن الآخرين.

(ب) المهارات الاجتماعية: ويشتمل على المتغيرات الفرعية التالية:

١- التعاطف: Empathy (Em) أي قدرة الفرد على إدراك مشاعر الآخرين وتفهمها وتقديرها. فالمراهق العاجز عن التعبير عن مشاعره أو الإحساس بها لا يستطيع قراءة مشاعر الآخرين وبالتالي يكون أقل توافقا مع البيئة المحيطة. (Goleman 1995: 142: 152).

٢- المسئولية الاجتماعية: Social Responsible (SR) أي قدرة الفرد على توجيه نفسه كعضو متعاون وبناء في المحيط الاجتماعي الخاص به.

٣- العلاقات الاجتماعية: Interpersonal Relationship أي قدرة الفرد على إقامة علاقات متبادلة مرضية مع الآخرين والمحافظة على هذه العلاقات.

(ج) القدرة على التكيف (التكيفية): ويشمل على المتغيرات الفرعية التالية:

١- اختبار الواقع: Reality testing (RT) أي قدرة الفرد على التمييز بين ما يشعر به وجدانيًا وما يتواجد على أرض الواقع.

٢- المرونة: Flexibility (FL) أي قدرة الفرد على تعديل مشاعره، وأفكاره، وسلوكه كلما تغيرات ظروف حياته.

٣- حل المشكلات: Problem solving (PS) أي قدرة الفرد على تحديد وتعريف المشكلات وكذلك إيجاد الحلول الفعالة لها.

(د) التحكم في الضغوط: ويشتمل على المتغيرات الفرعية التالية:

١. تحمل الضغوط Stress to Iterance (ST): أي قدرة الفرد على تحمل الأحداث السيئة والمواقف الصعبة والانفعالات القوية بدون التعرض للانهيار وذلك عن طريق التعامل مع الضغوط بفعالية وايجابية.

٢. ضبط الاندفاع Impulse control (IC): أي قدرة الفرد على مقاومة أو تأخير اندفاعه نحو القيام بفعل معين وكذلك من خلال تحكمه في مشاعره.

هـ) الحالة المزاجية: ويشتمل على المتغيرات الفرعية التالية:

١. التفاؤل (Optimism (OP: أي قدرة الفرد على النظر للجانب المشرق من الحياة والمحافظة على اتجاه إيجابي حتى في مواجهة مشاعره السلبية.
٢. السعادة (Happiness (HA: أي قدرة الفرد على الشعور بالرضا في حياته والرضا عن نفسه، وعن الآخرين، والاستمتاع بالحياة والتعبير عن مشاعره الإيجابية. (Bar- on, 1997: 14)

الشخصية الوجدانية لذوي صعوبات التعلم:

على الرغم من أن صعوبات التعلم عرفت بالدرجة الأولى باعتبارها صعوبات أكاديمية، إلا أن العديد من التربويين يرون أن صعوبات التعلم ذات آثار وأبعاد تتجاوز المجالات الأكاديمية. وانطلاقا من هذا يجب أن يتجه الاهتمام إلى مثل هذه الآثار والأبعاد، التي تتداعي لتدور حول مشكلات وصعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.

وترى الباحثة أن هناك ارتباط سالب بين مكونات مثل الاستقلالية وعدم الاعتماد على الغير والتعاون والحب المتبادل بين أفراد الجماعة وصعوبات التعلم، وأنهم يعانون بشكل كبير تدنيا في الجانب الشخصي والاجتماعي.

المحور الثاني: صعوبات التعلم

أولا: مفهوم صعوبات التعلم

يشير السيد عبد الحميد إلى أن اللجنة القومية المشتركة لصعوبات التعلم (١٩٨١) National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD) والتي ضمت ممثلين عن الروابط والمجالس العاملة والمهتمة بمجال صعوبات التعلم توصلت إلى اتفاق حول تعريف ينص على أن صعوبات التعلم هي مصطلح عام يشير إلى أو يتعلق بمجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تعبر عن نفسها من خلال صعوبات دالة في اكتساب واستخدام: السمع أو الحديث أو القراءة أو الكتابة أو الاستدلال أو القدرات الرياضية، وهذه الاضطرابات التي هي داخل الفرد، يفترض أن تكون راجعة إلى خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي. (السيد عبد الحميد، ٢٠٠٣).

وأورد الزيات أن اللجنة القومية المشتركة لصعوبات التعلم (١٩٩٤) استقرت إلى حد كبير حول التعريف الأخير الذي ينص على أن صعوبات التعلم هي مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تعبر عن نفسها من خلال صعوبات دالة على اكتساب واستخدام قدرات الاستماع أو الحديث أو القراءة أو الكتابة أو الاستدلال أو القدرات الحسابية، وهذه الاضطرابات ذاتية/ داخلية المنشأ ويفترض أن تكون راجعة إلى خلل في الجهاز العصبي المركزي، ويمكن أن تحدث خلال حياة الفرد، كما يمكن أن تكون متلازمة مع مشكلات الضبط الذاتي، ومشكلات الإدراك والتفاعل الاجتماعي ولكن هذه المشكلات لا تكون أو لا تنشئ بذاتها صعوبات تعلم. (فتحي مصطفى الزيات: ١٩٩٨، ص ٣٠٩)

تعقيب:

من خلال العرض السابق لتعريفات ذوي صعوبات التعلم يتضح ما يلي:

١. هناك كثير من الاختلاف بين عنصر التعريفات في بعض العناصر مثل المجال الأكاديمي، وسبب الاضطراب الوظيفي للجهاز العصبي المركزي، ونوعية العمليات الأساسية المضطربة.
٢. هناك قدر أساسي من الاتفاق بين معظم التعريفات على أنه محكات أساسية في تحديد المفهوم.

ويعتبر تعريف السيد عبد الحميد من أكثر التعريفات شمولاً وإجرائية" مفهوم صعوبات التعلم، هو مفهوم يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الأفراد المتعلمين ذوي ذكاء متوسط أو فوق المتوسط، يظهرون اضطرابًا في العمليات النفسية الأساسية والتي يظهر أثارها من خلال التباعد

الدال إحصائيًا بين التحصيل المتوقع والتحصيل الفعلي لديهم في المهارات الأساسية، أو استخدام اللغة المقروءة أو المسموعة، أو المجالات الأكاديمية الأخرى، وأن هذه الاضطرابات في العمليات النفسية الأساسية من المحتمل أنها لا ترجع إلى وجود خلل أو تأخر في نمو الجهاز العصبي المركزي، ولا ترجع صعوبة تعلم هؤلاء الأفراد إلى وجود إعاقة حسية أو بدنية، ولا لظروف الحرمان البيئي سواء كان ذلك يتمثل في الحرمان الثقافي أو الاقتصادي أو نقص الفرصة للتعلم، كما لا ترجع الصعوبة إلى الاضطرابات النفسية الشديدة". (السيد عبد الحميد: ٢٠٠٣، ص ٥٥-٥٦).

ثانيا: أنواع صعوبات التعلم

أوضح Baker أن المقصود بمفهوم صعوبة التعلم للطفل في سن المدرسة هو الظروف التي يكون فيها التحصيل الأكاديمي منخفضًا انخفاضًا ذا دلالة إحصائية عن المستوى المتنبأ به من خلال القدرة العقلية كما أن الاختلاف بين التحصيل الأكاديمي والقدرة العقلية من المفترض ألا يرجع لأسباب نيولوجية وتأثير بيئي. (baker, 2000. 119) كما أشار (كيرك وكالفنت: ١٩٨٨، ص ١٨) إلى وجود تصنيف آخر لصعوبات التعلم، في ضوء تعريف صعوبات التعلم الواردة في تعليمات الحكومة الاتحادية والعجز في جوانب النمو التي تحدث في مستوى ما قبل المدرسة وما بعده من مستويات، إلى مجموعتين.

١- صعوبات التعلم النمائية: يقصد بصعوبات التعلم النمائية تلك الصعوبات التي تتناول العمليات ما قبل الأكاديمية والتي تتمثل في العمليات المعرفية المتعلقة بالانتباه والإدراك والذاكرة والتفكير واللغة التي يعتمد عليها التحصيل الأكاديمي (يحيى القبالي، ٢٠٠٣: ٧٢).

٢- صعوبات التعلم الأكاديمية: وهي تشمل الصعوبات الخاصة بالقراءة، الصعوبات الخاصة بالكتابة، الصعوبات الخاصة بالتهجي، والتعبير الكتابي، الصعوبات الخاصة بالحساب. يمكن القول أن صعوبات التعلم تشمل تلك المهارات التي يحتاجها الطفل بهدف تحصيل الموضوعات الأكاديمية.

ثالثا: تشخيص صعوبات التعلم:

لقد اهتم المربون وعلماء النفس منذ فترة طويلة بعملية تشخيص صعوبات التعلم، إذ أنها تعتبر الخطوة الأولى والمرحلة الأساسية للمرحلة التالية، وهي العلاج، كما أنها ذات أهمية كبيرة للمعلم، غذ تمكنه من تحديد واختيار المحتوى المناسب لتلاميذه، كما توضح له كيف يساعدهم بأفضل الطرق الممكنة لإنجاح عملية التعلم وتحقيق أهدافها.

وحيث إن عملية التشخيص هي المرحلة الأساسية والأولى لمرحلة العلاج؛ لذلك ستعرض الباحثة لأحد نماذج تشخيص صعوبات التعلم وهو نموذج كيرك وكالفنت (١٩٨٨).

نموذج كيرك وكالفنت:

يتضمن ست مراحل، وتهدف هذه المراحل إلى تحديد التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم وتقويمه وتخطيط البرامج العلاجية بشكل منظم. كيرك وكالفنت: (١٩٨٤، ص ٨٣-٨٩)

المرحلة الأولى: التعرف:

قد تحدث هذه المرحلة في البيت أو المدرسة عندما يتم التأكد أن أداء الطفل ينخفض عن مستوى أداء أقرانه.

المرحلة الثانية: ملاحظة السلوك ووصفه: وتتمثل في ملاحظة سلوك الطفل ووصفه في ضوء ما يستطيع عمله ومالا يستطيع عمله، ومن الضروري الذهاب إلى أبعد من تحديد مستوى القراءة الصفية للطفل، وذلك لوصف كيف يقرأ الطفل، وما نوع الأخطاء التي يقع فيها، هل تتكرر عند الطفل أخطاء الحذف. والإضافة، والتكرار.

المرحلة الثالثة: التقييم غير الرسمي: ويشمل تحديد ما إذا كانت هناك عوامل داخلية أو خارجية تسهم في مشكلة الطفل (الحرمان الثقافي، مستوى الذكاء، الجانب الانفعالي، مشكلات في البصر أو السمع، مهارات الأداء الحركي).

المرحلة الرابعة: التشخيص المبني على تعدد التخصصات: وقد يحدد فريق التقييم أن لدى الطفل صعوبة في التعلم إذا:

١. لم يكن تحصيل الطفل مساويًا لعمره الزمني ومستوى قدرته حين تقدم له خبرات مناسبة.
٢. كأن يكون هناك تباين شديد ما بين التحصيل والقدرة الفعلية في مهارات القراءة، والكتابة، وفهم المادة المقروءة، والرياضيات.

المرحلة الخامسة: كتابة نتائج التشخيص: وتتمثل في صياغة عبارة تشخيصية من شأنها أن تفسر عدم قدرته الطفل على التعلم. وتتم كتابة العبارة وصياغتها التشخيصية بتحليل التشخيص.

المرحلة السادسة: تخطيط برنامج علاجي: وتتمثل هذه المرحلة في تطوير برنامج علاجي بناء على فرضيات التعلم:

رابعاً: علاج صعوبات التعلم

قدم بيتمان Betman (١٩٦٧)، نقلا عن (حسام طنطاوي: ٢٠٠٦، ٥٨) تصورًا لعلاج صعوبات التعلم تضمن ما يلي:

١- مقارنة الكفاءة ومستوى التحصيل الدراسي المتوقع للأطفال أصحاب صعوبات التعلم من صعوبة معينة.
٢- عمل تحليل سلوكي شامل ومتسع للصعوبة المتوقعة.
٣- القيام ببعض الاختبارات التشخيصية لمواضع الصعوبة.
٤- صياغة بعض الفروض التشخيصية، التي تؤدي إلى العلاج.
٥- تقديم علاج نوعي لموضع الصعوبة الأولية، يصاغ في ضوء فروض التشخيص.
٦- توسيع نطاق العلاج ليشمل المناطق الأخرى المتصلة بالصعوبة.
٧- عمل علاج شامل ووضع بعض التقنيات العلاجية لجميع مواضع الصعوبة.

وقد وضع جاي بوند، بعض الأسس التي يجب مراعاتها عند وضع خطة علاجية، وهذه الأسس هي: أن تكون الخطة العلاجية الفردية التي يتلقاها التلميذ ملائمة له، وأن تستعين الخطة العلاجية بجهود الآخرين من خبراء ومتخصصين وأولياء أمور، وأن تستخدم الخطة العلاجية أساليب تعليمية فعالة، وأن يكون التدريب العلاجي محددًا، وليس عامًا حتى علاج الصعوبة مباشرة. (حسام طنطاوي، ٢٠٠٦: ٥٧- ٦٩)

فقد استفادت الباحثة من هذه الدراسات من حيث التعرف على بعض الاختبارات التشخيصية لمواضع الصعوبة وكذلك البرامج العلاجية المناسبة لموضع الصعوبة كما في دراسة بيتمان Betmen، ودراسة (حسام طنطاوي ٢٠٠٦) إلا أن الدراسة الحالية انفردت بتقديم برنامج الذكاء الوجداني للطالبات ذوات الصعوبة التعليمية وهذا ما يضيف أهمية الدراسة الحالية في تقديم برنامج يفيد العاملين والمهتمين بالمجال التربوي في علاج الصعوبات التعليمية من خلال الأبعاد النفسية والوجدانية.

خامساً: الصعوبات القرائية: Reading disabilities

تعريف الصعوبات القرائية: Reading disabilities

تعريف قسم التربية والعلوم The department of Education and science in the 1972 Tizard Report لصعوبات القراءة بأنها تلك الصعوبات التي تواجهها مجموعة من الأطفال الذين تقع قدراتهم في القراءة في مستوى أقل من مستوى قدراتهم الأخرى (Lerner: 2000)

وتعرف الباحثة الديسلكسيا (عسر القراءة) إجرائيا بأنه الدرجة التي تحصل عليها الطالبة على اختبار صعوبة القراءة (إعداد الباحثة).

تعريف ليون (1995) Lyon, G.R. للصعوبات القرائية: هي صعوبة لغوية تنشأ أساسًا نتيجة ضعف شديد في حل رموز الكلمة "مفردة"، وعادة ما يعكس هذا الضعف في حل رموز الكلمة قصورًا في نمو القدرات الفونومية (الصوتية الخاصة بأصوات الحروف). والصعوبة في حل رموز الكلمات غالبًا تكون غير متوقعة، بمعنى وجود تباعد واضح بين سن الفرد وقدراته الأكاديمية والمعرفية من ناحية وقدرته على فك رموز الكلمات من ناحية أخرى نقلا عن (حسام طنطاوي: ٢٠٠٦، ٦٩).

تصنيف الصعوبات القرائية:

ويصنف ونج (Wong: 1991, p 226) ذوي صعوبات تعلم القراءة إلى أربعة تصنيفات نقلا عن (صلاح محمد ٢٠٠٢، ٨١).

١- **العجز القرائي: reading Disabled** ويقصد به فئة التلاميذ الذين يعتبر أداؤهم القرائي منخفضًا عن مستوى قدراتهم القرائية وغالبًا ما تكون هذه الفئة من ذوي الذكاء العالي ويكون أداء هذه الفئة مناسبًا أو جيدًا في بقية الموضوعات المدرسية، وعلى الرغم من أنهم يبدو لديهم القدرة على التعلم.

٢- **منخفضو التحصيل: Under achievers** ويقصد بهم التلاميذ الذين يقرءون بشكل مناسب وجيد طبقًا لعمرهم والصف الذين هم فيه، ولكن تحصيلهم القرائي تحت أو أقل من قدراتهم في القراءة.

٣- **العجز القرائي الخاص أو المحدود: specific reading deficiencies** وهذا العجز يتعلق بالتلاميذ الذين يواجهون صعوبات محددة أو خاصة في مهارة قرائية معينة أو أكثر.

وربما كان هؤلاء التلاميذ لا يحتاجون إلى برامج مركزة كالتي يحتاجها التلاميذ الضعاف قرائيًا، فقد يحتاج قصورهم هذا إلى تحديد وسائل علاج منظمة من المدرسة.

٤- **القدرة القرائية المحدودة: Limited Reading Ability**

بعض التلاميذ يكون لديهم ضعف في مهارات القراءة ومستويات منخفضة في التعلم، وربما تكون قدراتهم العقلية محدودة، وينتج عن ذلك انخفاض في الأداء القرائي لديهم بالمقارنة بالصف الدراسي الذين هم فيه.

وبغض النظر عن الفئة التي ينتمي إليها التلاميذ من ذوي صعوبات القراءة، فإن هناك حقيقة واضحة وهي أنهم يحتاجون إلى تشخيص مستمر لقدراتهم المحدودة وعلاجًا لما يعانونه من صعوبات في القراءة.

تشخيص صعوبات القرائية:

من حيث إجراء التشخيص فيمكن أن يتم على مستويات مختلفة من حيث العمق السيكولوجي والكفاءة يوضحها أو (جيني) فيما يلي:

١- **المستوى الأول: مستوى الأعراض الشخصية:** تحديد نقاط القوة والضعف في المفردات، وإدراك الكلمات وفهم الجمل والفقرات.

٢- **المستوى الثاني:** يمكن ملاحظة بعض المؤشرات التي يمكن أن تؤثر في أداء الفرد القرائي.

٣- **المستوى الثالث:** يركز التشخيص على القدرات المتضمنة في عملية القراءة من المدخل إلى الناتج.

٤- **المستوى الرابع:** يعني بالقدرات العقلية التي تكمن وراء النجاح في القراءة عن طريق قياسها باختبارات الذكاء.

وسائل تشخيص صعوبات تعلم القراءة:

يوضح الروسان أن من الوسائل التي يمكن استخدامها في تشخيص صعوبات تعلم القراءة ما يأتي:

- **الملاحظة:** الملاحظة التي يستخدم فيها البطاقات والجداول الخاصة بها أكثر دقة من الملاحظة العابرة. (أحمد جمعة: ٢٠٠٠، ص٨)
- **السجلات المدرسية:** تشمل جميع المعلومات التي توصل إليها القاسم بالتشخيص عن التلميذ ذوي الصعوبة من حيث تقدمه في دراسته في المواد الدراسية المختلفة، وفترات تغيبه عن المدرسة.
- **الاختبارات:** والاختبارات تمنح الأخصائي بصيرة نافذة.

البرامج العلاجية لصعوبات تعلم القراءة

يوضح جاي بوندو وآخرون أن البرامج العلاجية تنقسم إلى:

أ- برامج علاجية فردية: إن الطفل صاحب الصعوبة هو ذلك الطفل الذي لم يستجب لتلك البرامج القرائية التي وضعت لغالبية التلاميذ وفي مثل هذه الحالة يتطلب العلاج العمل مع الطفل وجها لوجه. وتحديد تسواه القرائي وتحديد أخطائه القرائية التي يرتكبها أثناء القراءة ويقوم هذا النوع من البرامج على إدراك السمات العقلية الجسمية لكل طفل وأن يكون التخطيط لكل طفل على انفراد للتغلب على نواح الضعف التي يعاني منها الطفل.

ب- برامج علاجية جماعية: يحتاج الطفل ذو الصعوبة القرائية إلى تعلم مهارات قرائية يشارك فيها تجارب الآخرين من الأقران ويتم هذا النوع من البرامج في مجموعات يعلم فيها التلاميذ بعضهم بعض وكماي دعم الطفل أن يرى أطفالاً آخرين يعانون في صعوبات تعلم قرائية مثلما يعاني وأن هؤلاء قد نجحوا في استخدام مهاراتهم القرائية واستطاعوا التغلب على صعوباتهم القرائية.

المحور الثالث: المشكلات السلوكية لذوي صعوبات التعلم

التعريف بالمشكلات السلوكية لذوي صعوبات التعلم

تعد المشكلات السلوكية بمثابة سلوكيات علنية مضادة للمجتمع كالعدوان، ونوبات الغضب والعناد، أو الفوضى على سبيل المثال، أو سلوكيات خفية مضادة للمجتمع كالكذب والسرقة مثلاً وتتضمن كل المشكلات السلوكية عدم الامتثال الذي يتمثل عادة في عدم طاعة الكبار أو التوافق مع المتطلبات الاجتماعية العادية.

وغالبًا ما يكون واضحًا للمعلم أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من مشكلات اجتماعية، وانفعالية، وسلوكية، وقد يكون المعلمون أنفسهم هدفًا لعدوانية هؤلاء التلاميذ، أو يلاحظ المعلمون أن أولئك الأطفال لا يتمثلون للقواعد والمطالب.

من المتوقع أن الغالبية العظمى من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يبدون مشكلات سلوكية في المدرسة، وقد يصل الأمر إلى أن حوالي ٣٠% من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يتم تشخيصهم بشكل رسمي على أنهم يعانون من النشاط الحركي المفرط، أو الاكتئاب. أو أي اضطراب أخر إلى جانب صعوبات التعلم.

تعقيب:

فإننا نلاحظ أنه من المحتمل بالنسبة للعديد من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أن يبدوا مشكلات في إدارة السلوك تكون أكثر إلحاحًا مما يبديه التلاميذ العاديون ولذلك فإن معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يجب أن يكونوا مسلحين بالمهارات اللازمة التي تعينهم على إدارة المشكلات أو الاضطرابات الاجتماعية، والانفعالية، والسلوكية التي يبديها نسبة ذات دلالة من أقرانهم ومع ذلك فليس كل التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يبدون مشكلات اجتماعية أو سلوكية حيث قد يكون المجال الاجتماعي في الواقع جانبًا من جوانب القوة المميزة لبعض التلاميذ ذوي الصعوبات التعلم.

أسباب المشكلات السلوكية لذوي صعوبات التعلم

يرى الباحثون أن هناك مجموعتين متمايزتين من العوامل والأسباب التي تقف خلف هذه الصعوبات وهي:

أولاً: عوامل وأسباب أولية Primary Causes

تمثل العوامل والأسباب المتعلقة بالاضطراب الوظيفي للجهاز العصبي المركزي وهي من أهم الأسباب التي يمكن عزو المشكلات أو الصعوبات الاجتماعية والانفعالية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم إليها. وقد تأكد هذا من خلال تضمين تعريف اللجنة المحلية الاستشارية لصعوبات التعلم (ICLD) على أنها اضطرابات المهارات الاجتماعية نتيجة لاضطرابات وظيفية في الجهاز العصبي المركزي. (عصام جدوع: ٢٠٠٣، ٣٢- ٣٥).

ثانيا: أسباب وعوامل ثانوية Secondary Causes

يقصد بالأسباب والعوامل الثانوية أن المشكلات السلوكية هي آثار جانبية أو هي نتائج للمشكلات والصعوبات الأكاديمية التي يعاني منها الطلاب ذوي الصعوبات Side effects of secondary to academic problems

وسوف تقتصر الدراسة على تناول ثلاث مشكلات سلوكية

(أولاً) مشكلة القلق

يتمايز القلق في نمطين – القلق كحالة، والقلق كسمة (سيبلبرجر Spielberger، ١٩٦٦). تمثل حالة القلق anxiety state حالة انفعالية موقفية مؤقتة تنشط في مواقف الضغط والشدة التي يدركها الفرد كمواقف مهددة لذاته، وتنخفض أو تختفي هذه الحالة بقدر زوال مصدر التهديد أو أمارات التهديد. أما سمة القلق anxiety trait كسمة من سمات الشخصية فهي ثابت نسبيًا كامن في الفرد نتيجة خبرة متعلمة في مواقف مؤلمة سابقة، ويستثار هذا الاستعداد بمثيرات من داخل الفرد من خارجه. (إبراهيم عيد ١٢٤، ٢٠٠٦) وتكاد تتفق معظم النظريات السيكولوجية على أن القلق في جوهره هو عبارة عن رد فعل الإنسان إزاء التهديد.

مقاييس مظاهر القلق:

للقلق مظهران أساسيان هما

١- المظهر الدافعي الإيجابي الذي يتضمن دفع الفرد إلى التقدم والإنتاج والعمل الجدي المفيد له ولمجتمعه.

٢- المظهر الإحباطي السلبي الذي يتضمن إعاقة الفرد عن العمل والإنتاج والتقدم. ويعتبر هذا النوع من القلق مرضي وينبغي السيطرة عليه والتخلص منه).

www.arabnat.ws

أنواع القلق النفسي:

١- الرهاب الاجتماعي ٢- الهلع ٣- الخوف الشديد ٤- الوسواس القهري ٥- القلق النفسي العام.

(ثانيا) مشكلة قصور الاتزان الانفعالي:

يقصد بالاتزان الانفعالي (الوسطية) والاعتدال في الانفعال (عبد السلام عبد الغفار ١٩٧٦ ص ٢٢١).

وهذا الاتزان الانفعالي أو التوافق الانفعالي أشبه ما يكون بالسيطرة على الذات في ظاهرة قيادة الآخرين وقيادة المواقف، فبقدر ما يكون الشخص متزنًا من الناحية الانفعالية أي مسيطرا" على ذاته متحكمًا فيها تزداد قدرته على قيادته المواقف والآخرين. فالاتزان الانفعالي وسط فاصل على متصل ينتهي من ناحية عند الترددية، ومن ناحية أخرى عند الاندفاعية، وبهذا يكون الاتزان الانفعالي تحكم وسيطرة على الذات تتيح لصاحبها أن يحتل مكانه في نقطة ما من وسط المتصل.

وإذا نظرنا إلى الاتزان الانفعالي من حيث مضمونه التصوري لاتضح لنا أن تحكم الفرد في ذاته وما يتمخض عنه من سيطرة على استجاباته إنما تعني المرونة التي تمكن صاحبها ليس

فقط من مواجهة المألوف من المواقف بل الجديد منها، بل وتبلغ أحيانا إلى إنتاج هذا الجديد إبداعا وابتكارًا، هذه المرونة نلتقي بها في سيكولوجية التعلم تحت عناوين الذكاء والاستبصار والإبداع، بينما نلتقي بها في الصحة والنفسية تحت اسم القابلية للتوافق مع الجديد Adebtability، فصميم الاتزان الانفعالي ينحصر في هذه المرونة بحيث يكون لنا أن نتوقع عدم الاتزان الانفعالي عندما نلتقي بالجمود كنقيض للمرونة.

ثالثا- الدورية الانفعالية

يقصد بالاستعداد للدورية الانفعالية: الأنهباط وعدم السعادة والتشاؤم والانطواء وما يرتبط بهما من الحساسية الزائدة، وما يمكن أن يدل عليه ذلك من قصور الاستقرار واكتمال النضج الانفعالي (محمد غالي ورجاء أبو علام: ١٩٧١، ص١٠)

والدورية الانفعالية التي يتذبذب فيها الفرد من حيث حالته المزاجية بين النشاط والتراخي وبين التفاؤل والتشاؤم بين الشعور بالأمن وتوقع الخطر وبين الرضا والغضب والاكتئاب إلى الانتشاء والفرح والحساسية الشديدة وهي التي تكمن وراء الاندفاعية والتأرجح الانفعالي (محمد غالي ورجاء أبو علام: ص ١١، ١٩٧١).

فالشخصية الدورية هي شخصية متقلبة متذبذبة تحدث لها نوبات من الاكتئاب والتشاؤم وهبوط المعنويات والقلق والانسحاب يمكن أن تستمر هذه الحالة أياما أو أسابيع قليلة، ثم تعود إلى حالتها الطبيعية أو إلى حالة عكسية تماما من المرح والسعادة والتفاؤل والحماس والمبادرة لأيام أو أسابيع ثم يعود إلى الحالة الأولى مرة أخرى وتستمر الشخصية المتقلبة بين الحالين.

فروض الدراسة:

١. يتفوق أداء المجموعة أداء المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج عن أداء نفس المجموعة قبل التطبيق.
٢. يتفوق أداء أطفال المجموعة التجريبية بالمقارنة بأطفال المجموعة الضابطة على مقياس الذكاء الوجداني بعد تطبيق البرنامج.
٣. لا يختلف أداء المجموعة التجريبية في القياس ألبعدي للبرنامج وأداء نفس المجموعة في القياس ألتتبعي على مقياس الذكاء الوجداني.
٤. يتفوق أداء المجموعة التجريبية في القياس ألبعدي على اختبار الشخصية الثلاثي عن أداء نفس المجموعة في القياس القبلي.
٥. يتفوق أداء المجموعة التجريبية بالمقارنة بأطفال المجموعة الضابطة على اختبار الشخصية الثلاثي بعد تطبيق البرنامج.
٦. لا يختلف أداء المجموعة التجريبية في القياس البعد للبرنامج وأداء نفس المجموعة في القياس ألتتبعي على اختيار الشخصية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

وفيه تقوم الباحثة بتطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية، ثم تتم المقارنة بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) في القياس ألبعدي، والمقارنة بين القياس ألبعدي والقياس القبلي لكل من المجموعتين (التجريبية والضابطة)، ثم تتم المقارنة بين القياس ألبعدي والقياس ألتتبعي للمجموعة التجريبية، وحيث يكشف القياس ألتتبعي مدى استمرار تأثير البرنامج في تنمية الذكاء الوجداني لدى الطالبات ذوي صعوبات التعلم.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من (٧) طالبات في مرحلة الطفولة المتأخرة من (٩-١٢) عامًا تم انتقاءهم بطريقة عشوائية، قامت الباحثة بتطبيق المقاييس التي تهدف إلى تحقيق تكافؤ العينة (قدر الإمكان) في العمر الزمني والقدرة العقلية "الذكاء"، والذكاء الوجداني، ومشكلات القلق

وقصور الاتزان الانفعالي والدورية الانفعالية، وبناء على محكات صعوبات التعلم تم استبعاد الطالبات اللاتي لا تنطبق عليهن الشروط السابقة وبذلك بلغت عينة الدراسة السيكومترية الحالية (ت= ٥٠) طالبة. تم تقسيمهم بصورة عشوائية إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية كل منها يتضمن ٢٥ تلميذة، والجدول الآتي يوضح ذلك.

جدول (١) عينة الدراسة النهائية

عينة استطلاعية					عينة أساسية			
النوع	العدد	العمر الزمني	المدرسة		النوع	العدد	العمر الزمني	المدرسة
إناث	٧	٩- ١٢	مدرسة ٢٢٥، ١٠٣ الابتدائية		إناث	٥٠	٩- ١٢	مدرسة ٢٦٠، ٢٤٣ الابتدائية

حساب تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة

للتأكد من تكافؤ مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) قام الباحث بإجراء الضبط التجريبي لعدد من المتغيرات التي يرى إمكانية تأثيرها في نتائج الدراسة وهذه المتغيرات هي

١- الذكاء ٢- التحصيل ٣- العمر الزمني

ولضبط المتغيرات الثلاثة تم الحصول على نسبة الذكاء وأعمار التلميذات من واقع السجلات المدرسة وكذلك نتائج درجات التلميذات في نهاية العام الدراسي السابق لتطبيق الدراسة (الصف الثالث) وتم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ب) ودلالتها الإحصائية لحساب تجانس المجموعتين التجريبية والضابطة في: العمر – الذكاء – التحصيل

جدول (٢) المتوسطات والانحرافات المعيارية واختبار (ت)

المتغير	المجموعة التجريبية ن= ٢٥		المجموعة الضابطة ن=٢٥		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
الذكاء	٢٥.٢٤	٦.٣٩	٢٣.٤٠	٦.٢٠	٦٢٩.	٠.٥٣٣
التحصيل	٩٢٩.٣٦	٢١٥.١٩	٩٣٨.٨	٨٦.٨٤	٠.٠٤٥	٠.٩٦٤
العمر الزمني	٩.١٢	٠.٦٠	٩	٠.٥٠	٠.٧٦٨	٠.٤٤٦

تكافؤ المجموعتين في المستوى الاجتماعي والاقتصادي:

حرص العديد من الباحثين على التحقق من تجانس العينتين (التجريبية والضابطة) في المستوى الاجتماعي والاقتصادي وذلك باستخدام مقياس المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة إعداد (عبد العزيز الشخصي، ١٩٩٥)

يتضح من الجدول (٢) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في (العمر الزمني ومستوى التحصيل، الذكاء) ومن ثم فإن أي فروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في درجات المتغير التابع (الذكاء الوجداني)، يمكن أن ترجع إلى فعالية المتغير المستقل (البرنامج) المستخدم لتنمية الذكاء الوجداني وليس إلى مؤثرات أخرى.

أدوات الدراسة:

تنقسم أدوات الدراسة الحالية إلى نوعين هما:

١- أدوات خاصة بالضبط التجريبية وتشمل:

أ- استمارة بيانات أولية لتوصيف الطالبات ذوات صعوبات التعلم (إعداد الباحثة).

ب- مقياس المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة (إعداد: عبد العزيز الشخصي ١٩٩٥).

٢- أدوات خاصة بالمعالجة التجريبية وتشمل:

أ- مقياس الذكاء الوجداني للطالبات ذوات صعوبات التعلم (إعداد الباحثة)

ب- استمارة تقرير الحالة الوجدانية للطالبات ذوات صعوبات التعلم(إعداد الباحثة)
ج- اختبار الشخصية الثلاثي (إعداد محمد غالي، رجاء أبو علام ١٩٧١)
د- برنامج لتنمية الذكاء الوجداني لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم للصف الرابع الابتدائي (إعداد الباحثة)

خطوات إعداد مقياس الذكاء الوجداني:-

مقياس الذكاء الوجداني للطالبات ذوات صعوبات التعلم: ولإعداد مقياس الذكاء الوجداني للطالبات ذوات الصعوبات التعليمية في مرحلة الطفولة المتأخرة من (٩- ١٢) عاما اتبعت الباحثة الخطوات الآتية:

المرحلة الأولى: تحديد الهدف من المقياس:

الهدف من إعداد المقياس ما يأتي:-

أ- توفير أداة سيكومترية عربية يتم إعدادها وتقنينها لتناسب خصائص الطالبات ذوات الصعوبة التعليمية في مرحلة الطفولة المتأخرة من (٩- ١٢) عاما، خاصة وأن هناك ندرة في الأدوات السيكومترية التي تعني بقياس الذكاء الوجداني لدى هذه الفئة سواء كان ذلك في البيئة العربية أم الأجنبية (وذلك في حدود علم الباحثة)

ب- تقييم فاعلية البرنامج الإرشادي في تنمية الذكاء الوجداني لدى عينة من الطلبات ذوات الصعوبة التعليمية في مرحلة الطفولة المتأخرة من (٩- ١٢) عاما.

المرحلة الثانية: تحديد أبعاد المقياس:

تتحدد أبعاد مقياس الذكاء الوجداني لذوي صعوبات التعلم من خلال مكونات الذكاء الوجداني التي ذكرها جولمان ١٩٩٥ وهي:

١- الوعي بالذات. ٢- التفهم (النفاذ للآخر). ٣- إدارة الوجدان. ٤- المهارات الاجتماعية. ٥- الدافعية الذاتية.

المرحلة الثالثة: تقنين المقياس

قامت معدة المقياس ببعض الإجراءات لتقنين مقياس الدراسة الحالية وذلك على النحو الآتي:-

١. **صدق المقياس:** قامت معدة المقياس بالتحقق من صدقه عن طريق إتباع الطرق الآتية.

أ- صدق المحتوى:

تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من أساتذة علم النفس والصحة النفسية إضافة إلى مجموعة من معلمي التربية الخاصة والأخصائيين النفسيين، وطلبت معدة المقياس من المحكمين إبداء الرأي في مقياس الدراسة من حيث:-

١- مدى ملائمة العبارة للبعد الذي تنتمي إليه.
٢- الحكم على مدى سهولة العبارات وقدرة ذوات صعوبات التعلم على استيعابها.
٣- إجراء التعديلات اللازمة إذا استدعى الأمر ذلك.
٤- عقب ذلك تم إجراء حصر لآراء المحكمين.

وقد نتج عن هذا التحكيم ما يأتي:

١. حذف العبارات التي لم تحظ بموافقة ٨٠% فأكثر من المحكمين.
٢. تعديل صياغة بعض العبارات.

الصدق العاملي:

بعد تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية السابقة، تم حساب قيم التشبعات باستخدام التحليل ألعاملي الذي أسفرت نتائجه عن تشبع العبارات على خمسة أبعاد، وتوضح الجداول التالية هذه العملية على النحو الآتي:

جدول (٣) قيم تشبعات العبارات في البعد الأول (الوعي بالذات)

رقم العبارة	العبارة	التشبع
١	لدي وعي بقدراتي وإمكاناتي	٠.٥٦٢
٦	أعرف حقيقة مشاعري تجاه الأحداث	٠.٧٤٤
١٢	أعرف أنني غير مسئولة عن صعوبة التعلم	٠.٧٠٢
١٨	أعرف كيف أتعامل مع المشكلات التي تسببها صعوبة التعلم	٠.٤٣٥
٢٣	أشعر بالرضا عن ذاتي	٠.٦٥٨
٢٨	أعرف متى تتغير حالتي المزاجية	٠.٥٣٠
٤٣	أعرف كيف تؤثر حالتي الانفعالية على سلوكي	٠.٤٩٨
٣٩	أشعر بالخجل تجاه بعض الأخطاء في حياتي	٠.٦٧٥
٤٢	صعوبة التعلم لا تشعرني أنني أقل من غيري	٠.٠٦١١

يتضح من الجدول (٣) أن هذا البعد قد تشبعت به (٩) عبارات، وهي تشير إلى قدرة الطالبة على الوعي بقدراتها وإمكاناتها، ومعرفتها لحقيقة مشاعرها وأنها غير مسئولة عن صعوبة التعلم، كما أنها تعرف كيف تتعامل مع المشكلات التي تنتج عن ذلك، إضافة إلى شعورها بالرضا عن ذاتها ومعرفتها بأسباب تغير حالتها المزاجية وكيف يؤثر الانفعال في سلوكها وشعورها بالخجل تجاه بعض الأخطاء في حياتها، وأن إصابتها بصعوبة التعلم لا تشعرها أنها أقل من غيرها، ومن ثم فإن عبارات هذا البعد تشير إلى "الوعي بالذات"

البعد الثاني: إدارة الوجدان:

جدول (٤) قيم تشبعات العبارات في البعد الثاني (إدارة الوجدان)

رقم العبارة	العبارة	التشبع
٢	أستطيع التحكم في مشاعري تجاه الآخرين	٠.٥٤١
٧	أحافظ على هدوئي إذا عايرني أحد بصعوبة التعلم	٠.٦٨٢
١٣	أتمالك نفسي عند مواجهة أية أزمة	٠.٤٩٢
١٩	أستطيع مواجهة الضغوط التي تواجهني	٠.٧٣٢
٢٤	صعوبة التعلم لا تشعرني بالقلق	٠.٦٠٣
٢٩	أستطيع أن أعبر عن مشاعري في أي وقت	٠.٨٨٦
٣٥	أتحكم في انفعالاتي وقت القلق	٠.٥٠٦
٤١	أستطيع تغيير حالتي المزاجية من الحزن إلى الفرح	٠.٤٣٣

يتضح من الجدول (٤) أن هذا البعد قد تشبعت به (٨) عبارات، وهي تشير إلى قدرة الطالبة على التحكم في مشاعرها واحتفاظها بهدوئها وقت معايرة الآخرين لها، إضافة إلى تمالك نفسها وقت الأزمات ومواجهتها للضغوط وعدم الشعور بالقلق نتيجة لصعوبة التعلم وقدرتها على التعبير عن مشاعرها والتحكم في انفعالاتها وقت الغضب واستطاعتها تغيير حالتها المزاجية، ومن ثم فإن عبارات هذا البعد تشير إلى (إدارة الوجدان)

البعد الثالث: الدافعية الذاتية:

جدول (٥) قيم تشبعات العبارات في البعد الثالث (الدافعية الذاتية)

رقم العبارة	العبارة	التشبع
٣	صعوبة التعلم لا تؤثر على طموحاتي الذاتية	٠.٧٤٤
٨	أشعر بالتفاؤل قبل أي عمل أقوم به	٠.٦١٧
١١	أحقق أهدافي دون انتظار تشجيع من أحد	٠.٨٧٢
١٤	أستطيع تحمل مسئولية قراراتي	٠.٥١٩
٢٠	أصمم على تحقيق أهدافي رغم صعوبة ظروفي	٠.٦١٨
٢٥	أستطيع تأجيل احتياجاتي الضرورية	٠.٧٢٨

٣٠	أتحمل بذل الجهد من أجل تحقيق الانجازات	٠.٦٩٢
٣٦	أطع حلولاً كثيرة لأية مشكلات تواجهني	٠.٦٨١
٤٥	عندي رغبة دائمة في التفوق	٠.٤٠٨

يتضح من الجدول (٥) أن هذا البعد قد تشبعت به (٩) عبارات وهي تشير إلى أن صعوبة التعلم لا تؤثر على طموحاتها الذاتية وشعورها بالتفاؤل وتحقيق أهدافها دون انتظار تشجيع من أحد إضافة إلى استطاعتها تحمل مسئولية القرارات التي تتخذها وتصميمها على تحقيق أهدافها رغم صعوبة ظروفها إضافة إلى تحملها بذل الجهد في سبيل ذلك وقدرتها على وضع الحلول البديلة للمشكلات التي قد تترتب على صعوبة التعلم ومع هذا كله فإن لديها رغبة دائمة في التفوق، ومن ثم فإن عبارات هذا البعد تشير إلى (الدافعية الذاتية).

البعد الرابع: التفهم (النفاذ للآخر)

جدول (٦) قيم تشبع العبارات في البعد الرابع التفهم (النفاذ للآخر)

رقم العبارة	العبارة	التشبع
٤	استطيع فهم مشاعر الآخرين من حولي	٠.٧٥٤
٩	لدي وعي باحتياجات زميلاتي	٠.٦٠٣
١٥	أبادر بتقديم المساعدة للآخرين	٠.٥٠٢
١٧	أفهم الآخرين عندما أنظر إلى تعبيرات وجوههم	٠.٦٩٩
٢١	أسامح كل الناس دون أن أكره أحدًا	٠.٥٢٢
٢٦	لا أحمل والدي مسئولية صعوبة التعلم	٠.٧٢٠
٣١	أخشى على أخواتي من ظهور صعوبة تعلم لديهم	٠.٨٢٧
٣٣	أشعر بالتعاطف تجاه زميلاتي	٠.٦٤٤
٣٧	أشعر عندما تتعرض زميلاتي لأزمة أنني مسئولة عنهن	٠.٥٣٣
٣٤	أشارك الآخرين في أفراحهم وأحزانهم	٠.٨٠٤

يتضح من الجدول (٦) أن هذا البعد قد تشبعت به (١٠) عبارات وهي تشير إلى قدرة الطفلة على فهم مشاعر الآخرين من حولها، ووعيها باحتياجات زميلاتها ذوات صعوبة التعلم وتقديم المساعدة لهن، وفهم الآخرين عند النظر إلى تعبيرات وجوههم إضافة إلى أنها تسامح كل الناس دون أن تكره أحدًا، ولا تحمل والديها مسئولية صعوبة التعلم وخوفها على أخواتها من الصعوبة وشعورها بالتعاطف مع زميلاتها ذوات صعوبات التعلم والعاديات بالمسئولية عن زميلاتها عندما يتعرضن لأزمة وتشاركهن أفراحهن وأحزانهن، ومن ثم عبارات هذا البعد تشير إلى التفهم (النفاذ للآخر).

البعد الخامس: المهارات الاجتماعية:

جدول (٧) قيم تشبعات العبارات في البعد الخامس (المهارات الاجتماعية)

رقم العبارة	العبارة	التشبع
٥	أشعر أنه من الصعب أن أعيش بدون أصدقاء	٠.٦٢١
١٠	لدي علاقات جيدة مع الآخرين	٠.٥٤١
١٦	أترك انطباعًا حسنًا مع من أتعامل معهم	٠.٧٣٩
٢٢	اشعر بالسعادة عندما أكون بين زميلاتي	٠.٥٧٠
٢٧	أتقبل نصائح زميلاتي دون الشعور بالخجل	٠.٦٤٠
٣٢	أحافظ على أسرار زميلاتي لكسب ثقتهن	٠.٥٧٧
٣٨	أحرص على المحافظة على صديقاتي وأتواصل معهن	٠.٦١٧
٤٠	أحرص على التعرف على كل المحيطيين بي	٠.٥١١
٤٤	أعتذر للآخرين عندما أخطئ في حقهم	٠.٤٦٣
٤٦	أعتقد أن نجاح الفرد يتوقف على حب الجماعة له	٠.٧٦٦

يتضح من الجدول (٧) أن هذا البعد قد تشبعت به (١٠) عبارات وهي تشير إلى شعور الطالبة أنها من الصعب أن تعيش دون أصدقاء ولديها علاقات جيدة مع الآخرين وتترك انطباعا حسنا مع من تتعامل معهم، وشعورها بالسعادة عندما تكون بين زميلاتها وتقبلها لنصائحهم دون الشعور بالخجل ومحافظتها على أسرار هن لكسب ثقتهن، إضافة إلى حرصها عليهن وحرصها على التعرف على كل المحيطين بها، واعتذارها للأخريات عندما تخطئ في حقهن واعتقادها أن نجاح الفرد في الحياة يتوقف على حب الجماعة لهان ومن ثم فإن عبارات هذا البعد تشير على المهارات الاجتماعية.

جدول (٨) أرقام العبارات التي تنتمي إلى كل بعد من الأبعاد الخمسة لمقياس الذكاء الوجداني للطالبات ذوات صعوبة التعلم في مرحلة الطفولة المتأخرة (٩-١٢)

م	الأبعاد	أرقام العبارات في الصورة النهائية	عدد العبارات
١	الوعي بالذات	١، ٦، ١٢، ١٨، ٢٣، ٢٨، ٣٤، ٣٦، ٤٥	٩
٢	إدارة الوجدان	٢، ٧، ١٣، ١٩، ٢٤، ٢٩، ٣٥، ٤١	٨
٣	الدافعية الذاتية	٣، ٨، ١١، ١٤، ٢٠، ٢٥، ٣٠، ٣٦، ٤٢	٩
٤	التفهم (النفاذ للآخر)	٤، ٩، ١٥، ١٧، ٢١، ٢٦، ٣١، ٣٣، ٣٧، ٤٣	١٠
٥	المهارات الاجتماعية	٥، ١٠، ١٦، ٢٢، ٢٧، ٣٨، ٤٠، ٤٤، ٤٦	١٠

وقد تم تحديد نظام الاستجابة على بنود المقياس، وتم تحديد مجموعة من التعليمات التي تضمن سلامة التطبيق.

٢- ثبات المقياس:

قامت معدة المقياس بالتحقق من ثبات المقياس عن طريق إتباع الطرق الآتية:-

أ- طريقة إعادة الاختبار:

تم حساب ثبات المقياس عن طريق تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) طالبة، ثم أعيد تطبيق المقياس بفاصل زمني أسبوعين على نفس العينة الاستطلاعية، وتم حساب معاملات الارتباط بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني، وقد بلغ معامل الارتباط (٠.٨٣) وهو معامل ثبات مرتفع مما يدل على ثبات قوي لمقياس الذكاء الوجداني للطلبات ذوات الصعوبة.

ب- الاتساق الداخلي:

تم ذلك عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجات أفراد العينة على كل بعد من الأبعاد الخمسة لمقياس الذكاء الوجداني والدرجة الكلية للمقياس، والجدول الآتي يوضح ذلك

جدول (٩) قيم معاملات الارتباط بين البعد والدرجة الكلية على مقياس الذكاء الوجداني ومستوى الدلالة

أبعاد مقياس الذكاء الوجداني	معاملات الارتباط	مستوى الدلالة
البد الأول:الوعي بالذات	٠.٧٦	٠.٠١
البعد الثاني: إدارة الوجدان	٠.٧٣	٠.٠١
البعد الثالث: الدافعية الذاتية	٠.٧٢	٠.٠١
البعد الرابع: التفهم (النفاذ للآخر)	٠.٨٤	٠.٠١
البعد الخامس: المهارات الاجتماعية	٠.٧٥	٠.٠١

يتضح من الجدول (٩) أن معاملات الارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١

الصورة النهائية للمقياس:

بعد الانتهاء من عملية التقنين تم التوصل إلى الصورة النهائية للمقياس والذي يتكون من (٤٦) عبارة موزعة على خمسة أبعاد، وقد تم ترتيب هذه العبارات بصورة تضمن عدم وجود عبارتين متتاليتين تقيس بعدًا واحدًا.

تعليمات إجراء الاختبار

تقرأ المعلمة الاختبار مع الطالبات ثم تترك لهن ٢٥ إلى ٣٥ دقيقة لاختيار الإجابة المناسبة لهن (الإجابة الصحيحة تأخذ درجتان، الإجابة "لا" صفر، الإجابة "أحيانا" درجة واحدة)

ثانيا: اختبار الشخصية الثلاثي إعداد محمد غالي ورجاء أبو علام ١٩٧١

صمم اختبار ((الشخصية الثلاثي)) أساسا كأداة يمكن استخدامها في أغراض الإرشاد النفسي والبحوث النفسية، خاصة منها الدراسات الإكلينيكية النفسية، هو يعتبر وسيلة سهلة وسريعة يمكن بها أن يحصل الدارس في إجراء واحد، على درجات لأبعاد ثلاثة هامة من أبعاد الشخصية وهي أبعاد مستقلة نسبيا:

أ- القلق ويرمز له في المقياس بالرمز ق. ص

ب- الاتزان الانفعالي ويرمز له في المقياس بالرمز ب، ت

ج- الدورية الانفعالية ويرمز لها في المقياس بالرمز د، ع

وصف الاختبار:

يتكون الاختبار الحالي ((اختبار الشخصية الثلاثي)) من ثلاثة مقاييس كما بينت الباحثة، ولقد أجرى الاختبار بأجزائه الثلاثة هذه بعد صياغة مفرداته في اللهجة الكويتية على عينة مكونة من ١٠٠ طالب وطالبة من تلاميذ المدارس الثانوية والمتوسطة بالكويت، وبعد ذلك أجريت عملية تحليل الاختبار بتحليل مفردات كل من مقاييسه الثلاثة. اختبار الشخصية الثلاثي وسيلة سهلية وسريعة من حيث الإجراء، كما أنه يمكن تطبيقه كاختبار فردي أو كاختبار جمعي، وإذا أجرى بشكل فردي فإنه عادة أن يقرأ المفحوص أما إذا أجرى بشكل جمعي فإنه يفضل أن توضع أوراق الإجابة داخل كراسات الأسئلة قبل بدء الاختبار، ولكن ليس هناك ما يمنع من توزيع أوراق الإجابة بمفردها قبل توزيع كراسات الأسئلة، إلا إنه غير مسموح بتوزيع كراسات الأسئلة أولاً.

وبعد توزيع كراسات الأسئلة يجب على المفحوصين أن يقرؤوا التعليمات في صمت بينما يقرؤها الملاحظ بصوت مرتفع نوعًا. وبعد قراءة التعليمات يستفسر الملاحظ عما إذا كانت لدى المفحوصين أية أسئلة تتعلق بتوضيح التعليمات وهنا يلاحظ أن أي إجابة على أي استفسار ما من المفحوصين يجب أن تكون متفقة تمامًا مع التعليمات المدونة وفي حدودها.

للملاحظ أن يقول أيضًا أن بعض الأسئلة مما قد يتردد الفرد الإجابة عليها بنعم أو لا ولكن مع ذلك فإنه من الضروري الإجابة عليها بترجيح أي من الاستجابتين وذلك في ضوء تقدير الشخص لسماته وخصائصه، أي أنه يجب على الجميع أن يجيبوا على كل سؤال بالاستجابة التي يرون أنها تتفق مع ما يميلون لاعتقاده في أنفسهم.

ويستغرق الاختبار للإجابة عليه حوالي ٤٥ دقيقة وإن كانت مدة الإجابة قد تزيد عن ذلك قليلاً عند إجرائه على تلاميذ المرحلة المتوسطة. يقوم الملاحظ بالمرور على المفحوصين للتأكد ممن عدم وجود إجابة محذوفة.

أ- مقياس القلق (ق ص)

يتكون هذا المقياس في صورته الحالية من ٣٨ فقرة تقيس أعراض القلق الصريح كما يظهر من الاستجابات التي تدل على الشعور بالعجز وعدم الثقة بالنفس فيما يقرب من ١٤% من فقراته والانهباط، فيما يقرب من ٢٦% من فقراته، والعصبية والاندفاعية وعدم ضبط النفس فيما يقرب من ٢٤% من فقراته أي أنه أيضا يقيس القلق الصريح كما يظهر من الاستجابات التي تدل على التشاؤم وتوقع الخطر والحساسية الزائدة بالنفس والاستجابات التي ترتبط بالأعراض السيكوماتية للقلق.

ب- مقياس الاتزان الانفعالي (ب ت)

ويتكون من ٣٦ فقرة تقيس الاستجابات التي تدل على عدم النضج الانفعالي والعصبية والحساسية الزائدة بالنفس والاندفاعية وعدم التعقل تمثل الفقرات التي تقيس الاستجابات ذات الصلة بهذه السمات تكون ٥٢% تقريبا من فقرات المقياس.

جـ مقياس الدورية الانفعالية (د ع)

ويتكون من ٥٢ فقرة قصد بها قياس ما يعرف بالدورية الانفعالية كما تظهر في الاستجابات التي تدل على السرحان وعدم الانتباه في ١٠% من فقرات الاختبار، والدورية الانفعالية التي يتذبذب فيها الفرد من حيث حالته المزاجية بين النشاط والتراخي وبين التفاؤل والتشاؤم ثم بين الشعور بالأمن وتوقع الخطر، وبين الرضا والغضب وذلك في ١٥% من فقرات المقياس تقريبا. كذلك يقيس الاختبار درجة الدورية الانفعالية من الاكتئاب إلى الانتشاء والفرح في عدد يقرب من ٢٠% من فقراته، كما يقيس الحساسية الزائدة وهي التي تكمن وراء الاندفاعية والتأرجح الانفعالي الذي قد يكون مرتبط بالانفعالية العامة العالية General Emotioality وذلك في ١٥% تقريبا من فقرات المقياس

ثبات الاختبار:

يوضح الجدول ر (١٠) معاملات ثبات الاختبار لكل بعد من أبعاد الشخصية الثلاثة، ومنه يتبين أن هذه المعاملات تتراوح بين ٠.٨٤، ٠.٩١ وقد حسبت هذه المعاملات باستعمال معادلة (كودر ريتشاردسون ٢١)

جدول (١٠) لبيان المتوسطات والانحرافات المعيارية ومعاملات الثبات للمقاييس الثلاثة

المقياس	عدد أفراد العينة		المتوسط		الانحراف المعياري		معامل الثبات	
	بنين	بنات	بنين	بنات	بنين	بنات	بنين	بنات
ق. ص	٧٤١	٥٩٨	١٤.٠٨	١٢.٤٨	٦.٩٩	٧.٢٧	٠.٨٤	٠.٨٧
ب. ث	٧٠٥	٦٠٤	١٣.٩٧	١٢.٠٩	٧.٢٧	٨.١١	٠.٩٠	٠.٨٦
د. ع	٧٥٢	٦٠٦	٢٥.٠٨	١٩.٩١	١٠.٧٩	١٠.١٧	٠.٩١	٠.٩١

صدق الاختبار: (إعداد واضعي الاختبار) يقصد بصدق الاختبار أن يقيس ما هو مفروض أنه وضع لقياسه. وعلى هذا الأساس فأن تحديد درجة صدق الاختبار تتطلب حساب معامل ارتباطه بمقياس آخر يقيس بدرجة كاملة ما هو مفروض أن يقيسه الاختبار.

جدول (١١) معاملات صدق مقاييس الاختبار (إعداد واضعي الاختبار)

مقياس بعد الشخصية	معامل الصدق
ق. ص	٠.٣٨
ب. ت	٠.٤٤
د.ع	٠.٤٥

ثالثا:- استمارات تقرير المهارات الوجدانية للطالبات ذوات صعوبات التعلم

يرى جابر عبد الحميد وعلاء الدين كفافي أن الملاحظة هي الفحص ألقصدي لشيء أو موضوع أو عملية بغية التوصل إلى نتائج تقوم على ما لاحظه.

أعدت الباحثة استمارة لمتابعة الحالة الوجدانية للطالبات ذوات الصعوبة التعليمية وقامت الباحثة بعرض الاستمارة على مدرسات الصف الرابع الابتدائي وأخصائيات صعوبة التعلم وبعد استطلاع الرأي أعدت الباحثة الصورة النهائية للاستمارة.

رابعا:- برنامج الذكاء الوجداني للطالبات ذوات صعوبات التعلم في مرحلة الطفولة المتأخرة (٩-١٢) إعداد الباحثة

١- الأسس النظرية للبرنامج:

صممت الباحثة البرنامج في ضوء نظرية جولمان ١٩٩٥ للذكاء الوجداني والذي عرفه على أنه تلك القدرة التي تحتوي على التحكم في الذات، التحمس المثابرة، القدرة على تحفيز الذات.

ويورد "دانيل جولمان ١٩٩٥" أن الذكاء الوجداني يفوق معامل الذكاء في التنبؤ بالنجاح في الاجتماعية، بل أن مفهوم الذكاء الوجداني يمكن أن يتفوق عدة مرات على معامل الذكاء (دانيل جولمان، ٢٠٠٠، ٥٥- ٥٦).

٢- الهدف العام من تصميم البرنامج:

- يتمثل الهدف العام للبرنامج في تنمية مهارات الذكاء الوجداني لطالبات الصف الرابع، وينبثق من الهدف العام مجموعة من الأهداف السلوكية وسيتم توضيحها بالتفصيل في جلسات البرنامج. إن وضوح الأهداف وتحديدها هو الأساس لتحقيق شروط جودة العملية التعليمية.
- الهدف الإجرائي للبرنامج هو أن ترتفع درجات الطالبات ذوات صعوبات التعلم في مقياس الذكاء الوجداني (إعداد الباحثة)

٣- أبعاد البرنامج الأساسية:

١- الوعي بالذات: Self – awareness هو نوع من الاستبصار الداخلي للذات بصورة تتيح للفرد فهم قدراته وإمكاناته فهما صحيحا وبطريقة تمكنه من التعرف على حقيقة مشاعره وانفعالاته تجاه الآخرين والأحداث من حوله.

٢- إدارة الوجدان: emotional management تعني قدرة الفرد على فهم حقيقة مشاعر وانفعالاته، وكيفية التحكم فيها وإدارتها والسيطرة عليها وتوجيهها نحو الهدف المناسب بما يحقق له اكتساب المهارات الحياتية اللازمة للتعامل مع الآخرين، والأحداث الحياتية الضاغطة التي يتعرض لها.

٣- الدافعية الذاتية: self motivation تعني القدرة على تحفيز لات والإمكانات والدفع بالقدرات نحو استثمار الطاقات من أجل تحقيق الطموحات الذاتية (الشخصية) والاجتهاد في تخطي الصعوبات والتغلب على المشكلات والوصول إلى الآمال المنشودة.

٤- التفهم "النفاذ للآخر: empathy يعني قدرة الفرد على استقراء مشاعر وانفعالات الآخرين وفهمها والحساسية تجاههم بصورة تحقق وتضمن التواصل بفاعلية معهم والمسئولية تجاههم.

٥- المهارات الاجتماعية: social skills تعني قدرة الفرد على التواصل بفاعلية مع الآخرين وذلك باكتساب صداقاتهم وحبهم والرغبة في إقامة علاقات إيجابية معهم في مواقف الأداء الاجتماعي بصورة تضمن للفرد ولاءه وانتماءه إلى الجماعة من أجل اكتساب مهارات التعايش السلمي معهم. الأنشطة المتضمنة في البرنامج.

الأنشطة المعرفية للبرنامج

اعتمد النشاط المعرفي على التعرف على مقرر منهج القراءة والمحفوظات الذي أعدته الوزارة لطالبات الصف الرابع الابتدائي بنات.

الأنشطة الأدائية: عندما تشعر الطالبة بالنجاح والإنجاز في عمل فني، هذا الشعور يعطي الطالبة ثقة. فقد حرصت الباحثة على التنوع في العمل الفني ما بين الرسم والتلوين والفرح والحزن والسعادة، ونشاط رسم ملامح التسامح، ونشاط التعبير بالوجه عن مشاعر الشخصية، ونشاط علم المملكة، ونشاط عمل قفص العصافير.

النشاط القصصي والمسرحي: وقد قامت الباحثة بالاستعانة بمجموعة من القصص التي تخدم البرنامج من كتاب القراءة والمحفوظات للصف الرابع الابتدائي الفصل الدراسي الأول الذي تصدره الإدارة التعليمية بمنطقة الرياض.

فهناك ثلاثة أنواع للتقويم

١. تقويم مبدئي Diagnostic – Assessment
٢. تقويم تكويني Formative – Assessment
٣. تقويم نهائي Summative – Assessment

التقويم المبدئي: وهو المتمثل في تطبيق مقياس الذكاء الوجداني قبل البدء في تطبيق البرنامج.

التقويم التكويني: وهو الذي يستخدم أثناء تطبيق البرنامج وذلك لاكتشاف ما تتعلمه الطالبة وتفهمه وهذا التقويم يستمر من بداية تطبيق البرنامج حتى نهايته وله ثلاث مستويات:

١. **تقويم مصاحب:** وذلك من خلال المناقشة والحوار مع الطالبات وتفسيرهم واستنتاجاتهم لبعض متطلبات النشاط أثناء التطبيق.
٢. **تقويم قريب المدى:** والذي يتمثل في أن يطلب من الطالبة بأن تذكر خطوات العمل الذي تم إنجازه في النشاط، مثل عمل فني.
٣. **تقويم بعيد المدى:** وهو المتمثل في الواجب المنزلي مثل الرسم والتلوين أو غناء نشيد للوالدين أو سرد قصة أو مسرحية للوالدين.

التقويم النهائي: ويتمثل في قياس نسبة الذكاء الوجداني بمقياس نسبة الذكاء الوجداني الذي تم تطبيقه بعد تطبيق برنامج تنمية الذكاء الوجداني للطالبات بالصف الرابع وذلك للتحقق من مدى جدوى وفاعلية البرنامج الذي طبق على طالبات المجموعة.

الخطوات الإجرائية لتنفيذ البرنامج:

١. الحصول على الموافقة على تطبيق البرنامج من الجهات الرسمية في وزارة التربية المعنية.
٢. تطبيق البرنامج على عينة استطلاعية للتعرف على مدى ملائمة الأنشطة والتدريبات المقدمة للطلاب وللتعرف على الوسائل والإمكانات اللازمة والمتاحة للتطبيق.
٣. وضع خطة زمنية لتطبيق البرنامج وتحديد بدايته ونهايته.
٤. ترتيب جدول زمني مع إدارة المدارس التالية (١٠٣، ٢٢٥، ٢٤٣، ٢٦٦، ٢٦٠) بمواعيد تطبيق الدراسة بالتعاون من مكتب الأخصائية النفسية بالمدرسة
٥. المناقشة مع الأخصائية النفسية بالمدرسة لمتابعة تطبيق البرنامج وإعداد تقرير شهري بهذه المتابعة.
٦. الاتفاق مع معلمة منهج القراءة والمحفوظات للصف الرابع بالمدرسة على أهمية تنمية مهارات الذكاء الوجداني في أثناء تدريس المنهج المقرر وقد اتضح هذا التعاون حيث قامت الباحثة بعد ذلك بتوضيح الجوانب التي يمكن الاستفادة فيها لتنمية الذكاء الوجداني لدى الطالبات.
٧. إخطار أولياء الأمور بإجراءات التطبيق ومدتها وذلك عند الموافقة.
٨. استخدام استمارة متابعة يومية وملاحظة يومية تستعين بها الأخصائية النفسية بالمدرسة لمتابعة سير البرنامج والصعوبات التي تواجه تطبيق البرنامج.

عرض النتائج وتفسيرها:

نتائج الدراسة ومناقشتها:

فيما يتعلق بالفرض الأول: ينص الفرض الأول على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات طالبات المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج ودرجات طالبات نفس المجموعة بعد التطبيق على الطالبات ذوات صعوبة التعلم بأبعاده الخمسة المستخدمة في الدراسة لصالح التطبيق ألبعدي.

لاختبار الفرض تم معالجة الدرجات إحصائيًا المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واستخدام اختبار (ت) للتحقق من دلالة الفروق بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية

على أبعاد مقياس الذكاء الوجداني في كل من القياسين القبلي والبعدي والجدول (١٢) يتضمن خلاصة نتائج اختبار (ت).

جدول (١٢) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وقيمة (ت) ودلالتها الإحصائية لنتائج التطبيق القبلي والبعدي على أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الذكاء الوجداني بأبعاده الخمس.

أبعاد الذكاء الوجداني	التطبيق القبلي ن=٢٥		التطبيق ألبعدي ن=٢٥		قيمة ت	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
الوعي بالذات	٨.٤٠	٢.٣١	١٣.٠٤	٣.٤٢	٦.٥٤٣	٠.٠٠٠
إدارة الوجدان	٨.١٦	٤.١٨	١٠.٥٦	٣.٦٨	١.٦٦٩	٠.١٠٨
الدافعية الذاتية	٧.٦٠	٢.٦٩	١٠.١٢	٢.٨٨	٠.٥٦٠	٠.٥٧٨
التفهم	٧.٩٦	٢.٠١	١٢.٧٦	٣.٤٧	٦.١١٢	٠.٠٠٠
المهارات الاجتماعية	١٠.٦٤	٣.٨٨	١١.٣٦	٣.٢٤	٠.٧٧٩	٠.٤٤٤
الدرجة الكلية	٩.٧٦	٥.٠٧	١٢.٨٤	٣.٦٩	٥.٤١٥	٠.٠٠٠

يتضح من جدول (١٢) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية التي طبق عليها البرنامج لصالح التطبيق ألبعدي لأبعاد مقياس الذكاء الوجداني المستخدم بالإضافة إلى الدرجة الكلية، حيث بلغت قيمة (ت) في بعد الوعي بالذات (٦.٥٤٣) وقيمة (ت) في بعد إدارة الوجدان (١.٦٦٩) وقيمة (ت) في بعد الدافعية الذاتية (٠.٥٦٠) وقيمة (ت) في بعض التفهم (٦.١١٢) وقيمة (ت) في بعد المهارات الاجتماعية (٠.٧٧٩) وقيمة (ت) للدرجة الكلية (٥.٤١٥) وكانت جميع القيم دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠٠١) وهذا يعني أن برنامج الذكاء الوجداني المستخدم في الدراسة له أثره في تنمية أبعاد الذكاء الوجداني لدى الطالبات ذوات الصعوبة التعليمية.

وتعني هذه النتيجة في ضوء المقياس المستخدم أن طالبات المجموعة التجريبية، ونتيجة لتلقي برنامج لتنمية الذكاء الوجداني، وما قدمه البرنامج من مهام وتدريبات ونشاطات تناولت الجوانب المعرفية والجوانب الوجدانية والسلوكية ساعدهن ذلك على تنمية الوعي بذواتهن وبالآخرين فالوعي بالذات هو قدرة الفرد على تحديد وتسمية وصياغة انفعالاته ومشاعره الذاتية والتعبير عنها وعن الحاجات المتصلة بها بوضوح، والتمييز بينها، والرغبة في ترقيتها، والإلمام بجوانب المعرفة الانفعالية، وفهم التغير في محتوى ومستوى الانفعالات المركبة والمتناقضة.

وبالتالي تقوية النواحي على تعلم الأساليب المختلفة لمعالجة الصراع، وكيف يمكن القيام بالمواجهة الإيجابية للصراع بناءًا على فهمهن للموقف، ثم تطبيق أفضل الأساليب لحله، وتحليل بعض المواقف التي يتضمنها البرنامج الإرشادي، ثم تحديد الأسلوب الأمثل الذي يستخدم في حل الصراعات.

وقد استطاعت المجموعة التجريبية من خلال أدائهن لبعض الأنشطة التي تضمنتها جلسات البرنامج أن يلاحظن ذواتهن، وأن يصفن مشاعرهن للآخرين ويعبرن عن تعاطفهن تجاه الغير باستجابات مناسبة غير لفظية وأصبحن أكثر قدرة على الاستمتاع بالآخرين وأكثر فهمًا للتعبيرات والإشارات غير اللفظية التي يرسلها الآخرون والاستجابة لها بصورة إيجابية.

كما استخدمت المجموعة التجريبية عن قصد الاستراتيجيات اللازمة لتكوين العلاقات الاجتماعية مع الآخرين بكفاءة، ويرى الباحث أن المهارات الاجتماعية تعني قدرة الفرد على التواصل بفاعلية مع الآخرين وذلك باكتساب صداقاتهن وحبهن والرغبة في إقامة علاقات إيجابية معهن في مواقف الأداء الاجتماعية بصورة تضمن للفرد ولاءه وانتماءه إلى الجماعة من أجل اكتساب مهارة التعايش السلمي معهم.

وأن ارتفاع معدل الذكاء الوجداني يصاحبه ارتفاع في المهارات الاجتماعية، حيث أن الأفراد ذوي معدلات الذكاء الوجداني المرتفع لابد وأن يكونوا على درجة من الكفاءة الاجتماعية أي القدرة على تكوين علاقات اجتماعية جيدة مع الآخرين والمحافظة على هذه العلاقات، والمشاركة في الأنشطة المختلفة، والتحكم في الانفعالات تجاه الآخرين، ويدعم ذلك ما ذكره (جولمان GOLEMAN ١٩٩٥: ٣٣٣) من أن الذكاء الوجداني يمكن أن ينمى ويتم تعلمه من خلال تنمية مهارات التفاعل مع الآخرين وأنه إذا كانت نسبة الذكاء المجرد مستقرة على مدى حياة الفرد فإن نسبة الذكاء الوجداني يمكن أن تتزايد بالتدريب والتعلم لمهارات الذكاء الوجداني، كما أنه يمكن ترقية قدراتهم الانفعالية emotional abilities حيث يمكن أن يتعلمن مهارات الإصرار – الاستماع- للآخرين، وإدارة النزاع كذلك تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة إلياس وزملائه (Elias et al., 2003) ودراسة (Furnham, peterides, Frederckson 2004) في فاعلية برامج الذكاء الوجداني في خفض المشكلات السلوكية لدى الأطفال.

كما ساهم في نجاح البرنامج حسن اختيار المرحلة العمرية (مرحلة الطفولة المتأخرة)، ففيها تستطيع الطالبة التعرف على انفعالاتها والتعبير بشكل مناسب عنها.

وقد دعم نجاح البرنامج اهتمامه بالنزعة الدينية من خلال الاستشهاد ببعض الآيات القرآنية والأحاديث النبوية الشريفة، خاصة في أثناء استخدام فنية المناقشة والحوار كذلك الاعتماد على القصص القرآنية الواردة في كتاب القراءة الوزاري المقرر لطالبات الصف الرابع الابتدائي.

فيما يتعلق بالفرض الثاني ينص الفرض الثاني على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات طالبات المجموعة التجريبية ودرجات طالبات المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج على مقياس الذكاء الوجداني للطالبات ذوي صعوبة التعلم بأبعاده الخمسة المستخدم في الدراسة لصالح طالبات المجموعة التجريبية بعد التطبيق ولاختبار هذا الفرض تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واستخدام اختبار (ت) وجدول (١٣) يتضمن خلاصة نتائج (ت).

جدول (١٣) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وقيمة (ت) ودلالتها الإحصائية لنتائج التطبيق ألبعدي على أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الذكاء الوجداني بأبعاده الخمس

أبعاد الذكاء الوجداني	المجموعة التجريبية ن= ٢٥		المجموعة الضابطة ن= ٢٥		قيمة ت	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
الوعي بالذات	١٣.٠٤	٣.٤٢	٧.٦٠	٢.٦٩	٥.٨٧٧	٠.٠٠٠
إدارة الوجدان	١٠.٥٦	٣.٦٨	١٠.٩٢	٣.٠١	٠.٤٩٧	٠.٦٢١
الدافعية الذاتية	١٠.١٢	٢.٨٨	٧.٩٦	٢.٦٨	٥.٨٤٠	٠.٠٠٠
التفهم	١٢.٧٦	٣.٤٧	٦.٩٨	٣	٥.٤٩٤	٠.٥٧٠
المهارات الاجتماعية	١١.٣٦	٣.٢٤	٨.٩٢	٣.٠١	٠.٤٩٧	٠.٦٢١
الدرجة الكلية	١٢.٢٤	٣.٦٩	١٠.٣٨	٣.٣٩	٤.٢٠٥	١.٨٢١

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية التي طبق عليها البرنامج لصالح التطبيق ألبعدي لأبعد مقياس الذكاء الوجداني المستخدم، بالإضافة إلى الدرجة الكلية حيث بلغت قيمة (ت)

في بعد الوعي بالذات (٥.٨٧٧) وقيمة (ت) في بعد إدارة الوجدان (٠.٩٧٤) وقيمة (ب) في بعد الدافعية الذاتية (٥.٨٤٠) وقيمة (ت) في بعد التفهم (٠.٤٩٧) وقيمة (ت) في بعد المهارات الاجتماعية (٠.٤٩٧) وقيمة (ت) في الدرجة الكلية (٤.٢٠٥) وكانت جميع القيم دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٠١) وهذا يعني أن برنامج الذكاء الوجداني المستخدم في الدراسة له أثره في تنمية أبعاد الذكاء الوجداني لدى الطالبات ذوات الصعوبة التعليمية.

وتفسر الباحثة هذه النتائج من منطق فاعلية وجدوى البرنامج المستخدم على طالبات المجموعة التجريبية. وبالتالي فإن هذه النتائج تعني تحسن المجموعة التجريبية بمقارنتها بطالبات المجموعة الضابطة في القياس ألبعدي كنتيجة خبرة التعرض للبرنامج، حيث ظهر التحسن في ارتفاع متوسطات درجاتهن في مقياس الذكاء الوجداني وأبعاده.

وعلى ذلك نجد أنه من الطبيعي تفوق طفلات المجموعة التجريبية في القياس ألبعدي وارتفاع درجاتهن على مقياس الذكاء الوجداني المستخدم في الدراسة بعد التطبيق، الأمر الذي يمكن إرجاعه إلى طبيعة البرنامج وفنياته وإستراتيجياته وعوائده وخبراته وأنشطته.

كما يمكن أن ترجع الباحثة هذه النتائج إلى تأثير البرنامج، وذلك لما راعته الباحثة عند اختيارها لعينة الدراسة، والإطار النظري. وما تضمنه من فنيات معرفية سلوكية ومواقف وخبرات مختلفة، وحرص طالبات المجموعة التجريبية على حضور جلسات البرنامج بانتظام ومراعاة التعليمات الملقاة عليهن والمشاركة الفعالة أثناء الجلسات، والقيام بأداء وتقديم الواجبات المنزلية في المواعيد المحددة والتي تشكل جزءًا هامًا في البرنامج، وإقامة علاقة قوامها المودة والألفة والثقة بين الباحثة والطالبات.

تعني هذه النتيجة في ضوء الأنشطة المستخدمة والتي ساعدتهن في تنمية الإمكانات الكامنة لديهن والتعرف على نواحي القوة والضعف في ذواتهن وكذلك توظيف مهارة الوعي بالذات في حياتهن اليومية من خلال قيامهن بالأدوار الاجتماعية المختلفة من خلال إستراتيجيات متعددة مثل لعب الدور والحوار والمناقشة والنمذجة. إن البرنامج المستخدم حقق نموا دالا في الذكاء الوجداني لدى المجموعة التجريبية وهذا يتفق مع دراسة (كوهين ٢٠٠٤ cohen) و (فريدمان ٢٠٠١ freedman).

فيما يتعلق بالفرض الثالث ينص الفرض الثالث على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج ومتوسطات درجات نفس المجموعة بعد شهر من المتابعة على مقياس الذكاء الوجداني للطالبات ذوات صعوبة التعلم بأبعاده الخمس المستخدم في الدراسة الحالية. ولاختبار هذا الفر تم معالجة الدرجات إحصائيا للتحقق من الفروق بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية على مقياس الذكاء الوجداني بأبعاده الخمس في القياسين ألبعدي والتتبعي باستخدام اختبار ولكوكسون اللابار امتري Wilcoxon Test للعينات المترابطة، والجدول التالي يوضح دلالة الفروق.

الجدول (١٤) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للتطبيقين ألبعدي والمتابعة البعدية للمجموعة التجريبية في أبعاد مقياس الذكاء الوجداني

أبعاد الذكاء الوجداني	البعدي ن= ٢٥		المتابعة البعدية ن= ٢٥		قيمة ت	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
الوعي بالذات	١٣.٠٤	٣.٤٢	١٣.٦٨	٤.٠٥	٧.٨٨٤	٠
إدارة الوجدان	١٠.٥٦	٣.٦٨	١٠.٥٢	٣.٩٦	٤.٤٩٧	٠
الدافعية الذاتية	١٠.١٢	٢.٨٨	١١.٣٦	٣.٢٤	٤.١٠١	٠
التفهم	١٢.٧٦	٣.٤٧	١٣.٠٤	٣.٤٢	٥.٨٧٧	٠
المهارات الاجتماعية	١١.٣٦	٣.٢٤	١٢.٧٦	٣.٤٧	٥.٨٠٧	٠
الدرجة الكلية	١٢.٨٤	٣.٦٩	١٣.٥٢	٣.٩٥	٧.٣٤٨	

يتضح من الجدول (١٤) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيق ألبعدي والمتابعة البعدية للمجموعة التجريبية التي طبق عليها البرنامج في أبعاد مقياس الذكاء الوجداني المستخدم، بالإضافة إلى الدرجة الكلية، حيث بلغت قيمة (ت) في بعد الوعي بالذات (٧.٨٨٤)، قيمة (ت) في بعد إدارة الوجدان (٤.٤٩٧)، وقيمة (ت) في بعد الدفاعية الذاتية (٤.١٠١) وقيمة

(ت) في بعضد التفهم (٥.٨٧٧) وقيمة (ت) في بعد المهارات الاجتماعية (٥.٨٠٧) وقيمة (ت) في الدرجة الكلية (٧.٣٨٤) باستخدام المتوسطات والانحرافات المعيارية واستخدام اختبار (ت) وكانت جميع القيم دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٠١).

مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج المقترح ومتوسطات درجات أفراد نفس المجموعة بعد شهر من المتابعة وذلك على مقياس الذكاء الوجداني بأبعاده الخمس، يشير إلى تحقق الفرض كاملاً وأن التحسن الذي حدث ما زال مستمرًا، ويؤكد ذلك أن مهارات الذكاء الوجداني مقاومة للنسيان أكثر من مهارات التعلم المعرفي، حيث إنها مهارات ممارسة حياتية ولها أثر مباشر وفوري في الحياة، مما يجعل من يتعلمها يداوم عليها.

ويتفق ذلك ما يشير إليه جولمان (٢٠٠٢) من أهمية برامج التنمية الوجدانية والاجتماعية، وضرورة تقديمها كجزء من المقرر الدراسي والحياة المدرسية على أن تشمل الآباء، (وكذا المعلمين) وكل من يقوم بالريادة في المجتمع. وتؤدي هذه البرامج لأفضل النتائج حين تمتد لفترة طويلة، ويقوم بها مدربون أو معلمون على درجة عالية من الخبرة والمهارة، وقبل كل ذلك، يكون لديهم صحة وجدانية جيدة (صفاء الأعسر وعلاء الدين كفافي، ٢٠٠٠: ٧١).

ويمكن تفسير النتائج في ضوء الفنيات والخبرات والأنشطة والإستراتيجيات المتضمنة في البرنامج من ناحية، كما ترجع إلى عوائد ونتائج اشتراك طالبات المجموعة التجريبية في جلسات وأنشطة البرنامج المستخدمة في الدراسة الحالية، حيث كانت الفنيات ذات معنى في حياة الطالبات، مما جعلهم أكثر حرصًا ووعيًا للاستفادة الكاملة من فنيات البرنامج في إطار مواقف حياتية مختلفة واقعية ومعاشة، مما أسهم في زيادة قدرتهن على التعبير عن انفعالاتهن وأحاسيسهن في أفعال وأعمال تلقائية. ويتفق ذلك ما يشير إليه (ودراسة (علا عبد الرحمن ٢٠٠٥).

كما ساعدت المدعمات التي حرصت عليها الباحثة من أنشطة ومواقف درامية وما شملته من أداء تمثيلي ومشاركة فعلية من جانب الطالبات ذوات صعوبات التعلم في أحداث ومواقف هذه القصص، إضافة إلى المعززات المتمثلة في الانضمام إلى جماعات النشاطات المدرسية في استمرار أثر البرنامج، وهو ما ساعد على مواجهة عامل النسيان الذي يعد أحد أهم خصائص الطالبات ذوات صعوبات التعلم.

كما ذكر (Goleman, 1995, 13) أن ما نتعلمه من عواطف ومشاعر وانفعالات من خلال ما تحتويه المناهج الدراسية للأطفال، يشكل الركائز الأساسية التي تجعل منا أفرادًا متمرسين انفعاليًا على كيفية إدارة حياتنا الانفعالية والتحكم وتنظيم الانفعالات وتوجيهها على أساس من الذكاء الوجداني، أو أفراد أغبياء انفعاليًا تسيطر علينا الانفعالات المسمومة التي تهدد حياتنا وتدمرها أكثر مما تدمرها السموم الفيزيقية والكيميائية، فسموم الانفعالات تدمر الإنسان تدميرًا كليًا والأخرى تدمره جزئيًا.

وهذا يتفق مع ما تشير إليه دراسة (فريدمان ٢٠٠١ Freedman) حيث أظهرت النتائج تزايدا في العلاقات الإيجابية داخل الصف بين الطلبة في جانب وبين الطلبة والمعلمين في جانب آخر هذا بالإضافة إلى سلوكيات التعاون والاحترام المتبادل والعبارات اللفظية الإيجابية بين الطلبة وكذلك دراسة قسم الإرشاد المدرسي في مدرسة (Bay Ridge) الإعدادية في بروكلين بنيويورك حيث أظهرت النتائج تحسن العلاقات الاجتماعية بين الطلبة والمعلمين بعد تطبيق البرنامج الإرشادي لرفع الذكاء الانفعالي والاجتماعي.

فيما يتعلق بالفرض الرابع ينص الفرض الرابع على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج ومتوسطات درجات طالبات نفس المجموعة بعد تطبيق البرنامج على اختبار الشخصية الثلاثي المستخدم في الدراسة لصالح طالبات المجموعة التجريبية بعد التطبيق.

وللتحقق من صحة الفرض تم معالجة الدرجات إحصائيا بالتحقق من دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطالبات في المجموعة على القياس ألبعدي والقبلي باستخدام المتوسطات والانحرافات المعيارية وفي (ت) ودلالتها الإحصائية لأبعاد مقياس الشخصية الثلاثي.

جدول (١٥) دلالة الفروق بين متوسطات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على اختبار الشخصية الثلاثي

أبعاد مقياس الشخصية الثلاثي	القبلي		ألبعدي		قيمة ت	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
القلق	١٣.٠٤	٣.٤٢	٧.٩٦	٢.٦٨	٥.٨٤	٠
الاتزان الانفعالي	٨.٥٦	٢.٦٨	١٠.٤	٣.٩٢	١.٢٩١	٠.٢٨٦
الدورية الانفعالية	١٢.٧٦	٣.٤٧	٧.٦	٢.٦٩	٥.٨٧٧	٠
المجموع الكلي	٣٤.٣٦	٩.٣٩	٢٥.٩٦	٩.٢٩	٤.١٠١	٠

يتضح من الجدول السابق (١٥) وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس ألبعدي في اختبار الشخصية الثلاثي كما يوضحها مستوى الدلالة في الجدول السابق كذلك تتضح تلك الفروق في القياس القبلي والبعدي لمشكلة القلق واضطراب الاتزان الانفعالي والدورية الانفعالية كما يوضحها مستوى الدلالة في الجدول.

فيما يتعلق بالفرض الخامس ينص الفرض الخامس على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات طالبات المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج على اختبار الشخصية الثلاثي لصالح أفراد طالبات المجموعة التجريبية بعد التطبيق.

وللتحقق من صحة هذا الفرص تم معالجة الدرجات إحصائيا للتأكد من دلالة الفروق بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على اختبار الشخصية الثلاثي (Whitney (U، (كأسلوب لابار أمتري للعينات المستقلة).

والجدول (١٦) التالي يوضح دلالة تلك الفروق.

اختبار الشخصية الثلاثي	العدد	متوسطات حسابية	انحرافات معيارية	قيمة ت	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
المجموعة التجريبية	٢٥	١٣.٩٧	٤.٠٥	١.٦٦٣	.١٠٨	لصالح المجموعة التجريبية
المجموعة الضابطة	٢٥	٢٨.٥٦	٨.٧٠	٥.٣١٧	٠.٠٠١	

يتضح من الجدول السابق (١٦) وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار الشخصية الثلاثي في القياس ألبعدي لصالح طالبات المجموعة التجريبية، حيث كانت قيمة (ت) (١.٦٦٣)، أصبح طالبات المجموعة التجريبية أقل اضطرابا في الدورية والاتزان الانفعالي بعد تطبق البرنامج عليهن، ومن خلال معالجة هذا الفرض إحصائيًا وتفسير نتائجه أتضح مدى تأثر المجموعة التجريبية بالبرنامج، حيث انخفضت درجة القلق والدورية الانفعالي وزادت درجة الاتزان الانفعالي لديهن بعد البرنامج، ويبدو ذلك واضحًا من خلال الدرجات التي حصل عليها أفراد العينة التجريبية في اختبار الشخصية الثلاثي بعد تطبيق البرنامج عليهن، مما يدل على مدى فاعلية برنامج تنمية الذكاء الوجداني وتأثر طالبات المجموعة التجريبية به، بينما طالبات المجموعة الضابطة لم يتأثر سلوك القلق والدورية الانفعالية والاتزان الانفعالي لديهن بسبب عدم تعرضهن للبرنامج.

وقد يرجع ذلك إلى أن القصص الدرامية قد قدمت معالجة ومواجهة للعديد من المشاعر السلبية التي عادة ما تعانين منها الطالبات ذوات صعوبة التعلم والتي يتمخض عنها القلق

واضطراب الاتزان الانفعالي وزيادة الدورية الانفعالية حيث تناولت هذه المعالجات الدرامية للأحداث كيفية التحول من تلك المشاعر السلبية على المشاعر الإيجابية البديلة، وقد تم ذلك في العديد من المواقف الدرامية.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء نظرية التعلم الاجتماعي وتأكيد العديد من الباحثين على أن القلق واضطراب الاتزان الانفعالي والدورية الانفعالية عبارة عن سلوك يمكن تعديله من خلال الملاحظة أو التقليد.

كما أن القابلية الهائلة للطالبات في تلك السنوات على التعلم والنمو، وعلى خبرات التعلم وأساليب التربية لها تأثيرها على فاعلية تعلم الطفل وتقدمه في المراحل النمائية التالية، حيث تتميز مرحلة الطفولة كمرحلة عمرية بالمرونة، ويكون الطفل فيها أكثر استجابة لتعديل السلوك والتغير أكثر من أي مرحلة عمرية نمائية أخرى، لذا يكون أكثر استجابة للمواقف والخدمات والبرامج التي تقدم له فمرحلة الطفولة بقدر ما هي مرحلة مستهدفة للاضطراب النفسي وعدم الاتزان، فهي مرحلة يسهل فيها تعديل السلوك وإعادة اتزانه في اتجاه المسار الصحيح للنمو النفسي.

كما ساعد برنامج تنمية الذكاء الوجداني في تخفيف حدة القلق وقصور الاستقرار الانفعالي والدورية الانفعالية لديهن عن طريق تعزيز السلوك المرغوب فيه وإحلاله محل السلوك غير المرغوب أثناء التدريب على المهارات الاجتماعية.

ويتوقف نجاح أو فشل أي برنامج على فاعلية وقوة التدعيمات المستخدمة من قبل الباحث، وكلما كان التدعيم قويًا أو مرغوبًا في الطفل كان الطفل مستعدًا للقيام بعمل أكبر من أجل الحصول على التدعيم.

فيما يتعلق بالفرض السادس ينص الفرض السادس على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج ومتوسطات درجات نفس المجموعة بعد شهر من المتابعة وذلك على اختبار الشخصية الثلاثي المستخدم في الدراسة الحالية.

جدول (١٧) دلالة الفروق بين متوسطات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين ألبعدي والتتبعي على (ن= ٢٥) اختبار الشخصية الثلاثي

اختبار الشخصية الثلاثي	ألبعدي ن= ٢٥		المتابعة البعدية ن= ٢٥		قيمة ت	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
المجموعة التجريبية	١٣.٩٧	٤.٠٥	١٢.٧٦	٣.٣٧	٥.٨٧٧	٠.٠٠٠

يتضح من الجدول السابق (١٧) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين ألبعدي والتتبعي في اختبار الشخصية الثلاثي، حيث كانت قيمة (ت) (٥.٨٧٧) وهي غير دالة إحصائيًا.

وتشير نتائج الجدول السابق بعد تطبيق البرنامج وبعد المتابعة وثبات نتائجه على أفراد العينة التجريبية للطالبات ذوي صعوبة التعلم، إنه لم يوجد نقص في سلوك المجموعة التجريبية، بل ظل سلوكهن يتسم بالاتزان والهدوء الانفعالي وأقل قلقا وأكثر اعتدالا في الحالة المزاجية، وأنهن أكثر تعاونًا من ذي قبل.

وترجع الباحثة ذلك إلى تعرض المجموعة التجريبية للبرنامج واستفادتهن منه وإكسابهن مهارات الذكاء الوجداني المتعددة من خلال الفنيات المعرفية السلوكية، وما تضمنته من أنشطة مختلفة بها، مما جعلهن يكتسبن السلوك المرغوب اجتماعيًا بدلاً من السلوك غير المقبول بسلوكهن المضطرب الخاطئ، وتعدل اتجاهاتهن الخاطئة، ليس فقط بعد انتهاء البرنامج ولكن أيضًا خلال المتابعة.

وترى الباحثة أن أهم الأسباب التي ساعدت على نجاح البرنامج رغبة الطالبات ذوات الصعوبة في التعلم أنفسهن في التخلص من السلوك المضطرب ورغبتهن في أن يكن أحسن حالاً مما هن عليه ولديهن علاقات اجتماعية طيبة.

وقد استطاع البرنامج المستخدم في الدراسة الحالية، والذي وضعته الباحثة من أجل تنمية الذكاء الوجداني تحقيق أهدافه لأنه انبثق من خصائصهن وسماتهن المميزة للمرحلة العمرية.

بالإضافة إلى تقبل الطالبات لأنشطة البرنامج وتشوقهن إليها بصورة ساعدت على تفهمهن وتجاوبهن مع ما انطوت عليها الأنشطة، وقد استمر تأثير البرنامج واضحًا وقويًا حتى بعد مضي فترة زمنية على انتهاء البرنامج.

توصيات الدراسة:

١- الاهتمام بتقديم برنامج لتنمية الذكاء الوجداني لدى ذوي صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة والثانوية.
٢- الاهتمام بتقديم برامج لخفض اضطرابات القلق لدى فئات مختلفة من التلاميذ والطلاب.
٣- الاهتمام بإعداد برامج لتنمية الاتزان الانفعالي لدى فئات مختلفة من التلاميذ والطلاب.
٤- الاهتمام بإعداد برامج لخفض الدورية الانفعالية لدى فئات مختلفة من التلاميذ والطلاب.
٥- إحاطة الطالبات ذوات الصعوبة بجو أسري يبعث على الأمن النفسي ومملوء بالدفء من الوالدين.
٦- الاهتمام ببرامج التربية السيكولوجية وتنمية الذكاء الوجداني بحيث تصبح جزءًا أساسيًا من برامج ومقررات إعداد المعلمين في جميع المراحل التعليمية، من أجل اعداد جيل جديد من المعلمين القادرين على التعامل السوي مع الطلاب وتنمية الجوانب النفسية الإيجابية لديهم ومساعدتهم على فهم ذواتهم وفهم الآخرين، وإدارة العلاقات مع الآخرين بناء على أساس راسخة وركائز مستقرة للذكاء الوجداني بجوانبه المختلفة.
٧- توفير فرص لإرشاد أسر الطلاب ذوي صعوبة التعلم حول طرق التعامل السوية مع أبنائهم فيما يتعلق بالمشكلات السلوكية.
٨- التوصية بتنفيذ أنشطة البرنامج المفتوح على عينات كبيرة من الطلاب والطالبات في المرحلة الابتدائية.
٩- ضرورة الاهتمام بربط العقل والقلب معا من خلال تقديم أنشطة وجدانية تسعى لتخفيض حدة المشكلات السلوكية لدى طلاب وطالبات المرحلة الابتدائية.
١٠- توعية المعلمين والمعلمات باستخدام الأبعاد المختلفة للذكاء الوجداني في المرحلة الابتدائية مع الاستفادة بجميع المواقف الحياتية التي تمر بها الطالبات خاصة في المجتمع السعودي.
١١- تخصيص وقت كافٍ من الجدول اليومي داخل المدارس لممارسة الأنشطة الدراسية ومناقشة الأدوار والأفكار الجديدة والتعبير عن المشاعر المختلفة مما يؤدي لتنمية الجوانب الوجدانية والتغلب على المشكلات السلوكية.

المقترحات:

١. دراسة العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية والذكاء الوجداني لطلاب المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم.
٢. دراسة العلاقة بين تنمية الذكاء الوجداني للقادة التربويين (المدير- الناظر- المعلمة) وتأثيره على تلاميذ المرحلة الابتدائية.
٣. أثر البرنامج لتنمية بعض جوانب النشاط المعرفي والمهارات الاجتماعية على الذكاء الوجداني لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
٤. مدى فاعلية برنامج لتنمية الذكاء الوجداني وتأثيره على بعض المتغيرات النفسية لتلاميذ المدرسة الابتدائية.

٥. أثر برنامج لتنمية بعض مهارات الذكاء الوجداني على خفض بعض المشكلات السلوكية لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية.
٦. فاعلية برنامج لتنمية الذكاء الوجداني لمعلمات الابتدائي وتأثيره في تلاميذ المدرسة الابتدائية.

المراجع

إبراهيم عيد (٢٠٠٦): سيكولوجية غير العاديين والاضطرابات السلوكية- كلية التربية، دار الشرق للطباعة، جامعة عين شمس.

أحمد جمعة أحمد إبراهيم (٢٠٠٠): برنامج مقترح لعلاج الضعف اللغوي لدى تلاميذ الصف الثالث من المرحلة الابتدائية الأزهرية، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الأزهر.

أشرف محمد رشاد على سرج (٢٠٠٧): دراسة العلاقة بين الاتزان الانفعالي والقدرة على التفكير ألابتكاري لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير، موقع الشفا http://wwwalshafa.com

آمال زكريا منسي النمر (٢٠٠٦): فاعلية برنامج لتنمية الذكاء الوجداني على بعض المتغيرات النفسية للأطفال. رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

حسام عباس خليل طنطاوي ٢٠٠٨: فاعلية برنامج مقترح لعلاج صعوبات تعلم القراءة في اللغة العربية لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي، ماجستير، جامعة القاهرة.

حسيب محمد حسيب عبد ربه (٢٠٠٧): فاعلية العلاج العقلاني – الانفعالي السلوكي في خفض مستوى القلق لدى المراهقين ذوي الإعاقة السمعية، رسالة ماجستير، http://mobodr.net/a/abohabiba

درغام يوسف الرحال. (٢٠٠١): خصائص العلاقات الاجتماعية عند الأطفال ذوي صعوبات التعلم. مجلة جامعة البعث. سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية.، المجلد الثالث والعشرون. العدد١.

سامية القطان (١٩٨٦): قياس الاتزان الانفعالي، مجلة كلية التربية، العدد الخامس، جامعة عين شمس.

سميحة محمد علي محمد عطية (٢٠٠٥): الذكاء الانفعالي لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة وعلاقته ببعض المتغيرات، رسالة دكتوراه، جامعة عين شمس، معهد الدراسات العليا للطفولة.

السيد عبد الحميد سليمان السيد (٢٠٠٣): صعوبات التعلم والإدراك البصري تشخيص وعلاج، دار الفكر العربي- القاهرة.

صفاء الأعسر وعلاء كفافي (٢٠٠٠): الذكاء الوجداني دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، شركة مساهمة مصرية، المكتبة الإلكترونية، موقع www.gulfkids.com

صلاح عميرة علي محمد (٢٠٠٢): برنامج مقترح لعلاج تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ غرف المصادر بالمدرسة الابتدائية التأسيسية بدولة الإمارات العربية المتحدة رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

عادل عز الدين الأشول (٢٠٠٦): سيكولوجية الأطفال غير العاديين – كتاب مقرر لطلبة الدبلومة المهنية- كلية التربية، دار الفكر العربي، جامعة عين شمس.

عبد السلام عبد الغفار، يوسف الشيخ (١٩٧٦): سيكولوجية الطفل غير العادي- دار النهضة العربية- القاهرة.

عبد السلام عبد الغفار، يوسف الشيخ (١٩٧٦): سيكولوجية الطفل غير العادي- دار النهضة العربية- القاهرة.

عبد العال حامد عجوة. (٢٠٠٢): الذكاء الوجداني وعلاقته بكلا من الذكاء المعرفي والعمر والتحصيل الدراسي والتوافق النفسي لدى طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية، مج ١٣ ع(١) جامعة الإسكندرية.

عبد المنعم أحمد الدردير محمود (٢٠٠٢): الذكاء الوجداني لدى طلاب الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات المعرفية والمزاجية، دراسات تربوية واجتماعية، المجلد الثامن، العدد الرابع، كلية التربية، جامعة عين شمس.

عصام عبد اللطيف عبد الهادي (٢٠٠٧): أساليب التنشئة الأسرية وعلاقتها بمستوى القلق لدى الأبناء رسالة ماجستير، كلية الآداب، جامعة القاهرة.
عصام عبد الله جدوع (٢٠٠٣): صعوبات التعلم، الطبعة العربية الأولى، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
علا عبد الرحمن على محمد (٢٠٠٥): فاعلية برنامج لتنمية الذكاء الوجداني وتأثيره على التفكير ألابتكاري لدى الأطفال. رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.
فؤاد أبو حطب (١٩٩١): الذكاء الشخصي، النموذج وبرنامج البحث، مجلد بحوث المؤتمر السابق لعلم النفس في مصر القاهرة، الأنجلو المصرية.
فؤاد أبو حطب (١٩٩٦): القدرات العقلية، طـ٥، القاهرة الأنجلو المصرية.
فتحي مصطفى الزيات (١٩٩٨): صعوبات التعلم، الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية، سلسلة علم النفس المعرفي، كلية التربية، جامعة المنصورة.
فتون محمود خرنوب (٢٠٠٣): بعض الأساليب المعرفية والسمات الشخصية الفارقة بين ذوي الذكاء الوجداني المرتفع وذوي الذكاء الوجداني المنخفض، رسالة ماجستير، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
كمال زيتون، (٢٠٠٧):التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة. كتاب مقرر على الطلاب بالدبلومة المهنية بكلية التربية، جامعة الإسكندرية.
كيرك وكالفنت (١٩٨٨): صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية، ترجمة زيدان أحمد السرطاوي وعبد العزيز السرطاوي، مكتبة الصفحات الذهبية، الرياض.
محمد عبد السلام غنيم. (٢٠٠٧): الذكاء الوجداني وعلاقته بكلا من المستوى الدراسي والتخصص والتحصيل الدراسي لدى عينة من طالبات. مجلة دراسات تربوية واجتماعية، ع٣، جامعة أم القرى.
محمد غالي، رجاء أبو علام (١٩٧١): اختبار الشخصية الثلاثي، وزارة التربية، إدارة الخدمات الاجتماعية، قسم التوجيه والإرشاد النفسي.
وحيد مصطفى كامل مختار (٢٠٠٧): دراسة مقارنة لمستوى الاتزان الانفعالي لدى المراهقين والمراهقات، رسالة ماجستير، موقع الشفا www.gulfkids.com.
يحيى أحمد القبالي. (٢٠٠٣): مدخل إلى صعوبات التعلم. عمان. دار الطريق للنشر والتوزيع، عمان.
Baker,s., gersten R.,& loyd, J. (2000): designing high-quality research in special education, journal of special education Vol. 34, pp. 93-119.
Collins, M.&J.R. (2001): African American children s ability to identify emotionfacial expressios and tons of voice of European American, journal of genetic psychology, 162, No, 3, pp 334-346.
Elias. M.J. (2004): (Eds) Strategies to Infuse Social and Emotional Learning Into Academic. In J.E. Zins, R.P., Weisberg, M.C., Wang & J.j, Walberg., Buliding academic success on social and emotional learning(pp. 113-134), New York: Teachers College Press.
Elksnin, L. & Elksnin, N.(2004): The Social – Emotional Side Of Learning Disabilities. Learning Disability Quarterly Glenside: Winter. Vol. 27, Iss. I; pp.3
Flynn, A, Mattews, H. & hollins, S. (2002): validity of diagnosis of personality disorder in adults with learning disability and severe behavior all problems, british journal of psychiatry, 180 p.p. 543: 546.
Goleman, D. (1995): emotional intelligence, journal of managerial psychology why it can matter more than IQ NEW YORK: Bantam book, 15, (4), pp 341-372.

Goleman, d. (1998): working with emotional intelligence New York bantam pook 11.

Goleman, d., Boyatzis, R. & Mckee, A. (2002): Primal leadership realizing the power of emotional intelligence, Boston: Harvard Business School Press.

Helen, B. (2004): The relationship between emotional intelligence and reading comprehension in high-school students with learning disabilities Ph.D., Andrews University.

Jensen, A., Freedman, J. & Rideout, m. (2001): self- science pilot Report. Retrieved, August, 15. from www.self-science.com

Lerner, j. (2000): Learning disabilities theories, diagnosis, and teaching strategies boston: Houghton Mifflin company

Lerner, j. (2000): Learning disabilities theories, diagnosis, and teaching strategies boston: Houghton Mifflin company

Mayer, J, D. & Geher, G. (1997): Emotional intelligence and the Indentification of Emotion. Intelligence, vol. 17, pp 89- 113.

Petrides, K.V., Frederickson, N.& Furnham, A.(2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. Personality and individual differences, 36, 288- 293.

Reich, R.B & Goleman, D. (1999): point, Counter Point Training & Development, vol. 53, 4pp. 26- 27.

Scott A. (2001): The contribution of Emotional Intelligence to the Social and Academic success of Gifted Adolescents, ADI, Vol. 62- 01 A, p 81.