جامعة عبد الحميد بن باديس – مستغانم–

كلية العلوم الاجتماعية والانسانية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة علم النفس

مذكرة تخرج

للحصول على شهادة الماستر في علم النفس

تخصص علم النفس توجيه وتقويم

الذكاء الوجداني لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي صعوبات تعلم القراءة

دراسة مقارنة بين التلاميذ العاديين ذوي صعوبات تعلم القراءة لدى عينة من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بولاية مستغانم

مقدمة و مناقشة علننا من طرف الطالبتين :

رحموني حياة و يوسف فاطمة الزهراء

أمام لجنـــــــة المناقشـــــــة

اللقب والاسم	الرتبة	المؤسسة الأصلية	الصفة
أ.مرنيز عفيف	أستاذمحاضر . أ	جامعة مستغانم	رئيسا
أ.بن عروم وافية	أستاذة مساعدة . أ	جامعة مستغانم	مشرفا ومقررا
أ.سيسبان فاطمة الزهراء	أستاذة محاضرة . ب	جامعة مستغانم	مناقشا

السنة الجامعية:2016 2017

يمكنك التعامل مع الناس بنجاح أكبر إذا تعاملت مع انفعالاتهم لا إن أقنعت عقولهم

" بول بي باركر "

الإهداء

نهدي هذا العمل إلى كل اللذين نحبهم بصدق و يبادلوننا نفس الشعور

إلى كل من دخل حياتنا وترك فيها أثرا طيبا

إلى من ساهم في إنجاز هذا العمل

الشكر

نحمد الله و نشكره على أن وفقنا و أنعم علينا بنعمة الصبر و القوة لإنجاز هذا العمل .

و نتقدم بأسمى عبارات الشكر و التقدير إلى كل من ساندنا و ساعدنا طيلة المشوار الدراسي و نخص بالذكر الأستاذة المشرفة " الأستاذة المحترمة "بن عروم وافية " التي لم تبخل علينا بنصائحها وتوجيهاتها القيمة و على تواضعها وكذا صبرها معنا .

و يشرفنا أن نقدم شكرنا إلى أعضاء لجنة المناقشة الموقرين ، و نقدم جزيل الشكر إلى رئيس المسار الأستاذ "عمار ميلود" ، الذي أفسح لنا المجال للدراسة هذا التخصص

كما لا يفوتنا أن نشكر جميع أساتذة علم النفس ، وكذلك نتقدم بامتناننا إلى كل المدراء و المعلمين الذين ساعدونا ، وكل الشكر لتلاميذ الذين كانوا محور دراستنا .

حياة وفاطمة

ملخص الدراسة :

هدفت الدراسة الحالية إلى محاولة الكشف عن العلاقة بين الذكاء الوجداني وصعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ، تم تطبيق الدراسة على عينة من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ، تقدر ب 62 تلميذ ينتمون إلى مدرستين من ولاية مستغانم (مدرسة بلبشير حمو و خروبة الجديدة) مقسمين إلى 32 عاديين و 30 من ذوي صعوبات تعلم القراءة و 38 ذكورا و 24 إناثا ، و تم استخدام المنهج الوصفي المقارن ، و لجمع المعلومات تم تطبيق اختبار المصفوفات المتتابعة لجون رافن و اختبار القراءة الجهرية بالإضافة إلى اختبار الذكاء الوجداني ، و للتحقق من الفرضيات تم استخدام معامل الارتباط بيرسون و اختبار t teste لعينتين مستقلتين .

وقد أظهرت النتائج ما يلي :

توجد علاقة سالبة بين الذكاء الوجداني و صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ السنة السنة الرابعة ابتدائي .

توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الذكاء الوجداني لدى التلاميذ العاديين و ذوي صعوبات تعلم القراءة لصالح العاديين .

لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات الذكاء الوجداني تعزى لمتغير الجنس (ذكور – إناث) لدى أفراد العينة .

قائمة المحتويات

.قبس.....أ

.الإهداء.....ب

الشكر .....ج

. ملخص الدراسة .....د

. قائمة المحتويات .....هـ

. قائمة الجداول.....ي

. قائمة الملاحق.....ك

. مقدمة.....13

الفصل الأول : الإطار العام للدراسة

1- إشكالية الدراسة.....17

2- فرضيات الدراسة.....18

3- دوافع اختيار الدراسة.....18

4- أهمية الدراسة.....19

5- أهداف الدراسة.....19

6- مصطلحات الدراسة.....19

7- الدراسات السابقة.....20

الفصل الثاني : الذكاء الوجداني

تمهيد.....39

1. تعريف الذكاء الوجداني.....39

2. التطور التاريخي للذكاء الوجداني.....42

3. طبيعة الذكاء الوجداني.....45

4.علاقة الذكاء الوجداني بالذكاء العقلي.....46

5. الأساس النيرولوجي للذكاء الوجداني.....47

6. النماذج المفسرة للذكاء الوجداني.....49

7 . الأهمية النقد الموجه لنماذج الذكاء الوجداني.....56

8.الذكاء الوجداني في نظريات النمو.....58

9. أبعاد الذكاء الوجداني 59

10. مستويات الذكاء الوجداني.....62

11. أهمية الذكاء الوجداني.....64

12. قياس الذكاء الوجداني.....66

13 خصائص المتفوقون وجدانيا.....67

14. تنمية الذكاء الوجداني.....68

15. الذكاء الوجداني وعلاقته بالتعلم المدرسي و الموهبة و صعوبات التعلم 69

16. ماذا تكلفك الأمية الوجدانية ؟.....69

خلاصة.....70

الفصل الثالث : صعوبات القراءة

تمهيد.....73

1. تعريف القراءة.....73

2. التفسير الفسيولوجي لعملية القراءة.....75

3. مكونات القراءة.....76

4. مبادئ أساسية لعملية القراءة 77

5. المهارات الأساسية للقراءة.....78

6. تطور مهارات القراءة 80

7. أنواع القراءة 81

8. طرق تعليم القراءة.....83

9.أهمية القراءة .....85..

10.تعريف صعوبات تعلم القراءة.....86..

11.أنواع صعوبات تعلم القراءة .....88...

12. مؤشرات صعوبات تعلم القراءة.....89..

14. أسباب صعوبات تعلم القراءة.....91

14. الخصائص الاجتماعية لذوي صعوبات تعلم القراءة.....93

15. تشخيص صعوبات تعلم القراءة.....94..

16. برامج و أساليب علاج صعوبات تعلم القراءة.....95..

خلاصة.....98

الفصل الرابع : الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد.....100

أولا : الدراسة الإستطلاعية.....100

1. مكان و مدة الدراسة.....100

2. حجم و خصائص عينة الدراسة الإستطلاعية 100

3. خطوات إجراء الدراسة الاستطلاعية.....101

4. أدوات الدراسة الاستطلاعية.....104

ثانيا : الدراسة الأساسية.....113

1. منهج الدراسة الأساسية.....113

2. مكان ومدة الدراسة الأساسية.....114

3. عينة الدراسة الأساسية.....114

4. خصائص عينة الدراسة الأساسية.....115

5. أدوات الدراسة الأساسية.....116

6. الأساليب الإحصائية المطبقة.....117

الفصل الخامس : عرض نتائج فرضيات الدراسة و مناقشتها

تمهيد.....120

1. عرض نتائج الفرضيات 120

1.1 عرض نتائج الفرضية الأولى.....120

2.1 عرض نتائج الفرضية الثانية.....120

3.1 عرض نتائج الفرضية الثالثة 122

2. مناقشة نتائج الفرضيات.....123

2. 1مناقشة نتائج الفرضية الأولى 123

2.2مناقشة نتائج الفرضية الثانية 124

3.2 مناقشة نتائج الفرضية الثالثة.....125

خلاصة النتائج.....127

الخاتمة.....128

الاقتراحات.....130

قائمة المراجع.....132

الملاحق.....144

قائمة الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	الفرق بين نماذج القدرة والنماذج المختلطة	49
02	مستويات الذكاء الوجداني	62
03	خصائص العينة الاستطلاعية من حيث الجنس	101
04	معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية و الأبعاد لاختبار الذكاء الوجداني	104
05	معامل و قيمة ثبات اختبار الذكاء الوجداني	105
06	معامل ارتباط الدرجة الكلية مع الأبعاد لاختبار المصفوفات المتتابعة الملون	109
07	معامل وقيم ثبات الاختبار المصفوفات المتتابعة الملون لجون رافن	110
08	صدق المقارنة الطرفية لاختبار القراءة	112
09	قيم و معاملات الارتباط بين كل نوع من أنواع الأخطاء القراءة واختبار القراءة	112
10	قيمة معامل الثبات المحسوبة بطريقة ألفا كرومباخ لاختبار القراءة	113
11	توزيع تلاميذ العينة حسب العاديين وذوي صعوبات تعلم القراءة	115
12	توزيع التلاميذ حسب الجنس	116
13	قيمة معامل الارتباط بين الذكاء الوجداني وصعوبات القراءة	120
14	الفرق بين متوسطات أبعاد الذكاء الوجداني لدى كل من العادين و ذوي صعوبات تعلم القراءة	121
15	الفرق بين متوسطي درجات الذكاء الوجداني حسب الجنس لدى أفراد العينة	122

قائمة الملاحق

الرقم	عنوان الملحق	الصفحة
1	طلب تسهيل المهمة من الجامعة	143
2	الترخيص لإجراء التربص الميداني	144
3	صور اختبار الذكاء الوجداني	145
4	نموذج صورة دودو تعبر على انفعال الفرح	146
5	أسئلة ورقة الذكاء الوجداني	147
6	ورقة الإجابة لأسئلة الذكاء الوجداني	151
7	نموذج من اختبار المصفوفات المتتابعة الملون لجون رافن	152
8	ورقة الإجابة لاختبار المصفوفات المتتابعة لجون رافن	153
9	مفتاح تصحيح ورقة إجابة اختبار المصفوفات المتتابعة لجون رافن	154
10	معايير اختبار المصفوفات المتتابعة لجون رافن	155
11	وضع الترتيب الميئيني و المستوى العقلي لعينة الدراسة الأساسية	156
12	الدرجة الخام وما يقابلها من معايير ميئينية	158
13	نموذج اختبار القراءة .	159
14	نموذج من الاستجابات المتكررة للتلاميذ العاديين وذوي صعوبات تعلم القراءة على اختبار الذكاء الوجداني	160

مقدمة :

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

و لذلك إن تربية الطفل في القرن الحادي و العشرين و في ظل التطورات الهائلة من حولنا، تتطلب من المربين و الآباء و الأمهات الاهتمام بتربية الطفل من الناحية العقلية و الوجدانية في آن واحد، و لا نركز على العقل فقط فيصبح لدينا عالم أو مفكر بلا مشاعر و لا إحساس و غير قادر على مسايرة الحياة من حوله ، فقد أكد المربون و المهتمون بتربية الطفل على ضرورة ربط العقل و الوجدان معا ، من أجل بناء مجتمع سليم يتمتع أفراده بنمو عقلي متميز ، و نمو وجداني مرتفع ، يجعل الفرد يشعر بمن حوله ، و يتعاطف معهم و يكون على وعي بمشاعره و أحاسيسه و لديه القدرة على التحكم في انفعالاته السلبية ، وتأجيل اشباعاته العاجلة بالإضافة إلى قدرته على التعامل مع الآخرين (محمد ، 2009 ، 9)

فنحن في أمس الحاجة إلى التعليم الوجداني منذ المراحل الأولى للنمو ، لأن الإهمال في هذا النوع من التعليم قد يكون أكثر تدمير للعلاقات الذاتية و البين شخصية ، و ما يترتب عليها من خلق جيل يعاني من القلق و التشتت ، و اللامبالاة و العدوانية ، و الانسحاب من المواقف الحياتية ، هذا كله يمثل فاقدا في الكادر البشري بوصفه ثروة الأمم ، ومصدر قوتها ، وتقدمها (عبد الله ، 2013، 32).

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 و الاكتئاب و العدوانية التي تنتج عن عزلته عن زملائه ، فقد ورد في (شوف 1973) ، (هيندز 1976) ، (وولف 1979) ، (أوزوا 1980) أن ذوي صعوبات التعلم يمتا زون بالاندفاعية و التشتت التي يعكسها ضعف التخطيط و الاستجابة

السريعة غير الملائمة للمثيرات وضعف تنظيم المهام و صعوبة المتابعة من خلال التعليمات ، كما أشار (أدمز 1976) (هيمان 1990) أن لهم تقييمات سلبية تؤدي إلى تقدير متدني للذات و بالتالي انخفاض الدافعية و الافتقار للرغبة و المثابرة و الجد في سبيل الحصول على المعرفة و تحقيق مستوى عال منها و تضيف (مارجليت 1989) أنهم يتصفون بالانطواء و الاعتمادية و التصلب في العلاقات الاجتماعية و التي تنجم عن الحساسية الزائدة المتولدة عن ضعف الثقة بالنفس و النظرة الدونية للذات بالإضافة إلى مشاعر التجاهل والرفض لهم .(عبد القادر حرز الله ، 2016، ص 103) .

ويعتبر الذكاء الوجداني من العوامل المهمة التي تساهم في بناء شخصية هؤلاء التلاميذ لأنه يرتبط بقدرته على التفاعل مع الآخرين و تكوين علاقات اجتماعية ناجحة سواء في المدرسة أو في البيت ، و مما لاشك فيه أن تربية التلميذ الذي يعاني من صعوبات تعلم القراءة و رعايته مسؤولية اجتماعية وتربوية متكاملة ، ولذلك فإن هذه الدراسة تسعى إلى التعرف على العلاقة بين الذكاء الوجداني و صعوبات تعلم القراءة ، وتجدر الإشارة إلى أن فكرة موضوع الدراسة كان مقترحا من طرف الأستاذة المشرفة التي استفدنا من توجيهاتها و آرائها في كل خطوات البحث ، وللإلمام بهذا الموضوع قمنا بتقسيم البحث إلى خمسة فصول ، فيعالج الفصل الأول : إشكالية الدراسة ، فرضيات الدراسة ، دوافع اختيار الدراسة ، أهمية الدراسة ، أهداف الدراسة ، مصطلحات الدراسة ، بالإضافة إلى الدراسات السابقة . في حين احتوى الفصل الثاني الذكاء الوجداني الذي شمل التعريف و لمحة تاريخية حول الذكاء الوجداني ، طبيعة الذكاء الوجداني ، وعلاقته بالذكاء العقلي ، وأساسه النيرولوجي ، نماذجه المفسرة ، الأهمية والنقد الموجه لهذه النماذج ، أبعاده ، مستوياته ، أهميته ، خصائصه و تنميته و علاقته بالتعلم المدرسي و الموهبة صعوبات التعلم و ختمناه بثمن الأمية الوجدانية .و قد تناولنا في الفصل الثالث صعوبات القراءة بحيث قمنا بتقسيمه إلى جزئين : فالقراءة شملت عدة مفاهيم خاصة بها و التفسير الفسيولوجي لها ، مكوناتها ، مبادئها الأساسية ، مهاراتها الأساسية ، تطور مهاراتها، أنواعها ، طرق تعليمها و أهميتها .أما

صعوبات القراءة هي الأخرى شملت مجموعة تعاريف خاصة بها أنواعها ، مؤشراتها ، و الخصائص لاجتماعية للأطفال ذوي صعوبات القراءة و أسبابها و كيفية تشخيصها بالإضافة إلى علاجها .

هذا ما تضمنه الجانب النظري للدراسة ، أما الجانب التطبيقي فاحتوى على الفصل الرابع بعنوان الإجراءات المنهجية للدراسة الذي تناولنا فيه الدراسة الاستطلاعية مع تحديد أهدافها وذكر البعد المكاني و الزماني ، وذكر خصائص العينة ، وتحديد أدوات الدراسة و الخصائص السيكومترية لها ، كذلك الدراسة الأساسية وفيها تحدد منهج الدراسة ، البعد المكاني و الزماني ، عينة الدراسة ، أدوات الدراسة والأساليب الإحصائية المستخدمة أما الفصل الخامس فشمل عرض و مناقشة نتائج الدراسة و تضمن عرض و مناقشة الفرضية الأولى و الفرضية الثانية و الفرضية الثالثة و أنهينا الدراسة بالخاتمة وبعض الاقتراحات حول الموضوع و أخيرا أدرجنا قائمة المراجع المعتمدة في البحث و الملاحق المتضمنة

الإشكالية

تسعى المدرسة الابتدائية إلى إكساب التلاميذ مجموعة من المهارات المعرفية والنفسية و الاجتماعية ، بحيث تعتبر هذه المهارات القاعدة الأساسية التي تمكن التلميذ من بناء و تشكيل شخصيه بصورة سوية متوافقة مع الذات ومع الآخرين ، إلا أنه في الكثير من الأحيان تعترض طريقه مجموعة من الصعوبات والعوائق ، فالتلميذ يتأثر سلبا بهذه الصعوبات التي تحد من إمكاناته و قدراته ، فنجد أن صعوبات تعلم القراءة هي من بين أهم الصعوبات التي تواجهه ، فتعتبر القراءة من بين أهم المهارات التي تسعى إلى تحقيقها المنظومة التربوية ، و ضعف التحصيل فيها غالبا ما يؤدي إلى مشكلات تتسبب في فشله الدراسي ما يترتب عنه سوء التكيف و التوافق مع المحيط الخارجي ، ومن هذا المنطلق تراودنا العديد من التساؤلات هدفها الكشف عن الخصائص الانفعالية و الاجتماعية للتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة ، فقد أوضح الزيات (1998) أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم يواجهون صعوبة في المواقف الجماعية القائمة على العمل الجماعي ، و حتى عندما يحاول بعض هؤلاء الطلبة أن يبدي أو ينشئ تفاعلا اجتماعيا مع المدرس أو الأقران فإنهم يواجهون نوعا من التجاهل لذا تكون علاقاتهم الاجتماعية مضطربة (العويدي :2013، 373) و أشارت ليرنر (1997) أن الضعف في المهارات الانفعالية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم يظهر من خلال ضعف الإدراك الاجتماعي ، و عدم الإحساس بمشاعر الآخرين فقد يستخدمون سلوكا غير مناسبا لمعرفة إذا ما كان الشخص الذي يخاطبونه سعيدا أم حزينا .(العويدي، 2013، ص 374) .

و بناء على ذلك تم احتواء هذه الدراسة التي كان هدفها متمثل في الكشف عن العلاقة بين الذكاء الوجداني وصعوبات تعلم القراءة و عليه تم طرح التساؤلات التالية :

– هل توجد علاقة دالة إحصائيا بين الذكاء الوجداني و صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ؟

– هل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الذكاء الوجداني و أبعاده لدى كل من التلاميذ العاديين وذوي صعوبات تعلم القراءة ؟

– هل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط ي درجات الذكاء الوجداني تعزى لمتغير الجنس (ذكور – إناث) لدى أفراد العينة .؟

2– **الفرضيات :**

– توجد علاقة دالة إحصائيا بين الذكاء الوجداني و صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي .

– توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الذكاء الوجداني و أبعاده لدى كل من التلاميذ العاديين و ذوي صعوبات تعلم القراءة لصالح العاديين .

– توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات الذكاء الوجداني لدى أفراد العينة تعزى لمتغير الجنس (ذكور – إناث) لدى أفراد العينة .

3– **دواعي اختيار الدراسة**

تكمن دوافع اختيار الموضوع فيما يلي :

– اقتراح فكرة موضوع الدراسة من قبل الأستاذة المشرفة بن عروم وافية .

– اهتمامنا بالأطفال و حب التعامل معهم .

– اهتمامنا بمواضيع علم النفس الايجابي و حب الإطلاع عليها .

– محاولة الكشف عن العلاقة بين الذكاء الوجداني و صعوبات تعلم القراءة .

– الرغبة في معرفة و اكتشاف مستوى درجات الذكاء الوجداني لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة.

4– أهمية الدراسة : لعل أهمية الدراسة الحالية تكمن في أنها تمس شريحة مهمة من فئات المنظومة التربوية ، ألا وهي التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة ، بحيث قامت بدراسة الجانب الوجداني لدى

التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة من أجل الإسهام في توعية الأولياء و المدرسين و كذا الخبراء النفسانيين بمدى أهمية هذا الجانب الذي يحمل في طياته أهمية بالغة لمسايرة تطورات الحياة ، و منه إبراز أهمية الذكاء الوجداني كمفهوم جديد و لفت انتباه الباحثين إلى ضرورة الاهتمام به ، و القيام بالبحث عن الحلول المناسبة لتنميته لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة .

5- أهداف الدراسة :

لكل بحث علمي قيمة علمية تتحدد من خلال الأهداف التي يصبوا إليها و تتمثل أهداف الدراسة الحالية فيما يلي :

- الكشف عن العلاقة التي تربط الذكاء الوجداني بصعوبات تعلم القراءة .
- الكشف عن الذكاء الوجداني لهذه الفئة .
- الكشف عن الفروق بين متوسطات الذكاء الوجداني و أبعاده لدى كل من التلاميذ العاديين و ذوي صعوبات تعلم القراءة .
- الكشف عن الفروق بين متوسطي درجات الذكاء الوجداني لدى أفراد العينة تعزى لمتغير الجنس .

6- مصطلحات الدراسة :

الذكاء الوجداني:

التعريف المفاهيمي :

منظومة من الكفايات الانفعالية و الاجتماعية ناشئة عن المرور بخبرة ما ؛ تستجيب لها الحركة العصبية في الدماغ ، فتشكل مكونا مندمجا بينهما ، في ظل عمليات معرفية من المعالجة و التخزين لها ، فيترتب عنها وعي بالذات ، و إدارة و ضبط الانفعالات ، و امتلاك مهارات التعاطف من خلال قراءة الرسائل الانفعالية غير المنطوقة ، فضلا عن تحفيز ذاته و مواجهة العقبات بمرونة ، و التواصل مع الآخرين في

ظل مهارات الاتصال ، مما يكسب الفرد لغة مرنة إيجابية مستقلة تسهم في التفاعل و النجاح في الحياة .(سعيد ، 2008، ص 13) .

التعريف الإجرائي :

هو الدرجة التي يتحصل عليها التلميذ بعد الإجابة على الأسئلة اختبار الذكاء الوجداني لعفاف أحمد عويس المعدل من طرف الباحثة وافية بن عروم المستخدم في الدراسة الحالية .

صعوبات تعلم القراءة :

التعريف المفاهيمي : و تتمثل في عدم القدرة على اكتساب المهارات الأساسية لتعلم القراءة، أو القراءة البسيطة جدا، أو الخلط بين الأحرف .(الغيرات ، 2009 ، ص 13).

التعريف الإجرائي : هو مجموع درجات الأخطاء التي يتحصل عليها التلميذ بعد قراءة النص " الاختبار القراءة الجهرية " بحيث تفوق هذا المجموع 10 أخطاء حسب الاختبار المطبق في الدراسة الحالية المعد من طرف الباحثة قدي سمية .

– **التلاميذ :** هم التلاميذ الذين يدرسون في مستوى السنة الرابعة ابتدائي ، ويتراوح سنهم بين 8 سنوات 8 أشهر إلى 10سنوات و شهر، يتميزون بمجموعة من الخصائص و الصفات بحيث أن لهم ذكاء عادى غير مكررين السنة و لا يعانون من اضطرابات نفسية أو انفعالية شديدة ، و لا يتمتعون بحرمان عاطفي ، و لا يعانون من اضطرابات جسمية .

الدراسات السابقة :

لقد تناولنا مجموعة من الدراسات العربية والأجنبية ، وقسمت هذه الدراسات إلى قسمين وهما :دراسات متعلقة بالذكاء الوجداني و أخرى متعلقة بصعوبات تعلم القراءة ، و سيتم عرضها من الأقدم إلى الأحدث كالتالي:

أولا : الدراسات المتعلقة بالذكاء الوجداني :

1- الدراسات العربية :

دراسة فوقية راضي(200): وقد استهدفت الدراسة فحص العلاقة بين الذكاء الانفعالي و التحصيل الدراسي و القدرة على التفكير الابتكاري لدى (289) طالبا وطالبة من الطلبة الجامعيين و تم تطبيقها لمقاييس هذه المتغيرات الثلاثة : أ- اختبار الذكاء الانفعالي – ب- اختبار القدرة على التفكير الابتكاري و توصلت إلى :

توجد فروق دالة إحصائيا دالة بين الذكور والإناث عند مستوى (0.05) لصالح الإناث في الذكاء الانفعالي و أبعاده المختلفة .

توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.05)بين مرتفعي و منخفضي الذكاء الانفعالي في متغيري التحصيل الدراسي و التفكير الابتكاري لدى كل من عينة الذكور و عينة الإناث .

وجود علاقة ارتباطيه دالة عند مستوى (0.01) بين الذكاء الانفعالي و التحصيل الدراسي لدى أفراد العينة .(المللي ، 2010 ،ص 163) .

دراسة عزت عبد الله كواسة 2002: بعنوان " الذكاء الوجداني و علاقته بالدفع للانجاز لدى طلاب الجامعة "و استهدفت الدراسة الكشف عن المتغيرات الهامة التي تحدد مفهوم الذكاء الوجداني والدافع للإنجاز و تكونت عينة الدراسة من 300طالب و طالبة من طلبة الجامعة، تتراوح أعمارهم ما بين 19- 22 عام . و قد طبق المقياس الذكاء الوجداني من إعداد الباحث و كذلك مقياس الدافع للانجاز لهرمانس hermans‘1970 و قد أسفرت النتائج عن وجود علاقة موجبة متغيرات الذكاء الوجداني و بين الدافع للانجاز .(حسونة و أبو الناشي، 2002، ص 99).

دراسة الصرايرة(2003): بعنوان "أأثر برنامج تدريبي مستند لنظرية جولمان للذكاء الانفعالي في مستوى التفكير الإبداعي ومفهوم الذات لدى طلبة الصف السادس أساسي "وهدفت هذه الدراسة إلى فحص أثر

برنامج تدريبي مستند لنظرية جولمان للذكاء الانفعالي في مستوى التفكير الإبداعي و مفهوم الذات لدى طلبة السف السادس الأساسي في محافظة الكرك بالأردن .و تألفت عينة الدراسة من 60 طالبا وطالبة ملتحقين بشعبتين في مستوى الصف السادس الأساسي وقد قسموا إلى مجموعتين تجريبية وضابطة في كل منهما (30) طالبا وطالبة .و قد اشتملت الدراسة على أداتين للقياس تم تطويرهما للبيئة الأردنية ' اختبار تور ناس للتفكير الإبداعي –الصورة اللفظية و مقياس مفهوم الذات من نوع قوائم رصد الصفات الذي طوره للبيئة الأردنية كيلاني وعباس 1981 و استخدمت الباحثة في تحليل الدراسة أسلوب تحليل التباين المشترك الثنائي و قد أظهرت الدراسة النتائج التالية

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات أداء المجموعة التجر يبيق والضابطة ، على اختبار التفكير الإبداعي لصالح المجموعة التجريبية، في حين لم يكن هناك أثر للجنس أو التفاعل بين الجنس و المجموعة باستثناء الأصالة حين كان الفرق بين أداء المجموعتين دالا لصالح الذكور في المجموعة التجريبية .

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة و ذلك على العلامة الكلية لمقياس مفهوم الذات فحين لم يكن هناك أثر لمتغير الجنس أو التفاعل بين الجنس و المجموعة باستثناء بعد الثقة بالنفس حيث كان الفرق دالا لصالح الإناث في المجموعة التجريبية . (جروان، 2012، ص 224– 225) .

دراسة الخوالدة 2003: وقد هدفت إلى التحقق من أثر برنامج تدريبي في تطوير مهارات الذكاء العاطفي في تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي في مدينة مأدبأ بالأردن و قد تكونت عينة الدراسة من (120)طالبا وطالبة 60ذكور و60إناث تم توزيعهم بالتساوي على المجموعتين التجريبية والضابطة و قد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق إحصائية في متوسط إجابات أفراد عينة الدراسة على اختبار إلى أي مدى من البرنامج التدريبي أو الجنس أو التفاعل ين الجنس و الطريقة كما أشارت النتائج إلى وجود

فروق دالة إحصائيا في مستوى إجابات أفراد عينة الدراسة على اختبار التحصيل ككل تعزى إلى البرنامج التدريبي .في حين لم يظهر أثر للجنس، أو للتفاعل بين الجنس و الطريقة في اختلاف متوسطات معلى اختبار مجموعات الدراسة على اختبار التحصيل ككل. (سعيد ، 2008 ، ص 145-146).

دراسة محمد الحبشي 2003: تناولت البناء العاملي كسمة لدى عينة من المتفوقين و غير المتفوقين من طلاب العليم الثانوي العام ، و من نتائجها وجود علاقة موجبة بين الذكاء الوجداني و الانجاز الأكاديمي وأن بعد تحقيق الذات كأحد مكونات الذكاء الوجداني هو المؤشر القادر على التنبؤ بالانجاز الأكاديمي ، و أن الطالبات أعلى من الطلبة في بعدي العاطف و المسؤولية الاجتماعية .(عيسى و رشوان ،2002، ص 19)

دراسة جبر 2006: بعنوان "أثر برنامج تعليمي في التربية الإسلامية مستند إلى نظرية الذكاء الانفعالي في تنمية مفهوم الذات و دافعية التعلم لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن "وهدفت الدراسة إلى التحقق من فاعلية برنامج تعليمي في التربية الإسلامية مستندا إلى نظرية الذكاء الانفعالي في تنمية مفهوم الذات و دافعية التعلم لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن .و تألفت عينة الدراسة من (120)طالبا و طالبة في الصف التاسع بمدارس مدينة مفرق، تم توزيعهم عشوائيا بالتساوي إلى مجموعتين عشوائيا بالتساوي إلى مجموعتين تجريبية و ضابطة في كل من(30)طالبا و (30)طالبة . وقد بنت الباحثة برنامجا تعليميا لوحدات من مقرر التربية الإسلامية، تكونت من (25) حصة صفية مدة كل منها (45) د.وطبقت الباحثة قبل تنفيذ البرنامج وبعده مقياسي مفهوم الذات لبيرس ودافعية التعلم الذين تم تعريبهما للبيئة الأردنية بعد التحقق من صدقهما وثباتهما و أظهرت نتائج الدراسة فروقا دالة إحصائيا في الأداء البعدي على مقياس مفهوم الذات وأبعاده الست ة بين المجموعتين التجريبية و الضابطة لصالح المجموعة التجريبية، ولم يكن هناك أثر للجنس أو للتفاعل بين الجنس و المجموعة .(جروان ،2012، ص 212 – 213)

دراسة المصري(2007): دراسة هدفت إلى التعرف على الفروق في الذكاء العاطفي بين المتفوقون تحصيليا و العاديين من الجنس و تكونت عينة الدراسة 98ذكور 73 إناث من طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة الإسراء الخاصة. و بعد تطبيق مقياس الذكاء العاطفي و جمع البيانات و تحليلها إحصائيا توصلت الدراسة إلى مجموعة نتائج أبرزها أن هناك تفوقا للإناث على الذكور على بعد التعاطف و كذلك على المقياس، في حين لم تظهر فروق دالة إحصائيا في الذكاء العاطفي بين المتفوقين تحصيليا و العاديين لا على المقياس الكلي ولا على الأبعاد الفرعية للمقياس .(الغرايبية ، 2011، ص 576) .

دراسة الفرا و النواجحة 2012: هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الذكاء الوجداني ، و جود ة الحياة ، و التحصيل الأكاديمي ، لدى عينة مكونة من 300 دارس من جامعة القدس المفتوحة بمنطقة خان يونس التعليمية ، و قام الباحثان بإعداد مقياسي الدراسة و هما (الذكاء الوجداني و مقياس جودة الحياة) و بينت النتائج وجود علاقة بين الذكاء الوجداني و جودت الحياة و التحصيل الدراسي الأكاديمي ، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مرتفعي التحصيل الأكاديمي المرتفع ، و متوسطات درجات التحصيل الأكاديمي المنخفض ، في الذكاء الوجداني ، وجودة الحياة لصالح ذوي التحصيل الأكاديمي المرتفع .((الفرا و النواجحة، 2012)

دراسة العويدي 2013:

هدفت إلى الكشف عن الفروق في الأداء عن أبعاد الذكاء الانفعالي بين الطلبة العاديين و ذوي صعوبات التعلم وفقا لمتغيري الجنس و الفئة العمرية ، تكونت عينة الدراسة من (991) منهم (681) عاديون و (310) طالب وطالبة ذوي صعوبات التعلم للفئات العمرية التالية (7-9-10-12-13-15-16-18) ، تم استخدام مقياس بارون للذكاء الانفعالي ، أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة العاديين و ذوي صعوبات التعلم على جميع الأبعاد الفرعية و الدرجة الكلية للمقياس لصالح العاديين باستثناء بعد الكفاية الشخصية ، كما أشارت النتائج إلى فروق لتفاعل الجنس مع المجموعة ،

أما بالنسبة لمتغير الفئة العمرية فقد أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الفئة العمرية و تفاعل المجموعة مع الفئة العمرية .(العويدي، 2013 ، ص 2013).

2-الدراسات الأجنبية :

دراسة سوتارسو (1999) sutarso : هدفت إلى تعرف الفروق في الذكاء العاطفي تبعا لمتغير الجنس ، و تكونت عينة الدراسة من (521) ذكرا و أنثى ، تراوحت أعمارهم بين (17- 54) سنة ، تم حساب الثبات بطريقة كرومباخ ألفا فبلغ 0.88 كما بلغ معامل بات الإعادة 0.85 و تم إجراء التحليل العاملي بتدوير المحاور العمودي ، حيث تبين أن المقياس يتألف من خمسة عوامل هي التعاطف و إدارة العلاقات والوعي الذاتي و إدارة الانفعالات و تحفيز الذات ، و تتفق هذه النتائج مع ما أشار إليه سالوفي و ماير و جولمان ، إضافة إلى ذلك تم تحليل إجراء التباين المتعدد للذكاء الانفعالي ، و أظهرت النتائج أن درجات الإناث أعلى مقارنة بالذكور على الدرجة الكلية ، و الأبعاد الفرعية لمقياس الذكاء العاطفي .(البواليز و آخرون ، 2015) .

دراسة هلبر (1994) helper: وهدفت إلى المقارنة التفاعل الاجتماعي للطلبة ذوي صعوبات التعلم مع العاديين، تكونت عينة الدراسة من (41) طالبا من طلبة الصف الخامس إبتدائي، و بلغ عدد الطلبة ذوي صعوبات التعلم (15) طالبا تم دمجهم في العديد من المواضيع الأكاديمية من خلال صفوف خاصة في المدرسة العادية و كذلك (26)طالبا تم دمجهم مع الطلبة العاديين. أشارت نتائج الدراسة إلى أن التفاعل الاجتماعي لذوي صعوبات التعلم غالبا ما يكون متدنيا، كما يتم رفض هؤلاء الأطفال من قبل زملائهم العاديين، وأن التفاعل الاجتماعي للإناث ذوات صعوبات التعلم متدن بدرجة أكبر لدى الذكور، و أنهم يواجهون رفضا اجتماعيا أشد أكثر من الذكور .(العويدي : 2013، ص 376)

دراسة سميت و هيباتيلا (2000 , smith and hebatella) : هدفت هذه الدراسة إلى قياس تأثير الذكاء الانفعالي على النجاح الأكاديمي بطلبة الصف العاشر في اللغة الانكليزية و العلوم الاجتماعية'

حيث تكونت عينة الدراسة من (120) طالبا وطالبة حيث تم تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين كل مجموعة كل مجموعة تتكون من 60 طالبا و طالبة و من ثم تم قياس درجة استخدامهم للذكاء الانفعالي في اللغة الانكليزية و العلوم الاجتماعية والرياضيات و ذلك من خلال قيام كل طالب بالإجابة على نموذج اختبار الذكاء الانفعالي و أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الذكاء الانفعالي بين الطلبة الناجحين في هذه المواد (سعيد،2007 ،ص 144 -145).

دراسة نيوسام وكاتانو 2000: بعنوان قياس القدرة التنبؤية للذكاء الانفعالي . وكان هدفها الكشف عن العلاقة بين الذكاء الانفعالي و كل من القدرة المعرفية و التحصيل الدراسي ، و تكونت عينة الدراسة من (62) طالبا و (118) طالبة من الدراسة الجامعية وطبقت:

أ- قائمة الذكاء الانفعالي إعداد بارأون .

ب- اختبار القدرة المعرفية إعداد وندرليك (wonderlik).

و أشارت النتائج إلى أنه توجد معاملات ارتباط ضعيفة بين الذكاء الانفعالي و كل من القدرة المعرفية مقداره (0.08) و التحصيل الدراسي مقداره (0.01) وهما غير دالين إحصائيا، مما يؤكد على عدم وجود علاقة بين الذكاء الانفعالي وكل من القدرة المعرفية والتحصيل الدراسي (الغرايبيه ، 2011 ،ص 162- 163).

دراسة ماير 2001: كان هدفها دراسة العلاقة بين انفعالات الموهوبين و الذكاء الوجداني لديهم و معرفة مستوى الذكاء الوجداني من خلال التفاعل في مواقف ، و لقد تناولت تلك الدراسة 290 مراهق و طبق عليهم مقياس الذكاء الوجداني متعدد العوامل ، إعداد ماير و سالوفي و كاروسو ، و هو مصمم لقياس إدراك الانفعال ، الفهم و التحكم في تلك الانفعالات و اختبار الذكاء من إعداد دن و دن dun et dun ثم استبيان المواقف الاجتماعية الصعبة إعداد ماير (Mayer , 2001) و لقد أوضحت تلك الدراسة أن الأفراد الموهوبين الذين لديهم ذكاء وجداني كانوا أفضل في القدرة على توجيه انفعالاتهم و انفعالات

الآخرين في المواقف و استخدام تلك المعلومات للتحكم في ردود أفعالهم و كذلك في تحملهم و مثابرتهم للآخرين (حسونة و أبو الناشي ، 2002 ، ص 89) .

دراسة مارثا و جورج 2001: و التي استهدفت الكشف عن اثر الجنس و التحصيل الدراسي و الفرق في الذكاء الانفعالي لدى 391 طالبا و طالبة من مدرسة إعدادية قي المكسيك و تم استخدام قائمة جزء تعدى قائمة الذكاء الانفعالي المعدلة 1998 tapai burry stuck لقياس أربعة أبعاد الذكاء الانفعالي التعاطف و إدارة المشاعر تدبير العلاقات و الانخراط بها، ضبط النفس ، و أشارت النتائج إلى :

– دلت البيانات الإحصائية على وجود أثر ضعيف لمتغيري الجنس و التحصيل الدراسي في أبعاد الذكاء الانفعالي (تدبر العلاقات والانخراط بها، ضبط النفس، التعاطف وإدارة المشاعر، وذلك لصالح الإناث (المللي،2010، ص164)

دراسة كريك 2002: هدف إلى دراسة العلاقة بين صعوبات التعلم و الجنس و علاقتها بالذكاء الانفعالي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس ولاية كنتاكي في الولايات المتحدة الأمريكية. تكونت عينة الدراسة من 120 طالبا وطالبة منهم 31 طالبا و 89 طالبة تم استخدام بارون للذكاء الانفعالي. وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك علاقة إيجابية بين الذكاء الانفعالي و التحصيل المدرسي ، كما أشارت النتائج إلى تميز الإناث على متغير الذكاء الشخصي وتميز الذكور على متغير التكيف بينما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للعمر .(العويدي،2013، ص 376–377)

دراسة (pater et al ..2004) هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الوجداني كسمة و الانجاز الأكاديمي وكذلك إلى معرفة التطورات النمائية في الذكاء الوجداني و أبعاده الفرعية لدى التلاميذ من الفصل التاسع و حتى الصف الثاني عشر و أشار بعض نتائجها إلى ارتباط الانجاز الأكاديمي بالذكاء الوجداني و أبعاده الفرعية ، و إلى وجود فروق بين الذكور و الإناث في الذكاء داخل الشخص و الذكاء الاجتماعي لصالح الإناث ، وفي القدرة على التوافق لصالح الذكور ، و كانت هناك فروق بين الصفوف

الدراسية في الذكاء داخل الشخص و الذكاء الاجتماعي و القدرة على التوافق و إدارة الضغوط في الدرجة الكلية في الذكاء الوجداني و أشارت المقارنات المتعددة بين المجموعات إلى أن مجموعة الصف التاسع كانت أقل المجموعات في الذكاء الشخصي و الذكاء بين الأشخاص و الدرجة الكلية ، والقدرة على التوافق و إدارة الضغوط (عيسى و رشوان ، 2002، ص19).

يمكننا استخلاص النتائج الآتية من الدراسات السابقة المتعلقة بالذكاء الوجداني :

خلو الدراسات السابقة من دراسات تناولت موضوع الذكاء الوجداني و علاقته بصعوبات تعلم القراءة – باستثناء دراسة (العويدي 2013) و (هلبر 1994) و (كيرك 2002) التي قامت بدراسة العلاقة بين الذكاء الوجداني و صعوبات التعلم بشكل عام .

– يرتبط الذكاء الوجداني ايجابيا في مجال التحصيل الدراسي و الإنجاز الأكاديمي و جودة الحياة باستثناء دراسة (نيوسام وكاتانو2000) التي خلصت نتائجها إلى عدم وجود علاقة بين الذكاء الانفعالي و كل من القدرة المعرفية والتحصيل الدراسي .

– هناك فروق دالة إحصائيا بين الطلبة العاديين وذوي صعوبات التعلم في الأداء على أبعاد الذكاء الانفعالي .

– ترتبط برامج الذكاء الانفعالي في تنمية مفهوم الذات و دافعية التعلم و كذا التحصيل الدراسي و التفكير الابتكاري .

ثانيا : دراسات متعلقة بصعوبات تعلم القراءة :

الدراسات العربية :

دراسة الملا 1987: أجرت الملا (1987) دراسة كان الهدف منها إلى التعرف أهم التأخر في القراءة الجهرية بالنسبة لتلميذات الصف الرابع ابتدائي لدولة قطر وأثر البرامج العلاجية في القضاء على التأخر و قد استخدمت وسائل متعددة في تشخيص القراءة الجهرية منها: السجلات المدرسية و الاختبارات

المقننة و الملاحظة و قد كشفت هذه الدراسة عن الصعوبات الدراسية الشائعة بين الطالبات وهي : عدم التعرف على الكلمة والإضافة والحذف و التكرار والإبدال ثم استخدمت البرنامج العلاجي اللازم .(جبايب ، 2011 ، ص17).

دراسة غزالة 1993: بعنوان " ظاهرة انخفاض المستوى اللغوي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالأزهر – أسبابها وعلاجها " و قد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي .و اختار الباحث عينة عشوائية من معلمي ومديري المعاهد الابتدائية في الأزهر مقسمين إلى (137) معلما ومديرا منهم (86) معلما و (51) ناظرا ممن يدرسون ببرنامج التأهيل التربوي للأزهر' و كذلك أعد استبيانا لمعرفة أسباب انخفاض مستوى التلاميذ في المهارات الأساسية للغة خاصة مهارتي القراءة والكتابة من وجهة نظر مدرسي و نظار المعاهد الابتدائية الأزهرية' معتبرا نسبة أكثر من (60%) معيارا لانخفاض مستوى التلاميذ في هذا البند . وأظهرت النتائج انخفاض المستوى اللغوي للتلاميذ في التعليم الابتدائي بالأزهر، للأسباب الآتية على الترتيب :عدم وضوح أهداف التعليم الابتدائي لدى المدرسين وعدم وجود المدرس الكفئ و نظم الامتحانات المطبقة والمعتمدة على الحفظ الآلي للتلاميذ' وعدم توفر الوسائل التعليمية وعدم وضوح أهداف المنهج لدى المعلمين .(الفقعاوي ، 2009 ، ص 87-88).

دراسة الدبس 2000: أجرى الدبس (2000) تهدف إلى التعرف على نسبة الطلبة الأذكياء في صف الرابع الأساسي الذين لديهم صعوبات تعلم أكاديمية في اللغة العربية وذلك بدراسة عدة متغيرات وللتعرف إلى الصعوبات التي يعاني منها هؤلاء الطلبة' جرى تصميم استبانة مكونة من (32) فقرة منها (17) فقرة في مهارات القراءة و(15) في مهارات الكتابة. و قد كشفت نتائج التحليل الإحصائي أن نسبة الطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلم الأكاديمية هي 11.51 % و أن أعلى خمس صعوبات في القراءة توصلت إليها هذه الدراسة مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية و هي :

-صعوبة التفريق بين و اللام الشمسية و اللام القمرية .

-بطئ القراءة .

-فقدان موقع الكلمة بسهولة أثناء القراءة .

-إضاعة السطر عند الانتقال من سطر إلى أخر أثناء القراءة .

-الصعوبة في تهجئة الكلمات الكبيرة المقطع .(جبايب ،2011، ص 15-16)

دراسة الهاجري 2002: " دراسة لبعض الخصائص الشخصية والانفعالية لدى عينة من ذوي صعوبات التعلم في القراءة و العاديين بالمرحلة الابتدائية بمرحلة البحرين" هدفت الدراسة إلى معرفة الفروق بين التلميذات العاديات و ذوات صعوبات التعلم في القراءة من حيث الخصائص الشخصية والانفعالية لديهن في المتغيرات الآتية :القلق و الاكتئاب و الانبساط والعصابية؛ وذلك من خلال استخدام أدوات ومقاييس للكشف عن مدى تفاعلها لديهم منها : اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن العادي و مقياس اختبار تحصيلي في مهارات القراءة للصف الثالث ومقياس قلق الأطفال واختبار أيزنك لشخصية الأطفال. أجريت الدراسة على عينة من (100) تلميذة منهم 50 تلميذة من ذوات صعوبات القراءة، و 50 من تلميذة العاديات، من خمس مدارك حكومية من مناطق مختلفة من مملكة البحرين، وذلك بعد تطبيق الاختبارات الخاصة لاختيار العينة، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة عند مستوى 0.01 في متغير القلق و الاكتئاب (القبطان ، 2001، ص 68)

دراسة سليمة مقديش 2005: بعنوان "العلاقة بين السيطرة الدماغية وعسر القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية " ة هدفت الدراسة إلى التحقق من الفرضيات التالية :

نتوقع سيطرة النمط الأيمن بين و عسر القراءة .

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أنماط السيطرة بين الجنسين من الأطفال ذوي صعوبات القراءة .

نتوقع فروق ذات دلالة إحصائية في نمط السيطرة الدماغية بين المعسرين قرائيا والقراء العاديين .

و طبقت الدراسة على عينة قوامها (36) تلميذا وتلميذة تم اختيارهم قصديا من المجتمع الأصلي و البالغ و البالغ عددهم (474) تلميذا وتلميذة .

و أسفرت الدراسة على النتائج التالية :

لا توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين النمط الأيمن وعسر القراءة حيث حقق النمط الأيمن نسبة منخفضة من بين نسب الأنماط الأخرى تقدر ب 19.33 %

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في أنماط السيطرة القراءة لدى المعسرين قرائيا .

توجد فروق واضحة بين الذكور والإناث لطاح الذكور .

وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.01 و 0.05 بين المعسرين قرائيا و العاديين في النمط القراءة الدماغية .

زمنه توصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه بين عسر القراءة و النمط السيطرة الدماغية المختلط .(مرباح ، 2015 ، ص 16-17)

دراسة الفضلى 2009: " فاعلية برنامج تدريبي لتعديل صعوبات القراءة و بعض المتغيرات النفسية لدى الأطفال الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بسلطنة عمان " هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي لتعديل صعوبات القراءة و بعض المتغيرات النفسية المرتبطة (القلق ودافعية الانجاز) لدى الأطفال في مرحلة التعليم الأساسي في محافظة ضفار بسلطنة عمان . تم استخدام البرنامج التدريبي لخفض صعوبات التعلم و المقاييس النفسية لتشخيص صعوبات القراءة والقلق و دافعية الإنجاز. و تكونت عينة الدراسة من 30 فردا قسمت إلى مجموعتين إحداها تجريبية و أخرى ضابطة و تكونت كل مجموعة من 15 تلميذ وتلميذة في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القلق و بين أفراد المجموعة التجريبية قبل و بعد تطبيق البرنامج التدريبي حيث انخفضت درجات القلق في القياس البعدي ووجدت فروق ذات دلالة إحصائية في القلق بين أفراد

المجموعة التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج التدريبي حيث انخفضت درجة القلق لدى أفراد المجموعة التجريبية بينما. كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في القلق بين أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي و التتبعي ، حيث استمرت درجة القلق في الانخفاض حتى القياس التتبعي (القبطان ، 2001 ، ص73-74).

دراسة البشير شرفوح 2006: تحت عنوان "إنعكاس عسر القراءة على السلوك العدواني لدى المعسرين " و هدفت الدراسة إلى التأكد من أن عسر القراءة لها تأثير على سلوك التلميذ المعسر، أما بالنسبة للمنهج المستخدم فكان المنهج الوصفي وتكونت عينة الدراسة الأساسية من (60) تلميذ معسر و (60) تلميذ عادي حيث مست الدراسة الذكور فقط وبالنسبة للعمر الزمني فتراوح بين (9 إلى 12) سنة . وتمت هذه الدراسة بمجموعة من المدارس الابتدائية بالجائر العاصمة .

و قد تم التحصل على النتائج التالية :

وجود فروق دالة إحصائيا بين المعسرين والعاديين بالنسبة للانتباه .

وجود علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين الانتباه والأداء القرائي للمعسرين .

وجود علاقة دالة إحصائيا بين الانتباه والعدوانية بالنسبة للمعسرين .

وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين العدوانية وعسر القراءة .

وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات التي تحصل عليها المعسرين والعاديين بعد تطبيق مقياس السلوك العدواني المباشر (مرباح، 2015 ص 19-20).

دراسة تعوينات علي 2011: تحت عنوان : عسر القراءة و أثره على التحصيل الدراسي في التعليم الابتدائي (السنة الرابعة نموذجا).

و هدفت الدراسة إلى التحقق من الفرضيتين التاليتين :

يؤثر عسر القراءة على مستوى التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الرابعة .

يوجد فروق بين التلاميذ الذين يعانون من عسر القراءة و اللذين لا يعانون من عسر القراءة و قد تم إتباع المنهج الوصفي للوصول إلى إثبات أو نفي الفرضيتين. أما بالنسبة لعينة البحث فتكونت من مجموعتين الأولى معسرين والأخرى عاديين حيث تم اختبار الفرضية قصديا والثانية عشوائيا وقد تم الوصول إلى النتائج التالية :

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ الذين يعانون من عسر القراءة و الذين لا يعانون من عسر القراءة في درجات التحصيل الدراسي بكل أبعاده (قراءة – تعبير– إملاء – معدل فصلي).(مرباح تقي الدين ، 2015 ، ص 20)

_ دراسة قدي سمية 2016

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين تقدير الذات وصعوبات تعلم القراءة_ التلامي ذ و المتمدرسين في السنة الرابعة ابتدائي بولاية مستغانم ، وتكونت عينة الدراسة من (222) تلميذا من بينهم (105) تلميذاعاديا،و(117) تلميذا من ذوي صعوبات تعلم القراءة.

واستخدمت الدراسة المنهج المقارن، ومجموعة من الأدوات والمتمثلة في: اختبار الذكاء المصور للأطفال لأحمد زكي صالح ،واختبار القراءة الجهرية من إعداد الباحثة ، واختبار تقدير الذات للأطفال من إعداد وحيد كامل، واختبار صعوبات التمييز البصري للكلمات من إعداد صلاح عميرة ، وقامت الباحثة بالمعالجة الاحصائية لفرضيات الدراسة عن طريق استعمال برنامج SPSS17.0،وبعد المعالجة والتحليل توصلت الدراسةللنتائج التالية:

1_وجود علاقة عكسية بين تقدير الذات وأخطاء القراءة الجهرية لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.

2_عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في العلاقة بين تقدير الذات بأبعاده ،وأخطاء القراءة الجهرية لدى التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة المتمدرسين في السنة الرابعة ابتدائي.

3ـوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة المتمدرسين في السنة الرابعة ابتدائي في أخطاء القراءة الجهرية، ولصالح التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة.

4ـوجود فروق ذات دلالة احصائية بين التلاميذ العاديين، والتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة في صعوبات التمييز البصري للكلمات، ولصالح التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة.(قدي ، 2016) .

الدراسات الأجنبية :

دراسة هالكان و آخرون (hallahan et etal1981): بعنوان " أثر المراقبة الذاتية أثناء أداء المهمة التعليمية على إتقان المهمة التعليمية " استهدفت الدراسة التعرف على أثر المراقبة الذاتية –الانتباه – أثناء أداء المهمة التعليمية على إتقان المهمة التعليمية و أجريت هذه الدراسة على ثلاثة تلاميذ من ذوي صعوبات التعلم من الدرجة الشديدة' وقد تم تدريبهم على كيفية القيام بالمراقبة الذاتية أثناء القراءة الشفوية أي جعل التلميذ يراقب نفسه أثناء القراءة الشفوية ليتعرف على أخطائه بنفسه وقد تم هذا التدريب وفق برنامج مراقبة ذاتية مدروسة بعناية و توصلت الدراسة إلى فاعلية طريقة المراقبة الذاتية في أثناء أداء المهمة التعليمية الشفهية أثناء تعلم المجموعات الصغيرة (علي و حسن ، 2009، ص91).

دراسة سبايرز و دونلي (sptres & donly, 1998): هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر استخدام إستراتيجية تنشيط المعرفة السابقة في تحسين الاستيعاب القرائي و تكونت عينة الدراسة من (12) طالبا و طالبة من طلبة الصف التاسع تم توزيعهم إلى مجموعتين (ضابطة وتجريبية) و استخدم الباحث من أجل ذلك مجموعة من النصوص القرائية تم اختيارها من منهاج الطلبة مما لم يقوموا بدراسته بعد . وقد تم تدريب الطلبة على كل ما يعرفونه عن قراءتهم لعنوان النص الذي سيدرسونه . و عند قراءة كل فقرة من الدرس كان عليهم أن يقوموا بربط المعلومات التي لديهم و بين تلك المعلومات الموجودة في الفقرة القرائية و بعد الانتهاء من جميع فقرات الدرس يقوم الطلبة بالإجابة عن مجموعة من الأسئلة الاستيعابية.هذا وقد تلقى الطلبة حصصا تدريبية مدة كل منها (45) دقيقة؛ و قد أشارت نتائج الدراسة إلى أن أسلوب تنشيط

المعرفة السابقة أدى إلى تحسين استيعاب الطلبة القرائي في المجموعة التجريبية .(أبو دقة ، 2012، ص1562).

دراسة دليوكا (Deluca ,2003): هدفت إلى التعرف على العلاقة بين القدرة على تعلم القراءة و التهجي والحساب و مهارات الإدراك البصري و السمعي و تكونت عينة الدراسة من (156) طفلا لديهم صعوبات في القراءة و التهجي والحساب تم اختيارهم عشوائيا من مجتمع دراسة تكون من (480) طفل ليست لديهم معوقات حسية أو حرمان بيئي . وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود تأثيرات مختلفة لأنماط الصعوبة (قراءة – تهجي – حساب) على التحصيل الدراسي ومهارات الإدراك البصري و السمعي وسمات الشخصية والحالة النفسية للفرد .(أبو دقة ، 2012، ص 1563).

دراسة اتتشالتز (Schlts :2005): هدفت إلى قياس أثر التنظيم الذاتي على الفهم القرائي لدى ذوي صعوبات القراءة بمرحلة التعليم الأساسي. تكونت عينة البحث من تلاميذ الصف الرابع إلى الثامن من ذوي صعوبات القراءة تم تدريبهم على إستراتيجية التدريب الذاتي للتعلم بشكل فردي لمدة خمسة أسابيع. ولقياس ذلك استخدم الباحثان: مقياس الكفاءة الذاتية في القراءة واختبار الفهم والطلاقة القرائية ومقياس الفاعلية الموجبة والسالبة للأطفال و اختبار الوعي بالعمليات الصوتية. و تم التوصل إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ في القياسين القبلي و البعدي لصالح البعدي .(رجاء محمود أبو علام وآخرون ، 2014، ص 614).

دراسة انتونيو و سوفجنير (Antionion&souvignier ,2007): هدفت الدراسة لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم باستخدام إستراتيجية التنظيم الذاتي . ولتحقيق ذلك استخدم الباحثان الأدوات التالية : اختبار لقياس درجة الذكاء و اختبار لقياس سرعة التعرف على الكلمة و اختبار للفهم القرائي و مقياس الفاعلية الذاتية في القراءة. تم تقسيم عينة البحث إلى مجموعتين : مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة .و تم التوصل إلى فروق ذات دلالة بين متوسطات درجات

المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية .(رجاء أبو علام و آخرون ،2014 ، ص 615- 614).

يمكننا استخلاص النتائج الآتية من الدراسات السابقة :

يمكننا استخلاص النتائج التالية من الدراسات السابقة المتعلقة بصعوبات القراءة :

- خلو الدراسات السابقة من دراسات تناولت صعوبات تعلم القراءة و علاقتها بالذكاء الوجداني .

- تتمثل صعوبات تعلم القراءة الشائعة في : عدم التعرف على الكلمة و الإضافة و الحذف و التكرار و الإبدال .

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أنماط السيطرة الدماغية بين الجنسين من الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة .

- وجود فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ الذين يعانون من عسر القراءة و الذين لا يعانون من عسر القراءة في التحصيل الدراسي .

- وجود علاقة دالة إحصائيا بين العدوانية وعسر القراءة .

- هناك علاقة عكسية بين تقدير الذات و أخطاء القراءة الجهرية .

- فاعلية طريقة المراقبة الذاتية في أثناء أداء المهمة التعليمية الشفهية .

- فاعلية أسلوب تنشيط المعرفة السابقة في تحسين استيعاب الطلبة القرائي .

- وجود تأثير لأنماط الصعوبة على التحصيل الدراسي و مهارات الإدراك البصري و الشفهي و سمات الشخصية و الحالة النفسية للفرد .

تعقيب عام على الدراسات السابقة

من خلال عرض الدراسات السابقة نجد أن أغلبها ركزت على علاقة الذكاء الوجداني ببعض المتغيرات كالتحصيل الدراسي و الانجاز الأكاديمي و الدافعية للانجاز و كذا عن فاعلية البرامج لتنمية الذكاء

الوجداني و أثرها على التحصيل ، كما أن الدراسات التي اهتمت بصعوبات تعلم القراءة لم تركز على علاقتها بالذكاء الوجداني ، فنجد من خلال إطلاعنا على الدراسات السابقة المرتبطة بالذكاء الوجداني أن هناك ندرة في هذه الدراسات إلي تناولت الذكاء الوجداني وعلاقته بصعوبات تعلم القراءة ، لذا جاءت الدراسة الحالية لتحاول إلقاء الضوء على الذكاء الوجداني عند التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة ، فعلى الرغم من وجود دراسات سابقة تناولت كل من الذكاء الوجداني وصعوبات تعلم القراءة كل على حدى إلا أنه حسب إطلاعنا لم نجد دراسات سابقة تناولت موضوع الذكاء الوجداني لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة و هذا ما تتميز به الدارسة الحالية .

تمهيد :

يعتبر الذكاء الوجداني من أحدث الذكاءات التي ظهرت في مجال علم النفس ، حيث أسهم العديد من العلماء في توضيح مفهومه و إبراز مدى أهميته في حياة الأفراد ، فهذا النوع من الذكاء يهتم بوعي الفرد بانفعالاته و تقييمها والتعبير عنها ، والقدرة على فهم مشاعر الآخرين و إدراكها ، و قد أوضح الباحثون العديد من الخصائص التي يتمتع بها هذا الذكاء ، و سنحاول في هذا الفصل التطرق إلى ما سبق ذكره مع شيء من التفصيل .

1- تعريف الذكاء الوجداني :

لغة :

تعني كلمة **الذكاء** (لغويا) الذهن ، و العقل و الحكمة ، و كلمة ذكاء مشتقة من الفعل الثلاثي ذكا ، و يذكر المعجم الوسيط في أصل الكلمة : ذكت النار ، ذكوا ، و ذكا ، وذكاء أي اشتد لهبها و اشتعلت ويقال ذكت الشمس أي اشتدت حرارتها ، و ذكت الحرب أي اتقدت ، و ذكت الريح أي سطحت وفاحت و ذكا فلان أي سرع فهمه و توقد (خوالدة ، 2004 ، ص 40).

الوجدان :

يعرف قاموس أكسفورد "الوجدان " Emotion بأنها أي اضطراب أو تهيج في العقل أو المشاعر أو العواطف ، بمعنى أخر استثارة في الحالة العقلية (عوض ، 2009، ص 14).

و هي وظيفة تصف حالة الفرد الداخلية التي تسمى الشعور و ما يصاحبها من تغيرات فسيولوجية داخلية وخارجية تسمى الانفعال ، حيث أن الشعور هو الخبرة الذاتية التي يدركها الفرد كحالة داخلية ، مثل الفرح والحزن (القيسي ، 2011، ص 396).

اصطلاحا : قام الباحثين 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 و التحكم في نزاعاتنا ونزواتنا و هو قابل للتعلم والتحكم (حسونة و أبو الناشي ، 2002، ص50)

و قد عرفه **ماير وسالوفي** بأنه : استجابات منظمة تتداخل فيها وتتقاطع عدة أنظمة نفسية فرعية تشمل الأنظمة الفسيولوجية و المعرفية و الدافعية والتجريبية . وفي عام 1993 وسع الباحثان تعريفهما للذكاء الانفعالي باعتباره " أحد أشكال الذكاء الاجتماعي التي تتضمن القدرة على إدراك عواطف الفرد و عواطف الآخرين ، و التمييز بينهما ، و استخدام المعلومات العاطفية لتوجيه تفكير الفرد و أفعاله (جروان ، 2012 ، ص 80).

أما **فؤاد أبو حطب** فقد سماه بالذكاء الشخصي و قام بتعريفه بأنه حسن المطابقة بين التقدير الذاتي للمفحوص عن عالمه الخارجي و محكات موضوعية مرتبطة بتقبل الملاحظة الموضوعية (الشامي ، 2008 ،ص 93) .

و يضيف **جولمان** بأنه مجموعة من القدرات المتنوعة التي يمتلكها الأفراد واللازمة للنجاح في جوانب الحياة المختلفة ، و التي يمكن تعلمها وتحسينها و تشمل المعرفة الانفعالية و إدارة الانفعالات و الحماس و المثابرة و حفز النفس و إدراك انفعالات الآخرين و إدراك العلاقات (سعيد، 2008، ص11).

و يؤكد **جولمان** بأن مفهوم الذكاء الانفعالي مبني على مفهوم جاردنر في الذكاءات المتعددة كالآتي :

1- الذكاء الشخصي الذاتي

2- الذكاء الشخصي الاجتماعي (سعيد،2008 ، ص11) و (حسين، 2014 ، ص35).

أما **عبد الستار** 2005 فيعرفه بأنه مجموعة من الصفات الشخصية و المهارات الاجتماعية و الوجدانية التي تمكن الشخص من تفهم مشاعر و انفعالات الآخرين و من ثم يكون أكثر قدرة على ترشيد حياته النفسية و الاجتماعية انطلاقا من هذه المهارات (نوفل ، 2006 ، ص81).

و أيضا ذكر **ياسر العيتي** (2003، ص 19) بأن الذكاء العاطفي هو التغيير من أنماط التفكير و من طريقة النظر إلى الأمور بحيث نولد في نفوسنا أكبر قدر ممكن من المشاعر الايجابية و لأطول فترة ممكنة .

و هو القدرة على تقديم نواتج ايجابية في علاقة الفرد بنفسه و بالآخرين ، و النواتج الايجابية تشمل النجاح في الدراسة و العمل والحياة (محمد ، 2011 ، ص243)

و أشار خوالدة (2004، ص 40) " هو القدرة على فهم الآخرين و التصرف الحكيم في العلاقات الإنسانية "

أما **أبراهام Abraham1999**" فيعرفه أنه القدرة على استخدام المعرفة الانفعالية لحل المشكلات من خلال الانفعالات الايجابية " كما ذكر أنه " مجموعة من المهارات التي تعزى إليها الدقة في تقدير و تصحيح مشاعر الذات و اكتشاف الملامح الانفعالية للآخرين و استخدامها من أجل الدافعية و الانجاز في حياة الفرد (سلامي ، 2016 ، ص 165) .

و **يصفه (Bar-on,2005)** بأنه مجموعة منظمة من المهارات و الكفايات الغير المعرفية في الجوانب الشخصية و الانفعالية و الاجتماعية و التي تؤثر في قدرة الفرد على معالجة المطالب و الضغوط البيئية و هو عامل مهم لتحديد قدرة الفرد على النجاح في الحياة (أبو الهاشم ، 2008 ، ص 170) .

و هو منظومة ذاتية متعددة للعواطف و الشخصية و القدرات الاجتماعية المترابطة التي تساعدنا في التعامل مع المتطلبات اليومية (أبو رياش و آخرون ،2006، ص 290).

و يعرفه **هندري ويزنجر** : بأنه الاستخدام الفطري و التلقائي للعواطف والأحاسيس الإنسانية إلى الدرجة التي تمكننا من ترشيد تفكيرنا و تهذيب سلوكنا و تعظيم محصلة تفاعلنا مع الآخرين والأحداث و المواقف التي تواجهنا على مدار حياتنا (أبو نصر ، 2008 ، ص 108)

و يذكر **عبد الهادي : (2006 ، ص166):** "هو القدرة على إيجاد نواتج إيجابية في علاقة الفرد بنفسه و بالآخرين ، و تشمل النواتج الايجابية ، البهجة ، والتفاؤل و النجاح في المدرسة و العمل و الحياة ." كما يمكن **تعريفه بأنه** مجموعة من الصفات الشخصية و المهارات الاجتماعية و الوجدانية التي تمكن الشخص من تفهم مشاعر الآخرين و من ثم يكون أكثر قدرة على تريد حياته النفسية و الاجتماعية انطلاقا من هذه المهارات (نخبة من المتخصصين ،2008، ص 13).

2) التطور التاريخي للذكاء الوجداني :

رغم أن مفهوم الذكاء الوجداني يعد جديدا نسبيا إلى أن جذور هذا المفهوم تعود إلى قرون عديدة بدأت تقريبا منذ مائتي عام قبل الميلاد ، فعندما بدأ علماء النفس في التفكير و الكتابة عن الذكاء الوجداني ركزوا على الجوانب الغير المعرفية و من بينهم .Thorndik,E.I وقدم نظريته عن الذكاء والتي ميز فيها بين ثلاث أنواع من الذكاء هي : الذكاء المجرد " المهارات اللغوية و الرياضية " و الذكاء العملي " التعامل مع الأشياء " و الذكاء الاجتماعي "مهارات التعامل مع الآخرين".(حسن :2007، 18).

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

و اهتم 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 و بين عالمه الداخلي " (حسن ، 2007، ص 18).

و قد قام " تشالز داروين" Chrlrs Darwin بالتعرض لهذا الموضوع منذ عام 1837 و نشر أول كتاب عام 1871 ، حيث تعرض لموضوع " التعبير الوجداني" (العاطفي) الذي يلعب دورا هاما في

السلوك التوافقي الذي يظل بديهية حقيقة و هامة للذكاء الوجداني حتى الآن .(السمادوني ، 2007، ص31)

كما قدم وكسلر عام (1940) إرهاصاته للذكاء الوجداني منذ اعتبر أن العوامل الوجدانية هي المؤشر الأكبر على نجاح الفرد في حياته و أنها تمثل القدرة العامة للفرد على السلوك الهادف الفعال والتفكير المنطقي (حسين ، 2011 ، ص 58) .

و بعد حوالي سبع عشر سنة قدم جيلفورد Guilford عام (1956) نظرية متقدمة للذكاء المتعدد (Multiple Intelligence) تتضمن الذكاء اللغوي و الموسيقي و الشخصي . 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 و أفكارهم و مشاعرهم وانفعالاتهم (العويدي ، 2013 ، ص 370)

و قد أشار **فؤاد أبو حطب** (1973) إلى الذكاء الوجداني حيث قسم الذكاء إلى ثلاثة أنواع من الذكاء ، المعرفي ، الاجتماعي و الوجداني ، إلا أن هذا التصنيف الثلاثي لم يستمر ففي عام 1978 قسم الذكاء إلى سبعة أنواع وهي : الذكاء الحدسي ، الحركي ، الإدراكي ، الرمزي و السيمانتي ، الشخصي ، على أنه حسن المطابقة بين التقرير الذاتي للفرد و بين محكات موضوعية تقبل الملاحظة الخارجية و بهذا المعنى يمكن تقدير الذكاء الشخصي كميا و كيفيا بالفرق بين التقرير الذاتي و المحك ، و كلما قل هذا الفرق دل ذلك على زيادة الذكاء الشخصي .

و قد تم تدريس مبادئ الذكاء الوجداني عام 1978 في بعض المدارس العليا عن طريق تطوير مناهج العلوم الإنسانية و إدخال مناهج عن التعلم العاطفي و الاجتماعي و الذكاء الشخصي و كان الهدف رفع مستوى المفاهيم العاطفية و الاجتماعية (الشختور، 2008، ص 27).

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 ، و كان من بين الذكاءات السبعة التي اقترحها جاردنر ما أسماه بالذكاء البينشخصي (بين الأفراد) ، و الذكاء الداخل الشخصي (داخل الفرد) و هما يكونان الذكاء الوجداني لدى الأفراد (الزحيلي، 2011 ، ص237).

و قد ظهرت الإشارة إلى مفهوم الذكاء الوجداني في علم النفس لأول مرة عام 1989 م في مقال كتبه **غرينسبن** بعنوان الذكاء الانفعالي نشر في الجزء التاسع من كتاب فيلد و آخرون بعنوان " التعلم والتربية " ، من مفهوم التحليل النفسي وقد قدم في هذا المقل نموذجا موحدا لتعلم الذكاء الوجداني وفقا لما تذهب إليه نظرية بياجي في النمو المعرفي و نظرية التحليل النفسي و التعلم الانفعالي .(أبو عمشة ، 2014 ،ص 50) .

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

و بعد ذلك بحث كل من **ماير وسالوفي** (1990) Mayer& Salovey الفروق بين الأفراد على تحديد انفعالاتهم و التحكم فيها و حل المشاكل الانفعالية ، و طورا اختبارين لقياس ما يسمى بالذكاء الوجداني (محمد ، 2009، ص 22) .

و في عام 1994 بدأ العالم الأمريكي **دانيال جولمان** danial golman كتابه عن التعليم الوجداني أو معرفة القراءة والكتابة الوجدانية ، و ذلك بعد ما قرأ عن الانفعالات بصفة عامة ، و زياراته المتكررة للمدارس ليتعرف على ما يقدم من برامج تؤدي إلى التعلم الوجداني و قراءته أيضا لأعمال ماير وسالوفي

بصفة خاصة ثم غير كتابه عام 1995و نشره باسم الذكاء الوجداني و تضمن معلومات عن العواطف و المشاعر و المخ و من هنا تزايدت مؤلفاته المرتبطة بالذكاء الوجداني (سعيد ، 2008، ص18).

و قدم (**Bernt , 1996**) مقالا بعنوان الذكاء الوجداني : المكونات والارتباطات ، في المؤتمر السنوي لرابطة علم النفس الأمريكية (APA)أوضع فيه أنه لا يوجد تعريف أو تحديد مقبول لمفهوم الذكاء الوجداني ، مع ندرة وجود مقاييس مناسبة له ، و اعتبر أن الذكاء الوجداني بمثابة أسلوب للإدراك ، مؤكدا أن هذا الأسلوب يرتبط ارتباطا مرتفعا بكل من الصحة النفسية ، و الرضا و القناعة الشخصية ، و الدفئ الشخصي للفرد ، و الابتكار . (أبو هاشم ، 2008، ص 160).

و يتضح مما سبق أن الذكاء الوجداني لا يعد مفهوما جديدا لكنه مفهوم له جذور تاريخية على اعتبار أن الباحثين نظروا إلى الذكاء نظرة واسعة و أكدوا أهمية الجوانب غير المعرفية للذكاء في التكيف و النجاح في الحياة .(سعيد ، 2008، ص 18)

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 و قد يرجع ذلك إلى أن مفهوم الذكاء الانفعالي مايزال يكتنفه بعض الغموض .

و يرى ماير و آخرون 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 ها 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 ، و العلاقات فيما بينها و استخدامها كقاعدة فالتفكير وحل المشكلات .

و تشير (letor,2003) إلى أن بنية الذكاء الانفعالي تتقاطع مع بنية الذكاء الاجتماعي (ثورندايك 1920) و الذكاءات الشخصية والبين الشخصية (جاردنر 1983)و الذكاء التطبيقي (سترانبرج و سميث 1984) والذكاء الناجح (ستارنبرج 1996)، و أن الذكاء الانفعالي يتلاءم مع التيارات الفكرية التي تسعى إلى التقريب مابين الفكر والانفعال (بن خليفة، 2010، ص 30).

4- علاقة الذكاء الوجداني بالذكاء العقلي :

يذكر كل من ريتش و جولمان (Reich – Golman -1999) و استوفت (Stufft ,1996)أن الفروق بين الذكاء العام و الذكاء الوجداني في أن الذكاء العام لا يتم تعلمه أو تدريسه كما أن له جانيا وراثيا وآخر بيئيا و له نسبا للذكاء ، أم ا الذكاء الوجداني يمكن تعلمه و يدرس كما أن ليس له نسبا للذكاء ،و أوضح جونز و داي (Janse & Day, 1997) أن هناك تمايز بين الذكاء العام و الذكاء الوجداني حيث أن الذكاء العام يختص بإضافة الحلول للمشكلات التي تقابلنا ، بينما الذكاء الوجداني يعمل على تنظيم وتوضيح مشاعرنا ومشاعر الآخرين و استعمالها في حل تلك المشكلات .

و يرى 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 عاطفية أو الانفعالية مبررة عقليا أم لا ؟ ويضيف أن المعرفة و التفكير هما مفتاح الانفعال و الدافعية حيث يمكن تغيير المشاعر والدافعية من خلال إحلال فكرة عقلية محل فكرة أخرى و يميز كل من ه بتو (Hpteer, 1991) و لابس (Laabs, 1997) بين الذكاء العقلي IQابوصفه ضروريا للنجاح في المدرسة و الجوانب المرتبطة بالنجاح الأكاديمي ، و الذكاء الوجداني EQو هو 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 و زيادة الحساسية لمشاعر ووجهات نظر الآخرين ، و العلاقات الاجتماعية المتطورة ، و النظر إلى الأسباب الداخلية التي أدت إلى ظهور مشكلة ما (القاضي ، 2012، ص 51)

5- الأساس النير ولوجي للذكاء الوجداني :

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

الببتيدات (Peptides): و هي الجزيئات التي تنقل المعلومات الانفعالية .

منظمات الانفعال (the E'motion Régulation): وهي أجزاء الجسم والمخ التي تستثير وتنظم الانفعالات .

5-1 **الجزيئات الناقلة للانفعالات (الببتيدات):** توصل كانديس بيرت – عالم الأعصاب و رائد هذا المجال إلى " شبكة الاتصالات الجسدية النفسية " و التي تلعب دورا هاما في الذكاء الوجداني و تتمثل في الجزيئات الكيميائية ، كما أن الببتيد كجزيء كيميائي يمكن أن يكون تركيبات متنوعة ، و لكل جزئ وظيفة معينة في المخ ، تبعا لنوعية الجزيئات الكيميائية المكونة لها و كذلك تبعا لنوعية التركيبة الكيميائية .(حسن ، 2006، ص 24) .

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

أما الادروفينات فتزيد من الشعور بالسعادة و تخفف من الشعور بالألم . و كذلك الكاتيكولامينات التي تشمل الأدرينالين و النور أدرينالين و هي كيمياويات عصبية تفرز من خلال المنطقة النحاسية و ذلك لحشد الجسم لحالات الطوارئ .أما السيروتونين فيساعد على التغلب على الإحساس بالهموم والضغوط .(حسن ، 2006 ، ص 25) .

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

الجهاز اللمبي : هو الذي يتحكم فينا حين تسيطر علينا النزوات و الانفعالات كالغضب أو الحب أو الخوف ؛ و يحمل الجهاز اللمبي مستقبلات الجزيئات الكيميائية و ينظم التكوين الشبكي الموجود في جذع المخ – المعلومات الحسية الواردة ليشكل مستوي الانتباه ويتكون الجهاز اللمبي من :

1- اللوزة : إن الأمجيلادا هي البناء الأساسي في الجهاز العصبي اللمبي المسؤول عن معالجة الجانب الوجداني من السلوك و المركز المتخصص في المخ للاحتفاظ بالمشاعر ، فهي بمثابة جهاز الإنذار الوجداني ، و إن بؤرة الذكاء الوجداني تتمثل في المهام التي تقوم بها الأمجيلادا متداخلة مع نشاط القشرة المخية الجديدة ، و تظهر أهميتها في كونها الجزء المتخصص عن الأمور الانفعالية . (حسن ، 2006 ، ص 29) .

2- قرن آمون : 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) و يمكن أن نتصور أن وظيفة اللوزة هي معالجة المعلومات الذاتية الوجدانية لخبرة ما أو حدث ما ، و نتصور أن وظيفة قرن آمون هي معالجة المعلومات لذات الخبرة أو الحدث مثل زمن حدوثه ، مكان حدوثه محدداته الموضوعية .(الأعسر والكفافي ، 2000 ، ص195).

3-5 المهاد : "**الثلاموس** " هو أحد المكونات الأساسية في الجهاز اللمبي ، وهو عبارة عن تجمع كبير من أجسام الخلايا في المخ الأمامي ، كما أنه مركز تنظيم المعلومات التي تر المخ ، و إحدى الوظائف الهامة للثلاموس هي نقل المعلومات الحسية الأولية في القشرة الموجودة فوقه .

4-5 ما تحت المهاد "**الهيبوثلاموس**" و يقع تحت الثلاموس و هو 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 ، و لأنه يساعد في التصدي لأنواع عديدة ومختلفة من العدوان .(حسن ، 2006 ، ص 31).

5-5 **القشرة المخية** : تشكل القشرة المخية 85 %من الحجم الكلي للمخ ، وهي صفحة ضخمة من النسيج العصبي ذات تلافيف عميقة حول الجهاز اللمبي ، تنظم القشرة المخية عددا لا يحصى من الشبكات العصبية المختلفة التي تتميز باستجابة فائقة السرعة لمتطلبات المنبهات الخارجية ، و يستقبل المخ المنبهات الخارجية تبعا لطبيعتها إما من الشق الأيمن أو الأيسر .(الأعسر والكفافي، 2000، ص 197).

و تشمل القشرة المخية الجديدة ، الجزء المفكر في المخ ، حيث ترتب ما يأتيها عن طريق الحواس و تفهمه ، 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 (حسن ، 2006 ، ص 32).

6- النماذج المفسرة للذكاء الوجداني:

صنفت النماذج المفسرة للذكاء الوجداني إلى صنفين هما نماذج القدرات و النماذج المختلطة و قبل البدء بذكر النماذج المفسرة للذكاء الوجداني (نموذج القدرات – نموذج المختلطة) لابد من ذكر الفرق بين نماذج القدرة و النماذج المختلطة كالآتي : (القاضي ، 2012 ، ص 41).

الجدول رقم (1) يبين الفرق بين نماذج القدرة و النماذج المختلطة .

النماذج المختلطة (نماذج السمات)		نماذج الأداء (القدرة)
1	مقاييسها مصممة بطريقة التقرير الذاتي بحيث تعكس تفضيلات شخصية أو ميولات فردية لا تخضع للصحة و الخطأ المطلق .	مقاييسها مصممة بحيث يكون هناك إجابة واحدة صحيحة و تناسب 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 (القدرات) :

إن النموذج الذي أعده "ماير وسالوفي "1990 لتحليل الذكاء الوجداني قد إتخذ منحى القدرة ، و اجريت عليه عدة بحوث سواء من قبل الباحثين أو الاشتراك مع باحثين اخرين معهم و قد ظهرت تلك النظرية بعد التحقق التجريبي من نموذجهما عام 1997 و الذكاء 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 الذكاء الانفعالي نرى أن الذكاء الوجداني أوسع من الذكاء الاجتماعي حيث يتضمن المشاعر الداخلية الخاصة بالنمو الشخصي ، و من ناحية أخرى أن الذكاء الوجداني يركز على الجوانب الانفعالية (العاطفية) للمشكلات مقارنة بالذكاء الاجتماعي الذي يركز على الجوانب الاجتماعية .(السمادوني ، 2007 ، ص 106 - 107)

و حدد الذكاء الانفعالي في أربعة مهارات (قدرات) رئيسية و هي :

التنظيم التأملي للانفعالات في أربعة لتحفيز النمو العاطفي و العقلي : يضم هذا المستوى الأرفع من مستويات الذكاء القدرات التالية :

- القدرة على استمرار الانفتاح على المشاعر المفرحة والمحزنة .
- القدرة على الانفصال أو الاتصال بانفعال ما اعتمادا على فائدته أو استخدامه لغرض معين .

–القدرة على المراقبة المتأملة للانفعالات الذاتية و انفعالات الآخرين من حيث درجة وضوحها و تأثيرها ، ونمطيتها و معقوليتها .

القدرة على التعامل مع الانفعالات الذاتية وانفعالات الآخرين عن طريق تهدئة الانفعالات السلبية و تقوية الانفعالات الايجابية دون كبت أو تضخيم المعلومات التي تنقلها أو توفي بها .

القدرة على تحليل الانفعالات و استخدام المعرفة الانفعالية : تضم هذه القدرة تقع في المستوى الثاني من حيث درجة التعقيد و العمليات النفسية المتصلة بها أربع قدرات هي :

– القدرة على تصنيف الانفعالات و التعرف على العلاقات بين المفردات و الانفعالات التي تصفها كالعلاقة بين " يحبه و يعجب به " .

– القدرة على تفسير المعاني التي تحملها الانفعالات من حيث العلاقات ، مثل الشعور بالحزن الذي يترافق غالبا مع الخسارة .

– القدرة على فهم المشاعر المركبة مثل المشاعر المتزامنة للحب و الكراهية ، أ المختلفة كالشعور بالرهبة الناجم من اختلاط مشاعر الخوف بالدهشة .

القدرة على التعرف على التحول المحتمل للانفعالات مثل التحول من حالة الغضب للرضا أو من حالة الغضب إلى الخجل .

القدرة على استخدام الانفعالات و توليدها لتسهيل التفكير : و يضع هذا المكون أربع قدرات تنطوي على عمليات نفسية أكثر تطورا و تعقيدا من المكون ، هي :

– العواطف تحدد الأولويات التفكير من خلال توجيه الانتباه لمعلومات مهمة دون غيرها .

– توليد الانفعالات عند الحاجة لفهم مشاعر الآخرين و الحكم عليها و التنبؤ بها و اختيار المهارات الحياتية .

-تقلب الحالات المزاجية بتغير منظور الفرد من التفاؤل إلى التشاؤم ، و يشجعه على اعتبار عدة وجهات نظر أو احتمالات .

- الحالات الانفعالية تشجع بصورة متمايزة اتجاهات حل المشكلة ، فحالة السعادة مثلا تسهل التفكير الاستقرائي و الإبداع .

القدرة على الإدراك الانفعالي و تقييمها و التعبير عنها : يضم هذا المكون الأساسي للذكاء العاطفي أربع قدرات متمايزة متطورة بصورة تدريجية ابتداء من سن الرضاعة وهي :

- تحديد الانفعالات التي تنطوي عليها الحالات الداخلية للفرد و مشاعره و أفكاره .

- تحديد الانفعالات لدى الأشخاص الآخرين و الانفعالات التي تثيرها الأعمال الفنية والتصميمات و غيرها من خلال اللغة المنطوقة و الصوت و المظهر و السلوك .

- التعبير عن الانفعالات بدقة و التعبير عن الحاجات المرتبطة بها .

التمييز بين التعبيرات الصادقة والغير الصادقة ، أو الدقيقة و غير الدقيقة عن المشاعر (جروان ،2012 ، ص 101) .

6-2- النماذج المختلطة :

6-2-1- نموذج دانيال جولمان (1996):

يشير جولمان (2000) أن الذكاء الوجداني هو الأساس الذي يبنى عليه أي نوع من الذكاءات و هو القدرة الفعلية التي يحتاجها الفرد أكثر للنجاح و السعادة في الحياة ، و إن المهارات الوجدانية قابلة للتعلم من خلال التدريبات الوجدانية المتلقاة و مدخل جولمان للذكاء الوجداني يبدأ بملاحظة الوعي بالمزاج العام و الأفكار تجاه هذا المزاج و الملاحظة المحايدة للحالة الوجدانية التي تنطوي على معرفة متى نستجيب للمشاعر الداخلية ، و إذا لم ندرك مشاعرنا لم نستطيع إدراك مشاعر الأخريين ، و كلما كان الفرد واعيا بذاته كان قادرا على الوعي حتى بالمستويات المنخفضة من الأحاسيس و التي نسميها بالحدس و يرى

جولمان أن الذكاء الشخصي يشبه إلى أحد أبعاد الذكاء الوجداني (الوعي بالذات) ، و تناول جولمان العقلية العصبية التي تمثل الأساس للذكاء الوجداني كقدرة عقلية ، وينظر للجهاز الطرفي باعتباره الدماغ الوجداني ، و اعتمد كثير في نظريته على الأسس العصبية البيولوجية (رابح ،2011، ص 63).

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

الكفايات الشخصية : تتحدد هذه الكفايات الكيفية التي ندير بها أنفسنا و تضم المجالات الثلاث التالية :

أولا : الوعي الذاتي :

1) الوعي العاطفي : و يعني التعرف على العواطف الذاتية و تأثيراتها .

2) التقييم الدقيق للذات : و يعني معرفة الفرد لمواطن قوته وحدوده .

3) الثقة بالنفس : وتعني إدراكا قويا من جانب الفرد لقدراته وكفاءاته .

ثانيا : تنظيم الذات : و يقصد به إدارة الحالات الداخلية للفرد و دوافعه وإمكاناته .

1) ضبط الذات :الحفاظ على العواطف المتهيجة و الدوافع تحت السيطرة .

2)الموثوقية : الحفاظ على معايير الاستقامة أو الأمانة و الكرامة .

3) الوعي تحمل مسؤولية الأداء أو الأفعال الشخصية .

4) التكيفية : المرونة في التعامل مع الغير .

5) الابتكار :الارتياح للأفكار والاتجاهات الأصلية والمعلومات الجديدة .

ثالثا : الدافعية : ويقصد بها النزاعات العاطفية الموجهة أو المسهلة لبلوغ الأهداف .

1) الدافع للتحصيل : الكفاح لتحسين أو بلوغ معايير التميز .

2) الالتزام : الانحياز لأهداف المجموعة أو المؤسسة .

3) المبادرة : الجاهزية لاستثمار الفرص .

4) التفاؤل : المثابرة على ملاحقة الأهداف بالرغم من العقبات و الانتكاسات .(جروان ، 2011، ص 102)

الكفايات الاجتماعية : تتحدد هذه الكفايات الكيفية التي نتناول بها العلاقات مع الآخرين .

رابعا :التعاطف : و يقصد به الوعي بمشاعر الآخرين و حاجاتهم و اهتماماتهم .

1) فهم الآخرين : إدراك مشاعر الآخرين ووجهات نظرهم و إبداء اهتمام نشط بهم .

2) تطوير الآخرين : إدراك حاجات النمو لدى الآخرين و دعم قدراتهم .

3) تكييف الخدمة : توقع و تعرف حاجات العملاء و الاستجابة لها .

4) فاعلية التنوع : رعاية وتشجيع الفرص بين جميع الأفراد .

5) الوعي السياسي : قراءة التدفقات العاطفية و علاقات القوى لدى الجماعة .

رابعا :المهارات الاجتماعية : و الخبرة و المهارة في إحداث الاستجابات المرغوبة عند الآخرين.

1) التأثير : الاستخدام البارع لتكتيكات الإقناع الفعالة .

2) الاتصال : الاستماع بانفتاح و إرسال رسائل مقنعة .

3) إدارة الصراع : المفاوضة و حل الخلافات .

4) القيادية : إلهام الأفراد و الجماعات و قياداتهم .

5) التغيير المحفز : المبادأة بالتغيير أو إدارته .

6) التعاون : العمل مع الآخرين لانجاز أهداف مشتركة .

7) قدرات الفريق : إيجاد تناغم بين الفريق في ملاحقة أهداف جماعية .

8) بناء الروابط : رعاية و تعزيز علاقات مفيدة علميا .(جروان ، 2011، ص 103)

6-2-2-نموذج بارون Bar-on: تعتبر نظريته أولى النظريات التي فسرت الذكاء العاطفي عند ظهور عام 1988 عندما صاغ مصطلح النسبة الانفعالية كنظير لمصطلح نسبة الذكاء العقلي (IQ) و

نشر بارون رسالته في نهاية الثمانينات ، كانت هناك زيادة في اهتمام الباحثين بدور الانفعال في الأداء الاجتماعي ، و جودت الحياة (السعادة). و قبل أن يتمتع الذكاء العاطفي في عدة مجلات و شهرته اليوم ، حدد بارون نموذجه عن طريق مجموعة من السمات والقدرات المرتبطة بالمعرفة الانفعالية و الاجتماعية التي تؤثر في القدرة الكلية على المعالجة للمتطلبات البيئية ، و تشير هذه النظرية إلى وجود تداخل بين الذكاء العاطفي و سمات الشخصية ، فقد عرف الذكاء العاطفي على أنه مكون يشتمل على مجموعة من الكفاءات غير المعروفة ، و أعد بار– أ ون أول أداة تقيسه صممت للتعرف على الكفاءات الشخصية التي تعتبر مؤشرا للنجاح في الحياة .(سلامي ،2016 ، ص 176).

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

1) **المكونات الشخصية الداخلية** : و تتكون من مجموعة من القدرات و المهارات التي تساعد الفرد على التعامل مع نفسه بنجاح و هي :

– احترام الذات .

الوعي الانفعالي بالذات .

التوكيد .

الاستقلالية .

تقدير الذات .

2) **مكونات العلاقات بين الأشخاص** : و تتكون من مجموعة من الكفاءات التي تساعد الفرد على إقامة علاقات شخصية ناجحة وذات تأثير إيجابي على الآخرين و هي :

– التعاطف .

– المسؤولية الاجتماعية .

– العلاقات الشخصية .

3) **مكونات إدارة التوتر** : مجموعة من القدرات التي تساعد الفرد غلى إدراة الضغوط و مقومة الاندفاع و ضبط الذات وهي :

- تحمل التوتر أو الضغط النفسي .

- ضبط الاندفاع .

4) **المكونات التكييفية** : مجموعة من الكفاءات التي تساعد الفرد على التكيف الناجح مع مواقف الحياة و متطلبات البيئة المحيطة و هي :

اختبار الواقع .

المرونة .

حل المشكلات .

5) **مكونات المزاج العام** : مجموعة من القدرات التي تساعد الفرد على إدراك و تغيير حتلته المزاجية وهي :

- التفاؤل .

- السعادة .(عبد العظيم حسين و عبد العظيم حسين ،2006، ص 37-38).

7- الأهمية و النقد الموجه لنماذج الذكاء الوجداني :

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

تتمثل قوة نموذج القدرات لماير و رفقائه (1999) Mayer et al في أنه يقيس نوع جديد من أنواع الذكاء ، و يستخدم مقياس صحيح للقدرة من خلال متعدد العوامل يقود إلى القدرات العقلية المرتبطة بالمشاعر والانفعالات بشكل يسمح للتطبيق في مجال واسع من المجالات مثل القياسات الطبية والتعليم وبيئة العمل ، و يعتقد ماير ورفقائه أن قياس الذكاء الانفعالي يجب أن يكون مختلفا بحيث يركز على الفكرة التي يتعامل بها الفرد بذكاء مع انفعالاته و كيفية قيام هذه الانفعالات في تعزيز الذكاء . بينما النقد

الموجه لنموذج القدرات أنه قيد فهمنا للذكاء الانفعالي كمعرفة عقلية و قدرات داخلية مرتبطة بمعالجة المعلومات لذلك فهو غير مقيد بالتنبؤ و فهم السلوك بالمقارنة مع النموذج المختلط . إضافة إلى تمثيل نموذج القدرات بشكل مشابه لاختبارات معيارية (اختبارات الذكاء) حيث أن العلامة العالية تمثل مستوى الكفاءة الانفعالية و لكن ليس من الضروري أن يعكس قدرة الفرد للنجاح في المدرسة أو 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 و هذا يعكس رغبة بارون و جولمان 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 و توسيع الفهم للسمات الشخصية و الاجتماعية و الانفعالية و السلوكيات التي تنتج في مخرجات الحياة الهامة ، و على أية حال النقد الموجه للنموذج المختلط هو أن القدرات و السلوكيات المرتبطة بكل نموذج منها لا تختبر شيء جديد و تقترب كثيرا إلى الارتباط بالشخصية و مقاييسها التي وجدت قبل نموذجي بارون وجولمان . و في الإجابة على ذلك يشير جولمان أن المعارف التي توجد في بغض مكونات نموذجه و يبدو مشابه للسمات الشخصية و لكنها 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 47-48)

8-الذكاء الوجداني في نظريات النمو :

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

8-1-نظرية الاحتياجات النفسية : يرى أصحاب الاتجاه الإنساني في تفسير النمو وعلى رأسهم أبراهام ماسلو و كارل روجرز أن الأطفال منهمكون في معرفة أنفسهم و عالمهم ، وكلما ازداد الإنسان معرفة بنفسه و عالمه كلما استطاع أن يصل إلى ذاتيته . و قد استنبط علماء التربية والإرشاد النفسي من نظرية تحقيق الذات عددا من الاحتياجات النفسية تناسب كل مرحلة عمرية و هي بالنسبة إلى الأطفال : الحاجة إلى السعادة و الحب والانتماء و الكفاءة و المعرفة و الجمال و هي جميعها ترتبط بالجانب الوجداني في الإنسان.

8-2-نظرية ايركسون و تحديد 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 ، و هو في كل مرحلة عمرية يتعرض لأزمة يواجه فيها صراعا بينه وبين الآخر ، ويعتمد حل الصراع و الخروج من الأزمة على نجاحه في حل أزمة المرحلة النمائية السابقة و الذي يعتمد على التراث الثقافي المجتمعي الذي يقدم للطفل من خلال اللعب والترويح ... .

8-3- نظرية بياجي المعرفية : على الرغم من أن نظرية بياجي اهتمت بالجانب المعرفي في النمو و ركزت على الأفكار و المفاهيم ، إلا إنها اعتبرت أن هذه الأفكار أو المفاهيم تستخدم كمرشحات للخبرة تصفي الأحداث و تزنها و تقيمها وتستجيب لها . وهي بذلك مفتاح العلاقة بين الفرد و بيئته و هي أدواته في عالمه وحل مشكلاته .

8-4 نظرية كوهلبرج في النمو الأخلاقي : ترتبط الأحكام الخلقية بالجانب الوجداني في الإعويس ، قد اعتمد كوهلبرج على المراحل النمائية المعرفية عند بياجي و ذكر أن الأحكام الخلقية في مرحلة الطفولة

تنقسم إلى قسمين : الأول أسماه ما قبل الأحكام التقليدية من الميلاد حتى العام و النصف ، و الثاني و أسماه المستوى التقليدي من سنة ونصف إلى ثلاثة عشرة سنة . (عويس ، 2006 ، ص 17 – 18).

9- أبعاد الذكاء الوجداني :

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

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

1) **تعرف على عواطفك (الوعي بالذات):** معرفة الفرد لعواطفه ، وإدراك مشاعر حال حدوثها ، و التمييز بينهما و هذا هو أساس الثقة بالنفس .

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

3) **تحفيز الذات :** تجميع مشاعر الآخرين و توجيه النفس نحو هدف ما ، برغم الشك في الذات .

4) **فهم عواطف الآخرين :** (التعاطف العقلي – التفهم) أي قراءة مشاعر الآخرين من صوتهم أو تغييرات وجههم و ليس بالضرورة ما يقولون .

5) **إدارة الانفعالات أو المهارات الاجتماعية :** إ درة انفعالات الآخرين ، القيام بتفاعل شخصي ، حل المشكلات و النزاعات و القدرة على إدارة المفاوضات .(أ بو رياش و آخرون ، 2006، ص 236-235).

أما ماير و سالوفي فيحددان أربع فروع أو أبعاد للذكاء الانفعالي :

1) **إدراك المشاعر والتعبير عنها :** و يتضمن القدرة على التعرف على المشاعر الشخصية و على مشاعر الآخرين ، و كذلك القدرة على التعبير عن المشاعر بشكل دقيق و ملائم اجتماعيا .

2)**التسهيل الانفعالي للتفكير** : و يطلق عليه أحيانا " استخدام الذكاء الانفعالي " و يتضمن هذا البعد القدرة على استخدام المشاعر كجزء من العمليات المعرفية كإبداع أو حل المشكلات أو الذاكرة و اتخاذ القرار ، بمعنى إمكان استخدام المشاعر للتأثير في عمليات التفكير عن طريق إعادة توجيه هذه العمليات على أساس المشاعر .

3) **الفهم الانفعالي** : و يشمل القدرة المعرفية على معالجة المعلومات الانفعالية ، بمعنى قدرة الفرد على الفهم و استبصاره بالعلاقات بين أنواع المشاعر المختلفة و خاصة المعقدة منها ، و أسباب و عواقب هذه الانفعالات .

4) **إدارة الانفعالات** : و تتضمن هذه القدرة على تنظيم ومراقبة وضبط و تنظيم الانفعالات لدى الشخص و في الواقف الاجتماعية المختلفة مع الآخرين .(طه : 2006 ،ص)

و حدد كل من **توماس هاتشس** و **هوارد جارنر** مجموعة قدرات ووصفوها بأنها مكونات الذكاء المتفاعل بين الأفراد ، و تشمل هذه القدرات ما يلي :

1) تنظيم المجموعات : حيث أن هذه المظاهر لازمة للقائد ، لكي يبدأ بتنسيق جهود مجموعة مشتركة من الأفراد .

2) **الحلول التفاوضية** : و تتمثل في موهبة الوسيط الذي يستطيع أن يمنع وقوع منازعات أو يستطيع إيجاد الحلول للمنازعات .

3) **العلاقات الشخصية** : إن موهبة التعاطف والتواصل ، من المواهب التي تسهل القدرة على المواجهة ف التعرف بشكل مناسب على عواطف الآخرين ومشاعرهم يعتبر فن العلاقات بين البشر

4) **التحليل الاجتماعي** : و يعني به القدرة على اكتشاف مشاعر الآخرين ببصيرة نافذة ، و معرفة اتجاهاتهم و دوافعهم وكيف يشعرون .(خوالدة ، 2004 ، ص 20-41).

8-4- وفي دراسة كل من **كوليكز ، م – هيجس Dulewicz M.Higgs**. V عام 1999 التي توصلت إلى أن الذكاء الوجداني يتضمن الأبعاد التالية :

1) **الوعي بالذات :** و تعني وعي الفرد بمشاعره و قدرته على السيطرة ، و مدى إيمانه بقدرته على إدارة انفعالاته في محيط العمل .

2) **المرونة الوجدانية :** و تعني القدرة على العمل بشكل فعال في عدة مواقف ضاغطة ، و القدرة على إظهار سلوك توافقي مناسب أمامها .

3) **الدافعية** و تعني القدرة على حفز الذات لتحقيق نتائج و أهداف على المدى القصير و الطويل .

4)**الحساسية :** و تعني القدرة على فهم احتياجات و رؤى الآخرين عند اتخاذ القرارات .

5) التأثير و يعني القدرة على إقناع الآخرين بتغيير وجهة نظرهم عندما يستلزم الأمر ذلك .

6) **الحسم :** و يعني القدرة على الوصول إلى قرارات واضحة رغم نقص أو غموض المعلومات (معمرية ، 2009 ، ص 40-41).

8-5- أما **بارون (Baron, 1996)** فقسم مكونات الذكاء الوجداني إلى سبعة أبعاد و هي :

1- البعد الشخصي ، 2- بعد تكوين العلاقات مع الآخرين ، 3- التكيف ، 4- التحكم في الضغوط ، المزاج العام ، 5- المزاج العام ، 6- الانطباع الايجابي ، 7- الدرجة الكلية (الزحيلي ، 2011 ، ص 241).

8-6 - و توصل **فاروق السيد عثمان و عبد السميع رزق** إلى أن الذكاء الانفعالي يتكون من خمسة أبعاد هي :

1- **المعرفة الانفعالية :** و هي القدرة على الانتباه و الإدراك الجيد للانفعالات و المشاعر الذاتية و التمييز بينها والوعي بالعلاقة بين الأفكار والمشاعر الذاتية و الأحداث الخارجية .

2- **إدارة الانفعالات :** و هي القدرة على التحكم في الانفعالات السلبية بما في ذلك القدرة على كسب الوقت للتحكم فيها ، إلى انفعالات ايجابية ، وممارسة مهارات الحياة الاجتماعية و المهنية بفاعلية .

3- **تنظيم الانفعالات :** القدرة على توجيه الانفعالات و المشاعر نحو تحقيق الانجاز و التفوق و استعمال الانفعالات و المشاعر في صنع أفضل قرارات .

4- **التعاطف :** و هو القدرة على انفعالات الآخرين ، و التو حد معهم انفعاليا وفهم مشاعرهم و انفعالاتهم و التناغم معها .

5- **التواصل :** و هو التأثير الايجابي القوي في الآخرين مع معرفة متى يفضل معرفتهم ومساندتهم .(بن جامع، 2010، ص 47-48).

10- مستويات الذكاء الوجداني :

تنقسم مستويات الذكاء الوجداني إلى ما يلي : (نخبة من المتخصصين ، 2008، ص 21-22)

الجدول رقم (2) يمثل مستويات الذكاء الوجداني .

مستوى الذكاء	صفات صاحبه
ذكاء وجداني مرتفع	- يؤمن صاحبه بحقوق الناس كافة و كرامتهم . - لا يفرض قيما على الآخرين ، بل يرى أن على الناس كافة احترام حقوق سواهم . - لديه إحساس راسخ بذاته و يستطيع التصرف بشكل مستقل في أوقات الشدة . -يتصف بدافعية ذاتية وقادر إرجاء إشباع حاجته . -يتمتع بعلاقات شخصية مرضية . - يتكيف بطيف واسع من المواقف الإنسانية .

ذكاء وجداني متوسط مرتفع	– صاحبه مواطن " صالح " يتمتع بالمسؤولية . – يعمل بدافع من احترام الذات . – لديه قدر لا بأس من الشعور بالذات ، إلا أن العاطفة و الانفعال يؤثران في مواقفه . – لديه مستوى لا بأس به من الدافعية ، و إرجاء الإشباع . – يتمتع بعلاقات شخصية مرضية إلى حد ما . – يتكيف في معظم المواقف الإنسانية .
ذكاء وجداني متوسط منخفض	– يتحدد صاحبه إلى حد كبير بما يفكر به الآخرون ، و ينزع إلى توجيه طاقة الحياة لديه وفق هذا المنحى عوضا عن بلوغ أهداف شخصية . – أكثر تسامحا و مرونة من ذوي المستويات الأدنى . – يعمل جيدا حين يكون مستوى القلق متدنيا ، إلى أنه ينتكس حين يزداد . – يعتمد شعوره بالكرامة الشخصية مع الآخرين . – يفتقر لشعور راسخ بالذات . – مستويات الاستمتاع بالعلاقات مع الآخرين متدنية إلى حد ملحوظ .
	– يعتمد موقف صاحبه على النظر إلى الأمور من زاوية المصلحة الشخصية المباشر " ما الفائدة لي من هذا الأمر " – الشعور بالذات لديه ضعيف .

ذكاء وجداني منخفض	– أهدافه غير محددة و يفتقر لخطة لبلوغها . – اتكالي في علاقاته و يعتمد على الآخرين في العمل . – قدرته على الاستمرار في علاقاته ضعيفة . – يبدد كثيرا من الطاقة ليبتعد عن القلق . – أسلوبه فوضوي في الحياة .

11- أهمية الذكاء الوجداني :

تتمثل أهمية الذكاء الوجداني في ما يلي :

1) يعد الذكاء الوجداني بجانب القدرات العقلية الأخرى هو أحد الركائز الأساسية في تنوع الحلول للعديد من المشكلات ، فالعقلية التي تؤمن بتعدد الأبعاد والرؤى و تتطور وفق هذا التعدد هي العقلية التي تنمو وتتطور في مناخ صحي ، و تسهم في ترسيخ القيم الإنسانية العليا .(حسونة و أبو الناشي ، 2002 ، 53).

2) يساعد الذكاء الوجداني الأفراد على الابتكار ، الحب ، المسؤولية ، الاهتمام بالآخرين ، بالإضافة إلى تكوين أفضل الصداقات والعلاقات الاجتماعية .

3) تتضح أهمية الذكاء الوجداني من أهميته في تحقيق التواصل والتوافق مع الآخرين من خلال فهم مشاعرهم و التعاطف معهم فقد أشار جولمان إلى أن النجاح في الحياة يتطلب 20%من الذكاء العام و 80 % من الذكاء الوجداني ، كما أن هذه الأهمية تظهر في أن الفرد الذي لديه ذكاء وجداني يستطيع استخدام المدخلات الوجدانية في الحكم و في اتخاذ القرارات و بتميز بالدقة في التعبير عن الانفعالات مما يجعله قادرا على الاتصال الوجداني مع الآخرين .(حسونة و أبو الناسي ،2002، 54)

4) و يساعد الذكاء الوجداني الأفراد و الطلاب بصورة خاصة على الأداء الأكاديمي حيث وجد جولمان 1995 في دراسته لعينة من الطلاب الأسيويين المتفوقين أكاديميا أن لديهم سمات وجدانية تؤهلهم إلى ذلك مثل المغامرة التي تتضح في وجوههم .

5) كما أنه من المهم دراسة الذكاء الوجداني لتحقيق الايجابية في التكيف الظروف المختلفة كما دلت على ذلك دراسة ماير 2001Mayer بحيث أثبتت أن الفرد الذي لديه ذكاء وجداني يقوم بالتصدي للأفراد الذين يقومون بأفعال سيئة أو خاطئة أو يقومون بأفعال مهددة للآخرين و على ذلك ف الشخص الذي لديه ذكاء وجداني يكون أفضل اجتماعيا كما أن اختياراته في الحياة سوف تصبح أفضل .(حسونة و أبو الناشي ، 2002 ، 54).

6) و يوضح جورج 2000، George أهمية الذكاء الوجداني في مفاهيم الانتباه فهو يؤدي إلى التركيز والتمييز و اتخاذ القرار و إعطاء الرأي الصحيح ، كما أن الأشخاص الذين لديهم ذكاء وجداني يكونوا أكثر استجابة نحو أحداث الحياة من الآخرين ، كما أن لديهم مهارات لعب الدور ، و يوضح أيضا أنه عندما يكون الفرد لديه انفعالات إيجابية يسهل أن تتواجد لديه العمليات المعرفية مثل التفكير الابتكاري و الاستنباطي و التفكير الاستدلالي ، كما أن الأفراد اللذين لدهم مشاعر موجبة فإنهم يتوقعون النجاح في المستقبل و فاعلية الذات .(حسونة وأبو الناشي ،2002، ص 55)

7) كما أكدت دراسة ليكويس 1999 أهمية الذكاء الوجداني في المؤسسات في تحقيق التوافق و الانسجام في العلاقات بين العمال و بين الأفراد الذين لديهم هذا النوع من الذكاء يستخدمون المدخلات الوجدانية في الحكم و في اتخاذ القرارات كما أن الدقة في التعبير عن الانفعالات تجعل الأفراد قادرون على الاتصال الوجداني مع الآخرين .

8) و أثبتت بعض الدراسات وجود علاقة واضحة بين التوافق الانفعالي و الاجتماعي و بين الذكاء الوجداني ، كذلك بين الذكاء الوجداني و التوافق الزواجي ، حيث يشمل الذكاء الوجداني القدرة على

التحكم و ضبط النفس و المهارات الاجتماعية و كلها عوامل تساعد في إحداث التوافق الزواجي .(حسونة و أبو الناشي ، 2002، ص 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 و أيضا عالميا ، وربما يرجع ذلك إلى حداثة الموضوع نسبيا ، رغم أنه أصبح تحت التركيز بين العامة و الممارسين والمتخصصين.

و هناك مدخلان لقياس الذكاء الانفعالي (E.I)كقدرة عقلية و كسمة شخصية . و كان (ماير وسالوفي و كاروسو). 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 .

و الذكاء الانفعالي كسمة يقاس بواسطة مفردات اختبار الشخصية من النوع التقليدي تقريبا على النمط الذي و ضعه بارون (Bar–on,2000) و حتى الآن كلا المدخلين لم يبحثا جيدا و لم يتم التحقق من الصدق و الثبات بأنواعها المختلفة في القياسات التي أجريت حتى الآن .

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

و هناك مقياس آخر وصفه سكوت و زملاؤه (Schutte etal , 1998) يتكون من 33 عبارة تقيس الذكاء الانفعالي بطريقة التقرير الذاتي على تدريج خماسي ، و يمكن قياس الذكاء الانفعالي على أنه يتكون من عدة قدرات منا حدث في اختبار تولمان (المصدر ، 2008، ص 599 –600).

13– خصائص المتفوقون وجدانيا :

فالشخص الذي بتسم 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 و الانفعالات الوجدانية .

– يعبر عن نفسه والأحاسيس بسهولة .

– يتفهم المشكلات بين الأشخاص و يساهم في إيجاد الحلول لها .

– يحترم الآخرين ويقدرهم .

– يظهر درجة عالية من الود و المودة في تعاملاته مع الآخرين .

– يحقق الحب و التقدير من الذين يعرفونه .

– يتفهم مشاعر الآخرين ودوافعهم و يستطيع أن ينظر للأمور من وجهات نظرهم .

– يميل للاستقلال في الرأي و الحكم و فهم الأمور .

–يتكيف للمواقف الاجتماعية الجديدة بسهولة

– يواجه المواقف الصعبة بثقة .

– يشعر بالراحة في المواقف الحميمية التي تتطلب تبادل المشاعر والمودة .

–يستطيع أن يتصدى للأخطاء و الانتهاز الخارجي.(نوفل ، 2006 ، ص 81–82)

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 و بين هذه الرؤية الموضوعية ، لذلك اسأل الناس المخلصين الصادقين من حولك أن يحدثوك عن نفسك بصراحة ، و تقبل رؤيتهم حتى ولو لم تعجبك ، تدرب جيدا وطويلا على ما يدور بداخلك من أفكار و ما يعتمل في نفسك من مشاعر .

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

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

15-4 كن مستعدا لتغيير صلاتك الاجتماعية : تجنب الناس أو المواقف التي تخرج أسوأ ما فيك ، و احرص على أن تعرض للناس و للمواقف 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 ، و إذا كان لديك هذا المعنى الكبير الممتد للحياة ، فإنك ستعمل للحياة ، و بالتالي ستكون أهدافك عظيمة ومحفزة لقدراتك لكي تنمو بشكل مضطرد ، وعلامة نجاحك في الوصول إلى المعنى هي شعور ثري و ممتلئ بالحياة ، ليس حياتك

فقط بل أيضا حياة الآخرين و عمارة الكون ذلك الشعور الجميل لا يحس بع إلا من وصلوا إلى النضج الوجداني .(نخبة من المتخصصين ، 2008، ص 211 –212).

15- الذكاء الوجداني و علاقته بالتعلم المدرسي و الموهبة وصعوبة التعلم :

يعد التعلم الوجداني منهجا في علوم الذات و الذي يتضمن : التنمية الاجتماعية ، مهارات الحياة والتعلم الاجتماعي إلى تعلم السلوك الوجداني ذاته ، و من أمثلته الوعي بالذات ، التفهم ، المشاعر نحو الآخرين ، معالجة الانفعالات المهارات الاجتماعية ، و الكفاءة الوجدانية ، وهناك بعض المتعلمين يتدنى مستوى تحصيلهم بالرغم من قدرتهم العالية على الأداء ، بسبب الشك في القدرة و الخوف من الفشل و الإحساس بضعف القدرة ، مما يجعلهم يقللون من الجهد المبذول و بالتالي يؤدي إلى حدوث صعوبات التعلم لديهم و لقد أرجع عدد رجال التعلم أسباب بعض الانحرافات إلى صعوبات التعلم ، و بعض مظاهر الانحراف الوجداني ... من أمثلته : الانسحاب ، الشعور بالقلق و الاكتئاب ، صعوبات الانتباه و التفكير ، الجنوح ، العدوانية ، إلى ضعف في المهارات و الكفاءات الوجدانية ، أو الأمية الوجدانية .

التعلم (محمد ، 2011، ص 245)

و تأتى أهمية الذكاء الوجداني في الحياة التعليمية و الدراسية من كونه له دور مهم و فعال في تسيير ديناميات توليد الأفكار و الموهبة و التفوق والإبداع و التعلم الجيديين داخل المنظمات التربوية .(عبد الله ، 2013، ص 35)

16 – ما تكلفك الأمية الوجدانية ؟

إن الإحصاءات التي تلقي الضوء على مظاهر الأمية الوجدانية و ما يترتب عليها من نتائج تثير الرعب و تدق 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 في الأطفال ، و التسرب من المدارس ، وزيادة معدلات الانتحار و زيادة نسبة سوء معاملة الأطفال .

انتشار الأمراض النفسية والمشكلات لدى الأطفال و في الأسر .(الأعسر والكفافي ، 2000، ص 101-102).

و أيضا تؤثر الأمية الوجدانية على الأطفال بشكل سلبي و تجعل أدائهم يتصف بالتخبط على نحو من الأنحاء التالية :

-**الانسحاب أو المشاكل الاجتماعية** : يفضل الأطفال الوحدة ، ويتصفون بالتبرم الدائم ، ويفتقدون حيويتهم و يعتمدون تماما على غيرهم .

-**الشعور بالقلق و الاكتئاب** : لأنهم منعزلون تنتابهم عدة

-**عدم الانتباه أو مشاكل التفكير** : يبدو عليهم العجز عن الانتباه ، أو يجلسون صامتون يحلمون أحلام اليقظة ، نتائجهم ضعيفة و لا يستطيعون طرد الأفكار المزعجة من عقولهم .

- **الجنوح والعدوانية** : حيث ينفقون الوقت في مضايقة الصغار المتورطين في المشاكل ، يكذبون و يغشون ، و يكثرون من الجدل و يتسمون بالسفالة مع الآخرين ، و يحاولون لفت الأنظار ، و يتصفون بالعناد و المزاج المتقلب ، و يتسمون بإغاظة الآخرين و يتسمون بحدة الطبع .(الجبالي ، 2000، ص 319 - 320).

خلاصة :

خلاصة القول أن 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 و بالآخرين ، ما يكون له علاقات متينة مع الآخرين تجعله يتوافق مع الظروف المحيطة ، حيث أن هذه العوامل تعزز وتزيد من قدرة الفرد على التفوق والنجاح .

تمهيد:

تعد القراءة من أهم وسائل كسب المعرفة ، ف هي وسيلة من وسائل الاتصال بين الفرد و الآخرين ، فتعتبر عملية عقلية و انفعالية و واحدة من أساليب النشاط الفكري في حل المشكلات ، و تكمن أهميتها في بناء شخصية الطفل و رسم تعاليم تفكيره ، فعدم الاهتمام بها يؤدي إلى اضطراب يعيق تعلم القراءة و اكتسابها ، مما ينعكس سلبا على المواد الدراسية الأخرى ، و لهذا نجد من بين الأهداف التي تسعى المدرسة الابتدائية إلى تحقيقها هي القراءة ، 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 .

1-**تعريف القراءة:**

لغة: قرأ الكتاب قراءة : تتبع كلماته نظرا، و نطق بها أو لم ينطق بها ، و الآية من القر ان ، نطق بألفاظها عن نظر أو عن حفظ ، فهو قارئ جمع قراء ، وعليه السلام قراءة : أبلغه إياه .

أقرأ فلانا : جعله يقرأ ، فهو مقرئ ، و يقال أقرأ القران و عليه السلام أبلغه إياه .(معجم الوجيز ، 1993 ، ص 494).

اصطلاحا:

يذكر **فتحي الزيات(1998):** أن القراءة هي جزء من النظام اللغوي، و ترتبط ارتباطا وثيقا بالصيغ الأخرى للغة : اللغة الشفهية و المطبوعة، و القراءة تشكل أحد المحاور الأساسية الهامة لصعوبات التعلم الأكاديمية إن لم تكن المحور الأساسي و المهم فيها و تمثل صعوبات القراءة السبب الرئيسي و المحوري لصعوبات التعلم.(إبراهيم و أحمد ،2001، ص 167)

أما **محمد فصل الله(2003)**: فيعرف القراءة بأنها عملية عقلية و عضوية وانفعالية يتم من خلالها ترجمة النصوص المكتوبة بقصد التعرف عليها و نطقها إذا كانت القراءة جهرية وفهمها ونقدها و الاستفادة منها في حل ما يصادف من مشكلات (إبراهيم و أحمد، 2001، ص 167 – 168).

هي عملية معقدة ومتشبعة و متداخلة فهي وسيلة التفاهم و الإيصال ال تي من خلالها يستطيع الإنسان الإطلاع على أفكار الآخرين و محاوراتهم من خلال أفكاره و من خلالها تزداد خبرات الفرد وتمنحه فرصة التذوق والاستمتاع بنتائج الآخرين و تجاربهم و يحقق الفرد تواله الاجتماعي والإنساني فهي بمجملها نشاط فكري إنساني حضاري . (البطاينة و آخرون ، 2009 ، ص 131).

و تعرف أيضا على أنها عملية التعرف عل الرموز المكتوبة أو المطبوعة التي تستدعي معاني تكونت من خلال الخبرة السابقة للقارئ في صور مفاهيم أدرك مضامينها الواقعية .ومن ثم تستهدف القراءة وظيفتين :

الأولى : معرفة الرموز اللغوية من حيث حروف و كلمات تدخل في تكوين جمل و فقرات .

الثانية :فهم ما تنطوي عليه من معاني و مضامين ترتبط بحياتنا .(حافظ ، 2000 ، ص 91.)

كما تعرف على أنها نشاط فكري وبصري يصاحبه إخراج الصوت و تحريك الشفاه أثناء القراءة الجهرية من أجل الوصول إلى فهم المفاهيم و الأفكار التي تحملها الرموز المكتوبة و التفاعل معها و الانتفاع بها .(جدوع ، 2007 ، ص 125).

وهي عملية عقلية تشمل تفسير الرموز التي يتلقاها القارئ و تتطلب الربط بين الخبرة الشخصية و معاني هذه الرموز .(السعيدي ، 2009 ، ص 10).

كما تعرف القراءة على أنها عملية فكرية يتفاعل القارئ معها و يفهم ما يقرأ وينقده و يستخدمه في حل ما يواجهه من مشكلات و الانتفاع بها في المواقف الحيوية (الميلادي ، 2007، ص 47).

و يعرفها **أفنزني** القراءة بقوله : إن القول بأن فردا ما يعرف القراءة يمكن أن يترجم إلى معنيين : فهو يعني أولا باستطاعة هذا الفرد أن يربط صوتا بحرف و يعبر عنه بالصوت الذي يناسبه ، والقراءة في هذه الحالة يمكن أن تعرف على أنها فك الرموز ، و يعني ثانيا أن هذا الفرد يدرك معنى ما يقرأ و يميز بين المعاني و لا يمكن بلوغ هذه المرحلة إلا بعد أن تصبح مرحلة فك الرموز آلية ، و الذهن مرنا و الذهن مرنا بحيث يمكن من اكتشاف المعنى من خلال الرموز التي يقرأها .(بن عروم ، 2010 ، ص 13)

2- التفسير الفسيولوجي لعملية القراءة :

تتم عملية القراءة أساسا عن طريق الإبصار ، و لا 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 – و التي تمر من خلال القرنية إلى عين الإنسان مخترقة السائل الهلامي ، ثم يتولى العصب البصري نقلها إلى الدماغ كي تترجم باستثارتها للمعاني و الخبرات التي سبق للقارئ اكتسابها و بهذا 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 و عبارات 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 و فهمه و بعد الانتهاء من هذه العملية تقفز العين بمنتهى السرعة إلى وقفة أخرى و مدى قرائي آخر ،

وهكذا تسير العين في إبصارها الرموز الكتابية حتى ينتهي المكتوب المراد كتابته . (بن عروم ، 2010 ، ص 13- 14).

3- مكونات القراءة :

تعد القراءة إحدى مخرجات اللغة و يراد بها إبراز العلاقة بين لغة الكلام و الرموز المكتوبة و تقوم على رؤية الكلمات المكتوبة و إدراك معناها و الوقوف على مضمونها لكي يعمل بمقتضاها فهي بذلك وسيلة لكسب معرفة المعلومات و الخبرات و هي مصدر من مصادر المتعة الذاتية .

كما أن القراءة ترتكز على أبعاد متعددة ومنها التعرف على الكلمات و النطق بها مع الفهم الدقيق لها و المقدرة على نقدها و الربط بين معاني و مقاطع المادة المقروءة .(السعيدي، 2009 ،ص 21)

و يمكننا تقسيم مكونات القراءة إلى مكونين أساسيين هما :

3- 1- التعرف على الكلمة : و تشير مهارة التعرف على الكلمة إلى الكلمة إلى قدرة التلاميذ على التعرف على الكلمات و تعلم الأساليب التي من خلالها تصبح الكلمات المجهولة أو الغامضة، معروفة ومقروءة عن طريق ترمي الكلمات المطبوعة والحروف و تزاوج الحروف و الكلمات مع الأصوات و بغير الفاعلية الكافية لهذه تتضاءل كفاءة و فاعلية وظيفة المهارات المعرفية العليا الأخرى .(علي ، 2005،ص 51)

و تتضمن مهارة التعرف على الكلمة عدة إستراتيجيات تساعد التلاميذ التعرف على الكلمة، ومن هذه الاستراتيجيات (نطق الكلمات و مدلول الكلمات و وبطئ استرجاع الكلمات ودلالات أو تلميحات السياق و التحليل التركيبي)(السعيدي، 2009 ، ص 22).

3- 2-الفهم القرائي :

إن الهدف من كل قراءة فهم المعنى و الخطوة الأولى في هذه العملية هي ربط خبرة القارئ بالرمز و هو أمر ضروري ويعد أول أشكال الفهم و قد لا يصل المعنى من كلمة واحدة بل يستطيع القارئ الجيد أن

يفسر الكلمات من تركيبها السياقي و يفهم الكلمات كأجزاء للجمل و الجمل كأجزاء للفقرات و الفقرات كأجزاء للموضوع أو النص .فالفهم القرائي هو الربط الصحيح بين الرمز والمعنى و إخراج المعنى من السياق و اختيار المعنى المناسب لتنظيم الأفكار المقروءة و تذكر هذه الأهداف و استخدامها في بعض الأنشطة الحاضرة والمستقبلية .(سالم و آخرون ، 2008 ، ص 152) .

و لابد أن نشير إلى المهارات الفرعية التي تتكون منها مهارتي القراءة و هي مفصلة في النقاط التالية:

1- لفظ الكلمات المحددة في النص لفظا صحيحا .

2- التمييز البصري للكلمات المحددة في النص .

3- قراءة جملا مراعيا مواطن الوصل و القطع و الوقع .

4- يقرأ النص المكتوب بسرعة مناسبة .

5- يلون الأداء الصوتي وفقا للمعاني المتضمنة في النص .

6- يفسر معاني الكلمات مستعينا بالسياق .

7- يحدد الأفكار الرئيسية في النص .

8- يضع عنوانا آخر بديلا للنص .

9- يطرح أسئلة منوعة حول محتوى المقروء (جدوع: 2007، ص 127).

4- مبادئ أساسية لعملية القراءة :

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

أ)- **القراءة يجب أن تتصف بالطلاقة :** القراءة يجب أن تقوم على الطلاقة و القراء المهرة يتعرفون على الكلمات بسرعة وبسهولة و لذا يجب ن تكون عملية تحديد الكلمات آلية وليست شعورية تقوم على بذل

الجهد فإذا اتجه القراء إلى توجيه تركيزهم إلى شكل أو تركيب بنية الكلمات فسيتفقدون التركيز على المعنى.

ب)- القراءة عملية بنائية تراكمية: تقوم على استحضار أو بعث المعنى في النص المطبوع و لذا فإنه يتعين على القارئ أو ينشئ أو ينتج أو يولد أو يقيم المعنى في النص اعتمدا على المعرفة و الخبرة السابقة المختزنة.

ج)- القراءة عملية إستراتيجية : لقرء المهرة يتصفون بالمرونة الذهنية و يستخدمون الإستراتيجيات الملائمة لكل موقف أو نص قرائي و يغيرون و يوجهون أسلوبهم القرائي اعتمادا على طبيعة النص موضوع القراءة والغرض منها ودرجة تعقيد المادة المقروءة ومدى ألفتهم بها.

د)- 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 غلى الأقل له معاني و أفكار جديدة.

هـ)- القراءة عملية مستمرة مدى الحياة : القراءة مهارة مستمرة النماء تتحسن مع استمرار عملية الممارسة التي تزيد باطراد بالإقبال عليها و لا يمكن الوصول بالقراء إلى مستوى الإتقان سريعا أو من مرة أو عدة مرات و إنما يحدث التحسن فيها تدريجيا اعتمادا على النمو العقلي المعرفي من ناحية و استمرار ممارستها من ناحية أخرى .(سعد ، 2006 ، ص 88- 89).

5- المهارات الأساسية للقراءة:

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

أولا :

1- التعرف على الكلمة .

2- التأكد من معاني الكلمة .

3- فهم المواد المقروءة وتفسيرها .

4- أدراك العلاقات بين الكلمات و الجمل و الفقرات .

5- القراءة في صمت بما يحقق الاقتصاد في الجهد و الوقت .

6- القراءة جهرا في صحة وسلامة .

7- استخدام الكتب و مصادر المعلومات استخداما جيدا .

ثانيا:

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

ثالثا:

الاستمتاع بالقراءة و الإقبال عليها بشغف من جانب التلميذ، و يتمثل 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 و في اكتساب مهاراتها .

خامسا:

اكتساب الطفل حيلة لغوية نامية من المفردات، و التراكيب، والعبارات ، و الأساليب ، والمعاني و الأفكار

سادسا:

تدريب التلميذ على أن يستفيد مما قرأه في حياته الدراسية.(السعيدي ، 2009 ، ص 18- 19)

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 :

1 -**مرحلة التهيؤ للقراءة :** أو مرحلة ما قبل القراءة و هي الأرضية الأساسية التي يبنى عليها اكتساب المهارات اللغوية اللاحقة و تمتد هذه المرحلة من الولادة حتى أوائل السادسة .ويسهم في إنضاج هذه المرحلة عوامل كثيرة من أهمها النضج العقلي و المهارات الفكرية ،والقدرات البصرية و السمعية، و مستوى تطور اللغة الشفوية و التطور الحركي و الاجتماعي و الانفعالي و الدافعية و القراءة للأطفال .

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

7- **مرحلة التطوير السريع لمهارات القراءة :** يتم في هذه المرحلة التي تتوافق مع الصفين الثاني و الثالث تسارع في تمثل المهارات الأساسية للقراءة حيث يتسع معجم مفردات الأطفال البصرية و يتحسن الاستيعاب القرائي وتنمو الاستقلالية في تحليل الكلمة مع ما يصاحب ذلك من بناء الرغبة و توسيع الموضوعات القرائية و تنويعها .

4 **مرحلة القراءة التوسعية** :يكون التركي فيها على القراءة الاستقلالية مقرونة بالتوسع في المفردات و تطور المهارات الاستيعابية و القراءة الصامتة و مراجعو مستمرة لمهارات تحليل الكلمة .

5- **مرحلة القراءة الصقلية** :تتميز هذه المرحلة بقدرة متقدمة على الاستيعاب و مهارات الدراسة و تايد الكفاءة في القراءة لأغراض متنوعة وبسرعات متفاوتة .(الوقفي ،2012،ص 384،383،382).

7-أنواع القراءة:

اتفق الباحثين و المتخصصين في مجال اللغة و علم 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 ، ص 82).

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

أ)-رؤية العين للرمز.

ب)-نشاط الذهن في إدراج الرمز.

ج)-التلفظ بالصوت المعبر عما يدل عليه ذلك الرمز .(سعد ، 2006، ص 87)

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 و القلق .(عبيد ،2009 ، ص 99).

مميزاتها:

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

1-من الناحية الانفعالية :

- تعد مجالا مناسبا للقضاء على الخجل أو التردد أو الخوف .

-تمنح المتعلمين الثقة في أنفسهم و القدرة على مواجهة الآخرين .

-فرصة لرفع معنويات الفرد وسط أقرانه بمنحه فرصة إثبات ذاته.

2-**من الناحية اللغوية :**

-هي وسيلة للتمرين على صحة القراءة، وجودة النطق و حسن الأداء .

-عن طريقها تكتشف الأخطاء في النطق .

-هي فرصة للتدريب على الأداء الصوتي المعبر.

3- **من الناحية الاجتماعية :**

- تدريب للتواجد في المجتمع و مشاركة الآخرين و حواراتهم و أحاديثهم .

- توفير مواقف يتعود من خلالها المتعلم كيفية التعامل مع الجماهير .

- تشعر المتعلم بالمسؤولية الاجتماعية .(إبراهيم، 2010 ، ص 302)

7-2-القراءة الصامتة:

هي القراءة التي يحصل بها القارئ على المعاني والأفكار دون الاستعانة بعنصر الصوت أو النطق حتى و لو كان النطق خفيفا دون تحريك الشفتين أو التمتمة بالحروف و الكلمات أي أن البصر و العقل هما العنصران الفاعلان في هذه القراءة و لذلك تسمى "القراءة البصرية "....فهي تعفي القارئ من الانشغال بنطق الكلام. (الشناوي وآخرون، 2003، ص 84).

هي العملية التي يتم فيها تفسير الرموز الكتابية .و إدراك مدلولاتها و معانيها في ذهن القارئ .دون صوت أو همهمة .أو حتى تحريك شفاه .و بالتالي ‘فإن القراءة الصامتة تقوم على عنصرين هما :

- مجرد النظر بالعين إلى المقروء .

- النشاط الذهني الذي يستثيره المنظور إليه من تلك الرموز .(ملحم ، 2013، ص 293)

مميزاتها:

و للقراءة الصامتة العديد من المزايا من الناحية النفسية و الاقتصادية و الاجتماعية :

1- 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 ببطئ أو يسرع ، يخطئ و يعدل يتوقف و يستأنف أنها تعود المتعلم على الاعتماد على نفسه في الفهم .

2- من الناحية الاقتصادية :

-هي أوفر في الجهد ففيها راحة للسان.

-هي أوفر في الوقت لأنها أسرع .

3- من الناحية الاجتماعية :

- من يمارسها يحترم مشاعر الآخرين فلا ضوضاء ولا مضايقات .

-الترابط بين أفراد المجموعة لأن كل منهم يعمل حسابا لراحة الأخر .

-أنها تساعد القارئ حفظ أسراره و يقرؤها دون أن يسمع أحد .(إبراهيم ، 2010 ،ص 302).

8- طرق تعليم القراءة :

هناك ثلاث طرق رئيسية لتعليم القراءة و هي :

8-1-الطريقة التركيبية (الجزئية):

و تسمى الطريقة الجزئية لأنها تبدأ بتعليم الأجزاء التي تتألف من الكلمات و هي 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 .

و يندرج تحت هذه الطريقة طريقتان فرعيتان هما :

أ)الطريقة الهجائية : و هي تعليم الحروف الهجائية بأسمائها، و يسلك المدرسون في ذلك صورا شتى :

1- فبعضهم يحمل الأطفال على استظهار الحروف بأسمائها' ثم ينتقل بهم إلى معرفة رمزها ثم ينتقل بهم إلى تكوين الكلمات ، مرورا بالمقاطع .

2- و بعضهم يعطي مجموعة معينة من الحروف، ثم يكون منها مقاطع ثم كلمات

3- و بعضهم يعلم الحروف الهجائية بأسمائها و رموزها قبل تكوين المقاطع و الكلمات .(زايد ، 2006 ، ص 166).

ب): الطريقة الصوتية :

1- يبدأ تعلم الحروف بأصواتها على النحو التالي: (أ-أ-إ)- أي' بمطابقة المنطق للكتابة' دون النظر إلى الترتيب الهجائي.

2- 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 بدئت بأسماء الحروف، و لكن الصوتية بدئت بأصواتها .(زايد ، 2006 ، ص 167).

8-2- الطريقة التحليلية (الكلية):

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

8-2-1 طريقة الكلمة : تبدأ هذه الطريقة بتعليم الكلمات قبل الحروف و لا تعتمد على بدايات الحروف أو المقاطع أو الأصوات، بل تعتمد على كلمة لها معنى يفهمها الطفل مستعينا بالصور و الأشكال، ثم يبدأ المعلم بالاستغناء الصور 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 و أشكالها و أصواتها، و كذلك الكلمات المختلفة .

8-2-2 طريقة الجملة: تعتمد هذه الطريقة على استخدام الجمل في تعليم القراءة،إذ يبدأ المعلم باختيار جمل قصيرة، و يقوم بعرضها على الطفل، ثم يبدأ مع الطفل قراءة الجملة ، ويبدأ في عرض جملة أخرى

قصيرة و يرددها مع الأطفال' ثم يبدأ في اختيار الكلمات المتشابهة في الجملتين، و تحليل هذه الكلمات إلى حروف .(القضاة و الترتوري،2006، ص 87-88).

8-3 -الطريقة المزدوجة : و يسير تعليم الأطفال بالطريقة المزدوجة في عدة مراحل :

8-3-1- مرحلة الإعداد والتهيئة : و تتم في مرحلة ما قبل المدرسة من سن (4- 6) سنوات ، حيث يبدأ المعلم في تعليم الطفل الأصوات و التمييز بينها ، و من ثم تنمية قدرة الطفل على تمييز الاتجاهات و الكلمات و الأفعال المتضادة .

8-3-2-مرحلة التعريف بالكلمات والجمل : يتم فيها الربط بين الأصوات و الألفاظ المنطوقة برموز الحروف الكتابية .(القضاة و الترتوري ، 2006، ص89).

8-3- 1مرحلة الجملة : و يقصد بها تجزئة الجملة إلى كلمات ، و الكلمة إلى حروف و أصوات ، وتحتاج لسن كبير نوعا ما ، حوالي ست سنوات (القضاة والترتوري ، 2006 ، ص 89 – 90) .

9- أهمية تعلم و إكتساب مهارة القراءة :

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

1- القراءة توسع خبرة التلاميذ وتنميهم، و تنشط قواهم العقلية، وتهذب أذواقهم، و تشبع فيهم دافع الاستطلاع ، وتمكنهم من معرفة أنفسهم والآخرين .

2- تسمو القراءة بخبرات الأطفال العادية فالأطفال عندما يختبرون كل ما يحيط بهم و يتعرفون عليها فإن ذلك يساعدهم على احترام طرق معيشة الآخرين و طرق تفكرهم مما يساعدهم على تحقيق التفاهم المتبادل بشكل ميسر .

3- تفتح القراءة أبواب الثقافة العامة فنجد أن أغلب القصص تخاطب عقول الأطفال و تشبع خيالهم كما أنها تساعد الأطفال على اكتساب المثل العليا و القيم العالمية مثل قيمة الجمال و الحق و الخير' وهي من التراث العالمي الذي يتعلمه الأطفال أينما كانوا .

4- تمنح القراءة الأطفال نوع من الصدق مع الذات .

5- تساعد القراءة على تهذيب مقاييس التذوق الجمالي للأطفال

6- تساعد القراءة الفرد في الإعداد الأكاديمي فعن طريقها يتمكن التلميذ أو المتعلم من التحصيل العلمي الذي يساعده على النجاح و إتقان المعرفة داخل المدرسة.

7- تساعد القراءة الشخص على التوافق الشخصي و الاجتماعي .(سعد ، 2006 ، ص 84-85)

10- تعريف صعوبات تعلم القراءة :

لغة :

العسر يقصد به الضيق و الشدة و الصعوبة ، و العسر ضد اليسر .

القراءة : من الفعل الثلاثي قرأ الكتاب ، تتبع كلماته نظرا و نطق بها ، أو لم ينطق (ابن منظور ، 2008، ص 792).

اصطلاحا :

مصطلح يستخدم للدلالة على القصور في القدرة في على القراءة أو عجز جزئي منها. و يرتبط هذا القصور في الغالب باختلال وظيفي للمخ أو بالتلف المخي البسيط و بعجز المصاب بهذه الحالة عن فهم ما يقرأه بوضوح .(القيسي ، 2006، ص 296).

و يعتبر عسر القراءة عجزا في القراءة ، أي تعطل القدرة على قراءة ما يقرأه جهرا أو صمتا أو في فهمه و ليس لهذا التعطل صلة بأي عيب في النطق .(شحاتة و النجار ، 2003 ، ص 218).

تعرف بأنها اضطراب أو قصور أو صعوبات نمائية و الذي يشكل حالة حادة من الصعوبات تعلم القراءة تحدث لبعض الأطفال والمراهقين و البالغين .(البطاينة و آخرون ،2007 ، ص 13).

و قد عرف **كرجلي** (Gritchley) صعوبة تعلم القراءة كاضطراب يظهر بوضوح على شكل عج ز عن القراءة على الرغم من وجود التلميذ في ظروف الصف الاعتيادي و امتلاكه نسبة ذكاء مناسبة و فرص ثقافية و اجتماعية وملائمة .(الياسري ، 2006 ، ص 93).

ويشير "**فريرسون**": "بأنه عجز جزئي في القدرة على قراءة أو فهم ما يقوم الفرد بقراءته قراءة صامتة أو جهرية ".(نبهان ، 2008 ، ص 40).

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 و مرحلته التعليمية و تحدث نتيجة عوامل عضوية عصبية أو وراثية أثناء مرحلة النمو نتيجة قصور في نمو الجهاز العصبي المركزي وبصفة خاصة في مرحلة تكون خلايا قشرة المخ و بالذات في المراكز التي تتحكم في بوظائف القراءة و التعلم التي تتكون خلياها بدءا من الأسبوع الثامن حتى الأسبوع الخامس عشر من مرحلة الحمل التي تتلف خلياها 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 53 -54).

و قد ورد في تعريف عسر القراءة من قبل **لجنة الدراسات التابعة لجمعية عسر القراءة الدولية** :عسر القراءة هي أحد أنواع الاضطرابات اللغوية الخاصة و يتصف بوجود صعوبات في حل الرموز و تهجئة الكلمات و غالبا ما يكون هذا العجز في مجال الفونولوجية (العمليات الصوتية). (عورتاني و آخرون ، 2009 ، ص 13)

هي اضطراب يستند إلى اللغة ، و هو بنيوي المنشأ يتميز بصعوبات في فك شفرة الكلمة المفردة ، و يعكس دائما تميزا فونولوجيا ناقصا ، هذه الصعوبات في فك شفرة الكلمة عير متوقعة في أغلب الأحيان

في علاقتها بالعمر و القدرات المعرفية و الأكاديمية الأخرى (عيسى و خليفة 2008 ، ص 125-126).

11- أنواع صعوبات تعلم القراءة:

يرى " **كودفسلاند** " و آخرون أن الأنواع الثلاثة الفرعية " لصعوبات تعلم القراءة " هي :

1)- صعوبات قراءة عرضية و هي في هذه الحالة تكون ناتجة عن عيوب في المخ .

2) – صعوبات قراءة نوعية و هنا تحدث هذه الصعوبات في غياب عيوب المخ .

3)- تخلف قراءة ثانوي تحدث صعوبات القراءة هنا نتيجة عوامل خارجية مثل الصحة والبيئة .

و قد حدد كل من " **سميث**" و " **بيتمان** " ثلاثة أنواع لصعوبات القراءة مبنية على نتائج مأخوذة من "اختبار اللينوي " للقدرات اللغوية النفسية و مقاييس وكسلر للذكاء و المجموعات الثلاث هي :

1) ذاكرة بصرية جيدة مع ذاكرة بصرية ضعيفة .

2) ذاكرة سمعية جيدة مع ذاكرة بصرية ضعيفة .

3) و المجموعة الثالثة لديها كل من الذاكرة السمعية والذاكرة البصرية ضعيقة .

و تقترح دراسة " **نيكولاس** " ثلاثة أنواع فرعية من " صعوبات القراءة " هي :

1) صعوبات القراءة النمائية .

2) القارئ البطيئ .

3) نوع مختلط .

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

1- عيوب اضطراب اللغة .

2- عيب تتابعي لغوي مختلف .

3- عيب تناسق النطق والكتابة (كامل ، 2005 ، ص 182- 183)

و تقترح **بودر** " **boder**"(1970) ثلاثة أنواع من العسر القرائي تتمثل في :

1- النوع الأول : يضم الأطفال الذين يعانون من العيوب الصوتية الذي يظهر فيها عيب أولي في التكامل بين أصوات الحروف وهؤلاء يعانون من عج في قراءة الكلمات وهجائها .

2- النوع الثاني : و يضم الأطفال الذين يعانون و من عيوب أولية في القدرة على إدراك الكلمات ككليات و هؤلاء يعانون من صعوبة في نطق الكلمات المألوفة والغير المألوفة كما لو كانوا يواجهونها لأول مرة .

3- النوع الثالث : و يضم الأطفال الذين يعانون من صعوبات الصوتية(النوع الأول) و الصعوبات في الإدراك الكلي معا(النوع الثاني) و لذا يجدون صعوبة في إدراك الكلمات ككليات .(حافظ ، 2000، ص92 -93).

12 - مؤشرات صعوبات تعلم القراءة :

بتحليل العديد من الدراسات توصل الباحثون إلى أن هناك كثير من وجهات النظر المختلفة فيما يتعلق بالمؤشرات والعلاقات التي غالبا ما تصاحب صعوبات القراءة و التي بساعد في التعرف على التلاميذ ذوي صعوبات القراءة و قد أشار **توماس و مارسلاند** (1966) إلى بعض المؤشرات ومنها هؤلاء الأطفال :

- تحصيلهم في القراءة بصورة دالة عما هو متوقع بالنسبة لما هو متوقع لعمرهم العقلي و سنوات 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 و يميلون إلى إحداث نوع من الاضطراب بالنسبة للكلمات التي تتشابه في الشكل .

-ضعافا أساسا في التهجئة و محاولاتهم الأولى للقراءة و الكتابة و يظهرون اضطرابات واضحة في توجه الحروف .(بدير ، 2006 ، ص 159).

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

1- قلب الحروف و الكلمات .

2- عدم القدرة على تذكر الكلمات .

3- عدم القدرة على الاحتفاظ بالكلمات في الذاكرة .

4- صعوبة في التركيز .

5- صعوبة في رؤية الكلمات .

6- الاندفاعية .

7- صعوبة في تناسق اليد والعين .

8- صعوبة في التنظيم .

9- القراءة بطيئة .

10- حذف كلمات أو جمل .

11- اضطراب الاتجاه .

12- فرط النشاط .

13- أداء في الرياضيات أعلى بصورة دالة على الأداء في القراءة .(جلجل، 2005 ، ص 40 -41).

و من الصفات العامة التي يلخصها **موتنر (Moutner ,1984)** للطفل ذو صعوبة القراءة :

- تكون نسبة ذكاءه من المتوسط أو أعلى من المتوسط .

- يقوم بعكس (إبدال) الحروف أثناء القراءة .

- ضعف في استرجاع الكلمة و كذلك مهارات فك رموزها .

- يصارع من أجل التعرف على الكلمات فيفقد القدرة على الفهم .

- كتابة المفردات والكلمات بصفة عامة بطيئة و رديئة .

- صعوبة استرجاع صورة الحروف المفردة و تنظيمات الحروف .

-صعوبة في مهارات اللغة على الرغم من الفرص التعليمية الملائمة .(علي ، 2005 ، 53) .

13- أسباب صعوبات تعلم القراءة :

13-1 الأسباب الجسمية :

و هي تلك العوامل التي تعزى إلى التركيب الوظيفي و العضوي و التي 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 .(البطاينة وآخرون، 2009، ص 134).

ويندرج تحت العوامل الجسمية بعض الحالات مثل العجز البصري و تنادر الحساسية الضوئية وهي عدم رؤية طول الموجات في اللونين الأبيض و الأسود و هذا يؤدي إلى عدم القدرة على تمييز الأبعاد ومن أعراضه و جع الرأس و أحيانا الحركة الزائدة و عدم القدرة على المتابعة .(كوافة ، 2008، ص 95).

الأسباب البيئية :

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

1- تأخر إمداد الطالب بالاستثمارات العقلية المعرفية الملائمة بسبب تدني المستوى الاقتصادي و الاجتماعي و الثقافي .

2- استخدام إستراتيجية تعليمية غير ملائمة .

3- التعرض للتلوث البيئي للهواء أو الغذاء أو الإشعاع أو الدواء أو استخدام الآباء و الأمهات خاصة للكحول و المخدرات .

4- عوامل تتعلق باختلال وضيفي عصبي يصيب وظائف الدماغ أثناء و بعد الولادة ' على النحو التالي

أ)- أثناء الولادة : بسبب نقص الأكسجين و الاختناق المؤقت نتيجة التفاف الحبل السري' أو الولادة المتعسرة أو المبكرة .

ب)- بعد الولادة :بسبب إصابات الرأس، أو قصور في وصول الأكسجين إلى الدماغ لفترة قصيرة' أو التعرض للأمراض المصحوبة بالحمى المرتفعة مثل الحصبة ، و الالتهاب السحائي و الحمى القمرية و الشوكية ، أو التهابات الأذن المزمنة المسببة للقصور في السمع .(الزيات ،2007، ص 182).

13-2- الأسباب النفسية :

من المعلوم أن القراءة تتطلب من الفرد قدرا من الاستعداد الجسمي و العاطفي والنفسي لكي يصبح الفرد قادرا على تعلم القراءة و يمكن إيجاز بعض جوانب الاستعداد النفسي لدى الأطفال و التي تبر على شكل استعداد و نضج 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 و بجمل مفيدة مع فهم معاني المفردات البسيطة و معرفة بعض المفاهيم مثل فوق و تحت وكبير و صغير... و التي تعطي مؤشرا بارزا على استعداد الطفل لتقبل عملية القراءة و الكتابة .(البطاينة وآخرون ، 2009، ص136).

و يمكن 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 و الأرضية .

- **الاضطرابات اللغوية** : فالحصيلة اللغوية للطفل وقاموسه اللغوي يؤثران بشكل مباشر على تعلمه و تفسيره للمادة المقروءة و فهمه لها .

- **اضطرابات الانتباه الإرادي والانتقائي** و تؤثر 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 ، و اضطرابات الذاكرة السمعية.(ملحم ، 2010، ص 198-199).

14- الخصائص الاجتماعية لذوي الصعوبات تعلم القراءة :

- صعوبة تحمل المسؤولية الشخصية .

- العدوان الغير المبرر تجاه الآخرين

- الانسحاب الاجتماعي .

- عدم تقدير نتائج السلوك .

- مفهوم ذاتي سلبي و متدني .

- الاتكالية و الاعتماد على الآباء ، و المربين ، و المعلمين و إظهار الرغبة المستمرة في المساعدة .

- نشاط مفرط و حركة لا حدود لها و تخريب و تمزيق اللعب .(عودة ، 2008 ، ص 132) .

15- تشخيص صعوبات تعلم القراءة : ينقسم تشخيص صعوبات القراءة إلى نوعين :

15-1 : التشخيص الرسمي :

هو الذي يستخدم اختبارات معينة ذات معايير مرجعية لتقويم قدرة الطفل الكامنة للقراءة ، و مستوى التحصيل فيها، و بشكل عام فإن هذه الاختبارات تشمل على اختبارات فرعية تقيس إدراك معاني الكلمات و تحليلها وفهمها و العناصر الأخرى المرتبطة بمهارات القراءة العامة مثل التمييز السمعي، أو مزج الأصوات، و من الأهم الاختبارات المقننة اختبارات تشخيص مهارات اللغة العربية' و التي تم تصميمها وفق أهداف منهاج اللغة العربية .

و يصنف "**فتحي الزيات**" اختبارات القراءة الرسمية إلى :

1)- الاختبارات المسحية لتحديد المستوى العام للتحصيل القرائي .

2)- الاختبارات التشخيصية لتوفير معلومات أكثر عمقا من نواحي القوة والضعف في القراءة لدى التلاميذ .

3)- بطاريات الاختبارات الشاملة التي تقيس مختلف المجالات الأكاديمية بما فيها القراءة و في تحليل دقيق و منظم قام به جاكسون Jackson (1990) توصل إلى أن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في القراءة لديهم صعوبات خاصة القراءة و التهجئة ، و معالجة اللغة ، و من أهم الاختبارات لقياس القراءة .

اختبار (ديلرجوردن ، Dallerjordar)عربه محمود عبد الله (1998) ، و هو مكون من ثلاث اختبارات .

1- اختبار شفوي مؤلفا من 13 مستوى يحتوي على 10كلمات لتحديد مستوى القراءة .

2- اختبار كتابيا مؤلفا من 17 اختبار فرعيا لكشف صعوبات القراءة البصرية و السمعية .

3- اختبار بصري لكشف القدرة البصرية .(قدي ، 2010، ص 62 -63).

15-2 : التشخيص الغير الرسمي : تمثل الاختبارات الغير الرسمية أبسط طرق و أساليب تقويم القراءة بصورة غير رسمية ، و التي تعتمد على الملاحظة المباشرة للتلميذ خلال قيامه بالقراءة ، للكشف عن مستواه القرائي و قدراته أو مهاراته في التعرف على الكلمات . و يرى الكثيرين من الممارسين أن هذه الأساليب تنطوي على قدر جيد من الفاعلية ، كما أنها تعكس قدرا جيدا من العلمية و يذكر " جونسون و آخرون (1987) أن استبيان القراءة الغير الرسمي يوفر ثروة هائلة من المعلومات التي تتعلق بمهارات القراءة ، و تحديد مستويات القراءة ، و أنماط الأخطاء ، و الأساليب التي يمكن استخدامها لمعالجة مهارات عدم التعرف على الكلمة (علي ، 2005 ، ص 60-61) .

و تجدر الإشارة إلى أن هناك مبادئ عامة يجب مراعاتها لتشخيص صعوبات القراءة تتمثل فيما يلي :

أ)- 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 .

ب)- يجب ألا يكون هناك أية مسلمات فيما يختص بفعالية ما سبق تدريسه أو بحفظ الطفل لهذه الدروس واستيعابها .

ج) - يجب أن يكون التشخيص عملية مستمرة .

د)- 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 صحيحة لن تؤدي إلى برامج ناجحة .

هـ)- يجب أن يحاط الطفل علما بمواطن القوة و الضعف فيه، و أن يكون يشجع على الجهد الذي يبذله، فلا يصح أن يرك المعلم على الإجابات الخاطئة، فالطفل يستحق أن يكافئ إذا حاول أن ينجز مهمة معينة له بصرف النظر عن صحة إجابته أو خطئها .

و) - يجب أن تكون إجراءات التشخيص أقصر ما تكون للحصول على معلومات يوثق بها، ففي معظم نواحي المهارة يكون من الأهم تحديد قوة احتماله أو سرعة تعبه .

ز)- يجب أن تتسم العمليات بالوضوح و الإيجاز في اللغة حتى نضمن فهم الطفل، و عندما تكون درجة الطفل منخفضة في اختبار ما ، يمكن إرجاع ذلك ضعفه في المهارة موضع القياس أو نتيجة لسوء فهم التعليمات .(حمزة ، 2008 ، ص 55-56).

16- برامج وأساليب علاج صعوبات تعلم القراءة :

لقد تعددت برامج و أساليب علاج صعوبات القراءة لدى الأطفال و سوف نتناول البرامج والأساليب الأكثر شيوعا وهي :

16-1: **طريقة تعدد الحواس :**

تعتمد هذه الطريقة على التعليم المتعدد الحواس أي الاعتماد على الحواس الأربع ، حاسة البصر والسمع ،و الحاسة الحركية ، واللمس في تعلم القراءة . فإن أسلوب استخدام الحواس المتعددة في التعليم سوف يعزز من فدرة التلميذ على القراءة ويحسنها ، حيث ينطق التلميذ الكلمة ، و يستخدم الحاسة الحركية فإذا تتبع الكلمة بأصبعه فإنه يستخدم حاسة اللمس .

حيث تستخدم طريقة تعدد الحواس الكثير من الطرق العلاجية منها :

1- أ – **طريقة فرنالد :**

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

المرحلة الأولى :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 وهذا بحاستي اللمس والحاسة الحركية ، و الحاسة السمعية عند النطق .

المرحلة الثانية : يطلب من التلميذ تتبع كل كلمة من كلماته مع تعليمه كلمات جديدة من خلال رؤيته للمعلم أثناء كتابة الكلمة .

المرحلة الثالثة : يتعلم التلميذ كلمات جديدة من خلال إطلاعه على الكلمات المطبوعة وتكرارها ذاتيا .

المرحلة الرابعة : التعرف على كلمات جديدة من خلال مماثلتها مع كلمات أخرى تعلمها التعميم .(السعيدي ، 2009، ص 50)

2- **طريقة جلنجهام :**

يهتم هذا الأسلوب بالصوتيات و النطق الصحيح للكلمات و تستخدم فيه طريقة تعدد الحواس ، كما يتعلم فيه التلميذ الحروف الثابتة و المتحركة و ذلك باستخدام بطاقات مثقبة للحروف الثابتة ، و باقات ملونة للحروف المتحركة و يستخدم في ذلك طريقة من ثلاث طرق :

1- ينطق المدرس الحرف ثم يكرر التلاميذ بعده ثم يعرض عليهم بطاقات تحتوي على الحرف و يطلب منهم معرفة هذا الحرف .

2- يطلب من التلاميذ معرفة الحروف بدون استخدام البطاقات و ذلك من خلال سماع صوت الحرف .

3- يقوم المعلم بكتابة الحروف للتلاميذ لكي يروه ثم يكتبوه من الذاكرة .(سالم وآخرون ، 2008، ص 158).

3- طريقة الحروف المعدلة :

و تنقسم هذه الطريقة إلى أسلوبين :

1- **أسلوب التعلم البدائي للحروف :** و يعتمد هذا الأسلوب على نطق حرف أو كلمة واحدة على التلاميذ و هذا يمنعهم من الارتباك أو عدم الانتظار في الهجاء ثم ينتقل التلاميذ بعد ذلك إلى القراءة بالطريقة العادية .

2- **نظام التمييز :**

و هذه الطريقة تعتمد على تمييز الحروف المتحركة و الغير المنطوقة مثل حروف المد في أول الكلمة ووسطها و آخرها.(سالم وآخرون ، 2008، ص 159).

5- طريقة التأثير العصبي :

و هي طريقة تم تطويرها لتناسب الطلبة الذين يعانون من صعوبات شديدة في القراءة و يستخدم هذا الأسلوب نظام القراءة المتزامنة حيث يقوم كل من الطالب و المدرس بالقراءة معا ، بصوت عال و قراءة سريعة و أهم أهداف هذه الطريقة هو قراءة أكبر قدر ممكن ومحتمل من صفحات مادة القراءة في وقت القراءة المخصص .(السعايدة ، 2009، ص 31).

5- الطريقة اللغوية :

تستخدم هذه الطريقة مدخل الكلمة الكلية ، ويتم تعليم التلاميذ طريقة الكلمات وفق النماذج الهجائية المتشابهة مثل كلمة (موز ، جوز) فالتلميذ لا يتعلم مباشرة العلاقة بين الحروف و أصواتها ، لكنه يتعلمها من خلال اختلالات طفيفة في الكلمة ، وكلما تقدم التلميذ في الدراسة تقدم له كلمات ذات هجاء غير مألوفة ، ويتم تقديمها بطريقة غير مألوفة .(اللبودي، 2005، ص 145).

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 ، و من هذا المنطلق قمنا بتسلي الضوء على هذه الفئة بغية الاهتمام بهم و الإسهام 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 دورا هاما في ذلك من خلال تكامل و تضافر الجهود مع المؤسسات المعنية .

تمهيد:

بعد الانتهاء من عرض الإطار النظري الذي ساعدنا على تكوين خلفية علمية حول ، الموضوع ، سنتطرق إلى الجانب التطبيقي ، حيث تناولنا فيه أهم الخطوات التي اتبعناها أثناء الدراسة الاستطلاعية والأساسية .

أولا : الدراسة الاستطلاعية :

تعتبر الدراسة الاستطلاعية من أهم مراحل البحث العلمي ، بحيث تمكن الباحث من الإطلاع على موضوع الدراسة ، و تفسح له المجال للكشف عن الظاهرة المدروسة و كذلك يتوصل الباحث من خلالها إلى مجموعة من الأهداف نلخصها فيما يلي :

- التعرف على مكان الدراسة وعينة الدراسة .
- تحديد خصائص عينة البحث .
- كما تسمح بمعرفة مدى صلاحية الأدوات المطبقة في الدراسة .

1- 1 البعد المكاني والزماني :

تمت الدراسة الاستطلاعية في :

البعد المكاني : تمت الدراسة بمدرسة ولد جلول محمد بحي السلام بمستغانم

البعد الزماني : تمت الدراسة خلال المدة الزمنية الممتدة من 28 نوفمبر 2016 إلى 12 فيفري 2017.

1-**2 حجم وخصائص العينة الاستطلاعية :** تم اختيار 35 تلميذ و تلميذة من الصف الرابع ابتدائي بحيث تم الاشتراط أن لا يكون التلميذ يعاني من مشاكل و أن لا يكون مكرر السنة و أن لا يتجاوز سن 10 سنوات و 11 شهرا ، و كذلك أن لا يعاني التلميذ من الاضطرابات الانفعالية الشديدة ، الحرمان العاطفي ، (طلاق أو وفاة أحد الوالدين) أو إضطرابات جسمية كما اشترط أن يكون ذكاء الطفل عادي .

الجدول رقم (3) يبين خصائص العينة الاستطلاعية من حيث الجنس:

الجنس	العدد	النسبة المئوية %
ذكور	23	% 65.71
إناث	12	% 34.28
المجموع	35	%100

نلاحظ من خلال الجدول رقم 3 أن نسبة الذكور كانت أعلى من نسبة البنات حيث بلغت نسبة الذكور ب 65.71% أما نسبة البنات فبلغت 34.28 % .

3- خطوات إجراء الدراسة الاستطلاعية :

بعد التسهيلات و أخذ الإذن من الجامعة للقيام بالدراسة الميدانية (**أنظر الملحق رقم 1**) ، توجهنا إلى مديرية التربية بحيث كان الحصول على الموافقة على تسهيل المهمة أمر جد صعب ، و بعد الحصول على الرخصة (**أنظر الملحق رقم 2**) توجهنا مدرسة" ولد جلول محمد " للتعرف على مكان الدراسة و قمنا بطلب الإذن من مديرة المدرسة للقيام بالدراسة الاستطلاعية على تلاميذ مستوى السنة الرابعة ابتدائي ، و من ثم قمنا بلقاء مع المعلمين بحيث طلبنا منهم الإذن و اتفقنا على موعد الزيارة القادمة ، وفي الزيارة الثانية قمنا باختيار عينة مقصودة قدرت ب(35) تلميذ وتلميذة موزعين على ثلاث أقسام من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ، ،حيث يحتوي القسم الأول على (40) تلميذ و الثاني على (37) أما الثالث فيحتوي على(35).

طبقنا اختبار الذكاء الوجداني بصفة فردية على التلاميذ و قد استغرق وقت التنفيذ للتلميذ الواحد تقريبا 20 د و أحيانا كان يتعدى إلى 30 د و بعد الانتهاء منه ، قمنا بتطبيق اختبار المصفوفات المتتابعة "لجون رافن" " John Raven" على نفس العينة الدراسة ، و قد تم تطبيق الاختبار جماعيا من خلال عدة زيارات بحيث لا يتجاوز عدد التلاميذ (10).

4 – أدوات الدراسة الاستطلاعية : استخدمت الباحثتان في هذه الدراسة :

1- **اختبار الذكاء الوجداني للأطفال لعفاف (4-10 سنوات) لأحمد عويس المعدل من طرف وافية بن عروم :**

هو اختبار مصور لعفاف أحمد عويس ، و قد قامت بترجمته و تعديله من اللهجة المصرية إلى اللهجة الجزائرية الباحثة بن عروم وافية ، يتكون الاختبار من ثمانية بطاق ات تمثل شخصية كرتونية أطلق عليها اسم دقدق في الاختبار الأصلي و دودو في الاختبار المعدل ، بحيث تعبر هذه البطاقات على ثمانية انفعالات و هي : الفرح ، الخجل ، البكاء ، الاندهاش ، الغضب ، الخوف ، التفكير ، الارتياح بعد التوصل إلى الحل .(**أنظر الملحق رقم 3)** .

كما يتكون الاختبار من أربعون سؤالا يمثلون الأبعاد الثلاثة للاختبار :(**أنظر الملحق رقم 5)**

1- فهم الانفعالات و تسميتها : ثمانية بنود : في كل منها يقدم للطفل ثلاثة صور من بينها الانفعال المطلوب تسميته ، مثال ، الصور : (فرحان ، مخلوع ، منارفي) سؤال : وين راه دودو لفرحان ؟ و هكذا باقي الصور .(**أنظر الملحق رقم 4)** .

2- إدراك انفعالات الذات و الآخر :

ستة عشر بندا : ثمانية بنود تمثل الانفعالات الثمانية لإدراك انفعالات الذات ، بالنسبة للصور الثمانية (وينتا تكون فرحان كيما راه دودو في هذي التصويرة)

و ثمانية بنود أخرى لإدراك انفعالات الآخر : وينتى (متى) خوك (أختك) و إلا صاحبك (صاحبتك) اللي تبغيه (ها) و تلعب (ي) معاها (ها) ديما يكون كيما دودو في هذه التصويرة .

3-إدارة انفعالات الذات و اختيار أنسبها :

يتم وضع الصور : فرحان ، حشمان ، يبكي ، يفكر ، يخمم و من بعد لقى الحل . و يحكى للطفل ثمانية مواقف حدثت لدودو ، و في كل موقف يسأل الطفل لو كان جيت في بلاصة دودو وينها التصويرة لتختار تجي كيفها ؟ و علاه ؟ .

مثال : (دودو كان يلعب البالون مع صاحبه ، و كان فرحان بزاف ، على غفلة صاحبه جا يتيري البالون fort أيا جات قي وجه دودو بصح مادرهاش بلعاني ، دودو زعف و قعد يبكي و صاحبو ولا حشمان . لو كان جيت أنت في بلاصة دودو وينها التصويرة اللي تختار تجي فيها كيفها ؟ أعلاه ؟ و هكذا يكون لدينا ستة عشر بندا ، ثمانية منها اختيار الصورة لكل موقف **(أنظر المحق رقم 3)** و ثمانية الأخرى لذكر السبب .

تقدير الدرجات : يتم تقدير الدرجات كالتالي :

تسمية الانفعالات : الاستجابة الصحيحة : 2 ، أي استجابة 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: 2

– الاستجابة التي تتعلق بحاجات المفحوص :1

و هكذا بالنسبة للاستجابات التي تتعلق بالآخر :

النهاية العظمى لمجموع الدرجات في هذا البعد 32 درجة .

إدارة الانفعالات :

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

ثانيا : سبب اختيار الصورة : سبب يضع الآخر في اعتباره (باش منزعفش صاحبي) تأخذ 3 ، سبب يعبر عن أنه يبحث عن مشاعر ايجابية (أفكر كيف أجد حل لتلك المشكلة) تأخذ 2 ، سبب يعبر عما يعود عليه شخصيا (خاطرش نزعف) 1

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

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

الخصائص السيكومترية :

صدق الاختبار: تم التأكد من صدق الاختبار عن طريق حساب صدق الاتساق الداخلي بين الأبعاد و الدرجة الكلية .

الجدول رقم (4) يبين معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للاختبار و الأبعاد :

البعد	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية
A	0.395	0.019
B	0.702	0.000
C	0.815	0.000
D	0.586	0.000

يتبين من خلال قيمة معاملات ارتباط درجة كل بعد من أبعاد الاختبار الأربعة بالدرجة الكلية للاختبار أنها دالة إحصائيا عند مستوى 0.01 مما يجعلنا نقر أن "اختبار الذكاء الوجداني للأطفال (4 – 10 سنوات) لعفاف أحمد عويس المعدل من طرف الباحثة وافية بن عروم يتمتع بدرجة عالية من الصدق تؤدي إلى الوثوق في نتائج ما يقيسه .

ثبات الاختبار : تم حساب ثبات الاختبار عن طريق معامل ألفا كرومباخ .

الجدول رقم(5) يبين معامل و قيمة ثبات " اختبار الذكاء الوجداني للأطفال لعفاف عويس :

معامل الثبات	قيمة معامل الثبات
ألفا كرومباخ Cronbach Alpha	0.667

تبين من خلال الجدول أن قيمة معامل الثبات للاختبار دالة إحصائيا مما يدل أن الاختبار على قدر عال من الثبات .

2- اختبار المصفوفات المتتابعة الملون لجون رافن " John Raven" للأطفال :

2-1 وصف الاختبار :

ظهر هذا الاختبار لأول مرة عام (1974) و تم تعديله عام (1956) حيث استغرق تطوير و إعداد هذا الاختبار حوالي (30) سنة من عمر الانجليزي " جون رافن" .

و يعتبر هذا الاختبار من الاختبارات (العبر الحضارية) الصالحة للتطبيق في مختلف البيئات و الثقافات ، ويتكون الاختبار من ثلاث مجموعات موضحة كالتالي :

أ – المجموعة (أ) : و النجاح فيها يعتمد على قدرة الفرد على إكمال نمط مستمر و عند نهاية المجموعة يتغير هذا النمط من اتجاه واحد إلى اتجاهين في الوقت نفسه .

ب – المجموعة (أب) : و النجاح فيها يعتمد على فهم الفرد على إدراك الأشكال المنفصلة في نمط كلي على أساس الارتباط المكاني .

ج- المجموعة (ب) : و النجاح فيها يعتمد على فهم الفرد للقاعدة التي تحكم التغيرات في الأشكال المرتبطة منطقيا أو مكانيا ، و هي تتطلب قدرة الفرد على التفكير المجرد .

و كل مجموعة من المجموعات السابقة تتكون من (12) مصفوفة ، و كل مصفوفة تحتوي بأسفلها على (6) مصفوفات صغيرة ، بحيث يختار المفحوص مصفوفة واحدة لتكون هي المكملة للمصفوفة التي بالأعلى . و المجموعات الثلاثة السابقة وضعت في صورة مرتبة ، وهذا الترتيب ينمي خط منسق من

التفكير و التدريب المقنن على طريقة العمل ؛ مما يجعل الفرصة متاحة لقياس النمو العقلي للأطفال حتى يصلوا إلى المرحلة التي يستخدموا فيها التفكير القياسي كطريقة للاستنتاج ؛ و هي طريقة النضج العقلي للأطفال حتى يصلوا إلى المرحلة التي يستخدموا فيها التفكير القياسي كطريقة للاستنتاج ؛ و هي مرحلة النضج العقلي ، و التي تبدأ بالانحدار في مرحلة الشيخوخة ، و هذا ما يجعل متوسط الأداء لطفل (8) سنوات قريبا من أداء شخص في (80) من عمره .

كما يلاحظ أن هذه البطاقات صممت بألوان مختلفة ، حتى تستطيع تلك البطاقات جذب انتباه الطفل المفحوص أكبر قدر ممكن بدلا من تشتت انتباهه في أشياء أخرى (إبراهيم ، 2012، 106-107).

إجراءات تطبيق اختبار المصفوفات المتتابعة لجون رافن :

قامت الطالبتان بالتهيئة للاختبار وذلك بإعطاء التلاميذ فكرة عامة عن الاختبار كالتالي :

(اليوم سنقدم لكم مجموعة من الأشكال الملونة التي بأشكال ناقصة ، و المطلوب منهم التعرف على الأجزاء الناقصة و التي تجعل الشكل الناقص كاملا بشكل صحيح .ثم قامت الباحثة بتوزيع أقلام الرصاص و الممحاة والمبراة و أوراق الإجابة ، ومن ثم تعبئة البيانات الشخصية للمفحوصين و البيانات الأخرى كالمدرسة و تاريخ اليوم و الصف ، و بعد الانتهاء من هذه المرحلة قامت الطالبة بتوزيع كراسات الاختبار لكل طالب مع التنبيه عليهم بعدم فتح الكراسات حتى يأذن لهم ، بالإضافة إلى التأكيد عليهم بعدم كتابة أي شيء على كتيب الاختبار ، و أنه سيتم الاعتماد عليه للنظر لفقرات الاختبار و من ثم اختيار الإجابة الصحيحة و نقل رمزها على ورقة الإجابة عن طريق اللوحة الإرشادية الخاصة بورقة الإجابة ، حيث ستسجل إجابة الشكل (أ 1) أمام الرقم (1) تحت العمود الخاص بالقسم (أ) ، و ذلك حتى تنتهي أشكال القسم (أ) ثم الانتقال لأشكال القسم (أب) على نفس الطريقة ، ومن ثم الانتقال بعدها إلى لأشكال القسم (ب) . وبعد ذلك قامت الطالبة بإعطاء التلميذ تعليمات الاختبار . المتمثلة فيما يلي :

قامت الباحثة بفتح كتيب الاختبار أمام المفحوصين على الشكل (أ1) و تقول لهم : (انظروا إلى الشكل – أشارت إلى الشكل الأساسي في أعلى الصفحة – قائلة : (كما ترون فإن هذا الشكل قطع منه جزء ، و هذا الجزء المقطوع موجود في أحد الأجزاء المرسومة أسفل الشكل – أشارت إلى الأجزاء أسفل الصفحة واحدا تلو الآخر) ثم تقول : (لاحظوا أن واحدا فقط من هذه الأجزاء هو الذي يصلح لإكمال الشكل الأصلي) و بعد ذلك تقول : (انظر إلى الشكل الصغير رقم واحد (1) نجد أنه عبارة عن خطوط سوداء مائلة على مساحة خضراء ، وهو يختلف عن الشكل الأصلي ، و لذلك فهو لا يصلح لإكماله . وإذا نظرنا إلى الشكل الصغير رقم (2) نجد أنه يمثل مساحة خضراء ليس بها أي شكل ، فهو لا يصلح أيضا لإكمال الشكل الأصلي . و إذا انتقلنا إلى الشكل الصغير رقم (3) نجد أنه عبارة عن مربعات صغيرة سوداء وبيضاء ، و لذلك فهو يختلف عن الشكل الأصلي . و أما الشكل الصغير رقم (6) فإنه يشبه الشكل الأصلي في الألوان والشكل ، لكنه غير كامل . إذن يوجد جزء واحد هو الذي يكمل الشكل الأصلي ، ضع أصبعك على هذا الجزء) .(**أنظر الملحق رقم 7)**

بعد ذلك يتأكد الفاحص بأن المفحوص وضع أصبعه على الشكل الصحيح ،و إذا لم يضع أصبعه على الجزء الصحيح يقوم الفاحص بزيادة الشرح حتى يضع الطفل أصبعه على الشكل الصحيح ، و إذا لم يضع أصبعه على الشكل الصحيح يقوم الفاحص بزيادة الشرح حتى يضع الطفل أصبعه على الشكل الصحيح . ثم يقوم الفاحص بتسجيل الإجابة في الورقة المعدة لذلك .

ثم ينتقل الفاحص إلى الشكل (أ 2) و يقول : (الآن ضع إصبعك على الجزء الذي يمكن وضعه في الفراغ لإكمال الشكل الأصلي ، و إذا لم يستطيع المفحوص الإجابة ، يقوم بالرجوع إلى الشكل (أ 1) و يعيد الشرح حتى يفهم المفحوص الفكرة ، فإذا تم الحل بالنسبة للشكل (أ 2) فننتقل إلى الشكل (أ3) وتقول : (ضع أصبعك على الجزء الصحيح) ، ثم تقول : (لاحظ أن جزءا واحدا فقط من بين هذه الأجزاء هو الصحيح ، كن منتبها و انظر إلى كل جزء منها قبل أن تختار الجزء الصحيح ، كن حريصا أن تتأكد

أنك قد وجدت الجزء الصحيح قبل أن تشير إليه بأصبعك ، و إن كنت غير متأكد من الإجابة أنظر إلى الشكل مرة أخرى) ثم ينتقل الفاحص بعد ذلك إلى الأشكال التالية ، و يلقي نفس التعليمات ، وهنا على الفاحص أن يلاحظ ما يلي :

- إذا تعثر المفحوص و لم يستطيع فهم الاختبار و حله حتى الشكل (أ 5) وجب إيقاف الاختبار و اعتبار غير صالح للتطبيق مع هذا المفحوص .

- يجب إعطاء المفحوص وقتا كافيا و الاختيار و عدم التعليق على الإجابة سواء كانت صحيحة أو خاطئة .

- من الممكن للفاحص أن يستخدم الشكل (أ 1) في الشرح للمفحوص و هو ينتقل ما بين الأشكال حتى الشكل (أ5) .

- حتى لا يدخل الملل إلى المفحوص ، فمن الممكن عدم تكرار التعليمات من قبل الفاحص إذا وجد أن المفحوص متجاوب في حل أشكال الاختبار .

حساب الدرجات الخام للاختبار :

بعد انتهاء المفحوص من الإجابة عن الأسئلة ، يتم سحب كراسة الاختبار وورقة الإجابة منه . ثم يحسب لكل سؤال صحيح أجابه المفحوص (1) درجة ، و السؤال الذي لم يجب عنه يوضع له (0) ثم تجمع الدرجات الصحيحة التي حصل عليها المفحوص لمعرفة الدرجة الكلية له في هذا الاختبار .

- و لمعرفة الإجابات الصحيحة : يكون هناك ورقة مفتاح التصحيح الخاصة بالفاحص . **أنظر الملحق رقم (9)** .

الخصائص السيكومترية للاختبار :

صدق الاختبار:

من خلال تتبع الدراسات السابقة التي أجريت على الاختبار ، وجد أنه يتمتع بدرجة كبيرة من الصدق ، وكان ذلك بطريقة الصدق التلازمي" مع اختبارات أخرى كاختبار وكسلر للأطفال و ستانرفود بينيه و الأشكال المتضمنة ورسم الرجل أو ارتباطه مع التحصيل الدراسي " لمسافات يدرسها أفراد العينة " ، "أو الصدق التكويني " باستخدام التحليل العانلي لبنود الاختبار نفسه مع اختبارات أخرى ، وذلك كالتالي : لقد تراوحت " معامل الارتباط " بين مصفوفات رافن الملونة " بالقسم اللفظي لاختبار وكسلر للأطفال WISCبين (0.31 – 0.84) و أما بينه و بين " القسم الأدائي " فكانت بين (0.05 – 0.75) و أما بين مصفوفات رافن الملون و بين اختبار ستانرفود بينيه تراوحت بين (0.32 – 0.68) و أما بين مصفوفات رافن الملونة وبين اختبار الأشكال المتضمنة فتراوحت بين (0.04 – 0.58) و أما بين مصفوفات رافن الملون و بين اختبار رسم الرجل لجودانف فكانت تتراوح بين قيمة معامل الارتباط (0.48) كما تراوحت معامل الارتباط بينه و بين التحصيل بين (0.35 – 0.39) أمل بينه و بين تقديرات المدرسين لذكاء الطلاب بين (0.34 – 0.49) .

كما قامت الطالبتان بحساب معامل الارتباط للدرجة الكلية مع الأبعاد الموضحة في الجدول التالي :

الجدول رقم (6) يبين معامل ارتباط الدرجة الكلية مع الأبعاد :

الأبعاد	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية
البعد الأول	0.605	0.000
البعد الثاني	0.921	0.000
البعد الثالث	0.741	0.000

يتضح من خلال قيمة معاملات ارتباط درجة كل بعد من أبعاد الاختبار الثلاثة بالدرجة الكلية للاختبار أنها دالة إحصائيا عند مستوى 0.01 مما يجعلنا نقول أن اختبار" المصفوفات المتتابعة" " لجون رافن" يتمتع بدرجة عالية من الصدق .

3-1 ثبات اختبار المصفوفات المتتابعة لجون رافن :

تم تقدير ثبات الاختبار بطريقة معامل ألفا كرومباخ Cronbach Alpha ، و ذلك من خلال تطبيقه على 35 تلميذ و تلميذة و الجدول التالي يوضح معامل الثبات التي تم الحصول عليه :

الجدول رقم (7)معامل و قيمة ثبات " اختبار المصفوفات المتتابعة الملون لجون رافن "

معامل الثبات	قيمة معامل الثبات
ألفا كرومباخ Cronbach	0.672

يتبين من خلال الجدول رقم 7 أن قيمة معامل الثبات للاختبار دالة إحصائيا مما يدل على أن الاختبار يتمتع بقدر عال من الثبات .

3- اختبار القراءة الجهرية للباحثة قدي سمية :

اختبار القراءة الجهرية المطبق في الدراسة هو نص بعنوان " الكتاب" مكون من أربع فقرات تحتوي على مائة و تسع كلمات ، وهو اختبار تشخيصي و ليس تحصيلي يقيس قدرة التلميذ المتمدرس في السنة الرابعة ابتدائي على القراءة ، أي قدرته على نطق الحروف و الكلمات المطبوعة نطقا سليما وفقا لقواعد اللغة العربية .

و يهدف هذا الاختبار إلى تشخيص بعض الأخطاء القرائية ، التي تظهر عند التلاميذ العاديين و التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة العكسية للكلمات ، و نقص الفهم ، بحيث يكون ملائم لمرحلتهم العمرية ومستواهم الدراسي . **(أنظر الملحق رقم 13)** .

تعليمات خاصة بتطبيق اختبار القراءة الجهرية :

. يطبق الاختبار فرديا وليس جماعيا .

. يجب تشجيع الفاحص للتلميذ و تحفيزه على القراءة ، كاستخدام مصطلحات أنت قارئ جيد .

. يجب أن يطبق الاختبار في مكان هادئ ويشجع التلميذ على التركيز والانتباه .

. ليس هناك زمن محدد للاختبار ، أي يجب ترك للتلميذ الوقت الكافي لقراءة النص و عدم الضغط عليه

. تسجيل قراءة التلميذ في مسجلة

طريقة التصحيح : تحسب عدد الأخطاء الخاصة بكل نوع من أنواع القراءة الجهرية لكل كلمة يقرأها التلميذ بطريقة خاطئة ، بحيث يضيف فيها حرفا ، أو يحذف حرفا أو يعكسها أو يكررها أو يبدلها بكلمة أخرى ، أو لم ينطقها نتيجة لنقص فهمه لها ، على أن تجمع الدرجة الكلية لمجموع الأخطاء لتشكل الدرجة الخام التي يتحصل عليها التلميذ في اختبار القراءة الجهرية ، و على حسب المعلمين التلميذ العادي هو الذي لا تزيد عدد أخطائه في النص المقدم عن (10) أخطاء و التلميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة هو من تزيد عدد أخطائه عن ذلك .

الخصائص السيكومترية لاختبار القراءة الجهرية :

نظرا لتطبيق الاختبار في بيئة جزائرية من طرف الباحثة المعدة له قدي سمية حيث قامت بحساب صدقه وثباته في أطروحة الدكتوراه الموسومة بتقدير الذات و علاقته بصعوبات تعلم القراءة . تم الاعتماد على النتائج المتوصل إليها وهي موضحة كما يلي :

أ صدق الاختبار :

أ_1_ حساب الصدق المقارنة الطرفية للمقياس : قامت الباحثة بحساب صدق اختبار القراءة الجهرية المطبق على عدد 125 فردا عن طريق صدق المقارنة الطرفية، من خلال ترتيب الدرجات تصاعديا من

أدنى إلى أعلى، ثم تم أخذ من هذا الترتيب نسبة 27% من الدرجات الدنيا وكذا نسبة 27% من الدرجات العالية، وبعد ذلك استخدم اختبار" ت " لدلالة الفروق، والنتائج موضحة في الجدول التالي :

الجدول رقم 8 يبين حساب صدق المقارنة الطرفية لاختبار القراءة :

المجموعة الأدنى		المجموعة الأعلى		قيمة ت المحسوبة	قيمة sig	مستوى الدلالة
م1	ع1	م2	ع2			
2.56	0.99	50.68	2.94	-90.408	0.000	دال عند 0.01

يتبين من خلال الجدول رقم 8أن قيمة الاحتمالية sig والتي تساوي (0.000) أصغر من مستوى الدلالة (0.01)، وهذا يدل على أن اختبار القراءة صادق، ويفرق بين ذوي الأداء المنخفض وذوي الأداء العالي.

أ_2_حساب صدق الاتساق الداخلي :

قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين كل نوع من أنواع الأخطاء القرائية واختبار القراءة الجهرية، والنتائج موضحة في الجدول التالي:

_ الجدول رقم (9): يبين قيم معاملات الارتباط بين كل نوع من أنواع الأخطاء القرائية واختبار القراءة الجهرية (صدق الاتساق الداخلي).

أنواع الأخطاء القرائية	الارتباط بالدرجة الكلية
الحذف	0.914**
التكرار	0.889**

الاضافة	0.909**
الإبدال	0.924**
القراءة العكسية	0.912**
نقص الفهم	0.741**

** دال عند 0.01 .

يتضح من الجدول رقم9 أن معاملات الارتباط بين كل نوع خطأ والدرجة الكلية للاختبار كانت مرتفعة حيث فاقت (0.741) و هذا يدل على صدق الاختبار .

ب) ثبات الاختبار :

تم حساب الثبات عن طريق معامل الثبات ألفا كرومباخ ، و النتائج موضحة في الجدول التالي :

جدول رقم (10) يبين قيمة معامل الثبات المحسوبة بطريقة ألفا كرومباخ لاختبار القراءة .

نوع الثبات	قيمة معامل الثبات
معاملة ألفا كرومباخ	0.937

من خلال الجدول رقم10 نلاحظ بأن قيمة معامل الثبات بلغت (0.973) و هي دالة عند مستوى الدلالة (0.01) ، أي أن الاختبار ثابت و صالح لتطبيق في دراستنا .

2 . الدراسة الأساسية :

بعد القيام بتطبيق الدراسة الاستطلاعية ، و التأكد من صدق و ثبات المقاييس ، تم تطبيقها على العينة الأساسية و ذلك للتأكد من صحة الفرضيات .

2-1 منهج الدراسة :

إن اختيار المنهج هو من الخطوات الأساسية في أي بحث علمي ، بحيث أن الاختيار الدقيق له يوصلنا إلى درجة عالية من المصداقية والموضوعية ، و نظرا لأن موضوع الدراسة المتمثل في دراسة مقارنة بين

التلاميذ ذوي صعوبات القراءة و التلاميذ العاديين في مستوى الذكاء الوجداني ، فإنه توجب علينا استخدام المنهج الوصفي المقارن ، فهو وصفي لأنه يصف لنا البيانات الخاصة المتعلقة بمتغيرات الدراسة ، ومقارن لأنه تم المقارنة بين فئتين من التلاميذ العاديين وذوي صعوبات تعلم القراءة و من ثم التأكد من صدق الفروض أو نفيها و تفسير النتائج المتحصل عليها .

2-2 : البعد المكاني والزماني :

البعد المكاني : تمت بمدرستين بمقاطعة مستغانم 1 .

. مدرسة : بلبشير حمو .

. مدرسة خروبة الجديدة .

البعد الزماني : تمثلت الدراسة الأساسية من يوم 04 أفريل إلى غاية 11 ماي 2017 .

عينة الدراسة الأساسية :

تتمثل عينة الدراسة الأساسية في مجموعة من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي وكان عددهم 66 تلميذ وتلميذة ، تم اختيارهم بطريقة مقصودة من قبل معلميهم الذين كان عددهم خمسة موزعتين على مدرستين ابتدائيتين ، علما بأن الباحثتان قد اتخذتا بعين الاعتبار محكات الاستبعاد لصعوبات القراءة بحيث اشترطتا استبعاد أي تلميذ يعاني من إعاقات حسية ، ضعف سمع ، ضعف بصر ، الاضطرابات الانفعالية الشديدة ، الحرمان العاطفي (موت أو طلاق الوالدين) .....الخ كما تم اشتراط أن لايكون التلميذ يعاني من اضطرابات جسدية بالإضافة إلى أن يكون ذكائه عادي .

. قمنا بتطبيق اختبار المصفوفات المتتابعة الملون لجون رافن على العينة المختارة حيث تم استبعاد (4) تلاميذ وجدنا أن ذكاءهم أقل من المتوسط فأصبحت العينة المفرزة (62) تلميذ .

ثم تم تطبيق اختبار صعوبات القراءة على العينة المفرزة و بعد حساب الدرجات الخام للاختبار تبين أن 30 تلميذ يعاني من صعوبات القراءة لأن درجتهم فاقت 10 أخطاء و هي الدرجة التي تبين أن التلميذ يعاني من صعوبات القراءة حسب الاختبار المطبق .

ثم تم تطبيق اختبار الذكاء الوجداني للأطفال .

4- خطوات إجراء الدراسة الأساسية :

بعد تطبيق اختبار المصفوفات المتتابع لجون رافن و استبعاد 4 تلاميذ أصبح حجم العينة المفرزة 62 تلميذا وتلميذة ، وبعد تطبيق اختبار صعوبات القراءة تم تقسيم العينة إلى مجموعتين الأولى تحتوي على (32) تلميذا عاديا ، أما الثانية فقد بلغت (30) تلميذا من ذوي صعوبات القراءة ثم طبق عليهم اختبار الذكاء الوجداني للأطفال لمعرفة مستوى درجات ذكائهم الوجداني .

الجدول رقم (11) يمثل توزيع تلاميذ العينة حسب العاديين وذوي صعوبات تعلم القراءة .

التلاميذ	العدد	النسبة المئوية
العاديين	32	%51.61
ذوي صعوبات تعلم القراءة	30	%48.38
المجموع	62	% 100

نلاحظ من خلال الجدول رقم 11أن نسبة التلاميذ العاديين أكثر من نسبة التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة .

الجدول رقم (12) يمثل توزيع تلاميذ حسب الجنس :

الجنس	العدد	النسبة المئوية
ذكور	38	% 61.29
إناث	24	% 38.70
المجوع	62	% 100

نلاحظ من خلال الجدول رقم12 أن نسبة العينة أكثر من نسبة الإناث .

- 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 ، وهي : المجموعة (A) والمجموعة (AB) والمجموعة (B) و كل مجموعة تتكون من12 مصفوفة، وكل مصفوفة تحتوي بأسفلها على6 مصفوفات صغيرة ، بحيث يختار المفحوص مصفوفة واحدة لتكون هي المكملة للمصفوفة التي بالأعلى ، و عدد الإجابات الصحيحة فيه تعبر عن الدرجة التي يحصل عليها التلميذ في الإجابة على الاختبار و للاختبار مفتاح تصحيح يسمى ورقة الإجابة (**أنظر الملحق رقم 8**)، وبعد حساب الدرجة الخام التي يتحصل عليها المفحوص نقوم بالإطلاع على (قائمة المعايير الميئينية) (**أنظر الملحق رقم 12**) وهي ورفقة مع كراسة الإجابة لمعرفة المستوى العقلي للتلميذ .(**انظر الملحق رقم 11**) .

5-2 اختبار صعوبات القراءة للباحثة قدي سمية :

هذا الاختبار للباحثة " سمية قدي " بعنوان الكتاب ، الهدف منه تشخيص بعض الأخطاء القرائية التي يعاني منها التلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، العاديين منهم وذوي صعوبات القراءة بحيث هو ملائم لمرحلتهم العمرية ومستواهم الدراسي .

يتألف هذا الاختبار من أربع فقرات تحتوي على مائة وتسع كلمات ، يتم تقديمه للتلميذ ، من أجل القراءة الجهرية والقيام بتسجيل الأخطاء بواسطة مسجلة ثم تفريغ الأخطاء لاحقا، و تتمثل هذه الأخطاء في الإضافة ، التكرار ، الحذف ، الإبدال ، سوء الفهم ، و القراءة العكسية .

3-5 اختبار الذكاء الوجداني للأطفال (4-10سنوات) لعفاف أحمد عويس المعدل من طرف وافية بن عروم .

هذا الاختبار لعفاف أحمد عويس و تم تعديله من طرف الباحثة وافية بن عروم ، وهو اختبار مصور مكون من ثمانية 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 .و يحكى للتلميذ ثمانية مواقف حدثت لدودو ، و في كل موقف يسأل : لو كان جيت في بلاصة دودو وينها التصويرة لتختار تجي فيها كيما هو ؟ أعلاه ؟ .

6- الأساليب الإحصائية المطبقة :

تم استخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية و ذلك بالاستعانة ببرنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية spss و هي كالتالي :

- التكرارات النسبة المئوية لعرض خصائص العينة .

- معامل ارتباط لبيرسون لحساب الصدق اختبار اختبار الذكاء الوجداني (4-10 سنوات) سنوات لعفاف أحمد عويس المعدل من طرف الباحثة بن عروم و كذلك لقياس العلاقة بين الذكاء الوجداني و صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.

- معامل ألفا لكرومباخ ثبات كل من اختبار الذكاء الوجداني و اختبار المصفوفات المتتابعة الملون لجون رافن

- اختبار T test لعينتين مستقلتين لغرض حساب الفروق بين متوسطات درجات الذكاء الوجداني و أبعاده لدى كل من العاديين و ذوي صعوبات القراءة و كذلك لحساب الفروق بين متوسطي درجات الذكاء الوجداني حسب الجنس لتلاميذ عينة الدراسة .

تمهيد:

يتضمن هذا الفصل عرض و مناقشة نتائج الدراسة الميدانية المتحصل عليها بعد تفريغ الاختبارات وإدخالها في البرنامج الإحصائي (Spss. Version 20)، حيث قامت الطالبتان بإجراء العمليات الحسابية اللازمة ، التي تمكن من إثبات أو نفي الفرضيات المعتمدة في البحث.

1- عرض نتائج الفرضيات :

1-2 عرض نتائج الفرضية الأولى :

التي تنص على " توجد علاقة بين الذكاء الوجداني وصعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي "

للتحقق من هذه الفرضية تم حساب معامل الارتباط ب يرسون بين درجات الذكاء الوجداني و درجات صعوبات تعلم القراءة .

الجدول رقم (13) يمثل قيمة معامل الارتباط بين الذكاء الوجداني و صعوبات القراءة .

م.عامل الارتباط	القيمة الاحتمالية
-0.78	0.00

يتبين من خلال الجدول رقم 13أن معامل الارتباط قدر ب 0.78 – و القيمة الاحتمالية تساوي 0.00 و هي دالة عند مستوى 0.01 ، ومنه يمكننا القول أن هناك علاقة سالبة دالة إحصائيا بين الذكاء الوجداني و صعوبات تعلم القراءة .

1- 2 عرض نتائج الفرضية الثانية :

التي تنص على أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الذكاء الوجداني و أبعاده لدى كل من التلاميذ العاديين و ذوي صعوبات تعلم القراءة "

للتحقق من هذه الفرضية تم حساب T test:

الجدول رقم (14) يوضح الفرق بين متوسطات أبعاد الذكاء الوجداني لدى التلاميذ العاديين وذوي صعوبات القراءة .

الأبعاد	العينة	المتوسط	الانحراف	ت	القيمة الاحتمالية	التفسير
المجموع	Dys	56.36	4.36	-12.715	0.00	دالة عند0.01
	Normal	69.37	3.68			
فهم الانفعالات	Dys	15.30	0.65	-2.24	0.028	دالة عند 0.05
	Normal	15.96	0.17			
إدراك انفعالات الذات	Dys	9.4	1.40	-8.69	0.00	دالة عند 0.01
	Normal	12.37	1.28			
إدراك انفعالات الآخر	Dys	9.16	1.78	-5.66	0.00	دالة عند 0.01
	Normal	11.78	1.84			
إدارة الانفعالات	Dys	22.16	3.00	-10.08	0.00	دالة عند 0.01
	Normal	29.25	2.51			

Dys: هم التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة .

Normal: هم التلاميذ العاديين .

نلاحظ من خلال الجدول رقم 14 أن القيمة الاحتمالية لمجموع الأبعاد بلغت 0.00 و هي أقل من مستوى الدلالة المعنوية 0.01 ، القيمة الاحتمالية لبعد فهم الانفعالات قدرت ب 0.02 و هي دالة عند مستوى الدلالة 0.05 ، كما نلاحظ أن القيمة الاحتمالية في الأبعاد المتبقية المتمثلة في إدراك انفعالات الذات و الآخر و كذلك بعد إدارة الانفعالات تساوي 0.00 و هي دالة عند مستوى الدلالة 0.01 و عليه نرفض الفرض الصفري و نقبل فرض البحث القائل بأنه توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الذكاء الوجداني لدى كل من التلاميذ العاديين و ذوي صعوبات تعلم القراءة ، كما نلاحظ أن متوسطات الأبعاد و الدرجة الكلية بالنسبة للعاديين أكبر من متوسطات ذوي صعوبات القراءة و هذا يعني أن الفروق دالة لصالح العاديين.

3-1 عرض نتائج الفرضية الثالثة :

التي تنص على " توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات الذكاء الوجداني تعزى لمتغير الجنس (ذكور – إناث) لدى أفراد العينة "

للتحقق من هذه الفرضية تم الحساب T test:

الجدول رقم (15) يبين الفرق بين متوسطي الذكاء الوجداني على حسب الجنس لدى أفراد العينة .

الجنس	العينة	المتوسط	الانحراف	ت	Sig
ذكر	38	62.52	8.04	- 0.713	0.479
أنثى	24	63.95	7.11		

نلاحظ من خلال الجدول رقم 15أن القيمة الاحتمالية 0.479 و هي أكبر من مستوى الدلالة 0.05 و عليه نقبل الفرض الصفري و نرفض فرض البحث القائل أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي الذكاء الوجداني لدى أفراد عينة تعزى لمتغير الجنس .

2- مناقشة نتائج الفرضيات :

2-1 مناقشة نتائج الفرضية الأولى :

" توجد علاقة بين الذكاء الوجداني و صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي "

إن البيانات المتحصل عليها من خلال تحليل النتائج الخاصة بالفرضية الأولى باستخدام معامل الارتباط بيرسون للكشف عن العلاقة بين الذكاء الوجداني و صعوبات القراءة تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ، أظهرت ما يلي :

اتضح من خلال الجدول رقم (13) أنه توجد علاقة سالبة دالة إحصائيا بين متغيري الذكاء الوجداني و صعوبات القراءة ، مما يعني أنه كلما كان هناك صعوبة في القراءة للتلميذ كلما انخفض ذكا ؤه الوجداني .ويمكن تفسير هذه النتيجة أن التلاميذ ذوي صعوبات القراءة يعانون من تذبذب في الاستقرار العاطفي يرجع إلى الخوف من الفشل و الإحساس بضعف القدرة ،

و قد جاءت هذه النتيجة موافقة لدراسة (فوقية راضي 2001) التي خلصت إلى نتيجة مفادها وجود علاقة ارتباطية دالة عند (0.01) بين الذكاء الانفعالي و التحصيل الدراسي ، وكذلك دراسة (عزت عبد كواسة 2002) التي أسفرت نتائجها عن وجود علاقة موجبة بين متغيرات الذكاء الوجداني و الدافع للانجاز ، و كذلك (دراسة محمد الحبشي 2003) التي خلصت إلى أنه توجد علاقة موجبة بين الذكاء الوجداني و الانجاز الأكاديمي ، أما دراسة (parter et al , 2004) فقد أشارت بعض نتائجها إلى ارتباط الانجاز الأكاديمي بالذكاء الوجداني و أبعاده الفرعية و كذلك دراسة (الفرا و النواجحة 2012) فقد بينت نتائجها وجود علاقة بين الذكاء الوجداني و التحصيل الأكاديمي ، أما دراسة (نيوتام و كاتانو 2000) فقد جاءت معارضة لذلك بحيث أسفرت نتائجها عن عدم وجود علاقة بين الذكاء الوجداني و كل من القدرة المعرفية والتحصيل الدراسي .

2-2 مناقشة نتائج الفرضية الثانية :

" توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الذكاء الوجداني و أبعاده لدى كل من التلاميذ العاديين و ذوي صعوبات تعلم القراءة "

إن البيانات المتحصل عليها من خلال تحليل النتائج الخاصة بالفرضية الثانية باستخدام T test أظهرت مايلي :

اتضح من خلال الجدول رقم (14) أنه يوجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات الذكاء الوجداني لدى كل من التلاميذ العاديين وذوي صعوبات تعلم القراءة لصالح العاديين ، أي أن التلاميذ العاديين يتمتعون بذكاء وجداني مرتفع مقارنة بالتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة و تتوافق هذه النتيجة مع نتائج الفرضية الأولى .

و يمكننا تفسير هذه النتيجة بأن التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة يتميزون بعدم القدرة على الإبصار الصحيح لانفعالاتهم و انفعالات الآخرين و ليس لديهم القدرة على إدارة انفعالاتهم بشكل يجعلهم غير متوافقين مع الآخرين ، حيث أنهم يقومون بإعطاء استجابات تدل على أن ذكا وهم الوجداني منخفض مقارنة بالتلاميذ العاديين (**أنظر الملحق رقم 14**).

و من بين الدراسات الموافقة لهذه الدراسة ، دراسة (العويدي ، 2013) التي دلت نتائجها على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة العاديين وذوي صعوبات التعلم على جميع الأبعاد الفرعية لمقياس بارون و الدرجة 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 ، أما دراسة ماير (2001) فقد أثبتت أن الأفراد الموهوبين الذين لديهم ذكاء وجداني مرتفع كانوا أفضل في القدرة في القدرة على توجيه انفعالاتهم و انفعالات الآخرين في المواقف ، و استخدام تلك المعلومات للتحكم في ردود أفعالهم و كذلك في تحكمهم و مثابرتهم للآخرين ،

أما دراسة هلبر 1994 ، فقد خلصت نتائجها إلى أن التفاعل الاجتماعي لذوي صعوبات التعلم غالبا ما يكن متدنيا .

2-3 مناقشة نتائج الفرضية الثالثة :

"توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات الذكاء الوجداني تعزى لمتغير للجنس (ذكور – إناث) لدى أفراد العينة "

من خلال النتائج المتحصل عليها بعد تطبيق اختبار T test ، فقد اتضح من خلال الجدول رقم (15) أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات الذكاء الوجداني لدى أفراد العينة تعزى لمتغير الجنس ، أي أنه لا يوجد أثر لمتغير الجنس على الذكاء الوجداني و لعل هذا يرجع إلى أن انفعالات الجنسين في هذه المرحلة تكون متشابهة ، حيث أن الفروق في النمو الانفعالي و خصائصه للطفل يرجع إلى المرحلة العمرية المتمثلة في مرحلة الكمون حسب فرويد . و تشير (سليم ، 2002، ص 53) أنها الفترة الممتدة من المرحلة القضيبية حتى البلوغ ، حيث تبدأ هذه المرحلة بعملية واسعة من الكبت . فهذه المرحلة تعتبر مرحلة الاستقرار و الثبات العاطفي و لذلك يطلق بعض الباحثين على هذه المرحلة " مرحلة الطفولة الهادئة " فيلاحظ ضبط الانفعالات و محاولة السيطرة على النفس على عدم إفلات الانفعالات (زهران ، 1986، ص 245) .

و على حسب ا لنتائج فإنه لم تظهر فروق بين الجنسين في درجات متوسط ي الذكاء الوجداني لدى أفراد العينة ، و نجد من بين الدراسات الموافقة لهذه الدراسة ، دراسة الصرايرة (2003) إلي شملت عينتها 60 طالبا وطالبة ملتحقين بشعبتين في مستوى الصف السادس أساسي و قد أسفرت نتائج هذه الدراسة على أنه لم يكن هناك أثر للجنس باستثناء بعد الأصالة حيث كان الفرق في أداء المجموعتين دالا لصالح الذكور في المجموعة التجريبية و كذلك دراسة جبر(2006) بحيث هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من فاعلية برنامج مستندا إلى نظرية الذكاء الانفعالي و في تنمية مفهوم الذات والدافعية للتعلم و تألفت عينة

الدراسة من (120) طالبا وطالبة وقد دلت نتائجها على عدم وجود أثر للجنس أو للتفاعل بين الجنس و المجموعة وكذلك دراسة خوالدة (2003) بحيث احتوت عينة الدراسة على (120) طالبا وطالبة ، 60 ذكور و 60 إناث من طلبة الصف السادس أساسي ، بحيث أكدت نتائجها أنه لا يوجد أثر للجنس بعد تطبيق البرنامج لتطوير مهارات الذكاء العاطفي ، أما دراسة المصري(2007) فقد جاءت منافية لذلك بحيث تكونت عينة هذه الدراسة من 98 ذكرا و 73 إناث من طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة الإسراء الخاصة وتوصلت إلى نتائج مفادها أن هناك تفوق للإناث على الذكور على بعد التعاطف وعلى المقياس ككل ، أما دراسة سوتارسو (1990) فقد اشتملت على (521) ذكرا و أنثى تراوحت أعمارهم بين (17-54) و أظهرت النتائج أن درجات الإناث أعلى مقارنة بالذكور على الدرجة الكلية و الأبعاد الفرعية للمقياس الذكاء العاطفي ن وكذلك دراسة مارثا و جورج (2001) التي تكونت عينتها من 391 طالبا و طالبة من مدرسة إعدادية في المكسيك ، فقد دلت بياناتها الإحصائية على وجود أثر ضعيف لمتغيري الجنس و التحصيل الدراسي في أبعاد الذكاء الانفعالي ، و كذلك دراسة كيرك 2002 هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين صعوبات التعلم و الجنس و الذكاء الانفعالي و قد تكونت عينة الدراسة من 120 طالبا وطالبة في المرحلة الثانوية ، و قد أشارت النتائج على تميز الإناث على متغير الذكاء الشخصي و تميز الذكور على متغير على متغير التكيف .

و يمكننا تفسير هذه الاختلافات في النتائج على أساس أن منها ما درس فئة الأطفال و منها ما درس فئة المراهقين و الراشدين بحيث الدراسات الآتي اهتمت بالأطفال وجاءت موافقة لدراستنا قد دلت نتائجها على عدم وجود فروق تعزى لمتغير الجنس و لعل هذا يرجع إلى أن التلاميذ في هذه المرحلة هم صغار في السن فنجد بأنهم يتميزون بنفس الخصائص و السمات ، أما التي طبقت على فئة الراشدين فخلصت إلى أنه توجد فروق تعزى لمتغير الجنس و كانت معظمها لصالح الإناث و يمكننا تفسير ذلك على أن الإناث لهم ذكاء وجداني مرتفع بالنسبة للذكور عندما يكونون في سن متقدم .

خلاصة النتائج :

تمحور موضوع البحث حول دراسة العلاقة بين الذكاء الوجداني وصعوبات تعلم القراءة ، لدى التلاميذ السنة الرابعة ابتدائي انطلاقا من تطبيق اختبار الذكاء الوجداني ، وقد تم التوصل إلى النتائج التالية :

- توجد علاقة سالبة دالة إحصائيا بين الذكاء الوجداني و صعوبات القراءة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي

- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الذكاء الوجداني و أبعاده بين التلاميذ العاديين و ذوي صعوبات تعلم القراءة لصالح العاديين .

- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات الذكاء الوجداني تعزى لمتغير الجنس (ذكور – إناث) لدى أفراد العينة .

خاتمة :

نظرا للأهمية البالغة للذكاء الوجداني للفرد و ما يلعبه من تأثير عليه في النجاح في ال مدرسة والحياة ، بحيث يعتبر المسؤول عن تنظيم الانفعالات وتوجيهها بصورة ناجحة وسليمة ، وتبرز أهمية الذكاء الوجداني من خلال تهافت العلماء لدراسته ، و ذلك للدور الذي تلعبه الانفعالات و العواطف في مقاومة الصعوبات ، فنجد أنه سلط الضوء على معرفة الخصائص و سمات الجانب الوجداني والانفعالي للإنسان، و كذا دراسته من الناحية الايجابية .

و نظرا لذلك تناولت الدراسة الحالية هذا النوع من الذكاء الوجداني عند فئة من التلاميذ ذوي صعوبات القراءة ، باعتبار أن هذه الصعوبة من أكثر الصعوبات الأكاديمية المنتشرة في المدارس الابتدائية ، فهي تعيق عملية التعلم و تؤثر سلبا على التحصيل الدراسي ، كما أنها تؤثر على شخصية التلميذ و انفعالاته ، فنجد بأن الدراسة الحالية هدفت إلى هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الوجداني و صعوبات القراءة ، و للتحقق من صحة فرضيات البحث قمنا بالدراسة الاستطلاعية و بالاعتماد على نتائجها أجرينا الدراسة الأساسية .

وتوصلنا في دراستنا إلى التحقق من الفرضية العامة القائلة أنه توجد علاقة دالة إحصائيا بين الذكاء الوجداني و صعوبات القراءة ، و كذلك تم التحقق من الفرضية الثانية بحيث أسفرت النتائج على أنه على أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات الذكاء الوجداني لكل من التلاميذ العاديين وذوي صعوبات القراءة لصالح العاديين ، أما الفرضية الثالثة فلم تتحقق فأسفرت نتائجها على أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي الذكاء الوجداني تعزى لمتغير الجنس لدى أفراد العينة .

الاقتراحات :

بعد ما توصلت إليه الدراسة من نتائج ، يمكننا تقديم بعض الاقتراحات المتمثلة في :

- إجراء بحوث ودراسات متعمقة لدراسة متغيري الذكاء الوجداني وصعوبات تعلم القراءة .

- العمل على إبراز أهمية الذكاء الوجداني من خلال عقد لقاءات تبصيرية مع أولياء الأمور و المعلمين والخبراء النفسانيين .

- الاهتمام بموضوع الذكاء الوجداني و إدراجه ضمن المقرر الدراسي .

-إجراء بحوث و دراسات معمقة للوقوف على ماهية صعوبات القراءة و أسبابها و كذا علاجها .

- تصميم برامج علاجية لتحسين القدرة على القراءة .

- تصميم برامج لتنمية الذكاء الوجداني خاصة لفئة صعوبات تعلم القراءة .

قائمة المراجع :

1- إبراهيم، مصطفي علي حماد .(2012). **تقنين اختبار المصفوفات المتتابعة الملون في البيئة الفلسطينية** ، رسالة ماجستير في علم النفس .

2- إبراهيم ، سليمان عبد الواحد يوسف .(2010) . **المرجع في صعوبات التعلم : النمائية و الأكاديمية** . طبعة أولى القاهرة : مكتبة أنجلو المصرية .

3- إبن منظور، أبي بكر جمال الدين محمد بن مكرم .(2008) . **لسان العرب** ،طبعة أولى بيروت : دار الفكر.

4- أبو دقة، نادية .(2012) . **صعوبات التعلم في القراءة لدى طلبة المرحلة الأساسية في محافظة رام الله و البيرة في فلسطين** . مجلة جامعة النجاح للأبحاث الإسلامية و الإنسانية ،26 ، (7) . فلسطين .

5- أبو عمشة، إبراهيم باسل .(2013) : **الذكاء الاجتماعي و الذكاء الوجداني و علاقتهما بالشعور بالسعادة لدى طلبة الجامعة في محافظة غزة** ، رسالة ماجستير منشورة . كلية التربية . جامعة الأزهر .

6-أبو هاشم ، السيد محمد .(2008) : **مكونات الذكاء الاجتماعي و الوجداني و النموذج العلائقي بينها لدى طلاب الجامعة المصريين و السعوديين** "**دراسة مقارنة**" مجلة كلية التربية .(76) ، جامعة الملك سعود .

7- أبو رياش، حسين و عمور، أميمة و الصافي، عبد الحكيم و شريف، سليم .(2006) . **الدافعية والذكاء العاطفي** . طبعة أولى .الأردن : دار الفكر .

8- أبو نصر ، مدحت . **تنمية الذكاء العاطفي (الوجداني)** .2008. القاهرة : دار الفجر .

9- أبو علام، محمود رجاء و الدرس، سعيد محمد و إبراهيم، أماني سعيدة السيد .(2014) . **فعالية برنامج تدريبي قائم على إستراتيجية التنظيم الذاتي في تخفيف صعوبات الفهم القرائي لدى تلاميذ الحلقة الإعدادية** ، العلوم التربوية ، 3 (1) معهد البحوث و الدراسات التربوية . جامعة القاهرة .

10- أحمد، عبد الكريم حمزة .(2008). **سيكولوجيا عسر القراءة (الدسلكسيا)** . طبعة أولى . عمان : دار الثقافة

11-أنس الطيب الحسين رابح .(2011) . **الذكاء الوجداني للعاملين ببعض الجامعات في ولاية الخرطوم السودانية** . المجلة العربية لتطوير التفوق ، 2(3)، 58- 72.

12- أحمد، هاني الشحات ، إبراهيم، سليمان عبد الواحد .(2011). **صعوبات التعلم النمائية و أثرها على القراءة والكتابة و الرياضيات و العلوم**، القاهرة ، القاهرة : دار إيتراك للطباعة و النشر.

13- البواليز ، محمد عبد السلام و عربيات أحمد عبد الحليم و حمادنة برهان محمود .(2015) . **الذكاء العافي و علاقته بالأسلوب المعرفي (المتأمل – الاندفاعي) لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن** ، العلوم التربوية ، (1).

14- العويدي، عليا محمد صالح .(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 و النفسية 21 (1)، 367- 399. http://www.iugza.edu.ps/ar/periodical

15- العيتي، ياسر .(2003) .**الذكاء العاطفي" نظرة جيدة بين الذكاء و العاطفة** " . دمشق : دار الفكر

16-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.

17–الرفاتي ، عبد الرحمن رجب .(2012) . **الذكاء الانفعالي** ،طبعة أولى . عمان : دار الفكر

18–الزيات، فتحي (2007) .**صعوبات التعلم والاستراتيجيات التدريسية و المداخل العلاجية** . مصر: دار النشر للجامعات .

19–الشناوي، نايف سليمان محمد و الحموز، محمد و البكري، أمل .(2003) ، **أساليب تعليم الأطفال القراءة والكتابة** . طبعة ثانية . عمان : دار صفاء .

20–الشامي، حمدان ممدوح .(2008) . **الذكاءات المتعددة وتعلم الرياضيات** . طبعة أولى .القاهرة :مكتبة أنجلو المصرية .

21–السعايدة ، ناجي منصور .(2009). **تنمية المهارات الاجتماعية للطلبة ذوي صعوبات التعلم** . طبعة أولى . عمان : دار صفاء .

22 – حسن ، سالي علي .(2007). **الذكاء الوجداني لمعلمات رياض الأطفال** . طبعة أولى . الاسكندرية : دار المعرفة الجامعية .

23 –السمادوني، السيد إبراهيم .(2007) .**الذكاء الوجداني** . طبعة أولى. عمان : دار الفكر .

24–القضاة، محمد فرحان ، الترتوري، محمد عوض .(2006) . **تنمية مهارات اللغة والاستعداد القرائي عند طفل الروضة** . طبعة أولى . عمان : دار حامد .

25–القيسي، نايف .(2006) .**المعجم التربوي وعلم النفس** . طبعة أولى الكويت : دار أسامة ودار المشرق الثقافي ،

26–اللبودي، منى إبراهيم .(2005) . **صعوبات القراءة و الكتابة تشخيصها و استراتيجيات علاجها** .طبعة أولى. القاهرة :مكتبة زهراء الشمس .

27–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

28–الفقعاوي، جمال رشاد أحمد .(2009) . **فاعلية برنامج مقترح في علاج صعوبات التعلم الإملاء لدى الطلبة الصف السابع الأساسي في محافظة خان يونس** . مذكرة ماجستير ، غزة .

29–القاضي، عدنان محمد عبده .(2012) . **الذكاء العاطفي وعلاقته بالاندماج الجامعي.** المجلة العربية لتطوير التفوق ، جامعة تعز ،3(4) ،26–80

30–القبطان، جنان عبد اللطيف بن عبد الله .(2011). **بعض الاضطرابات النفسية لدى الطلبة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مدارس التعليم الأساسي بمحافظة مسقط** . رسالة ماجستير ، جامعة النزوى ، عمان .

31–الغرايبية، سالم علي سالم .(2011) . **الذكاء العاطفي لدى الموهوبين و العاديين من طلبة المرحلة المتوسطة في منطقة القسيم** . مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، 13 (1) ،567– 596

32– الغيرات صباح .(2009). **نظرية الذكاءات المتعددة وصعوبات التعلم** . طبعة أولى . عمان : دار الفكر

33–الملي ، سهاد .(2010) . **الذكاء الانفعالي و علاقته بالتحصيل الدراسي لدى عينة من المتفوقين و العاديين** ، مجلة جامعة دمشق ،جامعة دمشق، 26 (3)، 135– 191.

34-البطاينة، أسامة محمد و الرشدان، مالك أحمد و السبايلة، عبيد عبد الكريم و الخطاطبة، عبد المجيد.(2007). **صعوبات التعلم (النظرية والممارسة)** . طبعة ثانية . عمان : دار المسيرة .

35-الوقفي، راضي .(2012) .(**صعوبات التعلم (النظري والتطبيق)** . طبعة ثالثة . عمان : دار المسيرة

36-الياسري، حسين نوري .(2006) . **صعوبات التعلم الخاصة** . طبعة أولى . بيروت : الدار العربية للعلوم.

37-الميلادي ،عبد المنعم .(2007) : **القراءة ..... المكتبة المدرسية** ، الاسكندرية ، مؤسسة شبابالجامعة

38-المصدر، عبد العظيم سليمان .(2008) . **الذكاء الانفعالي و علاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة** . مجلة الجامعة الإسلامية ، 16(1) ، جامعة الأزهر فلسطين .587- 632

http://www.iugaza.edu.ps/ara/research/

39-النجار، زينب و حسين، شحاتة .(2003) . **معجم المصطلحات التربوية** . طبعة أولى: الدار المصرية اللبنانية .

40-بدير كريمان .(2006) . **التعلم الايجابي وصعوبات التعلم** . طبعة أولى : عالم الكتب .

41-بطرس، حافظ بطرس .(2009) . **تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم** .طبعة أولى . عمان . دار المسيرة

42-بكرنوفل، محمد2007) . **الذكاء المتعدد في غرفة الصف** . طبعة أولى . الأردن : دار المسيرة .

43-بن خليفة، فاطمة (2010) .**الذكاء العطفي وعلاقته بتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي** ، مذكرة ماجستير، مستغانم .

44-بن عروم، وافية (2010) . **صعوبات تعلم القراءة لدى عينة من تلاميذ السنتين الثانية والثالثة إبتدائي** ، مذكرة ماجستير ، جامعة عبد الحميد بن باديس ، مستغانم .

45- بن جامع ، إبراهيم .(2010). **الذكاء الوجداني و علاقته بفاعلية القيادة** .رسالة ماجستير .جامعة منتوري ، قسنطينة .

46-جبايب، علي حسن أسعد. (2011) .**صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي الصف الأول أساسي** ، مجلة جامعة الأزهر بغزة ، سلسلة العلوم الانسانية ، 13 ، (1)،1-34 .
http://www.alazhar.edu.ps/journal123/human_sciences.asp?typeno=0

47-جدوع عصام .(2007) . **صعوبات التعلم** . عمان : دار اليازوري .

48-جلجل، نصرة محمد عبد المجيد .(2005) . **العسر القرائي (الدسلكسيا) التشخيص والعلاج** ، طبعة ثالثة . القاهرة : مكتبة النهضة المصرية.

49-جولمان ، **الذكاء العاطفي** ، ترجمة ليلى الجبالي ، مراجعة محمد يونس .(2000). سلسلة عالم المعرفة رقم 262 .يصدرها المجلس الوطني للثقافة و الفنون و الآداب : الكويت .

50-حافظ، نبيل عبد الفتاح .(2000) . **صعوبات التعلم والتعليم العلاجي** .طبعة أولى . القاهرة: مكتبة زهراء الشمس .

51-حسن ،فادية أحمد إبراهيم. (2011) . **الذكاء الشخصي و علاقته بالذكاء الوجداني و الذكاء الاجتماعي** . طبعة أولى : دار المعرفة الجامعية

52-حسونة ، أمل و أبو الناشي ، منى سعيد.(2002) .**الذكاء الوجداني** : الدار العالمية للنشر و التوزيع .

53 حسين ،محمد عبد الهادي. (2014). **نظرية الذكاءات المتعددة** . القاهرة : دار الجوهرة للنشر و التوزيع .

54-خوالدة ، محمد محمود عبد الله .(2004). **الذكاء العاطفي**.عمان : دار الشروق .

55-زايد، فهد خليل .(2006) .**استراتيجيات القراءة الحديثة** . طبعة أولى . عمان: دار يافا العلمية .

56- زهران ، حامد عبد السلام .(1996). **علم النفس النمو** "**الطفولة والمراهقة** ": دار المعارف .

57- سالي ، على حسن .(2007) . **الذكاء الوجداني لمعلمات رياض الأطفال** . طبعة أولى . الإسكندرية : دار المعرفة الجامعية..

58- سعد، مراد علي عيسى .(2006) .**الضعف في القراءة وأساليب التعلم** . طبعة ثانية : دار وفاء .

59- سعيد، جبر سعاد.(2008). **الذكاء الانفعالي و سيكولوجيا الطاقة اللامحدودة** .طبعة أولى . الأردن : إربد دار الكتاب الحديث .

60-سلامة، عبد العظيم حسين و طه، عبد العظيم حسين. (2006) .**الذكاء الوجداني للقيادة التربوية** .طبعة أولى.عمان : دار الفكر .

60- سلامي، دلال. (2016) . **الذكاء العاطفي** – مدخل نظري –(15) . جامعة الشهيد حمة لخظر ، الوادي ، 179-164.

61- سليم، مريم .(2002). **علم النفس النمو** . طبعة أولى . لبنان : دار النهضة العربية .

62- شعيب ،على محمود على. (2015). **دليل الكتابة العلمية و التوثيق وفق نظام APA** : الإصدار السادس

63- طه ، محمد .(2006). **الذكاء الإنساني** .الكويت : عالم المعرفة .

64- عبد القادر ، حرز الله فاطمة .(2016). **المشكلات السلوكية وعلاقتها بصعوبات التعلم الأكاديمية** . مذكرة ماستر . جامعة عبد الحميد بن باديس ، مستغانم.

65- عبد الله حمدي عبد العظيم. (2013). **البرامج التنموية وطرق تصميمها** . طبعة أولى . الجيزة : مكتبة أولاد الشيخ .

66- عبد الهادي ، محمد .(2006) . **تنمية الذكاء العاطفي** . طبعة أولى . العين : دار الكتاب الجامعي

67- عبيد، ماجدة بهاء الدين السيد .(2009) . **صعوبات التعلم وكيفية التعامل معها** . طبعة أولى . عمان : دار صفاء .

68- علي، إيمان عباس و رجب، هناء حسن. (2009). **صعوبات التعلم بين النظرية و التطبيق** . الأردن : دار المناهج .

69- علي، صلاح عميرة (2005) . **القراءة والكتابة (التشخيص والعلاج)**. طبعة أولى . الكويت : مكتبة الفلاح .

70- عودة ، ميسون نعيم .(2008). **صعوبات التعلم "مهارات تدريبية بين الممارسة والابداع** .الطبعة الأولى . عمان : أ-ب-ت ناشرون .

71- عوض، منى سعيد يحيى .(2009) . **الذكاء الوجداني و علاقته بأساليب التفكير لدى طلاب وطالبات كلية التربية** . رسالة ماجستير ، جامعة الأزهر .

72- عويس ، عفاف أحمد .(2006) .**مقياس الذكاء الوجداني للأطفال 4-10 سنوات** . طبعة أولى . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .

73- عيسى، جابر محمد عبد الله و رشوان، ربيع عبده أحمد .(2006). **الذكاء الوجداني و تأثيره على الرضا و التوافق عن الحياة و الانجاز الأكاديمي لدى الأطفال. مجلة دراسات تربوية و اجتماعية .** كلية التلابية ، جامعة حلوان ، 12(4) ، 45 – 130.

www.pdffactory.com

74- عيسى ، مراد علي و خليفة ولد السيد. (2008) . **الاتجاهات الحديثة في التربية الخاصة (الدسلكسيا)** طبعة أولى . الإسكندرية : دار وفاء .

75 – فتحي ، عبد الرحمان جروان .(2012). **الذكاء العاطفي و التعلم الاجتماعي العاطفي** . طبعة أولى عمان : دار الفكر.

76- قدي، سمية .(2010) . **صعوبات التعلم الأكاديمية** . رسالة ماجستير . جامعة عبد الحميد بن باديس ، مستغانم .

77- كوافة، تيسير مفلح. (2011) . **صعوبات التعلم والخطة العلاجية المقترحة** .طبعة ثانية . عمان :دار المسيرة .

78- محمد ،علا عبد الرحمان .(2009) . **الذكاء الوجداني والتفكير الابتكاري عند الأطفال** . طبعة أولى عمان : دار الفكر .

79- محمد، النوبي محمد علي. (2011) . **صعوبات التعلم بين المهارات والاضطرابات** . طبعة أولى .عمان : دار صفاء .

80- مرباح، أحمد تقي الدين. (2015) . **عسر القراءة وعلاقته بالتوافق لدى عينة من تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي** . مذكرة ماجستير ، جامعة تيزي وزو.

81- معجم الوجيز المبسط : 1993 .

82- معمرية ، بشير. (2009) . **بحوث ودراسات متخصصة في علم النفس** . طبعة أولى . مصر :المكتبة العصرية .

83- ملحم، سامي محمد .(2010) . **صعوبات التعلم** . طبعة ثانية .الأردن : دار المسيرة .

84- نبهان، يحيى محمد. (2008) .**الفروق الفردية وصعوبات التعلم** . طبعة أولى . عمان : دار اليازوري .

85- نخبة من المتخصصين (2008). **الذكاء الوجداني** . جمهورية مصر العربية: الشركة العربية للتسويق و التوريدات .

86 -Pam Robbins &jan Scotte . (1998): **الذكاء الوجداني** (الأعسر صفاء و علاء الدين الكفافي مترجما) ط1 . القاهرة : دار قباء للنشر و التوزريع .

الملاحق

ملحق رقم (1)

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة عبد الحميد بن باديس – مستغانم-

كلية العلوم الاجتماعية

شعبة علم النفس

22 NOV 2016

مستغانم: .....

الى السيد: سدي الزبير .....

.....

الموضوع: طلب تسهيل مهمة

نحن رئيس شعبة علم النفس ، أتقدم الى سيادتكم المحترمة بهذا الطلب راجيا منكم تسهيل مهمة الطلبة التابعين لشعبة علم النفس،للسماح لهم بالقيام بتربص قصير المدى لدى مصالحكم ،و هذا لجمع معطيات علمية وذلك في الفترة الممتدة من ماي 2017 الى جوان 2017

أسماء الطلبة:

.....

.....

.....

تقبلوا سيدي فائق الاحترام و االتقدير

موافقة الاستاذ المشرف

رئيس الشعبة

السيد: عمار ميلود

رئيس شعبة علم النفس

144

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية ملحق رقم (ا ع)

وزارة التربية الوطنية

مستغانم في 22/ 11/ 2016

ولايـــة مستـغـانـــم
مـديـريـة التـربـيـة
مصلحة التكـوين والتفتيش
رقم: 533 / 20. 20/2016

مديـــر التربيـــة

إلـــى

السيد مدير مدرسة ولد جلول محمد

تحت إشراف

السيد مفتش إدارة المدارس الابتدائية

لمقاطعة مستغانم 01

الموضوع : ترخيص لإجراء تربص ميداني .

يشـــرفني أن أطلـــب مـــنكم الســـماح للطـــالبتين رحموني حياة و يوســف فاطمــة الزهــراء بـإجراء تـربص ميـداني بالمؤسسـة التي تشرفون عليهـا تخصـص علـم الـنفس في الفتـرة الممتـدة مـن 21 نـوفمبر 2016 إلى غاية 06 جوان 2016 .

عن مدير التربية و بالتفويض منه
رئيس مصلحة التكوين و التفتيش
م.بريكي

145

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

2017 182
2017/04/02

مستغانم في :2017/02/20

ولايـــة مستـغـانـــم
مـديـريـة التـربـيـة
مصلحة التكـوين والتفتيش
رقم: 2017/20. 20/196

مديـر التـربية

إلـى

السيدات و السادة مديري المدارس الابتدائية

تحت إشراف

السيدين مفتشا إدارة المدارس الابتدائية

لمقاطعة مستغانم 01 و 02

الموضوع :ترخيص لإجراء تربص ميداني .

يشـرفني أن اطلـب منـكـم السـماح للطالبتـان رحمـوني حيـاة و يوسـف فاطمـة الزهـراء بـإجراء تـربص ميـداني بالمؤسـسـة الـتـي تشـرفـون عليها تخصص علـم الـنفس مـن أجـل تحضـيرها مـذكرة التخـرج لنيل شهادة الماستر.

عن مدير التربية و بتفويض منه
رئيس مصلحة التكوين و التفتيش
مدير التربية
م. بـ

وزارة التربية الوطنية
مديرية التربية - مستغانم

146

ملحق رقم 3

147

ملحق رقم (4)

148

ملحق رقم (5)

ورقة الأسئلة

التعليمات:

هذا المقياس يطبق فرديا على الأطفال العاديين و أطفال المؤسسات الاجتماعية و مدارس التربية الفكرية.

يجب عند التطبيق التأكد من وجود جو من الألفة بين الطفل و الفاحص و مراعاة أن يتوفر في المكان الهدوء و عدم وجود مشتتات للانتباه.

ليس هناك وقت محدد للانتهاء من التطبيق لكن مطلوب ضبط وقت البداية و تسجيل الوقت الذي استغرقه التطبيق في الخانة المخصصة لذلك في ورقة الإجابة.

يجب اتباع التعليمات الخاصة بكل سؤال بدقة و قراءة العبارات الموجودة دون إضافة و إذا تطلب الأمر يمكن إعادة العبارات مرة أخرى و ليس بصيغة أخرى.

أولا: فهم الانفعالات: التعرف على الانفعال و تسميته من بين انفعالات مشابهة أو مضادة له.

تأكد من تسلسل أرقام الصور ثم قم بوضع كل ثلاثة معا و اسأل كما يلي: (سجل الاستجابات حسب التسلسل في ورقة الإجابة):

1- وضع الصور (1 و 4 و 5) ثم طرح السؤال: وين راه دودو اللي فرحان؟

2- وضع الصور (2 و 6 و 7) ثم طرح السؤال: وين راه دودو اللي حشمان؟

3- وضع الصور (3 و 5 و 8) ثم طرح السؤال: وين راه دودو اللي يبكي؟

4- وضع الصور (4 و 7 و 1) ثم طرح السؤال: وين راه دودو اللي مخلوع؟

5- وضع الصور (5 و 6 و 2) ثم طرح السؤال: وين راه دودو اللي منارفي؟

6- وضع الصور (6 و 4 و 2) ثم طرح السؤال: وين راه دودو اللي خايف؟

7- وضع الصور (7 و 8 و 3) ثم طرح السؤال: وين راه دودو اللي يخمم؟

8- وضع الصور (8 و 1 و 3) ثم طرح السؤال: وين راه دودو اللي كان يخمم و من بعد لقى الحل؟

ثانيا: إدراك الانفعالات: التعرف على انفعالات الذات و الآخر و التعبير عن الحاجات المتصلة بها (الانفعال المناسب في الموقف المناسب)

أعد ترتيب الصور حسب تسلسلها (خلف كل صورة) ثم اسأل:

- تناول الصورة الأولى و اسأل: وينتى (متى) تكون فرحان كيما راه 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 و اسأل: وينتى (متى) خوك (أختك) ولاّ صاحبك (صاحبتك) اللي تبغيه (ها) و تلعب (ي) معاه (ها) دايما يكون كيما هذي التصويرة ؟: سجل ما ينطق به الطفل أمام رقم واحد في المكان المخصص لفهم انفعالات الآخر بورقة الإجابة. و أكمل بالنسبة للصور الباقية.

ثالثا: إدارة الانفعالات: توظيف الانفعالات و اختيار أنسبها:

- ضع أمام الطفل الصور 1 ، 2 ، 3 ، 7 و 8 (فرحان ، حشمان ، يبكي ، يخمم ، لقي الحل).
- قل للطفل: غادي نحكيلك قصة على " دودو" و راني باغياتك تركز تتبع معايا:
  دودو طفل ساجي (شاطر) خطرات يكون فرحان (أشر إلى الصورة 1)، و خطرات يكون زعفان و بالاك يبكي (أشر إلى الصورة 3) و كي يدير غلطة يولي حشمان (أشر إلى الصورة 2). و خطرات كي يولي حشمان ولا زعفان يولي يخمم (أشر إلى صورة 7) في صوالح ما يخلوهش زعفان ولا حشمان، و صح تجيه أفكار (أشر إلى الصورة 8)تخليه فرحان على خاطرش صاب الحل اللي يخليه مشي زعفان.
- قل: ضروك غادي نحكيلك وحد الحكايات صراو لدودو و راني 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) و تقولي علاه اختاريتها.
- احك كل موقف و سجل الإجابات في موضعها في ورقة الإجابة (احرص على عدم التغيير في العبارات).

1- دودو كان يلعب البالون مع صاحبه، و كان فرحان بزاف، على غفلة صاحبه جا يتيري البالون fort أيا جات في وجه دودو بصح مادارهاش بلعاني، زعفَ و قعد يبكي، و صاحبه ولى حشمان.لو كان جيت في بلاصته وينها التصويرة اللي تختار تجي كيفها؟(أشر إلى الصور) سجل الإجابة ثم اسأل: علاه؟

150

2- دودو كمل التمارين تاوعه و جات الحصة اللي يبغي يتفرجها، شعل التلفزيون و هو فرحان ، تفرج غير شوية و انقطع الضو ، دودو زعف، ماماه شعلت الشمع و قالتله 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.

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 و كان باغي يشري لعبة كانت في قلبه، قعد يخمم كي يدير يخلي ماماه تخرج معاه باه يشريها، كي قبلت ماماه فرح بزاف ، و كي وصلو للحانوت صابوه مبلع، دودو زعف و قعد يبكي، و ما 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 و يربح، و كان فرحان و اصحابه يصفقو عليه، بصح في الدقيقة التالية النسافة تاعه اطرطقت و ما ربحش، حشم و زعف و قعد 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 ، و كان هو و اصحابه يلعبو بالطائرات الورقية في بلاصة واسعة فيها الشجور،الطيارة تاعه كانت فوقهم قاع، كانت طايرة في السما و هو يجري موراها و هو فرحان، صاحبه دمره على خاطرش كان يجري مور طيارته، دودو دخل في شجرة و انجرح و قعد يبكي.

لو كان جيت في بلاصته وينها التصويرة اللي تختار تجي كيفها ؟(أشر إلى الصور) سجل الإجابة ثم اسأل: علاه؟

151

7- المعلمة عطات لدودو تمثلة على خاطرش كان هو الأول في القسم، ماماه وعداتو بتحويسة شابة و هو اللي يختار وين يروح، قعد يخمم و هو فرحان بزاف. ماماه عيات و ما طاقتش تخرج و هو قعد زعفان و مخلوع كيفاه ماماه تقوله نديك و ما داتهش.

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، و كي قسمو la tarte قعد ياكل ياكل ووسخ حوايجه، اصحابه قعدو يضحكو عليه، هو حشم و قعد يبكي.

لو كان جيت في بلاصته وينها التصويرة اللي تختار تجي كيفها ؟(أشر إلى الصور) سجل الإجابة ثم اسأل: علاه؟

ط ٥ - ١٥

١

١٥٤

ملحق رقم 16

مقياس الذكاء الوجداني للأطفال (4- 9 سنوات)

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				

153

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 و على المقياس ككل:

فهم الانفعالات	إدراك الانفعالات			إدارة الانفعالات	الدرجة الكلية
	الذات	الآخر	المجموع		

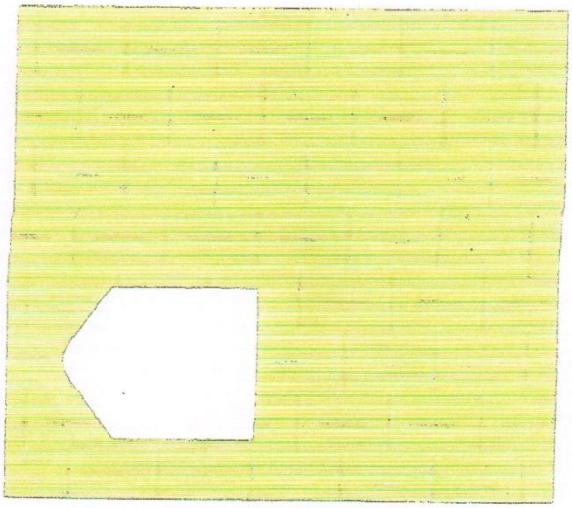
الزمن المستغرق في التطبيق:

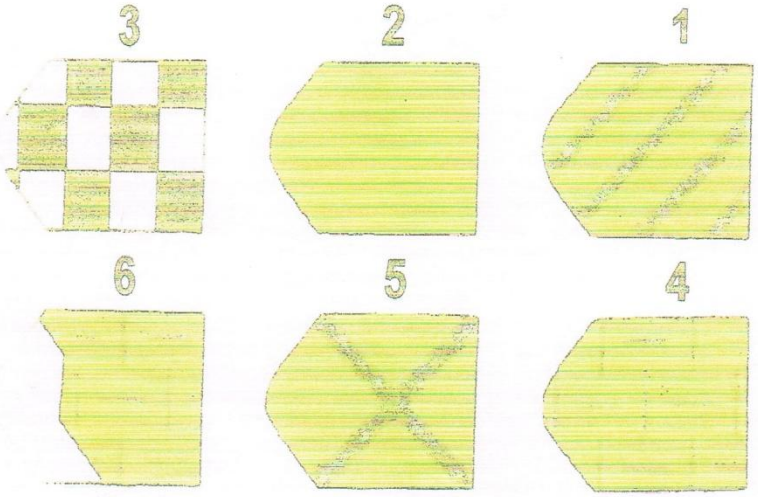
بداية التطبيق			نهاية التطبيق			إجمالي الزمن المستغرق	
ثانية	دقيقة	ساعة	ثانية	دقيقة	ساعة	ثانية	دقيقة

ملحق رقم 7

-A-

A 1





154

ورقة إجابة اختبار المصفوفات المتتابعة الملون

المقاطعة:

الاسم:	الجنس: ذكر - أنثى	تاريخ الميلاد: / /	العمر:
تاريخ التطبيق: / / 2016	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

ملحق (12) مفتاح تصحيح ورقة اجابة اختبار المصفوفات المتتابعة الملون لـ "جون رافن"

ورقة اجابة المصفوفات المتتابعة الملون

المنطقة ( ) الركد ( )

العنوان: مدينة – منوم – قرية – منطقة إسكان	الصف:	تاريخ الميلاد: / /
	المدرسة:	التطبيق: / / ٢٠١٠

الاسم:	النوع: ذكر – أنثى
العمر الزمني: سنوات شهور	تاريخ التطبيق: / /

المجموعة أ

	٦	٥	٤	٣	٢	١
أ١						
أ٢						
أ٣						
أ٤						
أ٥						
أ٦						
أ٧						
أ٨						
أ٩						
أ١٠						
أ١١						
أ١٢						

المجموعة أب

	٦	٥	٤	٣	٢	١
أب١						
أب٢						
أب٣						
أب٤						
أب٥						
أب٦						
أب٧						
أب٨						
أب٩						
أب١٠						
أب١١						
أب١٢						

المجموعة ب

	٦	٥	٤	٣	٢	١
ب١						
ب٢						
ب٣						
ب٤						
ب٥						
ب٦						
ب٧						
ب٨						
ب٩						
ب١٠						
ب١١						
ب١٢						

مجموع أ	مجموع أب	مجموع ب	الدرجة الكلية

156

ملحق رقم (15)

ملحق رقم (13) معايير اختبار المصفوفات المتتابعة الملون لـ "جون رافن"

المستوى العقلي	توصيف المستوى العقلي	الدرجة المئينية	نسبة الذكاء IQ
المستوى الأول (ممتاز)	ممتاز جدا	95 فما فوق	120 فما فوق
المستوى الثاني (أعلى من المتوسط إلى القدرة العقلية)	أ- ممتاز	94 -90	110 -100
	ب- جيد جدا	89 -75	
المستوى الثالث (المتوسط إلى القدرة العقلية)	أ- جيد	74 -50	99 -90
	ب- أقل من الجيد	49 -26	
المستوى الرابع (أقل من المتوسط إلى القدرة العقلية)	أ- ضعيف	25 -11	89 -80
	ب- ضعيف جدا	11 -6	
المستوى الخامس (الحالة العقلية)	حالة حدية	5 -3	أقل 70

223

157

الملحق رقم (١١)

الترتيب الميئيني و المستوى العقلي لعينة الدراسة الأساسية

العينات	الجنس	السن	المستوى الدراسي	الدرجة الخام	الترتيب الميئيني	المستوى العقلي
1	1	10	4	28	75	جيد جدا
2	1	8.11	4	26	71	جيد
3	1	9.5	4	27	75	جيد جدا
4	1	9.2	4	27	75	جيد جدا
5	1	10.2	4	28	75	جيد جدا
6	1	9.5	4	27	75	جيد جدا
7	1	9.8	4	27	75	جيد جدا
8	1	9.8	4	22	60	جيد
9	1	9.3	4	23	61	جيد
10	1	9.7	4	33	89	جيد جدا
11	1	9.11	4	20	48	أقل من الجيد
12	1	9.8	4	28	80	جيد جدا
13	1	9.9	4	27	73	جيد
14	1	9.8	4	17	44	أقل من الجيد
15	1	9.10	4	33	95	ممتاز جدا
16	1	10	4	22	55	جيد
17	1	10.1	4	28	75	جيد جدا
18	1	9.8	4	27	75	جيد جدا
19	1	9.10	4	24	58	جيد
20	1	9.7	4	24	65	جيد
21	1	9.6	4	23	61	جيد
22		9.4	4	20	53	جيد
23	1	9.4	4	21	58	جيد
24	1	9.10	4	23	56	جيد
25	1	10.2	4	19	45	أقل من الجيد
26	1	9.1	4	27	75	جيد جدا
27	1	9.2	4	27	75	جيد جدا
28	1	9.7	4	24	64	جيد جدا
29	1	9.11	4	20	48	أقل من الجيد
30	1	10.2	4	27	73	جيد
31	1	9.8	4	29	82	جيد جدا
32	1	9.10	4	24	58	جيد
33	1	9.9	4	25	63	جيد
34	1	9.5	4	24	64	جيد

١٥٨

الملحق رقم (٦١)

الترتيب الميئيني و المستوى العقلي لعينة الدراسة الأساسية

35	1	9.5	4	25	68	جيد
36	1	9.5	4	28	80	جيد جدا
37	1	9.7	4	15	36	أقل من الجيد
38	1	9.8	4	27	75	جيد جدا
39	2	10.1	4	27	73	جيد
40	2	9.4	4	18	50	جيد
41	2	9.3	4	31	88	جيد جدا
42	2	10	4	16	34	أقل من الجيد
43	2	9.9	4	29	79	جيد جدا
44	2	9.11	4	24	58	جيد
45	2	9.8	4	19	52	جيد
46	2	9.5	4	19	52	جيد
47	2	9.11	4	23	56	جيد
48	2	8.8	4	23	61	جيد
49	2	9.5	4	28	80	جيد جدا
50	2	9.3	4	29	82	جيد جدا
51	2	10.1	4	30	73	جيد
52	2	9.2	4	19	45	أقل من الجيد
53	2	9.11	4	20	48	أقل من الجيد
54	2	9.9	4	27	73	جيد
55	2	8.7	4	21	61	جيد
56	2	8.10	4	21	59	جيد
57	2	9.9	4	23	56	جيد
58	2	9.11	4	19	45	أقل من الجيد
59	2	9.7	4	23	61	جيد
60	2	9.5	4	27	75	جيد جدا
61	2	9.1	4	23	61	جيد
62	2	9.5	4	25	68	جيد

١٥٩

الملحق رقم (١٢)

الدرجة الخام وما يقابلها من معايير ميئينية للمراحل العمرية

الأعمار بالسنوات													
11-6	11	10-6	10	9-6	9	8-6	8	7-6	7	6-6	6	5-5	الدرجة الخام
										1	1	1	1
						1	1	1	1	2	2	3	2
					1	2	2	2	2	3	3	5	3
		1	1	1	2	3	3	3	3	4	4	8	4
		2	2	2	3	4	4	4	4	5	5	9	5
	1	3	3	3	4	5	5	5	5	10	10	10	6
2	3	4	4	4	5	6	9	9	9	13	13	25	7
2	3	5	5	5	5	6	7	10	10	10	18	28	8
2	4	8	7	7	7	8	19	15	16	20	22	35	9
4	5	9	9	8	10	10	21	18	22	25	25	40	10
5	8	10	10	10	12	12	24	21	25	30	37	50	11
10	10	13	13	21	25	13	25	25	30	31	43	53	12
10	18	16	21	23	27	19	38	28	38	38	48	55	13
18	20	21	25	25	32	25	41	43	48	45	50	65	14
22	23	25	23	36	39	38	44	41	50	50	57	83	15
23	25	30	34	41	44	39	47	48	60	63	66	75	16
25	30	35	37	44	45	45	50	50	64	65	74	80	17
27	34	38	40	50	50	50	63	45	76	69	75	84	18
39	37	41	45	52	45	55	66	58	70	81	81	85	19
30	39	44	48	53	55	85	69	59	71	75	85	90	20
31	41	48	50	58	59	61	70	65	74	81	90	94	21
35	45	50	55	60	60	62	71	66	75	83	94	95	22
38	48	51	56	61	61	66	72	67	80	84	95	96	23

160

الملحق رقم ( )

الدرجة الخام وما يقابلها من معايير ميئينية للمراحل العمرية

11,3 11,8	10,3 11,2	10,3 10,8	9,9 10,2	9,9 9,8	9,3 9,8	8,9 9,2	7,9 8,2	7,3 7,8	6,9 7,2				
40	50	55	58	64	65	68	73	68	85	88	99	99	24
47	54	63	63	68	68	69	84	82	90	90			25
50	59	68	68	72	71	70	75	75	92	92			26
59	65	72	73	75	75	81	81	93	93	94			27
64	70	75	75	78	78	83	83	94	94	95			28
67	84	79	79	80	80	84	84	95	95	96			29
75	75	70	73	75	75	87	87	96	96	97			30
72	72	74	87	90	90	90	90	97	97	98			31
86	87	87	90	91	91	93	93	99	99	99			32
90	90	90	95	95	95	95	95						33
95	93	95	97	98	98	99	99						34
98	95	98	99	99	99								35
99	99	99											36

NG1

الملحق رقم (13)

اختبار القراءة الجهرية للباحثة قدي سمية

الكِتَابُ.

عِنْدَمَا يَشْعُرُ الفَرْدُ بِالمَلَلِ يَقُلُ فُؤَادَهُ يَتَنَاوَلُ كِتَابًا وَيَتَصَفَحُ مَا بَيْنَ سُطُورِهِ، فَيَشْعُرُ بِفَرْحَةٍ كَبِيرَةٍ تَغْمُرُ قَلْبَهُ، وَهُوَ يَقْرَأُ عَنْ أَنْبَاءٍ مِنْ قَلْبِهِ وَأَفْكَارٍ مِنْ حَوْلِهِ دُونَ مَلَلٍ أَوْ ضَجَرٍ.

فَالكِتَابُ جَلِيسٌ لَيْسَ كَبَقِيَةِ الجُلَسَاءِ فَهُوَ صَامِتٌ يُبَدِدُ المَلَلَ عَنْ نَفْسِ الفَرْدِ وَيُؤْنِسُ وِحْدَتَهُ، وَيُغَذِي فِكْرَهُ، وَكُلُّ هَذَا فِي جَو صَامِت مَهِيبٍ. وَالكِتَابُ يَحْوِي كُنُوزَ المَعْرِفَةِ الَّتِي لَا تَجِدُهَا عِنْدَ جَلِيسٍ سِواهُ. فَهُوَ أَشْبَهُ بِالنهر الدَافِقِ الَّذِي لَا يَجُفُ مَاؤُهُ.

وَالكِتَابُ صَدِيقٌ وَفِيٌ يُسْدِي النَصِيحَةَ لِطَالِبِهَا، وَلَا يَبْخَلُ بِهَا إِلاَّ عَلَى مَنْ اِسْتَغْنَى عَنْهُ، فَهُوَ كَالمِصْبَاحِ يُنِيرُ الطَّرِيقَ لِحَامِلِهَا.

فَإِحْرُصْ أَيُّهَا التِلْمِيذُ النَّجِيبُ عَلَى اِخْتِيَارِ جَلِيسِكَ، فإِنْ لَمْ تَجِدْ صَدِيقًا مُخْلِصًا فَاحْرُصْ عَلَى كِتَابٍ قَيم يُفِيدُكَ وَيُغَذي فِكْرَكَ.

168

الملحق رقم (14) يبن الاستجابات الاكثر تكرارا للتلميذ العاديين وذوي صعوبات تعلم القراءة على اختبار الذكاء الوجداني

الأبعاد / الاستجابات	استجابات التلاميذ العاديين	استجابات التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة
إدراك انفعالات الذات	– كي نكون عند الضياف –كي ماما تضربني – كي بابا يضربني – كي يخلعني كاش واحد – نتارفي كي يضربوني – كي المعلمة تزقي عليا – كي نكون عند الضياف – كي ينارفيني كاش واحد – نخمم كي تسألني المعلمة	– كي نكون نلعب – كي نشوف حاجة تعجبني – نحشم كي ندير حاجة ماشي مليحة – كي نجي الأول في القسم – نخاف مالظلمة – نخلع كي نشوف حاجة شابة – نخاف كي نشوف حاجة تخوف – كي نكون نخمم فالاختبار / التمارين
إدراك انفعالات الآخر	– كي ماما تشريلها حاجة جديدة – كي تكون عند الضياف – يحشم قدام الناس – نخاف من واحد متعرفوش – كي ماماه تعيرو / تضربو – يتنارفى من خوه كي يضربو	– يفرح كي تكون حفلة – كي يكون عيد ميلادو – يخاف مالظلمة – تتخلع في حاجة شابة – يخاف كي يجيب معدل ماشي مليح

163

	- كي المعلمة تزقي عليه - يتنارفا كي يسرقولو صوالحو ينخلع كي يخلعو كاش واحد	- يخمم فالتمارين - يخاف مالكلاب - يلقى الحل في الاختبار
إدارة الانفعالات	- خاطرش كنت نلعب مع صحابي - ماعليش كي صاحبي مايديرهاش بلعاني -نخمم ندير كاش حاجة بيلاما يرجع الضو - خاطرش صحابي راحو و خلاوني - نخمم نعيط لصحابي و نشوف وين راهم - نخمم نشري نسافة أخرى - نحشم من صحابي كي يضحكوا عليا - نحاول ماما باش تخرج معايا	-خاطرش انشويت - خاطرش البالون جا في وجهي -خاطرش الضو انقطع - خاطرش الكوكاو كمل - خاطرش الحانوت كان مبلع - خاطرش الطائة الورقية راحت - خاطرش وسخت حوايجي - خاطرش انجرحت -خاطرش كنت نوكل فالكوكاو للقرد - خاطرش كنت نلعب - خاطرش كي تنجرح الدم يسيلي -خاطرش وسخت روحي

164.