



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة عمار ثلجي الأغواط

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا

الرقم التسلسلي:/2021

**فاعلية برنامج ارشادي لتنمية الذكاء الوجداني وتحسين
التحصيل الدراسي وتغيير الاتجاهات نحو مادة الرياضيات
لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط بمدينة المسيلة**

أطروحة مقدمة ضمن متطلبات الحصول على شهادة دكتوراه الطور الثالث
تخصص: إرشاد نفسي

إشراف الأستاذ الدكتور: أحمد بن سعد

إعداد الطالب: هشام بعلي

لجنة المناقشة

رئيسا	جامعة الأغواط	أستاذ التعليم العالي	حسين بوداود
مشرفا ومقررا	جامعة الأغواط	أستاذ التعليم العالي	أحمد بن سعد
ممتحنا	جامعة الأغواط	أستاذ محاضر - أ -	عبد الكريم ملياني
ممتحنا	جامعة الأغواط	أستاذ محاضر - أ -	فتيحة جخدم
ممتحنا	المركز الجامعي آفلو	أستاذ محاضر - أ -	لخضر شلاي
ممتحنا	المدرسة العليا للأساتذة بالأغواط	أستاذ محاضر - أ -	أحمد رماضنية

السنة الجامعية 2021/2020



إهداء

إلى قرة العين ومنبع الحنان وأطيب قلب، وأعلى كيان
إلى من علمتني وعانت الصعاب لأصل إلى ما أنا عليه
إلى أُمِّي الغالية حفظها الله
إلى من علمني النجاح والصبر،
ووهب لي الأمان. إلى أبي الغالي حفظه الله
إلى من أحبهم قلبي وإخوتي وأخواتي الأعزاء
إلى أصدقائي، إلى زملائي وزميلاتي، إلى أساتذتي الكرام
إلى كل من علمني حرفاً ووهبني معلومة
أهدي هذا البحث المتواضع راجياً من المولى
عز وجل أن يجد القبول والنجاح

شكر وعرفان

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات والصلاة والسلام على رسوله الكريم ومن تبعه بإحسان إلى يوم الدين.
بادئ نشكر رب العباد العلي القدير شكرا جزيلا طيبا مباركا فيه الذي أنارنا بالعلم وزيننا بالحلم، وأكرمنا بالتقوى،
وأنعم علينا بالعافية، وأنار طريقنا ويسر ووفق وأعان في إتمام هذه الدراسة وتقديمها على الشكل الذي هي عليه
اليوم، فله الحمد والشكر وهو الرحمان المستعان.

وعرفانا بالمساعدات التي قدمت حتى يخرج هذا العمل إلى النور نتقدم بجزيل الشكر والتقدير والعرفان للأستاذ
الدكتور أحمد بن سعد الذي قبل تواضعا وكرامة الإشراف على هذا العمل، فله أخلص تحية وأعظم تقدير على
كل ما قدمه لنا من توجيهات وإرشادات وعلى كل ما خصنا به من جهد ووقت طوال إشرافه على هذه
الأطروحة حيث أن توجيهاته ونصائحه القيمة ظاهرة في أكثر من موقع من صفحاتها.

ولا يفوتنا توجيه الشكر والتقدير لكافة الأساتذة الكرام أعضاء الهيئة التدريسية في كلية العلوم الإنسانية
والاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا بجامعة الاغواط وكل الإداريين والعاملين على حسن
المعاملة أثناء إنجاز هذا العمل سواء بالتشجيع أو المساندة.

كما لا يفوتنا أن نتقدم بالشكر الجزيل إلى كل من ساهم في إنجاز هذا العمل من قريب أو بعيد وإلى كل من
أمدنا بيد العون ولو بكلمة طيبة مشجعة.

كل الاحترام والتقدير لهؤلاء شكرا جزيلا...

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على فاعلية برنامج ارشادي لتنمية الذكاء الوجداني وتحسين التحصيل الدراسي وتغيير الاتجاهات نحو مادة الرياضيات لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط بمدينة المسيلة، أين تم الاعتماد على برنامج يهدف لتنمية الذكاء الوجداني من تصميم الباحث صادق عبده 2013، لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج التجريبي (تصميم المجموعتين)، وتكونت عينة الدراسة من (60) تلميذا وتلميذة بمتوسطة رحالي السعيد بمدينة المسيلة، بواقع 30 تلميذا كعينة ضابطة و 30 تلميذا كعينة تجريبية طبق عليها البرنامج تم إختيارهم بطريقة قصدية. وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس الذكاء الوجداني (EQ-i: YV) بار-أون نسخة الصغار (2000) المترجم من طرف الباحث، ومقياس الاتجاهات نحو مادة الرياضيات لسهيل رزق (2009)، بالإضافة لاختبار في مادة الرياضيات من تصميم الباحث. وبعد جمع البيانات والتحقق من طبيعتها (خطية العلاقة وإعتدالية التوزيع) تمت معالجة فرضيات الدراسة بإستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS 25)، وبعد إختبار الفرضيات إحصائيا تم التوصل إلى النتائج التالية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات كل من الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي والاتجاهات نحو مادة الرياضيات بين أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس القبلي.
 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي في كل من الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي والاتجاهات نحو مادة الرياضيات لدى أفراد المجموعة الضابطة.
 - توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات كل من الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي والاتجاهات نحو مادة الرياضيات بين أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي.
 - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي في كل من الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي والاتجاهات نحو مادة الرياضيات لدى أفراد المجموعة التجريبية.
 - للبرنامج الارشادي فاعلية في تنمية الذكاء الوجداني وتحسين التحصيل الدراسي وتغيير الاتجاهات نحو مادة الرياضيات لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط.
- الكلمات المفتاحية:** برنامج ارشادي، الذكاء الوجداني، تحسين التحصيل الدراسي، تغيير الاتجاهات نحو الرياضيات، تلاميذ السنة الثالثة متوسط.

Abstract:

The current study aimed to identify the effectiveness of a mentoring program for developing emotional intelligence, improving academic achievement and changing attitudes towards mathematics among third-year middle school pupils in the city of M'sila, where we relied on a program aimed at developing emotional intelligence designed by researcher Sadiq Abdo 2013, in order to achieve the objectives of the study, we used The experimental method (design of the two groups), the study sample consisted of (60) male and female pupils at the Rahali Al-Said middle school in the city of M'sila, with 30 pupils as a control group and 30 pupils as an experimental group, on which the program was applied, and they were deliberately chosen. The study tools were represented in the Emotional Intelligence Scale (EQ-i: YV) Bar-On youth version (2000) translated by the researcher, and the Attitudes Toward Mathematics Scale by Suhail Rizk (2009), in addition to a mathematics test designed by the researcher. After collecting data and verifying their nature (linearity and moderation in distribution), the study hypotheses were treated using the Statistical Package for Social Sciences (SPSS 25) program, and after testing the hypotheses statistically, the following results were reached:

- There are no statistically significant differences in the mean scores of emotional intelligence, academic achievement, and attitudes towards mathematics between members of the control and experimental groups in the pre-measurement.

- There are no statistically significant differences between the mean scores of the pre and post measurement in both emotional intelligence, academic achievement, and attitudes towards mathematics among members of the control group.

- There are statistically significant differences in the mean scores of emotional intelligence, academic achievement, and attitudes towards mathematics between members of the control and experimental groups in the post-measurement.

- There are statistically significant differences between the mean scores of the pre and post measurements in both emotional intelligence, academic achievement, and attitudes towards mathematics among the members of the experimental group.

- The program is effective in developing emotional intelligence, improving academic achievement, and changing attitudes toward mathematics among third-year pupils, middle school.

Keywords: Mentoring program, Emotional intelligence, improving academic achievement, changing Attitudes towards mathematics, third-year middle school pupils.

فهرس المحتويات

أ.....	مقدمة:
.....	الفصل الأول: الإطار العام للدراسة.....
5.....	الإشكالية:
8.....	الفرضيات الفرعية:
8.....	أهداف الدراسة:
9.....	أهمية الدراسة:
10.....	التحديد الاجرائي لمفاهيم الدراسة:
11.....	الدراسات السابقة:
29.....	التعليق على الدراسات السابقة:
31.....	الاستفادة من الدراسات السابقة:
.....	الفصل الثاني: الذكاء الوجداني.....
32.....	تمهيد:
33.....	1- التطور التاريخي للذكاء الوجداني:
35.....	2- مفهوم الذكاء الوجداني:
38.....	3/ أنواع الذكاء:
39.....	4- النظريات والنماذج المفسرة للذكاء الوجداني:
49.....	5- سمات الأفراد الأنكياء وجدانيا:
50.....	6- الذكاء الوجداني في المجالات التعليمية.....
54.....	7- البناء الانفعالي للمخ:
59.....	8- أهمية الانفعالات.....
60.....	خلاصة:
.....	الفصل الثالث: الاتجاهات والتحصيل الدراسي في الرياضيات.....

62	تمهيد:
63	أولاً: الاتجاهات
63	1- تعريف الاتجاه:
64	2- مكونات الاتجاه:
65	3- مراحل تكوين الاتجاه:
65	4- خصائص الاتجاه:
66	5- وظائف الاتجاهات:
66	6- النظريات التي تفسر تكوين الاتجاهات:
68	7- أنواع الاتجاهات:
68	8- العوامل المؤثرة في تكوين الاتجاهات:
70	9- ثبات وتغير الاتجاهات:
71	ثانياً: التحصيل الدراسي
72	1- تعريف التحصيل الدراسي:
75	2- ظاهرة تدني التحصيل الدراسي في المواد المختلفة
76	3- أنواع التدني في التحصيل الدراسي:
77	4- أسباب تدني التحصيل الدراسي:
83	5- علاج تدني التحصيل الدراسي
85	6- إجراءات مقترحة لعلاج تدني التحصيل الدراسي
86	7- تدني التحصيل الدراسي في الرياضيات:
87	8- عوامل تدني التحصيل الدراسي في الرياضيات:
88	9- خطوات مقترحة للحد من تدني التحصيل الدراسي في الرياضيات
89	خلاصة:
	الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد:	91
أولاً: الدراسة الاستطلاعية	92
ثانياً: الدراسة الأساسية	93
1- منهج الدراسة:	93
2- حدود الدراسة:	93
3- مجتمع وعينة الدراسة	94
4- أدوات جمع البيانات	98
6- الأساليب الإحصائية	114
خلاصة:	118
الفصل الخامس: عرض تفسير ومناقشة النتائج	
عرض تفسير ومناقشة نتائج الدراسة:	120
أولاً/ التحقق من شرط التوزيع الطبيعي للبيانات	120
ثانياً/ وصف مخرجات مقاييس الدراسة:	121
ثالثاً/ عرض وتفسير ومناقشة النتائج على ضوء الفرضيات	139
عرض وتفسير ومناقشة الفرضية الأولى:	139
عرض وتفسير ومناقشة الفرضية الثانية:	141
عرض وتفسير ومناقشة الفرضية الرابعة:	147
الاستنتاج العام:	152
الاقتراحات:	153
قائمة المراجع	
قائمة الملاحق	

قائمة الجداول:

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
01	جدول يوضح نماذج جولمان و بار-أون وماير وسالوفي في الذكاء الوجداني	48
02	جدول يوضح توزيع مجتمع الدراسة حسب متغيري الجنس والسن	94
03	جدول يوضح توزيع مجتمع الدراسة حسب متغيري إعادة السنة ودروس الدعم	95
04	جدول يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس	96
05	جدول يوضح اختبار لدلالة الفروق كاف تربيع (k^2) في متغيرات (الجنس وإعادة السنة ودروس الدعم) بين المجموعتين التجريبية والضابطة	97
06	جدول يوضح اختبارات لدلالة الفروق في متغير السن بين المجموعتين الضابطة والتجريبية	97
07	جدول يوضح توزيع العبارات على أبعاد مقياس الذكاء الوجداني	99
08	جدول يوضح توزيع العبارات الإيجابية والسلبية في مقياس الذكاء الوجداني	100
09	جدول يوضح ثبات مقياس الذكاء الوجداني عن طريق ألفا كرونباخ	101
10	جدول يوضح ثبات مقياس الذكاء الوجداني عن التجزئة النصفية	101
11	جدول يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات محور الكفاءة الشخصية مع درجته الكلية	102
12	جدول يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات محور الكفاءة الاجتماعية مع درجته الكلية	102
13	جدول يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات محور كفاءة إدارة الضغوط النفسية مع درجته الكلية	103
14	جدول يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات محور الكفاءة التكيفية مع درجته الكلية	103
15	جدول يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات محور كفاءة المزاج الإيجابي العام مع درجته الكلية	104
16	جدول يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات محور كفاءة الانطباع الإيجابي مع	104

	درجته الكلية	
105	جدول يوضح مصفوفة ارتباطات محاور مقياس الذكاء الوجداني مع درجته الكلية	17
107	جدول يوضح صدق المقارنة الطرفية لمقياس الذكاء الوجداني	18
107	جدول يوضح توزيع العبارات على أبعاد مقياس اتجاهات التلاميذ نحو مادة الرياضيات	19
107	جدول يوضح ثبات مقياس الاتجاهات نحو مادة الرياضيات عن طريق ألفا كرونباخ	20
108	جدول يوضح ثبات مقياس نحو مادة الرياضيات عن التجزئة النصفية	21
108	جدول يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات محور طبيعة الرياضيات مع درجته الكلية	22
109	جدول يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات محور قيمة الرياضيات مع درجته الكلية	23
110	جدول يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات محور تعلم الرياضيات مع درجته الكلية	24
110	جدول يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات محور الاستمتاع بالرياضيات مع درجته الكلية	25
111	جدول يوضح مصفوفة ارتباطات محاور مقياس الاتجاهات نحو مادة الرياضيات مع درجته الكلية	26
112	جدول يوضح صدق المقارنة الطرفية لمقياس الاتجاهات نحو مادة الرياضيات	27
113	جدول يوضح توزيع أسئلة الاختبار على المواضيع والأهداف السلوكية	28
113	جدول رقم يوضح جدول المواصفات لاختبار الرياضيات	29
114	جدول يوضح تقسيم مهارات الذكاء الوجداني حسب وحدات البرنامج	30
120	جدول يوضح التحقق من شرط التوزيع الطبيعي بالنسبة للمتغيرات محل الدراسة	31
121	جدول يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس الذكاء	32

	الوجداني بأبعاده في القياس القبلي للمجموعة التجريبية	
122	جدول يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس الذكاء الوجداني بأبعاده في القياس البعدي للمجموعة التجريبية	33
124	جدول يوضح الفرق بين القياسين القبلي والبعدي في مقياس الذكاء الوجداني بأبعاده بالنسبة للمجموعة التجريبية	34
125	جدول يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس الذكاء الوجداني بأبعاده في القياس القبلي للمجموعة الضابطة	35
126	جدول يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس الذكاء الوجداني بأبعاده في القياس البعدي للمجموعة الضابطة	36
128	جدول يوضح الفرق بين القياسين القبلي والبعدي في مقياس الذكاء الوجداني بأبعاده بالنسبة للمجموعة الضابطة	37
129	جدول يوضح الفرق بين المجموعتين في مقياس الذكاء الوجداني بأبعاده في القياس القبلي	38
130	جدول يوضح الفرق بين المجموعتين في مقياس الذكاء الوجداني بأبعاده في القياس البعدي	39
131	جدول يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس اتجاهات التلاميذ نحو مادة الرياضيات بأبعاده في القياس القبلي للمجموعة التجريبية	40
132	الجدول يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس الاتجاهات نحو مادة الرياضيات بأبعاده في القياس البعدي للمجموعة التجريبية	41
133	جدول يوضح الفرق بين القياسين القبلي والبعدي في مقياس الاتجاهات نحو مادة الرياضيات بأبعاده بالنسبة للمجموعة التجريبية	42
134	جدول يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس الاتجاهات نحو مادة الرياضيات بأبعاده في القياس القبلي للمجموعة الضابطة	43
135	جدول يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس الاتجاهات نحو مادة الرياضيات بأبعاده في القياس البعدي للمجموعة الضابطة	44

136	جدول يوضح الفرق بين القياسين القبلي والبعدي في مقياس الاتجاهات نحو مادة الرياضيات بأبعاده بالنسبة للمجموعة الضابطة	45
137	جدول يوضح الفرق بين المجموعتين في مقياس الاتجاهات نحو مادة الرياضيات بأبعاده في القياس القبلي	46
138	جدول يوضح الفرق بين المجموعتين في مقياس الاتجاهات نحو مادة الرياضيات بأبعاده في القياس البعدي	47
139	جدول يوضح الفرق بين القياسين القبلي والبعدي في مقياس الذكاء الوجداني بالنسبة للعينة الضابطة	48
139	جدول يوضح الفرق بين القياسين القبلي والبعدي في اختبار مادة الرياضيات بالنسبة للعينة الضابطة	49
140	جدول يوضح الفرق بين القياسين القبلي والبعدي في اتجاهات التلاميذ نحو مادة الرياضيات بالنسبة للعينة الضابطة	50
141	جدول يوضح الفرق بين القياسين القبلي والبعدي في مقياس الذكاء الوجداني بالنسبة للعينة التجريبية	51
142	جدول يوضح الفرق بين القياسين القبلي والبعدي في اختبار مادة الرياضيات بالنسبة للعينة التجريبية	52
142	جدول يوضح الفرق بين القياسين القبلي والبعدي في اتجاهات التلاميذ نحو الرياضيات بالنسبة للعينة التجريبية	53
144	جدول يوضح الفرق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في مقياس الذكاء الوجداني قبل تطبيق البرنامج	54
145	جدول يوضح الفرق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار مادة الرياضيات قبل تطبيق البرنامج	55
145	جدول يوضح الفرق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في مقياس الاتجاه نحو مادة الرياضيات قبل تطبيق البرنامج	56
147	جدول يوضح الفرق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في مقياس الذكاء	57

	الوجداني بعد تطبيق البرنامج	
148	جدول يوضح الفرق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار مادة الرياضيات بعد تطبيق البرنامج	58
148	جدول يوضح الفرق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في مقياس الاتجاه نحو مادة الرياضيات بعد تطبيق البرنامج	59
150	يوضح أحجام التأثير المستخرجة بالنسبة للبرنامج ككل على متغيرات الدراسة	60

قائمة الأشكال:

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
01	شكل يوضح أنواع الذكاءات	39
02	شكل يوضح توزيع مجتمع الدراسة حسب متغيري الجنس والسن	90
03	شكل يوضح أعمدة بيانية توضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب متغيري إعادة السنة ودروس الدعم	95
04	شكل يوضح أعمدة بيانية توضح توزيع المتوسطات الحسابية لأفراد المجموعة التجريبية على مقياس الذكاء الوجداني في القياس القبلي	122
05	شكل أعمدة بيانية توضح توزيع المتوسطات الحسابية لأفراد المجموعة التجريبية على مقياس الذكاء الوجداني في القياس البعدي	123
06	شكل أعمدة بيانية توضح الفرق بين القياسين (قبلي - بعدي) للمجموعة التجريبية في مقياس الذكاء الوجداني	124
07	شكل أعمدة بيانية توضح توزيع المتوسطات الحسابية لأفراد المجموعة الضابطة على مقياس الذكاء الوجداني في القياس القبلي	126
08	شكل أعمدة بيانية توضح توزيع المتوسطات الحسابية لأفراد المجموعة الضابطة على مقياس الذكاء الوجداني في القياس البعدي	127
09	شكل أعمدة بيانية توضح الفرق بين القياسين (قبلي - بعدي) للمجموعة الضابطة في مقياس الذكاء الوجداني	123

124	شكل أعمدة بيانية توضح الفرق بين المجموعتين في مقياس الذكاء الوجداني في القياس القبلي	10
125	شكل أعمدة بيانية توضح الفرق بين المجموعتين في مقياس الذكاء الوجداني في القياس البعدي	11
126	شكل أعمدة بيانية توضح توزيع المتوسطات الحسابية لأفراد المجموعة التجريبية على مقياس الاتجاهات التلاميذ نحو مادة الرياضيات في القياس القبلي	12
127	شكل أعمدة بيانية توضح توزيع المتوسطات الحسابية لأفراد المجموعة التجريبية على مقياس الاتجاهات نحو مادة الرياضيات في القياس البعدي	13
128	شكل أعمدة بيانية توضح الفرق بين القياسين (قبلي - بعدي) للمجموعة التجريبية في مقياس الاتجاهات نحو مادة الرياضيات	14
129	شكل أعمدة بيانية توضح توزيع المتوسطات الحسابية لأفراد المجموعة الضابطة على مقياس الاتجاهات نحو مادة الرياضيات في القياس القبلي	15
135	شكل أعمدة بيانية توضح توزيع المتوسطات الحسابية لأفراد المجموعة الضابطة على مقياس الاتجاهات نحو مادة الرياضيات في القياس البعدي	16
136	شكل أعمدة بيانية توضح الفرق بين القياسين (قبلي - بعدي) للمجموعة الضابطة في مقياس الاتجاهات نحو مادة الرياضيات	17
137	شكل أعمدة بيانية توضح الفرق بين المجموعتين في مقياس الاتجاهات نحو مادة الرياضيات في القياس القبلي	18
140	شكل أعمدة بيانية توضح الفرق بين المجموعتين في مقياس الاتجاهات نحو مادة الرياضيات في القياس البعدي	19

قائمة الملاحق:

الرقم	عنوان الملحق	الصفحة
01	طلب ترخيص بالزيارة الميدانية	-
02	طلب تطبيق دراسة ميدانية	-
03	ترخيص بإجراء بحث ميداني	-
04	مقياس الاتجاهات نحو مادة الرياضيات	-
05	مقياس الذكاء الوجداني	-
06	تحكيم مقياس الذكاء الوجداني جامعة كوفنتري	-
07	تحكيم مقياس الذكاء الوجداني جامعة نورثهامبتون	-
08	تحكيم مقياس الذكاء الوجداني جامعة مانشستر ميتروبوليتان	-
09	تحكيم مقياس الذكاء الوجداني جامعة المسيلة	-
10	ثبات وصدق مقاييس الدراسة	-
11	نتائج فرضيات الدراسة	-
12	سير جلسات البرنامج الارشادي	-

مقدمة

مقدمة:

تعد الرياضيات من المواد التعليمية الأساسية، ويرمي منهج الرياضيات إلى تزويد الطلبة بالمفاهيم والمهارات والمعلومات التي تساعد في دراسة المباحث الأخرى، ومواصلة التعليم العالي ومتابعة التطورات العلمية.

وقد حصل تطور كبير في الرياضيات، فقد أصبحت ترتبط بجميع فروع العلوم الطبيعية الأحياء، والكيمياء، وعلوم الأرض وغيرها، وفي أي علم آخر يمكن تسميته. وتلعب الرياضيات دوراً كبيراً في نظرية الاحتمالات وفي العلوم الإلكترونية، والاقتصاد بنظرياته، وكذلك الحال بالنسبة للطب والعلوم الانسانية والاجتماعية.

فالرياضيات من وجهة نظر الرياضيين، نظام متكامل من المعرفة، وهي أداة مهمة لتنظيم الأفكار وفهم المحيط الذي نعيش فيه وهي موضوع يساعد الفرد على فهم البيئة المحيطة والسيطرة عليها. (أبوزينة، 2013، ص.29)

وفي ظل التطورات المتسارعة، فإن من يفهم الرياضيات ويتسم بالمقدرة على تطبيقها تتوافر لديه فرص وخيارات متقدمة مهمة تمكنه من تحديد مستقبله، حيث أن الهدف من تدريس مادة الرياضيات هو إعداد الفرد المتعلم القادر على مواجهة الحياة العملية من خلال تزويده بالمعلومات والمعارف والمبادئ والقوانين والمهارات، وتدريبه على الدقة والفهم وإكسابه أساليب التفكير السليم، وتفتح المهارة في مجال الرياضيات الأبواب لمستقبل أكثر إنتاجية، بينما يجعل الافتقار فيها الأبواب مغلقة. لذا فقد أولت الدول كافة، أهمية خاصة لتعليم الرياضيات إذ أضحت أحد معايير قياس تقدم الأمم.

ونظراً للاهتمام البالغ بالمتعلم في العملية التعليمية، كان لا بد من مراعاة كيفية تعلمه وتفكيره وقدراته وأنه لا يمكن تجاهل ما للجوانب الوجدانية للطالب كالاتجاهات والميول والقيم والمشاعر والانفعالات التي توجه سلوك الفرد وعلاقاته الشخصية والاجتماعية في العملية التربوية من أثر في تقدم التعليم وإعاقته. (الحريقي وموسى، 1995، ص. 17)

ولما كانت الاتجاهات نوع من الاستجابات الإيجابية أو السلبية التي تنشأ من خلال مرور الفرد بخبرة معينة (منسي وآخرون، 2001، ص.228). كان لا بد من أن يكون من أهداف تدريس أية مادة دراسية

تنمية الاتجاهات إيجابية للمتعلمين نحو هذه المادة الدراسية وتحسين ميولهم نحوها وخلق دافعية لديهم لتعلمها. (لعجال، 2015، ص. 2)

لأن قدرة التلميذ على فهم الموضوعات التي تقدمها له المدرسة لا ترتبط بمستوى نموه العقلي وقدراته فحسب، بل ترتبط كذلك بمقدار التصاق الموضوعات التي يدرسها باهتمامه وميوله واتجاهاته، إذ توفر هذه الاهتمامات والميول والاتجاهات أساساً لدفعه للتعلم.

حيث تؤدي الاتجاهات دوراً كبيراً في حياة الإنسان بوصفه دافعاً موجهاً لسلوكه في مجالات حياته المختلفة، كما أن للاتجاهات دوراً مهماً في التعلم، فالإتجاه الإيجابي نحو موضوع معين يسهل تعلمه، بينما الإتجاه السلبي نحو الموضوع يعيق تعلمه، بالإضافة إلى أن الأفراد الذين لديهم اتجاهات إيجابية نحو موضوع معين يكون أدائهم في ذلك الموضوع أفضل من أداء الأفراد الذين لديهم اتجاهات سلبية نحو ذلك الموضوع. والاتجاهات نحو الموضوعات الدراسية تبدأ بالتشكيل في المراحل الدراسية الأولى وتصل قممها في المرحلة الثانوية، وتزداد استقراراً بزيادة مستوى نضج الفرد. وبما أن الاتجاهات تعد من العوامل المؤثرة في نوع الخبرة التي يختارها الفرد لنفسه، لذلك يتوقع أن يكون لاتجاهات التلاميذ التي يحملونها في المراحل الدراسية الأولى بالغ الأثر في اختيارهم للتخصصات التي يتوجهون لدراستها مستقبلاً، وفي الوقت نفسه تعد الاتجاهات السالبة التي يحملها التلاميذ نحو موضوع معين أحد أسباب الفشل. (محالي، 2017، ص. 4)

ورغم الاهتمام الكبير بمادة الرياضيات في نظامنا التربوي إلا أن نتائج المتعلمين لا تزال متواضعة، وعند البحث عن الأسباب التي تركز على الجانب المعرفي وقلة الاهتمام بجانب مهم هو الجانب الوجداني، وهنا يبرز دور الاتجاهات نحو مادة الرياضيات، حيث يرى عبد الناصر عبد الحميد أن دراسة الاتجاهات نحو مادة الرياضيات ذات أهمية، وأكدت نتائج العديد من الدراسات بشأن وجود علاقة ارتباطية بين الاتجاهات نحو المادة الدراسية ومستوى التحصيل فيها، فإذا كانت اتجاهات الطالب إيجابية نحو المادة الدراسية كان تحصيله فيها عالياً والعكس صحيح. (معمرية، 2013، ص. 46)

ولما كان للحالة الوجدانية هذا الأثر الكبير على اتجاهات التلميذ في دراسة مادة معينة والتي بدورها تؤثر أثراً مباشراً على تحصيله فيها، كان لا بد من وضعها تحت مجهر البحث من طرف العلماء، فجاءت العديد من الدراسات لترتبط التحصيل الدراسي بمختلف الجوانب النفسية كمفهوم الذات والشخصية والذكاء الوجداني، هذا الأخير الذي يعتبر مفتاح النجاح في المجالات العلمية والعملية حيث يعرف الذكاء

الوجداني على أنه منظومة من القدرات الانفعالية الشخصية والاجتماعية تلك التي تمنح الفرد القدرة على التكيف مع الصعوبات المحيطة والضاغطة، وهو عامل مهم لتحديد قدرة الفرد على النجاح في الحياة. (سهاد الميلي، 2010، ص. 139)

ويجدر بنا أن نشير هنا الى أننا نقصد التكيف مع الصعوبات التي يواجهها التلميذ أثناء تعلمه مادة الرياضيات وقدرته على ضبط انفعالاته الناجمة إثر الظروف الضاغطة في المحيط المدرسي.

أين اعتقد علماء النفس في الفترات الماضية أن النشاط العقلي يتميز عن الانفعالات الإنسانية، في حين ترى الدراسات الحالية أن العمليات الانفعالية تلقي أو تتقاطع مع أنشطة التفكير العقلية، لذلك بات هناك اقتناع لدى علماء النفس بأن دراسة الانفعالات من الممكن أن تساعد في فهم السلوك التوافقي للإنسان بصفة عامة. (عيسى، ورشوان، 2006، ص. 46)

حيث أقتصر مفهوم الذكاء لفترة طويلة من الزمن على الذكاء المعرفي فقط، الذي يشير إلى مجموعة من القدرات المعرفية، كال تفكير المجرد، الاستدلال والحكم والذاكرة وغيرها، مما أثار حفيظة بعض العلماء من سيطرة الجانب المعرفي على العوامل الأخرى التي تتحكم في السلوك البشري، الأمر الذي أدى إلى اختلال النظرة المتزنة إلى الإنسان بوصفه كائناً يجمع بين العقل والانفعال، مما أدى إلى حدوث تغير في نظرة السيكلوجيين إلى الانفعال ودوره في حياة الإنسان وإلى ضرورة الاعتراف بمكانته في التأثير على السلوك، فالانفعال مكون أساسي من مكونات الشخصية، ويشار إليه ضمن مفاهيم معينة كال مشاعر والعواطف والانفعالات، كما يعبر عنه ضمن الحاجات والميول، والاتجاهات والقيم، والتوافق والتقدير والتقبل (العمرات، 2014، ص. 177)

يوضح **Golman** بأن دراسة الذكاء الوجداني تتيح وصف العوامل التي تسير النجاح في العمل، وتقدم مجالات لفهم أثره في التنظيم الذاتي ودرجة الدافعية نحو تحقيق الأهداف الشخصية (الدريد، 2005، ص. 29).

وقد أعطى (جولمان **Golman**) مجموعة من المهارات الانفعالية والاجتماعية التي تميز مرتفعي الذكاء الوجداني كما أشار إلى أن انخفاض تلك المهارات ليس في صالح تفكير الفرد أو نجاحه في تفاعلاته، وأصحاب هذه المهارات يتسمون بالتوازن اجتماعيا والمرح وتحمل المسؤولية والالتزام بالقضايا وبالعلاقاتهم مع الآخرين، وأخلاق عالية والرضى عن أنفسهم وعن الآخرين والتعبير عن

المشاعر بصورة مباشرة ومن السهل توازنهم الاجتماعي وتكوين علاقات مع الآخرين والتكيف معهم، وهذا الأخير أي التكيف فإنه يعد من الأمور الرئيسية التي تسعى العملية التربوية إلى تحقيقه، فهو من الموضوعات التي أثارت اهتمام الباحثين ولأهميته من حيث تكوين شخصية اجتماعية للتلميذ قد تساهم في تمكنه من تحقيق نجاح مدرسي من خلال رفع دافعيته للإنجاز المدرسي الذي يعد أحد الجوانب المهمة في منظومة الدوافع.

أثبت كل من جولمان **Golman** و بار أون **Bar-on** أن الذكاء الوجداني هو عبارة عن قدرة يتميز بها الفرد وتختلف درجات توفر هذه القدرة من فرد لآخر، هذا الأمر عائد الى الفروق الفردية بين الأفراد وكذلك التنشئة الاجتماعية و التجارب الشخصية للإنسان، الأمر الذي يجعل الذكاء الوجداني قدرة قابلة للتنمية والزيادة والتطوير اذا خضعت للظروف والشروط اللازمة، ومن هذا المنطلق ظهرت العديد من البرامج الارشادية والتدريبية التي حاولت تنمية مهارات الذكاء الوجداني لدى مختلف العينات بغية الوصول لأهداف مختلفة كزيادة التحصيل الدراسي والطموح وفعالية الذات والعديد من السمات الأخرى لما للذكاء الوجداني من ارتباط بمختلف مناحي الحياة النفسية والانفعالية للفرد.

من هذا المنطلق وعلى ضوء ما ذكرنا سابقا أتت دراستنا لتتحرى من فعالية برنامج ارشادي في تنمية الذكاء الوجداني ورؤية ما إذا كان هناك أثر ناتج عن تنمية هذه المهارات في تغيير اتجاهات التلميذ نحو مادة الرياضيات وبالتالي تحسين تحصيله الدراسي فيها لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة متوسط.

من أجل القيام بهذه الدراسة والوصول بها الى الهدف المنشود تم الاعتماد على الخطة التالية حيث قسم العمل لجانبين أحدهما نظري والآخر تطبيقي محاولين الربط بين ما جاء في التراث النظري لمتغيرات الدراسة والنتائج المتوصل اليها، وقد تم تقسيم خطة العمل لخمس فصول جاءت كالآتي:

الجانب النظري: أين احتوى على ثلاثة فصول هي:

الفصل الأول: كمدخل عام لإشكالية البحث جاء فيه الإشكالية، الفرضيات، أهداف الدراسة، والاهمية العلمية والتطبيقية، وتحديد مفاهيم الدراسة، بالإضافة للدراسات السابقة.

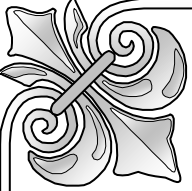
الفصل الثاني: تطرقنا فيه للخلفية النظرية لمتغير الذكاء الوجداني.

الفصل الثالث: تناولنا فيه الاتجاهات نحو مادة الرياضيات وتحصيلها.

الجانب التطبيقي: أين احتوى على فصلين اثنين هما:

الفصل الرابع: جاء فيه الإجراءات المنهجية المتبعة في الجانب الميداني في كل من الدراسة الاستطلاعية والدراسة الأساسية والتي تتمثل في: تحديد المنهج المستخدم ووصفا لمجتمع البحث وعينته وطريقة اختياره، وعرض الأدوات المستخدمة في جمع البيانات، وخطوات تنفيذ البرنامج، والأساليب الإحصائية التي استخدمت لتحليل البيانات والمعلومات التي جمعت بهدف التحقق من صحة فروض الدراسة

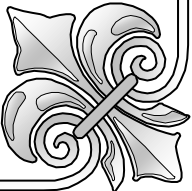
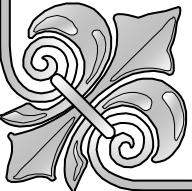
الفصل الخامس: تم طرح نتائج الفرضيات وتحليلها ومناقشتها في ضوء النظريات والدراسات السابقة.



الفصل الأول:

الإطار العام

للدراصة



الإشكالية:

يعتبر التعليم في الجزائر أهم أداة للتغيير والتنمية الوطنية ومع ذلك، من بين جميع المشاكل التي تواجه نظام التعليم في الجزائر، ليس هناك ما هو أكثر إيلافا واستمرارية مثل الأداء الأكاديمي الضعيف للتلاميذ، وخاصة مستوى المتوسط والثانوي، كما صرحت وزارة التربية والتعليم. وقد أدى ذلك إلى الإحباط وارتفاع معدلات التسرب وعدم القدرة على القبول في مؤسسات التعليم العالي. على الرغم من الجهود العديدة التي بذلها الباحثون والمعلمون وصانعو السياسات لمعالجة هذه المشكلة، لا يبدو أن الأداء الأكاديمي للتلاميذ قد تحسن.

حيث أظهرت دراسة قام بها مجلس ثانويات الجزائر، أن مستوى التلاميذ في الأطوار التعليمية الثلاثة ضعيف جدا ولا يرقى إلى المعايير المعمول بها دوليا، بسبب البرامج التي لا تواكب التطورات وكذا منهجية التعليم التي بقيت تقليدية. وقد جاء في التقرير أن التلاميذ في الأطوار التعليمية الثلاثة يعانون من ضعف كبير في المستوى في كل المواد، خاصة الرياضيات واللغات، حيث تشير الأرقام إلى أن 70% من التلاميذ تحصلوا على نتائج ضعيفة في الرياضيات، 20 % منهم تحصلوا على نتائج متوسطة و10% تحصلوا على نتائج جيدة.

فالمأمل في حال مخرجات المدرسة الجزائرية فيما يخص التحصيل الدراسي في المواد الأساسية عامة ومادة الرياضيات خاصة يلاحظ هذا النقص الحاد في درجات التلاميذ في امتحانات الرياضيات، الامر الذي لاحظناه أيضا بشدة بعد الاحتكاك بالآباء وبالأساتذة والمشرفين وكل الأكاديميين في مجال التعليم.

وحسب ما ورد في بيان نشرته وزارة التربية عبر صفحتها الرسمية أن هناك إقبالا ضئيلا للتلاميذ على شعبي الرياضيات والتقني الرياضي، حيث لا تمثل إلا نسبة 02.68% و10% على التوالي.

تشير الأبحاث (Harris, 2012 ; Norris, 2012 ; Gari & Okumu 2008; Skovsmose, 2005) أن كون الفرد لا يعتبر نفسه شخصا رياضيا (نسبة للرياضيات) يؤدي به لأن يصبح غير مهتم بتعلم الرياضيات وهذا يرتبط ارتباطا وثيقا بضعف فهم دور وقيمة الرياضيات في حياتهم وفي المجتمع، حسب وجهات النظر والاتجاهات السلبية، وحول عدم جدوى الرياضيات وذلك في الأساس نتاج نقص الثقة بالنفس، وتضخيم أثر قلق الرياضيات. (Adriana Espinosa, 2016, p. 24)

يرى كثير من الباحثين والتربويين أن أهم أسباب فشل التلاميذ في مادة الرياضيات يرجع إلى اتجاهاتهم السلبية نحوها، وما يصاحب هذه الاتجاهات من مظاهر تربوية مختلفة مثل الكره لدروس الرياضيات وانخفاض التحصيل فيها وضعف الاهتمام بها، وهو ما أكدته نتائج العديد من الدراسات التي أجريت محليا، وعالميا ومنها (حسين 2001)، (Gregg, 1999)، (Gilson, 1999)، (Chen,1997) (Telese, 1997)،

الدراسة الاستطلاعية التي قمنا بها ايضا بينت الاتجاه السلبي الواضح والصريح لمعظم التلاميذ نحو هذه المادة ليتجاوز الامر حتى الى الاتجاه السلبي نحو أستاذها.

تظهر مراجعة الأدبيات العلمية أن العديد من الدراسات حللت العلاقة بين التحصيل الدراسي والتركيبات النفسية المختلفة، مثل مفهوم الذات والشخصية والذكاء الوجداني.

حيث انه على مدى العقد الماضي، تم إجراء بحث مكثف حول المتغيرات التنبؤية للأداء الأكاديمي. أين قام الباحثون الذين سعوا لاكتشاف الحقائق المرتبطة بالأداء الأكاديمي العالي بفحص مجموعة من المتغيرات مثل السلوك الاجتماعي (Taylor، Casten، Flickinger، Roberts، Fulmore، 1994؛ Marchant، 1991)؛ مفهوم الذات الأكاديمي (Aronson steele، 1995؛ wigfeild، 1994؛ karpathian، 1991)؛ استراتيجيات التعلم (cofington، 1984)؛ الدافع (Deci & Ryan، 1985؛ Vallerand، 1992؛ Guay & Forteir، 1995)؛ أساليب الأبوة والأمومة (Baumrind، 1991)؛ والوضع الاجتماعي والاقتصادي (shultz، 1993).

على الرغم من أن البحث الذي يدرس السلوك الاجتماعي يركز بشكل كبير على العوامل البيئية المتعلقة بالإنجاز، فقد اختار بعض الباحثين شخصية الطفل كهدف للدراسة. أكد Aremu & Oluwole (2001) و Adeyemo و Oluwole (2001) و Odedele (2000) و Wuensch & Lao (1987) أن والطريقة التي ينظر بها الطفل إلى نفسه يمكن أن تؤثر على أدائه الأكاديمي. يجادل Gaver and Goliez (1984) بأن الأطفال الذين يقارنون أنفسهم بأقرانهم الأكثر نجاحًا أكاديميًا، يعانون من مجموعة متنوعة من العجز الشخصي. هم قلقون للغاية، ومهينون للذات، ومن المرجح أن يتصرفوا بشكل دفاعي في مواجهة السلطة؛ يميلون إلى الشعور بالرفض، ويضعون أهدافًا غير واقعية لأنفسهم.

يعد الذكاء الوجداني جزءاً مهماً وأساسياً في البناء النفسي للإنسان، فقد أكدت الدراسات أن المنظومة الانفعالية في تركيبة الإنسان معقدة ومركبة وشديدة المقاومة للتغيير وهي تحدد معالم الشخصية

منذ وقت مبكر من حياة الفرد، حيث ربطت نتائج الدراسات التي تناولت هذا الموضوع بين نسب الذكاء المرتفعة والتفوق الدراسي، وبين عدم القدرة على مواجهة صعوبة الحياة ومشكلاتها، وذلك بسبب نقص ذكائهم الوجداني، وعدم القدرة على التحكم في الانفعالات، فالذكاء الأكاديمي لا يعد التلميذ إعداداً حقيقياً لمواجهة مشكلات الحياة اليومية.

إن الذكاء الوجداني يعمل على استثمار طاقات الفرد في مواجهة الاحباطات والتحكم في الاندفاعات وتنظيم الحالات المزاجية، وكذلك الحفاظ على الفرد من الانتكاسات الانفعالية في مواجهة مشكلات الحياة التي تحتاج الى حل جيد، ويمكن للفرد أن يطور ذكاءه الوجداني عن طريق التعلم والتعليم، ويلعب الآباء والمربون دوراً فعالاً في تنمية وتطوير هذا النوع من الذكاء لدى أبنائهم وطلابهم (صافيناز، 2016، ص. 2)

من هنا جاء الإحساس بالمشكلة من تلميذ يفتقر لمهارات التفاعل والتعامل مع المواقف والضغوطات والاحباطات اليومية، لمادة أساسية لها من الأهمية البالغة في تنمية فكر التلميذ وحتى تحديد مساره الأكاديمي والمهني أين نجد التلميذ يتخبط بين اتجاه سلبي نحوها وتحصيل منخفض فيها.

لتأتي دراستنا هذه محاولة تخطي حاجز الدراسات العلائقية بين الذكاء الوجداني والاتجاهات والتحصيل الدراسي والمرور للمشاركة في إعطاء حل من الحلول عليه يفتح الباب أمام الأخصائيين والأساتذة للخفض من هذا المشكل. وذلك من خلال طرح الاشكال التالي:

التساؤل العام:

هل للبرنامج الإرشادي فاعلية في تنمية الذكاء الوجداني وتحسين التحصيل الدراسي وتغيير الاتجاهات نحو مادة الرياضيات لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط؟

التساؤلات الفرعية:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات كل من الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي والاتجاهات نحو مادة الرياضيات بين أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس القبلي؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي في كل من الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي والاتجاهات نحو مادة الرياضيات لدى أفراد المجموعة الضابطة؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات كل من الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي والاتجاهات نحو مادة الرياضيات بين أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي في كل من الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي والاتجاهات نحو مادة الرياضيات لدى أفراد المجموعة التجريبية؟

الفرضية العامة:

للبرنامج الارشادي فاعلية في تنمية الذكاء الوجداني وتحسين التحصيل الدراسي وتغيير الاتجاهات نحو مادة الرياضيات لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط؟

الفرضيات الفرعية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات كل من الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي والاتجاهات نحو مادة الرياضيات بين أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس القبلي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي في كل من الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي والاتجاهات نحو مادة الرياضيات لدى أفراد المجموعة الضابطة.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات كل من الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي والاتجاهات نحو مادة الرياضيات بين أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي في كل من الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي والاتجاهات نحو مادة الرياضيات لدى أفراد المجموعة التجريبية.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن مدى فاعلية البرنامج الارشادي المقترح في تنمية الذكاء الوجداني وتحسين التحصيل الدراسي وتغيير اتجاهات تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط نحو مادة الرياضيات، من خلال ما يلي:

- الكشف عن الاختلافات بين القياسين القبلي والبعدي بالنسبة لمتغير الذكاء الوجداني في كل من المجموعتين الضابطة والتجريبية.
- الكشف عن الاختلافات بين المجموعتين الضابطة والتجريبية بالنسبة لمتغير الذكاء الوجداني في كل من القياسين القبلي والبعدي.

- الكشف عن الاختلافات بين القياسين القبلي والبعدي بالنسبة لمتغير التحصيل الدراسي في كل من المجموعتين الضابطة والتجريبية.
- الكشف عن الاختلافات بين المجموعتين الضابطة والتجريبية بالنسبة لمتغير التحصيل الدراسي في كل من القياسين القبلي والبعدي.
- الكشف عن الاختلافات بين القياسين القبلي والبعدي بالنسبة لمتغير الاتجاهات نحو مادة الرياضيات في كل من المجموعتين الضابطة والتجريبية.
- الكشف عن الاختلافات بين المجموعتين الضابطة والتجريبية بالنسبة لمتغير الاتجاهات نحو مادة الرياضيات في كل من القياسين القبلي والبعدي.
- الكشف عن فاعلية البرنامج الإرشادي المعتمد عليه في تنمية الذكاء الوجداني

أهمية الدراسة:

يكتسي هذا البحث أهميته من خلال موقع متغيراته في الحياة اليومية لدى الأفراد بصفة عامة والمتدربين بصفة خاصة، وسعياً من الباحث في إبراز هذه الأهمية تم اقتراح برنامج إرشادي يركز أساساً على تغيير اتجاه تلميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط نحو مادة الرياضيات من خلال تنمية ذكاءه الوجداني وتحصيله الدراسي فيها. كما تتجلى أهمية هذا البحث في النقاط التالية:

- 1- أهمية متغير الذكاء الوجداني الذي يعتبر من المفاهيم التي ظهرت حديثاً في التراث النفسي، هذا الأخير يساعد على تطوير استراتيجيات التعلم الشخصية وممارسة التفكير الإيجابي وتنمية تأكيد الذات.
- 2- ضرورة الاهتمام بالجانب الوجداني في العملية التربوية.
- 3- الوقوف على اتجاهات تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط نحو الرياضيات من خلال معرفة اتجاهاتهم نحو طبيعتها كمادة دراسة، ودورها في المجتمع.
- 4- كما ترجع أهمية البحث الذي بين أيدينا إلى أهمية العينة المستهدفة والمتمثلة في تلميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط باعتباره في مرحلة تحدد توجهه نحو مادة الرياضيات للمراحل الدراسية القادمة.
- 5- إن أهمية التحصيل الدراسي لا تقتصر فقط على الفرد وإنما تتعداه إلى المجتمع فكلما كانت المخرجات التعليمية أحسن كلما تحسنت الأوضاع المختلفة للمجتمع بغض النظر عن متغيرات أخرى قد تتحكم بذلك.

- 6- تحسين المردود الدراسي للتلميذ في مادة الرياضيات من خلال تطوير مهاراته في الذكاء الوجداني بما ينعكس على تعامله مع المواقف اليومية مع أستاذ الرياضيات.
- 7- إمكانية تحسين مؤشرات الذكاء الوجداني التي من بينها التواصل وإدارة الانفعالات يضمن للتلميذ إنشاء علاقة إيجابية مع أستاذ المادة والتسيير الأمثل للإحباط الناجم عن الفشل فيها.
- 8- من الممكن ان تكون فرصة لأستاذ مادة الرياضيات يتعرف من خلالها على العوامل التي تساعد التلميذ على تحقيق التوافق مع مادة الرياضيات وبالتالي تغيير نظرتة نحوها.
- 9- إمكانية استفادة الباحثين من أدوات الدراسة كمقياس الذكاء الوجداني (نسخة الصغار) المترجم.

التحديد الاجرائي لمفاهيم الدراسة:

الذكاء الوجداني:

الذكاء الوجداني اصطلاحاً: الذكاء الوجداني هو الإطار التنظيمي لتصنيف القدرات المتعلقة بفهم المشاعر وإدارتها واستخدامها. (Di Fabio, 2011, p. 3)

هو منظومة من القدرات الانفعالية الشخصية والاجتماعية تلك التي تمنح الفرد القدرة على التكيف مع الصعوبات المحيطة والضاغطة، وهو عامل مهم لتحديد قدرة الفرد على النجاح في الحياة (سهاد المليلي، 2010، ص. 139).

الذكاء الوجداني إجرائياً: هو مجموع الدرجات التي يتحصل عليها المبحوث في مقياس بار أون (نسخة الصغار) للذكاء الوجداني والمعبر عنه من خلال ابعاد المقياس.

تعريف الاتجاهات نحو مادة الرياضيات:

تعريف الاتجاه:

تعريف جوردين ألبرت: الاتجاه هو حالة من الاستعداد العقلي والعصبي التي تنظم أو تتكون خلال التجربة والخبرة التي تسبب تأثيراً موجباً أو دينامياً على استجابات الفرد لكل الموضوعات والمواقف التي ترتبط بهذا الاتجاه. (محمود علام، 2000، ص. 514)

الاتجاهات نحو مادة الرياضيات: الاتجاه نحو الرياضيات مفهوم يعبر عن محصلة استجابات التلميذ نحو موضوعات الرياضيات، ويسهم في تحديد حرية التلميذ تجاه مادة الرياضيات من حيث القبول أو الرفض.

إجرائيا:

هو مجموع الدرجات التي يتحصل عليها المبحوث في مقياس الاتجاهات نحو مادة الرياضيات لسهيل رزق دياب (2009).

تعريف التحصيل الدراسي:

هو محصلة ما يستطيع التلميذ الوصول اليه بما يتناسب مع إمكانياته حين يتحقق الهدف التعليمي (البدور، 2004)

التحصيل في مادة الرياضيات: هي نشاط فكري يقوم على استنتاج النتائج وعلم الدراسة المنطقية لكم الأشياء وكيفها وترابطها، كما أنها علم الدراسة المجردة البحتة التسلسلية للقضايا والأنظمة الرياضية

التعريف الاجرائي للتحصيل في مادة الرياضيات:

هو الدرجة التي يتحصل عليها المبحوث في اختبار مادة الرياضيات المصمم من طرف الباحث.

الدراسات السابقة:

دراسة صادق عبده حسن (2016): تنمية الذكاء الوجداني وأثره على جودة الحياة النفسية لدى المراهقين الأيتام المقيمين في مؤسسات (دور) الرعاية الاجتماعية.

هدفت الدراسة إلى تصميم برنامج لتنمية مهارات الذكاء الوجداني، والتأكد من فعاليته في تنميتها لدى المراهقين الأيتام المقيمين في دور ومؤسسات الرعاية الاجتماعية، وأثره على جودة حياتهم النفسية، والتحقق من استمرار أثره في القياس البعدي بعد ثلاثة أشهر ونصف من انتهاء العمل التجريبي، تكونت عينة الدراسة من 136 مراهقا يتيما، تم اختيارهم بطريقة عشوائية منتظمة من الفئة العمرية (12-15) سنة من الذكور، اختير منهم 36 مراهقا يتيما ممن احتلوا الدرجات الأدنى (27%) على مقياس الذكاء الوجداني، وتم تقسيمهم عشوائيا الى مجموعتين متكافئتين تجريبية وضابطة كل مجموعة ضمت 18 مراهقا يتيما، استخدم الباحث المنهج التجريبي واختيار التصميم التجريبي ذي المجموعتين واحدة تجريبية والأخرى ضابطة بثلاثة قياسات للتجريبية وقياسين للضابطة.

لأغراض تحقيق أهداف البحث تم استخدام مقياس الذكاء الوجداني إعداد الدريد (2002) ومقياس جودة الحياة النفسية وفقا للعوامل الستة لرايف (1989) إعداد الباحث، برنامج تنمية الذكاء الوجداني إعداد

الباحث، تم تصميمه وفقاً للنموذج المختلط لجولمان (1999) ويتضمن خمس مهارات هي: (الوعي بالذات، إدارة الانفعالات، الدافعية، التعاطف، المهارات الاجتماعية)، تم تنميتها باستخدام الاستراتيجيات الآتية: (المحاضرة، الحوار والمناقشة، النمذجة، لعب الدور، التغذية الراجعة، الحديث الذاتي، التخيل الإيجابي، الاسترخاء، التعزيز الإيجابي، الواجبات المنزلية، مراقبة الذات، العصف الذهني، أسلوب حل المشكلات، العمل في مجموعات) وتكون البرنامج من 30 جلسة، استمر تنفيذه 5 أسابيع.

خلصت الدراسة الى النتائج التالية:

- أثبت البرنامج تأثيره في تنمية مهارات الذكاء الوجداني لدى المجموعة التجريبية وذلك بارتفاع متوسط درجاتهم على مقياس الذكاء الوجداني مقارنة بالمجموعة الضابطة في القياس البعدي.
- 2- تأثير تنمية مهارات الذكاء الوجداني على جودة الحياة النفسية لدى المجموعة التجريبية وذلك بارتفاع متوسط درجاتهم على مقياس جودة الحياة النفسية مقارنة بالمجموعة الضابطة في القياس البعدي.
- 3- أثبت البرنامج في تنمية مهارات الذكاء الوجداني لدى المجموعة التجريبية كذلك بارتفاع متوسط درجاتهم على مقياس الذكاء الوجداني البعدي مقارنة بالقياس القبلي.
- 4- تأثير تنمية مهارات الذكاء الوجداني على جودة الحياة النفسية لدى المجموعة التجريبية كذلك بارتفاع متوسط درجاتهم على مقياس جودة الحياة النفسية في القياس البعدي مقارنة بالقياس القبلي.
- 5- أثبت البرنامج فعاليته بالاحتفاظ بالتحسن وثبات نتائجه بعد ثلاثة أشهر ونصف من انتهاء تطبيقه في تنمية مهارات الذكاء الوجداني وجودة الحياة النفسية.

دراسة إيمان كاظم الربيعي (2013): فاعلية برنامج تعليمي وفق الذكاءات المتعددة في فهم واكتساب المفاهيم الرياضية والاستدلال الرياضي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط

هدفت هذه الدراسة للكشف عن فاعلية هذا البرنامج التعليمي لدى عينة من الطالبات بمتوسطة أم البنين للبنات بمدينة بعقوبة (العراق)، وقد تم اجراء الدراسة على عين قوامها 60 طالبة للسنة الدراسية 2012/2011. قامت الباحثة بتصميم برنامج تعليمي يعتمد على نظرية الذكاءات المتعددة وقد شمل الذكاءات التالية (اللغوي، المنطقي، الفضائي، الوجداني، الاجتماعي، الشخصي)، كما قامت بالتحقق من تجانس مجموعتي العينة في عدد من المتغيرات بما في ذلك (العمر الزمني، المعرفة السابقة، التحصيل،

وتحصيل الوالدين)، ومن تم وضع المادة العلمية للبرنامج وفقاً لمقرر الكتاب المدرسي للصف الثاني: (الجمال المفتوحة، الهندسة المستوية، الإحداثيات، الهندسة، الهندسة الفراغية الثلاثية).

لغرض قياس اداء الطلاب استخرجت الباحثة (12) مفهوما رياضيا من منهاج الدراسة من الكتاب المدرسي على النحو المذكور أعلاه، تم تصميم ثلاث اختبارات؛ اختبار فهم المفاهيم متضمناً (36 عنصراً) ضمن ثلاثة مستويات لكل مفهوم وهي؛ (الترجمة، التفسير، التنبؤ)، اختبار اكتساب المفاهيم متضمناً (36 بنداً) ضمن ثلاثة مستويات لكل مفهوم وهي؛ (تذكر، فهم، تطبيق) واختبار التفكير الرياضي يتكون من (15 بنداً) ضمن خمسة مستويات لكل مفهوم، مقابل؛ (الاستنتاج، الاستقراء، التنبؤ، التقييم، الملاءمة) مع ثلاثة عناصر لكل مستوى.

تم التحقق من صحة هذه العناصر من خلال بعض اختبارات الخصائص السيكمترية كالصدق والثبات من خلال عرضها على عدد من أعضاء لجنة التحكيم، وبذلك يتم إجراء اختبارات لاحقة لمجموعتين. تم تدريس المجموعة التجريبية وفق البرنامج التعليمي المصمم على أساس (نظرية الذكاءات المتعددة). تم تدريس المجموعة الضابطة وفقاً لطريقة التدريس المألوفة.

تم إجراء التجربة لمدة (8) أسابيع، ثم تم تطبيق ثلاث اختبارات بعدية لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة.

بعد تحليل البيانات التي تم جمعها باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة خلصت الدراسة للنتائج التالية:

1. المجموعة التجريبية التي تم تدريسها وفقاً للبرنامج التعليمي أفضل من المجموعة الضابطة في فهم اختبار المفاهيم ككل وبشكل منفصل في مستويات (الترجمة والتفسير) في فهم المفاهيم الرياضية عند مستوى الدلالة (0.05).

2. المجموعة التجريبية التي تم تدريسها وفق البرنامج التربوي أفضل من المجموعة الضابطة في الاكتساب ككل وبشكل منفصل في مستويات (الفهم)، لفهم المفاهيم الرياضية عند مستوى الدلالة (0.05).

3. المجموعة التجريبية التي تم تدريسها وفق البرنامج التعليمي أفضل من المجموعة الضابطة في الاستدلال الرياضي عند مستوى الدلالة (0.05).

دراسة رندا رزق الله (2006): برنامج تدريبي لتنمية الذكاء العاطفي لدى تلاميذ الصف السادس

هدفت الدراسة إلى إعداد برنامج لتنمية مهارات الذكاء الوجداني لدى تلاميذ الصف السادس من مرحلة التعليم الأساسي في دمشق، والتي توافق مرحلة المراهقة المبكرة من 11 إلى 13 سنة، وطبقت على 101 تلميذا تم تقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبية ضمت 40 تلميذا منهم 21 من الذكور، و19 من الإناث، والمجموعة الضابطة ضمت 61 تلميذا، منهم 31 من الذكور، و30 من الإناث، وتم استخدام برنامج لتنمية الذكاء الوجداني وفقا للنموذج المختلط، حيث أن مقياس الذكاء الوجداني من إعداد الباحثة، تكون من 36 جلسة وزمن كل جلسة 45 دقيقة واستمر التنفيذ 36 أسبوعا، وتوصلت الدراسة إلى أن البرنامج المعد يتمتع بفعالية في تنمية مهارات الذكاء الوجداني لدى التلاميذ واستمرار أثره بعد 36 يوما من انتهاء التطبيق، وترجع فعالية البرنامج إلى الخطوات والإجراءات المتبعة في تدريب التلاميذ المعدة إعدادا تربويا ونفسيا بما يلئم المتدربين، من خلال خلق جو ودي يحترم رأي التلاميذ، والمناقشة البعيدة عن التزمّت والضبط والتوجيه في الوقت نفسه لمعظم الظروف المحيطة بالتدريب، يقوم على عرض نظري للمفاهيم النظرية المكونة للذكاء الوجداني، وتقديم أمثلة واقعية، كفاعلية الأنشطة التي تعتمد على الحوار الحر، وتم عرض نماذج صور للانفعالات المختلفة، وطلب قراءتها من المشاركين، المشاركة في رسم انفعالات الآخرين، قراءة القصص ومحاولة الاحساس بانفعالات شخصيات القصة، لعبة دلالات العواطف، مناقشة للأنشطة التي تم تقديمها، الواجبات المنزلية، وضرورة التقويم المرحلي من خلال قوائم متنوعة ودليل المتدرب.

دراسة باتشو صفية (2016): علاقة الذكاء الوجداني بالتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة

هدفت هذه الدراسة للكشف عن طبيعة العلاقة بين الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة. وتتلخص مشكلة الدراسة في فحص طبيعة العلاقة بين مستوى الأداء على مقياس الذكاء الوجداني لفاروق السيد عثمان ومستوى التحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة، تكونت عينة البحث من 122 طالبا وطالبة من قسم العلوم الاجتماعية بجامعة العربي بن مهيدي بأم البواقي، وتوصلت نتائج البحث إلى ما يلي:

- 1 - لا توجد علاقة دالة بين مستوى الذكاء الوجداني ومستوى التحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة أفراد العينة على مقياس الذكاء الوجداني لفاروق السيد عثمان.

2 - لا توجد علاقة دالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.01 بين درجات أفراد العينة على بعد إدارة الانفعالات ومستوى التحصيل الدراسي لديهم.

3 - لا توجد علاقة دالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.01 بين درجات أفراد العينة على بعد تنظيم الانفعالات ومستوى التحصيل الدراسي لديهم.

4 - لا توجد علاقة دالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.01 بين درجات أفراد العينة على بعد معرفة الانفعالات ومستوى التحصيل الدراسي لديهم.

5 - لا توجد علاقة دالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.01 بين درجات أفراد العينة على بعد التعاطف ومستوى التحصيل الدراسي لديهم.

6 - لا توجد علاقة دالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.01 بين درجات أفراد العينة على بعد التواصل الاجتماعي ومستوى التحصيل الدراسي لديهم.

ب/ دراسة رشا الدياسطي (2010): الذكاء الوجداني وعلاقته بالتوافق النفسي والاجتماعي لدى عينة من طلاب المرحلة الإعدادية والثانوية

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة القائمة بين المتغيرين من خلال عينة قوامها (ن = 400) تلميذ ممن تتراوح أعمارهم 13 إلى 16 سنة، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة استمارة المستوى الاجتماعي والثقافي من إعداد فايضة عبد المجيد، ومقياس الذكاء الوجداني ومقياس التوافق النفسي والاجتماعي من إعداد الباحثة، وكذلك مقياس الذكاء المصور من إعداد احمد زكي صالح. وجاءت نتائج الدراسة لتؤكد وجود علاقة ارتباطية بين كلا من الذكاء الوجداني بأبعاده المختلفة (فهم الوجدان وإدراكه والتعاطف مع الآخرين وإدارة الوجدان والمهارات الاجتماعية)، وجميع أبعاد التوافق النفسي والاجتماعي عند مستوى دلالة (0.01) وهو ما يشير إلى أن الذكاء الوجداني يرتبط بالتوافق النفسي والاجتماعي وأبعاده، وذلك أن ارتفاع مستوى الذكاء الوجداني يتيح للفرد القدرة على التوافق النفسي والاجتماعي مع الأوضاع الاجتماعية أو الأسرية أو المدرسية.

دراسة خولة معنوق (2014): الذكاء الوجداني وعلاقته بكل من التكيف المدرسي ودافعية الإنجاز لدى المعاقين سمعياً

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين الذكاء الوجداني وكل من التكيف المدرسي ودافعية الإنجاز لدى المعاقين سمعياً من وجهة نظر المعلمين، إلى جانب الكشف عن الفروق في متغيرات الدراسة تبعا للمتغيرات (الجنس، التخصص، الخبرة)، بالإضافة إلى التعرف على مستوى كل من الذكاء الوجداني والتكيف المدرسي ودافعية الإنجاز لدى المعاقين سمعياً من وجهة نظر المعلمين. وللتحقق من هذه الأهداف تم تكييف مقياس التكيف المدرسي لفيفصل نواف عبد الله (1978) ومقياس الذكاء الوجداني لفاروق السيد عثمان ومحمد عبد السميع رزق (2001) وتم بناء مقياس دافعية الإنجاز الدراسي من إعداد الباحثة. وبعد التأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة تم التطبيق على عينة قوامها (46) معلماً، اختيروا بطريقة عشوائية من مدارس المعاقين سمعياً لكل من ولايات المسيلة وبرج بوعريريج وباتنة وذلك خلال الموسم الدراسي (2012-2013) وأسفرت نتائج الدراسة على ما يلي:

- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الوجداني والتكيف المدرسي لدى المعاقين سمعياً من وجهة نظر المعلمين.
- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الوجداني ودافعية الإنجاز لدى المعاقين سمعياً من وجهة نظر المعلمين.
- توجد علاقة ارتباطية بين التكيف المدرسي ودافعية الإنجاز لدى المعاقين سمعياً من وجهة نظر المعلمين ولكن غير دالة إحصائياً.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في متغيرات الدراسة تعزى إلى الجنس.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين العينة في متغيرات الدراسة تعزى إلى التخصص.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين العينة في متغيرات الدراسة تعزى إلى الخبرة.
- مستوى الذكاء الوجداني متوسط لدى المعاقين سمعياً من وجهة نظر المعلمين.
- مستوى التكيف المدرسي مرتفع لدى المعاقين سمعياً من وجهة نظر المعلمين.

دراسة عدنان محمد (2012): الذكاء الوجداني وعلاقته بالذكاء العام والتحصيل الأكاديمي وبعض المتغيرات لدى طلاب جامعة سنا

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على السمات العامة المميزة للذكاء الوجداني لدى طلاب جامعة سنا، وكذلك التعرف على علاقته بالذكاء الوجداني بكل من الذكاء العام والتحصيل الأكاديمي، كما هدفت إلى التعرف على الفروق في الذكاء الوجداني حسب المتغيرات التالية النوع (ذكور-إناث)، التخصص الدراسي (أدبي-علمي)، مكان الإقامة (ريف-حضر)، الكلية (الطب-الهندسة-العلوم العربية والإسلامية-التربية)، ولتحقيق هذه الأهداف استخدم الباحث المنهج الوصفي، بلغ حجم عينة البحث 914 طالباً وطالبة، 345 منهم ذكور، و 569 إناث تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية، طبق عليهم مقياس الذكاء الوجداني، ومقياس المصفوفات المتتابعة العادي، والاختبارات الدراسية الدورية واستمارة المعلومات الأولية. تم اختبار فروض البحث بالأساليب الإحصائية التالية: اختبار (ت) للمجموعة الواحدة، اختبار (ت) للفرق بين متوسطي مجموعتين مستقلتين، معامل ارتباط بيرسون، معادلة ألفا كرونباخ، اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA).

تم تحليل بيانات البحث باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية، أسفرت نتائج البحث عن وجود ارتفاع دال إحصائياً في درجات الذكاء الوجداني لدى طلاب جامعة سنا، كما أثبتت النتائج عدم وجود أي ارتباط دال إحصائياً بين الذكاء الوجداني والذكاء العام، بينما لا يوجد علاقة ارتباط دال إحصائياً بين أبعاد الذكاء الوجداني والتحصيل الأكاديمي عدا بعد الدافعية الذي أظهر وجود علاقة ارتباط طردي بين المتغيرين، بالإضافة إلى ذلك فقد توصلت نتائج البحث إلى وجود فروق في الذكاء الوجداني بين الذكور والإناث في بعدي المهارات الاجتماعية وتنظيم الذات وكانت الفروق لصالح الذكور في كلا البعدين، وفي متغير مكان الإقامة في بعد تنظيم الذات لصالح طلاب الريف، وفي متغير

دراسة أحمد بن خلفان (2014): فاعلية برنامج إرشاد جمعي في تنمية الذكاء الانفعالي لدى طلبة جامعة نزوى

هدفت هذه الدراسة إلى تنمية بعض مهارات الذكاء الانفعالي لدى عينة من طلبة جامعة نزوى و تقصي فاعلية البرنامج الإرشادي الجمعي في تنمية الذكاء الانفعالي لطلبة الجامعة، تكونت عينة الدراسة من (20) طالباً وطالبة ممن حصلوا على أدنى الدرجات على مقياس الذكاء الانفعالي من طلبة جامعة نزوى أي الفصل الدراسي الثاني للعام (2012-2013) حيث تم توزيعهم عشوائياً إلى مجموعتين

متساويتين: تجريبية وضابطة تكونت المجموعة التجريبية من 5 طلاب و 5 طالبات و المجموعة الضابطة من 5 طلاب و 5 طالبات، تلقى أفراد المجموعة التجريبية برنامج إرشاد جمعي مستند إلى نظرية جولمان في الذكاء الانفعالي مكون من 14 جلسة إرشادية نفذت بواقع جلستين في الأسبوع بينما لم يتلق أفراد المجموعة الضابطة أية معالجة.

تم فحص فرضيتا الدراسة بحساب المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لدرجات أبعاد الذكاء الانفعالي الأربعة (المعرفة الانفعالية و تنظيم الانفعالات والتعاطف والتواصل الاجتماعي) بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على القياسين البعدي والمتابعة، وللتحقق من دلالة الفروق بين درجات الذكاء الانفعالي ككل بين المجموعتين التجريبية والضابطة حسب النوع الاجتماعي تم إجراء اختبار تحليل التباين الثنائي المصاحب (2way Mancova)، ولمعرفة دلالة الفروق بين درجات أبعاد مقياس الذكاء الانفعالي بين المجموعتين التجريبية والضابطة حسب النوع الاجتماعي تم إجراء تحليل التباين الثنائي المصاحب المتعدد (2way Mancova).

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $0.05 \leq \alpha$ بين متوسط درجات الذكاء الانفعالي ككل ولكل بعد من أبعاده الفرعية لدى أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح أفراد المجموعة التجريبية على القياس البعدي ويعزى ذلك إلى برنامج الإرشاد الجمعي المطبق في الدراسة، وتبين عدم وجود فروق تعزى إلى النوع الاجتماعي على الأبعاد الثلاثة (المعرفة الانفعالية وتنظيم الانفعالات والتواصل الاجتماعي) و وجود فروق تعزى للنوع الاجتماعي لصالح الذكور على بعد التعاطف فقط، بينما تبين عدم وجود أثر للتفاعل بين النوع الاجتماعي والمعالجة.

كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $0.05 \leq \alpha$ بين متوسط درجات الذكاء الانفعالي ككل ولكل بعد من أبعاده الفرعية لدى أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح أفراد المجموعة التجريبية على قياس المتابعة يعزى ذلك إلى برنامج الإرشاد الجمعي المطبق في الدراسة بينما تبين عدم وجود أثر للنوع الاجتماعي والتفاعل بين النوع الاجتماعي والمعالجة.

دراسة Lucia Herrera (2020):

Academic Achievement, Self-Concept, Personality and Emotional Intelligence in Primary Education. Analysis by Gender and Cultural Group

التحصيل الأكاديمي، مفهوم الذات، الشخصية، والذكاء الوجداني في التعليم الابتدائي. تحليل حسب الجنس والمجموعة الثقافية

هدفت هذه الدراسة لهدفين رئيسيين. أولاً: تحليل التحصيل الأكاديمي ومفهوم الذات والشخصية والذكاء الوجداني بحسب الجنس والأصل الثقافي من المشاركين (الأوروبيين مقابل الأمازيغ). ثانياً، التعرف على أبعاد مفهوم الذات والشخصية والذكاء الوجداني لتوقع التحصيل الدراسي. لهذا الغرض تم استخدام عينة نهائية تتكون من 407 طالباً مسجلين في آخر عامين من التعليم الابتدائي للدراسة. حسب الجنس، 192 من الذكور (47.2%) و215 من الفتيات (52.8%) بمتوسط عمر 10.74 سنة. حسب المجموعة الثقافية، كان 142 من الأوروبيين الأصل (34.9%) و265 من أصل أمازيغي (65.1%). تم تقييم الإنجازات الأكاديمية من الدرجات التي تم الحصول عليها في ثلاث مواد مدرسية: العلوم الطبيعية، واللغة الإسبانية وآدابها، والرياضيات، والأدوات المستخدمة في جمع البيانات للتركيبات النفسية التي تم تحليلها هي نموذج اختبار المفهوم الذاتي 5، النموذج القصير استبيان الخمسة للأطفال، ومقياس Bar-On للذكاء الوجداني، نسخة الصغار. بناءً على الأهداف المحددة، أولاً، الدرجات في موضوع اختلفت اللغة الإسبانية وآدابها حسب جنس الطلاب.

وبالمثل، تم العثور على اختلافات في مفهوم الذات والشخصية والذكاء الوجداني حسب الجنس. كما اختلف مفهوم الذات الجسدية باختلاف المجموعة الثقافية. فيما يتعلق بالهدف الثاني، في التحليل التنبئي لكل من موضوعات منهج التعليم الابتدائي، أظهر مفهوم الذات الأكاديمي قيمة تنبؤية أكبر. ومع ذلك، فعلت الأبعاد الأخرى لمفهوم الذات والشخصية والذكاء الوجداني. الحاجة إلى إجراء تعليم شامل في المدارس لا يتناول فقط تعزيز الكفاءات الأكاديمية ولكن أيضاً الكفاءات الشخصية والاجتماعية. كما يجب تعميق دراسة المتغيرات التي تؤثر على الفروق بين الجنسين.

دراسة Adriana Espinosa (2016): الذكاء الوجداني للسّمات والثقة بالنفس وتقييم الرياضيات.

Trait Emotional intelligence, self-confidence and valuation of mathematics

تشير الدراسات إلى أن الذكاء الوجداني للسّمات (EI) مرتبط بتحسين المواقف حول التعلم.

في سياق تعلم الرياضيات، يجادل الباحثون بأن إدراج الذكاء العاطفي في المناهج الدراسية يمكن أن يحسن مواقف الطلاب حول الرياضيات، وبالتالي الأداء. ومع ذلك، فإن الآلية الكامنة وراء العلاقة بين السمة EI والمواقف حول الرياضيات لم يتم تقييمها تجريبياً. استخدمت هذه الدراسة نمذجة المعادلة الهيكلية (SEM) لاختبار التأثير الوسيط للثقة بالنفس في القدرة الرياضية على العلاقة بين سمات الذكاء الوجداني EI والاتجاه نحو الرياضيات، وذلك باستخدام عينة متنوعة من طلاب المرحلة الجامعية الأولى في جامعة عامة كبيرة في شمال شرق الولايات المتحدة ($N = 381$). تظهر النتائج الثقة بالنفس بوساطة مثل هذه العلاقة. باستخدام الوساطة SEM، إن هذه الدراسة أيضاً تعمم النتائج على طلاب الفصل الصيفي مقابل طلاب الفصل الدراسي العادي. خلصت نتائج هذه الدراسة لاقتراح إدراج الذكاء الوجداني (EI) في أي منهج للرياضيات سيؤدي إلى زيادة الثقة بالنفس بين الطلاب، وبالتالي تحسين الموقف والتوجه حول الرياضيات.

دراسة Susana Rodríguez, Antonio Valle (2020):

Gender Differences in Mathematics Motivation: Differential Effects on Performance in Primary Education

الفروق بين الجنسين في الدافعية نحو الرياضيات: التأثيرات التفاضلية على الأداء في التعليم الابتدائي

بالإضافة إلى محاولة التحقق من الفروق بين الجنسين، تهدف هذه الدراسة إلى فحص الإمكانات التفسيرية لمواقف الأولاد والبنات تجاه الرياضيات على أدائهم. تكونت العينة من 897 طالب وطالبة في الصفين الخامس والسادس من التعليم الابتدائي (450 ذكر و447 بنت). تؤكد النتائج ما اقترحته الأبحاث السابقة، أن الفتيات تميل إلى إظهار مواقف أقل إيجابية حول الرياضيات من زملائهن الذكور في الفصل، لا سيما الدافع المنخفض، سوء الإدراك للكفاءة، ومعدلات أعلى من القلق، على الرغم من أن أحجام التأثير كانت صغيرة في جميع الحالات. على الرغم من عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في الأداء الأكاديمي، كما هو متوقع، كانت القوة التفسيرية للمواقف تجاه الرياضيات أكثر أهمية بشكل واضح في الأولاد منها لدى الفتيات ($R^2 = 0.194$ و $R^2 = 0.103$ ، على التوالي). نتائج تحليل الانحدار لكل عينة تعزز التأثير الإيجابي المعروف للكفاءة الذاتية المدركة على أداء الرياضيات وتقدم تأثير الانفعالات التحصيلية للأداء الأكاديمي. يبدو أن القلق من الاختبار في الرياضيات له تأثير سلبي فقط على درجات الأولاد، حيث لا يظهر هذا المتغير في معادلة الانحدار عند شرح أداء الفتيات.

في ضوء نظرية القيمة الضابطة، نناقش احتمالية الكفاءة المتصورة وانخراطها في القلق والأداء الأكاديمي. يمكن أن تتأثر نتائج الأولاد بمستويات القلق من حيث أنهم يميلون إلى الثقة في قدراتهم، وحافزهم للتميز، والاهتمام بالرياضيات. بينما على الرغم من أن الفتيات أبلغن عن معدلات عالية من القلق، فإن ما قد يكون له تأثير سلبي على نتائجهن قد يكون له علاقة أكبر بالرياضيات، حيث إن إدراكهن للسيطرة قد يكون منخفضًا.

: (2020) Kit S. Double, Carolyn MacCann, Yixin Jiang and Luke Brown
دراسة

Emotional Intelligence Predicts Academic Performance: A Meta-Analysis

الذكاء الوجداني يتنبأ بالأداء الأكاديمي: تحليل بعدي

تكرس المدارس والجامعات وقتًا وموارد كبيرة لتطوير الطلاب على المستوى الاجتماعي والمهارات العاطفية، مثل الذكاء العاطفي (EI). أهداف هذه البرامج هي جزئيًا للتنمية الشخصية ولكن جزئيًا لزيادة الأداء الأكاديمي. يفحص التحليل التلوي الحالي الدرجة التي يرتبط بها الطالب EI بالأداء الأكاديمي. وجدنا تأثيرًا إجماليًا قدره 20. باستخدام تقدير التباين القوي. الارتباط أقوى بشكل ملحوظ بالنسبة للقدرة EI الذكاء العاطفي مقارنةً بالتصنيف الذاتي (12. ، ك 33) أو EI المختلط (19. ، ك 90). أوضحت القدرة والتصنيف الذاتي بعد التحكم في الذكاء والشخصية. فسر فهم وإدارة فروع الذكاء العاطفي للقدرة 3.9% و 3.6% إضافية على التوالي. يشير تحليل الأهمية النسبية إلى أن الذكاء العاطفي هو ثالث أهم متنبئ لجميع التيارات الثلاثة، بعد الذكاء والضمير. اختلف وسيط التأثير عبر تدفقات الذكاء العاطفي EI الثلاثة. القدرة كان الذكاء العاطفي أقوى مؤشر على الأداء في العلوم الإنسانية من العلم. كان EI المصنف ذاتيًا مؤشرًا أقوى للدرجات من الاختبار القياسي درجات. نقترح وجود ثلاث آليات تكمن وراء ارتباط الذكاء العاطفي EI / بالأداء الأكاديمي: (أ) تنظيم المشاعر الأكاديمية، (ب) بناء العلاقات الاجتماعية في المدرسة، و (ج) تداخل المحتوى الأكاديمي مع الذكاء العاطفي. قد تؤثر التدفقات المختلفة للذكاء العاطفي على الأداء من خلال آليات مختلفة. نلاحظ بعض القيود، بما في ذلك عدم وجود دليل على الاتجاه السببي.

دراسة Alireza Homayouni (2011):

Personality Traits and Emotional Intelligence As Predictors Of Learning English And Math

سمات الشخصية والذكاء الوجداني كمتنبئين لتعلم اللغة الإنجليزية والرياضيات

تناولت الدراسة العلاقة بين سمات الشخصية والذكاء الوجداني في تعلم اللغة الإنجليزية والرياضيات. الدراسة تألفت من 110 من طلاب الجامعات الذين استجابوا لمقياس NEO-FFM PI واختبار سكوت للذكاء الوجداني للتقرير الذاتي. كما تم استخدام مجموع الساعات المعتمدة لدورة اللغة الإنجليزية العامة والرياضيات العامة. أظهرت النتائج أن تعلم الرياضيات كان مرتبطاً سلبياً مع العصابية ومرتبطاً إيجابياً بالانبساط والضمير. ارتبط تعلم اللغة الإنجليزية ارتباطاً إيجابياً بالانبساط والانفتاح على التجربة والموافقة. تعلم اللغة الإنجليزية كان إيجابياً يرتبط بجميع مكونات الذكاء العاطفي. لكن لا توجد أي علاقة بين تعلم الرياضيات ومكونات الذكاء العاطفي.

دراسة Syaiful, Kamid, Muslim, Nizlel Huda (2020):

Emotional Quotient and Creative Thinking Skills in Mathematics

الحاصل الوجداني ومهارات التفكير الإبداعي في الرياضيات

هناك حاجة إلى التفكير الإبداعي والحاصل العاطفي للطلاب في تعلم القرن الحادي والعشرين، وحقيقة أن اكتساب هاتين المشكلتين لا يزال منخفضاً. لذلك، يهدف البحث الكمي الترابطي إلى تحديد ما إذا كانت هناك علاقة بين الحاصل العاطفي للطلاب والتفكير الإبداعي للطلاب.

المنهج: استخدام البحث الوصفي. حيث كان عدد جميع العينات من هذه الدراسة 82 طالباً، حيث تم اختيارهم باستخدام تقنية أخذ العينات هادفة، ثم تم تحليل البيانات بمساعدة تطبيق SPSS 21 للعثور على إحصائيات وصفية في شكل متوسط، حد أدنى، أقصى، وفئة. وكذلك الإحصائيات الاستنتاجية باستخدام الانحدار البسيط. العثور: يمكن رؤيته أن نتائج الحاصل العاطفي للطلاب في الفئة المهيمنة جيدة، والتفكير الإبداعي له فئة جيدة. مع نتائج EQ الجيدة تؤثر على مهارات التفكير النقدي للطلاب الذين تم تعيينهم بقيمة sig أقل من 0.025، وهي 0.020 ومساهمة 71.6%.

المقتضيات والتوصيات: وفقاً للنتائج، يوصى بضرورة السماح للطلاب بتنمية الخبرة والتفكير الخطي في أنشطة التعلم.

يجب أن يستخدم المعلمون استراتيجيات التعلم حتى يتمكنوا من إنشاء مجموعة متنوعة من المهارات ومواقف التعلم من الطلاب مدى الحياة

دراسة Nermine Ghazy, Eleanor Ratner and Miriam Rosenberg-Lee (2019):

Differential Contributions of Empathy to Math Achievement in Women and Men

مساهمات التعاطف التفاضلية في تحصيل الرياضيات لدى النساء والرجال

تشكل الرياضيات أساسًا لمجالات العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات (STEM). في حين أن العمل الكبير قد حدد العوامل المعرفية الفردية والعوامل النظامية الخارجية التي تؤثر على التحصيل الرياضي، لا يُعرف الكثير عن السمات الشبيهة بالشخصية التي قد تساهم في النجاح في الرياضيات، خاصة بين النساء. تبحث هذه الدراسة في سمتين من هذا القبيل: التنظيم - الميل إلى تحليل الأنظمة واستخراج القواعد الأساسية التي تحكم سلوكهم - والتعاطف - القدرة على التماهي مع مشاعر الآخرين والاستجابة بشكل مناسب. مؤخرًا إسكوفار وآخرون (2016) وجد أن التعاطف كان مؤشرا سلبيا على مهارات الرياضيات لدى الأطفال، خاصة بين الفتيات، مما يشير إلى أن النساء اللواتي يتمتعن بدرجة أعلى من التعاطف قد يكونن عرضة بشكل خاص لانخفاض أداء الرياضيات. في الدراسة الأولى، أكمل 142 مشاركًا (71 أنثى) مقياسين موحدتين لتحصيل الرياضيات واستبيانات لقياس الميل إلى التعاطف والتنظيم. والمثير للدهشة أن التعاطف العالي كان مرتبطًا بأداء أفضل في الرياضيات لدى النساء، بينما أظهر الرجال النمط المتوقع للتعاطف الأقل المرتبط بنتائج الرياضيات الأعلى.

في دراسة ثانية قمنا بتوسيع هذه النتيجة في النساء (ن = 121) لإظهار أن الأفراد الذين يبلغون عن تحقيق أعلى في الرياضيات في عمل الدورة على مستوى الجامعة لديهم أيضًا درجات تعاطف أعلى. علاوة على ذلك، في حين أن المواقف الإيجابية تجاه الرياضيات تميل إلى الانخفاض من المدرسة الابتدائية إلى الكلية، فإن النساء اللائي زادت مواقفهن كان لديهن درجات تعاطف أعلى من أولئك الذين رفضوا. تشير هذه النتائج معًا إلى أنه في حين يرتبط الميل إلى التعاطف مع أداء الرياضيات السيئ في مرحلة الطفولة، فقد يصبح عاملاً وقائيًا مع تقدم النساء من خلال تعليم الرياضيات.

دراسة (2014) Eva Oberle, Kimberly A. Schonert-Reichl, Clyde Hertzman:

Social-emotional competencies make the grade: Predicting academic success in early adolescence

الكفاءات الاجتماعية والعاطفية تصنع الدرجة: توقع النجاح الأكاديمي في مرحلة المراهقة المبكرة

كانت أهداف هذه الدراسة فحص العلاقة بين الكفاءة الاجتماعية والعاطفية (SEC) والإنجاز الأكاديمي (الرياضيات والقراءة) في مرحلة المراهقة المبكرة، واستكشاف الدور الوسيط للجنس في هذه العلاقة. باستخدام تصميم طولي قصير الأجل، حيث بلغت العينة 461 مراهقاً، بمتوسط عمر = 12.02 عاماً، وبانحراف معياري $SD = 0.41$ ، 47 % من العينة إناث، تم استخدام مؤشرات الكفاءة الاجتماعية والعاطفية التي تم الإبلاغ عنها ذاتياً أو عن طريق المعلمين للتنبؤ بإنجاز المراهقين الأوائل في الرياضيات والقراءة على اختبار تحصيل معياري في الصف السابع. كما هو مفترض، تنبأت الكفاءة الاجتماعية والعاطفية المصرح بها من المعلم في الصف السادس بدرجة كبيرة بدرجات أعلى في الرياضيات والقراءة في الاختبار القياسي في الصف السابع. أشار التفاعل الكبير بين الكفاءة الاجتماعية والعاطفية المبلغ عنها ذاتياً والجنس في التنبؤ بنتائج القراءة أن الكفاءة الاجتماعية والعاطفية كانت مؤشراً إيجابياً هاماً لنتائج القراءة عند الأولاد فقط.

خلصت الدراسة بالنتائج التالية:

المهارات الاجتماعية والعاطفية التي صرح بها المعلم توقعت بشكل كبير درجات الطلاب في الرياضيات. الكفاءة الاجتماعية والعاطفية المبلغ عنها ذاتياً تنبأت بشكل كبير بالقراءة عند الأولاد فقط.

المهارات الاجتماعية والعاطفية التي صرح بها المعلم تنبأت بالقراءة بشكل كبير عند الأولاد والبنات.

دراسة مها بنت عبده (2013): فعالية برنامج تدريبي لتطوير مهارات الذكاء الوجداني في ضوء نموذج جولمان لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن فعالية برنامج تدريبي لتطوير مهارات الذكاء الوجداني في ضوء نموذج جولمان لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم، وقد اتبعت الباحثة المنهج التجريبي، وأجريت الدراسة على عينة مكونة من (28) تلميذة من ذوات صعوبات التعلم في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية، واستعانت بكل من اختبار مصفوفات رافن العادي، ومقياس الذكاء الوجداني، والبرنامج

التدريبي كأدوات للدراسة، وتوصلت الدراسة للعديد من النتائج أهمها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في الدرجة الكلية للذكاء الوجداني والأبعاد الفرعية (الوعي بالذات، ودافعية الذات، والتواصل الاجتماعي) قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح القياس البعدي، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في بعدي ضبط الذات والتعاطف قبل وبعد تطبيق البرنامج. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة وأشارت النتائج أيضا في القياس البعدي للدرجة الكلية للذكاء الوجداني والأبعاد الفرعية (الوعي بالذات، وضبط الذات، والتعاطف، والتواصل الاجتماعي) لصالح المجموعة التجريبية. وقد أوصت الدراسة بالعديد من التوصيات أهمها تعميم استخدام البرنامج في البرامج التربوية المرتبطة بصعوبات التعلم المدمجة في مدارس التعليم العام لتنمية مهارات الذكاء الوجداني لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم.

دراسة هادي صالح رمضان النعيمي (2011): أثر برنامج إرشادي في تنمية الذكاء الوجداني لدى طلبة كلية التربية

استهدف البحث بناء برنامج إرشادي في تنمية الذكاء الوجداني لدى طلبة كلية التربية. والتعرف على أثره من خلال التأكد من صحة الفرضيات الصفرية الآتية:

1- لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسط رتب درجات المجموعتين التجريبية، والضابطة على مقياس الذكاء الوجداني، بعد تطبيق البرنامج الإرشادي.

2- لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية، قبل التدريب على البرنامج الإرشادي وبعده.

3- لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية في الاختبارين البعدي والمرجأ.

لتحقيق ذلك اعتمد الباحث على أداتين: (مقياس الذكاء الوجداني، وبرنامج إرشادي في تنمية الذكاء الوجداني) من إعداد الباحث.

تكونت عينة البحث التطبيقية من (30) طالبا وطالبة، من كلية التربية، تم اختيارهم بطريقة عمدية من الذين حصلوا على أوطى الدرجات على مقياس الذكاء الوجداني، في الاختبار القبلي، تم تقسيمهم على مجموعتين: تجريبية وضابطة، بمعدل (15) طالبا وطالبة لكل مجموعة.

تكون البرنامج من (12) جلسة إرشادية، وطبق على أفراد المجموعة التجريبية في بداية الفصل الدراسي الثاني (2010/2009) بمعدل جلسيتين في الأسبوع، ونفذ البرنامج خلال (6) أسابيع، وباستخدام الوسائل الإحصائية (مان-وتتي) و(ولكوكسن) عن طريق الحقيبة الإحصائية (SPSS) بواسطة الحاسوب أظهرت نتائج التحليل الإحصائي تغيرات ايجابية لدى أفراد المجموعة التجريبية، المشاركين في البرنامج الإرشادي، في أثناء المدة الفاصلة بين الاختبارين القبلي والبعدي، وبشكل دال إحصائياً مقارنة بالمجموعة الضابطة التي لم تتعرض للبرنامج الإرشادي. مما يدل أن البرنامج الإرشادي فعال في تنمية الذكاء الوجداني لدى طلبة كلية التربية، وثبت استمرار تأثيره من خلال الاختبار المرجأ الذي جرى تطبيقه بعد (47) يوماً من الاختبار البعدي.

دراسة (2019) Siami Prafitriyani, Irma Magfirah, Nur Fadhilah Amir

Influence Of Emotional Intelligence On Mathematics Learning Outcomes Of Class VII Middle School 9 Buru Students

تأثير الذكاء الوجداني على مخرجات تعلم الرياضيات لقسم السابعة المدرسة الإعدادية 9 طلاب بورو

تهدف هذه الدراسة إلى تحديد ما إذا كان هناك تأثير إيجابي للذكاء العاطفي على التحصيل الرياضي لطلاب الصف السابع المدرسة الإعدادية 9 Buru. هذه الدراسة بأثر رجعي. كانت المواد في هذه الدراسة من طلاب فصل المدرسة الإعدادية 9 Buru، وبلغ عدد طلابها 100 طالب 135 طالباً. تقنية جمع البيانات باستخدام مقياس الاستبيان والتوثيق. الأداة المستخدمة في هذه الدراسة عبارة عن استبيان الذكاء العاطفي فئة السابع متوسط 9 Buru. استخدم الباحثون المساعدة من البرنامج الإحصائي SPSS الإصدار 21 لإنشاء الإحصائيات في هذه الدراسة. من بين 100 طالب، 14 طالباً (14%) مصنفي في الفئة العالية، 68 طالباً (68%) يقعون في فئة المتوسطة، وهناك 18 طالباً (18%) تم تصنيفهم في فئة الأقل.

معامل التحديد الذي تم الحصول عليه يشير إلى أن عوامل الذكاء العاطفي تؤثر أو تساهم في تحصيل الرياضيات بلغت 49.70% بينما تأثرت نسبة 50.30% المتبقية بعوامل أخرى لم يتم فحصها في هذه الدراسة. ذكرت النتيجة النهائية للدراسة أن هناك تأثير إيجابي بين الذكاء العاطفي على التحصيل الرياضي. من نتائج البحث السابق يعني أن هناك تأثير إيجابي للذكاء العاطفي على الرياضيات ونتائج التعلم. بناءً على ما سبق، هذه النتيجة تعني أنه كلما ارتفع مستوى الذكاء العاطفي، ارتفعت الإنجازات

التعليمية للرياضيات التي حصل عليها الطلاب. على العكس من ذلك، كلما انخفض مستوى الذكاء العاطفي، انخفضت إنجازات التعلم التي حصل عليها طلاب الرياضيات. الصف السابع الإعدادية 9 .Buru

دراسة (2019) Maria-Jose, Sanchez-Ruiz and Jamil El Khoury:

A Model of Academic, Personality, and Emotion-Related Predictors of University Academic Performance

نموذج للتنبؤات الأكاديمية والشخصية والمتعلقة بالعاطفة للأداء الأكاديمي الجامعي

تبحث هذه الورقة في العلاقات بين الشخصية (أي، سمة الذكاء العاطفي - والخمسة الكبار) والأداء الأكاديمي (AP). كما تمت دراسة الدافع الأكاديمي والمماثلة والرضا الكبير. تكونت العينة من 201 طالب جامعي لبناني. يمثل النموذج مناسباً جيداً. كان هناك تأثير سلبي مباشر للتسويق على الأداء الأكاديمي وتأثيرات مباشرة إيجابية للرضا والاستيعاب الكبير على الأداء الأكاديمي.

أظهرت سمة الذكاء العاطفي تأثيراً مباشراً سلبياً على التسويق وتأثيراً مباشراً إيجابياً على الرضا الكبير، والذي بدوره توقع الأداء الأكاديمي بشكل كبير. أيضاً، تنبأ الضمير بشكل غير مباشر بـ الأداء الأكاديمي، عن طريق التسويق والرضا الكبير والاستيعاب. تشير النتائج إلى الفروق الفردية التي تساهم في الأداء الأكاديمي. ويمكن أن تكون مفيدة للطلاب والمعلمين والمستشارين في التعليم العالي.

دراسة (2016) Nurul Adibah Khairiyah Mohd Nor, Zaleha Ismail:

The relationship between emotional intelligence and mathematical competency among secondary school students

العلاقة بين الذكاء الوجداني والكفاءة في الرياضيات بين طلاب المدارس الثانوية

تم الإبلاغ عن القلق تجاه الرياضيات بين طلاب المدارس الثانوية. حيث يخلق القلق مشاعر سلبية قوية ويمكن أن يعيق أداء الشخص الإدراكي والتعليمي والأكاديمي. جاء الخوف من الرياضيات في وقت مبكر في العملية التعليمية وإذا لم يتم التعامل معها بشكل صحيح، فإنها ستؤثر سلباً على الطلاب حتى سن الرشد. في تعلم الرياضيات، بحيث يؤثر الذكاء العاطفي (EI) على كيفية تعامل الشخص مع العواطف والرياضيات واستراتيجيات التنظيم الذاتي العامة التي يتبناها الشخص. وقد تم إجراء دراسة للوصول إلى الذكاء العاطفي لطلاب المرحلة الثانوية وكفاءتهم الرياضية (MC). تم اختبار الذكاء الوجداني باستخدام

استبيان للمراهقين (IKEM-R / MEQI) يتكون من 7 مجالات، بينما تم اختبار كفاءة الرياضيات باستخدام أسئلة مختارة من PISA (برنامج دولي تقييم الطالب) 2012 العناصر الصادرة. يظهر التحليل أن الذكاء العاطفي يتنبأ بشكل كبير بكفاءة الرياضيات لدى الطلاب MC، ولكن بقيمة ارتباطية منخفضة. يتمتع معظم المستجيبين بمستوى معتدل من الذكاء العاطفي في جميع المجالات السبعة حيث الوعي الذاتي و التنظيم الذاتي هما المجالان اللذان يحتويان على أقل الدرجات.

دراسة **Mahirunisa Binti Marsono; Zakiah Binti Mohamad Ashari (2019):**

The Relationship Between Self-Determination Emotional Intelligence Towards Achievement Motivation in Mathematics

العلاقة بين تقرير المصير والذكاء الوجداني نحو دافع الإنجاز في الرياضيات

لا جدال في أهمية الرياضيات في مجال العلوم والتكنولوجيا. علاوة على ذلك، غالبًا ما يرتبط تحصيل الرياضيات بجودة التعليم. أفاد برنامج تقييم الطلاب الدوليين (PISA، 2012) أن ماليزيا سجلت درجات أقل من المتوسط الدولي كما هو مبين من قبل منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD) لمتوسط مادة الرياضيات وهذا وضع ماليزيا في المرتبة 52. هذه النتيجة تركت ماليزيا وراء البلدان المجاورة مثل سنغافورة وتايلاند وفيتنام. غالبًا ما يؤدي الافتقار إلى الدافع إلى بذل الطلاب الحد الأدنى من الجهد في عملهم. علاوة على ذلك، يُنظر دائمًا إلى الرياضيات على أنها صعبة ومجردة ومملة وملينة بالصيغ. هذه الفكرة الموجودة منذ الطفولة تؤثر بشكل غير مباشر على عواطفهم عندما يخطوون في مدرسة ابتدائية وثانوية أكثر صعوبة. أدى ذلك إلى أن يكون الطلاب أقل تصميمًا ولديهم تحصيل أكاديمي منخفض. الهدف الرئيسي من هذه الدراسة هو تحديد حق الطلاب في تقرير المصير والذكاء الوجداني ومستوى دافعية الإنجاز في الرياضيات. تبحث هذه الدراسة أيضًا في العلاقة بين مستوى تقرير المصير لدى الطلاب والذكاء الوجداني ودافع الإنجاز في الرياضيات. شارك في الدراسة 186 طالبًا من الشعب العلمية. استخدمت هذه الدراسة الكمية الاستبيان ثم تم تحليل البيانات باستخدام برنامج SPSS. كشفت النتائج أن الطلاب لديهم مستوى معتدل لتقرير المصير ولكنهم أعلى في كل من التنظيم المستقل والمسيطر عليه. كما أنهم كانوا يتمتعون بمستوى أعلى من الذكاء الوجداني في الرياضيات. ومع ذلك، وجد أن لدى الطلاب مستوى متوسط من دوافع الإنجاز في الرياضيات. توجد علاقة معنوية ذات دلالة سلبية وضعيفة بين تقرير المصير لدى الطلاب ودوافع الإنجاز في الرياضيات. هناك علاقة دلالة

وإيجابية معتدلة بين تنظيم الطلاب المستقل والمسيطر عليه مع دافع الإنجاز. يظهر التحليل أيضًا أن هناك علاقة مهمة ولكنها معتدلة بين الذكاء الوجداني ودافع الإنجاز في الرياضيات. تعكس النتائج أن الطلاب الذين يخضعون للتنظيم الخاضع للرقابة (أقل تحديدًا) أو التنظيم المستقل (عالي التحديد) لديهم رغبة طبيعية في الحصول على إنجاز جيد في تعلم الرياضيات. لديهم إصرار داخلي بهدف تحقيق الرضا والنجاح في الأنشطة الفردية. في الواقع، الطلاب على دراية بأنفسهم، ويعرفون كيف ينظمون سلوكهم ولديهم الدافع الذاتي لاكتساب الرضا في الرياضيات. ستوفر الدراسة ضمناً للجهات المختلفة خاصة المدرسة والمعلمين حتى لا نهمل أهمية بيئة التعلم التي تدعم تقرير المصير لدى الطلاب وتطورهم الوجداني والتحفيزي.

التعليق على الدراسات السابقة:

تعتبر الدراسات السابقة إحدى أهم المراحل التي يمر بها الباحث في بناء توجهه البحثي واشكاليته، والتي تسمح له بإلقاء نظرة مسبقة على عينته ومتغيرات دراسته قبل الخوض فيها، إلا أنها قد تختلف في أهدافها وأدواتها والعينات التي شملتها والمنهج المستخدم وفي الآتي كيف استفدنا من الدراسات السابقة.

من حيث الهدف:

هدفت معظم الدراسات للبحث عن إسقاطات الذكاء الوجداني في حياتنا اليومية سواء على الجانب الشخصي أو العلائقي الاجتماعي أو الأكاديمي أو المهني لما كان من الاتفاق بين العلماء والمنظرين على أهمية الذكاء الوجداني.

وهدفنا دراستنا للتحقق من فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الذكاء الوجداني وتنمية التحصيل الدراسي و تغيير الاتجاهات نحو مادة الرياضيات، لا توجد أي من الدراسات السابقة (في حدود علم الباحث) ربطت بين المتغيرات الثلاث، إلا أنها قد اتفقت مع دراسة صادق عبده حسن (2016)، دراسة إيمان كاظم الربيعي (2013)، دراسة أحمد بن خلفان (2014)، دراسة مها بنت عبده (2013)، دراسة هادي صالح رمضان النعيمي (2011)، دراسة رندا رزق الله (2006) اتفقت معهم في محاولة التحري عن مدى قدرة وفاعلية بعض البرامج الإرشادية في تنمية الذكاء الوجداني على الرغم من محاولة ربط هذه الفاعلية بمتغيرات أخرى مثل جودة الحياة النفسية.

كما حاولت دراستنا تقفي أثر وعلاقة الذكاء الوجداني بالتحصيل الدراسي وخاصة تحصيل الرياضيات وقد اتفقت في ذلك مع دراسة Lucia Herrera (2020)، دراسة Kit S. Double (2020)، دراسة

Nermine دراسة (2019) Maria-Jose، دراسة (2020) Syaiful, Muslim, Nizlel Huda
 Nurul دراسة (2019) Ghazy، دراسة (2019) Siami Prafitriyani and Irma Magfirah
 Adibah (2016)، دراسة باتشو صفية (2016)، دراسة خولة معتوق (2014)، دراسة Eva
 (2013) Oberle, Kimberly A. Schonert-Reichl، دراسة إيمان كاظم الربيعي (2013)،
 دراسة Alireza Homayouni (2011)، حيث توصلت جميع هذه الدراسات الى أن تنمية مهارات
 الذكاء الوجداني لها تأثير إيجابي على الكفاءة ودافع الإنجاز في الرياضيات، وكيفية تعامل الشخص مع
 العواطف والرياضيات واستراتيجيات التنظيم الذاتي العامة التي يتبناها، بالإضافة أن هناك تأثيراً إيجابياً
 للذكاء الوجداني في تحصيل الرياضيات، وهناك علاقة بين الحاصل العاطفي للطلاب وتفكيرهم الإبداعي
 وتفكيرهم الناقد، كما انه يلعب دوراً في تنظيم المشاعر الأكاديمية، بناء العلاقات الاجتماعية في المدرسة
 وتعزيز الثقة بالنفس في القدرة الرياضية، بالإضافة لوجود علاقة بين سمات الذكاء الوجداني El والاتجاه
 نحو الرياضيات، من حيث أنهم يميلون إلى الثقة في قدراتهم، وحافزهم للتميز، والاهتمام بالرياضيات،
 وتطورهم الوجداني والتحفيزي، وذلك أن ارتفاع مستوى الذكاء الوجداني يتيح للفرد القدرة على التوافق
 النفسي والاجتماعي مع الأوضاع المدرسية والاجتماعية والأسرية وكذلك رفع جودة الحياة النفسية.

من حيث العينة:

حاولت الدراسات السابقة البحث في متغير الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي والاتجاه نحو مادة
 الرياضيات وقد اتفقت دراستنا مع العديد من الدراسات التي اختارت عينة التلميذ المتمدرس في المرحلة
 المتوسطة في الفئة العمرية 13 و 14 سنة وهي كالاتي دراسة صادق عبده حسن (2016)، دراسة إيمان
 كاظم الربيعي (2013)، دراسة رشا الدياسطي (2010)، دراسة Lucia Herrera (2020)، دراسة
 Syaiful, Muslim, Nizlel Huda، دراسة (2020) Susana Rodríguez, Antonio Valle
 (2020)، دراسة Eva Oberle، دراسة (2019) Siami Prafitriyani, Nur Fadhillah، دراسة
 Kimberly A (2014)، دراسة مها بنت عبده (2013) و دراسة رندا رزق الله (2006).

واختلفت دراستنا من حيث العينة المستهدفة مع دراسة Kit S. Double, and Luke Brown
 (2020)، دراسة Maria-Jose, Jamil El Khoury (2019)،

دراسة Mahirunisa Marsono; Zakiah Mohamad (2019)، دراسة بانتشو صفية (2016)، دراسة Adriana Espinosa (2016)، دراسة أحمد بن خلفان (2014)، دراسة Alireza Homayouni (2011)، دراسة هادي صالح رمضان النعيمي (2011).

حيث استهدفت هذه الدراسات عينة الطلبة الجامعيين.

الاستفادة من الدراسات السابقة:

يعتبر مفهوم تراكمية العلم وشموليته من المسلمات في المجال الأكاديمي، ولهذا كان لزاماً على الباحث أن ينطلق من حيث انتهى العلماء والباحثين ويعتمد على ما توصلت إليه جهودهم ونتائج دراساتهم وينطلق منها لدراسة ظاهريته البحثية، لذا فقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة في الجوانب التالية:

- الاطلاع على الخلفية النظرية لمتغيرات الدراسة وتكوين نظرة رصينة مفسرة للاتجاهات المختلفة التي حاولت تناول نفس المتغير من جوانب مختلفة مما أدى في الأخير لفهم معمق لمختلف النظريات.
- الاطلاع على المنهجية المتبعة في صياغة الإشكالية والفرضيات والأساليب الإحصائية المستخدمة وطريقة التعامل مع مختلف متغيرات الدراسة بشكل عام.
- الاستفادة من الدراسات السابقة فيما يخص اختيار مقاييس الدراسة كمقياس الذكاء الوجداني (بار- أون 2000) ومقياس الاتجاهات نحو مادة الرياضيات (سهيل دياب 2009)، وفي بناء اختبار الرياضيات أخصين بعين الاعتبار الأسس النظرية لبناء الاختبارات التحصيلية.
- اختيار البرنامج الإرشادي المناسب بعناية فائقة والذي يتماشى مع الخصائص العمرية والنفسية لعينة الدراسة.
- ساعدتنا الدراسات السابقة وخاصة التجريبية منها في طريقة اقتناء العينة وتقسيمها إلى مجموعتين متكافئتين واحدة تجريبية والأخرى ضابطة، واختيار التصميم التجريبي الملائم.
- مقارنة النتائج المتوصل إليها في الدراسة بنتائج تلك التي سبقتها.

تأتي كل دراسة في محاولة منها لإضافة لبنة في التراكم العلمي، وقد تناولت العديد من الدراسات السابقة جزءاً من دراستنا هذه، فكانت هناك التجريبية منها التي حاولت تقفي أثر البرامج الإرشادية في تنمية الذكاء الوجداني أو العلائقية منها في دراسة العلاقة بين الذكاء الوجداني كسمة والتحصيل الدراسي للتلميذ بصفة عامة أو تحصيله في الرياضيات بصفة خاصة، أو تلك التي تناولت علاقة الاتجاه نحو مادة الرياضيات والتحصيل فيها، إلا أن دراستنا جاءت لتبين مدى تأثير تنمية الذكاء الوجداني للتلميذ

بتحصيله الدراسي الرياضي ومحاولة تغيير توجهه نحو مادة الرياضيات، محاولة الربط بين هذه المتغيرات الثلاث ربطا ديناميكيا من خلال التركيز على العناصر التالية:

- تدريبهم على كيفية التعامل مع مشاعر الإحباط والفشل الناتجة جراء الحصول على درجة متدنية في مادة الرياضيات.

- التركيز على تنمية وجدانهم اتجاه أستاذ الرياضيات لما لهذه العلاقة من وزن كبير ودور فعال في تكوين اتجاه إيجابي نحو مادة الرياضيات، وهذا من خلال تعليمهم طريقة التفاعل الصحيحة داخل القسم وفهم الأسس الصحيحة في التعامل مع الأستاذ.

- تغيير وجهة نظر التلاميذ نحو مفهوم الدرجات والعلامات.

الفصل الثاني:

الذكاء الوجداني

تمهيد:

يعتبر مفهوم الذكاء الوجداني من المفاهيم الحديثة نسبياً حتى إلى بعض ما يتضمنه مفهومه منذ بدايات القرن العشرين في تراث علم النفس، ثم النقلة النوعية التي حدثت مع هوارد جاردنر (H.Gardner) وظهور ما يسمى الذكاءات المتعددة مروراً بتسعينيات القرن العشرين وبداية التأصيل الحقيقي لمفهوم الذكاء الوجداني أو تسمياته المختلفة في الترجمات العربية (الذكاء الانفعالي - ذكاء المشاعر - الذكاء الوجداني-الذكاء العاطفي).

وفي هذا الفصل سنركز أساساً على مجمل ما يتعلق بالذكاء الوجداني من حيث المفهوم والمسار التاريخي لتطوره وطبيعته والنماذج المفسرة له وقياسه وطرق تنميته وسنحاول تناول هذه العناصر بشيء من التوسع لكن مع التركيز على النقاط المهمة من غير إخلال، أو تجاوز لما له أهمية في إثراء الدراسة خاصة في بعدها النظري ونحسب أن ذلك له أهمية خاصة لما للذكاء الوجداني من موقع محوري كمتغير في الدراسة الحالية.

1- التطور التاريخي للذكاء الوجداني:

على مرّ السنوات قام العلماء بدراسة العلاقة بين الذكاء والوجدان باعتبارهما متكاملين وليس متضادين، لذلك نجد أنّ النظريات التي تضيف صفة الذكاء على الوجدان ليست حديثة.

ففي عام 1920-1930 امتد مفهوم الذكاء الاجتماعي بأصوله إلى العالم ثورندايك Thorndike ففي كتابه عن الذكاء، وتمييزه المعروف بين الذكاء الاجتماعي والحركي، حيث عرض الذكاء الاجتماعي بأنه القدرة على فهم الآخرين والسلوك الحكيم في العلاقات الانسانية، واعتبر الذكاء الاجتماعي هو البشر أنفسهم ونبه إلى مشكلات قياس الذكاء الاجتماعي، واستبعد استخدام الاختبارات اللفظية (الأعسر وكفاقي، 2000، ص 80).

وفي عام 1959 عرض جيلفورد Guilford لنموذجه المعدل حول بنية العقل وأضاف فئة المحتوى السلوكي وهي بمثابة القدرة على ادراك سلوك الآخرين وسلوكنا، ومن ثم دمج جيلفورد Guilford الذكاء الاجتماعي والشخصي في فئة واحدة، مع الوعي باحتمال وجودهما كنوعين مختلفين من الذكاء، وفي تعديله لنموذجه أشار إلى المحتوى السلوكي (كمعلومات غير لفظية)، والتي تشمل التفاعل الاجتماعي (الوعي بمشاعر الآخرين، الوعي بمشاعرنا)، ولكنه ركز على الجزء الأول وهو ما يتصل بادراك الآخرين، وهو جوهر الذكاء الوجداني، وأهمّل الجزء الآخر وهو جوهر الذكاء الشخصي.

في عام 1960 صدر كتاب له تأثير حول اختيارات الذكاء جاء فيه أنّ الذكاء الاجتماعي مفهوم لا جدوى منه، أمّا الذكاء الشخصي فلا يمكن تجاهله لأنه ينبع أساسا من الفطرة (الأعسر وكفاقي، 2000، ص 81).

في عام 1983 أكد هوارد جاردنر (Howard Gardner) في الكتابة عن نظريته في الذكاء المتعدد في كتابه أطر العقل Frames of Minds حيث افترض أنّ للذكاء الشخصي أبعاد مختلفة تضم النواحي المعرفية، وعناصر الذكاء الوجداني أو الذكاء الشخصي كما أطلق عليه، ويرى أنّ الذكاء الشخصي يتضمن نوعين مستقلين من الذكاء هما:

- الذكاء بين الأفراد (الذكاء الاجتماعي) ويعني قدرة الفرد على فهم مشاعر الآخرين.
- الذكاء داخل الفرد (الذكاء الذاتي) ويعني قدرة الفرد على فهم المشاعر والدوافع الذاتية، وقدرته على استخدام وتوظيف هذا الفهم يعد أحد نماذج الذكاء.

أي أن الذكاء الذاتي والذكاء الاجتماعي كلاهما مهارات ذات قيمة في الحياة (محمود سعيد الخولي، 2010، ص 13)

وتناول روبرت ستيرنبرج **Robert Sternberg (1985)** في كتابه "الهام ما بعد الذكاء" إلى أن الذكاء الاجتماعي مستقل عن القدرات الأكاديمية وأنه مفتاح أساسي للآراء الناجح في الحياة (محمود خوالدة، 2004، ص 29).

وتعتبر نهاية الثمانينات وبداية التسعينيات من القرن العشرين بداية استخدام مفهوم الذكاء الوجداني، ومن الأوائل الذين قدموا هذا المفهوم في التراث السيكلوجي جرينسبان (**Greenspan**) والذي قدمه في الجزء التاسع من كتاب فيلد وآخرون (**Filed, et at 1989**) وحاول تقديم نموذج موحد لتعلم الذكاء الوجداني في ضوء نظرية "بياجيه" للنمو المعرفي ونظريات التحليل النفسي والتحليل الانفعالي.

وفي عام 1990 قدم بيتر سالوفي **Peter Salovey** وجون ماير **John Mayer** نموذجا للذكاء في كتابهما (الخيال، المعرفة الشخصية)، كما قدما مقالا بعنوان (الذكاء الوجداني 1993) أشارا فيه إلى أن الذكاء الوجداني هو نوع من الذكاء الاجتماعي، وأهم وظائفه هو إرشاد التفكير وتخفيض القدرات في حل المشكلات.

وفي عام 1995 أصدر دانييل جولمان **Daniel Golman** كتابه (الذكاء الوجداني لماذا يعني أكثر مما تعني نسبة الذكاء؟) والذي تناول فيه ما أسماه "بالعقل الانفعالي" وطبيعة الذكاء الوجداني والمجالات التي لها دور فيه، ودوره في براعة الانسان وتقديمه في مجالات الحياة العلمية قياسا بالذكاء الأكاديمي الذي له الدور البارز في حياة الفرد التعليمية (محمود سعيد الخولي، 2010، ص 14).

كما قام جاك بلوك **jack Blok (1995)** بدراسة بعض المتغيرات الشخصية المرتبطة بالذكاء مستقلا عن الذكاء الانفعالي، وأشارت نتائجه إلى أن ذوي الذكاء المرتفع مستقلا عن الذكاء الانفعالي كانوا أكثر تميزا في الجوانب العقلية وأقل تميزا في الجوانب الشخصية، أما المتميزون في الذكاء الانفعالي مستقلا عن الذكاء فكانوا أكثر تميزا في الجوانب الاجتماعية ولديهم اتجاهات إيجابية نحو أنفسهم ونحو الآخرين (محمود خوالدة، 2004، ص 29)، وتلا تلك الفترة بداية ظهور نموذج بار-أون (**Bar-On**) للذكاء الوجداني والذي بدأ بتكوين مقياس للذكاء الوجداني لبار-أون (**Bar-On**) كنتيجة وضع نظرية متعددة العوامل، تضمنت التعريف والوصف الكمي للذكاء الوجداني وكانت المرحلة الأخيرة في تطبيقه سنة 1994 ولقد تضمنت هذه المرحلة الاختبار المستمر لقدرة مقياس الذكاء الوجداني على وصف وقياس

الذكاء الوجداني على عينات كبيرة ومتنوعة من البشر، وكان من أهمها منحى بار-أون لوصف وتقدير الذكاء الوجداني (محمود سعيد الخولي، 2010، ص 15).

ومن هنا تزايدت مؤلفاته المرتبطة بالذكاء الوجداني، وفي عام 1998م قام "بار-أون" بتطوير مفهومه عن الذكاء الوجداني في مجال الصحة النفسية والسمات الشخصية، ولذلك فإنه استخدم لفظ نسبة وقيمة الذكاء في عام 1998م لوصف نموذج الخاص بتقييم الكفاءات الوجدانية والاجتماعية (حسين، حسين، 2006، ص. 23).

ونتيجة للاهتمام المتزايد بمفهوم الذكاء الوجداني ظهرت العديد من النماذج التي تباينت في تفسيرها ورؤيتها لهذا المفهوم، وفي ضوء تلك النماذج ظهرت العديد من المقاييس التي تستخدم في قياس بنية الذكاء الوجداني.

2- مفهوم الذكاء الوجداني:

2-1 تعريف الذكاء :

تعريف لسان العرب: حدة الفؤاد والذكاء سرعة الفطنة وقلب ذكي، فصبي ذكي إذا كان سريع الفطنة والذكاء في الفهم أن يكون فهمه تام سريع القبول (ابن منظور، 1994، 287/11).

كما يعرف الذكاء لغويا على أنه الذهن، والعقل، والحكمة والكلمة مشتقة من الفعل الثلاثي ذكا، ويقال ذكت النار ذكوا، وذكا وذكاء، أي اشتد لهبها واشتعلت، ويقال ذكت الحرب إي اتقدت، وذكا فلان ذكاء أي سرع فهمه وتوقد. (خوالدة، 2004، ص14)

تعريف وكسلر (wiksler): الذكاء هو القدرة الكلية للفرد على العمل الهادف والتفكير المنطقي والتفاعل الناجح مع البيئة.

تعريف بنيه (Binet): أنه القدرة على الحكم السليم وتتضمن الفهم والابتكار والنقد والقدرة على حصر الفكر (التركيز) في موضوع أو اتجاه محدد قبل الانتقال إلى موضوع أو اتجاه آخر لتنفيذ عمليات فكرية أخرى. (سعاد جابر سعيد، 2008، ص 10).

تعريف ترمان Terman: الذكاء هو "القدرة على التفكير المجرد أي التفكير الذي يعتمد على التصورات الذهنية والرموز ومعاني الأشياء لا الأشياء ذاتها".

تعريف سبيرمان Spearman: هو "القدرة على إدراك العلاقات، وخاصة العلاقات الصعبة أو الخفية". (الشيخ، 1990، ص61)

تعريف هينمون Henmon: فيعرفه على أنه "القدرة على امتلاك المعرفة" (رشوان، 2009، ص61)

2-2 تعريف الوجدان:

لغة: وجداني من وجد، ويقال وجد عليه وجدانا :غضب، وجد الرجل وجدا :حزن، أوجده الله: أغناه،

الوجد: اليسار والسعة والشدة، وجداني: بمعنى ضميري (جروان، 2012، ص.37)

اصطلاحا: يؤكد نخبة من المتخصصين (2009، ص.17) أن الوجدان (Affect) يعتبر مصطلح عام جامع يشتمل على الانفعال والمشاعر والمزاج، على الرغم من أن بعض الباحثين يُرادف بينها. وقد عرف بني هاني (2007) الوجدان بأنه: " أحد أنظمة الشخصية التي تؤدي دوراً في تكيف الفرد مع الواقع، ويشمل الانفعالات والحالة المزاجية والعاطفية والمشاعر، ويكون إما موجب واما سالب. (جروان، 2012، ص.41)

2-3 تعريف الذكاء الوجداني:

تعريف سالوفي وماير (Salovey & Mayer):

عرفا الذكاء الوجداني بأنه: "القدرة على فهم مشاعر الفرد الخاصة، ومشاعر الآخرين، والتمييز بينهما واستخدام هذه المعلومات لتوجيه تفكير الفرد وأفعاله وسلوكه".

تعريف مايير (Maier):

عرفته بأنه: "عملية إدراكية تعمل على تحقيق التوازن بين الانفعالات واستخدام المنطق والعقلانية، مع عمل إدراك وتحليل لهذا التوازن" (علاء، 2009، ص. 15).

تعريف جورج (George):

عرفه بأنه: "القدرة على إدراك المشاعر من خلال التفكير مع فهم لكل من المعرفة الانفعالية وتنظيم تلك المشاعر بحيث يستطيع الفرد أن يؤثر في مشاعر الآخرين"

تعريف كوب و ماير (Mayer – Coob):

عرفا الذكاء الوجداني بأنه: "القدرة على فحص المعلومات الوجدانية خصوصا عندما تستلزم الفهم، الاستيعاب، التفاهم وإدارة الوجدان"

تعريف سليمان محمد عبد الفتاح:

عرفه بأنه: "قدرة الفرد على الوعي بحالته الانفعالية وإدارتها وضبطها وتوجيهها لتحفيز ذاته واستشفافه لانفعالات ومشاعر الآخرين والاستجابة الملائمة لهم وفقا لذلك، والتواصل والتفاعل الجيد معهم" أما وجهات النظر الثانية فهناك من الباحثين من عرف الذكاء الوجداني بأنه يتكون من مجموعة من الكفاءات الشخصية والاجتماعية فنذكر منهم:

تعريف دانيال جولمان (1995 Goleman):

عرف جولمان الذكاء الوجداني بأنه: " مجموعة من القدرات المتنوعة التي يمتلكها الأفراد، واللازمة للنجاح في جوانب الحياة المختلفة، والتي يمكن تعلمها وتحسينها، وتشمل المعرفة الانفعالية وإدارة الانفعالات، الحماس، المثابرة، وحفز النفس وإدراك انفعالات الآخرين، وإدراك العلاقات الاجتماعية". كما عرفه أيضا: "أن يكون الفرد قادرا على التحكم في نزعاته ونزواته، وأن يقرأ ويفهم المشاعر الدفينة لدى الآخرين، ويتعامل بمرونة في علاقاته" (علاء، 2009، ص. 18).

تعريف بار - أون (Bar On):

عرفه بأنه: "مجموعة منتظمة من المهارات والكفايات غير المعرفية في الجوانب الشخصية، والانفعالية، والاجتماعية والتي تؤثر في قدرة الفرد على معالجة المطالب، والضغط البيئية، وهو عامل مهم لتحديد قدرة

الفرد على النجاح في الحياة" (حسين، حسين، 2006، ص39).

تعريف عبد العال عجوة:

عرف الذكاء الوجداني بأنه: "تنظيم من القدرات والمهارات والكفايات العقلية، والوجدانية، والاجتماعية التي تمكن الفرد من الانتباه، والإدراك الجيد للانفعالات، وفهم المعلومات الانفعالية ومعالجتها، واستخدامها، والتي تجعل لديه الأمل والتفاؤل وأنه قادر على التعامل بنجاح مع المتطلبات البيئية والضغط".

من خلال ما ورد من تعريفات للذكاء الوجداني يمكن ملاحظة ما يلي:

تتنوع التعريفات مفهوم الذكاء الانفعالي عند الباحثين، ولكنها تتركز في اعتباره معرفة الفرد لنفسه والآخرين، في ظل الوعي بالذات، وإدارة الانفعالات، وتحفيز الذات والقدرة على التعاطف، وقراءة مشاعر الآخرين، والتواصل مع الآخرين في المهارات الاجتماعية.

كما وتجدر الإشارة إلى أن الذكاء الوجداني يسمى أيضا الذكاء العاطفي، والذكاء الانفعالي وذكاء المشاعر. فكثير من الباحثين يستخدم كلمتي انفعال ووجدان كمترادفين، فعندما يعرف الانفعال يشار إلى الخبرة الانفعالية، ويرى فريق من الباحثين أنه عندما يقال الذكاء الانفعالي فإن ذلك يسير إلى الجوانب غير السارة أو السلبية من الانفعالات كالخوف، الحزن والغضب، وفريق ثان يسمى ذكاء العواطف من منطلق أن هذا يشير إلى الانفعالات السارة كالسرور، الحب والإعجاب، وفريق ثالث يطلق عليه الذكاء الوجداني وهذا يعد أكثر شمولية حيث يضم الخبرات الانفعالية السارة وغير السارة (حسين، حسين، 2006، ص. 109).

ونستخدم نحن كلمة وجدان كمفهوم شامل يشير إلى المزاج والانفعال والعاطفة.

3/ أنواع الذكاء :

لقد تغير مفهوم الذكاء بعمق بسبب الطريقة التي وسع بها جاردنر بارامترات سلوك الذكاء لتشمل تنوع القدرات الإنسانية، كما شرح في الندوة العلمية عن نظرية الذكاءات المتعددة (1987).

يرى جاردنر أن أي فرد يمتلك تسعة ذكاءات هي:

3-1. الذكاء اللغوي: ويتمثل في قدرة الفرد على التعبير الشفوي أو التحريري بفاعلية، وفي معالجة بناء اللغة، وفي الاستخدامات العملية للغة.

3-2. الذكاء المنطقي الرياضي: ويتمثل في قدرة الفرد على استخدام الأعداد بفاعلية، والاستدلال المنطقي الرياضي، والتصنيف، والاستنتاج، والتعميم، واختبار الفروض.

3-3. الذكاء المكاني: ويتمثل في قدرة الفرد على إدراك العالم البصري المكاني بدقة، ويتضمن هذا الذكاء الحساسية للألوان، والخطوط والأشكال، والحيز وإدراك العلاقات بين هذه العناصر.

3-4. الذكاء الجسمي- الحركي: ويتمثل في قدرة الفرد على استخدام الجسم في التعبير عن الأفكار والمشاعر، وإتقان المهارات الفيزيائية.



3-5. الذكاء الشخصي: ويتمثل في قدرة الفرد على معرفة ذاته والتصرف وفق ذلك، وقدرته على معرفة نواحي قوته وضعفه، وفهم ذاته وتقديرها.

3-6- الذكاء الطبيعي: ويتمثل في قدرة الفرد على تمييز وتصنيف الأشياء الطبيعية كقدرته على تمييز التغيرات الحاصلة في المجتمع، والظواهر الطارئة (محمود خوالدة، 2004، ص. 39)

كما يوضحه الشكل رقم (01): يوضح أنواع الذكاءات (من إعداد الباحث)

4- النظريات والنماذج المفسرة للذكاء الوجداني:

ظهرت عدة نماذج نظرية حاولت تفسير هذا المفهوم وتحديد أبعاده وإعداد المقاييس اللازمة لقياسه حيث صنف كل من ماير وسالوفي وكاريوسوا (Mayer, Salovey & Caruso, 2000, p.399) نماذج الذكاء الوجداني إلى نموذجين هما: نماذج القدرة Mental Abilities Models، والنماذج المختلطة Model Mixed.

4-1- نماذج القدرة Mental Abilities Models:

يطلق على هذه النماذج نماذج القدرة أو النماذج المعرفية ومن أمثلة نماذج القدرة للذكاء الوجداني نموذج ماير وسالوفي (Mayer & Salovey 1990-1997)، ونموذج (ليندا الدر، 1997) فالذكاء الوجداني وفق نموذج القدرة يوصف بأنه مجموعة القدرات العقلية المرتبطة بتجهيز ومعالجة المعلومات الانفعالية، وتخص بصفة عامة بادراك الانفعالات واستخدام الانفعالات في تسيير عملية التفكير والفهم الانفعالي وتنظيم وإدارة الانفعالات، فالذكاء الوجداني بوصفه تجهيز ومعالجة المعلومات الانفعالية يتطلب ثلاث عمليات عقلية أساسية حسب (Fox & Spector, 2000) وهي: ادراك الانفعالات الذاتية والخاصة بالآخرين والتعبير عنها، تنظيم الانفعالات الذاتية والخاصة بالآخرين، والاستخدام التكيفي للانفعالات بغرض تحقيق الأهداف الذاتية.

ومن أمثلة نماذج القدرة للذكاء الوجداني نموذج ماير وسالوفي (Mayer & Salovey-1997)، ونموذج (ليندا الدر، 1997) وفيما يلي عرض لنموذجي ماير وسالوفي (1997):

4-1-1- نموذج ماير وسالوفي (1997): يتناول هذا النموذج كل من الوجدان والتفكير وهما يعملان مع بعضهما البعض في توافق، وقد عرف كل من ماير وسالوفي (Mayer & Salovey, 1997) الذكاء الوجداني بأنه: " قدرة الفرد على الإدراك والتعبير عن الانفعالات، وتوليد الانفعالات لاستخدامها كعامل مساعد في التفكير وفهم الانفعال والمعرفة الانفعالية، وتنظيم الانفعالات لدى الذات ولدى الآخرين لتعزيز النمو الوجداني والعقلي". وحددا أربع قدرات للذكاء الوجداني مرتبة بشكل هرمي بدءاً من العمليات النفسية الأساسية إلى العمليات التكاملية الأكثر تعقيداً (إبراهيم حسين، 2011، ص.71).

وقد ذكر (عيسى ورشوان، 2006) أن هذا النموذج يفرق في وصفه بنية الذكاء الوجداني كقدرة بين أمرين هامين أولهما: التمييز بين العمليات المعرفية (Cognitive Process) والمتمثلة في مراقبة الانفعالات والتمييز بينهما في مقابل العمليات السلوكية (Behavioral Process) والتي يتم فيها الاستخدام الفعلي للمعلومات الانفعالية في توجيه التفكير والأفعال.

والامر الثاني: يتمثل في التمييز بين العمليات المتعلقة بالانفعالات والمشاعر الذاتية في مقابل العمليات المتعلقة بانفعالات ومشاعر الآخرين، وهو ما يتماثل مع وصف " جاردنر " سنة 1983 للذكاء الشخصي والذكاء بين الأشخاص.

4-1-2 نموذج لندا إlder (Linda Elder, L.1997): تركز "الدر" على المشاعر الذاتية وتفاعلاتها

مع التفكير داخل العقل وذلك من خلال ثلاثة جوانب كما يلي:

- الجانب الأول ويتمثل في الجانب الإدراكي من العقل ويتضمن العمليات المعرفية المرتبطة بالتفكير كالتحليل والمقارنة والتقييم، والجانب الثاني: وهو الخاص بنقل الشعور وتوجيهه نحو ما يناسب الفعل أي الإتيان بالشعور الذي يتناسب مع ظروف الموقف فالمشاعر بمثابة المرآة الداخلية للفرد والتي تدفعه للتصرف في مواقف الحياة المختلفة، والجانب الثالث: يكون بمثابة المحرك للعقل البشري، والدافع الأساسي للسلوك مع تحديد خبرات النجاح أو الفشل التي يمر بها بناءً على ما يحدده الفرد لنفسه من أهداف ودوافع ورغبات وهذه الجوانب الثلاثة تعمل معا في علاقة تفاعل مستمر، وأن هناك ارتباط بين الذكاء والوجدان من خلال ما يعرف بالتفكير الناقد **Critical Thinking** الذي يعتبر مفتاح الذكاء الوجداني أو الوسيلة الوحيدة التي نفهم بها اتجاهاتنا الفكرية (علاء، 2009، ص.38).

وتنظر (Elder) إلى نموذج القدرة باعتباره مقياساً لنجاح الفرد أو فشله في عملية الاستدلال أو الاستجابة للمشاعر التي تقابله في مواقف معينة، وتستلزم هذه العملية استحضر الذكاء المعرفي في جوانب المشاعر الإيجابية والسلبية، وبذلك يعتبر مقياساً منطقياً لمدى صحة الاستجابات الوجدانية من الناحية المعرفية، و تصف (Elder) الفرد الذكي وجدانياً بأنه "الفرد القادر على تحديد رغباته، وتصيح استجاباته الوجدانية في إطار هذه الرغبات منطقية، وأن يكون سلوكه عقلاني منطقي بمعنى أن يلتزم بالتفكير السليم والحكم الصائب" (سالي، 2007، ص.43-44).

وقد أكد أنصار نموذج القدرات على أن الذكاء الوجداني من وجهة نظرهم أنه هو أفضل أنواع الذكاءات لشموله على الانفعالات الداخلية والخارجية الميسرة للنمو، وارتباطه بالسمات الوجدانية للمشكلات.

4-2- النماذج المختلطة للذكاء الوجداني (Mixed Models):

تختلف النماذج المختلطة عن نماذج القدرة العقلية كونها مزيج من السمات الشخصية والدوافع والميول، ومن روادها (جولمان Goleman، وبار- أون Bar_On)، ويذكر جولمان أن فهمه للذكاء الوجداني مبني على مفهوم "هوارد جاردنر" في الذكاءات المتعددة (Multiple Intelligence) وخاصة الذكاء الشخصي والذكاء الاجتماعي (علاء، 2009، ص.39-40).

ومن أمثلة النماذج المختلطة نموذج بار-أون (Bar_On) ونموذج جولمان (Goleman)، وفيما يلي شرح لكلا النموذجين:

4-2-1- نموذج بار-أون (Bar_On, 1997) للذكاء الوجداني: يمثل مفهوم الذكاء الوجداني لدى "بار-أون" الجانب غير المعرفي من الذكاء العام الذي توصل إليه وكسلر، وتوصل من خلال مراجعة

للأدبيات التي تناولت خصائص الأفراد الناجحين في حياتهم الى خمس مجالات كبرى في الأداء لها صلة بالنجاح.

أي أن نموذج الذكاء الوجداني يجمع بين القدرات كالإدراك الانفعالي للذات مع سمات الشخصية المستقلة عن القدرة العقلية كالاستقلال الشخصي وتقدير الذات والحالة المزاجية" (سالي، 2007، ص45) ويتكون نموذج من خمسة أبعاد رئيسية وخمسة عشر بُعداً فرعياً:

-البعد الأول: الذكاء الوجداني الشخصي **Intrapersonal Emotional Intelligence**: ويشمل الأبعاد التالية:

1- الوعي بالذات الوجدانية: **Self-Awareness (SEA)**: القدرة على إدراك وفهم المشاعر الشخصية.

2- التوكيدية **Assertiveness (AS)**: القدرة على الحزم والإصرار في إظهار التعبير عن المعتقدات والأفكار، والقدرة على الدفاع عن الحقوق الشخصية.

3- اعتبار الذات **Self-Regard (SR)**: القدرة على إدراك الذات وفهمها واحترامها، بمعنى حب الذات كما هي، وتقبل الذات هو القدرة على تقبل الجوانب الموجبة والسالبة المدركة كذلك أوجه القوة والضعف فيها.

4- تحقيق الذات **Self-Actualization (SA)**: قدرة الفرد على إدراك إمكاناته وتوظيفها، ويرتبط هذا العامل بالمتابعة والاندماج مع مشاعر الرضا عن الذات.

5- الاستقلالية **Independence (IN)**: قدرة الفرد على التوجه ذاتياً والتحكم الذاتي في تفكيره وتصرفاته ومشاعره فهو غير معتمد وجدانياً على الآخرين، ويقوم هذا العامل على درجة ثقة الفرد في نفسه وقواه الداخلية (إبراهيم حسين، 2011، ص77).

-البعد الثاني: الذكاء الوجداني الاجتماعي **Interpersonal Emotional Intelligence**: ويشمل:

1- التعاطف **Empathy (EM)**: ويعني القدرة على إدراك وفهم وتقدير مشاعر الآخرين.

2- المسؤولية الاجتماعية **Social Responsibility (RE)**: وتعني القدرة على التعاون والمشاركة.

3- العلاقات الاجتماعية **Interpersonal Relationships (IR)**: وتعني القدرة على بناء علاقات مرضية مع الآخرين والمحافظة عليها (جروان، 2012، ص106-107).

-البعد الثالث: القدرة على التكيف **Adaptability** وتشمل المكونات التالية:

1- حل المشكلة (PS) Problem Solving: قدرة الفرد على تحديد وتعريف المشكلات وكذلك إيجاد الحلول الفعالة لها وذلك من خلال عمليات الإحساس بالمشكلة وتحديد وصياغة المشكلة وتوليد أكبر عدد ممكن من الحلول واتخاذ القرار لتنفيذ أحد هذه الحلول.

2- إدراك الواقع: Reality Testing: قدرة الفرد على التمييز بين ما يشعر به وجدانياً وما يتواجد على أرض الواقع.

3- المرونة: Flexibility: قدرة الفرد على تعديل مشاعره، وأفكاره وسلوكه كلما تغيرت ظروف حياته بمعنى التوافق الدائم مع الظروف غير المألوفة وغير المتوقعة والمتغيرة، والقدرة على التفاعل مع المتغيرات دون جمود، والانفتاح والتسامح مع الأفكار والتوجهات والطرق المختلفة (إبراهيم حسين، 2011، ص.78).

- **البعد الرابع: إدارة الضغوط Stress Management** وتشمل المكونات التالية:

1- تحمل الضغوط Stress Tolérance: القدرة على مقاومة ضغوطات الحياة وعدم الاستسلام لها.

2- ضبط الاندفاع (EC) Impulse Control: التحكم بالانفعالات وتأجيل الإشباع.

- **البعد الخامس: المزاج العام General Mood:** وتشمل المكونين التاليين:

1- السعادة (EC) Happiness: وتعني الشعور بالرضا والاستمتاع بالوقت والانبساطية.

2- التفاؤل (OP) Optimism: القدرة على إدراك الجانب الإيجابي في الحياة (جروان، 2012، ص.107).

4-2-2- نموذج دانيال جولمان للذكاء الوجداني: (Goleman, 1995):

أكد جولمان أن فهمه للذكاء الوجداني مبني على مفهوم جاردر (Gardner) للذكاءات المتعددة وخاصة الذكاء الشخصي (الدريد، 2004، ص.25). وعرفه بأنه: "مجموعة من المهارات الانفعالية والاجتماعية اللازمة للنجاح المهني وفي شؤون الحياة الأخرى، ويتضمن مفهومه للذكاء الوجداني خمسة أبعاد وهي: الوعي بالذات أي معرفة انفعالات الذات، وإدارة الذات أي التخلص من الانفعالات السلبية، حفز الذات أي تأجيل الإشباع، التعاطف أي استشعار انفعالات الآخرين، والتواصل معهم أي المهارات الاجتماعية" (معمرية، 2005، ص. 23). وفيما يلي شرح لهذه الأبعاد الخمسة:

1- الوعي بالذات (Self-awareness): يعني معرفة الفرد لانفعالاته وإدراكه لمشاعره والتي تشمل على الدقة في قياس الذات والثقة بالنفس (سالي، 2007، ص.48). ومعرفة انفعالات الذات أي إدراك الذات أو المعرفة بالذات يقصد بها الوعي إلى حد ما بما للفرد من مشاعر وحاجات ودوافع، حيث يُعرف إدراك الذات بأنه أن ترى نفسك كما يراك الآخرون (أبو النصر، 2009، ص.125).

والوعي بالذات أو (المعرفة الوجدانية) هي الركيزة الأساسية للذكاء الوجداني وتتمثل في القدرة على الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية وحسن التمييز بينها والوعي بالعلاقة بين الأفكار والمشاعر. (عثمان، رزق، 1998، ص.37).

فالوعي بالذات هو أساس الثقة بالنفس، فنحن في حاجة دائماً لنعرف أوجه القوة لدينا وكذلك أوجه الضعف، ونتخذ من هذه المعرفة أساساً لقراراتنا، ومجمل القول أن الوعي بالذات هو الوعي بمشاعرنا وانفعالاتنا أو عواطفنا، وكذلك الوعي بأفكارنا المرتبطة بهذه العواطف والانفعالات (الدريز، 2004، ص.25). وقد حددت "كاتي هيسك" (KatieHesk) أهمية إدراك الذات في كونها تساهم في تحقيق إدراك الآخرين وإدارة الذات بشكل أفضل، وهذا بدوره يساهم في تحسين مهارات القيادة (أبو النصر، 2008، ص.127). وعن أهمية إدارة الانفعالات تؤكد "سوزان سلفر" (Susan Silver) في أن الإدارة الفعالة للذات تؤدي إلى توفير الوقت واستثماره، والاستفادة من الفرص من خلاله، بمعنى إنجاز أهم الأعمال في أقل وقت ممكن. كما أن حسن إدارة الذات يجعل الشخص ذو شخصية قوية وإيجابية وفاعلة بما يسهل ويبسر له عملية إدارة الآخرين وقيادتهم بشكل سليم ومناسب (أبو النصر، 2008، ص.131).

2- معالجة الجوانب الوجدانية: Emotional Management ويسمى هذا البعد أيضاً بالتسميات التالية: (إدارة الانفعالات، تنظيم الذات، ضبط الانفعالات). وتعني قدرة الفرد على إدارة انفعالاته وأفكاره ومشاعره بطريقة متوافقة ومرنة عبر مختلف المواقف والبيئات (اجتماعية أم مادية)، فالشخص الذي لديه قدرة على إدارة انفعالاته لا يسمح لأي موقف أن يؤثر على حالته المزاجية، كما يركز على أفعاله وما الذي يجب أن يقوم به، كما يعبر عن مشاعره بطريقة إيجابية، ويشير تنظيم الذات إلى ترشيد الانفعالات بصورة تساعد الفرد على التوافق السليم مع الموقف، فالأفراد الذين يكونون أكثر قدرة على تنظيم انفعالاتهم أقل احتمالاً للتعرض للاكتئاب من جراء المشكلات الانفعالية وأقل عرضة للاضطرابات السيكوباتية (السمادوني، 2007، ص.115). فكل الانفعالات لها قيمتها وأهميتها، فالحياة بدون عاطفة تصبح راکدة وهذا ما تؤكد ملاحظة "أرسطو" بأن ما نسعى إليه هو العاطفة المناسبة للموقف، فالعواطف الخرساء تخلق الملل وإذا تجاوزت الحدود تحولت إلى حالة مرضية كالإكتئاب والقلق والغضب والتهيج، إن مراقبة المشاعر السلبية هو مفتاح الصحة الوجدانية، وأن التطرف الوجداني الذي يصعب بعنف وباستمرار الحياة الوجدانية يؤدي إلى فقدان الاتزان الشخصي، فنحن لسنا بحاجة لتجنب الانفعالات السلبية لنشعر بالرضا والسعادة والارتياح ولكن يجب الانتباه إليها حتى لا تطفئ على المشاعر الإيجابية (روبنس وسكوت، 2000، ص.159).

وتساعد إدارة الانفعالات الفرد على التفكير الموضوعي الفعال الذي يساعد بدوره على حل المشكلات المواكبة لحركة تفاعله مع نفسه والآخرين ومع البيئة الحاضنة لهذا التفاعل، لأنه بدون حل هذه المشكلات يظل الموقف ضاعطاً على مشاعر الإنسان، فيبدأ الإنسان بإدارة ضغوطه بدلاً من إدارة عواطفه ومستقبله لأن إدارة الإنسان لعواطفه تساوي إدارته لمستقبله (أبو النصر، 2008، ص.132).

فالانفعالات تؤثر على كيفية أدائنا لوظائفنا في الحياة ويقرر (جولمان، 1995) "أنه بمقدار ما نكون مدفوعين بمشاعر الحماس والمتعة فيما نعمل يكون اندفاعنا نحو الإنجاز، فالذكاء الوجداني قدرة تؤثر بقوة في كل قدراتنا الأخرى" (روبنس وسكوت، 2000، ص. 262).

3-الدافعية (حفز الذات، القدرة على تأجيل الإشباع، التحكم في الانفعالات) Self-Motivation:
التقدم والسعي نحو دوافعنا هو العنصر الثالث للذكاء الوجداني، إن الأمل مكون أساسي في الدافعية، أن يكون لدينا هدف وأن نعرف خطواتنا نحو تحقيقه، أن يكون لدينا الحماس والمثابرة لاستمرار السعي (الدريد، 2004، ص.25). وتتحدد كفاءتنا في استخدام قدراتنا العقلية الفطرية، بما فيها القدرة على أن نفكر وأن نخطط وأن نتدرب لتحقيق الأهداف البعيدة المدى وعلى حل المشكلات على الحالة الانفعالية التي نكون عليها، أي هل انفعالاتنا دافعة ومثيرة لنا أم أنها محبطة ومعيقة؟ ويتوقف على ذلك الكثير من النتائج في حياتنا إلى الدرجة التي نكون فيها مدفوعين بمشاعر الحماس والمتعة نعمل وتكون حركتنا نحو الإنجاز، وبهذا المعنى يكون الذكاء الوجداني استعداد رئيس أو قدرة تؤثر بقوة في كل القدرات الأخرى سواءاً بتيسيرها أو بإعاقتها (روبنس وسكوت، 2000، ص.269).

ويشير جولمان (Goleman) إلى أن تحقيق الإنسان للنجاح في الحياة يمكن إرجاعه إلى وجود الدافع إلى جانب القدرات الفطرية التي لها دور في ذلك، وتتمثل قوة انفعالاتنا في تأثيرها في قدرتنا على التفكير والتخطيط لمواصلة التدريب لتحقيق الأهداف البعيدة المدى، ويتمثل ذلك في قدرتنا على تحديد مستوى قدراتنا لاستخدام طاقاتنا الذهنية الفطرية، ومن ثم تقرير أي أسلوب يُسير به حياته، وإلى أي مدى تدفع مشاعر الحماسة والبهجة أفعالنا إلى الأمام أو إلى أقصى درجات التوتر، هذه القوة الانفعالية هي التي تدفعنا إلى تحقيق الإنجازات (جولمان، 1998، ص.120).

وتتضمن: الدافعية الأكاديمية، التواصل، المبادرة، والتفاوض (سالي، 2007، ص.48).

والقدرة على تأجيل الإشباع تسهم بقوة في نشأة أو تكوين الإمكانات الذهنية بغض النظر عن حاصل الذكاء، كما أن التحكم الضعيف في الاندفاعات في الطفولة منبئ قوي للفشل في الحياة الأكاديمية والمهنية، حيث يقول والتر ميشيل "إن تأجيل الإشباع المفروض ذاتياً والموجه بهدف ربما يكون أساساً

لتنظيم الذات الوجدانية والقدرة على إنكار الدفعات في خدمة الهدف، سواء كان أداء عمل أو حل معادلة جبرية أو محاولة الحصول على كأس مسابقة رياضية" وقد أبرزت نتائج دراسة والتر ميشيل دور الذكاء الوجداني كقدرة بعدية تحدد كيف يحسن الناس أو كيف يسيئون استخدام وتوظيف قدراتهم العقلية الأخرى (روبنس، سكوت، 2000، ص.272).

4- التعاطف (التفهم) Empathy: وتعني قدرة الفرد على إدراك ما يشعر به الآخرون ومعرفة ما يحسون به، وهو ما يستلزم القدرة على فهم الذات واستشعار الأحاسيس أولاً؛ وهي قدرة تتأسس على الوعي بالذات فيركز الفرد على نتائجه وما الذي يجب أن يقوم به وكيف يعبر عن مشاعره بطريقة فعالة كما يستطيع التعبير عنها، والشخص الذي يمتلك هذه القدرة يتميز بكفاءة اجتماعية والتي تتمثل في القدرة على حل الصراع والقدرة على استشعار العلاقات الناشئة بين الجماعات وامتلاك زمام الأمور أثناء التعامل مع الجماعة والقدرة على القيادة الفعالة وبالقدرة على حل النزاعات والخلافات بين أفراد الجماعة وتلعب التنشئة الاجتماعية دوراً هاماً في نضج قدرة التعاطف (السمادوني، 2007، ص.116).

وهذا يعني أن التعاطف يقوم على أساس (الوعي الذاتي) فبقدر ما يكون الفرد قادراً على تقبل مشاعره وإدراكها يكون قادراً على قراءة مشاعر الآخرين، فالفاقدون لقدرة التعبير عن مشاعرهم يشعرون بالارتباك إذا عبر الآخرون لهم عن مشاعرهم تجاههم وهذا الفشل هو أكبر نقطة ضعف في الذكاء الوجداني كما أن النقص في مشاعر التعاطف يؤدي إلى الاضطرابات السيكوباتية الإجرامية وحوادث الاغتصاب وسلوك الأطفال المشاغبين (جولمان، 1998، ص.144).

5-المهارات الاجتماعية (إدارة العلاقات أو التواصل الاجتماعي): وتشير إلى تأثير الفرد القوي والايجابي في الآخرين عن طريق إدراك انفعالاتهم ومشاعرهم ومعرفة متى يقود ومتى يتبع الآخرين ويتصرف معهم بطريقة ملائمة (عثمان ورزق، 1998، ص.37). فقد كتب (جولمان، 1995) يقول: "معظم الأدلة تشهد على أن الأفراد الماهرين وجدانياً الذين يعرفون كيف يتحكمون في مشاعرهم جيداً والذين يقرؤون بكفاءة مشاعر الآخرين ويحسنون التعامل معها يكون لهم سبق والتفوق في أي مجال من مجالات الحياة" (روبنس، سكوت، 2000، ص.361).

فالتواصل يعني قدرة الفرد على تكوين علاقات مع الآخرين والتفاعل معهم بفاعلية وقدرته على قيادتهم وبناء روابط اجتماعية وإدارة الصراع، فالإنسان كائن اجتماعي وقدرته على السلوك مع الآخرين بصورة جيدة ومهمة تعكس حفاظه على بقاءه وإشباع حاجاته، والمهارات الاجتماعية تشير إلى القدرة على فهم

مشاعر الآخرين وانفعالاتهم ومراعاتها بالصورة التي يتطلبها الموقف حيث تظهر في صورة القدرة على التأثير بالآخرين، والتواصل معهم وقيادتهم بصورة فعالة (السمادوني، 2007، ص.117).

إن القدرة على إنشاء العلاقات والمحافظة عليها هامة للنجاح في الحياة، وكذلك ارتباطها بالصحة النفسية والجسمية، وفي هذا يقول (جولمان، 1995): "أن الدراسات التي تمت عبر عقدين من الزمان والتي شملت 37000 (سبعة وثلاثون ألفاً) من الأفراد أظهرت أن العزلة الاجتماعية وهي الشعور بأنه لا يوجد أحداً تستطيع أن تشاركه مشاعرك الخاصة، أو تحقق معه اتصالاً لصيقاً، تضاعف لديهم فرص المرض والوفاة (روبنس، سكوت، 2000، ص.361).

4-2-3- نموذج جولمان (Goleman, 1998): أصدر جولمان عام (Goleman, 1998) كتاباً بعنوان: "العمل بالذكاء الوجداني" (Working with Emotional Intelligence) وعرف فيه الذكاء الوجداني بأنه: "القدرة على إدراك انفعالاتنا وانفعالات الآخرين، وحفز دافعيتنا، ومعالجة الانفعالات داخل أنفسنا وفي علاقاتنا مع الآخرين بصورة جيدة". واشتمل نموذج المعدل على خمس وعشرين كفاءة صنفها إلى كفاءات شخصية وتتضمن (الوعي بالذات، تنظيم الذات، والدافعية الذاتية)، وكفاءات اجتماعية وتتضمن (الوعي الاجتماعي، والمهارات الاجتماعية) ويقوم نموذج المعدل على الكفاءات الوجدانية التي تمكن الأفراد من الاستخدام الذكي لانفعالاتهم في إدارتهم لذواتهم والعمل مع الآخرين لكي يكونوا فعالين في العمل، ويعرف الكفاءة الوجدانية بأنها: " قدرة متعلمة تقوم على أساس الذكاء الوجداني الذي يؤدي إلى الأداء المتميز في العمل" (حسين، حسين، 2006، ص.57).

4-2-4- نموذج جولمان (Goleman, 2001): أدخل جولمان تعديلاً على (نموذج 1998) ويعكس نموذج الحديث التحليل الإحصائي الذي قام به كل من (Goleman & Boyatzis) للأبعاد الخمسة للذكاء الوجداني- بما تتضمنه من خمس وعشرين كفاءة- وتتمثل هذه الأبعاد في (الوعي بالذات، إدارة الذات، الوعي الاجتماعي، إدارة العلاقات الاجتماعية) (سالي، 2007، ص.48).

وتتدرج مهارات الذكاء الوجداني الأربع تحت كفتين رئيسيتين هما:

الكفاءة الشخصية Personal Competence: هي نتاج وعي الفرد بذاته ومهاراته في إدارتها، **والكفاءة الاجتماعية Social Competence:** وهي نتاج وعي الفرد الاجتماعي ومهاراته في إدارة علاقاته بالآخرين (براد، جريفر، 2010، ص ص.28-30).

وبعد نظرة متفحصة في نماذج الذكاء الوجداني كقدرة عقلية أو كمهارات شخصية يمكن القول بأن الذكاء الوجداني ذو طبيعة معقدة، تتكون من مجموعة من القدرات والمهارات الوجدانية الشخصية والاجتماعية، تساهم في نجاح الفرد في الحياة بصفة عامة وفي مجال الدراسة والعمل بصفة خاصة. ويمكن تلخيص لنماذج جولمان وبار-أون وماير وسالوفي في الذكاء الوجداني، حسب (خليل والشناوي، 2005، ص. 109) وفقا للجدول التالي:

جدول رقم (1): يوضح نماذج جولمان و بار-أون وماير وسالوفي في الذكاء الوجداني.

نموذج جولمان	نموذج بار أون	نموذج ماير وسالوفي	
القدرات التي تسمى الذكاء الانفعالي هي تلك المتضمنة ضبط الذات، الحماسة، المثابرة والقدرة على حفز الفرد لذاته.	هو نظام من الإمكانيات غير المعرفية، أي الكفاءات والمهارات التي تؤثر في قدرة الفرد على النجاح والمجابهة مع متطلبات وضغوط البيئة.	الذكاء الوجداني هو مجموعة من القدرات التي تقسر كيف تختلف دقة فهم وإدراك الانفعالات لدى الناس أي أنه القدرة على إدراك الانفعالات والتعبير عنها وتمثيل الانفعال في التفكير، وتنظيم الانفعال في الذات والآخرين.	من حيث التعريف
- الوعي بالذات. - إدارة الانفعالات. - الدافعية (حفز الذات). - التعاطف. - التواصل الاجتماعي.	- مهارات داخل الشخص. - مهارات العلاقات بين الأشخاص. - القدرة على التكيف. - إدارة الضغوط. - المزاج العام.	- إدراك الانفعال والتعبير عنها بدقة. - تمثيل الانفعال وتسييره للتفكير. - القدرة على إدارة الانفعال.	المكونات والابعاد
نمط نموذج المختلط.	نمط نموذج المختلط.	نمط نموذج القدرة	من حيث النموذج

5- سمات الأفراد الأنكياء وجداني:

5-1- سمات الأفراد ذوي الذكاء الوجداني المرتفع:

يرى كوبر وصواف (Cooper & Sawaf, 1997) أن ذوي القدرات العالية من الذكاء الوجداني هم أكثر نجاحاً في حياتهم ويؤسسون علاقات شخصية قوية ويمتلكون مهارات قيادية فعالة، ويمتازون بالنجاح المهني أكثر من نظرائهم ذوي القدرات المنخفضة. (بقيعي، 2010، ص.5)

ووفقاً لـ " نموذج القدرة " ثمة مجموعة من السمات تميز مرتفعي الذكاء الوجداني وهي: أنهم نشأوا في بيئات متكيفة اجتماعياً، كما أنهم متفائلون ولديهم القدرة والمرونة على إعادة تشكيل الانفعالات بالإضافة إلى أنهم غير اندفاعيين ولديهم القدرة على اختيار الأدوار الاجتماعية والوجدانية المتميزة، ويطورون معارفهم وخبراتهم في مجالات عدة منها حل المشكلات الاجتماعية (سالي، 2007، ص.38).

وتوصلت دراسة (الدريز، 2002) إلى أن مرتفعي الذكاء الوجداني مقارنة بمنخفضي الذكاء الوجداني يتسمون بالتآلف، الثبات الانفعالي، السيطرة، الاندفاعية (الحماس النشاط، الحيوية، الانفتاح)، الجرأة، الحساسية، التخيل، الحنكة (الخبرة والوساطة)، الراديكالية، كفاية الذات، تنظيم الذات) أما منخفضي الذكاء الوجداني فيتميزون بسمة عدم الأمان مقابل الطمأنينة، التوتر (الدريز، 2004، ص.115-120).

كما يشير جولمان (2000) بأن من لديهم مستوى متميز من الذكاء الوجداني يعرفون جيداً مشاعرهم ويتعاملون معها ومع مشاعر الآخرين بكفاءة، وهم متميزين في كل مجالات الحياة، وهم الأكثر إحساساً بالرضا عن أنفسهم، والتميز بالكفاءة في حياتهم والأقدر على السيطرة على بنيتهم العقلية مما يدفع إنتاجهم قدماً إلى الإلمام، أما من يفتقدون الذكاء الوجداني يدخلون في معارك نفسية داخلية تدمر قدرتهم على التركيز في مجالات عملهم، وتمنعهم من التفكير بفكر واضح (جولمان، 2000، ص.216).

وقد أكد "كياروكي وآخرون" (Ciarrochi, et al, 2001) "أن الأفراد الذين لديهم ذكاء وجداني عالي يعرفون جيداً مشاعرهم الخاصة ويقومون بإدارتها جيداً ويتفهمون ويتعاملون مع مشاعر الآخرين بصورة ممتازة وهم متميزين في كل مجالات الحياة وأكثر إحساساً بالرضا عن أنفسهم والتميز بالكفاءة في حياتهم وبقدرتهم على السيطرة على بنيتهم العقلية بما يدفع إنتاجهم قدماً إلى الأمام، ويتكيفون مع أحداث الحياة الضاغطة وتكون استجاباتهم جيدة حيث ينظمون حياتهم بطريقة تجعلهم يخبرون بأحداث حياتية سلبية قليلة ولديهم مهارات عالية في تكوين علاقات اجتماعية والاحتفاظ بها" (السماذوني، 2007، ص.47)

5-2- سمات الأفراد ذوي الذكاء الوجداني المنخفض:

لقد أشار "كياروكي" أن الأفراد الذين لديهم ذكاء وجداني منخفض ليس لديهم قدرة على مواجهة الأحداث الضاغطة ويشعرون باليأس والاكتئاب أو الإحباط وتدني مستوى إنتاجهم؛ أي لا يتكيفون مع أحداث الحياة الضاغطة، وتكون الاستجابة الشعور باليأس والاكتئاب ونتائج حياتية سلبية أخرى (السمادوني، 2007، ص. 47).

وذكر (علاء، 2009) مجموعة الصفات التي يتميز بها الأفراد الذين لديهم ذكاء وجداني منخفض وهي كالتالي:

- لا يتحملون مسؤوليات مشاعرهم ويلومون الآخرين باستمرار.
- يلقون الذنب على الآخرين في المشكلات التي يقعون فيها.
- يحجبون المعلومات حول مشاعرهم الحقيقية ويتظاهرون بمشاعر مختلفة.
- يبالغوا أو يقللون من مشاعرهم.
- ينفجرون بقوة لموقف ما ولو كان صغيراً نسبياً.
- ينقصهم الاستقامة والإحساس بالضمير.
- عديمو الرحمة وغير متسامحين، ويحملون أحمالاً للآخرين.
- غير مريحين لكل من حولهم وعديمو الإحساس بمشاعرهم وغير متعاطفين مع الآخرين.
- لا يضعون مشاعر الآخرين في اعتبارهم قبل التصرف.
- غير واثقين بأنفسهم ويجدون صعوبة في الاعتراف بأخطائهم والتعبير عن الندم والاعتذار بإخلاص.
- يمتلكون العديد من الاعتقادات المشوهة والمخرّبة التي تسبب عواطف سلبية.
- لا يعطون اعتباراً لمشاعرهم الخاصة المستقبلية قبل التصرف في موضوع ما.
- يتجنبون العلاقات مع الآخرين ولديهم القدرة على التحدث بالتفصيل عن الأحداث الجليّة والموضوعات المعقدة وطريقة تفكيرهم في الموضوع.

6- الذكاء الوجداني في المجالات التعليمية

تبين من نتائج العديد من الدراسات أن الذكاء الوجداني مُنبئ قوي بالعديد من المتغيرات المرتبطة بالبيئة التعليمية أو في مكان العمل ولكن هذا لا يعني أنه بديل عن الذكاء المعرفي، وقد ارتبط الذكاء الوجداني إيجابياً مع العديد من المتغيرات في العديد من المجالات ومن أهمها:

6-1 أهمية الذكاء الوجداني في المجال التعليمي

في دراسة قام بها جيمس باركر (James Parker, 2000) استهدفت أثر الذكاء الوجداني على النجاح الأكاديمي في سياق الانتقال من المدارس العليا إلى الجامعة وتوصلت إلى أن الذكاء الوجداني كان مؤشراً للتمييز بين الطلاب الناجحين أكاديمياً والراسيين (السمادوني، 2007، ص.47).

كما اتفق "بار-أون" (Bar-On) وماير وسالوفي وجولمان (Goleman) على انتقاد نظريات الذكاء المعرفي في نظرياتهم عن الذكاء الوجداني وأكدوا أن الذكاء المعرفي للتلميذ لم يعد المقياس الوحيد للنجاح وإنما يساهم بنسبة (20%) في نجاح المتعلم، وأما النسبة المتبقية (80%) فإنها تتمثل في الذكاء الوجداني والاجتماعي للمتعلم. وأما عن أهمية الذكاء الوجداني في التحصيل الأكاديمي فقد أوضحت نتائج بعض الدراسات أهمية القدرات الفردية للمتعلم في التحصيل الأكاديمي، وتتمثل هذه القدرات الفردية للمتعلم في ما إذا كان مستقر وجدانياً أم غير مستقر، يتمتع بثقة في شخصيته أم ليست لديه تلك الثقة، خجول أم اجتماعي، انعزالي أم يفضل العمل الجماعي، متحكم في نفسه أم غير متحكم، وتلك هي أهم الكفاءات الوجدانية التي تشتمل عليها مكونات الذكاء الوجداني، كما توصلت أيضاً تلك الدراسات في نتائجها إلى أن المتعلمين الذين يتمتعون بمهارات الذكاء الوجداني مثل: إدارة الوقت، وإنجاز الهدف، والتواصل التوكيدي، والتعاطف، وإدارة الضغوط والصراع يكونون أكثر تحقيقاً وإدراكاً للنجاح في الحياة الدراسية، حيث إن تدريس المهارات الوجدانية والاجتماعية للمتعلمين له تأثير كبير على الحياة التعليمية والعملية على حد سواء، حيث تساعدهم هذه المهارات على مجابهة المشكلات التي قد تواجههم، و تكسبهم الميول والاتجاهات الإيجابية فيستطيع توسيع نطاق علاقاته بالآخرين وإقامة علاقات بناءة وإيجابية معهم، وفي هذا الشأن يؤكد "إيدجار" (Idigar, 1997) على أهمية التركيز على مشاعر وانفعالات وقيم المتعلمين في عملية التعلم لتحقيق التفوق والنجاح، حيث أشار إلى أن الاهتمام بمستوى المتعلم وجدانياً يساعده على تحقيق أفضل الدرجات والنتائج داخل الفصل الدراسي، لأن المتعلمين الذين ينصب تفكيرهم على الجوانب السلبية تواجههم العديد من المشكلات والصعوبات في التحصيل الأكاديمي أكثر من الآخرين، لذا يمكن القول أن تنمية المهارات الوجدانية والاجتماعية مؤثر جيد على نجاح المتعلمين وعلى ارتفاع مستوى تحصيلهم الأكاديمي وإدراك النجاح في الحياة العملية.

إن الاهتمام بالجوانب العقلية المعرفية للمتعلم فقط في إطار العملية التعليمية مع تجاهل الذكاء الوجداني ومهاراته يؤدي إلى حدوث العديد من المشكلات في المؤسسات. وغياب المهارات الوجدانية إلى فقدان الثقة والدعم العاطفي والاجتماعي بين المعلمين و المتعلمين وأيضاً نقص الخبرة وزيادة معدلات الاحتراق

الوظيفي، في حين أن نمو المهارات الوجدانية للمتعلمين يساعد على تكوين اتجاهات إيجابية نحو المواد الدراسية ولذلك يعد مؤشر هام للتنبؤ بالنجاح الدراسي، وهذا ما أكد عليه جولمان، لذلك فإن إمكانية تحسين التحصيل الأكاديمي للمتعلمين يتوقف على تنمية المهارات الانفعالية والاجتماعية من خلال رفع مستوى الوعي بالذات والتفهم العواطف وحل المشكلات وإدارة الانفعالات في بيئة التعلم (حسين، حسين، 2006، ص. 144-149).

كما أن الانفعالات قد تكون مسهلة للتعلم أو تكون عقبة في طريقه فكثير من المتعلمين القلقين أو الذين يشعرون باليأس أو الغضب لا يستطيعون أن يؤديوا العمل المدرسي بفاعلية والذي يشغلهم هو أن انفعالهم يؤثر على انتباههم ويصبح الدرس مجرد فكرة تخطر في البال متأخرة والمتعلمين الذين يكونون قلقين أو مكتئبين وذكائهم مرتفع _ يكونون في الصفوف المتدنية حاصلين على درجات منخفضة على اختبارات التحصيل إضافة الى أنهم من الممكن أن يتكرر رسوبهم في الصف (السمادوني، 2007، ص. 195) اما عن علاقة الذكاء الوجداني بالتواصل التربوي فيشير جابر (2004، ص. 227) الى أن مهارات الذكاء الوجداني تمكن المتعلمين فهم الجوانب الوجدانية والاجتماعي في حياتهم، والتصرف فيها والتعبير عنها على نحو يمكنهم من الإدارة الناجحة لمهامهم الحياتية، كالتعلم تكوين العلاقات وحل المشكلات الحياتية اليومية، والتكيف مع مطالب النمو المعقدة، وهي تضم الوعي بالذات، وضبط الذات، والعمل تعاونيا، ورعاية الذات والآخرين.

وترتبط مهارات الذكاء الوجداني بمتغيرات ذات طابع انفعالي تسهم بوزن نسبي مساو للوزن الذي تسهم به المتغيرات المعرفية في النجاح المدرسي، والنجاح في الحياة بشكل عام، ومن بين هذه المهارات القدرة على التواصل والتي تتمثل في القدرة على تبادل الرسائل الانفعالية غير المنطوقة وفهمها والقدرة على معالجتها معرفيا، واستخلاص دلالتها الاجتماعية، وإعادة صياغتها بصورة إيجابية تساعد على التفاعل الإيجابي مع الآخرين (سعاد جبر، 2015، ص. 68).

كما أن الاهتمام بالذكاء الوجداني في المدرسة كان واضحا وظاهرا في الأبحاث التربوية المرتكزة على أبحاث الدماغ والتي تشير الى أن الصحة الوجدانية أساسية وهامة للتعلم الفعال، ولعل أهم عنصر من عناصر نجاح المتعلم هو فهمه لكيفية التعلم، والعناصر الرئيسية لمثل هذا الفهم كما ذكرها جولمان (1995) هي: الثقة، وحب الاستطلاع، والقصد، وضبط الذات، والانتماء، والقدرة على التواصل، والقدرة على التعاون وهذه الصفات هي من عناصر الذكاء الوجداني الذي هو متبني جيد للنجاح في المستقبل

أكثر من: المعدل التراكمي أو معامل الذكاء ودرجات الاختبارات المعيارية المقننة الأخرى (سعيد الخولي، 2010، ص. 189).

ويعد العقاب البدني أحد الوسائل الأساسية للتحكم في الفصول وإدارتها، ولكن العديد من الدول بدأت تحرم العقاب البدني في المدارس، ونتج عن هذا التحريم مشكلة خطيرة، وهي أن الحكومات لم تقدم أية وسيلة بديلة للمدرس يستطيع من خلالها التحكم في الفصل وإدارته تربوياً، مما دعا بعض المدرسين إلى الاعتراف بأن إدارة الفصل المدرسي في ظل غياب العقاب الجسدي تعتبر ضرباً من المستحيل.

وبالرغم من أنه كان هنالك العديد من المدرسين الذين لا يلجؤون إلى الضرب في الفصول ويؤيدون تحريمه، إلا أنه لوحظ ظهور أو انخفاض مستوى الاحترام المتبادل والذي يعتبر من أهم النتائج المترتبة على الذكاء الوجداني بين المدرس والطالب داخل الفصل الدراسي.

ومهما كانت الأسباب، فإن النتيجة أصبحت أن معظم المدرسين يقضون وقتاً طويلاً من الحصة في ضبط وإدارة الفصل، ولا يتبقى إلا وقت يسير للتعليم والتدريس، ولكن السؤال الذي يطرح نفسه هو:

ما الذي يجب على المدرسين القيام به في تلك الفترة؟ (طه عبد العظيم، 2007، ص. 48)

والإجابة هي أن نقطة الانطلاق في تلك العلاقة بين الطلاب والمدرسين هو الفهم والاحترام المتبادل، والذي لا ينشأ إلا عن توافر مهارات الذكاء الوجداني، ولذلك فإن من أهم واجبات المدرس الاهتمام الكبير بتلبية احتياجات الطلاب الوجدانية والعاطفية، وذلك لما لها من تأثير كبير على مستوى الاحترام الذي يظهره الطلاب للمدرس داخل الفصل، كما أن من واجبات المدرس أيضاً معرفة الطالب الذي يحتاج إلى إشباع مطالبه الوجدانية، وإدراك تلك المشاعر وقبولها، ثم بعد ذلك العمل بكل السبل على تلبيتها، وألا يقوم المدرس بإيذاء الطالب سواء عاطفياً أو جسدياً أثناء تلك العملية التربوية، وبالتالي لو تمكن المدرس من مساعدة الطالب على تلبية وإشباع تلك الحاجات الوجدانية، فإن ذلك من أهم نقاط الانطلاق في كسب الاحترام والثقة من الطالب (طه عبد العظيم، 2007، ص. 48).

وفي هذا الشأن ذهب إريك فروم إلى القول بأنه من المستحيل احترام أي شخص دون أن تعرفه، وتظهر له اهتماماً كبيراً وتعمل بكل السبل على تلبية مطالبه، وتلك من أهم الأهداف التي يسعى الذكاء الوجداني إلى تحقيقها، حيث يؤدي الذكاء الوجداني دوراً بالغاً في تزويد المدرس بالقدرة على إدراك مشاعر الطلاب، ومن ثم العمل على إقامة علاقات اجتماعية بينه وبين الطلاب قوامها الاحترام المتبادل، وذلك

حتى يتمتع المدرس بالعمل بالقدرة على التأثير على الطلاب، وذلك لن يحدث إلا إذا قام المدرس بالعمل على تلبية الحاجات الوجدانية للطلاب لكونها تشكل أهمية كبرى في التنبؤ بحدوث أفعالهم داخل الفصل تجاهه، ومما يدعو للأسف أن معظم المدرسين غير مجهزين أو مدربين على تحديد وفهم وإدراك مطالب ومشاعر الطلاب الداخلية، وغير مدربين على تحديد وفهم وإدراك مطالب ومشاعر الطلاب الداخلية، وغير مدربين أيضا على تلبية تلك المطالب والحاجات.

ويرجع السبب في ذلك بصورة كبيرة إلى عدم إدراج تلك المهارات ضمن النظام التعليمي، والمهني والعالي، وبالتالي يجب العمل بكل السبل على ضرورة دمج تلك المهارات الوجدانية ضمن المناهج الدراسية، وذلك لتخريج جيل جيد من المدرسين قادرين على تلبية الحاجات الوجدانية للطلاب، مما يساعدهم بصورة كبيرة في إدارة الفصل المدرسي في ظل تحريم الضرب في المدارس.

7- البناء الانفعالي للمخ:

7-1 نمو المخ الوجداني العاطفي:

نشأت مراكز المشاعر من جذع الدماغ ، ثم نشأ العقل المفكر أو القشرة الدماغية الجديدة مع تطور المراكز العاطفية بعد ملايين السنين من مسيرة التطور، وان هذه القشرة الجديدة عبارة عن انفتاح بصلي كبير مكون من لفائف نسيجية تشكل الطبقات العليا من المخ، ونشوء العقل المفكر من العقل الانفعالي يكشف عن العلاقة بين الفكر والمشاعر، فقد كان العقل الانفعالي موجودا في المخ قبل وجود العقل المنطقي بزمان طويل، ولذلك فإن أقدم أصل لحياتنا الانفعالية هي حاسة الشم أو إذا شئنا دقة الخلايا التي تستقبل وتحلل الرائحة في الفص الشمي من المخ. (طالب، 2009، ص. 17-18)

وقد بدأت المراكز الانفعالية القديمة في التطور من الفص الشمي في الدماغ إلى أكبر حجمها بالقدر الذي يكفي التحلق حول مقدمة جذع المخ، وكان مركز الشم في المراحل البدائية يتكون من خلايا عصبية على شكل طبقات رقيقة متجمعة، مهمتها تحليل رائحة من الخلايا التي شمته، ثم تصنفها وترسلها إلى مجموعة الخلايا المتصلة بها التي تحدد ما هو صالح للأكل أو مسموم، صالح للتعامل معه جنسياً، أو معاد، ثم ترسل طبقة أخرى من الخلايا رسائل عاكسة عبر الجهاز العصبي تبلغ الجسم بما يجب أن يفعله.

وقد نشأت الطبقات الرئيسية للعقل الانفعالي مع ظهور الثدييات، وهي الطبقات المتحلقة حول جذع المخ، وتشبه عمامة صغيرة بأسفلها تجويف يستقر فيه الجذع، ولأن هذا الجزء من الدماغ يلتف ويحيط بجذع المخ، أطلق عليه اسم الجهاز اللمبي **System Limbic** وهو مشتق من الكلمة اللاتينية **Limbus** ومعناها دائرة، وإن هذه الأرضية الجديدة الخاصة بالأعصاب، أضافت إلى سجل المخ التاريخي عواطف وانفعالات مميزة. فالجهاز اللمبي هو الذي يتحكم فيه، حين تسيطر علينا الشهوة أو الغضب أو الوله والحب أو الخوف، ومع تطور الجهاز اللمبي تحسنت وسيلتان قويتان هما التعلم والذاكرة، وقد ظلت حاسة الشم الوحدة الرابطة بين بصلة الشم والجهاز اللمبي، وتقوم بمهمة التمييز بين الروائح المختلفة والتعرف عليها والمقارنة بينها في ذل الوقت وما كانت عليه في الماضي، وكان هذا بواسطة فص الدماغ الشمي، وهو جزء من الأسلاك الطرفية، والأساس البدائي للقشرة الجديدة، أي الدماغ المفكر.

إن القشرة الجديدة في مخ الجنس البشري أكبر بكثير من قشرة المخ في أي نوع من الكائنات الأخرى، وبالتالي أضافت للجنس البشري كل ما يميزه عن غيره، فالقشرة الجديدة تمثل مركز التفكير، فهي تضيف للشعور التفكير في هذا الشعور نفسه وتسمح لنا بأن ننفعل بأفكارنا، ولقد نتج عن القشرة الجديدة في عملية التطور مستوى من التناغم الجديد، حقق بلا ريب مميزات هائلة في قدرة الكائن الحي على النجاة من الشدائد، وجعله أكثر احتمالا، بحيث تنتقل هذه المميزات من جينات ذرية التي تحتوي مجموعة الدوائر العصبية نفسها، هذه القدرة الأكبر على البقاء على قيد الحياة، وتعتمد مقدرة القشرة المخية الجديدة على تخطيط استراتيجية طويلة الأمد وغيرها من الحيل الذهنية. كما أضافت هذه القشرة القدرة على تحديد الفروق الإضافية الدقيقة للأفكار، فلنأخذ مثلا الحب تقوم هياكل الجهاز اللمبي بمسؤولية توريد مشاعر المتعة والرغبة الجنسية، وهي المشاعر التي تغذي الشغف الجنسي، وقد أدى وجود القشرة الجديدة وارتباطها بالجهاز اللمبي للمخ هذه الرابطة بين الأم وطفلها وفي الأسرة.

ونجد أن كتلة القشرة الجديدة تتزايد مع تزايد تداخلات دوائر المخ الكهربائية بمتتالية هندسية، فكلما زاد عدد الارتباطات زادت الاستجابات الممكنة، والقشرة الجديدة تتيح لحياتنا العاطفية المرونة والتعقيد معا، وهذا يفسر قدرتنا على التعبير عن عواطفنا وقدرتنا الأكثر على إدارة الفروق الدقيقة بين الأشياء. (طالب،

2009، ص.19)

7-2 الأساس النورولوجي للذكاء الوجداني:

تتعد دراسة النواحي النفسية للفرد دون الأخذ بالمنحى التكاملي، فالإنسان هو نظام متكامل متفاعل من منظومات متعددة يؤثر كل منها على الآخر، وكل دراسة لا تعتمد المنحى التكاملي في رؤيتها للمشكلة تعد مجزئة وناقصة، ومفهوم الذكاء الوجداني لا يمكن فهم مكوناته إلا من خلال أسسه البيولوجية العصبية، حيث تعمل المنظومة الانفعالية والمنظومة الانفعالية العقلية المنطقية بتناغم وتضافر عالي المستوى لتأمين حماية الفرد من فقدان ذلك التوازن الدقيق، فالعاطفة تغذي وتزود العمليات المنطقية بالمعلومات، بينما يعمل العقل المنطقي على تنقية مدخلات العقل العاطفي وأحياناً يعترض عليها، كل منهما يعكس عملية متميزة، لكنهما مترابطتان في دوائر المخ العصبية، وهكذا تكون كل العمليات العقلية المنطقية والعاطفية متناغمة متأزرة في بعض الأحيان ومتعارضة-متصارعة في أحيان أخرى، وقد نشأت الطبقات الرئيسة للجزء الانفعالي في دماغ الإنسان منذ تطور الثدييات، وهي تلتف وتحيط بجذع المخ، لذلك أطلق عليها اسم الجهاز الحوفي **Limbic System** وتعني النظام الدائري، ومع تطور ذلك الجهاز نمت وظيفتان رئيستان هما التعلم والذاكرة، تتمركزان في القشرة الدماغية، والتي تعد أرقى تطوراً عن أدمغة باقي الثدييات فالقشرة الجديدة **The Neocortex** تمثل مركز التفكير، وهي ترتب ما يأتيها عن طريق الحواس وتحلله، وتضيف للشعور التفكير في هذا الشعور، وتضفي على التفكير الانفعال والخيال. (جولمان، 2000، ص. 63)

وينظر إلى الجهاز العصبي الطرفي على أنه المسؤول عن الذكاء الوجداني وجميع حالات الإنسان الوجدانية. فهو يؤدي دوراً رئيسياً في التعرف على انفعالات الآخرين وتقييمها، فالمخ اللامي الطرفي الذي يتحكم في العواطف، ويقع وسط الطبقات الأساسية للمخ، وللإنسان القشرة المخية **Cortex** والمخ اللامي **Limbic Brain** وجذع المخ **Brain stem** وفي وسط الجهاز اللامي خلف العينين توجد اللوزة. **Amygdala** (معتوق، 2014، ص. 70)

وهيكلته صغيرة من الخلايا العصبية، تتكون من جسمين صغيرين يشبهان اللوزة، ولهذا سميت بهذا الاسم، وتقع في السطح الداخلي للفص الصدغي، جزء منها في المخ الأيمن والآخر في المخ الأيسر. وتعتبر اللوزة الجزء الأهم في الجهاز العصبي الطرفي وفي مخ الإنسان المتخصص في الحالات الوجدانية. وتعتبر الوصلات العصبية التي تصل بين الفص الجبهي (مركز الأفكار) واللوزة (مركز الانفعال) المسؤولة عن الكفاءة الوجدانية للفرد. (طالب، 2009، ص. 19)

وفي حالة فصل هذه اللوزة عن بقية الوصلات أو فصلها عن بقية أجزاء المخ، يظهر عجز واضح في تقدير أهمية الأحداث الوجدانية، وهي الحالة التي يطلق عليها "العمى الانفعالي" (خيري، عجاج، 2002، ص. 51)

ويؤدي العجز عن تقدير المشاعر العاطفية إلى أن يفقد الإنسان القدرة على التواصل مع الآخرين. فقد أجريت عملية جراحية لشاب أزيلت فيها اللوزة من دماغه لعلاج نوبات الصرع المرضية. بعدها تغير تماما وأصبح غير مكترث بالناس، يفضل الانطواء بلا أي علاقات إنسانية، مع أنه كان قديرا في التحاور مع الآخرين، لقد صار لا يتعرف على أصدقائه وأقاربه، حتى والدته. وظل لا يشعر بأي عاطفة في مواجهة كرب أو محنة شديدة، لعدم اكتراثه بأي شيء. فهذا الشاب نسي أي استجابة وجدانية (جولمان، 2000، ص. 52)

لقد بينت العديد من الدراسات أن هنا علاقة بين تلف اللوزة والعجز عن التعرف على تعابير الوجه الانفعالية كالخوف والغضب والاشمئزاز. ويؤدي هذا التلف أيضا إلى تدهور قدرة الفرد على تقويم الموقف كما يرتبط بأعراض مرض الفصام والاكتئاب والهلاوس والقلق والاضطرابات المولية للصدمة، ويظهر العجز بصورة أوضح في التفاعل الاجتماعي. (عثمان حمود، 24: 2002)

ويعتبر "جوزيفلودو Joseph Lodoux" عالم الأعصاب بمركز علوم الأعصاب بجامعة نيويورك ، أول من اكتشف الدور الرئيسي للوزة في المخ الوجداني. وقد فسرت أبحاث جوزيف لودو وكيفية تحكم اللوزة في أفعالنا حتى قبل أن يتخذ كل من العقل المفكر والقشرة المخية قرارا ما. وأن بؤرة الذكاء الوجداني تتمثل في المهام التي تقوم بها اللوزة ودورها المتداخل مع القشرة. (جولمان، 2000، ص. 54)

وفي دراسات عصبية أجريت حول بيولوجيا التعاطف استعرضتها ليسلي براذرز L.Brothers الطبية النفسية في المعهد التكنولوجي بكاليفورنيا، تبين فيها دور اللوزة وصلاتها بالمناطق المرتبطة بالحاء البصري كجزء من الدورة المخية الهامة الكامنة وراء التعاطف.

وتؤيد دراسات "لودو" فكر التحليل النفسي في أن التفاعلات النفسية تتكون في سنوات العمر الأولى، وتكون جملة من السلوكيات الانفعالية يسميها انفعال ما قبل الإدراك حول علاقات الطفل مع القائمين على رعايته، تلك السلوكيات غير الناضجة تظل قوالب صامته دون كلمات، فقد خزنت مبكرا في النتوء اللوزي منذ ولادة الطفل، وتعبّر عن خبرته في مرحلة لم يكن قادراً على امتلاك كلمات ليعبر بها عما

جرى له من أحداث، وليكون تبريرا منطقيا لها فتلك الآثار تعود لتظهر في سلوك الفرد في سنوات حياته المقبلة على شكل انفجارات انفعالية، لا يملك تجاهها سوى الدهشة، وهي ردود فعل انفعالية شديدة، تنطلق من النتوء اللوزي دون المرور بالقشرة الدماغية، لأنها انفعالات أولية غير ناضجة، أثرت بصورة مستقلة قبل وصولها إلى مستوى التفكير الناضج، وأن انفلات النوبات الانفعالية يفترض وجود قوتين محركتين: واحدة تحفز النتوء اللوزي، وأخرى تضعف عمليات القشرة الدماغية؛ التي تعمل على كبح جماح الاستجابات الانفعالية، ويعد الفص الأيسر الأمامي من الدماغ الجزء الذي يستطيع تثبيط الانفعالات السلبية المزعجة، كما تعد قنوات الاتصال بين النتوء اللوزي والتراكيب الحوفية المتصلة به من جهة، وبين القشرة الدماغية من جهة أخرى محور تلك العملية، وتفسر الدوائر العصبية أهمية الانفعالات بالنسبة للتفكير واتخاذ قرارات حكيمة وإتاحة الفرصة للتفكير الجلي وإن إشارات الانفعالات الشديدة مثل القلق وثورات الغضب والرعب وما شابه تخلق جمودا عصبياً يدمر قدرة الفص الأمامي على الاحتفاظ بالذاكرة الفاعلة، ويمكن ملاحظة التعبير المتكرر لدى القلقين والمتوترين انفعالياً بأنهم غير قادرين على التفكير أو اتخاذ أية قرارات سليمة كذلك تؤدي تلك الانفعالات إلى إضعاف الوظائف العقلية جميعاً أو شلها تماما. (Bar-On, 2005, p.197).

7-3 العقل المنطقي والانفعالي:

هنا طريقتان مختلفتان اختلافا جوهريا للمعرفة يتفاعلان لبناء حياتنا العقلية، الأولى طريق العقل المنطقي وهي طرق فهم ما قد ندركه تمام الإدراك، والواضح وضوحا كاملا في وعينا وما يحتاج منا إلى التفكير فيه بعمق وتأمل، إلى جانب ذلك هنا نظام آخر للمعرفة قوي ومندفع وأحيانا غير منطقي هذا النظام هو العقل العاطفي أو الانفعالي ويقترّب هذا التقسيم الثنائي إلى عاطفي ومنطقي من التميز الشائع بين العقل والقلب، فحين يعرف الإنسان بقلبه أن هذا الشيء صحيح فهذا يختلف عن الاقتناع بنوع من المعرفة أعمق من اليقين وأكثر من التفكير فيه بالعقل المنطقي، فهنا علاقة طردية بين سيطرة العواطف، وسيطرة المنطق على العقل، فكلما كانت المشاعر أكثر حدة زادت أهمية العقل العاطفي وأصبح العقل المنطقي أقل فاعلية، وهذا الترتيب يبدو أنه نابع عبر زمن من التطور من تفوق الاسترشاد بالانفعالات والحدس في استجابتنا التلقائية للمواقف التي تكون فيها حياتنا في خطر، وفي المواقف التي قد يكلفنا فيها التوقف للتفكير في حياتنا ذاتها.

هذان العقلان العاطفي والمنطقي يقومان معا في تناسق دقيق دائما بتظافر نظامهما المختلفين جدا في المعرفة بقيادة حياتنا، وذل لأن هنا توازنا قائما بينهما، فالعاطفة تغذي وتزود عمليات العقل المنطقي بالمعلومات، بينما يعمل العقل المنطقي على تنقية مدخلات العقل العاطفي، وأحيانا يعترض عليها ومع ذل يظل كل من العقلين ملكتين شبه مستقلتين كل منهما يعكس عملية مميزة، لكنهما مترابطتان في دوائر المخ العصبية، وهنا بين العقلين في كثير من اللحظات أو في معظمها تناسق دقيق رائع، فالمشاعر ضرورية للتفكير، والتفكير مهم للمشاعر، لكن إذا تجاوزت المشاعر دروة التوازن عندئذ يسود الموقف العقلي العاطفي ويكتسح العقل المنطقي. (طالب، 2009، ص.20)

8- أهمية الانفعالات

في عام 1995 ذكر جولمان الأسباب التي تؤدي أهمية الانفعالات في حياتنا وهي:
أ. صنع القرار: تعتبر المشاعر من أغنى المصادر بالمعلومات والمعارف، حيث أنها تساعد بصورة كبيرة في صنع القرار.

ب. التواصل مع الآخرين: تساعدنا المشاعر على التواصل مع الآخرين والتعبير عن آراءنا لهم.

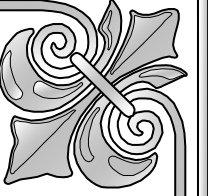
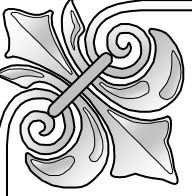
ج. السعادة والراحة: يعتبر الأسلوب الوحيد لمعرفة أن الفرد يشعر بالسعادة هو ظهور ذلك على تصرفاته وتعبيراته، فحينما نشعر بالسعادة، فإننا نشعر بالراحة والطمأنينة، وذلك لن يتحقق دون توافر مهارات الذكاء الوجداني والتي تساعد بصورة كبيرة في تلبية مطالبنا وحاجاتنا الوجدانية.

د. الوحدة والتكامل:

تمثل المشاعر الحل الوحيد والسبيل الوحيد لتحقيق الوحدة والتكامل بين أفراد المجتمع الواحد وذلك لأنه عندما يكون المجتمع ذكياً وجدانياً إن جميع أفرادهم يعملون على تلبية مطالب الآخرين، وعدم إيذائهم وجدانياً وعاطفياً وبالتالي يؤدي ذلك إلى التكامل والوحدة بين أفراد المجتمع الواحد. (حسين، حسين، 2006، ص. 32)

خلاصة:

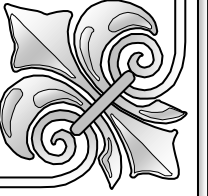
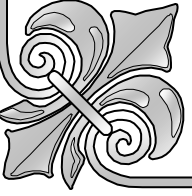
مما سبق يتضح أن الذكاء الوجداني من العوامل الهامة في الشخصية لأنه يرتبط بقدرة الفرد على التعامل مع الآخرين وعلى تكوين مشاعر وعلاقات اجتماعية ناجحة كما تجدر الإشارة إلى أن القدرات والمهارات الانفعالية أهمية كبيرة وأثر واسع في سلوك الأفراد ونجاحهم في كافة مناحي الحياة الشخصية والتعليمية والمهنية والاجتماعية، إذ أن النجاح لا يتوقف فقط على الذكاء العقلي بل على الذكاء الوجداني أيضا. ومن اكتساب مجموعة من المهارات التي تمكن من النجاح في التفاعل معهم في كل مكان وزمان.



الفصل الثالث:

الاتجاهات والتحصيل الدراسي في

الرياضيات



تمهيد:

تعتبر الاتجاهات من المواضيع الهامة في علم النفس، وذلك لأنها نتاج عمليتي التنشئة والتطبيع اللتان يمر بهما الإنسان.

ويتفق علماء النفس أن للاتجاهات أهمية خاصة لكونها تمثل جزءا هاما من حياتنا، وأنها تلعب دورا كبيرا في توجيه السلوك الاجتماعي للفرد في كثير من مواقف الحياة الاجتماعية.

فالالاتجاهات تعد بمثابة مؤشرات نتوقع في ضوءها سلوك معين للفرد، في مواقف لاحقة، فاتجاه التلاميذ نحو الكتب المدرسية ربما يؤثر في قدرتهم على التعلم، واتجاه الفرد نحو المؤسسة التي يعمل بها والمشرفين على العمل يؤثر على جودة أدائه.

كما أن الفرد يميل إلى أنشطة معينة، أي يفضل ممارستها، كذلك قد يكون لديه اتجاه سلبي أو ايجابي بدرجة ما، نحو مجموعات من الأفراد أو الموضوعات أو أفكار معينة.

أولاً: الاتجاهات

1- تعريف الاتجاه:

قدم " توماس وزنانيكي " Thomas et znanieki " سنة 1918 اصطلاح الاتجاه إلى ميدان علم النفس بصورة قوية، دفعت عددا كبيرا من الباحثين إلى الاعتراف به كاصطلاح يجب أن يحتل مركزا ممتازا في الميدان.

وفعلا نلاحظ أن " جوردين البورت " G.Allport يقول في بحثه عن "الاتجاهات النفسية" الذي نشره سنة 1935: " أن مفهوم الاتجاهات هو ابرز المفاهيم و أكثرها إلزاما في علم النفس الأمريكي المعاصر، فليس ثمة اصطلاح يفوقه في عدد مرات الظهور في الدراسات المنشورة".

لقد تعددت تعاريف الاتجاهات من بينها:

1-1 تعريف " كاتز " و " ستوتاند " Stotand " katz " 1959: بأنه: " نزعة الفرد أو استعداداته المسبق إلى تقويم موضوع أو رمز يرمز لهذا الموضوع بطريقة معينة". (سعد جلال، بدون سنة نشر، ص. 151)

1-2 تعريف " كامبل " Kambel : " مجموعة من الاستجابات المنسقة والمتوقع حدوثها بالنسبة إلى مجموعة من الموضوعات الاجتماعية حيث يتم التركيز في هذا النوع من التعريفات على السلوك دون افتراض الأسباب التي تؤدي إلى اتساق هذا السلوك". (عكاشة، شفيق، 1997، ص. 119)

1-3 تعريف " روكشين ": "تنظيم من الاعتقادات حول موضوع أو موقف معين، وهو ثابت نسبيا، ويجعل الفرد، قابلا لأن يستجيب بطريقة معينة". (السيسي، 2002، ص. 167).

1-4 تعريف " دافيد روف ": "الاتجاه مفهوم متعلم أو تقويم يرتبط بأفكارنا ومشاعرنا وسلوكنا". (وحيد، 2001، ص. 40)

1-5 تعريف " حامد عبد السلام زهران ": "الاتجاه عبارة عن استعداد نفسي أو تهيؤ عقلي عصبي متعلم للاستجابة الموجبة أو السالبة نحو أشخاص، أو أشياء أو موضوعات أو مواقف أو رموز في البيئة التي تستثير هذه الاستجابة" (زهران، بدون سنة نشر، ص 136)

نستنبط من التعاريف السابقة أن الاتجاه هو استعداد الفرد نحو موضوع من الموضوعات الاجتماعية اما بالتأييد او المعارضة وهو ثابت نسبيا.

2- مكونات الاتجاه:

يتكون الاتجاه عند الفرد وينمو ويتطور من خلال تفاعله مع البيئة بعناصرها ومقوماتها المختلفة، فالطفل يكتسب اتجاهاته في البداية من خلال الأسرة التي ينشأ فيها، فتعتبر الأسرة هي المصدر الرئيسي التي من خلالها يتعرف الطفل على الاتجاهات المختلفة ويتشبع بها وتنمو الاتجاهات دائما بنمو الطفل. ويرى "موسين" "Mussen" 1969: "أن الاتجاه يتكون نتيجة تحقيق رضى بعض الأشخاص يهتم الفرد الحفاظ على حبهم ورضاهم".

ومن الأمثلة التي توضح كيفية تكوين الاتجاه هو اتجاه الأطفال البيض نحو السود في أمريكا وذلك نتيجة اتجاهات الكبار إزاء هذا الموضوع.

هكذا نجد أن الاتجاهات تتكون نتيجة البيئة التي يعيش فيها الطفل، وتؤثر فيه ويتأثر بها، ومن المكونات الأساسية للاتجاه ما يلي:

2-1 المكون المعرفي:

وينقسم المكون المعرفي إلى:

2-1-1-1 المدركات والمفاهيم Concepts: والمقصود بهما ما يدركه الفرد حسيا ومعنويا.

2-1-1-2 المعتقدات Beliefs: ويقصد بها مجموعة المفاهيم الراسخة في عقل الفرد، فالناحية المعرفية للاتجاه تتكون من معتقدات الفرد إزاء موضوع أو شيء معين، وقد تكون هذه المعتقدات مرغوبة أو غير مرغوبة.

2-1-1-3 التوقعات Expectations: وهي ما يمكن أن يتنبأ به الفرد بالنسبة للآخرين أو يتوقع حدوثه منهم. (نشواتي، 1993، ص. 471)

وتعتبر كل من المدركات والمعتقدات والتوقعات الأساس المعرفي لتكوين الاتجاه عند الفرد بصرف النظر عن كونه اتجاها إيجابيا أم اتجاها سلبيا، والواقع أن التفكير الذي يبنى على هذه الأبعاد الثلاثة، لا بد أن يكون فيه جزء كبير من النمطية Stereo type، بمعنى أن يكون هذا الجزء من التفكير منقولاً عن مركز قوة أو سيطرة في الجماعة مثل: الألمان موهوبون، الإيطاليون انفعاليون... الخ.

وهكذا نجد أنه أحيانا يتعدى التفكير النمطي مستوى الشكل أو مستوى النواحي الشخصية إلى مستوى العقيدة مثل: عقيدة اليهود تستحل دم الآخرين.

2-2 المكون السلوكي: يتضمن المكون السلوكي للاتجاه لاستعدادات السلوكية المرتبطة بالاتجاه، فإذا كان الفرد لديه اتجاه ايجابي نحو موضوع معين فإنه يبذل كل ما في وسعه لمساندة هذا الاتجاه.

أما إذا كان لديه اتجاها سالبا نحو موضوع ما فإنه يرفضه ويرفض أيضا كل ما يتعلق بهذا الاتجاه. (صالح وآخرون، بدون سنة نشر، ص. 261)

3- مراحل تكوين الاتجاه:

قامت "ماركيت بيركس" بدراسة الأطفال تراوحت أعمارهم من الخامسة إلى الثامنة عشرة وطلبت منهم الإجابة على السؤال: كيف ترى اليهود؟

وجد انه في سن الخامسة لم يعبر أي منهم عن أي تحيز أو تميز بينما عبر 27 % منهم في سن العاشرة عن ذلك وكان الأطفال بحلول العاشرة يبدؤون التمييز بوضوح باستبعاد الأطفال من جماعة أصدقائهم، ولوحظ نفس الشيء في مدن أمريكية كبرى أخرى.

وكان الأطفال الايطاليون بدءا من الفصل الخامس يختارون الايطاليين كأصدقاء بينما يختار الأطفال اليهود يهودا آخرين كأصدقاء.

ويمر الاتجاه أثناء تكونه بالمراحل الآتية:

1-3 المرحلة الإدراكية المعرفية: وفيها يدرك الفرد مثيرات البيئة ويتصرف بموجبها، فيكتسب خبرات ومعلومات تكون بمثابة إطار معرفي له.

2-3 المرحلة التقويمية: وفيها يتفاعل الفرد مع المثيرات على وقف الإطار المعرفي الذي كونه عنها، فضلا عن الكثير من أحاسيسه ومشاعره التي تتصل بها.

3-3 المرحلة التقديرية: وفيها يصدر الفرد القرار الخاص بنوعية علاقته بهذه المثيرات وعناصرها فإذا كان القرار موجبا فإن الفرد كون اتجاها سالبا نحو الموضوع. (وحيد، 2001، ص. 46)

4- خصائص الاتجاه:

- الاتجاهات مكتسبة ومتعلمة وليست وراثية.
- يغلب عليها الذاتية أكثر من الموضوعية.
- منها ما هو غامض ومنها ما هو واضح.
- لا تتكون في الفراغ ولكنها تتضمن دائما علاقة بين الفرد وموضوع من موضوعات البيئة.
- تتعدد حسب المثيرات التي ترتبط بها وكذلك تختلف.

- منها ما هو قوى يقاوم التعديل ومنها ما هو سهل التعديل.
 - الاتجاه قابل للقياس والتقويم بأدوات وأساليب مختلفة.
- الاتجاه يقع دائما بين طرفين متقابلين أحدهما موجب والآخر سالب، هما التأييد المطلق والمعارضة المطلقة. (المعاينة، 2000، ص.40)

5- وظائف الاتجاهات:

- تنظيم العمليات الدافعية والانفعالية.
- تسهيل عملية اتخاذ القرار.
- توضيح العلاقة بين الفرد والآخرين أو بين الفرد ومفردات بيئته.
- تحديد الاستجابات بطريقة تشبه ثابتة.
- المساعدة على تحقيق أهداف الفرد وطموحاته.
- إراحة الفرد من الناحية العاطفية. (طارق كمال، 2005، ص.25)

6- النظريات التي تفسر تكوين الاتجاهات:

هناك العديد من النظريات التي حاولت تفسير الاتجاهات، وهي على النحو التالي:

6-1 نظرية التحليل النفسي:

يرى أنصار نظرية التحليل النفسي أن اتجاهات الشخص تؤثر في سلوكه في الحياة كما أنها تتدخل بشكل فعال في تكوين الأنا.

هذه النظرية تعود إلى منطق التحليل النفسي في تفسير السلوك الإنساني بدوافع داخلية تحدد الحاجات الأساسية ضمن بنية الشخصية، و أن الفرد يقمع مشاعر الكراهية ضد جماعته و يبلور مشاعر الانتماء لها مع توجيه مشاعر الكراهية و المقت للجماعات الأخرى، و لذا يمكن لاتجاهات الفرد أن تتغير في حالة دراسة ميكانيزمات الدفاع لديه، و الحلول التي تقدمها وكذلك الأعراض التي من خلالها يخفض الفرد من توتراته من خلال التحليل النفسي الذي يسعى إلى تبصير الفرد بأساس توقعاته المصطنعة و ما يصاحبها من وجود اتجاهات القبول أو الرفض، و ذلك في ضوء مبدأ الثنائية أو الازدواج عند فرويد.

حيث يرى بأن هناك قوتين متعارضتين دائما في حياة الإنسان كالصواب والخطأ، والحسن والردىء والموجب والسالب، كما أن الإنسان يواجه في حياته اليومية استقطابات واختيارات بين أفعال مختلفة تجعله يتخذ قرارات معينة، وأن المرء حين يقترب من القطب الموجب يكتسب خصائصه وتصبح

لديه شحنة ايجابية نحوه، فالأعمال الحسنة التي يقوم بها الفرد يكتسب خصائصها، وتصبح شحنة ايجابية نحوها أكثر، ومن ثمة يزداد اتجاهه نحو هذه الأعمال الحسنة. (علي محمد عباس، 2007، ص. 81)

6-2 النظرية السلوكية:

لتفسير تكوين الاتجاهات وتغييرها استخدمت وجهة النظر هذه المبادئ المستمدة من نظريات التعلم. سواء نظريات الارتباط الشرطي أو نظريات التعزيز فالاتجاهات هي عادات متعلمة من البيئة على وقف قوانين الارتباط وإشباع الحاجات.

استخلص "روزنو" من تجارب اشتراطيه أن الاتجاه استجابة متوسطة متعلمة، ويمكن تكوينه وتعديله باستخدام التعزيز اللفظي، وأن استخدام صور من التعزيز الايجابي اللفظي أو التعزيز اللفظي السلبي للحجج المؤيدة أو المعارضة للرأي، يؤدي إلى تغيير في الرأي نحو الحجة التي كانت قريبة زمنيا من التعزيز الايجابي، بعيدة عن التعزيز السلبي، وافترض "روزنو" أن تغيير الرأي يؤدي إلى تغيير الاتجاه. (وحيد، 2001، ص. 52)

6-3 النظرية المعرفية:

ترى النظرية المعرفية: "أن الأفراد يدركون ما يواجهونه بصور مختلفة وهي -أي الإدراك- مرتبط بالطريقة التي يدركون بها بناءً على ما يتوافر لديهم من معارف، فالفرد -حسب النظرية- يحدد ذلك بما لديه من معارف وأبنية معرفية واستراتيجيات معرفية في خزن المعرفة وعلى هذا الأساس، فإن اتجاهات الفرد ما هي إلا صور ذهنية مخزونة لدى الفرد على صورة خبرات مدمجة في أبنيتهم المعرفية، فالاتجاه السلبي مثلاً هو مجموعة المعارف التي طورها الفرد أثناء تفاعله مع المواقف والشخصيات التي واجهها في حياته.

فالمعارف والأبنية المعرفية المخزونة لدى الفرد نحو شيء ما، ما هي إلا خبرات فيها المبررات الكافية لاعتبارات سلبية خزنها الفرد ودمجها في بنائه المعرفي ووضعها موضع المعالجة ثم جمع عنها المعلومات والحقائق ونظمها في صور تظهر فيها منتظمة ثم اختزنها على صورة خبرة مكتملة.

وعلى هذا فالاتجاهات السلبية نحو شيء ما قد تكون اتجاهات خاطئة طورها الفرد بصورة خاطئة، لذلك فإن تعديلها يحتاج إلى أن يتعامل الفرد مع عناصرها، ويجمع معلومات كافية عنها لتصحيح التشوهات التي اختزنت ويستبدلها بخبرات أكثر صحة، وبالتالي يطور اتجاهها ايجابيا حيال ذلك. (علي محمد عباس، 2007، ص. 82)

6-4 نظرية التعلم الاجتماعي:

يؤكد علماء هذه النظرية ومنهم "باندورا" و "الترز" على أن الاتجاهات متعلمة وأن تعلمها هذا يتم من خلال نموذج اجتماعي ومن المعالجات، فالوالدان هما أوضح النماذج التي يحاكي الأطفال سلوكهما، ويتواجدون معها منذ مراحل العمر المبكرة، ثم يأتي دور الأقران في المدرسة، ومن وسائل الإعلام المختلفة. بالرغم من تعدد النظريات المفسرة لتكوين الاتجاهات إلا أنه لا يمكن الأخذ بنظرية دون الأخرى فكل نظرية حاولت البحث في تكوين الاتجاه ولكل منها مبرراتها الخاصة بها، لكن هذه النظريات تتفق على أن الاتجاه لديه أثر مهم في سلوك الفرد.

7- أنواع الاتجاهات:

توجد أنواع من الاتجاهات تبعا لتصنيفاتها المتعددة وذلك كالآتي:

7-1 الاتجاه من حيث النوع: صنف من حيث النوع إلى موجب وسالب فالالاتجاه الموجب هو الذي يدفع صاحبه لتأييد كل ما يتعلق بموضوع الاتجاه، أما الاتجاه السالب فيدفع صاحبه للوقوف ضد موضوع الاتجاه، ومن هنا ينشا الصراع بين الاتجاهين الموجب والسالب، مما يؤدي إلى الإحباط والقلق.

7-2 الاتجاه من حيث العموم والخصوص: صنف الاتجاه إلى عام وخاص، فإذا كان موضوع الاتجاه عاما، سمي اتجاها عاما، كالاتجاه نحو الديمقراطية مثلا، أما إذا كان موضوع الاتجاه خاصا كاتجاه الفرد نحو مهنة التدريس، أو مهنة الطب، فيكون اتجاها خاصا. (احمد محمد حسن صالح وآخرون، د س، ص ص 267-268).

7-3 الاتجاه من حيث قوته: صنف الاتجاه إلى قوي وضعيف فالالاتجاه القوي هو الذي يجعل صاحب الاتجاه يدافع في سبيل تحقيقه أو الدفاع عنه قولاً وعملاً، وبكل الوسائل الممكنة كالاتجاه نحو الدين فحينما يسمع شخصا يسيء إلى الدين يغضب لدينه ومعتقداته، أما الاتجاه الضعيف كالاتجاه نحو شاعر معين، فإذا سمع بنقده فقد يدافع عنه أو يقبل ذلك ويكتفي في التعبير عن ذلك بالقول.

7-4 الاتجاه من حيث الكم: صنف الاتجاه إلى جمعي وفردى فالالاتجاه الجمعي هو الذي يشترك فيه أكبر عدد من الأفراد مثل الاتجاه نحو قائد معين، أو فريق رياضي، أما الاتجاه الفردي فهو يتعلق بصاحب الاتجاه فقط، كاتجاه نحو شخص معين أو نحو المهنة. (العيسوي، 2006، ص. 21)

8- العوامل المؤثرة في تكوين الاتجاهات:

هناك الكثير من العوامل التي تلعب دورا كبيرا في تكوين الاتجاهات، ذكرها مرعي وبلقيس كالآتي:

- الوراثة والبيئة: للوراثة أثر طفيف في عملية تكوين الاتجاهات، وذلك من خلال الفوارق الفردية، الموروثة كبعض سمات الشخصية والذكاء أما البيئة بمفهومها الواسع فتؤثر في الاتجاهات من خلال التفاعل مع عناصرها.
- التنشئة الاجتماعية في الأسرة: حيث تعد الأسرة المحضن الأول لتنشئة الفرد في الأسرة يتعلم الفرد الكثير من القيم والمبادئ والأخلاقيات وعادة ما تكون اتجاهاته نحو الأشخاص أو الأشياء، تابعة لاتجاهات الوالدين لذلك يقال: "وينشأ ناشئ الفتيان منا على ما كان عوده أبوه". ففي الأسرة تبدأ مفاهيم العواطف كالحب والكراهية والخوف...الخ.
- المدرسة: تعتبر المدرسة هي المحضن الثاني بعد الأسرة، وفيها ينتقل الطفل إلى مجتمع أوسع، نظامه يختلف تماما عن الجو الذي اعتاده مع الأسرة وهنا يأتي دور المربين ببناء وصقل شخصية الفرد وتوجيه سلوكه أو تعديله، ومن خلال ذلك يتفاعل التلاميذ مع البيئة المدرسية فتتأثر اتجاهاتهم.
- وسائل الإعلام المختلفة: وتؤثر في الاتجاهات من خلال ما تقدمه من حقائق وأفكار ومعارف قد تكون غائبة عن الفرد ومنها على سبيل المثال الدعاية والإعلان.
- المجتمع المحلي المحيط بالفرد والمجتمع الأكبر: لهما تأثير في تكوين الاتجاهات من خلال السلوكيات والمعاملات والعادات والتقاليد والقيم وغير ذلك.
- جماعة الأقران والأصدقاء: تؤثر هذه الجماعة في الاتجاهات ولا شك بان الأفراد يتأثر بآراء وأفكار واتجاهات أصدقائه وأقرانه، ويتضح هذا التأثير ابتداء من مرحلة ما قبل المراهقة وحتى الجامعة.
- الخبرات والتجارب: الشخصية التي مر بها الفرد واكتسبها من خلال عمله وعلاقته بالآخرين...الخ.
- المؤثرات الثقافية والحضارية: التي يعيش في ظلها الفرد سواء ثقافة المجتمع أو الثقافات الدخيلة، فمن الملاحظ أنها تؤثر بصورة أو بأخرى في تكوين الاتجاهات فمثلا اختلفت اتجاهات بعض المجتمعات حول مشاركة المرأة في العمل السياسي عما كانت عليه سابقا.
- دور العبادة: لدور العبادة تأثير كبير في تكوين الاتجاهات باعتبارها أماكن للعبادة، والإرشاد الديني، ولا يخفى تأثيرها على أحد فهي تؤثر في تكوين الاتجاه وفي تعديل السلوك. (عباس، 2007، ص.79)

9- ثبات وتغير الاتجاهات:

إن عملية تغيير الاتجاهات ليست عملية سهلة ميسروه والسبب يرجع الى أن الاتجاهات إذا ما تكونت فإنها تميل إلى ان تثبت، وتبدي مقاومة للتغيير ولكن ليس معنى ذلك أن عملية تغيير الاتجاهات أمر مستحيل لأنه من الممكن أن تتعدل الاتجاهات وتتغير، ومن أمثلة ذلك نذكر الدراسة التي قام بها كل من " دوتش " و " كونلز " " Deutsch et Conllins " عن تغيير الاتجاهات.

وقد بينت هذه الدراسة كيف تغير اتجاه السيدة التي عاشت مع الملونين في مشروع إسكاني موحد، نحو هؤلاء الملونين من التعصب إلى الحب والمشاركة وعلى حد تعبيرها: " أحب الإقامة مع الملونين لا يوجد أي فرق عندي بين الملونين وبين البيض".

هكذا عكس اتجاه سيدة أخرى تقيم في مشروع إسكاني منفصل خاص بالبيض ولم تشارك في مشروع الإسكان المشترك مع الملونين، فقد ظل اتجاهها نحو الملونين كما هو، ولم يتغير وهو اتجاه متعصب، وعلى حد تعبيرها: " لا أحب الملونين، لا أريد أن اسكن بجوارهم، اتركوهم يعيشون حياتهم، واتركونا نعيش حياتنا".

تعتمد عملية تغيير الاتجاهات على المعالجة الفعالة لبيئة الفرد والواقع أن الإنسان الفرد يغير اتجاهه، ليتعامل مع بيئته بطريقة أفضل أو لتحقيق الإشباع الذاتي، والمعروف أن هذه الاتجاهات تتكون في الفرد منذ سن مبكرة، وأن الانطباعات الأولية تكون أكثر ثباتا، لأنها في الواقع تصبح كسمات شخصية للفرد، وهذه الاتجاهات تستعصي على التغيير لان كل عنصر من عناصر الاتجاه مرتبط ومتصل بالعناصر الأخرى.

ومن ثمة لا يمكن تغيير هذه العناصر كل على حدا أو اعتبارها عنصرا منفصلا عن الآخر، ومن الصعب تغيير عنصر جزئي واحد من عناصر الاتجاه، وإنما يعالج كجزء من الاتجاه، وكنظام كلي.

وتتغير الآراء خاصة في سن الشباب كلما تقدم الفرد في السن والشباب أكثر مرونة، فقد يغير نوع السجائر التي يدخنها لكي تتماشى مع نوع السجائر التي يدخنها أصدقائه الحاليين ويغيرها إذا تأثر بالدعاية والإعلان.

ونستطيع إذن بان نتبين أن هناك نوعا من السمات التي تضرب بجذورها بعمق في شخصية الفرد لذلك لا تخضع للتغيير بسهولة، وهناك جانب آخر من الاتجاهات تستطيع أساليب الدعاية أن تؤثر فيه،

هذه الاتجاهات تقع في منطقة سطحية من الشخصية وتتأثر بالجماعات التي ينتمي إليها الفرد. (وحيد، 2001، ص. 48)

ثانياً: التحصيل الدراسي

يعتبر التحصيل الدراسي أحد الجوانب الهامة للنشاط العقلي الذي يقوم به الطالب في المدرسة، وينظر إلى التحصيل الدراسي على أنه عملية عقلية من الدرجة الأولى وقد صنف التحصيل باعتباره متغيرة معرفية. ومفهوم التحصيل الدراسي من الاتساع بحيث يشمل جميع ما يمكن أن يصل إليه الطالب في تعلمه، وقدرته على التعبير عما تعلمه. (عكاشة، 1999، 71)

كما يتضمن الحقائق والمهارات والميول والقيم، وكذلك يتضمن الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية، وبرغم اتساع مفهوم التحصيل الدراسي فغالبا ما نطلق عليه تحصيل التلاميذ أو اكتسابهم لما يهدف إليه النظام التعليمي، ويرتبط ارتباطا وثيقا بالمدرسة. (kumar ,1985,10)

ويعتبر التحصيل الدراسي محكة أساسية للحكم على مدى ما يمكن أن يحصله الطالب في المستقبل حيث تعطي المدرسة الثانوية العامة أهمية كبرى لدرجة الطالب ومجموعه الكلي، كما تعنى باكتشاف استعدادات الطلاب المختلفة. (Milne,A,etal , 1986,15)

ويعتبر التحصيل الدراسي كذلك بمثابة المحصلة لعدد من العوامل المرتبطة بالجوانب الدافعية، والظروف البيئية، والبعض الآخر مرتبط بالقدرات العقلية والمعرفية. والتحصيل الدراسي عملية معقدة تؤثر فيها عوامل كثيرة، بعضها يتعلق بالمتعلم وقدراته واستعداداته، وصفاته المزاجية والصحية، وأمنه النفسي، وبعضها يتعلق بالخبرة التعليمية وطريقة تعلمها وما يحيط بالمتعلم من ظروف وإمكانيات. (عكاشة، 1999، 184).

ويفرق حمدان (1996، 9-10) بين مفهوم التحصيل الدراسي كفاعلية نفسية ناتجة عن التعلم، والتحصيل الدراسي كمحصلة بيئية كنتيجة مدرسية، فيشير إلى أن التحصيل والتعليم هما وجهان لعملة واحدة، كلما حدث أحدهما نفترض تلقائية حدوث الآخر لا محالة في الأحوال العادية للدماغ الإنساني، والتحصيل في كل الأحوال هو نتيجة مباشرة للتعليم، والتعليم نفسيا مرهون بقدرة إنسانية هامة في الشخصية الفردية تسمى الذكاء.

لذا فالتعليم المنتج للتحصيل كمفهوم نفسي هو زيادة كيمو حيوية أو كيمو كهربية في السوائل العصبية المرمزة العابرة لخلايا الدماغ حسب اختصاصاتها المختلفة باعتبار الرسائل الحسية القادمة للدماغ من بوابات الإدراك البصرية والسمعية والشمية والذوقية والإحساسية اللمسية.

ولا يعني زيادة التعلم زيادة مناظرة في وزن الدماغ الإنساني، إنما الذي يزيد هو رموز المعلومات التي تودعها السائلات العصبية بدون كلل في الذاكرتين القصيرة والطويلة المدى من الدماغ، ويجب أن نعرف أن الدماغ لا يستهلك بكثرة الاستخدام كبقية الأشياء المادية في الحياة اليومية، بل يزداد قدرة وعطاء بزيادة الخبرة والتعلم.

أما التحصيل بيئية كنتيجة مدرسية فيرجع إلى "المحصلة النهائية للمعارف والمهارات والميول والملاحظات لدى الدارسين نتيجة عملية التعلم، فهو عامل تابع يتأثر بعدة عوامل مستقلة أهمها المعلم والمتعلم والمنهج والكتاب المدرسي، يلي ذلك عوامل أخرى مثل الإدارة المدرسية والأسرة والأقران والتقنيات والإرشاد الطلابي والغرفة الدراسية واللوائح التنظيمية. والتحصيل الدراسي في التربية يشكل للمتعلمين أمر بالغ الأهمية للأسباب التالية: (حمدان، 1996، ص. 4-5)

أولاً: لأنه فرصة لن تعوض ولن تتكرر لا تعود مرة أخرى للطالب إلا على حساب عمره، فالطالب الذي يرسب أو يضعف تحصيله في سنة ما أو مادة دراسية يبقى راسبة أو ضعيفة وإذا أعاد الدراسة أو التحصيل فإن ذلك يكون نقصاً من عمره، وعلامة في سجله لا تمحى غالباً.

ثانياً: لأنه يؤدي إلى سجل دائم للطالب لا يذهب أو ينسى مع الزمن، بل يحاسب عليه الفرد في أية مناسبة قد تستدعي ذلك في المستقبل.

ثالثاً: لأنه يتحكم في نوع المستقبل الذي ينتظر الفرد في الحياة العملية الوظيفية، فإذا كان التحصيل متقوفاً كان المستقبل غالباً مزدهرة واعدة ومثمرة، وأما إن كان غير ذلك فإن المستقبل يبدو على الأرجح معتمداً وصعباً.

1- تعريف التحصيل الدراسي:

لغة:

- كما ورد في معجم لسان العرب مادة "حصل" - بسكون الحاء هو الشيء الحاصل من كل شيء وهو ما بقي وثبت وذهب ما سواه، وحصل الشيء يحصل حصوة، والتحصيل تمييز ما يحصل أي تحصيل الشيء، والتحصيل يقصد به الجمع والتمييز بين الأشياء.

وفي القرآن الكريم ورد لفظ حصل في الآية الكريمة {أفلا يعلم إذا بعثر ما في القبور (9)، وحصل ما في الصدور (10)} (العاديات، الآيات 9-10).

اصطلاحاً:

لقد اختلفت تعريفات التحصيل الدراسي تبعاً لاختلاف وجهات النظر والاختلاف في الإطار الذي وضع من أجله هذا التعريف.

تعريف أيزنك:

حيث عرف التحصيل الدراسي على أنه "التحقيق الناجح لهدف معين يتطلب جهداً خاصاً، ودرجة النجاح التي تحقق في واجب معين، كما أنه نتيجة نشاط عقلي وجسمي يتحدد طبقاً للمطالب الفردية أو الموضوعية أو كليهما". (المهيزع، 1994، ص.14).

تعريف قاموس التربية: حيث عرف قاموس التربية التحصيل الدراسي بأنه "المعرفة المكتسبة، أو تطور المهارات في المواضيع المدرسية، والتي تتحدد عن طريق درجات الاختبار المدرسي، أو بتقديرات المعلمين أو بكليهما". (المهيزع، 1994: 14).

تعريف تشابلن: التحصيل هو " مستوى محدد من الإنجاز أو الكفاءة أو الأداء في العمل المدرسي، يجري من قبل المعلمين أو بواسطة الاختبارات المقننة ". (بن لادن، 2001، ص.210).

تعريف أحمد، والمراغي: التحصيل الدراسي يعني " الإنجاز التحصيلي للطالب في مادة دراسية ما أو مجموعة المواد الدراسية، مقدرة بالدرجات طبقاً للامتحانات المحلية التي تجريها المدرسة آخر العام، أو نهاية فصل دراسي " (أحمد، المراغي، 2000، ص.7).

تعريف علام: التحصيل الدراسي هو " ما يدل على الوضع الراهن لأداء الفرد أو ما تعلمه، أو ما اكتسبه بالفعل من معارف ومهارات في برنامج معين، أي أنه يعتمد على خبرات تعليمية محددة في أحد المجالات الدراسية أو التدريبية " (علام، 2000، ص.306).

تعريف الحامد: يقصد بالتحصيل الدراسي ما يتعلمه الفرد في المدرسة من معلومات خلال دراسته مادة مجتمع، وما يدركه المتعلم من العلاقات بين هذه المعلومات، وما يستنبطه منها من حقائق تنعكس في أداء المتعلم في اختبار يوضع وفق قواعد مجتمع تمكن من تقدير أداء المتعلم كمية بما يسمى درجات التحصيل. (الحامد، 1996، ص.11).

تعريف بخش: التحصيل الدراسي هو مقدار ما يكتسبه المتعلم من معلومات ومعارف، وقد يكون التحصيل مهارية، أو علمية، أو دراسية، والمعياري لاكتساب المعارف هو درجة الطالب في الاختبار التحصيلي. (بخش، 1996، ص.10).

تعريف العفنان: التحصيل الدراسي يتمثل في المستوى الذي يحققه التلميذ في تحصيله للمفردات الدراسية أثناء العام الدراسي، بحيث يمكننا أن نستدل عليه من النسب المئوية للمجموع الكلي للدرجات التي حصل عليها التلميذ في نهاية أو نصف العام الدراسي. (العفنان، 1994، ص.29)

تعريف اللقاني والجمال: هو مدى استيعاب الطلبة لما اكتسبوه من خبرات من خلال مقررات دراسية معينة، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في الاختبارات التحصيلية المعدة لهذا الغرض. (اللقاني، الجمال، 1999، ص.56)

تعريف بدوي: التحصيل الدراسي هو عملية تركيز الانتباه على موضوع ما وتحصيله ولاسيما إذا كان مكتوباً أو مطبوعاً. (بدوي، 1980، ص.35)

تعريف عريفج ومصلح:

التحصيل الدراسي هو " مدى ما تحقق من أهداف تعلم موضوع أو مساق سبق للفرد دراسته أو تدريب عليه ". (عريفج، مصلح، 1987، ص.67)

التدني في التحصيل الدراسي حسب تعريف الباحث: تدني التحصيل الدراسي هو انخفاض الدرجات التي يحصل عليها الطالب في الاختبارات

تعقيب على التعريفات السابقة: من خلال تتبع التعريفات السابقة نلاحظ ما يلي: - غالبية التعريفات ركزت على درجات الفرد أو المتعلم في الاختبارات التحصيلية المعدة من قبل المدرسة كمعيار للتحصيل الدراسي. - بعض التعريفات مثل تعريف بخش "1996" قسمت التحصيل الدراسي إلى أقسام: " تحصيل مهاري، تحصيل معرفي، تحصيل دراسي ". - تعريف أيزنك يتحدث عن النجاح ولكنه لم يعط معياراً للنجاح، ونفس الأمر مع علام. - يميل الباحث إلى تبني تعريف اللقاني والجمال أنواع التحصيل الدراسي: حيث ينقسم التحصيل الدراسي إلى ثلاثة أقسام كالتالي:

التحصيل الدراسي المعرفي: وهو التحصيل الذي يشمل العمليات العقلية للمتعلم بمختلف مستوياتها، من مجرد استرجاع المعلومات التي قرأها أو سمعها، إلى فهم وتطبيق ما تعنيه، إلى تحليل ما بينها من علاقات متداخلة، ومن ثم الحكم على مضمونها من حيث الدقة والموضوعية والحدثة. وقد قام بلوم في تصنيفه للمجال المعرفي أو العقلي، بتقسيم هذا المجال إلى ستة مستويات متفاوتة تتمثل في التالي (سعادة وإبراهيم، 1991، ص.321-312):

1- مستوى التذكر أو الحفظ أو المعرفة.

2- مستوى الفهم والاستيعاب.

3- مستوى التطبيق.

4- مستوى التحليل.

5- مستوى التركيب.

6- مستوى التقويم.

التحصيل الدراسي المهاري: وهو التحصيل الدراسي الممثل للمهارات الحركية لأطراف الجسم الإنساني، مثل حركة اليدين أو القدمين أو الجسم كله. ومن الضروري أن يتوفر المعيار أو المحك الذي يتم به قياس أداء المهارة بالزمن أو بالنسبة المئوية للدقة في الأداء.

وقد صنف سمبسون المجال المهاري الحركي إلى المستويات التالية (سعادة وإبراهيم، 1991، ص. 337-344)

1- مستوى الإدراك الحسي. 2- مستوى الميل أو الاستعداد. 3- مستوى الاستجابة الموجهة. 4- مستوى الآلية أو التعويد. 5- مستوى الاستجابة الظاهرية المعقدة. 6- مستوى التكيف أو التعديل. 7- مستوى الأصالة أو الإبداع.

التحصيل الدراسي الوجداني: وهو التحصيل الذي يتطرق إلى قضايا عاطفية تثير المشاعر. ويتعامل مع ما في القلب من اتجاهات ومشاعر وأحاسيس وقيم، تؤثر في مظاهر سلوكه وأنشطته المتنوعة. وقد لجأ كراثول إلى تصنيف وتقسيم المجال الوجداني إلى خمسة مستويات كالتالي (سعادة وإبراهيم، 1991، ص. 329)

1- مستوى الاستقبال أو التقبل. 2- مستوى الاستجابة. 3- مستوى التقويم وإعطاء القيمة. 4- مستوى التنظيم. 5- مستوى تشكيل الذات، أو الوسم بالقيمة.

2- ظاهرة تدني التحصيل الدراسي في المواد المختلفة

مشكلة تدني التحصيل الدراسي من المشاكل الهامة التي تواجه القائمين على العملية التعليمية من معلمين وموجهين وإداريين وقيادات تعليمية بالإضافة إلى أولياء أمور التلاميذ. ولهذا أدركت الأمم المتحضرة أهمية وخطورة تلك المشكلة وبذلت كل الجهود لمواجهتها، بوضع الإستراتيجيات الكفيلة الحل تلك المشكلة لما لهذه المشكلة من انعكاسات سلبية على شخصية التلميذ حاضرا ومستقبلا.

ولعل مما يزيد في حدة المشكلة أن مشاعر الإحباط التي تلازم كثيرا من الطلاب ذوي التحصيل المتدني قد تعبر عن نفسها في صورة خروج على النظام وإزعاج للمدرس والمدرسة، وقد يصل حد الانحراف

والجنوح. وقد يحدث التدني في التحصيل في أي مادة دراسية أو مجموعة من المواد الدراسية، ولا شك في أن أخطر أنواع التدني في التحصيل في المرحلتين الأساسية الدنيا، والأساسية العليا، هو الذي يحدث في القراءة، إذ أن أثره يمتد إلى معظم المواد الأخرى مما قد يهدد العملي التربوية كلها بالانهيار. (أبو علام، شريف: 1983: 204)

3- أنواع التدني في التحصيل الدراسي:

هناك ثلاثة أنواع من التدني في التحصيل الدراسي:

1- تدني في التحصيل عام ويكون فيه الطالب متدني التحصيل في جميع المواد الدراسية.

2- تدني في تحصيل بعض المواد المرتبطة بعضها ببعض المواد العلمية.

3- تدني تحصيل دراسي في إحدى المواد الدراسية.

وقصد التعرف على هذه المشكلة لابد لنا أن نتعرف على ظاهرة الفروق الفردية بين التلاميذ.

تعد الفروق الفردية ظاهرة شائعة بين الناس، فالناس يختلفون فيما بينهم اختلافا كبيرا في النواحي الجسمية والعقلية والشخصية، وهذه الفروق هامة في كل مجالات الحياة وبالأخص في مجال التربية والتعليم. وكل من دخل قاعة الفصل الدراسي يعلم أنه يتعامل مع متعلمين مختلفين في شتى الصفات، ولكي نستطيع تعليمهم بنجاح، فوجب علينا مراعاة الفروق الفردية، حتى نعرف ما يستطيع التلاميذ القيام به، وما لا يستطيعون، وما يعرفون، وما لا يعرفون. إذا فنحن بحاجة إلى قياس أداء المتعلمين في المواقف التالية:

1- قبل التدريس، لنحدد من أين؟ وكيف نبدأ التدريس؟

2- أثناء التدريس، لنتابع نمو التلاميذ، وهل المادة التعليمية تناسبهم؟ وهل طرق التدريس ملائمة لهم؟

3- بعد التدريس، لنقوم فاعليتنا كمعلمين، ولنحدد مقدار ما إستفاده التلاميذ من المادة الدراسية التي درسوها. وهناك عدة أمور يجب أن يضعها المعلم في اعتباره حتى يستطيع أن يوجه تلاميذه التوجيه السليم وهي (أبو علام وشريف، 1983)

- الفروق الفردية بين التلاميذ أمر طبيعي، وهي تشمل الصفات الجسمية والعقلية والشخصية والاجتماعية، فكما أن التلاميذ يختلفون في صفاتهم الجسمية كالطول والوزن والملامح، فإنهم يختلفون في الصفات العقلية كالذكاء والاستعدادات، وفي النواحي الشخصية مثل الميول والاتجاهات، وفي السمات المزاجية مثل الانطواء والانبساط.

- يعتمد مفهوم الفروق الفردية على مفهومي التشابه والاختلاف بين الصفات المختلفة بمعنى أن أفراد الجنس البشري يتشابهون في أن لهم صفات معينة، إلا أنهم يختلفون في درجة تواجد هذه الصفة بينهم، ومعنى هذا أن الفروق الفردية بين التلاميذ لا تدل على أن بعضهم يمتلك صفات معينة، والبعض الآخر لا يمتلكها، ولكنها تدل على أن كل الصفات موجودة لدى كل منهم، ولكن بدرجات متفاوتة، ومعنى هذا أن الصفات المختلفة يمكن تحديدها على طول مقياس مستمر، وأي صفة إنما تمثل درجة على هذا المقياس المستمر، وعلى هذا فالفروق الفردية هي فروق في الدرجة وليست فروقة في النوع، وهكذا نجد أن الفروق الفردية كمفهوم تعتمد على مفهومي التشابه والاختلاف: التشابه النوعي في وجود الصفة والاختلاف الكمي في درجاتها. (البهي، 1972، 56)

- يرجع تنوع الحياة البشرية سواء في الماضي أو في الحاضر إلى الفروق الفردية ولا شك في أن التقدم الكبير الذي وصلت إليه البشرية، إنما يرجع إلى الاختلاف بين الناس في ذكائهم واستعداداتهم العقلية، مما أدى إلى وجود نوابغ ومبتكرين في شتى مجالات الحياة العملية والأدبية والفنية، ولذلك فإن فهم المعلم للفروق الفردية بين تلاميذه يساعده في توجيه عمله

بالأسلوب الذي يمكنه من استخدام هذا الفهم لصالح تلاميذه جميعاً، وبالتالي لصالح مجتمعه.

- نظراً لأهمية الفروق الفردية، فإنه يجب على المعلم أن يتعرف على هذه الفروق بين التلاميذ، وأن يحاول الكشف عن مواهبهم واستعداداتهم، ويعمل على تنميتها إلى أقصى حد ممكن، وبذلك يكشف الجوانب التي يمكن أن يبدع فيها التلاميذ وينميها.

4- أسباب تدني التحصيل الدراسي:

لقد ناقش الباحثون في علم النفس العوامل المؤدية إلى التدني في التحصيل الدراسي بصورة موسعة ومعقدة، فنجد أن البعض قسمها إلى ثلاث فئات. (حمدان، 1996، ص.15)

- عوامل مباشرة أساسية: أهمها المعلم والمتعلم والمنهاج.
- عوامل مباشرة ثانوية: أهمها الأقران، الإرشاد الطلابي، مركز الوسائل والتقنيات التربوية، المكتبة، المقصف، الساحات المدرسية.
- عوامل غير مباشرة تقع خارج البيئة المدرسية: وسائل الإعلام والمؤسسات الاجتماعية. وقسمها آخرون إلى ثلاثة أنواع: (سعادة، إبراهيم، 1991، 210):
- عوامل ترتبط بالطالب نفسه.

- عوامل ترتبط بالمدرسة.
- عوامل ترتبط بالأسرة والظروف الاجتماعية. ويرى د/ السيد في ندوة تربوية بعنوان تنمية الكفاية المهنية للمعلمات في كيفية إعداد الخطط العلاجية لتحسين المستوى التحصيلي للتلميذات الضعيفات أن العوامل المؤدية إلى تدني التحصيل الدراسي تندرج تحت ما يلي:
- تعرض المتعلم لمشكلات شخصية أو أسرية: سواء كانت اقتصادية أو اجتماعية (كتفكك أسرته) أو عاطفية (كعدم إشباع حاجاته النفسية مثل حاجاته للانتماء والود والعطف والنجاح).
- عدم وجود الحافز للتعلم المدرسي.
- اختلاف الأساليب الإدراكية، وأساليب التعلم المفضلة للتلاميذ عما يستعمله المعلم من استراتيجيات تدريسية، فقد يميل المعلم لطرق المحاضرة والمناقشة بينما يفضل المتعلم الطرق الفردية المستقلة كالاكتشاف وحل المشكلات.
- عدم تمكن المعلم من الكفايات التعليمية، وعدم اتسامه بالصفات الشخصية اللازمة لممارسة مهنة التعليم.
- انشغال المتعلم بأعمال أسرية مثقلة: ويظهر هذا واضحا في المجتمعات ذات المستوى الاقتصادي والاجتماعي المنخفض.
- ظروف الفصل الدراسية والعلاقات الإنسانية القائمة فيه بين التلاميذ أنفسهم، وبينهم وبين المعلم. وفي دراسة (عديله، 2001) تم تصنيف العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي وفق تقديرات المعلمين إلى العوامل عالية التأثير ومتوسطة التأثير على النحو التالي:
- **العوامل عالية التأثير:**
 1. الضعف التراكمي في مستوى بعض الطلبة المنتقلين من مرحلة إلى أخرى.
 2. الغياب المتكرر لبعض الطلبة عن بعض المواد الدراسية.
 3. القلق من الامتحان.
 4. عدم اهتمام بعض الطلبة بتنفيذ واجباتهم المدرسية.
 5. التأخر الصباحي في قدوم بعض الطلبة إلى المدرسة.
- **العوامل متوسطة التأثير:**
 - 1- عدم المشاركة الصفية لبعض الطلبة أثناء الدرس.
 - 2- عدم طلب بعض الطلبة مساعدة الآباء أثناء تأديتهم واجباتهم المنزلية.

3- عدم توفير الإدارة لبعض المواد والأدوات الضرورية في المختبرات المدرسية.

4- ممارسة بعض الطلبة لعمل ما، أو مساعدة الآباء في المهنة بعد الدوام المدرسي.

5- الغياب المتكرر لبعض الطلبة من المدرسة.

6- عدم التطبيق العملي من قبل بعض المعلمين لدروس مواد العلوم مثلا.

7- الكثافة العددية للطلبة داخل الصف.

ويرى الباحث أن الأسباب والعوامل المؤدية إلى تدني التحصيل الدراسي ممكن أن تنحصر فيما يلي:

عوامل متعلقة بالطالب:

قد ترجع أسباب تدني التحصيل الدراسي إلى الطالب نفسه أو أحد جوانب شخصيته وسنقوم بمناقشة هذه الأسباب وهي كالتالي:

أ- العوامل الجسدية والصحية (أبو علام وشريف، 1983، 211)

- الأمراض التي تؤدي إلى نقص عام في الحيوية وهبوط في مقدرة الطالب على بذل الجهد المناسب مثل سوء التغذية، أو فقر الدم أو الإصابة بنزلات البرد المتكررة وتضخم اللوزتين والإصابة بالطفيليات واضطراب بعض أجهزة الجسم، إذ أن هذه الأمراض تصيب الجسم بالضعف والفتور، وتضعف من القدرة على بذل الجهد وتزيد من القابلية للتعب، وتعرض الطالب للإصابة الدائمة بنوبات البرد والصداع والأمراض التي تؤثر في مواظبته على المدرسة وفي إقباله على الدروس، وفي بذل الجهد في الاستذكار. وهذا يؤدي حتما إلى تدني التحصيل الدراسي.

- ممكن أن تكون المشكلة ناتجة عن ضعف الحواس مثل ضعف السمع أو البصر، وهذه كثيرا ما تؤثر على إدراك الطالب في الفصل وبالتالي على استجابته للمعلم مما يعوقه عن مسايرة زملائه، كما قد يجعله في بعض الأحيان هدفا لسخريتهم مما قد يكون سببا في كراهية المدرسة ونزوعه للهرب منها هذا فضلا عما تسببه مواقف السخرية من استنفاد جزء من طاقته في التفكير في مشكلاته وصرفه عن التركيز والاهتمام بدروسه.

ب- العوامل العقلية:

أشارت الدراسات النفسية إلى العلاقة الإيجابية بين الذكاء والتحصيل الدراسي وبالتالي أصبح من الضروري قياس الذكاء في حالات تدني التحصيل الدراسي وذلك لمعرفة المدى الذي يمكن أن يصل إليه الطالب في مستواه التعليمي الدراسي ومدى إنجازه الأكاديمي. (Parker, A; 1988,27).

والذكاء من أكثر الموضوعات التي نالت اهتماما من جانب علماء النفس والتربية منذ بداية القرن العشرين حتى الآن، إلى أن أصبح التنبؤ بمستوى تحصيل الطالب عن طريق قياس ذكائه من الأمور البديهية، فغالبا ما يحصل الطلاب ذوو الأداء الجيد في اختبارات الذكاء على تقديرات مرتفعة في التحصيل الأكاديمي، بينما يميل ذوو الأداء المنخفض إلى الحصول على تقديرات ضعيفة. ولا بد من الإشارة إلى الفرق بين اختبارات الذكاء واختبارات التحصيل، فاختبارات الذكاء تقيس القدرة على التعلم، أما اختبارات التحصيل فإنها تقيس ما الذي تعلمه الشخص وحصله، وهي تؤخذ من مناهج المدرسة، وتهتم بالعمليات العقلية، كما تبرز من خلال أداء التلميذ في المواد الدراسية المختلفة.

ج - العوامل النفسية والانفعالية:

إن الطالب المضطرب انفعاليا أو الذي يعاني من القلق أو عدم وجود الأمن غير قادر على التركيز والاستيعاب، فهو مشتت الفكر وبالتالي ينخفض تحصيله الدراسي، وهذا ما أكدته دراسات عدة منها دراسة الحربي (2000) ويرى حمدان (1984) أن " الأمن النفسي يحفز الطالب ويحسن تحصيله الدراسي وتطوره ". وتمثل العوامل النفسية والانفعالية أهم العوامل المرتبطة بالطالب بناء على ما يلي: (سعادة، إبراهيم، 1991، ص. 211)

1- قد ينشأ تدني التحصيل الدراسي من عوامل انفعالية مثل ضعف الثقة بالنفس أو القلق أو الاضطراب النفسي والاختلال في الاتزان الانفعالي والخوف والحمول والتبدل والخجل الذي يمنع الطالب من المشاركة الإيجابية الفعالة في الفصل، والانطواء على النفس وما ينتج عن ذلك من اضطراب انفعالي حاد، والغضب الشديد والتمرد على السلطة والأوامر والنواهي وغير ذلك من الاستجابات التي كثيرا ما تظهر في فترة المراهقة، وكذلك المشكلات الانفعالية الناجمة عن التدليل الزائد. وهذه العوامل كثيرا ما تؤثر على التحصيل الدراسي للطالب ، وقد تصل به إلى الحد الذي يؤثر على انتظامه في المدرسة ، كما تؤدي إلى ضعف قدرته على التركيز مما قد يؤثر على قدرته على الاستيعاب .

2- كراهية الطالب لمادة دراسية معينة لارتباطها بموقف مؤلم من جانب المدرس أو الطلاب، وممكن أن تكون الكراهية بدون سبب، فقد يترتب على معاملة المعلم القاسي كراهية الطالب له ولمادته، وقد يكره الطالب المدرسة نفسها لشدة وصرامة اللوائح والنظم المتبعة بها مما يجعل هذا الطالب ينفر من المدرسة بأكملها، وربما ترتب على ذلك نفور من المواد الدراسية مما قد يؤدي إلى تدني التحصيل الدراسي.

د- عوامل اجتماعية وشخصية: مثل الإهمال أو انخفاض الدافعية أو اللامبالاة، أو الجهل بطرق الدراسة، أو اضطراب العلاقة مع الوالدين أو رفقاء السوء، أو الانشغال بالعمل أو سوء استخدام الوقت وتنظيمه.

أو الغياب المتكرر وعدم الاهتمام بالواجب، أو تأجيل الدراسة والاستذكار لنهاية العام.

عوامل متعلقة بالمعلم

يمثل المعلم الركيزة الأساسية، التي يمكن الاستناد إليها لتحسين مخرجات النظم التعليمية، باعتباره الأكثر تأثيراً في أي نظام تعليمي وفي أي إصلاح وتطوير تربوي. ولا ينكر المبدأ الأساسي الحديث بأن الطالب هو محور العملية التعليمية وغاية التربية الذي يسعى كل نظام تعليمي في أي مجتمع إلى تنشئته وتنشئة متكاملة، ولكن لا يمكن الوصول إلى هذه الغاية دون التأكيد على الدور القيادي للمعلم، سواء في تشكيل الجانب المعرفي أو الجانب الوجداني أو الجانب الأدائي. وأصبح من المسلم به أن الدور الأساسي في تطوير وتنفيذ المنهج ولتحقيق الأهداف المرجوة من المدرسة في ظل متطلبات العصر الحديث يقع على عاتق المعلم؛ فقد تكون الكتب الدراسية في غاية الجودة، إلا أن هذه الجودة تذروها الرياح إذا قام بتدريسها معلم غير جيد، وقد يكون التوجيه التربوي والإدارة التعليمية في أوج الامتياز، ولكن هذا الامتياز يعصف به معلم غير مؤهل تأهيلاً جيداً. وماذا يمكن أن تفعل التقنية التربوية الحديثة دون معلم كفء يخطط مدخلاتها ويبرمجها، ويقوم مخرجاتها ويسد ثغراتها، ويحسن استثمارها؟ وهل عرفت البشرية تعليم جيداً دون معلم جيد.

ومن أهم العوامل المرتبطة بالمعلم والتي تؤدي إلى التدهور في التحصيل الدراسي:

1- تدني المستوى الأكاديمي فإذا كان المعلم ضعيفاً في مستواه، فحتماً سيكون تلاميذه من نفس المستوى إن لم يكن أقل، وعدم التأهيل الأكاديمي في الجامعة ومن ثم عدم متابعته وتأهيله قبل الخدمة وفي أثناءها سيؤدي إلى تدني تحصيل طلابه.

2- شخصيته المتسلطة أو المتساهلة جداً فالمعلم القاسي والمتسلط لا يدري بأن معاملته القاسية والضرب والاهانة والتعريض بتلميذ أمام زملائه تدفع به إلى كراهية العلم وبالتالي كراهية المادة التي يدرسها العلم، ونفس الأمر مع المعلم المتساهل جداً، فالتساهل المبالغ فيه يؤدي إلى الفوضى، وهذا يؤدي إلى عدم التركيز ومن ثم تدني التحصيل الدراسي.

3- استخدام المعلم لأساليب تدريس تقليدية تعتمد على التلقين. مما يؤدي إلى عملية طمس للتفكير عند الطالب، وإلى الروتين ومن ثم الحفظ من أجل الاختبار وكثير من الدراسات التربوية الحديثة دعت إلى

التنوع في أساليب وطرق التدريس واستخدام البرمجيات الحديثة، وطرق التدريس التي تحفز على الإبداع والابتكار.

4- عدم مراعاة المعلم للفروق الفردية.

5- عدم التخطيط الجيد للحصص والدروس والاستعداد الذهني.

6- اتجاهات المعلم السلبية نحو المهنة وقلة الدافعية للعمل، إما لأسباب مالية أو معنوية أو تكون الأسباب ذاتية للمعلم أو أسباب خارجية عن إرادة المعلم. ولذا فالمعلم الذي يعاني من مشاكل، أو معلم لا ينتمي لمهنته لا يمكنه أن ينتج متعلمين منتجين وذوي تحصيل دراسي جيد.

عوامل متعلقة بالمنهاج

طول المنهاج الدراسي واكتظاظه بالمعارف والمفاهيم والأنشطة.

1- عدم تلبية المنهاج الدراسي الحاجات واهتمامات الطلبة ومستوياتهم.

2- عدم ارتباط المنهاج الدراسي بواقع حياة وبيئة الطالب.

3- عدم اهتمام المنهاج الدراسي بالظروف الاقتصادية والاجتماعية والسياسية السائدة.

4- التشتت وعدم التسلسل في طرح المادة الدراسية في المنهاج الدراسي.

5- عدم مراعاة المنهاج الدراسي لما بين المتعلمين من فروق فردية متعددة.

عوامل متعلقة بالإدارة والبيئة المدرسية:

يمكن للمربين والمعلمين أن يجعلوا من المدرسة مكانة محبوبة لدى الطلاب، وأن يبدشوا لعلاقات يسودها العطف والاحترام مع الطلبة، ولكن إن كانت العلاقات المدرسية يشوبها القلق والخوف والعدوان، وكان الطلاب أو بعضهم ذوي انحرافات سلوكية فإن ذلك حتما سيؤدي إلى انخفاض في التحصيل الدراسي، وبالتالي إلى عدم الاستيعاب والفاعلية. (Heath, A; Cotton, M;A)

لذا فالمدرسة مسؤولة عن عدد من الأسباب والعوامل التي تؤدي إلى التدهور في التحصيل الدراسي وهي كالتالي (أبو علام، شريف، 1983، ص. 212 - 214)

1- عدم ملائمة المبني المدرسي للدراسة ومزاولة الأنشطة اللاصفية.

2- ضعف إعداد الطالب في السنوات السابقة مثل انقطاع الطالب عن الدراسة، انقطاع مستمرة أو منقطعة مما يترتب عليه انخفاض في مستواه التحصيلي، وإن لم يعالج هذا الضعف في حينه فإنه يتراكم مع انتقال الطالب إلى صفوف أعلى، مما يزيد تخلفه بشكل واضح عن أقرانه.

3- الغياب المستمر لبعض المعلمين، أو تساهلهم مع التلاميذ وعدم اهتمامهم بتحصيل الطلبة قد يؤدي إلى تدني تحصيلهم.

4- تنقلات المعلمين وتعيينهم بعد بدء العام الدراسي: كثيرا ما تقوم وزارة التربية والتعليم بإجراء تعيينات للمدرسين بعد بدء العام الدراسي، أو تعيد توزيعهم بين المدارس نتيجة لنقص المعلمين في بعض المدارس، ويؤدي ذلك إلى ارتباك العملية التعليمية، وتعريض الطلاب إلى أكثر من طريقة وأسلوب في التدريس، وهذا يؤدي إلى اختلال في المستوى التحصيلي لدى الطلبة.

5- التعديل المتكرر للجدول المدرسية، والذي قد يترتب عليه تغيير في توزيع المعلمين على الفصول.

6- النظام المدرسي: النظام المدرسي يؤثر سلبا أو إيجابا في التلاميذ، فإذا كان هذا النظام يتسم بالصرامة والشدّة فإنه يؤثر على اتجاهات الطلبة والمعلمين نحو المدرسة ونحو التربية والتعليم، مما قد يؤثر على المستوى التحصيلي لدى التلاميذ، ولا شك في أن العلاقات الطيبة بين أفراد أسرة المدرسة وما يسودها من احترام متبادل مع ممارسة الحزم مع المقصر والمخطئ، يؤدي إلى بث اتجاهات سليمة نحو الدراسة والمدرسة وبالتالي يؤدي بالطلاب إلى الاهتمام بدروسهم ومن ثم زيادة في التحصيل الدراسي.

5- علاج تدني التحصيل الدراسي

إن معالجة مسألة تدني التحصيل الدراسي تتوقف على التعاون التام، والمتواصل بين ركنين أساسيين هما " البيت والمدرسة "، ولذلك يجب علينا التطرق لهذين الركنين قبل التطرق لإجراءات معالجة تدني التحصيل الدراسي.

- البيت

ونعني بالبيت طبعا مهمة الآباء والأمهات ومسؤولياتهم بتربية أبنائهم تربية صالحة، مستخدمين الوسائل التربوية الحديثة القائمة على تفهم حاجات الأبناء وتفهم مشكلاتهم وسبل تذليلها، والعائلة هي المدرسة الأولى التي ينشأ بين أحضانها أبنائنا ويتعلمون منها الكثير. ولا يتوقف عمل البيت عند المراحل الأولى من حياة الطفل، بل يمتد ويستمر لسنوات طويلة حيث يكون الأبناء بحاجة إلى خبرة الكبار في الحياة، وهذا يتطلب من الوالدين:

1- الإشراف المستمر على دراستهم، وتخصيص جزء من أوقانتا لمساعدتهم على تذليل الصعاب التي تجابههم بروح من العطف والحنان والحكمة، والعمل على إنماء أفكارهم وشخصياتهم بصورة تؤهلهم للوصول إلى الحقائق بذاتهم، وتجنب كل ما من شأنه الحط من قدراتهم العقلية بأي شكل من الأشكال، لأن مثل هذا التصرف يخلق عندهم شعور بعدم الثقة بالنفس ويحد من طموحهم.

- 2- مراقبة أوضاعهم وتصرفاتهم وعلاقاتهم بزملائهم وأصدقائهم، وكيف يقضون أوقات الفراغ داخل البيت وخارجه، والعمل على إبعادهم عن رفاق السوء، والسمو بالدوافع، أو الغرائز التي تتحكم بسلوكهم وصقلها، وإذكاء أنبل الصفات والمثل الإنسانية العليا في نفوسهم.
- 3- العمل على كشف مواهبهم وهواياتهم، وتهيئة الوسائل التي تساعد على تنميتها وإشباعها.
- 4 - مساعد أبنائنا على تحقيق خياراتهم، وعدم إجبارهم على خيارات لا يرغبون فيها.
- 5- تجنب استخدام الأساليب القاسية في تعاملنا معهم، وعدم النظر إليهم، والتعامل معهم وكأنهم في مستوى الكبار، وتحميلهم أكثر من طاقاتهم، مما يسبب لهم النفور من الدرس والفشل.
- 6 - مساعدتهم على تنظيم أوقاتهم، وتخصيص أوقات معينة للدرس، وأخرى للراحة واللعب مع أقرانهم.

- المدرسة

المدرسة هي المؤسسة التي تعمل على إعداد الأجيال وتهيئتهم ليكونوا رجال المستقبل مسلحين بسلاح العلم والمعرفة، والقيم الإنسانية السامية لكي يتواصل تقدم المجتمع الإنساني، ويتواصل التطور الحضاري جيلا بعد جيل . وهكذا نجد أن المدرسة لها الدور الأكبر في إعداد أبنائنا الإعداد الصحيح القائم على الأسس العلمية والتربوية القوية. إن المهمة العظيمة والخطيرة الملقاة على عاتق المدرسة تتطلب الإعداد والتنظيم الدقيق والفعال للركائز التي تقوم عليها المدرسة والتي تتمثل فيما يلي:

- 1- إعداد الإدارة المدرسية الفاعلة.
- 2- إعداد المعلمين الأكفاء.
- 3 - إعداد جهاز الإشراف التربوي.
- 4- إعداد المناهج والكتب المدرسية المناسبة التي تراعي ميول واتجاهات المتعلمين.
- 5- نظام الامتحانات وأنواعها وأساليبها.
- 6- تعاون البيت والمدرسة.
- 7- الأبنية المدرسية وتجهيزاتها. إن هذه الركائز جميعا مترابطة مع بعضها البعض، وكل واحدة منها تكمل الأخرى، ويتوقف نجاح العملية التربوية والتعليمية في المدرسة على تلازم وتفاعل هذه الركائز مع بعضها، وكلما توطدت وتعمقت حركة التفاعل هذه كلما استطاعت المدرسة تحقيق ما تصبو إليه من خلق جيل واع، متسلح بسلاح العلم والمعرفة، وملتزم بالأخلاق والمثل الإنسانية العليا. بسلوكهم وصقلها، وإذكاء أنبل الصفات والمثل الإنسانية العليا في نفوسهم.

- 3- العمل على كشف مواهبهم وهواياتهم، وتهيئة الوسائل التي تساعد على تنميتها وإشباعها.
- 4 - مساعد أبنائنا على تحقيق خياراتهم، وعدم إجبارهم على خيارات لا يرغبون فيها.
- 5- تجنب استخدام الأساليب القاسية في تعاملنا معهم، وعدم النظر إليهم، والتعامل معهم وكأنهم في مستوى الكبار، وتحميلهم أكثر من طاقاتهم، مما يسبب لهم النفور من الدرس والفشل.
- 6 - مساعدتهم على تنظيم أوقاتهم، وتخصيص أوقات معينة للدرس، وأخرى للراحة واللعب مع أقرانهم.

6- إجراءات مقترحة لعلاج تدني التحصيل الدراسي

إن الكثير من حالات تدني التحصيل الدراسي تعود إلى أسباب متعددة ولتحسين مستوى تحصيل الطالب لابد من التشخيص الدقيق النقاط الضعف لديه والبحث عن الأسباب ومن ثم وضع العلاج المناسب. وعادة يتم علاج تدني التحصيل الدراسي في إطارين:

أولهما: توجيه المعالجة إلى أسباب تخلف الطالب في دراسته سواء اجتماعية، صحية اقتصادية.. الخ ثانيهما: توجيه المعالجة نحو التدريس أو إلى مناطق الضعف التي يتم تشخيصها في كل مادة من المواد الدراسية باستخدام طرق تدريس مناسبة يراعى فيها الفروق الفردية. وتكثيف الوسائل التعليمية والاهتمام بالمهارات الأساسية لكل مادة والعلاقات المهنية الايجابية بين المدرس والطالب.

ومن الإجراءات المقترحة لعلاج تدني التحصيل الدراسي:

1- تدريب المعلم وممارسته لمهارات التربية العيادية: من تشخيص وجمع للبيانات حول حاجات المتعلم ومشكلاته وتحليل أسبابها، ووصف العلاج التربوي المناسب وتنفيذه وتقييم مدى كفاية النتائج التحصيلية للمتعلم عقب العلاج،

2 - مقابلة المعلم للمتعلم والتعرف على نوعية المشكلات الأسرية أو الشخصية، ثم الاستجابة للمشكلة سواء أكانت اجتماعية أو اقتصادية أو وجدانية بصيغ إنسانية عملية، لكي يتمكن المعلم من إزالة أسبابها.

3 - إقناع المعلم للمتعلم بأهمية التعليم المدرسي لحياته ومستقبله الشخصي والوظيفي لزيادة الدافعية لدى المتعلم، هذا وإن كانت دافعية المتعلم تحتاج إلى عدة إجراءات في اتجاهات متوازية.

4 - قد يكون أحد أسباب ضعف التحصيل صفة تتعلق بالمعلم أو بكفاياته المهنية، كأن يكون اهتمامه بالمتعلم محدودة، أو يستجيب له بالأفاظ أو ردود سلبية ينفر منها الأخير وتقل معها رغبته في التعلم، أو قد يكون المعلم غير مؤهل تماما لمهنة التعليم، أو أن خبراته لم تعد ملائمة للمناهج الدراسية الحالية مما

أضفى على أسلوبه التعليمي في كل الأحوال الروتين، وإثارة ملل المتعلمين وبالتالي ضعف تحصيل بعضهم.

وفي كل الحالات يجب على المعلم أن يغير من معاملته التربوية للتلميذ بشكل يشجع الأخير على زيادة اهتمامه بالتحصيل، ويتطلب الأمر أيضا إلى توفير دورات تدريبية للمعلم للتمكن من مهارات التدريس وأساليب تنويع النشاطات التعليمية في الفصل وقدرات توظيف وسائل وتكنولوجيا التعليم، وأساليب التعامل مع المتعلمين كأفراد لهم حاجاتهم المشروعة التي ينبغي الاستجابة لها بأساليب تربوية صحية.

5 - تعرف المعلم من خلال المقابلة الشخصية مع المتعلم على نوع المسؤوليات الأسرية المكلف بها، ثم تنسيق مواعيد وحدود هذه المسؤوليات مع الأسرة والمتعلم بصيغ تسمح له بمزيد من الوقت للدراسة والتحصيل، وهنا ينبغي التأكيد على ضرورة وأهمية التعاون الوثيق بين المدرسة والمنزل في رفع المستوى التحصيلي للمتعلم.

6 - تمثل البيئة الصفية أحيانا أحد المسببات المؤدية إلى ضعف التحصيل، فقد يكون على سبيل المثال قرين للتلميذ (أو أكثر) يسخر منه عند الإجابة أو المشاركة، أو ينظر إليه كضعيف غير قادر على التحصيل، إن مثل هذا السلوك والميول السلبية من التلاميذ تجاه بعضهم، يحفز لدى بعضهم قبول واقع الفصل وعدم المحاولة الجادة في التحصيل. وقد يتطلب الأمر مقابلة التلميذ فردية وتحديد أفراد الفصل الذين يؤثرون على ميوله ورغبته التحصيلية ثم الاجتماع بهم وتعديل سلوكهم الصفي نحو قرينهم، وقد يتطلب الأمر في حالات أخرى نقل التلميذ إلى صف آخر إن توفر.

7- تدني التحصيل الدراسي في الرياضيات:

مما سبق من دراسات سابقة، لاحظنا أن تدني التحصيل الدراسي مشكلة عالمية، لا تستثني دولا بعينها، مشكلة يعاني منها الفقير والغني، تعاني منها الدول المميزة كمتحضرة، والدول المميزة كنامية، مشكلة تغزو كل موادنا الدراسية، ولكنها في الرياضيات أخطر وأعمق. ومن الجدير بالذكر أن القدرة التحصيلية للطالب في مادة الرياضيات ينظر لها كمؤشر له دلالاته القوية على مدى قدرة الطالب لمواصلة دراسته، سواء أكان ذلك في مراحل التعليم العام أم بمرحلة التعليم الجامعي.

وعلى الرغم من الأهمية المتزايدة للرياضيات في عصرنا الحاضر فالملاحظ أن الكثير من الطلاب يعانون من صعوبات في تعلمها، وفي المقابل يعاني المعلمون من صعوبات في تعليمهم هذه المادة الدراسية.

وتعد مشكلة تحصيل الطلاب للرياضيات واحدة من التحديات التي تواجه الباحثين في مجال تعليم وتعلم الرياضيات، كما أن تحسن تحصيل الطلاب في الرياضيات يؤكد حسن سير العملية التعليمية في الاتجاه الصحيح لها، إضافة إلى أن ذلك ينمي لدى المعلم تعزيزا إيجابية نحو مهنة التدريس.

في المقابل نجد أن تحصيل الكثير من الطلاب للرياضيات تعد مشكلة معقدة بالنسبة لهم، فهم يشعرون بأنها مادة غير مناسبة لهم، وأنهم مهما فعلوا لن يجيدوها، وهذه المشكلة تلاحظ بوضوح عند مواجهة الطلاب لبعض المسائل الرياضية فنجدهم يستجيبون لها بشيء من الألم وعدم التركيز. وليس معني ذلك أن نتوقف عن تعليم الرياضيات، ولكن لابد أن نبحث عن الأسباب وراء تكوين الاتجاهات السلبية نحوها؛ والتي من أهم مظاهرها تدني نسبة التحصيل فيها؛ فالعالم العربي يشهد عزوفا من جانب الطلاب عن دراسة الرياضيات، وقد نشأ حاجز نفسي عند بعض الطلاب تجاهها، فيتوهمون أنهم لا يستطيعون هضمها ولا استيعابها، مما يؤدي إلى بعد الطلاب عن دراستها، وهذه الظاهرة ليست قاصرة على العالم العربي، بل ظهرت أيضا في الدول المتقدمة ومنها الولايات المتحدة الأمريكية.

وعندما ننظر إلى عملية تحصيل الرياضيات نظرة تحليلية، نجد أن هناك عوامل عديدة تؤثر فيها وترتبط بها، وبمعرفة هذه العوامل وآثارها على التحصيل الدراسي يمكن معرفة ما يعيق تلك العملية، وبالتالي يمكننا دراسة الطرق والأساليب المناسبة لتفادي المعوقات والوصول بالتحصيل الدراسي للرياضيات إلى أقصى حد ممكن.

8- عوامل تدني التحصيل الدراسي في الرياضيات:

من خلال الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة نلاحظ تفاوتاً في مستوى تحصيل الطلبة في الرياضيات، فبعضهم يتميز بتحصيل مرتفع، وبعضهم يتدنى تحصيله ويصاب بالضعف والقصور ، وبالتالي لا بد من معالجة هذا الضعف، وقبل علاج هذا الضعف لابد من البحث عن أسبابه والعوامل التي تسهم في ضعف الطلبة في الرياضيات ، ومن المعلوم أن عملية التحصيل في الرياضيات تتأثر بعوامل عدة يأتي في مقدمتها مستوى صعوبة المادة العلمية في المقررات الدراسية، وطرائق التدريس المتبعة، وكذا مجموعة التدريبات والتمارين التي يقوم بها الطلاب، وأيضا أساليب التقويم المتبعة وأخيرا السمات الشخصية للمعلمين. ويرى الكرش في مقال له على موقع المربي أن هذه العوامل المميزة كعوامل حتمية يمكن التحكم فيها من قبل القائمين على التعليم والتدريس في الرياضيات، وهي عوامل إذا ما أحسن

انتقاؤها ترفع مستويات التعليم والتحصيل، وإذا أهملت تؤدي إلى تدني التحصيل. والبعض يرى أن الضعف في الرياضيات يعود إلى الأسباب التالية:

- 1- عدم قدرة الطلبة على فهم المسألة الرياضية من خلال تحديد معطياتها والمطلوب منها، وترجمة الجمل الكلامية الموجودة فيها إلى رموز وعبارات رياضية يسهل التعامل معها.
 - 2- عدم تمكن الطلبة من المهارات الرياضية الأساسية.
 - 3- عدم توفير فرصة التدريب الكافية للطالب على المهارات والعمليات الرياضية.
 - 4- عدم امتلاك المعلم للكفايات التعليمية المطلوبة منه.
- ويلاحظ أن الأسباب السابقة ركزت على المتعلم فقط، وأهملت العوامل والأسباب الأخرى، من معلم، وبيئة مدرسية، ومنهاج، وبيئة أسرية.

9- خطوات مقترحة للحد من تدني التحصيل الدراسي في الرياضيات

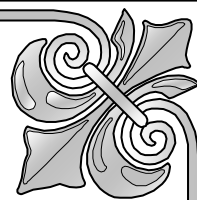
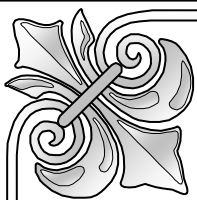
- 1- المتابعة المستمرة للطالب ومتابعة مستواه التحصيلي في الرياضيات في كل حصة.
- 2- الاجتماع مع أولياء الأمور لتوجيههم في كيفية متابعة أبناءهم في مادة الرياضيات.
- 3- دراسة نتائج الطلاب والتعرف على نقاط القوة والضعف في مادة الرياضيات.
- 4- تهيئة الطالب ذهنياً ونفسياً لمادة الرياضيات.
- 5- تشجيع الطالب أثناء الحصة وحتى لو أجاب بإجابة غير صحيحة وتشجيعه للوصول للحل الصحيح.
- 6- تكثيف استخدام الوسائل التعليمية وخاصة في دروس الهندسة.
- 7- اهتمام المعلمين بالطلاب ضعيفي التحصيل ومراعاة الفروق بينهم.
- 8- السعي لتعديل منهاج الرياضيات قدر الإمكان لملائمة ميول واتجاهات التلاميذ.
- 9- التنوع في الاختبارات " موضوعية، مقالية " بما يلاءم قدرات ومستويات الطلاب.
- 10- التنوع في استخدام طرق التدريس.
- 11- خلق جو دراسي مريح وهادي ومشوق للطالب في حصة الرياضيات.
- 12- إجراء دراسات ميدانية للوقوف على الدروس الأكثر صعوبة في منهاج الرياضيات ودراسة أفضل الطرق لتدريسها.

خلاصة:

يعد موضوع الاتجاهات من المواضيع الهامة والمعقدة، كونها مرتبطة بالعواطف ولذا تعددت تعريفاتها، نظرياتها، مكوناتها، وظائفها والعوامل المؤثرة فيها.

إلا أنها بوجه عام عبارة عن استعدادات وتهيؤات ذهنية وعصبية ونفسية للفرد تنظمها خبراته الشخصية ومفاهيمه ومعتقداته ودوافعه ومشاعره نحو أشياء أو مواضيع معينة، حتى يكون اتجاهها معينا (إيجابي أو سلبي).

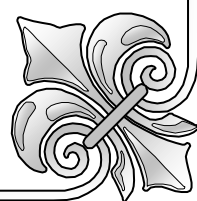
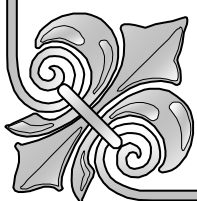
وبمقدور الفرد ان يعبر عن اتجاهاته نحو مواضيع الاتجاه إما حركيا أو لفظيا وغيرهما مما يصدر عن الفرد و يعبر به عن قبوله أو رفضه.



الفصل الرابع:

الإجراءات المنهجية

للدراصة



تمهيد:

ترتكز دقة النتائج التي يتوصل لها الباحث على صحة الإجراءات التي يتبعها والأدوات والأساليب التي يستخدمها أثناء إجراءه لبحثه.

فمن خلال الفصول السابقة للدراسة الحالية استعرضنا مفهوم كل الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي والاتجاهات نحو مادة الرياضيات بغية الوصول إلى تحديد إجرائي لتلك المفاهيم.

لذا وبعد تطرقنا لمشكلة الدراسة وإطارها النظري، سنحاول في هذا الفصل التطرق لأهم الإجراءات المتبعة في هذه الدراسة، حيث يعمل الجانب التطبيقي من البحث على تكملة وتأكيد ما جاء في الجانب النظري فهو وسيلة نقل مشكلة البحث إلى الميدان وتوضيحها وتحديد لها لذا تم في هذا الفصل من الجانب الميداني استعراض أهم الإجراءات المنهجية للبحث وذلك بالتطرق أولاً إلى الدراسة الاستطلاعية، ثم إلى الدراسة الأساسية المتمثلة في المنهج المستخدم، مكان إجراء الدراسة، عينة الدراسة، أدوات الدراسة، مع التعرّيج على خصائصها السيكمترية، وفي الأخير إلى الأساليب الإحصائية التي تم استخدامها.

أولاً: الدراسة الاستطلاعية

تهدف الدراسة الاستطلاعية في أي بحث علمي إلى استطلاع الظروف المحيطة بالظاهرة التي يرغب الباحث في دراستها، والتعرف على أهم الفروض التي يمكن وضعها واخضاعها للبحث العلمي وكذا التأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة.

تعد الدراسة الاستطلاعية الأولية عاملاً مهماً يساعد الباحث في القاء نظرة من أجل الالمام بجوانب الدراسة الميدانية، حيث لابد من إجراء دراسة استطلاعية تهدف إلى:

- التعرف على المكان ومدى إمكانية إجراء هذه الدراسة.
- التعرف على كل ما يمكنه عرقلة عملنا ومختلف الصعوبات المحتمل مواجهتها.
- تحديد العينة ومعرفة الأجواء المحيطة بها ومختلف ظروفها.
- التقرب من أفراد العينة.
- التعرف على بعض جوانب القصور في إجراءات التطبيق في هذه المرحلة لنقاديها عند الشروع في إجراءات الدراسة الأساسية.
- انتقاء الأدوات التي تتسجم مع الهدف من الدراسة، والتحقق من مدى تلاؤمها مع العينة المستهدفة وخصائصها، واستكمالاً لهذا تم الاطلاع على مجموعة من المقاييس المعدة لقياس متغيرات الدراسة والخروج باستنتاجات أهمها.
- ضرورة ترجمة مقياس الذكاء الوجداني لبار-أون (نسخة الصغار) لأنه وفي حدود علم الباحث كل الدراسات التي تم الاطلاع عليها استخدمت مقياس **عثمان ورزق (2002)**، أو مقياس **دانيال جولمان**، أو مقياس **بار-أون** النموذج الطويل، وهذا ما يتنافى مع الخصائص العمرية لهذه العينة.
- اختيار مقياس الاتجاهات نحو مادة الرياضيات المناسب.
- تصميم اختبار الرياضيات.

ثانياً: الدراسة الأساسية

1- منهج الدراسة:

يعرف المنهج بأنه "عبارة عن مجموعة العمليات والخطوات التي يتبعها الباحث بغيت تحقيق بحثه" (رشيد زرواتي، 2002: 119).

اختيار المنهج الصحيح لكل مشكلة يعتمد أولاً على طبيعة المشكلة، واستجابة لطبيعة موضوع الدراسة، ارتأينا انتهاز المنهج التجريبي ذي تصميم المجموعتين.

واعتمد الباحث على المنهج التجريبي تصميم المجموعتين (تجريبية-ضابطة) والذي يقتضي تقسيم عينة الدراسة الكلية البالغة 60 تلميذا وتلميذة إلى مجموعتين متكافئتين متجانستين تقسيماً عشوائياً، ثم يتم أخذ القياسات للاختبارات والمقاييس المستخدمة على المجموعتين معاً، ثم عزل المجموعة التجريبية وتطبيق البرنامج عليها، وبعد الانتهاء من البرنامج يتم إعادة تطبيق الاختبارات والمقاييس السابقة على المجموعتين معاً، وتسمح لنا هذه الخطوات بإجراء مقارنات داخل كل مجموعة بين القياسين (القبلي والبعدي)، والمقارنات بين المجموعتين (التجريبية والضابطة)، من خلال هذه المقارنة نحاول معرفة أثر البرنامج الإرشادي على عينة الدراسة والتأكد من فاعليته في تنمية الذكاء الوجداني وتحسين التحصيل الدراسي وتغيير الاتجاهات نحو مادة الرياضيات.

2- حدود الدراسة:

تم تحديدها كما يلي:

الحدود البشرية: اقتصرَت الدراسة الحالية على تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط والبالغ عددهم إجمالاً 107 تلميذا وتلميذة.

الحدود الزمنية: أجريت الدراسة في الفترة الممتدة من 2020/01/08 إلى غاية 2020/03/12.

الحدود المكانية: أجريت الدراسة على مستوى متوسطة رجال السعيد بمدينة المسيلة.

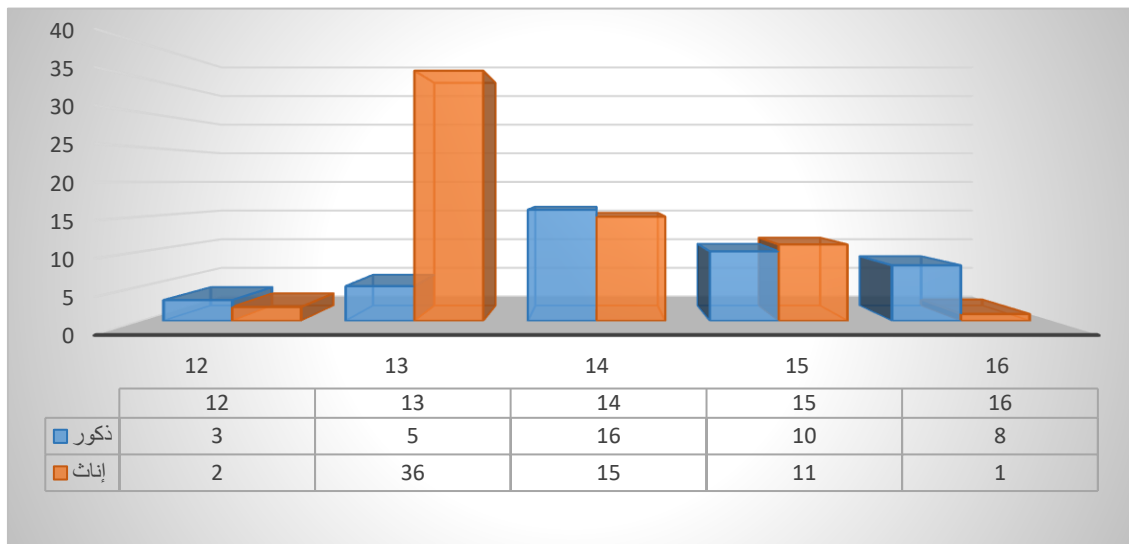
3- مجتمع وعينة الدراسة

3-1 المجتمع:

تكون مجتمع الدراسة من تلاميذ السنة الثالثة من مرحلة التعليم المتوسط بمتوسطة رجال السعيد بمدينة المسيلة والبالغ عددهم إجمالاً 107 تلميذاً وتلميذة موزعين حسب الجنس والسن كما في الجدول التالي:

الجدول رقم (02) يوضح توزيع مجتمع الدراسة حسب متغيري الجنس والسن

المجموع الكلي	الجنس		السن
	إناث	ذكور	
5	2	3	12 سنة
41	36	5	13 سنة
31	15	16	14 سنة
21	11	10	15 سنة
9	1	8	16 سنة
107	65	42	المجموع الإجمالي

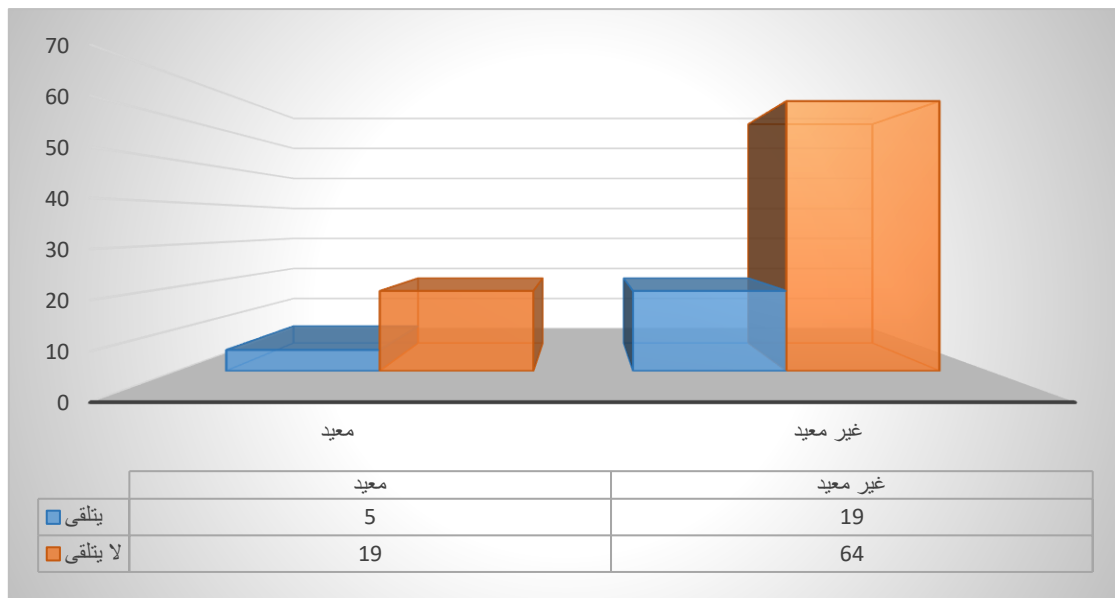


الشكل رقم (02) أعمدة بيانية توضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب متغيري الجنس والسن

كما توزع أفراد مجتمع الدراسة الحالية حسب متغيري إعادة السنة ودروس الدعم إلى ما يلي:

الجدول رقم (03) يوضح توزيع مجتمع الدراسة حسب متغيري إعادة السنة ودروس الدعم

المجموع الكلي	إعادة السنة		دروس الدعم
	غير معيد	معيد	
24	19	5	يتلقى
83	64	19	لا يتلقى
107	83	24	المجموع الإجمالي



الشكل رقم (03) أعمدة بيانية توضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب متغيري إعادة السنة ودروس الدعم

2-3 العينة:

تلعب العينة دورا كبيرا في نجاح ودقة البحث الامبريقي، وتعرف على أنها النموذج الذي يجري عليه معظم العمل، والمأخوذة من المجتمع الأصلي شريطة تمثليه أحسن تمثيل، يقول رشيد زرواتي هي جزء معين أو نسبة معينة من أفراد المجتمع الأصلي تجري عليها الدراسة، ثم تعمم نتائج الدراسة على المجتمع كله.

ولما كان الهدف من هذه الدراسة هو الكشف عن فاعلية برنامج إرشادي في تنمية الذكاء الوجداني وتحسين التحصيل الدراسي وتغيير اتجاهات التلاميذ نحو مادة الرياضيات فقد اقتضت منا طبيعة الدراسة اتباع طريقة المعاينة العمدية (القصدية) وذلك من خلال حصر التلاميذ الذين كانت درجاتهم في الذكاء الوجداني منخفضة بالإضافة إلى تدني مستوى تحصيلهم لمادة الرياضيات وكذا يمتلكون اتجاهات سلبية نحو المادة، وقد بلغت عينة الدراسة الفعلية 60 تلميذا وتلميذة بواقع 23 تلميذا و 37 تلميذة، وقد جرى تقسيم هذه العينة تقسيما عشوائيا إلى مجموعتين متكافئتين في العدد متجانستين من حيث الخصائص وذلك من خلال القرعة العشوائية أين تم كتابة أسماء العينة (60 تلميذا) في قصاصات ورقية ووضعها في اناء وبعدھا القيام بعملية السحب العشوائي وتشكيل مجموعتين الأولى هي التجريبية (30 تلميذا) والثانية هي الضابطة (30 تلميذا).

والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم (04) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس				
الجنس	ذكور	إناث	المجموع	توزيع
التجريبية	12	18	30	
الضابطة	11	19	30	
المجموع	23	37	60	

• التحقق من تجانس وتكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية:

بعد أن تم تقسيم عينة الدراسة الأساسية المكونة من 60 تلميذا وتلميذة تقسيما عشوائيا إلى مجموعتين متكافئتين من حيث العدد (30 ضابطة) (30 تجريبية) تمت مراعات توزيع بعض الخصائص التي تميزت بها العينة والتي تمثلت في (الجنس، إعادة السنة، دروس الدعم، السن)، وبهدف التحقق من شرط التجانس بين العينتين في هذه الخصائص تم اللجوء إلى اختباري كاف تربيع (K^2) واختبار (T_{test})، فكانت النتائج كما في الجداول التالية:

الجدول رقم (05) اختبار لدلالة الفروق كاف تربيع (k^2) في متغيرات (الجنس وإعادة السنة ودروس الدعم) بين المجموعتين التجريبية والضابطة

الجنس	ذكور	إناث	المجموع	قيمة (k^2)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
التجريبية	12	18	30	0.071	1	0.791
	11	19	30			
	23	37	60			
إعادة السنة	نعم	لا	المجموع	قيمة (k^2)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
التجريبية	7	23	30	0.000	1	1.000
	7	23	30			
	14	46	60			
دروس الدعم	لم يتلقى	تلقى	المجموع	قيمة (k^2)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
التجريبية	7	23	30	0.089	1	0.766
	8	22	30			
	15	45	60			

الجدول رقم (06) اختبار ت لدلالة الفروق في متغير السن بين المجموعتين الضابطة والتجريبية

المتغيرات	التجانس (F) ليفين	مستوى الدلالة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "T"	مستوى الدلالة	القرار
السن	1.851	0.179	30	14.03	1.325	58	0.555	0.581	غير دال
			30	13.86	0.973				

من خلال النتائج التي أفرزها التحليل الاحصائي باستخدام اختبار الدلالة الاحصائية (k^2) واختبار (T_{test}) والمبينة بالجدولين أعلاه نلاحظ:

- عدم وجود فروق بين المجموعات الضابطة والتجريبيتين في متغير الجنس حيث بلغت قيمة

- اختبار الفرق (k^2) (0.07) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ألفا (0.05).
 - عدم وجود فروق بين المجموعات الضابطة والتجريبيتين في متغير إعادة السنة حيث بلغت قيمة اختبار الفرق (k^2) (0.00) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ألفا (0.05).
 - عدم وجود فروق بين المجموعات الضابطة والتجريبيتين في متغير دروس الدعم حيث بلغت قيمة اختبار الفرق (k^2) (0.08) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ألفا (0.05).
 - عدم وجود فروق بين المجموعات الضابطة والتجريبيتين في متغير السن حيث بلغت قيمة اختبار الفرق (T_{test}) (0.55) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ألفا (0.05).
- وبناء على هاته المعطيات يمكن الحكم بعدم وجود اختلاف بين المجموعتين في كل من (الجنس، إعادة السنة، دروس الدعم، السن) وبالتالي نستطيع القول بأن هناك تجانس بين المجموعتين في هذه الخصائص بعد عملية التقسيم. (أنظر إلى الملحق رقم)

4- أدوات جمع البيانات

4-1 مقياس الذكاء الوجداني (نسخة الصغار) Bar-On EQ-i: YV

4-1-1 وصف المقياس

صمم كل من روفن بار-أون و جايمس باركر **Reuven BarOn and James D.A. Parker** مقياس الذكاء الوجداني سنة 2000 لقياس كل من القدرات العاطفية والشخصية والاجتماعية لدى الأطفال والمراهقين الذين تتراوح أعمارهم بين 7 و 18 عاماً. واعتمد في بناءه على نموذج **Bar-On** (النموذج الطويل)، الذي يشير إلى أن الذكاء الوجداني يتضمن القدرات المتعلقة بفهم الذات والآخرين، فيما يتعلق بالناس، والتكيف مع المتطلبات البيئية المتغيرة وإدارة العواطف. ويتكون **Bar-On EQ-i: YV** (النموذج الطويل) من 60 عنصراً يتم توزيعها عبر سبعة محاور: حيث أن الذكاء الوجداني الكلي يتكون من إدارة العلاقات الشخصية، والتفاعل بين الأشخاص، والقدرة على التكيف، وإدارة الإجهاد، والمزاج العام والانطباع الإيجابي.

تم تصميم **Bar-On EQ-i: YV** ليتم استخدامه كجزء من جهاز الفحص الروتيني في عدد من الأماكن مثل المدارس والعيادات الخارجية ومراكز العلاج السكنية ومكاتب الممارسة الخاصة. يشمل مستخدمو الاختبار المحتملون علماء النفس والأطباء والأخصائيين الاجتماعيين والمعلمين ومستشاري

المدارس والأطباء النفسيين لتحديد نقاط القوة والضعف عند الطفل للمساعدة في تطوير المهارات اللازمة للنجاح الأكاديمي والشخصي والاجتماعي لديه.

استخدم الباحث مقياس بار-أون للذكاء الوجداني نسخة الصغار والذي قمنا بترجمته من اللغة الإنجليزية

الى اللغة العربية **Bar-On Emotional Quotient Inventory: Youth Version**

يتكون المقياس من 30 عبارة مصاغة في الاتجاه الإيجابي ب 25 عبارة، وفي الاتجاه السلبي ب 5 عبارات، يستجيب عليها التلميذ وفق البدائل التالية (تطبق بدرجة عالية، تنطبق بدرجة كبيرة، تنطبق بدرجة متوسطة، تنطبق بدرجة ضعيفة).

يتكون مقياس (EQ Bar-on (youth version من 6 أبعاد هي كالآتي:

- الكفاءة الشخصية Intrapersonal - الكفاءة الاجتماعية Interpersonal
 - كفاءة إدارة الضغوط النفسية Stress management
 - الكفاءة التكيفية Adaptability - كفاءة المزاج الإيجابي العام General mood
 - كفاءة الانطباع الإيجابي Positive impression
- ويأتي توزيع العبارات على الأبعاد كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (07) يوضح توزيع العبارات على أبعاد مقياس الذكاء الوجداني	
عنوان البعد	العبارات
الكفاءة الشخصية	28-17-7
الكفاءة الاجتماعية	24-20-14-10-5-2
كفاءة إدارة الضغوط النفسية	21-15-12-11-6-3
الكفاءة التكيفية	30-26-25-22-16
كفاءة المزاج الإيجابي العام	29-23-19-13-9-4-1
كفاءة الانطباع الإيجابي	27-18-8

ويأتي توزيع العبارات الإيجابية والسلبية في المقياس كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (08) يوضح توزيع العبارات الإيجابية والسلبية في مقياس الذكاء الوجداني		
العبارات	ترقيمها	المجموع
الإيجابية	17-16-14-13-11-10-9-8-7-5-4-3-2-1 30-29-27-26-25-24-23-22-20-19-18	25
السلبية	28-21-15-12-6	05

4-1-2 مراحل ترجمة المقياس

- قام الباحث بترجمة مقياس الذكاء الوجداني
- عرض المقياس الأصلي والمقياس المترجم على عينة من الأساتذة والمختصين في اللغة الإنجليزية
- جامعة المسيلة الجزائر
- جامعة كوفنتري إنجلترا
- جامعة مانشستر إنجلترا
- جامعة نورثهامبتون إنجلترا
- عرض نسخة المقياس المترجمة على باحث مختص في اللغة العربية بغرض التحقق من سلامة الصياغة اللغوية.
- بعد استلام ملاحظات الأساتذة التي اتفقت مع ترجمة الباحث بنسبة 100% قمنا بالترجمة العكسية لنتحصل على نسخة مطابقة للمقياس في صورته الأصلية (الإنجليزية).
- بعد التحقق من الترجمة الجيدة للمقياس تم تطبيقه في الدراسة الاستطلاعية.
- وقد تم التحقق الأولي من نتائج الثبات والصدق بالنسبة لهذا المقياس والذي أفرز النتائج التالية:

4-1-3 الخصائص السيكومترية لمقياس الذكاء الوجداني

أ/ الثبات:

1- التناسق الداخلي (ألفا كرونباخ):

تم حساب ثبات هذا المقياس بطريقة التناسق الداخلي بمعامل ألفا كرونباخ والتي تقوم على أساس تقدير معدل إرتباطات العبارات فيما بينها ككل كما هو موضح بالجدول التالي:

الجدول رقم (09) يوضح ثبات مقياس الذكاء الوجداني عن طريق ألفا كرونباخ

عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ	المقياس ككل
30	0.765	

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى قيمة معامل ألفا كرونباخ والذي قدر للمقياس ككل (0.76)، يمكن القول بأنها قيمة تدل على أن هذا المقياس يتمتع بالثبات مقبول، حيث نلاحظ أن القيمة جاءت موجبة وأن هناك إنسجام وترابط بين عبارات هذا المقياس يتعدى (0.50) ويكاد يصل إلى الارتباط التام (1).

2- التجزئة النصفية:

كما تم حساب ثبات هذا المقياس بطريقة التجزئة النصفية والتي تقوم على أساس تقسيم المقياس إلى قسمين (فردى، زوجي) ثم تقدير الارتباط فيما بين النصفين وتعويض الحاصل في معادلة الثبات الكلي (سبيرمان براون) أو ما يطلق عليها بمعادلة تصحيح الطول كما هو موضح بالجدول التالي:

الجدول رقم (10) يوضح ثبات مقياس الذكاء الوجداني عن التجزئة النصفية

الثبات الكلي	ثبات النصفين	المقياس ككل
0.717	0.559	

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى قيمة معامل الارتباط بين النصفين والذي قدر بـ (0.55)، وبعد تعويضه في معادلة الثبات الكلي لسبيرمان براون بلغت قيمة الثبات الكلي (0.71)، ومنه يمكن القول بأنها قيمة تدل على أن هذا المقياس يتمتع كذلك بثبات مقبول، حيث نلاحظ أنها قيمة موجبة وأن هناك إنسجام وترابط بين نصفي هذا المقياس يتعدى (0.50) ويكاد يصل إلى الارتباط التام (1).

ب/ الصدق:

1- الاتساق الداخلي:

تم حساب صدق هذا المقياس عن طريق حساب أو تقدير الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه ثم بين درجة كل محور بالدرجة الكلية للمقياس ككل، كما يلي:

- تقدير الارتباطات بين العبارات والمحاور التي تنتمي إليها:

1. الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لمحور الكفاءة الشخصية:

تم تقدير الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية لمحور الكفاءة الشخصية بمعامل الارتباط بيرسون كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (11) يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات محور الكفاءة الشخصية مع درجته الكلية			
العبارات	الدرجة الكلية للمحور	العبارات	الدرجة الكلية للمحور
العبارة 7	0.673**	العبارة 28	0.668**
العبارة 17	0.707**	** الارتباط دال عند (0.01)	

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى قيم معامل الارتباط بيرسون نلاحظ أنها جاءت كلها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0.01$) وعددها (3) عبارات حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,70) كأعلى ارتباط كان بين العبارة (17) والدرجة الكلية للمحور ككل و(0,66) كأدنى ارتباط كان بين العبارة (28) والدرجة الكلية لمحور ككل، وعموماً يمكن القول بأن المحور الأول الكفاءة الشخصية صادق لأن كل عباراته تتسق فيما بينها وبين المحور التي هي فيه.

2. الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لمحور الكفاءة الاجتماعية:

تم تقدير الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية لمحور الكفاءة الاجتماعية بمعامل الارتباط بيرسون كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (12) يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات محور الكفاءة الاجتماعية مع درجته الكلية			
العبارات	الدرجة الكلية للمحور	العبارات	الدرجة الكلية للمحور
العبارة 2	0.660**	العبارة 14	0.537**
العبارة 5	0.471**	العبارة 20	0.618**
العبارة 10	0.711**	العبارة 24	0.580**
** الارتباط دال عند (0.01)			

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى قيم معامل الارتباط بيرسون نلاحظ أنها جاءت كلها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0.01$) وعددها (6) عبارات حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,71) كأعلى ارتباط كان بين العبارة (10) والدرجة الكلية للمحور ككل و(0,53) كأدنى ارتباط كان

بين العبارة (14) والدرجة الكلية لمحور ككل، وعموماً يمكن القول بأن المحور الثاني الكفاءة الاجتماعية صادق لأن كل عباراته تتسق فيما بينها وبين المحور التي هي فيه.

3. الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لمحور كفاءة إدارة الضغوط النفسية:

تم تقدير الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية لمحور كفاءة إدارة الضغوط النفسية بمعامل الارتباط بيرسون كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (13) يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات محور كفاءة إدارة الضغوط النفسية مع درجته الكلية			
العبارات	الدرجة الكلية للمحور	العبارات	الدرجة الكلية للمحور
العبارة 3	0.608**	العبارة 12	0.640**
العبارة 6	0.770**	العبارة 15	0.647**
العبارة 11	0.728**	العبارة 21	0.807**
** الارتباط دال عند (0.01)			

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى قيم معامل الارتباط بيرسون نلاحظ أنها جاءت كلها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0.01$) وعددها (6) عبارات حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0.80) كأعلى ارتباط كان بين العبارة (21) والدرجة الكلية للمحور ككل و(0.60) كأدنى ارتباط كان بين العبارة (3) والدرجة الكلية لمحور ككل، وعموماً يمكن القول بأن المحور الثالث كفاءة إدارة الضغوط النفسية صادق لأن كل عباراته تتسق فيما بينها وبين المحور التي هي فيه.

4. الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لمحور الكفاءة التكيفية:

تم تقدير الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية لمحور الكفاءة التكيفية بمعامل الارتباط بيرسون كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (14) يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات محور الكفاءة التكيفية مع درجته الكلية			
العبارات	الدرجة الكلية للمحور	العبارات	الدرجة الكلية للمحور
العبارة 16	0.698**	العبارة 26	0.779**
العبارة 22	0.524**	العبارة 30	0.725**
العبارة 25	0.437**	** الارتباط دال عند (0.01)	

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى قيم معامل الارتباط بيرسون نلاحظ أنها جاءت كلها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0.01$) وعددها (5) عبارات حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0.77) كأعلى ارتباط كان بين العبارة (26) والدرجة الكلية للمحور ككل و(0.43) كأدنى ارتباط كان بين العبارة (25) والدرجة الكلية لمحور ككل، وعموماً يمكن القول بأن المحور الرابع الكفاءة التكيفية صادق لأن كل عباراته تتسق فيما بينها وبين المحور التي هي فيه.

5. الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لمحور كفاءة المزاج الإيجابي العام:

تم تقدير الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية لمحور كفاءة المزاج الإيجابي العام بمعامل الارتباط بيرسون كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (15) يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات محور كفاءة المزاج الإيجابي العام مع درجته الكلية			
العبارات	الدرجة الكلية للمحور	العبارات	الدرجة الكلية للمحور
العبارة 1	0.576**	العبارة 19	0.585**
العبارة 4	0.587**	العبارة 23	0.561**
العبارة 9	0.632**	العبارة 29	0.601**
العبارة 13	0.734**	** الارتباط دال عند (0.01)	

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى قيم معامل الارتباط بيرسون نلاحظ أنها جاءت كلها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0.01$) وعددها (7) عبارات حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,73) كأعلى ارتباط كان بين العبارة (13) والدرجة الكلية للمحور ككل و(0,56) كأدنى ارتباط كان بين العبارة (23) والدرجة الكلية لمحور ككل، وعموماً يمكن القول بأن المحور الخامس كفاءة المزاج الإيجابي العام صادق لأن كل عباراته تتسق فيما بينها وبين المحور التي هي فيه.

6. الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لمحور كفاءة الانطباع الإيجابي:

تم تقدير الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية لمحور كفاءة الانطباع الإيجابي بمعامل الارتباط بيرسون كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (16) يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات محور كفاءة الانطباع الإيجابي مع درجته الكلية			
العبارات	الدرجة الكلية للمحور	العبارات	الدرجة الكلية للمحور
العبارة 8	0.729**	العبارة 27	0.752**
العبارة 18	0.634**	** الارتباط دال عند (0.01)	

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى قيم معامل الارتباط بيرسون نلاحظ أنها جاءت كلها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0.01$) وعددها (3) عبارات حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,75) كأعلى ارتباط كان بين العبارة (27) والدرجة الكلية للمحور ككل و(0,63) كأدنى ارتباط كان بين العبارة (18) والدرجة الكلية لمحور ككل، وعموماً يمكن القول بأن المحور السادس كفاءة الانطباع الإيجابي صادق لأن كل عباراته تتسق فيما بينها وبين المحور التي هي فيه.

ب/ تقدير الارتباط بين المحاور والدرجة الكلية للمقياس ككل:

تم تقدير الارتباطات بين درجة كل محور بالدرجة الكلية للمقياس ككل بمعامل الارتباط بيرسون كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (17) يوضح مصفوفة ارتباطات محاور مقياس الذكاء الوجداني مع درجته الكلية			
المحاور	المقياس ككل	المحاور	المقياس ككل
المحور الأول	0.672**	المحور الرابع	0.455**
المحور الثاني	0.667**	المحور الخامس	0.616**
المحور الثالث	0.477**	المحور السادس	0.435**
** الارتباط دال عند ألفا (0.01)			

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى قيم معامل الارتباط بيرسون نلاحظ أنها جاءت كلها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0.01$) حيث قدر معامل الارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية للمحور الأول (الكفاءة الشخصية) مع الدرجة الكلية للمقياس ككل (0.67)، وبالنسبة لارتباط الدرجة الكلية للمحور الثاني (الكفاءة الاجتماعية) مع الدرجة الكلية للمقياس ككل (0.66)، وبالنسبة لارتباط الدرجة الكلية للمحور الثالث (كفاءة إدارة الضغوط النفسية) مع الدرجة الكلية للمقياس ككل (0.47)، وبالنسبة لارتباط الدرجة الكلية للمحور الرابع (الكفاءة التكيفية) مع الدرجة الكلية للمقياس ككل (0.45)، وبالنسبة لارتباط الدرجة الكلية للمحور الخامس (كفاءة المزاج الإيجابي العام) مع الدرجة الكلية للمقياس ككل (0.61)، وبالنسبة لارتباط الدرجة الكلية للمحور السادس (كفاءة الانطباع الإيجابي) مع الدرجة الكلية للمقياس ككل (0.43)، وعموماً يمكن القول بأن هذا المقياس صادق لأن كل محاوره تتسق فيما بينها وبين المقياس ككل.

2- صدق المقارنة الطرفية:

حيث تم الاستعانة بمعرفة الأستاذ للتلاميذ وتقسيمهم لمجموعتين، الأولى تتمتع بذكاء وجداني والأخرى تتمتع بذكاء وجداني منخفض، بعد التقسيم تم حساب الفرق كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (18) يوضح صدق المقارنة الطرفية لمقياس الذكاء الوجداني									
المجموعتين	إختبار التجانس ليفين F	مستوى الدلالة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	T	مستوى الدلالة	القرار
الذكاء العليا	0.041	0.842	11	100.81	4.445	20	13.191	0,000	دال عند 0.01
الوجداني الدنيا			11	76.09	4.346				

من خلال الجدول أعلاه يتضح لنا أن هناك فرق واضح بين الطرفين حيث قدر المتوسط الحسابي للطرف الأعلى (100.81) في حين بلغ المتوسط الحسابي للطرف الأدنى (76.09)، وهذا ما أكدته قيمة إختبار الدلالة الاحصائية (T_{test}) التي بلغت (13.19) وهي قيمة موجبة أي أن الفرق لصالح الطرف الأعلى ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (0.01)، وبالتالي يمكن القول بأن مقياس الذكاء الوجداني صادق لأنه استطاع أن يميز بين الطرفين.

4-2 مقياس الاتجاهات نحو مادة الرياضيات:

4-2-1 وصف المقياس:

مقياس صممه الباحث سهيل رزق دياب (2009)، وقام بتعديله الباحث الجزائري تواتي قبابي (2015)، يتكون المقياس في صورته الأصلية من 32 عبارة وبعد التعديل أصبح يحتوي على 31 عبارة وذلك بعد حذف العبارة 3 "أرغب حضور الرياضيات لأنها تنمي التفكير" لتشابهها مع العبارة 10 "أشعر أن مادة الرياضيات تساعد على تنمية التفكير". بالإضافة لتعديل صياغة بعض العبارات (تواتي، 2015، ص95).

تم تمرير المقياس على مجموعة من المحكمين والأساتذة والمختصين ليخرج في صورته النهائية كالتالي: مقياس اتجاهات التلاميذ نحو مادة الرياضيات، يتكون من 31 بندا يستجيب لها التلميذ وفق مقياس متدرج من خمس درجات (أوافق جدا، أوافق، متردد، لا أوافق، لا أوافق تماما)، وينقسم المقياس إلى أربعة أبعاد فرعية هي كالاتي:

- الاتجاه نحو طبيعة الرياضيات
- الاتجاه نحو تعلم الرياضيات
- الاتجاه نحو قيمة الرياضيات
- الاتجاه نحو الاستمتاع بالرياضيات

ويأتي توزيع العبارات على الأبعاد كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (19) يوضح توزيع العبارات على أبعاد مقياس اتجاهات التلاميذ نحو مادة الرياضيات	
عنوان البعد	العبارات
الاتجاه نحو طبيعة الرياضيات	25-21-17-13-9-5-1
الاتجاه نحو قيمة الرياضيات	27-22-18-14-10-6-2
الاتجاه نحو تعلم الرياضيات	31-29-23-19-15-11-7-3
الاتجاه نحو الاستمتاع بالرياضيات	30-28-26-24-20-16-12-8-4

تمتع المقياس بخصائص سيكومترية جيدة في كلتا الدراستين أين قام سهيل رزق بحساب الاتساق الداخلي من خلال إيجاد معاملات الارتباط بين كل بعد والمقياس ككل، حيث تراوحت ما بين (0,75 - 0,82) وكانت كلها دالة إحصائياً.

أما ثبات المقياس فتم حسابه بطريقة التجزئة النصفية وبلغ معامل ثباته 0.81 كما أنه قد قمنا بالتحقق من نتائج الثبات والصدق بالنسبة لهذا المقياس والذي أفرز النتائج التالية:

4-2-2 الخصائص السيكومترية لمقياس الاتجاهات نحو مادة الرياضيات أ/ الثبات:

1- التناسق الداخلي (ألفا كرونباخ):

تم حساب ثبات هذا المقياس بطريقة التناسق الداخلي بمعامل ألفا كرونباخ والتي تقوم على أساس تقدير معدل إرتباطات العبارات فيما بينها ككل كما هو موضح بالجدول التالي:

الجدول رقم (20) يوضح ثبات مقياس الاتجاهات نحو مادة الرياضيات عن طريق ألفا كرونباخ		
عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ	المقياس ككل
31	0.909	

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى قيمة معامل ألفا كرونباخ والذي قدر للمقياس ككل (0.90)، يمكن القول بأنها قيمة تدل على أن هذا المقياس يتمتع بالثبات عالي، حيث نلاحظ أن القيمة جاءت موجبة وأن هناك إنسجام وترابط بين عبارات هذا المقياس يتعدى (0.50) ويكاد يصل إلى الارتباط التام (1).

2- التجزئة النصفية:

كما تم حساب ثبات هذا المقياس بطريقة التجزئة النصفية والتي تقوم على أساس تقسيم المقياس إلى قسمين (فردى، زوجي) ثم تقدير الارتباط فيما بين النصفين وتعويض الحاصل في معادلة الثبات الكلي (سبيرمان براون) أو ما يطلق عليها بمعادلة تصحيح الطول كما هو موضح بالجدول التالي:

الجدول رقم (21) يوضح ثبات مقياس نحو مادة الرياضيات عن التجزئة النصفية		
المقياس ككل	ثبات النصفين	الثبات الكلي
	0.757	0.862

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى قيمة معامل الارتباط بين النصفين والذي قدر بـ (0.75)، وبعد تعويضه في معادلة الثبات الكلي لسبيرمان براون بلغت قيمة الثبات الكلي (0.86)، ومنه يمكن القول بأنها قيمة تدل على أن هذا المقياس يتمتع كذلك بثبات مقبول، حيث نلاحظ أنها قيمة موجبة وأن هناك إنسجام وترابط بين نصفي هذا المقياس يتعدى (0.50) ويكاد يصل إلى الارتباط التام (1).

ب/ الصدق:

1- الاتساق الداخلي:

تم حساب صدق هذا المقياس عن طريق حساب أو تقدير الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه ثم بين درجة كل محور بالدرجة الكلية للمقياس ككل، كما يلي:

- تقدير الارتباطات بين العبارات والمحاور التي تنتمي إليها:

1. الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لمحور طبيعة الرياضيات:

تم تقدير الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية لمحور طبيعة الرياضيات بمعامل الارتباط بيرسون كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (22) يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات محور طبيعة الرياضيات مع درجته الكلية			
العبارات	الدرجة الكلية للمحور	العبارات	الدرجة الكلية للمحور
العبارة 1	0.714**	العبارة 17	0.489**
العبارة 5	0.465**	العبارة 21	0.553**
العبارة 9	0.665**	العبارة 25	0.643**
العبارة 13	0.463**	** الارتباط دال عند (0.01)	

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى قيم معامل الارتباط بيرسون نلاحظ أنها جاءت كلها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0.01$) وعددها (7) عبارات حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,71) كأعلى ارتباط كان بين العبارة (1) والدرجة الكلية للمحور ككل و(0,46) كأدنى ارتباط كان بين العبارة (17) والدرجة الكلية لمحور ككل، وعموماً يمكن القول بأن المحور الأول طبيعة الرياضيات صادق لأن كل عباراته تتسق فيما بينها وبين المحور التي هي فيه.

2. الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لمحور قيمة الرياضيات:

تم تقدير الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية لمحور قيمة الرياضيات بمعامل الارتباط بيرسون كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (23) يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات محور قيمة الرياضيات مع درجته الكلية			
العبارات	الدرجة الكلية للمحور	العبارات	الدرجة الكلية للمحور
العبارة 2	0.669**	العبارة 18	0.636**
العبارة 6	0.617**	العبارة 22	0.504**
العبارة 10	0.558**	العبارة 27	0.571**
العبارة 14	0.632**	** الارتباط دال عند (0.01)	

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى قيم معامل الارتباط بيرسون نلاحظ أنها جاءت كلها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0.01$) وعددها (7) عبارات حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,66) كأعلى ارتباط كان بين العبارة (2) والدرجة الكلية للمحور ككل و(0,50) كأدنى ارتباط كان بين العبارة (22) والدرجة الكلية لمحور ككل، وعموماً يمكن القول بأن المحور الثاني قيمة الرياضيات صادق لأن كل عباراته تتسق فيما بينها وبين المحور التي هي فيه.

3. الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لمحور تعلم الرياضيات:

تم تقدير الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية لمحور تعلم الرياضيات بمعامل الارتباط بيرسون كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (24) يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات محور تعلم الرياضيات مع درجته الكلية			
العبارات	الدرجة الكلية للمحور	العبارات	الدرجة الكلية للمحور
العبارة 3	0.706**	العبارة 19	0.425**
العبارة 6	0.598**	العبارة 23	0.591**
العبارة 11	0.696**	العبارة 29	0.709**
العبارة 15	0.615**	العبارة 31	0.545**
** الارتباط دال عند (0.01)			

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى قيم معامل الارتباط بيرسون نلاحظ أنها جاءت كلها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0.01$) وعددها (8) عبارات حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0.90) كأعلى ارتباط كان بين العبارة (29) والدرجة الكلية للمحور ككل و(0.42) كأدنى ارتباط كان بين العبارة (19) والدرجة الكلية لمحور ككل، وعموماً يمكن القول بأن المحور الثالث تعلم الرياضيات صادق لأن كل عباراته تتسق فيما بينها وبين المحور التي هي فيه.

4. الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لمحور الاستمتاع بالرياضيات:

تم تقدير الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية لمحور الاستمتاع بالرياضيات بمعامل الارتباط بيرسون كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (25) يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات محور الاستمتاع بالرياضيات مع درجته الكلية			
العبارات	الدرجة الكلية للمحور	العبارات	الدرجة الكلية للمحور
العبارة 4	0.766**	العبارة 24	0.866**
العبارة 8	0.753**	العبارة 26	0.733**
العبارة 12	0.775**	العبارة 28	0.827**
العبارة 16	0.722**	العبارة 30	0.801**
العبارة 20	0.791**	** الارتباط دال عند (0.01)	

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى قيم معامل الارتباط بيرسون نلاحظ أنها جاءت كلها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0.01$) وعددها (9) عبارات حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0.86) كأعلى ارتباط كان بين العبارة (24) والدرجة الكلية للمحور ككل و(0.72) كأدنى ارتباط كان

بين العبارة (16) والدرجة الكلية لمحور ككل، وعموماً يمكن القول بأن المحور الرابع الاستمتاع بالرياضيات صادق لأن كل عباراته تتسق فيما بينها وبين المحور التي هي فيه.

ب/ تقدير الارتباط بين المحاور والدرجة الكلية للمقياس ككل:

تم تقدير الارتباطات بين درجة كل محور بالدرجة الكلية للمقياس ككل بمعامل الارتباط بيرسون كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (26) يوضح مصفوفة ارتباطات محاور مقياس الاتجاهات نحو مادة الرياضيات مع درجته الكلية			
المحاور	المقياس ككل	المحاور	المقياس ككل
المحور الأول	0.610**	المحور الثالث	0.845**
المحور الثاني	0.734**	المحور الرابع	0.943**
** الارتباط دال عند ألفا (0.01)			

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى قيم معامل الارتباط بيرسون نلاحظ أنها جاءت كلها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0.01$) حيث قدر معامل الارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية للمحور الأول (طبيعة الرياضيات) مع الدرجة الكلية للمقياس ككل (0.61)، وبالنسبة لارتباط الدرجة الكلية للمحور الثاني (قيمة الرياضيات) مع الدرجة الكلية للمقياس ككل (0.73)، وبالنسبة لارتباط الدرجة الكلية للمحور الثالث (تعلم الرياضيات) مع الدرجة الكلية للمقياس ككل (0.84)، وبالنسبة لارتباط الدرجة الكلية للمحور الرابع (الاستمتاع بالرياضيات) مع الدرجة الكلية للمقياس ككل (0.94)، وعموماً يمكن القول بأن هذا المقياس صادق لأن كل محاوره تتسق فيما بينها وبين المقياس ككل.

2- صدق المقارنة الطرفية:

حيث تم الاستعانة بمعرفة الأستاذ للتلاميذ وتقسيمهم لمجموعتين، الأولى تتمتع باتجاهات إيجابية نحو الرياضيات والأخرى تتمتع باتجاهات سلبية نحو الرياضيات، حيث إن للأستاذ معرفة جيدة بالتلاميذ وبعد تقسيم المجموعتين تم حساب الفرق كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (27) يوضح صدق المقارنة الطرفية لمقياس الاتجاهات نحو مادة الرياضيات

المجموعتين	إختبار التجانس ليفين F	مستوى الدلالة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	T	مستوى الدلالة	القرار
الاتجاهات العليا الدنيا	19.269	0.000	11	139.63	3.042	10.56	7.269	0,000	دال عند 0.01
			11	99.45	18.079				

من خلال الجدول أعلاه يتضح لنا أن هناك فرق واضح بين الطرفين حيث قدر المتوسط الحسابي للطرف الأعلى (139.63) في حين بلغ المتوسط الحسابي للطرف الأدنى (99.45)، وهذا ما أكدته قيمة إختبار الدلالة الاحصائية (T_{test}) التي بلغت (7.26) وهي قيمة موجبة أي أن الفرق لصالح الطرف الأعلى ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ألفا (0.01)، وبالتالي يمكن القول بأن مقياس اتجاهات التلاميذ نحو مادة الرياضيات صادق لأنه استطاع أن يميز بين الطرفين.

3-4 إختبار الرياضيات:

بغية قياس مستوى التلاميذ في الرياضيات تم تصميم اختبار بالاستعانة بأساتذة مادة الرياضيات على مستوى المؤسسة.

خطوات بناء جدول مواصفات الاختبار: (صناعة بلوم التربوية)

1-3-4 تحديد الموضوعات المادة التي يراد قياس تحصيل التلميذ فيها وهي تتمثل في:

- النشر والتبسيط.
- المعادلات.
- المثلثات.

2-3-4 تحديد عدد الحصص اللازمة لتدريس كل موضوع:

- الموضوع الاول (10 حصص)
- الموضوع الثاني (10 حصص)
- الموضوع الثالث (15 حصص)

3-3-4 تحديد العدد الكلي للأسئلة وزمن الإجابة:

بما أن المادة الدراسية تتمثل في مادة الرياضيات للسنة الثالثة متوسط فهذا يقتضي أن يكون الاختبار يحتوي على شقين أحدهما حساب والثاني عبارة عن هندسة بحيث يتكون هذا الاختبار من

مجموعة أسئلة في الجانب النظري يتم الاجابة عنها ويتم إعطاء درجة مقابل كل إجابة صحيحة، وهي أسئلة مباشرة تقيس كل الأهداف السلوكية ومجموع الدرجات هو 10 درجة، ومدة الاختبار 45 دقيقة، وعليه فإن الاوزان النسبية للمواضيع تكون كما هي موضحة في جدول المواصفات.

4-3-4 تحديد الوزن النسبي لموضوعات المادة:

- الموضوع الأول: 10 حصص/45 حصة $100 \times 22.22\%$.

- الموضوع الثاني: 10 حصص/52 حصة $100 \times 22.22\%$.

- الموضوع الثالث: 25 حصص/52 حصة $100 \times 55.56\%$.

خامسا/ توزيع أسئلة الاختبار على المواضيع والأهداف السلوكية:

الجدول رقم (28) يوضح توزيع أسئلة الاختبار على المواضيع والأهداف السلوكية							
عدد الاسئلة	الأهداف السلوكية						أجزاء الاختبار
	التقويم	التركيب	التحليل	التطبيق	الفهم	التذكر	
3	00	3	1، 2، 3	1، 2، 3	2، 3	1، 2، 3	الحساب
3	3	1	2	1، 2، 3	2	1، 3	الهندسة

سادسا/ إعداد جدول المواصفات:

الجدول رقم (29) يوضح جدول المواصفات لاختبار الرياضيات									
الوزن النسبي للموضوع	مجموع الدرجات	مجموع الأسئلة	الأهداف (مخرجات التعلم)						الموضوع
			التقويم	التركيب	التحليل	التطبيق	الفهم	التذكر	
%22.22	3	2	00	00	00	1	1	00	النشر والتبسيط
			00	00	00	2	1	00	الدرجات
%22.22	2	1	00	00	1	00	00	00	المعادلات
			00	00	2	00	00	00	الدرجات
%55.56	5	3	00	1	00	1	1	00	المثلثات
			00	1	00	3	1	00	الدرجات
-	-	6	00	1	1	2	2	00	مجموع الأسئلة
-	10	-	00	1	2	5	2	00	مجموع الدرجات
%100	-	-	%00	%10	%20	%50	%20	%00	الوزن النسبي للأهداف

5/ البرنامج الإرشادي

تم الاعتماد في هذه الدراسة على برنامج يهدف لتنمية الذكاء الوجداني من تصميم الباحث صادق عبده (2013)، حيث يحتوي على 30 جلسة، تتناول المهارات التالية:

وتتفرع عنه الأهداف السلوكية الآتية:

- أن يتعرف التلميذ على مفهوم الذكاء الوجداني.
- أن يميز التلميذ بين مكونات الذكاء الوجداني.
- أن يدرك التلميذ أهمية مهارات الذكاء الوجداني في الحياة اليومية.
- أن يكتسب التلميذ مهارات الذكاء الوجداني.
- أن يمارس التلميذ الخبرات التي اكتسبها أثناء البرنامج.

تتوزع المهارات المراد تلميزها في البرنامج حسب الوحدات الموضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (30) يوضح تقسيم مهارات الذكاء الوجداني حسب وحدات البرنامج

رقم الوحدة	عنوان الوحدة	عدد الحصص
الوحدة الاولى	التعريف بالذكاء الوجداني	02
الوحدة الثانية	الوعي بالذات	03
الوحدة الثالثة	إدارة الانفعالات	06
الوحدة الرابعة	الدافعية	06
الوحدة الخامسة	التعاطف	05
الوحدة السادسة	المهارات الاجتماعية	07
الوحدة السابعة	الوحدة الختامية	01

6- الأساليب الإحصائية

تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية وكان ذلك على كل من مستوى الإحصاء الوصفي والإحصاء الاستدلالي وذلك من خلال الاعتماد على برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSSv25)، وبرنامج الإكسل (Excel 2019) في تحليل البيانات التي تم جمعها في هذه الدراسة، وقد تم استخدام مجموعة من الأساليب المناسبة في التحليل والتي تعتمد أساساً على نوع البيانات المراد تحليلها وعلى أهداف وفرضيات الدراسة، وفيما يلي الأساليب التي تم استخدامها كما يلي:

1-6 فيما يخص الثبات والصدق

1-1-6 معامل الارتباط بيرسون البسيط

تم استخدام معامل الارتباط بيرسون (R_p) لتقدير صدق المقاييس بطريقة الاتساق الداخلي.

يرمز له بالرمز R وهو يدل على ضعف أو قوة العلاقة بين متغيرين وهو يقيس درجة التغير الذي يحدث في المتغير (ب) نتيجة التغير الحادث في المتغير (أ) أو العكس، ويعبر عنه بالقانون التالي:

$$R = \frac{N \sum x.y - (\sum x)(\sum y)}{\sqrt{[N \sum x^2 - (\sum x)^2][N \sum y^2 - (\sum y)^2]}}$$

2-1-6 معامل ألفا كرونباخ

تم استخدام معامل ألفا كرونباخ لتقدير ثبات المقاييس بطريقة التناسق الداخلي.

3-1-6 اختبار T-test

معادلة "ت" للمقارنة الطرفية.

2-6 فيما يخص نتائج الدراسة

1-2-6 بهدف التحقق من توزيع درجات مقياس الذكاء الوجداني ومقياس الاتجاهات نحو مادة الرياضيات إذا ما كان توزيعهما طبيعياً أم لا تم استخدام.

- اختبار كولموغوروف سميرونوف

- اختبار شبيرو ويلك

2-2-6 المتوسط الحسابي

هو مجموع القيم مقسوم على عددها، ويعبر عنه بالقانون التالي:

$$\bar{X} = \frac{\sum X}{N} = \frac{\text{مجموع القيم الفردية}}{\text{عدد الأفراد}}$$

حيث أن:

$\bar{X}$: المتوسط الحسابي.

X : القيم التي حصلنا عليها بعد عملية القياس.

N : حجم العينة (عدد القيم).

3-2-6 الانحراف المعياري

هو متوسط انحراف القيم عن متوسطها الحسابي، وهو من مقاييس التشتت وأدقها ويعبر عن بالقانون التالي:

$$S^2 = \frac{\sum (X_i - \bar{X})^2}{N}$$

في حالة العينات الكبيرة، أي أكبر أو تساوي 30

حيث أن:

$\bar{X}$: المتوسط الحسابي.

X_i : القيم التي حصلنا عليها بعد عملية القياس.

N : حجم العينة (عدد القيم).

2-2-6 قانون (T-Test) ت تاست

اختبار الدلالة الإحصائية "ت" لعينتين مستقلتين (T_{test}) لمعالجة الفرضيات الفارقة ونميز فيه حالتين هما:

- اختبار (T_{test}) لعينتين مستقلتين متجانستين ويعطى بالعلاقة التالية:

$$t = \frac{\bar{x}_1 - \bar{x}_2}{\sqrt{\left[\frac{(n_1 - 1)S_1^2 + (n_2 - 1)S_2^2}{n_1 + n_2 - 2} \right] \left[\frac{n_1 + n_2}{n_1 \cdot n_2} \right]}}$$

بحيث:

- $\bar{x}_1$ المتوسط الحسابي للمجموعة الأولى.

- $\bar{x}_2$ المتوسط الحسابي للمجموعة الثانية.

- n_1 حجم المجموعة الأولى.

- n_2 حجم المجموعة الثانية.

- S_1^2 تباين المجموعة الأولى.

- S_2^2 تباين المجموعة الثانية.

ودرجة الحرية هنا تعطى بالعلاقة التالية:

$$df = n_1 + n_2 - 2$$

- اختبار (T_{test}) لعينتين مستقلتين غير متجانستين ويعطى بالعلاقة التالية:

$$t = \frac{\bar{x}_1 - \bar{x}_2}{\sqrt{\frac{S_1^2}{n_1} + \frac{S_2^2}{n_2}}}$$

ودرجة الحرية هنا تعطى بالعلاقة التالية:

$$df = \frac{[(S_1^2/n_1) + (S_2^2/n_2)]^2}{\left[\frac{(S_1^2/n_1)^2}{n_1 - 1} \right] + \left[\frac{(S_2^2/n_2)^2}{n_2 - 1} \right]}$$

3-2-6 التكرارات والنسب المئوية

- التكرارات والنسب المئوية والتمثيلات البيانية وذلك لوصف المجتمع وعينة الدراسة وتعطى بالعلاقة التالية:

$$p = \frac{fi}{\sum fi} \times 100$$

4-2-6 اختبار ليفين

اختبار ليفين للكشف عن التجانس بين عينتين مستقلتين (F) ويعطى بالعلاقة التالية:

$$F = \frac{S_1^2}{S_2^2}$$

بحيث:

- (S_1^2) هو التباين الأكبر.
- (S_2^2) هو التباين الأصغر.

ويتم حساب التباين بالعلاقة التالية:

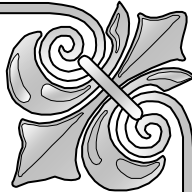
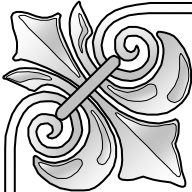
$$S^2 = \frac{n \sum x^2 - (\sum x)^2}{n(n-1)}$$

بحيث:

- ($\sum x^2$) هو مجموع مربعات القيم.
- ($(\sum x)^2$) هو مربع مجموع القيم.
- (n) هو حجم العينة.

خلاصة:

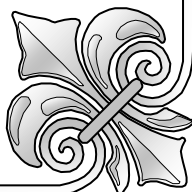
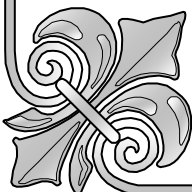
لا يمكن لنتائج أي دراسة أن تستقيم ما لم يكن هناك تكامل وتناغم بين جميع أجزائها، وعليه جاء هذا الفصل والذي تناولنا فيه وبالضبط المنهجية التي اتبعناها لإنجاز هذه الدراسة، والإجراءات الميدانية التي تم اتخاذها، بداية من الدراسة الاستطلاعية وإجراءاتها مروراً بالتأكيد على صلاحية أدوات الدراسة المستعملة، وذلك لكي تصبح أكثر موضوعية وعلمية ويمكن الوثوق مما ستجمعه من بيانات، ثم تحديد المنهج المتبع ونوع الدراسة، هذا وعرجنا على مجتمع وعينة الدراسة من خلال مخططات توضيحية للعينة المختارة، وأخيراً الأساليب الإحصائية التي تتناسب مع هذه الدراسة، وهذا لكي نترجم النتائج الرقمية المتحصل عليها إلى دلالات لفظية ذات معنى.



الفصل الخامس:

عرض تفسير ومناقشة

النتائج



عرض تفسير ومناقشة نتائج الدراسة:

أولاً/ التحقق من شرط التوزيع الطبيعي للبيانات

قبل البدء في مرحلة معالجة الفرضيات باستخدام الأساليب الاحصائية المختلفة والملائمة وجب أولاً التحقق من شرط التوزيع الطبيعي بالنسبة للمتغيرات محل الدراسة الحالية، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (31) يوضح التحقق من شرط التوزيع الطبيعي بالنسبة للمتغيرات محل الدراسة

المقاييس	Kolmogorov-Smirnova			Shapiro-Wilk			القرار
	الاحصاءات	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الاحصاءات	درجة الحرية	مستوى الدلالة	
التجريبية	قبلي	30	0.082	0.200	30	0.980	غير دال
	بعدي	30	0.186	0.010	30	0.920	دال
	قبلي	30	0.151	0.078	30	0.920	غير دال
	بعدي	30	0.142	0.124	30	0.951	غير دال
	قبلي	30	0.128	0.200	30	0.853	غير دال
	بعدي	30	0.152	0.073	30	0.878	غير دال
الضابطة	قبلي	30	0.220	0.001	30	0.888	دال
	بعدي	30	0.151	0.078	30	0.939	غير دال
	قبلي	30	0.161	0.046	30	0.955	غير دال
	بعدي	30	0.133	0.183	30	0.967	غير دال
	قبلي	30	0.128	0.200	30	0.966	غير دال
	بعدي	30	0.155	0.064	30	0.972	غير دال

من خلال المعطيات المبينة بالجدول أعلاه نلاحظ وبناء على قيم إختبار كولموغوروف سميرونوف وكذا إختبار شبيرو ويلك في القياسات القبلية والقياسات البعدية لمقياس الذكاء وإختبار مادة الرياضيات ومقياس إتجاهات التلاميذ نحو مادة الرياضيات للمجموعتين الضابطة والتجريبية أغلبها جاءت غير دالة عند مستوى الدلالة ألفا (0.05) مما يقودنا إلى القول بأن البيانات المستقاة من واقع هاته المتغيرات

تتوزع توزيعاً طبيعياً وبالتالي فإن كل الأساليب الإحصائية التي ستستخدم في معالجة فرضيات الدراسة هي أساليب بارامترية كما هو موضح في الملحق رقم (...).

ثانياً/ وصف مخرجات مقاييس الدراسة:

1- نتائج مقياس الذكاء الوجداني بالنسبة للمجموعتين:

أ/ المجموعة التجريبية:

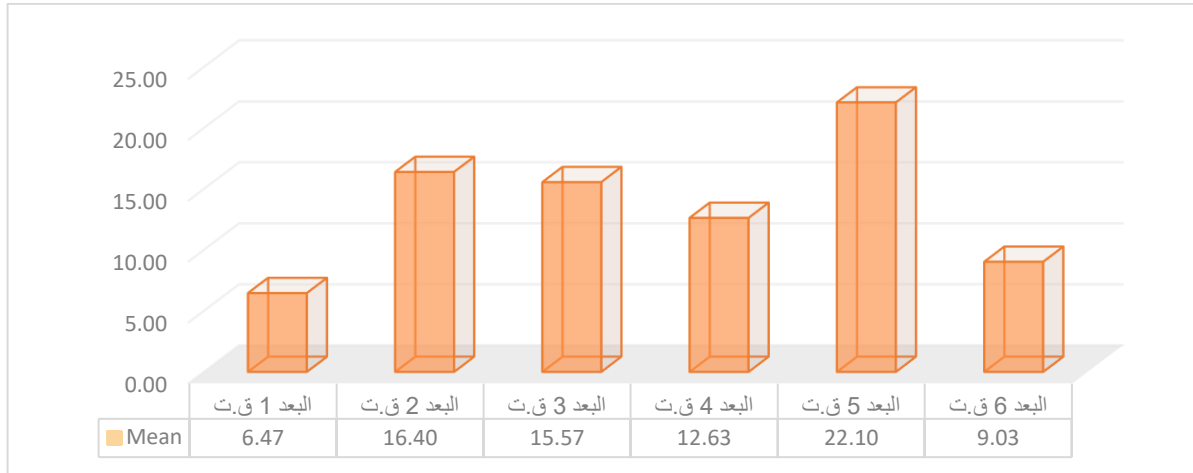
• القياس القبلي:

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس الذكاء الوجداني بأبعاده كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (32) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس الذكاء الوجداني بأبعاده في القياس القبلي للمجموعة التجريبية			
الأبعاد	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
البعد الأول (الكفاءة الشخصية)	30	6.47	0.776
البعد الثاني (الكفاءة الاجتماعية)	30	16.40	1.610
البعد الثالث (كفاءة إدارة الضغوط النفسية)	30	15.57	1.524
البعد الرابع (الكفاءة التكيفية)	30	12.63	1.299
البعد الخامس (كفاءة المزاج الإيجابي العام)	30	22.10	2.203
البعد السادس (كفاءة الانطباع الإيجابي)	30	9.03	0.890
مقياس الذكاء الوجداني ككل	30	82.20	8.303

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد العينة التجريبية على مقياس الذكاء الوجداني بأبعاده في القياس القبلي نلاحظ أن بُعد الكفاءة الشخصية بلغ فيه المتوسط الحسابي 6.47 بانحراف معياري قدر بـ 0.77، أما بُعد الكفاءة الاجتماعية فقد بلغ فيه المتوسط الحسابي 16.40 بانحراف معياري قدر بـ 1.61، أما بالنسبة لبُعد كفاءة إدارة الضغوط النفسية فقد بلغ فيه المتوسط الحسابي 15.57 بانحراف معياري قدر بـ 1.52، أما بالنسبة لبُعد الكفاءة التكيفية فقد بلغ فيه المتوسط الحسابي 12.63 بانحراف معياري قدر بـ 1.29، أما بالنسبة لبُعد كفاءة المزاج الإيجابي العام فقد بلغ فيه المتوسط الحسابي 22.10 بانحراف معياري قدر بـ 2.20، أما بالنسبة لبُعد

كفاءة الانطباع الإيجابي فقد بلغ فيه المتوسط الحسابي 9.03 بانحراف معياري قدر بـ 0.89، في حين بلغ المتوسط الحسابي بالنسبة للمقياس إجمالاً 82.20 بانحراف معياري قدر بـ 8.30، كما هو مبين بالشكل التالي:



الشكل رقم (04) أعمدة بيانية توضح توزيع المتوسطات الحسابية لأفراد المجموعة التجريبية على مقياس الذكاء الوجداني في القياس القبلي

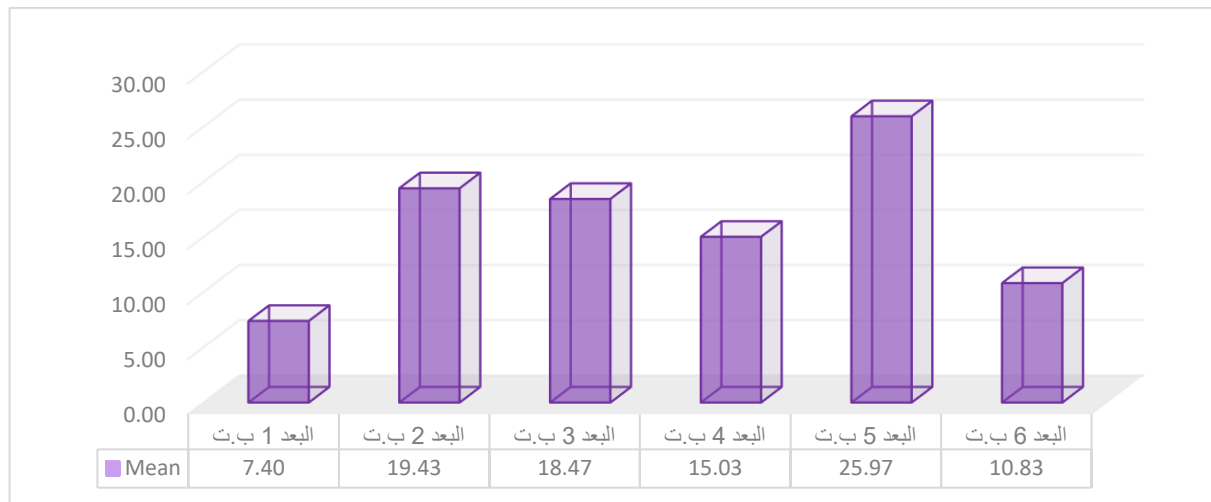
• القياس البعدي:

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس الذكاء الوجداني بأبعاده كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (33) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس الذكاء الوجداني بأبعاده في القياس البعدي للمجموعة التجريبية			
الأبعاد	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
البعد الأول (الكفاءة الشخصية)	30	7.40	0.498
البعد الثاني (الكفاءة الاجتماعية)	30	19.43	0.858
البعد الثالث (كفاءة إدارة الضغوط النفسية)	30	18.47	0.730
البعد الرابع (الكفاءة التكيفية)	30	15.03	0.718
البعد الخامس (كفاءة المزاج الإيجابي العام)	30	25.97	1.129
البعد السادس (كفاءة الانطباع الإيجابي)	30	10.83	0.461
مقياس الذكاء الوجداني ككل	30	97.13	4.395

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد العينة التجريبية على مقياس الذكاء الوجداني بأبعاده في القياس البعدي حيث نلاحظ أن بُعد الكفاءة الشخصية

بلغ فيه المتوسط الحسابي 7.40 بانحراف معياري قدر ب 0.49، أما بُعد الكفاءة الاجتماعية فقد بلغ فيه المتوسط الحسابي 19.43 بانحراف معياري قدر ب 0.85، أما بالنسبة لبُعد كفاءة إدارة الضغوط النفسية فقد بلغ فيه المتوسط الحسابي 18.47 بانحراف معياري قدر ب 0.73، أما بالنسبة لبُعد الكفاءة التكيفية فقد بلغ فيه المتوسط الحسابي 15.03 بانحراف معياري قدر ب 0.71، أما بالنسبة لبُعد كفاءة المزاج الإيجابي العام فقد بلغ فيه المتوسط الحسابي 25.97 بانحراف معياري قدر ب 1.12، أما بالنسبة لبُعد كفاءة الانطباع الإيجابي فقد بلغ فيه المتوسط الحسابي 10.83 بانحراف معياري قدر ب 0.46، في حين بلغ المتوسط الحسابي بالنسبة للمقياس إجمالاً 97.13 بانحراف معياري قدر ب 4.39، كما هو مبين بالشكل التالي:



الشكل رقم (05) أعمدة بيانية توضح توزيع المتوسطات الحسابية لأفراد المجموعة التجريبية على مقياس الذكاء الوجداني في القياس البعدي

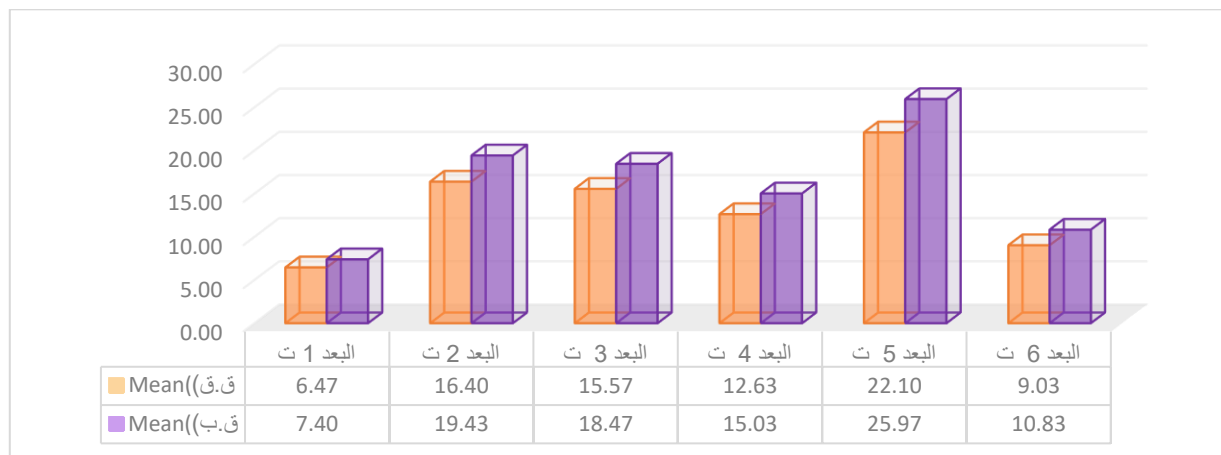
• الفرق بين القياسين:

تم إستنتاج الفرق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مقياس الذكاء الوجداني بأبعاده كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (34) الفرق بين القياسين القبلي والبُعدي في مقياس الذكاء الوجداني بأبعاده بالنسبة للمجموعة التجريبية

الفرق بين القياسين	متوسط القياس البُعدي	متوسط القياس القبلي	الأبعاد
-0.93	7.40	6.47	البعد الأول (الكفاءة الشخصية)
-3.03	19.43	16.40	البعد الثاني (الكفاءة الاجتماعية)
-2.90	18.47	15.57	البعد الثالث (كفاءة إدارة الضغوط النفسية)
-2.40	15.03	12.63	البعد الرابع (الكفاءة التكيفية)
-3.87	25.97	22.10	البعد الخامس (كفاءة المزاج الإيجابي العام)
-1.80	10.83	9.03	البعد السادس (كفاءة الانطباع الإيجابي)
-14.93	97.13	82.20	مقياس الذكاء الوجداني ككل

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن معدلات الفرق بين القياسين سواء بالنسبة لأبعاد مقياس الذكاء الوجداني أو بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس ككل في المجموعة التجريبية كانت معتبرة، حيث بلغ الفرق بالنسبة لبُعد الكفاءة الشخصية (-0.93) أما بالنسبة لبُعد الكفاءة الاجتماعية (-3.03) وبالنسبة لبُعد كفاءة إدارة الضغوط النفسية (-2.90) وبالنسبة لبُعد الكفاءة التكيفية (-2.40) وبالنسبة لبُعد كفاءة المزاج الإيجابي العام (-3.87) وبالنسبة لبُعد كفاءة الانطباع الإيجابي (-1.80) أما بالنسبة للمقياس إجمالاً فقد بلغ معدل الفرق (-14.93) كما هو موضح في الشكل التالي:



الشكل رقم (06) أعمدة بيانية توضح الفرق بين القياسين (قبلي - بعدي) للمجموعة التجريبية في مقياس الذكاء الوجداني

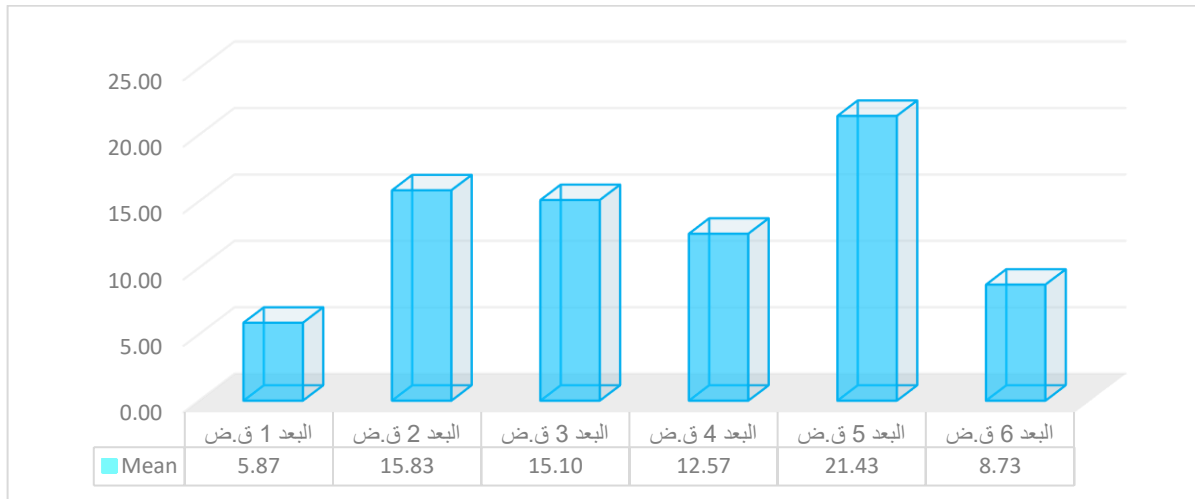
ب/ بالنسبة للمجموعة الضابطة:

• القياس القبلي:

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس الذكاء الوجداني بأبعاده كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (35) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس الذكاء الوجداني بأبعاده في القياس القبلي للمجموعة الضابطة			
الأبعاد	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
البعد الأول (الكفاءة الشخصية)	30	5.87	0.346
البعد الثاني (الكفاءة الاجتماعية)	30	15.83	0.791
البعد الثالث (كفاءة إدارة الضغوط النفسية)	30	15.10	0.759
البعد الرابع (الكفاءة التكيفية)	30	12.57	0.858
البعد الخامس (كفاءة المزاج الإيجابي العام)	30	21.43	0.858
البعد السادس (كفاءة الانطباع الإيجابي)	30	8.73	0.450
مقياس الذكاء الوجداني ككل	30	79.53	4.063

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد العينة الضابطة على مقياس الذكاء الوجداني بأبعاده في القياس القبلي حيث نلاحظ أن بُعد الكفاءة الشخصية بلغ فيه المتوسط الحسابي 5.87 بانحراف معياري قدر بـ 0.34، أما لبُعد الكفاءة الاجتماعية فقد بلغ فيه المتوسط الحسابي 15.83 بانحراف معياري قدر بـ 0.79، أما بالنسبة لبُعد كفاءة إدارة الضغوط النفسية فقد بلغ فيه المتوسط الحسابي 15.10 بانحراف معياري قدر بـ 0.75، أما بالنسبة لبُعد الكفاءة التكيفية فقد بلغ فيه المتوسط الحسابي 12.57 بانحراف معياري قدر بـ 0.85، أما بالنسبة لبُعد كفاءة المزاج الإيجابي العام فقد بلغ فيه المتوسط الحسابي 21.43 بانحراف معياري قدر بـ 0.85، أما بالنسبة لبُعد كفاءة الانطباع الإيجابي فقد بلغ فيه المتوسط الحسابي 8.73 بانحراف معياري قدر بـ 0.45، في حين بلغ المتوسط الحسابي بالنسبة للمقياس إجمالاً 79.53 بانحراف معياري قدر بـ 4.06، كما هو مبين بالشكل التالي:



الشكل رقم (07) أعمدة بيانية توضح توزيع المتوسطات الحسابية لأفراد المجموعة الضابطة على مقياس الذكاء الوجداني في القياس القبلي

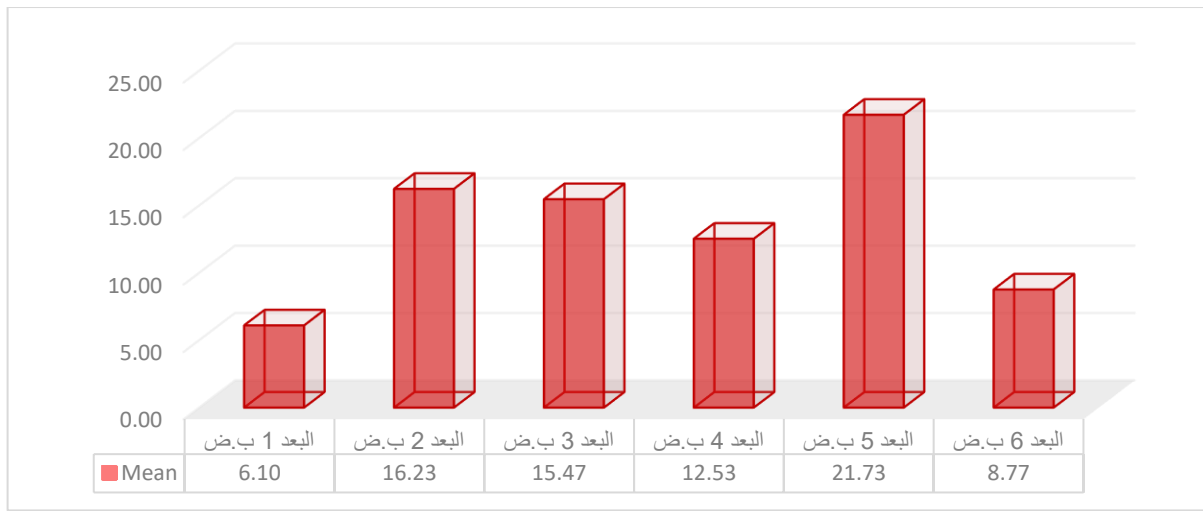
• القياس البعدي:

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس الذكاء الوجداني بأبعاده كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (36) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس الذكاء الوجداني بأبعاده في القياس البعدي للمجموعة الضابطة			
الأبعاد	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
البعد الأول (الكفاءة الشخصية)	30	6.10	0.548
البعد الثاني (الكفاءة الاجتماعية)	30	16.23	1.073
البعد الثالث (كفاءة إدارة الضغوط النفسية)	30	15.47	1.106
البعد الرابع (الكفاءة التكيفية)	30	12.53	0.819
البعد الخامس (كفاءة المزاج الإيجابي العام)	30	21.73	1.388
البعد السادس (كفاءة الانطباع الإيجابي)	30	8.77	0.679
مقياس الذكاء الوجداني ككل	30	80.83	5.612

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد العينة الضابطة على مقياس الذكاء الوجداني بأبعاده في القياس البعدي حيث نلاحظ أن بُعد الكفاءة الشخصية بلغ فيه المتوسط الحسابي 6.10 بانحراف معياري قدر بـ 0.54، أما بُعد الكفاءة الاجتماعية فقد بلغ فيه المتوسط الحسابي 16.23 بانحراف معياري قدر بـ 1.07، أما بالنسبة لبُعد كفاءة إدارة الضغوط النفسية

فقد بلغ فيه المتوسط الحسابي 15.47 بانحراف معياري قدر بـ 1.10، أما بالنسبة لبُعد الكفاءة التكيفية فقد بلغ فيه المتوسط الحسابي 12.53 بانحراف معياري قدر بـ 0.81، أما بالنسبة لبُعد كفاءة المزاج الإيجابي العام فقد بلغ فيه المتوسط الحسابي 21.73 بانحراف معياري قدر بـ 1.38، أما بالنسبة لبُعد كفاءة الانطباع الإيجابي فقد بلغ فيه المتوسط الحسابي 8.77 بانحراف معياري قدر بـ 0.67، في حين بلغ المتوسط الحسابي بالنسبة للمقياس إجمالاً 80.83 بانحراف معياري قدر بـ 5.61، كما هو مبين بالشكل التالي:



الشكل رقم (08) أعمدة بيانية توضح توزيع المتوسطات الحسابية لأفراد المجموعة الضابطة على مقياس الذكاء الوجداني في القياس البعدي

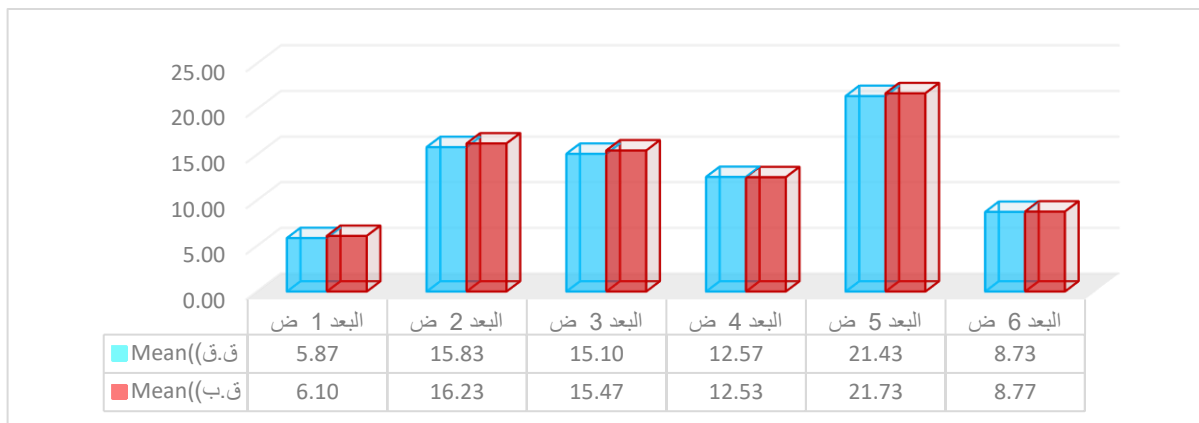
• الفرق بين القياسين:

تم إستنتاج الفرق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة في مقياس الذكاء الوجداني بأبعاده كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (37) يوضح الفرق بين القياسين القبلي والبعدي في مقياس الذكاء الوجداني بأبعاده بالنسبة للمجموعة الضابطة

الفرق بين القياسين	متوسط القياس البعدي	متوسط القياس القبلي	الأبعاد
-0.23	6.10	5.87	البعد الأول (الكفاءة الشخصية)
-0.40	16.23	15.83	البعد الثاني (الكفاءة الاجتماعية)
-0.37	15.47	15.10	البعد الثالث (كفاءة إدارة الضغوط النفسية)
0.03	12.53	12.57	البعد الرابع (الكفاءة التكيفية)
-0.30	21.73	21.43	البعد الخامس (كفاءة المزاج الإيجابي العام)
-0.03	8.77	8.73	البعد السادس (كفاءة الانطباع الإيجابي)
-1.30	80.83	79.53	مقياس الذكاء الوجداني ككل

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن معدلات الفرق بين القياسين سواء بالنسبة لأبعاد مقياس الذكاء الوجداني أو بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس ككل في المجموعة الضابطة كانت ضئيلة جداً، حيث بلغ الفرق في بُعد الكفاءة الشخصية (-0.23) وبالنسبة لبُعد الكفاءة الاجتماعية (-0.40) وبالنسبة لبُعد كفاءة إدارة الضغوط النفسية (-0.37) وبالنسبة لبُعد الكفاءة التكيفية (0.03) وبالنسبة لبُعد كفاءة المزاج الإيجابي العام (-0.30) وبالنسبة لبُعد كفاءة الانطباع الإيجابي (-0.03) أما بالنسبة للمقياس إجمالاً فقد بلغ معدل الفرق (-1.30) كما هو موضح في الشكل التالي:



الشكل رقم (09) أعمدة بيانية توضح الفرق بين القياسين (قبلي - بعدي) للمجموعة الضابطة في مقياس الذكاء الوجداني

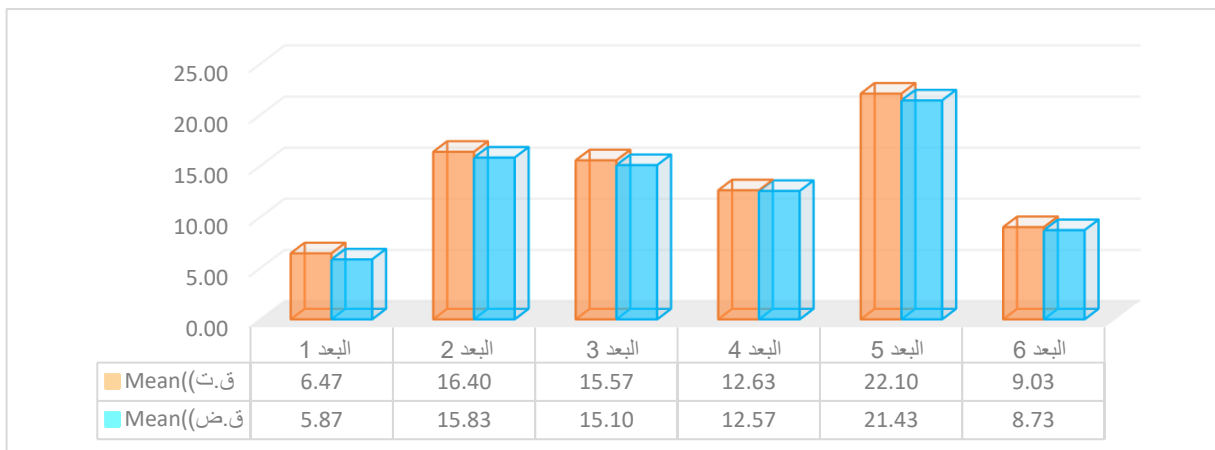
ج/ الفرق بين المجموعتين:

• القياس القبلي:

تم إستنتاج الفرق بين المجموعتين في مقياس الذكاء الوجداني بأبعاده في القياس القبلي كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (38) الفرق بين المجموعتين في مقياس الذكاء الوجداني بأبعاده في القياس القبلي			
الفرق بينهما	متوسط (الضابطة)	متوسط (التجريبية)	الأبعاد
0.60	5.87	6.47	البعد الأول (الكفاءة الشخصية)
0.57	15.83	16.40	البعد الثاني (الكفاءة الاجتماعية)
0.47	15.10	15.57	البعد الثالث (كفاءة إدارة الضغوط النفسية)
0.07	12.57	12.63	البعد الرابع (الكفاءة التكيفية)
0.67	21.43	22.10	البعد الخامس (كفاءة المزاج الإيجابي العام)
0.30	8.73	9.03	البعد السادس (كفاءة الانطباع الإيجابي)
2.67	79.53	82.20	مقياس الذكاء الوجداني ككل

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن معدلات الفرق بين المجموعتين سواء بالنسبة لأبعاد مقياس الذكاء الوجداني أو بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس ككل في القياس القبلي كانت ضعيفة، حيث بلغ الفرق في بُعد الكفاءة الشخصية (0.60) أما بالنسبة لبُعد الكفاءة الاجتماعية (0.57) وبالنسبة لبُعد كفاءة إدارة الضغوط النفسية (0.47) وبالنسبة لبُعد الكفاءة التكيفية (0.07) وبالنسبة لبُعد كفاءة المزاج الإيجابي العام (0.67) وبالنسبة للبُعد كفاءة الانطباع الإيجابي (0.30) أما بالنسبة للمقياس إجمالاً فقد بلغ معدل الفرق (2.67) كما هو موضح في الشكل التالي:



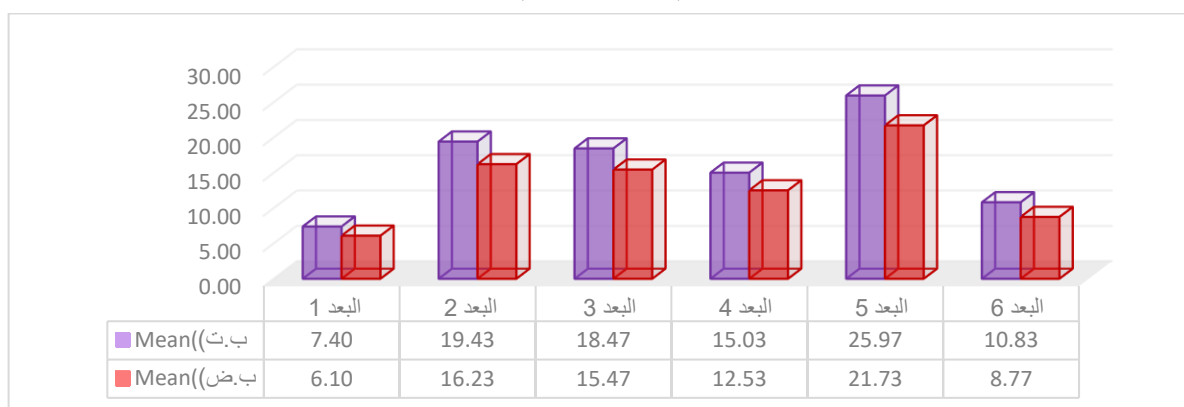
الشكل رقم (10) أعمدة بيانية توضح الفرق بين المجموعتين في مقياس الذكاء الوجداني في القياس القبلي

• القياس البعدي:

تم استنتاج الفرق بين المجموعتين في مقياس الذكاء الوجداني بأبعاده في القياس البعدي كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (39) الفرق بين المجموعتين في مقياس الذكاء الوجداني بأبعاده في القياس البعدي			
الفرق بينهما	متوسط (الضابطة)	متوسط (التجريبية)	الأبعاد
1.30	6.10	7.40	البعد الأول (الكفاءة الشخصية)
3.20	16.23	19.43	البعد الثاني (الكفاءة الاجتماعية)
3.00	15.47	18.47	البعد الثالث (كفاءة إدارة الضغوط النفسية)
2.50	12.53	15.03	البعد الرابع (الكفاءة التكيفية)
4.23	21.73	25.97	البعد الخامس (كفاءة المزاج الإيجابي العام)
2.07	8.77	10.83	البعد السادس (كفاءة الانطباع الإيجابي)
16.30	80.83	97.13	مقياس الذكاء الوجداني ككل

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن معدلات الفرق بين المجموعتين سواء بالنسبة لأبعاد مقياس الذكاء الوجداني أو بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس ككل في القياس البعدي كانت معتبرة، حيث بلغ الفرق في بُعد الكفاءة الشخصية (1.30) أما بالنسبة لبُعد الكفاءة الاجتماعية (3.20) وبالنسبة لبُعد كفاءة إدارة الضغوط النفسية (3.00) وبالنسبة لبُعد الكفاءة التكيفية (2.50) وبالنسبة لبُعد كفاءة المزاج الإيجابي العام (4.23) وبالنسبة لبُعد كفاءة الانطباع الإيجابي (2.07) أما بالنسبة للمقياس ككل فقد بلغ معدل الفرق (16.30) كما هو موضح في الشكل التالي:



الشكل رقم (11) أعمدة بيانية توضح الفرق بين المجموعتين في مقياس الذكاء الوجداني في القياس البعدي

2- نتائج مقياس اتجاهات التلاميذ نحو مادة الرياضيات بالنسبة للمجموعتين:

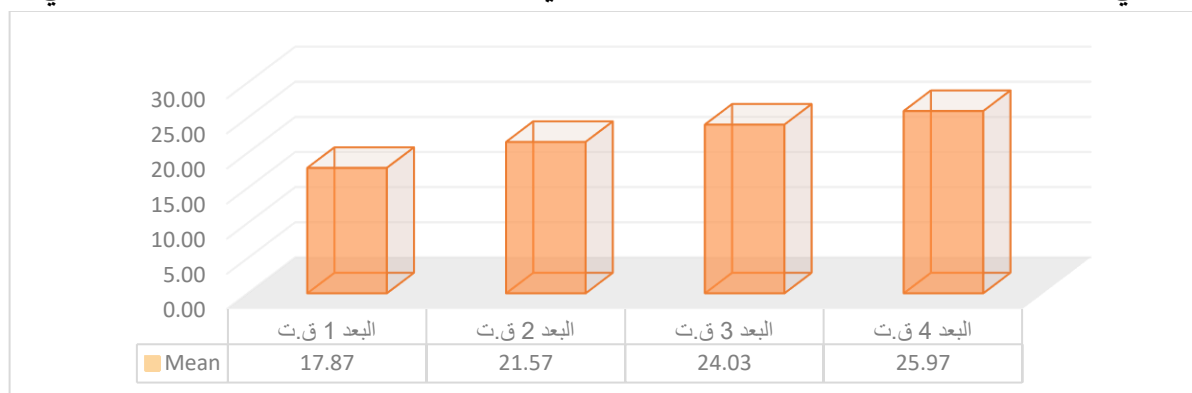
أ/ المجموعة التجريبية:

• القياس القبلي:

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس اتجاهات التلاميذ نحو مادة الرياضيات بأبعاده كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (40) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس اتجاهات التلاميذ نحو مادة الرياضيات بأبعاده في القياس القبلي للمجموعة التجريبية			
الأبعاد	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
البعد الاول (طبيعة الرياضيات)	30	17.87	1.756
البعد الثاني (قيمة الرياضيات)	30	21.57	2.112
البعد الثالث (تعلم الرياضيات)	30	24.03	2.282
البعد الرابع (الاستمتاع بالرياضيات)	30	25.97	2.414
مقياس الاتجاهات ككل	30	89.43	8.564

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد العينة التجريبية على مقياس الاتجاهات نحو مادة الرياضيات بأبعاده في القياس القبلي نلاحظ أن بُعد طبيعة الرياضيات بلغ فيه المتوسط الحسابي 17.87 بانحراف معياري قدر بـ 1.75، أما بُعد قيمة الرياضيات فقد بلغ فيه المتوسط الحسابي 21.57 بانحراف معياري قدر بـ 2.11، أما بالنسبة لبُعد تعلم الرياضيات فقد بلغ فيه المتوسط الحسابي 24.03 بانحراف معياري قدر بـ 2.28، أما بالنسبة لبُعد الاستمتاع بالرياضيات فقد بلغ فيه المتوسط الحسابي 25.97 بانحراف معياري قدر بـ 2.41، في حين بلغ المتوسط الحسابي بالنسبة للمقياس إجمالاً 89.43 بانحراف معياري قدر بـ 8.56، كما هو مبين بالشكل التالي:



الشكل رقم (12) أعمدة بيانية توضح توزيع المتوسطات الحسابية لأفراد المجموعة التجريبية على

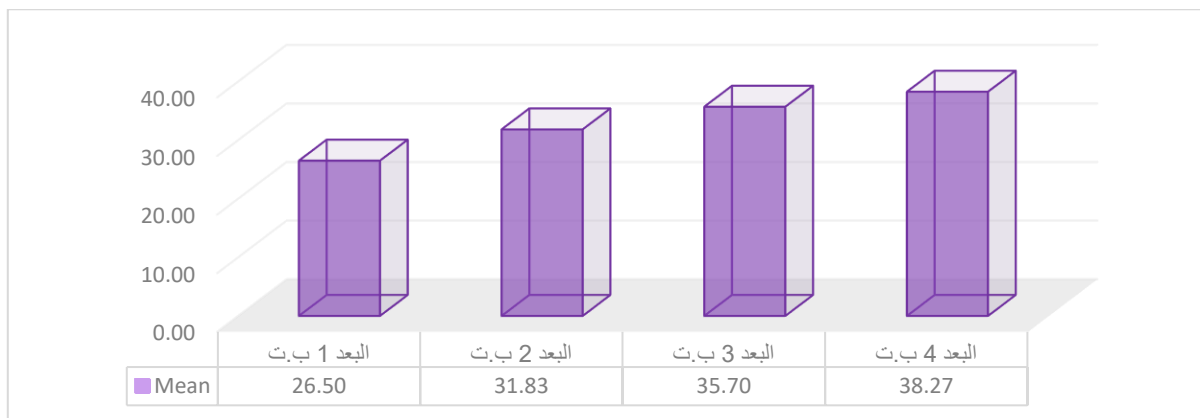
مقياس الاتجاهات التلاميذ نحو مادة الرياضيات في القياس القبلي

• القياس البعدي:

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس الاتجاهات نحو مادة الرياضيات بأبعاده كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (41) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس الاتجاهات نحو مادة الرياضيات بأبعاده في القياس البعدي للمجموعة التجريبية			
الأبعاد	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
البعد الاول (طبيعة الرياضيات)	30	26.50	0.974
البعد الثاني (قيمة الرياضيات)	30	31.83	1.085
البعد الثالث (تعلم الرياضيات)	30	35.70	1.208
البعد الرابع (الاستمتاع بالرياضيات)	30	38.27	1.337
مقياس الاتجاهات ككل	30	132.30	4.604

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد العينة التجريبية على مقياس الاتجاهات نحو مادة الرياضيات بأبعاده في القياس البعدي حيث نلاحظ أن بُعد طبيعة الرياضيات بلغ فيه المتوسط الحسابي 26.50 بانحراف معياري قدر بـ 0.97، أما بالنسبة لبُعد قيمة الرياضيات فقد بلغ فيه المتوسط الحسابي 31.83 بانحراف معياري قدر بـ 1.08، أما بالنسبة لبُعد تعلم الرياضيات فقد بلغ فيه المتوسط الحسابي 35.70 بانحراف معياري قدر بـ 1.20، أما بالنسبة لبُعد الاستمتاع بالرياضيات فقد بلغ فيه المتوسط الحسابي 38.27 بانحراف معياري قدر بـ 1.33، في حين بلغ المتوسط الحسابي بالنسبة للمقياس إجمالاً 132.30 بانحراف معياري قدر بـ 4.60، كما هو مبين بالشكل التالي:



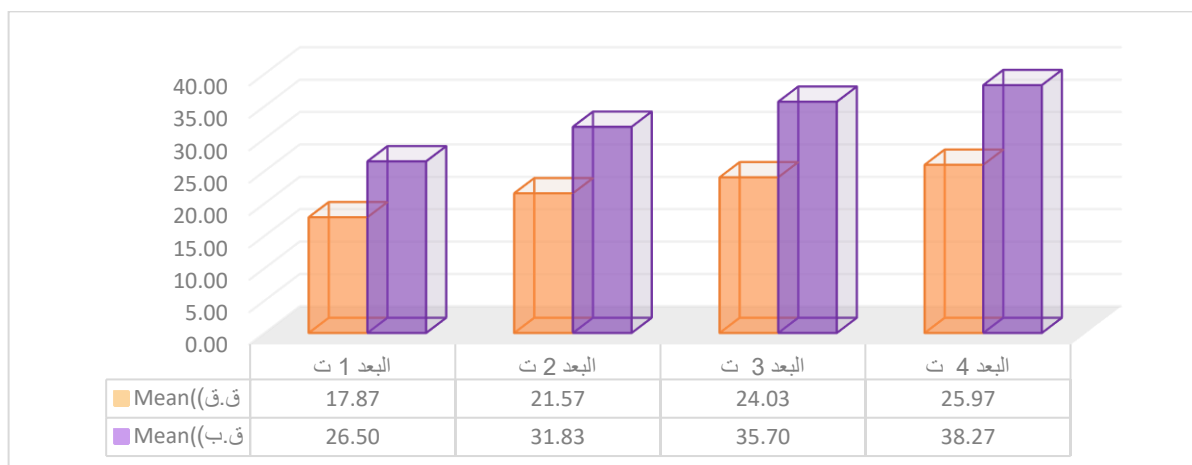
الشكل رقم (13) أعمدة بيانية توضح توزيع المتوسطات الحسابية لأفراد المجموعة التجريبية على مقياس الاتجاهات نحو مادة الرياضيات في القياس البعدي

• الفرق بين القياسين:

تم إستنتاج الفرق بين القياسين القبلي والبُعدي للمجموعة التجريبية في مقياس الاتجاهات نحو مادة الرياضيات بأبعاده كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (42) الفرق بين القياسين القبلي والبُعدي في مقياس الاتجاهات نحو مادة الرياضيات بأبعاده بالنسبة للمجموعة التجريبية			
الفرق بين القياسين	متوسط القياس البُعدي	متوسط القياس القبلي	الأبعاد
-8.63	26.50	17.87	البعد الاول (طبيعة الرياضيات)
-10.27	31.83	21.57	البعد الثاني (قيمة الرياضيات)
-11.67	35.70	24.03	البعد الثالث (تعلم الرياضيات)
-12.30	38.27	25.97	البعد الرابع (الاستمتاع بالرياضيات)
-42.87	132.30	89.43	مقياس الاتجاهات ككل

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن معدلات الفرق بين القياسين سواء بالنسبة لأبعاد مقياس الاتجاهات نحو مادة الرياضيات أو بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس ككل في المجموعة التجريبية كانت معتبرة، حيث بلغ الفرق في بُعد طبيعة الرياضيات (-8.63) أما بالنسبة لبُعد قيمة الرياضيات (-10.27) وبالنسبة لبُعد تعلم الرياضيات (-11.67) وبالنسبة لبُعد الاستمتاع بالرياضيات (-12.30) أما بالنسبة للمقياس ككل فقد بلغ معدل الفرق (-42.87) كما هو موضح في الشكل التالي:



الشكل رقم (14) أعمدة بيانية توضح الفرق بين القياسين (قبلي - بعدي) للمجموعة التجريبية في مقياس الاتجاهات نحو مادة الرياضيات

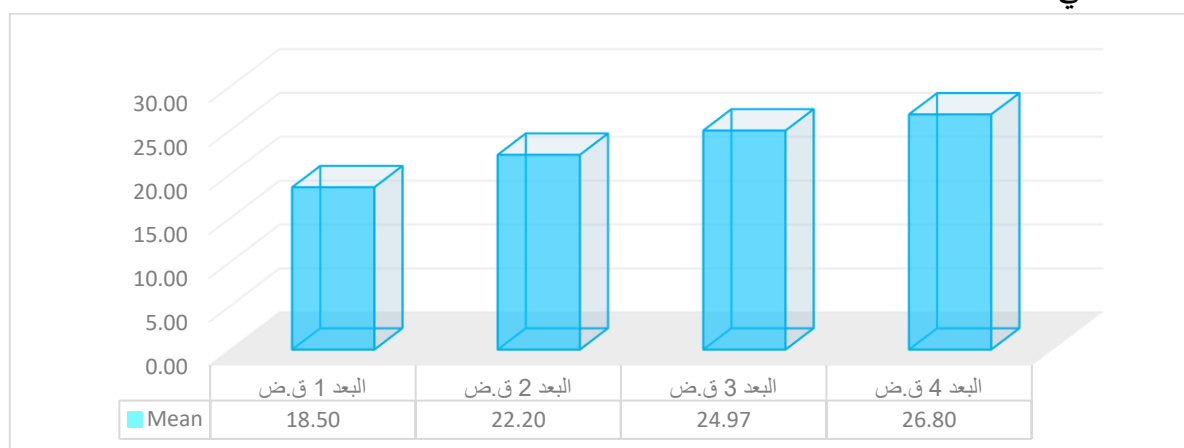
ب/ بالنسبة للمجموعة الضابطة:

• القياس القبلي:

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس الاتجاهات نحو مادة الرياضيات بأبعاده كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (43) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس الاتجاهات نحو مادة الرياضيات بأبعاده في القياس القبلي للمجموعة الضابطة			
الأبعاد	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
البعد الاول (طبيعة الرياضيات)	30	18.50	1.280
البعد الثاني (قيمة الرياضيات)	30	22.20	1.540
البعد الثالث (تعلم الرياضيات)	30	24.97	1.790
البعد الرابع (الاستمتاع بالرياضيات)	30	26.80	1.827
مقياس الاتجاهات ككل	30	92.47	6.438

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد العينة الضابطة على مقياس الاتجاهات نحو مادة الرياضيات بأبعاده في القياس القبلي نلاحظ أن بُعد طبيعة الرياضيات بلغ فيه المتوسط الحسابي 18.50 بانحراف معياري قدر بـ 1.28، أما بالنسبة لبُعد قيمة الرياضيات فقد بلغ فيه المتوسط الحسابي 22.20 بانحراف معياري قدر بـ 1.54، أما بالنسبة لبُعد تعلم الرياضيات فقد بلغ فيه المتوسط الحسابي 24.97 بانحراف معياري قدر بـ 1.79، أما بالنسبة لبُعد الاستمتاع بالرياضيات فقد بلغ فيه المتوسط الحسابي 26.80 بانحراف معياري قدر بـ 1.82، في حين بلغ المتوسط الحسابي بالنسبة للمقياس إجمالاً 92.47 بانحراف معياري قدر بـ 6.43، كما هو مبين بالشكل التالي:



الشكل رقم (15) أعمدة بيانية توضح توزيع المتوسطات الحسابية لأفراد المجموعة الضابطة على

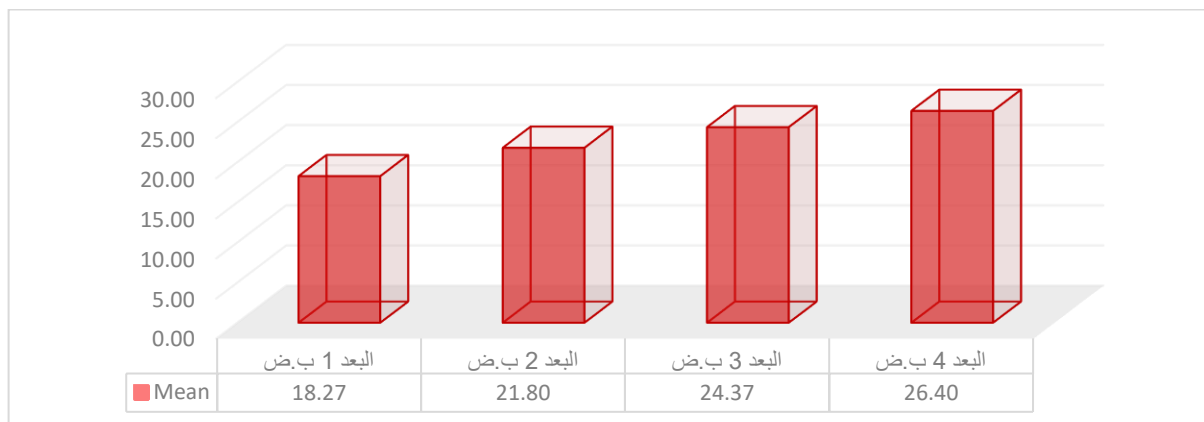
مقياس الاتجاهات نحو مادة الرياضيات في القياس القبلي

• القياس البعدي:

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس الاتجاهات نحو مادة الرياضيات بأبعاده كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (44) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس الاتجاهات نحو مادة الرياضيات بأبعاده في القياس البعدي للمجموعة الضابطة			
الأبعاد	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
البعد الاول (طبيعة الرياضيات)	30	18.27	1.230
البعد الثاني (قيمة الرياضيات)	30	21.80	1.400
البعد الثالث (تعلم الرياضيات)	30	24.37	1.712
البعد الرابع (الاستمتاع بالرياضيات)	30	26.40	1.831
مقياس الاتجاهات ككل	30	90.83	6.172

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد العينة الضابطة على مقياس الاتجاهات نحو مادة الرياضيات بأبعاده في القياس البعدي نلاحظ أن بُعد طبيعة الرياضيات بلغ فيه المتوسط الحسابي 18.27 بانحراف معياري قدر بـ 1.23، أما بالنسبة لبُعد قيمة الرياضيات فقد بلغ فيه المتوسط الحسابي 21.80 بانحراف معياري قدر بـ 1.40، أما بالنسبة لبُعد تعلم الرياضيات فقد بلغ فيه المتوسط الحسابي 24.37 بانحراف معياري قدر بـ 1.71، أما بالنسبة لبُعد الاستمتاع بالرياضيات فقد بلغ فيه المتوسط الحسابي 26.40 بانحراف معياري قدر بـ 1.83، في حين بلغ المتوسط الحسابي بالنسبة للمقياس إجمالاً 90.83 بانحراف معياري قدر بـ 6.17، كما هو مبين بالشكل التالي:



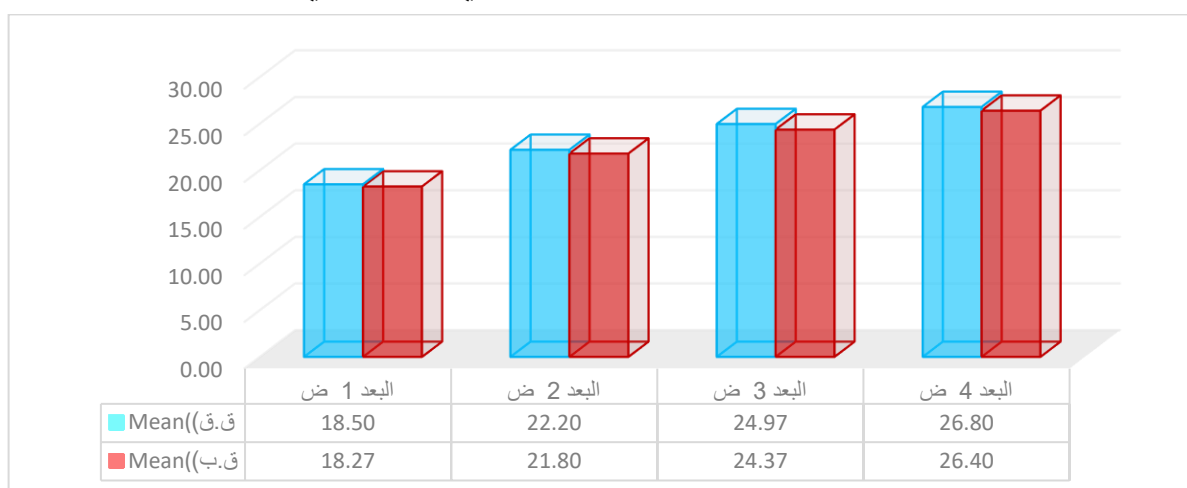
الشكل رقم (16) أعمدة بيانية توضح توزيع المتوسطات الحسابية لأفراد المجموعة الضابطة على مقياس الاتجاهات نحو مادة الرياضيات في القياس البعدي

• الفرق بين القياسين:

تم استنتاج الفرق بين القياسين القبلي والبُعدي للمجموعة الضابطة في مقياس الاتجاهات نحو مادة الرياضيات بأبعاده كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (45) الفرق بين القياسين القبلي والبُعدي في مقياس الاتجاهات نحو مادة الرياضيات بأبعاده بالنسبة للمجموعة الضابطة			
الفرق بين القياسين	متوسط القياس القبلي	متوسط القياس البُعدي	الأبعاد
0.23	18.27	18.50	البعد الاول (طبيعة الرياضيات)
0.40	21.80	22.20	البعد الثاني (قيمة الرياضيات)
0.60	24.37	24.97	البعد الثالث (تعلم الرياضيات)
0.40	26.40	26.80	البعد الرابع (الاستمتاع بالرياضيات)
1.63	90.83	92.47	مقياس الاتجاهات ككل

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن معدلات الفرق بين القياسين سواء بالنسبة لأبعاد مقياس الاتجاهات نحو مادة الرياضيات أو بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس ككل في المجموعة الضابطة كانت ضئيلة جداً، حيث بلغ الفرق في بُعد طبيعة الرياضيات (0.23) وبالنسبة لبُعد قيمة الرياضيات (0.40) وبالنسبة لبُعد تعلم الرياضيات (0.60) وبالنسبة لبُعد الاستمتاع بالرياضيات (0.40) أما بالنسبة للمقياس إجمالاً فقد بلغ معدل الفرق (1.63) كما هو موضح في الشكل التالي:



الشكل رقم (17) أعمدة بيانية توضح الفرق بين القياسين (قبلي - بعدي) للمجموعة الضابطة في مقياس الاتجاهات نحو مادة الرياضيات

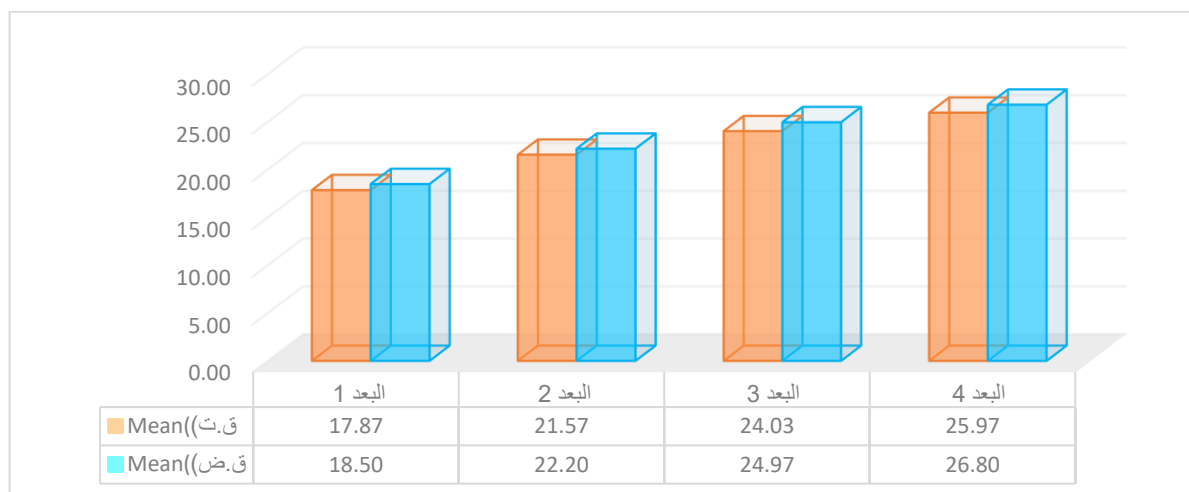
ج/ الفرق بين المجموعتين:

• القياس القبلي:

تم إستنتاج الفرق بين المجموعتين في مقياس الاتجاهات نحو مادة الرياضيات بأبعاده في القياس القبلي كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (46) الفرق بين المجموعتين في مقياس الاتجاهات نحو مادة الرياضيات بأبعاده في القياس القبلي			
الفرق بينهما	متوسط (الضابطة)	متوسط (التجريبية)	الأبعاد
-0.63	18.50	17.87	البعد الاول (طبيعة الرياضيات)
-0.63	22.20	21.57	البعد الثاني (قيمة الرياضيات)
-0.93	24.97	24.03	البعد الثالث (تعلم الرياضيات)
-0.83	26.80	25.97	البعد الرابع (الاستمتاع بالرياضيات)
-3.03	92.47	89.43	مقياس الاتجاهات ككل

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن معدلات الفرق بين المجموعتين سواء بالنسبة لأبعاد مقياس الاتجاهات نحو مادة الرياضيات أو بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس ككل في القياس القبلي كانت ضعيفة، حيث بلغ الفرق في بُعد طبيعة الرياضيات (-0.63) وبالنسبة لبُعد قيمة الرياضيات (-0.63) وبالنسبة لبُعد الاستمتاع بالرياضيات (-0.93) وبالنسبة لبُعد الاستمتاع بالرياضيات (-0.83) أما بالنسبة للمقياس فقد بلغ معدل الفرق (-3.03) كما هو موضح في الشكل التالي:



الشكل رقم (18) أعمدة بيانية توضح الفرق بين المجموعتين في مقياس الاتجاهات نحو مادة

الرياضيات في القياس القبلي

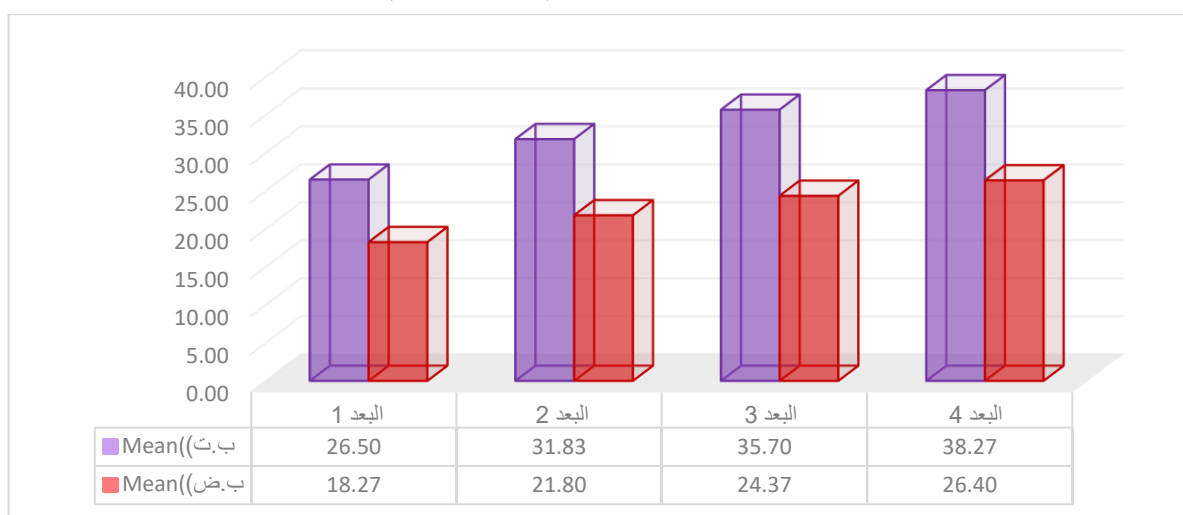
• القياس البعدي:

تم استنتاج الفرق بين المجموعتين في مقياس الاتجاهات نحو مادة الرياضيات بأبعاده في القياس البعدي كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (47) الفرق بين المجموعتين في مقياس الاتجاهات نحو مادة الرياضيات بأبعاده في القياس البعدي

الفرق بينهما	متوسط (الضابطة)	متوسط (التجريبية)	الأبعاد
8.23	18.27	26.50	البعد الاول (طبيعة الرياضيات)
10.03	21.80	31.83	البعد الثاني (قيمة الرياضيات)
11.33	24.37	35.70	البعد الثالث (تعلم الرياضيات)
11.87	26.40	38.27	البعد الرابع (الاستمتاع بالرياضيات)
41.47	90.83	132.30	مقياس الاتجاهات ككل

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن معدلات الفرق بين المجموعتين سواء بالنسبة لأبعاد مقياس الاتجاهات نحو مادة الرياضيات أو بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس ككل في القياس البعدي كانت معتبرة، حيث بلغ الفرق في بُعد طبيعة الرياضيات (8.23) وبالنسبة لبُعد قيمة الرياضيات (10.03) وبالنسبة لبُعد تعلم الرياضيات (11.33) وبالنسبة لبُعد الاستمتاع بالرياضيات (11.87) أما بالنسبة للمقياس إجمالاً فقد بلغ معدل الفرق (41.47) كما هو موضح في الشكل التالي:



الشكل رقم (19) أعمدة بيانية توضح الفرق بين المجموعتين في مقياس الاتجاهات نحو مادة الرياضيات في القياس البعدي

ثالثاً/ عرض وتفسير ومناقشة النتائج على ضوء الفرضيات

عرض وتفسير ومناقشة الفرضية الأولى:

نصت الفرضية الأولى على: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدى في كل من الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي والاتجاهات نحو مادة الرياضيات لدى أفراد المجموعة الضابطة"

وللتحقق من صحة هاته الفرضية تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (ت) بالنسبة للعينتين المترابطتين لقياس الفرق بين قياسين أحدهما قبلي والآخر بعدي، وقد حصلنا على النتيجة التالية:

الجدول رقم (48) يوضح الفرق بين القياسين القبلي والبعدى في مقياس الذكاء الوجداني بالنسبة للعينة الضابطة								
المتغيرات		حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة T	مستوى الدلالة	القرار
الذكاء الوجداني	القياس القبلي	30	79.56	3.202	29	-1.801	0.082	غير دال
	القياس البعدي		80.90	5.094				

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن المتوسط الحسابي لأفراد المجموعة الضابطة في الدرجة الكلية لمقياس الذكاء في القياس القبلي والذي بلغ (79,56) جاء أدنى بقليل من متوسطهم الحسابي في القياس البعدي والمقدر بـ (80,90)، مما يجزنا إلى القول بأن هناك فرق طفيف بين القياسين، غير أن قيمة إختبار الدلالة الاحصائية (T_{test}) التي بلغت (-1,80) جاءت سالبة وغير دالة إحصائياً عند درجة الحرية (29) ومستوى الدلالة ($\alpha=0.05$)، وهذا يعني عدم وجود فرق بين القياسين القبلي والبعدى، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هي 95% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 5%.

الجدول رقم (49) يوضح الفرق بين القياسين القبلي والبعدى في إختبار مادة الرياضيات بالنسبة للعينة الضابطة								
المتغيرات		حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة T	مستوى الدلالة	القرار
إختبار الرياضيات	القياس القبلي	30	3.06	0.962	29	0.538	0.595	غير دال
	القياس البعدي		3.00	1.008				

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن المتوسط الحسابي لأفراد المجموعة الضابطة في الدرجة الكلية لاختبار الرياضيات في القياس القبلي والذي بلغ (3.06) جاء مقارباً جداً لمتوسطهم الحسابي في القياس البعدي والمقدر بـ (3.00)، مما يجرنا إلى القول بأن هناك فرق طفيف جداً بين القياسين، غير أن قيمة اختبار الدلالة الاحصائية (T_{test}) التي بلغت (0.53) جاءت موجبة وغير دالة إحصائياً عند درجة الحرية (29) ومستوى الدلالة ($\alpha=0.05$)، وهذا يعني عدم وجود فرق بين القياسين القبلي والبعدي، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هي 95% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 5%.

الجدول رقم (50) يوضح الفرق بين القياسين القبلي والبعدي في اتجاهات التلاميذ نحو مادة الرياضيات بالنسبة للعيينة الضابطة

المتغيرات	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة T	مستوى الدلالة	القرار
الاتجاهات نحو مادة الرياضيات	30	92.50	6.279	29	1.279	0.211	غير دال
القياس القبلي		90.83	5.925				

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن المتوسط الحسابي لأفراد المجموعة الضابطة في الدرجة الكلية لمقياس اتجاهات التلاميذ نحو الرياضيات في القياس القبلي والذي بلغ (92,50) جاء أعلى بقليل من متوسطهم الحسابي في القياس البعدي والمقدر بـ (90,83)، مما يجرنا إلى القول بأن هناك فرق طفيف بين القياسين، غير أن قيمة اختبار الدلالة الاحصائية (T_{test}) التي بلغت (1,27) جاءت موجبة وغير دالة إحصائياً عند درجة الحرية (29) ومستوى الدلالة ($\alpha=0.05$)، وهذا يعني عدم وجود فرق بين القياسين، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هي 95% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 5%.

وبالتالي نستطيع الحكم على أن هذه النتيجة المتوصل إليها من خلال ما سبق ذكره جاءت مؤيدة للفرضية الأولى القائلة "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي في كل من الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي والاتجاهات نحو مادة الرياضيات لدى أفراد المجموعة الضابطة"، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هي 95% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 5%.

يمكن تفسير هذه النتيجة من خلال الواقع الاحصائي الذي تمثل في استقرار نتائج المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي وذلك لأنها لم تخضع لتقنيات التجربة مما أدى لعدم تطور مهارات العينة في الذكاء الوجداني كالوعي بالذات و التواصل و التعاطف وكذلك إدارة الانفعالات، بالإضافة لعدم

تغير توجهات التلاميذ نحو مادة الرياضيات، من جهة أخرى ترجع هذه النتيجة لسلامة الضبط الانتقائي الذي شمل عشوائية التقسيم من خلال تحقيق شرطي تجانس و تكافؤ العينة وعزل المتغيرات الدخيلة (الجنس، إعادة السنة، دروس الدعم) كما تدل هذه النتيجة على الضبط الجيد لظروف التطبيق المتمثلة في العوامل المشوشة (العوامل الفيزيائية).

فيما يخص الذكاء الوجداني تتفق هذه النتيجة مع دراسة الباحثة رندا رزق الله (2004) التي توصلت الى عدم وجود فرق بين القياسين القبلي والبعدي في مقياس الذكاء الوجداني بالنسبة للعينة الضابطة في دراستها المعنونة ببرنامج تدريبي لتنمية الذكاء العاطفي لدى تلاميذ الصف السادس، وتتفق هذه النتيجة أيضا مع دراسة مصطفى عبد العظيم (2006) بجامعة طنطا، وكذلك دراسة تباري ساعد (2018)، وإلى نفس هذه النتيجة توصل الباحث صادق عبده (2006) في إحدى فرضيات دراسته.

أما فيما يخص التحصيل الدراسي فقد اتفقت نتائج دراستنا مع دراسة

أما فيما يخص الاتجاهات نحو مادة الرياضيات فقد اتفقت نتائج دراستنا مع دراسة عيسى سامي (2014)، وكذلك دراسة نوال بنت السعد (2008) في إحدى فرضياتها التي تناولت التحصيل الدراسي والتفكير الناقد، وكذا دراسة إيمان كاظم (2013).

عرض وتفسير ومناقشة الفرضية الثانية:

نصت الفرضية الثانية على: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي في كل من الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي والاتجاهات نحو مادة الرياضيات لدى أفراد المجموعة التجريبية"

وللتحقق من صحة هاته الفرضية تم اللجوء إلى إختبار الدلالة الإحصائية (ت) بالنسبة للعينتين المترابطتين لقياس الفرق بين قياسين أحدهما قبلي والآخر بعدي، وقد حصلنا على النتيجة التالية:

- الجدول رقم (51) يوضح الفرق بين القياسين القبلي والبعدي في مقياس الذكاء الوجداني بالنسبة للعينة التجريبية

المتغيرات	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة T	مستوى الدلالة	القرار
الذكاء الوجداني	30	82.20	8.006	29	-18.075	0.000	دال
القياس البعدي		97.13	3.739				

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن المتوسط الحسابي لأفراد المجموعة التجريبية في الدرجة الكلية لمقياس الذكاء في القياس القبلي والذي بلغ (82.20) جاء أدنى تماماً من متوسطهم الحسابي في القياس البعدي والمقدر بـ (97.13)، مما يجرنا إلى القول بأن هناك فرق واضح بين القياسين، وما يؤكد ذلك أن قيمة اختبار الدلالة الاحصائية (T_{test}) التي بلغت (-18.07) جاءت سالبة غير دالة إحصائياً عند درجة الحرية (29) ومستوى الدلالة ($\alpha=0.01$)، وهذا يعني وجود فرق بين القياسين، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هي 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

الجدول رقم (52) يوضح الفرق بين القياسين القبلي والبعدي في اختبار مادة الرياضيات بالنسبة للعينة التجريبية

المتغيرات	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة T	مستوى الدلالة	القرار
إختبار القياس القبلي	30	3.10	1.248	29	-19.124	0.000	دال
الرياضيات القياس البعدي		5.26	1.127				

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن المتوسط الحسابي لأفراد المجموعة التجريبية في الدرجة الكلية لإختبار الرياضيات في القياس القبلي والذي بلغ (3,10) جاء أدنى من متوسطهم الحسابي في القياس البعدي والمقدر بـ (5,26)، مما يجرنا إلى القول بأن هناك فرق بين القياسين، وما يؤكد ذلك أن قيمة اختبار الدلالة الاحصائية (T_{test}) التي بلغت (-19,12) جاءت سالبة ودالة إحصائياً عند درجة الحرية (29) ومستوى الدلالة ($\alpha=0.01$)، وهذا يعني وجود فرق بين القياسين، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هي 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

الجدول رقم (53) يوضح الفرق بين القياسين القبلي والبعدي في اتجاهات التلاميذ نحو الرياضيات بالنسبة للعينة التجريبية

المتغيرات	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة T	مستوى الدلالة	القرار
الاتجاهات نحو مادة الرياضيات	30	89.43	8.422	29	-33.851	0.000	غير دال
القياس البعدي		132.23	4.149				

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن المتوسط الحسابي لأفراد المجموعة التجريبية في الدرجة الكلية لمقياس اتجاهات التلاميذ نحو الرياضيات في القياس القبلي والذي بلغ (89.43) جاء أدنى تماماً من متوسطهم الحسابي في القياس البعدي والمقدر بـ (132.23)، مما يجزنا إلى القول بأن هناك فرق واضح بين القياسين، وما يؤكد ذلك قيمة إختبار الدلالة الاحصائية (T_{test}) قد بلغت (-33.85) والتي جاءت سالبة ودالة إحصائياً عند درجة الحرية (29) ومستوى الدلالة ($\alpha=0.01$)، وهذا يعني وجود فرق بين القياسين القبلي والبعدي.

وبالتالي نستطيع الحكم على أن هذه النتيجة المتوصل إليها من خلال ما سبق ذكره جاءت مؤيدة للفرضية الثانية القائلة "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي في كل من الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي والاتجاهات نحو مادة الرياضيات لدى أفراد المجموعة التجريبية".

وأن هذا الفرق كان لصالح القياس البعدي، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هي 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

يمكن تفسير هذه النتيجة بأن الارتفاع الملحوظ لدرجات أفراد المجموعة التجريبية على مستوى الذكاء الوجداني بأبعاده المختلفة راجع للتعرض للبرنامج الذي يعمل على تنمية مهارات الذكاء الوجداني كالكفاءة الشخصية والكفاءة التكيفية وكفاءة المزاج العام الأمر الذي لوحظ في عينة الدراسة أين أصبح المزاج العام السائد في القسم إيجابياً بين التلاميذ بالإضافة لتحسن مهارات التعامل بينهم ما يدل على تطور الكفاء الاجتماعية. ويرى الباحث أن ذلك راجع الى التعرض لفنيات البرنامج الذي اعتمدنا اعتماداً رئيسياً في تطبيقه على المحاضرة والواجبات المنزلية محاولين تجسيد هذه المهارات في الحياة اليومية للتلميذ في تعاملاته داخل وخارج أسوار المدرسة.

تتفق هذه النتائج مع الاتجاه العام السائد لنتائج البحوث والدراسات السابقة التي أجريت، وكذلك ما ورد في الجانب النظيري للذكاء الوجداني، قد بينت معظم الدراسات السابقة الآثار الإيجابية للبرامج الارشادية في تنمية الذكاء الوجداني لدى أفراد المجموعة التجريبية، نذكر منها ما يلي:

دراسة صادق عبده (2016)، دراسة علي قويدري (2016)، وكذلك دراسة إبراهيم (2009)، دراسة عبد اللات (2008)، ودراسة رندا رزق الله (2006)، كل هذه الدراسات وغيرها أشارت نتائجها الى الآثار الإيجابية لبرنامج ارشادي لتنمية الذكاء الوجداني ومهاراته في التكيف الأكاديمي والاجتماعي وفي الاتجاهات نحو المدرسة.

في دراستنا هذه أثرت تنمية الذكاء الوجداني بشكل مباشر على التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات واتجاهات التلاميذ نحوها، أين ارتفعت الدرجات بشكل ملحوظ وهذا ما يتفق مع الدراسات التالية:

دراسة Lucia Herrera (2020)، ودراسة Kit S. Double (2020)، ودراسة Maria-Jose (2019)، دراسة Nizlel Huda (2020)، ودراسة Nermine Ghazy (2019)، وكذلك دراسة Irma Magfirah (2019)، هذه الدراسات أثبتت هناك تأثيراً إيجابياً وعلاقة مباشرة بين الذكاء الوجداني ودافع الإنجاز في الرياضيات حيث أن تطورهم الوجداني يزيد في تحفيزهم نحو تحصيل الرياضيات ويطور من استراتيجيات التنظيم العامة التي يتبناها التلميذ، كما يجدر الإشارة إلى أن هذه الدراسات أثبتت أيضاً أثر الذكاء الوجداني على التفكير الإبداعي والتفكير الناقد للتلاميذ.

عرض وتفسير ومناقشة الفرضية الثالثة:

نصت الفرضية الثالثة على: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات كل من الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي والاتجاهات نحو مادة الرياضيات بين أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس القبلي"

وللتحقق من صحة هاته الفرضية تم اللجوء إلى إختبار الدلالة الإحصائية (ت) بالنسبة للعينتين مستقلتين، وقد حصلنا على النتيجة التالية:

الجدول رقم (54) يوضح الفرق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في مقياس الذكاء الوجداني قبل تطبيق البرنامج

المتغيرات	التجانس (F) ليفين	مستوى الدلالة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "T"	مستوى الدلالة	القرار
الذكاء الوجداني	18.912	0.000	30	82.20	8.006	38.047	1.673	0.103	غير دال
تجريبية			30	79.56	3.202				
ضابطة									

من خلال الجدول أعلاه رقم () وبالنظر إلى اختبار التجانس ليفين (ف) والذي بلغ (18,91) بالنسبة لمقياس الذكاء الوجداني نلاحظ أنها قيمة دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05)، ومنه نستنتج أن هناك عدم تجانس بين المجموعتين مما استدعى تطبيق اختبار (Ttest) لعينتين مستقلتين غير متجانستين.

وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية في مقياس الذكاء الوجداني والتي بلغت بالنسبة للمجموعة التجريبية (82.20) وبالنسبة للمجموعة الضابطة (79.56) قبل تطبيق البرنامج نلاحظ أن هناك فرقا طفيفا بينهما، غير أن قيمة اختبار الدلالة الإحصائية (Ttest) والتي بلغت (1.67) نلاحظ أنها قيمة

موجبة وغير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0.05$)، وبالتالي عدم وجود فروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في الذكاء الوجداني قبل تطبيق البرنامج، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هي (95%) مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة (5%).

الجدول رقم (55) يوضح الفرق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار مادة الرياضيات قبل تطبيق البرنامج

المتغيرات	التجانس (F) ليفين	مستوى الدلالة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "T"	مستوى الدلالة	القرار
إختبار	2.629	0.110	30	3.10	1.248	58	0.116	0.908	غير دال
تجريبية			30	3.06	0.962				
الرياضيات	ضابطة								

من خلال الجدول أعلاه رقم () وبالنظر إلى اختبار التجانس ليفين (ف) والذي بلغ (2.62) بالنسبة لاختبار مادة الرياضيات نلاحظ أنها قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)، ومنه نستنتج أن هناك تجانس بين المجموعتين مما استدعى تطبيق اختبار (T_{test}) لعينتين مستقلتين متجانستين.

وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية في اختبار مادة الرياضيات والتي بلغت بالنسبة للمجموعة التجريبية (3.10) وبالنسبة للمجموعة الضابطة (3.06) قبل تطبيق البرنامج نلاحظ أن هناك فرقا طفيفا بينهما، غير أن قيمة اختبار الدلالة الإحصائية (T_{test}) والتي بلغت (0.11) نلاحظ أنها قيمة موجبة وغير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0.05$)، وبالتالي عدم وجود فروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار الرياضيات قبل تطبيق البرنامج، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هي (95%) مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة (5%).

الجدول رقم (56) يوضح الفرق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في مقياس الاتجاه نحو مادة الرياضيات قبل تطبيق البرنامج

المتغيرات	التجانس (F) ليفين	مستوى الدلالة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "T"	مستوى الدلالة	القرار
الاتجاه نحو	0.401	0.529	30	89.43	8.422	58	-1.599	0.115	غير دال
تجريبية			30	92.50	6.279				
الرياضيات	ضابطة								

من خلال الجدول أعلاه رقم () وبالنظر إلى اختبار التجانس ليفين (ف) والذي بلغ (0.40) بالنسبة لمقياس الاتجاه نحو مادة الرياضيات نلاحظ أنها قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة

(0.05)، ومنه نستنتج أن هناك تجانس بين المجموعتين مما استدعى تطبيق اختبار (Ttest) لعينتين مستقلتين متجانستين.

وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية في مقياس الاتجاه نحو مادة الرياضيات والتي بلغت بالنسبة للمجموعة التجريبية (89.43) وبالنسبة للمجموعة الضابطة (92.50) قبل تطبيق البرنامج نلاحظ أن هناك فرقا طفيفا جدا بينهما، غير أن قيمة اختبار الدلالة الإحصائية (Ttest) والتي بلغت (-1.59) نلاحظ أنها جاءت قيمة سالبة وغير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0.05$)، وبالتالي عدم وجود فروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاتجاهات نحو مادة الرياضيات قبل تطبيق البرنامج، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هي (95%) مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة (5%).

وبالتالي نستطيع الحكم على أن هذه النتيجة المتوصل إليها من خلال ما سبق ذكره جاءت مؤيدة للفرضية الثالثة القائلة " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات كل من الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي والاتجاهات نحو مادة الرياضيات بين أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس القبلي".

ونسبة التأكد من هذه النتيجة هي 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

يمكن تفسير هذه النتيجة بأنها تتناسب مع إجراءات الدراسة وتصميم المجموعتين التابع للمنهج التجريبي الذي يتطلب سلامة الضبط الانتقائي الذي شمل عشوائية التقسيم من خلال تحقيق شرطي تجانس وتكافؤ العينة وعزل المتغيرات الدخيلة (الجنس، إعادة السنة، دروس الدعم) كما تدل هذه النتيجة على الضبط الجيد لظروف التطبيق المتمثلة في العوامل المشوشة (العوامل الفيزيائية).

وقد أخذ الباحث بعين الاعتبار وبكل عناية شروط ومواصفات اختيار أفراد العينة الضابطة وأفراد

العينة التجريبية والتي تتمثل في:

- أن يكون أفراد العينة (الضابطة والتجريبية) من تلاميذ السنة الثالثة متوسط الذين حصلوا على درجات منخفضة في مقياس بار-أون (نسخة الصغار) للذكاء الوجداني.
- أن يكون أفراد العينة (الضابطة والتجريبية) من تلاميذ السنة الثالثة متوسط الذين حصلوا على درجات منخفضة الاختبار التحصيلي للفصل الأول لمادة الرياضيات.
- أن يكون أفراد العينة (الضابطة والتجريبية) من تلاميذ السنة الثالثة متوسط الذين حصلوا على درجات منخفضة في مقياس سهيل دياب لاتجاهات التلاميذ نحو مادة الرياضيات.
- عدم تعرض أفراد العينة لبرنامج تنمية الذكاء الوجداني من قبل.

يرى الباحث أن تجانس العينتين كان العامل الحاسم في عدم وجود فروق بين العينتين في مرحلة ما قبل تطبيق البرنامج.

تتفق هذه النتيجة مع الدراسات السابقة مثل دراسة تباري (2018) ودراسة إيمان كاظم الربيعي (2013)، دراسة أحمد بن خلفان (2014)، دراسة مها بنت عبده (2013) مثبتين عدم وجود فروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية قبل تطبيق برامج تنمية الذكاء الوجداني.

عرض وتفسير ومناقشة الفرضية الرابعة:

نصت الفرضية الرابعة على: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات كل من الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي والاتجاهات نحو مادة الرياضيات بين أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي".

وللتحقق من صحة هاته الفرضية تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (ت) بالنسبة للعينتين مستقلتين، وقد حصلنا على النتيجة التالية:

الجدول رقم (57) يوضح الفرق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في مقياس الذكاء الوجداني بعد تطبيق البرنامج

المتغيرات	التجانس (F) ليفين	مستوى الدلالة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "T"	مستوى الدلالة	القرار
الذكاء الوجداني	2.074	0.155	30	97.13	3.739	58	14.070	0.000	دال
تجريبية									
ضابطة			30	80.90	5.094				

من خلال الجدول أعلاه رقم () وبالنظر إلى اختبار التجانس ليفين (ف) والذي بلغ (2.07) بالنسبة لمقياس الذكاء نلاحظ أنها قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)، ومنه نستنتج أن هناك تجانس بين المجموعتين مما استدعى تطبيق اختبار (T_{test}) لعينتين مستقلتين متجانستين. وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية في مقياس الذكاء والتي بلغت بالنسبة للمجموعة التجريبية (97.13) وبالنسبة للمجموعة الضابطة (80.90) بعد تطبيق البرنامج نلاحظ أن هناك فرقاً واضحاً بينهما، وما يؤكد ذلك أن قيمة اختبار الدلالة الإحصائية (T_{test}) والتي بلغت (14.07) نلاحظ أنها قيمة موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0.01$)، وبالتالي وجود فروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في الذكاء الوجداني بعد تطبيق البرنامج، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هي (99%) مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة (1%).

الجدول رقم (58) يوضح الفرق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في إختبار مادة الرياضيات بعد تطبيق البرنامج

المتغيرات	التجانس (F) ليفين	مستوى الدلالة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "T"	مستوى الدلالة	القرار
إختبار الرياضيات	1.371	0.247	30	5.26	1.127	58	8.207	0.000	دال
تجريبية			30	3.00	1.008				
ضابطة									

من خلال الجدول أعلاه رقم () وبالنظر إلى اختبار التجانس ليفين (ف) والذي بلغ (1.37) بالنسبة لاختبار مادة الرياضيات نلاحظ أنها قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)، ومنه نستنتج أن هناك تجانس بين المجموعتين مما استدعى تطبيق اختبار (T_{test}) لعينتين مستقلتين متجانستين.

وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية في اختبار مادة الرياضيات والتي بلغت بالنسبة للمجموعة التجريبية (5.26) وبالنسبة للمجموعة الضابطة (3.00) قبل تطبيق البرنامج نلاحظ أن هناك فرقاً واضحاً بينهما، وما يؤكد ذلك أن قيمة اختبار الدلالة الإحصائية (T_{test}) والتي بلغت (8.20) نلاحظ أنها قيمة موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0.01$)، وبالتالي وجود فروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار الرياضيات بعد تطبيق البرنامج، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هي (99%) مع احتمال الخطأ بنسبة (1%).

الجدول رقم (59) يوضح الفرق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في مقياس الاتجاه نحو مادة الرياضيات بعد تطبيق البرنامج

المتغيرات	التجانس (F) ليفين	مستوى الدلالة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "T"	مستوى الدلالة	القرار
الاتجاه نحو مادة الرياضيات	6.016	0.017	30	132.23	4.149	51.931	31.347	0.000	دال
تجريبية			30	90.83	5.925				
ضابطة									

من خلال الجدول أعلاه رقم () وبالنظر إلى اختبار التجانس ليفين (ف) والذي بلغ (6.01) بالنسبة لمقياس الاتجاه نحو مادة الرياضيات نلاحظ أنها قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)،

ومنه نستنتج أن هناك عدم تجانس بين المجموعتين مما استدعى تطبيق اختبار (T_{test}) لعينتين مستقلتين غير متجانستين.

وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية في مقياس الاتجاه نحو مادة الرياضيات والتي بلغت بالنسبة للمجموعة التجريبية (132.23) وبالنسبة للمجموعة الضابطة (90.83) بعد تطبيق البرنامج نلاحظ أن هناك فرقا واضحا بينهما، وما يؤكد ذلك أن قيمة اختبار الدلالة الإحصائية (T_{test}) والتي بلغت (31,34) نلاحظ أنها قيمة موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0.01$)، وبالتالي وجود فروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في اتجاهات التلاميذ نحو مادة الرياضيات بعد تطبيق البرنامج، ومنه نستطيع الحكم على أن هذه النتيجة المتوصل إليها جاءت مؤيدة للفرضية الرابعة القائلة "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات كل من الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي والاتجاهات نحو مادة الرياضيات بين أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي".

وأن هذا الفرق كان لصالح المجموعة التجريبية، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هي (99%) مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة (1%).

يمكن تفسير هذه النتيجة أن الزيادة التي لوحظت في المجموعة التجريبية على مستوى اختبار الرياضيات وكذلك تغير اتجاهاتهم نحو مادة الرياضيات من كونها اتجاهات سلبية وتغيرها إلى اتجاهات إيجابية عائد إلى تطور مستويات ذكائهم الوجداني التي نمت بفعل البرنامج الإرشادي، ويمكن تفسير هذه النتيجة أيضا في ضوء ادراك أفراد المجموعة التجريبية ووعيهم بأبعاد الذكاء الوجداني وكيفية التعامل بها وممارستها بشكل عادي ومستمر مما كان له الأثر الواضح في مستوى الذكاء الوجداني لديهم مما زاد خبرتهم بكيفية التعامل مع المواقف الضاغطة الناجمة عن التحديات التي يواجهونها في حل المسائل الرياضية وكيفية مواجهتها بطرق منطقية وسليمة.

ناهيك عن ما أفرزته النقاشات الجماعية البناءة التي تداولها الباحث مع المجموعة التجريبية الأمر الذي سمح بخلق أجواء نفسية واجتماعية صحية جدا أثناء حصص البرنامج بين التلاميذ والباحث وحتى الأستاذ، أين سنحت لهم الفرصة بالتعبير عن انفعالاتهم، ذواتهم، مشاعرهم وأفكارهم حول كل ما يتعلق بالرياضيات، كما أن الحوار كان له الأثر الإيجابي في اكتساب معارف ومهارات جديدة ساهمت في تعديل أفكارهم ومشاعرهم السلبية اتجاه مادة الرياضيات وحتى أستاذها، ويفسر الباحث هذا التغيير الحاصل في المجموعة التجريبية إنما هو نتاج طبيعي لموضوعات البرنامج المتنوعة والمتعددة كما ساهم تكامل الفنيات المستخدمة فيه في زيادة فهم التلاميذ وإدراكهم لقدراتهم وذواتهم مما زاد في ثقتهم بأنفسهم وبإمكانياتهم.

عرض وتفسير ومناقشة الفرضية الرئيسية المتعلقة بفعالية البرنامج:

لمعرفة وتقدير حجم الأثر بالنسبة للبرنامج ككل سيتم تطبيق معامل مربع إيتا (η^2) على قيم إختبار الدلالة الاحصائية (T_{test}) التي وجد فيها الفروق دالة، وبعد المعالجة الاحصائية تم التوصل إلى النتيجة التالية:

الجدول رقم (60) يوضح أحجام التأثير المستخرجة بالنسبة للبرنامج ككل على متغيرات الدراسة					
المتغيرات	الفرضيات	قيمة إختبار (ت)	درجة الحرية	قيمة مربع إيتا	القرار
مقياس الذكاء الوجداني	الفرضية 2	-18.075	29	0.918	حجم أثر كبير
	الفرضية 4	14.070	58	0.773	حجم أثر كبير
إختبار الرياضيات	الفرضية 2	-19.124	29	0.926	حجم أثر كبير
	الفرضية 4	8.207	58	0.537	حجم أثر كبير
مقياس الاتجاه نحو الرياضيات	الفرضية 2	-33.851	29	0.975	حجم أثر كبير
	الفرضية 4	31.347	51.931	0.949	حجم أثر كبير

من خلال الجدول أعلاه وبعد تعويض قيم إختبار الدلالة الاحصائية (ت) التي كانت دالة إحصائيا في معامل حجم التأثير مربع إيتا (η^2) نلاحظ مايلي:

بالنسبة لمتغير الذكاء الوجداني بلغت قيم إختبار الدلالة الاحصائية ت (-18,07، 14.07) على الترتيب، وبتعويضهما في معامل حجم التأثير مربع إيتا (η^2) وجد أن أحجام التأثير قدرت بـ 0.91 بالنسبة للقيمة الاولى و 0.77 بالنسبة للقيمة الثانية، وبالتالي فإن مقدار التأثير بلغ (91%، 77%) كما هما على الترتيب.

بالنسبة لمتغير إختبار مادة الرياضيات بلغت قيم إختبار الدلالة الاحصائية ت (-19,12، 8.20) على الترتيب، وبتعويضهما في معامل حجم التأثير مربع إيتا (η^2) وجد أن أحجام التأثير قدرت بـ 0.92 بالنسبة للقيمة الاولى و 0.53 بالنسبة للقيمة الثانية، وبالتالي فإن مقدار التأثير بلغ (92%، 53%) كما هما على الترتيب.

بالنسبة لمتغير الاتجاه نحو مادة الرياضيات بلغت قيم إختبار الدلالة الاحصائية ت (-33,85، 31,34) كما هما على الترتيب، وبتعويضهما في معامل حجم التأثير مربع إيتا (η^2) وجد أن أحجام التأثير قدرت بـ 0.97 بالنسبة للقيمة الاولى و 0.94 بالنسبة للقيمة الثانية، وبالتالي فإن مقدار التأثير بلغ

(97%، 94%) كما هما على الترتيب.

وبالتالي فإننا نستنتج أن مقدار حجم تأثير البرنامج في المتغيرات التابعة تراوح بين (53%، 97%)، ومنه فإن حجم تأثير البرنامج كبير أي أن أكثر من 20% من حجم تباين المتغيرات التابعة (الذكاء الوجداني، الاختبار مادة الرياضيات، الاتجاه نحو مادة الرياضيات) راجع في الأساس إلى المتغير المستقل (البرنامج)، وبالتالي يمكن القول بأن هناك أثر كبير للبرنامج الإرشادي في تنمية الذكاء الوجداني وتحسين التحصيل الدراسي وتغيير الاتجاهات نحو مادة الرياضيات.

يمكننا تفسير هذه النتيجة بأن البرنامج الإرشادي كان له الأثر البالغ على التلاميذ من خلال التقنيات التي الاعتماد عليها كالمحاضرة والتعزيز الإيجابي وخاصة النشاطات المنزلية التي عملت بشكل واضح على تنمية ذكائهم الوجداني.

ونرجع تحسن المستوى الدراسي للتلاميذ لارتفاع ذكائهم الوجداني الذي يعد جزءاً مهماً وأساسياً في البناء النفسي للإنسان، فقد أكدت الدراسات أن المنظومة الانفعالية في تركيبة الإنسان معقدة ومركبة وشديدة المقاومة للتغيير وهي تحدد معالم الشخصية منذ وقت مبكر من حياة الفرد، حيث ربطت نتائج الدراسات التي تناولت هذا الموضوع بين نسب الذكاء المرتفعة والتفوق الدراسي، وبين عدم القدرة على مواجهة صعوبة الحياة ومشكلاتها، وذلك بسبب نقص ذكائهم الوجداني، وعدم القدرة على التحكم في الانفعالات، فالذكاء الأكاديمي لا يعد التلميذ إعداداً حقيقياً لمواجهة مشكلات الحياة اليومية.

كما اثبتت أبحاث بار-أون أن الذكاء الوجداني يعمل على استثمار طاقات الفرد في مواجهة الاحباطات والتحكم في الاندفاعات وتنظيم الحالات المزاجية، وكذلك الحفاظ على الفرد من الانتكاسات الانفعالية في مواجهة مشكلات الحياة التي تحتاج الى حل جيد، ويمكن للفرد أن يطور ذكائه الوجداني عن طريق التعلم والتعليم، ويلعب الآباء والمربون دوراً فعالاً في تنمية وتطوير هذا النوع من الذكاء لدى أبنائهم وطلابهم

وقد اتفقت نتائج هذه الفرضية مع دراسات سابقة اثبتت ان تنمية الذكاء الوجداني تساهم في تعزيز التوافق النفسي وتخفف من حدة السلوك العدواني وترفع من التحصيل الدراسي كدراسة تبايني (2018) ودراسة إيمان كاظم الربيعي (2013)، دراسة أحمد بن خلفان (2014)، دراسة مها بنت عبده (2013).

الاستنتاج العام:

خلصت هذه الدراسة الى مجموعة من النتائج نلخصها فيما يلي:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي في كل من الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي والاتجاهات نحو مادة الرياضيات لدى أفراد المجموعة الضابطة.
 - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي في كل من الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي والاتجاهات نحو مادة الرياضيات لدى أفراد المجموعة التجريبية.
 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات كل من الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي والاتجاهات نحو مادة الرياضيات بين أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس القبلي.
 - توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات كل من الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي والاتجاهات نحو مادة الرياضيات بين أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي.
- ومن جملة هاته النتائج يمكننا استخلاص نتيجة عامة مفادها أن البرنامج الذي تم تطبيقه فعلا يتمتع بفاعلية عالية في تنمية الذكاء الوجداني وبالتالي تحسين التحصيل الدراسي وتغيير الاتجاهات نحو مادة الرياضيات.

الاقتراحات:

- في ضوء نتائج الدراسة يقدم الباحث عددا من التوصيات والمقترحات من أهمها:
- ادماج مفاهيم الذكاء الوجداني في المنهاج الدراسي ودمجه في مادة كالتربية الإسلامية مثلا، لتكون للتلميذ فرصة التعرف عليه وممارسته.
 - إرادة سياسية قوية من طرف الحكومة ووزارة التربية والتعليم للنهوض بقطاع التعليم عامة وذلك من خلال توفير عدد كبير من المرشدين النفسيين في المؤسسات التربوية بحيث تصبح لهم القدرة على تدريب وإرشاد كل التلاميذ والإشراف عليهم بطريقة فعالة أكثر.
 - تكثيف حصص الإرشاد النفسي للتلاميذ خلال الأسبوع.
 - الحاجة إلى توظيف برامج تربوية في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة في عملية التعليم، القيام بتكوين الأساتذة حول أهمية وفوائد الذكاءات المتعددة في العملية التعليمية.
 - تطوير المناهج الحالية لتشمل الأنشطة التعليمية بما يتناسب مع نظرية الذكاءات المتعددة.
 - ضرورة توظيف البرامج التربوية في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة في العملية التعليمية، وتنوير المعلمين بأهمية وفوائد نظرية الذكاءات المتعددة في العملية التعليمية.
 - إقامة دورات تدريبية وإرشادية لكل من التلاميذ والأساتذة وحتى الطاقم الإداري، ذلك لتوضيح أهمية الذكاء الوجداني في حياتنا الاجتماعية والعملية، مما يساعد في العملية التربوية التعليمية أيضا.
 - يقترح بناء برنامج إرشادي في تنمية الذكاء الوجداني لدى طلبة المراحل والصفوف الدراسية الأخرى.

قائمة المراجع

قائمة المصادر المراجع

1/ القرآن الكريم

2/ القواميس والفهارس

- ابن منظور. (1994). لسان العرب، ط3، دار صادر للطباعة والنشر، لبنان.

3/ الكتب

- أبوزينة، السيد متولي. (2013). الإدراك المكاني في الرياضيات، جامعة السلطان قابوس، عمان.
- احمد، عبد اللطيف وحيد. (2001). علم النفس الاجتماعي، ط1، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
- احمد، محمد حسن صالح. وآخرون. (2007). الصحة النفسية وعلم النفس الاجتماعي، مركز الإسكندرية للكتاب.
- بام، روبنس. جان، سكوت: ترجمة الأعسر صفاء. وعلاء الدين كفافي (2000). الذكاء الوجداني في التربية السيكولوجية، دار قباء للنشر والتوزيع، القاهرة.
- بشير، معمريه. (2013). سيكولوجية الدافع إلى الإنجاز، سلسلة الكتاب الالكتروني، العدد، 30. الكتاب الالكتروني لشبكة العلوم النفسية.
- ترافيس، براد بيرري. جين، جريفز. (2010). الكتاب السريع للذكاء العاطفي، ترجمة مكتبة جرير، ط1، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- جابر، عبد الحميد. (2004). نحو تعليم أفضل انجاز أكاديمي وتعلم اجتماعي وذكاء وجداني، دار الفكر، القاهرة.
- جولمان، دانيال. (2000). الذكاء العاطفي، ترجمة ليلي الجبالي، مراجعة محمد يونس، العدد 262، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.
- حامد، عبد السلام زهران. (2005). علم النفس الاجتماعي، ط5، عالم الكتب، مصر.
- حسين، طه عبد العظيم. (2006). الذكاء الوجداني للقيادة التربوية، ط 1، دار الفكر ناشرون وموزعون، الأردن.
- خليل، عبد الرحمان المعايطه. (2000). علم النفي الاجتماعي، ط1، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

- خيري، المغازي عجاج. (1988). الذكاء الوجداني-الأسس النظرية والتطبيقات-، توزيع مكتب زهراء الشروق، ط 1، القاهرة، مصر.
- الدريير، عبد المنعم أحمد. (2005). الذكاء الوجداني لدى طلاب الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات المعرفية والمزاجية، عالم الكتب، القاهرة، مصر.
- رشوان، حسين عبد الحميد أحمد. (2009). الذكاء الوجداني الأسس النفسية والاجتماعية، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية.
- رشيد، زرواتي. (2002). منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية (اسس علمية وتدريبية)، ط1، دار الكتاب الحديث.
- سالي، علي حسن. (2007). الذكاء الوجداني لمعلمات رياض الأطفال، الطبعة الأولى، دار المعرفة الجامعية، السويس، مصر.
- سعد، جلال. (1984). علم النفس الاجتماعي، منشأة المعارف، الإسكندرية.
- سعيد، سعاد جابر. (2008). الذكاء الانفعالي وسيكولوجية الطاقة الالمحدودة، عالم الكتب الحديث، جدار للكتاب العالمي للنشر والتوزيع، الأردن.
- السامدونى، السيد إبراهيم. (2007). الذكاء الوجداني أسسه، تطبيقاته، تنميته، ط 1، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، الأردن.
- شعبان، علي حسن السيسى. (2002). علم النفس السلوك الإنساني بين النظرية والتطبيق، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر.
- الشيخ، سليمان الخضيرى. (1990). الفروق الفردية في الذكاء، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة.
- صلاح الدين، محمود علام. (2000). القياس والتقويم التربوي والنفسى أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة، ط1، دار الفكر العربي للطبع والنشر، القاهرة.
- طارق، كمال. (2005). أساسيات علم النفس الاجتماعي، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية.
- طه، عبد العظيم حسين. (2006). مهارات تأكيد الذات، ط1، دار الوفاء، الإسكندرية، مصر.
- عبد الرحمان، جروان فتحي. (2012). الذكاء العاطفي والتعلم الاجتماعي العاطفي، ط 1، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، الأردن.
- عبد المجيد، نشواتي. (1993). علم النفس التربوي، ط6، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

- علاء، عبد الرحمان محمد. (2009). الذكاء الوجداني والتفكير الابتكاري عند الأطفال، ط 1، دار الفكر ناشرون وموزعون، الأردن.
- محمد، فتحي عكاشة، محمد، شفيق زكي. (1997). المدخل إلى علم النفس الاجتماعي، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر.
- محمود، خوالدة. (2004). الذكاء العاطفي الذكاء الانفعالي، دار الشروق، ط1، عمان - الأردن.
- مدحت، أبو النصر. (2009). مهارات الاتصال الفعال مع الآخرين 1، المجموعة العربية للتدريب والنشر مصر.
- منسي، محمود عبد الحليم وآخرون. (2001). المدخل الى علم النفس التربوي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر.

4/ المجالات العلمية

- محالي، جقيقة. (2017). العلاقة بين الاتجاهات والتحصيل في مادة الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية. مجلة دراسات في العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية. ع 31.
- عيسى، جابر محمد عبد الله، ورشوان، ربيع عبده أحمد. (2006). الذكاء الوجداني وتأثيره على التوافق والرضا عن الحياة والانجاز الأكاديمي لدى الأطفال، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية، جامعة حلوان، المجلد (12). العدد (4).
- العمرات، محمود سالم. (2014). مستوى الذكاء الانفعالي وعلاقته بفعالية القائد لدى مديري المدارس ومديراتها في الأردن، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، المجلد 10، العدد 2.
- بشير، معمريه. (2005). الذكاء الوجداني مفهوم جديد في علم النفس، مجلة شبكة العلوم النفسية العربية، العدد 6، أفريل.
- عثمان حمود الخضر. (2002). الذكاء الوجداني هل هو مفهوم جديد؟ دراسات تصدر عن رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية (رانم)، المجلد 12، العدد 1.
- عادل، صافيناز حجر، (2016). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الوجداني على فعالية الذات لدى بعض الإداريات بكلية الآداب والإدارة ببيشه، دراسات عربية في التربية وعلم النفس. ع. 80، ص ص. 291-326.

- 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 (12). العدد (4).
- بقيعي، نافز أحمد. (2011). الذكاء الانفعالي وعلاقته بأنماط الشخصية والاحترق النفسي لدى معلمي الصفوف الثلاثة الأولى، مجلة جامعة النجاح للأبحاث: العلوم الإنسانية. مجلد. 25، ع. 1، ص ص. 49-82
- ربيع، أحمد رشوان. (2006). الذكاء الوجداني وتأثيره على التوافق والرضى عن الحياة والانجاز الأكاديمي لدى الأطفال، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية، جامعة حلوان، المجلد (12)، العدد (4)، دمشق.
- خليل، إلهام. الشناوي، أمنية (2005). الإسهام النسبي لمكونات قائمة بار-أون لنسبة الذكاء الوجداني في التنبؤ بأساليب المجابهة لدى طلبة الجامعة، دراسات نفسية، 15 (1)، 99-161.

5/ الرسائل والاطروحات

- إبراهيم، حسين فادية احمد. (2011). الذكاء الشخصي وعلاقته بالذكاء الوجداني والذكاء الاجتماعي. أطروحة الدكتوراه، جامعة المنوفية - كلية التربية - علم النفس التربوي.
- البدور، عدنان علي. (2004). أثر استخدام استراتيجيات الذكاءات المتعدد في تدريس العلوم في التحصيل واكتساب عمليات العلم لدى طلبة السابع أساسي. [رسالة دكتوراه، جامعة عمان العربية]
- خولة معتوق. (2014). الذكاء الوجداني وعلاقته بكل من التكيف المدرسي ودافعية الإنجاز لدى المعاقين سمعيا -دراسة ميدانية بمدرسة صغار الصم بالمسيلة-. رسالة ماجستير، قسم علم النفس، جامعة المسيلة
- حسين، محمد عبد الرحيم. (2001). الاتجاهات نحو مادة الرياضيات لدى طلبة الصف الثالث العلمي في المرحلة الثانوية في مدارس التعليم العام بدولة البحرين .رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القديس يوسف، بيروت، لبنان.
- سعيد، لعجال. (2015). الفروق في أنماط التعلم والتفكير وعلاقتها بكل من الاتجاه نحو مادة الرياضيات ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ السنة الخامسة، [مذكرة ماجستير جامعة الحاج لخضر باتنة]

- نسيمة، طالب. (2009). الذكاء الوجداني وعلاقته بالتوافق النفسي الاجتماعي للمراهقين المتمدرسين، رسالة ماجستير، كلية العلوم الاجتماعية والعلوم الإنسانية، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، الجزائر.
- محمود، سعيد إبراهيم الخولي. (2010). فعالية برنامج ارشادي لتنمية الذكاء الوجداني لخفض حدة السلوك العدواني لدى طلاب المدارس الثانوية الفنية، رسالة دكتوراه في التربية، جامعة الزقازيق.
- علي، محمد عباس. (2007). اتجاهات المعلمين حيال مهنة التدريس وعلاقتها بالسلوك القيادي لمديري المدارس الأساسية باليمن، رسالة ماجستير في علوم التربية، اليمن.

6/ المراجع الأجنبية

- Adeyemo, D.A. & Oluwole, D.A. (2001). Parental rejection extraversion, neuroticism and study habit as correlates of test anxiety among secondary school students in Oyo State, Nigeria. African Journal of Educational Planning and Policy Studies, 2, 2, 15-23.
- Adriana, Espinosa. (2016). Trait emotional intelligence, self-confidence and valuation of mathematics: mediation and moderated mediation analyses of summer versus regular semester students. International Journal of Teaching and Education, 4(2), 23-48. doi: 10.20472/TE.2016.4.2.002
- **Annamaria, Di Fabio.** (2011). Promoting Emotional Intelligence and Career Decision Making Among Italian High School Students, Journal of Career Assessment, 19(1):21-34. DOI:[10.1177/1069072710382530](https://doi.org/10.1177/1069072710382530)
- Aremu, S. & Oluwole, D.A. (2001). Gender and birth order as predictors of normal pupils anxiety patterns in examination. Ibadan Journal of Educational Studies, 1, 1, 175-181.
- Baumrid, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance abuse. Journal of Early Adolescence, 11, 56-94.
- Chen, G. 1997. A comparative Study of Attitudes Toward Mathematics Between Selected Chinese High School Students and United States High School Students. Unpublished doctoral dissertation, D.A. I. 57(9): 3861.A

- Covington, M.V. (1984). The motive for self-worth. In R. Ames & C. Ames (Eds.). *Research on motivation in education*. New York; Academic. (1:77–113).
- Garii, B. & Okumu, L. (2008). Mathematics and the World: What do Teachers Recognize as Mathematics in Real World Practice. *The Montana Mathematics Enthusiast*, 5(2&3), pp. 291–304.
- Gaver, D. & Goliez, H. (1984). Academically unpredictable school children: Their attitudes *toward school subjects*. *Journal of Educational Research*, 77, 273–276.
- Gilson, J.E. 1999. Mathematics Achievement and Attitudes: A comparison of Eighth-grade Females from Single gender Independent Middle Schools and Females from Coeducational Independent Middle Schools. Unpublished doctoral dissertation, *D.A. I.* 60(1): 86.A
- Gregg, P.A. 1999. Attitudes Towards Mathematics and knowledge of Mathematical Concepts of Preservice Elementary, Early Childhood, and Special Education Teachers. Unpublished doctoral dissertation, *D.A.I.* 60 (4) 1055.A
- Harris, J. (2012). *Rational Numbers*. London.
- Norris, E. (2012). *Solving the maths problem: international perspectives on mathematics education*. London.
- Odedele, A.R. (2000). Test anxiety and self-efficacy as correlates of academic performance among secondary school students. Unpublished M.Ed. Dissertations, University of Ibadan, Ibadan.
- Schultz, G.F. (1993). Socioeconomic advantage and achievement motivation: Important mediators of academic performance in minority children in urban schools. *Urban Review*, 25, 221–232.
- Skovsmose, O. (2005). Foregrounds and politics of learning obstacles. *For the Learning of Mathematics*, 25(1), pp. 4–10.

- Steele, C.M., & Aronson, J. (1995). *Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans. Journal of Personality and Social Psychology, 69, 797-811.*
- Taylor, R.D., Casten, R., Flickniger, S.M., Roberts, D., & Fulmore, C.D. (1994). Explaining the school performance of African American Adolescents. *Journal of Research on Adolescence, 4, 21-44.*
- Wuensch, K.L., & Lao, R.C. (1987). Academic performance related to achievement, motive and locus of control resources in education. *Journal of Educational Psychology, 11, 11-23.*
- Bar-on, Reuven. (2005). Emotional Intelligence and Subjective Wellbeing. Manuscript submitted for publication, USA.
- Ogundokun, M., & Adeyemo. D. (2010). Emotional intelligence and academic achievement: the moderating influence of age, intrinsic and extrinsic motivation. *The African Symposium: An online journal of the African Educational Research Network, 10(2), 127-141 .*
- O'Connor, P.J., Hill, A., Kaya, M., & Martin, B. (2019). the measurement of emotional intelligence: a critical review of the literature and recommendations for researchers and Practitioners. *Journal of Frontiers in Psychology, 10, article 1116, 1-13. doi: 10.3389/fpsyg.2019.01116*
- Rodríguez, S., Regueiro, B., Piñeiro, I., Estévez, I., & Valle, A. (2020). gender differences in mathematics motivation: differential effects on performance in primary education. *Journal of Frontiers in Psychology, 10, article 3050, 1-13. doi: 10.3389/fpsyg.2019.03050*
- Herrera, L., Al-Lal, M., & Laila, M. (2020). academic achievement, self-concept, personality and emotional intelligence in primary education. analysis by gender and cultural group. *Journal of Frontiers in Psychology, 10, article 3075, 1-13. doi: 10.3389/fpsyg.2019.03075*
- MacCann, C., Jiang, Y., Brown, E.R., Double, K.S., Bucich, M., & Minbashian, A. (2019). Emotional Intelligence Predicts Academic :

Performance A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 146(2), 150–186.
<http://dx.doi.org/10.1037/bul0000219.supp>

- Yeung, S., & Ivy Wong, W. (2019). early gender differences in spatial and social skills and their relations to play and parental socialization in children from hong kong. *Archives of Sexual Behavior*, 48, 1589–1602.
<https://doi.org/10.1007/s10508-019-1415-8>
- Homayouni, A. (2011). personality traits and emotional intelligence as predictors of learning english and math. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 30, 839– 843. doi:10.1016/j.sbspro.2011.10.163
- Syaiful, M., Nizlel, H., Amirul, M., & Akhmad, H. (2020). Emotional quotient and creative thinking skills in mathematics. *Universal Journal of educational research*, 8(2), 499–507. doi: 10.13189/ujer.2020.080221
- John Tyavbee, A., & Solomon Abogunde, I. (2018). emotional intelligence and achievement of students in mathematics: a case study. *International Journal of Science and Research*, 8(5), 1907–1913. Doi
- Escovar, E., Rosenberg-Lee, M., Uddin, L., & Menon, V. (2016). the empathizing-systemizing theory, social abilities, and mathematical achievement in children. *Scientific Reports*, page, 1–11. DOI: 10.1038/srep23011
- Garg, R., Levin, E., & Tremblay, L. (2016). emotional intelligence: impact on post-secondary academic achievement. *Journal of Soc Psychol Educ*, v(), 1–16. DOI 10.1007/s11218-016-9338-x
- Ghazy, N., Ratner, E., & Rosenberg-Lee, M. (2019). differential contributions of empathy to math achievement in women and men. *Journal of Frontiers in Psychology*, 10, article 1941, 1–13. doi: 10.3389/fpsyg.2019.01941
- Humphrey, N., Curran, A., Morris, E., Farrell, P., & Woods, K. (2007). emotional intelligence and education: a critical review. *educational*

psychology: an international journal of experimental educational psychology, 27(2), 235–254, doi: 10.1080/01443410601066735

- Prafitriyani, S., Magfirah, I., Nur Fadhilah Amir, N., Irmawati, A., & Chairul Basrun Umanailo, M. (2019). influence of emotional intelligence on mathematics learning outcomes of class vii middle school 9 buru students. international journal of scientific & technology research, 8(10), 1490–1494. DOI
- Kun, B., Urbán, R., Paksi, B., & Cso'bor, LV. (2011). psychometric characteristics of the emotional quotient inventory, youth version, short form, in hungarian high school students. Psychological Assessment, 24(2), 518–523. doi: 10.1037/a0026013
- Liptak, J. (2005). Using emotional intelligence to help college students succeed in the workplace. journal of employment counseling, 42, 171–178. Doi
- Yamani, M., Albedour, S., Woodson, K., Reed, G. (2018). math anxiety: trends, issues and challenges. journal of psychology and clinical psychiatry, 9(1), 64–73. doi: 10.15406/jpcpy.2018.09.00503
- Mitrovi'c, S., Neši'c, A., Dudi'c, B., Gregus, M., Deli'c, M., & Meško, M. (2020). emotional intelligence of engineering students as basis for more successful learning process for industry 4.0. Journal of Mathematics, 8, 1321, 1–9. doi:10.3390/math8081321
- Oberle, E., Schonert-Reichl, A., Hertzman, C., Bruno, D. (2014). social–emotional competencies make the grade: predicting academic success in early adolescence. journal of applied developmental psychology, 35, 138–147. <http://dx.doi.org/10.1016/j.appdev.2014.02.004>
- Sanchez-Ruiz, M-J., & El Khoury, J. (2019). a model of academic, personality, and emotion-related predictors of university academic performance. journal Frontiers in Psychology, 10, article 2435, 1–7. doi: 10.3389/fpsyg.2019.02435

- Escovar, E., Rosenberg-Lee, M., LucinaQ. Uddin, L., & Menon, V. (2016). The empathizing-systemizing theory, social abilities, and mathematical achievement in children. *Journal of Scientific Reports*, vol, 1-11. doi: 10.1038/srep23011
- Mohd Nor, N., Ismail, Z., & Mohammad Yusof, Y., (2016). THE relationship between emotional intelligence and mathematical competency among secondary school students. *Journal on Mathematics Education*, 7(2), 91-100. Doi
- Welsh, M., Parke, RD., Widaman, K., & O'Neil, R. (2001). Linkages between children's social and academic competence: a longitudinal analysis. *Journal of school psychology*, 39(6), 463-481. Doi
- Xu, J. (2016). Emotion regulation in mathematics homework: an empirical study. *The journal of educational research*, 0(0), 1-11. doi: 10.1080/00220671.2016.1175409
- Zeidner, M., Roberts, RD., & Matthews, G. (2002). Can emotional intelligence be schooled? a critical review. *Journal of educational psychologist*, 37(4), 215-231. doi: 10.1207/S15326985EP3704_2
- Dacillo, L.V. (...). Emotional intelligence and academic achievements of elementary pupils in mathematics of batangas state university arasof nasugbu, batangas: input to a proposed development plan. doi: 10.18502/kss.v3i6.2425
- BarOn, R., & Parker, JD.A., (2003). baron emotional quotient inventory: youth version
- Marsono, MB., Mohamad Ashari, ZB., Binti Jumaat, NF., Binti Abu Samah, N., Bin Abdullah, AH., & Binti Ali, DF. (2020). The relationship between self-determination, emotional intelligence towards achievement motivation in mathematics

قائمة الملاحق

الملحق رقم 4: مقياس الاتجاهات نحو مادة الرياضيات

الرقم	العبارة	أوافق جدا	أوافق	مت تردد	لا أوافق	لا أوافق تماما
01	أحب مادة الرياضيات					
02	أرى أن تعلم مادة الرياضيات ضروري					
03	أحب تنمية مهاراتي في مادة الرياضيات					
04	أرى أن دراسة مادة الرياضيات عمل ممتع حقا					
05	أرى أن مادة الرياضيات معقدة لكثرة رموزها					
06	أشعر أن مادة الرياضيات تساعد على تنمية التفكير					
07	أرغب في اكتساب معلومات جديدة في مادة الرياضيات					
08	أشعر بالسعادة عندما أتعلم شيئا جديدا في مادة الرياضيات					
09	أتجنب دراسة مادة الرياضيات					
10	أجد أن مادة الرياضيات لها إسهامات عظيمة في مجالات العمل الأخرى					
11	أرى أن تعلم مادة الرياضيات من أهم أهداف العملية التعليمية					
12	أشعر بالمتعة أثناء تفكيري في حل مسألة في مادة الرياضيات					
13	أجد صعوبة في اختيار النظرية اللازمة لحل المسألة في مادة الرياضيات لكثرة النظريات التي تعلمتها					
14	أرى أنه لا فائدة من تعلم مادة الرياضيات					
15	أفضل حل واجبات مادة الرياضيات عن غيرها من المواد					
16	أحس بسعادة عندما أتوصل إلى حل صحيح لمسألة في مادة الرياضيات					
17	أشعر أن فروع مادة الرياضيات مترابطة.					
18	أشعر أن مادة الرياضيات مجال جيد للإبتكار والإبداع.					
19	أرى أن تعلم مادة الرياضيات يحتاج إلى جهد كبير					
20	أجد متعة في حل مسائل و تمارين الرياضيات					
21	أجد أن أصناف المعرفة في مادة الرياضيات كثيرة					
22	أجد أن تعلم مادة الرياضيات و إتقانها يساعدني في كسب الرزق					

23	أجد أن تعلم مادة الرياضيات يحتاج إلى ذكاء				
24	أشعر برغبة شديدة في قضاء وقت فراغي بدراسة مواضيع مادة الرياضيات				
25	أرى أن مادة الرياضيات أساس العلوم الأخرى				
26	أرى الكثير من التلاميذ لا يحبون مادة الرياضيات				
27	أرى أن مادة الرياضيات أقل أهمية من المواد الأخرى				
28	أجد متعة عند قيامي بحل مسائل إضافية لمادة الرياضيات				
29	أرى انه يمكن تعلم مادة الرياضيات ذاتيا				
30	أحس بمتعة في المشاركة بمسابقات مادة الرياضيات التي تنظمها المتوسطة				
31	أرى أن تعلم مادة الرياضيات يعتمد على حفظ القوانين				

الملحق رقم 5: مقياس الذكاء الوجداني

الرقم	العبارة	تنطبق بدرجة عالية	تنطبق بدرجة كبيرة	تنطبق بدرجة متوسطة	تنطبق بدرجة ضعيفة
01	أستمتع بالتسلية				
02	أجيد فهم مشاعر الآخرين				
03	لدي القدرة على تهدئة نفسي عندما أكون منزعا				
04	أنا سعيد				
05	أهتم بما يحدث للآخرين				
06	من الصعب علي أن أسيطر على غضبي				
07	من السهل علي إخبار الناس بما أشعر				
08	أتقبل كل من ألتقي بهم				
09	أشعر بالثقة في نفسي				
10	أتفهم عادة ما يشعر به الآخرون				
11	أعرف كيف أحافظ على هدوئي				
12	أنا عصبي				
13	أعتقد أن معظم الأشياء التي أنجزها سوف تكون مرضية				

				لدي القدرة على احترام الآخرين	14
				أنزعج بشكل مبالغ فيه من بعض الأمور	15
				من السهل علي فهم أشياء جديدة	16
				أستطيع التحدث بسهولة عن مشاعري	17
				لدي أفكار إيجابية حول الجميع	18
				أتمنى الأفضل	19
				امتلاك الأصدقاء أمر هام	20
				أتشاجر مع الناس	21
				باستطاعتي فهم الأسئلة الصعبة	22
				أحب أن أبتسم	23
				أحاول أن لا أؤذي مشاعر الآخرين	24
				أحاول تفهم المشكلة حتى أتمكن من حلها	25
				أحاول أن أستعمل طرقا مختلفة للإجابة عن الأسئلة الصعبة	26
				لا شيء يزعجني	27
				يصعب علي التحدث عن مشاعري الداخلية العميقة	28
				أعلم أن الأمور ستصبح على ما يرام	29
				أستطيع تقديم إجابات جيدة على أسئلة صعبة	30

Centre for Trust, Peace and Social Relations
Innovation Village, Building 5, Cheetah Road,
Coventry, CV1 2TL

From: Dr. Sarra Menal Ferkache,
Research Assistant

Centre for Trust, Peace and Social Relations
Coventry University,
CV1 2TL,
UK
Alumni of Portsmouth University
sarra-menal.ferkache@port.ac.uk

To: Hicham Baali
PhD researcher
Dept of Psychology
University of Laghouat

Re: Translation Review

Dear Hicham,

In my capacity as a native speaker of Arabic language, a PhD researcher, and a fluent English language speaker, I carefully read your script entitled “مقياس الذكاء الوجداني” and I am satisfied with your translation from Academic English language into Modern Standard Arabic. Overall, you succeeded in conveying the meaning and the choice of words was smart. However, when reviewing the script, I noticed that some sentences are translated word-for-word which made them lose their precise and concise features and created some nuances in meaning. In this case, I suggest you opt for semantic translation which is the ideal method when you are translating sentences or expressions rather than a literal method of translation. Having said this, I am confident that the recommendations I made to your script will make sentences and expressions semantically correct.

Do not hesitate to contact me should you require any further information

Dr Sarra-Menal Ferkache
sarra-menal.ferkache@port.ac.uk

Sentence Number	Amendements / Suggested expression	Reasons for amendements
Title	اختبار قياس الذكاء العاطفي	Word choice
1	أستمتع عندما أتسلى	Not the exact meaning
2	✓	✓
3	لدي القدرة على البقاء هادئاً عندما أنزعج	Not the exact meaning
4	✓	✓
5	✓	✓
6	✓	✓
7	✓	✓
8	✓	✓
9	✓	✓
10	أنا عادة أعلم ما يشعر به الآخرون	Word order / Word choice
11	✓	✓
12	✓	✓
13	أعتقد أن معظم الأمور التي أقوم بها ستكون على ما يرام	Word choice
14	✓	✓
15	أستاء جداً في أمور ما	Word choice / Not the exact meaning
16	✓	✓
17	✓	✓
18	✓	✓
19	✓	✓
20	تكوين الصداقات / تكوين دائرة أصدقاء أمر مهم	Word choice / Not the exact meaning
21	✓	✓
22	✓	✓
23	✓	✓
24	✓	✓
25	أحاول أن أستمر في معالجة المشكل حتى أجد الحل	Word choice / Not the exact meaning
26	✓	✓
27	✓	✓
28	✓	✓
29	أعلم أن الأمور ستكون على ما يرام	Word choice
30	✓	✓

FROM: Dr. Souad Smaili

University of Northampton,
Waterside Campus,
NN1 5PH, UK

TO: Hicham Baali

PhD Researcher

Dept of Psychology

University of Laghouat, Algeria

Re: Translation Review

Dear Hicham,

In my capacity as a native speaker of Arabic and a fluent speaker of English, I have carefully read your script entitled “مقياس الذكاء الوجداني”, and I am satisfied with your translation from Academic English into Standard Arabic. Your choice of correct words that cover the meaning of most of the sentences was brilliant. However, when reviewing the script, I could notice that there are some translated words that do not exactly give the same precise meaning as in the original sentences written in English. I suggest that you apply a method of translation that can help you to find a balance between figurative and literal meaning, for example semantic translation. Based on this review, I am confident that the recommendations I made to your script will make sentences and expressions semantically correct.

Do not hesitate to contact me should you require any further information.

Warm regards,

Dr. Souad Smaili

Souad.smaili@northampton.ac.uk

Recommendations for amendment:

1. أستمتع حين أتسلى
2. أنا جيد في فهم مشاعر الآخرين
3. أنا أستطيع تهدئة نفسي عندما أكون منزعجا
4. ترجمة صحيحة
5. ترجمة صحيحة
6. ترجمة مقبولة
7. ترجمة صحيحة
8. أنا أحب كل شخص ألتقي به
9. ترجمة صحيحة
10. عادة ما أعرف كيف يشعر الآخرون
11. صحيحة
12. صحيحة
13. أنا أعتقد بأن معظم الأمور التي أقوم بها سوف تكون على ما يرام
14. صحيحة
15. صحيحة
16. صحيحة
17. صحيحة
18. صحيحة
19. أنا آمل في الأفضل
20. مقبولة
21. صحيحة
22. صحيحة
23. صحيحة
24. صحيحة
25. أحاول الإستمرار في معالجة /عدم ترك المشكلة حتى أتمكن من حلها
26. صحيحة
27. صحيحة
28. صحيحة
29. أعلم أن الأمور ستكون على ما يرام
30. صحيحة



From: Halima Benzdira,

Researcher at the humanities, department of
Languages, Linguistics, and TESOL

All Saints Building, All Saints, Manchester

M15 6BH UK

Email: halima.benzdira@stu.mmu.ac.uk

Manchester Metropolitan University University of Northampton

To: Hicham Baali

PhD researcher

Dept of Psychology

University of Laghouat

Re: Translation Review

Dear Hicham,

The translation you have consulted me on, submitted in Arabic and translated from English, is of high quality and is a true translation from the English text.

Please contact for further information

Yours sincerely,

Halima

From: **Messaouda LADJINI**,
Assistant teacher
Department of English Faculty of letters and languages
M'sila University, Algeria
messaouda.ladjini@univ-msila.dz



To: Hicham Baali
PhD researcher
Department of Psychology
University of Laghouat

Re: Translation Review

Dear Hicham,

Thank you for your email. I have already deeply examined your translation of the scale. In fact, I have noticed that you made great efforts in being as accurate as possible. However, there are some remarks I would like to share with you

رقم الجملة	Sentenceالجملة	البديلAlternative	ملاحظاتRemarks
1	أستمتع بالتسلية	أستمتع بالمرح	كلمة مرح أكثر دقة
2	نفسي تهدئة على القدرة لدي منزعجا أكون عندما	يمكنني التحلي بالهدوء حين أكون منزعجا	المحافظة على الهدوء ليس بالضرورة تهدئة النفس بعد الانزعاج
8	بهم ألتقي من كل أتعلم	بهم ألتقي من أحب كل	التقبل والحب معاهما يختلف
15	أنزعج بشكل مبالغ فيه من بعض الأمور	أنزعج كثيرا من بعض الأمور	
25.	أحاول تفهم المشكلة حتى أتمكن من حلها I try to stick with a problem until I solve it.	المشكلة أبقي احاول مع حلها من أتمكن حتى	

الملحق رقم 11: ثبات وصدق أدوات الدراسة أولاً/ ثبات وصدق مقياس الذكاء الوجداني
الثبات:

Reliability

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
0.765	30

Reliability

Reliability Statistics			
Cronbach's Alpha	Part 1	Value	0.574
		N of Items	15 ^a
	Part 2	Value	0.693
		N of Items	15 ^b
	Total N of Items		
Correlation Between Forms			0.559
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		0.717
	Unequal Length		0.717
Guttman Split-Half Coefficient			0.716
a. The items are: 26ب, 24ب, 22ب, 20ب, 18ب, 16ب, 14ب, 12ب, 10ب, 8ب, 6ب, 4ب, 2ب, 30ب, 28ب.			
b. The items are: 25ب, 23ب, 21ب, 19ب, 17ب, 15ب, 13ب, 11ب, 9ب, 7ب, 5ب, 3ب, 1ب, 29ب, 27ب.			

الصدق:

أ/ الاتساق الداخلي:

Correlations

Correlations					
		دك 1			دك 1
7ب	Pearson Correlation	0.673**	28ب	Pearson Correlation	0.668**
	Sig. (2-tailed)	0.000		Sig. (2-tailed)	0.000
	N	40		N	40
17ب	Pearson Correlation	0.707**	**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).		
	Sig. (2-tailed)	0.000			
	N	40			

Correlations

Correlations					
		دك 2			دك 2
2ب	Pearson Correlation	0.660**	14ب	Pearson Correlation	0.537**
	Sig. (2-tailed)	0.000		Sig. (2-tailed)	0.000
	N	40		N	40
5ب	Pearson Correlation	0.471**	20ب	Pearson Correlation	0.618**
	Sig. (2-tailed)	0.002		Sig. (2-tailed)	0.000
	N	40		N	40
10ب	Pearson Correlation	0.711**	24ب	Pearson Correlation	0.580**
	Sig. (2-tailed)	0.000		Sig. (2-tailed)	0.000
	N	40		N	40
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).					

Correlations

Correlations					
		دك3			دك3
3ب	Pearson Correlation	0.608**	12ب	Pearson Correlation	0.640**
	Sig. (2-tailed)	0.000		Sig. (2-tailed)	0.000
	N	40		N	40
6ب	Pearson Correlation	0.770**	15ب	Pearson Correlation	0.647**
	Sig. (2-tailed)	0.000		Sig. (2-tailed)	0.000
	N	40		N	40
11ب	Pearson Correlation	0.728**	21ب	Pearson Correlation	0.807**
	Sig. (2-tailed)	0.000		Sig. (2-tailed)	0.000
	N	40		N	40
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).					

Correlations

Correlations					
		دك4			دك4
16ب	Pearson Correlation	0.698**	26ب	Pearson Correlation	0.779**
	Sig. (2-tailed)	0.000		Sig. (2-tailed)	0.000
	N	40		N	40
22ب	Pearson Correlation	0.524**	30ب	Pearson Correlation	0.725**
	Sig. (2-tailed)	0.001		Sig. (2-tailed)	0.000
	N	40		N	40
25ب	Pearson Correlation	0.437**	**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).		
	Sig. (2-tailed)	0.005			
	N	40			

Correlations

Correlations					
		دك5			دك5
1ب	Pearson Correlation	0.576**	19ب	Pearson Correlation	0.585**
	Sig. (2-tailed)	0.000		Sig. (2-tailed)	0.000
	N	40		N	40
4ب	Pearson Correlation	0.587**	23ب	Pearson Correlation	0.561**
	Sig. (2-tailed)	0.000		Sig. (2-tailed)	0.000
	N	40		N	40
9ب	Pearson Correlation	0.632**	29ب	Pearson Correlation	0.601**
	Sig. (2-tailed)	0.000		Sig. (2-tailed)	0.000
	N	40		N	40
13ب	Pearson Correlation	0.734**	**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).		
	Sig. (2-tailed)	0.000			
	N	40			

Correlations

Correlations					
		دك6			دك6
8ب	Pearson Correlation	0.729**	27ب	Pearson Correlation	0.752**
	Sig. (2-tailed)	0.000		Sig. (2-tailed)	0.000
	N	40		N	40
18ب	Pearson Correlation	0.634**	**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).		
	Sig. (2-tailed)	0.000			
	N	40			

Correlations

Correlations					
		الكلي			الكلي
دك 1	Pearson Correlation	0.672**	دك 4	Pearson Correlation	0.455**
	Sig. (2-tailed)	0.000		Sig. (2-tailed)	0.003
	N	40		N	40
دك 2	Pearson Correlation	0.667**	دك 5	Pearson Correlation	0.616**
	Sig. (2-tailed)	0.000		Sig. (2-tailed)	0.000
	N	40		N	40
دك 3	Pearson Correlation	0.477**	دك 6	Pearson Correlation	0.435**
	Sig. (2-tailed)	0.002		Sig. (2-tailed)	0.005
	N	40		N	40
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).					

ب/ المقارنة الطرفية:

T-Test

Group Statistics								
الطرفين		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean			
الكلي	الأعلى	11	100.8182	4.44563	1.34041			
	الأدنى	11	76.0909	4.34637	1.31048			
Independent Samples Test								
		Levene's Test		t-test for Equality of Means				
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
الكلي	variances assumed	0.041	0.842	13.191	20	0.000	24.72727	1.87458
	variances not assumed			13.191	19.990	0.000	24.72727	1.87458

ثانيا/ ثبات وصدق مقياس الاتجاهات

الثبات:

Reliability

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
0.909	31

Reliability

Reliability Statistics			
Cronbach's Alpha	Part 1	Value	0.914
		N of Items	16 ^a
	Part 2	Value	0.681
		N of Items	15 ^b
	Total N of Items		
Correlation Between Forms			0.757
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		0.862
	Unequal Length		0.862
Guttman Split-Half Coefficient			0.798
a. The items are: 26ب, 24ب, 22ب, 20ب, 18ب, 16ب, 14ب, 12ب, 10ب, 8ب, 6ب, 4ب, 2ب, 1ب, 30ب, 28ب.			
b. The items are: 25ب, 23ب, 21ب, 19ب, 17ب, 15ب, 13ب, 11ب, 9ب, 7ب, 5ب, 3ب, 1ب, 31ب, 29ب, 27ب.			

الصدق:

أ/ الاتساق الداخلي:

Correlations

Correlations					
دك 1			دك 1		
ب 1	Pearson Correlation	0.714**	ب 17	Pearson Correlation	0.489**
	Sig. (2-tailed)	0.000		Sig. (2-tailed)	0.001
	N	40		N	40
ب 5	Pearson Correlation	0.465**	ب 21	Pearson Correlation	0.553**
	Sig. (2-tailed)	0.003		Sig. (2-tailed)	0.000
	N	40		N	40
ب 9	Pearson Correlation	0.665**	ب 25	Pearson Correlation	0.643**
	Sig. (2-tailed)	0.000		Sig. (2-tailed)	0.000
	N	40		N	40
ب 13	Pearson Correlation	0.463**	**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).		
	Sig. (2-tailed)	0.003			
	N	40			

Correlations

Correlations					
دك 2			دك 2		
ب 2	Pearson Correlation	0.669**	ب 18	Pearson Correlation	0.636**
	Sig. (2-tailed)	0.000		Sig. (2-tailed)	0.000
	N	40		N	40
ب 6	Pearson Correlation	0.617**	ب 22	Pearson Correlation	0.504**
	Sig. (2-tailed)	0.000		Sig. (2-tailed)	0.001
	N	40		N	40
ب 10	Pearson Correlation	0.558**	ب 27	Pearson Correlation	0.571**
	Sig. (2-tailed)	0.000		Sig. (2-tailed)	0.000
	N	40		N	40
ب 14	Pearson Correlation	0.632**	**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).		
	Sig. (2-tailed)	0.000			
	N	40			

Correlations

Correlations					
		دك3			دك3
3ب	Pearson Correlation	0.706**	19ب	Pearson Correlation	0.425**
	Sig. (2-tailed)	0.000		Sig. (2-tailed)	0.006
	N	40		N	40
7ب	Pearson Correlation	0.598**	23ب	Pearson Correlation	0.591**
	Sig. (2-tailed)	0.000		Sig. (2-tailed)	0.000
	N	40		N	40
11ب	Pearson Correlation	0.696**	29ب	Pearson Correlation	0.709**
	Sig. (2-tailed)	0.000		Sig. (2-tailed)	0.000
	N	40		N	40
15ب	Pearson Correlation	0.615**	31ب	Pearson Correlation	0.545**
	Sig. (2-tailed)	0.000		Sig. (2-tailed)	0.000
	N	40		N	40
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).					

Correlations

Correlations					
		دك 4			دك 4
ب 4	Pearson Correlation	0.766**	ب 24	Pearson Correlation	0.866**
	Sig. (2-tailed)	0.000		Sig. (2-tailed)	0.000
	N	40		N	40
ب 8	Pearson Correlation	0.753**	ب 26	Pearson Correlation	0.733**
	Sig. (2-tailed)	0.000		Sig. (2-tailed)	0.000
	N	40		N	40
ب 12	Pearson Correlation	0.775**	ب 28	Pearson Correlation	0.827**
	Sig. (2-tailed)	0.000		Sig. (2-tailed)	0.000
	N	40		N	40
ب 16	Pearson Correlation	0.722**	ب 30	Pearson Correlation	0.801**
	Sig. (2-tailed)	0.000		Sig. (2-tailed)	0.000
	N	40		N	40
ب 20	Pearson Correlation	0.791**	**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).		
	Sig. (2-tailed)	0.000			
	N	40			

Correlations

Correlations					
		الكل			الكل
دك 1	Pearson Correlation	0.610**	دك 3	Pearson Correlation	0.845**
	Sig. (2-tailed)	0.000		Sig. (2-tailed)	0.000
	N	40		N	40
دك 2	Pearson Correlation	0.734**	دك 4	Pearson Correlation	0.943**
	Sig. (2-tailed)	0.000		Sig. (2-tailed)	0.000
	N	40		N	40
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).					

ب/ المقارنة الطرفية:

T-Test

Group Statistics									
الطرفين		N	Mean		Std. Deviation		Std. Error Mean		
الكلي	الأعلى	11	139.6364		3.04213		0.91724		
	الأدنى	11	99.4545		18.07962		5.45121		
Independent Samples Test									
			Levene's Test		t-test for Equality of Means				
			F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
الكلي	variances assumed		19.269	0.000	7.269	20	0.000	40.18182	5.52784
	variances not assumed				7.269	10.566	0.000	40.18182	5.52784

الملحق 12: نتائج فرضيات الدراسة

أولاً/ التحقق من التجانس بين المجموعتين:

Crosstabs

Crosstab							
		الجنس		Total	Chi-Square	df	Asymptotic Significance (2-sided)
		ذكور	إناث				
المجموعتين	التجريبية	12	18	30	0.071 ^a	1	0.791
	الضابطة	11	19	30			
Total		23	37	60			

Crosstab							
		الاعادة		Total	Chi-Square	df	Asymptotic Significance (2-sided)
		غير معيد	معيد				
المجموعتين	التجريبية	7	23	30	0.000 ^a	1	1.000
	الضابطة	7	23	30			
Total		14	46	60			

Crosstab							
		د الدعم		Total	Chi-Square	df	Asymptotic Significance (2-sided)
		لا يتلقى	يتلقى				
المجموعتين	التجريبية	7	23	30	0.089 ^a	1	0.766
	الضابطة	8	22	30			
Total		15	45	60			

T-Test

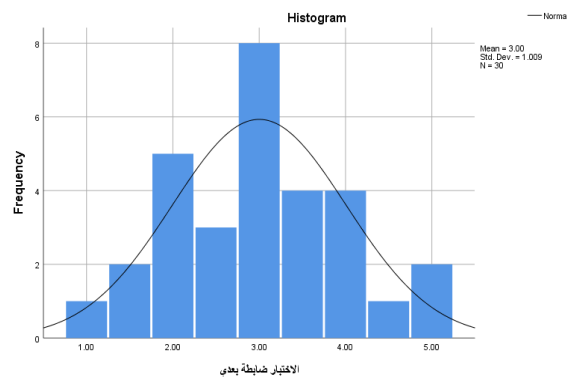
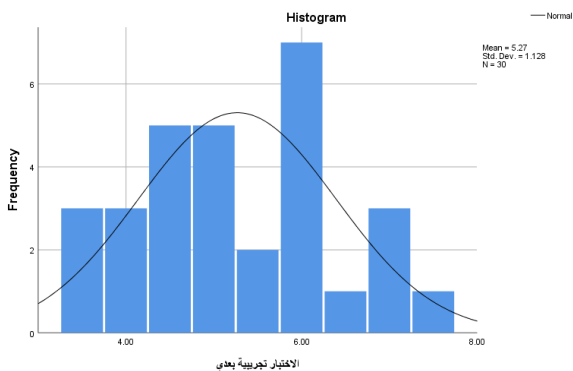
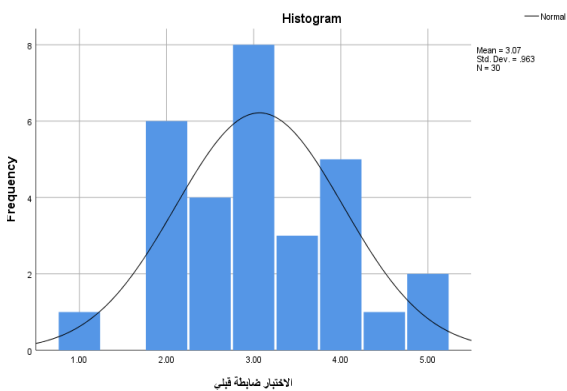
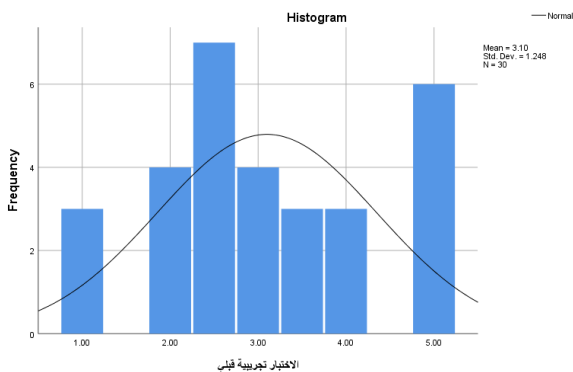
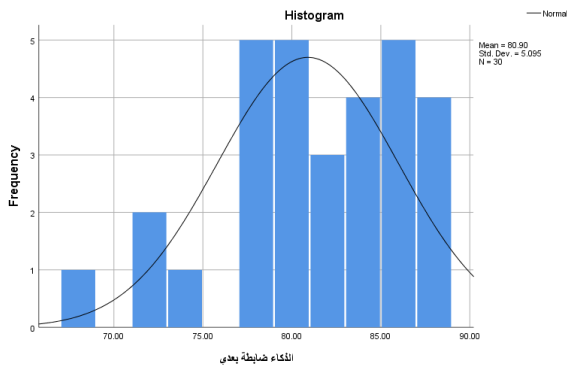
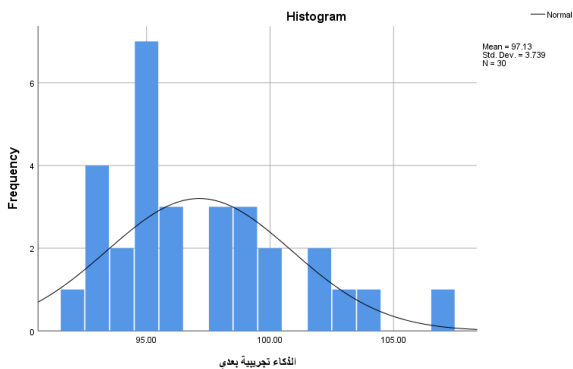
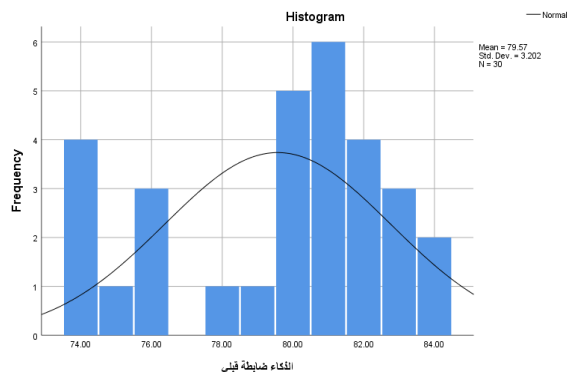
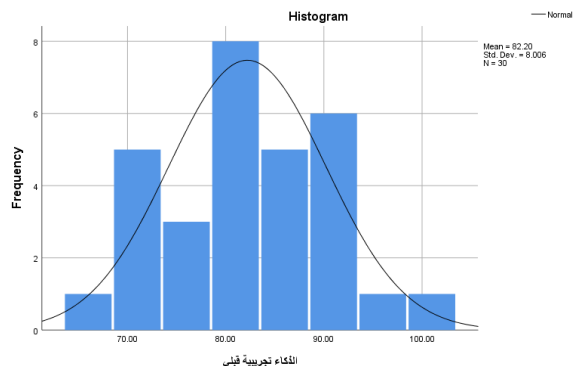
Group Statistics									
المجموعتين		N	Mean		Std. Deviation		Std. Error Mean		
السن	التجريبية	30	14.0333		1.32570		0.24204		
	الضابطة	30	13.8667		0.97320		0.17768		
Independent Samples Test									
			Levene's Test		t-test for Equality of Means				
			F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
السن	variances assumed		1.851	0.179	0.555	58	0.581	0.16667	0.30026
	variances not assumed				0.555	53.222	0.581	0.16667	0.30026

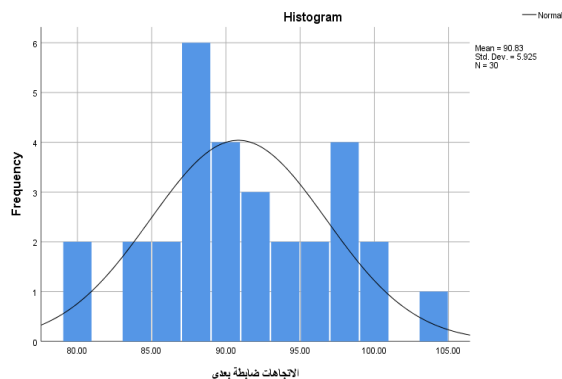
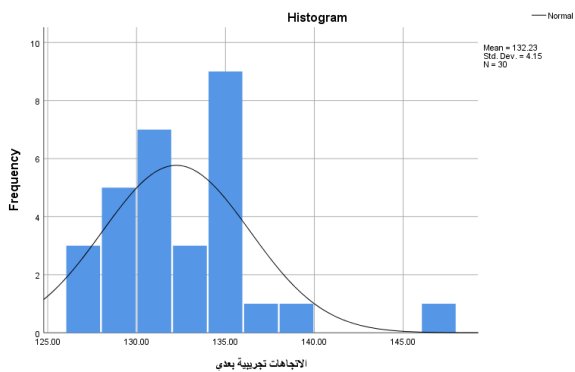
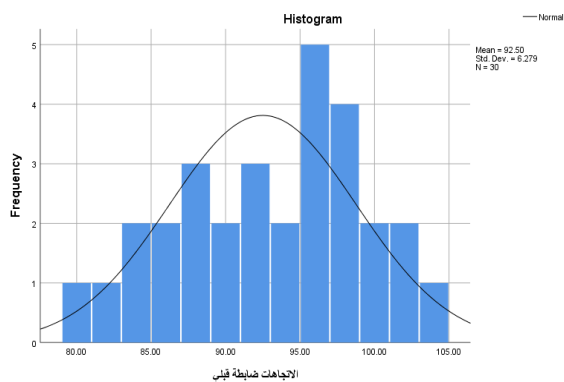
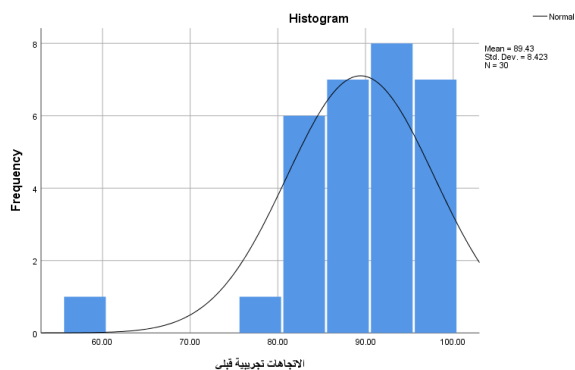
ثانياً/ التحقق من شرط التوزيع الطبيعي لبيانات المتغيرات:

Explore

Tests of Normality						
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
الذكاء الوجداني تجريبية قبلي	0.082	30	0.200 [*]	0.980	30	0.829
الذكاء الوجداني تجريبية بعدي	0.186	30	0.010	0.920	30	0.027
الاختبار تجريبية قبلي	0.151	30	0.078	0.920	30	0.026
الاختبار تجريبية بعدي	0.142	30	0.124	0.951	30	0.179
الاتجاهات تجريبية قبلي	0.128	30	0.200 [*]	0.853	30	0.001
الاتجاهات تجريبية بعدي	0.152	30	0.073	0.878	30	0.003
الذكاء الوجداني ضابطة قبلي	0.220	30	0.001	0.888	30	0.004
الذكاء الوجداني ضابطة بعدي	0.151	30	0.078	0.939	30	0.088
الاختبار ضابطة قبلي	0.161	30	0.046	0.955	30	0.228
الاختبار ضابطة بعدي	0.133	30	0.183	0.967	30	0.455
الاتجاهات ضابطة قبلي	0.128	30	0.200 [*]	0.966	30	0.427
الاتجاهات ضابطة بعدي	0.155	30	0.064	0.972	30	0.586

*. This is a lower bound of the true significance.
a. Lilliefors Significance Correction





ثالثاً/ التحقق من فرضيات الدراسة:

T-Test

Paired Samples Statistics							
المجموعة الضابطة		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean		
Pair 1	الذكاء الوجداني قبلي	79.5667	30	3.20219	0.58464		
	الذكاء الوجداني بعدي	80.9000	30	5.09462	0.93015		
Paired Samples Test							
		Paired Differences			t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean			
Pair 1	الذكاء الوجداني قبلي - الذكاء الوجداني بعدي	-1.33333	4.05423	0.74020	-1.801	29	0.082

T-Test

Paired Samples Statistics							
المجموعة الضابطة		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean		
Pair 2	الاختبار قبلي	3.0667	30	0.96252	0.17573		
	الاختبار بعدي	3.0000	30	1.00858	0.18414		
Paired Samples Test							
		Paired Differences			t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean			
Pair 2	الاختبار قبلي - الاختبار بعدي	0.06667	0.67891	0.12395	0.538	29	0.595

T-Test

Paired Samples Statistics							
المجموعة الضابطة		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean		
Pair 3	الاتجاهات قبلي	92.5000	30	6.27941	1.14646		
	الاتجاهات بعدي	90.8333	30	5.92530	1.08181		
Paired Samples Test							
		Paired Differences			t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean			
Pair 3	الاتجاهات قبلي - الاتجاهات بعدي	1.66667	7.13579	1.30281	1.279	29	0.211

T-Test

Paired Samples Statistics							
المجموعة التجريبية		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean		
Pair 1	الذكاء الوجداني قبلي	82.2000	30	8.00603	1.46169		
	الذكاء الوجداني بعدي	97.1333	30	3.73920	0.68268		
Paired Samples Test							
		Paired Differences			t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean			
Pair 1	الذكاء الوجداني قبلي - الذكاء الوجداني بعدي	-14.93333	4.52528	0.82620	-18.075	29	0.000

T-Test

Paired Samples Statistics							
المجموعة التجريبية		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean		
Pair 2	الاختبار قبلي	3.1000	30	1.24845	0.22793		
	الاختبار بعدي	5.2667	30	1.12750	0.20585		
Paired Samples Test							
		Paired Differences			t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean			
Pair 2	الاختبار قبلي - الاختبار بعدي	-2.16667	0.62053	0.11329	-19.124	29	0.000

T-Test

Paired Samples Statistics							
المجموعة التجريبية		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean		
Pair 3	الاتجاهات قبلي	89.4333	30	8.42281	1.53779		
	الاتجاهات بعدي	132.2333	30	4.14964	0.75762		
Paired Samples Test							
		Paired Differences			t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean			
Pair 3	الاتجاهات قبلي - الاتجاهات بعدي	-42.80000	6.92522	1.26437	-33.851	29	0.000

T-Test

Group Statistics								
المجموعتين		N	Mean	Std. Deviation		Std. Error Mean		
الذكاء الوجداني قبلي	التجريبية	30	82.2000	8.00603		1.46169		
	الضابطة	30	79.5667	3.20219		0.58464		
Independent Samples Test								
		Levene's Test		t-test for Equality of Means				
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
الذكاء الوجداني قبلي	variances assumed	18.912	0.000	1.673	58	0.100	2.63333	1.57428
	variances not assumed			1.673	38.047	0.103	2.63333	1.57428

T-Test

Group Statistics								
المجموعتين		N	Mean	Std. Deviation		Std. Error Mean		
الاختبار قبلي	التجريبية	30	3.1000	1.24845		0.22793		
	الضابطة	30	3.0667	0.96252		0.17573		
Independent Samples Test								
		Levene's Test		t-test for Equality of Means				
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
الاختبار قبلي	variances assumed	2.629	0.110	0.116	58	0.908	0.03333	0.28781
	variances not assumed			0.116	54.475	0.908	0.03333	0.28781

T-Test

Group Statistics								
المجموعتين		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean			
الاتجاهات ت قبلي	التجريبية	30	89.4333	8.42281	1.53779			
	الضابطة	30	92.5000	6.27941	1.14646			
Independent Samples Test								
		Levene's Test		t-test for Equality of Means				
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
الاتجاهات ت قبلي	variances assumed	0.401	0.529	-1.599	58	0.115	-3.06667	1.91811
	variances not assumed			-1.599	53.629	0.116	-3.06667	1.91811

T-Test

Group Statistics						
المجموعتين		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	
الذكاء الوجداني ت بعدي	التجريبية	30	97.1333	3.73920	0.68268	
	الضابطة	30	80.9000	5.09462	0.93015	
Independent Samples Test						
		Levene's Test		t-test for Equality of Means		
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-

						tailed)	Difference	Difference
الذكاء	variances assumed	2.074	0.155	14.070	58	0.000	16.23333	1.15379
الوجداني ت بعدي	variances not assumed			14.070	53.216	0.000	16.23333	1.15379

T-Test

Group Statistics								
المجموعتين		N	Mean	Std. Deviation		Std. Error Mean		
الاختبار ت بعدي	التجريبية	30	5.2667	1.12750		0.20585		
	الضابطة	30	3.0000	1.00858		0.18414		
Independent Samples Test								
		Levene's Test		t-test for Equality of Means				
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
الاختبار ت بعدي	variances assumed	1.371	0.247	8.207	58	0.000	2.26667	0.27619
	variances not assumed			8.207	57.294	0.000	2.26667	0.27619

T-Test

Group Statistics								
المجموعتين		N	Mean	Std. Deviation		Std. Error Mean		
الاتجاهات ت بعدي	التجريبية	30	132.2333	4.14964		0.75762		
	الضابطة	30	90.8333	5.92530		1.08181		
Independent Samples Test								
		Levene's Test		t-test for Equality of Means				
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
الاتجاهات ت بعدي	variances assumed	6.016	0.017	31.347	58	0.000	41.40000	1.32072
	variances not assumed			31.347	51.931	0.000	41.40000	1.32072

الفرضية الرئيسية (فرضية الأثر):

Effect Size

Effect size							
variable	Hypothese	Mean	Std. Deviation	Df	t	Eta-carré	القرار
الذكاء الوجداني	الفرضية 2	82.2000	8.00603	29	-18.075	0.918	حجم أثر كبير
		97.1333	3.73920				
	الفرضية 4	97.1333	3.73920	58	14.070	0.773	حجم أثر كبير
		80.9000	5.09462				
اختبار الرياضيات	الفرضية 2	3.1000	1.24845	29	-19.124	0.926	حجم أثر كبير
		5.2667	1.12750				
	الفرضية 4	5.2667	1.12750	58	8.207	0.537	حجم أثر كبير
		3.0000	1.00858				
الاتجاه نحو الرياضيات	الفرضية 2	89.4333	8.42281	29	-33.851	0.975	حجم أثر كبير
		132.2333	4.14964				
	الفرضية 4	132.2333	4.14964	51.931	31.347	0.949	حجم أثر كبير
		90.8333	5.92530				

الملحق 13: سير البرنامج الجلسة الأولى

الوحدة التدريبية: الأولى	موضوع الوحدة: تمهيدية
المدة: 60 دقيقة	موضوع الجلسة: التعارف والتعريف بالبرنامج
أهداف الجلسة:	
1- أن يتم التعارف بين المدرب والمتدربين. 2- أن يتعرف المتدرب على البرنامج الإرشادي.	
3- أن يتعرف المتدرب على الهدف من البرنامج. 4- أن يبدي المتدرب اهتماما للاشتراك في البرنامج.	
5- أن يتم الاتفاق على إجراءات تنفيذ البرنامج.	
المفاهيم الجديدة: البرنامج الإرشادي.	
الاستراتيجيات المستخدمة: المحاضرة، المناقشة والحوار، عقد الاتفاقيات.	
الأدوات المستخدمة: الكمبيوتر، جهاز عرض Data Show، السبورة، طباشير، أوراق، أقلام، دليل الأنشطة.	
الإجراءات:	
تمهيد:	
يقوم الباحث بالترحيب بالتلاميذ في البرنامج وتعريفهم بنفسه، والطلب منهم التعريف بأسمائهم في جو يبعث على الارتياح والود والألفة، وتشجيعهم على التعبير عن آراءهم ومشاعرهم بحرية وصراحة، وأن كل المعلومات التي سيدلون بها ستكون سرية ولا يحق لأحد الاطلاع عليها، والتأكيد لهم على مبدأ الاحترام المتبادل بين أعضاء المجموعة، والتركيز على أهمية المهارات التي تساعد في بناء علاقة إيجابية يسودها جو من الألفة والتفاعل الإيجابي بين المتدربين.	
تعريف البرنامج:	
هو عبارة عن مجموعة العمليات والإجراءات والأنشطة المخططة التي تقدم للمتدربين في إطار جماعي بهدف تنمية مهارات الذكاء الوجداني لديهم، ويشتمل على فنيات معرفية ووجدانية وسلوكية.	
عرض أهداف البرنامج:	
يهدف البرنامج إلى تنمية مهارات الذكاء الوجداني وتنفرع عن الأهداف العام الأهداف السلوكية الآتية:	
1. أن يتعرف التلميذ على مفهوم الذكاء الوجداني. 2. أن يميز المتدرب بين مكونات الذكاء الوجداني.	

3. أن يكون المتدرب اتجاه إيجابي نحو التدريب. 4. أن يدرك المتدرب أهمية مهارات الذكاء الوجداني في الحياة اليومية.

6. أن يمارس المتدرب الخبرات التي اكتسبها في المواقف التدريبية.

أهمية الاشتراك في البرنامج:

يعد الاشتراك في البرنامج مهم وفي مصلحتهم نظرا لأهمية المعلومات العلمية الجديدة، والتي سوف تقدم لهم بطرق وأساليب فعالة؛ من خلال الأنشطة المتنوعة والشيقة التي صممت لتثير فضولهم، وتزودهم بخبرات ومهارات جديدة تمكنهم من التعامل بإيجابية وفعالية مع مواقف الحياة اليومية ومشكلاتها؛ وأحداثها المضطربة، وتساعدهم في تحقيق أهدافهم في جميع جوانب الحياة النفسية والأكاديمية والاجتماعية والمهنية، سواء على المدى القصير أو البعيد.

عقد الاتفاق:

يتم الاتفاق مع المتدربين على النقاط الآتية:

1. عدد جلسات البرنامج 30 جلسة تدريبية.
 2. سوف يستمر البرنامج لمدة شهرين تقريبا بمعدل 3 جلسات في الأسبوع.
 3. مدة كل جلسة 60 دقيقة منها 5 دقائق راحة.
 4. الالتزام بحضور جميع الجلسات التدريبية والمشاركة الإيجابية في البرنامج.
 5. القيام بعمل سجل بأسماء المشاركين لتسجيل الحضور والغياب في كل جلسة واستبعاد كل من يغيب ثلاث جلسات متتاليتين.
 6. قيام الباحث بتقديم بعض الجوائز والهدايا البسيطة كمعززات للمتميزين الذين يظهرون تطورا في مهارات الذكاء الوجداني خلال حصص البرنامج.
 7. توضيح النظام الذي سيتبع في الجلسات التدريبية، وذلك على النحو الآتي:
- تمهيد: ويتم فيه تذكيرهم بما تم عرضه في الجلسة السابقة، واستعراض ومناقشة الواجب المنزلي، وتلقي استفساراتهم.

عرض موضوع الجلسة.

عرض الأهداف الإجرائية لكل جلسة.

نشاط استكشافي: يتم اختياره بما يتناسب مع موضوع الجلسة التدريبية، والذي يساعد في تحدي قدرات المتدربين، وإثارة دافعيتهم، والبناء على ما لديهم من مهارات وخبرات سابقة، مما يزيد في تنمية كفاءتهم الوجدانية.

مناقشة استجابات المختلفة على النشاط الاستكشافي.

عرض المفاهيم الجديدة: سوف يقدم لكل مفهوم إطار نظري يتضمن تعريفه وأهميته، وتطبيقه والاستفادة منه في الحياة.

الأنشطة التدريبية: يتم اختيارها بما يتناسب مع أهداف كل جلسة، هدفها تنمية مهارات الذكاء الوجداني. يتبع كل نشاط مناقشة الاستجابات المختلفة، والتغذية الراجعة بتعزيز الصحيحة وتصحيح الخاطئة منها. في نهاية كل جلسة يتم تلخيصها بالتركيز على النقاط الهامة التي تم عرضها.

يطلب من المشاركين القيام بتقويم الجلسة ومدى استفادتهم منها وتلقي الملاحظات منهم حول موضوع الجلسة، بما يعطي تغذية راجعة لما تم التدريب عليه في الجلسة حتى يتم تحديد مواطن القوة والضعف في إجراءات تنفيذ الجلسة.

يتم في نهاية كل جلسة تقديم الواجب المنزلي: وتوضيح لهم مدى أهمية الواجب المنزلي، وذلك لممارسة المهارات التي تم التدريب عليها وربطها بمواقف الحياة خارج الجلسات التدريبية لضمان الاستفادة القصوى من هذه المهارات.

تلخيص الجلسة:

تقويم الجلسة:

اختتام الجلسة:

وفي ختام الجلسة الحالية يقوم المدرب بتذكيرهم بأهمية الالتزام بالعقد الذي تم الاتفاق عليه من قبل الجميع؛ وذلك لما لهذا البرنامج من أهمية في إكسابهم خبرات جديدة تزيد من كفاءتهم ومهاراتهم ليتمكنوا من النجاح في الحياة، وفي الأخير يشكر الباحث المشاركين على حضورهم البرنامج، وتذكيرهم بموعد الجلسة القادمة.

الجلسة الثانية

موضوع الوحدة: تمهيدية	الوحدة التدريبية: الأولى
موضوع الجلسة: الذكاء الوجداني	المدة: 60 دقيقة

أهداف الجلسة:

- 1- أن يتعرف المتدرب على مفهوم الذكاء الوجداني.2- أن يذكر المتدرب أهمية الذكاء الوجداني في الحياة.
- 3- أن يستنتج المتدرب خطورة الأمية الوجدانية.
- 4- أن يربط المتدرب بين الخبرات التدريبية ومواقف الحياة.

المفاهيم الجديدة: الذكاء الوجداني

الاستراتيجيات المستخدمة: المحاضرة، النمذجة، المناقشة والحوار، التغذية الراجعة، مجموعات العمل، التعزيز الإيجابي.

الأدوات المستخدمة: الكمبيوتر، جهاز عرض Data show، السبورة، طباشير ملونة، أقلام، دليل المتدرب.

الإجراءات:

تمهيد:

- استقبال المتدربين الترحيب بهم في جو من الود.

- مراجعة ما تم في الجلسة السابقة، وتذكيرهم بأهمية على الارتياح والطمأنينة.

الالتزام بما تم الاتفاق عليه.

- عرض موضوع الجلسة: مفهوم الذكاء الوجداني.

- عرض أهداف الجلسة.

تقديم نشاط استكشافي (1) ماذا تعرف عن...؟

من المعروف أن المتعلمين يعمقون فهمهم لما يتعلمونه حين تتاح لهم الفرصة لربط المفاهيم الجديدة بخبرات مألوفة في حياتهم الشخصية، ومشاركة الآخرين في مناقشة هذه المفاهيم الجديدة، فيهدف هذا النشاط إلى تنمية المهارات الاجتماعية والوجدانية للمتدربين من خلال التعلم الجماعي. بعد التأكد من انتهاء التلاميذ من النشاط يتم مناقشة استجاباتهم المختلفة، وإعطائهم تغذية راجعة، وتعزيز استجاباتهم الصحيحة.

تعريف مفهوم الذكاء الوجداني:

هو قدرة الفرد على التحكم في نزعاته ونزواته، وأن يقرأ ويفهم المشاعر الدفينة لدى الآخرين، ويتعامل بمرونة في علاقاته الاجتماعية، أي أنه قدرة الفرد على إدراك مشاعره وعواطفه وانفعالاته بشكل جيد وفهمها وتنظيمها وإدارتها والتحكم فيها، والقدرة على توجيه الانفعالات لتحفيز الذات والآخرين، والتعاطف معهم، وتقهم مشاعرهم من خلال الإدراك الدقيق لانفعالاتهم، مما يسهل التواصل الفعال وتكوين علاقات

اجتماعية ناجحة وإيجابية.

أهمية الذكاء الوجداني:

يشكل الذكاء الوجداني وتطبيقاته أهمية كبيرة في جميع جوانب حياة الفرد، حيث تزيد من كفاءته في تفاعله الإيجابي والفعال مع المحيط الاجتماعي والمادي الذي يعيش فيه، مما ينعكس على ثقته بذاته نتيجة فهمه لمشاعره وانفعالاته وضبطها والتحكم فيها، ووعيه بمجريات الأحداث والظروف الحياتية التي تواجهه.

فالذكاء الوجداني له دور كبير وهام في تمتع الفرد بالصحة النفسية، حيث يدفع الفرد للتوافق مع نفسه وبيئته ويحصنه من الاضطرابات النفسية، كون الذكاء الوجداني يولد لديه القدر على ضبط انفعالاته فيشعره بالطمأنينة والسعادة والابتهاج، بالإضافة إلى أنه:

- يلعب دورا هاما في توافق الطالب مع أسرته وأقرانه وبيئته؛ بحيث ينمو سوية ومنسجمة مع الحياة، كما أنه يؤدي إلى تحسين ورفع كفاءة تحصيله الدراسي.
- يساعد على تجاوز أزمة المراهقة وسائر الأزمات بعد ذلك بسلام مثل أزمة منتصف العمر.
- يعد عاملا مهما في استقرار الحياة الزوجية، فالتعبير الجيد عن المشاعر وتفهم الطرف الآخر ورعايتها بشكل ناضج.
- يعد وراء النجاح في العمل والحياة، فالأكثر ذكاء وجدانية محبوب ومثابر ومتآلف وقادر على التواصل والقيادة.
- القدرة على إقامة علاقات اجتماعية إيجابية، وتحسين التواصل مع الآخرين.

امتلاك مهارات التعاطف، والتصرف باستقامة.

الشعور بالثقة والقدرة على رؤية الجانب الإيجابي من الحياة والإحساس بالسلام الداخلي.

منح الفرد مهارات التعامل مع الضغوط النفسية.

تنمية الابتكار والأخذ في الاعتبار العديد من الحلول المحتملة.

التعلم من الأخطاء وذلك بالاستفادة من كل خبرة يمر بها الفرد.

تقديم النشاط التدريبي (2) الأمية الوجدانية والاجتماعية

مناقشات استجاباتهم وإعطائهم التغذية الراجعة، وتعزيز استجاباتهم الصحيحة، وتصحيح الخاطئة منها.

خطورة الأمية الوجدانية والاجتماعية: 15 دقيقة.

- * التسرب من المدارس.
- * انتشار الأمراض والاضطرابات النفسية.
- * تزايد نسبة تعاطي المخدرات بين الأطفال والمراهقين
- * زيادة معدلات الانتحار.
- * تزايد مرتكبي الجرائم من المراهقين تحت سن 18 سنة.
- * انتشار ظاهرة التفكك الأسري وارتفاع نسبة الطلاق.

تلخيص ما تم في الجلسة

تقويم الجلسة:

يطلب من المتدربين الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما المقصود بمفهوم الذكاء الوجداني؟
- ما أهمية الذكاء الوجداني في حياتنا؟
- ما خطورة الأمية الوجدانية؟
- ما المهارات التي تحتاجها للنجاح في حياتك؟
- تكليفهم بالواجب المنزلي والانتهاء بتوديعهم وتذكيرهم بموعد الجلسة القادمة.

الجلسة الثالثة

موضوع الوحدة: الوعي بالذات	الوحدة التدريبية: الثانية
موضوع الجلسة: الوعي بالذات والوعي الوجداني	المدة: 60 دقيقة

أهداف الجلسة:

- 1- أن يتعرف المتدرب على مفهوم الوعي بالذات.
- 2- أن يحدد المتدرب جوانب الوعي الوجداني.
- 3- أن يدرك المتدرب أهمية الوعي بالذات.
- 4- أن يميز المتدرب بين انفعالاته المختلفة.
- 5- أن يذكر المتدرب أسباب انفعالاته المختلفة.
- 6- أن يستنتج المتدرب العلاقة بين المشاعر والأفكار والسلوك.

المفاهيم الجديدة: الوعي بالذات.

الاستراتيجيات المستخدمة: المحاضرة، النمذجة، التخيل الإيجابي، لعب الدورة التغذية الراجعة، المناقشة والحوار، الواجب المنزلي، التعزيز الإيجابي.

الأدوات المستخدمة: قصص، الكمبيوتر، جهاز عرض Data show، السبورة، طباشير ملونة، صور للانفعالات، ورق، أقلام، دليل الأنشطة.

الإجراءات:

تمهيد:

- يقوم المدرب باستقبال المتدربين والترحيب بهم. - تنكيرهم بأهم ما دار في الجلسة السابقة.
- مراجعة ومناقشة الواجب المنزلي وتعزيزه. - عرض موضوع الجلسة: مفهوم الوعي بالذات.
- عرض أهداف الجلسة.

تقديم النشاط (1) الجنة والنار

مناقشة استجابات المتدربين: والتوضيح لهم أن ثورة الغضب المتأججة في هذا النشاط توضح الفرق الحاسم بين الانحراف إلى مصيدة الانفعال، والوعي بانحرافك نحوها.

تعريف مفهوم الوعي بالذات:

يشير إلى معرفة الشخص انفعالاته، أي أن الوعي بمزاجنا وبأفكارنا تجاه هذا المزج هو ملاحظة محايدة للحالة الداخلية، تتطوي على معرفة متى نستجيب لهذه المشاعر، وإذا لم نكن قادرين على إدراك مشاعرنا فسيكون من الصعب علينا إدراك مشاعر الآخرين، أي الانتباه المستمر للحالة الشخصية الداخلية ويعد أساس البصيرة السيكلوجية، والثقة بالنفس، ويعد أحد مكونات الذكاء الوجداني ويمثل حجر الأساس فيه، ويعلم الوعي بالذات دورة قوية في إدراك الأشياء وطريقة الاستجابة لها، يشير إلى الانتباه المستمر للحالة الشخصية الداخلية، أي معرفتنا بحالاتنا المزاجية الانفعالية، وأفكارنا عن هذه الحالات، والسبب الكامن وراء هذه الحالات.

فمشاعرنا قد تبدو لنا للوهلة الأولى واضحة ومن خلال وضوحها يمكن السيطرة عليها، ولكن في الحقيقة مشاعرنا تكون غير واضحة في بعض المواقف الحياتية، وننتبه لهذه المشاعر بعد فوات الأوان.

جوانب الوعي بالذات:

هناك ثلاثة جوانب مهمة للوعي الذاتي تؤثر على صحتنا النفسية وهي:

1- **الوعي الذاتي الفيزيائي:** يتضمن كل ما هو ملموس، مثل مظهر الشخص وملابسه، وتسريحة شعره وزينته ومسكنه.

2- **الوعي التعليمي:** يتعلق بمستوى أدائنا في المدرسة فيما يرتبط بالتحصيل والدرجات وإدراك المفاهيم، وعندما يكون الطلبة ضعاف التحصيل واعيّن بنقاط ضعفهم المدرسي، ويعملون بدرجة من الوعي الذهني فإنهم يكونون أكثر انفتاحا الاستراتيجيات رفع مستوى أدائهم التعليمي.

3- **الوعي الذاتي الاجتماعي:** يشير إلى كيفية تفاعل الشخص مع الآخرين، سواء أكانوا زملاء دراسة أو زملاء عمل أو أفراد عائلة أم غرباء، ويحتاج المتدربون إلى أحداث ليتمكنوا من خلالها من التفكير بتفاعلاتهم الإيجابية والسلبية مع زملائهم، ومن الضروري أن يتعلموا مهارة قراءة ردود الفعل العاطفية لزملائهم.

أهمية الوعي بالذات:

عند تأمل آيات القرآن الكريم نجد أن الله سبحانه وتعالى قد حثنا في آيات كثيرة على الوعي والاستبصار والتدبر والتفكر ومنها قوله تعالى: (وفي أنفسكم أفلا تبصرون) الذاريات: 21، وقد ناد الفلاسفة القدماء إلى التأمل في أنفسنا والتفكر فيها ومحاولة معرفتها ومنها ما نادى به سقراط: "اعرف نفسك" وهذه الحكمة تعد حجر الزاوية في الذكاء الوجداني وهو وعي الفرد بمشاعره، ويعد أساس الذكاء الوجداني واللبنة الأولى التي تبني عليها جميع المهارات الأخرى، وذلك لأنه يمكننا من - التصرف بحكمة وواقعية في المواقف الحياتية. - اتخاذ القرارات المناسبة. - التمتع بصحة نفسية جيدة. - إدراك الأشياء والاستجابة لها. - الإحساس بالثقة بالنفس. - الشعور بتقدير للذات. - يساعدنا في السيطرة على انفعالاتنا ومشاعرنا. - يساعدنا في إقامة علاقات إيجابية مع الآخرين.

تقديم النشاط التدريبي: (2) لعبة انفعالاتك

مناقشة استجابات المتدربين على النشاط.

أنواع الانفعالات والملامح والإيماءات الأساسية لها والأسباب:

هناك عدد من الانفعالات منها:

1- انفعال الغضب: Anger

يهيئ الفرد للهجوم وينشأ عندما يشعر الفرد بالظلم وأنه عومل بطريقة غير عادلة، وأن الطرف المقابل قام بعمل سيء أو خاطئ وهو يستحق بذلك العقاب أو يرفض الغضب ليحمي احترام الفرد لذاته، ويشعره بالأمن حول مصداقية معتقداته، فيدافع الفرد عنها برفض الأفكار والأشخاص الذين يعارضوها، كما أن الغضب يحفز الفرد لاتخاذ قرارات حازمة. وعند الغضب يتدفق الدم إلى اليدين ليجهلها قادرتين بصورة أسهل على القبض على السلاح أو ضرب العدو وتتسارع ضربات القلب، وتندفع دفقة من الهرمونات مثل هرمون الأدرينالين، فيتولد كم من الطاقة القوية تكفي للقيام بعمل عنيف.

* ملامح وإيماءات انفعال الغضب:

- الشفتان مضغوطتان معاً، أو مفتوحتان أو مقلوبتان. - تضيق العينين بسيط أو تتغلق.
- الحاجبان للأسفل. - ربما تتسع تدريجية أرنبه الأنف (المنخر).
- تتميز العينان بنظرة ثابتة. - تجايد بين الحاجبين.

2- انفعال الحزن: Sadness

ينشأ عندما يخسر الفرد شيئاً هاماً، وعند الشعور بالعجز لفقدان شخص عزيز أو عمل أو فرصة أو مهارة أو حتى الأمل، ينخفض احترام الذات لديه ويكون الفرد عادة في موقف الحزن أكثر عرضة للاكتئاب والشعور بالعجز، وإذا أصبح في حالته المتطرفة فإنه يعيقه عن اتخاذ القرارات الفاعلة والعاقلة، وقد يؤدي إلى مشاكل صحية، ويأتي الحزن بعده معاني منها الأسى والأسف والكرب والكآبة، والوظيفة الأساسية للحزن مساعدة الفرد الحزين على التوافق النفسي في حالة الشعور بالحزن، ويؤدي إلى هبوط في الطاقة وفي الحماس للممارسة الأنشطة الحياتية، وخاصة في مجالات الترويح عن النفس، ويبطئ عملية التمثيل الغذائي في الجسم.

* ملامح وإيماءات انفعال الحزن:

- نهايات الفم لأسفل في عبوس. - ربما تنظر العينين للأسفل أو تبكي. - ربما ترتفع بداية الحاجبان من الداخل لأعلى.

3- انفعال السعادة: Happiness

تنشأ السعادة عندما يحصل الفرد على شيء ذي قيمة هامة له، وتعطي السعادة الفرد الشعور بالقوة

والمقدرة والنشوة وأن الحياة مكان طيب للعيش فيها، ويشعر الفرد بالأمن النفسي والبدني، مما يشجعه على المخاطرة واتخاذ قرارات جريئة، كما تمنحه مشاعر إيجابية، وتسهم في توطيد علاقاته مع الآخرين، واكتشاف فرص جديدة، وتخفيض السعادة حالة الحذر لدى الفرد مما يعرضه لمخاطر محتملة، تشجع على توقعات إيجابية مبالغ فيها مما قد يؤدي إلى خيبة أمل في المستقبل، والوجه السعيد يرسل إشارة للآخرين تقول الحياة حلوة، دعونا نتعاون ونتج وإنني منفتح اتجاهك، إنني أرحب باتصالك بي، والسعادة تحدث نشاط متزايد في المخ، يثبط المشاعر السلبية، مع تنمية الطاقة المتزايدة المتاحة في هذا المركز، فضلا عن تهدئة كل ما يولد أفكارا مؤرقة، مما يحقق للجسم راحة عامة، واستعدادا وحماسة للقيام بأي مهمة.

* ملامح إيماءات انفعال السعادة:

- يبرز الخدين ويرتفع لأعلى. - توجد تجاعيد أسفل العينين. - ربما تظهر أو لا تظهر الأسنان.
- تظهر خطوط أو تجاعيد تمتد من الأنف إلى زاويتي الفم. - ترتفع نهايات الفم لأعلى في شكل ابتسامة. - توجد تجاعيد عند نهاية العينين.

4 - انفعال الخوف: Fear

يهيئ الفرد للهروب من الموقف، حيث يحمل رسالة للفرد تقول: "هرب هناك خطر"، وينشأ من إدراك الفرد بأن شيئاً سيئاً محددة سيقع في المستقبل، فهناك خطر يهدد ذاته سواء كان خطرة بدنية أو نفسية، ويختلف عن التشاؤم في أن الأخير يتعلق بتوقع أمر سيء وقع فعلا في الماضي، والخوف يساعد على توقع الخطر ومن ثم الاستعداد له، فالخوف يرفع درجة القلق والذي يدفعنا للاستعداد لمواجهة الموقف، وعند الخوف يندفع الدم إلى أكبر العضلات حجما، مثل عضلات الساقين، فيسهل الهرب، ويصبح الوجه أبيض اللون شاحب، لأن الدم يهرب منه، وتثير دوائر المخ الكهربائية مراكز الانفعالات في الدماغ، فتبعث فيضا من الهرمونات التي تجعل الجسم في حالة يقظة تامة، تسمح له بأن يكون على حافة الاستعداد للقيام بفعل ما .

- ملامح وإيماءات انفعال الخوف: - الفم مفتوح ويرتد إلى الخلف. - يرتفع الحاجبان الأعلى ويتحركان معا. - العينين مفتوحة وترتفع الزاويتين الداخلية لأعلى. - توجد تجاعيد في منتصف الجبهة.

5 - انفعال الاشمئزاز: Disgust

نظيره عندما نشعر أن ما يحدث أماننا بعيد جدا عن المعايير المألوفة لدينا، والاشمئزاز مهم للمحافظة على حياتنا وعلى المعايير الاجتماعية، لكنها تتأثر بالعرف الاجتماعي، وثقافة المجتمع، ما يعتبر مقررة

في مجتمع قد لا يبدو كذلك في مجتمع آخر، والاشمئزاز يحمل رسالة تقول: "شيء فظيع ابتعد عنه"، ويأتي الاشمئزاز بعدة معاني منها: التقرز والنفور، يتشابه العالم كله في التعبير عن الاشمئزاز، من حيث الرسالة التي تنيره كشيء كريه الطعم أو الرائحة أو المنظر، ويتمثل في تعبير الوجه.

* ملامح وإيماءات انفعال الاشمئزاز:

- يرتفع الخدين لأعلى. - ترتفع الشفاه الأعلى أو تتخفض لأسفل وتبرز للخارج. - الأنف مجعدة.
- ينخفض الحاجبين لأسفل.

6- انفعال الدهشة: Surprise

شعور يظهر عندما يحدث شيء غير متوقع أو شيء يستحق المشاهدة، حيث يشير إلى أن الأمور سارت على غير المتوقع حينها نركز أكثر لفهم ما الذي يحصل؟ ولماذا حصل ما حصل؟ مما يزيد من قوة الانتباه، والتركيز ويحفز التفكير على البحث عن السبب، وغالبا ما يتبع الدهشة انفعال آخر كالغضب أو السرور، وعند الاندهاش ترفع الحواجب بنظرة شاملة أوسع، وتسمح بدخول مزيد من الضوء إلى الشبكية، وهذا يوفر مزيدا من المعلومات حول ما حدث دون توقع إثارة الدهشة، ويكشف حقيقة ما جرى.

* ملامح وإيماءات انفعال الدهشة:

- الفم مفتوح وواسع
- يرتفع الحاجبين الأعلى في شكل منحنى.
- تمتد التجاعيد عبر الجبهة.
- العينين مفتوحة ومحملة البياض يحيط مقلة العين.

* العلاقة بين التفكير والانفعالات والسلوك:

لا يمكن الفصل بينهم فهذه الجوانب تتفاعل وتتكامل مع بعضها البعض، فالإنسان يفكر وينفعل ويسلك، فعندما ينفعل يفكر بطريقة معينة، كما أنه يترجم انفعالاته إلى نشاطات (سلوك) خارجية، وبالمثل عند القيام بعملية تفكير في حل مشكلة معينة، فإنه يصاحب هذه العملية انفعال بهذه المشكلة؛ وتترجم إلى سلوك حركي يصاحب عملية التفكير والانفعال، وعند قيام الفرد بسلوك ما نتيجة مثير خارجي؛ فإن التفكير يلعب دور الوسيط بين ظهور هذا المنبه والسلوك، والتفكير همزة الوصل بين الانفعال والسلوك، ف وراء كل انفعال إيجابي أو سلبي بناء معرفي ومعتقدات سابقة الظهور، فإذا كانت طريقة التفكير منطقية فإين السلوك سيكون جيد والانفعال سيكون إيجابية ودافعة لمزيد من النشاط، والوعي بالذات يعني الوعي بحالتنا المزاجية وما تحمله عنها من أفكار وما ينتجه ذلك من سلوك.

راقب أفكارك لأنها ستصبح أفعال

راقب أفعالك لأنها ستصبح عادات.

راقب عاداتك لأنها ستصبح طباع

راقب طباعك لأنها ستحدد مصيرك.

ومن الحياة اليومية نتعرف على دور الانفعالات على التفكير عند ملاحظة الطلبة ذوي مستوى القلق المرتفع، والغضب، والاكتئاب لا يتعلمون بكفاءة، فمن يقع فريسة لمثل هذه الحالات لا يستطيع استيعاب المعلومات بكفاءة، ولا يستطيع الاستفادة منها، فعندما هاجم الانفعالات التركيز فإنها تعطل القدرة العقلية وخاصة الذاكرة العاملة وهي القدرة على استحضار المعلومات التي ترتبط بالمهمة التي يواجهها الفرد.

ومن أجل الوصول إلى الوعي الحقيقي بالذات، ينبغي على الفرد أن يكون واعي بعمليات تفكيره، أي التفكير بتفكيره؛ للوصول إلى أعلى درجة من التحكم بوعيه الذاتي عندما يميز مشاعره وأسبابها.

* أساليب تنمية الوعي بالذات:

ينمو لدينا الوعي الذاتي من خلال تجاربنا المبكرة، ونستمر بتنمية الوعي الذاتي طيلة حياتنا من خلال مرورنا بتجارب الحياة المختلفة، والتأمل فيها وتقبل انتقادات الآخرين وأراءهم حولها، كما أننا نتأمل بأفعالنا المتعلقة بهذه التجارب، ونقارنها بتوقعاتنا وتوقعات الآخرين منا، ثم نقارن خصائصها وإنجازاتها بالآخرين، وبذلك نمي وعينا الذاتي، وهناك بعض الأساليب التي تساعد في تنمية الوعي بالذات، منها:

- **قراءة القصص:** يساعد قراءة القصص على زيادة المفردات اللفظية المعبرة عن المشاعر والانفعالات لدى الأطفال، وتمكنهم من التعرف على أنواع الانفعالات وتسميتها، والتعرف على أسبابها، وطرق التعبير عنها، وتقديم نموذج حي للمشاعر والانفعالات.

- **مراقبة الذات:** تنظيم الأفكار أو الأعمال بحيث توقف أي ضغوط من داخل الشخص أو خارجه.

- **تدوين المشاعر والانفعالات اليومية:**

يطلب من المتدرب أن يكتب المواقف والخبرات السلبية والإيجابية التي حدثت له خلال يومه ومشاعره وانفعالاته المصاحبة لتلك المواقف.

- **الحديث الإيجابي:** تغيير محتوى الأفكار السلبية التي تؤدي إلى المشاعر السلبية بأخرى إيجابية.

- **التعزيز الذاتي الإيجابي:** وتعني إثابة المتدرب لنفسه عند قيامه بسلوكيات إيجابية أو التعبير عن انفعالاته بطريقة إيجابية.

تلخيص الجلسة: وذلك بالتركيز على أهم النقاط التي تم تناولها.

تقويم الجلسة: عرض الواجب المنزلي والإنهاء بتوديعهم وتذكيرهم بموعد الجلسة القادمة.

الجلسة: الرابعة

الوحدة التدريبية: الثانية	موضوع الوحدة: الوعي بالذات
المدة: 60 دقيقة	موضوع الجلسة: تقدير الذات

أهداف الجلسة:

- 1- أن يتعرف المتدرب على مفهوم تقدير الذات. 2- أن يدرك المتدرب أهمية تقدير الذات.
- 3- أن ينظر المتدرب إلى ذاته بإيجابية. 4- أن يكتسب المتدرب طرق تقدير الذات.
- 5- أن يربط المتدرب بين الخبرات التدريبية ومواقف الحياة.

المفاهيم الجديدة: الدقة في تقدير الذات.

الاستراتيجيات المستخدمة: المحاضرة، مراقبة الذات، الحديث الذاتي، النمذجة، التغذية الراجعة، المناقشة والحوار، الواجب المنزلي، التعزيز الإيجابي.

الأدوات المستخدمة: قصص، الكمبيوتر، جهاز عرض Data show، السبورة، طباشير ملونة، ورق، أقلام، دليل الأنشطة.

الإجراءات:

تمهيد:

- قيام المدرب باستقبال المتدربين والترحيب بهم في جو يبعث على الارتياح. - تذكيرهم بأهم ما دار في الجلسة السابقة. - مناقشة الواجب المنزلي. - عرض موضوع الجلسة التدريبية. - يقوم المدرب بعرض أهداف الجلسة.

تقديم النشاط التدريبي (2): صفاتي هي...

مناقشة استجابات المتدربين على النشاط.

تعريف مفهوم تقدير الذات 5 دقائق:

يعني معرفة الفرد بمواطن القوة والضعف في ذاته وحدودها، وتمكن الفرد من بناء علاقات فعالة وإيجابية مع الآخرين بما يعود عليه من مشاعر إيجابية نحو ذاته تعزز من تقديره واحترامه لها، وإنه شخص ذو قيمة، ويلعب الحديث الذاتي للفرد سواء كان إيجابية أو سلبية دورا هاما في تقدير الذات، أي أن التقدير الذي يضعه الفرد لذاته سواء إيجابي أو سلبي يؤثر بشكل واضح في تحديده لأهدافه واتجاهاته واستجاباته نحو ذاته والآخرين، وهو ميل الفرد إلى امتلاك قدر كبير من الثقة بالنفس وفي قدراته، وشعوره بأنه كائن إنساني مفيد وله قيمة، واعتزازه بنفسه، وبأنه محبوب من الآخرين، وعلى درجة كبيرة من الكفاءة.

أهمية تقدير الذات:

يعد احترام الفرد لذاته وتقديره لها من محددات السلوك البالغة الأهمية، والتي تؤثر على فعاليته ودافعيته واتجاهاته وسلوكه ويمكن توضيح أهمية تقدير الذات الإيجابي على النحو الآتي:

- يزيد من تقبل الأفراد عواقب أفعالهم بسهولة (تحمل المسؤولية).
- يتقبلون أنفسهم والآخرين والحياة بشكل عام. - يساعد الأفراد على تحديد اتجاهاتهم وأهدافهم.
- يشتركون بحرية في العمل التعاوني. - الثقة بالنفس.
- يميلون لإقامة علاقات اجتماعية إيجابية. - الشعور بالتفاؤل حول نواتج جهودهم.
- يعيشون حياتهم بطريقة هادفة لها معنى. - يزيد حماس الأفراد في تحقيق أهدافهم.
- الاستقلالية والاعتماد على الذات. - يمكنك من تجاوز العقبات ومواجه المشكلات والصعاب بنجاح.
- التكيف مع التغيرات. - القدرة على اتخاذ القرارات.
- لا يلومون أنفسهم، ويشعرون بالتمكن الشخصي.

تقديم النشاط التدريبي (1): أنا إيجابي...

مناقشة استجابات المتدربين وإعطائهم التغذية الراجعة لاستجاباتهم.

تنمية مهارة تقدير الذات:

لا يمكن تحقيق تقدير الذات إلا إذا كان الفرد واعى بنقاط القوة والضعف فيما يتعلق بوجوده الفيزيائي والتعليمي والاجتماعي، وتقدير الذات هو المقدرة على الفهم والتقبل: "أنا أشعر بما أشعر به، واعتقد بما

اعتقده، وأحب ما أحبه، وأقدر على ما أقدر عليه"، وبكلمات أخرى فهو الاستعداد للتمسك والترحيب بأخلاقنا وقيمنا وتحيزاتنا وعيوبنا ونقاط قوتنا وضعفنا، وعلى المتدربين أن يتعلموا أن زملاءهم مؤهلون ليكونوا مؤهلون كما هم عليه بالمجموعة نفسها من المعتقدات والقيم، ويجب أن يصبحوا ماهرين في رؤية وجهة نظر الآخرين والتعاطف معهم، ويمكن أن يحدث هذا فقط عندما يصبحون قادرين على اكتشاف أنفسهم وتقديرها.

ونظرتنا لذاتنا وما تحمله من أفكار سواء كانت إيجابية أو سلبية تحدد مشاعرنا وانفعالاتنا وتدفعنا إلى القيام بسلوك ما، ويمثل انتباهنا لمشاعرنا وانفعالاتنا وما يترتب عنها من أفكار، وما ينتج عن ذلك من تصرفات أساسية في معرفتنا بمواطن قوتنا وضعفنا، وتحدد ثقتنا بأنفسنا والتي تؤثر على الطريقة التي نتخذ فيها قراراتنا، ويجب دائما أن نغير حديثنا السلبي واستبداله بحديث إيجابي والتركيز على الجوانب الإيجابية في ذاتنا، والعمل على تنمية هذه الجوانب الإيجابية من خلال اكتساب خبرات ومهارات جديدة.

ومن الأمثلة لبعض الأنشطة التي يوجه إليها المتدربين لزيادة ثقتهم وتقديرهم بأنفسهم مع التشجيع والمكافأة على إظهار إبداعاتهم مثل كتابة القصص والشعر والرسم أو كتابة تقارير عن الأشخاص الذين يحترمهم، والتمثيل والتركيز على الأنشطة الجماعية ليتمكنوا من التفاعل مع الآخرين كالأنشطة الرياضية والثقافية، والاشتراك في دورات اللغة والحاسوب لاكتساب مهارات جديدة، والاشتراك في الأنشطة الاجتماعية التي تقيمها المؤسسة (الدار)، والالتحاق بالمخيمات الصيفية أو الانضمام لجمعية الكشفية، ويمكن عرض طرق تنمية تقدير الذات على النحو الآتي:

- التركيز على الجوانب الإيجابية في شخصياتنا.
- النظر إلى أنفسنا بإيجابية وعلى أننا أفراد مهمون في الحياة يتعلمون ليكونوا مسئولين عن مستقبلهم ومصائرهم الخاصة.
- تحديد نقاط القوة ونقاط الضعف في شخصياتنا، والعمل على تعزيز نقاط القوة للتغلب على نقاط الضعف.
- وضع أهداف واقعية لأنفسنا.
- أفخر بالإنجازات التي قمت بها حتى ولو كانت صغيرة، أي تعزيز النجاح.
- التركيز على الأنشطة الجماعية، والعمل بشكل إيجابي.

- تغيير الحديث السلبي إلى إيجابي: لا أستطيع أن أنجح في إنجاز شيء بشكل صحيح إلى أستطيع أن أعمل ذلك.

- تقبل أنفسنا كما هي بإيجابياتها وسلبياتها؛ يجب ألا نقارن أنفسنا بالآخرين، والنظر إلى أنفسنا نظرة واقعية.

- إقامة علاقات إيجابية مع الآخرين، والعمل على تقديم المساعدة لهم. في المحافظة على أصدقائنا.

* تلخيص الجلسة:

وذلك بالتركيز على أهم النقاط التي تم تناولها.

تقويم الجلسة: الطلب من المتدربين الاستجابة لاستمارة تقويم الجلسة بحسب النموذج المعد، ثم عرض الواجب المنزلي والإنهاء بتوديعهم وتذكيرهم بموعد الجلسة القادمة.

الجلسة: الخامسة

موضوع الوحدة: الوعي بالذات موضوع الجلسة: الثقة بالنفس	الوحدة التدريبية: الثانية المدة: 60 دقيقة
--	--

* أهداف الجلسة:

- 1- أن يتعرف المتدرب على مفهوم الثقة بالنفس. 2- أن يعي المتدرب أهمية الثقة بالنفس.
- 3- أن يكتسب المتدرب طرق تنمية الثقة بالنفس. 4- أن يطبق الخبرات التي اكتسبها في المواقف التدريبية.

المفاهيم الجديدة: الثقة بالنفس.

الاستراتيجيات المستخدمة: المحاضرة، الحديث الذاتي، النمذجة، لعب الدور، التغذية الراجعة، المناقشة والحوار، الواجب المنزلي، التعزيز.

الأدوات المستخدمة: قصص، الكمبيوتر، جهاز عرض Data show، السبورة، طباشير ملونة، كروت ورق مقوى، أقلام، دليل الأنشطة.

الإجراءات:

تمهيد:

- يقوم المدرب باستقبال المتدربين والترحيب بهم في جو يبعث على الارتياح.
- تذكيرهم بأهم ما دار في الجلسة السابقة. - مناقشة الواجب المنزلي.
- عرض موضوع الجلسة التدريبية. - يقوم المدرب بعرض أهداف الجلسة.

تقديم نشاط استكشافي (1): ماذا يعني لك...

مناقشة استجابات المتدربين.

تعريف مفهوم الثقة بالنفس:

هو مدى إدراك الفرد لكفاءته أو مهارته وإمكاناته، وقدرته على التعامل بفاعلية مع المواقف المختلفة التي تعترضه من أجل الوصول إلى تحقيق أهدافه والنجاح في المهمات التي يقوم بها.

أهمية الثقة بالنفس:

إن مشاعر الثقة بالنفس لها أهمية كبيرة في حياة الفرد فهي تحدد الطريقة التي يتصرف بها في مواقف الحياة المختلفة، وتساعد على اتخاذ القرارات المناسبة في المواقف الحرجة والصعبة، وتحويلها لصالحه، تساعدك هذه المهارة على:

- الوعي بقدراتك ومهاراتك وتدفعك إلى تطوير ذاتك وتنمية مهاراتك.
- مواجهة التحديات والأزمات والمشكلات والتكيف مع التغيرات التي تطرأ في الحياة اليومية.
- الشعور أن حياتك مميزة عن حياة الآخرين. - اتخاذ القرارات الهامة والمصيرية في حياتك.
- التعبير عن الذات والإفصاح عن الرأي والاتجاهات بحرية. - الشعور بالانتماء من خلال العلاقات الاجتماعية الإيجابية مع الآخرين.
- تمكك بالطموح والأمل، وتبعث فيك الطاقة لتحقيق هدفك. - تجنب الشعور بالعجز والسلبية والهزيمة النفسية.
- الشعور بالارتياح النفسي والاطمئنان والسعادة. - رسم أهدافك في الحياة وتبعث فيك الطاقة لتحقيقها.

- النجاح في مجالات الحياة المختلفة العلمية والمهنية والاجتماعية.

تقديم نشاط قصصي (2):

قصة الصحابي عبد الله بن الزبير، مناقشة استجابات المتدربين والتغذية الراجعة للدور الذي قاموا به، والتعزيز الإيجابي.

تقديم نشاط (3): لعبة الانتخابات...

تنمية الثقة بالنفس:

يمكن تنمية مشاعر الثقة بالنفس من خلال الخطوات الآتية:

1- توفير جو مناسب ليتمكن المتدرب من الشعور بالأمن والاطمئنان النفسي:

- وضع نظام وقوانين متسقة. - توفير الأمن والاطمئنان. - توضيح تعليمات لتنفيذ الأنشطة.
- إظهار الثقة بالمتدربين. - مساعدة المتدرب على توقع التغيير. - تقدير الذات وتحمل المسؤولية.
- تقديم نماذج مرئية ومكتوبة.

2- الهوية الذاتية أو مفهوم الذات:

- مساعدتهم على تقييم مواطن القوة والضعف في شخصياتهم.
- الإصغاء لهم والاهتمام بآرائهم. - تقديم التغذية الراجعة الإيجابية عن إنجازاتهم.
- إعطاء المتدربين التقدير أثناء التنفيذ. - تقدير مواطن القوة عند المتدربين.
- إظهار الاهتمام الشخصي بالمتدربين. - التركيز على قيمة المتدرب ذاته.
- تقبل المتدربين والتعبير لهم عن الاحترام والتقدير. - تقبل الأخطاء.

3- الشعور بالانتماء:

- تشجيع القبول والالتحاق بالآخرين. - تقدير مواهب المتدربين. - توفير بيئة مناسبة.
- تعزيز الفخر والاعتزاز بالنفس. - التخطيط للمشاركة في مجموعة العمل.
- تدريبهم على القيادة وكيف يكون تابعاً. - تحديد مسؤوليات وأدوار العضو في المجموعة.

- إيجاد مواقف يتمكن المتدربين من مساعدة الآخرين. - تشجيع المتدربين على المشاركة بالمشاعر.

4- الشعور بالكفاءة والقدرة الشخصية:

- تقديم عددا من الخيارات. - تقديم التشجيع والمساندة. - أعط تغذية راجعة إيجابية.
- مراقبة وتسجيل التقدم. - مساعدة المتدرب على اتخاذ القرار. - المساعدة في تقييم ذاتهم.
- تقديم التقدير والتعزيزات، وقدم التشجيع والمساندة. - لخص الخطوات اللازمة لتحقيق الأهداف.
- بين المصادر المحتملة.

5- الشعور بالهدف أو الغاية في الحياة:

- ضع توقعات معقولة أو ماذا يريدون أن يصبحوا.
- أوجد الأشياء التي يودون تغييرها. - المساعدة في وضع الأهداف.
- شجع وضع الأهداف قصيرة الأمد. - بناء الثقة والإيمان. - عبر عن الثقة في قدرتهم.

تلخيص ما تم في الجلسة

تقويم الجلسة: يطلب المدرب من المتدربين الاستجابة لاستمارة تقييم الجلسة بحسب النموذج المعد لذلك، ثم عرض الواجب المنزلي والإنهاء بتوديعهم وتذكيرهم بموعد الجلسة القادمة.

الجلسة: السادسة

الوحدة التدريبية: الثالثة	موضوع الوحدة: إدارة الانفعالات
المدة: 60 دقيقة	موضوع الجلسة: إدارة الانفعالات

أهداف الجلسة:

- 1- أن يتعرف المتدرب على مفهوم إدارة الانفعالات. 2- أن يعي المتدرب أهمية إدارة الانفعالات في الحياة اليومية. 3- أن يذكر المتدرب آثار الانفعالات الإيجابية والسلبية.
- 4- أن يستخدم المتدرب الاستراتيجيات الملائمة لإدارة الانفعالات.

المفاهيم الجديدة: إدارة الانفعالات.

الاستراتيجيات المستخدمة: المحاضرة، الحديث الذاتي، التعزيز الإيجابي، النمذجة، التغذية الراجعة،

المناقشة والحوار، مراقبة الذات، الاسترخاء، التخيل الإيجابي، الواجب المنزلي.

الأدوات المستخدمة: قصص، الكمبيوتر، جهاز عرض Data show، السبورة، طباشير ملونة، صور للانفعالات، كروت ورق مقوى، أقلام ملونة، دليل الأنشطة.

الإجراءات:

تمهيد:

- قيام المدرب باستقبال المتدربين والترحيب بكم في جو يبعث على الارتياح.
- تذكيرهم بأهم ما دار في الجلسة السابقة. - مناقشة الواجب المنزلي. - عرض موضوع الجلسة التدريبية. - يقوم المدرب بعرض أهداف الجلسة.

يتم عرض النشاط (1): نتائج الاندفاع...

مناقشة استجابات المتدربين، وإعطائهم التغذية الراجعة على ذلك.

تعريف مفهوم إدارة الانفعالات: تشير إلى قدرة الفرد على التحكم في انفعالاته السلبية، وكسب الوقت للتحكم فيها، وتحويلها إلى انفعالات إيجابية، وهزيمة القلق والاكتئاب، وممارسة مهارات الحياة الاجتماعية بفاعلية، وهي قدرة الفرد على تحمل الانفعالات العاصفة ولا يكون عبدا لها، أي يشعر بأنه سيد نفسه، ويمثل هذا دلالة على الكفاءة في تناول أمور الحياة.

أهمية إدارة الانفعالات:

التحكم في الانفعالات هو طريق النجاح لأن المستقبل يحمل في طياته توسعة وامتدادا للمشكلات والمعوقات والمنافسات بدرجة تفوق ما يخبره العقل في الموقف الحالي، لذلك من يتعلم كيف يواجه مستقبله سيعيش حاضره متوافقة ويتوجه نحو المستقبل بقلق أقل.

- الشعور بالأمن النفسي والاستقرار والتفاؤل والسعادة. - تقدير الذات، وتعزيز الثقة بالنفس.
- تمكن الفرد من فهم الآخرين والتعاطف مع مشاعرهم. - تمتع الفرد بصحة جسمية سليمة.
- تقدير الذات، وتعزيز الثقة بالنفس. - مواجهة الأزمات والظروف الصعبة والمشاعر السيئة.
- تمكن الفرد من التغلب على السلوكيات السلبية. - تمكن الفرد من اتخاذ القرارات وحل المشكلات.

وهذا الاهتمام بالسيطرة على الانفعالات نابع من نتائجه السلبية التي يمكن أن تقود صاحبها إلى ارتكاب سلوكيات قد تضر به وبالأخرين، والإنسان القوي هو من يستطيع التحكم بانفعالاته السلبية وتحويلها إلى انفعالات إيجابية وهزيمة القلق والاكتئاب وممارسة مهارات الحياة الاجتماعية بفعالية وإيجابية.

آثار الانفعالات:

1- تؤثر الانفعالات على قدرة الفرد العقلية وعلى أدائه بشكل عام، وتتمثل في قدرتنا على التفكير والتخطيط لنحقق أهدافنا في الحياة، وهذه القوة الانفعالية هي التي تدفعنا إلى تحقيق الإنجازات، والإرادة على مواجهة الصعاب وتخطيها.

2- تؤثر على الحالة النفسية: إن تمكن الفرد من إدارة انفعالاته بطريقة إيجابية تساعده على الشعور بالاطمئنان والسكينة وتمكنه من مواجهة الاضطرابات النفسية كالقلق والاكتئاب.

3- تؤثر الانفعالات على العلاقات الاجتماعية: إن القدرة على إدارة الانفعالات مع الآخرين هي أساس العلاقات الاجتماعية، وتمكن الفرد من إقامة علاقات إيجابية ومثمرة مع الآخرين.

4- تؤثر على الصحة الجسمية: تسبب الاضطرابات السيكوسوماتية كضغط الدم والجلطات وقرحة المعدة.... وهي تصاحب الأفكار والانفعالات ويمكن ضبط مستوى التغيرات من خلال التنفس العميق وتدريبات الاسترخاء الذهني، وهي الخطوة الثانية على طريق إدارة الانفعالات، وعند حدوث انفعالا شديدا كالخوف أو الغضب فإننا نكون واعيين لعدد من التغيرات الفسيولوجية منها:

- زيادة ضغط الدم ودرجات القلب. - زيادة إفراز العرق. - يتسع إنسان العين.
- يتجلط الدم بسرعة في حالة الجروح. - يصبح التنفس أكثر سرعة. - يقل إفراز اللعاب والمخاط.
- تنخفض حركة الجهاز المعدي المعوي. - زيادة توتر العضلات، وارتعاش الأطراف.
- ينتصب الشعر على الجلد محدثا البثور. - يزداد سكر الدم ليجد الشخص مزيدا من الطاقة.
- يتحول الدم من المعدة والأمعاء إلى المخ والعضلات الهيكلية.

نشاط (2): طاولات الانفعالات....

مناقشة استجابات المتدربين على النشاط.

عرض استراتيجيات مواجهة الانفعالات:

قال تعالى : (والكاظمين الغيظ والعافين عن الناس والله يحب المحسنين) آل عمران: 134، وقوله تعالى : (والذين يجيبون كبائر الإثم والفواحش وإذا ما غضبوا هم يغفرون) الشورى: 37، وفي السنة النبوية ورد عن أبي هريرة رضي الله عنه : أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال: (ليس الشديد بالصرعة إنما الشديد الذي يملك نفسه عند الغضب)، وعن معاذ بن أنس الجهني رضي الله عنه أين النبي صلى الله عليه وسلم قال: (من كظم غيظا وهو قادر على أن ينفذه دعاه الله على رؤوس الخلائق يوم القيامة حتى يخيره من الحور العين فيزوجه منها ما شاء)، وعن أبي هريرة رضي الله عنه أن رجلا قال للنبي أوصني قال: (لا تغضب، فردد مرارا قال: "لا تغضب)، وقال : (ليس الشديد بالصرعة وإنما الشديد الذي يملك نفسه عند الغضب).

قيم ومواقف تربوية إسلامية: تبين لنا كيف نتعامل مع الغضب والمثيرات المستفزة:

- وقد تعامل رسول الله مع من طعن في عدله ونزاهته: عن ابن مسعود رضي الله عنه أن رسول الله قسم بين الناس قسمة فقال رجل: والله هذه قسمة ما عدل فيها.. وما أريد بها وجه الله تعالى، فلما علم الرسول بذلك غضب ولكنه قال: "يرحم الله أخي موسى قد أبتلى بأكثر من هذا فصبر"

وصايا الرسول في معالجة التوتر والغضب:

- الوضوء: "إذا غضب أحدكم فليتوضأ" سنن أبو داود.

- تغيير وضع التحفز للهجوم:

"إذا غضب أحدكم وهو قائم فليجلس، فإذا ذهب عنه الغضب وإلا فليضطجع".

1- **التهدئة/ المواجهة:** يكون بالابتعاد عن الموقف المثير للانفعال حتى يتم التهدئة ثم المواجهة بأسلوب توكيدي ملائم مع الموقف، بحيث تحافظ على علاقات طيبة مع الآخرين ويكون التركيز على مشاعر الآخرين، والاستغناء عن أهدافنا من أجل المحافظة على هذه العلاقات، اهدأ قليلا وهناك من ينصح بالعد من (1-10)، فالترثيث في ردة الفعل يعاونك على أن تفكر في الموضوع بواقعية.

2- **تصالح أولا مع نفسك:** لا تقلل من قيمة نفسك، ولا تلومها دون سبب، وهذا هام لبناء حوار موضوعي في المشكلة.

3- **تشيت الانتباه:** يقوم الفرد بأنشطة أخرى محببة له تشغله عن التفكير بموضوع الانفعال، أي تغيير الإدراك عن الموقف المثير، وحول غضبك إلى طاقة بناءة فالغضب يمكن أن يتحول إلى موضوع آخر،

كأي عاطفة إنسانية، فإن بعض المشكلات لا حل مباشر لها، وستظل باقية ما بقيت عناصرها الدافعة لها، وقوة تشبثت الانتباه ترجع إلى أها توقف تتابع الافكار الغاضبة، مثل القراءة، ومشاهدة التلفزيون وممارسة الرياضة

وقد وجدت Tice أن إعادة صياغة الموقف بصورة إيجابية كانت أحد الطرق التي تؤدي إلى تهدئة الغضب، ومسار الأفكار الغاضبة تحمل في ذاتها مفتاحا لتهدئة الغضب، وذلك بتقويض -هدم - الأفكار التي تشعل لهيب الغضب وتغذيه، ورؤية الأشياء بصورة مختلفة تطفئ لهيب الغضب.

4- مراقبة الذات: يقوم المتدرب بتسجيل عدد المرات التي يقوم بها بالسلوك غير المرغوب أو الغضب أو الاندفاعية أو التشتت... تعليم المتدربين مراقبة أنفسهم لغرض الوقوف على السلوكيات غير المرغوبة لأجل تصحيحها وممارسة السلوك المرغوب فيه وتدعيمه، أي أن يعي المتدرب ما يفعله، ومعرفة المنبهات أو المثيرات التي تؤثر في سلوك الفرد، ومراقبتنا لمشاعرنا السلبية هو مفتاح الصحة الوجدانية، والتطرف الوجداني الذي يصعب بعنف وباستمرار الحياة الوجدانية يؤدي لفقد الاتزان الشخصي.

5- الحديث الذاتي الإيجابي والقدرة على التغيير: يمكن أن تضبط غضبك إذا تمكنت من تغيير طريقة تفكيرك وسلوكك، وتذكر أن تجنب الغضب يحتاج إلى ضبط النفس مع إيمان قوي بالله، قال رسول الله: " ليس الشديد بالصرعة، ولكن الشديد الذي يملك نفسه عند الغضب " رواه الشيخان من حديث مالك في المسند، وقال : "الصرعة محل الصرعة الذي يغضب فيشتد غضبه، ويحمر وجهه، ويقشعر شعره، في غضبه"، حيث يؤدي التفكير الإيجابي إلى مشاعر أهدأ وسلوك أكثر إيجابية مع المواقف المثيرة للغضب، فإ ما يثير غضبنا هو ما تحمله من أفكار سلبية عن الأشياء وليست الأشياء في حد ذاتها، وأن يوجه الفرد سلوكه عن طريق الحديث إلى نفسه، مثلاً يحدث نفسه : " يجب أن أهدأ إذا غضب مني الأستاذ وفيما بعد أسأله عن سبب غضبه، قف وفكر قبل أن تغضب، اهدأ، ما الذي كان يجب علي أن أفعله". **6- فهم الغضب:** فهم الغضب وأسبابه وأشكاله وتطوره النمائي، وتذكر خبرات الغضب السابقة حتى تتعرف على الأفكار المخزنة في اللاشعور والتي تعطيك رموزاً معينة لمواقف الغضب والاستجابة لها.

7- من حقا أن تغضب لكن بشروط: من حقا أن تغضب لكن في مواقف معينة وبدرجة تجعلك منبهة وفاهمة لما تفعله وعندها تستطيع أن تقرر متى تتوقف.

8- عمل سجل للغضب للفهم والمراجعة: اجعل لنفسك سجلاً خاصة ترصد فيه المواقف التي تتعرض فيها للغضب خلال اليوم أو الأسبوع حتى يكون دليلك لقياس مدى فهمك للمواقف الغاضبة ومراجعتها

ومدى نجاحك في إدارة الغضب.

9- البرمجة السلوكية: يستخدم فيه الشخص بعض مقدمات أو عواقب مناسبة للاستجابة المطلوب ضبطها، فقد يضبط الشخص منبه معصم لكي يدق كل ساعة ليدله على الانشغال بفكرة ذاتية إيجابية أو قد يدعم الشخص نفسه بصورة إيجابية مثل الاستلقاء على الشاطئ إذا حدث فعل معين، وتتكون البرمجة السلوكية من:

- التدعيم الذاتي: بعد أداء استجابة معينة فقط.

- التدعيم الذاتي السلبي: تجنب منفر أو الهرب منه بعد أداء استجابة معينة.

- عقاب ذاتي إيجابي: إزالة مدعم متاح بعد أداء استجابة معينة.

- عقاب ذاتي سلبي: يقدم الفرد لنفسه منبها منفرة بعد أداء استجابة معينة.

- ضبط منبه منظم ذاتية: تقليص أو تغيير أو إزالة أدلة منبهة تعتبر مناسبة لمتغير الاستجابة المطلوب ضبطها، وتشمل تعليمات ذاتية، ضبط داخلي لاستجابة أوتوماتيكية، تدريبات استرخاء فيزيقي.

10- تدرب على مواجهة الأزمات: فمواجهة المشكلات تحتاج إلى فن وتدريب متكرر.

11- استراتيجية الاسترخاء: قد تساعد التدريبات الرياضية على التخلص من الغضب، وكذلك التنفس العميق والاسترخاء العضلي والتركيز على حالة الشهيق والزفير، فالتهدئة الفسيولوجية طريقة أخرى لعدم تصعيد الغضب، وذلك بالتواجد في مكان لا يثير مزيدا من الغضب ولا ينشط إفراز الأدرينالين وأثناء فترة التهدئة يكبح غضبه بأن يكبح دورة تصاعد الأفكار العدائية وذلك بتشتيت تفكيره في أشياء أخرى.

12- التسامح مع الآخرين: التماس الأعذار للآخرين وتعلم الصفح وتدريب على الغفران، قال تعالى: (وَإِذَا مَا غَضِبُوا هُمْ يَغْفِرُونَ) الشورى: 37، وقال تعالى: «وَالَّذِينَ يَنْفَقُونَ فِي السَّرَّاءِ وَالضَّرَّاءِ وَالْكَاطِمِينَ الْغَيْظَ وَالْعَافِينَ عَنِ النَّاسِ وَاللَّهُ يُحِبُّ الْمُحْسِنِينَ آل عمران: 134.

13- التناغم والتعاون: يقوم على التفاوض من أجل تحقيق الأهداف بإيجاد حلول مشتركة يتفقوا عليها.

14- تعلم فن الحوار: سواء مع نفسك أو مع الآخرين، فالحوار في موضوع مثير غاضب يقتضي أن يكون حوارا موضوعيا، فالتفكير الإيجابي والحوار البناء المنطقي يساعد على الوصول إلى حل سليم للمشكلة.

15- لا تأخذ قرارا ما وأنت غاضب: فالاستعجال في اتخاذ القرارات أثناء ثورة الغضب كثيرا ما يكون وليد

للانفعالات، وكثيرا ما يندم صاحبه عليه بعد اتخاذه.

16- حاول أن تصل لحل شامل: فالحلول المؤقتة لا تفيد فسأل نفسك: ماذا أريد؟ وما الهدف الذي ينبغي تحقيقه لحلها؟

17- أسلوب حل المشكلات: تهدف إلى التعامل مع المواقف المثيرة للغضب بفاعلية وإيجابية من خلال: تحديد المشكلة والتعرف على أسبابها والهدف من وراء حلها.

تقديم نشاط (3): التدرّب على الاسترخاء العضلي المنظم....

تلخيص الجلسة: وذلك بالتركيز على أهم النقاط التي تم تناولها.

تقويم الجلسة: يطلب المدرب من المتدربين الاستجابة الاستمارة تقييم الجلسة بحسب النموذج المعد، ثم عرض الواجب المنزلي والإنهاء بتوديعهم وتذكيرهم بموعد الجلسة القادمة.

الجلسة: السابعة

الوحدة التدريبية: الثالثة	موضوع الوحدة: إدارة الانفعالات
المدة: 60 دقيقة	موضوع الجلسة: ضبط الذات

الأهداف:

1- أن يتعرف المتدرب على مفهوم ضبط الذات. 2- أن يعي المتدرب أهمية ضبط الذات.

3- أن يمارس المتدرب استراتيجيات ضبط الذات في المواقف التدريبية.

4- أن يربط المتدرب بين الخبرات التدريبية ومواقف الحياة.

المفاهيم الجديدة: ضبط الذات.

الاستراتيجيات المستخدمة: المحاضرة، الحديث الذاتي، التعزيز الإيجابي، النمذجة، لعب الدورة التغذية الراجعة المناقشة والحوار، مراقبة الذات، الاسترخاء، الواجب المنزلي.

الأدوات المستخدمة: قصص، الكمبيوتر، جهاز عرض Data show، السبورة، طباشير ملونة، صور للانفعالات، كروت، ورق مقوى، أقلام، دليل الأنشطة.

الإجراءات:

تمهيد:

- قيام المدرب باستقبال المتدربين والترحيب بهم في جو يبعث على الارتياح.
- تذكيرهم بأهم ما دار في الجلسة السابقة. - مناقشة الواجب المنزلي.
- عرض موضوع الجلسة التدريبية. - يقوم المدرب بعرض أهداف الجلسة.

تقديم نشاط استكشافي (1):

مناقشة استجابات المتدربين على النشاط، والتغذية الراجعة لها.

تعريف مفهوم ضبط الذات:

يشير إلى قدرة الفرد على السيطرة على مشاعره وانفعالاته وعواطفه، والتروي والتأني في ردود أفعاله تجاه الأشياء التي يواجهها في حياته اليومية، وينظر في عواقب الأمور، ويستطيع تنفيذ السلوك الذي تم اختياره، ويستطيع تأجيل الإشباع الصغير العاجلة في سبيل أخرى كبيرة آجلة.

وضبط الذات يعد أحد أشكال إعادة التنظيم المعرفي الذي يستهدف تدريب الفرد على تعديل أنماط التحدث للذات Self - Statement يؤدي بالتالي إلى تعديل السلوك، وينصب الاهتمام في التنظيم الذاتي على التحدث إلى الذات باعتباره العنصر الأساسي في توجيه السلوك وضبط الذات، ويعد ميكنوم أول من طور هذا الأسلوب، حيث تبين له أن التخلص من المشكلة يعني التخلص من الحديث الذاتي السلبي واستبداله بحديث ذات إيجابي.

أهمية ضبط الذات:

- تزيد من احترام الفرد لذاته وتقديره لها. - الانفتاح والشعور بالراحة والتمكن من حل المشكلات.
- مساعدة الأفراد على تحقيق جزء من أهدافهم.
- إدارة العلاقات الاجتماعية وتوجيهها لمصلحة كل الأطراف المتفاعلة.
- التحكم بالغضب والتحرر من القلق والاكتئاب.
- ويقدم الأساس الأمن للتفاوض الفعال.

- يساعد على المرونة في التفكير وفهم الآخرين، والتفكير في كيفية الحصول على ما يؤيدونه جميعا.

استراتيجيات ضبط الذات:

* التعلم بالنمذجة: عرض نماذج للسلوك المراد تعلمه ومحاولة تقليده.

* الحديث الذاتي الإيجابي: تدريب الفرد على تقديم التعليمات اللفظية للذات، ففيها تسهل الألفاظ حدوث السلوك التوافقي وتزيد من احتمال حدوثه.

* لعب الدور: ويقارن الفرد ما بين السلوك الذي قام به والسلوك الذي كان من المفروض أن يؤديه.

* تقييم الذات: تعليم الفرد كيف يراقب سلوكه.

* التعزيز الذاتي الإيجابي.

* التغذية الراجعة: حيث تسهم التغذية الراجعة في عدة أمور من أهمها إمداد المتعلم بالمعلومات حول دقة استجاباته للموقف، وتزيد من دافعية، وتعمل على تقوية الاستجابة، وتمكنه من تصحيح سلوكه.

* استراتيجية الاسترخاء: قد تساعد التدريبات الرياضية على التخلص من الغضب، وكذلك التنفس العميق والاسترخاء العضلي والتركيز على حالة الشهيق والزفير، فالتهدة الفسيولوجية طريقة أخرى لعدم تصعيد الغضب، وذلك بالتواجد في مكان لا يثير مزيدا من الغضب ولا ينشط إفراز الأدرينالين وأثناء فترة التهدة يكبح غضبه بأن يكبح دورة تصاعد الأفكار العدائية وذلك بتشتيت تفكيره في أشياء أخرى.

تقديم النشاط التدريبي (2): التدريب على الاسترخاء باستخدام التنفس البطني:

شد العضلات في كل مرة عند الشهيق (عد 1)، ومن ثم أرح العضلات خلال الزفير (عد 4 مرات)، كل خطوة من هذا التدريب تحتاج على أقل تقدير إلى خمس دورات تنفسية. كرر هذا التدريب مرتين يوميا، لا تركز على المنبهات الخارجية من ضوضاء وغيرها، وخذ الوضعية المريحة جدا في جلوسك على المقعد أغلق عينيك وركز انتباهك على العضل، وتر العضل الذي تركز انتباهك عليه فقط، وأرخ بقية العضلات، أعد تركيز انتباهك ثانية، إذا شعرت أن انتباهك قد شرد، يمكنك إتباع الترتيب التالي في توتر عضلات جسمك واسترخائها مع إقرانه بالشهيق عند توتر العضل وإرخائه في مرحلة الزفير:

1- أصابع اليد: اقبضها. 2- المعصمان: اثن الكتفين باتجاه الرأس. 3- العضلة الثلاثية الرؤوس:

وترها. 4- الكتفان: ارفعهما باتجاه الأذنين. 5- الرقبة: اثنها ببطء وبالتناوب من كتف إلى آخر، دع

الرأس يمس الصدر (الذقن)، واثن الرأس باتجاه الخلف. 6- الفك: اضغظهما ببطء. 7- اللسان:

اضغطه باتجاه سقف الحلق. 8- العينان: أغمضهما بقوة وفي أثناء هذه العملية، وبدون تحريك الرأس ارفع عينيك إلى الأعلى وإلى الأسفل وحركهما نحو الجانبين بالتناوب. 9. أصابع القدمين: لف الأصابع نحو الأسفل. 10- الفخذان: اضغطهما باتجاه الأرض. 11- المعدة: وتر عضلات المعدة وكأنك تتأهب لصد ضربة على البطن. 12- استشر بذاتك خذ نفسا سهلا عميقا وعد أربعة نحو الداخل وأربعة نحو الخارج (شهيق وزفير).

وبعد الانتهاء من النشاط التدريبي يقوم المدرب بالتوضيح لهم أن ضبط الذات مهارة سيكولوجية أكثر أهمية في مقاومة الاندفاع والتسرع في المواقف الحياتية، فنجاحنا في الحياة وتحقيق أهدافنا يعتمد على مدى تحكمنا في اندفاعاتنا، وتأجيلنا لإشباع رغباتنا، فالكثير من المشكلات التي نتعرض لها في حياتنا اليومية هي نتيجة فشلنا في السيطرة على ذواتنا، وتعريفهم باستراتيجيات المناسبة لضبط الذات.

تلخيص الجلسة:

وذلك بالتركيز على أهم النقاط التي تم تناولها.

تقويم الجلسة: يطلب المدرب من المتدربين الاستجابة لاستمارة تقييم الجلسة بحسب النموذج المعد لذلك، ثم عرض الواجب المنزلي والإنهاء بتوديعهم وتذكيرهم بموعد الجلسة القادمة.

الجلسة الثامنة

موضوع الوحدة : إدارة الانفعالات	الوحدة التدريبية: الثالثة
موضوع الجلسة: الجدارة بالثقة	المدة: 60 دقيقة

أهداف الجلسة:

- 1- أن يتعرف المتدرب على مفهوم الجدارة بالثقة. 2- أن يعي المتدرب أهمية كسب ثقة الآخرين.
- 3- أن يتعرف المتدرب على مبادئ كسب ثقة الآخرين.
- 4- أن يبدي المتدرب اهتماما بكسب السلوكيات الإيجابية.
- 5- أن يربط المتدرب بين الخبرات التدريبية ومواقف الحياة اليومية.

المفاهيم الجديدة: الجدارة بالثقة.

الاستراتيجيات المستخدمة: المحاضرة، الحديث الذاتي، النمذجة، لعب الدورة التغذية الراجعة، المناقشة والحوار، الأنشطة، الواجب المنزلي، التعزيز الإيجابي.

الأدوات المستخدمة: قصص، الكمبيوتر، جهاز عرض Data show، السبورة، طباشير ملونة، ورق، أقلام، دليل الأنشطة.

الإجراءات:

تمهيد:

- قيام المدرب باستقبال المتدربين والترحيب بهم في جو يبعث على الارتياح.
- تذكيرهم بأهم ما دار في الجلسة السابقة.
- مناقشة الواجب المنزلي.
- عرض موضوع الجلسة التدريبية.
- يقوم المدرب بعرض أهداف الجلسة.

تقديم نشاط استكشافي (1):

مناقشة استجابات المتدربين على النشاط، والتغذية الراجعة لها.

تعريف مفهوم الجدارة بالثقة: تشير إلى قدرة الفرد على كسب ثقة الآخرين من حوله من خلال عدد من المواقف التي تجمعهم بهم.

أهمية الجدارة بالثقة: تعد الثقة المتبادلة بين أفراد الجماعة أهم أسباب نجاح الفريق وتحقيق أهدافه، وفقدان الثقة بين أفراد الجماعة يهدد كيانها ويعرضها للتفكك والانحيار، والتشكيك في قدرة الأفراد على القيام بواجباتهم واستحقاقهم الانتماء للجماعة، وتعمل الثقة المتبادلة على تقوية العلاقات الاجتماعية، وتزيد من التفاعل الإيجابي بين أفراد الجماعة، وكل تفاعل مع الآخرين هو لحظة ثقة، وأهمية السلوك هو فيما تفعله وليس فيما تقوله.

تقديم النشاط التدريبي (2): استرجاع الذكريات الطيبة...

مناقشة استجابات المتدربين على النشاط، يتم تعريفهم بالطرق الملائمة لكسب ثقة الآخرين، وتعريفهم بالسلوكيات المقبولة اجتماعية والتي تجعلهم يحظوا باحترام وتقدير المجتمع.

مبادئ كسب ثقة الآخرين:

- 1- تكلم بشكل مباشر: كن صادقاً في كلامك وأفعالك، قل الحقيقة، واجعل الآخرين يعرفوا مبادئك وقيمك، اظهر المصداقية والإخلاص، لا تتلاعب بالناس وتشوه الحقائق ولا تغير من الحقيقة لا تترك انطباع خاطئ.
- 2- اظهر الاحترام: اهتم بالآخرين، وحاول أن تظهر لهم هذا الاحترام، احترم مقام كل شخص والدور الذي يلعبه، عامل الجميع باحترام خاصة أولئك الذين لا تستند منهم، اظهر الرحمة واللفت تجاه الأشياء البسيطة لا تدعي الاهتمام بالغير (لا تتناقض).

3- قل الحقيقة: كن شفافة وواضحة للآخرين، قل الحقيقة والصدق، كن منفتحة وموثوق به " ما تراه هو ما تحصل عليه".

4- صحح الأخطاء: أعتذر بسرعة اظهر التواضع، لا تدع افتخارك بنفسك وغرورك يمنعك من فعل الصواب.

5- اظهر الولاء: أعط الثقة بحرية، اعترف بإنجاز ومساهمة الآخرين، لا تسيء لهم في غيابهم، حافظ على أسرارهم.

6- أعط النتائج: دع الأشياء الصحيحة تحصل سجل النتائج الإيجابية، كن دقيق في مواعيدك، لا تبالغ في إعطاء الوعود ولا تقلل منها، لا تعطي تبريرات وأعداء واهية لعدم الوفاء بوعده، قم بالتنفيذ قبل أن يطلب منك.

7- حسن من قدراتك: أنظر إلى الأخطاء على أنها فرصة جيدة لتتعلم وتكسب الخبرة، تعلم باستمرار، لا تكون مغرور بقدراتك لا تظن أن معرفتك والمهارات التي لديك ستساعدك في تحديات المستقبل، تقبل النقد بصدر رحب واعتبرها هدية قدمت لك.

8- واجه الحقيقة: خذ المسائل والقضايا وجها لوجه، حتى تلك الغير قابلة للنقاش، لا حظ الأشياء القاسية بشكل مباشر اعترف بما لا تستطيع قوله، اجعل الشجاعة في طليعة حواراتك، لا تتجنب الحقيقة وتدفن رأسك في الرمال، استكشف نفسك ومشاعرك، قل (لا) واعرف عواقبها أو ما يترتب عليها، اعمل على أن تكون صادقا مع ذاتك.

9- تحمل المسؤولية: تدرب على تحمل المسؤولية وألزم نفسك والآخرين بها، تحمل مسؤولية نتائج أعمالك، لا تتجنب أو تتهرب منها، أو تشير بإصبع الاتهام للآخرين وكف عن لومهم عندما تكون الأمور خاطئة. 10. حافظ على التزاماتك: قل ما ستفعله، ثم نفذ ما قلت إنك ستفعله، ضع التزاماتك وتعهداتك بحذر وحافظ عليها وتأكد من أنها واقعية وقابلة للتحقق، فالمحافظة على تعهداتك دليل صدقك وأمانتك، لا تكسر ثقة الآخرين بك (ضع التزام، حافظ عليه، كرر مثل هذا السلوك) يزيد من جدارتك بثقة الآخرين. 11- أنشر الثقة: امتلك ميول نحو الثقة، تعلم كيف تجعل الآخرين يثقون بك اعتمادا على الموقف، خاطر، وكن ذو مصداقية، حاول أن توصل الثقة إلى الشخص الذي لا يثق بك، أنظر، تحدث، وتصرف بطريقة تجعلهم يثقون بك ثم أنظر إلى النتائج.

12- استيقظ صباحا وأنت سعيد: احذر من الأفكار السلبية التي يمكن أن تخطر على بالك صباحا حيث أنها يمكن أن يبرمج يومك كله بالأحاسيس السلبية، وركز على الأشياء الإيجابية، وإبداء يومك بنظرة سليمة تجاه الأشياء.

13- احتفظ بابتسامة جذابة على وجهك: قال تعالى : (فبما رحمة من الله لنت لهم ولو كنت فظا غليظ القلب لانفضوا من حولك فاعف عنهم واستغفر لهم وشاورهم في الأمر فإذا عزمت فتوكل على الله إن الله يحب المتوكلين) آل عمران: 159، وقال الرسول (ص): "تبسمك في وجه أخيك صدقة" فالابتسامة كالعدوى تنتقل للغير بسهولة دون أن تكلفنا أي شيء وفوائدها عظيمة، يقول أحد العلماء: "عندما يدخل شخص سعيد إلى الغرفة يكون كما لو أن شمعة أخرى قد أضيئت، فإذا رسمت ابتسامة جميلة على وجهك فإن النتيجة لن تكون فقط هي رد الناس لهذه الابتسامة إليك، ولكنك أنت أيضا ستشعر بالسعادة"، ابتسم للآخرين كما تحب أن يبتسموا لك.

14- كن البادئ بالتحية والسلام: قال (ص): " وخيرهما الذي يبدأ بالسلام".

15- كن منصتا إيجابيا: استمع أولا: استمع قبل أن تتحدث، افهم وشخص، كن متفهم لمشاعر وانفعالات الآخرين، استمع بجميع حواسك، وحاول أن تحد أهم سلوك يجب أن تعامل به من تتعامل معهم (الأصدقاء، الأسرة، المعلمين...) لا تفترض أنك تعرف ذلك، لا تقاطع أحده أثناء حديثه، اظهر الاهتمام بحديث الآخرين، قم بتوجيه بعض الأسئلة المناسبة، قال توني اليساندر في كتابه القوة المحركة للإنصات الفعال: "عندما أتكلم فأنا أعرف مسبقا المعلومات التي لدي، وحينما استمع فأنا أحصل على المعلومات التي لديك، وهناك قاعدة واحدة لكي تكون متحدثا لبقا: تعلم كيف تنصت وأن تعرف كيف تبدأ وتنتهي من الحديث".

16- خاطب الناس بأسمائهم أو بما يحبون: أسماءنا هي أجمل ما يمكن أن تسمعه أذاننا، قال تعالى: "ولا تتابزوا بالألقاب" الحجرات: 11.

17- تعامل مع كل إنسان على أنه أهم شخص في الوجود: سيشعرك ذلك بالسعادة والثقة من الآخرين، ويكون لديك عدد أكبر من الأصدقاء يبادلونك نفس المشاعر.

18 - جامل الناس ولا تنافق: قال وليام جيمس: "أعمق المبادئ في الإنسان هو تلهفه على تقدير الآخرين له"، كن كريما في المدح وانتهاز الفرص لمجاملتهم.

19 - شارك من حولك مناسباتهم المختلفة: قال رسول الله: "تهادوا تحابوا" وحاول أن تدخل المفاجأة والسرور على من حولك بأن تتصل بهم أو تبعث لهم بطاقات تهنئة، والتواصل مع الأصدقاء.

20- كن دائم العطاء: بخبراتك وبعلمك وبيجهدك أو بمالك حتى تدخل السرور والابتسامة على من حولك وتشعرهم بالاهتمام.

21- سامح نفسك وسامح الآخرين: الجانب السلبي من النفس هي التي تغضب وتأخذ بالثأر وتعاقب، فيما فطرة الإنسان الطبيعية هي النقاء وسماحة النفس والصفاء والتسامح مع الآخرين، وأن نلتمس

الأعذار لهم، قال تعالى: " الذين ينفقون في السراء والضراء والكاظمين الغيظ والعافين عن الناس والله يحب المحسنين " آل عمران: 134.

22- استخدم دائما كلمة من فضلك - أنا آسف اسمح لي-اعتذر- وشكرا... تؤدي هذه الكلمات البسيطة إلى نتائج مذهلة، فنظرتك تجاه الأشياء هي اختيارك أنت فقم بهذا الاختيار حتى تكون عندك نظرة سليمة وصحيحة تجاه كل شيء.

23- اللين في التعامل مع الآخرين: عامل الناس بالطريقة التي تحب أن يعاملوك بها: والاعتذار منهم إذا حدث خطأ.

24- ساعد الآخرين كما تحبهم أن يساعدوك فهذه هي مفاتيح تحقيق نجاحك في علاقاتك مع الآخرين.

25- الصدق والأمانة، والمحافظة على المواعيد والعهود، وتحمل المسؤولية.

26- أن نلاحظ ونفسر العلاقات الانفعالية للآخرين، وقراءة الرسائل غير اللفظية لنتمكن من الاستجابة المناسبة.

27- الأناقة: اهتم بشكلك ومظهرك.

تلخيص الجلسة:

وذلك بالتركيز على أهم النقاط التي تم تناولها.

تقويم الجلسة:

يطلب المدرب من المتدربين الاستجابة لاستمارة تقييم الجلسة بحسب النموذج المعد لذلك، ثم عرض الواجب المنزلي والإنهاء بتوديعهم وتذكيرهم بموعد الجلسة القادمة.

الجلسة: التاسعة

موضوع الوحدة: إدارة الانفعالات	الوحدة التدريبية: الثالثة
موضوع الجلسة: يقظة الضمير	المدة: 60 دقيقة

أهداف الجلسة:

- 1- أن يتعرف المتدرب على مفهوم يقظة الضمير. 2- أن يعي المتدرب أهمية يقظة الضمير. 3- أن يذكر المتدرب العوامل التي تؤثر في تكوين الضمير. 4- أن يكتسب المتدرب طرق تنمية يقظة الضمير. 5- أن يربط المتدرب بين الخبرات التدريبية ومواقف الحياة اليومية.

المفاهيم الجديدة: يقظة الضمير.

الاستراتيجيات المستخدمة:

المحاضرة، الحديث الذاتي، النمذجة، لعب الدور، مراقبة الذات، التغذية الراجعة، المناقشة والحوار،

الواجب المنزلي، التعزيز .

الأدوات المستخدمة:

قصص، الكمبيوتر، جهاز عرض Data show، السبورة، طباشير ملونة، كروت ورق مقوى، دليل الأنشطة.

الإجراءات:

تمهيد:

- قيام المدرب باستقبال المتدربين والترحيب بهم في جو يبعث على الارتياح.
- تذكيرهم بأهم ما دار في الجلسة السابقة. - مناقشة الواجب المنزلي.
- عرض موضوع الجلسة التدريبية. - يقوم المدرب بعرض أهداف الجلسة.

تقديم نشاط استكشافي (1):

مناقشة استجابات المتدربين على النشاط.

تعريف مفهوم يقظة الضمير:

هي عبارة عن حالة شعورية تنتاب الفرد في حالة قيامه بسلوكيات تخالف الدين والقوانين والمعايير والقيم الاجتماعية، وهو سيط داخلية تعمل على توجيه سلوك الإنسان في الاتجاه الصحيح، ومن خلاله يجعل الإنسان قانونه مستمدة من ذاته، ويقوم الضمير بوظيفتين هما:

- 1- وظيفة نظرية: إصدار الأحكام على الأفعال، أي السلوك.
 - 2- وظيفة عملية: تشجع للفرد بضرورة تنفيذ سلوك معين أو تمنعه من تنفيذ سلوك ما فهو يأمر وينهي. والضمير الأخلاقي يعني القدرة على فهم الصواب من الخطأ، بمعنى:
- القدرة على إدراك الألم لدى الآخرين.
 - القدرة على السيطرة على الدوافع.
 - القدرة على ردع النفس عن القيام ببعض النوايا القاسية.
 - القدرة على الإنصات لجميع الأصوات.

أهمية يقظة الضمير:

- الشعور بالأمن والسعادة. - الإحساس بالمسئولية.
- تعمل كقوة محرّكة لسلوك الإنسان. - تكسب الشخص السمات الإيجابية.
- تساعد على تحديد المثل العليا والمبادئ الإنسانية. - تعزز التفاعل الاجتماعي والتسامح الاجتماعي.
- تساعد على النجاح من خلال الانضباط وتقدير قيمة العلم والعمل، وتمكنك من إدارة الوقت والأزمات والصراعات.
- تساعد على تجنب أفراد المجتمع للخلافات والصراعات وبالتالي تحقق التماسك الاجتماعي (التوافق الاجتماعي).
- تمكنك من التعاطف مع الآخرين والإحساس بآلامهم وأحزانهم، ومشاركتهم مناسباتهم وأفراحهم.

عوامل تكوين الضمير:

- 1- أوامر ونواهي الدين.
 - 2- العادات والتقاليد والأعراف وقيم المجتمع.
 - 3- قوانين المجتمع.
- تقديم نشاط قصصي (2): الأمانة وتأنيب الضمير...

مناقشة استجابات المتدربين على النشاط.

ويتكون الضمير من:

- الرقابة الذاتية: تنظيم الأفكار أو الأعمال بحيث توقف أي ضغوط من داخل الشخص أو خارجه، وعمل الصواب.
- الاحترام: معاملة الآخرين بطريقة محترمة.
- العطف: كشف الاهتمام حول سعادة الآخرين ومشاعرهم.
- التسامح: احترام كرامة وحقوق الآخرين، وحتى الذين يختلف معهم.
- العدالة: التعامل مع الآخرين بعدالة ودون تحيز مع التفتح الذهني في التعامل.

خصائص الإنسان الذي يتمتع ببقظة الضمير:

- الاحترام: تقدير الآخرين وإعطائهم حقوقهم. - الوفاء: إنجاز العهود والمواثيق وما وعد.
- العطاء: الجود بالمال والعلم دون إسراف ولا تقتير. - الصبر: حبس النفس وضبطها عند الجزع من المصائب. - الحلم: السيطرة على الغضب ومقابلة السيئة بالحسنة. - الإيثار: تفضيل الآخرين على النفس برضا واقتناع. - الطاعة: طاعة الله ورسوله. - الأمانة: الحفاظ على حقوق الناس وردّها دون نقص. - القناعة: الرضا بما قسم الله له وعدم حسد الآخرين. - العدل: عدم الظلم والجور على الحقوق، مع تساوي الجهد مع المكافأة. النظافة: الاعتناء بإزالة ما يعلق بالقلب أو الجسم من دنس أو رجس.
- الشجاعة: الجرأة في القول والسلوك.

تلخيص الجلسة: وذلك بالتركيز على أهم النقاط التي تم تناولها.

تقويم الجلسة: يطلب المدرب من المتدربين الاستجابة لاستمارة تقييم الجلسة بحسب النموذج المعد في دليل المتدرب، ثم عرض الواجب المنزلي والإنهاء بتوديعهم وتذكيرهم بموعد الجلسة القادمة.

الجلسة: العاشرة

الوحدة التدريبية: الثالثة	موضوع الوحدة: إدارة الانفعالات
المدة: 60 دقيقة	موضوع الجلسة: القدرة على التكيف

أهداف الجلسة:

- 1- أن يتعرف المتدرب على مفهوم التكيف. 2- أن يعي المتدرب أهمية مهارة التكيف.
- 3- أن يذكر المتدرب شروط التكيف السليم. 4- أن يحدد المتدرب المؤشرات الدالة على التكيف.
- 5- أن يطبق المتدرب أسلوب حل المشكلات. 6- أن يربط المتدرب بين الخبرات التدريبية ومواقف الحياة اليومية.

المفاهيم الجديدة: القدرة على التكيف.

الاستراتيجيات المستخدمة: المحاضرة، النمذجة، التغذية الراجعة، المناقشة والحوار، أسلوب حل المشكلات، الواجب المنزلي، التعزيز، مجموعة العمل.

الأدوات المستخدمة: الكمبيوتر، جهاز عرض Data show، السبورة، طباشير ملونة، ورق، أقلام، دليل الأنشطة.

الإجراءات:

تمهيد:

- يقوم المدرب باستقبال المتدربين والترحيب بهم. - تذكيرهم بأهم ما دار في الجلسة السابقة.
- مراجعة ومناقشة الواجب المنزلي وتعزيزه. - عرض موضوع الجلسة: مفهوم الوعي بالذات.
- عرض أهداف الجلسة.

: تقديم نشاط استكشافي (1):

مناقشة استجابات المتدربين على النشاط، والتغذية الراجعة لها.

تعريف مفهوم التكيف:

يشير إلى قدرة الفرد على السيطرة والتحكم في انفعالاته واستخدامها في حل مشكلاته، والمرونة في التعامل، والقدرة على القيام بعملية الاختيار الحقيقي لعواطفه، وأين سعادة الإنسان في ضبط انفعالاته المزعجة، فالحيوة مليئة بالانفعالات السلبية والإيجابية، ويقتضي أن يتمتع الفرد بمهارات تمكنه من مواجهة هذه التغيرات والسلوك بطريقة ملائمة مع البيئة المحيطة به، أي أن عملية التكيف عملية دينامية مستمرة فهناك تكيف ذاتي على المستوى السيكولوجي يهدف إلى التغلب على حالات القلق والضغوط والاضطرابات المختلفة.

أما التكيف الاجتماعي يهدف إلى تكوين علاقات إيجابية يرضى عنها الفرد والمجتمع الذي يعيش فيه، وتتصف هذه العلاقة بقدرة الفرد على حب الآخرين والوفاء والعطف والالتزام بالقوانين والقيم الأخلاقية السائدة في المجتمع، والقدرة على أن يكون شخصا مهما ونافعا في محيطه الاجتماعي، ويحاول الفرد أن يحقق أهدافه ويشبع حاجاته بما يتفق مع معايير وقوانين وثقافة المجتمع الذي يعيش فيه، ومن المسلمات أن الإنسان لديه القدرة على إحداث التكيف مع البيئة المحيطة به، وهو الكائن الوحيد الذي يفكر حتى يستطيع أن يتكيف مع بيئته التي تحتوي على العديد من الضغوط.

أهمية التكيف:

أن التكيف السوي أو الإيجابي مصدر للاطمئنان والارتياح النفسي، بينما يكون التكيف غير السوي مصدر للصراع والقلق والاضطرابات النفسية، فالتكيف هو مظهر من مظاهر الصحة النفسية، وهو عملية ديناميكية مستمرة بين الفرد والبيئة الاجتماعية التي يعيش فيها، يهدف فيها الفرد إلى تعديل سلوكه أو أن

يغير منه أو من بيئته الاجتماعية، فينعكس ذلك على شعوره بقيمة ذاته، ويمكنه من إقامة علاقات جيدة مع الآخرين.

شروط التكيف السليم:

1- أن يتحمل الفرد الضغوط النفسية ويتخطى العقبات والمصاعب، وتمكنه من حل المشكلات التي تواجهه بطريقة يرضى عنها المجتمع، أي قدرته على مواجهة الأزمات والشدائد ومواجهة الإحباطات دون أن يلجأ إلى طرق ملتوية غير ملائمة.

2- أن يعي الفرد ذاته: أي يثق بذاته ويحدد مواطن القوة والضعف في ذاته.

مؤشرات التكيف:

1- النظرة الواقعية للحياة: يشير إلى الإقبال على الحياة بكل ما فيها من أفراح وأحزان، والواقعية في التفاعل مع الآخرين.

2- المرونة والاستفادة من الخبرات: القدرة على التغيير والتعديل في سلوكه بما يتناسب مع المواقف.

3- مستوى الطموح: تكون طموحاته بمستوى قدراته وإمكاناته وقدراته الخاصة، ولديه دافع إنجاز يدفعه إلى تحقيقها.

4- تقبل الذات: كما هي بإيجابياتها وسلبياتها، وينتقد ذاته ويحاسبها باستمرار.

5- القدرة على ضبط الذات: لديه القدرة على التحكم بأنفعالاته في المواقف المختلفة.

6- القدرة على تحمل المسؤولية: وهي إحساس الفرد بالمسؤولية نحو مجتمعه.

7- الثبات الانفعالي: ومن أشكاله الهدوء والرزانة والراحة والاستقرار النفسي.

8- الإحساس بإشباع الحاجات: إحساسه بالأمن النفسي والقدرة على الإنجاز وبالحرية والانتماء.

9- القدرة على إقامة علاقات إيجابية مع الآخرين: سعيه لتقديم المساعدة لهم، والعمل من أجل المصلحة العامة، المحافظة على صداقاته، يتعاون معهم.

10- الامتثال والتمسك بالأخلاق الكريمة: كالأمانة والصدق، والإخلاص، والوفاء بالعهود.

11- الثقة بالنفس وبالآخرين: التعامل بحسن النية وعدم الشك بالآخرين إلا بالحدود الطبيعية.

12- الاتزان الانفعالي: التحكم بالانفعالات والتعبير عنها بطريقة ملائمة، وثبات الاستجابة الانفعالية

في المواقف المشابكة.

13- مفهوم ذات إيجابي: مدى تطابق مفهوم الذات مع واقعه كما يدركه الآخرون.

14- القدرة على العمل والإنتاج: أي الإنتاج في حدود قدراته وإمكاناته، وحيويته واستعداداته الجسمية.

15- التفكير العلمي: القدرة على تفسير الظواهر تفسيراً علمية مبنية على البحث عن مسببات الظواهر والمواقف المختلفة.

استراتيجيات التكيف:

- تعلم كيف أن تهون على نفسك ولا تجهد نفسك ولا تعمل بهذه المشقة.
- تعلم كيف تسترخي: تعلم أساليب الاسترخاء مثل التنفس بعمق والتأمل الانتقائي، وإتباع نظام غذائي تكون السكريات والنشويات والقهوة والشاي فيه قليل.
- تعلم أنه لا يوجد مكسب دون تعب.
- تعلم كيف تبتهج وتتفاءل وتكون أكثر سعادة.
- الحديث الذاتي والتفكير بطريقة إيجابية والبعد عن المشاعر السلبية: يتضمن الواقع جزءاً من الحقيقة، لكن لأن كل جزء يركز على محال بمفرده من مجالات الحياة، والأفضل أن ننظر إلى هذه المفردات من منظور كلي شامل.
- لا يمكن الهروب من ضغوط الحياة والطريقة الوحيدة هي ليست في التخلص من هذه الضغوط بل بتعلم مهارات التعامل معها، من خلال تعرضك لمستويات جيدة من الضغوط وترسيخ نوع من التوازن البدني والعقلي والعاطفي.
- التدرب على حل المشكلات.
- التدرب على المهارات الاجتماعية.
- تقديم النشاط التدريبي (2): التدرب على حل المشكلات.
- ويمكن عرض خطوات حل المشكلات على النحو الآتي:
- تحديد المشكلة: تعد هذه الخطوة مهمة في سبيل إيجاد الحل الملائم لها ويقتضي أن:

- 1- تفرق بين الحقائق والآراء. 2- حدد الأسباب الكامنة وراء المشكلة. 3- اسأل عن المعلومات.
- 4- أذكر المشكلة بوضوح. 5- حدد أي من المعايير ستعتمد. 6- حدد من يقوم بحل المشكلة.

• توليد الحلول البديلة:

- 1- تأجيل أي تقييم للأفكار البديلة. 2- حدد البدائل التي تحتوي على الأهداف. 3- حدد البدائل على المدى البعيد والقريب. 4- ابني على أفكار الآخرين. 5- سجل بلائحة البدائل التي تحل المشكلة.

• تقييم واختيار أفضل بديل:

- 1- قيم الأنسب لأفضل أو للمعيار المثالي. 2- قيم بنظام.
- 3- قيم الأنسب للأهداف. 4- قيم التأثيرات الأساسية والجانبية. 5- اذكر واختار البديل بوضوح.

• نفذ واتبع الحل:

- 1- نفذ في الوقت المناسب واحسب العواقب الصحيحة. 2- التغذية الراجعة.
- 3- اكسب قبول من لهم تأثير. 4- امتك نظام مراقبة مستمر.
- 5- قيم اعتمادا على حل المشكلة. في مناقشة استجابات المتدربين على النشاط، والتغذية الراجعة لها.

تلخيص الجلسة:

وذلك بالتركيز على أهم النقاط التي تم تناولها.

تقويم الجلسة: يطلب المدرب من المتدربين الاستجابة لاستمارة تقييم الجلسة بحسب النموذج المعد في دليل المتدرب، ثم عرض الواجب المنزلي والإنهاء بتوديعهم وتذكيرهم بموعد الجلسة القادمة.

الجلسة: الحادية عشرة

موضوع الوحدة: إدارة الانفعالات	الوحدة التدريبية: الثالثة
موضوع الجلسة: التعبير عن الانفعالات	المدة: 60 دقيقة

أهداف الجلسة:

- 1- أن يتعرف المتدرب على مفهوم التعبير عن الانفعالات. 2- أن يدرك المتدرب أهمية التعبير عن انفعالاته. 3- أن يعبر المتدرب عن انفعالاته الإيجابية والسلبية بطريقة ملائمة. 4- أن يربط المتدرب

بين الخبرات التدريبية ومواقف الحياة اليومية.

المفاهيم الجديدة: التعبير عن الانفعالات.

الاستراتيجيات المستخدمة:

المحاضرة، الحديث الذاتي، مراقبة الذات، النمذجة، لعب الدور، التغذية الراجعة، المناقشة والحوار، التعزيز، الواجب المنزلي.

الأدوات المستخدمة:

الكمبيوتر، جهاز عرض Data show، السبورة، طباشير ملونة، كروت ورق، كرة، أقلام، دليل الأنشطة.

إجراءات الجلسة:

تمهيد:

- يقوم المدرب باستقبال المتدربين والترحيب بهم. - تذكيرهم بأهم ما دار في الجلسة السابقة.
- مراجعة ومناقشة الواجب المنزلي وتعزيزه. - عرض موضوع الجلسة. - عرض أهداف الجلسة.

تقديم نشاط (1): كيف يمكن أن تعبر عن انفعالاتك...

مناقشة استجاباتهم على النشاط واعطاءهم التغذية الراجعة وتشجيعهم على ممارسة وتكرار الإيجابية والصحيحة منها، وتصحيح السلبية.

تعريف مفهوم التعبير عن الانفعالات:

هو طريقة للتعبير عن أفكارنا وحقوقنا واحتياجاتنا، وتنفيذ السلوكيات التي تحققها دون الاعتداء على الآخرين، مع القدرة على طلب المساعدة المادية والمعنوية والثقافية من الآخرين حين نحتاجها دون الخضوع لتهديد وضغوط الآخرين أو الشعور بالخجل أو القلق أو تأنيب الضمير.

أهمية التعبير عن الانفعالات:

أن قدرة الإنسان على التعبير عن رأيه ومشاعره وانفعالاته حول المواضيع المختلفة وفي المواقف المتعددة تشعره بالراحة والسعادة وتزيد من ثقته بنفسه، وأن كثير من المشكلات التي تواجهنا في حياتنا اليومية تكون بسبب عدم قدرتنا عن التعبير عن مشاعرنا وانفعالاتنا وآرائنا أو التعبير عنها بطريقة خاطئة مما

يدخلنا في صراع مع الآخرين، ومهارة التعبير عن الانفعالات تمكنك من:

- التواصل مع الآخرين، وتظهر في سلوكيات بدء الحوار وإنهائه بشكل مناسب في الوقت المناسب، والقدرة على ممارسة النقد الإيجابي.

- يزيد من تقديرك لذاتك: تمكنك قول (لا) و (نعم) إذا دعت الضرورة إلى ذلك، لأن استجابة (لا) و (نعم) ليس رفضاً أو معارضة من أجل المعارضة أو موافقة من أجل الموافقة ولكن لأنها الإجابة المناسبة مع تحمل المسؤولية.

- الشعور بالثقة بالنفس: مما ينعكس على كفاءتك في التعامل بإيجابية في مواقف الحياة اليومية. - يساعدك على التخلص من مشاعر التوتر والاحباط والضغوط النفسية، والتي قد تؤثر على توافقك النفسي والاجتماعي.

- السؤال عما تريد الاستفسار عنه دون خوف أو قلق أو خجل من الموقف أو الأشخاص الذين توجه إليهم السؤال مع مراعاة أن يكون السؤال ليس على طريقة رجل الشرطة وأن يراعي جنس (ذكر أنثي) والثقافة والعمر الزمني لمن يوجه إليه السؤال.

- القيام بتنفيذ مهام محددة التي تحيدها وتتفوق فيها في الزمان والمكان، ويمكن تقييمها بغرض تحسينها.

تقديم النشاط التدريبي (2): الكرة الساكنة...

مناقشة استجابات المتدربين على النشاط.

تنمية سلوك التعبير عن الانفعالات: من خلال:

1- التعبير عن الانفعالات: من خلال الأنشطة التدريبية التي تقدم في الجلسات التدريبية للتغلب على ما يعانيه من: مخاوف اجتماعية أو الشعور بالنقص، والتحرر من الخجل والانطواء، مما يؤدي إلى زيادة الثقة بالنفس وإقامة علاقات سوية ومتكافئة مع الآخرين.

- مواجهة الآخرين والإفصاح عن الاختلاف مع الآخرين مع توجيه النقد بطريقة إيجابية مشروعة. الإقدام الاجتماعي مع تجنب التورط في مواقف. - الدفاع عن الحقوق والتفاوض والمساومة.

- إدارة الغضب أي التحكم فيه. - الاعتراف بالخطأ والاعتذار عنه بشكل علني إذا تأكدنا منه.

- قبول اعتذار الآخرين والتسامح معهم بعد طلب الإيضاحات والتفسيرات.

- الاستفادة بآراء الآخرين من أصحاب الخبرة الحياتية والتخصص العلمي.

2- التعبير عن المشاعر: من خلال التدريب على الحديث والتعبير عن أي مشاعر يحس بها.

3- تطوير روح الفكاهة.

4- التعبير عن الرأي الشخصي في الموضوع المطروح من الآخرين: وذلك بالتدريب على إبداء الرأي بالموافقة عن قناعة ورضا بضرورة وأهمية الموافقة بعيدة عن الحياء والمجاملة أو الخضوع والمسايرة.

تلخيص الجلسة: وذلك بالتركيز على أهم النقاط التي تم تناولها.

تقويم الجلسة: يطلب المدرب من المتدربين الاستجابة الاستمارة تقويم الجلسة بحسب النموذج المعد، ثم عرض الواجب المنزلي والإنهاء بتوديعهم وتذكيرهم بموعد الجلسة القادمة.

الجلسة الثانية عشرة

موضوع الوحدة: الدافعية	الوحدة التدريبية: الرابعة
موضوع الجلسة: الدافعية	المدة: 60 دقيقة

أهداف الجلسة:

- 1- أن يتعرف المتدرب على مفهوم الدافعية. 2- أن يدرك المتدرب أهمية الدافعية في الحياة اليومية.
- 3- أن يذكر المتدرب مصادر (عوامل) الدافعية. 4- أن يربط المتدرب بين الخبرات التي تدرب عليها ومواقف الحياة اليومية.

المفاهيم الجديدة: الدافعية، الدافع للإنجاز.

الاستراتيجيات المستخدمة:

المحاضرة، المناقشة والحوار، التعزيز، التغذية الراجعة، النمذجة، مجموعات العمل، الواجب المنزلي.

الأدوات المستخدمة:

الكمبيوتر، جهاز عرض Data show، السبورة، طباشير ملونة، ورق، أقلام، دليل الأنشطة.

الإجراءات:

تمهيد:

- يقوم المدرب باستقبال المتدربين والترحيب بهم. - تذكيرهم بأهم ما دار في الجلسة السابقة.
- مراجعة ومناقشة الواجب المنزلي وتعزيزه. - عرض موضوع الجلسة. - عرض أهداف الجلسة.

تقديم نشاط استكشافي (1):

مناقشة استجابات المتدربين، وإعطائهم تغذية راجعة.

تعريف مفهوم الدافعية:

تعني أن يعتمد الشخص على قوة دافعة داخلية في تحقيق أهدافه، فالحوافز الداخلية مثل حب العمل، والتمتع به، والاطلاع، تكون أكثر أهمية وتأثيره في دفع الفرد للعمل والإبداع من الحوافز الخارجية كالمال والمنصب، وهو التقدم والسعي نحو دوافعنا، وأن يكون لدى الفرد هدف، وأن يعرف خطواته خطوة خطوة نحو تحقيقه، وأن يكون لديه الحماس والمثابرة لاستمرار السعي.

ويمكن إرجاع تحقيق الإنسان للنجاح في الحياة إلى وجود دافع؛ إلى جانب وجود القدرات الفطرية التي تلعب دوراً في ذلك الدور الذي يلعبه الدافع الإيجابي واستمرار المشاعر المتحمسة، والإحساس بالثقة في تحقيق الإنجازات.

أهمية الدافعية:

تشكل الدافعية أهمية في حياة الإنسان والتي تحركه لإشباع حاجاته المختلفة، ويحدد مدى نجاح الفرد في حياته على مقدار ما يمتلك من دافعية، والتي توجهه نحو التخطيط للعمل وإنجاح المهام المكلف بها مهما كانت درجة صعوبتها وبالسعة الممكنة فلا سلوك بدون دافع، وتعمل على دفعة للتكيف مع ظروف الحياة التي تواجهه، ومما سبق يتضح أن الدافعية هي طاقة داخلية محركة لسلوك الإنسان (حركية، فكرية، انفعالية، فسيولوجية)، أي أن الدافعية تعمل على:

- 1- تحريك وتنشيط السلوك بعد أن يكون في مرحلة من الاستقرار أو الاتزان النسبي.
- 2- توجيه السلوك نحو وجهة معينة دون أخرى: أي أنها اختيارية، أي اختيار الوسائل الملائمة لتحقيق الحاجات.
- 3- المحافظة على استدامة السلوك: مادام بقي الإنسان مدفوعة أو طالما بقيت قائمة.

تقديم النشاط التدريبي (2): مصادر الدافعية...

مناقشة النشاط: بعد انتهاء المتدربين من النشاط يقوم المدرب بمناقشة استجاباتهم المختلفة.

خطوات تنمية الدافعية:

- جذب انتباه المتدربين إلى أهمية الدافعية للنجاح في جميع جوانب حياتهم، يعد أمر بالغ الأهمية في تعلم خبرات جديدة.
- كن متقبلاً لذاتك كما هي بجوانب قوتها وضعفها، فلا يوجد إنسان كامل.
- ضع أهدافاً واقعية.
- إن الحياة حلقة متواصلة من المشكلات والصعاب فيجب على الإنسان أن يواجهها بعزم وحماس ولا يستسلم لليأس ومشاعر الإحباط.
- أعد النظر في التوقعات وغيرها عند الحاجة.
- التعزيز الذاتي الإيجابي: كافئ نجاحك بالقيام بأنشطة محببة لنفسك (رحلات، ألعاب، ...).
- البحث عن نماذج من ذوي الدافعية المرتفعة وما حققوه من مكانة مرموقة في حياتهم، مثلاً كالشاعر عبد الله البردوني.
- الحديث الذاتي الإيجابي: باستطاعتك النجاح بما تملكه من قدرات وإبداعات، والابتعاد عن الأفكار السلبية.
- إبراز أهمية النجاح في سعادة الفرد وفق الاستجابات الإيجابية.

تلخيص الجلسة:

وذلك بالتركيز على أهم النقاط التي تم تناولها.

تقويم الجلسة:

يطلب المدرب من المتدربين الاستجابة الاستمارة تقييم الجلسة بحسب النموذج المعد في دليل المتدرب، ثم عرض الواجب المنزلي والإنهاء بتوديعهم وتذكيرهم بموعد الجلسة القادمة.

الجلسة: الثالثة عشرة

الوحدة التدريبية: الرابعة	موضوع الوحدة: الدافعية
المدة: 60 دقيقة	موضوع الجلسة: تحديد الأهداف

أهداف الجلسة:

- 1- أن يتعرف المتدرب على مفهوم الأهداف. 2- أن يدرك المتدرب أهمية تحديد الأهداف.
- 3- أن يتعرف المتدرب على مبادئ تحديد الأهداف. 4- أن يحدد المتدرب جوانب تحديد الأهداف.
- 5- أن يطبق المتدرب استراتيجية تحديد الأهداف.

المفاهيم الجديدة: تحديد الأهداف.

الاستراتيجيات المستخدمة: المحاضرة، العصف الذهني، المناقشة والحوار، النمذجة، التعزيز، التغذية الراجعة، الواجب المنزلي.

الأدوات المستخدمة: قصص، الكمبيوتر، جهاز عرض Data show، السبورة، طباشير ملونة، ورق، أقلام، دليل الأنشطة.

إجراءات الجلسة:

تمهيد:

- يقوم المدرب باستقبال المتدربين والترحيب بهم. - تذكيرهم بأهم ما دار في الجلسة السابقة.
- مراجعة ومناقشة الواجب المنزلي وتعزيزه - عرض موضوع الجلسة. - عرض أهداف الجلسة.

تقديم نشاط قصصي (1): الوصول إلى الهدف...

مناقشة استجابات المتدربين.

تعريف مفهوم الأهداف:

بأنها الغايات والطموحات الشخصية التي يحلم بها الفرد ويعمل على وضع الخطط والاستراتيجيات المنظمة والمتكاملة، وحشد الطاقات الذاتية لتحقيقها، ويجب أن تتأكد من أن الهدف هو لك أنت وحدك، وأهدافك الشخصية هي انعكاس مباشر لقيمك وطموحاتك ومهمة لحياتك وليس لأي شخص آخر.

أهمية وضع الأهداف:

- التحكم في الذات: تحديد الأهداف وعمل استراتيجيات منظمة ومتكاملة لتحقيقها يشعرون أننا أكثر سيطرة على حياتنا، ويمكننا من المبادرة في جميع جوانب الحياة، وتساعدنا في التغلب على الصعوبات والمشكلات.

- الثقة بالنفس: وضع الأهداف وكتابتها ستشعرك بالثقة في ذاتك، وتدفعك لمزيد من التقدم والنجاح، ويوسع اعتقادك بما يمكنك إنجازه، ويزيد ثقتك بنفسك..

- رقي الذات: تتوقف قيمة الفرد على ما يحققه في حياته من إنجازات وأهداف، وتحقيق الهدف يرتقي

الفرد خطوة أخرى في سلم الرقي والتميز .

- إدارة الوقت: تحديد الأهداف يمكننا من تنظيم وقتنا، ويمكننا من تحديد أولوياتنا وعدم هدر الوقت فيما لا فائدة منه.

- الإنتاجية: تحديد أهدافنا يمكننا من قياس مدى نجاحنا في تحقيق أهدافنا.

- الدافع: تحديد الأهداف يساعدنا في بناء الدافع الداخلي، كما نوجه سلوكنا نحو تحقيق أحلامنا وطموحاتنا، ونتمكن من خلال تحديد أهدافنا من إشباع حاجاتنا النشطة وتحقيق ذواتنا لأنها تقدم تحديا يدفع الفرد إلى مواجهته.

- غاية / اتجاه: تحديد أهدافنا يحدد النقطة المراد الوصول إليها، أي تعمل على توجيه سلوكنا نحو غاية محددة.

جوانب تحديد الأهداف:

- الجوانب الروحية: يعد من أهم الجوانب في الحياة المتزنة، ويشتمل على علاقتك بالله سبحانه وتعالى، معتقداتك، إيمانك، قيمك، ومبادئك في الحياة.

- الجوانب الاجتماعية: والتي تحدد علاقاتك مع من حولك، صداقات، أندية

- الجوانب الأكاديمية: نجاحك التعليمي، المهارات، التخصص الدراسي، طموحاتك المهنية، العمل...

- الجوانب الشخصية: يشمل الصحة، الترفيه...

تقديم نشاط تدريبي (2): كيف يمكن أن نحدد أهدافنا...؟

مناقشة استجابات المتدربين.

مبادئ تحديد الأهداف:

- كن واقعيًا: كن صادقًا مع نفسك وكن واعية بقدراتك ومهاراتك، فيمكنك التأثير وتغيير الأشياء التي يمكنك التحكم فيها فقط، وتوقع الصعوبات والعقبات وأعمل على تجاوزها والتغلب عليها.

- كن إيجابيًا: وكن متفائلًا في تحقيق أهدافك وتبني أفكارًا إيجابية وعقلانية عن ذاتك، وأنه باستطاعتك تحقيق أهدافك، وركز على إنجازاتك الإيجابية بدلا من التركيز على مواقف الفشل والأفكار السلبية.

- ابدأ بالأهداف الصغيرة: يزيد إحساسك بالثقة بذاتك، ويشعرك بالتقدير، مما يخلق لديك دافعية لتحقيق ما هو أكبر.

- تحمل المسؤولية الكاملة: أعلم أنك أنت المتحكم بسلوكك، ولك القدرة على توجيه طاقاتك لتحقيقها.

- المثابرة: إن الأحلام والتمنيات ورسم الخطط والاستراتيجيات وحدها ليست كافية إذا لم يكون هناك حماس لتنفيذها، والاستمرارية وعدم الملل والاستسلام للصعوبات والعراقيل، وهي شيء أساسي لتحقيق طموحاتنا وأهدافنا.

- تصور الحصلة: تخيل أنك في نقطة الانتهاء من تحقيق هدفك، أذكر أهدافك كما لو أنك أنجزها. لا

- اجتهد للأداء وليس للحصلة: كافح من أجل أداء 100% من الجهد، وهذا يساعدك لتشعر بالثقة بالنفس والفخر بإنجازاتك ولو كانت صغيرة.

- طور شبكة دعم: أحصل على دعم والتزام من الأشخاص الذين سيدعمونك في تحقيق أهدافك، وفي إعادة تقييم ارتباطك بالأشخاص الذين سيساندونك.

- حد من أهدافك: ركز على التقليل من الكثير من أهدافك في الوقت ذاته، فكثرة الأهداف يستهلك مصادرك، ويقلل من قوة مجهودك، ويشتت طاقاتك.

- السماح بوجود بعض التأخير: للإنسان طاقة محددة فيمكن أن يرتكب أخطاء، سامح نفسك واستمر في تنفيذ خطتك لتحقيق أهدافك.

- كن صادقاً مع نفسك: قيم بموضوعية كيف يمكنك إنجاز أهدافك ومهامك.

- كافئ الإنجازات الصغيرة: إذا اجتزت خطوة معينة في سبيل تحقيق أهدافك كافئ نفسك واحتفل بإنجازاتك المستمرة، وهذا سيساعدك في المحافظة على تفاؤلك وإيمانك بنفسك وبقدراتك، ويزودك بالتزامات ودوافع نحو تحقيق أهدافك.

- لا تفقد المشهد للصورة الكبيرة: تعود على مراجعة أهدافك بشكل يومي وأسبوعي، كن مرناً في وضع هذه الأهداف وفي تنفيذها، واجتهد والتزم بالعمل نحو النهاية.

- الاستمرارية: وضع الأهداف ليست مسألة وقتية، ولكنها عملية مستمرة، قيمك، مهامك، مصادرك، وأحلامك قد تتغير، راجع أهدافك وخطتك استجب وتكيف مع الظروف والتغيير كلما كنت بحاجة لذلك.

تلخيص الجلسة:

وذلك بالتركيز على أهم النقاط التي تم تناولها.

تقويم الجلسة 15 دقيقة: يطلب المدرب من المتدربين الاستجابة لاستمارة تقييم الجلسة بحسب النموذج المعد، ثم عرض الواجب المنزلي والإنهاء بتوديعهم وتذكيرهم بموعد الجلسة القادمة.

الجلسة: الرابعة عشرة

موضوع الوحدة: الدافعية

موضوع الجلسة: التفاؤل

الوحدة التدريبية: الرابعة

المدة: 60 دقيقة

أهداف الجلسة:

- 1- أن يتعرف المتدرب على مفهوم التفاؤل. 2- أن يعي المتدرب أهمية التفاؤل في الحياة.
- 3- أن يكتسب المتدرب مهارة التفاؤل. 4- أن يربط المتدرب بين الخبرات التي يتلقاها بمواقف حياتية.

المفاهيم الجديدة: التفاؤل.

الاستراتيجيات المستخدمة:

المحاضرة، الحديث الذاتي، مراقبة الذات، التخيل الإيجابي، النمذجة، لعب الدور، التغذية الراجعة، المناقشة والحوار، الواجب المنزلي، التعزيز.

الأدوات المستخدمة:

قصص، الكمبيوتر، جهاز عرض Data show، السبورة، طباشير ملونة، ورق، أقلام، دليل الأنشطة.

الإجراءات:

تمهيد:

- يقوم المدرب باستقبال المتدربين والترحيب بهم. - تذكيرهم بأهم ما دار في الجلسة السابقة.
- مراجعة ومناقشة الواجب المنزلي وتعزيزه. - عرض موضوع الجلسة. - عرض أهداف الجلسة.

تقديم نشاط استكشافي (1):

مناقشة استجاباتهم على النشاط.

تعريف مفهوم التفاؤل:

مجموعة من الأفعال أو السلوكيات التي تجعل الأفراد يتمكنون من التغلب على الصعوبات التي تواجههم في معيشتهم، وهو النظرة الإيجابية والإقبال على الحياة، والاعتقاد بإمكانية تحقيق الرغبات في المستقبل.

أهمية التفاؤل في حياتنا:

يشكل التفاؤل أهمية كبيرة في حياة الإنسان ويشكل قوة دافعة للإنسان للاستمرار في مواجهة مصاعب الحياة، والاستسلام للتشاؤم نتيجه الفشل والعجز والإحباط، وقد يدفع بالإنسان إلى القيام بكثير من السلوكيات التي قد تؤذي نفسه والمجتمع الذي يعيش فيه كالانحرافات السلوكية والإدمان على المخدرات وحتى الانتحار، فالتفاؤل يعطي الأمل في حل المشكلات والصبر، وتجاوز الصعاب التي تعترضنا، وتوقع النجاح في الأعمال التي نقوم بها، لذلك فحالتنا المزاجية الإيجابية تدعم قدرتنا على التفكير السليم وتساعدنا على تذكر المواقف الإيجابية التي تدعم قدرتنا على التفاؤل، ويجب على الإنسان أن يتسامح ويتعامل بمرونة في مواقف الحياة، وأفضل طريقة للتعامل مع الماضي السيئ هو في الاستفادة منه بعدم تكراره.

نظرة الإسلام للتفاؤل:

لقد حثنا ديننا الإسلامي في عديد الآيات القرآنية والأحاديث النبوية الشريفة على عدم الاستسلام واليأس وفقدان الأمل قال تعالى: (ومن يقنط من رمة ربه إلا الضالون) الحجر: 56، وقال تعالى: (ولا تيأسوا من روح الله إنه لا ييأس من روح الله إلا القوم الكافرون) يوسف: 87.

والتفاؤل في الإسلام خلق حميد ومنهج رشيد تضافرت النصوص الشرعية على تأكيده، والحث عليه، والترغيب فيه، ومقتضاه توقع الخير، والابتسام للحياة، والاستبشار بتحقيق الأمل، مع إعمال حسن الظن كلما بدت مناسبتة ودعا إلى التفاؤل في الرخاء والشدة، لأن الله عند ظن عبده به، وحذر من القنوط، واليأس، والتشاؤم.

وجاءت السنة النبوية بالإنكار البين والإبطال الواضح للتشاؤم ولكل سبيل يؤدي إليه، كون التشاؤم يعمل على انحراف العقيدة، وإيجاد اليأس، والإحباط، وبالتالي العزوف عن العمل النافع الذي يعود بالخير على الفرد والمجتمع، فعن أبي هريرة رضي الله عنه قال: سمعت رسول الله (ص) يقول: "لا طيرة، وخيرها الفأل، قالوا: وما الفأل يا رسول الله؟ قال: الكلمة الصالحة يسمعها أحدكم"، وعن أنس رضي الله عنه قال: قال رسول الله (ص): "لا عدوى ولا طيرة، ويعجبني الفأل: الكلمة الحسنة، والكلمة الطيبة".

كيف نزيد من تفاؤلنا؟:

1. استحضار الاعتقاد بالله سبحانه وتعالى: الإيمان الصادق بأنه هو الفعال لما يريد، وأن كل شيء في هذا الكون لا يجري إلا بأمر الله وإرادته.

2- التوكل على الله سبحانه وتعالى: وهذه الصفة من المبادئ العظيمة التي حض عليها الإسلام، وأمر بها، إذ يجب على المسلم الاعتقاد بأن النافع والضار هو الله تعالى دون سواه.

3- حسن الظن بالله جل وعلا: فالاعتقاد بأن الله عز وجل هو القادر على كل شيء وبيده مقاليد السماوات والأرض، هو حسن ظن بالله تعالى، كما يكون حسن الظن بالله بثقة المسلم وبقينه بأنه سبحانه وتعالى يقدر الخير له في كل أموره الاستبشار والتفاؤل: فالاستبشار هو فتح باب الأمل للفرد، وفيه نوع من التفاؤل، برحمته، ونعمته، وفضله، فالمسلم يستبشر بأن الله سييسر له أموره.

4- الالتجاء إلى الله عز وجل بالدعاء: وهو أمر لا يستغني عنه المسلم في كل أحواله، وليس في الكرب وتوقع المكروه فقط، فإذا ما توجه الفرد إلى الله بدعاء صادق وقلب مخلص، فرج الله عنه أمره.

ويمكن عرض مجموعة من الطرق لزيادة التفاؤل لدى المتدربين:

- التفكير ومناقشة مشاعر التشاؤم واليأس والشعور بالعجز.
- تشجيع مشاعر اللياقة والاستقلال والوعي بالأهداف والإنجازات لدى الأطفال.
- التخطيط لنشاطات ممتعة: مساعدة الأطفال على التخطيط لنشاطات ممتعة، كالأنشطة الرياضية، وزيارة الأصدقاء، والقراءة ...
- سجل إنجازاتك في سجل وعد إليه بين فترة وأخرى وخاصة عند الإحساس بالإحباط أو اليأس.
- التنوع في مصادر الدعم والمساندة الاجتماعية: تعدد الأصدقاء، تعدد الزملاء والمعارف، وتعدد المهارات في مجالات مختلفة.
- الحديث الذاتي الإيجابي: تعريف الأطفال أن الأفكار السلبية تجعل الأشياء تسير على نحو سلبي، وأن الأفكار الإيجابية تقود إلى التصرف بإيجابية مثل: "أن الأشياء سوف تتحسن، أخيرة سوف أشعر بالسعادة، إن أصدقائي وأساتذتي هم خير سند لي"، ومساعدتك للآخرين سوف تجعلك تشعر بالتحسن.
- تقديم نموذج للتفاؤل والمرونة: يتعلم الأطفال مشاعر التفاؤل والتشاؤم من المحيطين بهم.
- التعزيز الذاتي الإيجابي: مكافئة السلوك الإيجابي عن طريق مدح ومكافئة السلوكيات الجيدة، امنح نفسك ما تحب أن يمنحه لك الآخرون.

تقديم النشاط التدريبي (2): دحض الأفكار السلبية...

- الصعوبة: لم يتم اختياري في أحد الفريقين حتى لم يبق غيري من أفراد الصف!!
- القناعة: لا يرغب أحد في أن أكون في فريقه، سيفكر كل الأولاد في الصف أنني ضعيف، أنا فعلا ضعيف، ولا غرابة في ألا يرغب أحد في أن يلعب معي.
- النتيجة: شعرت بالغباء، وبرغبة في البكاء ولكني علمت بأني إذا بدأت في البكاء فسيضحك الجميع مني أكثر، لذلك بقيت جانبا.
- الدحض: في الحقيقة أنا لست صاحب عضلات كبيرة، ولكن حين أدعو نفسي "الضعيف"، فإن هذا يزيد الأمور سوءا، حسنة... لست ماهرة في شد الحبل، ولكنني في الألعاب الأخرى ممتاز.
- التنفيل: حين قلت لنفسي كل هذا شعرت فورا بتحسن معنوياتي، كنت أود لو أكون جيدة في كل الألعاب.

وهناك أمثلة أخرى توضيحية:

مثال (1): أ- أثناء دخولك الصف يزاحمك أحدهم ويسبقك إلى الدخول رغم أنه كان خلفك.

ج- تفكر قائلا في نفسك: يا له من شخص وقح.

ح- ينتابك الغضب: تنتظر إليه باستياء وتصرخ ب هان يتمهل.

مثال (2): صديقك الحميم لا يرد على تحيتك عندما يصادفك.

- تفكر: لا شك في أنني فعلت شيئا أزعجه.

- تشعر بالانزعاج طيلة ذلك اليوم.

مثال (3): صديقك الحميم لا يرد على اتصالاتك الهاتفية.

- تفكر في نفسك بأنه مشغول جدا بشيء ما.

- تتجاهل الأمر وتهتم بقضايا أخرى.

مناقشة استجابات المتدربين على النشاط.

عرض نماذج للتفاوض من الحياة منها:

- قصص بعض الأنبياء مثل قصة النبي يونس وأيوب ويوسف وسيد الخلق الرسول محمد (ص)، وتوضيح النظرة الإسلامية للتفاؤل وعدم اليأس والقنوط من رحمة الله، وعرض لهم بعض نماذج للتفاؤل والذين لم يستسلموا لليأس والإحباط، منهم:

سجن أحمد بن حنبل وجلد فصار إمام أهل السنة.

سجن ابن تيمية فأخرج علما غزيرا.

نيوتن: كانت علامته ضعيفة في المدرسة كما أنه فصل من الجامعة.

أديسون (الساحر): وصف من قبل معلميه بأنه غبي جده في تعلم أي شيء.

أينشتاين: بلغ سن سبع سنوات دون أن يستطيع القراءة والكتابة.

تلخيص الجلسة:

وذلك بالتركيز على أهم النقاط التي تم تناولها.

تقويم الجلسة:

يطلب المدرب من المتدربين الاستجابة لاستمارة تقييم الجلسة بحسب النموذج المعد، ثم عرض الواجب المنزلي والإنهاء بتوديعهم وتذكيرهم بموعد الجلسة القادمة.

الجلسة: الخامسة عشرة

موضوع الوحدة: الدافعية	الوحدة التدريبية: الرابعة
موضوع الجلسة: الالتزام بالوعود والتعهدات	المدة: 60 دقيقة

أهداف الجلسة:

- 1- أن يتعرف المتدرب على مفهوم الالتزام بالوعود والتعهدات.
- 2- أن يذكر المتدرب أهمية سلوك الالتزام بالوعود.
- 3- أن يبدي المتدرب اهتماما بعهوده تجاه الآخرين.
- 4- أن يربط بين المعلومات والخبرات التي تلقاها بمواقف الحياة.

المفاهيم الجديدة: الالتزام بالوعود والتعهدات.

الاستراتيجيات المستخدمة:

المحاضرة، الحديث الذاتي، النمذجة، التغذية الراجعة، المناقشة والحوار، التعزيز، الواجب المنزلي، مراقبة الذات.

الأدوات المستخدمة:

قصص، الكمبيوتر، جهاز عرض Data show، السبورة، طباشير ملونة، ورق، أقلام، دليل الأنشطة.

الإجراءات:

تمهيد:

- يقوم المدرب باستقبال المتدربين والترحيب بهم. - تذكيرهم بأهم ما دار في الجلسة السابقة.
- مراجعة ومناقشة الواجب المنزلي وتعزيزه. - عرض موضوع الجلسة. - عرض أهداف الجلسة.

تقديم نشاط استكشافي (1):

مناقشة استجابات المتدربين على النشاط وإعطائهم تغذية راجعة.

تعريف مفهوم الالتزام بالوعود والتعهدات:

هو التزام الفرد ناحية الآخرين بالعهود والاتفاقيات والحفاظ عليها من أجل التواصل الفعال مع الآخرين. وعرف في لسان العرب بأنه: الوفاء والحفاظ ورعاية الحُرمة.

أهمية الالتزام بالوعود:

إن الالتزام والوفاء بالوعود والتعهدات تحدد مدى مصداقيتنا نحو الله وإطاعة أوامره والابتعاد عن نواهيه ونحو ذاتنا والآخرين، ومثل ما تحب أن يلتزم الآخرون بوعودهم تجاهك يجب أن تلتزم أنت كذلك بوعودك نحوهم، وكن مبادراً لذلك لترضى عن ذاتك وتحس بتقدير وثقة بالنفس، فالتغيير يبدأ من الذات.

1- الأهمية الدينية: يعد من القيم الأخلاقية التي حثنا ديننا الإسلامي على الاتصاف بها في آيات قرآنية وأحاديث نبوية كثيرة، وطاعة الله عز وجل ورسوله، قال تعالى: (الذي يوفون بعهد الله ولا ينقضون

(الميثاق) الرعد: 20، وقال تعالى: (وبعهد الله أوفوا لكم وام به لعلكم تذكرون)، وقال تعالى: (وأوفوا بالعقير إن العهد كان مسؤولاً) الإسراء: 34، وقال تعالى: (إلا الذين عاهدتم من المشركين ثم لم ينقصوكم شيئاً ولم يظاهروا عليكم أحدا فأتموا إليهم عهدهم) التوبة.

ويؤكد لنا رسول الله وعلى احترام العهود والمواثيق بأقواله وأفعاله، عن عبد الله بن عمرو رضي الله عنه قال: قال رسول الله (ص): " أربع من كن فيه كان منافقا خالصا، من إذا حدث كذب، وإذا وعد أخلف، وإذا عاهد غدر، وإذا خاصم فجر، ومن كانت فيه خصلة منهن كانت فيه خصلة من النفاق حتى يدعها" رواه البخاري، وثبت عنه أنه قال: "من كان بينه وبين قوم عهد فلا يحلن عقدة، ولا يشدها حتى يمضي أمده، أو ينبذ إليهم على سواء" رواه الترمذي.

2- الأهمية الذاتية: الإحساس بالرضا عن الذات والشعور بالأمن والسكينة النفسية، والحفاظ على صورة الذات الإيجابية والتي نشعرنا بالسعادة.

3- الأهمية الاجتماعية: الحفاظ على حقوق الآخرين مما ينعكس على ثقتهم بنا، ونحظى بمكانة مرموقة، مما يعود علينا بالمساندة الاجتماعية من الآخرين.

تقديم نشاط قصصي (2): قصة الوفاء ...

مناقشة استجابات المتدربين.

تنمية الالتزام بالوعود:

الحديث الذاتي الإيجابي: تعريف المراهقين أن الأفكار السلبية تجعل الأشياء تسير على نحو سلبي، وأن الأفكار الإيجابية تقود إلى التصرف بإيجابية، وتعليمهم استخدام أفكار إيجابية يقولوها لأنفسهم.

التعزيز الإيجابي: مكافئة السلوك الإيجابي عن طريق مدح ومكافئة السلوكيات الجيدة.

القراءة الموجهة: قراءة معينة من الكتب أو القراءات بشكل عام، وهو أسلوب تعلم ذاتي، والموضوعات التي يتم الاهتمام بها: التعبير عن الآراء والدفاع عن الحقوق.

النمذجة: من خلال ملاحظة النماذج التي تعرض عليه ومحاولة تقليدها.

لعب الدور: وذلك بمحاولة تقليد ومحاكاة سلوك النماذج التي تعرض عليه.

مراقبة الذات: تعليم المتدربين مراقبة أنفسهم لغرض الوقوف على السلوكيات غير المرغوبة لأجل تصحيحها وممارسة السلوك المرغوب فيه.

تلخيص الجلسة: وذلك بالتركيز على أهم النقاط التي تم تناولها.

تقويم الجلسة: الطلب من المتدربين الاستجابة لاستمارة تقويم الجلسة بحسب النموذج المعد، ثم عرض الواجب المنزلي والإنهاء بتوديعهم وتذكيرهم بموعد الجلسة القادمة.

الجلسة: السادسة عشر

موضوع الوحدة: الدافعية

الوحدة التدريبية: الرابعة

موضوع الجلسة: المبادرة

المدة: 60 دقيقة

أهداف الجلسة:

1- أن يتعرف المتدرب على مفهوم المبادرة. 2- أن يطبق المتدرب مهارة العصف الذهني.

3- أن يربط بين المعلومات والخبرات التي تلقاها في الجلسة بمواقف حياتية.

المفاهيم الجديدة: المبادرة.

الاستراتيجيات المستخدمة: المحاضرة، العصف الذهني، حل المشكلات، مجموعة العمل، التغذية

الراجعة، التعزيز الإيجابي، المناقشة والحوار، الواجب المنزلي.

الأدوات المستخدمة: قصص، الكمبيوتر، جهاز عرض Data show، السبورة، طباشير ملونة، ورق،

أقلام، دليل الأنشطة.

الإجراءات:

تمهيد:

- يقوم المدرب باستقبال المتدربين والترحيب بهم. - تذكيرهم بأهم ما دار في الجلسة السابقة.

- مراجعة ومناقشة الواجب المنزلي وتعزيزه. - عرض موضوع الجلسة وأهدافها.

تقديم النشاط استكشافي (1):

مناقشة استجابات المتدربين.

تعريف مفهوم المبادرة:

تشير إلى قدرة الفرد على القيام بأنشطة جادة أو الإتيان بحلول جديدة للمشكلات التي تواجه الآخرين،

وعرض أفكار جديدة ومبتكرة لحل المشكلات أو اقتراح أنشطة وأعمال جادة تخدم ذاته أو الآخرين.

تنمية المبادرة:

1- العصف الذهني:

شروط العصف الذهني:

- تتكون جلسة العصف الذهني من 6 إلى 12 متدرب.

- تجنب أي نوع من الحكم أو النقد للأفكار المطروحة أثناء توليد الأفكار.

- ينبغي تشجيع التوالد الحر للأفكار وتقبلها والترحيب بها ما دامت متصلة بالمشكلة لكي يتخلص

الطالب من تحفظه على أفكاره ويطلق العنان لها وكأنه يتحدث مع نفسه.

- التأكيد على كم الاستجابات لا كيفها.

- الأفكار المطروحة ملك للجميع فينبغي تحسينها وتعديلها أو دمجها للخروج بفكرة جديدة.

خطوات العصف الذهني:

- تهيئة المتدربين لجلسة العصف الذهني: وفي هذه الخطوة يتم اختيار أحد أعضاء الفريق ليقوم بتدوين الأفكار المطروحة، تحديد الهدف من الجلسة، تحديد وسائل التعليم التي يمكن استخدامها في الجلسة، تنكير الأعضاء بشروط العصف الذهني، تمهيد للمشكلة التي يتم فيها العصف الذهني.

- توليد الأفكار وتدوينها: التأكيد على أن المطلوب كثرة عدد الأفكار وأنه كلما كانت غريبة وغير مألوفا كانت أفضل، والابتعاد عن الحكم على الأفكار.

- تصنيف الأفكار: حيث يضعها المتدربون في فئات ثم ترتيبها حسب أهميتها.

- تقويم الأفكار: للتعرف على أفضلها لحل المشكلة، وينبغي أن يكون التقويم خالية من النقد، وتقويم الأفكار في ضوء الأصالة وواقعية الحل ومدى مناسبتها للوقت.

توزيع الأدوار على المتدربين في العصف الذهني:

القائد أو الميسر: وهو أكثر المتدربين قدرة على إدارة الجلسة يقوم بالتخطيط والتحضير للجلسة، والترحيب

بالمشاركين وتحديد موضوع الجلسة والهدف الرئيس منها وبيان القواعد التي ينبغي الالتزام بها وقت الجلسة وتحديد الوقت الذي تستغرقه الجلسة وتوفير الوسائل التعليمية اللازمة، وكسر الجمود الفكري لدى المشاركين وخلق بيئة تدريبية تشجع المشاركين على تدفق أفكارهم، كما يجب عليه أن يتميز بحسن الاستمتاع والانصات لما يقوله أعضاء الجلسة.

الموثق: وهو الذي يقوم بتدوين الأفكار المتدفقة جميعها بدون استثناء وقرائتها إذا طلب منه القائد، ويجب أن يتميز بوضوح الخط وسرعة الكتابة ووضوح الصوت.

الأعضاء المشاركون: هم العامل الرئيس لتوليد الأفكار وعدم تفاعلهم بالشكل المناسب يعيق سير الجلسة ويؤدي لفشلها وفي هذه الحالة يطلب من أفراد الجماعة إعادة الجلسة وفقا للقواعد الأربعة للعصف.

2- حل المشكلات:

يواجه الإنسان العديد من المشكلات في حياته التعليمية والعملية والاجتماعية، وتتطلب منه التفكير فيها وإيجاد حل لها حتى يستطيع النجاح في حياته.

ويشير أسلوب حل المشكلات إلى: أسلوب يعتمد على النشاط الذهني المنظم للطالب وفق منهج علمي يبدأ باستثارة تفكير المتدرب بوجود مشكلة ما تستحق التفكير والبحث عن حلها وفق خطوات علمية

وممارسة عدد من الأنشطة التدريبية.

خطوات أسلوب حل المشكلات في الموقف التدريبي:

- الشعور بالمشكلة وتعد من صعوبات أسلوب حل المشكلات إذ أن المدرب قد يختار مشكلة سطحية لا تحتاج إلى تفكير من المتدربين، لذا ينبغي أن يختار من المشكلات ما يتناسب مع مستوى المتدربين العقلي ليدفعهم للبحث عن الحل.

- تحديد المشكلة: ويتطلب ذلك فهم المتدرب للمشكلة وقدرتهم على تحليل عناصرها.

- توليد الحلول المحتملة للمشكلة وذلك بذكر أكبر عدد ممكن من الحلول المتنوعة غير التقليدية والتعرف على العلاقات بينها ثم تحديد وصياغة عدد منها كحلول ممكنة للمشكلة.

- اختبار الحلول: للوصول للحل الأمثل وذلك بجمع الأدلة التي تؤيد أو تدحض الحلول التي سبق تدوينها.

- اختيار الحل الأمثل والتحقق منه وذلك أما عن طريق التجريب أو الملاحظة.

تقديم النشاط التدريبي (2): معا نفكر...

- مناقشة استجابات المتدربين.

تلخيص الجلسة: وذلك بالتركيز على أهم النقاط التي تم تناولها.

تقويم الجلسة:

يطلب المدرب من المتدربين الاستجابة الاستمارة تقييم الجلسة بحسب النموذج المعد لذلك، ثم عرض الواجب المنزلي والإنهاء بتوديعهم وتذكيرهم بموعد الجلسة القادمة.

الجلسة السابعة عشرة

موضوع الوحدة: الدافعية	الوحدة التدريبية: الرابعة
موضوع الجلسة: تأجيل الإشباع	المدة: 60 دقيقة

أهداف الجلسة:

- 1- أن يتعرف المتدرب على مفهوم تأجيل الإشباع. 2- أن يعي المتدرب أهمية تأجيل الإشباع.
- 3- أن يكتسب المتدرب طرق كبح الاندفاع لإشباع رغباته. 4- أن يربط المتدرب بين الخبرات التدريبية بمواقف الحياة اليومية.

المفاهيم الجديدة: تأجيل الإشباع.

الاستراتيجيات المستخدمة: المحاضرة، الحديث الذاتي، التخيل الإيجابي، مراقبة الذات، النمذجة، لعب الدور، التغذية الراجعة، التعزيز الإيجابي، المناقشة والحوار، الواجب المنزلي.

الأدوات المستخدمة: الكمبيوتر، جهاز عرض Data show، السبورة، طباشير ملونة، ورق، أقلام، دليل الأنشطة.

الإجراءات:

تمهيد:

- يقوم المدرب باستقبال المتدربين والترحيب بهم. - تذكيرهم بأهم ما دار في الجلسة السابقة.
- مراجعة ومناقشة الواجب المنزلي وتعزيزه. - عرض موضوع الجلسة وأهدافها.

تقديم نشاط استكشافي (1):

مناقشة استجابات المتدربين للنشاط.

تعريف مفهوم تأجيل الإشباع:

يشير إلى القدرة على التحكم في تلبية الرغبات الفورية حتى ولو كانت متاحة، فقدرة الفرد على التحكم في اندفاعه تجاه الأمور التي يمكن أن تعوق وصوله لتحقيق الأهداف يكون أكثر كفاءة وقدرة على تأكيد ذاته، وأن نجاحك في تحقيق أهدافك والوصول إلى مستويات ترضى عنها من الإنجاز يعتمد على مدى مقاومتك لإغراءات الحاجات الانية البسيطة.

أهمية تأجيل الإشباع:

ربما لا يكون هناك مهارة سيكولوجية أكثر أهمية من مقاومة الاندفاع، أنها الأصل في كل أنواع التحكم في الذات الانفعالية، مادامت كل الآن بحكم طبيعتها تؤدي إلى اندفاع بشكل ما للإشباع، القدرة على تأجيل الإشباع تسهم بقوة في نشأة أو تكوين الكفاءة الذهنية بغض النظر عن نسبة الذكاء العقلي، ومنبئ قوي على النجاح في الحياة، والفرد يكون:

- أكثر تأكيداً لذاته. - لديه قدرة على التكيف. - يتمتع بأفكار إيجابية.
- معتمد على نفسه. - مبادر في الأنشطة. - يتميز بثقة كبيرة بالنفس.
- لا يستسلم لليأس والإحباط. - لديه إصرار على تحقيق أهدافه. - أكثر كفاءة في التفوق الأكاديمي.

- أكثر قدرة على مواجهة إحباطات الحياة. - لا يهرب من مواجهة المواقف الصعبة.
- أكثر كفاءة من الناحية الاجتماعية، وأكثر فعالية من الناحية الشخصية.

أساليب ضبط الاندفاع:

- 1- تشتيت الانتباه: القيام بأنشطة أخرى محببة له تشغله عن التفكير بموضوع الرغبة المراد إشباعها.
- 2- الحديث الذاتي الإيجابي: يؤدي التفكير الإيجابي إلى مشاعر اهدأ وسلوك أكثر إيجابية مع المواقف المثيرة للرغبة، فإن ما يثير رغبتنا هو ما تحمله من أفكار عن إشباع الحاجات بصورة ملحة.
- 3- التدريب على الاسترخاء والسيطرة على التوتر العضلي.
- 4- الانخراط في الأنشطة الاجتماعية: كالتطوع في فرق الكشف، والالتحاق بالأندية الرياضية والثقافية.
- 5- مراقبة الذات: ملاحظة الرغبات الملحة وعمل سجل بحدوثها ومرات تكرارها في اليوم والأسبوع.
- 6- التخيل الإيجابي: تخيل الهدف الأكبر الذي ستحققه عند ضبط رغباتك الأنية الملحة، وصبرك على الحرمان منها.

تلخيص الجلسة: وذلك بالتركيز على أهم النقاط التي تم تناولها.

تقويم الجلسة: يطلب المدرب من المتدربين الاستجابة الاستمارة تقييم الجلسة بحسب النموذج المعد، ثم عرض الواجب المنزلي والإنهاء بتوديعهم وتذكيرهم بموعد الجلسة القادمة.

الجلسة: الثامنة عشرة

موضوع الوحدة: التعاطف	الوحدة التدريبية: الخامسة
موضوع الجلسة: التعاطف	المدة: 60 دقيقة

أهداف الجلسة:

- 1- أن يتعرف المتدرب على مفهوم التعاطف. 2- أن يدرك المتدرب أهمية التعاطف.
- 3- أن يبدي المتدرب تعاطفه مع الآخرين. 4- أن يربط المتدرب بين الخبرات التدريبية بمواقف حياتية.

المفاهيم الجديدة: التعاطف.

الاستراتيجيات المستخدمة: المحاضرة، الحديث الذاتي، النمذجة، لعب الدورة التغذية الراجعة، التعزيز الإيجابي، المناقشة والحوار، الأنشطة، الواجب المنزلي، التخيل الإيجابي، مراقبة الذات.

الأدوات المستخدمة: قصص، الكمبيوتر، جهاز عرض Data show، السبورة، طباشير ملونة، مجموعة صحف، مجموعة أقلام، صور للانفعالات.

الإجراءات:

تمهيد:

- يقوم المدرب باستقبال المتدربين والترحيب بهم.
- تذكيرهم بأهم ما دار في الجلسة السابقة.
- مراجعة ومناقشة الواجب المنزلي وتعزيزه.
- عرض موضوع الجلسة وأهدافها.

تقديم النشاط التدريبي (1): قصة التعاطف....

مناقشة استجابات المتدربين وإعطائهم التغذية الراجعة.

تعريف مفهوم التعاطف:

يشير إلى قدرة الفرد على إدراك ما يشعر به الآخرون ومعرفة ما يحسون به، وهو أمر يستلزم قدرتنا على فهم ذواتنا واستشعار أحاسيسنا أولاً، وهي قدرة تؤسس على قدرة الوعي بالذات فيركز الفرد على نتائجه، وما الذي يجب أن يقوم به وكيف يعبر عن مشاعره بطريقة فعالة، كما يستطيع التعبير عنها والقدرة على حل الصراع واستشعار العلاقات الناشئة بين الجماعات، وامتلاك زمام الأمور عند التعامل مع الجماعة والقدرة على القيادة بطريقة فعالة، ونضج هذه القدرة يعتمد على أساليب التنشئة الاجتماعية وخبرات الطفولة.

أهمية التعاطف:

يعد تمتع الفرد بمهارة التعاطف يجنبه كثير من السلوكيات السلبية كالعدوان والعنف والاضطرابات السيكوباتية ضد المجتمع، ويشكل الوعي بالذات أساسية للتعاطف مع الآخرين، وكلما كان الفرد قادرة على الوعي بمشاعره وانفعالاته كلما مكنه ذلك من الإحساس بمشاعر وانفعالات الآخرين. ونظرا لأهمية التعاطف مع الآخرين فقد حثنا ديننا الإسلامي في آيات وأحاديث نبوية كثيرة على التحلي بهذه الصفة، والتراحم فيما بيننا، قال تعالى: (محمد رسول الله والذين معه أشداء على الكفار رحماء بينهم) الفتح: 29، وقال تعالى: (وتواصوا بالصبر وتواصوا بالمرحمة) البلد: 17، وعن عبد الله بن عمرو رضي الله عنهما قال: قال رسول الله (ص): "الراحمون يرحمهم الرحمن، ارحموا من في الأرض يرحمكم من في السماء" رواه أحمد، وفي حديث آخر أن رسول الله: "لا يرحم الله من لا يؤم الناس" رواه مسلم، وقال رسول الله: "من لم يرحم صغيرنا ويعرف حق كبيرنا، فليس منا" سنن أبي داود، وعن النعمان بن بشر رضي الله عنه قال: قال رسول الله: "مثل المؤمنين في تفاعلهم وتواضعهم مثل الجسد الواحد إذا اشتكى منه عضوا تداعى له سائر الجسد بالسهر والحمى" رواه البخاري.

تقديم النشاط التدريبي (2): التعاطف من خلال الأخبار ووسائل الإعلام....

مناقشة استجابات المتدربين على النشاط.

تنمية التعاطف: يمكن تنمية هذه المهارة من خلال الخطوات الآتية:

- ملاحظة الفرد لذاته وللآخرين. - الاستماع الجيد لهم وتقبل ما يقولونه وتفهم وجهة نظرهم.
- قراءة لغة الجسد والتعبيرات والإشارات اللفظية وغير اللفظية للآخرين. - تخيل نفسك مكان الآخرين والإحساس بمشاعرهم والتفكير بتفكيرهم. - المشاركة الوجدانية للآخرين: من خلال زيارة الآخرين في مناسباتهم المختلفة. - قراءة أو مشاهدة القصص في التلفزيون والتعاطف مع شخصيات القصة، وتوجيه أسئلة للذات كيف يفكر الولد الصغير؟ كيف يفكر صديقه؟ ماذا يستطيع أن يعمل لمساعدة صديقه؟ وهل هناك شيء آخر يمكن أن يعمل؟

تلخيص الجلسة:

وذلك بالتركيز على أهم النقاط التي تم تناولها.

تقويم الجلسة:

يطلب المدرب من المتدربين الاستجابة لاستمارة تقييم الجلسة بحسب النموذج المعد، ثم عرض الواجب المنزلي والإنهاء بتوديعهم وتذكيرهم بموعد الجلسة القادمة.

الجلسة: التاسعة عشرة

الوحدة التدريبية: الخامسة	موضوع الوحدة: التعاطف
المدة: 60 دقيقة	موضوع الجلسة: فهم الآخرين

أهداف الجلسة:

- 1- أن يتعرف المتدرب على مهارة فهم الآخرين. 2- أن يعي المتدرب أهمية مهارة فهم الآخرين.
- 3- أن يميز المتدرب انفعالات ومشاعر الآخرين. 4- أن يستنتج المتدرب أسباب انفعالات الآخرين.
- 5- أن يقرأ المتدرب انفعالات الآخرين الغير لفظية.

المفاهيم الجديدة: فهم الآخرين.

الاستراتيجيات المستخدمة:

المحاضرة، مراقبة الذات، النمذجة، لعب الدورة التغذية الراجعة، التعزيز الإيجابي، المناقشة والحوار، الأنشطة، الواجب المنزلي، مراقبة الذات.

الأدوات المستخدمة:

الكمبيوتر، جهاز عرض Data show، السبورة، طباشير، صور للانفعالات، ورق، أقلام، دليل الأنشطة.

الإجراءات:

تمهيد: 15 دقيقة

- يقوم المدرب باستقبال المتدربين والترحيب بهم. - تذكيرهم بأهم ما دار في الجلسة السابقة.
- مراجعة ومناقشة الواجب المنزلي وتعزيزه. - عرض موضوع الجلسة وأهدافها.

تقديم النشاط التدريبي (1): كيف نفهم الآخرين...

تعريف مفهوم فهم الآخرين:

يشير إلى الإحساس بمشاعر وانفعالات الآخرين ووجهات نظرهم والأخذ بها، والاهتمام بالنشط باتجاهاتهم واهتمامهم.

أهمية فهم الآخرين:

إن فهم الآخرين ودراستهم بصورة صحيحة يعد أمراً جوهرياً للحصول على نتيجة فعالة في التفاعل الاجتماعي والنجاح في التأثير عليهم، وفهم الآخرين واحترام مشاعرهم سيدفعهم إلى مبادلتنا هذا التفهم والاحترام، ويكون ذلك يجمع أكبر قدر ممكن من المعلومات عنهم، وذلك عن طريق:

- الدور الذي يؤديه. - كيفية التواصل معك ومع الآخرين. - نسبة التحدث أو الإنصات.
- شعورك نحوهم. - إيماءات الجسد المستخدمة. - أنواع الأسئلة المطروحة.
- المهارات والطرق والأساليب التي يستخدمونها عند التعامل معك.

تقديم النشاط التدريبي (2): أنا أفهمك دون أن تتحدث...

مناقشة المتدربين عن كل وضعية في النماذج المقدمة لهم في الدليل والطلب منهم تقليد بعض الوضعيات والإيماءات.

طرق لزيادة فهمنا للآخرين:

- ملاحظة الفرد لذاته وللآخرين. - الاستماع الجيد لهم وتقبل ما يقولونه وتفهم وجهة نظرهم.
- قراءة لغة الجسد والتعبيرات والإشارات اللفظية وغير اللفظية للآخرين. - تخيل نفسك مكان الآخرين والإحساس بمشاعرهم والتفكير بتفكيرهم. - المشاركة الوجدانية للآخرين: من خلال زيارة الآخرين في

مناسباتهم المختلفة. - قراءة أو مشاهدة القصص في التلفزيون والتعاطف مع شخصيات القصة، وتوجيه أسئلة للذات كيف يفكر الولد الصغير؟ كيف يفكر صديقه؟ ماذا يستطيع أن يعمل المساعدة صديقه؟ وهل هناك شيء آخر يمكن أن يعمل؟

تلخيص الجلسة:

وذلك بالتركيز على أهم النقاط التي تم تناولها .

تقويم الجلسة:

يطلب المدرب من المتدربين الاستجابة لاستمارة تقييم الجلسة بحسب النموذج المعد، ثم عرض الواجب المنزلي والإنهاء بتوديعهم وتذكيرهم بموعد الجلسة القادمة.

الجلسة: العشرون

الوحدة التدريبية الخامسة	موضوع الوحدة: التعاطف
المدة: 60 دقيقة	موضوع الجلسة: الإيثار

أهداف الجلسة:

- 1- أن يتعرف المتدرب على مفهوم الإيثار.
- 2- أن يدرك المتدرب أهمية سلوك الإيثار.
- 3- أن يبدي المتدرب اهتماما بسلوك إيثار الآخرين.
- 4- أن يربط المتدرب الخبرات التدريبية بمواقف.

المفاهيم الجديدة: الإيثار

الاستراتيجيات المستخدمة:

المحاضرة، النمذجة، التخيل الإيجابي، التغذية الراجعة، المناقشة والحوار، الواجب المنزلي، التعزيز، مراقبة الذات.

الأدوات المستخدمة: الكمبيوتر، جهاز عرض Data show، السبورة، طباشير ملونة، قصص، ورق، أقلام، دليل الأنشطة.

الإجراءات:

تمهيد:

- يقوم المدرب باستقبال المتدربين والترحيب بهم. - تذكيرهم بأهم ما دار في الجلسة السابقة.
- مراجعة ومناقشة الواجب المنزلي وتعزيزه. - عرض موضوع الجلسة وأهدافها.

تقديم النشاط قصصي (1) 20 دقيقة: قصة حذيفة العدوي...

مناقشة استجابات المتدربين وإعطاءهم التغذية الراجعة.

تعريف مفهوم الإيثار:

هو تقديم المنفعة للآخرين بإرادة وحسن نية ودون انتظار منفعة شخصية وراء هذا السلوك، وهو السلوك الأكثر رقية للسلوك الاجتماعي الإيجابي لأنه دليل على الشخصية الخيرة ويتضمن مسؤولية دينية وأخلاقية واجتماعية.

أهمية سلوك الإيثار:

1- على المستوى الديني: إرضاء الله سبحانه وتعالى. 2- على المستوى الشخصي: تزيد من الثقة بالنفس، الشعور بالرضا، راحة الضمير، خفض القلق. 3- على مستوى الشخص المقدم له المساعدة: التخفيف من الضغوط النفسية، والشعور بالسعادة عندما تحل مشكلته، الشعور بالانتماء والحب للآخر، والاستعداد لرد الجميل عند تحسن الظروف. 4- على المستوى الاجتماعي: تحقيق الوئام، والعدالة الاجتماعية والترابط الاجتماعي.

عرض آيات قرآنية وأحاديث نبوية، وعرض أهم نماذج من الإيثار منها: عندما نام علي بن أبي طالب رضي الله عنه في فراش الرسول وتغطى ببردة ليلة الهجرة، وضرب بذلك أروع الأمثلة في التضحية والفداء، مثال آخر عندما وصل الرسول وصاحبه أبو بكر الصديق رضي الله عنه إلى الغار وهم في طريق الهجرة قال أبو بكر الصديق والله لا تدخله يا رسول الله حتى أدخله قبلك فإن كان فيه شيء أصابني دونك.

تنمية مهارة الإيثار:

- القراءة الموجهة: قراءة الكتب وقصص الإيثار.
- أعط الآخرين من قلبك وعقلك ومالك ووقتك.
- ملاحظة الفرد لذاته وللآخرين.
- الاقتناع بأهمية الإيثار وتقديم المساعدة للآخرين.
- قراءة لغة الجسد والتعبيرات والإشارات اللفظية وغير اللفظية للآخرين.
- تخيل نفسك مكان الآخرين والإحساس بمشاعرهم والتفكير بتفكيرهم.
- المشاركة الوجدانية للآخرين.
- القليل الدائم خير من الكثير المنقطع.
- اللين في التعامل مع المحتاجين.

- الصدق والأمانة، والمحافظة على المواعيث والعهد، وتحمل المسؤولية.

تلخيص الجلسة: وذلك بالتركيز على أهم النقاط التي تم تناولها.

تقويم الجلسة: الطلب من المتدربين الاستجابة لاستمارة تقويم الجلسة بحسب النموذج المعد لذلك، ثم عرض الواجب المنزلي والإنهاء بتوديعهم وتذكيرهم بموعد الجلسة القادمة.

الجلسة: الحادية والعشرون

الوحدة التدريبية الخامسة	موضوع الوحدة: التعاطف
المدة: 60 دقيقة	موضوع الجلسة: تقديم المساعدة

أهداف الجلسة:

1- أن يتعرف المتدرب على مفهوم مساعدة الآخرين. 2- أن يدرك أهمية سلوك مساعدة الآخرين.

3- أن يذكر المتدرب أنواع المساعدة التي يمكن أن يقدمها للآخرين.

4- أن يبادر المتدرب إلى مساعدة الآخرين.

المفاهيم الجديدة: تقديم المساعدة.

الاستراتيجيات المستخدمة: المحاضرة، النمذجة، التغذية الراجعة، المناقشة والحوار، التعزيز الإيجابي، الواجب المنزلي، التخيل الإيجابي، العصف الذهني، مجموعة العمل.

الأدوات المستخدمة: الكمبيوتر، جهاز عرض Data show، السبورة، طباشير ملونة، قصص، ورق، أقلام.

الإجراءات:

تمهيد:

- يقوم المدرب باستقبال المتدربين والترحيب بهم. - تذكيرهم بأهم ما دار في الجلسة السابقة.

- مراجعة ومناقشة الواجب المنزلي وتعزيزه. - عرض موضوع الجلسة وأهدافها.

تقديم نشاط استكشافي (1):

مناقشة استجابات المتدربين بعد انتهاءهم من النشاط على كل موقف وتدعيم سلوكهم الإيجابي.

تعريف المساعدة: المساعدة والدعم الاجتماعي هي: المعلومات التي تقود الشخص إلى الاعتقاد بأنه

يحظى بعناية الآخرين ومحبتهم، ويحظى بتقديرهم واحترامهم، وأنه جزء من شبكة علاقات تواصل والتزامات متبادلة.

أهمية تقديم المساعدة أو التكافل الاجتماعي:

تعد مصادر الدعم النفسي والاجتماعي الفعال الذي يحتاج إليه الإنسان، حيث يؤثر حجم المساعدة والمساندة ومستوى الرضا عنها في كيفية إدراك الفرد لضغوط الحياة المختلفة وأساليب مواجهتها وتعامله معها.

ويمكن عرضها على النحو الآتي:

- تقوية الروابط الاجتماعية بين الناس ومساعدتهم على التوافق الاجتماعي.
- زيادة الشعور بالانتماء الاجتماعي للأسرة والمجتمع.
- تساهم في تحقيق التوافق النفسي المتلقي المساعدة، عندما يتم خفض المعاناة النفسية وزيادة احترام الذات وخفض الأعراض المرضية المصاحبة للحدث الضاغط، وبالنسبة لمقدم المساعدة يشعر براحة الضمير والأمان النفسي.
- زيادة الكفاءة الاجتماعية لمتلقي المساعدة عندما يتم تزويدهم بمهارات فعالة لمواجهة المشكلات والضغوط مستقبلاً، وبالنسبة لمقدم المساعدة تزداد خبرته في تقدير المساعدة وتقديمها بشكل أفضل.
- المساعدة الاجتماعية تقيئ الظروف والمناخ الأمن للأشخاص وإشباع حاجاتهم لكي يحيوا حياة أمنة.
- تساعد الأفراد على تجنب المشكلات أو الحد من أثارها التي حدثت مثل: القلق والاكتئاب وفقد الثقة والشعور بالإحباط.

خصائص الشخص الذي يبادر إلى تقديم المساعدة:

- لديه إحساس عال بالآخرين والتعاطف معهم.
- يتمتع بكفاءة اجتماعية وقدرة على التأثير في سلوك الآخرين.
- يتمتع بمصادقية وتطابق بين أقواله وأفعاله.
- يتمتع بالبصيرة: تمكنه من معرفة الظروف التي يمر بها الآخرون، ومعرفة ما يلزمهم.
- يتمتع ببقظة ضمير مرتفع، وملتزم بتعاليم الدين والقيم الاجتماعية. - يتمتع بقوة ضبط على سلوكياته

ويعلم رابة ذاتية على نفسه ليتعرف على انفعالاته وأفكاره ولديه استعدادا لتعديل أفكاره وسلوكياته.

أنواع المساعدة والدعم الاجتماعي:

- الدعم الانفعالي (الوجداني): هو الإصغاء إلى الآخرين والاستماع إلى مشكلاتهم والتعاطف معهم، ومحاولة الاهتمام بهم وتشجيعهم، ومشاركتهم الألم في التخفيف من الشعور بالحزن.
- الدعم المادي: ويتضمن تقديم المساعدات المادية والخدمات التي تساعد الأفراد المصابين في أحداث التكيف، لا سيما في حالات الكوارث الطبيعية.

- الدعم المعلوماتي:

ويتعلق هذا النوع بتقديم خدمات إرشادية وتوجيهية تساعد في أحداث التكيف، وذلك في الحصول على المعلومات من المتخصصين، أو أفراد مروا بتجارب مماثلة، ويكون ذلك من خلال التشاور معهم في الخبرات والحلول.

- التقدير والتقييم: وهو إعطاء تغذية راجعة وتقدير لجهود الفرد الذي تعرض للضغط أو إعطاؤه تقويما إيجابية يكون على نمط تفسير لما مر به أو حدث معه.

- المشاركة الاجتماعية: وتعني مشاركة الآخرين في الأنشطة الاجتماعية أو الرياضية أو الترفيهية.

تنمية مهارة مساعدة الآخرين:

- الاقتناع بأهمية تقديم المساعدة للآخرين.

- الحديث الذاتي الإيجابي: تعليم الأطفال استخدام أفكار إيجابية يقولوها لأنفسهم مثل: "أن الأشياء سوف تتحسن عندما أساعد الآخرين، مساعدة المحتاجين يشعرن بالسعادة، سيرضي الله عني عندما أساعد الآخرين".

- التعزيز الإيجابي: مكافئة السلوك الإيجابي الذي يقوم به الطفل.

- القراءة الموجهة: قراءة الكتب وقصص الإيثار، وخير مثل للبشرية رسول الله صلى الله عليه وسلم.

- أعط الآخرين من قلبك وعقلك ومالك ووقتك.

- ملاحظة الفرد لذاته وللآخرين.

- قراءة لغة الجسد والتعبيرات والإشارات اللفظية وغير اللفظية للآخرين.
- تخيل نفسك مكان الآخرين والإحساس بمشاعرهم والتفكير بتفكيرهم.
- المشاركة الوجدانية للآخرين: من خلال مشاركتهم في مناسباتهم المختلفة.
- القليل الدائم خير من الكثير المنقطع.
- تقوية رابطة الأخوة في الله التي تولد في نفس المسلم أصدق العواطف النبيلة في اتخاذ مواقف إيجابية من التعاون والإيثار والرحمة والعفو عند المقدرة.
- النمذجة: من خلال ملاحظة النماذج التي تعرض عليه ومحاولة تقليدها.
- التدريب على مهارات المحادثة: التدريب على مهارات الكلام وتوجيه الأسئلة، وخلق فرص للحوار.
- تلخيص الجلسة: وذلك بالتركيز على أهم النقاط التي تم تناولها.
- تقويم الجلسة: يطلب المدرب من المتدربين الاستجابة لاستمارة تقييم الجلسة بحسب النموذج المعد، ثم عرض الواجب المنزلي والإنهاء بتوديعهم وتذكيرهم بموعد الجلسة القادمة.

الجلسة الثانية والعشرون

الوحدة التدريبية الخامسة المدة: 60 دقيقة	موضوع الوحدة: التعاطف موضوع الجلسة: العدوى الوجدانية
أهداف الجلسة: 1- أن يتعرف المتدرب على مفهوم العدوى الوجدانية. 2- أن يبدي المتدرب بانفعالات الآخرين. 3- أن يربط بين الخبرات التدريبية ومواقف الحياة اليومية. المفاهيم الجديدة: العدوى الوجدانية. الاستراتيجيات المستخدمة: المحاضرة، الحديث الذاتي، النمذجة، مراقبة الذات، لعب الدورة التغذية الراجعة، المناقشة والحوار، التعزيز الإيجابي، الواجب المنزلي. الأدوات المستخدمة: الكمبيوتر، جهاز عرض Data show، السبورة، طباشير ملونة، كروت ورق، أقلام، دليل الأنشطة.	

الإجراءات:

تمهيد:

- يقوم المدرب باستقبال المتدربين والترحيب بهم.
- تذكيرهم بأهم ما دار في الجلسة السابقة.
- مراجعة ومناقشة الواجب المنزلي وتعزيزه.
- عرض موضوع الجلسة وأهدافها.

تقديم نشاط استكشافي (1):

مناقشة استجابات المتدربين على النشاط وإعطائهم تغذية راجعة.

تعريف العدوى الوجدانية:

هي حالة تنتقل فيها الانفعالات بين الأفراد لا إرادية.

بما أن الأحاسيس التي ولدت في أرواحنا ووجداننا، اخترنت بداخلنا، فعندما نمتلأ بالأحاسيس النقية الخالصة بداخلنا، فإننا سنتمكن من أن نوصلها للآخرين، والإحساس بالمشاعر هي هبة الله لنا، وتكون هذه الهبة أفضل وأجمل عندما نفهم هذه المشاعر، أما النعمة الكبرى، فهي ليس فقط عندما نستطيع أن نحس بمشاعرنا ونفهمها، بل عندما نشاركها الآخرين.

تقديم النشاط التدريبي (2): تقمص الانفعالات...

يقوم المدرب باختيار عدد (3) متدربين والاتفاق معهم دون معرفة زملائهم على تقمص انفعالات مختلفة السعادة، الغضب، الحزن، الخوف والقلق، وملاحظة تأثير ذلك على باقي الزملاء لفترة 10 دقائق.

دليل مناقشة النشاط:

- كيف كان موقفك عندما شاهدت زميلك بهذه الصورة؟ هل أحسست بمشاعر زملائكم؟

- كيف تمكنتم من اكتشاف مشاعرهم؟ وما هي مشاعرهم تجاههم؟

الانفعال الذي قام به زميلك	المشاعر التي أحسست بها	السلوك الذي قمت به	الأفكار
.....			
.....			

وحتى ننقل للآخرين فيروس الانفعالات الإيجابية ينبغي إتباع الطرق الآتية: 25 دقيقة

1- احتفظ بابتسامة جذابة على وجهك:

فالابتسامة كالعُدوى تنتقل للغير بسهولة دون أن تكلفنا أي شيء وفوائدها عظيمة، يقول أحد العلماء: "عندما يدخل شخص سعيد إلى الغرفة يكون كما لو أن شمعة أخرى قد أضيئت، فإذا رسمت ابتسامة جميلة على وجهك فإن النتيجة لن تكون فقط رد الناس لهذه الابتسامة إليك، ولكنك أنت أيضا ستشعر بالسعادة"، ابتسم للآخرين كما تحب أن يبتسموا لك.

2- طور روح الفكاهة لديك: الضحك المتزن يفتح باب السعادة ويخفف من الهموم، وتبادل الرسائل المضحكة مع أصدقاءك.

3. كن متفائلا: التفاؤل أفضل لأن البديل عنه التشاؤم، والأخير يحطم الروح.

4- كن صفوحا: أعلم أن حمل الضغينة في أعماقك هو استنزاف لحيويتك.

تلخيص الجلسة: وذلك بالتركيز على أهم النقاط التي تم تناولها.

تقويم الجلسة: الطلب من المتدربين الاستجابة لاستمارة تقويم الجلسة بحسب النموذج المعد لذلك، ثم عرض الواجب المنزلي والإنهاء بتوديعهم وتذكيرهم بموعد الجلسة القادمة.

الجلسة الثالثة والعشرون

موضوع الوحدة: المهارات الاجتماعية	الوحدة التدريبية: السادسة
موضوع الجلسة: المهارات الاجتماعية	المدة: 60 دقيقة

أهداف الجلسة:

- 1- أن يتعرف المتدرب على مفهوم المهارات الاجتماعية.
- 2- أن يدرك المتدرب أهمية المهارات الاجتماعية في الحياة.
- 3- أن يحدد المتدرب عوامل استمرار الصداقة.
- 4- أن يربط بين الخبرات التدريبية ومواقف الحياة المختلفة.

5- أن يمارس المتدرب المهارات الاجتماعية المختلفة.

المفاهيم الجديدة: المهارات الاجتماعية.

الاستراتيجيات المستخدمة: المحاضرة، النمذجة، لعب الدور، التغذية الراجعة، المناقشة والحوار، التعزيز الإيجابي، الأنشطة، الواجب المنزلي.

الأدوات المستخدمة: الكمبيوتر، جهاز عرض Data show، السبورة، طباشير ملونة، أقلام، ورق، دليل الأنشطة.

الإجراءات:

تمهيد:

- يقوم المدرب باستقبال المتدربين والترحيب بهم. - تذكيرهم بأهم ما دار في الجلسة السابقة.

- مراجعة ومناقشة الواجب المنزلي وتعزيزه. - عرض موضوع الجلسة وأهدافها.

تقديم النشاط استكشافي (1):

مناقشة استجابات المتدربين بحسب دليل المتدرب وإعطاءهم تغذية راجعة لاستجاباتهم.

تعريف مفهوم المهارات الاجتماعية:

تعني قدرة الفرد على تكوين علاقات اجتماعية ناجحة، والتفاعل مع الآخرين بفعالية والتأثير فيهم، وقيادتهم بصورة فعالة، وهي مجموعة من السلوكيات اللفظية وغير اللفظية المكتسبة، والتي تحقق للفرد التفاعل الإيجابي سواء في محيط الأسرة أو المدرسة أو الرفاق أو الغرباء، وتؤدي إلى تحقيق أهدافه، ويرضى عنها المجتمع، وهي قدرة الفرد على المبادأة بالتفاعل مع الآخرين، والتعبير عن المشاعر السلبية والإيجابية إزاءهم، وضبط انفعالاته في مواقف التفاعل الاجتماعي وبما يتناسب مع طبيعة الموقف.

أهمية المهارات الاجتماعية:

- تعد محكا هامة على السلوك السوي الذي يتصف بالتفاعل الاجتماعي، وتحمل المسؤولية.

- تعد طريقة علاجية فعالة في علاج الاضطرابات النفسية مثل الخوف، الخجل، فقدان الثقة بالنفس، والاعتمادية.

- تعد طريقة نمائية ووقائية لتنمية سلوكيات إيجابية مثل الثقة بالنفس والاستقلال الذاتي، والتعاون والمساعدة وتعلم الاتجاهات الإيجابية.

- تمكن الفرد من تفسير المواقف الاجتماعية، وكسب ثقة الآخرين

- تمكن الفرد من مواجهة المشكلات والصعاب وأعباء الحياة.

وينبغي أن تشمل المهارات الاجتماعية عند الأطفال على:

1- **المبادأة بالتفاعيل:** هي القدرة على بدء التعامل مع الآخرين لفظية أو سلوكية، كالتعرف عليهم أو مد يد العون لهم أو زيارتهم أو تخفيف آلامهم أو إضحاكهم....

2- **التعبير عن المشاعر السلبية:** وتعني قدرة الطفل على التعبير عن مشاعره لفظية أو سلوكية كاستجابة مباشرة أو غير مباشرة الأنشطة وممارسات الأطفال الآخرين التي لا تروق له.

3- **التعبير عن المشاعر الإيجابية:** وهي قدرة الطفل على إقامة علاقات اجتماعية ناجحة من خلال التعبير عن الرضا عن الآخرين ومجاملتهم ومشاركتهم الحديث واللعب، وكل ما يحقق الفائدة للطفل وللمن يتعامل معه.

4- **الضبط الاجتماعي الانفعالي:** وتشير إلى قدرة الطفل على التروي وضبط انفعالاته في مواقف التفاعل مع الأطفال الآخرين، وذلك في سبيل الحفاظ على روابطه الاجتماعية.

عوامل استمرار الصداقة:

- شارك صديقك القيام بمعظم الأشياء.

- المحافظة على أسرار صديقك.

- هونا على بعضكما في أوقات الشدة.

- كن صادقا وأميناً.

- كن جديراً بثقة الآخرين وثق بهم.

- استمتعا وامرحا معا.

- تقديم الاقتراحات له بطريقة مهذبة.

- ليحرص كل منكما على الآخر.

- ليحفز كل منكما الآخر على القيام بما هو صواب.

- الابتسامة عند لقائه.

- التسامح والاعتذار وتجنب الخلافات وعدم تكرارها.

- عند عتابه لا يكون العتاب من أجل العتاب ولكن قدم له البدائل.

- تحدث مع صديقك عما يجول بخاطرك من الأفكار، والآمال وعما يزعجك أيضا.

مهارات لبناء علاقات اجتماعية:

انظر إلى الشخص الذي تتحدث إليه: يعد هذا السلوك البسيط شيئا في غاية الأهمية، فأفضل طريقة لبدء أي تفاعل هو التواصل عن طريق العين، فالنظر إلى الشخص الذي يتحدث معك يوضح له أنك واثق من نفسك، ومهتم بما يقول، ومنتهبه إليه، كما يساعدك هذا على أن تفهم ما يقوله الشخص الآخر، فالناس عادة يثقون في الشخص الذي يتمتع بالنقطة فينظر في أعينهم مباشرة أثناء الحديث.

كن هادئا عندما تتحدث إلى الآخرين، أو على الأقل حاول أن تبدو كذلك: هناك كثير من السلوكيات التي تشير إلى أنك متوتر أو مشدود الأعصاب، مثلا لا تنظر بعيدة أو في الأرض، أو تحملق إلى يديك، أو تتملل، أو تقرض أظفرك، أو تتنأب أو ترتعد قدمك، فسيعتقد الناس أنك تتصرف تجاههم بوقاحة وانك لا تحترمهم، أو أنك لا تبدي نحوهم اهتماما، أو على الأقل لا يعينك ما يقولون، وبدلا من ذلك اظهر إيماءات الرأس، وابتسم في الوقت المناسب، أو قل أي شيء يوضح أنك تصغي إليهم، وإذا كنت متوترة فخذ نفسا عميقا قبل أن تبدأ الحديث، والأهم من ذلك كله هو أن يبدو على وجهك الرضا والارتياح، فإن ذلك سوف يظهر للآخرين أنك واثق من نفسك.

لا تقاطع الحديث أو تحتكره لنفسك: حتى لو كان لديك شيء ملح تود قوله، فانتظر حتى ينتهي الشخص الآخر من حديثه، وإذا كنت تتحدث فحفر الآخرين على المشاركة برأيهم، وذلك عن طريق توجيه أسئلة مثل "ما رأيك في هذا؟"

قم بتوجيه الأسئلة: يبدأ العديد من الحوارات بتوجيه سؤال من أحد الأشخاص إلى الآخرين.

اجعل نبرة صوتك أداة لمنفعتك: يعتبر أسلوبك في طرح الأشياء في غاية الأهمية، فبصوتك ترسل إشارات، وهذا يعني أنك قد تبدو مهتمة، مراعية للمشاعر، متعاطفة، نشيطا متحمسا منزعة، سخيفة، كل هذا قد يظهر من الطريقة التي تقول بها شيئا ما، فنوع نبرة صوتك لكي تلائم الانطباع الذي يأخذه عنك الآخرون.

ابحث عن هؤلاء الذين لهم نفس اهتماماتك وقيمك: من السهل أن تتحدث إلى من يحبون نفس الأشياء التي تحبها.

ابدأ بالتحدث عن اهتمامات الشخص الآخر: بمجرد أن تجد الناس يتحدثون عن أنفسهم، وهواياهم، أو أهدافهم، أو اهتماماتهم فإنه من السهل حينئذ أن تجعل المحادثة مستمرة وذلك بتوجيه المزيد من الأسئلة،

فالناس يحبون أن يتحدثوا عن اهتماماتهم، فاستمع بانتباه، لأن الناس عادة ويتأثرون عندما تتذكر ما قد قالوه.

عبر عن مشاعرك وأرائك: دع الناس يدخلوا إلى حياتك، لكن اكشف لهم فقط الجانب الذي تريدهم أن يعرفوه منك، لا تشركهم في حياتك الشخصية وأفكارك الخاصة، وكن صادقا فبعض الناس يميلون إلى التباهي أو إعطاء انطباعات مزيفة عن أنفسهم على أمل نيل إعجاب الآخرين.

نوع في الموضوعات التي تتحدث عنها: كن متابعاً للأحداث الجارية وعلى علم بما يدور حولك في المدرسة وفي المنطقة التي تسكن فيها، اقرأ في الرياضة، والسياسة، والأدب....

كن منتبها (قراءة لغة الجسد): استمع جيدا وراقب ما يقوله ويفعله الشخص الآخر، قد يبدو بسيطا، لكن الكثير من الناس لا يجيدون فن إغارة الانتباه، نوعية الكلمات ودرجة الصوت، وملاحظة تعبيرات الوجه ولغة الجسد، فهذه تعطيك دلائل عما إذا كان هذا الشخص مخلصا، أو ودودا أو عطوفا، أو صادقا في حديثه.

إنهاء الحوار:

- كف عن الحديث في هذا الموضوع إن لم تجد فيه شيئا مثيرا.
- عبر عن تقديرك لأفكار الشخص الآخر وانتقل إلى نقطة أخرى.
- أنه الحوار دائما بملاحظات أو تعليقات إيجابية، فيمكنك استخدام واحدة أو أكثر مما يلي: ابدأ المحاملة: "شكرا جزيلا"، لقد ساعدتني حقا.
- اظهر التقدير والاحترام: "لقد كان لطيفة الحديث معك، استمتعت بالحديث معك، الحديث معك مشوق"
- أظهر الرغبة في رؤية هذا الشخص في المستقبل: "يسعدني أن نتحدث معا مرة أخرى، أتمنى أن نلتقي مرة أخرى"
- قل جملة ختامية: "ينبغي علي أن أذهب لعملي الآن، أراك لاحقا.
- **الطريقة الأولى:** يكون التدريب بالتعليم المباشر، حيث يتم إكساب الشخص وتعليمه المهارات الاجتماعية بنفس أساليب تعلم المهارات الدراسية الأكاديمية.
- **الطريقة الثانية:** التدريب بالتعليم غير المباشر باستخدام استراتيجيات ثلاث تتمثل في التعزيز

الإيجابي، والتوقعات المتعلقة بالنواتج المستقبلية، والنمذجة الاجتماعية.

ويمكن عرض مجموعة من الاستراتيجيات لتنمية المهارات الاجتماعية على النحو الآتي:

النمذجة: عن طريق ملاحظة نماذج تتفاعل اجتماعية مع الآخرين بطريقة جيدة، وقيام الطفل بتقليد السلوك الاجتماعي.

لعب الأدوار: في مواقف محاكاة للسلوك المطلوب تعلمه.

التعزيز الإيجابي: وذلك بالانتباه للطفل عند اقترابه من الآخرين وتفاعله معهم، وتعزيز ذلك، بالثناء والمدح لمشاركته الآخرين والتفاعل معهم، مما يؤدي إلى زيادة احتمال حدوث ذلك السلوك في المستقبل في المواقف المماثلة.

التغذية الراجعة: حيث تسهم التغذية الراجعة في عدة أمور من أهمها إمداد المتدرب بالمعلومات حول دقة استجاباته للموقف، وتزويد من دافعية، وتعمل على تقوية الاستجابة، وتمكنه من تصحيح وتعديل سلوكه.

التدريب التوكيدي: يؤدي إلى التغلب على الخجل وزيادة الثقة بالنفس، والتغلب على القلق، والقدرة على التعبير عن المشاعر الذاتية بطريقة ملائمة، وتأكيد الذات يضم السلوكيات الآتية:

1- **التوكيد السلبي:** التدريب على كيفية رفض المطالب غير الواقعية، وكيفية دفع الآخرين لتغيير سلوكهم السلبي.

2- **التوكيد الإيجابي:** التعبير عن المشاعر الإيجابية تجاه الآخرين بالثناء والمدح والتقدير وإتاحة الفرصة لتقديم الأعداء.

3- **التدريب على مهارات المحادثة:** ويتضمن التدريب على مهارات الكلام وتوجيه الأسئلة، وخلق فرص للحوار.

4- **التلقين والإخفاء:** التلقين هو إجراء يشتمل على الاستخدام المؤقت المثيرات تمييزية إضافية مساعدة، وذلك بهدف زيادة احتمالية أداء الطفل للسلوك الاجتماعي المستهدف، ويقسم إلى:

- **التلقين الجسدي:** يشتمل على لمس الطفل جسدياً بهدف مساعدته على أداء السلوك، كالمشاركة في الألعاب الجماعية والمناسبات الاجتماعية بشكل مناسب.

- **التلقين اللفظي:** يشتمل على تعليمات لفظية تساعد الطفل على القيام بالسلوك الاجتماعي المناسب.

- التلقين الإيمائي: وهو تلقين من خلال الإشارة أو النظر باتجاه معين أو بطريقة معينة.

- الإخفاء: فهو الإزالة التدريجية للتلقين، وذلك بهدف مساعدة الطفل أداء السلوك الاجتماعي المستهدف باستقلالية.

5- تنظيم الظروف البيئية: تنظيم الأحداث القبلية في البيئة الاجتماعية للطفل، وذلك بهدف زيادة احتمالات حدوث التفاعل الاجتماعي بينه وبين الأطفال الآخرين، مما يساعد على ظهور السلوكيات المقبولة التي تدعم ثقة الطفل بنفسه من خلال مواقف تدريبية، تعتمد على المشاركة والاحترام المتبادل.

تقديم النشاط التدريبي (2): التدرب على المهارات الاجتماعية...

مناقشة استجابات المتدربين على النشاط وإعطائهم تغذية راجعة.

تلخيص الجلسة: وذلك بالتركيز على أهم النقاط التي تم تناولها.

تقويم الجلسة: يطلب المدرب من المتدربين الاستجابة لاستمارة تقييم الجلسة بحسب النموذج المعد، ثم عرض الواجب المنزلي والانتهاء بتوديعهم وتذكيرهم بموعد الجلسة القادمة.

الجلسة: الرابعة والعشرون

الوحدة التدريبية: السادسة	موضوع الوحدة: المهارات الاجتماعية
المدة: 60 دقيقة	موضوع الجلسة: الاتصال والتأثير

أهداف الجلسة:

- 1- أن يتعرف المتدرب على مفهوم مهارتي الاتصال والتأثير.
- 2- أن يدرك المتدرب أهمية مهارة الاتصال في العلاقات الاجتماعية. 3- أن يحدد المتدرب عناصر الاتصال. 4- أن يتعرف المتدرب على المبادئ الضرورية للاتصال والتأثير. 5- أن يربط بين الخبرات التي تلقاها ومواقف الحياة اليومية. 6- أن يمارس المتدرب مهارات الاتصال في المواقف التدريبية المصطنعة.

المفاهيم الجديدة: الاتصال والتأثير.

الاستراتيجيات المستخدمة: المحاضرة، مراقبة الذات، النمذجة، لعب الدور، التغذية الراجعة، المناقشة والحوار، التعزيز الإيجابي، الواجب المنزلي، مجموعات العمل.

الأدوات المستخدمة: الكمبيوتر، جهاز عرض Data show، السبورة، طباشير ملونة، كروت ورق

مقوى، دليل الأنشطة.

الإجراءات:

تمهيد: 15 دقيقة

- يقوم المدرب باستقبال المتدربين والترحيب بهم. - تذكيرهم بأهم ما دار في الجلسة السابقة.
- مراجعة ومناقشة الواجب المنزلي وتعزيزه. - عرض موضوع الجلسة وأهدافها.

تقديم نشاط استكشافي (1):

مناقشة استجابات المتدربين بعد انتهاءهم من النشاط على كل موقف وتدعيم سلوكهم الإيجابي.

تعريف مفهوم الاتصال والتأثير:

هو عملية نقل المعلومات والخبرات ومهارات من شخص إلى آخر ومن شخص إلى جماعة أخرى، وتبادل فكري وسلوكي ووجداني، وإقامة علاقات اجتماعية وتقييم نسبة التأثير التي تم تحقيقها.

أهمية الاتصال والتأثير:

يشكل أهمية في حياة الفرد لأنه يمكن الفرد من:

- 1- إشباع حاجاته الأساسية البيولوجية والنفسية. 2- يحقق مشاعر الانتماء لجماعة أو المجتمع ما.
- 3- تحقيق ذاته من خلال تفاعله مع الآخرين. 4- الحصول على الأفكار والخبرات من الآخرين.
- 5- خفض التوتر والقلق والانسجام في العلاقات الاجتماعية مع الآخرين.
- 6- الوعي بذاته وقدرته وحكمه على عمله أو إنتاجه من أراء الآخرين واستجاباتهم نحوه.
- 7- يحقق نقل معايير واتجاهات الجماعات مما يعطي الشعور بالانتماء والتآلف بين أبناء المجتمع.
- 8- ينمي العمليات العقلية الأساسية كالإدراك والانتباه والتفكير والتخيل والتذكر.
- 9- رفع مستويات الثقة بالنفس. 10- إدارة التغيير بفعالية أكبر. 11- كسب مصداقية وثقة الآخرين.
- 12- إقامة علاقات اجتماعية إيجابية مع الآخرين.

عناصر الاتصال الاجتماعي:

المرسل (الشخص): الذي يبدأ بإرسال الرسالة أو الخبرات والمعلومات.

محتوى الرسالة أو مضمونها.

المستقبل أو المرسل إليه الرسالة.

أداة وسيلة الاتصال

التغذية الراجعة: وهي الاستجابة التي يعكسها المستقبل.

تقديم النشاط التدريبي (2): عناصر الاتصال..

مناقشة استجابات المتدربين.

مبادئ الضرورية للاتصال والتأثير:

الإنصات الفعال: استمع أولاً: حاول أن تفهم أولاً، اسأل الآخرين عن رأيهم فيك وتقبل الانتقادات.

1- طلاقة اللسان: اللغة التي تستخدمها، الأساليب اللغوية التي سوف توظفها عند الحديث، التأكيد، تحديد حدة الصوت ومؤثراته، الحماس في طرح الموضوع.

2- فهم إيماءات الجسد: تعبيرات الوجه، تواصل العيون، وضع الجلوس أو الوقوف، المظهر الخارجي، طرق الحركة...

3- التصور: وصف النتيجة المثلى، الاحتفاظ ببساطة الأمر وقابلية تصديقه، إظهار الحماس، استخدم الصور والتشبيهات والقصص، التركيز على المستقبل.

4- التخطيط والإعداد.

5- لا تتجاوز القواعد: تجنب مقاطعة شخص ما أثناء الحديث، وتجنب النكت غير المناسبة للموقف.

6- التركيز على الهدف من التواصل.

7- تبسيط اللغة: ينبغي على المرسل أن يدرك المستوى الثقافي للمستقبل حتى يمكنهم فهم الرسالة.

8- تشجيع الثقة المتبادلة: الحرص على وجود الثقة المتبادلة يسهل الاتصال بين طرفي الاتصال.

9- التوقيت الفعال: يجب اختيار الوقت المناسب للاتصال.

10- اللباقة والتصرف في المواقف الحرجة والصعبة والجرأة وعدم الخجل عند الاتصال.

11- الاهتمام بالتغذية الراجعة: لمعرفة مدى نجاح الاتصال.

12- المتابعة: للتأكد من وصول الرسالة وفهمها.

تكلم بشكل مباشر: عبر عن نفسك بوضوح، فكر قبل أن تتكلم، أعطي أكثر، وتجنب التفاصيل المملة، أعطي الفرصة للغير للتحدث.

• صحح الأخطاء: اعترف بأخطائك بسرعة، وحاول تصحيح الوضع، سامح الآخرين والتمس الأعذار لهم عندما يخطئون في حقك واجعل من السهل عليهم تصحيح خطئهم.

• اظهر الولاء: ثق بالآخرين، اعترف بمساهماتهم، تحدث عنهم بالخير في غيابهم كما لو كانوا موجودين لا تقل عنهم شيء من خلفهم، لا تكشف أسرارهم الخاصة.

• واجه الحقيقة: خذ المسائل وجها لوجه حتى تلك الغير قابلة للنقاش، لا تتجنب الحقيقة وتدفن رأسك بالرمل، تقبل النقد من الآخرين، وأعمل على إصلاحها.

• تحمل المسؤولية: ألزم نفسك ببعض المسؤولية، تحمل مسؤولية النتائج مهما كانت، لا تلوم الآخرين عندما تكون الأمور خاطئة.

• حافظ على التزاماتك وعهودك: الحفاظ على التزاماتك وعهودك دليل على مصداقيتك وتأكد أن تضع التزام واقعي.

• الحفاظ على الأمانة والسلوك الإيجابي.

• أفهم الآخرين ثم كن مفهومة لهم: تتضمن الاستماع الإيجابي للآخرين والفهم المتبادل، تبادل المعلومات بينهم.

• كن صادقا في كلامك وأفعالك: قل الحقيقة، اظهر المصداقية والإخلاص، لا تتلاعب بالناس وتشوه الحقائق ولا تغير الحقيقة، لا تترك انطباع خاطئ.

• كن مدركا لطريقة تحدثك مع الآخرين، تعلم كيفية إيصال وجهة نظرك بشكل سريع، أشرك الآخرين معك.

• اظهر الاحترام: اهتم بالآخرين واحترم مقام كل شخص والدور الذي يلعبه، وحتى أولئك الذين لا

يستطيعون فعل شيء لك، اظهر اللطف معهم، لا تدعي الاهتمام بالغير، حاول أن تظهر لهم ذلك.

دليل لغة الجسد: يمكن عرض بعض المدلولات للغة الجسد وفقا للآتي:

- الإشارات: فالاتجاه المنفتح يتضمن إشارات مثل: اليدان مفتوحتان، وراحة اليد متجهة للأعلى، والذراعان ممدودتان، أما إشارات الدفاع أو الملل فتظهر من خلال: الرجلان والذراعان متقاطعان، والرأس منخفض باتجاه الصدر، واليذان تفركان العينين، والأيدي متشابكة.

- تعابير الوجه: ردود الفعل المرحبة تتضمن: نهايات الفم متجهة للأعلى، تواصل بصري، بينما تشير نهايات الفم المتجهة للأسفل أو الشفاه المستقيمة إلى الملل أو الرفض، في حين تشير الجباه والحواجب المقطبة إلى أن المستمع لا يوافق أو يصدق ما يقال.

- الوضعية: عندما يجلس الشخص مسترخية ومبتعدا بجسمه عن المتحدث فإن هذا يعني في الغالب أنه يشعر بالملل وعدم الارتياح، أو بشعور من وقع في الشرك، بينما تشير جلسة الشخص وجسمه مائل إلى الأمام بوضعية مستقيمة إلى أنه مهتم بما سيقوله المتحدث.

- الحركة: عندما يسير الشخص بهدف وبوضعية مستقيمة ويتواصل بصرية فإن هذا يعكس أنه واثق من نفسه وكفء، ويمكن عرضها بشيء من التفصيل:

- الدخول المتردد: لا تحر قدميك أو تتسلل عند الدخول، تحرك مباشرة وفي ثقة كما لو كان هناك هدف تبتغيه.

- النظرات المسدلة: لا تجعل نظراتك مسدلة إلى الأسفل أو مكتئبة، إبدأ التخاطب بالعيون واحتفظ به طوال الوقت.

- إمالة الذقن إلى أسفل: تؤدي إلى استحالة ممارسة لغة التخاطب بالعين وتؤدي إلى أن يكون الشخص في وضع دفاعي.

- مصافحة الأيدي ببرود: وتعني قلة الاهتمام بالشخص الآخر.

- سحق الأيدي عند المصافحة: تسبب نفور من الشخص الآخر وتجعله يشعر بعدم الراحة.

- التملل: مثل التثاؤب ينتقل بالعدوى، فهذا يجعل من حولك يشعرون بالعصبية والإحباط والرغبة في الرحيل.

- التتهّد: يشير إلى الموقف سوف يخيم عليه اليأس.
 - هرش الرأس: يعتبر دليلاً على الارتباك.
 - عض الشفة: إشارة قوية على القلق والتوتر.
 - فرك مؤخرة الرأس أو العنق: وهذه إيماءة تنقل الإحباط ونفاذ الصبر.
 - تضيق العينين: إيماءة سلبية وتعني عدم الموافقة والاستياء أو الغضب، أما العينين المغمضتين بالكامل فتعني الحيرة.
 - رفع الحاجبين: رفع الحاجبين كثيرة، يعني عدم التصديق بمعنى أنك لا تصدق ما يقوله الشخص الآخر.
 - النظر إلى الشخص الآخر من فوق قمة النظارة: يعني عدم التصديق.
 - تقاطع اليدين أمام الصدر: هذه الوضعية إشارة قوية للتحدي وانغلاق التفكير، وكلما كان تقاطع اليدين قوية وإلى أعلى كانت درجة العدوانية في الرسالة.
 - فرك العينين والأذنين أو جانب الأنف: تعني الشك وعدم الثقة بالذات، وهي إيماءات يمكن أن تدمر أي رسالة.
- تلخيص الجلسة 10 دقائق: وذلك بالتركيز على أهم النقاط التي تم تناولها.**
- تقويم الجلسة 15 دقيقة:**
- يطلب المدرب من المتدربين الاستجابة لاستمارة تقييم الجلسة بحسب النموذج المعد، ثم عرض الواجب المنزلي والإنهاء بتوديعهم وتذكيرهم بموعد الجلسة القادمة.

الجلسة: الخامسة والعشرون

موضوع الوحدة: المهارات الاجتماعية	الوحدة التدريبية: السادسة
موضوع الجلسة: التعاون والتنسيق	المدة: 60 دقيقة

أهداف الجلسة:

- 1- أن يتعرف المتدرب على مهارة التعاون والتنسيق.
- 2- أن يحدد المتدرب أهمية مهارة التعاون والتنسيق في الحياة.
- 3- أن يربط المتدرب بين الخبرات التدريبية والمواقف في الحياة.

4- أن يتعاون المتدرب مع الآخرين في المواقف التدريبية.

المفاهيم الجديدة: التعاون والتنسيق.

الاستراتيجيات المستخدمة: المحاضرة، النمذجة، لعب الدورة التغذية الراجعة، المناقشة والحوار، التعزيز الإيجابي، الواجب المنزلي، مجموعات العمل.

الأدوات المستخدمة: الكمبيوتر، جهاز عرض Data show، السبورة، طباشير ملونة، ورق، أقلام، حبل، دليل الأنشطة.

الإجراءات:

تمهيد:

- يقوم المدرب باستقبال المتدربين والترحيب بهم.
- تذكيرهم بأهم ما دار في الجلسة السابقة.
- مراجعة ومناقشة الواجب المنزلي وتعزيزه.
- عرض موضوع الجلسة وأهدافها.

تقديم النشاط استكشافي (1):

مناقشة استجابات المتدربين بعد انتهاءهم من النشاط على كل موقف وتدعيم سلوكهم الإيجابي.

تعريف مفهوم التعاون والتنسيق:

هو أن يقوم الفرد منا بدوره بشكل متكامل ومتناغم مع أدوار باقي أفراد الجماعة التي ينتمي إليها الفرد، وهو القدرة على عمل توازن في نشاط الجماعة بين احتياجاتك وحاجات الآخرين.

وإمكانية العمل في فريق تعرف على أنها القدرة على إبداع جماعة متعاونة في السعي لتحقيق ومتابعة أهداف الجماعة.

أهمية التعاون والتنسيق والعمل الجماعي:

العمل الجماعي أساس أي عمل في الحياة، سواء كان هذا العمل اقتصاديا أو اجتماعيا، أو سياسيا، وجميع المخلوقات تعمل بشكل جماعي بديع: الإنسان، والنحل والنمل والطيور والحيوانات، فهذه سنة ربانية له حكمة في ذلك، ومن ظن أنه يقدر على النجاح وحده فهو واهم خدعه الغرور، والناظر في التاريخ يرى معالم العمل الجماعي في الحضارات التي قامت ومازالت معالمها جلية للناظرين شاهدة على دور العمل الجماعي في بناء هذه الحضارات، فالسر الحقيقي وراء نجاح اليابانيين هو قدرتهم على العمل

معا وهم لا يعبئون كثيرا إلى من يذهب الفضل والتقدير .

ويشكل التعاون والعمل الجماعي أهمية لأنه يساعد أفراد الجماعة على:

- الشعور بالامتلاك والمسئولية مما يجعل الجميع أكثر التزاما وإصرارا على تحقيق أفضل النتائج.

- الإحساس بتقدير ذات أفضل، ويشعرهم بأنهم ذوي قيمة.

- الإحساس بثقة أكبر بالنفس.

- خلق اتصالات بين أفراد الجماعة ويخلق علاقات إيجابية أفضل بينهم.

- التغلب على المشكلات والصعاب التي تعترض الجماعة، وتحقيق أهدافها.

تقديم النشاط التدريبي (2): لعبة الحبل...

مناقشة استجابات المتدربين على النشاط وإعطائهم تغذية راجعة، والتوضيح لهم طرق تنمية السلوك التعاوني.

تنمية السلوك التعاوني والعمل الجماعي:

يتم تنمية العمل الجماعي من خلال تصميم أنشطة تنفذ بشكل جماعي، ويمكن عرض بعض وسائل تنمية العمل الجماعي على النحو الآتي:

- 1- مشاركة الزملاء: وهو أن يشترك المتدرب مع زميله في تنفيذ مهمة تطلب منه، مثال يطلب منه مشاركة أحد زملاءه في البحث عن موضوع ما، وقد تكون المشاركة لمدة قصيرة (30 ثانية) أو أكثر.
- 2- المجموعات التعاونية: تضم المجموعة (3-6) أفراد، وتوزع الأدوار على الجميع، يطلب منهم القيام بتنفيذ مهمة ما، ويتحمل جميع أفراد المجموعة المسؤوليات، حيث تتيح لهم الفرصة للعمل كوحدة اجتماعية.

- 3- المحاكاة ولعب الدور: يقوم أفراد المجموعة بتمثيل النماذج المعروضة عليهم بشكل جماعي بعد توزيع الأدوار على الجميع، ويتمكن كل عضو في المجموع من معرفة الدور الذي ينبغي أن يقوم به. 4-
- التدرب على العصف الذهني: من خلال طرح قضية ما، وكل شخص يقول رأيه وفكرته وأطروحاته، ومن خلال مناقشة وتحليل الأفكار الجديدة، فهذه الطريقة تعطي مساحة من الإبداع للفريق، وتولد أفكار جديدة وفعالة، تزرع الثقة في نفوس أعضاء الفريق، وبأهمية رأي كل فرد فيهم، تعمل على زرع الانتماء في

نفوس الفريق، لأهم هم أصحاب الأفكار التي يتبناها الفريق.

5- أسلوب حل المشكلات: تدريبهم على التعاون في حل المشكلات التي تواجه الفريق، مما يزيد من فعالية التعامل الإيجابي والجذري مع كل ما يعترض طريق الفريق.

6- التعزيز الإيجابي: مكافئة السلوك الإيجابي عن طريق مدح ومكافئة السلوكيات الجيدة.

7- النمذجة: من خلال ملاحظة النماذج التي تعرض عليه ومحاولة تقليدها.

8- التغذية الراجعة: حيث تسهم التغذية الراجعة في عدة أمور من أهمها إمداد المتعلم بالمعلومات حول دقة استجاباته للموقف، وتزويد من دافعية، وتعمل على تقوية الاستجابة، وتمكنه من تعديل سلوكه.

تلخيص الجلسة: وذلك بالتركيز على أهم النقاط التي تم تناولها.

تقويم الجلسة: الطلب من المتدربين الاستجابة لاستمارة تقويم الجلسة بحسب النموذج المعد، ثم عرض الواجب المنزلي والانهاء بتوديعهم وتذكيرهم بموعد الجلسة القادمة.

الجلسة السادسة والعشرون

موضوع الوحدة: المهارات الاجتماعية	الوحدة التدريبية: السادسة
موضوع الجلسة: المسؤولية الاجتماعية	المدة: 60 دقيقة

أهداف الجلسة:

1- أن يتعرف المتدرب على مفهوم تحمل المسؤولية. 2- أن يدرك المدرب أهمية المسؤولية الاجتماعية.

3- أن يحدد المتدرب جوانب المسؤولية الاجتماعية.

4- أن يربط المتدرب بين الخبرات التدريبية ومواقف الحياة اليومية.

5- أن يمارس المتدرب السلوك الاجتماعي المسئول

المفاهيم الجديدة: المسؤولية الاجتماعية.

الاستراتيجيات المستخدمة: المحاضرة، الحديث الذاتي، التخيل الإيجابي، النمذجة، لعب الدور، التغذية الراجعة المناقشة والحوار، التعزيز الإيجابي، مجموعة العمل، الواجب المنزلي.

الأدوات المستخدمة: الكمبيوتر، جهاز عرض Data show، السبورة، طباشير ملونة، قصص، ورق

الإجراءات:

تمهيد:

- يقوم المدرب باستقبال المتدربين والترحيب بهم. - تذكيرهم بأهم ما دار في الجلسة السابقة.
- مراجعة ومناقشة الواجب المنزلي وتعزيزه. - عرض موضوع الجلسة وأهدافها.

تقديم النشاط (1): جوانب المسؤولية...

مناقشة استجابات المتدربين بعد انتهاءهم من النشاط.

تعريف مفهوم المسؤولية الاجتماعية:

تشير إلى حرص الفرد على التفاعل والمشاركة في مجتمعه بتلقائية ومبادأة على نحو يضمن له الشعور بتحقيق إمكانات ذاته، وممارسة إرادته في دفع مسيرة مجتمعه تجاه التقدم في ضوء قنوات ذاتية تعكس انضباطه سلوكية.

أهمية المسؤولية الاجتماعية:

تمكن الفرد من التعرف على حقوقه وواجباته ويمارسها في حياته اليومية بحيث لا يؤثر أو يضر بالآخرين، أي يتيح للفرد ممارسة حريته في حدود حرية الآخرين بحيث لا يضر بهم، وتتمثل أهمية هذه المهارة في الآتي:

- التوافق النفسي والاجتماعي. - الإخلاص والصدق. - الاهتمام بالذات واحترامها.
- يقظة الضمير ومحاسبة النفس. - الشعور بالاستقلالية. - تمكن الفرد من الاهتمام بالآخرين.

والتوضيح لهم أن المسؤولية الاجتماعية تبدأ بمسؤولية الإنسان تجاه نفسه؛ وهناك أنواع وجوانب متعددة للمسؤولية وتعد من مهارات التفاعل الاجتماعي والوعي بالقواعد والقوانين المنظمة للجماعة أو المجتمع أو تعاليم الدين الإسلامي، وتحمل مسؤولية هذه القواعد من أجل تواصل فعال وإيجابي.

نشاط قصصي (2): قصة اللصوص الثلاثة ... والملك

مناقشة استجابات المتدربين على النشاط وإعطائهم تغذية راجعة.

جوانب المسؤولية الاجتماعية:

1. الوجدان: وهو شعور الشخص بأ عليه أن يفكر ويعمل بمسؤولية.
2. الفهم: وعي الشخص بحدود حقوقه وواجباته، وما يمكن أن يترتب من آثار على أقواله وأفعاله.
3. السلوك المعضد للمجتمع: ويأخذ شكل المشاركة أو المساعدة أي أداء السلوكيات المطلوب منه أو المساعدة في أدائها بالمال أو العلم أو التأثير المعنوي، ثم السلوك الإيثاري والذي يؤدي إلى تفضيل مصلحة الجماعة على المصلحة الشخصية.

تنمية المسؤولية الاجتماعية:

- تعلم وممارسة المهارات الاجتماعية.
 - الكفاءة الاجتماعية: القدرة على التعامل بنجاح مع البيئة والناس والقدرة على تحقيق قدر أكبر من الاستقلالية عند التفكير، والعمل على أداء الأفعال بجهد أقل وسرعة أقل ودقة أكثر.
 - التفاعل ومشاركة الآخرين: يعد أساس بناء أي علاقة اجتماعية، ومشاركة الآخرين أنشطتهم المختلفة تعزز هذه العلاقات.
 - المبادرة: وهي مبادرة الفرد في العلاقات التفاعلية، وحرصه على الاستمتاع بها، واستمراريتها في إطار من المهام التبادلية والتواصل الإيجابي، مع توظيف العلاقات واستثمارها فيما يحقق نفع المجتمع.
 - إرادة التغيير المجتمعي: استثمار طاقات الفرد وقدراته وإمكاناته في إحداث التغيير المجتمعي إيجابي في إطار من التبصر والجدية والمثابرة، مع الانصاف والمرونة والانفتاح على كل ما يتاح له.
 - الاقبال على الحياة: من خلال الاستمتاع بالحياة.
 - الضبط الداخلي: من خلال اعتناق المبادئ الإنسانية والقيم الاجتماعية الإيجابية.
 - مراقبة الذات الانضباط السلوكي ضبط الذات والتحكم في السلوكيات والرغبات، وتأجيل إشباعاته.
 - المشاركة الوجدانية الإيجابية: إن الفرد يشعر بالحالات الانفعالية التي يشعر بها الآخرون.
- تلخيص الجلسة: وذلك بالتركيز على أهم النقاط التي تم تناولها.
- تقويم الجلسة: الطلب من المتدربين الاستجابة لاستمارة تقويم الجلسة بحسب النموذج المعد، ثم عرض

الواجب المنزلي والإنهاء بتوذيهم وتذكيرهم بموعد الجلسة القادمة.

الجلسة السابعة والعشرون

موضوع الوحدة: المهارات الاجتماعية

الوحدة التدريبية: السادسة

موضوع الجلسة: تحفيز التغيير

المدة: 60 دقيقة

أهداف الجلسة:

- 1- أن يتعرف المتدرب على مفهوم مهارة تحفيز التغيير. 2- أن يحدد المتدرب أهمية التغيير في الحياة.
- 3- أن يذكر المتدرب طريقة اقناع الآخرين بالتغيير. 4- أن يربط المتدرب بين الخبرات التدريبية ومواقف الحياة. 5- أن يكتسب المتدرب مهارة التغيير الذاتي.

المفاهيم الجديدة: تحفيز التغيير

الاستراتيجيات المستخدمة: المحاضرة، النمذجة، لعب الدور، التغذية الراجعة، المناقشة والحوار، التعزيز الإيجابي، الواجبات المنزلية.

الأدوات المستخدمة: الكمبيوتر، جهاز عرض Data show، السبورة، طباشير ملونة، كروت ورق مقوى، أقلام، دليل الأنشطة.

الإجراءات:

تمهيد:

- يقوم المدرب باستقبال المتدربين والترحيب بهم. - تذكيرهم بأهم ما دار في الجلسة السابقة.
- مراجعة ومناقشة الواجب المنزلي وتعزيزه. - عرض موضوع الجلسة وأهدافها.

تقديم النشاط استكشافي (1):

مناقشة استجابات المتدربين بعد انتهاءهم من النشاط على كل موقف وتدعيم سلوكهم الإيجابي.

تعريف مفهوم تحفيز التغيير:

يشير إلى قدرة الفرد على بدء وإدارة التغيير، والتغيير في الجماعة هو أي تعديل يتم في الأفكار والاتجاهات والعلاقات الاجتماعية والتواصل بين الأعضاء وأهداف الجماعة.

أهمية التغيير:

قال المفكر الجزائري مالك بن نبي: إنها لشرعية السماء: غير نفسك تغير التاريخ، وفي ذلك إشارة إلى قول الله تعالى: "إن الله لا يغير ما بقوم حتى يغيروا ما بأنفسهم" الرد الآية: 11.

- الحياة متحركة لا سكون فيها، فهي تسير بك من الميلاد إلى الوفاة، في حركة دائبة لا تنقطع.
- لا خيار لك بين الحركة أو السكون، لأن الحركة صميم الحياة، والحركة إما إلى الأمام أو الخلف، أعلى أو أدنى، فإذا توقفت وظننت أنك ثبت على مكانك فأنت واهم، لأنه لا ثبات للإنسان في مكان، وإنما هو ارتفاع أو انخفاض، وذلك كالكرة حين ترمي بها في الجو، تظل تصعد وتبعد.. وحين تقف في نقطة معينة لا تتوقف، وإنما تبدأ في النزول!
- حين تتأمل تاريخ ارتفاع الأمم وانخفاضها، وسمو الأفراد من الحضيض إلى القمة تحد مدار ذلك على "تغيير النفس" ثم تغيير الحياة.
- لكي تصلح حياتك العملية أنت بحاجة إلى التغيير، ولكي تتخلص من مشاكلك الأسرية أنت بحاجة إلى التغيير..

كل ما تريد أن تصل إليه على كل مستوى من مستويات حياتك بحاجة إلى أن تقف مع نفسك وتقول: لابد أن أغير نفسي ليتغير العالم.

عوامل تساعد على التغيير:

- 1- الرغبة في البحث الدائم عن الجديد.
- 2- التهيئة للتغيير: جعل الأعضاء مقتنعين بالتغيير ويكونون مستعدين للمشاركة الإيجابية.
- 3- مشاركة الأعضاء في التغيير: فمشاركتهم تعمل على إضعاف مقاومتهم للتغيير وتزودهم بمعارف ومهارات جديدة.
- 4- التفاوض: النظر إلى الجوانب الإيجابية التي ستتحقق عند التغيير والقدرة على احتفاظ باتجاه إيجابي نحو التغيير.
- 5- التخطيط للتغيير: تحديد المعارف والمهارات الجديدة وأولويات التغيير وتحديد أدوار الأعضاء عند تنفيذ التغيير.

6- توفير الثقة والأمان والدعم الأعضاء الجماعة عند تنفيذ استراتيجية التغيير.

تقديم النشاط (2): السيرة الذاتية

مناقشة استجابات المتدربين على النشاط وإعطائهم تغذية راجعة.

طريقة إقناع الجماعة بأهمية التغيير:

- يبين الضرر في الاستمرار بالأوضاع الحالية.

- التغيير سنة الله في الكون

- التغيير ليس الهدف منه التغيير في حد ذاته ولكن تبني استراتيجيات جديدة لها أهداف جديدة وآليات جديدة لتحسين أداء الجماعة من أجل تحقيق الأهداف.

مبادئ التغيير:

1- **الملاحظة:** لاحظ سلوكك أو سلوك من حولك إلى أن تقع على السلوك السلبي الذي تنوي تغييره ستجد أن هناك شيء أنت غير راض عنه، أو يسبب المشكلات الدائمة، ضع دائرة حوله.

2- **اتخاذ القرار:** بادر إلى التغيير بعد تحديد السلوك غير الملائم وتأخر في ذلك.

3- **التعلم:** هناك أشياء نرغب في تغييرها ويقف الجهل عائقاً دون تحقيق هذا التغيير، والحل هو في بذل المزيد من الجهد من أجل الحصول على معلومات وتثقيف الذات من أجل إحداث التغيير.

4- **الاستيعاب:** التدرج في التغيير وتجنب الخطوات الواسعة والمفاجئة، فالخطوات البسيطة الواثقة أهم وأفضل من الخطوات الواسعة المفاجئة، وكلما كثرت الخطوات المرحلية كلما كان استيعابك للتغيير وجدواه أكبر وأعمق.

5- **الاستمرارية:** المواظبة على ممارسة السلوك الجديد أمر بالغ الأهمية.

6- **الممارسة:** العادة الجديدة تحتاج إلى صبر وإصرار من أجل ترسيخها وتعويد النفس عليها، فالعادة التي غيرتها ستعلن عن نفسها بين وقت وآخر، في اختبار عملي على مدى صدقك في عملية التغيير.

7- **الحديث الذاتي الإيجابي:** حفز نفسك دائماً، أيقظها من الخمول، ارفع من مستوى طموحك، والتغيير هو خطوة هامة في سبيل تحقيق النجاح والإحساس بالسلام الداخلي.

8- اعرف نقاط القوة والضعف في ذاتك: فالمرء الذي يعرف نفسه جيدة هو أقدر الناس على التغيير وطرق باب النجاح، حدد ما هي قدراتك، وركز على الأشياء التي تحتاج إلى تنمية وتغيير.

9- الاستعداد للتغيير: يجب أن تكون لديك الرغبة والاقتناع والثقة بالنفس والإبداع في التغيير.

10- أنت أكرم خلق الله والمخلوق الوحيد القادر على تحقيق أهدافه في هذه الحياة، فيجب أن تستعمل هذه النعمة الإلهية في تغيير نفسك والآخرين إلى الأفضل والأحسن، وترتقي بذاتك إلى مراتب المتميزين.

11- الانتقاء: اختيار أفضل الاستجابات الملائمة والأقل تكلفة وأقل مجهود وفترة زمنية أقل.

12- التعلم بالنموذج: قد يكون النموذج في الجماعة أو خارج الجماعة، وفي الحالتين يكون لديه خصائص إيجابية تستحق أن نتعلمها ونمارسها لكي يحدث التغيير.

نشاط (3) استراتيجيات التغيير:

- دون على الأقل خمس مصادر يمكنها أن تساعدك على التغيير والاحتفاظ باعتقادك الجديد مثل ما هي إمكانياتك وقدراتك، من يمكن أن يساعدك في التغيير.

- دون خمس مشاكل من الممكن أن تواجهك وأنت تقوم بالتغيير.

- دون على الأقل ثلاثة حلول لكل مشكلة.

- التنفيذ: ابدأ فوراً دون إبطاء، ابتداء من اليوم قم ببناء ثقتك في نفسك، وبقدرك.

تلخيص الجلسة: وذلك بالتركيز على أهم النقاط التي تم تناولها.

تقويم الجلسة: يطلب المدرب من المتدربين الاستجابة لاستمارة تقييم الجلسة بحسب النموذج المعد في دليل المتدرب، ثم عرض الواجب المنزلي والانهاء بتوديعهم وتذكيرهم بموعد الجلسة القادمة.

الجلسة: الثامنة والعشرون

الوحدة التدريبية: السادسة	موضوع الوحدة: المهارات الاجتماعية
المدة: 60 دقيقة	موضوع الجلسة: إدارة الصراع والنزاع

أهداف الجلسة:

- 1- أن يتعرف المتدرب على مفهوم إدارة الصراع.
- 2- أن يدرك المتدرب أهمية مهارة إدارة الصراع.
- 3- أن يذكر المتدرب أسباب الصراع.
- 4- أن يربط المتدرب الخبرات التدريبية بمواقف الحياة اليومية.
- 5- أن يكتسب المتدرب المبادئ الأساسية لحل الصراعات.

المفاهيم الجديدة: إدارة الصراع والنزاع.

الاستراتيجيات المستخدمة: المحاضرة، النمذجة، لعب الدورة التغذية الراجعة، المناقشة والحوار، التعزيز الإيجابي، الواجب المنزلي، العصف الذهني وحل المشكلات، العمل في مجموعات.

الأدوات المستخدمة: الكمبيوتر، جهاز عرض Data show، السبورة، طباشير ملونة، كروت ورق مقوى، أقلام، دليل الأنشطة.

الإجراءات:

تمهيد:

- يقوم المدرب باستقبال المتدربين والترحيب بهم.
- تذكيرهم بأهم ما دار في الجلسة السابقة.
- مراجعة ومناقشة الواجب المنزلي وتعزيزه.
- عرض موضوع الجلسة وأهدافها.

تقديم النشاط (1): موقف من الماضي...

مناقشة استجابات المتدربين وإعطائهم التغذية الراجعة المناسبة وتعزيز استجاباتهم الإيجابية.

تعريف مفهوم إدارة الصراع:

هي قدرة الفرد على التفاوض وحل الخلافات والنزاعات التي تنشأ بين الآخرين. فمن حق أي فرد منا أن يعبر عن غضبه بطريقة ملائمة، وأن يتحكم فيه بأسلوب مناسب، ويكون لديه المهارات اللازمة لحل الصراعات بدون عنف، فيجب أن يتدرب الفرد على التوسط والتفاوض، والمهارات الأساسية هي: الاستماع الإيجابي، التعاطف العقلاني، أخذ رؤية الآخرين في الاعتبار، والتعاون، والتفاوض، والتعبير عن المشاعر بطريقة مقبولة، التوكيدية مقابل الإنسحابية والعدوانية.

أهمية مهارة إدارة الصراعات والنزاعات:

- أهمية دينية: إن ديننا الإسلامي قد حثنا على الإصلاح بين الناس.
- أهمية شخصية: رفع مستويات الثقة بالنفس وتقدير الذات، والشعور بالرضا، يحقق مشاعر الانتماء لجماعة أو المجتمع ما، ينمي العمليات العقلية الأساسية كالإدراك والانتباه والتفكير والتخيل والتذكر، يمكنك من تحقيق ذاتك من خلال التفاعل مع الآخرين.

أهمية اجتماعية: يكسبك مصداقية وثقة الآخرين، ويساعدك على إقامة علاقات اجتماعية إيجابية مع الآخرين، القدرة على إدارة التغيير بفعالية أكبر.

أسباب الصراعات والنزاع:

1- معلومات خاطئة لدى أحد الأطراف عن الطرف الآخر، وبالتالي تؤدي الى تفسيرات خاطئة.

2- اخلاف في وجهات النظر وفي إدراك وتفسير الاحداث والوقائع.

3- تدني المهارات الاجتماعية.

4- الاتصال السيء بالآخرين.

5- اختلاف في القيم والاعتقادات المكتسبة.

6- تضارب في المصالح (مادية نفسية).

7- تضارب في الأدوار والمسئوليات.

تقديم النشاط التدريبي (2): حل الصراع....

مناقشة النشاط وتقديم تغذية راجعة بعد الاستماع لاستجابات المتدربين.

أساليب التعامل مع الصراعات والنزاعات:

عند التعامل مع الصراعات يجب قبل كل شيء الطلب من الأطراف المتصارعة أن يهدؤوا أولاً، ثم أن يقرروا إذا كانوا يريدون وسيطا يساعدهم أو أن يناقشوا موضوع الصراع معك، وإذا ما زال الأطراف في حالة غضب وهياج يجب إبعادهم لفترة عن بعض حتى يهدأ غضبهم، ثم البدء في حل الصراع، وحين نواجه مشكلة ما فإننا نتعامل معها وفقاً لاتجاهاتنا وخبراتنا وخلفياتنا ونتبنى أساليب نجدها مريحة بالنسبة لنا، وفي مواقف الصراع تكون هناك قضيتين أو شقين هما:

القضية الأولى: هي ضرورة المحافظة على العلاقة بين أعضاء الجماعة هل ستبقى علاقة ودية مساندة؟ أم أن الصراع قد يؤدي إلى توتر هذه العلاقة أو إفسادها؟

القضية الثانية: هي تحقيق أهدافنا وأهداف الجماعة، فهل إذا حافظنا على مركزنا في الجماعة سوف يؤدي الصراع إلى تقسيم الجماعة بحيث لا يحقق بعض أعضائها أهدافهم؟ وإذا لم أحقق أهدافي فكيف ينعكس ذلك على مكانتي ومركزي؟ مع زملائي؟ مع أساتذتي؟ وتفضيلنا لاستراتيجية معينة في حل

الصراعات أو مواجهتها يتوقف على قيمنا المرتبطة بهاتين القضيتين.

- **استخدام القوة Muscle:** قد يكون استخدام القوة وراء الحاجة الشديدة لتحقيق الأهداف والحفاظ على المكانة أو الحصول عليها أو الحاجة الأقل لتحقيق التالف، والحفاظ على العلاقات الطيبة، استخدام القوة يرتبط بالتوكيدية والعوانية والتنافسية، وهي مواقف يتم حسمها لصالح طرف دون آخر وفيها منتصر أو منهزم، من يستخدم هذا الأسلوب يكون على يقين أنه على صواب، وأ الحفاظ على مكانته يحتم عليه استخدام هذا الأسلوب.

- **المهادنة Reconciliation:** هذا الأسلوب على عكس أسلوب استخدام القوة، وفيه يكون الاهتمام الرئيس بالأشخاص والمشاعر والعلاقات الطيبة، والحاجة الأقل لتحقيق الأهداف والحفاظ على المكانة، هذا الأسلوب فيه جانب من الاستسلام والتحمل من أجل الحفاظ على العلاقات بالآخرين أثناء حل الصراع على الأقل وقد نعتبره الاتفاق على عدم الاتفاق أو التعايش السلمي وتعني بشكل عام إننا نخفي المشكلة تحت السجادة ونأمل أن تظل في مكانها، وهذا نادرا ما يحدث.

- **التناغم Harmony:** فيه تفاوض أو مساومة من أجل تحقيق التناغم، وفيه تكون الحاجة لتحقيق الأهداف والمكانة مكافئة للحاجة للعلاقات الاجتماعية، وهي أرضية مشتركة للتوصل لحل وسط لحل الصراع، ويستخدم هذا الأسلوب حين تكون الحاجة أو الضغط من أجل تحقيق الهدف أو الانتصار في الموقف ليست حاجة شديدة، ولذلك ترى الأطراف المختلفة أن يتفاوضوا، ولا يوجد فيه منتصر ومنهزم. - **الانسحاب Retreat:** يعد أسلوب الانسحاب أو التجنب نقيضا على الطرف الآخر من أسلوب ممارسة القوة، وهذا الأسلوب مؤشر لانخفاض الحاجة للمحافظة على العلاقات الاجتماعية والحاجة لإنجاز الأهداف، ومن يستخدم هذا الأسلوب لا يريد الدخول في صراعات وما يرتبط بها من مشكلات، والانسحاب حل مؤقت، فالتهاون لا ينهي الصراع.

- **التعاون Collaboration:** حل المشكلات من خلال التعاون بين الأفراد والمجموعات في محاولة لتحقيق الاتفاق على أهمية الحفاظ على العلاقات الاجتماعية والحاجة لإنجاز الهدف، فكلاهما مرتفع عند أصحاب هذا الأسلوب، ويتضمن جهدا يهدف إلى التوصل لأهداف جديدة تتضمن أراء واهتمامات الأطراف المختلفة، وينمي الثقة بين أطراف الصراع ويحافظ على العلاقات الاجتماعية، يؤكد هذا الأسلوب العمل معا من أجل تحقيق أهداف جميع الأطراف والتوصل إلى حل الجميع فيه منتصرا؛ لمواجهة القضيتين الأساسيتين معا العلاقات الاجتماعية وتحقيق الأهداف لابد أن يتوفر لدى جميع أطراف الصراع شعورا بالالتزام للتوصل لحل مناسب، ولكن هذا الجهد ينمي الثقة بين أطراف الصراع،

ونجاح أسلوب التعاون يشجع استخدامه مرة أخرى.

- **التعلم بالنمذجة:** عرض نماذج للسلوك المراد تعلمه ومحاولة تقليده.

- **لعب الدور:** ويقارن الفرد ما بين السلوك الذي قام به والسلوك الذي كان من المفروض أن يؤديه.

- **أسلوب حل المشكلات:** تهدف إلى التعامل مع المواقف المثيرة للغضب بفاعلية وإيجابية من خلال: تحديد المشكلة والتعرف على أسبابها والهدف من وراء الحل.

- **العصف الذهني:** وهو أسلوب منظم للتفكير يستخدم من خلال جماعة صغيرة لمعالجة المشكلة المطروحة من عدة زوايا لتوليد أكبر قدر من الأفكار والآراء والحلول والاستجابات الأصلية، ويساعد على اكتساب القدرة على النقد والتقييم وحل المشكلات.

- حاول مخلصاً أن ترى الأشياء من وجهة نظر طرفي النزاع فهذا يفيد في التوصل لحل مرض.

- إذا كنت وسيطاً في حل نزاع قدم اقتراحات ولا تصدر أوامر، وكن محايداً.

- اجعل الموضوع محل النزاع أمر ميسر ووضح أن اصلاحه سهلاً.

- أنصت لطرفي النزاع، بكل حواسك.

- إذا كنت أحد طرفي النزاع ترو بعض الوقت وحاول الوصول لحل يرضي كل الأطراف.

- الاطلاع على خلفية الموضوع محل الخلاف.

- ابعد الطرفين عن بعضهما.

- لا تتهاون في إعادة تصميم العمل إذا كان هو سبب الخلاف.

- إذا كان سبب الخلاف مادي قم بقسمته بالعدل.

تلخيص الجلسة: وذلك بالتركيز على أهم النقاط التي تم تناولها.

تقويم الجلسة: يطلب المدرب من المتدربين الاستجابة الاستمارة تقييم الجلسة بحسب النموذج

المعد لذلك، ثم عرض الواجب المنزلي والإنهاء بتوديعهم وتذكيرهم بموعد الجلسة القادمة.

الجلسة: التاسعة والعشرون

الوحدة التدريبية: السادسة	موضوع الوحدة: المهارات الاجتماعية
المدة: 60 دقيقة	موضوع الجلسة: القيادة

أهداف الجلسة:

- 1- أن يتعرف المتدرب على مفهوم القيادة.
- 2- أن يدرك المتدرب أهمية مهارة القيادة في الحياة.
- 3- أن يذكر المتدرب صفات القائد الناجح.
- 4- أن يتعرف المتدرب على أسس بناء الفريق الناجح.
- 5- أن يربط المتدرب الخبرات التدريبية بمواقف حياته اليومية.
- 6- أن يمارس المتدرب القيادة في المواقف التدريبية.

المفاهيم الجديدة: القيادة.

الاستراتيجيات المستخدمة: المحاضرة، الحديث الذاتي، النمذجة، التخييل الإيجابي، لعب الدورة التغذية الراجعة، المناقشة والحوار، التعزيز الإيجابي، الأنشطة، الواجب المنزلي، العمل في مجموعات.

الأدوات المستخدمة: الكمبيوتر، جهاز عرض Data show، السبورة، طباشير ملونة، ورق، أقلام، دليل الأنشطة.

الإجراءات:

تمهيد:

- يقوم المدرب باستقبال المتدربين والترحيب بهم.
- تذكيرهم بأهم ما دار في الجلسة السابقة.
- مراجعة ومناقشة الواجب المنزلي وتعزيزه.
- عرض موضوع الجلسة وأهدافها.

تقديم نشاط استكشافي (1):

مناقشة استجابات المتدربين على النشاط.

تعريف مفهوم القيادة:

هي عملية التأثير التي يقوم بها القائد في الجماعة التي ينتمي لها، لإقناعهم وحثهم على المساهمة الفعالة

بجهودهم للقيام بنشاط متعاون، أو هي الجهود المبذولة للتأثير على أو تغيير سلوك الآخرين من أجل الوصول إلى تحقيق أهداف الجماعة.

أهمية القيادة: تتمثل هذه الأهمية فيما تؤديه القيادة من تحفيز المرؤوسين وتوجيههم وتوحيد جهودهم من أجل تحقيق الأهداف المرجوة إذ أن أساس وجود الجماعات مرتبط بتحقيق أهداف معينة؛ لذا فإن وجود القيادة السليمة القادرة على القيام بهذه المهمة يشكل أهمية كبيرة، وذلك من خلال دورها في توضيح هذه الأهداف للأفراد الجماعة، والمحافظة على التوازن في تحقيق هذه الأهداف، وتقليص التعارض بينها بالتوفيق بين المواقف وبين إشباع الحاجات ومتطلبات المجتمع، وقدرة القيادة على مواجهة المشكلات المترتبة على تنوع الأهداف وتعقدها، وتتجلى أهمية القيادة أيضا من كونها تقوم بدور أساسي في كافة جوانب التفاعل الاجتماعي؛ فتجعل من القيادة أكثر فعالية وهي تعمل كأداة محرك لها لتحقيق أهداف الجماعة كما أصبحت القيادة المعيار الذي يحدد على ضوءه نجاح أي جماعة.

حتى تكون قائدا ناجحة: 10 دقائق

- 1- تفهم الآخرين.
- 2- المصادقية.
- 3- القدرة على إثارة حماس الآخرين.
- 4- القدرة على حل الصراعات والمشكلات.
- 5- القدرة على كسب ثقة الآخرين.
- 6- الأمانة والإخلاص.
- 7- احترام آراء الآخرين.
- 8- روح الفكاهة والمرح.
- 9- النفاؤل والمثابرة لتحقيق أهدافك.
- 10- حسن السمعة والتمسك بالقيم الأخلاقية والتواضع
- 11- الاهتمام بالوقت والقدرة على إدارته.
- 12- القدرة على تحديد الأهداف والتخطيط لتحقيقها.
- 13- القدرة: تتضمن الذكاء، طلاقة اللسان، اليقظة، الأصالة، العدالة.
- 14- مهارة الإنجاز: تتضمن الثقافة والتعليم، والمعرفة الواسعة، والقدرة على إنجاز الأعمال ببراعة.
- 15- تحمل المسؤولية: تتطلب المبادرة والثقة بالنفس، والاعتماد، والرغبة في التفوق، والطموح.
- 16- روح المشاركة: تتطلب النشاط، والروح الاجتماعية الطيبة، والتعاون، والقدرة على التكيف.
- 17- المكانة الاجتماعية: تتطلب الشعبية أي أن يكون القائد محبوبا سواء داخل الجماعة أو خارجها.
- 18- القدرة على تفهم الموقف: يتطلب مستوى ذهني جيد، ومهارة في تلبية حاجات الجماعة ومصالحهم.

تقديم النشاط التدريبي (2): لعبة الأرقام...

مناقشة استجابات المتدربين على النشاط وإعطائهم تغذية راجعة.

أسس بناء الفريق الناجح:

1- **تشكيل الفريق:** القائد الفعال يبدأ باختيار أعضاء فريقه بطريقة موضوعية ولا يخضع لعواطفه، بل المعايير علمية، ويضع مصلحة الفريق فوق أي اعتبار؛ فلا بد من اختيار الأشخاص المناسبين، ويفكر في الأسئلة الآتية: من الذي يجب أن ينضم للفريق؟ وما الأسس التي سينضمون على أساسها للفريق؟ كم سيكون عدد أعضاء الفريق؟

2- **التدريب والتعليم:** بعدما يتم تكوين الفريق يبدأ القائد في وضع خطة للارتقاء بإمكانيات الفريق وتدريبهم.

3- **التواصل الجيد مع الفريق:** يجب على القائد التواصل بشكل مستمر وفعال مع أعضاء فريقه، وفتح قنوات اتصال بهم وتحفيزهم وتبشير عملهم وتشعرهم بوجودك بجانبهم، وتضع في الاعتبار النقاط الآتية:

- تنبههم بأن النجاح هو نجاح للفريق بأكمله وليس نجاحاً فردياً.

- عامل كل عضو في الفريق كما لو كان أهم الأعضاء. - أشعرهم باهتمامك واحترامك لهم.
- استمع إليهم باهتمام عندما يتحدثون. - نادهم بأسمائهم، واطهر ابتسامتك في وجوههم، واعمل على تشجيعهم والثناء عليهم.

4- **الرؤية:** مساعدة أعضاء الفريق على تنمية رؤيتهم الخاصة، وتشجيع أفكارهم وامتدادهم عندما يتوصلون إلى أفكار جديدة.

5- **تحديد الأهداف:** إشراك أعضاء الفريق في وضع أهداف الفريق، وتقرير استراتيجية التنفيذ.

6- **التقدير والشكر:** عند نجاح أحد أعضاء الفريق في إنجاز مهامه التي كلف بها، يتم تشجيعه والاحتفاء به، ويشعر جميع أعضاء الفريق بالسعادة والسرور لهذا الإنجاز، فالنجاح هو للفريق ككل.

وظائف القائد:

- 1- الرؤية وتحديد أهداف الجماعة التي ينتمي لها. 2- كسب المؤيدين والمناصرين.
- 3- اتخاذ القرارات وحل المشكلات.
- 4- التعليم والتدريب لصنع قادة آخرين.

5- رفع الروح المعنوية الأعضاء جماعته. 6- التفكير والتخطيط ووضع استراتيجية لتحقيق الأهداف.

- التنسيق بين مجموعته والجماعات الأخرى.

تلخيص الجلسة: وذلك بالتركيز على أهم النقاط التي تم تناولها.

تقويم الجلسة: يطلب المدرب من المتدربين الاستجابة لاستمارة تقييم الجلسة بحسب النموذج المعد في دليل المتدرب، ثم عرض الواجب المنزلي والإنهاء بتوديعهم وتذكيرهم بموعد الجلسة القادمة

الجلسة: الثلاثون

الوحدة التدريبية: السادسة	موضوع الوحدة: اختتام البرنامج
المدة: 60 دقيقة	موضوع الجلسة: الختام والقياس البعدي

أهداف الجلسة:

- 1- أن يسترجع المتدرب مهارات الذكاء الوجداني التي تم تناولها في جلسات البرنامج.
 - 2- أن يمارس المتدرب المهارات التي تعلمها في حياته اليومية.
 - 3- أن يستجيب المتدرب على مقياس الذكاء الوجداني ومقياس الاتجاهات نحو مادة الرياضيات.
 - 4- أن يلتزم المتدرب بموعد التقييم المؤجل.
- الاستراتيجيات المستخدمة: المحاضرة، المناقشة والحوار، التغذية الراجعة، التعزيز الإيجابي.
- الأدوات المستخدمة: جهاز الكمبيوتر، جهاز عرض Data show، السبورة، طباشير ملونة، مقياس الذكاء الوجداني، مقياس الاتجاهات نحو مادة الرياضيات.

الإجراءات:

تمهيد:

- يقوم الباحث باستقبال المتدربين والترحيب بهم. - مراجعة ما تم في الجلسة السابقة وتذكير المتدربين بأهم النقاط التي تم عرضها عليهم. - استعراض الواجب المنزلي ومناقشة استجاباتهم عليه، وتلقي

استفساراتهم وملاحظاتهم.

- يقوم الباحث بعرض موضوع الجلسة: والتوضيح للمتدربين بأن هذه الجلسة هي الختامية في البرنامج.
- يقوم الباحث بعرض أهداف الجلسة.

- مراجعة عامة لما تم تناوله في الجلسات التدريبية:

- تذكيرهم بأهمية ممارسة المهارات التي تم التدريب عليها خلال البرنامج:

يقوم الباحث بتتبيه المتدربين بأن هذه الوحدة التدريبية هي الختامية للبرنامج، ثم القيام باستعراض أهم النقاط التي تم تناولها في البرنامج، وتذكيرهم بجميع مهارات الذكاء الوجداني ومكوناتها الفرعية والتي تم عرضها لهم في جميع الجلسات والتي تتضمن الوعي بالذات ومهاراته الفرعية، وإدارة الانفعالات، والدافعية، والتعاطف، والمهارات الاجتماعية، وتذكيرهم بأهمية هذه المهارات في ثقتهم بأنفسهم وتمكنهم من النجاح في جميع جوانب حياتهم العلمية، والاجتماعية، والمهنية، والنفسية في الحاضر والمستقبل.

- يقوم الباحث باستقبال أي ملاحظات أو اقتراحات على البرنامج من قبل التلاميذ عن طريق سؤالهم عن النقاط التي لم تكن مريحة لهم أو الغامضة في البرنامج، وهل كان ملبية لتوقعاتهم أم لا.

- يقوم الباحث بتلقي استجابات المتدربين على استمارة التقييم ومناقشتهم بأفضل الطرق التي يمكن أن تستخدم مستقبلاً لتنمية هذه المهارات، وقبل الاختتام يقوم الباحث بتذكيرهم وتشجيعهم على الاستمرار في ممارسة كل المهارات التي تعلموها وتدريبوا عليها في البرنامج في حياتهم اليومية.

- يقوم الباحث بتطبيق مقياسي الذكاء الوجداني والاتجاهات نحو مادة الرياضيات واختبار الرياضيات.
- يقوم الباحث بالشكر والتثناء وشكر التلاميذ على مشاركتهم في البرنامج وتعاونهم في تنفيذ الأنشطة التدريبية، وعلى انتظامهم في حضور الجلسات.

- يقوم الباحث بإنهاء البرنامج التدريبي بتوديع التلاميذ..