



فاعلية برنامج إثرائي قائم على الألعاب الرقمية في تنمية الذكاء الوجداني لدى الموهوبات بالمرحلة الثانوية

د. مروة السيد علي الهادي**

dr.marwa.elhady@gmail.com

أ. البتول بندر سعد الحميداني*

Alboolalhomidany@gmail.com

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن فاعلية برنامج إثرائي قائم على الألعاب الرقمية في تنمية الذكاء الوجداني لدى الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية بمنطقة القصيم. وقد اعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي، من خلال تصميم قائم على مجموعتين: تجريبية وضابطة، مع تطبيق قياسات قبلية وبعديّة وتتبعية. وتكون مجتمع الدراسة من الطالبات الموهوبات بالصف الأول ثانوي في منطقة القصيم، وقد اختيرت عينة قصدية تكونت من (32) طالبة موهوبة من الثانوية الخامسة للموهوبات بمحافظة عنيزة، بواقع (16) طالبة في كل مجموعة. واستخدمت الدراسة مقياس الذكاء الوجداني للفريخ والفراج (2022)، بأبعاده: المعرفة الانفعالية، وإدارة الانفعالات، وتنظيم الانفعالات. كما قامت الباحثتان بإعداد برنامج إثرائي قائم على الألعاب الرقمية، اعتمد على توظيف مجموعة من الألعاب الرقمية التفاعلية، تهدف إلى تعزيز وعي الطالبات بانفعالاتهن، وتنمية قدراتهن على إدارتها وتنظيمها. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين في القياس البعدي لصالح التجريبية، وبحجم أثر كبير، إضافة إلى فروق دالة بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لصالح البعدي، وكان بُعد إدارة الانفعالات الأعلى أثراً. كما لم تظهر فروق دالة بين القياسين البعدي والتتبعي، مما يؤكد استمرارية أثر البرنامج وبقاء المهارات المكتسبة خلال فترة المتابعة.

الكلمات المفتاحية: الألعاب الرقمية، البرامج الاثرائية، الذكاء الوجداني، الطالبات الموهوبات، المرحلة الثانوية.

* باحثة، ماجستير في التربية الخاصة، موهبة وتفوق، قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة القصيم، السعودية.

** أستاذة التربية الخاصة المساعد، قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة القصيم، السعودية.

للاقتباس: الحميداني، البتول بندر سعد؛ الهادي، مروة السيد علي. (2026). فاعلية برنامج إثرائي قائم على الألعاب الرقمية في تنمية الذكاء الوجداني لدى الموهوبات بالمرحلة الثانوية، مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية، (3)8، 325-369.

© نُشر هذا البحث وفقاً لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو إضافته إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أُجريت عليه.



The Effectiveness of a Digital Game-Based Enrichment Program in Developing Emotional Intelligence among Gifted Female Secondary School Students

Albtool Bandar Saad Alhomidany*

Alboolalhomidany@gmail.com

Dr. Marwa Elsayyed Ali Elhady**

dr.marwa.elhady@gmail.com

Abstract

This study aimed to examine the effectiveness of an enrichment program based on digital games in developing emotional intelligence among gifted female secondary school students in the Qassim Region. A quasi-experimental design was employed using an experimental group and a control group, with pretest, posttest, and follow-up measurements. The study population comprised gifted female first-year secondary school students in the Qassim Region. A purposive sample of 32 gifted female students from the Fifth Secondary School for Gifted Students in Unaizah was selected, with 16 students assigned to each group. The Emotional Intelligence Scale, developed by Alfurayh and Al-Farraj (2022), comprising three dimensions: emotional knowledge, emotion management, and emotion regulation, was adopted. A digital game-based enrichment program was also developed, using a range of interactive digital games designed to enhance students' awareness of their emotions and develop their abilities to manage and regulate them. The results revealed statistically significant differences between the two groups on the posttest in favor of the experimental group, with a large effect size. Statistically significant differences were also found between the pretest and posttest scores of the experimental group in favor of the posttest, with emotion management showing the largest effect. No statistically significant differences were found between the posttest and follow-up measurements, indicating that the program's effects were maintained and the acquired skills persisted throughout the follow-up period.

Keywords: Digital games; enrichment programs; emotional intelligence; gifted female students; secondary education

* MA Researcher in Special Education, Giftedness and Excellence, Department of Special Education, College of Education, Qassim University, Saudi Arabia.

** Assistant Professor of Special Education, Department of Special Education, College of Education, Qassim University, Saudi Arabia.

Cite this article as: Alhomidany, Albtool Bandar Saad. Elhady, Marwa Elsayyed Ali. (2026). The Effectiveness of a Digital Game-Based Enrichment Program in Developing Emotional Intelligence among Gifted Female Secondary School Students, *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies* 8(3) 326-369

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.

مقدمة:

يُعدّ الطلبة الموهوبون ثروةً بشريةً ووطنيةً مهمة في مختلف المجتمعات؛ لما يمتلكونه من قدرات عقلية وإبداعية يمكن أن تسهم في تقدم الأمم وازدهارها إذا أُحسن اكتشافها ورعايتها وتوجيهها، ومن ثم، فإن رعاية هذه الفئة لا تقتصر على تنمية قدراتها العقلية والمعرفية فحسب، بل تمتد لتشمل الجوانب الانفعالية والاجتماعية والوجدانية، بما يساعدها على تحقيق نمو متوازن واستثمار طاقاتها بصورة إيجابية وفاعلة (أبو حمور وشنيكات، 2021). ويزداد الاهتمام بالطلبة الموهوبين خلال مرحلة المراهقة؛ نظراً لما يمرون به من تغيرات نمائية متسارعة، وما يمتلكونه من إمكانيات معرفية وانفعالية تحتاج إلى بيئات تربوية داعمة تساعدهم على توظيف قدراتهم في خدمة ذواتهم ومجتمعهم (الدوسري وعبد الكريم، 2021).

وتُعدّ المرحلة الثانوية مرحلة ذات أهمية خاصة في حياة الطالبات الموهوبات؛ إذ تتزامن غالباً مع مرحلة المراهقة وما يصاحبها من تغيرات معرفية وانفعالية واجتماعية، وتشهد هذه المرحلة نمواً واضحاً في القدرات المعرفية العليا، مثل التفكير المجرد، والاستدلال المنطقي، والتفكير المستقبلي، مما يمكن الطالبة الموهوبة من فهم تعقيدات العلاقات الاجتماعية وتقدير نتائج أفعالها بدرجة أكبر (Karibeeran & Mohanty, 2019). غير أن هذا النمو المعرفي قد يتزامن مع استجابات وجدانية متباينة، مثل: التوتر، والقلق، والحماس، والحزن، والشعور بالضغط (جدوالي وبوزويقة، 2020). وقد أشار مقلد وآخرون (2024) إلى أن هذه المرحلة تتميز بدرجة مرتفعة من التقلبات الانفعالية، مما يجعل تنمية الذكاء الوجداني مطلباً تربوياً مهماً لتحقيق التوازن النفسي والاجتماعي لدى الطالبات الموهوبات.

ويبرز الذكاء الوجداني بوصفه متغيراً نفسياً وتربوياً محورياً في حياة الطالبات الموهوبات؛ إذ يشمل مجموعة من الكفاءات المرتبطة بإدراك الانفعالات، وفهمها، وإدارتها، وتنظيمها، وتوظيفها في التعامل مع الذات والآخرين (محمد والسري، 2024). كما أن الأفراد ذوي المستويات المرتفعة من الذكاء الوجداني أكثر قدرةً على توظيف حالاتهم الوجدانية بصورة إيجابية تدعم التفكير والإبداع والإنجاز، واستخدام استراتيجيات معرفية لتنظيم انفعالاتهم بما يخدم أهدافهم الشخصية والأكاديمية (Botchway, 2022; Al-). (Dalaen & Alazmi, 2022).

وعلى الرغم من تفوق الطالبات الموهوبات معرفياً، فإن هذا التفوق لا يُترجم بالضرورة إلى مستوى مماثل من النضج الوجداني؛ فقد تواجه بعضهن صعوبات في إدارة الانفعالات، والتعامل مع الضغوط والتوقعات المرتفعة، ومن ثم ينبغي أن يتجاوز الاهتمام بالموهبة التركيز على التفوق العقلي وحده، ليشمل برامج تربوية تُنمّي الوعي الانفعالي، وإدارة الانفعالات، وتنظيمها (Alfaiz, 2024).

وتدعم بعض الدراسات أهمية الذكاء الوجداني لدى الطلبة الموهوبين والحاجة إلى تنميته؛ إذ كشفت دراسة الفريخ والفراج (2022) عن وجود علاقة موجبة بين الذكاء الوجداني والتحصيل الأكاديمي



لدى الموهوبين. كما أوضحت دراسة (Gillioz et al, 2023). أن الموهوبين قد يعالجون المعلومات الانفعالية بطريقة يغلب عليها الضبط المعرفي، مما يعزز الحاجة إلى برامج تساعد على فهم انفعالاتهم وتنظيمها بوعي.

وفي ضوء الحاجة إلى تنمية الذكاء الوجداني لدى الطالبات الموهوبات، تبرز برامج الإثراء بوصفها من أبرز المداخل التربوية الموجهة لهذه الفئة؛ لما تؤديه من دور في تلبية احتياجاتها المعرفية والوجدانية والاجتماعية التي قد لا تحظى باستجابة كافية في البيئات التعليمية التقليدية (Gül & Ayık, 2025). وانسجاماً مع التحولات الرقمية المتسارعة، ومستهدفات رؤية المملكة العربية السعودية 2030 في تطوير البيئات التعليمية والاستثمار في رأس المال البشري وبناء جيل يمتلك مهارات القرن الحادي والعشرين، تزداد أهمية تصميم برامج إثرائية رقمية موجهة للطالبات الموهوبات (رؤية المملكة العربية السعودية 2030، 2021).

وتزايد التوصيات البحثية بضرورة دمج الحلول التكنولوجية في البرامج الموجهة للطالبات الموهوبات في السياق السعودي؛ بما يساهم في تحسين مخرجات التعلم وتلبية احتياجاتهن المعرفية والوجدانية (Alshareef et al., 2022). وتعد الألعاب الرقمية من أبرز هذه الحلول؛ إذ لم تعد مجرد وسيلة للترفيه، بل أصبحت بيئة تعليمية تفاعلية تجمع بين المتعة والتعلم النشط، فهي تتيح للطالبات الانخراط في مواقف تتطلب حل المشكلات، واتخاذ القرار، وضبط الانفعال، كما توفر تغذية راجعة فورية، وفرصاً للتعلم في بيئة آمنة ومحفزة (Ishak et al., 2023; Burney & Bhatia, 2021).

وقد أشارت دراسات حديثة إلى ملائمة الألعاب الرقمية للطلبة الموهوبين تحديداً؛ إذ بينت دراسة Mısır and Yaman (2023) إسهامها في تطوير التفكير الاستراتيجي وتعزيز الجوانب الاجتماعية والوجدانية، وأوضحت دراسة Kyriakaki and Nikolaidis (2024) دورها في دعم النمو المعرفي والاجتماعي والوجداني، وتعزيز ضبط النفس وتقليل التوتر، كما أظهرت دراسة de la Barrera et al (2021) فاعلية برنامج قائم على الألعاب الرقمية في تحسين المهارات الاجتماعية والانفعالية لدى المراهقين، وتوصلت دراسة Alotaibi (2024) إلى أن التعلم القائم على الألعاب يحقق أثراً يتراوح بين المتوسط والكبير في تحسين الجوانب المعرفية والاجتماعية والانفعالية.

وانطلاقاً من أهمية الذكاء الوجداني في تحقيق التوازن النفسي والاجتماعي لدى الطالبات الموهوبات، وملاءمة الألعاب الرقمية لخصائصهن واهتماماتهن، جاءت الدراسة الحالية للكشف عن فاعلية برنامج إثرائي قائم على الألعاب الرقمية في تنمية الأبعاد المعتمدة للذكاء الوجداني، وهي: المعرفة الانفعالية، وإدارة الانفعالات، وتنظيم الانفعالات، لدى الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية بمنطقة القصيم.



مشكلة الدراسة وفرضياتها:

على الرغم من تزايد الاهتمام برعاية الطلبة الموهوبين، فإن كثيراً من البرامج التعليمية المقدمة لهم لا تزال تركز - بدرجة أكبر - على الجوانب المعرفية والأكاديمية، في حين لا تحظى الجوانب الوجدانية والنفسية بالقدر نفسه من الاهتمام، مع ما تؤديه هذه الجوانب من دور محوري في تحقيق النمو المتوازن للموهوبين وتعزيز قدرتهم على التفاعل الإيجابي مع بيئاتهم التعليمية والاجتماعية (محمد والسرسي، 2024). ويزداد ذلك أهمية خلال مرحلة المراهقة، التي تمر فيها الطالبة الموهوبة بتغيرات نمائية وانفعالية متسارعة، مما يجعلها بحاجة إلى دعم تربوي منظم يساعدها على فهم مشاعرها، وإدارة انفعالاتها، وتنظيم استجاباتها في المواقف المختلفة (Mukhametkairov et al, 2026).

وقد أظهرت بعض الدراسات مؤشرات تدعم وجود هذه الحاجة؛ فالتفوق المعرفي لا يعني بالضرورة امتلاك مستوى مماثل من النضج الوجداني، فقد أوضحت دراسة (Al-Hamdan et al (2017 وجود انخفاض نسبي في بعض القدرات الوجدانية لدى الموهوبين، خاصة في مجالات إدارة الضغط وضبط الانفعالات، كما أشارت دراسة الشهري (2015) إلى أن مستوى الذكاء الوجداني لدى الموهوبين في المرحلة الثانوية جاء متوسطاً في عدد من أبعاده، مما يعزز الحاجة إلى برامج تربوية مقصودة ومنظمة لتنمية الذكاء الوجداني لدى هذه الفئة.

وفي ضوء خصائص الجيل الرقمي، تمثل الألعاب الرقمية مدخلاً تربوياً محتملاً لتنمية المهارات الوجدانية؛ لما تتيحه من مواقف تفاعلية تتطلب اتخاذ القرار، وضبط الانفعال، والتعامل مع التحديات، وتلقي التغذية الراجعة الفورية في بيئة آمنة ومحفزة، وفي هذا الإطار أشارت دراسة Kyriakaki and Nikolaidis (2024) إلى دور الألعاب الرقمية في دعم النمو المعرفي والاجتماعي والوجداني لدى الموهوبين. كما بينت دراسة (Misir and Yaman (2023 إسهام الألعاب الرقمية التفاعلية في تعزيز بعض جوانب نموهم العقلي والوجداني والاجتماعي.

وعلى الرغم من وجود دراسات تناولت الذكاء الوجداني لدى الطلبة الموهوبين، وأخرى بحثت فاعلية الألعاب الرقمية في تنمية جوانب معرفية ومهارية واجتماعية مختلفة، فإن الحاجة لا تزال قائمة، في حدود ما اطلعت عليه الباحثتان، إلى مزيد من الدراسات التجريبية المحلية التي تبحث فاعلية توظيف الألعاب الرقمية بوصفها مدخلاً تربوياً لتنمية الذكاء الوجداني لدى الطالبات الموهوبات. وتتضح هذه الحاجة بصورة أكبر لدى طالبات المرحلة الثانوية، مع ضرورة التحقق من استمرار أثر البرنامج بعد انتهاء تطبيقه من خلال القياس التتبعي.

ومن هنا تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في اختبار فاعلية برنامج إثرائي قائم على الألعاب الرقمية في تنمية الذكاء الوجداني لدى الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية بمنطقة القصيم، والتحقق من



استمرار أثره خلال فترة المتابعة. وبناءً على طبيعة المنهج شبه التجريبي للدراسة، صيغت مشكلة الدراسة في صورة فرضيات قابلة للاختبار الإحصائي، وذلك للكشف عن فاعلية البرنامج الإثرائي القائم على الألعاب الرقمية في تنمية الذكاء الوجداني لدى الطالبات الموهوبات.

فرضيات الدراسة:

سعت الدراسة الحالية إلى اختبار الفرضيات الآتية:

1. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي رتب درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الذكاء الوجداني لدى الطالبات الموهوبات، لصالح المجموعة التجريبية.
2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي رتب درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الذكاء الوجداني لدى الطالبات الموهوبات، لصالح التطبيق البعدي.
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي رتب درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والتبقي لمقياس الذكاء الوجداني لدى الطالبات الموهوبات.

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. تقييم فاعلية البرنامج الإثرائي القائم على الألعاب الرقمية في تنمية الذكاء الوجداني لدى الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية، وذلك عبر تطبيق برنامج إثرائي رقمي مُصمَّم خصيصاً لتعزيز مهارات الذكاء الوجداني.
2. رصد الأثر المباشر والممتد لهذا البرنامج من خلال منهجية بحثية شبه تجريبية تعتمد على القياسات القبلي والبعدي والتتبعية.

أهمية الدراسة:

تسهم الدراسة في إثراء الأدبيات التربوية والنفسية من خلال توضيح دور الألعاب الرقمية في تنمية الذكاء الوجداني لدى الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية، كما تقدم رؤى عملية حول كيفية توظيف الألعاب الرقمية كوسيلة تعليمية ترفيهية حديثة لتطوير الذكاء الوجداني لدى الموهوبين، بالإضافة إلى ذلك تُقدِّم الدراسة إسهاماً معرفياً من خلال سد الفجوة في الأدبيات العربية المتعلقة بدمج التكنولوجيا الحديثة في برامج رعاية الموهوبين، ودعم صانعي القرار بأدلة تطبيقية تُبرز أهمية الموازنة بين التنمية المعرفية



والوجدانية. وقد تزود الدراسة الحالية المعلمين والمربين وصناع القرار بتوصيات مبنية على نتائج بحثية لتحسين جودة العملية التعليمية ودمج الألعاب الرقمية في المناهج الدراسية.

حدود الدراسة: اقتصرت حدود الدراسة على الآتي:

- الحدود الزمانية: طبقت الدراسة خلال الفصل الأول من العام الدراسي 1447هـ.
- الحدود المكانية: الثانوية الخامسة للموهوبات في منطقة القصيم، المملكة العربية السعودية.
- الحدود البشرية: الطالبات الموهوبات بالصف الأول الثانوي.
- الحدود الموضوعية: تمثلت في التحقق من فاعلية برنامج إثرائي قائم على الألعاب الرقمية (متغير مستقل) في تنمية الذكاء الوجداني (متغير تابع).

مصطلحات الدراسة:

الموهوبون The Gifted : عرفت وزارة التعليم (2018) الطالبة الموهوبة بأنها: "من لديها استعداد أو قدرة غير عادية أو أداء متميز عن بقية أقرانها في مجال أو أكثر من المجالات التي يقدرها المجتمع، وخاصة في مجالات التفوق العقلي والتفكير الابتكاري، والتحصيل الأكاديمي، والمهارات والقدرات الخاصة، وتحتاج إلى رعاية تعليمية خاصة لا تستطيع المدرسة العادية توفيرها لها" (ص. 4).

وتُعرّف الباحثتان الطالبات الموهوبات إجرائياً بأنهن: الطالبات اللواتي اجتزن البرنامج الوطني للكشف عن الموهوبين (مقياس موهبة)، وتم تصنيفهن ضمن فئة الموهوبات من قبل وزارة التعليم.

الذكاء الوجداني Emotional Intelligence : عرف الدرابكة وآخرون (2023) الذكاء الوجداني بأنه: "إدراك الفرد لمشاعره وانفعالاته، واستخدامها بطريقة إيجابية تجاه نفسه وتجاه الآخرين، بما يسهم في تنظيم علاقاته الاجتماعية، ومراعاة صحته النفسية، وتعزيز شعوره بالسعادة والرضا عن الذات في مختلف جوانب الحياة" (ص. 37).

وتُعرّف الباحثتان الذكاء الوجداني إجرائياً بأنه: الدرجة التي تحصل عليها الطالبة الموهوبة على مقياس الذكاء الوجداني المستخدم في الدراسة الحالية، الذي يقيس أبعاد المعرفة الانفعالية، وإدارة الانفعالات، وتنظيم الانفعالات، إذ تشير الدرجة المرتفعة إلى مستوى أعلى من الذكاء الوجداني لدى الطالبة.

البرامج الإثرائية Enrichment programs: عرفت الإدارة العامة للموهوبات (2016) البرامج الإثرائية بأنها: "برامج تربوية متخصصة تتسم بالتنوع والعمق العلمي والفكري، تقدم في الفترة المسائية، وفي عطلة نهاية الأسبوع (يوم السبت) للطالبة الموهوبة، بغرض بناء خبرات تلي حاجاتها، وتنمي قدراتها العقلية، والمعرفية، مع توفير خدمات إرشادية، واجتماعية، ونفسية بهدف الوصول إلى تربية تكاملية، تتابعية مستمرة" (ص. 2).



وتُعرّف الباحثتان البرنامج الإثرائي القائم على الألعاب الرقمية إجرائياً بأنه: برنامج تدريبي إثرائي منظم ومخطط، يتكون من (11) جلسة، يعتمد على دمج عناصر الألعاب الرقمية واستراتيجياتها التفاعلية في بيئة تعليمية محفزة؛ بهدف تنمية الذكاء الوجداني لدى الطالبات الموهوبات، من خلال تنمية مهارات الطالبات الموهوبات في أبعاد الذكاء الوجداني الثلاثة: المعرفة الانفعالية، وإدارة الانفعالات، وتنظيم الانفعالات.

الألعاب الرقمية Digital Games : تُعرف الألعاب الرقمية بأنها: أنشطة تفاعلية قائمة على التكنولوجيا، تُستخدم كأدوات تعليمية لتعزيز النمو المعرفي والاجتماعي والوجداني والدافع الذاتي لدى المتعلمين، خاصةً الموهوبين، وتسهم هذه الألعاب في تنمية مهارات الذاكرة العاملة، والانتباه، والضبط الذاتي، وتقليل التوتر، من خلال بيئات تعليمية مشوقة تجمع بين الترفيه والتحفيز المعرفي والاجتماعي (Kyriakaki & Nikolaidis, 2024).

وتُعرّف الباحثتان الألعاب الرقمية إجرائياً بأنها: الألعاب الإلكترونية التفاعلية المستخدمة في البرنامج الإثرائي المطبق في الدراسة الحالية، التي تم توظيفها لتحقيق أهداف تربوية وتدريبية تسهم في تنمية الذكاء الوجداني لدى الطالبات الموهوبات.

الإطار النظري

المحور الأول: البرامج الإثرائية للموهوبين

تعريف البرامج الإثرائية للموهوبين وأهميتها

عرف الحمادي (2020) البرامج الإثرائية بأنها: "مجموعة من الخبرات التربوية الإضافية المقدمة للطالب من خلال إضافات للمنهج الدراسي، وبعض الأنشطة والاستراتيجيات الإضافية التي تحقق تنمية القدرات المختلفة للموهوبين، ويمكن تقديم الإثراء بشكل جماعي ويمكن أيضاً تقديمه بشكل فردي" (ص. 19).

كما عرف Lee and Cress (2024) البرامج الإثرائية بأنها: مجموعة من الخيارات التعليمية المتنوعة التي تتجاوز حدود المنهج الدراسي العادي، وتشمل أنشطة وخبرات ومجالات دراسية تتيح للطلبة الموهوبين تنمية فضولهم وقدراتهم، وتركز هذه البرامج على الاستكشاف والمشاريع المستقلة، بما يسهم في تعزيز التفكير الإبداعي وتنمية مهارات التفكير العليا لديهم.

ويبرز الأثر الإيجابي للبرامج الإثرائية في العملية التعليمية والتربوية من خلال دورها في تنمية ثقة الطلبة الموهوبين بأنفسهم، وتطوير قدراتهم العقلية وتوظيفها في الإبداع وحل المشكلات ومعالجة المعلومات بفاعلية (الغامدي، 2019). كما أشارت دراسة المجحدي (2019) إلى فاعلية هذه البرامج في تنمية



مهارات التفكير المتنوعة، وتعزيز قدرة الطلبة على إنتاج حلول إبداعية للتحديات التي تطرحها، بما يجعلها مدخلاً محفزاً لاستثمار إمكاناتهم الكامنة نحو التفاعل الجاد مع متطلبات القرن الحادي والعشرين.

أهداف البرامج الإثرائية للموهوبين

صنّف توم (2022) أهداف البرامج الإثرائية للموهوبين في أربعة محاور متكاملة: أهداف تتعلق بالتعرف على الموهوبين وتصنيفهم وفق مجالات إبداعهم ومستوياتهم، وأهداف تتعلق بتوفير مناخ إبداعي داعم بالأدوات والكوادر المؤهلة والبيئة النفسية الآمنة، وأهداف تتعلق بتعزيز السلوك الإبداعي المستدام عبر متابعة إنتاجات الطلبة وتحفيزهم على توظيف مواهبهم في الحياة اليومية، وأهداف تتعلق بالتنفيذ الإبداعي من خلال مشاريع ريادية وورش تدريبية تعزز ثقتهم بأنفسهم وتنتشر ثقافة الموهبة بين أقرانهم، وتكشف هذه الأهداف مجتمعةً عن توجه شامل يتخطى الجانب الأكاديمي إلى تنمية الموهوب معرفياً ووجدانياً واجتماعياً، بما يضمن نموه المتكامل وتلبية احتياجاته المتنوعة.

مبادئ بناء البرامج الإثرائية للموهوبين

لكي تحقق البرامج الإثرائية أهدافها بفاعلية، لا بد من تأسيسها على مبادئ منهجية واضحة. وقد أشارت وزارة التعليم (2017) إلى أبرز هذه المبادئ:

- الارتباط بالمقرر الدراسي: بحيث تنسجم الوحدات الإثرائية مع المنهج الأساسي وتعززه.
- وضوح الأهداف وتنوعها: لتشمل المجالات المعرفية، والمهارية، والوجدانية.
- توازن المحتوى: من حيث المعرفة العلمية، والمهارات، والسمات الشخصية.
- التقويم الفعّال: لقياس مدى تحقق الأهداف في كل مرحلة.
- المشروع الختامي: لتوظيف ما اكتسبه الطالب من معارف ومهارات عملياً.

تصنيفات البرامج الإثرائية

تنوعت البرامج الإثرائية المقدمة للطلبة الموهوبين بحسب أهدافها ومضامينها وأساليب تقديمها، وقد تناولت الأدبيات التربوية عدة تصنيفات لهذه البرامج وفق مرجعيات نظرية وتطبيقية مختلفة، مما أتاح فهماً أعمق لطبيعتها وأسهم بتحديد الأنسب منها لتلبية احتياجات الطلبة الموهوبين ودعم نموهم المتكامل أوضح الحمادي (2020) أن البرامج الإثرائية للطلبة الموهوبين تندرج ضمن نوعين رئيسيين: النوع الأول هو الإثراء داخل الفصل الدراسي العادي، إذ تُقدّم البرامج ضمن فصول متجانسة ويستجيب المعلم لاحتياجات الطلبة الموهوبين دون انسحابهم من الصف، مع الحفاظ على تفاعلهم الاجتماعي مع أقرانهم ومعلمهم، ويتميز هذا النوع بقلّة الحاجة إلى موارد إضافية أو جهد خارجي، أما النوع الثاني فيتمثل في برامج الانسحاب أو التثقيف المتخصص، إذ ينسحب الطالب من الصف للمشاركة في أنشطة أو برامج خاصة كالدراسة المستقلة أو الدورات المتقدمة أو البرامج الاستكشافية.



فيما صَنَّف (2021) Reis et al. برامج الإثراء في نوعين كذلك: النوع الأول هو برامج الإثراء القائم على اهتمامات ومواهب الطلاب، التي تُبنى على ميل الطالب وفضوله كما يتجلى في نموذج بيئة الإثراء المدرس (SEM)، إذ يُشجّع الطالب على الاستكشاف والتعلم الذاتي من خلال محتوى متقدم متعدد التخصصات يعزز التفكير الإبداعي وقدرات حل المشكلات، أما النوع الثاني فهو برامج الإثراء القائم على اختيارات المعلمين أو الفرص المنهجية، حيث يُصمّم المعلمون هذه البرامج وفق محتوى محدد الأهداف يُكَيّف فيه المنهج ويُقدّم بصورة مكثفة ومتميزة، مع إدماج أدوات البحث والتفكير النقدي لتطوير المهارات الأكاديمية والإبداعي.

واستناداً إلى هذه التصنيفات، يندرج برنامج الإثراء المقترح في هذه الدراسة ضمن فئة برامج الانسحاب المتخصصة وفقاً لتصنيف الحمادي (2020)، إذ يُنفَّذ خارج الفصل الدراسي المعتاد في بيئة تعليمية مخصصة، كما أنه يجمع بين عناصر كلا النوعين وفقاً لتصنيف (2021) Reis et al.؛ إذ يركّز على اهتمامات الطلبة الموهوبين وأهداف تعليمية محددة، مستخدماً الألعاب الرقمية كأداة إثراء تُوازن بين التوجيه المنهجي والاستكشاف الذاتي، مما يُساهم في تنمية الذكاء الوجداني لدى الطلبة الموهوبين.

التأثير الوجداني للبرامج الإثرائية على الطلبة الموهوبين

أشار الحمادي (2020) إلى دور البرامج الإثرائية في دعم الجانب الوجداني لدى الطلبة الموهوبين، من خلال إتاحة فرص تعليمية وتجريبية تعزز وعيهم بمشاعرهم وقدرتهم على التعامل معها، وتنمية القدرة على التعرف إلى مشاعرهم وتحليلها بموضوعية، وإثراء التجارب العاطفية لديهم، وتمكينهم من التعبير عن مشاعرهم بصدق وفعالية، وتوظيفها في بناء علاقات إيجابية وتحقيق أهدافهم الشخصية.

كما أشار Lee and Cress (2024) إلى دور البرامج الإثرائية في تعزيز النمو الوجداني للطلبة الموهوبين، من خلال إتاحة فرصة التفاعل مع أقران يمتلكون حماساً معرفياً مماثلاً، مما يعزز الشعور بالانتماء الاجتماعي والقبول الذاتي، كما أن تعامل المعلمين معهم ورعايتهم بما يلائم احتياجاتهم يساهم في تعزيز الثقة بالبيئة التعليمية، وتساعد تنوعات الخلفيات الثقافية للزملاء على توسيع آفاقهم وتنمية تقديرهم للتعددية، إضافة إلى تنمية ثقة الطلبة بأنفسهم وتقديرهم لذواتهم، ومساعدتهم على تجاوز دوائرهم الاجتماعية المعتادة والاستعداد لتحديد أهداف مستقبلية ومشاركة ما تعلموه مع أسرهم.

المحور الثاني: الذكاء الوجداني

مفهوم الذكاء الوجداني

يُعرّف (1990) Salovey and Mayer الذكاء الوجداني بأنه: القدرة على مراقبة مشاعر الفرد ومشاعر الآخرين والتمييز بينها، واستخدام هذه المعلومات لتوجيه تفكيره وأفعاله، وهو تعريف يُركز على الذكاء الوجداني بوصفه قدرة معرفية قابلة للقياس. وفي ذات السياق، يرى (1995) Goleman أن الذكاء



الوجداني يتمثل في القدرة على الوعي بالمشاعر الذاتية وإدارتها، وفهم مشاعر الآخرين، والتعامل معها بمهارة في إطار العلاقات الاجتماعية، مستنداً إلى خمسة أبعاد هي: الوعي بالذات، وتنظيم الذات، والدافعية الذاتية، والتعاطف، والمهارات الاجتماعية. كما عرّف Gillioz et al. (2023) الذكاء الوجداني بأنه: القدرات والتصورات الذاتية المتعلقة بالتعرف على المشاعر، والتعبير عنها، وفهمها وإدارتها، مؤكداً على الدور المحوري للوعي الذاتي في بناء هذه القدرة.

أما في سياق الطلبة الموهوبين تحديداً، فتُعرّف حميدة وآخرون (2021) الذكاء الوجداني بأنه: "مجموعة من المهارات الشخصية والاجتماعية التي يمتلكها التلاميذ الموهوبون والمتفوقون وتجعلهم قادرين على التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم مع تكوين علاقات اجتماعية طيبة مع الآخرين ومهارات الذكاء الوجداني التي تتضمن الوعي بالذات وتنظيم الذات والدافعية والتعاطف والمهارات الاجتماعية" (ص. 80).

النظريات المفسرة للذكاء الوجداني

أولاً: نظرية (Gardner) للذكاءات المتعددة: اقترح Gardner (1983) في كتابه أطر العقل "Frames of Mind" أن الإنسان لا يمتلك نوعاً واحداً من الذكاء كما تفترض النظريات التقليدية، بل يمتلك مجموعة من الذكاءات المستقلة نسبياً، تشكل مجتمعة القدرات الإدراكية المتنوعة للبشر، وقد انتقد تركيز اختبارات الذكاء التقليدية على الجانبين اللغوي والمنطقي فقط، معتبراً أن تقدير القدرات العقلية يجب أن يشمل خمسة أنواع إضافية هي: الذكاء المكاني، والحركي الجسدي، والموسيقي، والاجتماعي، والانفعالي، ليبلغ مجموع الذكاءات التي اقترحها سبعة أنواع.

ثانياً: نظرية Goleman للذكاء الوجداني: أشار Goleman (1995) إلى أن الذكاء الوجداني مهارة قابلة للتعليم والتطوير، إذ أوضح أن الفروق في القدرات الوجدانية بين الناس تعود إلى عوامل عصبية، غير أن الدماغ يتمتع بمرونة تتيح التعلم والتغيير، وأن المهارات الوجدانية ليست قدرات ثابتة، بل هي عادات واستجابات يمكن تحسينها بالممارسة والجهد المناسب، كما أكد أن الذكاء الوجداني والذكاء العقلي كفاءتان مستقلتان؛ إذ لا تعارض بين الذكاء العقلي (IQ) والوجداني (EQ)، وإن كانا مستقلين نسبياً، فقد يمتلك الشخص أحدهما بدرجة عالية دون الآخر، وإن كانت مثل هذه الحالات نادرة نسبياً.

وفي توضيح أهمية الذكاء الوجداني في بناء الشخصية الإنسانية، أكد Goleman (1995) أنه يُسهم في الصفات التي تجعل الفرد أكثر إنسانيةً، كالتعاطف، والتحكم في الانفعالات، وتحمل المسؤولية، والقدرة على التفاعل الاجتماعي الفعّال، مشيراً إلى أن النجاح في الحياة لا يعتمد على الذكاء العقلي وحده، بل يرتبط بدرجة كبيرة بالذكاء الوجداني، ولا سيما في العلاقات الشخصية والمهنية، كما حدد خمس مهارات أساسية يقوم عليها الذكاء الوجداني، هي: الوعي الذاتي، وتنظيم الانفعالات، والدافعية الذاتية، والتعاطف، والمهارات الاجتماعية.



ثالثاً: نظرية Salovey and Mayer للذكاء الوجداني : يرى كل من (1990) Salovey and Mayer أن الذكاء الوجداني يمثل قدرة معرفية تتعلق بمعالجة المشاعر والانفعالات، واستخدامها في توجيه التفكير والسلوك، وليس مجرد سمة شخصية ثابتة، وقد قدّم نموذجاً رباعي الأبعاد يوضح مكونات هذا الذكاء، يتمثل البعد الأول في الإدراك الوجداني، ويعني القدرة على تمييز المشاعر والتعرف عليها لدى الذات والآخرين من خلال ملاحظة الإشارات اللفظية وغير اللفظية، مثل تعابير الوجه ونبرة الصوت، ويتمثل البعد الثاني في تيسير التفكير بالانفعالات، إذ تُستخدم المشاعر في توجيه الانتباه وتنشيط العمليات المعرفية، كحل المشكلات، والاستدلال، واتخاذ القرار، فضلاً عن توظيفها في المجالات الإبداعية، أما البعد الثالث فيتمثل في فهم الانفعالات، ويتضمن القدرة على تحليل المشاعر المركبة، وفهم العلاقات بين المشاعر المختلفة، وتفسير أسبابها، وتوقع تطورها، ويعبّر البعد الرابع عن إدارة الانفعالات، أي القدرة على تنظيم المشاعر الذاتية ومشاعر الآخرين بطريقة واعية وفعّالة، بما يسهم في تحقيق التكيف الشخصي والاجتماعي والنفسي.

وبناءً على ما سبق، تستند الدراسة الحالية بصورة رئيسة إلى نظرية (1995) Goleman بوصفها الإطار النظري للبرنامج الإثرائي، لما تتيحه من مرونة في تصميم تدخلات تربوية تنمّي الجوانب الوجدانية لدى الطلبة الموهوبين، وتستثمر قدراتهم الشخصية والاجتماعية والانفعالية.

مهارات الذكاء الوجداني

استندت الدراسة الحالية في تحديد أبعاد الذكاء الوجداني إلى دراسة الفريح والفراج (2022)، التي بيّنت أن أبعاد الذكاء الوجداني لدى الطلبة الموهوبين تتمثل فيما يأتي:

أولاً: المعرفة الانفعالية: وتتضمن هذه المهارة القدرة على الانتباه إلى الانفعالات والمشاعر الذاتية وإدراكها، والتمييز بينها بدقة، إلى جانب الوعي بالعلاقة بين الأفكار والمشاعر والأحداث.

ثانياً: إدارة الانفعالات: وتشمل هذه المهارة القدرة على ضبط الانفعالات السلبية، وإتاحة الوقت الكافي للتحكم فيها وتحويلها إلى انفعالات إيجابية، إلى جانب ضبط مشاعر القلق وممارسة مهارات الحياة بفاعلية.

ثالثاً: تنظيم الانفعالات: وتتضمن هذه المهارة القدرة على تنظيم الانفعالات والمشاعر وتوجيهها نحو تحقيق الإنجاز والتفوق، واستعمال المشاعر والانفعالات في اتخاذ القرارات المناسبة، مع إدراك كيفية تفاعل الآخرين مع الانفعالات المختلفة، وكيفية تحول الانفعالات من حالة إلى أخرى.

تنمية الذكاء الوجداني لدى الطلبة الموهوبين

تبرز أهمية تنمية الذكاء الوجداني لدى الطلبة الموهوبين بوصفها ضرورة تربوية لتعزيز توازنهم النفسي والاجتماعي، ودعم قدرتهم على فهم ذواتهم، وإدارة انفعالاتهم، والتفاعل الإيجابي مع الآخرين،



وتزداد هذه الأهمية لدى طلبة المرحلة الثانوية؛ إذ أكدت دراسة الفريح والفراج (2022) أن هذه المرحلة تُعد مرحلة فارقة تتضمن تغيرات كبيرة على الصعيد النفسي والأكاديمي والاجتماعي، وتمثل منعطفاً حاسماً في تحديد المسار المهني والتعليمي للطلبة، مما يستدعي امتلاكهم درجة عالية من الثقة بالنفس، والوعي بالذات، وإدراك نقاط القوة والضعف لديهم.

وعليه، تتضح أهمية تقديم برامج إثرائية للطلبة الموهوبين تدعم نموهم الوجداني والاجتماعي، وتساهم في بناء شخصية متكاملة تجمع بين التفوق العقلي والنضج الانفعالي، وانطلاقاً من ذلك، جاءت الدراسة الحالية لتقصّي فاعلية برنامج إثرائي قائم على الألعاب الرقمية في تنمية الذكاء الوجداني لدى الطلبة الموهوبين.

المحور الثالث: الألعاب الرقمية

الألعاب الرقمية الملائمة للطلبة الموهوبين

يميل الطلبة الموهوبون وذوو الأداء العالي إلى تفضيل أنواع محددة من الألعاب الرقمية، من أبرزها ألعاب المغامرة، والرياضة، وسباقات السيارات، والألعاب الاستراتيجية، وألعاب البقاء، وتتسم هذه الألعاب بطابع تفاعلي وتحديات عقلية تتطلب التفكير والتحليل، كما يُظهر هؤلاء الطلبة تفضيلاً خاصاً للألعاب التي تتيح بناء العوالم وتصميمها، مثل: Minecraft و Roblox، لما توفره من حرية إبداعية وفرص لاستكشاف البيئات الافتراضية، وهو ما يتماشى مع خصائصهم الذهنية المتقدمة وميولهم الابتكارية، كما يفضل بعض الموهوبين اختيار شخصيات تتمتع بخصائص قوية أو تعكس صفاتهم الشخصية، مما قد يدل على نوع من الإسقاط الذاتي وتقدير الذات داخل عالم اللعبة، وبذلك، يمكن أن تُعد هذه الألعاب أدوات تعليمية وترفيهية ملائمة إذا أُحسن توظيفها بما يتناسب مع قدراتهم واحتياجاتهم العقلية والانفعالية (Misir et al., 2023).

وأكد Kaya (2020) أن طلبة المرحلة الثانوية الموهوبين يفضلون بعض الألعاب الرقمية عبر الإنترنت، ولا سيما الألعاب الاستراتيجية وألعاب الألغاز، مثل: Puzzle و Lego و Rubik's Snake، كما أشار إلى أن بعضهم يفضل اللعب الفردي أكثر من اللعب مع الأصدقاء أو أفراد الأسرة في هذه المرحلة، كما ذكر أن الألعاب الرقمية الملائمة للطلبة الموهوبين تتميز باحتوائها على أنشطة تحفز مهارات التفكير العليا.

فاعلية الألعاب الرقمية مع الطلبة الموهوبين

أشار Misir et al. (2023) إلى أن الألعاب الرقمية تساهم في تطوير الإبداع والتفكير الاستراتيجي لدى الطلبة الموهوبين، وتعزز مهارات البحث لديهم واهتمامهم بالمجالات النظرية والعملية، كما ترتبط رغبتهم في اللعب بطبيعتهم الاجتماعية؛ إذ يستخدمون الألعاب الرقمية لبناء العلاقات والتفاعل مع أقرانهم في البيئة الافتراضية، وتوفر هذه الألعاب قدراً من المتعة والإثارة، مما يساهم في تحسين حالتهم النفسية



والانفعالية، إضافةً إلى أن بعض الألعاب التعليمية، كالشطرنج وألعاب الكلمات، تنمي استراتيجيات عقلية، وتعزز القراءة، وتدعم سمات الموهوبين، مثل التفكير العميق، وحل المشكلات المعقدة، والفضول المعرفي. وأكد (Pektaş, 2025) أن الطلبة الموهوبين وذوي القدرات العالية يُظهرون دافعية أعلى للتعلم في البيئات التي تتضمن تحديات قائمة على الاستكشاف وحل المشكلات، كما يوفر التعلم القائم على الألعاب الرقمية مدخلاً فاعلاً لجعل المفاهيم العلمية أكثر جاذبية وتفاعلاً، مما يسهم في رفع مستوى الاهتمام بها، ونظراً لميل هؤلاء الطلبة إلى التعلم الذاتي، فإن بيئات الألعاب الرقمية تتيح لهم التعلم وفق سرعتهم الخاصة، واستكشاف موضوعات متنوعة تتناسب مع ميولهم المعرفية، كما يسهم هذا النوع من التعلم في بناء مواقف إيجابية تجاه المناهج التعليمية، وتعزز إنجازهم الأكاديمي ودافعتهم من خلال تجربة تعليمية محفزة وممتعة.

فاعلية الألعاب الرقمية في تنمية الذكاء الوجداني

تمتد فاعلية الألعاب الرقمية لتشمل - بصورة مباشرة - أبعاد الذكاء الوجداني بطرق متعددة؛ إذ تعزز الوعي الذاتي من خلال تمكين الطالب من فهم مشاعره وتنمية ثقته بذاته، كما تُنمي مهارات إدارة الذات، مثل التحكم في التوتر، وضبط الاندفاع، وتحفيز النفس لتحقيق الأهداف، وتسهم كذلك في تعزيز التعاطف مع الآخرين، وفهم الأعراف الاجتماعية والأخلاقية، إضافةً إلى تقوية المهارات الاجتماعية، مثل التواصل الفاعل، والإنصات النشط، والتفاوض، وحل النزاعات بطريقة بناءة (Lim-Fei et al., 2016). كما أن التعلم القائم على الألعاب الرقمية لا يقتصر على تحسين المهارات المعرفية، بل يسهم أيضاً في تقوية الجوانب الانفعالية والاجتماعية، بما في ذلك تنمية التعاون، والتواصل، والتعاطف، وتخفيف بعض المشاعر السلبية كالنوتر والعدوانية، لا سيما حين تُصمم الألعاب التعليمية، وفق أهداف واضحة وتفاعلية، كما يعزز هذا النوع من التعلم الدافعية من خلال توفير الشعور بالاستقلالية والكفاءة والترابط، وتقديم تغذية راجعة فورية ومكافآت محفزة (Alotaibi, 2024).

وأوضح (Mundial, 2016) أن استخدام الألعاب التعليمية الرقمية يتيح للمتعلمين فرصاً لتجربة أدوار مختلفة، وتبادل وجهات النظر، والعمل ضمن فرق لتحقيق أهداف مشتركة، مما ينمي لديهم مهارات القيادة، وحل المشكلات، والوعي الاجتماعي والثقافي، كما تحفز هذه الألعاب التفكير التأملي والنقدي من خلال الجلسات التقويمية التي تعقب اللعب، وتبرز فاعليتها في رفع دافعية المتعلم عبر آليات متنوعة، مثل تضمين التحديات، وتنمية روح الإصرار، وتقديم المكافآت، واعتماد التصنيفات وقوائم المتصدرين، بما يعزز الشعور بالكفاءة والانتماء.

الدراسات السابقة

سوف يتم عرض الدراسات السابقة التي تناولت متغيرات الدراسة من الأقدم إلى الأحدث على النحو الآتي:



هدفت دراسة أبو حمور وشنيكات (2017) إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي يستند إلى نظرية بار-أون في تنمية مهارات الذكاء العاطفي لدى الطلبة الموهوبين. اعتمدت المنهج شبه التجريبي باستخدام مقياس بار-أون، وتكون البرنامج من (18) جلسة موزعة على أبعاد الذكاء العاطفي، وطبق على عينة قصدية من (60) طالبًا وطالبة قُسموا إلى مجموعة تجريبية (30) وضابطة (30). أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية تعزى للبرنامج، وعدم وجود فروق تعزى لمتغيري الجنس والصف أو التفاعل بينهما وبين البرنامج.

استهدفت دراسة الغولة (2018) البحث في فعالية برنامج تدريبي قائم على الألعاب التعليمية الإلكترونية في تنمية مفاهيم اللغة الإنجليزية لدى الطالبات الموهوبات، باستخدام المنهج الوصفي المقارن، وبعينة من (40) طالبة موزعات على مجموعتين تجريبية وضابطة، مع استخدام اختبار تحصيلي. أظهرت النتائج فاعلية البرنامج ووجود فروق دالة لصالح المجموعة التجريبية، وكذلك بين القياسين القبلي والبعدي لصالح البعدي، مع تأكيد بقاء أثر التعلم مقارنة بالطريقة التقليدية.

سعت دراسة حميدة وآخرين (2021) إلى البحث في فاعلية برنامج إثرائي قائم على التعلم المعرفي الانفعالي في تنمية الذكاء الوجداني لدى الطالبات الموهوبات. اتبعت المنهج الوصفي وشبه التجريبي، واستخدمت برنامجًا إثرائيًا ومقياس الذكاء الوجداني (خمسة محاور)، إلى جانب مقياس يردو للكشف عن الموهوبات. أظهرت النتائج فاعلية البرنامج في تنمية مهارات الذكاء الوجداني بدرجة تأثير كبيرة جداً.

هدفت دراسة العوامرة (2021) إلى التعرف إلى دور المناهج الرقمية في تنمية الذكاء الوجداني وعلاقته بالدافعية لدى الطلبة، باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، وبعينة من (230) طالبًا وطالبة، مع الاعتماد على الاستبانة. أظهرت النتائج ارتفاع مستوى الذكاء الوجداني والدافعية، ووجود علاقة طردية موجبة بينهما.

استهدفت دراسة de la Barrera et al. (2021) تقييم فاعلية برنامج (EmoTIC) القائم على الألعاب الرقمية في تنمية المهارات الاجتماعية والانفعالية لدى المراهقين، باستخدام المنهج شبه التجريبي، وبعينة من (119) مراهقًا موزعين إلى تجريبية وضابطة، مع استخدام استبيانات لقياس متغيرات نفسية متعددة. أظهرت النتائج تحسُّنًا في تقدير الذات وتوازن الانفعالات، وانخفاض الأعراض الانفعالية وفُطِر النشاط، مع تأثير القلق في فاعلية البرنامج، وأكدت فاعلية البرامج الرقمية في تنمية الجوانب الاجتماعية والانفعالية. اهتمت دراسة الفريح والفراج (2022) باستقصاء العلاقة بين الذكاء الوجداني والقدرات العقلية والتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة الموهوبين، باستخدام المنهج الوصفي الارتباطي ومقياس الذكاء الوجداني (خمسة أبعاد)، إلى جانب درجات التحصيل واختبار القدرات العقلية. تكونت العينة من (49) طالبًا وطالبة موهوبين. أظهرت النتائج ارتفاع مستوى الذكاء الوجداني، ووجود فروق لصالح الإناث، وعلاقة موجبة دالة



بين الذكاء الوجداني والقدرات العقلية (باستثناء إدارة الانفعالات)، وعلاقة موجبة مع التحصيل الأكاديمي (باستثناء إدارة الانفعالات والتواصل الاجتماعي).

سعت دراسة نصيرات (2022) إلى الكشف عن دوافع استخدام الألعاب الإلكترونية وتأثيراتها النفسية والاجتماعية لدى الطلبة، باستخدام المنهج الوصفي التحليلي السببي والاستبانة، وبعيننة من (244) طالبًا وطالبة. أظهرت النتائج تفضيل الهاتف الذكي واللعب الجماعي، وأن ألعاب القتال والمنافسة هي الأكثر شيوعًا، وأن الدافع الرئيس هو التسلية، مع انخفاض الآثار السلبية، وارتفاع ممارسة الذكور ووقت استخدامهم مقارنة بالإناث.

هدفت دراسة الدرابكة وآخرين (2023) إلى معرفة مستوى الذكاء الانفعالي وجودة الحياة لدى الطلبة الموهوبين، باستخدام المنهج الوصفي التحليلي الارتباطي والمقارن، وتكونت العينة من (159) طالبًا وطالبة من المرحلتين المتوسطة والثانوية، واستخدمت مقياس الذكاء الانفعالي ومقياس جودة الحياة. أظهرت النتائج ارتفاع مستوى الذكاء الانفعالي وجودة الحياة، ووجود فروق لصالح الذكور، ولصالح المرحلة الثانوية، إضافة إلى وجود علاقة إيجابية دالة بين الذكاء الانفعالي وجودة الحياة، وأوصت بإعداد برامج لتنميتها.

استهدفت دراسة Ozdogan and Akgul (2023) المقارنة بين مستويات الذكاء الانفعالي والكمالية لدى الطلبة الموهوبين وغير الموهوبين، باستخدام المنهج الوصفي المقارن، وبمشاركة (857) طالبًا وطالبة، مع تطبيق مقياس بار-أون للذكاء الانفعالي ومقياس الكمالية. أظهرت النتائج تفوق الموهوبين في بعض أبعاد الذكاء الانفعالي والدرجة الكلية، مقابل ارتفاع الكمالية الإيجابية لدى غير الموهوبين، ووجود علاقة إيجابية بين الذكاء الانفعالي والكمالية الإيجابية، وسلبية مع الكمالية السلبية.

هدفت دراسة عبد المالك (2023) إلى الكشف عن العلاقة بين ممارسة الألعاب الإلكترونية والكفاءة الاجتماعية لدى المراهقين، باستخدام المنهج الوصفي، وبأدوات تمثلت في مقياس ممارسة الألعاب ومقياس الكفاءة الاجتماعية، على عينة من (210) مراهقين. أظهرت النتائج وجود علاقة بين ممارسة الألعاب وزيادة التفاعل والتعاون والقيادة والانتماء الاجتماعي، مع ضعف تأثيرها في الانخراط والثقة الاجتماعية لدى الإناث، ووجود فروق لصالح الذكور في بعض الأبعاد، وعدم وجود فروق في أبعاد أخرى.

هدفت دراسة Alotaibi (2024) إلى تقييم فعالية التعلم القائم على الألعاب في الطفولة المبكرة من خلال مراجعة منهجية وتحليل تلوي، بالاعتماد على تحليل (136) دراسة. أظهرت النتائج أن التعلم القائم على الألعاب يحقق تأثيرًا متوسطًا إلى كبير في تنمية الجوانب المعرفية والاجتماعية والانفعالية، ويسهم في رفع الدافعية والانخراط في التعلم.



قصدت دراسة (Rivers and Bertoli, 2024) تطوير منهاج قائم على الألعاب (iThrive Sim) لتعزيز التعلم المدني والاجتماعي-الوجداني لدى طلبة المرحلة الثانوية، باستخدام المنهج التجريبي، من خلال تطبيقات أولية وتجارب لعب، مع جمع بيانات حول تفاعل الطلبة وتطور مهاراتهم. أظهرت النتائج تعزيز الفهم للمفاهيم المدنية والتاريخية، وتنمية المهارات الوجدانية والاجتماعية، وخلق بيئة تعليمية تفاعلية محفزة.

التعقيب على الدراسات السابقة

أولاً: أوجه الاتفاق والاختلاف:

من حيث المنهج:

اتبعت الدراسة الحالية المنهج شبه التجريبي، متفقة مع دراسات (أبو حمور وشنيكات، 2017؛ حميدة وآخرون، 2021؛ de la Barrera et al., 2021؛ Rivers and Bertoli, 2024)، واختلفت مع دراسات اعتمدت المناهج الوصفية، أو الارتباطية، أو المقارنة أو، تحليل الأدبيات مثل (عبد المالك، 2023؛ العوامرة، 2021؛ نصيرات، 2022؛ الدرابكة وآخرون، 2023؛ الغولة، 2018؛ Alotaibi, 2024؛ الفريح والفراج، 2022؛ Ozdogana and Akgul, 2023).

من حيث العينة:

تمثلت عينة الدراسة الحالية في طالبات المرحلة الثانوية الموهوبات، متفقة مع (الفريح والفراج، 2022؛ نصيرات، 2022؛ Rivers and Bertoli, 2024)، واختلفت مع دراسات تناولت مراحل أخرى أو عينات مختلفة مثل الابتدائية، أو المتوسطة، أو عينات مختلطة، أو دراسات تحليلية (العوامرة، 2021؛ أبو حمور وشنيكات، 2017؛ حميدة وآخرون، 2021؛ عبد المالك، 2023؛ الغولة، 2018؛ الدرابكة وآخرون، 2023؛ Ozdogana and Akgul, 2023؛ Alotaibi, 2024؛ de la Barrera et al., 2021).

من حيث الأداة:

اعتمدت الدراسة الحالية على برنامج إثرائي ومقياس الذكاء الوجداني، متفقة مع دراسات استخدمت البرامج الإثرائية والألعاب الرقمية (الغولة، 2018)، وكذلك مع دراسات استخدمت مقياس الذكاء الوجداني (أبو حمور وشنيكات، 2017؛ حميدة وآخرون، 2021؛ الدرابكة وآخرون، 2023؛ الفريح والفراج، 2022؛ de la Barrera et al., 2021؛ Ozdogana and Akgul, 2023) كما اتفقت في الأبعاد مع (حميدة وآخرون، 2021؛ الفريح والفراج، 2022)، واختلفت مع دراسات نموذج بار-أون التي تضمنت أبعاداً أوسع مثل المزاج العام وإدارة الضغط والقدرة على التكيف.

ثانياً: أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة: تمثلت أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة في إثراء الإطار النظري بمفاهيم الذكاء الوجداني والألعاب الرقمية، وتحديد أبعاد الذكاء الوجداني المستهدفة،



وتوجيه اختيار أدوات القياس المناسبة، وتعزيز اعتماد المنهج شبه التجريبي، والإفادة في بناء أنشطة تعليمية قائمة على الألعاب الرقمية، إضافة إلى إبراز الفجوة البحثية المتعلقة بندرة الدراسات حول فاعلية الألعاب الرقمية في تنمية الذكاء الوجداني لدى الطلبة الموهوبين.

ثالثاً: أوجه تميز الدراسة الحالية: تتميز الدراسة الحالية بتناول الذكاء الوجداني لدى الطلبة الموهوبين والألعاب الرقمية معاً، إذ لم تُجمع الدراسات بينهما في سياق واحد، ويتضح تميزها في اعتماد برنامج إثرائي قائم على الألعاب الرقمية موجه للموهوبين، وتوظيف الألعاب الرقمية كأداة تربوية هادفة، وتطبيقها في البيئة التعليمية السعودية، إضافة إلى دمج التعلم التفاعلي الرقمي مع تنمية المهارات الوجدانية بصورة تطبيقية.

منجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة: اعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي، القائم على مجموعتين، مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، مع تطبيق اختبار قبلي وبعدي وتتبعي، لقياس مدى فاعلية الألعاب الرقمية في تنمية الذكاء الوجداني لدى الطالبات الموهوبات بالمرحلة الثانوية في منطقة القصيم.

مجتمع الدراسة: تكوّن مجتمع الدراسة من الطالبات الموهوبات بالصف الأول الثانوي في منطقة القصيم، البالغ عددهن (420) طالبة موهوبة وفقاً لأحدث إحصائيات إدارة التعليم بالمنطقة للعام الدراسي 1447هـ. عينة الدراسة: استهدف البرنامج الحالي الطالبات الموهوبات في الصف الأول الثانوي، ممن تتراوح أعمارهن تقريباً بين (15-16) عاماً، واللاتي اجتزن مقياس موهبة للقدرات العقلية المتعددة، بوصفه أحد المحكات المعتمدة للكشف عن الموهوبين في المملكة العربية السعودية. وقد اختيرت عينة الدراسة بالطريقة القصدية من طالبات الصف الأول الثانوي في الثانوية الخامسة للموهوبات بمحافظة عنيزة، وتكوّنت من (32) طالبة، بما يمثل ما نسبته (7.6%) من المجتمع الأصلي. وبعد تحديد أفراد العينة، تم توزيع الطالبات عشوائياً إلى مجموعتين متكافئتين؛ إذ ضمت المجموعة التجريبية (16) طالبة، وضمت المجموعة الضابطة (16) طالبة. وقد جاء اختيار هذه الفئة نظراً لما تتمتع به الطالبات الموهوبات من قدرات عقلية مرتفعة، وما قد يصاحبها من احتياجات وجدانية تستدعي تقديم برامج نوعية توازن بين التفوق العقلي والنمو الوجداني..

أدوات الدراسة:

أ. مقياس الذكاء الوجداني

اعتمدت الدراسة الحالية مقياس الذكاء الوجداني من إعداد الفريخ والفراج (2022)، وهو مقياس مقنّن ومطوّر عن مقياس عثمان ورزق (2001)، بما يتناسب مع البيئة السعودية. وقد اختير المقياس لملاءمته لفئة الموهوبين في المرحلة الثانوية، ولتمتع خصائص سيكومترية جيدة؛ إذ أظهرت دراسة

الفريح والفراج (2022) صدقاً مناسباً للمقياس، واتساقاً داخلياً دالاً إحصائياً، كما تراوحت معاملات الثبات للأبعاد بين (0.817) و(0.853)، وبلغ معامل الثبات للدرجة الكلية (0.945)، وهي قيم تشير إلى مستوى مرتفع من الثبات.

واقتصرت الدراسة الحالية على ثلاثة أبعاد من المقياس، وهي: المعرفة الانفعالية، وتتكون من (10) عبارات، وتشير إلى القدرة على إدراك المشاعر والتمييز بينها؛ وإدارة الانفعالات، وتتكون من (15) عبارة، وتشير إلى القدرة على التحكم في الانفعالات السلبية وتحويلها إلى انفعالات إيجابية؛ وتنظيم الانفعالات، ويتكون من (13) عبارة، ويشير إلى القدرة على توجيه الانفعالات نحو الإنجاز واتخاذ القرارات المناسبة.

وفي ضوء ذلك، تحققت الباحثتان من الخصائص السيكومترية لهذه الأبعاد الثلاثة المعتمدة من

مقياس الفريح والفراج (2022)، على النحو الآتي:

1. صدق أبعاد مقياس الذكاء الوجداني

الاتساق الداخلي:

حُسب معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس، وبين كل فقرة والبُعد الذي تنتمي إليه، وبين الأبعاد بعضها بعضاً والدرجة الكلية، وذلك على العينة الاستطلاعية المستبعدة من عينة الدراسة الأساسية، التي بلغت (20) طالبة موهوبة، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل بين (0.63) و(0.92)، ومع البُعد بين (0.62) و(0.95)، وهي معاملات دالة إحصائياً تشير إلى تجانس الفقرات واتساقها الداخلي، كما يتضح من الجدول الآتي:

جدول 1

معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية والبُعد الذي تنتمي إليه لمقياس الذكاء الوجداني

رقم الفرقة	معامل الارتباط مع البعد	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفرقة	معامل الارتباط مع البعد	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفرقة	معامل الارتباط مع البعد	معامل الارتباط مع الأداة
1	**0.87	**0.83	14	**0.76	**0.79	27	**0.86	**0.88
2	**0.81	**0.81	15	**0.73	**0.65	28	**0.89	**0.87
3	**0.88	**0.82	16	**0.81	**0.82	29	**0.92	**0.89
4	**0.72	**0.68	17	**0.82	**0.80	30	**0.77	**0.79
5	**0.91	**0.90	18	**0.78	**0.80	31	**0.83	**0.80
6	**0.88	**0.86	19	**0.76	**0.78	32	**0.89	**0.86
7	**0.86	**0.82	20	**0.83	**0.79	33	**0.76	**0.77
8	**0.83	**0.76	21	**0.90	**0.88	34	**0.82	**0.81



معامل الارتباط مع البعد	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البعد	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البعد	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة
**0.84	**0.81	35	**0.81	**0.83	22	**0.85	**0.87	9
**0.81	**0.81	36	**0.92	**0.95	23	**0.84	**0.86	10
**0.91	**0.93	37	**0.84	**0.87	24	**0.84	**0.84	11
**0.83	**0.86	38	**0.83	**0.89	25	**0.89	**0.89	12
			**0.63	**0.62	26	**0.87	**0.85	13

*دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05).

**دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01).

من الجدول السابق يتضح أن جميع معاملات الارتباط جاءت بدرجات مقبولة ودالة إحصائية، ومن ثم لم تُحذف أي فقرة من فقرات المقياس. كما استُخرج معامل ارتباط كل بُعد بالدرجة الكلية، ويتضح ذلك من الجدول الآتي:

جدول 2

معاملات الارتباط بين الأبعاد بالدرجة الكلية لمقياس الذكاء الوجداني

م	البعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
1	المعرفة الانفعالية	**0.876
2	إدارة الانفعالات	**0.888
3	تنظيم الانفعالات	**0.875

*دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05).

**دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01).

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية جاءت مرتفعة ودالة إحصائية عند مستوى (0.01)، مما يشير إلى درجة مناسبة من صدق البناء للمقياس.

2. ثبات أبعاد مقياس الذكاء الوجداني

للتحقق من ثبات أبعاد مقياس الذكاء الوجداني المعتمدة في الدراسة الحالية، استُخدمت طريقتان، الأولى طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test-Retest) بتطبيق المقياس وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على العينة الاستطلاعية، ثم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المراتين، والثانية طريقة الاتساق الداخلي وفق معادلة ألفا كرونباخ، وبين الجدول الآتي قيم معاملَي الثبات للأبعاد والدرجة الكلية، وقد عُدت هذه القيم ملائمة لأغراض الدراسة.

جدول 3

معاملات ثبات الاتساق الداخلي وفق ألفا كرونباخ وثبات الإعادة للأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الذكاء الوجداني

البعد	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي
المعرفة الانفعالية	0.88	0.85
إدارة الانفعالات	0.81	0.77
تنظيم الانفعالات	0.84	0.81
مقياس الذكاء الوجداني	0.90	0.87

يتبين من الجدول السابق أن المقياس يتمتع بدرجات جيدة من الثبات، إذ تراوحت معاملات الاتساق الداخلي بين (0.77) و(0.87)، ومعاملات ثبات الإعادة بين (0.81) و(0.90)، مما يدل على مستوى عالٍ من الموثوقية.

تصحيح مقياس الذكاء الوجداني

اقتصرت الدراسة الحالية على ثلاثة أبعاد من مقياس الذكاء الوجداني للفريخ والفراج (2022)، وتكونت الأداة في صورتها النهائية من (38) فقرة، واعتمدت الباحثتان تدرج ليكرت الخماسي (Likert Scale) لتحديد استجابات أفراد العينة، وقد وُزعت الأوزان والدرجات على النحو الآتي: يحدث دائماً (5 درجات)، ويحدث عادةً (4 درجات)، ويحدث أحياناً (3 درجات)، ويحدث نادراً (درجتان)، ولا يحدث أبداً (درجة واحدة)، وذلك في حال الفقرات الإيجابية، أما الفقرات السلبية، وهي الفقرات ذات الأرقام: (2، 36، 38)، فقد عكست أوزانها عند التصحيح. وبناءً على ذلك، تراوحت الدرجة الكلية للمقياس بين (38) درجة كحدٍ أدنى و(190) درجة كحدٍ أقصى، بحيث تشير الدرجة المرتفعة إلى مستوى عالٍ من مهارات الذكاء الوجداني لدى المستجيبة.

تكافؤ المجموعتين:

تحققت الباحثتان من تكافؤ الطالبات الموهوبات في العينة الأساسية على مقياس الذكاء الوجداني قبل تطبيق البرنامج، وذلك باستخدام اختبار مان-وتني (Mann-Whitney U) للكشف عن دلالة الفروق بين رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي، ويتضح ذلك من الجدول الآتي:



جدول 4

نتائج اختبار مان-وتني لدلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الذكاء الوجداني في القياس القبلي

الأبعاد	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	المتوسط الحسابي	Mann-Whitney U	قيمة Z	مستوى الدلالة
المعرفة الانفعالية	تجريبية	16	17.16	274.50	3.49	117.500	-0.398	0.690
	ضابطة	16	15.84	253.50	3.43			
إدارة الانفعالات	تجريبية	16	13.63	218.00	3.23	82.000	-1.740	0.082
	ضابطة	16	19.38	310.00	3.42			
تنظيم الانفعالات	تجريبية	16	16.69	267.00	3.26	125.000	-0.113	0.910
	ضابطة	16	16.31	261.00	3.30			
الدرجة الكلية	تجريبية	16	14.81	237.00	3.31	101.000	-1.019	0.308
	ضابطة	16	18.19	291.00	3.38			

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين المجموعتين في جميع الأبعاد والدرجة الكلية، إذ جاءت قيم مستوى الدلالة للأبعاد (0.690، 0.082، 0.910) وللدرجة الكلية (0.308)، وهي جميعها أكبر من (0.05)، كما تقاربت المتوسطات الحسابية للمجموعتين إذ بلغت للتجريبية (3.31) وللضابطة (3.38)، مما يؤكد تكافؤ المجموعتين في مهارات الذكاء الوجداني قبل تطبيق البرنامج.

ب. البرنامج الإثرائي القائم على الألعاب الرقمية (إعداد الباحثين)

1. الهدف العام للبرنامج: يهدف البرنامج إلى تنمية مهارات الذكاء الوجداني لدى الطالبات الموهوبات بالمرحلة الثانوية، وتعزيز كفاءتهن في التعرف على انفعالاتهن وإدارتها وتنظيمها، وذلك من خلال توظيف الألعاب الرقمية بوصفها بيئة تعليمية تفاعلية محفزة.

2. الأهداف السلوكية الفرعية للبرنامج

صُممت الأهداف السلوكية بما يتوافق مع أبعاد مقياس الذكاء الوجداني للفريخ والفراج (2022)، وركز البرنامج على ثلاثة أبعاد رئيسية، هي: المعرفة الانفعالية، وإدارة الانفعالات، وتنظيم الانفعالات. كما



استند البرنامج إلى نموذج (1995) Goleman ، الذي يبرز أهمية الكفاءات الذاتية، مثل الوعي الذاتي وضبط الانفعالات وتنظيمها، بوصفها مقدمات أساسية لتطوير الكفاءات الاجتماعية لاحقاً. ويهدف البرنامج إلى تحقيق الأهداف السلوكية الفرعية الآتية:

- تنمية المعرفة الانفعالية: يهدف البرنامج في هذا البُعد إلى أن تتمكن الطالبة من:

1. التعرف على انفعالاتها في اللحظة الراهنة.
2. التمييز بين الانفعالات المختلفة وتسميتها.
3. إدراك العلاقة بين الأفكار والمشاعر والأحداث.
4. تحديد نقاط قوتها الشخصية والتعبير عنها.

- تعزيز إدارة الانفعالات: يهدف البرنامج في هذا البُعد إلى أن تتمكن الطالبة من:

1. ضبط انفعالاتها السلبية في المواقف التحديّة.
2. التعامل مع مشاعر الإحباط والغضب بطريقة مناسبة.
3. استخدام الحديث الذاتي الإيجابي عند مواجهة المواقف الضاغطة.
4. وضع أهداف واضحة تساعد على المثابرة وتحسين أدائها.

- تحسين مهارة تنظيم الانفعالات: يهدف البرنامج في هذا البُعد إلى أن تتمكن الطالبة من:

1. تنظيم انفعالاتها في المواقف الضاغطة.
2. توجيه انفعالاتها نحو استجابات بناءة.
3. استخدام استراتيجيات التهدئة عند الشعور بالتوتر أو القلق.
4. إعادة تفسير المواقف المزعجة بطريقة أكثر إيجابية.

3. الأسس النظرية التي يقوم عليها البرنامج الإثرائي: استند البرنامج الإثرائي إلى أسس فلسفية

ونفسية وتربوية واجتماعية تؤكد أهمية التعلم النشط واللعب، إذ تقوم المعرفة على الممارسة والتفاعل، وتُعد الألعاب الرقمية بيئة محفزة تجمع بين المتعة والتحدي وتنمي الجوانب المعرفية والوجدانية لدى الطالبات (McLeod, 2025؛ Parker et al., 2022؛ Alotaibi, 2024). كما استند إلى نظرية (1995) Goleman في الذكاء الوجداني، مع التركيز على المعرفة الانفعالية وإدارة الانفعالات وتنظيمها، من خلال أنشطة رقمية وتأملات موجهة، وقد دعمت ذلك دراسات أكدت فاعلية الألعاب الرقمية في تنمية المهارات الوجدانية (Guerra-Antequera et al., 2024؛ Villani et al., 2018؛ Carissoli & Villani, 2019). وراعى البرنامج البعد الاجتماعي والثقافي والخصائص الرقمية للطالبات، مستفيداً من نظرية Vygotsky في التفاعل الاجتماعي، ومن دور الألعاب الرقمية التعاونية في تعزيز التواصل والتعاون والمهارات الاجتماعية (Hileman, 2024).



4. **تقويم البرنامج:** اشتملت هذه المرحلة على تحكيم البرنامج الإثرائي للتأكد من صلاحيته للتطبيق وصدقه الظاهري، إذ عُرض على سبعة محكمين من المتخصصين في تربية الموهوبين، والتربية الخاصة، وتقنيات التعليم، لإبداء آرائهم حول وضوح الأهداف، ومناسبة الجلسات، وملاءمة الألعاب الرقمية والفنيات، والمدة الزمنية، وصلاحية البرنامج للتطبيق. وقد أُخذت ملاحظاتهم بعين الاعتبار، وأُجريت التعديلات اللازمة قبل التطبيق.

5. **الفنيات والأنشطة المستخدمة في البرنامج:** اعتمد تنفيذ البرنامج على توليفة من الأساليب الفنية والأنشطة التفاعلية التي وضعت خصيصاً لتحقيق الأهداف الوجدانية المرجوة. وفيما يأتي أبرز الفنيات والأنشطة المستخدمة:

- **التعلم القائم على اللعب الرقمي:** يُعدُّ الركيزة الأساسية للبرنامج، إذ تم استخدام ألعاب رقمية تفاعلية كوسيلة تعليمية رئيسة. تتميز بقدرتها على الدمج بين الترفيه والتعلم، وتم اختيار ألعاب إلكترونية، تتوافق مع أعمار الطالبات واهتماماتهن، بحيث تشكل تحديات محفزة تتطلب تطبيق مهارات الذكاء الوجداني.
- **التعاون الجماعي والمنافسة الودية:** تجمع بعض الأنشطة بين أكثر من طالبة في فريق داخل اللعبة لتحقيق هدف مشترك، بينما تتضمن أنشطة أخرى منافسات خفيفة بين الطالبات.
- **المناقشة والتأمل الموجه:** رغم أن الألعاب هي وسيلة التعلم الأساسية، فإن جلسات النقاش والتأمل الذاتي تعدّ مكملاً ضرورياً لترسيخ الخبرات المستفادة. بعد انتهاء اللعب، يُفتح باب الحوار الموجه مع الطالبات لتحليل ما حدث في اللعبة وربطه بالواقع.
- **استراتيجيات التحكم بالانفعال والتفريغ:** ضمن الجلسات الخاصة بتنظيم الانفعالات، تم تعليم الطالبات وتدريبهن على تقنيات عملية مثل تمارين التنفس العميق، والاسترخاء العضلي التدريجي، وإعادة الهيكلة المعرفية للأفكار السلبية – وكل ذلك من خلال أنشطة رقمية تفاعلية. فهناك تطبيقات وألعاب بسيطة مخصصة للتأمل وتهدة النفس (مثل تطبيق يظهر كرة تتمدد وتقلص لمزامنة التنفس العميق مع حركة الشهيق والزفير).

5. **مكان تنفيذ البرنامج:** تم تنفيذ البرنامج في مدرسة الثانوية الخامسة للموهوبات بمدينة عنيزة، كما تم تنفيذ البرنامج حضورياً في المدرسة ابتداء من يوم الأربعاء تاريخ 1447/5/21هـ، واستمر لمدة أربعة أسابيع، وقد تم التطبيق في غرفة مصادر، مزودة بأجهزة حاسوب وبجهاز عرض (بروجكتور) لعرض لقطات الألعاب أثناء الشرح ولعرض النتائج والتقييمات المشتركة.

6. **الأدوات المستخدمة في البرنامج:** تطلب تنفيذ البرنامج مجموعة من الأدوات والتجهيزات لضمان سير الجلسات بكفاءة وتحقيق أهدافها، إذ جمع البرنامج بين أدوات تقنية (أجهزة وألعاب رقمية) وأدوات



تقليدية (لوحات، أوراق) لضمان تقديم تجربة تعليمية ثرية ومتكاملة؛ وللاستزادة في ذلك، تم التأكد قبل بدء التنفيذ من جاهزية كافة الأدوات وبرمجتها وإجراء اختبارات للتشغيل، حرصاً على انسيابية كل جلسة دون انقطاع تقني أو نقص في الوسائل.

7. مدة تنفيذ البرنامج: تم تنفيذ البرنامج في (11) جلسة تدريبية منفصلة، إذ تم جدولة هذه الجلسات بصورة مرنة اعتماداً على السياق المدرسي والزمني المتاح. وفيما يأتي تفصيل للجدولة الزمنية:

- عدد الجلسات الإجمالي: اشتمل البرنامج على (11) جلسة تدريبية، مقسمة على وحدات البرنامج المختلفة (مراحل التدريب)، وتشمل هذه الجلسات: جلسة افتتاحية تعريفية، ولسات التدريب المتعلقة بأبعاد الذكاء الوجداني المحددة، ولسة ختامية للتقييم والاختتام للبرنامج.

- مدة كل جلسة: تراوحت مدة الجلسة بين 45 و60 دقيقة؛ إذ خُصصت 60 دقيقة للجلسة الافتتاحية والجلسة الختامية، و45-50 دقيقة لجلسات التدريب، وأتاح هذا النطاق الزمني وقتاً كافياً لتنفيذ نشاط اللعب الرقمي، الذي استغرق 20-30 دقيقة بحسب طبيعة اللعبة، يليه النقاش والتأمل الموجه لمدة 15-20 دقيقة، مع إتاحة قدر من المرونة للمقدمات والخواتيم القصيرة في كل جلسة.

- المدة الزمنية للبرنامج: نُفذت الجلسات بمعدل ثلاث جلسات أسبوعياً، جلستان في منتصف الأسبوع، ولسة ثالثة في نهاية الأسبوع، واستغرق تنفيذ البرنامج أربعة أسابيع.

8. محتوى البرنامج: تألف البرنامج من وحدات تدريبية متسلسلة استهدفت ثلاثة أبعاد من الذكاء الوجداني، هي: المعرفة الانفعالية، وإدارة الانفعالات، وتنظيم الانفعالات، وسبقها وحدة تمهيدية، وتلتها وحدة ختامية للتقييم، وفيما يأتي تفصيل ذلك:

- الوحدة الأولى: التمهيد للبرنامج: تضمنت هذه الوحدة تعريف الطالبات بمفهوم الذكاء الوجداني وأهميته، وتوضيح دور الألعاب الرقمية في البرنامج، إلى جانب تنفيذ نشاط تمهيدي لكسر الجمود، وتطبيق القياس القبلي لمقياس الذكاء الوجداني.
- الوحدة الثانية: تنمية المعرفة الانفعالية: ركزت هذه الوحدة على مساعدة الطالبات في التعرف على مشاعرهن وتسميتها، والتمييز بينها، وفهم العلاقة بين الأفكار والمشاعر والأحداث. وقد وُظفت ألعاب وأنشطة رقمية قصيرة تستثير استجابات وجدانية، تليها مناقشات موجهة تساعد الطالبة على وصف مشاعرها وربطها بالموقف.
- الوحدة الثالثة: تعزيز إدارة الانفعالات: استهدفت هذه الوحدة تدريب الطالبات على التحكم في الانفعالات السلبية، والتعامل مع الإحباط والغضب، واستخدام الحديث الذاتي الإيجابي، وتحديد



أهداف واضحة. وقد ساعدت الألعاب الرقمية ذات التحديات المتدرجة على تدريب الطالبة على المتابعة، وتمهئة الانفعال، وإعادة المحاولة بطريقة أكثر تنظيماً.

• **الوحدة الرابعة: تنظيم الانفعالات:** ركزت هذه الوحدة على تنظيم الانفعالات وتوجيهها نحو استجابات بناء وأداء أفضل في المواقف الضاغطة. وتضمنت أنشطة رقمية تتطلب التركيز وضبط الاستجابة، إلى جانب تدريب الطالبات على استراتيجيات التهدئة، مثل التنفس العميق، والتوقف المؤقت، وإعادة تفسير الموقف.

• **الوحدة الخامسة: التقييم وختام البرنامج:** تضمنت هذه الوحدة مراجعة المهارات المكتسبة من خلال نشاط رقمي تفاعلي، وإتاحة الفرصة للطالبات للتعبير عن أكثر ما استفدن منه خلال البرنامج. كما أعيد تطبيق مقياس الذكاء الوجداني لقياس أثر البرنامج، واختُتمت الجلسة بتعزيز دافعية الطالبات لتطبيق المهارات المكتسبة في حياتهن اليومية والمدرسية.

ويوضح الجدول الآتي الخطة العامة للبرنامج، متضمنةً وحداته وجلساته وفق ترتيب التنفيذ ومكوناتها الرئيسية:

جدول 5

الخطة الزمنية العامة لجلسات البرنامج الإرثائي القائم على الألعاب الرقمية

الوحدة	رقم الجلسة	عنوان الجلسة	الزمن	اللعبة / الأداة
الوحدة الأولى: التمهيد	1	افتتاح وتعريف بالبرنامج وتطبيق القياس القبلي	60 دقيقة	Kahoot!
	2	إدراك المشاعر وتسميتها	45 دقيقة	Geometry Dash Lite
	3	التعرف على مسببات المشاعر والاستجابة لها	45 دقيقة	SuperBetter
الوحدة الثانية: المعرفة الانفعالية	4	تعزيز النظرة الإيجابية للذات	50 دقيقة	+ شخصيات افتراضية Kahoot!
	5	ضبط الغضب والإحباط في المواقف التحديّة	45 دقيقة	Angry Birds
الوحدة الثالثة: إدارة الانفعالات	6	ضبط الانفعالات عند وضع الأهداف والتخطيط	45 دقيقة	SimCity BuildIt
	7	التحفيز الذاتي والحديث الداخلي الإيجابي	45 دقيقة	نشاط + How We Feel رحلة النجاح
	8	تقنيات التهدئة: الاسترخاء والتنفس	45 دقيقة	Breathly + Cooking Madness
الوحدة الرابعة: تنظيم الانفعالات	9	إعادة تفسير الموقف والتفكير الإيجابي	45 دقيقة	SuperBetter
	10	تطبيق شامل لتنظيم الانفعالات	45 دقيقة	Mario Kart Tour
الوحدة الخامسة: الختام	11	التقييم النهائي والاحتفاء	45 دقيقة	Kahoot! / Quizizz + الاختبار البعدي



الأساليب الإحصائية المستخدمة:

تم تحليل البيانات باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) ، وذلك وفقاً لطبيعة الدراسة وفرضياتها. وقد استخدمت الباحثتان المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومتوسطات الرتب لوصف درجات الطالبات على مقياس الذكاء الوجداني وأبعاده. كما استُخدم اختبار شايفرو-ويلك (Shapiro-Wilk) للتحقق من اعتدالية توزيع البيانات، وبناءً على نتائجه تم الاعتماد على الاختبارات اللابارامترية.

وللتحقق من الخصائص السيكمومترية لمقياس الذكاء الوجداني، استُخدم معامل ارتباط بيرسون للتحقق من الاتساق الداخلي، ومعامل ألفا كرونباخ للتحقق من الثبات، إلى جانب معامل الثبات بطريقة إعادة التطبيق. أما لاختبار فرضيات الدراسة، فقد استُخدم اختبار مان-ويتني (Mann-Whitney U) للمقارنة بين رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة، سواءً للتحقق من التكافؤ القبلي أم للكشف عن الفروق في القياس البعدي. كما استُخدم اختبار ويلكوكسون للرتب الموقعة (Wilcoxon Signed-Rank Test) للمقارنة بين القياسات المرتبطة لدى المجموعة التجريبية، وذلك بين القياسين القبلي والبعدي، وبين القياسين البعدي والتبقي.

كما تم حساب حجم الأثر (r) لبيان الدلالة العملية للفروق الناتجة عن الاختبارات اللابارامترية، وذلك وفق المعادلة الآتية:

$$r = Z / \sqrt{N}$$

إذ تشير (Z) إلى القيمة المعيارية الناتجة من الاختبار، وتشير (N) إلى عدد المشاهدات الداخلة في التحليل؛ ففي اختبار مان-ويتني تمثل مجموع أفراد المجموعتين، وفي اختبار ويلكوكسون تمثل عدد أفراد المجموعة في القياسين المرتبطين. واعتمدت الدراسة في تفسير حجم الأثر على المعايير الآتية: إذا بلغت قيمة ($r = 0.10$) عُدَّ حجم الأثر صغيراً، وإذا بلغت ($r = 0.30$) عُدَّ متوسطاً، أما إذا بلغت ($r = 0.50$) فأكثُر فيُعد حجم الأثر كبيراً.

عرض فرضيات الدراسة ومناقشتها:

عرض نتيجة الفرضية الأولى:

نصبت الفرضية الأولى على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي رتب درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الذكاء الوجداني لدى الطالبات الموهوبات، لصالح المجموعة التجريبية.



وللتحقق من الفرضية الأولى، استخدم اختبار مان-ويتني (Mann-Whitney U) للكشف عن دلالة الفروق بين رتب درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس الذكاء الوجداني وأبعاده. ويوضح الجدول الآتي ذلك:

جدول 6

نتائج اختبار مان-ويتني لدلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس الذكاء الوجداني

الأبعاد	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	المتوسط الحسابي	Mann-Whitney U	قيمة Z المحسوبة	مستوى الدلالة	حجم الأثر R	قوة حجم الأثر
المعرفة	تجريبية	16	23.28	372.50	4.19	19.500	4.115	0.000	0.73	كبير
الانفعالية	ضابطة	16	9.72	155.50	3.45					
إدارة	تجريبية	16	22.97	367.50	4.00	24.500	3.917	0.000	0.69	كبير
الانفعالات	ضابطة	16	10.03	160.50	3.33					
تنظيم	تجريبية	16	23.03	368.50	4.03	23.500	3.948	0.000	0.70	كبير
الانفعالات	ضابطة	16	9.97	159.50	3.38					
الدرجة	تجريبية	16	23.84	381.50	4.06	10.500	4.435	0.000	0.78	كبير
الكلية	ضابطة	16	9.16	146.50	3.38					

أظهرت نتائج اختبار مان-ويتني (Mann-Whitney U) الواردة في الجدول (6) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي رتب درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس الذكاء الوجداني وأبعاده، وذلك لصالح المجموعة التجريبية. فقد بلغت قيمة (Z) للدرجة الكلية (4.435)، وبلغ حجم الأثر ($r = 0.78$)، وهو حجم أثر كبير، مما يدل على فاعلية البرنامج الإرشادي القائم على الألعاب الرقمية في تنمية الذكاء الوجداني لدى الطالبات الموهوبات. وعلى مستوى الأبعاد، أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في بُعد المعرفة الانفعالية، إذ بلغت قيمة (Z = 4.115)، وحجم الأثر ($r = 0.73$)، وفي بُعد إدارة الانفعالات، إذ بلغت قيمة (Z = 3.917)، وحجم الأثر ($r = 0.69$)، وفي بُعد تنظيم الانفعالات، إذ بلغت قيمة (Z = 3.260)، وبلغ حجم الأثر ($r = 0.82$)، وجميعها أحجام أثر كبيرة، مما يشير إلى قوة الأثر العملي للبرنامج في تحسين الأبعاد المستهدفة للذكاء الوجداني.



وُرجع الباحثان تفوق المجموعة التجريبية إلى طبيعة البرنامج الإثرائي القائم على الألعاب الرقمية، وما تضمنه من أنشطة تفاعلية وفنيات تدريبية أتاحت للطالبات ممارسة مهارات المعرفة الانفعالية، وإدارة الانفعالات، وتنظيم الانفعالات في مواقف رقمية آمنة ومحفزة. فقد ساعدت طبيعة الألعاب الرقمية على تحويل المهارات الوجدانية من مفاهيم نظرية إلى خبرات عملية، كما أسهم تسلسل الجلسات من التهيئة إلى التدريب المتدرج ثم التقويم في بناء المهارات بصورة تراكمية، كذلك أتاح توزيع زمن الجلسات بين اللعب الرقمي والحوار العاكس فرصة للتأمل في المشاعر وربطها بالمواقف الواقعية، في حين ساعد التقويم التكويني وتدريبات تدوين المشاعر وتطبيقات التهدئة والاسترخاء على تعزيز وعي الطالبات بانفعالاتهن ونقل أثر التدريب إلى مواقف الحياة اليومية.

وتتفق هذه النتائج مع نظرية Goleman التي تؤكد أن الذكاء الوجداني مهارة قابلة للتعليم والتطوير من خلال التدريب المنظم، كما تنسجم مع نموذج Mayer and Salovey الذي ينظر إلى الذكاء الوجداني بوصفه قدرة معرفية تتعلق بمعالجة المعلومات الانفعالية وتوظيفها في توجيه التفكير والسلوك، كما تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة أبو حمور وشنيكات (2021)، ودراسة حميدة وآخرين (2021)، التي أظهرت فاعلية البرامج التدريبية والإثرائية في تنمية مهارات الذكاء الوجداني لدى الطلبة الموهوبين، وتدعم ما أشارت إليه دراسة الفريح والفراج (2022) ودراسة الدرابكة وآخرين (2023) حول أهمية تقديم برامج مناسبة تعزز الذكاء الوجداني لدى الموهوبين.

وبناءً على ما سبق، تُقبل الفرضية الأولى، إذ أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس الذكاء الوجداني وأبعاده، لصالح المجموعة التجريبية.

عرض نتيجة الفرضية الثانية

نصت الفرضية الثانية على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي رتب درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الذكاء الوجداني لدى الطالبات الموهوبات، لصالح التطبيق البعدي.

وللتحقق من الفرضية الثانية، استُخدم اختبار ويلكوكسون للرتب الموقعة (Wilcoxon Signed-Rank Test) للكشف عن دلالة الفروق بين درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الذكاء الوجداني وأبعاده. ويوضح الجدول الآتي نتائج ذلك.



جدول 7

نتائج اختبار ويلكوكسون للرتب الموقعة لدلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في أبعاد مقياس الذكاء الوجداني والدرجة الكلية

البعد	نوع الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر (r)	قوة حجم الأثر
المعرفة الانفعالية بعدي - المعرفة الانفعالية قبلي	الرتب السالبة	1	1.00	1.00	3.124	.002	0.78	كبير
	الرتب الموجبة	12	7.50	90.00				
	الرتب المتساوية	3						
	المجموع	16						
إدارة الانفعالات بعدي - إدارة الانفعالات قبلي	الرتب السالبة	1	2.00	2.00	3.416	.001	0.85	كبير
	الرتب الموجبة	15	8.93	134.00				
	الرتب المتساوية	0						
	المجموع	16						
تنظيم الانفعالات بعدي - تنظيم الانفعالات قبلي	الرتب السالبة	2	2.50	5.00	3.260	.001	0.82	كبير
	الرتب الموجبة	14	9.36	131.00				
	الرتب المتساوية	0						
	المجموع	16						
الدرجة الكلية بعدي - الدرجة الكلية قبلي	الرتب السالبة	1	1.00	1.00	3.471	.001	0.87	كبير
	الرتب الموجبة	15	9.00	135.00				
	الرتب المتساوية	0						
	المجموع	16						

أظهرت نتائج اختبار ويلكوكسون وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين القياسين القبلي والبعدي لدى طالبات المجموعة التجريبية في الدرجة الكلية لمقياس الذكاء الوجداني وأبعاده، وذلك لصالح القياس البعدي. فقد بلغت قيمة (Z) للدرجة الكلية (3.471)، وبلغ حجم الأثر ($r = 0.87$)، وهو حجم أثر كبير، مما يدل على فاعلية البرنامج الإثرائي القائم على الألعاب الرقمية في تنمية الذكاء الوجداني لدى الطالبات الموهوبات.

وعلى مستوى الأبعاد، أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية لصالح القياس البعدي في بُعد المعرفة الانفعالية، إذ بلغت قيمة ($Z = 3.124$)، وحجم الأثر ($r = 0.78$)، وفي بُعد إدارة الانفعالات، إذ بلغت قيمة ($Z = 3.416$)، وحجم الأثر ($r = 0.85$)، وفي بُعد تنظيم الانفعالات، إذ بلغت قيمة ($Z = 3.260$)،



وحجم الأثر ($r = 0.82$) ، وجميعها أحجام أثر كبيرة، مما يشير إلى قوة أثر البرنامج في تحسين الأبعاد المستهدفة للذكاء الوجداني.

وعلى الرغم من أن الاتجاه العام للنتائج جاء لصالح القياس البعدي، فإن ظهور عدد محدود من الرتب السالبة يشير إلى انخفاض درجات بعض الطالبات في القياس البعدي مقارنةً بالقياس القبلي. ويمكن تفسير ذلك في ضوء الفروق الفردية بين الطالبات في سرعة الاستجابة للبرنامج، ومدى تفاعلهم مع أنشطته، إضافة إلى احتمال تأثر استجابات بعضهن بعوامل وقتية أثناء التطبيق البعدي، مثل الحالة المزاجية، أو الإرهاق، أو درجة التركيز عند الإجابة عن المقياس. كما أن زيادة وعي الطالبة بانفعالاتها بعد البرنامج قد تجعلها أكثر دقة وواقعية في تقدير ذاتها، مما قد ينعكس أحياناً في انخفاض بسيط في الدرجة. ومع ذلك، فإن هذا الانخفاض المحدود لا يغير من الاتجاه العام للنتائج؛ إذ أظهرت غالبية الرتب تحسناً واضحاً لصالح القياس البعدي، كما جاءت الفروق دالة إحصائياً وبحجم أثر كبير.

وتُرجع الباحثتان هذا التحسن إلى طبيعة البرنامج الإثرائي القائم على الألعاب الرقمية، وما تضمنه من أنشطة تفاعلية ومواقف تدريبية أتاحت للطالبات ممارسة مهارات الذكاء الوجداني بصورة عملية. فقد وفرت الألعاب الرقمية بيئة آمنة ومحفزة لاستثارة المشاعر، مثل التوتر، والحماس، والإحباط، والقلق من الفشل، ثم تدريب الطالبات على ملاحظتها، وتسميتها، وإدارتها، وتنظيمها. كما ساعد التصميم المتسلسل للبرنامج، الذي انتقل من التعرف على الانفعالات إلى إدارتها وتنظيمها، على بناء المهارات بصورة تدريجية ومتراكمة.

وقد أسهم الحوار العاكس والتأمل الموجّه بعد جلسات اللعب في مساعدة الطالبات على ربط خبراتهن الانفعالية داخل اللعبة بمواقف حياتية واقعية، مما عزز انتقال أثر التدريب من البيئة الرقمية إلى السلوك اليومي. كما ساعد التخطيط الزمني للجلسات، وتوزيع الوقت بين اللعب الرقمي والمناقشة، على تقليل الإجهاد الذهني والمحافظة على دافعية الطالبات، في حين أسهم التقويم المستمر، وتدوين المشاعر، وتطبيقات التهدئة والاسترخاء مثل Breathly ، وأنشطة إعادة تفسير المواقف مثل SuperBetter ، في ترسيخ مهارات إدارة الانفعالات وتنظيمها بوصفها ممارسات قابلة للتطبيق في الحياة اليومية.

وتتفق هذه النتائج مع نظرية Goleman التي تؤكد أن الذكاء الوجداني مهارة قابلة للتعلم والتطوير من خلال التدريب والممارسة، كما تنسجم مع نموذج Mayer and Salovey الذي ينظر إلى الذكاء الوجداني بوصفه قدرة معرفية تتعلق بمعالجة المعلومات الانفعالية وتوظيفها في توجيه التفكير والسلوك. كما يمكن تفسير النتائج في ضوء نظرية Gardner للذكاءات المتعددة، ولا سيما الذكاء الشخصي والاجتماعي، إذ ساعد البرنامج الطالبات على تنمية وعيهم بذواتهم وانفعالاتهم، ودعم تفاعلهم مع الآخرين من خلال مواقف رقمية تعاونية وتنافسية.



وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة العوامرة (2021)، التي أشارت إلى دور المناهج الحديثة والرقمية في رفع مستويات الذكاء الوجداني والدافعية، ومع دراسة (de la Barrera et al. 2021)، التي بيّنت فاعلية البرامج القائمة على الأنشطة التفاعلية في تحسين توازن الانفعالات وتقدير الذات لدى المراهقين. كما تدعم هذه النتائج ما توصلت إليه دراسة (Alotaibi 2024) من أثر إيجابي للتعليم القائم على الأنشطة المحفزة في تحسين الجوانب الانفعالية والاجتماعية، وتتوافق كذلك مع دراسة (Rivers and Bertoli 2024) في إبراز دور البيئات التفاعلية في تعزيز مهارات التفاعل واتخاذ القرار والتعاون.

وفي المقابل، تتباين هذه النتائج مع دراسة نصيرات (2022)، التي ربطت دوافع استخدام الأنشطة التفاعلية والرقمية بالحاجة إلى الترفيه والتسلية، إذ أظهرت الدراسة الحالية إمكانية توظيف الألعاب الرقمية تعليمياً لتنمية الكفاءة الوجدانية وأبعاد الذكاء الوجداني. كما تختلف جزئياً مع ما أشارت إليه دراستا نصيرات (2022) وعبد المالك (2023) حول محدودية التفاعل الاجتماعي لدى الإناث عبر الوسائط التفاعلية؛ إذ كشفت نتائج الدراسة الحالية عن تفاعل إيجابي لدى الطالبات الموهوبات، وتحسن واضح في الأبعاد المستهدفة للذكاء الوجداني.

وبناءً على ما سبق، تُقبل الفرضية الثانية، إذ أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي لدى طالبات المجموعة التجريبية في مقياس الذكاء الوجداني وأبعاده، لصالح القياس البعدي.

عرض نتيجة الفرضية الثالثة:

نصت الفرضية الثالثة على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي رتب درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والتبقي لمقياس الذكاء الوجداني لدى الطالبات الموهوبات.

وللتحقق من الفرضية الثالثة، استُخدم اختبار ويلكوكسون للترتب الموقعة (Wilcoxon Signed Rank Test) للكشف عن دلالة الفروق بين درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتبقي على مقياس الذكاء الوجداني وأبعاده. ويوضح الجدول الآتي نتائج ذلك.

جدول 8

نتائج اختبار ويلكوكسون للترتب الموقعة لدلالة الفروق بين القياسين البعدي والتبقي للمجموعة التجريبية في أبعاد مقياس الذكاء الوجداني والدرجة الكلية

البعد	نوع الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر (r)	قوة حجم الأثر
المعرفة الانفعالية	الرتب السالبة	8	7.50	60.00	.473	.636	0.12	ضعيف

البعد	نوع الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر (r)	قوة حجم الأثر
تتبعي - المعرفة الانفعالية بعدي	الرتب الموجبة	6	7.50	45.00				
	الرتب المتساوية	2						
	المجموع	16						
إدارة الانفعالات تتبعي - إدارة الانفعالات بعدي	الرتب السالبة	3	10.00	30.00	1.706	.088	0.43	متوسط
	الرتب الموجبة	12	7.50	90.00				
	الرتب المتساوية	1						
	المجموع	16						
تنظيم الانفعالات تتبعي - تنظيم الانفعالات بعدي	الرتب السالبة	5	5.90	29.50	1.745	.081	0.44	متوسط
	الرتب الموجبة	10	9.05	90.50				
	الرتب المتساوية	1						
	المجموع	16						
الدرجة الكلية بعدي وتتبعي	الرتب السالبة	5	8.30	41.50	1.373	.170	0.34	متوسط
	الرتب الموجبة	11	8.59	94.50				
	الرتب المتساوية	0						
	المجموع	16						

أظهرت نتائج اختبار ويلكوكسون للرتب الموقعة (Wilcoxon Signed-Rank Test) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين القياسين البعدي والتتبعي لدى طالبات المجموعة التجريبية في الدرجة الكلية لمقياس الذكاء الوجداني وأبعاده؛ إذ جاءت قيم الدلالة الإحصائية أكبر من مستوى الدلالة المعتمد. وبالنسبة للدرجة الكلية، بلغت قيمة ($Z = 1.373$)، وبلغ حجم الأثر ($r = 0.34$)، وهو حجم أثر متوسط، مما يشير إلى استمرار أثر البرنامج الإثرائي القائم على الألعاب الرقمية خلال فترة المتابعة، وعدم حدوث تراجع دال إحصائياً في مستوى الذكاء الوجداني لدى الطالبات الموهوبات. وعلى مستوى الأبعاد، أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين القياسين البعدي والتتبعي في بُعد المعرفة الانفعالية، إذ بلغت قيمة ($Z = 0.473$)، وحجم الأثر ($r = 0.12$)، وهو حجم أثر ضعيف. كما لم تظهر فروق دالة في بُعد إدارة الانفعالات، إذ بلغت قيمة ($Z = 1.706$)، وحجم الأثر ($r = 0.43$)، وهو حجم أثر متوسط. وكذلك لم تظهر فروق دالة في بُعد تنظيم الانفعالات، إذ بلغت قيمة ($Z = 1.745$)، وحجم الأثر ($r = 0.44$)، وهو حجم أثر متوسط. وتشير هذه النتائج إلى احتفاظ الطالبات بمستوى أدائهن في أبعاد الذكاء الوجداني بعد انتهاء البرنامج.



وتُفسّر هذه النتيجة في ضوء طبيعة البرنامج الإثرائي القائم على الألعاب الرقمية، وما تضمنه من أنشطة تفاعلية وتأمّلات موجهة وتطبيقات عملية ساعدت الطالبات على استيعاب مهارات المعرفة الانفعالية، وإدارة الانفعالات، وتنظيم الانفعالات، وتوظيفها في مواقف الحياة اليومية. كما أن عدم وجود فروق دالة بين القياسين البعدي والتبقي قد يعكس انتقال أثر التدريب من جلسات البرنامج إلى ممارسات أكثر استقراراً لدى الطالبات، خاصة أن البرنامج لم يقتصر على تقديم المهارات بصورة نظرية، بل أتاح لهن ممارستها في مواقف رقمية آمنة ومحفزة.

كما يمكن تفسير استمرار الأثر بأن الطالبات الموهوبات يمتلكن قدرة عالية على التعميم ونقل التعلم، مما ساعدهن على استخدام المهارات المكتسبة خارج سياق البرنامج، ولا سيما مهارات ضبط الانفعالات، وإعادة تفسير المواقف، واستخدام استراتيجيات التهدئة عند مواجهة الضغوط. وقد أسهم ذلك في ثبات مستوى الأداء في القياس التبعي، وعدم حدوث تراجع دال إحصائياً بعد انتهاء التطبيق المباشر للبرنامج.

وتتفق هذه النتائج مع نظرية Goleman التي تؤكد أن المهارات الوجدانية قابلة للتعلم والتدريب حتى تصبح أكثر ثباتاً في السلوك. كما تنسجم مع نموذج Mayer and Salovey الذي ينظر إلى الذكاء الوجداني بوصفه قدرة معرفية لمعالجة المعلومات الانفعالية وتوظيفها في توجيه التفكير والسلوك، إذ ساعد البرنامج الطالبات على تحويل المهارات المكتسبة إلى أدوات تفكير وتنظيم يمكن استخدامها في مواقف مختلفة. كما يمكن فهم النتائج في ضوء نظرية Gardner للذكاءات المتعددة، ولا سيما الذكاء الشخصي، الذي يرتبط بفهم الذات والوعي بالمشاعر وتوجيه السلوك.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة الغولة (2018)، التي أشارت إلى أن البرامج المدعومة بالوسائط التفاعلية تسهم في بقاء أثر التعلم لفترات أطول، كما تتماشى مع دراسة حميدة وآخرين (2021) ودراسة أبو حمور وشنيكات، اللتين أظهرتا أهمية البرامج الإثرائية والتدريبية في تنمية المهارات الوجدانية لدى الموهوبين. كما تدعم هذه النتائج ما أشارت إليه دراسة (Alotaibi (2024 ودراسة Rivers and Bertoli (2024) حول أثر الأنشطة التفاعلية والألعاب في تعزيز الجوانب الوجدانية والاجتماعية لدى المتعلمين.

وفي المقابل، تتباين هذه النتائج مع ما يمكن استنتاجه من دراسة نصيرات (2022)، التي ربطت الأنشطة التفاعلية والرقمية بالحاجة إلى الترفيه والتسلية، إذ أظهرت الدراسة الحالية أن أثر الألعاب الرقمية لم يقتصر على الجانب الترفيهي، بل امتد إلى تنمية مهارات وجدانية استمر أثرها خلال فترة المتابعة. كما تختلف جزئياً مع ما أشارت إليه دراسة عبد المالك (2023) حول محدودية أثر الأنشطة التفاعلية لدى الإناث، إذ أظهرت نتائج الدراسة الحالية استقرار أداء الطالبات الموهوبات في أبعاد الذكاء الوجداني بعد انتهاء البرنامج.



وبناءً على ما سبق، تُقبل الفرضية الثالثة، إذ أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين البعدي والتبقي لدى طالبات المجموعة التجريبية في مقياس الذكاء الوجداني وأبعاده، مما يشير إلى استمرار أثر البرنامج خلال فترة المتابعة.

توصيات الدراسة

- في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية، توصي الباحثتان بما يأتي:
1. توظيف البرامج الإثرائية القائمة على الألعاب الرقمية في تنمية الذكاء الوجداني لدى الطالبات الموهوبات، ولا سيما في أبعاد المعرفة الانفعالية، وإدارة الانفعالات، وتنظيم الانفعالات.
 2. تضمين أنشطة الألعاب الرقمية التعليمية ضمن برامج رعاية الطالبات الموهوبات، باعتبارها أداة تدريبية فاعلة تسهم في تنمية المهارات الوجدانية، وليس بوصفها وسيلة ترفيهية فقط.
 3. تدريب معلمات ومشرفات الطالبات الموهوبات على تصميم أنشطة رقمية تفاعلية تساعد الطالبات على ملاحظة مشاعرهن، والتعبير عنها، وإدارتها في مواقف تعليمية آمنة.
 4. الاستفادة من الحوار العاكس والتأمل الموجه بعد أنشطة اللعب الرقمي؛ لمساعدة الطالبات على نقل المهارات الوجدانية المكتسبة إلى مواقف الحياة اليومية والمدرسية.
 5. الاهتمام بتنمية مهارات إدارة الانفعالات وتنظيمها لدى الطالبات الموهوبات، نظراً لما أظهرته النتائج من تحسن واضح في هذه الأبعاد بعد تطبيق البرنامج.
 6. متابعة أثر البرامج الإثرائية بعد انتهاء تطبيقها من خلال قياسات تتبعية؛ للتحقق من استمرار أثرها وتعزيز المهارات المكتسبة لدى الطالبات.

مقترحات الدراسة

- في ضوء نتائج الدراسة الحالية؛ تقترح الباحثتان إجراء الدراسات الآتية:
1. فاعلية البرامج القائمة على ألعاب الواقع المعزز (AR) في تنمية الكفاءة الوجدانية لدى الطالبات الموهوبات ذوات التحصيل الدراسي المنخفض.
 2. دراسة تحليلية لخصائص الألعاب الرقمية الأكثر تأثيراً في تنمية الأبعاد الوجدانية لدى الطالبات الموهوبات، من وجهة نظر المتخصصين في تقنيات التعليم وعلم النفس.
 3. فاعلية استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي (AI) بوصفها مدرباً وجدانياً افتراضياً لتنمية مهارات إدارة الغضب لدى الطالبات الموهوبات.
 4. دراسة تتبعية طويلة المدى لأثر البرامج الرقمية الوجدانية في التكيف الجامعي والمهني اللاحق لدى الطالبات الموهوبات.



قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية

- أبو حمور، آية شاكر، وشنيكات، فريال عبد الهادي. (2021). فاعلية برنامج تدريبي يستند إلى نظرية بار-أون في تنمية مهارات الذكاء العاطفي لدى الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز في الأردن. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 5(4)، 118-136. <https://doi.org/10.26389/AJSRP.S280720>
- الإدارة العامة للموهوبات. (2016). *الإطار التنظيمي للبرامج الإثرائية العلمية خارج أوقات الدوام المدرسي. الأدلة والإطارات التنظيمية لبرامج الموهوبين* - Google Drive
- توم، ميسون صالح. (2022). المعوقات التي تواجه بناء برنامج إثرائي للطلبة الموهوبين في فلسطين. *مجلة رابطة التربويين الفلسطينيين للآداب والدراسات التربوية والنفسية*، 2(4)، 44-59. <https://www.pal-ea.com/onewebmedia/5/4.pdf>
- جدوالي، صيفية، وبوزيقة، عبد الكريم. (2020). علاقة الذكاء الوجداني بتقدير الذات لدى التلميذ الموهوب دراسة ميدانية ببعض ثانويات مدينة سطيف. *مجلة الواحات للبحوث والدراسات*، 13(2)، 63-86. قاعدة بيانات دار المنظومة. <http://search.mandumah.com/Record/1172545>
- الحمادي، أنوار عبد الله. (2020). *التأثيرات بعيدة المدى لبرامج الرعاية على الجوانب العقلية والمعرفية والاجتماعية الوجدانية والأخلاقية لدى الطلبة الموهوبين* [أطروحة دكتوراه، جامعة الخليج العربي]. قاعدة معلومات دار المنظومة. <http://search.mandumah.com/Record/1423659>
- حميدة، يسرية طه، الجندي، أمينة السيد، رمضان، حياة علي، والخولي، آيات حسن. (2021). برنامج إثرائي قائم على التعلم المعرفي الانفعالي لتنمية الذكاء الوجداني لدى التلميذات الموهوبات في العلوم بالمرحلة الإعدادية. *مجلة بحوث*، 2(9)، 105-73. <https://search.mandumah.com/Record/1315287>
- الدرابكة، محمد مفضي، الرشدي، عبد المجيد الحميدي، والعتيبي، نوف نوار. (2023). الذكاء الانفعالي وعلاقته بجودة الحياة لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة المتوسطة والثانوية في المملكة العربية السعودية. *مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط*، 39(12)، 28-67. <https://search.shamaa.org/FullRecord?ID=332827>
- الدوسري، منيرة. عنان، وعبد الكريم، محمد. الصافي. (2021). الإبداع الانفعالي وعلاقته بهوية الأنا لدى المراهقين الموهوبين في مدينة الرياض. *مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، 18(A)، 299-333. <https://doi.org/10.36394/jhss/18/1A/10>
- رؤية المملكة العربية السعودية 2030. (2021). برنامج تنمية القدرات البشرية. تاريخ الاسترجاع 7 يونيو 2026، من <https://www.vision2030.gov.sa/ar/explore/programs/human-capability-development-program>
- الشهري، علي صالح، وشاهين، عوني معين. (2015). *الذكاء العاطفي وعلاقته بسمه الكمالية لدى الطلاب الموهوبين* [رسالة ماجستير، جامعة الباحة]. قاعدة معلومات دار المنظومة. <http://search.mandumah.com/Record/1117996>
- عبد المالك، هدى حسن أحمد. (2023). ممارسة الألعاب الإلكترونية وعلاقتها بالكفاءة الاجتماعية لدى المراهقين. *مجلة كلية التربية في العلوم النفسية*، 47(2)، 221-270. <https://doi.org/10.21608/jfeps.2023.312257>
- عثمان، فاروق، وورق، محمد (٢٠١٠). الذكاء الانفعالي مفهومه وقياسه. *مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب*، ١٥ (٥٨)، ٣٢-٥١



العوامرة، سناء يوسف. (2022). دور المناهج الرقمية في تنمية الذكاء الوجداني وعلاقتها بالدافعية لدى طلبة المرحلة الأساسية من وجهة نظر معلمي اللغة الإنجليزية. *مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية*, 3(1)، 339-353.

<https://www.hnjournal.net/ar/3-1-21>

الغامدي، عبد الله عبد الرحمن. (2019). برنامج إثرائي مقترح للموهوبين. *المجلة العلمية لكلية التربية*, 35(119)، 625-649.

<https://search.mandumah.com/Record/1025495>

الغولة، سمر عبد العزيز. (2018). فاعلية برنامج تدريبي قائم على الألعاب التعليمية الإلكترونية في تنمية بعض مفاهيم اللغة الإنجليزية لدى الطالبات الموهوبات. *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية*, 14(1)، 12-48.

<https://platform.almanhal.com/Files/2/126552>

الفريح، نايف فهد، والفراج، ريناد عبد الرحمن. (2022). الذكاء الوجداني وعلاقته بالقدرات العقلية والتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة الموهوبين. *مجلة كلية التربية، جامعة المنوفية*, 3(1)، 85-136.

<https://doi.org/10.21608/muja.2022.228357>

المجدي، ابتسام علي. (2019). البرامج الإثرائية وأثرها في تنمية مهارات التفكير للطالبات الموهوبات. *مجلة العلوم التربوية*, 7(4)، 502-532. قاعدة بيانات دار المنظومة. <http://search.mandumah.com/Record/1101392>

محمد، شيماء حسن يونس، والسرسي، أسماء محمد محمود. (2024). الذكاء الوجداني كمنهج للإبداع الانفعالي لدى الطلاب الموهوبين المراهقين في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي [رسالة ماجستير، جامعة الدول العربية]. قاعدة معلومات دار المنظومة. <http://search.mandumah.com/Record/1489544>

مقلد، دينا، هبة، محمد، وعبد العزيز، عبد العزيز. (2024). الخصائص السيكمترية لمقياس الذكاء العاطفي لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة. *مجلة كلية التربية في العلوم النفسية*, 48(3)، 59-79.

<http://search.mandumah.com/Record/1522184>

نصيرات، ممدوح حسن حسان، الشكعة، علي عادل، والخليلي، فاخر نبيل محمد. (2022). دوافع استخدام الألعاب الإلكترونية وتأثيراتها النفسية والاجتماعية على طلبة المرحلتين الإعدادية والثانوية في مدينة الطبقة "المثلث" [رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة النجاح الوطنية]. قاعدة معلومات دار المنظومة

<http://search.mandumah.com/Record/1330709>

وزارة التعليم (2018). *الدليل التنظيمي والإجرائي لمراكز الموهوبات*. https://drive.google.com/drive/folders/15CA22b_3DUxCAW116c_BHrgRTI6kg37h

وزارة التعليم. (2017). *دليل فصول الموهوبين*. https://drive.google.com/drive/folders/15CA22b_3DUxCAW116c_BHrgRTI6kg37h

Arabic References

Abū Hammūr, Ā. Sh., & Shanīkāt, F. 'A. (2021). Fa'iliyat barnāmaj tadrībī yastanidu ilā nazāriyat Bār-Ūn fī tanmīyat mahārāt al-dhakā' al-'āṭifi ladā al-ṭalabāh al-mawhūbīn fī madāris al-Malik 'Abd Allāh al-Thānī lil-Tamayyuz fī al-Urdun [The effectiveness of a training program based on Bar-On's theory in developing emotional intelligence skills among gifted students in King Abdullah II Schools for Excellence in Jordan]. *Majallat al-'Ulūm al-Tarbawīyah wa-al-Nafsiyah*, 5(4), 118-136.

<https://doi.org/10.26389/AJSRP.S280720>



- Al-Darābkah, M. M., Al-Rashidī, 'A. A., & Al-'Utaybī, N. N. (2023). Al-dhakā' al-infī'ālī wa-'alāqatuhu bi-jawdat al-ḥayāh ladā al-ṭalabah al-mawhūbīn fī al-marḥalah al-mutawassīṭah wa-al-thānawīyah fī al-Mamlakah al-'Arabīyah al-Sa'ūdīyah [Emotional intelligence and its relationship to the quality of life among gifted students in middle and high schools in the Kingdom of Saudi Arabia]. *Majallat Kulīyat al-Tarbiyah, Jāmi'at Asyūt*, 39(12), 28–67. <https://search.shamaa.org/FullRecord?ID=332827>
- Al-Dawsarī, M. 'A., & 'Abd al-Karīm, M. A. (2021). Al-ibda' al-infī'ālī wa-'alāqatuhu bi-huwiyyat al-anā ladā al-murāhiqīn al-mawhūbīn fī madīnat al-Riyāḍ [Emotional creativity and its relationship to ego identity among gifted adolescents in Riyadh]. *Majallat Jāmi'at al-Shāriqah lil-'Ulūm al-Insānīyah wa-al-Ijtīmā'īyah*, 18(1A), 299–333. <https://doi.org/10.36394/jhss/18/1A/10>
- Al-Furayḥ, N. F., & Al-Farrāj, R. 'A. (2022). Al-dhakā' al-wijdānī wa-'alāqatuhu bi-al-qudrāt al-'aqliyah wa-al-taḥṣīl al-akādīmī ladā al-ṭalabah al-mawhūbīn [Emotional intelligence and its relationship to mental abilities and academic achievement among gifted students]. *Majallat Kulīyat al-Tarbiyah, Jāmi'at al-Manūfiyah*, 3(1), 85–136. <https://doi.org/10.21608/muja.2022.228357>
- Al-Ghāmdī, 'A. 'A. (2019). Barnāmaj ithrā'ī muqtarāḥ lil-mawhūbīn [A proposed enrichment program for the gifted]. *Al-Majallah al-'Ilmīyah li-Kulīyat al-Tarbiyah*, 35(119), 625–649. <https://search.mandumah.com/Record/1025495>
- Al-Ghūlah, S. 'A. (2018). Fā'ilīyat barnāmaj tadrībī qā'im 'alā al-'āb al-ta'limīyah al-ilikturūnīyah fī tanmīyat ba'd mafāhīm al-lughah al-Injilīzīyah ladā al-ṭalibāt al-mawhūbāt [The effectiveness of a training program based on electronic educational games in developing some English language concepts among gifted female students]. *Al-Majallah al-Dawliyah lil-'Ulūm al-Tarbawīyah wa-al-Nafsīyah*, 14(1), 12–48. <https://platform.almanhal.com/Files/2/126552>
- Al-Ḥammādī, A. 'A. (2020). *Al-ta'thīrāt ba'idat al-madā li-barāmij al-ri'āyah 'alā al-jawānīb al-'aqliyah wa-al-ma'rīfiyah wa-al-ijtmā'īyah al-wijdānīyah wa-al-akhlaqīyah ladā al-ṭalabah al-mawhūbīn* [Long-term effects of care programs on the intellectual, cognitive, socio-emotional, and moral aspects of gifted students] [Doctoral dissertation, Arabian Gulf University]. Dar AlMandumah. <https://search.mandumah.com/Record/1423659>
- Al-Idārah al-'Āmmah lil-Mawhūbāt. (2016). *Al-iṭār al-tanzīmī lil-barāmij al-ithrā'īyah al-'ilmīyah khārij awqāt al-dawām al-madrasī* [Organizational framework for scientific enrichment programs outside school hours]. Ministry of Education. https://drive.google.com/drive/folders/15CA22b_3DUxCAW116c_BHrgRTI6kg37h
- Al-Mujḥadī, I. 'A. (2019). Al-barāmij al-ithrā'īyah wa-atharuhā fī tanmīyat mahārāt al-tafkīr lil-ṭalibāt al-mawhūbāt [Enrichment programs and their impact on developing thinking skills for gifted female students]. *Majallat al-'Ulūm al-Tarbawīyah*, 1(4), 502–532. <http://search.mandumah.com/Record/1101392>



- Al-Shahri, 'A. S., & Shāhīn, 'A. M. (2015). *Al-dhakā' al-āṭifi wa-ālāqatuhu bi-simat al-kamāliyah ladā al-ṭullāb al-mawhūbīn* [Emotional intelligence and its relationship to perfectionism trait among gifted students] [Master's thesis, Al-Baha University]. Dar AlMandumah. <http://search.mandumah.com/Record/1117996>
- Al-'Awāmīrah, S. Y. (2022). Dawr al-manāhij al-raqmīyah fī tanmīyat al-dhakā' al-wijdānī wa-ālāqatuhā bi-al-dāfi'iyah ladā ṭalabat al-marḥalah al-asāsīyah min wajhat naẓar mu'allimī al-lughah al-Injilīziyah [The role of digital curricula in developing emotional intelligence and its relationship to motivation among basic stage students from the perspective of English language teachers]. *Majallat al-'Ulūm al-Insāniyah wa-al-Ṭabī'iyah*, 3(1), 339–353. <https://www.hnjournal.net/ar/3-1-21/>
- 'Abd al-Mālik, H. Ḥ. A. (2023). Mumārasat al-al'āb al-ilikurūniyah wa-ālāqatuhā bi-al-kafā'ah al-ijtimā'iyah ladā al-murāhiqīn [Playing electronic games and its relationship to social competence among adolescents]. *Majallat Kulliyat al-Tarbiyah fī al-'Ulūm al-Nafsiyah*, 47(2), 221–270. <https://doi.org/10.21608/jfeps.2023.312257>
- Ḥamīdah, Y. Ṭ., Al-Jundī, U. A., Ramaḍān, Ḥ. 'A., & Al-Khulī, Ā. Ḥ. (2021). Barnāmaj ithrā'i qā'im 'alā al-ta'allum al-ma'rifi al-infi'ālī li-tanmīyat al-dhakā' al-wijdānī ladā al-tilmīdhāt al-mawhūbāt fī al-'ulūm bi-al-marḥalah al-i'dādiyah [An enrichment program based on cognitive-emotional learning to develop emotional intelligence among gifted female middle school students in science]. *Majallat Buḥūth*, 2(9), 73–105. <http://search.mandumah.com/Record/1315287>
- Jadwālī, S., & Būzwayqah, 'A. (2020). 'Alāqat al-dhakā' al-wijdānī bi-taqdīr al-dhāt ladā al-tilmīdh al-mawhūb: Dirāsah maydāniyah bi-ba'd ṭhānawiyāt madīnat Sṭīf [The relationship between emotional intelligence and self-esteem among gifted students: A field study in some high schools in Setif]. *Majallat al-Wāḥāt lil-Buḥūth wa-al-Dirāsāt*, 13(2), 63–86. <http://search.mandumah.com/Record/1172545>
- Muḥammad, Sh. Ḥ. Y., & Al-Sarsī, A. M. M. (2024). *Al-dhakā' al-wijdānī ka-munabbī' bi-al-ibdā' al-infi'ālī ladā al-ṭullāb al-mawhūbīn al-murāhiqīn fī al-ḥalaqah al-thāniyah min al-ta'lim al-asāsī* [Emotional intelligence as a predictor of emotional creativity among gifted adolescent students in the second cycle of basic education] [Master's thesis, League of Arab States]. Dar AlMandumah. <http://search.mandumah.com/Record/1489544>
- Muqallad, D., Haybah, M., & 'Abd al-'Azīz, 'A. (2024). Al-khaṣā'is al-saykūmitriyah li-miqyās al-dhakā' al-āṭifi ladā ṭullāb al-marḥalah al-thānawiyah al-'ammah [Psychometric properties of the emotional intelligence scale for general high school students]. *Majallat Kulliyat al-Tarbiyah fī al-'Ulūm al-Nafsiyah*, 48(3), 59–79. <http://search.mandumah.com/Record/1522184>
- Nuṣayrāt, M. H. Ḥ., Al-Shakāh, 'A. 'A., & Al-Khalīlī, F. N. M. (2022). *Dawāfī' istikhdam al-al'āb al-ilikurūniyah wa-ta'thiratuhā al-nafsiyah wa-al-ijtimā'iyah 'alā ṭalabat al-marḥalatayn al-i'dādiyah wa-al-*



- thānawīyah fī madīnat al-Ṭayyibah "al-Muthallath"* [Motives for using electronic games and their psychological and social impacts on middle and high school students in Tayibe "The Triangle"] [Unpublished master's thesis]. An-Najah National University. <http://search.mandumah.com/Record/1330709>
- 'Uthmān, F., & Rizq, M. (2001). *Al-dhakā' al-infī'ālī: Mafhūmuha wa-qiyāsuh* [Emotional intelligence: Concept and measurement]. *Majallat 'Ilm al-Nafs*, 15(58), 32–51.
- Rū'yat al-Mamlakah al-'Arabīyah al-Sa'ūdiyah 2030. (2021). *Barnāmaj tanmīyat al-qudrāt al-bashariyah* [Human Capability Development Program]. Retrieved June 7, 2026, from <https://www.vision2030.gov.sa/ar/explore/programs/hcdp/>
- Tūm, M. Ş. (2022). *Al-mu'awwiqāt allatī tuwājihu binā' barnāmaj ithrāt lil-ṭalabah al-mawhūbīn fī Filasṭīn* [Obstacles facing the construction of an enrichment program for gifted students in Palestine]. *Majallat Rābiṭat al-Tarbawīyīn al-Filasṭīniyyīn lil-Ādāb wa-al-Dirāsāt al-Tarbawīyah wa-al-Nafsiyah*, 2(4), 44–59. <https://www.pal-ea.com/onewebmedia/5/4.pdf>
- Wizārat al-Ta'līm. (2017). *Dalīl fuṣūl al-mawhūbīn* [Gifted classes guide]. <https://moe.gov.sa>
- Wizārat al-Ta'līm. (2018). *Al-dalīl al-tanzīmī wa-al-ijrāt li-marākiz al-mawhūbāt* [Organizational and procedural guide for gifted centers]. https://drive.google.com/drive/folders/15CA22b_3DUxCAW116c_BHrgRTI6kg37h
- Al-Dalaeen, A. S., & Alazmi, S. N. (2022). The relationship between leadership skills and emotional intelligence in gifted middle stage students. *Journal of Positive School Psychology*, 6(5), 5449–5463. <https://shortlink.uk/1rgVj>
- Alfaiz, F. S. (2024). Psychological and social challenges facing gifted students: parents' perspective. *International Journal for Research in Education*, 48(3), 37-65. <http://doi.org/10.36771/ijre.48.3.24-pp37-65>
- Al-Hamdan, N. S., Al-Jasim, F. A., & Abdulla, A. M. (2017). Assessing the emotional intelligence of gifted and talented adolescent students in the Kingdom of Bahrain. *Roeper Review*, 39(2), 132-142. <https://doi.org/10.1080/02783193.2017.1289462>
- Ali, H., & Alrayes, A. (2019). The role of technology in gifted and talented education: A review of descriptive and empirical research. *KnE Social Sciences*, 3(24), 26–38. <https://doi.org/10.18502/kss.v3i24.5165>
- Alotaibi, M. (2024). Game-based learning in early childhood education: a systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 15(1), 1- 26. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1307881>
- Alshareef, K. K., Imbeau, M. B., & Albiladi, W. S. (2022). Exploring the use of technology to differentiate instruction among teachers of gifted and talented students in Saudi Arabia. *Gifted and Talented International*, 37(1), 64–82. <https://doi.org/10.1080/15332276.2022.2070938>



- Botchway, C. N. A. (2022). *Emotional creativity*. IntechOpen. <https://www.intechopen.com/chapters/81748#>
- Burney, S., & Bhatia, S. (2021). Impact of online & video games on human cognitive abilities. *Global Media Journal—Arabian Edition*, 3(3), 1-15. <https://amityuniversity.ae/gmj-ae/journals/2021/12%20Sudha%20Bhatia.pdf>
- Carissoli, C., & Villani, D. (2019). Can videogames be used to promote emotional intelligence in adolescents? Results from EmotiGame project. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 22(4), 289-295. <https://www.liebertpub.com/doi/abs/10.1089/g4h.2018.0148>
- de la Barrera, U., Mónaco, E., Postigo-Zegarra, S., Gil-Gómez, J.-A., & Montoya-Castilla, I. (2021). EmoTIC: Impact of a game-based social emotional programme on adolescents. *PLoS ONE*, 16(4), e0250384. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0250384>
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books. http://61.2.46.60:8088/jspui/bitstream/123456789/1454/1/Frames_of_mind_the_theory_of_multiple_in-56647854.pdf
- Gillioz, C., Nicolet-dit-Félix, M., & Fiori, M. (2023). Emotional intelligence and emotional hypersensitivity in gifted individuals. *Journal of Intelligence*, 11(2), 20. <https://doi.org/10.3390/jintelligence11020020>
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.
- Guerra-Antequera, J., Revuelta-Domínguez, F. I., Pedrera-Rodríguez, M. I., & Farber, M. (2024). Editorial: Current trends in research on how video games support or limit social-emotional learning. *Frontiers in Education*, (9), 1- 30. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1440689>
- Gül, M. D., & Ayık, Z. (2025). Impacts of enrichment programs on cognitive and affective skills of gifted students: A meta-analysis. *PLOS ONE*. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0333714>
- Hileman, T. (2024, November 11). *Social Emotional Learning Games – Ori Learning*. Ori Learning. <https://orilearning.com/social-emotional-learning-games/>
- Ishak, S. A., Hasran, U. A., & Din, R. (2023). Media education through digital games: A review on design and factors influencing learning performance. *Education Sciences*, 13(2), Article 102. <https://doi.org/10.3390/educsci13020102>
- Karibeeran, S., & Mohanty, S. (2019). Emotional intelligence among adolescents. *Humanities and Social Sciences*, 7(3), 121–124. <https://doi.org/10.11648/j.hss.20190703.15>
- Kaya, N. G. (2020). The game preferences of gifted children. *Diyaletolog: Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 24, 193–203. <https://doi.org/10.29228/diyalektolog.45602>
- Kyriakaki, E., & Nikolaidis, P. (2024). The role of digital games in the education of self-control and stress in gifted children. *World Journal of Advanced Research and Reviews*, 22(1), 1450–1460. <https://doi.org/10.30574/wjarr.2024.22.1.1204>
- Lee, H., & Cress, A. (2024). Academic and affective effects of enrichment programs from parents' perspectives. *Advance Research in Sciences*, 2(2), Article 1020. <https://doi.org/10.54026/ARS/1020>



- Lim-Fei, V., Woo, H. M., & Lee, M. Y. (2016). *Serious games to develop social and emotional learning in students*. In T. Marsh, M. Ma, M. Oliveira, J. Baalsrud Hauge, & S. Göbel (Eds.), *Serious games: Second Joint International Conference, JCSG 2016, Brisbane, QLD, Australia, September 26–27, 2016, proceedings* (Lecture Notes in Computer Science, Vol. 9894, pp. 3–12). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-45841-0_1
- McLeod, S. (2025). Piaget's Theory and Stages of Cognitive Development. *Simply Psychology*. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15241970>
- Mısır, S. K., & Yaman, Y. (2023). Opinions of gifted and talented students about their digital game preferences and effects. *Journal of Innovative Research in Teacher Education*, 4(3). <https://doi.org/10.29329/jirte.2023.616.2>
- Mukhametkairov, A., Matayev, B., Kalimova, A., Utegenova, M., & Ibraimova, L. (2026). Fostering emotional intelligence and self-regulation in gifted high school students: Experimental evidence from a soft skills development program. *Frontiers in Education*, 10, 1733922. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1733922>
- Mundial, F. E. (2016). *New vision for education: Fostering social and emotional learning through technology*. In World Economic Forum. https://www3.weforum.org/docs/WEF_New_Vision_for_Education.pdf
- Ozdogan, D., & Akgul, S. (2023). Emotional Intelligence and Perfectionism among Gifted and Non-Identified Students. *International Journal of Emotional Education*, 15(1), 105-118. <https://doi.org/10.56300/LAGP3672>
- Parker, R., Thomsen, B. S., & Berry, A. (2022). Learning through Play at School – a Framework for Policy and Practice. *Frontiers in Education*, 7(1), 1–12. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.751801>
- Pektaş, H. M. (2025). The effect of educational digital game-based learning on gifted and talented students' teaching Hooke's law: *Try and see! Optimum Science Journal*, 4, 17–26. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15083545>.
- Reis, S. M., Renzulli, S. J., & Renzulli, J. S. (2021). Enrichment and gifted education pedagogy to develop talents, gifts, and creative productivity. *Education Sciences*, 11(10), 615. <https://doi.org/10.3390/educsci11100615>
- Rivers, S. E., & Bertoli, M. C. (2024). Using games to ignite teens' civic and social and emotional learning. *Frontiers in Education*, 9, Article 1322721. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1322721>
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211. http://gruberpeplab.com/3131/SaloveyMayer_1989_EmotionalIntelligence.pdf
- Villani, D., Carissoli, C., Triberti, S., Marchetti, A., Gilli, G., & Riva, G. (2018). Videogames for emotion regulation: A systematic review. *Games for Health Journal*, 7(2), 85-99. <https://doi.org/10.1089/g4h.2017.0108>

الملاحق

ملحق (1) الخطة التفصيلية لجلسات البرنامج الإثرائي القائم على الألعاب الرقمية

وحدات البرنامج	عنوان الجلسة	الزمن	اللعبة/الأداة	أهداف التعلم	الأنشطة	تقويم/مخرج
الوحدة الأولى التمهيد	افتتاح وتعريف + قياس قبلي	60 دقيقة	Kahoot! Play & Create Quizzes	فهم فكرة الذكاء الوجداني ودور اللعب: بناء توقعات	ترحيب + تقديم البرنامج + تطبيق القياس القبلي	بطاقة هدف شخصي + حفظ نتائج قبلي
	إدراك المشاعر وتسميتها	45 دقيقة	Geometry Dash Lite	تمييز الانفعالات اللحظية وتسميتها	لعب متقطع بإيقافات استراتيجية للتعرف على الشعور اللحظي + لوحة مفردات مشاعر تفاعلية	تذكرة خروج: "شعوري الآن + السبب المحدد"
الوحدة الثانية المعرفة الانفعالية	التعرف على مسببات المشاعر والاستجابة	45 دقيقة	SuperBetter	ربط الحدث بالشعور بالاستجابة السلوكية	لعب ورقة عمل تفاعلية: حدث → شعور → استجابة + مناقشة جماعية	مخطط شخصي: "حدث-شعور-استجابة"
	تعزيز النظرة الإيجابية للذات	50 دقيقة	شخصيات افتراضية عبر تطبيق Kahoot!	تسمية نقاط قوة شخصية وربطها بالقيم والدوافع	"خريطة القيم والدوافع": اختيار 3 قيم أساسية (التميز، التعاون، الاستقلالية) + ربط كل قيمة بدافع وسلوك ملاحظ في المنزل/المدرسة	بطاقة "قوتي التي سأستثمرها" + "عبارة نوايا"
الوحدة الثالثة إدارة الانفعالات	ضبط الغضب والإحباط في المواقف الصعبة	45 دقيقة	Angry Birds	تحويل الغضب والإحباط إلى مثابرة من خلال تعديل الاستراتيجية	لعب بمستويات متدرجة + توقف عند الانفعال لهدئة + مناقشة: "ماذا غيرت؟"	انعكاس قصير: "ماذا غيرت في استراتيجيتي؟ كيف تعاملت مع الغضب؟"
	ضبط الانفعالات عند وضع الأهداف والتخطيط	45 دقيقة	SimCity BuildIt	صياغة أهداف SMART وإدارة التوتر أثناء التنفيذ	وضع هدف مرحلي ("3 منازل في 10 دقائق") + مراقبة المشاعر + مناقشة: "هل الهدف واقعي؟ كيف تدبرت الضغط؟" + شرح SMART	هدف أسبوعي مدرسي مكتوب مع خطوات + استراتيجيات ضبط



Kahoot مواقف							
التحفيز الذاتي	والحديث	50 دقيقة	How We Feel + نشاط "رحلة النجاح"	استبدال الحديث السلي بإيجابي لتقليل شدة الانفعال	محبطة + مقاطع How We Feel + نشاط جماعي: اختيار جمل إيجابية تدفع الشخصية + تسجيل شعور قبل/بعد	عبارة تحفيزية شخصية + تسجيل تغير المشاعر في How We Feel	
تقنيات التهديئة: الاسترخاء والتنفس	Breathly + Cooking Madness	45 دقيقة	تنظيم (ارتباك) مقصود + تنفس 4- 6-4 + الثانية بتوزيع أدوار و"نفس عميق قبل التنفيذ"	تطبيق التنفس عميق تحت ضغط	مقارنة أداء + مقياس هدوء ذاتي (5-1)		
إعادة تفسير الموقف والتفكير الإيجابي	SuperBetter	45 دقيقة	مواقف دراسية محبطة → تحديات + "توقف - فكر - تصرف" على بطاقات من واقع الطالبات اليومي	إعادة تفسير المواقف الاستفزازية	ورقة: تفسير سلي ↔ إيجابي + حقيقة التكيف		الوحدة الرابعة تنظيم الانفعالات
تطبيق شامل لتنظيم الانفعالات	Mario Kart Tour	50 دقيقة	جولتان: قبل/بعد تذكير بالمهارات + رصده التحسن (ضحك بدل غضب، تشجيع الأخرين)	دمج التنفس والحديث الذاتي في مناقشة	بطاقة ملاحظة سلوكية + تغذية راجعة جماعية		
الوحدة الخامسة الختامية	Kahoot! / Quizizz + اختبار بعدي	60 دقيقة	مسابقة تفاعلية (15 سؤال) + اختبار بعدي + نقاش مفتوح +	تلخيص وتثبيت المفاهيم وقياس الأثر	تقرير تطور + شهادات إنجاز + موعود متابعة لقياس استمرار الأثر		

ملحق (2) الألعاب الرقمية المستخدمة في البرنامج

رقم الجلسة	اسم اللعبة/التطبيق	روابط التحميل للألعاب من خلال App Store
الجلسة 1	Kahoot! Play & Create Quizzes	https://apps.apple.com/us/app/kahoot-play-create-quizzes/id1131203560
الجلسة 2	Geometry Dash Lite	https://apps.apple.com/sa/app/geometry-dash-lite/id698255242?l=ar
الجلسة 3	Super Better	https://apps.apple.com/sa/app/superbetter-mental-health/id536634968?l=ar
الجلسة 4	Kahoot!	https://apps.apple.com/us/app/kahoot-play-create-quizzes/id1131203560
الجلسة 5	Angry Birds	https://apps.apple.com/sa/app/angry-birds-2/id880047117?l=ar



https://apps.apple.com/sa/app/simcity-buildit/id913292932?l=ar	SimCity BuildIt	الجلسة 6
https://apps.apple.com/sa/app/how-we-feel/id1562706384?l=ar	How We Feel	الجلسة 7
https://apps.apple.com/sa/app/breathly/id1454852966?l=ar	Breathly	الجلسة 8
https://apps.apple.com/sa/app/cooking-marina-cooking-games/id1488429989?l=ar	CookingMadness	الجلسة 8
https://apps.apple.com/sa/app/superbetter-mental-health/id536634968?l=ar	SuperBetter	الجلسة 9
https://apps.apple.com/sa/app/mario-kart-tour/id1293634699?l=ar	Mario Kart Tour	الجلسة 10
https://apps.apple.com/us/app/quizizz-play/id6526492951	Kahoot! /Quizizz	الجلسة 11

