فعالية برنامج إرشادي انتقائي في تنمية الفهم الانفعالي لدى التلاميذ المعاقين فكرياً المدمجين بمدارس التعليم الابتدائي

إعداد

د. حسام محمد عبد العال

مدرس الصحة النفسية

كلية التربية – جامعة بورسعيد

٢٠٢٤

فعالية برنامج إرشادي انتقائي في تنمية الفهم الانفعالي لدى التلاميذ المعاقين فكرياً المدمجين بمدارس التعليم الابتدائي

إعداد

حسام محمد عبد العال محمد علي

المستخلص

هدفت البحث الحالي إلى التعرف علي فعالية برنامج إرشادي انتقائي في تنمية الفهم الانفعالي لدى التلاميذ المعاقين فكرياً المدمجين بمدارس التعليم الابتدائي و كذلك التعرف على استمرارية فعالية البرنامج المستخدم مع أفراد العينة من التلاميذ المعاقين فكرياً بعد انتهاء البرنامج خلال جلسات المتابعة، و تكونت عينة الدراسة من ٦ تلاميذ ممن يعانون من إعاقة فكرية وكذلك انخفاض في مستوي الفهم الانفعالي و تم استخدام المنهج التجريبي بتصميم شبه التجريبي للمجموعة التجريبية الواحدة و القياسات المتعددة (قبلي- بعدي - تتبعي)، وفي سبيل جمع البيانات واشتقاق العينة اعد الباحث مقياس لقياس الفهم الانفعالي لدي الطلاب المعاقين فكرياً كذلك اعد الباحث برنامج إرشادي انتقائي لتنمية الفهم الانفعالي، وتوصلت نتائج البحث إلى فعالية البرنامج المستخدم في تنمية الفهم الانفعالي لدي التلاميذ المعاقين فكرياً المدمجين بمدارس التعليم الابتدائي.

الكلمات المفتاحية: برنامج إرشادي انتقائي- الفهم الانفعالي- التلاميذ المعاقين فكرياً المدمجين بمدارس التعليم الابتدائي

The effectiveness of an elective counseling program in developing emotional understanding among intellectually disabled students integrated into primary schools.

Hossam Mohamed Abdel-Aal Mohamed Ali Lecturer of Mental Health, Faculty of Education, Port Said University

Abstract

The current research aimed to identify the effectiveness of an elective counseling program in developing emotional understanding among intellectually disabled students integrated into primary education schools, as well as to identify the continuity of the program's effectiveness with the sample of intellectually disabled students after the program ended during follow-up sessions. The study sample consisted of 6 students who suffer from intellectual disabilities and low levels of emotional understanding. The quasi-experimental method with one group and multiple measurements (pre-post-follow-up) was used. To collect data and derive the sample, the researcher prepared a scale to measure emotional understanding among intellectually disabled students and also prepared an elective counseling program to develop emotional understanding. The research results indicated the effectiveness of the program in developing emotional understanding among intellectually disabled students integrated into primary education schools.

Keywords: Elective counseling program - Emotional understanding - Intellectually disabled students integrated in primary schools

مقدمة البحث:

تعتبر فئة المعاقين فكرياً إحدى فئات التربية الخاصة الأولى بالرعاية نظراً لما تعانيه من جوانب قصور سواء في الجانب العقلي أو الانفعالي أو الاجتماعي أو الأكاديمي الأمر الذي جعلها عرضه للعديد من المشكلات أبرزها في جوانب التفاعل اليومي مع أقرانهم من العاديين ومن أمثلة تلك المشكلات ما أشارت إليه الدراسات حيث أشارت دراسة (أبو فخر ،٢٠١٠) إلى معاناة التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية من الانسحاب الاجتماعي في حين أشارت دراسة (Maiano etal.,2016)إلى معاناتهم من التنمر المدرسي وأرجعت دراسة (Clegg & Lansdall-Welfare,2023) سبب تلك المشكلات إلى معاناة هؤلاء التلاميذ من قصور في الجانب الانفعالي الأمر الذي ينبأ مستقبلا بتعرضهم لمزيد من المشكلات الانفعالية وأوصت الدراسة بضرورة تقديم برامج لتحسين الجوانب الانفعالية لدى المعاقين فكرياً وعدم الاكتفاء بمعالجة الجوانب السلوكية فقط لديهم .

و يعتبر القصور في الجانب الانفعالي أحد أهم أسباب تعرضهم للمشكلات حيث يعجز المعاق فكرياً في بعض الأحيان عن فهم الانفعال و التفاعل مع الأخرين ، فانفعالاته اشبه بانفعالات أولية لم تنضج بعد عاجز عن فهم مستويات أعمق من الانفعالات أو حتى التعرف عليها و بالتالي عاجز بشكل كبير عن التعامل معها وهذا ما أكدت عليه الأطر النظرية و الأدبيات البحثية حيث أشار(كفافي و سالم و الكومي،٢٠٠٩) إلى أن انفعالات المعاقين فكرياً تتصف بالتطرف الانفعالي إما بالزيادة أو النقصان ويعود ذلك إلى عدم قدرة المعاق فكرياً على الحكم الصحيح و الموضوعي على الموقف، و إلى إدراكه المختل للعناصر المتضمنة فيه ولعدم فهمه لمدلوله ولسوء عمليات التواصل مع الأخرين وعدم معرفته لما يريده هو ولهذا كان لابد من الاهتمام بالجانب الانفعالي لدى المعاق فكرياً .

ويشمل هذا الاهتمام العمل على تنمية الجانب الانفعالي لدى المعاقين فكرياً وهذا ما هدفت إليه العديد من الدراسات منها دراسة (عبدالله و خضير و عبد الحليم،٢٠١٧) و التي طبقت على عينة قوامها ١٠ أطفال من ذوي الإعاقة الفكرية وهدفت الدراسة إلى تنمية بعض المهارات الانفعالية ،كما هدفت دراسة (السواح،٢٠٢٠) إلى تنمية الكفاءة الانفعالية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة و تكونت عينة الدراسة من ١٠ أطفال تراوحت أعمارهم ما بين (٩-١٢) عام واستخدمت برنامج تدريبي وتوصلت النتائج إلى فعالية البرنامج المستخدم في تنمية

الكفاءة الانفعالية لدى عينة الدراسة ، ولقد اعتمدت تلك الدراسات على تعريض المعاق فكرياً إلى المزيد من الخبرات الانفعالية و بالتالي تنمية الحصيلة الانفعالية لدية فيتطور الجانب الانفعالي لديه.

ويهتم البحث الحالي أيضاً بالتركيز على تنمية الجانب الانفعالي لدى المعاقين فكرياً حيث يستهدف واحده من العمليات الانفعالية والتي تعتبر الأساس في عملية التفاعل الاجتماعي و الانفعالي ،حيث يعتبر الفهم الانفعالي أحد أهم العوامل المؤثرة في تفاعل الفرد الاجتماعي فإذا عجز الفرد عن فهم انفعالات الأخرين فقد القدرة على التواصل معهم الأمر الذي يجعله عرضه للانسحاب الاجتماعي و العزلة و يجعله غير قادر على تكوين صدقات مما يؤثر على مفهومه لذاته و ثقته بنفسه لهذا كان من المهم تنمية هذا الجانب لدى المعاقين فكرياً خاصاً المدمجين منهم نظراً لتفاعلهم الدائم مع العاديين ولهذا سعى البحث الحالي إلى تنمية الفهم الانفعالي لدى المعاقين فكرياً المدمجين بمدارس التعليم الابتدائي.

وباستعراض الأدبيات البحثية التي تناولت تنمية الفهم الانفعالي لدى فئات متعددة بشكل عام ولدى المعاقين فكرياً بشكل خاص نجد أن دراسة (شعبان و منتصرو سليمان،٢٠١٧) استخدمت برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الشخصي لدى عينة من المعاقين فكرياً وأثر ذلك على مستوى الثقة بالنفس لديهم و طبقت الدراسة على عينه قوامها ٢٠ طفلاً وقسموا إلى مجموعتين مجموعة تجريبية و مجموعة ضابطة و توصلت نتائج الدراسة إلى فعالية البرنامج المستخدم في تنمية الذكاء الشخصي "الذكاء الانفعالي" بجميع أبعاده الفرعية "فهم الانفعالات، إدراك الانفعالات ، و إدارة الانفعالات" في حين هدفت دراسة (مرسي ،٢٠١٩) إلى تنمية الذكاء الانفعالي لدى عينة من الأطفال المعاقين فكرياً القابلين للتعلم وذلك باستخدام برنامج ترويحي و طبقت الدراسة على عينة تجريبية قوامها ١٠ أطفال معاقين فكرياً قابلين للتعلم و توصلت نتائج الدراسة إلى فعالية البرنامج في تنمية الذكاء الانفعالي و جميع أبعاده الفرعية (معرفة و فهم الذات ، ضبط النفس، معرفة و فهم الانفعالات الداخلية)

ومن خلال العرض السابق للدراسات نجد أنها استهدفت تنمية الذكاء الانفعالي و بالتالي نتج عن ذلك تنمية الفهم الانفعالي باعتباره أحد أبعاد الذكاء الانفعالي في حين لم تستهدف أي منها الفهم الانفعالي بشكل مباشر بالإضافة إلى أن البرامج التي اعتمدت عليها تلك الدراسات في تحقيق أهدافها كانت مختلفة في بنيتها فمثلا استخدمت دراسة (شعبان وأخرون ،٢٠١٧)

برنامج تدريبي قائم على النظرية السلوكية أما دراسة (مرسي ،٢٠١٩) استخدمت برنامج قائم على الأنشطة الترويحية الرياضية في حين يستخدم البحث الحالي برنامج إرشادي انتقائي في تنمية الفهم الانفعالي بجميع أبعاده الفرعية، و يرى الباحث أن الإرشاد الانتقائي سوف يكون له فعالية أكبر وذلك لما يتمتع به من مرونة في انتقاء الفنيات الإرشادية من مدارس و نظريات إرشادية مختلفة حيث يشير (Alassaf, Ghoneim& Sotouhi, 2024) إلى أن الإرشاد الانتقائي هو منهج شامل ومتكامل ومتميز ومفتوح وقابل للتكيف مع الإضافات الجديدة، و يقوم على إمكانية الاستفادة من كل النظريات حسب الموقف الإرشادي، مع مراعاة التنوع والمرونة والانتقائية، ويعتمد الإرشاد الانتقائي على نظريات وتقنيات الإرشاد المختلفة.

وتقوم فلسفة الإرشاد الانتقائي على أنه لا يوجد اتجاهاً إرشادياً أو نظرية إرشادية واحدة قادرة بمفردها على التعامل بنفس الدرجة من الكفاءة و الفعالية مع الجوانب المتعددة لمشكلات المسترشدين و شخصياتهم ولهذا فإن الإرشاد النفسي الانتقائي و الذي يعد نظاماً يقوم على تحديد المبادئ و الإستراتيجيات الأساسية الفعالة في العلاجات النفسية الأخرى خاصة تلك الاستراتيجيات التي ثبت فعاليتها في علاج المشكلات و تتلائم مع حاجات العميل أكثر فعالية في مواجهة المشكلات التي يمكن أن يتعرض لها المسترشد (عبد العظيم ،٢٠١٣،ص.١٩٩).

ومن هذا المنطلق وتأسيساً على ما تم عرضه من خلال الأطر النظرية والدراسات السابقة والأدبيات البحثية سوف يتخذ البحث الحالي من المدخل الانتقائي أساساً لبناء برنامج إرشادي يهدف إلى تنمية الفهم الانفعالي لدى المعاقين فكرياً المدمجين بمدارس التعليم الابتدائي.

مشكلة البحث:

بدأ احساس الباحث بالمشكلة من خلال مشاركته في برنامج التدريب الميداني و دخول الفصول الدراسية باعتباره مشرف على طلاب التدريب الميداني وخلال وجوده في الفصول الدراسية في احدى المدارس التي تتيح دمج ذوي الاعاقة الفكرية مع العاديين لاحظ الباحث وجود بعض المشكلات التي تحدث بين العاديين و ذوي الاعاقة الفكرية وبالتركيز اكثر على اسباب تلك المشكلة لاحظ الباحث الخلل الواضح في سلوك بعض التلاميذ من ذوي الاعاقة الفكرية والناتج عن قصور في الجانب الانفعالي لديهم، و الذي يظهر بشكل واضح في مواقف التفاعل الاجتماعي حيث يعجز هؤلاء التلاميذ في الكثير من الاحيان عن فهم انفعالات اقرانهم من العاديين و اصدار الاستجابة الانفعالية المناسبة الأمر الذي يتولد عنه حدوث سوء فهم ونفور

بين التلاميذ العاديين واقرانهم من ذوي الاعاقة الفكرية مما يشعرهم بالعجز ويمنعهم من تكوين صداقات وعلاقات جديدة.

وبالاطلاع على الدراسات السابقة و الأطر النظرية لبيان التأصيل العلمي و النظري لطبيعة المشكلة أشارت (الإمام و الجوالدة،٢٠١٠) إلى معاناة المعاقين فكرياً من قصور في النمو الانفعالي ويظهر ذلك في بطئ الانفعالات فردود الفعل الانفعالي لديهم أقرب إلى المستوى البدائي وهذا ما اشارت إلية دراسة (Pereira & Faria, 2013) حيث توصلت الدراسة إلى اختلاف شكل وطبيعة الاستجابة الانفعالية لدى العاديين عن ذوي الإعاقة الفكرية حيث يعبر كل منهم عن انفعالاته بشكل مختلف بالإضافة إلى عجز المعاقين فكرياً في بعض الأحيان عن إصدار ردود الفعل المناسبة وهذا يتفق مع النتائج التي توصلت إليها الدراسات Pereira & de Matos Faria,2015; La Malfa etal.,2009) ولقد أشارت نتائج دراسة (النبراوي و أخرون،٢٠١٦) على أن المعاقين فكرياً لديهم عجز في القدرة على الفهم الانفعالي وخاصاً فهم الانفعالات المعقدة مثل الخزي و التفاخر و المفاجأة و الاشمئزاز وارجعت نتائج الدراسة سبب هذا العجز إلى ضعف قدرتهم الإدراكية.

ولهذا تسعى الدراسة الحالية إلى تنمية مستوى الفهم الانفعالي لدى التلاميذ المعاقين فكرياً نظراً لأهمية عملية الفهم الانفعالي كعملية انفعالية أساسية يترتب عليها العديد من العمليات الأخرى و باستعراض الأطر النظرية والدراسات السابقة التي تناولت تنمية الفهم الانفعالي لدى التلاميذ المعاقين فكرياً وجد الباحث قلة في الدراسات التي تناولت هذا الشأن و باستعراض البرامج التي تناولت تنمية الفهم الانفعالي بشكل عام لدى عينات مختلفة سواء من العاديين و ذوي الاحتياجات الخاصة وجد الباحث تعدد في التوجهات البحثية التي تناولت تنمية هذا الجانب فمثلا استخدمت دراسة (الصالحي،٢٠١٧) برنامج تدريبي لتنمية مهارات فهم الانفعالات كذلك استخدمت دراسة (Adela etal.,2011) برنامج تدريبي لتنمية المهارات الاجتماعية الانفعالية والتي كان من بينها الفهم الانفعالي لدى الأطفال ما قبل المدرسة و أظهرت النتائج في الدراستين السابقتين فعالية المدخل المستخدم في تنمية الفهم الانفعالي وبعد اطلاع الباحث على الدراسات و الأطر النظرية يرى أن المدخل الانتقائي وما يتميز به من مرونة في استخدام الفنيات الإرشادية سوف يتيح تحقيق نمو أفضل وأسرع من ما اذا تم الاعتماد على مدخل إرشادي واحد منفرد ولهذا يمكن صياغة مشكلة البحث الحالي في التساؤل الرئيسي التالي

ما فعالية برنامج إرشادي انتقائي في تنمية الفهم الانفعالي لدى التلاميذ المعاقين فكرياً المدمجين بمدارس التعليم الابتدائي؟

أهداف البحث:

١-تنمية الفهم الانفعالي لدى التلاميذ المعاقين فكرياً المدمجين بمدارس التعليم الابتدائي.

٢- تحسين النمو الانفعالي لدى التلاميذ المعاقين فكرياً القابلين للتعلم باعتبار أن الفهم الانفعالي أحد جوانب النمو الانفعالي لدى التلميذ المعاق فكرياً.

أهمية البحث:

١-بناء برنامج إرشادي لتنمية الفهم الانفعالي لدى التلاميذ المعاقين فكرياً المدمجين بمدارس التعليم الابتدائي.

٢-بناء مقياس لقياس مستوى الفهم الانفعالي لدى التلاميذ المعاقين فكرياً القابلين للتعلم.

٣-إلقاء الضوء على أهمية تنمية الفهم الانفعالي لدى التلاميذ المعاقين فكرياً القابلين للتعلم.

٤-إثراء الأطر النظرية بإضافة المزيد من المعلومات حول كيفية تطوير الجوانب الانفعالية لدى التلاميذ المعاقين فكرياً القابلين للتعلم.

مصطلحات البحث:

المعاقين فكرياً المدمجين بمدارس التعليم الابتدائي: Intellectually disabled students integrated in primary schools

مجموعة من الأطفال أعمارهم الزمنية تتراوح ما بين (٩-١١) سنة، ومعاملات ذكائهم مابين (٥٥-٧٠)، والمنتظمين بمدارس التعليم العام بالمرحلة الإبتدائية مع الأطفال العاديين.

الفهم الانفعالي:Emotional understanding

استنادا إلى الأطر النظرية والدراسات السابقة والتي منها (Rehman etal.,2024; Sabag-Shushan & Katzir, 2023; Hellwig& Schulze, 2021; Mayer&Salovey, 1997) يمكن تعريف الفهم الانفعالي إجرائياً في البحث الحالي بأنه قدرة التلميذ المعاق فكرياً المدمج بمدارس التعليم الابتدائي على إدراك الانفعالات وفق خبراته الانفعالية والسياق الاجتماعي الذي حدثت فيه وتفسيرها والتميز بينها والتعبير عن انفعالاته الداخلية بما يتناسب مع الموقف الانفعالي والاستجابة للانفعالات الخارجية بما يناسبها من ردود فعل تمكنه من إظهار التعاطف مع الذات ومع الأخرين والإدارة الفعالة للانفعال.

البرنامج الإرشادي الانتقائي:Elective counseling program

بالرجوع إلى(دسوقي، ٢٠١٧؛محمد و أخرون ،٢٠١٧؛ أبو بكر،٢٠١٨؛ محمد و أخرون،٢٠٢١؛ اللواج و الأكلبي،٢٠٢١) يمكن تعريف البرنامج الإرشادي الانتقائي في البحث الحالي إجرائياً بأنه برنامج إرشادي قائم على عملية انتقاء فنيات إرشادية متعددة من عدة نظريات ارشاديه منها (النظرية المعرفية ونظرية التعلم الاجتماعي والنظرية السلوكية) من أجل تنمية الفهم الانفعالي لدى التلاميذ المعاقين فكرياً القابلين للتعلم المدمجين بمدارس التعليم الابتدائي" من خلال تنمية الأبعاد الفرعية للفهم الانفعالي وفق البحث الحالي وهي " الوعي الانفعالي والتفسير الانفعالي والتفهم الانفعالي".

الإطار النظري والدراسات السابقة:

المحور الأول: المعاقين فكرياً المدمجين بمدارس التعليم الابتدائي:

تعددت التوجهات البحثية التي تناولت تعريف المعاقين فكرياً فمنهم من أعتمد في تعريفهم على نسبة الذكاء ومنهم من اتخذ المعيار الاجتماعي كأساس للتعريف ومنهم من اتخذ المدخل الطبي لتعريف المعاقين فكرياً ومنهم من اتخذ السلوك التكيفي كأساس لتعريفهم ومنهم من جمع بين نسبة الذكاء و السلوك التكيفي كأساس لتعريف المعاقين فكرياً ومن تلك التعريفات تعريف(prabhala,2007) و الذي عرف الإعاقة الفكرية على أنها تلف في المخ يؤدي إلى بطأ الإثارة ونقص في القدرة على التعلم وعدم التكيف الاجتماعي(في: الإمام و الجوالدة، ٢٠١٠، ص.٧٧) في حين عرف (الخطيب، ٢٠٠٤، ص. ١٥) الإعاقة الفكرية من منظور تربوي على أنها اضطراب يتميز بأداء الوظائف الذهنية أو الفكرية العامة على نحو أقل من المتوسط بدرجة دالة، ويحدد بمعامل ذكاء أقل من (٧٠) درجة على مقاييس الذكاء، ويؤثر سلباً على السلوك التكيفي و التفكير ومستوى التعليم و أساليب التوافق المهني و الاجتماعي، والمعاناة من الاضطرابات السلوكية و الانفعالية المختلفة وفي ذات السياق عرفا منسي و الرمادي (٢٠٠٨، ص. ٣٤٣) الإعاقة الفكرية بأنها نقص أو قصور في القدرات الفكرية مع بطء في النمو العقلي للطفل، وبذلك يكون المعاق فكرياً أقل من أقرانه في نفس المرحلة العمرية في هذه القدرات، في حين عرفها (الروسان،٢٠٠٥) من منظر اجتماعي على أنها قصور في قدرة الطفل على الاستجابة لمتطلبات الحياة الاجتماعية وفق المعايير السائدة في المجتمع مما يجعله عرضه لسوء التوافق الاجتماعي.

ونظراً لتعدد وجهات النظر التي تناولت تعريف الإعاقة الفكرية وتعدد أيضاً الأسس التي يتم تصنيف الإعاقة الفكرية وفقاً لها ولهذا سوف يركز البحث الحالي في تصنيف المعاقين فكرياً على التصنيف التربوي والذي يتخذ من نسبة الذكاء والقدرة على التعلم والسلوك التكيفي معايير رئيسية للتصنيف في ضوئها وباستعراض الأطر النظرية التي تناولت تصنيف المعاقين فكرياً وفق اسس تربوية وجد الباحث اتفاق على تقسيمهم إلى ثلاث فئات وهو ما اشار إليه كل من (الإمام والجوالدة،٢٠١٠؛ القمش،٢٠١١؛ عبيد، ٢٠١٣) حيث تم تقسيمهم كالتالي:

الإعاقة الفكرية البسيطة "القابلين للتعلم والدمج": هي تلك الفئة التي يتراوح معدل ذكاء المنتمين إليها ما بين (٥٥-٧٠) درجة وعمرها العقلي يتراوح بين (٧-١٠) سنوات، وتتميز تلك الفئة بقدرتها على التعلم وإذا ما وضعت في فصول العاديين يمكنهم متابعة الدراسة ولكن بمعدلات أبطئ إذا ما قورنت بالعاديين بشرط تقديم الرعاية الخاصة لهم ويمكن لتلك الفئة أن تتعلم القراءة والكتابة والحساب، كما انهم يتمتعون بكفاءة اجتماعية مقبولة إلى حدا ما فيمكنهم إذا تلقوا التدريب اللازم أن يتفاعلوا اجتماعياً بشكل مناسب لمواقف الحياة المختلفة.

الإعاقة الفكرية المتوسطة "القابلون للتدريب": هي تلك الفئة التي يتراوح معدل ذكاء الأطفال المنتمين إليها ما بين (٤٠-٥٤) درجة والعمر العقلي يتراوح ما بين (٣-٧) سنوات، وتتميز تلك الفئة بالقابلية للتدريب مع القابلية لتعلم المهارات الأولية للقراءة والكتابة والحساب ككتابة أسمائهم وعمليات الجمع والطرح البسيطة، كما أنهم يمتلكون قدر بسيط من الكفاءة الاجتماعية والتي يمكن تطويرها إذا تلقوا قدر مناسب من التدخل والعناية فيمكن تدريبهم على مهارات العناية بالذات وكذلك الأكل والنظافة الشخصية.

الإعاقة الفكرية الشديدة "الغير قابلين للتعلم": تقل نسبة ذكاء أفراد هذه الفئة عن (٢٥ - ٣٩) درجة ولا يزيد العمر العقلي لهم على أكثر من ثلاث سنوات، ويتصف أفرادها من الناحية الفكرية بعدم القدرة على التعلم والتدريب، فلغتهم في الغالب مشوهة، ويكون التفكير في أدني مستوياته، ويبدو لغير المتخصصين أن التفكير لديهم يكاد يكون معدوم، أما من الناحية الاجتماعية فإنهم لا يتحملون المسؤولية كما أنهم غير قادرين على التكيف اجتماعياً.

ولفهم أعمق لطبيعة المعاقين فكرياً لابد من استعراض أهم خصائصهم سواء الاجتماعية أو الانفعالية أو الفكرية ومن خلال الاطلاع على الادبيات البحثية التي تناولت خصائص تلك الفئة يمكن للباحث عرض خصائصهم كالتالي

اولا الخصائص المعرفية: من المعروف أن الطفل المعاق فكرياً لا يستطيع أن يصل في نموه التعليمي إلى المستوى الذي يصل إليه الطفل العادي، كذلك أن النمو العقلي لدى الطفل المعاق فكرياً أقل من معدل نمو الطفل العادي، حيث أن مستوى ذكائه قد لا يصل (٧٠) درجة كما أنهم يتصفون بعدم قدرتهم على التفكير المجرد وإنما استخدامهم حصر على المحسوسات، وكذلك عدم قدرتهم على التعميم (عبيد،٢٠١٣، ص.١٨٠).

كما يواجه التلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية مشكلات واضحة في القدرة على الانتباه والتركيز على المهارات التعليمية وتزداد درجة ضعف الانتباه بازدياد درجة الإعاقة ، كما يعاني الطفل ذو الإعاقة الفكرية من قصور في عمليات الإدراك الفكرية خاصة عمليتي التمييز والتعرف على المثيرات التي تقع على حواسه الخمس ، بسبب صعوبات الانتباه والتذكر ، فالطفل ذو الإعاقة الفكرية لا ينتبه إلى خصائص الأشياء فلا يدركها وينسى خبراته السابقة فلا يتعرف عليها بسهولة ، مما يجعل إدراكه لها غير دقيق أو يجعله يدرك جوانب غير أساسية فيها(متولي ، ٢٠١٥، ص.٦٣).

أما من ناحية الخصائص الاجتماعية فأشار (متولي،٢٠١٥،ص.٦٧) إلى أن الضعف العقلي يجعل التلميذ المعاق فكرياً عرضة لمشكلات اجتماعية وانفعالية مختلفة ، فلقد تبين أن العجز في السلوك التكيفي يعتبر من أحد الخصائص المهمة للإعاقة الفكرية ولا يعود ذلك للضعف العقلي فحسب ولكنه يعود أيضا إلى اتجاهات الآخرين نحو المعاقين فكرياً وطرق معاملتهم لهم وتوقعاتهم منهم ، وهذه الاتجاهات والتوقعات تؤدى إلى تدني مفهوم الذات لديهم والذي يرتبط بخبرات الفشل والاخفاقات التي يوجهونها ، كذلك فإن الأشخاص المعاقين فكرياً يظهرون أنماطاً سلوكية اجتماعية غير مناسبة ويواجهون صعوبات بالغة في بناء العلاقات الاجتماعية المناسبة مع الآخرين .

اما بالنسبة للخصائص الانفعالية للمعاقين فكرياً فيتصف المعاقون فكرياً من الناحية العاطفية بعدم الاتزان الانفعالي وعدم الاستقرار والهدوء، كما يتميزون بسرعة التأثر أحياناً وبطء الانفعال أحياناً أخرى. أما ردود الفعل العاطفية والانفعالية عندهم فهي أقرب إلى المستوى البدائي، وهم أيضاً أقل قدرة على تحمل القلق والاحباط، كما يتميزون بعدم اكتمال نمو الانفعالات وتهذيبها بصفة عامة كما يتصفون بالانسحاب والعدوان (الإمام والجوالدة، ٢٠١٠، ص.١٤٧)، وهذا ما اكدت عليه الدراسات حيث اشارت دراسة (محمود،٢٠١٦) إلى ضرورة خفض السلوك العدواني

لدى المعاقين فكرياً واعتمدت الدراسة لتحقيق هذا الهدف على برنامج تدريبي قائم على الوظائف التنفيذية في حين هدفت دراسة (السرسي و أخرون ، ٢٠١٢) إلى خفض تشتت الانتباه وفرط الحركة لدى الأطفال المعاقين فكرياً و اشارت إلى شيوع هذا السلوك لدى فئة الأطفال المعاقين فكرياً القابلين للتعلم ، كما هدفت دراسة (حفناوي و حسانين، ٢٠١٠؛ العمرات وأخرون، ٢٠١٦) إلى خفض اضطرابات النطق لدى المعاقين فكرياً و اشارت الدراسة إلى أن من ضمن الأسباب التي تجعل اضطراب النطق احد الاضطرابات شيوعاً لدى المعاقين فكرياً هي شعور المعاق فكرياً بالدونية عند التعامل مع اقرانه مما يفقده قدر كبير من ثقته بنفسه ويجعله عرضه للإصابة باضطرابات النطق ، وفي حين اشارت (خير الدين وأخرون ،٢٠٢٣) إلى انخفاض مستوى تقدير الذات لدى المعاقين فكرياً و هي بذلك تؤكد على ما اشارت إليه دراسة (حفناوي و حسانين ، ٢٠١٠) حيث أن التفاعل السلبي الذي يتلقاه المعاق فكرياً عند التفاعل مع اقرانه يعد أحد أسباب انخفاض تقديره لذاته ، في حين توصلت نتائج دراسة (حلمي و أخرون ، ٢٠٢٠) إلى معاناة المعاقين فكرياً القابلين للتعلم من القابلية للاستهواء.

وباستعراض الخصائص الانفعالية للمعاقين فكرياً وفق الدراسات و الأطر النظرية نجد أنها تتلخص في سمات انفعالية متعلقة بالذات و سمات انفعالية ذات طابع انفعالي سلوكي و سمات ذات طابع انفعالي اجتماعي وسمات مزاجيه كما هو واضح في الجدول رقم (١) ونجد أن معظم تلك المتغيرات تشترك في تأثرها بانخفاض القدرة على الفهم الانفعالي للانفعالات و عدم القدرة على ادراكها بشكل سليم مما يجعلهم غير قادرين على التفاعل انفعاليا في المواقف المختلفة بالشكل المناسب الأمر الذي ادى إلي ظهور تلك المشكلات ولهذا تهتم الدراسة الحالية بتنمية الفهم الانفعالي لدى تلك الفئة.

جدول (١) يوضح أهم الخصائص الانفعالية للتلاميذ المعاقين فكرياً

سمات انفعالية خاصة بالذات	سمات ذات طابع انفعالي سلوكي	سمات ذات طابع انفعالي اجتماعي	سمات مزاجيه
بتقديره المنخفض للذات	يصدر عنه انفعال مبالغ فيه	الانسحاب	تقلب المزاج
الدونية	العناد	الوحدة	نفاذ الصبر
ضعف الثقة بالنفس	والعدوان	البلادة	الشعور بالإحباط

مفهوم الذات السلبي	الغضب	الانعزال	التردد
عدم القدرة على التحكم في الذات	والنشاط الزائد	نمطية الاستجابة	
	الاندفاعية	الجمود	

ومن خلال العرض السابق لجميع الخصائص الانفعالية للمعاقين فكرياً يتضح وجود خلل في الجوانب الانفعالية لديهم يكمن هذا الخلل في عدم قدرة المعاق فكرياً على الفهم الصحيح للموقف الانفعالي وهذا ما أشار إليه (كفافي و أخرون ، ٢٠٠٩) حيث أوضح أن عدم قدرة المعاق فكرياً على الحكم الصحيح والموضوعي على المواقف، يرجع إلى إدراكه المختلف للموقف الانفعالي و للعناصر المتضمنة فيه ولعدم فهمه لمدلوله ولسوء عمليات التواصل مع الآخرين مع عدم معرفته لما يريدونه أو معرفتهم لما يريده هو، كل هذه العوامل تجعل الطفل المعاق فكرياً غير قادر على فهم الموقف الانفعالي وبالتالي غير قادر على التعبير الصحيح عن انفعالاته مما يجعل سلوكه الانفعالي يتسم باللاسوية وعدم الاعتدال.

ويتضح بناء على ما سبق أن فئة المعاقين فكرياً تحتاج إلى مزيد من الراعية في جميع جوانبها سواء المعرفية أو الاجتماعية أو الانفعالية وبالنظر إلى التصنيفات المختلفة لفئة المعاقين فكرياً وخاصاً التصنيف التربوي نجد أن فئة المعاقين فكرياً القابلين للتعلم أو ما تعرف بالإعاقة الفكرية البسيطة هي أنسب الفئات التي يمكن أن تستفيد من الخدمات والبرامج التربوية لذا كانت الفئة الأنسب لدمجها مع العاديين في فصول الدراسة وتقديم خدمات الدعم المناسبة لها.

ووفق الأدبيات البحثية التي تناولت الدمج يُعرف بأنه أحد أنماط التعليم الحديث الذي يتيح للتلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة تلقي تعليمهم داخل الفصول مع أقرانهم العاديين، وما يستوجبه ذلك من توفير متطلبات تحقيق التفاعل الصفي والاجتماعي والمشاركة في الأنشطة التربوية، بما يسهم في إتاحة فرص تمكنهم من التواصل المجتمعي الإيجابي، وتُلبي وتُشبع ما لهم من حاجات تربوية متنوعة (الإتربي،٢٠١٧، ص.٥٠٢).

ولقد اثبتت الدراسات أن لسياسة دمج المعاقين فكرياً "إعاقة بسيطة" أثراً إيجابياً في الجوانب الاجتماعية و الانفعالية لديهم و تحسن مفهوم الذات وزيادة التوافق

الاجتماعي و الانفعالي للأطفال المعاقين فكرياً عند دمجهم مع الأطفال الأسوياء ، حيث تبين من هذه الدارسات أن اختلاط الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة بالأطفال الأسوياء كان له أثره الإيجابي في تحسن مفهوم المعاقين فكرياً عن ذاتهم ، كما اتضح أن دمج الأطفال المعاقين فكرياً مع الأطفال الأسوياء في انشطة اللعب الحر أدى إلى اندماج الأطفال معاً في لعب جماعي تعاوني (تلقائي) ، وإلي تزايد مضطرد في التفاعل الاجتماعي الإيجابي بينهما (عبد العال،٢٠٢١،ص ١٣٩١.)

ويمكن استعراض فوائد الدمج على الجوانب الاجتماعية والانفعالية لدى المعاقين فكرياً كالتالي

أشارت دراسة(علي،٢٠٠٩) إلى العديد من الأثار الإيجابية التي يقدمها نظام الدمج ومن تلك الأثار:

١- اكتساب مهارات جديدة: يكتسب الطالب المعاق فكرياً في فصول الدمج كثير من المهارات الجديدة التي تساعده على مواجهة كثير من الصعوبات.

٢-توفير فرص تفاعل اجتماعي وتعليمي: يوفر الدمج العديد من الفرص التعليمية والنماذج الاجتماعية للمعاق مما يساعده على حدوث نمو اجتماعي أكثر ملائمة.

٣- التقليل من الوصمة الاجتماعية: ويقلل الدمج من الوصم في العلاقات الاجتماعية مع الآخر، والقدرة على المشاركة في الأعمال والأنشطة الترفيهية والبرامج المختلفة التي تتيحها برامج الدمج للمعاقين فكرياً.

في حين أضافت الأدبيات البحثية المزيد من التأثيرات الإيجابية لنظام الدمج منها

أ-تعلم الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية من أقرانهم العاديين: يمكن للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية أن يتعلموا من خلال تفاعلهم مع أقرانهم العاديين مما يساهم في تحسين فهمهم للمواقف المختلفة وكذلك يعدل من موقف العاديين تجاه الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مما يؤدي إلى زيادة قبولهم في المدرسة وفي الحياة الواقعية وهذا ما توصلت إليه نتائج دراسة (عبد الرحمن، ٢٠١٨) حيث استهدفت الدراسة التعرف على اتجاهات التلاميذ العاديين بمدارس الدمج نحو أقرانهم المعاقين فكرياً وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن تجربة الدمج بين العاديين و

أقرانهم من ذوي الإعاقة الفكرية حققت العديد من النتائج الإيجابية منها زيادة التفاعل و الألفة بين العاديين واقرانهم من ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة ، و أكدت على ذلك نتائج دراسة (Adeniyi & Omigbodun, 2016) و التي هدفت إلى التعرف على مدى تأثير تجربة الدمج على اشكال التفاعل الاجتماعي بين التلاميذ العاديين و التلاميذ من ذوي الإعاقة الفكرية و اشارت نتائج الدراسة إلى تحسن مستوى التفاعل الاجتماعي بين التلاميذ العاديين و أقرانهم من ذوي الإعاقة الفكرية .

ب- تنمية بعض المهارات الاجتماعية والانفعالية: يمكن لطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة اكتساب مهارات اجتماعية وانفعالية من خلال التفاعل مع أقرانهم العاديين. حيث يساعد الدمج في توفير فرص للتواصل والتعاون بين التلاميذ وأكدت على ذلك العديد من الدراسات منها (دخيخ، ٢٠١٥؛ عقل، ٢٠١٦؛ Dalgaard et al., 2022) وجميعهم أشار إلى إمكانية تطوير المهارات الاجتماعية و الانفعالية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية من خلال توفير مواقف التفاعل المباشر بين العاديين و أقرانهم من ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة وبالرغم من اختلاف البيئات التي طبقت بها تلك الدراسات حيث طبقت دراسة (دخيخ،٢٠١٥) على المجتمع السعودي و طبقت دراسة (عقل ، ٢٠١٦) بجمهورية مصر العربية إلا انها اشارت جميعها إلى التأثير الإيجابي للدمج على المهارات الاجتماعية و الانفعالية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية .

جـ- تحسين التوافق النفسي: يمكن للدمج أن يحسن الصحة النفسية للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة حيث أظهرت الدراسات وجود ارتباط إيجابي بين الإدماج والتكيف النفسي و تأثير سلبي واضح على الخوف و القلق و الاكتئاب وهذا ما اشارت إليه دراسة (Evins, 2015) ودراسة (الرسول و أخرون ، ٢٠١٩) حيث طبقت الدراسة على البيئة المصرية للتعرف على تأثير نظام الدمج بين الأطفال المعاقين فكرياً و الأطفال العاديين على بعض المتغيرات النفسية لدى الأطفال العاديين و المعاقين فكرياً أشارت نتائج الدراسة إلى انخفاض مستوى الخوف والقلق و ارتفاع مستوى الثقة بالنفس لدى عينة الدراسة بعد تطبيق نظام الدمج مع ارتفاع مستوى التوافق النفسي لديهم .

د- تحقيق المساواة: يساهم الإدماج في تحقيق المساواة والعدالة بين الطلاب، حيث يتم توفير نفس الفرص التعليمية للجميع دون تمييز وهذا ما توصلت إليه دراسة (Aboelmaaty et

al., 2023) حيث هدفت إلى التعرف على توجهات الأباء و المعلمين بشأن الدمج ومدى نجاحه في خلق جو من عدم التمييز بين العاديين و أقرانهم من ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة وبالرغم من تباين الأراء إلا انها جاءت مؤيده للتجربة ومدعمه للأثر الإيجابي للدمج في تحقيق نوع من العدالة وعدم التحيز .

هـ-تعزيز الوعي الاجتماعي: يمكن للإدماج أن يساهم في تعزيز الوعي بقضايا ذوي الاحتياجات الخاصة وتعزيز الفهم بين التلاميذ والمجتمع وهذا ما اشارت إليه دراسة (شقير وأخرون ،٢٠٢٢) حيث استخدمت برنامج تدريبي قائم على تدريس الأقران لتحسين سلوك التواد لدى المعاقين و العاديين واعتمدت في ذلك على بيئة الدمج وما توفره من مؤشرات إيجابيه ساهمت بشكل فعال في تحسين سلوك التواد مما أدى إلى زيادة الوعي الاجتماعي لدى التلاميذ العاديين و وكذلك لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية.

ومن خلال جميع النقاط التي تم عرضها يتضح أن انسب الفئات لتلقي الخدمات التربوية كانت فئة المعاقين فكرياً "إعاقة عقلية بسيطة" لهذا كانت الفئة الأنسب لتلقي خدمة الدمج التعليمي وبناء لما تم عرضه من خصائص مختلفة لتلك الفئة نجد أنها تعاني من العديد من المشكلات سواء المعرفية أو الاجتماعية أو الانفعالية و سوف يركز البحث الحالي على الجانب الانفعالي ونظرا لما يوفره الدمج من تأثيرات ايجابيه على جميع الجوانب وخاصاً الجوانب الاجتماعية و الانفعالية لذا يرى الباحث أن فئة المعاقين فكرياً القابلين للتعلم و المدمجين بالمدارس هي الفئة المناسبة لتلقي البرنامج الحالي حيث أن دمجهم وفر قدر من التقدم في الناحية الانفعالية و بالتالي فتقديم البرنامج لهم سوف يؤدي إلى احداث تطوير اسرع في الجانب الانفعالي لديهم مما يمكنهم من التفاعل الناجح مع اقرانهم العاديين داخل الفصل الدراسي الواحد مما يظهر الحاجه الفعلية للبرنامج لضمان دمج ناجح وتأثير إيجابي واضح وخاصاً في الجانب الانفعالي .

المحور الثاني: الفهم الانفعالي:

تعددت التوجهات النظرية التي تناولت تعريف الفهم الانفعالي فبعض التوجهات اعتمد في تعريف الفهم الانفعالي على التعرف على الانفعال وتحديد أسبابه ومن هذه التعريفات ما أشار إليه (Rehman etal.,2024) حيث عرف الفهم الانفعالي على أنه القدرة على التعرف على مشاعر المرء ومشاعر الآخرين وتفسيرها والتعاطف معها. وهو ينطوي على إدراك وفهم

الحالات العاطفية للنفس وللآخرين من حوله، بالإضافة إلى القدرة على إدارة هذه المشاعر والاستجابة لها بفعالية، وفي نفس السياق عرف (Hellwig& Schulze, 2021) الفهم الانفعالي على أنه القدرة على التعرف على المشاعر وتفسيرها والاستجابة لها. ويتضمن إدراك المرء لحالاته الانفعالية، وفهم الأسباب الكامنة وراء تلك المشاعر، والقدرة على التعاطف مع مشاعر الآخرين. ويشمل الفهم العاطفي أيضًا القدرة على تنظيم العواطف وإدارتها بفعالية، بالإضافة إلى التواصل الانفعالي بطريقة بناءة ومتعاطفة كما عرفه (Sabag-Shushan & Katzir, 2023) على أنه معرفة الفرد بمشاعره الخاصة وكذلك بمشاعر الآخرين من حوله. ويشمل هذا الفهم كيفية إدراك الفرد للمواقف والتجارب العاطفية ومعالجتها وتفسيرها والاستجابة لها.

في حين لم تعتمد بعض التوجهات الأخرى في تعريفها للفهم الانفعالي على مجرد التعرف على الانفعالات و انتقلت إلى مستوى أعمق حيث اعتمدت في تعريف الفهم الانفعالي على إدراك تلك الانفعالات وتفسيرها في ضوء الخبرة الانفعالية و الأسباب و إدراك السياق الاجتماعي و الانفعالي الذي حدث فيه ومن تلك التعريفات تعريف الحامولي (٢٠٢٣) و الذي عرف الفهم الانفعالي على أنه إدراك الفرد لانفعالاته وتفسيرها في ضوء خبراته الانفعالية و المعرفية المكتسبة من البيئة، وقدرته علي الاستدلال على مشاعره ومشاعر الأخرين والتنبؤ بها بما يساعده على اتخاذ القرار المناسب في المواقف المختلفة، وتشابه معه في وجهة النظر تعريف الخولي (٢٠١٨،ص١١٤) حيث عرف الفهم الانفعالي على انه القدرة على إدراك الانفعالات و العوامل التي تؤدي لحدوثها وتمييز الانفعالات الملائمة لظروف محددة.

وفي سياق مختلف اعتمد (Mayer&Salovey, 1997,p:42) في تعريفهم للفهم الانفعالي على تحليل الانفعال حيث عرفاه على أنه القدرة على تحليل الانفعالات المختلفة التي تواجه الفرد وعلى فهم أسبابها والتعرف على مكوناتها والتمييز بينها والتعبير عنها، فهو يعكس الحصيلة المعرفية للفرد بالجانب الانفعالي التي تساعده على فهم انفعالات الأخرين.

ومن العرض السابق للتوجهات المختلفة التي تناولت تعريف الفهم الانفعالي يرى الباحث أن الاقتصار على معرفة الانفعال و التعرف على أسبابه ليس كافي للوصول للفهم الانفعالي وان ادراك الانفعال وتحليله سواء انفعالات الفرد الداخلية أو انفعالات الأخرين هو المعنى الأقرب

للفهم لهذا يرى الباحث أن الفهم الانفعالي يجب ان يشمل إدراك الانفعالات وتفسيرها في ضوء خبرات الفرد وتحليلها وفق مراحل مختلفة للتعرف على اسبابها ومكوناتها و التميز بينها ومن ثم التعبير عنها اذا كانت داخلية أو الاستجابة لها بما يناسبها اذا كانت خارجيه وتأسيساً على ما سبق عرضه يمكن للباحث تعريف الفهم الانفعالي إجرائياً بأنه قدرة الفرد على إدراك الانفعالات وفق خبراته الانفعالية والسياق الاجتماعي الذي حدثت فيه وتفسيرها والتميز بينها والتعبير عن انفعالاته الداخلية بما يتناسب مع الموقف الانفعالي والاستجابة للانفعالات الخارجية بما يناسبها من ردود فعل مما يمكنه من إظهار التعاطف مع الذات ومع الأخرين و الإدارة الفعالة للإنفعال.

ولتحديد أبعاد الفهم الانفعالي اطلع الباحث على عدد من الأطر النظرية التي تناولت تحديد أبعاد الفهم الانفعالي ومنها (الخولي،٢٠١٨) والتي حددت أبعاد الفهم الانفعالي كالتالي:

البعد الأول: الوعي الانفعالي Emotional Awareness : قدرة الطفل على إدراك انفعالاته وانفعالات الآخرين وتسميتها والتعرف عليها من بين عدة الانفعالات .

البعد الثاني: تحليل الانفعالات Emotions Analysis : قدرة الطفل على معرفة العوامل الداخلية والخارجية التي أدت إلى شعوره أو شعور الآخرين بانفعالات محددة وتمييزه للانفعالات كرد فعل ملائم لسياق وأحداث بعينها .

فيما حددت دراسة (Mayer&Salovey, 2001) أبعاد الفهم الانفعالي كالتالي:

١- الادراك الواعي للانفعالات: وتتمثل في قدرة الفرد على إدراك انفعالاته ومعرفته العلاقة بين هذه الادراكات وتأثيرها على سلوكه وقيمه وأهدافه.

٢-تحليل الانفعالات: تعني قدرة الفرد على معرفة الأسباب التي تؤدي إلى الانفعالات ومدى تأثيرها على الأداء.

٣-فهم التعبير عن الانفعالات: قدرة الفرد على فهم طريقة التعبير عن انفعالاته الايجابية أو السلبية والقدرة على اخفائها عندما يكون اظهارها غير مناسب.

في حين حددت دراسة الحامولي (٢٠٢٣) أبعاد الفهم الانفعالي كالتالي

١- إدراك الانفعالات: ويعني قدرة الفرد على التعرف على مشاعره ومشاعر الأخرين وتسميتها.

٢- تفسير الانفعالات: يبدو في قدرة الفرد على معرفة مسببات الانفعالات، ومعرفة أسباب التغيير من الانفعال إلى أخر في نفسه أو في الأخرين.

٣-الاستدلال بالانفعالات: قدرة الفرد على اعتماده على انفعالاته في احكامه على الأمور الحياتية المختلفة ومدى تأثر احكامه بالعقل أم المشاعر.

٤- استنتاج الانفعالات: ويشير إلى قدرة الفرد على تحليل الانفعالات، واستنتاج ردود الفعل الانفعالية نحو فرد أو حدث انفعالي، وبناء على استنتاجه يصدر سلوكيات تعتمد على مدى تحليله وفهمه للموقف.

٥- التنبؤ بالانفعالات: ويعبر عن قدرة الفرد على توقع حدوث الانفعال ومدى شدته وقوته وتأثيره، وهو يرتكز على خبراته في المواقف الانفعالية.

ومن خلال العرض السابق لأبعاد الفهم الانفعالي و فق الدراسات و الأدبيات البحثية ويرى الباحث ان اتفاق الدراسات في أبعاد محدده للفهم الانفعالي كان محدود بالمقارنة بمدى الاختلاف على باقي الأبعاد الأخرى ويرجع الباحث ذلك لاختلاف العينة التي استهدفت تلك الدراسات تنمية الفهم الانفعالي لديها لذا يرى الباحث ضرورة الاعتماد على الخصائص الانفعالية لدى عينة الدراسة عند تحديد ابعاد الفهم الانفعالي لديها ومن خلال الخصائص الانفعالية لعينة الدراسة جدول رقم (١) و الدراسات السابقة التي تناولت أبعاد الفهم الانفعالي و التعريف الاجرائي للفهم الانفعالي في الدراسة الحالية يمكن للباحث تحديد أبعاد الفهم الانفعالي كالتالي:

١- الوعي الانفعالي :قدرة الطفل على إدراك انفعالاته وانفعالات الآخرين وتسميتها والتعرف عليها من بين عدة الانفعالات.

٢-تفسير الانفعالات: قدرة الطفل على تفسير الانفعالات في ضوء أسبابها ومدى تأثيرها عليه.

٣-التفهم الانفعالي: قدرة الطفل على تقبل الانفعالات الصادرة منه والصادرة تجاهه من الأخرين و تفهم ما يشعر به الأخرين والتفاعل مع هذا الشعور بحيث يتمكن من التفهم و التعاطف الانفعالي و إظهار الانفعال المناسب بما يسهم في إحداث تفاعل انفعالي ناجح.

وبالتالي اتفق الباحث مع الدراسات السابقة في أبعاد " الوعي الانفعالي، و التفسير الانفعالي " حيث أجمعت العديد من الدراسات على أهميتهم كأبعاد أساسية في الفهم الانفعالي في حين أضاف الباحث بعد " التفهم الانفعالي" حيث يعتبر بعد هام يشير إلى قدرة الطفل على أن يصل إلى درجة من التفهم و التعاطف الانفعالي تمكنه من تفهم الانفعالات الصادرة من الأخرين تجاهه وكذلك تفهم انفعالاته الداخلية و تشكيل استجابة مناسبة لمواقف التفاعل التي يعتبر جزء منها.

ووفق للأدبيات البحثية فقد تعددت النظريات المفسرة للفهم الانفعالي ومن أهم تلك النظريات هي نظرية (Mayer&Salovey, 2001) حيث أشارا إلى أن الفهم الانفعالي يعتبر الحصيلة المعرفية للفرد في الجانب الانفعالي ويعتبر الفرد قادراً على الفهم الانفعالي اذا تمكن من التعرف على انفعالاته و انفعالات الأخرين بالإضافة إلى قدرته على التعبير عنها بشكل صحيح في سياق موقف التفاعل الاجتماعي بحيث يمنع ذلك سوء الفهم ، فالفهم الانفعالي من وجهة نظرهم هو حصيلة للتفاعل بين الجانب المعرفي و الجانب الوجداني و أن الفرد اذا تمكن من معالجة المعلومات المعرفية ذات الطبيعة الانفعالية والانتقال بها من مرحلة الادراك و التعرف على الانفعال إلى مرحلة تحليل الانفعال وتفسيره من حيث مسبباته حينها سوف يتمكن من ربط معالجة المعلومات الانفعالية بتفكيره العام وبالتالي الاستفادة قدر الإمكان من الانفعال و التعبير عنه بما يمكنه من تحقيق أهداف التفاعل الاجتماعي ، وفي نفس السياق أشار Goleman, (1996) إلى أن الفهم الانفعالي يشير إلى القدرة على فهم وتفسير مشاعر الآخرين بشكل عميق ودقيق. يعتبر غولمان أن الفهم الانفعالي يتطلب التعبير عن التعاطف والتأثر بمشاعر الآخرين مما يعني المزيد من التفهم الانفعالي المبني على فهم عميق للموقف الانفعالي بجميع عناصره والقدرة على الفهم السليم لسير الحديث أثناء الموقف وما ينطوي عليه من فهم لتعبيرات الوجه والإيماءات.

في حين ركز النموذج التكاملي لعمليات الوجدان والمعرفة الاجتماعية An Integrated Model of Emotion and Social Cognition (Lamerise & Arsenio , 2000) على أن كفاءة تجهيز المعلومات الانفعالية تعتمد في أحد عناصرها على ادراك الفرد لحالته الوجدانية الداخلية Inner State والتعرف على مشاعر الآخرين . وعملية الفهم الوجداني في ضوء هذا النموذج، تبدو في اكتشاف الالماعات الوجدانية المناسبة في الموقف وادراك الانفعالات، والتمييز بينها في المواقف المختلفة، فضلا عن التعرف على الفجوة بين الانفعال الملاحظ والمشاعر الداخلية(في: الحامولي، ٢٠١١، ص ٣٨٤.)

ومن خلال العرض السابق للنظريات يتضح أن الفهم الانفعالي قائم على عملية متكاملة تشمل وجود حصيلة معرفيه انفعالية لدى الفرد تحتوي على معاني الانفعالات وأشكالها ودلالاتها واستخداماتها المختلفة كردود فعل او كفعل مما يمكن الفرد من التعرف عليها ويشمل هذا التعرف ادراكها وتفسيرها في ضوء مسبباتها أو الغرض منها ثم الانتقال إلى مرحلة التوظيف المناسب لها في موقف التفاعل مما يضمن تفاعل انفعالي اجتماعي ناجح.

أهمية تنمية الفهم الانفعالي:

١-تساعدهم على فهم وتحليل مشاعرهم ومشاعر الآخرين.

٢-وتعزز قدرتهم على التواصل وبناء علاقات اجتماعية صحية.

٣- كما تسهم في تحسين نوعية حياتهم الشخصية والاجتماعية.

المحور الثالث: الإرشاد الانتقائي:

وباستعراض الأدبيات البحثية وجد الباحث تعدد التوجهات التي تناولت تعريف الارشاد الانتقائي وبالرغم من اختلافها في التعريف إلا انها اشتركت في المضمون ومن تلك التعريفات

تعريف (دسوقي، ٢٠١٧، ص. ٥٤٠) حيث عرف الإرشاد الانتقائي بأنه منظومة متكاملة من الاجراءات التي تتسق فيما بينها وتتضمن عددا من الفنيات التي تنتمي كل فنية منها إلى نظرية إرشادية أو علاجية معينه ويتم اختيار تلك الفنيات بحيث تسهم في تنمية جانب من جوانب الفرد، في حين أضاف تعريف (محمد و أخرون ، ٢٠١٧، ص. ٣١٥) بعض التفاصيل الإجرائية في التعريف حيث عرف الارشاد الانتقائي على أنه الممارسات الارشادية المنظمة

والمتناسقة تخطيطاً وتنفيذاً وتقييماً والمستمدة من الاتجاه الانتقائي لأساليب وفنيات إرشادية متنوعة، ثم تنسيق مراحلها وأنشطتها وخبراتها و إجراءاتها وفق جدول زمني متتابع لتشكل منظومة متكاملة تقدم في صورة جلسات إرشادية جماعية، وفي ضوء علاقة إرشادية وجو نفسي و اجتماعي آمن تتيح لأعضاء المجموعة الإرشادية المشاركة الإيجابية، و التفاعل المثمر، وفي نفس السياق عرفه(أبو بكر، ٢٠١٨، ص. ١٨١) على انه نوع من أنواع الارشاد النفسي ، و الذي يقوم على النظرية الانتقائية في الارشاد النفسي فهو إرشاد اختياري متكامل مرن وشامل يقوم على تحديد المبادئ والاستراتيجيات والأساليب الفعالة في الإرشادات النفسية الأخرى، خاصة تلك التي ثبت فعاليتها في حل المشكلات والملائمة لحاجات المسترشد، واتفق معه تعريف (محمد وآخرون، ٢٠٢١، ص. ٤٩٦) حيث عرفه على أنه مجموعة من الأنشطة والخبرات المنظمة والمخططة والمحددة بجدول زمني معين، بهدف تنمية جانب معين لدى المسترشد من خلال مجموعة من الجلسات الإرشادية القائمة على بعض الفنيات التي تنتمي كل فنية منها إلى نظرية إرشادية معينة، في حين تناول (اللواج والأكلبي، ٢٠٢١، ص.١٤٨) الارشاد الانتقائي على اعتباره أسلوب إرشادي وعرفه على انه اسلوب حديث يمكن المرشد من الاستفادة من جميع النظريات بانتقاء الفنيات المناسبة لمشكلة المسترشد ودمجها في أسلوب شامل يراعي الفروق بين الأفراد.

ومن خلال العرض السابق للتعريفات المختلفة (دسوقي، ٢٠١٧؛محمد و أخرون ،٢٠١٧؛ أبو بكر،٢٠١٨؛ محمد و أخرون،٢٠٢١؛ اللواج و الأكلبي،٢٠٢١) يتضح تعدد التوجهات البحثية التي تناولت تعريف الارشاد الانتقائي إلا انهم جميعا أجمعوا على انه يعتمد على مجموعة من الإجراءات و يتم وفق مجموعة من الأنشطة خلال جلسات متعددة وفق مدى زمني معين وتقوم تلك الأنشطة على مجموعة من الفنيات المنتقاة من توجهات علاجيه وإرشادية مختلفة في حين أضاف (أبو بكر ،٢٠١٨) أن ينبغي عند اختيار تلك الفنيات أن تكون ثبتت فعاليتها في حل المشكلات التي يعاني منها العميل وتكون ملائمة لحاجاته في حين اكتفت التعريفات الأخرى بالإشارة إلى ضرورة ملائمة تلك الفنيات لهدف البرنامج .

ومن خلال العرض السابق يعرف الباحث الارشاد الانتقائي على انه طريقة إرشادية قائمة على النظرية الانتقائية والتي تسمح للمرشد بالاختيار بين أكثر من فنية علاجية أو إرشادية تنتمي لتوجهات نظرية مختلفة بهدف تحقيق الهدف الإرشادي أو العلاجي المستخدمة من أجله وذلك

في جلسات متتابعة تتم وفق مدى زمني معين، بحيث تبنى تلك الجلسات على مجموعة من الإجراءات والأنشطة والتي تتناسب مع أهداف البرنامج وتفي بحاجات المسترشد.

في حين يعرف الباحث البرنامج الارشادي الانتقائي المستخدم في الدراسة الحالية على أنه برنامج إرشادي قائم على عملية انتقاء فنيات إرشادية متعددة من عدة نظريات ارشاديه منها (النظرية المعرفية ونظرية التعلم الاجتماعي والنظرية السلوكية) من أجل تنمية الفهم الانفعالي لدى التلاميذ المعاقين فكرياً القابلين للتعلم المدمجين بمدارس التعليم الابتدائي" من خلال تنمية الأبعاد الفرعية للفهم الانفعالي وفق البحث الحالي وهي " الوعي الانفعالي والتفسير الانفعالي والتفهم الانفعالي".

وباستعراض التفسيرات المختلفة للفهم الانفعالي وفق النظريات التي سوف يبنى عليها البرنامج ، يرى الباحث أن الفهم الانفعالي وفق النظرية المعرفية ينبع من الأساس من المعرفة التي يتم من خلالها تفسير الموقف الانفعالي وبالتالي تتشكل الاستجابة الانفعالية وفق تلك المعرفة ووفق لذلك يشير محمد(٢٠٠٠، ص.٦٠) إلى أن النظرية المعرفية تحدد وبشكل واضح العلاقة بين المعرفة و الانفعال حيث ينفعل الناس بالأحداث وفقاً لمعانيها لديهم، وتؤدي تفسيراتهم للأحداث إلى استجابات انفعالية مختلفة، وحين يفكر الفرد على أساس تفسيرات خاطئة لمواقف الحياة يقوم البناء المعرفي لكل منها بتعبئة الفرد للاستجابة لها، ويصدر عنها وجدانا يتفق معها سواء كان ذلك هو القلق أو الغضب أو الحزن أو الحب أو غير ذلك و تصبح الحالة الانفعالية أو الوجدانية هي نتيجة لتلك العمليات المعرفية ، وبالتالي ينفعل الأفراد بناء على تفسيراتهم لمعطيات الموقف ومثيراته فيصدرون اشكال مختلفة من الانفعال بناء على هذا التفسير المرتبط بما يمتلكون من أفكار ومعتقدات وبالتالي فلكي نتمكن من تفسير الانفعال علينا أن نعرف كيف فسر هؤلاء الأفراد مثيرات الموقف لكي نفهم لماذا اصدروا هذا الانفعال وهذا يتوقف على معرفة معتقدات و أفكار الأفراد حول طبيعة الموقف الذي مروا به واصدروا الانفعال بشأنه.

في حين ترى النظرية السلوكية أن الفهم الانفعالي يعتمد في الأساس على مجموعة استجابات انفعالية متعلمة تم تعزيزها من خلال مواقف التفاعل الاجتماعي الانفعالي وبالتالي أصبح الفرد يتفاعل في تلك المواقف وفق ما تم تعلمه بشكل مسبق وهذا ما أشار إليه مليكة (١٩٩٠) فالسلوك الإنساني سلوك متعلم سواء سوي أو غير سوي ولذلك يمكن تعديلها إذا تمكنا من

معرفة كيف تم تعلمها وما هي المعززات التي ساهمت في ذلك فمثلا انفعال مثل القلق المرتبط بخوض الخبرة الامتحانية هو انفعال متعلم نتيجة مرور الفرد بخبرات مشابهه كان لها أثرها في ثبات تلك الاستجابة الانفعالية و بالتالي يمكن تعديل هذا الانفعال من خلال قوانين التعلم المرتبطة بإحلال استجابة غير مرغوبة باستجابة مرغوبة وتحليل الموقف الامتحانية المسبب للقلق وكسر الرابط بين الامتحان و الشعور بالقلق، وبالتالي فإن الفهم الانفعالي و فق للنظرية السلوكية يرتبط بما تم تعلمه مسبقاً من استجابات انفعالية مرتبطة بمواقف التفاعل الاجتماعي المختلفة، ويلعب هذا التفسير دور كبيرا في تحليل التفهم الانفعالي فالفرد يفهم ما يمر به الأخرين من انفعالات عندما يمر هو أيضا بتلك الخبرة فشعور الفرد بحزن الأخرين نتيجة مرورهم بموقف فقد على سبيل المثال يرجع إلى مروره بخبره مشابهة تعلم من خلالها أن الفقد يرافقه شعور غير سار مثل الحزن .

في حين ترى نظرية التعلم الاجتماعي أن الاستجابة الانفعالية في حد ذاتها متعلمه من خلال النمذجة و لعب الدور، فالطفل يتعلم من والدية و اقرانه العديد من الاستجابات السلوكية و الانفعالية في مواقف التفاعل الاجتماعي المختلفة و ذلك من خلال المحاكاة و التقليد وكذلك يتعلم ردود الفعل الانفعالية في المواقف المختلفة (Nabavi,2012) فابتسامة الأم لطفلها حينما يأتي بسلوك جيد يجعل الطفل يتعلم ذلك كرد فعل انفعالي في حالة اذا قام احدهم بفعل أي شيء جميل تجاهه، وبالتالي فردود الفعل الانفعالية يمكن تعلمها وكذلك الانفعالات من خلال الملاحظة فملاحظة شخص أثناء غضبة يجعل الطفل يتعلم أن هناك انفعال يسمى الغضب وله علامات وإيماءات تظهر على الشخص أثناء نوبة الغضب وبالتالي فملاحظة الطفل لأنماط مختلفة من الانفعال تجعله يضيف إلى حصيلته الانفعالية المزيد من الانفعالات الأمر الذي يجعل نظرية التعلم الاجتماعي بفيناتها المختلفة نظرية هامه في عملية تنمية الوعي الانفعالي لدى الأفراد وخاصاً الأطفال .

وبناء على الدراسات السابقة والأدبيات النظرية اعتمد الباحث في بناء البرنامج الحالي على فنيات إرشادية متعددة منتقاة من النظرية المعرفية والنظرية السلوكية ونظرية التعلم الاجتماعي ومن تلك الفنيات "فنية النمذجة – لعب الدور – التعزيز – الحوار والمناقشة– الواجبات المنزلية " وفيما يلي عرض لكل منها :

١ –النمذجة:

يستخدم مصطلح النمذجة لوصف ما يفعله أو يؤديه النموذج (عرض سلوك أو مهارة) وما يفعله الملاحظ أو المشاهد (تقليد أو نسخ السلوك) ، ويحدث التعلم بالنموذج عندما يراقب شخص ما سلوك شخص أخر (نموذج) بدون أن يقوم الفرد الأول الذي يراقب بأداء أي سلوك من السلوكيات المنمذجة (سلوكيات النموذج أو القدوة) التي يراقبها، فالسلوك يكتسب (يتعلم) عن طريق ملاحظة النموذج من خلال عمليات ترميز وحفظ الأحداث المنمذجة (خفاجة،٢٠٢١، ص.٣٢٣).

٢- لعب الدور:

يقوم العميل في البداية بتمثيل دور معين وفى المقابل يقوم المعالج بأداء دور أخر قد يكون مضاد لدور العميل وفق موقف معين وفق سيناريوا متفق عليه ثم بعد ذلك يقوم العميل بأداء الدور الذي قام المعالج بأدائه، ويتم استخدام أسلوب الكرسي الفارغ في بعض الأحيان كمكمل لبعض الأنشطة التي تقوم عليها الفنية، وفق عدة أشكال منها أن يقوم المعالج بأداء الدورين المتقابلين معا بتحركه من والى الكرسي الفارغ ثم يطلب من العميل أن يكرر هو ما فعل (كورين واخرون ،٢٠٠٠/٢٠٠٨).

٣- التغذية الراجعة:

وقد عرفتها (شند ،٢٠٠٥) بأنها طريقة نزود بها الشخص – الذي هو في حاجة لمعرفة رد فعل أقواله وأفعاله على نفسه والآخرين – بالمعلومات الكافية المتصلة بشخصيته ومشكلته، ومن خلال هذه المعلومات يمكن تقيم السلوك السابق المطلوب تعديله، وتقييم محاولات الشخص في تحقيق هذا التعديل وتقييم السلوك الجديد المعدل بناء على التقييم السابق مع الاستعانة ببعض الفنيات مثل تقييم الذات، تقييم الآخرين (في: مكي ،٢٠١٣، ص.٣٠٠).

٤- التعزيز:

يعد التعزيز أحد الفنيات السلوكية التي تقدم في كل مرة يؤدى فيها السلوك المرغوب أي أن الإثابة تعتمد هنا على السلوك المشروط بأدائه ، ويعرف التعزيز بأنه " الإجراء الذى يؤدى فيه السلوك إلى نتائج إيجابية أو التخلص من نتائج سلبية ، مما ينتج عنه زيادة احتمالية حدوث ذلك السلوك في المستقبل في المواقف المماثلة ، وهذا يعنى أن التعزيز يعرف وظيفيا ، أي من خلال نتائجه على السلوك ، ويعرف المثير أو الحدث

الـذى يتبـع السـلوك ويـؤدى إلـى تقويتـه أو زيـادة احتماليـة تكـراره فـي المسـتقبل بالمعزز (مكى ،٢٠١٣،ص.٢٩٦).

٥- الواجبات المنزلية:

وفيها يتم تشجيع العميل على ممارسة ما تم تعلمه وتحقيق النجاح في تلك الممارسة وذلك في العديد من المواقف الحياتية مما يؤدى إلى تعميق اقتناع العميل بما يتم تعلمه وأهميته بالنسبة له، ويتم تصنيف الواجبات المنزلية في هذا الإطار إلى واجبات عقلية أو سلوكية أو تخيلية وعند استخدام الواجبات المنزلية مع العميل يجب أن يضع المرشد في ذهنه عدد من النقاط منها:

١- أن ترتبط تلك الواجبات المنزلية بالهدف الذي يريد تحقيقه

٢- أن تحقق التعاون بينه وبين العميل

٣- أن تهيئ العميل للقيام بما هو مطلوب (محمد ،٢٠٠٠، ص.١٤١).

٦- الحوار والمناقشة:

وهى فنية يغلب فيها المناخ شبه العلمي ويلعب فيها عنصر التعليم و إعادة التعليم دوراً رئيسياً، حيث تعتمد أساساً على إلقاء محاضرات سهلة على المسترشدين يتخللها ويليها مناقشات (شعت ،٢٠١٤، ص.٣٣٠).

وبناء على ما سبق عرضه واستناداً إلى الأطر النظرية والدراسات السابقة يرى الباحث إمكانية بناء برنامج إرشادي قائم على الإرشاد الانتقائي لتنمية الفهم الانفعالي لدى التلاميذ المعاقين فكرياً المدمجين بمدارس التعليم الابتدائي وفق لذلك يمكن للباحث صياغة فروض البحث كالتالي

الفرض الأول " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسيين القبلي والبعدي على مقياس الفهم الانفعالي " الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية " لصالح القياس البعدي.

الفرض الثاني " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسيين البعدي والتتبعي على مقياس الفهم الانفعالي " الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية ".

منهج البحث:

استخدم الباحث المنهج التجريبي بتصميم شبه التجريبي ذو المجموعة الواحدة والقياسات المتعددة" قبلي – بعدي– تتبعي" بهدف التعرف على فاعلية برنامج إرشادي انتقائي في تنمية الفهم الانفعالي لدى التلاميذ المعاقين فكرياً المدمجين في مدارس التعليم الابتدائي.

ثانيا: متغيرات البحث:

١- المتغير المستقل:

وهو المراد قياس أثره على المتغير التابع، وهو في هذه الدراسة البرنامج الإرشادي الانتقائي المستخدم في تنمية الفهم الانفعالي لدى التلاميذ المعاقين فكرياً المدمجين بمدارس التعليم الابتدائي، وهو برنامج إرشادي قائم على انتقاء فنيات مختارة من عدة نظريات إرشادية منها (النظرية السلوكية، التعلم الاجتماعي الوجداني، النظرية المعرفية) لإحداث الأثر المطلوب على المتغير المستقل.

٢- المتغير التابع:

وهو المتغير المراد قياسه لبيان مدى تأثره بالمتغير المستقل، وهو في هذه الدراسة الفهم الانفعالي لدى التلاميذ المعاقين فكرياً المدمجين بمدارس التعليم الابتدائي.

ثالثا: مجتمع البحث:

يتمثل مجتمع البحث في التلاميذ المعاقين فكرياً القابلين للتعلم والمدمجين بمدارس التعليم الابتدائي بمحافظة بورسعيد، وبالتالي يمكن وصف مجتمع الدراسة بأنهم أولئك التلاميذ الذين يعانون من إعاقة عقلية بسيطة وتتراوح نسبة ذكائهم بين (٥٥-٧٥) درجة على مقياس استانفورد بينية وعمرهم الزمني بين (٩-١١) سنه ومدمجين بإحدى مدارس التعليم الابتدائي بمحافظة بورسعيد ويعانون من انخفاض في مستوى الفهم الانفعالي مما يترتب عليه معانتهم من بعض المشكلات الانفعالية والتي تظهر في مواقف التفاعل الاجتماعي.

رابعا: عينة البحث:

يتمثل مجتمع الدراسة الحالية في التلاميذ المعاقين فكرياً المدمجين بمدارس التعليم الابتدائي بمحافظة بورسعيد من تلاميذ الصف (الرابع – الخامس – السادس) الابتدائي للعام الدراسي ٢٠٢٣/٢٠٢٤ في أربعة مدارس بالمرحلة الإبتدائية من مختلف الادارات التعليمية بمحافظة بورسعيد(مدرسة الغرفة التجارية الإبتدائية، مدرسة الظاهر الإبتدائية، مدارس الرسالة الخاصة،

مدرسة اللواء سماح قنديل الإبتدائية)، ويمكن وصف عينة الدراسة بأنهم تلاميذ بالصف (الرابع- الخامس- السادس) بإحدى المدارس الإبتدائية سالفة الذكر، يمتلكون قدرات عقلية أقل من المتوسط(على أحدى مقاييس الذكاء المقننة)، وعمرهم الزمني يتراوح بين (٩-١١) سنة ومدمجين بفصول العاديين ، ويعانون من قصور في الفهم الانفعالي الأمر الذي اثر على تفاعلهم الانفعالي في المواقف المختلفة وجعلهم يعانون بعض المشكلات الانفعالية و التي تظهر في مواقف التفاعل الاجتماعي، ويصاحبها بعض المظاهر الانفعالية مثل مشاعر بعدم الكفاءة، توقعات ذاتيه غير ملائمه، انخفاض مفهوم الذات، ضعف البناء النفسي، الشعور الدائم بالإحباط وما يتولد عنه من عدوان تجاه الذات وتجاه الأخرين.

عينة البحث

الحالية ويقسمها الباحث إلى:

١- العينة الاستطلاعية:

وهي العينة التي تم من خلالها حساب الخصائص السيكومتريه لأدوات الدراسة، وبلغت (٣٠) تلميذاً وتلميذه.

ب – عينة الدراسة النهائية:

ولتحديد عينة الدراسة النهائية تم اختيار (٤) مدارس حكومية بمحافظة بورسعيد لتطبيق أدوات الدراسة واشتقاق عينة الدراسة النهائية من تلاميذ الصف (الرابع- الخامس – السادس) الابتدائي

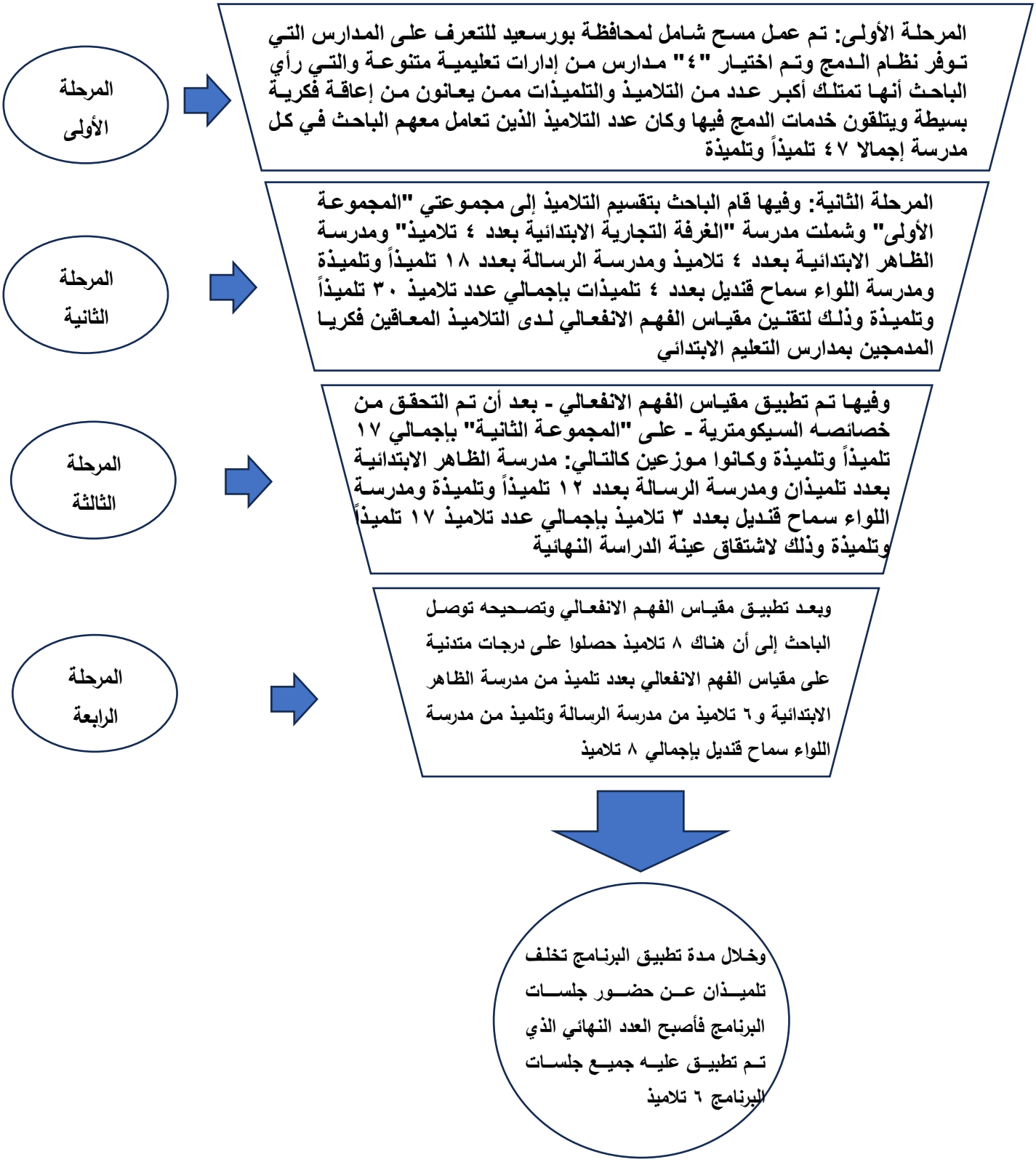
جدول رقم (٢) يوضح اعداد تلاميذ الصف الثاني الإعدادي في المدارس التي تم التطبيق من خلالها

الإدارة التعليمية	اسم المدرسة	عدد التلاميذ المدمجين بالصفوف (الرابع- الخامس – السادس)	العينة النهائية
إدارة الزهور التعليمية	مدرسة الغرفة التجارية الابتدائية	٤	٠
	مدرسة الظاهر الابتدائية	٦	١
إدارة جنوب التعليمية	مدارس الرسالة الخاصة	٣٠	٦
إدارة شرق التعليمية	مدرسة اللواء اركان حرب سماح قنديل الابتدائية المعتمدة	٧	١
	المجموع	٤٧	٨

إجراءات اشتقاق العينة:

ومن خلال الشكل رقم (١) يتضح أنه تكونت عينة الدراسة النهائية من (٦) تلاميذ بالصف الرابع و الخامس و السادس الابتدائي بمدرسة " الرسالة " تراوحت أعمارهم ما بين ٩-١١ سنه بمتوسط عمري (١٠) وانحراف معياري (.٨٩)، ووفقا لقياس القدرات العقلية تراوحت درجة ذكائهم على مقياس الذكاء " مقياس استانفورد بينية الصورة الرابعة" من (٦٥) إلى(٧٥) درجه.

شكل رقم (١) يمثل مراحل اشتقاق عينة الدراسة



تصميم وبناء أدوات الدراسة:

أولا: مقياس الفهم الانفعالي للتلاميذ المعاقين فكرياً:

١-بناء المقياس:

أ- هدف المقياس:

قام الباحث ببناء المقياس الحالي بغرض قياس مستوى الفهم الانفعالي لدى التلاميذ المعاقين فكرياً المدمجين بمدارس التعليم الابتدائي بمحافظة بورسعيد وذلك للتعرف على فعالية البرنامج المستخدم في تنمية الفهم الانفعالي لدى عينة الدراسة من خلال قياس مستوى الفهم الانفعالي قبل وبعد تطبيق البرنامج باستخدام المقياس الحالي.

وفي سبيل إعداد المقياس الحالي أطلع الباحث على عدد من الدراسات والتي استخدمت مقاييس متعددة للفهم الانفعالي لدى عينات مختلفة ومن تلك الدراسات دراسة (Allen et al., 2014) و التي استخدمت مقياس STUB لقياس مستوى الفهم الانفعالي لدى عينة عددها (٢٠٤) طالباً وطالبه وتكون المقياس من ٤٢مفردة تمثل كل مفردة موقف من مواقف الحياة يُطلب من المفحوص الاستجابة على كل موقف منها بما يتناسب مع طبيعة فهمة للموقف ، في حين اعتمدت دراسة Hellwig & Schulze (٢٠٢١) على مقياس جمع بين المواقف الحياتية ومجموعة من الاستجابات التي يمكن للمفحوص الاختيار فيما بينها و قد تكون المقياس من ٢٥ موقفاً يستهدفوا جميعاً قياس مستوى الفهم الانفعالي للمفحوص في مواقف مختلفة، كما استخدمت دراسة(Quintanilla et al., 2021) مقياس TOM للفهم الانفعالي والذي يربط بين المعتقدات و الفهم الانفعالي لدى الأطفال وطبقت الدراسة على عينة قوامها ١٠٣ طفلاً وطفله وتكون المقياس من مجموعة عبارات تمثل كل عبارة موقف يربط بين الانفعال و المعتقد بحيث يطلب من الطفل الإجابة بنعم أو لا من حيث العلاقة بين المعتقد و الانفعال المرتبط به. وباستطلاع الدراسات العربية تعددت فلسفة بناء المقاييس التي تستهدف قياس الفهم الانفعالي وكذلك الأبعاد التي تستهدفها تلك الدراسات في قياسها للفهم الانفعالي فمثلا دراسة (محمد وحماد، ٢٠١٦) استخدمت مقياس مكون من بعدين رئيسين هما "تمييز الانفعالات، فهم السياق الانفعالي" من إعداد الباحثان وتكون المقياس من ٨ صور لقياس القدرة على التميز بين الانفعالات و٨ مواقف ذات طابع انفعالي يتم من خلالها قياس بعد فهم السياق الانفعالي، أما دراسة الخولي (٢٠١٨) فاستخدمت مقياس من إعداد الباحث تكون من بعدين رئيسيين هما

"الوعي الانفعالي " والبعد الثاني "تحليل الانفعالات" واعتمد الباحث في بناء المقياس على قياس الفهم الانفعالي من خلال مجموعة مواقف اجتماعية ذات طابع انفعالي تقيس الأبعاد المستهدفة حيث اشتمل البعد الأول على المواقف من (١- ١٢) في حين كانت المواقف من (١٣-٢٤) تقيس البعد الثاني وفي سياق أخر استخدمت دراسة (الشجيري و حسين ، ٢٠١٨) مقياس مكون من ثلاثة أبعاد رئيسية هي " تحليل الانفعالات، الوعي بالانفعالات ، التعبير عن الانفعالات" واشتمل المقياس على ٣٦ مفردة يقيس كل منها بعد من أبعاد المقياس حيث تكون البعد الأول من ١٢ فقرة في حين كان البعد الثاني ١٣ فقرة واشتمل البعد الثالث على ١١فقرة واستخدما الباحثان مقياس خماسي للاستجابة على فقرات المقياس هي " تنطبق على دائماً ، تنطبق علي غالباً ، تنطبق علي أحياناً، تنطبق علي نادراً ، لا تنطبق علي أبداً " ، في حين استخدمت دراسة (السباب، ٢٠٢٢) مقياس من إعداد الباحثة وتكون المقياس من ٣٠فقرة و استخدمت الدراسة مقياس ليكرت ثلاثي تكون من ثلاث بدائل هي (تنطبق عليا دائماً ، تنطبق عليا أحياناً، لا تنطبق عليا أبداً) ، ولنفس الهدف استخدمت دراسة (الحامولي وآخرون ،٢٠٢٣) مقياس يتكون من ثلاث أبعاد رئيسية وهي إدراك وتفسير الانفعالات وشمل (١٤) مفردة والبعد الثاني الاستدلال بالانفعالات وشمل على (١١) مفردة في حين كان البعد الثالث بعنوان التنبؤ الوجداني واشتمل على (١٠) مفردات واستخدم المقياس مقياس ليكرت الخماسي للإجابة على المقياس لتتنوع مستويات الاستجابة على مفردات المقياس ما بين " موافق تماما ٥درجات، "موافق ٤ درجات "، و " محايد ٣ درجات "، و "غير موافق درجتان"، و " غير موافق تماما درجة واحدة ".

ومن خلال العرض السابق للمقاييس التي استخدمت لقياس الفهم الانفعالي وجد الباحث تعدد فلسفة القياس وتعدد الأبعاد التي يتكون منها الفهم الانفعالي بتعدد وجهات النظر فمثلا استخدمت دراسة " (Allen et al., 2014; Hellwig & Schulze,2021; Quintanilla et al., 2021)

مقاييس اعتمدت في بنياتها على مواقف حياتية قد يمر بها المفحوص في حياته العادية ويطلب منه ان يحدد كيف سيتصرف انفعاليا وفق لتلك المواقف واتفق مع هذا التوجه دراسة (الخولي ،٢٠١٨) والتي اعتمدت في بنائها للمقياس على مواقف اجتماعية ذات طابع انفعالي وامام كل موقف مجموعة من الاستجابات المحتمل حدوثها يختار المفحوص الاستجابة الأقرب له ، وفي توجه أخر جمعت دراسة (محمد وحماد، ٢٠١٦) بين المواقف الحياتية و بين الصور حيث قسم

المقياس الي قسمين قسم استخدم فيه الصور ويطلب من المفحوص تحديد الانفعال المناسب للصورة و القسم الأخر أشتمل على مجموعة مواقف انفعالية يطلب من المفحوص الاستجابة عليها وفي توجه مختلف اعتمدت دراسة (السباب ،٢٠٢٢؛ الحامولي و آخرون ،٢٠٢٣) على مقاييس تكونت من مجموعة فقرات أو عبارات خبرية و يختار المفحوص الاستجابة المناسبة وفق كل عبارة و التي تشير إلى مدى انطباق تلك العبارة عليه.

وبناء على تعدد وجهات النظر في فلسفة بناء المقاييس سوف يتبنى الباحث في فلسفة بناءه للمقياس الحالي وفق وجهة النظر التي جمعت بين الصور ذات الطابع الانفعالي والمواقف الحياتية التي يطلب من المفحوص تفسيرها أو الاستجابة لها بما يتناسب معه وذلك بما يتناسب مع أبعاد الفهم الانفعالي في البحث الحالي وأيضاً مع القدرات الفكرية للعينة التي سوف يطبق عليها البحث.

ب-أبعاد المقياس:

١- الوعي الانفعالي :قدرة الطفل على إدراك انفعالاته وانفعالات الآخرين وتسميتها والتعرف عليها من بين عدة الانفعالات، وتقيسه المفردات رقم "١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦ ،٧" .

٢-تفسير الانفعالات: قدرة الطفل على تفسير الانفعالات في ضوء أسبابها ومدى تأثيرها عليه، و تقيسه المفردات رقم " ٨، ٩، ١٠، ١١، ١٢ " .

٣-التفهم الانفعالي: قدرة الطفل على تقبل الانفعالات الصادرة منه والصادرة تجاهه من الأخرين وتفهم ما يشعر به الأخرين والتفاعل مع هذا الشعور بحيث يتمكن من التفهم والتعاطف الانفعالي وإظهار الانفعال المناسب بما يسهم في إحداث تفاعل انفعالي ناجح"١٣، ١٤ ،١٥ ،١٦، ١٧ ".

جـ - معايير تقدير الدرجات:

يتكون المقياس الحالي من ١٧ مفردة موزعة على ثلاثة أبعاد ويتم الإجابة عليه وفق كل بعد كالتالي

البعد الأول "الوعي الانفعالي" و يتكون من العبارات رقم "١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦ ،٧" وهي عبارة عن مجموعة عبارات مصحوبة بعرض بعض الصور الموضحة لها يتطلب من المفحوص الاستجابة على العبارة و فق الصورة المرافقة لها وتصحح المفردات "١، ٢، ٣، ٤، ٥" من صفر وواحد فإذا أجاب المفحوص الإجابة الصحيحة يعطى درجه واحده اما اذا اخطأ في

الإجابة يعطى صفر اما المفردات رقم "٦،٧" في نفس البعد فهي عبارة عن عبارات مصحوبه بصور توضيحية يطلب من المفحوص التركيز في الصورة وتحديد الانفعالات الموجودة بالصورة أو تسميتها و تصحح كالتالي " اذا أجاب المفحوص اجابه خطأ أو عجز عن تحديد الانفعالات المعروضة في الصورة يعطى صفر" أما اذا تمكن من تحديد المطلوب بناء على المعروض في الصورة المصاحبة للعبارة يعطى درجتان أما اذا تمكن المفحوص من الإجابة بشكل جزئي على السؤال فيعطي المفحوص درجة واحدة كأن يسمي جزء من الانفعالات و يخطأ في الأخرى أو يحدد عدد انفعالات معين دون القدرة على الوصول إلى باقي الانفعالات المعروضة في الصورة وفي تلك الحالة يعطى درجة واحدة "، ليصبح أعلى درجة يمكن الحصول عليها في هذا البعد ٩ درجات و أقل درجة يمكن الحصول عليها على هذا البعد صفر .

البعد الثاني " تفسير الانفعالات" ويتكون هذا البعد من العبارات رقم " ٨، ٩، ١٠، ١١، ١٢ " وهي عبارة عن مجموعة عبارات مصحوبة بصور تعبر عن مواقف ذات طابع انفعالي يطلب فيها من المفحوص تحليل الانفعال الظاهر في الصورة وبيان أسباب حدوثه وتصحح كالتالي اذا حدد المفحوص سبب الانفعال كما هو موضح بالصورة المرفقة للعبارة يحصل المفحوص على درجة واحده أما اذا أخطا المفحوص في تحديد سبب الانفعال كما هو موضح بالصورة المرفقة للعبارة أو حدد سبب أخر غير ظاهر في الصورة يعطى الطالب صفر" ليصبح أعلى درجة يمكن الحصول عليها وفق هذا البعد ٥درجات وأقل درجة يمكن الحصول عليها وفق هذا البعد هي صفر .

البعد الثالث" التفهم الانفعالي " ويتكون من العبارات رقم "١٣، ١٤ ،١٥، ١٦، ١٧ " وهو عباره عن مجموعة مواقف ذات طابع انفعالي تظهر مدى التفهم الوجداني لدوره إذا عايش تلك المواقف يقرأها المفحوص جيدا بمساعدة من الفاحص وتقدر الدرجات كالتالي إذا اختار المفحوص الاستجابة رقم "أ" يحصل المفحوص على درجة واحده وإذا اختار المفحوص الاستجابة رقم " ب "يحصل على درجتين وإذا اختار المفحوص الاستجابة رقم "جـ" يحصل المفحوص على ثلاث درجات ليصبح أعلى درجة يمكن أن يحصل عليه المفحوص على هذا البعد ١٥ درجة وأقل درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص على هذا البعد ٥ درجات .

وبالتالي يصبح أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص على المقياس ككل ٢٩ درجة وأقل درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص على هذا المقياس هي ٥ درجات.

٢- حساب الخصائص السيكومترية للمقياس:

أولا: الاتساق الداخلي:

تعتمد هذه الطريقة على مدى ارتباط المفردات أو الوحدات مع بعضها البعض داخل المقياس، كذلك ارتباط كل وحدة أو مفردة مع المقياس ككل

ولقد تكون المقياس من ثلاثة ابعاد رئيسة تندرج تحتها مجموعة من المفردات المتشبعة على كل بعد وبالتالي فسوف يقوم الباحث بحساب معامل الارتباط بين تلك المفردات والدرجة الكلية للمقياس وأيضا الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للمقياس.

***جدول (٣)* يوضح معاملات ارتباط المفردات بالدرجة الكلية للمقياس حيث (ن = ٣٠)**

البعد الأول: الوعي الانفعالي		البعد الثاني: التفسير الانفعالي		البعد الثالث: التفهم الانفعالي	
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	٠.٥٠٢**	٨	٠.٥٥٥**	١٣	٠.٦٣٩**
٢	٠.٩٢٣**	٩	٠.٩٢٣**	١٤	٠.٨٣٨**
٣	٠.٧٨٦**	١٠	٠.٧٥٥**	١٥	٠.٨٣٨**
٤	٠.٧٨٦**	١١	٠.٧٥٥**	١٦	٠.٦٣٩**
٥	٠.٦١٠**	١٢	٠.٥٥٤**	١٧	٠.٥١٣**
٦	٠.٥٨١**				
٧	٠.٦٢٤**				

** مستوى دلالة ٠.٠١

يتضح من الجدول السابق أن جميع مفردات المقياس دالة عند مستوى دلالة٠.٠١ حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط بين المفردة والدرجة الكلية للمقياس بين (٠.٥٠٢إلى ٠.٩٢٣) مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة مناسبة من الاتساق الداخلي.

جدول(٤) *يوضح الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس حيث (ن= ٣٠)*

الأبعاد	معامل الارتباط
البعد الأول: الوعي الانفعالي	٠.٩٤١**

البعد الثاني: التفسير الانفعالي	**٠.٨١٨
البعد الثالث: التفهم الانفعالي	**٠.٨٧٥

**دال عند مستوى ٠.٠١

يتضح من الجدول رقم (٤) وجود ارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين بعد " **الوعي الانفعالي** " والدرجة الكلية للمقياس ، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (ر=٩٤١.) كما يشير إلى وجود ارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين بعد " **تفسير الانفعالات** " والدرجة الكلية للمقياس، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (ر=٨١٨.)، كما وجد ارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين بعد " **التفهم الانفعالي** " والدرجة الكلية للمقياس، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (ر=٨٧٥ .) ، مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجه عالية من الاتساق الداخلي .

ثانيا: صدق المقياس:

ولحساب صدق المقياس الحالي استخدم الباحث صدق المقارنة الطرفية وكان كالتالي

تم حساب صدق مقياس الفهم الانفعالي لدى التلاميذ المعاقين فكرياً المدمجين بمدارس التعليم الابتدائي على عينة (ن=٣٠)، عن طريق حساب صدق المقارنة الطرفية ، حيث يعتمد هذا الأسلوب على مقارنة درجات الثلث الأعلى بدرجات الثلث الأدنى في المقياس ، وتتم هذه المقارنة عن طريق حساب الدلالة الإحصائية للفرق بين المتوسطين .فإذا كانت هناك دلالة إحصائية واضحة للفرق بين متوسط الثلث الأعلى و متوسط الثلث الأدنى يمكن القول بأن المقياس صادق ، وبعد تحديد مجموعة المرتفعين والمنخفضين على المقياس الحالي ،تم استخدام اختبار" مان وتني" لحساب دلالة الفروق بين الفئة العليا والفئة الدنيا على المقياس الحالي ، وكانت النتيجة على النحو التالي ، كما هي موضحة بالجدول الاتي :

جدول (٥) الصدق الكلى لمقياس الفهم الانفعالي باستخدام طريقة المقارنة الطرفية

الفئة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "Z"
الفئة العليا على المقياس	١٠	١٥.٥٠	١٥٥	**٣.٨٢٣
الفئة الدنيا على المقياس	١٠	٥.٥٠	٥٥	

** دال عند مستوى ٠.٠١

ويتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات المجموعتين العليا والدنيا على مقياس الفهم الانفعالي لصالح المجموعة العليا مما يشير إلى قدرة المقياس الحالي على التمييز بين المرتفعين والمنخفضين في الفهم الانفعالي، مما يؤكد على صدق المقياس.

ثالثا: الثبات:

يقصد بثبات المقياس أن يعطى المقياس نفس النتائج إذا ما أعيد تطبيقه على نفس المجموعة من الأفراد في نفس الظروف، ولقد استخدمت الباحثة لحساب ثبات المقياس في الدراسة الحالية الأساليب التالية.

اولا- ثبات المفردات:

تم حساب ثبات المفردات باستخدام معامل الفا العام، حيث يمثل معامل ألفا α متوسط المعاملات الناتجة عن تجزئة المقياس بطرق مختلفة، وبذلك فهو يمثل معامل الارتباط بين جزئين من أجزاء المقياس وسجل معامل ألفا α العام للاختبار (٠.٩٢٢) مما يشير إلى معامل ثبات مرتفع. ويوضح الجدول التالى نتائج معاملات ثبات مفردات المقياس وذلك بحساب معامل الفا α (معامل ثبات المفردة) فى حالة حذف المفردة من الدرجة الكلية للمقياس.

جدول (٦) يوضح معاملات ثبات المفردة في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للمقياس

البعد الأول: الوعي الانفعالي		البعد الثاني: التفسير الانفعالي		البعد الثالث: التفهم الانفعالي	
رقم المفردة	معامل (α)	رقم المفردة	معامل (α)	رقم المفردة	معامل (α)
١	٠.٩٢١	٨	٠.٩٢١	١٣	٠.٩١٩
٢	٠.٩١٢	٩	٠.٩١٢	١٤	٠.٩١٣
٣	٠.٩١٤	١٠	٠.٩١٥	١٥	٠.٩١٣
٤	٠.٩١٤	١١	٠.٩١٥	١٦	٠.٩١٩
٥	٠.٩٢٠	١٢	٠.٩٢٠	١٧	٠.٩٢١
٦	٠.٩٢٠				
٧	٠.٩١٩				

يتضح من الجدول رقم (٦) تمتع جميع مفردات المقياس بمعاملات ثبات عالية مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات

ثانيا: الثبات الكلي للمقياس:

لحساب الثبات الكلي للمقياس قام الباحث باستخدام طريقة التجزئة النصفية

تم حساب معامل الثبات الكلي بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلتي سبيرمان/ براون، وجتمان ، وتتضح نتائج هذا التحليل في الجدول التالي:

جدول (٧) *يوضح الثبات الكلي لمقياس الفهم الانفعالي بطريقة التجزئة النصفية*

عدد المفردات =١٧	عدد الأفراد=٣٠
معامل الثبات بطريقة سبيرمان /براون (في حالة تساوي الطول) =٠.٩١٧	معامل الارتباط بين الجزئين=٠.٨٤٧
معامل الثبات بطريقة سبيرمان /براون (في حالة عدم تساوي الطول) =٠.٩١٧	معامل ثبات التجزئة النصفية بطريقة جتمان =٠.٩١٧
٩مفردة في الجزء الأول	٨ مفردة في الجزء الثاني
معامل ألفا في الجزء الأول=٠.٨٥٥	معامل ألفا في الجزء الثاني=٠.٨٥٩

ومن خلال العرض السابق للخصائص السيكومترية لمقياس الفهم الانفعالي يتضح أن مقياس الفهم الانفعالي للتلاميذ المعاقين فكرياً المدمجين بمدارس التعليم الابتدائي يتمتع بدرجة مناسبه من الاتساق الداخلي كذلك درجة مناسبه من الصدق ومعامل ثبات عالي إذا هو صالح للاستخدام في قياس ما وضع لقياسه في البحث الحالي.

البرنامج الإرشادي (إعداد الباحث):

أولا: الفئة التي صمم البرنامج من أجلها:

طبق البرنامج الحالي على عينة من التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية المدمجين بمدارس التعليم الابتدائي ممن ينخفض مستوى الفهم الانفعالي لديهم كما يوضحه المقياس المستخدم في البحث وتتراوح أعمارهم ما بين(٩-١١عام).

ثانيا: الأهداف العامة للبرنامج:

يهدف البرنامج الإرشادي الحالي إلى

- تنمية الفهم الانفعالي لدى التلاميذ المعاقين فكرياً المدمجين بمدارس التعليم الابتدائي بمحافظة بورسعيد.
- مساعدة التلميذ ذوي الإعاقة الفكرية في مواجهة التحديات الانفعالية التي يمكن أن تواجهه.
- تنمية الجوانب الانفعالية لدى التلميذ المعاقين فكرياً المدمجين مما ينعكس بالإيجاب على تفاعلهم الاجتماعي داخل البيئة الصفية مما يخفف من بعض الضغوط التي يمكن أن يوجهوها في بيئة الدمج نتيجة الاختلاف بينهم وبين الأطفال العاديين.

ثالثا: أهمية البرنامج:

ترجع أهمية البرنامج إلى أنه:

١- ينمى الفهم الانفعالي لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية المدمجين بمدارس التعليم الابتدائي.

٢- ينمى الجوانب الانفعالية لدى التلاميذ المعاقين فكرياً المدمجين بمدارس التعليم الابتدائي

٣- يكسب التلاميذ القدرة على التخلص من الاستجابات الانفعالية السلبية واستبدالها بأخرى إيجابيه.

٤- يساعد التلاميذ المعاقين فكرياً المدمجين على الوصول إلى أعلى مستوى مناسب من النمو الانفعالي.

رابعا: الأسس التي يقوم عليها البرنامج:

١- الأسس العامة:

يقوم هذا البرنامج على فكره يتبناها الباحث، يتناول من خلالها الفهم الانفعالي باعتباره أحد العمليات الانفعالية الهامة التي تساعد الفرد في التفاعل الاجتماعي و الاستجابة بشكل صحيح لجميع الانفعالات التي يتعرض لها ، ويستهدف الباحث الفهم الانفعالي لدى المعاقين فكرياً المدمجين بمدارس التعليم الابتدائي باعتبارهم فئة تتعرض للعديد من الضغوط الناتجة عن مواقف التفاعل اليومي مع العاديين و بالتالي فمن المهم تنمية عملية الفهم الانفعالي لدى تلك الفئة واعتمد الباحث في بناء البرنامج على ثلاث توجهات نظرية وهي النظرية المعرفية و

نظرية التعلم الاجتماعي و النظرية السلوكية واختار الباحث تلك النظريات ليستهدف بها جميع ابعاد الفهم الانفعالي بتفسيراتها النظرية المختلفة.

٢- الأسس النفسية:

١. مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ على أن يكون البرنامج متناسب مع إمكاناتهم وقدراتهم.
٢. مراعاة خصائص ومطالب المرحلة النمائية التي يمر بها هؤلاء التلاميذ.
٣. التركيز على تحسين الخصائص الانفعالية والسلوكية لهؤلاء التلاميذ.

٣- الأسس التربوية:

تشير الدراسات التربوية إلى أن التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية و المدمجين بالمدارس يعانون من العديد من المشكلات الانفعالية وذلك نتيجة فشل بعضهم في التفاعل الناجح مع أقرانه العاديين داخل البيئة الصفية نتيجة قصور واضح في مهاراتهم الانفعالية و الاجتماعية مما يولد لديهم صراعات داخلية و العديد من المشكلات الانفعالية ولهذا استهدف البرنامج الحالي و احدة من أهم العمليات الانفعالية و التي تعتبر أساس أي استجابة انفعالية وهي عملية الفهم الانفعالي فيهدف البرنامج إلى تنمية الفهم الانفعالي لدى هؤلاء التلاميذ الأمر الذي يمكنهم من التفاعل بشكل أفضل نتيجة الفهم الصحيح للانفعالات أثناء مواقف التفاعل الاجتماعي.

٤- الأسس الاجتماعية:

١. إكساب الأفراد أسس الحوار الهادف الإيجابي
٢. تدريب الأفراد على التفاعل الإيجابي الجاد داخل الجماعة
٣. إكساب أفراد المجموعة التجريبية مجموعة من المهارات الاجتماعية مثل (احترام الآخر – تنظيم الوقت – القدرة على إدارة الحوار – ضبط النفس).

خامسا: الأسلوب الإرشادي المستخدم:

سوف يستخدم الباحث الاسلوب الارشادي المختلط فسوف يجمع بين الارشاد الفردي والإرشاد الجماعي لما له من مزايا متعددة منها إتاحة الفرصة للتفاعل الإيجابي بين أعضاء الجماعة الإرشادية والاستفادة من خبرات الاخرين وزيادة الألفة، وكسر حاجز الخوف والتوتر وشعور الفرد بالأمان والثقة لاشتراكه مع غيرة في نفس المشكلة فضلا عن إكساب أفراد الجماعة مهارات اجتماعية في المناقشة والتعبير عن ذواتهم بحرية.

سادسا: بناء جلسات البرنامج الإرشادي:

تم بناء البرنامج الإرشادي بالاستناد إلى ثلاث نظريات إرشادية هي النظرية المعرفية والنظرية السلوكية ونظرية التعلم الاجتماعي الوجداني واستمر البرنامج لمدة ٨ أسابيع بمعدل ثلاث جلسات أسبوعياً مدة كل جلسة ٤٥-٦٠ دقيقة ليبلغ عدد الجلسات ٢٣ جلسة وتم تقسيم البرنامج إلى ثلاث مراحل كالتلى:

المرحلة الأولى وتشمل

وتشمل الجلسة التمهيدية الأولى والتي ركزت على بناء علاقات سليمة بين المرشد والمسترشدين ومحاولة تكوين نوع من الألفة بينه وبينهم الأمر الذي يسر فيما بعد تطبيق العديد من أنشطة البرنامج، في حين استهدفت باقي جلسات المرحلة الأولى للبرنامج بعد " الوعي الانفعالي" واشتمل هذا البعد على ٨ جلسات وركز فيها الباحث على تناول البعد من جميع جوانبه باستخدام أنشطة مختلفة تستهدف تحقيق أهداف متعددة وكانت معظم الجلسات تبنى على استخدام فنيات سلوكية منها (التعزيز، تأكيد الذات، الاسترخاء).

المرحلة الثانية

وتكونت المرحلة الثانية للبرنامج من ٨ جلسات تستهدف تلك الجلسات تنمية قدرة المسترشدين على تفسير الانفعالات باعتبار أن الاستجابة الانفعالية تنتج من خلال إدراك الفرد للمثير الانفعالي وتفسيره له وفق بنيته المعرفية، وبالتالي فإن التحكم في البنية المعرفية يعني التحكم في تفسير المثير الانفعالي وأيضا ما ينتج عنه من استجابة انفعاليه، وبالتالي اعتمد الباحث في بناء جلسات تلك المرحلة على الفنيات المشتقة من النظرية المعرفية منها (المراقبة الذاتية، المناقشة والحوار، التخيل، التغذية الراجعة).

المرحلة الثالثة:

وتكونت تلك المرحلة من ٦ جلسات واستهدف الباحث فيها بعد " التفهم الانفعالي" واعتمد الباحث في بناء جلسات تلك المرحلة على فنيات مشتقة من نظرية التعلم الاجتماعي وتكونت تلك المرحلة من مجموعة جلسات تحتوي على أنشطة متنوعة جميعها استهدف تنمية قدرة التلميذ المعاق فكرياً على التفهم الانفعالي للمحيطين أثناء عملية التفاعل الاجتماعي الانفعالي بحيث يمكنه تقبل الانفعالات الصادرة منه والصادرة تجاهه من الأخرين وتفهم ما يشعر به الأخرين والتفاعل مع هذا الشعور بحيث يتمكن من التفهم والتعاطف الانفعالي في المواقف التي

تطلب ذلك و اعتمد الباحث في بناء جلسات تلك المرحلة على الفنيات المشتقة من نظرية التعلم الاجتماعي الوجداني والتي منها (النمذجة، لعب الدور).

الأساليب الإحصائية:

لحساب الخصائص السيكومترية للمقياس تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

- معامل الارتباط
- اختبار مان وتني
- معامل الفا كرونباخ
- التجزئة النصفية

للتحقق من صحة فروض البحث تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية

- اختبار و يلكاكسون
- معامل الارتباط الثنائي

نتائج البحث وتفسيرها

الفرض الأول " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسيين القبلي والبعدي على مقياس الفهم الانفعالي " الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية " لصالح القياس البعدي.

أولا: التحقق من صحة الفرض: للتحقق من صحة الفرض الأول قام الباحث باستخدام اختبار ويلكاكسون للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسيين القبلي والبعدي على مقياس الفهم الانفعالي والجدول التالي يوضح نتائج التحليل الاحصائي التي تم التوصل اليها

جدول رقم (٨) يوضح نتائج اختبار ويلكوكسون للتحقق من صحة الفرض الأول

م	البعد	الاتجاه	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z
١	الوعي الانفعالي	سالب	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	٢.٢٣٢*
		موجب	٦	٣.٥٠	٢١.٠٠	
		متساوي	٠	-----	-----	
٢	التفسير الانفعالي	سالب	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	٢.٢٧١*
		موجب	٦	٣.٥٠	٢١.٠٠	
		متساوي	٠	-----	-----	
٣	التفهم الانفعالي	سالب	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	٢.٢٦٤*
		موجب	٦	٣.٥٠	٢١.٠٠	
		متساوي	٠	-----	-----	

٤	الدرجة الكلية	سالب	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	*٢.٢٢٠
		موجب	٦	٣.٥٠	٢١.٠٠	
		متساوي	٠	-----	-----	

*دال عند مستوى دلالة ٠.٠٥

يتضح من الجدول السابق ما يلي :

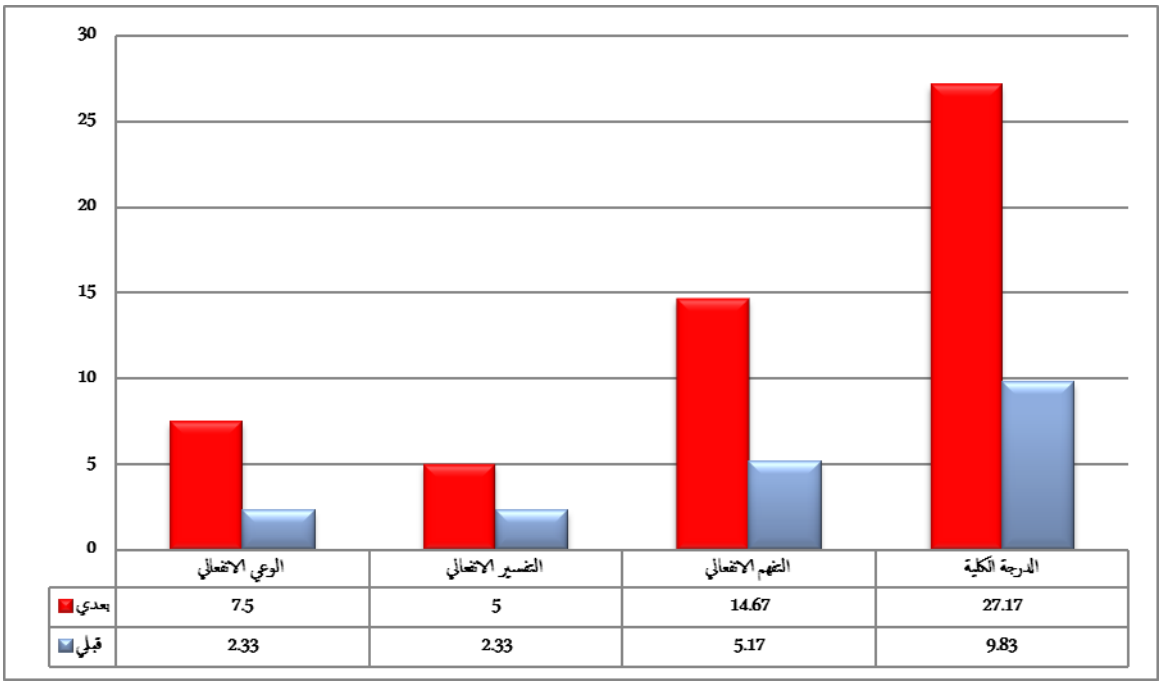
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على بُعد "الوعي الانفعالي" حيث كانت قيمة (Z = ٢.٢٣٢) وهي دالة عند مستوى دلالة ٠.٠٥ ، ولتحديد اتجاه الفروق قام الباحث بحساب متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على بعد " الوعي الانفعالي" وكانت قيمة متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي أكبر من متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي على بعد " الوعي الانفعالي " شكل (٢) مما يشير إلى أن الفروق كانت لصالح القياس البعدي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على بُعد " التفسير الانفعالي" حيث كانت قيمة (Z = ٢.٢٧١) وهي دالة عند مستوى دلالة ٠.٠٥ ، ولتحديد اتجاه الفروق قام الباحث بحساب متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على بعد " التفسير الانفعالي" وكانت قيمة متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي أكبر من متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي على بعد " التفسير الانفعالي " شكل (٢) مما يشير إلى أن الفروق كانت لصالح القياس البعدي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على بُعد "الوعي الانفعالي" حيث كانت قيمة (Z = ٢.٢٦٤) وهي دالة عند مستوى دلالة ٠.٠٥ ، ولتحديد اتجاه الفروق قام الباحث بحساب متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على بعد " التفهم الانفعالي" وكانت قيمة متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي أكبر من متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي على بعد " التفهم الانفعالي " شكل (٢) مما يشير إلى أن الفروق كانت لصالح القياس البعدي.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على "الدرجة الكلية" لمقياس الفهم الانفعالي حيث كانت قيمة (Z = ٢.٢٢٠) وهي دالة عند مستوى دلالة ٠.٠٥ ، ولتحديد اتجاه الفروق قام الباحث بحساب متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على " الدرجة الكلية" لمقياس الفهم الانفعالي وكانت قيمة متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي أكبر من متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي على " الدرجة الكلية " لمقياس الفهم الانفعالي شكل (٢) مما يشير إلى أن الفروق كانت لصالح القياس البعدي.

ومن خلال ما سبق يتضح " تحقق صحة الفرض الأول " والذي ينص على " **توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠٥بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسيين القبلي والبعدي على مقياس الفهم الانفعالي (الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية) لصالح القياس البعدي**"

شكل رقم (٢)

يوضح الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الفهم الانفعالي "الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية"



ثانيا: حساب معامل حجم التأثير: حساب معامل حجم التأثير من خلال (r_{prb}) Matched– Pairs Rank biserial correlation كمؤشر على فعالية البرنامج المستخدم في تنمية الفهم الانفعالي لدى التلاميذ المعاقين فكرياً المدمجين بمدارس التعليم الابتدائي وذلك لقيم "Z" الدالة للمجموعة التجريبية في القياسيين القبلي والبعدي لمقياس الفهم الانفعالي الدرجة الكلية و الأبعاد الفرعية وذلك من خلال المعادلة التالية

$$r_{prb=} \quad \frac{4\,(T_1)}{n(n+1)} \quad -1$$

والجدول التالي يوضح النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول رقم (٩) يوضح معامل حجم التأثير لقيم "Z" الدالة للمجموعة التجريبية في القياسيين القبلي والبعدي لمقياس الفهم الانفعالي" الدرجة الكلية و الأبعاد الفرعية

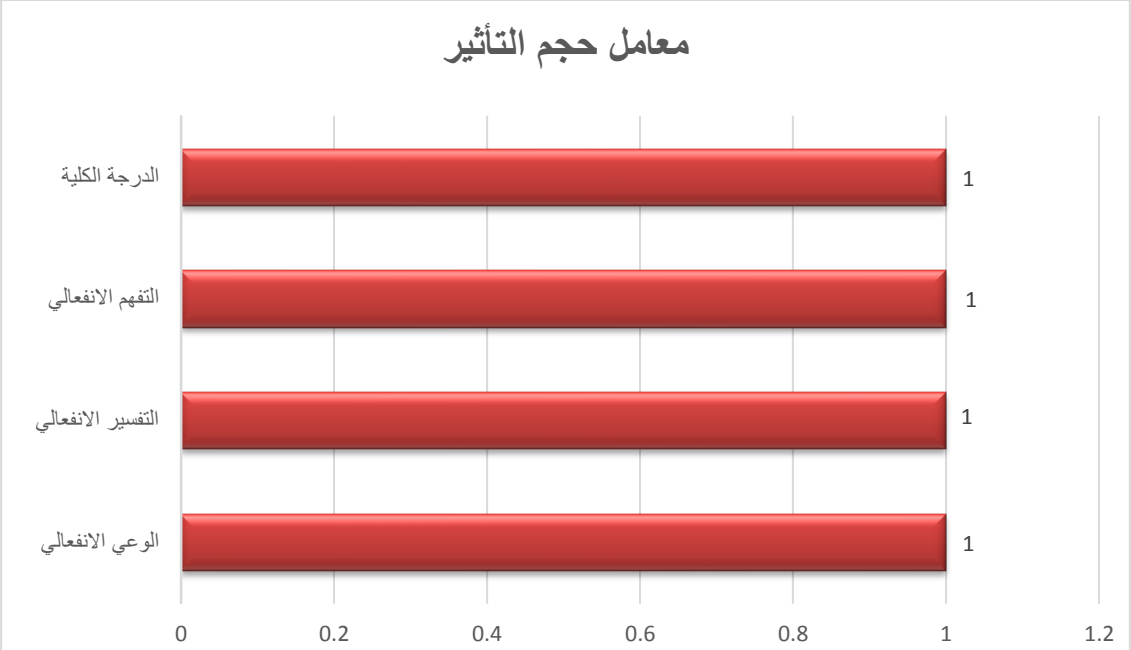
البعد	T1	N	معامل حجم التأثير (r_{prb})	نوع حجم التأثير
الوعي الانفعالي	٢١	٦	١	قوي جدا

التفسير الانفعالي	٢١	٦	١	قوي جدا
التفهم الانفعالي	٢١	٦	١	قوي جدا
الدرجة الكلية	٢١	٦	١	قوي جدا

ويتضح من الجدول السابق أن قيمة معامل حجم التأثير لبعد " الوعي الانفعالي" كان "١" هو معامل تأثير قوي جدا، في حين كان معامل حجم التأثير لبعد " التفسير الانفعالي" يساوي "١" مما يشير إلى معامل تأثير قوي جدا ، كما بلغت قيمة معامل حجم التأثير لبعد " التفهم الانفعالي" يساوي "١" وهو معامل تأثير قوي جدا، ، اما بالنسبة لمعامل حجم التأثير للدرجة الكلية للمقياس كان "١" مما يعني أن معامل حجم التأثير للبرنامج كان" **قوي جدا**" مما يشير إلى أن التأثير الذي أحدثه البرنامج المستخدم في تنمية الفهم الانفعالي لدى عينة الدراسة من التلاميذ المعاقين فكرياً المدمجين بمدارس التعليم الابتدائي كان واضح و فعال وأن التأثير النسبي للمعالجة التجريبية التي استخدم فيها البرنامج كان قوي.

شكل رقم (٣)

يوضح قيم معامل حجم التأثير لقيم "Z" الدالة للفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسيين القبلي والبعدي على مقياس الفهم الانفعالي " الأبعاد الفرعية و الدرجة الكلية"



الفرض الثاني "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسيين البعدي والتتبعي على مقياس الفهم الانفعالي " الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية ".

التحقق من صحة الفرض: للتحقق من صحة الفرض الثاني قام الباحث باستخدام اختبار ويلكاكسون للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسيين البعدي و التتبعي على مقياس الفهم الانفعالي والجدول التالي يوضح نتائج التحليل الاحصائي التي تم التوصل اليها

جدول رقم (١٠) *يوضح نتائج اختبار ويلكوكسون للتحقق من صحة الفرض الثاني*

م	البعد	الاتجاه	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z
١	الوعي الانفعالي	سالب	1	1.50	1.50	.000
		موجب	1	1.50	1.50	
		متساوي	4	----	----	
٢	التفسير الانفعالي	سالب	0	.00	.00	.000
		موجب	0	.00	.00	
		متساوي	6	----	----	

٣	التفهم الانفعالي	سالب	1	1.00	1.00	
		موجب	0	.00	.00	1
		متساوي	5	----	----	
٤	الدرجة الكلية	سالب	1	1.00	1.00	
		موجب	0	.00	.00	1
		متساوي	5	----	----	

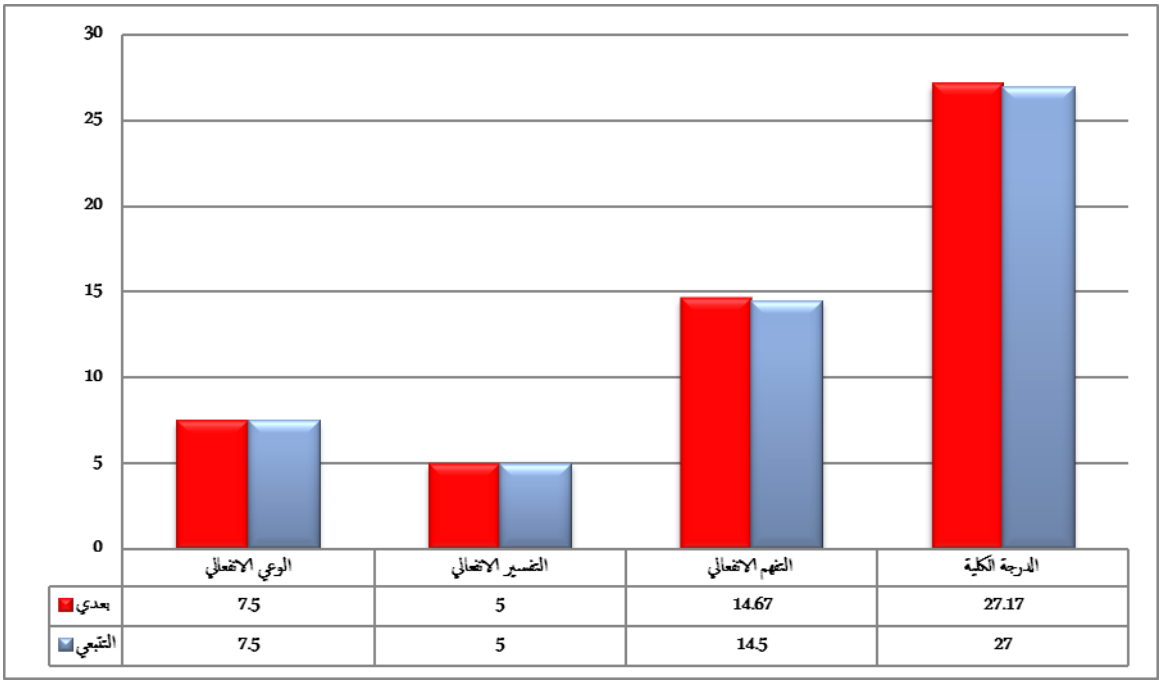
من خلال الجدول السابق يتضح ما يلي :

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسيين البعدي و التتبعي على مقياس " الفهم الانفعالي " بعد " الوعي الانفعالي " حيث كانت قيمة (Z= 000.) وهي غير دالة عند أي مستوى من مستويات الدلالة المعروفة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسيين البعدي و التتبعي على مقياس " الفهم الانفعالي " بعد " التفسير الانفعالي " حيث كانت قيمة (Z= 000.) وهي غير دالة عند أي مستوى من مستويات الدلالة المعروفة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسيين البعدي و التتبعي على مقياس " الفهم الانفعالي " بعد " التفهم الانفعالي " حيث كانت قيمة (Z= ١) وهي غير دالة عند أي مستوى من مستويات الدلالة المعروفة
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسيين البعدي و التتبعي على مقياس " الفهم الانفعالي " الدرجة الكلية " حيث كانت قيمة (Z= ١) وهي غير دالة عند أي مستوى من مستويات الدلالة المعروفة

ومن خلال ما سبق يتضح " تحقق صحة الفرض الثاني " والذي ينص على " لا **توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠٥ بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسيين البعدي و التتبعي على مقياس الفهم الانفعالي (الدرجة الكلية و الأبعاد الفرعية)**

شكل رقم (٤)

يوضح الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي و التتبعي على مقياس الفهم الانفعالي "الدرجة الكلية و الأبعاد الفرعية"



تفسير نتائج البحث:

مناقشة نتائج الفرض الأول

من خلال العرض السابق للنتائج الكمية الناتجة عن التحليلات الإحصائية للفرض الأول وفق الجدول رقم (٨) والذي أشارت النتائج الكمية الواردة فيه إلى تحقق صحة الفرض الأول وما أشار إليه الشكل رقم (٢) بأن متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياس البعدي كان أكبر من متوسط درجاتهم في القياس القبلي الأمر الذي يشير إلى أن الفروق كانت لصالح القياس البعدي مما يعني فعالية البرنامج المستخدم في تحقيق أهدافه و التي يعد في مقدمتها تنمية الفهم الانفعالي لدى التلاميذ المعاقين فكرياً المدمجين بمدارس المرحلة الإبتدائية ويفسر الباحث ذلك كما يلي :

أولا: مناقشة النتائج من منظور كيفي في ضوء الأطر النظرية والدراسات السابقة:

بتحليل نتائج الفرض في ضوء الدراسات السابقة والأطر النظرية نجد أن نتائج البحث الحالي اتفق مع النتائج التي توصلت إليها دراسة (مرسي، ٢٠١٩) و التي اشارت إلى إمكانية تنمية الفهم الانفعالي لدى الطلاب المعاقين فكرياً القابلين للتعلم ورغم الاتفاق في النتيجة إلى أن البحث الحالي اختلف مع الدراسة السابقة في طبيعة البرنامج حيث اعتمدت الدراسة السابقة على برنامج قائم على الأنشطة الترويحية في حين اعتمد البحث الحالي على برنامج إرشادي انتقائي واتفقت أيضا نتائج البحث الحالي مع نتائج دراسة (شعبان و أخرون،٢٠١٧) حول إمكانية تنمية الفهم الانفعالي لدى المعاقين فكرياً القابلين للتعلم و اعتمدت الدراسة السابقة على برنامج تدريبي مستخدمه في بناء جلساته المختلفة النظرية السلوكية فاتفقت نتائجها مع نتائج البحث الحالي و اختلفت في بنية البرنامج من حيث النظرية المستخدمة .

وبتحليل نتائج الفرض من حيث الأبعاد الفرعية يتضح فعالية البرنامج الارشادي الانتقائي في تنمية بعد" الوعي الانفعالي" وبالتالي اتفقت نتائج البحث الحالي مع نتائج دراسة (عبد الله و أخرون، ٢٠١٧) حيث اعتمدت الدراسة على المدخل الارشادي في تنمية بعض المهارات الانفعالية لدى المعاقين فكريا القابلين للتعلم والتي كان من بينها الوعي الانفعالي في حين اختلفت معها من حيث نوعية الإرشاد حيث اعتمد البحث الحالي على المدخل الانتقائي الذي وفر قدر كبير من المرونة في بناء الجلسات واختيار الفنيات، وأيضاً ركزت الدراسة على الفنيات السلوكية بينما نجح البحث الحالي في احداث دمج بين الفنيات السلوكية و فنيات نظرية التعلم الاجتماعي مما جعل جلسات هذا البعد أكثر فعالية ومقاربة للواقع.

وتوصلت نتائج البحث أيضاً إلى فعالية الارشاد الانتقائي في تنمية التفسير الانفعالي لدى التلاميذ المعاقين فكرياً القابلين للتعلم ، مما يشير إلى فعالية الفنيات المستخدمة في تنمية هذا البعد، ولقد اعتمد البحث الحالي في تنمية هذا البعد على الانتقاء من بين الفنيات المختلفة للتوجه المعرفي وذلك بناء على ما أشارت إليه الدراسات و التي من بينها (Pekrun, 2011; Oatley & Johnson,2014) و التي أوضحت العلاقة بين الجوانب المعرفية و الجوانب الانفعالية و التأثيرات المباشرة للجانب المعرفي على الجانب الانفعالي وبالتالي جاءت نتائج الدراسه مدعمه لذلك و لكن كان لابد في بعض الأحيان من اللجوء لبعض الفنيات السلوكية و

التي اتاحت توفير قدر من الجذب للتلاميذ أثناء التطبيق فالاعتماد على الفنيات المعرفية بمفردها قد يجعل الطلاب يفقدون حماسهم لإتمام الجلسات.

كما توصلت نتائج البحث إلى فعالية البرنامج في تنمية التفهم الانفعالي لدى التلاميذ المعاقين عقليا المدمجين بمدارس التعليم الابتدائي، ولقد اعتمد الباحث في بناء جلسات تنمية هذا البعد على فنيات منتقاه من الارشاد المعرفي و نظرية التعلم الاجتماعي الوجداني وكذلك النظرية السلوكية وهو في ذلك يختلف مع دراسة (بخاري و خوج،٢٠٢٠) و التي اعتمدت على برنامج تدريبي في تنمية التفهم الوجداني متخذه من النظرية السلوكية أساسا لبناء البرنامج وبالرغم من فعالية البرنامج الذي اعتمدت عليه في تحقيق التنمية المطلوبة الا انها استهدفت تنمية التفهم الانفعالي لدى عينه من العاديين بينما البحث الحالي استهدف تنمية التفهم لدى فئة خاصه " المعاقين فكرياً" لهذا كان لابد من توفر قدر كبير من المرونة في بناء الجلسات وتلك المرونة لا يتيحها إلا الارشاد الانتقائي لهذا يرى الباحث انه كان التوجه الأنسب لتحقيق التنمية المطلوبة في هذا البعد.

ثالثا: مناقشة النتائج من منظور تطبيقي:

أثناء تطبيق جلسات البرنامج كان يلاحظ الباحث نمو في مهارات المجموعة الإرشادية الانفعالية وتغير في مستوى تعاملهم مع المواقف الانفعالية، ففي بداية تطبيق البرنامج كان الباحث يطرح أسئلة الأنشطة الخاصة بالمواقف الانفعالية ويطلب منهم أن يجيبوا عنها وكان من أهم عناصر الإجابة هي تحديد نوع الانفعال وتسميته وكان يجد الباحث أن أفراد العينة أغلبهم لا يستطيعون تسمية الانفعال وتحديده وأنهم كانوا يكتفوا بعملية وصف للسلوك الانفعالي الذي سيقومون به كاستجابة للموقف الانفعالي المطروح.

وبنهاية المرحلة الأولى من البرنامج بدأ الباحث يلاحظ زيادة قدرة أفراد العينة على التعامل مع المواقف الانفعالية وزيادة القدرة على تسمية الانفعال والقدرة على وصفه وعدم الاقتصار على وصف السلوك الانفعالي عند الاستجابة للمثيرات الانفعالية وفي الجلسة الرابعة أصبح لأفراد العينة الرغبة في التحدث عن أهم المواقف الانفعالية التي واجهتهم والحديث عن الانفعالات التي مروا بها أثناء تلك المواقف فلاحظ الباحث ازدياد الوعي الانفعالي لديهم بشكل ملحوظ.

وبمرور الوقت ازدادت الألفة بين أفراد المجموعة الإرشادية بل في بعض الأحيان كانوا يتناقشون فيما بينهم حول استجابات بعضهم البعض والمتعلقة بالمواقف الانفعالية المطروحة في بعض أنشطة البرنامج بشكل يوضح فهمهم للانفعال، وبالرغم من أن الملاحظات السابقة لم تشمل جميع أفراد المجموعة الإرشادية إلا أنها شملت أغلبهم حيث لاحظ الباحث أن إحدى طالبات المجموعة الإرشادية لا تبادر بالحديث إلا عند الطلب منها، وكانت إجابتها مقتضبة مما يشير إلى أن قدرتها على الوعي الانفعالي لم تنمو بالشكل المطلوب مما دفع الباحث إلى التركيز أكثر من أجل استثارة دافعيتها للمشاركة و التعبير عن نفسها مما يتيح لها اكتشاف أوجه القصور ومحاولة التغلب عليها.

وعندما بدأت المرحلة الثانية والتي ركزت على التفسير الانفعالي أتاح الباحث لأفراد المجموعة الإرشادية مساحة كبيرة للتعبير عن أنفسهم وتأكيد ذاتهم بالإضافة إلى تركيز البرنامج في معظم جلسات تلك المرحلة على أنشطة تحتوى على العديد من المواقف الافتراضية والتي تثير أفراد المجموعة للتعبير عنها وتفسيرها مما دفع أفراد المجموعة إلى طلب المزيد من تلك المواقف للتدريب أكثر و أكثر وبدأ يلاحظ الباحث تحسن في أداء الطالبة التي سبق و أن تم الإشارة إلى أنها لا تجيد الوعي الانفعالي بالشكل الملائم حيث أصبحت قادرة على التحدث بشكل مفصل أكثر وإبداء رأيها والمناقشة ولكن ظل زملائها أكثر منها قدرة على ذلك بالرغم من تحسنها عند مقارنة أدائها بالمرحلة السابقة.

ومع بداية المرحلة الثالثة والأخيرة أخذ البرنامج منعطف أخر وبدأ التركيز على مواقف حياتية أكثر وأكثر، وقد لاحظ الباحث اندماج الأطفال في تلك المواقف والشعور ببطل كل موقف وان كل تلميذ منهم تخيل انه مكانه في تلك المواقف بل أن بعضهم ابدى استجابات جديده لم يكن الباحث قد وضعها عند إعداده للجلسات

أيضاً استخدام الباحث لفنيات متعددة مثل النمذجة و لعب الدور و التعزيز والتخيل وغيرها من الفنيات كان له دور فعال في التوصل إلى تلك النتائج حيث اعتمد الباحث في صياغته للعديد من المواقف الانفعالية التي وظفت في ضوء أنشطة البرنامج على فنيات مثل فنية النمذجة و التي اتاحت للباحث تقريب الانفعال لمستوى التطبيق حيث طبق الباحث العديد من المواقف على نفسه باعتباره نموذج أمام الطلاب ليتعلموا كيفية الاستجابة للانفعالات المختلفة في مواقف

التفاعل الاجتماعي ولقد استخدم الباحث تلك الفنية بسبب أشارت العديد من الدراسات إلى فعاليتها في تنمية الجوانب الانفعالية ومن تلك الدراسات (Fox& Hemmeter, 2009; Dishion & Tipsord, 2011; Aali et al.,2015)

كما كانت لفنية لعب الدور تأثير كبير على الجانب الانفعالي لدى عينة الدراسة و خاصاً في بناء جلسات بعد التفهم الانفعالي حيث ساعدت الفنية في معايشة أفراد العينة للموقف الانفعالي وتخيله و كأنه حقيقة يعيشها التلميذ ويتفاعل معها الأمر الذي كشف للباحث العديد من نقاط القوة و الضعف لدى كلا منهم فوجد الباحث أن الإناث كانوا اكثر قدرة على التفاعل إنفعالياً من الذكور على الرغم من عدم رغبتهم في البداية في المشاركة إلا أن بزيادة الألفة أصبح لديهم رغبه في المشاركة وتمثيل الانفعالات ولهذا يرى الباحث أن فنية لعب الدور كانت من أهم الفنيات التي كان لها تأثير في إحداث التنمية المطلوبة و هو بذلك يتفق مع العديد من الدراسات و التي منها (Solikhah, Fasikah& Amalia, 2019; Garaigordobil, Berrueco & Celume, 2022)

ويرى الباحث أن تأثير البرنامج اختلف من تلميذ إلى آخر ولهذا يقسم الباحث تلاميذ المجموعة التجريبية وفق التأثير الذي أحدثه البرنامج إلى ثلاث فئات وهي

الفئة الأولي: تلاميذ تغير سلوكهم الانفعالي بشكل كبير: حيث أظهر ثلاثة تلاميذ من أفراد المجموعة التجريبية تحسن كبير في التعامل مع الانفعالات فأصبح لديهم القدرة على التعرف على الانفعالات والتميز بينها وأيضا القدرة على تجنب الخضوع لسيطرة انفعال معين والقدرة على تغير الحالة الانفعالية، حيث طرح عليهم الباحث عدد من المواقف التي تستهدف صفاتهم الانفعالية مثل انخفاض مفهوم الذات وأيضا انخفاض الفاعلية وسهولة التوتر والقلق، ولاحظ الباحث أن تعاملهم مع المواقف التي تتسم بذلك تغيير حيث أصبح لديهم قدر أكبر من القدرة على السيطرة على تلك الانفعالات بل أصبح لديهم القدرة على التحدي والمغامرة.

الفئه الثانية: أطفال تغير سلوكهم الانفعالي بشكل متوسط: اظهرت تلميذتان تحسن في مستوى الفهم الانفعالي لديهم حيث ارتفعت لديهم القدرة علي التعرف علي الانفعالات و التمييز بينها و والتفاعل مع تلك الانفعالات بما يناسبها من استجابات سلوكية أو انفعالية مناسبة إلا أن الباحث لاحظ عدم تحسن في بعد التفسير الانفعالي بالمستوى المناسب حيث تمكنا من تفسير

الانفعالات ولكن الانفعالات البسيطة وليست المركبة مع عدم القدرة علي ملاحظة التحولات الانفعالية سواء في نوع الانفعال أو مستوى الانفعال واقتصر الأمر علي تفسير الانفعالات المباشرة و التي تظهر اسبابها بشكل واضح دون تداخل وبالرغم من عدم التحسن بالقدر المناسب في بعد التفسير الانفعالي إلا أنهم احرزوا تحسن ملحوظ في بعد التفهم الانفعالي خاصة في درجة الشعور بالأخرين و التعاطف معهم و نمت لديهم بعض السلوكيات الإيجابية وتمكنوا من التصرف في المواقف الانفعالية التي تتطلب تفهم وتعاطف انفعالي بشكل مناسب خاصة في المناسبات السعيدة أو الحزينة ولكن يوضح الباحث أن التحسن لم يصل إلى درجة عميقه بل اقتصر في بعض الاحيان علي بعض الاستجابات الألية التي تعلموها من خلال النموذج سواء كان الباحث أو المعلم أو زميل لهم داخل المجموعة مثال علي ذلك في بعض المناسبات السعيدة اقتصرت استجاباتهم علي ترديد العبارات المتعلمة كألف مبروك أو شاطر دون تطوير تلك الاستجابات أو تغير محتواها بالرغم من ملائمتها للموقف الصادرة تجاهه إلا أنه كان من الممكن اصدار استجابات أفضل في بعض الأحيان إلا أنه في المجمل حدث تحسن ملحوظ لدى هؤلاء التلاميذ بشكل ظهر واضح في النتائج الكمية التي توصل إليها البحث.

الفئة الثالثة: تلاميذ تغير سلوكهم الانفعالي بشكل بسيط: وجد الباحث أن هناك طفلة كان التغير في سلوكها الانفعالي بسيط بالمقارنة مع أقرانها في نفس المجموعة، فإذا قارنها مع أقرانها نجد أنها أصبحت تمتلك القدرة على التميز بين الانفعالات المختلفة. كما امتلكت القدرة على الوعي الانفعالي والتحكم إلى درجة متوسطة في الانفعال إلا أن قدرتها على التعبير الانفعالي لم تتحسن، وأرجع الباحث ذلك إلى أنها تغيبت كثيرا في المرحلة الثالثة وفي آخر المرحلة الثانية وكان الباحث يحاول أن يعوض لها ما فاتها عن طريق مراجعته معها عند تقديم الواجب المنزلي ولكن كان مستوى تفاعلها ورغبتها في التعلم بسيطة بالرغم من محاولات الباحث لجذب انتباهها وإثارة شغفها من جديد.

ومن خلال ما سبق عرضه يرى الباحث على أن نجاح البرنامج في إحداث التنمية المطلوبة كان نتيجة تفاعل العديد من العوامل (المهارات – الفنيات – الأنشطة–طريقة التفاعل) وكل منها كان له تأثيره الذي ساهم وبشكل كبير في تنمية الفهم الانفعالي لدى الأطفال المعاقين فكرياً القابلين للتعلم المدمجين بمدارس التعليم الابتدائي.

تفسير نتائج الفرض الثاني:

من خلال العرض السابق للنتائج الكمية للدراسة والتي تم التوصل إليها من خلال التحليل الإحصائي للفرض الثاني يتضح تحقق صحة الفرض الثاني والذي ينص على "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسيين البعدي والتتبعي على مقياس الفهم الانفعالي " الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية "

ويفسر الباحث تلك النتيجة في ضوء طبيعة البرنامج حيث اعتمد الباحث في بناءه للبرنامج على مواقف حياتية يمكن أن يمر بها التلميذ المعاق فكرياً سواء في بيئة المدرسة أو في حياته العادية اليومية خارج البيئة المدرسية، فأصبح هؤلاء التلاميذ لديهم الوعي الكافي بالانفعالات والقدرة على التمييز بينها والتعرف عليها ومعرفة الأسباب التي أدت إليها وأن لكل انفعال سبب وأن لكل انفعال استجابة مناسبه وأن فهمنا للانفعال يجعلنا أكثر قدرة على التعامل معه.

بالإضافة إلى تشجيع الباحث أعضاء المجموعة التجريبية على التفاعل مع أقرانهم العاديين والتخلص من مشاعر الخوف و القلق و تطبيق ما تم تعلمه أثناء البرنامج عند التفاعل معهم جعل هؤلاء التلاميذ في حالة تطبيق مستمر لما تم تعلمه أثناء البرنامج بالإضافة إلى تواصل الباحث مع أولياء أمور هؤلاء التلاميذ لمتابعة مدى تنفيذهم للواجبات المنزلية التي كان يحددها الباحث في نهاية كل جلسة جعلت ولي الأمر على دراية بطبيعة البرنامج و ما يتم تعلمه من خلال الجلسات الأمر الذي مكن أولياء أمور هؤلاء التلاميذ من المتابعة المستمرة معهم مماساهم كثيرا في بقاء أثر التعلم و استمرارية فعالية البرنامج ولقد أرسل الباحث نسخه من البرنامج إلى ولي الأمر للمتابعة لهذا يرى الباحث أن كل تلك العوامل سابقة الذكر كان لها الأثر الأكبر في بقاء فعالية البرنامج .

التوصيات:

١. التوسع في إعداد وتطبيق برامج إرشادية وتدريبية لتنمية الجوانب الانفعالية لدى التلاميذ المعاقين فكرياً.
٢. تقديم برامج إرشادية لأسر التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية تستهدف تنمية قدراتهم على التعامل مع أبنائهم والمساعدة في تنمية وتطوير مهاراتهم.
٣. تقديم برامج إرشادية لمديري المدارس التي يتم بها تطبيق نظام الدمج تستهدف توعيته بطبيعة فئات الدمج وأهم احتياجاتها.
٤. إشراك الطلاب العاديين في برامج إرشادية تستهدف توعيتهم بطبيعة أقرانهم من غير العاديين مما يمكنهم من فهمهم لضمان تفاعل ناجح دون مشكلات.
٥. تقديم الدعم المستمر لمعلمي فصول الدمج حتى يتمكنوا من أداء مهمتهم داخل الفصل وضمان نجاح الدمج.

المراجع:

الإتربي، هويدا محمد.(٢٠١٧). فلسفة دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بمدارس العاديين ومشكلاته كما يراها المعلمون. دراسات في التعليم الجامعي، ٣٧(١)، ٤٨٥-٥٧٨.

الإمام، محمد صالح؛ الجوالده، فؤاد عيد.(٢٠١٠). الإعاقة الفكرية ومهارات الحياة في ضوء نظرية العقل.عمان: دار الثقافة.

الحامولي، طلعت كمال.(٢٠١١).العمليات المعرفية و الاجتماعية في علاقتها بالضغوط و المخطط الاجتماعي و التجهيز الوجداني .مجلة الإرشاد النفسي ، ٢٩، ٣٧٨-٤٠٠.

الحامولي، طلعت كمال؛ البري، أماني محمد رياض؛ عبد الرحمن، سنية محمد أحمد.(٢٠٢٣). خصائص مقياس الفهم الوجداني السيكومترية لدى عينة من تلاميذ الجامعة. مجلة الارشاد النفسي، ٧٥، ١٤١- ١٦٩.

الخطيب، جمال محمد. (٢٠٠٤). تأثير الدمج على القبول الاجتماعي للأطفال ذوي الحاجات الخاصة. مجلة أكاديمية التربية الخاصة، ٣، ١٣-٣٠.

الخولي، منال على محمد. (٢٠١٨).الإسهام النسبي للوظائف التنفيذية في الفهم الانفعالي و المهارات ما قبل الأكاديمية لدى أطفال ما قبل المدرسة. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٩٣، ١٠٥- ١٦٠.

الروسان، فاروق .(٢٠٠٥). مقدمة في الإعاقة الفكرية . عمان:دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

السباب ،أزهار محمد مجيد نصيف .(٢٠٢٢).الفهم الانفعالي علاقته بتوجيه الاتهامات المضادة للذات لدى أولياء أمور الطلبة المتفوقين من ذوي الاحتياجات الخاصة .المجلة الدولية أبحاث في العلوم التربوية و الإنسانية و الأداب و اللغات ،٣(١)، ١٣٠-١٦٢.

السرسي، أسماء محمود؛ الزغل، وائل ثروت حسن؛ إبراهيم، فيوليت إبراهيم. (٢٠١٢).فاعلية برنامج لخفض بعض سلوكيات نقص الانتباه وفرط الحركة لدى عينة من المعاقين فكرياً متوسطي الإعاقة. مجلة دراسات الطفولة،١٦(٦١)، ١٢٣-١٣٦.

السواح، صالح عبد المقصود. (٢٠٢٠). فعالية برنامج تدريبي لتحسين التواصل وتنمية الكفاءة الانفعالية للأطفال ذوي الاعاقة الفكرية البسيطة. مجلة التربية الخاصة و التأهيل، ١٠(٣٦)، ٨-٤٨.

الشجيري، عمر خلف رشيد؛ حسين ، بلال طارق .(٢٠١٨). الفهم الانفعالي وعلاقتة بالصمود النفسي لدى طلبة الجامعة .مجلة جامعة الأنبار للعلوم الإنسانية، ١، ٢٨٦-٣٠٧.

الصالحي، حمد هليفة على.(٢٠١٧). فاعلية برنامج تدريبي في ضوء مهارة فهم انفعالات الأخرين في التعامل معهم في تحسين التوافق الأكاديمي المدرسي لدى طلبة الصف الحادي عشر في سلطنة عمان[رسالة ماجستير]. كلية التربية جامعة السلطان قابوس.

العمرات، محمد غازي رجا؛ يوسف، سوزان عبد الفتاح؛ النجار، سميرة أبو الحسن .(٢٠١٦).فاعلية برنامج معرفي سلوكي في تصحيح اضطرابات النطق لدى أطفال الإعاقة الفكرية القابلين للتعلم. مجلة القراءة و المعرفة، ١٧٢، ٢٧٨-٣١٠.

القمش، مصطفى نوري .(٢٠١١). الإعاقة الفكرية النظرية و الممارسة.عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

اللواج، سطوحي سعد رحيم؛ الأكلبي، مفلح دخيل مفلح.(٢٠٢٣).فعالية برنامج إرشادي انتقائي في تخفيف حدة الضغوط الأكاديمية لدى تلاميذ الدراسات العليا بجامعة بيشة. مجلة دراسات تربوية ونفسية، ١٢١، ١٣٩-٢٠٩.

النبراوي، أسامة عادل محمود مصطفى؛ سليمان، محمد سليمان؛ البلاوي، إيهاب عبد العزيز.(٢٠١٦). فاعلية برنامج تدريبي في تحسين قراءة العقل و أثره على الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال ذوى الإعاقة[رسالة دكتوراة]. كلية التربية جامعة بني سويف.

أبو فخر، غسان عبد الحي. (٢٠١٠).الانسحاب الاجتماعي لدى الأطفال المتخلفين فكرياً وعلاقته ببعض المتغيرات دراسة ميدانية فى مراكز رعاية وتأهيل المعوقين ذهنيا في محافظة دمشق. مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية و النفسية، ٤، ٧٦٥- ٨١٨.

أبوبكر، أحمد سمير صديق. (٢٠١٨).فعالية الارشاد الانتقائي في خفض اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية. مجلة التربية الخاصة جامعة الزقازيق، ٢٥، ١٦٨- ٢٣٤.

بخاري، إيلاف عتيق الله؛ خوج، حنان أسعد محمود.(٢٠٢٠). فاعلية برنامج لتنمية مهارات التفهم الوجداني لدى عينة من الطلاب المتزوجين بجامعة الملك عبد العزيز بجدة. الثقافة و التنمية، ٢٠(١٥١). ٤٣-٧٠.

حفناوي، احلام محمود خاطر؛ حسانين، إعتدال عباس.(٢٠١٠).تحسين بعض إضطرابات النطق لدى الأطفال المعاقين فكرياً القابلين للتعلم. مجلة كلية التربية بالاسماعيلية، ١٣٩،١٨-١٧٦.

حلمي، هبه عاطف محمد؛ سالم، أميمة عبد العزيز محمد؛ بدر، إسماعيل إبراهيم.(٢٠٢٠).القابلية للإستهواء في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية لدى عينة من المعاقين فكرياً القابلين للتعلم. مجلة كلية التربية جامعة بنها، ٣١(١٢١)،٣٦٦-٣٩٤.

خفاجة، مي السيد عبد الشافي. (٢٠٢١). فاعلية برنامج قائم على فنيات نظرية التعلم الاجتماعي لخفض حدة الاتجاهات العدائية وتحسين مركز التحكم الذاتي لدى الأطفال المكفوفين. مجلة كلية التربية في العلوم النفسية،٤٥(١)، ٢٦٧ – ٣١٧.

خيري الدين، مجدي خيري الدين كامل؛ مصطفى، دعاء محمد؛ مصطفى، رانيا محمود أحمد.(٢٠٢٣).تقدير الذات للأطفال المعاقين فكرياً المدمجين في مرحلة رياض الأطفال. مجلة دراسات في الطفولة والتربية جامعة أسيوط، ٢٤، ٥١٠-٥٤٠.

دخيخ، صالح أحمد صالح.(٢٠١٥).برنامج أنشطة مدرسية لتنمية مهارات اللغة اللفظية و المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ المعاقين عقليا. مجلة العلوم التربوية، ٢٣(٤)، ١٣٣-٢١١.

دسوقي، حنان فوزي أبو العلا.(٢٠١٧).فعالية الإرشاد الانتقائي في خفض مستوى التنمر الالكتروني لدى عينه من المراهقين. مجلة كلية التربية جامعة اسيوط، ٣٣(٦)، ٥٢٧-٥٦٣.

شعبان، عمرو سعيد إسماعيل؛ منتصر، شادية عبد العزيز؛ سليمان، سناء محمد.(٢٠١٧).تنمية الذكاء الشخصي كمدخل لتحسين الثقة بالنفس للمعاقين ذهنيا القابلين للتعلم. مجلة البحث العلمي في التربية، ١١(١٨)، ٣٩٩- ٤٣٤.

شعت، نهى محمد عبد المحسن.(٢٠١٤).فعالية برنامج إرشادى سلوكى فى تنمية فعالية الذات لدى عينة من المراهقين [رسالة ماجستير]. كلية التربية جامعة عين شمس .

شقير، زينب محمود أبو العينين؛ عمر، أحمد أحمد متولي؛ مسعود، أسامة، محمد مبروك(٢٠٢٢).برنامج تدريبي قائم علي تدريس الأقران لتحسين سلوك التواد لدى المعاقين عقليا القابلين للتعلم المدمجين. مجلة كلية التربية كفر الشيخ، ١٠٦، ١٥٥-١٧٨.

عبد الرحمن، أمنية محمد عثمان .(٢٠١٨).اتجاهات الطالبات العاديات بمدارس الدمج نحو المعاقات عقليا وعلاقتها ببعض المتغيرات. المجلة العربية لعلوم الإعاقة و الموهبة، ٥، ١٩ - ٤٦.

عبد الرسول، محمد صلاح؛ أحمد، جمال شفيق؛ شمس، أمل عبد الفتاح عطوة .(٢٠١٩). دراسة التغيرات النفسية والاجتماعية الناتجة عن الدمج بين الأطفال الأسوياء وذي الاحتياجات الخاصة من وجهة نظر الوالدين. مجلة العلوم البيئية جامعة عين شمس، ٤٥، ١٧٧- ١٩٩.

عبد العال، حامد أبوعقرب إبراهيم.(٢٠٢١).واقع الدمج التعليمي وصعوباته بين التلاميذ المعاقين فكرياً في ظل تشريعات الدمج الشامل بمدارس التعليم العام. مجلة كلية التربية جامعة سوهاج، ٩١، ١٣٧٣-١٤٢٣.

عبد العظيم، حمدي عبد الله .(٢٠١٣).مهارات التوجيه و الإرشاد في المجال المدرسي.الجيزة: مكتبة أولاد الشيخ للتراث.

عبد الله، شهيناز محمد محمد؛ خضيري، تسنيم محمد محمد؛ عبد الحليم، ماجدة هاشم بخيت.(٢٠١٧). أثر استخدام برنامج إرشادي لتنمية المهارات الاتفعالية و الوجدانية لذوي الإعاقة الفكرية من الأطفال القابلين للتعلم. مجلة كلية التربية، ٣٣(٤)، ١٣٥-١٦٦.

عبيد، ماجدة السيد .(٢٠١٣). الإعاقة الفكرية .عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

عقل، بدير عبد النبي بدير.(٢٠١٦). فاعلية برنامج إرشادي في تنمية الإدراك الاجتماعي الايجابي بسن الأطفال العاديين و الأطفال ذوي الاعاقة العقلية البسيطة في فصول الدمج. مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية، ٢، ٥٧- ٨٨.

كفافي، علاء الدين؛ سالم، سهير محمد؛ الكومي، عفاف عبد المحسن.(٢٠٠٩).في تربية المعوقين فكرياً.القاهرة: دار الفكر العربي.

كورين؛ بيرن ، رودل؛ بيتر ، بالمر؛ ستيفن (٢٠٠٨).العلاج المعرفى السلوكى المختصر.(محمود عيد مصطفى ، ترجمة).القاهرة: إيتراك للنشر والتوزيع.

متولي، فكري لطيف .(٢٠١٥). الإعاقة الفكرية المدخل والنظريات المفسرة وطرق الرعاية. الرياض:مكتبة الرشيد.

محمد، إيمان محمد مصطفى؛ اليوسفي، مشيرة عبد الحميد؛ صالح، ناهد عوض.(٢٠١٧). فاعلية الإرشاد الانتقائي في تحسين التواصل لدى طالبة كفيفة دراسة حالة. مجلة كلية التربية جامعة أسوان، ٣٢، ٣٠٨- ٣٧٣.

محمد، عادل عبد الله .(٢٠٠٠).العلاج المعرفى السلوكى الأسس والتطبيقات .القاهرة:دار الإرشاد.

محمد، عبد الصبور منصور؛ خفاجي، دينا محمد عرفة؛ إبراهيم، إبراهيم رفعت.(٢٠٢١). فعالية برنامج إرشادي إنتقائي في تنمية مهارات التعايش الاجتماعي لدى التلاميذ الموهوبين الصم. مجلة كلية التربية جامعة بورسعيد، ٣٣، ٤٩٠- ٥٣٦.

محمد، هدى شعبان؛ حماد، محمد أحمد .(٢٠١٦). مهارات حل المشكلات الإجتماعية وفاعلية الذات الإجتماعية لدى مرتفعي ومنخفضي الفهم الانفعالي من المعاقين سمعيا في برامج الدمج .مجلة التربية الخاصة و التأهيل ،٣(١١)، ٣٤-٨٨.

محمود، عمر السيد حمادة .(٢٠١٦).فاعلية برنامج تدريبي للوظائف التنفيذية لخفض السلوك العدواني لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية القابلين للتعلم. مجلة التربية الخاصة و التأهيل،٤(٥)، ٤٤-٨٧.

مرسي، سماح لطفي محمد محمد.(٢٠١٩). تأثير برنامج ترويحي على الذكاء الوجداني لدى الأطفال المعاقين فكرياً القابلين للتعلم. المجلة العلمية للبحوث و الدراسات في التربية الرياضية، ٣٨، ٥٦- ٨٥.

مكي، هبه كمال .(٢٠١٣).فعالية برنامج إرشادى فى خفض الأعراض الإكتئابية والأليكسيثميا لدى الأطفال المحرومين من الرعاية الوالدية [رسالة دكتوراة]. كلية التربية جامعة بورسعيد.

مليكة، لويس كامل.(١٩٩٠). العلاج السلوكي وتعديل السلوك.الكويت: دار القلم

منسي، محمود عبد الحليم؛ الرمادي، نور أحمد محمد أبو بكر .(٢٠٠٨). دمج المعاقين فكرياً بمدارس التعليم الأساسي وأثره على الحاجات النفسية وسلوك العنف لديهم. مجلة دراسات عربية، ٢، ٣٣٥-٣٧٠.

Aboelmaaty, O. H., Elsayed Sharshour, S. M., Alkotb Alagamy, Z. G., Abdelhamed, T. H., & Gomaa, A. (2023). Integration of Children with Special Needs into Regular Schools: Teachers and Parents Perspectives. Egyptian Journal of Nursing and Health Sciences, 4(4), 153-167.

Aali, S., Yazdi, S. A. A., Abdekhodaei, M. S., Chamanabad, A. G., & Moharreri, F. (2015). Developing a mixed family-focused therapy based on integrated human development model and comparing its effectiveness with Floortime play-therapy on the developmental family functioning and the functional-emotional development of

children with autism spectrum disorder. Journal of Fundamentals of Mental Health, (2)17,87-97.

Adela, M., Mihaela, S., Elena-Adriana, T., & Monica, F. (2011). Evaluation of a program for developing socio-emotional competencies in preschool children. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 30, 2161-2164.

Adeniyi, Y. C., & Omigbodun, O. O. (2016). Effect of a classroom-based intervention on the social skills of pupils with intellectual disability in Southwest Nigeria. Child and adolescent psychiatry and mental health, 10, 1-12.

Alassaf, U. F., Ghoneim, N. M., & Sotouhi, S. A. L. (2024). A Selective Counseling Program for Reducing Fear of Missing Out (FoMO) and Its Impact on Decreasing Social Anxiety and Internet Gaming Disorder among Adolescent Girls in Bisha Governorate. International Journal of Religion, 5(3), 52-67.

Allen, V. D., Weissman, A., Hellwig, S., MacCann, C., & Roberts, R. D. (2014). Development of the situational test of emotional understanding–brief (STEU-B) using item response theory. Personality and Individual Differences, 65, 3-7.

Clegg, J. A., & Lansdall-Welfare, R. (2023). Helping distressed people with intellectual disabilities to manage their chaotic emotions. Research and Practice in Intellectual and Developmental Disabilities, 10(1), 1-15.

Dalgaard, N. T., Bondebjerg, A., Viinholt, B. C., & Filges, T. (2022). The effects of inclusion on academic achievement, socioemotional development and wellbeing of children with special educational needs. Campbell Systematic Reviews, 18(4), 12-91.

Dishion, T. J., & Tipsord, J. M. (2011). Peer contagion in child and adolescent social and emotional development. Annual review of psychology, 62(1), 189-214.

Evins, A. E. (2015). The effects of inclusion classrooms on students with and without developmental disabilities: Teachers' perspectives on the social, emotional, and behavioral development of all students in inclusion classrooms .[Doctoral thesis]. faculty of the graduate school of professional psychology office of graduate studies university of Denver.

Fox, L., & Hemmeter, M. L. (2009). A programwide model for supporting social emotional development and addressing

challenging behavior in early childhood settings. In Handbook of positive behavior support (pp. 177-202). Boston, MA: Springer US.

Garaigordobil, M., Berrueco, L., & Celume, M. P. (2022). Developing children's creativity and social-emotional competencies through play: Summary of twenty years of findings of the evidence-based interventions "game program". Journal of Intelligence, 10(4),60-77.

Goleman, D. (1996). Emotional intelligence. Why it can matter more than IQ. Learning, 24(6), 39-50.

Hellwig, S., & Schulze, R. (2021). Emotion theories as a scoring rationale for tests of emotional understanding. Personality and Individual Differences, 181, 1-5.111034.

La Malfa, G., Lassi, S., Bertelli, M., Albertini, G., & Dosen, A. (2009). Emotional development and adaptive abilities in adults with intellectual disability. A correlation study between the Scheme of Appraisal of Emotional Development (SAED) and Vineland Adaptive Behavior Scale (VABS). Research in developmental disabilities, 30(6), 1406-1412.

Maiano, C., Aime, A., Salvas, M. C., Morin, A. J., & Normand, C. L. (2016). Prevalence and correlates of bullying perpetration and victimization among school-aged youth with intellectual disabilities: A systematic review. Research in developmental disabilities, 49, 181-195.

Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Sitarenios, G. (2001).Emotional intelligence as a standard intelligence. Emotion, 1(3),232–242.

Nabavi, R. T. (2012). Bandura's social learning theory & social cognitive learning theory. Theory of Developmental Psychology, 1(1), 1-24.

Oatley, K., & Johnson-Laird, P. N. (2014). Cognitive approaches to emotions. Trends in cognitive sciences, 18(3), 134-140.

Pekrun, R. (2011). Emotions as drivers of learning and cognitive development. In New perspectives on affect and learning technologies (pp. 23-39). New York, NY: Springer New York.

Pereira, C. M. G., & de Matos Faria, S. M. (2015). Do you feel what I feel? Emotional development in children with ID. Procedia-Social and behavioral sciences, 165, 52-61.

Pereira, C., & Faria, S. M. D. M. (2013). Emotional development in children with intellectual disability-a comparative approach with "normal" children. Journal of modern education review, 3(2), 120-136.

Prabhala, A. (February 20- 2007). Mental Retardation is no more—new name is Intellectual and Developmental Disabilities: name change reflects society's efforts to appropriately address people with cognitive disabilities.

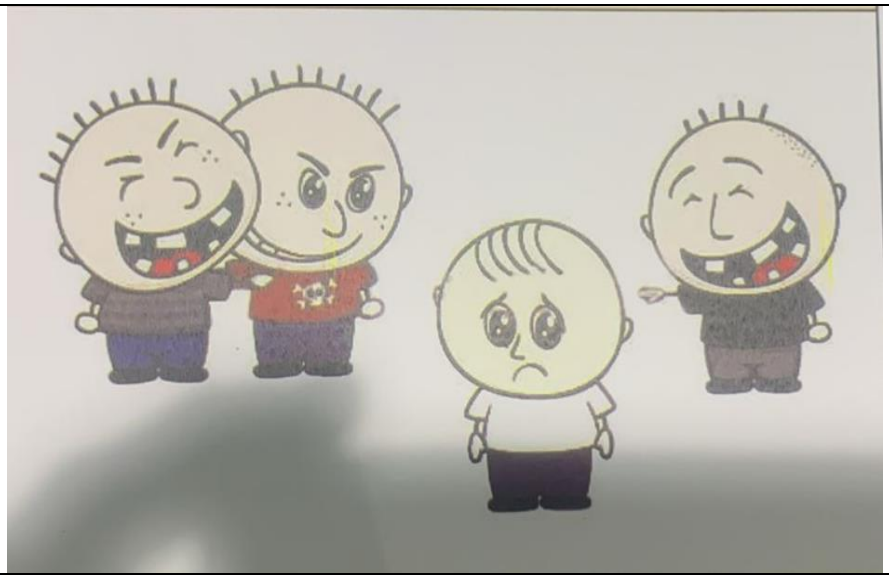
Quintanilla, L., Giménez-Dasí, M., Sarmento-Henrique, R., & Lucas-Molina, B. (2021). Longitudinal evidence for an emotion-action lag on desire: The role of emotional understanding. Cognitive Development, 59, 1-10.101096.

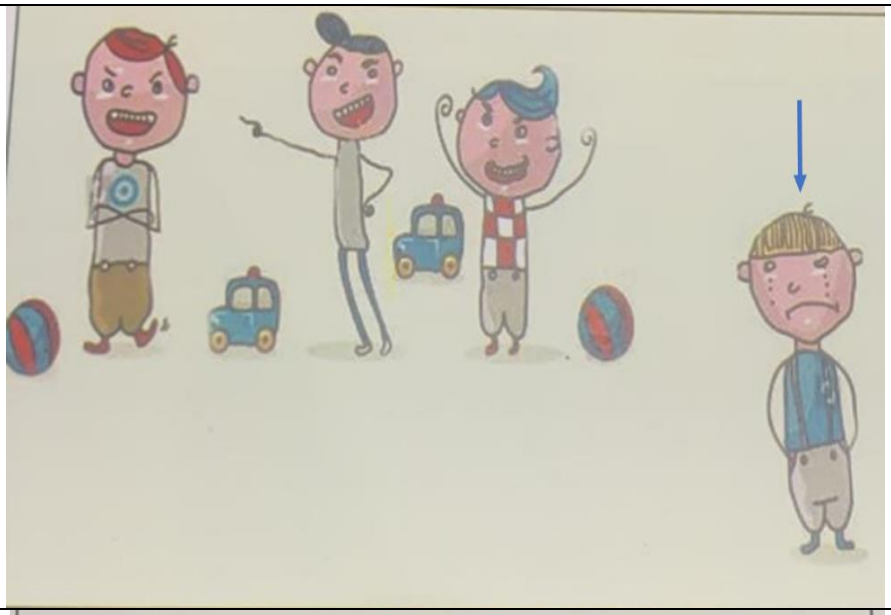
Rehman, M., Petrillo, A., Forcina, A., & De Felice, F. (2024). Metaverse Simulator for Emotional Understanding. Procedia Computer Science, 232, 3216–3228.

Sabag-Shushan, T., & Katzir, T. (2023). Emotional understanding in reading comprehension at the text, task, and reader levels: a comparison of diverse struggling readers. Reading and Writing, 1-25.

Solikhah, G. R., Fasikah, S. S., & Amalia, S. (2019). Role playing and emotional competence in school-age children (a causality approach). Jurnal Psikologi Pendidikan & Konseling,5(2),84-88.

ملحق رقم (١)
مقياس الفهم الانفعالي للمعاقين فكرياً المدمجين بمدارس التعليم الابتدائي
إعداد الباحث

م	العبارة	الصورة
	النشاط الأول " يقيس الوعي الانفعالي " **أمامك مجموعة من العبارات يصاحب كل عبارة صورة توضيحية توضح المطلوب وفق العبارة المرفقة المطلوب منك هو قراءة العبارة جيدا وفهمها ثم النظر إلى الصورة وتحديد الانفعال الظاهر فيها**	
١	تعرف تقولي الولد الي في الصورة ده حاسس بإيه	

٢	بص للصورة كويس وقولي الولد ده حاسس بإيه	
٣	لو حد من زميلك قام بإقاء كتبك الدراسية على الأرض زي الي في الصورة كده هتحس بإيه	

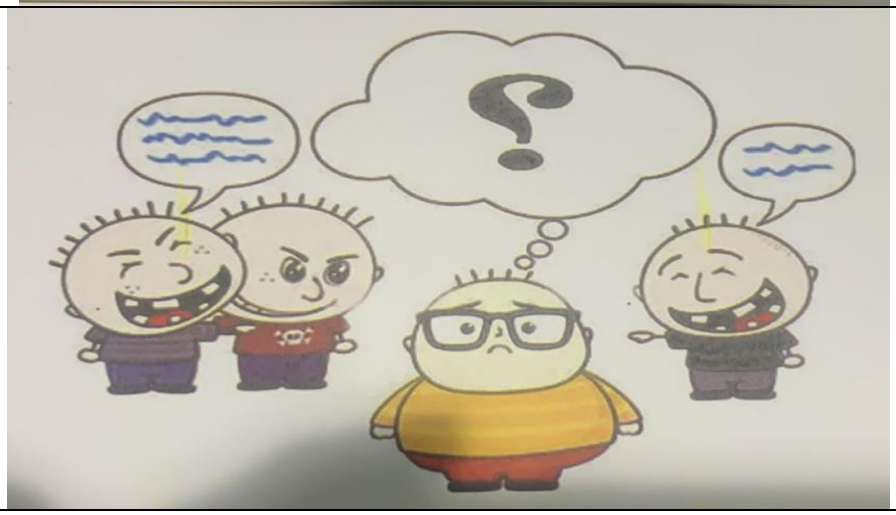
٤	تقدر تقولي الانفعال الي في الصورة ده انفعال ايه	
٥	أي من الصورتين التاليتين يعبر عن الحزن	أ- ب-

٦	تقدر تقولي الصورة ده بتعبر عن كام انفعال	
٧	عايزك تسميلي كل انفعال بإسمه	

النشاط الثاني " تفسير الانفعالات "

أمامك مجموعة من العبارات يصاحب كل عبارة صورة توضيحية توضح المطلوب وفق العبارة المرفقة المطلوب منك هو قراءة العبارة جيدا وفهمها ثم النظر إلى الصورة وتحديد سبب الانفعال الظاهر فيها وفق ما تظهره الصورة من احداث

٨	بص للصورة كويس وقولي هو الطفل ده زعلان ليه	
٩	الأب هنا بيزعق لإبنه ليه	

١٠	تقدر تقولي البنت الي في الصورة ده خايفة ليه	
١١	ليه البنت الي في الصورة ده بتعيط	
١٢	ليه الولد الي في الصورة ده زعلان	

النشاط الثالث " يقيس التفهم الانفعالي " **أمامك مجموعة من العبارات تشير كل عبارة إلى موقف من المواقف التي يمكن أن تتعرض لها في الحياة العادية يصاحب تلك المواقف مجموعة من الاختيارات تمثل تلك الاختيارات تصرفات يمكنك القيام بها وفق هذا الموقف و المطلوب منك هو قراءة الموقف جيدا والاختيار من تلك البدائل البديل الذي يناسبك و الذي يمكنك القيام به اذا تعرضت لهذا الموقف**	
١٣ دخلت الفصل وجدت صحبك زعلان لأن مدرس اللغة العربية زعقله هتعبر عن انفعالك تجاهه ازاي	
أ	مش هعمل حاجه
ب	هروحله واقوله ما تزعلش
ج	هتصرف تصرف تاني زي اني اجمع اصحابنا ونحاول نفرحه
١٤ عرفت من اصحابك ان جد زميلتك في الفصل توفى هتعمل ايه	
أ	مش هعمل حاجه وهتعامل معاها عادي
ب	هعزيها واقولها البقاء و الدوام لله
ج	هعزيها واظهر الحزن واحاول اشاركها احساسها
١٥ زميلك قاعد لوحده زعلان لأنه سقط في امتحان الرياضيات هتقوله ايه	
أ	مش هقوله حاجه هو الي خايب
ب	هروح و اقوله ما يزعلش
ج	هعمل تصرف تاني زي اني أحاول اشجعه و اقوله انه يقدر يحسن من نفسه وادعمه
١٦ في حوش المدرسة كان زميلك متجمعين جنب زميله ليكم علشان هي وقعت صوبعها اتعور وكانت بتعيط هتتصرف ازاي في الموقف ده	
أ	مش هعمل حاجه
ب	هروح واقولها ما تزعليش
ج	هروح بسرعه ابلغ الحكيمه أو الممرضه المدرسية علشان تيجي لأن الوجع اكيد صعب وهي بتعيط
١٧ زميلك كان فرحان اووي لأنه جاب الدرجة النهائية وطلع الأول علي الفصل في الرياضيات هتقوله ايه	
أ	هزعل لأني ما جبتش الدرجة النهائية زيه ومش هروحله اهنيه
ب	هروح له و اهنيه و اقوله انه يستحقها
ج	هعمل تصرف مختلف زي أن نجمع انا و اصحابي ونجبله هديه لنجاحه

تم بحمد الله ،،،،