جامعة مدينة السادات
كلـــــية الـــــتربية
قسم علم النفس

فعالية برنامج إرشادي قائم على الذكاء الانفعالي لتحسين الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم.

بحث مقدم إلى قسم الصحة النفسية بكلية التربية وهو جزء من متطلبات
نيل درجة الماجستير في الصحة النفسية

الباحث
ضياء حسن إبراهيم عبد الحليم

إشراف
أ.د. / شعبان حسين خليفة
أستاذ الصحة النفسية المتفرغ
كلية التربية – جامعة المنيا
د / ولاء علاء الدين الديب
مدرس بقسم علم النفس
كلية التربية جامعة مدينة السادات

٢٠٢١

مقدمة الدراسة:

تعتبر المرحلة الابتدائية هي الأساس الذي يبنى عليه نجاح التلميذ في باقي المراحل التعليمية ,بالإضافة إلى كونها مرحلة ظهور صعوبات التعلم عند التلاميذ، وقد اصبح من الملح في عصرنا الحاضر تحسين الفهم القرائي لدى أبنائنا من ذوي صعوبات التعلم في ظل متطلبات الوقت الحالي، وما يعتريه من تغيرات سريعة ومتلاحقة، خاصة مع انتشار المطبوعات وتنوعها وكثرتها، وبعد أن أصبحت المعرفة بلا حدود، ومن أجل تشجيع التلاميذ على البحث عن المعلومات، وعن حلول للمشكلات التي تقابلهم بين صفحات الكتب والمجلات، ومواقع التواصل الاجتماعي؛ حتى يصبحوا قادرين على حل المشكلات التي تواجههم، وحتى لا يشعروا بالتأخر مقارنة بأقرانهم من نفس العمر(محمد جاسم، ٢٠٠٩، ٢٤).

وللغة أهمية وشان عظيم في حياة الفرد والمجتمع ككل، فوصفت بأنها الوعاء الذي يحفظ ميراث الأمة وتاريخها الفكري والثقافي والفلسفي والديني، ومن المتعارف أن الشعوب التي أبرزت شخصيتها ونالت حريتها وأوجدت كيانها كانت أول ما تلجا إلى اللغة باعتبارها الوسيلة الهامة لوحدة الأمة، وإعادة قوتها، وانبعاث مجدها، فالأمة تقوى بقوه لغتها، وتضعف بضعفها(محمد زقوت، ١٩٩٩ ،٧٩).

وتؤدي اللغة العربية وظائف هامة في حياة الفرد والمجتمع، فهي آداة التعبير والتفكير والتدوين والاتصال اللغوي، وتسعى اللغة العربية إلى اكساب المتعلم بمهارات(التحدث والاستماع والقراءة والكتابة) وتزداد حاجة الإنسان إلى القراءة مع ما يسود العالم من ثروة معرفية فليس هناك سبيل للإنسان إلا بامتلاك المعرفة والتحصن بها في مواجهة التحديات، ولن يحدث ذلك إلا بالقراءة، فالقراءة مفتاح كل شيء في حياتنا وكفى بها شرفا أنها كانت أول ما نطق بالحق جل وعلا ونزل على رسوله الكريم في قوله تعالى "اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ"(العلق:١) وقد تعهد الله تعالى بحفظها في قوله تعالى"إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ" (الحجر: ٩). فالقراءة مفتاح الفهم والتفكر فقال الله تعالى" الر تِلْكَ آيَاتُ الْكِتَابِ الْمُبِينِ* إِنَّآ أَنْزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَّعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ"(يوسف:١-٢) فمن أراد أن يكون عاقلا فعليه أن يعقل لما يقال وما يقرأ(خاطر، وشحادة، ومكي، ١٩٨٦، ٩).

والفهم هو المهارة المحورية التي تهدف القراءة إلى تنميتها، حيث أن الفهم القرائي هو الهدف الأسمى من القراءة، والذي يسعى المعلم إلى تحقيقه، وتهدف العملية التعليمية إليه، ولما كان الفهم لقرائي هو الأساس والجوهر الحقيقي لعملية القراءة، وهو ذروة ثمرات القراءة، فالإنطلاق والبطء في القراءة يتوقف على الفهم القرائي، بل إنه العامل الأساسي في السيطرة على فنون اللغة(محمد الحوامدة، ٢٠١٠ ،١١١).

فالفهم القرائي هو أساس عمليات القراءة، فالتلميذ يسرع في القراءة، إذا كان يفهم معنى ما يقرأ، ويتوقف ويتعثر إذا جهل معنى ما يقرأ وكذالك القراءة الاستماعية لا يجني التلميذ منها نفعا إذا لم يفهم المقروء على سمعه، ونظرا لما حظى به الفهم القرائي من أهمية في تحديد نجاح التلميذ وإخفاقه في الدراسة، فقد حظي باهتمام جميع العاملين في وزارة التربية والتعليم في جميع البلدان العربية المختلفة، فجعلوه هدفا من أهداف اللغة العربية بالمراحل التعليمية، واجتهد الباحثون في البحث عن أفضل الطرق والاستراتيجيات التي تساعد في تحسين الفهم لقرائي لدى التلاميذ(زهدي عيد، ٢٠١١، ٦٢). وعلى الرغم من أهمية الفهم القرائي، إلى أن هناك كثيرا من التلاميذ يواجهون صعوبات في ذلك الفهم، مما يحول بينهم وبين فهم يقرؤون مما يؤدي إلى حاجاتهم إلى طرق واستراتيجيات خاصة لتدريس مهارات الفهم القرائي، تختلف في مضمونها عن تلك الموجهة إلى التلاميذ العاديين (Reid,2006,25).

المحور الأول: الذكاء الانفعالي.

تم استخدام مصطلح الذكاء الانفعالي منذ منتصف القرن العشرين إلى الستينات، وذكر أنه كان يستخدم في العلاج النفسي والتحسين الشخصي والاجتماعي، وفي ذلك الوقت كان البحث بدور حول العاطفة وكيفية تفاعل الانفعالات والإدراك، ومنذ ذلك الحين بدأت المقالات العلمية التي تتحدث عن الذكاء الانفعالي في الظهور، ثم اتسع الاهتمام بدراسة الذكاء الانفعالي بشكل كبير خلال أواخر التسعينات، وأثار لذلك المفهوم جلمان، وبحلول عام (٢٠٠٧ (تنوع مفهوم الذكاء الانفعالي وقد وصفة البعض بأنه القدرة على التفكير في الانفعالات، وبعضهم ربطه بمجموعة سمات مثل دافع الإنجاز والسعادة والمرونة واحترام الذات، فالذكاء الانفعالي ليس جديدًا على الساحة النفسية والاجتماعية، وقد بدأ جلمان بالتفكير فيه لأول مرة أثناء الثمانينات وانتشر على يديه بعد أن عمل جاهدا على انتشار هذا الموضوع في الكثير من المجلات والتليفزيون مما أثار اهتمام الأفراد به(إبراهيم المغازي، ٢٠٠٣، ٦٢).

تعريف الذكاء الانفعالي:

عرفه لين (١٩٩٥) بأنه عملية تدريب غير شاق من أجل تدعيم الإرادة الفردية والتحكم في الانفعالات، وردود الأفعال، والقدرة على مواجهة التحديات، فالفرد الذي يتمتع بقدرة عالية من الذكاء الانفعالي يكون واعيا بذاته، متجاوبا ومتعاطفا وملتزما، يتبنى اتجاهات تعليمية ويتوقع نتائج أفضل .(Lynn,1995,585)وقام جولمان (١٩٩٥) بتعريف الذكاء الانفعالي على أنه مجموعة من المهارات الانفعالية التي يمتلكها الفرد واللازمة لنجاحه في حياته المهنية ومواقفه المختلفة (Goleman, 1995, 271).

وعرفه بار- أون (١٩٩٧) بأنه مجموعة منظمة من المهارات والكفاءات غير المعرفية في الجوانب الانفعالية والاجتماعية الشخصية والتي تؤثر في قدرة الشخص على معالجة الضغوط البيئية، وتساعده على النجاح في الحياة (إيمان الخفاف، ٢٠١٣،٣٥).

وقد عرفه سليمان عبد الواحد (٢٠١٢) بأنه: قدرة الإنسان على الفهم الوجداني لمشاعر الآخرين، وقدرته على التواصل معهم، من خلال إدراكه العميق لانفعالاتهم وقدرته على الدخول معهم في علاقات اجتماعية ناجحة، وإدارة الانفعالات بشكل جيد يمكنه من القدرة على استدعاء الانفعالات الإيجابية بكل يسر والقدرة على مقاومة أي انفعالات سلبية في المواقف الحياتية الصعبة (سليمان عبد الواحد، ٢٠١٢، ١٢٧).

نظريات ونماذج الذكاء الانفعالي: تنقسم النماذج إلى قسمين:

أولاً: نماذج القدرة للذكاء الانفعالي: ويتبنى هذا النموذج مايروسالوفي حيث يتضمن الذكاء الانفعالي القدرة والإدراك الدقيق والتعبير عن الانفعال والتقييم، والقدرة على تنمية وتوليد المشاعر، والقدرة على فهم المعلومات الانفعالية والوجدانية، والقدرة على تنظيم تلك الانفعالات لتشجيع النمو العقلي والانفعالي والذي يسهل عملية التفكير، فيرى أصحاب ذلك النموذج أن الذكاء الانفعالي قدرة عقلية تعمل في المجال الوجداني(إيمان الخفاف، ٢٠١٣، ٤٣).

نموذج مايروسالوفي:

يشير ماير وسالوفي أن الانفعالات تعطي الإنسان معلومات لها أهمية تساعده على تفسيرها والاستفادة منها، والاستجابة لها من أجل أن يتوافق مع الموقف أو المشكلة بصورة أكثر ذكاء.

ويتكون هذا النموذج من مكونات أربعة مبنية على القدرة، وفيما يلي توضيح المكونات

١- إدراك العواطف والانفعالات: وتعني قدرة الفرد على التعرف على انفعالات الوجوه والموسيقى والتصميمات.

٢- قياس واستخدام العواطف: وتعني القدرة على تسخير العواطف من أجل القيام بأنشطة إدراكية متنوعة مثل حل المشكلات والتغيير، فالإنسان الذكي عاطفيا يكون لديه القدرة على السيطرة انفعالاته من أجل الوصول إلى قدر أفضل من التلاؤم مع وظيفته أو مهنته (مصطفى الأسطل،٨٩،٢٠١٠).

٣- فهم العواطف: يرى (عزمي بظاظو، ٢٠١٠) أن فهم العواطف تتضمن القدرة على تسمية الانفعالات والتمييز بينهما وبين الانفعالات وتفسير المعاني التي تتضمنها الانفعالات مثال لذلك(الحزن يعني فقدان الشيء)، كما تشمل القدرة على فهم الانفعالات المركبة والمختلفة، ومحاولة التغيير في الانفعال (محمد مصطفى،٢٠١٤، ٦٥).

٤- إدارة العواطف: وتعني القدرة على تنظيم العواطف الخاصة بأنفسنا من ناحية، والخاصة بالآخرين من جهة أخرى، فالشخص الذكي عاطفيًا باستطاعته أن يسخر عواطفه ويديرها من أجل تحقيق أهدافه المرجوة (Mayer, 2008, 204).

ويفترض ذلك النموذج أن الأفراد الأذكياء انفعاليًا يجب أن يكونوا بارعين في مجالات معينة مثل:

١- فهم وإدراك مشاعرهم بدقة.

٢- التعبير عن تلك المشاعر وتوجيهها للآخرين عندما يكون ذلك مناسبا.

٣- التعرف على انفعالات الآخرين وكيفية الاستجابة لها سلوكياتاجتماعية.

٤- تنظيم انفعالاتهم بشكل فعال من أجل تحقيق أهداف معينة مثل تحسين مزاجهم ومزاج الآخرين.
٥- استخدام عواطفهم من أجل مواجهة أي مشاكل تواجههم وذلك عن طريق تحفيز تلك السلوكيات (Neubaaer, 2005, 33).

ثانياً: النماذج المختلطة للذكاء الانفعالي:

ويرى أصحاب تلك النماذج أن الانفعال سمة من سمات الشخصية مثل الانبساط ويقظة الضمير، والأفراد في هذا النموذج لهم خصائص تميزهم عن غيرهم، فهناك تمييزا واضحا بين نموذج القدرة ونموذج السمة، فنموذج السمة هو عبارة عن مجموعة من الانفعالات الواقعة أسفل مستويات الشيخصية المرتبطة بإدراك الذات، أما نموذج القدرة فيمكن تعريفه إصطلاحيا بأنه إدراك الفرد لذاته من خلال قدرته الانفعاليه فنجد ان الذكاء الانفعالي يشتمل على التحولات السلوكية، وقدرات فهم الذات والتي يمكن قياسها بواسطه تقدير الذات(Sevdalis, et, al, 2007, 98)

نموذج جولمان للذكاء الانفعالي:

حدد(جولمان١٩٩٦) مهارات الذكاء الانفعالي وفق هذا النموذج إلى خمس كفاءات عاطفية:
١- المعرفة الانفعالية: وتتمثل في التعرف على الشعور والوعي بالذات ورصد الانفعالات والمشاعر وفهمها ويعتبر الوعي بالذات عنده هو البعد الأساسي للذكاء الانفعالي.
٢- إدارة الانفعالات: وتتمثل في القدرة على حسن التعامل مع الانفعالات وكيفية إدارتها بشكل صحيح، ومحاولة تهدئة النفس، والتخلص من أية قلق أو مشاعر سلبية.
٣- تحفيز الذات: وتعني توجيه الانفعالات من أجل تحقيق هدف معين للفرد على أن يكون الفرد هومصدر الدافعية لذاته.
٤- إدراك انفعالات الآخرين: وتشمل القدرة على التعاطف مع الآخرين ومحاولة معرفة انفعالاتهم والقدرة على معرفة انفعالات الآخرين والتقاط الإشارات الانفعالية لها والوعي بالانفعالات.
٥- إدارة العلاقات الاجتماعية: وهذا المجال المهارات التأثيرية والكفاية الاجتماعية لضبط الانفعالات وإدارتها(سعاد جبر، ٢٠١٥، ٤٨).

أبعاد الذكاء الانفعالي:

يرى جولمان أن للذكاء الانفعالي خمسة أبعاد وهي:
١- الوعي بالذات: ويعتبر الوعي بالذات أساس الثقة بالنفس، فتحتاج دائماً إلى معرفة أوجه القوة وأوجه الضعف لدينا، حتى نتخذ من ذلك أساساً لقراراتنا.
٢- معالجة الجوانب الوجدانية: وتعني القدرة على التعامل مع المشاعر، وكيفية علاجها إذا كانت تؤذينا.
٣- الدافعية: وتشير إلى أن الأمل هو المكون الأساسي في الدافعية، ومحاولة السعي نحو دوافعنا وأن تملك روح المثابرة والحماس من أجل استمرار السعي.
٤- التعاطف العقلي (التفهم): ويعني قراءة مشاعر الآخرين من خلال أصواتهم أو تعبيرات وجوههم، وليس ضروري من أقوالهم.
٥- المهارات الاجتماعية: ويشير في هذا العنصر إلى أن الأطفال المندفعين قد استفادوا من تعلم المهارات الاجتماعية، وأنها تنتقل إليهم كالعدوى (صفاء الأعسر ، ٢٠٠٧، ٨٣).

مهارات الذكاء الانفعالي:

١- مهارات الإدراك الذاتي: وتعني إدراك الأفراد الأذكياء كيف يشعرون وما الذي يدفعهم أو يحفزهم، وما الذي يجعلهم يشعرون بالإحباط، وكيف يؤثرون في الآخرين.
٢- المهارات الاجتماعية: ويقصد بها كيفية إقامة علاقات مع الآخرين وكيفية الاتصال بهم وإحسان الفرد لعملية الانتباه والإصغاء، حتى يمكنه التلاؤم مع الآخرين.

٣- التفاؤل: ويمكن تنمية ذلك عن طريق بناء مواقف حياتية إيجابية، والقدرة على النظر إلى المستقبل بتفاؤل، والقدرة على تحقيق وإنجاز الأهداف رغم الصعوبات والعقبات.
٤- التحكم العاطفي: يمكن للفرد التحكم في عواطفه من خلال التعامل مع حالات الإرهاق والإجهاد العصبي والقلق والخلافات الشخصية بهدوء وانضباط.
٥- المرونة: ويمكن تحقيق هذه المهارة من خلال التكيف مع التغيرات واستعمال المرونة أثناء حل المشكلات؛ من أجل وضع خيارات أخرى(سعاد جبر، ٢٠٠٨: ١٩-٢٠).

أركان الذكاء الانفعالي:

حدد (بار أون) خمسة أركان للذكاء الانفعالي وهي كالآتي:

١- العلاقة مع الذات، وتتضمن إدراك الذات بشكل عاطفي والحزم وتحقيق الذات والاستقلالية والنظر إلى الذات.
٢- العلاقات مع الآخرين، وتشمل: التعاطف والعلاقات مع الآخرين والمسئولية الاجتماعية.
٣- القدرة على التوافق، وتشمل: حل المشكلات والمرونة واختيار الواقع.
٤- إدارة الضغوط: القدرة على احتمال أية ضغوط، والقدرة على ضبط الانفعالات والتحكم في النزوات.
٥- حالة الفرد المزاجية العامة، وتشمل: السعادة والتفاؤل.

مظاهر الذكاء الانفعالي:

يرى(فورد) أن للذكاء الانفعالي مظاهر تتمثل في:

١- احترام حقوق الآخرين، والإخلاص لهم، والحساسية لشعورهم، وتحمل المسئولية معهم.
٢- يتميزون بالمهارات الاجتماعية، ومهارات التواصل والقيادة.
٣- كفاءتهم الاجتماعية التي تظهر في توافقهم الاجتماعي، والاهتمام والمشاركة والتواصل مع الجميع.
٤- يمتلكون مفهوم الذات، والحفاظ على كينونة الشخص في المواقف المختلفة (Ford, 1993, 23).

أهمية الذكاء الانفعالي:

يرى براكيت ((Brackett,2011 أن الذكاء الانفعالي قدرة عقلية لها مكانتها الخاصة كأحد المتغيرات الهامة التي ترتبط بأداء الفرد في الأسرة والمدرسة والمجتمع ككل(Bracket. M. et, all, 2002, 21).

ويرى ماير وسلوفي أن أهمية الذكاء الانفعالي تنبع من مساعدة الشخص للآخرين من خلال خبرته الداخلية التي تجعله قادرا على القيام بعمليات التواصل الفعال مع نفسه والآخرين، فالذكاء الانفعالي يجعل الفرد قادرا على تأجيل اشباعاته الفورية، ومقاومة الاندفاعات؛ لتحقيق الذات والتغلب على المشكلات التي تواجهه(McCrae, R.R.& Terracciano, 2005, 76)

ويوضح (Boyatzis,2000) أن الذكاء الانفعالي له دورا مهما في علاقات الفرد بالآخرين وتواصله واندماجه العاطفي معهم لأنه؛ يعتبر الاستعداد الذي يصقل قدراته ومهاراته الشخصية، ويرفع من إمكانياته، فنقص مهارات الذكاء الانفعالي يسبب زيادة المشكلات له وللآخرين ويمنعه من فهم انفعالاتهم والتعاطف معهم(Boyatzis, etal, 2000)

وأشار كوبر وسواف (١٩٩٧) أنه إذا قمنا بالمقارنة بين أصحاب القدرات العالية للذكاء الانفعالي، والأفراد ذوي القدرات المتدنية؛ سنجد أن من يتميزون بارتفاع الذكاء الانفعالي يتمتعون بصحة جيدة ونجاح متصل، ويتميزون بعلاقات شخصية قوية، ويمتلكون مهارات رياضية فعالة، ويحققون النجاح المهني أكثر من هؤلاء أصحاب القدرات المنخفضة في الذكاء الانفعالي(Cooper, R.K, & Sawaf, 1997, 213).

ويرى (جوالي، ٢٠١٢) أن الذكاء الانفعالي يمثل المدخل الأساسي للنجاح في الحياة، وأنه السبيل الواقي من أي اضطرابات تؤثر على حياة الفرد أوتؤثر على استقراره وأمنه النفسي الذي يتمتع به، فهو العامل الرئيسي لوصول الفرد للصحة النفسية الايجابية، فالفرد الذي يتمتع بذكاء انفعالي

هو ذلك الفرد الذي يمتلك القدرة على إدارة وفهم انفعالاته في المواقف الصعبة التي يمر بها، ويشعر بالمرونة التي تجعله قادرا على المعايشة مع الصعوبات التي تواجهه(Gawali, 2012, 78).

مكونات الذكاء الانفعالي:

ذكر فاروق عثمان(١٩٩٨ (أن الذكاء الانفعالي يتكون من خمسة مكونات أساسية، وهي:

١- المعرفة الانفعالية Emotional Cognitive:

وهي أهم ركيزة للذكاء الانفعالي، وهي القدرة على الانتباه والفهم الجيد للمشاعر الذاتية وإدراك الانفعالات وحسن التمييز بينها، والوعي بالعلاقة بين المشاعر الذاتية والأفكار والأحداث الخارجية.

٢- إدارة الانفعالات Management Emotions:

وتعني القدرة على التحكم في الانفعالات السلبية، والقدرة على كسب الوقت للتحكم فيها، وتحويلها إلى انفعالات إيجابية وإمكانية هزيمة الاكتئاب والقلق، وممارسة الحياة المهنية والاجتماعية بفاعلية.

٣- تنظيم الانفعالات Regulating Emotions:

وتتمثل في القدرة على تنظيم الانفعالاتوالمشاعر ومحاولة توجيهها إلى تحقيق الإنجاز والتفوق والوصول إلى استخدام الانفعالات والمشاعر في صنع القرارات، ومحاولة فهم كيف يتفاعل الآخرون، وكيف تتحول الانفعالات من مرحلة إلى مرحلة أخرى.

٤- التعاطف Empathy:

ويشير هذا المكون إلى القدرة على فهم وإدراك انفعالاتالآخرين ومحاولة التوجه معهم انفعالياً، وفهم انفعالاتهم ومشاعرهم، والتناغم معهم والاتصال بهم من غير أن يكون هذا السلوك عملي بالانفعالات الشخصية سواء كانت سلبية أم إيجابية.

٥- التواصل Communication:

ويعني التأثير القوي والإيجابي من الآخرين عن طريق محاولة إدراك وفهم مشاعرهم وانفعالاتهم ومعرفة الوقت الذي تقود فيه ومتى تتبع الآخرين ومتى تساندهم والتصرف معهم بطريقة لائقة (فاروق عثمان، ومحمد عبد السميع، ٢٠٠٢، ١٠).

المحور الثاني: الفهم القرائي.

تعد القراءة وسيلة من أهم الوسائل التي لها دوراً مهماً في نقل المشاعر والمثل والإلهامات، فقد كانت أول آية تنزل على رسولنا الكريم صلى الله عليه وسلم "اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ" (العلق: ١)، وتكررت مرة ثانية في نفس السورة "اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ (العلق: ٣)، فتعتبر هذه دعوة صريحة للإنسان من أجل القراءة، الفكر واستخدام العقل، وأيضاً تعد القراءة أساساً للتقدم البشري، فمن خلالها يستطيع الفرد تكوين اتجاهاته وأفكاره وقيمه وتنمية خبراته المتراكمة ، وإذا استطاع المتعلم إتقان القراءة وإجادتها فإنه يصبح لديه كافة أدوات اكتساب المعرفة (محمد شعلان، ٢٠١١، ٣٨).

معنى الفهم: يعرف الفهم لغوياً بأنه: حسن تصور المعنى، وجودة استعداد الذهن للاستنباط. ويعرف قاموسياً بأنه: المعرفة بشيء أو حدث أو موقف أو تقرير لفظي، ويشتمل على المعرفة الصريحة الكاملة بالمبادئ والعلاقات، ويشتمل أيضاً على معرفة أكمل بالمبادئ والعلاقات العامة ،كما يمكن تعريفه بأنه: معرفة العلاقات القائمة في موقف يجابه الفرد وإدراك هذا الموقف ككل مترابط (إسماعيل الصاوي، ٢٠٠٩، ٥٥)

مفهوم القراءة:

(لغةً): من مادة "قرأ" الكتاب قراءةً وقرآناً تتبع كلماته نظراً ونطق بها، وتتبع كلماته ولم ينطق بها، وسميت في العصر الحديث بالقراءة الصافية. وقرأ الآية من القرآن نطق بألفاظها عن نظر أو عن حفظ، فهو قارئ (إبراهيم أنيس، وأخرون، ٢٠٠٤، ٧٥٠).

وتعرف قاموسياً بأنها: الإدراك الحسي لرموز مكتوبة أو مطبوعة أو محفورة تشكل اتصالاً، وتفهم (جزئيا على الأقل) المعنى الاصطلاحي لهذه الرموز(اسماعيل الصاوي، ٢٠٠٩، ٥٥).

تعريف الفهم القرائي:

يشير فتحي الزيات إلى أن الفهم القرائي يمثل البوابة الرئيسية لاستيعاب كل المدخلات المعرفية المقروءة، ويقوم على مجموعة من العمليات النمائية المعرفية المعقدة التي تهدف إلى استخلاص المعاني وفهم العلاقات بينها، والقدرة على التحليل والنقد والاستيعاب(فتحي الزيات، ٢٠٠٨، ٤٠٥).

وعرفه جمال عيسوي (٢٠٠٢) بأنه: عملية عقلية يقوم بها القارئ من أجل التفاعل مع النص المكتوب، مستخدماً خبراته السابقة وفهمها، وفهم الجملة، وفهم الفقرة، ونستدل على مستوى فهم القارئ من خلال الإجابة على أسئلة الاختبارات التي أعدتها الدراسة من أجل ذلك الغرض(جمال العيسوي، ٢٠٠٢،٣١).

ويرى اسماعيل الصاوي (٢٠٠٩) أنه: عملية عقلية ميتامعرفية تعتمد على مراقبة التلميذ لنفسه وللاستراتيجيات التي يستخدمها أثناء عملية القراءة وتقييمه لها، بالإضافة إلى أنها عملية معرفية تقوم على التنظيم والتمييز والاستنتاج، وإدراك العلاقات، وتحتاج إلى قدرة الطالب على فك رموز الكلمات المطبوعة، وحسن تصوره للمعنى الحرفي الضمني للكلمات سواء كانت كلمة أو جملة أو فقرة خلال فترة زمنية محددة(اسماعيل الصاوي، ٢٠٠٩، ٥٧).

مكونات الفهم القرائي:

١- فهم معاني الكلمات: ويراد بها قدرة التلميذ على التمييز بين الكلمات المترادفة والغريبة والمتضادة.

٢- فهم معنى الجملة: ويراد بها قدرة التلميذ على المزاوجة بين الكلمات لتكوين جملة جديدة وتكملة الجملة الناقصة بكلمات ملائمة، والإجابة على سؤال يقيس فهم التلميذ للجملة.

٣- فهم معنى الفقرة: ويشير إلى قدرة التلميذ على فهم الجملة حرفياً، واستدلالياً من خلال الإجابة على الأسئلة.

٤- تنظيم المادة المقروءة: من خلال قدرة التلميذ على إعادة ترتيب الكلمات لتكوين جملة مفيدة والقدرة على إعادة ترتيب الجمل المختلفة لتكوين قصة أو فقرة لها معنى.

٥- سرعة الفهم: يشير إلى قدرة التلميذ على الاستجابة للمكونات السابقة من خلال الزمن المحدد للاختبار ككل.

٦- مستوى الفهم القرائي المعرفي العام: ويحدد عن طريق الدرجة الكلية التي يحصل عليها التلميذ من خلال أدائه على المكونات السابقة خلال الزمن المحدد للاختبار ككل(إسماعيل الصاوي، ٢٠٠٩، ٦٤).

مستويات الفهم القرائي:

١- الفهم المباشر: ويعني فهم الكلمات والجمل والفِكَر والمعلومات فهماً مباشراً، ويطلق عليه الفهم الحرفي، ويندرج هذا الفهم تحت المهارات العقلية الدنيا، لأنه يقوم على التذكر واسترجاع المعلومات، ومن أهم مهاراته تحديد الحقائق، ومفرد الجموع والأعداد والأماكن والأضداد.

٢- الفهم الاستنتاجي: ونعني به توضيح المعاني العميقة التي أرادها الكاتب ولم يصرح بها في النص، والقدرة على استنتاج العلاقات بين الفكر والربط بين المعاني، والافتراض والتخمين من أجل فهم ما بين السطور وما وراءها. ومن أهم مهاراته: استخلاص سمات الشخصيات واستنتاج الغرض الأساسي من النص، واستخلاص الفكر الرئيسية والفرعية بالنص والعلاقات السببية والمعاني الضمنية.

٣- الفهم النقدي: ويشتمل على إحدى إصدار الحكم على المادة المقروءة لغوياً ووظيفياً ودلالياً، ومحاولة تقويمها من حيث دقتها وجودتها، وقوة تأثيرها في القارئ، وذلك وفق معايير مضبوطة، ومن مهاراته: إبداء الرأي، التمييز بين الفكر، الحكم على الفكر والعبارات الواردة في النص المقروء.

٤- الفهم التذوقي: ونقصد به الفهم القائم على خبرة جمالية تأملية، تظهر في إحساس الكاتب ويقوم التلميذ بالتعبير عن هذه الفكرة التي يقصص الكاتب، ومن مهاراته: تجديد الحالة النفسية للكاتب، أنواع المشاعر والعواطف، تذوق الجمال في النص.

٥- الفهم الإبداعي: ويشتمل على ابتكار فكر جديدة، واقتراح طريق فكري جديد على أساس الفهم الشخصي للمقروء، ومن مهاراته: اقتراح نهايات متنوعة للأحداث، اقتراح حلول جديدة للمشكلات، إعادة صياغة المادة المقروءة بشكل وأسلوب جديد (حاتم البصيص، ٢٠١١، ٦٦).

المحور الثالث: صعوبات التعلم.

مفهوم صعوبات التعلم:

التعريف الطبي: ويركز ذلك التعريف على الأسباب العصوية لصعوبات التعلم، والتي تتمثل في تلف الدماغ أو الخلل العصبي.

التعريف التربوي:

ويركز ذلك التعريف على القدرات العقلية، ولكن بصورة غير منتظمة، كما يسلط الضوء على مظاهر العجز الأكاديمي للطفل التي تتمثل في عدم القدرة على تعلم القراءة والتهجئة والكتابة والتي لا ترجع لأسباب عقلية أو حية(بطرس حافظ ، ٢٠٠٩، ١٥).

تعريف الهيئة الوطنية المشتركة لصعوبات التعلم:

رأت أن صعوبات التعلم هي مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تظهر في مجالات الاستماع والقراءة والكتابة والاستماع والاستدلال والحساب، والتي توجد داخل الفرد، وترجع إلى الخلل الوظيفي في الجهاز العصبي المركزي، وتصاحبها إعاقات مثل: (الإعاقة السمعية والتأخر العقلي، والاضطرابات الانفعالية الحادة)، أو عوامل بيئية مثل: (التعليم غير المناسب، والفروق الثقافية)، إلا أنها غير ناتجة لتلك الظروف بطريقة مباشرة ،وقد استقرت اللجنة القومية المشتركة لصعوبات التعلم حول أن صعوبات التعلم هي مصطلح عام وشامل يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تعبر عن نفسها، وذلك من خلال صعوبات دالة في اكتساب قدرات الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة والاستدلال أو القدرات الحسابية، وتلك الاضطرابات داخلية المنشأ، والمفترض أن تكون راجعة إلى خلل في الجهاز العصبي المركزي، ويمكن أن تكون متلازمة مع مشكلات ضبط النفس، أو تحدث خلال حياة الفرد، ولكن هذه المشكلات لا تنشئ أو تكوّن بنفسها صعوبات التعلم، ويمكن أن تحدث صعوبات التعلم متزامنة مع ظروف إعاقات أخرى، (تصور حسي أو تأخر عقلي، أو اضطرابات انفعالية جوهرية)، أو تحدث مع مؤثرات خارجية مثل (الفروق الثقافية أو التدريس / تعليم غير مناسب) إلا أنها لا ترجع إلى هذه الظروف أو تلك المؤثرات(فتحي الزيات، ١٩٩٨، ١٢٢).

الدراسات السابقة

أولاً: دراسات تناولت الذكاء الانفعالي:

هدفت دراسة باريسا عبد الزبور (٢٠١٦) Parisa Abdolrezpour إلى تحسين الفهم القرائي للغة من خلال الذكاء الانفعالي واشتملت عينة الدراسة على (٥٠) متعلماً تتراوح أعمارهم بين ١٢ و ١٥ عاماً وتم تقسيم العينة إلى مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة، وتم إجراء تقييم ديناميكي عاطفي (EDA) للمجموعة التجريبية وتقييم ديناميكي (DA) للمجموعة الضابطة، وأظهرت النتائج وجود فرق بين مستوى المتعلمين لصالح المجموعة التجريبية.

وأجرت سارة عبد الزراق (٢٠١٧) Sara Abdorazik دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين الذكاء الانفعالي والفهم القرائي بين طلاب البكالوريوس في تدريس اللغة الإنجليزية، وتكونت عينة الدراسة من (٤٩) طالباً جامعياً في جامعة شرق البحر الأبيض المتوسط شمال قبرص، وتم استخدام مقياس شوت (١٩٩٨) للذكاء الانفعالي لجمع البيانات لقياس مستوى الذكاء الانفعالي للمشاركين، وتم استخدام اختبار IELTS للقراءة لتحديد كفاءة الطلاب في القراءة، وأظهرت النتائج أن هناك علاقة غير دالة إحصائيا بين الذكاء الانفعالي والفهم القرائي للطلاب، وأثبتت

النتائج الخاصة بمكونات الذكاء الانفعالي أنها لم تكن قادرة على التنبؤ بإنجاز القراءة بين الطلاب، وأظهرت النتائج عدم وجود فرق كبير بين الجنسين من حيث العلاقة بين مستويات الذكاء الانفعالي ودرجات أداء القراءة.

وأجرت مها الشدي (٢٠١٩) دراسة هدفت إلى الكشف عن فعالية برنامج تدريبي لتطوير مهارات الذكاء الانفعالي في ضوء نموذج جولمان لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم، وتكونت العينة من (٢٨) تلميذة من ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، واستخدمت الباحثة مقياس الذكاء الانفعالي، واختبار مصفوفات رافان، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في الدرجة الكلية للذكاء الانفعالي والأبعاد الفرعية قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح القياس البعدي. وأيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة شيماء السباعي (٢٠١٩) إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات الذكاء الانفعالي في تحسين صورة الحياة والتفاؤل لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة، وقد تكونت العينة البحثية من (٢٠) تلميذة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي من ذوات صعوبات التعلم في القراءة، واستخدمت الباحثة مقياس الشعور بجودة الحياة لذوي صعوبات التعلم، ومقياس التفاؤل على المشاركين في البحث، واستخدمت اختبار (ت) لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية من ذوي صعوبات التعلم في القراءة في القياسين القبلي والبعدي، وكشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس التفاؤل لصالح التحسين في القياس البعدي، ووجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس جودة الحياة، لصالح القياس البعدي.

وهدفت دراسة سليمان عبد الواحد، وأمل غنايم (٢٠٢٠) إلى معرفة أثر التدريب على مكونات الذكاء الانفعالي في تنمية السلوك الاجتماعي والإيجابي لذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ المرحلة الابتدائية ممن يعانون من صعوبات تعلم، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين، إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، وتم تطبيق أدوات الدراسة من اختبارات ومقاييس مثل اختبار لمصفوفات المتتابعة المطور لرافن، وقائمة الملاحظات السلوكية، واختبار المسح النيورولوجي إعداد موتي وآخرين، ومقياس صعوبات التعلم غير اللفظية، واختبار بندر جشطالت البصري الحركي، ومقاييس أخرى مثل مقياس الذكاء الانفعالي والسلوك الاجتماعي، وكذلك برنامج تدريبي قائم على مكونات الذكاء الانفعالي، وأشارت النتائج إلى فعالية البرنامج التدريبي القائم على مكونات الذكاء الانفعالي في تنمية السلوك الاجتماعي الإيجابي لدى المجموعة التجريبية، وكان للبرنامج أثر كبير، ولم يظهر لدى المجموعة الضابطة.

ثانيا: دراسات تناولت الفهم القرائي:

ومن الدراسات التى استفاد منها الباحث فى بحثه والتى تناولت برامج لتحسين الفهم القرائى لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم.

دراسة (فتحية المختار، ٢٠١٤) التى هدفت الى اقتراح استراتيجية قائمة على التعلم البنائى لتنمية مهارات الفهم القرائى لدى تلاميذ المرحلة الأبتدائية فى ليبيا، فقامت الباحثة بتحديد قائمة بمهارات الفهم القرائى بلغت (١٠) مهارات، وقد أجري البحث على تلاميذ الصف السادس الابتدائى الذين يعانون من صعوبات فى الفهم القرائى، وطبقت الباحثة البرنامج على المجموعة التجريبية باستخدام استراتيجيات للتعلم النشط ،وتوصلت الدراسة الى وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى مهارات الفهم القرائى فى القياس البعدى لصالح المجموعة التجريبية .

ودراسة (عاصم عبدالمجيد ٢٠١٥)التي هدفت إلى الكشف عن فاعلية التدريب على التصور العقلى فى تنمية الفهم القرائى لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوى صعوبات التعلم، وكذلك

الكشف عن فاعلية التدريب على التصور العقلى فى تحسين أداء الذاكرة العاملة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوى صعوبات التعلم ،وقد أجرى البحث على عدد (٤٠) من تلاميذ المرحلة الابتدائية ممن يعانون من صعوبات فى الفهم القرائى واستخدام الباحث المنهج شبه التجريبى، وتوصلت الدراسة الى تحسن الفهم القرائى وأداء الذاكرة العاملة لتلاميذ المجموعة التجريبية مقارنة بتلاميذ المجموعة الضابطة التى لم يطبق عليها البرنامج .

وهدفت دراسة وليد خليفة (٢٠١٥) إلى الكشف عن فعالية برنامج للتعليم المتمايز المحوسب في تعليم القراءة والفهم القرائي المعرفي وما وراء المعرفي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وتكونت عينة البحث من (١٢) تلميذاً من الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بالصف الخامس والسادس بالمرحلة الابتدائية، واستخدم الباحث مقياس ستانفورد بينيه العرب للذكاء، واختبار المسح النيرولوجي، ومقياس تقدير سلوك التلميذ ومقياس الذكاءات المتعدة، ومقياس الاندماج في تعلم القراءة، ومقياس الفهم القرائي المعرفي، ومقياس الفهم القرائي ما وراء المعرفي، وقائمة أساليب التعلم المفضلة، واختبار المثيرات المفضلة للتعلم، والبرنامج التدريبي، وكشفت النتائج عن:

١- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة، في أبعاد مقياس الاندماج في تعلم القراءة.

٢- بينما لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في أبعاد ومقياس الاندماج في تعلم القراءة.

كما هدفت دراسة سارة أبو رية (٢٠١٥) إلى معرفة أثر فاعلية برنامج لتنمية مهارات الفهم القرائي الميتامعرفية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وتكونت عينة الدراسة من (١٥) تلميذاً من تلاميذ الصف السادس الابتدائي من ذوي صعوبات التعلم من الجنسين، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن تحسن مهارات الفهم القرائي الميتامعرفية (التخطيط – مراقبة الذات - التقويم) لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القياس البعدي، مقارنة بأدائهم في القياس القبلي.

فروض البحث:

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي لصالح متوسط درجات التلاميذ في التطبيق البعدي.

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والتتبعي لاختبار الفهم القرائي.

إجراءات البحث:

المنهج المستخدم في الدراسة: اعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي لملاءمته مجتمع وطبيعة الدراسة، وقامت الدراسة على مجموعتين (المجموعة التجريبية – المجموعة الضابطة) وتم اجراء القياسات المتعددة (القبلي- البعدي – التتبعي) للمجموعتين (التجريبية- الضابطة).

المشاركون في الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (٦٠) تلميذا وتلميذة من الفئة العمرية من ١١ إلى ١٢ عاما والتي تقابل تلاميذ الصف الخامس الابتدائي موزعة بالتساوي (٣٠) تلميذا وتلميذة للعينة التجريبية، (٣٠) تلميذا وتلميذة للعينة الضابطة (ممن يعانون من مستويات متعددة من صعوبات التعلم في الفهم القرائي) وتم تشخيص أفراد المجموعتين وفق الأسس والمعايير الواردة في الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية، وتم اختيار العينة من مدرستين للتعليم الأساسي بمحافظه المنوفية، من إدارة بركة السبع التعليمية "مدرسة الشهيد فكري الابتدائية ومدرسة عقيل سامي للتعليم الأساسي".

أدوات الدراسة:

أولا: اختبار الفهم القرائي:إعداد (غادة زكريا، ٢٠٢٠): قامت الباحثة بإعداد الاختبار وفقا للخطوات الأتية:

١- تحديد الهدف من الاختبار: هدف هذا الاختبار الى قياس مدى توافر مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي وذلك من خلال طرح مجموعة من الاسئلة على صورة مواقف الفهم القرائي التي تساعد التلميذ وتمده بالمهارات اللازمة في حياته.

٢- وصف الاختبار: يتكون الاختبار من (٢٥) سؤالا من أسئلة الإختيار من متعدد وكل سؤال من هذه الاسئلة يقيس مهارة فرعية من مهارات الفهم القرائي، وتم عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين من أجل معرفة أرائهم حول الاختبار وإجراء التعديلات التى أشاروا إليها.

٣- زمن الاختبار: لحساب الزمن اللازم لتطبيق الاختبار قامت الباحثة بحساب حاصل جمع الزمن الذي استغرقه التلاميذ جميعا في الإجابة عن الاسئلة مقسوما على عددهم، وتم التوصل إلى زمن (٤٥) دقيقة بالإضافة إلى خمس دقائق لإلقاء تعليمات الاختبار وبهذا أصبح الزمن الكلي للاختبار (٥٠) دقيقة.

٤- ثبات الاختبار: تم حساب ثبات الاختبار باستخدام معادلة سبيرمان براون للتجزئة الاختبار ككل وقد أشارت النتائج إلى أن معامل الثبات (٠,٨٣) و ذلك يشير إلى أن الاختبار له درجة ثبات عالية.

٥- صدق الاختبار: يقصد بصدق الاختبار هو أن يقيس الاختبار فعلا ما وضع لقياسه، و عدم تأثر نتيجته بعوامل أخرى غير التي وضع لقياسها.

٦- صدق المضمون: بعد موافقة المحكمين على صلاحية الاختبار للتطبيق وبعد إجراء التعديلات التي اقترحوها أصبح هذا الاختبار صادقا.

٧- الصدق الذاتي: وهو الجذر التربيعي لمعامل ثبات الاختبار، وبما أن معامل ثبات الاختبار(٠,٨٣) فان الصدق الذاتي يساوي (٠,٩١) وهذا يشير إلى أن هذا الاختبار له درجة صدق عالية.

٨- معامل السهولة والصعوبة: تم حساب معامل السهولة والصعوبة لكل مفردة من مفردات الاختبار، وكانت المعاملات تتراوح بين (١٣,٠- ٢١,٠) وهي قيم مناسبة لمعاملات السهولة والصعوبة.

٩- معامل التمييز: تم حساب معامل التمييز لهذا الاختبار عن طريق مقارنة درجات ٢٧٪ من أفراد المجموعة الاستطلاعية والتي تمثل أعلى الدرجات ودرجات ٢٧٪ من أفراد المجموعة الاستطلاعية والتي تمثل أقل الدرجات، ووجد أن معامل التمييز يساوي (٨٦,٠) وتعتبر قيمة مناسبة لتمييز الاختبار.

١٠- طريقة تصحيح الاختبار: تم تحديد درجتين لكل سؤال من اسئلة الاختبار وبهذا تكون الدرجة العظمي للاختبار خمسون درجة.

سابعا: البرنامج القائم على الذكاء الانفعالي لتحسين الفهم القرائى للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم(إعداد الباحث).

الأهداف العامة للبرنامج:

- تنمية الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم عن طريق مهارات الذكاء الإنفعالي.
- زيادة دافعية الإنجاز لدى التلاميذ.
- تعليم التلاميذ كيفية قراءة النص بهدف تعلم شيء هادف منه.
- تعليم التلميذ كيف يصنع بنفسه أفكارا رئيسية ويلخص الموضوع.
- تنمية التحكم في الانفعالات.
- تنمية الدافعية عند التلاميذ.
- تنمية الوعي بالذات.

- تنمية التفهم أو التعاطف.
- تنمية العلاقات الاجتماعية.

الفئة المستهدفة من البرنامج:

تم تكييف البرنامج في تخطيطه، وأهدافه، وتنفيذ، وتقويمه بطريقة تتلاءم مع الخصائص النهائية، وحاجات واتجاهات وميول طلبة الصف الخامس الابتدائي من ذوي صعوبات التعلم. ممن أعمارهم حوالي ١١ سنة.

فلسفة البرنامج:

يساعد البرنامج على فهم كيف تنمو مهارات الذكاء الانفعالي لدي حتى يستطيعوا أن يتعايشوا مع الآخرين، فهو يهدف بشكل عام إلى تحسين مهارات الفهم القرائي(الفهم الحرفي، الفهم الاستنتاجي، الفهم النقدي، الفهم الإبداعي، الفهم التذوقي) وحسن التواصل والتفاعل الاجتماعي مع الأخرينن وبناء علاقات اجتماعية ناجحة بهدف تحسين السلوك الاجتماعي والسلوك العام لدى الفرد، عن طريق مهارات الذكاء الانفعالي (الوعي الانفعالي الذاتي، إدارة الانفعالات، الدافعية، التعاطف، المهارات الاجتماعية) فهذه المهارات تساعد على صقل شخصية الفرد عن طريق الوعي بمشاعره ومشاعر الأخرين وكيفية إدارتهما بالشكل الذي يرسخ مفهوم الوعي الانفعالي لدى الفرد مما يساعده على الفهم القرائي الجيد.

نتائج الدراسة وتفسيرها:

الفرض الأول: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي لمقياس الفهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية، وذلك بعد تطبيق البرنامج.

لاختبار صحة الفرض الأول، تم حساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الفهم لقرائي(لكل مستوى على حده) باستخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة، وقياس حجم الأثر بحساب معامل مربع إيتا.

جدول رقم (١) يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي.

المهارة	المجموعه	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة	η٢	حجم الأثر	العلاقة
الفهم السطحي	بعدى ضابطة	٦,٧٣	٠,٨٢٨	١١,٦١٨	٠,٠٠٠	٠,٦٩	كبير	دالة
	تجريبية	٨,٨٧	٠,٥٧١					
الفهم الاستنتاجي	بعدى ضابطة	٦,٦٧	١,٠٩٣	٩,٤٨٣	٠,٠٠٠	٠,٦٠	كبير	
	تجريبية	٩,٠٠	٠,٧٨٨					
الفهم النقدي	بعدى ضابطة	٦,٧٣	٠,٩٤٤	١٠,١٣٢	٠,٠٠٠	٠,٦٣	كبير	
	تجريبية	٩,٠٣	٠,٨٠٩					
الفهم التذوقي	بعدى ضابطة	٦,٠٣	٠,٨٠٩	١٧,٣٩٩	٠,٠٠٠	٠,٨٣	كبير	
	تجريبية	٩,٣٧	٠,٦٦٩					
الفهم الابداعي	بعدى ضابطة	٥,٨٣	٠,٧٩١	١٤,٧٧٤	٠,٠٠٠	٠,٧٩	كبير	
	تجريبية	٨,٩٦	٠,٨٥٠					
الدرجة الكلية	بعدى ضابطة	٣٢,٠٠	١,٧٦١	٣٣,٣٠٣	٠,٠٠٠	٠,٩٥	كبير	
	تجريبية	٤٥,٢٣	١,٢٧٨					

يتضح من الجدول السابق ما يلي: وجود فروق ذات دلالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي

لاختبار مهارات الفهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية بمعدل أثر كبير لصالح المجموعة التجريبية بعدي.

الفرض الثاني: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي لصالح متوسط درجات التلاميذ في التطبيق البعدي, للتحقق من صحة الفرض الثاني تم استخدام اختبار "ت" للعينات المرتبطة والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم (٢) يوضح الجدول التالي الفروق بين درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي ومستوياته المختلفة.

المهارة	المجموعة		المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة	d حجم الأثر	العلاقة
الفهم السطحي	تجريبية	قبلي	٦,٥٣٣	٠,٩٣٧	٠,١٨٧٧٥	٠,٣٠,٠٠٠		متوسط دالة
		بعدي	٨,٨٦٦	٠,٥٧١				
الفهم الاستنتاجي	تجريبية	قبلي	٦,٣٦٦	١,٠٦٦	٠,١٨٨٦	٠,٣٠,٠٠٠		متوسط
		بعدي	٩,٠٠٠	٠,٧٨٧				
الفهم النقدي	تجريبية	قبلي	٥,٩٦٦	٠,٨٠٨	١٤,٦٩٩	٢,٦٨٠,٠٠٠		كبير
		بعدي	٩,٠٣٣	٠,٨٠٨				
الفهم التذوقي	تجريبية	قبلي	٦,٠٦٦	٠,٩٠٧	١٥,٧٢٨	٢,٨٧٠,٠٠٠		كبير
		بعدي	٩,٣٦٦	٠,٦٦٨				
الفهم الابداعي	تجريبية	قبلي	٥,٨٦٦	٠,٧٣٠	١٨,٣٩٨	٣,٣٥٠,٠٠٠		كبير
		بعدي	٨,٩٦٦	٠,٨٥٠				
الدرجة الكلية	تجريبية	قبلي	٣٠,٨٠٠	٣٣,٣٠٨٢,١٠٧		٦,٠٨٠,٠٠٠		كبير
		بعدي	٤٥,٢٣٣	١,٢٧٨				

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلاله احصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس الفهم القرائي فى التطبيقين القبلى والبعدى لصالح التطبيق البعدى بزيادة الفهم القرائي للمجموعة التجريبية عند مستوى دلاله اقل من ٠,٠٥. لذلك تم قبول الفرض الموجه حيث وجدت فروق بين متوسطات درجات افراد المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيقين القبلى والبعدي لصالح التطبيق البعدى بزيادة مستوى الفهم القرائي للعينة محل الدراسة, ويؤكد ذلك على فاعلية البرنامج التدريبي لرفع مستوى الفهم القرائي للتلاميذ محل الدراسة, بمعدل أثر متوسط لمهارة الفهم السطحي والاستنتاجي ولكن بمعدلات اكبر فى باق المهارات والدرجة الكلية.

الفرض الثالث: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والتتبعي لاختبار الفهم القرائي.

ولاختبار صحة الفرض الثالث، تم حساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والتتبعي على اختبار مهارات الفهم القرائي باستخدام اختبار ت للعينات المرتبطة.

جدول رقم (٣) يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والتتبعي على اختبار مهارات الفهم القرائي (كل مستوى على حده) حيث ن =٣٠.

المهارة	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة	العلاقة
الفهم السطحي	تجريبية بعدى	٨,٨٦٦	٠,٥٧١	٥,١٢٤	٠,٠٠٠	دالة
	تتبعي	١,٠٢٨٧,٩٠٠				
الفهم الاستنتاجي	تجريبية بعدى	٩,٠٠٠	٠,٧٨٧	٧,٢٢٥	٠,٠٠٠	
	تتبعي	٠,٧٧٦٧,٥٠٠				
الفهم النقدي	تجريبية بعدى	٠,٨٠٨٩,٠٣٣	١١,٠٨٩		٠,٠٠٠	
	تتبعي	٠,٨٦٠٧,٤٦٦				
الفهم التذوقي	تجريبية بعدى	٠,٦٦٨٩,٣٦٦	٠,٠٠٠	٧,٥٤٩		
	تتبعي	١,٠١٤٧,٩٣٣				
الفهم الابداعي	تجريبية بعدى	٠,٨٥٠٨,٩٦٦	٠,٠٠٠	٥,٤٠٠		
	تتبعي	١,١١٨٧,٧٠٠				
الدرجة الكلية	تجريبية بعدى	٤٥,٢٣٣	١,٢٧٨	١٧,١٦٥	٠,٠٠٠	
	تتبعي	٣٨,٥٠٠	١,٧١٧			

يتضح من الجدول السابق إثبات خطأ الفرض حيث وجد أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والتتبعي لصالح التطبيق البعدي بارتفاع الفهم القرائي عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وانخفاض متوسطات الفهم القرائي في التطبيق التتبعي مما يعدو الى المزيد من البرامج لزيادة الفهم القرائي بشكل مستمر لدى الطلاب محل الدراسة الطلاب المشابهين لهم من حيث الخصائص العقلية و المعرفية وذوو صعوبات التعلم. وبذلك تم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل، ويتفق ذلك مع دراسة دراسة وجدان عيسى(٢٠١٧) ودراسة خلود رجب أبو سهمود (٢٠١٨) حيث أفادت بوجود حاجة إلى المزيد من التدخلات والبرامج التي تساعد على تحسين الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ويرجع ذلك إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يحتاجون إلى برامج متعددة تساعدهم على تحسين فهمهم القرائي، وأن هذا البرنامج ليس كافيا، فيجب تقديمه لفترات متعددة، وبشكل مستمر.

تعليق عام على نتائج الدراسة:

تظهر النتائج السابق عرضها لهذه الدراسة بأن البرنامج الإرشادي القائم على الذكاء الانفعالي في تحسين الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوى صعوبات التعلم. كان له أثرا وفعالية كبيرة لدى أفراد المجموعة التجريبية. وترجع فعالية البرنامج إلى استخدامه فنيات مناسبة لكل جلسة على حده حيث كانت فنيات كل جلسة شبه مختلفة عن الأخرى، بالإضافة إلى روح المحبة والود والإحترام التي سادت بين افراد المجموعة، وحرص التلاميذ على الحضور في المواعيد المحددة ومحاولاتهم تشجيع بعضهم البعض علي حسن الإنصات والمشاركة والتفاعل بينهم وبين بعضهم البعض وبين القائد، والمشاركة والتفاعل والإرادة القوية للتغلب على ما لديهم من صعوبات، فكل تلك الدلائل السابقة أعطت البرنامج أهمية بالغة.

ثالثا: توصيات الدراسة:

١- الإفادة من البرنامج التعليمي القائم على الذكاء الانفعالي الذي أعده الباحث في هذه الدراسة في مناهج اللغه العربيه لتحسين الفهم القرائي لدي التلاميذ.

٢- ضرورة تنمية مهارات الذكاء الانفعالي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لما لها من تأثير إيجابي على العملية التربوية والمجتمع بشكل عام.

٣- توعية أولياء الأمور من خلال مجالس الأباء بأهمية الذكاء الانفعالي وكيفية التعامل مع الأبناء.

٤- تدريب المعلمين على كيفية استثمار المواقف الصفية لتطوير مهارات الذكاء الانفعالي لدى التلاميذ وتبصيرهم بأسس تدريس مهارات الفهم القرائي.

٥- ضرورة اهتمام المعلمين بتحسين الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لما له من إنعكاس إيجابي على التلاميذ في المواد التعليمية المختلفة.
٦- عقد ورش عمل تدريبية من قبل وزارة التربية والتعليم تهدف إلى توعية المعلمين بفئة صعوبات التعلم و طرق استخدام أساليب وإجراءات تساعد المعلمين والمعلمات على إحتواء التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم.

رابعا: البحوث والدراسات المقترحة:
١- القيام بدراسة مماثلة للدراسة الحالية على تلاميذ المرحلة الابتدائية و طلاب المرحلتين الإعدادية والثانوية في مختلف المقررات الدراسية.
٢-إعداد دراسات تجريبية تقوم على طرق واستراتيجيات جديدة تركز على تحسين الفهم القرائي.

المراجـــــــع

أولا: المراجع العربية

إبراهيم أنيس، عبدالحليم مُنتصِر، عطية الصَّوالحي، محمد خلف الله أحمد، "المعجم الوسيط" ط (٢)، (دار إحياء التراث العربي، ١٣٩٢).

إبراهيم محمد المغازي (٢٠٠٣). الذكاء الاجتماعي والوجداني، والقرن الحادي العشرين، ط١، مكتبة الإيمان، المنصورة.

إسماعيل الصاوي (٢٠٠٩). صعوبات الفهم القرائي المعرفية والميتامعرفية، ط١، القاهرة: دار الفكر العربي.

إيمان عباس الخفاف (٢٠١٣). الذكاء الانفعالي، تعلم كيف تفكر انفعالياً، ط١ عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

بطرس حافظ (٢٠١٤). تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم، ط٣ عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

جمال مصطفى العيسوي (٢٠٠٢). أثر استخدام استراتيجية القراءة الجهرية الزوجية المتزامنة في علاج ضعف القراءة الجهرية وتحسين الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، مجلة القراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد ١٥، ص ص ٢٤ – ٦٦.

حاتم حسين البصيص (٢٠١١). تنمية مهارات القراءة والكتابة، ط١، دمشق: الهيئة السورية للكتاب.

زهدي عيد(٢٠١١). مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية، ط١. عمان: دار صفاء للنشر والطباعة.

سعاد جبر سعيد(٢٠٠٨): الذكاء الانفعالي وسيكولوجية الطاقة اللامحدودة، ط١، الأردن، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.

سعاد جبر سعيد (٢٠١٥). الذكاء الانفعالي وعلم النفس التربوي، ط١، الأردن، جدار للكتاب العالمي للنشر والتوزيع.

سليمان عبد الواحد إبراهيم (٢٠١٢). المخ وصعوبات التعلم، ط١، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

صفاء الأعسر، وعلاء كفافي (٢٠٠٧): الذكاء الوجداني، ط٢، الرياض، دار الزهراء.

فاروق السيد عثمان، ومحمد عبد السميع(٢٠٠٢). الذكاء الانفعالي: مفهومه وقياسه، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، ج ٣٨، ص ص: ٢- ٣١.

فتحي الزيات (٢٠٠٨). صعوبات التعلم: الاستراتيجيات التدريسية والمداخل العلاجية، ط١، القاهرة، دار النشر للجامعات.

محمد الحوامدة (٢٠١٠). أخطاء القراءة الجهرية في اللغة العربية لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في محافظة إربد وعلاقتها ببعض المتغيرات. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مج (٦)، ع(٢).
محمد جاسم (٢٠٠٩). مشكلات الصحة النفسية أمراضها وعلاجها. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
محمد زقوت(١٩٩٩). المرشد في تدريس اللغة العربية، ط٢، غزة: دار. مكتبة الأمل للطباعة.
محمد على شعلان (٢٠١١). أثر قراءة الصور في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. مجلة كلية التربية ، جامعة عين شمس. العدد ١١٦. ص ص: ٢٢٢-٢٣٥.
محمد مصطفى طاهر (٢٠١٤). تنمية الذكاء الانفعالي لدى طلاب المرحلة الثانوية بغزة، مجلة البحث العلمي في التربية، المجلد ٤، العدد ١٥، ص ص ١٦٤ – ١٤٧.
محمود خاطر، وحسن شحادة، ومكي (١٩٦٨). تطويرمناهج تعليم القراءة في مراحل التعليم العام في الوطن العربي. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. تونس
مصطفى رشاد الأسطل (٢٠١٠). الذكاء العاطفي وعلاقته بمهارات مواجهة الضغوط لدى طلبة كليات التربية بجامعات غزة، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية (غزة).

ثانيا: المراجع الأجنبية

Boyatzis, R. E., Goleman, D., & Rhee, K. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competence .Inventory (ECI). Handbook of emotional intelligence, 99(6), 343-362
Cooper, R. K. (1997). Applying emotional intelligence in the workplace. .Training & development, 51(12), 31-39
Ford, Brett Q., and Maya Tamir. "When getting angry is smart: Emotional preferences and emotional intelligence." Emotion 12.4 (2012): .685
Gawali, K. C. (2012). Role of Emotional Intelligence in coping with .trauma. Indian Streams Research Journal, 1(12), 1-5
.Golman, D. (1995). Emotional intelligence. New York: Bantam, 55, 86
Mayer, J. D., & Salovey, P. (2007). Mayer-Salovery-Caruso emotional .intelligence test. Toronto: Multi-Health Systems Incorporated
McCrae, R. R., Brant, L. J., & Costa Jr, P. T. (2005). Hierarchical linear modeling analyses of the NEO-PI-R scales in the Baltimore Longitudinal .Study of Aging. Psychology and aging, 20(3), 493
Neubauer, A. C., & Freudenthaler, H. H. (2005). Models of emotional .intelligence. Emotional intelligence: An international handbook, 31-50
Reid, R. (2006). Self-regulated strategy development for written expression with students with attention deficit/hyperactivity disorder. .Exceptional Children, 73(1), 53-68
Reid, R. (2006). Self-regulated strategy development for written expression with students with attention deficit/hyperactivity disorder. .Exceptional Children, 73(1), 53-68
Sevdalis, N., Petrides, K. V., & Harvey, N. (2007). Trait emotional intelligence and decision-related emotions. Personality and Individual .Differences, 42(7), 1347-1358