معهد الدراسات التربوية
قسم الإرشاد النفسى

فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الذكاء الوجدانى لدى المعوقين بصرياً المقيمين داخل المدرسة من طلاب المرحلة الثانوية

رسالة مقدمة من الباحثة

صفية مبارك موسى حميد

لنيل درجة دكتوراة الفلسفة فى التربية
(تخصص إرشاد نفسى)

تحت إشـــــراف

الأستاذ الدكتور
علاء الدين أحمد كفافي
أستاذ بقسم الارشاد النفسي
معهد الدراسات التربوية
جامعة القاهرة

الأستاذة الدكتورة
سميرةعلي جعفر أبو غزالة
أستاذ بقسم الإرشاد النفسى
معهد الدراسات التربوية
جامعة القاهرة

1432 هـ - 2011 م

المكتبة الالكترونية

www.gulfkids.com

اسم الباحثة: صفية مبارك موسي حميد

عنوان البحث : فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الذكاء الوجداني لدي المعوقين بصرياً المقيمين داخل المدرسة من طلاب المرحلة الثانوية

وتكونت لجنة المناقشة والحكم من :

أ.د / سلوي محمد عبد الباقي (رئيساً)

أستاذ الصحة النفسية – كلية التربية – جامعة حلوان

أ.د/ علاء الدين أحمد كفافي (مشرفاً وعضواً)

أستاذ الإرشاد النفسي – معهد الدراسات التربوية – جامعة القاهرة

أ.د/ فاروق السيد عبد السلام (عضواً)

أستاذ الإرشاد النفسي – معهد الدراسات التربوية – جامعة القاهرة

أ.د/ سميرة علي جعفر أبو غزالة (مشرفاً وعضواً)

أستاذ الإرشاد النفسي – معهد الدراسات التربوية – جامعة القاهرة

الحكم : قررت اللجنة منح الطالبة درجة دكتوراة الفلسفة في التربية من قسم الإرشاد النفسي مع التوصية بالطبع والتداول .

شكر وتقدير

" وقل اعملوا فسيرى الله عملكم ورسوله والمؤمنون " ..

أحمد الله عز وجل حمداً كثيراً أن وفقني في استكمال هذ1 البحث, ويسعدني في مقدمته أن أتوجه بأسمى آيات الشكر والتقدير للأستاذ الجليل والأب الفاضل الأستاذ الدكتور " علاء الدين كفافي " أستاذ الإرشاد النفسي بالمعهد علي ما أولاه لهذه البحث من رعاية واهتمام حتى استكملت علي يديه وبناء علي توجيهاته وإرشاداته , أطال الله في عمره ومتعه بالصحة والعافية وجزاه عني خير الجزاء .

وتتقدم الباحثة بعظيم الشكر والتقدير للأستاذة الدكتورة " سميرة أبو غزالة " أستاذ الإرشاد النفسي بالمعهد علي ما قدمته لي من عون ورعاية , جزاها الله عني خيراً .

كما تتقدم الباحثة بوافر الشكر والامتنان للأستاذة الدكتورة " سلوي عبد الباقي " أستاذ ورئيس قسم الصحة النفسية بجامعة حلوان , والأستاذ الدكتور " فاروق عبد السلام " أستاذ الإرشاد النفسي بالمعهد ؛ لتفضليهما بقبول مناقشة هذه الرسالة راجية من الله أن أكون عند حسن ظن الجميع .

وأتقدم أيضاً بخالص الشكر والتقدير لزملائي بمعهد النور للمكفوفين بقنا علي ما قدموا لي من عون ومساعدة , ولجميع الطلاب الذين وافقوا علي الاشتراك في هذا البحث , جزاهم الله جميعاً خير الجزاء .

كما أتقدم بخالص الشكر والتقدير لوالدي رحمه الله ولوالدتي الحبيبة , ولجميع أخوتي وأصدقائي الأحباء الطيبون الذين قدموا لي يد العون والمساعدة والتشجيع فرعاهم الله ومتعهم بالسعادة والحب والأمان في الحياة .

أخيراً أوجه الشكر والتقدير لكل من ساهم ولو بالقليل أو بالكثير في الوقوف بجانبي حتي اليوم للوصول إلي مرادي بحمد الله وتوفيقه جزا الله الجميع عني خير الجزاء .

والله ولي التوفيق

الباحثة

قائمة المحتويات

الموضوع	الصفحات
الفصل الأول : مدخل إلى البحث	1
أولاً : مقـدمــة.	4-2
ثانياً : مشكلة البحث .	5-4
ثالثاً : أهداف البحث .	5
رابعاً : أهمية البحث .	6-5
خامساً : مصطلحات البحث .	7-6
سادساً : إجراءات البحث .	8-7
الفصل الثانى	9
القسم الأول : الخلفية النظرية والبحثية .	10
أولاً : الذكاء الوجدانى .	10
مقدمة .	10
مفهوم الذكاء الوجدانى .	13-11
نماذج الذكاء الوجداني .	14-13
نموذج " بار – أون " *Bar-On*.	17-14
نموذج " جولمان " *Goleman* .	20-17
نموذج " ماير وسالوفى " *Mayer& Salovery* .	21-20
النموذج التطبيقي للذكاء الوجداني لمدرسة *Six-seconds*.	25-21
تعقيب على النماذج السابقة .	27-26
طرق قياس الذكاء الوجداني .	31-27
العوامل المؤثرة علي الذكاء الوجداني .	34-31
أهمية الذكاء الوجداني .	39-34
تنمية الذكاء الوجداني	43-39
ثانياً : الإعاقة البصرية .	43
مقدمة .	44-43
مفهوم الإعاقة البصرية *Visually Handicapped* .	46-44
العوامل المؤثرة علي شخصية المعوق بصرياً .	50-46
بروفيل الذكاء الوجداني للمعوقين بصرياً .	52-50
القسم الثاني : فروض البحث .	54-53
الفصل الثالث : منهج البحث وإجراءاتها	55
أولاً : منهج البحث .	56
ثانياً : عينة البحث .	58-56
ثالثاً : الأدوات المستخدمة فى البحث .	89-59
رابعاً : إجراءات البحث والتحليل الإحصائى .	90-89

الموضوع	الصفحات
الفصل الرابع : عرض ومناقشة نتائج البحث	**91**
أولاً : عرض عام لنتائج البحث .	**132- 92**
ثانياً : التوصيات .	**133**
ثالثاً : البحوث المقترحة .	**134**
رابعاً : المراجع.	**158-135**
الملخص العربى .	**6 -1**
الملخص الأجنبي .	***2* – 5**

قائمة الجداول

رقم الجدول	العنوان	الصفحة
1-2	مدخلات الذكاء الوجداني .	14
2-2	نموذج جولمان المعدل .	19
3-2	النموذج التطبيقي للذكاء الوجداني .	25
4-2	يوضح مقارنة بين نماذج الذكاء الوجداني .	26
5-2	يوضح طرق قياس الذكاء الوجداني .	28
1-3	يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية من علي المدارس التي شاركت في البحث .	57
2-3	يوضح التصميم التجريبي للبحث .	57
3-3	وضح قيمة *U* ودلالتها الإحصائية لمتوسطات رتب درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية على قائمة *(EQ-I)* قبل تطبيق البرنامج .	58
4-3	يوضح جلسات البرنامج الإرشادي .	83-77
5-3	يوضح معاملات الاتساق الداخلي لقائمة الذكاء الوجداني *(EQ-I)* (العينة = 30).	87
6-3	يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات المعوقين بصرياً والمبصرين علي قائمة الذكاء الوجداني *(EQ-I)* .	88
1-4	يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات المعوقين بصرياً والمبصرين علي قائمة الذكاء الوجداني *(EQ-I)* قبل تطبيق البرنامج .	93-92
2 -4	يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات الذكور المعوقين بصرياً والذكورالمبصرين علي قائمة الذكاء الوجداني *(EQ-I)* قبل تطبيق البرنامج .	97
3 -4	يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات الإناث المعوقات بصرياً والإناث المبصرات علي قائمة الذكاء الوجداني *(EQ-I)* قبل تطبيق البرنامج .	99
4-4	يوضح دلالة الفروق بين رتب أفراد المجموعة التجريبية في الدرجة الكلية للذكاء الوجداني وذلك قبل وبعد تطبيق البرنامج .	104
5-4	يوضح دلالة الفروق بين رتب أفراد المجموعة التجريبية في الذكاء الشخصي وذلك قبل وبعد تطبيق البرنامج .	107
6-4	يوضح دلالة الفروق بين رتب أفراد المجموعة التجريبية في الذكاء الاجتماعي وذلك قبل وبعد تطبيق البرنامج .	111
7-4	يوضح دلالة الفروق بين رتب أفراد المجموعة التجريبية في القدرة علي التكيف ذلك قبل وبعد تطبيق البرنامج .	114
8-4	يوضح دلالة الفروق بين رتب أفراد المجموعة التجريبية في التحكم في الضغوط وذلك قبل وبعد تطبيق البرنامج .	117
9-4	يوضح دلالة الفروق بين رتب أفراد المجموعة التجريبية في الحالة المزاجية العامة وذلك قبل وبعد تطبيق البرنامج .	119
10-4	يوضح قيمة *U* ودلالتها الإحصائية لمتوسطات رتب درجات المجموعة الضابطة والتجريبية علي قائمة *(EQ-I)* بعد تطبيق البرنامج .	
11-4	يوضح دلالة الفروق بين رتب أفراد المجموعة التجريبية (ن=12) علي قائمة *(EQ-I)* وذلك في القياس البعدي والتتبعي .	121
12-4	يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات المعوقين بصرياً الممثلين للمجموعة التجريبية والمبصرين علي قائمة الذكاء الوجداني *(EQ-I)* بعد تطبيق البرنامج .	123-124
13-4	يوضح دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات الذكور المعوقين بصرياً	127-

رقم الجدول	العنوان	الصفحة
	والذكورالمبصرين علي قائمة الذكاء الوجداني *(EQ-I)* قبل تطبيق البرنامج .	128
14-4	يوضح دلاله الفروق بين متوسطات رتب درجات الإناث المعوقات بصرياً والإناث المبصرات علي قائمة الذكاء الوجداني *(EQ-I)* قبل تطبيق البرنامج .	130

قائمة الأشكال

رقم الشكل	العنوان	الصفحة
1-2	نموذج مدرسة (six seconds) ثلاثي الأبعاد .	23
1-4	يوضح الفروق بين الطلاب المبصرين والطلاب المعوقين بصرياً .	94
2-4	يوضح الفروق بين أفراد المجموعة التجريبية في الدرجة الكلية للذكاء الوجداني وذلك في القياس القبلي والبعدي.	105
3-4	توضح الفروق بين أفراد المجموعة التجريبية في الذكاء الشخص ومقاييسه الفرعية وذلك في القياس القبلي والبعدي.	108
4-4	توضح الفروق بين أفراد المجموعة التجريبية في الذكاء الاجتماعي ومقاييسه الفرعية وذلك في القياس القبلي والبعدي.	112
5-4	توضح الفروق بين أفراد المجموعة التجريبية في القدرة علي التكيف ومكوناتها الفرعية وذلك في القياس القبلي والبعدي.	115
6-4	توضح الفروق بين أفراد المجموعة التجريبية في التحكم في الضغوط ومكوناتها الفرعية وذلك في القياس القبلي والبعدي.	118-117
7-4	توضح الفروق بين أفراد المجموعة التجريبية في الحالة المزاجية العامة ومكوناتها الفرعية وذلك في القياس القبلي والبعدي.	120-119
8-4	يوضح الفروق بين أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي .	102
9-4	يوضح الفروق بين أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي والتتبعي.	122-121
10-4	يوضح الفروق بين الطلاب المبصرين والطلاب المعوقين بصرياً الممثلين للمجموعة التجريبية وذلك بعد تطبيق البرنامج .	125

قائمة الملاحق

رقم الملحق	العنوان
(1)	قائمة تقدير الذكاء الوجداني ل "بار-أون"
(2)	استمارة جمع بيانات أولية للطالب المعوق بصرياً
(3)	استمارة جمع بيانات أولية للطالب المبصر
(4)	جلسات البرنامج الإرشادي لتنمية الذكاء الوجداني للمعوقين بصرياً
(5)	أنشطة الذكاء الوجداني
(6)	استمارات تقييم المهارات الوجدانية

الفصل الأول

مدخل إلى البحث

أولاً : مقدمة
ثانياً : مشكلة البحث
ثالثاً : أهداف البحث
رابعاً : أهمية البحث
خامساً : مصطلحات البحث
سادساً :إجراءات البحث

الفصل الأول
مدخل إلى البحث

أولاً : مقدمة :

حظي مفهوم الذكاء الوجداني باهتمام كبير من الباحثين في مجالات تربوية ونفسية متعددة ، وربما يرجع هذا الاهتمام المتزايد بالذكاء الوجداني لما يوفره هذا الجانب للأفراد من فرص متعددة للنجاح في الحياة , ليس هذا فقط بل إنه يساعد في القضاء علي الثنائية في فهم الإنسان , فالذكاء الوجداني يشتمل على مجموعة من السمات المزاجية والاجتماعية التي تؤثر على تنوع المحتوى الوجداني للأشخاص من حيث قدرتهم على مواجهه وفهم المشكلات , فكلما زاد فهمنا للمشاعر أدى ذلك إلى الوصول لمستوى أعلى لمواجهة المشكلات التي يتعرض لها الإنسان في حياته اليومية .

ويؤكد " فيفر " الذي يعتبر الذكاء الوجداني من أحدث أنواع الذكاءات الآن , والذي يتطلب رؤية غير تقليدية لمفهوم الذكاء , أن التغيرات الاقتصادية والصحية والبيئية والثقافية والسياسية التى يواجهها المجتمع الآن , تتطلب من الفرد ليس فقط قدرات عقلية لحل المشكلات , إنما تحتاج أيضاً إلى قدرات وجدانية انفعالية . *(Pfeiffer,2001:138)* .

ونحن الآن في عصر نحتاج فيه إلي توفر مهارات وجدانية يمكن من خلالها التأثير في الآخرين , والتعامل مع المواقف الجديدة بنجاح , وهو ما لا يتم إلا من خلال الذكاء الوجداني . (مني حسن , 2004: 282)

ويشير " براون " إلى أن الأسباب الرئيسية للنجاح فى العمل هو ارتفاع درجات الذكاء الوجدانى للعاملين , والمتمثل في توفير العلاقات المنسجمة بين العاملين , والالتزام فى الأداء , وتفهم , ومرونة من الرؤساء فى اتخاذ القرارات . *(Brown,1999:43)*

كما أوضح " دانيل جولمان " *D.Goleman* في كتبه ومقالاته المتعددة أن الذكاء المعرفي يسهم بنسبة (20%) فقط من العوامل التي تحدد النجاح في الحياة تاركاً (80%) لعوامل أخري غير عقلية منها الذكاء الوجداني .

وتوصل كل من : " بار – أون " (*Bar-On,1997a,2004*) ، و " بار- أون وآخرون " (*Bar-On,et al.,2005*) , و" رودرمان وبار – أون " (*Ruderman& Bar- On,2003*) , و"هاندلي " (*Handley,1997*) , و بار- أون , وفيست (*Bar–on&Feist,1996*) إلي أن حوالى 30% من الأداء المهني يعتمد علي الذكاء الوجداني بينما الذكاء المعرفي يمثل 6% فقط من الأداء المهني وهذا يعني أن نسبة الذكاء الوجداني (*EQ*) تساهم بحوالى خمسة أضعاف ما تساهم به نسبة الذكاء المعرفي (*IQ*) في هذا النوع من الأداء .

ومن ثم احتل الذكاء الوجدانى مكانة هامة فى مجالات علم النفس والتربية , نظراً لأهميته للنجاح فى الحياة بدرجة لا تقل أهمية عن الذكاء المعرفي , إن لم تتفوق عليه , فقد يفشل بعض الأفراد في حياتهم العملية برغم امتلاكهم ذكاءاً معرفياً مرتفعاً , في حين يتفوق عليهم أفراد آخرون أقل منهم في الجانب المعرفي , ولكنهم يمتلكون مهارات الذكاء الوجداني التي تؤهلهم للنجاح والسعادة في كافة مجالات الحياة .

وهذا ما دعي العديد من الباحثين لدراسة الذكاء الوجداني والتعرف علي وسائل قياسه وتنميته , وفي مقدمتهم "دانيل جولمان " , و "ماير , سالوفي " , و " بار- أون " , حيث أكد الجميع علي ضرورة ربط العقل والوجدان معاً , من أجل بناء مجتمع سليم يتمتع الفرد فيه بنمو عقلي متميز , ونمو وجداني مرتفع , ويشعر بمن حوله ويتعاطف معه , وعلي وعي بمشاعره وأحاسيسه ولديه القدرة علي التحكم في انفعالاته السلبية وتأجيل اشباعاته العاجلة بالإضافة إلي التعامل بحكمة مع الآخرين .

وتشير "باتريكا ماكبرد , وسوزان متلاند " أنه في ظل التغيرات السريعة الحادثة في عالمنا اليوم فإننا نحتاج إلي ما يعرف ب *soft skills* لمواجهة الأوقات العصيبة التي نمر بها وتعد مهارات الذكاء الوجداني من أهم هذه المهارات , فالشخص الذكي وجدانياً يكون ذو سمة متميزة في عالمنا المعاصر , وهذه السمة ستصبح هي علامة الوضع الطبيعي أو الفرد العادي . *Patricia Mcbride& Susan Maitland ,2002:3)*

كما ذكر جولمان (Goleman) أن النجاح في العمل لايعتمد فقط علي المهارات التقنية بل يحتاج أيضاً إلي تعلم مهارات الذكاء الوجداني مثل : (الوعي بالذات , والمرونة , والعلاقات الاجتماعية , والتعاون , والمبادأة , والتفهم , وبناء روابط مع الآخرين) . (Goleman,1999:30)

ومما يؤكد أهمية الذكاء الوجداني ما ذكره كل من : " كوبر " (Cooper,r., 1997) , و" جون" (John,1998) , و " سوليفان " (Sullivan, 1999) حيث أكدت نتائجهم أن الذكاء الوجداني يمكن تعلمه في أي مرحلة من العمر .

ويري " فينلي وآخرون " أنه يمكن تنمية الذكاء الوجداني لدي التلاميذ في مراحل دراسية مختلفة من خلال تقديم برنامج من عدة مراحل يتعلم من خلاله التلاميذ المهارات الوجدانية إبتداءاً من مرحلة الحضانة حتي مرحلة المراهقة. (Finley ,et al., 2000:772-781)

ويشير " سكوت وجور " إلي أنه عن طريق تصميم المناهج بطريقة فعالة يمكن تنمية الذكاء الوجداني لدي التلاميذ والذي يؤدي بدوره إلي تحسن توافقهم الاجتماعي . (Scott,W.& Gore,2000: 78)

وأوضحت " كولب , ساندي " أنه يمكن تنمية الذكاء الوجداني لدي الأطفال من خلال تدريبهم علي برنامج لتنمية المهارات الاجتماعية وحل المشكلات . (Kolb,K& Sandy,W,2001: 112)

وترى "والس وريبكا روكويل" (Wallace&Rebecca Rockwell,1998) , و"مايك رادفورد" (Mike Radford,2002) أنه يمكن تنمية الذكاء الوجداني لدي الطلاب من خلال إتاحة الفرصة لهم للتعبير عن مشاعرهم وشرحها داخل الفصل عن طريق قيام المعلم باشراكهم في الأنشطة الفنية التي تساعدهم علي التعبير عن مشاعرهم دون الشعور بأي حرج .

وأكد "هيفي وآخرون" أنه يمكن تنمية الذكاء الوجداني للطلاب عن طريق توفير بيئة تعلم إيجابية وذلك بإبداع مناهج تتيح للطلاب فرص دراسة الأدب والأغاني , وكتابة المقالات , وعمل الصحف الدراسية , والاشتراك في المشاريع الخدمية , وقراءة الكتب , وممارسة مهارات التواصل بين الطلاب داخل المختبر المدرسي. (Heavey,etal.2002:4)

ونظراً لما أشارت إليه الدراسات السابقة , والأدبيات المختلفة من أهمية الذكاء الوجداني وضرورة تنميته لدي الأفراد , جاء هذا البحث للتحقق من فاعلية برنامج إرشادي مقترح لتنمية الذكاء الوجداني لدي الطلاب المعوقين بصرياً من طلاب المرحلة الثانوية المقيمين إقامة داخلية .

ثانياً : مشكلة البحث :

في ظل السباق العلمي والتطور التكنولوجي الحديث , فإن أي مجتمع يريد أن يواكب هذا التقدم السريع يحتاج إلي جهود كل أبنائه , فكل فرد له دور معين في الحياة وفي خدمة مجتمعه , لهذا نجد أن الحاجة شديدة لأن ينمو جميع أفراد المجتمع بصورة سليمة , ويتمتع كل فرد بالرعاية والاهتمام ليصل إلي أقصي درجة يمكن أن تؤهله للنجاح في الحياة . لذلك وجب علي المجتمع الاهتمام بجميع أبناءه سواء كانوا عاديين أو غير عاديين , والفرد غير العادي يحتاج إلي عناية خاصة حتى يقوم بدوره علي أكمل وجه للنهوض بالمجتمع .

ومن خلال عمل الباحثة مع فئة المعوقين بصرياً وجدت أن الطلاب المعوقين بصرياً الذين يقيمون داخل المدرسة يعانون من العديد من المشكلات مثل : سوء التوافق النفسي , عدم الاستقرار النفسي , ونقص الثقة في النفس , البعد عن الواقعية , وانخفاض مستوي ذكائهم الوجداني .

وهذا ما أكده العديد من الباحثين مثل : "ميللر" (Miller, 1986) , و "لاري" (Lairy,1982) , و "تيري " (Teare,1984) , حيث توصلوا إلي أن المعوقين بصرياً المقيمين إقامة داخلية يتسمون بعدم الاستقرار النفسي , وعدم الاتزان الانفعالي , وعدم الإدراك الاجتماعي , ونقص الثقة بالنفس , والبعد عن الواقعية , وعدم ضبط النفس , والخجل والانطواء , والتمركز حول الذات , وسوء التوافق الاجتماعي والمتمثل في : المهارات الاجتماعية , والتحرر من الميول المضادة للمجتمع , والعلاقات الأسرية , والعلاقات في البيئة المحلية .

و يشير " جان هودجك وجين كلير" (Jan Hodgek& Jean Keller,1999) إلي أن المعوقين بصرياً في المدارس الخاصة بهم درجة اشتراكهم في الأنشطة الاجتماعية أقل من العاديين وخاصة في

مرحلة الجامعة . وتقترح هذه الدراسة تنمية المهارات الاجتماعية للمعوقين بصرياً المقيمين في مدارس داخلية لمساعدتهم في التغلب على الحواجز الموجودة بينهم وبين زملائهم من المبصرين , والتقليل من شعورهم بالحرج .

كما توصلت " صفية مبارك " (2006) إلي انخفاض مستوي الذكاء الوجداني لدي الطلاب المعوقين بصرياً المقيمين إقامة داخلية بالمقارنة بالذكاء الوجداني لدي الطلاب المعوقين بصرياً المقيمين إقامة خارجية , وتوصي هذه الدراسة بعمل برامج لتنمية الذكاء الوجداني لدي المعوقين بصرياً المقيمين داخل المدرسة .

وانطلاقاً من أهمية الذكاء الوجداني , وما أوصت به الدراسات والبحوث السابقة التي أجريت علي الطلاب المعوقين بصرياً من إعداد برامج لمساعدة هؤلاء الطلاب علي تنمية قدراتهم ومهارتهم المختلفة , جاءت هذه الدراسة للتحقق من فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الذكاء الوجداني لدي الطلاب المعوقين بصرياً , ويتطلب ذلك الإجابة علي التساؤلات التالية :

1- ما مدي وجود فروق دالة إحصائياً بين أفراد المجموعة التجريبية من الطلاب المعوقين بصرياً في الذكاء الوجداني قبل وبعد تطبيق البرنامج ؟
2- ما مدي وجود فروق دالة إحصائياً بين أفراد المجموعة الضابطة وأفراد المجموعة التجريبية من الطلاب المعوقين بصرياً في الذكاء الوجداني بعد تطبيق البرنامج ؟
3- ما مدي وجود فروق دالة إحصائياً بين التطبيقين البعدى , والتتبعي في الذكاء الوجداني بالنسبة للطلاب المعوقين بصرياً الممثلين للمجموعة التجريبية ؟
4- ما مدي وجود فروق دالة إحصائياً بين أفراد المجموعة التجريبية من الطلاب المعوقين بصرياً والطلاب المبصرين في الذكاء الوجداني بعد تطبيق البرنامج ؟
5-

ثالثاً : أهداف البحث :

هدف البحث الحالية إلي إعداد برنامج إرشادي لتنمية الذكاء الوجداني لدى الطلاب المعوقين بصرياً المقيمين في المدرسة من طلاب المرحلة الثانوية .

رابعاً : أهمية البحث :

تتميز الفترة التي يحياها الفرد بالتطور والتنوع السريع في كافة المجالات , ويحاول الفرد جاهداً أن يلحق بهذا التطور حتى لا يكون متأخراً عما يحدث حوله, وهذه المحاولة تتم من خلال اتصاله بكافة الوسائط التي تمكنه من ذلك .

ومن جهة أخري فإن العصر الذي نعيش فيه لا يعترف بالقصور لدي الفرد , ولابد من إيجاد حلاً عاجلاً لهذا القصور , لذا يعد البحث الحالي محاولة لتنمية مهارات الذكاء الوجداني لما له من دور فعال في تمكين الطلاب المعوقين بصرياً من مواجهة المشكلات التي تقابلهم , واللحاق بركب التقدم العلمي .

ويمكن القول بأن أهمية البحث الحالي تكمن في :

1- الوصول بالطالب المعوق بصرياً أن يعيش حياته دون عائق بحيث يشعر بكيانه ووجوده الإيجابي في المجتمع .
2- أن تكون علاقته مع نفسه ومع الآخرين إيجابية وفي الاتجاه السليم .

خامساً : مصطلحات البحث :

1- الذكاء الوجداني : *Emotional Intelligence*

تتبنى الباحثة فى البحث الحالي التعريف الإجرائي لـ " بار – أون " (2006) , حيث عرف الذكاء الوجدانى بأنه هجين من تفاعلات مجموعة من المهارات والكفاءات والميسرات الوجدانية والاجتماعية التى تؤثر فى قدرة الفرد على فهم نفسه والتعبير عنها , وفهم الآخرين والارتباط بهم , والتعامل مع متطلبات الحياة اليومية , ومجابهة التحديات والضغوط .

(Bar-On,2006:3)

2- الإعاقة البصرية : *Visually Handicapped*

تشير " مني الحديدي " إلي أن الإعاقة البصرية هي حالة يفقد يفقد فيها الفرد المقدرة علي استخدام حاسة البصر بفاعلية مما يؤثر سلباً علي أدائه ونموه . (مني الحديدي , 1998: 41) .

3- المعوق بصرياً :

يذكر " كمال سيسالم " أن الشخص المعوق بصرياً هو الذى تبلغ حدة بصره (200/20) أو أقل في أفضل العينين وذلك باستخدام النظارات أو العدسات الطبية , أو هو الذي تكون حدة إبصاره أكثر من (200/20) ولكنه يعاني من ضيق المجال البصري بحيث تبلغ زاوية الإبصار لديه أقل من 20 درجة . (كمال سيسالم , 1997 : 19-20) .

ويعرف المعوق بصرياً إجرائياً في هذه البحث :

بأنه هو كل من فقد قدرته على الإبصار , وتبلغ حدة بصره 200/20 أو أقل فى أقوى العينين وذلك بعد استخدام المعينات البصرية , ولا يستطيع القراءة والكتابة إلا بطريقة برايل .

4- فاعلية : *Efficiency*

أوضح " أحمد زكي بدوي " أن الفاعلية هى القدرة علي تحقيق النتيجة المقصودة طبقاً لمعايير محددة مسبقاً . (أحمد زكي بدوي , 1980 : 144)

أما الجمعية المصرية للمناهج فعرفت الفاعلية بأنها الأثر المرغوب الذي يحدثه البرنامج التدريبي المقترح لتحقيق الأهداف التي وضعت من أجلها الدراسة . (الجمعية المصرية للمناهج , 1997: 193)

وتعرف الفاعلية إجرائياً في هذه البحث :

بأنها مدي الأثر الذي يمكن أن يحدثه البرنامج الإرشادي في تنمية الذكاء الوجداني لدي عينة من الطلاب المعوقين بصرياً .

5- برنامج : *Program*

تعريف معجم مصطلحات التربية والتعليم : بأنه جميع الدروس في أحد الحقول الدراسية التي تنظم معاً لتحقيق أهداف واحدة عامة أو تسير في اتجاه واحد .

(أحمد زكي بدوي , 1980: 205)

تعريف المعجم الوجيز (1994: 47) : بأنه يعني الخطة المرسومة لشيء ما .

ويعرف البرنامج إجرائياً في هذه البحث :

بأنه مجموعة من الخطوات والإجراءات لمساعدة الطالب المعوق بصرياً علي تنمية مهارات ذكاءه الوجداني .

سادساً : إجراءات البحث :

- ***المنهج*** **: يستخدم في البحث الحالي المنهج التجريبي .**
- ***العينة*** **:**

1- عينة الدراسة الاستطلاعية : وتكونت العينة من (60) من طلاب المرحلة الثانوية , منهم (30) من المعوقين بصرياً من الجنسين , تراوحت أعمارهم بين (16.9-18.1) سنة , بمتوسط (17.73) وانحراف معياري (0,78) , (30) من المبصرين من الجنسين , وتراوحت أعمارهم بين (16.5- 17.9) , بمتوسط (17.2) وانحرف معياري (0.52) .

2- عينة الدراسة التجريبية : وتكونت من (24) طالباً معوقاً بصرياً (كف بصر كلي منذ الميلاد) من طلاب المرحلة الثانوية المقيمين إقامة داخلية , منهم (12) من الذكور المعوقين بصرياً , (12) من الإناث المعوقات بصرياً , وتم تقسيم العينة عشوائياً إلي مجموعتين إحداهما مجموعة ضابطة , والأخرى تجريبية .

- ***الأدوات :***

استخدمت الباحثة في البحث الحالي الأدوات التالية :

1- برنامج إرشادي لتنمية الذكاء الوجداني لدي الطلاب المعوقين بصرياً .
(إعداد : الباحثة)

2- قائمة تقدير الذكاء الوجداني لبار – أون (ترجمة : صفاء الأعسر , وسحر فاروق)
(تقنين : الباحثة)

3- استمارة جمع بيانات أولية عن الطالب المعوق بصرياً (إعداد : الباحثة)

4- استمارة جمع بيانات أولية عن الطالب المبصر (إعداد : الباحثة)

5- استمارات تقييم المهارات الوجدانية (إعداد : الباحثة)

- ***الأساليب الإحصائية :***

1- اختبار "ت" *T.Test* .

2- اختبار مان وتني *Man Whitney* اللابارامتري للمقارنة بين عينتين مستقلتين.

3- اختبار ولكوكسون *Wilcoxon* اللابارامتري للمقارنة بين عينتين مرتبطتين.

الفصل الثانى

الخلفية النظرية والبحثية
وفروض البحث

1- الخلفية النظرية والبحثية
أولاً : الذكاء الوجدانى
ثانياً : الإعاقة البصرية
2- فروض البحث

الفصل الثاني

1- الخلفية النظرية والبحثية

أولاً : الذكاء الوجداني :

مقدمة :

أصبح الذكاء الوجداني من أهم الموضوعات في الدوائر العلمية وعلي المستوي الشعبى منذ أن نشر كتاب الذكاء الوجداني لجولمان عام (1995) . وبالرغم من أن الاهتمام البالغ بهذه الفكرة كان في العقد الماضي ؛ حيث قام العديد من الباحثين بدراسة هذا البناء ، إلا أن جذوره التاريخية تعود في الواقع إلي القرن التاسع عشر .

وقد ظهرت في بداية القرن العشرين المنشورات الخاصة بهذا الموضوع , حيث أوضح "كاري شيرنس" *(Cary Cherniss , 2000: 94)* **أن هذا المفهوم ظهر فى كتابات ثرونديك** *(Throndike)* **(1920 – 1930) كمرادف للذكاء الاجتماعي , الذى عرفه بأنه القدرة على فهم الآخرين , وعلى التصرف بحكمة فى العلاقات الإنسانية , كما نبعت دراسات الذكاء الوجدانى من فكرة وكسلر** *(Wechsler)* **(1940 – 1958) عن الجوانب غير المعرفية للذكاء , ويقصد بها الجوانب الوجدانية والشخصية والاجتماعية , وفى ضوء ذلك عرف وكسلر الذكاء بأنه القدرة الكلية للفرد على التصرف الهادف والتفكير المنطقى , والتعامل بفاعلية مع البيئة 0**

وبدأ الباحثين بعد ذلك في وصف وقياس الذكاء الاجتماعي في ضوء ما قدمه وكسلر من تعريف للذكاء لفهم الهدف من وراء سلوك الشخص والدور الذي يلعبه في تحقيق التكيف . فقد ذكر "روبرت سترنبرج" *(Robert Stenberg , 1985)* **فى كتابه " الوعى بالذكاء " أن مفهوم الذكاء الاجتماعي مستقل عن القدرات المعرفية وأنه مفتاح أساسي للأداء الناجح فى الحياة.**

ويعتبر "بار- أون" هو أول من بدأ الاهتمام بهذا المفهوم حيث قدم تصوره عن الذكاء الوجداني في رسالة الدكتوراة التي قدمها عام (1988) والتي تعد باكورة أعماله في مجال الذكاء الوجداني , وفى عام (1997) قدم نموذجاً للذكاء الوجدانى باعتباره مجموعة من المهارات والكفاءات والميسرات الوجدانية والاجتماعية .

وفي نهاية القرن العشرين تحديداً عام (1990) أطلق الباحثين المعاصرين مثل بيتر سالوفي , وجون ماير اسم الذكاء الوجداني علي الذكاء الاجتماعي ؛ حيث يريا أن هناك ارتباط بين هذين المفهومين , وربما توجد علاقات ارتباطية متبادلة بين مكوناتهما , حيث يبدوان كأنهما نفس التركيب . *(P. Salovey & J. Mayer,1990:189)*

ثم توالت البحوث والدراسات بعد ذلك لكشف طبيعة هذا النوع من الذكاء وتحديد تعريفاً له وطرقاً لقياسه .

مفهوم الذكاء الوجداني :

تعددت تعريفات الذكاء الوجدانى فالبعض ينظر إليه على أنه قدرات عقلية والبعض الآخر يعتقد أنه مجموعة من الكفاءات والمهارات الاجتماعية وسمات الشخصية .

فيرى "بار – أون" أن الذكاء الوجدانى هو : هجين من تفاعلات مجموعة من المهارات والكفاءات والميسرات الوجدانية والاجتماعية التى تؤثر فى قدرة الفرد على فهم نفسه والتعبير عنها , وفهم الآخرين والارتباط بهم , والتعامل مع متطلبات الحياة اليومية , ومجابهة التحديات والضغوط . *(Bar-On,2006:3)* **.**

ويتفق بعض الباحثين مع ما توصل إليه " بار – أون " في أن الذكاء الوجدانى يتكون من مجموعة من المهارات والكفاءات والسمات الشخصية.

فيعرف "جولمان" الذكاء الوجدانى بأنه : القدرة على إدراك مشاعرنا ومشاعر الآخرين لحفز أنفسنا علي إدارة مشاعرنا بشكل جيد داخل أنفسنا , وداخل علاقتنا الاجتماعية .

(Goleman,1999:317)

كما أوضح "ريد وكلارك" أن الذكاء الوجدانى هو : القدرة على إدراك وفهم وتناول الانفعالات بمهارة وفطنة , واستخدامها كمصدر للطاقة الإنسانية وتكوين العلاقات مع الآخرين .
(*Clarke& Read,2000:68*)

وقدم "تشرس وتكين" تعريفاً للذكاء الوجداني علي أنه : قدرة الفرد علي إدراك مشاعره ومشاعر الآخرين ، لحفز أنفسنا علي إدارة مشاعرنا داخل أنفسنا وداخل الآخرين .
(Chris Watkin, 2000: 89)

وتشير "منى أبو ناشى " (2002 : 152) إلي أن "أبرا هام" (*Abraham,2000*) عرف الذكاء الوجدانى بأنه : مجموعة من المهارات التى يعزى إليها الدقة فى تقدير وتصحيح مشاعر الذات بالإضافة إلى اكتشاف الملامح الانفعالية للآخرين , واستخدام تلك المشاعر فى الدافعية والإنجاز فى حياة الفرد .

وتؤكد "جين جروس "وآخرون أن الذكاء الوجداني هو : القدرة علي إدراك وفهم وإدارة والتعبير عن مشاعرنا ومشاعر الآخرين بشكل ملائم . *(Jean Gross, et al,2001 : 5)*

وأوضح "بيتر شارب" أن الذكاء الوجداني هو : استخدام مشاعرك لمساعدة نفسك , ومساعدة الآخرين علي النجاح . *(Peter Sharp,2001:1)*

كما عرف "رشدى فام" وآخرون (2001 : 9) الذكاء الوجدانى فى دراستهم كما أطلقوا عليه الذكاء الفعال بأنه : ذلك السلوك الذى يتسم بعدة خصائص هى الإتقان , والتروى , والتفاؤل , والتعامل الفعال مع الذات ومع الآخرين .

وتري "باتريكا ماكبرد , وسوزان متلاند" أن الذكاء الوجداني هو : القدرة علي إدراك مشاعرنا وتسميتها والسيطرة عليها بالقدر الذي يمنحنا القدرة علي اختيار كيف نتصرف .
(Patricia Mcbride& Susan Maitland ,2002:9)

وقام "عادل هريدى" (2003 : 74) بتعريف الذكاء الوجدانى بأنه: مجموعة كبيرة من الإمكانات , والكفايات , والمهارات غير المعرفية والتى تؤثر فى قدرة الفرد على النجاح فى مواجهه متطلبات وضغوط البيئة والتى تعبر عن نفسها من خلال السلوك الذكي وجدانياً .

ويؤكد "نيلسون ولوو" أن الذكاء الوجداني هو : القدرة علي فهم واستخدام والتعبير عن المشاعر الإنسانية بطريقة صحية ومثمرة , ويتضمن ذلك قدرة الفرد علي معرفة قيمة نفسه , وتأسيس وتنمية علاقات إيجابية وهادفة مع الآخرين , والتعاون مع الآخرين لتحقيق نتائج إيجابية , و أن يدير بفاعلية ضغوط الحياة والعمل اليومي . *(Nelson & Low ,2004:7)*

ويري "ليبتاك " أن الذكاء الوجداني هو : مجموعة من المهارات التي يحتاجها الفرد ليكون فعال في حياته وفي مهنته , وتشتمل هذه المهارات علي مهارات شخصية , واجتماعية , وإدارية .
(Liptak,2005:2)

ويشير "جيني كارول" *(Ginny Carroll, 2006)* إلي أن الشخص الذكي وجدانياً هو الذي يكتشف مشاعره ويقبل أن يعتمد عليها في عمله .

أما الفريق الأخر الذى عرف الذكاء الوجدانى بأنه مجموعة من القدرات العقلية مثل " ماير وسالوفى وكارسو " فعرفوا الذكاء الوجدانى بأنه : قدرة الفرد على إدراك وتوليد المشاعر , لمساعدة الفكر علي فهم المشاعر والمعرفة الوجدانية , وتنظيم هذه المشاعر بشكل يطور النمو الوجداني والعقلي .
(Mayer,Salovey&Caruso,2004a:2)

وأوضح "عصام زيدان , كمال الإمام" (2002 : 10) أن جورج (*George,2000*) يرى أن الذكاء الوجدانى هو : القدرة على إدراك المشاعر من خلال التفكير والفهم والمعرفة الانفعالية وتنظيم المشاعر , بحيث يستطيع الفرد أن يؤثر فى مشاعر الآخرين .

ويعرف " فاروق عثمان ، محمد عبد السميع " الذكاء الوجدانى بأنه : هو القدرة على الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية وفهمها وصياغتها بوضوح وتنظيمها وفقاً لمراقبة وإدراك دقيق لانفعالات الآخرين ومشاعرهم للدخول معهم فى علاقات انفعالية اجتماعية إيجابية تساعد الفرد على الرقى العقلى والانفعالى والمهنى وتعلمه المزيد من المهارات الإيجابية للحياة .

(فاروق عثمان ، محمد عبد السميع ، 2001 : 38 – 39)

ويؤكد "محسن محمد أحمد" (2001 : 144) أن الذكاء الوجدانى هو : الفروق الفردية الثابتة نسبياً بين الأفراد فى طريقة الإدراك الجيد للانفعالات الذاتية , وتنظيمها , والتحكم فيها , وذلك من خلال

مراقبة مشاعر الآخرين وانفعالاتهم والتعاطف والتواصل معهم مما يؤدى إلى اكتساب المزيد من المهارات الانفعالية والاجتماعية والعلاقات الإنسانية .

وتعرف "فوقية راضى" (2002 : 180) الذكاء الوجدانى بأنه: القدرة على فهم المشاعر والانفعالات الذاتية , وفهم مشاعر وانفعالات الآخرين , والتمييز بينها , واستخدام المعلومات لتوجيه تفكير الفرد وأفعاله .

ويشير "سليمان محمد سليمان" (2004 : 97) أن الذكاء الوجدانى هو: قدرة الفرد على الوعى بحالته الانفعالية (الوجدانية) , وإدارتها وضبطها وتوجيهها لتحفيز ذاته , واستشفافه لانفعالات ومشاعر الآخرين والاستجابة لهم وفقاً لذلك , والتواصل والتفاعل الجيد معهم .

وتري " كاثرين وبير" أن الذكاء الوجداني هو : القدرة علي فهم واستخدام المعلومات حول الحالات الوجدانية لنا وللآخرين , ويتضمن ذلك القدرة علي فهم وإدارة مشاعرنا والتعبير عنها , والرد علي مشاعر الآخرين بطرق إيجابية . *(Katherine Weare, 2005:2)*

نماذج الذكاء الوجداني :

يعتبر الذكاء الوجاني مفهوماً يفسر حسب الطريقة التي يفهم أو يتصور بها , فهو فكرة غير منظمة ومفتوحة ويمكن تفسيرها بعدد كبير من النظريات والتفسيرات . وأوضح كلاً من "جولمان , إميرلنج" أن هناك ثلاث طرق عامة للذكاء الوجداني قدمت بواسطة بار- أون , ودانيال جولمان , وجون ماير وبيتر سالوفي . *(Emmerling& Goleman,2003:9)*

وهذا ما أكده كلاً من : "سبيلبرجر" *(Spielberger,2004)* في موسوعة علم النفس التطبيقي الحالية , و"براون وموشافي" *(Brown&Moshavi,2005)* حيث أشاروا إلي وجود ثلاث تصورات أو نماذج رئيسية للذكاء الوجداني هي :

1- نموذج القدرات لماير وسالوفي *(Mayer&Salovey1997)* الذي عرف هذا البناء كقدرات لإدراك وفهم وإدارة واستخدام المشاعر لتسهيل عملية التفكير , ويقاس بواسطة مقياس القدرة إعداد *(Mayer, et al., 2002)* .
2- نموذج الكفاءات لجولمان *(Goleman,1998)* والذي يري أن هذا التركيب هو نظام لترتيب عدد واسع من الكفاءات والمهارات التي تقود إلي أداء إدارى ممتاز , وتقاس بأداة الدرجة المتعددة إعداد *(Goleman,Boyatzis,2001)* .
3- نموذج السمات لبار- أون *(Bar- On,1997-2000)* الذي يصف هذا المجال بأنه مجموعة من الكفاءات والمهارات والميسرات والعلاقات الوجدانية والاجتماعية المتبادلة لهذا السلوك الذكي الفعال , ويقاس بأداة التقدير الذاتي إعداد *(Bar- On, 1997a-1997b)* .

ويشير "كاروسو" أن سبب وجود اختلافات بين طرق تفسير الذكاء الوجداني ربما يرجع إلي الخبرات السابقة للفرد الذي يعمل في مجال الذكاء الوجداني , فعلي سبيل المثال عمل جون ماير في مجالات الذكاء الإنسانى بالإضافة إلي عمله في الجانب المعرفي والمؤثر علي تفاعل الفكر مع الوجدان , كما كان لبيتر سالوفي نفس الاهتمامات بالجانب المعرفي وتأثيره وتطبيقاته المختلفة في مجال الصحة النفسية , أما جولمان فهو طالب لديفيد ماكليللند *(David McClelland)* ؛ وهو يعد وأحد من أكثر العلماء تأثيراً فى مجال الكفاءات , بينما يعتبر بار – أون هو أول من بدأ الاهتمام بالسمات غير العقلية للأداء . *(Caruso, Eds.,1)*

مما سبق يتضح لنا أن هناك ثلاث مدخلات للبدء في عمل قاموس للذكاء الوجداني , وهذه المدخلات الثلاثة الأولي هي :

- السمات Traits
- الكفاءات Competencies
- القدرات abilities

ويوضح الجدول التالي هذه المدخلات الثلاثة :

جدول (2-1)

يوضح مدخلات الذكاء الوجداني

المدخل	النماذج الحالية	النماذج المرتبطة
نموذج السمات	يشتمل علي السمات المتعلقة بالتكيف , والسمات المزاجية (مثال : التأكيدية)	نماذج الشخصية والسمات المزاجية
نموذج الكفاءات	يشتمل علي المهارات , والكفاءات المتعلقة بالقيادة الفعالة (مثال: التأثيرية)	نماذج كفاءات القيادة
نموذج القدرات	يشتمل علي القدرات العقلية التي تستخدم المعلومات الوجدانية (مثال : الإدراك الوجداني)	نماذج الذكاء العام

كما قسم العلماء الذين يعملون في مجال الذكاء الوجداني نماذج الذكاء الوجداني إلي نموذجان مختلفان هما :

1- النموذج المختلط : حيث يري أصحاب هذا الاتجاه أن الذكاء الوجدانى خليط من المهارات والخصائص غير المعرفية , مثل نموذج السمات لبار- أون , ونموذج الكفاءات لجولمان .
2- نموذج القدرات : ويعرف أصحاب هذا الاتجاه الذكاء الوجداني بأنه ذكاء يتضمن انفعالاً , أو استخدام الذكاء في محتوى انفعالى , مثل نموذج القدرات لماير وسالوفي .

وهذا ما أكده كلاً من : "ديفيد فان روي" وآخرون *(David L. Van Rooy,et al.,2005)* , "لويس" وآخرون *(Lewis,et al.,2005)* , "سونيا سميثرس وهولي ليفنستون" *(Sonya Smithers& Holly Livingstone,2002)* , "ستيرنبرج" *(Sternberg,2000)* , "ماير وسالوفي وكاروسو" *(Mayer, Salovey&Caruso, 1999)* .

نموذج بار- أون *(Bar- On)* :

هدف " بار – أون " إلى فهم لماذا يتمكن بعض الأفراد من النجاح بينما يفشل البعض الآخر ، ولهذا فقد قام بمراجعة التراث الأدبى الذى تناول خصائص الأفراد الناجحون فى حياتهم , وقدم تعريفاً للذكاء الوجدانى في عام (1997) على أنه مجموعة من القدرات غير المعرفية والمهارات الاجتماعية ، والوجدانية ، والشخصية التى تؤثر على قدرة الفرد على النجاح فى مجابهة الضغوط البيئية .

(Bar-On, 1997a: 14)

وفي عام (2006) أطلق "بار – أون" علي التركيب الواسع للذكاء الوجداني الذي قدمه في نموذجه اسم الذكاء الوجداني -الاجتماعي *(Emotional- Social Intelligence)* ؛ حيث يري أن الكفاءات الوجدانية هي مجموعة من الكفاءات والمهارات الشخصية والبينشخصية التي تجمع لتحديد السلوك البشري الفعال , ومن ثم عرف الذكاء الوجداني – الاجتماعي بأنه مجموعة من الكفاءات والميسرات والمهارات الاجتماعية ، والوجدانية ، والشخصية التى تؤثر في قدرة الفرد على النجاح فى مجابهة الضغوط البيئية . وبناء علي ذلك فإنه من الصحيح أن نشير إلي هذا البناء بمصطلح " الذكاء الوجداني –الاجتماعي " أكثر من الذكاء الوجداني فقط أو الذكاء الاجتماعي . *(Bar- On,2006:2-3)*

الأساس النظري لنموذج بار – أون :

تأثر "بار – أون" في بناءه وتطويره المستمر لنموذج الذكاء الوجداني بدارون *(Darwin,1965-1872)* , حيث أن كلاً منهما يؤكد علي أهمية التعبير الوجداني ومخرجات السلوك الذكي وجدانياً واجتماعياً علي التكيف الفعال .

كما تأثر بوصف "ثرونديك "*(Throndike,1920-1930)* للذكاء الاجتماعي وأهميته بالنسبة للأداء البشري , وبالمثل بملاحظات وكسلر (*Wechsler,1940-1958*) المرتبطة بتأثير العوامل المعرفية وغير معرفية علي ما أسماه بالسلوك الذكي , وكذلك بوصف سفنيوس *(Sifneos,1967)* للأكسيثما *Alexthymia* في نهاية علم تحليل الأمراض النفسية (الباثولوجي) لاستمرارية الذكاء الوجداني الاجتماعي , وتصور أبيلبايوم *(Appelbaum,1973)* للجانب النفسي من العقل , وما قدمه جاردنر

(Gardner,1983) في نظريةالـذكاءات المتعددة ، حيث إحتل الـذكاء الشخصى ، والـذكاء الاجتمـاعى (البينشخصى) مقدمة مكونات الذكاء الوجدانى – الاجتماعي .

ويري "بار- أون" أنه منذ دارون وحتى الآن معظم التصورات والشروح والأوصاف والتعريفات للذكاء الوجداني – الاجتماعي تشتمل علي واحدة أو أكثر من الكفاءات الرئيسية التالية :

1- القدرة علي إدراك وفهم والتعبير عن الانفعالات والمشاعر الذاتية .
2- القدرة علي فهم مشاعر الآخرين والارتباط بهم .
3- القدرة علي التحكم وإدارة المشاعر .
4- القدرة علي إدارة التغيير , والتكيف , وحل المشكلات الشخصية والبينشخصية .
5- القدرة علي إنتاج تأثير إيجابى , وإظهار الدافعية الذاتية .

وفي ضوء ذلك أعد بار – أون (2006) نموذجاً للذكاء الوجدانى – الاجتماعي يشتمل على خمسة مكونات أساسية تضم خمسة عشر مكوناً فرعياً هى :

أ) الذكاء الشخصى :

ويشتمل على المتغيرات الفرعية التالية :

1- الوعى بالذات : Self - Awarness (SA) :
أي قدرة الفرد على إدراك وفهم انفعالاته ومشاعره وحالته المزاجية .

2- التوكيدية : Assertiveness (A s)
أي قدرة الفرد على التعبير عن مشاعره ،ومعتقداته ، و أفكاره ، والدفاع عن حقوقه بطريقة غير مدمرة .

3- اعتبار الذات : Self-Regard (SR) :
أى قدرة الفرد على إدارك ذاته وفهمها وتقبلها واحترامها .

4- تحقيق الذات : Self - Actualizaion (SA)
أى قدرة الفرد على إدارك إمكانياته وقدرته على توظيفها .

5- الاستقلالية :Independence(In):
أى قدرة الفرد على توجيه نفسه, والتحكم فى نفسه بالنسبة لأفكاره ومشاعره, وقدرته على أن يكون مستقلاً عاطفياً عن الآخرين .

ب) الذكاء الاجتماعى :

ويشتمل على المتغيرات الفرعية التالية :

6- التفهم : Empathy(Em)
أى قدرة الفرد على إدراك مشاعر الآخرين وتفهمها وتقديرها .

7- المسئولية الاجتماعية : Social Responsible (SR)
أى قدرة الفرد على توجيه نفسه كعضو متعاون وبناء فى المحيط الاجتماعي الخاص به .

8- العلاقات الاجتماعية : Interpersonal Relationship (IR)
أى قدرة الفرد على إقامة علاقات متبادلة مرضية مع الآخرين و المحافظة على هذه العلاقات .

جـ) القدرة على التكيف :

ويشتمل على المتغيرات الفرعية التالية :

9- اختبار الواقع : Reality Testing(RT)
أى قدرة الفرد على التمييز بين ما يشعر به وجدانياً وما يتواجد على أرض الواقع .

10- المرونة : Flexibility(FL)
أى قدرة الفرد على تعديل مشاعره ،وأفكاره ،وسلوكه كلما تغيرت ظروف حياته .

11- حل المشكلات : Problem solving(PS)
أى قدرة الفرد على تحديد وتعريف المشكلات و كذلك إيجاد الحلول الفعالة لها .

د) التحكم فى الضغوط :

ويشتمل على المتغيرات الفرعية التالية :

12- تحمل الضغوط : Stress Tolerance (ST)

أى قدرة الفرد على تحمل الأحداث السيئة والمواقف الصعبة ، والانفعالات القوية بدون التعرض للانهيار وذلك عن طريق التعامل مع الضغوط بفاعلية و إيجابية .

13- ضبط الاندفاع : Impulse Control (IC)

أى قدرة الفرد على مقاومة أو تأخير اندفاعه نحو القيام بفعل معين وذلك من خلال تحكمه في مشاعره .

هـ) الحالة المزاجية :

ويشتمل على المتغيرات الفرعية التالية :

14- التفاؤل : Optimism (OP)

أى قدرة الفرد على النظر للجانب المشرق من الحياة و المحافظة على اتجاه إيجابي حتى فى مواجهة مشاعره السلبية.

15- السعادة : Happiness (HA)

أى قدرة الفرد على الشعور بالرضا عن حياته والرضا عن نفسه ،وعن الآخرين ، والاستمتاع بالحياة والتعبير عن مشاعره الإيجابية .

نموذج جولمان " *(Goleman)* :

يرجع الفضل إلى " دانيل جولمان " *D.Goleman* فى نشر مفهوم الذكاء الوجدانى ، فقد عرف الذكاء الوجدانى بأنه قدرة الفرد على التحكم في نزعاته ونزواته , وأن يقرأ ويفهم المشاعر الدفينة لدى الآخرين ويتعامل بمرونة فى علاقاته . *(Goleman,1996:34)*

وفي عام (1999) طور جولمان تعريف الذكاء الوجداني , فعرفه بأنه القدرة على إدراك مشاعرنا ومشاعر الآخرين لحفز أنفسنا علي إدارة مشاعرنا بشكل جيد داخل أنفسنا , وداخل علاقتنا الاجتماعية , وفي ضوء ذلك قدم جولمان نموذجاً للذكاء الوجداني , يشتمل علي خمسة أبعاد تضم خمسة وعشرين كفاءة وجدانية وهي :

أ) الكفاءات الشخصية *Personal Competences* :

هي تلك الكفاءات التي تحدد طريقة إدارتنا لأنفسنا . وتشتمل علي :

(1) الوعى بالذات *Self- Awarness* :

وهى قدرة الفرد على معرفة انفعالاته الذاتية وقت حدوثها بحيث يكون لديه ثراء فى حياته الوجدانية ورؤية واضحة لانفعالاته . ويشتمل هذا البعد على الكفاءات التالية :

- الوعي بالمشاعر *Emotional Awarness* : أي أن يدرك الفرد مشاعره وانفعالاته وتأثيراتها .
- تقييم الذات الدقيق *Accurate self- assessment* : أي أن يعرف الفرد نقاط قوته ونقاط ضعفه , وحدوده .
- الثقة بالذات *Self-confidence* : أي الإحساس العالى بالقيمة والقدرات الذاتية .

(2) تنظيم الذات *Self-Regulation* :

وهي قدرة الفرد علي إدارة أحواله الداخلية واندفاعاته وطاقاته الداخلية . ويشتمل هذا البعد على الكفاءات التالية :

- ضبط الذات *Self-control* : أي قدرة الفرد علي الاحتفاظ بانفعالاته ومشاعره , وكبت جماح الاندفاعات .
- جدارة الثقة *Trust worthiness* : أي الحفاظ علي الصدق والأمانة .
- يقظة الضمير *Conscientiousness* : أي تحمل المسئولية في الأداء الشخصي .
- التكيف *Adaptability* : أي المرونة في التعامل أو معالجة التغيير .
- الابتكار *Innovation* : أي قدرة الفرد علي تأليف أفكار وطرق ومعلومات جديدة مبتكرة .

(3) الدافعية *Motivation* :

هي الميول الوجدانية التي تقود الفرد نحو تحقيق الأهداف . ويشتمل هذا البعد على الكفاءات التالية :

- الدافع للإنجاز *Achievement drive* : أي قدرة الفرد علي بذل الجهد لتحسين معايير الجودة والبراعة .
- الالتزام *Commitment* : أي الالتزام بأهداف الجماعة أو المنظمة .
- المبادأة *Initiative* : أي الاستعداد للتصرف بناء علي المواقف والفرص .

- **التفاؤل** *Optimism* **: أي قدرة الفرد علي الإصرار علي متابعة الأهداف بالرغم من العقبات والنكسات .**

ب) الكفاءات الاجتماعية *Social Competences* **:**

هي تلك الكفاءات التي تحدد للفرد كيفية تعامله مع علاقاته الاجتماعية . وتشتمل علي :

(1) التفهم *Empathy* **:**

وهو قدرة الفرد علي الوعي بمشاعر واحتياجات واهتمامات الآخرين . ويشتمل هذا البعد على الكفاءات التالية :

- **فهم الآخرين** *Understanding others* **: أي الإحساس بمشاعر الآخرين , وتفهم وجهة نظرهم , والقيام بفعل في حدود اهتماماتهم .**
- **تنمية الآخرين** *Developing others* **: أي الإحساس بحاجة الآخرين للتطوير وتنمية ودعم قدراتهم .**
- **توجيه الخدمة** *Service orientation* **: أي قدرة الفرد علي توقع , وإدراك , ومقابلة احتياجات العملاء .**
- **تنوع الفاعلية** *Leveraging diversity* **: أي قدرة الفرد علي إيجاد , وابتكار فرص متنوعة أثناء تعامله مع أنماط مختلفة من البشر .**
- **الوعي السياسي** *Political awareness* **: أي قدرة الفرد علي قراءة الاتجاهات الوجدانية للجماعة , وقوة علاقاتها.**

(2) المهارات الاجتماعية *Social Skills* **:**

وهو القدرة على التعامل مع الآخرين بناء على فهم ومعرفة مشاعرهم . ويشتمل هذا البعد على الكفاءات التالية :

- **التأثير** *Influence* **: أي القدرة علي استخدام وسائل فعالة , واتصال مقنع , والاستماع بشكل متفتح , وإرسال رسائل مقنعة للآخرين .**
- **إدارة الصراع** *Conflict management* **: أي القدرة علي التفاوض وحل الخلافات .**
- **تحفيز التغيير** *Change catalyst* **: أي القدرة علي بدء وإدارة التغيير .**
- **القيادة** *Leadership* **: أي القدرة علي توجيه الأفراد والجماعات .**
- **بناء الروابط** *Building bonds* **: أي بناء علاقات مفيدة ذات ردود أفعال جيدة .**
- **التعاون** *Collaboration and cooperation* **: أى العمل مع الآخرين نحو تحقيق الأهداف المشتركة .**
- **قدرات الفريق** *Team capabilities* **: أي القدرة علي إبداع جماعة متعاونة في السعي لتحقيق ومتابعة أهداف الجماعة .** *(Goleman, 1999:24-27)*

وأدخل "جولمان " وآخرون (2002) تعديلاً علي النموذج السابق وذلك بتخفيض كفاءات الذكاء الوجداني من (25) كفاءة إلي (20) فقط , وتخفيض الأبعاد الرئيسية الخمسة إلي أربعة .

ويوضح الجدول التالى نموذج جولمان المعدل

جدول (2-2)

الكفاءات الشخصية	الكفاءات الاجتماعية
أولاً : الوعي بالذات وتتضمن : **الوعي بالمشاعر .** **التقييم الدقيق للذات .** **الثقة بالذات .**	**ثالثاً : الوعي الاجتماعي ويتضمن :** **التفهم .** **توجيه الخدمة .** **الوعي التنظيمي .**
ثانياً : إدارة الذات ويتضمن . **ضبط الذات .** **الثقة .** **التكيف .** **الدافع للإنجاز .** **المبادأة .** **التفاؤل .**	**رابعاً : إدارة العلاقات الاجتماعية :** **التأثير .** **التواصل .** **تنمية الآخرين .** **تحفيز التغيير .** **بناء الروابط .** **القيادة .** **إدارة الصراع .** **العمل التعاوني كفريق .**

(Goleman, et al.,2002:253-256)

وتوضح دراسة "ريتش وجولمان" أن الذكاء الوجداني ليس مكوناً واحداً فقط ولكنه يعد بر وفيلاً للوعى بالذات , وإدارة كل من الانفعالات والدافعية والعاطفة والمهارات الاجتماعية .

(Reich& Goleman,1999:28)

ويرى جولمان أن مكونات الذكاء الوجداني تتميز بالأتي :

(1) الاستقلالية :

كل مكون له مساهمة فريدة في أداء الفرد لعمله .

(2) الاعتمادية :

كل مكون يعتمد إلي حد ما علي المكونات الأخري , حيث توجد العديد من العلاقات والتفاعلات القوية بين مكونات الذكاء الوجداني .

(3) الارتباطية :

مكونات الذكاء الوجداني مرتبطة مع بعضها البعض . *(Goleman,1999:25)*

نموذج ماير وسالوفي *(Mayer & Salovey)* **:**

قدما " مايرو سالوفي " *Mayer&Salovey* **تصورهما عن الذكاء الوجدانى بوصفه مجموعة من القدرات فى عام (1990) من خلال أعمالهما ، وقد استخدما فى هذه التعريفات المبكرة مدخلاً مكون من جزئين ، تناول الجزء الأول المعالجة العامة للمعلومات الانفعالية ، وفى الجزء الثانى حددت المهارات المتضمنة فى هذه المعالجة ، وقد عرفا الذكاء الوجداني في هذه المرحلة على أنه القدرة على فهم المشاعر والانفعالات الذاتية ، وفهم مشاعر وانفعالات الآخرين ، والتمييز بينها واستخدام المعلومات لتوجيه تفكير الفرد وأفعاله وسلوكه .***(Mayer & Salovey,1993:433)***

ووفقاً لهذا التصور فإن الذكاء الوجدانى يعتبر فنة فرعية من مفهوم الذكاء الشخصى الذى قدمه " هوارد جاردنر " *Howar Gardner* **(1983) ، ويتكون من عاملين هما : الذكاء الشخصى ، والذكاء بين الأشخاص .**

وقد أدخل " سالوفى وماير " *Salovey&Mayer* **(1997) تعديلاً على نموذج الذكاء الوجدانى الذى قدماه فى عام (1990) ، حيث أنهما في هذه المرحلة قد عرفا الذكاء الوجداني بأنه قدرة الفرد على**

أن يدرك ويعبر عن الانفعالات بدقة ، وأن يفهم جيداً كيف تؤثر الانفعالات على الفكر ، وأن يفهم الانفعالات والمعرفة الوجدانية ، وأن ينظم الانفعالات فى ذاته والآخرين

(Mayer & Salovey,1997:10)

وبناء علي هذا التعريف قدم ماير وسالوفي وكارسو (2004) نموذجا للذكاء الوجداني يشتمل علي أربع قدرات هي :

1- الإدراك الوجداني *Perceiving Emotions* :

حيث يرى ماير , وسالوفي , كارسو أنه بدون هذا المستوى يصبح الذكاء الوجداني أمراً مستحيلاً , فالإدراك الوجداني يتضمن مجموعة من القدرات تتمثل في :

- التعرف على انفعالات الذات .
- التعرف على انفعالات الآخرين .
- التعبير بدقة عن الانفعالات والحاجات المتصلة بها .
- التمييز بين تعابير الانفعالات الصادقة والمزيفة .

2- توظيف الانفعالات *Using emotions*:

ويقصد بها القدرة على تسهيل الانفعالات للتفكير ، وتشتمل على :

- استخدام الانفعالات لتوجيه الانتباه للمعلومات المهمة فى الموقف.
- توليد الانفعالات الحية التى يمكن أن تيسر عملية اتخاذ القرارات والتذكر .
- التأرجح بين عدة انفعالات لرؤية الأمور من زوايا عدة .
- استخدام المزاج لتسهيل توليد الحلول المناسبة .

3- فهم الانفعالات *Understanding emotions* :

وهى القدرة على فهم وتحليل الانفعالات , وتوظيف المعرفة الوجدانية , وتشتمل على:

- تسمية الانفعالات والتمييز بين التسميات المتشابهة وانفعالاتها.
- تفسير المعانى التى تحملها الانفعالات (مثلاً : الحزن بمعنى فقدان الشئ) .
- فهم الانفعالات المركبة (مثلاً : الغيرة تشمل الغضب والحسد والخوف) ، والمتناقضة (الجمع بين حب وكره شخص ما) .
- ملاحظة التحول أو التغير فى الانفعالات سواء فى الشدة (مثلاً : مستوى الغضب) ، والنوع (من الحسد إلى الغيرة) .

4- إدارة الانفعالات *Managing emotions* :

وهى القدرة على تنظيم الانفعالات بصورة تأملية لتفعيل النمو الوجداني والعقلي ، وتشتمل على :

- الانفتاح أو التقبل للمشاعر السارة وغير السارة .
- الاقتراب أو الابتعاد من انفعال ما بشكل تأملى ، ملاحظة الانفعالات فى الذات والآخرين (مثلاً : وضوحها ، أحقيتها) بشكل تأملى .
- إدارة انفعالات الذات والآخرين دون كبت أو تضخيم المعلومات التي تحملها .

(Mayer, Salovey& Caruso,2004b:197-215)

وبناءاً علي النماذج الثلاثة السابقة أعد العديد من الباحثين نماذجاً للذكاء الوجداني , وقد اهتم بعضها بالجانب النظري للذكاء الوجداني , بينما اهتم البعض الآخر بالجانب التطبيقي له (بمعني آخر اهتمت هذه المجموعة من الباحثين بمدي توظيف الفرد لذكاءه الوجداني داخل حياته , وعمله) مثل مدرسة " الثواني الست للذكاء الوجداني " *(six seconds school for emotional intelligence)* التي قدمت النموذج التطبيقي للذكاء الوجداني .

النموذج التطبيقي للذكاء الوجداني لمدرسة (*Six- Seconds*) :

يري أصحاب هذه المدرسة وعلي رأسهم فريدمان *(J. Freedman)* أن هناك العديد من التعريفات للذكاء الوجداني قدمت لأغراض مختلفة ؛ فالباحثون يحتاجون إلي النماذج النظرية للذكاء الوجداني التي تعرفه بأنه إدراك وفهم وتوظيف المشاعر, بينما يحتاج الممارسون إلي نماذج تطبيقية

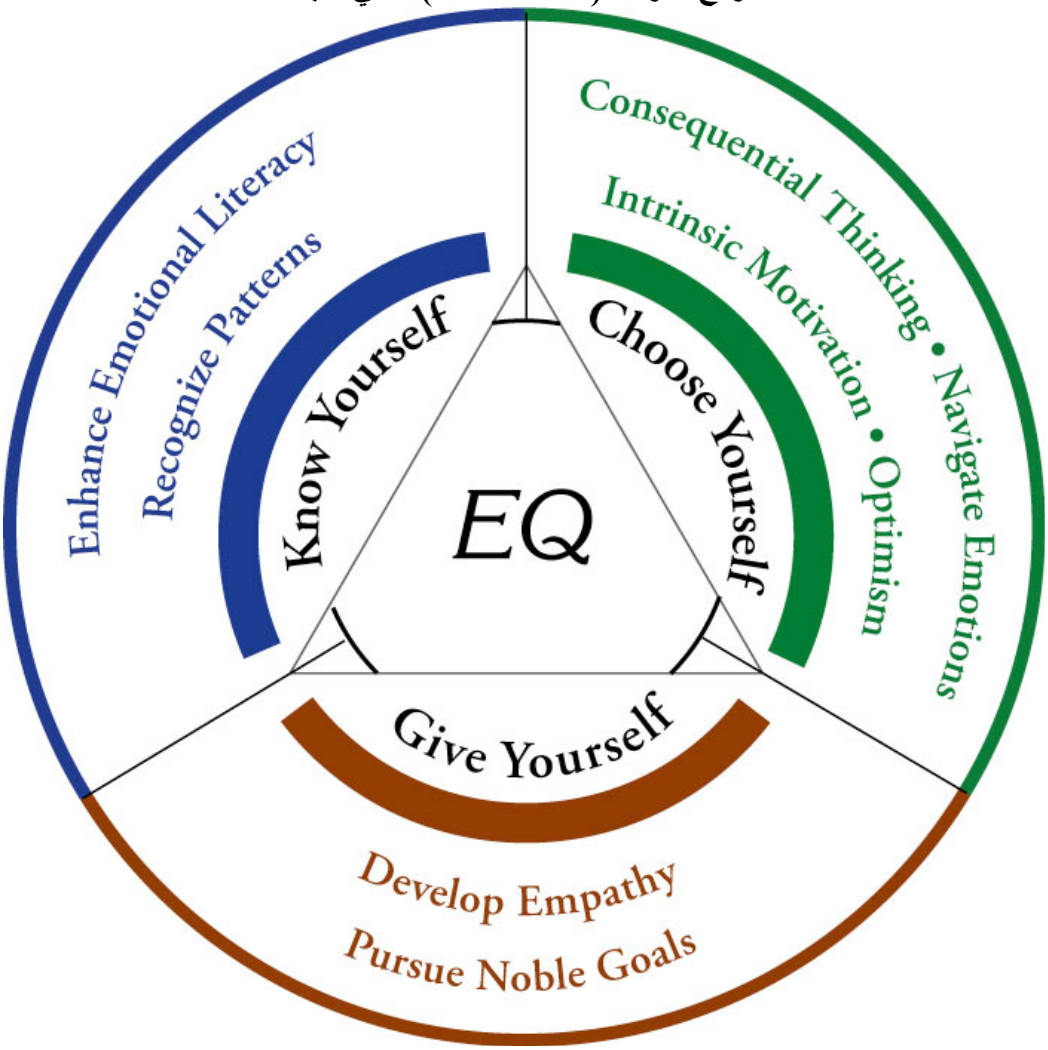
عملية للذكاء الوجداني , وبناء علي ذلك قدموا تعريفاً عملياً للذكاء الوجداني بأنه : القدرة علي الحصول علي نتائج مثالية من علاقتنا مع أنفسنا ومع الآخرين . *(J.Freedman, 2003a :1)*

وفي ضوء التعريف السابق قدم أصحاب مدرسة (*Six Seconds*) نموذجاً من ثلاث أجزاء عام (1997) يهدف إلي مساعدة الناس علي تطبيق نظرية الذكاء الوجداني عملياً , بمعني آخر مساعدة الأفراد علي وضع *(EQ)* داخل أفعالهم في الحياة ؛ ليكونوا أكثر براعة وحكمة , كما هدف هذا النموذج إلي دمج الأفكار والأبحاث الخاصة بهذا العلم الصاعد داخل بناء وتركيب عملي يمكن تطبيقه لتحسين القدرة علي حل المشكلات , واتخاذ القرارات , والإبداع ؛ حيث تأثر أصحاب هذا النموذج بكلاً من : أعمال ماير وسالوفي , ونموذج جولمان 1995 , وبتعريف بار- أون لـ (15) كفاءة التي قدمها في قائمة الذكاء الوجداني *(EQ-I)*, وبتركيب اختبار *Q-Metrics* , بخريطة الذكاء الوجداني التي أعدها كل من "روبرت كوبر , إيستثير أوريلي " *Esther Orioli* , و *Robert Cooper*.

ويوضح المخطط التالى نموذج مدرسة (*six seconds*) ثلاثي الأبعاد :

مخطط (2-1)

نموذج مدرسة (*six seconds*) ثلاثي الأبعاد



ويتكون هذا النموذج من ثماني مهارات أساسية مقسمة داخل ثلاث أبعاد رئيسية هي :

أ - اعرف نفسك *"Know yourself"* :

وهي زيادة الوعي بالذات , ومبنية علي مدي فهمك للطريقة التي تتصرف بها ، وتشتمل علي :

(1) زيادة المعرفة الوجدانية*(EL) Enhance Emotional Literacy*:

إن الوعي بالذات يساعدنا علي تحديد وتصنيف المشاعر وإدراك المستويات المختلفة لها , كما إنها تساعدنا علي البدء في فهم مصدر هذه المشاعر والتأثيرات الناتجة عنها , تماماً مثل تعلم القراءة والكتابة يبدأ بمعرفة الحروف والأصوات فإن تعلم إدارة المشاعر وترجمتها يبدأ من المعرفة الوجدانية .

(2) إدراك النماذج *Recognize Patterns* (*R P*) :

يقيم الفرد أحياناً المواقف الجديدة ويرد عليها بعناية وبشكل مدروس , ولكن كثيراً ما يرد الفرد بشكل غير واعي مستنداً إلي عادة ؛ حيث يقوم المخ بتقييم هذه المواقف الجديدة وإذا كانت تشبه حالات قديمة يرد عليها بنفس الطريقة , وهذه النماذج من الأفكار والمشاعر تشكل مرشحات للعقل الباطن للتعامل مع العالم , فعندما نكون في حالة إجهاد أو أزمة فإن الرد الشعورى يصبح صعب وتعتبر هذه النماذج المثالية للأداء الموجودة في اللا شعور هي الرد المضمون علي هذه المواقف , وتعلمنا لمهارة إدراك النماذج يجعلنا أكثر وعياً بردود أفعالنا .

ب- اختار نفسك *"Choose yourself"* :

وهي مبنية علي إدارة الذات , وتركز علي اختيارك الواعي لأفكارك ومشاعرك وأفعالك . وتشتمل علي :

(1) تطبيق نتائج التفكير *Apply consequential Thinking* (*C T*) :

هذه المهارة تقودنا إلي اختبار أهمية اختيارتنا وتحليل التفاعل بين السبب والنتيجة , وهي مفتاح قدرتنا علي إدارة اندفاعاتنا وتصرفاتنا المتعمدة .

(2) اجتياز المشاعر *Navigate Emotions* (*N E*) :

يتوقع الناس أن يسيطروا علي مشاعرهم بإبعاد الأحاسيس مثل الغضب , والخوف والفرح عن عملية اتخاذ القرار , ولكن هذه المشاعر تمتلك طاقة تعد القاعدة الأساسية لاتخاذ القرار . وعملية السيطرة علي المشاعر هي مهارة غير معرفية تسمح لنا باستغلال هذه الطاقة والمعلومات في اختيار الرد المناسب والأكثر نجاحاً .

(3) إعمال الدافعية الداخلية (الذاتية) *Engage Intrinsic Motivation* (*I M*) :

يوجد نوعان من الدوافع دوافع داخلية وهي التي تأتى من داخل الفرد (مثل الإلتزام الشخص) , ودوافع خارجية تأتى من شخص آخر (مثل المديح أو الحوافز المادية) , والمشاعر هي التي تكشف عن دوافعنا الداخلية فهي مرتبطة بالقيم والالتزام الشخصي بالإضافة إلي أنها ضرورية لكلا النوعين من الدوافع وتعمل علي تطويرهما , كما أنها تعطينا القوة والقدرة علي التصرف .

(4) ممارسة التفاؤل *Exercise Optimism* (*EO*) :

التفاؤل هي مهارة تسمح لنا برؤية ما وراء الحاضر والتمسك بالمستقبل , فهي تمزج بين التفكير والمشاعر لدفع اتجاهاتنا ومعتقداتنا نحو مزيد من السيطرة علي الموقف .

ج- امنح نفسك" *Give yourself* " :

وهي تنمية توجيه الذات , وتأتي من توظيف التفهم والقدرة علي اتخاذ القرار لتحسين حكمتك في عمل علاقات ذات معني مع الآخرين , والاستفادة إلي أقصي الحدود من حياتك . وتشتمل علي :

(5) زيادة التفهم *Increase Empathy* (*I E*) :

التفهم هو القدرة علي معرفة مشاعر الآخرين والرد عليها بشكل ملائم .

(6) السعي وراء الأهداف النبيلة *Pursue Noble Goals* (*NG*) :

تعمل الأهداف النبيلة علي تنشيط جميع عناصر الذكاء الوجداني فهي تساعدنا علي اختيارتنا طويلة المدي , وعلي ترتيب أفكارنا ومشاعرنا وأفعالنا لنضمن العيش بسلام , ويعد السعي وراء الأهداف النبيلة أحد المهارات التي تضع الذكاء الوجداني داخل التطبيق العملي . *(Freedman ,et al., 2005: 10-15)*

ويوضح الجدول التالي النموذج التطبيقي للذكاء الوجداني الذي قدمته مدرسة *(Six- Seconds)* **:**

جدول (2-3)

البعد	المهارة
اعرف نفسك (الوعي بالذات)	1- زيادة المعرفة الوجدانية . 2- إدراك النماذج .
اختر نفسك (إدارة الذات)	3 - تطبيق نتائج التفكير . 4- المشاعر . 5- أعمال الدافعية الداخلية (الذاتية) . 6 - ممارسة التفاؤل .
امنح نفسك (توجيه الذات)	7- زيادة التفهم . 8- السعي وراء الأهداف النبيلة .

بعد العرض السابق لنماذج الذكاء الوجداني نجد أنه يمكن تقسيم مكونات الذكاء الوجداني إلي ثلاث أبعاد رئيسية , حيث يشير فريق *EQ Today* **إلي أن أبعاد الذكاء الوجداني مهما اختلفت النماذج المفسرة له تصنف إلي ثلاث أبعاد رئيسية هي :**

(1) الوعي بالذات *Self- Awareness* **.**

(2) إدارة الذات *Self- Management*

(3) توجيه الذات *Self – Direction (EQ Today,2002-2003:6)*

ويوضح الجدول التالي مقارنة لنماذج الذكاء الوجداني

جدول (2-4)
مقارنة بين نماذج الذكاء الوجداني

الأبعاد / النموذج	الوعي بالذات	إدارة الذات	توجيه الذات
ماير , سالوفي , كارسو	إدراك , وفهم المشاعر	تنظيم الانفعالات	إنتاج , وتوليد حلول مناسبة
بار – أون	الذكاء الشخصي	الذكاء الاجتماعي , التحكم في الضغوط , المزاج العام .	القدرة علي التكيف
جولمان	الوعي بالذات	تنظيم الذات , الدافعية , التفهم .	إدارة العلاقات الاجتماعية
(Six-seconds) لفريد مان وآخرون	اعرف نفسك	اختر نفسك	امنح نفسك

تعقيب على النماذج السابقة :

من خلال العرض السابق لنماذج الذكاء الوجداني نجد أنها تنقسم إلي :

أ – النماذج النظرية *Theoretical Models*:

وهي نماذج تهتم بتحديد ووضع تعريفات علمية للذكاء الوجداني وتنقسم الي:

1- النماذج المختلطة : *Mixed Modles*

وتشمل نموذج بار- أون *Bar-On* ونموذج جولمان *Goleman* وتشترك جميعها في كونها ليست نماذج معرفية بل نماذج مختلطة تمزج بين الذكاء الوجداني باعتباره قدرة على معالجة الانفعالات سواء داخل الفرد نفسه ، أو داخل الأفراد الآخرين ، وسمات شخصية وكفاءات ومهارات اجتماعية , بالإضافة إلى الدافعية . وهذه النماذج لها ارتباطات متباينة مع استبيانات الشخصية المعروفة وهذا ما أكدته العديد من الدراسات مثل دراسة: ديفيز وستانكوف *(Davies&Stankov,1998)* , " ميورينسك " *(Murensk,2000)* , ريد وكلارك *(Read&Clark,2000)* , محمد حبشي (2003) , عبد الحى محمود , ومصطفي حسيب (2004) . وربما يرجع ذلك إلي أن الشخصية مرتبطة بالجوانب الأكثر استقراراً من الانفعال (السمة) , قياساً بالأقل استقراراً منها (الحالة) , وربما هذا هو السبب فى شمول النماذج المختلطة على مكونات انفعالية مرتبطة بالشخصية , لذا فليس من المستغرب أن يرتبط بعض مقاييسها بدرجة عالية ببعض مقاييس الشخصية .

كما أوضحت العديد من الدراسات ضعف ارتباط الذكاء الوجداني باختبارات الذكاء العام مثل دراسة : جونز وداى *(Jones&Day,1997)* , دراسة لويزا *(Luisa,1998)* , أحمد الشافعي , نادية إميل (2001).

لذا تعتبر النماذج المختلطة أقرب إلي إعادة مفهوم قديم وهو الشخصية والدافعية ووضعها في قالب جديد أكثر جاذبية اجتماعية . وهو الأمر الذى لفت انتباه الأفراد إلي أهمية تلك الجوانب في حياتهم قياساً بالقدرات العقلية .

وما تم في النماذج المختلطة لا يشتمل على جوانب الشخصية بأبعادها المعروفة ولكن بعض منها والتي يعتقد بأهميتها في النجاح المهني والاجتماعي للفرد. كما أن الوعى بالذات , كأحد مكونات الذكاء الوجداني المقترحة لا يبدو بوضوح أنه ضمن أبعاد الشخصية , لذا فإن استخدام مصطلح الذكاء الوجداني يوجد نوعاً من التوازن والتكافؤ مع مصطلح الذكاء العقلى .

2- نموذج القدرات :

ويعتبر نموذج القدرات لماير وسالوفي *Mayer&Salovey* من النماذج المعرفية والتي ترى أن الذكاء الوجداني قدرة عقلية تعمل في مجال الوجدان , وتشير بعض الدراسات إلى عدم ارتباط نموذج القدرات بمقاييس الشخصية , في حين أظهرت ارتباطاً موجباً منخفضاً إلي متوسطاً مع الذكاء العام , مثل دراسة:جورج *(George,2000)* , ماير وآخرون*(J. Mayer et al.,2000)* , كاروتشي وتشان وكابيتى *(Caputi& Ciarrochi, Chan,2001)* , روبرتس وآخرون *(Roberts,et-al.,2002)* , وعبد العال سيد عجوة (2002) .

ب- نماذج تطبيقية *Practical Models* :

هي نماذج اهتمت بوضع تعريف تطبيقي عملي للذكاء الوجداني يستطيع أن يستفيد منه القائمين بإعداد برامج لتعليم وتطوير الذكاء الوجداني , وكذلك المدربين , فهذه النماذج تهدف إلي مساعدة الأفراد علي استخدام ذكائهم الوجداني في حل المشكلات التي تواجههم , كما تساعدهم في الحصول علي أفضل نتائج في علاقتهم مع أنفسهم ومع الآخرين .

ومن أمثلة النماذج التطبيقية العملية نموذج مدرسة *(Six Seconds School)* لفريد مان وآخرون , وقد حاول أصحاب هذه المدرسة دمج الأفكار النظرية التي تفسر الذكاء الوجداني والاستفادة منها في بناء نموذج تطبيقي عملي يسهل استخدامه وتطبيقه عملياً .

طرق قياس الذكاء الوجداني :

تعددت طرق قياس الذكاء الوجداني وفقاً لاختلاف الخلفيات الفلسفية , حيث يتحدد إسلوب قياس الذكاء الوجداني في ضوء النظرية التي ينطلق منها الباحث , وطبقاً للنماذج الثلاثة السابقة فإنه يوجد ثلاث طرق لقياس الذكاء الوجداني هي :

أ) طريقة التقدير الذاتي .

ب) طريقة تقدير الآخرين .

ج) طريقة اختبار القدرة .
ويوضح الجدول التالى هذه الطرق الثلاثة :

جدول (2-5)

النظرية	طريقة القياس
1- نظرية السمات	- التقدير الذاتي
2- نظرية الكفاءات	- تقدير الآخرين
3- نظرية القدرات	- اختبار القدرة

ويوضح كلاً من : كاري تشرنس *(Cary Cherniss,2000)* , وجوينج *(Gowing,2001)* , وماثويس وآخرون *(Mathews,et al.,2002)* , لاندي وكونتي *(Landy& Conte,2004)* , وجفري م. كونتي *(Jefferey M.Conte,2005)* أن أول من بدأ بقياس الذكاء الوجداني كقدرة عقلية هما " ماير وسالوفي " فقد قاما (1990) بإعداد مقياس للذكاء الوجداني , ثم بعد ذلك قام كلاً من " ماير وسالوفي وكارسو " بتطوير هذه الأداة وقدموا في عام (2002) النسخة المعدلة منه وأطلقوا عليها مقياس الذكاء الوجداني متعدد العوامل *(MSCEIT)* , أما قياس الذكاء الوجداني ككفاءات يتم باستخدام قائمة تقدير الكفاءات الوجدانية*(ECI)* لجولمان وبوايتز ورهي (2000) , كما يقاس الذكاء الوجداني كسمة شخصية بقائمة تقدير الذكاء الوجداني *(EQ-I)* والتي أعدها بار- أون (1997) .

مقياس الذكاء الوجداني متعدد العوامل *(MSCEIT)* :

يشير "روبرت تيت وآخرون" *(Robert P.Tett, et al.,2005:862)* أن ماير وسالوفي عام (1990) أعد مقياساً للذكاء الوجداني بناء علي النموذج الذي وضعاه وأطلقا عليه *(TMMS)* و يتكون من ثلاثة مقاييس فرعية تحتوي علي (48) بند وكان معامل الاتساق الداخلي للمقياس يتراوح بين (0.66) إلي (0.83) .

كما أوضح "جيفري كونت" *(Jeffrey M. Conte,2005:435)* أن ماير وآخرون (2000) قد قاموا بتطوير مقياس الذكاء الوجداني بناء علي النموذج المعدل للذكاء الوجداني لماير وسالوفي (1997) أسموه مقياس الذكاء الوجداني متعدد العوامل *(MEIS)* ولكن هذا المقياس واجهه بعض المشاكل عند تطبيقه .

وبين "ماير وكارسووسالوفي" *(Mayer,Caruso&Salovey,2000)* أن مقياس *(MEIS)* يتكون من (402) بند في (12) اختبار فرعي داخل أربع مقاييس فرعية تقيس أربع قدرات هي : (1) إدراك الانفعالات (2) توظيف الانفعالات (3) فهم الانفعالات (4) إدارة الانفعالات .

كما أوضح كل من : "كارسو وماير وسالوفي" *(Caruso, Mayer &Salovey,2002)* , و"ماتثيوس وآخرون" *(Matthews, et al., 2002)* فقد توصلت إلي أن معامل الاتساق الداخلي لمقياس *(MEIS)* يتراوح بين (0.77- 0.95) بمتوسط (0.62) , ومعامل الثبات له باستخدام طريقة إعادة الاختبار يتراوح بين (0.60- 0.68) بمتوسط (0.64) .

وأدخل "ماير وسالوفي وكارسو" (2002) تعديلاً علي مقياس *(MEIS)* وأطلقوا عليه اختبار ماير وسالوفي وكارسو للذكاء الوجداني *(MSCEIT)* وهو اختبار قدرة , حيث أشار "ماير وسالوفي وكارسو" *(Mayer, Salovey , Caruso & Lopes,2003)* إلي أن *(MSCEIT)* يقيس أربع قدرات , ويتكون من (141) بند في ثماني اختبارات فرعية , اختبارين فرعيين لكل قدرة , كما توصل *(Mayer,Salovey, Caruso&Sitarenios,2003)* إلي أن معامل الاتساق الداخلي لاختبار *(MSCEIT)* يتراوح بين (0.68) إلي (0.71) .

قائمة تقدير الكفاءات الوجدانية*(ECI)* :

قام جولمان وزملائه بإعداد وتصميم وتطوير أداة لقياس الذكاء الوجداني , وقد أجروا العديد من الدراسات مثل : دراسة جولمان وبوايتز ورهي (*Goleman ,Boyatzis &Rhee,2000*) , دراسة جولمان *(Goleman,2001)* , ودراسة سال *(Sala,2002)* , ودراسة بوايتز وسال *(Boyatzis&Sala,2004)* , حيث أوضحوا من خلال هذه الدراسات أن قائمة تقدير الكفاءات الوجدانية تتكون من (110) بند تقيس (20) كفاءة مقسمة إلي أربعة أبعاد رئيسية هى : (1) الوعي الذاتي ,

(2) الوعي الاجتماعي , (3) إدارة الذات , (4) المهارات الاجتماعية , وفيها يضع المحيطون بالفرد تقديراً من (360) درجة موزعة علي العشرين كفاءة , والإجابة موزعة علي تدريج من (1-6) تبدأ من السلوك الذي يعبر عن الشخص قليلاً (مثل : هو يتصرف بهذه الطريقة أحياناً) إلي أكثر الإستجابات التي تعبر عن الشخص بقوة (مثل هو يتصرف بهذه الطريقة في معظم أو في كل المواقف التي يواجهها) , كما تشير هذه الدراسات إلي أن معامل الاتساق الداخلي للقائمة يتراوح بين (0.61) إلي(0.85) .

قائمة تقدير الذكاء الوجداني *(EQ-I)* :

تعد قائمة تقدير الذكاء الوجداني لبار- أون من مقاييس التقدير الذاتي , وتتكون من 133 بند , وسوف يتم تناولها بالتفصيل في الفصل الثالث .

وعلي غرار النماذج الثلاثة السابقة أعد العديد من الباحثين مقاييس للذكاء الوجداني , ومنها :

1- مقياس الذكاء الوجداني *(SREI)* أعده سكوت وآخرون *(Schutte , et al., 1998)* بناءاً علي نموذج ماير وسالوفي (1990) , ويتكون من (33) بند تقيس الذكاء الوجداني بطريقة التقدير الذاتي علي تدريج خماسى .
2- قائمة الذكاء الوجداني *(TEIQ)* أعداها بيتروديس وفرنهام *(Petrides& Furnham , 2001)* بناءاً علي نموذج بار - أون (1997) , ونموذج جولمان (1995) , ونموذج ماير وسالوفي (1990) , ويتكون من (144) بند مقسمة داخل (15) مقياس فرعي .
3- مقياس الذكاء الوجداني *(WEIP)* أعده جوردان وآخرون *(Jordan , et al., 2002)* بناءاً علي نموذج ماير وسالوفي (1990) , وماير وسالوفي (1997) , ويتكون من (27) بند موزعة علي مقايسين فرعيين لقياس القدرة علي التعامل مع المشاعر الذاتية , و(3) مقاييس فرعية لقياس القدرة علي التعامل مع مشاعر الآخرين .
4- مقياس الذكاء الوجداني *(WLEIS)* أعده ونج ولو *(Wong & Law ,2002)* بناءاً علي نموذج ماير وسالوفي (1997) , ويتكون من (16) بند موزعة علي أربع مقاييس فرعية يقيس أربع قدرات هي : تنظيم المشاعر , و توظيف المشاعر , تقييم مشاعر الذاتية , تقييم مشاعر الآخرين .
5- مقياس فاروق السيد , ومحمد عبد السميع (2001) لقياس الذكاء الوجداني ويتكون من (58) فقرة يتم الإجابة عنها باختيار إجابة من خمسة إجابات .
6- اختبار الذكاء الوجداني للأطفال إعداد فوقية محمد راضي (2002) والذي يتكون من (58) مفردة , ويتم الإجابة علي الاختبار بأن يختار المفحوص إجابة واحدة من ثلاث إجابات .
7- مقياس الذكاء الوجداني إعداد عبد المنعم الدردير (2002) وتم صياغة مفردات المقياس وعددها (92) في ضوء مكونات نموذج جولمان *Goleman* (1998) للذكاء الوجداني .
8- مقياس الذكاء الوجداني لطلاب الجامعة إعداد عصام زيدان , وكمال الإمام (2002) ويعتمد هذا المقياس على مقياس فاروق السيد , ومحمد عبد السميع من البيئة العربية ومقياس *(MEIS)* إعداد ماير وسالوفي *Mayer&Salovey* (1990) ومقياس سكوت وآخرون *Schutte, et al.* (1998), وهو يشتمل على الخمسة أبعاد المكونة للذكاء الوجداني, ويتكون من (60) عبارة موزعة على الأبعاد الخمسة , ويجيب الفرد علي عبارات المقياس من خلال تدريج خماسي يتكون من خمسة مستويات كل منها يقابل درجة تتراوح بين (1-5) .
9- اختبار الذكاء الوجداني إعداد مني أبو ناشي (2002) ويتكون من (85) فقرة على شكل محتوى لفظي وغير لفظي (شكلي) , والمحتوى اللفظي يتكون من (66) مفردة منها(55) عبارة لفظية , (11) موقف, يتبع كل موقف ثلاث بدائل, أما المحتوى غير اللفظي (محتوى الأشكال) يتكون من (19) مفردة غير لفظية .
10- قائمة الذكاء الوجداني إعداد عادل هريدي (2003) اتساقاً مع نموذج بار- أون *Bar-On* للذكاء الوجداني , وتتكون القائمة من خمسة عشر مقياساً فرعياً موزعة ضمن خمسة تعنقدات رئيسية . وتشتمل هذه القائمة على (150) عبارة .
11- قائمة الذكاء الوجداني إعداد عبد الحى محمود, مصطفي حسيب (2004) , حيث قاما الباحثان بإعداد القائمة في إطار النموذج المختلط للذكاء الوجداني الذي أسسه بار- أون *Bar-On*

(1997) , وتتكون هذه القائمة من (70) مفردة من نوع التقدير الذاتي موزعة على خمسة أقسام .

العوامل المؤثرة علي الذكاء الوجداني :

يتأثر الذكاء الوجدانى بالعديد من العوامل والمتغيرات كالجنس , والرضا عن الحياة , وأساليب المعاملة الوالدية , والنجاح فى العمل والسمات الشخصية وغيرها من المتغيرات , وهذا ما أوضحته نتائج العديد من الدراسات , فقد أشارت باتريكا ماكبرد , وسوزان متلاند (Patricia Mcbride& Susan Maitland ,2002:22) إلي أن هناك عدة عوامل تؤثر علي الذكاء الوجداني لدي الفرد مثل : الأسرة , والجنس , والعمر , ومستوي التعليم , ومستوي النمو , والمستوى الاقتصادي , والصف الدراسي .

كما توصلت كل من : سوتارسو وآخرون (Sutarso,et al, 1996) و بار – أون (Bar-On,1997) , وبتردیس وفيرنهام (Furnham& Petrides,2000) , وريف و آخرون (Reiff, et al.,2000) , وماريسا وآخرون (Marisa, et al., 2004) إلى اختلاف مستوى الذكاء الوجداني باختلاف الجنس .

أما "بفايفر" (Pfeiffer,2001) فقد أشار إلى أن الحماس والتعاطف والمثابرة والتحكم في الانفعالات والتفاؤل والدافعية وبعض المتغيرات البيئية الأخرى يمكن أن تحسن الأداء في اختبارات الذكاء الوجدانى .

وأوضحت "منى أبو ناشي" (2002) وجود ارتباط جزئي بين الذكاء الوجداني والمهارات الاجتماعية ,كما توصلت إلي وجود ارتباط بين الذكاء الوجداني وسمات الشخصية .

وأكدت " ليندل "(Lindley,2001) وجود علاقات موجبة دالة بين الذكاء الوجدانى وبعض متغيرات الشخصية .

من خلال النتائج التي توصلت إليها الباحثين والباحثات يمكن تقسيم العوامل المؤثرة علي الذكاء الوجداني إلي :

(1) عوامل بيئية : وتشتمل علي العوامل المتعلقة بالبيئة المحيطة بالفرد مثل :

أ - الأسرة :

تلعب الأسرة دوراً هاماً في التأثير علي شخصية وخصائص الفرد , حيث أظهرت العديد من الدراسات أن مستوي الذكاء الوجداني لدي الفرد يتأثر بأساليب المعاملة الوالدية , فقد أوضحت كرستين نصار (2005: 166) أن التربية العاطفية المبكرة للأهل تساعد الطفل أن يصبح راشداً يتمتع بذكاء وجدانى جيد يمكنه من الاندماج مع المجموعة التى ينتمى إليها .

ومما يدعم هذا الرأي ما أشار إليه كل من : شودا وآخرون (Shoda,et al.,1990) , ستراتون (Stratton,1997) , ستوسنى وستيفن (Steven & Stosny,1998) , مانويل مارتينز (Martinez,M, 1999) , هنلي وآخرون (Henley, et al., 1999) , ماير وآخرون (Mayer, et al,2000) , كافيتسيوس (Kafetsios, 2004) , وتامرا سيليك ونيكول سكوت (Tamra J.Sillick &Nicola S.Schutte, 2006) أن الرعاية الأبوية العاطفية للأبناء تؤدى إلى غرس العادات العاطفية لديهم من سن الطفولة وعلى مدى الحياة , كما أوضحت أن إدراك الأبناء لعطف ودفء الوالدين يؤدى إلى ارتفاع درجاتهم على مقياس الذكاء الوجدانى .

أما إهمال وسوء معاملة الوالدين للأبناء يؤدى إلى انخفاض مستوى الذكاء الوجدانى لديهم وهذا ما أكدته "فوقية راضى" (2002) , و" سليمان محمد سليمان وعبد الفتاح مطر" (2002) .

ب - المدرسة :

إن المدرسة الفعالة هي التي تساعد طلابها علي النمو في جميع الجوانب وخاصة الجوانب الوجدانية والاجتماعية عن طريق توفير بيئة تعلم إيجابية لهم , وإتاحة الفرصة أمامهم للتعبير عن مشاعرهم وشرحها داخل الفصل , وممارسة الأنشطة المختلفة بحرية , أما كبت حرية الطلاب وعدم إتاحة الفرص أمامهم للتعبير عن مشاعرهم دون حرج يؤدي إلي انخفاض مستوي ذكاءهم

الوجداني , وهذا ما أكده العديد من الباحثين مثل : والس , وريبكا روكويل (Wallace& Rebecca Rockwell,1998) , و ليفوكوفسكي وأدينا(Lewkowicz& Adina, 1999) , و إرماك (Irmak,1999) , ومايك رادفورد (Mike Radford, 2002) , وهيفي وآخرون (Heavey, et al.,2002) , و ديفيد هارتلي (David Hartley ,2003) الذين أشاروا إلي أنه يمكن تنمية الذكاء الوجداني لدي الطلاب داخل المدرسة من خلال إبداع مناهج تتيح للطلاب الفرص للتعبير عن مشاعرهم وشرحها في الفصل , وذلك عن طريق قيام المعلم بإشراكهم في الأنشطة الفنية التي تساعدهم علي التعبير عن مشاعرهم دون الشعور بأي الحرج .

أما " فينلي وآخرون " (Finley ,et al., 2000) , و كشينك وبيتر (Kuchink& Peter,2000) , وباربرا كيللي (Barbara Kelly, et al., 2004) فقد توصلوا إلي أنه يمكن تحسين مستوي الذكاء الوجداني للأطفال والشباب من خلال المناهج الدراسية واستخدام استراتيجيات التعليم التعاوني , واستراتيجيات التفكير البديل , واستراتيجية التدريس الفعال عن طريق تصميم برامج تتكون من مجموعة من مواقف الحياة اليومية الحقيقية تتيح الفرصة للطلاب لتطوير أساليب معالجتهم للصراع داخل هذه المواقف وتنمية قدرتهم علي العمل الجماعي .

وأوضح نوريس (Norris,1993) وجود علاقة بين الضغوط الأكاديمية مثل : تزايد المقررات الدراسية وبعض العلاقات المضطربة بين التلاميذ والمدرسين والجوانب الوجدانية والسلوكية والأكاديمية للتلاميذ , فالتلاميذ الذين يواجهون مشكلات مع زملائهم ومدرسيهم يتسمون بفاعلية ذات منخفضة , ويميلون للعزلة والسلبية وعدم التعاون مع أقرانهم في المواقف الدراسية والرغبة في الغياب من المدرسة مما يؤدي إلي انخفاض مستوي ذكاءهم الوجداني .

(2) عوامل ذاتية : وتشتمل علي العوامل المتعلقة بالفرد ذاته مثل :

أ - الجنس *(Gender)* **:**

يشير العديد من الباحثين إلي اختلاف مستوي الذكاء الوجداني باختلاف الجنس (Gender) , فقد توصل كل من : لويزا (Luisa,1998) ,وسكوت (Schutt,1998) , ماير وكارسو وسالوفي (Mayer, Caruso& Salovey,1999) , ومحمد إبراهيم جودة **(1999)** , وليزا وآخرون (Lisa, et al.,2000) , وفوقية راضي **(2001)** , وفان روي وفيسوزفاران (Van Roy, Viswesvaran,2003) , وداي وكارول (Day& Carroll,2004) , وفان روي والونسو وفيسوزفاران (Van Roy,Alonso& Viswesvaran,2005) إلي أن الإناث أكثر ذكاءاً وجدانياً من الذكور .

كما أوضح بار – أون أن الإناث يتفوقن علي الذكور في الذكاء الاجتماعي , وأكثر وعياً وجدانياً , وتعاطفاً , وأكثر تحملاً للمسئولية الاجتماعية , أما الذكور فقد تفوقوا في الذكاء الشخصي علي الإناث , وأكثر اعتباراً للذات , وقدرة علي التعامل مع الضغوط , ولديهم مرونة أكبر وأكثر قدرة علي حل المشكلات من الإناث . (Bar- On,2006 :7)

أما "عادل هريدي" **(2003)** فقد توصل إلي أن الإناث أكثر وعياً بذواتهن , وأكثر تعاطفاً , وقدرة على التكيف من الذكور .

ويؤكد جولمان أن الإناث أكثر تعاطفاً من الذكور وأكثر قدرة علي إقامة علاقات اجتماعية , وبينما الذكور أكثر من الإناث في إدارة الذات , وأكثر ثقة بأنفسهم .

(D.Goleman ,2003: 27)

وتوصل كل من : محمد حبشي **(2003)** , ومحمد حبشي وجاد الله أبو المكارم **(2004)** إلي تفوق الذكور على الإناث في أبعاد التوكيدية , والاستقلالية .

ب- العمر *(Age)* **:**

إن عمر الفرد هو أحد المتغيرات الذاتية التي تؤثر علي ذكاءه الوجداني , فقد توصل فان روي والونسو وفيسوزفاران (Van Roy ,Alonso& Viswesvaran,2005) إلي وجود علاقة إيجابية بين مستوي الذكاء الوجداني لدي الفرد وعمره .

وهذا ما أكده بار – أون (Bar-On,1997) , و بار – أون وباركير (Bar-On& Parker,2000) فقد توصلوا إلي وجود فروق في الذكاء الوجداني ترجع لمتغير العمر .

ويشير "ماير وآخرون" *(Mayer, et al., 1999)* إلي أن الذكاء الوجداني لدي المراهقين أقل من الذكاء الوجداني لدي الشباب .

وأوضح "فينلي وآخرون" *(Finley, et al., 2000)* أن للأطفال ردود فعل وجدانية بريئة كمشاعر اللذة والنشوة ولكن في مرحلة المراهقة تكون ردود الأفعال الوجدانية ذات أفكار مركبة.

أما عادل هريدي (2003) فقد توصل إلي أن الإناث الأكبر عمراً أكثر ذكاءاً وجدانياً من الأصغر عمراً .

ج- سمات الشخصية :

أسفرت نتائج العديد من الدراسات عن تأثر مستوي الذكاء الوجداني بالسمات الشخصية للفرد , فقد أوضح كاروتشي وتشان وكابيتى *(Ciarrochi, Chan& Caputi,2001)* وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الوجداني وسمة الانبساط , الانفتاح على المشاعر .

وتوصل " روبرتس وآخرون" *(Roberts, et al.,2002)* , و"عصام زيدان وكمال أحمد" (2002) إلي وجود علاقة موجبة دالة بين الذكاء الوجدانى والذكاء العام وبعض متغيرات الشخصية (الانبساطية ، المقبولية ، يقظة الضمير ، الانفتاح على الخبرة) , وعلاقة سالبة دالة مع سمة العصابية .

ويشير "عبد المنعم الدردير" (2002) إلي وجود علاقة ارتباطية دالة بين الذكاء الوجداني وبعض سمات الشخصية مثل (عدم الأمان , التوتر , التآلف , الاندفاعية).

ويؤكد "عبد الحي على , ومصطفى حسيب" (2004) وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الوجدانى وبعض سمات الشخصية مثل المغامرة , الامتثال التخيل , التنظيم الذاتي , وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الذكاء الوجداني وبعض سمات الشخصية مثل التوتر , عدم الأمان , كفاية الذات .

أهمية الذكاء الوجداني :

نحن الآن نعيش في عصر يشهد العديد من التغيرات في كافة المجالات الثقافية والاقتصادية والسياسية والصحية والبيئية تتطلب من الفرد أن يمتلك العديد من المهارات التي يستطيع من خلالها التأثير في الآخرين والتعامل مع المواقف الجديدة بنجاح , وهو ما لا يتم إلا من خلال مهارات الذكاء الوجداني .

وهذا ما أكده *(Festus E Obiakor,2001:321-331)* في أننا نعيش في عصر يحتاج منا إلي أفراد لديهم درجة عالية من الذكاء الوجداني ليصبحوا أعضاء صالحين في مجتمعاتهم .

ويذكر "بيتر شارب " أن الذكاء الوجداني عنصر هام جداً للنجاح في كافة مجالات الحياة لأنه يجعل الفرد قادراً علي بذل أقصي جهد لديه كما يجعله من أكبر المشاركين في مجتمعه , فالأفراد يحتاجون لفهم مشاعرهم لكي يصبحوا متعلمين فاعلين , ويحتاجون لإدارة مشاعرهم لكي ينموا لديهم علاقات اجتماعية إيجابية ونافعة , كما أنهم يحتاجون التعبير عن مشاعرهم حول الآخرين لكي يصبحون أصحاء وجدانياً وبالتالى يستطيعون مساعدة أنفسهم ومساعدة الآخرين . *(Peter Sharp, 2001: 2-12)*

وأوضح " فرنك لاندي" أن الذكاء الوجداني يعد منبأ جيدا للسلوك , ولتفسير تصرفات الأشخاص أكثر من الذكاء المعرفى أو سمات الشخصية , كما أنه يعد مفهوم مرتبط بالنجاح في الحياة . *(Frank J.Land,2005:422)*

أما "بار – أون" يري أن الأفراد ذوي الذكاء الوجداني المرتفع يتميزون عن غيرهم بأنهم أكثر إدراكاً لأنفسهم وتعبيراً عنها , بالإضافة إلي أنهم يتميزون بأنهم واقعيون وناجحون في حل المشكلات التي تواجههم , وأكثر قدرة علي مواجهة الضغوط وعلي ضبط اندفاعاتهم , وأكثر مرونة , ولديهم قدر كبير من التفاؤل , وقدرة علي إقامة علاقات جيدة ومفيدة مع الآخرين , وهم أكثر من غيرهم تقبلاً لذواتهم وللآخرين ورضاً عن حياتهم , لذا عادة ما يكونوا قادرين علي تحديد أهدافهم بنجاح والسعي وراء تحقيقها . *(Bar- On,2000 :11)* .

فالذكاء الوجداني يساعد الأفراد علي أن يكونوا :

1- أكثر وعياً بأسلوبهم الشخصي .
2- أكثر إدراكاً وإدارة للمشاعر المؤثرة علي أفكارهم وسلوكهم .
3- أكثر قدرة علي التحكم في العلاقات الاجتماعية .

4- أكثر قدرة علي فهم كيف يديرون علاقاتهم وكيف يحسنوا منها .

(Human Resource Management, 2004 :35)

ويشير "جولمان " إلي أن نجاح الأفراد في كافة مجالات الحياة ربما يرجع إلي ما يتمتعون به من قدرات الذكاء الوجداني مثل : القدرة علي الوعي بالذات , إدارة الوجدان , والقدرة علي تأجيل الإشباع , والقدرة علي إدارة الذات وإدارة العلاقات مع الآخرين , الحماس والمثابرة وحفز الذات للوصول للأهداف , والقدرة علي التفهم مع الآخرين , وتكوين علاقات جيدة معهم .

(Goleman, 2003:26 -27)

وقد توصل العديد من الباحثين إلي أهمية الذكاء الوجداني في مجالات الحياة المختلفة مثل العمل والتعليم والصحة , وكذلك في مجال ذوي الاحتياجات الخاصة , حيث أشارت العديد من الدراسات إلي أهمية الذكاء الوجداني للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة فهو يعد أملاً لهم يساعدهم علي النجاح في الحياة وعلي الاندماج في مجتمعاتهم , ليصبحوا أعضاء فاعلين .

ويمكن إلقاء مزيد من الضوء علي أهمية الذكاء الوجداني بالنسبة لمجالات الحياة المختلفة كما يلي :

(1) أهمية الذكاء الوجداني لذوي الاحتياجات الخاصة :

يعد الذكاء الوجداني من أهم العناصر التي تساعد الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة علي استثمار طاقتهم وقدراتهم إلي أقصى درجة ممكنة , مما يتيح لهم فرصة لتقبلهم لذواتهم وتفهمهم للآخرين , واندماجهم في المجتمع بصورة أفضل , كما يوفر لهم فرصة التخلص من بعض المشكلات التي يعانون منها .

فقد أوضح "فستس" أن الذكاء الوجداني يساعد الأفراد الذين يعانون من مشكلات سلوكية علي التخلص منها , فعن طريق تنمية المهارات الوجدانية والاجتماعية لديهم يصبحون أكثر قدرة علي التعبير عن مشاعرهم تجاه الآخرين وعلي ضبط اندفاعاتهم مما يخلصهم من مشاعر الغضب تجاه الآخرين , فيشعرهم بتحسن ليس فقط تجاه أنفسهم ولكن تجاه الآخرين مما يتيح لهم فرصة الانضمام إلي المجتمع والقيام بعملهم علي أحسن وجه .

(Festus E Obiakor,2001 :329)

أما طه محمد عمر (2008) فيشير إلي أن تنمية مهارات الذكاء الوجداني يساعد الأطفال ضعاف السمع علي خفض درجة العدوان لديهم , فتعلم مهارات الذكاء الوجداني يساعد الأطفال علي تقبل أنفسهم وتقبل الآخرين وتفهمهم .

وتوصلت سعاد مصطفي فرحات (2008) إلي إمكانية تعديل السلوك العدواني لدي الطفل المكفوف بصرياً عن طريق تنمية المهارات الاجتماعية لديه .

وقد أشار "محمد رزق البحيري" (2007) إلي أن تنمية الذكاء الوجداني لدي عينة من الأطفال المضطربين سلوكياً يخفض من حدة المشكلات السلوكية (العدوان , والانطواء , والكذب) لديهم .

كما أوضح *(Christiane Bormann- Kischkel & Markus Vilsmerier, 1995 : 1243- 1259)* **أن تنمية المهارات الوجدانية والاجتماعية للذكاء الوجداني لدي الأطفال الذين يعانون من التوحد يجعلهم أكثر قدرة علي تفهم الآخرين , والتواصل معهم , ويحسن لديهم مهارات قراءة التعبيرات الوجدانية للآخرين ويجعلهم أكثر تفاعلاً اجتماعياً .**

ويشير "إلكي واجنير" *(Elke Wagner ,2004)* **إلي أن الكفاءات الاجتماعية بالنسبة للمعوق بصرياً تعد المكون الرئيسي للسلوك التوكيدي , ومفهوم ذات إيجابي , وتقدير ذات عالي , كما أنها تزيد من قدرته علي تقبل عجزه كجزء من نفسه .**

وبين *(Michal Ophir- Cohen, et al.,2005: 10)* **أن النمو الوجداني الجيد للأطفال المعوقين بصرياً يجعلهم أكثر تفاؤلاً ورضاً عن حياتهم , ويسهل عملية نموهم في كافة المجالات .**

كما أوضح *(Sharon Z. Sacks, et al. ,eds)* **أن مساعدة الطلاب ضعاف البصر علي تلبية احتياجاهم الوجدانية والاجتماعية يساعدهم علي النجاح الاجتماعي والأكاديمي .**

أما " سارة جرونا وآخرون" *(Sarah S. Gronna , et al., 1999)* فقد توصلت إلي أن تنمية المهارات الاجتماعية لدي الأطفال المعوقين بصرياً يجعلهم أكثر قدرة علي التفاعل مع أقرانهم المبصرين وعلي تكوين شبكة علاقات اجتماعية جيدة , مما يجعلهم أكثر قدرة علي تقبل إعاقتهم .

(2) أهمية الذكاء الوجداني في مجال العمل :

إن الذكاء الوجداني هو مفتاح الأداء الجيد في العمل , فالإدارى الناجح هو الذي يأخذ قراراته بناء علي تفاعل مزيج من المهارات الاجتماعية , والقدرة علي إدارة الذات , والوعي بكيفية تأثير السلوك الشخصي علي الآخرين داخل المؤسسة , فالذكاء الوجداني له دور كبير في الربط بين إدارة الفرد لمشاعره وإدارته لمشاعر الآخرين . *(Human Resource Management, 2004 :33)*

ويشير *(Chris Watkin, 2000:92)* إلي أن الذكاء الوجداني هو مفتاح الأداء المهني الناجح , فهو يسهم بحوالى أكثر من (85%) من الأداء الإدارى الناجح .

ويذكر" كاري تشرنس" أن القدرات الوجدانية والاجتماعية لها أهمية كبري في نجاح الفرد في العمل , فمثلاً سمة التفاؤل وإدارة المشاعر والتعامل مع الضغوط والتفهم والتعرف علي مشاعر الآخرين لها دور كبير في نجاح الفرد في العمل . *(Cary Cherniss,2000:6-7)*

وأوضح "لويس وآخرون " أن مهارات الذكاء الوجداني مهمة جداً ومفيدة بالنسبة للأطباء, فهي تساعدهم علي القيام بمهامهم علي أحسن وجه . *(Lewis , et al ,2005:341)*

وقد توصل العديد من الباحثين مثل : بار- أون *(Bar-On, 1997b)* , هاندلي *(Handley, 1997)* , رودرمان وبار- أون *(Ruderman & Bar- On, 2003)* , وبار- أون *(Bar-On , 2004)* , وبار – أون وآخرون *(Bar-On et al., 2005)* , باولو لوبيز وآخرون *(Paulo N. Lopes,et al.,2006)* إلي وجود علاقة دالة إحصائياً بين الذكاء الوجداني الاجتماعي والاداء المهني الجيد , وأوضحت النتائج التي توصلوا إليها أن أكثر قدرات الذكاء الوجداني الاجتماعي التي شاركت في الأداء المهني بشكل قوي وفعال هي :

1- القدرة علي الوعي بالذات , وقبول الذات .
2- القدرة علي الوعي بحاجات ومشاعر واهتمامات الآخرين .
3- القدرة علي إدارة المشاعر .
4- القدرة علي إدراك الواقع ووضع الأشياء في موضعها الصحيح .
5- القدرة علي إمتلاك ميول إيجابية .

كما يوضح كل من : لوش وسيربكينز *(Lusch &Serpkenis ,1994)* , كوبر *(Cooper, 1997)* , ديفيد كاروسو *(D. Caruso, 1999)* , كاتي كانون وجيتو أورمي *(Kate Cannon& Geetu Orme,2000)* , سونيا وهوللي *(Sonya Smithers & Holly Livingstone,2002)*, برت هاورد *(Brett A.Hauward ,2005)*, فيكتور دولويس وآخرون *(Victor Dulewicz , et al. 2005)* , , وستيفان كوت وآخرون *(Stephane Cote,2006)* أن الذكاء الوجداني له أهمية بالنسبة للسلوك الناجح للقائد الناجح , حيث يعد الذكاء الوجداني مقياس للنجاح في العمل , فالمشاعر والعواطف لها دور كبير في إعطاء الإدارة نتائج ناجحة , فالذكاء الوجداني له علاقة إيجابية بالأداء المهني الجيد أكثر من الذكاء المعرفي .

ويشير كل من : كانجلوس وبيترسون *(Cangelos& Peterson, 1998)* , *(Mark Slaki&Cartwight,S. ,2003)* , *(Malcolm Higgs & Victor Dulcwicz, 2004)* إلي وجود ارتباط إيجابي بين الذكاء الوجداني والأداء الناجح في العمل , فقد وجدوا أن الأشخاص الذين حققوا مستوي منخفض من الذكاء الوجداني لم يستطيعوا التركيز في أداء أعمالهم ولم يستطيعوا تحقيق الأهداف المرجوة منهم , بعكس الأشخاص الذين حققوا مستوي مرتفع من الذكاء الوجداني .

(3) أهمية الذكاء الوجداني في مجال التعليم :

إن دمج الذكاء الوجداني في مناهج التعليم يؤدي إلي تنوع المخرجات الشخصية والاجتماعية والحضارية الإيجابية للطلاب , فالذكاء الوجداني يساعد علي تنمية قدرة الطلاب علي النجاح الأكاديمى , وعلي تحسين علاقاتهم مع الآخرين , وتقليل المشكلات السلوكية والوجدانية لديهم , كما يساعدهم علي معرفة مشاعرهم وتنظيمها , وعلي التعامل مع المواقف الصعبة , وعلي اتخاذ قرارات مسئولة .

أوضح "كيللي وشانج " أن الذكاء الوجداني يساعد الطلاب علي أن يكونوا أكثر استقلالية , وتكيف , وتوافق اجتماعي , وأكثر ثقة بالنفس وتحكم في الذات , وذلك كله يساعدهم علي النجاح الأكاديمى . *(Kelly B. T. &Chang, 2007:1-3)*

كما يشير كل من : *(Vander Voort ,2006)* , *(Gary R. Low&Nelson, 2005)*, *(Hawkins , et al. (Caplan, et al.,1992)* , *(Cohen, 1999)* , *(Topping ,et al. ,2000)* *,1991)*, إلي أن دمج الذكاء الوجداني في مناهج المدرسة الابتدائية والثانوية والمرحلة الجامعية له دور فعال في تحسين مستوي الذكاء الوجداني وخفض المشكلات الوجدانية والسلوكية للطلاب والتي يمكن أن تؤثر علي تعلمهم , كما أنه يؤدي إلي رفع مستوي أداء الطلاب علي الاختبارات التحصيلية , فمعرفتنا لأنفسنا وللآخرين , بالإضافة إلي قدرتنا علي استخدام هذه المعرفة يعد حجر الاساس للتعلم والنجاح الأكاديمي .

وأوضح كل من : سيوارت *(Swart,1996)* , بار- أون *(Bar- On, 1997b)* , بار- أون *(Bar- On,2003)* , باركر وآخرون *(Parker, et al. ,2004)* وجود علاقة دالة بين الذكاء الوجداني والأداء الدراسي , وترجع ذلك إلي أن قدرة الفرد علي إدارة مشاعره , وعلي أن يكون صادقاً في مشاعره , وعلي حل المشكلات ذات الطبيعة الشخصية والاجتماعية مهم للنجاح الأكاديمى , بالإضافة إلي أن الأداء الأكاديمي يكون أسهل عندما يكون الفرد قادراً علي تحقيق أهدافه الشخصية , ولديه القدر الكافي من التفاؤل ودافعية الذات لاستكمال أهدافه .

ويبين "باتريك شيرلوك " أهمية دمج الذكاء الوجداني في المناهج الدراسية حيث أنه يساعد علي نجاح الطلاب في الحياة المستقبلية أكثر من الذكاء المعرفي .

(Patrik Sherlock,2002: 139)

(4) أهمية الذكاء الوجداني في مجال الصحة :

أوضحت "كاثرين ويير" *(Katherine Weare ,2007:107-109)* أن تعليم المهارات الوجدانية والاجتماعية له أثر كبير علي الصحة الوجدانية والاجتماعية والنفسية للفرد , فالكفاءات الوجدانية والاجتماعية أصبحت قلب التنمية البشرية للوصول إلي مجتمعات فعالة فهي تساعد الأفراد علي التخلص من المشكلات السلوكية والوجدانية , وإقامة علاقات إيجابية مع الآخرين عن طريق تفهم مشاعرهم والرد عليها بطرق جيدة ومفيدة .

كما توصل "بار- أون" *(Bar- On,2003;2005)* إلي أن الذكاء الوجداني منبأ جيداً علي الصحة النفسية , كما أظهرت نتائج هذه الدراسة أن الكفاءات التي تساهم في الصحة النفسية للأفراد هي : القدرة علي فهم وإدارة وتقبل المشاعر , ومعالجة الضغوط , القدرة علي بذل الجهد لتحديد وإنجاز أهداف الفرد لتنمية الطاقة الداخلية لديه , القدرة علي تأكيد مشاعر الفرد ووضع الأشياء في موضعها الصحيح .

يذكر "آرثر ديمورينزو " أن تنمية الذكاء الوجداني يساعد علي تحسين الصحة النفسية للأفراد ويساعدهم علي خفض مستوي الغضب والضغوط , ورفع الحالة المزاجية الإيجابية لهم . *(Arthur Delorenzo,et al.,2004:3)*

ويشير كل من : *(Genos Pty, 2006)* , *(Talent Solutions, 2005)* , *(Mark Slaki& Cartwright S. , 2003)* إلي أن الذكاء الوجداني يساعد علي خفض الضغوط وتحسين الصحة العامة للأفراد ويمنحهم حياة جيدة .

تنمية الذكاء الوجداني :

إن الفرد يستطيع أن يتصرف بشكل ذكي وجدانياً في بعض المواقف ولكن لا يفعل ذلك في البعض الآخر ؛ لذلك يحتاج الفرد إلي تنمية مهارات وكفاءات الذكاء الوجداني لتحقيق مستوي عالى من الأداء الشخصي . *(Maria Black, 2000:3)*

كما يشير " كاري تشارنس" إلي أن الفرد لكي يمتلك مستوي عالى وحقيقي من الذكاء الوجداني يحتاج إلي تعلم مهارات وكفاءات الذكاء الوجداني , فعلي سبيل المثال الأفراد القادرين علي تنظيم مشاعرهم سوف يكون من السهل عليهم ذلك إذا ما طوروا كفاءة المبادأة ودافعية الإنجاز , وكذلك القدرة علي إدراك مشاعر الآخرين بدقة تحتاج إلي تنمية كفاءة مثل التأثيرية .

(Cary Cherniss, 2000:4-7)

ويذكر " بار – أون " أن الذكاء الوجداني الاجتماعي بمكوناته المختلفة كما وصفه في نموذجه يمكن تدريسه وقابل للتعلم , وهذه المكونات يمكن تنميتها بطرق عملية أو تعليمية بسيطة في فترة زمنية قصيرة نسبياً . *(Bar- On, 2006 :19)*

وهـذا مـا أكدتـه العديـد مـن البـاحثين مثـل : *(Chernis,C.,et al.,2010)* , *(Jahn Liptak, 2005)* , *(Kristjan Kristjansson,2006)* , *(Mike Bagshow, 2006)* , *(Finian Buckley* , *(Sally M. Reis& Joseph S. Renzulli, 2004)* , *(Peter Reilly,2005)* , *(Loris S. Schreier , 2002)* , *(Freedman ,2003b)* , *& Patricia Moriarty ,2003)* *(Dankley,* , *(Gteeu Orme&Kate Cannon ,2000)*, *(Sjolund & Gustafsson , 2001)* *(Lyle M.Spencer,eds)* , *1996)* حيث توصلوا إلي أن الذكاء الوجداني عكس الذكاء العام يمكن تنميته وقابل للتعلم , كما أوضحت أنه يمكن تنمية الذكاء الوجداني في المؤسسات التعليمية كالمدرسة والجامعة , وكذلك في أماكن العمل , وفي العيادات الطبية .

يتميز الذكاء الوجداني بتغيره النسبي فهو ملائم لجميع الأعمار , حيث يستطيع كل فرد أن يتلاءم مع البيئة المحيطة به , كما أنه يمكن تعلمه في أي مرحلة عمرية .

(أمل محمد حسونة , مني أبو ناشي , 2006 : 19)

وتوصلت كل من : *(Jeanne Anne Craig,2005)* , *(Catherine Herba&Mary Phillips,2004)* إلي إمكانية تنمية الذكاء الوجداني منذ الطفولة وحتى نهاية العمر , كما يستطيع الفرد أن ينمي ذكاءة الوجداني بنفسه .

ويذكر " جولمان" أن طرق تعلم الذكاء الوجداني يجب أن تختلف عن الطرق التي يتم بها تنمية الذكاء المعرفي وذلك لأن المراكز العصبية التي تتحكم في الذكاء الوجداني موجودة في مناطق مختلفة للمخ عن تلك التي تتحكم في الذكاء المعرفي , لذلك من الخطأ أن نعد برامج للذكاء الوجداني قائمة علي مهام معرفية كما هو الحال في حالة التدريب علي المهارات التقنية مثل تعلم المحاسبة أو الهندسة , وعندما نفعل ذلك نكون قد أهدرنا ملايين كثيرة . *(Goleman,1999: 235-258)* .

وهذا ما أكده بار- أون في أن الجزء المسئول عن السمات الأساسية للذكاء الوجداني الاجتماعي من المخ هو اللحاء قبل الأمامي الوسطي بينما اللحاء قبل الأمامي الجانبي يعتقد أنه يتحكم في السمات الأساسية للوظائف المعرفية . *(Bar- On , 2006 :10)*

تشير البحوث العصبية أن الأفراد يستطيعون تطوير ذكاءهم الوجداني بطريقة متعاقبة أو متتالية تبدأ بتنمية وعيهم بالذات وذلك أثناء إدراكهم لأفكارهم الخاصة ومشاعرهم تجاه الآخرين في المواقف , وبمجرد بناء قدرتهم علي تفهم الذات , سوف يتحركون تجاه فهم أنفسهم والآخرين والتعامل بدقة داخل المؤسسة , واستخدام هذه المعلومات في البحث عن استجابات مؤثرة ومستحبة للآخرين . *(Human Resource Management, 2004 :34)*

ويذكر " بيتر شارب " أن الفرد يستطيع أن ينمي ذكاءه الوجداني من خلال اتباع الخطوات التالية :

1- اعتني بنفسك : عن طريق تنمية الانفعال الإيجابى , وتعلم أن تحب نفسك أكثر .
2- اسمح لنفسك أن تكون نفسك : من خلال بناء مواطن القوة لديك , والتأكيد علي أنك شخص جدير بالاحترام .
3- التركيز علي رؤيتك , وقيمك , وأهدافك : بواسطة أن تكون جريئاً في أحلامك , ثم تبني رؤيتك , ثم تضع مجموعة من الأهداف , ثم تضع لها مدي زمني لتحقيقها .
4- تحسين تقدير الذات لديك : بتضييق الفجوة بين الصورة الذاتية الحقيقة لك والصورة الذاتية المثالية التي تريد أن تكون عليها .
5- اختر توجهك : لأن توجهك يحدد اتجاهاتك , فأنت تملك حرية الاختيار .
6- لا توجد مشاكل , فقط توجد فرص : فأنت علي الأقل يجب أن يصبح لديك طموح في أن تري المشاكل كفرص محتملة .
7- هل تري النصف الممتلئ من الكوب أم النصف فارغ ؟ تعلم كيف تكون أكثر تفاؤلاً وسوف تعيش حياة أفضل وربما تكون أطول .

8- الإلتزام بالفعل : بأن تعقد اتفاق مع نفسك لتنفيذ الخطط التي قمت بوضعها .

(Peret Sharp ,2001:24- 40)

ويري "جولمان وبوايتز وأني مكي" أن الشخص يمكنه أن يطور ويبني كفاءات ذكاءه الوجداني من خلال نظرية التعلم القائم علي التوجيه الذاتي *(Theory of Self-Directed Learning)* التي أعدها وطورها , وهي مكونة من خمس مراحل هي :

1- المرحلة الأولي : الذات المثالية – من أريد أن أكون ؟
2- المرحلة الثانية : الذات الحقيقية – من أكون ؟ ما هي جوانب القوة وجوانب الضعف لدي ؟
3- المرحلة الثالثة : أجندتي التعليمية – كيف أبني مواطن القوة لدي وكيف أقلل من مواطن الضعف ؟
4- المرحلة الرابعة : تجريب وممارسة سلوكيات وأفكار ومشاعر وأحاسيس جديدة , حتى تصل لدرجة الإتقان لمثل هذه الممارسات الجديدة .
5- المرحلة الخامسة : تنمية علاقات اجتماعية مدعمة وموثوق فيها لجعل هذا التغيير ممكناً .

(Goleman , Boyatzis & Annie Mckee , 2002:109-111)

كما توصل العديد من الباحثين إلي أن الذكاء الوجداني بمكوناته المختلفة يمكن تنميته باستخدام طرق وفنيات متعددة , كما يمكن تنميته لدي جميع الأفراد سواء كانوا عاديين أو ذوي احتياجات خاصة , وكذلك يمكن تنميته في أي مرحلة دراسية ابتدأ من مرحلة ما قبل المدرسة وحتى مرحلة الجامعة .

فقد أشار فينلي وآخرون *(Finley,et al.,2000)* في دراسة بعنوان : تنمية الذكاء الوجداني لدى التلاميذ في مراحل دراسية مختلفة . وقد هدف إلي تقديم برنامج من عدة مراحل يتعلم من خلاله التلاميذ المهارات الوجدانية من مرحلة الحضانة إلي مرحلة المراهقة , ويقوم البرنامج على تقديم مجموعة من الأنشطة للأطفال مثل القصص والكروت والألوان والصور والرسوم واللعب والعرائس والمكعبات ومسجل وشرائط تسجيل على أن يسمح لهم باختيار الأنشطة التي يحبونها , أما في مرحلة المراهقة فكان يتبع خطوات التفكير الناقد بالتركيز على السؤال واستنتاج الإجابة على مصداقية وجهات النظر وتحليل البدائل ومساعدة الطلاب غير المشاركين وتقبل إجاباتهم ولو ناقصة وإعطاء اهتماماً للمعلومات التي يعبرون عنها , وقد توصل "فينلي وآخرون " إلي أن مناقشة ميول الأطفال يسمح بتفحص الخبرة الشخصية الداخلية لهم , وبمساعدة المدرب يمكن اكتشاف مواهب الطفل في الموسيقي أو الرسم أو الحركة بالإضافة إلي أن الطفل المنشغل بنشاط محب له يعتبر مؤشراً صحياً من الناحية الوجدانية عن الطفل الذي يشعر بالملل والضيق في المدرسة مما يجعله يلجأ للمشاغبة ونبذ الأقران . وإتباع خطوات التفكير الناقد من قبل أفراد العينة من المراهقين كأداة تمكنهم من إثارة مبادئ التصرف السليم في المواقف أو المشكلات التي تم عرضها عليهم , يمثل طريقة فعالة للتعلم من خلال التدريب علي عملية تقييم الإجابات باستمرار للوصول إلي الحل المناسب كنوع من التقييم المستمر للذات . كما توصلت نتائج الدراسة إلي أن للأطفال ردود فعل وجدانية بريئة كمشاعر اللذة والنشوة ولكن في مرحلة المراهقة تكون ردود الأفعال الوجدانية ذات أفكار مركبة .

أما "سحر فاروق" (2001) في دراسة بعنوان : تقييم فاعلية برنامج تدريبى لتنمية الذكاء الوجدانى لدى عينة من طالبات الجامعة . فقد هدفت سحر فاروق إلى تقييم مدى فاعلية برنامج تدريبى لتنمية الذكاء الوجدانى لدى عينة من طالبات الجامعة والكشف عن أثر البرنامج على بعض المتغيرات النفسية . وطبقت قائمة الذكاء الوجدانى لبار – أون *Bar-On* ، وقائمة الضبط النفسى اليومى ، واختبار دوتر للتوافق ، ومقياس السلوك التوكيدى ، واختبار المهارات الاجتماعية على عينة من طالبات الجامعة بلغت (120) طالبة منهم (70) طالبة كمجموعة تجريبية ، و (50) طالبة كمجموعة ضابطة . وقد توصلت الباحثة إلي إمكانية تنمية المهارات الوجدانية لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج المعد لذلك ، وكما توصلت إلي أن العلاقة بين الكفاءة الشخصية ومهارات الذكاء الوجدانى تكون من خلال الوعى بالذات ، ويعنى هنا الوعى بالحالة المزاجية كما تحدث ؛ أى الوعى بالمشاعر ، والانفعالات ، وكذلك الوعى بالأفكار المرتبطة بهذه الانفعالات ، وهذا يؤدى إلى تقدير الأمور ومعالجة المشاعر والانفعالات والرؤية الإيجابية للحياة مما يؤدى إلى ثراء الحياة الوجدانية .

وكذلك "جريفين وآخرون" *(Griffin, et al.,2005)* في دراسة بعنوان : تقدير الذات والتفهم بين الأطفال المبصرين والمعوقين بصرياً. فقد هدفت الباحثة إلي تنمية تقدير الذات والتفهم بين الأطفال

المبصرين والمعوقين بصرياً عن طريق برنامج تم فيه تدريبهم على كيفية العناية ببعض الحيوانات والحشرات. وأجرت الباحثة الدراسة على عينة مكونة من (159) طفلاً منهم (81) تلميذاً ,و (78) تلميذة تتراوح أعمارهم بين (8- 14) سنة , وطبقت عليهم الأدوات التالية : مقياس *CSEI* في صورته القصيرة لقياس تقدير الذات , مقياس *IECA* لقياس التفهم . وقد توصلت الباحثة إلي عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المبصرين والمعوقين بصرياً في مستوى تقدير الذات , والتفهم مع الآخرين , والاهتمام برعاية الحيوانات والحشرات وذلك بعد تلقي البرنامج التدريبي .

ويذكر "سليمان محمد البالوشي" أنه يمكن تنمية الذكاء البينشخصي (الاجتماعي) للمعوق بصرياً عن طريق استخدام فنيات : لعب الدور , والاشتراك في عمل الاستراتيجيات , تقييم عمل الزملاء , مقابلة الآخرين , والاشتراك في المحاكاة , والعمل التعاوني , والحوار ومناقشة القضايا , كما يمكن تنمية الذكاء الشخص للمعوق بصرياً عن طريق كتابة المجلات , والتركيز علي التقدم الذاتي والإنجاز , تحديد عناوين للاتجاهات والقيم , إجراء التقييم الذاتي , والتمتع بأوقات الفراغ الخاصة , تفويض السلطة , تفضيل . *(Sulaiman M. Al- Balushi , 2006 :3-4)*

كما أوضح كل من : *(Kelly Murphy, 1997)* **,** *(Divya, Jinal-Snape ,2005a; 2004)* **أنه يمكن تنمية الكفاءات الوجدانية لدي المعوقين بصرياً باستخدام التغذية الراجعة من المبصرين , وتقييم الذات , وعلوم الإنترنت وذلك لأنها تجعل الفرد المعوق بصرياً يستطيع أن يفهم الفروق الاجتماعية بينه وبين المبصرين , ويتقبل نفسه كما هي ويشعر بأن العمي هو مجرد شكل مختلف للحياة في العالم , وهو بذلك يستطيع فهم معني العمي ويستطيع تقبله .**

ثانياً : الإعاقة البصرية :

مقدمة :

تعد حاسة الإبصار من أكثر الحواس تعقيداً بالنسبة للإنسان , فهي تقوم بتجميع وترجمة الانطباعات لتنظيم الرسائل الحسية لإعطائها الشكل النهائي . *(CSEA, 2002:1)*

والنظام البصري يعتبر النظام الحسي المهيمن علي الإنسان , فحوالى 70% من قدرات المخ تستخدم في معالجة المعلومات البصرية . *(Ifan Shepherd, 2001:1)*

ويري " توماس كارول" أن حاسة الإبصار من أهم الحواس الخمسة للإنسان باعتبارها المصدر الرئيسي الذي ينقل للإنسان القدر الأكبر والأكثر من الخبرات ونواحي المعرفة والذي يفوق حصيلة الحواس الأخرى مجتمعة . (توماس كارول , 1969: 141)

لذلك فإن فقدان البصر يحرم الفرد من التمتع بمدي واسع من الكفاءات التي يتميز بها الأفراد العاديون , كما يساهم في معاناة المعوق بصرياً من الكثير من المشكلات التي تؤثر في شخصيته وتكوينه النفسي وعلي توافقه مع المجتمع الذي يعيش فيه .

ويشير "عبد العزيز الشخص" إلي أن الإعاقة البصرية تجعل حياة الفرد شاقة حيث يعاني من الكثير من الخصائص السلبية مثل : الشعور بالدونية وعدم الثقة بالنفس والاكتئاب والقلق والحزن بسبب حرمانه من الخبرات الحسية البصرية والاجتماعية المناسبة , وبسبب أيضاً علاقته مع مجتمعه وموقف المجتمع منه . (عبد العزيز الشخص , 1992 : 149-177)

ويمكن إلقاء مزيد من الضوء علي الإعاقة البصرية كما يلي :

مفهوم الإعاقة البصرية :

تعددت تعريفات إعاقة البصرية والمعوقين بصرياً وفيما يلي مجموعة من أهم التعريفات التي حاولت تحديد وتعريف الإعاقة البصرية والمعوق بصرياً , ومنها :

- التعريف اللغوي :

هناك الكثير من الألفاظ في اللغة العربية التي تستخدم لتعريف الشخص المعوق بصرياً الذي فقد بصره , وهذه الألفاظ هي :

- **الأعمى : كلمة مشتقة من أصل مادتها وهي العماء , والعماء هو الضلالة , والعمي يقال في فقد البصر أصلاً وفقد البصيرة مجازاً .**
- **الأعمه : فمأخوذة من العمه , والعمه في لسان العرب التحير والتردد , وقيل العمه التردد في الضلالة والتحير في منازعة أو طريق , و يقال العمه في افتقار البصر والبصيرة , وقيل أن العمه للبصيرة كالعمي في البصر .**
- **الأكمه : مشتقة من الكمه , والكمه هي العمي قبل الميلاد , أي الذي يولد أعمي مطموس العينين . (عبد الرحمن سليمان , 2001 : 48) .**
- **العاجز : فمأخوذة من العجز أي التأخر عن نقل الشئ , وهي شائعة بين عامة الناس , ويطلقونها علي المكفوف بصرياً لعجزه عن فعل الأشياء التي يفعلونها . (لطفي بركات ,1988: 17)**
- **الضرير : فهي بمعني الأعمي لأن الضرارة هي العمي والرجل الضرير هو الرجل الذي فقد بصره . (لطفي بركات , 1978: 200)**
- **المكفوف أو الكفيف : مشتقة من الكف ومعناه المنع , والمكفوف هو من كف بصره أي أعمي وجمعها مكافيف . (المعجم الوجيز , 1994: 537)**
- **أما كلمة أعمي في اللغة الإنجليزية تعني "Blind" , وقد عرفه قاموس** *(The Encarta world English dictionary ,1999)* **بأنه شخص غير قادر علي الرؤية بشكل دائم أو بشكل مؤقت .** *(David Bolt, 2005:542)*
- **وبعد ذلك ظهر مصطلح " ذوي الاحتياجات الخاصة " في مجال التربية الخاصة بدلاً من مصطلح المعوقين , مما جعل عبد العزيز الشخص يطلق علي فئة المعوقين بصرياً مصطلح " ذوي الاحتياجات البصرية الخاصة " أو " ذوي الاحتياجات الخاصة بالإبصار " . (عبد العزيز الشخص , 2006: 50) .**

- التعريف الطبي :

- التعريف الطبي للمكفوف في الهند هو :

1- هو شخص حدة إبصاره أقل من 6| 60 أو مجال الرؤية لديه أقل من 20 درجة في أحسن العينين .

2- أو هو شخص حدة إبصاره أقل من 3|60 ومجال الرؤية لديه أقل من 10 درجات في أفضل العينين . *(Dandona, et al.,2001:910)*

- أما تعريف جمهورية مصر العربية وهو تعريف يتطابق مع التعريفات العلمية التي تأخذ بها معظم الدول لاعتمادها علي القياس الطبي , فالمعوق بصرياً هو شخص ينطبق عليه أحد الشرطين التاليين :

أ – فقد البصر التام .

ب- حدة إبصار أقل من 6| 60 في أقوي العينين بعد العلاج والتصحيح بالنظارات الطبية .

(حسني الجبالي , 2005 : 14)

- التعريف القانوني :

المعوق بصرياً هو شخص تبلغ حدة إبصاره 20|200 أو أقل في أفضل العينين وذلك بعد استخدام المعينات البصرية أو هو شخص تكون حدة بصره أكثر من 20|200 ولكنه يعاني من ضيق في المجال البصري بحيث تبلغ زاوية الإبصار أقل من 20 درجة .

(فاروق الروسان , 1998: 116)

ويعتمد هذا التعريف بشكل كبير علي قياسات حدة الإبصار , والتي يقصد بها القدرة علي تمييز التفاصيل لمسافة محدودة , وغالباً ما تقاس حدة الإبصار بقراءة حروف أو أعداد أو رموز علي خريطة علي بعد (20) قدماً . *(Heward& Orlonsky ,1992: 333)*

- التعريف المهني :

المعوق بصرياً هو شخص ليست لديه القدرة علي كسب عيشه بسبب إعاقته البصرية .

(محمد الخلفاوي , بدون تاريخ : 13)

- التعريف الاجتماعي :

- المعوق بصرياً هو الشخص الذي علي أساس قدرته البصرية الضعيفة يحتاج إلي المساعدة الأدبية والاجتماعية . (لطفي بركات , 1981 : 139)

- ويعرف المعوق بصرياً اجتماعياً بأنه الشخص الذي لا يستطيع أن يجد طريقه دون قيادة في بيئة غير معروفة لديه , أو هو من كانت قدرته علي الإبصار عديمة القيمة اقتصادياً , أو من كان بصره ضعيف لدرجة أنه يعجز عن مواجهة عمله العادي .

(عبد الرحمن سليمان , 1999 : 60)

- ويذكر دودز *Dodds* أن الفرد يعد معوقاً بصرياً من الناحية الاجتماعية عندما تمنعه هذه الإعاقة من التفاعل بصورة ناجحة مع العالم المحيط به , وتحد من قيامه بالوظائف السلوكية المختلفة . *(Dodds, 1986 :40)*

- وينظر للمكفوف بصرياً علي أنه فرد بسبب قدرته البصرية الضعيفة أو المنعدمة يحتاج إلي المساعدة الأدبية والمادية من المجتمع , وتعطي هذه المساعدة لمن يقل بصره عن 6|60 .

(إيهاب الببلاوي , 2001 : 10)

- التعريف التربوي :

- الإعاقة البصرية : هي إعاقة في الرؤية حتى بعد التصحيح واستخدام المعينات البصرية تؤثر بشكل سلبي علي الأداء التربوي للطفل . *(visual impairment resource packet ,2003:1)*

- الطلاب الفاقدي البصر هم طلاب بسبب الضعف البصري الشديد لديهم يعتمدون علي الحواس الأخرى أكثر من اعتمادهم علي حاسة الإبصار في التعليم . *(CSEA members, 2002:1)*

- المعوق بصرياً هو شخص يتعلم من خلال القنوات اللمسية والسمعية . (مني الحديدي, 1998: 44)

- وتعرف هيئة اليونسكو الفرد المعوق بصرياً بأنه شخص يعجز عن استخدام بصره في الحصول علي المعرفة ويعتمد علي الاستفادة من حواسه الأخرى في التعليم . (عبد الرحمن حسين ، 2003 : 36)
- والمعوق بصرياً من وجهة النظر التربوية هو الذي يتعارض ضعف بصره مع تعلمه وانجازه بشكل مثالي ما لم تتم تعديلات في طرق تقديم خبرات التعلم , وطبيعة المواد المستخدمة أو بيئة التعلم . *(Barraga,1983 : 35)*

- التعريف الإجرائى :

يعرف المعوق بصرياً إجرائياً في هذه الدراسة :

بأنه كل من فقد قدرته على الإبصار , وتبلغ حدة بصره 200/20 أو أقل فى أقوى العينين وذلك بعد استخدام المعينات البصرية , ولا يستطيع القراءة والكتابة إلا بطريقة برايل .

العوامل المؤثرة علي شخصية المعوق بصرياً :

هناك عوامل مختلفة تؤثر علي تطور شخصية المعوقين بصرياً , وعلي تكيفهم مع الإعاقة , وتتشكل علي أساسها خصائصهم الوجدانية والاجتماعية والعقلية .

ويذكر " خليل المعايطة ومصطفي القمش ومحمد عبد السلام " (2000: 103- 109) أن شخصية المعوق بصرياً تتأثر بعوامل متعلقة بالإعاقة مثل : درجة الإعاقة , وزمن حدوثها , وعوامل أخرى تتعلق بالبيئة المحيطة بالمعوق بصرياً , فسوء التوافق النفسي (الشخص | الاجتماعي) والاضطرابات الوجدانية للمعوق بصرياً تحدث نتيجة للظروف والاتجاهات الاجتماعية أكثر من كونها تحدث نتيجة الإعاقة نفسها .

فكف البصر يحمل بين طياته ما يجعل الحياة أصعب من أن يتحملها بعض المعوقين بصرياً ولكن ليس وحده المسئول عن صعوبة الحياة , فهو في حد ذاته حالة جسمية لا تفسر المشكلات الاجتماعية والنفسية والاقتصادية التي يواجهها المعوقين بصرياً , وإنما العامل الأكثر أهمية يكمن في علاقة الفرد المعوق بصرياً بالمجتمع واتجاهات هذا المجتمع نحوه . (سيد محمد غنيم , 1975 : 117)

ومن خلال ما تقدم يمكن تقسيم العوامل المؤثرة علي شخصية المعوق بصرياً إلي :

(1) الإعاقة :

إن الإعاقة شكل من أشكال العجز والقصور يستشعر صاحبها بفقدان عضو من أعضائه أو إمكانية من إمكانياته لها أهميتها الاجتماعية ويتمتع بها أقرانه من العاديين , وهذا الفقدان له دلالته بالنسبة للدور الذي يمكن أن يلعبه في مجالات الحياة المختلفة .

وقد أوضح "برامستون وميوش" *(Bramston&Mioch,2001)* أن الإعاقة تؤثر على أشكال الحياة لدي المعوق , وتزيد من احتمالات تهميشه في المجتمع مما جعله يظهر نوعاً من الرفض للإعاقة وعدم التقبل , كما تنمي لديه مشاعر الخوف والإحباط والشعور بالذنب بسبب العوائق التي تفرضها عليه إعاقته .

كما يشير سيد خير الله ولطفي بركات (1967: 69-32) إلي أن شعور المعوق بصرياً بالحرمان والقصور , وبأنه مختلف عن جماعته ومعزول عنهم يجعله غير قادر علي إقامة علاقات سوية مع غيره , فالمعوق بصرياً تفرض عليه الحياة أن يعيش في عالمين عالم المبصرين وعالمه الخاص المحدود , وهو يطمح دائماً في الخروج من عالمه الضيق إلي عالم المبصرين ولكنه يجد نفسه عاجزاً عن مجاراة المبصرين فيتولد لديه صراع يشده تارة إلي الخروج إلي عالم المبصرين , وتارة أخرى يجذبه نحو عالمه , وهذا الحال يجعله يعيش حياة يسودها الصراع والقلق ويؤدي ذلك إلي أن يحيا حياة نفسية غير سليمة فيصبح عرضة للإصابة بالاضطرابات النفسية , وسوء التكيف مع بيئته التي يعيش فيها .

وتوصلت فيولت فؤاد (1986) إلي أن الإعاقة البصرية يواكبها بعض سمات الشخصية السلبية كالخنوع والاكتئاب والشعور بالنقص وضعف الثقة بالنفس والعجز عن المبادأة , وكلها تؤدي إلي سوء التوافق .

ويؤكد كل من :*(Rudd,1982)* , وأحلام حسن (1990),*(Karlsson,1998)* , *(Tirosh, et al.,1998)* , *(Brame&Martin, 1998)* , *(Sharma,et al.,2000)* أن الإعاقة البصرية تسبب العديد من المشكلات السلوكية والوجدانية والنفسية , فالمعوقون بصرياً لديهم حالة من الضيق

والقلق والتوتر والاكتئاب و الوحدة النفسية والأفكار الاعقلانية , بالإضافة إلي شعورهم بالنبذ والاضطهاد من قبل المبصرين مما يجعلهم أكثر إحباطاً , ويشعرون بأن إعاقتهم البصرية تنقص من سعادتهم وتجعلهم أقل إتصالاً بحياة المبصرين .

أما فتحى السيد عبد الرحيم محمد (1969) فقد توصل إلي أن الإعاقة البصرية ترفع من درجة الإحساس لدى المعوقين بصرياً , وتؤدي إلي انخفاض درجة الاستبصار بمفهوم الذات , وتؤثر في درجة التوافق الشخصي , ودرجة تقبل الذات وتقبل الآخرين , كما أشارت إلي أن التوافق الشخصي في المعوقين بصرياً أقل من المبصرين .

وقد يؤدي كف البصر منذ الميلاد أحياناً إلي تشجيع الطفل على الاعتماد على غيره والتعود على ذلك, مما يقلل تنمية روح الشعور بالاستقلالية لديه والاعتماد على نفسه وتحمل المسئولية , حيث تشير دراسة ليبرمان وروبنسون*(Leberman, J. L. &Robinson, B. L,2004)* أن الأطفال المعوقين بصرياً قدرتهم علي العناية بالذات منخفضة في مجالات العناية بالصحة , والمنزل , ومع الأصدقاء, وداخل المدرسة .

كما تؤثر الإعاقة البصرية على السلوك الاجتماعى للفرد تأثيراً سلبياً ، حيث ينشأ نتيجة لها الكثير من الصعوبات فى عملية النمو والتفاعل الاجتماعى واكتساب المهارات الاجتماعية اللازمة لتحقيق الاستقلالية والشعور بالاكتفاء الذاتى , فقد أوضح كل من : *(Preisler,1991)* , *(McCuspie,1992)* , *(Hurre& Aro,2000)* أن الإعاقة البصرية لها تأثير علي الارتباطات الاجتماعية , فالطلاب المعوقين بصرياً لديهم عدد محدود من الأصدقاء , وشبكة اجتماعية فقيرة , ويعانون من العزلة الاجتماعية .

أما *(Jindal- Snape,2005b)* فقد أشار إلي أن الإعاقة البصرية تؤثر علي النمو الاجتماعي للطفل المعوق بصرياً وعلي تكوين الصدقات مع نظرائه المبصرين .

ويري "روبنسون " *(Rosenblum,1998)* أن قلة النماذج البصرية لدي الطفل المعوق بصرياً هي أحد العوامل التي تعوق النمو الاجتماعي , وتكوين الصدقات .

وقد أوضح *MacCuspie* أن قلة النماذج البصرية وعدم قدرة الطفل المعوق بصرياً علي ملاحظة تعابير الوجه أدي إلي نقص التنمية الاجتماعية لديه منذ الطفولة المبكرة , فالتواصل الغير لفظي , والتغذية الراجعة المتوفرة لدي المبصرين والمهمة بالنسبة للتفاعل الاجتماعي غير متاحة للطفل المعوق بصرياً ولا يستطيع اتباعها . *(MacCuspie,1996:37)*

كما يشير *Frame* إلي أن الشخص المعوق بصرياً يجد صعوبة في رؤية الإشارات غير اللفظية مثل حركة العينين أو تعبيرات الوجه التي تصدر من شخص آخر , وكذلك من الصعب عليه إيجاد الإشارات والتعبيرات المناسبة التي يجب أن يظهرها في بعض المواقف الاجتماعية .
(Frame,2000:155-171)

وتوصل *(Jindal- Snape,2004)* إلي أن قلة التغذية الراجعة لدي الطلاب المعوقين بصرياً هي السبب في انخفاض مهاراتهم الاجتماعية .

(2) البيئة (الأسرة – المجتمع)

تلعب البيئة المحيطة بالشخص المعوق بصرياً دوراً هاماً في التأثير علي شخصيته وخصائصه , حيث أظهرت نتائج العديد من الدراسات أن أساليب معاملة المبصرين للمعوقين بصرياً سواء علي النطاق الأسرى أو علي النطاق الاجتماعي تؤثر علي توافقهم الشخصي والاجتماعي وعلي سماتهم الشخصية وعلي معانتهم من الكثير من المشكلات .

فقد توصل "فتحي سيد عبد الرحيم وحليم بشاي" (1980) إلي أن الأساس في المشكلات التي ترتبط بالإعاقة ليست الإعاقة ذاتها وإنما في الإطار الاجتماعي واتجاهات أفراد المجتمع نحو الفرد المعوق .

وذكر " ديفيد بلوت " أن العجز يرجع إلي المجتمع وليس للإعاقة التي يصاب بها الفرد , وعدم قدرة المجتمع علي تقديم الدعم الكافي لهؤلاء الأفراد يعد العامل الرئيسي الملام علي هذا العجز . *(David Bolt, 2005:539)*

ويري "فتحي السيد عبد الرحيم" (1982: 85) أن الشعور بالذنب والفضول والمساعدات الاضطرارية التي يقدمها المبصرين للمعوقين بصرياً يعمل علي سوء توافقهم النفسى .

أما (Chiba&Jones,1985) اكتشفا أن رفض المبصرين لزملائهم المعوقين بصرياً يؤدي إلي شعور المعوقين بصرياً بالإحباط وعدم الكفاءة الذاتية .

ويؤكد "حسن مصطفي , وسامي محمد" (1988) أن العوامل الاجتماعية المتمثلة في اتجاهات المجتمع نحو المعوقين واتجاهات الوالدين وطريقة تعاملهم مع أبنائهم المعوقين تؤثر بدرجة كبيرة علي مفهوم الذات لديهم , وتعتبر بمثابة المحدد لمدي تقبل الفرد لإعاقته والتوافق معها أو رفضها .

وتوصل كل من : حمدى محمد منصور(1986) , عجيب شوقي مجلع (1998) إلي أن سوء التكيف الشخصي والاجتماعي للأطفال المعوقين بصرياً ناتج عن الاتجاهات الوالدية السالبة حيالهم .

وأوضحت نعمات عبد الخالق (1994) أن الشعور بانعدام الأمن لدي المعوق بصرياً أعلي من المبصر ويرجع السبب في ذلك إلي القبول والرفض الوالدي , فقد دلت النتائج علي إدراك المعوق بصرياً لإهمال ورفض أمه له عند مقارنته بالمبصر .

وقد أشارت عزة عزت يس (1997) إلي وجود ارتباط إيجابي بين مفهوم الذات الإيجابى وإدراك الأبناء للرفض والقبول الوالدي .

كما أن الاتجاهات الاجتماعية للمحيطين بالمعوقين بصرياً لها أثر بالغ علي تكوين تقدير الذات لديهم , وهذا ما أكدته (Jean Walsh,1996) , حيث توصلت إلي أن الأطفال الذين حكم عليهم الأهل بأنهم نحاف كان تقديرهم لذواتهم منخفض بالرغم من أنهم لم يكونوا نحفاء في الوزن أو الشكل الجسماني بل معتدلين في الوزن وهذا بالنسبة للجنسين, أما الأطفال الذين حكم عليهم من الأبوين أنهم ليسوا نحاف كان تقديرهم لذواتهم مرتفعاً بالرغم من أنهم غير معتدلين في الوزن ؛ وهذا يعني أن درجة تقدير الذات لدى الطفل المعوق بصرياً ترجع إلي آراء المحيطين به وخاصة الأسرة أكثر من كونها راجعة لإعاقته البصرية .

أما " تينا وآخرون" (Taina, et al., 1999) ترى أن المساندة الاجتماعية والعلاقات الاجتماعية الجيدة بين الأصدقاء المبصرين والمعوقين , تزيد من درجة تقدير الذات لدى المعوقين بصرياً .

ويشير "هور وآخرون" (Huurre,et al.,1999) أن هناك ارتباط دال بين ارتفاع تقدير الذات وإدراك المعوقين بصرياً للمساندة الاجتماعية سواء من الوالدين أو الأصدقاء .

وبينت "ميرفت النونو" (1990) أن هناك علاقة ارتباطية دالة بين أساليب المعاملة الوالدية ومستوى النضج الاجتماعي لدى الأبناء المعوقين بصرياً .

فالمعوقون بصرياً الذين يتمتعون بدفء وعطف الوالدين ويعشون داخل أسرة آمنة يستطيعون أن يكونوا صداقات ناجحة مع أقرانهم من العاديين , فقد توصلت " بيني "(Penny,1998)) إلي أن المعوقين بصرياً يكونون صداقات جيدة وناجحة مع أقرانهم المبصرين , ويشتركون مع زملائهم المبصرين في بعض أنشطتهم .

بروفيل الذكاء الوجداني للمعوقين بصرياً :

يشير جولمان (1999) في كتابه (working with Emotional intelligence) أن كل فرد لديه بروفيلاً للذكاء الوجداني خاص به يشتمل علي عدد من نقاط الضعف والقوة , فهو يري أن الفرد يمتلك 6كفاءات علي الأقل من 25 كفاءة للذكاء الوجداني كما حددها في نموذجه .

(Goleman, 1999: 24-25)

وفي ضوء ذلك وبناء علي الدراسات التي أجريت علي المعوقين بصرياً والتي تتعلق بالذكاء الوجداني ومكوناته يمكن رسم بروفيل الذكاء الوجداني لدي المعوقين بصرياً كما يلي :

- يشير العديد من الباحثين إلي أن الطلاب المعوقين بصرياً يعانون من انخفاض في الكفاءات الاجتماعية , مثل : (Sacks&Silberman,2000) , و (Hatlen,2000), (Scaks, et al., 1997) , (Stockly & Brooks,1995) , (Tuttle,1987) .

- وتؤكد دراسة سبين كف *(Sabina Kef, 1997)* أن شبكة العلاقات الشخصية لدي المراهقين المعوقين بصرياً أقل من شبكة العلاقات الشخصية لدي المبصرين .
- أما " جان هودجك وجين كلير" *(Jan Hodgek&Jean Keller,1999)* أظهرت أن المعوقين بصرياً درجة اشتراكهم في الأنشطة الاجتماعية أقل من المبصرين وخاصة في مرحلة الجامعة .
- وقد أوضح ساكس وآخرون *(Sacks S.K., et al.,1992:214)* أن المعوقين بصرياً لديهم انخفاض في المهارات التفاعل الاجتماعي اللإيجابية في أغلب الأحيان.
- كما توصلت *(Murray J.Juck,et al.,2004)* إلي أن الأطفال المعوقين بصرياً لديهم نقص في قدرات الإدراك الوجداني , ويعد الإدراك الوجداني من أهم مكونات الذكاء الوجداني حيث يرى ماير, , وسالوفي, كاريزو *(Mayer, Salovey& Caruso,2000:267-298)* أنه بدون هذا المستوى يصبح الذكاء الوجداني أمراً مستحيلاً .
- ويشير *(Michal Ophir- Cohen,et al.,2005:1)* أن الأطفال المعوقين بصرياً يعانون من صعوبات وجدانية وسلوكية , حيت ترجع النقص في النمو الوجداني لدي الأطفال المعوقين بصرياً إلي إصابتهم بالإعاقة في وقت مبكر .
- أما "فيستيوس وستيل" *(Festus E.& StileS.,1990)* أوضح أن مفهوم الذات لدي المعوقين بصرياً أقل من مفهوم الذات لدى المبصرين .
- و أشار"حسام عبد العزيز عبد المعطي" (2001) إلي وجود فروق دالة إحصائياً بين الطفل المعوق بصرياً والطفل العادي في درجة تأكيد الذات .
- وأوضح "روجر وآخرون" *(Roger,et al.,1986)* تفوق المعوقين بصرياً علي المعوقين سمعياً في درجات تقدير الذات .
- أما *(Sharon Z. Sacks,et al.,Eds)* فقد توصلت إلي أن الطلاب المعوقين بصرياً يعانون من انخفاض تقدير الذات والإدارة الذاتية ويعانون من الإكتئاب ويحتاجون إلي تنمية مهارات الذكاء الوجداني لديهم ليتمكنوا من النجاح الاجتماعي والأكاديمي .
- وقد بين سومرز *(Sommers,1944)* أن درجة التوافق الشخصي والاجتماعي لدى المراهقين المعوقين بصرياً أقل منها لدى المراهقين المبصرين , وأن الإناث المعوقات بصرياً أكثر توافقاً من الذكور .
- وقد توصلت صفية مبارك (2006) إلي :

1- تفوق المعوقين بصرياً علي ضعاف البصر في جميع مكونات الذكاء الوجداني وفي درجته الكلية كما تقيسها قائمة تقدير الذكاء الوجداني لبار- أون .
2- تفوق المعوقين بصرياً المقيمين إقامة خارجية علي المعوقين بصرياً المقيمين إقامة داخلية في المكونات الفرعية (الوعي بالذات , اعتبار الذات , الاستقلالية , التفهم , العلاقات الاجتماعية , والمرونة , تحمل الضغوط , ضبط الاندفاع , السعادة والتفاؤل) , وفي الأبعاد الرئيسية (الذكاء الشخصي , والذكاء الاجتماعي , والقدرة علي التكيف , التحكم في الضغوط , الحالة المزاجية العامة) , وفي الدرجة الكلية للذكاء الوجداني .
3- تفوق الإناث المعوقات بصرياً علي الذكور المعوقين بصرياً في المكونات الفرعية (الوعي بالذات , والتفهم , وحل المشكلات , واختبار الواقع , والمرونة) , وفي البعد الرئيسي (القدرة علي التكيف , بينما تفوق الذكور المعوقين بصرياً علي الإناث المعوقات بصرياً في المكونات الفرعية (التوكيدية , والاستقلالية) .

- ويؤكد "محمد عبد الظاهر الطيب" (1980) أن المعوقين بصرياً المقيمين إقامة داخلية أقل توافقاً شخصياً واجتماعياً من المعوقين بصرياً المقيمين إقامة خاجية .
- وأوضحت "سامية لطفي داود" (1997) أن مفهوم الذات لدي المعوقين بصرياً المقيمين إقامة داخلية أقل من المعوقين بصرياً المقيمين إقامة خاجية .

ويتضح لنا مما سبق أن الفرد المعوق بصرياً هو عضو من أعضاء المجتمع وله حقوق , فهو غير مسئول عن إعاقته , كما أنه في حاجة إلي الرعاية والاهتمام , وله متطلباته التربوية والنفسية والاجتماعية , ربما تختلف بعض الشئ عن متطلبات الأشخاص المبصرين .

ورعايـة المعوقين بصرياً ليست وجهـاً من وجـوه الكـرم يتفضل بهـا المجتمـع عليـه بل هو حق مشروع لهم , فرعايتهم لا تقل أهمية عن رعاية أي فرد من أفراد المجتمـع , كمـا أن عدم رعـايتهم يمثل إهدار لطاقتهم فيصبحوا طاقة معطلة وغير منتجة وعالة علي غيرهم , وبالتالى فإن رعاية هذه الفئـة من الأمور الضرورية والمهمة لأي مجتمع .

2- فروض البحث :

في ضوء مشكلة الدراسة الحالية , وما عرضته الباحثة من إطار نظري , وبحوث ودراسات ذات صلة بموضوع الدراسة الحالية , وما أسفرت عنه من نتائج , تشتق الباحثة فروض الدراسة الحالية , وتحاول التحقق منها وهي :

1- الفرض الأول :

" لا توجد فروق دالة إحصائياً بين أفراد المجموعة التجريبية في رتب درجات الذكاء الوجدانى وذلك قبل وبعد تطبيق البرنامج " .

وينبثق من هذا الفرض الفروض الفرعية التالية :

أ - " لا توجد فروق دالة إحصائياً بين أفراد المجموعة التجريبية في رتب درجات الذكاء الشخصي وذلك قبل وبعد تطبيق البرنامج " .

ب- " لا توجد فروق دالة إحصائياً بين أفراد المجموعة التجريبية في رتب درجات الذكاء الاجتماعي وذلك قبل وبعد تطبيق البرنامج " .

ج - " لا توجد فروق دالة إحصائياً بين أفراد المجموعة التجريبية في رتب درجات القدرة علي التكيف وذلك قبل وبعد تطبيق البرنامج " .

د - " لا توجد فروق دالة إحصائياً بين أفراد المجموعة التجريبية في رتب درجات التحكم في الضغوط وذلك قبل وبعد تطبيق البرنامج " .

هـ - " لا توجد فروق دالة إحصائياً بين أفراد المجموعة التجريبية في رتب درجات الحالة المزاجية العامة وذلك قبل وبعد تطبيق البرنامج " .

2- الفرض الثاني :

" لا توجد فروق دالة إحصائياً بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في متوسطات رتب درجات الذكاء الوجدانى وذلك بعد تطبيق البرنامج " .

3- الفرض الثالث :

" لا توجد فروق دالة إحصائياً بين أفراد المجموعة التجريبية في رتب درجات الذكاء الوجدانى وذلك في القياس البعدي والتتبعي " .

4- الفرض الرابع :

"لا توجد فروق دالة إحصائياً بين الطلاب المعوقين بصرياً الممثلين للمجموعة التجريبية والطلاب المبصرين في متوسطات درجات الذكاء الوجداني وذلك بعد تطبيق البرنامج ".

وينبثق عن هذا الفرض الفروض الفرعية التالية :

أ - " لا توجد فروق دالة إحصائياً بين الذكور المعوقين بصرياً في المجموعة التجريبية والذكور المبصرين في متوسطات رتب درجات الذكاء الوجدانى وذلك بعد تطبيق البرنامج".

ب- " لا توجد فروق دالة إحصائياً بين الإناث المعوقات بصرياً في المجموعة التجريبية والإناث المبصرات في متوسطات رتب درجات الذكاء الوجدانى وذلك بعد تطبيق البرنامج".

الفصل الثالث

منهج البحث وإجراءاته

أولاً : منهج البحث
ثانياً : عينة البحث
ثالثاً : الأدوات المستخدمة فى البحث
رابعاً : إجراءات البحث والتحليل الإحصائى

الفصل الثالث

منهج البحث وإجراءاته

يتضمن هذا الفصل منهج البحث الحالي , ووصفاً للعينة التي أجريت عليها , والأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات , وكذلك الخطوات الإجرائية التي أتبعت في تنفيذها .

أولاً : منهج البحث :

استخدمت الباحثة المنهج التجريبي للوقوف علي مدي فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الذكاء الوجداني لدي مجموعة من الطلاب المعوقين بصرياً من المرحلة الثانوية المقيمين إقامة داخلية في معهد النور للمكفوفين بقنا , حيث تم استخدام تصميم تجريبي من مجموعتين أحدهما مجموعة تجريبية والأخرى مجموعة ضابطة , ثم القيام بالقياس القبلي والبعدي والمقارنة بينهما , ثم القياس التتبعي بعد شهرين من انتهاء البرنامج , وللتأكد من جدوي البرنامج ونجاحه في تنمية الذكاء الوجداني للطلاب المعوقين بصرياً قامت الباحثة بتطبيق قائمة *(EQ-I)* علي عينة من الطلاب المبصرين في المرحلة الثانوية ومقارنة هذه النتائج بنتائج القياس القبلي والبعدي .

وتتحدد المتغيرات التجريبية في البحث الحالي كما يلي :

- ❖ المتغير المستقل :

يتمثل في البرنامج الإرشادي المستخدم في البحث الحالية .

- ❖ المتغير التابع :

يتمثل في الذكاء الوجداني كما تقيسه قائمة (EQ-I) المستخدمة في البحث الحالية .

- ❖ المتغيرات الداخلية :

وهي متغيرات يلزم ضبطها بدرجة متساوية في المجموعتين الضابطة والتجريبية مثل (المستوي الاقتصادي والاجتماعي , نوع الإقامة (خارجية / داخلية) , الذكاء العام , درجة الإعاقة , سن حدوث الإعاقة)

ثانياً : عينة البحث :

1- عينة الدراسة الاستطلاعية :

تكونت العينة الكلية للدراسة من (60) من طلاب المرحلة الثانوية , منهم (30) من المعوقين بصرياً من الجنسين , تراوحت أعمارهم بين (16.9- 18.1) سنة , بمتوسط (17.73) وانحراف معياري (0,78) , (30) من المبصرين من الجنسين , وتراوحت أعمارهم بين (16.5-17.9) , بمتوسط (17.2) وانحرف معياري (0.52) .

ويوضح الجدول التالي توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية التي طبقت عليهم قائمة (EQ-I)

جدول (3-1)

توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية من الطلاب على المدارس التي شاركت في البحث

اسم المدرسة	مبصرين		معوقين بصرياً		المجموع
	ذكور	إناث	ذكور	إناث	
معهد النور للمكفوفين بقنا	-	-	15	15	30
فاطمة الزهراء الثانوية بنات بقنا	-	15	-	-	15
أبو بكر الصديق الثانوية بنين بقنا	15	-	-	-	15
العينة الكلية	15	15	15	15	60

2- عينة الدراسة التجريبية :

تكونت عينة الدراسة التجريبية من (24) طالبا معوقا بصرياً (كف بصر كلي منذ الميلاد) من طلاب المرحلة الثانوية المقيمين إقامة داخلية , منهم (12) من الذكور المعوقين بصرياً , (12) من الإناث المعوقات بصرياً , وتم تقسيم العينة عشوائياً إلي مجموعتين إحداهما مجموعة ضابطة , والأخرى تجريبية علي النحو التالي :

- **المجموعة الأولي : وتمثل المجموعة التجريبية وهي التي طبق عليها البرنامج وبلغ عددها (12) طالب (6ذكور , 6 إناث) .**
- **المجموعة الثانية : وتمثل المجموعة الضابطة وهي التي لم تتعرض لأي تدخل ؛ أي لم يطبق عليها البرنامج وبلغ عددها (12) طالب (6ذكور , 6 إناث) .**

جدول (3-2)

التصميم التجريبي للبحث

اسم المجموعة	عدد الأفراد		المجموع	عدد القياسات	فترة المتابعة
	ذكور	إناث			
مجموعة تجريبية	6	6	12	- قياس قبلي - قياس بعدي - قياس تتبعي	شهران
مجموعة ضابطة	6	6	12	- قياس قبلي - قياس بعدي	
العينة الكلية	12	12	24		

وقد تم الضبط الإحصائي للمجموعتين للتأكد من تكافؤ المجموعتين من حيث درجاتهم علي قائمة *(EQ-I)* باستخدام اختبار " مان- ويتني " *(Mann-Whitney U Test)* وذلك للتأكد من عدم وجود فروق بين المجموعتين في القياس القبلي للذكاء الوجداني ومكوناته الرئيسية وأبعاده الفرعية وهو ما يوضحه الجدول التالي:

الجدول (3-3)

يوضح قيمة *U* ودلالتها الإحصائية لمتوسطات رتب درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية على قائمة *(EQ-I)* قبل تطبيق البرنامج

المستويات / المتغيرات	متوسط الرتب		قيمة (U)	مستوى الدلالة
	مجموعة ضابطة (ن=12)	مجموعة تجريبية (ن=12)		
- الوعي بالذات	13.08	13.92	79	غير دالة
- التوكيدية	13.65	13.35	82.5	غير دالة
- اعتبار الذات	12.77	14.23	75	غير دالة
- تحقيق الذات	13.19	13.81	80.5	غير دالة
- الاستقلالية	12.77	14.23	75	غير دالة
الذكاء الشخصي	12.92	14.08	77	غير دالة
- التفهم	14.12	12.88	76.5	غير دالة
- المسئوليةالاجتماعية	12.88	14.12	76.5	غير دالة
- العلاقات الاجتماعية	12.81	14.19	75.5	غير دالة
الذكاء الاجتماعي	12.81	14.19	75.5	غير دالة
- حل المشكلات	12.92	14.08	77	غير دالة
- اختبار الواقع	12.69	14.31	74	غير دالة
- المرونـة	13.00	14.00	78	غير دالة
القدرة علي التكيف	12.96	14.13	76.5	غير دالة
- تحمل الضغوط	13.00	14.00	78	غير دالة
- ضبط الاندفاع	13.04	13.96	78.5	غير دالة

-التحكم في الضغوط	12.88	14.12	76.5	غير دالة
- السعادة	13.08	13.92	79	غير دالة
- التفاؤل	12.96	14.04	77.5	غير دالة
الحالة المزاجية العامة	13.19	13.81	80.5	غير دالة
الدرجة الكلية للذكاء الوجداني	13.04	13.96	78.5	غير دالة

يتضح من الجدول رقم (3-3) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس القبلي للذكاء الوجداني ومكوناته الرئيسية وأبعاده الفرعية لدي الطلاب المعوقين بصرياً مما يدل علي تكافؤ المجموعتين في الذكاء الوجداني وذلك قبل تطبيق البرنامج علي المجموعة التجريبية .

ثالثا : أدوات الدراسة :

تم استخدام الأدوات التالية :

1-برنامج إرشادي لتنمية الذكاء الوجداني لدي الطلاب المعوقين بصرياً .
(إعداد : الباحثة)

2-قائمة تقدير الذكاء الوجداني لبار – أون (ترجمة : صفاء الأعسر , وسحر فاروق)
(تقنين : الباحثة)

3-استمارة جمع بيانات أولية عن الطالب المعوق بصرياً (إعداد:الباحثة)

4-استمارة جمع بيانات أولية عن الطالب المبصر (إعداد:الباحثة)

5-استمارات تقييم المهارات الوجدانية (إعداد:الباحثة)

1- برنامج إرشادي لتنمية الذكاء الوجداني لدي الطلاب المعوقين بصرياً : (إعداد : الباحثة)

تتناول الباحثة البرنامج من خلال الجوانب التالية :

أ - الحاجة إلي البرنامج :

أوضحت نتائج وتوصيات الدراسات السابقة أنه يجب وضع برامج إرشادية لتنمية مهارات وقدرات وخاصة مهارات وقدرات الذكاء الوجداني للفرد المعوق بصرياً وذلك لكي يتمكن من تحقيق النجاح في الحياة , كما أن العصر الحالي يتسم بالسرعة والتنوع وكثرة تعدد وسائط المعرفة فهو عصر لا يعترف بالقصور أو الإعاقة ؛ فلا بد من تزويد الأفراد المعوقين بصرياً بما يمكنهم من اللحاق بركب التقدم العلمي .

لذا فإن هناك حاجة ملحة إلي إعداد برنامج إرشادي لتنمية مهارات وقدرات الذكاء الوجداني كما حددها بار – أون في قائمة الذكاء الوجداني *(EQ-I)* والمتمثلة في : الوعي بالذات , تقدير الذات , التوكيدية , تحقيق الذات , الاستقلالية , والتفهم , المسئولية الاجتماعية , العلاقات الاجتماعية , اختبار الواقع , المرونة , حل المشكلات , تحمل الضغوط , ضبط الاندفاع , التفاؤل , السعادة .

ب - أهمية البرنامج :

تنبع أهمية البرنامج من :

1. **مساعدة البرنامج الطالب المعوق بصرياً علي الوصول لمستوى أعلى لمواجهة المشكلات التي يتعرض لها في حياته اليومية .**
2. **مساعدة الطالب المعوق بصرياً علي زيادة قدرته علي التكيف مع الظروف المحيطة به .**
3. **الوصول بالطالب المعوق بصرياً أن يعيش حياته دون عائق بحيث يشعر بكيانه ووجوده الإيجابي في المجتمع .**
4. **تعليم الطالب المعوق بصرياً طرق جديدة لتحسين حالتهم النفسية مما يجعلهم يشعرون بالرضا والسعادة .**
5. **مساعدة الطالب المعوق بصرياً علي فهم مشاعره ومشاعر الآخرين حتي تكون علاقته مع نفسه ومع الآخرين إيجابية وفي الاتجاه السليم .**

6- تمكين الطالب المعوق بصرياً من الوصول لمستوي مرتفع من التوافق الشخصي والاجتماعي .

ج - أهداف البرنامج :

1- أهداف عامة :

يهدف البرنامج الإرشادي إلي تنمية الذكاء الوجداني لدى الطلاب المعوقين بصرياً من خلال خمسة عشر بعداً وهي :

- البعد الأول : تنمية الوعي بالذات وذلك عن طريق تنمية قدرة الطالب المعوق بصرياً علي إدراك وفهم انفعالاته ومشاعره وحالته المزاجية من خلال تعريف الطالب معني الوعي بالذات , تدريب الطالب علي التعرف علي مشاعره , وعلي تحديد مشاعره الإيجابية والسلبية , وعلي الانتباه للتأثيرات السلبية للخبرات السابقة .
- البعد الثاني : تنمية التوكيدية وذلك عن طريق تنمية قدرة الطالب المعوق بصرياً علي التعبير عن مشاعره ، ومعتقداته ، وأفكاره ، والدفاع عن حقوقه بطريقة غير مدمرة من خلال تدريب الطالب علي قول " لا " بطريقة ذكية وجدانياً , وعلي الاختيار واتخاذ القرارات , وعلي تقبل النقد بكل ثقة , وعلي إعطاء نقد بطريقة ذكية وجدانياً .
- البعد الثالث : تنمية اعتبار الذات وذلك عن طريق تنمية قدرة الطالب المعوق بصرياً على إدراك ذاته وفهمها وتقبلها واحترامها من خلال تدريبه علي كتابة سجل إيجابياته , وعلي حسن معاملة نفسه , وعلي تحليل مجده " نقاط قوته , ضعفه , الفرص المتاحة أمامه , العقبات " , وعلي تنمية ثقته بنفسه , وعلي اتقان الحوار مع الذات .
- البعد الرابع : تنمية تحقيق الذات وذلك عن طريق تنمية قدرة الطالب المعوق بصرياً على إدراك إمكانياته وقدرته على توظيفها من خلال تنمية مهارة الطالب علي تحديد الأهداف بطريقة ذكية وجدانياً , وعلي التخطيط الجيد لتنفيذ الأهداف , تدريبه علي استغلال وتوظيف قدراته في تحقيق أهدافه , مساعدة الطالب علي التخلص من الشعور بالدونية الذي يعيق تحقيق الأهداف .
- البعد الخامس : تنمية الاستقلالية وذلك عن طريق تنمية قدرة الطالب المعوق بصرياً على توجيه نفسه, والتحكم فى أفكاره ومشاعره, وقدرته على أن يكون مستقلاً عاطفياً عن الآخرين من خلال تعريف الطالب معني الاستقلالية , تنمية قدرة الطالب علي اتخاذ القرارات , وعلي تحمل مسئولية قراراته وأفعاله , وعلي توجيه نفسه , والاعتماد عليها .
- البعد السادس : تنمية التفهم وذلك عن طريق تنمية قدرة الطالب المعوق بصرياً على إدراك مشاعر الآخرين وتفهمها وتقديرها من خلال توضيح للطالب معني التفهم وأهميته , تنمية قدرة الطالب علي تفهم مشاعر الآخرين , تدريب الطالب علي الاستجابات التفهمية للمواقف الحياتية .
- البعد السابع : تنمية العلاقات لاجتماعية وذلك عن طريق تنمية قدرة الطالب المعوق بصرياً على إقامة علاقات متبادلة مرضية مع الآخرين و المحافظة على هذه العلاقات من خلال تدريب الطالب علي مساعدة الآخرين علي الابتهاج , تعريف الطالب معني الصداقة وأهميتها , إدراك الطالب لأهمية أن يكون له أصدقاء جيدين , تدريبه علي كيف يكون هو صديق جيد , وعلي تكوين علاقات اجتماعية جيدة , وعلي مساندة ودعم الصديق .
- البعد الثامن : تنمية المسئولية الاجتماعية وذلك عن طريق تنمية قدرة الطالب المعوق بصرياً علي توجيه نفسه كعضو متعاون وبناء فى المحيط الاجتماعي الخاص به من خلال تنمية قدرة الطالب علي احترام الآخرين , وعلي تشجيع الآخرين , وإدراك التأثير الهام للشعور بقيمة الآخرين , وإدراك أهمية وجود رحمة بين الناس , وتدريبه علي تحمل مسئوليته الاجتماعية .
- البعد التاسع : تنمية اختبار الواقع وذلك عن طريق تنمية قدرة الطالب المعوق بصرياً على التمييز بين ما يشعر به وجدانياً وما يتواجد على أرض الواقع من خلال تعريف الطالب معني اختبار الواقع , تدريب الطالب علي فنية اختبار الواقع , تدريب الطالب علي معرفة ما يدور حوله , تدريب الطالب علي رؤية الأشياء علي حقيقتها بعيداً عن التخيلات .

- **البعد العاشر : تنمية المرونة وذلك عن طريق تنمية قدرة الطالب المعوق بصرياً على تعديل مشاعره ، وأفكاره ،وسلوكه كلما تغيرت ظروف حياته من خلال تعريف الطالب معني المرونة , تدريب الطالب علي تعديل مشاعره , وأفكاره , وسلوكه .**
- **البعد الحادي عشر : تنمية القدرة علي حل المشكلات وذلك عن طريق تنمية قدرة الطالب المعوق بصرياً على تحديد وتعريف المشكلات و كذلك إيجاد الحلول الفعالة لها من خلال تدريب الطلاب علي نموذج حل المشكلات , وعلي معرفة طرق جمع المعلومات , وعلي مناقشة البدائل المطروحة لحل المشكلة , وعلي العمل الجماعي , وعلي دعم الآخرين في حل مشاكلهم , وعلي مهارات التفاوض كجزء من حل المشكلة .**
- **البعد الثاني عشر: تنمية تحمل الضغوط وذلك عن طريق تنمية قدرة الطالب المعوق بصرياً على تحمل الأحداث السيئة والمواقف الصعبة ، والانفعالات القوية بدون التعرض للانهيار وذلك عن طريق التعامل مع الضغوط بفاعلية و إيجابية من خلال تدريب الطالب علي الاسترخاء , وتدريبه علي استراتيجية (توقف , وفكر , وامض) .**
- **البعد الثالث عشر : تنمية ضبط الاندفاع وذلك عن طريق تنمية قدرة الطالب المعوق بصرياً على مقاومة أو تأخير اندفاعه نحو القيام بفعل معين وذلك من خلال تحكمه فى مشاعره من خلال تعريف الطالب معني ضبط الاندفاع , تدريب الطالب علي تأجيل الإشباع , ومقاومة الاندفاع , والتحكم في الذات .**
- **البعد الرابع عشر : تنمية القدرة علي التفاؤل وذلك عن طريق تنمية قدرة الطالب المعوق بصرياً على النظر للجانب المشرق من الحياة و المحافظة على اتجاه إيجابي حتى فى مواجهة مشاعره السلبية من خلال تعريف الطالب معني التفاؤل , تدريب الطالب علي المثابرة والاستمرار في العمل ومواجهة الصعوبات , إشاعة جو من التفاؤل والأمل في مواجهة الإعاقة .**
- **البعد الخامس عشر : تنمية القدرة علي السعادة وذلك عن طريق تنمية قدرة الطالب المعوق بصرياً على الشعور بالرضا عن حياته والرضا عن نفسه ، وعن الآخرين ، والاستمتاع بالحياة والتعبير عن مشاعره الإيجابية من خلال تعريف الطالب معني السعادة , مساعدة الطالب علي الاستمتاع بأوقات فراغهم , وعلي الضحك والمرح .**

2- أهداف إجرائية :

تحدد الأهداف الإجرائية للبرنامج من خلال ارتفاع درجات الطلاب المعوقين بصرياً المقيمين إقامة داخلية في قائمة تقدير الذكاء الوجداني *(EQ-I)* لـ " بار – أون " .

د- المنطلقات النظرية للبرنامج :

يعتمد البرنامج المعد في الدراسة الحالية علي استخدام الإرشاد المعرفي السلوكي بفنياته المتعددة بهدف تنمية الذكاء الوجداني لدي عينة من الطلاب المعوقين بصرياً , وفقاً للأبعاد الخمسة عشر للذكاء الوجداني وهي (الوعي بالذات , التوكيدية , اعتبار الذات , تحقيق الذات , الاستقلالية , التفهم , المسئولية الاجتماعية , العلاقات الاجتماعية , القدرة علي التكيف , اختبار الواقع , المرونة , حل المشكلات , تحمل الضغوط , ضبط الاندفاع , التفاؤل , والسعادة) .

والإرشاد المعرفي السلوكي اتجاه حديث نسبياً يعمل علي الدمج بين العلاج المعرفي والعلاج السلوكي , حيث يتعامل مع الاضطرابات المختلفة من خلال منظور ثلاثي الأبعاد (معرفي , وانفعالي , وسلوكي) بحيث يستخدم العديد من الفنيات سواء من المنظور المعرفي والانفعالي والسلوكي . (عادل عبد الله , 2000: 17)

ويعرف محمد محروس الشناوي (1994 : 43) الإرشاد المعرفي السلوكي بأنه أسلوب من أساليب الإرشاد النفسي الحديثة , ويقوم علي أساس من نظريات التعلم ويشتمل علي مجموعة من تكنيكات التدخل تهدف إلي حدوث تغير بناء في السلوك الظاهري الذي يمكن ملاحظته والاستجابة غير الظاهرة مثل الأفكار والانفعالات .

ويري علاء الدين فرغلي أن الإرشاد المعرفي السلوكي هو علاج مباشر توجيهي تستخدم فيه فنيات ومهارات معرفية وسلوكية لمساعدة العميل علي تحديد أفكاره السلبية ومعتقداته اللاعقلانية التي يصاحبها خلل انفعالي وتحويلها إلي معتقدات عقلانية يصاحبها ضبط انفعالي وسلوكي .

(علاء الدين فرغلي , 2005 : 12)

وذكر برين *Brewin* **أن الإرشاد المعرفي السلوكي هو نوع من التدخل الإرشادي ببعض الفنيات المعرفية والسلوكية المنتقاه لخفض الاضطراب الوظيفي الانفعالي من خلال تغيير التقييمات الفردية ونماذج التفكير , والغرض من الإرشاد هنا يكمن في خفض الضغوط للسلوكيات غير المرغوب فيها من خلال تعلم سلوك جديد وخبرات أكثر تكيفاً , وتحليل أخطأ التفكير وتعلم أحاديث ذاتية أكثر إيجابية .**

(Brewin, 1996: 80)

أهداف الإرشاد المعرفي السلوكي :

تتمثل الأهداف الرئيسية للإرشاد المعرفي السلوكي في مساعدة العميل علي التوصل إلي منظور جديد لفهم مشكلته , وتعليمه أن ما لديه من معرفة يمكن أن يساعده في تفسير أسباب الإستجابات الانفعالية والسلوكية التي تتسم بسوء التكيف , وكذلك مساعدته علي إدراك أن التغيير المعرفي له أهمية كبري في التوصل لحل المشكلة التي تواجهه . *(Zarb, 1992:4-5)*

ويشير عادل عبد الله (2000: 153) إلي أن الإرشاد المعرفي السلوكي يهدف إلي إحداث تغيير في السلوك يتم من خلال اجراء تصحيح وتعديل الأفكار والمعتقدات المختلة وظيفياً والتي تكمن خلف هذا السلوك وتعد هي المسئولة الرئيسية عن حدوثه .

قواعد الإرشاد المعرفي السلوكي :

يعتمد الإرشاد المعرفي السلوكي علي العلاقة بين المرشد والعميل وهذه العلاقة تلعب دوراً أساسياً في عملية الإرشاد , فالعلاقة الإيجابية بين المرشد والعميل تعد من الأسس الهامة للتوصل إلي عملية إرشادية ناجحة , ويفترض من المرشد الناجح أن يوفر بيئة آمنة يثق بها العميل قوامها مرشد يتصف بالدفء والتعاطف والصدق مع عملائه , كما يشترط في هذه العلاقة أن تكون تعاونية تعبرعن الارتباطات التي تنشأ بين المرشد والعميل , ويسمح فيها للعميل بإبداء الرأي والتعليق علي ما يجري وطرح أسئلة لكي يكون بإمكانه معرفة أكبر قدر ممكن من المعلومات التي تساعده علي التوصل لاتخاذ قرارات مناسبة واختيار البدائل المؤدية لحل مشكلته وتحسن حالته .

وتتضمن العلاقة الإرشادية ثلاث مكونات أساسية هي :

1- الاتفاقات : وهي تلك الارتباطات التي تنشأ ويتم عقدها بين الطرفين .

2- الأهداف : وتشير إلي ما يصبو إليه الطرفان وما يرغبان في تحقيقه في إطار العملية الإرشادية .

3- المهام : هي تلك الأنشطة التي يتم أداؤها من جانب كلا الطرفين والتي تعمل علي تحقيق الأهداف التي ينبغي أن يحققها العميل من خلال العملية الإرشادية .

ومن هذا المنطلق فإن العملية الإرشادية لا تنجح الإ إذا كانت هناك علاقة متفق عليها بين المرشد والعميل , إلي جانب حدوث اتفاق متبادل بينهما علي الأهداف التي ينبغي تحقيقها من خلال هذه العملية الإرشادية والفهم الجيد من كلا الطرفين للدور الذي ينبغي أن يقوم به لتحقيق ما تم الاتفاق عليه من أهداف . (عادل عبد الله , 2000: 37-41)

أساليب وفنيات الإرشاد المعرفي السلوكي :

إن الإرشاد المعرفي السلوكي يرتكز علي المكونات المعرفية والوجدانية والسلوكية التي يتضمنها أي اضطراب , ومن ثم تنوعت الفنيات والاستراتيجيات المستخدمه خلال البرامج الإرشادية لتشتمل علي :

1-الاستراتيجيات المعرفية : وتشمل التعليم النفسي بما يتضمنه من مناقشة ومحاضرة كفنيات التعرف علي الأفكار اللاعقلانية أو الأتوماتيكية وتعديلها , وإعادة البنية

المعرفية والعلاج الموجه بالاستبصار , المراقبة الذاتية , المقابلة الإكلينيكية , والتوقف عن التفكير .

2-الاستراتيجيات الانفعالية : وتتضمن الوعظ العاطفي , لعب الدور , النمذجة , الفكاهة والمرح , التقبل , المواجهة الانفعالية .

3-الاستراتيجيات السلوكية : مثل الواجبات المنزلية , الاسترخاء , التعزيز والعقاب , التخيل , جداول الأنشطة , التدريب علي المهارات الاجتماعية , التدريب التوكيدي , الإعادة السلوكية والتغذية الراجعة .

4-استراتيجيات المواجهة : وتشمل التدريب علي إدارة القلق وحل المشكلات , والتدريب علي المهارات الاجتماعية .

5-كما أن هناك أساليب تدعيمية كالمساندة ثم تحويل الاهتمام , التخلي عن المطالب الناتجة عن الأفكار اللاعقلانية . (عادل عبد الله , 2000: 148-149) , *(Basco,et al.,2000:66)*

ه- الفنيات الإرشادية المستخدمة في البرنامج :

يهدف البرنامج الحالي إلي تنمية الذكاء الوجداني لدي المعوقين بصرياً , ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة باستخدام العديد من الفنيات والأساليب المتبعة في الإرشاد المعرفي السلوكي , كما استخدمت الباحثة طريقة "دائرة الوقت" *"circle time"* والتي أثبتت بعض الأبحاث والدراسات فاعليتها في تنمية الذكاء الوجداني , ومن هذه الأساليب والفنيات :

1- المحاضرة والمناقشة *Discussion* **:**

تعتبر المحاضرة والمناقشة إحدي أساليب الإرشاد الجماعي التعليمي , حيث يغلب فيها الجو شبه العلمي , ويلعب فيها عنصر التعلم وإعادة التعلم دوراً رئيسياً , حيث يتم تقديم المعلومات التي يحتاجها المشاركون في البرنامج لتوسيع وتعميق المفاهيم لديهم وإكسابهم جوانب وجدانية ومعرفية وسلوكية جديدة , ثم يلي ذلك أو يتخلله مناقشة جماعية مع الأعضاء , ويفضل أن يكون أعضاء الجماعة الإرشادية متجانسين , بمعني أن يكونوا جميعاً يعانون من مشكلات متشابهة . (حامد زهران , 2002: 330-331)

2- حل المشكلات *problems solving* **:**

إن المشكلة هي موقف صعب يواجه الإنسان ويتطلب إجراءات عديدة للتغلب عليه وقد تصعب هذه الإجراءات علي بعض الأفراد مما يتطلب تدريبهم عليها . (هارون الرشيدي , 1999: 114)

وتشير دراسة " بريلا وأودونل " أن حل المشكلة هو عبارة عن عملية يقوم من خلالها الفرد بمحاولة إيجاد حل مثالي لهذه المشكلة , كما أكدت علي أن تدريب الأفراد المعوقين بصرياً علي مهارة حل المشكلات يساعدهم زيادة قدرتهم علي حل مشكلاتهم بفاعلية , وعلي إدارة المواقف الغامضة والصعبة دون الحاجة إلي توجيه إضافي في كل وقت يواجهون فيه مواقف جديدة في بيئتهم حيث يتكون لديهم إحساس مدرك وقدرة علي التحكم .

(Perla& O'Dnnel, 2004)

كما يري علاء الدين فرغلي (2005: 67) أن حل المشكلة هي محاولة تتضمن هدفاً ما , وعقبات تحول دون تحقيق هذا الهدف , فالفرد يدرك هدفاً ما ويواجه صعوبات في سبيل تحقيق هذا الهدف ويعمل علي التغلب علي هذه العقبات .

ويمر حل المشكلة بعدة مراحل هي :

أ- تحديد المشكلة وصياغتها بدقة , حيث يتوقف التفكير في المشكلة وتقديم حل لها علي صياغتها .

ب- تفتيت المشكلة إلي مشاكل أصغر منها .

ت- التفكير في عدة حلول ممكنة للمشكلة .

ث- اختيار أحد الحلول التي يمكن أن تكون أكثر ملائمة وقدرة علي حل المشكلة وتطبيقها .

ج- عرض وتقييم النتائج ومعرفة ما إذا كان الحل المختار هو الحل الأنسب للمشكلة .
ح- الانتقال إلي مشكلة فرعية أخري .

3- فنية التدريب علي الاسترخاء *Relaxation training* :

الاسترخاء من الفنيات الهامة التي يعتمد عليها العلاج المعرفي السلوكي حيث أنه ضروري لتخفيف حدة القلق والتوتر المصاحب للضغوط .

وقد ذكر هارون الرشيدي (1999: 164) أن الاسترخاء طريقة جسمنفسية مصممة لتقليل مستويات التوتر في العضلات وعلاج الاضطرابات المرتبطة بها , وهو يهدف إلي تقليل الاستثارة العصبية العقلية , ويمكن أيضاً أن يخفف من الضغوط النفسية ويساعد علي التكيف .

وتعد طريقة "جاكوبسون " من أكثر طرق الاسترخاء شيوعاً فهي تشتمل علي تبادل الشد والارتخاء لعضلات الجسم في الوقت الذي يركز فيه الفرد انتباهه علي المشاعر المختلفة التي يحس بها ومع التوجيه والتدريب فإن العميل يتعلم كيف يسترخي بنفسه عندما يريد ذلك وبدون الحاجة إلي إجراء عملية الشد العضلي في البداية وإنما يدخل في حالة الاسترخاء عن طريق ارتخاء العضلات مباشرة . (محمد محروس الشناوي ومحمد السيد عبد الرحمن , 1998: 84) .

وتتم ممارسة الاسترخاء العصبي العضلي كسلسلة من الفواصل الاسترخائية والتوترات , وتشتمل كل واحدة من هذه الفواصل علي العناصر الخمسة التالية :

أ- الوعي : لاحظ حركة كل جزء من أجزاء الجسم أو كل مجموعة عضلية , اجعل وعيك متفتح لكل الرسائل والأحاسيس الجسمية الآتية من كل مكان من الجسم , فانتبه لأي إحساس بالتوتر .
ب- التوتر : اقبض كل المجموعات العضلية لأقصي درجة وانتبه لأي إحساس بالتوتر يكون في العضلات .
ت- الاسترخاء : تخلص من التوترات التي أحدثتها للعضلات , ودع التوتر يتلاشي .
ث- الإنصات للجسم : ويعني إدراك الفرق والاختلاف بين توتر العضلات واسترخائها , والانتباه للأحاسيس الجسمية الناشئة عن ذلك .
ج- التركيز : وجه كل وعيك للشعور بالاسترخاء وحاول أن تكون واعياً بكل التغيرات والأحاسيس الداخلية , واجعل إحساس أنك مسترخي جداً جداً مسيطر علي عقلك . (هارون الرشيدي , 1999: 167-169)

4- الواجبات المنزلية *Home works* :

هذه الفنية يمكن من خلالها تشجيع العميل علي ممارسة ما تم تعلمه وإنجازه مع مرشده في العديد من المواقف الحياتيه , وتعميق اقتناع العميل بأفكاره العقلانية الصحيحة وأهميتها بالنسبة له , وعند استخدام هذه الفنية في البرنامج الإرشادي ينبغي مراعاة الآتي :

أ- أن ترتبط بالهدف المراد تحقيقه فتعمل علي تقوية وتعميق اقتناع العميل بالأفكار العقلانية وإضعاف اقتناعه بالأفكار اللاعقلانية .
ب- أن تحقق التعاون بين المعالج أو المرشد والعميل وذلك عند مناقشة الواجبات المنزلية .
ت- أن تساعد العميل علي تقييم ما يصادفه من عقبات وأن يختار الأساليب المناسبة التي تمكنه من التغلب عليها قبل تنفيذ تلك الواجبات .

ويشير عادل عبد الله إلي أنه يجب مناقشة الواجبات المنزلية مع العميل في بداية كل جلسة , وهذا مهم جداً حيث يمكن من خلاله تحقيق الأهداف المنشودة , لذا يجب أن يتأكد المرشد من قيام العميل بمواجهة الأحداث المنشطة للمشكلة , وبذلك يتأكد المرشد من أن العميل قد استطاع أن يتخلص من أفكاره السلبية ويستبدلها بأفكار أخري إيجابية .

(عادل عبد الله , 2000 : 141-142)

كما ذكر " زالتزبيرج " أن الواجب المنزلي هام للغاية في التدريب علي أداء المهارات وتوثيق العلاقة بين المرشد والعميل . *(Saltzberh,J.& Dattiolio,F. ,1996)*

5- فنية النمذجة *Modeling* :

يعد التعلم بالتقليد أو الملاحظة أسلوب يعتمد علي تعديل السلوك وقد يحدث علي نحو عفوي بالصدفة أو علي نحو عمدي أو قصدي تدريبي . (علاء الدين كفافي , 1999: 286)

ويذكر رشدي فام (2000, 10) أن التعلم بالنمذجة يعتبر من أهم الأساليب المستخدمة في تعلم العديد من المهارات الاجتماعية وذلك من خلال التعرف علي النماذج السوية في البيئة والاقتداء بها , فالمرشد يعرض علي العملاء النماذج المرغوب تعلمها في سلوكهم , فيقومون بتقليدها بعد ملاحظتها مع تعزيز أدائهم لهذا السلوك المرغوب فيه .

كما يشير " نيلسون – جونز" إلي أن ممارسة النمذجة يشتمل علي عدة خطوات هي :

- الخطوة الأولي : قيام المرشد أو المعالج بأداء الأنشطة المراد تعلمها , ليظهر للعميل أنه يمكن القيام بها بنجاح .
- الخطوة الثانية : تشجيع العميل علي محاولة القيام بهذه الأنشطة دون خوف أو تهديد .
- الخطوة الثالثة : يمكن للمرشد أو المعالج أن يقدم للعميل مساعدات حتي يتمكن من الوصول للنتائج المرجوة , وأن يقوم بتهيئة الظروف الملائمة لمساعدة العميل علي أداء الأنشطة . (*Richard Nelson-Jones,2001 : 288-289*)

6- فنية لعب الدور *Role – playing* :

تعد فنية لعب الدور من أنجح الأساليب التي تستخدم في التدريب علي تعلم مهارات السلوك المختلفة , حيث تعد من الأساليب العلاجية والإرشادية التي يعاد فيها تنظيم المجال النفسي والاجتماعي من جديد وتحقيق الاستبصار بالمشكلة , ومن ثم تعلم السلوك الجديد , وفيها يقوم العميل بتمثيل أدوار معينة أمام المرشد وغيره من المشاهدين , ولهذا تعد فنية لعب الدور طريقة فعالة وناجحة في التدريب علي أداء الكثير من المهارات الاجتماعية , كما تزيد من حماس العميل وترفع كفاءته في التفاعل الاجتماعي , كما تمثل طريقة جديدة لتحرير العميل من القلق الذي يتعرض له نتيجة إعاقته عن ممارسة عميلة التواصل مع الآخرين وتجعله أكثر انفتاحاً وتواصلاً معهم . (تحية محمد عبد العال , 2005: 29) .

ويري " إليس " أن لعب الدور هي فنية تساعد العميل علي معرفة أفكاره الخاطئة , وتساعد في تدريبه علي كيف يؤثر تأثيراً حقيقياً في الآخرين , حيث يقوم المرشد أو المعالج بنقل العميل إلي مواقف محاكاة للواقع , ويقدم له المساعدات اللازمة لكي يصبح مؤثراً ويشارك بفاعلية في هذه المواقف . *(Ellis,1991:454)*

7- التدريب التوكيدي *Assertive training* :

يعتبر التدريب التوكيدي طريقة لمساعدة العميل علي التعبير عن مشاعره الموجبة والسالبة , و زيادة قدرته علي اتخاذ القرارات في مواقف الحياة والدفاع عن حقوقه بطريقة غير مدمرة , وعلي تكوين علاقات اجتماعية إيجابية .

فقد ذكر " عبد الستار إبراهيم وآخرون " (1993: 339) أن التدريب التوكيدي هو طريقة لتدريب العميل علي التعامل بحرية مع انفعالاته الإيجابية والسلبية مما يساعد العميل علي التخلص من القلق , فالتدريب علي حرية التعبير الانفعالي يعتبر سلوكاً مناقضاً للقلق , إذ لا يمكن أن يكون الشخص قادراً علي التعبير عن أي انفعال آخر عندما يكون القلق هو الانفعال الوحيد الغالب على الشخص في تعامله مع مواقف الحياة الاجتماعية المختلفة .

كما يشير " فولب وفولب " إلي أن التدريب التوكيدي يقلل من الاستجابات غير التكيفية للفرد نحو سلوك الآخرين ويتم ذلك بطريقتين : الأولي بواسطة تقليل وإضعاف الخوف العصبي للعميل , والثانية بتغيير طريقة تصرفه وكلامه , وذلك من خلال تشجيع العميل علي التعبير عن مشاعره بشكل مقبول وصحيح عند مواجهة المواقف المختلفة , فالتعبير الصحيح والمقبول عن المشاعر يساعد العميل علي التغلب بشكل ناجح علي خوفه الذي يمنعه من التعبير بحرية عن مشاعره . *(Wolpe& Wolpe,1988:54)*

ويوضح " كورسيني " أن التدريب التوكيدي يشتمل علي التدريب علي عدة أنماط تتمثل في :

- القدرة علي قول " لا " .
- التعبير عن المشاعر الموجبة والسالبة .
- بدء ومواصلة واستمرار المحادثات .
- السؤال عن السبب . *(Corsini,1987:94)*

8- فنية التعرف علي الأفكار السلبية وتصحيحها :

يذكر " نيلسون – جونز " أنه لكي يستطيع العميل التخلص من أفكاره السلبية يجب عليه أولاً أن يتعرف عليها ويحددها , وهذه الخطوة يمكن أن تحدث باستخدام عدة طرق منها :

- تقديم الأسباب *Providing Reasons* :

وفيها يقوم المعالج أو المرشد بتقديم أسباب أهمية أن يقوم العميل بتحديد الرابطة بين تصرفاته ومشاعره وأفكاره , بالإضافة إلي قيام المرشد بمساعدة العميل في التعرف علي مدي صحة أفكاره المرتبطة بخبراته المؤلمة .

- أسلوب الاستجواب *Questioning* :

من خلال هذه الطريقة يقوم المرشد باستجواب العميل حول أفكاره التي كونها أثناء المواقف المؤلمة أو المزعجة التي مرة بها , كما يقوم المرشد بملاحظة العميل جيداً للتعرف علي تأثير هذه الأفكار عليه .

- استخدام اللوحة البيضاء *Using whiteboard* :

وتتم هذه الطريقة من خلال تشجيع العميل علي كتابة أفكاره في لوحة بيضاء , فربما يساعده ذلك علي ملاحظة أفكاره الخاطئة وبالتالي يزيد من رغبته في محاربتها والتخلص منها . *(Richard Nelson-Jones,2001 : 346)*

أما " طه عبد العظيم حسين " فيري أن الأفكار الخاطئة تؤثر سلباً في قدرة الفرد علي مواجهة مواقف الحياة المختلفة وعلي مستوي توافقه النفسي , ومن ثم يترتب عليها استجابات مؤلمة , لذا يجب التعرف عليها وتعديلها وذلك من خلال قيام العميل بمراقبة أفكاره المرتبطة بالقلق مثلاً ويقوم بتسجيلها وقت شعوره بالقلق ويقوم المرشد أو المعالج بمناقشة هذه الأفكار ومساعدة العميل علي تكوين وبناء أنماط جديدة من التفكير والسلوك .

(طه عبد العظيم حسين , 2007 : 257)

9- فنية اختبار الواقع *Reality – testing* :

اختبار الواقع فنية تهدف إلي مساعدة العميل علي التعامل مع أفكاره بواقعية , علي أن يعتبرها فرضيات أو احتمالات يمكن أن تكون صحيحة أو خاطئة , ومن الضروري تعديلها أو تطويرها أو تبديلها أو تغييرها إذا لزم الأمر, ويتم ذلك من خلال استخدام عدة طرق منها :

- إجراء حوار سقراطي *conducting Socratic dialogues* :

إن الحوار السقراطي يساعد العميل علي تقييم الطريقة التي يفكر بها , حيث يقوم المرشد أو المعالج بتوجيه العديد من الأسئلة للعميل في جو من الدفء والتقبل والهدوء الانفعالي وذلك لمساعدة العميل علي الاسترسال والتعبير بحرية عن أفكاره بدلاً من أن يبقيها في داخله , ومن أمثلة هذه الأسئلة ما يلي :

- ماذا يجول بخاطرك الآن ؟
- أين هو الدليل علي ما تقول ؟
- أين المنطق في كلامك ؟

- تكوين استجابات عقلانية *Forming Rational Responses*:

في هذه الطريقة يقوم المعالج أو المرشد بتدريب العميل علي كيفية تكوين استجابات عقلانية ضد أفكاره التلقائية , حيث أن الاستجابات العقلانية تساعد العميل علي رؤية أفكاره التلقائية علي أنها تفسيرات لما يحدث أكثر من كونها حقائق .

- إعادة التمركز *Decentring* :

يتم في هذه الطرقة تشجيع العميل علي تقييم ما يفعله الآخرون بعيداً عن أحلام اليقظة من خلال الملاحظة المتكررة لما يفعله الآخرون , وهذه الطريقة ربما تساعد العميل علي إدراك الواقع كما هو وليس كما يتصوره .

(Richard Nelson-Jones,2001 : 349-350)

10- طريقة " دائرة الوقت" *Circle Time Approach* :

إن *Circle Time* هي طريقة لقضاء بعض الوقت في عمل اجتماع يجلس فيه الحاضرون علي مقاعد متساوية الارتفاع منظمة علي شكل دائرة بحيث يري كل فرد في الاجتماع جميع الأفراد المجتمعين ويشعر أن جميع الحاضرين يرونه أيضاً , بهدف التفاعل والتعاون بين أفراد الجماعة حيث يستمع فيها كل فرد للآخر ويشاركون جميعاً في الحديث حول قضايا أو مشكلات مشتركة , ويحاولون حلها معاً , ويتم من خلال ذلك تنمية العديد من المهارات .

وهذا ما أكدته " سيان بورت وآخرون " في أن طريقة " وقت الدائرة " هي تركيب أو نظام مناسب لاجتماع الأفراد علي شكل دائرة لكي يتحدثون ويسمعون ويتفاعلون مع بعضهم ويتشاركون في الاهتمامات , فهي رمز للوحدة والتعاون يشير إلي العمل الجماعي حيث يقوم كل فرد في الجماعة بمساندة الآخر , ويكون لديه نفس القدر من المسئولية في تناول القضايا وحل المشكلات .*(Sian Burt,et al.2001:4)*

وفي الآونة الأخيرة تم استخدام هذه الطريقة في مجال التعليم حيث تشير " سو روفي " إلي أن أول مرة تم إدخال هذه الطريقة إلي التعليم كانت عام **(1991)** في مدرسة بنيو جرسي بالولايات المتحدة الأمريكية وقد أطلقوا عليها الدائرة السحرية *"Magic circle"* وكانت تنظم بعد نهاية اليوم الدراسى بهدف تعليم وتنمية المهارات الاجتماعية والوجدانية للطلاب . *(Sue Roffe , 2006: 1)*

وقد ذكرت " مارجريت جولدثورب " أن " دائرة الوقت " *circle time* هو وقت للاستماع حيث يجتمع فيه المعلم مع طلابه ويجلسون في دائرة علي كراسي متشابه سواء كانوا صغاراً أم كباراً كل فرد له الحق في وقت محدد للكلام ووقت للاستماع بهدوء للآخرين , وهذا الاجتماع يحدث مرة كل أسبوع ويستغرق حوالي **30** دقيقة , ويقوم المعلم بتدريب الطلاب علي مجموعة من المهارات مثل : حسن الاستماع , حسن الحديث , حسن التفكير , وحسن التركيز , وقبل البدء في الاجتماع يناقش المعلم مع الطلاب مجموعة من القواعد يجب الالتزام بها أثناء الاجتماع , وهي كما يلي :

- كن مهذباً ولا تؤذي الآخرين .
- كن عطوفاً وودوداً ومتعاوناً ولا تؤذي مشاعر الآخرين .
- اعمل بجد ولا تضيع وقتك ووقت الآخرين .
- حافظ علي الأشياء الخاصة بالجماعة ولا تهدرها أو تدمرها .
- كن صادقاً ولا تخف الحقيقة . *(Margaret Goldthorpe,1998: 1-6)*

أما " سو روفي " *Sue Roffe* فقد أوضحت أن طريقة *Circle Time* هي إطار منظم للتفاعل الجماعي , وتستخدم بهدف التركيز علي تنمية ما يلي :

- الوعي بالذات .
- تفهم الآخرين .
- الإحساس بالانتماء .
- التركيز علي الجانب الإيجابي .
- زيادة الموارد الوجدانية والصحة النفسية .
- القدرة علي صناعة القرار , وحل الصراع , وحل المشكلات .

(Sue Roffe , 2006: 3)

كما أشارت " سيان بورت وآخرون " إلي أن طريقة "دائرة الوقت" هي تركيب أو نظام مناسب يستخدم في تنمية حوالي خمسة عشر مهارة اجتماعية وشخصية مقسمة إلي أربعة مكونات رئيسة هي :

- **تقدير الذات وتشتمل علي : (الوعي بالذات , بناء الثقة , زيادة الإحساس بالرضا , تنمية الإحساس بالانتماء) .**
- **التواصل وتشتمل علي : (مهارة التحدث بثقة , ومهارة حسن الاستماع , كشف وإظهار المشاعر) .**
- **العلاقات الاجتماعية وتشتمل علي : (تفهم الآخرين , إقامة علاقات اجتماعية جيدة , التعاون مع الآخرين , تقدير قيمة الآخرين , حل الصراع) .**
- **النمو الروحي والأخلاقي ويشتمل علي : (مناقشة القضايا الحساسة , حل المشكلات , التأمل) .** *(Sian Burt,et al.2001:3-9)*

وأوضح "بيفيرلي بيتي وآخرون" أن "دائرة الوقت"هي طريق تهدف إلي تنمية :

- **تقدير الذات , الثقة بالنفس .**
- **السلوك الإيجابي المتمثل في احترام ورعاية كل منا الآخر .**
- **بناء علاقات اجتماعية جيدة .**
- **تنمية مهارات التحدث والاستماع .**
- **الإحساس بتحمل مسئولية الفرد لسلوكه وأفعاله .**
- **خلق جو من الألفة بين المعلم وطلابه للتعبير عن أنفسهم والاستماع إلي غيرهم .**

(Beverley Beattie,et al.,2001:11)

مبادئ وقواعد استخدام طريقة " دائرة الوقت " *Circle Time* **:**

إن العمل بطريقة *Circle Time* **يتطلب الالتزام بمجموعة من القواعد يجب علي المعلم أن يعرضها علي المجموعة المشتركة في الدائرة , كما يمكنه أن يسمح للمجموعة باقتراح بعض القواعد علي أن يتم الاتفاق عليها من خلال التصويت من قبل باقي المجموعة , ويمكن تلخيص هذه القواعد فيما يلي :**

- **كل فرد له دوره في الحديث (خذ دورك في الحديث ولكن لا تجعله أطول من الآخرين , بمعني لا تتعدي علي دور الآخرين , شاركهم في مشاعرك ولكن بطريقة مهذبة وصادقة بقدر المستطاع)**
- **مبدئياً يمكن التجاوز عن دور أحد الأفراد إذا لم يرد الحديث في دوره وعليه فقد أن يقول كلمة " تجاوز " "*Pass*" , ولكن لديه الحق في الحديث مرة أخري بعد نهاية الدور إذا راودته فكرة ويريد أن يتحدث عنها .**
- **إذا وجد المعلم أن هناك مشاكل في الحديث بالدور قد تؤثر علي المجوعة ككل , فعادة ما يكون الطالب الذي يبدأ الدور عنده لديه خوف من الحديث , في هذه الحالة يمكن للمعلم أن يجعل الحوار مفتوحاً للجميع ولا يلتزم بالدور .**
- **علي المعلم ألا يفترض أبداً أنه يعرف ما تريد المجموعة متابعته , وعليه باستمرار أن يراجع المجموعة إذا كان لديهم اهتمام بهذه الموضوعات التي يناقشها معهم , فأحياناً يجد المعلم أن المناقشة لم تحقق الأهداف المرجوة وذلك لعدم اهتمام المجموعة بمناقشة هذا الموضوع .**
- **عندما يتحدث فرد ما يجب علي الجميع الاستماع الجيد لحديثه , ومهما كان ما يقول فيجب احترامه وعدم مقاطعته .**
- **يجب علي أفراد المجموعة عدم تقديم تعليقات سلبية , أو الحط من شأن الآخرين بشكل لا يمكن تحمله .**
- **يجب علي المعلم أن يخبر أفراد المجموعة أن أي فرد يتجاوز هذه القواعد سوف يتم حرمانه من المشاركة في الألعاب المسلية التي تقدم في الدائرة .**

- **يجب علي كل أفراد المجموعة أن يوافقوا علي أن أي شيئ يحدث في الدائرة يجب ألا يحدث خارجها . وإذا حدث أي تجاوز من قبل أحد الأعضاء علي المعلم أولاً أن يقوم بمناقشة ذلك مع جميع أفراد المجموعة ثم يشجعهم علي مسامحة المتسبب في ذلك التجاوز .**

(Jenny Mosley,1991: 12, Jenny Mosley & Marilyn Tew,2000: 48-49)

كما توجد مجموعة من المبادئ تعتبر الأساس الذي يبني عليه العمل بطريقة " دائرة الوقت" , ويمكن تلخيصها فيما يلي :

- **الديموقراطية *Democracy* : حيث توجد فرص متساوية للجميع للمشاركة , ولا يحق لأي فرد أن يسيطر علي الأخر .**
- **الاحترام *Respect*: حيث تؤكد قواعد العمل بهذه الطريقة علي احترام الأفراد ومساهماتهم .**
- **التفهم *Empathy* : حيث تهدف العديد من أنشطة الدائرة إلي كسر الحواجز بين الأفراد وتقدير الاختلافات بينهم , ودمج الأفراد معاً حتي يستطيعوا التعرف علي بعض بطريقة صحيحة .**
- **قبول الانضمام *Inclusion* : كل فرد مرحب به للانضمام للدائرة مهما كانت قدراته أو تصرفاته , فأحياناً تشتمل الدائرة علي مجموعة من الأفراد المختلفين في السن وفي الفصول وفي السنوات الدراسية .**
- **الاختيار *Choice* : لا ينبغي إجبار أي فرد علي ممارسة أي نشاط في الدائرة , كما ينبغي علي المعلم أن يعلم الجميع بالقواعد المتبعة في الدائرة وكل فرد له حرية الاختيار في أن يبقي أو يترك الدائرة .**
- **الأمان *Safety* : حيث أن الطلاب دائماً ما ينضموا إلي الدائرة إذا شعروا بالراحة والاطمئنان , كما يستطيعون تركها في أي وقت يريدونه .**
- **المسئولية الاجتماعية : كل فرد مشترك في الدائرة يجب أن يشعر بأنه مسئول عن الآخرين وعن خلق جو آمن يتشارك فيه الجميع .**
- **الإبداع *Creativity* : تركز العديد من الأنشطة داخل الدائرة علي تنمية الإبداع , حيث تتيح فرص أمام المشاركين للتخيل وحل المشكلات .**
- **انفعالات إيجابية *Positive Emotions* : صممت العديد من أنشطة الدائرة لمساعدة الأفراد علي اكتساب انفعالات إيجابية , فعندما يشعر الفرد بشعور جيد تجاهه وتجاه الآخرين فإن ذلك يمده بطاقة وجدانية تساعده علي مواجهة التحديات .**
- **رد الفعل أو التقييم *Reflection* : لقد صممت العديد من الأنشطة والألعاب التي تمارس في الدائرة للتتيح فرص للمناقشة وإبداء الرأي وتعلم العديد من المفاهيم مثل القيم والحقوق والواجبات والمسئوليات , حيث من حق الجميع بما فيهم الأطفال أن يفكروا في معني العدل والصداقة والرحمة .**
- **المرح *Having Fun* : حيث يصبع لدي الطلاب دافعية عالية للمشاركة في أنشطة الدائرة لأنها ممتعة بالنسبة لهم .**

(Sue Roffe , 2006:4-5, Jenny Mosley & Marilyn Tew,2000: 27-28)

الأنشطة والاستراتيجيات المستخدمة في طريقة *Circle Time* :

1- **الألعاب *Gems*: صممت العديد من الألعاب داخل الدائرة لمساعدة الطلاب علي الحصول علي المتعة والتخلص من التوترات , وتشجعهم علي ضبط النفس والتحكم في الذات , كما تساعدهم علي التفكير في عدة مفاهيم مثل التعاون والثقة والإنجاز .**
2- **العصف الذهني *Brainstorming* : وفيها يطلب من الطلاب إعطاء أكبر عدد من الأفكار في أسرع وقت ممكن بدون أي توقف , وهذا يساعد علي الإبداع فكل فرد لديه القدرة علي فعل ذلك ,**

ثم بعد ذلك يطلب من الطلاب تصنيف هذه الأفكار داخل مجموعات تصبح هي الأساس لعمل المناقشات .

3- المناقشة *Discussion* : يعرض من خلال مناقشة الموضوعات من وجهات نظر مختلفة وهذا يتطلب تهيئة أو إعداد الفرد لتقبل وجهات النظر والآراء المختلفة .

4- منهج الدراما *Drama Approach* : تساعد هذه الطريقة الطلاب علي الحكم علي منطقية خبراتهم السابقة ومستوي الفهم الحالي لديهم , حيث أن فنية "لعب الدور " تساعد الطلاب علي إظهار التقدير الحقيقي لأنفسهم , فمن خلالها يستطيع كل طالب أن يعبر عن مشاعره الدفينة , ويناقش مشكلاته الحساسة , ويمارس مهارة التفهم , ويتفاعل مع زملائه , , ويتعلم سلوك جديد , كما أنها تؤكد علي أهمية الاستجابات الوجدانية , فهي أداة هامة لتغيير الاتجاهات .

5- رد الفعل أو التقييم *Reflection* : هو أسلوب يستخدم لتعليم الطلاب معني التفاوض , والوصول إلي حلول وسطي للمشاكل , فهو محاولة لتوسيع الجدال لمزيد من الفهم للقضايا المطروحة .

6- تمارين الاسترخاء *Relaxation Exercises* : بعد الانتهاء من ممارسة أنشطة طريقة" دائرة الوقت " يحتاج الطلاب إلي الشعور بالهدوء , فبعد إستثارتهم عن طريق الألعاب والأنشطة المختلفة فإنهم يحتاجون إلي ممارسة بعض تمارين الاسترخاء .

7- حل المشكلات *Problem – Solving* : حيث يعطي للطلاب بعض المشكلات , ويطلب منهم المعلم القيام بحل هذه المشكلات بطريقة جماعية , حيث يتم مناقشة دور كل فرد في المجموعة للوصول إلي الحل الأفضل للمشكلة , وفي النهاية تقدم كل مجموعة حلها لبقية الطلاب .

(Sue Roffe, 2006:28, Jenny Mosley,1991: 30, Jenny Mosley & Marilyn Tew,2000: 104)

و- الأسلوب الإرشادي المستخدم :

يقوم هذا البرنامج الإرشادي علي الأسلوب الإرشادي الجماعي , وهو إرشاد عدد من العملاء تتشابه مشكلاتهم واضطراباتهم في جماعات صغيرة , أو جماعة إرشادية أو فصل , ويعد الإرشاد الجماعي عملية تربوية , إذ انه يقوم أساساً علي موقف تربوي .

(حامد زهران , 2002 : 321)

ويوفر الإرشاد الجماعي لكل فرد من أفراد الجماعة فرصة التفاعل مع الآخرين وذلك من خلال العمل الجماعي والمشاركة الوجدانية والشعور الواحد بالمشكلة , حيث يقوم هذا الأسلوب علي تعديل السلوك غير المرغوب فيه وإحلال مفاهيم صحيحة مرغوبة من خلال اكتساب مهارات وقدرات جديدة .
(Corey, 1981: 80)

ك- وصف البرنامج :

يقدم البرنامج إلي عينة من الطلاب المعاقين بصرياً من الجنسين (كف بصر كلي منذ الميلاد) من طلاب المرحلة الثانوية المقيمين إقامة داخلية بمعهد النور للمكفوفين بقنا , ويبلغ عددهم (12) طالب (6) من الذكور , (6) من الإناث , تراوحت أعمارهم بين (16.9- 18.1) سنة , حيث يقدم البرنامج في (38) جلسة إرشادية مقسمة علي خمسة عشر بعداً (أبعاد الذكاء الوجداني) , ويستغرق زمن الجلسة بين (1-2) ساعة حسب الأنشطة المستخدمة في كل جلسة , ويستمر البرنامج لمدة ثلاثة أشهر وأسبوع (13 أسبوع) متتالية بواقع ثلاث جلسات أسبوعياً .

ل- محتوي الجلسات الإرشادية :

تم إعداد البرنامج الإرشادي علي الشكل التالي :

- الجلسة الأولي : الجلسة التمهيدية .
- الجلسة الثانية والثالثة : تنمية الوعي بالذات .
- الجلسة الرابعة : تابع تنمية الوعي بالذات .
- الجلسة الخامسة والسادسة : تنمية التوكيدية .

- **الجلسة التاسعة والعاشرة : تنمية اعتبار الذات .**
- **الجلسة الحادية عشر والثانية عشر : تابع تنمية اعتبار الذات .**
- **الجلسة الثالثة عشر : تابع تنمية اعتبار الذات .**
- **الجلسة الرابعة عشر والخامسة عشر : تنمية تحقيق الذات .**
- **الجلسة السادسة عشر والسابعة عشر : تنمية الاستقلالية .**
- **الجلسة الثامنة عشر : تنمية التفهم .**
- **الجلسة التاسعة عشر والعشرون : تابع تنمية التفهم .**
- **الجلسة الحادية عشرون والثانية والعشرون : تنمية العلاقات الاجتماعية .**
- **الجلسة الثالثة والعشرون : تابع تنمية العلاقات الاجتماعية .**
- **الجلسة الرابعة والعشرون : تنمية المسئولية الاجتماعية .**
- **الجلسة الخامسة والعشرون : تابع تنمية المسئولية الاجتماعية .**
- **الجلسة السادسة والعشرون والسابعة والعشرون : تنمية اختبار الواقع .**
- **الجلسة الثامنة والعشرون : تنمية المرونة .**
- **الجلسة التاسعة والعشرون : تنمية القدرة علي حل المشكلات .**
- **الجلسة الثلاثون : تابع تنمية القدرة علي حل المشكلات .**
- **الجلسة الحادية والثلاثون : تنمية تحمل الضغوط .**
- **الجلسة الثانية والثلاثون : تابع تحمل الضغوط .**
- **الجلسة الثالثة والثلاثون والرابعة والثلاثون : تنمية ضبط الاندفاع .**
- **الجلسة الخامسة والثلاثون والسادسة والثلاثون : تنمية التفاؤل .**
- **الجلسة السابعة والثلاثون : تنمية السعادة .**
- **الجلسة الثامنة والثلاثون : الختامية والتطبيق البعدي , ويوضح الجدول التالي محتوي الجلسات الإرشادية .**

جدول (3-4)

رقم الجلسة	اسم الجلسة	أهداف الجلسة	الفنيات المستخدمة
الأولي	تمهيد	1- الترحيب بأفراد المجموعة التجريبية 2- العمل علي تهيئة أفراد الجماعة الإرشادية والنظر في الإطار العام للجلسات وشرح مبسط لأهداف البرنامج ومواعيد الجلسات .	1- المحاضرات والمناقشات الجماعية 2- الواجب المنزلي استمارة تقييم المهارات الوجدانية (1)
الثانية والثالثة	الوعي بالذات	1- توضيح للطلاب معني الوعي بالذات . 2- تدريب الطلاب علي التعرف علي مشاعرهم . 3- تدريب الطلاب علي تحديد مشاعرهم السلبية والإيجابية . 4- تدريب الطلاب علي الوعي بردود أفعالهم الجسدية الناتجة عن تعرضهم للمواقف الحياتية	1- المحاضرات والمناقشات الجماعية 2- الواجب المنزلي . الأنشطة : (1) التعرف علي المشاعر (2) تحديد المشاعر
الرابعة	تابع الوعي بالذات	1- تدريب الطلاب علي الانتباه لمشاعرهم السلبية التي تكونت بسبب الأحداث القوية التي حدثت لهم في الماضي. 2- تدريب الطلاب علي التخلص من التأثيرات السلبية لخبراتهم السابقة .	1- المحاضرات والمناقشات الجماعية . 3- النمذجة . 4- التعرف علي الأفكار السلبية وتصحيحها . 5- الواجب المنزلي . استمارة تقييم المهارات الوجدانية (2) الأنشطة : (3) إعادة التحفيز (4) زيارة تاريخية
الخامسة والسادسة	التوكيدية	1- تعريف الطلاب ما هو المقصود بتوكيد الذات . 2- تدريب الطلاب علي قول "لا" بطريقة ذكية وجدانياً . 3- تدريب الطلاب علي تكنيك "كسر القاعدة ". 4- تدريب الطلاب علي الاختيار , واتخاذ القرار.	1- المحاضرات والمناقشات الجماعية 2- التدريب التوكيدي . 3- الواجب المنزلي . الأنشطة : (1) قل "لا" (2) استخدم الاختيار
السابعة والثامنة	تابع التوكيدية	1- تدريب الطلاب علي تقبل النقد بكل ثقة . 2- تدريب الطلاب علي نقد الآخرين بطريقة ذكية وجدانياً .	1- المحاضرات والمناقشات الجماعية 2- التدريب التوكيدي . 3- الواجب المنزلي . استمارة تقييم المهارات الوجدانية (3) الأنشطة : (3)تقبل النقد بكل ثقة (4) إعطاء النقد .
التاسعة والعاشرة	اعتبار الذات	1- توضيح للطلاب معني اعتبار الذات . 2- تدريب الطلاب علي كتابة سجل إيجابياتهم .	1- المحاضرات والمناقشات الجماعية 2- التعرف علي الأفكار

رقم الجلسة	اسم الجلسة	أهداف الجلسة	الفنيات المستخدمة
		3- مساعدة الطلاب علي الشعور بقيمتهم. 4- تدريب الطلاب علي حسن معاملة النفس . 5- مساعدة الطلاب علي احترام وتقدير أنفسهم . 6- مساعدة الطلاب علي التعلم من أخطائهم .	السلبية وتصحيحها . 3- الواجب المنزلي . الأنشطة : (1) سجل الإيجابيات . (2) عامل نفسك بشكل جيد .
الحادية عشر والثانية عشر	تابع اعتبار الذات	1- تدريب الطلاب علي معرفة نقاط قوتهم ونقاط ضعفهم , والفرص المتاحة أمامهم والصعوبات التي تقف عائق أمام تحقيق أهدافهم . 2- مساعدة الطلاب علي فهم أنفسهم بشكل صحيح 3- تنمية ثقة الطلاب في أنفسهم .	1- المحاضرات والمناقشات الجماعية 2- النمذجة . 3- الواجب المنزلي . الأنشطة : (3) تحليل مجدك (ق .ض.ف.م) (4) تنمية الثقة بالنفس .
الثالثة عشر	تابع اعتبار الذات	1- تدريب الطلاب علي اتقان الحوار مع الذات . 2- تدريب الطلاب علي التعرف علي الأفكار السلبية واستبدالها بأفكار إيجابية .	1- المحاضرات والمناقشات الجماعية . 2- التعرف علي الأفكار السلبية وتصحيحها . 3- الواجب المنزلي . استمارة تقييم المهارات الوجدانية (4) الأنشطة : (5) لاحظ حوارك الداخلي .
الرابعة عشر والخامسة عشر	تحقيق الذات	1- تعريف الطلاب معني تحقيق الذات . 2- تدريب الطلاب علي تنمية مهارة تحديد الأهداف بطريق ذكية . 3- تدريب الطلاب علي استغلال وتوظيف إمكانياتهم وقدراتهم في تحقيق أهدافهم. 4- مساعدة الطلاب علي تنمية مهارة التخطيط الجيد للأهداف . 5- مساعدة الطلاب علي مواجهة الشعور بالدونية الذي يعوق الإنجاز وتحقيق الأهداف .	1- المحاضرات والمناقشات الجماعية 2- حل المشكلات . 3- النمذجة . 4- الواجب المنزلي . استمارة تقييم المهارات الوجدانية (5) الأنشطة : (1) تحديد الأهداف (2) إنجاز رغم الإعاقة
السادسة عشر و السابعة عشر	الاستقلالية	1- تعريف الطلاب معني الاستقلالية . 2- تنمية قدرة الطلاب علي اتخاذ القرارات. 3- تدريب الطلاب علي تحمل مسئولية أفعالهم وقراراتهم . 4- تدريب الطلاب علي توجيه أنفسهم . 5- تدريب الطلاب علي الاعتماد علي أنفسهم .	1- المحاضرات والمناقشات الجماعية. 2- التعرف علي الأفكار السلبية وتصحيحها . 3- الواجب المنزلي . استمارة تقييم المهارات الوجدانية (6) الأنشطة : (1) تحمل المسئولية (2) اعتمد علي نفسك .
الثامنة عشر	التفهم	1- توضيح الطلاب معني التفهم وأهميته . 2- تعريف الطلاب بدرجة تفهمهم .	1- المحاضرات والمناقشات الجماعية 2- لعب الدور . 3- النمذجة .

رقم الجلسة	اسم الجلسة	أهداف الجلسة	الفنيات المستخدمة
			4- الواجب المنزلي . الأنشطة : (1) قصة واقعية (2) درجة تفهمك
التاسعة عشر والعشرون	تابع التفهم	1- تدريب الطلاب علي طريقة "دائرة الوقت" *circle time* . 2- تنمية قدرة الطلاب علي تفهم مشاعر الآخرين 3- تدريب الطلاب علي الاستجابات التفهمية .	1- المحاضرات والمناقشات الجماعية . 2- لعب الدور . 3- طريقة " دائرة الوقت" . 4- الواجب المنزلي . استمارة تقييم المهارات الوجدانية (7) الأنشطة: (3) تفهمك الوجداني (4) استجب مع التفهم .
الحادية والعشرون والثانية والعشرون	العلاقات الاجتماعية	1- تعريف الطلاب معني العلاقات الاجتماعية . 2- تدريب الطلاب علي مساعدة الاخرين علي الابتهاج . 3- تعريف الطلاب معني الصداقة وأهميتها . 4- إدراك الطلاب لأهمية أن يكون لهم أصدقاء جيد ين . 5- تدريب الطالب علي كيف يكون هو صديق جيد	1- المحاضرات والمناقشات الجماعية 2- لعب الدور . 3- النمذجة 4- العصف الذهني . 5- طريقة " وقت الدائرة " . 6- الواجب المنزلي . الأنشطة : (1) ساعد علي ابهاج من حولك . (2) ماذا تعني الصداقة ؟
الثالثة والعشرون	تابع العلاقات الاجتماعية	1- تدريب الطلاب علي تكوين علاقات اجتماعية جيدة . 2- تدريب الطلاب علي دعم ومساندة الأصدقاء .	1- المحاضرات والمناقشات الجماعية 2- حل المشكلات . 3- العصف الذهني . 4- طريقة دائرة الوقت" 4- الواجب المنزلي . استمارة تقييم المهارات الوجدانية (8) الأنشطة : (3) كن لطيفاً في بيتك ومدرستك . (4) دعم الصديق .
الرابعة والعشرون	المسئولية الاجتماعية	1- تنمية قدرة الطلاب علي احترام الاخرين. 2- تنمية قدرة الطلاب علي تشجيع الآخرين . 3- إدراك الطلاب التأثير الهام للشعور بقيمة الآخرين .	1- المحاضرات والمناقشات الجماعية . 2- لعب الدور . 3- النمذجة . 4- طريقة دائرة الوقت . 5- الواجب المنزلي . الأنشطة : (1) احترام الآخرين (2) تقدير الآخرين
الخامسة والعشرون	تابع المسئولية الاجتماعية	1- إدراك الطلاب أهمية وجود رحمة بين الناس . 2- تدريب الطلاب علي تحمل المسئولية الاجماعية.	1- المحاضرات والمناقشات الجماعية 2- النمذجة . 3- الواجب المنزلي . استمارة تقييم المهارات

رقم الجلسة	اسم الجلسة	أهداف الجلسة	الفنيات المستخدمة
			الوجدانيه (9) الأنشـطة : (3) كـن رحيمـاً بالآخرين . (4) تحمـل مسـئوليتك الاجتماعية.
السادسة والسابعة والعشرون	اختبار الواقع	1- تعريف الطلاب معني اختبارالواقع . 2- تدريب الطلاب علي فنية اختبار الواقع . 3- تدريب الطلاب علي معرفة ما يدور حولهم . 4- تدريب الطلاب علي رؤية الأشياء علي حقيقتها بعيداً عن التخيلات .	1- المحاضرات والمناقشات الجماعية 2- اختبار الواقع . 3- لعب الدور . 4- طريقة دائرة الوقت . 5- الواجب المنزلي . استمارة تقييم المهارات الوجدانية(10) الأنشطة : (1) معرفة الواقع المحيط . (2) كن واقعياً .
الثامنة والعشرون	المرونة	1- توضيح للطلاب معني المرونة . 2- تدريب الطلاب علي تنمية مهارة المرونة .	1- المحاضرات والمناقشات الجماعية 2- العصف الذهني . 3- الواجب المنزلي . استمارة تقييم المهارات الوجدانية(11) الأنشطة : (1) معني المرونة . (2) كيف تكون مرناً .
التاسعة والعشرون	حل المشكلات	1- تدريب الطلاب علي معرفه طرق جمع المعلومات . 2- تدريب الطلاب علي نموذج حل المشكلات . 3- تدريب الطلاب علي مناقشة البدائل المطروحة لحل المشكلة . 4- تدريب الطلاب علي العمل الجماعي لحل المشكلة .	1- المحاضرات والمناقشات الجماعية . 2- حل المشكلات 3- طريقة دائرة الوقت . 4- الواجب المنزلي . الأنشطة : (1) جمع المعلومات . (2) نموذج حل المشكلات .
الثلاثون	حل المشكلات	1- تدريب الطلاب علي دعم الآخرين في حل مشاكلهم . 2- تدريب الطلاب علي مهارة التفاوض كجزء من حل المشكلة .	1- المحاضرات والمناقشات الجماعية . 2- حل المشكلات. 3- لعب الدور . 4- طريقة دائرة الوقت . 5- الواجب المنزلي . استمارة تقييم المهارات الوجدانية(12) الأنشطة : (3) استمع إلي مشكلتي . (4) التفاوض .
الحادية والثلاثون	تحمل الضغوط	1- توضيح للطلاب معني تحمل الضغوط . 2- تعريف الطلاب أهمية الاسترخاء . 3- تدريب الطلاب علي الاسترخاء .	1- المحاضرات والمناقشات الجماعية . 2- التدريب علي الاسترخاء . 3- الواجب المنزلي . الأنشطة : (1) التدريب علي فنية الاسترخاء
الثانية	تابع تحمل	تدريب الطلاب علي استراتيجية (توقف ,	1- المحاضرات والمناقشات

رقم الجلسة	اسم الجلسة	أهداف الجلسة	الفنيات المستخدمة
والثلاثون	الضغوط	وفكر , وامض)	الجماعية . 2- حل المشكلات . 3- الواجب المنزلي . استمارة تقييم المهارات الوجدانية(13) الأنشطة : (2) استراتيجية (توقف , وفكر , وامضي)
الثالثة والثلاثون والرابعة والثلاثون	ضبط الاندفاع	1- تعريف الطلاب معني ضبط الاندفاع . 2- تدريب الطلاب علي تأجيل الاشباع . 3- تدريب الطلاب علي التحكم في الذات ومقاومة الاندفاع .	1- المحاضرات والمناقشات الجماعية . 2- لعب الدور . 3- طريقة دائرة الوقت. 4- الواجب المنزلي . استمارة تقييم المهارات الوجدانية(14) الأنشطة : (1) تأجيل الاشباع . (2) مقاومة الاندفاع .
الخامسة والثلاثون والسادسة والثلاثون	التفاؤل	1- تعريف الطلاب معني التفاؤل . 2- تدريب الطلاب علي المثابرة والاستمرار في العمل ومواجهة الصعوبات . 3- إشاعة جو من التفاؤل والأمل في مواجهة الإعاقة .	1- المحاضرات والمناقشات الجماعية . 2- لعب الدور . 3- النمذجة . 4- طريقة دائرة الوقت . 5- الواجب المنزلي . استمارة تقييم المهارات الوجدانية(15) الأنشطة : (1) معني التفاؤل . (2) كيف تكون متفائلاً . (3) إنجاز رغم الإعاقة .
السابعة والثلاثون	السعادة	1- توضيح للطلاب معني السعادة . 2- تدريب الطلاب علي كيفية قضاء أوقات فراغهم . 3- مساعدة الطلاب علي الضحك والمرح .	1- المحضرات والمناقشات الجماعية . 2- النمذجة . 3- لعب الدور . 4- الواجب المنزلي . استمارة تقييم المهارات الوجدانية (16) , (17) الأنشطة : (1) معني السعادة . (2) كيف تستمتع بوقت فراغك . (3) مسرحية فكاهية .
الثامنة والثلاثون (الختامية)	الخاتمة	1- تكريم الطلاب المشاركين وتوزيع الجوائز . 2- تطبيق قائمة تقدير الذكاء الوجداني (لبار- أون) علي الطلاب المعوقين بصرياً .	

ي- الاعتبارات التي يؤخذ بها في البرنامج :

- **أن تقدم لغة البرنامج بطريق سهلة تتراوح ما بين العامية والفصحي .**
- **أن تكون التعليمات واضحة وبسيطة .**
- **أن تبدأ عملية الإرشاد بأساس منطقي محكم يعمل علي توجيه الطلاب المعوقين بصرياً إلي الاعتقاد بأن لديهم القدرة علي تعديل أسلوب تفكيرهم , وتنمية مهاراتهم , وتعلم مهارات جديدة.**
- **ضرورة تخلل فترات راحة في جلسات البرنامج لكسر حدة الملل وتحديد النشاط والتغلب علي الإجهاد .**
- **مراعاة حضور كل أفراد المجموعة التجريبية للجلسات .**
- **التأني عند الانتقال من خطوة لأخرى في البرنامج .**
- **التأكد من إتقان الأعضاء لكل فنية قبل الانتقال للفنية الأخرى .**
- **إعطاء فرصة للطلاب المعاقين بصرياً للتعبير عن أنفسهم وآرائهم بحرية .**
- **التأكيد علي ضرورة ممارسة المهارات التي يتم التدريب عليها في الجلسة خارجها .**

ك- الخطوات الرئيسية في المرحلة التنفيذية :

نظراً لخبرة الباحثة في مجال تعليم المعوقين بصرياً وإتقانها لطريقة برايل , وحصولها علي دورة تدريبية في جامعة *(Northumbria)* بالمملكة المتحدة البريطانية والتي اشتملت علي التدريب علي طرق تنمية المهارات الوجدانية والاجتماعية للفئات الخاصة , مما سهل عليها إعداد وتنفيذ البرنامج .

وفيما يلي عرض مبسط لخطوات تنفيذ البرنامج :

- **شرح الأهداف العامة للبرنامج وأهميته للطلاب المعوقين بصرياً .**
- **تحديد الجلسات الإرشادية وتحديد الهدف من كل جلسة والفنيات المستخدمة فيها .**
- **مراعات خصائص الطلاب المعوقين بصرياً عند ممارسة الأنشطة .**
- **الحرص علي تكافؤ عينة الدراسة .**
- **استخدام العديد من الأنشطة للخروج بالبرنامج من الإطار المدرسي في حيز الأنشطة الفعالة التي يسودها جو من المرح والفاعلية .**
- **الحرص علي مشاركة جميع أفراد العينة التجريبية في جميع الأنشطة المستخدمة في البرنامج .**
- **تثبيت فنية المناقشات الجماعية في جميع جلسات البرنامج لضمان المشاركة الفعالة لجميع أفراد المجموعة التجريبية .**
- **الحرص علي تطبيق استمارة تقييم المهارات الوجدانية (إعداد : الباحث) للتأكد من استيعاب المشاركين لجميع محتويات البرنامج ومناقشة هذه الاستمارات مناقشة جماعية .**
- **التعزيز الإيجابي المستمر للمشاركين الأكثر تفاعلاً في الجلسات .**

(2) قائمة تقدير الذكاء الوجداني لبار – أون (ترجمة : صفاء الأعسر , وسحر فاروق)
(تقنين : الباحثة)

أولاً : قائمة تقدير الذكاء الوجدانى فى صورتها الأجنبية :

تعتبر قائمة تقدير الذكاء الوجدانى لـ ريوفين بار – أون *Reuven Bar-on* أول قائمة متكاملة لتقدير الذكاء الوجدانى ، وتتمثل أهمية قائمة تقدير الذكاء الوجدانى فى الطريقة التى يوازن فيها بين قوة النظرية وموضوعية طرق البحث وشمولية العناصر المكونة للقائمة , كما تعد القائمة مقياس للتقدير الذاتي لقياس السلوك الذكي وجدانياً – واجتماعياً .

(Bar-on, 2006:4)

- وصف القائمة :

قائمة تقدير الذكاء الوجدانى تم وضعها على أساس الأبحاث والدراسات التي قام بها عالم النفس ريوفين بار- أون *Reuven Bar-on* عام (1980) ، حيث تعبر درجة الذكاء الوجدانى *(EQ-I)* عن قدرة الفرد على التوافق ، القدرة على التعامل مع ظروف الحياة اليومية ، بالإضافة إلى أنها تدل على مدى الصحة النفسية للفرد بشكل عام ، ولقد توصلت الأبحاث المستمرة فى هذا المجال إلى أن درجة الذكاء الوجدانى تشير إلى فرص الفرد فى النجاح فى الحياة ؛ وذلك ما لا يقدمه مقياس الذكاء الأكاديمي *(EQ)* .

وتتكون قائمة تقدير الذكاء الوجدانى لبار أون *Bar-on* من (133) عبارة يتم الإجابة عنها باختيار إجابة من خمس إجابات تتراوح بين " لا ينطبق علي إطلاقاً " إلى " تنطبق على تماماً "

ويستغرق تطبيق القائمة 40 دقيقة فى حالة الأفراد العاديين ، ويمكن تطبيق القائمة على الأفراد من سن 17 عاماً فما فوق .

- تصحيح القائمة :

تصحح القائمة *(EQ-I)* عن طريق جمع درجات الفرد على القائمة الكلية (الدرجة الكلية للذكاء الوجدانى) ثم جمع جميع درجات كل مقياس من المقاييس المكونة للقائمة (خمس مقاييس رئيسية وتشمل خمسة عشر مقياساً فرعياً) وهي :

- **الذكاء الشخصي ويضم : الوعي بالذات , اعتبار الذات , التوكيدية , تحقيق الذات , الاستقلالية .**
- **الذكاء الاجتماعي ويضم : التعاطف , المسئولية الاجتماعية , العلاقات الاجتماعية .**
- **القدرة علي التكيف وتضم : اختبار الواقع , المرونة , حل المشكلات .**
- **التحكم في الضغوط وتضم : تحمل الضغوط , ضبط الاندفاع .**
- **الحالة المزاجية العامة وتضم : التفاؤل , السعادة .**

بحيث يكون لكل مفحوص (1-5-15) درجة على المقياس ثم تحول جميع هذه الدرجات إلى درجات معيارية على أساس أن كل مقياس فرعي له نفس المتوسط (100) ونفس الانحراف المعياري (15) وذلك لتسيهل عملية المقارنة بين الأفراد .

- ثبات قائمة (EQ-I) :

قام بار – أون *Bar-On* بحساب ثبات المقياس بطريقتين هما :

1. **طريقة إعادة الاختبار : حيث قام بإجراء تطبيق للقائمة ثم قام بإعادة تطبيقها بعد شهر وقد بلغ معامل الثبات (0.85) ثم إعادة تطبيقها بعد أربع أشهر وقد بلغ معامل الثبات (0.75) وهذه القيم تشير إلى أن هناك معامل اتساق كبير فى النتائج من خلال تطبيقها فى أكثر من مؤسسة .**
2. ***معامل ألفا (ALFA) للاتساق الداخلى :* أوضحت معاملات الاتساق الداخلى للمقاييس الفرعية لقائمة *(EQ-I)* بناء على نتائج (7) عينات أن معاملات ألفا كرونباخ عالية بالنسبة لكل المقاييس الفرعية للقائمة وتتراوح بين (0.69) بالنسبة لمقياس تقدير الذات – بمتوسط كلى لمعامل الاتساق الداخلى للمقاييس الفرعية للقائمة قدره (0.67) وتشير هذه النتائج إلى إمكانية الاعتماد على النتائج تطبيق القائمة *(EQ-I)* , وهذا يوضح أن البنود المكونة لها ترتبط مع بعضها ارتباطاً قوياً .**

- صدق القائمة (EQ-I) :

صدق قائمة *(EQ-I)* لـ بار- أون *Bar-on* يعنى تقييم مدى صدقها على أداء الغرض الذى صممت من أجله (تقييم الذكاء الوجدانى والعناصر المكونة له) ، وقد استخدم بار – أون ثمانية أنواع من الصدق فى ستة بلاد مختلفة وعلى مدى سبعة عشر عاماً وهى : صدق المحتوي , الصدق العاملي , صدق البناء , الصدق التباعدي , الصدق التقاربي , صدق التمييزي .

ثانياً : إعداد القائمة فى صورتها العربية :

قامت " صفاء الأعسر , وسحر فاروق " (2001) بترجمة القائمة ومراجعتها بما يتفق مع البيئة المصرية ، وقد مرت القائمة بعدة تعديلات من حيث صياغة البنود بعبارات واضحة وذات معنى ، وأيضاً من حيث طريقة الإجابة على القائمة بطريقة بسيطة .

ثم قامت الباحثة " سحر فاروق " (2001) بتقنين القائمة علي البيئة المصرية وقد أثبتت أن القائمة تتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات , وهي كما يلي :

- ثبات القائمة :

تم حساب ثبات القائمة عن طريق حساب معامل ألفا للاتساق الداخلى للمقاييس الفرعية للقائمة ، وأوضحت معاملات الاتساق أن معاملات كرونباخ ألفا *Cronbah Alpha* مرتفعة بالنسبة لجميع المقاييس الفرعية للقائمة ، وتتراوح بين 0.67 بالنسبة لمقياس حل المشكلات ، 0.87

بالنسبة لمقياس الوعى بالذات ، مما يشير إلى ثبات القائمة وإمكانية الاعتماد على نتائجها .

- صدق القائمة :

تحققت الباحثة " سحر فاروق " من صدق القائمة باستخدام طريقتين وهما : الصدق الظاهري , الصدق التمييزي .

ثالثاً : تقنين القائمة على الأفراد المعوقين بصرياً :

قامت الباحثة الحالية بتقنين القائمة علي الأفراد المعوقين بصرياً في دراسة أجرتها عام (2006) , وقد توصلت الدراسة إلي أن القائمة تتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات كما يلي :

- ثبات القائمة :

وقد قامت الباحثة بحساب ثبات القائمة عن طريق حساب معامل ألفا للاتساق الداخلي للمقاييس الفرعية للقائمة ، وأوضحت معاملات الاتساق أن معاملات كرونباخ ألفا *Cronbach Alpha* مرتفعة بالنسبة لجميع المقاييس الفرعية للقائمة ، وتتراوح بين 0.67 بالنسبة لمقياس الوعي بالذات ،0.97 بالنسبة لمقياس المسئولية الاجتماعية ، مما يشير إلى ثبات القائمة وإمكانية الاعتماد علي نتائجها .

- صدق القائمة :

تحققت الباحثة (2006) من صدق القائمة باستخدام طريقتين وهما : الصدق الظاهري , الصدق التمييزي .

الشروط السيكومترية لقائمة تقدير الذكاء الوجاني للمعوقين بصرياً في الدراسة الحالية :

قامت الباحثة في الدراسة الحالية بإعادة حساب ثبات وصدق قائمة الذكاء الوجداني للمعوقين بصرياً علي عينة مكونة من (30) طالب وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية بمعهد النور للمكفوفين بمحافظة قنا.

أولاً : ثبات المقياس :

تم استخدام طريقة حساب معامل ألفا للإتساق الداخلي للمقاييس الفرعية للقائمة ، وأوضحت معاملات الاتساق أن معاملات ألفا كرونباخ *Cronbach Alpha* مرتفعة بالنسبة لجميع المقاييس الفرعية للقائمة ،وتتراوح بين 0.65 بالنسبة لمقياس الإستقلالية ،0.80 بالنسبة لمقياس المسئولية الاجتماعية ، مما يشير إلى ثبات القائمة وإمكانية الاعتماد علي نتائجها .

جدول رقم (3-5)

يوضح معاملات الاتساق الداخلى لقائمة *(EQ-I)* (العينة الكلية = 30)

أبعاد المقياس	معامل الثبات	أبعاد المقياس	معامل الثبات
الوعى بالذات	0.78	حل المشكلات	0.67
التوكيدية	0.75	إدراك الواق*T*	0.79
تقدير الذات	0.69	المرونة	0.78
تحقيق الذات	0.71	تحمل الضغوط	0.72
الاستقلالية	0.65	ضبط الاندفاع	0.74
التعاطف	0.77	السعادة	0.77
العلاقات الاجتماعية	0.68	التفاؤل	0.71

المســـــــئولية الاجتماعيـــــــة	0.80		

ثانياً : صدق القائمة :

استخدمت الباحثة طريقة الصدق التمييزي , فقد قامت بحساب دلالة الفروق بين متوسط درجات الأفراد المعوقين بصرياً وعددهم (30) , والأفراد المبصرين وعددهم (30) للاطمئنان علي صدق القائمة , والجدول التالي يوضح دلالة الفروق متوسطات درجات المعوقين بصرياً , والمبصرين للدرجة الكلية ولدرجة كل مقياس فرعي علي حدة .

جدول رقم (3-6)

يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات المعوقين بصرياً والمبصرين علي قائمة (EQ-I)

المتغيرات / المستويات	الطلاب المعوقين بصرياً (ن=30)		الطلاب المبصرين (ن=30)		قيمه (ت)	مستوي الدلالة	قيمة *(d)*	حجم التأثير
	م	ع	م	ع				
- الوعي بالذات	84.02	14.69	104.57	16.18	4.89	0.000	2.13	كبير
- التوكيدية	86.32	14.04	105.56	14.46	5.29	0.000	1.78	كبير
- تقدير الذات	80.46	9.80	101.80	11.60	7.31	0.000	2.31	كبير
- تحقيق الذات	88.23	6.32	103.59	14.05	5.14	0.000	1.65	كبير
- الاستقلالية	84.51	9.13	106.69	9.20	9.03	0.000	1.90	كبير
-الذكاء الشخصي	82.26	9.04	104.03	10.94	11.83	0.000	2.18	كبير
- التعاطف	85.59	13.92	104.02	15.08	4.44	0.000	1.44	كبير
- المسئوليةالاجتماعية	85.04	7.35	90.31	11.22	2.04	0.005	1.20	كبير
- العلاقات الاجتماعية	84.47	8.44	111.15	16.32	7.50	0.000	2.11	كبير
الذكاء الاجتماعي	84.01	10.99	101.42	17.23	5.78	0.000	1.58	كبير
- حل المشكلات	82.44	9.77	111.16	15.52	8.10	0.000	1.81	كبير
- اختبار الواقع	86.39	9.82	100.25	14.58	4.09	0.000	1.40	كبير
- المرونـة	92.60	9.33	110.17	17.77	4.49	0.000	1.45	كبير
القدرة علي التكيف	85.88	11.62	107.25	15.95	7.24	0.000	1.78	كبير
- تحمل الضغوط	92.08	9.49	102.71	14.94	3.12	0.005	1.16	كبير
- ضبط الاندفاع	89.58	9.92	104.48	13.96	4.54	0.000	1.64	كبير
-التحكم في الضغوط	90.41	8.23	103.45	14.02	3.13	0.005	1.31	كبير
- السعادة	86.69	11.32	102.69	10.60	5.41	0.000	1.54	كبير
- التفاؤل	85.81	13.13	102.42	11.04	5.15	0.000	2.52	كبير
الحالة المزاجية العامة	85.90	9.88	102.58	9.35	6.82	0.000	1.68	كبير
الدرجة الكلية للذكاء الوجداني	81.86	10.72	104.42	14.22	11.47	0.000	2.15	كبير

يتضح من الجدول السابق أن الفرق القائم بين المتوسطات لـه دلالة إحصائية ، وهذا يعنى أن القائمـة تميـز بوضـوح بـين الأفـراد المعـوقين بصـرياً والأفـراد المبصـرين ، وهـذا مؤشـر مـن مؤشرات صدق القائمة التى تدعو إلى الاطمئنان على صدقها .

(3) استمارة جمع بيانات أولية عن الأفراد المعوقين بصرياً (إعداد : الباحثة)

قامت الباحثة بإعداد استمارة خاصة لجمع البيانات الأساسية عن الأفراد المعاقين بصرياً , وتسهم هذه الاستمارة في تقديم صورة واقعية للمفحوص من خلال توفير البيانات الأولية عنه .

وتشتمل الاستمارة على بيانات عن :

الاسم - الجنس- المدرسة - تاريخ الميلاد - العمر - وقت حدوث الإعاقة (منذ الميلاد - قبل سن الخامسة- بعد سن الخامسة) - نوع الإقامة (داخلية- خارجية) - درجة الإعاقة (كلية- جزئية) - السنة الدراسية - المرحلة الدراسية .

(4) استمارة جمع بيانات أولية عن الطالب المبصر (إعداد : الباحثة)

قامت الباحثة بإعداد استمارة خاصة لجمع البيانات الأساسية عن الأفراد المبصرين , وتسهم هذه الاستمارة في توفير البيانات الأولية عن المفحوصين المبصرين .

- وتشتمل الاستمارة على بيانات عن :

الاسم - الجنس- المدرسة - تاريخ الميلاد - العمر - السنة الدراسية - المرحلة الدراسية .

(5) استمارات تقييم المهارات الوجدانية (إعداد : الباحثة)

تم إعداد هذه الاستمارات بهدف التأكد من استيعاب الطلاب المشاركين لجميع محتويات البرنامج . وتتكون الاستمارات من مجموعة من الأسئلة تقدم للمجموعة التجريبية توضح مدي ما تعلموه خلال البرنامج من مهارات .

رابعاً : خطوات وإجراءات البحث والأساليب الإحصائية :

أ) خطوات البحث :

1- قامت الباحثة بإجراء دراسة استطلاعية حيث طبقت استمارة جمع البيانات الأولية الخاصة بالمعوقين بصرياً وقائمة تقدير الذكاء الوجداني *(EQ-I)* علي الطلاب المعوقين بصرياً من المرحلة الثانوية وعددهم (30) طالب وطالبة بمعهد النور للمكفوفين بمحافظة قنا , والتي تعمل به الباحثة كمدرسة .
2- ثم قامت الباحثة بتطبيق استمارة جمع البيانات الأولية الخاصة بالمبصرين بصرياً وقائمة تقدير الذكاء الوجداني *(EQ-I)* علي الطلاب المبصرين من المرحلة الثانوية وبلغ عددهم (30) طالباً وطالبة .
3- تم تصحيح القائمة ورصد الدرجات الخاصة بجميع المقاييس الفرعية والدرجة الكلية لقائمة *(EQ-I)* .
4- ثم قامت الباحثة بمقارنة متوسطات درجات الطلاب المعوقين بصرياً بمتوسط درجات الطلاب المبصرين علي قائمة الذكاء الوجداني وذلك قبل تطبيق البرنامج .
5- قامت الباحثة باختيار عينة الدراسة التجريبية وقد بلغ عددهم (24) طالب وطالبة من المعوقين بصرياً (كف كلي منذ الميلاد) من طلاب المرحلة الثانوية والمقيمين إقامة داخلية , ثم تم تقسيم العينة إلي مجموعتين متكافئتين هما :
   - مجموعة ضابطة وتكونت من (12) طالب وطالبة .
   - مجموعة تجريبية وتكونت من (12) طالب وطالبة .
6- طبقت الباحثة البرنامج الإرشادي لتنمية الذكاء الوجداني واستمارات تقييم المهارات الوجدانية علي أفراد المجموعة التجريبية .
7- قامت الباحثة بتطبيق وقائمة تقدير الذكاء الوجداني *(EQ-I)* علي عينة الدراسة التجريبية (المجموعة الضابطة , والمجموعة التجريبية)
8- تم مقارنة درجات المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج بدرجات المجموعة الضابطة , ومجموعة الطلاب المبصرين علي قائمة تقدير الذكاء الوجداني *(EQ-I)* بهدف التأكد من مدي فاعلية البرنامج الإرشادي المعد لتنمية الذكاء الوجداني .
9- تم إعادة تطبيق قائمة تقدير الذكاء الوجداني *(EQ-I)* علي المجموعة التجريبية وذلك بعد انتهاء البرنامج بشهرين , بهدف معرفة استمرار تأثير البرنامج الإرشادي علي الطلاب المعوقين بصرياً الممثلين للمجموعة التجريبية .

10- دونت النتائج في جداول تم عرضها ومناقشتها وتوضيح دلالتها على ضوء الإطار النظري والدراسات والبحوث السابقة .
11- قدمت التوصيات بناء على النتائج التي أسفرت عنها هذه الدراسة .
12- اختتمت الباحثة دراستها باقتراح مجموعة من الدراسات والبحوث المستقبلية للمهتمين بدراسات الذكاء الوجداني لدى المعوقين بصرياً .

ب) الأساليب الإحصائية :

4- اختبار "ت" *T.Test* .
5- اختبار مان وتني *Man Whitney* اللابارامتري للمقارنة بين عينتين مستقلتين.
6- اختبار ولكوكسون *Wilcoxon* اللابارامتري للمقارنة بين عينتين مرتبطتين.

الفصل الرابع
عرض ومناقشة نتائج البحث

أولاً : عرض ومناقشة نتائج البحث
ثانياً : التوصيات
ثالثاً : البحوث المقترحة
رابعاً : المراجع

الفصل الرابع

عرض ومناقشة نتائج البحث

أولاً : عرض عام لنتائج البحث ومناقشتها :

تعرض الباحثة في هذا الفصل النتائج الذي توصل إليها البحث من خلال ما كشفت عنه التحليلات الإحصائية للبيانات , ومناقشة هذه النتائج في ضوء الإطار النظري للبحث , ونتائج الدراسات والبحوث السابقة .

(أ)عرض نتائج الدراسةالاستطلاعية ومناقشتها :

أجرت الباحثة هذه الدراسة الاستطلاعية للوقوف علي مدي وجود فروق جوهرية بين الطلاب المعوقين بصرياً والطلاب المبصرين في الذكاء الوجداني بمكوناته الرئيسية وأبعاده الفرعية , وذلك للتعرف علي مدي تأثير الإعاقة البصرية علي مستوي الذكاء الوجداني لدي الطلاب المعوقين بصرياً , من خلال الخطوات التالية :

أولاً- قامت الباحثة باستخدام اختبار " ت " "*T-Test*" للتعرف علي مدي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب المعوقين بصرياً والطلاب المبصرين .

جدول رقم (4-1)

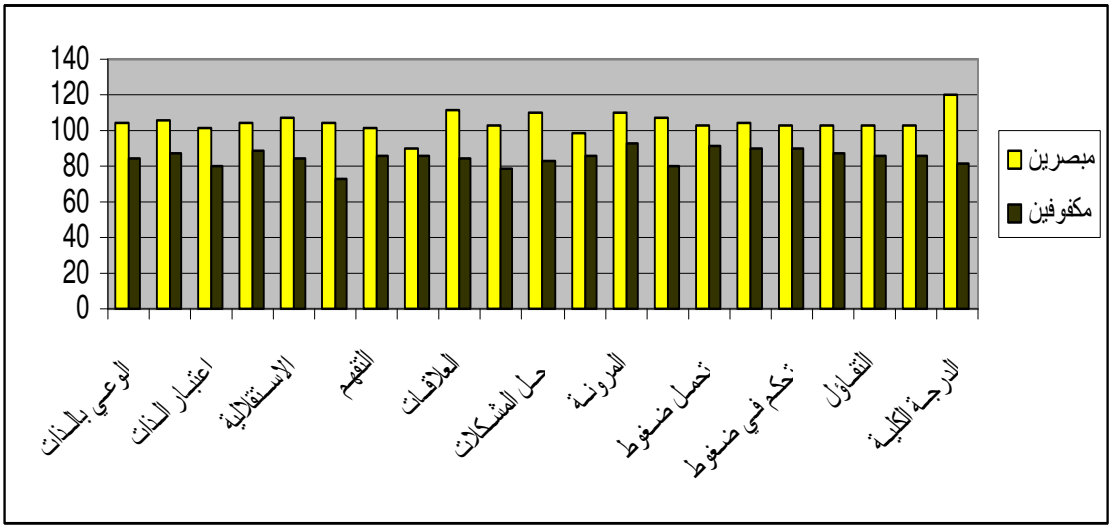
يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلاب المعوقين بصرياً والطلاب المبصرين على قائمة (*EQ-I*)

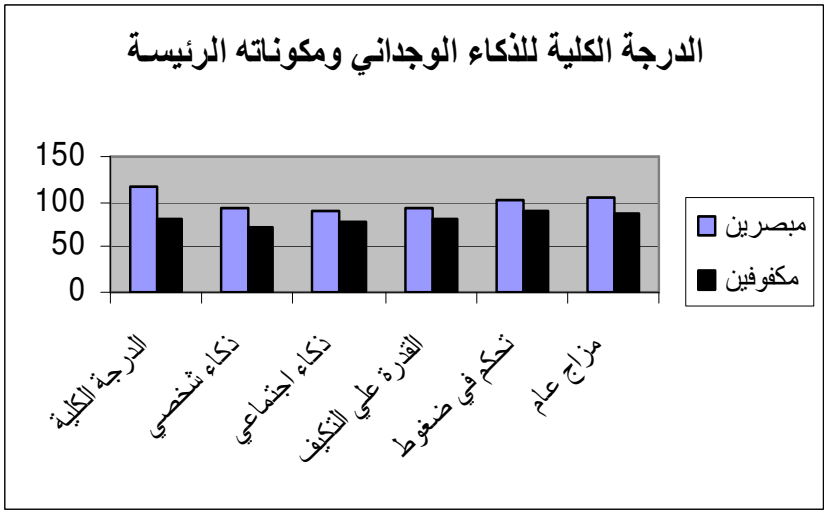
المستويات / المتغيرات	الطلاب المعوقين بصرياً (ن= 30)		الطلاب المبصرين (ن=30)		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
- الوعي بالذات	84.02	14.69	104.57	16.18	4.89	0.0001
- التوكيدية	86.32	14.04	105.56	14.46	5.29	0.0001
- اعتبار الذات	80.46	9.80	101.80	11.60	7.31	0.0001
- تحقيق الذات	88.23	6.32	103.59	14.05	5.14	0.0001
- الاستقلالية	84.51	9.13	106.69	9.20	9.03	0.0001
-الذكاء الشخصي	82.26	9.04	104.03	10.94	11.83	0.0001
- التفهم	85.59	13.92	104.02	15.08	4.44	0.0001
- المسئوليةالاجتماعية	85.04	7.35	90.31	11.22	2.04	0.05
- العلاقات الاجتماعية	84.47	8.44	111.15	16.32	7.50	0.0001
الذكاء الاجتماعي	84.01	10.99	101.42	17.23	5.78	0.0001
- حل المشكلات	82.44	9.77	111.16	15.52	8.10	0.0001
- اختبار الواقع	86.39	9.82	100.25	14.58	4.09	0.0001
- المرونة	92.60	9.33	110.17	17.77	4.49	0.0001
القدرة علي التكيف	85.88	11.62	107.25	15.95	7.24	0.0001
- تحمل الضغوط	92.08	9.49	102.71	14.94	3.12	0.005
- ضبط الاندفاع	89.58	9.92	104.48	13.96	4.54	0.0001
-التحكم في الضغوط	90.41	8.23	103.45	14.02	3.13	0.005
- السعادة	86.69	11.32	102.69	10.60	5.41	0.0001
- التفاؤل	85.81	13.13	102.42	11.04	5.15	0.0001
الحالة المزاجية العامة	85.90	9.88	103.58	9.35	6.82	0.0001
الدرجة الكلية للذكاء الوجداني	81.86	10.72	104.42	14.22	1147	0.0001

يتضح من الجدول (4-1) وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطلاب المعوقين بصرياً والطلاب المبصرين في الذكاء الوجداني بمكوناته الخمسة الرئيسية وما تتضمنه من خمسة عشر بعداً فرعياً ودرجته الكلية , حيث جاءت جميع الفروق لصالح الطلاب المبصرين , وكانت مستوي الدلالة لجميع المكونات الرئيسية للذكاء الوجداني ودرجته الكلية عند (0.0001) ما عدا التحكم في الضغوط كانت مستوي الدلالة عند (0.005), أما بالنسبة للأبعاد الفرعية فكانت مستوي الدلالة لجميعها عند (0.0001)

ماعدا المسئولية الاجتماعية كانت مستوي الدلالة عند (0.05) , تحمل الضغوط كانت عند مستوي دلالة (0.005).

رسم تخطيطي (4-1)
يوضح الفروق بين الطلاب المبصرين والطلاب المعوقين بصرياً .





- مناقشة النتائج :

يتضح من الجدول السابق (4- 1) تفوق الطلاب المبصرين علي الطلاب المعوقين بصرياً تفوقاً جوهرياً في الدرجة الكلية للذكاء الوجداني ومكوناته الرئيسية وأبعاده الفرعية.

وهذا ما ستفسره الباحثة فيما يلي :

تعتقد الباحثة أن تفوق الطلاب المبصرين علي الطلاب المعوقين بصرياً المقيمين إقامة داخلية في الذكاء الوجداني بمكوناته الرئيسية وأبعاده الفرعية يمكن أن يرجع إلي أن الطلاب المعوقين بصرياً المقيمين إقامة داخلية يعانون من العديد من المشكلات النفسية والسلوكية والانفعالية حيث أنهم يتسمون بعدم الاستقرار النفسي والتمركز حول الذات ونقص الثقة بالنفس وسوء التكيف والانطوائية والقلق والتوتر ونقص في المهارات الاجتماعية والاغتراب والاعتمادية وهذا ما أكده العديد من الباحثين مثل : كتسفورث *(Cutsforth,1951)* , وهيوبرت *(Huebert,1990)* , و يونجر وسادرجين

(Younger& Sardegne,1991) , وعبد العزيز الشخص (1992) , و خالد عبد الرازق السيد (1996) , و كروك سمارك ونوردل (Kroksmark&Nordell,2001) والذين أشاروا إلي أن المعوقين بصرياً يعانون من العديد من المشاعر السلبية أبرزها الاحباط والفشل والنكران والغضب الشديد والاكتئاب والقلق والاغتراب , والسلوك الاعتمادي والسلوك المتخازل والانسحاب من المشاركة الاجتماعية .

وتوصل كل من : لونفيلد (Lowenfeld,1959) , سكنتجير (Schnittager,1981) , وبومان (Bouman,1984) , فيوليت فؤاد(1986) , سامية لطفي داود (1998) , شابمان وستون (Chapman&Stone,1998) , جينز وجينز(Gense&Gense,2002) , سميث(Smith,2004) إلي أن المعوقين بصرياً يتميزون بسوء التكيف الانفعالي , وعدم القدرة علي التعبير عن المشاعر والانفعالات , وعدم الشعور بالأمان , وقلة الثقة بالنفس , وعدم ضبط النفس , والتمركز حول الذات , وانخفاض مفهوم الذات , ويعانون من الانسحابية والملل لعدم وجود أنشطة يشاركون فيها , والتوتر والضغط النفسي , وعدم القدرة علي اشباع حاجاتهم الأساسية للحركة , وتوتر علاقاتهم خارج المدرسة , وعدم حصولهم علي الدعم والاهتمام الاجتماعي .

كما أوضح كل من : هيرشورين (Hirshoren,1983) , وستيفنز (Stevens,1983) , ويسلديك والجوزين (Ysseldyke&Algozzine,1990) , و زيل ساكس Zell Sacks,1992) , و هور وأرو (Huurre&Aro,2000) , و شارما وآخرون (Sharma et al.,2000) , و نيتشي (Nichcy,2004) , (Lopez,2006) أن المعوقين بصرياً لديهم ضعف في العلاقات الاجتماعية ويتسمون بعدم النضج الاجتماعي وسوء التوافق الاجتماعي المتمثل في السلوك المضاد للمجتمع حيث توجد لديهم صعوبات ومشكلات في علاقاتهم مع الأصدقاء ويعانون من الوحدة , فهم معزولون من قبل أقرانهم المبصرين ولديهم فرص أقل لتطوير مهارتهم الاجتماعية .

وتعتقد الباحثة أن سوء تكيف المعوقين بصرياً وضعف مهاراتهم الاجتماعية ربما يرجع إلي أن الفرد المعوق بصرياً يشعر بوجود قيد يحد من حريته فهو لا يستطيع فعل ما يريده ويرغب فيه فهناك أشياء كثيرة تمنعه الإعاقة من المشاركة فيها , والكثير من الخبرات البصرية تحجب عنه , فهو لا يستطيع التمتع بحرية الحركة لأن هذه الحركة تتطلب البصر , ولا يستطيع السيطرة علي البيئة المحيطة به , ولا يستطيع أن يكتسب أنماط السلوك المختلفة التي يكتسبها المبصر عن طريق التقليد البصري , ويحرم من المعلومات والمشاعر التي تصل إليه عن طريق التواصل غير اللفظي , ولا يستطيع أن يسلك في المواقف الاجتماعية السلوك المطلوب كما يفعله المبصر الذي يري كل ما يحيط به , وبما أن الشخص لا يري فهو غير قادر علي تقليد السلوك الاجتماعي أو فهم النماذج الغير لفظية .

وقد توصلت كل من : آمال عبد السميع مليجي (2000) , سرور محمد صالحة (2007) إلي أن المعوقين بصرياً يعانون من الشعور بالغضب والقلق والانسحاب ومشكلات سلوكية ووجدانية أكثر من المبصرين.

كل هذه السمات والخصائص التي يتسم بها المعوقين بصرياً أدت إلي انخفاض درجاتهم علي قائمة تقدير الذكاء الوجداني لبار – أون حيث يؤكد عبد الحي على, ومصطفى حسيب (2004) وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الوجداني وبعض سمات الشخصية مثل المغامرة , الامتثال , التخيل , التنظيم الذاتي , وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الذكاء الوجداني وبعض سمات الشخصية مثل التوتر , عدم الأمان , كفاية الذات المنخفضة .

كما أشار عبد المنعم الدردير(2002) إلي وجود علاقة ارتباطية دالة بين الذكاء الوجداني وبعض سمات مثل (عدم الأمان , التوتر , الاندفاعية) الشخصية.

أما ليندلي (Lindley,2001) فقد توصلت إلي وجود علاقة سالبة دالة بين الذكاء الوجداني مع سمة العصابية كالقلق .

وتتفق الباحثة الحالية مع كل من : فتحي السيد عبد الرحيم (1969) , سمير عبد الغفار (1993) اللذان بينا أن المبصرين أكثر توافقاً شخصياً ونفسياً وتقبلاً لذواتهم من المعوقين بصرياً.

وبـرون *(Brown,1983)* الـذي توصـل إلـي أن المعـوقين بصـرياً أكثـر تعرضـاً للقلـق والإنطـواء والتوتر ولديهم سوء تكيف أكثر من المبصرين .

وفيتيوس وستيل (*Festus& Stile,1990*) الذي أوضح أن مفهوم الذات لدي المعوقين بصرياً أقل من مفهوم الذات لدى المبصرين .

ودرابيو وآخرون *(Drapeau, et al.,1997)* الذي أشار إلي أن المعوقين بصرياً درجة اهتمامهم بالآخرين أقل من المبصرين .

كما توصلت سبين كف *(Sabina Kef, 1997)* إلي أن شبكة العلاقات الشخصية لدي المراهقين المعوقين بصرياً أقل من شبكة العلاقات الشخصية لدي المبصرين.

و أمان أحمد محمود (1998) الذي أشار إلي أن المبصرين أكثر وعياً بالذات من المعوقين بصرياً .

و " جـان هودجـك وجـين كليـر" *(Jan Hodgek&Jean Keller,1999)* التـي أظهـرت أن المعوقين بصرياً درجة اشتراكهم في الأنشطة الاجتماعية أقل من المبصرين .

وتوصل حسام عبد العزيز عبد المعطي(2001) إلي وجود فروق دالة إحصائياً بين الفرد المعوق بصرياً والفرد المبصر في درجة تأكيد الذات .

وأوضحت سبين كف *(Sabina Kef, 2002)* أن المعوقين بصرياً أقل سعادة من المبصرين .

كما بين سومرز *(Sommers,1944)* , وواجينر *(Wagner,2004)* أن درجـة التوافق الشخصي والاجتماعي لدى المراهقين المعوقين بصرياً أقل من المراهقين المبصرين .

أمـا عبـد المجيد محمـد حسين البـارقي (2010) فقد توصـل إلـي وجـود فـروق دالـة إحصـائياً بـين الطلاب المعوقين بصرياً والمبصرين في تقدير الذات لصالح المبصرين , كما أشار إلي أن الطلاب المعوقين بصرياً أقل تفاعلاً اجتماعياً من الطلاب المبصرين .

ثانياً ـ قامت الباحثة باستخدام اختبار " ت " "*T-Test*" للتعرف علي مدي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور المعوقين بصرياً والذكور المبصرين .

جدول رقم (4-2)

يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات الذكور المعوقين بصرياً والذكور المبصرين على قائمة *(EQ-I)* قبل تطبيق البرنامج

المستويات / المتغيرات	الذكور المعوقين بصرياً (ن=15)		الذكور المبصرين (ن=15)		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
ـ الوعي بالذات	87.39	10.81	97.01	17.75	1.98	0.05
ـ التوكيدية	84.74	12.51	96.72	11.87	2.65	0.05
ـ اعتبار الذات	78.58	9.81	96.71	10.74	4.69	0.0001
ـ تحقيق الذات	86.47	6.02	99.25	16.32	2.76	0.05
ـ الاستقلالية	88.83	9.64	110.59	7.79	6.71	0.0001
الذكاء الشخصي	83.52	7.50	99.55	10.16	4.96	0.0001
ـ التفهم	82.66	7.33	96.68	10.69	2.66	0.05
ـ المسئوليةالاجتماعية	84.64	6.87	85.57	11.48	0.26	غير دالة
ـ العلاقات الاجتماعية	83.88	8.05	102.83	18.30	3.57	0.001
الذكاء الاجتماعي	83.69	6.39	97.55	11.85	2.56	0.05
ـ حل المشكلات	79.62	12.06	106.58	20.88	4.22	0.0001
ـ اختبار الواقع	85.76	11.10	88.54	14.31	0.58	غير دالة
ـ المرونـة	88.72	8.23	101.63	13.50	3.13	0.005
القدرة علي التكيف	84.66	13.19	98.79	15.43	4.08	0.0001

- تحمل الضغوط	94.23	7.93	96.01	17.74	0.34	غير دالة
- ضبط الاندفاع	90.78	9.41	97.21	13.79	1.45	غير دالة
التحكم في الضغوط	92.13	7.55	96.51	15.13	0.36	غير دالة
- السعادة	83.92	9.64	97.23	14.10	2.95	0.01
- التفاؤل	87.91	14.69	98.27	11.85	2.10	0.05
الحالة المزاجية العامة	85.55	9.38	98.02	13.41	2.96	0.01
الدرجة الكلية للذكاء الوجداني	86.34	9.16	98.56	11.14	3.01	0.005

يتضح من الجدول (4-2) وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الذكور المعوقين بصرياً والذكور المبصرين في الذكاء الوجداني بمكوناته الخمسة الرئيسية وما تتضمنه من خمسة عشر بعداً فرعياً ودرجته الكلية , ما عدا (المسئولية الاجتماعية , واختبار الواقع , تحمل الضغوط , وضبط الاندفاع) بالنسبة للمقاييس الفرعية , المكون الرئيسي (التحكم في الضغوط) فقد كانت الفروق غير دالة إحصائياً , وقد جاءت جميع الفروق لصالح الذكور المبصرين , وكانت مستوي الدلالة عند (0.005) بالنسبة للدرجة الكلية للذكاء الوجداني والبعد الفرعي (المرونة) , وعند (0.0001) بالنسبة للمكونات الرئيسية (الذكاء الشخصي , والقدرة علي التكيف) , والأبعاد الفرعية (اعتبار الذات , والاستقلالية , وحل المشكلات) , وعند مستوي (0.05) بالنسبة للمكون الرئيسي (الذكاء الاجتماعي) والأبعاد الفرعية (الوعي بالذات , التوكيدية , تحقيق الذات , التفهم , التفاؤل) , وعند مستوي (0.01) بالنسبة للمكون الرئيسي (الحالة المزاجية العامة) , والبعد الفرعي (السعادة) .

- مناقشة النتائج :

تفسر الباحثة هذه النتائج في ضوء أن الذكور المعوقين بصرياً المقيمين إقامة داخلية يشعرون برفض وإهمال أسرهم والمجتمع لهم الذي عزلهم في إقامة داخلية مما أدي إلي انخفاض درجاتهم علي قائمة تقدير الذكاء الوجداني حيث توصلت "فوقية محمد راضي" (2002) إلي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال الأكثر تعرضاً لإهمال الوالدين والأقل تعرضاً لإهمال الوالدين في الذكاء الوجداني لصالح الأطفال الأقل تعرضاً لإهمال الوالدين .

كما أوضح "سليمان محمد سليمان , عبد الفتاح رجب علي مطر" (2002) وجود علاقة دالة بين أساليب المعاملة الوالدية ومتوسط درجات الذكاء الوجداني لدي الأبناء .

وذكر "ماير وآخرون " *(Mayer,et al.,2000)* أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الوجداني وإدراك الأبناء للدفء الوالدي , حيث أن إدراك الأبناء لعطف ودفء الوالدين يؤدي إلي ارتفاع درجاتهم علي مقياس الذكاء الوجداني .

وتعتقد الباحثة أن عدم وجود فروق جوهرية بين الذكور المبصرين والمعوقين بصرياً في المكون الرئيسي (التحكم في الضغوط) , والأبعاد الفرعية (المسئولية الاجتماعية , واختبار الواقع , وتحمل الضغوط , وضبط الاندفاع) ربما يرجع إلي طبيعة حياة التي يعيشها الذكور المعوقين بصرياً , أو نظراً للظروف التي تعرضوا لها التي تفرض عليهم نوع من الضغوط التي جعلتهم يحاولون باستمرار تحملها والتعايش معها , أو المرحلة العمرية للعينة , فمرحلة المراهقة هي مرحلة حرجة تتسم بالصرعات والهزات الانفعالية وعدم الثبات الانفعالي والميل إلي التطرف وكثرة الاندفاعات , ويتميز المراهق في هذه المرحلة بسرعة الغضب والخوف وتنتابه أحلام اليقظة .

وهذا ما أكده هورلوك *(Hurlok,1993)* في أن مرحلة المراهقة هي مرحلة الصراعات والهزات الانفعالية ويظهر فيها الميل للتطرف وكثرة الاندفاع ويكون المراهق حساس لذاته مدفوعاً نحو الاستقلالية والتحرر والرغبة في إثبات الذات , كما يتسم المراهق في هذه المرحلة بعدم الثبات الانفعالي وسرعة الغضب والخوف وينتابه أحلام اليقظة والشعور بعدم الأمان والحساسية الزائدة .

أما شابمان *(Chapman,1988)* أوضح أن المراهق يمر بصراعات عديدة سواء مع نفسه أو مع المحيطين به بغية تحقيق هويته حيث يشتد الصراع بين الإستجابة للإستقلالية ورفضه التبعية الأبوية وبين الإذعان لما اعتاده من إتكالية طفولية .

ثالثاً ـ قامت الباحثة باستخدام اختبار " ت " "*T-Test*" للتعرف علي مدي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الإناث المعوقين بصرياً والإناث المبصرين .

جدول رقم (4-3)

يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات الإناث المعوقات بصرياً والإناث المبصرات على قائمة *(EQ-I)* قبل تطبيق البرنامج

المستويات / المتغيرات	الإناث المعوقات بصرياً (ن=15)		الإناث المبصرات (ن=15)		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
ـ الوعي بالذات	79.71	17.31	111.39	9.73	6.10	0.0001
ـ التوكيدية	88.94	11.66	114.53	10.65	5.95	0.0001
ـ اعتبار الذات	83.03	9.62	106.89	10.17	6.20	0.0001
ـ تحقيق الذات	90.29	6.31	107.93	10.12	5.27	0.0001
ـ الاستقلالية	80.32	8.34	112.78	9.06	6.63	0.0001
الذكاء الشخصي	82.23	10.92	110.77	7.84	10.88	0.0001
ـ التفهم	87.33	19.23	111.83	7.38	4.57	0.0001
ـ المسئوليةالاجتماعية	85.08	9.33	95.01	7.59	3.05	0.005
ـ العلاقات الاجتماعية	85.16	9.23	119.46	8.27	10.17	0.0001
الذكاء الاجتماعي	85.51	15.01	111.93	7.67	6.52	0.0001
ـ حل المشكلات	85.74	4.80	114.17	7.28	11.62	0.0001
ـ اختبار الواقع	87.12	8.51	109.52	8.79	6.68	0.0001
ـ المرونـة	97.14	9.68	118.70	17.77	3.77	0.001
القدرة علي التكيف	89.33	7.89	115.52	10.21	7.99	0.0001
ـ تحمل الضغوط	89.58	10.86	109.41	7.12	5.72	0.0001
ـ ضبط الاندفاع	88.16	10.74	111.75	10.02	5.89	0.0001
التحكم في الضغوط	88.66	10.66	110.02	8.52	5.90	0.0001
ـ السعادة	91.63	11.57	107.76	8.26	4.23	0.0001
ـ التفاؤل	83.63	11.83	106.57	8.67	5.82	0.0001
الحالة المزاجية العامة	87.90	11.66	107.44	8.33	6.43	0.0001
الدرجة الكلية للذكاء الوجداني	86.75	10.14	112.57	7.67	6.43	0.0001

يتضح من الجدول (4-3) وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الإناث المعوقات بصرياً والإناث المبصرات في الذكاء الوجداني بمكوناته الخمسة الرئيسية وما تتضمنه من خمسة عشر بعداً فرعياً ودرجته الكلية , حيث جاءت جميع الفروق لصالح الإناث المبصرات , وكانت مستوي الدلالة لجميع المكونات الرئيسية للذكاء الوجداني ودرجته الكلية عند (0.0001) , أما بالنسبة للأبعاد الفرعية فكانت مستوي الدلالة لجميعها عند (0.0001) ماعدا المسئولية الاجتماعية كانت مستوي الدلالة عند (0.005) , والمرونة كانت عند مستوي دلالة (0.001)

ـ مناقشة النتائج :

تعتقد الباحثة أن تفوق الإناث المبصرات علي الإناث المعوقات بصرياً في الذكاء الوجداني بمكوناته الرئيسية وأبعاده الفرعية ربما يعود إلي أن الإناث المعوقات بصرياً يتسمن بالانطوائية والعزلة وارتفاع مستوي القلق والتوتر ونقص في المهارات الاجتماعية والإغتراب والاعتمادية وسوء التوافق الاجتماعي والشخصي كل هذا أدي إلي انخفاض درجاتهم علي قائمة تقدير الذكاء الوجداني لبار – أون , وهذا ما أكدته العديد من الباحثين مثل :

هور وآخرون *(Huurre,et al.,1999)* , محمد عبد الرحمن الجندي (1995) والتي توصلت إلي أن الإناث المعوقات بصرياً يملن إلي العزلة والانطواء وليس لديهم الكثير من الأصدقاء , وتقدير الذات لديهم أقل من المبصرات , كما وجدت أن تقدير الذات لدي المعوقات بصرياً أقل إدراكاً للمساندة الاجتماعية والأصدقاء بالمقارنة بالمبصرات .

كما أوضحت كل من : سرور محمد صالحة (2007) , *(Brown,1983)* , سامية عباس قطان (1974) أن الإناث المعوقات بصرياً أكثر قلقاً وخوفاً وانطواءاً وتوتراً من الإناث المبصرات.

توصلت سامية لطفي داود (1998) , وأسماء غريب إبراهيم (1989) إلي أن المعوقات بصرياً أكثر شعوراً بالإغتراب من الإناث المبصرات .

وقد أشارت دراسة ناهد إسماعيل مصطفي الطويل (1984) إلي أن المعوقات بصرياً لديهم اضطرابات في السلوك الاجتماعي أكثر من المبصرات .

وتوصلت حنان محمد شرشر (1995) إلي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعوقات بصرياً والمبصرات في التوافق الشخصي والاجتماعي .

(ب) : عرض نتائج الفروض ومناقشتها :

عرض نتائج الفرض الأول :

وينص الفرض الأول على " لا توجد فروق دالة إحصائياً بين أفراد المجموعة التجريبية في رتب درجات الذكاء الوجدانى وذلك قبل وبعد تطبيق البرنامج " .

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار " ويلكوكسن" *(Wilcoxon)* في حالة العينات الصغيرة , كما ذكره (صلاح الدين محمود علام , 1993: 246-248) , (زكريا الشربيني , 2001: 279-288) لدراسة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للتعرف علي التغيرات التي حدثت لمستوي الذكاء الوجداني لدي أفراد المجموعة التجريبية , وتتضح نتائج هذه الخطوة في الجدول التالي :

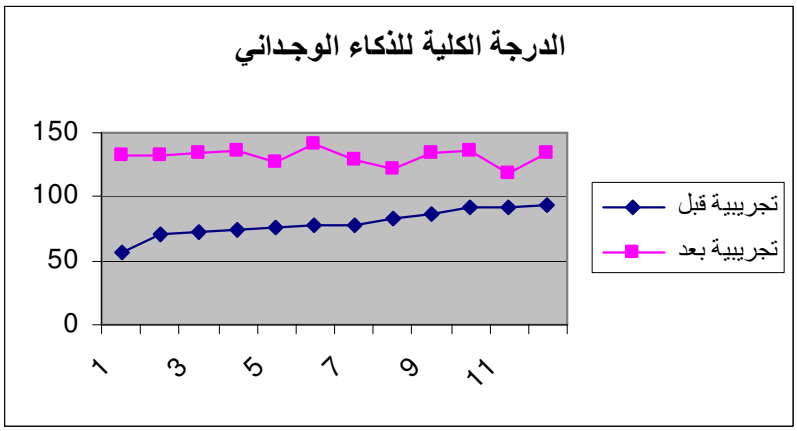
الجدول (4-4)

يوضح دلالة الفروق بين رتب درجات أفرادالمجموعة التجريبية في الدرجة الكلية للذكاء الوجداني وذلك قبل وبعد تطبيق البرنامج

المستويات / المتغيرات	القياس القبلي /البعدي	العدد	متوسط الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
الدرجة الكلية للذكاء الوجداني	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب لمتعادلة الإجمالي	12 - 12	6.5 -	3.06	0.005	لصالح القياس البعدي

يتضح من الجدول السابق رقم (4-4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي للدرجة الكلية للذكاء الوجداني وذلك لصالح القياس البعدي , حيث كانت قيمة *(Z)* 3.06 عند مستوي الدلالة (0.005) .

والرسم التخطيطي (4-2) التالي يوضح الفروق بين أفراد المجموعة التجريبية في الدرجة الكلية للذكاء الوجداني وذلك في القياس القبلي والبعدي :



- مناقشة النتائج :

يتضح من الجدول (4-4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي للدرجة الكلية للذكاء الوجداني , وجاءت الفروق لصالح القياس البعدي وهذا ما ستفسره الباحثة فيما يلي:

ترجع الباحثة هذه النتائج في ضوء تأثير برنامج تنمية الذكاء الوجداني علي أفراد المجموعة التجريبية حيث ساعدهم علي تنمية الإمكانات الكامنة لديهم ومكنهم من التعرف علي نواحي الضعف والقوة لديهم , وبالتالي تقوية النواحي الضعيفة ومساعدتهم علي تحقيق أهدافهم والاستفادة من إمكانياتهم وقدراتهم التي لم يدركوها من قبل , وكذلك ساعدهم علي تنمية اكتساب العديد من المهارات المختلفة مما زاد من قدرتهم علي التكيف والنجاح في مواجهة مواقف الحياة المختلفة .

ويتفق هذا مع ما ذكره " علاء الدين كفافي " أن اكتساب الفرد للمهارات المختلفة يزيد من قدرته علي تحمل مواقف الإحباط , فالفرد كثير التجارب والذي يستطيع أن يتعلم ويتقن مهارات كثيرة يكون أكثر تحملا للإحباط من الفرد قليل الخبرة ومحدود المهارة .

(علاء الدين كفافي , 1999: 322)

كما تعزو الباحثة النمو الدال في الذكاء الوجداني لدي المجموعة التجريبية بعد انتهاء البرنامج الإرشادي إلي أن هؤلاء الطلاب المعوقين بصرياً استطاعوا الاستفادة من المهارات والاستراتيجيات التي تعلموها خلال أدائهم للأنشطة التي تضمنتها جلسات البرنامج الإرشادي وتطبيقها في مواقف حياتية .

وتعتقد الباحثة أن نجاح البرنامج يمكن أن يرجع إلي استخدام العلاج المعرفي السلوكي بفنياته المختلفة التي ساعدت الطلاب المعوقين بصرياً علي تنمية ذكاءهم الوجداني , حيث أشار إليس وأبرامس *(Abramse&Ellis,1994)* إلي أن استخدام الإرشاد المعرفي السلوكي يعلم الأفراد كيف يفهمون أنفسهم وكيف يفهمون الآخرين والعالم من حولهم , وأن العلاج المعرفي السلوكي يجعل الأفراد يعملون جيداً حيث يجعلهم يعتقدون أن ما يفعلونه يمكن أن يحدث تغييراً واختلافاً .

ويؤكد *(Mcmahon,Glodeana,2006)* أن الإرشاد المعرفي السلوكي يأخذ في الاعتبار ما يملكه الفرد من أفكار ومعتقدات وأفعال ومشاعر لا عقلانية ويساعده علي إحداث التغيير المطلوب والمرغوب فيه من خلال مساعدة وتدريب الفرد علي إدراك مثل هذه الأفكار والمعتقدات الاعقلانية وتعديلها واستبدالها بأفكار ومعتقدات عقلانية إيجابية تمكنه من إحداث التغيير المطلوب والمرغوب فيه في الجوانب المتعددة الانفعالية والسلوكية والمعرفية حيث يصبح الفرد أكثر فاعلية وقدرة علي مواجهة المشكلات .

وتتفق الباحثة الحالية مع العديد من الباحثين مثل : بار – أون *(Bar-On,1997b)* الذي توصل إلي إمكانية تنمية الذكاء الوجداني من خلال برنامج لتنمية المهارات الوجدانية والاجتماعية استمر لمدة شهران ونصف بمعدل جلستين إسبوعياً مدة كل جلسة ساعتان ونصف .

وتوصل " ستير وآخرون *(Stir et al., 1996)* إلي ارتفاع المعدل الإجمالي للذكاء الوجداني في القياس البعدي ليصل إلي (105) بعد تطبيق برنامج للتدريب علي المهارات الوجدانية والاجتماعية .

أما *(Byron Stock,1999)* فقد أشار إلي إمكانية تنمية الذكاء الوجداني خلال (12) أسبوع من خلال التدريب علي برنامج قائم علي الدافعية الذاتية والممارسة العملية والتغذية الراجعة لمساعدة الفراد علي تعلم استخدام مهارات الذكاء الوجداني في مواقف واقعية .

و" جور وسكوت " *(Gore&Scott M.,2000)* الذي أوضحت أنه يمكن نتمية الذكاء الوجداني خلال تقديم برنامج لمدة (16) أسبوع لدي الطلاب .

وتوصل باركر وآخرون (*Parker S.J., et al. ,2004)* إلي إمكانية تنمية الذكاء الوجداني لدي عينة صغيرة مكونة من (15) فرد منهم (7) إناث , (8) ذكور من خلال برنامج خاص لتنمية المهارات الوجدانية والاجتماعية .

كما أشار كل من : *(Page &Stephen,2001)* , *(Barbara Kelly,et al.,2004)* , *(Rolymond,2007)* , , *(Chi-Sung Wong, et al.,2007)* إلي إمكانية تنمية وتعلم مهارات الذكاء الوجداني داخل الفصل من خلال التدريب علي بعض الأنشطة الإضافية البسيطة حيث أن مهارات الذكاء الوجداني مهارات حياتية يمكن للفرد أن يستخدمها في المواقف الحقيقية بكل سهولة .

كما تتفق الباحثة الحالية مع كل من :*(Shaun M.Erack,et al.,2006)* , و هدي عبد الرحمن عبد العزيز (2009) فقد توصلوا إلي وجود فروق دالة إحصائياً في مستوي الذكاء الوجداني لدي المجموعة التجريبية وذلك قبل وبعد تطبيق البرنامج لصلح القياس البعدي.

وينبثق عن الفرض الأول الفروض الفرعية التالية :

- الفرض الفرعي الأول :

وينص هذا الفرض على " توجد فروق دالة إحصائياً بين أفراد المجموعة التجريبية في رتب درجات الذكاء الشخصي ذلك قبل وبعد تطبيق البرنامج " .

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار " ويلكوكسن" *(Wilcoxon)* في حالة العينات الصغيرة لدراسة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للتعرف علي التغيرات التي حدثت لمستوي الذكاء الوجداني لدي أفراد المجموعة التجريبية , وتتضح نتائج هذه الخطوة في الجدول التالي :

جدول (4-5)

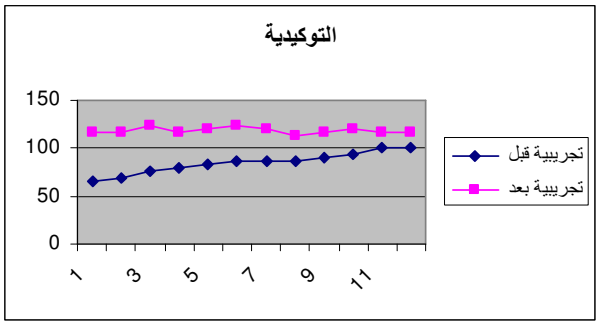
يوضح دلالة الفروق بين رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في الذكاء الشخصي وذلك قبل وبعد تطبيق البرنامج

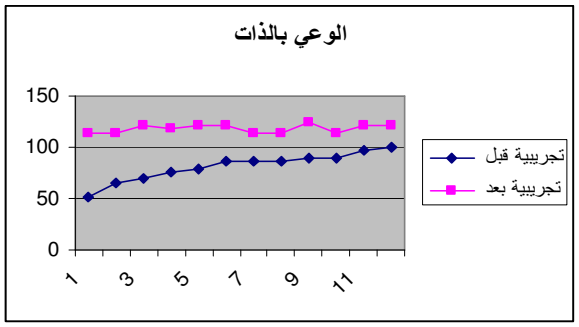
المستويات / المتغيرات	القياس القبلي /البعدي	العدد	متوسط الرتب	قيمة (Z)	مستوي الدلالة	اتجاه الدلالة
الوعي بالذات	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتعادلة الإجمالي	- 12 - 12	- 6.5 -	3.06	0.005	لصالح القياس البعدي
التوكيدية	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب لمتعادلة الإجمالي	- 12 - 12	- 6.5 -	3.06	0.005	لصالح القياس البعدي
اعتبار الذات	الرتب السالبه الرتب الموجبة الرتب لمتعادلة الإجمالي	- 12 - 12	- 6.5 -	3.06	0.005	لصالح القياس البعدي

تحقيق الذات	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتعادلة الإجمالي	- 12 - 12	- 6.5 -	3.06	0.005	لصالح القياس البعدي
الاستقلالية	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب لمتعادلة الإجمالي	- 12 - 12	- 6.5 -	3.06	0.005	لصالح القياس البعدي
الذكاء الشخصي	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب لمتعادلة الإجمالي	- 12 - 12	- 6.5 -	3.06	0.005	لصالح القياس البعدي

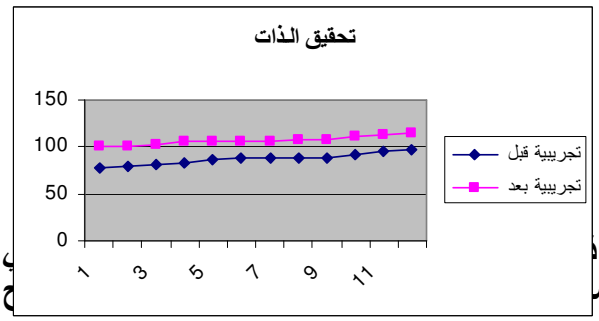
يتضح من الجدول السابق رقم (4-5) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي للدرجات الذكاء الشخصي والوعي بالذات والتوكيدية واعتبار الذات وتحقيق الذات والاستقلالية وذلك لصالح القياس البعدي , حيث كانت قيمة (Z) 3.06 عند مستوي الدلالة عند (0.005) .

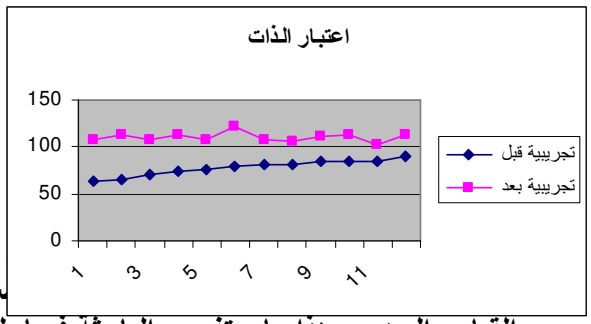
والرسوم التخطيطية (4-3) التالية توضح الفروق بين أفراد المجموعة التجريبية في الذكاء الشخص ومقاييسه الفرعية وذلك في القياس القبلي والبعدي :





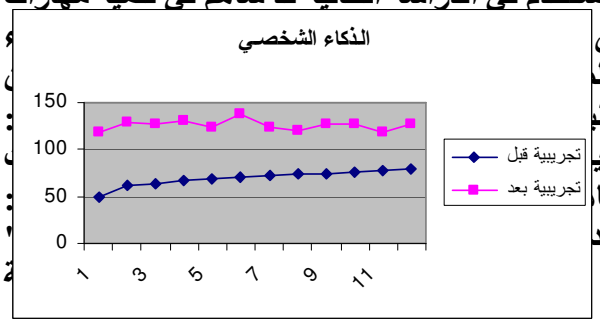
-

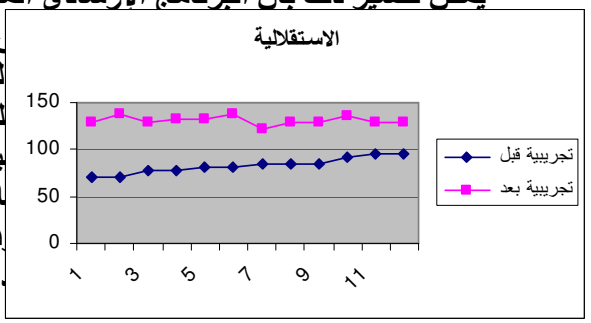




القياس البعدي وهذا ما ستفسره الباحثة فيما يلي:

يمكن تفسير ذلك بأن البرنامج الإرشادى المستخدم فى الدراسة الحالية قد ساهم فى تنمية مهارات





سجل الإيجابيات , عامل نفسك بشكل جيد , التعرف علي وكتابة نقاط الضعف والقوة والفرص المتاحة للتحقيق الأهداف والصعوبات التي تقف دون تحقيقها وكيفية التغلب عليها , والتعرف علي نماذج من الناس استطاعوا أن يقهروا الإعاقة , الحوار مع الذات والتعرف علي كيفية تحويل الحوار الذاتي السلبي إلي حوار إيجابي , عمل مجلات بطريقة برايل .

كما تعزو الباحثة نجاح البرنامج في تنمية مهارات الذكاء الوجداني بشكل عام ومهارات الذكاء الشخصي بشكل خاص إلي الاعتماد علي طريقة برايل أثناء ممارسة الطلاب المعوقين بصرياً لأنشطة البرنامج , مما ساعدهم علي زيادة ثقتهم بأنفسهم , ونمي لديهم احترامهم لذواتهم وزاد من اعتبارهم لذواتهم ومن قدرتهم علي الاستقلالية .

فقد توصلت *(E.Elissalde,1999)* إلي أن استخدام طريق برايل في عمل المجلات والصحف والقصص للمعوقين بصرياً ساعدهم علي رفع تقدير الذات لديهم وأدي إلي عدم شعورهم بالدونية .

أما شرودر ف. ك. *(Schroeder,F.K.,1996)* فقد أوضح أن إدراك المعوقين بصرياً لطريقة براايل يساعدهم علي رفع تقدير الذات المنخفض لديهم وكذلك مفهوم الذات .

وتتفق الباحثة الحالية مع العديد من الباحثين مثل :

(RitaC.Richardson &Elizabeth E.Evens,1997) التي أشارت إلي إمكانية تنمية مهارات الذكاء الشخصي كجزء من مهارات الذكاء الوجداني عن طريق استخدام فنية المناقشة الجماعية , والتغذية الراجعة , وفنية التعرف علي الأفكار السلبية وتصحيحها والأنشطة الاستقلالية , ونشاط "من أنا " لمعرفة نقاط القوة والضعف لدي الطلاب وتنمية مناطق الضعف من خلال استخدام الحوار والمناقشة , كذلك استخدام نشاط "حب نفسك " لتنمية تقدير الذات , ونشاط كتابة الشبه بين نقاط القوة والضعف لدي الطلاب بحيث تبدأ بنفس حروف أسماء الطلاب وأنشطة الانجاز .

و *(Rebecca &Wallace, 1998)* التي توصلت إلي أن الأنشطة الفنية تساعد علي تنمية تقدير الذات , والتعبير عن الذات والثقة بالنفس , تقبل الذات , وتقبل الآخرين .

و *(Irmak K.Ghosn,1999)* , و *(Heavey et al.,2002)* التي أسفرت نتائجهم عن أن النشاط القصصي وكتابة المقالات والجرائد تزيد من مهارات الذكاء الشخصي .

و *(Nicholas Clarke ,2006)* الذي بين أنه يمكن تنمية الوعي بالذات عن طريق مشاركة التلاميذ مشاعرهم مع بعضهم بطريقة ذات معني , والنشاط القصصي , والحوار والمناقشة الجماعية , وتحديد تعريف للأشياء والمشاعر , والتقييم الذاتي , والوعي بردود الأفعال الذاتية.

و*(Finley ,et al., 2000)* , و *(Duboa Hynes,et al.,1996)*الذين أوضحوا أن كتابة المقالات , ونشاط "الاختيار الإيجابي " وطريقة الحوار والمناقشة , والتفكير بشكل إيجابي , والحوار مع الذات مرة كل أسبوع علي الأقل تنمي الكفاءات الشخصية لدي الفراد كجزء من مهارات الذكاء الوجداني .

و *(Loris S.Schreier,2002)* التي توصلت إلي إمكانية تنمية الوعي بالذات , اعتبار الذات عن طريق نشاط " تحديد ووصف المشاعر " , وطريقة التقييم الذاتي من خلال الوعي بردود الأفعال الجسدية , وتحديد تعريف للأشياء , وفنية المناقشات الجماعية , وطريقة حل المشكلات , ولعب الدور.

وأشار *(Van-Huijgevoort,2002)* إلي أن الحوار مع الذات يجعل الفرد المعوق قادراً علي أن يكتشف ليس فقط العالم من حوله كما يبدو ولكن يكتشف أيضاً التغيير الذي يمكن أن يحدث , وكذلك الوسائل التي تجعله يحدث هذا التغيير في حياته , وكيف يمكن أن ينجز هذه التغييرات في حياته في فترة زمنية محددة مما يساعدة في النهاية علي الإحساس بفاعلية الذات .

وأوضح *(Randall B. Brown,2003)* أنه يمكن تنمية مهارات الذكاء الشخصي عن طريق النشاط القصصي , وكتابة الجرائد الأسبوعية , واستخدام فنية النمذجة ولعب الدور والواجبات المنزلية.

وأشار *(Robin C. Buress,2005)* إلي إمكانية تنمية مهارات الذكاء الشخصي كأحد مكونات الذكاء الوجداني عن طريق فنية النمذجة , وحل المشكلات , وممارسة " الدراما " , ونشاط " لا تقسو

علي نفسك " , ونشاط " استخدم الاختيار بدلاً من لوم الآخرين " , ونشاط " لو أنا في مكان فلان أفعل ..... " .

و" سليمان محمد البالوشي" الذي توصل إلي أنه يمكن تنمية الذكاء الشخصي للمعوقين بصرياً عن طريق : كتابة المجلات , والتركيز علي التقدم الذاتي والانجاز , تحديد عناوين للاتجاهات والقيم , إجراء التقييم الذاتي , والتمتع بأوقات الفراغ الخاصة , تفويض السلطة , التفضيل والاختيار. *(Sulaiman M. Al- Balushi , 2006)*

و *(Jeanne Anne Craig,2006)* التي أسفرت نتائجها عن أنه يمكن من خلال النمذجة تنمية مهارات الذكاء الشخصي عن طريق قراءة خبرات الآخرين والتعلم منهم والتعرف علي الطرق التي استطاعوا من خلالها أن يتغلبوا علي الصعوبات التي واجهتهم ثم تطبيق هذه الدروس علي حياة الأفراد العملية .

و *(Kelly B.T.&Chang,2007)* التي أوضحت أن اعتبار الذات يمكن تنميته لدي الأفراد عن طريق استخدام فنية التعرف علي الأفكار السلبية واستبدالها بأفكار إيجابية عن ذواتهم .

- الفرض الفرعي الثاني :

وينص هذا الفرض على " لا توجد فروق دالة إحصائياً بين أفراد المجموعة التجريبية في رتب درجات الذكاء الاجتماعي ذلك قبل وبعد تطبيق البرنامج " .

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار " ويلكوكسن" *(Wilcoxon)* في حالة العينات الصغيرة لدراسة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للتعرف علي التغيرات التي حدثت لمستوي الذكاء الوجداني لدي أفراد المجموعة التجريبية , وتتضح نتائج هذه الخطوة في الجدول التالي :

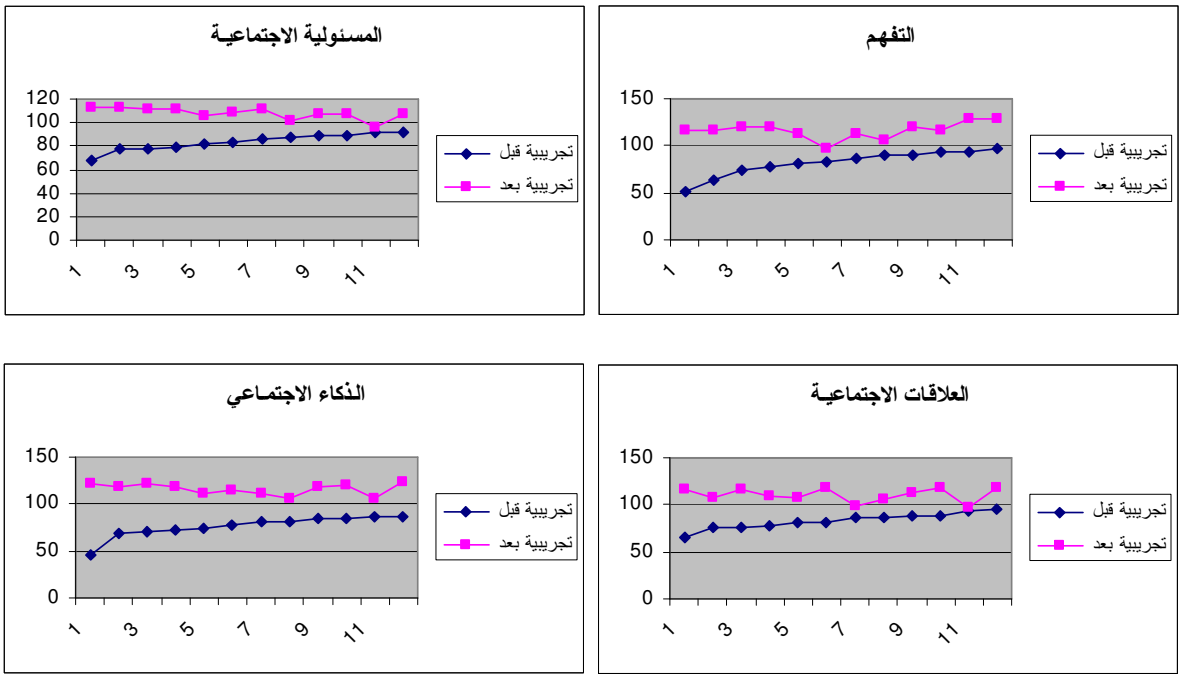
جدول (4-6)

يوضح دلالة الفروق بين رتب درجات أفرادالمجموعة التجريبية في الذكاء الاجتماعي وذلك قبل وبعد تطبيق البرنامج

المستويات / المتغيرات	القياس القبلي /البعدي	العدد	متوسط الرتب	قيمة (Z)	مستوي الدلالة	اتجاه الدلالة
التفهم	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتعادلة الإجمالي	- 12 - 12	- 6.5 -	3.06	0.005	لصالح القياس البعدي
المسئولية الاجتماعية	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب لمتعادلة الإجمالي	- 11 1 12	- 6 -	3.00	0.005	لصالح القياس البعدي
العلاقات الاجتماعية	الرتب السالبه الرتب الموجبة الرتب لمتعادلة الإجمالي	- 11 1 12	- 7.00 -	3.19	0.005	لصالح القياس البعدي
الذكاء الاجتماعي	الرتب السالبه الرتب الموجبة الرتب المتعادلة الإجمالي	- 12 - 12	- 6.5 -	3.06	0.005	لصالح القياس البعدي

يتضح من الجدول السابق رقم (4-6) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي للدرجات الذكاء الاجتماعي ومقاييسه الفرعية (التفهم والمسئولية الاجتماعية , والعلاقات الاجتماعية), كانت قيمة *(Z)* **3.06** بالنسبة للذكاء الاجتماعي والتفهم , بالنسبة للمسئولية الاجتماعية كانت قيمة *(Z)* **3.00**, أما بالنسبة للعلاقات الاجتماعية كانت قيمة *(Z)* **3.19**, حيث كانت مستوي الدلالة عند **(0.005)** .

والرسوم التخطيطية (4-4) التالية توضح الفروق بين أفراد المجموعة التجريبية في الذكاء الاجتماعي ومقاييسه الفرعية وذلك في القياس القبلي والبعدي :



- مناقشة النتائج :

يتضح من الجدول (4-6) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي للدرجات الذكاء الاجتماعي وكافة مقاييسه الفرعية , وجاءت الفروق لصالح القياس البعدي وهذا ما ستفسره الباحثة فيما يلي:

ترجع الباحثة الفرق الدال في الذكاء الاجتماعي لدي أفراد المجموعة التجريبية إلي نجاح البرنامج الحالي في تنمية مهارات التفهم , والمسئولية الاجتماعية , والعلاقات الاجتماعية وبالتالي أدي ذلك إلي ارتفاع درجات الذكاء الاجتماعي لدي الطلاب المعوقين بصرياً الممثلين للمجموعة التجريبية , حيث استخدمت الباحثة في البرنامج الحالي العديد من الفنيات مثل : المحاضرات والمناقاشات الجماعية , ولعب الدور , والعصف الذهني والنمذجة , وحل المشكلات , وطريقة *"circle time"* .

كذلك استخدمت الباحثة العديد من الأنشطة علي سبيل المثال : القصص الواقعية , التعرف علي درجة التفهم , التدريب علي الإستجابات التفهمية , دعم الصديق , كن لطيفاً مع الآخرين , احترام الآخرين , تقدير الآخرين , كن رحيماً بالآخرين , تحمل مسئوليتك الاجتماعية , مساعدة الآخرين , أنشطة متنوعة تمارس خلال *"circle time"* , كل هذه الأنشطة والفنيات قد ساهمت في تنمية مهارات الذكاء الاجتماعي لدي الطلاب المعوقين بصرياً .

وتتفق الباحثة الحالية مع العديد من الباحثين مثل :

(Duboa. Haynes,et al.,1996) الذي أسفرت نتائجه عن أن نشاط التعرف علي معاني كلمات مثل : (الاحترام , التقدير , المساعدة) , والتفكير بشكل إيجابي , والتحدث بطريقة إيجابية عن الناس , معاملة جميع الناس بنفس الاحترام , وإظهار الاهتمام بالآخرين , وإظهار الاستمتاع بالآخرين , كل هذه الأنشطة تؤدي إلي تنمية مهارات الذكاء الاجتماعي .

و*(Irmak K.Ghosn,1999)* الذي توصل إلي إمكانية تنمية مهارة التفهم من خلال استخدام نشاط " ماذا تفعل لو كنت مكان فلان ..... " .

و*(Claudia Shuster,2000)* التي أوضحت أن طريقة الحوار والمناقشة , والأنشطة المستخدمة خلال *"circle time "* تساعد علي تنمية مهارات الذكاء الاجتماعي لدي الأفراد .

وكذلك *(Finley,2000)* توصل إلي إمكانية تنمية الذكاء الاجتماعي من خلال مشاركة الطلاب في الأنشطة ومساعدة الآخرين والاهتمام بهم والعمل الجماعي التعاوني , مثل التعاون في عمل مجلة جماعية , وطريقة المناقشة الجماعية .

و*(Heavey et al.,2002)* الذي بين أن المشاركة في المشروعات الخدمية وتنمية احترام الآخرين يؤدي إلي تنمية مهارات الذكاء الاجتماعي.

أما *(Loris S.Schreier,2002)* فقد توصل إلي تنمية التفهم من خلال تنمية مهارة الاستماع الجيد للآخرين ومهارة الحوار والمناقشة .

و*(Robin C. Burgess,2005)* الذي أسفرت نتائجه عن إمكانية استخدام فنية النمذجة في تنمية المهارات الاجتماعية كما أنه يمكن تنميتها عن طريق تنمية مهارات التفاوض والاستماع الجيد للآخرين .

كما توصل *(Peter Reily,2005)* إلي استخدام فنية لعب الدور والمحاكاة يساعد الطلاب علي التعرف علي مشاعر الآخرين .

و *(Catherine Canne &Alison Byrne,2006)* التي توصلت إلي فاعلية طريقة"دائرة الوقت " *" circle time "* في تنمية المهارات الاجتماعية لدي الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة حيث تشتمل هذه الطريقة علي مجموعة من الأنشطة التي تهدف إلي تنمية الوعي بمشاعر الآخرين , ومهارة الاستماع للآخرين , وتنمية السلوك الاجتماعي الإيجابي حيث أن من أهم المبادئ الرئيسية لطريقة *"circle time"* هي " المساواة " .

وأشارت *(Judith A.Ross,2006)* إلي أنه يمكن تنمية المسئولية الاجتماعية عن طريق تنمية احترام الآخرين وتقدير الآخرين , مساعدة الآخرين والتعاون معهم , والتعرف علي نقاط القوة لديهم وتشجيعهم واستحسانهم .

وتوصل كل من :*(Nicholas Clarke ,2006)* , و *(Kai- Wen Cheng,2006)* إلي إمكانية تنمية مهارات الذكاء الاجتماعي عن طريق استخدام العمل الجماعي التعاوني بين الأفراد أثناء محموعة من ورش العمل .

وكذلك أوضح "سليمان محمد البالوشي" أنه يمكن تنمية الذكاء البينشخصي (الاجتماعي) للمعوقين بصرياً عن طريق استخدام فنيات : لعب الدور , والاشتراك في عمل الاستراتيجيات , تقييم عمل الزملاء , مقابلة الآخرين , والاشتراك في المحاكاة , والعمل التعاوني , والحوار ومناقشة القضايا , طريقة *circle time* . *(Sulaiman M. Al- Balushi , 2006)*

الفرض الفرعي الثالث :

وينص هذا الفرض على " توجد فروق دالة إحصائياً بين أفراد المجموعة التجريبية في رتب درجات القدرة علي التكيف وذلك قبل وبعد تطبيق البرنامج " .

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار " ويلكوكسن" *(Wilcoxon)* في حالة العينات الصغيرة لدراسة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للتعرف علي التغيرات التي حدثت لمستوي القدرة علي التكيف لدي أفراد المجموعة التجريبية , وتتضح نتائج هذه الخطوة في الجدول التالي :

جدول (4-7)

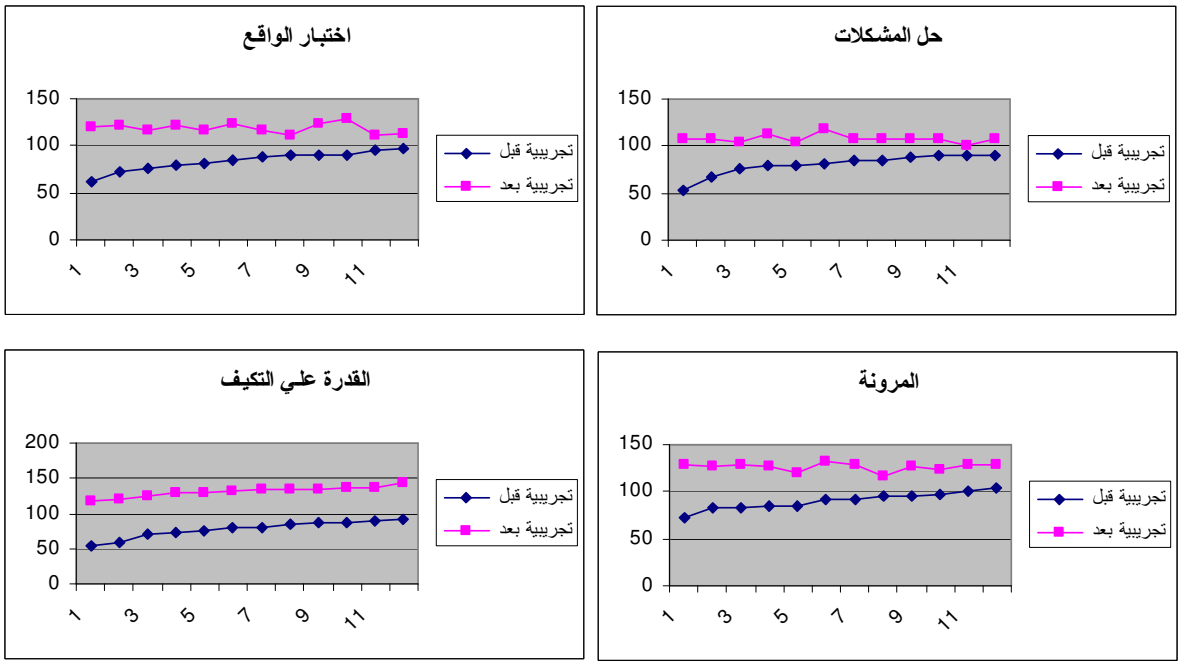
يوضح دلالة الفروق بين رتب درجات أفرادالمجموعة التجريبية في القدرة علي التكيف وذلك قبل وبعد تطبيق البرنامج

المستويات / المتغيرات	القياس القبلي /البعدي	العدد	متوسط الرتب	قيمة (Z)	مستوي الدلالة	اتجاه الدلالة
حل المشكلات	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتعادلة الإجمالي	12 - - 12	6.5 -	3.06	0.005	لصالح القياس البعدي

اختبار الواقع	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب لمتعادلة الإجمالي	- 12 - 12	- 6.5 -	3.06	0.005	لصالح القياس البعدي
المرونة	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب لمتعادلة الإجمالي	- 12 - 12	- 6.5 -	3.06	0.005	لصالح القياس البعدي
القدرة علي التكيف	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب لمتعادلة الإجمالي	- 12 - 12	- 6.5 -	3.06	0.005	لصالح القياس البعدي

يتضح من الجدول السابق رقم (4-7) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي للدرجات القدرة علي التكيف ومقاييسها الفرعية (حل المشكلات , واختبار الواقع , والمرونة), حيث كانت قيمة *(Z)* 3.06 عند مستوي الدلالة (0.005) .

والرسوم التخطيطية (4-5) التالية توضح الفروق بين أفراد المجموعة التجريبية في القدرة علي التكيف ومكوناتها الفرعية وذلك في القياس القبلي والبعدي :



- مناقشة النتائج :

يتضح من الجدول (4-7) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي للدرجات القدرة علي التكيف وكافة مقاييسه الفرعية , وجاءت الفروق لصالح القياس البعدي وهذا ما ستفسره الباحثة فيما يلي:

تعتقد الباحثة أن تفوق الطلاب المعوقين بصرياً الممثلين للمجموعة التجريبية في القياس البعدي في القدرة علي التكيف ومقاييسها الفرعية ربما يرجع إلي إستجابة الطلاب المعوقين بصرياً للبرنامج الإرشادي المستخدم في الدراسة ومحاولتهم الاستفادة بكل الأنشطة التي قدمها البرنامج لهم ,

أو ربما تعزو هذه النتيجة إلي استخدام العديد من الفنيات مثل : المحاضرات والمناقشات الجماعية , واختبار الواقع , ولعب الدور , والعصف الذهني , وطريقة *"circle time"* , والواجبات المنزلية .

أو ربما يعزو إلي التدريب علي مهارة التفاوض أو المرونة أو إيجاد حلول مبدعة لحل المشكلات , كل هذه المهارات جعلت الطلاب المعوقين بصرياً أكثر قدرة علي مواجهة المواقف الصعبة والمشكلات مما جعلهم أكثر قدرة علي التكيف .

وتتفق الباحثة الحالية مع كل من :

(Jenny Mosley,1991) التي أوضحت أن مهارة حل المشكلات يمكن تنميتها من خلال ممارسة أنشطة *(circle time)* حيث أن هذه الطريق تتيح للطلاب فرصة العمل الجماعي والتعاون لحل المشكلات التي تواجههم .

وكذلك *(Sian Burt,etal.,1999)* حيث أشارت إلي استخدام فنية الحوار والمناقشة يساعد الطلاب علي حل المشكلات , كما أن تدريب الطلاب علي مهارة التفاوض يزيد من قدرةهم علي حل المشكلات , ويتم ذلك من خلال عرض بعض المواقف التي تساعد الطلاب علي ممارسة مهارة حل المشكلات بطريقة عملية ويتم ممارسة هذه الأنشطة من خلال استخدام طريقة*circle time* .

و *(Nesrin O'Zdemir &Ozge Hacifazlioglu,2006)* التي توصلت إلي إمكانية تنمية القدرة علي حل المشكلات من خلال تديب الطلاب علي خطوات حل المشكلة و التي تشتمل علي تحديد المشكلة , والحصول علي المعلومات , وإعادة تنظيم المشكلة , والتخطيط لحل المشكلة , وتنفذ الحل وتقييم النتائج .

وتذكر *(Kelly B.T.&Chang,2007)* أن استخدام العصف الذهني يساعد الطلاب علي تنمية مهارة إيجاد حلول مبدعة للمشكلات مما يزيد من ذكائهم الوجداني .

كما تتفق الباحثة الحالية مع *(Patricia McBricle &Susan Maitland,2002)* , و *(Jeanne Anne Craig,2006)* حيث توصلن إلي إمكانية تنمية مهارة المرونة عن طريق نشاط يتيح للفرد أن يمارس بعض التحديات البسيطة التي تساعده علي الخروج من نطاق الإطار التقليدي للتفكير مثل ممارسة عادة أو هواية جديدة أو تعلم مهارات جديدة مثل تعلم لغة جديد .

وتري الباحثة أن التدريب علي فنية " اختبار الواقع " ساعد علي زيادة قدرة الفرد علي التكيف , حيث أن فنية اختبار الواقع تساعد الفرد علي التعامل بواقعية مع أفكاره واعتبارها فرضيات قابلة للصواب والخطأ ويمكن تبديلها أو تطويرها .

ويوضح " ريتشارد نيلسون – جونز " أن اختبار الواقع يساعد الفرد علي تقييم ما يفعله الآخرين بعيداً عن أحلام اليقظة من خلال الملاحظة المتكررة لما يفعله الآخرين , وهذه الطريقة ربما تساعد العميل علي إدراك الواقع كما هو وليس كما يتصوره . *(Richard Nelson-Jones,2001 : 349-350)*

.الفرض الفرعي الرابع :

وينص هذا الفرض على " لا توجد فروق دالة إحصائياً بين أفراد المجموعة التجريبية في رتب درجات التحكم في الضغوط وذلك قبل وبعد تطبيق البرنامج " .

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار " ويلكوكسن" *(Wilcoxon)* في حالة العينات الصغيرة لدراسة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للتعرف علي التغيرات التي حدثت لمستوي التحكم في الضغوط لدي أفراد المجموعة التجريبية , وتتضح نتائج هذه الخطوة في الجدول التالي :

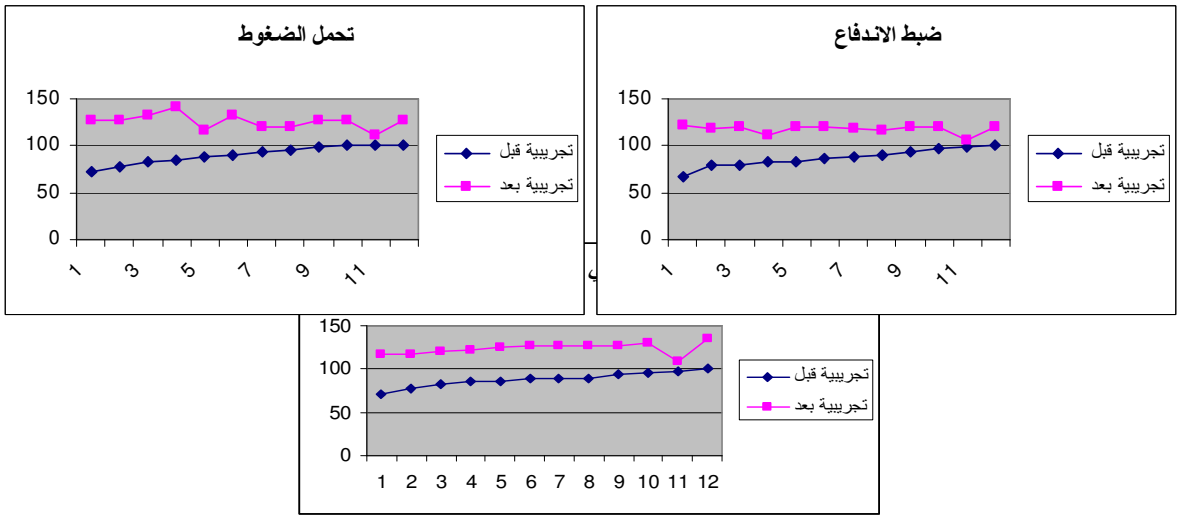
جدول (4-8)

يوضح دلالة الفروق بين رتب درجات أفرادالمجموعة التجريبية في التحكم في الضغوط وذلك قبل وبعد تطبيق البرنامج

المستويات / المتغيرات	القياس القبلي /البعدي	العدد	متوسط الرتب	قيمة (Z)	مستوي الدلالة	اتجاه الدلالة
تحمل الضغوط	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتعادلة الإجمالي	12 - 12	6.5 -	3.06	0.005	لصالح القياس البعدي
ضبط الاندفاع	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب لمتعادلة الإجمالي	11 1 12	8.5 -	3.25	0.005	لصالح القياس البعدي
التحكم في الضغوط	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب لمتعادلة الإجمالي	12 - 12	6.5 -	3.06	0.005	لصالح القياس البعدي

يتضح من الجدول السابق رقم (4-8) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي للدرجات التحكم في الضغوط ومقاييسه الفرعية (تحمل الضغوط وضبط الاندفاع) وذلك لصالح القياس البعدي , حيث كانت قيمة (Z) 3.06 بالنسبة للتحكم في الضغوط , وتحمل الضغوط , أما بالنسبة لضبط الاندفاع كانت قيمة (Z)3.25, وذلك عند مستوي الدلالة (0.005) .

والرسوم التخطيطية (4-6) التالية توضح الفروق بين أفراد المجموعة التجريبية في التحكم في الضغوط ومكوناتها الفرعية وذلك في القياس القبلي والبعدي :



- مناقشة النتائج :

يتضح من الجدول (4-8) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي للدرجات التحكم في الضغوط وكافة مقاييسه الفرعية , وجاءت الفروق لصالح القياس البعدي وهذا ما ستفسره الباحثة فيما يلي:

تفسر الباحثة هذه النتائج في ضوء أن تدريب الطلاب علي فنية الاسترخاء واستراتيجية " قف , فكر , امضي " , واستخدام فنية حل المشكلات , والمناقشات الجماعية قد ساعد الطلاب المعوقين بصرياً علي تنمية قدرتهم علي تحمل الضغوط , أما تدريب الطلاب علي تأجيل اشباعهم , ومقاومة اندفاعهم ساعدهم علي ضبط اندفاعهم وبالتالي ساعد كل ذلك علي تنمية قدرتهم علي التحكم وإدارة الضغوط .

وتتفق الباحثة الحالية مع كل من :

(Kelly B.T.Chang,2007) التي توصلت إلي إمكانية تنمية إدارة الضغوط عن طريق التدريب علي فنية الاسترخاء .

أما *(Gothelf, et al.,2003)* فيري أن استخدام فنية الاسترخاء مع المعوقين بصرياً يساعدهم علي تنمية العزيمة الذاتية والتصميم الذاتي في حياتهم حتي يستطيعوا إدارة الضغوط التي تواجههم في حياتهم فاكتساب الفرد للهدوء والاسترخاء والراحة يساهم في الاحساس بالذات والثقة بالنفس .

كما ذكر *(Perla &O Dannell ,2004)* أن امتلاك الفرد للقدرة علي حل المشكلات بفاعلية تجعل الفرد لا يخاف المواجهة ويشعر بالكفاءة في مواجهة المشكلات وبالقدرة علي التحكم في المواقف الصعبة مما يساعده علي إدارة ضغوطه بفاعلية .

وقد توصلت *(Jean Gross&Lesley Kaplan,et al., 2001)* إلي إمكانية التحكم في الغضب عن طريق استخدام استراتيجية *(stop- think- go)* , كما أن فنية حل المشكلات تساعد الفرد علي إدارة ضغوطه بفاعلية .

أما *(Kuchin &Peter,2000)* فقد أسفرت نتائجها عن فاعلية استخدام استرايجية حل المشكلات في تنمية القدرة الأفراد علي التعبيرعن الذات بصورة منطقية وتقبل الاختلاف مع الآخرين مما أدي إلي التقليل من نوبات الغضب والقلق والانسحاب وبالتالي أدي إلي ارتفاع دراجات الذكاء الوجداني لديهم .

الفرض الفرعي الخامس :

وينص هذا الفرض على " توجد فروق دالة إحصائياً بين أفراد المجموعة التجريبية في رتب درجات الحالة المزاجية العامة وذلك قبل وبعد تطبيق البرنامج " .

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار " ويلكوكسن" *(Wilcoxon)* في حالة العينات الصغيرة لدراسة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للتعرف علي التغيرات التي حدثت لمستوي القدرة علي التكيف لدي أفراد المجموعة التجريبية , وتتضح نتائج هذه الخطوة في الجدول التالي :

جدول (4-9)

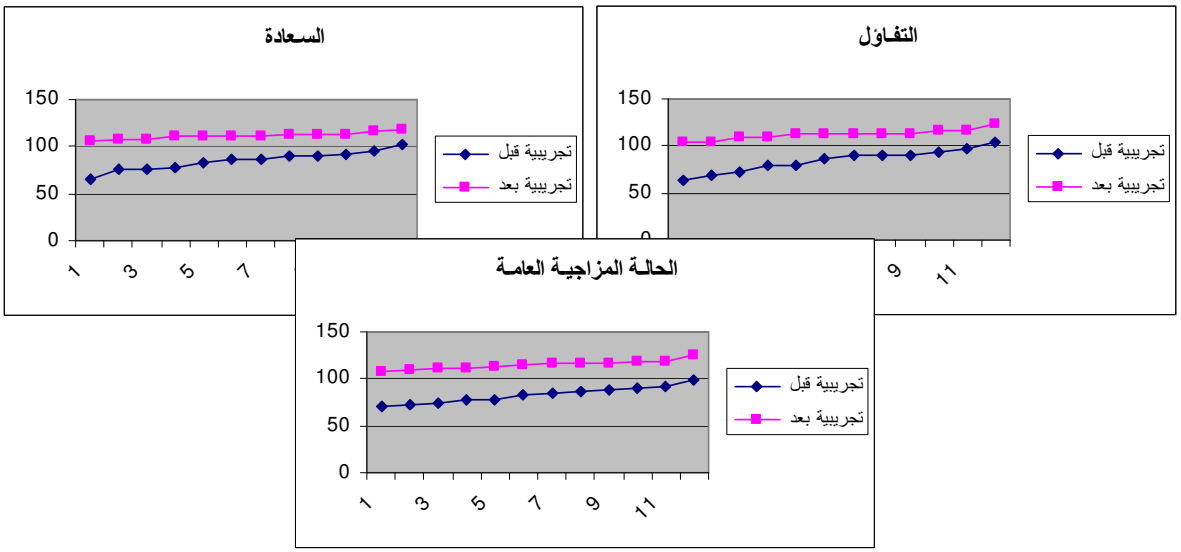
يوضح دلالة الفروق بين رتب درجات أفرادالمجموعة التجريبية في الحالة المزاجية العامة وذلك قبل وبعد تطبيق البرنامج

المستويات / المتغيرات	القياس القبلي / البعدي	العدد	متوسط الرتب	قيمة (Z)	مستوي الدلالة	اتجاه الدلالة
السعادة	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتعادلة الإجمالي	12 12	6.5	3.06	0.005	لصالح القياس البعدي
التفاؤل	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتعادلة الإجمالي	12 12	6.5	3.06	0.005	لصالح القياس البعدي
الحالة المزاجية العامة	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتعادلة الإجمالي	12 12	6.5	3.06	0.005	لصالح القياس البعدي

يتضح من الجدول السابق رقم (4-9) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي للدرجات الحالة المزاجية العامة ومقاييسها الفرعية

(السعادة والتفاؤل) وذلك لصالح القياس البعدي , حيث كانت قيمة *(Z)* 3.06 , وذلك عند مستوي الدلالة (0.005) .

والرسوم التخطيطية (4-7) التالية توضح الفروق بين أفراد المجموعة التجريبية في الحالة المزاجية العامة ومكوناتها الفرعية وذلك في القياس القبلي والبعدي :



ـ مناقشة النتائج :

يتضح من الجدول (4-9) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي للدرجات الحالة المزاجية العامة وكافة مقاييسها الفرعية , وجاءت الفروق لصالح القياس البعدي وهذا ما ستفسره الباحثة فيما يلي:

تعتقد الباحثة أن تنمية مهارة التفاؤل لدي المعوقين بصرياً ربما يرجع إلي فاعلية البرنامج الإرشادي المستخدم في الدراسة الحالية حيث تم استخدام العديد من الفنيات والأنشطة مثل النشاط القصصي ونشاط انجاز رغم الإعاقة , وفنية لعب الدور والنمذجة والواجبات المنزلية وطريقة الحوار والمناقشة .

حيث تشير *(Jeanne Anne Craig,2006)* أن استخدام النمذجة عن طريق قراءة خبرات الآخرين والتعلم منهم والتعرف علي الطرق التي استطاعوا من خلالها أن يتغلبوا علي الصعوبات التي واجهتهم ثم تطبيق هذه الدروس علي حياة الأفراد العملية يساعد علي تنمية مهارات الذكاء الوجداني .

كما أوضحت *(Ginny Carroll,2001)* أن مهارة التفاؤل يمكن تنميتها عن طريق استخدام فنية حل المشكلات فعندما يمتلك الفرد القدرة علي حل المشكلات يصبح أكثر تفاؤلاً .

وتري الباحثة أنه يمكن تنمية السعادة عن طريق تدريب الطلاب علي كيفية اسغلال أوقات فراغهم وكيفية الاستمتاع بحياتهم وزيادة شعورهم بالرضي عنها , والسعادة هي من العوامل الناتجة التي تنشأ نتيجة تنمية مهارات الذكاء الوجداني الأخري حيث تشير دراسة بار- أون أن الذكاء الوجداني يتكون من عناصر أساسية وعناصر مساعدة وعناصر ناتجة منها السعادة وأن تنمية مهارات الذكاء الوجداني الأساسية يؤدي إلي تنمية العوامل الناتجة مثل السعادة . *(Bar-On,1997a)*

عرض نتائج الفرض الثاني :

وينص الفرض الثاني على " لا توجد فروق دالة إحصائياً بين أفراد المجموعة التجريبية و أفراد المجموعة الضابطة في متوسطات رتب درجات الذكاء الوجدانى وذلك بعد تطبيق البرنامج " .

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار " مان- ويتني " *(Mann-Whitney U Test)* وذلك للتعرف علي الفروق بين درجات أفراد المجموعة التجريبية ودرجات

أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي للذكاء الوجداني ومكوناته الرئيسة وأبعاده الفرعية لدي الطلاب المعوقين بصرياً .

حيث تم حساب قيمة U ودلالتها الإحصائية ويتضح ذلك من الجدول التالي :

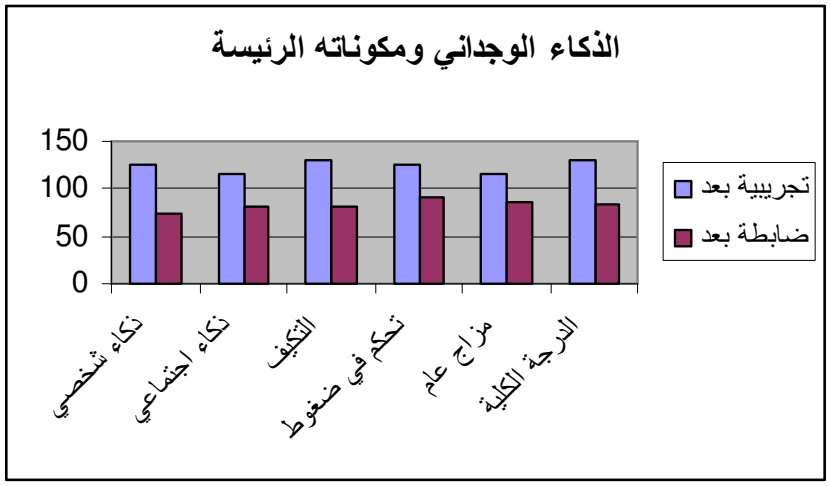
الجدول (4-10)
يوضح قيمة U ودلالتها الإحصائية لمتوسطات رتب درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية على قائمة *(EQ-I)* بعد تطبيق البرنامج

المستويات / المتغيرات	متوسط الرتب		قيمة (U)	مستوى الدلالة
	مجموعة ضابطة (ن=12)	مجموعة تجريبية (ن=12)		
- الوعي بالذات	7	19.5	0.0	0.0001
- التوكيدية	7.08	19.42	1.0	0.0001
- اعتبار الذات	7	19.5	0.0	0.0001
- تحقيق الذات	7	19.5	0.0	0.0001
- الاستقلالية	7	19.5	0.0	0.0001
-الذكاء الشخصي	7	19.5	0.0	0.0001
- التفهم	7	19.5	0.0	0.0001
- المسئوليةالاجتماعية	7.15	19.33	2.0	0.0001
- العلاقات الاجتماعية	7.08	19.42	1.0	0.0001
الذكاء الاجتماعي	7	19.5	0.0	0.0001
- حل المشكلات	7	19.5	0.0	0.0001
- اختبار الواقع	7.31	19.17	4.0	0.0001
- المرونـة	7	19.5	0.0	0.0001
القدرة علي التكيف	7	19.5	0.0	0.0001
- تحمل الضغوط	7	19.5	0.0	0.0001
- ضبط الاندفاع	7	19.5	0.0	0.0001
-التحكم في الضغوط	7	19.5	0.0	0.0001
- السعادة	7.08	19.42	1.0	0.0001
- التفاؤل	7.31	19.17	4.0	0.0001
الحالة المزاجية العامة	7	19.5	0.0	0.0001
الدرجة الكلية للذكاء الوجداني	7	19.5	0.0	0.0001

يتضح من الجدول السابق رقم (4-10) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي للذكاء الوجداني ومكوناته الرئيسية وأبعاده الفرعية لدي الطلاب المعوقين بصرياً , وذلك لصالح المجموعة التجريبية بعد التطبيق : حيث كانت قيمة U تساوي (صفر) علي جميع الأبعاد الفرعية والمكونات الرئيسية وعلي الدرجة الكلية للذكاء الوجداني ما عدا (التوكيدية) كانت قيمة U تساوي (واحد) , (المسئولية الاجتماعية) كانت قيمة U تساوي (2) , (العلاقات الاجتماعية) كانت قيمة U تساوي (واحد) , واختبار الواقع كانت قيمة U تساوي (4) , و(السعادة) وكانت قيمة U تساوي (1) , و (التفاؤل) كانت قيمة U تساوي (4) .

ومن خلال ذلك يمكن القول أن حدوث التحسن في درجات أفراد المجموعة التجريبية علي قائمة الذكاء الوجداني يرجع إلي تطبيق البرنامج الإرشادي المستخدم في الدراسة الحالية .

والرسم التخطيطي (4-8) التالي يوضح الفروق بين أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي :



- مناقشة النتائج :

تفسر الباحثة هذه النتائج في ضوء فاعلية وجدوي البرنامج الإرشادي الذي طبق علي أفراد المجموعة التجريبية , وبالتالي فإن هذه النتائج تعني تحسن أفراد المجموعة التجريبية بمقارنتهم بأفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي نتيجة لتعرضهم للبرنامج الإرشادي , حيث ظهر التحسن في ارتفاع متوسطات درجاتهم في قائمة تقدير الذكاء الوجداني بمكوناته الرئيسية وأبعاده الفرعية ودرجته الكلية .

ويدعم ذلك ما ذكره بار – أون أن الذكاء الوجداني الاجتماعي بمكوناته المختلفة كما وصفه في نموذجه يمكن تدريسه وقابل للتعلم , وهذه المكونات يمكن تنميتها بطرق عملية أو تعليمية بسيطة في فترة زمنية قصيرة نسبياً . *(Bar- On, 2006 :19)*

وأوضح "جولمان" أن الذكاء الوجداني يمكن أن ينمي ويتم تعلمه من خلال تنمية مهارات التفاعل مع الآخرين , فإذا كانت نسبة الذكاء المجردة مستقرة علي مدي حياة الفرد فإن نسبة الذكاء الوجداني يمكن أن تنمي وتتزايد بالتدريب والتعلم لمهارات وكفاءات الذكاء الوجداني . *(Goleman,1996:233)*

وتتفق نتائج هذه الباحثة الحالية مع العديد من الباحثين مثل : *(Chernis,C.,et al.,2010),* *(John , (Freadman, et al., 2006), (Emmerling, R. J.,et al., 2008) , (Bar-On, 2010) , (Richard E. Boyatzis,2003) , (Fabio Sala,eds) , (Seval Fer, 2004) , Liptak,2005)* (سحر فاروق , 2001) الذي توصلوا إلي أن الذكاء الوجداني عكس الذكاء العام يمكن تنميته وقابل للتعلم , من خلال التدريب علي برامج صممت لهذ الغرض .

كما تتفق الباحثة الحالية مع كل من : *(Patricia , (Wallace &Rebecca Rocwell,1998) , Moriaty&Finian Buckley,2003) (Boyle,J.K.,2003) , (Kelly B.T. &Chang, 2007),* والتي أسفرت نتائجهم عن تفوق أفراد المجموعة التجريبية علي المجموعة الضابطة في الذكاء الوجداني بعد تعرض أفراد المجموعة التجريبية لبرنامج صمم لتنمية الذكاء الوجداني لديهم .

وترجع الباحثة تفوق أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي وارتفاع درجاتهم علي قائمة الذكاء الوجداني المستخدمة في الدراسة إلي طبيعة البرنامج وفنياته واستراتيجياته وخبراته وأنشطته , والتي كانت تتمركز في معظم الأحيان حول خبرات وسلوكيات واقعية في مختلف المواقف الحياتية , حيث تم تدريب أفراد المجموعة التجريبية علي كيفية تطبيق الفنيات والاستراتيجيات المستخدمة في البرنامج في مواقف واقعية حياتية , وكذلك تنمية الإصرار والتصميم علي الإنجاز لدي الطلاب المعوقين بصرياً ومواجهة المشكلات المختلفة .

كما تفسر الباحثة هذه النتائج في ضوء ما راعته الباحثة في اختيار عينة الدراسة والإطار النظري الذي تم في ضوئه تصميم البرنامج وما تضمنه من فنيات معرفية سلوكية وطرق ومواقف وخبرات مختلفة , حيث قامت الباحثة باختيار عينة الدراسة من طلاب معهد النور للمكفوفين الذي تعمل فيه الباحثة كمدرسة مما سهل عليها تطبيق البرنامج ووفر جو من المودة والألفة والثقة بين الباحثة والطلاب , مما جعل الطلاب الممثلين للمجموعة التجريبية حرصين علي حضور جلسات البرنامج بانتظام ومراعاة التعليمات الملقاة عليهم من قبل الباحثة , والالتزام بالحضور في المواعيد المتفق عليها والمشاركة الفعالة أثناء الجلسات والقيام بأداء وتقديم الواجبات المنزلية في المواعيد المحددة والتي تشكل جزءاً هاماً في البرنامج .

كما تري الباحثة أن نجاح البرنامج الإرشادي المستخدم في الدراسة قد يعزو إلي اهتمامه بالنزعة الدينية من خلال الاستشهاد ببعض الآيات القرآنية والأحاديث النبوية الشريفة , خاصة أثناء استخدام فنية الحوار والمناقشة , حيث ساهم ذلك في زيادة تفاعل أفراد المجموعة التجريبية مع الباحث واقتناعهم بالبرنامج .

ويمكن أن يعزو نجاح البرنامج الإرشادي إلي استخدام فنيات إرشادية ثبت فاعليتها في تنمية العديد من الجوانب والسلوكيات لدي المعوقين بصرياً ومنها (فنية المحاضرة والمناقشة الجماعية , والنمذجة , ولعب الدور , المعززات , والدراما , طريقة " دائرة الوقت" ....) ، (سعاد مصطفي فرحات، **2008**) , *(Sulaiman M. Al- Balushi,2006)* ، *(Griffin, et al.,2005)* ، *(Divya Jinal-Snape,2005a; 2005;2004)* ، (آيات عبد المجيد ، **2002**) ، *(Sarah S.* *(Kelly Murphy,1997)* , *Gronna, et al,1999)* .

عرض نتائج الفرض الثالث :

وينص الفرض الثالث على " لا توجد فروق دالة إحصائياً بين أفراد المجموعة التجريبية بين رتب درجات الذكاء الوجدانى وذلك في القياس البعدي والتتبعي "

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار " ويلكوكسن" *(Wilcoxon)* لدراسة الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي للتعرف علي التغيرات التي حدثت لمستوي الذكاء الوجداني لدي أفراد المجموعة التجريبية , وتتضح نتائج هذه الخطوة في الجدول النهائي التالي :

الجدول (4-11)

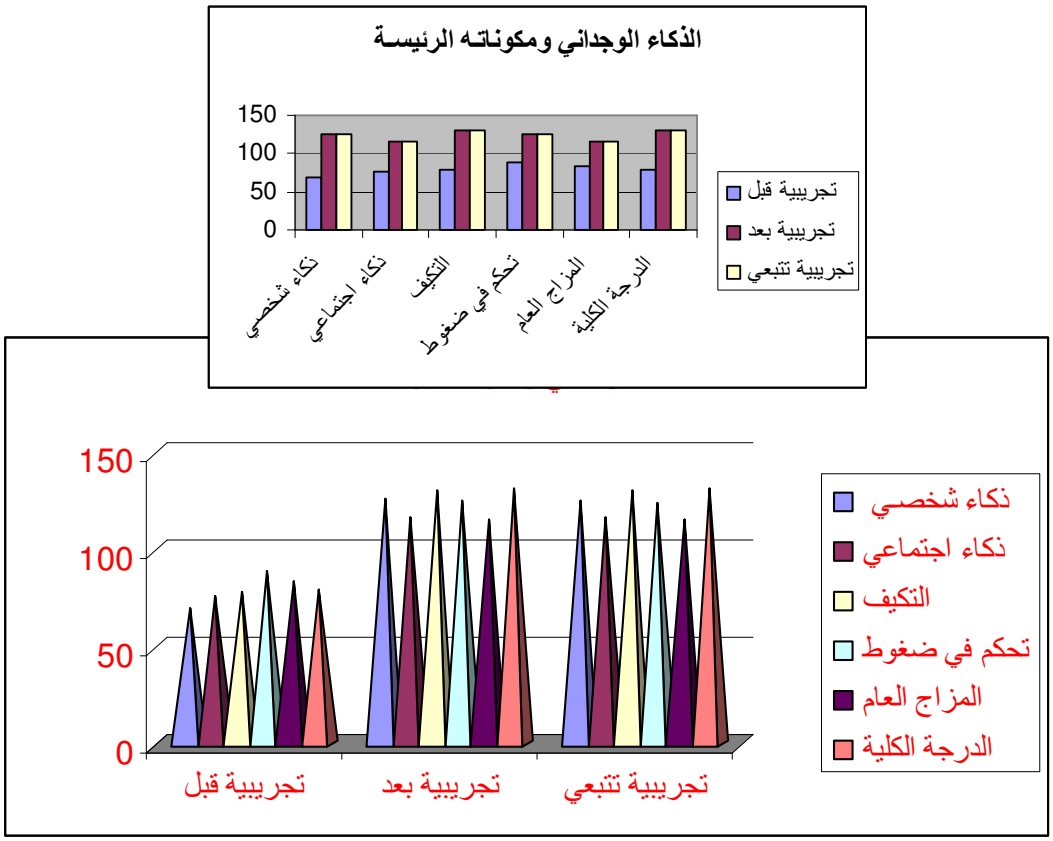
يوضح دلالة الفروق بين رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية (ن=12) على قائمة *(EQ-I)* وذلك في القياس البعدي والتتبعي .

المستويات / المتغيرات	عدد الرتب الموجبة	متوسط الرتب	عدد الرتب السالبة	متوسط الرتب	عدد الرتب المتعادلة	قيمة *(Z)*	مستوى الدلالة
- الوعي بالذات	6	3.83	2	6.00	4	0.7	غير دالة
- الموضوعية	5	5.20	7	7.45	-	1.01	غير دالة
- اعتبار الذات	4	3.75	8	7.43	-	0.11	غير دالة
- تحقيق الذات	6	4.5	4	5.0	2	0.40	غير دالة
- الاستقلالية	6	5.00	5	7.20	1	1.02	غير دالة
الذكاء الشخصي	5	5.5	6	4.17	1	0.98	غير دالة
- التفهم	6	4.67	6	3.02	-	1.03	غير دالة
- المسئولية الاجتماعية	6	4.5	4	2.00	2	0.05	غير دالة
- العلاقات الاجتماعية	6	4.17	5	5.10	1	0.40	غير دالة
الذكاء الاجتماعي	6	5.5	6	4.17	-	0.98	غير دالة
- حل المشكلات	5	3.5	6	4.5	1	1.05	غير دالة
- اختبار الواقع	6	4.67	5	4.00	1	1.02	غير دالة
- المرونة	5	4.00	5	4.00	2	0.33	غير دالة
القدرة على التكيف	5	3.00	6	4.40	1	1.15	غير دالة

- تحمل الضغوط - ضبط الاندفاع	6 6	6.58 4.5	5 4	3.88 7.0	1 2	1.22 0.05	غير دالة غير دالة
-التحكم في الضغوط - الاستعادة - التفاؤل الحالة المزاجية العامة الدرجة الكلية للذكاء الوجداني	6 5 5 8 6	4.17 4.20 5.40 6.13 4.75	3 3 4 3 4	5.5 5.00 4.5 5.67 5.5	1 2 3 1 2	0.90 0.40 0.50 1.40 0.71	غير دالة غير دالة غير دالة غير دالة غير دالة

يتضح من الجدول رقم (4-11) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتتبعي للذكاء الوجداني ومكوناته الرئيسية وأبعاده الفرعية لدي الطلاب المعوقين بصرياً الممثلين للمجموعة التجريبية .

والرسم التخطيطي (4-9) التالي يوضح الفروق بين أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي والتتبعي .



- مناقشة النتائج :

يتضح من الجدول السابق (4- 11) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج المقترح ورتب درجات نفس أفراد المجموعة بعد شهرين من المتابعة وذلك في الذكاء الوجداني بأبعاده الرئيسية وما يتضمه من خمسة عشر مقياساً فرعياً ودرجته الكلية علي قائمة تقدير الذكاء الوجداني المستخدمة في الدراسة , مما يشير إلي عدم تحقق الفرض الصفري وأن التحسن الذي حدث مازال مستمراً , ويؤكد ذلك أن مهارات الذكاء الوجداني مقاومة للنسيان أكثر من المهارات المعرفية , حيث أنها مهارات حياتية يمكن ممارستها ولها أثر مباشر وفوري في الحياة , مما يجعل من يتعلمها يداوم عليها كما أن تعلمها يكون أبقي أثراً .

وتتفق هذه الباحثة الحالية مع "آمال زكريا النمر " (2006) , و " محمد رزق البحيري " (2007) , " طه محمد عمر " (2008) والذين توصلوا إلي فاعلية استخدام البرامج الإرشادية في تنمية

الذكاء الوجداني , كما أوضحت أن البرامج الإرشادي القائمة علي العلاج المعرفي السلوكي لتنمية مهارات الذكاء الوجداني لها آثار مستمرة حتي بعد انتهاء البرنامج بفترة .

وتفسر الباحثة نتائج الدراسة الحالية في ضوء تعدد وتنوع الفنيات والخبرات والأنشطة والاستراتيجيات المتضمنة في البرنامج الإرشادي وطول فترة البرنامج من ناحية , وخبرة الباحثة ومهارتها في التعامل مع هؤلاء الطلاب المعوقين بصرياً من ناحية أخري , وكذلك المشاركة الفعالة لأفراد المجموعة التجريبية في جميع جلسات البرنامج , حيث كانت الأنشطة والفنيات المستخدمة ذات معني لدي هؤلاء الطلاب , مما جعلهم أكثر حرصاً ووعياً للاستفادة الكاملة من فنيات البرنامج في إطار مواقف حياتية مختلفة واقعية ومعاشة .

فقد أوضح " صفاء الأعسر , وعلاء الدين كفافي " (2000: 71) أن جولمان يري أن برامج تنمية المهارات الوجدانية والاجتماعية تؤدي إلي أفضل النتائج عندما تمتد لفترة طويلة , ويقوم بها مدربون أو معلمون علي درجة عالية من الخبرة والمهارة , وقبل كل ذلك لديهم صحة وجدانية جيدة , كما أنه يري ضرورة تقديم هذه البرامج كجزء من المقرر الدراسي والحياة المدرسية علي أن تشمل الأباء والمعلمين وكل من يقوم بالريادة في المجتمع.

كما يرجع استمرار فاعلية البرنامج الإرشادي إلي المعززات التي كانت الباحثة تحرص عليها كل جلسة , وكذلك استخدام فنية الواجبات المنزلية التي كان يؤديها أفراد العينة التجريبية والتي عملت علي تعزيز ما تعلمه أفراد المجموعة التجريبية من مهارات واستراتيجيات خلال الجلسات , فتطبيق المهارات في مواقف حياتية واقعية ساعد هؤلاء الطلاب علي زيادة كفاءاتهم الوجدانية والاجتماعية , فالخبرة العملية والممارسة الفعلية كان لها أكبر الأثر في استمرار أثر البرنامج.

وهذا ما أكده "عبد الستار إبراهيم وآخرون " في أن الممارسة الفعلية في مواقف حية لتعلم الخبرة الجديدة والتنوع فيها يمد الفرد برصيد هائل من المعلومات النفسية الملائمة , ويجد الفرد نفسه أكثر قدرة علي الانطلاق بإمكاناته إلي آفاق انفعالية واجتماعية أكثر امتداداً مما كان عليه . (عبد الستار إبراهيم وآخرون , 1993: 116)

عرض نتائج الفرض الرابع :

وينص الفرض الرابع علي " لا توجد فروق دالة إحصائياً بين الطلاب المعوقين بصرياً الممثلين للمجموعة التجريبية والطلاب المبصرين في متوسطات درجات الذكاء الوجدانى وذلك بعد تطبيق البرنامج ".

تهدف الباحثة من وراء هذا الفرض إلي التأكد من :

1. **مدي جدوي البرنامج المعد في البحث الحالي .**
2. **أن الفرد المعوق بصرياً بالرغم من إعاقته يمكن أن ينمو ذكاءه الوجداني من خلال تدريبه علي البرنامج الإرشادي المعد في البحث الحالي بحيث تضيق الفجوة بينه وبين الفرد المبصر , وقد يختفي الفرق بينهما أو يتفوق المعوق بصرياً من خلال التدريبات .**

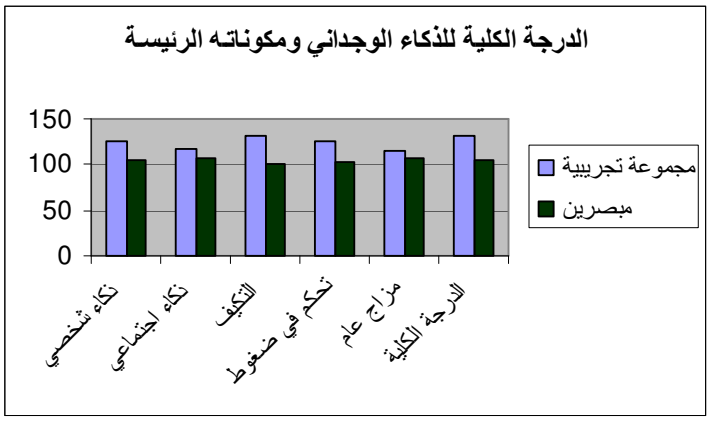
وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار " ت " *T-Test* لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلاب المعوقين بصرياً والطلاب المبصرين .

جدول رقم (4-12)
يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلاب المعوقين بصرياً والطلاب المبصرين على قائمة *(EQ-I)* بعد تطبيق البرنامج

المستويات / المتغيرات	أفراد المجموعة التجريبية (ن= 12)		الطلاب المبصرين (ن=30)		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
- الوعي بالذات	118.37	3.89	104.57	16.18	3.04	0.005
- التوكيدية	117.77	3.29	105.56	14.46	2.99	0.005
- اعتبار الذات	111.66	5.00	101.80	11.60	2.54	0.005
- تحقيق الذات	118.05	4.26	103.59	14.05	3.83	0.005
- الاستقلالية	130.37	5.01	106.69	9.20	8.39	0.0001
-الذكاء الشخصي	125.75	5.19	104.03	10.94	6.46	0.0001
- التفهم	116.07	8.83	104.02	15.08	2.91	0.005
- المسئوليةالاجتماعية	108.37	5.32	90.31	11.22	5.60	0.0001
- العلاقات الاجتماعية	112.42	7.32	111.15	16.32	0.15	غير دالة
الذكاء الاجتماعي	112.03	6.10	101.42	17.23	2.76	0.01
- حل المشكلات	120.16	4.56	110.99	15.52	3.53	0.005
- اختبار الواقع	118.65	5.50	100.25	14.58	4.17	0.0001
- المرونة	126.49	4.54	110.17	17.77	3.12	0.005
القدرة علي التكيف	123.05	7.24	107.25	15.95	4.91	0.0001
- تحمل الضغوط	125.82	7.90	102.71	14.94	5.06	0.0001
- ضبط الاندفاع	117.89	4.78	104.48	13.96	3.23	0.005
-التحكم في الضغوط	121.88	5.66	103.45	14.02	5.41	0.0001
- السعادة	111.71	3.71	102.69	10.60	2.48	0.05
- التفاؤل	112.76	5.63	102.42	11.04	3.07	0.005
الحالة المزاجية العامة	115.53	4.77	103.58	9.35	3.77	0.001
الدرجة الكلية للذكاء الوجداني	119.99	6.51	104.42	14.22	3.39	0.005

يتضح من الجدول (4-12) وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطلاب المعوقين بصرياً الممثلين للمجموعة التجريبية والطلاب المبصرين وذلك بعد تطبيق البرنامج في الذكاء الوجداني بمكوناته الخمسة الرئيسية وما تتضمنه من خمسة عشر بعداً فرعياً ودرجته الكلية ما عدا البعد الفرعي (العلاقات الاجتماعية) لم تكن الفروق ذات دلالة إحصائية , حيث جاءت جميع الفروق لصالح المجموعة التجريبية وذلك بعد تطبيق البرنامج الإرشادي المستخدم في هذه الدراسة , وكانت مستوي الدلالة للدرجة الكلية للذكاء الوجداني عند (0.005) وكذلك الأبعاد الفرعية (الوعي بالذات , التوكيدية , اعتبار الذات , تحقيق الذات , والتفهم , وحل المشكلات , والمرونة , ضبط الاندفاع) , وكانت مستوي الدلالة عند (0.0001) بالنسبة للمكونات الرئيسية (الذكاء الشخصي , القدرة علي التكيف , والتحكم في الضغوط) وكذلك بالنسبة للأبعاد الفرعية (الاستقلالية , المسئولية الاجتماعية , اختبار الواقع , تحمل الضغوط) , وكانت مستوي الدلالة عند (0.01) بالنسبة للذكاء الاجتماعي , عند (0.001) بالنسبة للحالة المزاجية العامة , وعند (0.05) بالنسبة للسعادة .

الرسم تخطيطي (4-10) يوضح الفروق بين الطلاب المبصرين والطلاب المعوقين بصرياً الممثلين للمجموعة التجريبية وذلك بعد تطبيق البرنامج .



مناقشة النتائج :

يتضح من الجدول السابق (4- 12) تفوق الطلاب المعوقين بصرياً الممثلين للمجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج عليهم علي الطلاب المبصرين تفوقاً جوهرياً في الدرجة الكلية للذكاء الوجداني ومكوناته الرئيسية وأبعاده الفرعية ما عدا (العلاقات الاجتماعية) حيث كانت الفروق غير دالة إحصائياً . وهذا ما ستفسره الباحثة فيما يلي :

ترجع الباحثة هذه النتائج في ضوء فاعلية وجدوي البرنامج الإرشادي الذي طبق علي أفراد المجموعة التجريبية , وبالتالي فإن هذه النتائج تعني تحسن الطلاب المعوقين بصرياً الممثلين للمجموعة التجريبية بمقارنتهم بالطلاب المبصرين وذلك في القياس البعدي نتيجة لتعرضهم للبرنامج الإرشادي .

وتفسر الباحثة ذلك في ضوء أن الأفراد المعوقين بصرياً يتمتعون بكافة الخصائص التي تتمتع بها أي مجموعة من الناس فإذا ما هيئت لهم الظروف والبيئة المناسبة لتنمية قدراتهم ومهاراتهم فإنهم يستجيبوا لهذا التطور مثلهم مثل باقي الناس بل ويمكنهم التفوق علي الآخرين إذا أتيحت لهم الفرص المناسبة لذلك , فقد أوضح سكول *(Scohll,1986)* أن الأشخاص المعوقين بصرياً يتمتعون بكافة الخصائص التي تتمتع بها أي مجموعة من الناس , وأن خصائصهم هي نتاج للعوامل والمؤثرات الوراثية والبيئية مثل بقية الناس الآخرين .

أما يسلديك والجوزين *(Ysseldyke&Algozzine,1995)* , وسميث *(Smith,2004)* فقد بينوا أن الخصائص التي تمت ملاحظتها علي الأفراد المعوقين بصرياً كقلة تقدير الذات , وعدم النضج الاجتماعي والتمركز حول الذات والسلبية والانسحابية والاتكالية هي محصلة ونتيجة للطريقة التي يتعامل بها المجتمع معهم .

كما أوضح سومرز *(Sommers,1944)* , وحمدي محمد منصور (1986) , وجاكسون ولوسون *(Jackson & Lowson,1995)* أن سوء التكيف والاضطرابات الانفعالية عند المعوق بصرياً راجعة إلي عوامل اجتماعية أكثر من عامل فقد البصر فالاتجاهات الوالدية لها تأثير كبير علي نمو شخصية المراهق المعوق بصرياً .

وتشير كيف *(Kef,2002)* إلي أن الدعم الاجتماعي من قبل المحيطين بالمراهق المعوق بصرياً سواء كانوا الأباء أو الأجداد أو الأصدقاء تؤثر علي المراهق المعوق بصرياً وعلي التطور الاجتماعي والعاطفي لديه , وهذه العلاقات الاجتماعية لها دور مهم في تحمل حالات العجز وبدونها سيشعر الفرد بأنه وصمة عار اجتماعية تدفع به إلي الحد من قدراته وعلاقاته .

وقد توصلت جين والش *(Jean Walsh ,1996)* إلي أن انخفاض تقدير الذات لدي الطفل المعوق بصرياً يرجع إلي آراء المحيطين به وخاصة الأسرة أكثرمن كونها راجعة لأعاقته البصرية .

وتعتقد الباحثة أنه إذا تم تقديم الدعم المناسب للأفراد المعوقين بصرياً لتنمية قدراتهم ومهاراتهم والمتمثل في الدراسة الحالية في البرنامج الإرشادي المقدم فإنهم يستجيبوا بشكل إيجابي لهذا الدعم ويحاولون الاستفادة منه بقدر ما يستطيعوا مثلهم مثل باقي الناس .

وهذا ما أكدته تينا وآخرون *(Taina,et al.,1999)* في عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المعوقين بصرياً والمبصرين في احترام الذات والصفات الشخصية إذا ما تم تقديم الدعم الاجتماعي لهم بنفس الطريقة .

وقد أوضحت جريفين وآخرون *(Griffin, et al.,2005)* أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين المبصرين والمعوقين بصرياً في تقدير الذات وتفهم الآخرين والاهتمام برعاية الحيونات وذلك بعد تدريبهم على كيفية العناية ببعض الحيوانات والحشرات .

وهذا يعني أنه إذا تم تهيئة وتقديم نفس الظروف والتدريبات للمعوقين بصرياً والمبصرين لتنمية مهارتهم فإنه يستجيبوا بنفس القدر لهذه التدريبات .

أما في الدراسة الحالية فقد تم تقديم البرنامج الإرشادي لتنمية الذكاء الوجداني للأفراد المعوقين بصرياً دون الأفراد المبصرين لذلك جاءت الفروق في صالح الأفراد المعوقين بصرياً , وهذا دليل أخر علي مدي فاعلية وجدوي البرنامج الإرشادي المستخدم في هذه الدراسة في تنمية مهارات الذكاء الوجداني لدي المعوقين بصرياً , بالإضافة إلي أن هذه النتائج التي ظهرت في الدراسة الحالية تؤكد علي أن الأفراد المعوقين بصرياً لديهم الاستعدادت الكافية التي تمكنهم من تطوير مهاراتهم وقدراتهم للحد الذي يجعلهم يتفوقون علي أقرانهم المبصرين وأن كف البصر ليس عائقاً أمامهم يحول دون تحقيق ذلك , وأنهم يستطيعون استغلال باقي حواسهم ليعوضوا فقد البصر .

وهذا ما أكده يونجر وسادرجين *(Younger&Sardegne,1991)* في أنه يمكن للمعوقين بصرياً التغلب علي مشاعرهم السلبية من خلال تأهيلهم وتدريبهم علي استخدام الحواس الأخري بشكل جيد .

كما أشار كل من : سكول *(Scholl,1986)* , (مني الحديدي , **2002**) إلي أن كل ما يحتاجه الفرد المعوق بصرياً هو إتاحة الفرص المناسبة له للنمو والاستقلال والابتعاد عن حرمانه من فرص الاعتماد علي نفسه وعمل الأشياء نيابة عنه والتعامل معه بوصفه ضعيف , والابتعاد أيضاً عن حمايته بشكل زائد ومنحه فرص التنافس والشعور بالنجاح ودون ذلك سيكون من الصعب عليه تطوير علاقات إيجابية وواقعية مع مجتمع المبصرين فحرية الفرد المعوق بصرياً في ممارسة المهارات المختلفة بقليل من المساعدة يعد حجر الأساس في مواجهة العالم المبصر .

وعلي الرغم من وجود فروق بين المعوقين بصرياً والمبصرين في درجات المهارات الاجتماعية لصالح المعوقين بصرياً إلا أنها لم تكن ذات دلالة إحصائية , وترجع الباحثة هذه النتائج إلي طبيعة المرحلة العمرية التي يمر بها أفراد العينة فهي مرحلة حرجة تحدث فيها تغيرات جذرية للفرد في الجانب العاطفي والمظاهر الاجتماعية حيث أن كل مراهق يحاول أن يجد هويته الخاصة , وهذا ما أكده "واجنير" *(Wagner,2004)* حيث توصل إلي أن مرحلة المراهقة هي فترة من فترات التغيرات الجذرية للفرد في الجانب العاطفي والاجتماعي فكل مراهق لابد أن يجد له هوية خاصة به ومكانه خاصة في العمل والمواطنة والالتزامات الأخلاقية .

وينبثق من الفرض الرابع الفروض الفرعية التالية :

- الفرض الأول :

وينص هذا الفرض علي " لا توجد فروق دالة إحصائياً بين الذكور المعوقين بصرياً والذكور المبصرين في متوسطات رتب درجات الذكاء الوجدانى وذلك بعد تطبيق البرنامج " .

حيث تم حساب قيمة U ودلالتها الإحصائية ويتضح ذلك من الجدول التالي :

الجدول (4-13)
يوضح قيمة U ودلالتها الإحصائية لمتوسطات رتب درجات ذكورالمجموعة التجريبية المعوقين بصرياً والذكور المبصرين على قائمة *(EQ-I)* بعد تطبيق البرنامج

المستويات / المتغيرات	متوسط الرتب		قيمة (U)	مستوى الدلالة
	ذكور مبصرين (ن=15)	ذكور المجموعة التجريبية (ن=6)		
- الوعي بالذات	9.13	15.67	17.0	0.05
- التوكيدية	8.20	18.00	3.0	0.0005
- اعتبار الذات	8.20	18.00	3.0	0.0005
- تحقيق الذات	8.53	17.17	8.0	0.005
- الاستقلالية	8.00	18.50	صفر	0.0001
الذكاء الشخصي	8.00	18.50	صفر	0.0001
- التفهم	8.00	18.50	صفر	0.0001
- المسئوليةالاجتماعية	8.73	16.67	11.0	0.01
- العلاقات الاجتماعية	10.23	12.77	34.00	غير دالة
الذكاء الاجتماعي	9.11	15.69	15.00	0.05
- حل المشكلات	8.67	16.83	10.0	0.005
- اختبار الواقع	8.83	16.67	11.0	0.01
- المرونـة	8.00	18.50	صفر	0.0001
القدرة علي التكيف	8.00	18.50	صفر	0.0001
- تحمل الضغوط	8.00	18.50	صفر	0.0001
- ضبط الاندفاع	8.27	17.83	4.0	0.0005
-التحكم في الضغوط	8.27	17.83	4.0	0.0005
- السعادة	8.00	18.50	صفر	0.0001
- التفاؤل	8.80	16.50	12.0	0.01
الحالة المزاجية العامة	8.47	17.33	7.0	0.005
الدرجة الكلية للذكاء الوجداني	8.20	18.00	3.0	0.0005

يتضح من الجدول (4-13) وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات الذكور المجموعة التجريبية المعوقين بصرياً والذكور المبصرين وذلك بعد تطبيق البرنامج في الذكاء الوجداني بمكوناته الخمسة الرئيسية وما تتضمنه من خمسة عشر بعداً فرعياً ودرجته الكلية ما عدا البعد الفرعي (العلاقات الاجتماعية) لم تكن الفروق ذات دلالة إحصائية , حيث جاءت جميع الفروق لصالح ذكور المجموعة التجريبية وذلك بعد تطبيق البرنامج الإرشادي المستخدم في هذه الدراسة , وكانت مستوي الدلالة للدرجة الكلية للذكاء الوجداني عند (0.0005) والمكون الرئيسي (التحكم في الضغوط) وكذلك الأبعد الفرعية (التوكيدية , اعتبار الذات , ضبط الاندفاع) , وكانت مستوي الدلالة عند (0.0001) بالنسبة للمكونات الرئيسية (الذكاء الشخصي , القدرة علي التكيف) وكذلك بالنسبة للأبعاد الفرعية (الاستقلالية , التفهم , المرونة , تحمل الضغوط , السعادة) , وكانت مستوي الدلالة عند (0.01) بالنسبة للأبعاد الفرعية (المسئولية الاجتماعية ,

اختبار الواقع , التفاؤل) , وعند مستوي (0.005) بالنسبة للمكون الرئيسي الحالة المزاجية العامة والأبعاد الفرعية (تحقيق الذات , وحل المشكلات), وعند مستوي (0.05) بالنسبة للمكون الرئيسي (الذكاء الاجتماعي) والبعد الفرعي (الوعي بالذات) .

- مناقشة النتائج :

يتضح من الجدول السابق (4- 13) تفوق ذكور المجموعة التجريبية المعوقين بصرياً بعد تطبيق البرنامج عليهم علي الذكور المبصرين تفوقاً حوهرياً في الدرجة الكلية للذكاء الوجداني ومكوناته الرئيسية وأبعاده الفرعية ما عدا (العلاقات الاجتماعية) حيث كانت الفروق غير دالة إحصائياً .

وتفسر الباحثة هذه النتائج في ضوء أن ذكور المجموعة التجريبية المعوق بصرياً استطاعوا أن يستفيدوا من البرنامج الإرشادي المقدم في هذه الدراسة ويكتسبوا ويطوروا مهاراتهم الوجدانية والاجتماعية مما ساعد علي ارتفاع درجاتهم علي قائمة الذكاء الوجداني لبار- أون وهذا دليل علي مدي فاعلية البرنامج الإرشادي المستخدم في هذه الدراسة في تنمية مهارات الذكاء الوجداني لدي المعوقين بصرياً .

كما ترجع الباحثة تفوق الذكور المجموعة التجريبية المعوقين بصرياً علي الذكور المبصرين إلي أن الذكور المعوقين بصرياً مثلهم مثل الذكور المبصرين إذا ماأتيحت لهم فرصة لتنمية قدراتهم وتطويرها فإنهم يستجيبوا لها وأن ما يعانون منه من اضطربات ومشكلات وجدانية واجتماعية هو ناتج عن الاتجاهات السلبية نحوهم من قبل المحيطين بهم أكثر من كونه راجع إلي إعاقتهم البصرية .

وقد أوضح " عبد المطلب القريطي " أن الاتجاهات السلبية نحو المعوق بصرياً تؤثر سلبياً علي شخصيته لأن نبذه وإهماله وعدم تقبله أو حمايته الزائدة من قبل المحيطين به يجعله يشعر بالعجز علي مواجهة الكثير من المواقف ويضعف من ثقته بنفسه ويؤدي إلي احباطه ويؤثر سلباً علي علاقاته الاجتماعية ويتسبب في معاناته من الانسحاب والانطواء وفي النهاية يصل إلي سوء التوافق الشخصي والاجتماعي . (عبد المطلب القريطي , 2001 : 285)

- الفرض الفرعي الثاني :

وينص هذا الفرض علي " لا توجد فروق دالة إحصائياً بين الإناث المعوقات بصرياً والإناث المبصرات في متوسطات رتب درجات الذكاء الوجداني وذلك بعد تطبيق البرنامج ".

حيث تم حساب قيمة U ودلالتها الإحصائية ويتضح ذلك من الجدول التالي :

الجدول (4-14)

يوضح قيمة U ودلالتها الإحصائية لمتوسطات رتب درجات إناث المجموعة التجريبية المعوقات بصرياً والإناث المبصرات على قائمة *(EQ-I)* بعد تطبيق البرنامج .

المستويات / المتغيرات	متوسط الرتب		قيمة (U)	مستوى الدلالة
	إناث مبصرات (ن=15)	إناث المجموعة التجريبية (ن=6)		
- الوعي بالذات	9.80	14.00	27.0	غير دالة
- التوكيدية	10.80	11.50	42.0	غير دالة
- اعتبار الذات	10.80	11.50	42.0	غير دالة
- تحقيق الذات	8.00	12.20	27.0	غير دالة
- الاستقلالية	10.33	12.77	34.0	غير دالة
الذكاء الشخصي	10.13	12.17	38.0	غير دالة
- التفهم	9.78	13.83	28.0	غير دالة
- المسئوليةالاجتماعية	8.67	16.83	10.0	0.005
- العلاقات الاجتماعية	10.95	11.06	46.0	غير دالة
الذكاء الاجتماعي	10.60	12.00	39.0	غير دالة

- حل المشكلات - اختبار الواقع - المرونـة	10.99 10.80 12.20	11.02 11.01 12.23	49.0 45.0 50.0	غير دالة غير دالة غير دالة
القدرة علي التكيف	11.06	11.50	46.0	غير دالة
- تحمل الضغوط - ضبط الاندفاع	8.13 9.87	18.17 13.63	2.0 28.0	0.0001 غير دالة
-التحكم في الضغوط	8.67	16.83	10.0	0.005
- السعادة - التفاؤل	12.87 10.60	10.33 12.87	40.0 39.0	غير دالة غير دالة
الحالة المزاجية العامة	12.85	12.05	46.0	غير دالة
الدرجة الكلية للذكاء الوجداني	9.80	14.00	27.0	غير دالة

يتضح من الجدول (4-14) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات إنات المجموعة التجريبية المعوقات بصرياً والإناث المبصرات وذلك بعد تطبيق البرنامج في الذكاء الوجداني بمكوناته الرئيسية وما تتضمنه من خمسة عشر بعداً فرعياً ودرجته الكلية ما عدا المكون الرئيسي (التحكم في الضغوط) , والأبعاد الفرعية (المسئولية الاجتماعية , وتحمل الضغوط) كانت الفروق ذات دلالة إحصائية لصالح إناث المجموعة التجريبية المعوقات بصرياً , حيت كانت الفروق دالة عند مستوي (0.005) بالنسبة للتحكم في الضغوط والمسئولية الاجتماعية , وعند مستوي (0.0001) بالنسبة لتحمل الضغوط .

مناقش النتائج :

يتضح من الجدول (4- 14) أنه بالرغم من تفوق الإناث المعوقات بصرياً علي الإناث المبصرات وذلك بعد تطبيق البرنامج في الذكاء الوجداني بدرجته الكلية ومكوناته الرئيسية وأبعاده الفرعية إلا أن هذه الفروق لم تكن ذات دلالة إحصائية ما عد المكون الرئيسي التحكم في الضغوط والأبعاد الفرعية : المسئولية الاجتماعية , وتحمل الضغوط .

وهذا ما ستفسره الباحثة فيما يلي :

تعتقد الباحثة أن هذه النتائج تدل علي تحسن مستوي الذكاء الوجداني لدي المعوقات بصرياً وذلك بعد تعرضهم للبرنامج الإرشادي المستخدم في الدراسة الحالية وهذا يدل علي مدي فاعلية هذا البرنامج في تنمية الذكاء الوجداني لدي الإناث المعوقات بصرياً حيث أصبح مستوي الذكاء الوجداني لديهم مقارباً لمستوي الذكاء الوجداني لدي الإناث المبصرات .

وترجع الباحثة عدم تفوق الإناث المعوقات بصرياً علي الإناث المبصرات كما حدث في حالة الذكور المعوقين بصرياً إلي أن الإعاقة البصرية تفرض علي الأنثي قيوداً كثيرة تحد من طموحها بالإضافة إلي أن حدة المشكلات والاضطربات الانفعالية والاجتماعية والسلوكية وسوء التكيف التي تعاني منها الإناث المعوقات بصرياً أكبر من الذكور المعوقين بصرياً , كما أن الإناث المعوقات بصرياً تعاني من الكثير من الصعوبات مثل : التحيز الثقافي للذكور , حرمان أكبر من فرص التعليم والعمل , فرص أقل للزواج والاندماج الاجتماعي , الحرمان العاطفي , والإساءة النفسية والجسدية .

وقد أكد العديد من الباحثين ذلك مثل : قتيبة محمد محمد (2007) والتي توصلت إلي أن الإناث المعوقات بصرياً أكثر عصابية من الذكور المعوقين بصرياً .

كما أوضحت مني الحديدي (2005) أن الإناث المعوقات بصرياً يعانين من العديد من الصعوبات الأسرية والاجتماعية من أبرزها : الخوف والتردد , الاعتماد علي الآخرين , الحرمان العاطفي , والإساءة النفسية والجسدية .

وأشارت كازدين (2003) إلي أن هناك عوامل كثيرة تقف وراء الاختلاف بين الذكور والإناث منها : التحيز الثقافي والتوقعات المختلفة , والعوامل البيئية كالظروف المنزلية وأساليب الرعاية الوالدية , والإقامة الداخلية .

أما برامستون وميوش *(Bramston &Mioche ,2001)* **فقد بين أن الإناث المعوقات بصرياً أكثر شعوراً بالضغوط النفسية من الذكور المعوقين بصرياً .**

وأوضح لونفيلد *(Lowenfeld,1959)* **أن الإناث المعوقات بصرياً لديهم قلق حول الجوانب الاقتصادية والمادية والعائلية المستقبلية ومن إمكانية الاجتماع بالشريك المناسب .**

وتوصل سيجال ولويس *(Sygall &Lewis ,1997)* **إلي أن أهم الصعوبات التي تواجه الأنثي المعوقة بصرياً هي الحرمان من فرص التعليم والتأهيل والعمل , وفرص أقل من حيث الزواج والاندماج الاجتماعي واحتمالات أكبر لسوء المعاملة .**

ويشير السيد محمد عبد الرحمن (1995) إلي أن الإناث المعوقات بصرياً أكثر انطوائية من الذكور المعوقين بصرياً .

وقد أكد بومان *(Bouman,1984)* **أن الإناث المعوقات بصرياً حصلن علي درجات مرتفعة من القلق وسوء التكيف الانفعالي أكثر من الذكور المعوقين بصرياً .**

وتفسر الباحثة تفوق الإناث المعوقات بصرياً علي الإناث المبصرات تفرقاً جوهرياً في المسئولية الاجتماعية وتحمل الضغوط والتحكم في الضغوط في ضوء أن البرنامج الإرشادي المستخدم في هذه الدراسة بأنشطته المختلفة وفنياته المتعددة قد ساعد اللإناث المعوقات بصرياً علي تحمل الضغوط التي يتعرضن لها وأصبحت لديهن القدرة علي إدارة هذه الضغوط بفاعلية أكثر من الإناث المبصرات , كما أصبحن أكثر تحملاً لمسئولياتهم الاجتماعية .

ثانياً : التوصيات

بنـاء علـى مـا كشـفت عنـه الدراسـة مـن نتـائج , تتقـدم الباحثـة بالتوصـيات والمقترحـات التالية :

1- **دعم دور الأسرة ومساعدتها على تحمل مسئولياتها نحو رعاية طفلها المعوق بصرياً, والعمل على زيادة فاعلية هذا الدور واستمراره مما يحقق للطفل المعوق بصرياً الشعور بالأمان والطمأنينة النفسية والإشباع النفسي .**
2- **تشجيع مشاركة المعوقين بصرياً في الحياة الاجتماعية والاندماج في نسيج المجتمع ونشاطه الطبيعي وإتاحة الفرص الملائمة أمامهم للمشاركة في مختلف المجالات .**
3- **ضرورة اهتمام الجهات البحثية والدراسية والأخصائيين النفسيين ووسائل الإعلام بالأفراد المعوقين بصرياً وإعطائهم أهمية مماثلة للأفراد العاديين .**
4- **العمل على رفع الروح المعنوية للمعوقين بصرياً , وإشعارهم بالحب والحنان , وتشجيعهم على الاعتماد على أنفسهم فيما يستطيعون القيام به من أعمال , وإتاحة الفرصة أمامهم للتنفيس عن مشاعرهم بحرية وبصراحة .**
5- **يجب أن تعمل وسائل الإعلام المختلفة على تأكيد مكانة وحقوق المعوقين بصرياً في الأسرة وترسيخ الاتجاهات الموجبة نحوهم .**
6- **توفير وتدريب الأخصائيين النفسيين والاجتماعيين اللازمين في مدارس التربية الخاصة وخاصة مدارس المعوقين بصرياً لمساعدتهم على حل مشاكلهم النفسية والاجتماعية . والتوسع في استخدام الإرشاد النفسي للمعاقين بصرياً لحل مشاكلهم النفسية ومساعدتهم على زيادة الثقة في أنفسهم , مع تخطيط وتنفيذ البرامج الخاصة بالصحة النفسية للمعاقين بصرياً وتوفير خدمات الوقاية والرعاية اللاحقة .**
7- **التوسع في استخدام الإرشاد الأسري لأسر المعوقين بصرياً لمساعدتهم على تقبل طفلها المعاق بصرياً , والقيام بدورها المتمثل في رعاية الطفل والاهتمام به؛ وذلك لأن الأسرة هي السياج الواقي للطفل من الأمراض النفسية .**

ثالثاً : البحوث والدراسات المقترحة

يعد مجال دراسة الذكاء الوجداني من المجالات الخصبة والجديدة بالنسبة للدراسات العربية , ويحفل هذا المجال بالعديد من العوامل والمتغيرات الجديرة بالدراسة, وفيما يلي بعض البحوث والدراسات المقترحة :

1- **دراسة أثر الذكاء الوجداني على النجاح الأكاديمي لدى المعوقين بصرياً .**
2- **دراسة الذكاء الوجداني وعلاقته بسمات الشخصية لدي المعوقين بصرياً .**
3- **دراسة علاقة الذكاء الوجداني ببعض المتغيرات المعرفية والغير معرفية لدي المعوقين بصرياً.**
4- **دراسة قدرة للذكاء الوجداني علي التنبؤ بمستوي الرضا عن الحياة لدي الأفراد والمعوقين بصرياً .**
5- **دراسة العلاقة بين الاتجاهات الوالدية للفرد المعوق بصرياً وذكاءه الوجداني .**
6- **مدي فاعلية برنامج إرشادي مقترح في تنمية الذكاء الوجداني لدي أباء أمهات المعوقين بصرياً .**
7- **مدى فاعلية برنامج إرشادي مقترح في تنمية الذكاء الوجداني لدي معلمي المعوقين بصرياً .**

رابعاً : المراجـع

أولاً : المراجع باللغة العربية :

1- أحلام حسن محمود (1990) . المشكلات النفسية لدي المكفوفين من الجنسين بالمدن الجامعية – دراسة مسحية . الجمعية المصرية للدراسات النفسية , المؤتمر السنوي السادس لعلم النفس في مصر . ص ص(22-24) .

2- أحمد الشافعى , نادية إميل بنا (2001) . الذكاء الفعال , تباينه , ومغزاه . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .

3- أحمد زكي بدوي . (1980) . معجم مصطلحات التربية والتعليم . القاهرة : دار الفكر العربي .

4- أسماء غريب إبراهيم . (1989) . الاغتراب عند المراهقات الكفيفات والمبصرات . رسالة ماجستير ، جامعة بنها : كلية التربية . يناير . ص ص (1-24) .

5- الجمعية المصرية للمناهج . (1997) . كلية التربية : جامعة عين شمس.

6- السيد محمد عبد الرحمن الجندى . (1995) . بعض سمات الشخصية وعلاقتها بوجهة الضبط الداخلى والخارجى لذوى الإعاقات البصرية بالمرحلة الابتدائية . المؤتمر الدولى الثانى لمركز الإرشاد النفسى ، المجلد الأول ، جامعة عين شمس : مركز الإرشاد النفسى .

7- المعجم الوجيز . (1994) . معجم اللغة العربية ج . م . ع طبعة خاصة بوزارة التربية والتعليم المصرية . القاهرة : الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية .

8- آمال زكريا منسي النمر . (2006) . فاعلية برنامج لتنمية الذكاء الوجداني علي بعض المتغيرات النفسية . رسالة دكتوراة , جامعة القاهرة : معهد الدراسات التربوية.

9- آمال عبدالسميع مليجي . (2000) . الاضطربات السلوكية والوجدانية وعلاقتها بالنظرة المستقبلية لدي الأطفال الصم والمكفوفين والعاديين . مجلة البحوث النفسية والتربوية , العدد الأول , جامعة المنوفية . ص ص 165- 202 .

10- أمان أحمد محمود . (1998) . الشعور بالوحدة النفسية , الوعي بالذات, أبعاد وجهة الضبط لدى الأطفال المعوقين بصرياً . مجلة معوقات الطفولة ، العدد السابع , جامعة الأزهر : مركز معوقات الطفولة .

11- أمل محمد حسونة , ومني سعيد أبو ناشي . (2006) . الذكاء الوجداني . القاهرة : الدار العالمية للنشر والتوزيع .

12- آيات عبد المجيد مصطفى . (2002) . أثر برنامج إرشادي على تنمية المهارات الاجتماعية للطفل الكفيف . المجلة المصرية للدراسات النفسية ، المجلد الثانى عشر ، العدد 35 ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية . ص ص (67 – 102) .

13- إيهاب الببلاوي . (2001) . قلق الكفيف تشخيصه وعلاجه . القاهرة : مكتبة زهراء الشرق .

14- تحية محمد عبد العال . (2005) . مدي فاعلية برنامج تدريبي في تنمية بعض مهارات السلوك القيادى لدي عينة من الأطفال ما قبل المدرسة . مجلة كلية التربية , مج 15, ع 62 , جامعة بنها : كلية التربية . ص ص (243-308)

15- توماس كارول . (1969) . رعاية المكفوفين نفسياً واجتماعياً ، ترجمة صلاح مخيمر . القاهرة : عالم الكتب .

16- حامد عبد السلام زهران . (2002) . التوجيه والإرشاد النفسي . ط3 , القاهرة : عالم الكتب .

17- حسام عبد العزيز عبد المعطى . (2001) . الاتجاهات الوالدية فى التنشئة كما يدركها الأبناء وعلاقتها بتأكيد الذات . دراسة مقارنة بين الطفل الكفيف والطفل العادى . رسالة ماجستير ، جامعة عين شمس :معهد الدراسات العليا للطفولة .

18- حسن محمد غنيم . (1975) . سيكولوجية الشخصية . القاهرة : دار النهضة العربية .

19- حسن مصطفي عبد المعطي , سامي محمد موسي . (1988) . مفهوم الذات لدي المراهقين المعوقين جسمياً . الجمعية المصرية للدرسات النفسية , المؤتمر الرابع لعلم النفس في مصر . ص ص (606- 636) .

20- حسني أحمد الجبالي . (2005) . الكفيف والأصم بين الاضهاد والعظمة . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .
21- حمدى محمد منصور . (1986) . دراسة وصفية لاتجاهات الوالدية نحو كف بصر طفلها وعلاقته بالتوافق الشخصى والاجتماعى للطفل . رسالة ماجستير ، جامعة حلوان : كلية الخدمة الاجتماعية .
22- حنان محمد شرشر . (1995) . التنشئة الاجتماعية للمكفوفات وعلاقتها بالتوافق الشخصى والاجتماعى . رسالة ماجستير ، جامعة عين شمس : معهد الدراسات العليا للطفولة .
23- خالد عبد الرازق السيد . (1996) . الذات والموضوع فى لعب الأطفال المكفوفين . رسالة دكتوراه ، جامعة عين شمس : كلية الآداب .
24- خليل المعايطة , مصطفى القمس, محمد عبد السلام . (2000) . الإعاقة البصرية . الطبعة الأولى ، عمان ، الأردن : دار الفكر .
25- رشدي فام منصور . (2000) . علم النفس العلاجي والوقائي – رحيق السنين . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .
26- رشدى فام منصور, ماجد وليم يوسف , أحمد الشافعى . (2001) . مقياس الذكاء الفعال . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .
27- زكريا الشربينى . (1990) . الإحصاء اللابارامترى فى العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .
28- سامية عباس القطان . (1974) . دراسة مقارنة لمستوي القلق عند المراهقات الكفيفات والمبصرات . رسالة ماجستير , جامعة عين شمس .
29- سامية لطفى داود . (1998) . العلاقة بين الاغتراب ومفهوم الذات لدى المكفوفين . رسالة ماجستير ، جامعة عين شمس : معهد الدراسات العليا للطفولة .
30- سحر فاروق . (2001) . تقييم فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الوجداني لدي عينة من طالبات الجامعة . رسالة دكتوراة ، جامعة عين شمس : كلية البنات.
31- سرور محمد صالحة . (2007) . المشكلات السلوكية والانفعالية للأفراد المعاقين بصرياً وعلاقتها بمتغيرات سبب الإعاقة البصرية ومستواها , والعمر , والجنس . رسالة ماجستير , الجامعة الأردنية : كلية الدرسات العليا , جامعة دمشق : كلية التربية . متاحة في موقع www.gulfkids.com
32- سعاد مصطفي فرحات . (2007) . مدي فاعلية التدريب علي المهارات الاجتماعية في تعديل السلوك العدواني لدي الطفل الكفيف بالجماهيرية الليبية . رسالة دكتوراة , التربوية جامعة القاهرة : معهد الدراسات.
33- سليمان محمد سليمان , عبد الفتاح رجب على مطر . (2002) . أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالذكاء الانفعالى لدى الأبناء . مجلة التربية , العدد 111 , جامعة الأزهر : كلية التربية.
34- سليمان محمد سليمان . (2004) . تقنين مقياس للذكاء الوجداني عبر مراحل عمرية مختلفة . الطفولة والإبداع في عصر المعلومات , أعمال المؤتمر العلمى الثانى 27- 28 إبريل , ج 1, جامعة القاهرة : كلية التربية ببنى سويف .
35- سمير عبد الغفار إبراهيم . (1993) . التوافق الاجتماعى لدى بعض الأطفال المعوقين بصرياً وضعاف البصر . رسالة ماجستير، جامعة عين شمس : معهد الدراسات العليا للطفولة .
36- سيد خير الله , ولطفي بركات . (1967) . سيكولوجية الطفل الكفيف وتربيته . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .
37- صفاء الأعسر ، علاء الدين كفافى . (2000) . الذكاء الوجدانى . القاهرة : دار قباء للطباعة .

38- صفية مبارك موسي حميد . (2006) . دراسة الذكاء الوجداني لدي عينات متباينة من ذوي الإعاقات البصرية من طلاب المرحلة الإعدادية والثانوية . رسالة ماجستير, جامعة القاهرة : معهد الدراسات التربوية .
39- صلاح الدين محمد علام . (1993) . الأساليب الإحصائية الاستدلالية البارامترية والابارامترية . القاهرة : دار الفكر العربي .
40- طه عبد العظيم حسين . (2007) . العلاج النفسي المعرفي مفاهيم وتطبيقات . الإسكندرية : دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر .
41- طه محمد محمد عمر . (2008) . فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الذكاء الوجداني في خفض العدوانية لدي الطلاب ضعاف السمع . رسالة دكتوراة , جامعة القاهرة : معهد الدراسات التربوية .
42- عادل عبد الله محمد . (2000) . العلاج المعرفي السلوكي أسس وتطبيقات . القاهرة : دار الرشاد .
43- عادل هريدى . (2003) . الفروق الفردية فى الذكاء الوجدانى فى ضوء المتغيرات الحيوية / الاجتماعية . مجلة دراسات عربية فى علم النفس ، مج 2، ع 2 ، القاهرة : دار غريب . ص ص (57-108) .
44- عبد الحى على محمود, مصطفى حسيب . (2004) . الذكاء الوجداني وعلاقته ببعض المتغيرات المعرفية واللامعرفية للشخصية. المجلة المصرية للدراسات النفسية , مج 14, ع 42, القاهرة مكتبة الأنجلو المصرية .
45- عبد الرحمن إبراهيم حسين . (2003) . تربية المكفوفين وتعليمهم . مراجعة وتقديم : أحمد اللقاني , القاهرة : عالم الكتب .
46- عبد الرحمن سيد سليمان . (1999) . سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة (أساليب التعرف والتشخيص) . الجزء 2 , القاهرة : مكتبة زهراء الشرق .
47- عبد الرحمن سيد سليمان . (2001) . سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة (الخصائص والسمات) . الجزء3 , القاهرة : مكتبة زهراء الشرق .
48- عبد الستار إبراهيم , وعبد العزيز الدخيل , ورضوي إبراهيم . (1993) . العلاج السلوكي للطفل أساليبه ونماذج من حالاته . العدد 180, الكويت : سلسلة عالم المعرفة .
49- عبد العال السيد عجوة . (2002) . الذكاء الانفعالى وعلاقته بكل من المعرفى والعمر والتحصيل الدراسى ، والتوافق النفسى لدى طلاب الجامعة . مجلة كلية التربية بالإسكندرية ، مج (13) ، ع (1) ، ص ص 250- 344 .
50- عبد العزيز السيد الشخص . (1992) . أثر أسلوب الرعاية على مستوى القلق لدى المكفوفين واتجاهاتهم نحو الإعاقة البصرية . مجلة معوقات الطفولة ، العدد الأول ، جامعة الأزهر : مركز معوقات الطفولة . ص ص (149- 177) .
51- عبد العزيز السيد الشخص . (2006). قاموس التربية الخاصة والتأهيل لذوى الاحتياجات الخاصة . ط2 , القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .
52- عبد المجيد محمد حسين البارقي . (2010) . تقدير الذات وعلاقته بالقلق الاجتماعي وقلق المستقبل لدي الطلاب المكفوفين بالمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية . رسالة ماجستير, جامعة القاهرة : معهد الدراسات التربوية .
53- عبد المطلب القريطى . (2001) . سيكولوجية ذوى الاحتياجات الخاصة وتربيتهم . ط 3 ، القاهرة : دار الفكر العربى .
54- عبد المنعم الدردير . (2002) . الذكاء الانفعالى لدى طلاب الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات المعرفية والمزاجية . مجلة دراسية تربوية واجتماعية ، مج 8 ، ع (4) ، ص ص 229 – 317 .
55- عجيب شوقي مجلع . (1998) . اتجاهات الوالدين نحو أطفالهم المكفوفين وعلاقتها بمفهوم الذات لدى هؤلاء الأطفال. رسالة ماجستير, جامعة عين شمس : معهد الدراسات العليا للطفولة.

56- عزة عزت يس على (1997) . (القبول- الرفض) الوالدى كما يدركه الطفل الكفيف وعلاقته بمفهوم الذات لديه . رسالة ماجستير, جامعة عين شمس: معهد الدراسات العليا للطفولة .
57- عصام زيدان , كمال الإمام . (2002) . الذكاء الانفعالى وعلاقته بأساليب التعلم وبعض أبعاد الشخصية لدى طلاب كلية التربية النوعية . مجلة البحوث النفسية والتربوية ، ع 3 ، السنة 17 ، جامعة المنوفية : كلية التربية . ص ص (1– 39) .
58- علاء الدين فرغلي . (2005) . مهارات العلاج المعرفى السلوكي . القاهرة : مكتبة النهضة المصرية .
59- علاء الدين كفافي . (1999) . الإرشاد والعلاج الأسري المنظور النسقى الاتصالي . القاهرة : دار الفكر العربي .
60- فؤاد أبو حطب ، سيد أحمد, أمال صادق . (1993) . القياس النفسى . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .
61- فؤاد البهى . (1978) . علم النفس الإحصائى وقياس العقل البشرى . القاهرة : دار الفكر العربى .
62- فاروق الروسان . (1998) . سيكولوجية الأطفال غير العاديين , مقدمة فى التربية الخاصة . ط 3 , عمان : دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع .
63- فاروق السيد عثمان ، محمد عبد السميع . (2001) . الذكاء الوجدانى مفهومه وقياسه . مجلة علم النفس ، السنة 15 ، العدد 18 , ص ص (31 – 51) .
64- فتحى السيد عبد الرحيم محمد , حليم السعيد بشاي . (1980) . سيكولوجية الأطفال غير العاديين واستراتيجية التربية الخاصة . الجزء الأول , الكويت : دار القلم .
65- فتحى السيد عبد الرحيم محمد . (1969) . أثر فقدان البصر على تكوين مفهوم الذات . رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة عين شمس : كلية التربية.
66- فتحى السيد عبد الرحيم محمد . (1982) . قضايا ومشكلات فى سيكولوجية الإعاقة ورعاية المعوق– النظرية والتطبيق . الكويت : دار القلم .
67- فوقية محمد راضى . (2001) . الذكاء الانفعالى وعلاقته بالتحصيل الدراسى والقدرة على التفكير الابتكارى لدى طلاب الجامعة . مجلة كلية التربية بالمنصورة ، ع (45) ، جامعة المنصورة : كلية التربية . ص ص (171-202) .
68- فوقية محمد راضى . (2002) . أثر سوء معاملة وإهمال الوالدين على الذكاء (المعرفى والانفعالى والاجتماعى) للأطفال . المجلة المصرية للدراسات النفسية ، مج 12 ، ع 36 ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية . ص ص (37-88) .
69- فيولت فؤاد إبراهيم . (1986) . الإعاقة البصرية والجسمية وعلاقتها بمفهوم الذات والتوافق الشخصى والاجتماعى . الكتاب السنوى لعلم النفس ، المجلد الخامس ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية. ص ص (363-382) .
70- قتيبة محمد محمد . (2007) . الخصائص الشخصية لدي المراهقين المعاقين بصرياً في مراكز الإقامة الداخلية والنهارية والمراهقين المبصرين : دراسة مقارنة . رسالة ماجستير , الجامعة الأردنية : كلية الدرسات العليا , جامعة دمشق : كلية التربية . متاحة في موقع www.gulfkids.com
71- كرستين نصار . (2005) . الذكاء العاطفي أساس الحوار بين الأهل والطفل . مجلة العربى , العدد 565 , الكويت : وزارة الإعلام . ص ص (166- 169).
72- كمال سيسالم . (1997) . المعاقون بصرياً (خصائصهم ومناهجهم) . الطبعة الأولى ، القاهرة : الدار المصرية اللبنانية .
73- لطفى بركات . (1978) . الفكر التربوى فى رعاية الطفل الكفيف . القاهرة : مكتبة الخانجى .
74- لطفى بركات . (1981) . تربية المعوقين فى الوطن العربى ، الرياض : السعودية .
75- لطفي بركات . (1988) . الرعاية التربوية للمكفوفين . تهامة ، إدارة النشر والتوزيع .
76- محسن محمد أحمد عبد النبى . (2001) . العلاقات التفاعلية بين الذكاء الانفعالى والتفكير الابتكارى والتحصيل الدراسى للطالبات الجامعيات السعوديات . مجلة البحوث النفسية

والتربوية ، السنة 16 ، ع 3 , جامعة المنوفية : كلية التربية . ص ص (128 – 166) .
77- محمد الخلفاوى . (بدون تاريخ) . علم النفس للمعوقين . القاهرة : منشورات المركز النموذجى لرعاية وتوجيه المكفوفين .
78- محمد حبشى ، جاد الله أبو المكارم . (2004) . المكونات العاملية للذكاء الانفعالي لدى عينة من المتفوقين أكاديمياً وغير المتفوقين من طلاب التعليم الثانوى . مجلة دراسات نفسية . مج 14 ، ع 3 . ص ص (181-336) .
79- محمد حبشى حسين . (2003) . مقارنة البناء العاملى لمكونات الذكاء الانفعالى لدى عينة من المتفوقين وغير المتفوقين من طلاب التعليم الثانوى العام باستخدام التحليل العاملى التحققي . مجلة البحوث النفسية والتربوية ، السنة 18 ، ع 2 , جامعة المنوفية : كلية التربية . ص ص (137 – 195) .
80- محمد رزق البحيري . (2007) . تنمية الذكاء الوجداني لخفض حدة بعض المشكلات لدي عينة من الأطفال المضطربين سلوكياً . مجلة دراسات نفسية , المجلد 17 , العدد 3 .
81- محمد عبد الظاهر الطيب . (1980) . أثر الإقامة الداخلية على التوافق الشخصي والاجتماعي للمراهقين المكفوفين من الجنسين . القاهرة : منشورات المركز النموذجى لرعاية وتوجيه المكفوفين .
82- محمد محروس الشناوي . (1994) . نظريات الإرشاد والعلاج النفسي . القاهرة : دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع .
83- محمد محروس الشناوي , ومحمد السيد عبد الرحمن . (1998) . العلاج السلوكى الحديث أسسه وتطبيقاته . القاهرة : دار قباء للطباعة والنشر .
84- منى أبو ناشى . (2002) . الذكاء الوجدانى وعلاقته بالذكاء العام والمهارات الاجتماعية وسمات الشخصية . المجلة المصرية للدراسات النفسية ، مج 12 ، ع35 ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية . ص ص (145-188) .
85- منى الحديدى . (1998) . الإعاقة البصرية . القاهرة : دار الفكر للطباعة والنشر .
86- منى الحديدى . (2002) . مقدمة في الإعاقة البصرية . ط2 , عمان : دار الفكر .
87- منى الحديدى . (2005) . الفتيات والنساء الكفيفات وضعيفات البصر في الدول العربية : دراسة استطلاعية . مؤتمر التربية الخاصة العربي الواقع والمأمول , الأردن .
88- مني حسن السيد بدوى . (2004) . أثر برنامج تدريبى للحل الإبداعي للمشكلات في تنمية التفكير الناقد والذكاء الوجداني . الطفولة والإبداع في عصر المعلومات , أعمال المؤتمر العلمى الثانى 27- 28 إبريل , ج 1, جامعة القاهرة : كلية التربية ببني سويف.
89- ميرفت النونو . (1990) . التنشئة الاجتماعية للمكفوفين وعلاقتها بالنضج الاجتماعى . رسالة ماجستير ، جامعة عين شمس : معهد الدراسات العليا للطفولة .
90- ناهد إسماعيل الطويل . (1984) . دراسة للظواهر النفس اجتماعية فى حالات كف البصر لدى الإناث فى عمر 6-14 سنة . رسالة ماجستير ، جامعة عين شمس : معهد الدراسات العليا للطفولة .
91- نعمات عبد الخالق السيد . (1994) . الشعور بالأمن النفسي وعلاقته بالقبول /الرفض الوالدي دراسة مقارنة بين المبصر والكفيف . مجلة معوقات الطفولة , مج 3, ع 1 . ص ص (73- 115) .
92- هارون توفيق الرشيدي . (1999) . الضغوط النفسية طبيعتها – نظريتها برنامج لمساعدة الذات في علاجها . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .
93- هدي عبد الرحمن عبد العزيز العرفج . (2009) . برنامج لتنمية الذكاء الوجداني وأثره في خفض بعض المشكلات السلوكية لدي عينة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم بالمملكة العربية السعودية . رسالة ماجستير , جامعة القاهرة : معهد الدراسات التربوية .

ثانياً : المراجع باللغة الإنجليزية :

94- Abramse& Ellis. (1994). Rational motive behavior therapy in the treatment of stress. British journal of guidance and counseling,22,1,39-51.

95- Al Balushi S. M. (2006). Enhancing Multiple Intelligence in children who are Blind : Aguide to improving curricular activities. ICEVI 12 th world conference from 16 to 21 July, Malaysia: Kuala Lumpur.

96- Anne Craig J. (2006). Do you need to build Emotional intelligence, or will it develoing on its own. Nonprofit World,32,5,24-25.

97- Arthur Delorenzo, Aberman R. & Luskin F. (2004). The training of Emotional competence in financial services advisors. www.eiconsortium.org

98- Bar-On, R. (1997a). The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical manual. Toronto, Canada: Multi-Health Systems, Inc.

99- Bar-On,R .(1997b). The ability of Emotional Intelligence measure to evaluate the development of emotional and social skills after receiving an Emotional Intelligence program. Personality and social psychology, 19, 3, 366- 379.

100- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory (EQ-i). In R. Bar-On and J. D. A. Parker (Eds.), Handbook of emotional intelligence. San Francisco: Jossey-Bass.

101- Bar -On, R. (2004). The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Rationale, description, and summary of psychometric properties. In Glenn Geher (Eds.), Measuring emotional intelligence: Common ground and controversy. Hauppauge, NY: Nova Science Publishers, pp. 111-142.

102- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). Psicothema, 18, supl., 13-25.

103- Bar-On,R.(2010).A New US Air Force Study Explores the Cost-effetiveness of appling the Bar-On EQ-I. http:/www.econsortium.org/reprints/documents

104- Bar-On, R., & Parker, J. D. A. (2000). The Bar-On Emotional Quotient Inventory: Youth Version (EQ-i:YV) Technical Manual. Toronto, Canada: Multi-Health Systems, Inc.

105- Bar -On, R., Handley, R., & Fund, S. (2005). The impact of emotional and social intelligence on performance. In Vanessa Druskat, Fabio Sala, and Gerald Mount (Eds.), Linking emotional intelligence and performance at work: Current research evidence. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

106- Barbara Kelly, Longbottom J., Potts F. & Williamson J.(2004). Applying Emotional Intelligence: Exploring the promoting alternative thinking strategies curriculm. Education psychology in practice,20,3, 221-240.

107- Barraga N. (1983). visual Handicaps and learning. (Rev.ed) Austin, TX: Exceptional, Resources.

108- Bayon Stock.(1999). Enhancing personal effectiveness by developing Emotional intelligence skills. Michigan: Bayon Stock& Associates.

109- Beverley Beattie, Blease M. & O'Neill. (2001). Circle Time . Englnd: Positve Press Ltd.

110- Bolt D. (2005). From blindness to visual impairment terminological typology and social model of disability . Disability & society,20,5,539-552.

111- Bormann-Kischkel C., Vilsmeier M.& Baude B.(1995). The development of Emotional concepts in Autism. Journal of child psychl. Psyctiac.,36,7,1243-1259.

112- Bouman .M.K. (1984). Group differences disclosed by inventory items. International journal for the Education of the Blind,105-106 , USA.

113- Boyatzis, R. E.(2003). Developing leadership through Emotional Intelligence. In Alexander Antoniou and Gary Cooper (eds.) . Areserch companion to organizational healthy psychology.

114- Boyatzis, R. E.& Sala F.(2004). Assessing Emotional intelligence competencies. In Glenn Geher (eds.), The Measurement of Emotional Intelligence,Hauppauge, NY: Nova Science Publishers.

115- Boyatzis, R. E., Goleman, D., & Rhee, K. S. (2000). Clustering competence in Emotional Intelligence. In R. Bar-On, & J. D. A. Parker (Eds.), The handbook of emotional intelligence: Theory, development, and assessment, and application at home, school, and in the workplace (pp. 343–362). San Francisco, CA:Jossey-Bass.

116- Boyle, J. R. (2003). An analysis of an emotional intelligence skills development training program and student achievement and retention. Unpublished raw data, Texas A&M University-Kingsville.

117- Brame C. & Martin D. (1998) . Counseling the blind or visual impaired child. An examination of behavioral techniques . Professional school counseling, 1, 5, 60- 66.

118- Bramston P. & Mioche C. (2001) . Disability and stress: A study in perspectives. Journal of intellectual & development disability, 26, 3, 233- 242.

119- Brett A. Hauward . (2005). Relationship between employee performance, leadership and Emotional Intelligence in South African parastatal organization. South Africa: Rhodes University.

120- Brewin, C.(1996). Teoretical foundation of Cognitive Behavior therapy for Anxiety and Derpression. Journal of Youth and Adolescent,47,1,76-88.

121- Brooks K. & Nafkho F.M. (2005). Human resource developing , social capital, Emotional intelligence. Journal of European Individual Training,30 ,2, 117- 128.

122- Brown, B. L. (1999). Emotional Intelligence: Keeping Your Job. Trends and Issues Alert, G, Eric, Ed., 435.

123- Brown, D. (1983). Responses of Blind and Seeing Adolescents to an Introversion Extroversion Questionnaire, the Journal of psychology, 96 ,7.

124- Brown F.W. & Moshavi D.(2005). Transformational Leadership and Emotional intelligence : A potential pathway for an increased understanding of interpersonal influence. Journal of Organizational Behavior,26,867-871.

125- Brown R.B. (2003). Emotions and Behavior: Exercises in Emotional intelligence. Journal of Management Education, 27, 122-133.

126- Cangelos, B.R. & PeterSon, Mlarry (1998). Peer Teaching Assertive Communication Strategies for the Workplace. Paper Presented the American Vocational Association Convention, New Orleans, December, 11.

127- Canney C.& Byrne A. (2006). Evaluating circle time as a support to social skills development –reflections on a journey in school-based research. British journal of Special education, 33, 1, 19- 24.

128- Caplan, M., Weissberg, R.P., Grober, J.S., Sivo, P.J., Grady, K. &Jacoby, C. (1992). Socialcompetence promotion with inner city and suburban young adolescents: effects on socialadjustment and alcohol use. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 60, 56-63.

129- Caruso D. (1999). Applying the ability model of Emotional Intelligence to the world of work. UK: Northumbria University.

130- Caruso D. (Eds). Comment on Emmerling, R.J. and Goleman D. Emotional intelligence: Issues and common misunderstandings. http:/www.econsortium.org.

131- Chapman , Elizabeth .K , Stone, Juliet .M (1988). Special Needs In Ordinary Schools .British Library Catalog Uing.

132- Cherniss, C. (2000). Emotional Intelligence: What it is and why it matters. Paper presented at the Annual Meeting of Society for Industrial and Organizational Psychology (New Orleans, LA, April 15).

133- Cherniss, C., Grimm, L.G., & Liautaud, J.P. (2010). Process-designed training: A new approach for helping leaders develop emotional

and social competence. Journal of Management Development, 29(5), 413-431.

134- Chi-Sum Wong,et al.(2007). The feasibility of training and development of : An exploratory study in Singapore, Hong Kong and Taiwan. Intelligence, 35, 14-150.

135- Chris Watkin.(2000). Dveloping Emotional Intelligence. International Journal of selection and assessment ,8,2,89-92.

136- Ciarrochi, J. V.; Chan, A. Y. C.; Caputt, P.& Roberts, R. (2001). Measuring Emotional Intelligence. In J. Ciarrochi, J. P. Forgas, and J. D. Mayer (Eds.). Emotional Intelligence in Everyday Life. Philadelphia: Psychology Press.

137- Clarke, N. (2006). Emotional intelligence training: a case of caveat emptor. Paper presented at the Seventh International Conference on HRD Research and Practice across Europe, Tilburg, Netherlands, 22 – 24 May.

138- Cohen, J. (1999). Educating minds and hearts: Social emotional learning and the passage into adolescence. New York: Teachers College Press.

139- Cooper, R. (1997). Appling Emotional Intelligence in the workplace. Training and Development, 51, 12, 31- 38.

140- Corey, G. (1981). Theory and Practice of group counseling. California :Books Monterey, CA: Cole.

141- Corsini,R.(1987). Concise encyclopedia of psychology. New York: John Wiley& Sons.

142- CSEA. (2002) . a future view: quality education for all students who are blind and visual impairment is reported of California Blindness Advisory Task Force. USA: The California Department of Education.

143- Cutsforth, T.D. (1951). The blind in school and society. New York: American Foundation for the Blind.

144- Dandona L., et al. (2001) . Blindness in the Indian State of Andhar Pradesh. Investigative ophthalmology& visual science, 42, 5, 908-917.

145- David Hartley . (2003) . The instrumentalisation of the expressive in education . British journal of Educational Studies, 51,1,6-19.

146- Davies, M. & Stankov, L. (1998). Emotional Intelligence in Search of an Elusive Construct. Journal of Personality& Social Psychology, 4, Oct., 989-1010.

147- Day, A. L., & Carroll, S. A. (2004). Using an ability-based measure of emotional intelligence to predict individual performance, group performance, and group citizenship behaviours. Personality and Individual Differences, 36, 1443–1458.

148- Dodds A. (1986) . Handicapping conditions in children. London : Bill Gillham.

149- Drapeau, Anne, Marie .(1997). Academic achievement and Self-Esteem in Children and Adolescents with Moderate Visual Impairment. Diss. Abst. Inter., 59, 8B, 4459.
150- Duboa Haynes, et al. (1996). Peace education : Enhancing caring skills and Emotional intelligence in children. www.eric.ed.gov, ED399489.
151- Dulewicz V.& Higgs M.(2004). Can Emotional Intelligence be developed?. International Journal of NRM,10.
152- Dunkley, J. (1996). The psychological well-being of coronary heart disease patients before and after an intervention program. Unpublished master's thesis. University of Pretoria, South Africa.
153- Ellis, A.(1991). Rational-emotive treatment of simple phobias. Psychotherapy,28,452-6.
154- Elissalde, E. (1996). Braille Literacy and Self- Esteem. A Report from Uruguay. Journal of Visual Impairment& Blindness, 90, 3, 270-271.
155- Emmerling, R.J.& Goleman D. (2003). Emotional intelligence: Issues and common misunderstandings. http:/www.econsortium.org.
156- Emmerling, R. J., Shanwal, V. K., & Mandal, M. K. (2008). Emotional intelligence: Theoretical and cultural perspectives. USA: Nova Science Publishers.
157- EQ Today. (2002-2003). Integrating EQ in school. http:/www. EQ Today.com
158- Feist, G. J. & Bar- On, R. (1996) . Emotional Intelligence and Academic Intelligence in Career and Life Success. paper presented at the Annual Convention of the American psychological society, San Francisco, CA.
159- Festus E. Obiakor. (2001). Developing Emotional Intelligence in learners with behavior Problems: Refocusing special education. Behavior disorders,26,4,321-332.
160- Festus, E.& Stile, S.W. (1990). The self- concepts of visually impaired and normal sighted middle school children. Journal of Psychology, 124,2,199- 207.
161- Finley,D.& Pattinger,A., Rutherford, T.& Timmes, V.(2000) . Developing Emotional Intelligence in multiage classroom. Journal of personality assessment , 54, 772- 781.
162- Frame, Meliss J. (2000). The relationship between visual impairment and gestures. Journal of visual impairment & blindness,99, 3, 155-171.
163- Frank J. Landy. (2005). Some historical and scientific issues related to research on Emotional Intelligence. Journal of Organizational behavior, 26, 411-424.
164- Freedman, J.(2003a). Apractical Definition of Emotional Intelligence. www.6seconds.org.
165- Freedman, J.(2003b). Key lessons from 35 years of social-emotional education: How Self- Science builds self-awareness, positive

relationships, and healthy decision-making. Perspectives in Education, 21,4, 69-80.

166- Freedman J.,et al. (2005). Sex Seconds Emotional Intelligence. www.6seconds.org.

167- Freedman J., Ghini M.& Fariselli L.(2006). Increasing Emotional Intelligence. www.6seconds.org.

168- Genos Pty. (2006). Conference on Emotional Intelligence in secondry. UK: The Brain Science in institute, Swinbame University to Technology and Sponsored.

169- Gense , Marilyn .H , Gense , D. Jay (2002) .Autism Spectrum Disorder in Learners With Blindness / Vision Impairments : Comparison of Characteristics. Heldre Publications Washington, D.C.

170- George, J. M. (2000) . Emotional and Leadership : The Role of Emotional Intelligence. Human Relations, 53, 8, pp. 1027 1055.

171- Ginny Caroll . (2006). Volunteer development. www.inginuity.com.

172- Goleman, D.(1996). Emotional Intelligence : why it matter more than IQ. Great Britain: Bloomsubry publishing Plc.

173- Goleman, D.(1999). Working with Emotional Intelligence. Great Britain: Bloomsubry publishing Plc.

174- Goleman, D. (2001). An EI-based theory of performance. In: C. Cherniss & D. Goleman (eds.), The Emotionally Intelligent Workplace, pp. 27–45. San Francisco: Jossey-Bass.

175- Goleman, D. (2003). Maxed Emotions. Business strategy review, 14, 2, 26-32.

176- Goleman D. , Boyatzis R. &Mckee A.(2002). Primal Leadership: Realizing the power of Emotional Intelligence. Great Britain: Harvard Buiness School Press.

177- Gothelf ,C. ; Petroff, J.& Teich,J. (2003). Imagine : Relaxation and guided imagery with people who are deaf-blind. Journal of Visual Impairment& Blindness, 97,2,97-105.

178- Gowing, M.K.(2001). Measurementof individual emotional competence. In C. Cherniss & D. Goleman .(Eds). Emotionally intelligence workplace : how to select for , measure and improve emotional intelligence in individuals , groups and organizations. San Francisco, CA: Jossey-Bass.83- 131.

179- Griffin, S. ,Nora, Nes& Sandral . (2005). Self- esteem and Emothy in Sighted and Visually Impaired Preadolescents. Journal of Visual Impairment& Blindness, 99, 5, 276- 285.

180- Gronna Sarah.S., Serna L.A., Kennedy C.H.& Anne Prater M. (1999). Promoting generalized social intelligence using puppets and script training in an integrated preschool: single study using multiple Baseline design. http://bmo.sagepub.com

181- Handley. R. (1997, April). AFRS rates emotional intelligence. Air Force Recruiter News, USA.

182- Hatlen, P. (2000). Soziale fertigkeiten [Social skills]. Blind-sehbehindert, 112(2), 84–87.

183- Hawkins, J.D., Von Cleave, E., & Catalano, R.F. (1991). Reducing early childhood aggression: Results of a primary prevention program. Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 30, 208–217.

184- Heavey J. , Meyers M., Mozdren C., & Warneks T.(2002). Developing character education through the use of current curriculum. http:/www.eric.ed.gov, ED 465700.

185- Henley , Martin , Long & Nicholas, J. (1999). Teaching Emotional Intelligence to Impulsive-Aggressive Youth. Journal of Emotional and Behavioral Problems, 7, 4, 224.

186- Herba C. & Philips M. (2004). Annotation: Development of facial expression recognition from childhood to adolescence: Behavioral and neurological perspectives. Journal of child psychology and psychiatry, 1185-1195.

187- Heward W.& Orlonsky M. (1992) . Exceptional children . New Yourk : Publishing company.

188- Hirshoren, A. (1983). Behavioral problems in children and youth. Psychology in schools, 20, 2, 197- 201.

189- Huebert, J. (1990). Self-esteem and visual impairment. Ontario, Canada: W. Ross MacDonald School for the Blind.

190- Human Resource Management.(2004). Emotional Intelligence the key to effective performance. 12,1,33-35,Uk: Emerald Group publishing Limited.

191- Hurlok, E,B.(1993). Adolescent Development. New York : John willey sons.

192- Huurre ,T. , Komulainen , E.& Aro, H. (1999). Social Support and Self–Esteem Among Adolescents With Visual Impairments. Journal of Visual Impairment & Blindness, 99, 22-37.

193- Huurre, T. M.& Aro, H. M. (2000). The Psychosocial Well-Being of Finnish Adolescents with Visual Impairments versus Those with Chronic Conditions and Those with No Disabilities. Journal of Visual Impairment & Blindness, 94, 10, 625 – 37.

194- Ifan Shepherd . (2001). Providing learning support for blind and visual impairment students undertaking field work and related activities`. http//: www.glos.ac.uk

195- Irmak,G.(1999). Emotional Intelligence through literature. http:/www.eric.ed.gov, ED 432925.

196- Jan,S. Hodgek& Jean Keller (1999) . Visually Impaired Students Perceptions of Their Social Integration in College. JVIB Contents and abstracts, American foundation for the blind.

197- Jean Gross, Kaplan L., Gurner A., Jackson S.& Maines B.(2001). Emotional Literacy Hour. UK: Lucky Duck Publishing LTD.

198- Jean Walsh. (1996). Body Size Parental Appraisal and Self Esteem in Blind Children. Journal of Child, 37, 2, 205-212.

199- Jefferey M. Conte. (2005). Areview and critique of emotional intelligence measures. Journal of organizational Behavior,26,433-440.

200- Jenny Mosley. (1991). The circle time book. UK: Jenny Mosley consultancies.

201- Jenny Mosley& Marilyn Tew. (2000). Quality Circle Time in the secondary school. London: David Fulton publishers.

202- Jindal-Snape, D. (2004). Generalization and maintenance of social skills of children with visual impairment: Self-evaluation and role of feedback. Journal of Visual Impairment & Blindness,98, 470–483.

203- Jindal-Snape, D. (2005a). Use of feedback from sighted peers in promoting social interaction skills. Journal of Visual Impairment& Blindness, 99,7, 403–412.

204- Jindal-Snape, D. (2005b). Self- evaluation and recruitment of feedback for enhanced social interaction by student with visual impairment . Journal of visual impairment & blindness,99,8 .

205- John E Barbuto & Mark E. Burbach. (2006) . The Emotional Intelligence of transformational leaders: A field study of elected officials. The journal of social psychology,146,1,51-64.

206- John, P.O.(1998). Emotional Intelligence : A different kind of smart teaching for success through an emotion- based model, D.A. I.37-01,28 .

207- Jones, K. & Day, D. (1997) . Discrimination of two Aspects of Cognitive – Social Intelligence from Academic Intelligence. Journal of Educational Psychology , 89, 3, pp. 486- 496.

208- Jones, R., & Chiba, C. (1985). Social skills assessment and intervention (final report). Bethesda, MD: National Institute of Child Health and Human Development.

209- Jordan, P. J., Ashkanasy, N. M., Hartel, C. E., & Hooper, G. S. (2002).Workgroup emotional intelligence scale development and relationship to team process effectiveness and goal focus. Human Resource Management Review, 12, 195-214.

210- Judith A. Ross.(2006). Make your good team great, Increase group Emotional Intelligence to increase group results. UK: Harvard Business school publishing corporation.

211- Kafetsios K. (2004). Attachment and Emotional Intelligence ability across the life course. Personality and individual differences,37,129-145.

212- Kai-Wen Cheny .(2006). Does cooperative learning enhance the residual effects of student interpersonal relationship skills? A case study at

a Taiwan Technical College. The journal of American Academy of Business, Cambridge, 10,1,312-316.

213- Karlsson,R.& Munir R. (1998). Self reports of psychological distress in connection with various degree of visual impairment. Journal of Visual Impairment& Blindness, 92,7, 983–491.

214- Kate Cannon & Geetu Orme. (2000). Everything you wanted to Know about implementing an Emotional Intelligence program. Journal of performance through people,8,1,1-12.

215- Kate Paker. (2006). Developing Emotional intelligence to ensure graduate success. www.graduatesuccess.com

216- Katherine Weare. (2005). Developing the Emotional Literate school. London : Paul Chapman Publishing Ltd.

217- Katherine Weare .(2007). Delivering health education: The contribution of Social and Emotional learning. Health Education ,107,2, 109-113.

218- Kef S. (1997). The personal networks And social support of blind and visual impaired adolescents. Journal of visual impairment & Blidness,9,3,236-245.

219- Kef , S. (2002) .Psychosocial Adjustment and The Meaning of Social Support For Visually Impaired Adolescents . Journal of Visual Impairment & Blindness , 96 , 1 , 22-37.

220- Kelley Marko. (2007). Developing Emotional intelligence (EQ) in your workplace. Canada: Carleton University.

221- Kelly B.T.& Chang. (2007). Effective strategies for teaching Emotional Intelligence in higher education. ABR&TLC conference proceedings, USA: Hawaii.

222- Kelly Murphy E. (1997) . Difference blindness / blindness difference : student exploration of disability over the internet. www.eric.ed.gov, Ed 407811.

223- Kolp,K.& Sandy,W.(2001).Teaching prosocial skills to young children to increase Emotional Intelligence behavior. www.edrs.com, ED456916.

224- Kristjansson K. (2006). Emotional Intelligence in the classroom: An Aristotelian critique. Educational theory, 56, 1, 39-56.

225- Kroksmark, Ulla. & Nordell, Kersti. (2001). Adolescence: The age of opportunities and obstacles for students with low vision in Sweden. Journal of Visual Impairment & Blindness, 95, 4 , 213–225.

226- Kuchink, K. & Peter, M. (2000). Academy of Human Res ours Development. Conference Proceeding, School Psychology Quarterly, 9, 209-221.

227- Lairy, R.A. (1982). Some problems in the adjustment of the blind children. M. A. Dissertation, Wayne State University.

228-Landy, F. J., & Conte, J. M. (2004). Work in the 21st century: An introduction to industrial and organizational psychology. New York: McGraw-Hill.

229-Lewis N.J., Rees C.E.& Hudson . (2005). Emotional Intelligence in medical education : measuring the unmeasurable. Advances in Health scienceseducation, 10, 339-355.

230-Lewkowicz & Adina Bloom. (1999). Teaching Emotional Intelligence: Making Informed Choices. Journal of Management Education, 33, 9, 214-220.

231-Lieberman, J. L. &Robinson, B. L. (2004) . Effects of Visual Impairment , Gender, and Self- determination. Journal of Visual Impairment& Blindness, June, 6, 351.

232-Lindley, L. D. (2001). Personality, Other Dispositional Variables, and Human Adaptability. Unpublished Ph. D. Thesis, University of Iowa State. Available: www.lib.umi.com/dissertations.

233-Liptak J. (2005). Helping students succeed in college : Identifying Exploring & Enhancing Emotional Intelligence skills. 18th international conference on frist- year experience.

234-Lisa F. Barrett, Lane R. D., Sechrest L. & Schwartz G.E. (2000). Sex differences in Emotional Awareness. http:/psp.sagepub.com

235-Lopes P.N., Grewa D. , Kadis J., Gall J., Call M.& Salovey P. (2006). Evidence that Emotional Intelligence is related to job performance and affect and attitudes to work. Pslcothema,18,132-148.

236-Lopez , Maria. D. (2006). The Self-concept of Spanish Young Adults with Retinitis Pigmentosa . American Foundation for the Blind, 100, 6.

237-Loris S. Shreier. (2002). Emotional intelligence Mediation traning. Conflict Resolution Quarterly,20,1,99-119.

238-Low, G. &Nelson, D. (2005). Emotional intelligence: The role of transformative learning in academic excellence. TEXAS Study of Secondary Education, XIV, 2, pp.41-44.

239-Lowenfeld , Berthold (1959).The Blind Adolescent / Ina Seeing World. Exceptional Children , 25, 310-315.

240-Luisa, T. M. (1998). A Study of RelationShips of the Emotional Intelligence Inventory (Intelligence Tests). Diss. Abst. Inter.,59, 3921.

241-Lusch, R. F. & Serpkeni, R. (1999). Personal Differences, Job Tension, Job Outcomes and Store Performance: A Study of Retail Managers, Journal of Management Education, 118, 3, 333-335.

242-Lyle M. Spencer . (Eds.). The Economic Value Of Emotional Intelligence Competencies and EIC-BASED HR Programme. In Cherniss, C. and D. Goleman, eds. (2001) The Emotionally Intelligent Workplace: How to Select for, Measure, andImprove Emotional

Intelligence in Individuals, Groups and Organizations. San Francisco, CA: Jossey-Bass/Wiley.

243- MacCuspie, P. A. (1992). The social acceptance and interaction of visually impaired children in integrated settings. In S. Z. Sacks, L. S. Kekelis, & R. J. Gaylord-Ross (Eds.), The development of social skills by blind and visually impaired students: Exploratory studies and strategies (pp. 83-102). New York: American Foundation for the Blind.

244- MacCuspie, P. A. (1996). Promoting acceptance of children with disabilities: From tolerance to inclusion. Halifax, NovaScotia: Atlantic Provinces Special Education Authority.

245- Manna D. R.& Smith A. D. (2004). Exploring the need for Emotional intelligence and awareness a among representatives. Marketing Intelligence & Planning, 22, 1, 66-83.

246- Margaret Goldthorpe. (1998). Effective IEPs through circle time. UK: LDA.

247- Maria Black.(2000). WPQ Emotional intelligence questionnaiare V.3 report. UK: The Test Agency.

248- Marisa , Silveri,M.; Tzilos,K.G.; Pimentel, P.J.& Yurgelun-Todd ,D.(2004). Trajectories of adolescent Emotional and cognitivte development. Ann.N.Y. Acad. Sci.1021,363-370.

249- Mark Slaki& Cartwight,S. (2003). Emotional Intelligence training and its implications for stress , health and performance. Stress and health,19,233-239.

250- Martinez, M. (1999). Parental Inducement of Emotional Intelligence. Journal of Imagination Cognition, and Personality, 28, 354-373.

251- Mathews G. , Zeinder M. & Roberts R. D. (2002). Emotional intelligence :science and myth . camridge, MA: MIT press.

252- Mayer, J. & Salovay, P. (1993).The intelligence of Emotional Intelligence. Intelligence, 17, 433-442.

253- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.),Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators (pp. 3–31). NewYork: Basic.

254- Mayer, J.; Causo, D. & Salovay, P. (1999). Emotional Intelligence meets traditional standards for an intelligence. Journal of Intelligence, 27, 4, 267-298.

255- Mayer, J.; Causo, D. & Salovay, P. (2000) . Emotional Intelligence as Zeitgeist, as Personality and as A standard of Intelligence. in Bar- On, R. Hand Book of Emotional Intelligence. New York : Jossey- Bass. Pp 92- 117.

256- Mayer, J.; Salovey, P. & Caruso, D. (2002). Relation of ability Measure of Emotional Intelligence to personality . Journal of personality assessment, 79, 2,306-320.

257- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Sitarenios, G. (2003). Measuring emotional intelligence with theMSCEIT V2.0. Emotion, 3, 97–105.
258- Mayer, J.; Salovey, P. & Caruso, D. (2004a). Emotional Intelligence: Theory, Findings,and Implications. Psychological Inquiry, 15, 3, 197-215.
259- Mayer, J.; Salovey, P. & Caruso, D. (2004b). Mayer- Salovey- Caruso Emotional Intelligence Test. Toronto, Canada: Multi-Health Systems, Inc.
260- Mcmahon, G. (2006). My journey to CBT. Health care counseling & psychology journal,6,2,16-18.
261- Meyer B.B., Parker S. J.& Fletcher T.B. (2004). Enhancing Emotional Intelligence in the health care environment an exploratory study. The health care manager,23,3,225-234.
262- Mike Bagshaw. (2000) . Emotional Intelligence training people to be affective so they can be effective. Industrial and commercial training, 32,2, 61-65.
263- Mike Rodford. (2002). Educating the Emotions : interior and exterior realities. UK: Blackwell Publishers.
264- Miller, M. (1986). Psychological disorders in the blind. M. A. Dissertation, London: Hull University.
265- Moriarty P.& Buckley F. (2003). Increasing team Emotional Intelligence through process. Journal of European industrial training, 27,98-110.
266- Murensky, C. L. (2000). The Relationships between Emotional Intelligence, Personality, Critical Thinking Ability and Organizational Leadership Performance at Upper Levels of Management. Unpublished Ph.D. Thesis, University of George Mason. Available: www.lib.umi.com/dissertations
267- Murray J. Dyck, Farrugia C. , Ian M.Schochet& Holmes-Brown M.(2004). Emotional recognition/ understanding ability in hearing or vision impaired children: Do sound , sight or words make difference? Journal of child psychology and psychiatry,45,4,789-800.
268- Nelson-Jones, R.(2001). Theory and practice of counseling & therapy. (3rd.ed.), London: Continuum.
269- Nelson D. & Low G. (2004). PRM Personal responsibility map. UK: Oakwood solutions, LLC.
270- Nesrin Ozdemir & Ozge Hacifazlioglu. (2006). Influence of instructors in enhancing problem solving skills of administrative and technical staff candidates. The journal of American Academy of Business, Cambridge, 10,1,331- 338.
271- Nichcy, p. (2004).Visual Impairment . Publication of the National, Dissemination Center for the Children With Disabilities .

272- Nicholas Clarke.(2006). Developing Emotional intelligence workplace learning: findings from a case study in healthcare. Human resource Development International, 9,4,447-465.

273- Norris, S. P. (1993). A Classroom Stress Identification and Rated Impotence of Self-Efficiency. Psychology Report, 59, 415-426.

274- Ophir- Cohen M., Ashkenazy E., Cohen A.& Tirosh E. (2005). Emotionl status and development in children who are visual impairment. Journal of visually impairment and blindness,99,8.

275- Orme, G. (2003). Emotional intelligence: The cutting edge of interventions in corporate and educational settings. Paper presented on the 29 th of May 2003 at the Nexus EQ Conference, Halifax, Nova Scotia, Canada.

276- Page & Stephen . (2001). The CEIC Review,2001. www.eric.ed.gov, ED 455318.

277- Parker, J. D. A., Creque, R. E., Barnhart, D. L., Harris, J. I., Majeski, S. A., Wood, L. M., Bond, B. J., & Hogan, M. J. (2004). Academic achievement in high school: Does emotional intelligence matter? Personality and Individual Differences, 37, 1321-1330.

278- Parker, S.J., Meyer B.B.& Fltcher T.B.(2004). Enhancing Emotional Intelligence in the health care environment : An exploratory study. The health care manager,23,3,225-234.

279- Patricia Mcbride& Susan Maitland. (2002). The EI advantage putting Emotional Intelligence into practice. UK : McGraw-Hill Professional .

280- Patrick Sherlock .(2002) . Emotional Intelligence in international curriculum . Journal of research in international education, 1 ,2 , 139- 158.

281- Penny Rosenblum, L. (1998) . Best Friendship of Adolescents with Visual Impairment: A Descriptive Study. JVIB Contents and abstracts, American foundation for the blind.

282- Perla, F.& O'Donnell, B.(2004). Encouraging problem solving in orientation and mobility. Journal of visual impairment & blindness,98,1, 47-52.

283- Peter Reilly. (2005). Teaching low students how to feel: using negotiations training to increase Emotional Intelligence . Negotiation journal, 301-314.

284- Peter Sharp.(2001). Nurturing Emotional Literacy. London: David Fulton Publisher.

285- Petrides, K. V. & Furnham, A. (2000). Gender Differences in Measured and Self-Estimated Trait Emotional Intelligence. Sex Roles, 42, 516, 449-461.

286- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies.European Journal of Personality, 15, 425-448.

287- Pfeiffer, S. I. (2001). Emotional Intelligence: Popular but Elusive Construct. Report Review, 23, 3, 138-142.
288- Potter, G. (2005). The impact of an emotional intelligence intervention program on freshman at a South Texas higher education institution. Unpublished doctoral dissertation, Texas A&M University-Kingsville.
289- Preisler, G. M. (1991). Early patterns of interaction between blind infants and their sighted mothers. Child: Care, Health and Development, 17, 65–90.
290- Read, W. M. A. & Clarke, R. D. (2000) . Put Some Feeling Into it. Black Enterprise, 30, 10, p. 68.
291- Reich, R. B. & Goleman, D. (1999) . Point, Counter Point, Training & Development, 53, 4, pp. 26-27.
292- Reiff, Henry, B. & Halzes Nanelte, M. Bramel, Michaol, H. & Gibbon Thomas. (2000). The Relation of LD and Gender with Emotional Intelligence in Gollege Students. Journal of Learning Disabilities, 38, 7, 66-78.
293- Richerdson R.C.&Evans E.T. (1997). Social and Emotional competence. Motivating cultural responsive education.
294- Roberts, R.; Zeidner, M. & Mathews, G. (2002). Does Emotional Intelligence Meet Traditional Standards for an intelligence?. Journal of Emotional Published by the APA, 1, 3, 196-231.
295- Robin C. Burgess. (2005). A model for enhancing individual and organizational learning of Emotional intelligence: The drama and winner's training. Social work education,24, 1, 97- 112.
296- Roger, et al. (1986). Impact of Heading Impairment on Self-Perception of Children. Diss. Abst. Inter., 89-100.
297- Rolymond Ross .(2007). Developing Emotional intelligence . UK: TSL Education Limited.
298- Rosenblum, L. P. (1998). Best friendships of adolescents with visual impairments: A descriptive study. Journal of Visual Impairment & Blindness, 92, 593–608.
299- Rudd M. (1989). The prevalence of Suicidal Ideation College students, suicide and life. Threatening behavior,19 ,2 ,173-183.
300- Rudd, E. (1982) . One hundred and twenty visually handicapped children below seven years of age: Symposium on early visual development. Acta Ophthalmologica, 157 [Suppl.], 98–102.
301- Ruderman, M., & Bar -On, R. (2003). The impact of emotional intelligence on leadership. Unpublished manuscript.
302- Sacks, S. K., Kekelis, L. S., & Gaylord-Ross, R. J. (1992). The development of social skills by blind and visually impaired students: Exploratory studies and strategies. New York: American Foundation for the Blind.

303- Sacks, S. Z., Kekelis, L. S., & Gaylord-Ross, R. J. (1997). The development of social skills byblind and visually impaired students. New York:AFB Press.

304- Sacks, S. Z., Lueck,A. H., Corn, A. l.& Erin, J.N. (Eds.). Supporting the Social and Emotional needs of students with low vision to promote Academic and social success. http://www.ed.arizona.edu

305- Sacks, S. Z. & Silberman, R. K. (2000). Social skills. In A. J. Koenig & M. C. Holbrook (Eds.),Foundations of education, 2nd ed., 2, 616–652, New York: American Foundation for the Blind.

306- Sala F. (Eds). Do programs designed to increase Emotional Intelligence at work- work? www.eiconsortium.org

307- Sala, F. (2002). Emotional Competence Inventory: Technical manual. Philadelphia, PA: McClelland Center For Research, HayGroup.

308- Sally M. Reis & Joseph S.Renzulli. (2004). Current research on the Social and Emotional developmentof gifted and talented Students:good news and future possibilities. Psychology in schools,41,1,119-130.

309- Salovey P. & Mayer J.(1990). Emotional Intelligence. Imagination, cognition and personality,9,185-211.

310- Salovey, P., Mayer, J. D., Caruso, D., & Lopes, P. N. (2003). Measuring emotional intelligence as a set of abilities with the Mayer–Salovey–Caruso Emotional Intelligence Test. In S. J. Lopez, & C. R. Snyder (Eds.), Positive psychological assessment: A handbook of models and measures (pp. 251–265). Washington, DC: American Psychological Association.

311- Saltzberh, J.& Dattilio, F.(1996). Cognitive techniques in cilinical practice. Guidance& Counseling,11,2,27-32.

312- Schnittager, J.G. (1981). A study in adjustment of blind children instate of blind. London.

313- Scholl , Geraldine t. (1986).Foundations of Education for Blind andVisually Handicapped Children and Youth : Theory andPractice. American Foundation for the Blind , INC , New York .

314- Schroeder, F. K. (1996). Percptions of Braille Usage by Legally Blind Adults. Journal of Visual Impairment& Blindness, 90, 3, 210-218.

315- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper J. T.,Golden, C. J., et al. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. Personality and Individual Differences,25, 167-177.

316- Scott,W. &Gore . (2000) . Enhancing students Emotional Intelligence and social adeptness. http:/www.edrs.com,ED442572.

317- Seval Fer. (2004). Qualitive evaluation of Emotional Intelligence in service program for secondary school teachers . The qualitative report ,9 , 4, 562-588.

318- Sharma,S.,Sigfoos, J.& Carroll, A. (2000). Social skills assessment of Indian children withvisual Impairments. Journal Of Visual Impairment And Blindness,94,3,172-177

319- Shaun M. Eack, et al. (2007). Cognitive enhancement therapy improves Emotional intelligence in early course schizophrenia: preliminary effects. Schizophrenia Research, 89,308-311.

320- Shoda, Y.; Mischel, W. & Peake, P. K. (1990). Prediction Adolescent Cognitive and Self-Regulatory Competencies from Per-School Delay of Gratification, Identifying Diagnostic Conditions. Development Psychology, 26, 6, 978-986.

321- Sian Burt, Davies G., Lister J., Morgan R.& O'Shea S. (2001). 6 Years Circle Time. (3 ed.), UK: Lucky Duck publishing Ltd.

322- Sillick,T.J. & Schutte N.S. (2006) . Emotional Intelligence and Self- Esteem mediate between Perceive early parental love and adult happiness. E-Journal of applied psychology : Emotional Intelligence, 2,2,38-48.

323- Sjölund, M., & Gustafsson, H. (2001). Outcome study of a leadership development assessment and training program based on emotional intelligence. An internal report prepared for the Skanska Management Institute in Stockholm, Sweden.

324- Smithers S. &Livingstone H. (2002). Emotional Intelligence & Military leadership.Canda: Her Majesty Queen.

325- Smith, Deborah . D. (2004).Introduction To Special Education: Teaching In An Age of Opportunity. Fifth Edition, Pearson Education, INC, Boston .

326- Sommers , V .S. (1944). The influence of parental attitudes and social environment on the personality development of the adolescent blind .New York : American Foundation for the Blind .

327- Spielberger, C.(2004). Encyclopedia of Applied Psychology. Academic Press.

328- Stephane Cote . (2006). Emotional Intelligence, cognitive Intelligence and job performance. Canda: Johnson graduate school, Corneu University.

329- Sternberg, R.J. (1985). Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence. Cambridge:Cambridge University Press.

330- Stevens, B.H. (1983). The prevalence of adjustment of children attending residential school for the visual handicapped. Unpublished Master dissertation institute of blind. London.

331- Stir, Y. & et al. (1996). The EQI Profiles of in Patients Suffering from Mood Disorders and Schizophrenia. Unpublished Manun script.

332- Stosny, N. & Steven, W. (1998). Compassionate Parenting. Journal of Personality and Psychology, 75. 4, 989-1015.

333- Stockley, J., & Brooks, B. (1995). Perception and adjustment: Self and social. British Journal of Visual Impairment, 13, 15–18.

334- Stratton, K. (1997). Creating a Safe Environment in Family. Journal of Personality and Social Psychology, 82, 6, 934-955.
335- Strenberg R.(2000). Handbook of intelligence. Cambridge, UK: Cambridge University.
336- Sue Roffe. (2006). Circle Time for Emotional Literacy. UK: Paul Chapman publishing.
337- Sullivan, K.I. (1999) . The Emotional Intelligence scale for children psychological measurement, early childhood development (Multiple Intelligence theory) ,D.A.I. , 60- 01A, 68.
338- Sutrso, J. & et al. (1996). Effect of Gender and GAP on Emotional Intelligence. Paper Presented at the Annual Meetings of the Mid-South Educational Research Association, Tuscaloosa, Albama.
339- Swart, A. (1996). The Relationship between Well-Being and Academic Performance. Unpublished Master's thesis, University of Fcetoria, South Africa.
340- Sygall , S. & Lewis ,C. (1997).Tapping into the power of Women S movement . Raising our voices . Global fund for Women.
341- Taina, et al. (1999) . Social Support and Self- esteem Among Adolescents with visual Impairments. JVIB Contents and abstracts, American foundation for the blind.
342- Talent Solutions. (2005). Developing Emotional Intelligence. www. talent solutions.com.
343- Teare, J.F. (1984). Behavioral adjustment of children attending residential school for the blind. Journal of development & behavioral pediatrics, 5, 5, 237-240.
344- Tett, R.P., Fox K.E.&Wang A. (2005). Development and validation of self-report measure of Emotional Intelligence as a multidimensional trait domain. http:/psp.sagepub.com.
345- Tirosh, E., Schnitzer, M., Davidovitch, M., & Cohen, A. (1998).Behavioral problems among visually impaired between 6 months and 5 years. International Journal of Rehabilitation Research, 21, 63–70.
346- Topping, K., Holmes, E.A., & Bremmer, W. (2000). The effectiveness of school-based programs for the promotion of social competence. In R. Bar-On & J.D. Parker (Eds.), The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace (pp.411–432). San Francisco: Jossey-Bass.
347- Tuttle, D. W. (1987). The role of special education teacher– counselor in meeting students' self- esteem needs. Journal of Visual Impairment& Blindness, 81, 156- 161.
348- Van Hijgevoort, T. (2002). Coping with a visul impairment through self-investigation.Journal of Visual Impairment& Blindness,96,11,783-795.

349- Van Rooy D.L. (2005). An evaluation of construct validity what is this thing called Emotional Intelligence. Human performance ,18,4,445-462.

350- Van Rooy D. L.& Viswesvaran, C. (2003). The emotionally intelligent female: a meta-analysis of gender differences.Unpublished data, Florida International University.

351- Van Rooy D. L., Alonso A. & Viswesvaran C. (2005). Group differences in Emotional Intelligence scores: theoretical and practical implications. Personality and individual differences,38,689-700.

352- Vander Voort D.J. (2006) . The importance of Emotional Intelligence in higher education. Current psychology: Developmental. Learning. Personality. Social,25,1,4-14.

353- Victor Dolewicz, Young K.& Dolewicz D. (2005). The relevance of Emotional Intelligence for leadership performance. Journal of General Management,30,3,71-87.

354- Visual impairment resource packet .(2003). Assessment of visual impairment . Visual impairment resource packet development of education, ED5062.

355- Wagner , Elk .(2004) .Development and Implementation of a - Curriculum To Develop Social Competence for Students With Visual Impairment In Germany . Journal of Visual Impairment &Blindness,98, 11,703-710 .

356- Wallace& Rebecca Rockwell. (1998). The effects of arts education on emotional litreracy. http:/www.edrs.com,ED456916.

357- Wolpe, J.& Wolpe, D. (1988). Life without fear: Anxiety and its Cure. Oakland, CA: New harbinger publications.

358- Wong, C., &Law, K. S. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. Leadership Quarterly, 13, 243-274.

359- Younger ,V & Sardegne, J. (1991) . Production , 710 Almond wood way , Sanjose. CA .95120,193. v.S . California.

360- Ysselldayke,J.&algozzine,P.(1995). Special Education A Practical Approachfor Teachers .(3. ed) Poston : Houghton Mifflin.

361- Zarb, J. (1992). Cognitive Behavioral Assessment and therapy with Adolescents. New York: Bruni ER/ mazel puplishers.

362- Zell Sacks, S. (1992). Introduction. In S. Zell Sacks, L.S. Kekelis, & R.J. Gaylord-Ross (Eds.), The development of social skills by blind and visually *impaired* students (pp. xi-xiv). New York: American Foundation for the Blind.