التنظيم الانفعالي وعلاقته بالطلاقة اللفظية لذوي صعوبات تعلم القراءة بالمرحلة الابتدائية

إعداد

أسماء محمد كمال راشد

إشراف

ا.د/ سليمان محمد سليمان
أستاذ علم النفس التربوي
كلية التربية – جامعة بني سويف

ا. د/ مايسة فاضل أبو مسلم
أستاذ علم النفس التربوي
بالمركز القومي للتقويم والامتحانات بالقاهرة

المستخلص:

هدف البحث الحالي إلى التعرف على علاقة التنظيم الانفعالي بالطلاقة اللفظية لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة بالمرحلة الابتدائية، معتمدًا لتحقيق ذلك على المنهج الوصفي الارتباطي المقارن؛ وذلك للتحقق من الهدف الرئيسي للبحث، وهو تحديد العلاقة بين التنظيم الانفعالي والطلاقة اللفظية، والفروق بين الذكور والإناث في متغيرات البحث، وقد تمثل مجتمع البحث من طلاب ثلاث مدارس ابتدائية ببني سويف هي: مدرسة عمر بن عبد العزيز (١) – مدرسة شجرة الدر – مدرسة الإيمان؛ حيث أُجري البحث على عينة من تلاميذ صعوبات تعلم القراءة بلغ عددهم (٨٠) تلميذًا من التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة بالمرحلة الابتدائية، وقد تراوحت أعمار التلاميذ ما بين (٩ – ١٢) عامًا، بمتوسط عمري قدره (١١.١٧) عامًا، وانحراف معياري قدره (٠.٦٤)، منهم (٤٩) ذكور، و(٣١) إناث، وكان معامل الذكاء لديهم بين (٩٠ – ١١٠)، وقد أسفرت نتائج البحث عن وجودعلاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين درجة التنظيم الانفعالي والطلاقة اللفظية لذوي صعوبات تعلم القراءة بالمرحلة الابتدائية، كما أشارت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيًّا في درجة التنظيم الانفعالي بين الذكور والإناث، وذلك لصالح الإناث، ووجود فروق دالة إحصائيًّا في درجة الطلاقة اللفظية بين الذكور والإناث، وذلك لصالح الإناث، وبالتالي فقد أثبت أن مستوى التنظيم الانفعالي ينبئ بمستوى الطلاقة اللفظية لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة بالمرحلة الابتدائية.

الكلمات المفتاحية: التنظيم الانفعالي، الطلاقة اللفظية، صعوبات تعلم القراءة، المرحلة الابتدائية.

Emotional Regulation and Its Relationship to Verbal Fluency for Pupils with Reading Difficulties in the Primary Stage

Abstract:

The aim of the current research is to identify the relationship between emotional organization and verbal fluency in primary school students with reading difficulties, using a comparative correlational descriptive approach. The main objectives of the research are to determine the relationship between emotional organization and verbal fluency, and the differences between males and females in the research variables. The research community consisted of students from three primary schools in Beni Suef: Omar ibn Abdel Aziz School, Shajarat Al-Durr School, and Al-Iman School. The research was conducted on a sample of 80 students with reading difficulties at the primary level, aged between 9 and 12 years with an average age of 11.17 years and a standard deviation of 0.64. Of the sample, 49 were male and 31 were female, with intelligence quotient scores ranging from 90 to 110. The research results revealed a statistically significant positive correlation between parental treatment methods and emotional organization, as well as a statistically significant correlation between emotional organization and verbal fluency in primary school students with reading difficulties. The results also indicated statistically significant differences in emotional organization between males and females, in favor of females, and in verbal fluency between males and females, also in favor of females. Therefore, it was demonstrated that the level of emotional organization predicts the level of verbal fluency in primary school students with reading difficulties.

Keywords: Emotional organization, verbal fluency, reading difficulties, primary level.

أولًا: مقدمة البحث

تواجه المدارس الابتدائية مشكلة كبيرة تتعلق بصعوبات التعلم التي يواجهها العديد من الطلاب الذين لا يستفيدون من البرامج التربوية التي تقدم في الصفوف العادية بشكل مناسب،

وذلك نتيجة القصور الذي يعانون منه في قدراتهم الأكاديمية، والذي يؤدي إلى فشلهم واستبعادهم، رغم أنهم يتمتعون بمستوى عادي أو مرتفع من حيث القدرات العقلية (مصطفى رجب سالم، وسعيد عبد الله لافي، ١٩٩٨).

ويزيد من خطورة الأمر أن فئة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تُعد من أكثر فئات التربية الخاصة انتشارًا؛ مما يزيد من ضرورة الاهتمام بهذه الفئة من ذوي الاحتياجات الخاصة، سواء من ناحية التشخيص أو العلاج، وذلك في المراحل التعليمية المختلفة، وخصوصًا المرحلة الابتدائية التي يتم فيها اكتشاف مدى سلامة التلميذ، ومعرفة نموه العقلي واللغوي، وتفاعله الاجتماعي؛ لغرض تقديم الرعاية المناسبة له في الوقت المناسب (هنادي نصر شعبان، وحمدي محمد ياسين، ٢٠١٠). ويذكر إبراهيم بن سعيد أبو نيان (٢٠١٢) أن نسبة ذوي صعوبات التعلم ما يقارب (٧٪) من مجموع التلاميذ داخل المدارس.

وغالبًا ما تبدأ صعوبات التعلم في الظهور بعد الالتحاق بالمدرسة، فيخفق بعض المتعلمين في اكتساب المهارات الأكاديمية، ويظهر التباين بين القدرة العقلية، والتحصيل الأكاديمي؛ حيث يتم في هذه المرحلة التعرف على العدد الأكبر من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وتتعدد المجالات التي يلاحظ فيها هذه الصعوبات، ومنها: صعوبات القراءة، والكتابة، والحساب، وتتبعها صعوبات في تعلم المواد الدراسية المختلفة في المراحل التعليمية اللاحقة (أسماء لشهب، وبراهيم براهمي، ٢٠١٧، ٢٢٦).

وتشمل صعوبات التعلم الأكاديمية صعوبات تعليم القراءة والكتابة والحساب في المدرسة الابتدائية، وما يتبع ذلك من صعوبات في تعليم المواد الدراسية المختلفة في المراحل التعليمية التالية، ومن ثم تعتبر صعوبات التعلم الدراسية نتيجة لصعوبات التعلم النمائية أو النفسية (James C Chalfant & Samual A Kirk, 1988).

وللطلاقة اللفظية أهمية كبيرة، فالطلاقة اللفظية تمكن الطفل من التعبير عن نفسه ومطالبه، كما تساعده على التوافق الشخصي والاجتماعي، وتشير البحوث والدراسات إلى أن الطلاقة اللفظية تنمو بتقدم الطفل في العمر، هذا إلى جانب الجوانب الفطرية والعوامل البيئية والثقافية، وأثر هذه العوامل في اكتساب أنماط سلوكية لغوية جديدة؛ حيث يخضع السلوك اللغوي لتفاعل العوامل الوراثية مع عوامل البيئة الثقافية والاجتماعية المحيطة، ويؤدي الذكاء دورًا مهمًا في نمو الطفل اللغوي من خلال التفاعل المستمر مع البيئة، وما يعكسه هذا التفاعل في نمو المستوى اللغوي الطفل (فيوليت فؤاد إبراهيم، ٢٠٠٥).

ويتحدث الطفل بجمل غير مفهومة، أو مبنية بطريقة خاطئة وغير سليمة من ناحية التركيب القواعدي، وهؤلاء الأطفال يستصعبون كثيرًا في التعبير اللغوي الشفوي؛ إذ نجدهم يتعثرون في اختيار الكلمات المناسبة، ويكررون الكثير من الكلمات، ويستخدمون جملًا متقطعة، وأحيانًا دون معنى، وذلك عندما يُطلب منهم التحدث عن تجربة معينة، أو استرجاع أحداث قصة قد سمعوها سابقًا، وقد تطول قصتهم دون إعطاء الإجابة المطلوبة أو الوافية.

إن العديد منهم يعانون من ظاهرة يطلق عليها: عجز التسمية (Dysnomia)، أي صعوبة في استخراج الكلمات، أو إعطاء الأسماء، أو الاصطلاحات الصحيحة للمعاني المطلوبة، فالأمر الذي يحصل لنا عدة مرات في اليوم الواحد، عندما نعجز عن تذكر بعض الأسماء أو الأحداث، نلاحظه يحدث عشرات بل مئات المرات لذوي الصعوبات التعلميّة.

ولعل أهم العوامل التي يرجع إليها اضطراب الطلاقة اللفظية هو ما يشعر به من قلق أو انخفاض الشعور بالأمن والطمأنينة منذ طفولته المبكرة، ويتضح الأثر الانفعالي الذي يعاني منه عندما يتكلم فإنه يشعر بالقلق ويصبح متوترًا، لذلك يتلعثم ويتباطأ في إخراج الكلام بصورة تامة نتيجة لتخوفه من المواقف التي يخشي مواجهتها أو بصحبة الغرباء وبمرور الأيام يتعود الطفل على التلعثم ويزداد شعوره بالنقص وعدم الكفاءة وتمثلت اضطرابات الطلاقة الكلامية، أو التأخر اللغوي، أو في عدم تطور اللغة الاستقبالية أو اللغة التعبيرية، مما يجعل الطفل في حاجة إلى برامج علاجية أو تربوية خاصة (أشرف محمد عبد الحميد، إيهاب عبد العزيز الببلاوي، ٢٠١٤).

ثانيًا: مشكلة البحث

يمكن بلورة مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي:

ما العلاقة بين التنظيم الانفعالي والطلاقة لذوي صعوبات تعلم القراءة بالمرحلة الابتدائية؟

ويتفرع من السؤال الرئيسي الأسئلة التالية:

١- ما مستوى التنظيم الانفعالي لذوي صعوبات تعلم القراءة بالمرحلة الابتدائية؟

٢- ما مستوى الطلاقة اللفظية لذوي صعوبات تعلم القراءة بالمرحلة الابتدائية؟

٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) في المستوى الكلي للتنظيم الانفعالي لذوي صعوبات تعلم القراءة بالمرحلة الابتدائية تبعًا لمتغيرات الجنس والسنة الدراسية والتفاعل بينها؟

٤- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) في المستوى الكلي للطلاقة اللفظية لذوي صعوبات تعلم القراءة بالمرحلة الابتدائية تبعًا لمتغيرات الجنس والسنة الدراسية والتفاعل بينها؟

٥- هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين التنظيم الانفعالي والطلاقة اللفظية لذوي صعوبات تعلم القراءة بالمرحلة الابتدائية؟

ثالثًا: أهداف البحث

هدف البحث الحالي إلى تنمية الطلاقة اللفظية لذوي صعوبات تعلم القراءة بالمرحلة الابتدائية من خلال البرنامج التدريبي القائم على استراتيجيات التنظيم الانفعالي.

رابعًا: أهمية البحث

تكمن أهمية البحث الحالي في جانبين رئيسيين، هما:

أ) الأهمية النظرية:

تكمن الأهمية النظرية للبحث في:

- أهمية مرحلة الطفولة، وتحديدًا مرحلة التعليم الابتدائي؛ حيث تعد المرحلة التي يكتسب فيها الطالب المعارف الأساسية والمفاهيم التي تمثل الأساس للتعلم القادم.
- توفير المزيد من المعلومات والحقائق لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم الأكاديمي بالمرحلة الابتدائية.
- إلقاء الضوء على العلاقة بين استراتيجيات التنظيم الانفعالي والطلاقة اللفظية.

ب) الأهمية التطبيقية:

تكمن الأهمية التطبيقية للبحث في:

- يساعد معلمات المرحلة الابتدائية في توظيف بعض الاستراتيجيات في الوقت المناسب، بما يحقق الأهداف التعليمية المرجوة على الوجه الأمثل، وبما يحقق تحسين الطلاقة اللفظية لذوي صعوبات تعلم القراءة بالمرحلة الابتدائية.
- توفير برنامج تدريبي يسهم في تحسين الطلاقة اللفظية لذوي صعوبات تعلم القراءة بالمرحلة الابتدائية من خلال استراتيجيات التنظيم الانفعالي.
- تساعد نتائج البحث في إرشاد المعلمين وأولياء الأمور وتوعيتهم بأهمية التنظيم الانفعالي في تحسين الطلاقة اللفظية لذوي صعوبات تعلم القراءة بالمرحلة الابتدائية.

خامسًا: مصطلحات البحث

استراتيجيات التنظيم الانفعالي: تمثل الطريقة المعرفية الواعية التي يستخدمها الفرد في معالجة استيعاب المعلومات الانفعالية المثيرة، وتم تحديد تسع استراتيجيات للتنظيم الانفعالي المعرفي وفق نموذج كل من جارنفسكي وكرايج لتنظيم الانفعالي المعرفي (Garnefski, et al, 2001, 141).

الطلاقة اللفظية Verbal Fluence: هي مصطلحات علم اضطرابات اللغة، وتعني: السلاسة أو التدفق الذي يربط الأصوات والمقاطع والكلمات والعبارات معًا عند التحدث بشكل سريع (إبراهيم عبد الله الزريقات، ٢٠٠٥).

وتعرفه الباحثة الطلاقة اللفظية إجرائيًا بأنها: الإفصاح عن أو نقل، أو التعبير عن المشاعر والخبرات التي مر بها المتعلم، كما يتضح أيضًا في تعبير الطفل استخدام الكلمات المعبرة عن المعاني بشكل صحيح، وسلامة النطق في التعبير، والتحدث بطلاقة (عدد كبير من الكلمات) وانسياب (مرونة في استخدام المفردات)، كما أنها: قدرة الفرد على توليد الكلمات وإطلاق المعاني وإصدار التعميمات ووضع الأفكار في وعائها اللفظي المناسب بدقة وسرعة.

الأطفال ذوي صعوبات التعلّم: تعريف الحكومة الاتحادية الأمريكية (١٩٦٨)، وهو: إن الأطفال ذوي صعوبات التعلّم هم أولئك الأطفال الذين يعانون من اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات السيكولوجية الأساسية المتضمنة، فيفهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، وهذا الاضطراب قد يتضح في ضعف القدرة على الاستماع، أو التفكير أو التكلم، أو الكتابة، أو والتهجئة، أو الحساب، وهذا الاضطراب يشمل حالات الإعاقة الإدراكية والتلف الدماغي، والخلل الدماغي، والخلل الدماغي البسيط، وعسر الكلام، والحبسة الكلامية النمائية، وهذا المصطلح لا يشمل الأطفال الذين يواجهون مشكلات تعلميه ترجع أساسًا إلى الإعاقات البصرية أو السمعية أو الحركية أو الاضطراب الانفعالي أو الحرمان البيئي أو الاقتصادي أو الثقافي.

سادسًا: محددات البحث

تحددت البحث بمحددات مكانية، ومحددات زمنية، ومحددات منهجية، وبيانها فيما يلي:

المحددات المكانية: يتم تطبيق البرنامج في مدرسة عمر بن عبد العزيز (١)، ومدرسة شجرة الدر، ومدرسة الإيمان، الجميع بالإدارة التعليمية بمحافظة بني سويف.

المحددات الزمنية: يتم تطبيق أدوات البحث والبرنامج التدريبي خلال الفترة من ٢٠٢٣/٢٠٢٤م.

سابعًا: الإطار النظري للبحث

المحور الأول: الطلاقة اللفظية

تُعد الطلاقة اللفظية لدى الأطفال مهارة حيوية في تنمية اللغة والتواصل، وتشير الطلاقة اللفظية إلى القدرة على استخدام الكلمات والتعبير عن الأفكار والمشاعر بوضوح وثقة، ويعد التطوير المناسب للطلاقة اللفظية لدى الأطفال أمرًا حاسمًا لنموهم الشامل ونجاحهم في العديد من المجالات، كما تُعد الطلاقة اللفظية لدى الأطفال أكثر من مجرد القدرة على الكلام؛ فهي تؤثر أيضًا على تفكيرهم وتحليلهم للمعلومات، ويمكن للأطفال الذين يتمتعون بطلاقة لفظية جيدة توصيل أفكارهم ومشاعرهم بوضوح، مما يساعدهم على بناء علاقات اجتماعية صحية وتفاعل إيجابي مع الآخرين.

أولًا: مفهوم الطلاقة اللفظية

الطلاقة اللفظية هي: قدرة الطلاب المتلعثمين على سرعة إنتاج وتوليد أكبر عدد ممكن من الألفاظ والكلمات التي تتوافر في بنائها خصائص بنائية معينة، كما تتطلبها المواقف التي يمرون بها في فترة زمنية معينة (عبد الرازق مختار محمود، ٢٠١٩).

كما تشير الطلاقة اللفظية إلى نطق وصياغة الأفكار في جمل مفيدة ذات كلمات مترابطة وسهولة التعبير عنها، ويمكن قياسها من خلال قيام المتعلم بتركيب كلمات معينة لتأليف نص منظم له معنى، كما تظهير فيها القدرة على صياغة الأفكار في جمل مفيدة ذات كلمات مترابطة وسهولة التعبير عنها، ويمكن قياسها من خلال قيام المتعلم بتركيب كلمات معينة لتأليف نص منظم له معنى (سعيد عبد الله لافي، ٢٠١٥).

ثانيًا: أنواع اضطرابات الطلاقة اللفظية وأهميتها

أ- اضطرابات طلاقة الكلام: هي جملة الاضطرابات التي تؤثر في مجري الكلام وانسيابه، وتظهر هذه الاضطرابات في أشكال مختلفة من التردد والوقفات التشنجية، أو الإطالة في بعض الحروف والمقاطع، أو التوقف الفجائي بعد طلاقة في لفظ أو كلمة، أو مجموعة كلمات من جملة.

ب-اضطرابات الطلاقة اللفظية: وهي خلل في التعبير اللفظي، يظهر على شكل معدل في حدوث الكلام.

ت-اضطرابات الطلاقة وانسياب الكلام: يشير هذا النوع من الاضطرابات إلى توقيت بين الكلمات أو الجمل غير المناسب، بحيث تكون هناك وقفات طويلة بين الكلمات والجمل، أو التردد في البدء في الكلام، أو التكرار الحرف الأول من الكلمة المنطوقة، بحيث يبدو

الكلام غير انسيابي ولا يخرج وفق تناغم معين؛ مما يؤثر على المستمع (فيصل محمد الزراد، ١٩٩٠).

ثالثًا: تصنيفات اضطراب الطلاقة

صنف guitar (2013) نتائج الأبحاث التي اهتمت بأنواع اختلال، وقد حدد عشرة أنواع رئيسية، وهي على النحو التالي:

١- التردد أو الحيرة (Hesitation) (الوقفة pause): وهو صمت لفترة ثانية أو أكثر. مثال: أختي غنت أغنية.

٢- التداخل (Interjection): ويشمل على صوت أو مقطع أو كلمة غير مناسبة لمعنى الرسالة، مثال الكرة (ها) خرجت بعيدًا عن حدود المعلب، أحمد، حسنًا ربح الجائزة.

٣- المراجعة Revision: لأشباه الجمل والجمل؛ حيث تغير المراجعة معنى الرسالة، أو شكلها القواعدي، أو لفظ الكلمة، مثال: هل يستطيع هو أن يأتي، أتمنى أفكر أنك ذهبت إلى الملعب.

٤- كلمة غير منهية Unfinish Word: وهي لفظ غير منتهٍ. مثال: سلوى تريد بسكوت بالشوكولاتة.

٥- تكرار شبه الجملة phrase repletion: ويشمل تكرار كلمتين أو أكثر، مثال: أنا أريد، أنا أريد الذهاب.

٦- تكرار كلمة Word repletion: وهي إعادة كل الكلمات، بما في ذلك الكلمات ذات المقطع الواحد، مثال: أريد، أريد تفاحًا.

٧- إعادة جزء من الكلمة part Word Repletion: وهي تكرار لأجزاء من الكلمات أو الأصوات أو المقاطع اللفظية. مثال: سوف أ، أ، أ، أراك.

٨- الإطالة prolongation: وهي فترة إطالة غير مناسبة للوحدة الصوتية أو الأصوات المركبة، والتي لا تصاحب خصائص نوعية لتغير طبقة الصوت وزيادة التوتر. مثال: أنا...أريد تفاحة.

٩- التوقف block: وهو توقف غير مناسب في بداية الوحدة الصوتي أو تحرير العنصر الموقوف، وغالبًا ما يكون مصاحبًا لطاقة وتوتر متزايد. مثال: اسمي هو (وقفة) أحمد.

١٠- أخري Other: ويشتمل هذا التصنيف على اختلالات طلاقة تمتاز بخصائص نوعية، مثل: السرعة غير مناسبة في هواء الشهيق الزفير، أو الجمع بين خاصيتين، مثل:

المراجعة والإعادة، مثال: أنا، أتمنى، أنا، أنا أفكر أنك ذهبت إلى الملعب (إبراهيم عبد الله الزريقات، ٢٠٠٥).

رابعًا: تصنيف التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة

صنف Gross (1998) التلاميذ إلى أربعة تصنيفات، هي:

١- منخفضو التحصيل Underachievers: يقصد بهم أولئك التلاميذ الذين يقرءون بشكل مناسب وجيد، طبقًا لوضعهم الدراسي، ولكن تحصيلهم القرائي أقل من قدراتهم على القراءة.

٢- العجز القرائي Reading Disabilities: يقصد به فئة التلاميذ الذين يعتبر أداؤهم القرائي منخفضًا عن مستوى قدراتهم القرائية، وغالبا ما تكون هذه الفئة من ذوي الذكاء العالي، ويكون أدائهم مناسبًا أو جيدًا في بقية الموضوعات الدراسية، وعلى الرغم من أنهم قد يبدو لديهم القدرة على التعلم، وأنهم على المدى الطويل يستطيعون القراءة ويستمرون في أدائهم القرائي إلا أنهم متخلفون عن أقرانهم بمقدار سنتين أو أكثر، وينظر إليهم غالبًا على أن لديهم عجزًا قرائيًا.

خامسًا: أهداف تعلم القراءة

أشار علي أحمد مدكور (١٩٩٧) أن هناك أهدافًا لتعليم القراءة في المرحلة الابتدائية، وهي:

أ) أنها تساعد على اكتساب عادات التعرف البصري على الكلمات، كتعرف الكلمة من شكلها، والتعرف على الكلمة من تحليل بنيتها وفهم مدلولها.

ب) أن تجعل التلميذ قادرًا على فهم الكلمة والجملة والنصوص البسيطة.

ت) أن تساعد التلميذ على بناء رصيد مناسب من المفردات التي تساعد على فهم القطع التي قد تمتد عدة فقرات.

ث) أن يكون لدى التلميذ سلامة النطق في القراءة الجهرية ومعرفة الحروف وأصواتها ونطقها وصحة القراءة.

ج) أن تساعد على التدريب على علامات الترقيم ووظيفتها في القراءة.

ح) أن تسهم في تنشيط خيال الطفل وتنمية نموه.

المحور الثاني: التنظيم الانفعالي

تُعد الانفعالات جزءًا مهمًا وأساسيًا من البنية النفسية للإنسان؛ حيث إن البناء الوجداني يتسم بأنه معقد ومركب وشديد المقاومة للتغيير؛ فهو الذي يحدد معالم الشخصية الإنسانية ويكسبها الطابع الإنساني الخاص بها (محمود إسماعيل محمد، ٢٠٠٦). وتمثل الانفعالات أحد المكونات الأساسية في حياة الناس سواء كان بين الأشخاص وبعضهم أو داخل الشخصية

ذاتها، فالمواقف والتجارب الانفعالية دائمًا ما تؤثر على أداء الإنسان، وتتنوع الانفعالات بين الإيجابي الذي يبعث حالة من الرضا والسعادة وبين السلبي وما ينجم عنه من مشاعر الضيق وعدم الارتياح؛ لذلك يسعى الشخص في أغلب الأحيان إلى زيادة الخبرات السارة، وإطالة مدة الانفعالات الإيجابية، والتقليل من الانفعالات السلبية، والتحكم فيها عن طريق عملية التنظيم الانفعالي (أمينة بنت قويدر، ٢٠١٤؛ Nezlek, et al, 2008).

أولًا: مفهوم التنظيم الانفعالي Emotional Regulation

يعد التنظيم الانفعالي (Emotional Regulation) من المفاهيم الحديثة في مجال علم النفس، وهو يقوم على فكرة أن الناس يفضلون الانفعالات السارة على تلك التي غير السارة، وينظمونها تبعًا لذلك (Gross & Thompson, 2007)، وقد بدأ البحث فيه في العام (1960)، وذلك على شكل دراسات وصفية حول أليات الدفاع mechanisms Defense المستخدمة للتعامل مع المواقف الضاغطة (Ochsner & Gross, 2008). ويحتوي مفهوم التنظيم الانفعالي على سلسلة واسعة من العمليات الشعورية وغير الشعورية المعرفية، السلوكية، الفزيولوجية (Butt et al, 2013). كما يشير إلى العملية التي يستعملها الأشخاص ليعدلوا نوع وشدة ومدة التعبير الانفعالي.

يعرفه أحمد محمد عبد الخالق (٢٠١٦) بأنه: "العمليات التي تعيد توجيه التنبه الانفعالي، أو تتحكم فيه، أو تعدله، حتى تمكن الوظيفة التكيفية من تحقيق التوازن بين الانفعالات السلبية والإيجابية والمحايدة. وهو "عملية تتضمن مجموعة من الاستراتيجيات الشعورية واللا شعورية التي تستخدم في الزيادة والمحافظة أو خفض أحد أو أكثر من مكونات الاستجابة الانفعالية" (حيدر مزهر يعقوب، ٢٠١١).

ويعبر التنظيم الانفعالي عن "مدى قدرة الأفراد على تنظيم انفعالاتهم ومشاعرهم وتوجيهها نحو تحقيق الإنجاز الأكاديمي واستخدام المشاعر والانفعالات في صنع القرارات والتكيف الاجتماعي وفهم تفاعل الآخرين بالانفعالات المختلفة" (سعيد كمال عبد الحميد، ٢٠١٢).

يذكر Gross (2002) بأنه: "العمليات التي من خلالها يتمكن الفرد من ضبط انفعالاته ويحدد متى يشعر بها؟ وكيف اكتسبها؟ وكيف يعبر عنها؟ ويعرفه ثومبوسون بأنه: تلك العمليات الخارجية والداخلية المسئولة عن مراقبة وتقويم وتعديل ردود الفعل الانفعالية وخاصة مظاهره الحادة واللحظية لإنجاز أهداف الفرد (Thompson, 1994).

ثانيًا: نظرية تنظيم الانفعال Theory Emotion1Regulation

يعد (Gross James) صاحب نظرية التنظيم الانفعالي أكثر من بحث موضوع التنظيم الانفعالي خلال الفترة (١٩٩٧—٢٠١٤)، ويعينه (Gross, 2002) بأنه: "الاستراتيجيات الشعورية واللا شعورية التي يستخدمها الفرد لكي يزيد أو ينقص أو يحافظ على واحد أو أكثر من مكونات الاستجابة الانفعالية". ويحدد كروس هذه المكونات بثلاثة، هي: مكون الخبرة: ويتضمن المشاعر الذاتية للشخص تبعًا لخبراته الحياتية، والمكون السلوكي: ويشمل الاستجابات السلوكية. والمكون الفسيولوجي: ويتضمن الاستجابات الفسيولوجية، مثل: ضربات القلب، وضغط الدم، وتصلب الشعر والجلد (حيدر مزهر يعقوب، ٢٠١١).

ثالثًا: أهمية التنظيم الانفعالي: للتنظيم الانفعالي أهمية كبرى في حياة كثير من الأفراد، ومن أهمها أنه:

- يساعد الأفراد في معرفة المؤشرات المادية للإثارة العاطفية والوعي الكامل بها.
- يساعد على تعلم طرق أفضل لخفض التوتر الانفعالي بانتظام.
- يزود المهنيين بفرص التعرف على الأسباب التي تعيق التفاعل العاطفي وطرق التعامل مع التقلبات العاطفية وأساليب مواجهتها.
- يساعد الأفراد في تحديد استجاباتهم الانفعالية ومعالجتها.
- يمكن الفرد من إجراء عملية الانتباه بفعالية، وتنمية مهارات التحكم في الاستجابات الانفعالية، وبالتالي الوصول حالة من التوافق.
- يسمح للفرد بالسيطرة على سلوكياته وإتاحة فرصة للتفاعل مع بيئته
- يعتبر عنصرا هاما من عناصر المرونة والكفاءة ويعمل كوسيط اجتماعي قوى بين الفرد وبيئته.
- يعد وسيلة لتحقيق التكيف والسعادة للفرد.
- يعد عاملًا منبئًا للصحة الجيدة.
- يمثل عاملًا قويًا في تحقيق العلاقة بين الكفاءة الاجتماعية والأكاديمية، والنجاح في مختلف مجالات الحياة (Macklem, 2008; Siegel, 2013).

المحور الثالث: التلاميذ ذوو صعوبات تعلم القراءة

الأطفال ذوو صعوبات التعلم

عرفته اللجنة القومية الأمريكية المشتركة لصعوبات التعلم (Hallahan & Kauffman, 1991) بأنه مصطلح عام، يشير إلى مجموعة متجانسة من الاضطرابات، التي تظهر على هيئة صعوبات ذات دلالة في اكتساب واستخدام القدرة على الاستماع أو التحدث أو القراءة أو

الكتابة، أو التفكير، وتعد هذه الاضطرابات جوهرية للفرد، ويفترض أن تحدث له بسبب حدوث اختلال في الأداء الوظيفي للجهاز العصبي المركزي، وهذا وقد حدث مشكلات في السلوكيات الدالة على التنظيم الذاتي، والإدراك الاجتماعي، والتفاعل الاجتماعي إلى جانب صعوبات التعلم.

أولًا: صعوبات التعلم

ويلاحظ أن صعوبات التعلم قد تكون نوعية مرتبطة بفشل التلميذ في مادة دراسية محددة كالقراءة أو الكتابة أو الحساب، أو قد تكون صعوبات عامة تظهر في فشل التلميذ وتأجره العام وفي أدائه الذي يبدو أقل بما هو منتظر منه وأقل من أداء التلميذ العادي.

ويشير فتحي مصطفي الزيات (١٩٩٨) إلى أن هنالك كثيرًا من التخصصات التي اهتمت بميدان صعوبات التعلم وأولته الرعاية والاهتمام كالطب، وعلم النفس، واللغة، والتربية، وعلم الأعصاب، والصحة النفسية، وتكاثفت جهودهم للبحث في أسباب هذه المشكلة وإيجاد أفضل الأساليب من أجل خدمة تلك الفئة من الأطفال. وهذا التنوع أدى إلى بروز الاختلاف في تحديد هذه الصعوبة.

ثانيًا: خصائص ذوي صعوبات التعلم

فهم يتميزون بما يلي:

- يكون الذكاء متوسطًا أو فوق المتوسط أو مرتفع، والذين يطلق عليهم الموهوبون ذوو صعوبات التعلم؛ حيث إن أطفال ذوي صعوبات التعلم لا يصلون إلى مستوى متعادل مع زملائهم في الصف نفسه في واحدة أو أكثر من الخبرات التعليمية الملائمة لقدرات هؤلاء الأطفال وأعمارهم.
- وجود مشكلات في التحصيل الأكاديمي: القراءة، والفهم، والتعبير الكتابي، وفهم المادة المسموعة، وإجراء العمليات الحسابية.
- وجود اضطراب في العمليات المعرفية الأساسية وهي: الإدراك، والانتباه، واللغة الشفهية، والتفكير.
- لا يوصف الطفل بأنه يعاني من صعوبات تعليمية في حالة وجود تباين شديد بين مستوى تحصيله ونسبة ذكائه، وبخاصة إذا ما كان هذا التباعد ناتجًا عن: إعاقة بصرية، سمعية، حركية، إعاقة فكرية، اضطراب انفعالي، أو حرمان بيئي أو اقتصادي أو ثقافي.

ثالثًا: صعوبات تعلم القراءة

مفهوم صعوبات القراءة: أشار فتحي مصطفي الزيات (١٩٩٨) إلى أنها: عجز جزئي في القدرة على قراءة، أو فهم ما يقوم الفرد بقراءته قراءة صامتة، أو جهرية. وعرفها عبد المطلب القريطي (٢٠٠٢) بأنها انخفاض أداء الطفل في مهارة قرائية أو أكثر دون متوسط أقرانه ممن هم في مثل عمره الزمني والعقلي، وصفه الدراسي، وأن هذا في المهام القرائية يحدث رغم تمتع الطفل بقدرات حسية بصرية وسمعية عادية، ومستوى ذكاء عادي، وكذلك رغم كفالة فرص وخبرات اجتماعية وثقافية وتعليمية معتادة، أو كافية للنمو في بيئته المنزلية ومدرسته.

أ- **تصنيف ذوي صعوبات تعلم القراءة:** يصنف (Bernice, 1991) ذوي صعوبات تعلم القراءة في أربع تصنيفات، كما يلي:

- العجز القرائي Reading Disabilities.
- منخفضو التحصيل Under Achievers.
- العجز القرائي الخاص أو المحدود Specific Reading.
- القرة القرائية Limited Reading.

ب- **أسباب صعوبات تعلم القراءة:** قد اتفق كلٌّ من (Dennis, et al, 2001) الأسباب التي تخص كل طالب على حدة، ومن هذه الأسباب التي تحد من طلاقة القراءة لدى التلاميذ ما يلي:

- *السبب الأول:* هو أن الطفل لم يتعرف بعد كيفية فك الرموز للكلمات بشكل جيد؛ ولذلك لا بد من التأكد من الطريقة التي يتعلم بها الطفل، إذا لم يكن قد تعلم القواعد الأساسية للحروف والأصوات.
- *السبب الثاني:* ضعف في إدراك الأطفال للفونيم.
- *السبب الثالث:* هناك العديد من الأطفال الذين لديهم مهارات دقيقة في فك الرموز، ولكنهم مترددون، فهم يحتاجون ببساطة إلى قدر كبير من الممارسة.
- *السبب الرابع:* هناك بعض الأطفال لديهم وعي تام بالفونيم ومهارات فك البداية وهم في رياض الأطفال من خلال إعطاء ثلاثة مقاييس لكل معلم لكي يتنبأ بطلاقة القراءة.

ثامنًا: الدراسات والبحوث السابقة

لقد اطلعت الباحثة على البحوث والدراسات السابقة التي لها علاقة بموضوع البحث الحالية، وتمت الاستفادة من بعضها، فهناك عدد من الدراسات والبحوث التي تناولت بعض

المتغيرات أو العوامل التي تتعلق بمتغيرات البحث الحالية، وقد أمكن للباحثة تصنيف الدراسات والبحوث في محاور ثلاثة. وفيما يلي عرض وتفصيل لهذه المحاور الثلاثة:

المحور الأول: دراسات وبحوث تناولت التنظيم الانفعالي وعلاقته ببعض المتغيرات

١- بحث بعنوان: "فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات العقل لدى أطفال الروضة وأثره في تحسين التنظيم الانفعالي لديهم" لـ(سعيد كمال عبد الحميد، ٢٠١٢م).

كشف هذا البحث الكشف عن مدى فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات نظرية العقل لدى أطفال الروضة وأثره في تحسين مستوى التنظيم الانفعالي لديهم، وقد كانت عينة البحث مكونة من (٣٦) طفلًا وطفلة من الروضة الثانية، بحي معشي بالطائف ممن تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٥٩ – ٧١) شهرًا، بمتوسط عمري (٥.١٢)، وانحراف معياري بقيمة (٠.٧٤٩)، وتم إعداد أكثر من أداة تطلبتهم البحث الحالية، وقد أسفرت نتائج البحث عن وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعتين: التجريبية والضابطة على مقياس مهام نظرية العقل، ومقياس التنظيم الانفعالي بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على مهام نظرية العقل، ومقياس التنظيم الانفعالي في القياسين: البعدي والتتبعي؛ مما بوضح مدى تأثير البرنامج الإرشادي وفاعليته في تنمية مهارات نظرية العقل لدى أطفال الروضة، وأثره في تحسين مستوى التنظيم الانفعالي لديهم، والتي تهتم بالتصور العقلي لما يدور في عقول الآخرين؛ مما يؤدي إلى زيادة توافقهم واندماجهم في المجتمع من حولهم، ومن بين التوصيات التي أوصت بها البحث، إرشاد المعلمين وأولياء الأمور بكيفية تدريب الأطفال على مهام نظرية العقل وتحسين التنظيم الانفعالي عن طريق الدورات التدريبية والندوات الخاصة بذلك. كذلك تقديم التعزيزات المادية عن كل سلوك إيجابي يصدر عن الطفل في مختلف المواقف والسياقات.

2- ورقة بحثية بعنوان: "Capturing Motivation and Emotion Regulation during a Learning Process" (Järvenoja, et al, 2018).

وصفت هذه الورقة نهجًا بحثيًا ركز على الاختلافات الظرفية والسياقية في تنظيم الدافع والعاطفة لفهم دورها ومظهرها ووظيفتها بشكل أفضل في مواقف التعلم التعاوني، وقد استخدمت الورقة البحثية تصميمات بحثية تستخدم مقاييس موجهة نحو العملية جنبًا إلى جنب، مع تفسيرات ذاتية لالتقاط الدافع وتنظيم العاطفة، ويطرح تحليل بيانات العملية عبر الإنترنت العديد من التحديات مثل التباين في دقة مصادر البيانات المختلفة، والمشاكل التي تنشأ بسبب تعقيد

العوامل السياقية والظرفية في حالات التعلم الصحيحة بيئيًا أو حاليًا، والتحديات في استخدام قنوات البيانات المتعددة وتحليلاتها، وهذه الورقة تقدم ثلاثة ادعاءات كامنة وراء هذا البحث، ولا سيما الدافع والعواطف وتنظيمها في التعلم، الادعاءات هي كما يلي: تنظيم الدافع والعاطفة هو موقف وسياق محددين، ويتأثر تنظيم الدافع والعاطفة بالطبيعة متعددة الطبقات للدافع، ويتداخل تنظيم الدافع والعاطفة مع عمليات التعلم الأخرى، ويمكن التقاطها من مظاهرها الزمنية. وتقدم الورقة مثالًا من دراستها التجريبية لمناقشة كيف قادت هذه الادعاءات إلى استخدام طرق متعددة موجهة نحو العمليات تتضمن مصادر بيانات ذاتية وموضوعية، بما في ذلك مجموعات مختلفة من التقارير الذاتية الخاصة بالموقف والفيديو والبيانات الفسيولوجية. ثم تصف الفرص والتحديات التي تنطوي عليها الدراسات التجريبية.

٣- بحث "مستوى التنظيم الانفعالي لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بمدينة جدة وعلاقته بالرضا عن الحياة" لـ(صفية محمد السلمي، وهديل عبد الله أكرم، ٢٠٢٠م).

هدف هذا البحث إلى الكشف عن مستوى كل من التنظيم الانفعالي، والرضا عن الحياة، والتعرف على طبيعة العلاقة الارتباطية بينهما كمتغيرين أساسين، بالإضافة إلى معرفة الفروق بينهما وفقًا لمتغيري (الصف، والتخصص)، وقد تم التأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث ومدى ملاءمتها للعينة، وكما تكونت عينة البحث الأساسية من (٢٣١) طالبة؛ وقد خرجت البحث بالعديد من النتائج كان من أهمها امتلاك عينة البحث مستوًى متوسطًا من التنظيم الانفعالي؛ ومستوًى مرتفعًا من الرضا عن الحياة، كما أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين التنظيم الانفعالي والرضا عن الحياة، وكذا وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية للرضا عن الحياة تعزى لأثر متغير التخصص؛ لصالح التخصص الأدبي، وقد تم بناءً على نتائج البحث، تقديم عدد من التوصيات، وكذا عدد من المقترحات موجهة إلى المؤسسات التعليمية، والقائمين على العملية الإرشادية بمدارس التعليم؛ أملًا في أن تسهم في تطوير الخدمات الإرشادية المقدمة لطالبات المرحلة الثانوية. وقد أوصت البحث بضرورة رفع مستوى التنظيم الانفعالي لدى طالبات المرحلة الثانوية إلى مستوى أفضل مما هو عليه الآن؛ لكي يمكن خفض مستوى حالات التنمر، والعنف لديهن، من خلال تفعيل الدروس الإرشادية والندوات وورش العمل، أيضًا إعداد برامج إرشادية تستند إلى استراتيجيات التنظيم الانفعالي؛ لإكساب الطالبات مهارات التنظيم الانفعالي، وتنمية مهارة التعامل مع الأحداث الضاغطة لدى الطالبات.

المحور الثاني: دراسات وبحوث تناولت الطلاقة اللفظية وعلاقته ببعض المتغيرات

1- بحث بعنوان: "Development of verbal fluency abilities and strategies in elementary-school-age children" (Sincoff & Sternberg, 1988).

تضمن هذا البحث تجربتين مصممتين للفحص والكشف عن قدرات الأطفال، واستراتيجيات استكمال اختبارات الطلاقة اللفظية. في التجربة الأولى أكمل (٦٤) طالبًا في الصف الثالث، و(٧١) طالبًا في الصف السادس أربع مهام للطلاقة تم إنشاؤها للبحث، بالإضافة إلى الكثير من الاختبارات للقدرات اللفظية الأخرى، وقد حصل المشاركون على مجموعتين من الدرجات لمهام الطلاقة: درجة الطلاقة ودرجات للاستراتيجيات المتوقعة للتمييز بين الأطفال الذين يتكلمون بطلاقة من الأطفال الأقل طلاقة، وأظهرت النتائج أن مجموعتي الدرجات كانت مترابطة بشكل إيجابي، أما في التجربة الثانية، فقد أكمل (٤٠) طالبًا في الصف الثالث، و(٣٨) طالبًا في الصف السادس نسخًا موسعة لاثنين من مهام الطلاقة المستخدمة في التجربة الأولى، وقد أسفرت النتائج عن اختلافات في الدرجة والجنس في استخدام الاستراتيجية، أيضًا في مستوى أداء المهام، فضلًا عن ذلك، أشارت نتائج البحث إلى أن درجات الأطفال لإحدى الاستراتيجيتين كانت مؤشرات قوية على أدائهم في مهام الطلاقة اللفظية، وتمت مناقشة آثار اختيار الاستراتيجية وتنفيذها، والدرجة، والجنس، بالإضافة إلى تأثيرها المشترك على مهارات الطلاقة اللفظية للأطفال.

٢- بحث بعنوان: "اضطراب الطلاقة اللفظية (التمتمة) وعلاقتها بالمساندة الاجتماعية لدى تلاميذ مرحلة الأساس محلية الخرطوم" لـ(هاشم عمر موسى محمد، ٢٠١٦م).

سعى هذا البحث إلى بحث اضطراب الطلاقة اللفظية (التمتمة) وعلاقتها بالمساندة الاجتماعية لدى تلاميذ مرحلة الأساس بمحلية الخرطوم، وقد تكونت عينة البحث من (٩٩) من التلاميذ والتلميذات، وهي عينة قصدية، بلغ عدد الذكور منها (٥٧) تلميذًا، وعدد الإناث منها (٤٢) تلميذة، تراوحت أعمار تلك العينة بين (٩-١٥) سنة، وقد اتبع الباحث المنهج الوصفي، وقد استخدم هذا البحث مقياس اضطراب الطلاقة اللفظية (التمتمة) من إعداد الباحث، ومقياس المساندة الاجتماعية. ولتحليل بيانات هذه البحث تم استخدام الأساليب الإحصائية، وأهمها اختبار (ت) لمجتمع واحد، ومعامل ارتباط بيرسون، وتحليل التباين الأحادي (أنوفا)، ومعامل ألفا كرونباخ بواسطة برنامج الحزمة الإحصائية لتحليل العلوم الاجتماعية (SPSS). وبناء على ذلك، فقد أسفرت نتائج البحث عن اتسام المساندة الاجتماعية لدى تلاميذ مرحلة الأساس بالارتفاع، واتسام المساندة الاجتماعية لدى تلاميذ مرحلة الأساس بالارتفاع. كما أسفرت النتائج

عن وجود علاقة ارتباطية عكسية دالة إحصائيًا بين اضطراب الطلاقة اللفظية (التمتمة) والمساندة الاجتماعية، في حين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اضطراب الطلاقة اللفظية (التمتمة) تعزى إلى الطلاقة اللفظية (التمتمة) تعزى إلى مستوى تعليم الأم لصالح التعليم فوق الجامعي. وقد أوصى الباحث بحصر الطلاب التمتامين في مراحل الأساس والثانوية لرعايتهم، وتقديم لخدمات الإرشادية والعلاجية لهم، والاهتمام بتقديم المساندة الاجتماعية لمثل هذه الفئة، وذلك عن طريق تصميم برامج من جهة التربويين وعلماء النفس، إضافة إلى تزويد المختصين باللغة والكلام الوالدين بالمعلومات اللازمة عن التمتمة وكيفية التعامل معها.

٣- بحث بعنوان: "فاعلية التعلم النقال في تنمية الطلاقة اللفظية لدة طلبة المرحلة الإعدادية" لـ(ضياء محمد السيد، ٢٠٢٠م).

سعى هذا البحث إلى التحقق من فعالية التعلم النقال في تنمية وتطوير الطلاقة اللفظية لدى طلاب المرحلة الإعدادية، وقد استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، وشارك في هذا البحث (٦٠) طالبًا من طلاب الصف الأول الإعدادي في مدرسة سموحة الإعدادية بنين في محافظة بني سويف، وقام الباحث بتصميم الباحث أنشطة شفهية قائمة على تطبيقات التعلم المحمول التي استخدمت في تدريس المجموعة التجريبية، بينما استخدم الباحث الطريقة التقليدية في تدريس المجموعة الضابطة، وذلك في الفصل الأول من العام الدراسي (٢٠١٩-٢٠٢٠). وقام الباحث بتصميم قائمة بمهارات الطلاقة اللفظية التي تناسب المرحلة الإعدادية، واختبار الطلاقة اللفظية، ثم طبقه قبليًا وبعديًا على المجموعتين: التجريبية والضابطة. وقام الباحث بتحميل البيانات تحليلًا إحصائيًا باستخدام برنامج (SPSS). وأسفرت نتائج البحث عن حدوث تحسن كبير في مستوى الطلاقة اللفظية لدى طالب المجموعة التجريبية، وقد طورت الاستراتيجيات المعتمدة على مركز التسوق الدولي مهارات التحدث لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية في المرحلة الأولى، ويعد استخدام التكنولوجيا، خاصة MALL كمواد تكميلية داخل الفصول الدراسية.

المحور الثالث: دراسات وبحوث تناولت صعوبات التعلم القرائي واضطراباتها وعلاقتها ببعض العوامل

1- بحث بعنوان: "Second Language Learning Difficulties in Chinese Children With Dyslexia: What Are the Reading-Related

Cognitive Skills That Contribute to English and Chinese Word Reading?" (Chung & Ho, 2010).

تناول هذا البحث العلاقات بين المهارات المعرفية المتعلقة بالقراءة وتطور قراءة الكلمات للأطفال الصينيين المصابين بعُسر القراءة في لغتهم الصينية (L1)، وفي اللغة الإنجليزية (L2)، وقد شارك مجموعة مكونة من (٨٤) طفلًا ثنائي اللغة منهم (٢٨) يعانون من عسر القراءة، و(٢٨) من عناصر التحكم في العمر الزمني (CA)، و(٢٨) من عناصر التحكم في مستوى القراءة (RL) وتم إعطاؤهم مقاييس لقراءة الكلمات، والتسمية السريعة، والمهارات الإملائية البصرية، والصوتية والصرفية. الوعي في كل من (L1) و(L2) .وقد أظهر الأطفال المصابون بعُسر القراءة أداءً أضعف من عناصر التحكم في (CA) في كلتا اللغتين، وكان لديهم المزيد من الصعوبات في الوعي الصوتي في الإنجليزية ولكن ليس بالصينية. بالإضافة إلى ذلك، ساهمت المهارات المعرفية المتعلقة بالقراءة باللغة الصينية بشكل كبير في القدرة على قراءة الكلمات الإنجليزية، مما يشير إلى النقل اللغوي العابر من (L1) إلى (L2،. ووجدت النتائج أدلة على وحدات الوعي الصوتية المختلفة المتعلقة بخصائص اللغات المختلفة التي يتم تعلمها، ودعم حجم الجوانب النفسية اللغوية وفرضيات الفروق اللغوية في الترميز.

2- **بحث بعنوان: "Effects on Reading of an Early Intervention Program for Children at Risk of Learning Difficulties" (González & Martín, (2017).**

هدف هذا البحث إلى تحليل الآثار المترتبة على قراءة برنامج التدخل اللغوي الشفوي والمكتوب المبكر للأطفال الإسبان المعرضين لخطر صعوبات التعلم، وكان الهدف من هذا البرنامج القائم على الفصول الدراسية هو إعطاء الأولوية لمقرر منهجي للقراءة والكتابة، وتعزيز المعرفة الصوتية وتطوير اللغة الشفوية التي تتمثل في: (علم الأصوات، وعلم الدلالات، والصرف، والنحو) ضمن المناهج المدرسية الإسبانية. وقد تكونت العينة من (٥٦) طالبًا معرضين لخطر صعوبات التعلم. وقد تضمن التصميم الطولي للقياسات المتكررة أربع نقاط تقييم، وثلاث نقاط تدخل على مدى فترة (٣) سنوات، مع الأخذ في الاعتبار مجموعتي بحث (تعليمات مقابل عدم وجود تعليمات) ومتغيرين (دقة القراءة وفهم القراءة). تم تقييم الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين (٥-٧) سنوات، وقد سجلت مجموعة التعليمات درجات أعلى في كل من دقة القراءة وفهم القراءة في جميع نقاط التقييم. وبشكل عام، تظهر النتائج أن برنامج

التدخل المبكر هذا للغة الشفوية والمكتوبة هو وسيلة فعالة لتحسين أداء القراءة للأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم.

٣- **بحث بعنوان: "فاعلية برنامج قائم على مدخل الحواس المتعددة في علاج صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية" لـ(حسن سيد شحاتة وآخرَين، ٢٠١٩م).**

هدف هذا البحث إلى بناء برنامج قائم على مدخل الحواس المتعددة لعلاج صعوبات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. وقد قامت البحث بإعداد اختبار لتشخيص صعوبات القراءة على مستوى التعرف والفهم، كذلك استعانت ببعض الأدوات في التشخيص مثل: (اختبار المسح النيورولوجي السريع من إعداد عبد الوهاب محمد كامل (٢٠٠٧)، واختبار الذكاء المصور من إعداد أحمد زكي صالح). وقد تكونت عينة البحث من (٦٠) تلميذا وتلميذة من الصف الثالث الابتدائي، تم توزيعهم إلى مجموعتين كالتالي: مجموعة تجريبية عددها (٣٠) تلميذًا وتلميذة، ومجموعة ضابطة عددها (٣٠) تلميذًا وتلميذة. وقد أسفرت البحث عن بعض النتائج، منها: تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية على كل من تلاميذ المجموعة الضابطة في كل من مهارات القراءة بمستوياتها التي تناولتها البحث؛ مما يدل على فاعلية البرنامج القائم على مدخل الحواس المتعددة. وأوصت البحث بضرورة متابعة الاتجاهات العالمية في مجال صعوبات القراءة، وإعطاء الأولوية لتشخيص وعلاج صعوبات تعلم القراءة، وفي ضوء تلك التوصيات اقترحت البحث بعض الموضوعات وثيقة الصلة بالمجال.

٤- **بحث بعنوان: "صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية: بحث ميدانية ببعض ابتدائيات مدينة المسيلة" لـ(أسماء خوجة، ٢٠١٩م).**

هدف هذا البحث إلى تشخيص صعوبات تعلم القراءة، وتحديد نسبة انتشارها لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ببعض ابتدائيات مدينة المسيلة ،وكذا التعرف على الفروق بين الجنسين في نسبة انتشار صعوبات تعلم القراءة، حيث تم اختيار عينة أولية من خلال إحالة المدرسين تقدر بـ(٦٤) تلميذًا من المجتمع الأصلي للبحث (٦٧١) تلميذًا من تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي من ضمن (٩) ابتدائيات بمدينة المسيلة، ومن خلال تطبيق مجموعة من الأدوات التشخيصية التي هي المقابلة، المقاييس التقديرية التشخيصية، استمارة المستوى الاقتصادي والاجتماعي، واختبار الذكار (رسم الرجل لجودانف هاريس)، اختبار تشخيص صعوبة القراءة)، وقد تحصل البحث على العينة النهائية وهي (٩) تلاميذ منهم (٥) ذكور و(٤) إناث، مختارين بطريقة قصدية. وبعد العرض والتحليل أظهرت النتائج وجود نسبة انتشار مرتفعة لصعوبة تعلم القراءة تقدر

بـ(١٤.٠٦ %) من مجموع عينة البحث، ووجود فروق بين الجنسين في نسبة انتشار صعوبات تعلم القراءة لصالح الذكور. وقد أوصى البحث بضرورة التكفل بهذه الفئة من خلال القيام بعملية التشخيص المبكر، وكذا وضع برامج علاجية، واقتراح استراتيجيات وأساليب مناسبة تساعد المعلمين على تدريس ذوي صعوبات تعلم القراءة بهدف التقليل من هذه الصعوبات التي تؤدي إلى تسرب وهروب العديد من التلاميذ في سن مبكرة من المدرسة؛ مما يؤثر على مستقبلهم الدراسي والمهني.

تعقيب عام على البحوث والدراسات السابقة:

بعد الاطلاع على البحوث والدراسات السابقة، لم تجد الباحثة بحثًا تناول ذات المتغيرات في البحث الحالية تطبيقًا على العينة الحالية، كما أن عينة البحوث والدراسات تباينت بين الزيادة والنقصان حسب الفئة المستهدفة للبحث، وقد اتفقت العديد من الأبحاث على الأثر الإيجابي للتنظيم الانفعالي وعلاقته بغيره من المتغيرات. كما سعت العديد من البحوث والدراسات لتحسين ثم تنمية الطلاقة اللفظية لدى المتعلمين في العديد من المراحل التعليمية.

ويعد بحث التنظيم الانفعالي والطلاقة اللفظية من الموضوعات المهمة التي تهم الكثير من الباحثين، وقد تم تناول هذه الموضوعات في العديد من الدراسات والبحوث العلمية، وقد أظهرت هذه الدراسات والبحوث أن التنظيم الانفعالي والطلاقة اللفظية يلعبان دورًا مهمًا في تحسين العلاقات الاجتماعية والتواصل الفعال بين الأفراد، وتحسين الصحة النفسية والعقلية، وأوضحت هذه الدراسات والبحوث أن التنظيم الانفعالي يتعلق بالقدرة على تحديد المشاعر والانفعالات والتحكم فيها، وتحويلها إلى سلوكيات وأفعال إيجابية، في حين أن الطلاقة اللفظية تتعلق بالقدرة على التعبير بوضوح ودقة واستخدام اللغة بطريقة فعالة لتحقيق الأهداف المرجوة، ومن خلال بحث التنظيم الانفعالي والطلاقة اللفظية، يمكن للأفراد تحسين قدراتهم على التواصل والتعامل مع الآخرين، وتحسين العلاقات الاجتماعية وتجنب المشكلات والصراعات. ومن المهم أن يتم تطبيق نتائج هذه الدراسات والبحوث في الحياة العملية، وتعزيز هذه القدرات الحيوية للأفراد من خلال التدريب والتوعية، لتحقيق الفوائد الكبيرة التي تترتب على ذلك، وتحسين جودة الحياة والعلاقات الاجتماعية.

كما يمكن القول بأن العلاقة قوية بين الطلاقة اللفظية وتلاميذ المرحلة الابتدائية؛ لأنه من المهم بناء الطلاقة اللفظية لدى هذه الفئة، وفي هذه المرحلة؛ لأنها تعينهم في المراحل التعليمية التالية، وتحسن من تحصيلهم الدراسي بشكل جيد، ومن العوامل التي يمكن أن تؤثر على ذلك، انفعال التلميذ ومدى تنظيمه وضبطه بشكل سليم؛ لذا فهذا البحث تتميز عن غيرها

من الدراسات بأنها تتناول العلاقة بين التنظيم الانفعالي والطلاقة اللفظية، ومدى تأثير كل منهما على الآخر لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

تاسعًا: فروض البحث

من خلال ما عُرض من إطار نظري شامل لمتغيرات البحث ودراسات وبحوث سابقة ذات صلة، أمكن للباحثة صياغة فروض البحث على النحو التالي:

الفرض الأول: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) في المستوى الكلي للتنظيم الانفعالي لذوي صعوبات تعلم القراءة بالمرحلة الابتدائية تبعًا لمتغيرات الجنس، والسنة الدراسية والتفاعل بينها.

الفرض الثاني: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) في المستوى الكلي للطلاقة اللفظية لذوي صعوبات تعلم القراءة بالمرحلة الابتدائية تبعًا لمتغيرات الجنس، والسنة الدراسية والتفاعل بينها.

الفرض الثالث: توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين التنظيم الانفعالي والطلاقة اللفظية لذوي صعوبات تعلم القراءة بالمرحلة الابتدائية.

عاشرًا: منهج البحث

اعتمدت الباحثة في البحث الحالي على المنهج الوصفي الارتباطي المقارن؛ وذلك للتحقق من الهدف الرئيسي للبحث، وهو تحديد العلاقة بين التنظيم الانفعالي والطلاقة اللفظية لذوي صعوبات تعلم القراءة بالمرحلة الابتدائية، والفروق بين الذكور والإناث في متغيرات البحث.

حادي عشر: مجتمع وعينة البحث

تمثل مجتمع البحث من ثلاث مدارس ابتدائية ببني سويف هي: مدرسة عمر بن عبد العزيز (١) – مدرسة شجرة الدر – مدرسة الإيمان؛ حيث أُجري البحث على عينة من تلاميذ صعوبات تعلم القراءة بالمرحلة الابتدائية، وقد تم تقسيمهم إلى مجموعتين:

أ- عينة حساب الخصائص السيكومترية للأدوات:

تكونت عينة حساب الخصائص السيكومترية للأدوات من (٥٠) تلميذًا من التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة بالمرحلة الابتدائية، بهدف حساب الخصائص السيكومترية لأدوات البحث الحالي.

ب – العينة الأساسية:

تكونت عينة البحث الأساسية من (٨٠) تلميذًا من التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة بالمرحلة الابتدائية وقد تراوحت أعمار التلاميذ ما بين (٩ – ١٢) عامًا، بمتوسط عمري قدره (١١.١٧) عامًا، وانحراف معياري قدره (٠.٦٤)، منهم (٤٩) ذكور، و (٣١) إناث، وكان معامل الذكاء لديهم بين (٩٠ – ١١٠).

ثاني عشر: أدوات البحث

استخدمت الباحثة في بحثها الأدوات التالية:

١. المصفوفات المتتابعة الملونة لرافن، إعداد رافن (ترجمة وتقنين: عماد أحمد حسن، ٢٠١٦).
٢. بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية (إعداد: فتحي مصطفي الزيات، ٢٠٠٧).
٣. اختبار المسح النيورولوجي السريع (تعريب وتقنين: عبد الوهاب محمد كامل، ٢٠٠٧).
٤. مقياس الطلاقة اللفظية (إعداد: منى توكل السيد، ٢٠٠٨).
٥. مقياس التنظيم الانفعالي (إعداد: الباحثة).
٦. مقياس مهارات الطلاقة القرائية (إعداد: الباحثة).

وفيما يلي تناول هذه الأدوات بشيء من التفصيل:

١- المصفوفات المتتابعة الملونة لرافن، إعداد رافن (ترجمة وتقنين: عماد أحمد حسن، ٢٠١٦):

تم استخدام مقياس المصفوفات المتتابعة الملونة في قياس القدرة العقلية لدى عينة البحث، ويهدف هذا المقياس إلى قياس القدرة على استنباط العلاقات والارتباطات، أي: معرفة الجزء الناقص من الأشكال، وتتكون المصفوفات المتتابعة الملونة من (٣٦) بندًا موزعة على ثلاثة أقسام هي: أ، أب، ب، يشمل كل منها (١٢) بندًا، وقد أعدت لكي تقيس بشكل تفصيلي العمليات العقلية من عمر (٥,٥) إلى (٦٨,٤) سنة، وقد استخدمت الألوان لكي أجعل المقياس أكثر تشويقًا ووضوحًا.

وبخصوص الخصائص السيكومترية للاختبار، فتم حساب معاملات ثبات هذا المقياس في كثير من البحوث التي أجريت لتقدير ثبات المصفوفات المتتابعة، فقد قام عماد أحمد حسن (٢٠١٦) بحساب ثبات هذا المقياس على عينة قوامها (١١٢٨٤) من الجنسين تتراوح أعمارهم الزمنية من عمر (٥,٥- ٦٨,٤) سنة؛ وذلك من خلال طريقة إعادة تطبيق المقياس والتجزئة

النصفية باستخدام معادلة " ألفا كرونباخ" فكان معامل الثبات مقداره (٠.٩١) وهو دال عند مستوى (٠.٠١).

وقد تم اختيار وتفضيل مقياس المصفوفات المتتابعة الملونة دون غيره للأسباب الآتية:

- أنه مقياس غير لفظي، لا يعتمد على اللغة ولا الثقافة في الإجابة عن بنوده، وبالتالي يمكن تطبيقه على أفراد عينة البحث.
- أنه يمتد إلى مرحلة زمنية من (٥,٥ –٦٨,٤)، وبالتالي يشمل العمر الزمني لعينة البحث.
- صلاحيته للتطبيق بشكل فردي وبشكل جماعي، مما يسهل تطبيقه.
- أن هذا المقياس يقيس القدرة العامة للتفكير المرتب، والقدرة العقلية التي تعبر عن قدرة التلاميذ على إصدار أحكام سريعة.

٢– اختبار المسح النيورولوجي السريع (تعريب وتقنين: عبد الوهاب محمد كامل، ٢٠٠٧):

يستهدف الاختبار رصد التكامل النيورولوجي في علاقته بالتعلم، ويتضمن سلسلة من المهام المختصرة المشتقة التي تتسم بالسرعة وسهولة التطبيق. ويتضمن الاختبار سلسلة قوامها (١٥) من المهام القابلة للملاحظة الموضوعية بقصد التعرف على صعوبات التعلم نتيجة لاضطراب نيورولوجي، وعلى الرغم من أن هذا الاختبار وضع في الأساس للتعرف على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، إلا أن الخبرة العلمية أظهرت كفاءته مع حالات المراهقين ذوي صعوبات التعلم، وتم تقدير الدرجة الكلية للاختبار في ضوء ما يتم رصده من ملاحظات موضوعية لـ (١٥) من المهام الفرعية المتضمنة به على النحو التالي:

الدرجة المرتفعة (درجة كلية تزيد عن ٥٠)، وتوضح ارتفاع احتمال معاناة التلميذ من مشاكل التعلم في ظروف الفصل الدراسي النظامي، **درجة الاشتباه** (درجة كلية تزيد عن ٢٥)، **الدرجة العادية** (درجة كلية من ٢٥ فأقل)، وهي درجة تشير إلى السواء، فالمفحوص الذي يحصل على الدرجة العادية ليس لديه أي اضطرابات في المخ والقشرة المخية، مما يؤكد على سلامة التلميذ النيورولوجية، ويستغرق تطبيق هذا الاختبار حوالي (٢٠) دقيقة بالنسبة لكل مفحوص.

وفيما يتعلق بالخصائص السيكومترية للاختبار، فقد تم حساب الصدق المرتبط بمحك من خلال استقصاء العلاقة بين درجات اختبار المسح النيورولوجي السريع ودرجات اختبار بندر جشطلت الحركي البصري للتلاميذ على عينة مكونة من (٣٠) تلميذًا، وكانت قيمة معامل الارتباط (٠.٥١). أما ثبات المقياس، فتم حسابه عن طريق إعادة تطبيق الاختبار؛ إذ تم إجراء بحث على (٣٣) من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، واستخدم معهم اختبار المسح

النيورولوجي السريع، وبعد مدة شهر من التطبيق الأول تم إعادة تطبيق الاختبار مرة أخرى، وبلغ مقدار معامل الثبات (٠.٨١)، وهذا يشير إلى أن الاختبار على درجة عالية من الثبات والصدق (عبد الوهاب محمد كامل، ٢٠٠٧).

٣- مقياس الطلاقة اللفظية (إعداد: منى توكل السيد، ٢٠٠٨):

يهدف هذا المقياس إلى جمع معلومات عن الطفل موضوع البحث داخل الفصل الدراسي من حيث وجود مشكلة حقيقية في الطلاقة لديه، ونوع علاقته بزملائه، وذلك من خلال تقدير المعلم لطلاقة التلميذ، كما يهدف إلى التعرف على وجود أعراض التهتهة، وهي المد والتكرار للكلمات والأصوات، وكذلك الإقحام والتعديل، وأيضًا التعرف على المشاعر السلبية الناتجة عن الإصابة بالتهتهة، مثل سلوكيات تجنب الكلام، واضطراب التنفس، واستبدال الكلام بالإشارات، والامتناع عن الإجابة على الأسئلة الشفوية خوفًا من سخرية زملائه.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أولًا: الصدق:

قامت معدة المقياس بحساب الاتساق الداخلي للمقياس، وكانت معاملات الارتباط دالة عند مستويين (٠.٠١، ٠.٠٥)، كما قامت باستخدام صدق المحك الخارجي، وفيه كان معامل الارتباط (٠.٦٢٨)، وهو دال عند مستوى دلالة (٠.٠١).

ثانيًا: الثبات:

قامت معدة المقياس بحساب ثبات المقياس عن طريق إعادة التطبيق، وكانت معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠.٠١)، كما قامت باستخدام طريقة ألفا لكرونباخ، وكانت كل القيم مرتفعة، كما قامت باستخدام طريقة التجزئة النصفية، وفيها كانت معاملات سبيرمان براون قريبة من جيتمان، وهذا يدل على ثبات المقياس.

وقامت الباحثة بحساب ثبات المقياس من خلال إعادة تطبيق المقياس بفاصل زمني قدره أسبوعان، وبطريقة ألفا – كرونباخ والتجزئة النصفية، وذلك على عينة التحقق من الخصائص السيكومترية، وبيان ذلك في الجدول (١):

جدول (١): نتائج الثبات لمقياس الطلاقة اللفظية

إعادة التطبيق	معامل ألفا – كرونباخ	التجزئة النصفية	
		سبيرمان . براون	جتمان
٠.٨٣٦	٠.٨٢١	٠.٨٩٥	٠.٧٥١

يتضح من جدول (١) أنَّ معاملات الثبات مرتفعة، مما يعطى مؤشرًا جيدًا لثبات المقياس، وبناءً عليه يمكن العمل به.

٤- مقياس التنظيم الانفعالي (إعداد: الباحثة):

هو: قياس قدرة التلميذ على التحكم في المشاعر الخاصة به أو بالآخرين، وكذلك القيام بعملية التنظيم الذاتي لانفعالاته وانفعالات الآخرين.

وعلى الرغم من تعدد المقاييس الخاصة بقياس التنظيم الانفعالي، إلا أن الباحثة –في حدود اطلاعها– لم تجد مقياسًا للتنظيم الانفعالي يتناسب مع طبيعة المرحلة النمائية لعينة البحث أو مع ثقافة المجتمع المصري، ومن ثم قامت الباحثة بتصميم مقياس التنظيم الانفعالي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وذلك من خلال الرجوع إلى بعض الأطر النظرية والمقاييس الخاصة بالتنظيم الانفعالي (Gilbert, et al, 1994; Goldstein, & Bloom, 2010; يوسف فهمي أسليم، ٢٠١٧).

وقد استطاعت الباحثة من خلال استقرائها للأدبيات النفسية ومقاييس التنظيم الانفعالي التوصل إلى الأبعاد التالية:

- البعد الأول: الوعي الانفعالي.
- البعد الثاني: إدارة الانفعالات.
- البعد الثالث: الوعي الاجتماعي الانفعالي.
- البعد الرابع: إدارة العلاقات.

وفي ضوء تلك الأبعاد، قامت الباحثة بإنشاء واستعارة بعض العبارات مع إدخال بعض التعديلات عليها بحيث تتناسب مع كل بُعد، وقد انتهى هذا الإجراء إلى أن أصبح عدد عبارات كل بُعد (١٠) عبارات، كما تم الاعتماد على التقدير الثلاثي لكل استجابة على الوجه التالي: غالبًا (تعطي ثلاث درجات)؛ أحيانًا (تعطي درجتين)؛ نادرًا (تعطي درجة واحدة فقط). وتتراوح الدرجات على مقياس التنظيم الانفعالي لكل من (١٢٠) درجة إلى (٤٠) درجة، حيث تدل الدرجة المرتفعة على وجود التنظيم الانفعالي، بينما تمثل الدرجة المنخفضة انخفاض أساليب الانفعال، وإلى جانب هذا، تمت صياغة بعض العبارات صياغة موجبة، والبعض الآخر صياغة سلبية.

تم عرض أبعاد مقياس التنظيم الانفعالي على لجنة من أساتذة علم النفس والصحة النفسية مكونة من (١٠) محكمين، للحكم على صدق عبارات كل بُعد من أبعاد مقياس أساليب المعاملة الوالدية، وقد أجمعت اللجنة على صدق عبارات أبعاد المقياس مع إدخال بعض

التعديلات الطفيفة في صياغة بعض العبارات، وبناء على الخطوة السابقة لم يتم حذف أي عبارة من المقياس؛ لأن نسبة الاتفاق لم تقل عن (٨٠%) في أي عبارة.

الخصائص السيكومترية لمقياس التنظيم الانفعالي:

تم حساب الكفاءة السيكومترية لمقياس التنظيم الانفعالي وفقًا لما يلي:

أولًا: الاتساق الداخلي

- **الاتساق الداخلي للمفردات:**

وذلك من خلال درجات عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية بإيجاد معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للبعد، والجدول (٢) يوضح ذلك:

الوعي الانفعالي		إدارة الانفعالات		الوعي الاجتماعي الانفعالي		إدارة العلاقات	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	٠.٤١٧**	١	٠.٦١٤**	١	٠.٥٥٩**	١	٠.٦٢٥**
٢	٠.٤٩٣**	٢	٠.٥٦٣**	٢	٠.٤٨٧**	٢	٠.٥٤١**
٣	٠.٥٢١**	٣	٠.٣٩٥**	٣	٠.٦٩٦**	٣	٠.٥٩٨**
٤	٠.٥٧١**	٤	٠.٥٢٥**	٤	٠.٦٦١**	٤	٠.٦٠٨**
٥	٠.٥٣٢**	٥	٠.٦٠٠**	٥	٠.٥٢١**	٥	٠.٥٤٦**
٦	٠.٥٧٤**	٦	٠.٥١٥**	٦	٠.٥٤١**	٦	٠.٤٩٣**
٧	٠.٤٢١**	٧	٠.٦٠٦**	٧	٠.٦٢٥**	٧	٠.٥٠٠**
٨	٠.٥٨٣**	٨	٠.٤١١**	٨	٠.٥٨٣**	٨	٠.٦٢٩**
٩	٠.٦٤٢**	٩	٠.٥٦٤**	٩	٠.٤٨٠**	٩	٠.٤٩٣**
١٠	٠.٤٧٥**	١٠	٠.٥٧٣**	١٠	٠.٥٤٣**	١٠	٠.٥٣١**

** دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١).

يتضح من جدول (٢) أنَّ كل مفردات مقياس التنظيم الانفعالي معاملات ارتباطه موجبة ودالة إحصائيًّا عند مستوى (٠.٠١)، أي: إنَّها تتمتع بالاتساق الداخلي.

ثالثًا: الثبات: تم حساب ثبات مقياس التنظيم الانفعالي بالطرق التالية:

- **طريقة إعادة التطبيق:**

وتمَّ ذلك بحساب ثبات مقياس التنظيم الانفعالي من خلال إعادة التطبيق بفاصل زمني قدره أسبوعان، وذلك على عينة الخصائص السيكومترية، وتم استخراج معاملات الارتباط بين درجات تلاميذ العينة باستخدام معامل بيرسون (Pearson)، وكانت جميع معاملات الارتباط لأبعاد المقياس دالة عند (٠.٠١)، مما يشير إلى أنَّ المقياس يعطي نفس النتائج تقريبًا إذا ما أُستخدم أكثر من مرَّة تحت ظروف مماثلة، وبيان ذلك في الجدول (٣):

جدول (٣): نتائج ثبات التنظيم الانفعالي بطريقة إعادة التطبيق

الأبعاد	معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني
الوعي الانفعالي	٠.٨٥٧**
إدارة الانفعالات	٠.٧٩٦**
الوعي الاجتماعي الانفعالي	٠.٨٥٤**
إدارة العلاقات	٠.٧٩٦**
الدرجة الكلية	٠.٨٣٢**

** دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١).

يتضح من خلال جدول (٣) وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًّا بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني لأبعاد مقياس التنظيم الانفعالي والدرجة الكلية، مما يدل على ثبات المقياس، ويؤكد ذلك صلاحية مقياس التنظيم الانفعالي لقياس السمة التي وُضع من أجلها.

- **طريقة معامل ألفا لكرونباخ:**

تم حساب ثبات المقياس باستخدام معادلة ألفا لكرونباخ، ويبين جدول (٤) قيم ثبات المقياس باستخدام معادلة ألفا كرونباخ:

جدول (٤): قيم ثبات مقياس التنظيم الانفعالي باستخدام معادلة ألفا لكرونباخ

الأبعاد	ألفا – كرونباخ
الوعي الانفعالي	٠.٧٧٤
إدارة الانفعالات	٠.٧٥١
الوعي الاجتماعي الانفعالي	٠.٧٦٥
إدارة العلاقات	٠.٧٨١
الدرجة الكلية	٠.٨٠٤

يتضح من خلال جدول (٤) أنَّ معاملات الثبات مرتفعة، مما يعطى مؤشرًا جيدًا لثبات المقياس، وبناءً عليه يمكن العمل به.

الصورة النهائية للمقياس:

وهكذا، تم التوصل إلى الصورة النهائية للمقياس، والصالحة للتطبيق، وتتضمن (٤٠) مفردة، وقد قامت الباحثة بإعادة ترتيب مفردات الصورة النهائية للمقياس بصورة دائرية، كما تمت صياغة تعليمات المقياس، بحيث تكون أعلى درجة كلية يحصل عليها المفحوص هي (١٢٠)، وأدنى درجة هي (٤٠)، وتمثل الدرجات المرتفعة أشد مستوى التنظيم الانفعالي بينما تمثل الدرجات المنخفضة مستوى منخفض للتنظيم الانفعالي، ويوضح جدول (٥) أبعاد وأرقام المفردات التي تقيسها الصورة النهائية.

جدول (٥): أبعاد مقياس التنظيم الانفعالي والمفردات التي تقيس كل بُعد

م	البعد	أرقام المفردات	المجموع
١	الوعي الانفعالي	١ – ٥ – ٩ – ١٣ – ١٧ – ٢١ – ٢٥ – ٢٩ – ٣٣ – ٣٧	١٠
٢	إدارة الانفعالات	٢ – ٦ – ١٠ – ١٤ – ١٨ – ٢٢ – ٢٦ – ٣٠ – ٣٤ – ٣٨	١٠
٣	الوعي الاجتماعي الانفعالي	٣ – ٧ – ١١ – ١٥ – ١٩ – ٢٣ – ٢٧ – ٣١ – ٣٥ – ٣٩	١٠
٤	إدارة العلاقات	٤ – ٨ – ١٢ – ١٦ – ٢٠ – ٢٤ – ٢٨ – ٣٢ – ٣٦ – ٤٠	١٠

تعليمات المقياس:

١) يجب عند تطبيق المقياس خلق جو من الألفة مع التلميذ، حتى ينعكس ذلك على صدقه في الإجابة.
٢) يجب على القائم بتطبيق المقياس توضيح أنَّه ليس هناك زمن محدد للإجابة، كما أنَّ الإجابة ستحاط بسرية تامة.
٣) يتم التطبيق بطريقة فردية، وذلك للتأكد من عدِّ العشوائية في الإجابة.
٤) يجب الإجابة على كل العبارات لأنَّه كلما زادت العبارات غير المجاب عنها كلما انخفضت دقة النتائج.

٥- مقياس مهارات الطلاقة القرائية (إعداد: الباحثة):

يهدف هذا المقياس إلى قياس مهارات الطلاقة القرائية لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة بالمرحلة الابتدائية، بالإضافة الى أن المقاييس التي هدفت قياس مهارات الطلاقة القرائية، وقد صممت لعينات تختلف في طبيعتها وخصائصها عن عينة البحث الحالي.

وقد استطاعت الباحثة من خلال استقرائها للأدبيات النفسية ومقاييس مهارات الطلاقة القرائية إلى الأبعاد التالية:

١) سرعة القراءة.
٢) الدقة في القراءة.
٣) الأداء القرائي المعبِّر.

وبناءً على ما سبق، فإن مفهوم الذات في صورته الأولية يتكون من (١٨) عبارة؛ حيث تتراوح الدرجات على مقياس مهارات الطلاقة القرائية لكل من (٥٤) درجة إلى (١٨) درجة؛ حيث تدل الدرجة المرتفعة على ارتفاع مهارات الطلاقة القرائية، بينما تمثل الدرجة المنخفضة انخفاض مهارات الطلاقة القرائية.

بعد الانتهاء من الصورة الأولية للمقياس قامت الباحثة بعرضها على (١٠) من المحكمين لإبداء الرأي والملاحظات على عبارات ومكونات المقياس من حيث وضوحها ومناسبتها للظاهرة موضوع القياس، وكذلك تقدير صلاحية المقياس، وبناء على ذلك لم يتم استبعاد أي عبارة؛ لأن نسبة الاتفاق لم تقل عن (٨٠%).

الخصائص السيكومترية لمقياس مهارات الطلاقة القرائية:

تم حساب الخصائص السيكومترية لمقياس مهارات الطلاقة القرائية وفقًا لما يلي:

أولًا: الاتساق الداخلي:

- لاتساق الداخلي للمفردات:

وذلك من خلال درجات عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية للأدوات بإيجاد معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للبعد، والجدول (٦) يوضح ذلك:

جدول (٦): معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للبُعد على مقياس مهارات الطلاقة القرائية (ن = ٥٠)

سرعة القراءة	الدقة في القراءة	الأداء القرائي المعبر

المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
١	٠.٤٠٥**	١	٠.٤٦١**	١	٠.٥٢١**
٢	٠.٦١٥**	٢	٠.٦٣٥**	٢	٠.٥٨٥**
٣	٠.٥٥٨**	٣	٠.٦٩٣**	٣	٠.٦٢٦**
٤	٠.٥٥١**	٤	٠.٥١٩**	٤	٠.٦٧٢**
٥	٠.٥٢٦**	٥	٠.٥١٥**	٥	٠.٥٢١**
٦	٠.٥٧٣**	٦	٠.٥٦٥**	٦	٠.٦١٢**

**** دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١)**

يتضح من جدول (٦) أنَّ كل مفردات مقياس مهارات الطلاقة القرائية معاملات ارتباطها موجبة ودالة إحصائيًّا عند مستوى (٠.٠١)، أي أنَّها تتمتع بالاتساق الداخلي.

- **الاتساق الداخلي للأبعاد مع الدرجة الكلية:**

تم حساب معاملات الارتباط باستخدام مُعامل بيرسون (Pearson) بين أبعاد مهارات الطلاقة القرائية ببعضها البعض من ناحية، وارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس من ناحية أخرى، والجدول (١٠) يوضح ذلك:

جدول (٧): مصفوفة ارتباطات مقياس مهارات الطلاقة القرائية

م	الأبعاد	الأول	الثاني	الثالث	الكلية
١	سرعة القراءة	–			
٢	الدقة في القراءة	٠.٦٠٤**	–		
٣	الأداء القرائي المعبر	٠.٦١٤**	٠.٦١٣**	–	
الدرجة الكلية		٠.٨٦٢**	٠.٨٢٤**	٠.٨٧٤**	–

**** دال عند مستوى دلالة (٠.٠١)**

يتضح من جدول (٧) أنَّ جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١)، مما يدل على تمتع مقياس مهارات الطلاقة القرائية بالاتساق الداخلي.

ثانيًا: صدق المقياس:

- صدق التحليل العاملي:

من خلال استخدام معادلة التحليل العاملي للمقياس تم معرفة تشبعات العوامل المشتركة على مقياس مفهوم الذات، وقد أسفر التحليل العاملي لأبعاد المقياس عن تشبعها على عامل واحد، وقد أُعتمدت المحكات الآتية من أجل تحديد العوامل:

١) محك كايزر لتحديد عدد العوامل المستخلصة، وهو محك يحدد استخلاص العوامل التي يقل جذرها الكامن عن الواحد الصحيح.

٢) الاحتفاظ بالعوامل التي تشبع عليها ثلاثة أبعاد على الأقل، وقد روعي في انتقاء الأبعاد وتصنيفها على العوامل المحكات الآتية:

أ- أن يكون تشبع البُعد على العامل الذي تنتمي له (٠.٣٠) أو أكثر كما اقترح جيلفورد.

ب- إذا كان البعد يتمتع بتشبع أكثر من (٠.٣٠) على أكثر من عامل، فيُعد منتمٍ للعامل الذي يكون تشبعها عليه أعلى وبفارق (٠.١٠) على الأقل عن أي عامل آخر.

وقد تم حساب درجة تشبع كل بعُد من أبعاد المقياس على العوامل الأساسية، ونسبة التباين، والنسبة التراكمية لتباين المصفوفة العاملية، ونتيجة لذلك تم استخلاص عامل واحد، وتم تقسيم التشبعات على العوامل كالآتي: تشبعات صفرية (أقل من ± ٠.٣٠)، تشبعات متوسطة (± ٠.٣٠ – أقل من ± ٠.٤٠)، تشبعات عالية (± ٠.٤٠ – أقل من ± ٠.٥٠)، تشبعات كبرى (± ٠.٥٠ فأعلى) كما يتضح من جدول (٨).

جدول (٨): العامل المستخرج من المصفوفة الارتباطية لمقياس مهارات الطلاقة القرائية

الأبعاد	قيم التشبع بالعامل	نسب الشيوع
سرعة القراءة	٠.٨٦٦	٠.٧٥٠
الدقة في القراءة	٠.٨٥٨	٠.٧٣٧
الأداء القرائي المعبر	٠.٨٧٩	٠.٧٧٢
الجذر الكامن	٢.٢٥٩	
نسبة التباين	٧٥.٣١٢	

تستخلص الباحثة من جدول (٨) تشبع أبعاد مقياس مهارات الطلاقة القرائية على عامل واحد، وبلغت نسبة التباين (٧٥.٣١٢)، والجذر الكامن (٢.٢٥٩) وقيمة الجذر الكامن أكبر من الواحد الصحيح وفقًا لمحك كايزر، مما يعنى أنَّ أبعاد المقياس التي تكون هذا العامل تعبر

تعبيرًا جيدًا عن عامل واحد، هو مقياس مهارات الطلاقة القرائية الذي وضع المقياس لقياسه بالفعل، مما يؤكد تمتع المقياس بدرجة صدق مرتفعة.

ثالثًا: ثبات المقياس:

تم حساب ثبات مقياس مهارات الطلاقة القرائية بالطرق التالية:

- **طريقة إعادة التطبيق:**

وتمَّ ذلك بحساب ثبات مقياس مهارات الطلاقة القرائية من خلال إعادة التطبيق بفاصل زمني قدره أسبوعان، وذلك على عينة الخصائص السيكومترية، وتم استخراج معاملات الارتباط بين درجات تلاميذ العينة باستخدام معامل بيرسون (Pearson)، وكانت جميع معاملات الارتباط لأبعاد المقياس دالة عند (٠.٠١)، مما يشير إلى أنَّ المقياس يعطي نفس النتائج تقريبًا إذا ما أُستخدم أكثر من مرَّة تحت ظروف مماثلة، وبيان ذلك في الجدول (٩):

جدول (٩): نتائج ثبات مقياس مهارات الطلاقة القرائية بطريقة إعادة التطبيق

الأبعاد	معامل الارتباط بين التطبيقين: الأول والثاني
سرعة القراءة	٠.٨١١**
الدقة في القراءة	٠.٧٨١**
الأداء القرائي المعبر	٠.٧٦٥**
الدرجة الكلية	٠.٧٧٩**

** دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١):

يتضح من خلال جدول (٩) وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني لأبعاد مقياس مهارات الطلاقة القرائية والدرجة الكلية، مما يدل على ثبات المقياس، ويؤكد ذلك صلاحية مقياس مهارات الطلاقة القرائية لقياس السمة التي وُضع من أجلها.

- **طريقة ألفا – كرونباخ:**

تمَّ حساب معامل الثبات لمقياس مهارات الطلاقة القرائية باستخدام معامل ألفا – كرونباخ لبحث الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس وكانت كل القيم مرتفعة، ويتمتع بدرجة عالية من الثبات، وبيان ذلك في الجدول (١٠):

جدول (١٠): معاملات ثبات مقياس مهارات الطلاقة القرائية باستخدام معامل ألفا – كرونباخ

م	أبعاد المقياس	معامل ألفا – كرونباخ
١	سرعة القراءة	٠.٧٥٨
٢	الدقة في القراءة	٠.٧٦١
٣	الأداء القرائي المعبر	٠.٧٤٩
الدرجة الكلية		٠.٨١٤

يتضح من خلال جدول (١٠) أنَّ معاملات الثبات مرتفعة، مما يعطى مؤشرًا جيدًا لثبات المقياس، وبناءً عليه يمكن العمل به.

- **طريقة التجزئة النصفية:**

تم تطبيق المقياس على عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية التي اشتملت على (٥٠) فردًا، وتم تصحيح المقياس، ثم تجزئته إلى قسمين، القسم الأول اشتمل على المفردات الفردية، والثاني على المفردات الزوجية، وذلك لكل فرد على حدة، وتم حساب معامل الارتباط بطريقة بيرسون (Pearson) بين درجات المفحوصين في المفردات الفردية والمفردات الزوجية، فكانت قيمة مُعامل سبيرمان – براون، ومعامل جتمان العامة للتجزئة النصفية مرتفعة؛ حيث تدل على أنَّ المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات، وبيان ذلك في الجدول (١١):

جدول (١١) مُعاملات ثبات مقياس مهارات الطلاقة القرائية بطريقة التجزئة النصفية

الأبعاد	سبيرمان ـ براون	جتمان
سرعة القراءة	٠.٨٤٩	٠.٧٣٩
الدقة في القراءة	٠.٨٨٩	٠.٧٦٢
الأداء القرائي المعبر	٠.٩٢٣	٠.٧٢٠
الدرجة الكلية	٠.٩٣١	٠.٧٣١

يتضح من جدول (١١) أنَّ معاملات ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية سبيرمان – براون متقاربة مع مثيلتها طريقة جتمان، مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات في قياسه لمهارات الطلاقة القرائية.

الصورة النهائية للمقياس:

وهكذا، تم التوصل إلى الصورة النهائية للمقياس، والصالحة للتطبيق، وتتضمن (١٨) مفردة، وقد قامت الباحثة بإعادة ترتيب مفردات الصورة النهائية للمقياس، كما تمت صياغة تعليمات المقياس، بحيث تكون أعلى درجة كلية يحصل عليها المفحوص هي (٥٤)، وأدنى درجة هي (١٨)، وتمثل الدرجات المرتفعة أعلى مستوى لمهارات الطلاقة القرائية، بينما تمثل الدرجات المنخفضة مستوى منخفض لمهارات الطلاقة القرائية، ويوضح جدول (١٢) أبعاد وأرقام المفردات التي تقيسها الصورة النهائية.

جدول (١٢) أبعاد مقياس مهارات الطلاقة القرائية والمفردات التي تقيس كل بُعد

م	البعد	أرقام المفردات	المجموع
١	سرعة القراءة	١ – ٦	٦
٢	الدقة في القراءة	٧ – ١٤	٦
٣	الأداء القرائي المعبر	١٥ – ١٨	٦

- **طريقة تقدير الدرجات:**

تكون المقياس من (٣٧) عبارة ذات التدريج الثلاثي (١، ٢، ٣)، وبذلك تتراوح درجات المفحوصين الكلية بين (١٨ – ٥٤) درجة، ومن أجل تفسير المتوسطات الحسابية، ولتحديد درجة مهارات الطلاقة القرائية، حولت الدرجة وفقًا للمستوى الثلاثي المتدرج الذي يتراوح بين (١ – ٣) درجة، وصنف المستوى إلى ثلاثة مستويات: منخفضة ومتوسطة وعالية، وذلك وفقًا للمعادلة التالية: (القيمة العليا – القيمة الأقل لبدائل الاستجابة) ÷ عدد المستويات، لتصبح (٥٤ – ١٨) ÷ ٣ = ١٢، وهذه القيمة تساوي طول الفئة، وبذلك يكون درجة المستوى الأقل بين (١٨ – أقل من ٣٠) ويكون المستوى المتوسط بين (٣٠ – أقل من ٤٢) ويكون المستوى المرتفع بين (٤٢ – ٥٤).

تعليمات المقياس:

١- يجب عند تطبيق المقياس خلق جو من الألفة مع ذوي صعوبات تعلم القراءة بالمرحلة الابتدائية، حتى ينعكس ذلك على صدقه في الإجابة.

٢- يجب على القائم بتطبيق المقياس توضيح أنَّه ليس هناك زمن محدد للإجابة، كما أنَّ الإجابة ستحاط بسرية تامة.

٣- يتم التطبيق بصورة فردية، وذلك للتأكد من عدم العشوائية في الإجابة.

٤- يجب الإجابة على كل العبارات؛ لأنَّه كلما زادت العبارات غير المجاب عنها، انخفضت دقة النتائج.

ثالث عشر: الخطوات الإجرائية

تضمنت الخطوات الإجرائية التي قامت بها الباحثة في البحث على ما يلي:

١) القيام بزيارات ميدانية لبعض المدارس الابتدائية ببني سويف، وذلك للتعرف على أعدادهم ومدى توفر شروط العينة فيهم.
٢) حساب صدق وثبات أدوات البحث.
٣) تحديد عينة البحث الأساسية.
٤) تطبيق مقياسي التنظيم الانفعالي والطلاقة اللفظية على العينة الأساسية للبحث.
٥) تصحيح الاستجابات وجدولة الدرجات ومعالجتها إحصائيًّا واستخلاص النتائج.
٦) مناقشة نتائج البحث ووضع التوصيات والبحوث المقترحة في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة.

رابع عشر: الأساليب الإحصائية

لحساب صدق وثبات مقاييس البحث والتحقق من فروض البحث تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية: المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، معامل الارتباط لبيرسون (Pearson)، اختبار (ت)، وذلك من خلال حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية والمعروفة اختصارًا بـ.SPSS .

خامس عشر: نتائج البحث

التحقق من نتائج الفرض الأول: ينص الفرض على أنَّه: "**توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين درجة التنظيم الانفعالي والطلاقة اللفظية لذوي صعوبات تعلم القراءة بالمرحلة الابتدائية**"، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب قيم معاملات ارتباط بيرسون بين أبعاد كل من التنظيم الانفعالي والطلاقة اللفظية لذوي صعوبات تعلم القراءة بالمرحلة الابتدائية، والجدول (١٣) يوضح ذلك:

جدول (١٣): قيم معاملات الارتباط بين التنظيم الانفعالي والطلاقة اللفظية لذوي صعوبات تعلم القراءة بالمرحلة الابتدائية (ن = ٨٠)

أبعاد التنظيم الانفعالي	أبعاد الطلاقة اللفظية			
	سرعة القراءة	الدقة في القراءة	الأداء القرائي المعبر	الدرجة الكلية
الوعي الانفعالي	٠.٦٨٩**	٠.٨٤٠**	٠.٨٠٦**	٠.٨٤٣**
إدارة الانفعالات	٠.٨٤٨**	٠.٨٣٨**	٠.٨٣٦**	٠.٩٠٤**
الوعي الاجتماعي الانفعالي	٠.٧٣٦**	٠.٨٣٦**	٠.٨٥٤**	٠.٨٧٤**
إدارة العلاقات	٠.٧٣٢**	٠.٨١٤**	٠.٨٤٥**	٠.٨٦١**
الدرجة الكلية	٠.٨٠٥**	٠.٨٩٢**	٠.٨٩٨**	٠.٩٣٤**

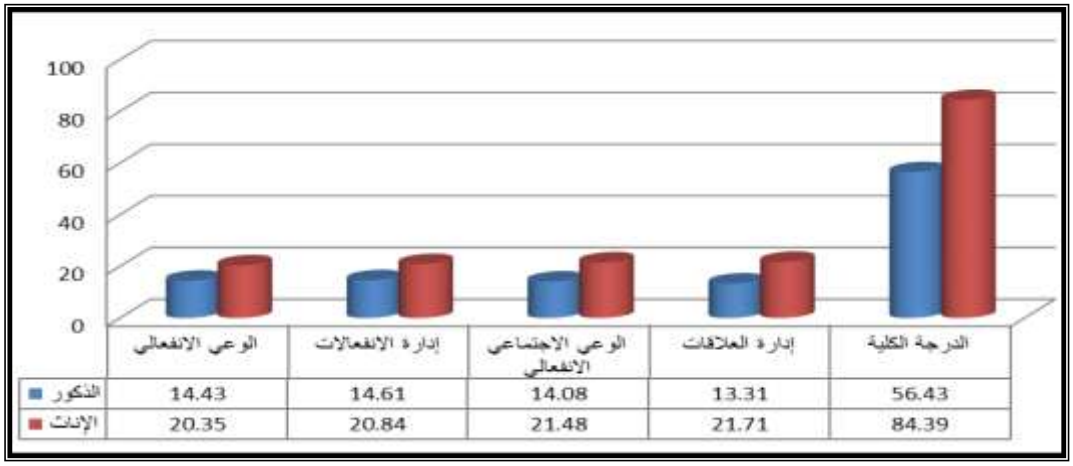
** دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١).

يتضح من جدول (١٣) وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية وموجبة بين التنظيم الانفعالي والطلاقة اللفظية لذوي صعوبات تعلم القراءة بالمرحلة الابتدائية عند مستوى (٠.٠١) في جميع الأبعاد، وهذا يعني أنه كلما ارتفعت درجات التنظيم الانفعالي، أدى ذلك إلى وجود تحسن واضح الطلاقة اللفظية لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة بالمرحلة الابتدائية، والعكس بالعكس، وبذلك يكون الفرض الأول للبحث قد تحقق بجميع الأبعاد.

التحقق من نتائج الفرض الثاني: ينص الفرض على أنَّه: "**توجد فروق دالة إحصائيًّا في درجة التنظيم الانفعالي بين الذكور والإناث**"، وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم استخدام اختبار (ت) T–test للمجموعتين، والجدول (١٤) يوضح ذلك:

جدول (١٤): الفروق في درجة التنظيم الانفعالي بين الذكور والإناث (ن = ٨٠)

الأبعاد	الذكور ن = ٤٩		الإناث ن = ٣١		قيمة ت	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
الوعي الانفعالي	١٤.٤٣	٠.٩٤	٢٠.٣٥	٢.٤٠	١٥.٥٥١	٠.٠١
إدارة الانفعالات	١٤.٦١	٠.٧٠	٢٠.٨٤	٢.٥٣	١٦.٣١١	٠.٠١
الوعي الاجتماعي الانفعالي	١٤.٠٨	١.١١	٢١.٤٨	٢.٤٣	١٨.٤٨٨	٠.٠١
إدارة العلاقات	١٣.٣١	١.١٩	٢١.٧١	٢.٩٢	١٧.٩٤٥	٠.٠١
الدرجة الكلية	٥٦.٤٣	٢.٤٣	٨٤.٣٩	٦.٣٠	٢٨.٠٣١	٠.٠١



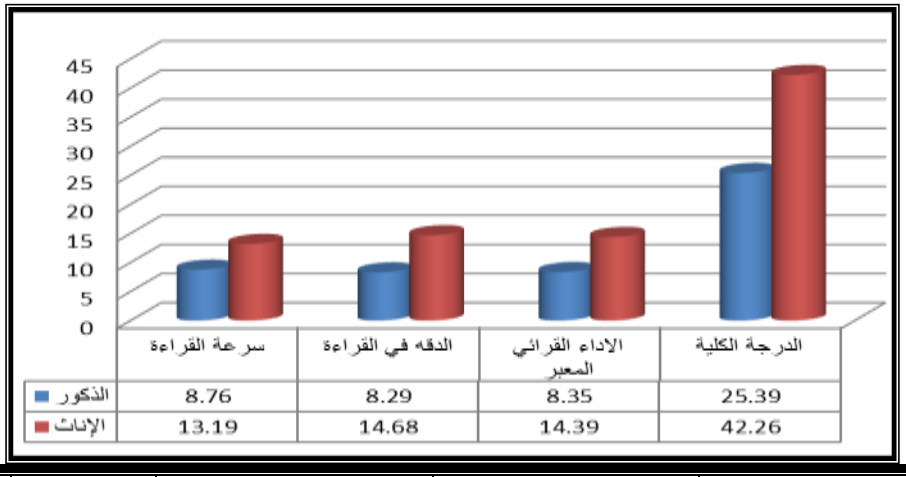
يتبين من جدول (١٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث من ذوي صعوبات تعلم القراءة بالمرحلة الابتدائية في اتجاه الإناث في التنظيم الانفعالي كدرجة كلية وكأبعاد فرعية؛ حيث كانت قيمة (ت) على التوالي= (١٥.٥٥١ – ١٦.٣١١ – ١٨.٤٨٨– ١٧.٩٤٥ – ٢٨.٠٣١) في الوعي الانفعالي، إدارة الانفعالات، الوعي الاجتماعي الانفعالي، إدارة العلاقات، والدرجة الكلية، وهي جميعًا دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وبذلك يكون الفرض الثاني للبحث قد تحقق بجميع الأبعاد، والشكل البياني (١) يوضح ذلك:

شكل (١): الفروق في درجة التنظيم الانفعالي بين الذكور والإناث

التحقق من نتائج الفرض الثالث: ينص الفرض على أنَّه: "**توجد فروق دالة إحصائيًّا في درجة الطلاقة اللفظية بين الذكور والإناث**"، وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم استخدام اختبار (ت) T–test للمجموعتين، والجدول (١٥) يوضح ذلك:

جدول (١٥): الفروق في درجة الطلاقة اللفظية بين الذكور والإناث (ن = ٨٠)

الأبعاد	الذكور ن = ٤٩		الإناث ن = ٣١		قيمة ت	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
سرعة القراءة	٨.٧٦	٠.٦٠	١٣.١٩	٢.٥٤	١١.٧٩٠	٠.٠١
الدقة في القراءة	٨.٢٩	٠.٦٨	١٤.٦٨	١.٤٧	٢٦.٤٠٦	٠.٠١
الأداء القرائي المعبر	٨.٣٥	٠.٧٢	١٤.٣٩	١.٣١	٢٦.٥٨٤	٠.٠١



الأبعاد	الذكور ن = ٤٩		الإناث ن = ٣١		قيمة ت	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
الدرجة الكلية	٢٥.٣٩	١.٣٢	٤٢.٢٦	٢.٧١	٣٧.٢٦٣	٠.٠١

يتبين من جدول (١٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث من ذوي صعوبات تعلم القراءة بالمرحلة الابتدائية في اتجاه الإناث في الطلاقة اللفظية كدرجة كلية وكأبعاد فرعية، حيث كانت قيمة (ت) على التوالي= (١١.٧٩٠ – ٢٦.٤٠٦ – ٢٦.٥٨٤ – ٣٧.٢٦٣) في سرعة القراءة، الدقة في القراءة، الأداء القرائي المعبر، والدرجة الكلية، وهي جميعًا دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وبذلك يكون الفرض الثالث للبحث قد تحقق بجميع الأبعاد. والشكل البياني (٢) يوضح ذلك:

شكل (٢): الفروق في درجة الطلاقة اللفظية بين الذكور والإناث

التحقق من نتائج الفرض الرابع: ينص الفرض على أنه: "**ينبئ مستوى التنظيم الانفعالي بمستوى الطلاقة اللفظية لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة بالمرحلة الابتدائية**"، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدم أسلوب تحليل الانحدار المتعدد المتدرج

(Stepwise Regression)؛ وذلك بهدف تحديد مدى اسهام التنظيم الانفعالي في التنبؤ بمستوى الطلاقة اللفظية لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة بالمرحلة الابتدائية، وجاءت النتائج كما في الجداول (١٦):

جدول (١٦): التنبؤ بالطلاقة اللفظية من مستوى التنظيم الانفعالي

** دال عند (٠.٠١).

المتغير التابع	المتغير المستقل "التنظيم الانفعالي"	الارتباط المتعدد R	نسبة المساهمة R2	قيمة B	قيمة بيتا Beta	قيمة ف	قيمة (ت) ودلالتها	مستوى الدلالة	الثابت
الطلاقة اللفظية	إدارة الانفعالات	٠.٩٠٤	٠.٨١٧	١.١٠١	٠.٤٥٠	٣٤٨.٦٩٠	**٥.٧٩٣	٠.٠١	٨.٢١٧
	الوعي الاجتماعي الانفعالي	٠.٩٣٤	٠.٨٧٢	٠.٧٢٣	٠.٣٤٢	٢٦٣.٤٠١	**٤.٨٦٣	٠.٠١	
	الوعي الانفعالي	٠.٩٤٢	٠.٨٨٧	٠.٥٤٧	٠.٢١٥	١٩٨.١٢٩	**٣.٠٨١	٠.٠١	

يتضح من جدول (١٦) أنه تسهم إدارة الانفعالات، والوعي الاجتماعي الانفعالي، والوعي الانفعالي بنسبة إسهام إيجابية دالة بلغت قيمتها (٠.٨١٧)، (٠.٨٧٢)، (٠.٨٨٧) على الترتيب في التنبؤ بمستوى الطلاقة اللفظية لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة بالمرحلة الابتدائية، ويمكن صياغة معادلة الانحدار للتنبؤ على النحو التالي:

الطلاقة اللفظية= ٠.٤٥٠ (إدارة الانفعالات) + ٠.٣٤٢ (الوعي الاجتماعي الانفعالي) + ٠.٢١٥ (الوعي الانفعالي) – ٨.٢١٧ (الثابت).

سادس عشر: مناقشة نتائج البحث

بعد العرض السابق لنتائج البحث يمكن مناقشتها وتفسيرها في ضوء الفروض والدراسات السابقة والإطار النظري، وذلك على النحو التالي:

التعقيب على نتائج الفرض الأول:

أسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية دالة وموجبة بين التنظيم الانفعالي والطلاقة اللفظية لذوي صعوبات تعلم القراءة بالمرحلة الابتدائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) كما تحقق بالفرض الأول، وأنه كلما زاد التنظيم الانفعالي زادت الطلاقة اللفظية، والعكس بالعكس.

التعقيب على نتائج الفرضين: الثاني والثالث:

أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من التلاميذ ذوي صعوبات القراءة، وذلك لصالح الإناث كما تحقق بالفرضين: الثاني والثالث.

التعقيب على نتائج الفرض الرابع:

لقد أشارت نتائج في الفرض الرابع إلى أن التنظيم الانفعالي ينبئ بمستوى الطلاقة اللفظية، ويمكن تفسير ذلك بأن شعور التلميذ ذوي صعوبات القراءة بالتنظيم الانفعالي لديه يؤدي إلى الطلاقة اللفظية.

ويشير كل من جابر عبد الحميد، وآخرَين (٢٠١٤) إلى أن القدرة على القراءة بسهولة ويسر؛ فهمي ترتبط بالاتصال الشفوي، والطلاقة صفة يتصف بها القارئ الذي يقرأ قراءة سليمة مع حسن نطقه الحروف والكلمات، وإخراجها من مخارجها الصحيحة في زمن أقل من الزمن الذي يستغرقه القارئ العادي. كما أشار فتحي محمود حميدة (٢٠١٣) إلى أن الطلاقة اللفظية تتمثل في القدرة على الكتابة والتحدث بسهولة؛ فالطلبة الذين يتمكنون منها من المؤكد أنهم سيتحدثون بسهولة ويسر، وأن يكونوا ميالين إلى الكلام في أكثر أوقاتهم التي يتاح لهم فيها الكلام، كما أن التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة –عادة– يعانون معاناة كبيرة في عملية تهجئة الكلمة، بالرغم من تدريبهم وتعلمهم فترة طويلة، وأن طرائق التدريس العادية ليس لها أي تأثير على مستوى الإنجاز في عملية القراءة، وتوجد كثير من الآراء حول مؤشرات التنبؤ بصعوبات تعلم القراءة أن ذوي صعوبات التعلم يختلفون بشكل واضح عن أقرانهم العاديين في فهم المادة المقروءة شفهيًا، وأبرزها أن طرائق التدريس التقليدية لا تؤدي إلى تقدم هؤلاء التلاميذ الملحوظ في الفهم، وتعرف الرموز الأبجدية. فعالية برنامج علاجي لصعوبات تعلم القراءة وفق نمط معالجة المعلومات السائد لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

ومن المعروف أن التنظيم الانفعالي لدى الطلاب يتأثر بعدة عوامل، بما في ذلك البيئة المحيطة بهم والتربية التي حصلوا عليها، بالإضافة إلى عوامل عديدة تتعلق بالشخصية والتجارب الحياتية؛ لذلك، يمكن للمدرسين وأولياء الأمور أن يساعدوا الطلاب في تنمية مهارات التنظيم الانفعالي من خلال تقديم الدعم والإرشاد والتوجيه اللازمين لهم. وتشير العديد من

الأبحاث إلى أن التنظيم الانفعالي يمثل مهارة مهمة في الحياة اليومية؛ حيث يمكن أن يؤثر على الصحة النفسية والعلاقات الاجتماعية والأداء الأكاديمي والمهني. وعلى سبيل المثال، يمكن أن يؤثر التحكم السليم في العواطف والمشاعر على العلاقات الاجتماعية الإيجابية، ويمكن أن يعزز الصحة النفسية ويحسن الأداء الأكاديمي والمهني.

سابع عشر: ملخص النتائج: يمكن تلخيص نتائج البحث في النقاط المحددة الآتية:

١) توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين أساليب المعاملة الوالدية والتنظيم الانفعالي.
٢) توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين درجة التنظيم الانفعالي والطلاقة اللفظية لذوي صعوبات تعلم القراءة بالمرحلة الابتدائية.
٣) توجد فروق دالة إحصائيًّا في درجة التنظيم الانفعالي بين الذكور والإناث، وذلك لصالح الإناث.
٤) توجد فروق دالة إحصائيًّا في درجة الطلاقة اللفظية بين الذكور والإناث، وذلك لصالح الإناث.
٥) ينبئ مستوى التنظيم الانفعالي بمستوى الطلاقة اللفظية لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة بالمرحلة الابتدائية.

ثامن عشر: توصيات البحث: تُوصى الباحثة استنادًا إلى ما كشف عنه البحث الحالي بما يلي:

١) الاهتمام بنشر الوعي بذوي صعوبات القراءة بشكل عام من خلال وسائل الإعلام المقروءة والمسموعة والمرئية، ومن خلال نشر الأسباب الملموسة حاليًا، والتي قد تؤدي إلى المشكلات التي تواجه الأطفال؛ نظرا لأن تربية الطفل تعد أمنًا قوميًا يجب الحفاظ عليها.
٢) قيام المؤسسات الحكومية بتقديم الدعم لأسر ذوي صعوبات القراءة، حتى يتمكنوا من رعايتهم، وتوفير الحقوق الأساسية لهم.
٣) الاهتمام بتقديم الدعم الاجتماعي والمادي بكافة أشكاله لأفراد هذه الفئة.
٤) عقد دورات تدريبية للمعلمين والأخصائيين وأولياء الأمور لتوضيح خصائص هذه الفئة وأهمية التنظيم الانفعالي والطلاقة اللفظية في نموهم المتكامل وتحسين سلوكياتهم.
٥) أنْ يكون هناك اتصال دائم بين المدرسة والمنزل من حيث التركيز على السلوكيات التي تصدر من التلميذ داخل المنزل ومحاولة استبدالها بسلوكيات إيجابية من قبل المعلمة داخل المدرسة.

٦) الاهتمام بحث التلاميذ ذوي صعوبات القراءة على المشاركة والتفاعل في المناقشات الجماعية، سواء داخل الحضانة أو خارجها.

٧) الاهتمام بإظهار جوانب القوة لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة، وتنميتها حتى تزداد ثقتهم بأنفسهم.

تاسع عشر: دراسات مقترحة

استنادًا إلى الإطار النظري والدراسات السابقة ونتائج البحث الحالية تقترح الباحثة عدد من الموضوعات البحثية التي تحتاج إلى إجراء مزيد من الدراسات للوقوف على نتائجها:

١) برنامج إرشادي انتقائي لتحسين التنظيم الانفعالي والطلاقة اللفظية لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة بالمرحلة الابتدائية.

٢) برنامج قائم على العلاج السلوكي لتحسين التنظيم الانفعالي والطلاقة اللفظية لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة بالمرحلة الابتدائية.

٣) برنامج قائم على اللعب لتحسين التنظيم الانفعالي والطلاقة اللفظية لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة بالمرحلة الابتدائية.

٤) برنامج قائم على الدراما النفسية لتحسين التنظيم الانفعالي والطلاقة اللفظية لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة بالمرحلة الابتدائية.

المراجع:

James C Chalfant & Samual A Kirk (١٩٨٨). *صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية*، ترجمة: زيدان أحمد السرطاوي وعبد العزيز مصطفى السرطاوي، الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية.

إبراهيم بن سعيد أبو نيان (٢٠١٤)، صعوبات التعلم: طرق التدريس والاستراتيجيات المعرفية، *مجلة التربية الخاصة والتأهيل، مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل*، ١(٢)، ٣١٨-٣٢٠.

إبراهيم عبد الله الزريقات (٢٠٠٥). *اضطرابات الكلام واللغة: التشخيص والعلاج*، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

أحمد محمد عبد الخالق (٢٠١٦). *اكتئاب الطفولة والمراهقة*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

أسماء خوجة (٢٠١٩). صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية : بحث ميدانية ببعض ابتدائيات مدينة المسيلة، مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، ٤(١)، ١٠١-١٢٨.

أسماء لشهب، وبراهيم براهمي (٢٠١٧). معلم المرحلة الابتدائية وتحديات تعامله مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح – ورقلة- الجزائر*، (٣٠)، ٢٢٥-٢٤٠.

أشرف محمد عبد الحميد، إيهاب عبد العزيز الببلاوي (٢٠١٤). فعالية التدريب على مهارات الوعي الصوتي في خفض بعض اضطرابات النطق لدى الأطفال زارعي القوقعة الإلكترونية، *مجلة التربية الخاصة، جامعة الزقازيق – كلية علوم الإعاقة والتأهيل – مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية*، (٨)، ٣٠٨-٣٦٢.

أمينة بنت قويدر صمد (٢٠١٤). العلاقة بين القمع الانفعالي والأسى النفسي: بحث ميدانية على طلبة جامعة البليدة، *مجلة دراسات نفسية وتربوية، جامعة قاصدي مرباح – مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية*، (١٣)، ٥٣-٦٢.

جابر عبد الحميد جابر، وتهاني صبري شعبان، ومنى حسن السيد (٢٠١٤). برنامج تدريبي قائم على تجهيز المعلومات لتنمية الوعي اللفظي والإخراج الصوتي وأثره في تحسين مهارات تعرف الكلمة والفهم والنطق لذوي صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي، *مجلة العلوم التربوية، مصر*، ٢٢ (٣). ٥٧٩-٦٠٢.

حسن سيد شحاتة وآخران (٢٠١٩). فاعلية برنامج قائم على مدخل الحواس المتعددة فى علاج صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، *جامعة بنها، كلية التربية*، ٣٠(١١٩)٢، ١٣٩-١٦٠.

حيدر مزهر يعقوب (٢٠١١). التنظيم الانفعالي لدى الطلبة المتميزين في مدارس محافظة ديالي في العراق، *المؤتمر العربي الثامن لرعاية الموهوبين والمتفوقين، ١٥/١٦ أكتوبر/٢٠١١، المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين، عمان، الأردن.*

سعيد كمال عبد الحميد (٢٠١٢). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات نظرية العقل لدى أطفال الروضة وأثره في تحسين مستوى التنظيم الانفعالي لديهم، *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*. (٣٨)، ١٦١-٢١٤.

صفية محمد السلمي، وهديل عبد الله أكرم (٢٠٢٠). مستوى التنظيم الانفعالي لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بمدينة جدة وعلاقته بالرضا عن الحياة، *مجلة العلوم التربوية والنفسية، المركز القومي للبحوث غزة*، ٤(٣٦)، ١٢٠-١٤٤.

ضياء محمد السيد (٢٠٢٠). فاعلية التعلم النقال في تنمية الطلاقة اللفظية لدى طلاب المرحلة الإعدادية، *مجلة كلية التربية، جامعة بني سويف – كلية التربية*، ١٧(٩٦)، ٦٠٠-٦٢٥.

عبد الرازق مختار محمود (٢٠١٩). أثر استخدام استراتيجية قائمة على التعلم الموقفي في تنمية الطلاقة اللفظية والكتابة الوظيفية لدى الطلاب الروس الناطقين بغير اللغة العربية، *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، المؤسسة الدولية لآفاق المستقبل*، ٢(٣)، ٢١٥-٢٧٥.

عبد المطلب القريطي (٢٠٠٢). *في الصحة النفسية*، القاهرة: دار الفكر العربي.

عبد الوهاب محمد كامل (٢٠٠٧). اختبار المسح النيورولوجى السريع، مكتبة الأنجلو المصرية: القاهرة.

علي أحمد مدكور (١٩٩٧). *تدريس فنون اللغة العربية*، القاهرة: دار الفكر العربي.

عماد أحمد حسن (٢٠١٦). اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لـ"Raven" للأطفال والكبار، مكتبة الأنجلو المصرية: القاهرة.

فتحي محمود حميدة (٢٠١٣). تنمية القراءة والكتابة في الطفولة المبكرة، ط١، عمان: دار الفكر.

فتحي مصطفي الزيات (١٩٩٨). *صعوبات التعلم، الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية*.
فيصل محمد الزراد (١٩٩٠). *اللغة واضطرابات النطق والكلام*، الرياض: دار المريخ.
فيوليت فؤاد إبراهيم (٢٠٠٥)، *سيكولوجية النمو "الطفولة والمراهقة*، القاهرة: الأنجلو المصرية.
القاهرة: دار النشر للجامعات.
محمود إسماعيل محمد (٢٠٠٦). الاتزان الانفعالي وعلاقته بكل من السرعة الإدراكية والتفكير الابتكاري لدى طلبة الصف الحادي عشر، *(رسالة ماجستير)*، كلية التربية. جامعة الأزهر بغزة.
مصطفى رجب سالم، وسعيد عبد الله لافي (١٩٩٨). تشخيص صعوبات تعلم النحو لدى تلاميذ الصف الأول الاعدادي، *دراسات في المناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس – كلية التربية – الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس*، (٥٠)، ٤٠-٦٤.
منى توكل السيد (٢٠٠٨). التهتهة لدى الاطفال "أسبابها- أعراضها-تشخيصها-علاجها"، الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.
هاشم عمر موسى محمد (٢٠١٦). اضطراب الطلاقة اللفظية (التمتمة) وعلاقتها بالمساندة الإجتماعية لدى تلاميذ مرحلة الأساس محلية الخرطوم، *(رسالة ماجستير)*، كلية الدراسات العليا، جامعة النيلين، الخرطوم.
يوسف فهمي أسليم (٢٠١٧). التفكير الإيجابي وعلاقته بالتنظيم الانفعالي لدى عينه من خريجي الجامعات الفلسطينية، (*رسالة ماجستير*)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة- فلسطين.
هنادي نصر شعبان، وحمدي محمد ياسين (٢٠١٠). فاعلية الذات للأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية، *مجلة البحث العلمي في الآداب، جامعة عين شمس – كلية البنات للآداب والعلوم والتربية*، (١١)٢، ١٣٥-١٦٧.

Bernice, W, (1991): About Learning Disabilities, Academic press, California, p310.

Butt, M. M., Sanam, F., Gulzar, S., & Yahya, F. (2013). Cognitive emotional regulation and forgiveness. *Interdisciplinary Journal of contemporary research in Business*, *4*(12), 769-792.

Chung, K. K. H., & Ho, C. S. H. (2010). Second language learning difficulties in Chinese children with dyslexia: What are the reading-related cognitive skills that contribute to English and Chinese word reading? *Journal of learning disabilities*, *43*(3), 195-211.

Dennis, M., Spiegler, B. J., Hoffman, H. J., Hendrick, E. B., Humphreys, R. P., & Becker, L. E. (1991). Brain tumors in children and adolescents—I. Effects on working, associative and serial-order memory of IQ, age at tumor onset and age of tumor. *Neuropsychologia*, *29*(9), 813-827.

Eng, N. (2012). *Family processes and personality for creative problem solving*. St. John's University (New York).

Garnefski, N., Kraaij, V., & Spinhoven, P. (2001). Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems. *Personality and Individual differences*, *30*(8), 1311-1327.

Gilbert, P., Pehl, J., & Allan, S. (1994). The phenomenology of shame and guilt: An empirical investigation. *British Journal of Medical Psychology*, *67*(1), 23-36.

Goldstein, T. R., & Bloom, P. (2010). The effects of acting training on theory of mind, empathy, and emotion regulation. *Unpublished doctoral dissertation, Boston College*.

González-Valenzuela, M. J., & Martín-Ruiz, I. (2017). Effects on reading of an early intervention program for children at risk of learning difficulties. *Remedial and Special Education*, *38*(2), 67-75.

Gross, J. J. (1998). Antecedent-and response-focused emotion regulation: divergent consequences for experience, expression, and physiology. *Journal of personality and social psychology*, *74*(1), 224.

Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, *39*(3), 281-291.

Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). Emotion regulation conceptual. *Handbook of Emotion Regulation. Edited By James J. Gross. New York: Guilfors Publication*.

Guitar, B. (2013). *Stuttering: An integrated approach to its nature and treatment*. Lippincott Williams & Wilkins.

Hallahan, D. P., & Kauffman, J. M. (1991). Exceptional children: Introduction to special education.

Järvenoja, H., Järvelä, S., Törmänen, T., Näykki, P., Malmberg, J., Kurki, K., ... & Isohätälä, J. (2018). Capturing Motivation and Emotion Regulation during a Learning Process. *Frontline Learning Research*, *6*(3), 85-104.

Macklem, G. L., & Macklem, G. L. (2008). The importance of emotional regulation in child and adolescent functioning and school success. *Practitioner's guide to emotion regulation in school-aged children*, 1-12.

Nezlek, J. B., & Kuppens, P. (2008). Regulating positive and negative emotions in daily life. *Journal of personality*, *76*(3), 561-580.

Ochsner, K. N., & Gross, J. J. (2008). Cognitive emotion regulation: Insights from social cognitive and affective neuroscience. *Current directions in psychological science*, *17*(2), 153-158.

Siegel, J. P. (2013). Breaking the links in intergenerational violence: An emotional regulation perspective. *Family process*, *52*(2), 163-178.

Sincoff, J. B., & Sternberg, R. J. (1988). Development of verbal fluency abilities and strategies in elementary-school-age children. *Developmental Psychology*, *24*(5), 646.

Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the society for research in child development*, 25-52.