**جامعة وهران 2**

**كلية العلوم الاجتماعية**

**قسم علم النفس والأرطوفونيا**

**أطروحة**

**للحصول على شهادة دكتوراه في العلوم**

**في علم النفس المدرسي**

# فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الذكاء الوجداني في التخفيف من صعوبات تعلم القراءة

دراسة شبه تجريبية لدى عينة من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بمدينة مستغانم

**مقدمة ومناقشة علنا من طرف**

**الطالب(ة): بن عروم وافية**

**أمام لجنة المناقشة**

| اللقب والاسم | الرتبة | الصفة | المؤسسة الأصلية |
|---|---|---|---|
| اللقب والاسم: ماحي إبراهيم | أستاذ التعليم العالي | رئيسا | جامعة وهران 2 |
| اللقب والاسم: منصوري مصطفى | أستاذ التعليم العالي | مقررا | جامعة مستغانم |
| اللقب والاسم: قادري حليمة | أستاذ التعليم العالي | مناقشا | جامعة وهران 2 |
| اللقب والاسم: حدبي محمد | أستاذ محاضر "أ" | مناقشا | جامعة وهران 2 |
| اللقب والاسم: بكري عبد الحميد | أستاذ التعليم العالي | مناقشا | جامعة سعيدة |
| اللقب والاسم: علاق كريمة | أستاذ التعليم العالي | مناقشا | جامعة مستغانم |

**السنة الجامعية: 2020/2019**

**بسم الله الرحمن الرحيم**

﴿ادفع بالتي هي أحسن فإذا الذي بينك وبينه عداوة كأنه ولي حميم﴾

سورة فصلت الآية 34

# الإهداء

إلى المرأة التي أهدتني كل ما بوسعها، ولو أهديتها روحي لما وفيتها ذرة مما بذلت

من أجلي: **أمي الغالية**

إلى أولادي وأفراح عمري

**سارة**

**حفصة**

**عائشة**

**ومحمد**

إلى زوجي ورفيق دربي: **عبد الله**

**وافيـة**

3DLAT.COM

# كلمة شكر

أحمد الله عز وجل وأشكره على توفيقه لي في إتمام هذا العمل، وأرجو أن يتقبله مني ويجعله حجة لي.

وأتقدم بجزيل الشكر للأستاذ المشرف الأستاذ الدكتور **منصوري مصطفى** على وقوفه وصبره معي لإتمام هذا العمل.

ولا يفوتني أن أشكر الأساتذة الأفاضل أعضاء لجنة المناقشة على قبولهم مناقشة هذا البحث.

كما أتقدم بالشكر الجزيل لمدراء ومعلمي وتلاميذ المدارس التي أتممت فيها العمل الميداني، وأخص بالذكر الأستاذ **بن نعمة بلقاسم** مدير مدرسة **خروبة الجديدة**، وكذا تلاميذ "**مجموعة المحبة والنجاح**" أفراد المجموعة التجريبية، وأوليائهم.

وأشكر أيضا زملائي الأساتذة: علاق كريمة، عليلش فلة، سيسبان فاطمة، قوعيش مغنية، قدي سمية، غسلي يمينة ومرنيز عفيف على مساعدتهم وتشجيعهم لي.

ولا أنسى أن أشكر زوجي على صبره معي طيلة السنوات التي مرت حتى إنهاء هذا العمل.

كما أشكر كل من ساعدني من قريب أو من بعيد لإتمام هذا البحث.

**الباحثة**

**ملخص:**

هدفت الدراسة الحالية لبحث العلاقة بين الذكاء الوجداني وصعوبات تعلم القراءة، وذلك من خلال الكشف عن فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الذكاء الوجداني في التخفيف من صعوبات تعلم القراءة لدى عينة قدرها 14 تلميذا وتلميذة من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بمدرسة خروبة الجديدة بمدينة مستغانم، للسنة الدراسية (2017_2018)، وذلك باستخدام المنهج شبه التجريبي والأدوات: اختبار المصفوفات المتتابعة الملون لجون رافن _ مقياس الذكاء الوجداني للأطفال لعفاف أحمد عويس (2006) والمعدل من طرف الباحثة _ مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم القراءة لفتحي الزيات وبرنامج إرشادي لتنمية الذكاء الوجداني مصمم من طرف الباحثة، أما الأساليب الإحصائية المستخدمة فتمثلت في معامل ارتباط بيرسون، اختبار مان ويتني واختبار ويلكوكسون اعتمادا على برنامج spss 20 ، وخلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

1- توجد علاقة عكسية دالة إحصائيا بين كل من الذكاء الوجداني وصعوبات تعلم القراءة.
2- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة على مقياس الذكاء الوجداني بعد تطبيق البرنامج الإرشادي لصالح المجموعة التجريبية.
3- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات القياس القبلي ومتوسطات درجات القياس البعدي للمجموعة التجريبية على مقياس الذكاء الوجداني لصالح القياس البعدي.
4- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة على مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم القراءة بعد تطبيق البرنامج الارشادي لصالح المجموعة التجريبية.
5- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات القياس القبلي ومتوسطات درجات القياس البعدي للمجموعة التجريبية على مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم القراءة لصالح القياس البعدي.

مما يؤكد فاعلية البرنامج في تنمية الذكاء الوجداني، وكذا مساهمته في التخفيف من صعوبات تعلم القراءة لدى عينة الدراسة.

**الكلمات المفتاحية:** الذكاء الوجداني _ صعوبات تعلم القراءة _ البرنامج الارشادي.

## قائمة المحتويات


| الموضوع | الصفحة |
| --- | --- |
| _ الآية..... | أ |
| _ الإهداء..... | ب |
| _ كلمة الشكر..... | ج |
| _ ملخص الدراسة..... | د |
| _ قائمة المحتويات..... | هـ |
| _ قائمة الأشكال..... | ي |
| _ قائمة الجداول..... | ي |
| قائمة الملاحق..... | ل |
| _ المقدمة..... | 1 |
| **الفصل الأول: مدخل الدراسة.** | |
| **1_** إشكالية الدراسة..... | 5 |
| **2_** فرضيات الدراسة..... | 11 |
| **3_** دوافع اختيار موضوع الدراسة..... | 12 |
| **4_** أهمية الدراسة..... | 12 |
| **5_** أهداف الدراسة..... | 13 |
| **7_** المفاهيم الاجرائية لمصطلحات الدراسة..... | 13 |

| | |
|---|---|
| **الفصل الثاني: صعوبات تعلم القراءة.** | |
| **_** تمهيد..... | **16** |
| أولا: ماهية القراءة. | |
| **1_** مفهوم القراءة..... | **16** |
| **2_** تطور مفهوم القراءة..... | **19** |
| **3_** التفسير الفيسيولوجي لعملية القراءة..... | **20** |
| **4_** مكونات القراءة..... | **20** |
| **5_** مبادئ أساسية لعملية القراءة ..... | **22** |
| **6_** المهارات الأساسية للقراءة ..... | **24** |
| **7_** تطور المهارات القرائية..... | **26** |
| **8_** أنواع القراءة..... | **27** |
| **9_** طرق تعليم القراءة..... | **29** |
| **10_** أهمية تعلم واكتساب مهارة القراءة..... | **31** |
| ثانيا: صعوبات تعلم القراءة | |
| 1- ماهية صعوبات تعلم القراءة..... | **32** |
| 2- أنواع صعوبات تعلم القراءة..... | **34** |
| 3- مظاهر صعوبات تعلم القراءة..... | **36** |
| 4- أسباب صعوبات تعلم القراءة..... | **39** |
| 5- الخصائص الانفعالية والاجتماعية لذوي صعوبات تعلم القراءة..... | **42** |
| 6- تشخيص صعوبات تعلم القراءة..... | **43** |

| | |
|---|---|
| 7- برامج وأساليب علاج صعوبات تعلم القراءة..... | 46 |
| -خلاصة..... | 48 |
| **الفصل الثالث: الذكاء الوجداني.** | |
| _ تمهيد..... | 51 |
| **1_** مفهوم الذكاء الوجداني..... | 51 |
| **2_** التطور التاريخي لمفهوم الذكاء الوجداني..... | 54 |
| **3_** طبيعة الذكاء الوجداني..... | 57 |
| **4_** علاقة الذكاء الوجداني بالذكاء العقلي..... | 59 |
| **5_**الأساس النيورولوجي للذكاء الوجداني ..... | 60 |
| **6_** النماذج المفسرة للذكاء الوجداني..... | 64 |
| **7_** الأهمية والنقد الموجه لنماذج الذكاء الوجداني..... | 73 |
| **8_** الذكاء الوجداني في نظريات النمو..... | 74 |
| **9_** أبعاد الذكاء الوجداني..... | 76 |
| **10_** مستويات الذكاء الوجداني..... | 80 |
| **11_** أهمية الذكاء الوجداني..... | 82 |
| **12_** قياس الذكاء الوجداني..... | 83 |
| **13_** خصائص المتفوقين وجدانيا..... | 84 |
| **14_** تنمية الذكاء الوجداني..... | 85 |
| **15_** الذكاء الوجداني وعلاقته بالتعلم المدرسي والموهبة وصعوبات التعلم..... | 86 |
| **16_** تكلفة الأمية الوجدانية..... | 87 |

| | |
|---|---|
| _ الخلاصة..... | 89 |
| **الفصل الرابع: الاجراءات المنهجية للدراسة الميدانية.** | |
| _ تمهيد..... | 91 |
| أولا: الدراسة الاستطلاعية | |
| **1_** أهداف الدراسة الاستطلاعية..... | 91 |
| **2_** المجال المكاني والزمني للدراسة الاستطلاعية..... | 92 |
| **3_** عينة الدراسة الاستطلاعية ومواصفاتها..... | 92 |
| **4_** أدوات الدراسة الاستطلاعية..... | 93 |
| ثانيا: الدراسة الأساسية | |
| **1_** منهج الدراسة..... | 113 |
| **2_** المجال المكاني والزمني للدراسة الأساسية..... | 114 |
| **3_** مجتمع الدراسة الأساسية..... | 115 |
| **4_** عينة الدراسة الأساسية ومواصفاتها..... | 116 |
| **5_** أدوات الدراسة الأساسية..... | 118 |
| **6_** طريقة إجراء الدراسة الأساسية..... | 154 |
| **7_** الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة..... | 157 |
| **الفصل الخامس: عرض وتفسير ومناقشة نتائج فرضيات الدراسة.** | |
| _ تمهيد..... | 160 |
| أولا: عرض وتفسير نتائج فرضيات الدراسة | |
| **1_** عرض وتفسير نتائج الفرضية الأولى..... | 160 |

| | |
|---|---|
| **2_** عرض وتفسير نتائج الفرضية الثانية ..... | **161** |
| **3_** عرض وتفسير نتائج الفرضية الثالثة..... | **163** |
| **4_** عرض وتفسير نتائج الفرضية الرابعة..... | **165** |
| **5**- عرض وتفسير نتائج الفرضية الخامسة..... | **166** |
| ثانيا: مناقشة نتائج فرضيات الدراسة | |
| **1 _** مناقشة نتائج الفرضية الأولى..... | **168** |
| 2- مناقشة نتائج الفرضيتين الثانية والثالثة..... | **169** |
| **2_** مناقشة نتائج الفرضيتين الرابعة والخامسة..... | **173** |
| **_** الخاتمة..... | **176** |
| **_**الاقتراحات..... | **177** |
| **_** قائمة المراجع..... | **179** |
| **_** الملاحق..... | **192** |

## قـائـمــة الأشكال


| الرقم | العـنـوان | الصفحة |
|---|---|---|
| 01 | مكونات الذكاء الوجداني وفق نموذج القدرة حسب "ماير وسالوفي" | 66 |


## قـائـمــة الـجـداول


| الرقم | العـنـوان | الصفحة |
|---|---|---|
| 01 | متوسط السرعة في القراءة المصحوبة بفهم المقروء بالنسبة للتلاميذ في الصفوف 2- 12 | 23 |
| 02 | الفرق بين نماذج القدرة والنماذج المختلطة | 65 |
| 03 | مستويات الذكاء الوجداني | 80 |
| 04 | خصائص أفراد العينة الاستطلاعية حسب الجنس | 93 |
| 05 | معاملات الارتباط للدرجة الكلية لاختبار الذكاء مع الأبعاد | 95 |
| 06 | قيمة معامل ثبات "اختبار المصفوفات المتتابعة الملون لجون رافن" | 96 |
| 07 | معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لاختبار الذكاء الوجداني والأبعاد | 100 |
| 08 | قيم معاملات الثبات لمقياس الذكاء الوجداني الأصلي بأبعاده المختلفة بطريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية | 101 |
| 09 | قيمة معامل ثبات " اختبار الذكاء الوجداني للأطفال" | 101 |

| | | |
|---|---|---|
| 10 | معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لمقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم القراءة | 104 |
| 11 | قيمة معامل الثبات لمقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم القراءة | 105 |
| 12 | تصميم المنهج شبه التجريبي للدراسة | 114 |
| 13 | تجانس المجموعتين الضابطة والتجريبية باستخدام اختبار مان _ وتني | 117 |
| 14 | توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغيري الجنس والمجموعة | 118 |
| 15 | ملخص جلسات البرنامج الارشادي | 151 |
| 16 | قيمة معامل الارتباط بين الذكاء الوجداني وصعوبات تعلم القراءة | 160 |
| 17 | الفروق بين متوسطات رتب أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس الذكاء الوجداني بأبعاده في القياس البعدي باستخدام اختبار (مان – وتني). | 162 |
| 18 | الفروق بين متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مقياس الذكاء الوجداني بأبعاده باستخدام إختبار(ويلكوكسون). | 164 |
| 19 | الفروق بين متوسطات رتب أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم القراءة في القياس البعدي باستخدام اختبار (مان– ويتني). | 166 |
| 20 | الفروق بين متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم القراءة باستخدام إختبار(ويلكوكسون). | 167 |

# قـائـمــة الـمــلاحـق


| الرقم | العنوان | الصفحة |
|---|---|---|
| 01 | طلب رخصة التربص. | 193 |
| 02 | ترخيص لإجراء التربص الميداني. | 194 |
| 03 | اختبار المصفوفات المتتابعة الملون ل'جون رافن'. | 195 |
| 04 | مفتاح تصحيح ورقة إجابة اختبار المصفوفات المتتابعة الملون. | 199 |
| 05 | المعايير الميئينية لاختبار المصفوفات المتتابعة الملون | 200 |
| 06 | معايير اختبار المصفوفات المتتابعة الملون ل'جون رافن'. | 201 |
| 07 | مقياس الذكاء الوجداني للأطفال 4-10 سنوات. | 202 |
| 08 | مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم القراءة. | 211 |
| 09 | لواحق البرنامج الارشادي | 213 |
| 10 | نتائج القياسين القبلي والبعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية في كل من الذكاء الوجداني بأبعاده وصعوبات تعلم القراءة | 248 |

**المقدمة:**

تعد شريحة الأطفال القاعدة الأساسية التي ترتكز عليها الأمة من أجل النهوض بمستقبلها، فالأطفال هم ثروة بشرية هامة ستوكل إليهم مهمة بناء المجتمع والرقي به، فضلا عن ذلك تعتبر مرحلة الطفولة أهم مرحلة لبناء شخصية الطفل بناءا سليما حيث أنها مرحلة تعتمد عليها المراحل القادمة من حياة الفرد.

ولذلك فإن تربية الطفل في القرن الحادي والعشرين وفي ظل التطورات الهائلة من حولنا، تتطلب من المربين والآباء والأمهات الاهتمام بهذا الطفل من الناحية العقلية والوجدانية في آن واحد، ولا نركز على العقل فقط فيصبح لدينا عالم أو مفكر بلا مشاعر ولا أحاسيس وغير قادر على مسايرة الحياة من حوله، فقد أكد المربون و المهتمون بتربية الطفل على ضرورة ربط العقل والوجدان معا، من أجل بناء مجتمع سليم يتمتع أفراده بنمو عقلي متميز، ونمو وجداني مرتفع، يجعل الفرد يشعر بمن حوله، يتعاطف معهم ويكون على وعي بمشاعره وأحاسيسه لديه القدرة على التحكم في انفعالاته السلبية، وتأجيل إشباعاته العاجلة بالإضافة إلى قدرته على التعامل مع الآخرين **(محمد، 2009، ص9)**.

فنحن في أمس الحاجة إلى التعليم الوجداني منذ المراحل الأولى للنمو، لأن الإهمال في هذا النوع من التعليم قد يكون أكثر تدمير للعلاقات الذاتية والبين شخصية، وما يترتب عليها من خلق جيل يعاني من القلق والتشتت، واللامبالاة والعدوانية، والانسحاب من المواقف الحياتية، هذا كله يمثل فاقدا في الكادر البشري بوصفه ثروة الأمم، ومصدر قوتها، وتقدمها **(عبد الله، 2013، ص32)**.

هذا إذا كان الأمر يتعلق بالأطفال العاديين، أما بالنسبة للأطفال الذين تواجههم صعوبات على الصعيد الدراسي فإننا أحوج إلى ذلك معهم، لأن تربية طفل من هذا الصنف أمر في غاية

الصعوبة، فنجد من بين أهم الصعوبات التي تواجه الطفل هي صعوبات التعلم الأكاديمية التي تؤثر على التلاميذ سلبا، فنجد هذه الفئة أكثر عرضة للاضطرابات النفسية مثل العزلة والقلق والاكتئاب والعدوانية التي تنتج عن عزلته عن زملائه، فقد ورد في(شوف 1973)، (هيندز 1976)، (وولف 1979)، ( أوزوا 1980) أن ذوي صعوبات التعلم يمتازون بالاندفاعية والتشتت التي يعكسها ضعف التخطيط والاستجابة السريعة غير الملائمة للمثيرات وضعف تنظيم المهام وصعوبة المتابعة من خلال التعليمات، كما أشار (أدمز 1976 ) و(هيمان 1990) أن لهم تقييمات سلبية تؤدي إلى تقدير متدني للذات، وبالتالي انخفاض الدافعية والافتقار للرغبة و المثابرة والجد في سبيل الحصول على المعرفة وتحقيق مستوى عال منها، وتضيف (مارجليت 1989) أنهم يتصفون بالانطواء والاعتمادية والتصلب في العلاقات الاجتماعية والتي تنجم عن الحساسية الزائدة المتولدة عن ضعف الثقة بالنفس والنظرة الدونية للذات بالإضافة إلى مشاعر التجاهل والرفض لهم **(ورد في: بشقة، 2008، ص137).**

ويعتبر الذكاء الوجداني من العوامل المهمة التي تساهم في بناء شخصية هؤلاء التلاميذ لأنه يرتبط بقدرته على التفاعل مع الآخرين وتكوين علاقات اجتماعية ناجحة سواء في المدرسة أو في البيت، ومما لاشك فيه أن تربية التلميذ الذي يعاني من صعوبات تعلم القراءة ورعايته مسؤولية اجتماعية وتربوية متكاملة، ولذلك فإن هذه الدراسة تهدف إلى التعرف على مدى فاعلية البرنامج الإرشادي المعد لتنمية الذكاء الوجداني في التخفيف من صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، و للتحقق من هذا الهدف قسمت هذه الدراسة إلى خمسة فصول، حيث تضمن **الفصل الأول مدخل الدراسة** الذي تناولت فيه الباحثة عرض الإشكالية وصياغة الفرضيات، كما تم التطرق إلى دوافع اختيار موضوع الدراسة والأهمية التي يمثلها والأهداف المنتظرة منه، إضافة إلى تحديد التعاريف الاجرائية لمصطلحات الدراسة، أما **الفصل الثاني** فقد تناول **صعوبات تعلم القراءة** حيث قمنا بتقسيمه إلى جزءين: فالقراءة شملت عدة مفاهيم خاصة بها والتفسير الفسيولوجي لها، مكوناتها،

مبادئها الأساسية، مهاراتها، أهميتها، مراحلها، أنواعها وطرق تعليمها؛ أما صعوبات القراءة هي الأخرى شملت مجموعة تعاريف خاصة بها، أنواعها، مظاهرها، أسبابها، والخصائص الاجتماعية للأطفال ذوي صعوبات القراءة وأسبابها وكيفية تشخيصها، بالإضافة إلى طرق علاجها، بينما ضم **الفصل الثالث الذكاء الوجداني** حيث احتوى الفصل على مفهوم الذكاء الوجداني، ولمحة تاريخية حوله، طبيعته، وعلاقته بالذكاء العقلي، أساسه النيورولوجي، النماذج المفسرة له، الأهمية والنقد الموجه لهذه النماذج، أبعاده، مستوياته، أهميته، قياسه وتنميته وعلاقته بالتعلم المدرسي والموهبة وصعوبات التعلم وختمناه بثمن الأمية الوجدانية، وخصص **الفصل الرابع لعرض الاجراءات المنهجية للدراسة الميدانية**، حيث تناولت فيه الباحثة الدراسة الاستطلاعية من حيث المكان الذي أجريت فيه، ومدة التطبيق، والعينة التي تم العمل معها، وعرض الأدوات التي تم استخدامها مع حساب الصدق والثبات؛ ثمّ تطرقت إلى الدراسة الأساسية من حيث مكان إجرائها، ومدتها، والعينة المستهدفة بمواصفاتها، ووصف الأدوات المستعملة فيها، والتعديلات التي أجريت عليها، وأساليب المعالجة الإحصائية المتبعة في الدراسة، بينما ضم **الفصل الخامس عرض وتفسير ومناقشة نتائج فرضيات الدراسة**، مع ربط هذه النتائج بالدراسات السابقة، واختتمت الدراسة بخاتمة عامة تضمنت أهم النتائج المتوصل إليها، مع تقديم بعض الاقتراحات التي تراها الباحثة ذات أهمية للمجال التربوي والتي يمكن أن تفتح المجال لدراسات اخرى.

وفي الأخير تم عرض قائمة المراجع والملاحق المستخدمة في إنجاز هذه الدراسة، وفيما سيلي تفصيل لكل ما سبق ذكره.

# الفصل الأول

## مدخل الدراسة

**1- إشكالية الدراسة:**

تعتبر المرحلة الابتدائية من أهم المراحل التعليمية في حياة الفرد على الإطلاق، إذ أنه يتم فيها تعلم أهم المهارات المعرفية والنفسية والاجتماعية، والتي تكون مرتكزا لاكتساب الخبرات في جل التخصصات لاحقا، ولعل أهم المهارات التي تسعى المدرسة الابتدائية لتحقيقها لدى التلاميذ مهارة القراءة التي تعد بوابة تحصيل المعارف في بقية المواد، والتي تعرف على أنها إحدى مظاهر اللغة المكتوبة حيث تتضمن- كمرحلة أولى- تحويل الحروف المرئية بالعين (graphème) إلى أصوات منطوقة (phonème) مترجمة لتلك الحروف (فك الرموز)، ثم – كمرحلة ثانية- فهم ما هو مكتوب من خلال استدعاء تمثلاتنا المعرفية وتوظيفها كأنساق تفسيرية قصد تكوين معاني منسجمة والتي بدورها تساهم في تطوير تلك التمثلات (بناء المعرفة)[1].

وتعد القراءة من الوظائف المعرفية المعقدة للغاية، فهي نتاج تفاعل العديد من العمليات العقلية أهمها: الإدراك البصري والإدراك السمعي والانتباه والذاكرة والفهم اللغوي(**السعيدي، 2009، ص8**)، كما تعتبر وسيلة الفرد لتحقيق ذاته وأداء دوره الاجتماعي، حيث يشير **الوقفي (2012)** أن مزاولة القراءة بفعالية لا يحدث إلا عندما تمارس كحدث اجتماعي يصل القارئ بأفكار غيره من الناس، سواء كان كاتب النص أو الأشخاص الذين يتناولهم هذا النص، فهي بذلك تستلزم من القارئ أن يقف موقفا استراتيجيا في تفاعله مع النص، سواء أكان هذا التفاعل إيجابيا حيث يتفق القارئ مع هذه الأفكار أو كان سلبيا حيث يختلف القارئ مع الآراء والأفكار الواردة في هذا النص، ويؤكد الوقفي على أنه من بين الأمور التي يجب أن يعرفها الطفل عن القراءة حتى قبل أن يبدأ في تعلمها رسميا في المدرسة،

[1] تعد المرحلة الأولى مرحلة التحليل، أما الثانية فهي مرحلة التركيب

هو أنها ليست مجرد إلقاء وفصاحة أداء فحسب، وإنما هي كذلك إدراك للمعاني وتفاعل معها وانفعال بها وتقييم لها**(ص371)**.

ولعل السؤال الذي يطرح نفسه هنا هو: هل كل القراء يمكنهم الوصول إلى هذه الدرجة من الفعالية في القراءة؟

لقد أظهرت العديد من الدراسات أن هناك نسبة لا يستهان بها من التلاميذ يعانون فعلا من صعوبات في تعلم القراءة في مراحلها المختلفة، حيث نشرت مجلة " le concours medical " أنها تصيب من 2 إلى 10% من أطفال المدارس الابتدائية **(c.Billard et al ; 1995 : P2146)**؛ وفي دراسة أجريت في جمهورية مصر العربية (1996) على 290 تلميذا في الصف الرابع الابتدائي بينت النتائج أن 9.8% يعانون من أخطاء في القراءة؛ كما قد بينت دراسة أجريت في الأردن (1987) على بعض مدارس المرحلة الابتدائية أن 21% من تلاميذ العينة يعانون من صعوبات في تعلم اللغة العربية **(شرفوح، 2005، ص27)**؛ كما أن ما تتراوح نسبته بين (1-15%) من أطفال المدارس الأمريكية يعانون من صعوبات في القراءة، وفي الأرجنتين تقدر نسبة الأطفال ذوي الذكاء المتوسط، والذين يظهرون صعوبات في القراءة (10-25%) من مجتمع المدارس الكلي؛ وفي بلجيكا تقدر نسبة الأطفال ذوي الصعوبات القرائية بـ (48%)؛ وفي بريطانيا تقدر الدسلكسيا بحوالي (15%) من السكان، منهم (4%) حالتهم شديدة **(السعيدي، 2009، ص35)**، كما أشار البيان الختامي للندوة الإقليمية لصعوبات التعلم بمصر أن هذه المشكلة متفشية بين تلاميذ المدارس بنسبة تتراوح ما بين (10% إلى 15%)، وهي أكثر انتشارا بين الذكور من الاناث **(العطيات، 2007، ص7)**.

كما أكدت بعضها على أنها الأكثر انتشارا في العالم، حيث يرى **ليون** أن صعوبات القراءة تمثل أكثر أنماط صعوبات التعلم شيوعا، وأن 80% من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم هم ممن لديهم

صعوبات في القراءة **(علي، 2005، ص47)**، كما أظهرت الدراسة المسحية التي قام بها كل من كيرك وألكنز Kirk & Elkins (1975) لبرامج صعوبات التعلم بأن (60-70%) من الأطفال المسجلين في تلك البرامج كانوا يعانون من صعوبات في القراءة **(السعيدي، 2009، ص12)**، ويرى عدس أن نسبة صعوبات التعلم تنتشر بشكل كبير في البيئة العربية، حيث بلغت نسبة انتشارها في التعليم الابتدائي(14%)، وسجلت أعلى نسبة لها في مجال صعوبات تعلم القراءة بـ (22%)، **(برو، 2014، ص101)**.

فصعوبات تعلم القراءة إذن تعد مشكلة جادة تعاني منها كل دول العالم، وهي لا تؤثر على الجانب التحصيلي للفرد فحسب، بل تمتد حتى للجانب الانفعالي لديه، فقد أوضح وليامز Williams (1992) في دراسة له أن الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة يمكن أن تظهر لديهم اضطرابات سلوكية عديدة، مثل ظهور علامات الانزعاج لديهم لأتفه الأسباب، ظهور علامات الخجل والانكماش، الابتعاد عن المشاركة في الأنشطة العامة وحتى الدراسة، القلق وعدم الشعور بالأمان، الاكتئاب والانطواء، وقد يصل الأمر إلى المرض العصبي **(في: شرفوح، 2005، ص7)**. وبينت دراسة أوشوا وبالمر (Ochoa &Palmer, 1995) أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم يحصلون على درجات منخفضة على مقياس الذكاء الانفعالي، فهم يعانون من تدني المهارات الاجتماعية لذلك لابد من تعزيزها لديهم حتى يتمكنوا من التوافق النفسي الاجتماعي الذي يساعدهم في اكتساب الخبرات الحياتية والأكاديمية **(الخفاف، 2015، ص422)**.

كما أظهرت الدراسات التي قام بها كل من زميرمان والبروند (1965) أن ذوي الصعوبات القرائية يتميزون بالانطواء على الذات، وعدم الثقة بالنفس مع ظهور إشارات الهيجان العصبي لديهم.

واستنتجت سميث (1955) _ بعد تلخيص مجموعة من البحوث_ أن نسبة الاضطراب الانفعالي في حالات ضعف القراءة تتراوح ما بين 42% و100% **(في: تعوينات، 1992، ص17)**.

وذكر كل من شوف (1973)؛ هيندز (1976)؛ وولف (1979)؛ أوزوا (1980) أن ذوي صعوبات التعلم يمتازون بالاندفاعية والتشتت التي يعكسها ضعف التخطيط والاستجابة السريعة غير الملائمة للمثيرات وضعف تنظيم المهام وصعوبة المتابعة من خلال التعليمات؛ كما أشار أدمز(1976) وهيمان (1990) أن لهؤلاء تقييمات سلبية تؤدي إلى تقدير متدني للذات وبالتالي إلى انخفاض الدافعية والافتقار للرغبة والمثابرة والجد في سبيل الحصول على المعرفة وتحقيق مستوى عال منها، وتضيف مارجليت (1989) أنهم يتصفون بالانطواء والاعتمادية والتصلب في العلاقات الاجتماعية والتي تنجم عن الحساسية الزائدة المتولدة عن ضعف الثقة بالنفس والنظرة الدونية للذات بالإضافة إلى مشاعر التجاهل والرفض لهم **(بشقة، 2008، ص 103)**.

إن مشكلة صعوبات تعلم القراءة وما يترتب عنها من انعكاسات انفعالية، سلوكية واجتماعية، تفرض على القائمين على التربية الاهتمام أكثر بالجانب الانفعالي للأفراد المعرضين لها، لما لهذا الجانب من بالغ الأهمية في نجاحهم الأكاديمي والحياة عموما، حيث أشار ماير وآخرون ( Mayer et al, 2001) إلى أن العوامل الوجدانية (الانفعالية)، أو ما يطلق عليه مصطلح الذكاء الوجداني، هي الأساس الضروري للنجاح الدراسي ولكل أشكال التعلم **(ورد في: محمد، 2009، ص14)**، حيث يعتبر الذكاء الوجداني من العوامل المهمة التي تساهم في بناء شخصية التلاميذ لأنه يرتبط بقدرته على التفاعل مع الآخرين وتكوين علاقات اجتماعية ناجحة سواء في المدرسة أو في البيت، كما أن له ارتباط بالغ بالنجاح في الدراسة، و قد أكد هذا العديد من الدراسات ومن بينها دراسة (فوقية راضي 2001) التي خلصت إلى نتيجة مفادها وجود علاقة ارتباطية دالة عند (0.01) بين الذكاء الانفعالي

والتحصيل الدراسي ، ودراسة (عزت عبد كواسة 2002) التي أسفرت نتائجها عن وجود علاقة موجبة بين متغيرات الذكاء الوجداني والدافع للانجاز، ودراسة (محمد الحبشي 2003) التي خلصت إلى أنه توجد علاقة موجبة بين الذكاء الوجداني والانجاز الأكاديمي، أما دراسة (parter et al, 2004) فقد أشارت بعض نتائجها إلى ارتباط الانجاز الأكاديمي بالذكاء الوجداني وأبعاده الفرعية، وكذا دراسة (الفرا والنواجحة 2012) التي بينت نتائجها وجود علاقة بين الذكاء الوجداني والتحصيل الأكاديمي، كما أوضحت دراسة محمود(2006) في دراستها حول الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية بجامعة الاسكندرية وجود علاقة ارتباطية دالة بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي لدى الذكور و الإناث معا **(قطامي واليوسف، 2010، ص86)**.

لقد نادى العديد من الباحثين وفي مقدمتهم دانيال جولمان بضرورة تعليم الأطفال مهارات الذكاء الوجداني إذا أردنا أن نعدهم لحياة آمنة ومستقبل مشرق، حيث يعتبر هذا النوع من الذكاء من أهم أنواع الذكاءات التي تؤهل الأفراد للنجاح والسعادة في مختلف مجالات الحياة، وقد قامت العديد من المؤسسات بإدراج برامج تعليمية في الذكاء الوجداني لطلبتها، نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر برامج مدرسة (Lake Placid) التي تعلم لطلبتها المهارات الاجتماعية والوجدانية والعقلية التي يحتاجونها لتحقيق حياة حافلة خصبة كاملة من التأمل والتفاعل الاجتماعي، برنامج حجرة الدراسة المتجاوبة الذي يحقق التكامل بين تدريس المهارات الأكاديمية والمهارات الانفعالية والاجتماعية، كجزء من الحياة اليومية المدرسية، برنامج النجاح من أجل الحياة الذي أطلقته أكاديمية لاسال الذي يختص بتنمية المهارات الانفعالية والاجتماعية، وهو مندمج في منهج تعليمي عبر المدرسة كلها، ويعمل البرنامج كتوجيه شامل للسلوك المقبول، بالإضافة إلى برامج أخرى متخصصة في العنف وتعاطي المخدرات وأطفال الطلاق **(سعيد، 2008، ص ص 125-128)**، برنامج مهارات الحياة الوجدانية

للدكتور مصطفى أبو سعد الذي تبنته كمنهج العديد من المؤسسات التربوية في بعض الدول العربية مثل قطر، الإمارات العربية المتحدة، البحرين وغيرها **(أبو سعد، 2008، ص376)**.

عند استعراضنا للدراسات سابقة الذكر نجد أنها في مجملها درست العلاقة بين الإنجاز الأكاديمي والذكاء الوجداني، كما أنها قد أشارت إلى بعض الخصائص الانفعالية لذوي صعوبات التعلم، ولكنها أغفلت علاقة الذكاء الوجداني بصعوبات تعلم القراءة، وهذا ما سيتم بحثه في الدراسة الحالية حيث جاءت لتسلط الضوء على هاته العلاقة من جهة، ومن جهة أخرى ارتأت الباحثة بناء برنامج لتنمية الذكاء الوجداني يكون موجها لفئة من ذوي صعوبات تعلم القراءة يدرسون في السنة الرابعة ابتدائي بغرض مساعدتهم على التغلب على مشكلتهم، وذلك من خلال إدراك انفعالاتهم والتحكم بها وإدراك الآخرين وكيفية التعامل معهم، وللتأكد من فعاليته قامت بطرح التساؤلات التالية:

1- هل توجد علاقة دالة إحصائيا بين الذكاء الوجداني وصعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي صعوبات تعلم القراءة؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة على مقياس الذكاء الوجداني لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي صعوبات تعلم القراءة بعد تطبيق البرنامج الارشادي؟

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات القياس القبلي ومتوسطات درجات القياس البعدي للمجموعة التجريبية على مقياس الذكاء الوجداني لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي صعوبات تعلم القراءة؟

4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات افراد المجموعة التجريبية وافراد المجموعة الضابطة على مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم القراءة بعد تطبيق البرنامج الارشادي لدى افراد العينة؟

5- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات القياس القبلي ومتوسطات درجات القياس البعدي للمجموعة التجريبية على مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم القراءة لدى افراد العينة؟

**2- فرضيات الدراسة:**

وكإجابة مؤقتة عن تساؤلات الدراسة تمت صياغة الفرضيات التالية:

1- توجد علاقة دالة إحصائيا بين الذكاء الوجداني وصعوبات تعلم القراءة لدى التلاميذ أفراد العينة.

2- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات افراد المجموعة التجريبية وافراد المجموعة الضابطة على مقياس الذكاء الوجداني لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي صعوبات تعلم القراءة بعد تطبيق البرنامج الارشادي لصالح المجموعة التجريبية.

3- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات القياس القبلي ومتوسطات درجات القياس البعدي للمجموعة التجريبية على مقياس الذكاء الوجداني لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي صعوبات تعلم القراءة لصالح القياس البعدي.

4- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات افراد المجموعة التجريبية وافراد المجموعة الضابطة على مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم القراءة بعد تطبيق البرنامج الارشادي لصالح المجموعة التجريبية.

5- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات القياس القبلي ومتوسطات درجات القياس البعدي للمجموعة التجريبية على مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم القراءة لدى افراد العينة

لصالح القياس البعدي.

**3- دوافع اختيار موضوع الدراسة:**

وقع اختيارنا لهذا الموضوع نظرا للأسباب التالية:

- اهتمامنا بالمشكلات النفسية والتربوية لتلاميذ المرحلة الابتدائية، نظرا لاشتغالنا في حقل التدريس بالمرحلة الابتدائية سابقاً.

- محاولة الكشف عن العلاقة بين الذكاء الوجداني وصعوبات تعلم القراءة.

- الرغبة في معرفة واكتشاف مستوى درجات الذكاء الوجداني لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة.

- الرغبة في تقديم المساعدة لفئة التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة، خاصة وأن الباحثة قد سبق وأنجزت وأطرت عدة بحوث تتعلق بأفراد هذه الفئة.

- اهتمامنا بمواضيع علم النفس الايجابي وحب الاطلاع عليها.

**4- أهمية الدراسة:**

تتمثل أهمية الدراسة الحالية في النقاط التالية:

- أهمية المرحلة الابتدائية في حياة المتعلم حيث تمثل القاعدة التي يبنى عليها مستقبل الطفل.
- أهمية صعوبات تعلم القراءة من حيث تأثيرها على التلميذ سواء من الناحية الأكاديمية أو الانفعالية.

- أهمية الذكاء الوجداني في النجاح الدراسي للتلاميذ عموما ولذوي صعوبات التعلم خصوصا.
- أهمية التكفل بالجانب الانفعالي والاجتماعي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم وبناء برامج لإرشادهم.
- أهمية بناء برامج لتنمية الذكاء الوجداني وتطبيقها على تلاميذ المدارس لما لها من أثر على نجاحهم الأكاديمي.

**5- أهداف الدراسة:**

تهدف هذه الدراسة الى ما سيأتي ذكره:

- الكشف عن العلاقة التي تربط الذكاء الوجداني بصعوبات تعلم القراءة.
- إعداد برنامج إرشادي لتنمية الذكاء الوجداني لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
- قياس فاعلية البرنامج الإرشادي في تنمية الذكاء الوجداني لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي من جهة، وفاعليته في التخفيف من صعوبات تعلم القراءة من جهة أخرى.
- زيادة التوعية بأهمية التكفل النفسي بفئة ذوي صعوبات التعلم عموما وبذوي صعوبات تعلم القراءة خصوصاً.
- تنمية الذكاء الوجداني لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة، وذلك من أجل الوصول بهم إلى أقصى مستويات النجاح الممكنة وتجنب مشكلة الفشل الدراسي.

**6- المفاهيم الإجرائية لمصطلحات لدراسة:**

**6-1- الفاعلية :** ويقصد بها مقدار التحسن الذي يحدثه البرنامج الإرشادي في تنمية الذكاء الوجداني لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي من ذوي صعوبات تعلم القراءة، وتقاس هذه الفاعلية

من خلال دلالة الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي في كل من اختبار الذكاء الوجداني، ومقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم القراءة.

**6-2- البرنامج الإرشادي "نسعد لنتعلم"** : هو عبارة عن خطة علمية منظمة، تتضمن مجموعة من الفنيات المستمدة من النظرية المعرفية والسلوكية مصمم من طرف الباحثة، والذي تضمن (18) جلسة تم تطبيقها بشكل جماعي على عينة من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي من ذوي صعوبات تعلم القراءة بهدف تنمية ذكائهم الوجداني.

**6-3- الذكاء الوجداني:** هو الدرجة التي يتحصل عليها التلميذ بعد الإجابة على أسئلة اختبار الذكاء الوجداني لعفاف أحمد عويس (2006) المعدل من طرف الباحثة والمستخدم في الدراسة الحالية، وتتراوح درجاته بين 0 و88.

**6-4- صعوبات تعلم القراءة:** هي الدرجة التي يحصل عليها التلميذ في اختبار التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم القراءة لفتحي الزيات، والذي يقوم المعلم بالإجابة على فقراته، وتتراوح درجاته بين 0 و80.

**6-5- تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي:** هم التلاميذ الذين يدرسون في مستوى السنة الرابعة ابتدائي بمدرسة خروبة الجديدة بمستغانم، للعام الدراسي 2018/2017، وهم من ذوي صعوبات تعلم القراءة، يتميزون بمجموعة من الخصائص والصفات بحيث أن لهم ذكاء عادى غير مكررين السنة، لا يعانون من اضطرابات نفسية أو انفعالية شديدة، لا يتمتعون بحرمان عاطفي، لا يعانون من اضطرابات حسية أو جسمية، وكان تمدرسهم بشكل عادي، والذين لا يتجاوز سنهم تسع سنوات وأحد عشر شهرا.

# الفصل الثاني

## صعوبات تعلم القراءة

**تمهيد:**

تعد القراءة من أهم وسائل كسب المعرفة، فهي وسيلة من وسائل الاتصال بين الفرد والآخرين، وتعتبر عملية عقلية وانفعالية وواحدة من أساليب النشاط الفكري في حل المشكلات، وتكمن أهميتها في بناء شخصية الطفل ورسم تعاليم تفكيره، فعدم الاهتمام بها يؤدي إلى اضطراب يعيق تعلم القراءة واكتسابها، مما ينعكس سلبا على المواد الدراسية الأخرى، ولهذا نجد أنها من أهم الأهداف التي تسعى المدرسة الابتدائية إلى تحقيقها، بحيث تشكل القراءة أحد المحاور الأساسية الهامة في صعوبات التعلم الأكاديمية، حيث يرى العديد من الباحثين أن صعوبات تعلم القراءة يمثل السبب الرئيسي للفشل الأكاديمي، فهي تؤثر على التلميذ بشكل سلبي ما يجعله يفتقر إلى التواصل مع الآخرين ويحد من دافعتيه.

**أولا: ماهية القراءة**

**1- مفهوم القراءة:**

**1-1- لغة:** قرأ الكتاب قراءة: تتبع كلماته نظرا، ونطق بها أو لم ينطق بها، وقرأ الآية من القران، نطق بألفاظها عن نظر أو عن حفظ، فهو قارئ جمعه قراء، وأقرأ عليه السلام قراءة: أبلغه إياه.

أقرأ فلانا: جعله يقرأ، فهو مقرئ **(مجمع اللغة العربية، 1993، ص494).**

**1-2- اصطلاحا:** يقصد بالقراءة تلك العملية العقلية التي يراد بها إيجاد الصلة بين لغة الكلام والرموز المكتوبة، وهي عملية تحويل الرموز المكتوبة إلى رموز منطوقة....، وإعطاء هذه الرموز معنى. فالقراءة عمليتان متصلتان: العملية الأولى استجابات حسية للرموز المكتوبة، والعملية الثانية عملية إدراكية يتم من خلالها إعطاء المعنى لهذه الرموز، وبذلك

فعملية القراءة على درجة عالية من التعقيد، فهي نتاج تفاعل عمليات العديد من العوامل كالإدراك السمعي والإدراك البصري والانتباه والذاكرة **(عبيد، 2013، ص106)**.

يذكر الزيات (1998): أن القراءة هي جزء من النظام اللغوي، وترتبط ارتباطا وثيقا بالصيغ الأخرى للغة: الشفهية والمطبوعة، وتشكل القراءة أحد المحاور الأساسية الهامة لصعوبات التعلم الأكاديمية إن لم تكن المحور الأساسي والمهم فيها، وتمثل صعوبات القراءة السبب الرئيسي والمحوري للفشل المدرسي.

ويعرفها فضل الله (2003): بأنها عملية عقلية وعضوية وانفعالية، يتم من خلالها ترجمة الرموز المكتوبة بقصد التعرف عليها ونطقها إذا كانت القراءة جهرية، وفهمها ونقدها والاستفادة منها في حل ما يصادف من مشكلات **(ورد في: إبراهيم وأحمد، 2011، ص ص167-168 )**.

كما تعد عملية معقدة ومتشعبة ومتداخلة، فهي وسيلة التفاهم والاتصال التي من خلالها يستطيع الإنسان الاطلاع على أفكار الآخرين ومحاورتهم من خلال أفكاره، ومن خلالها تزداد خبرات الفرد وتمنحه فرصة التذوق والاستمتاع بنتائج الآخرين وتجاربهم، ويحقق الفرد تواصله الاجتماعي والإنساني، فهي بمجملها نشاط فكري إنساني حضاري.....

ولكي تتم عملية تعليم القراءة بصورة صحيحة وسليمة فلا بد من توافر الاستعداد العقلي والجسمي والانفعالي والتربوي، وأن أي خلل في أي منها فإن عملية القراءة لن تتم بالصورة الصحيحة... وقد لاحظت بعض الدراسات في هذا المجال أن المشكلات العاطفية والشخصية سبب رئيس في إخفاق بعض الأطفال في تعلم القراءة **(البطاينة وآخرون، 2009، ص131)**.

ويعرفها **السعيدي (2009)** بأنها عملية عقلية تشمل تفسير الرموز التي يتلقاها القارئ وتتطلب الربط بين الخبرة الشخصية ومعاني هذه الرموز؛ هذا من جهة **(ص10)**.

ومن جهة أخرى تعرف على أنها عملية التعرف على الرموز المكتوبة أو المطبوعة التي تستدعي معاني تكونت من خلال الخبرة السابقة للقارئ في صورة مفاهيم أدرك مضامينها الواقعية. ومن ثم تستهدف القراءة القيام بوظيفتين:

الأولى: معرفة الرموز اللغوية من حروف وكلمات تدخل في تكوين جمل وفقرات.

الثانية: فهم ما تنطوي عليه من معاني ومضامين ترتبط بحياتنا **(حافظ، 2000، ص91)**.

كما تعرف على أنها نشاط فكري وبصري يصاحبه إخراج الصوت وتحريك الشفاه أثناء القراءة الجهرية من أجل الوصول إلى فهم المفاهيم والأفكار التي تحملها الرموز المكتوبة والتفاعل معها والانتفاع بها **(جدوع، 2007، ص125)**.

كما تعرف القراءة على أنها عملية فكرية يتفاعل القارئ معها ويفهم ما يقرأ وينقده ويستخدمه في حل ما يواجهه من مشكلات والانتفاع بها في المواقف الحيوية **(الميلادي، 2007، ص47)**.

ويعرفها أفنزني بقوله: إن القول بأن فردا ما يعرف القراءة يمكن أن يترجم إلى معنيين: فهو يعني أولا أن باستطاعة هذا الفرد أن يربط صوتا بحرف ويعبر عنه بالصوت الذي يناسبه، والقراءة في هذه الحالة يمكن أن تعرف على أنها فك الرموز، ويعني ثانيا أن هذا الفرد يدرك معنى ما يقرأ ويميز بين المعاني ولا يمكن بلوغ هذه المرحلة إلا بعد أن تصبح مرحلة فك الرموز آلية، والذهن مرنا بحيث يمكن من اكتشاف المعنى من خلال الرموز التي يقرؤها **(ورد في: بن عروم، 2010، ص13)**.

من خلال التعاريف السابقة يمكن تعريف القراءة بأنها جزء من النظام اللغوي حيث تعتبر عملية عقلية وعضوية وانفعالية تتضمن تحويل الرموز المكتوبة إلى أصوات منطوقة ذات معنى لدى القارئ حسب التصورات التي تشكلت لديه من خلال خبراته السابقة.

**2- تطور مفهوم القراءة:**

إن المتتبع لمفهوم القراءة وتطوره عبر المراحل المختلفة يوصلنا إلى أن هذا المفهوم قد مر بأربعة أطوار هي:

- ✓ كان مفهوم القراءة محصورا في دائرة ضيقة، مقتصرا على تعرف الرموز المكتوبة والنطق بها.
- ✓ تغير هذا المفهوم نتيجة البحوث التربوية، وصارت القراءة عملية فكرية عقلية ترمي إلى الفهم، أي ترجمة الرموز المقروءة إلى مدلولاتها من الأفكار.
- ✓ ثم تطور هذا المفهوم بأن أضيف إليه عنصر آخر، هو تفاعل القارئ مع النص المقروء تفاعلا يجعله يرضى، أو يسخط، أو يعجب، أو يشتاق، أو يسعد، أو يحزن، أو نحو ذلك مما يكون نتيجة ذلك نقد المقروء والتفاعل معه.
- ✓ وأخيرا انتقل مفهوم القراءة إلى استخدام ما يفهمه القارئ وما يستخلصه مما يقرأ، في مواجهة المشكلات، والانتفاع به في المواقف الحيوية، فإذا لم يستخدمه في هذه الوجوه لا يعد قارئا، وعلى هذا يجوز أن نقول لمن يتنزه في إحدى الحدائق، ويقرأ في إحدى اللافتات: "ممنوع قطف الزهور" ثم يقطف الزهور: "أنت لم تقرأ اللافتة".

لقد تطور مفهوم القراءة من مفهوم يقوم على أن القراءة عملية ميكانيكية بسيطة إلى مفهوم معقد يقوم على أنها نشاط عقلي يستلزم تدخل شخصية الإنسان بكل جوانبها، إذ أصبحت القراءة تعني إدراك الرموز المكتوبة والنطق بها، ثم استيعابها وترجمتها إلى أفكار، وفهم المادة المقروءة، والتفاعل معها، وأخيرا الاستجابة لما تمليه هذه الرموز أو هذه المادة المقروءة **(العواملة، 2004، ص16)**.

**3- التفسير الفسيولوجي لعملية القراءة:**

تتم عملية القراءة أساسا عن طريق الإبصار، ولا يختلف النظر في القراءة عن رؤية أي شيء آخر، في حين ينظر القارئ إلى الرموز الكتابية فإن صورتها تقع على شبكية العين مقلوبة بفعل الأشعة المنبعثة منها – الرموز الكتابية – والتي تمر من خلال القرنية إلى عين الإنسان مخترقة السائل الهلامي، ثم يتولى العصب البصري نقلها إلى الدماغ كي تترجم باستثارتها للمعاني والخبرات التي سبق للقارئ اكتسابها وبهذا تتم عملية القراءة الصامتة.

أما القراءة الجهرية، فتزيد على ذلك أن مراكز الكلام المتصلة بمركز الإبصار في الدماغ، تصدر أوامر إلى أعضاء النطق لدى القارئ كي يضع الترجمة المعنوية التي قام بها الدماغ في قوالب لفظية وعبارات منطوقة.

كما تقوم العين أثناء القراءة بحركات ووقفات مستمرة، حيث أنها تقف الوقفة السريعة لتحيط في أثنائها بمجموعة من الكلمات تسمى المدى القرائي الذي ينقله العصب البصري إلى الدماغ من أجل ترجمته وفهمه، وبعد الانتهاء من هذه العملية، تقفز العين بمنتهى السرعة إلى وقفة أخرى ومدى قرائي آخر، وهكذا تسير العين في إبصارها الرموز الكتابية حتى ينتهي المكتوب المراد قراءته **(بن عروم، 2010، ص ص13- 14).**

**3- مكونات القراءة:**

تعد القراءة إحدى مخرجات اللغة ويراد بها إبراز العلاقة بين لغة الكلام والرموز المكتوبة وتقوم على رؤية الكلمات المكتوبة وإدراك معناها والوقوف على مضمونها لكي يعمل بمقتضاها، فهي بذلك وسيلة لكسب معرفة المعلومات والخبرات وهي مصدر من مصادر المتعة الذاتية.

كما أن القراءة ترتكز على أبعاد متعددة ومنها التعرف على الكلمات والنطق بها مع الفهم الدقيق لها والمقدرة على نقدها والربط بين معاني ومقاطع المادة المقروءة **(السعيدي، 2009، ص21).**

ويمكننا تقسيم مكونات القراءة إلى مكونين أساسيين هما:

**3- 1- التعرف على الكلمة:**

والتي تشير إلى قدرة المتعلم على التعرف على الكلمات وتعلم الأساليب التي من خلالها تصبح الكلمات المجهولة أو الغامضة، معروفة ومقروءة عن طريق ترميز الكلمات المطبوعة والحروف وتزاوج الحروف والكلمات مع الأصوات، وبغير الفاعلية الكافية لهذه المهارة تتضاءل كفاءة وفاعلية وظيفة المهارات المعرفية العليا الأخرى **(علي، 2005، ص51)**.

وتتضمن مهارة التعرف على الكلمة عدة إستراتيجيات تساعد التلاميذ على التعرف على الكلمة، ومن هذه الاستراتيجيات: نطق الكلمات، ومدلول الكلمات، وبطء استرجاع الكلمات، ودلالات أو تلميحات السياق والتحليل التركيبي **(السعيدي، 2009، ص22)**.

**3- 2-الفهم القرائي:**

إن الهدف من كل قراءة فهم المعنى، والخطوة الأولى في هذه العملية هي ربط خبرة القارئ بالرمز وهو أمر ضروري ويعد أول أشكال الفهم، وقد لا يصل المعنى من كلمة واحدة، بل يستطيع القارئ الجيد أن يفسر الكلمات من تركيبها السياقي ويفهم الكلمات كأجزاء للجمل، والجمل كأجزاء للفقرات، والفقرات كأجزاء للموضوع أو النص .فالفهم القرائي هو الربط الصحيح بين الرمز والمعنى وإخراج المعنى من السياق و اختيار المعنى المناسب لتنظيم الأفكار المقروءة وتذكر هذه الأهداف واستخدامها في بعض الأنشطة الحاضرة والمستقبلية **(سالم وآخرون، 2006، ص152)**.

ولابد أن نشير إلى المهارات الفرعية التي تتكون منها مهارتي القراءة وهي مفصلة في النقاط التالية:

- ✓ لفظ الكلمات المحددة في النص لفظا صحيحا.
- ✓ التمييز البصري للكلمات المحددة في النص.
- ✓ قراءة جملا مراعيا مواطن الوصل والقطع والوقع.

- ✓ يقرأ النص المكتوب بسرعة مناسبة.
- ✓ يلون الأداء الصوتي وفقا للمعاني المتضمنة في النص.
- ✓ يفسر معاني الكلمات مستعينا بالسياق.
- ✓ يحدد الأفكار الرئيسية في النص.
- ✓ يضع عنوانا آخر بديلا للنص.
- ✓ يطرح أسئلة منوعة حول محتوى المقروء **(جدوع، 2007، ص127)**.

**4- مبادئ أساسية لعملية القراءة:**

يذكر فتحي الزيات (1998) أن هناك خمسة مبادئ أو تعميمات أساسية لعملية القراءة تؤثر على تعلمها وهي:

**4-1- القراءة يجب أن تتصف بالطلاقة:** القراءة يجب أن تقوم على الطلاقة والقراء المهرة يتعرفون على الكلمات بسرعة وبسهولة، ولذا يجب أن تكون عملية تحديد الكلمات آلية وليست شعورية تقوم على بذل الجهد فإذا اتجه القراء إلى توجيه تركيزهم إلى شكل أو تركيب بنية الكلمات فسيفقدون التركيز على المعنى. ومن الممكن حساب معدل التلميذ في القراءة عن طريق قسمة عدد الكلمات التي قرئت صحيحة على مقدار الزمن الكلي الذي استغرقه التلميذ في قراءة نص معين، والجدول التالي تم إعداده في ضوء معلومات توافرت من دراسة قام بها كارفر (Carver, 1990) ويتضمن معدل تقريبي للقراءة لدى التلاميذ من الصف الثاني إلى الصف الثاني عشر.

**جدول (01) يبين متوسط السرعة في القراءة المصحوبة بفهم المقروء بالنسبة للتلاميذ في الصفوف 2-12 (اللبودي، 2005، ص94).**

| الصف المقابل | المستوى القياسي للكلمات في الدقيقة |
|---|---|
| 2.5 | 121 |
| 3.5 | 135 |
| 4.5 | 149 |
| 5.5 | 163 |
| 6.5 | 177 |
| 7.5 | 191 |
| 8.5 | 205 |
| 9.5 | 219 |
| 10.5 | 233 |
| 11.5 | 247 |
| 12.5 | 261 |
| الكلمة القياسية: مداها ستة حروف تشمل علامات الترقيم والمسافة (الطباعية) بين الكلمات | |

**4-2- القراءة عملية بنائية تراكمية:** تقوم على استحضار أو بعث المعنى في النص المطبوع ولذا فإنه يتعين على القارئ أو ينشئ أو ينتج أو يولد أو يقيم المعنى في النص اعتمادا على المعرفة والخبرة السابقة المختزنة.

**4-3- القراءة عملية إستراتيجية:** القراء المهرة يتصفون بالمرونة الذهنية ويستخدمون الإستراتيجيات الملائمة لكل موقف أو نص قرائي ويغيرون ويوجهون أسلوبهم القرائي اعتمادا على طبيعة النص موضوع القراءة والغرض منها ودرجة تعقيد المادة المقروءة ومدى ألفتهم بها.

**4-4- القراءة تقوم على الدافعية :** تتطلب عملية تعلم القراءة استمرار تركيز الانتباه خلال القراءة ويصعب استمرار المحافظة على التركيز ما لم يكن النص موضوع القراءة مثيرا لاهتمام القارئ أو على الأقل له معاني و أفكار جديدة.

**4-5- القراءة عملية مستمرة مدى الحياة:** القراءة مهارة مستمرة النماء تتحسن مع استمرار عملية الممارسة التي تزيد باطراد بالإقبال عليها ولا يمكن الوصول بالقراء إلى مستوى الإتقان سريعا أو من مرة أو عدة مرات وإنما يحدث التحسن فيها تدريجيا اعتمادا على النمو العقلي المعرفي من ناحية واستمرار ممارستها من ناحية أخرى **(ورد في: سعد، 2006، ص ص88- 89).**

**5- المهارات الأساسية للقراءة:**

يعد الهدف الأساسي من تعليم القراءة هو تنمية المهارات الضرورية لاستخدامها في فنون اللغة الأخرى، ومن أهم هذه المهارات الأساسية في القراءة ما يلي:

**أولا:**

1- التعرف على الكلمات.

2- التأكد من معاني الكلمات.

3- فهم المواد المقروءة وتفسيرها.

4- إدراك العلاقات بين الكلمات والجمل والفقرات.

5- القراءة في صمت بما يحقق الاقتصاد في الجهد والوقت.

6- القراءة جهرا في صحة وسلامة.

7- استخدام الكتب ومصادر المعلومات استخداما جيدا.

**ثانيا:**

تهيئة الفرصة للتلميذ كي يكتسب خبرات غنية من خلال عمليات القراءة.

**ثالثا:**

الاستمتاع بالقراءة والإقبال عليها بشغف من جانب التلميذ، ويتمثل ذلك في الاختبار الجيد للمواد التي يمكن أن يقرأها التلميذ.

**رابعا:**

تنمية الميول القرائية لدى التلميذ، حيث تعد الميول القرائية من أهم العوامل في تقدم التلميذ في القراءة وفي اكتساب مهاراتها.

**خامسا:**

اكتساب الطفل حصيلة لغوية نامية من المفردات، والتراكيب، والعبارات، والأساليب، والمعاني والأفكار.

**سادسا:**

تدريب التلميذ على أن يستفيد مما قرأه في حياته الدراسية **(السعيدي، 2009، ص ص18- 19).**

أما **عبيد (2013)** فتقسم القراءة إلى ثلاث مهارات رئيسية، هي:

- ✓ التعرف على الكلمة، وتمثل:
  - التحليل الصوتي.
  - التحليل التركيبي.
  - استخدام السياق.
  - استخدام المعاجم.

- ✓ الفهم، ويعتمد على ثلاثة عناصر أساسية، هي:
  - القارئ.
  - النص، موضوع القراءة.
  - السياق.
- ✓ السرعة في القراءة **(ص106)**.

**6- تطور المهارات القرائية:**

يمكن أن يقف الدارس على نماذج متعددة لتطور مهارات القراءة ويعد النموذج التالي ذو الخمس مراحل ( harris et sipay ,1980)من أفضلها:

**6-1- مرحلة التهيؤ للقراءة** : أو مرحلة ما قبل القراءة، وهي الأرضية الأساسية التي يبنى عليها اكتساب المهارات اللغوية اللاحقة وتمتد هذه المرحلة من الولادة حتى أوائل السادسة. ويسهم في إنضاج هذه المرحلة عوامل كثيرة من أهمها النضج العقلي والمهارات الفكرية، والقدرات البصرية والسمعية، ومستوى تطور اللغة الشفوية والتطور الحركي والاجتماعي والانفعالي والدافعية والقراءة للأطفال.

**6-2- مرحلة البدء بعملية القراءة** : تتميز هذه المرحلة عادة بتعليم العلاقة بين الصوت والرمز الكتابي وتحليل الكلمات التي لا يعرفها الطفل بسرعة.

**6-3- مرحلة التطوير السريع لمهارات القراءة:** يتم في هذه المرحلة التي تتوافق مع الصفين الثاني والثالث تسارع في تمثل المهارات الأساسية للقراءة حيث يتسع معجم مفردات الأطفال البصرية ويتحسن الاستيعاب القرائي وتنمو الاستقلالية في تحليل الكلمة مع ما يصاحب ذلك من بناء الرغبة وتوسيع الموضوعات القرائية وتنويعها.

**6-4- مرحلة القراءة التوسعية:** يكون التركيز فيها على القراءة الاستقلالية مقرونة بالتوسع في المفردات وتطور المهارات الاستيعابية والقراءة الصامتة ومراجعة مستمرة لمهارات تحليل الكلمة.

**6-5- مرحلة القراءة الصقلية:** تتميز هذه المرحلة بقدرة متقدمة على الاستيعاب ومهارات الدراسة وتأييد الكفاءة في القراءة لأغراض متنوعة وبسرعات متفاوتة **(الوقفي، 2012، ص ص382- 384)**.

**7-أنواع القراءة:**

اتفق الباحثين والمتخصصين في مجال اللغة وعلم النفس على أن القراءة تنقسم إلى نوعين رئيسيين هما:

**7-1-القراءة الجهرية:**

وهي التي ينطق خلالها القارئ بالمقروء بصوت مسموع، على أن يراعي أثناء ذلك، ضبط هذا المقروء وفهم معناه **(الشناوي وآخرون، 2003، ص82)**.

هي عملية يقوم القارئ فيها بترجمة الرموز الكتابية، ألفاظ منطوقة وأصوات مسموعة متباينة الدلالة حسب ما تحمله من معنى، وتعتمد على ثلاث عناصر أساسية:

- ✓ رؤية العين للرمز.
- ✓ نشاط الذهن في إدراج الرمز.
- ✓ التلفظ بالصوت المعبر عما يدل عليه ذلك الرمز **(سعد، 2006، ص87)**.

للقراءة الجهرية وظائف منها تشخيص الصعوبات التي يواجهها المتعلم في التعرف على الكلمات الخاطئة في المراحل الأولى، كما أن القراءة الجهرية تؤدي إلى وظيفة نفسية للمتعلم، حيث تزيد من ثقته بنفسه وتساعده على تخطي حاجز الخوف والقلق **(عبيد، 2013، ص107)**.

❖ **مميزاتها:**

تتعدد مزايا القراءة الجهرية سواء من الناحية اللغوية أو الانفعالية أو الاجتماعية أو غير ذلك:

**أ- من الناحية الانفعالية:**

- تعد مجالا مناسبا للقضاء على الخجل أو التردد أو الخوف.
- تمنح المتعلمين الثقة في أنفسهم والقدرة على مواجهة الآخرين.
- فرصة لرفع معنويات الفرد وسط أقرانه بمنحه فرصة إثبات ذاته.

ب- **من الناحية اللغوية:**

- هي وسيلة للتمرين على صحة القراءة، وجودة النطق وحسن الأداء.
- عن طريقها تكتشف الأخطاء في النطق.
- هي فرصة للتدريب على الأداء الصوتي المعبر.

ج- **من الناحية الاجتماعية:**

- تدريب للتواجد في المجتمع ومشاركة الآخرين وحواراتهم وأحاديثهم.
- توفير مواقف يتعود من خلالها المتعلم كيفية التعامل مع الجماهير.
- تشعر المتعلم بالمسؤولية الاجتماعية **(إبراهيم، 2010، ص302).**

**7-2-القراءة الصامتة:**

هي القراءة التي يحصل بها القارئ على المعاني والأفكار دون الاستعانة بعنصر الصوت أو النطق حتى ولو كان النطق خفيفا دون تحريك الشفتين أو التمتمة بالحروف والكلمات أي أن البصر والعقل هما العنصران الفاعلان في هذه القراءة ولذلك تسمى "القراءة البصرية "... فهي تعفي القارئ من الانشغال بنطق الكلام. **(الشناوي وآخرون، 2003، ص84).**

هي العملية التي يتم فيها تفسير الرموز الكتابية، وإدراك مدلولاتها ومعانيها في ذهن القارئ دون صوت أو همهمة أو حتى تحريك شفاه. وبالتالي فإن القراءة الصامتة تقوم على عنصرين هما:

- ✓ مجرد النظر بالعين إلى المقروء.
- ✓ النشاط الذهني الذي يستشيره المنظور إليه من تلك الرموز **(ملحم، 2013، ص293)**.

❖ **مميزاتها:**

وللقراءة الصامتة العديد من المزايا من الناحية النفسية والاقتصادية والاجتماعية:

**أ- من الناحية النفسية:**

- أنها تناسب المتعلم الخجول أو المنطوي نتيجة عيوب في النطق، أو الخائف من الخطأ في القراءة.
- أنها تشعر القارئ بالحرية في القراءة ببطء أو يسرع، يخطئ ويعدل يتوقف ويستأنف أنها تعود المتعلم على الاعتماد على نفسه في الفهم.

**ب- من الناحية الاقتصادية:**

- هي أوفر في الجهد ففيها راحة للسان.
- هي أوفر في الوقت لأنها أسرع.

ج- **من الناحية الاجتماعية:**

- من يمارسها يحترم مشاعر الآخرين فلا ضوضاء ولا مضايقات.
- الترابط بين أفراد المجموعة لأن كل منهم يعمل حسابا لراحة الآخر.
- أنها تساعد القارئ حفظ أسراره ويقرؤها دون أن يسمع أحد **(إبراهيم، 2010، ص302)**.

**8- طرق تعليم القراءة:**

هناك ثلاث طرق رئيسية لتعليم القراءة وهي:

**8-1-الطريقة التركيبية (الجزئية):**

وتسمى الطريقة الجزئية لأنها تبدأ بتعليم الأجزاء التي تتألف من الكلمات وهي الحروف، أما تسميتها بالتركيبية فلأن العملية العقلية التي يقوم بها التلاميذ في التعرف على الكلمة تكون بتركيب الأصوات من الحروف التي تعلموها وحفظوها من قبل، أو تركيب الكلمات من الحروف التي تعلموها.

ويندرج تحت هذه الطريقة طريقتان فرعيتان هما:

**أ) الطريقة الهجائية:** وهي تعليم الحروف الهجائية بأسمائها، ويسلك المدرسون في ذلك صورا شتى:

- ✓ فبعضهم يحمل الأطفال على استظهار الحروف بأسمائها' ثم ينتقل بهم إلى معرفة رمزها ثم ينتقل بهم إلى تكوين الكلمات، مرورا بالمقاطع.
- ✓ وبعضهم يعطي مجموعة معينة من الحروف، ثم يكون منها مقاطع ثم كلمات.
- ✓ وبعضهم يعلم الحروف الهجائية بأسمائها ورموزها قبل تكوين المقاطع والكلمات.

**ب): الطريقة الصوتية:**

- ✓ يبدأ تعلم الحروف بأصواتها على النحو التالي: (أ-أ-إ) أي بمطابقة المنطق للكتابة، دون النظر إلى الترتيب الهجائي.
- ✓ لا يحتاج الطفل- هنا- إلى التهجئة، لأنه يضم الأصوات بعضها محركة، كما تعلمها منذ البداية ثم يكمل الخطوات كما فعل في الطريقة الهجائية أنه لا فرق بينها إلا في خطوة واحدة إذ أن الهجائية بدأت بأسماء الحروف، ولكن الصوتية بدأت بأصواتها **(زايد، 2006، ص88).**

**8-2- الطريقة التحليلية (الكلية):**

وهي تبدأ بتعليم وحدات يمكن تجزئتها إلى أجزاء أو عناصر أصغر، وتشتمل على طريقتين:

**أ- طريقة الكلمة:** تبدأ هذه الطريقة بتعليم الكلمات قبل الحروف ولا تعتمد على بدايات الحروف أو المقاطع أو الأصوات، بل تعتمد على كلمة لها معنى يفهمها الطفل، ويبدأ المعلم في عرض الكلمة

على الطفل مستعينا بالصور والأشكال، ثم يبدأ المعلم بالاستغناء عن الصورة الموضحة وفقا لمبادئ الإشراط الكلاسيكي، ثم يبدأ بعد ذلك في تجزئة الكلمة إلى الحروف المكونة لها ونطق كل حرف على حده ثم إعادة تجميعها لتكوين الكلمة، وخلال ذلك يتعلم الطفل التمييز بين الحروف وأشكالها وأصواتها، وكذلك الكلمات المختلفة.

ب- **طريقة الجملة:** تعتمد هذه الطريقة على استخدام الجمل في تعليم القراءة، إذ يبدأ المعلم باختيار جمل قصيرة، ويقوم بعرضها على الطفل، ثم يبدأ بقراءة الجملة، ثم يبدأ في عرض جملة أخرى قصيرة ويرددها مع الأطفال' ثم يبدأ في اختيار الكلمات المتشابهة في الجملتين، وتحليل هذه الكلمات إلى حروف **(القضاة والترتوري، 2006، ص ص87-88).**

**8-3 -الطريقة المزدوجة:** وهي طريقة تجمع بين الطريقة التحليلية والتركيبية، وتتم في عدة مراحل:

أ- **مرحلة الإعداد والتهيئة:** وتتم في مرحلة ما قبل المدرسة من سن (4- 6) سنوات، حيث يبدأ المعلم في تعليم الطفل الأصوات والتمييز بينها، ومن ثم تنمية قدرة الطفل على تمييز الاتجاهات والكلمات والأفعال المتضادة، والتدريب على ذكر الأشياء عن طريق عرض صورها.

ب- **مرحلة التعريف بالكلمات والجمل:** يتم فيها الربط بين الأصوات والألفاظ المنطوقة برموز الحروف الكتابية.

ج- **مرحلة الجملة:** ويقصد بها تجزئة الجملة إلى كلمات، والكلمة إلى حروف وأصوات، وتحتاج لسن كبير نوعا ما، حوالي ست سنوات **(القضاة والترتوري، 2006، ص ص89 – 90).**

**9- أهمية تعلم واكتساب مهارة القراءة:**

يذكر عبد الهادي السيد وفاروق عثمان (1995) أن القراءة تؤثر في الفرد كما يلي:

- ✓ القراءة توسع خبرة التلاميذ وتنميهم، وتنشط قواهم العقلية، وتهذب أذواقهم، وتشبع فيهم دافع الاستطلاع، وتمكنهم من معرفة أنفسهم والآخرين.

- ✓ تسمو القراءة بخبرات الأطفال العادية فالأطفال عندما يختبرون كل ما يحيط بهم ويتعرفون عليها فإن ذلك يساعدهم على احترام طرق معيشة الآخرين وطرق تفكيرهم مما يساعدهم على تحقيق التفاهم المتبادل بشكل ميسر.
- ✓ تفتح القراءة أبواب الثقافة العامة فنجد أن أغلب القصص تخاطب عقول الأطفال وتشبع خيالهم كما أنها تساعد الأطفال على اكتساب المثل العليا والقيم العالمية مثل قيمة الجمال والحق والخير، وهي من التراث العالمي الذي يتعلمه الأطفال أينما كانوا.
- ✓ تمنح القراءة الأطفال نوع من الصدق مع الذات.
- ✓ تساعد القراءة على تهذيب مقاييس التذوق الجمالي للأطفال.
- ✓ تساعد القراءة الفرد في الإعداد الأكاديمي فعن طريقها يتمكن التلميذ أو المتعلم من التحصيل العلمي الذي يساعده على النجاح وإتقان المعرفة داخل المدرسة.
- ✓ تساعد القراءة الشخص على التوافق الشخصي والاجتماعي **(في: سعد، 2006، ص ص84-85)**.

**ثانيا: صعوبات تعلم القراءة:**

**1- ماهية صعوبات تعلم القراءة:**

**1-1- تعريفها لغة:**

**صعوبة** يقصد بها الضيق والشدة والعسر، والعسر ضد اليسر.

**القراءة:** من الفعل الثلاثي قرأ الكتاب، تتبع كلماته نظرا ونطق بها، أو لم ينطق **(ابن منظور، 2008، ص792)**.

**1-2- اصطلاحا:**

يشير الزيات إلى مفهومين أساسين في مجال صعوبات التعلم، يمكن من خلالهما تشخيص العديد من الظواهر التربوية أثناء تعليم القراءة هما:

أ- صعوبات القراءة (Dyslexia): وأصل هذه الكلمة إغريقي حيث تتكون من مقطعين هما (Dys) ومعناها سوء أو مرض و(Lexia) ومعناها المفردات أو الكلمات، وعليه فالمعنى الذي يشير إليه هذا المفهوم هو: **صعوبة قراءة الكلمات المكتوبة.**

ب- عسر القراءة: ويعرف بأنه اضطراب أو قصور أو صعوبات نمائية ( Developmental Reading) والذي يشكل حالة حادة من صعوبات تعلم القراءة تحدث لبعض الأطفال والمراهقين والبالغين **(ورد في: البطاينة وآخرون، 2009، ص133).**

وقد عرف كريتشلي (Crichley) صعوبة تعلم القراءة كاضطراب يظهر بوضوح على شكل عجز عن القراءة على الرغم من وجود التلميذ في ظروف الصف الاعتيادي وامتلاكه نسبة ذكاء مناسبة وفرص ثقافية واجتماعية وملائمة **(في: الياسري، 2006، ص93).**

مصطلح يستخدم للدلالة على القصور في القدرة في على القراءة أو عجز جزئي منها. ويرتبط هذا القصور في الغالب باختلال وظيفي للمخ أو بالتلف المخي البسيط وبعجز المصاب بهذه الحالة عن فهم ما يقرأه بوضوح **(القيسي، 2006، ص296).**

ويعتبر عسر القراءة عجزا في القراءة، أي تعطل القدرة على قراءة ما يقرأه جهرا أو صمتا أو في فهمه وليس لهذا التعطل صلة بأي عيب في النطق **(شحاتة والنجار، 2003، ص218).**

ويشير "فريوسون": "بأنه عجز جزئي في القدرة على القراءة أو فهم ما يقوم الفرد بقراءته قراءة صامتة أو جهرية " **(في: نبهان، 2008، ص40).**

كما يعرفها **مركز تقييم نمو الطفل التابع للمركز الطبي** بجامعة انديانا بمدينة Indianapolis بأنها حالة قصور في القدرة على القراءة الصحيحة، وبالدرجة التي يتقنها أقران الطفل من اللذين هم في مثل عمره ومرحلته التعليمية وتحدث نتيجة عوامل عضوية عصبية أو وراثية أثناء مرحلة النمو نتيجة قصور في نمو الجهاز العصبي المركزي وبصفة خاصة في مرحلة تكون خلايا قشرة المخ وبالذات في المراكز التي تتحكم في بوظائف القراءة والتعلم التي تتكون خلاياها بدءا من الأسبوع الثامن حتى الأسبوع الخامس عشر من مرحلة الحمل التي قد تتلف خلاياها نتيجة عوامل الإصابة ببعض الأمراض الفيروسية أو البكتيرية أو التلوث بمواد كيميائية (كالرصاص أو الزئبق) أو مواد إشعاعية أو بعض العقاقير أو حتى التدخين السلبي **(حمزة، 2008، ص ص53 -54)**.

وقد ورد في تعريف عسر القراءة من قبل **لجنة الدراسات التابعة لجمعية عسر القراءة الدولية:** عسر القراءة هي أحد أنواع الاضطرابات اللغوية الخاصة، ويتصف بوجود صعوبات في حل الرموز وتهجئة الكلمات. وغالبا ما يكون هذا العجز في مجال العمليات الفونولوجية (العمليات الصوتية)، ويظهر على شكل صعوبات متنوعة في عدة مستويات لغوية وبالإضافة إلى صعوبة تعلم مهارة القراءة، فإن عسر القراءة عادة ما يشمل مشكلات أخرى في اكتساب مهارة الكتابة والتهجئة **(طيبي وآخرون، 2009، ص134)**.

هي اضطراب يستند إلى اللغة، وهو بنيوي المنشأ يتميز بصعوبات في فك شفرة الكلمة المفردة، ويعكس دائما تميزا فونولوجيا ناقصا، هذه الصعوبات في فك شفرة الكلمة عير متوقعة في أغلب الأحيان في علاقتها بالعمر والقدرات المعرفية والأكاديمية الأخرى **(عيسى وخليفة، 2008، ص ص125-126)**.

**2- أنواع صعوبات تعلم القراءة:**

يرى "كودفسلاند" وآخرون أن الأنواع الثلاثة الفرعية " لصعوبات تعلم القراءة " هي:

- ✓ صعوبات قراءة عرضية، وهي في هذه الحالة تكون ناتجة عن عيوب في المخ.
- ✓ صعوبات قراءة نوعية، وهنا تحدث هذه الصعوبات في غياب عيوب المخ.
- ✓ تخلف قراءة ثانوي تحدث صعوبات القراءة هنا نتيجة عوامل خارجية مثل الصحة والبيئة.

وقد حدد كل من "سميث" و"بيتمان" ثلاثة أنواع لصعوبات القراءة مبنية على نتائج مأخوذة من "اختبار إلينوي " للقدرات اللغوية النفسية ومقاييس وكسلر للذكاء والمجموعات الثلاث هي:

- ✓ ذاكرة بصرية جيدة مع ذاكرة سمعية ضعيفة.
- ✓ ذاكرة سمعية جيدة مع ذاكرة بصرية ضعيفة.
- ✓ والمجموعة الثالثة لديها كل من الذاكرة السمعية والذاكرة البصرية ضعيفة.

وتقترح دراسة "نيكولاس" ثلاثة أنواع فرعية من " صعوبات القراءة " هي:

- ✓ صعوبات القراءة النمائية.
- ✓ القارئ البطيء.
- ✓ نوع مختلط.

ويقدم "نيوباي" وآخرون، بعض الدراسات التي استخدمت الاختبارات النفسية العصبية لتحديد أنواع فرعية لصعوبات تعلم القراءة ومنها دراسة " بتروساكس" و"رورك" التي أظهرت ثلاثة أنواع فرعية لصعوبات تعلم القراءة في ضوء التصنيف التالي:

- ✓ عيوب اضطراب اللغة.
- ✓ عيب تتابعي لغوي مختلط.
- ✓ عيب تناسق النطق والكتابة **(كامل، 2005، ص ص182- 183)**.

وتقترح بودر " boder"(1970) ثلاثة أنواع من العسر القرائي تتمثل في:

- ✓ النوع الأول: يضم الأطفال الذين يعانون من العيوب الصوتية الذي يظهر فيها عيب أولي في التكامل بين أصوات الحروف وهؤلاء يعانون من عجز في قراءة الكلمات وهجائها.
- ✓ النوع الثاني: ويضم الأطفال الذين يعانون من عيوب أولية في القدرة على إدراك الكلمات ككليات وهؤلاء يعانون من صعوبة في نطق الكلمات المألوفة وغير المألوفة كما لو كانوا يواجهونها لأول مرة.
- ✓ النوع الثالث: ويضم الأطفال الذين يعانون من الصعوبات الصوتية (النوع الأول) والصعوبات في الإدراك الكلي معا (النوع الثاني)، ولذا يجدون صعوبة في إدراك الكلمات ككليات، ويترتب على ما سبق صعوبة في فهم المادة المقروءة وصعوبة في سرعة القراءة **(حافظ، 2000، ص ص92-93)**.

**3- مظاهر صعوبات تعلم القراءة:**

بتحليل العديد من الدراسات توصل الباحثون إلى أن هناك كثير من وجهات النظر المختلفة فيما يتعلق بالمؤشرات والعلامات التي غالبا ما تصاحب صعوبة القراءة والتي تساعد في التعرف على التلاميذ ذوي صعوبات القراءة، ولقد أشار تومسون ومارسلاند (1966) إلى بعض المؤشرات ومنها أن هؤلاء الأطفال:

- تحصيلهم في القراءة أقل بصورة دالة عما هو متوقع بالنسبة لعمرهم العقلي وسنوات تواجدهم بالمدرسة.

- لا يظهرون أي دليل على وجود أي عجز في الحواس أو تلف بالمخ أو أي انحراف أساسي بالشخصية.

– يظهرون صعوبة كبيرة في تذكر نماذج الكلمة كاملة ويميلون لإحداث نوع من الاضطراب بالنسبة للكلمات التي تتشابه في الشكل العام.

–ضعافا أساسا في التهجئة ومحاولاتهم الأولى للقراءة والكتابة ويظهرون اضطرابات واضحة في توجه الحروف **(بدير، 2006، ص159)**.

ويقرر جوزاك (Gusgak ,1985) بعض هذه المؤشرات أو العلامات التي تظهر على الأطفال من ذوي العسر القرائي كما يلي:

- ✓ قلب الحروف والكلمات.
- ✓ عدم القدرة على تذكر الكلمات.
- ✓ عدم القدرة على الاحتفاظ بالكلمات في الذاكرة.
- ✓ صعوبة في التركيز.
- ✓ صعوبة في رؤية الكلمات.
- ✓ الاندفاعية.
- ✓ صعوبة في تناسق اليد والعين.
- ✓ صعوبة في التنظيم.
- ✓ القراءة بطيئة.
- ✓ حذف كلمات أو جمل.
- ✓ اضطراب الاتجاه.
- ✓ فرط النشاط.
- ✓ أداء في الرياضيات أعلى بصورة دالة على الأداء في القراءة **(جلجل، 2005، ص ص40 – 41)**.

ومن الصفات العامة التي يلخصها موتنر (Moutner ,1984) للطفل ذو صعوبة القراءة:

- ✓ تكون نسبة ذكائه عند المتوسط أو أعلى من المتوسط.
- ✓ يقوم بعكس (إبدال) الحروف أثناء القراءة.
- ✓ ضعف في استرجاع الكلمة وكذلك مهارات فك رموزها.
- ✓ يصارع من أجل التعرف على الكلمات فيفقد القدرة على الفهم.
- ✓ كتابة المفردات والكلمات بصفة عامة بطيئة ورديئة.
- ✓ صعوبة استرجاع صورة الحروف المفردة وتنظيمات الحروف.
- ✓ صعوبة في مهارات اللغة على الرغم من الفرص التعليمية الملائمة **(بدير، 2006، ص160)**.

يضاف إلى ما سبق المظاهر التالية:

- ✓ إدخال كلمات غير موجودة في النص أصلا.
- ✓ التعرف الخاطئ على الكلمة.
- ✓ القراءة في اتجاه خاطئ.
- ✓ القصور في القدرة الأساسية على الاستيعاب والفهم.
- ✓ صعوبة التمييز بين الرموز مثل: الحركات القصيرة وحروف المد، الحروف المشددة، اللام الشمسية واللام القمرية...
- ✓ الارتباك عند الانتقال من نهاية السطر إلى بداية السطر الذي يليه **(القاسم، 2000، ص123)**.

**4- أسباب صعوبات تعلم القراءة:**

**4-1 الأسباب الجسمية:**

وهي تلك العوامل التي تعزى إلى التركيب الوظيفي والعضوي والتي تبرز على شكل اختلالات في الوظيفة العصبية للأعضاء المسؤولة عن التعلم. إن أي تغيير أو انحراف في البنية أو تركيبة الأعضاء يؤدي إلى انحرافات في النتائج الوظيفية للأعضاء، ومن بين هذه الاختلالات العصبية الوظيفية التي لاحظها الباحثون اضطراب السيطرة أو السيادة المخية وهو ما يسمى بالجانبية، ونظرا لارتباط القراءة بالوظائف البصرية والسمعية فمن الطبيعي أن ترتبط صعوبات القراءة بهما ارتباطا وثيقا، فالوسيط الحسي البصري يسهل التعرف إلى الحروف وأشكالها بالصورة التي تمكن الطالب من قراءة الكلمات والجمل...بسهولة ويسر بينما الوسيط الحسي السمعي يسهل مهمة التعرف إلى الحروف وأصواتها مما يسهل نطقها نطقا سليما. ومن هنا فإن أي اضطراب في هذه الوسائط يؤثر على مهارة القراءة من ناحية وعلى الفهم القرائي من ناحية أخرى والذي هو من أهم أهداف القراءة **(البطاينة وآخرون، 2009، ص134)**.

ويندرج تحت العوامل الجسمية بعض الحالات مثل العجز البصري وتنادر الحساسية الضوئية وهي عدم رؤية طول الموجات في اللونين الأبيض والأسود وهذا يؤدي إلى عدم القدرة على تمييز الأبعاد ومن أعراضه وجع الرأس وأحيانا الحركة الزائدة وعدم القدرة على المتابعة **(كوافحة، 2007، ص95)**.

**4-2 الأسباب البيئية:**

تتلخص العوامل البيئية التي يمكن اعتبارها من مدعمات أسباب صعوبات القراءة في النقاط التالية:

- ✓ تأخر إمداد الطالب بالاستثارات العقلية المعرفية الملائمة بسبب تدني المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي.
- ✓ استخدام إستراتيجيات تعليمية غير ملائمة.

- ✓ التعرض للتلوث البيئي للهواء أو الغذاء أو الإشعاع أو الدواء أو استخدام الآباء والأمهات خاصة للكحول والمخدرات.
- ✓ عوامل تتعلق باختلال وظيفي عصبي يصيب وظائف الدماغ أثناء وبعد الولادة على النحو التالي:

أ) – أثناء الولادة: بسبب نقص الأكسجين والاختناق المؤقت نتيجة التفاف الحبل السري، أو الولادة المتعسرة أو المبكرة أو استخدام الشفاط.

ب) – بعد الولادة: بسبب إصابات الرأس، أو قصور في وصول الأكسجين إلى الدماغ لفترة قصيرة، أو التعرض للأمراض المصحوبة بالحمى المرتفعة مثل الحصبة، والالتهاب السحائي والحمى القرمزية والشوكية، أو التهابات الأذن المزمنة المسببة للقصور في السمع **(الزيات، 2007، ص182)**.

**4-3 الأسباب النفسية النمائية:**

من المعلوم أن القراءة تتطلب من الفرد قدرا من الاستعداد الجسمي والعاطفي والنفسي، ولكي يصبح الفرد قادرا على تعلم القراءة يمكن إيجاز بعض جوانب الاستعداد النفسي لدى الأطفال والتي تبدو على شكل استعداد ونضج عقلي، حيث يميل الطفل نحو الرغبة بتعلم القراءة بالإضافة إلى نمو عادات عقلية تجاه القراءة مع تطور في اللغة، حيث يتكلم الطفل في هذه المرحلة بوضوح وبجمل مفيدة مع فهم معاني المفردات البسيطة ومعرفة بعض المفاهيم مثل فوق وتحت وكبير وصغير... والتي تعطي مؤشرا بارزا على استعداد الطفل لتقبل عملية القراءة والكتابة **(البطاينة وآخرون، 2009، ص136)**.

ويمكن القول بأن العوامل النفسية التي تقف خلف صعوبات القراءة تتمايز فيما يلي:

- ✓ **اضطرابات الإدراك السمعي.**
- ✓ **اضطرابات الإدراك البصري:** أوضحت الدراسات أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات قراءة يعانون من صعوبات في التمييز بين الشكل والأرضية.
- ✓ **الاضطرابات اللغوية:** فالحصيلة اللغوية للطفل وقاموسه اللغوي يؤثران بشكل مباشر على تعلمه وتفسيره للمادة المقروءة وفهمه لها.
- ✓ **اضطرابات الانتباه الإرادي والانتقائي:** وتؤثر كفاءة وفاعلية الانتباه على كافة عمليات النشاط العقلي للقراءة.
- ✓ **اضطرابات الذاكرة:** تتمايز اضطرابات الذاكرة في نوعين كلاهما يؤدي إلى صعوبات القراءة وهما اضطرابات الذاكرة البصرية، واضطرابات الذاكرة السمعية **(ملحم، 2010، ص ص198-199)**.
- ✓ **اللغة:** من الواضح أن الطفل إذا لم يمتلك لغة كافية فإنه سوف يعاني من صعوبة في تفسير المادة المطبوعة، فبعض الأطفال يفهمون اللغة ولكنهم لا يكونوا قادرين على الكلام، وبعضهم قد يكون لديه صعوبة في القواعد والبعض يكون قادرا على الكلام بشكل آلي ولكنه في نفس الوقت يعاني من صعوبة في تنظيم أفكاره. ويعتبر علاج اللغة أمرا ضروريا حيث إن العجز في هذا الجانب يعتبر أيضا مساهما في صعوبة القراءة.

1. **الإغلاق:** يستخدم مصطلح الإغلاق للإشارة إلى الاستجابة المألوفة التي حذف أحد أجزائها. فالإغلاق يمكن أن يكون بصريا – ومعناه إعطاء استجابة مقبولة عند حذف جزء من الكلمة أو الصورة– أو سمعيا – عندما يكون الطفل قدرا على إكمال كلمة أو شبه جملة من خلال تقديم بعض أجزائها الصوتية أو المقطعية. ويعتبر ضعف الإغلاق السمعي شائعا بين

الطلاب الذين يتصف مستوى قراءتهم بالضعف. ويمكن تطبيق الإغلاق أيضا في فهم الطفل للمعنى كأن يعطى للطفل نصا محذوف منه بعض الكلمات ويطلب منه تكميل الفراغات، ويستخدم هذا الأسلوب حين يتمكن الطفل من تفسير رموز الكلمات ولكن لديه صعوبة في الفهم **(Kirk & Chalfant، 2012، ص ص307-310)**.

**5- الخصائص الانفعالية والاجتماعية لذوي صعوبات التعلم:**

يتميز التلاميذ ذوو صعوبات التعلم بالخصائص الانفعالية والاجتماعية التالية:

- السلوك الاندفاعي.
- القابلية للتشتيت.
- الثبوت وهو عكس التشتيت.
- عدم الثبات الانفعالي.
- انخفاض درجة التفاعل الاجتماعي مع الأقران.
- عدم القدرة على تكوين الصداقات.
- غير متعاون مع الزملاء.
- غير مهتم بحاجات وآراء الآخرين **(علي، 2011، ص90)**.
- صعوبة تحمل المسؤولية الشخصية.
- العدوان غير المبرر تجاه الآخرين.
- الانسحاب الاجتماعي.
- عدم تقدير نتائج السلوك.
- مفهوم ذاتي سلبي ومتدني.
- الاتكالية والاعتماد على الآباء والمربين والمعلمين وإظهار الرغبة المستمرة في المساعدة.

- نشاط مفرط وحركة لا حدود لها وتخريب وتمزيق اللعب **(عودة، 2008، ص132)**.

وفي هذا المجال تشير الجمعية الدولية لعسر القراءة International Dyslexia Association إلى أن هناك مجموعة من الاضطرابات الانفعالية والسمات الاجتماعية غير السوية التي تصاحب الأطفال المصابين بعسر القراءة والتي يمكن تلخيصها فيما يلي:

- ✓ قصور في النضج الانفعالي مما يؤدي إلى تدني الصورة الذاتية والثقة بالنفس وعدم تقبل الآخرين.
- ✓ عدم النضج الاجتماعي مما يؤدي إلى أن يصبح الطفل ضمن فئة الطفل الأخرق في المواقف الاجتماعية المختلفة، بمعنى معاناته من قصور في الإدراك والتفاعل الاجتماعي.
- ✓ يعاني الكثير من الأطفال ذوي عسر القراءة من صعوبة في فهم التلميحات الاجتماعية أو أنه قد يسيء فهم الحركات والإشارات الصادرة عن الآخرين "لغة الجسد" في التواصل الاجتماعي.
- ✓ قد تجعل صعوبات اللغة التي تصاحب عسر القراءة من الطفل غير قادر على التواصل اللغوي الصحيح مع أفراد المجتمع الأخرين. فعلى سبيل المثال فإنه يواجه صعوبة إيجاد المفردات والعبارات المناسبة في موقف اجتماعي معين، كما أنه قد يظهر نوعا من عدم الطلاقة أو البطء في الإجابة عن بعض الأسئلة.
- ✓ كما يمكنهم أن يصابوا بالحصر النفسي والقلق المزمن والغضب وحتى الاكتئاب في بعض الأحيان **(السرطاوي وآخرون، 2007، ص ص 112-114)**.

**6- تشخيص صعوبات تعلم القراءة :** ينقسم تشخيص صعوبات القراءة إلى نوعين :

**6-1 التشخيص الرسمي:**

هو الذي يستخدم اختبارات معينة ذات معايير مرجعية لتقويم قدرة الطفل الكامنة للقراءة ومستوى التحصيل فيها، وبشكل عام فإن هذه الاختبارات تشمل على اختبارات فرعية تقيس إدراك معاني

الكلمات وتحليلها وفهمها والعناصر الأخرى المرتبطة بمهارات القراءة العامة مثل التمييز السمعي، أو مزج الأصوات، ومن أهم الاختبارات المقننة اختبارات تشخيص مهارات اللغة العربية، والتي تم تصميمها وفق أهداف منهاج اللغة العربية.

ويصنف "**فتحي الزيات**" اختبارات القراءة الرسمية إلى:

- ✓ الاختبارات المسحية لتحديد المستوى العام للتحصيل القرائي.
- ✓ الاختبارات التشخيصية لتوفير معلومات أكثر عمقا من نواحي القوة والضعف في القراءة لدى التلاميذ.
- ✓ بطاريات الاختبارات الشاملة التي تقيس مختلف المجالات الأكاديمية بما فيها القراءة.

وفي تحليل دقيق ومنظم قام به جاكسون Jackson (1990) توصل إلى أن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في القراءة لديهم صعوبات خاصة في القراءة والتهجئة ومعالجة اللغة، ومن أهم الاختبارات لقياس القراءة، اختبار (ديلرجوردن، Dallerjordar) عربه محمود عبد الله (1998)، وهو مكون من ثلاث اختبارات:

- ✓ اختبار شفوي مؤلف من 13 مستوى يحتوي على 10 كلمات لتحديد مستوى القراءة.
- ✓ اختبار كتابي مؤلف من 17 اختبار فرعيا لكشف صعوبات القراءة البصرية والسمعية.
- ✓ اختبار بصري لكشف القدرة البصرية **(قدي، 2010، ص ص 62 -63)**.

**2-6 التشخيص غير الرسمي:** تمثل الاختبارات غير الرسمية أبسط طرق وأساليب تقويم القراءة بصورة غير رسمية، والتي تعتمد على الملاحظة المباشرة للتلميذ خلال قيامه بالقراءة ، للكشف عن مستواه القرائي وقدراته أو مهاراته في التعرف على الكلمات. ويرى الكثير من الممارسين أن التشخيص غير الرسمي يتميز بالخصائص التالية:

- ✓ يمثل عينة كبيرة من سلوك القراءة في حياة التلميذ الذي يتضح أمام المعلم أثناء مهام التدريس والنشاط والتقويم داخل الفصل وخارجه.
- ✓ يعطي نتائج فترة زمنية طويلة من نشاط القراءة على مدار العام الدراسي.
- ✓ يمكن استخدامه خلال عمليات التدريس اليومي **(الأحرش والزبيدي، 2008، ص197).**

**وتجدر الإشارة إلى أن هناك مبادئ عامة يجب مراعاتها لتشخيص صعوبات القراءة تتمثل فيما يلي:**

- ✓ يجب أن يكون الاختبار التشخيصي أساس اتخاذ القرارات في وضع المناهج، لأن المعلومات المفصلة ضرورية لاتخاذ القرارات فيما يتعلق بكل طفل من حيث كونه فردا.
- ✓ يجب ألا يكون هناك أية مسلمات فيما يختص بفعالية ما سبق تدريسه أو بحفظ الطفل لهذه الدروس واستيعابها.
- ✓ يجب أن يكون التشخيص عملية مستمرة.
- ✓ يجب أن توضع الاختبارات من عينات السلوك الذي يبحث فعلا، فالمعلم لن يعرف مبلغ نجاح الطفل في فهم القراءة الصامتة في اختبار لفهم القراءة الجهرية، فالمعلومات التي تجمع بطريقة غير دقيقة لن تؤدي إلى برامج ناجحة.
- ✓ يجب أن يحاط الطفل علما بمواطن القوة والضعف فيه، وأن يشجع على الجهد الذي يبذله، فلا يصح أن يركز المعلم على الإجابات الخاطئة، فالطفل يستحق أن يكافئ إذا حاول أن ينجز مهمة معينة له بصرف النظر عن صحة إجابته أو خطئها.
- ✓ يجب أن تكون إجراءات التشخيص أقصر ما تكون للحصول على معلومات يوثق بها، ففي معظم نواحي المهارة يكون من الأهم تحديد قدرة الشخص على أداء مهمة ما أكثر من تحديد قوة احتماله أو سرعة تعبه.

- ✓ يجب أن تتسم العمليات بالوضوح والإيجاز في اللغة حتى نضمن فهم الطفل، وعندما تكون درجة الطفل منخفضة في اختبار ما، يمكن إرجاع ذلك إلى ضعفه في المهارة موضع القياس أو نتيجة لسوء فهم التعليمات **(حمزة، 2008، ص ص55-56)**.

**7- برامج وأساليب علاج صعوبات تعلم القراءة:**

لقد تعددت برامج وأساليب علاج صعوبات القراءة لدى الأطفال، وسوف نتناول البرامج والأساليب الأكثر شيوعا وهي:

**7-1 طريقة تعدد الحواس (VAKT):**

تعتمد هذه الطريقة على التعليم المتعدد الحواس أي الاعتماد على الحواس الأربع: حاسة البصر والسمع، والحاسة الحركية، واللمس في تعلم القراءة. فاستخدام أسلوب استخدام الحواس المتعددة في التعليم سوف يعزز من قدرة التلميذ على القراءة ويحسنها، حيث ينطق التلميذ الكلمة، وبهذا يستخدم حاسة السمع ويشاهد الكلمة ويستخدم حاسة البصر، وأن يتتبع الكلمة، ويستخدم الحاسة الحركية فإذا تتبع الكلمة بأصبعه فإنه يستخدم حاسة اللمس.

حيث تستخدم طريقة تعدد الحواس في كثير من الطرق العلاجية منها:

**أ – طريقة فرنالد:**

لا تختلف هذه الطريقة عن طريقة الحواس المتعددة، لأنها تستخدم المداخل الحسية في التعلم؛ وتتكون طريقة فرنالد من أربع مراحل هي:

- ✓ يختار التلميذ بنفسه الكلمة أو الكلمات المراد تعلمها، ويقوم المعلم بكتابتها على الورق ثم يتبع الطفل الكلمة بأصبعه مع نطق حروف الكلمة من خلال تتبعه لها، وبهذا يستخدم حاستي اللمس والحاسة الحركية، والحاسة السمعية عند النطق.

- ✓ يطلب إلى التلميذ تتبع كل كلمة من كلماته مع تعليمه كلمات جديدة من خلال رؤيته للمعلم أثناء كتابة الكلمة.
- ✓ يتعلم التلميذ كلمات جديدة من خلال اطلاعه على الكلمات المطبوعة وتكرارها ذاتيا.
- ✓ التعرف على كلمات جديدة من خلال مماثلتها مع كلمات أخرى تعلمها (التعميم) **(السعيدي، 2009، ص50)**.

ب- **طريقة جلنجهام:**

يهتم هذا الأسلوب بالصوتيات والنطق الصحيح للكلمات وتستخدم فيه طريقة تعدد الحواس، كما يتعلم فيه التلميذ الحروف الثابتة والمتحركة وذلك باستخدام بطاقات مثقبة للحروف الثابتة وبطاقات ملونة للحروف المتحركة ويستخدم في ذلك طريقة من ثلاث طرق:

- ✓ ينطق المدرس الحرف ثم يكرر التلاميذ بعده ثم يعرض عليهم بطاقات تحتوي على الحرف ويطلب منهم معرفة هذا الحرف.
- ✓ يطلب من التلاميذ معرفة الحروف بدون استخدام البطاقات وذلك من خلال سماع صوت الحرف.
- ✓ يقوم المعلم بكتابة الحرف للتلاميذ لكي يروه ثم يكتبوه من الذاكرة.

ويقوم التلاميذ بتكوين كلمات بسيطة من هذه الحروف تشتمل على حرف ثابت ثم حرف متحرك، ثم يقرأ التلميذ الجمل والقصص الصغيرة بعد أن يكون قادرا على كتابة كلمات من ثلاثة حروف **(سالم وآخرون، 2006، ص158)**.

**ت- طريقة الحروف المعدلة:**

وتنقسم هذه الطريقة إلى أسلوبين:

✓ **أسلوب التعلم البدائي للحروف:**

ويعتمد هذا الأسلوب على نطق حرف أو كلمة واحدة على التلاميذ، وهذا يمنعهم من الارتباك أو عدم الانتظام في الهجاء، ثم ينتقل التلاميذ بعد ذلك إلى القراءة بالطريقة العادية.

✓ **نظام التمييز:**

وهذه الطريقة تعتمد على تمييز الحروف المتحركة والغير منطوقة مثل حروف المد في أول الكلمة ووسطها وآخرها **(سالم وآخرون، 2006، ص159)**.

**ث- طريقة التأثير العصبي:**

وهي طريقة تم تطويرها لتناسب الطلبة الذين يعانون من صعوبات شديدة في القراءة ويستخدم هذا الأسلوب نظام القراءة المتزامنة حيث يقوم كل من الطالب والمدرس بالقراءة معا (في نفس الوقت) بصوت عال وقراءة سريعة، وأهم أهداف هذه الطريقة هو قراءة أكبر قدر ممكن ومحتمل من صفحات مادة القراءة في وقت القراءة المخصص **(السعايدة، 2009، ص31)**.

**ج- الطريقة اللغوية:**

تستخدم هذه الطريقة مدخل الكلمة الكلية، ويتم تعليم الكلمات وفق عائلات الكلمة، أو النماذج الهجائية المتشابهة مثل كلمة (موز، جوز)، فالتلميذ لا يتعلم مباشرة العلاقة بين الحروف وأصواتها، لكنه يتعلمها من خلال اختلالات طفيفة في الكلمة، وكلما تقدم التلميذ في الدراسة تقدم له كلمات ذات هجاء غير مألوفة، ويتم تقديمها مرئية **(اللبودي، 2005، ص145)**.

**خلاصة:**

من خلال ما تم عرضه نستنتج أن صعوبات تعلم القراءة تشكل مشكلا خطيرا يهدد التلاميذ على مستوى المدارس، فهي تعتبر من أكثر الصعوبات الأكاديمية شيوعا لدى تلاميذ دوي صعوبات التعلم، بحيث يرى البعض بأنها السبب الرئيسي وراء الفشل الدراسي، ومن هذا المنطلق قمنا بتسليط الضوء

على تلاميذ هذه الفئة بغية الاهتمام بهم والإسهام في توعية المؤسسات المختصة، من اجل وضع التشخيص المناسب ومنه بناء برامج علاجية للحد من هذا المشكل، كما يجب توعية الأولياء لتحقيق العلاج المناسب بحيث يكون لهم دورا هاما في ذلك من خلال تكامل وتضافر الجهود مع المؤسسات المعنية.

# الفصل الثالث

## الذكاء الوجداني

**تمهيد:**

يعتبر الذكاء الوجداني من أحدث أنواع الذكاءات التي ظهرت في مجال علم النفس، حيث أسهم العديد من العلماء في توضيح مفهومه وإبراز مدى أهميته في مختلف نواحي حياة الأفراد على اختلاف أعمارهم وخصائصهم، لا سيما أطفال المدارس على اعتبار أنهم رجال الغد وإطارات المستقبل. لذا وجبت دراسة أثره على هاته الفئة بغية استثماره في تحسين الحياة الشخصية وكذا المستوى الأكاديمي لأفرادها.

**1- مفهوم الذكاء الوجداني:**

**1-1- لغة:**

تعني كلمة **الذكاء** (لغويا) الذهن والعقل والحكمة، وكلمة ذكاء مشتقة من الفعل الثلاثي ذكا، ويذكر المعجم الوسيط في أصل الكلمة: ذكت النار، ذكوا، وذكا، وذكاء أي اشتد لهبها واشتعلت ويقال ذكت الشمس أي اشتدت حرارتها، وذكت الحرب أي اتقدت، وذكت الريح أي سطحت وفاحت وذكا فلان أي سرع فهمه وتوقد **(خوالدة، 2004، ص40)**.

ويعرف قاموس أكسفورد "الوجدان" Emotion بأنها أي اضطراب أو تهيج في العقل أو المشاعر أو العواطف، بمعنى آخر استثارة في الحالة العقلية **(عوض، 2009، ص14)**.

وهي وظيفة تصنف حالة الشخص الداخلية التي تسمى الشعور وما يصاحبها من تغيرات فسيولوجية داخلية وخارجية تسمى الانفعال، حيث أن الشعور هو الخبرة الذاتية التي يدركها الفرد كحالة داخلية، مثل الفرح والحزن. أما الانفعال فهو الحالة الحيوية التي تنتج من التغيرات الفسيولوجية التي تحدث كاستجابة لشعور ما وتميل للمحافظة عليه أو إلغائه، لذلك فإن الوجدان يتكون من قسمين أحدهما خارجي يدعى التعبير الوجداني (وهو الانفعال الذي يظهر كتعبير لشعور داخلي) يلاحظه المحيطون بالشخص، بينما القسم الأخر داخلي لا يمكن ملاحظته ولكنه خبرة ذاتية **(القيسي، 2006، ص396)**.

**1-2- اصطلاحا:**

قام الباحثون في مجال علم النفس بوضع تعاريف مختلفة للذكاء الوجداني، بحيث اختلفت رؤية العلماء لهذا المفهوم الذي يعتبر جديدا نوعا ما؛ فنذكر من بين هذه التعاريف ما يلي:

يعرفه جولمان 1998 بأنه قدرة الفرد على القراءة الوجدانية أو قراءة مشاعر الآخرين حتى يتمكن من تكوين علاقات اجتماعية طيبة، كذلك يتضمن الذكاء الوجداني ضبط النفس والتحكم في نزاعاتنا ونزواتنا وهو قابل للتعلم والتحكم **(حسونة وأبو ناشئ، 2006، ص50)**.

وقد عرفه ماير وسالوفي بأنه: استجابات منظمة تتداخل فيها وتتقاطع عدة أنظمة نفسية فرعية تشمل الأنظمة الفسيولوجية والمعرفية والدافعية والتجريبية. وفي عام 1993 وسع الباحثان تعريفهما للذكاء الانفعالي باعتباره أحد أشكال الذكاء الاجتماعي التي تتضمن القدرة على إدراك عواطف الفرد وعواطف الآخرين، والتمييز بينهما، واستخدام المعلومات العاطفية لتوجيه تفكير الفرد وأفعاله **(جروان، 2012، ص80)**.

أما فؤاد أبو حطب فقد سماه بالذكاء الشخصي وقام بتعريفه بأنه حسن المطابقة بين التقدير الذاتي للمفحوص عن عالمه الخارجي ومحكات موضوعية مرتبطة بتقبل الملاحظة الموضوعية **(الشامي، 2008، ص93)**.

ويضيف جولمان بأنه مجموعة من القدرات المتنوعة التي يمتلكها الأفراد واللازمة للنجاح في جوانب الحياة المختلفة، والتي يمكن تعلمها وتحسينها وتشمل المعرفة الانفعالية وإدارة الانفعالات والحماس والمثابرة وحفز النفس وإدراك انفعالات الآخرين وإدراك العلاقات **(سعيد، 2008، ص11)**.

ويؤكد جولمان بأن مفهوم الذكاء الانفعالي مبني على مفهوم جاردنر في الذكاءات المتعددة كالآتي:

- ✓ الذكاء الشخصي الذاتي.
- ✓ الذكاء الشخصي الاجتماعي **(سعيد، 2008، ص11)** و**(حسين، 2014، ص35)**.

أما إبراهيم عبد الستار فيعرفه بأنه مجموعة من الصفات الشخصية والمهارات الاجتماعية والوجدانية التي تمكن الشخص من تفهم مشاعر وانفعالات الآخرين، ومن ثم يكون أكثر قدرة على ترشيد حياته النفسية والاجتماعية انطلاقا من هذه المهارات، وهو قابل للتعلم والاكتساب من خلال التدريب والمران **(نوفل، 2007، ص81)**.

وأيضا ذكر **العيتي (2006)** بأن الذكاء العاطفي هو التغيير من أنماط التفكير ومن طريقة النظر إلى الأمور بحيث نولد في نفوسنا أكبر قدر ممكن من المشاعر الايجابية ولأطول فترة ممكنة **(ص19)**.

ويعرف أيضا بأنه القدرة على تقديم نواتج إيجابية في علاقة الفرد بنفسه وبالآخرين، والنواتج الايجابية تشمل النجاح في الدراسة والعمل والحياة **(علي، 2011، ص243)**.

وأشار **خوالدة (2004)** أن الذكاء الوجداني هو القدرة على فهم الآخرين والتصرف الحكيم في العلاقات الإنسانية **(ص40)**.

أما أبراهام Abraham1999 فيعرفه بأنه القدرة على استخدام المعرفة الانفعالية لحل المشكلات من خلال الانفعالات الايجابية، كما ذكر أنه مجموعة من المهارات التي تعزى إليها الدقة في تقدير وتصحيح مشاعر الذات واكتشاف الملامح الانفعالية للآخرين واستخدامها من أجل الدافعية والانجاز في حياة الفرد **(سلامي، 2016، ص 165)**.

ويصفه (Bar-on,2005) بأنه مجموعة منظمة من المهارات والكفايات الغير معرفية في الجوانب الشخصية والانفعالية والاجتماعية، والتي تؤثر في قدرة الفرد على معالجة المطالب والضغوط البيئية، وهو عامل مهم لتحديد قدرة الفرد على النجاح في الحياة **(أبو هاشم، 2008، ص170)**.

ويعد أيضا منظومة ذاتية متعددة للعواطف والشخصية والقدرات الاجتماعية المترابطة التي تساعدنا في التعامل مع المتطلبات اليومية **(أبو رياش وآخرون، 2006، ص 290)**.

ويعرفه هندري ويزنجر بأنه الاستخدام الفطري والتلقائي للعواطف والأحاسيس الإنسانية إلى الدرجة التي تمكننا من ترشيد تفكيرنا وتهذيب سلوكنا وتعظيم محصلة تفاعلنا مع الآخرين والأحداث والمواقف التي تواجهنا على مدار حياتنا **(أبو النصر، 2008، ص108)**.

وقد لوحظ عدة ترجمات عربية لمصطلح Emotionnal Intelligence، فإلى جانب الذكاء الوجداني، هناك الذكاء العاطفي وذكاء المشاعر و...، ورغم أن الترجمة الحرفية للمصطلح هي الذكاء الانفعالي، إلا أن هذه الترجمة قد يساء فهمها لدى الذين يميلون إلى حصر مصطلح "انفعال" في جوانبه غير السارة أو المرضية كالخوف والحزن والغضب، وحصر اصطلاح "العواطف" في جوانب الانفعالات السارة كالسرور والحب، لذلك نجد أن مصطلح الذكاء الوجداني هو الأكثر تقبلا وانتشارا لدى جميع الأوساط **(نخبة من المتخصصين، 2008، ص ص13_16)**.

**2- التطور التاريخي لمفهوم الذكاء الوجداني :**

رغم أن مفهوم الذكاء الوجداني يعد جديدا نسبيا، إلا أن جذور هذا المفهوم تعود إلى قرون عديدة بدأت تقريبا منذ مائتي عام قبل الميلاد،

فعندما بدأ علماء النفس في التفكير والكتابة عن الذكاء الوجداني ركزوا على الجوانب غير المعرفية، وقد قام " تشالز داروين" Charles Darwin بالتعرض لهذا الموضوع منذ عام 1837، ونشر أول كتاب عام 1871، حيث تعرض لموضوع " التعبير الوجداني" (العاطفي) الذي يلعب دورا هاما في السلوك التوافقي الذي يظل بديهية حقيقية وهامة للذكاء الوجداني حتى الآن **(السمادوني، 2007، ص31)**.

ويعتبر بعض التربويين أن ثورندايك هو أول من أشار إلى أحد جوانب الذكاء الانفعالي وهو الذكاء الاجتماعي بمعنى القدرة على فهم الناس والتعامل معهم **(العويدي، 2013، ص369)**.

حيث قدم نظريته عن الذكاء، والتي ميز فيها بين ثلاث أنواع من الذكاء هي: الذكاء المجرد "المهارات اللغوية والرياضية"، والذكاء العملي "التعامل مع الأشياء"، والذكاء الاجتماعي "مهارات التعامل مع الآخرين" **(حسن، 2007، ص18)**.

واهتم سبيرمان في عام (1927) بالذكاء الوجداني حين اقترح ما أسماه بالعلاقة السيكولوجية بين أنواع العلاقات العشر التي تؤلف قانون إدراك العلاقات، وقد عرفها سبيرمان "بأنها القدرة على إدراك أفكار ومشاعر الآخرين من حوله عن طريق التمثيل بينها وبين عالمه الداخلي" **(حسن، 2007، ص18)**.

كما قدم وكسلر عام (1940) إرهاصاته للذكاء الوجداني، منذ اعتبر أن العوامل الوجدانية هي المؤشر الأكبر على نجاح الفرد في حياته وأنها تمثل القدرة العامة للفرد على السلوك الهادف الفعال والتفكير المنطقي **(حسين، 2014، ص58)**.

بعد حوالي سبع عشرة سنة، قدم جيلفورد Guilford عام (1956) نظرية متقدمة للذكاء المتعدد (Multiple Intelligence) تتضمن الذكاء اللغوي والموسيقي والشخصي. ثم طور هذا النموذج عام (1967) حيث أشار إلى المحتوى السلوكي على أنه معلومات تتسم في جوهرها بأنها معلومات غير لفظية تشمل التفاعل الذي يتطلب الوعي بمدركات الآخرين وأفكارهم ومشاعرهم وانفعالاتهم **(العويدي، 2013، ص370)**.

وقد قسم فؤاد أبو حطب (1973) الذكاء إلى ثلاثة أنواع، معرفي، اجتماعي ووجداني، إلا أن هذا التصنيف الثلاثي لم يستمر ففي عام 1978 قسم الذكاء إلى سبعة أنواع وهي: الذكاء الحدسي، الحركي، الإدراكي، الرمزي والسيمانتي، الشخصي، على أنه حسن المطابقة بين التقرير الذاتي للفرد وبين محكات موضوعية تقبل الملاحظة الخارجية وبهذا المعنى يمكن تقدير الذكاء الشخصي كميا وكيفيا بالفرق بين التقرير الذاتي والمحك، وكلما قل هذا الفرق دل ذلك على زيادة الذكاء الشخصي.

وقد تم تدريس مبادئ الذكاء الوجداني عام 1978 في بعض المدارس العليا عن طريق تطوير مناهج العلوم الإنسانية وإدخال مناهج عن التعلم العاطفي والاجتماعي والذكاء الشخصي وكان الهدف رفع مستوى المفاهيم العاطفية والاجتماعية **(الشختور، 2008، ص27)**.

بدأ الاهتمام الفعلي بالذكاء الانفعالي في العصر الحديث على يد هوارد جاردنر (1983) في نظريته عن الذكاءات المتعددة التي لفت النظر فيها إلى الاهتمام بالجوانب غير المعرفية للذكاء العام أو ما يسمى بالذكاء الأكاديمي، وكان من بين الذكاءات السبعة التي اقترحها جاردنر ما أسماه بالذكاء البينشخصي (بين الأفراد)، والذكاء الداخل الشخصي (داخل الفرد) وهما يكونان الذكاء الوجداني لدى الأفراد **(الزحيلي، 2011، ص237)**.

وقد ظهرت الإشارة إلى مفهوم الذكاء الوجداني في علم النفس لأول مرة عام 1989 في مقال كتبه غرينسبن بعنوان الذكاء الانفعالي، نشر في الجزء التاسع من كتاب فيلد وآخرون بعنوان " التعلم والتربية من مفهوم التحليل النفسي"، وقد قدم في هذا المقال نموذجا موحدا لتعلم الذكاء الوجداني وفقا لما تذهب إليه نظرية بياجيه في النمو المعرفي ونظرية التحليل النفسي والتعلم الانفعالي **(أبو عمشة، 2013، ص50)**.

وبدأ الاهتمام المعاصر بالجوانب الوجدانية غير المعرفية للذكاء في عام (1985)، حينما كتب في إحدى رسائل الدكتوراه بالولايات المتحدة الأمريكية مصطلح الذكاء الوجداني، ويبدو هذا أول استخدام أكاديمي لهذا المصطلح.

وبعد ذلك بحث كل من ماير وسالوفي (1990) Mayer & Salovey الفروق بين قدرة الأفراد على تحديد انفعالاتهم والتحكم فيها، وحل المشاكل الانفعالية، وطورا اختبارين لقياس ما يسمى بالذكاء الوجداني **(محمد، 2009، ص22)**.

وفي عام 1994 بدأ العالم الأمريكي دانيال جولمان Daniel Golman بكتابه عن التعليم الوجداني أو معرفة القراءة والكتابة الوجدانية، وذلك بعد ما قرأ عن الانفعالات بصفة عامة، وزياراته المتكررة للمدارس ليتعرف على ما يقدم من برامج تؤدي إلى التعلم الوجداني، وقراءته أيضا لأعمال ماير وسالوفي بصفة خاصة، ثم غير كتابه عام 1995 ونشره باسم الذكاء الوجداني وتضمن معلومات عن العواطف والمشاعر والمخ ومن هنا تزايدت مؤلفاته المرتبطة بالذكاء الوجداني **(سعيد، 2008، ص18)**.

وقدم (Bernt , 1996) مقالا بعنوان "الذكاء الوجداني: المكونات والارتباطات"، في المؤتمر السنوي لرابطة علم النفس الأمريكية (APA)، أوضح فيه أنه لا يوجد تعريف أو تحديد مقبول لمفهوم الذكاء الوجداني، مع ندرة وجود مقاييس مناسبة له، واعتبر أن الذكاء الوجداني بمثابة أسلوب للإدراك، مؤكدا أن هذا الأسلوب يرتبط ارتباطا مرتفعا بكل من الصحة النفسية، والرضا والقناعة الشخصية، والدفع الشخصي للفرد والابتكار **(أبو هاشم، 2008، ص160)**.

يتضح مما سبق أن الذكاء الوجداني لا يعد مفهوما جديدا، لكنه مفهوم له جذور تاريخية على اعتبار أن الباحثين نظروا إلى الذكاء نظرة واسعة وأكدوا أهمية الجوانب غير المعرفية للذكاء في التكيف والنجاح في الحياة **(سعيد، 2008، ص18)**.

**3- طبيعة الذكاء الوجداني:**

بالرغم من أن مفهوم الذكاء الوجداني قد انطلق بفاعلية في مجال علم النفس، إلا أن الدراسات التي تناولت هذا المفهوم قليلة نسبيا بالمقارنة مع أي متغير آخر وقد يرجع ذلك إلى أن مفهوم الذكاء الانفعالي مايزال يكتنفه بعض الغموض.

ويرى ماير وآخرون 2001، أن نموذج الذكاء الانفعالي ينطلق من فكرة أن الانفعالات تتضمن معلومات متعلقة بالعلاقات، فعندما تتغير علاقة شخص ما بشخص آخر أو شيء، فإن انفعالاته

أيضا تتغير تجاه هذا الشخص أو الشيء أو الموضوع؛ هذه العلاقات سواء كانت آنية، متذكرة أو حتى متخيلة تكون مترافقة مع إشارات شعورية تسمى "الانفعالات". وبالتالي فالذكاء الانفعالي هو مهارة معرفة معنى الانفعالات، والعلاقات فيما بينها واستخدامها كقاعدة في التفكير وحل المشكلات.

وتشير(letor,2003) إلى أن بنية الذكاء الانفعالي تتقاطع مع بنية الذكاء الاجتماعي (ثورندايك 1920) والذكاءات الشخصية والبين الشخصية (جاردنر 1983) والذكاء التطبيقي (سترانبرج وسميث 1984) والذكاء الناجح (ستارنبرج 1996)، وأن الذكاء الانفعالي يتلاءم مع التيارات الفكرية التي تسعى إلى التقريب مابين الفكر والانفعال **(بن خليفة، 2010، ص30)**.

وأشار حسين (2005) بأن هناك سبع قدرات حاسمة وقوية ترتبط ارتباطا مباشرا بالذكاء الانفعالي وهي على النحو التالي:

- ✓ الثقة وهي الإحساس بالسيطة على الجسد، والتعامل معه، والتمكن من التصرف والتعامل مع العالم المحيط به.
- ✓ الإحساس بأن اكتشاف الأشياء أمر إيجابي يملأ النفس بالسرور.
- ✓ امتلاك الرغبة والقدرة معا في أن تكون مؤثرا، وهذه القدرة ترتبط بالشعور بالكفاية والفاعلية في التعامل مع الآخرين.
- ✓ قدرة الفرد على تغيير الانفعال، والتحكم فيه، والإحساس بأن هذا الانضباط نابع من داخله.
- ✓ القدرة على عمل توازن في نشاط الجماعة بين الاحتياجات الشخصية واحتياجات الغير.
- ✓ القدرة على الإحساس بأنه يعي ذاته، ويمتلك القدرة على التواصل مع الآخرين، وتكوين علاقات ناجحة معهم.

- ✓ حب الاستطلاع والإصرار.
- ✓ السيطرة على النفس **(سعيد، 2008، ص20)**.

**4- علاقة الذكاء الوجداني بالذكاء العقلي:**

يذكر كل من ريتش وجولمان (Reich & Golman, 1999) وستوفت (Stufft ,1996) أن الفروق بين الذكاء العام والذكاء الوجداني، في أن الذكاء العام لا يتم تعلمه أو تدريسه كما أن له جانبا وراثيا وآخر بيئيا وله نسبا للذكاء، أما الذكاء الوجداني يمكن تعلمه ويدرس، كما أن ليس له نسبا للذكاء، وأوضح جونز وداي (Janse& Day, 1997) أن هناك تمايزا بين الذكاء العام والذكاء الوجداني حيث أن الذكاء العام يختص بإضافة الحلول للمشكلات التي تقابلنا، بينما الذكاء الوجداني يعمل على تنظيم وتوضيح مشاعرنا ومشاعر الآخرين واستعمالها في حل تلك المشكلات .

ويرى الدر (Eldar, 1997) أن الذكاء الوجداني يختلف عن الذكاء العقلي أو الذكاء العام، فالذكاء الوجداني يحدد درجة نجاح الفرد في تطبيق حكم جيد، وفهم للمواقف في تحديد الاستجابة الانفعالية أو الشعورية لهذه المواقف، بينما الذكاء العقلي يحدد ما إذا كانت استجاباتنا العاطفية أو الانفعالية مبررة عقليا أم لا؟ ويضيف أن المعرفة والتفكير هما مفتاح الانفعال والدافعية، حيث يمكن تغيير المشاعر والدافعية من خلال إحلال فكرة عقلية محل فكرة أخرى، ويميز كل من هبتر (Hpteer, 1991) ولابس (Laabs, 1997) بين الذكاء العقلي IQ بوصفه ضروريا للنجاح في المدرسة والجوانب المرتبطة بالنجاح الأكاديمي، والذكاء الوجداني EQ وهو ضروري للنجاح في مواقف الحياة والإدارة، ويرى هاماتشك ( Ham-Achek , 2000) أن الذكاء العقلي يشير إلى ما يأخذه الفرد من البيئة في صورة معلومات ومعارف ومهارة حل المشكلات ، بينما الذكاء الانفعالي يشير إلى ما يعيده الناس للبيئة من خلال التحكم بالذات وزيادة الحساسية لمشاعر ووجهات نظر الآخرين، والعلاقات الاجتماعية المتطورة، والنظر إلى الأسباب الداخلية التي أدت إلى ظهور مشكلة ما **(القاضي، 2012، ص51)**.

**5- الأساس النيورولوجي للذكاء الوجداني:**

لكي نفهم المنظومة الوجدانية في المخ الإنساني لابد من فهم الجانبين الأساسيين في المنظومة:

- ✓ الببتيدات (Peptides): وهي الجزيئات التي تنقل المعلومات الانفعالية.
- ✓ منظمات الانفعال (the Emotion Régulations): وهي أجزاء الجسم والمخ التي تستثير وتنظم الانفعالات.

5-1 **الجزيئات الناقلة للانفعالات (الببتيدات):** توصل "كانديس بيرت" عالم الأعصاب ورائد هذا المجال إلى "شبكة الاتصالات الجسدية النفسية" والتي تلعب دورا هاما في الذكاء الوجداني وتتمثل في الجزيئات الكيميائية –وهي سلسلة من الأحماض الأمينية– ومستقبلاتها الحسية، وكلاهما يعد من الناحية النظرية الروابط الكيميائية بين الانفعالات، كما أن البيبتيد –كجزيء كيميائي– يمكن أن يكون تركيبات متنوعة، ولكل تركيبة وظيفة معينة في المخ والجسم تبعا لنوعية الجزيئات الكيميائية المكونة لها وكذلك تبعا لنظام التركيبة الكيميائية.

فمثلا يتم إفراز الكورتيزول عندما يشعر الفرد بالتهديد أو الخطر وهو بدوره ينشط الغدد فتقوم بإفراز الأدرينالين فتنشط الاستجابة الدفاعية المهمة في المخ والجسم لتتناسب مع شدة الخطر.

أما الادروفينات فتزيد من الشعور بالسعادة وتخفف من الشعور بالألم. وكذلك الكاتيكولامينات التي تشمل الأدرينالين والنورو_أدرينالين وهي كيمياويات عصبية تفرز من خلال المنطقة النحاسية وذلك لحشد الجسم لحالات الطوارئ. أما السيروتونين فيساعد على التغلب على الإحساس بالهموم والضغوط **(حسن، 2007، ص ص25- 26).**

5-2 **منظمات الانفعال:** يشترك في تنظيم الانفعال المكونات التالية:

- ❖ **الجهاز اللمبي Limbic System:** هو الذي يتحكم فينا حين تسيطر علينا النزوات والانفعالات، كالغضب أو الحب أو الخوف؛ ويحمل الجهاز اللمبي مستقبلات الجزيئات

الكيميائية وينظم التكوين الشبكي الموجود في جذع المخ المعلومات الحسية الواردة ليشكل مستوي الانتباه. ويتميز الجهاز العصبي اللمبي بقوة كافية تجعله يفوق كلا من التفكير المنطقي ونماذج الاستجابة الطبيعية لجذع المخ. ويتكون الجهاز اللمبي من:

أ- **اللوزة Amygdala:** إن الأمجيلادا هي البناء الأساسي في الجهاز العصبي اللمبي المسؤول عن معالجة الجانب الوجداني من السلوك، والمركز المتخصص في المخ للاحتفاظ بالمشاعر، فهي بمثابة جهاز الإنذار الوجداني حيث أنها تكتشف وتستجيب للأحداث المهددة، فبمجرد أن يقابل الشخص أشياء مخيفة في محيطه، تستثار اللوزة وتنشط مناطق مجاورة في الدماغ والتي بدورها تنتج استجابة مرتبطة بالخوف مثل: التنفس السريع، تسارع نبضات القلب، تغير في ضغط الدم، إفراز الهرمونات وتعبيرات انفعالية في الوجه**(Reeve,2013, p75)**، ومن ثم فإنها تتحكم في كثير من أفعالنا حتى قبل أن يتخذ المخ المنطقي والقشرة الجديدة أي قرار، وإن بؤرة الذكاء الوجداني تتمثل في المهام التي تقوم بها الأمجيلادا متداخلة مع نشاط القشرة المخية الجديدة، وتظهر أهميتها في كونها الجزء المتخصص في الأمور الانفعالية **(حسن، 2007، ص29)**.

إن عمل اللوزة يوضح كيفية تأثير العواطف على التفكير، فإذا كان الاتصال بين اللوزة والقشرة المخية ناضجا وسليما فإننا نستطيع التحكم في الاستجابات التي ترسلها اللوزة من رسائل حيث تستطيع القشرة المخية أن توقف استجابة الهجوم، أما إذا كان نشاط اللوزة سابقا للنشاط التحليلي فيصعب التركيز والتعلم **(عثمان، 2016، ص46)**.

**ب- قرن آمون Hippocampus:** تتصل اللوزة بقرن آمون وهو بحجم أصبعين ووظيفته تحويل الخبرات الهامة من الذاكرة قصيرة المدى إلى الذاكرة طويلة المدى حتى يتم تخزينها في القشرة المخية (اللحاء). ويمكن أن نتصور أن وظيفة اللوزة هي معالجة المعلومات الذاتية الوجدانية لخبرة ما أو

حدث ما، ونتصور أن وظيفة قرن آمون هي معالجة المعلومات الموضوعية لذات الخبرة أو الحدث مثل زمن حدوثه، مكان حدوثه، محدداته الموضوعية.

وعلى ذلك فإن اللوزة وقرن آمون معا يشكلان قوة الذاكرة من الناحيتين الذاتية والموضوعية، فقد يحدث لشخص ما أن يتعرض لموقف مؤلم يؤدي به إلى الخوف من الخبرة المؤلمة، ويترتب على ذلك أن ينمو لدى هذا الشخص اتجاها نحو تجنب العناصر المكونة للموقف المؤلم، لأنها تستثير لديه مشاعر الخوف دون أن يعرف سببا لهذا التجنب، وقد يحدث بعد سنوات أن تجتمع بعض هذه العناصر المكونة للموقف المؤلم، وهنا تستثير الذاكرة الوجدانية القوية الخبرات الفعلية الباهتة للموقف المؤلم **(الأعسر وكفافي، 2000، ص ص195-196).**

**ت- المهاد Thalamus:** هو أحد المكونات الأساسية في الجهاز اللمبي، ويعتبر مركز تنظيم المعلومات الحسية التي ترد من الدماغ، فقد تبين أن الإشارات الحسية القادمة من الحواس تسير أولا من المخ متجهة إلى المهاد ثم تتجه عبر اتصال منفرد إلى اللوزة التي تسمح له بإرسال رسالة سريعة ومحددة عند وجود خطر أو تهديد وهذه الإشارة تستفز سلوك أو استجابة سريعة ذات شحنة انفعالية ولكن سرعتها تسبق فهم الانسان لما يحدث بدقة الذي لا يتم إلا عندما تخرج إشارة ثانية من المهاد لتستقر في القشرة المخية. وهذا التفرع يسمح للوزة بأن تكون هي البادئة بالاستجابة قبل استجابة القشرة المخية التي تفكر مليا في المعلومات التي تصلها عبر مستويات عدة لدوائر المخ العصبية قبل أن تدركها تماما لتبدأ استجابتها لها.

هذه الآلية هي المسؤولة عن الانفجار الانفعالي في مواقف الحياة اليومية دون تدبر، فكم مرة نقوم باستجابة سريعة دون تفكير تجاه موقف ما منساقين وراء ما يسمى بـ "انفعال ما قبل الإدراك"، ثم نتمنى لو أننا لم نتصرف بتلك الطريقة بعد أن تكتمل لدينا الرؤية الشاملة للموقف، وعليه يكون المهاد

مركز الانفعالات القوية بينما اللحاء (القشرة المخية) هو مركز التعقل الهادئ **(عثمان، 2016، ص48)**.

**ث- ما تحت المهاد Hypothalamus:** ويقع تحت المهاد وهو يتحكم في العديد من الوظائف الحيوية لذا يسمى أحيانا حارس الجسم، كما يلعب دورا هاما في تنظيم البيئة الداخلية حين يشعر بالتغيرات، كما يطلق عليه مركز الضغط نظرا لدوره الهام في تأهيب الجسم للسلوك، ولأنه يساعد في التصدي لأنواع عديدة ومختلفة من العدوان فحين يجد المخ نفسه عاجزا أمام تهديد من الخارج يقوم الهيبوثلاميس بتنشيط استجابة اضرب أو اهرب وذلك بتنشيط جهاز الغدد الصماء **(حسن، 2007، ص31)**. كما أنه ينظم مجموعة من الوظائف البيولوجية الهامة، التي من أهمها الأكل والشرب والوظيفة الجنسية **(Reeve, 2013, p73)**.

ج- **القشرة المخية The cortex:** تشكل القشرة المخية 85 %من الحجم الكلي للمخ، وهي صفحة ضخمة من النسيج العصبي ذات تلافيف عميقة حول الجهاز اللمبي، وتنتظم القشرة المخية في عدد لا يحصى من الشبكات العصبية المتصلة التي تتميز باستجابة فائقة السرعة لمتطلبات المنبهات الخارجية تبعا لطبيعتها إما في الشق الأيمن أو الشق الأيسر **(الأعسر وكفافي، 2000، ص197)**.

وتمثل القشرة المخية الجديدة –وهي عبارة عن عدد من الطبقات الجديدة من خلايا المخ أعلى الطبقتين الرقيقتين من قشرة المخ- الجزء المفكر في المخ، حيث ترتب ما يأتيها عن طريق الحواس وتفهمه، كما نجد أن لها أهمية خاصة بالنسبة لفهم الذكاء الوجداني لأنها تمكننا من الإحساس بمشاعرنا، بل وتجعل عندنا نوعا من البصيرة بحيث تحلل سبب إحساسنا بالأشياء بطريقة معينة مما يجعلنا نتخذ موقفا مناسبا بشأنها، بمعنى أن المشاعر يسبقها الكثير من الأفكار.

وإذا نظرنا إلى المخ من أعلى نرى شقا عميقا يقسم المخ إلى نصفين متماثلين تقريبا، لكل منهما وظائف محددة تختلف عن وظائف النصف الآخر، وقد أكدت العديد من البحوث على أهمية النصف

الكروي الأيمن بالنسبة للجوانب الوجدانية والسمات الشخصية ودوره التنظيمي المرتبط بالنواحي الانفعالية، فهو يتناول الجانب الانفعالي من المعطيات الحسية، الوجه، الحركة، اللغة، التلميحات، كيف يتم الاتصال. كما أنه يتناول الجوانب السلبية التي تؤدي للانسحاب مثل الخوف والتقزز، أما النصف الكروي الأيسر فليس له دخل بالسمات الشخصية من حيث عملها ووظيفتها ووجهتها، ولكن بهيمنته على الوظائف المعرفية يبدو أن له دورا غير انفعالي تماما ولكنه يمارس نوعا من الضغط على النواحي الوجدانية في الشخصية، كما أنه يتناول الجانب الموضوعي كالتواصل مثل ما الذي قيل، والجوانب الإيجابية التي تؤدي للإقدام مثل المزاح والضحك **(حسن، 2007، ص ص32-34)**.

## 7- النماذج المفسرة للذكاء الوجداني:

صنفت النماذج المفسرة للذكاء الوجداني إلى صنفين هما نماذج القدرات والنماذج المختلطة، وقبل البدء بذكر النماذج المفسرة للذكاء الوجداني (نموذج القدرات – النموذج المختلط) لابد من ذكر الفرق بين نماذج القدرة والنماذج المختلطة كالآتي:

**الجدول (02) يبين الفرق بين نماذج القدرة والنماذج المختلطة. (القاضي، 2012، ص41)**

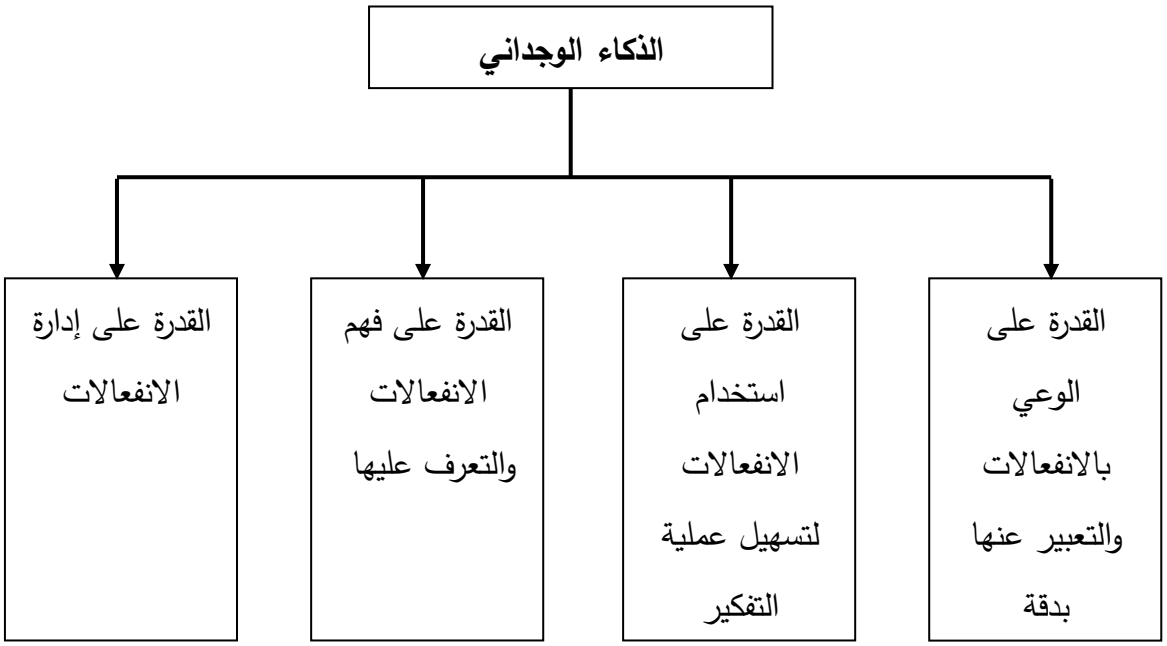
| | النماذج المختلطة (نماذج السمات) | نماذج الأداء (القدرة) |
|---|---|---|
| 1 | مقاييسها مصممة بطريقة التقرير الذاتي بحيث تعكس تفضيلات شخصية أو ميولات فردية لا تخضع للصحة والخطأ المطلق. | مقاييسها مصممة بحيث يكون هناك إجابة واحدة صحيحة وتناسب المسألة المعروضة. |
| 2 | يستخدم لقياسه اختبارات الأداء المميز. | يستخدم لقياسه اختبارات الأداء. |
| 3 | هناك عدد كبير من أدوات القياس، بحسب تعدد مظاهر هذه النماذج. | هناك عدد قليل من أدوات القياس، تركيباتها الرئيسية ضئيلة العدد. |
| 4 | تتعلق بالشخصية. | لا تتعلق بالشخصية. |
| 5 | لا تتعلق بالذكاء العقلي أو المعرفي. | تتعلق بالذكاء العقلي أو المعرفي. |
| 6 | ثابت عالي في الثقة. | ثبات الثقة تتراوح من منخفض إلى مرتفع. |

### 6-1 نموذج القدرة: نموذج ماير وسالوفي Mayer & Salovey:

إن النموذج الذي أعده "ماير وسالوفي" 1990 لتحليل الذكاء الوجداني قد إتخذ منحى القدرة، وأجريت عليه عدة بحوث سواء من قبل الباحثين أو الاشتراك مع باحثين اخرين معهم، وقد ظهرت تلك النظرية بعد التحقق التجريبي من نموذجهما عام 1997 والذكاء الوجداني كقدرة عقلية هو النظرة المثلى "لماير وسالوفي" حيث تم تعريفه نظريا بطريقة تجعله أكثر تميزا عن الذكاء التقليدي (المعرفي)، فعلى سبيل المثال عندما نقارن الذكاء الوجداني بالذكاء الاجتماعي، نرى أن الذكاء الوجداني أوسع من الذكاء الاجتماعي حيث يتضمن المشاعر الداخلية الخاصة بالنمو الشخصي، ومن ناحية أخرى أن

الذكاء الوجداني يركز على الجوانب الانفعالية (العاطفية) للمشكلات مقارنة بالذكاء الاجتماعي الذي يركز على الجوانب الاجتماعية.

وقد أوضح ماير وسالوفي (1997) أن الذكاء الوجداني يشتمل على أربع مهارات (قدرات) رئيسية كما هي موضحة بالشكل التالي:




**شكل (01) يوضح مكونات الذكاء الوجداني وفق نموذج القدرة حسب "ماير وسالوفي"**

**(السمادوني، 2007، ص ص106 – 107).**

ويندرج ضمن كل قدرة من القدرات الموضحة في الشكل، أعلاه مجموعة من القدرات الفرعية سنوضحها فيما يلي:

**أ- القدرة على الوعي بالانفعالات والتعبير عنها بدقة:**

وتعني قدرة الفرد على التعبير عن الانفعالات من خلال ملامح الوجه أو التلميحات أو الإشارات، وينعكس ذلك في معرفة الشخص مكنونات مشاعره والوعي بالذات، والتعرف على كيفية مشاعره تماما. وتعتبر هذه القدرة أهم مكون من مكونات الذكاء الوجداني، وبدونها لا يتكون الذكاء الوجداني، ويضم هذا المكون الأساسي للذكاء العاطفي أربع قدرات متمايزة متطورة بصورة تدريجية ابتداء من سن الرضاعة وهي:

- ✓ تحديد الانفعالات التي تنطوي عليها الحالات البدنية للفرد ومشاعره وأفكاره.
- ✓ تحديد الانفعالات لدى الأشخاص الآخرين والانفعالات التي تثيرها الأعمال الفنية والتصميمات وغيرها من خلال اللغة المنطوقة والصوت والمظهر والسلوك.
- ✓ التعبير عن الانفعالات بدقة، والتعبير عن الحاجات المرتبطة بها.
- ✓ التمييز بين التعبيرات الصادقة وغير الصادقة أو الدقيقة وغير الدقيقة عن المشاعر

**ب- القدرة على استخدام الانفعالات وتوليدها لتسهيل التفكير (توظيف الانفعالات):**

تعني هذه القدرة الدقة والكفاءة في ربط الانفعالات وأحاسيس أخرى كالإحساس باللون مثلا، والقدرة على استخدام الانفعالات لتغيير انطباعات الشخص نحو الأشياء أو لتحسين التفكير في الموضوعات وتضم هذه القدرة أربع قدرات تنطوي على عمليات نفسية أكثر تطورا وتعقيدا من القدرة الأولى وهي:

- ✓ استخدام الانفعالات للمعلومات المهمة لتحسين التفكير في الموقف.
- ✓ توليد الانفعالات الحية التي يمكن أن تيسر عملية التذكر واتخاذ القرار.
- ✓ التأرجح بين عدة انفعالات لرؤية الأمور من عدة زوايا.
- ✓ استخدام الحالة المزاجية لتسهيل توليد الحلول المناسبة.

**ت- القدرة على فهم وتحليل الانفعالات:**

تعني هذه القدرة قدرة الشخص على تحليل الانفعالات وتسميتها، والقدرة على فهم التغيرات التي تحدث للانفعالات المشابهة، والقدرة على فهم المشاعر المركبة في القصص، وتضم هذه القدرة القدرات الأربعة التالية:

- ✓ تسمية الانفعالات والتمييز بين التسميات المشابهة وانفعالاتها.
- ✓ تفسير المعاني التي تحملها الانفعالات من حيث العلاقات، مثل الشعور بالحزن الذي يترافق غالبا مع الخسارة أو الفقد.
- ✓ فهم الانفعالات المركبة مثل الغيرة والتي تشتمل على الغضب والحسد والخوف، وأيضا الانفعالات المتنافسة كالجمع بين الحب والكراهية لدى شخص ما.
- ✓ ملاحظة التعبير في الانفعالات سواء من حيث الشدة مثل شدة الغضب أو من حيث النوع مثل تغيير الانفعالات من الحسد إلى الغيرة مثلا.

**ث- القدرة على إدارة الانفعالات:**

وتعني القدرة على تنظيم العواطف وإدارتها لتحفيز النمو العقلي والعاطفي ويضم هذا المستوى الأرفع من مستويات الذكاء القدرات التالية:

- ✓ الانفتاح أو التقبل للمشاعر السارة وغير السارة.
- ✓ الاقتراب أو الابتعاد من انفعال ما بشكل تأملي.
- ✓ الملاحظة المتأملة للانفعالات الذاتية وانفعالات الآخرين من حيث درجة وضوحها وتأثيرها، ونمطيتها ومعقوليتها.

- ✓ إدارة انفعالات الذات والآخرين عن طريق تهدئة الانفعالات السلبية وتقوية الانفعالات الايجابية دونما كبت أو تضخيم المعلومات التي تنقلها أو توحي بها **(السمادوني، 2007، ص ص108-110)**.

وقد لاحظ الباحثان البعد التطوري في ترتيب القدرات والمهارات التي تضمنها النموذج بحيث وضعاها في أربعة مستويات بناء على طبيعة العمليات النفسية التي تنطوي عليها. فجاءت القدرة على إدراك العواطف والتعبير عنها في المستوى الأدنى، بينما جاءت القدرة على التنظيم التأملي الواعي للعواطف في المستوى الأعلى. كما أنهما تدرجا في ترتيب القدرات الفرعية أو المهارات التي يتضمنها كل مستوى من المستويات الأربعة بدءا من تلك التي تظهر في مرحلة مبكرة من النمو وانتهاءا بتلك التي تظهر في مراحل لاحقة من مراحل النمو. كما أشارا إلى أن تلك القدرات التي تظهر في مرحلة النمو المبكرة تكون متمايزة عن بعضها البعض، وتبرز الفروق بين المستويات الأربعة بشكل واضح، بخلاف تلك القدرات التي تظهر في مرحلة متأخرة والتي تعكس إطارا متكاملا لشخصية الراشد وتكون أقل تمايزا فيما بينها عبر المستويات الأربعة. كما أن كل قدرة من القدرات الواردة في النموذج تنطبق على العواطف الداخلية للفرد ولدى الآخرين، وأن الأفراد الأذكياء عاطفيا متقدمون بسرعة أكثر في نموهم بالنسبة للقدرات المحددة ويتقنون عددا أكبر منها **(جروان، 2012، ص101)**.

**2-6 النماذج المختلطة:**

**أ- نموذج دانيال جولمان (1996):** يشير جولمان (2000) أن الذكاء الوجداني هو الأساس الذي يبنى عليه أي نوع من الذكاءات، وهو القدرة الفعلية التي يحتاجها الفرد أكثر للنجاح والسعادة في الحياة، وإن المهارات الوجدانية قابلة للتعلم من خلال التدريبات الوجدانية المتلقاة، ومدخل جولمان للذكاء الوجداني يبدأ بملاحظة الوعي بالمزاج العام،، والأفكار تجاه هذا المزاج والملاحظة المحايدة للحالة الوجدانية التي تنطوي على معرفة متى نستجيب للمشاعر الداخلية، وإذا لم ندرك مشاعرنا لن

نستطيع إدراك مشاعر الآخرين، وكلما كان الفرد واعيا بذاته كان قادرا على الوعي حتى بالمستويات المنخفضة من الأحاسيس والتي نسميها بالحدس. ويرى جولمان أن الذكاء الشخصي يشبه أحد أبعاد الذكاء الوجداني (الوعي بالذات)، وتناول جولمان العقلية العصبية التي تمثل الأساس للذكاء الوجداني كقدرة عقلية، وينظر للجهاز الطرفي باعتباره الدماغ الوجداني، واعتمد كثيرا في نظريته على الأسس العصبية البيولوجية **(رابح،2011، ص63)**.

وقد صنف مجالات الذكاء الوجداني بين بعدين رئيسيين للكفايات العاطفية على النحو التالي:

❖ **الكفايات الشخصية:** تحدد هذه الكفايات الكيفية التي ندير بها أنفسنا، وتضم المجالات الثلاث التالية:

✓ **الوعي الذاتي:** ويضم:

- الوعي العاطفي: ويعني التعرف على العواطف الذاتية وتأثيراتها.
- التقييم الدقيق للذات: ويعني معرفة الفرد لمواطن قوته وحدوده.
- الثقة بالنفس: وتعني إدراكا قويا من جانب الفرد لقدراته وكفاءاته.

✓ **تنظيم الذات:** ويقصد به إدارة الحالات الداخلية للفرد ودوافعه وإمكاناته، ويضم:

- ضبط الذات: الحفاظ على العواطف المتهيجة والدوافع تحت السيطرة.
- الموثوقية: الحفاظ على معايير الاستقامة أو الأمانة والكرامة.
- الوعي تحمل مسؤولية الأداء أو الأفعال الشخصية.
- التكيفية: المرونة في التعامل مع الغير.
- الابتكار: الارتياح للأفكار والاتجاهات الأصلية والمعلومات الجديدة.

✓ **الدافعية:** ويقصد بها النزاعات العاطفية الموجهة أو المسهلة لبلوغ الأهداف، وتضم:

- الدافع للتحصيل: الكفاح لتحسين أو بلوغ معايير التميز.

- الالتزام: الانحياز لأهداف المجموعة أو المؤسسة.

- المبادرة: الجاهزية لاستثمار الفرص.

- التفاؤل: المثابرة على ملاحقة الأهداف بالرغم من العقبات والانتكاسات **(جروان، 2011، ص102)**.

❖ **الكفايات الاجتماعية:** يشير جولمان إلى أن مكونات الذكاء الانفعالي لا يمكن أن تظهر إلا من خلال سياقات اجتماعية، ويحدد الكفايات الاجتماعية في بعدين رئيسيين هما:

✓ **الوعي الاجتماعي:** والذي يعني إدراكنا لمشاعرنا وأحاسيسنا تجاه الأخرين، ويتكون من:

- التعاطف الأولي: وهو إحساسنا بالإشارات العاطفية الأولية غير اللفظية التي تظهر من خلال نبرة الصوت ولغة أجساد الأخرين.

- الإصغاء مع التقبل الكامل: والذي يعني الاستماع بعناية وانتباه للآخرين.

- التعاطف الدقيق والمضبوط: وهو فهم أفكار ومشاعر ونوايا الآخرين بدقة.

- المعرفة الاجتماعية: والتي تعني فهم كيف يعمل العالم الاجتماعي المحيط بنا وكف تبنى العلاقات فيه.

✓ **إدارة العلاقات الاجتماعية:** وهي الإحساس بما يشعر به الآخرون وبنواياهم وأفكارهم والتي تعتمد في تكوينها على الوعي الاجتماعي الذي يكونه الفرد خلال تفاعلاته الاجتماعية عبر الزمن، ويتضمن هذا البعد الأبعاد الفرعية التالية:

- التفاعل غير اللفظي السلس.

- تقديم ذواتنا للآخرين بفاعلية.

- الاهتمام بحاجات الآخرين والتصرف وفقا لها.

_ التأثر والذي يعني الاستفادة من مخرجات التفاعلات الاجتماعية التي يمر بها الفرد **(قطامي واليوسف، 2010، ص ص61-62)**.

- إدارة الصراع: المفاوضة وحل الخلافات.

- القيادية: إلهام الأفراد والجماعات وقياداتهم.

- التغيير المحفز: المبادأة بالتغيير أو إدارته.

- التعاون: العمل مع الآخرين لإنجاز أهداف مشتركة.

- قدرات الفريق: إيجاد تناغم بين الفريق في ملاحقة أهداف جماعية.

- بناء الروابط: رعاية وتعزيز علاقات مفيدة علميا **(جروان، 2011، ص103)**.

**ب- نموذج بارون Bar-on:** تعتبر نظريته أولى النظريات التي فسرت الذكاء العاطفي عند ظهوره عام 1988، عندما صاغ مصطلح النسبة الانفعالية كنظير لمصطلح نسبة الذكاء العقلي (IQ)، ونشر بارون رسالته في نهاية الثمانينات، حيث كانت هناك زيادة في اهتمام الباحثين بدور الانفعال في الأداء الاجتماعي، وجودة الحياة (السعادة). وقبل أن يتمتع الذكاء العاطفي في عدة مجلات بشهرته اليوم، حدد بارون نموذجه عن طريق مجموعة من السمات والقدرات المرتبطة بالمعرفة الانفعالية والاجتماعية التي تؤثر في القدرة الكلية على المعالجة للمتطلبات البيئية، وتشير هذه النظرية إلى وجود تداخل بين الذكاء العاطفي وسمات الشخصية، فقد عرف الذكاء العاطفي على أنه مكون يشتمل على مجموعة من الكفاءات غير المعروفة، وأعد بار- أون أول أداة تقيسه صممت للتعرف على الكفاءات الشخصية التي تعتبر مؤشرا للنجاح في الحياة **(سلامي ،2016، ص176)**.

وقد تضمنت نظريته خمس مكونات رئيسية موزعة إلى 15 مكون فرعي كالتالي:

- ✓ **المكونات الشخصية الداخلية:** تتكون من مجموعة من القدرات والمهارات التي تساعد الفرد على التعامل مع نفسه بنجاح وهي: احترام الذات – الوعي الانفعالي بالذات – التوكيد – الاستقلالية – تقدير الذات.
- ✓ **مكونات العلاقات بين الأشخاص:** وتتكون من مجموعة من الكفاءات التي تساعد الفرد على إقامة علاقات شخصية ناجحة وذات تأثير إيجابي على الآخرين وهي: التعاطف – المسؤولية الاجتماعية – العلاقات الشخصية.
- ✓ **مكونات إدارة التوتر:** مجموعة من القدرات التي تساعد الفرد غلى إدراة الضغوط ومقاومة الاندفاع وضبط الذات وهي: تحمل التوتر أو الضغط النفسي – ضبط الاندفاع.
- ✓ **المكونات التكييفية:** مجموعة من الكفاءات التي تساعد الفرد على التكيف الناجح مع مواقف الحياة ومتطلبات البيئة المحيطة وهي: اختبار الواقع – المرونة – حل المشكلات.
- ✓ **مكونات المزاج العام:** مجموعة من القدرات التي تساعد الفرد على إدراك وتغيير حالته المزاجية وهي: التفاؤل – السعادة **(حسين وحسين، 2006، ص ص37-38)**.

**7- الأهمية والنقد الموجه لنماذج الذكاء الوجداني:**

تختصر جودي (2006) الأهمية والنقد الموجه لهذين النموذجين على النحو التالي:

تتمثل قوة نموذج القدرات لماير ورفقائه في أنه يقيس نوع جديد من أنواع الذكاء، ويستخدم مقياس صحيح للقدرة من خلال نموذج متعدد العوامل يقود إلى القدرات العقلية المرتبطة بالمشاعر والانفعالات بشكل يسمح للتطبيق في مجال واسع من المجالات مثل القياسات الطبية والتعليم وبيئة العمل، ويعتقد ماير ورفقائه أن قياس الذكاء الانفعالي يجب أن يكون مختلفا بحيث يركز على الفكرة التي يتعامل بها الفرد بذكاء مع انفعالاته وكيفية قيام هذه الانفعالات في تعزيز الذكاء. بينما النقد الموجه لنموذج القدرات أنه قيد فهمنا للذكاء الانفعالي كمعرفة عقلية وقدرات داخلية مرتبطة بمعالجة المعلومات، لذلك

فهو غير مقيد بالتنبؤ وفهم السلوك بالمقارنة مع النموذج المختلط. إضافة إلى تمثيل نموذج القدرات بشكل مشابه لاختبارات معيارية (اختبارات الذكاء) حيث أن العلامة العالية تمثل مستوى الكفاءة الانفعالية، ولكن ليس من الضروري أن يعكس قدرة الفرد على النجاح في المدرسة أو في العمل أو في الحياة.

- أما أصحاب النماذج المختلطة فيعتقدون بتوسيع الذكاء الانفعالي، بحيث أنهم أشاروا إلى احتمالية لدور العمليات الحيوسيكولوجية في معالجة المعلومات الأمر الذي يعطي إحساسا عميقا أن معالجة المعلومات يمكن تنشيطها في المجالات الثقافية، وهذا يعكس رغبة بارون وجولمان لفهم كيف أن القدرات الانفعالية الاجتماعية تعكس الدعم لمجالات الذكاء الانفعالي عندما يواجهها الفرد مع متطلبات الحياة اليومية وبيئة العمل على التوالي. لذلك فإن قوة النموذج المختلط تركز في تعميق وتوسيع الفهم للسمات الشخصية والاجتماعية والانفعالية والسلوكيات التي تنتج في مخرجات الحياة الهامة، وعلى أية حال النقد الموجه للنموذج المختلط هو أن القدرات والسلوكيات المرتبطة بكل نموذج منها لا تختبر شيء جديد وتقترب كثيرا إلى الارتباط بالشخصية ومقاييسها التي وجدت قبل نموذجي بارون وجولمان. وفي الإجابة على ذلك يشير جولمان أن المعارف التي توجد في بعض مكونات نموذجه ويبدو مشابه للسمات الشخصية، ولكنها في الحقيقة تعكس بشكل كبير مجموعة من الكفايات الانفعالية التي تقود إلى الذكاء الانفعالي. على سبيل المثال يكتب جولمان أن التفاؤل ينظر إليه غالبا كسمة شخصية إلا أنها يمكن أن تؤدي إلى سلوكيات خاصة تساهم في كفاية دافع الانجاز كما جاءت في نموذجه **(الرفاتي، 2012، ص ص47-48)**.

**8-الذكاء الوجداني في نظريات النمو:**

لا تخلو نظرية من نظريات النمو النفسي من الإشارة إلى الجانب الوجداني في حياة الفرد النفسية، وسوف نقدم فيما يلي إشارة إلى بعض هذه النظريات:

**8-1-نظرية الاحتياجات النفسية:** يرى أصحاب الاتجاه الإنساني في تفسير النمو وعلى رأسهم أبراهام ماسلو وكارل روجرز، أن الأطفال منهمكون في معرفة أنفسهم وعالمهم، وكلما ازداد الإنسان معرفة بنفسه وعالمه كلما استطاع أن يصل إلى ذاتيته. وقد استنبط علماء التربية والإرشاد النفسي من نظرية تحقيق الذات عددا من الاحتياجات النفسية تناسب كل مرحلة عمرية وهي بالنسبة إلى الأطفال: الحاجة إلى السعادة والحب والانتماء والكفاءة والمعرفة والجمال وهي جميعها ترتبط بالجانب الوجداني في الإنسان.

**8-2-نظرية ايركسون وتحديد الذاتية:** يرى اريكسون أن تحديد الذاتية أو الهوية لا يرتبط بمرحلة المراهقة فقط، بل إن الإنسان في جميع مراحل نموه في عملية تغيير وتبديل للأدوار، وهو في كل مرحلة عمرية يتعرض لأزمة يواجه فيها صراعا بينه وبين الآخر، ويعتمد حل الصراع والخروج من الأزمة على نجاحه في حل أزمة المرحلة النمائية السابقة والذي يعتمد على التراث الثقافي المجتمعي الذي يقدم للطفل من خلال اللعب والترويح...

ضمن اريكسون في نظريته دوافع نفسية اجتماعية تعد قوى محفزة للسلوك والتطور الانساني، وقسم النمو الانساني إلى ثمان مراحل، وحدد العمر التقريبي لكل مرحلة، والتأثيرات الاجتماعية التي تحدث للفرد فيها، والأشخاص المهمين، وكذا مركز القوة، وسنكتفي بعرض المرحلة التي يتخص الأطفال المتمدرسين في المرحلة الابتدائية، حيث أسمى اريكسون أزمة هذه المرحلة بالمثابرة مقابل النقص، وتتراوح من سن ست سنوات إلى غاية اثنا عشرة سنة، ويفترض في هذه المرحلة أن يتقن الأطفال مهارات أكاديمية واجتماعية، ويحدث فيها مقارنة الطفل لنفسه بأقرانه، فإذا اكتسب مثل هذه المهارات فسوف يشعر بالثقة بالذات ويطور شعورا بالمثابرة، أما إذا فشل في ذلك فسوف يطور شعورا بالنقص، وفي هذه المرحلة يكون المعلمون والأصدقاء أهم الأشخاص عند الطفل، كما أن مركز القوة

لديه يتمثل في المهارة- مهارته في أداء ما يتوجب عليه فعله من مهمات- **(أبو غزال، 2011، ص55)**.

**8-3- نظرية بياجيه المعرفية:** على الرغم من أن نظرية بياجيه اهتمت بالجانب المعرفي في النمو وركزت على الأفكار والمفاهيم، إلا إنها اعتبرت أن هذه الأفكار أو المفاهيم تستخدم كمرشحات للخبرة تصفي الأحداث وتزنها وتقيمها وتستجيب لها، وهي بذلك مفتاح العلاقة بين الفرد وبيئته، وهي أدواته في عالمه وحل مشكلاته.

**8-4 نظرية كوهلبرج في النمو الأخلاقي:** ترتبط الأحكام الخلقية بالجانب الوجداني في الإنسان، وقد اعتمد كوهلبرج على المراحل النمائية المعرفية عند بياجيه، وذكر أن الأحكام الخلقية في مرحلة الطفولة تنقسم إلى قسمين: الأول أسماه ما قبل الأحكام التقليدية من الميلاد حتى العام والنصف، والثاني وأسماه المستوى التقليدي من سنة ونصف إلى ثلاثة عشرة سنة **(عويس، 2006، ص ص17 - 18)**.

**9- أبعاد الذكاء الوجداني:**

لقد ذكر العلماء تقسيمات مختلفة لأبعاد الذكاء الوجداني وقد قاموا بإعطائها مسميات مختلفة، حسب رأيه، ونذكر من بين هذه الأبعاد ما يلي:

❖ حدد **جولمان (Goleman)** خمسة أبعاد للذكاء الوجداني هي:

أ- **تعرف على عواطفك (الوعي بالذات):** معرفة الفرد لعواطفه، وإدراك المشاعر حال حدوثها، والتمييز بينهما، وهذا هو أساس الثقة بالنفس.

ب-**إدارة الانفعالات (معالجة الجوانب الوجدانية):** التعامل مع المشاعر بحيث تكون متوافقة مع المواقف الحالية.

ت-**تحفيز الذات:** تجميع مشاعر الآخرين وتوجيه النفس نحو هدف ما، برغم الشك في الذات.

ث-**فهم عواطف الآخرين:** (التعاطف العقلي – التفهم) أي قراءة مشاعر الآخرين من صوتهم أو تعييرات وجههم وليس بالضرورة ما يقولون.

ج- **إدارة الانفعالات أو المهارات الاجتماعية:** إدارة انفعالات الآخرين، القيام بتفاعل شخصي، حل المشكلات والنزاعات والقدرة على إدارة المفاوضات **(أبو رياش وآخرون، 2006، ص ص236- 235).**

❖ أما ماير وسالوفي فيحددان أربع فروع أو أبعاد للذكاء الانفعالي هي:

أ- **إدراك المشاعر والتعبير عنها:** ويتضمن القدرة على التعرف على المشاعر الشخصية وعلى مشاعر الآخرين، وكذلك القدرة على التعبير عن المشاعر بشكل دقيق وملائم اجتماعيا.

ب-**التسهيل الانفعالي للتفكير:** ويطلق عليه أحيانا " استخدام الذكاء الانفعالي " ويتضمن هذا البعد القدرة على استخدام المشاعر كجزء من العمليات المعرفية كإبداع أو حل المشكلات أو الذاكرة واتخاذ القرار، بمعنى إمكان استخدام المشاعر للتأثير في عمليات التفكير عن طريق إعادة توجيه هذه العمليات على أساس المشاعر.

ت-**الفهم الانفعالي:** ويشمل القدرة المعرفية على معالجة المعلومات الانفعالية، بمعنى قدرة الفرد على الفهم واستبصاره بالعلاقات بين أنواع المشاعر المختلفة وخاصة المعقدة منها، وأسباب وعواقب هذه الانفعالات.

ث-**إدارة الانفعالات:** وتتضمن هذه القدرة على تنظيم ومراقبة وضبط وتنظيم الانفعالات لدى الشخص وفي المواقف الاجتماعية المختلفة مع الآخرين **(طه، 2006، ص56).**

❖ كما حدد كل من توماس هاتشس وهوارد جارنر مجموعة قدرات ووصفوها بأنها مكونات الذكاء المتفاعل بين الأفراد، وتشمل هذه القدرات ما يلي:

أ- **تنظيم المجموعات:** حيث أن هذه المظاهر لازمة للقائد، لكي يبدأ بتنسيق جهود مجموعة مشتركة من الأفراد.

ب-**الحلول التفاوضية:** وتتمثل في موهبة الوسيط الذي يستطيع أن يمنع وقوع منازعات أو يستطيع إيجاد الحلول للمنازعات.

ت-**العلاقات الشخصية:** إن موهبة التعاطف والتواصل هي من المواهب التي تسهل القدرة على المواجهة، فالتعرف بشكل مناسب على عواطف الآخرين ومشاعرهم يعتبر فن العلاقات بين البشر.

ث-**التحليل الاجتماعي:** ويعني به القدرة على اكتشاف مشاعر الآخرين ببصيرة نافذة، ومعرفة اتجاهاتهم ودوافعهم وكيف يشعرون **(خوالدة، 2004، ص ص40-41).**

❖ وفي دراسة كل من دوليكز م. هيجس Dulewicz M. Higgsعام 1999 التي توصلت إلى أن الذكاء الوجداني يتضمن الأبعاد التالية:

أ- **الوعي بالذات:** وتعني وعي الفرد بمشاعره وقدرته على السيطرة، ومدى إيمانه بقدرته على إدارة انفعالاته في محيط العمل.

ب-**المرونة الوجدانية:** وتعني القدرة على العمل بشكل فعال في عدة مواقف ضاغطة، والقدرة على إظهار سلوك توافقي مناسب أمامها.

ت-**الدافعية** وتعني القدرة على حفز الذات لتحقيق نتائج وأهداف على المدى القصير والطويل.

ث-**الحساسية:** وتعني القدرة على فهم احتياجات ورؤى الآخرين عند اتخاذ القرارات.

ج- **التأثير:** ويعني القدرة على إقناع الآخرين بتغيير وجهة نظرهم عندما يستلزم الأمر ذلك.

ح- **الحسم:** ويعني القدرة على الوصول إلى قرارات واضحة رغم نقص أو غموض المعلومات **(معمرية، 2009، ص ص40-41).**

❖ أما بارون (Baron, 1996) فقسم مكونات الذكاء الوجداني إلى سبعة أبعاد وهي:

أ- البعد الشخصي.

ب- بعد تكوين العلاقات مع الآخرين.

ت- التكيف.

ث- التحكم في الضغوط.

ج- المزاج العام.

ح- الانطباع الايجابي.

خ- الدرجة الكلية **(الزحيلي، 2011، ص241)**.

❖ وتوصل فاروق السيد عثمان وعبد السميع رزق إلى أن الذكاء الانفعالي يتكون من خمسة أبعاد هي:

أ- **المعرفة الانفعالية:** وهي القدرة على الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية والتمييز بينها والوعي بالعلاقة بين الأفكار والمشاعر الذاتية والأحداث الخارجية.

ب- **إدارة الانفعالات:** وهي القدرة على التحكم في الانفعالات السلبية بما في ذلك القدرة على كسب الوقت للتحكم فيها، وتحويلها إلى انفعالات ايجابية، وممارسة مهارات الحياة الاجتماعية والمهنية بفاعلية.

ت- **تنظيم الانفعالات:** القدرة على توجيه الانفعالات والمشاعر نحو تحقيق الانجاز والتفوق واستعمال الانفعالات والمشاعر في صنع أفضل قرارات.

ث- **التعاطف:** وهو القدرة على إدراك انفعالات الآخرين، والتوحد معهم انفعاليا وفهم مشاعرهم وانفعالاتهم والتناغم معها.

ج- **التواصل:** وهو التأثير الايجابي القوي في الآخرين مع معرفة متى يفضل معرفتهم ومساندتهم **(بن جامع، 2010، ص ص47-48).**

**10- مستويات الذكاء الوجداني:**

تنقسم مستويات الذكاء الوجداني إلى ما يلي: **(نخبة من المتخصصين، 2008، ص ص21-22)**

**الجدول (03) يمثل مستويات الذكاء الوجداني.**

| مستوى الذكاء | صفات صاحبه |
|---|---|
| ذكاء وجداني مرتفع | - يؤمن صاحبه بحقوق الناس كافة وكرامتهم.<br>- لا يفرض قيما على الآخرين، بل يرى أن على الناس كافة احترام حقوق سواهم.<br>- لديه إحساس راسخ بذاته ويستطيع التصرف بشكل مستقل في أوقات الشدة.<br>-يتصف بدافعية ذاتية وقادر إرجاء إشباع حاجته.<br>-يتمتع بعلاقات شخصية مرضية.<br>- يتكيف بطيف واسع من المواقف الإنسانية. |
| ذكاء وجداني متوسط مرتفع | - صاحبه مواطن " صالح " يتمتع بالمسؤولية.<br>- يعمل بدافع من احترام الذات.<br>- لديه قدر لا بأس به من الشعور بالذات، إلا أن العاطفة والانفعال يؤثران في مواقفه.<br>- لديه مستوى لا بأس به من الدافعية، وإرجاء الإشباع.<br>- يتمتع بعلاقات شخصية مرضية إلى حد ما.<br>- يتكيف في معظم المواقف الإنسانية. |

| | |
|---|---|
| ذكاء وجداني متوسط منخفض | – يتحد صاحبه إلى حد كبير بما يفكر به الآخرون، وينزع إلى توجيه طاقة الحياة لديه وفق هذا المنحى عوضا عن بلوغ أهداف شخصية.<br>– أكثر تسامحا ومرونة من ذوي المستويات الأدنى.<br>– يعمل جيدا حين يكون مستوى القلق متدنيا، إلى أنه ينتكس حين يزداد.<br>– يعتمد شعوره بالكرامة الشخصية مع الآخرين.<br>– يفتقر لشعور راسخ بالذات.<br>– مستويات الاستمتاع بالعلاقات مع الآخرين متدنية إلى حد ملحوظ. |
| ذكاء وجداني منخفض | – يعتمد موقف صاحبه على النظر إلى الأمور من زاوية المصلحة الشخصية المباشر " ما الفائدة لي من هذا الأمر".<br>– الشعور بالذات لديه ضعيف.<br>– أهدافه غير محددة ويفتقر لخطة لبلوغها.<br>– اتكالي في علاقاته ويعتمد على الآخرين في العمل.<br>– قدرته على الاستمرار في علاقاته ضعيفة.<br>– يبدد كثيرا من الطاقة ليبتعد عن القلق.<br>– أسلوبه فوضوي في الحياة. |

## 11- أهمية الذكاء الوجداني:

تتمثل أهمية الذكاء الوجداني فيما يلي:

- ✓ يعد الذكاء الوجداني بجانب القدرات العقلية الأخرى أحد الركائز الأساسية في تنوع الحلول للعديد من المشكلات، فالعقلية التي تؤمن بتعدد الأبعاد والرؤى وتتطور وفق هذا التعدد هي العقلية التي تنمو وتتطور في مناخ صحي، وتسهم في ترسيخ القيم الإنسانية العليا
- ✓ يساعد الذكاء الوجداني الأفراد على الابتكار، الحب، المسؤولية، الاهتمام بالآخرين، بالإضافة إلى تكوين أفضل الصداقات والعلاقات الاجتماعية.
- ✓ يساهم في تحقيق التواصل والتوافق مع الآخرين من خلال فهم مشاعرهم والتعاطف معهم، فقد أشار جولمان إلى أن النجاح في الحياة يتطلب 20%من الذكاء العام، و80 %من الذكاء الوجداني، كما أن هذه الأهمية تظهر في أن الفرد الذي لديه ذكاء وجداني يستطيع استخدام المدخلات الوجدانية في الحكم وفي اتخاذ القرارات ويتميز بالدقة في التعبير عن الانفعالات مما يجعله قادرا على الاتصال الوجداني مع الآخرين.
- ✓ يساعد الأفراد والطلاب بصورة خاصة على الأداء الأكاديمي، حيث وجد جولمان (1995) في دراسته لعينة من الطلاب الآسيويين المتفوقين أكاديميا أن لديهم سمات وجدانية تؤهلهم إلى ذلك مثل المغامرة التي تتضح في وجوههم.

كما أنه من المهم دراسة الذكاء الوجداني لتحقيق الايجابية في التكيف مع الظروف المختلفة، كما دلت على ذلك دراسة ماير Mayer(2001) بحيث أثبتت أن الفرد الذي لديه ذكاء وجداني يقوم بالتصدي للأفراد الذين يقومون بأفعال سيئة أو خاطئة أو يقومون بأفعال مهددة للآخرين، وعلى ذلك فالشخص الذي لديه ذكاء وجداني يكون أفضل اجتماعيا، كما أن اختياراته في الحياة سوف تصبح أفضل.

ويوضح جورج George (2000) أهمية الذكاء الوجداني في مفاهيم الانتباه فهو يؤدي إلى التركيز والتمييز واتخاذ القرار وإعطاء الرأي الصحيح، كما أن الأشخاص الذين لديهم ذكاء وجداني يكونون أكثر استجابة نحو أحداث الحياة من الآخرين، كما أن لديهم مهارات لعب الدور، ويوضح أيضا أنه عندما يكون لدى الفرد انفعالات إيجابية يسهل أن تتواجد لديه العمليات المعرفية مثل التفكير الابتكاري

والاستنباطي والتفكير الاستدلالي، كما أن الأفراد الذين لديهم مشاعر موجبة فإنهم يتوقعون النجاح في المستقبل وفاعلية الذات.

كما أكدت دراسة ليكويس (1999) أهمية الذكاء الوجداني في المؤسسات في تحقيق التوافق والانسجام في العلاقات بين العمال وبين الأفراد الذين لديهم هذا النوع من الذكاء، فهم يستخدمون المدخلات الوجدانية في الحكم وفي اتخاذ القرارات كما أن الدقة في التعبير عن الانفعالات تجعل الأفراد قادرين على الاتصال الوجداني مع الآخرين.

وأثبتت بعض الدراسات وجود علاقة واضحة بين التوافق الانفعالي والاجتماعي وبين الذكاء الوجداني، كذلك بين الذكاء الوجداني والتوافق الزواجي، حيث يشمل الذكاء الوجداني القدرة على التحكم وضبط النفس والمهارات الاجتماعية وكلها عوامل تساعد في إحداث التوافق الزواجي **(حسونة وأبو ناشئ، 2002، ص ص53-56)**.

## 12 - قياس الذكاء الوجداني:

لا يزال قياس الذكاء الانفعالي في مهده يحاول أن يبدأ خطواته الأولى حثيثا، فالدراسات التي أجريت في هذا المجال تكاد تكون نادرة في الوطن العربي وأيضا عالميا، وربما يرجع ذلك إلى حداثة الموضوع نسبيا، رغم أنه أصبح تحت التركيز بين العامة والممارسين والمتخصصين.

وهناك مدخلان لقياس الذكاء الانفعالي(E.I) كقدرة عقلية وكسمة شخصية، وكان (ماير وسالوفي وكاروسو) أول من بدءوا بقياسه فقد اتخذوا مهاما أو مواقف محددة، ليتم فيها مطالبة الأفراد بالحكم على المحتوى الانفعالي الذي يعبر عنه عمل فني أو موسيقي ضمن أشياء أخرى.

والذكاء الانفعالي كسمة يقاس بواسطة مفردات اختبار الشخصية من النوع التقليدي تقريبا على النمط الذي وضعه بارون (Bar-on,2000) وحتى الآن كلا المدخلين لم يبحثا جيدا ولم يتم التحقق من الصدق والثبات بأنواعها المختلفة في القياسات التي أجريت حتى الآن.

وقد قام ديفيس وستانكوف وروبتش (Davies, Stankovs, Davies, 1998) بمراجعة المقاييس والأدوات القائمة فأقروا : بأنه ليس هناك جديدا في قياس الذكاء الانفعالي من الناحية العملية الفعلية، وتعد قائمة بارون أقدم أداة لقياس الذكاء الانفعالي وهي أداة تقرير ذاتي، والأداة الثانية هي مقياس الذكاء الانفعالي متعدد العوامل (METS) وهي اختبار قدرة أكثر منها مقياس تقريري، أي يقوم فيها المستجيب بعمل سلسة من المهام التي صممت لتقدير قدرة الفرد على أن يدرك، يتصرف، يفهم، ويتعامل مع الانفعال، والأداة الثالثة هي قائمة الكفاءة الانفعالية (Mcl) وفيها يضع المحيطون بالفرد له تقديرا من 360 درجة موزعة على 20 فرد.

وهناك مقياس آخر وصفه سكوت وزملاؤه (Schutte et al, 1998) يتكون من 33 عبارة تقيس الذكاء الانفعالي بطريقة التقدير الذاتي على تدريج خماسي، ويمكن قياس الذكاء الانفعالي على أنه يتكون من عدة قدرات مثلما حدث في اختبار جولمان **(المصدر، 2008، ص ص599 -600)**.

**13- خصائص المتفوقين وجدانيا:**

إن الشخص الذي يتسم بدرجة عالية من الذكاء الوجداني، يتصف بمهارات وقدرات تمكنه من أن:

- ✓ يتعاطف مع الآخرين خاصة في وقت ضيقهم.
- ✓ يسهل عليه تكوين الأصدقاء والمحافظة عليهم.
- ✓ يتحكم في التقلبات والانفعالات الوجدانية.
- ✓ يعبر عن نفسه والأحاسيس بسهولة.
- ✓ يتفهم المشكلات بين الأشخاص ويساهم في إيجاد الحلول لها.
- ✓ يحترم الآخرين ويقدرهم.
- ✓ يظهر درجة عالية من الود والمودة في تعاملاته مع الآخرين.
- ✓ يحقق الحب والتقدير من الذين يعرفونه.

- ✓ يتفهم مشاعر الآخرين ودوافعهم ويستطيع أن ينظر للأمور من وجهات نظرهم.
- ✓ يميل للاستقلال في الرأي والحكم وفهم الأمور.
- ✓ يتكيف مع المواقف الاجتماعية الجديدة بسهولة.
- ✓ يواجه المواقف الصعبة بثقة.
- ✓ يشعر بالراحة في المواقف الحميمية التي تتطلب تبادل المشاعر والمودة.
- ✓ يستطيع أن يتصدى للأخطار والانتهاز الخارجي **(نوفل، 2007، ص ص81-82)**.

**14- تنمية الذكاء الوجداني:**

يتم تنمية الذكاء الوجداني من خلال إتباع بعض التوصيات كالتالي:

**14-1 الوعي بالذات:** حاول أن ترى نفسك كما هي، لا كما يجب أن تراها، ستواجهك بعض المصاعب، حيث أن الدفاعات النفسية (مثل الكبت، الإسقاط، الإنكار، التبرير) ستحول بينك وبين هذه الرؤية الموضوعية، لذلك اسأل الناس المخلصين الصادقين من حولك أن يحدثوك عن نفسك بصراحة، وتقبل رؤيتهم حتى ولو لم تعجبك، تدرب جيدا وطويلا على ما يدور بداخلك من أفكار وما يعتمل في نفسك من مشاعر.

**14-2 تقبل الذات:** تقبل الذات لا يعني موافقتها على ما هي عليه دائما، وإنما هي مرحلة مهمة يبدأ منها التغيير للأفضل.

**14-3 لا تحاول السيطرة على الآخرين،** فبدلا من السيطرة والتحكم في الآخرين حاول أن تتعاون معهم، وعندما يكون هناك صراع أو خلاف مع طرف آخر فحاول أن تصل إلى حل يكون فيه الطرفان فيه رابحين، ولا تحرص على أن تكون أنت الرابح الوحيد دائما.

**15-4 كن مستعدا لتغيير صلاتك الاجتماعية،** تجنب الناس أو المواقف التي تخرج أسوأ ما فيك، واحرص على أن تعرض للناس وللمواقف التي تخرج أحسن ما فيك.

**14-5 ابحث عن معنى للحياة يتجاوز حدود ذاتك**، ذلك المعنى الذي يعطيك منظورا واسعا للحياة، وليس ذلك المعنى المحدود الضيق الذي يتجاوز حدود اهتمامك الذاتي، وإذا كان لديك هذا المعنى الكبير الممتد للحياة، فإنك ستعمل للحياة، وبالتالي ستكون أهدافك عظيمة ومحفزة لقدراتك لكي تنمو بشكل مضطرد، وعلامة نجاحك في الوصول إلى المعنى هي شعور ثري وممتلئ بالحياة، ليس حياتك فقط بل أيضا حياة الآخرين وعمارة الكون ذلك الشعور الجميل لا يحس به إلا من وصلوا إلى النضج الوجداني **(نخبة من المتخصصين، 2008، ص ص211-212)**.

**15- الذكاء الوجداني وعلاقته بالتعلم المدرسي وصعوبات التعلم:**

يعد التعلم الوجداني منهجا في علوم الذات والذي يتضمن: التنمية الاجتماعية، مهارات الحياة والتعلم الاجتماعي والانفعالي والذكاء الشخصي، وبمقتضاه تحول مصطلح التعلم الوجدداني إلى تعلم السلوك الوجداني ذاته، ومن أمثلته: الوعي بالذات، التفهم، المشاعر نحو الآخرين، معالجة الانفعالات، المهارات الاجتماعية والكفاءة الوجدانية، وهناك بعض المتعلمين يتدنى مستوى تحصيلهم بالرغم من قدرتهم العالية على الأداء، بسبب الشك في القدرة، والخوف من الفشل والإحساس بضعف القدرة، مما يجعلهم يقللون من الجهد المبذول وبالتالي يؤدي إلى حدوث صعوبات التعلم لديهم.

ولقد أرجع عدد من رجال التعلم أسباب بعض الانحرافات إلى صعوبات التعلم، وبعض مظاهر الانحراف الوجداني ... من أمثلته: الانسحاب، الشعور بالقلق والاكتئاب، صعوبات الانتباه والتفكير، الجنوح، العدوانية، إلى الضعف في المهارات والكفاءات الوجدانية، أو الأمية الوجدانية.

وتأتي أهمية الذكاء الوجداني في الحياة التعليمية والدراسية من كونه له دور مهم وفعال في تيسير ديناميات توليد الأفكار، والموهبة، والتفوق، والإبداع، والتكيف، والتعلم الجيدين داخل المنظمات التربوية **(علي، 2011، ص244)**.

كما ترجع أهميته لطلاب المدرسة إلى الدور الذي تقوم به برامج التنمية الوجدانية –التي هي منعدمة تماما في منظومتنا التربوية– وضرورة تقديمها كجزء من المقررات الدراسية، حيث تذكر كارين ماكوين أنه لا يمكن فصل مشاعر الأطفال عن التعلم الوجداني الذي يرقى إلى أهمية تعلم القراءة والحساب، وستؤدي هذه البرامج إلى رفع مستوى الكفاءة الوجدانية لدى الأطفال كجزء من التعليم النظامي، وذلك لأن كل طفل يحتاج إلى مجموعة من المهارات والمفاهيم الأساسية.

ويذكر كرومبولتز krumboltz أن معظم المؤسسات التعليمية تتجاهل أهمية إدراك مشاعر التلاميذ وتوجيهها وتوجيه قدراتهم إلى التعاطف مع الآخرين. وهذا جزء مهم من عملية التعلم ذاتها، كما يجب الاهتمام بالعلاقة بين الكيان الوجداني للطفل والإنجاز الأكاديمي الذي يحققه بدلا من عد النمو الوجداني مجرد إضافة إى ما يتلقنه من العلوم والمهارات، وعلى هذا فإن المدارس التي لا توفق في توسيع مفهوم الذكاء الوجداني لديها بحيث يشمل النمو الخلقي فإنها تؤثر سلبا على فرص إنجاز الطلاب. كما أكدت دونا Donna على أن المعلمين الذين يسند إليهم مهمة تطوير الذكاء الوجدانيلدى التلاميذ يجب إعدادهم إعدادا جيدا، كما يجب أن يكونوا على اقتناع تام بأهمية المهمة التي يؤدونها حيث سيواجهون كثيرا من التساؤلات من الأفراد داخل المؤسسة التعليمية وخارجها حول مدى أهمية ما يعلمونه للطلاب حتى يستقطعوا له وقتا كان من الممكن تكريسه لدروسهم الأكاديمية الأساسية، وعليهم الإجابة عن هذه التساؤلات **(أبو الديار، 2014، ص213)**.

**16 – تكلفة الأمية الوجدانية:**

إن الإحصاءات التي تلقي الضوء على مظاهر الأمية الوجدانية وما يترتب عليها من نتائج، تثير الرعب وتدق ناقوس الخطر:

- ✓ ارتفاع نسبة الجريمة سواء جرائم العنف أو القتل.
- ✓ تزايد نسبة مرتكبي الجرائم من الشباب تحت سن 18.

- ✓ تزايد معدلات جرائم الاعتداء الجنسي أو التحرش.
- ✓ تزايد نسب التعاطي عند الأطفال، والتسرب من المدارس، وزيادة معدلات الانتحار وزيادة نسبة سوء معاملة الأطفال.
- ✓ انتشار الأمراض النفسية والمشكلات لدى الأطفال وفي الأسر **(الأعسر والكفافي، 2000، ص ص 101-102)**.

كما تؤثر الأمية الوجدانية أيضا على الأطفال بشكل سلبي وتجعل أداءهم يتصف بالتخبط على نحو من الأنحاء التالية:

- ✓ **الانسحاب أو المشاكل الاجتماعية:** يفضل الأطفال الوحدة، ويتصفون بالتبرم الدائم، ويفتقدون حيويتهم ويعتمدون تماما على غيرهم.
- ✓ **الشعور بالقلق والاكتئاب:** لأنهم منعزلون تنتابهم عدة هواجس.
- ✓ **عدم الانتباه أو مشاكل التفكير:** يبدو عليهم العجز عن الانتباه، أو يجلسون صامتون يحلمون أحلام اليقظة، نتائجهم ضعيفة ولا يستطيعون طرد الأفكار المزعجة من عقولهم.
- ✓ **الجنوح والعدوانية:** حيث ينفقون الوقت في مضايقة الصغار المتورطين في المشاكل، يكذبون ويغشون، ويكثرون من الجدل ويتسمون بالسفالة مع الآخرين، ويحاولون لفت الأنظار، ويتصفون بالعناد والمزاج المتقلب، ويتسمون بإغاظة الآخرين ويتسمون بحدة الطبع **(جولمان ،2000، ص ص319-320)**.

ولقد أرجع عدد من رجال التعليم في أمريكا أسباب بعض الانحرافات كالصعوبات الأكاديمية، وحوادث العنف، وبعض مظاهر الانحراف الوجداني من أمثلة الشعور بالقلق، وصعوبات الانتباه والتفكير، والعدوانية إلى الضعف في المهارات والكفاءات الوجدانية أو الأمية الوجدانية. وقد علمت بعض المدارس الأمريكية تلاميذها المهارات الوجدانية ابتداء من السنة الأولى حتى الثانية عشر،

وتضمن البرنامج الذي طبق في معظم هذه المدارس مهارات الذكاء الوجداني جميعها في مناطق منفصلة بمعدل ثلاث حصص أسبوعيا، وفي بعض المراحل تكون جزءا من المناهج الدراسية، وقد أشارت نتائج هذه التجربة إلى نجاح ملحوظ، حيث أصبح الطلاب أكثر قدرة على التحكم في انفعالاتهم، كما تطور سلوكهم وأصبحوا أكثر قدرة على حل الصراعات والتعامل مع المشكلات **(أبو الديار، 2014، ص214)**.

**خلاصة:**

إن الذكاء الوجداني عامل ضروري للنجاح والتفوق في مختلف مجالات الحياة، كما أن أهميته تنبثق من قيمة الانفعالات والعواطف التي تمكن الفرد من التكيف مع ضغوط الحياة. بالإضافة إلى ذلك فإن قدرات الذكاء الوجداني تمكن الفرد من تجاوز الأزمات، فهي تجعل الفرد يهتم بنفسه وبالآخرين، ما يمكنه من تكوين علاقات متينة مع الآخرين تجعله يتوافق مع الظروف المحيطة، حيث أن هذه العوامل تعزز وتزيد من قدرة الفرد على التفوق والنجاح.

# الفصل الرابع

## الاجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

**ـ تمهيد:**

يعالج هذا الفصل الإجراءات المنهجية التي تم اتباعها في الدراسة الميدانية؛ بدءا بالدراسة الاستطلاعية حيث تم تحديد الأدوات المستخدمة فيها وضبط خصائصها السيكومترية، وكذا التأكد من طبيعة العلاقة بين متغيري الدراسة (الذكاء الوجداني وصعوبات تعلم القراءة)، وبعدها تم التطرق إلى الدراسة الأساسية بدءا باختيار أفراد العينة، وانتهاءا بتحديد الأساليب الإحصائية التي سيتم الاعتماد عليها في معالجة نتائج فرضيات الدراسة.

**أولا: الدراسة الاستطلاعية:**

**1- أهداف الدراسة الاستطلاعية:**

تعتبر الدراسة الاستطلاعية الخطوة الأولى في أي دراسة ميدانية، إذ أن الغاية منها تحقيق الأهداف التالية:

ـ التعرف على ميدان الدراسة وعلى الصعوبات التي قد تواجه الباحثة، واكتساب مهارات التعامل الميداني مع أفراد عينة الدراسة، واستغلالها في الدراسة الأساسية.

ـ التعرف على مواصفات أفراد عينة الدراسة، والتأكد من مدى استيعابهم لأدوات الدراسة.

ـ ضبط الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة.

ـ تصميم برنامج إرشادي لتنمية الذكاء الوجداني لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.

**2- المجال المكاني والزمني للدراسة الاستطلاعية:**

أجريت الدراسة الاستطلاعية بمدرستي "بن موسى عبد الله" و"خروبة الجديدة" الواقعتين بمدينة مستغانم وذلك نظرا للتسهيلات التي تلقتها الباحثة من قبل الطاقم الإداري، حيث دامت الدراسة الاستطلاعية حوالي شهر ونصف من [2017/04/05] إلى غاية [2017/05/17] خلال السنة الدراسية 2016 – 2017.

**3- عينة الدراسة الاستطلاعية ومواصفاتها:**

تمثلت العينة الاستطلاعية في 51 تلميذا وتلميذة من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، تم اختيارهم قصديا وفق بعض الشروط تمثلت في:

- ألا يكون التلميذ يعاني من مشاكل سمعية أو بصرية.
- ألا يكون مكررا السنة.
- ألا يتجاوز سنه 9 سنوات و11 شهرا، نظرا لأن اختبار الذكاء الوجداني موجه لأطفال ما دون العشر سنوات.
- ألا يعاني من اضطرابات انفعالية شديدة.
- ألا يكون معرضا للحرمان العاطفي، (طلاق أو وفاة أحد الوالدين).
- ألا يعاني من أمراض مزمنة أو إعاقات حركية.
- أن يظهر الطفل ذكاء عاديا.

حيث تم توضيح هذه الشروط للمعلمين وهم الذين حددوا التلاميذ المناسبين وفقا لها، بما يخدم أغراض البحث الحالي، وتوزع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس إلى 31 ذكرا و20 أنثى كما هو موضح في الجدول التالي:

**الجدول (04) يبين خصائص أفراد العينة الاستطلاعية حسب الجنس**

| الجنس | العدد | النسبة المئوية % |
|---|---|---|
| ذكور | **31** | **% 60.78** |
| إناث | **20** | **% 39.22** |
| المجموع | **51** | **%100** |

نلاحظ من خلال الجدول (04) أن نسبة الذكور كانت أعلى من نسبة الإناث، حيث بلغت نسبة الذكور تقريبا 61 %، أما نسبة الإناث فبلغت حوالي39 % بفارق قدره 22 %.

**4_ أدوات الدراسة الاستطلاعية:**

تم الاعتماد في إجراء الدراسة الاستطلاعية على الأدوات التالية:

**4_1 اختبار الذكاء للمصفوفات المتتابعة الملون لجون رافن:**

**أ- الهدف من الاختبار:**

يهدف هذا الاختبار إلى قياس مستوى الذكاء لدى أفراد عينة البحث، حيث أن مستوى الذكاء يستخدم كمحك من محكات الاستبعاد لتحديد الأطفال ذوي صعوبات التعلم، فلا يدخل ضمن هاته الفئة إلا من كان له مستوى ذكاء متوسط فما فوق.

**ب-وصف الاختبار:**

ظهر هذا الاختبار لأول مرة عام (1947) وتم تعديله عام (1956) حيث استغرق إعداده وتطويره حوالي (30) عاما من عمر الإنجليزي "جون رافن"John Raven"، حيث أعده لغرض قياس الذكاء العقلي للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين (5.6-11.6) سنة من العاديين و المتأخرين عقليا، كما يناسب أيضا كبار السن، وأصحاب الإصابات المخية وفاقدي القدرة على الكلام، ويعتبر هذا

الاختبار من الاختبارات الصالحة للتطبيق في مختلف البيئات والثقافات، فهو اختبار لا تؤثر فيه العوامل الحضارية –أي عندما يكون الهدف من التطبيق البعد عن أثر اللغة والثقافة على المفحوص، ويتكون الاختبار من 36 مصفوفة موزعة على ثلاث مجموعات (أ، أب وب) –12 مصفوفة في كل مجموعة–، وكل مصفوفة تحتوي بأسفلها على (6) مصفوفات صغيرة (انظر الملحق رقم 03)، بحيث يختار المفحوص مصفوفة واحدة لتكون هي المكملة للمصفوفة التي بالأعلى، والمجموعات الثلاثة وضعت في صورة مرتبة، وهذا الترتيب ينمي خط منسق من التفكير والتدريب المقنن على طريقة العمل، مما يجعل الفرصة متاحة لقياس النمو العقلي للأطفال حتى يصلوا إلى المرحلة التي يستخدمون فيها التفكير القياسي كطريقة للاستنتاج، وهي مرحلة النضج العقلي، والتي تبدأ في الانحدار في مرحلة الشيخوخة، وهذا ما يجعل متوسط الأداء لطفل الثماني سنوات قريبا من أداء شخص في الثمانين من عمره.

كما يلاحظ أن هذه البطاقات قد صممت بألوان مختلفة حتى تستطيع تلك البطاقات جذب انتباه الطفل المفحوص أكبر قدر ممكن بدلا من تشتت انتباهه في أشياء أخرى. والمجموعات الثلاث مصنفة كالآتي:

- ✓ المجموعة (أ): والنجاح فيها يعتمد على قدرة الفرد على إكمال نمط مستمر، وعند نهاية المجموعة يتغير هذا النمط من اتجاه واحد إلى اتجاهين في الوقت نفسه.
- ✓ المجموعة (أب): النجاح فيها يعتمد على قدرة الفرد على إدراك الأشكال المنفصلة في نمط كلي على أساس الارتباط المكاني.
- ✓ المجموعة (ب): والنجاح فيها يعتمد على فهم الفرد للقاعدة التي تحكم التغيرات في الأشكال المرتبطة منطقيا أو مكانيا، وهي تتطلب قدرة الفرد على التفكير المجرد.

**ت-الخصائص السيكومترية للاختبار:**

- ✓ صدق الاختبار: من خلال الدراسات التي أجريت على الاختبار، وجد أنه يتمتع بدرجة كبيرة من الصدق، وكان ذلك بطريقة "الصدق التلازمي" مع اختبارات أخرى-كاختبار وكسلر للأطفال و"ستانفورد بينيه" والأشكال المتضمنة ورسم الرجل-أو "ارتباطه مع التحصيل الدراسي" لمساقات يدرسها أفراد العينة أو "ارتباطه بتقديرات المدرسين لذكاء الطلاب"، أو "الصدق التكويني" باستخدام التحليل العاملي لبنود الاختبار نفسه أو مع اختبارات أخرى وذلك كالتالي:

لقد تراوحت "معاملات الارتباط" بين مصفوفات رافن الملونة" بـ "القسم اللفظي لاختبار وكسلر للأطفال WISC بين (0.31-0.84)، وأما بينه وبين "القسم الأدائي" فكانت بين (0.05-0.74) وأما بين "مصفوفات رافن الملونة" وبين "ستانفورد بينيه" فتراوحت بين (0.32-0.68)، وأما بين "مصفوفات رافن الملونة" وبين "اختبار الأشكال المتضمنة" فتراوحت بين (0.04-0.58)، وأما بينه وبين اختبار رسم الرجل لجودنوف فكانت تتراوح قيمه معامل الارتباط (0.48) **(ابراهيم، 2012، 106)**.

كما قامت الباحثة بحساب صدق الاتساق الداخلي وذلك بحساب معامل ارتباط "بيرسون" بين درجة كل بعد مع الدرجة الكلية، والنتائج موضحة في الجدول التالي:

**الجدول (05) معاملات الارتباط للدرجة الكلية لاختبار الذكاء مع الأبعاد.**

| الأبعاد | معامل الارتباط |
|---|---|
| **المجموعة "أ"** | **0.637** ** |
| **المجموعة "أب"** | **0.929** ** |
| **المجموعة "ب"** | **0.911** ** |

** دالة عند مستوى 0.01.

يتضح من قيمة معاملات ارتباط درجة كل بعد من أبعاد الاختبار الثلاثة بالدرجة الكلية للاختبار أنها دالة إحصائيا عند مستوى 0.01، مما يجعل "اختبار المصفوفات المتتابعة " "لجون رافن" يتمتع بدرجة عالية من الصدق تؤدي إلى الوثوق في نتائج ما يقيسه.

- ✓ ثبات الاختبار: يتمتع اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة الملون بثبات جيد، وذلك من خلال الدراسات السابقة التي أكدت ذلك، مثل دراسات حماد 2012، زمزمي 1999، رافن 1990، القرشي 1987، ايفانس Evans 1980 حيث تراوحت قيم معامل الثبات بين 0.44 و0.99.

أما في الدراسة الحالية فقد تم تقدير ثبات الاختبار بطريقة معامل ألفا كرونباخ cronbach Alpha، والجدول التالي يوضح معامل الثبات الذي تم الحصول عليه.

**الجدول (06) قيمة معامل ثبات "اختبار المصفوفات المتتابعة الملون لجون رافن"**

| معامل الثبات | قيمة معامل الثبات |
|---|---|
| ألفا لكرونباخ cronbach Alpha | **0.838** |

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن اختبار الذكاء يتسم بقدر من الإستقرار في نتائجه، وبالتالي فهو ثابت.

وعليه يمكن القول بأن إختبار الذكاء المطبق في هذه الدراسة يتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات، وبالتالي يمكن تطبيقه في الدراسة الأساسية بكل ثقة واطمئنان.

**4-2 مقياس الذكاء الوجداني للأطفال (4-10 سنوات):**

**أ- الهدف من الاختبار:**

يهدف هذا الاختبار إلى قياس الذكاء الوجداني لدى أفراد العينة قبل تطبيق البرنامج الإرشادي وبعده.

**ب-وصف الاختبار:**

هو اختبار مصور مكون من بطاقات لعفاف أحمد عويس، كما أن به مجموعة من القصص المكتوبة باللهجة المصرية تعرض على الطفل ويسأل بعدها بعض الأسئلة، وقد قامت الباحثة بترجمته وتعديله من اللهجة المصرية إلى اللهجة الجزائرية حيث يتكون الاختبار من ثمانية بطاقات تعبر عن ثمانية انفعالات وهي : الفرح، الخجل،البكاء، الاندهاش، الغضب، الخوف، التفكير والارتياح بعد التوصل إلى الحل، وهذه الانفعالات تمثلها على البطاقات شخصية كرتونية أطلق عليها اسم "دقدق" في الاختبار الأصلي و"دودو" في الاختبار المعدل، وتم تغيير اسم الشخصية الكرتونية من "دقدق" إلى "دودو" لأن حرف القاف في معظم الأحيان ينطق " ڤ" في اللهجة المحلية لمدينة مستغانم وضواحيها، وعليه فإن قراءة الاسم سيصبح "دڤدڤ"، وهذه الكلمة في الثقافة المحلية تعني كسر الأشياء ما قد يعطي تأويلات أو إيحاءات لدى أفراد العينة لا تخدم أغراض البحث.

يتكون الاختبار من أربعين سؤالا يمثلون الأبعاد الثلاثة للاختبار، وهذه الأبعاد هي:

- ✓ **فهم الانفعالات وتسميتها:** ويتكون من ثمانية بنود في كل منها يقدم للطفل ثلاثة صور من بينها الانفعال المطلوب تسميته، مثال، يقدم للطفل الصور: (فرحان، مخلوع، منارفي) ثم نسأله: وين راه دودو اللي فرحان؟ وهكذا باقي الصور.
- ✓ **إدراك انفعالات الذات والآخر:** ويتكون من ستة عشر بندا: ثمانية بنود تمثل إدراك انفعالات الذات، حيث تعرض في كل مرة إحدى البطاقات ويطرح السؤال التالي بالنسبة للصور الثمانية (وينتى

تكون فرحان كيما راه دودو في هذي التصويرة؟)، وثمانية بنود أخرى لإدراك انفعالات الآخر، حيث يتم طرح السؤال عن كل بطاقة كما يلي: وينتى (متى) خوك (أختك) ولا صاحبك (صاحبتك) اللي تبغيه (ها) وتلعب (ي) معاها (ها) دايما، يكون كيما دودو في هذه التصويرة؟

✓ **إدارة انفعالات الذات واختيار أنسبها:** يتم وضع الصور الخمسة: فرحان، حشمان، يبكي، يفكر، يخمم ومن بعد لقى الحل، ويحكى للطفل ثمانية مواقف حدثت لدودو، وفي كل موقف يسأل الطفل" لو كان جيت في بلاصة دودو وينها التصويرة اللي تختار تجي كيفها؟ وعلاه؟

مثال: (دودو كان يلعب البالون مع صاحبه، وكان فرحان بزاف، على غفلة صاحبه جا يتيري البالون fortأيا جات في وجه دودو بصح مادرهاش بلعاني، دودو زعف وقعد يبكي وصاحبو ولا حشمان. لو كان جيت أنت في بلاصة دودو وينها التصويرة اللي تختار تجي كيفها؟ علاه؟ وهكذا يكون لدينا ستة عشر بندا، ثمانية منها اختيار الصورة لكل موقف وثمانية الأخرى لذكر السبب (أنظر الملحق 7).

❖ **تقدير الدرجات:** يتم تقدير الدرجات كالتالي:

✓ بعد تسمية الانفعالات: الاستجابة الصحيحة تعطى 2، أية استجابة تعطى 1، النهاية العظمى للدرجات في هذا البعد 16.

✓ إدراك الانفعالات: بالنسبة للاستجابات التي تتعلق بالذات:

الاستجابة التي تضع الآخر في اعتباره أو تتعلق باحتياجات الآخر تعطى 2.

الاستجابة التي تتعلق بحاجات المفحوص تعطى 1.

وهكذا بالنسبة للاستجابات التي تتعلق بالآخر، والنهاية العظمى لمجموع الدرجات في هذا البعد 32 درجة.

- ✓ إدارة الانفعالات: وتصحح في جزءين:

**أولا:** اختيار الصورة التي تعبر عن أنه يفكر أو وجد حلا يعطى 2، اختيار أي صورة يعطى 1.

**ثانيا:** سبب اختيار الصورة: سبب يضع الآخر في اعتباره (باش منزعفش صاحبي) يعطى 3، سبب يعبر عن أنه يبحث عن مشاعر ايجابية (أفكر كيف أجد حل لتلك المشكلة) يعطى 2، سبب يعبر عما يعود عليه شخصيا (خاطرش نزعف) يعطى1.

النهاية العظمى للدرجات في هذا البعد: أولا: 16 + 24 =40.

المجموع الكلي للنهاية العظمى لدرجات الأجزاء الثلاثة: 16 + 32 + 40 = 88.

**ت-الخصائص السيكومترية:**

- ✓ **صدق الاختبار:** قامت صاحبة المقياس الأصلي بحساب الصدق عن طريق معامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس وكانت النتائج كالتالي: 0.45، 0.85، 0.87، 0.72 بالنسبة للأبعاد فهم الانفعالات، إدراك الذات، إدراك الآخر وإدارة الانفعالات على التوالي.

أما بالنسبة للدراسة الحالية، فقد تم التأكد من صدق الاختبار بنفس الطريقة، وكانت النتائج كما هي في الجدول التالي:

**الجدول (07) يبين معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لاختبار الذكاء الوجداني والأبعاد**

| البعد | معامل الارتباط | القيمة الاحتمالية |
|---|---|---|
| **تسمية الانفعالات** | **0.428** | **0.002** |
| **إدراك الذات** | **0.720** | **0.000** |
| **إدراك الآخر** | **0.796** | **0.000** |
| **إدارة الانفعالات** | **0.626** | **0.000** |

يتبين من خلال الجدول أن معاملات ارتباط درجات الأبعاد بالدرجة الكلية كلها دالة عند مستوى الدلالة" 0.01، مما يجعلنا نقر أن "اختبار الذكاء الوجداني للأطفال (4 – 10 سنوات) المطبق في الدراسة الحالية يتمتع بدرجة عالية من الصدق تؤدي إلى الوثوق في نتائج ما يقيسه.

- ✓ **ثبات الاختبار:** اعتمدت صاحبة المقياس في حساب الثبات على طريقة ألفا كرونباخ وكذا على التجزئة النصفية، وذلك بالنسبة لكل بعد على حدا كما هو موضح في الجدول:

**الجدول (08) يبين قيم معاملات الثبات لمقياس الذكاء الوجداني الأصلي**

**بأبعاده المختلفة بطريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية**

| البعد | طريقة حساب الثبات | |
|---|---|---|
| | معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ | التجزئة النصفية سبيرمان براون |
| فهم الانفعالات | **0.65** | **0.60** |
| إدراك الذات | **0.83** | **0.82** |
| إدراك الأخر | **0.92** | **0.92** |
| إدارة الانفعالات | **0.70** | **0.69** |

أما في دراستنا فقد تم الاعتماد على طريقة ألفا كرونباخ في تقدير الثبات، وكانت النتائج كما هي مبينة في الجدول:

**الجدول (09) يبين قيمة معامل ثبات " اختبار الذكاء الوجداني للأطفال"**

| معامل الثبات | قيمة معامل الثبات |
|---|---|
| ألفا كرومباخ Cronbach Alpha | **0.667** |

يتبين من خلال الجدول أن قيمة معامل الثبات للاختبار التي بلغت 0.667، هي قيمة مرتفعة نسبيا مما يدل أن الاختبار على قدر عال من الثبات.

### 4-3 مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم القراءة لفتحي الزيات:

**أ- الهدف من الاختبار:**

يهدف هذا الاختبار إلى قياس صعوبات تعلم القراءة لدى أفراد العينة من خلال تقديرات معلميهم وذلك قبل تطبيق البرنامج الإرشادي وبعده.

**ب-وصف الاختبار:**

يعتبر هذا المقياس جزءا من بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم LDDRS النمائية والاكاديمية لفتحي مصطفى الزيات، ويهدف إلى الكشف عن التلاميذ ذوي اضطرابات أو صعوبات تعلم القراءة الذين يتواتر لديهم ظهور بعض أو كل الخصائص السلوكية الموضحة في المقياس، حيث يحتوي على عشرين فقرة تقدم للمعلم أو الأب أو الأم (في هذه الدراسة قدم المقياس للمعلم) لإعطاء تقديراتهم حول مدى تواتر هذه الخصائص السلوكية لدى بعض الاطفال (انظر الملحق 8) وتتمايز الاستجابة على هذه الفقرات في مدى خماسي بين: **دائمًا (4)، غالبًا(3)، أحيانًا(2)، نادرًا(1)، لا تنطبق(0).**

تستغرق الاستجابة على فقرات هذه المقاييس من خمسة عشر إلى عشرين دقيقة في المتوسط لكل تلميذ، ولضمان سلامة التقدير يفضل عدم الاستمرار في الاستجابة عليها لأكثر من ستة تلاميذ في الجلسة الواحدة، و يتم تقدير درجات التلاميذ على المقياس بإعطاء قيم متدرجة حسب تدرج الاستجابات من العلامة 4 للإجابة "دائما" إلى العلامة 0 للإجابة "لا تنطبق"، فيكون المدى العام للاستجابات هو 80=0-80.

ويحدد المقياس حسب الدرجة الكلية أربع مستويات للصعوبة على النحو التالي:

- من [0 _20] يعتبر الطفل عاديا.
- من [21 _ 40] ذو صعوبات خفيفة.
- من [41 _ 60] ذو صعوبات متوسطة.
- من [61 _ 80] ذو صعوبات شديدة.

**ت-الخصائص السيكومترية للمقياس:**

✓ **صدق المقياس:**

قام صاحب المقياس بحساب صدق المحتوى حيث كانت النتيجة 0.775 مما يشير الى اتساق بنود المقياس في قياسه للخصائص السلوكية المتعلقة بصعوبات القراءة، كما قام بحساب صدق المحك بحساب معامل الارتباط بين درجات المقياس ودرجات التحصيل الدراسي في مادة اللغة العربية حيث بلغ 0.902.

أما في الدراسة الحالية فقد تم حساب صدق المقياس بطريقة الاتساق الداخلي، وذلك بحساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس كما هو موضح في الجدول أدناه:

**الجدول (10) يبين معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لمقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم القراءة**

| رقم الفقرة | معامل الارتباط | القيمة الاحتمالية | رقم الفقرة | معامل الارتباط | القيمة الاحتمالية |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | **0.502** | **0.000** | 11 | **0.893** | **0.000** |
| 2 | **0.400** | **0.004** | 12 | **0.462** | **0.001** |
| 3 | **0.448** | **0.001** | 13 | **0.894** | **0.000** |
| 4 | **0.700** | **0.000** | 14 | **0.881** | **0.000** |
| 5 | **0.790** | **0.000** | 15 | **0.818** | **0.000** |
| 6 | **0.760** | **0.000** | 16 | **0.825** | **0.000** |
| 7 | **0.693** | **0.000** | 17 | **0.737** | **0.000** |
| 8 | **0.707** | **0.000** | 18 | **0.906** | **0.000** |
| 9 | **0.749** | **0.000** | 19 | **0.254** | **0.072** |
| 10 | **0.881** | **0.000** | 20 | **0.771** | **0.000** |

يتبين لنا من خلال الجدول أن قيم معاملات الارتباط بالنسبة لأغلب فقرات المقياس مرتفعة، مما يدل على تمتعه بدرجة عالية من الصدق تسمح بالاعتماد على تطبيقه في الدراسة الأساسية بكل ثقة.

- ✓ **ثبات المقياس:**

قام صاحب المقياس بتطبيقه على عينة قدرها (5531) تلميذا تتراوح اعمارهم ما بين (9 سنوات إلى 11 سنة) وبلغ معامل الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ 0.941، كما بلغ 0.922، وذلك عن طريق التجزئة النصفية، وتعتبر هاته القيمة مرتفعة وتشير إلى اتساق بنود المقياس في قياسه للخصائص السلوكية المتعلقة بالظاهرة.

بينما في دراستنا الحالية فقد تم حساب معامل الثبات لمقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم القراءة بطريقة التجزئة النصفية حيث بلغت قيمته كالآتي:

**جدول (11) يبين قيمة معامل الثبات لمقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم القراءة**

| قيمة معامل الارتباط بين نصفي المقياس | قيمة معامل تصحيح سبيرمان براون |
|---|---|
| **0.835** | **0.910** |

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن قيمة معامل الثبات التي بلغت 0.910 هي قيمة مرتفعة تؤكد أن المقياس على قدر عال من الثبات يسمح بالوثوق في استقرار نتائجه.

**4-4 البرنامج الارشادي "نسعد لنتعلم":**

مما لا شك فيه أن أي برنامج إرشادي يتألف من مجموعة من الخطوات المخططة والمنظمة والتي ترمي إلى تحقيق أهداف معينة بحيث تمهد كل خطوة للخطوة التي تليها، ويعرف البرنامج الإرشادي حسب **زهران** بأنه برنامج مخطط منظم في ضوء أسس عملية لتقديم الخدمات الإرشادية المباشرة وغير المباشرة فرديا وجماعيا لجميع من تضمهم المؤسسة (المدرسة مثلا) بهدف مساعدتهم في تحقيق النمو.

وتعرفه **بهادر** بأنه جميع الأنشطة والممارسات والألعاب والمواقف والزيارات والرحلات التي يقوم بها الطفل في الانتقال التدريبي من دائرة الذات إلى الخارج، وليتم تصميم مضمون برنامج يتعين الإجابة على التساؤلات التالية:

- لمن يوجه هذا البرنامج؟ – لماذا؟ أي ما هو الهدف المراد تحقيقه من خلال هذا البرنامج؟ – ماذا؟ وتتضمن المحتوى والأنشطة والمواقف التي يمارسها المستفيدون من البرنامج. كيف؟ أي

تحديد الاستراتيجيات المناسبة لتنفيذ البرنامج. – متى؟ والمقصود بها زمن التنفيذ وتاريخ بدء وإنهاء البرنامج **(حسين، 2008، ص569)**.

وفي الدراسة الحالية قامت الباحثة بإعداد برنامج إرشادي جماعي "معرفي–وجداني"، الهدف منه هو تنمية الذكاء الوجداني لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي من ذوي صعوبات تعلم القراءة بغرض مساعدتهم على التحكم في انفعالاتهم المختلفة من جهة كالخوف، الخجل، الغضب وغيرها والتي في الغالب تكون معيقا لهم في تعلم القراءة وبالتالي تأثر تحصيلهم العام، ومن جهة أخرى مساعدتهم على تنمية الانفعالات الايجابية كالثقة بالنفس والتعاطف مع الآخرين والعمل الجماعي، متبنية في بناء البرنامج نموذج القدرة الذي يفسر الذكاء الوجداني على أنه قدرات معرفية قابلة للتنمية والتطوير، وأطلق على البرنامج تسمية "**نسعد لنتعلم**"، حيث اعتمدت في تصميمها على الخطوات التالية:

**ـ الخطوة الأولى:**

ـ الإطلاع على الجانب النظري حيث اعتمدت الباحثة في تصميمها للبرنامج على مبادئ وفنيات النظرية المعرفية والسلوكية بما يتلاءم وحاجات أعضاء المجموعة الإرشادية والمتمثلة في: أسلوب التنفيس الإنفعالي، المحاضرة والمناقشة الجماعية، النمذجة، التعزيز، الإستبصار، الواجب المنزلي، لعب الأدوار، التغذية الراجعة، والتي تم انتقاؤها بشكل تكاملي بحيث تتيح لأعضاء المجموعة الإرشادية بالمشاركة والتفاعل الإيجابي، لتحقيق الهدف من البرنامج المتمثل في تنمية الذكاء الوجداني لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي صعوبات تعلم القراءة.

ـ الإطلاع على العديد من الدراسات السابقة التي تناولت برامج إرشادية وتصميماتها في تنمية الذكاء الوجداني من بينها: دراسة رحاب فتحي عبد السلام السيد (2005) بعنوان " فاعلية برنامج للأنشطة النفسحركية في تنمية بعض المهارات الاجتماعية لأطفال الروضة" ، دراسة ساندي بنت فاروق كردي

(2007) بعنوان " فاعلية برنامج إرشادي مقترح في تنمية جوانب الذكاء العاطفي لدى أطفال الروضة بالمدينة المنورة"، دراسة محمد السعيد أبو حلاوة (2007) بعنوان فعالية برنامج إرشادي مقترح لتنمية النضج الانفعالي في تحسين الكفاءة الاجتماعية لدى عينة من الأطفال الصم المساء معاملتهم انفعاليا"، دراسة علا عبد الرحمن محمد (2009) بعنوان: " الذكاء الوجداني والتفكير الابتكاري عند الأطفال" حيث اعتمدت في الدراسة على برنامج " العمة مشمشة ومشاعرها المدهشة"، دراسة صفية مبارك موسى حميد (2011) بعنوان فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الذكاء الوجداني لدى المعوقين بصريا المقيمين داخل المدرسة من طلاب المرحلة الثانوية . إضافة إلى البرنامج التعليمي للدكتور مصطفى أبو سعد "مهارات الحياة الوجدانية".

**_ الخطوة الثانية:**

خبرة الباحثة الميدانية، حيث قامت بالاطلاع على الخصائص النفسية المميزة للتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة من خلال رسالة الماجستير **(بن عروم، 2010)**.

**_ الخطوة الثالثة:**

المقابلات مع أساتذة التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة وبعض الأولياء، والاستفسار منهم عن السلوك الانفعالي والاجتماعي للتلاميذ سواء في القسم أو في البيت، كما قامت الباحثة بملاحظة بعض التلاميذ أثناء لعبهم في ساحة المدرسة وأيضا أثناء تمدرسهم داخل القسم حيث وجدت أن العديد منهم يتصفون بالخجل واللامبالاة.

**_ الخطوة الرابعة:**

الاطلاع على بعض تجارب تنمية الذكاء الوجداني في المدارس من خلال الفيديوهات من بينها:

" دروس في التعاطف: المدرسة الابتدائية Henri Wallon de Trappes أنموذجا".

" مستوصف الانفعالات: المدرسة التحضيرية Jean Jaurès à Saint-Ouen أنموذجا" **(8 outils pour développer ..., 01/03/2017)** .

**_ الخطوة الخامسة:**

على ضوء الخطوات السابقة تمكنت الباحثة من جمع أكبر قدر من المعلومات عن موضوع الدراسة، التي ساعدتها في تصميم البرنامج الإرشادي في صورته الأولية، حيث تضمن (16) جلسة، مع تحديد موضوع كل جلسة وأهدافها وفنياتها ووسائلها ومحتواها، وسيأتي تفصيل ذلك في عناوين لاحقة.

**_ الخطوة السادسة:**

صياغة البرنامج الارشادي في صورته النهائية كما يلي:

**أ- مفهوم البرنامج الإرشادي "نسعد لنتعلم":**

هو برنامج إرشادي مصمم لتقديم خدمات إرشادية، يحتوي على مجموعة من الفنيات المستمدة من النظرية المعرفية والسلوكية، والذي يتم تطبيقه في شكل جلسات إرشادية جماعية بهدف تنمية الذكاء الوجداني عند تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي المعسرين قرائيا.

**ب-أهداف البرنامج الإرشادي:**

يتمثل الهدف الرئيسي للبرنامج الإرشادي في مساعدة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة على تنمية ذكائهم الوجداني وبالتالي تحسين مستوى قراءتهم، ويتحقق هذا الهدف من خلال الأهداف التالية:

ـ تبصير التلاميذ بمشكلتهم المتمثلة في صعوبات تعلم القراءة وأثر ذلك على تحصيلهم في بقية المواد.

ـ توضيح أهمية التعلم لهم، وتغيير أفكارهم السلبية بأفكار إيجابية.

ـ مساعدتهم على التعرف على انفعالاتهم والتحكم بها.

ـ تدريبهم على الحوار الذاتي الإيجابي.

ـ تنمية الثقة بالنفس لديهم وتعزيز الفعالية الذاتية.

ـ تنمية مهارات التواصل لديهم مع زملائهم ومدرسيهم وكيفية المشاركة في الأنشطة والحفاظ على العلاقات الاجتماعية القائمة على الاحترام والثقة المتبادلة لتحقيق التوافق النفسي.

ـ مساعدتهم على تقبل المواقف الصعبة وكيفية التعامل معها.

**ج- التقنيات الإرشادية المستخدمة في البرنامج الإرشادي:**

يتضمن البرنامج الإرشادي المستخدم في الدراسة مجموعة من التقنيات الإرشادية المستمدة من النظرية المعرفية والسلوكية، تم انتقاؤها ودمجها بشكل تكاملي لخدمة أهداف البرنامج والمتمثلة فيما يلي:

**ج-1- المحاضرة والمناقشة الجماعية:**

تعد من الأساليب الإرشادية الهامة، حيث تتيح لأعضاء المجموعة الإرشادية فرصة للتعبير عن ذاتهم ومشاعرهم وأفكارهم ومشكلاتهم، وتبادل الآراء والمناقشات واكتساب الكثير من المعارف والأفكار بهدف تغيير وتعديل اتجاهاتهم وأفكارهم.

حيث تقوم الباحثة بتقديم المحاضرة لأعضاء المجموعة الإرشادية والتي تكون مواضيعها مرتبطة بمشكلاتهم الخاصة، لاستثارتهم على المشاركة والتفاعل الإيجابي وتبادل الحوار والمناقشة، والتعبير عن ذاتهم ومشاعرهم وأفكارهم، وهذا ما يساعدهم على الخروج من دائرة التمركز حول الذات وفهمها، والقدرة على التفاعل مع الآخرين وتعزيز ثقتهم بنفسهم، وإيجاد حلول لمشكلاتهم الخاصة.

كما تستعين الباحثة في جلساتها ببعض الوسائل أثناء المحاضرة مثل جهاز الكمبيوتر وجهاز العرض والمطويات لتوضيح المعلومات بشكل أكثر لأعضاء المجموعة الإرشادية.

**ج-2- التنفيس الإنفعالي:**

ويقصد به تفريغ المسترشد للمشاعر والانفعالات والتوترات المكبوتة، وإدراكه لدوافعه وأسباب مشكلته، فهو بمثابة إخراج الخبرات المؤلمة والمتراكمة من أجل تحقيق راحة نفسية للفرد.

**ج-3- الإستبصار:**

الاستبصار هو مساعدة المسترشد في فهم ذاته وتقبلها، ومعرفة قدراته واستعداداته، وفهم انفعالاته، ومعرفة دوافع السلوك والعوامل المؤثرة فيه، ومعرفة مصادر المشكلة وإمكانات حلها، وإحداث تغيير في سلوكه بما يؤدي إلى توافقه النفسي.

**ج- 4- التعزيز:**

وهو أسلوب إرشادي سلوكي، يتم عن طريق تقديم معزز بعد ظهور الإستجابة المرغوبة من أعضاء المجموعة الإرشادية من أجل زيادة وتقوية ظهور تلك الإستجابة، حيث يتم إستخدام نوعين من التعزيز وهما:

- ✓ **التعزيز المعنوي:** وتتمثل في عبارات الترحيب والشكر والثناء (أحسنت_ هذا رائع_ نعم_ فكرة جيدة_ ممتاز)، الإبتسامة، التصفيق، وذلك لتعديل الأفكار وتعزيز السلوكات الإيجابية.
- ✓ **التعزيز المادي:** وتتمثل في تقديم جوائز رمزية_ شهادات تشجيع وتقدير.

**ج- 5- النمذجة:**

تسند إلى نظرية التعلم الاجتماعي التي جاء بها باندورا، والتي تعرف كذلك بالتعلم بالملاحظة، وهي أسلوب إرشادي معرفي سلوكي قائم على ملاحظة سلوك الآخرين من أجل إيصال معلومات أو مهارات تساهم في إحداث تغيير في الأنماط السلوكية إما باكتساب سلوك جديد أو تعديل سلوك غير مناسب، ويمكن تقديم النماذج بطريقتين هما النماذج الحية والنماذج الرمزية.

تقوم الباحثة بعرض نماذج مختلفة عبر جهاز الكمبيوتر لشخصيات (بشرية أو حيوانية كرتونية) في مواقف انفعالية مختلفة منها ما هو سلبي ومنها ما هو ايجابي حتى يستفيد أعضاء المجموعة الإرشادية من خبراتهم وتجاربهم المختلفة، ومن إيجابيات النمذجة أنها تعمل على ترسيخ وتسهيل تعلم السلوك المرغوب.

**ج- 6- التغذية الراجعة:**

هي إحدى وسائل تعديل سلوك أو أفكار أعضاء المجموعة، تتمثل في إعطاء معلومات لهم عن الجوانب الإيجابية في أدائهم، والجوانب التي تحتاج إلى تعديل، فيتم تقديم من خلالها اقتراحات أو وجهات نظر أو تعديلات على الموضوعات المطروحة، حيث تعمل على تقوية السلوك وتدعيمه عن طريق الثناء فيزداد بذلك حافز المتعلم لتكرار أدائه.

**ج- 7- الواجبات المنزلية:**

هي من الأساليب الهامة في النظريات المعرفية والسلوكية، إذ تعد من المكونات الرئيسية للبرامج الإرشادية الجماعية، وتتمثل في مجموعة من الأنشطة يكلف بها أعضاء المجموعة الإرشادية بأدائها في المنزل بعد التدريب عليها، وهي تعد بمثابة استراتيجيات تقويمية للوقوف على مدى استيعاب أفراد المجموعة الإرشادية للمفاهيم المقدمة، حيث يتم تحديدها في نهاية كل جلسة إرشادية ومراجعتها في بداية كل جلسة من طرف الباحثة من أجل ترسيخ المعلومات والمهارات التي تم تعلمها في الجلسة، وتقييم مدى إستفادة أعضاء المجموعة منها، وهذا لتحقيق التقدم في العملية الإرشادية.

**ج- 8- لعب الدور:**

عبارة عن تمثيل وضع اجتماعي، يتيح لكل عضو من أعضاء المجموعة فرصة للتنفيس عن مشاعره وتغيير مواقفه وأفكاره وتفهم سلوكه وسلوك الآخرين من خلال التفاعل مع الأعضاء، ويتم بعد ذلك مناقشته.

**ج- 9- القصة:**

تعتبر الأنشطة القصصية من أحب الأنشطة وأقربها بالنسبة للأطفال من حيث الاستيعاب، فمن خلال القصة يمكننا أن نوصل عدة رسائل وأن نعبر عن عدة مواقف وانفعالات يستطيع الطفل أن يتمثلها أو أن يسقطها على نفسه.

**ج- 10- النشاط الحركي:**

يعتبر النشاط الحركي مهم جدا بالنسبة للطفل كونه يحب الحركة ولا يمكنه البقاء ساكنا لفترة طويلة وهو مركز، لذا قامت الباحثة باستثمار بعض الأنشطة الحركية في تمرير بعض المفاهيم مثل العمل

الجماعي، الثقة بالنفس، التواصل مع الآخرين، مواجهة الخوف والفشل وغيرها...

**ج- 11- النشاط الموسيقي:**

تم استخدام بعض الأغاني في البرنامج التي تساعد الأطفال على تنمية مهاراتهم الوجدانية حيث كانت تقدم الأغنية للطفل ثم يطلب منه تكرارها.

**د- الوسائل المستخدمة في البرنامج الإرشادي:**

تستعين الباحثة في تطبيق البرنامج الإرشادي بالوسائل التالية:

ـ جهاز الكمبيوتر وجهاز العرضـ السبورة ـ المطويات (الملحق 9) ـ شهادات تشجيع وتقديرـ الفيديوهات _ مكعبات الانفعالات والأوامر _ كرة السلة _ أوراق وأقلام _ هدايا رمزية على شكل كتب.

**ثانيا: الدراسة الأساسية:**

بعد القيام بتطبيق الدراسة الاستطلاعية، والتأكد من صدق وثبات المقاييس، تم تطبيقها على العينة الأساسية وذلك للتأكد من صحة الفرضيات.

**1- منهج الدراسة:**

استخدمت الباحثة في هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي كونه يتماشى مع طبيعة الموضوع، ذو تصميم المجموعتين الضابطة والتجريبية بتطبيقين قبلي وبعدي لمقياسي الدراسة، فالمجموعة التجريبية تخضع للتدريب على البرنامج الإرشادي، والضابطة لا تتلقى أي تدريب.

ويمكن توضيح ذلك في الجدول التالي:

**_ الجدول (12) يوضح تصميم المنهج شبه التجريبي للدراسة.**

| القياس / المجموعات | القياس القبلي | المعالجة | القياس البعدي |
|---|---|---|---|
| التجريبية | مقياس الذكاء الوجداني<br>اختبار تشخيص صعوبات القراءة | تطبيق البرنامج الارشادي | مقياس الذكاء الوجداني<br>اختبار تشخيص صعوبات القراءة |
| الضابطة | مقياس الذكاء الوجداني<br>اختبار تشخيص صعوبات القراءة | بدون تطبيق البرنامج الارشادي | مقياس الذكاء الوجداني<br>اختبار تشخيص صعوبات القراءة |

يتضمن هذا التصميم مجموعتين متجانستين: مجموعة تجريبية (تخضع للبرنامج الإرشادي)، ومجموعة ضابطة (لا تخضع للبرنامج)، يطبق عليهما قياس قبلي لمقياس الذكاء الوجداني واختبار تشخيص صعوبات القراءة (قبل تطبيق البرنامج)، وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي على المجموعة التجريبية فقط، يطبق على المجموعتين (التجريبية والضابطة) قياس بعدي لمقياس الذكاء الوجداني واختبار تشخيص صعوبات القراءة لمعرفة فاعلية البرنامج الإرشادي في تنمية الذكاء الوجداني والتخفيف من صعوبات تعلم القراءة على أعضاء المجموعة التجريبية.

## 2_ المجال المكاني والزمني للدراسة الأساسية:

### 2_1_ المجال المكاني:

أجرت الباحثة دراستها بمدرسة " خروبة الجديدة " وذلك بعد حصولها على رخصة الدخول من مديرية التربية لولاية مستغانم، وتم اختيارنا لهذه المدرسة من مدارس ولاية مستغانم، للإعتبارات التالية:

ـ التسهيلات التي تلقتها الباحثة من قبل مدير المؤسسة وموافقته على تنفيذ الدراسة فيها.

ـ المساعدة والتسهيل في برمجة التوقيت الذي يخدم التلاميذ والباحثة لإجراء البرنامج.

ـ قرب المدرسة من الباحثة مما يسهل التردد عليها.

ـ تعاون كل من المعلمات والأولياء مع الباحثة.

**2_2_ المجال الزمني:**

تم إجراء الدراسة خلال الفصلين الثاني والثالث من العام الدراسي 2017-2018 ابتداءا من [2018/01/24] إلى غاية [2018/05/22]، وفق المراحل التالية:

من [2018/01/24] إلى غاية [2018/02/14]، تطبيق القياس القبلي.

من [2018/02/15] إلى غاية [2018/05/03]، تطبيق البرنامج الإرشادي على أفراد المجموعة التجريبية.

من [2018/05/07] إلى غاية [2018/05/22]، تطبيق القياس البعدي.

**3_ مجتمع الدراسة الأساسية:**

يقدر عدد تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي حسب إحصائيات 2018/2017 بـ (2718) تلميذا وتلميذة موزعين على (62) مدرسة بمدينة مستغانم، وبالنسبة للتلاميذ الممثلين لمجتمع الدراسة الحالية يتمثلون في التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة، وقد تم اختيار تلاميذ المستوى الرابع نظرا لأن صعوبات تعلم القراءة تكون واضحة لديهم، كما أنهم يكونون أقدر على فهم تعليمات الاختبارات المطبقة، وهم أيضا ليسوا في قسم امتحان.

**4_ عينة الدراسة الأساسية ومواصفاتها:**

قامت الباحثة باختيار عينة الدراسة الأساسية بطريقة مقصودة وذلك بمدرسة "خروبة الجديدة"، حيث تم اختيار عينة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة، والذين تم تحديدهم من قبل معلميهم، وفق الشروط: الخلو من: إعاقات حركية، ضعف سمع، ضعف بصر، الاضطرابات الانفعالية الشديدة، الحرمان العاطفي ( موت أو طلاق الوالدين ) ...الخ كما تم اشتراط أن لا يكون التلميذ يعاني من أمراض مزمنة، فبلغ عددهم 16 تلميذا بالإضافة إلى أن يكون ذكاؤه عاديا، حيث تم تحديد مستوى الذكاء بتطبيق اختبار المصفوفات المتتابعة الملون لجون رافن على العينة المختارة والذي أسفرت نتائجه عن استبعاد تلميذين وجد أن ذكاءهما أقل من المتوسط فأصبحت العينة المفرزة (14) تلميذ.

ثم تم تطبيق اختبار صعوبات القراءة على العينة المفرزة وبعد حساب الدرجات الخام للاختبار تبين أن كلهم يعانون من صعوبات القراءة.

بعد ذلك تم تطبيق اختبار الذكاء الوجداني للأطفال، والذي أظهرت نتائجه أن كل أفراد العينة يعانون من تدني مستوى ذكائهم الوجداني.

ووفق التعيين العشوائي قسمت الباحثة عينة الدراسة إلى مجوعتين: مجموعة تجريبية تكونت من (7) تلاميذ، ومجموعة ضابطة تكونت أيضا من (7) تلاميذ، بعدها تم التحقق من تجانس العينتين كما هو موضح في الجدول التالي:

**الجدول (13) يوضح تجانس المجموعتين الضابطة والتجريبية باستخدام اختبار مان _ وتني.**

| المتغيرات | المجموعة | متوسط الرتب | قيمة U | Sig | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| صعوبات القراءة | الضابطة ن=7 | 10,95 | 54,50 | 0,691 | لا توجد فروق |
| | التجريبية ن=7 | 12,05 | | | |
| الذكاء الوجداني | الضابطة ن=7 | 11,00 | 55,00 | 0,677 | لا توجد فروق |
| | التجريبية ن=7 | 12,00 | | | |
| العمر العقلي | الضابطة ن= 7 | 10,59 | 50,00 | 0,466 | لا توجد فروق |
| | التجريبية ن=7 | 12,41 | | | |
| السن | الضابطة ن=7 | 9,50 | 38,500 | 0,148 | لا توجد فروق |
| | التجريبية ن=7 | 13,50 | | | |

يتضح من الجدول رقم (13) أن قيم (SIG) للمتغيرات (صعوبات القراءة، الذكاء الوجداني، السن، العمر العقلي) هي أكبر من مستوى الدلالة المعنوية (0,01)؛ أي أنه لا يوجد فروق دالة إحصائيا، وبالتالي فإن المجموعتين (الضابطة والتجريبية) متجانستين.

وفيما يلي عرض لتوزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب متغيري الجنس والمجموعة:

**الجدول (14) يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغيري الجنس والمجموعة.**

| الجنس / المجموعات | الذكور | | الإناث | | المجموع |
|---|---|---|---|---|---|
| | العدد | النسبة المئوية | العدد | النسبة المئوية | |
| الضابطة | 05 | 35.71% | 02 | 14.28% | % 50 |
| التجريبية | 06 | %42.86 | 01 | %7.14 | % 50 |
| المجموع | 11 | %78.57 | 03 | %21.43 | % 100 |

يتضح من الجدول أعلاه أن أغلب عينة الدراسة الأساسية ذكور حيث بلغ عددهم (11) ذكرا بنسبة (78.57%) موزعين على كل من المجموعتين (الضابطة والتجريبية)، بينما بلغ عدد الإناث (03) أنثى بنسبة (21.43%) موزعين على كل من المجموعتين (الضابطة والتجريبية).

**5_ أدوات الدراسة الأساسية:**

**5-1 اختبار المصفوفات المتتابعة لجون رافن:**

هذا الاختبار من إعداد الانجليزي" جون رافن "، بحيث يقيس القدرة العقلية لدى الطفل، يتكون هذا الاختبار من ثلاث مجموعات من المصفوفات ، وهي : المجموعة (A) والمجموعة (AB) والمجموعة (B) وكل مجموعة تتكون من12 مصفوفة، وكل مصفوفة تحتوي بأسفلها على ست مصفوفات صغيرة، بحيث يختار المفحوص مصفوفة واحدة لتكون هي المكملة للمصفوفة التي بالأعلى ، وعدد الإجابات الصحيحة فيه تعبر عن الدرجة التي يحصل عليها التلميذ في الإجابة على الاختبار وللاختبار مفتاح تصحيح يسمى ورقة الإجابة (أنظر الملحق 3: ص195)، وبعد حساب الدرجة الخام التي يتحصل عليها المفحوص نقوم بالإطلاع على قائمة المعايير الميئينية وهي مرفقة مع كراسة الإجابة لمعرفة المستوى العقلي للتلميذ.

### 5-2 مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم القراءة لفتحي الزيات:

يعتبر هذا المقياس جزءا من بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم LDDRS النمائية والاكاديمية لفتحي مصطفى الزيات، ويهدف إلى الكشف عن التلاميذ ذوى اضطرابات أو صعوبات تعلم القراءة الذين يتواتر لديهم ظهور بعض أو كل الخصائص السلوكية الموضحة في المقياس، حيث يحتوي على عشرين فقرة تقدم للمعلم أو الأب أو الأم) في هذه الدراسة قدم المقياس للمعلم) لإعطاء تقديراتهم حول مدى تواتر هذه الخصائص السلوكية لدى بعض الاطفال وتتمايز الاستجابة على هذه الفقرات في مدى خماسي بين:

**دائمًا (4)، غالبًا(3) ، أحيانًا(2) ، نادرًا(1) ، لا تنطبق(0) .**

تستغرق الاستجابة على فقرات هذه المقاييس من خمسة عشر إلى عشرين دقيقة في المتوسط لكل تلميذ، ولضمان سلامة التقدير يجب عدم الاستمرار في الاستجابة عليها لأكثر من ستة تلاميذ في الجلسة الواحدة.

ويحدد المقياس أربع مستويات للصعوبة على النحو التالي:

1- من [0 _20] يعتبر الطفل عاديا.

2- من [21 _ 40] ذو صعوبات خفيفة.

3- من [41 _ 60] ذو صعوبات متوسطة.

4- من [61 _ 80] ذو صعوبات شديدة.

### 5-3 اختبار الذكاء الوجداني للأطفال (4-10سنوات):

النسخة الأصلية لهذا الاختبار معدة من طرف عفاف أحمد عويس باللهجة المصرية، وتم استخدامه في الدراسة الحالية بعد تعديله وتغيير لغته إلى اللهجة الجزائرية لمنطقة مستغانم، وهو اختبار مصور

مكون من ثماني بطاقات تمثل صور لشخصية كرتونية باسم دقدق في الاختبار الأصلي ودودو في النسخة المعدلة، بالإضافة إلى أنه يحتوي على أربعون سؤالا يمثلون الأبعاد التالية للاختبار كما يلي:

**فهم الانفعالات وتسميتها:** مكون من ثمانية بنود بحيث يقد للطفل ثلاثة صور في كل بند من بينها الانفعال المطلوب التعرف عليه.

**إدراك الانفعالات:** يحتوي هذا البعد على ستة عشر بندا، ثمانية منها تمثل انفعالات إدراك الذات، أما الثمانية الأخرى فهي تمثل انفعالات إدراك الآخر.

**إدارة الانفعالات:** بحيث يتم وضع خمسة صور أمام التلميذ تمثل الانفعالات التالية: الفرح، الخجل، البكاء، التفكير، يفكر ووجد الحل. ويحكى للتلميذ ثمانية مواقف حدثت لدودو، وفي كل موقف يسأل: لو كان جيت في بلاصة دودو وينها التصويرة لتختار تجي فيها كيما هو؟ علاه؟

**5_4_ البرنامج الإرشادي:**

هو برنامج إرشادي مصمم من طرف الباحثة على أسس علمية لتقديم خدمات إرشادية، يحتوي على مجموعة من الفنيات مستمدة من النظرية المعرفية والسلوكية، والذي يتم تطبيقه في شكل جلسات إرشادية جماعية بهدف تنمية الذكاء الوجداني لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي من ذوي صعوبات تعلم القراءة، ويتم تطبيق البرنامج عبر أربعة مراحل كما يلي:

- ✓ **مرحلة البدء:**

هي المرحلة التي تم من خلالها التعارف ما بين الباحثة وأعضاء المجموعة وشرح أهداف البرنامج وتم ذلك من خلال الجلسة التمهيدية الأولى، كما تم فيها اختيار اسم للمجموعة من قبل الأعضاء حيث وقع الاختيار على اسم "**مجموعة المحبة والنجاح**".

✓ **مرحلة الإنتقال:**

تهدف هذه المرحلة إلى ترسيخ الوعي بالذات من خلال التعرف على الانفعالات المختلفة وأهمية وجودها في حياة كل انسان وكذا التفريق بين المشاعر الايجابية والمشاعر السلبية، وذلك من خلال الجلسة الثانية والثالثة والرابعة والخامسة والسادسة.

✓ **مرحلة العمل والبناء:**

تهدف هذه المرحلة إلى إدراك الذات وإدراك الآخر من خلال تحفيز الذات وتنمية الثقة بالنفس وكذا ترسيخ مهارات التسامح والتعاطف والعمل الجماعي، كما تهدف إلى إدارة الانفعالات وذلك من خلال إدارة النزاعات والصراعات المختلفة وتقبل المشاعر في المواقف الصعبة وكذا تعلم تأجيل الإشباع، ويتم تحقيق هذه الأهداف من خلال الجلسات التالية (السابعة، الثامنة، التاسعة، العاشرة، الحادية عشر، الثانية عشر، الثالثة عشر، الرابعة عشر، الخامسة عشر، السادسة عشر، السابعة عشر).

✓ **مرحلة الإنهاء:**

وهي المرحلة التي تهدف إلى الوقوف على الأهداف التي حققها البرنامج الإرشادي ويتم ذلك من خلال الجلسة الختامية.

**أ_ مكان التطبيق:** تم تطبيق البرنامج بعدة أقسام على حسب شغورها وذلك يكون في حصص المعالجة التربوية.

**ب_ فترة تطبيق البرنامج:** طبق البرنامج الإرشادي خلال الفصلين الثاني والثالث للسنة الدراسية [2018/2017].

**ت_ عدد وزمن جلسات البرنامج:** يضم البرنامج الإرشادي (18) جلسة بمعدل جلستين في الأسبوع، حيث تدوم كل جلسة (60) دقيقة، متمثلة فيما يلي:

**_ الجلسة الأولى: التعارف وبناء العلاقة الإرشادية.**

**_ أهداف الجلسة:**

_ التعارف بين الباحثة وأعضاء المجموعة والأعضاء فيما بينهم.

_ العمل على بناء علاقة إرشادية إيجابية، بتوفير جو من الألفة والثقة والإحترام بين الباحثة وأعضاء المجموعة.

_ توضيح مفهوم البرنامج الإرشادي وأهدافه.

_ تحفيز أعضاء المجموعة على الإلتزام بالسلوك الحسن والمشاركة الفعالة أثناء الجلسات الإرشادية.

_ الإتفاق على مواعيد الجلسات الإرشادية.

_ الاتفاق على تسمية المجموعة بـ " **مجموعة المحبة والنجاح**"

**_ الفنيات المستخدمة في الجلسة:** المحاضرة والمناقشة الجماعية_ التعزيز المعنوي.

**_ الوسائل المستخدمة في الجلسة:** السبورة _ كراريس _ أقلام.

**_ محتوى الجلسة:**

_ الترحيب بأعضاء المجموعة وتقديم الشكر لهم على الحضور والإلتزام بالموعد والتعريف بأنفسهم، من أجل خلق جو نفسي مريح يساعد على إقبال أعضاء المجموعة على العملية الإرشادية.

ـ إتاحة الفرصة لكل عضو من أعضاء المجموعة بتقديم نفسه، وذلك بذكر الاسم واللقب، السن، القسم، مكان الإقامة، هواياته وطموحاته المستقبلية، وتقديم الشكر لكل عضو حينما ينتهي من تقديم نفسه، من أجل خلق جو من التفاعل الإيجابي والثقة والتحفيز على التحدث بكل حرية.

ـ بعد التعارف يتم توضيح لأعضاء المجموعة مفهوم الذكاء الوجداني، ومفهوم البرنامج الإرشادي وعدد جلساته، وأهدافه المتمثلة في تنمية ذكائهم الوجداني وزيادة تحصيلهم الدراسي لتحقيق النجاح، وذلك من خلال تعزيز الثقة بالنفس وتنمية الفعالية الذاتية واكتساب المهارات الوجدانية التي تساعد على التركيز على النجاح، والتخطيط للمستقبل وتحقيق الأهداف.

ـ التأكيد على أهمية الحضور والإلتزام بمواعيد الجلسات الإرشادية، وضرورة الانضباط والتفاعل أثناء الجلسات، والإصغاء للآخر واحترامه وعدم الاستهزاء، والصراحة في التحدث وإبداء الرأي، والإلتزام بالسرية (عدم إفشاء أسرار المجموعة خارج الجلسة)، وضرورة تنفيذ مختلف الواجبات المنزلية التي تطلب منهم، وذلك من أجل تحقيق أهداف البرنامج، والتي يتم توزيعها عليهم على شكل مطوية.

ـ فتح المجال لأعضاء المجموعة بالتعبير عن توقعاتهم من البرنامج والعمل على تشجيعهم بالتحدث عن أرائهم بكل حرية، قصد تصحيح أفكارهم الخاطئة وتدعيم الصحيحة منها، وذلك من أجل خلق جو من الألفة بين أعضاء المجموعة وتنشيط التفاعل الإيجابي، وزيادة التماسك فيما بينهم، وجعلهم يشعرون بالانتماء للمجموعة وأنهم أصبحوا يشكلون وحدة متماسكة هدفها مساعدة بعضهم البعض.

ـ اختيار الأعضاء لاسم للمجموعة حيث وبعد تقديم عدة اقتراحات، تم اختيار اسم **" مجموعة المحبة والنجاح".**

ـ تقديم لأعضاء المجموعة مواعيد الجلسات.

ـ إنهاء الجلسة بالثناء على أعضاء المجموعة والتذكير بموعد الجلسة القادمة.

**_ الجلسة الثانية: مفهوم الفرح والحزن.**

**_ أهداف الجلسة:** توضيح شعوري الفرح والحزن _ توضيح الأحاسيس والتعبيرات المصاحبة لهذين الشعورين.

_ إبراز المواقف التي تستلزم الفرح والحزن.

**_ الفنيات المستخدمة في الجلسة:**

_ المحاضرة والمناقشة الجماعية_ التنفيس الإنفعالي_ التعزيز المعنوي_النمذجة_ الواجب المنزلي.

**_ الوسائل المستخدمة في الجلسة:**

_ جهاز الكمبيوتر وجهاز العرض_ مطوية السعادة والحزن.

**_ إجراءات الجلسة:**

_ الترحيب بأعضاء المجموعة وتقديم الشكر لهم على الحضور والإلتزام بالموعد.

_ إبراز وجه سعيد على شاشة العرض وطرح السؤال للأطفال: كيف يبدو هذا الطفل؟، بعد ذلك يجيب الأطفال بأنه يبدو سعيدا ثم يطلب منهم تذكر مواقف جعلتهم يشعرون بالفرح والسعادة.

_ التركيز على فكرة أن السعادة موجودة بداخلنا، ومحيطة بنا، وعلينا أن نسعد بأسرتنا وصحتنا ودراستنا وأصدقائنا.

_ عرض الملخص الموجود في المطوية حول السعادة على الشاشة وقراءته من قبل الأطفال وشرحه من قبل الباحثة.

_ إبراز صورة طفل حزين وطرح السؤال: كيف يبدو هذا الطفل؟ يجيب الأطفال بأنه يبدو حزينا، ثم يطرح السؤال: كيف عرفتم ذلك؟ يجيبون: من خلال شكل وجهه (يقصدون تعبيرات وجهه).

_ توضيح فكرة أن الحزن شعور طبيعي موجود عند الجميع لكن يجب ألا يتحكم بنا أو نستسلم له.

_ يطلب منهم اختيار اللون الذي يعبرون به عن حزنهم.

ـ توزيع على أعضاء المجموعة مطوية مفهوم السعادة والحزن وخصوصياتها، وقراءتها ومناقشتها جماعيا، حيث يتم توعيتهم بمصادر السعادة والحزن.

ـ وفي الأخير يتم تقديم لأعضاء المجموعة واجب منزلي وذلك للتأكد من استيعابهم للمفهومين.

ـ إنهاء الجلسة بالثناء على أعضاء المجموعة والتذكير بموعد الجلسة القادمة.

**_ الجلسة الثالثة: الغضب.**

**_ أهداف الجلسة:**

_ توضيح معنى الغضب ومؤشراته.

_ إمداد التلاميذ بمعلومات عن أسباب الغضب.

_ التعريف باستراتيجيات مواجهة الغضب.

**_ الفنيات المستخدمة في الجلسة:**

_ المحاضرة والمناقشة الجماعية_ التنفيس الإنفعالي_ النمذجة_ التعزيز المعنوي_ الاستبصار_ التغذية الراجعة_القصة_ النشاط الموسيقي _ الواجب المنزلي.

**ـ الوسائل المستخدمة في الجلسة:**

ـ جهاز الكمبيوتر وجهاز العرض ـ المطويات.

**ـ إجراءات الجلسة:**

ـ الترحيب بأعضاء المجموعة وتقديم الشكر لهم على الحضور والإلتزام بالموعد وعلى تعاونهم.

ـ مناقشة الواجب المنزلي مع أعضاء المجموعة لتبادل الآراء والأفكار وتقييم مدى إستفادتهم من الجلسة وتقديم التغذية الراجعة والتعزيز المعنوي للأفكار الإيجابية مثل: أحسنتـ رائع.

ـ توضيح لأعضاء المجموعة شعور الغضب بعد إظهار صورة لطفل غاضب وبأنه شعور يعيش معنا لا يمكننا التخلص منه ولكن بإمكاننا التحكم فيه.

ـ طرح السؤال على التلاميذ " ما هي الأشياء التي تجعلكم تغضبون؟" يجيبون إجابات مختلفة، ثم يطرح السؤال الأهم وهو " ماذا تفعلون عند الغضب؟" فيجيبون إجابات تدل على نقص النضج الانفعالي مثل (أضرب الشخص الذي أغضبني، أكسر الأشياء، أخرج من المنزل، ....

ـ طرح السؤال: "كيف نعالج الغضب؟ " وهنا تقدم قصة عن التحكم في الغضب.

ـ يطلب من التلاميذ ذكر طرق للتنفيس عن الغضب وذلك من خلال تلخيص القصة، وترديد الأغنية الواردة فيها.

ـ يتم تقديم المطويات لمناقشة كل ما تم ذكره مع الشرح والتأكد من أن الجميع قد استوعب المعلومات المقدمة.

ـ وفي الأخير يتم تقديم لأعضاء المجموعة واجب منزلي لتقويم مدى اكتسابهم لأهداف هذه الجلسة.

ـ إنهاء الجلسة بالثناء على أعضاء المجموعة والتذكير بموعد الجلسة القادمة.

**ـ الجلسة الرابعة: الخوف.**

**ـ أهداف الجلسة:**

ـ التعرف على انفعال الخوف من خلال التعبيرات الجسدية.

ـ معرفة المواقف التي تستدعي الخوف.

ـ التعرف على استراتيجيات مواجهة الخوف.

**ـ الفنيات المستخدمة في الجلسة:**

ـ المحاضرة والمناقشة الجماعيةـ التنفيس الإنفعاليـ النمذجةـ التعزيز المعنوي ـ التغذية الراجعةـ القصة ـ الواجب المنزلي.

**ـ الوسائل المستخدمة في الجلسة:**

ـ جهاز الكمبيوتر وجهاز العرضـ مطوية حول الخوف.

**ـ إجراءات الجلسة:**

ـ الترحيب بأعضاء المجموعة وتقديم الشكر لهم على الحضور والإلتزام بالموعد وعلى تعاونهم.

ـ مناقشة الواجب المنزلي مع أعضاء المجموعة المقدم في الجلسة السابقة، مع تقديم التعزيز المعنوي باستخدام العبارات ذات الأثر الإيجابي مثل: إجابة رائعةـ أحسنت.

ـ توضيح مفهوم الخوف مع التأكيد على أنه أحيانا يكون مساعدا للإنسان، وذلك عندما ننتبه للأخطار ونتجنبها، كما أنه قد يكون معيقا لنجاح الانسان وممارساته.

ـ تحديد مصادر الخوف عند أفراد المجموعة وذلك من خلال إعطائهم الفرصة للتعبير عن مخاوفهم.

ـ طرح السؤال على التلاميذ " ماذا أفعل عندما أخاف؟"، وهنا يتم قراءة قصة " مريم تنتصر على الظلام" التي توضح مخاوف الطفلة مريم من الظلام، والتي تجعلها تتخيل وحوشا لا وجود لها مما يعيقها عن النوم، وعندما حكت لعمتها، أعطتها طريقة لمواجهة الظلام والانتصار على الوحوش.

ـ إعطاء تعليمات للأطفال حول طرق التصرف المناسبة عندما يشعرون بالخوف، كطلب المساعدة من الآخرين، والتحدث عن مخاوفهم، وعدم البقاء وحيدين، والابتعاد عن الأشياء التي تخيفهم.

ـ عرض ملخص لمحتوى الجلسة، وتقديمه لهم على شكل مطويات، والقيام بقراءته من طرف أعضاء المجموعة.

ـ وفي الأخير يتم تقديم لأعضاء المجموعة واجب منزلي يطلب فيه منهم كتابة متى يشعرون بالخوف، وماذا عليهم أن يفعلوا للتخلص من الخوف.

ـ إنهاء الجلسة بالثناء والشكر على أعضاء المجموعة والتذكير بموعد الجلسة القادمة.

**ـ الجلستين الخامسة والسادسة: فهم الانفعالات.**

**ـ أهداف الجلستين:**

ـ القدرة على تمثيل الانفعال المطلوب.

ـ القدرة على التفريق بين الانفعالات الايجابية والسلبية.

ـ القدرة على التعبير عن المشاعر.

_ زرع روح المحبة بين أعضاء المجموعة.

**_ الفنيات المستخدمة في الجلستين:**

_ المحاضرة والمناقشة الجماعية_ التنفيس الانفعالي_ النمذجة_ التعزيز المعنوي_ التغذية الراجعة_ الأنشطة الحركية _ الواجب المنزلي.

**_ الوسائل المستخدمة في الجلسة:**

_ آلة تصوير _ مكعب الانفعالات _ مكعب الأوامر _ أوراق وأقلام.

**_ إجراءات الجلسة:**

_ الترحيب بأعضاء المجموعة وتقديم الشكر لهم على الحضور والالتزام بالموعد وعلى تعاونهم.

_ مناقشة الواجب المنزلي مع أعضاء المجموعة المقدم في الجلسة السابقة لتبادل الآراء والأفكار وتقييم مدى إستفادتهم من الجلسة مع تقديم التعزيز المعنوي لآرائهم وأفكارهم الإيجابية.

_ فتح المجال للحوار والمناقشة مع أعضاء المجموعة حول اختلاف المشاعر لدى الناس، واختلاف تعبيرات الوجه والجسم حسب كل انفعال.

_ يطلب من الأفراد تمثيل الانفعالات الأربعة الأساسية (الفرح _ الحزن _ الغضب _ الخوف) كل على حدا مع القيام بتصويرهم أثناء ذلك، ثم عرض صورهم وفتح المجال لهم للتعليق عن الصور.

_ القيام بلعبة "التعبير للآخر " حيث تتم هذه اللعبة في مكان واسع، ساحة المدرسة مثلا، وفيها يعطى كل فرد ورقة وقلم ويطلب منه كتابة اسمه في وسط الورقة، ويتوزع الأفراد في الساحة على شكل دائرة حيث يضع كل منهم ورقته في ذلك المكان، ثم يطلب منهم أن يتبادلوا الأماكن بشكل دائري

حاملين معهم الأقلام فقط، والمطلوب من كل واحد كتابة عبارة ايجابية للشخص صاحب الورقة، وعند التصفيق يتم الانتقال إلى الورقة الموالية وتعاد العملية من جديد، إلى أن يعود كل فرد إلى ورقته ، وبعد ذلك يعود الجميع للقسم، ويقرأ كل واحد ما كتب له من طرف الآخرين.

ـ القيام بلعبة مكعبي الانفعالات والأوامر حيث تتكون هذه اللعبة مكعبين، الأول يسمى مكعب الانفعالات ويحتوي على وجوه (emoticone) تعبر عن انفعالات مختلفة، والثاني يسمى مكعب الأوامر ويحتوي على تعليمات تعبر عن أفعال وجدانية، ويطلب في هذه اللعبة من كل فرد رمي المكعبين معا، وعلى كل واحد تمثيل الانفعال الواقع على الوجه العلوي للمكعب الأول وتنفيذ التعليمة الواقعة على الوجه العلوي للمكعب الثاني.

ـ وفي الأخير يتم تقديم لأعضاء المجموعة واجب منزلي يتمثل في صنع مكعبي الانفعالات والأوامر، وتصنيف بعض المشاعر إلى إيجابية وسلبية.

ـ إنهاء الجلسة بالثناء والشكر على أعضاء المجموعة والتذكير بموعد الجلسة القادمة.

**الجلسة السابعة: بعد إدراك الذات: الخجل.**

**ـأهداف الجلسة:**

ـ التعرف على انفعال الخجل.

ـ إدراك المواقف التي تتطلب الخجل فعلا.

ـ إدراك الفرق بين الخجل والحياء.

ـ التدريب على تقنيات التخلص من الخجل.

**_ الفنيات المستخدمة في الجلسة:**

_ المحاضرة والمناقشة الجماعية_ التنفيس الانفعالي_ النمذجة_ التعزيز المعنوي_ التغذية الراجعة_ الواجب المنزلي.

**_ الوسائل المستخدمة في الجلسة:**

_ جهاز الكمبيوتر وجهاز العرض_ مطوية تقنيات التخلص من الخجل.

**_ إجراءات الجلسة:**

_ الترحيب بأعضاء المجموعة وتقديم الشكر لهم على الحضور والإلتزام بالموعد وعلى تعاونهم.

_ مراقبة الواجب المنزلي مع أعضاء المجموعة المقدم في الجلسة السابقة للتأكد من إنجازه واستخدامه بطريقة صحيحة.

_ توضيح لأعضاء المجموعة مفهوم الخجل وذلك من خلال ذكر مواقف تتطلب الخجل، وهنا تجدر الإشارة إلى ضرورة ترك أفراد المجموعة يذكرون مواقف حدثت لهم وشعروا أثناءها بالخجل، وذلك من أجل تصحيح المفهوم.

_ فتح المجال للحوار والمناقشة مع أعضاء المجموعة حول مواقف الخجل التي مروا بها خاصة في دراستهم، وتوضيح كيف أن هذا يكون معيقا لهم في تقدمهم، ويجب عليهم التخلص من الخجل، وهنا يتم إدخال مفهوم الحياء على أنه البديل للخجل.

_ توزيع مطوية كيف تتخلص من الخجل؟، وقراءتها وشرحها ومناقشتها جماعيا.

ـ وفي الأخير يتم تقديم لأعضاء المجموعة واجب منزلي لكتابة شعورهم بأنفسهم أثناء القيام بتدريب حول التخلص من الخجل.

ـ إنهاء الجلسة بالثناء والشكر على أعضاء المجموعة والتذكير بموعد الجلسة القادمة.

**ـ الجلسة الثامنة: تحفيز الذات.**

**ـ أهداف الجلسة:**

ـ التعرف على مفهوم تحفيز الذات.

ـ التعرف على طرق تحفيز الذات.

ـ تعديل الأفكار السلبية بأفكار إيجابية.

**ـ الفنيات المستخدمة في الجلسة:**

ـ المحاضرة والمناقشة الجماعيةـ التنفيس الإنفعاليـ التعزيز المعنويـ التغذية الراجعةـ النمذجةـ القصة ـ الواجب المنزلي.

**ـ الوسائل المستخدمة في الجلسة:**

ـ جهاز الكمبيوتر وجهاز العرضـ السبورةـ مطوية تحفيز الذات.

**ـ إجراءات الجلسة:**

ـ الترحيب بأعضاء المجموعة وتقديم الشكر لهم على الحضور والإلتزام بالموعد وعلى تعاونهم.

ـ المناقشة مع أعضاء المجموعة حول الواجب المنزلي المقدم في الجلسة السابقة وتبادل الآراء والأفكار لتقييم مدى استفادتهم من الجلسة وتقديم التشجيع والعبارات ذات الأثر الإيجابي لآرائهم وأفكارهم الإيجابية.

ـ توضيح مفهوم تحفيز الذات وربطه بمستوى التوقعات لتحقيق الأهداف المنتظرة، وتبيان أهميته في التعلم وتحقيق النجاح الدراسي، حيث يمنح التلميذ الشعور بالقدرة على إنجاز النشاطات المدرسية مما يعزز رغبته في بذل المزيد من الجهد والمثابرة فتزيد دافعيته للتعلم، إذ أن التلاميذ الذين يعتقدون أنهم أكفاء أحسن بكثير من التلاميذ الذين يتميزون بتوقعات منخفضة لمختلف قدراتهم الأكاديمية.

ـ سرد قصة الضفدع عن تحفيز الذات والاستماع إلى الأصوات الايجابية التي بداخلنا، وبالمقابل تجاهل الأصوات الخارجية التي تثبط من عزيمتنا وتعطينا انطباع سلبي حول قدراتنا وما نستطيع إنجازه.

ـ توعية أعضاء المجموعة بضرورة التفاؤل وتوقع الأحسن دائما، والابتعاد عن التشاؤم لأنه يؤدي إلى أفكار سلبية لا يمكنها أن تخدم تطور الفرد.

ـ توعية أعضاء المجموعة بضرورة التحدث الإيجابي مع الذات، وذلك بتحويل العبارات الداخلية السلبية إلى عبارات إيجابية، عن طريق كتابة العبارات التالية وتعليقها على جدران البيت وتكرارها باستمرار، وهي:

- أستطيع أن أقوم بأعمالي المدرسية.
- أنا قادر على تحقيق النجاح.
- يمكنني أن أحقق نتائج حسنة إذا ثابرت.
- أنا أستطيع أن أكون قارئا جيدا.

ـ تقديم لأعضاء المجموعة بعض استراتيجيات لتحفيز الذات، وهي:

- المثابرة: لا تستسلم للفشل، حاول باستمرار حتى تنجح.
- ممارسة الهوايات تزامنا مع القيام بالواجبات.

- تشجيع النفس باستمرار من خلال الحديث الايجابي مع النفس.

ـ وفي الأخير يتم تقديم لأعضاء المجموعة واجب منزلي يتمثل في تحديد هدف بسيط للقيام بإنجازه، وتحقيقه، وذلك أثناء عطلة الربيع حيث تزامنت هذه الجلسة مع نهاية الفصل الثاني.

ـ إنهاء الجلسة بالثناء والشكر على أعضاء المجموعة والتذكير بموعد الجلسة القادمة.

**ـالجلستين التاسعة والعاشرة:** الثقة بالنفس.

**ـ أهداف الجلسة:**

ـ القدرة على تقييم النفس.

ـ التعرف على مفهوم الثقة بالنفس.

ـ التعرف على طرق تنمية الثقة بالنفس.

**ـ الفنيات المستخدمة في الجلسة:**

ـ المحاضرة والمناقشة الجماعيةـ التعزيز المعنويـ التعزيز المادي ـ التغذية الراجعةـ الواجب المنزلي.

**ـ الوسائل المستخدمة في الجلسة:**

ـ جهاز الكمبيوتر وجهاز العرضـ السبورةـ مطوية الثقة بالنفس ـ أوراق وأقلام.

**ـ إجراءات الجلسة:**

ـ الترحيب بأعضاء المجموعة وتقديم الشكر لهم على الحضور والالتزام بالموعد وعلى تعاونهم.

ـ الحديث مع أفراد المجموعة عن عطلتهم الربيعية كيف كانت، وعن الأنشطة التي قاموا بها.

ـ مراجعة محتوى الجلسات السابقة للتذكير بمحتواها.

ـ مناقشة الواجب المنزلي مع أعضاء المجموعة المقدم في الجلسة السابقة لتبادل الأفكار وتقييم مدى استفادتهم من الجلسة وتقديم التشجيع والعبارات ذات الأثر الإيجابي لآرائهم وأفكارهم الإيجابية.

ـ تقديم نشاط تمهيدي للتلاميذ يتمثل في إعطاء كل منهم ورقة حيث يطلب من كل واحد كتابة اسمه في وسط الورقة، وبعد ذلك يطلب منهم كتابة وصف لأنفسهم، عن طريق طرح السؤال "كيف ترى نفسك؟"، بحيث تكتب الصفات الايجابية التي يراها في نفسه على يمين الورقة، والصفات السلبية على يسار الورقة.

_ مناقشة استجابات التلاميذ، وبعد ذلك يتم طرح السؤال، "كيف يمكنك تنمية الصفات الايجابية؟"، حيث أن وعي الطفل بمزايا نفسه يعتبر أمرا مهما لتعزيز ثقته بنفسه ومن الضروري أن يرسخ هذه المزايا ويؤكدها حتى لا تختفي مع اكتساب سلوكات جديدة في الحياة اليومية، ثم يطرح السؤال:" هل يمكنك التخلص من الصفات السلبية؟ وكيف ذلك؟، من خلال استجابات التلاميذ حول هذا السؤال يجيب الجميع بأنه يستطيع التخلص من الصفات السلبية، ولكن عندما أقول كيف؟،يجدون صعوبة في تقديم إجابات بناءة، هذا الموقف يجعلهم يدركون أهمية الثقة بالنفس عند الإنسان. طريقة طرح الأسئلة هذه تضع التلميذ أمام حيرة معرفية تولد لديه الرغبة في معرفة الإجابة، لذا تستمر الأسئلة، "هل لديك القدرة على تحسين نفسك ومواجهة المشكلات؟، هل أنت متأكد؟ (بمعنى هل أنت واثق من نفسك؟).

_ تقديم مفهوم الثقة بالنفس وذلك من خلال عرضه على الشاشة وقراءته من قبل أفراد المجموعة ومناقشته وتبسيطه، وتوضيح بأنه مفهوم يمكن تنميته عند الإنسان بطرق عديدة.

ـ توضيح تقنيات تنمية الثقة بالنفس وشرحها للأطفال بشكل مبسط حتى يمكنهم استيعابها وتنفيذها من قبيل:

- حب النفس وحب الآخرين.
- الشجاعة لتجربة أشياء جديدة.
- الاهتمام بالمظهر.
- مساعدة المحتاجين.
- التعلم باستمرار.

ـ توزيع مطوية الثقة بالنفس وقراءتها ومناقشتها جماعيا، لترسيخ تقنيات تنمية الثقة بالنفس.

ـ وفي الأخير يتم تقديم واجب منزلي لأعضاء المجموعة لكتابة ما استخلصوه من هذه الجلسة ومدى استفادتهم من النصائح والتوجيهات التي قدمت لهم، مع تقديم انطباعاتهم وآرائهم حولها وكتابة الاستفسارات التي تراودهم.

ـ إنهاء الجلسة بالثناء والشكر على أعضاء المجموعة والتذكير بموعد الجلسة القادمة.

**ـ الجلسة الحادية عشر: إدراك الآخر: التسامح.**

**ـ أهداف الجلسة:**

ـ التعرف على مفهوم التسامح وكيفيته.

ـ تقييم آثار التسامح على الذات وعلى الآخر من خلال التعرف على أهمية التسامح.

**ـ الفنيات المستخدمة في الجلسة:**

ـ المحاضرة والمناقشة الجماعيةـ التعزيز المعنويـ التغذية الراجعةـ النمذجةـ القصة ـ النشاط الموسيقي ـ الواجب المنزلي.

**ـ الوسائل المستخدمة في الجلسة:**

ـ السبورةـ فيديو كرتوني ـ مطوية التسامح.

**ـ إجراءات الجلسة:**

ـ الترحيب بأعضاء المجموعة وتقديم الشكر لهم على الحضور والالتزام بالموعد وعلى تعاونهم.

ـ مناقشة الواجب المنزلي مع أعضاء المجموعة لتبادل الآراء والأفكار وتقييم مدى استفادتهم من الجلسة وتقديم التشجيع والعبارات ذات الأثر الإيجابي لآرائهم وأفكارهم الإيجابية.

ـ توضيح مفهوم التسامح الذي هو التجاوز عن أخطاء الآخرين عند تقديمهم الاعتذار، والذي يعتبر أيضا مقابلة الإساءة بالإحسان، وذلك من خلال عرض فيديوهين كرتونيين عن قيمة التسامح وذلك لتسهيل المفهوم عند الأطفال، وكذا لتقمص الشخصية المتسامحة.

ـ سرد أحداث وقعت في السيرة النبوية تدل على خلق التسامح، والاستشهاد بآيات قرآنية تحث على ذلك أيضا، بالإضافة إلى الاستماع إلى أنشودة عن التسامح وترديدها.

ـ توزيع مطوية التسامح وقراءتها ومناقشتها جماعيا، وذلك بتوضيح أهمية التسامح والمتمثلة في: أن المتسامح يعتبر أقوى الأقوياء، كما أنه يكسب أجرا من الله تعالى ومحبة من الناس ـ التسامح يملؤنا بالطاقة الايجابية مما يشعرنا بالراحة والسكينة ـ كما أنه يقوي العلاقات بين الناس.

ـ وفي الأخير يتم تقديم لأعضاء المجموعة واجب منزلي يتمثل في البحث عن آية أو حديث أو قصة لأحد الأنبياء أو الصحابة تتحدث عن سلوك التسامح.

ـ إنهاء الجلسة بالثناء والشكر على أعضاء المجموعة والتذكير بموعد الجلسة القادمة.

**_ الجلسة الثانية عشر: العمل الجماعي.**

**_ أهداف الجلسة:**

_ توضيح ماهية العمل الجماعي وأهميته.

_ التعريف بمهارات العمل ضمن فريق.

**_ الفنيات المستخدمة في الجلسة:**

_ المحاضرة والمناقشة الجماعية_ التعزيز المعنوي_ التغذية الراجعة_ النمذجة _ الواجب المنزلي.

**_ الوسائل المستخدمة في الجلسة:**

_ جهاز الكمبيوتر وجهاز العرض_ فيديو كرتوني _ مطوية العمل الجماعي.

**_ إجراءات الجلسة:**

_ الترحيب بأعضاء المجموعة وشكرهم على الحضور والالتزام بالموعد وعلى تعاونهم.

_ مناقشة الواجب المنزلي مع أعضاء المجموعة المقدم في الجلسة السابقة لتبادل الآراء والأفكار وتقييم مدى استفادتهم من الجلسة وتقديم التشجيع والعبارات ذات الأثر الإيجابي لآرائهم وأفكارهم الإيجابية.

_ توضيح مفهوم العمل الجماعي وأهميته، وذلك من خلال فيديو كرتوني يتناول عدة مواقف لحيوانات تعمل ضمن فريق للتغلب على الأعداء وتحقيق أهداف المجموعة من خلال العمل بانسجام فيما بينها.

_ معرفة ومناقشة مهارات العمل ضمن فريق لتحقيق النجاح معا والمتمثلة في:

- التواصل مع الاعضاء الآخرين.
- احترام أفراد الجماعة وقوانينها.
- التعاون مع بقية الفريق لتحقيق الهدف المشترك.
- الالتزام بالمهام المطلوبة.

ـ توزيع مطوية العمل الجماعي وقراءتها ومناقشتها جماعيا.

ـ وفي الأخير يتم تقديم واجب منزلي لأعضاء المجموعة لكتابة ما استخلصوه من هذه الجلسة ومدى استفادتهم من النصائح والتوجيهات التي قدمت لهم، مع تقديم انطباعاتهم وآرائهم حولها وكتابة الاستفسارات التي تراودهم، والقيام أيضا بالتدريبات حول النشاط المقدم لهم في الجلسة للدروس الأخرى المختلفة.

ـ إنهاء الجلسة بالثناء والشكر على أعضاء المجموعة والتذكير بموعد الجلسة القادمة.

**ـ الجلسة الثالثة عشر: الرياضة تقوي النفس.**

**ـ أهداف الجلسة:**

ـ استثمار المكتسبات فيما يخص تنمية الثقة بالنفس والعمل الجماعي.

ـ تطبيق مهارات الثقة بالنفس والعمل الجماعي على أرض الواقع.

ـ كسر الروتين من أجل تحفيز التلاميذ على الاستمرار في البرنامج.

**_ الفنيات المستخدمة في الجلسة:**

_ المحاضرة والمناقشة الجماعية_ التعزيز المعنوي_ التغذية الراجعة_ النمذجة _ الأنشطة الحركية _ الواجب المنزلي.

**_ الوسائل المستخدمة في الجلسة:**

_ كرة السلة _ دفتر لتسجيل نتائج الأداء.

**_ إجراءات الجلسة:**

_ الترحيب بأعضاء المجموعة وشكرهم على الحضور والالتزام بالموعد وعلى تعاونهم.

_ مناقشة الواجب المنزلي مع أعضاء المجموعة المقدم في الجلسة السابقة لتبادل الآراء والأفكار وتقييم مدى استفادتهم من الجلسة وتقديم التشجيع والعبارات ذات الأثر الإيجابي لآرائهم وأفكارهم الإيجابية.

_ التذكير بمحتوى جلستي الثقة بالنفس والعمل الجماعي.

_ تطبيق مهارات الثقة بالنفس، من خلال لعبة كرة السلة بشكل فردي، حيث أن المطلوب هو رمي الكرة في السلة خمس مرات متتالية مع تحفيز الذات.

_ تطبيق مهارات العمل الجماعي وذلك من خلال لعبة كرة السلة، حيث يتم تقسيم أفراد المجموعة إلى مجموعتين، والمطلوب هو الحفاظ على الكرة لدى الفريق وتمريرها بين الأعضاء وتسجيل الأهداف للفريق الخصم، مع الاستمرار بإعطاء التوجيهات التي تضمن سيرورة العمل الجماعي كما ينبغي.

_ إنهاء الجلسة بالثناء والشكر على أعضاء المجموعة والتذكير بموعد الجلسة القادمة.

**_ الجلسة الرابعة عشر: التعاطف.**

**_ أهداف الجلسة:**

_ توضيح مفهوم التعاطف وأهميته.

_ توضيح كيفية التعاطف وتوقيته.

**_ الفنيات المستخدمة في الجلسة:**

_ المحاضرة والمناقشة الجماعية_ التعزيز المعنوي_ التغذية الراجعة_ النشاط القصصي _ لعب الادوار _ الواجب المنزلي.

**_ الوسائل المستخدمة في الجلسة:**

_ جهاز الكمبيوتر وجهاز العرض _ مطوية التعاطف.

**_ إجراءات الجلسة:**

_ الترحيب بأعضاء المجموعة وتقديم الشكر لهم على الحضور والالتزام بالموعد وعلى تعاونهم.

_ مناقشة الواجب المنزلي مع أعضاء المجموعة المقدم في الجلسة السابقة لتبادل الآراء والأفكار، وتقييم أعمالهم التي كلفوا بها ومدى تمكنهم من التقنية وتقديم التشجيع لأعمالهم المنجزة.

_ توضيح مفهوم التعاطف باعتبار أنه الاحساس بمشاعر الآخرين وتفهمها، فالتعاطف أو ما يسمى المشاركة الوجدانية يعتبر من أهم مؤشرات الذكاء الوجداني التي يمكن أن يتصف بها الانسان الناجح.

ـ عرض بعض المواقف السلبية التي تنم عن استهزاء وسخرية من الآخرين، وفي كل موقف يطرح السؤال " ما هو التصرف السليم؟".

ـ توضيح متى وكيف نتعاطف مع الآخرين، وذلك من خلال عرض قصة " سامر وطفل القمامة "، التي تبين أن التعاطف يكون مع الآخرين وقت فرحهم وحزنهم وغضبهم، وذلك بمشاركتهم مشاعرهم.

ـ توزيع مطوية التعاطف وقراءتها ومناقشتها جماعيا، حيث توضح الباحثة فيها توقيت وكيفية التعاطف، وذلك بأسلوب مبسط حتى يتسنى للطفل استيعابها.

ـ تقديم مواقف لأشخاص في وضعيات انفعالية مختلفة، ويطلب من أفراد المجموعة لعب دور أحد هؤلاء الأشخاص بينما يقوم آخر بالتعاطف معه.

ـ وفي الأخير يتم تقديم واجب منزلي لأعضاء المجموعة لكتابة ما استخلصوه من هذه الجلسة ومدى استفادتهم من النصائح والتوجيهات التي قدمت لهم، مع تقديم انطباعاتهم وآرائهم حولها وكتابة الاستفسارات التي تراودهم.

ـ إنهاء الجلسة بالثناء والشكر على أعضاء المجموعة والتذكير بموعد الجلسة القادمة.

**ـ الجلسة الخامسة عشر: إدارة الانفعالات: حل النزاعات.**

**ـ أهداف الجلسة:**

ـ التعريف بمفهوم حل النزاعات.

ـ توضيح الطرق السليمة لحل النزاعات.

**_ الفنيات المستخدمة في الجلسة:**

_ المحاضرة والمناقشة الجماعية_ التعزيز المعنوي_ التغذية الراجعة_ القصة _ النمذجة _ الواجب المنزلي.

**_ الوسائل المستخدمة في الجلسة:**

_ جهاز الكمبيوتر وجهاز العرض_ فيديو _ مطوية حل النزاعات.

**_ إجراءات الجلسة:**

_ الترحيب بأعضاء المجموعة وتقديم الشكر لهم على الحضور والالتزام بالموعد وعلى تعاونهم.

_ مناقشتهم حول الواجب المنزلي المقدم في الجلسة السابقة لتبادل الآراء والأفكار وتقييم مدى استفادتهم من الجلسة وتقديم التشجيع والعبارات ذات الأثر الإيجابي لآرائهم وأفكارهم الإيجابية.

_ تقديم قصة مسموعة " قصة الديك والبومة" التي تدور حول نزاع يدور بين الديك والبومة، ليكتشف في الأخير بأنه مجرد سوء تفاهم بينهما، ومن خلال هذه القصة تطرح مجموعة من الأسئلة على أفراد المجموعة لتقريب مفهوم حل النزاع لديهم، والذي يعتبر وسيلة لحل المشاكل والخلافات بين طرفين من أجل الوصول إلى الصلح والتوافق.

_ عرض فيديو " الأخوين مجد ونجد" اللذان يتصارعان باستمرار حول الألعاب المحوسبة، لدرجة أن والديهما يئسا من محاولة تهدئتهما، إلى أن يأتي إليهما صديقهما سهيل ويقترح عليهما أن يتفقا، فيطرحان السؤال كيف؟، وهنا يتم توقيف تشغيل الفيديو ويترك المجال للتلاميذ للإجابة عن السؤال مع

الثناء على إجاباتهم وتوجيههم، وبعد ذلك يتم مواصلة مشاهدة الفيديو ليتم اكتشاف أن طريقة الحوار هي الأمثل لحل النزاع.

ـ توزيع مطوية حل النزاعات، وتوضيح الطرق الملائمة لحل النزاعات وشرحها والمتمثلة في:

- عدم التعصب للرأي الشخصي.
- الحوار الهادئ وذلك بالاستماع الجيد للطرف الآخر.
- التحقق من أسباب النزاع ومعالجتها.
- تحكيم طرف ثالث لتقريب آراء المتنازعين.

ـ وفي الأخير يتم تقديم واجب منزلي لأعضاء المجموعة على شكل نشاط بحثي عن قصة نزاع من الصحف أو الحياة اليومية أو الانترنيت، ويطلب من الأفراد اقتراح حل لها.

ـ إنهاء الجلسة بالثناء والشكر على أعضاء المجموعة والتذكير بموعد الجلسة القادمة.

**ـ الجلسة السادسة عشر: تقبل المشاعر في المواقف الصعبة.**

**ـ أهداف الجلسة:**

ـ توضيح مفهوم المواقف الصعبة والمشاعر المرتبطة بها.

ـ توضيح الكيفية الصحيحة للتعامل مع المشاعر في المواقف الصعبة.

**ـ الفنيات المستخدمة في الجلسة:**

ـ المحاضرة والمناقشة الجماعيةـ التنفيس الانفعالي ـ التعزيز المعنويـ التغذية الراجعةـ النمذجة ـ الواجب المنزلي.

**ـ الوسائل المستخدمة في الجلسة:**

ـ جهاز الكمبيوتر وجهاز العرضـ فيديو كرتوني ـ مطوية تقبل المشاعر في المواقف الصعبة.

**ـ إجراءات الجلسة:**

ـ الترحيب بأعضاء المجموعة وتقديم الشكر لهم على الحضور والالتزام بالموعد وعلى تعاونهم.

ـ مناقشتهم حول الواجب المنزلي المقدم في الجلسة السابقة لتبادل الآراء والأفكار وتقييم مدى استفادتهم من الجلسة وتقديم التشجيع والعبارات ذات الأثر الإيجابي لآرائهم وأفكارهم الإيجابية.

ـ توضيح مفهوم المواقف الصعبة التي يمكن أن يمر بها تلميذ في السنة الرابعة ابتدائي، على غرار فقدان شخص عزيز ـ الفشل في أمر ما ـ خيبة أمل في صديق ـ اجتياز امتحان ـ التعرض للسخرية وغيرها...

ـ الاشارة إلى أنه كل موقف من المواقف السابقة الذكر تولد لدينا مشاعر سلبية قد تكون: حزنـ ألم ـ خجل ـ خوف ـ غضب ـ خيبة أمل... وغيرها، هذه المشاعر قد تجعلنا نتصرف تصرفات سيئة قد نؤذي بها أنفسنا أو نؤذي بها الآخرين، لذا يجب ألا نستسلم لهذه المشاعر (لا ندخل في دائرة ذلك الشعور)، وأن نعود لطبيعتنا المعتادة.

ـ يطلب من أفراد المجموعة أن يذكر كل واحد منهم بعض المواقف الصعبة التي مر بها، وكيف كان يشعر حينها، وما هو التصرف الذي قام به ليتمكن من تجاوز الموقف الصعب الذي مر به.

ـ توزيع مطوية تقبل المشاعر في المواقف الصعبة، وتوضيح كيفية تقبل المشاعر في المواقف الصعبة، وذلك بالايحاء الايجابي بأن يمارس التصرفات التالية:

- قدر ذاتك.
- لا تيأس.
- لا تستسلم لحزنك أو لألمك أو لفشلك.
- تفاءل وستنجح وتتخطى تلك المشاعر لتصبح أقوى وأذكى.

ـ عرض فيديو " لا تيأس.. الفشل هو بداية النجاح" لتلخيص كل ما تم تناوله في هذه الجلسة، وذلك من خلال مناقشة محتوى الفيديو.

ـ وفي الأخير يتم تقديم واجب منزلي لأعضاء المجموعة لكتابة ما استخلصوه من هذه الجلسة ومدى استفادتهم من النصائح والتوجيهات التي قدمت لهم، مع تقديم انطباعاتهم وآرائهم حولها وكتابة الاستفسارات التي تراودهم، وكتابة أهدافهم ومشروعهم المستقبلي.

ـ إنهاء الجلسة بالثناء والشكر على أعضاء المجموعة والتذكير بموعد الجلسة القادمة.

**ـ الجلسة السابعة عشر: تأجيل الإشباع.**

**ـ أهداف الجلسة:**

ـ إدراك مفهوم تأجيل الإشباع.

ـ التعرف على أهمية تأجيل الإشباع وكيفيته.

**ـ الفنيات المستخدمة في الجلسة:**

ـ المحاضرة والمناقشة الجماعيةـ التعزيز المعنويـ التغذية الراجعةـ القصة ـ الواجب المنزلي.

**_ الوسائل المستخدمة في الجلسة:**

_ جهاز الكمبيوتر وجهاز العرض_ فيديو تقنيات التحكم في النفس _ مطوية تأجيل الإشباع.

**_ إجراءات الجلسة:**

_ الترحيب بأعضاء المجموعة وتقديم الشكر لهم على الحضور والالتزام بالموعد وعلى تعاونهم.

_ مناقشتهم حول الواجب المنزلي المقدم في الجلسة السابقة لتبادل الآراء والأفكار وتقييم مدى استفادتهم من الجلسة وتقديم التشجيع والعبارات ذات الأثر الإيجابي لآرائهم وأفكارهم الإيجابية.

_ توضيح مفهوم تأجيل الإشباع أو تأجيل الاستمتاع وذلك من خلال عرض قصة "لوزة في المعرض التجاري"، حيث تعرض القصة موقفا حدث لفتاة عندما كانت في المعرض التجاري مع أمها وأخيها، حيث طلب كل منهما من أمه شراء لعبة له، والأم تطلب منهما تأجيل ذلك لأنه لم يبق لديها نقود، فيتقبل الأخ ذلك، بينما لوزة تبكي وتصرخ ولا تتفهم أبدا، وبعدها يطرح السؤال للجميع عن رأيهم في تصرف لوزة، ومن منهم تصرف يوما مثلها، وما هو التصرف الصحيح؟.

_ توضيح أهمية تأجيل الإشباع المتمثلة في أنه يؤدي إلى السعادة والنجاح في الحياة، وهذا ما أثبتته تجربة "المارشميلو" التي قام بها عالم النفس من جامعة ستانفورد الأمريكية د.والتر ميشيل سنة 1960، حيث وضع أمام 600 طفل تتراوح أعمارهم بين 4 و6 سنوات قطعة حلوى مارشميلو وقدم لهم خيارين، إما أن يأكلوا القطعة فورا، أو ينتظروا ربع ساعة ويعطوا قطعة ثانية، والنتيجة كانت أن معظم الأطفال اختاروا الانتظار ولكن 30% ممن اختاروا الانتظار فقط هم من استطاعوا إنهاء الوقت المطلوب وحصلوا على القطعة الثانية، أما البقية فلم يستطيعوا الانتظار أكثر من 3 دقائق، بعد ذلك بسنوات تتبع العالم هؤلاء الأطفال فوجد أن من أكلوا قطعة واحدة فقط كانت لديهم مشاكل سلوكية كثيرة

ومشاكل دراسية ويعانون من الإدمان والسمنة، بينما من أكلوا قطعتين كانوا أكثر نجاحا واستقرارا في علاقاتهم الاجتماعية.

_ توضيح كيفية تأجيل الاستمتاع من خلال عرض فيديو تقنيات التحكم في النفس، والتي تتمثل في:

- كافئ نفسك على إنجاز حققته.
- التزم بعقوبة معقولة في حال أقدمت على تصرف خاطئ.
- انظر إلى الجانب المشرق من كل أمر أو مشكلة تصادفك.
- لا تستسلم لأي إغراء مهما كان كبيرا.

وشرحه ومناقشته مع أفراد المجموعة بطريقة مبسطة.

_ توزيع مطوية تأجيل الإشباع، وقراءتها ومناقشتها جماعيا، كملخص لما تم تقديمه في الجلسة.

_ وفي الأخير يتم تقديم واجب منزلي لأعضاء المجموعة لكتابة ما استخلصوه من هذه الجلسة ومدى استفادتهم من النصائح والتوجيهات التي قدمت لهم، مع تقديم انطباعاتهم وآرائهم حولها وكتابة الاستفسارات التي تراودهم.

_ إنهاء الجلسة بالثناء والشكر على أعضاء المجموعة والتذكير بموعد الجلسة القادمة.

**الجلسة الثامنة عشر: الجلسة الختامية.**

**_ أهداف الجلسة:**

_ معرفة مدى استفادة أعضاء المجموعة من جلسات البرنامج.

_ الحث على المحافظة على المهارات والتدريبات التي تم عرضها في البرنامج.

ـ تقديم الشكر لأعضاء المجموعة على تعاونهم.

**ـ الفنيات المستخدمة في الجلسة:**

ـ المحاضرة والمناقشة الجماعيةـ التعزيز المعنوي والماديـ التغذية الراجعة.

**ـ الوسائل المستخدمة في الجلسة:**

ـشهادات تقدير ـ هدايا رمزية.

**ـ إجراءات الجلسة:**

ـ الترحيب بأعضاء المجموعة وشكرهم على الحضور والالتزام بالموعد طيلة البرنامج الإرشادي، وعلى تعاونهم، وإعلامهم بأن هذه الجلسة هي الجلسة الختامية في البرنامج الإرشادي.

ـ المناقشة مع أعضاء المجموعة حول الواجب المنزلي المقدم في الجلسة السابقة وتبادل الآراء والأفكار لتقييم مدى استفادتهم من الجلسة وتقديم التشجيع والعبارات ذات الأثر الإيجابي لآرائهم وأفكارهم الإيجابية، وتقديم التحفيز لتحقيق المشاريع المستقبلية.

ـ مراجعة الباحثة مع أعضاء المجموعة المواضيع والتدريبات التي تمت في الجلسات السابقة ومناقشتها جماعيا لمعرفة مدى استفادتهم واستيعابهم لها.

ـ توعية أعضاء المجموعة بضرورة المحافظة ومواصلة ممارسة المهارات والتدريبات التي تم عرضها خلال جلسات البرنامج.

ـ تقديم الشكر لأعضاء المجموعة على مشاركتهم وتعاونهم طيلة البرنامج الإرشادي، مع القيام بتوزيع شهادات تقدير عليهم وبعض الجوائز التشجيعية.

**ث_ تقييم البرنامج الإرشادي:**

يتم تقييم البرنامج الإرشادي من خلال:

- ✓ **التقييم الأولي:**

_ تقديم واجب منزلي في نهاية كل جلسة ومراجعته في بداية الجلسة اللاحقة.

_ تقديم أنشطة وتدريبات لأفراد المجموعة وملاحظة مدى تمكنهم من إنجازها.

- ✓ **التقييم الثاني:**

ويتم من خلال إجراء المقارنة بين المجموعة الضابطة والتجريبية على مقياس الذكاء الوجداني بعد تطبيق البرنامج الإرشادي، والمقارنة بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس الذكاء الوجداني.

وذلك من أجل التأكد من مدى تحقيق البرنامج الإرشادي لأهدافه، ومدى استفادة أعضاء المجموعة التجريبية من الجلسات الإرشادية.

وفيما ملخص جلسات العمل للبرنامج الإرشادي موضحة في الجدول رقم التالي:

**_ الجدول (15) يوضح ملخص جلسات البرنامج الارشادي.**

| رقم الجلسة | موضوع الجلسة | أهداف الجلسة | الفنيات | الوسائل |
|---|---|---|---|---|
| **الأولى** | التعارف وبناء العلاقة الإرشادية | _ التعارف بين الباحثة وأعضاء المجموعة والأعضاء فيما بينهم.<br>_ العمل على بناء علاقة إرشادية إيجابية.<br>_ توضيح مفهوم البرنامج الإرشادي وأهدافه.<br>_ تحفيز أعضاء المجموعة على الالتزام بالسلوك الحسن والمشاركة الفعالة أثناء الجلسات الإرشادية.<br>_ الإتفاق على مواعيد الجلسات الإرشادية. | _ المحاضرة والمناقشة الجماعية.<br>_ التعزيز المعنوي. | _ السبورة _ كراريس _ أقلام. |
| **الثانية** | مفهوم الفرح والحزن | _ توضيح شعوري الفرح والحزن.<br>_ توضيح الأحاسيس والتعبيرات المصاحبة لهذين الشعورين.<br>_ إبراز المواقف التي تستلزم الفرح والحزن. | _ المحاضرة والمناقشة الجماعية_ التنفيس الإنفعالي_ التعزيز المعنوي_النمذجة_ الواجب المنزلي. | _ جهاز الكمبيوتر وجهاز العرض_ مطوية السعادة والحزن. |
| **الثالثة** | الغضب | _ توضيح معنى الغضب ومؤشراته.<br>_ إمداد التلاميذ بمعلومات عن أسباب الغضب.<br>_ التعريف باستراتيجيات مواجهة الغضب. | _ المحاضرة والمناقشة الجماعية_ التنفيس الإنفعالي_ النمذجة_ التعزيز المعنوي_ الاستبصار_ التغذية الراجعة_القصة_ النشاط الموسيقي _ الواجب المنزلي. | _ جهاز الكمبيوتر وجهاز العرض _ المطويات. |
| **الرابعة** | الخوف | _ التعرف على انفعال الخوف من خلال التعبيرات الجسدية.<br>_ معرفة المواقف التي تستدعي الخوف.<br>_ التعرف على استراتيجيات مواجهة الخوف. | _ المحاضرة والمناقشة الجماعية_ التنفيس الإنفعالي_ النمذجة_ التعزيز المعنوي _ التغذية الراجعة_ القصة _ الواجب المنزلي. | _ جهاز الكمبيوتر وجهاز العرض_ مطوية حول الخوف. |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **الخامسة والسادسة** | فهم الانفعالات | _ القدرة على تمثيل الانفعال المطلوب.<br>_ القدرة على التفريق بين الانفعالات الايجابية والسلبية.<br>_ القدرة على التعبير عن المشاعر.<br>_ زرع روح المحبة بين أعضاء المجموعة. | _ المحاضرة والمناقشة الجماعية_ التنفيس الانفعالي_ النمذجة_ التعزيز المعنوي_ التغذية الراجعة_ الأنشطة الحركية _ الواجب المنزلي. | _ آلة تصوير _ مكعب الانفعالات _ مكعب الأوامر _ أوراق وأقلام. |
| **السابعة** | بعد إدراك الذات: الخجل | _ التعرف على انفعال الخجل.<br>_ إدراك المواقف التي تتطلب الخجل فعلا.<br>_ إدراك الفرق بين الخجل والحياء.<br>_ التدريب على تقنيات التخلص من الخجل. | _ المحاضرة والمناقشة الجماعية_ التنفيس الانفعالي_ النمذجة_ التعزيز المعنوي_ التغذية الراجعة_ الواجب المنزلي. | _ جهاز الكمبيوتر وجهاز العرض_ مطوية تقنيات التخلص من الخجل. |
| **الثامنة** | تحفيز الذات | _ التعرف على مفهوم تحفيز الذات.<br>_ التعرف على طرق تحفيز الذات.<br>_ تعديل الأفكار السلبية بأفكار إيجابية. | _ المحاضرة والمناقشة الجماعية_ التنفيس الإنفعالي_ التعزيز المعنوي_ التغذية الراجعة_ النمذجة_ القصة _ الواجب المنزلي. | _ جهاز الكمبيوتر وجهاز العرض_ السبورة_ مطوية الفعالية الذاتية. |
| **التاسعة والعاشرة** | الثقة بالنفس | _ القدرة على تقييم النفس.<br>_ التعرف على مفهوم الثقة بالنفس.<br>_ التعرف على طرق تنمية الثقة بالنفس. | _ المحاضرة والمناقشة الجماعية_ التعزيز المعنوي_ التعزيز المادي _ التغذية الراجعة_ الواجب المنزلي. | _ جهاز الكمبيوتر وجهاز العرض_ السبورة_ مطوية الثقة بالنفس _ أوراق و أقلام. |
| **الحادية عشر** | إدراك الآخر: التسامح | _ التعرف على مفهوم التسامح وكيفيته.<br>_ تقييم آثار التسامح على الذات وعلى الآخر من خلال التعرف على أهمية التسامح. | _ المحاضرة والمناقشة الجماعية_ التعزيز المعنوي_ التغذية الراجعة_ النمذجة_ القصة _ النشاط الموسيقي _ الواجب المنزلي. | _ السبورة_ فيديو كرتوني _ مطوية التسامح. |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **الثانية عشر** | العمل الجماعي | ـ توضيح ماهية العمل الجماعي وأهميته.<br>ـ التعريف بمهارات العمل ضمن فريق. | ـ المحاضرة والمناقشة الجماعية_ التعزيز المعنوي_ التغذية الراجعة_ النمذجة ـ النشاط الحركي ـ الواجب المنزلي. | ـ جهاز الكمبيوتر وجهاز العرض_ فيديو كرتوني ـ كرة السلة ـ مطوية العمل الجماعي. |
| **الثالثة عشر** | الرياضة تقوي النفس | استثمار المكتسبات فيما يخص تنمية الثقة بالنفس والعمل الجماعي.<br>ـ تطبيق مهارات الثقة بالنفس والعمل الجماعي على أرض الواقع.<br>ـ كسر الروتين من أجل تحفيز التلاميذ على الاستمرار في البرنامج. | المحاضرة والمناقشة الجماعية_ التعزيز المعنوي_ التغذية الراجعة_ النمذجة ـ الأنشطة الحركية ـ الواجب المنزلي. | ـ كرة السلة ـ دفتر لتسجيل نتائج الأداء. |
| **الرابعة عشر** | التعاطف | ـ توضيح مفهوم التعاطف وأهميته.<br>ـ توضيح كيفية التعاطف وتوقيته. | ـ المحاضرة والمناقشة الجماعية_ التعزيز المعنوي_ التغذية الراجعة_ النشاط القصصي ـ لعب الادوار ـ الواجب المنزلي. | ـ جهاز الكمبيوتر وجهاز العرض ـ مطوية التعاطف. |
| **الخامسة عشر** | إدارة الانفعالات: حل النزاعات | ـ التعريف بمفهوم حل النزاعات.<br>ـ توضيح الطرق السليمة لحل النزاعات. | ـ المحاضرة والمناقشة الجماعية_ التعزيز المعنوي_ التغذية الراجعة_ القصة ـ النمذجة ـ الواجب المنزلي. | ـ جهاز الكمبيوتر وجهاز العرض_ فيديو ـ مطوية حل النزاعات. |
| **السادسة عشر** | تقبل المشاعر في المواقف الصعبة | ـ توضيح مفهوم المواقف الصعبة والمشاعر المرتبطة بها.<br>ـ توضيح الكيفية الصحيحة للتعامل مع المشاعر في المواقف الصعبة. | ـ المحاضرة والمناقشة الجماعية_ التنفيس الانفعالي ـ التعزيز المعنوي_ التغذية الراجعة_ النمذجة ـ الواجب المنزلي. | ـ جهاز الكمبيوتر وجهاز العرض_ فيديو كرتوني ـ مطوية تقبل المشاعرفي المواقف الصعبة. |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **السابعة عشر** | تأجيل الإشباع | _ إدراك مفهوم تأجيل الإشباع.<br>_ التعرف على أهمية تأجيل الإشباع وكيفيته. | _ المحاضرة والمناقشة الجماعية_ التعزيز المعنوي_ التغذية الراجعة_ القصة _ الواجب المنزلي. | _ جهاز الكمبيوتر وجهاز العرض_ فيديو تقنيات التحكم في النفس _ مطوية تأجيل الإشباع. |
| **الثامنة عشر** | **الجلة الختامية** | _ معرفة مدى استفادة أعضاء المجموعة من جلسات البرنامج.<br>_ الحث على المحافظة على المهارات والتدريبات التي تم عرضها في البرنامج.<br>_ تقديم الشكر لأعضاء المجموعة على تعاونهم. | _ المحاضرة والمناقشة الجماعية_ التعزيز المعنوي والمادي_ التغذية الراجعة. | _شهادات تقدير _ هدايا رمزية. |

## 6- طريقة إجراء الدراسة الأساسية :

لقد تم إجراء الدراسة الأساسية وفقا للخطوات الآتية:

### 6-1- التوجه إلى المدرسة :

توجهت الباحثة إلى مدرسة " خروبة الجديدة " بعد حصولها على رخصة الدخول من طرف مديرية التربية لولاية مستغانم، حيث اجتمعت مع مدير المدرسة ومعلمات السنة الرابعة ابتدائي من أجل توضيح خطوات الدراسة الميدانية وضبط مجريات سير البرنامج الإرشادي والمتمثلة في:

_ تحديد عينة الدراسة.

_ ضبط مواعيد تطبيق البرنامج مع مدير المدرسة والمعلمات الذي يناسب التلاميذ.

_ الاتصال بالأولياء وأخذ موافقتهم على مشاركة أبنائهم في البرنامج.

_ توفير القاعة المناسبة للتطبيق.

### 6-2- تطبيق القياس القبلي :

تم اختيار عينة الدراسة والمتمثلة في التلاميذ المعسرين قرائيا وبلغ عددهم (14) تلميذا وتلميذة من بينهم (11) ذكرا و(03) أنثى، تراوحت أعمارهم ما بين (9 – 10) سنوات، يدرسون في السنة الرابعة ابتدائي للسنة الدراسية 2017_2018، بالطريقة المقصودة وفقا لمحكات استبعاد ذوي صعوبات التعلم، ووفقا لدرجات ذكائهم حيث تم استبعاد منخفضي الذكاء وذلك استنادا إلى اختبارالمصفوفات المتتابعة الملون لجون رافن، والمتحصلين على درجات متدنية في القياس القبلي على اختبار التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم القراءة، والذي يطبق من طرف المعلمات، والمتحصلين على درجات متدنية كذلك في اختبار الذكاء الوجداني وذلك بعد تطبيقه عليهم بشكل فردي.

ووفق التعيين العشوائي قسمت الباحثة عينة الدراسة إلى مجوعتين: مجموعة تجريبية تكونت من (7) تلاميذ ومجموعة ضابطة تكونت من (7) تلاميذ، بعدها تم التحقق من تجانس العينتين.

### 6-3- تطبيق البرنامج :

بعد ضبط تجانس المجموعتين، قامت الباحثة بتطبيق البرنامج الإرشادي على المجموعة التجريبية فقط خلال الفصلين الثاني والثالث ابتداءا من [2018/02/15] إلى غاية [2018/05/03] للسنة الدراسية [2018/2017]، وقد تضمن البرنامج (18) جلسة بمعدل جلستين في كل أسبوع بحيث استغرقت كل جلسة حوالي (60) دقيقة.

تم تطبيق البرنامج الإرشادي بخطواته المذكورة سابقا في أحد أقسام المدرسة والذي يكون شاغرا في وقت تطبيق البرنامج، وتم تجهيز القاعة بمستلزمات العمل متمثلة في: أقلام وأوراق، وجهاز العرض، والطاولات والكراسي والتي تم تنظيمها على شكل حرف (U) لتكوين مجموعة.

**6-4- تطبيق القياس البعدي :**

بعد الانتهاء من البرنامج الإرشادي قامت الباحثة بإجراء التطبيق البعدي لاختبار التقدير التشخيصي

لصعوبات تعلم القراءة، والذي يطبق من طرف المعلمات، وكذا لاختبار الذكاء الوجداني الذي يطبق بشكل فردي على كل من المجموعتين التجريبية والضابطة، لمعرفة مدى فاعلية البرنامج في تنمية الذكاء الوجداني وفي التخفيف من صعوبات تعلم القراءة لدى أفراد المجموعة التجريبية.

تقديم الشكر لأعضاء المجموعة التجريبية على تعاونهم وتفاعلهم الإيجابي، وأيضا تقديم الشكر لتلاميذ المجموعة الضابطة، وإدارة المؤسسة على مساعدتهم وتعاونهم في إجراء الدراسة.

**6-5- تقييم جلسات البرنامج الإرشادي :**

تم تقييم البرنامج من خلال الواجبات المنزلية التي كانت تناقش في بداية كل جلسة، بالإضافة إلى مدى اتقانهم لتطبيق الأنشطة والتدريبات المقدمة لهم أثناء الجلسات، حيث ساهمت الإجابات في التعرف على مدى استفادة أعضاء المجموعة من البرنامج، وكذا من خلال آراء أوليائهم حول البرنامج والتي كانت إيجابية.

**7- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة :**

استخدمت الباحثة برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS 20، ومن الأساليب الاحصائية المستخدمة نذكر ما يلي:

ـ التكرارات والنسب المئوية (%) لعرض خصائص العينة.

- معامل ارتباط بيرسون لحساب صدق اختبار الذكاء الوجداني (4-10 سنوات) سنوات لعفاف أحمد عويس المعدل من طرف الباحثة، واختبار المصفوفات المتتابعة الملون لجون رافن، ومقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم القراءة للزيات، وكذا لحساب العلاقة بين متغيري الذكاء الوجداني وصعوبات تعلم القراءة.

- معامل ألفا لكرومباخ لحساب ثبات كل من اختبار الذكاء الوجداني واختبار المصفوفات المتتابعة الملون لجون رافن.

- معامل تصحيح سبيرمان براون لحساب ثبات مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم القراءة للزيات.

ـ اختبار مان _ ويتني للكشف عن الفروق بين متوسطات رتب أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية على اختبار الذكاء الوجداني، ومقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم القراءة، واختبار ويلكوكسون للكشف عن الفروق بين متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي على اختبار الذكاء الوجداني، ومقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم القراءة؛ نظرا لعدم توفر شروط اختبار (ت) وهي التجانس والاعتدالية في التوزيع **(الدردير،2006، ص150)**.

# الفصل الخامس

عرض وتفسير ومناقشة نتائج فرضيات الدراسة

**تمهيد:**

بعد التطبيق الميداني للبرنامج الإرشادي بجلساته على أعضاء المجموعة التجريبية، وإجراء القياسات على المجموعتين التجريبية والضابطة، قامت الباحثة بفرز المعطيات، وتجميعها في جداول إحصائية لتحليلها بالأساليب الإحصائية المناسبة، وذلك بغرض اختبار فرضيات الدراسة، إذ تمثلت نتائج المعالجة التجريبية فيما يلي:

**أولا: عرض وتفسير نتائج فرضيات الدراسة:**

**1- عرض وتفسير نتائج الفرضية الأولى:**

**تنص الفرضية على أنه:** "توجد علاقة دالة إحصائيا بين الذكاء الوجداني وصعوبات تعلم القراءة لدى التلاميذ أفراد العينة".

من أجل التعرف على طبيعة العلاقة بين متغيري الذكاء الوجداني وصعوبات تعلم القراءة تم حساب معامل ارتباط بيرسون بينهما، والنتائج موضحة في الجدول التالي:

**الجدول (16) يمثل قيمة معامل الارتباط بين الذكاء الوجداني وصعوبات تعلم القراءة.**

| معامل الارتباط | القيمة الاحتمالية |
|---|---|
| **-0.78** | **0.00** |

يتبين من خلال الجدول أن معامل الارتباط قدر ب 0.78-، والقيمة الاحتمالية تساوي 0.00 وهي دالة عند مستوى 0.01، وهذا يدل على وجود علاقة دالة إحصائيا بين الذكاء الوجداني وصعوبات تعلم القراءة.

إن البيانات المتحصل عليها من خلال تحليل النتائج المدونة في الجدول أعلاه، أظهرت ما يلي:

– وجود علاقة عكسية دالة إحصائيا بين متغيري الذكاء الوجداني وصعوبات تعلم القراءة، مما يعني أنه كلما كان الذكاء الوجداني للتلميذ منخفضا، كلما عانى من صعوبات في القراءة، كما أن القيمة المطلقة لمعامل الارتباط قد بلغت 0.78 وهي قيمة مرتفعة نسبيا تدل على قوة العلاقة بين المتغيرين، وهذا يؤكد صحة الفرضية المطروحة.

**2- عرض وتفسير نتائج الفرضية الثانية:**

**تنص الفرضية على أنه:** "توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات رتب افراد المجموعة التجريبية ورتب افراد المجموعة الضابطة في مقياس الذكاء الوجداني بأبعاده بعد تطبيق البرنامج الارشادي لصالح المجموعة التجريبية".

لإختبار هذه الفرضية إستخدمت الباحثة الأسلوب الإحصائي اللابارامتري اختبار (مان _ وتني) والجدول (17) يوضح ذلك:

**الجدول (17) يبين الفروق بين متوسطات رتب أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس الذكاء الوجداني بأبعاده في القياس البعدي باستخدام اختبار (مان – وتني).**

| المتغير | المجموعة | متوسط الرتب | قيمة U | قيمة sig | التفسير |
|---|---|---|---|---|---|
| فهم الانفعالات | الضابطة ن=7 | 8.14 | 20.00 | 0.423 | لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية |
| | التجريبية ن=7 | 6.86 | | | |
| إدراك الذات | الضابطة ن=7 | 4.93 | 6.50 | 0.020 | توجد فروق لصالح المجموعة التجريبية |
| | التجريبية ن=7 | 10.07 | | | |
| إدراك الأخر | الضابطة ن=7 | 4.21 | 1.50 | 0.003 | توجد فروق لصالح المجموعة التجريبية |
| | التجريبية ن=7 | 10.79 | | | |
| إدارة الانفعالات | الضابطة ن=7 | 4.00 | 0.00 | 0.002 | توجد فروق لصالح المجموعة التجريبية |
| | التجريبية ن=7 | 11.00 | | | |
| الدرجة الكلية | الضابطة ن=7 | 4.00 | 0.00 | 0.002 | توجد فروق لصالح المجموعة التجريبية |
| | التجريبية ن=7 | 11.00 | | | |

يتضح من الجدول أعلاه أن قيمة (Sig) بالنسبة لبعد فهم الانفعالات أكبر من مستويي الدلالة 0.01 و0.05، وهذا يدل على أنه لا توجد فروق معنوية بين متوسطات رتب أفراد كل من المجموعتين الضابطة و التجريبية بعد تطبيق البرنامج بالنسبة لهذا البعد، أما بالنسبة للأبعاد إدراك الذات، إدراك الآخر، إدارة الانفعالات وكذا الدرجة الكلية للذكاء الوجداني، فقد بلغت القيم الاحتمالية (0.020)، (0.003)، (0.002) و(0.002) على التوالي وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05) بالنسبة لإدراك

الذات وأصغر من (0.01) بالنسبة للبقية، وهذا يعني وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات رتب أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في هذه الأبعاد وفي الدرجة الكلية.

ونلاحظ أيضا من خلال الجدول أن متوسطات رتب أفراد المجموعة التجريبية أكبر من متوسطات رتب أفراد المجموعة الضابطة، وهذا ما يدل على أن الفروق هي لصالح المجموعة التجريبية، مما يشير إلى **تحقق صحة الفرض إلى حد كبير**.

**3- عرض وتفسير نتائج الفرضية الثالثة:**

**تنص الفرضية على أنه:** " توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات القياس القبلي ومتوسطات درجات القياس البعدي للمجموعة التجريبية في مقياس الذكاء الوجداني بأبعاده لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي صعوبات تعلم القراءة لصالح القياس البعدي".

لاختبار هذه الفرضية استخدمت الباحثة الأسلوب الإحصائي اللابارامتري اختبار (ويلكوكسون) والجدول (18) يوضح ذلك:

**الجدول (18) يبين الفروق بين متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مقياس الذكاء الوجداني بأبعاده باستخدام إختبار(ويلكوكسون)**

| المتغيرات | القياس | متوسط الرتب السالبة | متوسط الرتب الموجبة | قيمة Z | قيمة sig | التفسير |
|---|---|---|---|---|---|---|
| فهم الانفعالات | القبلي ن=7<br>البعدي ن=7 | 3.25 | 2.83 | -0.276 | 0.783 | لا توجد فروق بين القياسين |
| إدراك الذات | القبلي ن=7<br>البعدي ن=7 | 0.00 | 3.00 | -2.041 | 0.041 | توجد فروق لصالح القياس البعدي |
| إدراك الأخر | القبلي ن=7<br>البعدي ن=7 | 0.00 | 3.50 | -2.232 | 0.026 | توجد فروق لصالح القياس البعدي |
| إدارة الانفعالات | القبلي ن=7<br>البعدي ن=7 | 0.00 | 4.00 | -2.375 | 0.018 | توجد فروق لصالح القياس البعدي |
| الدرجة الكلية | القبلي ن=7<br>البعدي ن=7 | 0.00 | 4.00 | -2.384 | 0.017 | توجد فروق لصالح القياس البعدي |

يتضح من الجدول أعلاه أن قيمة (Sig) بالنسبة لبعد فهم الانفعالات أكبر من مستويي الدلالة 0.01 و0.05، وهذا يدل على أنه لا توجد فروق معنوية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في هذا البعد، أما بالنسبة للأبعاد إدراك الذات، إدراك الآخر، إدارة الانفعالات وكذا الدرجة الكلية للذكاء الوجداني، فقد بلغت القيم الاحتمالية (0.041)، (0.026)،

(0.018) و(0.017) على التوالي والتي هي أصغر من مستوى الدلالة (0.05)، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي. كما نلاحظ أيضا أن متوسطات رتب الإشارات الموجبة أكبر من متوسطات رتب الإشارات السالبة – بالنسبة للأبعاد إدراك الذات، إدراك الآخر، إدارة الانفعالات والدرجة الكلية للذكاء الوجداني– ، وهذا يدل على أن الفروق في متوسطات درجات هاته الأبعاد والدرجة الكلية هي لصالح القياس البعدي، مما يشير إلى **تحقق الفرض إلى حد كبير**.

**نستخلص من خلال عرض وتفسير الفرضيتين الأولى والثانية أن للبرنامج التدريبي أثر واضح في تنمية الذكاء الوجداني فيما يتعلق بالدرجة الكلية والأبعاد: إدراك انفعالات الذات، إدراك انفعالات الآخر وإدارة الانفعالات، بينما لم يكن للبرنامج أثر نمائي واضح بالنسبة لبعد فهم الانفعالات لدى أفراد العينة التجريبية من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي صعوبات تعلم القراءة.**

**4- عرض وتفسير نتائج الفرضية الرابعة:**

1- **تنص الفرضية على أنه:** " توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات رتب أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة على مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم القراءة بعد تطبيق البرنامج الارشادي لصالح المجموعة الضابطة".

لإختبار هذه الفرضية إستخدمت الباحثة الأسلوب الإحصائي اللابارامتري إختبار (مان_ويتني) والجدول (19) يوضح ذلك:

**الجدول (19) يبين الفروق بين متوسطات رتب أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم القراءة في القياس البعدي باستخدام اختبار(مان–ويتني).**

| المجموعة | عدد الأفراد | متوسط الرتب | قيمة U | قيمة sig | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|
| الضابطة | ن=7 | 10.71 | 2,000 | 0.004 | دالة عند 0,01 |
| التجريبية | ن=7 | 4.29 | | | |

يتضح من الجدول أعلاه أن قيمة (Sig) لصعوبات تعلم القراءة والتي تساوي (0.004) أصغر من مستوى الدلالة (0,01)، وهذا يعني وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط رتب أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في هذا المتغير. كما نلاحظ أيضا أن متوسط رتب أفراد المجموعة التجريبية أصغر من متوسط رتب أفراد المجموعة الضابطة، أي أن صعوبات تعلم القراءة قد انخفضت لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج بينما بقيت مرتفعة لدى أفراد المجموعة الضابطة، وهذا ما يدل على أن الفروق هي لصالح المجموعة الضابطة، مما يشير إلى **تحقق صحة الفرض.**

**5- عرض وتفسير نتائج الفرضية الخامسة:**

1- **تنص الفرضية على أنه:** " توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات القياس القبلي ومتوسطات درجات القياس البعدي للمجموعة التجريبية على مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم القراءة لدى افراد العينة لصالح القياس القبلي".

لإختبار هذه الفرضية إستخدمت الباحثة الأسلوب الإحصائي اللابارامتري اختبار (ويلكوكسون) والجدول (20) يوضح ذلك:

**الجدول (20) يبين الفروق بين متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم القراءة باستخدام اختبار (ويلكوكسون).**

| القياس | عدد الأفراد | متوسط الرتب السالبة | متوسط الرتب الموجبة | قيمة Z | قيمة sig | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| القبلي | ن=7 | 4.00 | 0.00 | −2.371 | 0.018 | دالة عند 0.05 |
| البعدي | ن=7 | | | | | |

يتضح من الجدول أعلاه أن قيمة (Sig) والتي تساوي (0.018) أصغر من مستوى الدلالة (0.05)، وأن متوسط الرتب الموجبة أصغر من متوسط الرتب السالبة، وهذا ما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات القياس القبلي ومتوسطات درجات القياس البعدي للمجموعة التجريبية في مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي صعوبات تعلم القراءة، ولصالح القياس القبلي، أي أن درجات صعوبات تعلم القراءة لدى أفراد العينة التجريبية قد انخفضت بعد تطبيق البرنامج، مما يشير إلى تحقق صحة الفرض وعليه نقبل فرض البحث ونرفض الفرض الصفري.

**نستخلص من خلال عرض وتفسير الفرضيتين الثالثة والرابعة أن للبرنامج التدريبي أثر واضح في التخفيف من صعوبات تعلم القراءة لدى أفراد العينة الخاضعة للبرنامج من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي صعوبات تعلم القراءة.**

**ثانيا: مناقشة نتائج فرضيات الدراسة:**

بعد عرض وتفسير نتائج فرضيات الدراسة سنتطرق إلى مناقشتها تحت ضوء نتائج الدراسات السابقة.

**1- مناقشة نتائج الفرضية الأولى الخاصة بالعلاقة بين الذكاء الوجداني وصعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي صعوبات تعلم القراءة:**

حيث أظهرت النتائج المتحصل عليها في الجدول **(16)** وجود علاقة دالة إحصائيا بين الذكاء الوجداني وصعوبات تعلم القراءة، وقد كانت هاته العلاقة قوية كما أنها كانت عكسية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن التلاميذ ذوي صعوبات القراءة يعانون من تذبذب في الاستقرار العاطفي يرجع إلى الخوف من الفشل، وربما الخوف من المعلم، وكذا خشية التعرض للسخرية من الآخرين والإحساس بضعف القدرة، والخجل أمام الزملاء، وهذا يؤكد ضرورة حاجة هاته الفئة من التلاميذ إلى برامج لتحسين ذكائهم الوجداني طالما أنه متغير مؤثر في النجاح الأكاديمي للأفراد ومن ثم تبيين فعالية مثل هاته البرامج في التقليل من صعوبات القراءة.

وقد جاءت هذه النتيجة موافقة لدراسة هلبر (1994) التي خلصت نتائجها إلى أن التفاعل الاجتماعي لذوي صعوبات التعلم غالبا ما يكن متدنيا، وقد بينت دراسة (فوقية راضي 2001) وجود علاقة ارتباطية دالة عند (0.01) بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي، وكذلك دراسة (عزت عبد كواسة 2002) التي أسفرت نتائجها عن وجود علاقة موجبة بين متغيرات الذكاء الوجداني والدافع للانجاز، وكذلك دراسة (محمد الحبشي 2003 ) التي خلصت إلى أنه توجد علاقة موجبة بين الذكاء الوجداني والانجاز الأكاديمي، أما دراسة (parter et

(2004 , al فقد أشارت بعض نتائجها إلى ارتباط الانجاز الأكاديمي بالذكاء الوجداني وأبعاده الفرعية وكذلك دراسة (الفرا والنواجحة 2012) فقد بينت نتائجها وجود علاقة بين الذكاء الوجداني والتحصيل الأكاديمي، بينما أظهرت دراسة (العويدي، 2013) على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة العاديين وذوي صعوبات التعلم على جميع الأبعاد الفرعية لمقياس بارون للذكاء الانفعالي والدرجة الكلية لصالح العاديين باستثناء بعد الكفاية الشخصية، وكذلك دراسة ( رايف 2001) التي أثبتت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة العاديين وذوي صعوبات التعلم في أدائهم على مقياس الذكاء الانفعالي لصالح العاديين.

**2- مناقشة نتائج الفرضيتين الثانية والثالثة الخاصتين بأثر البرنامج التدريبي في تنمية الذكاء الوجداني لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي صعوبات تعلم القراءة:**

حيث أظهرت النتائج المتحصل عليها في الجدولين (17) و(18) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في **الدرجة الكلية للذكاء الوجداني والأبعاد: إدراك انفعالات الذات، إدراك انفعالات الآخر وإدارة الانفعالات** لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي صعوبات تعلم القراءة بعد تطبيق البرنامج الإرشادي، ولصالح المجموعة التجريبية، وكذلك وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطات رتب أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.

وهذه النتيجة تؤكد لنا فاعلية البرنامج الإرشادي في تنمية الذكاء الوجداني لدى أعضاء المجموعة التجريبية، وتمكنهم من إدراك انفعالاتهم وتحكمهم فيها، بشكل يجعلهم أكثر ايجابية ودافعية نحو عملية التعلم (وبالأخص عملية القراءة)، وأقل تخوفا وانسحابا، حيث إستفاد التلاميذ من الجلسات الإرشادية، في حين أن أعضاء المجموعة الضابطة لم ينم ذكاؤهم الوجداني ولم يحدث أي تغيير لعدم

استفادتهم من جلسات البرنامج، حيث يشير العديد من العلماء العاملين في مجال الذكاء الانفعالي بأن من أهم خصائصه التي يختلف فيها عن الذكاء المعرفي أنه يمكن زيادته وترقيته بالممارسة والتدريب وورش العمل **(رزق الله، 2006، ص71)**.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة كون أن الفنيات المتنوعة والمستخدمة في البرنامج (المحاضرة والمناقشة الجماعية_ التنفيس الإنفعالي_ الإستبصار_ التعزيز_ النمذجة_ التغذية الراجعة_ الواجبات المنزلية_ لعب الدور_ القصة_ النشاط الحركي_ النشاط الموسيقي) تكون قد ساهمت جميعها في تنمية الذكاء الوجداني لدى أفراد المجموعة التجريبية.

وتتفق نتيجة الدراسة المتوصل إليها مع نتائج عدد من الدراسات حيث اهتم عدد من الباحثين ببرامج تنمية الذكاء الوجداني لدى حالات فردية و جماعية، ومنها دراسة بار–أون Bar–on (1997) وموضوعها مدى قدرة مقياس الذكاء الوجداني على نمو المهارات الوجدانية والاجتماعية بعد تلقي برنامج للتدريب الوجداني، حيث قام الباحث بدراسة حالة شاب عمره 30 سنة حاصل على مؤهل جامعي تم فصله من عدة شركات، وعند تقدمه لشركة جديدة طلب منه أن يقوم باجراء اختبار مايرز وبريجز Myers Briggs Type ومقياس بار–أون للذكاء الوجداني (EQ–I)، بالإضافة للمقابلة الشخصية ومن خلال نتائج المقياس اتضحت الأسباب المحتملة التي ادت الى عدم نجاحه في الوظائف السابقة فقد كانت الدرجة الاجمالية للذكاء الوجداني له اقل من المتوسط، الا ان مناطق القوة لديه هي عدم استسلامه للياس، اي ان المشكلة الرئيسية تتمثل في ضعف قدرته على فهم مشاعره الشخصية وعدم قدرته على فهم مشاعر الاخرين، وبناء على هذا التحليل تم خضوعه لبرنامج لتنمية الذكاء الوجداني، وذلك لتنمية الوعي بالذات لديه وقدرته على تمييز مشاعره ومشاعر الآخرين، وقد استغرق البرنامج عشرة أسابيع بمعدل جلستين أسبوعيا مدة كل جلسة ساعتان ونصف، وقد استطاع

هذا الشاب بعد الانتهاء من البرنامج تحقيق تقدم ملحوظ في جميع المقاييس مما كان له آثاره الايجابية على نجاحه وقبوله بالوظيفة وترقيته الدائمة في مجال عمله، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع الدراسات (بلازا وبار– أون Pallaz & Bar-on،1995؛ فشمان وبار–أونFishman & Bar-on ، 1997) التي أكدت أهمية برامج تنمية الذكاء الوجداني في زيادة كفاءة الفرد في مواجهة مشكلات الحياة اليومية والتكيف مع متطلباتها بنجاح سواء على المستوى الشخصي أو العملي.

وقامت ترينا ابشتاين Trina Epstein (1998) بدراسة موضوعها التعلم الوجداني والاجتماعي في المدارس الابتدائية، ومن خلال الدراسة قام مدرسو الصف الثاني والرابع بعمل مسح لتحديد احتياجاتهم بما يتعلق بالتعلم الوجداني والاجتماعي وقد تم استخدام هذه المعلومات بهدف تصميم برنامج لتعليم معلمي المرحلة الابتدائية المهارات الوجدانية والاجتماعية لمساعدة الطلاب على تمييز مشاعرهم والتعبير عنها بشكل صحيح وحل الصراعات وتكوين علاقات فعالة مع الآخرين، وقد أظهرت النتائج ارتفاع مستويات المعلمين من المعرفة والمهارة فيما يتعلق بتدريس برامج التعلم الوجداني والاجتماعي.

كما اهتم اريك شابس Eric Schps بعمل برنامج لتنمية الطفل يهدف إلى تنمية المهارات الوجدانية للأطفال مثل التحكم في الانفعالات وحل الصراعات وطرق التفاوض، وأشارت النتائج إلى أن هؤلاء الأطفال الذين تم تعليمهم هذه المهارات أكثر تحملا للمسؤولية وأكثر دافعية، وأكثر تأييدا ومساعدة للمجتمع وأكثر تعاطفا مع الآخرين.

ويؤكد جولمان (1995) على أهمية برامج التعلم الوجداني داخل المدارس من أجل مواجهة المشكلات وليس إخفائها، حيث تساعد هذه البرامج الطلاب على تنمية الاتجاه الايجابي وتزويدهم بالمهارات اللازمة للنجاح في الحياة.

واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة سليمان ويوسف (2015)، حول تنمية الذكاء الانفعالي لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية من ذوي صعوبات التعلم وأثره في تحصيلهم الدراسي، من خلال خضوعهم لبرنامج تدريبي، حيث أظهرت النتائج فعالية البرنامج **(علي، 2011، ص158)**.

كما أكدت دراسة صبحي كفوري (2001) فعالية برنامج للتدريب على المهارات الاجتماعية في زيادة فعالية الذات وتحسين السلوك الاجتماعي لدى عينة مكونة من (30) تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع ابتدائي من ذوي صعوبات التعلم، وظهر أن القياس البعدي في فعالية الذات وقائمة تقدير السلوك الاجتماعي أعلى من القياس القبلي.

وبحثت دراسة "كافال وموسترت" Kavale, K& Mostert, M (2004) قصور المهارات الاجتماعية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم وذلك من خلال التدخل المبكر لتنمية المهارات الاجتماعية بالتدريب المنظم من خلال معالجة أوجه القصور في تلك المهارات، وقد كشفت الدراسة عن وجود تأثير فعال للبرنامج التدريبي على تنمية المهارات الاجتماعية على عينة الدراسة **(علي، 2010، ص138)**.

وكذا دراسة رزق الله (2006)، التي هدفت للتعرف على فعالية برنامج تدريبي لتنمية الذكاء العاطفي لدى عينة من تلاميذ الصف السادس من التعليم الأساسي ببعض مدارس مدينة دمشق الرسمية، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة احصائيا بين أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مهارات الذكاء العاطفي لصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت وجود فروق دالة احصائيا بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي لدى أفراد المجموعة التجريبية.

كما بينت نتائج دراسة العقيل (2012) التي هدفت للكشف عن الفروق في الذكاء الاجتماعي والانفعالي بين الطلبة العاديين وذوي صعوبات التعلم في مديرية تربية لواء بني كنانة في الأردن،

حيث تكونت عينة الدراسة من (272) طالبا وطالبة، منهم (136) من الطلبة ذوي صعوبات التعلم، و(136) من الطلبة العاديين، وقد أظهرت النتائج أن الدرجة الكلية للذكاء الاجتماعي والانفعالي لدى طلبة المرحلة الأساسية العاديين جاءت مرتفعة، أما بالنسبة للدرجة الكلية للذكاء الاجتماعي والانفعالي لدى طلبة المرحلة الأساسية ذوي صعوبات التعلم فقد جاءت منخفضة. كما كشفت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة العاديين في الذكاء الاجتماعي والانفعالي ككل، وفي جميع المجالات، وجاءت الفروق لصالح الطلبة العاديين. وقد خرجت الدراسة بعدد من التوصيات كان من أهمها بناء البرامج التدريبية لتنمية الذكاء الانفعالي، والذكاء الاجتماعي لدى ذوي صعوبات التعلم، كما أوصت دراسة كارتلدج (Cartledge, 2005) التي تناولت بحث أهمية تنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، بالتدخل الفعال في تنمية وتفعيل دور المهارات الاجتماعية–التي تعتبر جزءا من الذكاء الوجداني– نظرا لتأثيرها الناجح على تعلم أفراد عينة الدراسة **(علي، 2011، ص158).**

**2– مناقشة نتائج الفرضيتين الرابعة والخامسة الخاصتين بأثر البرنامج التدريبي في التخفيف من صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذي صعوبات تعلم القراءة :**

حيث أظهرت النتائج المتحصل عليها في الجدولين (19) و(20) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بعد تطبيق البرنامج الإرشادي، ولصالح المجموعة التجريبية، وكذلك وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطات رتب أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي في الدرجة الكلية للمقياس.

ويمكن إرجاع هذا التحسن عقب تطبيق البرنامج إلى عدة عوامل من أهمها: التعزيز الذي تلقاه أفراد هذه المجموعة أثناء تدريبهم خلال البرنامج، وكذا الاتجاهات الايجابية التي كونها أفراد المجموعة التجريبية حول التعلم وحول أنفسهم.

واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة سليمان ويوسف (2015)، حول تنمية الذكاء الانفعالي لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية ذوي صعوبات التعلم وأثره في تحصيلهم الدراسي، من خلال خضوعهم لبرنامج تدريبي، حيث تم تطبيقه على عينة قدرها 20 تلميذا وتلميذة، وأظهرت النتائج فعالية البرنامج في تنمية الذكاء الانفعالي وكذا في تحسين التحصيل الدراسي.

كما توافقت مع دراسة جيمر وجيتز (Geimer & Getz, 2OOO) التي هدفت إلى معرفة تأثير استراتيجيات الذكاء الانفعالي في منهاج اللغة، حيث تكونت عينة الدراسة من طلبة الصف الثاني والثالث والخامس في غرب شيكاغو وعددهم (90) طالبا وطالبة، تم توزيعهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وتم تطبيق برنامج تدريبي يستند إلى استراتيجيات الذكاء الانفعالي على المجموعة التجريبية مدة شهرين. وأسفرت النتائج عن زيادة في التحصيل الأكاديمي في اللغة لدى أفراد المجموعة التجريبية، كما أشارت النتائج إلى أن أكبر تحسن كان في برامج التعليم الفردي تلاه إكمال الوظائف البيتية (الواجبات المنزلية) ثم تمتع الطلبة بالنشاطات المدرسية **(محمد، 2013، ص82)**.

وهذا ما أكدته دراسة عوض (2008) التي هدفت إلى تعرف فاعلية برنامج تعليمي قائم على الذكاء العاطفي في تنمية مهارات الاتصال، والتحصيل اللغوي، والتذوق الأدبي لدى طلبة الصف الأول الثانوي على عينة تكونت من (154) طالب وطالبة مقسمين إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، وتوصلت الدراسة إلى أن البرنامج التدريبي كان له أثر في زيادة المتغيرات الثلاثة – بما فيها التحصيل اللغوي– لدى أفراد المجموعة التجريبية **(محمد، 2013، ص81)**.

وتناولت دراسة كارتلدج (Cartledge, G, 2005) بحث أهمية تنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم وذلك بالتدخل الفعال في تنمية وتفعيل دور المهارات الاجتماعية نظرا لتأثيرها الناجح على تعلم أفراد عينة الدراسة **(علي، 2011، ص158)**.

كما أن للبرنامج الإرشادي وما يحمله من خصائص دينامية الجماعة، يجعل التلميذ لا يشعر بأنه الوحيد الذي يعاني من مشكلات تعليمية، وإنما هناك أشخاص آخرون يعانون من نفس المشكلة، وهذا عامل في حد ذاته يريح التلميذ ويجعله يقبل على التعلم، من دون حساسيات أو حرج.

وتشير الباحثة إلى أن التنوع في استخدام الفنيات في جلسات البرنامج الإرشادي ساهم في تحفيز أعضاء المجموعة التجريبية على الالتزام بمواعيد الجلسات والاستفادة منها، التي كان لها أثر إيجابي في تحسين قراءتهم، والتقليل من الصعوبات التي يواجهونها أثناءها.

**_ الخاتمة:**

تناولت هذه الدراسة فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الذكاء الوجداني في التخفيف من صعوبات تعلم القراءة لدى عينة من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي من ذوي الصعوبات القرائية، حيث أظهرت الدراسة وجود علاقة عكسية دالة إحصائيا بين المتغيرين، وعليه حاولت الباحثة تصميم برنامج خاص لتنمية الذكاء الوجداني عند أطفال المرحلة الابتدائية انطلاقا من أهمية هذا المتغير وأثره في نجاحات الفرد الأكاديمية خاصة والحياتية عموما وفق ما أوصى به العديد من الباحثين.

وقد طبق البرنامج على عينة من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ممن يعانون من صعوبات تعلم القراءة، وقامت الباحثة برصد أثره على هاته الصعوبة التي تعتبر الأكثر انتشارا من بين صعوبات التعلم، والأكثر تأثيرا على المستوى التحصيلي للتلاميذ، وأظهرت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية الذكاء الوجداني لأفراد العينة التجريبية، وكذا فاعليته في التخفيف من صعوبات تعلم القراءة لديهم.

وترجع الباحثة النتائج الإيجابية المتوصل إليها إلى أهمية الجلسات الإرشادية، والتعامل مع أعضاء المجموعة الإرشادية في إطار من الإحترام والثقة، مما أتاح لهم المجال للتفاعل الايجابي مع العملية الإرشادية والاستفادة من البرنامج الإرشادي، والذي كان له أثر إيجابي في تنمية ذكائهم الوجداني، والتخفيف من صعوبات القراءة لديهم وبالتالي تحقيق النجاح في مسارهم الدراسي.

كما أن ازدياد درجة الذكاء الوجداني أدى إلى التخفيف من صعوبات تعلم القراءة لدى أعضاء المجموعة التجريبية، نظرا لأن صعوبات التعلم تصاحبها مظاهر انفعالية مثل الخوف والخجل ونقص الثقة بالنفس والتي تزيد من سوء الوضع، وبتنمية الذكاء الوجداني يصبح الفرد أقدر على التحكم في انفعالاته مما ينعكس بالضرورة على أدائه الأكاديمي.

**ـ الاقتراحات:**

ـ التعرف المبكر على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من خلال المؤشرات التي تظهر عليهم، وذلك من أجل العمل على الاهتمام بهذه الفئة وتسليط الضوء عليها وكذا التكفل بها، مع توعيتهم وتحسيسهم بأهمية العلم وقيمته في الحياة.

ـ توعية الأولياء والمعلمين والمختصين التربويين بضرورة الاهتمام بموضوع الذكاء الوجداني لدى التلاميذ، لأنه أحد العوامل الهامة التي تساهم في النجاح الدراسي وفي الحياة عموما.

ـ ضرورة تضافر الجهود المدرسية من معلمين ومرشدين ومدراء المدارس في التعامل مع المشكلات المدرسية التي يعاني منها التلاميذ.

ـ ضرورة تطبيق المؤسسات التربوية للبرامج الإرشادية عبر دورات بشكل مستمر لحل المشكلات الدراسية التي يعاني منها التلاميذ، وتبصيرهم بأهمية التعلم في الحياة.

ـ ضرورة إشراك أسر التلاميذ في البرامج الإرشادية حتى يكون الإرشاد أكثر فاعلية.

ـ توعية أولياء التلاميذ بأهمية متابعة أبنائهم دراسيا، وتوفير المناخ الأسري الهادئ المناسب للأبناء لتحفيزهم على التعلم، وإبعادهم عن رفقاء السوء.

ـ العمل على توثيق الصلة بين المدرسة والبيت حتى يتسنى لأولياء الأمور الإلتقاء بالأساتذة والتعرف على أحوال أبنائهم ومستوياتهم التعليمية.

ـ تفعيل دور المستشار التربوي في التكفل بالمشكلات الدراسية لدى التلاميذ وتحفيزهم على التعلم.

ـ تزويد المدارس بالوسائل التعليمية والتجهيزات التربوية لتسهيل عملية التعلم، وتوصيل المعلومات للتلاميذ بطريقة سهلة وواضحة.

# قائمة المراجع

**قائمة المراجع:**


1- إبراهيم، سليمان عبد الواحد يوسف. (2010). *المرجع في صعوبات التعلم: النمائية والأكاديمية*. طبعة أولى. القاهرة: مكتبة أنجلو المصرية.

2- إبراهيم، مصطفي علي حماد. (2012). *تقنين اختبار المصفوفات المتتابعة الملون في البيئة الفلسطينية*، رسالة ماجستير في علم النفس. كلية التربية: الجامعة الاسلامية بغزة – فلسطين.

3- إبراهيم، سليمان عبد الواحد وأحمد، هاني شحات. (2011). *صعوبات التعلم النمائية وأثرها على القراءة والكتابة والرياضيات والعلوم*. القاهرة: إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع.

4- ابن منظور، أبي بكر جمال الدين محمد بن مكرم. (2008). *لسان العرب*. طبعة أولى. بيروت: دار الفكر.

5- أبو الديار، مسعد. (2014). *البناء الوجداني للطفل*. الكويت: دار الكتاب الحديث.

6- أبو حلاوة، محمد السعيد عبد الجواد. (2007). *فعالية برنامج إرشادي مقترح لتنمية النضج الانفعالي في تحسين الكفاءة الاجتماعية لدى عينة من الأطفال الصم المساء معاملتهم انفعاليا*، أطروحة دكتوراه في الصحة النفسية. كلية التربية بدمنهور: جامعة الاسكندرية.

7- أبو سعد، مصطفى. (2008). *مهارات الحياة الوجدانية*. الكويت: دار الإبداع الفكري.

8- أبو رياش، حسين وعمور، أميمة والصافي، عبد الحكيم وشريف، سليم. (2006). *الدافعية والذكاء العاطفي*. طبعة أولى. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

9- أبو عمشة، إبراهيم باسل. (2013). *الذكاء الاجتماعي والذكاء الوجداني وعلاقتهما بالشعور بالسعادة لدى طلبة الجامعة في محافظة غزة*. رسالة ماجستير منشورة. كلية التربية. جامعة الأزهر.

10- أبو غزال، معاوية محمود. (2011). *النمو الانفعالي والاجتماعي: من الرضاعة إلى المراهقة*. إربد: عالم الكتب الحديث.

11-أبو هاشم، السيد محمد. (أكتوبر 2008). مكونات الذكاء الاجتماعي والوجداني والنموذج العلائقي بينها لدى طلاب الجامعة المصريين والسعوديين "دراسة مقارنة". *مجلة كلية التربية*. (157_230)، جامعة بنها. العدد 76 المجلد 18.

12-الأحرش، يوسف أبو القاسم والزبيدي، محمد شكر. (2008). *صعوبات التعلم*. مصراتة: جامعة 7 أكتوبر.

13-الأعسر، صفاء وكفافي، علاء الدين. (2000). *الذكاء الوجداني*. القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

14-أنس الطيب الحسين رابح. (2011). الذكاء الوجداني للعاملين ببعض الجامعات في ولاية الخرطوم السودانية. *المجلة العربية لتطوير التفوق*، 2(3)، 58- 72.

15-بدير كريمان. (2006). *التعلم الايجابي وصعوبات التعلم: رؤية نفسية تربوية معاصرة*. طبعة أولى. القاهرة: عالم الكتب.

16-برو، محمد. (جوان 2014). صعوبات التعلم لدى تلاميذ السنة الخامسة الراسبين في امتحان نهاية مرحلة التعليم الابتدائي. *مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية*: جامعة قاصدي مرباح وقلة. العدد 15، 95-110.

17-بشقة، سماح. (2008). *المشكلات السلوكية لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية وحاجاتهم الإرشادية*. رسالة ماجستير في علم النفس، كلية الأداب والعلوم الانسانية: جامعة الحاج لخضر- باتنة.

18- البطاينة، أسامة محمد والرشدان، مالك أحمد والسبايلة، عبيد عبد الكريم والخطاطبة، عبد المجيد. (2009). *صعوبات التعلم (النظرية والممارسة)*. طبعة ثالثة. عمان: دار المسيرة.

19- بطرس، حافظ بطرس. (2009). *تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم*. طبعةأولى. عمان: دار المسيرة.

20- بن جامع، إبراهيم. (2010). *الذكاء الوجداني وعلاقته بفاعلية القيادة*. رسالة ماجستير. جامعة منتوري، قسنطينة.

21- بن خليفة، فاطمة. (2010). *الذكاءالعاطفي وعلاقته بتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي*، مذكرة ماجستير في علم النفس المدرسي. كلية العلوم الاجتماعية، جامعة عبد الحميد بن باديس، مستغانم.

22- بن عروم، وافية (2010). *صعوبات تعلم القراءة لدى عينة من تلاميذ السنتين الثانية والثالثة ابتدائي*، مذكرة ماجستير في علم النفس المدرسي. كلية العلوم الاجتماعية، جامعة عبد الحميد بن باديس، مستغانم.

23- تعوينات، علي. (1992). *صعوبات تعلم اللغة العربية المكتوبة في الطور الثالث من التعليم الأساسي*. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

24- جدوع، عصام. (2007). *صعوبات التعلم*. عمان: دارالياز وري.

25- جروان، فتحي عبد الرحمان. (2012). *الذكاء العاطفي والتعلم الاجتماعي العاطفي*. طبعة أولى. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

26- جلجل، نصرة محمد عبد المجيد. (2005). *العسر القرائي (الدسلكسيا) التشخيص والعلاج*. طبعة ثالثة. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

27- جولمان، دانييل. (2000). *الذكاء العاطفي*. ترجمة: ليلى الجبالي. سلسلة عالم المعرفة رقم 262. الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

28- حافظ، نبيل عبد الفتاح. (2000). *صعوبات التعلم والتعليم العلاجي*. طبعة أولى. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

29- حسن، سالي علي. (2007). *الذكاء الوجداني لمعلمات رياض الأطفال*. طبعة أولى. الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

30- حسونة، أمل وأبو ناشئ، منى سعيد. (2006). *الذكاءالوجداني*. الاسكندرية: الدار العالمية للنشر والتوزيع.

31- حسين، سلامة عبد العظيم وحسين، طه عبد العظيم. (2006). *الذكاء الوجداني للقيادة التربوية*. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

32- حسين، طه عبد العظيم. (2008). الإرشاد النفسي للأطفال العاديين ذوي الاحتياجات الخاصة. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة للنشر.

33- حسين، محمد عبد الهادي. (2014). *نظرية الذكاءات المتعددة*. القاهرة: دار الجوهرة للنشر والتوزيع.

34- حمزة، أحمد عبد الكريم. (2008). *سيكولوجية عسر القراءة: الديسلكسيا*. طبعة أولى. عمان: دار الثقافة.

35- حميد، صفية مبارك موسى. (2011). *فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الذكاء الوجداني لدى المعوقين بصريا المقيمين داخل المدرسة من طلاب المرحلة الثانوية*، أطروحة دكتوراه في الإرشاد النفسي. معهد الدراسات التربوية: جامعة القاهرة.

36- الخفاف، إيمان عباس. (2015). *الذكاء الانفعالي: تعلم كيف تفكر انفعاليا*. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

37- خوالدة، محمود. (2004). *الذكاء العاطفي_الذكاء الانفعالي*. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

38- الدردير، عبد المنعم أحمد. (2006). *الإحصاء البارامتري واللا بارامتري في اختبار فروض البحوث النفسية التربوية والاجتماعية*. القاهرة: عالم الكتب.

39- رابح، أنس الطيب الحسين. (2011). الذكاء الوجداني للعاملين ببعض الجامعات في ولاية الخرطوم السودانية. *المجلة العربية لتطوير التفوق*، 2(3)، 58-72.

40- رزق الله، رندا (2006). *فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات الذكاء الانفعالي، دراسة تجريبية في مدارس مدينة دمشق على عينة من تلاميذ الصف السادس من التعليم الأساسي*، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة دمشق، كلية التربية.

41- الرفاتي، عبد الرحمن رجب. (2012). *الذكاء الانفعالي النظرية والتطبيق في علم النفس الرياضي*. طبعةأولى. عمان: دار المأمون للنشر والتوزيع.

42- زايد، فهد خليل. (2006). *استراتيجيات القراءة الحديثة*. طبعة أولى. عمان: دار يافا العلمية.

43- الزحيلي، غسان. (2011). دراسة الفروق في الذكاء الوجداني لدى طلبة التعليم المفتوح في جامعة دمشق وفقا لبعض المتغيرات. *مجلة جامعة دمشق*، (27)، 3-4، 234 -298.

44- الزيات، فتحي. (2007). *صعوبات التعلم: الاستراتيجيات التدريسية والمداخل العلاجية*. القاهرة: دار النشر للجامعات.

45- سالم، محمود عوض الله والشحات، مجدي محمد وعاشور، أحمد حسن. (2006). *صعوبات التعلم، التشخيص والعلاج*. الطبعة الثانية. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

46- السرطاوي، عبد العزيز وطيبي، سناء عورتاني والغزو، عماد محمد ومنصور، ناظم. (2007). *تشخيص صعوبات القراءة وعلاجها*. عمان: دار وائل للنشر.

47- السعايدة، ناجي منصور. (2009). *تنمية المهارات الاجتماعية للطلبة ذوي صعوبات التعلم*. طبعة أولى. عمان: دار صفاء.

48- سعد، مراد علي عيسى. (2006). *الضعف في القراءة وأساليب التعلم*. طبعة ثانية: دار وفاء.

49- سعيد، سعاد جبر. (2008). *الذكاء الانفعالي وسيكولوجية الطاقة اللامحدودة*. عمان: جدارا للكتاب العالمي وإربد: عالم الكتب الحديث.

50- السعيدي، أحمد. (2009). *مدخل إلى الدسلكسيا برنامج تدريبي لعلاج صعوبات القراءة*. عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

51- سلامة، عبد العظيم حسين وطه، عبد العظيم حسين. (2006). *الذكاء الوجداني للقيادة التربوية*. طبعة أولى. عمان: دار الفكر.

52- سلامي، دلال. (مارس 2016). الذكاء العاطفي- مدخل نظري – (العدد 15). جامعة الشهيد حمة لخضر، الوادي،179-164. *مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية*. كلية العلوم الاجتماعية والانسانية.

53- سليمان، سليمان محمد ويوسف، سليمان عبد الواحد. 2015. *فعالية برنامج تدريبي في تنمية الذكاء الانفعالي لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية ذوي صعوبات التعلم وأثره في تحصيلهم الدراسي*. مكتبة المنهل الالكترونية. Platform.almanhal.com/files/2/77959 , 28/05/19 ,11 :05.

54- السمادوني، السيد إبراهيم. (2007). *الذكاءالوجداني*. طبعة أولى. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

55- السيد، رحاب فتحي عبد السلام. (2005). *فاعلية برنامج للأنشطة النفسحركية في تنمية بعض المهارات الاجتماعية لأطفال الروضة*. رسالة ماجستير في التربية تخصص صحة نفسية. جامعة الزقازيق، كلية التربية.

56- الشامي، حمدان ممدوح. (2008). *الذكاءات المتعددة وتعلم الرياضيات*. طبعة أولى. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

57- شحاتة، حسن والنجار، زينب. (2003). *معجم المصطلحات التربوية والنفسية*. طبعة أولى. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

58- الشختور، سامية خليل. (2008). *فعالية برنامج إرشادي لتنمية الذكاء الوجداني في تحسين التفكير الخلقي واستراتيجيات تقديم الذات لدى المراهقين*. أطروحة دكتوراه في الفلسفة في التربية (تخصص صحة نفسية). كلية التربية، جامعة الزقازيق.

59- شرفوح، البشير. (2006). *انعكاس عسر القراءة على السلوك العدواني لدى المعسورين*. أطروحة دكتوراه غيرمنشورة. كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر 2.

60- شعيب، علي محمود علي. (2015). *دليل الكتابة العلمية والتوثيق وفق نظام APA*: الإصدار السادس. تمت مراجعته من https://faculty.edu.sa>filedownload.

61- الشناوي، نايف سليمان محمد والحموز، محمد والبكري، أمل. (2003). *أساليب تعليم الأطفال القراءة والكتابة*. طبعة ثانية. عمان: دار صفاء.

62- طه، محمد. (2006). *الذكاء الإنساني*. الكويت: عالم المعرفة.

63- طيبي، سناء عورتاني والسرطاوي، عبد العزيز والغزو، عماد محمد ومنصور، ناظم. (2009). *مقدمة في صعوبات القراءة*. عمان: دار وائل للنشر.

64- عبد الله، حمدي عبد العظيم. (2013). *البرامج التنموية وطرق تصميمها*. طبعة أولى. الجيزة: مكتبة أولاد الشيخ.

65- عبيد، ماجدة السيد. (2013). *صعوبات التعلم وكيفية التعامل معها*. طبعة ثانية. عمان: دار صفاء.

66- عثمان، حباب عبد الحي. (2016). *الذكاء العاطفي_مفاهيم وتطبيقات_*. الطبعة الثانية. دبي وعمان: مركز ديبونو لتعليم التفكير.

67- العطيات، باسلة ناجي. (2007). *برنامج تعليم علاجي للتخلص من ضعف القراءة لدى طالب في الصف الثاني الأساسي (دراسة حالة)*. الجامعة العربية المفتوحة. المكتبة الالكترونية أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة.

68- علي، صلاح عميرة. (2005). *صعوبات تعلم القراءة والكتابة (التشخيص والعلاج)*. طبعة أولى. الكويت: مكتبة الفلاح.

69- علي، محمد النوبي محمد. (2010). *مقياس المهارات الاجتماعية: لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم*. طبعة أولى. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

70- علي، محمد النوبي محمد. (2011). *صعوبات التعلم بين المهارات والاضطرابات*. طبعة أولى. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

71- العواملة، حابس. (2004). *مهارات تعليم القراءة والكتابة للأطفال*. عمان: دار وائل للطباعة والنشر.

72- عودة، ميسون نعيم. (2008). *صعوبات التعلم "مهارات تدريبية بين الممارسة والابداع.* الطبعةالأولى. عمان: أ-ب-ت ناشرون.

73- عوض، منى سعيد يحيى. (2009). *الذكاء الوجداني وعلاقته بأساليب التفكير لدى طلاب وطالبات كلية التربية*. رسالة ماجستير. كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.

74- العويدي، عليا محمد. (يناير 2013). الفروق في الذكاء الانفعالي بين الطلبة العاديين و ذوي صعوبات التعلم تبعا لمتغيري الجنس والفئة العمرية لدى عينة أردنية. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*،21 (1)، 367-399.

http://www.iugza.edu.ps/ar/periodical

75- عويس، عفاف أحمد. (2006). *مقياس الذكاء الوجداني للأطفال 4-10 سنوات*. طبعة أولى. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

76- العيتي، ياسر. (2006). *الذكاءالعاطفي" نظرة جديدة في العلاقة بين الذكاء والعاطفة "*، ط4. دمشق: دار الفكر.

77- العقيل، أسماء علي طالب. (2012). *الفروق في الذكاء الاجتماعي والانفعالي بين الطلبة العاديين وذوي صعوبات التعلم*. أطروحة ماجستير. جامعة عمان العربية، الأردن.

78- العنيزات، صباح. (2009). *نظرية الذكاءات المتعددة وصعوبات التعلم "برنامج تعليمي لتعليم مهرات القراءة والكتابة*. طبعة أولى. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

79- عيسى، جابر محمد عبد الله ورشوان، ربيع عبده أحمد. (2006). الذكاء الوجداني وتأثيره على الرضا والتوافق عن الحياة والانجاز الأكاديمي لدى الأطفال. *مجلة دراسات تربوية واجتماعية*. كلية التربية، جامعة حلوان، 12(4)، 45 - 130.

80- عيسى، مراد علي وخليفة ولد السيد. (2008). *الاتجاهات الحديثة في التربية الخاصة (الدسلكسيا)*، طبعة أولى. الإسكندرية: دار وفاء.

81- الغرايبة، سالم علي سالم. (2011). الذكاء العاطفي لدى الموهوبين والعاديين من طلبة المرحلة المتوسطة في منطقة القسيم. *مجلة الجامعة الإسلامية* (سلسلة الدراسات الإنسانية)، 13 (1)،567-596.

82- الفرا، اسماعيل صالح والنواجحة، زهير عبد الحميد. (2012). الذكاء الوجداني وعلاقته بجودة الحياة والتحصيل الأكاديمي لدى الدارسين بجامعة القدس المفتوحة بمنطقة خان يونس التعليمية. *مجلة جامعة الأزهر* بغزة، سلسلة العلوم الإنسانية، (14)2، 57-90. http://www.alazhar.edu/journal123/human_scince.asp ?typeno=0.

83- الفقعاوي، جمال رشاد أحمد. (2009). *فاعلية برنامج مقترح في علاج صعوبات التعلم الإملاءلدى الطلبة الصف السابع الأساسي في محافظة خان يونس*. مذكرة ماجستير. غزة.

84- القاسم، جمال مثقال مصطفى. (2000). *أساسيات صعوبات التعلم*. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

85- القاضي، عدنان محمد عبده. (2012). الذكاء العاطفي وعلاقته بالاندماج الجامعي. *المجلة العربية لتطوير التفوق*، جامعة تعز،3(4) ،26-80.

86- قدي، سمية. (2010). *صعوبات التعلم الأكاديمية في المرحلة الابتدائية*. رسالة ماجستير في علم النفس المدرسي. كلية العلوم الاجتماعية، جامعة عبد الحميد بن باديس، مستغانم.

87- القضاة، محمد فرحان والترتوري، محمد عوض. (2006). *تنمية مهارات اللغة والاستعداد القرائي عند طفل الروضة*. طبعة أولى. عمان: دار الحامد.

88- قطامي، يوسف واليوسف، رامي. (2010). *الذكاء الاجتماعي للأطفال*. ط1. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

89- القيسي، نايف. (2006). *المعجم التربوي وعلم النفس*. طبعة أولى. عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع، ودار المشرق الثقافي.

90- كامل، محمد علي. (2005). *مواجهة التأخر الدراسي وصعوبات التعلم*. القاهرة: مكتبة ابن سينا للطبع والنشر والتوزيع.

91- كردي، ساندي بنت فاروق إبراهيم. (2007). *فاعلية برنامج إرشادي مقترح في تنمية جوانب الذكاء العاطفي لدى أطفال الروضة بالمدينة المنورة*. رسالة ماجستير. كلية التربية للبنات بالمدينة المنورة، جامعة طيبة.

92- كوافحة، تيسير مفلح. (2007). *صعوبات التعلم والخطة العلاجية المقترحة*. طبعة ثالثة. عمان: دار المسيرة.

93- اللبودي، منى إبراهيم. (2005). *صعوبات القراءة والكتابة تشخيصها واستراتيجيات علاجها*. طبعة أولى. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

94- محمد، علا عبد الرحمان. (2009). *الذكاء الوجداني والتفكير الابتكاري عند الأطفال*. طبعة أولى. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

95- محمد، فارس (صالح صدقي) أحمد. 2013، ط1. *الذكاء العاطفي في تدريس اللغة العربية: معايير المناهج في دولة قطر أنموذجا*. عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.

96- مجمع اللغة العربية. (1993). *معجم الوجيز المبسط*. جمهورية مصر العربية: وزارة التربية والتعليم.

97-مرباح، أحمد تقي الدين. (2015). *عسرالقراءة وعلاقته بالتوافق لدى عينة من تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي*، رسالة ماجستير في علوم التربية. كلية العلوم الاجتماعية والانسانية، جامعة مولود معمري. تيزي وزو.

98-المصدر، عبد العظيم سليمان. (2008). الذكاء الانفعالي وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة. *مجلة الجامعة الإسلامية*، جامعة الأزهر فلسطين،16(1)،587- 632.

99- معمرية، بشير. (2009). *بحوث ودراسات متخصصة في علم النفس*. طبعة أولى. مصر: المكتبة العصرية.

100- ملحم، سامي محمد. (2007). *الأسس النفسية للنمو في الطفولة المبكرة*. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

101- الميلادي، عبد المنعم. (2007). *القراءة ..... المكتبة المدرسية*. الاسكندرية: مؤسسة شباب الجامعة

102- نبهان، يحيى محمد. (2008). *الفروق الفردية وصعوبات التعلم*. طبعة أولى. عمان: دار اليازوري.

103- نخبة من المتخصصين. (2008). *الذكاء الوجداني*. القاهرة: الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريدات.

104- نوفل، محمد بكر. (2007). *الذكاء المتعدد في غرفة الصف النظرية والتطبيق*. طبعة أولى. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

105- الوقفي، راضي. (2012). *صعوبات التعلم (النظري والتطبيق)*. طبعة ثالثة. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

106- الياسري، حسين نوري. (2006). *صعوبات التعلم الخاصة*. طبعة أولى. بيروت: الدار العربية للعلوم.

107- Kirk, Samuel A وChalfant, James C. (2012). *صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية*. ترجمة: زيدان أحمد السرطاوي وعبد العزيز مصطفى السرطاوي. طبعة أولى. العين: دار الكتاب الجامعي.

108- Billard, c et al. (09 septembre 1995). Les dyslexies du développement « comment s'y retrouver ». *Le concours médical*, 28-117.

109- Reeve, Johnmarshall. (2013). *Psychologie de la motivation et des émotions*. Trans : Slim Masmoudi. Bruxelles : De Boeck Supérieur.

110- *8 outils pour développer l'intelligence émotionnelle des enfants à l'école*. 01/03/2017. www.apprendreaeduquer.fr. retrived 02/05/2017.

# الملاحـق

# ملحق رقم 1

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
كلية العلوم الاجتماعية
Faculté des sciences sociales

قسم علم النفس والأرطوفونيا
مصلحة ما بعد التدرج

المرجع 2017 /1124 التاريخ: 2017/11/ 29

إلى السيد(ة):

مدير التربية لولاية مستغانم

موضوع : **طلب رخصة تربص ميداني .**

في إطار تحضير أطروحة الدكتوراه في علم النفس والأرطوفونيا.

تخصص : **علم النفس المدرسي**

موضوع الرسالة : " **فعالية برنامج إرشادي لتنمية الذكاء الوجداني في التخفيف من صعوبات تعلم القراءة** "

الأستاذ المشرف: **منصوري مصطفى**

نرجو من سيادتكم السماح للطا لب( ة ) : **بن عروم وافية**

إجراء دراسته (ها ) الميدا نية بمؤسستكم وذلك خلال الموسم الدراسي 2018/2017.

مدة التربص: **12 شهرا.**

و لكم جزيل الشكر

نائب رئيس القسم المكلف بدراسات ما بعد التدرج.

علم النفس وعلوم التربية
مصلحة ما بعد التدرج

**د. بلعابد عبد القادر**
**نائب رئيس قسم علم النفس و الأرطفونيا**
**- مابعد التدرج -**

**ملحق رقم 2**

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

ولايـــة مستـغـانـــم
مـديـريـة التـربـيـة
مصلحة التكـوين والتفتيش
رقم:937 / 2017/20.20

مستغانم في :17 /12/ 2017

مديـــر التربيـــة
إلـــى
السيد مفتش إدارة المدارس الابتدائية
دائرة مستغانم

**الموضوع:** ترخيص لإجراء تربص ميداني .

يشـــرفني أن اطلـــــب منـكـــم السـمـاح للطالبـة بـــن عـــروم وافيـــة بـــإجراء تـــربص ميـــداني بالمؤسســـة التـــي تشـــرفـــون عليهـا تخصـص علـم الـنفس المدرسـي مـن أجـل تحضـيرها مذكرة التخرج لنيل شهادة الدكتوراه .

عن مدير التربية و بتفويض منه
رئيس مصلحة التكوين و التفتيش
ب. بـريـكي

وزارة التربية الوطنية
مديرية التربية - مستغانم

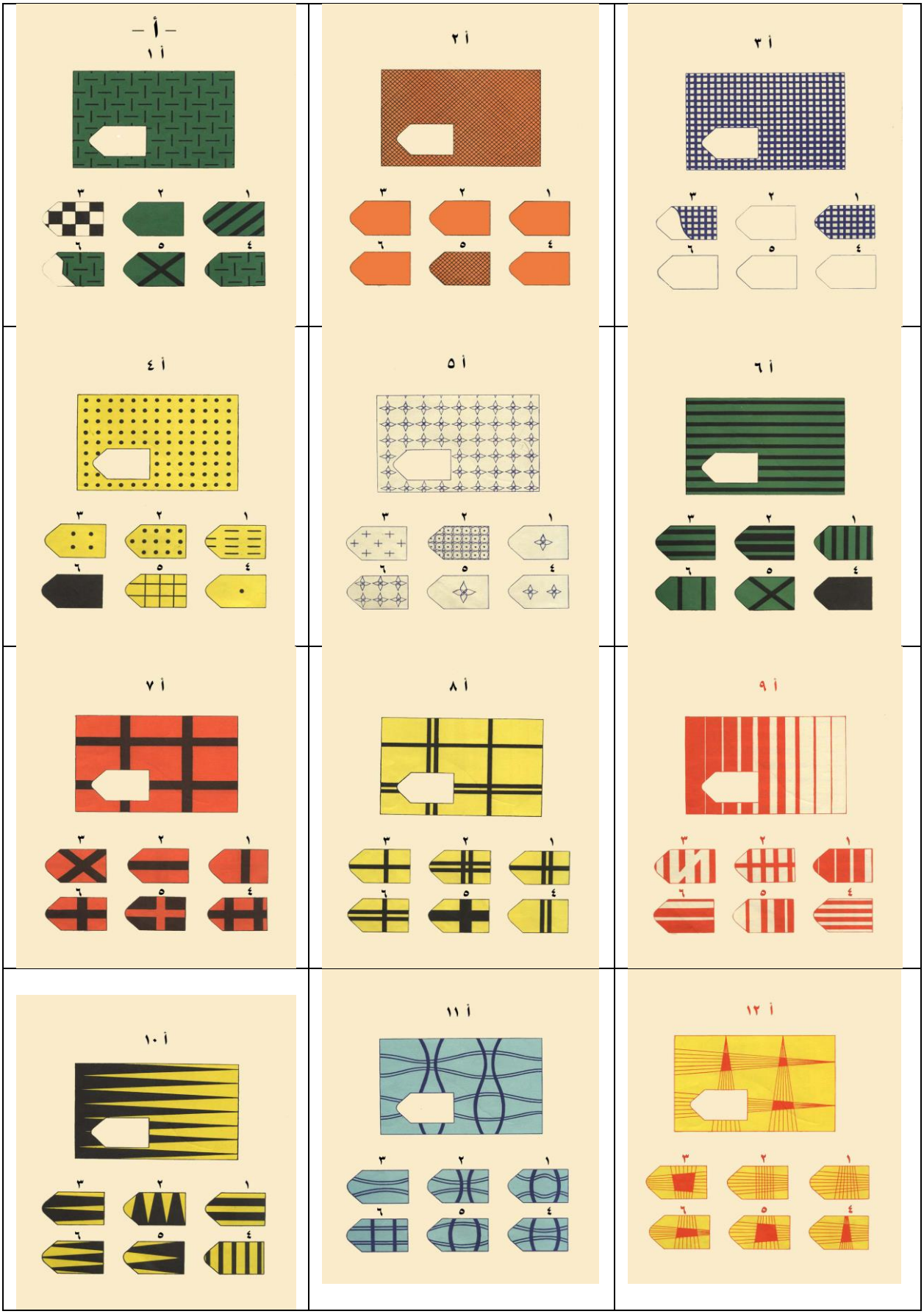
مدير المدرسة

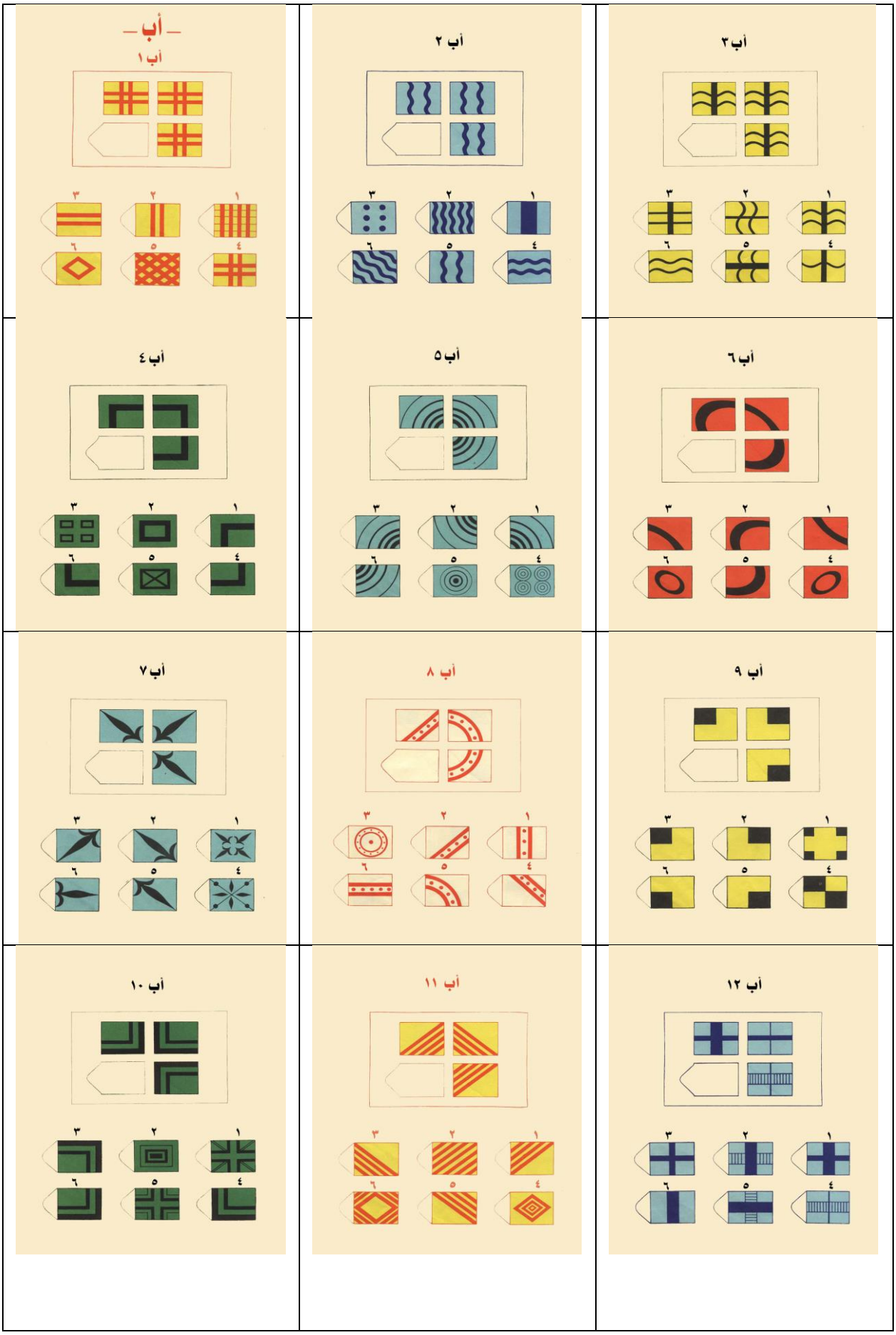
مدير المدرسة الابتدائية
بن نعمة بلقاسم

مع الموافقة

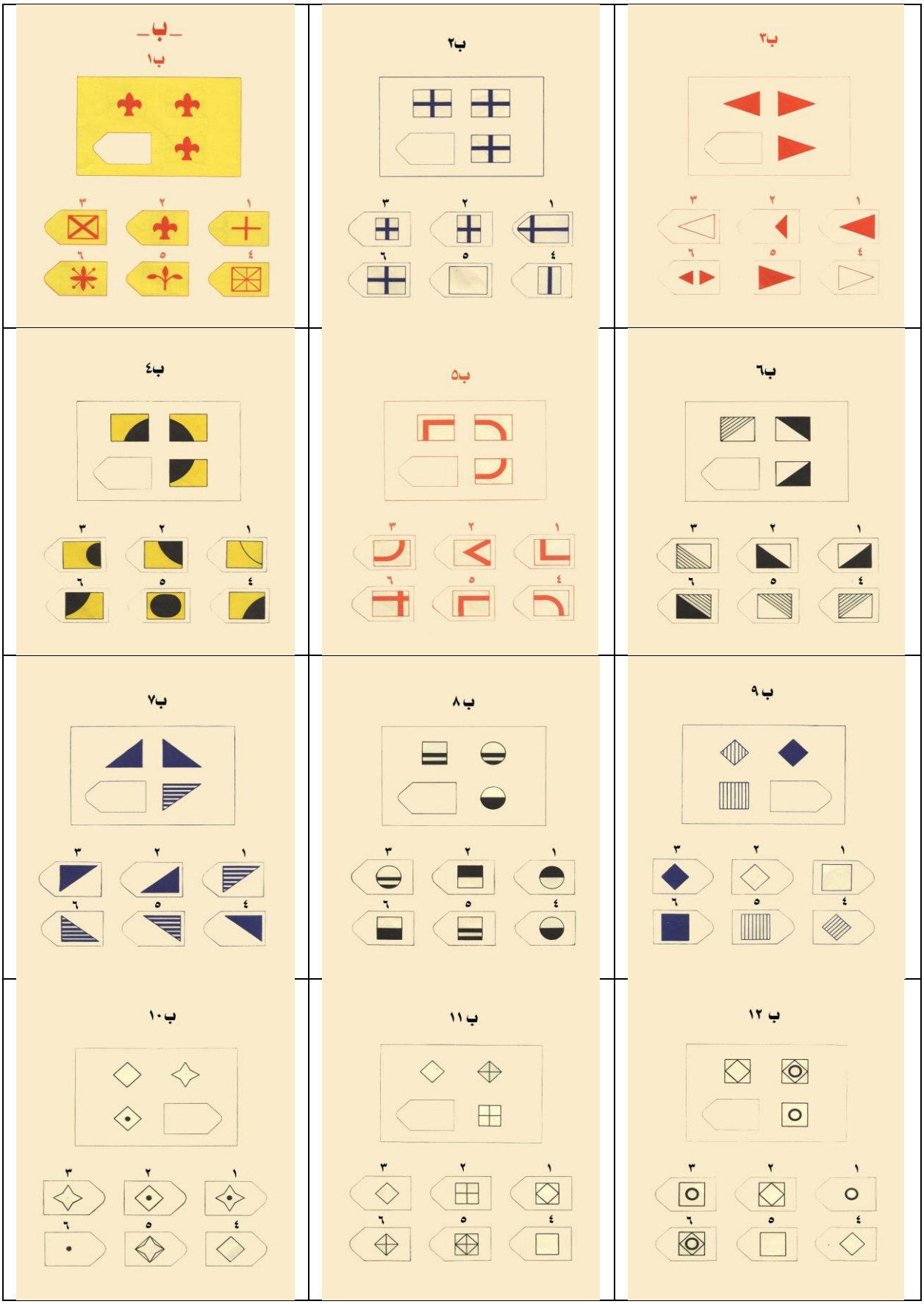
# ملحق رقم 3

اختبار المصفوفات المتتابعة الملون ل'جون رافن'




أب
أب ١
أب ٢
أب ٣
أب ٤
أب ٥
أب ٦
أب ٧
أب ٨
أب ٩
أب ١٠
أب ١١
أب ١٢

ملحق رقم 3



ملحق رقم 3

# ورقة إجابة اختبار المصفوفات المتتابعة الملون

| المقاطعة: |
|---|

| الاسم: | الجنس: ذكر - أنثى | تاريخ الميلاد: / / | العمر: |
|---|---|---|---|
| تاريخ التطبيق: / / | القسم: | المدرسة: | |

| المجموعة A | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| A1 | | | | | | |
| A2 | | | | | | |
| A3 | | | | | | |
| A4 | | | | | | |
| A5 | | | | | | |
| A6 | | | | | | |
| A7 | | | | | | |
| A8 | | | | | | |
| A9 | | | | | | |
| A10 | | | | | | |
| A11 | | | | | | |
| A12 | | | | | | |

| المجموعة $A_b$ | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| $A_b$ 1 | | | | | | |
| $A_b$ 2 | | | | | | |
| $A_b$ 3 | | | | | | |
| $A_b$ 4 | | | | | | |
| $A_b$ 5 | | | | | | |
| $A_b$ 6 | | | | | | |
| $A_b$ 7 | | | | | | |
| $A_b$ 8 | | | | | | |
| $A_b$ 9 | | | | | | |
| $A_b$ 10 | | | | | | |
| $A_b$ 11 | | | | | | |
| $A_b$ 12 | | | | | | |

| المجموعة B | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| B1 | | | | | | |
| B2 | | | | | | |
| B3 | | | | | | |
| B4 | | | | | | |
| B5 | | | | | | |
| B6 | | | | | | |
| B7 | | | | | | |
| B8 | | | | | | |
| B9 | | | | | | |
| B10 | | | | | | |
| B11 | | | | | | |
| B12 | | | | | | |

| مجموع A | مجموع $A_b$ | مجموع B | الدرجة الكلية |
|---|---|---|---|
| | | | |

## مفتاح تصحيح ورقة إجابة اختبار المصفوفات المتتابعة الملون

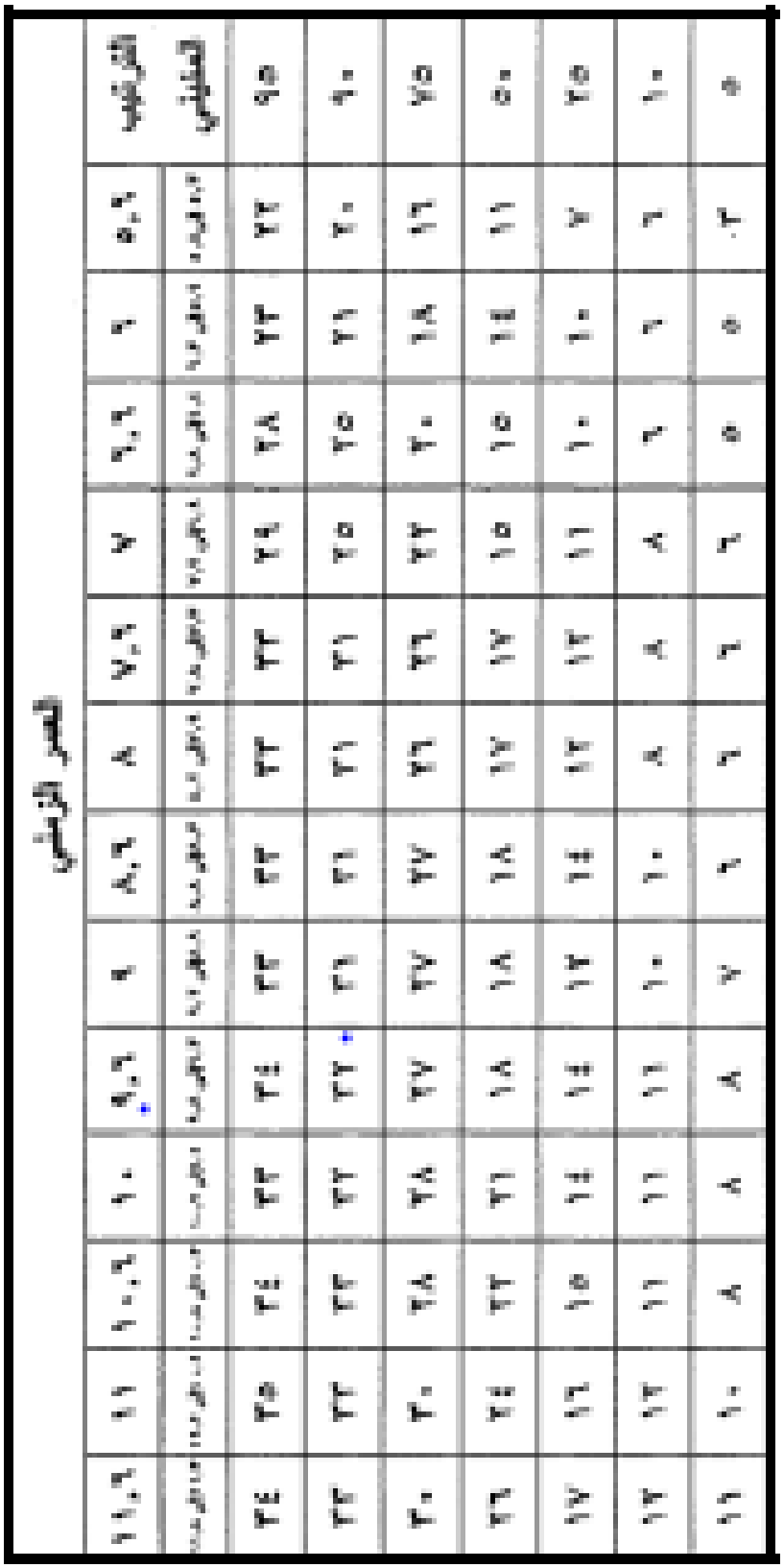
| المجموعة A | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | |
| | | ■ | | | | A1 |
| | ■ | | | | | A2 |
| | | | | | ■ | A3 |
| | | | | ■ | | A4 |
| ■ | | | | | | A5 |
| | | | ■ | | | A6 |
| ■ | | | | | | A7 |
| | | | | ■ | | A8 |
| | | | | | ■ | A9 |
| | | | ■ | | | A10 |
| | | ■ | | | | A11 |
| | ■ | | | | | A12 |

| المجموعة $A_b$ | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | |
| | | ■ | | | | $A_b$ 1 |
| | ■ | | | | | $A_b$ 2 |
| | | | | | ■ | $A_b$ 3 |
| ■ | | | | | | $A_b$ 4 |
| | | | | ■ | | $A_b$ 5 |
| | | | | | ■ | $A_b$ 6 |
| | | | ■ | | | $A_b$ 7 |
| | | ■ | | | | $A_b$ 8 |
| ■ | | | | | | $A_b$ 9 |
| | | | ■ | | | $A_b$ 10 |
| | ■ | | | | | $A_b$ 11 |
| | | | | ■ | | $A_b$ 12 |

| المجموعة B | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | |
| | | | | ■ | | B1 |
| ■ | | | | | | B2 |
| | | | | | ■ | B3 |
| | | | | ■ | | B4 |
| | | | | | ■ | B5 |
| | | | ■ | | | B6 |
| | ■ | | | | | B7 |
| ■ | | | | | | B8 |
| ■ | | | | | | B9 |
| | | | | | ■ | B10 |
| | | ■ | | | | B11 |
| | ■ | | | | | B12 |

## الملحق رقم 05

## المعايير الميئينية لاختبار المصفوفات المتتابعة الملون



الملحق رقم 6

معايير اختبار المصفوفات المتتابعة الملون لجون رافن

| المستوى العقلي | توصيف المستوى العقلي | الدرجة المئينية | نسبة الذكاء IQ |
|---|---|---|---|
| المستوى الأول (ممتاز) | ممتاز جداً | 95 فما فوق | 120 فما فوق |
| المستوى الثاني (أعلى من المتوسط في القدرة العقلية) | أ- ممتاز | 94 -90 | 110 -100 |
| | ب- جيد جداً | 89 -75 | |
| المستوى الثالث (المتوسط في القدرة العقلية) | أ- جيد | 74 -50 | 99 -90 |
| | ب- أقل من الجيد | 49 -26 | |
| المستوى الرابع (أقل من المتوسط في القدرة العقلية) | أ- ضعيف | 25 -11 | 89 -80 |
| | ب- ضعيف جداً | 11 -6 | |
| المستوى الخامس (التخلف العقلي) | متخلف عقلياً | 5 -0 | 70 فأقل |

## ملحق رقم 7

## مقياس الذكاء الوجداني للأطفال 4-10 سنوات

## ورقة الأسئلة

**التعليمات:**

هذا المقياس يطبق فرديا على الأطفال العاديين وأطفال المؤسسات الاجتماعية ومدارس التربية الفكرية.

يجب عند التطبيق التأكد من وجود جو من الألفة بين الطفل والفاحص ومراعاة أن يتوفر في المكان الهدوء وعدم وجود مشتتات للانتباه.

ليس هناك وقت محدد للانتهاء من التطبيق لكن مطلوب ضبط وقت البداية وتسجيل الوقت الذي استغرقه التطبيق في الخانة المخصصة لذلك في ورقة الإجابة.

يجب اتباع التعليمات الخاصة بكل سؤال بدقة وقراءة العبارات الموجودة دون إضافة وإذا تطلب الأمر يمكن إعادة العبارات مرة أخرى وليس بصيغة أخرى.

**أولا: فهم الانفعالات:** التعرف على الانفعال وتسميته من بين انفعالات مشابهة أو مضادة له.

تأكد من تسلسل أرقام الصور ثم قم بوضع كل ثلاثة معا واسأل كما يلي: (سجل الاستجابات حسب التسلسل في ورقة الإجابة):

1- وضع الصور (1 و4 و5) ثم طرح السؤال: وين راه دودو اللي فرحان؟

2- وضع الصور (2 و6 و7) ثم طرح السؤال: وين راه دودو اللي حشمان؟

3- وضع الصور (3 و5 و8) ثم طرح السؤال: وين راه دودو اللي يبكي؟

4- وضع الصور (4 و7 و1) ثم طرح السؤال: وين راه دودو اللي مخلوع؟

5- وضع الصور (5 و6 و2) ثم طرح السؤال: وين راه دودو اللي منارفي؟

## ملحق رقم 7

6- وضع الصور (6 و4 و2) ثم طرح السؤال: وين راه دودو اللي خايف؟

7- وضع الصور (7 و8 و3) ثم طرح السؤال: وين راه دودو اللي يخمم؟

8- وضع الصور (8 و1 و3) ثم طرح السؤال: وين راه دودو اللي كان يخمم ومن بعد لقى الحل؟

**ثانيا: إدراك الانفعالات:** التعرف على انفعالات الذات والآخر والتعبير عن الحاجات المتصلة بها (الانفعال المناسب في الموقف المناسب)

**أعد ترتيب الصور حسب تسلسلها (خلف كل صورة) ثم اسأل:**

- تناول الصورة الأولى واسأل: وينتى (متى) تكون فرحان كيما دودو في هذي التصويرة ؟: سجل ما ينطق به الطفل أمام رقم واحد في ورقة الإجابة في الجزء الخاص بفهم الانفعالات. أكمل بالنسبة لبقية الصور.
- تأكد من ترتيب الصور واسأل: وينتى (متى) خوك (أختك) ولاّ صاحبك (صاحبتك) اللي تبغيه (ها) وتلعب (ي) معاه (ها) دايما يكون كيما هذي التصويرة ؟: سجل ما ينطق به الطفل أمام رقم واحد في المكان المخصص لفهم انفعالات الآخر بورقة الإجابة. وأكمل بالنسبة للصور الباقية.

**ثالثا: إدارة الانفعالات: توظيف الانفعالات واختيار أنسبها:**

- ضع أمام الطفل الصور 1، 2، 3، 7 و8 (فرحان، حشمان، يبكي، يخمم، لقي الحل).
- قل للطفل: غادي نحكيلك قصة على " دودو" وراني باغياتك تركز معايا:

دودو طفل ساجي (شاطر)، خطرات يكون فرحان (أشر إلى الصورة 1)، وخطرات يكون زعفان وبالاك يبكي (أشر إلى الصورة 3) وكي يدير غلطة يولي حشمان (أشر إلى الصورة 2). وخطرات كي يولي حشمان ولا زعفان يولي يخمم (أشر إلى صورة 7) في صوالح ما يخلوهش زعفان ولا

## ملحق رقم 7

حشمان، وصح تجيه أفكار (أشر إلى الصورة 8) تخليه فرحان على خاطرش صاب الحل اللي يخليه مشي زعفان.

- قل: ضروك غادي نحكيلك وحد الحكايات صراو لدودو وراني باغياتك تقولي لو كان جيت أنت في بلاصته، وينها التصويرة اللي تبغي تكون فيها كيما هو. تسمى مور (بعد) كل حكاية غادي تختار واحدة من هاذو التصاوير (أشر إلى الصور الخمسة) وتقولي علاه اختاريتها.
- احك كل موقف وسجل الإجابات في موضعها في ورقة الإجابة (احرص على عدم التغيير في العبارات).

1- دودو كان يلعب البالون مع صاحبه، وكان فرحان بزاف، على غفلة صاحبه جا يتيري البالون fort أيا جات في وجه دودو بصح مادارهاش بلعاني، زعف وقعد يبكي، وصاحبه ولى حشمان. لو كان جيت في بلاصته وينها التصويرة اللي تختار تجي كيفها؟ (أشر إلى الصور) سجل الإجابة ثم اسأل: علاه؟

2- دودو كمل التمارين تاوعه وجات الحصة اللي يبغي يتفرجها، شعل التلفزيون وهو فرحان، تفرج غير شوية وانقطع الضو، دودو زعف، ماماه شعلت الشمع وقالتله خمم تدير كاش حاجة بيلاما يجي الضو.

لو كان جيت في بلاصته وينها التصويرة اللي تختار تجي كيفها؟ (أشر إلى الصور) سجل الإجابة ثم اسأل: علاه؟

3- دودو راح يحوس مع صحابه تاع المدرسة لحديقة الحيوانات، و كان فرحان كي كان يوكل في الكاوكاو للقرد، مين كمله الكاوكاو جاته في راسه يروح يزيد يشري شوية كاوكاو. كي ولى ماصابش أصحابه، قعد يبكي.

**ملحق رقم 7**

لو كان جيت في بلاصته وينها التصويرة اللي تختار تجي كيفها؟ (أشر إلى الصور) سجل الإجابة ثم اسأل: علاه؟

4- دودو لم الدراهم في العيد وكان باغي يشري لعبة كانت في قلبه، قعد يخمم كي يدير يخلي ماماه تخرج معاه باه يشريها، كي قبلت ماماه فرح بزاف، وكي وصلو للحانوت صابوه مبلع، دودو زعف وقعد يبكي، وما عرفش شا يدير.

لو كان جيت في بلاصته وينها التصويرة اللي تختار تجي كيفها؟(أشر إلى الصور) سجل الإجابة ثم اسأل: علاه؟

5- في المدرسة كانت كاينة مسابقة تاع النسافات، دودو كان باقيله شوية ويربح، وكان فرحان واصحابه يصفقو عليه، بصح في الدقيقة التالية النسافة تاعه اطرطقت وما ربحش، حشم وزعف وقعد يبكي.

لو كان جيت في بلاصته وينها التصويرة اللي تختار تجي كيفها؟(أشر إلى الصور) سجل الإجابة ثم اسأل: علاه؟

6- في العطلة دودو راح عند فاميلته، وكان هو و اصحابه يلعبو بالطائرات الورقية في بلاصة واسعة فيها الشجور، الطيارة تاعه كانت فوقهم قاع، كانت طايرة في السما وهو يجري موراها وهو فرحان، صاحبه دمره على خاطرش كان يجري مور طيارته، دودو دخل في شجرة وانجرح وقعد يبكي.

لو كان جيت في بلاصته وينها التصويرة اللي تختار تجي كيفها؟(أشر إلى الصور) سجل الإجابة ثم اسأل: علاه؟

7- المعلمة عطات لدودو تهنئة على خاطرش كان هو الأول في القسم، ماماه وعداتو بتحويسة شابة وهو اللي يختار وين يروح، قعد يخمم و هو فرحان بزاف. ماماه عيات وما طاقتش تخرج وهو قعد زعفان ومخلوع كيفاه ماماه تقوله نديك وما داتهش.

## ملحق رقم 7

لو كان جيت في بلاصته وينها التصويرة اللي تختار تجي كيفها؟(أشر إلى الصور) سجل الإجابة ثم اسأل: علاه؟

8- في عيد ميلاد دودو، ماماه قالتله غادي نجيبلك la tarte كبيرة باش تحتفل مع اصحابك في المدرسة، نهار الحفلة كان فرحان بزاف، قاع اصحابه يبغوه، وكي قسمو la tarte قعد ياكل ياكل ووسخ حوايجه، اصحابه قعدو يضحكو عليه، هو حشم وقعد يبكي.

لو كان جيت في بلاصته وينها التصويرة اللي تختار تجي كيفها؟(أشر إلى الصور) سجل الإجابة ثم اسأل: علاه؟

## ملحق رقم 7

### صور البطاقات الممثلة لانفعالات شخصية "دودو"

# ملحق رقم 7

**مقياس الذكاء الوجداني للأطفال (4- 10سنوات)**

**2- ورقة الإجابة**

**تاريخ التطبيق: / / 20.**

**المدرسة: .....**

**القسم: .....**

**أولا: البيانات الشخصية:**

1- اسم التلميذ: .....
2- السن: .....سنة و .....شهر
3- الجنس: ذكر ( ) أنثى ( )
4- عدد الإخوة و الأخوات: ( ) 5- ترتيب الطفل بين إخوته : ( )
6- عمل الأب: ..... 7- عمل الأم : .....

**ثانيا: فهم الانفعالات :**

| الرقم | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | المجموع |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الإجابة | | | | | | | | | |

**ثالثا: إدراك الانفعالات (الذات - الآخر):**

| رقم البند | إدراك الذات | | إدراك الآخر | |
|---|---|---|---|---|
| | الاستجابة | الدرجة | الاستجابة | الدرجة |
| 1 | | | | |
| 2 | | | | |
| 3 | | | | |
| 4 | | | | |
| 5 | | | | |
| 6 | | | | |
| 7 | | | | |
| 8 | | | | |
| المجموع | | | | |

# ملحق رقم 7

**رابعا: إدارة الانفعالات:**

| رقم البند | الصورة المختارة | الدرجة | الاستجابة | | الدرجة الكلية |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | لماذا اختار الصورة | الدرجة | |
| 1 | | | | | |
| 2 | | | | | |
| 3 | | | | | |
| 4 | | | | | |
| 5 | | | | | |
| 6 | | | | | |
| 7 | | | | | |
| 8 | | | | | |
| المجموع | | | | | |

**درجات الطفل على المقاييس الفرعية وعلى المقياس ككل:**

| فهم الانفعالات | إدراك الانفعالات | | | إدارة الانفعالات | الدرجة الكلية |
|---|---|---|---|---|---|
| | الذات | الآخر | المجموع | | |
| | | | | | |

**الزمن المستغرق في التطبيق:**

| بداية التطبيق | | | نهاية التطبيق | | | إجمالي الزمن المستغرق | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ثانية | دقيقة | ساعة | ثانية | دقيقة | ساعة | ثانية | دقيقة |
| | | | | | | | |

## ملحق رقم 7

## تقدير الدرجات

**أولا: فهم الانفعالات**

| | |
|---|---|
| التعرف على الانفعال المطلوب | 2 |
| أي استجابة | 1 |
| لم يجب | 0 |

**ثانيا: إدراك انفعالات الذات/ الآخر**

| | |
|---|---|
| استجابة تشير إلى أنه يضع الآخر في اعتباره | 2 |
| استجابة تتعلق بحاجاته الشخصية | 1 |
| لم يجب | 0 |

**ثالثا: إدارة الانفعالات**

| | |
|---|---|
| اختيار الصورة رقم 7 أو 8 | 2 |
| اختيار أي صورة | 1 |
| لم يجب | 0 |

**سبب اختيار الصورة**

| | |
|---|---|
| سبب يشير إلى أنه يضع الآخر في اعتباره أو يقدر انفعالات الآخر | 3 |
| سبب يشير إلى أنه يبحث عن مشاعر إيجابية | 2 |
| سبب يعبر عما يعود عليه شخصيا | 1 |
| لم يجب | 0 |

النهاية العظمى لمجموع الدرجات = 88 درجة

**ملحق رقم 8**

# مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم القراءة

أيها المعلم /أيتها المعلمة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

- يهدف هذا المقياس إلى الكشف عن التلاميذ ذوى اضطرابات أو صعوبات تعلم القراءة الذين يتواتر لديهم ظهور بعض أو كل الخصائص السلوكية الموضحة فيما بعد.
- وقد أعد هذا المقياس بهدف الحصول على تقديراتكم لمدى تواتر هذه الخصائص السلوكية لدى بعض تلاميذكم.
- ولذا فإن معرفتكم الجيدة بالتلميذ موضوع التقدير وتكرار ملاحظتك لهذه الخصائص

السلوكية لديه ضرورية للاستخدام الصحيح لهذا المقياس والحكم والتقدير الصادق من خلاله.

- ومن ثم فإن الاهتمام بقراءة كل فقرة أو خاصية سلوكية وتقدير مدى تواتر ظهورها لدى التلميذ موضوع التقدير يعد أمرًا أساسيا عند الاستجابة على هذا المقياس، وفي التشخيص الجيد لهذه الصعوبات أو الاضطرابات.
- تتمايز الاستجابة على هذه الفقرات في مدى خماسي بين:

**دائمًا، غالبًا، أحيانًا، نادرًا، لا تنطبق.**

- والمطلوب منك أخي الزميل المعلم /أختي الزميلة المعلمة:

قراءة الفقرات بعناية ثم وضع علامة √ أمام الفقرة وفي خانة التقدير الذي تراه أكثر انطباقًا على التلميذ موضوع التقدير على النحو التالي:

- تستغرق الاستجابة على فقرات هذه المقاييس من خمسة عشر إلى عشرين دقيقة في المتوسط لكل تلميذ، ولضمان سلامة التقدير يرجى عدم الاستمرار في الاستجابة عليها لأكثر من ستة تلاميذ في الجلسة الواحدة.

**والآن فقرات المقياس.**

**شكرًا لك على تعاونك وسعة صدرك.**

# ملحق رقم 8

| مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم القراءة | |
|---|---|
| اسم القائم بالتقدير: | تاريخ التقدير: |
| المدرسة: | مدة معرفتك بالتلميذ: |

يقصد **بصعوبات القراءة** :ضعف أو قصور القدرة على التعرف على الحروف والكلمات والجمل والفهم القرائي لمعاني ومضامين النصوص القرائية.

صعوبات القراءة من أكثر الصعوبات الأكاديمية التي تثير الإزعاج نظرًا لاعتماد كافة مدخلات التعلم على القراءة، ومن ثم تؤثر كفاءة القراءة على استيعاب كافة الأنشطة المعرفية والأكاديمية والمهارية.

**التعليمات:** في رأيك الشخصي، إلى أي حد يظهر التلميذ موضوع التقدير أشكال السلوك المذكورة فيما يلي .ضع علامة (√) تحت التقدير الذي تراه منطبقًا على التلميذ موضوع التقدير.

اسم التلميذ موضوع التقدير: الجنس: تاريخ الميلاد: / /

| م | الخصائص/السلوك | دائما | غالبا | أحيانا | نادرا | لا تنطبق |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | يبدو عصبيًا – متململاً – عبوسًا عندما يقرأ. | | | | | |
| 2 | يقرأ بصوت مرتفع وحاد – يضغط على مخارج الحروف. | | | | | |
| 3 | يقاوم القراءة، يبكي، يفتت المقاطع والكلمات. | | | | | |
| 4 | يفقد مكان القراءة، ويعيد ما يقرأ بصورة متكررة. | | | | | |
| 5 | ينطق بطريقة متقطعة متشنجة خلال القراءة. | | | | | |
| 6 | يبدو قلقًا مرتبكًا، يقرب مواد القراءة من عينيه. | | | | | |
| 7 | يحذف بعض الكلمات، يقفز من موقع إلى آخر أثناء القراءة. | | | | | |
| 8 | يستبدل بعض الكلمات بكلمات أخرى غير موجودة بالنص. | | | | | |
| 9 | يعكس /أو يستبدل بعض الحروف والكلمات. | | | | | |
| 10 | يخطئ في نطق الكلمات /يعاني من سوء نطق الحروف. | | | | | |
| 11 | يقرأ دون أن يبدي نوعا من الفهم لما يقرأ. | | | | | |
| 12 | يقرأ الكلمات بترتيب خاطئ. | | | | | |
| 13 | يبدي ترددا عند الكلمات التي لا يستطيع نطقها. | | | | | |
| 14 | يجد صعوبة في التعرف على الحروف والمقاطع والكلمات. | | | | | |
| 15 | يجد صعوبة في استنتاج الحقائق والمعاني الواردة في النص. | | | | | |
| 16 | يفشل في إعادة مضمون قصة قصيرة بعد قراءتها. | | | | | |
| 17 | يعجز عن استنتاج الفكرة الرئيسية لما يقرأ. | | | | | |
| 18 | يقرأ بطريقة متقطعة :حرف حرف، مقطع مقطع، كلمة كلمة. | | | | | |
| 19 | يقرأ بصوت مرتفع وحاد، ومتشنج. | | | | | |
| 20 | يجد صعوبة في استخدام النقط والفواصل والوقف عند القراءة. | | | | | |

**ملحق رقم 9**

**لواحق البرنامج الإرشادي**

## مطوية السعادة والحزن

- أين أجد سعادتي؟

- سعادتي بين يدي أجدها: في أسرتي _ في صحتي _ في دراستي.

- السعادة والحزن مشاعر موجودة عند كل إنسان.

- لا يجب ألا نستسلم للحزن.

**ـ واجب منزلي:**

- أرسم وجها سعيدا ولونه بألوان الفرح لديك.
- اشترى لك والدك ثيابا جديدة وغالية، وبينما كنت تلعب سقطت وتمزقت ثيابك. صف ما تشعر به حينها.
- ماذا يمكنك أن تفعل لتخرج من ذلك الشعور؟

## ملحق رقم 9

## قصة عن الغضب

- كانت جيجي فتاة تحب الرسم جدا، وقد قررت اليوم أنها ترسم بوسي. هل تعلمون من هى بوسي ؟، إنها قطتها الجميلة ذات اللون الأبيض الرائع.
- أحضرت جيجي ورقة الرسم الكبيرة، أحضرت ألوانها الجميلة. وضعت جيجي الورقة على المكتب، ثم وضعت الألوان بجوارها .أمسكت بالقطة وأوقفتها على الكرسي وبدأت تتأمل قطتها وترسم ملامحها.
- نادت ماما على جيجي لتتناول الغداء ثم تعود لتكمل رسمتها .خرجت جيجي تتناول الغداء، وبعد أن أنهت تناول طعامها، عادت لتكمل لوحتها الجميلة، ولكن كانت المفاجأة، فقد رأت القطة بوسى تغمس الفرشاه فى الألوان وتعبث بلوحتها.
- رأت جيجي اللوحة وغضبت جدا .أخذت جيجي تصيح فى قطتها وتضربها، وأمسكت بألوانها ورمتها على الأرض.
- سمعت ماما صياح جيجي فتقدمت لها وقالت لها: لماذا كل هذا الصياح؟ ولماذا تضربين قطتك اللطيفة؟
- قالت جيجي :إنها ليست قطتي من هذا اليوم، وهي ليست لطيفة بل مشاكسة... فقد خربت لوحتي.
- قالت ماما :لا يجب أن نضرب أو نكسر الأشياء عندما نغضب، سأعلمك أغنية جميلة ترديها كلما غضبت، وستجدين نفسك هدأت ولن تغضبي.
- هيا ردى معى:
- حتى نهدأ عندما نغضب نتنفس بعمق...ناخذ شهيقا ونخرجه برفق...ونعد من 1- 10 مع الدق.

## ملحق رقم 9

- وبالفعل أخذت جيجي نفسا عميقا. وتنفست شهيقا وأخرجته، ثم عدت من واحد إلى عشرة، فشعرت بتحسن شديد.
- ظلت جيجي تردد الأغنية الجميلة وشعرت أنها هادئة تماما.
- أمسكت جيجي بلوحتها وقالت سأصلحها. وجدت جيجي القطة بوسي أحدثت بقعة حمراء. قالت سأحولها لشكل الوردة، ثم وجدت بقعة خضراء، قالت سأحولها لشكل الشجرة.
- وبالفعل عندما هدأت، استطاعت أن تعيد رسم لوحتها بشكل جميل دون غضب أو تكسير.

**ملحق رقم 9**

## التحكم في الغضب

- لا نستطيع ألا نغضب، ولكن نستطيع أن نتحكم في الغضب من خلال **الحركة والتفكير**.
- **الحركة:** عن طريق المشي _ التحدث مع الآخرين _ قراءة القرآن أو قراءة كتاب _ الوضوء _ الصلاة _ مشاهدة الطبيعة _ ممارسة الرياضة _ الرسم _ مشاهدة برامج مسلية...
- **التفكير:** كأن نقول: ربما ذلك الشخص يريد مصلحتي _ أقول لنفسي بأنه علي أن أهدأ...

**ملحق رقم 9**

**واجب منزلي:**

_ ضع حرف (ص) أمام العبارة الصحيحة، وحرف (خ) أمام العبارة الخاطئة:

عندما أغضب:

- أخبر الشخص الأخر أنني غاضب.
- أشتم.
- أخبر أمي بمشاعري.
- أضرب وسادة.
- أكسر الأشياء.
- أخرب ألعاب الشخص الذي أغضبني.
- أقرأ كتابا.
- أتنفس بعمق.

**ملحق رقم 9**

# الخوف

- الخوف شعور طبيعي عند الإنسان، ولكن يجب ألا ندع الخوف يقلل نشاطنا ويثني من عزيمتنا.
- يكون الخوف مفيدا عندما يجعلنا ننتبه للأخطار ونواجهها.

- **ماذا تفعل عندما تخاف؟**

- لا تبقى وحيدا، وابتعد عن الأشياء التي تخيفك، اطلب المساعدة.

**ملحق رقم 9**

**واجب منزلي:**

_ اذكر المواقف التي تشعر فيها بالخوف (متى تشعر بالخوف؟).

_ وكيف تتصرف في هاته المواقف؟

## ملحق رقم 9

## مريم تنتصر على الظلام

مريم كانت تخاف من الظلام بشدة. فعندما تطفأ الأنوار، يظهر لها كل شيء وكل ظل كأنه وحش مرعب. ولقد حاول والداها يوميا بشتى الطرق وبمنتهى الصبر أن يشرحا لها أن هذه الأشياء ليست وحوشا.

مريم كانت تفهم ما يقوله والداها، ولكنها لم تستطع منع نفسها من الشعور بالخوف عندما يحل الظلام.

في أحد الأيام، جاءت عمتها "زينب" لزيارتهم، وقد كانت معروفة بشجاعتها وقوتها وبمغامراتها العديدة. أرادت مريم أن تتغلب على خوفها من الظلام، فسألت عمتها عن سر شجاعتها وعما إذا كانت تخاف من أي شيء في يوم من الأيام.

أجابت العمة: "نعم، شعرت بالخوف في العديد من المرات، مريم. وأتذكر عندما كنت صغيرة وأخاف من الظلمة بشدة، لم أكن أستطيع البقاء في الظلام ولو للحظة واحدة.

شعرت مريم بالحماس. كيف يمكن لشخص بهذه الشجاعة أن يكون قد شعر بالخوف من الظلام في يوم من الأيام؟

قالت العمة:"سأخبرك بسر، مريم. لقد تعلمت الشجاعة على يد الأطفال المصابين بالعمى. إنهم لا يستطيعون الرؤية، ولو أنهم لم يكتشفوا سر عدم الخوف من الظلام لأصبحوا خائفين للأبد.

"هذا صحيح" قالت مريم، "هل يمكنك إخباري بهذا السر؟".

## ملحق رقم 9

"طبعا! السر هو أن تغيري مكان عينيك. بما أن الأطفال المصابين بالعمى لا يستطيعون الرؤية، لذا فأيديهم هي عيونهم. وعليك حتى تتغلبي على خوفك أن تفعلي مثلهم. أغلقي العينين اللتين في وجهك وافتحي العينين اللتين في يديك. حسنا، هيا نعقد اتفاقا. الليلة، عندما تتوجهين للسرير وتطفئي النور، إذا أثار أي شيء خوفك، أغمضي عينيك، انزلي من السرير بحذر وحاولي أن تشاهدي ذلك الشيء الذي يجعلك خائفة بيديك وليس بعينيك...ثم أخبريني غدا ماذا فعلت".

تقبلت مريم الفكرة ولكنها كانت قلقة لأنها تعلم أن الأمر يتطلب شجاعة كبيرة لكي تغلق عينيها وتذهب لتلمس ذلك الشيء الذي يشعرها بالخوف، لكنها أرادت المحاولة لأنها شعرت بأن عمرها قد كبر على هذه المخاوف ويجب أن تعالجها فورا.

عندما أخذها والداها إلى السرير، أطفأت بنفسها النور. بعد فترة قصيرة، شعرت بالخوف من أحد الظلال الموجودة بالغرفة. فقامت لتتبع نصيحة عمتها "زينب" وأغلقت العينين اللتين في وجهها وفتحت العينين اللتين في يديها، واستجمعت شجاعتها وذهبت لتلمس ذلك الظل الغامض.

في الصباح جاءت مريم تجري إلى المطبخ وعلى وجهها ابتسامة كبيرة.

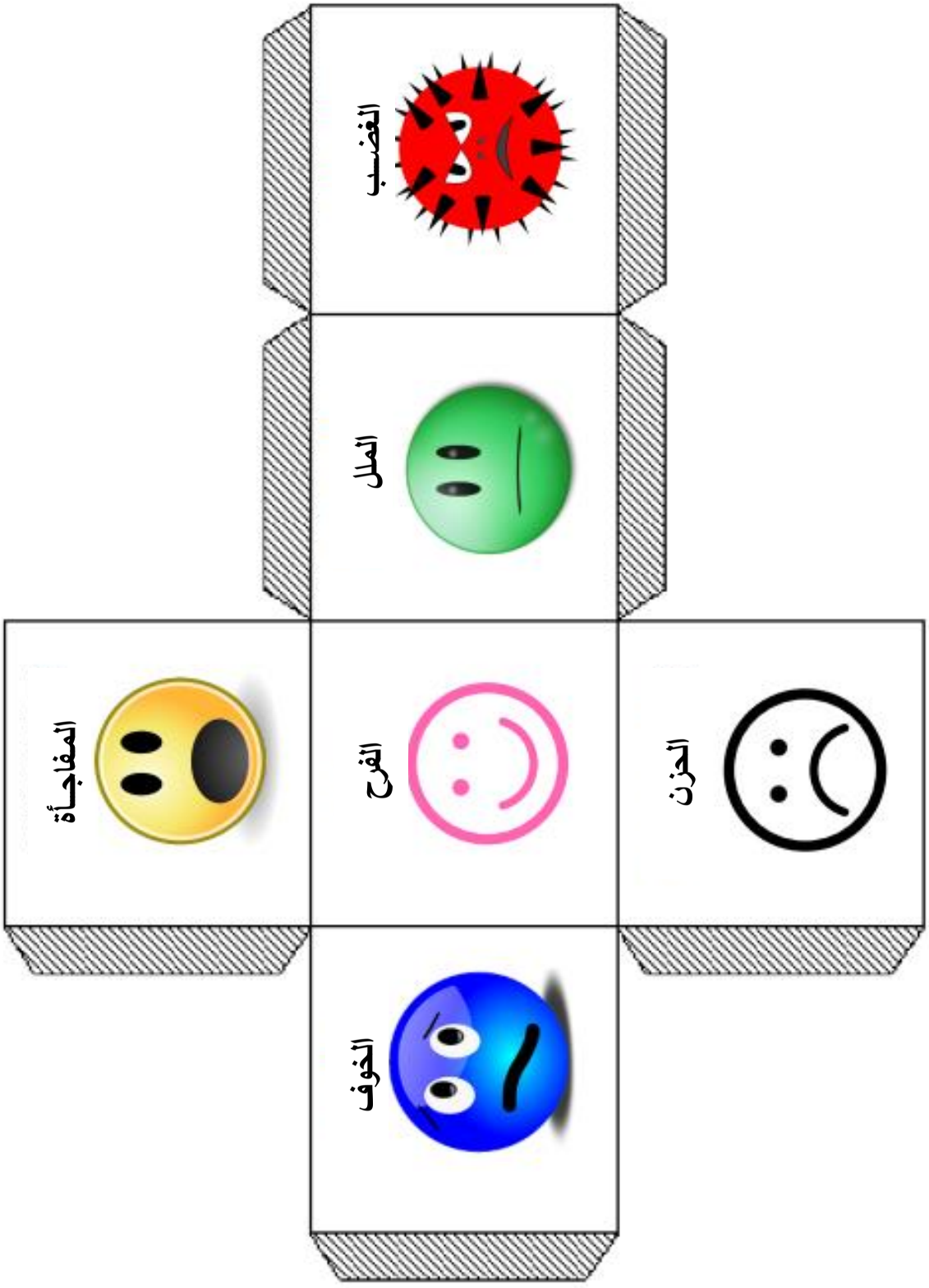
"الوحش في غاية النعومة..." صاحت مريم

"إنه دبدوبي"!.

قصة و حكاية http://yupnop.blogspot.com/2014/03/blog-post_2.html

**الملحق رقم 9**

**مكعب الانفعالات**



صف حيوانا
يمكن أن يمثل
هذا الشعور وقل
لماذا؟
مثـل هذا
الشعور
اعط مرادفا لهذا
الشعور
احك موقفا
أحسست فيه بهذا
الشعور
اذكر قصة يظهر
فيها هذا الشعور
ارسـم هذا
الشعور

**ملحق رقم 9**

**_ واجب منزلي:**

صنف الانفعالات التالية في الجدول:

الحزن _ الحب _ الرضى _ الغيرة _ الأسف _ الاعتزاز _ الوحدة _ الخجل _ الهزيمة _ الإذلال _ السعادة _ القلق _ الفخر _ الثقة بالنفس.

| انفعالات إيجابية | انفعالات سلبية |
| --- | --- |
| | |

## • كيف تتخلص من الخجل؟

لتتخلص من الخجل عليك أن تقوم بما يلي:

1. تعلم الحديث مع نفسك.
2. قم بالاسترخاء.
3. نفذ نشاط المرآة.
4. مارس القراءة بصوت مرتفع.

**ـ واجب منزلي:**

أمام المرآة، قم بقراءة نص أو قصة تعجبك بصوت مرتفع و بشجاعة، و بعد أن تنتهي صف كيف شعرت ( إحساسك بنفسك).

اكتب الإجابة في ظهر الورقة.

# • تحفيز الذات

تحفيز الذات هو أن أساعد نفسي لتحقيق أهدافي وأكون سعيدا بذلك.

- **كيف يمكنني أن أحفز ذاتي؟**

- **لأحفز ذاتي يجب أن أقوم بـ:**

**1.**التفاؤل: أن أتوقع الأحسن.

**2.**المثابرة: أن أحاول باستمرار حتى أنجح.

**3.**ممارسة الهوايات: أقوم بهواياتي دون أن أنسى واجباتي.

**4.**تشجيع النفس: أتحدث مع نفسي بإيجابية، أقول لنفسي أنا قادر – أنا أستطيع – يمكنني أن أفعلها...

## واجب منزلي:

- حدد هدفا بسيطا تقوم بإنجازه في العطلة، وحققه.

## ملحق رقم 9

## قصة ضفدع

بالقرب من إحدى البحيرات كان هناك مجموعة من الضفادع الصغيرة ... يشاركون في منافسة ... والهدف هو الوصول إلى قمة برج عال.

تجمع الجماهير من هنا وهناك لكي يشاهدوا السباق ويشجعوا المتنافسين. وانطلقت لحظة البدء ... لم يكن أحد من الجمهور يعتقد أن الضفادع الصغيرة تستطيع أن تحقق إنجازا وتصل إلى قمة البرج. وكانت تنطلق منهم عبارات مثل:

" أوه، جداااااااا صعبة ... لن يستطيعوا أبدا الوصول إلى أعلى" أو " لا يوجد لديهم فرصة ... البرج عال جداااااا".

واحدا تلو الآخر، بدأت بعض الضفادع بالسقوط ماعدا هؤلاء الذين كانوا يتسلقون بسرعة إلى أعلى فأعلى. والجماهير تردد (" جدا صعبة!!! ... لا أحد سيفعلها ويصل إلى أعلى البرج").

أغلب الضفادع الصغيرة بدأت تتعب وتستسلم ثم تسقط... ولكن أحدهم استمر في الصعود أعلى فأعلى...

لم يكن الاستسلام واردا في قاموسه، في النهاية جميع الضفادع استسلمت ما عدا ضفدعا واحدا هو الذي وصل إلى القمة، فأراد جميع المشاركين أن يعرفوا كيف استطاع أن يحقق ما عجز عنه الآخرون؟!!!

أحد المتسابقين سأل الفائز: ما السر الذي جعله يفوز والحقيقة كانت أن الفائز أصم لم يكن يسمع تعليقات الجماهير المثبطة.(أبو سعد،2008، ص130).

**ملحق رقم 9**

# الثقة بالنفس

الثقة بالنفس هي الشعور بأنني قادر على تحقيق النجاح في أمور الحياة المختلفة.

- **كيف أنمي ثقتي بنفسي؟:**

لأنمي ثقتي بنفسي يجب أن:

5. أحب نفسي وأحب الآخرين.
6. أكون شجاعا لتجربة أشياء جديدة.
7. أهتم بمظهري.
8. أساعد من هم بحاجة إلي.
9. أتعلم باستمرار.

**ـ واجب منزلي:**

حاول أن تتذكر أمرا قمت به ونجحت فيه. تحدث عن ذلك الأمر وصف شعورك حينها.

اكتب الإجابة في ظهر الورقة.

# • التسامح

التسامح هو أن أتجاوز عن أخطاء الأخرين حين يعتذرون مني، وهو أيضا مقابلة الإساءة بالإحسان.

## • أهمية التسامح:

1. المتسامح يعتبر أقوى الأقوياء، فهو شخص يتصف بالثقة بنفسه.
2. المتسامح يكسب أجرا من الله ومحبة من الناس.
3. التسامح يملؤنا بالطاقة الايجابية مما يشعرنا بالراحة والسكينة.
4. التسامح يقوي العلاقات بين الناس.

## ـ واجب منزلي:

ابحث عن آية أو حديث أو قصة لأحد الأنبياء أو الصحابة تتحدث عن سلوك التسامح، واكتبها في ظهر الورقة.

**ملحق رقم 9**

# العمل الجماعي

- العمل الجماعي هو القدرة على العمل مع الآخرين بانسجام من أجل تحقيق هدف مشترك.

- **مهارات العمل ضمن جماعة:**

1. التواصل مع الأعضاء الآخرين.
2. احترام أفراد الجماعة وقوانينها.
3. التعاون مع بقية الفريق لتحقيق الهدف المشترك.
4. الالتزام بالمهام المطلوبة منك.

- **واجب منزلي:**

- اعط أمثلة عن العمل الجماعي.

**ملحق رقم 9**

# التعاطف

التعاطف هو الإحساس بمشاعر الآخرين وتفهمها والاستجابة لها.

## • متى وكيف نتعاطف؟

نتعاطف مع الآخرين في فرحهم وحزنهم وغضبهم، وذلك بمشاركتهم مشاعرهم.

أضع نفسي مكان ذلك الشخص وأتخيل الشعور الذي يمكن أن أحس به.

## _ واجب منزلي:

تخيل الشعور الذي سيشعر به كل واحد من هؤلاء، وماذا يمكن أن تقول لكل منهم؟

_ ابن عمك نجح في شهادة التعليم الابتدائي.

.....

_ زميلك سيجري عملية جراحية.

.....

_ أحد أطفال الجيران توفيت أمه.

.....

_ زميلتك انتقلت إلى مسكن جديد.

.....

_ أخوك الصغير انفشت كرته.

.....

## ملحق رقم 9

### قصة عن التعاطف: "سامر وطفل القمامة"

بينما سامر فى طريقه للعودة من المدرسة، لاحظ منظرا جعله يتوقف عن السير وينظر ماذا يحدث؟

وجد سامر طفلا صغيرا يبدو أنه بنفس عمر سامر. ماذا به هذا الطفل يا ترى؟ إنه يبحث فى سلة القمامة الخاصة بالحي ويفتح الأكياس وكأنه يبحث عن شئ مفقود.

اقترب سامر من هذا الطفل وقال له: ماذا تفعل فى سلة القمامة؟ ألا تعلم أنها غير نظيفة وقد تنقل لك أمراضا خطيرة؟

رد الطفل فى أسف :أعلم هذا ، لكن والدي مريض وماكث فى الفراش منذ فترة ولا يعمل، فلا يوفر لنا مالا لنشتري لنا طعاما. وأشعر بالجوع فأخرج أبحث عن أي طعام فى القمامة لعلنى أجد شيئا أتناوله.

وقف سامر وهو يبدو عليه علامات التعاطف مع هذا الطفل المسكين . أكمل سامر فى طريقه للعودة حتى وصل منزله، ولكن صورة هذا الطفل وهو يبحث عن طعام فى القمامة لا تفارق خياله.

أخذ سامر يفكر فى طريقة يساعد بها هذا الطفل المسكين .فجأة دخل سامر غرفته، فتح مكتبه، وأحضر الحصالة التى يدخر فيها مصروفه، ثم أخرج كل ما ادخره خلال هذا الشهر والذى كان يريد شراء دراجه به. وقال "الأولى أن أساعد هذا الفتى".

خرج سامر من غرفته وأخبر والده عما سيفعله.

شكره والده وقال :أحسنت صنعا يا بني. فقد ذكرتني بقصة جميلة.

## ملحق رقم 9

رد سامر :قصة؟ احك لي هذه القصة يا أبي.

قال والده :كان هناك والي يحكم مدينة كبيرة عظيمة. وكان العادة أن يجمع الشعب كل شهر ليكتبوا شكواهم فى ورق ثم يخصص 3 أيام لينفرد لقراءة تلك الشكاوى ويساعد الشعب فى حلها.

ولكن كانت هناك رسالة جذبت انتباهه اكثر من غيرها، وفيها تحكى امرأة أرملة عن معاناتها فقد توفى زوجها منذ بضعة أشهر.. وهى تعول 4 أطفال، ولا تجد عملا، ولا تجد مالا، ولا تجد ملابس لهم . فأمر حراسه بأن يذهبوا ليعطوا لتلك السيده مالا ويشتروا لها أغطية تحميها من صقيع الشتاء.

وبينما يطلب الحاكم من حراسه فعل هذا.. نزع بعض ملابسه عنه وألقاها على الارض. فقال له أحد حراسه :لماذا فعلت هذا؟. فالجو صقيع جدا وقد تمرض من شده البرد.

رد الحاكم وقال :اتركونى أجرب البرد، ولن أرتدى ملابسي حتى أطمئن على تلك السيدة هى وأطفالها.

لم ينه والد سامر القصه، حتى وجد سامر مسرعا نحو الباب، فقال له والده :تناول الغذاء أولا ثم اذهب.

رد سامر وقال :لن أتناول أي طعام ولن أذوق طعم الشبع حتى أطعم هذا الطفل المسكين.

# • حل النزاعات

حل النزاع هو وسيلة لحل المشاكل والخلافات بين طرفين من أجل الوصول إلى الصلح والتوافق.

## • كيف نحل النزاعات؟

1. لا نتعصب لرأينا الشخصي.
2. نتحاور بهدوء مع الطرف الآخر وذلك بالاستماع الجيد له.
3. نتحقق من أسباب النزاع ونعالجها.
4. نحكم طرفا آخر للتقريب بين المتنازعين

## _ واجب منزلي:

_ أحضر قصة عن نزاع من الصحف أو من الحياة اليومية أو من الانترنيت، واقترح لها حلا.

## ملحق رقم 9

## قصة الديك والبومة

كان يا ما كان، ولا يحلى الكلام إلا بذكر النبي عليه الصلاة والسلام، ذات يوم تقابل الديك والبومة وقت الغروب.

الديك: كيف حالك أيتها البومة؟

البومة: بخير يا صديقي.

الديك: أرأيت هذا القرص المنير في السماء ويرسل الحرارة إلى الأرض.

البومة: كلا، إن هذا القرص يجعلني أشعر بالبرودة.

الديك: أنا متأكد من كلامي.

البومة: لم أشعر بالدفء أبدا عند ظهور هذا القرص.

اقترب الصديقان من بعضهما البعض وهما في حالة غضب شديد.

الديك: أنت لا تعرفين شيئا.

البومة: بل أنت متعصب لرأيك ومتكبر.

ازداد الشجار بينهما واحتدت المناقشة، تطاول الصديقان كل منهما على الآخر، واشتبكا في معركة وتنازعا، وفي هذه اللحظة ظهرت القطة مشمشة، نظر الديك والبومةإلى القطة وهما يتعجبان، فقالت لهما: لقد استمعت إلى حواركما، وتعجبت من شجاركما مع أن كليكما على حق.

الديك والبومة معا: كلانا على حق؟.. وكيف يكون ذلك؟

## ملحق رقم 9

القطة مشمشة: إن في السماء قرصين، أحدهما يظهر نهارا وهو الذي يعطي الحرارة، والآخر يظهر ليلا فيكون الجو باردا، والديك يستيقظ نهارا أثناء ظهور القرص المنير في السماء، بينما تستيقظ البومة ليلا في الجو البارد، وبهذا فكلاكما محق فيما قاله.

وهنا نظر كل منهما إلى الآخر في خجل، وعرفا أنهما قد تسرعا، واعتذر كل منهما للآخر....وتوتة توتة، خلصت الحدوتة.

**(محمد، 2009، ص184)**

**ملحق رقم 9**

# تقبل المشاعر في المواقف الصعبة

تمر بنا في حياتنا مواقف صعبة كثيرة قد تكون فقدان شخص عزيز _ الفشل في امتحان _ خيبة أمل في صديق _ التعرض للسخرية...وغيرها كثير.

وفي كل هذه المواقف نشعر بمشاعر سلبية قد تكون حزن، ألم، خجل، خوف، غضب...

وهذه المشاعر قد تجعلنا نتصرف تصرفات خاطئة قد نؤذي بها أنفسنا أو نؤذي بها الآخرين.

حينها يجب أن تتصرف كالآتي:

- يجب أن تقدر ذاتك.
- لا تيأس.
- لا تستسلم لحزنك أو لفشلك أو لألمك.
- تفاءل، وسوف تنجح وتتخطى تلك المشاعر لتصبح أقوى وأذكى.

## واجب منزلي:

_ تذكر موقفا صعبا عشته، واذكر مشاعرك حينها.

_ تخيل أنك تعيش الموقف في الوقت الحالي كيف تتصرف؟

**ملحق رقم 9**

# تأجيل الإشباع

- تأجيل الإشباع هو القدرة على التحكم بالنفس.
- إن القدرة على التحكم بالنفس تؤدي إلى السعادة والنجاح في الحياة.
- حتى تتحكم في نفسك عليك ألا تستجيب للمغريات، وأن تفرق بين ما ينفعك وما يضرك حقا.

**ملحق رقم 9**

## قصة لوزة في المعرض التجاري

كان يا ما كان، ولا يحلى الكلام إلا بذكر النبي عليه الصلاة والسلام، طفلة ظريفة وجميلة اسمها لوزة، أرادت أمها أن تذهب للمعرض التجاري لشراء متطلبات البيت كعادتها كل أسبوع، واصطحبتها معها هي وأخيها.

عندما وصلوا، طلب أخو لوزة من أمه شراء لعبة من المعرض التجاري، فقالت له الأم: حسنا يا بني، ولك انتظر حتى غد لأنني لا أملك نقودا لشرائها اليوم، فوافق الطفل وقال لها: حاضر يا أمي.

وهنا طلبت لوزة من أمها أن تشتري لها لعبة أيضا، فقالت لها الأم مثل قولها لأخيها، لكن لوزة لم توافق ورفضت، وبدأت تصرخ وتبكي بصوت عال، وهي تضرب الأرض بأرجلها مصرة على شراء اللعبة الآن، وغضبت منها الأم، وعند عودتها للمنزل عاقبتها، وفي اليوم التالي حرمتها من اللعبة لأنها لم تنتظر وتصبر عندما طلبت منها ذلك، أما أخيها فأحضرت له اللعبة لحسن تصرفه، وانتظاره وعدم تسرعه وإلحاحه لطلب شيء ما.

**(محمد، 2009، ص171)**

**ملحق رقم 10**

نتائج القياسين القبلي والبعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية في كل من الذكاء الوجداني بأبعاده وصعوبات تعلم القراءة

| | | القياس القبلي | | | | | | القياس البعدي | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| رقم الفرد | المجموعة | صعوبات تعلم القراءة | الذكاء الوجداني | إدارة الانفعالات | إدراك الآخر | إدراك الذات | فهم الانفعالات | صعوبات تعلم القراءة | الذكاء الوجداني | إدارة الانفعالات | إدراك الآخر | إدراك الذات | فهم الانفعالات |
| **1** | **1** | 77 | 67 | 27 | 11 | 13 | 16 | 70 | 62 | 25 | 11 | 11 | 15 |
| **2** | **1** | 73 | 55 | 20 | 10 | 11 | 14 | 74 | 56 | 24 | 8 | 8 | 16 |
| **3** | **1** | 75 | 64 | 25 | 13 | 11 | 15 | 71 | 62 | 26 | 8 | 12 | 16 |
| **4** | **1** | 46 | 65 | 25 | 14 | 11 | 15 | 51 | 61 | 23 | 12 | 10 | 16 |
| **5** | **1** | 72 | 62 | 27 | 12 | 7 | 16 | 69 | 62 | 28 | 11 | 7 | 16 |
| **6** | **1** | 59 | 62 | 20 | 14 | 13 | 15 | 68 | 64 | 25 | 12 | 11 | 16 |
| **7** | **1** | 54 | 70 | 30 | 12 | 12 | 16 | 61 | 70 | 28 | 13 | 13 | 16 |
| **8** | **2** | 72 | 67 | 27 | 13 | 12 | 14 | 44 | 77 | 32 | 15 | 14 | 16 |
| **9** | **2** | 75 | 62 | 26 | 9 | 12 | 15 | 53 | 74 | 32 | 13 | 15 | 14 |
| **10** | **2** | 52 | 65 | 25 | 12 | 12 | 16 | 48 | 71 | 30 | 13 | 12 | 16 |
| **11** | **2** | 57 | 67 | 27 | 14 | 11 | 15 | 40 | 77 | 34 | 15 | 12 | 16 |
| **12** | **2** | 61 | 63 | 27 | 9 | 11 | 16 | 57 | 71 | 31 | 13 | 11 | 16 |
| **13** | **2** | 59 | 66 | 26 | 12 | 13 | 15 | 38 | 75 | 30 | 14 | 15 | 16 |
| **14** | **2** | 61 | 66 | 24 | 14 | 12 | 16 | 36 | 76 | 35 | 14 | 13 | 14 |

رموز المجموعة: **1** يمثل المجموعة الضابطة.

**2** يمثل المجموعة التجريبية

**"The Effectiveness of a Counseling Program to Develop Emotional Intelligence in the Reduction of Difficulties learning to read "**

**Summary:**

The purpose of this study is to reveal the effectiveness of an educational program aimed at developing emotional intelligence in the reduction of Difficulties learning to read, based on the study of the relationship between the two variables among students in the fourth-year primary school for the academic year 2017-2018, studying in ″ new Kharrouba″ primary school in the city of Mostaganem. For this, an intentional sample consisting of 14 dyslexic students is randomly constituted and distributed into two identical groups: the experimental group that has undergone the program and the 2nd control group that has not been submitted to the program.

The researcher used the semi-experimental method as well as the tools: Afaf Ahmed Awis' test of emotional intelligence for children, modified in this research, Fathi Zayat's dyslexia diagnostic test and educational program designed by the researcher, to test the hypotheses of the study. Concerning the statistical means used, one finds Pearson Correlation Coefficient, the test of Man Winnie and the test of Wilcoxon, by using the software spss20.

The study achieved the following results:

1. There is a statistically significant inverse relationship between emotional intelligence and difficulties learning to read.
2. There are statistically significant differences between the mean scores of members of the experimental group and members of the control group regarding the test of emotional intelligence, after applying the counseling program for the benefit of the experimental group.
3. There are statistically significant differences between the mean scores of the experimental group before and after the application of the program, in favor of the results after the application, concerning the emotional intelligence test.
4. There are statistically significant differences between the mean scores of members of the experimental group and control group members, regarding the Difficulties learning to read diagnostic assessment scale, after application of the counseling program for the benefit of the experimental group.
5. There are statistically significant differences between the mean scores of the experimental group before and after the application of the program, in favor of the results after the application, for Difficulties learning to read diagnostic assessment scale.

Finally, the results obtained confirm the effectiveness of the program in the development of emotional intelligence, as well as the reduction of Difficulties learning to read among students in the fourth-year primary school.

**Key words:** emotional intelligence, Difficulties learning to read , counseling program.

**« L'éfficacité d'un programme en counsling pour développer l'intelligence émotionnelle dans la réduction des difficultés d'apprentissage de la lecture »**

**Résumé :**

Cette étude a pour objectif de révéler l'efficacité d'un programme éducatif visant le développement de l'intelligence émotionnelle dans la réduction des difficultés d'apprentissage de la lecture, basé sur l'étude de la relation entre les deux variables chez les élèves de la quatrième année primaire de l'année 2017-2018, au niveau de l'école primaire ″ nouvelle Kharrouba″ de la ville de Mostaganem. Pour cela, un échantillon intentionnel comprenant 14 élèves dyslexiques est constitué et distribué au hasard, en deux groupes identiques : le groupe expérimental qui a subit le programme et le 2eme groupe de contrôle qui n'a pas été soumis au programme.

La chercheuse a utilisé la méthode semi-expérimentale ainsi que les outils : le test de l'intelligence émotionnelle pour les enfants élaborés par Afaf Ahmed Awis et modifié dans la présente recherche, l'échelle d'évaluation diagnostique de dyslexie de Fathi Zayat et le programme éducatif conçu par la chercheuse, afin de tester les hypothèses de l'étude. Concernant les moyens statistiques utilisés, on trouve Coefficient de corrélation de Pearson, le test de Man Winnie et le test de Wilcoxon, en utilisant le logiciel spss20.

L'étude a atteint les résultats suivants :

1. Il existe une relation inverse statistiquement significative entre l'intelligence émotionnelle et les difficultés d'apprentissage de la lecture
2. Il existe des différences, statistiquement significatives, entre les scores moyens des membres du groupe expérimentale et les membres du groupe du groupe de control, concernant le test de l'intelligence émotionnelle, après application du programme de counsling, au bénéfice du groupe expérimental.
3. Il existe des différences, statistiquement significatives, entre les scores moyens du groupe expérimental avant et après l'application du programme, au bénéfice des résultats après l'application, concernant le test de l'intelligence émotionnelle.
4. Il existe des différences, statistiquement significatives, entre les scores moyens des membres du groupe expérimentale et les membres du groupe du groupe de control, concernant l'échelle d'évaluation diagnostique des difficultés d'apprentissage de la lecture, après application du programme de counsling, au bénéfice du groupe expérimental.
5. Il existe des différences, statistiquement significatives, entre les scores moyens du groupe expérimental avant et après l'application du programme, au bénéfice des résultats après l'application, concernant l'échelle d'évaluation diagnostique des difficultés d'apprentissage de la lecture.

Enfin, les résultats obtenus nous confirment l'efficacité du programme dans le développement de l'intelligence émotionnelle, ansi que la réduction des difficultés d'apprentissage de la lecture chez les élèves de la quatrième année primaire.

**Mots clés***:* l'intelligence émotionnelle, difficultés d'apprentissage de la lecture, programme de counsling

**" فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الذكاء الوجداني في التخفيف من صعوبات تعلم القراءة".**

**الملخص:**

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن فاعلية برنامج معد لتنمية الذكاء الوجداني في التخفيف من صعوبات تعلم القراءة انطلاقا من بحث العلاقة بين المتغيرين لدى عينة من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بمدرسة خروبة الجديدة بمدينة مستغانم للسنة الدراسية 2017_2018، وتكونت عينة الدراسة من (14) تلميذ وتلميذة يعانون من صعوبات في تعلم القراءة (عينة قصدية)، موزعين عشوائيا بالتساوي إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية طبق عليها البرنامج، ومجموعة ضابطة لم يطبق عليها البرنامج وذلك باستخدام المنهج شبه التجريبي، ولاختبار فرضيات الدراسة تم الاعتماد على مجموعة من الادوات تمثلت في: مقياس الذكاء الوجداني للأطفال المعد من طرف عفاف أحمد عويس والمعدل من طرف الباحثة _ مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم القراءة لفتحي الزيات والبرنامج الإرشادي المصمم من طرف الباحثة لتنمية الذكاء الوجداني، أما الأساليب الإحصائية المستخدمة فتمثلت في معامل ارتباط بيرسون، اختبار مان ويتني واختبار ويلكوكسون اعتمادا على برنامج spss 20 ، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1- توجد علاقة عكسية دالة إحصائيا بين الذكاء الوجداني وصعوبات تعلم القراءة.
2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة على مقياس الذكاء الوجداني بعد تطبيق البرنامج الإرشادي لصالح المجموعة التجريبية.
3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات القياس القبلي ومتوسطات درجات القياس البعدي للمجموعة التجريبية على مقياس الذكاء الوجداني لصالح القياس البعدي.
4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة على مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم القراءة بعد تطبيق البرنامج الإرشادي لصالح المجموعة التجريبية.
5- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات القياس القبلي ومتوسطات درجات القياس البعدي للمجموعة التجريبية على مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم القراءة لصالح القياس البعدي.

وتشير النتائج إلى فاعلية البرنامج في تنمية الذكاء الوجداني، وكذا مساهمته في التخفيف من صعوبات تعلم القراءة لدى عينة تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.

**الكلمات المفتاحية:** الذكاء الوجداني _ صعوبات تعلم القراءة _ البرنامج الارشادي.