جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي
كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية
قسم العلوم الاجتماعية
شعبة علوم التربية

علاقة صعوبات القراءة بالذكاء الانفعالي لدى عينة تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي

- دراسة ميدانية في ابتدائيات تكسبت بالوادي –

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية : تخصص صعوبات التعلم

إعداد الطالبتين:

- سليمة بوسعيد
- صباح نجعي

إشراف الأستاذ :

البشير جاري

لجنة المناقشة

د. قيسي محمد السعيد	أستاذ مساعد قسم أ	جامعة الشهيد حمه لخضر	مشرفا ومقررا
أ. البشير جاري	أستاذ مساعد قسم ب	جامعة الشهيد حمه لخضر	مناقشا ورئيسا
د. جديدي زوليخة	أستاذ مساعد قسم أ	جامعة الشهيد حمه لخضر	عضوا مناقشا

دورة جوان: 2017/2016

شكر وتقدير

بعون الله وتوفيقه تم هذا العمل المبارك نتيجة الجهود المثمرة والتوجيهات.
فالحمد لله رب العالمين، الذي علم بالقلم، علم الانسان ما لم يعلم.
بجزيل الشكر والعرفان والتقدير والاحترام الى أستاذنا الفاضل " **البشير جاري**"
الذي لم يبخل علينا بتوجيهاته والذي اعطانا من وقته وجهده الكثير
ولموافقته الاشراف على هذه المذكرة، وما قدمه لنا من نصائح وتوجيهات هامة وقيمه،كما نقدم بالشكر الجزيل الى كل الابتدائيات التي قمنا فيها بتطبيق دراستنا، نسأل الله سبحانه وتعالى أن يجازيه خير الجزاء على ذلك.

كما لا يفوتنا أن نتوجه بالشكر إلى الأستاذ "**زياد رشيد**" الذي تقدم بحساب عينتنا والذي منحنا من وقته ومن توجيهاته القيمة والوفيرة ولم يبخل علينا بما عنده من حسن التدبير والتوجيه وأشكر الأستاذ الفاضل"قيسي محمد السعيد"
كما لا أنسى مكاني في العمل اتقدم لكافة الموظفين والموظفات
"**بالمديرية الفرعية للمستخدمين والتكوين**"
على رأسهم المدير الفرعي "**مختار بن حليمة**"
وأشكر مسؤولي "**سفيان صحراوي**" الذي نتقاسم معه العمل في المكتب
"مكتب الاعلام الآلي"
الذي لم يجعل لي أية مشاكل داخل العمل بسبب الدراسة
وأشكر الأستاذ "السعيد نصرات" بجزيل الشكر والتقدير.
وإلى كل من ساعدنا بصفة مباشرة وغير مباشرة لإعداد هذه المذكرة.

سليمة *صباح

ملخص الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى ايجاد **الفروق بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات القراءة** لدى عينة من تلاميذ السنة رابعة ابتدائي.

لدراسة الموضوع تم اعتماد المنهج الوصفي السببي المقارن لملائمته لطبيعة الدراسة، على عينة بلغت(50) تلميذا من الجنسين من مستوى رابعة ابتدائي، وتم اختيارهم بطريقة المسح الشامل ل25 تلميذا من تلاميذ ذوي صعوبات القراءة وبطريقة عشوائية صدفية ل25 تلميذا من التلاميذ العاديين ببعض المدارس الابتدائية بمدينة الوادي.

ومن اجل اختبار الفرضيات تم استخدام كل من: اختبار رافن للذكاء، واختبار صعوبات القراءة (العيس2015)، واختبار الذكاء الانفعالي (بار– أون وباركر).أسفرت نتائج التحليل الإحصائي للبيانات بتطبيق اختبار "ت" لدلالة الفروق بين المتوسطات فكانت النتائج على النحو التالي:

* توجد فروق ذات دلالة احصائية بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات القراءة في الكفاءة الشخصية.
* توجد فروق ذات دلالة احصائية بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات القراءة في الكفاءة الاجتماعية.
* لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات القراءة في ادارة الضغوط.
* توجد فروق ذات دلالة احصائية بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات القراءة في التكيف.
* توجد فروق ذات دلالة احصائية بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات القراءة في المزاج العام.
* توجد فروق ذات دلالة احصائية بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات القراءة في الانطباع الايجابي.
* توجد فروق ذات دلالة احصائية بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات القراءة في درجة الذكاء الانفعالي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.

Résumé de l'étude

Les objectifs de l'étude en cours Pour trouver des différences Parmi les élèves ordinaires Et les élèves ayant des difficultés de lecture Un échantillon d'élèves de primaire quatrième année.

Pour étudier le sujet a été adopté Approche descriptive comparative Le bien-fondé de la nature de l'étude, Sur un échantillon de 50 étudiants des deux sexes D'un quatrième niveau primaire, Ils ont été choisis délibérément, d'une manière 25 élèves des élèves ayant des difficultés de lecture Façon aléatoire épidermoïde pour 25 élèves Des élèves ordinaires dans certaines écoles primaires de la vallée.

Pour tester les hypothèses ont été utilisées à la fois: Test d'intelligence Ravn, Et des difficultés de lecture de test (SIE 2015), Test de l'intelligence émotionnelle (EN Bar et Parker). Les résultats de l'analyse statistique des données en appliquant le test « T. » Les résultats sont les suivants:

* Il existe statistiquement significatives entre les élèves ordinaires et les élèves ayant des difficultés de lecture, les différences Efficacité personnelle.

* Il existe statistiquement significatives entre les élèves ordinaires et les élèves ayant des difficultés de lecture, les différences L'efficacité sociale.

* Il n'y a pas de différences statistiquement significatives entre les élèves ordinaires et les élèves ayant des difficultés de lecture Gestion de la pression.

* Il existe statistiquement significatives entre les élèves ordinaires et les élèves ayant des difficultés de lecture, les différences Adaptation.

* Il existe statistiquement significatives entre les élèves ordinaires et les élèves ayant des difficultés de lecture, les différences L'humeur du public.

* Il existe statistiquement significatives entre les élèves ordinaires et les élèves ayant des difficultés de lecture, les différences Impression positive.

* Il existe statistiquement significatives entre les élèves et les élèves ordinaires qui ont des difficultés de lecture, les différences dans le degré de l'intelligence émotionnelle chez les élèves de la quatrième année de l'école primaire.

Study Summary

The current study aims To find differences Between ordinary students and students with reading disabilities In a sample of fourth year primary students.

To study the subject, the comparative causal descriptive approach was adopted For the suitability of the nature of the study, on a sampleof (50) students Of both sexes from a fourth elementary level, They were selected in a comprehensive survey of 25 students Of pupils with reading difficulties in a randomized, randomized manner of 25 students Of the elementary students in some elementary schools in the valley city.

And to test hypotheses Was used Each of: Raven's intelligence test, And the reading difficulties test (EIS 2015), Emotional intelligence test (Bar-On and Parker). The results of the statistical analysis For the data using the T test to indicate the differences between the averages The results were as follows:

* There are differences of statistical significance Between ordinary students and students with reading disabilities In personal competence.

* There are differences of statistical significance Between ordinary students and students with reading disabilities In social competence.

* There are no statistically significant differences Between ordinary students and students with reading disabilities In managing pressures.

* There are differences of statistical significance Between ordinary students and students with reading disabilities In adaptation.

* There are differences of statistical significance Between ordinary students and students with reading disabilities In the mood.

* There are differences of statistical significance Between ordinary students and students with reading disabilities In the positive impression.

* There are differences of statistical significance Between ordinary students and students with reading disabilities In the degree of emotional intelligence among students in the fourth year primary.

فهرس المحتويات

الموضــوع	الصفحة
شكر و تقدير	1
ملخص الدراسة بالعربية	2
ملخص الدراسة بالفرنسية	3
ملخص الدراسة بالانجليزية	4
فهرس المحتويات	5
فهرس الجداول	8
فهرس الاشكال	9
مقدمة	10
الجـانـب النظري	12
الفصل الاول: تقديم موضوع الدراسة	13
إشكالية الدراسة	14
فرضيات الدراسة	16
أهداف الدراسة	17
أهمية الدراسة	18
حدود الدراسة	18
التعريف الإجرائي لمفاهيم الدراسة	19
الدراسات السابقة	20
خلاصة	24
الفصل الثاني : صعوبات القراءة	25
تمهيد	26
تعريف صعوبات القراءة	26
أنواع صعوبات القراءة	27
أسباب صعوبات القراءة	29

أعراض صعوبات القراءة	29
عوامل اكتساب صعوبات القراءة	30
مؤشرات صعوبات القراءة	31
النظريات المفسرة لصعوبات القراءة	32
تشخيص صعوبات القراءة	34
علاج صعوبات القراءة	35
ملخص الفصل	40
الفصل الثالث : الذكاء الانفعالي	41
تمهيد	42
التطور التاريخي للذكاء الانفعالي	43
تعريف الذكاء الانفعالي	45
الذكاء الانفعالي والاتجاهات النظرية المفسرة له	49
مكونات (أبعاد) الذكاء الانفعالي	50
المراحل النمائية للذكاء الانفعالي	52
النماذج الكبرى للذكاء الانفعالي	54
قياس الذكاء الانفعالي	59
خصائص الشخص الذكي انفعاليا	60
أهمية الذكاء الانفعالي	61
تحسين الذكاء الانفعالي	62
خلاصة الفصل	63
الجانب الميداني	64
الفصل الرابع : الاجراءات المنهجية للدراسة الميدانية	65
تمهيد	66
أولا : الدراسة الاستطلاعية	66
عينة الدراسة الاستطلاعية	67
الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة	67

نتائج الدراسة الاستطلاعية	71
ثانيا : الدراسة الأساسية	71
عينة الدراسة الأساسية ومواصفاتها	73
وصف أدوات القياس المستخدمة في الدراسة الحالية	74
اجراءات تطبيق الدراسة الأساسية	76
الأساليب الاحصائية المستخدمة	77
ملخص الفصل	78
الفصل الخامس : عرض ومناقشة وتفسير نتائج الدراسة	79
تمهيد	80
أولا : عرض ومناقشة وتفسير نتائج الدراسة	80
عرض ومناقشة وتفسير الفرضية الأولى	80
عرض ومناقشة وتفسير الفرضية الثانية	81
عرض ومناقشة وتفسير الفرضية الثالثة	83
عرض ومناقشة وتفسير الفرضية الرابعة	84
عرض ومناقشة وتفسير الفرضية الخامسة	86
عرض ومناقشة وتفسير الفرضية السادسة	88
عرض ومناقشة وتفسير الفرضية السابعة	89
ثانيا : استنتاج عام	92
الاقتراحات والتوصيات	94
المراجع	96
الملاحق	101

فهــرس الجــداول

رقم الجدول	عنـــــــــــوان الجـــــــــداول	رقم الصفحة
01	يمثل العلائم النمائية للذكاء الانفعالي (حسب المراحل العمرية)	54
02	يوضح النماذج الكبرى للذكاء الانفعالي.	55
03	يوضح الفروع المكونة للذكاء الانفعالي حسب نموذج القدرة.	57
04	يوضح العوامل المحددة للنمط المختلط للذكاء الانفعالي حسب "**بار–أون**"	59
05	معاملات الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية لاختبار صعوبات القراءة.	68
06	يبين حساب الثبات بمعامل الثبات ألفا كرونباخ لاختبار صعوبات القراءة	69
07	حساب الصدق التكويني بطريقة الاتساق الداخلي لاختبار الذكاء الانفعالي.	70
08	يوضح قيمة معامل ثبات اختبار الذكاء الانفعالي بمعامل ألفا كرونباخ.	71
09	يبين توزيع العينة الاساسية حسب المقاطعة والجنس لدى عينة تلاميذ ذوي صعوبات القراءة.	73
10	يبين توزيع العينة الاساسية حسب المقاطعة والجنس لدى عينة تلاميذ العاديين	74
11	يبـــــين أبعـــــاد مقيـــــاس الـــــذكاء الانفعـــــالي ل(Bar-on&Parker) وأرقام الفقرات لكل بعد	76
12	يوضح اختبار "ت" للفروق بين العاديين وذوي صعوبات القراءة في الكفاءة الشخصية.	80
13	يوضح اختبار "ت" للفروق بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات القراءة في الكفاءة الاجتماعية.	82
14	يوضح اختبار(ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات القراءة في ادارة الضغوط.	83

15	يوضح اختبار "ت" للفروق بين العاديين وذوي صعوبات القراءة في التكيف.	85
16	يوضح اختبار "ت" للفروق بين العاديين وذوي صعوبات القراءة في المزاج العام.	86
17	يوضح اختبار "ت" للفروق بين العاديين وذوي صعوبات القراءة في الانطباع الايجابي.	88
18	يوضح اختبار "ت" للفروق بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات القراءة في درجة الذكاء الانفعالي.	90

فهرس الأشكال

رقم الشكل	عنوان الشكل	رقم الصفحة
01	يوضح مستويات تعلم الذكاء الانفعالي	44
02	يمثل المحكات المعيارية للنموذج المرتكز على القدرة للذكاء الانفعالي.	56

مقدمة

نظرا للاهتمام الكبير الذي تحض به عملية القراءة كونها الوسيلة التي يرتقي بها الفكر على أفاق ثقافية رفيعة، وكونها تعتبر عامل من العوامل الأساسية في النمو العقلي والانفعالي للفرد فإننا نجد الكثير من الأبحاث والدراسات الخاصة بتحليل صعوبات تعلم القراءة رغم انه يعتبر من الموضوعات الحديثة نسبيا.

كما تعتبر القراءة من المهارات الأساسية التي يجب على الفرد أن يمتلكها فكلما كان الفرد متمكنا من اللغة والقراءة كلما ارتفع مستوى تعليمه ازداد اتصاله مع الآخرين، لهذا نحن بحاجة أن نجعل من القراءة جزء من حياتنا ونخصص لها مكان وزمان كي تصبح ديناميكية حية في حياتنا اليومية.

إلا انه ومن المؤسف أن نجد في الكثير من المدارس الابتدائية تلاميذ يعانون من صعوبات القراءة فحسب دراسة (هورنبي_1996)، يعاني حوالي 20 من مجموع التلاميذ في العالم من صعوبات التعلم و10 يعانون مما يعرف بعسر القراءة الذي يعيق تقدمهم الأكاديمي ويؤثر على حياتهم المستقبلية. لهذا فان التلميذ الديسلكسي سوف لن يستمر طويلا حتى يكره القراءة رغم أنها أساس التعليم في المرحل الابتدائية، وعلى هذا الأساس يعد تعلم القراءة من أهم الأهداف الرئيسية حيث أن القراءة تقع في قلب كل عمل نقوم به، وبالتالي تكون مرحلة الطفولة هي الأساس الذي تبنى عليه حياة الإنسان بأكملها ومن خلال التنشئة الاجتماعية التي يتلقاها، يبدأ في اكتساب نوع معين من أنماط السلوك، فإذا مر الإنسان في هذه المرحلة بسلام بمعنى أن جميع احتياجاته(النفسية، الاجتماعية، الانفعالية) مشبعة بشكل جيد ومتوازن، أما إذا حدث العكس فقد يواجه العديد من مشكلات الطفولة التي تمتد أثارها على سلوك الطفل.

وإحدى أكثر هذه المشكلات شيوعا وانتشارا بين التلاميذ وخاصة في المرحلة الابتدائية هي المشكلات الاجتماعية والانفعالية كالعزلة مع الاقران، وتدني مفهوم الذات، ومشكلة ترجمة المشاعر والانفعالات لدى الاخرين، وذلك بسبب الرفض الاجتماعي الذي يواجهون، ولدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مشكلات في الدافعية، وقلق في قدراتهم الحالية، وغالبا ما يعزون مشكلاتهم الى عوامل خارجية كعوامل الحظ وليس الى عوامل

داخلية كالقدرة، كما تعاني هذه الفئة نزعة من التوقعات السلبية لانهم يعتقدون انهم مهما حاولوا لإنجاز عمل ما فانهم في النهاية يتوقعون الفشل، ويتصف بعض التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالتقلب الانفعالي وهو عبارة عن تغيرات متكررة في الحالة المزاجية وعدم ثبات الانفعالات عند الاطفال ذوي صعوبات القراءة، لذا تأتي اهمية الدراسة بالنسبة للتلاميذ ذوي صعوبات القراءة في محاولة للكشف عن مهاراتهم وقدراتهم على ابعاد الذكاء الانفعالي والمتمثلة بالكفاءة الشخصية والاجتماعية وادارة الضغوط والتكيف والمزاج العام واخيرا الانطباع الايجابي. فهذه الدراسة تهدف إلى التعرف على وجود الفروق بين التلاميذ ذوي صعوبات القراءة والتلاميذ العاديين في الذكاء الانفعالي، حيث تحتوي هذه الدراسة على جانبين جانب نظري وجانب ميداني.

أشتمل الجانب النظري على أربعة فصول.

الفصل الأول: هو فصل تقديم الدراسة حيث تم فيه طرح الاشكالية، وصياغة التساؤلات والفرضيات، وقمنا كذلك بتحديد دواعي اختيار الموضوع وأهدافها انتهينا بتحديد حدود الدراسة والمصطلحات الاجرائية لموضوع الدراسة.

الفصل الثاني: تطرقنا فيه الى تعريف صعوبات القراءة، أنواعه، أسبابه، أعراضه، وعوامل ومؤشرات صعوبات القراءة، وأهم النظريات المفسرة له، وتشخيصه وعلاجه.

الفصل الثالث: عرضنا فيه التطور التاريخي للذكاء الانفعالي، وتعريفه، والاتجاهات النظرية المفسرة له، وأبعاده، وأهم المراحل النمائية للذكاء الانفعالي، والنماذج الكبرى، بالإضافة الى قياسه، وخصائص الشخص الذكي انفعاليا، وأهميته، وكيفية تحسين الذكاء الانفعالي.

الجانب الميداني: ادرجنا فيه فصلين وهما:

الفصل الرابع: حيث عرضنا فيه اجراءات الدراسة الميدانية موضحين المنهج المتبع فرضيات الدراسة، وإجراءات الدراسة الاستطلاعية وميدان الدراسة، وعينتها والأدوات المستخدمة في جمع البيانات، والاساليب المستعملة في تحليل النتائج واجراءات تطبيق الدراسة الأساسية.

الفصل الخامس : خصصناه لعرض ومناقشة النتائج في ضوء فرضيات الدراسة.

الجانب النظري

الفصل الأول : تقديم موضوع الدراسة وأهميتها

1- إشكالية الدراسة

2- فرضيات الدراسة

3-أهداف الدراسة

4- أهمية الدراسة

5- حدود الدراسة

6- التعريف الإجرائي لمفاهيم الدراسة

7- الدراسات السابقة

خلاصة

1- إشكالية الدراسة:

حدثت العلاقة التي هي موجودة في دراستنا كانت تقريبا علاقة جد قوية وواضحة اذ انها تمر بعدة مراحل حتى الوصول الي الدراسة المطبقة والموضحة حيث أننا الباحثتان دارسنا الدراسة الي أمامنا على ايجاد الفروق بين صعوبات القراءة والذكاء الانفعالي.

تعد اللغة وسيلة الإنسان للتعبير عن حاجاته و رغباته و مواقفه، و طريقه إلى تصريف شؤون عيشه، و إرضاء غريزة الاجتماع لديه باعتبارها وسيلة التواصل في هذه الحياة . و تعتبر القراءة الأساس الذي تبنى عليه جميع المهارات اللغوية الأخرى، وذلك لأنها أداة اكتساب المعرفة و الثقافة و وسيلة للنمو الاجتماعي و العلمي، وتعتبر أهم مادة تعليمية بالنسبة للتلميذ، فهي مفتاح كل العلوم، لهذا فقد لقيت اهتماما كبيرا من العلماء والباحثين والتربويين وهذا الاهتمام كان ينصب في الكشف عن مكونات القراءة وجوانبها المختلفة وكذا دراسة العوامل التي تؤدي إلى النجاح أو الفشل فيها أيضا وضع البرامج التي من شانها زيادة كفاءة القارئ على غرار كل دول العالم فان المدرسة الجزائرية أولت الاهتمام بمادة القراءة فهي تحظى بأكبر نصيب في جدول التوزيع الزمني للمواد المقررة خاصة في سنوات التعليم الأولى من المرحلة الابتدائية هذا راجع إلى أن تعليم القراءة شرطا أساسي لتحقيق النجاح في المدرسة، حيث أن باقي المواد الدراسية في جانبها الأكبر ليست إلا أفكار مكتوبة أو مقروءة تمثلها لرموز اللغة المكتوبة.

(عبد الوهاب وآخرون، 2004، 41-42-43)

وكما أن القراءة نشاط متعلم يتطلب المرور بمراحل مختلفة للوصول إلى شكله النهائي غير أن هناك عوامل عديدة قد تقف دون الوصول إلى هذا الهدف أثناء مراحل نمو نشاط القراءة أو بعد وصوله إلى المرحلة النهائية نتيجة إصابة عصبية إلا أن اضطرابات القراءة الملاحظة في المراحل الأولى من التعلم تعتبر الأخطر حدة لما قد ينتج عنها من آثار وخيمة تتمثل في الفشل الدراسي الذي يعتبر من اكبر المشكلات التي نعاني منها في حياتنا المعاصرة. فهي ذات أهمية بالغة فهي تعين التلميذ على التحصيل والنمو الفكري والتقدم في المواد الأخرى وتغرس في نفسه القيم الاجتماعية والأخلاقية وتنمي لديه الشعور بالذات وتعمل على تحرير الوجدانيات المكبوتة وإشباعها كما أنها وسيلة لربط التلميذ بمحيطه الاجتماعي المحلي والعالمي وإمداده بالمعلومات اللازمة التي تثري خبراته وتسهم في السيطرة على مشكلاته وهي أساس التعليم بمعناه الواسع

فالقراءة تعد أبرز الدعائم التي يقوم عليها بناء عملية التعليم وهي من بين الشروط الأساسية للنجاح في الحياة المدرسية .

إن هذا الاهتمام البالغ الذي تعنى به عملية القراءة لا يرجع فقط إلى أنها أساس التعلم، بل يعود إلى سبب آخر فقد قدر عدد من الباحثين أن الأطفال من صعوبات تعلم القراءة يشكلون 20 بالمئة من الأطفال المتمدرسين. وفي حالة ظهور مشاكل على مستوى هذه الأخيرة يتوجب علينا التكفل بالأطفال الذين يعانون من مثل هذه المشاكل ولكي تقوم بهذه المهمة لابد من كشف أسرار هذا الاضطراب وأن يبين أهم العوامل المحددة للتمكن من وضع تصور حقيقي وواضح له

فالطفل الذي يعاني من صعوبات في تعلم القراءة يعود ذلك إلى عجز على مستوى اكتساب الميكانيزمات الأساسية للقراءة. لذلك أجريت بحوث عديدة في هذا الميدان بغية إيجاد حلول من شانها أن تحقق من الصعوبات التي عائق لدى الأطفال في عملية اكتساب القراءة وكذلك إيجاد منهجية للمعلمين تكون فعالة عند استعمالها أثناء التدريس. (عوينات، 12،2011)

وقد اختلفت الاتجاهات في تفسير هذه الظاهرة إلى أن الاتجاه المعاصر والقائم على مبادئ علم النفس المعرفي يرى أن صعوبات تعلم القراءة ترجع أساسا إلى خلل معرفي من حيث استخدام السيرورات المعرفية والوصول إلى معرفية خاصة بالأداء القرائي السليم، حيث هذه السيرورات تتيح للقارئ معالجة الوحدات الخطية وتحويلها الى وحدات منطوقة مع تحليل معانيها هذه العملية تتطلب مقدرة فونولوجية عالية.

مما سبق يتضح أن الطفل الذي يعاني صعوبات تعلم القراءة لا تؤهله قدراته المعرفية حول التحكم بعناصر المادة المقروءة وتفسيرها، حيث أن وضعية القراءة أو موقف القراءة. إذن صعوبات القراءة يمكن النظر إليها على أنها عدم قدرة القارئ على استخدام الأدوات اللازمة لفك الرموز الخطية ثم استيعاب معاني المادة المكتوبة هذه الأدوات تتعلق في غالبه بالقدرة على الربط بين المفاهيم، الاستنتاج، والتفكير المجرد، وحل المشكلات. كما أن التلاميذ ذوو صعوبات تعلم القراءة يفتقرون إلى أنماط مختلفة من المهارات الاجتماعية، فنقص الحساسية تجاه مشاعر الآخرين خاصية سلوكية كثيرا ما تلاحظ على هؤلاء التلاميذ، ربما لعجزهم عن فهم إيحاءات الاتصال غير اللفظية، وغالبا ما يكونون عاجزين عن تحمل المسؤولية الشخصية والاجتماعية كما

يتصفون بالتقلب الانفعالي وهو عبارة على تغيرات متكررة في الحالة المزاجية والذي يسمى بالذكاء الانفعالي ويعد من المفاهيم التي لقيت اهتماما كبيرا منذ ظهوره، وكان ذلك نتيجة سيطرة معامل الذكاء لمدة طويلة في المجال التربوي، وتعود فكرة الذكاء الانفعالي إلى وصية سقراط التي يقول فيها " اعرف نفسك" ويقصد بها وعي الإنسان بمشاعره وقت حدوثها. (محمد،2005، 89)

كما أن أطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة عادة تتسم استجاباتهم الانفعالية بأنها كلية ومفاجئة وعصبية غير منظمة، وتتعدد المشكلات الانفعالية التي يعاني منها التلاميذ ذوو صعوبات التعلم مثل ضعف مفهوم الذات، ارتفاع مستوى القلق، عدم الاستقرار العاطفي، صعوبات في استقبال مشاعر الآخرين وعدم تقدير الحالة النفسية. (الوقفي،2003،67)

ومن هنا فإننا نحاول من خلال هذه الدراسة: الكشف عن العلاقة بين صعوبات تعلم القراءة والذكاء الانفعالي .

تساؤلات الدراسة:

على ضوء ما تقدم: يمكن تحديد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيسي التالي:

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات القراءة في درجة الذكاء الانفعالي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ؟

تساؤولات الفرعية :

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات القراءة حسب الجنس؟

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات القراءة حسب الابعاد؟

2– فرضيات الدراسة:

2–1– الفرضية العامة:

– توجد فروق ذات دلالة احصائية بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات القراءة في درجة الذكاء الانفعالي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.

2-2- الفرضيات الجزئية:

1- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات القراءة في الكفاءة الشخصية.

2- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات القراءة في الكفاءة الاجتماعية.

3- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات القراءة في ادارة الضغوط.

4- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات القراءة في التكيف.

5- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات القراءة في المزاج العام.

6- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات القراءة في الانطباع الايجابي.

3- أ هداف الدراسة: تتمثل أهداف الدراسة في:

- الإجابة عن تساؤل الدراسة المتعلق بالكشف عن وجود فروق بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات القراءة في درجة الذكاء الانفعالي.

- التعرف على العلاقة الموجودة بين صعوبات القراءة والذكاء الانفعالي.

- توجيه المعلمين ومسئولي التربية في ضرورة تطوير طرائق التدريس بما يتلاءم مع فئة ذوي صعوبات تعلم القراءة خاصة منها القائمة على تنمية مهارات الذكاء الانفعالي.

4- أهمية الدراسة: تتجلى أهمية الدراسة في النقاط التالية:

- تقييم المعلومات المتحصل عليها في الجانب النظري بالنزول بها إلى الميدان وفق منهج علمي منظم.

– إعطاء صورة عن مدى صلاحية الأدوات المستخدمة في هذا البحث ومدى توافقها مع عينة الدراسة.

– تبرز أهمية الدراسة من خلال التطرق إلى صعوبات القراءة كأحد أنواع صعوبات التعلم البارزة في المرحلة الابتدائية وأكثرها شيوعا لدى اغلب التلاميذ.

– مساعدة المعلمين والمرشدين في بناء برامج لتطوير مهارات الذكاء الانفعالي، واستغلال المواقف التربوية في تحسين الذكاء الانفعالي لدى التلاميذ.

– إنها تعد محاولة متواضعة لتناول متغيرين يمتازان بحداثتهما(صعوبات القراءة والذكاء الانفعالي)، وتقديم معطيات متعلقة بالبيئة المحلية، مما يفتح المجال أمام الباحثين الآخرين لدراسة هذه المتغيرات، وعلاقتها بمتغيرات أخرى، وفي بيئات جديدة.

6- التعريف الإجرائي لمفاهيم الدراسة:

يعمل التعريف الاجرائي على تعريف المفاهيم للتكوينات بتحديد الأنشطة أو الإجراءات الضرورية لقياسها، أي بمعنى أنه تصنيف للأنشطة التي يستخدمها الباحث لقياس متغير ما أو معالجته. (أبو علام، 2004، 46)

لذا عمدنا إلى تعريف مفاهيم دراستنا كما يلي:

6-1- تعريف صعوبات القراءة:

تعرف صعوبات القراءة بتلك المعاناة التي يجدها التلميذ أثناء القراءة الجهرية المتمثلة في ظهور بعض الأخطاء مثل الحذف، الإضافة، الإبدال، أو التكرار لبعض الحروف في الكلمة مع بطء معدل القراءة. (بن نعيمة، 2012، 18)

هي عجز تعليمي محدد له أسس عصبية ويتسم بصعوبات في دقة وطلاقة التعرف على كلمة أو كليهما وضعف الهجاء والقدرات التشفيرية، وتقاس باختبار أعده الباحث إسماعيل العيس (2015).

6-2- الذكاء الانفعالي(emotional intelligence): الاجرائي:

هو شعور يكبت داخل كل انسان سوى كبير أو صغير واحساس بمشاعر الآخرين واحساسه بمشاعره.

"القدرة على إدراك الانفعالات بدقة وتقييمها والتعبير عنها، مع القدرة على توليد المشاعر أو الوصول إليها والقدرة على فهم الانفعال والمعرفة الانفعالية، والقدرة على تنظيم الانفعالات بما يعزز النمو الانفعالي والعقلي." (الحراحشة، 2013، 358)

ويتمثل الذكاء الانفعالي في هذه الدراسة في مجموع الدرجات الكلية التي يحصل عليها المفحوص على أبعاد مقياس الذكاء الانفعالي بار – أون المطور للشباب، والتي تضم الكفاءة الشخصية، الكفاءة الاجتماعية، التكيف، إدارة الضغوط، المزاج العام، الانطباع الايجابي.

1- **الكفاءة الشخصية:** وتشمل تقدير الذات، والوعي الذاتي الانفعالي، التوكيدية، الاستقلالية، تحقيق الذات، وهي الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس بار – أون الفرعي للكفاءة الشخصية وتتكون من 6 فقرات.
2- **الكفاءة الاجتماعية:** وتشمل التعاطف والمسؤولية الاجتماعية والعلاقات بين الشخصية. وهي الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس بار – أون الفرعي للكفاءة الاجتماعية ويتكون من 12 فقرة.
3- **ادارة الضغوط:** وتشمل تحمل الضغوط، وضبط الاندفاع. وهي الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس بار –أون الفرعي لإدارة الضغوط، ويتكون من 12 فقرة.
4- **التكيف:** وتشمل ادراك الواقع، المرونة، حل المشكلات. وهي الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس بار – أون الفرعي للتكيف، ويتكون من 10 فقرات.
5- **المزاج العام:** ويشمل التفاؤل والسعادة، وهي الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس بار– أون الفرعي للمزاج العام، ويتكون من 14 فقرة.
6- **الانطباع الايجابي:** قدرة الفرد على بذل الجهد لخلق الانطباع الذاتي الايجابي العالي، وهي الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس بار– أون الفرعي للانطباع الايجابي، ويتكون من 6 فقرات. (المللي، 2010، 146-147)

6-3- التلميذ: هو ذلك الفرد الذي يتابع دراسته في السنة الرابعة من المرحلة الابتدائية.

7- الدراسات السابقة:

7-1- الدراسات السابقة الخاصة بصعوبات القراءة:

7-1-1: دراسة هلين روبنسون (1977): بعنوان لماذا يفشل التلاميذ في القراءة ؟

في بداية هذه الدراسة حددت ثلاث خطوات تقوم بها هذه الدراسة:

1- الاستعانة بعدد من المختصين في مراجعة دراسة سابقة المرتبطة بصعوبات القراءة، حيث استعانت دراستها بعالم الأعصاب وعالم في الغدد الصماء والهرمونات وأخصائي نطق أخصائي في القراءة .

2- تحديد وتقويم العوامل المسببة لصعوبات القراءة الحادة لدى بعض القراء.

3- تقديم خاتمة دالة على العوامل المسببة لصعوبات القراءة ومناقشة المشكلات المتعددة التي بحاجة إلى دراسات مستقبلية.

وفي الأخير بالاستعانة بالمتخصصين الذين يعملون في مجالات مختلفة.

(عوض الله سالم، 2013، 145)

7-1-2: دراسة عمايرة(2003): بعنوان صعوبات القراءة والحس الصوتي هدفت الدراسة إلى استكشاف العلاقة بين الأخطاء القرائية والعوامل الفونولوجية المختلفة. وتكونت عينة الدراسة من(90) تلميذا من الصفوف الثالث والرابع والخامس في مدرسة عمان، مقسمين إلى ثلاث مجموعات، كل مجموعة تضم (30) تلميذا (15) أنثى، لا يعانون من أية مشكلات صحية أو إدراكية أو سمعية، واستخدم الباحث ثلاث قطع قرائية من الكتب الدراسية للصفوف الثلاث، وتم إجراء تعديلات عليها بحيث تصبح غير مألوفة لهم، بحيث أنها تشتمل على جميع الصوامت والصوامت الموجودة في اللغة العربية الفصحى . وأشارت النتائج إلى أن أخطاء القراءة الجهرية لدى الذكور أكثر من الإناث في جميع أنواعها، وان الحذف هو الأكثر شيوعا عند الذكور والإناث، يليه الإبدال، ثم الإضافة، ثم القلب .وان الحذف هو الأكثر شيوعا لدى الإناث من

الذكور في المجموعة الأولى(الصف الثالث). والأخطاء لدى الذكور أكثر من الإناث لدى المجموعتين الثانية والثالثة (الصف الرابع والخامس).

7-1-3: دراسة فاطمة الزهراء حاج صبري(2005): بعنوان عسر القراءة ألنمائي وعلاقته ببعض المتغيرات الأخرى جاءت بهدف معرفة العلاقة بين" عسر القراءة ألنمائي " وكل من "الذكاء الانفعالي" و" قلة الانتباه" لدى تلاميذ الطور الثاني من التعليم الأساسي بمدينة ورقلة واشتملت عينة الدراسة على (200) فرد مقسمة إلى (50فردا) معسرا قرائيا (150فردا) أسوياء، استخدمت الباحثة الاختبارات التال- اختبار القراءة الصامتة من اجل الفهم.

- اختبار الذكاء المصور ل(أحمد زكي صالح)
- قائمة ملاحظة سلوك التلميذ (راسل، كاسل)
- اختبار تشخيص صعوبات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ل(أحمد أحمد عواد)
- اختبار العوامل المرتبطة بالعسر القرائي لدى تلاميذ الطور الثاني للمرحلة الابتدائية
- اختبار الخصائص السلوكية للمعسرين قرائيا لدى تلاميذ الطور الثاني للمرحلة الابتدائية
- اختبار الذكاء الانفعالي ل(مون)
- اختبار قلة الانتباه وفرط الحركة ل(علي عبد الباقي)

وأسفرت النتائج الدراسية على ما يلي:

عدم وجود فروق بين العينتين في كل من المتغيرات : الجنس، السن، المستوى التعليمي، مستوى التحصيل الدراسي. (حاج صبري، 2005)

7-1-4: دراسة السيد عبد الحميد سليمان: (1992): تحت عنوان " دراسة لبعض متغيرات الشخصية المرتبطة بصعوبات القراءة، وهدفت إلى دراسة العلاقة بين ذوي صعوبات التعلم في القراءة وأقرانهم العاديين في الاندفاعية . التروي، سعة الذاكرة، والقدرة على التذكر .

واشتملت الدراسة على عينة كلية قوامها (52) تلميذا بالصف الرابع الابتدائي لديهم صعوبات في القراءة، واستخدم الباحث الأدوات التالية:

- اختبار الذكاء المصور.

- اختبار بندر جشطلت البصري- الحركي.

- اختبار تزاوج الأشكال المألوفة.

- اختبارات تحصيلية في العلوم لصف الثاني الإعدادي.

وأسفرت النتائج بعد تحليلها باستخدام اختبارات (ت) عن:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين في القدرة على التذكر لصالح العاديين.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة التلاميذ ذوي صعوبات القراءة مجموعة التلاميذ العاديين في الأسلوب المعرفي (التربوي، الاندفاع) حيث أوضحت النتائج أن التلاميذ ذوي صعوبات القراءة يتصفون بالاندفاع ومستوى القلق.

- يتصف التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بانخفاض التحصيل الدراسي .

7-2-2- الدراسات التي تناولت الذكاء الانفعالي:

7-2-1- دراسة رايف(2001): تهدف هذه الدراسة إلى التعرف عن العلاقة بين صعوبات التعلم والجنس وعلاقتها بالذكاء الانفعالي، حيث تكونت عينة الدراسة من(128) طالبا وطالبة، (54) طالبا يعانون من صعوبات تعلم منهم (32) من الذكور و(22) من الإناث، (74) طالبا لا يعانون من صعوبات التعلم، منهم (34) ذكور و(40) إناث. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم مقياس بار- أون للذكاء الانفعالي لتقييم الذكاء الانفعالي لدى التلاميذ، ولقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم في أدائهم على مقياس الذكاء الانفعالي لصالح العاديين، كما بينت نتائج الدراسة إلى وجود فروق بين الذكور والإناث على بعد المهارات الاجتماعية لصالح الإناث.

7-2- 2- دراسة كيرك(2002): التي هدفت إلى دراسة العلاقة بين الذكاء الانفعالي والكفاءة الاجتماعية وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي لطلبة المرحلة الثانوية في مدراس ولاية كنتا كي في

الولايات المتحدة الأمريكية. تكونت عينة الدراسة من (120) طالبا وطالبة. منهم (31) طالبا و(89) طالبة تتراوح أعمارهم مابين(14-17) سنة، وتم استخدام مقياس بار- أون للذكاء الانفعالي واستبيان تعليم المهارات الاجتماعية. إذ تم تدريب التلاميذ على مهارات الذكاء الانفعالي .وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك علاقة ايجابية بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي، فلقد حقق التلاميذ درجات مرتفعة على مقياس الذكاء الانفعالي، كما أشارت النتائج إلى تميز الإناث على متغير الذكاء الشخصي، وتميز الذكور على متغير التكيف، بينما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للعمر بين الكبار والصغار.

7- 2-3- دراسة ابزاخ (2010): هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر برنامج تعليمي مستند إلى نظرية جولمان للذكاء الانفعالي لتحسين التكيف الاجتماعي والتحصيل لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الأردن، تكونت عينة الدراسة من(24) طالبا وطالبة من ذوي صعوبات العلم من الصفوف الأساسية الثلاثة : (الثالث، الرابع، الخامس) تم استخدام التكيف الاجتماعي، لقياس التكيف الاجتماعي للطلبة ذوي صعوبات التعلم الذي أعدته الباحثة ، كما تم تطبيق البرنامج التعليمي الخطوة الثانية الذي تناول ثلاثة أبعاد للذكاء الانفعالي هي: التعاطف، والتحكم بالاندفاع وحل المشكلات، وإدارة الغضب . وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية(α=0.05) بين متوسطات درجة أفراد المجموعتين: التجريبية والضابطة على مقياس التكيف الاجتماعي للطلبة ذوي صعوبات التعلم، تعزى للبرنامج التعليمي، ولصالح المجموعة التجريبية في الصفوف الأساسية : الثالث، والرابع، والخامس ، في حين لم يظهر أثر دال إحصائيا على متغير التحصيل.

7-2-4 – دراسة بري ستون (2010): تهدف هذه الدراسة إلى التحقق من العلاقة بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الأكاديمي في المرحلة الأساسية المتوسطة لدى طلبة صعوبات التعلم، تم قياس الذكاء الانفعالي لدى التلاميذ باستخدام مقياس بار- أون للذكاء الانفعالي ومقارنة أداء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مع مقياس النجاح الأكاديمي، أشارت النتائج إلى أن التلاميذ الذين أظهروا أداء فوق متوسط على مقياس الذكاء الانفعالي كانت درجاتهم أعلى في اللغة، كما أشارت النتائج أن التلاميذ الذين أظهروا نجاحا أكاديميا كانت لديهم قدرة أفضل في ادراة الضغوط، كما أشارت النتائج أن التلاميذ الذين لم يسبق أن يكون لهم سجلا وتقريرا مخالفا

لطالب قد اظهروا مهارات شخصية ومزاجا عاما أفضل. (العويدي، 2013، 376-377)

- تعقيب على الدراسات السابقة:

يلاحظ من خلال عرض الدراسات السابقة أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة يظهرون مهارات في الذكاء الانفعالي بدرجة اقل من التلاميذ العاديين، وان مهاراتهم في الذكاء الانفعالي تتغير بمتغيرات كالجنس أو التحصيل، كما يلاحظ من خلال عرض الدراسات السابقة تطبيق مقياس الذكاء الانفعالي للأطفال على عينة من طلبة ذوي صعوبات القراءة كدراسة لاختيار متغيرات البحث.

خلاصة:

نستخلص فيما تقدم في هذا الفصل، طرح اشكالية الدراسة واهم فرضياتها، كما تطرقنا الى معرفة اهدافها واهميتها، وحددنا المجال التي تمت هذه الدراسة، مع ذلك أهم التعريفات الاجرائية لمفاهيم الدراسة، وفي الاخير اعتمدنا على بعض الدراسات التي تتمحور على موضوع الدراسة.

الفـصل الثانـي: صعوبات القراءة

تمـهيد

1- تعريف صعوبات القراءة

2- أنواع صعوبات القراءة

3- أسباب صعوبات القراءة

4- أعراض صعوبات القراءة

5- عوامل اكتساب صعوبات القراءة

6- مؤشرات صعوبات القراءة

7- النظريات المفسرة لصعوبات القراءة

8- تشخيص صعوبات القراءة

9- علاج صعوبات القراءة

ملخص الفصل

تمهيد:

تعد القراءة وسيلة لتبادل المعلومات والأفكار، وهي وسيلة أساسية للتحصيل الدراسي في مختلف المواد، ويرجع إليها السبب في كثير من حالات الفشل الدراسي فالقراءة تمثل أحد المحاور الأساسية المهمة لصعوبات التعلم الأكاديمية، وهي أكثر أنماط صعوبات التعلم شيوعا ويرى العديد من الباحثين أن صعوبات القراءة تمثل السبب الرئيسي للفشل الدراسي، وسنتناول في هذا الفصل تعريف صعوبات القراءة وبعض العناصر الموضحة لذلك .

1-تعريف صعوبات القراءة:

بدأ الاهتمام بموضوع صعوبات القراءة مع تطور حاجة الإنسان إلى التواصل بالكلمة المكتوبة، وقد أطلقت على الأطفال الذين يعانون من صعوبات القراءة مصطلحات مختلفة تطورت مع التقدم العلمي والتربوي فقد أطلق عليها (عمى الكلمة الخلقي) وأطلق عليها فيما بعد مصطلح (الخلفة النضجية) غير أن المصطلح الشائع هذه الأيام هو صعوبات القراءة . (راضي الوقفي، 2003، ص 366).

- تعريف هاريس وسيباي للقراءة بأنها :

"تفسير ذات معنى للرموز اللفظية المطبوعة والمكتوبة وقراءة من أجل الفهم تحدث نتيجة التفاعل بين إدراك الرموز المكتوبة التي تمثل اللغة ومهارات اللغة للقارئ ويحاول القارئ فك رموز المعاني التي يقصدها الكاتب.

(harris.albert.j،and sipay.1985)

- وسيلة التفاهم والاتصال التي من خلالها يستطيع الإنسان الإطلاع على أفكار الآخرين ومحاورتهم من خلال أفكاره ومن خلالها تزداد خبرات الفرد وتمنحه فرصة التذوق والاستمتاع بنتائج الآخرين وتجاربهم ويحقق الفرد تواصله الاجتماعي والإنساني فهي بمجملها نشاط فكري إنساني حضاري. (البطانية، الرشدان واخرون، 2005، 133)

- ويعرفها (سامي ملحم) بأنها عملية مركبة تتألف من عمليات متشابكة يقوم بها القارئ وصولا إلى المعنى المقصود واستخلاصه وإعادة تنظيمه والإفادة منه.(ملحم، 2002، 281)

– هي عملية نفسية لغوية يقوم القارئ بواسطتها بإعادة بناء معنى عبر عنه الكاتب في صورة رموز مكتوبة (الألفاظ) وتعتبر قدرة كبيرة تختص بها الإنسان وهي القدرة على تلقي وفهم الرسالة المحولة بواسطة النص المكتوب. (السيد، 1996، 56)

- ويقول (بوزان) بأن القراءة عملية عقلية تتكون من ستة مراحل وهي التمثل، التعرف و الفهم، الاستيعاب، الاستبقاء، الاستدعاء. (مصطفى، 2004، 19)

2- أنواع صعوبات القراءة :

1-صعوبات القراءة المرئي (dyslexie visual):

ليس اضطراب بصري بما تحتويه الكلمة من معنى ،بما أن النظام الخاص بالمعرفة البصري للأشياء ليس هو السبب ولكن وظيفة النظام grapheme (الحرفي) هي السبب، ولهذا فالأفراد يواجهون مشاكل أثناء التحليل المرئي للحروف، واختيارات إدراك الأشياء أو الخاصية بذاكرة الرسم ليست كافية لوصف هذا العجز الذي لا يصيب سوء التحليل البصري للكلمات المكتوبة، المبرزة الأساسية لهذا الاضطراب هو أن أزمنة التفاعل التي تقدر المرحلة المرئية للحروف تكون بطيئة جدا وهناك نوعين من هذا الاضطراب :

أ- صعوبات القراءة الأبجدي :

يهجئ المصاب عند كل الحروف المكونة للكلمة قبل أن يتعرف عليها إضافة إلى أن وقت القراءة يطول بزيادة طول الكلمة.

ب- صعوبات القراءة الانتباهية :

ترتكب الأخطاء البصرية في مقاطع الكلمات ،كما أن قراءة الحروف داخل مقاطع تكون مضطربة في حين لو قدمت معزولة تقرأ بطريقة سليمة. (vanhout.1996)

2- صعوبات القراءة الفونولوجي(phonologie):

يعتبر هذا النوع من الصعوبات مألوف (المتردد كثيرا)والذي مثل حوالي 60% من الحالات فالقارئ يستعمل الطريقة الكلية ،لهذا يجد صعوبات في قراءة الكلمات الجديدة واللاكلمات، فالطفل يجد صعوبات في عملية التجميع، هذا ما يؤدي به إلى خطأ في عملية التحليل الفونولوجي، لكن بإمكانه أن يقرأ الكلمات Irreguliers وregulier لكن يبطئ ولكنه لا يقوم بأخطاء دلالية، فقد توصل seymour من خلال دراسته إلى أن أخطاء القلب

الحرفي ليس سببه غياب لأحد الأنظمة لكن لعجزها وإصابتها، فهم يستطيعون قراءة الكلمات المألوفة حتى لو كانت طويلة عكس الكلمات الغير مألوفة فلا يستطيع قراءتها بصوت مرتفع، مما يدل على وجود اضطراب في التوافق بين الشكل والصوت.

3- صعوبات القراءة السطحي (surface) :

يمثل هذا النوع من صعوبات القراءة حوالي 20 % من الحالات، ويتميز هذا الاضطراب بعدم قدرة الطفل استعمال الطريقة الكلية وبالضبط المرحلة المعجمية، حيث يكون بإمكان القارئ أن يقرأ الكلمات أو النص لكن دون الاستعانة بالطريقة الفونولوجية هذا ما يجعله يستغرق وقت طويل في القراءة، كما أنه يكون بإمكانه أن يقوم بعملية التجميع في المرحلة الحرفية، فهذا النوع من الاضطراب يشبه صعوبات القراءة السطحي المكتسب، حيث أن الطفل أو المصاب يقرأ بطريقة صوتية، يقرأ الكلمة بعد تقطيعها إلى حروف أو مجموعة من الحروف، لهذا نجده يعاني من عدة مشاكل منها :

- اضطراب على مستوى الكلمات المكتوبة ومعناها.
- اضطراب كبير على مستوى الفهم، خاصة على مستوى التمثيل الشفهي
- اضطراب على مستوى الإملاء خاصة في الكلمات المنظمة والصعبة.

4- صعوبات القراءة العميق(profonds):

يتميز هذا النوع من الاضطراب بعجز على المستوى الفونولوجي بالإصابة الى وجود أخطاء دلالية أثناء قراءة الكلمات المعزولة، كما أن القارئ يكاد يكون غير قادر على قراءة الكلمات الجديدة واللاكلمات، لكنه يقرأ بطريقة جيدة الكلمات (concerts) والكلمات المجردة.

5- صعوبات القراءة المختلط (mixte) :

يتميز هذا النوع عن بقية الأنواع على أنه اضطراب يمس الطريقتين الفونولوجية والمعجمية بنفس الدرجة، أي أن الطفل الذي يعاني من صعوبات القراءة المختلطة لا يستطيع أن يقوم بعمليتي التجميع والتراسل، وإما إحدى الطريقتين مع وجود اضطرابات مصاحبة حادة. (plaza.m.1995.1999)

3- أسباب صعوبات القراءة:

هناك العديد من العوامل التي تنجر عنها الإصابة باضطراب صعوبات القراءة من بينها:

- العجز في إحدى الحواس خاصة البصر أو السمع.
- إصابة الجهاز التنفسي وأعضاء الكلام.
- المشاكل النفسية والعقلية كقصور الانتباه واضطراب الإدراك والذاكرة.
- انحراف الوظيفة المعرفية أو الدلالية، كمشاكل الزمنية ولفضائية الخاصة بالجانبية.
- مشاكل في الإيقاع أو الإدراك وبعض آليات الذاكرة خاصة الذاكرة قصيرة المدى ومراحل ترميز المعلومات.
- تأثير البيئة المنزلية وطرق التدريس. (بن صافية، 2002، 33-34-35)

4-أعراض صعوبات القراءة:

- اللاتطابق بين مستوى الذكاء العام والمستوى في القراءة والكتابة.
- مستوى القراءة والكتابة منخفض عن مستوى القراءة والكتابة للصف بشكل عام.
- اللاتطابق بين نتائج القراءة والكتابة مقارنة بنتائج الحساب.
- عدم القدرة على ربط وترتيب الحروف والكلمات لبناء الجملة.
- صعوبات في فهم المفردات واستعمالها أثناء الكتابة.
- الإتباع بالإصبع للنص المقروء.
- ترك الكلمات والسطور أثناء القراءة.
- عدم تطبيق القواعد والمهارات المطلوبة في القراءة.
- القراءة البطيئة والتهجي.
- إهمال علامات الترقيم في أغلب الأحيان.

وتكلم ويليس عن 4 متغيرات تحدث على مستوى الكلمة وهي:

- **التغيرات الدلالية:** كأن يعوض التلميذ كلمة بأخرى لديها نفس المجال الدلالي، مثلا كلب يقرأ قط.
- **الحذف:** يحذف حرفا أو مقطعا أو مجموعة حروف من الكلمة.
- **الإستبدال:** يقرأ كلمة بأخرى لديها نفس الحروف لكن ليس لديها نفس الترتيب.
- **الإضافة:** يضيف للكلمة حرفا أو مقطعا وهذا عندما يجد صعوبات في قراءتها.

وقد تكلمت بورال ميزوني عن بعض الأعراض المصاحبة لصعوبات القراءة والتي هي من خصوصيات هؤلاء الأطفال وهي:

- **اضطراب في التوجه:** تظهر كصعوبات في تحديد مواقع التخطيط الجسدي، إلى جانب وجود جانبية مضطربة.
- **إضطرابات في تحليل الظواهر الصوتية:** تتجلى في صعوبات في تقدير طبيعة الفونمات، أو العناصر النطقية للكلام. وهذه الصعوبات في الإدراك تعود إلى الخلط بين الصوامت.
- **إضطرابات رقمية إيقاعية:** تبرز في صعوبات إعادة عدد من الضربات الإيقاعية.
- **وجود فجوة في المجال اللغوي:** يمكن أن تعود إلى وجود بناء سيء للمرحلة الكلامية على مستوى شكل الكلمات وتنظيمها.

(بن صافية، 2002، 33-34-35)

5- عوامل اكتساب صعوبات القراءة:

إن عوامل اكتساب القراءة عديدة ومتنوعة ،تدخل في كثير من العمليات العقلية كالفهم والاستنتاج والتقويم، وتتكون عملية القراءة من أحداث لا يمكن ملاحظتها في ذاتها وإن ما تلمسه منها هو المثيرات فقط التي تحدث في البداية متمثلة في رؤية الرمز المكتوب والاستجابات التي تأتي في النهاية صورة سلوك يعبر عن فهم الشخص لما يقرأ، أما الأحداث العقلية التي تحدث داخل الفرد وتتوسط بين المثيرات والاستجابات فما يزال علماء النفس يحاولون الكشف عنها عمليا. (السيد ،1995-1996، 115)

ولقد استطاع المختصون النفسانيون أن يحصروا عدة عوامل تجعل الطفل مؤهلا لتعلم القراءة :

1- العوامل الجسمية :

فإذا كان الطفل ضعيفا فإن القدرة على التعلم تحتاج الى جسم سليم من حيث البصر والسمع والنطق من الناحية الجسمية، أي أنه يعاني مثلا من مرض مزمن، يصعب عليه تعلم القراءة أو التركيز وتوظيف عملياته الذهنية والحركية والحركية التي تحتاجها هذه العملية.

2- العوامل العقلية :

بالإضافة إلى العوامل الجسمية فهناك العوامل العقلية فتعلم القراءة يعتمد على وجود جهاز عصبي يمتلك أولا القدرة الفيزيولوجية من حيث الفصوص، ومراكز التخزين ومعالجة المعلومات، واكتساب اللغة...الخ، وثانيا القدرة الوظيفية من حيث نضج هذه المراكز وقيامها بوظائفها، فعمليات الإدراك الذكاء، التفكير، الاستيعاب...الخ تقتضي هذا النضج ومرحلة متقدمة من النمو، حتى يكون الطفل مؤهلا لتعلم القراءة وجميع المهارات الأخرى كالكتابة والحساب مثلا والتي تحتاج إلى هذه الشروط الذهنية من أجل الاكتساب، ويرى الباحثون أن الحد الأدنى للعمر العقلي اللازم لبدء تعلم القراءة هو 6 سنوات بينما يرى آخرون أنه لا يقل عن 6 سنوات و 7 أشهر، في حين يرى فريق ثالث أن يرتفع بالسن إلى 7 سنوات فأكثر.

3- العوامل الاجتماعية والاقتصادية :

تؤدي العوامل الاجتماعية والاقتصادية المرتفعة للأسرة دورا مهما في تهيئة الطفل للبدء في تعلم في حين أن المستوى الاجتماعي والاقتصادية المتدني للأسرة، يحرم الطفل من إثراء القراءة بنجاح أطفال المحيط مثلا، التي تقر بأن Gilly خبراته، وهذا أكدته دراسات علمية منها دراسة " جيلي" الاجتماعي، الثقافي المرتفع يقرؤون أفضل من الآخرين.

(الناشف،1999،31)

6- مؤشرات صعوبات القراءة :

في الحقيقة توجد علامات ومؤشرات تساعد المدرس أو القائم بالتشخيص للتعرف على تلاميذ الذين يعانون من صعوبات القرائي أو تحديدهم، وهذه المؤشرات والعلامات تساعد فقط في التعرف على هؤلاء التلاميذ، وقد ورد في الأدب السيكولوجي الخاص بالصعوبات القرائي العديد من هذه المؤشرات لعدد كبير من الباحثين والكتاب ويذكر" تومسون ومارسلند "

1966، بعض المؤشرات التي تظهر على الأطفال الذين لديهم صعوبات قرائي، ومن هذه المؤشرات :

- هؤلاء الأطفال تحصيلهم في القراءة أقل بصورة كبيرة عما هو متوقع فيما يتعلق بعمرهم العقلي وسنوات تواجدهم بالمدرسة وغالبا أقل من تحصيلهم في الحساب.
- هؤلاء الأطفال لا يظهرون أي دليل على وجود أي عجز متعلق بحاستي السمع والإبصار أو تلف المخ brain damage أو أي انحراف أساسي بالشخصية .
- يظهر هؤلاء الأطفال صعوبات كبيرة في تذكر نماذج الكلمة كاملة whole word pattem، وهم لا يتعلمون بسهولة من خلال الطريقة البصرية للقراءة، ويميلون لإحداث نوع من الاضطراب فيها يتعلق بالكلمات الصغيرة و التي تتشابه في الشكل العام، تظهر في الكلمة الواحدة من خلال : الحذف والقلب والتعويض والزيادة...الخ.
- كما يلاحظ خلط بين الحروف المتشابهة سمعيا (ث – ذ)،(ط – ت)
(س – ز)،وأيضا المتشابهة بصريا (ر– ز)،(س– ش)،(ح–خ).

(لعيس ،2005)

7– النظريات المفسرة لصعوبات القراءة :

تعددت النظريات المفسرة لهذه الظاهرة، فبينما أكدت بعض النظريات على ووجود سبب واحد لصعوبات القراءة تركزت نظريات أخرى على عدة عوامل:

4– النظرية العصبية أو العضوية :

ترجع هذه النظرية لصعوبات القراءة إلى إصابة في دماغ الطفل وجل الأعمال التي نادت بهذه النظرية تمت في كندا والولايات المتحدة الأمريكية، حيث لاحظ بعض المختصين أن فحوصات ثلاثة وستين، من خمس وتسعين حالة لصعوبات القراءة، كما كانت غير عادية وتعتبر من أقدم النظريات التي تقول بأن مصدر صعوبات القراءة إصابات غير ظاهرة تمس مراكز اللغة في الدماغ.

وحتى الآن لا يوجد أي إثبات تشريحي يؤكد هذه النظرية ولم يثبت بعد نظرية " مورقان" morgan بأن صعوبات القراءة يمثل خللا تطوريا في أحد تلافيف الدماغ.

(كامل،2003، 73)

5- النظرية الوراثية :

ترتكز هذه النظرية على 3 عناصر :

- صعوبات القراءة العائلي.
- الهيمنة الذكورية على الاناث في حالات صعوبات القراءة
- صعوبات القراءة والتوأم.

ولقد تبنى هذه النظرية الباحث الأمريكي " دوبز هانكي " dobz hankky الذي وضع صعوبات القراءة ضمن الأمراض الجينية.

ويوافقه في الرأي " هالقرين دافوا " davois hallgren حيث درس سنة 1950، مائة وستة عشرة طفل، وتوصل الى القول بأن تسعين بالمائة(90%) منهم ينحدرون من عائلات تعاني من صعوبات القراءة، وهناك من قدرها بعشرين بالمائة (20%).

(مقدادي، العبد الله، 2002، 2)

6- النظرية البيداغوجية :

بعض الباحثين يرجعون مسؤولية كبيرة للبيداغوجيا في تكوين وظهور صعوبات القراءة، أي أن بداية سيئة في تعلم القراءة يمكن لها أن تؤدي إلى تهئية الظروف لظهور صعوبات القراءة وهي تؤكد عن عدم وجود اضطراب بأعراضه، وإنما صعوبات تظهر عندما يدخل الطفل الوسط المدرسي وتكون طرق التدريس غير موفقة، حيث تقدر الحالة العامة لعجز القراءة عند أطفال المدرسة الابتدائية ما بين(10 و20%)عشرة وعشرون بالمائة.

7- النظرية النفسية العاطفية :

بعض النقاط التي لوحظت على عسير القراءة، جعلت الباحثين يفترضون وجود سبب عاطفي في ظهور صعوبات القراءة، الفشل الذي تعرفه جلسات إعادة تربية بعض عسيري القراءة، والنتائج الدراسية التي غالبا ما تخلف تبعا للجو والصراعات النفسية والنظرية الأولى في هذا المجال تبناها كل من العاملين " ميكائلي " و" بورسيي " bourcier و mucchielli التي تؤكد وجود اضطراب في علاقة الأنا بالوسط والتي تؤدي إلى غموض المعالم، هذا الغموض يمنعه من الوصول إلى الذكاء التحليلي والترميز.

أما النظرية الثانية في نفس الاتجاه فتبناها " شاسانيي " chassagny وأساسها معطيات التحليل النفسي، ويعتبر رواد هذه النظرية أن صعوبات القراءة مظهر من مظاهر الاتصال نتيجة اضطرابات عاطفية كانت موجودة لدى الطفل وهي عميقة جدا .

(joseph ndayisaba et nicol.288)

8- النظرية الأداتية :

أرجع بعض الباحثين هذه الصعوبات إلى الاضطرابات الوظيفية فاستندوا في ذلك على الأخطاء التي يرتكبها ذوي صعوبات القراءة أثناء قراءته والتي تكون اتجاه الحرف الخاص.

فبالنسبة لبورال ميزوني borel maisonny يعتبر صعوبات القراءة عجزا في التنظيم الزماني والمكاني ويذهب " أجورياجيرا " ajuriaguerra الى أن صعوبات القراءة مشكل في النضج الوظيفي. (j.m.noe.1996. 56)

8- تشخيص صعوبات القراءة:

عند تشخيص صعوبات القراءة لابد أن تكون هناك إستراتيجية تقوم عليها عملية التشخيص، فدائما لا يمكن تحديد الشك في وجود صعوبات ترتبط بصعوبات القراءة من خلال عملية الملاحظة أو من خلال نتائج عملية التشخيص العادية ولكن هذه المعلومات يجب أن يتم وضعها في إطارها الصحيح، بحيث يمكن في النهاية الوصول إلى صورة كلية أو مخطط معرفي شامل يصبح أساسا لعملية تشخيص الفرد بأنه صعوبات قرائيا.

ولتشخيص صعوبات القراءة ثلاث مستويات هي:

مستوى التشخيص العام: تهدف هذه المرحلة من التشخيص إلى تحديد التلاميذ الذين لديهم حالات من العجز القرائي والتي تتطلب المزيد من التحليل المفصل.

مستوى التشخيص التحليلي: حيث يتم هذا التشخيص في عمل علاج عجز قرائي عن طريق:

- تحديد مجالات القصور التي تتطلب دراسة دقيقة.
- استطاعة هذا التشخيص بمفرده أن يدل على الأنماط الملائمة التعليمية والمطلوبة.

مستوى التشخيص بأسلوب دراسة الحالة: يعد التشخيص بطريقة دراسة الحالة هاما وضروريا فيما يختص بكثير من حالات العجز القرائي، ويتضمن عمليات مفصلة ودقيقة تحتاج إلى فترات زمنية طويلة لا تفيد التلاميذ الذين يعانون من حالات بسيطة من العجز القرائي.

في تقييم صعوبات القراءة تتوفر إجراءات متنوعة في تقييم وتقدير الصعوبات المتعددة في القراءة، وفي معظم الحالات فإن الطريقة المستخدمة في جمع المعلومات المتعلقة بمشكلة القراءة عن الطالب تعتمد على نمط المعلومات المحددة المطلوبة. فعلى سبيل

المثال، فمن الأفضل الحصول على المعلومات المتعلقة بمستوى القراءة لجميع طلبة الصف من خلال استخدام اختبارات التحصيل الجماعية في القراءة، ومن جانب آخر إذا رغب المدرس في الحصول على معلومات مفصلة حول مهارات خاصة بالطالب فيمكنه تحقيق ذلك من خلال تطبيق اختبارات رسمية واختبارات غير رسمية لتشخيص القراءة.

(حمزة، 2008، 60)

9- علاج صعوبات القراءة:

هناك أكثر من طريقة لعلاج صعوبات القراءة من أبرزها:

9-1-طريقة تعدد الوسائط أو الحواس (Multi sensory method)"VAKT":

تعتمد هذه الطريقة على التعلم المتعدد الحواس أو الوسائط الأربع: حاسة الإبصار Visual وحاسة السمع Auditory، والحاسة الحس حركية Kinesthetic وحاسة اللمس Tactileفي تعليم القراءة، وتقوم هذه الطريقة على الإفتراضات التالية:

- تباين الأطفال في الإعتماد على الحواس أو الوسائط المختلفة في الحصول على المعلومات أو المثيرات.
- تباين هذه الوسائط أو الحواس في كفاءتها النسبية داخل الطفل الواحد، مما يفرض عليه تفضيلا حسيا أو معرفيا لأي منها في إستقبال المعلومات أو المثيرات.
- يمكن من خلال هذه الطريقة إحداث نوع من التكامل بين هذه الوسائط أو الحواس، بحيث يسهم هذا التكامل إسهاما أكثر فعالية في الإستقبال النشط للمعلومات أو المثيرات.
- إن استخدام الوسائط أو الحواس المتعددة يحسن ويعزز تعلم الطفل للمادة المراد تعلمها، ويعالج القصور المترتب على الإعتماد على بعض الحواس دون البعض الآخر.

- ويقوم المعلم بتنفيذ طريقة تعدد الوسائط أو الحواس لأطفاله، فيجعل الطفل يرى الكلمة ويتتبعها بأصابعه، ثم يقوم بتجميع حروفها (نشاط حس حركي) وأن يسمعها من المعلم ومن أقرانه ويردها لنفسه بصوت مسموع ثم يكتبها عدة مرات.

(ملحم، 2002، 300-301)

ولهذه الطريقة أربع مراحل هي:

أ- المرحلة الأولى:

أو مرحلة (التتبع) حيث يكتب المعلم الكلمة على السبورة أو على ورقة ويدعو المتعلم إلى تتبعها بأصبعه ونطقها جزء ويكرر هذه العملية ويجري خلال التكرار نطق الكلمة بشكل كامل ثم كتابتها، ثم يكتبها بعد مسحها مستعينا بالذاكرة البصرية. لا يتعين وفق هذه المرحلة وضع سقف زمني للانتهاء منها وإنما هي تختلف من طفل إلى آخر. وأن المادة القرائية كما يشير إلى ذلك بوند وتنكروسن" لا يجري تبستطها لا من ناحية المفردات ولا من ناحية الموضوع.

ب- المرحلة الثانية:

مرحلة الاعتماد الذاتي حيث يتعلم نطق الكلمة من خلال النظر إليها دون حاجة إلى التتبع بأصبعه، وهي مرحلة متطورة قياسا بالمرحلة الولى إذ بإمكانه كتابة الكلمات من ذاكرته وقراءتها.

ج- المرحلة الثالثة:

وهي مرحلة قراءة الكلمة المطبوعة حيث يستطيع الطفل في هذه المرحلة قراءة الكلمة بنفسه ثم كتابتها تاركا الكلمات التي أعدها المعلم إعدادا خاصا له، حيث يقدم له ما هو مطبوع ويقرأ منه.

د- المرحلة الرابعة:

مرحلة التعميم حيث يستطيع الطفل في هذه المرحلة من قراءة كلمات جديدة متشابهة للكلمات التي سبق أن تعلمها كليا أو جزئيا. (قحطان، 2004، 227)

9-2- طريقة فرنالد:

تتميز بأنها تركز على الأنشطة التي تتناول التعرف على الكلمات وإدراك معانيها. خلال كتابة الطفل لقصته مستخدما كلماته والفهم القرائي لما يكتب ويقرأ وهي تشبه هذه الطريقة طريقة تعدد الوسائط أو الحواس. إلى حد كبير لكنها تختلف عنها في نقطتين هما:

- تعتمد هذه الطريقة على إعمال الخبرة اللغوية للطفل في إختياره للكلمات والنصوص.
- إختيار الطفل للكلمات مما يجعله أكثر إيجابية ونشاطا وإقبالا على موقف القراءة.

ويمكن تطبيق طريقة فرنالد على أربعة مراحل متتالية هي:

- يختار الطفل بنفسه الكلمة أو الكلمات المراد تعلمها. ثم يقوم المعلم بكتابة الكلمة على ورقة بقلم طباشيري ملون. ثم يتتبع الطفل الكلمة بأصابعه. مع نطقه لحروف الكلمة خلال تتبعه لها. (يستخدم الطفل في هذه الحالة حاستي اللمس والحس حركية) ومع تتبع الطفل للكلمة ينطق المعلم الكلمة كي يسمعها الكفل (إعمال لحاسة السمع). وتتكرر العملية عدة مرات حتى يستطيع الطفل كتابتها على نحو صحيح.
- يطلب من الطفل تتبع كل كلمة من كلماته. مع تعليمه كلمات جديدة من خلال رؤيته للمعلم أثناء كتابته للكلمة ويردد الطفل للكلمة بنفسه ثم يكتبها.
- يتعلم الطفل كلمات جديدة عن طريق إطلاعه على الكلمات المطبوعة وتكرارها ذاتيا أو ذهنيا قبل كتابتها.
- يمكن للطفل أن يتعرف على كلمات جديدة من خلال مماثلتها بالكلمات المطبوعة المكتسبة من خلال مهارات القراءة.

9-3- طريقة أورتون – جيلنجهام:

تركز هذه الطريقة على تعدد الحواس والتنظيم أو التصنيف والتراكيب اللغوية المتعلقة بالقراءة والتشفير أو الترميز وتعليم التهجي. كما تركز الأنشطة المبنية على هذه الطريقة على تعليم الطفل نطق الحروف (أصوات الحروف) ومزجها أو دمجها. فيتعلم الطفل المزاوجة بين الحروف ونطقها. أو أصواتها المقابلة لها. وعلى، فإن هذه الطريقة تقوم على الآتي:

- ربط الرمز البصري المكتوب للحرف مع أسم هذا الحرف.
- ربط الرمز البصري للحرف مع نطق أو صوت الحرف.
- ربط أعضاء الكلام لدى الطفل مع مسميات الحروف وأصواتها عند سماعه لنفسه أو لغيره.

9-4- طريقة القراءة العلاجية:

يقوم برنامج القراءة العلاجية على النحو التالي:

- تقديم تعليم فردي مباشر للطفل الذي يحتل مرتبة أدنى مستوى من أقرانه في الصف.
- يتم تقويم جميع أطفال الصف من خلال الأسابيع القليلة الأولى وتحديد الأطفال الذين يحتلون المرتبة الأدنى.
- الأطفال الذين يقعون في أدنى رتبة بالنسبة لأقرانهم من أطفال الصف هم الذين يختارون لبرنامج القراءة العلاجية.

يكون الهدف من البرنامج في هذه الحالة التعجيل برفع مستوى الأطفال الذين يعانون من صعوبات القراءة كي يصلوا إلى متوسط أقرانهم بأسرع ما يمكن من خلال تطبيق الطريقة الكلية في القراءة عليهم.

يستمر الأطفال الملتحقون بالبرنامج تلقي الجلسات التعليمية المكثفة بواقع حصة دراسية كل يوم ولفترة زمنية محددة حتى يتمكن هؤلاء الأطفال من اللحاق بأقرانهم في الصف ووصولهم إلى نفس مستوى أقرانهم في القراءة.

9-5- برامج التديس المباشر:

تشير الدراسات التي أجريت على برامج التدريس الموجه المباشر على فعاليته البالغة بالنسبة للأطفال الذين يعانون من صعوبات حادة في القراءة. حيث تتكون برامج التدريس الموجه المباشر من ستة مستويات تناسب صفوف المرحلة الأساسية الأولى من الصف الأول وحتى الصف السادس. ويشتمل كل مستوى على دروس مصممة بعناية على أساس التتابع الهرمي أو الهير اركي للمهارة. ووفقا للمبادئ الأساسية لعلم النفس السلوكي التي تحتوي على تدريبات وتوجيهات أو تعليمات قرائية أعمالا لمبدأي التكرار والممارسة. والتي يتم من خلالها تدريب الأطفال وفقا لخطوات صغيرة مخططة. يتابعها المعلم باستخدام برامج التعزيز المتنوعة. (ملحم، 2002، 301-302)

برنامج "ديستار Distar" للقراءة:

أعد هذا البرنامج كل من أنجلمان وبرونر (et Engelman Bruner) 1974 وهو نظام قوي ومعد بطريقة جيدة لتوصيل مهارات القراءة تحت المتوسط للتلاميذ عبر الصف الثالث وفيه يجمع التلاميذ في مجموعات بحيث لا يزيد عدد المجموعة عن (5) تلاميذ وذلك طبقا لقدراتهم، أول مستويين في البرنامج يعملان على تأكيد المهارات الأساسية عند التلاميذ ويعتمد التلاميذ في هذا البرنامج على الواجبات المنزلية والكتب العملية التي تتضمن التمارين التالية:

- ألعاب لتعليم المهارات والوعي باتجاه اليمين واليسار.
- تركيب الكلمات لتعليم التلاميذ الهجاء من نطق الكلمات بطريقة بطيئة ثم سريعة.
- تمارين الإيقاع (الوزن) لتعليم التلاميذ العلاقة بين الأصوات والكلمات.

أما المستوى الثالث من هذا البرنامج فيركز على القطع المكتوبة في العلوم والدراسات الاجتماعية مع التركيز على التصحيح لأخطاء التلاميذ ومراجعتها بطريقة منظمة.

(زوليخة، 2013، 65)

ملخص الفصل :

تناولنا في هذا الفصل موضوع صعوبات القراءة، وقد عملنا على التعرف على عملية القراءة، من خلال التعريفات المختلفة من قبل المنظرين والباحثين إذ تعد عملية أساسية في حياة التلميذ الدراسية، لكن قد يلتقي التلميذ بعض الصعوبات الأكاديمية كالقراءة مثلا لذلك قمنا بتعريف صعوبات القراءة، مستخلصين من ذلك أنواعها و الأسباب التي يتجرأ منها وكذا الأعراض ثم تطرقنا إلى تشخيص لصعوبات القراءة كما وضحنا المؤشرات والنظريات المفسرة لصعوبات القراءة وصولا إلى العوامل في اكتساب القراءة .

الفصل الثالث : الذكاء الانفعالي

تمهيد

1- التطور التاريخي للذكاء الانفعالي.

2- تعريف الذكاء الانفعالي.

3- الذكاء الانفعالي والاتجاهات النظرية المفسرة له

4- مكونات(أبعاد) الذكاء الانفعالي

5- المراحل النمائية للذكاء الانفعالي

6- النماذج الكبرى للذكاء الانفعالي

7- قياس الذكاء الانفعالي

8- خصائص الشخص الذكي انفعاليا

9- أهمية الذكاء الانفعالي

10- تحسين الذكاء الانفعالي

خلاصة الفصل

تمهيد

ظلت فكرة الذكاء الواحد مسيطرة على الأذهان لفترة طويلة، وذلك لشدة سيطرة نظرية كقدرة العامة ومصطلح الذكاء على دراسات علم النفس، إلى أن ظهرت موجة جديدة اشتملت على أنواع جديدة من الذكاء رافضة انحصار الذكاء في قدرات عقلية فقط. حيث يرى الباحثون أن النجاح في الحياة يتطلب ذكاءات متنوعة يمتلكها الفرد بدرجات متفاوتة. ولذلك صنف الذكاء إلى أنواع من أهمها الذكاء الانفعالي.

وعلى هذا الأساس كان هناك دافع لاهتمام الباحثين والعلماء بالذكاء الانفعالي، في سؤال محير لعقولهم وهو: ما لذي يجعل أناس يتمتعون بذكاء معرفي مرتفع، لكنهم يتعثرون في التعامل مع مجالات الحياة المختلفة؟ بينما آخرون من ذوي ذكاء معرفي متواضع يحققون نجاحا مبهرا؟ وقد توصلوا إلى الإجابة على هذا السؤال تكمن في الذكاء الانفعالي، الذي يشتمل على مجموعة من المهارات والكفاءات الانفعالية والاجتماعية التي تساهم في تحقيق النجاح.

وسنتطرق في هذا الفصل، إلى تعريف هذا المفهوم وتطوره التاريخي، ومختلف النماذج النظرية التي فسرته إلى جانب إبراز أهم أبعاده ومكوناته وبالإضافة إلى المراحل النمائية له، واستراتيجياته وكيفية قياسه، وخصائص الشخص الذكي انفعالي، كما نتطرق إلى معرفة أهمية الذكاء الانفعالي، وكيفية تحسين الذكاء الانفعالي.

1- التطور التاريخي لمصطلح الذكاء الانفعالي:

يضرب الذكاء العاطفي بجذوره إلى حقبة العشرينات من القرن العشرين، والعالم النفسي الأمريكي، **إدوارد ثورندايك 1926**، الذي يسلط الضوء على مفهوم هام أطلق عليه "**الذكاء الاجتماعي**".

وفي عام (1943)، وضع **ويكسلر** تعريفا للذكاء على انه المقدرة الكلية أو الشاملة للشخص لكي يؤدي غرض معين، ويفكر بعقلانية ويتعامل بفعالية وع عناصر البيئة المحيطة، وأشار إلى أهمية القدرات العاطفية للتنبؤ على قدرة أي شخص على النجاح في الحياة.

في حين عرض **جيلفورد** سنة **1967**، نموذجه المعدل حول بنية العقل، حينئذ ذكر احتمال إضافة فئة جديدة لفئة المحتوى اسماه المحتوى السلوكي الذي على القدرات التي تتطلب من الشخص إدراك سلوكه وسلوك الآخرين. (أبو حطب، 1996، 388)

كما قدم **واردیل ورویس** في عام**1973**، تصورا نظريا في إطار نتائج الدراسات التي أجريت في هذا المجال، حيث ذهب لوجود علاقة قوية بين كل من النظام الانفعالي والنظام المعرفي، ويظهر تأثيرها على الشخصية بأكملها في تكاملها وتخيلاتها ونظرتها و تعاملها مع العالم . (عبده وعثمان، 2002، 249)

وفي عام **(1980)** أشار **بوزان** إلى التكامل بين الجانب العقلي والتكامل الانفعالي داخل الفرد، حيث يظهر هذا التكامل ويتبلور من خلال الذكاء الانفعالي، والذي يعبر عن نفسه في صور سلوكية متعددة. (المرجع السابق)

وفي حقبة الأربعينات من القرن العشرين ، أكد **ويتشسلر** على أهمية إدراج الجوانب اللاعقلية المختلفة – والقائمة في مستويات الذكاء بشكل عام – في أي قياسات متكاملة"، كما ناقش أيضاً ما اصطُلح عليه في ذلك الوقت باعتباره قدرات" عاطفية" و أخرى" إدراكية والتي تتمثل بشكل رئيسي في الذكاء العاطفي والاجتماعي.

وفي عام 1948 ، بادر"آر.**دبليو ليبير**" بتعزيز مفهوم" **الفكر الانفعالي**"، ومساهمته في" **الفكر المنطقي**"، وشرع **ألبرت إلييس** في عام 1955 في استكشاف ذلك المفهوم الذي تطور واشتهر باسم" **العلاج الانفعالي العقلاني** "وهو بمثابة عملية تُعنى بالتعريف بكيفية امتحان العواطف بانتهاج أسلوب منطقي وواعٍ.

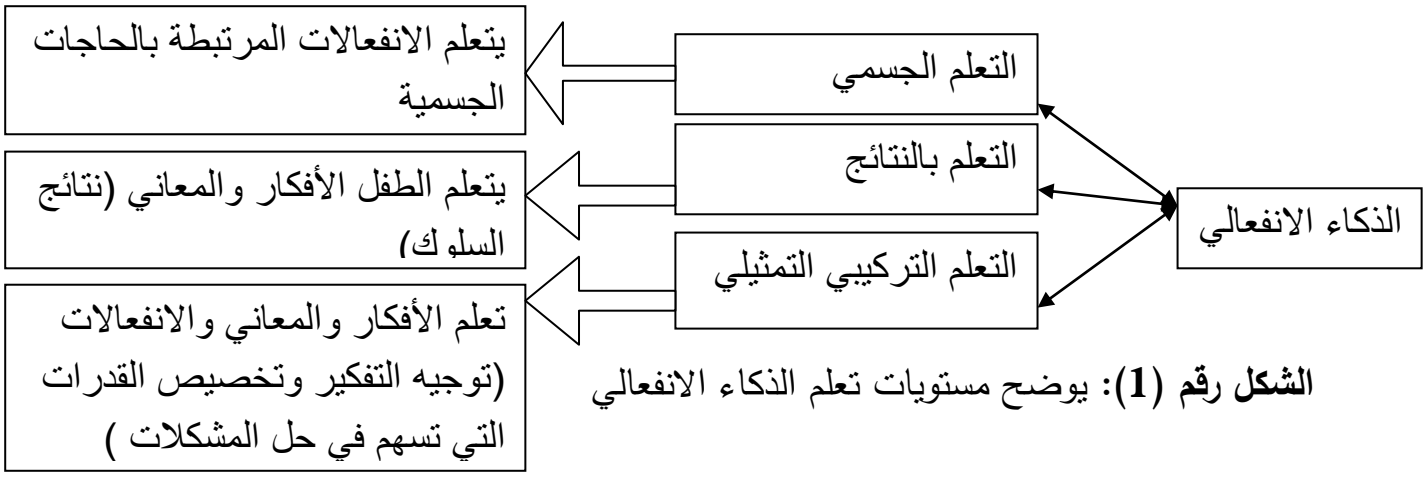
وفي وقت لاحق وفي عام 1983 ، **بادر هاورد جاردنير**، بجامعة هارفارد، بدراسة "**الذكاءات المتعددة**"، والتي تضمنت ذلك المفهوم الذي أطلق عليه في ذلك الوقت" **القدرات النفسية الداخلية** "ويركز هذا المفهوم في جوهره على الاستعداد لاستبطان الأمور والبحث عن الدوافع، هذا بالإضافة إلى مفهوم" **الذكاء الشخصي** "

وفي تلك الفترة برز" **روفان بار أون**" باعتباره باحثاً نشطاً في هذا المجال، واشتهر بعبارة" **الحاصل الانفعالي**" .

لقد كانت الإرهاصات الأولى لاستخدام مفهوم " الذكاء الانفعالي" من نهاية الثمانينات وبداية التسعينات، ومن أوائل من قدموا هذا المفهوم في التراث السيكولوجي "**جرينسبان**" (**1989**) والذي قدمه في الجزء التاسع من كتاب "**فيلد وآخرون**".

حيث قدم نموذجا موحدا لتعلم الذكاء الانفعالي في ضوء نظرية "**بياجيه**" النمو المعرفي ونظريات التحليل النفسي والتعلم الانفعالي (عبده، عثمان،247،2002)

ومحصلة النموذج يمكن توضيحها في الشكل التالي:



الشكل رقم (1): يوضح مستويات تعلم الذكاء الانفعالي

ولقد صيغ مصطلح" **الذكاء الانفعالي"**، وتم إطلاقه رسمياً من قبل **جون(جاك) ماير** في" جامعة نيوهامب شاير"، بالتعاون مع بيتر سالفوي من" جامعة يال"، وذلك في عام 1990 ولقد أمكن في تلك الفترة الاستفادة من المفهوم الذي سبق أن صاغه **جاردنر**، والاستقرار على استخدام تعريف الذكاء الانفعالي.

أما "**جولمان**" (1995)، فقد أبدع في الحديث عن الذكاء الانفعالي في كتابه الشهير " الذكاء الانفعالي" حيث تطرق وأسماه "العقل الانفعال".وطبيعة الذكاء الانفعالي ،مجالاته ودوره في براعة الإنسان وتقدمه في مجالات الحياة العملية والتعليمية.

وفي(1996)، قسم ماير وجيهر الذكاء إلي 3 أنواع: الذكاء المعرفي ، ذكاء انفعالي، ذكاء دافعي، وتؤكد أبحاث ماير أن المزاج الشخصي عموما يؤثر في تفكير الأفراد. (مرجع سابق)

وفي عام**(1998)**، اعد كل من بام روبنس وجين سكوت أداة تحمل عنوان الذكاء الوجداني، لتفعيل الحقائق العلمية التي طرحها دانيال جولمان إلى ممارسات يومية يستطيع المعلم أن يقدمها لتلاميذه داخل المدرسة، وقد ترجمها إلى العربية الأعسر و كفافي.

(روبنس وسكوت، 2000)

2- تعريف الذكاء الانفعالي:

ظهرت تعريفات متعددة لمفهوم الذكاء الانفعالي من قبل الباحثين والمختصين، عكست في معظمها أهمية هذا المفهوم ودوره في الحياة الإنسانية والمكونات أو العناصر الأساسية.

أما **أبراهام (Abraham, 2000,169)** يعرّفه بأنه: "مجموعة من المهارات التي تعزى إليها الدقة في تقدير وتصحيح مشاعر الذات واكتشاف الملامح الانفعالية للآخرين واستخدامها لأجل الدافعية والانجاز في حياة الفرد".

أما **فورن هام (Furnham, 2006,819)** يعرّف الذكاء الانفعالي بأنه: "القدرة على إدراك وفهم وتناول العواطف والانفعالات وتنظيم المشاعر بحيث يستطيع الفرد أن يؤثر في مشاعر الآخرين".

أما **عثمان(174، 2000)** يعرّف الذكاء الانفعالي بأنه: "القدرة على الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية وفهمها فصياغتها بوضوح وتنظيمها وفقاً لمراقبة وإدراك دقيق لانفعالات الآخرين ومشاعرهم، للدخول معهم في علاقات انفعالية واجتماعية إيجابية تساعد الفرد على الرقي العقلي والانفعالي والمهني وتعلم المزيد من المهارات الايجابية للحياة".

وأشار **عثمان ورزق** إلى أن العقل ينقسم إلى ثلاثة مستويات متباينة هي:

- **المعرفة:** وتشمل العديد من الوظائف مثل الذاكرة والتفكير واتخاذ القرار ومختلف العمليات المعرفية وما ينبثق عنها، والذكاء كأسلوب من أساليب التوافق الجيد، ويذكر هنا أن التوافق خاصية واحدة من خصائص الذكاء، وأن معظم الكائنات الحية قادرة على التوافق اعتمادا على توظيف النواحي الحسية لها دون حاجة إلى الذكاء.

- **العاطفة:** وتشمل الانفعالات والنواحي المزاجية والتقويم ومختلف المشاعر مثل الفرح والسرور والغضب والإحباط والخوف وعدم التحمل، وأبسط شكل الانفعالات ما يسمى باللون الانفعالي للأحاسيس، والذكاء الانفعالي بطريقة أو بأخرى مرتبط بالمنحى الأول والثاني ويحدث تكامل بينهما، إلا انه ليس كل من يتصل بالمنحى المعرفي والمنحى الانفعالي يكون ذكاء انفعاليا، على الرغم من التفاعل التبادلي والمشترك بين الانفعال والتفكير وأثره على السلوك الإنساني.

- **الدافعية:** وتشمل الدوافع البيولوجية أو المتعلمة أو الأهداف التي يسعى الفرد إلى تحقيقها ويسمى هذا القسم بالذكاء الدافعية. والأقسام الثلاثة مرتبطة ببعضها بدرجة ما، فعند تحليلنا لمسالة لماذا يصبح الفرد نشيطا فإننا نحلل مظاهر الحاجات والدوافع كمصدر للفاعلية والنشاط، وعند دراستنا لقضية الهدف الذي تتوجه إليه دافعية الفرد، ولماذا يتم اختيار الفعل والسلوك هذا على وجه التحديد، فإننا نحلل مظاهر الدوافع باعتبارها أسبابا تحدد اتجاه السلوك وعند حل مشكلة كيفية تحقيق تنظيم القوى المحركة للسلوك فإننا ندرس مظاهر الانفعالات والخبرات الانفعالية الذاتية. (الحراحشة،2013، 360)

وعرف **جولمان (Goleman, 1998, 95)** الذكاء الانفعالي بأنه القدرة على معرفة مشاعرنا، ومشاعر الآخرين، لتحفيز ذواتنا، وإدارة انفعالاتنا بشكل فعال داخل أنفسنا، وفى علاقتنا بالآخرين.

- تعريف **ماير وسال وفي وكار سو 2000:**

والذي ينص على أن الذكاء الانفعالي هو القدرة على معالجة المعلومات الانفعالية، خاصة كما يتم تضمنها في إدراك واستيعاب وفهم وإدارة الانفعالات

(Mayer, Salovey & Caruse, 2000, 268)

كما عرفه **ويسينجر** بأنه يعنى الاستخدام الذكي للانفعالات، فالفرد يجعل انفعالاته تعمل لصالحه من خلال استخدامها في توجيه سلوكه وتفكيره بطرق ترفع من نتائجه.

(Weisinger, 1998, 18)

ورأى **جورج** أن الذكاء الانفعالي يعنى قدرة الفرد على إدراك الانفعالات، والوصول إليها، واستخدامها في التفكير، ومعرفة المشاعر وتنظيمها بشكل يحقق النضج الانفعالي والعقلي. **(George, 2000,33)**

على حين ذكرت **الديدى** أن الذكاء الوجداني هو قدرة الفرد على التعرف على دلالة انفعالاته، وتحديدها، وفهمها جيداً، وتنظيمها، واستثمارها في فهم مشاعر الآخرين، ومشاركتهم وجدانياً، وتحقيق نجاح في الاتصال بالآخرين، وتنظيم العلاقات الشخصية المتبادلة كمهارة نفسية اجتماعية يتحقق من خلالها الصحة النفسية، والتوافق مع النفس، والآخرين، والعالم المحيط به.

ويُعرف الذكاء الوجداني بأنه: " قدرة الفرد على التعامل الإيجابي مع نفسه ومع الآخرين، بحيث يحقق أكبر قدر من السعادة لنفسه ولمن حوله".

ويضيف له تعريفا آخر على أنه: " عبارة عن مجموعة من الصفات الشخصية والمهارات الاجتماعية والوجدانية التي تمكن الشخص من تفهم مشاعر وانفعالات الآخرين، ومن ثم يكون أكثر قدرة على ترشيد حياته النفسية والاجتماعية انطلاقا من هذه المهارات".

(الديدي، 2005، 6)

أما وو فقد عرفته بأنه يعنى قدرة الفرد على فهم مشاعره وانفعالاته، وضبطها، وإدارتها، والتعامل معها، أو استخدامها ومعالجتها. (Wu, 2010.55)

ويعرفه **أحمد العلوان** بأنه: "قدرة الفرد على الوعي بحالته الانفعالية وانفعالات الآخرين وتنظيم انفعالاته وانفعالات الآخرين، والتعاطف والتواصل الاجتماعي مع الأفراد المحيطين به". (العلوان، 2009، 125)

وأوضحت **القطان** أن الذكاء الوجداني محصلة للتفاعل والإحالة المتبادلة بين النضج الوجداني، والتواصل الوجداني، والتأثير الوجداني، فالذكاء الوجداني هو قدرة الفرد على إدراك انفعالاته ومشاعره، وإدارتها وتوجيهها مما يؤدى إلى تقدير الذات، مع مرونة في الشخصية تدفع إلى الإنجاز وتحمل التوترات والضغوط، وهذا الذي يؤدى إلى إيجابية في العلاقات الاجتماعية، والتفهم العطوف للآخرين، مع نظرة إيجابية للحياة، والبحث عن مميزات الآخرين، وشجاعة في المواجهة دون هرب من المواقف الصعبة، مع قدرة على تقبل الآخر كما هو، مهما كان الاختلاف في الرأي أو الثقافة، وهذا التواصل هو الذي يؤدى في النهاية إلى قدرة على التأثير الوجداني بالاقتناع المادي بالفكرة، وقيادة الآخرين لتحقيق الأهداف، والقدرة على تغيير الأنماط التقليدية، والحلول الجاهزة، وتعاون بين الأفراد في العمل الجماعي، وقدرة تفاوضية لحل الصراع حلاً إيجابياً مثمراً. (القطان، 2009، 51-52)

ويعرفه **أيمن ناصر** بأنه: " مجموعة من السمات المزاجية والاجتماعية التي تؤثر على تنوع المحتوى الوجداني للأشخاص من حيث مدى ودقة فهم المشاعر، ومن ثم رفع مستوى القدرة على مواجهة ومعالجة المشكلات خاصة الوجدانية منها بنجاح، وتتضمن أربعة مكونات أساسية هي: الوعي بالذات، والفهم والتواصل الاجتماعي، والتعبير عن المشاعر، والتكيف ومعالجة المشكلات".

وتعرفه **سامية صابر** بأنه: "قدرة الفرد على إدراك مشاعره، وانفعالاته، وفهمها، والتعبير عنها، وإدارتها، وقدرته على النفاذ إلى مشاعر وانفعالات الآخرين، مما يتيح التواصل والتفاعل وتكوين علاقات اجتماعية إيجابية مع الآخرين".

ويعرفه بعض علماء النفس: "القدرة على التعامل مع المعلومات العاطفية، من خلال استقبال هذه العواطف واستيعابها وفهمها وإدارتها

ومن هنا يخلص الباحث من التعريفات السابقة إلى أن الذكاء الانفعالي هو : قدرة الفرد على فهم مشاعره وانفعالاته، وإدارتها، وتوجيهها، والتفهم العطوف للآخرين مما يؤدى به إلى بناء علاقات اجتماعية إيجابية معهم.

3- الذكاء الانفعالي والاتجاهات النظرية المفسرة له:

وطرحت في هذا الصدد اتجاهات نظرية لتفسير الذكاء الانفعالي يمكن تناول أبرزها على النحو التالي :

3-1- اتجاه نظري يؤكد على أن جذور الذكاء الانفعالي ترجع إلى الذكاء الاجتماعي:
بدأ من الطرح العام له في تصنيف (Thorndike,1920,p.228) للذكاء إلى ذكاء مجرد، وذكاء ميكانيكي أو مادي، وذكاء اجتماعي، والذي يعرفه بأنه القدرة على فهم وإدارة الرجال والنساء، والأولاد والبنات، وجعلهم يتصرفون بحكمه في العلاقات الإنسانية، وصولاً إلى تصنيف (Gardner,1983) الذي ضمن في نظريته عن الذكاء المتعدد ما يعرف بالذكاء الشخصي، والذكاء في العلاقة مع الآخرين اللذين يشكلان سوياً ما يصطلح على تسميته بالذكاء الاجتماعي، ويعرف (Gardner,1983) الذكاء في العلاقة مع الآخرين بأنه القدرة على فهم الآخرين ، ما يحركهم، كيف يعملون، وكيف يتم العمل معهم بصورة متعاونة، في حين يعرف الذكاء الشخصي بأنه القدرة على وضع نموذج دقيق للذات، واستخدامه بشكل فعال في الحياة. ويعد ماير وسالوفي من أنصار هذا الاتجاه إذ يعدان الذكاء الانفعالي وفقاً لتصوراتهما نمطاً من أنماط الذكاء الاجتماعي، لكون الذكاء الانفعالي يتضمن القدرة على معرفة ورقابة الانفعالات الذاتية وانفعالات الآخرين، والتمييز الدقيق بينها، وتوظيف المعلومات التي تتضمنها لتوجيه تفكير الشخص وأفعاله وعلى ذلك فالذكاء الانفعالي من وجهة نظريهما يمثل نقطة التقاطع بين الذكاء الشخصي وذكاء العلاقة مع الآخرين في نظرية Gardner.

3-2- اتجاه نظري يعالج الذكاء الانفعالي ضمن الإطار العام لنظرية الشخصية:
ويمثل هذا الاتجاه خاصة طرحهما بنموذج الرفاهية الإنسانية ليبنى في إطاره أول محاولة لقياس الذكاء الانفعالي، وقد استخدم Bar-on في رسالته للدكتوراه مصطلح " المعامل الانفعالي، وفى ضوء هذا النموذج يطرح (Bar – on, 2000) تعريفاً عاماً للذكاء الانفعالي بوصفه مجموعة من القدرات الانفعالية والاجتماعية التي تؤثر على القدرة الكلية للشخص في التوافق مع المطالب البيئية، ويتضمن :

أ – القدرة على الوعي والفهم والتعبير عن الذات.

ب – القدرة على الوعي والدخول في علاقات فعالة مع الآخرين.

ج – القـــدرة علـــى التعامـــل مـــع الانفعـــالات الشـــديدة وضـــبط المحفـــزات والاندفاعات الذاتية.

د – القدرة في التوافق مع وحل المشكلات ذات الطبيعة الشخصية أو الاجتماعية.

(عكاشة، 2005، 23)

3-3- اتجاه نظري يعالج الذكاء الانفعالي في إطار ما يعرف بنظرية الأداء: ويمثله الذي طور نموذجاً نظرياً يطلق عليه الذكاء الانفعالي المعتمد على نظرية الأداء، والذي يتوجه من خلاله إلى دراسة الذكاء الانفعالي في إطار التطبيقات العملية له في مجال العمل وفعالية المؤسسات وخاصة للتنبؤ بالنجاح والتميز في الوظائف، وذلك بتحديد ما يعرف بإمكانيات الفرد للسيطرة على مهارات الوعي بالذات، وإدارة الذات، والوعي الاجتماعي، وإدارة العلاقات الاجتماعية المؤدية إلى النجاح المهني، والتي تشكل فيما بينها ما أسماه بالكفاءة الانفعالية. (Goleman,1998, 2000)

4- مكونات(أبعاد) الذكاء الانفعالي:

أشار جولمان على وجود خمسة مكونات أساسية للذكاء الانفعالي وهي:

البعد الأول:

الوعي بالذات: وهو المعرفة الانفعالية ويقصد به وعي الفرد بانفعالاته الشخصية وحالته المزاجية كما هي، والقدرة على التميز والاستجابة الملائمة للحالات النفسية والميول والرغبات الخاصة بالآخرين.

البعد الثاني:

إدارة الانفعالات: قدرة الإنسان على عرض مشاعره والتعبير عنها بطريقة مقبولة اجتماعيا بعيدة عن الاستفزاز، والحد من إصدار الأحكام على سلوك الآخرين، وبالتالي قدرة الفرد على التحكم في مشاعره.

البعد الثالث:

تنظيم الانفعالات(التحفيز الذاتي): القدرة على إدراك مشاعر الآخرين والإحساس بتلك المشاعر من خلال تعبيرات الصوت والوجه وفهم القيم والاتجاهات والاستجابة للتصرفات

والتعليمات، العلاقة بين الشخص وذاته ويتضمن القدرة على معرفة الذات والتحكم في تصرفاته واحترامها، وبناء العلاقات واتخاذ القرارات في ضوء فهم متقدم للقيم الفردية والاجتماعية.

البعد الرابع:

التعاطف(المشاركة الوجدانية): القدرة على التعرف وقراءة مشاعر الآخرين والاستجابة لها، ويبنى التعاطف أو التفهم على أساس الوعي بالذات. فكلما كان الفرد قادر على تقبل مشاعره وإتاحة الفرصة لها بالظهور كلما ازدادت مهارته في قراءة مشاعر الآخرين والتفاعل معها.

البعد الخامس:

فن معالجة العلاقات الشخصية المتبادلة(التواصل الاجتماعي): القدر على إدارة الانفعالات مع الآخرين هي أساس تناول العلاقات على نحو صحي سليم، تلك المهارة الأساسية في إقامة علاقات إيجابية مثمرة مع الآخرين. ولكي تظهر هذه القدرة لدى الأشخاص عليهم أن يصلوا أولا إلى مستوى متقدم من التحكم في أنفسهم وإدارة ذواتهم، ويتطلب التوافق مع الآخرين قليلاً من الهدوء النفسي. (عيسى ورشوان، 2006، 45-46)

وبعد تنقيه أبعاد الذكاء الانفعالي أضيف بعدا جديدا حيث أصبحت ستة أبعاد بدلا من خمسة وهي :

1- الكفاءة الشخصية
2- الكفاءة الاجتماعية
3- ادارة الضغوط
4- التكيف
5- المزاج العام
6- الانطباع الايجابي

ويرى **صبحي الكفوري (2007: 52)** أن هناك خمسة أبعاد للذكاء الانفعالي هي: الوعي بالذات، التحكم في الانفعالات، المهارات الاجتماعية، دافعية الذات، التعاطف.

وقسمت **سامية صابر** أبعاد الذكاء الانفعالي إلى بعدين رئيسين هما:

1-أبعاد تتعلق بالذات وتتضمن:

البعد الأول: الوعي بالذات.

البعد الثاني: تنظيم الذات/ إدارة الانفعالات/ التحكم في الانفعالات.

البعد الثالث: الدافعية/ تحفيز الذات.

2-أبعاد تتعلق بالآخرين وتتضمن:

البعد الرابع: الإمباثية/ التعاطف.

البعد الخامس: المهارات الاجتماعية (إدارة وتطويع انفعالات الآخرين).

ومما سبق يتضح للباحث أن هناك أبعادًا متفق عليها بين الباحثين هي: الوعي بالذات، التحكم في الانفعالات، المهارات الاجتماعية، دافعية الذات، التعاطف.

5- المراحل النمائية للذكاء الانفعالي:

إن الأشكال المختلفة للذكاء الانفعالي يجعل من البداهة بمكان التحدث بين العلاقة التفاعلية بين الطفل حديث الولادة في كل الحالات وأمه، ولعل تاريخ التطور المتناغم يجعلها ضرورية في حالة النمو الطبيعي، خاصة في السنة الأولى من حياته فيما يعتمد الطفل في إنشاء رابطة قوية الصلة وهذا بمساعدة جاذبية إلام حتى قبل النسل، وفي إطار هذه الروابط القوية الأحاسيس المرافقة لها يمكن أن تتعرف على أصل المعرفة الشخصية .وفي حدود العام تكون الرابطة في أوجها، حيث يكون الطفل مضطرب أن يشعر فجائيا بانفصال الأم. فاستقبال راشد غريب يهدد رابط الصلة (وليد، أمه)، فالطفل يبحث عن الإحساس الايجابي وذلك بالابتعاد عن الحزن والقلق. فيما بعد يتحول ليكون أكثر مرونة خاصة عندما يبتعد عن أمه فيكتسب مجموعة من القدرات وتظهر صعوبات كبيرة للطفل حسب أعمال " **هاري هاولاو**" حول الإشارات والعلائم وكذا دراسة "**Bowlby**" حول الوليد المودع في المؤسسات بأن غياب أي رابطة عاطفية لوقاية الطفل تسبب له صعوبات مستقبلية في التعرف على الأشخاص الآخرين. (Golman,1997, 25)

وفيما سيأتي يمكن أن نوجز أهم العلائم (المظاهر) النمائية للمراحل النمائية المختلفة في الجدول التالي:

المرحلة العمرية	العلائم النمائية للذكاء الانفعالي
الوليد (حديث الولادة):	– توجد حالات مشتركة (الدماغ، الجسم) يستثار بها الوليد.
	– أساس المجالات الانفعالية تعبيرية.
	– لا يملك الوليد القدرة ولا الوسيلة للتعرف على نفسه شخصيا.
	– يستطيع أن ينجح في ربط الأحاسيس والتجارب الخاصة.
في حدود العشر أشهر الأولى:	– استعداد للتمييز بين التعابير الانفعالية المتباينة(الخبرات السابقة).
	– له القدرة على مشاركة الآخرين في (الأحاسيس، ظروف خاصة).
	– بداية المشاركة الوجدانية(التعاطف).
	– بداية تشكيل الشعور بالغيرية.
السنة الثانية:	– الاستجابة الانفعالية متباينة.
	– يستجيب باسمه الخاص.
	– يعتبر نفسه المرجع الأساسي.
من السنة الثانية إلى سن الخمس سنوات:	– يمر بثورة فكرية كبرى (استخدام الرموز للتعبير عن ذاته).
	– بداية المعرفة الرمزية المرفقة بالحركات الإشارية.
	– سمته العامة (شخص يميل للترميز).
سن التمدرس:	– المفارقة بين ذاته والآخرين.
	– بداية المعرفة الاجتماعية.
	– التدرج في استخدام الأدوار الاجتماعية والتكيف مع الآخرين.
	– ثبات سمات الشخصية.
	– سمته العامة (إنسان اجتماعي).

	– ويكون قادرا على: * معرفة اهتمامات دوافع الآخرين(صورة بسيطة). * التقليل من الأخطاء إسقاط رغباته وميوله وفرضها على الآخرين. * اجتماعي خاضع لقوانين الجماعة التي يعيش ضمنها.
نهاية الطفولة:	– وعي شديد بدوافع الآخرين.
	– معاناة شديدة من اجل علاقاتهم الشخصية.
	– إهدار طاقة كبيرة من اجل ضمان تموقعهم ضمن جماعة الأقران.
	– القدرة على تقمص ادوار الآخرين.
	– العجز في تقييم ذواتهم.
المراهقة:	– تحول جذري في الاتجاهات الفكرية(مثل التوجيه الاجتماعي في السنوات الأولى، غياب الرقابة نسبيا).
	– أكثر تناغما من الناحية السيكولوجية مع الآخرين.
	– الحركة الدائمة.
	– أساس العلاقات مع الآخرين(الدعم والتفاهم السيكولوجي).
	– تنامي الوعي بالذات وظهور مفهوم الهوية حسب (اريك ايركسون)
	– انتقاء الأدوار الاجتماعية.

جدول (1): يمثل العلائم النمائية للذكاء الانفعالي (حسب المراحل العمرية)

(حاج صبري، 2005، 225)

6- النماذج الكبرى للذكاء الانفعالي:

أكد كل من "**ماير**" وآخرون وجود صنفين أساسيين من نماذج الذكاء الانفعالي:

* النماذج المختلطة. * نماذج القدرة.

كما اقترح كل من " **بتر يدس**" و"**فيرن هام**" وجود نوعين من النماذج:

* **نماذج السمة:** ثبات السلوك عبر الموقف (يقيس السلوك النموذجي).

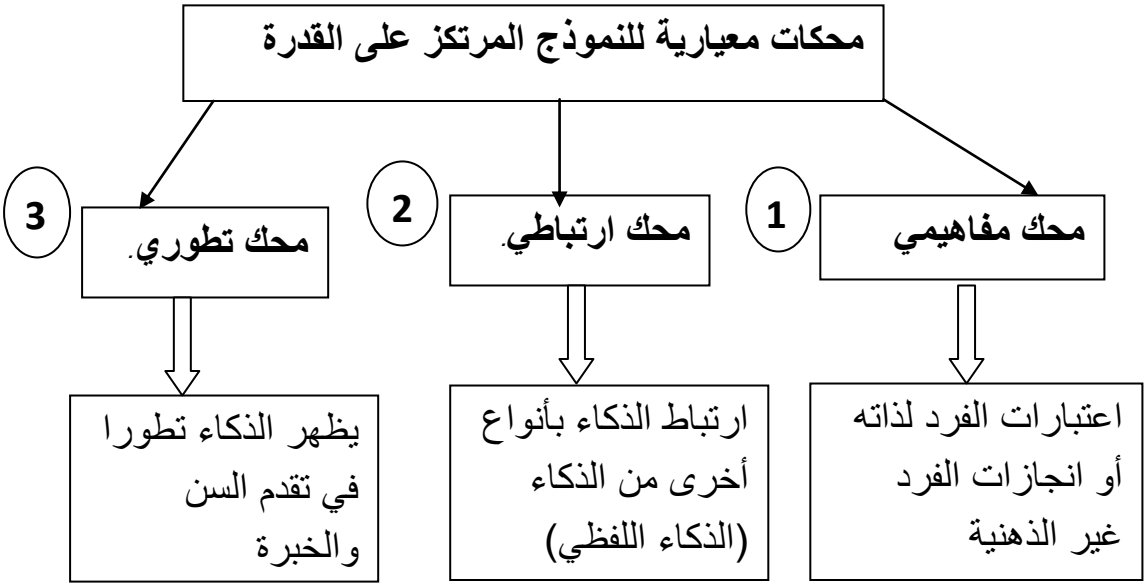
* **نماذج معالجة المعلومة:** ارتباطيه بالقدرة المعرفية.

وللمفارقة بين النموذجين نعرض الجدول التالي:

النموذج	صاحب النموذج	السنة	أهم الخصائص	تعاريف خاصة بالنموذج
الأنماط مختلطة السمة	**بارون Bar-on**	**1997**	- الأداء النمطي (النموذجي) - الأداء عن طريق التقرير الذاتي. - يتضمن مفاهيم من الشخصية	- **القابليات غير معرفية:** * الشخصية. * البيشخصية. *المزاج العام. * إدارة الضغوطات. * قابلية التكيف.
أنماط القدرة (معالجة المعلومات)	**ماير وسالفوي Mayer-Salovy**	**1990 - 1997**	- أقصى حد للأداء. - التقييم عن طريق العمل. - العلاقات الواضحة بالذكاء.	- **نموذج الفروع الأربعة:** * التقييم. * الفهم. * الضبط * الاستعمال.

جدول (2): يوضح النماذج الكبرى للذكاء الانفعالي.

6 -1- النموذج المرتكز على القدرة: إن الملاحظ للنمطين النموذجين للذكاء الانفعالي يحس للوهلة الأولى لبسا في التمييز بين الأمرين(النموذجين)، ولعل ذلك لا يتجلى إلا بذكر المحكات المعيارية لتحديد كل نمط وعليه لا مناص من تحديد هذه المحكات بداية بالنمط النموذجي المختلط:



الشكل رقم(2): يمثل المحكات المعيارية للنموذج المرتكز على القدرة للذكاء الانفعالي.

أما عن الفروع المكونة للذكاء الانفعالي حسب النموذج المرتكز على القدرة فنحاول توضيحها كما يلي:

نمط النموذج	الفروع المكونة	القدرة
النمط المرتكز على القدرة	الإدراك، التقييم و التعبير عن الانفعالات	– القدرة على التعرف على انفعال، مشاعر وأفكار الفرد.
		– القدرة على التعرف على العواطف وانفعالات الآخرين من خلال(أشكال، رسوم فنية، اللغة، الصوت، الرمز)
		– القدرة على التعبير على انفعالات بدقة والتعبير عن الحاجات المرتبطة بها.
	استعمال الانفعالات لتسهيل التفكير	– الانفعالات تعطي الأولوية للتفكير بتوجيه الانتباه للمعلومات المهمة.
		– الحالات المزاجية تغير من إدراك الفرد مما يؤثر على الفهم. الحالة الانفعالية تشجع على بداية حل المشكلة **(Livingston، 2002، 100)**
	فهم وتحليل	– تسمية الانفعالات والتعرف على العلاقة بين مختلف الانفعالات ومعانيها.

	الانفعال باستخدام المعرفة الانفعالية	– تفسير معاني انفعالات مع الأخذ بعين الاعتبار العلاقة فيما بينها.
		– فهم الانتقال(التحول)الانفعالي.
	إدارة وتنظيم الانفعالات	– الانفتاح على المشاعر السارة وغير السارة.
		– القدرة على ارتباط أو الانفصال عن الانفعالات.
		– إدارة انفعالات الذات والآخرين. وذلك بالتخفيف من الانفعالات السالبة وتعزيز الانفعالات الايجابية. **(Livingston، 2002، 14)**

الجدول (3): يوضح الفروع المكونة للذكاء الانفعالي حسب نموذج القدرة.

(حاج صبري، 2005، مرجع سابق)

6-2: النموذج المختلط للذكاء الانفعالي

يعرف هذا النموذج بالجمع بين (القدرات العقلية، سمات الشخصية) وهذا ما يوضح الاختلاف بينه وبين نموذج الذكاء الانفعالي المرتكز على القدرة. فالنموذج المختلط يطرح بذلك تعريفا واسعا للذكاء الانفعالي.

أما "**جولمان**" فقد أشار في نفس السياق إلي أن الذكاء الانفعالي ينقسم إلى خمسة أبعاد أساسية على التوالي:

* معرفة الانفعالات الذاتية. * إدارة الانفعالات . * الدافعية.

* التعرف على الانفعالات. * التعامل مع العلاقة.

بالإضافة إلى فانه يتكون من:(الحماسة، المثابرة، مراقبة الذات، الدافعية).

(حاج صبري، 2005، نفس المرجع السابق)

وقد قسم "**جولمان**" الأبعاد الخمسة للذكاء الانفعالي إلى (25) كفاءة أخرى، وهذا الذي جعل نظريته معرضة للنقد الشديد باعتباره جمع بين كل كفاءات النجاح في الحياة العملية اليومية.

ولعل أول من تصدى لنظرية " **جولمان**"، " **بارون**" الذي قدم خمسة أبعاد للنموذج المختلط (المجالات الكبرى) بدلا عن (25) مجالا "**لجولمان**" التي سنعرضها من الخلال الجدول الآتي:

النمط النموذجي	العوامل	التحديد ألمفاهيمي	أهم الخصائص
النموذج المختلط	**الفاعلية الشخصية الداخلية**	– الوعي والفهم للانفعالات الذاتية والمشاعر والأفكار.	– الوعي الانفعالي بالذات – الجسم. – اعتبار الذات. – تحقيق الذات. – الاستقلالية.
	المهارات في العلاقات مع الأشخاص	– الوعي وإدراك انفعالات الآخرين ومشاعرهم.	– التعاطف. – العلاقات مع الأشخاص. – المسؤولية الاجتماعية.
	القابلية للتكيف	– مرونة الانفعالات حسب الموقف.	– حل المشكلات. – المرونة. – اختبار الواقع.
	إدارة الضغوطات	– مواجهة الضغوطات ومراقبة الانفعالات.	– الصمود في وجه المصاعب. – مراقبة الدوافع.

	المزاج العام	– الشعور والتعبير على الانفعالات الايجابية والمحافظة عليها.	– السعادة. – التفاؤل. **(Livingston، 2002، 15)**

الجدول (4): يوضح العوامل المحددة للنمط المختلط للذكاء الانفعالي حسب "**بارأون**"

(حاج صبري، مرجع سابق)

7- قياس الذكاء الانفعالي:

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

.(Mayer, Salovey & Crauso, 2000. 401)

وهناك مدخلان لقياس الذكاء الانفعالي، كقدرة عقلية، وكسمة شخصية، وكان (ماير وسالوفي وكاروسو) أول من بدءوا بقياسه، فقد اتخذوا مهاما أو مواقف محددة؛ ليتم فيها مطالبة الأفراد بالحكم على المحتوى الانفعالي الذي يعبر عنه عمل فني أو موسيقي ضمن أشياء أخرى، والذكاء الانفعالي كسمة شخصية يقاس بواسطة مفردات اختبار للشخصية من النوع التقليدي تقريبا على النمط الذي وضعه بارون (Bar- on, 2000)، وحتى الآن هذان المدخلان لم يُبحثا جيدا، ولم يتم التحقق من الصدق والثبات بأنواعها المختلفة في القياسات التي أجريت حتى الآن، ويحتمل أن يكون نموذج القدرة العقلية هو النموذج الأوحد الذي يمكن تسميته بالذكاء الانفعالي، في حين أن النموذج الآخر عام بدرجة كبيرة، يتعلق بمعاني الذكاء، والوجدان. (Mayer, Salovey & Caruso, 2000.416)

وفي السنوات القليلة الماضية قدمت عدت مقاييس للذكاء الانفعالي، تباينت وفقا للنماذج النظرية الممثلة لها، منها ما يقوم على أسلوب التقرير الذاتي Self- Report مثل مقياس جولمان (Golman, 1995)، ومقياس بار- أون (Bar- on, 1997)، ومقياس

كوبر (Cooper, 1997)، ومقياس سكوت (Schutte, 1998)، ومقياس ديولويتيز وهيجز (Dulewicz & Higgs, 1996). (أيمن ناصر، 2011، 164).

وفي البيئة العربية فقد تباينت مقاييس الذكاء الانفعالي وفقا للنموذج النظري المقدمة من خلاله، فهناك مقاييس تأسست وفق نظام بار- أون مثل: مقياس عادل هريدي (2003) ومنها مقاييس بنيت على أساس نموذج جولمان مثل مقياس السيد السمادوني (2001) ومنها مقاييس بنيت على أساس نموذج ماير وسالوفي مثل مقياس فوقية رضوان (2001)، وهناك مقاييس دون توجهات نظرية محددة مثل: مقياس فاروق السيد عثمان، ومحمد عبد السميع رزق (2001). (أيمن ناصر، 2011، مرجع سابق).

8- خصائص الشخص الذكي انفعاليا:

1-يتعاطف مع الآخرين خاصة في أوقات ضيقهم.
2-يسهل عليه تكوين الأصدقاء والمحافظة عليهم.
3-يتحكم في الانفعالات والتقلبات الوجدانية.
4-يعبر عن المشاعر والأحاسيس بسهولة.
5-يتفهم المشكلات بين الأشخاص، ويحل الخلافات بينهم بيسر.
6-يحترم الآخرين ويقدرهم.
7-يظهر درجة عالية من الود والمودة في تعاملاته مع الآخرين.
8-يحقق الحب والتقدير من الذين يعرفونه.
9-يتفهم مشاعر الآخرين ودوافعهم، ويستطيع أن ينظر للأمور من وجهات نظرهم.
10- يميل إلى الاستقلال في الرأي والحكم وفهم الأمور.
11- يتكيف للمواقف الاجتماعية الجديدة بسهولة.
12- يواجه المواقف الصعبة بسهولة.
13- يشعر بالراحة في المواقف الحميمية التي تتطلب تبادل المشاعر والمودة.
14- يستطيع أن يتصدى للأخطاء والامتهان الخارجي.

(أبو سعد، 2005، 3)

9- أهمية الذكاء الانفعالي:

إن شعور الإنسان بأنه سيد نفسه، وانه قادر على التحكم بها في كل المواقف، وانه ليس منجرفا وراء انفعالاته، يعد النموذج الأفضل في الصحة النفسية. فتحقيق التوازن الانفعالي بإظهار العاطفة المناسبة في الموقف المناسب هو الذي يعطي للشخص التوازن النفسي، إذ بدون العاطفة تصبح الحياة راكدة ومملة ومنعزلة عن ثراء الحياة نفسها، وإذا تجاوزت الحدود وأصبحت حالة متطرفة، فإنها تصيح حالة مرضية كما في حالات القلق والاكتئاب واغضب والتهيج . (روبنس وسكوت، 2000، مرجع سابق)

لقد أشارت العديد من الدراسات إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائيا بين الذكاء الانفعالي والرضا عن الحياة، وقلة والأمراض الاكتئابية، ومقاومة الضغوط و الاحباطات وخفض السلوك العدواني، كما أشارت أيضا بعض الدراسات إلى أن من لديهم ذكاء انفعالي مرتفع هم الأقدر على إدارة الضغوط ولديه كفاءة اجتماعية عالية

(محمود ومطر، 2002، 79)

ويتفق الباحثون في مجال الانفعالات على أنها تمثل العوامل الأولية الخاصة بتفعيل وتنظيم السلوك الإنساني، وقد أظهرت الانفعالات بأنها تؤثر في العمليات المعرفية مثل الإدراك والتعلم والذاكرة، ودلت الدراسات على أن الانفعالات الايجابية تعمل على زيادة القدرات الابتكارية. (راضي، 2001، 173)

كما تغطي العاطفة سلسلة كاملة من المشاعر القوية مثل الحب والكراهية، السعادة واليأس فالعاطفة هي الجزء الخاص في طبيعتنا الذي يحدد الموضوعات أو الأنشطة التي تثير المشاعر القوية بداخلنا، فإذا كانت لك عاطفة في أي شئ ما فإنها تلمس منطقة حساسة في داخلك، وتزيد في إدراكك وتجذب انتباهك وتشغل عاطفتك، أما إذا خبت هذه العاطفة أو حاولت تهديدها فسينتهي بك الأمر للتعاسة والغضب .

ولان التخلص من الانفعالات والعواطف الضاغطة من خلال الإفصاح عنها، وعدم كبتها يقلل من فاعلية بعض الأمراض كأورام السرطانية، فمن بين الصفات المشتركة لمرضى السرطان أنهم يعمدون على كبت عواطفهم وانفعالاتهم، وقد تبين أن الذكاء

الانفعالي يساعد في التخفيف من حدة الكثير من العواطف الحبيسة عند الأفراد، وأنها تعمل على تنظيف الدماغ من الشوائب التي تولدها تلك العواطف. (عدس وتوق، 2005، 68)

أما أهمية الذكاء الانفعالي في التربية، فهي واضحة وظاهرة في الأبحاث التربوية التي أجريت على الدماغ، والتي تشير إلى أن الصحة العاطفية أساسية ومهمة للتعلم الفعال. فلعل أهم عنصر من عناصر نجاح الطالب في المدرسة هو فهمه لكيفية التعلم. فالعناصر الرئيسة لمثل هذا الفهم كما ذكرها دانيال جولمان هي: الثقة، وحب الاستطلاع، والقصد، وضبط الذات، والانتماء، والقدرة على التواصل، والقدرة على التعاون. فهذه الصفات هي من عناصر الذكاء الانفعالي.

لقد ثبت أن الذكاء الانفعالي متنبئ جيد للنجاح للمستقبل أكثر من الوسائل التقليدية مثل: المعدل التراكمي، أو معامل الذكاء و درجات الاختبارات المعيارية المقننة الأخرى. من هنا جاء الاهتمام بالذكاء العاطفي من طرف الشركات الكبرى والجامعات والمدارس على مستوى العالم اجمع. (جولمان، 2000، 269)

10- تحسين الذكاء الانفعالي:

يمكن تحسين الذكاء الانفعالي من خلال تضافر جهود البيئة المدرسية والأسرية معا؛ فللبيئة المدرسية دور مهم في تحسين الذكاء الانفعالي، حيث تعد المدرسة هي حجر الزاوية في الدافعية، وقد تزايدت الدراسات والبحوث حول أثرها في شخصية التلاميذ وأدائهم، وإدراك التلاميذ لذاتهم وحالاتهم الانفعالية، فالوحدة النفسية والقلق في الفصل المدرسي يشعر التلميذ بالجمود أما تقبل روح التعاون والمشاركة الفعالة والجاذبية بين الطلاب والمعلمين، والتجديد والابتكار والتشجيع على التنافس يجعل بيئة التعلم فعالة تؤكد أهمية التواد والمساندة، ويكون الطلاب والمعلمون أكثر راحة ودافعية ومشاركة، ويعد المعلم العضو الهام والفعال في خلق بيئة تعليمية تؤثر تأثيراً مباشراً في نمو شخصية التلاميذ من النواحي كلها وخاصة السيكولوجية والعقلية والاجتماعية والوجدانية. (غسان الزحيلي، 2011، 243).

وإن زيادة الثقة وتنمية التعاون، وتحمل المسؤولية، وزيادة الطموح، واحترام الآراء بين المعلمين المؤهلين والتلاميذ، وداخل الأسرة أيضا، يخلق بيئة نفسية اجتماعية فعالة. ولا ينكر أحد أن تحسين مهارات الذكاء الوجداني يتطلب جهود مجموعة من المؤسسات الاجتماعية مع الآباء، ويقول جولمان إن تحسين مهارات الذكاء الوجداني، وإدخاله ضمن المساهمة،

يتطلب إحداث تغييرات شاملة في المناهج الدراسية، وتحسين العلاقة بين الحياة والمدرسة. وتشير الأبحاث العلمية إلى أن اكتساب المهارات الانفعالية أسهل في سنوات التكوين الأولى من الميلاد حتى سن العاشرة، وبالتالي تكون المدرسة المكان الأنسب لتعليم المهارات المعرفية كالقراءة والكتابة والحساب، وتوجد برامج تدريبية لإعداد المعلمين لتعليم تلك الأعمار الصغيرة تلك المهارات. (المرجع السابق: 243- 244).

ويشير **نيال وأرنيل وويلسون** إلى أن هناك مجموعة من المزايا لتحسين الذكاء الانفعالي تتمثل في:

1- تحسين العلاقات.
2- تحسين التواصل مع الآخرين.
3-تكون المهارات العاطفية.
4-التصرف بنزاهة.
5-الاحترام من قبل الآخرين.
6-تحسين آفاق التطور الوظيفي.
7-إدارة التغيير بثقة أكبر.
8-القوة في العمل.
9-الشعور بالثقة والإيجابية.
10 - خفض مستويات التوتر.

(Neale, Arnell & Willson, 2009)

خلاصة الفصل:

مما سبق يتضح أن الذكاء الانفعالي نوع من أنواع الذكاءات المتعددة التي يحتاجها الفرد في حياته، وفي العلاقات مع الآخرين وهو عبارة عن بوصلة داخلية تساعدنا على إدراك الصواب، وفي واقع الأمر، يتلاقي الفكر والعاطفة داخل العقل، كما تؤثر المشاعر والعواطف بقوة على قدرة الشخص على التفكير.

الجانب الميداني

الفصل الرابع: الاجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد.

أولا: الدراسة الاستطلاعية

1. عينة الدراسة الاستطلاعية
2. الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة

2-1 الخصائص السيكومترية لاختبار الذكاء المصفوفات المتتابعة الملونة

2-2 الخصائص السيكومترية لاختبار صعوبات القراءة العيس

2-3 حساب صدق وثبات اختبار الذكاء الانفعالي في الدراسة الحالية

3. نتائج الدراسة الاستطلاعية

ثانيا: الدراسة الأساسية

1. منهج وحدودها وعينة الدراسة الأساسية ومواصفاتها
2. وصف أدوات القياس المستخدمة في الدراسة
3. اجراءات تطبيق الدراسة الأساسية
4. الأساليب الاحصائية المستخدمة

ملخص الفصل

تمهيد:

تعتبر الدراسة الميدانية أحد الأجزاء المهمة في البحث، حيث يتم فيها القيام بالدراسة الاستطلاعية والتي تتضمن التعرف على المجتمع الأصلي للدراسة وإمكانية الوصول لتحديد وضبط العينة الأساسية، بالإضافة الى قياس الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة، ثم تطبيق أدوات الدراسة على أفراد العينة المختارة، من أجل جمع البيانات الضرورية للإجابة على تساؤلات الدراسة، والتأكد من فرضياتها، لذا سيتم التطرق في هذا الفصل أولا للدراسة الإستطلاعية، وأهدافها وحدود نتائجها، ومن ثم نذكر أهم العناصر.

أولا: الدراسة الاستطلاعية:

يهدف الباحثتان من القيام بهذه الدراسة إلى تحقيق جملة من الأهداف منها:

- التعرف على ميدان الدراسة.
- معرفة المجتمع الأصلي لتحديد العينة الأساسية.
- معرفة مدى ملائمة الاختبارات لأفراد العينة.
- التأكد من الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) لأدوات القياس.

حدود الدراسة الاستطلاعية:

الحدود الزمانية: امتدت الدراسة الإستطلاعية خلال الفترة من 2017/02/03 إلى 2017/02/28.

الحدود المكانية: شملت الدراسة على 03 مدارس إبتدائية بولاية الوادي وهي:

ابتدائية فرحات بن عمارة رقم(1) ورقم(2) بتكسبت، وابتدائية داهش الحفناوي بحي المنظر الجميل.

الحدود البشرية: استهدفت الدراسة تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.

1. عينة الدراسة الاستطلاعية:

تعد العينة جزء من مجتمع الدراسة والذي تتوفر فيهم نفس خصائص ذلك المجتمع.
(أبو علام، 2004، 153)

للتأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة تم القيام بدراسة استطلاعية على عينة اختيرت بطريقة عشوائية صدفية من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، عددها 30 تلميذا من الجنسين بثلاث مدارس ابتدائية بولاية الوادي المذكورة سلفا.

2. الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة:

2-1-الخصائص السيكومترية لاختبار الذكاء المصفوفات المتتابعة الملونة (جون رافن)CPM:

اختبار الذكاء يهدف إلى تحديد نسبة الذكاء المصفوفات المتتابعة الملونة(جون رافن) CPM لدى الأطفال، وقد استخدمه الباحثتان للتعرف على مستوى الذكاء لأفراد العينة.

2-1-1-صدق اختبار الذكاء المصفوفات المتتابعة الملونة (جون رافن)CPM:

استخدم صاحب الاختبار(جون رافن) طرق عديدة لقياس الصدق ومن أهمها:

- علاقة الاختبار بغيره من الاختبارات لصدق المحكات.
- الصدق العاملي.

وقد تأكد من أن الاختبار على درجة عالية من الصدق.

2-1-2- ثبات اختبار الذكاء المصفوفات المتتابعة الملونة(جون رافن)CPM :

وفيما يتعلق بثبات الاختبار **TEST RELIABILITY** تشير الدراسات التي اجريت على اختبار في انجلترا على يد رافن ومعاونيه الى وجود ثبات مرتفع يتمتع به الاختبار وحسب الثبات عن طريق اعادة الاختبار **TEST – RETEST** بعد فترة تراوح معامل الثبات بين (0.90-0.70)، وهذا ما يؤكد ان الاختبار ثابت.

وبناءا على ما سبق اكتفينا بالخصائص السيكومترية لصاحب المقياس واستخدم الاختبار في الدراسة الحالية. (أبو غالي وأبو مصطفى، 2014، 97)

2-2-الخصائص السيكومترية لاختبار صعوبات القراءة العيس(2015):

اختبار صعوبات القراءة من اعداد اسماعيل العيس (2015) بجامعة الوادي، ولقد قام صاحب المقياس بحساب خصائصه السيكومترية للاختبار من خلال دراسة قام بها بعنوان:

" الفونولوجيا وعلاقتها بمهارات قراءة الكلمات والفهم القرائي لدى عينة عربية من تلاميذ ذوي صعوبات في القراءة " وكانت النتائج التي تحصل عليها كما يلي:

بالنسبة للصدق: اعتمد صاحب الاختبار في حساب الصدق باستخدام المقارنة الطرفية وحصل على قيمة ت تساوي 34.72 وهي دالة عند 0.01 مما يدل على أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الصدق.

بالنسبة للثبات: قام صاحب الاختبار في حساب معامل الثبات باستخدام معامل الثبات ألفا كرونباخ وكانت قيمته 0.87. (العيس وآخرون، 2015)

2-2-1- حساب الصدق في الدراسة الحالية:

لتحديد معامل الصدق لاختبار صعوبات القراءة الذي أعده إسماعيل العيس(2015) تم حساب ما يعرف بالصدق التكويني باستعمال طريقة الاتساق الداخلي.

حساب الصدق التكويني بطريقة الاتساق الداخلي:

تم حساب معاملات الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية للاختبار، علما أن الاختبار يحتوي على 03 أبعاد، وبعد تفريغ نتائج أفراد العينة الإستطلاعية تحصلنا على المعطيات المبينة في الجدول التالي:

جدول (05): معاملات الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية لاختبار صعوبات القراءة.

الأبعاد	عدد أفراد العينة	معاملات الارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للاختبار	مستوى الدلالة
الكلمات المتداولة	30	0,84	دال عند 0.01
الكلمات غير المتداولة	30	0,92	دال عند 0.01
شبه الكلمات	30	0,95	دال عند 0.01

يوضح الجدول رقم (05) معاملات الصدق بين درجات كل بعد من أبعاد اختبار صعوبات القراءة والدرجة الكلية، التي تحصل عليها كل أفراد العينة الاستطلاعية والبالغ عددهم30 تلميذا من مستوى السنة الرابعة ابتدائي.

كما هو مبين من الجدول رقم(05) يظهر أن كل الأبعاد المكونة للاختبار دالة عند مستوى الدلالة0.01، مما يدل على أن الاختبار يتمتع باتساق داخلي مقبول، وأنه يقيس فعلا متغيرا واحدا متناسقا وهذا ما يتناسب مع ما توصل إليه صاحب المقياس.

2-2-2- حساب ثبات اختبار صعوبات القراءة في الدراسة الحالية:

حساب الثبات بمعامل ألفا كرونباخ:

بعد معالجة نتائج الاختبار كانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول (06): يبين حساب الثبات بمعامل الثبات ألفا كرونباخ لاختبار صعوبات القراءة

المقياس	عدد أفراد العينة	عدد الأبعاد	معامل الارتباط ألفا
اختبار صعوبات القراءة	30	03	0.88

يتضح من خلال **الجدول رقم(06)** بأن قيمة معامل ثبات اختبار صعوبات القراءة هي 0.88 وهي قيمة عالية تدل على أن اختبار صعوبات القراءة ثابت.

بناء على النتائج المحصل عليها من خلال حساب الخصائص السيكومترية لاختبار صعوبات القراءة، فإن الاختبار صادق وثابت، وبالتالي يمكن استخدامه في جمع البيانات من عينة الدراسة الأساسية.

2-3- حساب صدق وثبات اختبار الذكاء الانفعالي في الدراسة الحالية:

أ. حساب صدق اختبار الذكاء الانفعالي في الدراسة الحالية:

لتحديد معامل الصدق لاختبار الذكاء الانفعالي، تم حساب ما يعرف بالصدق التكويني باستعمال طريقة الاتساق الداخلي.

- **حساب الصدق التكويني بطريقة الاتساق الداخلي:**

تم حساب معاملات الارتباط بين كل بعد من أبعاد الاختبار والدرجة الكلية، علما أن الاختبار يحتوي على 06 أبعاد، البعد الأول خاص بالكفاءة الشخصية، والبعد الثاني خاص بالكفاءة الاجتماعية، البعد الثالث خاص ادارة الضغوط، البعد الرابع خاص بالتكيف، البعد الخامس خاص المزاج العام، البعد السادس خاص بالانطباع الايجابي، وبعد تفريغ النتائج لكل أفراد العينة الإستطلاعية كانت النتائج المبينة في الجدول التالي:

جدول (07): حساب الصدق التكويني بطريقة الاتساق الداخلي لاختبار الذكاء الانفعالي.

الابعاد	العدد	عدد أفراد العينة	معاملات الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية للاختبار	مستوى الدلالة
الكفاءة الشخصية	6	30	0.73	0.05
الكفاءة الاجتماعية	12	30	0.39	0.05
ادارة الضغوط	12	30	0.76	0.01
التكيف	10	30	0.64	0.01
المزاج العام	14	30	0.78	0.01
الانطباع الايجابي	6	30	0.70	0.01

يوضح الجدول رقم(07) معاملات الصدق بين درجات كل بعد من أبعاد اختبار الذكاء الانفعالي والدرجة الكلية التي تحصل عليها أفراد العينة الاستطلاعية والبالغ عددهم30 تلميذا من قسم السنة الرابعة ابتدائي.

كما هو مبين من الجدول رقم(07) نجد أن معاملات الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية للاختبار، البعد الأول خاص بالكفاءة الشخصية(0.73)، والبعد الثاني خاص بالكفاءة الاجتماعية(0.39) جاءت دالة عند مستوى الدلالة 0.05، أما البعد الثالث خاص بإدارة الضغوط(0.76)، والبعد الرابع خاص بالتكيف(0.64)، والبعد الخامس خاص المزاج العام(0.78)، والبعد السادس خاص بالانطباع الايجابي(0.70) المكونة للاختبار جاءت دالة عند مستوى الدلالة0,01، مما يدل على أن الاختبار له اتساق داخلي، وأنه يقيس فعلا متغيرا واحدا متناسقا وهذا ما يتوافق مع ما توصلت إليه الدراسات السابقة.

ب. ثبات اختبار الذكاء الانفعالي في الدراسة الحالية:

- **حساب الثبات بمعامل ألفا كرونباخ:**

جدول (09): يوضح قيمة معامل ثبات اختبار الذكاء الانفعالي بمعامل ألفا كرونباخ.

عدد أفراد العينة	عدد البنود	معامل الارتباط ألفا كرونباخ
30	**60**	**0.64**

الجدول رقم(09) يوضح بأن قيمة معامل ثبات اختبار الذكاء الانفعالي والمقدرة ب 0.64. وهي قيم تدل على أن الاختبار يتمتع بثبات مقبول.

بناءً على طرق حساب الثبات السابقة نتحقق من أن الاختبار يتميز بقدر من الاستقرار في نتائجه تدل على درجة ثباته.

3. نتائج الدراسة الإستطلاعية:

بعد إتمام إجراءات الدراسة الإستطلاعية وتطبيق أدوات الدراسة على عينتها، توصل الباحثتان إلى النتائج التالية:

- ✓ التعرف على ميدان الدراسة وتحديد العينة الأساسية.
- ✓ التأكد من صحة الخصائص السيكومترية لأدوات القياس ومدى ملائمتها لأفراد العينة.
- ✓ ضبط إجراءات الدراسة الأساسية من حيث الوقت، والتاريخ المناسب والوسائل المادية الازمة.

ثانيا: الدراسة الأساسية:

منهج الدراسة:

يقصد بالمنهج " هو الطريق المؤدي إلى الكشف عن الحقيقة في العلوم بواسطة طائفة من القواعد العامة، تهيمن على سير العقل وتحدد عملياته حتى يصل إلى نتيجة معلومة". (العساف، 1995، 90)

وبما أن دراستنا الحالية تعتمد على محاولة الكشف عن الفروق بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات القراءة في الذكاء الانفعالي، اخترنا المنهج المناسب لهذه الدراسة وهو المنهج الوصفي المقارن والذي يعتبر أحد انوع المنهج الوصفي.

والمنهج الوصفي بأسلوبه المقارن هو ذلك النوع من البحوث الذي يحاول فيه الباحثتان تحديد الفروق القائمة في حالة أو سلوك مجموعة من الأفراد، وبمعنى آخر إن الباحثتان يلاحظ أن هناك فروقا بين بعض المجموعات في متغير ما، ويحاول التعرف على العامل الرئيسي الذي أدى إلى هذا الاختلاف. (أبوعلام، 2004، 219)

تمثل صعوبات القراءة المتغير التابع للذكاء الانفعالي متغير مستقل.

حدود الدراسة الأساسية:

المجال المكاني: تمت الدراسة بمقاطعة الوادي رقم 4 للتعليم الابتدائية بولاية الوادي– الجزائر، بالمدارس الابتدائية التالية، مدرستي فرحات بن عمارة 1و 2 ومدرسة داهش الحفناوي.

المجال الزماني: امتد مجال الدراسة من 2017/03/01 إلى 2017/04/15 مقسم على ثلاث فترات:

الفترة الأولى: من 2017/03/1 إلى 2017/03/07 تم تطبيق اختبار الذكاء المصفوفات المتتابعة الملونة لجون رافن(1956) على أفراد العينة لتحديد التلاميذ الذين يتمتعون بذكاء متوسط أو أعلى من المتوسط.

الفترة الثانية: من 2017/03/08 إلى 2017/03/17 تم تطبيق اختبار صعوبات القراءة لتحديد التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في القراءة.

الفترة الثالثة: من 2017/04/02 إلى 2017/04/15 تم تطبيق اختبار الذكاء الانفعالي لعينة من التلاميذ العاديين وتلاميذ صعوبة القراءة.

مجال الدراسة: شملت الدراسة عينة من تلاميذ القسم الرابعة ابتدائي للموسم الدراسي 2017/2016.

1- عينة الدراسة الأساسية ومواصفاتها:

أ- **مجتمع الدراسة:** يشمل مجتمع الدراسة كل تلاميذ القسم الرابعة ابتدائي بمقاطعة التعليم الابتدائي رقم 4 (تكسبت) بمدينة الوادي والبالغ عددهم 20 مدرسة ابتدائية ويبلغ عددهم 590، خلال الموسم الدراسي 2017/2016.

ب- عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة الاساسية من 50 تلميذا من الجنسين، نصفهم 25 تلميذا من التلاميذ ذوي صعوبات القراءة من الجنسين، تم اختيارهم بطريقة المسح الشامل بعد تطبيق اختبار صعوبات القراءة، أما نصف أفراد العينة الاخر والمقدر بـ: 25 تلميذا من الجنسين أيضا، هم من التلاميذ العاديين وتم اختيارهم بطريقة عشوائية صدفية من أفراد العينة، تتراوح اعمارهم بين 9 سنوات و9 سنوات و08 أشهر.

ج- توزيع أفراد العينة:

أفراد العينة مدمجين في 03 مدارس ابتدائية بمقاطعة الوادي، والجدول التالي يمثل توزيع العينة:

جدول (10): يبين توزيع العينة الاساسية حسب المقاطعة والجنس لدى عينة ذوي صعوبات القراءة.

الرقم	المقاطعة	عدد التلاميذ			
		الذكور	الإناث	المجموع	النسبة
01	ابتدائية فرحات بن عمارة (1)	05	02	7	%28
02	ابتدائية فرحات بن عمارة (2)	02	06	8	%32
03	ابتدائية داهش الحفناوي	06	04	10	%40
المجموع		13	12	25	%100

جدول (11): يبين توزيع العينة الاساسية حسب المقاطعة والجنس لدى عينة العاديين:

الرقم	المقاطعة	عدد التلاميذ			
		الذكور	الإناث	المجموع	النسبة
01	ابتدائية فرحات بن عمارة (1)	03	07	10	%40
02	ابتدائية فرحات بن عمارة (2)	0	0	0	%0
03	ابتدائية داهش الحفناوي	08	07	15	%60
المجموع		11	14	25	%100

- **وصف أدوات القياس المستخدمة في الدراسة الحالية:**

أ. وصف اختبار الذكاء المصفوفات المتتابعة الملونة(جون رافن)CPM :

ظهر هذا الاختبار أول مرة عام 1947 وتم تعديله عام 1956. حيث استغرق أعداد وتطوير هذ الاختبار حوالي 30 عما من عمر العالم الانجليزي جون رافن.

ويعتبر اختبار رافن من الاختبارات (العبر الحضارية) الصالحة للتطبيق في مختلف البيئات والثقافات، فهو اختبار لا تؤثر فيه العوامل الحضارية– أي عندما يكون الهدف من التطبيق البعد عن أثر اللغة والثقافة على المفحوص – مع ملاحظة أن رافن يحبذ استخدام مقاييس لفظية بجانب اختبار المصفوفات للوصول الى صورة كاملة من نشاط العقلي للفرد. وخاصة أن هذا الاختبار يهدف الى قياس القدرة على ادراك العلاقات المكانية للفرد.

ويقوم هذا الاختبار على نظرية العاملين لسبيرمان spearman ، حيث وجد من خلال العديد من الابحاث التي طبقت هذا الاختبار أنه متشبعا(بالعامل العام).

تم تطبيق الاختبار على تلاميذ السنوات الرابعة في الفترة الصباحية لمدة عشر دقائق وهو الزمن المحدد للإجابة على مفردات الاختبار، حيث يطلب من المفحوصين إدراك الأشكال المنفصلة في نمط كلي على أساس الارتباط المكاني الموجودة في كل مصفوفة.

(حماد، 2010)

ب. وصف اختبار صعوبة القراءة (قراءة الكلمات):

يشتمل على قسم خاص بجمع البيانات المتعلقة بالتلميذ الذي سيتم عليه إجراء اختبار بما في ذلك السن، (السنوات – الأشهر)، والمستوى الدراسي للتلميذ واسم المؤسسة المتمدرس

بها. ويتضمن محتوى الاختبار على مجموعة من الجداول بها 20 كلمة تقدم إلى التلميذ وتكون قراءتها على الترتيب التالي: أولا، قراءة الكلمات المتداولة (البسيطة ثم المعقدة) بعد ذلك تليها قراءة الكلمات غير المتداولة (البسيطة ثم المعقدة)، وأخيرا قراءة شبه الكلمات وفيه 20 كلمة ويكون التقييم نقطة لكل كلمة في كل جدول به 20 كلمة هذا الاختبار على عينة الدراسة. وبذلك تكون أعلى درجة يمكن أن يتحصل عليها التلميذ في كل مجموعة كلمات هي 20.

ج. وصف اختبار الذكاء الانفعالي لـ بار – أون و باركر(Bar-on&Parker):

أعد مقياس (Bar-on&Parker) وفقا لنموذج السمات أو النموذج المختلط وهو من ضمن مقاييس التقرير الذاتي، أعده استنادا إلى الأبحاث التي أجراها (Bar-on) على المفهوم. وقد طبق على عينة تعد بالآلاف كما اشارت اليه نور الهي (2009) وعن فئات عمرية يتعدى سنها ال (16 سنة)، وعلى مختلف الأجناس البشرية: أمريكا، الأرجنتين، كندا، الشيلي، ألمانيا، بريطانيا، الهند، إسرائيل، المكسيك، نيجيريا، جنوب إفريقيا، السويد ..الخ. وهو مقياس متعدد الأبعاد ولديه قدرة تخمينية عالية في مستوى مهارات الذكاءالانفعالي المستقبلية لدى الفرد،ينطلق من النموذج المختلط للذكاء العاطفي ذي النظرة الشاملة لتكامل مهارات الفرد الفكرية والانفعالية والاجتماعية كما تشير الى ذلك المللي(2011).

ترجم المقياس إلى العربية مرتان كانت المرة الأولى من طرف عجوة (2003) حسب نور الهي (2009)، ونقل مرة أخرى من طرف رزقالله (2006) بعد أن تحققت من قوة خصائصه السيكومترية، بعدة طرق (صدق الترجمة ، الصدقه الظاهري، صدق البناء) والثبات وكان بعدة طرق ايضا:

- إعادة التطبيق ، والتجزئة النصفية، ومعامل Alpha de cronbach

وصف المقياس : يتألف المقياس من (60) فقرة ذات تدرج رباعي موزعة على (06) أبعاد و هذه الأبعاد تتكون من (15) مهارة .و الجدول الموالي يوضح ابعاد المقياس و ارقام فقرات كل بعد :

جـــــــدول (12) يبـــــين أبعـــــاد مقيـــــاس الـــــذكاء الانفعـــــالي ل(Bar-on&Parker) وأرقام الفقرات لكل بعد

الأبعاد		أرقام الفقرات
01	الكفاءة الشخصية	**53***-43-31-**28***-17-07
02	الكفاءة الاجتماعية	-41-36-24-20-14-10-5-2 59 -55 -51 -45
03	كفاءة ادارة الضغوط	**-26***-**21***-**15***-11-**6***-3 **58***-**54***-**49***-**46***-39-**35***
04	التكيف	-38-34-30-25-22-16-12 57-48-44
05	كفاءة المزاج العام	-32-29-23-19-13-9-4-1 60-56-50-47-40-**37***
06	كفاءة الانطباع الايجابي	52 -42 -33 -27 -18 -8

***/ العبارات ذات الاتجاه السالب**

3- إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية:

اعتمد الباحثتان في إجراء الدراسة الأساسية على الخطوات التالية:

1- الاتصال بمديري المدارس التربوية لأخذ الإذن وتحديد الأوقات المناسبة لمباشرة إجراءات الدراسة الأساسية.

2- الاتصال بمعلمي الصف الرابع إبتدائي، وتقديم لهم شروحات حول كيفية إجراء الدراسة والاختبارات المقدمة والهدف منها.

3-الاطلاع على نتائج التحصيل الدراسي للتلاميذ وبالخصوص في مادة القراءة وتحديد التلاميذ الضعاف فيها، واستبعاد التلاميذ الذين لديهم ضعف تام في كل المواد ونعني بهم المتأخرين دراسيا، كذلك أستبعدنا التلاميذ المعيدين.

3-1- إجراءات تطبيق أدوات الدراسة:

أ- إجراء تطبيق اختبار الذكاء المصفوفات المتتابعة الملونة (جون رافن)CPM:

تم تطبيق اختبار الذكاء المصفوفات المتتابعة الملونة (جون رافن)CPM على 50 تلميذا من الجنسين لمعرفة مستوى ذكاء أفراد العينة، والذين لا تقل نسبة ذكاءهم عن 90 درجة على المقياس المذكور.

ب- إجراء تطبيق اختبار صعوبات القراءة:

تم تطبيق اختبار صعوبات القراءة على عينة قدرها 30 تلميذا من الجنسين الذين لديهم ضعف في التحصيل الدراسي وخاصة في مادة القراءة وينتمون للقسم الرابع إبتدائي، وبعد تطبيق الاختبار تم تحديد عينة التلاميذ ذوي صعوبات القراءة وكان عددهم 25 تلميذا

د- إجراء تطبيق اختبار الذكاء الانفعالي:

تم تطبيق اختبار الذكاء الانفعالي على عينة تقدر بـ 50 تلميذا من الجنسين منهم 25 تلميذا من ذوي صعوبات القراءة و25 تلميذا من العاديين، وتم اختيارهم بطريقة عشوائية صدفية من بين التلاميذ العاديين للمدارس الثلاثة.

ثم تم تطبيق الاختبار الذكاء الانفعالي بشكل فردي حيث يجلس الباحثتان في قاعة منفردة ويدخل التلاميذ تباعا لإجراء الاختبار، ثم يسلم الاختبار للتلميذ، ويطلب منه وضع العلامة المطلوبة(+) أمام البديل المناسب.

وذلك لقياس الذكاء الانفعالي، والمتكون من60 بند حيث راعينا احترام شروط التطبيق الواردة في كراسة تعليمات الاختبار والتي تتطلب حرية المفحوص للإجابة على الاختبار.

4- الأساليب الاحصائية المستخدمة:

- النسب المئوية لحساب نسبة تمثيل العينة من المجتمع الأصلي .
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- اختبار" ت" لدراسة الفروق T test
- معامل ألفا كرونباخ لحساب ثبات الاختبار.

ملخص الفصل:

تناولنا في هذا الفصل عرضا تفصيليا لإجراءات الدراسة الاستطلاعية، وعرضنا أهدافها ونتائجها، وركزنا على حساب الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة من خلال حساب الصدق والثبات الخاصة بكل اختبار. أما بالنسبة للدراسة الأساسية تناولنا المنهج المتبع في الدراسة، وكذا تحديد مدة ومكان ومجال الدراسة، بالإضافة إلى إجراءاتها كوصف العينة، وطرق انتقائها، كما قدمنا وصف لأدوات الدراسة، وأخيرا عرضنا الأساليب الإحصائية التي اعتمدها الباحثتان للمعالجة البيانات والتحقق من فرضيات الدراسة، أما النتائج التي توصلنا إليها فنعرضها في الفصل الموالي.

الفصل الخامس: عرض ومناقشة وتفسير نتائج الدراسة

تمهيد

أولا: عرض ومناقشة نتائج الدراسة

1. **عرض ومناقشة وتفسير الفرضية الاولى**
2. **عرض ومناقشة وتفسير الفرضية الثانية**
3. **عرض ومناقشة وتفسير الفرضية الثالثة**
4. **عرض ومناقشة وتفسير الفرضية الرابعة**
5. **عرض ومناقشة وتفسير الفرضية الخامسة**
6. **عرض ومناقشة وتفسير الفرضية السادسة**
7. **عرض ومناقشة وتفسير الفرضية السابعة**

ثانيا: استنتاج عام

الاقتراحات والتوصيات

تمهيد:

سنتناول في هذا الفصل عرض لنتائج الدراسة من خلال عرض نتائج الفروض بعد القيام بتطبيق أدوات القياس والمعالجة الاحصائية لها، ثم مناقشتها وتفسيرها على ضوء التراث النظري والدراسات السابقة، مع تقديم استنتاج عام وخلاصة مدعمة بجملة من الاقتراحات.

أولا: عرض ومناقشة نتائج الدراسة:

1- عرض ومناقشة وتفسير الفرضية الاولى:

تنص الفرضية الاولى في الدراسة الحالية على:

- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات القراءة في بعد الكفاءة الشخصية.

للتحقق من هذه الفرضية قمنا بحساب الفروق بتطبيق اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين بين درجات متوسطات التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات القراءة في الكفاءة الشخصية وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

الجدول (13): يوضح اختبار ت للفروق بين العاديين وذوي صعوبات القراءة في الكفاءة الشخصية.

البعد	المجموعتان	العدد	المتوسط	الانحراف	اختبار ت	
	حسب الجنس		الحسابي	المعياري	اختبار ت	الدلالة الإحصائية
الكفاءة الشخصية	العاديين	25	17.72	2.15	2.91	دالة عند 0.05
	ذوي صعوبات القراءة	25	15.60	2.93		

من خلال الجدول رقم (13) وعلى اعتبار أن المجموعتين مستقلتين، نأخذ قيمة ت(2.91) التي هي دالة عند 0.05 ونظرا للإشارة الموجبة لقيمة ت، ومنه نقبل الفرضية.

الجدول رقم (13): يوضح أن هناك فروق جوهرية بين التلاميذ العاديين وذوي صعوبات القراءة في الكفاءة الشخصية، حيث بلغ المتوسط الحسابي لدى التلاميذ العاديين (17.72)

وبانحراف معياري (2.15) وبلغ المتوسط الحسابي لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة في الكفاءة الشخصية(15.60) وبانحراف معياري (2.93).

التفسير:

بالتالي نستنتج أن التلاميذ ذوي صعوبات القراءة لديهم ضعف في الكفاءة الشخصية على عكس التلاميذ العاديين .

ويمكن تفسير ذلك من خلال دراسة شانق (2010) وتتناول هذه الدراسة الكفاءة الشخصية في القراءة بشكل خاص حيث أن القراءة تؤثر في العديد من المهارات الضرورية اللازمة في النجاح الدراسي بشكل عام، والقدرة على الاستيعاب القرائي بشكل خاص، إذ أشار الى الفروق الفردية بين التلاميذ في الكفاءة الشخصية في القراءة، فإذا كان الفرد لا يثق بقدراته القرائية سيكون أقل محاولة للانهماك في المهمة القرائية والاستمرار في انجازها.

أما اذا كان الفرد يعتقد أنه قارئ ناجح سيدفع نفسه للتعلم الكثير وسيستمر ويقاوم بإصرار لمواجهة التحديات القرائية.

وتشير الدراسات التربوية في انشغال التلاميذ في القراءة يرتبط بنجاحهم الأكاديمي وادراكهم لأنفسهم كقراء اذ وجد انهماك التلاميذ في القراءة يفسر بنسبة 16% من استيعابهم القرائي. فالتلاميذ العاديين لديهم كفاءة شخصية العالية بمعدل أكثر، ويستوعبون بمستوى أفضل، وفي المقابل نجد تلاميذ ذوي صعوبات القراءة لديهم كفاءة شخصية متدنية حول قدرتهم على القراءة عندما يكون أدائهم ضعيف على اختبارات القراءة ويحصلون على درجات متدنية على المهمات التي تتطلب منهم التفكير الناقد .

(العلوان والمحاسنة،2011، 400-401)

2- عرض ومناقشة وتفسير الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية في الدراسة الحالية على:

- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات القراءة في بعد الكفاءة الاجتماعية.

للتحقق من هذه الفرضية قمنا بحساب الفروق بتطبيق اختبار ت لمجموعتين مستقلتين بين درجات متوسطات التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات القراءة في الكفاءة الاجتماعية كما هي موضحة في الجدول التالي:

الجدول (14): يوضح اختبار ت للفروق بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات القراءة في البعد الكفاءة الاجتماعية.

البعد	المجموعتان حسب الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	إختبار ت	
					اختبار ت	الدلالة الإحصائية
الكفاءة الاجتماعية	العاديين	25	37.88	3.50	3.65	دالة عند 0.01
	ذوي صعوبات القراءة	25	33.80	4.34		

من خلال الجدول رقم (14) وعلى اعتبار أن المجموعتين مستقلتين، نأخذ قيمة ت(3.65) التي هي دالة عند 0.01 ونظرا للإشارة الموجبة لقيمة ت ، ومنه نقبل الفرضية.

والجدول رقم (14): يوضح أن هناك فروق جوهرية بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات القراءة في الكفاءة الاجتماعية، حيث بلغ المتوسط الحسابي لدى التلاميذ العاديين (37.88) وبانحراف معياري (3.50) وبلغ المتوسط الحسابي لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة في الكفاءة الاجتماعية (33,80) وبانحراف معياري(4.34).

التفسير:

بناءا على هذه النتائج اظهرت الفروق واضحة بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات القراءة على البعد الكفاءة الشخصية فقد أظهر التلاميذ العاديين أداء أفضل من التلاميذ ذوي صعوبات القراءة على اقامة علاقات اجتماعية، وتكوين صدقات، وقدرة على فهم مشاعر الاخرين من خلال تفسير سلوكيات الاخرين وقراءة تعابير الوجوه الظاهرة، أما التلاميذ ذوي صعوبات القراءة فقد كان أدائهم الاقل في هذا الجانب إذ يتصف التلاميذ ذوي صعوبات القراءة غالبا بالانعزالية وعدم القدرة على اقامة علاقات اجتماعية وهذا مرتبط بتدني التحصيل الأكاديمي، وبعض التلاميذ ذوي صعوبات القراءة يتصفون بالنشاط والحركة الزائدة وبالعدوانية في بعض الاحيان وهذه المشكلات تقلل من فرص مشاركتهم مع الاقران، لذا تظهر القدرات الاجتماعية لديهم منخفضة الى حد ما.

ويمكن أن نفسر بالنسبة للعلاقة بين الكفاءة الاجتماعية والكفاية الاكاديمية، فقد أشار كل من بيؤستش وأيشر (1986) الى العلاقة القوية بينهما، فإنهما يريا أن الفرق في أداء

المهارات الاجتماعي بين من يعانون من صعوبات التعلم والأطفال العاديين تصل الى انحرافين معياريين.

كما يشير محمد (1999) الى أن التلميذ ذوي صعوبات التعلم يختلف كثيرا عن التلميذ العادي، حيث تظهر عليه أعراض اضطرابات السلوك، وتختلف حدة تلك الاضطرابات من طفل لآخر حسب درجة ونوع الصعوبات لديه. (حسن، 2009، 74)

3- عرض ومناقشة وتفسير الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة في الدراسة الحالية على:

- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات القراءة في بعد ادارة الضغوط.

للتحقق من صحة الفرضية قمنا باستخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين وذلك للتعرف على الفروق بين متوسطي درجات التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات القراءة في ادارة الضغوط، والجدول التالي يبين النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول (15): يوضح اختبار(ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات القراءة في ادارة الضغوط.

الاختبار	عينة الدراسة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	إختبار ت	
					اختبار ت	الدلالة الإحصائية
نتائج الدرجة الكلية لإدارة الضغوط	العاديين	25	36.48	4.10	1.89	غير دالة عند 0.05
	ذوي صعوبات القراءة	25	34.12	4.69		

من خلال الجدول رقم (15) وباعتبار أن المجموعتين مستقلتين، عند حساب ت وجد أنها تساوي (1.89) وهي غير دالة عند مستوى الدلالة 0.05 ومنه نرفض الفرضية.

حيث كان المتوسط الحسابي للتلاميذ العاديين (36.48) وبانحراف معياري مقداره (4.10) في حين أن المتوسط الحسابي للتلاميذ ذوي صعوبات القراءة بلغ (34.12) وبانحراف معياري يقدر بـ (4.69)

فمن الجدول يتضح لا توجد فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات القراءة في ادارة الضغوط.

التفسير:

أظهرت نتائج الدراسة بالنسبة لبعد ادارة الضغوط فيمكن تفسير تقارب متوسطات المجموعتين الى أن معظم الفقرات تقيس القدرة على ضبط النفس والسيطرة على الغضب والتي ترتبط في معظم الاحيان بطبيعة الموقف لذا قد لا تكون قدرة الفرد على ادارة الضغوط مرتبطة كون التلميذ عاديا أو ذي صعوبات قراءة.

حيث تعتبر استراتيجيات ادارة الضغوط هي مجموع المجهودات والطرق والأساليب المعرفية والسلوكية والانفعالية التي يضعها المراهق ويلجأ اليها قصد تعديل أو التحكم في الموقف الذي يقيمه بأنه مهدد والتخفيف من التوتر الناتج عنه، وفي دراستنا هذه نولي الاهتمام أساسا لاستراتيجيات المواجهة السلبية وهي تلك المجهودات الهادفة التي تجنب الموقف الضاغط عبر أنشطة وسلوكيات لا ترتكز عن المشكلة وفق ما يقيسه مقياس استراتيجيات المواجهة من اعداد الهلالي (2009).

4- عرض ومناقشة وتفسير الفرضية الرابعة:

تنص الفرضية الرابعة في الدراسة الحالية على:

- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات القراءة في بعد التكيف.

للتحقق من هذه الفرضية قمنا بحساب الفروق بتطبيق اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين بين درجات متوسطات التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات القراءة في التكيف وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

الجدول (16): يوضح اختبار ت للفروق بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات القراءة في التكيف.

	المجموعتان	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	إختبار" ت"	
					اختبار ت	الدلالة الإحصائية
بعد التكيف	العاديين	25	32.60	2.34	6.65	دالة عند 0.01
	ذوي صعوبات القراءة	25	26.72	3.74		

من خلال الجدول رقم (16) وعلى اعتبار أن المجموعتين مستقلتين، نأخذ قيمة ت(6.65) التي هي دالة عند 0.01 ونظرا للإشارة الموجبة لقيمة ت ، ومنه نقبل الفرضية.

الجدول رقم (16): يوضح أن هناك فروق جوهرية بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات القراءة في التكيف، حيث بلغ المتوسط الحسابي لدى التلاميذ العاديين (32.60) وبانحراف معياري (2.34) وبلغ المتوسط الحسابي لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة في التكيف(26.72) وبانحراف معياري (3.74).

التفسير:

يمكن تفسير الفروق الواضحة المجموعتين على بعد التكيف، والتي كانت لصالح التلاميذ العاديين الى أن تلاميذ العاديين لديهم القدرة على التكيف مع المواقف الجديدة وايجاد الحلول المناسبة للمشكلات، أما التلاميذ ذوي صعوبات القراءة فقد اظهروا انخفاضا في

الدرجات الى طبيعة المشكلات الأكاديمية التي يعاني منها التلاميذ ذوي صعوبات القراءة، فهؤلاء التلاميذ لديهم صعوبات في حل الأسئلة الصعبة وفهم الأشياء الجديدة (وهذه المجالات التي يقيسها بعد التكيف في مقياس بار – أون) لذا تنخفض قدرتهم على التكيف مع المواقف الجديدة. يعتبر التكيف عملية اجتماعية، على جانب كبير من الاهمية، يتكيف الفرد بالبيئة الطبيعية التي يعيش فيها، ويصبح عنصر منسجما مع عناصرها، فلا يشعر بوطئه نظمها ولا يضيق ذرعا بأوضاعها، بل يجب ان تنصب هذه النظم والاوضاع في تكونه، وتصبح من اهم مقومات شخصيته، وتتولى الاسرة هذه العملية منذ نشأة الطفل، فتأخذه بالوان التربية التي تدي الى تكيفه بالأنماط الثقافية التي تحيط به.

ويشير الى كل من" فوس" (1991)، "هار نادك ورويك" (1994)، "سانانيس"(1996)، أن التلاميذ دوي صعوبات التعلم يواجهون صعوبات في التكيف مع المواقف الجديدة أو الغريبة فيتعمدون الاستظهار بدون فهم لإجابات مما يؤدي الى صعوبات في الادراك وتفسير المثيرات.

كما تشير موسان (1998)، ونها المفرج(2002)، الى معظم اطفال صعوبات التعلم أقل قدرة في فهم المظاهر المختلفة للتفاعل غير اللفظي من زملائهم العاديين، كما ان لديهم صعوبات الاحداث الاجتماعية، وترجمتها ويواجهون مشكلات في اختيار الاعمال التي تتوقف على مثل هذه التفسيرات.

5- عرض ومناقشة وتفسير الفرضية الخامسة:

تنص الفرضية الخامسة في الدراسة الحالية على:

- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات القراءة في بعد المزاج العام.

للتحقق من هذه الفرضية قمنا بحساب الفروق بتطبيق اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين بين درجات متوسطات التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات القراءة في المزاج العام وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

الجدول (17): يوضح اختبار ت للفروق بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات القراءة في المزاج العام.

	المجموعتان	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	إختبار" ت"	
					اختبار ت	الدلالة الإحصائية
بعد المزاج العام	العاديين	25	45.84	2.47	5.57	دالة عند 0.01
	ذوي صعوبات القراءة	25	40.32	4.28		

من خلال الجدول رقم (17) وعلى اعتبار أن المجموعتين مستقلتين، نأخذ قيمة ت(5.57) التي هي دالة 0.01 ونظرا للإشارة الموجبة لقيمة ت ، ومنه نقبل الفرضية.

الجدول رقم (17): يوضح أن هناك فروق جوهرية بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات القراءة في المزاج العام، حيث بلغ المتوسط الحسابي لدى التلاميذ العاديين

(45.84) وبانحراف معياري (2.47) وبلغ المتوسط الحسابي لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة في المزاج العام(40.32) وبانحراف معياري (4.28).

التفسير:

ظهرت فروق واضحة بين المجموعتين على بعد المزاج العام فقد اظهر التلاميذ العاديون أداء أفضل، ويعود ذلك الى ما يتسم به التلاميذ من تفاؤل بالمواقف والشعور بالرضاء والسعادة، أما بالنسبة للتلاميذ ذوي صعوبات القراءة فقد كشفت النتائج أن من العاديين على بعد المزاج العام، فغالبا ما يظهر التلاميذ ذوي صعوبات القراءة تشاؤما من بعض المواقف وخاصة المجالات الأكاديمية فيتوقعون الفشل في انجازاتهم قبل البدئ بالتنفيذ، وهذا يولد لديهم الشعور بالإحباط واليأس في بعض الحالات.

بعد مفهوم التفاؤل، والمفهوم له التشاؤم من المفاهيم الحديثة نسبيا التي دخلت إطار البحث المكثف في مجال علم نفس الصحة، والتخصصات النفسية الأخرى، ويشير التفاؤل الى ميل الفرد للاعتقاد بحدوث النتائج الايجابية، أو النجاح في المستقبل.

كما موجود هو موجود للتفاؤل بالمواقف هو النظر إلى الجانب الإيجابي لأي مشكلة أو حدث، بعكس المتشائم الذي ينظر دائما نحو الجانب السيئ ولا يتوقع الأفضل، والتفاؤل هنا يتمثل في الشعور بالسلام الداخلي بعيداً عن أي مؤثرات خارجية.

ويؤثر كل من التفاؤل والتشاؤم في تشكيل سلوك الفرد وعلاقاته الاجتماعية وصحته النفسية والجسمية، فالمتفائل يتوقع الخير والسرور والنجاح، وينجح في تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي، وينظر إلى الحياة بمنظار ايجابي ويكون أكثر اشراقا واستبشارا بالمستقبل وبما حوله، ويتمتع بصحة نفسية وجسمية جيدة، بينما المتشائم يتوقع الشر واليأس والفشل وينظر إلى الحياة بمنظار سلبي .

وفي دراسة لبيوروس وآخرين(2012) هدفت الى التحقق من الفروق بين ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع، وذوي الذكاء الانفعالي المنخفض في الرفاهية النفسية بمكوناتها الفرعية لدى عينة من طلبة الجامعة وعددها (131) من الذكور والاناث، وأشارت نتائجها الى وجود فروق دالة بين ذوي الذكاء الانفعالي المنخفض في الرفاهية النفسية بمكوناتها الفرعية في اتجاه ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع.

6- عرض ومناقشة وتفسير الفرضية السادسة:

تنص الفرضية السادسة في الدراسة الحالية على:

- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات القراءة في بعد الانطباع الايجابي.

للتحقق من هذه الفرضية قمنا بحساب الفروق بتطبيق اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين بين درجات متوسطات التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات القراءة في الانطباع الايجابي وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

الجدول (18): يوضح اختبار ت للفروق بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات القراءة في الانطباع الايجابي.

بعد الانطباع الايجابي	المجموعتان	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	إختبار" ت"	
					اختبار ت	الدلالة الإحصائية
	العاديين	25	18.96	2.01	4.09	دالة عند 0.01
	ذوي صعوبات القراءة	25	16.80	1.70		

من خلال الجدول رقم (18) وعلى اعتبار أن المجموعتين مستقلتين، نأخذ قيمة ت(4.09) التي هي دالة 0.01 ونظرا للإشارة الموجبة لقيمة ت ، ومنه نقبل الفرضية.

الجدول رقم (18): يوضح أن هناك فروق جوهرية بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات القراءة في الانطباع الايجابي، حيث بلغ المتوسط الحسابي لدى التلاميذ العاديين (18.96) وبانحراف معياري (2.01) وبلغ المتوسط الحسابي لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة في الانطباع الايجابي(16.80) وبانحراف معياري (1.70).

التفسير:

وبالتالي نستنتج أن التلاميذ ذوي صعوبات القراءة ليست لديهم القدرة على تكوين انطباع ايجابي نحوى ذاتهم مقارنة بالتلاميذ العاديين، لديهم قدرة عالية على الانطباع الايجابي.

ويمكن تفسير ذلك بأن التلاميذ ذوي صعوبات القراءة لا يمتلكون القدرة على التحفيز الذاتي وادراك مشاعر الآخرين والاحساس بتلك المشاعر من خلال تعبيرات الصوت والوجه

وفهم القيم والاتجاهات والاستجابة للتصرفات والتعليمات، أما التلاميذ العاديين فلديهم القدرة على تحفيز ذاتي مرتفع ويتضمن القدرة على معرفة الذات والتحكم في تصرفاته واحترامها، وبناء العلاقات واتخاذ القرارات في ضوء فهم متقدم للقيم الفردية والاجتماعية.

وبهذا الصدد نجد العديد من الدراسات التي استهدفت تقدير وتشخيص فاعلية الانطباع الايجابي الذاتي لدى هؤلاء التلاميذ فضلا عن دراسة علاقتها بالعديد من المتغيرات النفسية والديموجرافية ومن هذه الدراسات:

دراسة جيسكا(2002) التي سعت لبحث فعالية الذات الايجابي لدى عينة من التلاميذ (ن=22 تلميذا لديهم صعوبات التعلم، 42 من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم المصاحب باضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط، بالإضافة الى عينة اخرى من أقرانهم العاديين بلغ عددها 86)، واسفرت هذه الدراسة أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم فقط والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم المصحوب بنقص الانتباه وفرط النشاط حصلوا على درجات منخفضة بشكل دال في فاعلية الانطباع الايجابي للذات مقارنة بأقرانهم العاديين.

وفي السياق نفسه جاءت دراسة لاكاي (2006) التي هدفت الى المقارنة بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وأقارنهم العاديين من كل : فعالية الذات، المزاج، المجهود، والأمل ولتحقيق هذا الهدف تم الاعتماد على عينتين احداهما تلاميذ من ذوي صعوبات التعلم (ن=123) والاخرى من أقرانهم العاديين (ن=123) وهما عينتان متكافئتان من حيث: النوع والأداء الأكاديمي، واسفرت نتائج هذه الدراسة عن أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مقارنة بأقرانهم العاديين يعانون انخفاض فاعلية الذات الأكاديمية والاجتماعية، فضلا عن عدم وجود فروق دالة بين المجموعتين في فاعلية الذات الانفعالية.

(صابر وشاهين، 2012،159-160)

7- عرض ومناقشة وتفسير الفرضية السابعة:

تنص الفرضية العامة في الدراسة الحالية على:

توجد فروق ذات دلالة احصائية بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات القراءة في درجة الذكاء الانفعالي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.

للتحقق من هذه الفرضية قمنا بحساب الفروق بتطبيق اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين بين درجات متوسطات التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات القراءة في درجة الذكاء الانفعالي كما هي موضحة في الجدول التالي:

الجدول (12): يوضح اختبار "ت" للفروق بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات القراءة في درجة الذكاء الانفعالي.

الاختبار	عينة الدراسة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار ت	الدلالة الإحصائية
نتائج الدرجة الكلية لاختبار الذكاء الانفعالي	العاديين	25	189.48	6.04	6.26	دالة عند 0.01
	ذوي صعوبات القراءة	25	167.36	16.58		

الجدول رقم (12): يوضح أن هناك فروق جوهرية بين التلاميذ العاديين و التلاميذ ذوي في صعوبات القراءة في درجة الذكاء الانفعالي حيث بلغ المتوسط الحسابي لدى التلاميذ العاديين (189.48) وبانحراف معياري (6.04) وبلغ المتوسط الحسابي لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة (167.36) وبانحراف معياري(16.58)، وقد كانت قيمة "ت" (6.26) دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 لصالح التلاميذ العاديين، ومنه نقبل الفرضية.

التفسير :

يمثل مرتفعي الذكاء الانفعالي في الدراسة الحالية التلاميذ العاديين، أما منخفضي الذكاء الانفعالي فيمثلون تلاميذ صعوبات القراءة، وبناء على نتائج الدراسة نتحقق من أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات القراءة، فنجد أن العاديين هم لديهم ذكاء انفعالي مرتفع بالمقارنة مع التلاميذ ذوي صعوبات القراءة الذين كان لديهم ذكاء انفعالي منخفض، عند الاجابة على الاختبار بالمقارنة مع العاديين.

على ضوء ما سبق نجد أن التلاميذ ذوي صعوبات القراءة لديهم مشكلات في الدافعية، وقلق حول قدراتهم الحالية، وغالبا ما يعزن مشكلاتهم الى عوامل خارجية كعوامل الحظ

وليس الى عوامل داخلية، وتعاني هذه الفئة نزعة من التوقعات السلبية لأنهم يعتقدون أنهم مهما حاولوا إنجاز عمل ما فإنهم في النهاية يتوقعون الفشل.

ونستنتج فإن المشكلات الانفعالية للتلاميذ ذوي صعوبات القراءة في غرفة الصف تؤدي الى تعرضهم لتجاهل ورفض زملائهم العاديين، وهذا يؤثر على العلاقات الاجتماعية بين الأقران في الدرجة الاولى، وعلى التحصيل الأكاديمي في الدرجة الثانية، لهذا تأتي أهمية الدراسة بالنسبة للتلاميذ ذوي صعوبات القراءة في محاوله للكشف عن مهاراتهم وقدراتهم على أبعاد الذكاء الانفعالي والمتمثلة بالكفاءة الشخصية والاجتماعية وإدارة الضغوط والتكيف والمزاج العام والانطباع الايجابي.

وأشار جريشام (1992) بأن الضعف في المهارات الانفعالية للتلاميذ ذوي صعوبات القراءة سببه ضعف في الأداء الوظيفي للجهاز العصبي المركزي، وأنه أمر ملازم لصعوبات التعلم، وقد يكون هناك علاقة ترابطية بين ضعف المهارات الانفعالية والتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة.

كما تشير دراسة هلبر (1994): الى مقارنة التفاعل الاجتماعي للتلاميذ العاديين وتلاميذ صوبات التعلم، تكونت عينة الدراسة من (41) تلميذا من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وبلغ عدد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم (15) تلميذا تم دمجهم في العديد من المواضيع الأكاديمية من خلال صفوف خاصة في المدرسة العادية وكذلك (26) تلميذا لم يتم دمجهم مع التلاميذ العاديين، وأشارت نتائج الدراسة الى أن التفاعل الاجتماعي لذوي صعوبات التعلم غالبا ما يكون متدنيا، كما يتم رفض هؤلاء الاطفال من قبل زملائهم العاديين، وأن التفاعل الاجتماعي للإناث ذوات صعوبات القراءة متدني بدرجة أكبر من التفاعل الاجتماعي لدى الذكور، وأنهم يواجهن رفضا اجتماعيا أكثر وأشد من الذكور.

كما اوضح الزيات (1998) أن التلاميذ ذوي صعوبات القراءة يواجهون في المواقف التفاعلية الجماعية القائمة على العمل الجماعي، وحتى عندما يحاول بعض هؤلاء التلاميذ أن يبدي أو ينشأ تفاعلا اجتماعيا مع المدرس أو الأقران فإنهم يواجهون نوعا من التجاهل لذا تكون علاقاتهم الاجتماعية مضطربة.

ثانيا: الاستنتاج العام:

هدفت الدراسة الحالية الى التعرف على التلاميذ ذوي صعوبات القراءة في الوسط المدرسي المنتمين إلى اقسام المستوى الرابعة ابتدائي، والتعرف أساسا على اختبار الدكاء الانفعالي وأثره على الأداء القرائي وذلك بدراسة الذكاء الانفعالي وعلاقته بصعوبات القراءة من خلال ايجاد الفروق بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات القراءة وذلك نظرا لأهميته في المجال التربوي والوجداني الاجتماعي.

تم إجراء هذه الدراسة على (50) تلميذا من الجنسين ينتمون إلى القسم الرابعة إبتدائي يتمدرسون في 03 ابتدائيات بمقاطعة الوادي، وبعد تطبيق أدوات الدراسة وبعد معالجة البيانات ومعالجتها بمجموعة من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية نسخة "22" أسفرت النتائج من الدراسة الحالية إلى إيجاد الفروق بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات القراءة في درجة الذكاء الانفعالي لدى عينة من تلاميذ القسم الرابعة ابتدائي ببعض المدارس الابتدائية بولاية الوادي على ما يلي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات القراءة في درجة الذكاء الانفعالي و الأبعاد وهي: الكفاءة الشخصية، والكفاءة الاجتماعية، التكيف، المزاج العام، الانطباع الايجابي. باستثناء البعد ادارة الضغوط لا توجد فروق.

بناءا على هذه النتيجة يمكننا القول بأن التلاميذ ذوي صعوبات القراءة يتصفون بالذكاء الانفعالي المنخفض عكس التلاميذ العاديين، بمعنى أن الذكاء الانفعالي لتلاميذ ذوي صعوبات القراءة أثناء القراءة يسبب لهم الوقوع في الكثير من الأخطاء، كأخطاء في نطق الحروف أو الكلمات، في حين يستغرقون وقتا أقل في الحروف، كما تكون استجاباتهم سريعة.

إن موضوع الأساليب المعرفية يهتم بالطريقة التي يفضلها التلاميذ في تجهيز المعلومات وحل المشكلات، فاهتمامنا بالدراسات الخاصة بالذكاء الانفعالي يمنحنا رؤية ثاقبة في كيفية التكفل الافضل بذوي صعوبات القراءة من خلال إيجاد الطرق والأساليب المناسبة لتعلمهم ومساعدتهم على تحسين أداؤهم الأكاديمي.

كما تشير الباحثتان إلى ضرورة الاهتمام بالكشف المبكر عن جوانب ضعف التلاميذ في مهارة القراءة، حتى يسهل التدخل المبكر والتكفل الأفضل من خلال وضع البرامج

العلاجية المناسبة لصعوبات القراءة، التي تعتبر السبب الرئيسي في الفشل الدراسي المؤدي إلى التسرب الدراسي.

أدرك الباحثتان أهمية القراءة في العملية التعلمية . التعليمية وسعى لتقديم إضافة بحثية اكاديمية تكون أساس لبناء برامج تعليمية هادفة. كما يمكننا التأكيد على أنه إذا إستطعنا التعرف على الذكاء الانفعالي للتلاميذ في الآداء القرائي، يوفر لنا كمربين وتربويين أداة فعالة لمساعدة التلاميذ ذوي صعوبات القراءة وحمايتهم من الفشل الدراسي.

نحن نعتقد أن دراسة الذكاء الانفعالي تفوق أهمية عن دراسة الذكاء والاستعدادات والقدرات للتلاميذ، فذلك ما يدفعنا إلى التفكير جليا في استخدام اختبارات الأساليب المعرفية جنبا إلى جنب مع الاختبارات الذكاء والاستعدادات، حتى يمكن الاستعانة بنتائجها في تكييف مواقف التعلم حتى يتلاءم مع نمط المتعلم، بالإضافة إلى توجيه وإرشاد التلاميذ خلال مسارهم الدراسي، بمأن التلاميذ يختلفون في أساليب تعاملهم وإدراكهم لمواقف الحياة المختلفة، سواء منها التعليمية أو الاجتماعية، ولذلك أصبح لزاما على المعلمين القائمين على تربية النشء وإعدادهم أن يراعوا مثل هذه الفروق، من خلال توفير أساليب بديلة للتعلم، وأن يهيئوا المواقف ما يناسب كل فرد تبعا لدرجة ذكائه الانفعالي حيث يؤدي الذكاء الانفعالي دورا مهما في تحديد مستوى التحصيل الدراسي للتلاميذ وفي كيفية التعلم.

الاقتراحات والتوصيات:

1- ضرورة مراعاة الذكاء الانفعالي السائد لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة أثناء وضع الخطط الفردية والبرامج العلاجية بهدف تعديل الذكاء الانفعالي السائد من خلال التقليل من مستوى الاندفاع والعمل على زيادة التروي لديهم.

2- إجراء المزيد من الدراسات، التي تهدف الى تقنين مقاييس اجنبية، نحن في حاجة ملحة اليها في البحوث النفسية، والارشاد والتوجيه، والتشخيص.

3- دراسة صدق وثبات مقياس الذكاء الانفعالي لبار- أون وآخرون على فئات وعينات مختلفة في دول أخرى، لتحقق من صدقه وثباته.

4- ضرورة اهتمام الباحثين باستعماله في البحوث النفسية التي تهتم بموضوع الذكاء الانفعالي مع متغيرات أخرى.

5- القيام بدراسة مقارنة بين التلاميذ ذوي صعوبات الحساب والكتابة والتلاميذ العاديين في الذكاء الانفعالي.

6- زيادة اهتمام المربيين بالتلاميذ الذين يعانون هذا الضعف في القراءة.

قائـــمة المراجـــع

قائمة المراجع

1- قائمة المراجع بالعربية

أبو حطب (1996). *القدرات العقلية*. مكتبة لأنجلو المصرية. القاهرة: مصر.

أحمد السعيدي(2009). *مدخل الى الديسلكسيا. برنامج تدريبي لعلاج صعوبات القراءة*. د ط. دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

أحمد العلوان (2011). *الذكاء الانفعالي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية وأنماط التعلق لدى طلبة الجامعة في ضوء متغيري التخصص والنوع الاجتماعي للطالب*. المجلة الأردنية في العلوم التربوية. المجلد7(2). 125- 144.

أحمد العلوان، ورنده المحاسنة(2011). *الكفاءة الذاتية في القراءة وعلاقتها باستخدام استراتيجيات القراءة لدى عينة من طلبة الجامعة الهاشمية*. المجلة الأردنية في العلوم التربوية. مجلد 7. العدد4. 400-401.

أحمد عبد الكريم حمزة(2008). *سيكولوجيا عسر القراءة الديسلكسيا*. دار الثقافة للنشر والتوزيع. عمان: الاردن. ط1.

أسامة محمد البطانية، مالك أحمد الرشدان، عبيد عبد الكريم السبايلة، عبد المجيد محمد سلمان الخطاطبة(2005). *صعوبة التعلم النظرية والممارسة*. عمان: الاردن. دار المسيرة للنشر والتوزيع. ط1.

اسماعيل لعيس(2005). *دراسة بيولوجية لصعوبة تعلم القراءة من خلال رسم موضوع مقترح*. رسالة دكتوراه غير منشورة جامعة سطيف. الجزائر.

ألفت محمود(2007). *بعض السمات الشخصية والمهارات الاجتماعية لدى أطفال ذوي صعوبات التعلم*. دراسة سيكولوجية في مخيمات اللاجئين الفلسطينيين في لبنان. رسالة ماجستير. جامعة بيروت العربية.(6-35).

أيمن غريب ناصر (2011). *الذكاء الوجداني كمنبئ بمهارات إدارة الضغوط لدى طلاب جامعة الأزهر(دراسة تطبيقية بعد أحداث ثورة 25 يناير بمصر).* المؤتمر السنوي السادس عشر. مركز الإرشاد النفسي. جامعة عين شمس 154- 202.

بن صافية آمال(2002). *الذاكرة العاملة لدى المصابين بعسر القراءة*. رسالة ماجستير. جامعة الجزائر: الجزائر. د ط.

جابر محمد عيسى، وربيع أحمد رشوان(2006). *الذكاء الوجداني وتأثيره على التوافق والرضا عن الحياة والإنجاز الأكاديمي لدى الأطفال*. مجلة دراسات تربوية واجتماعية. المجلد 12(4). 45- 130.

حاج صبري فاطمة(2005). *علاقة العسر القرائي النمائي بمتغيرات أخرى*. رسالة ماجستير. ورقلة.

دانييل جولمان (2000). *الذكاء العاطفي*. ترجمة: ليلى الجبالي. الكويت.

ربيع محمد(2005). *الادراك البصري وصعوبات التعلم*. د ط. دار اليازوري العلمية للنشر.

رجاء محمود أبو علام (2004). *مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية*. ط1.القاهرة: دار النشر للجامعات.

رشا عبد الفتاح الديدى (2005). *استبيان الذكاء الانفعالي*. القاهرة: مكتبة لأنجلو المصرية.

روبينس، وسكوت (2000). *الذكاء الوجداني*. ترجمة: صفاء الأعسر. وعلاء الدين كفافي. القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع الوطني للثقافة والفنون والآداب

رياض بدري مصطفى(2005). *مشكلات القراءة من الطفولة الى المراهقة التشخيص والعلاج*. عمان: الاردن. دار الصفاء للنشر والتوزيع. ط1.

زوليخة بطاطية، بوكاسي فاطمة(2013). *علاقة النشاط الزائد المصحوب بتشتت الانتباه في ظهور عسر القراءة عند التلاميذ السنة الرابعة ابتدائي*. رسالة ماستر. جامعة أكلي محند أولحاج البويرة. الجزائر.

سامي محمد ملحم(2002). *صعوبات التعلم*. عمان: الاردن. دار المسيرة للنشر والتوزيع. ط1.

سامية عباس القطان (2009). *تصور جديد للذكاء الوجداني " نموذج نظري- مقياس سيكومتري واختبار إسقاطي*". بنها: دار المصطفى.

سامية محمد صابر (2011). *الذكاء الانفعالي وعلاقته بجودة الصداقة لدى عينة من طلاب وطالبات الجامعة. مجلة كلية التربية*، جامعة طنطا (43)، 200- 261.

سهاد المللي(2010). *الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى عينة من المتفوقين والعاديين(دراسة ميدانية على طلبة الصف العاشر من مدارس المتفوقين والعاديين في مدينة دمشق)*. مجلة جامعة دمشق. المجلد 26. العدد 3. 146-147.

عبد الحميد سعيد حسن(2009). *دراسة مقارنة بالمهارات الاجتماعية بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم والعاديين*. سلطنة عمان: مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية. المجلد 1. العدد 1. 74.

عبد الرحمان عدس، محي الدين توق(2005). *المدخل إلى علم النفس*. ط5. عمان: دار الفكر.

عبد الهادي السيد، عبده، فاروق السيد عثمان(2002).*القياس والاختبارات النفسية(أسس وأدوات)*. ط1.القاهرة: مصر. دار الفكر العربي.

عطاف محمود أبو غالي، ونظمي عودة أبو مصطفى(2014). *تقنين اختبار المصفوفات المتتابعة العادي لرافن للفئة العمرية (8-18) سنة على طلبة التعليم العام لمحافظات غزة فلسطين*. مجلة الجامعة طيبة للعلوم التربوية. المجلد 9. العدد 1. 97.

علي عوينات(2011). *عسر القراءة وأثره على التحصيل الدراسي في التعليم الابتدائي جامعة الجزائر*. سنة رابعة نموذجا. د ط. مقال.

عوض الله سالم(2003). *صعوبات التعلم التشخيص والعلاج*. ط3. دار الفكر.

غسان الزحيلي (2011). *دراسة الفروق في الذكاء الوجداني لدى طلبة التعليم المفتوح في جامعة دمشق وفقا لبعض المتغيرات*. مجلة جامعة دمشق 27(3)، 233- 278.

فوقية محمد راضى (2001). *الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي والقدرة على التفكير الابتكار لدى طلاب الجامعة*. مجلة كلية التربية- جامعة المنصورة، العدد 45.173-204.

قحطان أحمد الظاهر(2004). *صعوبات التعلم*. دار وائل للنشر والتوزيع. عمان: الأردن. ط1

محمد سليمان محمود، عبد الفتاح رجب مطر(2002). *أساليب المعاملة الو الدية وعلاقتها بالذكاء الانفعالي لدى الأبناء*. مجلة التربية للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية. العدد11. 79.

محمد علي كامل(2003). *صعوبات التعلم الأكاديمية بين الفهم والمواجهة مركز الاسكندرية للكتاب*. د ط.

محمد مقدادي، محمود العبد الله (2002). *تأثير برنامج في التعليم العلاجي في القدرة القرائية لدى طالب يعاني من الديسلكسيا* . أبحاث اليرموك. المجلد18. العدد 1.

محمود أحمد السيد(1995). *علم النفس اللغوي*. منشورات جامعة دمشق. سوريا. ط2.

محمود فتحي عكاشة(2005).*أدوار المعلم في تنمية الذكاء الانفعالي لدى الأطفال الموهوبين*. مجلة الدراسات الاجتماعية. جامعة الإسكندرية: العدد(23-24).

محمود كامل الناقة، محمد حسن المرسي، سمير عبد الوهاب(2004). *مناهج وطرق تدريس اللغة العربية*. ط1. الكويت: الجامعة العربية المفتوحة.

مصطفى أبو سعد (2005). *الذكاء الوجداني*. دبي: مركز النخبة.

هامل منصور (2015). *تقنين مقياس الذكاء الوجداني ل بار – أون وجيمس باركر على البيئة الجزائرية*. جامعة وهران: الجزائر.

هدى محمود الناشف(1999). *إعداد الطفل العربي للقراءة والكتابة*. دار الفكر العربي. القاهرة: مصر.

هيام صابر، صادق شاهين(2012). *فاعلية الذات مدخل لخفض أعراض القلق وتحسين التحصيل الدراسي لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم*. مجلة جامعة دمشق. المجلد 28. العدد 4. 159-160.

وفاء بن نعيمة(2012). *قلة الانتباه وفرط الحركة وعلاقته بصعوبة القراءة*.

الوقفي راضي(2003). *صعوبات التعلم النظري والتطبيقي*. ط1. منشورات كلية الأميرة. ثروت. عمان: الأردن.

2- قائمة المراجع باللغة الأجنبية:

Goleman, D. (1997). Emotional intelligence. New Ypork: Washington Press

Goleman, D. (1998). Working with emotional intelligence. New York : Bantam Books.

Harris. Albert.j.and sipay(1985). Ed. word r. how. To increase reading disability.aguid to develop. Of mental and remedial methods. New york. Long mans. 8th ed.

J.m.noé(1996).la dyslexie en pratique educative doin editeurs. Paris.

Joseph ndayisaba et nicole de grandmont. Les enfants. Différents. Les edition logiques. Québec.

Mayer, J., Salovey, P., & Caruso, A. (2000). Models of Emotional Intelligence. Handbook of Intelligence, Cambridge University Press.

Neale, S., Arnel, L., & Wilson, A. (2009). Emotional Intelligence Coaching. London, British Library

Plaza. M(1995-1999). evluation de la dyslexie chez une fille dysxique. Glossa.unadrio.n48.

Vanhout.a(1998). dyslexie. Edi. Masson. Paris.

الملاحق

T-Test

[DataSet0]

Group Statistics

	VAR00002	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الذكاء الانفعالي	الدرجة الكلية للعاديينN	25	189,48	6,049	1,210
	الدرجة الكلية للمعسرينD	25	167,36	16,580	3,316

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
الذكاء الانفعالي	Equal variances assumed	18,041	,000	6,267	48	,000	22,120	3,530	15,023	29,217
	Equal variances not assumed			6,267	30,278	,000	22,120	3,530	14,914	29,326

T-Test

[DataSet0]

Group Statistics

	VAR00002	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الذكاء الانفعالي	A.Nالعاديين	25	17,72	2,151	,430
	A.Dالمعسرين	25	15,60	2,930	,586

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
الذكاء الانفعالي	Equal variances assumed	1,230	,273	2,916	48	,005	2,120	,727	,658	3,582
	Equal variances not assumed			2,916	44,048	,006	2,120	,727	,655	3,585

T-Test

[DataSet0]

Group Statistics

	VAR00002	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الذكاء الانفعالي	B.Nالعاديين	25	37,88	3,504	,701
	B.Dالمعسرين	25	33,80	4,340	,868

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
الذكاء الانفعالي	Equal variances assumed	1,392	,244	3,657	48	,001	4,080	1,116	1,837	6,323
	Equal variances not assumed			3,657	45,959	,001	4,080	1,116	1,835	6,325

T-Test

[DataSet0]

Group Statistics

	VAR00002	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الذكاء الانفعالي	C.Nالعاديين	25	36,48	4,104	,821
	C.Dالمعسرين	25	34,12	4,693	,939

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
الذكاء الانفعالي	Equal variances assumed	1,510	,225	1,893	48	,064	2,360	1,247	-,147	4,867
	Equal variances not assumed			1,893	47,161	,065	2,360	1,247	-,148	4,868

T-Test

[DataSet0]

Group Statistics

	VAR00002	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الذكاء الانفعالي	D.Nالعاديين	25	32,60	2,345	,469
	D.Dالمعسرين	25	26,72	3,747	,749

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
الذكاء الانفعالي	Equal variances assumed	3,179	,081	6,650	48	,000	5,880	,884	4,102	7,658
	Equal variances not assumed			6,650	40,299	,000	5,880	,884	4,093	7,667

T-Test

[DataSet0]

Group Statistics

	VAR00002	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الذكاء الانفعالي	F.Nالعاديين	25	45,84	2,478	,496
	F.Dالمعسرين	25	40,32	4,289	,858

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
الذكاء الانفعالي	Equal variances assumed	11,598	,001	5,572	48	,000	5,520	,991	3,528	7,512
	Equal variances not assumed			5,572	38,417	,000	5,520	,991	3,515	7,525

T-Test

[DataSet0]

Group Statistics

	VAR00002	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الذكاء الانفعالي	G.Nالعاديين	25	18,96	2,010	,402
	G.Dالمعسرين	25	16,80	1,708	,342

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
الذكاء الانفعالي	Equal variances assumed	,005	,942	4,095	48	,000	2,160	,528	1,099	3,221
	Equal variances not assumed			4,095	46,780	,000	2,160	,528	1,099	3,221

جامعة الشهيد حمة لخضر بالوادي

كلية العلوم الاجتماعية والانسانية

قسم العلوم الاجتماعية

تخصص صعوبات تعلم

استمارة استبيان ضمن دراسة بعنوان:

علاقة صعوبات القراءة بالذكاء الانفعالي لدى تلاميذ الرابعة ابتدائي

نحن طالبات في العلوم الاجتماعية نقوم ببحث في اطار تحضير لشهادة الماستر تخصص صعوبات التعلم وذلك لتحقيق أهداف الدراسة نرجو منكم التكرم بالإجابة على الاسئلة المتضمنة في هذه الاستمارة بالدقة ، اذ نعلمكم ان بيانات هذه الاستمارة قد تكون في سرية تامة و لن تستخدم الا لغرض البحث العلمي.

وفي الأخير تقبلوا منا فائق الاحترام والتقدير وشكرا على حسن تعاونكم في انجاز هذا البحث

الطالبات : اشراف الاستاذ:

- بوسعيد سليمة * جاري البشير
- نجعي صباح

الموسم الجامعي : 2017/2016

مقياس بار- أون للأطفال والشباب

Bar- On Emotional Intelligence Quotient Inventory (EQ-iYV)

الاسم:----------

الجنس: ذكر أنثى

المدرسة:----------

تاريخ الميلاد:___/____/_____ العمر:----------

تاريخ اليوم:___/___/_____

اقرأ كل التعليمات و اختر الإجابة التي تنطبق عليك. هناك أربع إجابات محتملة:
1= نادراً جدّاً ما ينطبق علي؛ 2= نادراً ما ينطبق علي؛ 3= أحياناً ينطبق علي ؛ 4= غالباً ما ينطبق علي.
اختر إجابة واحدة فقط لكل جملة، وضع دائرة حول الرقم المناسب لإجابتك . مثال: إذا كانت إجابتك نادراً، ضع دائرة حول الرقم (2) مقابل الجملة. هذا ليس اختباراً؛ وليس هناك إجابة جيّدة أو إجابة رديئة. تأكد من وضع دائرة مقابل كل جملة.

		نادراً جدّاً	نادراً	أحياناً	غالباً
.1	استمتع بالانبساط والتسلية	1	2	3	4
.2	أجيد فهم مشاعر الآخرين	1	2	3	4
.3	أستطيع أن أبقى هادئاً عندما أكون متضايقاً	1	2	3	4
.4	أنا إنسان سعيد	1	2	3	4
.5	اهتم لما يحصل للآخرين	1	2	3	4
.6	يصعب علي كبح جماح غضبي	1	2	3	4
.7	من السهل أن أخبر الناس بما أشعر به	1	2	3	4
.8	أشعر بالود نحو جميع من أقابل	1	2	3	4
.9	أشعر بالثقة بنفسي	1	2	3	4
.10	أستطيع عادة معرفة شعور الآخرين	1	2	3	4
.11	أعرف كيف أبقى هادئاً	1	2	3	4
.12	أحاول أن أستخدم طرقا مختلفة للإجابة عن الأسئلة الصعبةً	1	2	3	4
.13	أعتقد أن أغلب الأشياء التي أقوم بها سوف تسير على ما يرام	1	2	3	4
.14	أنا قادر على احترام الآخرين	1	2	3	4
.15	هناك أشياء تزعجني كثيراً	1	2	3	4
.16	يسهل علي فهم الأشياء الجديدة	1	2	3	4
.17	أستطيع أن أتحدث بسهولة عن المشاعر	1	2	3	4
.18	لدي أفكار طيبة عن الآخرين	1	2	3	4
.19	أتمنى حدوث الأفضل	1	2	3	4
.20	وجود الأصدقاء مهم	1	2	3	4
.21	أتشاجر مع الناس	1	2	3	4
.22	أستطيع أن أفهم الأسئلة الصعبة	1	2	3	4

23.	أحب أن أبتسم	1	2	3	4
24.	أحاول أن لا أؤذي مشاعر الآخرين	1	2	3	4
25.	أحاول الاستمرار في معالجة المشكلة التي تواجهني إلى أن أجد حلاً لها	1	2	3	4
26.	طبعي حاد	1	2	3	4
27.	لا شيء يزعجني	1	2	3	4
28.	يصعب علي التحدث عن مشاعري العميقة	1	2	3	4
29.	أعرف أن الأمور ستكون على ما يرام	1	2	3	4
30.	أستطيع أن أتوصل إلى إجابات جيدة لأسئلة صعبة	1	2	3	4
31.	أستطيع أن أصف مشاعري بسهولة	1	2	3	4
32.	أعرف كيف أقضي وقتاً طيباً	1	2	3	4
33.	يجب علي أن أقول الحقيقة	1	2	3	4
34.	أستطيع أن أجيب عن سؤال صعب بعدة طرق عندما أرغب في ذلك	1	2	3	4
35.	أغضب بسهولة	1	2	3	4
36.	أحب أن أقدّم أشياء للآخرين	1	2	3	4
37.	أنا لست سعيداً جدّا	1	2	3	4
38.	أستطيع بسهولة استخدام طرق متعددة لحل المشكلات	1	2	3	4
39.	ليس من السهل أن أتضايق أو أنزعج	1	2	3	4
40.	أشعر بالرضا عن نفسي	1	2	3	4
41.	أستطيع أن أكوّن الصداقات بسهولة	1	2	3	4
42.	أعتقد أنني الأفضل في كل شيء أقوم به	1	2	3	4
43.	يسهل علي أن أخبر الآخرين بما أشعر	1	2	3	4
44.	عندما أجيب عن الأسئلة الصعبة، أحاول أن أفكر في عدة حول لها	1	2	3	4
45.	أشعر بالاستياء عند إيذاء مشاعر الآخرين	1	2	3	4
46.	عندما أغضب من أحد، أبقى غاضباً لمدة طويلة	1	2	3	4
47.	تعجبني شخصيتي كما هي	1	2	3	4
48.	أجيد حل المشكلات	1	2	3	4
49.	يصعب علي أن أنتظر دوري	1	2	3	4
50.	أستمتع بالأشياء التي أفعلها	1	2	3	4
51.	أحب أصدقائي	1	2	3	4
52.	لا تمرّ علي أيّام سيّئة	1	2	3	4
53.	لدي مشكلة في الحديث عن مشاعري للآخرين	1	2	3	4
54.	أتضايق بسهولة	1	2	3	4
55.	أستطيع أن أخمّن عندما يكون أحد أصدقائي المقربين حزيناً	1	2	3	4
56.	يعجبني جسدي	1	2	3	4
57.	حتى في الحالات الصعبة لا أستسلم بسهولة	1	2	3	4
58.	عندما أغضب أتصرف بدون تفكير	1	2	3	4
59.	أعرف عندما يكون الآخرون متضايقين حتى لو لم يقولوا	1	2	3	4
60.	يعجبني مظهري	1	2	3	4

قائمة الفقرات المزدوجة لتحديد مصداقية المستجيب

البعد الأول	رقم الفقرة	الفقرة
الكفاءة الشخصية	17	أستطيع أن أتحدث بسهولة عن مشاعري.
	43	يسهل علي أن أخبر الآخرين بما أشعر.

البعد الأول	رقم الفقرة	الفقرة
الكفاءة الشخصية	7	من السهل أن أخبر الناس عما أشعر به.
	31	أستطيع أن أصف مشاعري بسهولة.

البعد الثاني	رقم الفقرة	الفقرة
الكفاءة الاجتماعية	55	أستطيع أن أعرف عندما يكون أحد أصدقائي المقربين حزينا.
	59	أعرف عندما يكون الآخرون متضايقين حتى لو لم يقولوا شيئا.

البعد الثاني	رقم الفقرة	الفقرة
الكفاءة الاجتماعية	20	من المهم أن يكون للفرد أصدقاء.
	51	أحب أصدقائي.

البعد الثالث	رقم الفقرة	الفقرة
إدارة الضغوط	3	أستطيع أن أبقى هادئا عندما أكون متضايقا.
	11	أعرف كيف أبقى هادئا.

البعد الثالث	رقم الفقرة	الفقرة
إدارة الضغوط	26	مزاجي حاد.
	35	أغضب بسهولة.

البعد الرابع	رقم الفقرة	الفقرة
التكيف	38	أستطيع بسهولة استخدام طرق متعددة لحل المشكلات.
	48	أجيد حل المشكلات.

البعد الرابع	رقم الفقرة	الفقرة
التكيف	30	أستطيع أن أتوصل إلى إجابات جيدة لأسئلة صعبة.
	22	أستطيع أن أفهم الأسئلة الصعبة.

البعد الخامس	رقم الفقرة	الفقرة
المزاج العام	40	أشعر بالرضا عن نفسي.
	47	تعجبني شخصيتي كما هي.

البعد الخامس	رقم الفقرة	الفقرة
المزاج العام	56	يعجبني جسمي.
	60	يعجبني مظهري

مفتاح تصحيح فقرات مقياس بارأون للذكاء الانفعالي وتجميع الدرجات

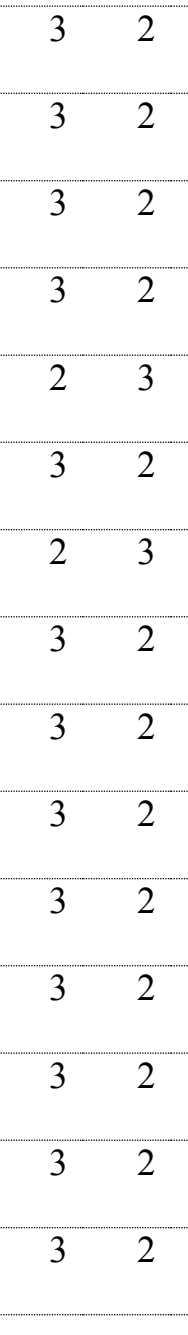
BarOn EQ-i: YV Scoring Page

الإسم: .....

الجنس: ذكر أنثى

انقل كل رقم داخل الدائرة إلى المستطيل المقابل. الشبيه بهذا المستطيل

انقل كل رقم داخل الدائرة إلى المستطيل المقابل. الشبيه بهذا المستطيل



					A	B	C	D	E	F	G				
31	4	3	2	1								1	2	3	4	1
32	4	3	2	1								1	2	3	4	2
33	4	3	2	1								1	2	3	4	3
34	4	3	2	1								1	2	3	4	4
35	1	2	3	4								1	2	3	4	5
36	4	3	2	1								4	3	2	1	6
37	1	2	3	4								1	2	3	4	7
38	4	3	2	1								1	2	3	4	8
39	4	3	2	1								1	2	3	4	9
40	4	3	2	1								1	2	3	4	10
41	4	3	2	1								1	2	3	4	11
42	4	3	2	1								1	2	3	4	12
43	4	3	2	1								1	2	3	4	13
44	4	3	2	1								1	2	3	4	14
45	4	3	2	1								4	3	2	1	15

46	1	2	3	4							1	2	3	4	16
47	4	3	2	1							1	2	3	4	17
48	4	3	2	1							1	2	3	4	18
49	1	2	3	4							1	2	3	4	19
50	4	3	2	1							1	2	3	4	20
51	4	3	2	1							4	3	2	1	21
52	4	3	2	1							1	2	3	4	22
53	1	2	3	4							1	2	3	4	23
54	1	2	3	4							1	2	3	4	24
55	4	3	2	1							1	2	3	4	25
56	4	3	2	1							4	3	2	1	26
57	4	3	2	1							1	2	3	4	27
58	1	2	3	4							4	3	2	1	28
59	4	3	2	1							1	2	3	4	29
60	4	3	2	1							1	2	3	4	30

□ □ □ □ = □ 5 ×

مقياس العلامات المتضاربة: انقل علامات الفقرات المتشابهة التي في الدوائر إلى المستطيلات المتلاصقة في الأسفل. واطرح العلامة الأقل من العلامة الأكبر وضع الجواب في المستطيلات التي تتوسطهم من الأسفل. ضع مجموع هذه العلامات في مستطيل (مجموع العلامات المتضاربة) يمين أسفل الصفحة. ضع أشارة ( ) نجانب (نعم) إذا كان مجموع العلامات المتضاربة أكثر من (10) علامات. أو إشارة ( ) يجانب (لا) إذا كان مجموع

هل مجموع العلامات المتضاربة أكثر من (10) علامات؟	
نعم	لا

فقرة: 59 – 55 40 – 47 38 – 48 26 – 35 20 – 51 17 – 43 30 – 22 7 – 31
3 – 11 56 – 60

□□ □□ □□ □□ □□ □□ □□ □□ □□ □□ = □
□ □ □ □ □ □ □ □ □ □

نموذج ورقة استجابة طالب

الإسم: .....
الجنس: ذكر أنثى

1= نادرا جدا ما ينطبق علي 2= نادرا ما ينطبق علي 3= أحيانا ينطبق علي 4=غالبا ينطبق علي

	الفقرات	نادرا جدا	نادرا	أحيانا	غالبا
1	أستمتع في الانبساط والتسلية.	1	2	3	4
2	أجيد فهم مشاعر الآخرين.	1	2	3	4
3	أستطيع أن أبقى هادئا عندما أكون متضايقا.	1	2	3	4
4	أنا إنسان سعيد.	1	2	3	4
5	أهتم لما يحصل للآخرين.	1	2	3	4
6	من الصعب السيطرة على غضبي.	1	2	3	4
7	من السهل أن أخبر الناس عما أشعر به.	1	2	3	4
8	أشعر بالود نحو جميع من أقابل.	1	2	3	4
9	أشعر بالثقة بنفسي.	1	2	3	4
10	أستطيع عادة معرفة شعور الآخرين.	1	2	3	4
11	أعرف كيف أبقى هادئا.	1	2	3	4
12	أحاول أن أستخدم طرقا مختلفة للإجابة عن الأسئلة الصعبة.	1	2	3	4
13	أعتقد أن أغلب الأشياء التي أقوم بها سوف تسير على ما يرام.	1	2	3	4
14	أنا قادر على احترام الآخرين.	1	2	3	4
15	هناك أشياء تزعجني كثيرا.	1	2	3	4
16	يسهل علي فهم الأشياء الجديدة.	1	2	3	4
17	أستطيع أن أتحدث بسهولة عن مشاعري.	1	2	3	4
18	لدي أفكار طيبة عن الآخرين.	1	2	3	4
19	أتفاءل خيرا مما سيحدث.	1	2	3	4
20	من المهم أن بكون للفرد أصدقاء.	1	2	3	4
21	أتشاجر مع الناس.	1	2	3	4
22	أستطيع أن أفهم الأسئلة الصعبة.	1	2	3	4
23	أحب أن أبتسم.	1	2	3	4
24	أحاول أن لا أؤذي مشاعر الآخرين.	1	2	3	4
25	أحاول الاستمرار في معالجة المشكلة التي تواجهني إلى أن أجد حلا لها.	1	2	3	4
26	مزاجي حاد.	1	2	3	4
27	لا شيء يزعجني.	1	2	3	4

28	يصعب علي التحدث عن مشاعري العميقة.	1	2	3	4
29	أعرف أن الأمور ستكون على ما يرام.	1	2	3	4
30	أستطيع أن أتوصل إلى إجابات جيدة لأسئلة صعبة.	1	2	3	4
31	أستطيع أن أصف مشاعري بسهولة.	1	2	3	4
32	أعرف كيف أقضي وقتا طيبا.	1	2	3	4
33	يجب علي أن أقول الحقيقة.	1	2	3	4
34	أستطيع أن أجيب عن سؤال صعب بعدة طرق عندما أرغب في ذلك.	1	2	3	4
35	أغضب بسهولة.	1	2	3	4
36	أرغب بمساعدة الآخرين.	1	2	3	4
37	أنا لست سعيدا جدا.	1	2	3	4
38	أستطيع بسهولة استخدام طرق متعددة لحل المشكلات.	1	2	3	4
39	ليس من السهل أن أتضايق أو أنزعج.	1	2	3	4
40	أشعر بالرضا عن نفسي.	1	2	3	4
41	أستطيع أن أكوَن الصداقات بسهولة.	1	2	3	4
42	أعتقد أنني الأفضل في كل شيء أقوم به.	1	2	3	4
43	يسهل علي أن أخبر الآخرين بما أشعر.	1	2	3	4
44	عندما أجيب عن الأسئلة الصعبة، أحاول أن أفكر في عدة حلول لها.	1	2	3	4
45	أشعر بالاستياء عند إيذاء مشاعر لآخرين.	1	2	3	4
46	عندما أغضب من أحد، أبقى غاضبا لمدة طويلة.	1	2	3	4
47	تعجبني شخصيتي كما هي.	1	2	3	4
48	أجيد حل المشكلات.	1	2	3	4
49	يصعب علي أن أنتظر دوري.	1	2	3	4
50	أستمتع بالأشياء التي أفعلها.	1	2	3	4
51	أحب أصدقائي.	1	2	3	4
52	لا تمر علي أيام سيئة.	1	2	3	4
53	لدي مشكلة في الحديث عن مشاعري للآخرين.	1	2	3	4
54	أتضايق بسهولة.	1	2	3	4
55	أستطيع أن أعرف عندما يكون أحد أصدقائي المقربين حزينا.	1	2	3	4
56	يعجبني جسمي.	1	2	3	4
57	حتى في الحالات الصعبة لا أستسلم بسهولة.	1	2	3	4
58	عندما أغضب أتصرف دون تفكير.	1	2	3	4
59	أعرف عندما يكون الآخرون متضايقين حتى لو لم يقولوا شيئا.	1	2	3	4
60	يعجبني مظهري.	1	2	3	4

دليل حساب الدرجة الخام الكلية للذكاء والدرجات الفرعية:

1. تفرغ إجابات المفحوص في المربعات المقابلة للفقرات في العمود الخاص بكل مقياس فرعي حسب مفتاح الرموزأدناه على االنموذج التالي:

مفتاح الرموز
A: مقياس الكفاءة الشخصية
B: مقياس الكفاءة الإجتماعية
C: مقياس إدارة الضغوط
D: مقياس التكيف
E: الذكاء العاطفي الكلي
F: مقياس المزاج العام
G: مقياس الإنطباع الإيجابي

2. تجمع الدرجات في كل عمود وترصد في المربع الأدنى.
3. يقسم المجموع على عدد الفقرات في كل عمود(مقياس)، ويرصد الناتج في المربع الخاص به في أسفل التموذج.
4. تجمع معدلات المقاييس الأربعة الأولى، ويوضع الناتج في المربع الواقع تحت العمود (**E**) الخاص بالدرجة الكلية.
5. يضرب الناتج في (5) للحصول على الدرجة الكلية للذكاء.

نموذج تفريغ وتصحيح ورقة استجابة طالب

الإسم: .....الجنس: ذكر أنثى
(ضع دائرة)

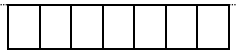
تاريخ الميلاد: ــــــ/ ــــــ/ ــــــ العمر: ــــــــــ

انقل كل رقم داخل الدائرة إلى المستطيل المقابل. الشبيه بهذا المستطيل

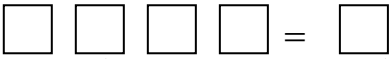
A B C D E F G

انقل كل رقم داخل الدائرة إلى المستطيل المقابل. الشبيه بهذا المستطيل

3 1	4	3	2	1							1	2	3	4	1
32	4	3	2	1							1	2	3	4	2
33	4	3	2	1							1	2	3	4	3
34	4	3	2	1							1	2	3	4	4
35	1	2	3	4							1	2	3	4	5
36	4	3	2	1							4	3	2	1	6
37	1	2	3	4							1	2	3	4	7
38	4	3	2	1							1	2	3	4	8
39	4	3	2	1							1	2	3	4	9
40	4	3	2	1							1	2	3	4	10
41	4	3	2	1							1	2	3	4	11
42	4	3	2	1							1	2	3	4	12
43	4	3	2	1							1	2	3	4	13
44	4	3	2	1							1	2	3	4	14
45	4	3	2	1							4	3	2	1	15
46	1	2	3	4							1	2	3	4	16
47	4	3	2	1							1	2	3	4	17
48	4	3	2	1							1	2	3	4	18
49	1	2	3	4							1	2	3	4	19
50	4	3	2	1							1	2	3	4	20
51	4	3	2	1							4	3	2	1	21
52	4	3	2	1							1	2	3	4	
53	1	2	3	4							1	2	3	4	23
54	1	2	3	4							1	2	3	4	24
55	4	3	2	1							1	2	3	4	25
56	4	3	2	1							4	3	2	1	26
57	4	3	2	1							1	2	3	4	27
58	1	2	3	4							4	3	2	1	28
59	4	3	2	1							1	2	3	4	29
60	4	3	2	1							1	2	3	4	30



6 12 12 10



× 5 =

مقياس العلامات المتضاربة: انقل علامات الفقرات المتشابهة التي في الدوائر إلى المستطيلات المتلاصقة في الأسفل. واطرح العلامة الأقل من العلامة الأكبر وضع الجواب في المستطيلات التي تتوسطهم من الأسفل. ضع مجموع هذه العلامات في مستطيل (مجموع العلامات المتضاربة) يمين أسفل الصفحة. ضع أشارة ( ) نجانب (نعم) إذا كان مجموع العلامات المتضاربة أكثر من (10) علامات. أو إشارة ( ) يجانب (لا) إذا كان مجموع

هل مجموع العلامات المتضاربة أكثر من (10) علامات؟				
نعم			لا	

فقرة: 59 – 55 47 – 40 48 – 38 35 – 26 51 – 20 43 – 17 22 – 30 31 – 7 11 – 3 60 – 56