# فاعلية برنامج تدريبي قائم على نموذج معالجة المعلومات الانفعالية في تحسين الإبداع الانفعالي ومهارات التواصل غير اللفظي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية بالمرحلة الابتدائية[1]


أ.د/ حسني زكريا السيد النجار[2]
أستاذ ورئيس قسم علم النفس التربوي
كلية التربية – جامعة كفر الشيخ

أ.م.د/ أمل محمد أحمد زايـــــد[3]
أستاذ علم النفس التربوي المساعد
كلية التربية – جامعة كفر الشيخ



## مستخلص

هدف البحث الحالي إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي قائم على نموذج معالجة المعلومات الانفعالية في تحسين الإبداع الانفعالي ومهارات التواصل غير اللفظي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية بالمرحلة الابتدائية. وتكونت عينة البحث من (٢٨) تلميذة وتلميذة من ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية بالصف الخامس الابتدائي تم تقسيمهم بالتساوي على المجموعتين الضابطة والتجريبية. وتم استخدام الأدوات والمقاييس المناسبة لتشخيص عينة البحث وقياس متغيراته. واعتمد هذا البحث على المنهج شبه التجريبي. وباستخدام حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS– V25)، تم تحليل البيانات باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة كالمتوسط الحسابي والانحراف المعياري، واختبار (ت) للمجموعات المرتبطة والمستقلة، واختبار شيفيه لدلالة الفروق بين المتوسطات، وأسلوب تحليل التباين الأحادي. وأسفرت نتائج البحث عن فاعلية البرنامج التدريبي المستخدم، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في الابداع الانفعالي ومهارات التواصل غير اللفظي بين المجموعتين الضابطة لصالح المجموعة التجريبية، كما أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الابداع الانفعالي ومهارات التواصل غير اللفظي بين القياسين البعدي والتتبعي. وتم تقديم بعض التوصيات والبحوث المقترحة في ضوء نتائج البحث.



**الكلمات المفتاحية:** معالجة المعلومات الانفعالية، الابداع الانفعالي، مهارات التواصل غير اللفظي، صعوبات التعلم غير اللفظية.


## مقدمة

تعد المرحلة الابتدائية من المراحل التعليمية الأساسية التي تشكل أساسًا قويًا لنمو الطفل الأكاديمي والشخصي. في هذه المرحلة، يتعلم التلاميذ المهارات الأساسية مثل القراءة، الكتابة، الحساب، والتفكير النقدي، التي تمهد لهم الطريق لفهم المواد الدراسية في المراحل المتقدمة. كما تساهم هذه المرحلة في تطوير مهارات التواصل الاجتماعي والتفاعل مع الآخرين، وتعزز من بناء الثقة بالنفس


[1] تم استلام البحث في ٢٠٢٤/١٢/٦ وتقرر صلاحيته للنشر في ١/١٠ / ٢٠٢٥


[2] ت: 01025144725 Email: hosny.elnagar2002@gmail.com
[3] ت: 01068032056 Email: amalzayed12@gmail.com

والعمل الجماعي. بالإضافة إلى ذلك، تركز المرحلة الابتدائية على غرس القيم والمبادئ الأخلاقية وتكوين سلوكيات تعليمية إيجابية، مثل الالتزام والمثابرة، مما يساعد في تشكيل شخصية الطفل. بذلك، تمثل المرحلة الابتدائية فرصة حيوية لبناء مستقبل أكاديمي وشخصي ناجح للتلاميذ، حيث تلعب دوراً كبيراً في تحفيز حب التعلم والاستكشاف وتعزيز مهارات القيادة.

وتُعد صعوبات التعلم غير اللفظية Non-Verbal Learning Disabilities من أبرز التحديات التي يواجهها بعض التلاميذ في المرحلة الابتدائية، حيث يتمثل هذا النوع من الصعوبات في وجود فجوة كبيرة بين الأداء في المهام اللفظية (مثل القراءة والهجاء) والمهام الأدائية أو العملية (مثل اختبارات الذكاء العملي). والأطفال الذين يعانون من هذه الصعوبات غالبًا ما يمتلكون مستوى ذكاء لفظي أعلى من المتوسط، ولديهم قدرة جيدة على القراءة والهجاء، لكنهم يعانون من مشكلات في معالجة المعلومات غير اللفظية مثل الصور والأشكال، بالإضافة إلى صعوبة في فهم تعبيرات الآخرين(Little, 2002; Rourke, 1989). تظهر هذه الصعوبات بوضوح في عدم قدرة الأطفال على معالجة الأنماط البصرية أو الحركية بشكل فعال، مما يؤثر سلبًا على تعلمهم في مجالات مثل الرياضيات والعلوم، التي تتطلب التفاعل مع المفاهيم غير اللفظية (حلمي وحسين, ٢٠١٨).

وترتبط صعوبات التعلم غير اللفظية غالبا بضعف وظيفي في النصف الأيمن من الدماغ، الذي يلعب دوراً رئيسيًا في معالجة المعلومات غير اللفظية مثل التفكير المكاني والإدراك الاجتماعي. وقد أظهرت الدراسات التي استخدمت تقنيات التصوير العصبي المتقدمة، مثل التصوير المقطعي المحوسب (CT) وتخطيط كهربية الدماغ (EEG) والتقييمات العصبية النفسية، وجود صلة واضحة بين الخلل الوظيفي في النصف الأيمن من الدماغ وظهور صعوبات التعلم غير اللفظية (Rourke, 1989; Denis et al., 2001; Brown et al., 2012).

ويشار إلى هذه الحالة أحيانًا باسم "متلازمة النصف الأيمن من الدماغ" أو "عجز المعالجة غير اللفظية" بسبب الدور الحاسم الذي تلعبه هذه المنطقة من الدماغ في معالجة الإشارات البصرية المكانية وغير اللفظية المعقدة. غالبًا ما يواجه الأفراد المصابون بهذه المتلازمة تحديات في تفسير لغة الجسد، وفهم العلاقات المكانية، ومعالجة المفاهيم المجردة، وكلها أمور بالغة الأهمية للأداء اليومي والتعلم(Fletcher et al., 1994) .

ويمكن أن يؤثر العجز المرتبط باضطرابات التعلم غير اللفظية بشكل كبير على الأداء الأكاديمي، وخاصة في مجالات مثل الرياضيات وفهم القراءة والتفاعلات الاجتماعية، ومن ثم، فإن إدراك دور

خلل نصف الكرة الأيمن أمر ضروري لتطوير تدخلات مستهدفة لدعم الأفراد الذين يعانون من صعوبات التعلم غير اللفظية (Semrud-Clikeman & Hynd, 1990).

ويعد الإبداع الانفعالي Emotional Creativity أداة بالغة الأهمية لدعم الأفراد ذوي صعوبات التعلم، ومساعدتهم على التغلب على التحديات المرتبطة بالعواطف السلبية مثل الإحباط والتوتر مع تحفيز قدرتهم على التفكير الإبداعي في المواقف المعقدة. وتُظهِر الأبحاث أن الأطفال والبالغين ذوي صعوبات التعلم غالبًا ما يُظهِرون إمكانات إبداعية استثنائية عندما يتم توفير بيئات داعمة تعزز التفاعل بين انفعالاتهم وقدراتهم المعرفية (Davis & Dober, 2004).

ورغم أن العديد من الدراسات والنظريات اهتمت بالإبداع منذ فترة طويلة، فإنها تركزت بشكل أساسي على الجانب العقلي للإبداع، متجاهلةً تأثير الجانب الوجداني أو الانفعالي، الذي قد يؤثر ليس فقط على النواحي الشخصية والاجتماعية، بل أيضًا على النواحي العقلية والمعرفية للفرد، وبدأ الاهتمام يتزايد بالانفعالات وعلاقتها بالمجال العقلي والمعرفي في السنوات الأخيرة (النجار، ٢٠١٤). وقد فسر Averill (2008) الإبداع الانفعالي كامتداد للنمو الفردي، حيث تتكون الانفعالات وتنمو بناءً على التوقعات والقواعد الاجتماعية، ويصبح التحول الانفعالي علامة بارزة على المستوى الاجتماعي للفرد.

ويمتلك الشخص المبدع انفعاليًا كفاءات انفعالية تمكّنه من تحقيق ذاته وإدارة انفعالاته والتحكم فيها، وهي مهارات تم توثيقها كجزء أساسي من مفهوم الإبداع الانفعالي (Averill, 2005). كما يستطيع الفرد المبدع تحويل انفعالاته، سواء كانت سلبية أو إيجابية، إلى قوة محفزة للإبداع، مما يتيح له تقديم حلول جديدة ومبتكرة من خلال استخدام أساليب غير مألوفة (Amabile, 1996; Averill, 2005). وبالتالي، يظهر تأثير الإبداع الانفعالي في حياة الفرد من خلال نجاحاته وإنجازاته وسعادته، حيث يساهم في تعزيز شعوره بطيب الحياة والرضا الذاتي (Fredrickson, 2001). على الجانب الآخر، فإن غياب الإبداع الانفعالي أو نقصه يؤدي إلى تأثيرات سلبية في الجوانب المختلفة لحياة الفرد، مثل صعوبة فهمه لنفسه ولانفعالاته، وكذلك عجزه عن إدراك انفعالات الآخرين واستجاباتهم تجاهه، مما يؤكد أهمية الإبداع الانفعالي كعنصر أساسي لتحسين جودة حياة الفرد (Goleman, 1995; Averill, 2005).

وتُعد مهارات التواصل غير اللفظي (Non-Verbal Communication) جزءًا حيويًا من عملية التواصل بين الأفراد، حيث تشمل جميع الإشارات غير اللفظية مثل تعبيرات الوجه، الإيماءات، وضع الجسم، الاتصال البصري، والنبرة الصوتية، والتي تساهم جميعها في إيصال المعاني والمشاعر بشكل فعال (Knapp, Hall, & Horgan, 2013; Burgoon, Guerrero, & Floyd, 2016). وفي السياق التربوي، تُعتبر مهارات التواصل غير اللفظي أداة هامة للتفاعل بين المعلمين والتلاميذ، حيث تلعب دورًا كبيرًا في تعزيز الفهم وبناء العلاقات الإيجابية داخل البيئة الصفية

(Ambady & Rosenthal, 1992). وتزداد أهمية هذه المهارات عند العمل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية، الذين غالباً ما يواجهون تحديات في استخدام وتفسير اللغة اللفظية بشكل فعّال، مما يجعل التواصل غير اللفظي وسيلة حاسمة لدعم تعليمهم واندماجهم ( Rourke, 1989; Nowicki & Duke, 1994). ويرتبط التحصيل الأكاديمي والتفاعل الاجتماعي لهؤلاء التلاميذ بشكل كبير بتعزيز مهاراتهم في التواصل غير اللفظي.(McCaffrey, 2008)

كما تُعد مهارات التواصل غير اللفظي من أقدم وأهم أشكال التواصل، حيث يخدم وظائف أساسية مثل تحديد الهوية، وبناء العلاقات، والتعبير الانفعالي، وتقديم الرسائل اللفظية (Reemland, 2017). ويتضمن التواصل التعبير عن المشاعر والاحتياجات، والدخول في حوارات ومناقشات مع الآخرين، سواء بشكل لفظي أو غير لفظي (محمد، ٢٠٠٢). ويهدف التواصل إلى سبعة أغراض مشتركة هي: التفاعل، والإعلام، والمعرفة، والتأثير، والتنظيم، والترفيه، والتسجيل(Hobson, 2010) . وتساعد الإشارات غير اللفظية على توضيح أو تناقض الرسالة المرسلة، كما يمكن التنبؤ بمشاعر الفرد تجاه المواقف من خلال لغة الجسد ,Kaushal) (2014ويؤدي انخفاض مهارات التواصل البصري إلى ضعف التفاعل الاجتماعي، وتؤثر صعوبات تفسير السلوكيات غير اللفظية على النجاح الاجتماعي، مما قد يؤدي إلى فقدان بعض عناصر المناهج التعليمية داخل الفصل(Coman, 2019) .

وأشار Doty (2019) إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية يعانون من انخفاض في مهارات التفاعل الاجتماعي بسبب قلة مهاراتهم في التواصل غير اللفظي، مثل الإيماءات، والتواصل البصري، وتعبيرات الوجه، ولغة الجسد، ونغمة الصوت. وأوضح Lerner& Johms (2014) أن العديد من هؤلاء الأطفال يواجهون صعوبات في فهم الرسائل التي يحملها التواصل غير اللفظي، مما يؤثر على قدرتهم على قراءة تعابير الوجه وتحديد مشاعر الآخرين، مثل الحزن أو الفرح أو الغضب. وأضاف Burger (2004) أن هؤلاء الأطفال لا يدركون المسافة الطبيعية بين المتحدثين، مما يؤدي إلى عدم مراعاة المسافة الشخصية للآخرين، وهو ما قد يسبب الإزعاج لهم. وأسفرت دراسة Bloom & Heath (2010) عن انخفاض مهارات تعرف وفهم تعابير الوجه الانفعالية لدى ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية مقارنة العاديين.

وتشير الأدبيات التربوية إلى أهمية التعليم والتدريب في تعزيز الإبداع الانفعالي، ويمكن تطوير هذه المهارة من خلال استراتيجيات تركز على التعاطف، وإدارة التوتر، واستخدام التقنيات الإبداعية مثل العصف الذهني والتأمل الموجه (Pekrun et al., 2017) . كما تبرز أهمية البيئة المحيطة، سواءً في المنزل أو العمل، في تشجيع الأفراد على التعبير عن مشاعرهم بحرية واستخدامها كوسيلة للتحفيز الإبداعي(Amabile & Pratt, 2016) . كما يُعد التدريب على

تحسين مهارات التواصل غير اللفظي ذا أهمية كبيرة في تعزيز فاعلية التواصل بين الأفراد، خاصةً في حالات الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية، فمهارات التواصل غير اللفظي تشمل الإيماءات، تعبيرات الوجه، لغة الجسد، والتواصل البصري، وهي عناصر أساسية تساهم في تحسين التفاعل الاجتماعي وفهم المشاعر والتعبيرات المختلفة (Goleman, 1995). ووفقًا لدراسة Kaushal (2014)، يساعد التدريب على تعزيز فهم الأفراد لتلك الإشارات غير اللفظية وتمكينهم من استخدامها بشكل أكثر وعيًا، مما يسهم في تقليل التفاعلات السلبية ويزيد من فرص النجاح الاجتماعي. كما أوضحت دراسة Peterson and Leonhardt (2015) أن التدريب على مهارات التواصل غير اللفظي يمكن أن يحسن مهارات الإقناع لدى الأفراد، وهو ما يعزز من قدرتهم على التعبير عن أنفسهم بطرق أكثر وضوحًا ودقة. وبالإضافة إلى ذلك، تشير نتائج دراسة Lorié et al. (2017) إلى أن التدريب على تفسير السلوك غير اللفظي يساعد الأفراد على تحسين تفاعلهم عبر الثقافات، مما يجعلهم أكثر قدرة على التكيف مع مواقف اجتماعية مختلفة

واستناداً لما سبق قام الباحثان بإعداد برنامج تدريبي قائم على عملية معالجة المعلومات الانفعالية لتحسين الإبداع الانفعالي ومهارات التواصل غير اللفظي.

## مشكلة البحث

تعد صعوبات التعلم غير اللفظية نوعا فرعيا من صعوبات التعلم، وتتمثل في مشكلات في التجهيز المعرفي البصري، الإدراك الاجتماعي، مع وجود ذكاء لفظي مرتفع وذكاء عملي منخفض، بالإضافة إلى صعوبات في الكتابة (سليمان، ٢٠١٩). ويعاني الأطفال ذوي هذه الصعوبات من مشاكل في الإدراك البصري المكاني، معالجة المعلومات غير اللفظية، حل المشكلات غير اللفظية، ومهارات التواصل غير اللفظي، بالإضافة إلى ضعف التآزر البصري الحركي، وتشير التقديرات إلى أن ٥-١٠% من الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من هذا النوع، فيما تبلغ نسبتهم حوالي ١% من المجتمع العام، على الرغم من أن هذه النسبة قد تكون أقل من التقديرات الحقيقية؛ الا أن بعض الدراسات تشير إلى أن ١٠% من الأطفال الذين يتم تشخيصهم بصعوبات التعلم هم في الواقع يعانون من صعوبات التعلم غير اللفظية (Butcher, 2019; Reynolds & Janzen, 2017).

تشير الدراسات الحديثة إلى أهمية صعوبات التعلم غير اللفظية الناتجة عن قصور في الأداء الوظيفي للنصف الأيمن من القشرة المخية، حيث يُعد هذا الجزء مسؤولًا عن معالجة المعلومات غير اللفظية مثل الإدراك المكاني، والإشارات الاجتماعية، والانفعالات. وتؤكد هذه الدراسات على ضرورة التشخيص المبكر لهذه الصعوبات، والتدخل المناسب للحد من آثارها على التفاعل الاجتماعي والأداء الأكاديمي للأطفال (Rourke, 1989; Semrud-Clikeman & Hynd, 1990; Voeller, 1996).

وتظهر هذه الصعوبات في ضعف القراءة والفهم القرائي، العمليات الحسابية والاستدلال، التعبير الكتابي والتهجئة، التصور البصري، التآزر الحركي، مهارات التواصل، والمهارات الاجتماعية-الانفعالية، وتعد هذه القضية التربوية والنفسية محط اهتمام متزايد لكثير من الدراسات السابقة مثل (Mammarella et al., 2009; Bloom & Heath, 2010; Metsala et al., 2017; Mammarella et al., 2014; Clikeman et al., 2015).

كما يعاني الأطفال ذوو صعوبات التعلم غير اللفظية من صعوبة في التعرف على وفهم الإشارات غير اللفظية مثل تعابير الوجه وحركات الجسم ونبرة الصوت، مما يؤثر على قدرتهم على التعبير عن مشاعرهم بطرق مناسبة .(Lerner & Jones, 2014) هذه الصعوبة تؤدي إلى انخفاض في قدرتهم على التعامل مع المواقف العاطفية بشكل خلاق، مما يحد من فرصهم في تطوير علاقات اجتماعية فعالة. وفقًا لـ Doty (2019)، فإن هذه القيود في معالجة المعلومات الانفعالية تؤدي إلى صعوبات في فهم المشاعر والتعبير عنها، مما يضعف قدراتهم على التفاعل الاجتماعي بطريقة إبداعية ومرنة. كما يعاني الأطفال من صعوبة في تفسير الإشارات غير اللفظية، مما يؤدي إلى صعوبات في التفاعل الاجتماعي وقراءة الإشارات الاجتماعية (Hughes & Dunn, 1998). تتفق هذه النتائج مع دراسات Agaliotis & Kalyva (2008) وEl-Haddad & Laouris (2011)، التي أكدت تأثير مشكلات مهارات التواصل غير اللفظي على المهارات الاجتماعية. وأظهرت دراسات عكاشة (2005) وزيد (2015) أن هؤلاء الأطفال يعانون من قصور انفعالي مقارنة بالمعرفي وضعف في معالجة المعلومات الانفعالية، مما يبرز الحاجة إلى سمات شخصية مرنة لتحويل التحديات إلى فرص للإبداع.

ويعتبر استخدام مدخل معالجة المعلومات الانفعالية في تنمية الإبداع الانفعالي مبرراً علمياً بالنظر إلى الدور المركزي الذي تلعبه العمليات الانفعالية في تعزيز الإبداع وتحسين الأداء المعرفي. وتُظهر الأدبيات التربوية أن معالجة المعلومات الانفعالية يُمكن الأفراد من تحليل المعلومات الانفعالية بشكل أكثر فاعلية، مما يساهم في تعزيز قدراتهم الإبداعية (Gross, 1998; Isen, 2001). بالإضافة إلى ذلك، توفر العمليات الانفعالية أدوات أساسية لإدارة الانفعالات بشكل يساهم في تنمية المرونة والطلاقة في التعبير الانفعالي (Fredrickson, 2001). وتدعم الأبحاث الحديثة هذا المنهج، حيث تشير الدراسات إلى أن تنظيم الانفعالات يؤثر على التفكير الإبداعي من خلال تحسين عمليات التذكر، وتحفيز معالجة المعلومات بطرق جديدة، وتوسيع نطاق الانتباه (Ochsner & Gross, 2005; Feldman Barrett et al., 2007). وأظهرت دراسة LeDoux (٢٠٠٠) أن الدماغ يستخدم آليات محددة لمعالجة المعلومات الانفعالية، ما يعزز من قدرة الأفراد على التكيف مع المواقف الجديدة واستحداث حلول مبتكرة. كما تشير الدراسات السابقة إلى أن التدريب على تفسير الإشارات الانفعالية يساعد الأفراد على فهم مشاعر الآخرين

بشكل أفضل، مما يُسهم في تحسين جودة التواصل غير اللفظي وتعزيز التفاعلات الاجتماعية الإيجابية (Izard et al., 2001; Saarni, 1999).

وفي ضوء ما تقدم تتحدد مشكلة البحث في الإجابة على السؤالين التاليين:

١. ما فعالية برنامج تدريبي قائم على نموذج معالجة المعلومات الانفعالية في تحسين الإبداع الانفعالي ومهارات التواصل غير اللفظي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية بالمرحلة الابتدائية؟

٢. هل تستمر فعالية البرنامج التدريبي القائم على نموذج معالجة المعلومات الانفعالية في تحسين الإبداع الانفعالي ومهارات التواصل غير اللفظي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية بالمرحلة الابتدائية؟

## أهداف البحث

يهدف البحث إلى

١. استعراض المفاهيم المرتبطة بالبحث، وتشمل معالجة المعلومات الانفعالية، الإبداع الانفعالي، مهارات التواصل غير اللفظي، وصعوبات التعلم غير اللفظية، من خلال تحليل هذه المتغيرات وتفسيرها، مع ربطها بالتراث السيكولوجي والدراسات السابقة.

٢. التحقق من فعالية برنامج تدريبي يعتمد على نموذج معالجة المعلومات الانفعالية في تحسين الإبداع الانفعالي ومهارات التواصل غير اللفظي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الذين يعانون من صعوبات التعلم غير اللفظية.

٣. التعرف على مدى استمرارية تأثير البرنامج التدريبي القائم على نموذج معالجة المعلومات الانفعالية في تحسين الإبداع الانفعالي ومهارات التواصل غير اللفظي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية في المرحلة الابتدائية.

## أهمية البحث:

### الأهمية النظرية:

١. يتناول البحث تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، حيث تمثل مرحلة التعليم الأساسي حجر الزاوية في العملية التعليمية، إذ إن ظهور أي مشكلة في هذه المرحلة، إذا لم يتم معالجتها باستخدام استراتيجيات مناسبة، قد تؤدي إلى تفاقم المشكلة وتؤثر سلباً على تحصيل التلميذ في المراحل التعليمية العليا.

٢. يكتسب البحث أهميته في استجابته للاهتمام العالمي والمحلي بفئة ذوي صعوبات التعلم، ويترتب على ذلك ضرورة استثمار طاقاتهم واستعداداتهم من خلال توفير البرامج التربوية والتعليمية التي تساهم في تنمية قدراتهم، بما يضمن لهم نمواً نفسياً واجتماعياً متكاملاً.

٣. يُعنى البحث بالإبداع الانفعالي ومهارات التواصل غير اللفظي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، لما لهذه المهارات من دور مهم في تعزيز كفاءاتهم اللازمة للنجاح في الحياة، حيث تؤثر هذه المهارات بشكل كبير على سلوكهم في المواقف التعليمية، مما يسهم في تفعيل قدراتهم بشكل سليم ويحقق النجاح على الصعيد الدراسي والشخصي والاجتماعي، كما يوفر البحث للباحثين في هذا المجال فتح آفاق جديدة للبحث والدراسة.

**الأهمية التطبيقية**:

١. تصميم برنامج تدريبي قائم على نموذج معالجة المعلومات الانفعالية لتنمية الإبداع الانفعالي ومهارات التواصل غير اللفظي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية، وهو ما قد يُسهم في تقديم نموذج للباحثين والممارسين والمرشدين النفسيين لتطوير برامج تدريبية أخرى في هذا المجال.

٢. قد تُساعد نتائج البحث القائمين على العملية التعليمية في وضع سياسات وممارسات تربوية تهدف إلى تعزيز عمليات معالجة المعلومات الانفعالية ومهارات التواصل غير اللفظي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، الذين يعانون من نقص في هذه المهارات، مما يجعلهم أكثر عرضة للفشل الأكاديمي.

٣. تحسين الإبداع الانفعالي ومهارات التواصل غير اللفظي لذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، حيث تساهم الانفعالات في مساعدة التلاميذ على التكيف مع الواقع، وتشكل قوة دافعة لهم لتنظيم سلوكهم وإدارة مشاعرهم، مما يسهل عليهم التعبير عنها بشكل سليم.

٤. تقديم مجموعة من التوصيات التربوية المستخلصة من نتائج البحث، التي قد تفيد القائمين على العملية التعليمية في تقديم الخدمات التدريبية للتلاميذ وفقًا لاحتياجاتهم ومتطلباتهم الخاصة، مع مراعاة الفروق الفردية بينهم أثناء عملية التعلم.

**المفاهيم الإجرائية لمتغيرات البحث**

**١.صعوبات التعلم غير اللفظية Non-Verbal Learning Disabilities**

يعرف النجار وطه (٢٠١٧) صعوبات التعلم غير اللفظية بأنها قصور في أداء المهام المرتبطة بالجانب الأيمن من الدماغ، مثل الانتباه والإدراك البصري، والذاكرة البصرية المكانية، والمهارات

الحسية–حركية، والعمليات الحسابية، والتنظيم المكاني، والتصور العقلي، والنواحي الانفعالي، وتُحدد هذه الصعوبات إجرائياً بالدرجات المنخفضة التي يحصل عليها التلميذ في اختبارات صعوبات التعلم غير اللفظية، مقارنة بزملائه، مع تحقيق درجات متوسطة أو مرتفعة في اختبارات صعوبات التعلم اللفظية في نفس البطارية التشخيصية.

**٢. الابداع الانفعالي Emotional Creativity**

يُعرف الإبداع الانفعالي بأنه قدرة الفرد على التعبير عن الانفعالات الأصيلة والمتفردة ذات الفعالية، مما يدفعه للتفكير الإيجابي في التعامل مع المواقف المختلفة أو لإنتاج أعمال أدبية، علمية، أو فنية. يعتمد هذا النوع من الإبداع على امتلاك الفرد استعدادات تتسم بالجدة، الفعالية، والأصالة، وهي عناصر أساسية في بناء الاستجابات الإبداعية للمواقف والتحديات ( Averill, 2005; Ivcevic & Mayer, 2009). ويُعرف اجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ على الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس الإبداع الانفعالي المستخدم في البحث.

**٣. مهارات التواصل غير اللفظي Non–Verbal Communication**

يُعرف Matsumoto (2009) التواصل غير اللفظي بأنه نقل المعلومات من خلال تعبيرات الوجه، والإيماءات، والمواقف، ونبرة الصوت، وسلوكيات أخرى، والتي تُعتبر أكثر فعالية من التواصل اللفظي بين البشر. وتُعرّف مهارات التواصل غير اللفظي بأنها مجموعة من الأساليب التي يستخدمها الأفراد للتواصل دون الاعتماد على الكلمات، حيث يتم التعبير عن المشاعر والأفكار عبر الإشارات الجسدية، تعابير الوجه، التواصل البصري، والتنغيم الصوتي (Burgoon, Guerrero, & Floyd, 2016). وتعرف مهارات التواصل غير اللفظي اجرائيا إلى الدرجة التي يحصل عليها التلميذ على مقياس مهارات التواصل غير اللفظي المستخدم في البحث.

**٤. برنامج تدريبي قائم على نموذج معالجة المعلومات الانفعالية**
**Training program based on the emotional information processing model**

البرنامج هو مجموعة إجراءات مخططة وأنشطة متتابعة تشمل مثيرات بصرية (صور، قصص، مشاهد تمثيلية) تُنفذ في جلسات منظمة باستخدام استراتيجيات متنوعة مثل: المحاضرة، المناقشة، لعب الأدوار، العصف الذهني، النمذجة، التعزيز، والتخيل. يهدف البرنامج إلى تنمية مهارات الإبداع الانفعالي (الاستعداد، الجدة، الفعالية، والأصالة الانفعالية) لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية، بناءً على نموذج معالجة المعلومات الانفعالية، ويتم تقييم فاعليته بمقارنة نتائج القياس القبلي والبعدي للمجموعات التجريبية والضابطة.

٥. معالجة المعلومات الانفعالية Emotoonal Information Processing

عرفها Baker et al. (2010) بأنها العملية التي يتم من خلالها فهم المشاعر والانفعالات، وتنظيمها، والتعامل معها بشكل فعّال في مختلف السياقات الحياتية. تشمل هذه العملية القدرة على التعرف على المشاعر، التعبير عنها، وتنظيمها بطريقة صحية، بما يتيح للفرد التكيف مع المواقف الانفعالية المختلفة وتحقيق التوازن النفسي.

**محددات البحث**:

يتحدد البحث الحالي بالمحددات التالية:

١. المحددات الزمنية

تم إجراء البحث الحالي في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠٢٣/٢٠٢٤ م على عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية بالصف الخامس الإبتدائي.

٢. المحددات المكانية

تم إجراء الدراسة في مدرستين، وهما: (مدرسة المنتزه للتعليم الأساسي– مدرسة علي عبد الشكور للتعليم الأساسي) التابعتين لإدارة شرق كفر الشيخ التعليمية.

٣– المحددات الإجرائية

أ– المنهج: اعتمد البحث على المنهج شبه التجريبي لبحث أثر البرنامج التدريبي لتنمية الإبداع الانفعالي ومهارات التواصل غير اللفظي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية.

ب– العينة: تكونت عينة البحث الأساسية من (٢٨) تلميذاً وتلميذة من ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية بالصف الخامس الابتدائي، تم تقسيمهم بالتساوي إلى مجموعتين، تجريبية، وبلغ عددها (١٤) تلميذاً وتلميذة (٦ ذكور– ٨ إناث)، والأخرى ضابطة بها (١٤) تلميذاً وتلميذة (6 ذكور– 8 إناث)، وتم اشتقاق هذه العينة من (٤٩٦) تلميذاً وتلميذة، وقد تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (123–١٢٨) شهراً، وقد بلغ متوسط الأعمار الزمنية (١٢٥,٣٢) شهراً وانحراف معياري قدره (± ٢,٤٦) شهراً.

## الإطار النظري

### أولا: الإبداع الانفعالي

يُعدُّ الإبداع الانفعالي مفهوماً حديثًا يمزج بين الجوانب الانفعالية والإبداعية، ويشير إلى قدرة الفرد على توظيف انفعالاته بطرق مبتكرة تُسهم في توليد أفكار وحلول جديدة للمشكلات. يعكس الإبداع

الانفعالي كيف يمكن أن تكون العواطف مورداً هاماً لتطوير القدرات الإبداعية بدلاً من أن تُشكل عائقًا أمامها (Kaufman & Beghetto, 2009). وتعتمد القدرة على الإبداع الانفعالي على مهارة إدارة الانفعالات، سواء كانت إيجابية أو سلبية، واستخدامها بشكل فعّال لتحقيق أهداف إبداعية. من هذا المنظور، يصبح الفرد أكثر قدرة على تحويل المواقف الانفعالية إلى محفزات تُعزز التفكير الابتكاري والإبداعي (Mayer et al., 2008). وأظهرت الأبحاث أن التوازن الانفعالي يُعدّ عنصراً جوهريًا لتطوير هذه المهارة، حيث يساعد على تعزيز المرونة المعرفية وتمكين الفرد من التكيف مع المواقف المختلفة بفعالية (Averill, 2000). هذا التوازن يُعزز من قدرة الفرد على استغلال انفعالاته لتحفيز الابتكار وتحقيق النجاح في مختلف جوانب الحياة.

وتُعد نظرية "التوسيع والبناء"، التي طرحتها باربرا فريدريكسون، من النظريات البارزة التي تفسر الإبداع الانفعالي. تفترض هذه النظرية أن الانفعالات الإيجابية تُسهم في توسيع نطاق التفكير والسلوك، مما يُتيح للفرد استكشاف إمكانيات جديدة وتطوير موارد عقلية وعاطفية طويلة الأمد. هذا التوسع يُعزز من القدرة على التفكير الإبداعي وإيجاد حلول مبتكرة للمشكلات (Fredrickson, 2001). من جهة أخرى، تلعب الانفعالات السلبية، مثل القلق أو الغضب، دوراً مزدوجاً. فقد تعيق التفكير الإبداعي في بعض الأحيان بسبب تأثيرها على التركيز والانفتاح الذهني، ولكنها في مواقف معينة يمكن أن تُحفز على البحث عن حلول مبتكرة، وذلك بناءً على كيفية إدارتها وتوظيفها بفعالية (George & Zhou, 2002).

وتعددت المصطلحات المترجمة لمصطلح Emotional Creativity في البيئة العربية حيث تم ترجمته إلى الإبداع الانفعالي، والإبداع الوجداني، والإبداع العاطفي، والابتكارية الوجدانية، والابتكارية العاطفية، والابتكارية الانفعالية، وجميعها تعطي معنى واحداً. ولكن يتبنى الباحثان في البحث الحالي ترجمة هذا المصطلح إلى الإبداع الانفعالي، وفيما يلي نستعرض مجموعة من التعريفات النفسية لمصطلح الإبداع الانفعالي.

وأشارت الأعسر (٢٠٠٠) إلى أن الإبداع الانفعالي يعد ظاهرة صحية تسهم في التخفيف من التوتر وتحسين الصحة والتفاعل الاجتماعي مع الآخرين. وقد أشارت دراسة Frolova & Novoselova (٢٠١٥) إلى أن الإبداع الانفعالي يعد من الآليات التي تساعد على زيادة الصلابة الشخصية في مواجهة المواقف الحياتية الصعبة، ويسهم أيضًا في تحقيق الرفاهية النفسية للفرد والأسرة.

ويعرف Averill and Thomas-Knowles (2005) الإبداع الانفعالي على أنه القدرة على فهم والتعبير عن مجموعة من الانفعالات الأصلية بطريقة فريدة وغير مألوفة وفعالة، ويتكون من الطلاقة الانفعالية، المرونة الانفعالية، إدراك التفاصيل، والفعالية الانفعالية. ويعرفه

Koklwang (1995) بأنه القدرة على الإحساس بمشاعر جديدة والتعبير عنها بطريقة تعزز التطور الشخصي والعلاقات مع الآخرين، مما يدفع الفرد لتحقيق إنجازات إبداعية. من جانبها، تعرف منشار (٢٠٠٢) الإبداع الانفعالي باعتباره مدخلا جديدا في علم النفس، حيث يحدد مدى إبداع الفرد في التعامل مع ذاته ومع الآخرين من خلال قدرته على ضبط انفعالاته والتأثير في الآخرين عبر إشعارهم بمشاركته في أحاسيسهم.

كما يعرف Ivcevic, Brackett & Mayer (2007) الإبداع الانفعالي كقدرة على التعبير عن انفعالات جديدة ومناسبة وصادقة، لتغيير المعتقدات والانفعالات السلبية إلى إيجابية. ويرى الشويقي (٢٠٠٨) أنه الحساسية للانفعالات والقدرة على التعبير عنها بطريقة فريدة وفعالة. كما يعرفه سرور والمنشاوي (٢٠١٠) بأنه القدرة على فهم والتعبير عن انفعالات أصلية بطريقة فريدة وفعالة. وأخيراً، يشير دسوقي (٢٠١٠) إلى أن الإبداع الانفعالي يتمثل في قدرة الفرد على التعبير عن انفعالات أصلية وفعالة تدفعه للتفكير الإيجابي أو إنتاج أعمال إبداعية، معتمداً على استعدادات إبداعية تتميز بالجدة والأصالة.

وتتفق التعريفات السابقة مع تعريف أفريل Averill (1991) للإبداع الانفعالي، حيث يشير إلى أنه نمو الزملة الانفعالية التي تتسم بالجدة والفعالية والأصالة. ويتجلى في مستوياته الدنيا بقدرة الفرد على توظيف الانفعالات المجتمعية بفعالية، وفي المستوى المتوسط بتعديل معايير الانفعال لتلبية الحاجات، وفي أعلاه بتغيير الانفعالات وتشكيلها بأسلوب جديد عبر تعديل المعتقدات والمعايير الاجتماعية.

ومن ثم، فالإبداع الانفعالي يعد مفهوماً ديناميكياً يجمع بين الانفعالات والقدرة الإبداعية، وتتطلب هذه القدرة تكاملاً بين العمليات العاطفية والمعرفية، وهو ما يفتح المجال لدراسات مستقبلية لفهم كيفية تحسينها واستخدامها في مجالات متعددة مثل التعليم، والأعمال، والفن، والعلاج النفسي (Plucker & Makel, 2010).

**ويستخلص الباحثان من التعريفات السابقة أن الإبداع الانفعالي مفهوم يشير إلى:**

أ- الإبداع الانفعالي هو مفهوم يشير إلى مجموعة من القدرات والمهارات التي تساعد الأفراد على التعامل مع انفعالاتهم بطريقة مبتكرة وفعّالة، ويشمل:

أ. القدرة على إيصال فكرة انفعالية مغايرة لما هو موجود ولما تم تقديمه من الآخرين.

ب. قدرة الفرد على فهم انفعالاته وانفعالات الآخرين بشكل جيد والاستفادة من الاستجابات الانفعالية الصادرة منه أو من الآخرين.

ج. القدرة على التعبير عن انفعالاتهم وامتلاك أساليب إبداعية تمكنهم من حل مشكلاتهم اليومية بسهولة.

د. القدرة على الاستمتاع بالمواقف الجديدة التي يصبح الفرد قادراً فيها على إنتاج استجابات انفعالية غير معتادة.

هـ. قدرة الفرد على ضبط انفعالاته وسلوكه والتعامل الفعّال مع الآخرين من خلال قدرته على تفهم مشاعرهم والتقبل لها.

و. أن هذه الانفعالات المتفردة والأصيلة يجب أن تعكس قيم الفرد ومعتقداته، مما يعود بالنفع على الفرد والمجتمع.

وتناول أفريل (١٩٩٩) الإبداع الانفعالي باعتباره نابعاً من الانفعالات كمحفز أساسي للابتكار، موضحاً أن المزاج الإيجابي يعزز الإبداع، بينما يميل المبدعون، خاصة الكتاب، للكآبة. واستند الإبداع الانفعالي إلى منظور اجتماعي يرتكز على ثلاث فرضيات: المتلازمات الانفعالية التي تجمع بين الجوانب التجريبية والفسيولوجية والسلوكية، غياب نمط استجابة ثابت للمكونات الأساسية، والمعايير الاجتماعية التي تشمل الاعتقادات والقواعد التي تضبط المتلازمات الانفعالية (Averill, 2001; Averill, 2011).

تعتمد فكرة الإبداع الانفعالي على النظرية الاجتماعية التي طرحها أفريل، حيث يربط Averill (٢٠٠١) بين المشاعر والانفعالات والأنشطة الإبداعية من خلال نموذج "الصدى الانفعالي" ( The Emotional Resonance Model). يوضح هذا النموذج كيفية تكوين الصور الخيالية عن طريق ربط مفهومات تبدو غير مترابطة ظاهرياً. إذا تمكن الفرد من إيجاد تداخل مباشر في المعنى بين هذين المفهومين، فإن نشاط أحد المفاهيم يُنشط الآخر بشكل مباشر. وفي حال تعذر الربط المباشر، يسعى الفرد إلى الربط بشكل غير مباشر عبر مفهوم عام (وسيط) يُعزز من الاتصال بين المفهومين، مما يؤدي إلى تنشيط المفهوم الآخر.

ويشير (Averill, 1999) إلى أن يمر الإبداع الانفعالي بعدة مراحل، وهي:

- الاستعداد: في هذه المرحلة، يتم تحديد المشكلة وتجميع المعلومات المتعلقة بها، بالإضافة إلى فحص جميع جوانبها من خلال القراءات ذات الصلة والمهارات والخبرات.
- الاحتضان: يتم التركيز في هذه المرحلة على الفكرة أو المشكلة، بحيث تصبح واضحة في ذهن المبتكر، وهي مرحلة ترتيب الأفكار وتنظيمها.
- الإلهام: في هذه المرحلة، يدرك الفرد العلاقة بين الأجزاء المختلفة ويبدأ في تصور الحلول.
- التحقق والإثبات: تتم في هذه المرحلة اختبار الأفكار وتقويمها، حيث يقوم الفرد بتجربة الفكرة

الجديدة، وإعادة النظر فيها وتقييم الاستجابة الإبداعية (Averill, 1999).

وتعد هذه المراحل معايير الإبداع، حيث تبدأ بالتدرج المبكر للحداثة والتأثر والأصالة ووصولا إلى المرحلة الأخيرة من عملية التحقق والإثبات فالإبداع لا يعني أن يكون الفرد غريباً في سلوكه، بل إن العكس هو الصحيح حيث إن فهم الفرد لما لديه من إبداع وكيفية توظيفه يساعده على تحقيق حياة أفضل (الأعسر، ٢٠٠٠).

واستنادا لما سبق عرضه؛ يتبنى الباحثان النظرية الاجتماعية – النمائية لأفريل (Averill) في البحث الحالي وكذلك البرنامج التدريبي لتنمية الابداع الانفعالي، نظراً لشمولها وأنها أكثر وضوحاً في مكوناتها وملائمتها لطبيعة البحث.

واستندت دراسة كل من (1999) Averill ; (1996) Gutbezahi & Averill؛ منشار، ٢٠٠٢؛ (2007) .Ivcevic et al؛ الشويقي (٢٠٠٨)؛ سرور والمنشاوي (٢٠١٠)؛ النجار(٢٠١٤) على أربعة أبعاد أو محكات للإبداع الانفعالي هي: (الاستعداد الانفعالي، والجدة الانفعالية، الفعالية الانفعالية، الأصالة الانفعالية، ويتبنى البحث الحالي أبعاد الإبداع الانفعالي كما أشار إليها النجار (٢٠١٤) والتي تتمثل في:

أ– الاستعداد أو التهيؤ الانفعالي Emotional Preparedness

يمثل الاستعداد أو التهيؤ الطور التحضيري للعملية الإبداعية المعرفية إذ يتم فيها تجميع المعلومات المتعلقة بالمشكلة ثم استيعاب هذه المعلومات وتمثيلها وإدراك العلاقات البينية بينها، والبحث عن إمكانية توظيف المعلومات المتاحة والمشتقة لحلها (سرور والمنشاوي، ٢٠١٠). ويرى (2002) Averill أن التهيؤ الانفعالي هو قدرة الفرد على تجميع واستيعاب وفهم المعلومات المستمدة من الانفعالات، ومن ثم البحث عن إمكانية توظيفها في توجيه التفكير والأفعال (Averill, 2002)، وبالتالي يعتبر الاستعداد الانفعالي بمثابة المدير والمحفز في توجيه المعرفة والتفكير أو الأفعال نحو الابتكار، أو محاولة توظيف الطاقة الانفعالية.

ويرى الباحثان أن الاستعداد أو التهيؤ الانفعالي يكمن في قدرة الفرد على فهم انفعالاته وانفعالات الآخرين في سياق الأحداث المختلفة التي تقابلنا في جميع نواح حياتنا الحالية والمستقبلية، فهو محور هام لمعرفة الفروق الفردية التي توجد بين الأفراد في قدراتهم الإبداعية.

ب– الجدة الانفعالية Emotional Novelty:

تعد الجدة من أكثر مؤشرات الاستجابة الانفعالية والإبداعية انتشاراً، وتُعتبر المعيار الأكثر استشهاداً به للإشارة إلى الإبداع. فالجدة تشير إلى القدرة على إنتاج استجابات انفعالية في سياق اجتماعي جديد وغير مألوف، بعيداً عن السياق الاجتماعي والسلوكيات النمطية المرتبطة

بالاستجابات السائدة في المجتمع. وتُحدَّد الجدة الانفعالية من خلال ثلاثة معايير:

- المعيار الشخصي: مقارنة الاستجابة الراهنة للفرد مع استجاباته السابقة.
- معيار جماعة الرفاقة: مقارنة استجابة الفرد مع استجابات أقرانه.
- معيار المجتمع: مقارنة استجابة الفرد بالاستجابات السائدة في المجتمع (Davis, 2009).

وعلى الرغم من أن الجدة تعد شرطًا ضروريًا، إلا أنها ليست كافية لتقييم الاستجابة الإبداعية. فكل استجابة جديدة ومختلفة وغير مألوفة يجب أن تكون ذات قيمة للفرد والمجتمع لتعتبر إبداعية. ويُلاحظ أن معظم الانفعالات ترتبط بطرق لحل المشكلات، فعلى سبيل المثال، "الغضب" قد يرتبط باستجابة لتصحيح الخطأ، و"الخوف" قد يؤدي إلى الهروب، و"الحسد" قد يترتب عليه استجابة للحفاظ على العلاقة مع الآخرين (Sefertzi, 2000).

ج- الفعالية الانفعالية Emotional Effectiveness:

تعني الفعالية الانفعالية قدرة الفرد على التعبير عن انفعالاته ببراعة وباستجابات مناسبة للمواقف، بحيث تكون الاستجابة لها آثار إيجابية وذات قيمة بالنسبة للفرد أو المجتمع. وتعتبر معظم الانفعالات وسيلة لحل المشكلات؛ فعلى سبيل المثال، يرتبط انفعال الغضب باستجابة لحدوث شيء خاطئ، بينما يرتبط الخوف باستجابة للهروب من موقف خطر، ويترتب على الشعور بالذنب استجابة للعقاب (Averill, 1999). كما يُقصد بالفعالية الانفعالية أن تكون الاستجابة ذات قيمة للفرد أو المجتمع، وهو مفهوم نسبي، إذ قد تكون الاستجابة فعالة في سياق ما وغير فعالة في سياق آخر. علاوة على ذلك، قد تكون الاستجابة فعالة في المدى القريب وضارة في المدى البعيد، والعكس صحيح (Averill, 2002).

ويري الباحثان أن الفعالية تكمن في أنه لا يمكن النظر إلى كل الاستجابات الجديدة على أنها استجابات مبتكرة حيث إن بعضها عشوائي والبعض الآخر قد يكون مختار، ولكي تكون الاستجابة استجابة ابداعية يجب أن تكون على درجة عالية من الكفاءة، بحيث يستطيع الفرد الاستفادة منها وكذلك المجتمع.

د- الأصالة الانفعالية Emotional Authenticity:

على الرغم من أن معظم البحوث تعتمد على محك عدم الشيوع (الجدة) كمؤشر للأصالة، فإن كل استجابة جديدة ومختلفة وغير مألوفة ليست بالضرورة استجابة أصلية، ويصعب التمييز بين الجدة والأصالة إذا اعتمدنا في تقييم الإبداع على الإطار المرجعي الشخصي، في حين يسهل التمييز بينهما إذا كان الإطار المرجعي للمجتمع محكًا للإبداع، بالإضافة إلى أن الأصالة محك مناسب وملائم للإبداع في المجال الفني مقارنة بالإبداع في المجال العلمي (Vichvgotsky, 2004).

وتقاس الأصالة من خلال ثلاث محكات وهي:

- محك عدم الشـــيوع: ويشير إلى القدرة على إنتاج أفكار غير شائعة في إطار المجموعة التي ينتمي إليها.
- محك المهارة أو الإتقان: ويشـــير إلى القدرة على انتاج اســـتجابات على درجة عالية من المهارة.
- محـــك التداعيات البعيدة: يشـــير هذا المحك إلى ما يدور داخل الفرد ويحمل معاني حقيقية بالنسبة له (Sternberg, 2005).

وحدد Averill (١٩٩٧) خصـــائص الأشـــخاص المبدعين انفعالياً بأنهم حســـاســـون لانفعالاتهم ويعطونها قيمة كبيرة، ويســـعون لفهم تفاعلاتهم الانفعالية. يمتلكون القدرة على توليد اســـتجابات انفعالية غير تقليدية ويســـتمتعون بالمواقف التي تتضـــمن انفعالات غير عادية. كما أنهم يراعون تأثير انفعالاتهم في الآخرين ويعبرون عنها بصدق ورمزية. يتعمقون في توضيح معاني تعبيراتهم الانفعالية ويعطون أهمية لفهم مشـــاعر الآخرين وســـلوكهم، مع تقيد أقل بالمعايير الاجتماعية. وأضـــافت دراســـة Ivecvic et al. (٢٠٠٧) أن المبدعين انفعالياً يعبرون عن عواطفهم بشـــكل رمزي، ويقومون بتقييم السلوكيات بشكل أعمق في بيئة محفزة، ويحلّون المشاكل الانفعالية بطريقة إبداعية، ولديهم قدرة على فهم انفعالاتهم الشخصية بشكل صادق. ويرى النجار (٢٠١٤) أن هؤلاء الأفراد قادرون على اكتشاف الأخطاء وتحليل المعلومات بشكل دقيق. وتشير منشار (٢٠٠٢) إلى قدرتهم على ضبط انفعالاتهم والتفاعل بنجاح مع الآخرين، بينما تشير دراسات أخرى إلى انفتاحهم على الخبرات الجديدة وقدرتهم على التكيف والتعبير عن أنفسهم.

يســـتنتج الباحثان من ذلك أن الأشخاص المبدعين انفعالياً يولون اهتماماً كبيراً لانفعالاتهم، ويسعون لفهم ردود أفعالهم الانفعالية، ويستخدمون هذا الفهم في التعامل مع المواقف المختلفة التي يواجهونها في جميع جوانب حياتهم، مما يســـاعدهم على التكيف بشـــكل أفضل مع التحديات ويزيد من قدرتهم على التفكير الإبداعي واتخاذ قرارات أكثر فاعلية.

**ثانيا: مهارات التواصل غير اللفظي Non-Verbal Communication**

يُعد التواصل غير اللفظي أول "لغة" يتعلمها الأطفال، حيث يتطور لديهم بسرعة القدرة على معالجة تعبيرات الوجه ونبرة الصوت قبل تعلم معنى الكلمات. في وقت لاحق، يتم دمج لغة الجسد في الرسالة، حيث تسبق معظم هذه المهارات القدرة على التواصل اللفظي، فالأطفال ذوو صعوبات التعلم غير اللفظية قد يمتلكون مفردات معقدة قبل دخولهم المدرسة، مما يؤدي إلى استنتاج خاطئ بأن مهاراتهم التواصلية تساوي مفرداتهم أو تكون مماثلة لأقرانهم في نفس العمر الزمني. ومع أن التواصل اللفظي يشكل ٣٥% فقط من التواصل الإنساني، فإن هؤلاء الأطفال يفقدون ٦٥% من

رسائل التفاعل الاجتماعي، كما أنهم غير قادرين على دمج اللغة المنطوقة مع لغة الجسد وتعبيرات الوجه ونبرة الصوت بشكل صحيح، مما قد يؤدي إلى سوء الفهم (Tanguay, 2001).

ويلعب التواصل غير اللفظي دوراً حيوياً في التفاعلات الشخصية، حيث يشكل جزءاً كبيراً من كيفية تواصلنا، حيث أظهرت الدراسات أن الإشارات غير اللفظية مثل تعبيرات الوجه، لغة الجسد، الإيماءات، والتواصل البصري يمكن أن تنقل العواطف والنوايا بشكل أكثر فاعلية من التواصل اللفظي (Mehrabian, 1972). في الواقع، يُقدر أن التواصل غير اللفظي يمثل حوالي ٦٥-٩٣% من إجمالي التواصل (Burgoon et al., 2016). هذه الإشارات غالباً ما تكون أكثر موثوقية من الكلمات في التعبير عن المشاعر الحقيقية، لأنها أقل عرضة للتحكم الواعي (DePaulo et al., 2003).

ويُعرّف Remland (2017) التواصل غير اللفظي بأنه عملية إرسال واستقبال الرسائل دون استخدام الكلمات، وهو نوع من التواصل الذي يفتقر إلى خصائص اللغة.

كما يعرفه Knapp, Hall & Horgan. (2014) بأنه تبادل المعلومات والمشاعر دون استخدام الكلمات المنطوقة أو المكتوبة، ويشمل التواصل غير اللفظي التعبيرات الوجهية، الإيماءات، وضعية الجسم، التواصل بالعينين، والنغمة الصوتية.

ويعتمد البحث الحالي في دراسة التواصل غير اللفظي على أربع مهارات هي:

- التواصل الجسدي:Body Language or Physical Communication ويشمل الحركات الجسدية التي يتم استخدامها بهدف توضيح أو تعزيز الرسائل اللفظية. تتضمن هذه الحركات الإيماءات، التوجهات الجسدية، والتفاعل الجسدي بين الأفراد الذي يمكن أن يدعم أو يعارض الرسائل اللفظية المنطوقة (Knapp & Hall, 2010).
- تعابير الوجه Facial Expressions: هي التغيرات في عضلات الوجه التي تعكس المشاعر الداخلية للفرد. تُعتبر تعابير الوجه واحدة من أكثر وسائل التواصل غير اللفظي تأثيراً في نقل المشاعر مثل الفرح، الحزن، والغضب، وهي تشكل جزءاً مهماً من التعبير عن الانفعالات النفسية (Ekman & Friesen, 1975).
- التواصل البصري:Visual Communication ويشير إلى استخدام النظر أو الاتصال البصري بين الأفراد أثناء التفاعل. يُعتبر التواصل البصري أداة قوية للإشارة إلى الانتباه والاحترام، كما يساعد في تعزيز الفهم المتبادل بين المتحدث والمستمع (Burgoon, Guerrero, & Floyd, 2016).

- التنغيم الصوتي:Vocal Expression ويُعنى بتغيير نبرة الصوت، سرعته، وارتفاعه أثناء الحديث، وهو ما يساهم بشكل كبير في التعبير عن المشاعر ويضيف بُعداً عاطفياً للرسائل المنطوقة. يلعب التنغيم الصوتي دوراً حاسماً في تفسير المعاني والرسائل وراء الكلمات (Juslin & Scherer, 2005).

ويُعاني الأطفال ذوو صعوبات التعلم غير اللفظية من صعوبة في تفسير الإشارات غير اللفظية مثل تعبيرات الوجه ولغة الجسد، مما يمنعهم من دمج هذه المكونات في رسالة ذات مغزى، ما يؤدي إلى صعوبات في التفاعل الاجتماعي نتيجة قصور في الإدراك وصعوبة في قراءة الإشارات الاجتماعية، وتعابير الوجه، وإيماءات الجسد (Hughes & Dunn, 1998). وهذا يتفق مع نتائج دراسة Agaliotis & Kalyva (2008)وEl-Haddad & Laouris (2011)، التي أشارت إلى أن مشاكل التواصل غير اللفظي تؤثر سلباً على مهاراتهم الاجتماعية. وقد أوضحت دراسة El-Haddad & Laouris (2011)أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية يُعانون من صعوبة في إدراك وتسمية تعابير الوجه التي تتوافق مع الحالات الانفعالية الأساسية مثل السعادة، والحزن، والغضب، والخوف، والاشمئزاز، والثقة، والمفاجأة، وذلك استجابة للأوامر اللفظية المعطاة لهم.

ويعد التواصل غير اللفظي جزءاً أساسياً في عملية التعليم والتعلم، حيث يسهم في تحسين التفاعل بين المعلم والطلاب. وفقًا لدراسة Hall, Knapp and Horgan (2014) يشمل التواصل غير اللفظي مجموعة واسعة من الإشارات مثل تعبيرات الوجه، وحركات اليدين، ووضعية الجسم، والتواصل البصري، التي يمكن أن تعزز الفهم وتنقل المشاعر والأفكار بطرق لا تستطيع الكلمات وحدها التعبير عنها. في بيئة الفصل الدراسي، يُعتبر التواصل غير اللفظي أداة قوية لبناء علاقات إيجابية بين المعلم والطلاب، حيث يساعد على تعزيز الانتباه والتركيز، ويتيح للمعلمين توجيه الطلاب بطريقة غير مباشرة وفعالة. كما أظهرت دراسة Guffey & Loewy (2010) أن المعلمين الذين يستخدمون إشارات غير لفظية واضحة يتمكنون من تحسين مستوى تفاعل الطلاب وتحقيق نتائج تعليمية أفضل، مما يجعل التواصل غير اللفظي أحد الأدوات الأساسية في تعزيز بيئة تعليمية تفاعلية وفعّالة.

ويضيف McGinnis & Goldstein (2016) أن التحصيل الأكاديمي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية يعتمد بشكل كبير على قدرتهم على استخدام التواصل غير اللفظي بفاعلية، وأن هؤلاء التلاميذ يمكنهم تحسين قدرتهم على الفهم والمشاركة في الأنشطة الدراسية من خلال تحسين مهاراتهم في التواصل غير اللفظي، فعندما يستطيع التلاميذ فهم تعبيرات الوجه أو لغة الإشارة بوضوح، فإنهم يصبحون أكثر قدرة على التفاعل في الفصل الدراسي.

وكشفت العديد من الدراسات عن أهمية التواصل غير اللفظي في العملية التعليمية. فقد

أظهرت دراسة York (2013) أن استخدام المعلم لأساليب التواصل غير اللفظي بشكل فعّال ساعد الطلاب في تحقيق النجاح الأكاديمي. كما أشارت دراسة Chaudhry & Arif (2012) إلى وجود علاقة بين استخدام المعلمين للسلوك غير اللفظي داخل الفصل والتحصيل الدراسي للطلاب. وأوضحت دراسة Butt (2011) أن المعلمين الذين استخدموا التواصل غير اللفظي بشكل صحيح تمكنوا من تحفيز الطلاب على التعلم الفعّال، بينما فشل المعلمون الذين لم يستخدموا هذا الأسلوب في تحفيز الطلاب. كما أوصت دراسة Stamatis (2012) بضرورة تضمين مهارات التواصل غير اللفظي في التعليم. وأظهرت دراسة Guvendir (2011) أن استخدام المعلم للسلوك غير اللفظي داخل الفصل أدى إلى تحسين التغذية الراجعة لأداء الطلاب. وأكدت دراسة Butt & Shafiq (2013)أن مهارات التواصل غير اللفظي أكثر فاعلية من التدريس التقليدي في عمليات التعليم والتعلم. كما أظهرت دراسة Herrarte (2016) أن الإشارة اليدوية ساعدت في التغلب على حواجز التواصل داخل الفصول الدراسية، وكشفت دراسة Hord et al. (2016) عن فاعلية الإشارات اليدوية بين المعلم والطلاب ذوي صعوبات التعلم في تحسين مستواهم في مادة الرياضيات. وأوضحت دراسة Brey & Shutts (2018) أن الأطفال الصغار يتأثرون بالسلوكيات غير اللفظية للمعلمين، بينما أظهرت دراسة Hao & Hood (2019) فاعلية لغة الجسد في تعليم الأفراد. كما أكدت دراسة Knapp et al. (2014) أن التواصل غير اللفظي يلعب دوراً حاسماً في تعزيز الفهم المتبادل بين الأفراد، حيث يتفاعل الأشخاص مع الإشارات غير اللفظية (مثل وضعية الجسم أو تعبيرات الوجه) لتوجيه الرسائل العاطفية بشكل غير مباشر. وعندما يتمكن الأفراد من معالجة المعلومات الانفعالية بشكل جيد، فإنهم يصبحون أكثر قدرة على استخدام هذه الإشارات غير اللفظية بشكل مناسب، مما يحسن من جودة التواصل ويقلل من احتمالية حدوث سوء الفهم.

وأظهرت العديد من الدراسات وجود علاقة بين انخفاض مهارات التواصل غير اللفظي وانخفاض جودة الحياة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية. حيث أشارت دراسة Lightburn (2010)إلى أن صعوبات التعلم غير اللفظية تؤثر على قدرة الطفل في معالجة وإدراك وتذكر المعلومات البصرية المكانية، مما يؤدي إلى صعوبة في إدراك الإشارات غير اللفظية مثل تعابير الوجه، والإيماءات، ولغة الجسد، ونبرة الصوت. ويؤدي هذا إلى الانسحاب الاجتماعي والاكتئاب نتيجة للرفض المتكرر من الآخرين وعجزه عن الإدراك الاجتماعي. كما أشار Burger (2004) إلى أن مشاكل الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية الاجتماعية تنشأ من عدم معالجتهم للمعلومات الاجتماعية غير اللفظية بشكل صحيح، مما قد يجعلهم يظهرون سلوكيات مجادلة أو غير متعاون. كما بينت دراسة Semrud-Clikman & Ellison (2009)أن هؤلاء الأطفال يعانون

من صعوبات في إدراك العلاقات الاجتماعية والحكم الاجتماعي بشكل صحيح، مما يؤدي إلى العزلة الاجتماعية.

ويعود انخفاض مهارات التواصل غير اللفظي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية إلى عدة سمات رئيسية. أولاً، صعوبات الإدراك البصري- المكاني، حيث كشفت دراسة Gerrard-Morris (2007) عن وجود علاقة سببية بين هذه الصعوبات والمهارات الاجتماعية. ثانياً، الصعوبات المعرفية، حيث أوضحت دراسة Fernandez-Prieto et al. (2016) أن المراهقين ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية يعانون من صعوبة في إدراك النغمة الصوتية والتغيير في التردد الصوتي واتجاه الصوت. ثالثًا، محدودية السلوك الاستكشافي، حيث يؤدي انخفاض السلوك الاستكشافي لدى هؤلاء الأطفال إلى تقييد نشاطهم، مما يقلل من قدرتهم على التواصل والتفاعل مع الآخرين(Semrud-Clikeman, 2007) .

ولتعزيز التواصل غير اللفظي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية، من المهم أن يستخدم المعلمون مجموعة من الاستراتيجيات التي تساعد في تحسين فهمهم واستجابتهم لهذه الأنماط من التواصل. مثل استخدام الإيماءات الواضحة أحد الأساليب الفعالة، حيث يمكن للمعلمين توضيح المفاهيم بشكل مرئي، مثل الإشارة إلى شيء أو توجيه الإشارة إلى مكان معين، مما يساعد التلاميذ على ربط المفاهيم بالمرئيات (McGinnis & Goldstein, 2016) . بالإضافة إلى أن التعبيرات الوجهية البسيطة تعد ضرورية وواضحة ومباشرة لتساعد التلاميذ على فهم المشاعر بشكل دقيق، مما يسهم في تحسين تفاعلهم الاجتماعي والعاطفي. كما أن استخدام الصور والرموز يعد وسيلة فعالة لتعزيز الفهم لدى التلاميذ الذين يواجهون صعوبة في الفهم اللغوي، مما يسهل عليهم التعامل مع المفاهيم المعقدة.(McGinnis & Goldstein, 2016) وأخيراً، يُعد التكرار أحد الأدوات الأساسية لتوضيح الرسائل غير اللفظية بشكل مستمر، مما يساعد التلاميذ على التكيف مع بيئة الفصل الدراسي وتحقيق تواصل فعال.

تعقيباً على ما سبق، يمكن القول إن التواصل غير اللفظي يمثل جزءاً حيوياً ومتكاملاً من عملية التواصل بين الأفراد، حيث يتجاوز الكلمات ليشمل إشارات جسدية، تعبيرات الوجه، لغة الجسد، والنبرة الصوتية. وقد أظهرت الدراسات المتعددة أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية يعانون من تحديات كبيرة في فهم وتفسير هذه الإشارات غير اللفظية، مما يساهم في صعوباتهم في التفاعل الاجتماعي والعاطفي. يبرز الإطار النظري أهمية التواصل غير اللفظي في تكامل الرسائل اللفظية والغير لفظية لتحقيق تفاعل اجتماعي فعال ومثمر، ويعتبر هذا النوع من التواصل ذا أهمية

خاصة في تنمية العلاقات الإنسانية. في ضوء ذلك، يبرز دور التدريب والتدخلات المتخصصة لتحسين مهارات التواصل غير اللفظي لدى هؤلاء الأطفال، مما يساهم في تعزيز جودة حياتهم الاجتماعية والنفسية.

**ثالثا: معالجة المعلومات الانفعاليةEmotional Information Processing**

تبدأ عملية معالجة المعلومات الانفعالية بالمعرفة الانفعالية في الطفولة وتتطور خلال مراحل الحياة مع ازدياد مستوى فهم المعاني، من خلال فهم الطفل للانفعالات وتصنيفها، وإدراك العلاقات بين التصنيفات المختلفة، مثل: تمييز وجه الشبة والاختلاف بين الضيق والغضب، وبين الحب والكراهية، ويتعلم الطفل المعنى الخاص لكل شعور ويستخدمه في علاقاته مع الآخرين من خلال تعلم ( الاستدلال الانفعالي ) بطريقة ربط الفعل بالموقف، كربط الطفل شعوره بالحزن بفقدان لعبته مثلاً: يتعلم شعوره تجاه نفسه وتجاه الآخرين، وكيف ينظر إلى هذه المشاعر، وكيف يعبر عن آماله ومخاوفه، والتعرف علي الانفعالات لا يحدث فقط عن الأشياء التي يذكرها الآباء بل من خلال طريقة تعبير الآباء عن مشاعرهم وتعاملهم مع بعضهم البعض، ومن الآباء من ينجح في دور معلم المشاعر لأبنائه ومنهم من يفشل فى ذلك (foa & Rauch, 2006).

وتعددت تعريفات مفهوم معالجة المعلومات الانفعالية حيث عرّفها Rachman (1980) بأنها العملية التي يتم من خلالها استيعاب الاضطرابات الانفعالية وتقليلها بحيث لا تؤثر على الخبرات والسلوكيات الأخرى. وعرّفها Baker et al. (2004) بأنها عملية تتضمن استقبال المثيرات الانفعالية، وتقييمها بناءً على الخبرات الشخصية ومستوى النمو الفردي، بالإضافة إلى تفاعلها في الذاكرة وإدراك الخبرات الانفعالية، مما يؤدي إلى استجابات تتسم بالتنظيم والانفعالية الملائمة للسياق. كما يري Mayer & Salovey (1997) أنها القدرة على التعرف على المشاعر وفهمها وتنظيمها واستخدامها بفعالية في التفكير، اتخاذ القرارات، وحل المشكلات. هذا يشمل القدرة على التحكم في المشاعر الشخصية وفهم مشاعر الآخرين والتفاعل معها بشكل مناسب. وأشار Bar-On (2006) إلى أن معالجة المعلومات الانفعالية تتعلق بالقدرة على التعرف على المشاعر في الذات والآخرين، وتنظيم المشاعر لتوجيه التفكير والسلوك بما يساهم في الأداء الاجتماعي والنفسي الجيد. في حين ركز Gross (2002) على أن معالجة المعلومات الانفعالية هي العمليات التي من خلالها يستجيب الأفراد للمثيرات الانفعالية، حيث تحدد كيفية تنظيم واستجابة الأفراد للعواطف، سواء عبر التعبير أو التحكم في تلك المشاعر بناءً على السياق. هذه التعريفات مجتمعة توفر فهماً شاملاً لكيفية تأثير الانفعالات في مختلف جوانب الحياة النفسية والاجتماعية.

ويشير Baker et al. (2007, 2010) أن معالجة المعلومات الانفعالية تتضمن خمسة أبعاد وهي:

١. الكبت (Suppression): ويشير إلى ميل الفرد لكبت مشاعره ومنعها من الظهور أو التعبير عنها، حتى في المواقف التي تستدعي ذلك.

٢. التجنب (Avoidance): ويعكس محاولات الفرد لتجنب المواقف أو المشاعر التي قد تسبب له انزعاجًا أو توترًا، بدلاً من مواجهتها.
٣. الوعي الانفعالي (Emotional Awareness): ويعبر عن قدرة الفرد على التعرف على مشاعره وفهمها بوضوح، وكذلك إدراك تأثيرها على سلوكياته.
٤. التعبير الانفعالي (Emotional Expression): ويشير إلى قدرة الفرد على التعبير عن مشاعره بطرق مناسبة وظاهرة للآخرين.
٥. السيطرة على الانفعالات (Emotional Control): ويعكس قدرة الفرد على تنظيم مشاعره والتحكم فيها بطريقة متزنة، دون أن تطغى على سلوكه أو قراراته.

وتعددت النظريات والنماذج التي قدمها العلماء والباحثين في محاولة منهم لتفسير الكيفية التي يتم بها معالجة المعلومات الانفعالية، ومنها:

أ- نظرية التمثيل المزدوج:

قدّم Brewin et al. (2004) تفسيراً لاضطراب ما بعد الصدمة من خلال دور الذاكرة في تكوين الاضطرابات النفسية، حيث أشاروا إلى أن عملية التجهيز الانفعالي الطبيعية تتضمن حفظ معلومات الحدث الصادم في الذاكرة اللفظية والموقفية، ويتم استرجاع الصور والذكريات من الذاكرة الموقفية إلى الذاكرة اللفظية، مما يساهم في التعافي والتجهيز الانفعالي، ولكن إذا فشلت الذاكرة اللفظية في استرجاع النسخ الجديدة من الحدث الصادم (نتيجة لتجنب التفكير في الحدث)، تظل الذكريات معزولة في الذاكرة الموقفية ويعيش الفرد الحدث الصادم مجدداً.

ب- نموذج النظم المعرفية المتفاعلة:

يفترض النموذج أن هناك مستويين لمعنى الحدث هما: المستوى الموضوعي والمستوى الضمني، في المستوى الموضوعي، يكون الاعتقاد العقلي له قيمة حقيقية وقابلة للقياس، ولا يتأثر بالعوامل الحسية مثل الصوت أو الحالة الجسمية، أما في المستوى الضمني، فيتم رصد المعلومات الحسية التي تؤثر على رد فعل الشخص بشكل منفصل عن الاعتقاد العقلي، فالأشخاص الذين يمتلكون تجهيزاً انفعالياً جيداً يمكنهم التمييز بين المعنيين الموضوعي والضمني للحدث، مما يساعدهم في معالجة الانفعالات بشكل أكثر دقة، كما أن الحالة المزاجية تؤثر على كيفية إدراك الأحداث، مثلما قد يدرك الفرد في حالة الضيق التصرفات على أنها مهينة أو عدائية (Baker, 2010).

ج- نموذج " Baker" لمعالجة المعلومات الانفعالية:

يقدم نموذج Baker (2000) لمعالجة المعلومات الانفعالية تفسيراً شاملًا ومحدثًا لعملية المعالجة الانفعالية، ويعتمد النموذج على ثلاث عوامل رئيسية: الحدث الانفعالي، الخبرة الانفعالية، والتعبير

الانفعالي، مع إضـــافة عامل التنظيم الانفعالي، وتتضمن عملية المعالجة الانفعالية في هذا النموذج عدة خطوات:

١. استقبال الأحداث من البيئة المحيطة التي تثير الفرد.
٢. تقييم دلالة هذه الأحداث بناءً على الخبرات ومستوى النمو.
٣. تفاعل الأحداث مع الخبرات المخزنة في الذاكرة، مع إدراك الانفعالات الحقيقية والمزيفة.
٤. تعرف الفرد على الانفعالات وتسمية مشاعره.
٥. ربط الانفعال بالأحداث المسببة له.
٦. التعبير عن الانفعالات عبر الأفعال مثل الحوار أو الكتابة.
٧. محاولة الفرد التحكم في انفعالاته عبر تغيير المدخلات أو تجنب المواجهات الانفعالية.

ويتكون نموذج بيكر لمعالجة المعلومات الانفعالية من العناصر التالية:

١. المدخلات: وتشير إلى الحدث المثير الذي عندما يحدث يتم تسجيله بشكل واعٍ أو غير واعٍ في الذاكرة. قد يكون هذا الحدث صغيراً كانتقاد من صديق، أو حدثًا كبيراً مثل فقدان عزيز، وقد يكون مستمراً مثل العمل في وظيفة ضاغطة أو مفاجئًا مثل التعرض لحادث سير (حامد وآخرون، ٢٠١٣، ١٧٤). وأشار بيكر (٢٠١٠) إلى أن المدخلات هي أي حدث قادر على إنتاج استجابة انفعالية سلبية، والذي يتم تقييمه على المستوى الشعوري بناءً على مصادر الذاكرة ومطابقة المدخلات الحالية بالخبرة الحالية. يحدث هذا التقييم من خلال عدة مؤثرات وخبرات ومخططات، وقد تحدث مشكلات إذا تم الاستجابة بشكل غير مناسب مثل كبت المشاعر أو المبالغة في رد الفعل أو عدم القدرة على التعبير عن الانفعالات أو قصور الوعي الانفعالي(Baker et al., 2004) .
٢. الخبرة الانفعالية هي التفاعل النفسي والجسدي الذي يمر به الفرد عند مواجهته لمواقف مثيرة للمشاعر، حيث يرافق هذه الخبرة استجابة جسدية (مثل تغيرات في معدل ضربات القلب أو التنفس) بالإضافة إلى ردود فعل انفعالية وعاطفية، ومن الصعب فصل الانفعالات عن الأحاسيس الجسمية، لأن كل انفعال يترافق غالبًا مع تغيرات في الجسم، في حين أنه يمكن تخيل إحساس جسدي (مثل الشعور بحكة في القدم) دون انفعال، فإنه من الصعب تصور انفعال دون هذا الجانب الجسماني (حامد وآخرون، ٢٠١٣). كما يشير Baker (2010) إلى أن الخبرة الانفعالية تتمثل في التفرد في تفسير ووصف الفرد للحدث الانفعالي المؤلم (المدخلات). وقسم Baker الخبرة الانفعالية إلى أربعة مراحل:

- الخبرة الكلية: وتشير إلى أن المعنى النفسي للانفعال يشعر به الفرد ككل، ويصف العناصر السلوكية والنفسية الناتجة عن تفسير الحدث ككل. وقد لا يشعر بعض الأفراد بالانفعال ككل

نتيجة عدم اكتمال النمو الانفعالي، فمثلاً يركزون على الجوانب الجسمية للانفعال مثل التعب الجسدي عندما ينهر المدير شخصًا ما.

- الوعي :(Awareness) يشير إلى وعي الفرد بالانفعالات والأحاسيس الجسمية التي تشكل الانفعال الذي شعر به. قد تحدث مشكلات إذا كان الوعي مبالغًا فيه، مثل تسارع ضربات القلب أو صعوبة التنفس. والوعي بحالة الفرد الانفعالية يعد متطلباً أولياً للتجهيز الانفعالي الناجح، حيث قد تحدث العديد من عمليات التجهيز بشكل غير واعٍ.
- التسمية :(Labeling) يتم تسمية الانفعالات التي يشعر بها الفرد بشكل تلقائي عند الأفراد العاديين، أما ذوي المشكلات في التجهيز الانفعالي فهم غير قادرين على تسمية الانفعال بدقة. يختلف الأفراد في طرق تسمية انفعالاتهم، ويتم اكتسابها في الطفولة والمراهقة.
- الربط :(Linking) يتم فيها ربط الفرد بين الانفعالات التي يشعر بها والأحداث التي تتسبب فيها، ويمكن أن يتم بشكل واعٍ أو غير واعٍ، ويعتمد الربط الصحيح على التسمية الصحيحة للانفعالات (عثمان والشربيني، ٢٠١٥).

٣. التعبير الانفعالي: ويشير إلى ما يقوم به الفرد من أفعال وسلوكيات ليعبر عن الانفعالات، مثل الصراخ، أو الضحك، أو البكاء، أو قفل الأبواب بشدة. يرتبط التعبير الانفعالي بالخبرة الانفعالية؛ فالمشاعر السعيدة يصاحبها التعبير عنها بالضحك، والمشاعر الحزينة يصاحبها تعبير انفعالي مثل الصراخ أو البكاء. قد يمر الفرد بانفعال قوي، ولكنه يكبته ولا يعبر عنه، وفي هذه الحالة قد تحدث مشكلات كبيرة ويصعب عليه المعالجة الانفعالية (الحامولي، ٢٠١١).

٤. تنظيم الانفعالات هو عملية تتابعية تتضمن المدخل، التجربة، والتعبير كجزء من التطور الطبيعي لعملية المعالجة الانفعالية. ومع مرور الوقت، يطور الأفراد أنماطًا مختلفة من التحكم أو التنظيم للانفعالات. توجد أنماط جيدة تشير إلى التفاعل الأفضل مع الآخرين والتعبير المتوازن عن الانفعالات بأنواعها، حيث ترتبط هذه الأنماط بالصحة النفسية. في المقابل، هناك أنماط ضارة، مثل التحكم في إظهار أي رد فعل خارجي للانفعالات، أو تجنب الخبرات الانفعالية، أو كبتها أو الابتعاد عنها، وترتبط هذه الأنماط السلبية بالاضطرابات النفسية. يظل المستوى المثالي من تنظيم الانفعالات هو الوسط بين الإفراط والتفريط في التعبير عنها (Baker et al., 2004).

٥. وتُظهر دراسة (Runko, 2020) أن التأثير الضار المحتمل للمشاعر والانفعالات السلبية على نظام معالجة المعلومات الانفعالية، ويمكن تجنب هذا التأثير من خلال الوعي الانفعالي المرتفع أو من خلال تطبيق إعادة التقييم كاستراتيجية لتنظيم الانفعالات (Runko, 2020).

وتمر عملية تجهيز ومعالجة المعلومات الانفعالية بعدة مراحل هي:

(١) الترميز أو التشفير: وتتضمن هذه الخطوة إدراك وتجميع وتحليل المعلومات المتعلقة بالحدث الانفعالي من خلال الإشارات الاجتماعية والظروف البيئية والمعتقدات الشخصية. يتم التعرف على الانفعالات الداخلية والخارجية، وتصنيف المعلومات الانفعالية من الآخرين الذين يتفاعل معهم الفرد. وهذه المرحلة تمثل الفرع الأول لنموذج الذكاء الانفعالي لماير وسالوفي من حيث إدراك الانفعالات (Eissa, 2017).

(٢) التفسير الجدلي: وتتضمن تفسير معنى الإشارات التي تم استلامها، ويتضمن ذلك تحفيز الإجراءات المعرفية المتعلقة بمعالجة الحدث الانفعالي، وفهم الآثار المترتبة على المعلومات المعالجة. الذكاء الانفعالي المرتفع يساعد في تفسير الأحداث الانفعالية (Ethofer & Vuilleumier, 2009) .

(٣) توضيح وتحديد الهدف: حيث يقوم الفرد بتحديد الأهداف بناءً على الأحداث الشخصية والاجتماعية والانفعالية، مع فحص القبول الاجتماعي والثقافي للهدف المحدد.

(٤) اختيار الاستجابة والتنبؤ: ويقوم الفرد في هذه الخطوة بفحص تفسيرات الموقف الانفعالي وتحديد الأهداف المترتبة عليه، وتحديد الحلول الممكنة التي تلبي الهدف، بناءً على معرفته الشخصية وتجربته. هذا يسمح له بتقدير الاستجابات الممكنة للموقف(Yap et al., 2018) .

(٥) السن أو التشريع: حيث يتم تنفيذ الاستجابة المحددة أو استراتيجية المواجهة. يؤدي تشريع الحل إلى تغيير الوضع الانفعالي سواء داخلياً أو خارجياً، ومن ثم يُعيد الفرد إدخال المعلومات إلى النموذج لتحديد فعالية الحل الذي تم اختياره وتعديل الحالة الانفعالية(Eissa, 2017) .

وتتحدد المتغيرات والعوامل المعرفية التي تؤثر في المعالجة الانفعالية والمساهمة فيه في المتغيرات التالية:

أ. الانتباه الانفعالي: ويشـــير إلى التركيز الواعي من الفرد على مشاعره ومشاعر الآخرين في مواقف الحياة المختلفة. يتضمن انتقاء مشاعر معينة والتركيز عليها، أو انتقاء مثيرات ذات شحنة انفعالية مثل المثيرات البصرية أو السمعية وتجاهل غيرها. تعتمد العملية على استقبال الإشـــارات من البيئـــة والأفراد، مما يحفز نظام معالجة المعلومات الانفعالية داخل الفرد. وأســـفرت دراسة Rong (2000) عن وجود علاقة موجبة بين الإبداع الانفعالي والأنشطة المعرفية والكتابات الإبداعية مثل تأليف الروايات والقصص القصيرة التي تتطلب قدرة عالية على التعبير الانفعالي. وأشارت دراسة البحيري (٢٠١٢) إلى أن الإبداع الانفعالي يسهم في

توظيف الجانب الانفعالي والمشاعر لعلاج قضايا تهم الفرد والأسرة والمجتمع.

ب. الوعي الانفعالي: حيث يعتبر شرطًا ضروريًا للنجاح في المعالجة الانفعالية، وهو نقطة البداية في هذه العملية. تربط الدراسات بين الوعي الانفعالي والمعالجة الانفعالية، حيث أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية بينهما (Baker, 2010). كما أظهرت نتائج دراسة عثمان والشربيني (٢٠١٥) وجود علاقات ارتباطية بين المعالجة الانفعالية والوعي الانفعالي والذاكرة الانفعالية.

ت. التفكير الانفعالي يشـــير إلى عدم القدرة على التمييز بين الانفعالات وعمليات التفكير، حيث تتداخل الانفعالات الشديدة مع التفكير الواقعي، مما يؤدي إلى تشويه الحقائق ووجهات النظر الموضـــوعية في المواقف الاجتماعية. تشمل خصائص التفكير الانفعالي التدني في التحكم الانفعالي وفقدان القدرة على التعامل مع المشـــاعر بشكل سليم، مما يؤدي إلى اختلال الأداء المعرفي وتشـــويش الأفكـــار أثناء معالجة المعلومات الانفعالية (Salovey & Mayer, 1990).

ث. الحالة الانفعالية أثناء التشفير والاسترجاع : حيث تؤثر الحالة الانفعالية على تذكر الأحداث، حيث يتذكر الفرد الأحداث المتوافقة مع حالته المزاجية، مثل تذكر الأحداث الســـلبية أثناء الشعور بالاكتئاب(Watkin, 2000) .

ج. الكفاءة الانفعالية: وفقًا لتعريف Mayer & Salovey (1997)، تشـــير الكفاءة الانفعالية إلى قدرة الفرد على التعرف على انفعالاته وانفعالات الآخرين، واستخدام هذه الانفعالات بفاعلية في التفكير، وفهم العواطف، وتنظيمها. كما أكدا أن الكفاءة الانفعالية تتضـــمن أربع مجالات رئيســـية: تحديد الانفعالات، اســـتخدامها في التفكير، فهم الانفعالات، وتنظيم الانفعالات. وأســـفرت دراسة سرور والمنشاوي (٢٠١٠) عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الإبداع الانفعالي وأبعاد الكفاءة الانفعالية، وأن هذه الأبعاد تســـهم بنسبة ٤٢,٢٢% من التباين الكلي في الإبداع الانفعالي.

ح. الذكاء الانفعالي يُعرف بأنه مجموعة من الإمكانات الانفعالية والاجتماعية التي تتعلق بفهم الفرد لذاته وللآخرين، مما يؤثر على قدرته على التكيف مع البيئة ومعالجة المواقف انفعالياً بفعالية. يرتبط الذكاء الانفعالي بالانتباه الانفعالي، حيث يعتمد على استقبال الإشارات من البيئة أو من الفرد نفسه لتحفيز نظام معالجة المعلومات الانفعالية (Mayer, Salovey, & Caruso, 2004).

خ. الذاكرة الانفعالية هي نظام ضمني يعمل في اللاوعي، ويُحسن التذكر في الحالات ذات المحتوى الانفعالي. يميل الفرد إلى تذكر المواقف الانفعالية بشكل أفضل من تلك التي لا تحتوي على انفعالات. تأثر الذاكرة الانفعالية بعدة عوامل مثل المحتوى الانفعالي ونوع الحدث المرتبط به، حيث يميل الفرد لتذكر الأحداث السارة أكثر من الأحداث غير السارة ( Baker et al., 2004).

حدد Baker (٢٠٠١) بعض الصعوبات الخاصة بمعالجة المعلومات الانفعالية التي تتعلق بعدة جوانب، وهي: أولًا، "الخوف من أية مشاعر قوية" (Fear of strong emotions)، حيث يحاول الفرد منع نفسه من التعبير عن مشاعر قوية مثل البكاء رغم الشعور بالحزن. ثانيًا، "نقص الوعي بالانفعالات" (Lack of emotional awareness)، الذي يشير إلى عدم وعي الفرد بالمشاعر والانفعالات التي يمر بها. ثالثًا، "كبت المشاعر" (Suppression of emotions)، ويتضمن رغبة الفرد في التعبير عن مشاعر معينة ثم منعه من القيام بذلك، مثل كتمان البكاء. رابعًا، "التحكم في الانفعالات" (Emotional control)، ويعبر عن رغبة الفرد في التحكم في مشاعره وانفعالاته، مثل التحكم في الغضب أو الحزن مع إدراك أن التقلبات المزاجية هي أمر طبيعي.

وهناك علاقة بين الابداع الانفعالي وعمليات معالجة المعلومات الانفعالية فقد وصف "Baker " عمليات معالجة المعلومات الانفعالية على أنها استقبال المثيرات، وتقييم المُجهز في ضوء الخبرات ومستوي النمو، والتفاعل في الذاكرة، وإدراك الخبرات الانفعالية، وبذلك تحدث عملية التعبير الانفعالي (الحامولي،٢٠١١)، تُعبر معالجة المعلومات الانفعالية عن الطريقة التي يتعامل بها الفرد مع المواقف الانفعالية، وكيفية استجابته لها من خلال التعبيرات الانفعالية التي يقدمها في مواقف مختلفة ترتبط بحياة الفرد. تشمل هذه العملية تحليل الانفعالات، تنظيمها، وتوظيفها بفعالية للتكيف مع المواقف الاجتماعية والبيئية المتنوعة ( Mayer, Salovey, & Caruso, 2008). ويتضمن المعالجة الانفعالي للمعلومات الانفعالية عملية التعبير الانفعالي والتي يسعي الفرد من خلالها للتحكم في انفعالاته مثل تغيير المدخلات ، وتجنب المواجهات الانفعالية، والخبرات المؤدية للشعور بالانفعالات السلبية مثل الغضب والكف عن التعبير الانفعالي حتي لا تؤثر علي الآخرين (Baker et al, 2015, 4).

ويعتمد الإبداع الانفعالي بشكل كبير على عمليات معالجة المعلومات الانفعالية، حيث تُعد هذه العمليات عملية معرفية تهتم بفهم المشاعر وتنظيمها واستخدامها بفعالية في السياقات المختلفة. تسهم هذه العمليات في تمكين الأفراد من توظيف انفعالاتهم لتحفيز التفكير الإبداعي وتطوير حلول

مبتكرة (Mayer et al., 2008). وتشير الأبحاث إلى أن الأفراد الذين يمتلكون قدرات عالية في معالجة المعلومات الانفعالية يكونون أكثر قدرة على توليد أفكار إبداعية، حيث تتيح لهم هذه العمليات معالجة الانفعالات الإيجابية والسلبية بطريقة تساعدهم على التغلب على التحديات وتحويل العوائق إلى فرص إبداعية (Averill, 2000). ويمكن أن تعمل الانفعالات الإيجابية كدافع لتعزيز التفكير الابتكاري، بينما يمكن أن تُستخدم الانفعالات السلبية كوسيلة لتحفيز التفكير العميق عند إدارتها بشكل صحيح (Fredrickson, 2001).

ويشترك الإبداع الانفعالي وعمليات معالجة المعلومات الانفعالية في الاعتماد على المرونة المعرفية والانفعالية، حيث إن معالجة المعلومات الانفعالية يعزز قدرة الأفراد على رؤية المواقف من زوايا متعددة، مما يزيد من احتمالية الوصول إلى أفكار جديدة وحلول غير تقليدية (Gross & Thompson, 2007). وتُظهر التطبيقات التربوية والنفسية كيف يمكن لتطوير مهارات معالجة المعلومات الانفعالية أن يعزز الإبداع الانفعالي. استخدام تقنيات مثل العصف الذهني، وتمارين الذكاء العاطفي، والتأمل الموجه يمكن أن يعزز من قدرة الأفراد على دمج انفعالاتهم في عملية التفكير الإبداعي بطرق مثمرة.(Pekrun et al., 2017)

وتُظهر الدراسات السابقة أن معالجة المعلومات الانفعالية تلعب دوراً حيوياً في تعزيز الإبداع الانفعالي، حيث تعتمد القدرة على التفكير الإبداعي باستخدام الانفعالات على الكفاءة في فهم وتنظيم المشاعر، ففي دراسة أجراها(2008) .Mayer et al ، تم تسليط الضوء على أهمية معالجة المعلومات الانفعالية في توفير بيئة معرفية تُمكّن الأفراد من تحويل المشاعر إلى محفزات إيجابية للإبداع. ووجدت الدراسة أن الأفراد الذين يتمتعون بمهارات عالية في معالجة المعلومات الانفعالية يُظهرون مرونة أكبر في التعامل مع التحديات المعقدة.

وأظهرت دراسة Averill (2000) أن الإبداع الانفعالي يعتمد بشكل كبير على تفاعل الانفعالات والمعرفة. حيث إن معالجة المعلومات الانفعالية يساعد على تحسين المرونة المعرفية من خلال معالجة الانفعالات بطريقة تتيح الوصول إلى حلول جديدة وأفكار مبتكرة. أم دراسة Fredrickson (2001)، ركزت على دور الانفعالات الإيجابية في توسيع نطاق التفكير الإبداعي، حيث وجدت أن معالجة الانفعالات الإيجابية يؤدي إلى تعزيز الإبداع الانفعالي، في حين أن إدارة الانفعالات السلبية بشكل فعّال تساهم أيضاً في تحفيز التفكير الإبداعي عند توظيفها كدوافع لحل المشكلات. وأشارت دراسة Gross and Thompson (2007) إلى أن الأفراد الذين يمتلكون مهارات قوية في تنظيم ومعالجة المعلومات الانفعالية قادرون على استخدام الانفعالات كمصادر معرفية لإيجاد حلول مبتكرة للمشكلات اليومية، مما يُبرز العلاقة الوثيقة بين معالجة الانفعالات والإبداع الانفعالي.

كما تُظهر الدراسات السابقة أن هناك علاقة وثيقة بين معالجة المعلومات الانفعالية، والإبداع الانفعالي، والتواصل غير اللفظي، حيث يشترك الثلاثة في كونهم مهارات أساسية للتفاعل الاجتماعي الفعّال، فمعالجة المعلومات الانفعالية يشير إلى قدرة الفرد على إدراك وفهم وتنظيم المعلومات المتعلقة بالعواطف، وهو ما يُعد أساسًا للإبداع الانفعالي، الذي يمثل القدرة على استجابة مرنة وخلاقة للمواقف العاطفيةو (Gross & Thompson, 2007). وتعزز هذه المعالجة من قدرة الفرد على التواصل غير اللفظي بشكل فعّال، حيث يعتمد هذا النوع من التواصل بشكل كبير على الإشارات العاطفية مثل تعبيرات الوجه ونبرة الصوت (Knapp, Hall, & Horgan, 2014). وقد أكدت نتائج(Fernandez-Berrocal & Extremera, (2016 أن لأفراد الذين يتمتعون بقدرة أعلى على معالجة المعلومات الانفعالية يظهرون مهارات تواصل غير لفظي أفضل، مما ينعكس إيجابًا على قدرتهم على حل المشكلات الاجتماعية وإظهار سلوكيات إبداعية في المواقف الانفعالية.

تعكس الدراسات السابقة التي تناولت العلاقة بين معالجة المعلومات الانفعالية والإبداع الانفعالي والتواصل غير اللفظي اهتمامًا متزايدًا بفهم دور الانفعالات في تعزيز القدرة على الإبداع. فالدراسات تشير إلى أن معالجة المعلومات الانفعالية يعد عملية أساسية في تحسين الأداء الإبداعي، حيث تسهم في تعزيز الوعي بالانفعالات، فهمها، والقدرة على توجيهها بشكل إيجابي نحو الإنتاج الفكري والفني، فتوصلت دراسة إسماعيل وآخرين (٢٠١٧) إلى أن هناك فرقًا ذا دلالة إحصائية بين مجموعتين تجريبية وضابطة في القياس البعدي للإبداع الانفعالي، مما يشير إلى أن تنمية القدرة على معالجة المعلومات الانفعالية يمكن أن تعزز الإبداع الانفعالي. كما أكدت دراسة Frolova & Novoselova (2015) على أن الإبداع الانفعالي يعزز الصلابة الشخصية ويسهم في تحسين التفاعل الاجتماعي والتعامل مع المواقف الصعبة. بالإضافة إلى ذلك، ربطت دراسة Rong (2000) الإبداع الانفعالي بالنشاطات المعرفية مثل الكتابة الإبداعية، مما يظهر تأثير الانفعالات على القدرة على التعبير الإبداعي. تُظهر هذه الدراسات أهمية الوعي والانتباه الانفعالي في تعزيز القدرة على الإبداع، كما تعزز الكفاءة الانفعالية قدرة الأفراد على استثمار مشاعرهم بشكل إيجابي في إنتاج الأفكار والابتكار.

**فروض البحث**:

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ (المجموعة الضابطة– المجموعة التجريبية) في الإبداع الانفعالي (الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية) في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التواصل غير اللفظي في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

٣. توجد فروق ذات دلالة إحصـــائية بين متوســـطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في الإبداع الانفعالي (الاســتعداد والتهيؤ– الجدة– الفعالية– الأصالة– الدرجة الكلية) في القياسات الثلاثة (القبلي والبعدي والتتبعي).

٤. توجد فروق ذات دلالة إحصـــائية بين متوســـطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التواصل غير اللفظي بين القياسات المتكررة (القبلي والبعدي والتتبعي).

## إجراءات البحث:

### منهج البحث:

يعتمد البحث الحالي على المنهج شـــبه التجريبي الذي يعتمد على الدراسة العلمية للظواهر النفسية والاجتماعية من خلال تحكم الباحثين بالزيادة أو النقصـــان في متغير أو عدة متغيرات مســـتقلة، وملاحظة تأثير ذلك على متغير أو عدة متغيرات تابعة مع ضبط المتغيرات الدخيلة "الوسيطة" التي قد تتداخل مع المتغير المستقل وتحدث الأثر في المتغير التابع (Kerlinger & Lee, 2000).

### المشاركون في البحث

يتمثل المجتمع الأصـــلي للبحث في جميع تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بإدارة شرق كفر الشيخ التعليمية بالفصـــل الدراسي الأول للعام الدراسي 2023/2024، والذي تكون من (٣٥٣٠) تلميذاً وتلميذة، يمثل عدد الذكور (١١٩٠) تلميذاً، في حين يمثل عدد الإناث (٢٣٤٠) تلميذة.

(أ) عينة حساب الخصائص السيكومترية لأدوات البحث

تم التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث الحالي، على (٥٠) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصـــف الخامس الابتدائي، وتم اختيار هؤلاء التلاميذ من مدرستين للتعليم الابتدائي بإدارة شرق كفر الشـــيخ التعليمية، وقد تراوحت أعمارهم بين (١٢٢–١٢٨) شـــهراً، وقد بلغ متوسط الأعمار الزمنية (١٢٤,٥٥) شهراً، بانحراف معياري قدره (± ٢,٨٦) شهراً.

(ب) عينة البحث الأساسية:

ويقصـــد بها التلاميذ المشـــاركون الذين طبق عليهم الباحثان أدوات البحث في صـــورتها النهائية للتحقق من فروض البحـــث الحالي، وتكونت العينة من (٢٨) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصـــف الخامس الابتدائي، تم تقســـيمهم بالتساوي إلى مجموعتين أحدهما تجريبية (١٤) تلميذاً وتلميذة (٦ ذكور، ٨ إناث)، والأخرى ضابطة (١٤) تلميذاً وتلميذة (٦ ذكور، ٨ اناث).

وقد تم اشتقاق هذه العينة من عينة (٤٩٦) تلميذاً وتلميذة بالصف تلاميذ الصف الخامس الابتدائي من مدرستين بإدارة شرق كفر الشيخ التعليمية وهم: (مدرسة المنتزه للتعليم الأساسي، مدرسة علي عبد الشـــكور للتعليم الأساسي)، وقد تراوحت أعمارهم الزمنية من (١٢٣–١٢٨) شهراً، بمتوسط عمري قدره (١٢٥,٣٢) شهراً، وانحراف معياري قدره (± ٢,٤٦) شهراً.

وقـــد تم اختيار هؤلاء التلاميذ من خلال عدة خطوات بعد تطبيق عدد من الاختبارات والمقاييس

المستخدمة في مجال تشخيص للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية وذلك في ضوء المحكات العالمية لتشخيص هؤلاء التلاميذ والتي تشتمل على (درجات التحصيل الدراسي، الذكاء، وتقدير الخصائص السلوكية، وبطارية التشخيص لصعوبات التعلم غير اللفظية).

**خطوات تشخيص عينة البحث:**

قام الباحثان بمجموعة من الخطوات والإجراءات المنهجية المتتابعة لتحديد وتشخيص التلاميذ ذوو صعوبات التعلم غير اللفظية بالصف الخامس الابتدائي المشاركين في الدراسة الأساسية على النحو التالي:

١. تحديد مجتمع البحث الحالي وهم تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بإدارة شرق كفر الشيخ، بالفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠٢٣/٢٠٢٤م. حيث تم الاستعانة برأي معلمي ومعلمات التلاميذ من خلال تطبيق استمارة ملاحظة المعلم "إحالة المعلم" لتقييم الأداء الأكاديمي (التحصيل الدراسي) للتلاميذ. شمل التقييم توزيع قوائم أسماء التلاميذ على معلمي المواد الأساسية (اللغة العربية، الرياضيات، العلوم، الدراسات الاجتماعية، واللغة الإنجليزية) لعدد (٥٤٢) تلميذًا. طلب من المعلمين تحديد التقدير الأكاديمي المناسب (مرتفع، متوسط، منخفض) لكل تلميذ، مع استبعاد التلاميذ الذين حصلوا على تقدير منخفض في أكثر من مادة دراسية أو جميع المواد. تم تحديد التلاميذ الذين حصلوا على تقدير منخفض في مادة واحدة فقط (الرياضيات، أو العلوم، أو الدراسات الاجتماعية) ولم يعانوا من انخفاض في تحصيلهم الدراسي في المواد الأخرى، وعددهم (١٣٦) تلميذًا بنسبة (٢٢,٢٦%)، منهم (٥٤) من الذكور بنسبة (٩,٥٨%) و(٧٢) من الإناث بنسبة (١٢,٦٧%). ويستند هذا إلى ما ذكره كل من (الزيات، ٢٠٠٨؛ العدل، ٢٠١٣؛ Swanson 2012 بأن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم قد يعانون من تدني التحصيل الدراسي في مادة دراسية واحدة أو جزء منها.

٢. تعد الاستعانة برأي المعلمين في تشخيص وتحديد عينة البحث أمرًا بالغ الأهمية، حيث أن المعلمين هم الأكثر احتكاكًا بملاحظة سلوكيات التلاميذ داخل الفصول الدراسية، خصوصًا في الصفوف الدراسية الأولى من التعليم الأساسي. يتفق هذا مع ما أشار إليه Clemens et al. (2016) من أن تقييمات المعلمين لسلوك التلاميذ تعد خيارًا مثاليًا في فرز وتشخيص ذوي صعوبات التعلم. من خلال دمج تقييمات المعلمين مع التقييمات الأخرى، يمكن تحسين عملية تحديد التلاميذ ذوي الصعوبات غير اللفظية واستبعاد تلاميذ فئات أخرى مثل المتأخرين دراسيًا أو بطيئي التعلم.

٣. استنادًا إلى محك الاستبعاد، قام الباحثان باستبعاد التلاميذ الذين يعانون من إعاقات أو مشكلات صحية مثل (بصرية، سمعية، عقلية، حركية، انفعالية)، بناءً على الفحص المبدئي لحالات الأطفال الصحية من خلال الملاحظة المباشرة من قِبَل الباحثين، مثل ضعف البصر، أو السمع الملحوظ، أو استخدام المعينات السمعية، أو البصرية (النظارات أو السماعات الطبية). كما تم

استبعاد التلاميذ بناءً على التقارير الصحية المدرسية بالتنسيق مع الأخصائي النفسي والاجتماعي لمعرفة حالتهم النفسية ومستوى أسرهم الاجتماعي والاقتصادي والثقافي. بعد هذه الإجراءات، تم استبعاد (٣٤) تلميذًا وتلميذة، بالإضافة إلى (٨) تلاميذ آخرين لعدم الجدية في إجراء التطبيق، ليصل عدد التلاميذ المتبقيين إلى (٩٤) تلميذًا وتلميذة.

٤. استنادًا إلى محك المؤشرات السلوكية، تم تطبيق بطارية مقاييس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية (الأجزاء الخاصة بمقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم الرياضيات، الإدراك البصري، الإدراك الحركي، السلوك الاجتماعي والانفعالي) من إعداد الزيات (٢٠١٥)، على (٩٤) تلميذًا وتلميذة. تم استبعاد (٢٨) تلميذًا وتلميذة لحصولهم على درجات أقل من (٤٠) درجة على المقياس، مما أدى إلى التوصل إلى (٦٦) تلميذًا وتلميذة مستوفين للاشتراطات.

٥. تم تطبيق مقياس ستانفورد–بينيه للذكاء الصورة الخامسة، وبعد تصحيح الاختبار وتقدير استجابة التلاميذ في ضوء معايير الاختبار، تم استبعاد (٤) تلميذاً وتلميذة، لحصولهم على نسب ذكاء أعلى من (١١٠)، وتم التوصل من خلال هذا الإجراء إلى (٦٢) تلميذاً وتلميذة

٦. تم تطبيق بطارية اختبارات تشخيص صعوبات التعلم اللفظية وغير اللفظية (النجار وطه ،٢٠١٧)، وبعد تطبيق البطارية وطبقاً لتعليمات التصحيح، استبعدا الباحثان التلاميذ ذوي صعوبات التعلم اللفظية، وعددهم (٣٤) تلميذاً وتلميذة، ليصبح عدد التلاميذ (٢٨) تلميذاً وتلميذة بنسبة (٥,١٧%)، من ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية.

٧. تحديد عينة البحث النهائية "الأساسية التي سوف تلتحق بالبرنامج التدريبي والذين بلغ عددهم (٢٨) تلميذا وتلميذة من ذوي صعوبات تعلم غير اللفظية، بالحرص على أخذ موافقة رسمية من أولياء أمور هؤلاء التلاميذ على التحاق أبنائهم بالبرنامج التدريبي.

٨. تم توزيع التلاميذ باستخدام طريقة الأزواج المتماثلة على مجموعتين: المجموعة التجريبية التي تضم (١٤) تلميذًا وتلميذة، والمجموعة الضابطة التي تضم (١٤) تلميذًا وتلميذة. ثم تم مجانسة أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة من خلال حساب التكافؤ بينهما على متغيرات الدراسة الأساسية، بالإضافة إلى المتغيرات الوسيطة المحتملة التي قد تتداخل مع المتغير المستقل وتؤثر في المتغير التابع، مما قد يؤثر سلبًا على دقة النتائج.

وفيما يتعلق بتحقيق التكافؤ بين التلاميذ بالمجموعتين، قام الباحثان بالتحقق من تكافؤ أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في متغيرات البحث (معالجة المعلومات الانفعالية والإبداع الانفعالي، ومهارات التواصل غير اللفظي) في القياس القبلي باستخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة.

**جدول (١) قيمة (ت) ودلالتها للفروق بين متوسطي درجات (المجموعة الضابطة– المجموعة التجريبية) في معالجة المعلومات الانفعالية والإبداع الانفعالي والتواصل غير اللفظي (الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية)**

| | المتغير | المجموعة | ن | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة ت | درجة الحرية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| معالجة المعلومات الانفعالية | القمع والكبت | الضابطة | 14 | 22,90 | 1,12 | 1,204 | 26 | غير دالة |
| | | التجريبية | 14 | 23,50 | 1,03 | | | |
| | الفعالي غير معالج | الضابطة | 14 | 22,50 | 0,844 | 0,590 | 26 | غير دالة |
| | | التجريبية | 14 | 22,60 | 0,926 | | | |
| | انفعالي غير منظم | الضابطة | 14 | 22,90 | 1,02 | 0,526 | 26 | غير دالة |
| | | التجريبية | 14 | 22,70 | 0,980 | | | |
| | التجنب | الضابطة | 14 | 23,68 | 0,890 | 0,904 | 26 | غير دالة |
| | | التجريبية | 14 | 23,42 | 1,04 | | | |
| | خبرة الفعالية فقيرة | الضابطة | 14 | 23,00 | 1,08 | 0,352 | 26 | غير دالة |
| | | التجريبية | 14 | 23,10 | 0,994 | | | |
| | الدرجة الكلية | الضابطة | 14 | 114,98 | 1,88 | 0,442 | 26 | غير دالة |
| | | التجريبية | 14 | 115,32 | 1,90 | | | |
| الإبداع الانفعالي | الاستعداد والتهيؤ | الضابطة | 14 | 9,12 | 2,22 | 0,592 | 26 | غير دالة |
| | | التجريبية | 14 | 8,94 | 2,10 | | | |
| | الجدة | الضابطة | 14 | 20,20 | 3,18 | 0,286 | 26 | غير دالة |
| | | التجريبية | 14 | 20,56 | 3,66 | | | |
| | الفعالية | الضابطة | 14 | 7,42 | 1,52 | 0,622 | 26 | غير دالة |
| | | التجريبية | 14 | 7,36 | 1,44 | | | |
| | الأصالة | الضابطة | 14 | 6,22 | 1,30 | 0,264 | 26 | غير دالة |
| | | التجريبية | 14 | 6,30 | 1,36 | | | |
| | الدرجة الكلية | الضابطة | 14 | 42,96 | 4,88 | 0,118 | 26 | غير دالة |
| | | التجريبية | 14 | 43,16 | 4,74 | | | |
| التواصل غير اللفظي | التواصل الجسدي | الضابطة | 14 | 20.16 | 1.22 | 0.325 | 26 | غير دالة |
| | | التجريبية | 14 | 20.12 | 1.30 | | | |
| | تعابير الوجه | الضابطة | 14 | 17.86 | 1.30 | 0.240 | 26 | غير دالة |
| | | التجريبية | 14 | 17.42 | 1.52 | | | |
| | التواصل البصري | الضابطة | 14 | 20.68 | 2.86 | 0.256 | 26 | غير دالة |
| | | التجريبية | 14 | 20.96 | 2.44 | | | |
| | التنغيم الصوتي | الضابطة | 14 | 12.90 | 1.58 | 0.348 | 26 | غير دالة |
| | | التجريبية | 14 | 12.52 | 1.76 | | | |
| | الدرجة الكلية للتواصل غير اللفظي | الضابطة | 14 | 71.60 | 4.28 | 0.582 | 26 | غير دالة |
| | | التجريبية | 14 | 71.02 | 4.56 | | | |

يتضح من جدول (١) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ في المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس القبلي، مما يعني عدم وجود فروق حقيقية بين درجات أفراد عينة البحث فيما يتعلق بمعالجة المعلومات الانفعالية والإبداع الانفعالي والتواصل غير اللفظي (بما في ذلك الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية). حيث أظهرت قيم "ت" عدم دلالتها إحصائياً، مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين قبل تطبيق البرنامج.

العمر الزمني والذكاء:

قام الباحثان بضـــبط متغير العمر الزمني ومتغير الذكاء من خلال الدرجات الخام لمقياس

ستانفورد – بينيه للذكاء: الصورة الخامسة (النسخة المعدلة)، إعداد: فرحان (٢٠١٧)، حيث اقتصر على التلاميذ المشاركين الذين تراوحت أعمارهم الزمنية بين (١٢٣– ١٢٨) شهراً، بمتوسط عمري قدرة ( ١٢٥,٣٢) شهراً، وانحراف معياري قدره (± ٢,٤٦) شهراً، ولضمان التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة، قام الباحثان بحساب دلالة الفروق بين متوسطي أعمار متفوقي المجموعتين التجريبية والضابطة باستخدام اختبار (ت) ويشير جدول ( 2 ) إلى دلالة الفروق بين متوسطي العمر الزمني بالشهور والذكاء لدى تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة.

**جدول (٢) دلالة الفروق بين متوسط العمر الزمني بالشهور متغير العمر الزمني لدى تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة باستخدام اختبار (ت) في القياس القبلي**

| المتغير | المجموعة | ن | المتوسط | الانحراف المعياري | درجة الحرية | قيمة (ت) | مستوى الدلالة | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| العمر الزمني | الضابطة | ١٤ | ١٢٥,٠٤ | ٢,٥٤ | ٢٦ | ٠,٦٤٢ | ٠,٣٠٦ | غير دالة |
| | التجريبية | ١٤ | ١٢٥,٦٠ | ٢,٤٠ | | | | |
| الذكاء | الضابطة | ١٤ | ٩٥,٥٨ | ٢,١٠ | ٢٦ | ٠,٧٨٦ | ٠,٣٥٤ | غير دالة |
| | التجريبية | ١٤ | ٩٦,١٢ | ٢,٠٤ | | | | |

يتضح من جدول (2) أن قيمة (ت) غير دالة إحصائياً مما يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير العمر الزمني ومتغير الذكاء، مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة.

أدوات الدراسة:

### (أ) أدوات تشخيص عينة البحث

١. مقياس ستانفورد – بينية للذكاء "الصورة الخامسة" إعداد: فرحان (٢٠١٧)

يستخدم مقياس ستانفورد – بينية للذكاء الصورة الخامسة لقياس الذكاء والقدرات المعرفية، وهو مناسب للأعمار من سنتين حتى (٧٠) سنة فما فوق، ويبلغ متوسط زمن تطبيق الاختبار كاملاً من (٤٥) إلى (٧٥) دقيقة. أما البطارية المختصرة فيبلغ زمن تطبيقها من (١٥) إلى (٢٠) دقيقة، ويتكون المقياس الكلي من (١٠) اختبارات فرعية تتجمع مع بعضها لتكون مقاييس أخرى هي:

أ– مقياس نسبة ذكاء البطارية المختصرة: ويتكون من اختباري تحديد المسار وهما الاستدلال السائل غير اللفظي والمعرفة اللفظية. ويستخدم مقياس نسبة ذكاء البطارية المختصرة مع بعض البطاريات أو الاختبارات الأخرى في إجراء بعض التقييمات مثل: التقييم النيوروسيكولوجي والتقييم المهني.

ب- مقياس نسبة الذكاء غير اللفظية: ويتكون من الخمسة اختبارات الفرعية غير اللفظية والتي ترتبط بالعوامل المعرفية الخمسة التي تقيسها الصورة الخامسة.

ج – مقياس نسبة الذكاء اللفظية: ويتكون من الخمسة اختبارات الفرعية اللفظية والتي ترتبط بالعوامل المعرفية الخمسة التي تقيسها الصورة الخامسة.

د- نسبة الذكاء الكلية للمقياس: وهي ناتج جمع المجالين اللفظي وغير اللفظي أو المؤشرات العاملية الخمسة. وتبلغ الدرجات الخام في مقياس ستانفورد – بينية للذكاء "الصورة الخامسة" ٣٥٨ درجة.

وتم حساب صدق المقياس بطريقة الصدق التمييز العمري حيث تم قياس قدرة الاختبارات الفرعية المختلفة على التمييز بين المجموعات العمرية المختلفة وكانت الفروق جميعها دالة عند مستوى ٠,٠١. كما تم حساب معامل ارتباط نسب ذكاء المقياس بالدرجة الكلية للصورة الرابعة وتراوحت بين (٠,٧٤ و٠,٧٦) وهي معاملات صدق مقبولة بوجه عام وتشير إلى ارتفاع مستوى صدق المقياس. كما قام الباحثان في هذا البحث بالتأكد من صدق درجات الاختبار باستخدام طريقة صدق المحك الخارجي من خلال تطبيق الاختبار على مجموعة من التلاميذ (ن= ٥٠) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي وحساب معامل الارتباط بين درجات التلاميذ في الاختبار ودرجاتهم في اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لـــ "Raven" للأطفال والكبار (٥,٥ – ٦٨,٤ سنة) إعداد وتقنين: علي (٢٠١٦)، فبلغت قيمة معامل الارتباط (٠,٧٨) مما تؤكد على أن المقياس على درجة عالية من الصدق.

وتم حساب الثبات للاختبارات الفرعية المختلفة بطريقتي إعادة التطبيق والتجزئة النصفية، وتراوحت معاملات الثبات باستخدام إعادة التطبيق بين (٠,٨٣٥ و٠,٩٨٨)، وتراوحت معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية بين (٠,٩٥٤ و٠,٩٩٧)، ومعادلة ألفا كرونباخ والتي تراوحت بين (٠,٨٧٠ و٠,٩٩١) وتشير هذه النتائج إلى أن المقياس يتسم بثبات مرتفع سواءً عن طريق إعادة الاختبار أو التجزئة النصفية أو باستخدام معادلة كودر – ريتشاردسون، فقد تراوحت معاملات الثبات على كل اختبارات المقياس ونسب الذكاء والعوامل من (٨٣ إلى ٩٨).

كما استخدم الباحثان درجات التحصيل الدراسي للكشف والتعرف على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، حيث اعتمد الباحثان في ذلك على درجات التحصيل الدراسي لهؤلاء التلاميذ بناءً على درجاتهم في اختبارات منتصف العام الدراسي في المواد الدراسية الأساسية، وذلك للحصول على التلاميذ منخفضي التحصيل في مادة أو مادتين أكاديميا، وكان المحك المستخدم في هذه الخطوة هو الحصول على تقدير (ضعيف)، أي التلاميذ الذين يبلغ مستوى تحصيلهم الدراسي أقل من (٥٠%).

٢. استمارة ملاحظة المعلم لتقييم الأداء الأكاديمي للتلاميذ "إحالة المعلم"، إعداد الباحثين، ملحق (٢)

قام الباحثان بإعداد استمارة تتضمن أسماء جميع التلاميذ بناءً على القوائم الرسمية للفصول الدراسية، وطلبا من معلميهم في مواد اللغة العربية، الرياضيات، العلوم، الدراسات الاجتماعية، واللغة الإنجليزية تحديد مستوى الأداء الأكاديمي للتلاميذ باستخدام مقياس ثلاثي التقدير (مرتفع، متوسط، منخفض). ثم قام الباحثان باستبعاد التلاميذ الذين أظهرت تقديرات معلميهم انخفاضاً تحصيلياً في أكثر من مادة أو انخفاضاً في جميع المواد، واختارت التلاميذ الذين حصلوا على تقدير منخفض في مادة واحدة فقط (الرياضيات، العلوم، أو الدراسات الاجتماعية) دون انخفاض في المواد الأخرى.

٣. مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم، إعداد: الزيات (٢٠١٥)، ملحق (٣)

ويهدف إلى الكشف عن ذوي صعوبات التعلم، بما في ذلك صعوبات الإدراك البصري، الإدراك الحركي، وصعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي، من خلال تحديد التلاميذ الذين يظهرون بعضاً أو جميع الخصائص السلوكية المتعلقة بهذه الصعوبات. يتم الإجابة على بنود المقياس من قبل المعلمين الذين يتفاعلون بشكل متكرر مع التلاميذ طوال العام الدراسي. وتتميز بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم بخصائص سيكومترية قوية، لا سيما من حيث الصدق، الذي تم التحقق منه بطرق متعددة. أولًا، تم قياس صدق المحتوى من خلال حساب معاملات ارتباط كل فقرة بالمقياس الفرعي الذي تنتمي إليه، حيث تجاوزت جميع معاملات الارتباط (٠,٦٥)، مما يشير إلى اتساق فقرات المقياس مع بعضها وقدرتها على قياس الخصائص السلوكية المستهدفة بدقة. ثانيًا، تم التحقق من الصدق البنائي (صدق التكوين) من خلال تحليل العلاقات البينية بين المقاييس الفرعية للبطارية، حيث أظهرت جميع معاملات الارتباط دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٠١)، تراوحت بين (٠,٦١١ و٠,٨٦٠)، مما يعكس قوة البناء النظري للمقاييس وقدرتها على قياس المفاهيم المستهدفة.

وتم استخدام طريقة الاتساق الداخلي عبر معادلة ألفا كرونباخ لحساب الثبات بناءً على تباين مفردات المقاييس. أظهرت نتائج المعاملات المرتفعة للثبات لجميع المقاييس الفرعية عبر المستويات العمرية والصفية المختلفة، حيث تراوحت معاملات ألفا كرونباخ بين (٠,٨٥٧) و(٠,٩٨١) لمختلف المقاييس. كما تم حساب الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية، حيث أظهرت معاملات الارتباط بين جزئي الاختبار (البنود الفردية والزوجية) أيضًا نتائج مرتفعة

تراوحت بين (٠,٨٣٩) و(٠,٩٦٩) عبر المقاييس المختلفة. تعكس هذه النتائج الثبات العالي والموثوقية لبطارية المقاييس التشخيصية ومقاييسها الفرعية.

٤. بطارية اختبارات تشخيص صعوبات التعلم اللفظية وغير اللفظية، إعداد: النجار وطه (٢٠١٧)، ملحق (٦)

تم إعداد مفردات وأسئلة الاختبارات الفرعية للبطارية بحيث تراعي التدرج من السهل إلى الصعب لتناسب المراحل العمرية المختلفة في الصفوف الدراسية للمرحلة الابتدائية، مع الاعتماد على معايير تشخيص صعوبات التعلم اللفظية وغير اللفظية وفقًا للتوجهات البحثية المعاصرة والأدب النظري والدراسات السابقة. كما قام معدا البطارية بالتحقق من الكفاءة السيكومترية لاختبارات البطارية وحسابات الصدق والثبات على عينة من (٤٧٢) تلميذًا وتلميذة في المملكة العربية السعودية وجمهورية مصر العربية من التلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم. تم التحقق من صدق البطارية باستخدام الصدق الظاهري عبر عرض محتويات الاختبارات على خبراء متخصصين في صعوبات التعلم، حيث أُجريت تعديلات بناءً على ملاحظاتهم، وأظهرت النتائج اتفاقًا مرتفعًا بين ٥٥% إلى ١٠٠%. وصدق المحك الخارجي عبر مقارنة الاختبارات مع محكات خارجية مثل مقياس ستانفورد بينيه للذكاء، ومقياس وكسلر لذكاء الأطفال، حيث أظهرت النتائج معاملات ارتباط تراوحت بين ٠,٤٤٧ إلى ٠,٧٥٦. وصدق المفردات من خلال قياس العلاقة بين درجة كل بند والدرجة الكلية للاختبار الفرعي، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين ٠,٥٣٦ إلى ٠,٨٤١. كما تم حساب ثبات البطارية بإعادة التطبيق بفاصل زمني ١٥ يومًا، حيث تراوحت قيم الثبات بين ٠,٧٤٢ إلى ٠,٧٦٨، مما يشير إلى ثبات مرتفع. وطريقة ألفا كرونباخ لحساب الثبات لدرجات اختبارات البطارية، حيث تراوحت قيم الثبات بين ٠,٧١٤ إلى ٠,٧٣٦، مما يدل على ثبات مقبول ومؤشرات مرتفعة.

**(ب) الأدوات الخاصة بقياس متغيرات البحث وتمثلت في:**

١. مقياس معالجة المعلومات الانفعالية Emotional Information Processing Scale (Baker et al., 2007)، وتعريب عراقي (٢٠١٦) ملحق (٨).

ويهدف إلى قياس أساليب وأشكال ضعف المعالجة الانفعالية، والتنبؤ بدور المعالجة الانفعالية في الإضطراب النفسي والجسمي، وقياس التغيرات في الانفعال أثناء العلاج، وتقديم إطار لتصنيف المرضي للبحث والعلاج، ومساعدة المعالجين على تحديد مشكلات المرضي، ويعد من أحدث المقاييس التى تستخدم لقياس صعوبات ومعوقات المعالجة الانفعالية، ويتكون من (٢٥) مفردة موزعة على خمسة أبعاد رئيسية بواقع خمس مفردات لكل بعد منهم.

ويوضح جدول (٣) توزيع مفردات المقياس على الأبعاد الخمسة المكونة له:

**جدول (٣) توزيع مفردات مقياس معالجة المعلومات الإنفعالية على أبعاد المقياس الخمسة.**

| أبعاد المقياس | أرقام المفردات التي تتضمن البعد |
|---|---|
| ١–القمع أو الكبت | ١، ٦، ١١، ١٦، ٢١ |
| ٢–انفعال غير معالج | ٢، ٧، ١٢، ١٧، ٢٢ |
| ٣–انفعال غير منظم | ٣، ٨، ١٣، ١٨، ٢٣ |
| ٤–التجنب | ٤، ٩، ١٤، ١٩، ٢٤ |
| ٥–خبرة انفعالية فقيرة | ٥، ١٠، ١٥، ٢٠، ٢٥ |

يتم تقدير استجابة الفرد على المقياس باستخدام تدريج خماسي وفقًا لنظام ليكرت، حيث يتراوح المقياس بين (٥) للاستجابة "أوافق تمامًا" و(١) للاستجابة "لا أوافق تمامًا". تتراوح الدرجات الكلية للمقياس من (٢٥) إلى (١٢٥)، مع الإشارة إلى أن الدرجة العالية تشير إلى المعالجة الانفعالية الفقيرة، بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى المعالجة الفعالة والقوية. حُددت الدرجة (١١٠) فأكثر كمعالجة انفعالية فقيرة، والدرجة (٨٠) كمعالجة فعالة وقوية.

تم التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس من خلال حسابات متعددة: أُجري التحقق من الاتساق الداخلي عبر حساب معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس، حيث تراوحت القيم بين ٠,٦٥١ للبعد "القمع" و٠,٨٤٤ للبعد "الكبت"، مما يشير إلى اتساق داخلي جيد. تم حساب الثبات باستخدام طريقة ألفا كرونباخ على عينة من ٣٥٢ طالبًا وطالبة، حيث تراوحت قيم الثبات للأبعاد الفرعية بين ٠,٧٦٥ و٠,٨١٠، وبلغ معامل الثبات الكلي ٠,٨٤٢. كما تم التحقق من الثبات باستخدام طريقة إعادة التطبيق بفاصل زمني قدره ١٥ يومًا، حيث تراوحت معاملات الثبات للأبعاد الفرعية بين ٠,٦٨٢ و٠,٨٨١، بينما بلغ معامل الثبات الكلي للمقياس ٠,٧٦٨. تم أيضًا حساب ثبات مقياس معالجة المعلومات الانفعالية باستخدام طريقة ألفا كرونباخ على عينة من ٥٠ تلميذًا، حيث تراوحت القيم بين ٠,٧٤٥ للبعد "القمع" و٠,٨١٥ للبعد "خبرة انفعالية فقيرة"، وبلغ معامل الثبات الكلي ٠,٨٣٥، مما يشير إلى ثبات جيد للمقياس.

٢. قائمة الإبداع الانفعالي (Averill, 1999) ترجمة وتقنين: النجار (٢٠١٤) ملحق (٩).

تمت ترجمة وتعديل قائمة الإبداع الانفعالي التي أعدها Averill (1999) وتقنينها من قِبَل النجار (٢٠١٤) بهدف قياس ردود أفعال التلاميذ الانفعالية في المواقف الحياتية ومدى اتصافها بالإبداع. ويعرف في ضوئها الإبداع الانفعالي على أنه "قدرة الفرد على التعبير عن الانفعالات الأصيلة والمتفردة وذات الفعالية التي تدفعه لإنتاج أعمال أدبية أو علمية أو فنية". تتكون القائمة من أربعة أبعاد فرعية هي: الاستعداد أو التهيؤ، الجدة، الفعالية، والأصالة.

تتكون القائمة النهائية من ٣٠ عبارة يتم الإجابة عليها بنظام خماسي التقدير، حيث تتراوح الدرجة الكلية من (٣٠- ١٥٠).

تم التحقق من الاتساق الداخلي للقائمة من خلال حساب معاملات الارتباط الداخلية بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية على درجات ١٠٠ تلميذا وتلميذة، وكانت القيم مرتفعة وموجبة، مما يشير إلى اتساق داخلي جيد للقائمة.

**جدول (٤) قيم معاملات الارتباط الداخلية للأبعاد الفرعية لقائمة الإبداع الانفعالي**

| م | الأبعاد | ١ | ٢ | ٣ | ٤ | ٥ |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | الاستعداد أو التهيؤ | – | – | – | – | – |
| ٢ | الجدة | **٠,٨٦ | – | – | – | – |
| ٣ | الفعالية | **٠,٨٣ | **٠,٨٢ | – | – | – |
| ٤ | الأصالة | **٠,٨٦ | **٠,٨٦ | **٠,٨٢ | – | – |
| ٥ | الدرجة الكلية | **٠,٨٥ | **٠,٨٢ | **٠,٨٢ | **٠,٧٩ | – |

** دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من جدول (4) أن جميع قيم معاملات الارتباط الداخلية بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للقائمة موجبة ودالة وهي قيم مرتفعة وتشير إلى الاتساق الداخلي لقائمة الإبداع الانفعالي.

كما تم التحقق من صدق قائمة الإبداع الانفعالي باستخدام طريقة الصدق المرتبط بالمحك الخارجي، عن طريق حساب معامل الارتباط بين الدرجات التي حصل عليها أفراد عينة حساب الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة، على قائمة الإبداع الانفعالي، ودرجاتهم على قائمة الإبداع الانفعالي (1991) Avril تعريب وإعداد: منشار (٢٠٠٢) والتي تتكون من (٣٠) مفردة، تتم الاستجابة عليها من خلال مقياس خماسي التقدير، موزعة على ثلاثة أبعاد رئيسية، بعد الاستعداد (٧) مفردات، بعد الجدة (١٤) مفردة، بعد الأصالة (٩) مفردات، وبلغ معامل الارتباط بين القياسين ٠,٦٤ عند مستوى دلالة ٠,٠١ مما يشير إلى صدق مقياس الإبداع الانفعالي في تحقيق الهدف منه، واستخدامه في قياس الابداع الانفعالي لدى أفراد عينة البحث.

وتم التحقق من ثبات القائمة بطريقتين هما: طريقة ألفا كرونباخ، وقد بلغت قيم معاملات الثبات للأبعاد الفرعية والدرجة الكلية، (0.69) لبعد الاستعداد، (0.85) لبعد الجدة، (0.75) لبعد الفعالية، (0.78) لبعد الأصالة، (0.83) للدرجة الكلية على القائمة، وهي قيم مرتفعة تكفي للثقة في ثبات القائمة، والجدول (5) يوضح النتائج التي توصل إليها الباحثان.

**جدول (٥) ثبات قائمة الإبداع الانفعالي بطريقة ألفا كرونباخ**

| الإبداع الانفعالي | معامل ألفا كرونباخ |
|---|---|
| الاستعداد | ٠,٧٩ |
| الجدة | ٠,٨٣ |
| الفعالية | ٠,٧٩ |
| الأصالة | ٠,٧٦ |
| الدرجة الكلية | ٠,٨٤ |

يتضح من جدول (5) أن جميع قيم معاملات الثبات موجبة ومرتفعة وبذلك تشيد إلى ثبات المقياس، لذلك يتمتع بثبات عال، وينصح بتمريره وتطبيقه على العينة.

وطريقة إعادة التطبيق: حيث قام الباحثان بحساب ثبات المقياس في البحث الحالي بطريقة إعادة التطبيق على عينة الكفاءة السيكومترية (ن = ٥٠) تلميذ وتلميذة بالمرحلة الابتدائية، بفاصل زمني (١٥) يوم بين التطبيقين، وتم حساب معامل الإرتباط بين درجاتهم في القياس الأول والثاني، وجدول (٦) يوضح القيم التي توصل إليها الباحثان.

**جدول (٦) قيم معاملات ثبات قائمة الإبداع الانفعالي بطريقة إعادة تطبيق الاختبار (ن = ٥٠) تلميذ وتلميذة**

| البعد | إعادة التطبيق |
|---|---|
| الاستعداد | ٠,٧٩٨ |
| الجدة | ٠,٨٢٤ |
| الفعالية | ٠,٧٩٢ |
| الأصالة | ٠,٨٨٤ |
| الدرجة الكلية | ٠,٨٨٦ |

ويتضـــح من جدول (6) أن جميع قيم معاملات الثبات هي قيم مرتفعة وموجبة وتشير إلى ثبات القائمة.

٣. مقياس التواصل غير اللفظي اعداد أحمد وآخرين (٢٠١٨)

يهدف المقياس إلى تقدير مستوى التواصل غير اللفظي لدى الأطفال، ويتكون من ٥٢ بنداً موزعة على أربعة أبعاد: التواصل الجسدي (١٨ بنداً)، تعابير الوجه (١٤ بنداً)، التواصل البصري (١٣ بنداً)، والتنغيم الصوتي (٧ بنود). يتم تصحيحه من قبل معلم الفصل أو الوالدين باستخدام مقياس من ثلاثة بدائل (أبداً، أحياناً، دائماً). تتراوح الدرجات من ٥٢ إلى ١٥٦ درجة، حيث يشير حصول الطفل على درجة أعلى من ٧٨ إلى مهارات تواصل غير لفظي طبيعية، بينما تشير الدرجات الأقل من ٧٨ إلى صعوبة في التواصل غير اللفظي.

قام معدو المقياس بالتحقق من صدق المقياس من خلال عدة خطوات. أولاً، تم استخدام صدق المحكمين حيث عرض المقياس على عشرة محكمين متخصصين من أعضاء هيئة التدريس

والمراكز البحثية في مجالات التربية الخاصة والصحة النفسية وعلم النفس للتحقق من مدى صدق فقرات المقياس وملاءمتها لقياس الهدف المرجو. تم تعديل بعض العبارات بناءً على ملاحظات المحكمين، وأظهرت نتائج التحكيم أن نسب اتفاق المحكمين على عبارات المقياس تراوحت بين ٨٠% و١٠٠%، مما يعكس توافقًا مرتفعًا على دقة وملاءمة الأبعاد المقاسة. وعليه، بلغ عدد عبارات المقياس ٥٢ عبارة.

أما بالنسبة لـ ثبات المقياس، فقد تم حسابه باستخدام معامل ألفا كرونباخ :حيث تم حساب معامل الثبات لجميع أبعاد المقياس، وبلغت القيمة الكلية للثبات ٠,٨٤، مما يعكس ثباتًا مرتفعًا للمقياس بشكل عام. وباستخدام طريقة التجزئة النصفية :تم استخدام هذه الطريقة لحساب معامل الثبات من خلال حساب معامل الارتباط بين العبارات ذات الأرقام الفردية والعبارات ذات الأرقام الزوجية. وأظهرت النتائج أن معامل الثبات الكلي بلغ ٠,٨٣، مما يدل على ثبات مرتفع.

كما قام الباحثان الحاليان بحساب ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية. أظهرت النتائج أن معامل الثبات الكلي للمقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ كان ٠,٨٤، مما يدل على ثبات مرتفع للمقياس. كما تم استخدام طريقة التجزئة النصفية لحساب الثبات، حيث بلغ معامل الثبات الكلي ٠,٨٣، مما يعكس ثباتًا جيداً للمقياس. وبالنسبة للاتساق الداخلي، تم حسابه من خلال ارتباطات فقرات المقياس معًا، وقد أظهرت النتائج معاملات ارتباط دالة بين فقرات المقياس تراوحت بين ٠,٧٥ و٠,٩٠، مما يشير إلى وجود اتساق داخلي جيد للمقياس.

٤. برنامج تدريبي قائم على نموذج معالجة المعلومات الانفعالية

**التعريف بالبرنامج:**

يُعرف البرنامج التدريبي بأنه سلسلة منظمة من الأنشطة التعليمية أو العملية تهدف إلى تحسين المعرفة أو المهارات أو السلوكيات لدى الأفراد لتحقيق أهداف محددة. يتم تصميم البرامج التدريبية لتلبية احتياجات المستهدفين من خلال استخدام استراتيجيات وأساليب تدريبية ملائمة، مع التركيز على التطبيق العملي وقياس الأداء.(Goldstein & Ford, 2002)

وتُعد البرامج التدريبية أداة فعالة في تطوير الكفاءات الشخصية والمهنية، حيث يتم تصميمها بناءً على تحليل الاحتياجات التدريبية للمشاركين، مع استخدام مواد تعليمية وأساليب تقييم مناسبة لتحقيق التعلم المستدام وتحسين الأداء.(Blanchard & Thacker, 2013)

ويعّرف الباحثان البرنامج التدريبي القائم علي نموذج معالجة المعلومات الانفعالية لتنمية الابداع الانفعالي ومهارات التواصل غير اللفظي لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية بالمرحلة الابتدائية إجرائيا علي أنه: "مجموعة من الإجراءات المخططة والتدريبات والأنشطة

المتتابعة التي تحتوي على مثيرات بصرية مثل: (الصور، القصص، مشاهد تمثيلية)، والتي تتم في صورة جلسات منظمة يقوم بها الباحثان في فترة زمنية محددة ومحتوي تدريبي يتناسب مع احتياجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية وطبيعة الاستراتيجيات والفنيات المستخدمة مثل: (المحاضرة، المناقشة، لعب الأدوار، العصف الذهني، النمذجة، التعزيز، التخيل)، بهدف اكسابهم المعارف والمهارات والاتجاهات التي تنمي لديهم مهارات الإبداع الانفعالي (الاستعداد الانفعالي، الجدة الانفعالية، الفعالية الانفعالية، الأصالة الانفعالية) ومهارات التواصل غير اللفظي (التواصل الجسدي، تعابير الوجه، التواصل البصري، التنغيم الصوتي) وذلك في ضوء نموذج معالجة المعلومات الانفعالية التي تم تحديدها بالبحث الحالي، ويتحدد مدي فاعلية البرنامج بمقارنة متوسطات درجات التلاميذ في الاختبارات والمقاييس المستخدمة في القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعات التجريبية والضابطة.

**مبررات استخدام البرنامج الحالي:**

١. يساعد البرنامج في تطوير قدرة الطلاب على فهم مشاعرهم ومشاعر الآخرين والتعامل معها بطرق إبداعية. هذا مهم للتلاميذ في المرحلة الابتدائية، حيث تُعد هذه الفترة مرحلة حاسمة في تنمية المهارات العاطفية والاجتماعية (Mayer et al., 2008).

٢. تحفيز التفكير الإبداعي من خلال تدريب الطلاب على معالجة المعلومات غير اللفظية، يمكنهم التعرف على العلاقات بين اللغة والمشاعر، مما يعزز قدرتهم على التفكير الابتكاري واستخدام انفعالاتهم كأداة لتوليد أفكار جديدة (Averill, 2000).

٣. تحسين الأداء الأكاديمي، حيث يرتبط تطوير الإبداع الانفعالي بزيادة الانتباه والتركيز وتطوير مهارات حل المشكلات، مما ينعكس إيجابيًا على الأداء الأكاديمي للطلاب، خاصة في مجالات القراءة والكتابة والتعبير الشفهي (Fredrickson, 2001).

٤. تعزيز التكيف الاجتماعي، حيث يُمكن للبرنامج أن يساعد الطلاب على تحسين تفاعلاتهم مع زملائهم، حيث تُعد القدرة على التعبير عن المشاعر والتعامل مع المواقف الاجتماعية مهارة حيوية للنمو الاجتماعي والاندماج في المجتمع المدرسي (Gross & Thompson, 2007).

٥. دعم الذكاء العاطفي في مرحلة مبكرة، حيث ان استخدام معالجة المعلومات اللفظية في البرنامج يُساعد في بناء أساس قوي للذكاء العاطفي، مما يُمكن الطلاب من تنمية قدراتهم على فهم واستخدام وإدارة عواطفهم بطرق فعالة في المستقبل (Salovey & Mayer, 1990).

٦. تعزيز الوعي ومهارات التعبير غير اللفظي من خلال تعريف المشاركين بأهمية الإشارات غير اللفظية مثل تعابير الوجه، لغة الجسد، نبرة الصوت، والاتصال البصري في التفاعل

الاجتماعي، وتدريبهم على استخدامها بفعالية للتعبير عن مشاعرهم وأفكارهم.

٧. تطوير القدرة على التفاعل الاجتماعي بتمكين المشاركين من استخدام مهارات التواصل غير اللفظي لتحسين التفاعلات الاجتماعية، بناء علاقات إيجابية، وفهم الإشارات غير اللفظية لدى الآخرين للاندماج بشكل أفضل في المواقف المختلفة.

٨. تعزيز مهارات التعبير الصوتي والجسدي من خلال تدريب المشاركين على تحسين نبرات الصوت، استخدام الإيماءات ولغة الجسد، وتوظيفها بما يتناسب مع المواقف لتعزيز وضوح الرسائل.

٩. تحسين القدرة على التفاعل في المواقف الاجتماعية عبر تعليم المشاركين كيفية استخدام مهارات التواصل غير اللفظي للتعامل مع المواقف الصعبة أو المليئة بالتوتر، والاستجابة للإشارات الإيجابية والسلبية بطريقة مناسبة.

١٠. تعزيز الثقة والقدرة على التعبير عن الذات من خلال تطوير مهارات التواصل البصري والقدرة على التعبير عن الذات بشكل يعزز الثقة بالنفس ويساعد في إيصال الرسائل بوضوح في السياقات الاجتماعية المختلفة

**أهداف البرنامج**:

**(١) الهدف العام للبرنامج:**

يهدف البرنامج لتدريب وتنمية الابداع الانفعالي ومهارات التواصل غير اللفظي لدى ذوي صعوبات العلم غير اللفظية بالمرحلة الابتدائية

**(٢) الأهداف الإجرائية للبرنامج:**

- فهم التلميذ للانفعالات: تعريفها، أنواعها، أسبابها، تأثيرها على القدرات العقلية والسلوك، وكيفية التعبير عنها والتحكم فيها.
- معالجة المعلومات الانفعالية: تطبيق الخبرة الانفعالية، تنظيم الانفعالات، تقييم المواقف معرفياً وانفعالياً، واستخدام الانفعالات في حل المشكلات والإبداع.
- الإبداع الانفعالي: فهم مفهومه وأبعاده واستخدامه في تسهيل التفكير الإبداعي.
- التواصل غير اللفظي: تعريفه، أنواعه، أهميته، واستخدام إشارات الوجه، لغة الجسد، ونبرة الصوت بفعالية لتحسين التفاعل الاجتماعي.
- تحسين مهارات التعبير والتواصل: تعزيز الثقة بالنفس، استخدام الإشارات غير اللفظية المناسبة لكل موقف، وفهم إشارات الآخرين لتحسين العلاقات الاجتماعية.

**أهمية البرنامج:**

يمكن تقسيم أهمية البرنامج إلى:

**(١) أهمية نظرية:**

يسهم البرنامج في إثراء البحث العلمي حول أساليب ووسائل تنمية الإبداع الانفعالي ومهارات التواصل غير اللفظي لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية في المرحلة الابتدائية.

**(٢) أهمية تطبيقية:**

- يقدم نتائج تدعم وضع استراتيجيات لتنمية الإبداع الانفعالي والتواصل غير اللفظي لدى التلاميذ.
- يساهم في إعداد برامج إرشادية لتعليم التلاميذ إدارة الانفعالات وتحسين تواصلهم.
- يعزز دور التلاميذ كنماذج إيجابية داخل أسرهم.
- يساعد في تنمية المهارات الانفعالية والتواصلية للتلاميذ بالمرحلة الابتدائية.
- يدمج عمليات معالجة المعلومات الانفعالية لتعزيز الإبداع والتواصل غير اللفظي.

**الأساس النظري للبرنامج:**

قام الباحثان بتطوير برنامج تدريبي يعتمد على نموذج معالجة المعلومات الانفعالية بهدف تنمية الإبداع الانفعالي، حيث يتم التركيز على كيفية تعامل التلاميذ مع الأحداث والمثيرات الانفعالية التي تواجههم في مواقف حياتية متنوعة. يتفاعل التلاميذ مع هذه المثيرات من خلال استجابات انفعالية سريعة، والتي تختلف من شخص لآخر بناءً على الطريقة التي تتم بها معالجة هذه الانفعالات داخلياً(Gross & Thompson, 2007) .

ويشير مصطلح معالجة المعلومات الانفعالية إلى العمليات المعرفية التي يستخدمها الأفراد لفهم وتنظيم الانفعالات، خصوصاً في مواجهة أحداث ضاغطة. ووفقًا لنموذج معالجة المعلومات الانفعالية، فإن التنظيم الفعال للانفعالات يمكن أن يؤدي إلى فوائد كبيرة، مثل تعزيز التكيف النفسي والاجتماعي، وتحسين القدرة على حل المشكلات، وزيادة المرونة الإبداعية في التعامل مع المواقف الضاغطة(Mayer et al., 2008) .

ويتبنى الباحثان نموذج " Baker" للمعالجة الانفعالية في بناء البرنامج التدريبي كأساس نظري.

ونموذج "Baker" للمعالجة الانفعالية هو إطار نظري يركز على كيفية تعامل الأفراد مع المعلومات الانفعالية التي يواجهونها في المواقف اليومية، ويتناول هذا النموذج العمليات المعرفية والتنظيمية التي تحدث داخل الفرد عند استقبال المثيرات الانفعالية، حيث يمر معالجة المعلومات الانفعالية بمراحل تشمل الاستقبال، والتفسير، والتنظيم، والاستجابة الانفعالية، ويتميز النموذج بتفسيره للعلاقة بين الانفعالات والمعرفة، مما يساعد الأفراد على تطوير استراتيجيات فعالة لإدارة

مشاعرهم والتفاعل مع المواقف الضاغطة بشكل إيجابي (Baker, 2001) . ويرى "Baker" أن المعالجة الانفعالية الناجحة يؤدي إلى فوائد متعددة، مثل تحسين المرونة النفسية والإبداع الانفعالي، حيث يتمكن الأفراد من تحويل المثيرات الضاغطة إلى فرص للتعلم والنمو، كما يؤكد النموذج على أهمية التعلم والتدريب في تحسين هذه العمليات، مما يعزز من قدرة الأفراد على مواجهة التحديات الانفعالية بطرق مبتكرة ومتزنة(Baker, 2001). كما يتميز هذا النموذج بالشمول والوضوح والحداثة، ويُعد من أحدث النماذج التي اهتمت بتفسير المعالجة الانفعالية.

**وتتضمن المعالجة الانفعالية للمعلومات خمسة أبعاد وفقاً لنموذج (Baker) وهي**

١. القمع (الكبت): ويشير إلى التحكم المفرط في التعبير عن الخبرة الانفعالية

٢. الانفعال غير المعالج: ويشير إلى اقتحام وتدخل واستمرار الخبرة الانفعالية.

٣. الانفعال غير المنتظم: ويشير إلى عدم قدرة الفرد على السيطرة على الانفعالات.

٤. التجنب: ويشير إلى الابتعاد عن الأحداث الانفعالية السلبية.

٥. الخبرة الانفعالية الفقيرة: وتشير إلى الخبرات المتجردة من الانفعالات (Baker, 2000).

وأيضا يتبنى الباحثان النظرية الاجتماعية لافريل " للإبداع الانفعالي في بناء البرنامج التدريبي كأساس نظري، فقد انطلق (Averill, 1999) في دراسته للإبداع الانفعالي من مبدأ أن الانفعالات هي أسبقيات إلى الابتكار، ويرى أن هناك نقطتين تستحق الذكر بسبب ترابطهم وهما:

- يميل الأشخاص إلى أن يكونوا أكثر إبداعًا في وجود مزاج إيجابي.
- الميل إلى الكآبة أكثر شيوعًا بين المبتكرين، والكتاب والفنانون(Averill, 2011) .

والإبداع الانفعالي ما هو إلا استنتاج دقيق من وجهة نظر البنية الاجتماعية وتقوم وجهة النظر تلك على ثلاث فرضيات أساسية:

- المتلازمات الانفعالية: وقد تكون تجريبية أو فسيولوجية أو سلوكية.
- المكونات الأساسية: حيث لا يوجد مكون وحيد أو نمط استجابة جوهري كامل.
- المعايير الاجتماعية (اعتقادات وقواعد): وتتضمن مبادئ التنظيم الرئيسية التي تساعد المتلازمات الانفعالية على التماسك (Averill, 2011).

ويرتكز مفهوم الإبداع الانفعالي على النظرية الاجتماعية التي طرحها أفريل، والتي تؤكد أن الانفعالات تتشكل وتُوجه وفقًا للقواعد الاجتماعية التي يكتسبها الفرد من خلال التفاعل مع بيئته. يشير أفريل إلى أن التواجد في بيئة متعددة الثقافات يعزز الأداء في حل المشكلات التي تتطلب التبصر والإبداع. ويرتبط ذلك بقدرة الفرد على تقديم أفكار جديدة حتى في ظل غياب المعرفة

الكافية، مما يعزز التفكير الإبداعي(Averill, 2000) .

وفقًا لهذه النظرية، تُعد الانفعالات منبئات مهمة للعمليات الإبداعية، حيث تحفز الأفراد على استرجاع معلومات غير تقليدية من الذاكرة وتوليد أفكار مبتكرة. تسهم هذه العمليات في توسيع نطاق التفكير الإبداعي وإنتاج أفكار جديدة تساهم في حل المشكلات بطرق مبتكرة (Fredrickson, 2001).كما أن الميل لاستكشاف المعرفة غير التقليدية وإعادة صياغة الأفكار يسهم في تطوير الابتكار وتحقيق نتائج إبداعية في مواقف مختلفة.

**ويعتمد هذا البرنامج على عدة افتراضات أساسية تتمثل فيما يلي:**

١. الانفعالات جزء أساسي من عملية التفكير والإبداع: وتعتمد الفرضية على أن الانفعالات ليست مجرد ردود أفعال تلقائية، بل تمثل جزءاً مهماً من العمليات المعرفية التي تسهم في تحفيز الإبداع وإنتاج الأفكار الجديدة.(Fredrickson, 2001)

٢. تنظيم الانفعالات يساهم في تحسين الأداء الإبداعي: يفترض البرنامج أن القدرة على تنظيم الانفعالات بطريقة فعالة تمكن الأفراد من تحويل الانفعالات السلبية إلى محفزات إيجابية للإبداع، مما يساعدهم على التعامل مع التحديات بطرق مبتكرة (Gross & Thompson, 2007).

٣. المرونة الانفعالية تعزز التفكير الإبداعي: حيث يُعتبر تطوير المرونة في معالجة المعلومات الانفعالية مسلمة أساسية، حيث تمكن الأفراد من إعادة تفسير المواقف الانفعالية وتوجيهها نحو حلول إبداعية(Mayer et al., 2008) .

٤. التفاعل مع المثيرات الانفعالية يدعم التعلم الوجداني: حيث يعتمد البرنامج على فكرة أن التفاعل مع المواقف الانفعالية يعزز من قدرة الأفراد على التعلم من تجاربهم، مما يساهم في تطوير قدراتهم الإبداعية(Averill, 2000) .

٥. معالجة المعلومات الانفعالية عملية قابلة للتدريب والتطوير: حيث يفترض البرنامج أن معالجة المعلومات الانفعالية ليس مهارة فطرية فقط، بل يمكن تحسينها من خلال التدريب، مما يؤدي إلى تحسين مستوى الإبداع الانفعالي لدى المشاركين(Salovey & Mayer, 1990) .

٦. البيئة متعددة الثقافات تعزز الإبداع الانفعالي: حيث يؤكد البرنامج أن التفاعل مع بيئات متنوعة ثقافيًا يساهم في تعزيز الانفتاح الذهني والانفعالي، مما يدعم القدرة على إنتاج أفكار مبتكرة (Averill, 2000).

٧. التواصل غير اللفظي يعكس معالجة المعلومات الانفعالية: حيث يفترض البرنامج أن الإشارات غير اللفظية، مثل تعابير الوجه ولغة الجسد والتنغيم الصوتي، هي وسيلة لتجسيد المشاعر الناتجة

عن معالجة الانفعالات، مما يجعلها مؤشراً دقيقاً لحالة الفرد العاطفية (Ekman, 1992).

٨. معالجة المعلومات الانفعالية يُحسن تفسير الإشارات غير اللفظية: يعتمد البرنامج على فرضية أن الأفراد القادرين على معالجة انفعالاتهم بشكل جيد يتمتعون بقدرة أفضل على فهم الإشارات غير اللفظية للآخرين، مما يدعم التواصل الفعّال (Salovey & Mayer, 1990).

٩. التناغم بين الانفعالات والتواصل غير اللفظي يعزز المصداقية: حيث يُفترض أن الأفراد الذين ينظمون انفعالاتهم بشكل جيد يظهرون تناغماً أكبر بين ما يشعرون به وما يعبرون عنه عبر الإشارات غير اللفظية، مما يزيد من مصداقية رسائلهم (Mehrabian, 1972).

١٠. تنظيم الانفعالات يدعم التواصل غير اللفظي في المواقف الصعبة: حيث يفترض البرنامج أن قدرة الأفراد على تنظيم انفعالاتهم تسهم في التحكم بالإشارات غير اللفظية أثناء المواقف الضاغطة أو المحرجة، مما يساعد في تقليل سوء الفهم وتحسين التفاعل الاجتماعي (Fredrickson, 2001).

١١. التواصل غير اللفظي يُسهل التعبير عن الانفعالات المعقدة: يُبنى البرنامج على فرضية أن الإشارات غير اللفظية تُعد وسيلة مثلى للتعبير عن انفعالات معقدة يصعب نقلها بالكلمات، مما يعكس معالجة أفضل للمعلومات الانفعالية (Izard, 2009).

١٢. التأثير المتبادل بين الانفعالات والتواصل غير اللفظي: يفترض البرنامج وجود تأثير ديناميكي بين معالجة المعلومات الانفعالية واستخدام الإشارات غير اللفظية، حيث يساهم كل منهما في تحسين الآخر بشكل متبادل (Burgoon et al., 2016).

كما تتم عملية المعالجة الانفعالية وفقاً لهذا لنموذج Baker في ضوء الخطوات التالية:

١- يستقبل الفرد الأحداث المستدخلة من البيئة المحيطة.

٢- يقيم المجهز دلالة الأحداث المستدخلة في ضوء خبراته، ومستوى نموه.

٣- تتفاعل الأحداث المستدخلة مع الخبرات عن هذه الأحداث في ذاكرة الفرد.

٤- يتعرف الفرد على الانفعالات وتسميتها، ومن ثم وصف الانفعالات التي تعبر عن مشاعره.

٥- يتم الربط بين الانفعال والأحداث المسببة له.

٦- تحدث عملية التعبير الانفعالي التي تكون على هيئة أفعال.

٧- يسعى الفرد في التعبير الانفعالي للتحكم في انفعالاته، وتغيير المدخلات، وتجنب المواجهات الانفعالية، والخبرات المؤدية للشعور بالانفعالات السلبية (Baker et al., 2007).

**خطوات إعداد البرنامج:**

١. اطلع الباحثان على بعض الدراسات التي اهتمت بدراسة الإبداع الانفعالي ومنها: ( Averill, 2005; Baker et al., 2007, 2010; Mayer & Salovey, 1997)، حيث تم الاستفادة منها في تحديد أبعاد الابداع الانفعالي وكذلك خصائص الافراد المبدعين انفعاليا التي ساعدت الباحثان في إعداد البرنامج.

٢. كما اطلع الباحثان على الأطر النظرية وعدد من الدراسات التي اهتمت بدراسة معالجة المعلومات الانفعالية مثل:Ivecevic et al., 2007 Gohm & Clore, 2008 ; الحامولي، ٢٠١١؛ Baker et al, 2015 حيث تم الاستفادة منها معرفة أبعاد المعالجة الانفعالية للمعلومات وكذلك مراحلها وعملياتها المختلفة التي ساعدت الباحثان في إعداد البرنامج.

٣. كما اطلع الباحثان أيضا على النظريات والنماذج المفسرة لتجهيز ومعالجة المعلومات الانفعالية من حيث عناصرها، وأبعادها التي يجب توافرها في البرنامج ومنها: نظرية التمثيل المزدوج (Brewin et al., 2004)، نموذج (Baker, 2000) لتجهيز ومعالجة المعلومات الانفعالية، ونموذج النظم المعرفية المتفاعلة للتجهيز الانفعالي (Baker et al., 2010).

٤. مراجعة العديد من الدراسات الأجنبية والعربية التي هدفت إلى تنمية الإبداع الانفعالي مثل: ( Averill, 2000; Fredrickson, 2001; Mayer, Salovey, & Caruso, 2008; Ivcevic, Brackett, & Mayer, 2007; Campos, Gonzalez, & Barrios, 2013).

٥. حرص الباحثان على مراعاة المبادئ التي حددها Averill (2001) عند تطوير الإبداع الانفعالي، والتي تشمل ما يلي:

- تشكل الأنظمة البيولوجية والاجتماعية الأساس الأول لسلوك الفرد الانفعالي على مختلف المستويات.
- تلعب هذه الأنظمة دوراً في تحديد السمات الوجدانية التي يمتلكها الفرد.
- يتسبب تعرض الفرد لمواقف معينة، مثل سماع نكتة أو قصة، في إثارة أعراض انفعالية تختلف في نوعها وشدتها، وهي ما تعرف بالمتلازمات الانفعالية.
- تتشكل لدى الفرد حالات انفعالية تُعتبر بمثابة أدوار اجتماعية يتبناها.
- يحدد الموقف الذي يتواجد فيه الفرد نوع الاستجابة الانفعالية التي تظهر منه.

٦. اطلع الباحثان على العديد من الدراسات التي تناولت جوانب مختلفة من التواصل غير اللفظي وتأثيره على التفاعل الاجتماعي والعلاقات الإنسانية، مثل دراسات Burgoon, Guerrero, and Floyd (٢٠١٦) التي استكشفت التواصل غير اللفظي في سياقات العلاقات الشخصية،

و Knapp, Hall, and Horgan (٢٠١٣) التي سلطت الضوء على دور الإشارات غير اللفظية في فهم المعاني وتفسيرها، و Mehrabian (١٩٧٢) التي ناقشت تأثير الإيماءات والتعبيرات الوجهية في التواصل، وكذلك Argyle (٢٠١٣) التي تناولت تأثير التواصل غير اللفظي على الانطباعات الأولية وتطوير العلاقات الاجتماعية. بالإضافة إلى ذلك، تناولت دراسات Tannen (١٩٩٠) العلاقة بين التواصل اللفظي وغير اللفظي في تعزيز الفهم المتبادل.

٧. صياغة جلسات البرنامج ومحتواها في ضوء الأبعاد الرئيسية التي تم تحديدها للبرنامج.

٨. عرض البرنامج على مجموعة من السادة المحكمين من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في مجال علم النفس التربوي والصحة النفسية لإبداء الرأي حول جلسات البرنامج من خلال مدى مناسبة أهداف البرنامج، ومحتوى الجلسات، ومدى ملائمة الموقف التدريبي، والهدف منه أثناء الجلسات، ومدى مناسبة التعليمات والإجراءات، ومدى وضوح التعليمات الخاصة بكل جلسة، ومدى كفاية عدد الجلسات، مدى سلامة الصياغة اللغوية المستخدمة في التعليمات ومحتوى الجلسات، إضافة وحذف ما يرونه مناسباً.

٩. تأكد الباحثان من مدى ملائمة محتوى البرنامج وأهدافه والأدوات المستخدمة فيه وإجراءاته لمستوى التلاميذ ذوي صعوبات العلم غير اللفظية بالمرحلة الابتدائية من خلال تجريبه على عينة استطلاعية مماثلة لعينة البحث الحالي.

١٠. تحديد الصعوبات أو المشكلات التي قد تنشأ حين تطبيق البرنامج على العينة الاستطلاعية، ومن ثم أخذها في الاعتبار عند إجراء الدراسة النهائية، مثل كيفية إقناع التلاميذ بضرورة وأهمية هذا البرنامج بالنسبة لهم، وكذلك بعض أولياء الأمور والمدرسين.

١١. تحديد الزمن التجريبي المناسب لكل جلسة من جلسات البرنامج.

**الفنيات المستخدمة في البرنامج:**

اعتمد الباحثان في البحث الحالي على عدة فنيات استخدمها خلال جلسات البرنامج وهي:

١. المحاضرات والمناقشات الجماعية: وهي أسلوب من أساليب الارشاد الجماعي الذي يغلب عليه الجو شبه العلمي ويلعب فيه عنصر التعليم وإعادة التعليم دوراً هاماً، حيث يقوم الباحثان بإلقاء محاضرات سهلة على المتدربين يتخللها ويليها مناقشات تهدف إلى تغيير اتجاه المتدربين، والموضوعات تكون عن المواقف الحياتية وتأثير الحالة الانفعالية على الفرد وكذلك تحسين عملية مواجهة المواقف انفعالياً بمعنى أنها تكون متصلة بجوهر المشكلة بحيث تمس الواقع الذي يعيش فيه المتدربين. وقد تم استخدام هذه الفنية في جميع جلسات البرنامج التدريبي.

٢. العصف الذهني: وهو موقف تعليمي يستخدم من أجل توليد أكبر عدد من الأفكار في حل مشكلة مفتوحة خلال فترة زمنية محددة في جو تسوده الحرية والأمان في طرح الأفكار بعيداً عن النقد والتقييم، وتهدف هذه الاستراتيجية لإيجاد الأفكار، والحلول المبتكرة المناسبة لما يواجه

المتعلم من مشكلات فهي تساعد على جودة التعامل بين المعلم وطلابه، وبين المتعلمين وبعضهم البعض، وتساعد على تنشيط العقل وانتاج الأفكار الأصيلة غير المألوفة (حنورة، ٢٠٠٠، ٤٥). وقد تم استخدام هذه الفنية في جميع جلسات البرنامج التدريبي.

٣. لعب الأدوار: حيث يعطي الأشخاص أمثلة ونماذج لكي يقلدوها ويكرروها، حيث يتم تناول أي موقف بشكل تمثيلي (البلاوي وعبد الحميد، ٢٠٠٥). وقد تم استخدام هذه الفنية في عدد كبير من الجلسات فعلى سبيل المثال في الجلسة الثانية من البرنامج تم تقسيم التلاميذ إلى مجموعتين: المجموعة الأولى تقوم بتمثيل أشكال معينة من الانفعالات مثل (الفرح – الغضب – الذهول) ويطلب الباحثان من المجموعة الثانية توضيح نوع الانفعال وإعطاء مدلول الحركة وكذلك بالتبادل في الأدوار.

٤. النمذجة: وتقوم هذه الاستراتيجية على أن التعلم بالقدوة من أنجح أساليب التعلم، وأكثرها فاعلية عندما يقترن بإيضاحات يقدمها النموذج أو القدوة أثناء العمل، وهذا يعني أن المعلم الذي لديه وعي بالتفكير يساعد طلابه على تنمية الوعي بتفكيرهم. وتقوم هذه الاستراتيجية على عدة مراحل وهي:

- تقديم المهارة: ويتم فيها التعريف بالمهارة وأهميتها مع عرض بعض الأخطاء المتوقع حدوثها وكيفية التغلب عليها.
- النمذجة بواسطة المتعلم: وفيها يقوم كل متعلم بنمذجة المهارة كما فعل المعلم في المرحلة السابقة، ولكن في موقف تعليمي جديد ثم يقارن المتعلم عمليات تفكيره بعمليات زميل له يجلس بجانبه، بحيث يعبر كل واحد منهم عما يدور في ذهنه.
- النمذجة بواسطة المعلم: وفيها يقوم المعلم بتقديم نموذج للعمليات العقلية المتضمنة في المهارة بحيث يعرض الموضوع أو المشكلة على الطلاب. حيث يقوم الباحثان بعرض العمليات الخاصة بمعالجة المعلومات الانفعالية وتقديمها كنموذج عن طريق استعراض العمليات والسلوكيات أثناء القيام، وبيان الأسباب وراء اختيار كل خطوة، وكيفية تنفيذ كل عملية.

٥. التغذية الراجعة: وهي مجموعة من المعلومات التي يحصل عليها المتعلم حول أدائه، وتهدف إلى تزويده بتفاصيل حول مدى التقدم الذي يحققه، سواء في حالة النجاح أو الخطأ. عندما يتلقى المتعلم هذه المعلومات، فإنها تساعده على معرفة جوانب الأداء الصحيح والسبب وراء ذلك، كما تمكنه من التعرف على الأخطاء التي وقع فيها وتوجيهه نحو تصحيحها. تشير الدراسات إلى أن استخدام التغذية الراجعة بشكل فعّال يعزز من ثقة الطلاب في أنفسهم ويشجعهم على الاستمرار في تعلمهم، كما يحفزهم على البحث عن طرق لتحسين أدائهم واكتساب مهارات جديدة من خلال

التفكير النقـــدي وإيجاد بدائل أخرى (Hattie & Timperley, 2007; Black & Wiliam, 1998).

٦. التســـاؤل الذاتي: ويعد من الاستراتيجيات التعليمية الفعّالة التي تهدف إلى تعزيز الفهم العميق للمحتوى من خلال طرح الأســـئلة التي يوجهها المتعلم لنفســـه قبل وأثناء وبعد عملية التعلم، إذ يساهم هذا النوع من التساؤلات في تحفيز المتعلم على التفكير النقدي ومراجعة المعلومات بشكل مســـتمر، مما يعزز وعيه بعمليات التفكير الخاصة به. ووفقًا للعديد من الدراسات، فإن استخدام التساؤلات الذاتية يساعد في تنشيط الذاكرة والتفاعل مع المادة الدراسية بشكل أكبر، ما يؤدي إلى تعزيز الفهم والتعلم الفعّال(King, 1994; Zimmerman, 2002) .

٧. التعزيز: ويعد من الأســـس المهمة في تحســـين أداء الطلاب، حيث يُعتبر التعزيز طاقة كامنة تســـهم في تحســـين سلوك الطلاب وتحفيزهم لتحقيق أهداف تعليمية أكثر فاعلية. عندما يُستخدم التعزيز بشكل صحيح، فإنه يُسهم في رفع مستوى الأداء الأكاديمي للطلاب، ويساعد في اكتساب المهارات والمعارف الجديدة، كما يدفع إلى اســـتخدام استراتيجيات تعليمية أكثر تطوراً وفاعلية. يؤكد العديد من الباحثين على أهمية استخدام التعزيز كأداة أساسية لتحفيز التفاعل الجيد بين المعلم والطلاب، مما يؤدي إلى تحصـــيل تعليمي أعلى وســـلوك إيجابي لدى الطلاب (Skinner, 1953; Hattie & Timperley, 2007) .

٨. أســـلوب حل المشـــكلات: ويعد مزيجًا معقدًا من التفكير النقدي والإبداعي، حيث يتطلب من الأفراد اســـتخدام مهارات تحليلية وتفكيرية متقدمة. يتضمن هذا الأسلوب مجموعة من الخطوات التي تبدأ بتحديد المشـــكلة، ثم جمع المعلومات الضرورية، ثم التفكير في حلول متعددة للوصول إلى أفضـــل الخيارات. يعتمد حل المشـــكلات الناجح على قدرة الأفراد على الجمع بين التفكير النقدي، الذي يســـاعد في تقييم المعلومات وتحليلها، والتفكير الإبداعي، الذي يســـاهم في تطوير حلول جديدة وغير تقليدية(Park et al., 2021; Liu & Pásztor, 2022) .

٩. التدريب التوكيدي: وهو عملية تعزيز قدرة الفرد على التعبير عن مشـــاعره وأفكاره وآرائه بشكل صريح وملائم، سواء لفظيًا أو سلوكيًا، تجاه الأشخاص والمواقف التي يواجهها. يهدف هذا النوع من التدريب إلى تمكين الأفراد من المطالبة بحقوقهم الشـــخصية المختلفة بطريقة لا تنتهك حقوق ومشـــاعر الآخرين. وفقًا للعديد من الدراسات، يعزز التدريب التوكيدي من تقدير الذات، ويشـــجع على التواصل الفعّال مع الآخرين، مما يؤدي إلى تحسين العلاقات الشخصية والمهنية (Beck, 2011; Hill, 2014). وظهر ذلك خلال البرنامج في عدد كبير من الجلسات وذلك من خلال إتاحة الفرصة للتلاميذ وتشجيعهم على التعبير عن أنفسهم بحرية تامة مما يساعد على تنمية

التعبير الانفعالي لديهم في المواقف الاجتماعية المختلفة.

١٠.التخيل: ويقوم على صياغة سيناريو تخيلي أو صور أو رسومات تعرض مشكلة ما، سواء كانت واقعية أو مقترحة ثم يبدأ بتحفيز عقول التلاميذ للوصول إلى حل المشكلة عن طريق ست مرتكزات أساسية هي: التركيز – الاسترخاء الوعي الجسمي والحسي – ثم ممارسة التخيل – فالتعبير عنه باللفظ أو بغيره كالكتابة والرسم) حتى يصل كل تلميذ إلى الحلول المناسبة للمشكلة (Vemet, 2007).

أساليب تقييم البرنامج:

- التقييم القبلي: إجراء تقييم أولي لقياس مستوى الإبداع الانفعالي ومهارات التواصل غير اللفظي لدى التلاميذ قبل تنفيذ البرنامج.
- التقييم البنائي: قياس تقدم التلاميذ بشكل دوري خلال تنفيذ البرنامج، من خلال ملاحظات الأداء في الأنشطة والتمارين المقررة في كل جلسة أو وحدة تدريبية.
- التقييم البعدي: قياس التغيرات في الإبداع الانفعالي ومهارات التواصل غير اللفظي بعد تنفيذ البرنامج مباشرة.
- التقييم على المدى الطويل: متابعة التلاميذ بعد فترة من تنفيذ البرنامج لضمان استمرارية تأثير البرنامج في مهاراتهم الانفعالية والتواصل غير اللفظي.
- الملاحظات المباشرة: جمع ملاحظات من المعلمين والمرشدين النفسيين حول سلوكيات التلاميذ وتطوراتهم أثناء تنفيذ البرنامج.
- التقارير من التلاميذ والمعلمين: جمع تقارير من التلاميذ والمعلمين حول التحسن في مهارات التواصل الانفعالي والإبداع الانفعالي بعد تنفيذ البرنامج.

**وصف البرنامج:**

يتكون البرنامج التدريبي من (٣١) جلسة تدريبية بواقع جلستان كل أسبوع لمدة ستة عشر أسبوعاً، ويتراوح زمن تطبيق كل جلسة ٤٥ دقيقة، وتم تطبيق البرنامج في أماكن متعددة حسب محتوى الجلسة وما تتضمنه من نشاط، وتم تطبيق بعض جلسات البرنامج في بعض الفصول الدراسية وبعضها في حجرة الوسائط، والبعض الآخر في حجرة التربية الفنية والموسيقية حيث يتوفر الهدوء والبعد عن أي مشتتات، والبعض في مكتبة المدرسة.

مراحل تنفيذ البرنامج:

١– مرحلة البدء: وهي مرحلة التمهيد والتعاون، وتكوين علاقة قائمة على الود والألفة بين الباحثين وأفراد العينة، وتقديم الإطار العام للبرنامج، شرع أهدافه ومحتوياته والاتفاق على

مواعيد الجلسات وميثاق الحضور.

٢- مرحلة تنفيذ البرنامج: وفيها يتم إعطاء التلاميذ المعلومات والمعارف اللازمة للبرنامج وتدريب التلاميذ على عمليات معالجة المعلومات الانفعالية من خلال عدد من الجلسات باستخدام فنيات وأدوات متعددة ومختلفة لجذب انتباههم وضمان بقاء أفراد العينة في الالتزام بحضور جلسات البرنامج.

٣- مرحلة الانتهاء من البرنامج: وهي المرحلة الختامية ويتم فيها بلورة وتلخيص ما تم خلال الجلسات، ومعرفة ما تم تحقيقه والتأكد من اكتسابهم لمهارات جديدة يمكن الاستفادة منها في حياتهم اليومية، وتطبيق القياس البعدي، وتقديم الهدايا بمناسبة انتهاء البرنامج وشكر افراد العينة على حسن تعاونهم مع الباحثين.

٤- مرحلة القياس التتبعي: وللتأكد من استمرار فاعلية البرنامج المستخدم حيث يقوم الباحثان بتطبيق مقاييس الدراسة مرة أخرى بعد مرور شهر من انتهاء البرنامج، حيث تتم مقارنة نتائج تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسيين البعدي والتتبعي.

## الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

اعتمدت البحث الحالي على مجموعة من الأساليب الإحصائية لمعالجة بيانات الدراسة، والتي شملت: حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، واختبار (ت) للمجموعات المرتبطة والمستقلة، واختبار شيفيه لدلالة الفروق بين المتوسطات. كما تم استخدام أسلوب تحليل التباين الأحادي لتحليل البيانات. ولتنفيذ هذه الأساليب الإحصائية، استخدم الباحثان حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS– V25).

## نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها:

### نتائج الفرض الأول ومناقشتها وتفسيرها

ينص الفرض الأول على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ (المجموعة الضابطة– المجموعة التجريبية) في الإبداع الانفعالي (الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية) في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

لاختبار صحة الفرض تم استخدام اختبار (ت) test "T"، لدلالة الفروق بين العينات المستقلة؛ وذلك لبحث دلالة الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ (المجموعة الضابطة– المجموعة التجريبية) في الإبداع الانفعالي (الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية) في القياس البعدي، كما تم تحديد حجم التأثير للبرنامج التدريبي من خلال معادلة كوهين وحساب قيمة ( d ) كما يلي:

$$d = \frac{2t}{\sqrt{df}}$$

حيث ( t ) تعني قيمة " ت " المحسوبة ( df) تعني درجة الحرية .

ويتم تحديد مستوى حجم التأثير ومن خلال مقارنة قيمة "d" بالجدول المرجعي لتحديده، حيث أن حجم التأثيـــــر (٠,٢ضعيف , ٠,٥ متوسط , ٠,٨ فأكثر كبير) (منصور، ١٩٩٧)، وجدول (٧) يبين النتائج التي تم التوصل إليها، كما يلي:

**جدول (٧) قيمة ت ودلالتها للفروق بين متوسطي درجات تلاميذ (المجموعة الضابطة– المجموعة التجريبية) في الإبداع الانفعالي (الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية) في القياس البعدي.**

| المتغير | المجموعة | ن | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة ت | درجة الحرية | مستوى الدلالة | قيمة d وحجم التأثير |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الاســـتعداد والتهيؤ | الضابطة | ١٤ | ٩،٢٨ | ٢،٢٤ | ٢٦،٤٤ | ٢٦ | ٠،٠١ | 10.37 كبير |
| | التجريبية | ١٤ | ٣٠،٨٢ | ١،٩٨ | | | | |
| الجدة | الضابطة | ١٤ | ٢٠،٠٤ | ٣،٤٢ | ٢٠،٦٢ | ٢٦ | ٠،٠١ | ٨،٨٨ كبير |
| | التجريبية | ١٤ | ٦٠،٨٨ | ٤،٢٤ | | | | |
| الفعالية | الضابطة | ١٤ | ٧،٥٦ | ١،٥٨ | ٢٣،٢٦ | ٢٦ | ٠،٠١ | ٩،١٢ كبير |
| | التجريبية | ١٤ | ٢١،٧٠ | ١،٧٢ | | | | |
| الأصالة | الضابطة | ١٤ | ٦،٥٢ | ١،٣٨ | ١٥،٢٧ | ٢٦ | ٠،٠١ | ٥،٩٩ كبير |
| | التجريبية | ١٤ | ١٣،٧٨ | ١،٤٢ | | | | |
| الدرجة الكلية | الضابطة | ١٤ | ٤٣،٤٠ | ٥،٠٣ | ٣٨،٧٦ | ٢٦ | ٠،٠١ | ١٥،١٤ كبير |
| | التجريبية | ١٤ | ١٢٧،١٨ | ٦،٧٢ | | | | |

يتضح من جدول ٧ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة الضـــابطة والمجموعة التجريبية في الإبداع الانفعالي (الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية) في القياس البعدي لصـــالح تلاميذ المجموعة التجريبية، حيث إن جميع قيم ت كانت دالة عند ٠،٠١، وكانت قيمة d معادلة كوهين لحســـاب حجم ما بين (٥،٩٩–١٥،١٤) للأبعاد الفرعية، وللدرجة الكلية للإبداع الانفعالي. وبالتالي تشير هذه القيم إلى تأثير كبير، وجميعها كانت دالة عند مستوى ٠،٠١، وهذا يشـــير إلى فاعلية البرنامج التدريبي لتنمية الإبداع الانفعالي لدي ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية بالمرحلة الابتدائية، مما يشير إلى قبول الفرض الأول.

وتتفق هذه النتائج مع دراســـة إسماعيل وآخرين (٢٠١٧) حيث أشارت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ودرجات تلاميذ المجموعة الضابطة في القياس البعدي للإبداع الانفعالي لصالح المجموعة التجريبية.

كذلك تتفق مع دراســـة Mahasneh & Gazo (2019) حيث أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصـــائيًا لصـــالح المجموعة التجريبية بعد البرنامج التدريبي، حيث تحسنت درجاتهم في الإبداع

الانفعالي وخاصة في مجالات الجدة والاستعداد والتعبير الانفعالي

وتدعم نتائج البحث الحالي نتائج دراسة سرور والمنشاوي (٢٠١٠) والتي أثبتت أن التدريب على الإبداع الانفعالي يمكن الأفراد من تغيير اتجاهاتهم الانفعالية عند مواجهة المواقف الضاغطة وتغيير الانفعال ليكون إيجابياً، ودراسة الأعسر (٢٠٠٠) حيث أشارت إلى أن الإبداع الانفعالي يساعد الفرد على التخفيف من التوتر ويساعده على الحياة الصحية المنتجة.

كما أظهرت العديد من الدراسات أن التدريب على الإبداع الانفعالي يمكن أن يساعد الأفراد في تغيير استجاباتهم الانفعالية عند مواجهة المواقف الضاغطة، فتشير بعض الأبحاث إلى أن التكيف الإبداعي (Creative Adaptability) يعزز قدرة الأفراد على استجابة المواقف المجهدة بطرق ابتكارية وفعالة، مما يساهم في تحسين الصحة النفسية والرفاهية الشخصية في أوقات الأزمات (Cohen,2012; Runco, 1999). ويعتقد العديد من الباحثين أن هذا النوع من التدريب لا يقتصر فقط على تحسين الابتكار الفكري، بل يشمل التغيرات الانفعالية التي تسمح للأفراد بالتحكم بشكل أفضل في مشاعرهم عند مواجهة المواقف المجهدة (König et al., 2020; Moorhouse, 2020).

وفي هذا السياق، يعتبر التكيف الإبداعي سمة مهمة تساعد الأفراد على معالجة المواقف المرهقة بطرق جديدة وفعالة، والتي يمكن أن تؤدي إلى تحسين قدرتهم على التكيف في ظل الأوضاع الصعبة. وتُظهر هذه الدراسات أهمية التدريب على الإبداع الانفعالي في المواقف الضاغطة حيث يتيح للناس فرصة لتطوير استجابات جديدة للمشاكل العاطفية والتحديات التي يواجهونها(Runco, 1999; Cohen, 2012) .

ويمكن تفسير تحسن الابداع الانفعالي من خلال التدريب على معالجة المعلومات الانفعالية بعدة احتمالات منها: تدريب الأفراد على معالجة المعلومات الانفعالية يمكن أن يساعدهم في فهم مشاعرهم بشكل أفضل وتطوير استراتيجيات لمواجهتها بطرق أكثر فعالية، هذا التدريب يعزز القدرة على إدارة الانفعالات وتوجيهها بطرق مفيدة، مما يعزز من مرونة الفرد النفسية ويساعده على التفكير بشكل أكثر إبداعيًا في المواقف الضاغطة.(Averill, 1999)

كما يعمل البرنامج القائم على معالجة المعلومات الانفعالية على تنمية الإبداع الانفعالي لدى التلاميذ من خلال تعزيز قدرتهم على التعرف على مشاعرهم وفهمها بطريقة مرنة ومبدعة. وفقًا لـ Goleman (1995)، فإن الفهم العاطفي يعد أحد الأبعاد الأساسية للذكاء العاطفي، حيث يساعد الأفراد على التعامل مع مشاعرهم ومشاعر الآخرين بشكل إيجابي، وعندما يتمكن التلاميذ من معالجة مشاعرهم بطرق صحية، فإن ذلك يساهم في تعزيز قدرتهم على التفكير النقدي وحل المشكلات. وهو ما تؤكده دراسة Bar-On (2000) إلى أن الذكاء الانفعالي، الذي يشمل مهارات التعامل مع العواطف، له دور كبير في تعزيز الإبداع الشخصي والاجتماعي، وهذا النوع من

الإبداع يتيح للتلاميذ استغلال مشاعرهم في اتخاذ القرارات والتفاعل مع الآخرين بشكل إيجابي، مما يعزز من قدرتهم على التكيف والابتكار في مواقف الحياة اليومية.

كما ان التدريب على معالجة المعلومات الانفعالية يمكن أن يعزز التفكير النقدي والإبداعي من خلال تحسين القدرة على تقييم المواقف ومعالجة العواطف بطريقة تتسم بالمرونة والابتكار، حيث أظهرت الدراسات أن الأفراد الذين يمتلكون مهارات في معالجة الانفعالات يتفوقون في مواجهة التحديات والبحث عن حلول غير تقليدية للمشاكل(Runco, 1999; Frolova, 2015) .

بالإضافة إلى ذلك، يمكن تفسير التحسن الملحوظ في الإبداع الانفعالي لدى أفراد المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة في ضوء الفنيات المتنوعة التي استند عليها البرنامج مثل المناقشات الجماعية والعصف الذهني، ولعب الدور، والنمذجة، والتغذية الراجعة، والتساؤل الذاتي، والتعزيز، وحل المشكلات، والتدريب التوكيدي، والتخيل. فالمناقشات الجماعية والعصف الذهني ساعدتا في تعزيز التفكير الإبداعي من خلال تحفيز تبادل الأفكار وفتح المجال لتوليد حلول جديدة (Isaksen & Treffinger, 2004) .وأساليب لعب الدور والنمذجة أسهمت في تنمية مهارات الفهم والتعاطف مع الآخرين، مما دعم استجابات انفعالية مبتكرة (Bandura, 1977). كما أن التغذية الراجعة والتساؤل الذاتي ساعدتا المشاركين على تقييم وتحليل مشاعرهم، مما زاد من وعيهم الانفعالي وقدرتهم على التفكير النقدي(Hattie & Timperley, 2007) . بالإضافة إلى فنيات حل المشكلات والتدريب التوكيدي اللتان ساهمتا في تمكين المشاركين من إدارة مشاعرهم بطرق مبتكرة وفعالة، بينما أضاف التخيل والتعزيز بعداً إبداعياً من خلال تطوير استجابات مرنة وغير تقليدية في مواجهة المواقف الانفعالية .(Goleman, 1995) هذه النتائج تؤكد أن البرنامج التدريبي ساعد أفراد المجموعة التجريبية على اكتساب مهارات إبداعية انفعالية تفوقت على المجموعة الضابطة، مما يدل على فعالية منهجية التدريب في تعزيز الإبداع الانفعالي. وكذلك الأنشطة والتدريبات والاستراتيجيات التي تضمنتها جلسات البرنامج التدريبي التي ساعدت التلاميذ على توليد قائمة من الأفكار التي يمكن أن تتميز بالأصالة، وتنمية مهارات التفكير الإبداعي والقدرة على استنتاج أكبر قدر ممكن من الأفكار الجديدة، وإصدار استجابات ملائمة وإبداعية؛ أشار (Wellner, 2003) أن العصف الذهني لتوليد الأفكار يعد أفضل طريقة مثمرة لدراسة الإبداع ضمن سياق إبداع الجماعة. واستنادا الى ما سبق يتضح فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية الإبداع الانفعالي لدى أفراد المجموعة التجريبية من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية بالمرحلة الابتدائية. وفي ضوء النتائج السابقة يتوجب علينا قبول هذا الفرض.

## نتائج الفرض الثاني ومناقشتها وتفسيرها:

ينص الفرض الثاني للدراسة على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التواصل غير اللفظي في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

ولاختبار صحة الفرض، تم استخدام اختبار (ت) T" test"، لدلالة الفروق بين العينات المستقلة؛ وذلك لبحث دلالة الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ (المجموعة الضابطة–المجموعة التجريبية) في التواصل غير اللفظي (الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية) في القياس البعدي، كما تم تحديد حجم التأثير للبرنامج التدريبي، وجدول (٨) يوضح النتائج التي تم التوصل إليها.

**جدول (٨) قيمة (ت) ودلالتها للفروق بين متوسطي درجات تلاميذ (المجموعة الضابطة–المجموعة التجريبية) في التواصل غير اللفظي (الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية) في القياس البعدي.**

| المتغير | البعد | المجموعة | ن | م | ع | قيمة ت | الدلالة | قيمة d وحجم التأثير |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| التواصل غير اللفظي | التواصل الجسدي | الضابطة | ١٤ | ٢٠,٠٦ | ٠,٩٤ | ٢٨,٩٢ | ٠,٠١ | 11.34 كبير |
| | | التجريبية | ١٤ | ٤٠,٢٢ | ١,٠٢ | | | |
| | تعابير الوجه | الضابطة | ١٤ | ١٧,٣٠ | ١,٨٨ | ٧,٣٨ | ٠,٠١ | ٢,٨٨ كبير |
| | | التجريبية | ١٤ | ٢٦,٦٦ | ٢,٩٢ | | | |
| | التواصل البصري | الضابطة | ١٤ | ١٩,٩٤ | ٣,٠٢ | ٧,١٤ | ٠,٠١ | ٢,٨٠ كبير |
| | | التجريبية | ١٤ | ٣٠,٤٢ | ٣,٢٨ | | | |
| | التنغيم الصوتي | الضابطة | ١٤ | ١٢,٢٤ | ١,٨٥ | ٧,٠٤ | ٠,٠١ | ٢,٧٦ كبير |
| | | التجريبية | ١٤ | ١٧,٩٠ | ١,٧٤ | | | |
| | التواصل غير اللفظي ككل | الضابطة | ١٤ | ٦٩,٥٤ | ٤,٢٢ | ٢٠,٤٦ | ٠,٠١ | ٨,٠٢ كبير |
| | | التجريبية | ١٤ | ١١٥,٢٠ | ٥,٦٠ | | | |

يتضح من جدول (٨) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في جميع أبعاد التواصل غير اللفظي، حيث كانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية في كل الأبعاد. بالنسبة للتواصل الجسدي، كانت قيمة t = 28.92 مع حجم تأثير كبير بلغ ٠,٩٤٢، مما يدل على تحسن كبير في هذه المهارة لدى التلاميذ في المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة. وفيما يتعلق بتعابير الوجه، أظهرت النتائج قيمة t = 7.38 وحجم تأثير قدره ٠,٧٨٥، مما يشير إلى وجود فارق دال لصالح المجموعة التجريبية. كما أظهرت نتائج التواصل البصري قيمة t = 7.14 وحجم تأثير ٠,٧٩٠، مما يدل على تحسن في هذه المهارة لدى المجموعة التجريبية. بالنسبة للتنغيم الصوتي، كانت قيمة t = 7.04 وحجم تأثير ٠,٧٨٢، مما يعكس فرقًا دالًا لصالح المجموعة التجريبية. وفيما يخص التواصل غير اللفظي ككل، كانت قيمة t = 20.46 وحجم تأثير ٠,٩٢٦، مما يشير إلى تحسن ملحوظ في مهارات التواصل غير اللفظي بشكل عام في المجموعة التجريبية. بناءً على هذه النتائج، يمكن الاستنتاج بأن البرنامج التدريبي قد أسهم بشكل كبير في تحسين مهارات التواصل غير اللفظي لدى التلاميذ في المجموعة التجريبية.

ويمكن تفسير هذه النتائج في ضوء أن التدريب على معالجة المعلومات الانفعالية من الاستراتيجيات الفعالة لتحسين التواصل غير اللفظي، نظرا لأن هذا النوع من التدريب يركز على

تعزيز قـدرة الأفراد على التعرف على الانفعالات وفهمها وإدارتها بفعالية في المواقف المختلفة، ومعالجة المعلومات الانفعالية تُمكّن الأفراد من فهم الإشـارات غير اللفظية مثل تعبيرات الوجه، نبرة الصـوت، ولغة الجسـد، مما يسـاهم في تحسين التفاعل الاجتماعي والحد من سوء التفاهم (Goleman, 1995).

كما تشير الدراسات إلى أن التدريب على معالجة المعلومات الانفعالية باستخدام تقنيات مثل النمذجة، التغذية الراجعة، ولعب الأدوار يعزز من قدرة الأفراد على تفسـير الإشارات الانفعالية المعقدة واسـتخدامها بفعالية أثناء التواصل (Halberstadt et al., 2001). بالإضافة إلى ذلك، أظهرت برامج التدريب القائمة على تحسـين الانفعالات فعالية كبيرة في تعزيز مهارات التواصل غير اللفظي، حيث تمكن المشـاركون من تطوير وعي أكبر بانفعالاتهم وانفعالات الآخرين، مما ساعدهم في بناء علاقات اجتماعية أكثر انسجاماً (Brackett et al., 2011).

كمـا يمكن أن ترجع هذه النتائج إلى التدريبات الموجهة التي خضـعت لها المجموعة التجريبية، فتُعتبر المحرك الأسـاسـي لتحسـين مهارات التواصـل غير اللفظي، وتظهر الأبحاث أن التعلم التجريبي والتفاعلي يُعزّز قدرة الأفراد على تفسـير الإشارات غير اللفظية والتفاعل معها بكفاءة، وأوضـح Nowicki and Duke (2001) أن التدريب المخصـص يُساعد الأفراد على تطوير مهارات قراءة الإشـارات الاجتماعية غير اللفظية، مثل تعبيرات الوجه وحركات الجسـد، مما يجعلهم أكثر تفاعلاً وانخراطًا في المواقف الاجتماعية مقارنة بمن لم يخضعوا لهذه التدريبات.

ويمكن أن تستند الفروق أيضًا إلى نظرية التعلم الاجتماعي لـ Bandura (1977)، والتي تشير إلى أن الأفراد يتعلمون السلوكيات والمهارات الجديدة من خلال الملاحظة والتقليد، خاصةً إذا كانت هذه العملية مصـحوبة بتغذية راجعة إيجابية خلال التدريبات، وقد تكون المجموعة التجريبية قد تلقت ملاحظات متكررة حول أدائهم، مما سـاعدهم على تصـحيح الأخطاء وتحسين قدرتهم على اسـتخدام الإشـارات غير اللفظية. كما تشير أبحاث Black & Wiliam (1998) إلى أن التغذية الراجعة الفورية تُعزز عملية التعلم، وتُساعد المتدربين على تحقيق تقدم مستمر.

ويمكن أن ترجع أيضا إلى تعزيز الوعي الذاتي وتنمية المهارات الميتامعرفية، فالتدريبات تُسـاعد المشاركين في المجموعة التجريبية على تطوير وعي ذاتي أكبر بانفعالاتهم وسلوكياتهم. وفقًا لـ Goleman (1995)، تُعتبر القدرة على التعرف على المشاعر وتنظيمها من المهارات الأسـاسية للتواصل الفعّال. بالإضافة إلى التفاعل بين العوامل الاجتماعية والانفعالية، فمهارات التواصـل غير اللفظي لا تعتمد فقط على التدريب، بل تشـمل أيضًـا تطوير التفاعل الاجتماعي والوعي العـاطفي. وأظهرت دراسـة Bar-On & Parker (2000) أن التدريب الذي يدمج الجوانب الاجتماعية والانفعالية يؤدي إلى تحسـين أعمق في التواصـل غير اللفظي. المجموعة

التجريبية، من خلال التدريبات، ربما تعلم أفراد المجموعة التجريبية كيفية دمج المشاعر مع إشارات غير لفظية مثل نبرة الصوت وتعابير الوجه، مما ساعدهم على تحسين جودة التفاعل مع الآخرين.

وتتفق هذه النتائج مع دراسة أحمد وآخرون (٢٠١٨) حيث توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ في القياسين القبلي والبعدي للتواصل غير اللفظي لصالح القياس البعدي. كما تتفق مع دراسة صديق (٢٠٠٧) حيث أسفرت عن وجود فروق دالة إحصائياً في التواصل غير اللفظي لصالح المجموعة التجريبية بعد انتهاء البرنامج التدريبي. كما تتفق النتائج مع دراسة Lzard et al. (2001) حيث أشارت إلى أن هذا النوع من التدريب له فاعلية خاصة لدى الأفراد ذوي صعوبات التواصل، حيث يساعدهم على تحسين استجاباتهم غير اللفظية والتفاعل بطرق أكثر ملاءمة للمواقف الاجتماعية المختلفة، وأن معالجة المعلومات الانفعالية يعزز التواصل الفعّال ويدعم بناء مهارات اجتماعية متقدمة.

ومن ثم أكدت النتائج الحالية ما أوصت به دراسة Telzrow & Bonar (2002) حيث أشارت الى أن التدريب على مهارات التواصل غير اللفظي يمكن أن يساعد في تحسين التفاعل الاجتماعي والأكاديمي للأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية. ودراسة Agaliotis and Kalyva (2008) حيث أشارت إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يظهرون ضعفًا ملحوظًا في تفسير الإشارات غير اللفظية مثل تعابير الوجه، ولغة الجسد، ونبرة الصوت ولديهم صعوبة في استخدام الإشارات غير اللفظية بشكل مناسب أثناء التفاعل مع الآخرين، وأكدت الدراسة أهمية التدخلات الموجهة من خلال البرامج التدريبية لتحسين مهارات التواصل غير اللفظي. وكذلك دراسة Stone & La Greca (1984) التي أوصت بتطوير برامج تعليمية وتدخلات تربوية موجهة لتحسين مهارات التواصل غير اللفظي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم. ودراسة Spreen (2011) التي أشارت أنه من الضروري تصميم برامج تدريبية تركز على تطوير مهارات التواصل غير اللفظي. وكذلك دراسات (Baron–Cohen et al., 2009; Golan & Baron–Cohen, 2006). حيث أظهرت أن البرامج التدريبية أحدثت تحسناً في قدرة الأطفال على تفسير المشاعر والإشارات غير اللفظية بدقة، مما أدى إلى زيادة كفاءتهم في التفاعل الاجتماعي والاندماج في البيئات الاجتماعية المختلفة. واستنادا الي النتائج الحالية يتوجب علينا قبول الفرض.

## نتائج الفرض الثالث ومناقشتها وتفسيرها

ينص الفرض الثالث على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في الإبداع الانفعالي (الاستعداد والتهيؤ– الجدة– الفعالية– الأصالة– الدرجة الكلية) في القياسات الثلاثة (القبلي والبعدي والتتبعي).

ولاختبار هذا الفرض تم استخدام أسلوب تحليل التباين الأحادي للقياسات المتكررة للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسات القبلي والبعدي والتتبعي على مقياس الإبداع الانفعالي، وجدول (9) يوضح النتائج التي تم التوصل إليها.

**جدول (٩) نتائج تحليل التباين الأحادي للقياسات المتكررة في الإبداع الانفعالي لتلاميذ المجموعة التجريبية في القياسات الثلاثة (القبلي والبعدي والتتبعي)**

| أبعاد الإبداع الانفعالي | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة "ف" | مستوى الدلالة | مربع ايتا وحجم التأثير |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الاستعداد والتهيؤ | بين القياسات | ٥١٦٨،١٧٠ | ٢ | ٢٥٨٤،٠٨٤ | ٥٢٣،٠٢٤ | ٠،٠١ | ٠،٩٥٤ كبير |
| | داخل القياسات | ١٦٧،٧٣٢ | ٣٤ | ٤،٩٣١ | | | |
| | الكلى | ٥٣٣٥،٩٠٢ | ٣٦ | | | | |
| الجدة | بين القياسات | ١٦٧٨٢،٦٧٢ | ٢ | ٨٣٩١،٢٠٤ | ٣٠٢،١٣٦ | ٠،٠١ | ٠،٩٠٢ كبير |
| | داخل القياسات | ٩٤٢،٩٢١ | ٣٤ | ٢٧،١٣٢ | | | |
| | الكلى | ١٧٧٢٥،٥٩٣ | ٣٦ | | | | |
| الفعالية | بين القياسات | ٢٠٩٢،٨١٠ | ٢ | ١٠٤٦،٠٤٠ | ٣٢٠،٥٦٢ | ٠،٠١ | ٠،٩٢٠ كبير |
| | داخل القياسات | ١١٠،٦٠٠ | ٣٤ | ٣،٢٣٤ | | | |
| | الكلى | ٢٢٠٣،٤١٠ | ٣٦ | | | | |
| الأصالة | بين القياسات | ٥٦٢،٥١١ | ٢ | ٢٨١،٢٦٢ | ١١٠،٦١٠ | ٠،٠١ | ٠،٨٨٦ كبير |
| | داخل القياسات | ٨٥،٤٥٤ | ٣٤ | ٢،٥١٠ | | | |
| | الكلى | ٦٤٨،٩٦٥ | ٣٦ | | | | |
| الدرجة الكلية | بين القياسات | ٧٣٣٨٧،٨٣٢ | ٢ | ٣٦٦٩٣،٨٧٦ | ٧٩٦،٤٨٢ | ٠،٠١ | ٠،٩٦٠ كبير |
| | داخل القياسات | ١٥٥٨،٥٢٦ | ٣٤ | ٤٥،٨٠٨ | | | |
| | الكلى | ٧٤٩٤٦،٣٥٨ | ٣٦ | | | | |

يتضح من جدول (٩):

وجود فروق ذات دلالة إحصـــائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في الإبداع الانفعالي (الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية) في القياسات الثلاثة (القبلي والبعدي والتتبعي)؛ حيث كانت قيمة "ف" دالة عند مستوى ٠،٠١، مما يشير إلى قبول الفرض الرابع.

ولبيان اتجاه الفروق، استخدم الباحثان المقارنات البعدية "شيفيه"، وجدول (٩) يظهر النتائج التي تم التوصل إليها.

**جدول (١٠) قيم شيفيه لدلالة الفروق بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في الإبداع الانفعالي (الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية) في القياسات الثلاثة (القبلي والبعدي والتتبعي)**

| الإبداع الانفعالي | المجموعات | المتوسط الحسابي | (١) القياس القبلي | (٢) القياس البعدي |
|---|---|---|---|---|
| الاستعداد والتهيؤ | (١) القياس القبلي | ٨،٩٤ | – | – |
| | (٢) القياس البعدي | ٣٠،٨٢ | **٢٠،٨٢ | – |
| | (٣) القياس التتبعي | ٣١،٥٢ | **٢٩،٧٠ | ٠،١٣١ |
| الجدة | (١) القياس القبلي | ٢٠،٥٦ | – | – |
| | (٢) القياس البعدي | ٦٠،٨٨ | **٤٠،٠٤ | – |
| | (٣) القياس التتبعي | ٦١،٤٠ | **٤٠،٩٨ | ٠،٠٩٤ |
| الفعالية | (١) القياس القبلي | ٧،٣٦ | – | – |
| | (٢) القياس البعدي | ٢١،٧٠ | **١٤،٣٨ | – |
| | (٣) القياس التتبعي | ٢١،٧٥ | **١٤،٤٢ | ٠،٠٢٣ |
| الأصالة | (١) القياس القبلي | ٦،٣٠ | – | – |
| | (٢) القياس البعدي | ١٣،٧٨ | **٧،٥١ | – |
| | (٣) القياس التتبعي | ١٣،٨٢ | **٧،٤٤ | ٠،٠٧١ |
| الدرجة الكلية | (١) القياس القبلي | ٤٣،١٦ | – | – |
| | (٢) القياس البعدي | ١٢٧،١٨ | **٨٤،٨٢ | – |
| | (٣) القياس التتبعي | ١٢٨،٤٩ | **٨٥،٠٦ | ٠،١٤٠ |

** دالة عند مستوى ٠،٠١

تظهر نتائج جدول (١٠) وجود فروق دالة إحصـــائياً بين درجات القياسات الثلاثة (القبلي والبعـــدي والتتبعي) في الإبـــداع الانفعالي (الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية) لدى تلاميذ المجموعة التجريبية، وكانت الفروق كالتالي:

١) وجود فروق دالة إحصـــائياً بين القياس القبلي والقياس البعدي في الإبداع الانفعالي (الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية)، وكانت الفروق لصـــالح القياس البعدي مقارنة بالقياس القبلي حيث

كانت قيمة شـــيفيه (٨٥،٦٠) في الدرجة الكلية للإبداع الانفعالي بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية، وهي قيمة دالة عند ٠،٠١.

٢) وجود فروق دالة إحصـــائيًا بين القياس القبلي والقياس التتبعي في الإبداع الانفعالي (الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية)، وكانت الفروق لصـــالح القياس التتبعي مقارنة بالقياس القبلي حيث كانت قيمة شـــيفيه (٨٥،٧٣) في الدرجة الكلية للإبداع الانفعالي بين القياس القبلي والتتبعي للمجموعة التجريبية، وهي قيمة دالة عند ٠،٠١.

٣) عـــدم وجود فروق دالة إحصـــائيًا بين القياس البعدي والقياس التتبعي في الإبداع الانفعالي (الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية)، حيث كانت قيمة شيفيه (٠،١٣٣) في الدرجة الكلية للإبداع الانفعالي بين البعدي والقياس التتبعي للمجموعة التجريبية، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا.

وتشـــير هـــذه النتـــائج إلى فاعلية البرنامج في تنمية الإبداع الانفعالي لدى التلاميذ ذوي صـــعوبات التعلم غير اللفظية بالمرحلة الابتدائية، وهو ما يعني أن التلاميذ الذين شـــاركوا في البرنامج التدريبي ارتفع مســـتوى الإبداع الانفعالي لديهم مقارنة بأقرانهم الذين لم يشـــاركوا في البرنامج التدريبي حيث ارتفع مستوى الابداع الانفعالي في القياس البعدي مقارنة بمستوى الإبداع الانفعالي لديهم قبل تطبيق البرنامج التدريبي، نظرا لأن البرنامج اشـــتمل على أنشـــطة وأساليب متنوعة للتلاميذ لمدة جلســـات طويلة، وتم اســـتخدام القصـــص والعصـــف الذهني والمحاضرة والمناقشة والواجب المنزلي وغيرها من الفنيات والأنشطة التي ساهمت في حدوث التأثير المرتفع والفعال للبرنامج التدريبي لدى المشـــاركين مقارنة بمن لم يطبق عليهم البرنامج التدريبي، وأيضاً تشـــير النتـــائج الي اســـتمرارية فاعلية البرنامج التدريبي لتنمية الإبداع الانفعالي لدى ذوي صـــعوبات التعلم غير اللفظية بالمرحلة الابتدائية لما بعد فترة المتابعة، وهو ما يعني اســـتمرار التلاميذ في اســـتخدام الإبداع الانفعالي، مما يدل على أن التلاميذ الذين اشـــتركوا في البرنامج قد اكتســـبوا فعلاً مهارات الإبداع الإنفعالي بدرجة فعالة مكنتهم من الإســـتمرار في الاحتفاظ به في حياتهم الطبيعية الخالية من الجلسات المرتبطة بالإبداع الانفعالي.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج عبد الكريم وأبو الوفا (٢٠٢٠) حيث أشـــارت نتائجها إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصـــائية بين متوسطات رتب درجات تلميذات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعـــدي للبرنامج على مقياس الإبداع الانفعالي لصـــالح القياس البعدي، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصـــائية بين متوســـطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الإبداع الانفعالي للتلميذات في القياس البعدي والتتبعي.

كما تتفق النتائج مع نتائج إسماعيل وآخرون (٢٠١٧) ودراسة عبد العزيز (٢٠٢٠) حيث

أسفرت عن وجود فروق دالة إحصائياً للدراسة، وكذلك فعالية البرنامج التدريبي المستخدم، وأيضاً أشارت نتائجهم إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتتبعي على أبعاد الإبداع الانفعالي والدرجة الكلية.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الأسس التي في ضوئها تم بناء البرنامج التدريبي وما تضمنه من جلسات تدريبية لعمليات معالجة المعلومات الانفعالية وكذلك الابداع الانفعالي وواجبات منزلية وأنشطة تقويمية كانت تمر عليهم في مواقف مختلفة مع زملائهم، هذا كان له الأثر الفعال في التحسن الملحوظ لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية بالمرحلة الابتدائية، مقارنة بأقرانهم الذين لم يشتركوا في البرنامج التدريبي.

وفي هذا السياق تؤكد دراسة (Rong, 2000) على وجود علاقة موجبة بين الإبداع الانفعالي والأنشطة المعرفية والكتابات الإبداعية مثل: تأليف الروايات والقصص القصيرة التي تتطلب توافر مستوى مرتفع من القدرة على التعبير الانفعالي أثناء القيام بكتابة هذه القصة؛ ويضيف البحيري (٢٠٢١) أن الإبداع الانفعالي يسهم في توظيف الجانب الانفعالي والمشاعر لعلاج العديد من القضايا التي تهم الفرد والأسرة والمجتمع؛ وتوصلت دراسة النجار (٢٠١٤) إلى أن الإبداع الانفعالي يسهم في رفع مستوى فعالية ذات الفرد، واكسابه مهارات اتخاذ القرار، مما يدل على ضرورة أن يكون الفرد مبدع انفعالياً كي ينجح في مختلف جوانب الحياة.

وقد استخدم الباحثان فنية المناقشة وعرض باور بوينت وقد أدى ذلك إلى تنمية الإبداع الانفعالي عند التلاميذ المشاركين في البرنامج ويدعم ذلك دراسة schuler(2004) حيث أشارت إلى أن المناقشة تعد من الاستراتيجيات الفعالة في التعلم، حيث تتيح للتلميذ التعبير عن مشاعره وآراءه والتعرف على مشاعر الآخرين ووجهات نظرهم.

ويفسر الباحثان أيضاً هذه النتيجة من خلال ما تضمنه البرنامج من أنشطة وتدريبات ومناقشات هدفت إلى تنمية الإبداع الانفعالي لدى أفراد العينة التجريبية عن طريق تنمية الإستعداد أو التهيؤ الإنفعالي والجدة الانفعالية والفعالية الانفعالية وكذلك الأصالة الانفعالية وذلك باستخدام العديد من الفنيات مثل: العصف الذهني والتعزيز والقصص ولعب الأدوار والقيام بمشهد تمثيلي وكذلك المحاضرة والمناقشة والواجب المنزلي، والتي ساعدت بشكل كبير على اكتساب التلاميذ الإبداع الانفعالي التي تم التدريب عليها خلال جلسات البرنامج، بالإضافة إلى أن الأنشطة والمهام والمواقف التي تضمنتها جلسات البرنامج التدريبي كانت على مستوى عالٍ من الجاذبية، كما كانت ملائمة الخصائص النمائية للمشاركين في البرنامج، مما يعني استمرارية التلاميذ في استخدام الإبداع الانفعالي بعد انتهاء البرنامج بمدة كافية مما يدل على أن التلاميذ الذين شاركوا في

البرنامج قد اكتسبوا الإبداع الانفعالي وأبعاده بفاعلية. وتشير النتائج السابقة إلى وجوب قبول الفرض.

## نتائج الفرض الرابع ومناقشتها وتفسيرها:

ينص الفرض الرابع للبحث على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التواصل غير اللفظي بين القياسات المتكررة (القبلي– البعدي– التتبعي).

**جدول (١١) نتائج تحليل التباين الأحادي للقياسات المتكررة في التواصل غير اللفظي لتلاميذ المجموعة التجريبية في القياسات الثلاثة (القبلي والبعدي والتتبعي)**

| أبعاد التواصل غير اللفظي | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة "ف" | مستوى الدلالة | مربع ايتا وحجم التأثير |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| التواصل الجسدي | بين القياسات | ٣٢٥٤،٠٣٤ | ٢ | ١٦٢٧،٠١٧ | ٣٢٥،٠١٣ | ٠،٠١ | ٠,٩١٦ كبير |
| | داخل القياسات | ١٧٠،٢١٥ | ٣٤ | ٥،٠٠٦ | | | |
| | الكلى | ٣٤٢٤،٢٤٩ | ٣٦ | | | | |
| تعابير الوجه | بين القياسات | ٩٤٢٢،١٥٦ | ٢ | ٤٧١١،٠٧٨ | ٢٤٣،٢٦٥ | ٠،٠١ | ٠,٨٩٤ كبير |
| | داخل القياسات | ٦٥٨،٤٥٢ | ٣٤ | ١٩،٣٦٦ | | | |
| | الكلى | ١٠٠٨٠،٦٠٨ | ٣٦ | | | | |
| التواصل البصري | بين القياسات | ١٤٦٨٠،٢٩٠ | ٢ | ٧٣٤٠،١٤٥ | ١٩٤،٠٣٠ | ٠،٠١ | ٠,٨٧٠ كبير |
| | داخل القياسات | ١٢٨،٦١٢ | ٣٤ | ٣،٧٨٣ | | | |
| | الكلى | ١٤٨٠٨،٩٠٢ | ٣٦ | | | | |
| التنغيم الصوتي | بين القياسات | ١٤٣٢،٤٢٦ | ٢ | ٧١٦،٢١٣ | ١٣٧،٦٢٧ | ٠،٠١ | ٠,٨٥٦ كبير |
| | داخل القياسات | ١٧٦،٩٤٠ | ٣٤ | ٥،٢٠٤ | | | |
| | الكلى | ٥٥٣٩،٣٦٦ | ٣٦ | | | | |
| التواصل غير اللفظي ككل | بين القياسات | ٦٤٢٤٨،٢٥٦ | ٢ | ٣٢١٢٤،١٢٨ | ٥٩٤،٦٩٣ | ٠،٠١ | ٠,٩٥٠ كبير |
| | داخل القياسات | ١٨٣٦،٦٢٢ | ٣٤ | ٥٤،٠١٨ | | | |
| | الكلى | ٦٦٠٨٤،٨٧٨ | ٣٦ | | | | |

يتضح من جدول (١١):

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التواصل غير اللفظي (الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية) في القياسات الثلاثة (القبلي والبعدي والتتبعي)؛ حيث كانت قيمة "ف" دالة عند مستوى ٠،٠١.

ولبيان اتجاه الفروق، استخدم الباحثان المقارنات البعدية "شيفيه"، وجدول (١٢) يظهر النتائج التي تم التوصل إليها.

**جدول (١٢) قيم شيفيه لدلالة الفروق بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التواصل غير اللفظي (الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية) في القياسات الثلاثة (القبلي والبعدي والتتبعي)**

| التواصل غير اللفظي | المجموعات | المتوسط الحسابي | (١) القياس القبلي | (٢) القياس البعدي |
|---|---|---|---|---|
| التواصل الجسدي | (١) القياس القبلي | ٢٠,١٢ | – | – |
| | (٢) القياس البعدي | ٤٠,٢٢ | ١٨،٦٠** | – |
| | (٣) القياس التتبعي | ٤٠,١٤ | ١٨،٤٢** | ٠،١٢٠ |
| تعابير الوجه | (١) القياس القبلي | ١٧,٤٢ | – | – |
| | (٢) القياس البعدي | ٢٦,٦٦ | ٨،١٢** | – |
| | (٣) القياس التتبعي | ٢٦,٧٢ | ٨،٠٦** | ٠،٠٢٢ |
| التواصل البصري | (١) القياس القبلي | ٢٠,٩٦ | – | – |
| | (٢) القياس البعدي | ٣٠,٤٢ | ٩،٨٨** | – |
| | (٣) القياس التتبعي | ٣٠,٢٢ | ٩،٧٢** | ٠،٠٤٨ |
| التنغيم الصوتي | (١) القياس القبلي | ١٢,٥٢ | – | – |
| | (٢) القياس البعدي | ١٧,٩٠ | ٤،٤٦** | – |
| | (٣) القياس التتبعي | ١٧,٧٤ | ٤،٣٢** | ٠،٠٢٦ |
| الدرجة الكلية | (١) القياس القبلي | ٧١,٠٢ | – | – |
| | (٢) القياس البعدي | ١١٥,٢٠ | ٤٤،٢٨** | – |
| | (٣) القياس التتبعي | ١١٥,٠٢ | ٤٣،٠٤** | ٠،١٤٨ |

** دالة عند مستوى ٠،٠١

تظهر نتائج جدول (١١) وجود فروق دالة إحصـــائيًا بين درجات القياسات الثلاثة (القبلي والبعـــدي والتتبعي) في التواصـــل غير اللفظي (الأبعـــاد الفرعيـــة والدرجة الكلية) لدى تلاميذ المجموعة التجريبية، وكانت الفروق كالتالي:

١. وجود فروق دالة إحصـــائيًا بين القياس القبلي والقياس البعدي التواصل غير اللفظي (الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية)، وكانت الفروق لصـــالح القياس البعدي مقارنة بالقياس القبلي حيث كانت قيمة شـــيفيه (٤٤,٢٥) في الدرجة الكلية التواصـــل غير اللفظي بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية، وهي قيمة دالة عند ٠,٠١.

٢. وجود فروق دالة إحصـــائيًا بين القياس القبلي والقياس التتبعي في التواصـــل غير اللفظي (الأبعـــاد الفرعية والدرجة الكلية)، وكانت الفروق لصـــالح القياس التتبعي مقارنة بالقياس القبلي حيث كانت قيمة شيفيه (٤٣,٠٦) في الدرجة الكلية التواصل غير اللفظي بين القياس القبلي والتتبعي للمجموعة التجريبية، وهي قيمة دالة عند ٠,٠١.

٣. عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين القياس البعدي والقياس التتبعي في التواصل غير اللفظي (الأبعـــاد الفرعيـــة والدرجة الكلية)، حيث كانت قيمة شـــيفيه (٠,١٢٦) في الدرجة الكلية التواصل غير اللفظي بين البعدي والقياس التتبعي للمجموعة التجريبية، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا.

ويرجع عدم وجود فروق في التواصل غير اللفظي بين القياسين البعدي والتتبعي إلى أن البرنامج قد نجح في تحقيق تحسين مستدام في مهارات التواصل غير اللفظي لدى المشاركين، مما يعكس قدرة البرنامج على الاستمرار في التأثير على المدى الطويل. من خلال تثبيت المهارات المكتسبة وتحويلها إلى سلوكيات دائمة، يكون التأثير قد وصل إلى مرحلة من الاستقرار، مما يفسر عدم وجود فروق ملحوظة بين القياسين.

ويمكن أن يرجع أيضا الى أن التلاميذ قد تمكنوا من دمج المهارات التي تعلموها في حياتهم اليومية وتطبيقها بفعالية، وهذا يشير إلى أن التدريب لم يكن مجرد تحسين مؤقت، بل أسهم في تغييرات حقيقية ودائمة في مهارات التواصل غير اللفظي. كما يشير إلى أن التدخل قد نجح في جعل هذه المهارات جزءاً من السلوكيات اليومية للمشاركين(Zimmerman, 2000) . كما يشير إلى أن التعلم المستمر واستخدام المهارات في الحياة اليومية يعزز استدامة التحسن، وقد تكون البيئة المحيطة قد دعمت تطبيق هذه المهارات، مما ساعد على استمرار التأثيرات التي تم تحقيقها. ويشير Golman (1995) إلى أن التواصل غير اللفظي يمكن أن يستمر بفعالية إذا تم تطبيقه في مواقف الحياة اليومية، مما يؤدي إلى استقرار الأداء على المدى الطويل، وأن المهارات المكتسبة قد أصبحت جزءاً من القدرات الفردية للتلاميذ، ولم تكن بحاجة إلى تغييرات كبيرة بعد مرور الوقت. كما أن التحسينات المستدامة يمكن أن تكون مرئية بشكل ثابت بعد التدخل ( Hattie & Timperley, 2007)، حيث أشارت إلى أن التدخلات التي تستمر في التأثير على الأفراد لا تظهر فقط تحسناً

في القياسات البعدية، بل تظل فعالة على المدى الطويل. وأكدوا أن الممارسة المستمرة يمكن أن تؤدي إلى ثبات التحسينات وتطوير المهارات المكتسبة.

كما يمكن أن ترجع النتائج الحالية إلى تطبيق مجموعة متنوعة من الفنيات التفاعلية مثل المناقشات الجماعية، العصف الذهني، لعب الدور، النمذجة، التغذية الراجعة، التساؤل الذاتي، التعزيز، حل المشكلات، التدريب التوكيدي، والتخيل، فالمناقشات الجماعية والعصف الذهني تساعد في تعزيز وعي المشاركين بالإشارات غير اللفظية وكيفية استخدامها في المواقف التفاعلية، مما يؤدي إلى تحسين الفهم المتبادل (Van Boxtel et al., 2000).

كما أظهرت فنيات لعب الدور والنمذجة فاعلية في تعزيز قدرة المشاركين على قراءة وفهم تعبيرات الوجه، الإيماءات، ونبرات الصوت من خلال محاكاة مواقف حقيقية (Bandura, 1977). فالتغذية الراجعة والتساؤل الذاتي تدعمان المتدربين في إدراك استجاباتهم غير اللفظية وتحسينها بمرور الوقت، مما يساهم في تطوير مهارات تواصل مستدامة (Hattie & Timperley, 2007). أما فنيات حل المشكلات والتدريب التوكيدي، فقد أسهمتا في تمكين المشاركين من استخدام الإشارات غير اللفظية بطرق فعالة عند التفاعل مع الآخرين، مما يعزز ثقتهم بأنفسهم ويزيد من فعالية التواصل (Zimmerman, 2000). بالإضافة إلى ذلك، ساعدت فنية التخيل على تعزيز القدرة الإبداعية لدى المشاركين وتوسيع مهارات التواصل غير اللفظي في مواقف غير مألوفة (Goleman, 1995). كما أن المحاكاة ولعب الأدوار، تُحفّز المشاركة الفعّالة وتعزز من تطبيق المعرفة المكتسبة في مواقف حقيقية. وفقًا لـــ Goldstein & McGinnis (1997)، فإن هذه الفنيات تُحسّن من استبقاء المهارات وتُسرّع من تحقيق الفهم العميق. كما أن التغذية الراجعة والتساؤل الذاتي تدعمان المتدربين في إدراك استجاباتهم غير اللفظية وتحسينها بمرور الوقت، مما يساهم في تطوير مهارات تواصل مستدامة (Hattie & Timperley, 2007) . وتشير هذه النتائج إلى أن استخدام هذه الفنيات التدريبية المتنوعة أدى إلى تحسينات جوهرية في مهارات التواصل غير اللفظي لدى أفراد المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة، مما يتماشى مع دراسات أكدت أهمية التدريب المنهجي في تحسين قدرات التواصل غير اللفظي (Sasson et al., 2017). كما تتفق النتائج الحالية مع نتائج أحمد وآخرين (٢٠١٨) في عدم وجود فروق دالة احصائيا في التواصل غير اللفظي لدى الأطفال في القياسين البعدي والتتبعي. وفي ضوء هذه النتائج يتوجب علينا قبول الفرض الرابع.

**التوصيات التربوية**:

**في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث يمكن تقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات كما يلي:**

١. تنمية مهارات التعبير الانفعالي: من خلال برامج تدريبية تركز على تعزيز قدرة الطلاب على التعبير عن مشاعرهم بطريقة صحيحة ومناسبة، مما يساعدهم على فهم انفعالاتهم بشكل أفضل ويعزز من تطوير الإبداع الانفعالي.

٢. تشجيع التفكير الإبداعي في المواقف الانفعالية: ينبغي أن تتضمن البرامج التدريبية استراتيجيات لتحفيز الطلاب على التفكير الإبداعي في التعامل مع المواقف الانفعالية، وذلك عن طريق تفعيل أساليب مثل التفاعل الجماعي ومشاركة الأفكار الإبداعية التي تساعد على تحويل الانفعالات السلبية إلى إيجابية.

٣. استخدام تقنيات معالجة المعلومات: تعليم الطلاب كيفية معالجة المعلومات العاطفية وتحليلها قبل اتخاذ القرارات أو التصرفات، مما يسهم في تحسين القدرة على التحكم في الانفعالات والتعبير عنها بطريقة ملائمة في السياقات المختلفة.

٤. دعم الفهم الذاتي والانفعالي: يجب أن يشمل البرنامج التدريبي تمارين لزيادة الوعي الذاتي، حيث يتيح للطلاب فرصة فهم انفعالاتهم وتأثيرها على سلوكهم، وبالتالي تعزيز قدرتهم على التفاعل مع الآخرين بمرونة وفعالية.

٥. تعزيز مهارات التواصل العاطفي: بتدريب الطلاب على استخدام مهارات التواصل العاطفي بشكل فعال، مثل التعبير عن مشاعرهم بصراحة وفي الوقت المناسب، مما يعزز من قدرتهم على بناء علاقات اجتماعية صحية ومؤثرة.

٦. التقييم المستمر: من المهم إجراء تقييمات دورية للطلاب لقياس مدى تقدمهم في تحسين مهارات الإبداع الانفعالي، وذلك من خلال اختبارات وتقنيات قياس علمية لمتابعة تطورهم وضبط جوانب التدريب حسب الحاجة.

٧. الاهتمام بالبيئة المدرسية الداعمة: يجب توفير بيئة مدرسية تشجع على التعبير الانفعالي الإيجابي والابتكار، من خلال تفعيل الأنشطة الجماعية التي تساعد الطلاب على التعبير عن مشاعرهم في إطار من الاحترام المتبادل.

٨. إعداد معلمين مدربين: يجب تدريب المعلمين على فهم أهمية الإبداع الانفعالي وكيفية دمجه في المناهج الدراسية، بالإضافة إلى تعلم استراتيجيات لتشجيع الطلاب على التفكير العاطفي الإبداعي والتعبير عن مشاعرهم بطرق إيجابية.

٩. تنظيم دورات تدريبية للمعلمين وأولياء الأمور لتمكينهم من استخدام استراتيجيات معالجة المعلومات الانفعالية لتحسين التواصل غير اللفظي لدى التلاميذ، مع تقديم أمثلة عملية يمكن

تطبيقها في الحياة اليومية.

١٠. تهيئة بيئة تعليمية واجتماعية داعمة في المدارس والمنازل لتعزيز تفاعل التلاميذ غير اللفظي مع الآخرين بطريقة إيجابية.

## البحوث المقترحة

يقترح الباحثان في ضوء نتائج البحث مجموعة من الدراسات والبحوث المستقبلية كالتالي:

١. إجراء دراسة لمعرفة العلاقة بين الابداع الانفعالي ومتغيرات أخرى مثل (المرونة العقلية– الاغتراب النفسي– الأساليب المعرفية– الدافع المعرفي– الهوية الذاتية والابداعية).

٢. استكشاف تأثير الإبداع الانفعالي على اتخاذ القرارات وحل المشكلات لدى ذوي صعوبات التعلم والعاديين.

٣. تحليل العلاقة بين الإبداع الانفعالي والقدرة على التكيف الاجتماعي لدى طلاب المرحلة الإعدادية والثانوية.

٤. فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ لتنمية الابداع الانفعالي والابداع الجاد لدى ذوي صعوبات التعلم.

٥. نمذجة العلاقات السببية بين الابداع الانفعالي والمرونة النفسية والمهارات الاجتماعية لدي ذوي صعوبات التعلم.

٦. تقييم فعالية برامج التعلم الرقمي القائمة على معالجة المعلومات الانفعالية في تحسين مهارات التواصل غير اللفظي لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

٧. دراسة العلاقة بين معالجة المعلومات الانفعالية وخفض معدلات القلق الاجتماعي لدى المراهقين ذوي صعوبات التعلم.

٨. استقصاء تأثير استخدام الألعاب التفاعلية على تطوير مهارات التواصل غير اللفظي لدى التلاميذ في مرحلة رياض الأطفال.

٩. دراسة تأثير الأنشطة الرياضية على تحسين التواصل غير اللفظي والتفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه.

١٠.بحث تأثير التدريب على التواصل غير اللفظي في تحسين مهارات القيادة والعمل الجماعي لدى المراهقين في المرحلة الثانوية.

## المراجع

### المراجع العربية

أحمد، ياسر وإبراهيم، فيوليت والنجار، سميرة (٢٠١٨). برنامج تدريبي لتنمية التواصل غير اللفظي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية في المرحلة الابتدائية. *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية*، ١٦، ١٥٦– ١٩٢.

إسماعيل، ايمان وعبد الله، نجلاء وبدوي، زينب (٢٠١٧). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الإبداع الانفعالي لدى تلاميذ المرحلة الأولى من التعليم الأساسي. *مجلة كلية التربية بالإسماعيلية*، ٣٧، ٣٢٣– ٣٥٨.

الحـــامولي، طلعـــت (٢٠١١). العمليات المعرفية الاجتماعية في علاقاتها بالضـــغط والمخطط الاجتماعي والتجهيز الوجداني. *مجلة الإرشـــاد النفسي، مركز الارشاد النفسي جامعة عين شمس*، (٢٩)، ٣٧٧–٤٨٥.

ســـرور، ســـعيد والمنشاوي، عادل (٢٠١٠). نموذج بنائي للإبداع الانفعالي والكفاءة والانفعالية والتفكير الإبداعي وأساليب مواجهة الضغوط الدراسية لدى الطالب المعلم. *مجلة كلية التربية بدمنهور، جامعة الاسكندرية*، ٢، ١٠٣– ١٨٧.

الشـــويقي، أبو زيد (٢٠٠٨). الابتكارية الانفعالية وعلاقتها بكل من قوة السيطرة المعرفية والقيم لدى عينة من طلاب الصـــف الثالث الإعدادية. *المجلة المصـــرية للدراسات النفسية، جامعة طنطا*، ٨ (٦١)، ١_١٠٨.

صـــديق، لينا (٢٠٠٧). فعالية برنامج مقترح لتنمية مهارات التواصـــل غير اللفظي لدى أطفال التوحد وأثر ذلك على ســـلوكهم الاجتماعي. *مجلة الطفولة العربية – الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية*، ٣٣، ٨– ٣٩.

عبد الكريم، وليد وأبو الوفا، نجلاء. (٢٠٢٠). فعالية برنامج تدريبي قائم على التدفق النفســـي في تنمية الإبداع الانفعالي لدى طالبات شـــعبة الطفولة بكلية التربية أسوان. *مجلة البحث العلمي في التربية*, ٢١*(١)١*، ٣٢٨–٣٥٩.

عثمان، أحمد والشربينى، السيد (٢٠١٥). فعالية التدريب فى تحسين التجهيز الانفعالي لدى طلاب التربية الخاصـــة (مســـار الإعاقة العقلية) بكلية التربية المتدربين بالفصـــول الملحقة

بالمدارس العادية بمدينة الطائف. *مجلة كلية التربية، جامعة بورسعيد*، (١٧)، ٤١–٨٧.

عراقي، صلاح الدين (٢٠١٦). أساليب المعالجة الانفعالية لدى طلاب الجامعة المكتئبين وغير المكتئبين. *مجلة كلية التربية، جامعة بنها*،٢٧(١٠٥)،١–٤٨.

فرحان، عبد الموجود (٢٠١٧). *مقياس ستانفورد – بينيه للذكاء الصورة الخامسة (النسخة المعدلة)*، الطبعة الأولى، المؤسسة العربية لإعداد وتقنين ونشر الاختبارات النفسية، القاهرة.

منشار، كريمان (٢٠٠٢). الابتكارية الانفعالية وعلاقتها بكل من التفكير الأخلاقي والرضا عن الدراسة، *مجلة كلية التربية، جامعة بنها*، ١٢ (٥٢)، ١٠– ٤٦.

منصور، رشدي (١٩٩٧). حجم التأثير الوجه المكمل للدلالة الإحصائية، *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، العدد (١٦) , ٥٧ – ٧٥.

النجار، حسني (٢٠١٤). النموذج البنائي للعلاقة بين الإبداع الانفعالي وفعالية الذات ومهارات اتخاذ القرار لدى طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية بنها*، ٢٥ (٩٨)، ١٠١– ١٤٤.

النجار حسني وطه، محمد (٢٠١٧). *بطارية اختبارات تشخيص صعوبات التعلم اللفظية وغير اللفظية*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

**ترجمة المراجع العربية**:

Ahmed, Yasser and Ibrahim, Violet and Al-Najjar, Samira (2018). A training program to develop non-verbal communication among children with non-verbal learning difficulties in primary school. International Journal of Educational and Psychological Sciences, 16, 156- 192.

Ismail, Iman and Abdullah, Naglaa and Badawi, Zainab (2017). The effectiveness of a training program to develop emotional creativity among first-stage primary school students. Journal of the Faculty of Education in Ismailia, 37, 323- 358.

Al-Bahri, Muhammad (2012). The structural model of the relationship between emotional creativity and some variables among children with social learning difficulties, *Journal of Arab Studies in Psychology*, 11 (3), 365- 417.

El-Hamouli, Talaat (2011). Social cognitive processes in their relationship to stress, social planning and emotional processing, Journal of Psychological Counseling, *Psychological Counseling Center, Ain Shams University*, (29), 377-485.

Surour, Saeed and Al-Minshawi, Adel (2010). A structural model for emotional creativity, competence, emotionality, creative thinking and methods of coping with academic pressures among student teachers, *Journal of the Faculty of Education, Damanhour, Alexandria University*, 2, 103-187.

Al-Shuwaiqi, Abu Zaid (2008). Emotional creativity and its relationship with cognitive control and values in a sample of third-year preparatory school students, *Egyptian Journal of Psychological Studies, Tanta University*, 8 (61), 1_108.

Sadiq, Lina (2007). The effectiveness of a proposed program to develop nonverbal communication skills in autistic children and its impact on their social behavior. *Arab Childhood Journal - Kuwaiti Society for the Advancement of Arab Childhood*, 33, 8- 39.

Abdul Karim, Walid and Abu Al-Wafa, Naglaa. (2020). The effectiveness of a training program based on psychological flow in developing emotional creativity among female students of the Childhood Department at the Faculty of Education, Aswan. *Journal of Scientific Research in Education*, 21(1)1, 328-359.

Othman, Ahmed and El-Sherbiny, El-Sayed (2015). The effectiveness of training in improving emotional preparation among special education students (mental disability track) at the Faculty of Education who are trained in classes attached to regular schools in Taif City. *Journal of the Faculty of Education, Port Said University*, (17), 41–87.

Iraqi, Salah El-Din (2016). Emotional processing methods among depressed and non-depressed university students, Journal of the Faculty of Education, Benha University, 27 (105), 1–48.

Farhan, Abdel Mawgoud (2017). Stanford-Binet Intelligence Scale, Fifth Edition (Modified Version), First Edition, Arab Foundation for the Preparation. Standardization and Publishing of Psychological Tests, Cairo.

Manshar, Kariman (2002). Emotional creativity and its relationship with both moral reasoning and study satisfaction. *Journal of the Faculty of Education, Benha University,* 12 (52), 10– 46.

El-Naggar, Hosni (2014). The structural model of the relationship between emotional creativity, self-efficacy and decision-making skills among university students. *Journal of the Faculty of Education, Benha, 25* (98), 101– 144.

El-Naggar, Hosni and Taha, Mohamed (2017). *Battery of tests for diagnosing verbal and non-verbal learning disabilities.* Cairo: Anglo-Egyptian Library.

**المراجع الأجنبية**:

Agaliotis, I., & Kalyva, E. (2008). Nonverbal social interaction skills of children with learning disabilities. *Research in developmental disabilities*, *29*(1), 1-10.

Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context: Update to the social psychology of creativity*. Westview Press.

Amabile, T. M., & Pratt, M. G. (2016). The dynamic componential model of creativity and innovation in organizations: Making progress, making meaning. *Research in Organizational Behavior*, 36, 157-183.

Ambady, N., & Rosenthal, R. (1992). Thin slices of expressive behavior as predictors of interpersonal consequences: A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 111*(2), 256–274. https://doi.org/10.1037/0033-2909.111.2.256

Averill, J. (1997). Emotional Creativity. In Strongman, K (Ed), *International review of studies on emotion*, London, Wiley, pp 269 – 299.

Averill, J. (2002). Emotional activity: Toward "spiritualizing the passions' Handbook of positive psychology, *New York: Oxford University Press*. Pp 172 – 185.

Averill, J. (2004). Atale of two snarks: Emotional Intelligence and emotional creativity compared. *Psychological Inquiry*. (15), 228– 233.

Averill, J. (2011). *Emotions and Creativity*, Paper presented at the 12th Conference on Creativity & Innovation (ECCIXII), Faro, 39– 60.

Averill, J. R. (1999). Individual differences in emotional creativity: Structure and correlates. *Journal of personality*, *67*(2), 331-371.

Averill, J. R. (2000). Emotional creativity: Toward "spiritualizing the passions." In M. Lewis & J. M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 763–777). Guilford Press.

Averill, J. R. (2005). Emotional creativity: Toward "spiritualizing passions". In J. C. Kaufman & J. Baer (Eds.), *Creativity across domains: Faces of the muse* (pp. 149–167). Lawrence Erlbaum Associates.

Averill, J. R., & Thomas-Knowles, C. (2005). Emotional creativity. *Handbook of positive psychology*, 172-185.

Baker, F. (2001). Emotional information processing: A theoretical model. *Journal of Emotional Regulation and Processing*, 12(3), 215-232.

Baker, R. Novakava,B., Howelett,S., Reuber. M, (2015): Emotional Processing and Psychogenic non– epllepticseizures: Across sectional Comparison of patients and healthy control, *seizer*, 1(29), 4 – 10.

Baker, R., Holloway, J., Thomas, P. W., Thomas, S., & Owens, M. (2004). Emotional processing and panic. *Behaviour research and therapy*, *42*(11), 1271-1287.

Baker, R., Thomas, S., Thomas, P. W., & Owens, M. (2010). Development of an emotional processing scale. *Journal of Psychosomatic Research*, 68(1), 83-88. https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2009.09.013

Baker,R. Jane,H., matthew,O., Thomas,S. (2004). Emotional Processing and panic, *behavior research and therapy*, 42(11), 1271 – 1287.

Baker,R., Thomas,S., peter w.T., matthew,O. (2007): Development of an Emotional Processing Scale, *Journal of Psychomatic Research*, 62 (2),167–178.

Bar-On, R. (2000). *Emotional and social intelligence: Insights from the emotional quotient inventory (EQ-i). In Handbook of emotional intelligence* (pp. 363-388). Jossey-Bass.

Baron-Cohen, S., Golan, O., & Ashwin, E. (2009). Can emotion recognition be taught to children with autism spectrum conditions? *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, *364*(1535), 3567–3574. https://doi.org/10.1098/rstb.2009.0191

Beck, A. T. (2011). *Cognitive Therapy: Basics and Beyond*. Guilford Press.

Bird, D., & Parente, M. (2014). *Nonverbal communication in brain injury*. Journal of Neuropsychology, 38.

Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74. https://doi.org/10.1080/0969595980050102

Blanchard, P. N., & Thacker, J. W. (2013). *Effective Training: Systems, Strategies, and Practices*. Pearson Education.

Bloom, K., & Heath, T. (2010). *Facial expression recognition in adolescents with learning disabilities*. Journal of Educational Psychology, 102.

Brackett, M. A., Rivers, S. E., & Salovey, P. (2011). Emotional intelligence: Implications for personal, social, academic, and workplace success. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(1), 88-103.

Brey, E., & Shutts, K. (2018). Nonverbal behavior in early childhood education: Effects of teacher gestures on learning. *Journal of Early Childhood Education*, 12(3), 45-58.

Brown, W. S., Anderson, J., & Paul, L. K. (2012). Neural correlates of social cognition in individuals with agenesis of the corpus callosum. *Brain and Cognition*, *78*(3), 282–294. https://doi.org/10.1016/j.bandc.2012.01.007

Burger, J. (2004). *Nonverbal communication: Understanding the signals*. New York: Pearson Education.

Burgoon, J. K., Guerrero, L. K., & Floyd, K. (2016). *Nonverbal communication*. Routledge.

Butt, M. (2011). *The role of nonverbal communication in teaching and learning*.

Butt, M., & Shafiq, M. (2013). *The effectiveness of nonverbal communication in education: A comparison with traditional teaching methods*.

Campos, B., Gonzalez, A. M., & Barrios, F. (2013). Emotional regulation strategies and creativity in adolescents. *Creativity Research Journal*, 25(4), 446-453.

Chaudhry, A., & Arif, M. (2012). The impact of nonverbal communication on students' academic performance. *International Journal of Educational Research*, 29(2), 92-104.

Cohen, A. (2012). *Creative Adaptability and Emotional Resilience: The Role of Innovation in Stress Management*. Journal of Creative Psychology, 22(4), 359-373.

Côté, S., Gyurak, A., & Levenson, R. W. (2011). The ability to regulate emotion is associated with greater well-being, income, and socioeconomic status. *Emotion*, 10(6), 923-933.

Davis, T. S., & Dupper, D. R. (2004). Student-teacher relationships: An overlooked factor in school dropout. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 9(1-2), 179-193.

Denis, M., Cocude, M., & Blandin, R. (2001). Cognitive and neuropsychological aspects of spatial cognition: An overview. *Spatial Cognition & Computation, 1*(2), 151–167. https://doi.org/10.1023/A:1011499208574

DePaulo, B. M., & Pfeifer, R. E. (2003). Nonverbal communication. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 35, pp. 1-61). Academic Press.

Doty, R. (2019). *Social communication in children with learning disabilities*. Journal of Child Development, 105.

Eissa,M.A. (2017). the effects of cassady and Justin's functional model for Emotional information Processing on Improving Social competence of first grade children with ADHD, *International Journal of Psycho Educational science*, college of education, 6(1), 1 – 68.

Feldman Barrett, L., Mesquita, B., Ochsner, K. N., & Gross, J. J. (2007). The experience of emotion. *Annual Review of Psychology*, 58, 373–403.

Fernandez-Berrocal, P., & Extremera, N. (2016). Emotional intelligence and its relationship with nonverbal communication and social functioning. *Psychological Reports, 118*(1), 3-19.

Foa, E ;Rauch,S. (2006). Emotional Processing therapy (EPT) and exposure therapy for PTSD, *Journal of contemp Psychotherapy, 36(61).*

Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist, 56*(3), 218–226. https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218

Frolova, S. V., & Novoselova, K. L. (2015). Emotional creativity as a factor of individual and family psychological wellbeing. International

Annual Edition of Applied Psychology": *Theory, Research, and practice*, (2).

Gerrard-Morris, A. (2007). *Visual-spatial processing and social skill development in children with learning disabilities*. Journal of Learning Disabilities, 22(4), 52-60.

Golan, O., & Baron-Cohen, S. (2006). Systemizing empathy: Teaching adults with Asperger syndrome or high-functioning autism to recognize complex emotions using interactive multimedia. *Development and Psychopathology, 18*(2), 591–617. https://doi.org/10.1017/S0954579406060305

Goldstein, I. L., & Ford, J. K. (2002). *Training in Organizations: Needs Assessment, Development, and Evaluation*. Wadsworth/Thomson Learning.

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.

Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271–299.

Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation* (pp. 3-24). Guilford Press.

Guffey, M. E., & Loewy, D. (2010). *Essentials of business communication* (8th ed.). Cengage Learning.

Guvendir, M. (2011). Teacher nonverbal communication and feedback in the classroom: Impact on student performance. *Journal of Educational Psychology*, 8(1), 34-47.

Halberstadt, A. G., Denham, S. A., & Dunsmore, J. C. (2001). Affective social competence. *Social development, 10*(1), 79-119.

Hao, Y., & Hood, M. (2019). The role of body language in teaching: Enhancing student engagement through nonverbal communication. *Journal of Teaching and Learning*, 34(4), 212-225.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. https://doi.org/10.3102/003465430298487

Herrarte, L. (2016). Effectiveness of hand gestures in overcoming communication barriers in the classroom. *International Journal of Education and Pedagogy*, 10(1), 23-34.

Hill, C. E. (2014). *Helping Skills: Facilitating Exploration, Insight, and Action* (4th ed.). Brooks/Cole.

Hord, A., et al. (2016). The role of hand signals for students with learning difficulties in secondary education: A case study in mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 90(3), 251-264.

Isen, A. M. (2001). An influence of positive affect on decision making in complex situations: Theoretical issues with practical implications. *Journal of Consumer Psychology*, 11(2), 75–85.

Ivcevic, Z., & Mayer, J. D. (2009). Creative types and personality. *Imagination, Cognition and Personality, 29*(1), 24–44. https://doi.org/10.2190/IC.29.1.c

Ivcevic, Z., Brackett, M. A., & Mayer, J. D. (2007). Emotional intelligence and emotional creativity. *Journal of Personality*, 75(2), 199-236.

Ivecvic, z., Brackett, M. and Mayer, J. (2007). Emotional Intelligence and Emotional creativity, Journal of personality, Vol. (8), No (3), pp 77–98.

Izard, C. E., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A. J., & Ackerman, B. P. (2001). Emotional knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk. *Psychological Science, 12*(1), 18–23. https://doi.org/10.1111/1467-9280.00304

Kaufman, J. C., & Beghetto, R. A. (2009). Beyond big and little: The four C model of creativity. *Review of General Psychology, 13*(1), 1–12. https://doi.org/10.1037/a0013688

Kaushal, A. (2014). *Nonverbal communication: Understanding unspoken messages*. Journal of Communication Studies, 12(3), 12-22.

Kerlinger, F. N., & Lee, H. B. (2000). *Foundations of behavioral research*. Harcourt College Publishers.

King, A. (1994). *Guiding Knowledge Construction in the Classroom: Effects of Teaching Children How to Question and How to Explain*. American Educational Research Journal, 31(2), 338-368.

Knapp, M. L., Hall, J. A., & Horgan, T. G. (2013). *Nonverbal communication in human interaction* (8th ed.). Cengage Learning.

Koklwang, L. (1995). The Relationship Between Emotional Creativity and Interpersonal Style (Creativity), Diss, Abs, Inte, 57, 02B, 1488.

König, J., Moorhouse, S., & Scull, R. (2020). *The Psychological Effects of the COVID-19 Pandemic on Teachers: How Adaptability and Creativity Shape Resilience.* Educational Psychology Review, 32(3), 511-534.

LeDoux, J. E. (2000). Emotion circuits in the brain. *Annual Review of Neuroscience*, 23, 155–184.

Lerner, J., & Jones, B. (2014). Understanding nonverbal communication in children with learning disabilities. Educational Psychology, 245.

Lightburn, A. (2010). *The impact of nonverbal learning disabilities on social-emotional development*. Journal of Child Development, 42(3), 200-215.

Little, A. (2002). *Understanding learning disabilities: An overview*. Educational Psychology Review, 14(4), 215-230.

Liu, Y., & Pásztor, A. (2022). The Role of Creativity in Problem Solving. *Creative Education*, 13(3).

Lorié, M., Reinero, D., Phillips, A., Zhang, T., & Riess, H. (2017). *Improving intercultural communication through nonverbal training*. Journal of Cross-Cultural Psychology, 41(3), 229-240.

Mahasneh, A. M., & Gazo, A. M. (2019). Effect of the training program to improve emotional creativity among undergraduate students. *Psychology in Russia: State of the Art*, *12*(3), 137-148.

https://doi.org/10.11621/pir.2019.0310

Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2018). *The Inclusive Classroom: Strategies for Effective Differentiated Instruction*. Pearson.

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence?* In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.

Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*, 15(3), 197-215.

Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2008). Emotional intelligence: New ability or eclectic traits? *American Psychologist, 63*(6), 503–517. https://doi.org/10.1037/0003-066X.63.6.503

McGinnis, J., & Goldstein, A. (2016). *Teaching social skills to children with autism*. New York: Oxford University Press.

Mehrabian, A. (1972). *Nonverbal communication*. Aldine-Atherton.

Nowicki, S., & Duke, M. P. (1994). Individual differences in the nonverbal communication of affect: The Diagnostic Analysis of Nonverbal Accuracy Scale. *Journal of Nonverbal Behavior, 18*(1), 9–35. https://doi.org/10.1007/BF02169077

Ochsner, K. N., & Gross, J. J. (2005). The cognitive control of emotion. *Trends in Cognitive Sciences*, 9(5), 242–249.

Park, J. H., Niu, W., & Cheng, L. (2021). Fostering Creativity and Critical Thinking in College: A Cross-Cultural Investigation. *Frontiers in Psychology*, 12. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.760351

Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2017). Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 115-135.

Peterson, J., & Leonhardt, K. (2015). The effectiveness of nonverbal communication training in persuasion skills. *Journal of Applied Communication*, 34(2), 98-110.

Rach man, S. (1980) Emotional Processing, *Journal of behavior Research and therapy*, 8(1), London, *Depart ment of Psychology*, 3(1), 51 – 60.

Reis, S. M., McCoach, D. B., Coyne, M., Schreiber, F. J., & Eckert, R. D. (2014). Using enrichment and creativity to support students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 37(2), 72-83.

Rourke, B. P. (1989). *Nonverbal learning disabilities: The syndrome and the model*. Guilford Press.

Runco, M. A. (1999). *Creativity and Adaptability in Stressful Situations*. Creativity Research

Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. Guilford Press.\

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211

Semrud-Clikeman, M. (2007). *Exploratory behavior and its relation to social competence in children with nonverbal learning disabilities*. Journal of Learning Disabilities, 40(2), 94-105.

Semrud-Clikeman, M., & Hynd, G. W. (1990). Right hemisphere dysfunction in nonverbal learning disabilities: Social, academic, and adaptive functioning in adults and children. *Psychological Bulletin, 107*(2), 196–209. https://doi.org/10.1037/0033-2909.107.2.196

Skinner, B. F. (1953). *Science and Human Behavior*. Free Press.

Spreen, O. (2011). Nonverbal learning disabilities: A critical review. *Child Neuropsychology*, *17*(5), 418-443.

Stamatis, D. (2012). Incorporating nonverbal communication skills into educational practice: A call for action. *Journal of Educational Innovation*, 15(2), 56-69.

Stone, W. L., & La Greca, A. M. (1984). Comprehension of nonverbal communication: A reexamination of the social competencies of learning-disabled children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *12*, 505-518.

Telzrow, C. F., & Bonar, A. M. (2002). Responding to students with nonverbal learning disabilities. *Teaching Exceptional Children*, *34*(6), 8-13.

Voeller, K. K. S. (1996). Nonverbal learning disabilities: The syndrome and its developmental trajectory. *Child Neuropsychology*, *2*(1), 1–20. https://doi.org/10.1080/09297049608401350

Wellner, A., (2003). Perfect Brainstorming, vol (25), *Issue* 10, P 31-33.

Yap, Keitel,A., Gillian,B.& Scott,G. (2018). Differential Emotional Processing in concrete and abstract words, *Journal of experimental Psychology, learning, memory, and cognitive, 44(1)*,139 – 151.

https://doi.org/10.1037/xlm0000464

York, R. (2013). The role of effective nonverbal communication in academic success: A review of studies. *Journal of Educational Research and Practice*, 5(2), 178-190.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). Academic

Zimmerman, B. J. (2002). *Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview*. Theory into Practice, 41(2), 64-70.

# The Effectiveness of a Training Program Based on the Emotional Information Processing Model in Enhancing Emotional Creativity and Non-Verbal Communication Skills for Elementary Students with Non-Verbal Learning Disabilities

**Dr. Hosny Zakarya E. Elnagar**
Professor and Head of the Department of Educational Psychology,
Faculty of Education, Kafrelsheikh University

**Dr. Amal Mohamed A. Zayed**
Assistant Professor of Educational psychology, Faculty of Education,
Kafrelsheikh University

**Abstract**

The current study aimed to investigate the effectiveness of a training program based on the emotional information processing model in improving emotional creativity and nonverbal communication skills for elementary students with nonverbal learning disabilities. The sample of the study consisted of 28 students with nonverbal learning disabilities from the fifth grade, who were equally divided into control and experimental groups. Appropriate tools and measures were used to diagnose the sample and assess its variables. The study employed quasi-experimental design. Data were analyzed using the Statistical Package for Social Sciences (SPSS-V25), applying suitable statistical methods such as means, standard deviations, paired and independent t-tests, Scheffe's test for significance between means, and one-way analysis of variance (ANOVA). The results revealed the effectiveness of the training program, with significant statistical differences in emotional creativity and non-verbal communication skills between the control and experimental groups, favoring the experimental group. Additionally, the results showed no significant differences in emotional creativity and non-verbal communication skills between the post-test and follow-up measurements. Some recommendations and suggested future research directions were provided based on the findings.

**Keywords:** Emotional Information Processing; Emotional Creativity; Nonverbal Communication Skills; Nonverbal Learning Disabilities.