

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة أحمد دراية، أدرار، الجزائر



كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم: علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا

برنامج تدريبي لتنمية مهارات الضبط الانفعالي للتحكم في الكتابة اليدوية لدى تلاميذ

الطور الابتدائي

– دراسة ميدانية بولاية سيدي بلعباس –

اطروحة مقدمة لاستكمال متطلبات نيل شهادة الدكتوراه (ل م د) في علم النفس

تخصص علم النفس المدرسي

إشراف:

أ.د/ دليل سميحة

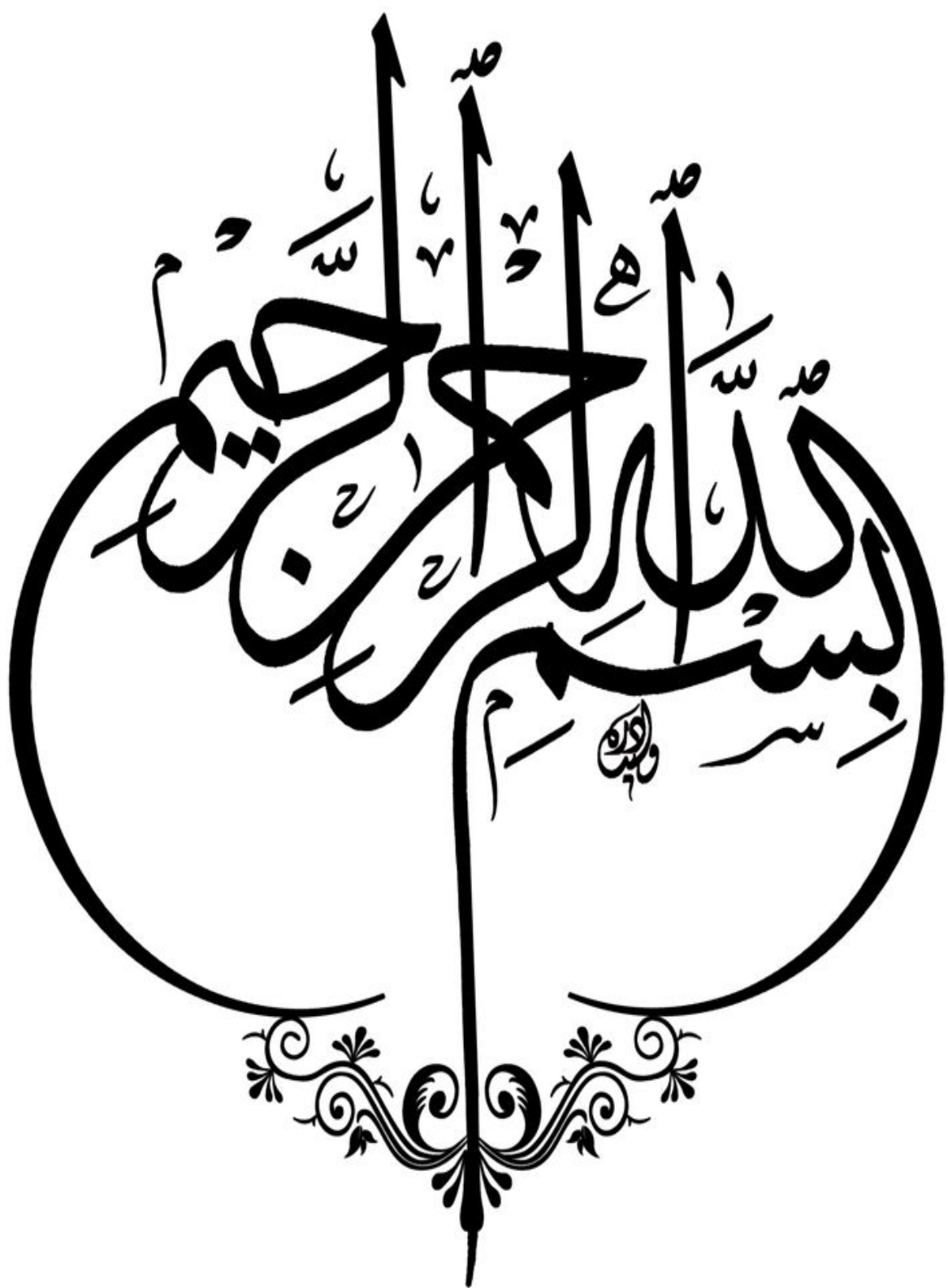
من إعداد الطالب:

شرابة عبد الرحمان

● أعضاء لجنة المناقشة:

اللقب والاسم	الدرجة العلمية	الجامعة	الصفة
بن خالد عبد الكريم	أستاذ التعليم العالي	جامعة أدرار	رئيسا
دليل سميحة	أستاذة التعليم العالي	جامعة أدرار	مشرفا ومقررا
بوفارس عبد الرحمان	أستاذ التعليم العالي	جامعة أدرار	مناقشا
سماني مراد	أستاذ التعليم العالي	جامعة أدرار	مناقشا
مزورز بركو	أستاذ التعليم العالي	جامعة باتنة 2	مناقشا

السنة الجامعية: 2024-2025



شكر وعرفان

الحمد لله السميع العليم ذي العزة والفضل العظيم، والصلاة والسلام على المصطفى الهادي الكريم وعلى آله وصحبه أجمعين.

قال النبي صلى الله عليه وسلم "لا يشكر الله من لا يشكر الناس".

واقترءاً بهذا الهدي النبوي أتوجه بخالص الشكر والتقدير والامتنان والعرفان إلى الأستاذة الدكتورة الفاضلة: "دليل سميحة" على ما أسدته لي من نصح وإرشاد وتوجيه لإعداد هذه الدراسة، منك تعلمت كيف يكون التفاني والاخلاص في العمل.

كما أتقدم بالشكر الجزيل للسادة الأفاضل أعضاء لجنة المناقشة الموقرين الذين كان لهم الفضل الكبير في إنجاح هذا العمل بتوجيهاتهم السديدة وإرشاداتهم القيمة.

كما أتوجه بأسمى معاني الشكر والامتنان إلى كل من أمدني بيد العون من قريب أو بعيد

إلى كل أساتذة وإداريي كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية جامعة أحمد درايعية - أدرار

ش. عبد الرحمن

الإهداء

إلى "روح والداي" رحمهما الله وأسكنهما فسيح جناته

إلى "زوجتي الغالية"

إلى قرتي عيني "نربمان وياسمين"

إلى "إخوتي وأخواتي"

إلى كل من أخلص في عمله مع ذوي الاحتياجات الخاصة وبالأخص ذوي الإعاقة العقلية

ش. عبد الرحمن

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى دراسة فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات الضبط الانفعالي للتحكم في الكتابة اليدوية لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي، وقد استخدم الباحث الأدوات التالية:

- البرنامج التدريبي من إعداد الباحث.
- مقياس الضبط الانفعالي من إعداد الباحث.
- مقياس الكتابة اليدوية، وهو مقياس للأستاذة مريم بن بوزيد.

استخدم الباحث المنهج التجريبي حيث اعتمد على التصميم التجريبي للمجموعتين؛ المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية، والقياس القبلي والبعدي لتحديد الفروق وحساب قيمة ودرجة فعالية البرنامج التدريبي، تكون مجتمع الدراسة من 253 تلميذ من الصف الثالث ابتدائي من أربع مدارس ابتدائية وتم تحديد عينة البحث التي بلغت 100 تلميذ تم تطبيق دراسة الخصائص السيكو مترية لاختبارات البحث على 60 مفردة وتقسيم الباقي على مجموعتين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة وقد خلصت الدراسة إلى النتائج التالية

- تحقيق البرنامج التدريب أثرا قويا جدا في تنمية مهارات الضبط الانفعالي وفعالية قدرها 0,76.
- تحقيق البرنامج التدريبي لفعالية في تنمية مهارات الكتابة اليدوية بفعالية قدرها 0,82.
- حقق البرنامج التدريب حجم أثر وفعالية في تنمية مهارات الضبط الانفعالي للتحكم في الكتابة اليدوية قدرها 0,79.

Abstract:

The present study aimed to examine the effectiveness of a training program for the development of emotional regulation skills in order to control handwriting in third-grade primary students. The researcher used the following tools:

- The training program prepared by the researcher.
- The emotional regulation scale developed by the researcher.
- The handwriting scale, designed by Professor Mariem Ben Bouzid.

The researcher used an experimental methodology, based on a two-group experimental design: the control group and the experimental group, as well as on pre- and post-measures to determine the differences and calculate the value and degree of effectiveness of the training program. The study population consisted of 253 third-grade primary school students from four primary schools. The research sample was set at 100 students, and the study of the psychometric characteristics of the tests was applied to 60 items, with the remaining items distributed between the experimental group and the control group. The study yielded the following results.

- The training program had a very strong impact on the development of emotional regulation skills with an effectiveness of 0.76.
- The training program was effective for the development of handwriting skills with an effectiveness of 0.82.
- The training program had an impact and effectiveness on the development of emotional regulation skills for handwriting control at 0.79.

فهرس المحتويات

الصفحة	المحتوى
أ	شكر وعرفان
ب	الإهداء
ت	ملخص الدراسة
ج	فهرس المحتويات
01	مقدمة
الفصل الأول: الجانب النظري	
05	1-I إشكالية الدراسة
09	2-I فرضيات الدراسة
09	3-I أسباب اختيار الموضوع
10	4-I أهداف الدراسة
10	5-I أهمية الدراسة
11	6-I مصطلحات الدراسة
14	7-I الدراسات السابقة
الفصل الثاني: الضبط الانفعالي	
30	1-II تطور مفهوم الضبط الانفعالي
30	2-II مفهوم الضبط الانفعالي
31	3-II تعريف الضبط الانفعالي
33	4-II الجذور التاريخية لمفهوم الضبط الانفعالي
34	5-II النظريات المفسرة لمفهوم الضبط الانفعالي
39	6-II النظريات الحديثة لمفهوم الضبط الانفعالي
40	7-II تعقيب لنظرية الضبط الانفعالي عند جولمان
42	8-II نظرية القدرة لماير وسالوفي
43	9-II تعقيب حول نظرية ماير وسالوفي
44	10-II نموذج بار أون
46	11-II نظريات تناولت موضوع الضبط الانفعالي من منظور معرفي

47	البنية التشريحية للانفعالات	
49	خلاصة الفصل	
الفصل الثالث الكتابة اليدوية		
52	تعريف الكتابة	1-III
54	أهداف الكتابة	2-III
55	أهمية الكتابة	3-III
56	العوامل المؤثرة في التعلم	4-III
57	العوامل التي تسبق تعلم الكتابة	5-III
59	مراحل تعلم الكتابة	6-III
61	القراءة والكتابة	7-III
66	الكتابة في المناهج والبرامج التربوية الجزائرية	8-III
71	تشخيص اضطرابات الكتابة أو سوء الأداء الكتابي	9-III
72	اضطرابات الكتابة أو صعوبات الكتابة	10-III
73	مفهوم صعوبات التعلم	11-III
77	الكتابة وأهميتها في العصر الحديث (عصر التكنولوجيا)	12-III
79	الاستنتاج العام	
الفصل الرابع البرامج التدريبية		
81	البرامج الإرشادية	1-IV
81	العلاقة بين الإرشاد والتوجيه وعلم النفس الإرشادي	2-IV
82	العلاقة بين الإرشاد والتوجيه	3-IV
83	العلاقة بين الإرشاد والتدريب	4-IV
85	أهمية التدريب	5-IV
87	البرامج التدريبية	6-IV
87	تعريف البرامج التدريبية	7-IV
88	أهمية البرامج التدريبية	8-IV
89	أسس بناء البرامج التدريبية	9-IV
91	خصائص البرامج الإرشادية	10-IV
92	أنواع البرامج التدريبية	11-IV

96	الخلفية النظرية للبرامج التدريبية	12-IV
98	أهداف برامج التكفل	13 -IV
99	الاستنتاج العام	14 -IV
الفصل الخامس الدراسة الميدانية		
102	الدراسة الاستطلاعية	1-V
102	أهداف الدراسة الاستطلاعية	2-V
102	منهج الدراسة الاستطلاعية	1-2-V
103	حدود الدراسة الاستطلاعية	2-2-V
103	عينة الدراسة الاستطلاعية	3-V
104	بناء أدوات الدراسة	4-V
106	الخصائص السيكو مترية لأدوات الدراسة	1-4-V
121	الدراسة الأساسية	2-4-V
121	منهج الدراسة	3-4-V
122	عينة الدراسة الأساسية	4-4-V
126	ضبط متغيرات الدراسة	5-4-V
127	أساليب المعالجة الاحصائية المستعملة	6-4-V
127	الاستنتاج العام للدراسة	5-V
الفصل السادس: تصميم البرنامج التدريبي لتنمية مهارات الضبط الانفعالي للتحكم في الكتابة اليدوية		
130	التعريف بالبرنامج التدريبي	1-VI
130	أهداف البرنامج	1-1-VI
130	الخلفية النظرية للبرنامج التدريبي	2-1-VI
131	الأسس العامة للبرنامج التدريبي	3-1-VI
131	بناء البرنامج التدريبي	4-1-VI
131	خطوات بناء البرنامج التدريبي	5-1-VI
132	وسائل تطبيق البرنامج	6-1-VI
132	مدة تطبيق البرنامج	2-VI

132	مكان تطبيق البرنامج	1-2-VI
132	النموذج الأولي للبرنامج التدريبي	2-2-VI
136	تحكيم البرنامج التدريبي	3-2-VI
137	البرنامج التدريبي بعد التعديل والتحكيم	4-2-VI
147	التطبيق المبدئي للبرنامج التدريبي	3-VI
161	تطبيق البرنامج التدريبي على عينة الدراسة الأساسية	1-3-VI
162	الاستنتاج العام	
الفصل السابع عرض ومناقشة وتحليل الفرضيات		
166	عرض نتائج الفرضيات	1-VII
166	عرض نتائج الفرضية الأولى وتحليلها	2-VII
167	عرض نتائج الفرضية الثانية وتحليلها	3-VII
167	عرض نتائج الفرضية الثالثة وتحليلها	4-VII
168	عرض نتائج الفرضية الرابعة وتحليلها	5-VII
169	عرض نتائج الفرضية الخامسة وتحليلها	6-VII
169	مناقشة وتحليل نتائج الفرضيات	7-VII
169	مناقشة نتائج الفرضية الأولى	8-VII
171	مناقشة نتائج الفرضية الثانية	9-VII
172	مناقشة نتائج الفرضية الثالثة	10-VII
173	مناقشة نتائج الفرضية الرابعة	11-VII
174	مناقشة نتائج الفرضية الخامسة	12-VII
177	الاستنتاج العام	
178	توصيات واقتراحات	
179	قائمة المراجع	
قائمة الملاحق		

مقدمة

مقدمة

تميزت الأمم المتقدمة وتفاضلت عن غيرها في الاستثمار في المورد البشري، الذي يشكل الدعامة الأساسية لبقاء الأمة ولا يتأتى هذا الهدف إلا بوجود مجتمع متماسك بتاريخه والحاضر والمستقبل المشترك، ولتحقيق هذه الغاية التي تمثل فلسفة الأمة ومراميها، يتوجب على القائمين على وضع السياسة التربوية والاجتماعية الاهتمام بالنشئ، وهو الأمر الذي يحتم التفكير مليا في وضع وتسطير البرامج التدريبية، وهو ما أكدت عليه عدة دراسات ((جيهان م.، 2021)) أن التدريب على التنظيم الانفعالي يساعد على التحكم في المشاعر والانفعالات وفي الاستجابة العاطفية بأسلوب مقبول من الناحية الاجتماعية وصولا إلى حالة من التكيف في المواقف الانفعالية المختلفة، والاهتمام بالبرامج التدريبية والتعليمية والتربوية والترفيهية تهتم بالفرد تماشيا مع مختلف متطلبات المرحلة العمرية والاحتياجات النفسية لبناء جيل متوازن نفسيا، وقوي معرفيا وحضاريا وبدنيا يتمتع بمقومات الصحة النفسية، ومنه فإن التفكير والتخطيط لبناء البرامج التدريبية التربوية يعد ضرورة حتمية تفرضها الظروف والتطور التكنولوجي لما أوجدته من تغيرات في سلوكيات الافراد والتلاميذ بشكل خاص.

لم يعد التدريب حكرا على تخصصات بعينها مثل الرياضة أو الجيش فقد تجاوز مفهومه ليشمل مجالات متعددة ومتنوعة مثل، التدريب على نمط التفكير، التدريب على فن الرد وغيرها من المجالات التي لها علاقة بالإنسان في مواقف ووضعيات تتطلب مهارة وفن في مواجهة الموقف والسيطرة والتحكم فيه، فالبرنامج التدريبي هو تصميم مخطط ومنظم على أسس علمية يشمل مجموعة من الخدمات والنشاطات تساعد المتدرب على حل المشكلات التي تواجهه في مجالات التوافق والتكيف والانسجام والتغلب على الاضطرابات النفسية والاجتماعية (ا (صلاح حسين حمد، 2005)، ومنه فإن مجال البرامج التدريبية توسع ليشمل كل مناحي الحياة الإنسانية بما يتقدمه من خدمات تتعدى المجال الميكانيكي لتشمل الجانب العاطفي الوجداني النفسي والذي ينعكس حتما إيجابيا على الحياة النفسية الانفعالية والأكاديمية.

تمثل الحياة الانفعالية أحد أهم جوانب الحياة التي يستوجب الاهتمام بها وتسطير برامج تدريبية متخصصة لها، فالجانب الانفعالي وما يمثله من خلال نمط السلوك وردود الأفعال في مختلف المواقف، والقدرة على التحكم والسيطرة على المشاعر وقوة البناء النفسي والوعي الذاتي الانفعالي، وتحقيق

الذات والتعاطف، ومختلف الكفاءات اللازمة والثقة بالنفس، وقوة التحكم، والصلابة النفسية، والفعالية الذاتية، ومركز التحكم أو الضبط (الزروق، 2015) وهي المعالم الأساسية للضبط الانفعالي أو ما يعبر عنه بالذكاء الوجداني، الجانب المعرفي وما يمثله من تحصيل علمي أكاديمي لتحقيق الذات الاجتماعية، والقوة الأخلاقية المؤهلة لتكوين فرد صالح ومنتج في المجتمع ومساهم في بناءه، يتطلب تسطير كذلك تسطير برامج تدريبية متكاملة تنمي تلك القدرات والمهارات التي يجب أن تصقل وترسخ وتبنى انطلاقاً من القيم والعادات والتقاليد الراسخة في المجتمع، كل هذه الأهداف يمكن أن تحقق انطلاقاً من برامج تدريبية تأخذ بعين الاعتبار الطفل والتلميذ على حسب خصوصية كل مرحلة عمرية، ومستوى النمو والنضج الذي يتماشى معها، وتدخل في سياق عام يأخذ بعين الاعتبار ذلك التكامل والتناسق والتناغم المكون لشخصية الطفل وكرامته.

لتحقيق الأهداف المذكورة فإن الدراسة الحالية تُعدّ مساهمة علمية للبحث في الموضوع الموسوم بالعنوان الآتي: "برنامج تدريبي لتنمية مهارات الضبط الانفعالي للتحكم في الكتابة اليدوية لدى تلاميذ الطور الابتدائي". تهدف لبناء برنامج تدريبي يتناول المتغيرات الرئيسية بأبعادها المتداخلة والتي تشمل البرامج التدريبية المتخصصة في الوسط المدرسي، من خلال دمج مفهوم الضبط الانفعالي والكتابة اليدوية كمتغيرين تابعين للبرنامج التدريبي لتقييم علاقة التأثير والتأثر والاهمية لما يمكن أن يضاف للتراث العلمي المتخصص في مجال علم النفس وعلوم التربية.

وقد تم تخطيط العمل على النحو الآتي:

الفصل الأول يحتوي على الإطار المنهجي للدراسة حيث تناول الباحث فيه العناصر التالية على الترتيب؛ إشكالية الدراسة، فرضيات الدراسة، أسباب اختيار الموضوع، أهداف وأهمية البحث، التعاريف الإجرائية، الدراسات السابقة كمدخل للدراسة.

أما الفصل الثاني فقد تناول موضوع الضبط الانفعالي، من خلال تقديم مفهومه وتعريفه ونشأته والنظريات القديمة والحديثة المفسرة له، والهدف من بناء هذا الفصل هو عرض الأدب النظري الذي تناول هذا الموضوع.

وتناول **الفصل الثالث** موضوع الكتابة اليدوية والخط، وهو يبدو للوهلة الأولى بسيطاً جداً إلا أنه على العكس من ذلك تماماً، فالكتابة مهارة حسية عقلية حركية تلازم فعل القراءة وترافقها متناولاً

هذا المتغير من خلال تعريف الكتابة، أهداف الكتابة، أهمية الكتابة، العوامل المؤثرة في التعلم، العوامل التي تسبق تعلم الكتابة، مراحل تعلم الكتابة، القراءة والكتابة، الكتابة في المناهج والبرامج التربوية الجزائية، تشخيص الاضطرابات الكتابية، مفهوم صعوبات تعلم الكتابة.

تناول **الفصل الرابع** من الدراسة البرامج التدريبية، وما يمثله من خلفية نظرية وأداء للتنسيق بين ما هو إنفعالي وما هو حركي عن طريق السيطرة والضبط، ليس فقط على الحركة وإنما الانفعال أيضا، وقد قام الباحث بإدراج متغير البرامج التدريبية في هذا الفصل لربطه بالجانب التطبيقي للدراسة الميدانية لأنها تقوم أساسا على هذا المتغير المتضمن تصميم برنامج تدريبي لتنمية مهارة الضبط الانفعالي والتحكم في الكتابة اليدوية مستعرضا فيه: أنواع البرامج التدريبية، خصائص البرامج التدريبية، أسس بنائها، أهميتها، الخلفية النظرية لها، العلاقة بين التدريب والإرشاد والتوجيه.

وتطرق **الفصل الخامس** من الدراسة إلى الإجراءات المنهجية بادئ بالدراسة الإستطلاعية من خلال عرض أهدافها، حدودها، وصف عينتها، بناء أدوات القياس المستخدمة فيها، وتقييم خصائصها السيكمومترية، ثم الانتقال إلى الدراسة الأساسية مبينا منهجها، الحدود الزمانية والمكانية لها، ضبط متغيرات الدراسة، عينة الدراسة ومواصفاتها، وأساليب المعالجة الإحصائية المستعملة فيها.

تطرق **الفصل السادس** إلى المتغير الرئيسي للدراسة وهو تصميم البرنامج التدريبي لتنمية مهارات الضبط الانفعالي للتحكم في الكتابة اليدوية مستعرضا عناصره الأساسية: تعريف البرنامج التدريبي، أهدافه، خطوات بنائه، تحكيم البرنامج التدريبي، وصف البرنامج التدريبي لتنمية مهارات الضبط الانفعالي للتحكم في الكتابة اليدوية، تطبيقه على عينة أولية من 4 مفردات.

تم في **الفصل السابع** عرض ومناقشة وتفسير النتائج للوصول إلى استنتاج عام ثم تقديم توصيات

واقترحات على أساس نتائج البحث.

الفصل الأول: الإطار المنهجي للدراسة

I-1- إشكالية الدراسة

I-2- الفرضيات

I-3- أسباب اختيار الموضوع

I-4- أهداف البحث

I-5- أهمية البحث

I-6- التعاريف الإجرائية

I-7- الدراسات السابقة.

I-1- إشكالية الدراسة :

يعد الافتقار الى البرامج التدريبية المتخصصة التي تركز على الجانب الوجداني الانفعالي للتلاميذ. مع غياب محور واضح وموجه نحو تنمية مهارات الضبط الانفعالي تحديدا. عاملا رئيسيا يسهم في إحداث فجوة وظيفية في تكوينهم النفسي والسلوكي. مما يؤثر سلبا على أدائهم الأكاديمي وعلاقاتهم الاجتماعية. ويتفاقم هذا النقص بشكل خاص في المرحلة الابتدائية التي تعد فترة حرجية لاكتساب وتثبيت هذه المهارات الأساسية (الغامدي، فاعلية برنامج ارشادي معرفي لتنمية مهارات التنظيم الانفعالي، 2019) وما يدعم هذا الطرح العديد من الدراسات العربية التي اكدت على القصور في مهارات التنظيم الانفعالي ويرتبط سلبا بالتوافق المدرسي والتحصيل الأكاديمي (العامري، 2021) وفي المقابل أثبتت الدراسات التجريبية فاعلية التدخل المباشر في سد الفجوة إذ كشفت نتائج دراسة (العساف، 2021) التي طبقت برنامجا تدريبيا معرفيا سلوكيا لتنمية مهارات التنظيم الانفعالي على عينة من طلاب المرحلة الابتدائية، عن تحسن دال إحصائيا في مستوى الضبط الانفعالي يعد إهمال الجانب الوجداني الانفعالي في التربية، أحد أسباب الفشل المدرسي لدينا، حيث أصبحت معها الحياة المدرسية تتسم بالجفاف، والوحشة، والصراع المتبادل بين المتدربين (محمد ا.، الصحة النفسية للطفل، 2008)) والسبب يرجع إلى إهمال تربية العواطف في مرحلة الطفولة، وعليه فإن الاهتمام بالضبط الانفعالي والحياة الوجدانية على العموم من خلال إدراجه في المناهج التربوية وتخصيص برامج تدريبية يعد مطلبا أساسيا ومحوريا ومهما في حياة التلميذ، لم يكن هذا الطرح وليد الصدفة، فغياب الاهتمام بالضبط الانفعالي كمفهوم وكممارسة وكتفاعل بين مكونات العملية التعليمية التعلمية، أنتج التسرب المدرسي، والعنف المدرسي، والتنمر لدى التلاميذ وإهمال الرسالة التعليمية وقدسيتها لدى المعلمين، حيث أصبحت مهنة فقط، خصوصا بعد توقف معاهد تكوين المعلمين والأساتذة.

يعد محور البرامج التدريبية المتخصصة وموضوع الانفعالات والضبط الانفعالي، من المحاور التي غابت أو تكاد تكون محدودة من حيث الاهتمام الأكاديمي في مجال البحث العلمي من قبل الباحثين والمهتمين بالتربية والتعليم، (ابراهيم، 2020) (هدى، 2020) معتقدين أن التحصيل الأكاديمي هو الهدف الأساسي للعملية التربوية، وهو المقصود بدور المدرسة بشكل عام، حيث ركز الجميع على البعد المعرفي لعملية التعليم التي انحصرت على الجانب الأكاديمي، وقد أشارن العالم يشهد تناقضا كبيرا

وقلقاً متزايداً، حيث أنه كلما ارتفع معدل ذكاء التلاميذ (الذكاء الخاص بالتعلم) كلما تراجع ذكاؤهم الاجتماعي، وضبطهم الانفعالي. (daniel, 2014, pp. 14-15)

أثبتت دراسات كل من (فاطمة بن خليفة، 2015) (فاروق السيد عثمان، 2001) (المساعد، 2009) و(عبد النبي، 2001) التي شملت الأولياء والأساتذة والتلاميذ من مختلف الأطوار الدراسية، أن هذا الجيل مضطرب انفعالياً، مقارنة بالجيل السابق، إذ أصبح الأطفال بشكل عام أكثر عزلة، وأكثر اكتئاباً مع تقدم العمر، وسريعي الانفعال والتهيج، وأقل انضباطاً وأكثر عصبية وقلقاً وأكثر اندفاعية وعدوانية" (golman, 1997, p. 22) وخير دليل على فشل وقصور وغياب البرامج التدريبية في المناهج التربوية خاصة في المجال الانفعالي، التنمر، انتشار تعاطي المخدرات، والاعتداءات اللفظية والجسدية، التسرب المدرسي الذي تفشى في الوسط المدرسي.

أثبتت دراسة ماير وسلوفي (salovy & mayer, 1997, p. 31) أن الأفراد يختلفون في إدراكهم الانفعالي واستخدام المعلومات الانفعالية وتوظيفها في حلّ المشكلات، وأن الذكاء الوجداني الانفعالي يساهم في سعادة الإنسان الفكرية، والانفعالية والاجتماعية، بما يساعد على التكيف في الحياة ومواجهة المشكلات بنجاح، وهو يعتمد على التوظيف المتكامل للعقل والوجدان، حيث بدون عقل يصبح عقيماً، وبدون الوجدان يصبح أعمى (عفاف أحمد، 2010 ص 10)، كما أن غياب الاهتمام بالمجال الانفعالي من حيث تكوين المعلمين وتدريبهم على التدخل الإيجابي في مثل هذه المواقف، أوجد قصوراً وارتباكاً في التعامل مع التلاميذ عند حدوث مشكلة.

في لقاء مع هيئة التدريس بالمدرسة التي تمت بها الدراسة الأساسية، ولما أثاره الموضوع لدي المعلمين تم تحديد مجموعة من السلوكيات تصدر من التلاميذ تؤثر المعلمين في كيفية التدخل مثل ماذا نفعل عندما يحدث شجار بين التلاميذ؟ كيف يمكن السيطرة على الموقف المشكل وغيرها من السلوكيات المقلقة والمعيقة للمعلم والعملية التعليمية التعليمية؟

تعرف مرحلة الطفولة الوسطى بقوة نشاطها وحيويتها طاقاتها، غير أن الافتقار للاستثمار الإيجابي واستغلالها يدفع الطفل ليصرفها بشكل سلبي كالاندفاعية والتنمر والسب وتكسير الأدوات وغيرها، مما يوحى بمشكل فقدان السيطرة والتحكم والضبط لانفعالي، هذه لنتيجة والاستنتاج لا ينكره أحد، إذ أننا نتلقى أخباراً بشكل يومي عن جرائم وإعتداءات داخل المدارس وتفشي تعاطي المخدرات بين الجنسين والاعتداءات الجسدية واللفظية ناهيك عن المشاجرات والمشاحنات أمام

أبواب المدارس، لا يمكن حصر الظاهرة في سبب واحد فهي تدرس في سياقها الاجتماعي النفسي العام .

إن غياب أو تغيب البرامج التدريبية المتخصصة والمدرسة التي توعي الأولياء بالاهمية الكبرى لما تمثله الحياة الانفعالية، وغياب التكوين المتخصص للمعلمين بخصائص النمو ومتطلباته والفوارق الفردية أنتج ارتباكاً أخلاقياً يجب تداركه (فضيلة م.، 2020، صفحة 63)

الضبط الانفعالي أو الذكاء الوجداني أو التنظيم الانفعالي أو ذكاء المشاعر (اسماعيلي، قشوش، وهبة، 2017، صفحة 11) مترادفات تشير لما يسمح ويؤهل الفرد بتنمية وبناء المهارات الاجتماعية للتفاعل والتعامل والتي تشير إلى القدرة والمهارة على توظيف السلوك الاجتماعي المقبول، والمحمود، والمرغوب، والمطلوب مثل التعاون، والاحترام، وتطوير العلاقات الشخصية، والبينشخصية، والاجتماعية، والمرونة وفك الخصومات، وحلّ المشكلات، والتّروي وعدم الاندفاع والتّهور، والقدرة على تقييم نتائج السلوك قبل الإقدام عليه، وتقييم العواقب لتفاديها، وتحقيق التّوافق النفسي والبيئي وكل الصّفات الحميدة، وهو ما يتحقّق بما يعرف بالضبط الانفعالي أو الذكاء الانفعالي، ويشتمل المفهوم على خمس مجالات هي:

- تعرّف الفرد على عواطفه.
- أن يتدبّر الفرد أمر عواطفه ومشاعره.
- أن يدفع نفسه بنفسه ويكون مصدر دافعية لذاته.
- أن يتعرّف على مشاعر الآخرين.
- أن يتدبّر أمر علاقاته بالآخرين.

هذه العناصر التي من شأنها أن تساعد الفرد على النجاح الأكاديمي والاجتماعي والمهني، وهي بذلك تحقّق الهدف المسطر في السياسات التربوية والاجتماعية والاقتصادية، وتقلّل من الانحرافات الاجتماعية، وانتشار العنف والتسرّب المدرسي والجريمة، هذه المهارات التي يمكن تنميتها وصقلها من خلال تسطير وتخصيص برامج تدريبية تهتمّ بهذا الجانب من الحياة العاطفية الانفعالية والتدرب عليها في سن مبكرة من الحياة المدرسية، كفيل بأن يقلل إلى أبعد درجة من السلوكات السلبية وينشئ تلميذ متوازن نفسياً وإجتماعياً يتمتع بالصحة النفسية.

ولا تكمن أهمية دراسة وتنمية مهارات الضبط الانفعالي في العلاقات الاجتماعية والإنسانية فحسب، بل توسّعت لتشمل حتى الجانب المناعي للفرد، إذ أنّ الانفعالات الإيجابية (الفرح والمتعة) تدعم الجهاز المناعي، وأنّ الانفعالات السلبية (الخوف، الحزن، الألم، والقلق) تضعف الجهاز المناعي، وتقوي انتشار الأمراض، حيث أنّ المناعة النفسية وحدة متكاملة متعددة الأبعاد لموارد الشخصية المرتبطة بالجوانب المعرفية والسلوكية التي تقدم للفرد مناعة يستطيع من خلالها التحكم وتسيير سلوكه. (ناصرالدين و نصيرة، 2017، صفحة 116)

ولتأكيد المكانة الكبيرة والأساسية للبعد الانفعالي، وأثره على التحصيل الأكاديمي، ما أوردته الدكتورة karen stone (أن الحياة الانفعالية والضبط الانفعالي للطفل تغطي وتؤثر بشكل مباشر وكبير على التحصيل الدراسي. (دنيال، 2014، صفحة 33)

وللأهمية الكبيرة لتدوين البرامج التدريبية عامة وللضبط الانفعالي والتحكم الانفعالي وتنظيم الانفعالات في الوسط المدرسي، وما تحقّقه من آثار وانعكاسها بالاجاب على البنية النفسية، والانفعالية، والسلوكية، والتحصيل الدراسي بشكل عام، والكتابة اليدوية بشكل خاص، نصوغ مشكلة الدراسة الحالية:

■ ما مدى فعالية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات الضبط الانفعالي للتحكم في الكتابة

اليدوية لدى تلاميذ الطور الابتدائي في ولاية سيدي بلعباس؟

ولدراسة ومناقشة الإشكالية نطرح التساؤلات الفرعية التالية:

1. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة

بين التطبيق القبلي والتطبيق والبعدي في اختبار الكتابة اليدوية لدى أفراد المجموعة التجريبية؟

2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة

الضابطة في التطبيق القبلي والتطبيق والبعدي في اختبار الضبط الانفعالي لدى أفراد المجموعة

التجريبية؟

3. هل للبرنامج التدريبي أثر في تنمية مهارات الضبط الانفعالي لدى أفراد المجموعة التجريبية ي؟

4. هل للبرنامج التدريبي أثر في تنمية مهارات الكتابة اليدوية لدى أفراد المجموعة التجريبية؟

5. هل للبرنامج التدريبي المصمم للدراسة فاعلية في تنمية مهارات الضبط الانفعالي للتحكم في الكتابة

اليدوية لدى أفراد المجموعة التجريبية؟

ومن التساؤلات الفرعية نصوص الفرضيات المتوقعة للبحث:

I-2- فرضيات الدراسة :

ولمناقشة تساؤلات الدراسة تم تحديد الفرضيات التالية:

- نتوقع وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بين التطبيق القبلي والتطبيق والبعدي في اختبار الكتابة اليدوية لدى التلاميذ عينة الدراسة لصالح المجموعة التجريبية
- نتوقع وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي في اختبار الضبط الانفعالي لدى التلاميذ عينة الدراسة لصالح المجموعة التجريبية
- نتوقع أن يحقق البرنامج التدريبي أثر في تنمية مهارات الضبط الانفعالي لدى التلاميذ عينة أفراد المجموعة التجريبية.
- نتوقع أن يحقق البرنامج التدريبي أثر في تنمية مهارات الكتابة اليدوية لدى أفراد المجموعة التجريبية..
- نتوقع ان يحقق البرنامج التدريبي المصمم للدراسة أثرا في تنمية مهارات الضبط الانفعالي للتحكم في الكتابة اليدوية

I-3- أسباب اختيار الموضوع :

بادر الباحث في دراسة الانفعالات والضبط الانفعالي عند تلاميذ الطور الأول عامة وتلاميذ السنة الثالثة ابتدائي بشكل خاص، وبناء برنامج تدريبي لتنمية مهارات الضبط الانفعالي والتحكم في عملية التعلم والتحصيل العلمي بشكل عام، والكتابة اليدوية بشكل خاص انطلاقا من دوافع واهتمامات خاصة أهمها أن الباحث عايش هذه الصعوبات والمشاكل كتلميذ بعضها ما يزال ليومنا هذا، كما يمكن إيجاز بعض الأسباب:

- الانتشار المريع للمشاكل الاجتماعية، مخدرات، عنف لفظي وجسدي داخل المؤسسات التعليمية بين التلاميذ، وضد المعلمين، التنمر، الاعتداءات والمشاجرات أمام المدرسة.
- اهتمام الباحث بقضايا التحصيل العلمي الناجح والفعال للتلميذ.

- رغبة الباحث في كشف وتوضيح الأهمية الكبرى للجانب الانفعالي في حياة التلميذ ولفت انتباه القائمين على المنظومة التربوية لبرمجته في المناهج والبرامج الدراسية والتدريبية.
- الإقبال المهول على العيادات النفسية العمومية والخاصة، وطلب التشخيص والتكفل والتوجيه والمرافقة للتلاميذ، في مرحلة عمرية وتطورية مبكرة لاستدراك الحالة، انطلاقاً من مسلمة علم النفس المدرسي (أنه كلما تمّ التشخيص والتكفل مبكراً كلما سهل العلاج).
- ندرة أو غياب البرامج التدريبية المتخصصة في مجال الحياة الانفعالية العاطفية في المناهج الدراسية، حسب اطلاع الباحث.

I-4- أهداف الدراسة :

يمكن تحديد الأهداف الرئيسية على النحو التالي:

- I-4-1- تصميم وتنفيذ برنامج تدريبي يهدف إلى تحسين مهارات الضبط الانفعالي لدى تلاميذ الطور الابتدائي، يراعي طبيعة النمو النفسي الانفعالي للطفل الجزائري.
- I-4-2- إجراء دراسة ميدانية لاختبار فعالية البرنامج التدريبي في ولاية سيدي بلعباس.
- I-4-3- التحكم في الكتابة اليدوية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من خلال تنمية مهارات الضبط الانفعالي.
- I-4-4- تقديم توصيات واقتراحات بناءً على نتائج الدراسة لتطبيق البرنامج على نطاق أوسع في مدارس أخرى أو في برامج تعليمية مماثلة.
- I-5- أهمية الدراسة : تنقسم أهمية كل دراسة عادة إلى شقين الشق النظري إضافة للعلم والمعرفة والأهمية التطبيقية بالإضافة العلمية للميدان الأهمية النظرية

- إثراء المكتبة العربية ببحث يربط مهارات الضبط الانفعالي كمتغير نفسي حركي وبين مهارات الكتابة اليدوية كمتغير أكاديمي ما يفتح افاقاً جديدة للبحث في المهارات الوجدانية.
- المساهمة في تحديد خصائص تلاميذ المرحلة الابتدائية الذين يعانون ضعف في الضبط الانفعالي مما يساعد في وضع خطط وقائية مبكرة

الأهمية العملية

- بناء برنامج تدريبي قائم على أسس علمية وخطوات إجرائية محددة يمكن استخدامه كأداة فعلية، وفعالة قابلة للتطبيق من قبل الاخصائيين.
- تزويد المعلمين والمشرفين التربويين باليات فعالة للتدخل غير المباشر لمعالجة مشكلة الكتابة اليدوية الناتجة عن الضعف الانفعالي.
- الارشاد الاسري توفير توصيات عملية يمكن أن تستفيد منها الاسرة في فهم العلاقة بين المشاعر والتحصيل الأكاديمي والتحكم الحركي.
- المساهمة في التشخيص تقديم أدوات قياس وتقييم في حال بنائها وتكيفها في البحث لمساعدة المختصين في تشخيص مستوى الضبط الانفعالي والتحكم في الكتابة اليدوية بدقة أكبر.
- إبراز المكانة الهامة لموضوع البرامج التدريبية والضبط الانفعالي في الوسط المدرسي من حيث تنمية قدرات التلميذ على التحكم والضبط الانفعالي وتسيير أحاسيسه بطريقة تؤهله لتحقيق التوازن النفسي والاجتماعي والعاطفي والأكاديمي.
- تناول بعض السلوكيات السلبية في الوسط المدرسي ومحاولة ضبطها والتحكم فيها.
- تناول شريحة مهمة من المجتمع الجزائري وهي تلاميذ المرحلة الابتدائية.
- اثراء التراث العلمي والتراث العلمي الجزائري بشكل خاص بالمزيد من المعارف حول أهمية إدراج البرامج التدريبية في الوسط المدرسي.
- المساهمة في إثراء الجانب التكويني لأساتذة التعليم الابتدائي من خلال استخدام هذه البرامج التدريبية.

- توضيح أهمية الحياة الانفعالية في المسار التربوي المغيب عن المناهج والبرامج التربوية.

I-6- مصطلحات الدراسة :

I-6-1- الانفعال :

الانفعال (Emotion): استشارة وجدان الفرد وتهيج مشاعره، وهو أمر متعلق بحاجات الكائن الحي ودوافعه، مثل انفعال الخوف المرتبط بالرغبة في تفادي كل ما يهدد الكائن الحي ويضره، وانفعال السرور الذي يصحب كل ما يشبع للفرد دوافعه، ويحقق له الحماية والسلامة والقوة، مثل

انفعال الغضب الذي يصحب مواجهة الفرد لخصمه. (فرج عبد القادر، محمود السيد، شاكر عطية، حسن عبد القادر، و مصطفى كامل ، صفحة 73)

I-6-2- الضبط الانفعالي : régulations émotionnelles

عرّفها (thompso1994) بأنها جميع العمليات الجوهرية والعرضية المسؤولة عن متابعة وتقييم وتعديل ردود الأفعال الشديدة والمؤقتة لتحقيق أحد الأهداف. (inongena, 2010, p. 1516) وعرفته (aldao et autres) بأنه تعديل الأفراد لانفعالاتهم الواعية وغير الواعية للاستجابة لمتطلبات البيئة. (emotion regulation strategie, 2010, p. aldao)

■ التعريف الإجرائي:

يعرفه الباحث كما يلي:

الضبط الانفعالي هو قدرة التلميذ على التحكم والسيطرة على ردود أفعاله في موقف تعليمي داخل القسم، بما ينعكس إيجاباً على أدائه وسلوكه، من خلال الاندماج والمشاركة في جميع النشاطات التعليمية التربوية، كما يقاس بمقياس الضبط الانفعالي وهو الدرجة التي يتحصّل عليها المفحوص عند تطبيق مقياس الضبط الانفعالي المعدّ من طرف الباحث.

I-6-3- الكتابة اليدوية :

تعرفها Ajuriaguerra بأنها شكل من أشكال التعبير، أي أنّها اتّصال غير مباشر عن طريق الرموز المكتوبة يجب أن تتوقّر على شرطين هما الوضوح والسرعة. (ajuria , 1989, pp. 24-25) تعريف Valot: هي عملية تخطيط الحروف والكلمات، بالتركيز على الشكل والصوت في وقت واحد، والربط بينهما للتعبير عن مفاهيم ومعاني معيّنة. (نبيل عبد الفتاح، 1998، صفحة 68)

■ التعريف الإجرائي للكتابة اليدوية:

يعرفها الباحث كما يلي:

الكتابة اليدوية هي القدرة على توليد وإنتاج الرموز والأشكال الخطية بشكل واضح ومقروء وبسرعة مناسبة، وذلك باستخدام العضلات الصغرى في اليد والأصابع. وتُقاس هذه القدرة بالدرجة التي يتحصّل عليها التلميذ من خلال أدائه في مهام الكتابة اليدوية المختلفة والتي تشمل الوضوح والسرعة والدقة، وبناءً على نتائج الرائز الكتابي للاستاذة بن بوزيد مريم المعدل من قبل الباحث.

I-6-4- الطور الابتدائي :

مرحلة دراسية في المدرسة الابتدائية يشمل خمس مستويات تعليمية ومرحلة السنة الثالثة هي قسم دراسي في النظام التعليمي في الطور الابتدائي يجمع تلاميذ تتراوح أعمارهم ما بين 8 و 9 سنوات (بحكم التحاق التلميذ في السن القانونية أو بحكم تخفيض السن أو إعادة السنة)، أو تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي أطفال أمضوا سنتين دراسيتين في المؤسسات التعليمية تتراوح أعمارهم بين سبع وتسع سنوات حسب التحاقهم بالمدرسة مثل أبناء المعلمين أو المعيدين. (تعليمية تخفيض السن).

I-6-5- تدريب training :

تعليم منظم ومحدد ومبرمج لإكساب المتدرب عادات ومهارات وقدرات على أداء عمل معين، أو رفع كفاءته فيه، ويتم عادة في مؤسسات أو مراكز خاصة بالتدريب، كما تحدّد له دورات تدريبية. (فرج عبد القادر طه، محمد السيد، عطية قنديل، حسين عبد العزيز، و مصطفى كامل عبد الفتاح، صفحة 111)

I-6-6- البرنامج التدريبي training programs :

مجموعة من الخطوات المنظمة والقائمة على أسس علمية، تهدف الى تقديم الخدمات لمساعدة الفرد أو الجماعة لفهم مشاكلهم والتوصل لحلول بشأنها، وتنمية مهاراتهم وقدراتهم لتحقيق النمو السوي في شتى مجالات حياتهم ويتم في صورة جلسات منظمة في إطار علاقة متبادلة متفهمّة بين المرشد والمسترشد. (العظيم، 2013، صفحة 48) أو هو مجموعة من الموضوعات أو التعليمات التي ترتبط ارتباطا وثيقا بمجال ما، وترتب وتنظم مسبقا وفق هيكل وقواعد تعليمية معينة. (معجم المعاني الجامع).

■ تعريف الباحث :

مجموعة من الأنشطة التربوية اليدوية تقدّم في حصص مخصّصة للنشاطات اليدوية والترفيهية تسمح للتلميذ بالتدريب على إنجاز أشكال معينة من الأكاليل (guirlandes)، يهدف إلى تدريب التلميذ وتنمية القدرات والوظائف العقلية العليا (الادراك، الانتباه، والذاكرة) على مهارات الانتباه والتركيز والتنسيق البصري الحركي، والتمكّن من الحركة الدقيقة والتحكم في استعمال اليد المسيطرة في الكتابة، واليدين معا في إنجاز الأشكال الهندسية، ورسمها باستعمال المسطرة والقلم، والتدريب على صعوبات تعذر الأداء، أو اضطراب التأخير الحركي Dyspraxie والصبر، وتنمية الانتباه، والتركيز،

وهي مجموعة نشاطات متكاملة تتطلب جهدا عقليا، وتركيزا وانتباها وحسن أداء، والتي يمكن أن تضبط انطلاقا من برنامج متعدد المجالات، النفسية، الانفعالية والمعرفية، عن طريق برنامج تدريبي متنوع يشمل التشخيص والمتعة والتنغيس، وضبط الانفعال والسلوك، والرفع من درجة اليقظة العقلية والانتباه والإدراك.

البرنامج التدريبي المقترح مستمد من البرامج التربوية الخاصة بذوي الاحتياجات الخاصة، المتخلفين ذهنيا، والبرنامج قائم على فكرة أنه إذا حقق البرنامج التدريبي نتائج مشجعة مع الأطفال المتخلفين ذهنيا فإنه سوف يحقق نتائج أفضل مع التلاميذ المتدربين، ويستند البرنامج التدريبي على النظرية السلوكية إنطلاقا من تحديد السلوك المراد تعديله والتدخل المباشر وفق هدف محدد.

I-7- الدّراسات السابقة :

انطلاقا من تشعب وتعقد الموضوع من حيث متغيراته، فإنّ تناول الباحث للدّراسات السابقة ونقدتها يكون انطلاقا من وجود متغير واحد على الأقل مرتبط بموضوع البحث، وذلك لتعذر الحصول على دراسات تتناول كل متغيرات الدراسة في حدود اطلاع الباحث، كما أنّ مناقشة الدّراسات السابقة تأخذ بعين الاعتبار التصنيفات التالية:

✓ الدّراسات الجزائرية.

✓ الدّراسات العربية.

✓ الدّراسات الأجنبية.

وسوف يتم مناقشة ونقد الدّراسات المتوفرة حسب حدود اطلاع الباحث وفق التسلسل

المنهجي التالي:

1. متغيرات الدّراسة.

2. عينة الدّراسة.

3. أدوات الدّراسة.

4. منهج الدّراسة.

I-7-1- الدّراسات الجزائرية :

■ دراسة (بن خنيش ا.، 2022)

■ تناولت الباحثة الموضوع من خلال البحث في استراتيجيات التسيير المعرفي للانفعالات تبنت الباحثة:

متغيرات الدراسة: القمع الانفعالي، المخططات غير المتكيفة، عينة الدراسة 358 طالب وطالبة.

أدوات الدراسة: مقياس القمع الانفعالي لوينيرجر ومقياس المخططات المبكرة غير المتكيفة لجيفري يونغ.

خلصت الدراسة إلى وجود علاقة بين التسيير المعرفي للأنفعال والاستراتيجيات المستخدمة، حيث يسمح التسيير الجيد للانفعال بتحقيق توازن لردود الأفعال الانفعالية الذي ينعكس بشكل إيجابي في تحقيق الصحة النفسية.

دراسة (زوليك، 2016)

متغيرات الدراسة: تقدير الذات، ووجهة الضبط بالتحصيل، عينة الدراسة (600) تلميذ وتلميذة من السنة الأولى ثانوي.

أدوات الدراسة: استمارة قياس تقدير الذات واستبيان روتتر Rotter، منهج الدراسة اعتمد الباحث المنهج الوصفي.

خلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

✓ لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين تقدير الذات ووجهة الضبط والتحصيل الدراسي لدى عينة البحث.

✓ لا توجد علاقة بين ذات دلالة إحصائية بين تقدير الذات (البعد النفسي، البعد الاسري والاجتماعي) والتحصيل الدراسي.

خلصت الدراسة إلى أنّ معلّمي التعليم الابتدائي بحاجة إلى التدريب على جميع الكفاءات والمهارات الأساسية للتحكم والتمكن من تبليغ وإيصال المعلومة للتلاميذ خصوصاً فيما يتعلق بالشق التربوي والانفعالي.

■ دراسة (بلعظم، 2014-2015)

عنوان الدراسة: اقتراح برنامج لعلاج صعوبات تعلّم الكتابة (الخطّ) رسالة ماجستير، جامعة وهران.

هدفت الدراسة إلى معرفة فاعليّة برنامج تربوي تدريبي لعلاج صعوبات الكتابة اليدويّة لدى عيّنة من تلاميذ السّنة الرّابعة ابتدائي شملت الدراسة (10) تلاميذ من الجنسين (06) ذكور (04) إناث تم اختيارهم بطريقة قصديّة ممن يعانون من صعوبات الكتابة اليدويّة، استعملت الباحثة المنهج التجريبي للمجموعة الواحدة بالاعتماد على الاختبار القبلي والبعدي، وتم حساب وتحليل النتائج باختبار ولكوكسن، الذي أشار إلى فاعليّة البرنامج المطبّق، حيث دلّت معادلة التّحسن على أنّ 36% هي نسبة التّحسن التي ظهرت على أفراد عيّنة الدراسة.

■ دراسة ((معامرة و ماحي ، 2007)

هدفت الدراسة للكشف عن صعوبات التعلّم الأكاديميّة ومشكلات التّوافق لدى تلاميذ الطّور الأوّل من التّعليم الابتدائي شملت الدراسة (64) تلميذ من الجنسين (41) ذكور (23) إناث من مدارس ولاية باتنة اعتمد الباحث على المنهج الوصفي المقارن والاستعانة بالأدوات البحثية التّالية:

- ✓ قائمة المشكلات السلوكية للأطفال من إعداد الباحث صلاح الدين أوناية.
- ✓ استبيان تشخيص صعوبات التعلّم من إعداد من الطّور الأوّل تتمثّل في الصّعوبات الأكاديميّة وتمثّل (10) صعوبات منها (06) صعوبات تتعلّق بالكتابة وأربعة (04) تتعلّق بالقراءة.

خلصت الدراسة إلى أنّ الصّعوبات الأكثر انتشارا بين التّلاميذ المتعلقة بالكتابة، تتمثّل في العناصر التّالية:

- ✓ كتابة كلمات غير كاملة.
- ✓ لا يفرق بين الحروف المتشابهة في النطق أثناء الكتابة.
- ✓ الكتابة بخط رديء.
- ✓ لا يكتب الكلمات ذات الحروف الكثيرة بشكل سليم.
- ✓ نسيان كتابة كلمات أثناء الإملاء.
- ✓ بطء في الكتابة.
- ✓ اختلاط الحروف أثناء الكتابة.

✓ الذكور أكثر تعرضاً لصعوبات الكتابة.

كما أظهرت أن مشكلات التوافق السائدة لدى تلاميذ الطّور الأوّل هي:

✓ السّلوك الانسحابي.

✓ النّشاط الزائد.

✓ سلوك التّمرد في المدرسة.

وقد أوصت الدّراسة بضرورة الاهتمام بتلاميذ صعوبات الكتابة.

■ دراسة (حسن و ابتسام، 2009)

هدفت الدّراسة للبحث في وظيفة المفكّرة البصرية-الفضائيّة وعلاقتها بصعوبات تعلّم الكتابة لدى تلاميذ السّنة الرّابعة ابتدائي، شملت عيّنة الدّراسة (90) تلميذ تم اختيارهم بطريقة عشوائيّة من أربع مدارس ابتدائية مع الأخذ بعين الاعتبار الملفّ الطّبيّ النّفسي للتلميذ، وملاحظات المعلّمين الخاصة بسلوكيات التّلميذ، بالإضافة لملاحظات الباحثة، اعتمدت الباحثة على المنهج التّجريبي لمجموعتين مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، كما استخدمت الباحثة الأدوات التّالية:

✓ اختبار الكتابة.

✓ اختبار الوظيفة البصريّة-الفضائيّة.

✓ اختبار الحلقّ الفونولوجية.

خلصت الدّراسة إلى:

وجود ارتباط قوي سالب (0,92) عند مستوى الدلالة (0,01) ويمكن تعميمه على مجتمع

الدّراسة، حيث كلّما زادت قوة المفكّرة البصريّة الفضائيّة قلّت صعوبات الكتابة.

■ دراسة (سعيد الحاج 2011)

هدفت الدّراسة إلى البحث عن العلاقة بين التّصور الجسدي وصعوبات الكتابة بناء على مقارنة نفس-حركيّة من خلال إبراز الفروق بين المعسرّين (الذين يستعملون اليد اليسرى) خصوصاً في النّشاط الكتابي، شملت عيّنة الدّراسة (222) تلميذ منهم (110) أطفال عاديّون، والباقي أطفال يعانون من عسر الكتابة، واعتمد الباحث على الأدوات الآتية:

✓ اختبار تقييم عسر الكتابة.

✓ اختبار التّصور الجسدي.

✓ اختبار ماكوفر لرسم الرجل.

خلصت الدراسة إلى وجود علاقة قوية بين كل من عسر الكتابة واضطراب التصور الجسدي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ العاديين والتلاميذ المعسرين عند مستوى الدلالة (0,05) لصالح العاديين، حيث أظهر هؤلاء تصوّراً جسدياً أفضل من المعسرين.

■ دراسة (رشيد، 2018)

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى الذكاء الانفعالي في ضوء متغير الجنس، تكونت عينة الدراسة من 333 تلميذ (235 ذكور و 95 إناث)، واستعملت الدراسة مقياس سكوت المعدل للذكاء الانفعالي، واعتبرت أن تنظيم الانفعالات هو القدرة على تنظيم الانفعالات والمشاعر وتوجيهها إلى تحقيق الإنجاز والتوافق، واستعمال المشاعر والانفعالات في صنع قرار أفضل، وفهم كيف يتفاعل الآخرون بالانفعالات المختلفة وكيف تتحول الانفعالات من مرحلة إلى أخرى.

■ تعقيب حول الدراسات الوطنية:

على الرغم من أهمية الدراسات الوطنية التي تناولت بعض المتغيرات الأساسية في البحث الحالي إلا أنها اعتمدت في أغلبها على المنهج الوصفي، كما أنها اختلفت مع بعض عناصر البحث الحالي فيما يخص عينة الدراسة حيث أن أغلب الدراسات الوطنية تناولت أطفال صعوبات التعلم (صعوبات تعلم الكتابة) والذي لا يمثل متغيراً في الدراسة الحالية، وكما أنها تختلف بالنسبة للفئة العمرية والمستوى التعليمي، كما تناولت بعض الدراسات متغير الضبط الانفعالي وهو متغير أساسي في الدراسة من حيث الوصف كما هو في الدراسة الحالية.

بالرغم من هذه الاختلافات إلا أن الدراسات الوطنية مكّنت الباحث من الوقوف على متغير الضبط الانفعالي، وتناوله بالبحث في الوسط المدرسي الجزائري، ولفت الانتباه لما يمثله من أهمية، وبحكم صعوبة تناول مثل هذه المواضيع، لما تتطلبه من خصوصية (تقييم السلوك في البيت)، وهو أمر لا يجبّذ الأولياء التحدث عنه لاعتبارات أخرى، يتطلب القيام بمثل هذه الدراسات بناء اختبارات لتقييم درجة الضبط الانفعالي بشكل مباشر للتلميذ، وهو ما لم يتم مصادفته حتى في الدراسات الغربية، بشكل عام، وحتى مع بعض الاختلافات في تناول والطرح العلمي، فقد اتفقت أغلب الدراسات الوطنية مع الدراسة الحالية في بعض المتغيرات، مثل أهمية البرامج التدريبية ودراسة مفهوم الضبط الانفعالي وتدوينه في البرامج والمناهج التربوية الوطنية.

I-7-2- الدراسات العربية :

■ دراسة (عبد الله، 2021)

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الانفعالات الأكاديمية وكل من الاندماج المدرسي والكفاءة الذاتية والأكاديمية، وكذلك الكشف عن الفروق في كل من الانفعالات الأكاديمية والاندماج المدرسي والكفاءة الذاتية الأكاديمية، وفقا لمتغير النوع (ذكور، إناث) وأيضا التعرف على إمكانية التنبؤ بالاندماج الدراسي والكفاءة الذاتية من خلال درجة على مقياس الانفعالات الأكاديمية، اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي الفارقي.

شملت الدراسة 300 تلميذ وتلميذة تتراوح أعمارهم بين 11 و13 سنة، استخدمت الباحثة مقياس الانفعالات الأكاديمية من إعداد الباحثة، ومقياس الكفاءة الذاتية من إعداد الباحثة. اعتمدت الباحثة على استخدام الاتساق الداخلي للتأكد من ثبات وصدق الاختبار، كما استعملت معامل ارتباط بيرسون واختبارات وتحليل التباين، وقد خلصت الدراسة إلى:

✓ وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجات التلاميذ على مقياس الانفعالات الأكاديمية ودرجاتهم على مقياس الاندماج الاجتماعي ومقياس الكفاءة الذاتية عند مستوى الدلالة 0.01 و0.05.

✓ وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات التلاميذ على مقياس الانفعالات الأكاديمية لصالح الإناث فيما يخص انفعالات (الاستماع، الفخر، القلق، اليأس، الغضب) ولصالح الذكور فيما يخص انفعالات الأمل والملل.

✓ وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات التلاميذ على مقياس الكفاءة الذاتية والأكاديمية، لصالح الإناث فيما يخص السياق الأكاديمي (مجال التحصيل، المهارات المعرفية) ولصالح الذكور في السلوك الأكاديمي والتعامل مع الاختبارات.

✓ إمكانية التنبؤ بالاندماج الدراسي والكفاءة الذاتية الأكاديمية من خلال الدرجة على مقياس الانفعالات الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

■ دراسة (إبراهيم، 2019):

هدفت الدراسة للتعرف على علاقة الانفعالات الأكاديمية بالرفاهية النفسية لدى تلاميذ الصف السادس ابتدائي، تكونت عينة الدراسة من 192 تلميذ (90 ذكور و102 إناث) بمتوسط عمر 07 إلى 11 سنة وانحراف معياري 0.24، استخدمت الدراسة مقياس الانفعالات الأكاديمية من إعداد الباحث، ومقياس الرفاهية النفسية للأطفال (Opre et al, 2018) من ترجمة الباحث، وأوضحت النتائج:

✓ وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الانفعالات الأكاديمية الإيجابية (المتعة، الأمل، الفخر) والرفاهية النفسية، ووجود علاقة ارتباطية سالبة للانفعالات الأكاديمية السلبية (القلق، الحزي، الملل) والرفاهية النفسية.

✓ الانفعالات الأكاديمية الإيجابية من بيئات موجبة للرفاهية النفسية (نسبة التباين 4.639) في حين أن الانفعالات الأكاديمية السلبية من بيئات سالبة للرفاهية النفسية (نسبة التباين 100/37).

✓ الإناث أكثر متعة وقلقا وخزيا من الذكور.

✓ الذكور أكثر مللا من الإناث.

■ دراسة (أحمد الزق وعبد العزيز السوبري 2010)

هدفت الدراسة إلى التعرف على المشكلات المتعلقة باللغة التعبيرية والاستقبالية لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مدينة الرياض، وشملت عينة الدراسة 300 تلميذ، 150 تلميذ من ذوي صعوبات التعلم 75 ذكور-75 إناث و150 من التلاميذ العاديين، بنفس العدد بين الذكور والإناث موزعين بالتساوي على الفئات العمرية (7-8) سنوات و(9-10) سنوات و(11-12) سنة، اعتمد الباحث على استبيان لقياس المشكلات اللغوية الاستقبالية والتعبيرية من إعداد الباحث، وخلصت الدراسة إلى النتائج المتمثلة في أن أكثر المشكلات اللغوية شيوعا لدى تلاميذ صعوبات التعلم هي:

✓ الاستماع ضمن مجموعة.

✓ استيعاب معاني الكلمات والمفردات.

✓ اتباع التعليمات.

✓ استيعاب المناقشة الصفية.

✓ تذكر المعلومات واسترجاعها.

✓ تمييز الحروف وصعوبة الفهم.

بينما كانت أكثر مشكلات اللغة التعبيرية شيوعاً لديهم، (ضبط شدة الصوت ونوعيته، المفردات والقواعد، تذكر الكلمات، تسمية الحروف، بالإضافة إلى التعبير عن الأفكار والتعبير الكتابي)، وخلصت الدراسة إلى إثبات وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء البعدي للغة الاستقبالية والتعبيرية لصالح التلاميذ العاديين، كما بينت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء على بعد اللغة التعبيرية لصالح الإناث، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات العينة فيما يتعلق باللغة الاستقبالية بين الفئات العمرية (7-8) سنوات و(11-12) سنة لصالح الفئة العمرية (11-12) سنة.

دراسات أخرى تناولت البرامج التدريبية:

■ دراسة ((صلاح، صعوبات تعلم القراءة والكتابة التشخيص والعلاج، 2002)

هدفت الدراسة إلى تشخيص صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية وتصميم برنامج تدريبي لعلاجها، تكونت عينة الدراسة من 60 تلميذ وتلميذة من ذوي صعوبات التعلم المترددين على غرفة المصادر، واستخدمت الدراسة الأدوات التالية: اختبار مصفوفة رافن، واختبار تشخيصي في صعوبات القراءة والكتابة، واختبار تحصيلي، وقد خلصت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية ترجع لأثر البرنامج التدريبي المستخدم.

■ دراسة (فريال عبد الهادي واية شاكر ، 2021)

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي يستند إلى نظرية بار-اون في تنمية مهارات الذكاء العاطفي لدى الطلبة الموهوبين، واعتمدت الباحثة على المنهج شبه تجريبي، كما استخدمت الباحثة مقياس بار-اون للذكاء العاطفي النسخة المكيفة للبيئة الأردنية من قبل (العويدي، 2009)، كما أعدت الباحثة برنامجاً تدريبياً من 18 جلسة شملت ابعاد الذكاء العاطفي الخمسة حسب نظرية بار-اون تكونت عينة الدراسة من 60 تلميذ وتلميذة من الصفوف الدراسية الثامن والتاسع، خلصت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء عينة

البحث على مقياس الذكاء العاطفي تعزى للبرنامج التدريبي، حيث كانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية، ولم تسجل الدراسة فروقا لدى عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس أو الصف الدراسي.

■ دراسة (اسماء ضيف، 2008)

هدفت الدراسة إلى بناء برنامج تدريبي مستند إلى نظرية جولمان للذكاء الانفعالي والتحقق من فاعليته لتنمية التكيف الأكاديمي والاجتماعي والاتجاهات نحو المدرسة.

شملت عينة البحث 60 تلميذ من الجنسين من الصف العاشر خلصت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أداء المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التكيف الاجتماعي والأكاديمي والاتجاهات نحو المدرسة يعزى للبرنامج التدريبي لصالح المجموعة التجريبية، ولم تظهر الدراسة فروقا إحصائية تعزى لمتغيرات الجنس.

✓ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0,05 بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية والضابطة على أبعاد مقياس إدارة الانفعالات والمشاعر لعبارات الانفعالات وكذلك عبارات المشاعر والمقياس ككل على مستوى القياس القبلي والبعدي
✓ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0,05 بين متوسطات درجات أطفال، المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي، والقياس التتابعي بعد ثلاثة أشهر من انتهاء البرنامج.

دراسة (محمود كمال م، 2017)

هدفت الدراسة لمعرفة أثر برنامج إرشادي لتحسين الفهم القرائي لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، شمل البرنامج الإرشادي على 29 جلسة وتمثل محتوى البرنامج على الفنيات الإرشادية وبعض فنيات التنظيم الذاتي، شملت عينة الدراسة على 20 تلميذ من الجنسين، استخدم الباحث المنهج التجريبي لمجموعتين مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، كما استخدم الباحث مقياس الصور المخبأة لقياس درجة الذكاء من إعداد فاروق عبد الفتاح على 2014، ومقياس تقدير الشخصية لصعوبات التعلم لفتحي الزيات 2015.

خلصت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0,01 في الفهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدي، كما أظهرت الدراسة فاعلية استمرار البرنامج.

■ دراسة (زينب عبد العزيز فرحان، 2020)

هدفت الدراسة لبناء مقياس تنظيم الانفعال ودراسة خصائصه السيكومترية، شملت الدراسة 200 طالب وطالبة من المرحلة الثانوية 70 ذكور و130 إناث بدولة الكويت للعام الدراسي 2019-2020 تتراوح أعمارهم ما بين 14 و17 سنة.

وصف المقياس هو عبارة استبيان مكون من 23 فقرة وبعدين.

البعد الأول: إعادة التقييم المعرفي ويشمل 13 فقرة منها فقرتان سالبتان.

البعد الثاني: القمع التعبيري ويشمل 10 فقرات منها أربع فقرات سالبة.

الجدول رقم (01) يوضح نتائج دراسة الخصائص السيكومترية لمقياس تنظيم الانفعال

لزينب عبد العزيز

التجزئة النصفية	الفكرونباخ	
0,78	0,77	إعادة التقييم الانفعالي
0,76	0,73	لقمع التعبيري
0,89	0,82	الثبات الكلي للمقياس

■ دراسة ((الحسين، 2019)

هدفت الدراسة لمعرفة العلاقة بين الاستراتيجيات المعرفية والتنظيم الانفعالي والهناء الذاتي الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، شملت عينة الدراسة 250 تلميذ وتلميذة من الصف السادس ببعض المدارس الابتدائية بالمملكة العربية السعودية، واعتمدت الدراسة على مقياس الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال (Garneski & al, 2007) ومن تعريب الباحث، ومقياس الهناء الذاتي الدراسي من أعداد الضبع (2016)، وخلصت الدراسة إلى أن:

✓ تلاميذ المرحلة الابتدائية يستخدمون إستراتيجيات متنوعة في تنظيم انفعالهم.

✓ ارتفاع مستوى الهناء الدراسي لدى عينة الدراسة.

- ✓ وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0,01 بين الهناء الدراسي والدرجة الكلية للاستراتيجيات المعرفية التكيفية لتنظيم الانفعال.
- ✓ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعود لمتغير الجنس.
- ✓ تسهم الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال (التقبل، رؤية الموقف من جانب آخر، إعادة التركيز على التخطيط، ولوم الآخرين) في التنبؤ بالهناء الذاتي الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

■ تعقيب حول الدراسات العربية:

تناولت الدراسات العربية متغيرات الدراسة الحالية بنوع من التخصص، فقد تناولت أغلب الدراسات العربية المتغيرات بنوع من التخصص، حيث تناولت الانفعالات الأكاديمية، وهي عنصر رئيسي في الضبط الانفعالي، كما أشارت إلى المقاييس الخاصة والمتخصصة بقياس الضبط الانفعالي، كما اتفقت الدراسات العربية مع الدراسة الحالية في أغلبها في تناول عينة البحث الممثلة في تلاميذ المرحلة الابتدائية، كما نسجل تقارب في المقاييس المستعملة للقياس، (الضبط الانفعالي، الكتابة اليدوية) أما فيما يتعلق بنتائج الدراسات العربية والدراسة الحالية، فسوف يقارن بعد إجراء الدراسة الأساسية للبحث الحالي.

I-7-3- الدراسات الأجنبية :

دراسة (Parker, Taylor, & Bagly, 2001)

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الانفعالي كسمة وسوء التوافق الانفعالي، وتكوّنت عينة الدراسة من 734 فردا منهم 329 ذكور و405 إناث بكندا، تراوحت أعمارهم بين 32 و53 سنة، تم استخدام قائمة معامل الانفعال ل بار-أون في قياس الذكاء الانفعالي، وخلصت الدراسة إلى أن:

- ✓ الإناث أقل من الذكور في الاضطرابات الانفعالية.
- ✓ وجود فروق بين الذكور والإناث في الدرجة الكلية للذكاء الانفعالي.
- ✓ بعد الذكاء الشخصي لصالح الإناث.

✓ ارتباط الذكاء الانفعالي وأبعاده الفرعية بالتوافق الانفعالي لدى الفرد.

■ دراسة الانفعالات لدى الأطفال (C A, C E, & S E, 2002)

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر الانفعالات (كمتغير تنبؤي) في مدى قبول الطفل من قبل مجموعة رفاقه، شملت عينة الدراسة 201 طفلاً باستعمال أسلوب إحصائي متمثل في تحليل المسار pathanalysis، وخلصت الدراسة إلى أن المهارات الاجتماعية تتوسط أثر المعرفة في انفعالات الآخرين وبالتالي مدى تفضيلهم اجتماعياً، كما أفترت الدراسة بأن المهارات الاجتماعية التوافقية تكون آلية، ويستطيع الطفل من خلالها التعبير اللفظي عن انفعالاته مما يمكن الطفل من قبول الرفقة.

■ دراسة (Izarde , Schultz , & Ackmane , 2007)

هدفت الدراسة إلى تقييم قدرة الطفل على التعرف على انفعالات غيره (كمتغير تنبؤي) وأثر ذلك على السلوك الاجتماعي السلبي والإيجابي من ناحية، وعلى مدى قبول الطفل من قبل رفاق المدرسة من ناحية أخرى، استخدم المنهج الطولي التتبعي لهذه الدراسة، حيث تمت متابعة متغيرات الدراسة لدى عينة قوامها 72 طفلاً لمدة زمنية قدرها 05 سنوات، وبعد تثبيت متغيري الدراسة، القدرة اللفظية، والحالة المزاجية، مكّنت الأداة من إبراز قدرة الطفل على التعرف على انفعالات غيره، توقع مؤشرات إجمالية على السلوك، وتوقع مدى القبول من قبل جماعة المدرسة، وبيّنت المفاهيم الآتية بأنّها:

✓ الغضب: انفعال يتضمّن درجة عالية من التوتر والاندفاعية ويظهر نتيجة إحباط أو استفزاز (كالإهانة والاحتقار).

✓ البهجة: انفعال أولي ويمثّل أحد طريفي انفعال البهجة الأسى ويعبر عنه بالضحك والابتسامة والشّعور بالسرور والإحساس بالثقة.

✓ الانشغال: حالة انفعالية يشعر فيها الفرد بالتنبيه أو الاستثارة واليقظة والتركيز والاهتمام والانتباه، والانشغال يعدّ أكثر الانفعالات التي تظهر لدى الأشخاص الأسوياء.

✓ الدهشة: حالة انفعالية يشعر فيها الفرد بالذهول والاندعاش والتعجب، وذلك نتيجة حدوث مواقف مفاجئة أو غير متوقعة.

- ✓ الضيق: حالة انفعالية ينتاب الفرد فيها شعور بعدم الراحة والحزن ووهن العزيمة والكرب والأسى.
- ✓ الاشتزاز: انفعال يصاحب التفور أو الانسحاب أو الرّفص، وقد يصل إلى حدّ الغثيان في الحالات المتطرّفة.
- ✓ الشعور بالذنب: حالة داخلية انفعالية تنتج عن مخالفة الفرد للمعايير التي يؤمن بأهميتها في حياته.
- ✓ الخجل: حالة انفعالية تمثّل أحد مظاهر القلق الخفيف الناتج عن الكفّ الذي يحدث في حضور الآخرين.
- ✓ الخوف: انفعال سلبي ينتج حالة من عدم الارتياح وينشأ عن مثيرات خارجية تتضمن تهديدا مباشرا أو غير مباشر للذات.
- ✓ الازدراء: حالة انفعالية يتّسم بها الفرد بالتّعالي على غيره والاستحقار.

■ دراسة (Brooks & virgna)

هدفت الدّراسة الى الكشف عن أثر تدخّل إرشادي لعلاج صعوبات الكتابة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلّم، حيث تكوّنت عيّنة الدّراسة من 17 تلميذا من تلاميذ الصّفين الرابع والخامس الابتدائي، بمتوسط عمري 7 و 9 سنوات، حيث تمّ إدراجهم في برنامج إرشادي فردي لمدة 8 أشهر، بواقع ساعة أسبوعيا وتمّ التّركيز على الكتابة اليدويّة، والهجاء، ومهارات التّصنيف، وقد خلصت الدّراسة إلى ظهور تحسّن ملحوظ في الكتابة اليدويّة.

■ دراسة (morris , 2007)

هدفت الدّراسة إلى إبراز دور الجو العائلي في تطور مهارة الضّبط الانفعالي، شملت عيّنة الدّراسة 160 طفل تتراوح أعمارهم ما بين (4-8) سنوات بولاية بنسلفانيا بالولايات المتحدة مع معلمهم، من خلال مواقف إحباط، وموقف يجمع بين الطّفل ومجموعة من الدّمي تمثّل أفراد العائلة، كما تم تطبيق قائمة فحص المشكلات السلوكية والانفعالية المقدمة للمعلمين، ومقياس سلوك الاطفال CBQ لقياس الحالة المزاجية للعائلة، وقد خلصت الدّراسة إلى:

- ✓ وجود بين أساليب الضبط الانفعالي لدى الأمهات وخاصة اسلوبي تركيز الانتباه وإعادة التشكيل المعرفي مع مستويات منخفضة من الغضب والحزن.
- ✓ كما ابرزت الدراسة أن الأطفال من ذوي الضبط الانفعالي الضعيف يظهرون سلوكيات تبرير وتمرکز حول الذات.

■ دراسة (سوزيتا وآخرون 2013, Suzata et Autres)

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الفهم الانفعالي (العاطفي) لدى الطلاب، ركزت الدراسة على قدرة الطلاب في تحديد مشاعرهم اعتماداً على المواقف اللفظية والتصورية، حيث تم اختيار ستة أنواع من الانفعالات هي: الغضب والإثارة والإحراج والغيرة والحب والقلق.

بلغت عينة الدراسة 30 طفلاً تراوحت أعمارهم بين 09 إلى 12 سنة، خلصت الدراسة إلى أن أطفال صعوبات التعلم يعانون من صعوبة في تحديد الانفعالات، وخاصة صعوبة التعبير عن مشاعرهم بطريقة مناسبة على المستوى الاجتماعي، وأثبتت الدراسة فاعلية أسلوب التدريب المقدم في تحسين الفهم العاطفي، حيث تمكن الأطفال من التعبير عن انفعالات الغضب والإثارة والإحراج والحب والغيرة والقلق، وكذلك المفردات المرتبطة بها والطريقة المناسبة للتعبير عن هذه المشاعر ومراقبتها وتنظيمها ذاتياً.

■ تعقيب حول الدراسات الأجنبية:

تناولت الدراسات الأجنبية موضوع البحث من جانب متغير الضبط الانفعالي فيما يمس الأهمية التطبيقية في الوسط المؤسسي بشكل مباشر، كما أن أغلب الدراسات شملت الفئة العمرية نفسها لعينة الدراسة الحالية، بالإضافة للمنهج التجريبي، وهو ما يتفق مع الدراسة الحالية كما أن أغلب الدراسات الأجنبية تناولت بعض البرامج التدريبية البسيطة، مثل برنامج التقييم للحالة الانفعالية للتلاميذ بتحديد سلم التقييم المتفق عليه، وهو سلم متدرج من 1 إلى 10 حيث يعبر التلميذ عن حالته الانفعالية برقم من السلم، وهو ما يشير إلى الحالة الانفعالية بشكل مباشر، وتعتبر الدراسات الأجنبية المتناولة هنا الأقرب لموضوع البحث من حيث الجانب التطبيقي والاختبارات المستعملة

والتي يمكن الاعتماد عليها مستقبلا بعد التكيف والتقييم السيكمومتري في إنجاز دراسات أكثر تعمقا تتماشى مع المجتمع الجزائري.

■ تعقيب عام للدراسات السابقة:

اتّفقت أغلب الدراسات السابقة المعتمدة مع الدراسة الحالية من حيث التناول والطرح، كما أنّ كلّ الدراسات شدّدت على أهميّة الضبط الانفعالي وتنميته لدى الأفراد، خصوصا لدى الأطفال والتلاميذ لكونهم في مرحلة النمو والتطور وهو ما يسهّل من عمليّة التدريب، ويؤهل لعمليّة الضبط الانفعالي، والتي تنعكس إيجابيا على مختلف مجالات الحياة، النفسية، الاجتماعية، الأكاديمية، والمهنية. والتي تمثل الأهداف الرئيسية لنظرية الضبط الانفعالي، وتحقيق النجاح حتى مع تدني القدرات العقلية وهو ما أكّده نظرية الذكاءات المتعددة، والتي ألحّت على الأهميّة الكبرى لمفهوم الضبط الانفعالي في حياة الإنسان.

الفصل الثاني: الضبط الانفعالي

- III-1- تطور مفهوم الضبط الانفعالي.
- III-2- مفهوم الضبط الانفعالي.
- III-3- تعريف الضبط الانفعالي.
- III-4- الجذور التاريخية لمفهوم الضبط الانفعالي.
- III-5- النظريات المفسرة لمفهوم الضبط الانفعالي.
- III-6- النظريات الحديثة لمفهوم الضبط الانفعالي.
- III-7- تقييم قيمة الضبط الانفعالي عند جولمان.
- III-8- نظرية القدرة لماير وسالوفي.
- III-9- نموذج بار أون.
- III-10- نظريات تناولت موضوع الضبط الانفعالي من تطور معرفي.
- III-11- البنية التشريحية للانفعالات.

يمثل التحكم أو الضبط الانفعالي وسيلة وغاية في نفس الوقت، وسيلة من حيث تكوين البناء النفسي المتكامل للفرد وغاية لما يتحقق به من نتائج سواء على مستوى الفرد أو المجتمع، ولقد عرف موضوع الضبط الانفعالي ثورة في مجال علم النفس وعلوم التربية وعلم الجريمة، كما أنه استخدم بعدة مصطلحات، الذكاء العاطفي، الذكاء الوجداني، الذكاء الانفعالي، الضبط والتنظيم الانفعالي.

III-1- تطور مفهوم الضبط الانفعالي

يعتبر مفهوم الضبط الانفعالي موضوع قديم الطرح، وجديد من حيث التناول العلمي والبحثي فقد درس المفهوم من الوجهة التي كان ينظر بها للعقل والحياة النفسية، حيث شملت ثلاث أبعاد. المعرفة وتشمل وظائف الذاكرة والتفكير ومختلف العمليات المعرفية والوجدانية وأنتشر مع ظهور نظرية الذكاءات المتعددة لهاورد جاردنر سنة 1980، التي جاءت بمفهوم الذكاء الاجتماعي الذي يتمثل في القدرة على إدراك الحالة المزاجية للآخرين ومقاصدهم ودوافعهم ومشاعرهم والتميز بينها (إسماعيلي، 2017، ص15)

III-2- مفهوم الضبط الانفعالي : (الذكاء) العاطفي الوجداني.

تناولت مختلف الدراسات موضوع الضبط الانفعالي بمسميات متنوعة، ومن أكثر التسميات تداولاً الذكاء (العاطفي، الوجداني) وهما المصطلحان الأكثر استخداماً.

III-2-1- ضبط انفعالي :

تحكم وسيطرة انفعالية، تنظيم انفعالي، مصطلحات تشير جميعها لتلك القدرة والمهارة على ضبط النفس وعدم التهور، إلا أن مصطلح تنظيم الانفعال يظهر في التراث البحثي في علم النفس بعدة مسميات الضبط الانفعالي وتستخدم بشكل مترادفات مثل (émotion régulation) ضبط الانفعال، affect émotion أثر الانفعال management émotion إدارة الانفعال. (فتحي عبد الرحمان و يوسف محمد، 2015، صفحة 270). يرتبط الضبط الانفعالي بكل من الذكاء والعاطفة أو الوجدان فهو تعريف يشمل عنصرين هما الذكاء والعاطفة أو الوجدان.

III-2-2- تعريف الذكاء :

الذكاء هو تلك القوة والمهارة والاستراتيجية على التكيف مع البيئة عن طريق المرونة بين عمليتي التماثل والموائمة وفقاً لترتيب وتكامل مجموعة من العناصر والبنى العقلية المعرفية لنشاط العقل حسب بياجيه.

✓ يعرفه "كلفن" انه القدرة على التعلّم.

✓ ويعرفه "ديريون" أنه القدرة على التعلّم والاستفادة من الخبرة.

✓ يعرفه "بيرت" بالقدرة على التكيف مع المواقف. (الخطيب، 2011، صفحة 65)

الذكاء هو القدرة على الفهم والابتكار والتوجيه الهادف للسلوك، والنقد الذاتي، بمعنى قدرة الفرد على فهم المشكلات والتفكير في حلّها، وقياس هذا الحلّ ونقده وتعديله. (بدوي و آل زياد، 2016، صفحة 78)

يستنتج الباحث من التعريفات المختلفة للانفعالات أن مفهوم الضبط الانفعالي يتضمن القدرة على التعلم، الاستفادة من الخبرة، والتكيف مع المواقف. وتعتبر هذه العناصر أساسية في فهم الضبط الانفعالي. ببساطة، يمكن تعريف الذكاء على أنه القدرة على فهم وتحليل المسائل، استرجاع الخبرات السابقة، تقييم الأمور، واتخاذ القرار الأنسب للموقف.

III-2-3- العاطفة أو الوجدان :

هي ذلك التكوين النفسي الذي يشمل مختلف أنواع الانفعالات والطريقة أو الأسلوب الذي من خلاله يعبر الفرد به عن نفسه تجاه المواقف والمشكلات، والتي من خلالها يمكن ان تصدر حكما على شخصيته(الباحث).

III-3- تعريف الضبط الانفعالي :

يشير مصطلح الضبط الانفعالي لكلمة مركبة هما الذكاء أو الضبط والوجدان أو العاطفة وتحليل الكلمتين وتركيبها نحصل على مفهوم واحد يشير إلى الضبط الانفعالي، والذي يوحي ويدل على مجموعة المهارات والكفاءات العقلية المرتبطة بتجهيز المعلومات الانفعالية، والتي تختص بصفة عامة بإدراك الانفعالات واستخدامها في تسير عملية التفكير والفهم وتنظيم وإدراك وإدارة وضبط الانفعالات. ((انعام، 2013)

الضبط الانفعالي أو الذكاء الانفعالي أو الوجداني العاطفي، هو سمة سلوكية نفسية وبصمة خاصة تكون محصلة لمجموعة من العوامل التكوينية الوراثية والبيئية تميز الفرد ومن خلالها تتحدد معالم شخصيته الذاتية والموضوعية، ويمكن الحكم على نوع شخصيته ودرجة ذكائه الانفعالي والاجتماعي.

III-3-1- الضبط الانفعالي :

الضبط الانفعالي *émotion régulation* مصطلح يشير إلى تلك المهارة النفسية القدرة العقلية المتمثلة في إدراك الانفعالات وفهم ومعرفة انفعالات الآخرين، والذي يتضمن قدرة الفرد على التمييز بينها، واستخدام هذه المعرفة لتوجيه طريقة تفكيره وأفعاله الخاصة به والتي تؤهله على الاستجابة بصورة مقبولة اجتماعيا وأخلاقيا وأكاديميا يسمى ويوصف الفرد المتصف بها بكونه إنسان متزن وراقي ورزين وحكيم وبالمفهوم العكسي إنسان متهور أو متسرع (رجب م.، ادارة الانفعالات، 2022) وكما قال رسول الله عليه الصلاة والسلام "ليس الشديد بالقوة، وإنما الشديد من يملك نفسه عند الغضب" صدق رسول الله .

تناولت معظم النظريات والدراسات موضوع الانفعالات والضبط الانفعالي تحت مسميات متعددة مثل الضبط الانفعالي، الذكاء الوجداني، والذكاء العاطفي. وكلها تشير إلى مفهوم واحد، وهو القدرة على التحكم في الانفعالات وتنظيمها، واتخاذ سلوك حكيم وتفهمي، وتجنب الاندفاع والتهور. يتجلى هذا في طريقة حياة الطفل واندماجه الوجداني والعاطفي في المجتمع.

■ تعريف أمينة بن قويدر:

الضبط الانفعالي هو مجموعة المهارات السلوكية التي يتبناها الفرد بطريق شعورية بهدف الاستجابة بمرونة. الضبط الانفعالي هو مجموعة من العمليات يسعى من خلالها الفرد إلى ضبط سلوكه والتحكم فيه وتعديل الاستجابة الانفعالية، وهذا وفقا لما يتطلبه الموقف المحيط من استجابات مقبولة اجتماعيا أو لتحقيق جملة من الأهداف التوافقية التكيفية، إلا أن هذه العمليات الضبطية تتحكم فيها مجموعة من الاستراتيجيات، والتي بدورها تلعب دور مهما في الصحة النفسية. (أمينة و فتيحة، 2018، الصفحات 257-263)

أشار Hartey-Phelps (2009) إلى أن الاستجابة للمنبهات الخارجية تعكس تكيف الفرد، وقدرته على الإدراك، وتسهيل النشاط، واتخاذ القرار، وتعزيز التواصل الاجتماعي، وتقوية ذاكرة الأحداث الهامة. وتُعزى هذه القدرة إلى عمليات الضبط الانفعالي، التي تنجم عن مثيرات بيئية طارئة. تستخدم هذه العمليات استراتيجيات لتغيير طريقة تفكيرنا بشأن المنبهات الانفعالية، بحيث يقلل تركيزنا من أهمية الانفعال غير المرغوب فيه.

عرف كروس Gross1988 الضبط الانفعالي هو مجموع العمليات التي يقوم بها الافراد من خلال التأثير على انفعالهم عندما يتطلب الأمر ذلك.

أشار قروو وستهام (Gerew.Southam)& al, 2002, p191 أن كل من كول وميشال Cole et Michel عرف الضبط الانفعالي باعتباره دينامية تهدف الى تعديل السلوك الانفعالي. عرف طومسو (Thompson,1994) ضبط الانفعال على أنه مفهوم يشير إلى جميع العمليات الجوهرية والعرضية المسؤولة عن متابعة وتقييم وتعديل ردود الفعل الانفعالية المكثفة والمؤقتة لتحقيق أحد الأهداف. (ongen, 2010، صفحة 1516)

III-3-2- تعريف الباحث لمفهوم الضبط الانفعالي :

تشير كلمة ضبط لمداول التحكم والسيطرة، وهي كلمة تستعمل بشكل كبير في مجال الميكانيك "بمعنى التحكم والسيطرة على الآلة، وتستعمل في مجال علم النفس وعلوم التربية للإشارة إلى تلك القدرة والمهارة النفسية والعقلية من التحكم والتوجيه للسلوكيات الصادرة عن الفرد "ضبط النفس" ضبط نفسه تحكم بها ومنعها من القيام بسلوك غير لائق، وجهها وكبحها.

وضبط الانفعال في دراستنا يشير إلى تلك القوة التي يتمتع بها الفرد في التحكم والسيطرة على انفعالاته في مواقف معينة، حتى لا يسلك سلوكا خطيرا أو مرفوضا اجتماعيا أو أكاديميا أو مهنيًا تجنبًا لما يترتب على هذا السلوك من عواقب.

يمثل الضبط الانفعالي بالنسبة للتلميذ ذلك السلوك أوردة الفعل التي من خلالها يتمكن من امتصاص المثير "نوع تدخل المعلم"، وهو السلوك المطلوب في الموقف لتجنب الوقوع في مشاكل غالبا ما تكون نتيجتها كره المدرسة وتكرار الغيابات ورفض العمل المدرسي الجماعي أو الفردي الذي يؤدي إلى التسرب المدرسي، والانحرافات الاجتماعية.

III-4- الجذور التاريخية لمفهوم الضبط الانفعالي :

يعتبر ماير وسالوفي (Salovi-Mayer) اول من استعمل كلمة 'الدكاء' الضبط الانفعالي سنة 1990، حيث حددا ثلاث عمليات أساسية:

✓ إدراك الانفعالات والتعبير عنها.

✓ تنظيم الانفعالات.

✓ استخدام الانفعالات بطريقة تكيفية، وقد عرفت هذه المكونات بعدة مسميات مثل الذكاء العاطفي -الذكاء الوجداني -الذكاء الانفعالي، وهي كلها تشير لمعنى واحد هو القدرة والمهارة التي يجب على الفرد أن يتسم بها في سلوكه العام، في المواقف المختلفة لتحقيق الأهداف المسطرة وتجنب الوقوع في المشكلات ومهارات حل المشكلات وتجاوزها بأقل الخسائر، وتشير (اسماعيل، 2017، 22) إلى أن الذكاء العاطفي ويعرف كذلك بالذكاء الوجداني والذكاء الانفعالي وذكاء المشاعر وهو مفهوم حديث في التراث السيكولوجي فهو يتوسط كل من النظام المعرفي والنظام الانفعالي.

III-5- النظريات المفسرة لمفهوم الضبط الانفعالي :

تعددت النظريات التي تناولت مفهوم الضبط الانفعالي، حيث اهتمت المدارس الكلاسيكية كالتحليل النفسي لفرويد، والمدرسة السلوكية لواطسون، والمدرسة المعرفية لبياجيه بدراسته كنتاج للتربية والتعلم. حيث أشارت ضمناً إلى مهارة الضبط الانفعالي من خلال تطور النمو العقلي والأخلاقي لتحقيق الصحة النفسية والتوازن في مختلف جوانب الحياة (المدرسية، المهنية، والاجتماعية). كما تناولت بعض النظريات الحديثة الموضوع بشكل مباشر، منطلقة من التراث النفسي القديم وطورته مثل:

III-5-1- النظرية السلوكية :

التي تشير إلى أن السلوك الإنساني متعلم ومكتسب، وأنه يخضع لعامل المثير والاستجابة وبأن السلوك متعلم يمكن تعديله أو الغائه أو استبداله (استبدال السلوك السلبي بسلوك إيجابي). وللنظرية السلوكية عدة مسلمات أهمها:

✓ السلوك الإنساني يخضع لعدد من المتغيرات أو المؤثرات الداخلية (الفرد نفسه) الخارجية في البيئة.

✓ إن السلوك المعزز يكون أكثر قابلية للتكرار من السلوك غير المعزز.

✓ السلوك الإنساني إجرائياً قابل للملاحظة والقياس والتقييم ضمن معايير محددة.

✓ إن سلوك الفرد ليس بالضرورة أن يحدث من نفس العوامل والمثيرات، كما أنه قد لا يؤدي نفس المثير إلى نفس الاستجابة.

✓ الاستجابة وتتمثل في كافة النشاطات العضوية التي تشكل ردة الفعل تجاه المثير.

✓ التعزيز والعقاب هو كل إجراء يدعم أو فعل يدعم ويعزز السلوك المرغوب فيه.

✓ التعلم عملية يتم فيها تغيير السلوك.

✓ الدافعية هي كل ما يحفز ويدفع بالمتعلم لفعل شيء معين. (مباركة، 2020، صفحة 62)

III-5-2- النظرية المعرفية :

تدرس النظرية المعرفية العمليات الذهنية، والمعالجات، والتدخلات المتناولة في التعلم بهدف تنظيمه وإدماجه في بيئة التعلم المعرفية، تفترض النظرية المعرفية أن التعلم (التفكير) هونيجه لمحاولة الفرد لفعلية للوعي وأدراك العوامل المحيطة به، باستخدام الأدوات المستخدمة والمتوفرة لديه. ومن بين ما تهتم به النظرية المعرفية

✓ كيف يتعلم الناس؟

✓ كيف يتذكر الناس المعلومات؟

✓ كيف يفهم الناس المعلومات؟

✓ كيف تتمثل المعرفة في الذاكرة؟

✓ هل تختلط الصور التخيلات في أذهاننا؟

✓ ما لذي ينبغي عمله للمعلومات الجديدة حتى يتم تخزينها؟

✓ لماذا يتفوق أداء الفرد التعليمي أداء الآخرين؟ (قطامي ي.، 2012، الصفحات 34-35)

III-5-3- نظرية التحليل النفسي :

تناولت نظرية التحليل النفسي الحياة النفسية الشعورية واللاشعورية وبالرغم من الانتقادات التي وجهت لها فيما يعرف بالليبيدو، فأثما أضافت للترات العلمي مفاهيم جديدة، وقد قسمت النظرية التحليلية الجهاز النفسي للانسان إلى:

■ **الهو:** يمثل ما هو موروث وما هو موجود منذ الولادة، ويمثل الهو مركز الرغبات والنزوات ويسعى لتحقيق المطالب وتلبية الحاجات.

■ **الأنا الأعلى:** وهو يمثل سلطة الظهير الخلقي الذي يسعى لتحقيق المثل.

■ **الأنا:** يمثل مركز التوازن والتوفيق بين مطالب الهو ومثاليات الأنا الأعلى. (سيقموند،

1981، صفحة 49)

■ مناقشة النظريات الكلاسيكية:

على الرغم من الاختلافات بين المدارس الثلاث، فإن جميعها تشترك في السعي لتحقيق رفاهية الإنسان على الصعيدين التعليمي والمهني والاجتماعي. هذا الهدف لا يمكن تحقيقه دون توفر قدر من الضبط والسيطرة الانفعالية، الذي يُعتبر جوهر كل البرامج الدراسية والتدريبية. النجاح الحقيقي يعتمد على القوة النفسية والمهارات الأساسية التي تمكن الفرد من تجاوز الأزمات وتحقيق التوازن النفسي والضبط الانفعالي، وهو ما تناولته النظريات الحديثة بالتفصيل:

أ- **نظرية ثورنديك:** تمثل نظرية ثورنديك في الذكاء محصلة برنامج بحثي لنيل درجة الدكتوراه في مجال ذكاء الحيوان والإنسان، وقد قدم ثورنديك تعريفا للذكاء (الذكاء هو محصلة تفاعل عدد من القدرات المتداخلة فيما بينها) (الكيسى، 2010، صفحة 38)، واعتمد في دراسته على الملاحظة المباشرة لمجموعة من السلوكيات، الذي اقترح ثلاث أنواع من الذكاء هي:

✓ **الذكاء المجرد:** يتمثل القدرة على التعامل مع الأشياء المجردة كالمعاني والموز والأفكار والمفاهيم والعلاقات الرياضية.

✓ **الذكاء الميكانيكي:** ويتمثل في القدرة على التعامل مع الأشياء المادية وأداء المهارات والمهام الحركية.

✓ **الذكاء الاجتماعي:** ويتمثل في القدرة على التواصل مع الآخرين، وفي عمليات التفاعل الاجتماعي وتشكيل العلاقات والصدقات.

ب- نظرية سبيرمان:

التي تحدد أن القدرات العقلية تتألف من

✓ عامل عام وهو فطري لا يقبل التنمية أو التعديل ولا يتأثر بالبيئة كما أنه طاقة عقلية موجودة كل النشاطات العقلية، وتظهر على نحو خاص في القدرة على أدراك العلاقات.

✓ عامل خاص تكونه مجموعة من الاستعدادات الفطرية القابلة للتنمية والتدريب، أو التدهور والتخلف وهو محدد بقدرات معينة كالقدرة على الاستدلال والقدرة اللفظية أو القدرة العددية. (حنان عبد الحميد، 2014، صفحة 89)

ج- نظرية الذكاءات المتعددة لجاردنر:

قدم جاردنر نظرية الذكاءات المتعددة كرد فعل على قصور النظرية التقليدية، التي تعتبر الذكاء سمة فردية تُقاس بقدرة الشخص على حل المشكلات. اعتمدت الاختبارات التقليدية على قياس المهارات اللغوية والحسابية وإدراك الأشكال، مما أهمل مواهب أخرى مثل الرياضة والموسيقى. يوضح الجدول التالي الفروق بين المفهوم التقليدي والجديد للذكاء.

الجدول رقم (02): يوضح الفرق بين أوجه الاختلاف لمفهوم الذكاء.

النظرة التقليدية للذكاء	النظرة الحديثة للذكاء
يمكن قياس الذكاء باختبارات الإجابة القصيرة، أو عدد من الاختبارات.	لا تستخدم اختبارات الإجابة القصيرة، يقتصر دورها على قياس مهارات التذكر، لا تقيس الاتقان العمي أو الفهم العميق. تقيم الذكاءات المتعددة للأفراد من خلال أنماط ونماذج حل المشكلات.
يمكن قياس الذكاء بدرجة.	الذكاء ليس قيمة رقمية ويظهر أثناء الأداء أو عمليات حل المشكلات.
يولد الإنسان ولديه كمية ثابتة من الذكاء.	الإنسان لديه كل أنواع الذكاءات ولكن كل إنسان لديه بروفيل أو مجموعة فريدة تعبر عنه.
مستوى الذكاء لا يتغير مع مرور الزمن.	-يمكن تحسين كل ذكاء من الذكاءات مع العلم بأنه يمكن - تحسين وتنمية بعض الذكاءات لدى بعض الافراد بسهولة عن أقرانهم.
يقوم المعلمون بتعليم نفس المادة لجميع التلاميذ بطريقة واحدة.	يهتم المعلمون بفردية المتعلم وجوانب القوة والضعف لديه بفردية والتركيز على تنميتها.
يدرس المعلمون الموضوع أو المادة.	-ينظم المعلمون أنشطة التعلم حول الموضوع ويربطون بين أجزائه. -يطور المعلمون استراتيجيات تسمح للطلاب أن يتعرضوا لطرق متعددة وأنماط فريدة ذات قيمة لهم.
قدرات الذكاء تجتمع تحت عامل واحد وهو العامل العام.	الذكاءات المتعددة مستقلة عن بعضها ولا تجتمع تحت عامل واحد.

يوضح الجدول رقم (02) الفروق بين المفهوم التقليدي والحديث للذكاء، مشيراً إلى القصور في النظرية التقليدية التي أهملت جوانب متعددة من القدرات، مما دفع بعض الأفراد للتخلي عن الدراسة بسبب اعتمادها على اختبارات ومقاييس محدودة. لمواجهة هذا النقص والحد من مشاكل مثل التسرب الدراسي والعنف، قدم جاردنر نظرية الذكاءات المتعددة، التي وفرت فرصاً جديدة وقللت من المشاكل المرتبطة بالمفاهيم القديمة للذكاء، وقدمت مجموعة من الأسس التي من خلالها وضع نظريته وهي:

✓ إمكانية عزل الذكاء نتيجة تلف الدماغ.

✓ وجود الأطفال الغير العادين.

✓ تاريخ نمائي متميز، ومجموعة من الأدوات الواضحة التحديد والخبرة.

✓ مساندة من النتائج السيكمترية.

✓ دعم المهارات السيكلوجية التجريبية.

وانطلاقاً من هذه الأسس وضع جاردنر نظريته في الذكاءات المتعددة وهي:

■ **الذكاء الرياضي المنطقي:** وهو قدرة الفرد على فهم الخواص الأساسية للأعداد وميادين استخدامها بصورة ذكية.

■ **الذكاء اللفظي اللغوي:** ويتمثل في المهارة على تذكر المعلومات والقدرة على أفناع الآخرين

■ **الذكاء المكاني:** ويمثل المهارة على تمثيل الأفكار المكانية مرئية عن طريق الرسم.

■ **الذكاء الحركي الجسدي:** يتمثل بالمهارات الجسمانية مثل التناسق والمرونة والسرعة والتوازن.

■ **الذكاء الموسيقي:** ويمثل القدرة على التميز الموسيقي والالحن وتنوع الايقاعات وتناسقها.

■ **الذكاء البين شخصي:** وهو القدرة على فهم مزاج الافراد ودوافعهم ومشاعرهم.

■ **الذكاء الشخصي:** وهو قدرة موجهة نحو الذات لفهم الفرد لذاته ومعرفة نقاط قوته وضعفه.

■ **الذكاء الطبيعي:** وهو القدرة على التميز والتقسيم والتصنيف بحسب الزمان والمكان. (ياسر ،

2006، الصفحات 64-88)

تمثل نظرية جاردنر الوعاء الذي حدد بداية انتشار مفهوم الضبط الانفعالي انطلاقاً من الذكاء البين شخصي والذكاء الشخصي، وهو الأمر الذي يتحدد بشكل جلي في التعاريف المتعلقة بالضبط الانفعالي.

■ تعقيب حول النظريات التي تناولت الذكاء:

ركزت الدراسات حول الذكاء على عدة نقاط رئيسية منها: تحديد الذكاء الاجتماعي وتنوعه، وإمكانية تنمية الذكاءات وتعديلها، وأهمية الذكاء خارج المجال الأكاديمي. مما سمح بالبحث المباشر في الذكاء الاجتماعي والعاطفي والانفعالي، نظراً لأهميته في مختلف جوانب حياة الإنسان وقدرته على تحقيق التفوق رغم محدودية الذكاء التقليدي. كما ظهرت نظريات جديدة في مجال الذكاء الانفعالي، التي تنتمي إلى علم النفس الإيجابي، الذي يركز على الصحة النفسية والوقاية من الأمراض والاضطرابات. يتطلب ذلك توعية الأفراد، وخاصة الأطفال، بأهمية الذكاء الانفعالي والضبط الانفعالي.

III-6- النظريات الحديثة لمفهوم الضبط الانفعالي :

III-6-1- نظرية دنيال جولمان :

تناولت النظريات المختلفة موضوع الضبط الانفعالي تحت مسميات متعددة مثل الذكاء العاطفي، الذكاء الوجداني، والذكاء الانفعالي. جميعها تتفق على أن الذكاء هو القدرة على التعامل مع المواقف والأحداث. بينما كان يُعتبر الذكاء العقلي أساس النجاح في المفهوم القديم، تنكر النظريات الحديثة لهذا الرأي. حسب دانيال جولمان، فإن الذكاء العقلي يساهم فقط بنسبة 10-20% في النجاح المهني، بينما يُعزى 80% من النجاح إلى الذكاء العاطفي أو الضبط الانفعالي.

III-6-2- الضبط الانفعالي عند جولمان :

عرفه بأنه مجموعة من السمات الشخصية الأساسية التي تؤثر بشكل كبير على مصير الأفراد. تشمل هذه السمات ضبط الذات، الحماسة، المثابرة، وتنظيم الانفعالات، بالإضافة إلى الدافعية، إدارة الانفعالات مع الآخرين، والتعاطف وإدارة المهارات الاجتماعية. وهو القدرة على مراقبة وإدارة الانفعالات الشخصية والأخرى، واستخدام المعلومات الانفعالية لتحسين التفكير والسلوك وحل المشكلات لتحقيق حياة ناجحة وفعالة. (دانييل، 2000، الصفحات 188-218)

الضبط الانفعالي ليس تدرجاً في المهارات أو القدرات، بل هو سلوك يحكم عليه من خلال نتائجه وما يحققه من توافق للشخص ذاته وما يحققه الشخص مع الآخرين، فهو مكانز أو

إستراتيجية تعامل تؤهل الفرد لتحقيق ذاته وتحقيق التوازن النفسي والشخصي والبين شخصي في مختلف المواقف، وقد فصل فيها جولمان وقسمها لعدد من المهارات والاستراتيجيات وهي:

أ- **المهارات الشخصية:** هي التي تحدد طرق سلوكنا وتشمل:

- ✓ الوعي بالذات هي الرغبات، القدرات الشخصية.
- ✓ إدراك الانا الانفعالي: هي تحديد الانفعالات وأثارها.
- ✓ الثقة بالنفس: هي القدرة على التقييم الشخصي للقدرات.

ب- **التحكم في الذات:** يشمل:

- ✓ تسير الانفعالات (العواطف والنزوات).
- ✓ المصادقية والآخرين (الصدق مع الذات).
- ✓ لضمير المهني (الإحساس بالمسؤولية تجاه المهنة).
- ✓ التكيف (إظهار المرونة عند المواقف والتغير).

ج- **الدافعية:**

- ✓ تشمل البحث عن التفوق وتحقيق أعلى الدرجات من النجاح.
- ✓ المبادرة المساهمة في تحقيق الأهداف (شخصية، جماعية).
- ✓ استغلال الفرص (عدم تفويت الفرص).
- ✓ الامل (السعي وراء تحقيق الطموح ومواجهة الصعاب).

د- **التعاطف:**

- ✓ الوعي بأحاسيس وحاجيات وانشغالات الآخرين.
- ✓ تفهم الآخرين.

هـ- **المهارات الاجتماعية:**

- ✓ معرفة استخدام مهارات المناقشة والاصغاء.
- ✓ البحث عن المساعدة والمشاركة لصالح الآخرين.

III-7- **تعقيب لنظرية الضبط الانفعالي عند جولمان :**

تناول جولمان مفهوم الضبط الانفعالي من زوايا متعددة، حيث حدده من منظور عملي واقعي حسب تقييم الباحث كما هو موضح:

- ✓ يمثل الضبط الانفعالي، مع القدرات العقلية الأخرى، الأساس الذي يبتكر من خلاله الفرد حلولاً للمشكلات ويطور مهاراته وتفكيره. ولا يمكن لهذه القدرات أن تنمو إلا في بيئة صحية تدعم القيم والمثل العليا.
- ✓ يساهم ويطور الضبط الانفعالي الفرد على الابداع، والاحساس بالمسؤولية والمشاركة الانفعالية العاطفية مع البيئة.
- ✓ يمكن الضبط الانفعالي الإنسان في مختلف المواقف والبيئات الاجتماعية (المدرسة بشكل خاص) تظهر في السلوك الأكاديمي والعمل لتحقيق النجاح والتفوق حت مع وجود العوائق والصعاب.
- ✓ تمثل نظرية جولمان تحولاً مهماً في فهم النجاح المهني والأكاديمي، حيث استندت العديد من الدراسات حول الضبط الانفعالي إلى أعماله. وقد أثبتت بعض أفكاره فعاليتها في التطبيق العملي، مثل برنامج "manuel de gestion des émotions" الذي نُفذ في بعض المدارس للأطفال والمراهقين. تحديد جولمان لمفهوم علم النفس يركز على تعزيز الجوانب الإيجابية لدى الفرد وإيقاظ الوعي. يُطبق الضبط الانفعالي في المدارس والمؤسسات لأنه يعتمد على تطوير المهارات والقدرات المتاحة لدى الطفل، وليس فقط على الذكاء. وكنتيجة لذلك، تمكنت مجموعة من الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة من تجاوز عوائقهم وتحقيق الذات، مما ساعدهم في الاندماج المهني الكامل.
- ✓ تمثل النتيجة المحققة مع مجموعة التلاميذ محصلة عمل علمي بدايته الاهتمام با لطفل كتركيبية نفسية جسمية اجتماعية بخصائص معينة، ولقد مكن الاهتمام بهذا الانسان خصوصا في الجانب النفسي الانفعالي عن طريق البرامج التدريبية المسطرة على مستوى المؤسسة من تحقيق الذات، وتحقيق المكانية اجتماعية والمهنية، فقد حقق هؤلاء ما عجز عنه من هم أكثر ذكاء وأكثر فرصا.
- كما يمكن تحديد تناول جولمان للمفهوم الذكاء الوجداني في كتابه (الذكاء العاطفي) النسخة الأخيرة، حيث عرض مجموعة من الحوادث، يمكن أن يتعرض لها كل إنسان في أي مجتمع، ومجمل هذه الحوادث تقع نتيجة فقدان التركيز واليقظة الذهنية في جزء من الثانية تكون سببا في تغير مسار

حياة الإنسان إلى الأبد.) الباحث النماذج موجودة على مستوى المركز النفسي البيداغوجي للأطفال المتخلفين ذهنياً سيدي بلعباس.

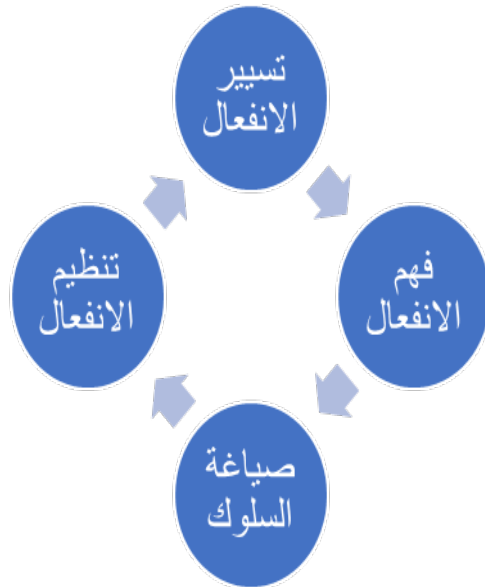
III-8- نظرية القدرة لماير وسالوفي :

يعرف الضبط الانفعالي بقدرته على فهم الانفعالات الذاتية، والتحكم فيها، وتنظيمها بناءً على فهم انفعالات الآخرين والتعامل مع المواقف الحياتية. قدم ماير وسالوفي في نظرية القدرة تعريفاً جديداً للضبط الانفعالي، باعتباره القدرة على فهم معاني الانفعالات، وعلاقتها، واستخدامها في الاستدلال وحل المشكلات. (Mayer et al, 2000,p.231) يشمل نموذج القدرة أربعة قدرات أساسية للضبط الانفعالي، ويعزز الفعالية المعرفية من خلال توظيف الانفعالات.

III-8-1- إدراك الانفعالات :

- ضرورة التعرف على الانفعالات وتقييمها والتعبير عنها، ويتطلب امتلاك الفرد القدرة على:
- ✓ التعرف على انفعالات الذات.
 - ✓ التعرف على انفعالات الآخرين.
 - ✓ التعبير بدقة عن الانفعالات والحاجات المتصلة بها.
 - ✓ التمييز بين تعابير الانفعال.
 - ✓ الانفعالات الصادقة والمزيفة.

الشكل رقم (01): يمثل نموذج نظرية ماير وسالوفي للضبط الانفعالي.



يوضح الشكل (01) استراتيجيات ضبط الانفعالي في حلقة دائرية متكاملة، حيث يصعب تحديد بدايتها من نهايتها، وهو ما نلاحظه في السلوكيات وردود الأفعال البشرية عند مواجهة الضغوط.

III-8-2- استثمار الانفعالات

يشمل القدرة على استخدام الانفعالات من زوايا مختلفة وتوظيفها في عملية التفكير أثناء الانتباه للمعلومات وهي:

- ✓ توليد الانفعالات الحية التي يمكن أن تيسر عملية اتخاذ القرار والتذكر.
- ✓ استخدام المزاج لتسهيل عملية إنتاج الحلول المناسبة.

III-8-3- فهم الانفعالات :

ويشمل هذا العنصر على:

- ✓ تسمية الانفعالات والتمييز بين التسميات المتشابهة.
- ✓ تفسير المعاني التي تحملها الانفعالات.
- ✓ فهم الانفعالات المركبة والمتناقضة.
- ✓ ملاحظة التحول أو التغير الذي يطرأ في الانفعال.

III-8-4- ضبط الانفعالات :

- ويشمل عنصر الضبط أو التحكم أو إدارة الانفعال بصورة تأملية لتفعيل النمو الانفعالي ومنها:
- ✓ الانفتاح أو التقبل للمشاعر السارة وفير السارة.
- ✓ الاقتراب أو الابتعاد من انفعال ما بشكل تأملي.
- ✓ إدراك انفعالات الذات والآخرين، دون كبت أو تضخيم المعلومات التي تحملها. (انعام، مرجع سابق ص53)

III-9- تعقيب حول نظرية ماير وسالوفي :

يمكن القول إن نظرية ضبط الانفعالي ليست بسيطة أو منظمة بشكل منتظم، إذ غالباً ما يكون السلوك الإنساني استجابة مباشرة لمثيرات خارجية لا يمكن التحكم فيها. تكمن الأهمية النظرية في التكوين والتدريب المسبق على الوعي والإدراك للسلوكيات المقبولة اجتماعياً وأكاديمياً، مما يحقق

التوافق ويظهر قوة البناء النفسي ومهارة ضبط الانفعالي. تتطلب هذه المهارات تدريباً عملياً ضمن البرامج التربوية والمناهج التعليمية.

III-10- نموذج بار أون:

عرفه "هو مجموعة من الإمكانيات غير المعرفية والكفاءات، والمهارات التي تؤثر على قدرة الفرد على النجاح ومواجهة متطلبات ضغوط البيئة، كما انه منظومة من القدرات الانفعالية، تمد الفرد بقوة داخلية تساعد على التأقلم مع الاحداث والمثيرات الصعبة والضاغطة". (Bar-on, 1997)

تعريف بار -أون للضبط الانفعالي، اكثرها قبولاً فهو يعرف الضبط الانفعالي بكونه مزيجاً من القدرات العقلية وسمات الشخصية، وأنه نظام من المهارات الشخصية والقدرات العقلية التي تؤثر في الفرد لتحقيق النجاح في مواجهة متطلبات البيئة وضغوطها، وقد حدد بار -أون 05 أبعاد و15 قدرة.

أ- العوامل الداخلية:

- وهي ما تعرف بالذكاء البينشخصي عند جاردنر، وهي قدرات خاصة بنظرة الفرد لذاته وهي:
- الوعي بالذات: قدرة الفرد على إدراك وفهم مشاعره الشخصية.
- تأكيد الذات: قدرة الفرد على التعبير عن مشاعره وافكاره ومعتقداته والدفاع عن حقوقه.
- استقلالية الذات: قدرة الفرد في توجيه نفسه والتحكم بأفكاره ومشاعره وقراراته.
- اعتبار الذات: قدرة الفرد على إدراك ذاته وفهمها وتقبلها واحترامها.
- تحقيق الذات: قدرة الفرد على إدراك امكانياته وقدراته.

ب- العوامل الخارجية: مجموع العوامل التي تحدد القدرة على إقامة علاقات اجتماعية وتشمل على:

- المشاركة الوجدانية (التعاطف): قدرة الفرد على فهم وإدراك مشاعر الآخرين.
- المسؤولية الاجتماعية: قدرة الفرد على توجيه نفسه كعضو متعاون في بيئته.
- العلاقات مع الآخرين: القدرة على إقامة علاقات ناجحة متبادلة مع الآخرين والمحافظة عليها.

ج- عوامل التكيف:

- وهي ترتبط بدرجة وقوة ونوع تعامل الفرد مع الضغوط والتوافق معها وتشمل:
- اختيار الواقع: القدرة على التميز بين ما يشعر به الفرد انفعاليا وما هو موجود في الواقع.

- المرونة: وتخص القدرة على تعديل المشاعر والأفكار والسلوك كلما تغيرت الظروف.
 - حلّ المشكلات: هي قدرة الفرد في تحديد والتعرف على المشكلات وإيجاد حلول فعال لها.
- د- عوامل إدارة الضغوط:

وهي قدرة الفرد على مواجهة الضغوط بدون انهيار والسيطرة عليها والتحكم بها والتحكم فب المشاعر وهي:

- تحمل الضغوط: قدرة الفرد على المحافظة على هدوئه عند التعرض للمواقف الضاغطة او الصراعات او الانفعالات الشديدة دون انهيار.
- ضبط الاندفاع: قدرة الفرد على السيطرة على انفعالاته وضبطها وتأجيل السلوك عن طريق التحكم في المشاعر، وتتحد بقدرة الفرد على رؤية الجانب الإيجابي والرضا عن النفس والآخرين.

هـ- عوامل الحالة المزاجية:

- وتتحدد بقدرة الفرد على رؤية الجانب الإيجابي والرضا عن النفس والآخرين وتضمن:
- التفاؤل: وهي قدرة الفرد على النظر الى الجانب الإيجابي للمواقف والأحداث في مواجهة مشاعره السلبية.
- السعادة والبهجة: وتعني قدرة الفرد على الشعور بالرضا عن نفسه وعن الآخرين والاستمتاع بالحياة والتعبير عن المشاعر الإيجابية.

الشكل رقم (02): يمثل نموذج نظرية بار-اون لتنظيم الانفعالات



يوضح الشكل (02) نظرية بار-أون في ضبط الانفعالات، ويحدد معالم النظرية ويفرق بين إدارة الضغوط ومهارات التكيف. في الواقع، يتحدد التعامل الانفعالي بناءً على تفاعل المهارات النفسية والبناء الشخصي للفرد، مما يؤثر على نوعية الاستجابة الانفعالية وتوافقها مع الموقف.

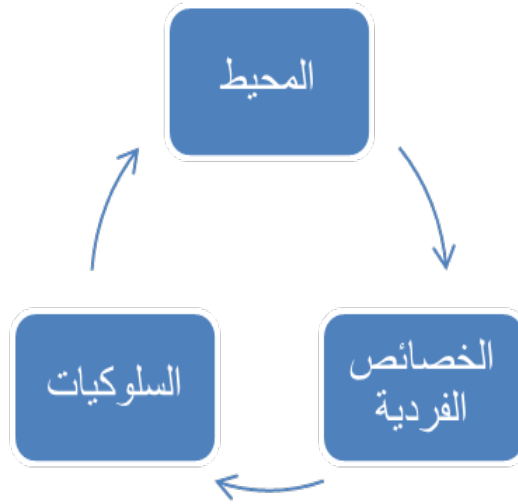
III-11- نظريات تناولت موضوع الضبط الانفعالي من منظور معرفي :

نظرا لما تمثله الحياة الانفعالية في مختلف الأوساط الاجتماعية والمهنية، وبمأن مرحلة النمو والطفولة المبكرة تمثل القاعدة للتحكم والضبط الانفعالي، وما يمثله من عوامل النجاح المستقبلي خصوصا للجانب الأكاديمي التحصيلي فقد اهتمت نظريات أخرى بموضوع الضبط الانفعالي في الوسط المدرسي، وقد تم وضع مجموعة من النظريات منها:

III-11-1- النظريات الاجتماعية المعرفية للدافعية المدرسية :

تنطلق النظرية الاجتماعية المعرفية من أفكار العالم باندورا التي اهتمت بالتفاعل الاجتماعي، حيث أن الدافعية المدرسية تتوقف على التفاعل الموجود بين سلوكيات الفرد وخصائصه الفردية ومحيطه وهو ما يعرف بالحتمية المتبادلة كما: يوضحها الشكل التالي:

الشكل رقم (03) العوامل المتداخلة لضبط الانفعالات حسب (viau,1997, p. 187)



يشير الشكل رقم 03 تأثير العوامل المتداخلة في ضبط الحياة الانفعالية، وفقاً للنظرية المعرفية الاجتماعية. ويعرض الشكل المعادلة الثلاثية للتفاعل بين المحيط، الخصائص الفردية، والسلوكيات الصادرة عن الفرد.

III-11-2- نظرية العزو والاسناد :

عن (قطامي، 1988، ص76) فإن نظرية العزو والاسناد من أكثر النظريات المدروسة، حيث ناقشت الدافعية نحو النجاح وتجنب الفشل ومعالجة وعزو المتعلم لأسباب النجاح والفشل الأكاديمي أو مختلف أنواع السلوكيات إلى التلميذ نفسه.

■ مناقشة النظريات المعرفية الاجتماعية والضبط الانفعالي:

تناولت النظريات المعرفية الاجتماعية موضوع الدافعية للتعلم، وبأن الدافعية والانفعال مرتبطان بشكل مباشر، يمكننا أن نجزم بكون النظريات المختلفة المرتبطة بالانفعالات تشير لعامل التحكم والضبط الانفعالي وتنمية الدافعية للسلوك الإيجابي فقد حددت النظريات الدافعية للتعلم بالتعبير عن اهتمام التلاميذ بالنشاطات التعليمية، وهو ما يشير إلى عملية تهيؤ لرغبة في التعلم ونوع من الفضول والاطلاع والاكتشاف، كما أنها تعبر عن اندفاع وتعبير سلوكي لأداء التلميذ لتحقيق هدف معين (دوقة، قادري، و لورسي، 2018، صفحة 45)

III-12- البنية التشريحية للانفعالات :

حسب دانيال قولمان الإنسان يملك عقلين، عقل منطقي وعقل عاطفي، والتكامل والتفاعل بين هذين العقلين يسير ويوجه السلوك.

حددت اغلب الدراسات والأبحاث الفيزيولوجية البنية التشريحية للانفعالات بتخصص بعض المناطق من الجهاز العصبي بمجموعة من الأدوار والمهام والبناء التشريحي للانفعالات يتمثل في:

1- المخ: هونكوين عصبي محفوظ داخل عظام الجمجمة

يتكون من نصفين كرويين متصلين بما يعرف الجسم الجاسي، وهو موجود بالقشرة الخارجية للمخ مركز السمع والشم، الابصار، الحركة والكلام، والاحساس ويعتبر المخ هو الجهاز المسؤول عن التحكم والسيطرة على كافة الحواس ومختلف أجهزة الجسم. (فهمي، 1995، صفحة 188)

إن أكثر ما هو شائع بالنسبة للبنية التشريحية للمخ، في الحياة الانفعالية الاميجدال amygdalae وتعرف كذلك باللوزة تبعا لشكلها وهي مجموعة من الخلايا مجتمعة على شكل لوزة، موجودة في السطح الداخلي للفص الصدغي، ولما أهميتها كبيرة في الانفعال ونوعه وشدته ويكمن

نشاط الوزة في تعاملنا مع الأشياء والاحداث، حيث قد يؤدي خلل إلى استجابات فمية قهرية أو ظهور حالات الخوف بلا مبرر أو أعراض نجدها في بعض حالات الصرع وفرط الحركة. الهيبوثالاموس hypothalamus أو فرس البحر: وهو الجزء الواقع في الجدار البطني للمخ، وهو المسؤول عن التعديل الذاتي hémostasies في البيئة الداخلية للجسم، وكذلك الطابط لإفرازات الغدد لانصاله المباشر با لعدة النخامية، ويتحكم في الجهاز العصبي التلقائي، وهو مركز الحوافز، كما أن الفصوص الدماغية هي التي تتحكم في الاستجابات الانفعالية، حيث لا يذهب القدر الأكبر من المعلومات الحسية من المهاد والذاكرة إلى الامجدال، بل إلى القشرة المخية حيث يتم تنسيق المعلومات والاستجابات بوصفها مراكز تخطيط الأفعال الموجهة (دويدات ع.، 1994، صفحة 210)، كما أنه يشارك في الوظائف التنفيذية للحركات اللاإرادية، كما يلعب دوراً في تحليل واستخدام المعلومات المكانية وبحكم علاقته بالتكوين الشبكي، فإنه يلعب دوراً في تحليل واستخدام الانتباه واليقظة، كما أنه يتدخل في انفعال القلق والغضب، كم أنه يعطي إشارات استرخاء من أجل تنظيم وضبط ردات الفعل الانفعالية.

2- قشرة المخ: تمثل قشرة مركز التفكير، فهي ترتب ما يأتيها عن طريق الحواس وتفهمه، وهي التي تضيف للشعور التفكير، كما تسمح بانفعال التذوق الفني والابداعي، فقد أثبتت الدراسات التشريحية أن الكائنات التي ليس لها قشرة مخية تفتقر إلى العاطفة الامومة مثل الزواحف. (إسماعيلي، 2017، صفحة 26)

3- نقد وتقييم:

حقق التقدم العلمي، وخاصة في علم الأعصاب، تقدماً كبيراً في تفسير العديد من الأسئلة المتعلقة بالاضطرابات السلوكية. بفضل تقنيات التصوير بالرنين المغناطيسي والتخطيط الكهربائي الوظيفي للدماغ، أمكن تعديل فهم وعلاج العديد من الاضطرابات، خاصة الاضطرابات النمائية العصبية. كما ساعد التدخل العلاجي الدوائي في معالجة بعض الاضطرابات النفسية والمزاجية التي ترتبط غالباً بضعف القدرة على التحمل أو مواجهة المشكلات بموضوعة، مما يؤثر على التحصيل الأكاديمي والأداء الاجتماعي والمهني. بفضل التطور العلمي والتكنولوجي، أصبح من الممكن تصوير الحالة النفسية وتحديد تأثيراتها على السلوك بشكل واضح، كما سيظهر في الشكل التالي:

الشكل رقم (04): تمثل انعكاس الإحالة الانفعالية على الجسم.



يمثل الشكل رقم 04 الانعكاسات الفيزيولوجية المترتبة على حالة مزاجية انفعالية معينة.

وهو العامل الذي ينعكس على السلوك، وهوما يتحدد بشكل واضح في الاضطرابات النفسية الجسدية. وعليه يمكن القول إنه بالرغم من الأهمية الكبرى لمفهوم الضبط الانفعالي في حياة الإنسان.

استنتاج الفصل:

يمكن القول أنه با لرغم من الأهمية القصوى لمحددات النجاح، وتحقيق الذات في البيت، والمدرسة، والمهنة، والحياة الزوجية وتربية الأبناء، فقد تم تجاهله لفترة طويلة من الزمن مقابل الاهتمام بمفهوم الذكاء الخاص وهو ما أثبت الواقع قصوره، وفشله، فكثيرا ممن بلغا درجات علمية كبيرة ثبت فشلهم اجتماعيا ومهنيا، فهم يفتقرون لسبل التسيير والضبط والتحكم، وسوء تقدير العواقب ولقد جاء تخصص علم النفس الإيجابي لتوضيح الاخطار التي يسببها الافتقار لمفهوم الضبط الانفعالي وعليه فإن تدوينه وتدريسه في المدارس، والاهتمام به في الحياة المهنية، كفيلة بتحقيق الأهداف المسطرة سياسيا ومهنيا.

الفصل الثالث: الكتابة اليدوية

IV-1- تعريف الكتابة.

IV-2- أهداف الكتابة.

IV-3- أهمية الكتابة.

IV-4- العوامل المؤثرة في التعلم.

IV-5- العوامل التي تسبق تعلم الكتابة.

IV-6- مراحل تعلم الكتابة.

IV-7- القراءة والكتابة.

IV-8- الكتابة في المناهج والبرامج التربوية الجزائرية.

IV-9- تشخيص اضطرابات الكتابة أو سوء الأداء الكتابي.

IV-10- اضطرابات الكتابة أو صعوبات الكتابة.

IV-11- مفهوم صعوبات التعلم.

IV-12- الكتابة وأهميتها في العصر الحديث (عصر التكنولوجيا).

لما تمثله الكتابة في الحياة البشرية للمحافظة على العلاقات والحقوق، فقد أكد عليها القرآن الكريم في العديد من الآيات القرآنية، وتثبيتاً لأهمية الكتابة وفعاليتها، كما جاء في قوله تعالى ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِذَا تَدَايَنْتُمْ بِدِينٍ إِلَى أَجَلٍ مُّسَمًّى فَاكْتُبُوهُ وَلْيَكْتُبَ بَيْنَكُمْ كَاتِبٌ بِالْعَدْلِ وَلَا يَأْبَ كَاتِبٌ أَنْ يَكْتُبَ كَمَا عَلَّمَهُ اللَّهُ فَلْيَكْتُبْ وَلْيُمْلِلِ الَّذِي عَلَيْهِ الْحَقُّ وَلْيَتَّقِ اللَّهَ رَبَّهُ وَلَا يَبْخَسْ مِنْهُ شَيْئًا..﴾ (سورة البقرة - الآية 282)

ولما تمثله الكتابة في حياة البشر فقد افرد المولى عزوجل سورة كاملة باسم القلم حيث يقول فيها بعد بسم الله الرحمن الرحيم ﴿ن وَالْقَلَمِ وَمَا يَسْطُرُونَ﴾ الظاهر أنه جنس القلم الذي يكتب به كقوله الذي علم بالقلم، علم الإنسان ما لم يعلم: العلق الآية 3-5، فهو قسم منه تعالى وتنبية لخلقه على ما انعم به عليهم من تعليم الكتابة التي بها تنال العلوم ولهذا قال و ﴿مَا يَسْطُرُونَ﴾ قال ابن عباس ومجاهد وقتادة- يعني وما يكتبون (أبن كثير، 2019، صفحة 554)

يؤكد المولى عز وجل على أهمية الكتابة في حياة الإنسان كما أكد على أهمية القراءة من قبل والقراءة والكتابة من خصائص الإنسان ومن علامات التكريم والتشريف، فبالقراءة والكتابة يسمو الإنسان ويتمدن ويتحضر والكتابة بكل بساطة نقل وتدوين المعلومات والأخبار على كل ما توفر وحقق تدوين الخطاب من حجر أو عظم أو رقعة أو جلد أو ورق من أجل تبليغ الأفكار والمعلومات وتوريثها للأجيال.

تمثل الكتابة نوع من أنواع التواصل البشري التي تمثل مجموعة من الرموز والإشكال وتنظم بشكل دقيق للتعبير عن أفكار ومشاعر الأفراد والمعاملات بين الافراد والمجتمعات والحضارات ونقل المعلومات لشخص بعيد علينا أو لتوضيح فكرة، الكتابة تراث بشري تضيفي على الإنسان إنسانيته وتجعل منه كائناً له تاريخ وحضارة

الكتابة في أبسط تعريف لها هي نقل وتدوين الأفكار والأقوال عن طريق رسم الحروف على شيء، ونجد الكتابة في كل مكان على اللوحات الاشهارية، المؤسسات، وغيرها من المصالح التي تشير من خلال ما تكتب إلى الدور أو النشاط الخاص بهذه المؤسسة.

كما تمثل الكتابة الصيغة الثالثة للنظام اللغوي القائم على تكامل اللغة الشفهية واللغة المكتوبة والقراءة، واللغة المكتوبة هي صيغة اتصالية على درجة من التعقيد. فهي تمثل مهارات تعليمية مهمة من ناحية ووسيلة أكثر أهمية للتعبير عن الذات من ناحية أخرى. (الزيات، 1998، صفحة 547)

تتعدى القدرة على الكتابة المطالب التقليدية من تحصيل علمي أكاديمي أو تدوين ونقل المعلومات، فقد تم إدراج الكتابة في العلاج النفسي للمضطربين سلوكياً، فقد استعملت الكتابة كتقنية للتدخل العلاجي تهدف لتنمية الصحة النفسية وتقوية الحالة الانفعالية للمشاركين لتطوير وتنمية الجانب المعرفي والانفعالي للأحداث المعاشة من توتر أو قلق أو خوف أو صدمة، من خلال حصص للكتابة المتخصصة. (Alice Titia Rizzi, 2015, p. 160)

إن الكتابة هي عملية معرفية راقية تضمن نجاح عملية التواصل والاتصال بين البشر، وهي تقوم على أسس عضوية فيزيولوجية وأسس عصبية:

✓ أسس عضوية فيزيولوجية لأنها تتطلب نمو صحي سليم لمختلف الأعضاء المسؤولة عن هذا النشاط مثل: اليد، العين، الأذن.

✓ الأسس العصبية فهي تتمثل في وجود مناطق دماغية متخصصة مسؤولة عن تنسيق العمليات الحسية الحركية الضرورية لإنجازها.

IV-1- تعريف الكتابة :

إذا تكلمنا عن مفهوم الكتابة فإننا يجب ان نتناوله من منظورين: أولها المعنى اللغوي لها، وذلك من خلال المعاجم اللغوية لأن المعنى اللغوي أساسي للمعنى الاصطلاحي. وثانيهما المعنى الاصطلاحي، وذلك من خلال اجتهادات الباحثين واللغويين الذين حاولوا جاهدين الوصول إلى تعريف يحدد البعد الحقيقي لمعنى الكتابة (هادي، 2011، صفحة 3). وعن المعنى اللغوي لكلمة "الكتابة".

فقد وردت في لسان العرب: " كَتَبَ الشَّيْءُ يَكْتُبُهُ كِتْبًا وَكِتَابًا وَكِتَابَةً وَكَتَبَهُ حُطًّا. فالكتابة مصدر للفعل كتب وتعني الخط. (ابن منصور، 1990، صفحة 455).

كتابة: مادة (ك ت ب) الكتابة مصدر كتب-ما كتب، والكتابة صناعة الكاتب، وهي تصوير اللفظ بالحروف الهجائية.

تحمّل الكتابة في المجال اللغوي واحدا من ثلاث دلالات:

✓ التعبير عن الفكرة بالكلمات المكتوبة وهو ما يدرس تحت اسم التعبير.

✓ رسم ما يملأ من الكلمات رسما صحيحا مطابقا للقواعد الاملائية المتعارف، هو ما يدرس في الاملاء من حيث.

عرفها معجم المصطلحات التربوية والنفسية (الكتابة) هي التعبير عن اللغة بصورة منقوشة، يأخذ هذا التعبير شكلا من أشكال التنظيم والترتيب، ولا يعتبر الموز والصور المنقوشة نوعا من الكتابة الا إذا شكلت نظاما يفهمه القارئ الذي يعرف هذا النظام. (شحاتة، النجار، و حامد، 2003، صفحة 244)

■ وعرفها القلقشندي: 1922

"الكتابة " في اللغة مصدر كتب يكتب كُتِبَا، وكتابةً ومكتبةً وكتبته فهو كاتبٌ. ومعناها الجمع، يقال تكتب القومُ إذا اجتمعوا، وفيه قيل لجماعة الخيل كُتِبَتْ، وكتبَت البغلة إذا جمعت بين شفرها بحلقة أو سَيْر ونحوه، ومن ثم سمي الخط كتابة لجمع الحروف بعضها إلى بعض، والكتابة إحدى الصنائع فلا بد فيها من الأمور الأربعة:

✓ مادتها الالفاظ التي تخيلها الكاتب.

✓ الخط الذي يخطه القلم، ويقيد به تلك الصور.

✓ آلتها -القلم.

✓ غرضها الذي لا ينقطع الفعل عنده تقييد اللفاظ، وبالرسوم الخطية، فتكتمل قوة النطق وتحصل

فائدته للأبعد كما تحصل للأقرب ويؤمن عليه من التغير وتبديلو الضياع. (القلقشندي،

1922، صفحة 35)

■ تعريف أجوريا قيرا (Ajuria Guerra):

"الكتابة شكل من أشكال التعبير اللغوي، أي أنّها اتصال غير مباشر عن طريق الرموز

المكتوبة، حيث يجب أن تتوفر على شرطين أساسيين وهما الوضوح والسرعة". (Ajuria

Guerra, 1989, p. 24)

■ تعريف فالو (Valot)

حيث قال: "إن الكتابة هي عملية تخطيط الحروف والكلمات، بالتركيز على الشكل والصوت في وقت واحد، والربط بينهما للتعبير عن مفاهيم ومعاني معينة". (حافظ، 1998، صفحة 68)

■ تعريف جاكلين بوجو (Jacqueline Peugeot):

"الكتابة نشاط خاص يجعل اللغة المنطوقة مادية، وهي تعتبر الميزة الخاصة التي تدل على تحضر الإنسان، وهي تسمح باكتساب وحفظ المعارف، وكذا الاتصال غير المباشر في غياب المخاطب". (Jacqueline, 199)

■ تعريف الباحث:

الكتابة عملية نشطة تظهر في شكل رموز ذات دلالة ومعنى تكون معبرة لفكرة أو منسوخة عن طريق النقل أو عن طريق السمع وبالتالي فهي عملية مركبة تشترك فيها مجموعة من القدرات العقلية والحسية ومجموعة من المهارات النفسية (الحضور الذهني للتلميذ، والاستيعاب المعرفي القبلي للحروف، والقدرة على تركيب كلمات وجمل ونسخ عبارات منقولة) القدرات العقلية والحركية العامة وسلامة الأجهزة الحسية السمعية والبصرية والقدرة على التحكم في الحركات العامة للجسم والحركة الدقيقة والمهارات المعرفية التي تترجم في الدراسة الحالية من خلال الخط الجميل والمقروء والمحفز للتلميذ على العمل الجماعي والتعاون داخل القسم والقوة النفسية ودرجة عالية من ضبط النفس وإدارة السلوك والتحكم فيه، والكتابة قدرة ومهارة واستعداد معرفي، عقلي، حركي، وهي محصلة سلامة التكوين العصبي، وتكامل الظروف البيئية والنفسية والتربوية الأكاديمية.

أو هي نشاط مركب ومتكامل يُكتسب بالتعليم في الكتاب أو المدرسة القرآنية أو المدرسة في بداية التمدرس، والكتابة محصلة مشتركة لنشاط مجموعة من الوظائف العقلية، المعرفية، الحركية، والانفعالية.

IV-2- أهداف الكتابة :

إن الهدف الأساسي من تعليم الكتابة هو التوثيق والاحتفاظ بالمعلومات ونقلها ونشرها، والكتابة بالنسبة للتلميذ هي الوسيلة الأساسية للتعلم والتحصيل العلمي والأكاديمي، فبدونها لا يتمكن التلميذ من التعلم والتدرج مراحل التعلم المختلفة من النجاح المدرسي والاجتماعي والمهني.

كما يهدف تدريس الكتابة للتلاميذ منحهم القدرة على التعبير السليم عن طريق التدوين والنسخ والنقل الواضح عن طريق تدريسهم الحروف وتدوين الحرف حسب موقعه من الكلمة سواء كان في بداية الكلمة أو في وسطها أو في آخرها وإدراكها والتفريق بين الحروف المتشابهة، وكيفية الربط بينها لتكوين عبارات وأفكار من أجل الدراسة ومن أجل التعبير عن المشاعر والانفعالات. من أهداف تعليم الكتابة وتعلّمها:

✓ إكساب المتعلّم القدرة على التعبير عن أفكاره وأحاسيسه وانفعالاته بشكل راق ومؤثر فيه الإبداع.

✓ إكساب المتعلّم القدرة على التعبير بلغة سليمة تراعي قواعد الاستخدام الجيد لأنظمة اللغة التركيبية والصرفية والدلالية.

✓ إكساب المتعلّم القدرة على ممارسة التفكير المنطقي في عرض أفكاره وتسلسلها والبرهنة عليها لتكون مؤثرة في نفس المتلقي.

✓ تنمية قدرة المتعلّم على مواجهة المواقف الحياتية المختلفة بكتابة بطاقة تهنئة أو رسالة لصديق وكتابة المذكرات والخواطر. (رعد مصطفى، 2008، صفحة 16)

تؤكد الدراسات والبحوث التي تناولت مهارات الكتابة على عمليّة الكتابة، وبالتالي فقد أصبح تعليم الكتابة وتعلّمها يمثل عنصرا أساسيا في العمليّة التربويّة، إن القراءة والكتابة هما من الوظائف الأساسيّة للمدرسة ولعل تدريب الاطفال على الكتابة الصحيحة في إطار العمل المدرسي يتمركز في:

- قدرة التّلميذ على الكتابة الصحيحة إملائيّا.
- اجادة الخط (الخط المقروء حسب المستوى).
- قدرة التّلميذ على التعبير عما لديه من افكار في وضوح ودقة.

وتعد الكتابة من المهارات الأساسيّة في النظام اللغوي إذ تتكامل مع اللغة الشفهية والقراءة في هذا النظام، وهي تمثل مهارة اتصالية للتعبير عن الذات، وهي ايضا مهارة تعليمية (يوسف، 2010، صفحة 243)

IV-3- أهميّة الكتابة :

لا يقتصر دور الكتابة في تدوين المعلومات ونقلها للأجيال أو التواصل، بل تتعدى ذلك إلى الحياة النّفسية والعصبية للفرد ، كما تساهم في التعرف على المشاعر والعواطف، وخير دليل على مكانة

وأهمية الكتابة ظهور علم الخط والكتابة الجرافولوجي graphologie، وهو ذو أصل يوناني يتألف من مقطعين جراف graphe ويعني كتابة ولوجوس logos ويعني علم وهو ما يعطينا علم الكتابة. يرى ستوري 1922 storey إن حركات اليد عادة ما تكون تحت سيطرة مشاعر معينة للشخص، لذلك يمكن ملاحظة هذا التناظر في جرات القلم، فجرة القلم الصاعدة ترتبط بالأمل، وجرة القلم الهابطة ترتبط بالحزن، وبالتالي فإن مشاعر الشخص تدل على سماته الشخصية من حيث بساطتها وأهميتها واختصارها. (عبد السلام، 2020، صفحة 5)

إن مجال الكتابة اليدوية لم يعد مقتصرًا على نقل المعلومة وتدوينها، بل توسع ليشمل الجانب العاطفي الانفعالي للإنسان ذلك بما تحويه من شحنات عاطفية وجدانية، تدفع القارئ المتخصص في مجال علم النفس المرضي بتكوين تصور أولي حول شخصية الكاتب وهو ما يدخل في مجال الجرافولوجي وهو ما يتفق عليه المختصون في كونهم يستطيعون الكشف عن الأمراض والاضطرابات الجسمية والنفسية والحالة المزاجية والعاطفية للإنسان ودرجة ثقته بنفسه وقدراته الفكرية وميوله وإتجاهها (السدحان، 2021، صفحة 47)

IV-4- العوامل المؤثرة في التعلم :

توجد مجموعة من العوامل التي تؤثر في السلوك المدرسي وعملية التعلم بشكل عام، وهي شروط وهي شروط إذا توفرت بالقدر الكافي المطلوب لمرحلة النمو المتعلقة بالمجال المدرسي، لا تؤثر فقط على المردود والتحصيل الدراسي بل تتعداه للتأثير على السلوك وتحسين فاعلية التعلم وكفايته وهي:

IV-4-1- الاستعداد readiness :

الاستعداد هو وصول الفرد إلى مستوى من النضج يمكنه من تحصيل الخبرة أو المهارة، أو هو درجة تهيؤ الفرد للاستفادة من الخبرات التي توفرها له البيئة وبله فإن الطفل لا يمكنه تعلم مهارة معينة ما لم يكن مستعدًا لتعلمها

IV-4-2- النضج maturity :

عنصر أساسي في الاستعداد للتعلم، ويعبر عنه وراثيًا بالنمو، المحدد وراثيًا، فالطفل الذي لم من النضج درجة كافية لا يستطيع القيام بالاعمال المدرسية والنضج، هو محصلة التغيرات التي تحدث في السلوك نتيجة التطور التشريحي أو الفيزيولوجي في الجهاز العصبي، أو هو مجموعة التغيرات التي تحدث عند الفرد، وتعود لتكوينه الفيزيولوجي (فضيلة م.، 2020، صفحة 48)

IV-4-3-الدافعية motivation :

عند السلوكية هي الحالة الداخلية أو الخارجية التي تحرك السلوك للمتعلم وأدائه وتعمل على استمراره وتوجيهه نحو تحقيق الهدف
الدافعية في المعرفة هي حالة داخلية تحرك أفكار ومعارف المتعلم وبنيتة المعرفية، ووعيه وإنباهه ومواصلة أدائه للوصول إلى حالة التوازن.

IV-4-5- الممارسة والتدريب training :

يقصد بالتدريب التمرين الموجه وهو يختلف نوع ما عن التمرين، وذلك كون السلوك في حالة التدريب يكون صحيحا، بينما لا يشترط أن يكون كذلك في حالة التمرين (أمل و ناديا ، 2011)
IV-5- العوامل التي تسبق تعلم الكتابة :

IV-5-1- تنمية العضلات الصغرى :

هذه الخطوة تسهل حركة اليد وانسيابها بنعومة على الورق، ومن التدريبات التي ينصح بها لتقوية العضلات الدقيقة وخاصة الإبهام، السبابة، والأصبع الأوسط ما يلي:

- ✓ استمرارية فتح وغلق قبضة اليد.
- ✓ الضَّغَطُ بأصابع اليد على جسم صلب.
- ✓ حمل وجع الأثقال الخفيفة برؤوس الأصابع.
- ✓ ثني الأصابع بانتظام.
- ✓ اللعب بمعجون الصلصال لتشكيل الحروف والأجسام.
- ✓ قص الأوراق ولصقها.
- ✓ تركيب المكعبات وفكها.
- ✓ تقليب صفحات الكتاب برؤوس الأصابع بروية.

IV-5-2- تنمية التأزر البصري-اليدوي :

ييسر الإنسان فتنقل الصور إلى شبكية العين، التي تقوم بنقل هذه الصور عبر العصب البصري إلى مراكز الإبصار، مما ينبه المراكز الحركية بالمخ، فتصدر تعليماتها إلى الأعصاب المتصلة باليد فتم الكتابة.

إذن فالتآزر البصري-اليدوي يلعب دوراً هاماً في كتابة الطفل، فالعيون تبصر وتترجم ما وقع عليه الإبصار من صور ورسومات وجمل وعبارات وأشكال هندسية واليد تكتب، ولتحقيق هذا التآزر ينبغي تدريب الطفل على ما يلي:

- ✓ ضبط حركات العين للتوافق مع حركة اليد عند الكتابة، لمراعاة الكتابة على السطور المحددة، وكذا مراعاة حجم الحروف واتساقها مع الكلمات، وكذا توافق المساحات بين الكلمات.
- ✓ تدريب العين على التمييز بين الحروف والصور والأشكال وكيفية رسمها، وإدراك العلاقات بينها قبل الشروع بالكتابة والرسم.
- ✓ تدريب الأطفال على كيفية تحريك الأذرع عند الكتابة لينسجم هذا التحريك مع رسم الحرف أو الصورة.
- ✓ تدريب الأطفال على تمرير الأصابع على حروف محفورة على قطع من الخشب أو المعدن، ليتم رسمها باليد بعد أن تدربوا عليها ووقع عليها بصرهم.

IV-5-3- تنمية الدافعية :

- الطفل الذي يتعلم الكتابة بطرق سليمة ينشأ محباً لها شغوفاً بها لا ينفك عنها، والذي يتعلمها بطرق غير صحيحة ينشأ كارهها لها عازفاً عنها، مما قد يعرضه للإخفاق في تحصيله الدراسي فيما بعد، ولعل من أنجح الوسائل إثارة للدافعية لدى الطفل النصائح التربوية التالية:
- ✓ اعتماد مبدأ التدرج في تعليم الكتابة، بحيث تستهل بالرسومات العشوائية فالمنظمة، فتقليد الحروف فالكلمات، ثم الانطلاق في الكتابات الحرة.
- ✓ ربط المادة الكتابية بميول الأطفال واهتماماتهم.
- ✓ تقديم التعزيز المادي والمعنوي لدفع الطفل إلى استمرارية الكتابة والرسم.
- ✓ تشجيع الطفل على تقليد كتابات الكبار، وملاحظة أوجه الشبه والاختلاف بينهما.
- ✓ الاهتمام بكتابات الأطفال وعدم السخرية منها.
- ✓ إعطاء فرصة للأطفال لتقديم شروحات لهذه الكتابات، مع ضرورة الإصغاء إليهم وتوجيههم.
- ✓ تعويد الأطفال على الطرق الصحية السليمة للجلوس على المقاعد، بحيث تكون أجملهم مثبتة على الأرض، وظهورهم مسندة إلى مؤخرة المقاعد (الباحث).
- ✓ النمو اللغوي عند الأطفال.

اللغة نوع من أنواع التعبير، وهي ليست الوحيدة في هذا المجال، وكلمة لغة تطلق على التعبير الصوتي أو الشفوي بالكلام والتعبير البصري أو الإشارة كلغة الإشارة عند الصم البكم، وكذلك اللغة التحريرية بالكتابة.

IV-6- مراحل تعلّم الكتابة :

يتم تعلّم الكتابة عبر مراحل متتابعة، إذ أنه وقبل أن يتمكن الطفل من ذلك لابد أن يمر بمراحل خطية متدرجة، يمكن تصنيفها ضمن مرحلتين على النحو الآتي:

✓ المرحلة الخطية قبل الكتابة.

✓ المرحلة الخطية للكتابة.

IV-6-1- المرحلة الخطية قبل الكتابة :

مرحلة ما قبل الكتابة ما بين (3-6) سنوات تقريبا وهي مرحلة تسبق الكتابة عند الطفل، حيث يميل الطفل إلى القصص.

إن أول ما يقوم به الطفل في تمثيله للكتابة هو الرسم العشوائي (الشخبطة)، سواء على الجدران أو الأبواب للتعبير عن نفسه، أين يعبر عن رغباته من خلال إخراج الصور العقلية التي يختزنها إلى عالم الواقع، في محاولة منه لتفسير تلك الشخبطة للآخرين.

وتأخذ هذه الشخبطات التي ما هي إلا رموز في المراحل الأولى اتجاهات مختلفة بحسب وضعية الطفل وبحسب طريقة مسكه للقلم، ويكتشف فيما بعد أن هناك علاقة بين الحركات والرموز الناتجة، وبهذا يبدأ في تنويع حركاته إلى أن يصبح قادرا على رسم خطوط عمودية أفقية ودائرية. (الناشف، 1999، صفحة 104)

IV-6-2- المرحلة الخطية للكتابة :

تعد مرحلة رياض الأطفال مرحلة تمهيدية للكتابة، وذلك من خلال الإعداد لها من خلال ممارسة الأنشطة المفيدة التي تساعد على تنمية المهارات الحركية اللازمة لها، لينتقل فيما بعد إلى المدرسة أين يصل هنا الطفل إلى مرحلة النضج في الكتابة.

حيث أنه يمكن تقسيم هذه المرحلة بدورها إلى ثلاث فترات على النحو الآتي:

أ- فترة التمهيد للكتابة: ما بين (5-8) سنوات، وهي المرحلة التي يبدأ فيها الطفل تعلّم القراءة والكتابة، وهي تعادل الصفين الأول والثاني من المرحلة الابتدائية، وفيها تكون مقدرة الطفل على فهم (اللغة) المقروءة محدودة.

يكن الهدف في هذه الفترة في إثارة الاهتمام بتعلّم الكتابة عند الطفل، وإعداده لاكتساب مهاراتها المتمثلة في الإمساك الصحيح بالقلم، وكذا أداء الحركات المطلوبة وهذا وفق ما يلي:

أولاً: تدريب الأطفال على التحكم الحركي، فأنشطة الرسم والتخطيط والتمارين الرياضية لليدين والكتفين والأصابع، ورسم الخطوط بالطباشير، ورسم الدوائر، وعمل الأشكال باستخدام الصلصال، كلها عبارة عن أنشطة يقوم بها الطفل من خلال ألعاب تساهم في النضج العضلي العصبي لديه.

ثانياً: تنمية الجانب المعرفي، ونعني بذلك المرحلة التي يكتسب فيها الطفل مفاهيم الأشكال مثل الدائرة، المثلث...، وكذلك مفاهيم المكان - مثل الأمام، الخلف...، بالإضافة إلى المفاهيم المكانية الزمانية مثل قبل، بعد...، مفاهيم الحجم مثل كبير، صغير، متوسط. (محمد رجب، 1998، صفحة 122)

ب- فترة تعلّم الكتابة: (8-10) سنوات حيث يكون الطفل قد تقدم في عملية تعلّم القراءة والكتابة، وهي تعادل الصفين الثالث والرابع من المرحلة الابتدائية. (نجيب، 1991، صفحة 16)

في هذه المرحلة يبدأ الطفل في تعلّم كتابة الحرف المشتق من كلمة ذات معنى لدى الطفل، حيث تكون هذه الكلمة مأخوذة من جملة قرأها الطفل وفهم معناها.

في هذه الفترة يركز الطفل على رسم الحرف بكل مكوناته، مميزاً بين شكله في أول الكلمة، في وسطها، وفي آخرها، كما يفرق بين الحرف المكتوب وبين جميع الحروف وفي جميع أوضاعها. (رشدي أحمد طعيمة: 2000، ص 165)

ج- فترة النضج في الكتابة:

خلال هذه المرحلة يكون تدريس الكتابة من خلال العمل المدرسي، حيث نبدأ بالخط ونقيمه من خلال ملاحظة وضع كل من اليد والورقة، وكذا حجم الحروف ومدى تناسقها من خلال المسافات المتروكة فيما بينها وبين الكلمات، لننتقل فيما بعد إلى الإملاء أين نقيم مدى قدرة الطفل على كتابة الأحرف التي يسمعا بشكل صحيح، أين تبرز قدرته على نسخ هذه الحروف بالرغم من

غيابها عن مجاله البصري، أي أنه يجب أن يربط بين شكل الحرف الموجود في ذاكرته وبين الصورة السمعية لهذا الحرف، وفي الأخير نصل إلى التعبير الكتابي الذي يمكن تقويمه من خلال قدرة التلميذ على التعبير عن مضمون معين، وكذا قدرته على صياغة فقرة أو على اختيار كلمات مؤثرة وتنظيمها وترتيبها جيداً. (محمد رجب، 1998، صفحة 123)

الشكل رقم (05): الفرق بين يد طفل عمره 7 سنوات (يمين) وطفل 4 سنوات (يسار)

الصورة منقولة من صفحة الأستاذة دليل سميحة

وتوضح الصورة الفرق في إكمال البناء لعظام اليد عند طفل سبع سنوات وتأخرها قبل ذلك وهو ما يوضح عدم جدوة التدريب على عملية الكتابة في هذه المرحلة العمرية.



تشير الصورة وتؤكد على أهمية النضج في تدريب الطفل على الكتابة، فالتدريب قبل النضج يعتبر عقاب للطفل وهذا في مختلف مجالات النمو.

IV-7- القراءة والكتابة :

إن موضوع الكتابة مرتبط ارتباطاً وثيقاً بالقراءة فلا يمكن تناول الكتابة بالدراسة دون الإشارة لتعلم مهارة القراءة، فالإنسان الذي لا يقرأ لا يمكنه الكتابة.

تعد مهارة القراءة من المهارات الأساسية التي يتعلمها التلميذ في المدرسة وفي المراحل الأولى للتعليم، ويشكل تعلم مهارة القراءة بشكل سليم وصحيح الأساس الذي تبنى عليه عملية التعليم والتحصي العلمي السليم في المراحل المقبلة من التدرج المدرسي.

IV-7-1- مفهوم القراءة :

■ لغة:

كلمة القراءة مشتقة من مصدر الفعل الماضي (قرأ) ففي صحاح الجوهري قرأت الشيء قرانا، جمعته وضممت بعضه على بعض، وقرأت الكتاب قراءة وقرأنا ومنه سمي القرآن، قال أبو عبيدة سمي القرآن لأنه يجمع السور فيضمها، وقوله تعالى (إن علينا جمعه وقرانه) أي جمعه وقراءتهوفي المجمع الوسيط، قرأ الكتاب قراءة وقرانا تتبع كلماته، نظرا ونطقا بها وتتبع كلماته.

■ اصطلاحا:

للقراءة معنيان، معنى عام يتمثل في كونها نشاط حضاري متعلق بمجمل التغيرات التي تلحق الفرد والمجتمع، وهو ما يميز المجتمعات المتقدمة الراقية.

الأول هو التعرف الى اشكال الحروف وأصواتها والقدرة على تشكيل كلمات وجمل منها.

الثاني هو جانب إدراكي ذهني يؤدي إلى فهم المادة المقروءة.

ومن الباحثين من يقول ان القراءة تشمل جانبين أولهما نشاط فيزيولوجي يشمل التعرف على الحروف، الكلمات، النطق السليم والثاني عقلي يترجم بغزارة المفردات وفهم وإدراكا لمعنى واستخلاص المغزى.

اعتبرت الرابطة القومية لدراسة التربية في أمريكا أن القراءة ليست مهارة آلية بسيطة أتها عملية ذهنية تأملية يجب أن تؤخذ كتنظيم مركب يتشكل من أنماط ذات عملية عقلية عليا، فهي نشاط يجب أن يشمل ويجمع كل أشكال التفكير والتقويم والحكم والتحليل والتفسير وحلّ المشكلات، وتعد القراءة مهارة معرفية أساسها التعرف على الحروف وإدراكها وتصورها في العبارات المكتوبة وقراءتها بشكل سليم وجلي يفيد المعنى المقصود من العبارة المكتوبة، وهي عملية مركبة تستخدم فيها الحواس، فعملية القراءة تتكون من عناصر ثلاث:

✓ المعنى الذهني.

✓ اللفظ الذي يؤديه.

✓ الرموز المكتوبة.

IV-7-2- مراحل تعلّم مهارة القراءة :

- ✓ مرحلة المهارات الأساسية البسيطة وتشمل التعرف على الحروف وطريقة نسخها وكتابتها، إدراك الحرف عن طريق التفريق بين الحروف المتشابهة، التعرف على اتجاهات الحروف فالربط بين الحروف للتعرف على الكلمة من خلال ربط الحروف، وهو ما يتم العمل به في المراحل الأولى من التعليم الابتدائي.
- ✓ تحديد الحرف بشكل مستقل.
- ✓ نطقه بشكل سليم.
- ✓ تحديد الحرف في الكلمة إضافة الحرف الناقص في الكلمة.
- ✓ ربط الحرف بالكلمة الصحيحة.
- ✓ وغالبا ما يتم تطبيق هذا البرنامج في السنة الأولى والثانية.
- ✓ مرحلة المهارات العقلية والمتمثلة في الفهم والاستنتاج والنقد والتذوق والتقويم وكل هذه المهارات تتكامل وتكتسب تبعا للمرحلة التعليمية.

الجدول رقم (03): يبين تطور المهارات التعليمية وأهداف كل مرحلة.

المهارات الأساسية الدنيا	التعرف على الحروف والكلمات فك الرموز
المرحلة التعليمية	الفهم والنقد
المهارات العقلية العليا	التذوق والتقويم

غير أن الأمر لا يسير وفق هذا النموذج بشكله الحرفي فعلية تعلّم الكتابة تكون ملازمة في الزمان مع القراءة، حيث عندما يتعلّم التلميذ حرفا جديدا يدونه بمساعدة المعلمة، وبهذا الشكل يتييسر ويسهل من نشاط عملية تعلّم الكتابة والتمكن من خصائصها (الرسم السليم للحروف، احترام ابعاد الحروف في الكلمة، احترام المسافات، تعلّم مهارة الكتابة بدون عناء وتكلف وجهد وإرهاق من التلميذ، التدريب على الكتابة الواضحة الجميلة المقروءة والمعبرة والدالة على سلامه البناء النفسي للتلميذ والتحكم والضبط الانفعالي عنده الذي يسمح وييسر عملية التعليم والتّحصيل والتدرج للمستويات اللاحقة من التدرج الأكاديمي).

IV-7-3- مكونات الكتابة :

يشير مصطلح صعوبات الكتابة عند المتخصصين بشكل مباشر الى العسر الكتابي dysgraphie وهو أحد اهم الاضطرابات والصعوبات الاكاديمية، حيث تمثل الكتابة الصيغة الثالثة للنظام اللغوي القائم على تكامل اللغة الشفهية واللغة المكتوبة والقراءة، وتجمع جميع نظريات الكتابة على أن هناك ثلاثة محاور هامة للغة المكتوبة.

IV-7-4- التعبير الكتابي والتهجئة والكتابة اليدوية :

Written expression-spelling & handwriting وما يهمننا في اتفاق مختلف النظريات هو العنصر الثالث الذي يمثل اهتمام الباحث الباحث من حيث دراسة قدرة التلميذ على التحكم في الكتابة اليدوية وضبط انفعالاته وتوتراته اثناء هذا النشاط المعقد.

■ تعريف الجمعية الامريكية للطب العقلي dsm4-tr (2000)

1- التعبير الكتابي: هو اضطراب تكون فيه قدرات التعبير الكتابي (desorder of writen expression) المقيمة بواسطة اختبارات مقننة في الكتابة والمطبقة بشكل فردي، أو بواسطة تقدير النوعية الوظيفية لهذه القدرات اقل وبدرجة ملحوظة من المستوى المتوقع لهذا الفرد، مقارنة بعمره الزمني ومستواه العقلي (المقاس باختبارات الذكاء)، وتعليم مدرسي مناسب لعمره ويشترط التصنيف ان يشكل الاضطراب المذكور عائقا وبشكل واضح امام نجاح الفرد دراسيا، أو أمام أنشطة الحياة اليومية التي تتطلب الاستعانة بمهارات الكتابة (مثل كتابة عبارات سليمة نحويا، وفقرات جيدة البناء). وتشمل عملية الكتابة مجموعة من القدرات والمهارات أهمها سهولة وسلامة اللغة، القدرة على القراءة مهارة التهجئة ومستوى معقول من الكتابة (الخط) بالإضافة للإلمام بقواعد اللغة ومفرداتها وإدراك واستخدام الاستراتيجيات الخاصة بالتخطيط والتنظيم في الكتابة.

2- التهجئة (التهجي) spelling هي صياغة أو تكوين وتركيب الكلمات من خلال الترتيب التقليدي للحروف، والأطفال الذين لديهم اضطراب أو صعوبة في التعرف على الكلمات خلال عملية القراءة، عادة ما يكون لديهم مشكلات أو صعوبات في مهارة التهجئة. فالقراءة هي عملية حل رموز الحروف والكلمات، أي تحويل الصورة الذهنية الرمزية للحروف والكلمات إلى صيغة مكتوبة.

3- الكتابة اليدوية **handwriting**: الكتابة اليدوية من أكثر مهارات الاتصال محسوسة،

حيث يمكن ملاحظتها بشكل مباشر وقابل للقياس والملاحظة والحكم الموضوعي.

الكتابة اليدوية عملية معقدة فهي تتطلب العديد من المهارات والقدرات وتتطلب كذلك دقة الإدراك للأنماط المختلفة للرموز المرسومة والتي تعتمد على الوظيفة البصرية والتنسيق بين حركة العين واليد، وضبط إيقاع كل من حركات الأصابع والعضلات الدقيقة، كما تتطلب الكتابة دقة الذاكرة البصرية والحس حركية للحروف والكلمات وهذا ما أشار إليه النموذج العصبي لتكامل نشاط الجهاز العصبي والجهاز الحواسي. (الزيات، صعوبات التعلم النمائية والاكاديمية)

مميزة وخصائص الكتابة تتميز الكتابة كعنصر محسوس مادي للغة المنطوقة ببعض المميزات

أهمها:

✓ الشكل وهو الصورة المرسومة للحرف والكلمة والممثل بالخط المدون والمرسوم على الورقة، ويكون ذلك بجمع الحروف ببعضها لتشكيل عبارة مفهومه معبرة عن معنى يفهمها ويستوعبها المعلم، كما تمثل ميزة الشكل تلك المهارة المرتبطة بالقدرة العقلية، والنفسية، والادراكية وكذلك القدرة على قراءة الفراغات والتنقل في الفضاء (سطح الورقة) ويتحقق ذلك من خلال القدرة على التحكم في حركة اليد وطريقة مسك القلم ونشاط التدوين الكتابي.

✓ الاستمرارية غالبا ما يشتكي المعلمون في بدايات تعليم مهارات الكتابة (نهاية السنة الثانية وبداية السنة الثالثة إلى غاية نهاية المرحلة الابتدائية) تقطع بين الحروف المشكلة لكلمة واحدة وترك المسافات بين الحروف أو على العكس التحام والتصاق الحروف والكلمات، وهو أمر مقبول في السنة الأولى، وليس كذلك في المستويات العليا ويعود هذا المشكل إلى ضعف في قراءة الحركة ورسم الحرف ويعود لمشكل عدم اكتمال الليونة الحركية *aisance motrice*.

✓ المرونة هي تلك القدرة والمهارة على التحكم في درجة الحركات، حيث نلاحظ ذلك التناسق والتناغم البصري الحركي، كما أننا نسجل من خلال الخط تلك الراحة والانشرح النفسي للتلميذ، وعلى العكس فإن خشونة الخط الملاحظة على الكتابية من خلال الضغط على القلم والمرور المتكرر على نفس الحرف يعطي انطبعا بنوع من التوتر والقلق وعدم الراحة والمرونة ملكة نفسية عقلية انفعالية تعكس قوة وثبات وصلابة البناء النفسي يمكن استنتاجها من خط اليد.

IV-7-5- الكتابة في الدّراسة الحالية :

من خلال الاطلاع على التراث الادبي والدراسات التي تناولت موضوع الكتابة، فقد غلب عليها طرح موضوع صعوبات تعلّم الكتابة الذي لا يمثل موضوع البحث والدّراسة، لكن لم نجد بد من التطرق للصعوبات الكتابة (بعض مظاهر الكتابة التي سوف يتناولها البحث في البرنامج مثل مشاكل الابدال، والحذف، والاضافة، وعدم انسيابية ومقروئية الخط وجماله بما يعكس الحالة النفسية للتلميذ وقدرته على الضبط الانفعالي والتحكم النفسي والاحساس بالراحة والرغبة في التعلّم وارتفاع الدافعية للتعلّم) الباحث.

IV-8- الكتابة في المناهج والبرامج التربوية الجزائرية :

للكتابة أهمية كبرى في البرامج التربوية بشكل عام للمناهج إذا كان التعليم هو جعل الإنسان يتكيف مع محيطه ويزدهر، فلا شك أن معرفة القراءة والكتابة والحساب لم يعد كافيا، وإذا كان ترسيخ ممارسات القراءة في سن مبكر مازال يشكل هدفا حاسما لمستقبل التلميذ (ستبقى الكتابة والسند المكتوب يؤديان دورا هاما في عالم العلاقات والتعبير والتواصل للفرد)، كما نلمس الاهتمام الكبير للمشروع من حيث الاهتمام بالتلميذ، وذلك من خلال الأخذ بعين الاعتبار القدرات العامة والمؤهلات حسب السن ودرجة النضج في نظام التعليم الأساسي الذي مدته تسع سنوات يتربع فيها التعليم الابتدائي على أكبر مدة زمنية (5 سنوات) يهدف التعليم الابتدائي إلى تنمية كفاءات التلميذ القاعدية في ميادين التعبير الشفهي والكتابي، القراءة، الرياضيات، العلوم، التربية الخلقية والمدنية والدينية.

التعليم الابتدائي منظم في ثلاثة 3 أطوار:

✓ الطّور الأوّل هو طور الإيقاظ والتعلّم الأوّلي (سنتان).

✓ الطّور الثاني هو طور التعمّق (سنتان).

✓ الطّور الثالث هو طور التّحكم في التعلّيمات الأساسية (سنة واحدة).

الطّور الأوّل في هذه المرحلة يشحن التلميذ بالرغبة في التعلّم والمعرفة، وهي مرحلة تؤهل التلميذ إلى التّحكم في اللّغة العربيّة المتواجدة في قلب التعلّيمات بالتّعبير الشّفهي والقراءة والكتابة.

الطور الثاني إنّ تعميق التحكم في اللغة العربية عن طريق التعبير الشفهي وفهم المنطوق المكتوب، والكتابة يشكّل قطبا أساسيا لتعلّقات المرحلة.

IV-8-1- خصائص تعليم اللغة العربية للسنة الثالثة:

يتميّز تعليم اللغة العربية في السنة الثالثة من التعليم الابتدائي بمظهرين

1. تثبيت وترسيخ المكتسبات اللغوية المحققة في الطور الأول.
2. دعم وإثراء هذه المكتسبات والتوسع في تناول المفاهيم والمعطيات بالإضافة إلى التدريب على طرائق العمل والبحث عن المعلومات.
3. تعمل اللغة العربية في السنة الثالثة على تجاوز مرحلة التدريب على آليات القراءة (فك وترميز الكلمات والجمل).
4. القراءة المسترسلة الواعية لنصوص متنوعة ومتوسطة الطول.
5. إدراك محتويات النصوص والاستفادة منها معرفيا ووجدانيا ولغويا.

الجدول رقم (05): البرنامج الأسبوعي لقسم السنة الثالثة مدرسة زواري سعيد.

الأنشطة	عدد الحصص (45دقيقة للوحدة)	الحجم الساعي
قراءة /تعبير شفوي/ كتابة	08	06ساعات
محفوظات	01	45دقيقة
تعبير كتابي (تحرير)	01	45دقيقة
نشاط الادماج والتصحيح	02	1ساعة و30دقيقة

IV-8-2- ملصح الدخول لتلاميذ السنة الثالثة :

- يكون المتعلّم عند انتقاله من السنة الثانية إلى السنة الثالثة قادرا على :
- ✓ القراءة بيسر.
 - ✓ فهم نصوص قصيرة.
 - ✓ إعطاء معلومات عن نص مدروس والاجابة عن الأسئلة المتعلقة به.
 - ✓ التعبير شفويا عن مشاعره وذكرياته في مواقف متنوعة.

- ✓ كتابة نصوص قصيرة ومتنوعة استجابة لوضعيات ذات دلالة يراعى فيها الرسم الصحيح للحروف والكلمات.
- ✓ ملمح الخروج من السنة الثالثة.
- في نهاية السنة الثالثة من التعليم الابتدائي يكون المتعلم قادرا على:
- ✓ القراءة المسترسلة والمعبرة لنصوص ملائمة تتراوح عدد وحداتها اللغوية بين اثنين وثلاثة وحدات.
- ✓ فهم النصوص المقروءة وإعطاء معلومات عنها بطريقته الخاصة.
- ✓ تنظيم خطابه الشفوي بتوظيف جمل تامة البناء للتعبير عن المشاعر والمواقف والأفعال والواقع.
- ✓ تحرير وكتابة نصوص متنوعة يتراوح عدد أسطرها من سبعة الى عشرة سطرا استجابة لتعليمات واضحة أو وضعية ذات دلالة بتوظيف موارده المختلفة.

IV-8-3- الكفاءة الختامية لنهاية السنة الثالثة من التعليم الابتدائي:

يمثل الانتقال من السنة الثانية إلى السنة الثالثة مرحلة جديدة على التلميذ بحكم ما تتطلبه المرحلة الجديدة من كفاءات متمكن منها، والكفاءة هي إمكانية توظيف المتعلم لمجموعة مندمجة من المعارف والمهارات بشكل ناجح بهدف حل وضعية مشكلة، وهناك مجموعة من الكفاءات مثل الكفاءة الشاملة والكفاءة الختامية (بن الصيدبوري وحلفاية داود ، 2017-2018، صفحة 13)

الجدول رقم (06): مادة الخط في برامج التعليم الابتدائي حسب مناهج الإصلاح في الجزائر.

المحتوى	الكفاءة القاعدية	الأهداف التعليمية	التوزيع الزمني للخط
السنة الأولى			
يحدد منهاج السنة الأولى الأهداف الخاصة بأنشطة الكتابة التي تشتمل على نشاط الخط والتمارين اللغوية (القراءة والتعبير والاملاء) كما يلي:	ان يتعرف ويتحكم في مختلف اشكال الحروف والضوابط للكتابة العربية.	- يكتب من اليمين الى اليسار. - يمسك القلم والسيالة والطبشور بشكل سليم. - يعتدل في جلوسه عند الكتابة.	يلحق أنشطة الكتابة (الخط، الاملاء، التمارين اللغوية) بنشاط القراءة في المقاطع الزمنية الصباحية او المسائية المقدرة بساعة ونصف صباحا وساعة واحدة

صحيحة. - رسم خطوط متنوعة (عمودية، أفقية، مائلة، منحنية..) - كتابة الحروف متفرقة. - كتابة الحروف متصلة ضمن كلمات. - تمييز الحروف ورسمها رسماً صحيحاً. - الكتابة على السطر واحترام أوضاع الحروف والمسافات. - نسخ كلمات وجمل قصيرة مع مراعاة المسافات الفاصلة فيما بينها.		- يدرك العلاقة بين الحروف والأصوات. - ينقل الحروف والأصوات نقلاً صحيحاً. - تنقل الكلمات والنصوص القصيرة. - يكتب على السطر وما بين السطور.	مساءً، إضافة إلى مقطعين زمنيين القراءة والكتابة بحصتين: ساعة ونصف وساعة واحدة، كما أن هناك نشاط الدمج بمقطع زمني يستغرق ساعة ونصف.
السنة الثانية			
- كتابة الحرف منفرداً كتابة واضحة وفق قواعد خط النسخ مع احترام التناسق بينه وبين مربعات الكراسة. - كتابة المفردة كتابة متناسقة. - كتابة الجمل مع احترام التناسق بين الكلمات. - كتابة فقرات النص.	يلتزم بقواعد رسم الحروف والاملاء وبمعيار العرض.	- يكتب بخط مقروء. - يرسم الحروف وفق كتابة كل حرف ويحترم شكلها وحجمها. - يترك الفراغ المناسب بين الكلمات.	يحدد التوزيع الزمني للكتابة بثلاث مقاطع زمنية صباحاً ومقطع زمنيين مساءً. للمعلم حرية التصرف في تحديد مدة نشاط الخط والاملاء أو التمارين اللغوية كذا تقديم أي منها.
السنة الثالثة			
يشير المنهاج إلى الاستمرار في	يلتزم بقواعد رسم	- يكتب بخط مقروء	يحدد منهاج اللغة العربية

العناية بالخط على المستويات التالية:	الحروف والاملاء وبمعيار العرض.	وجميل.	للسنة الثالثة ثلاثة مقاطع زمنية للكتابة (الخط، الاملاء والتمارين اللغوية) صباحا ومقطعين مساء.
- الحرف من حيث الشكل والحجم.		- يرسم الحروف وفق قواعد كتابة كل حرف.	
- الكلمة من حيث تأليف الحروف.		- يحترم شكل وحجم كل حرف.	
- الجملة من حيث التنسيق بين الكلمات وترك المسافة المناسبة بينها.		- يترك الفراغ المناسب بين الكلمات.	
- تنظيم الفقرة من حيث استغلالها بعد ترك بياض وانتهائها بنقطة.			

يشير الجدول رقم (06) إلى تدرج الكفاءات المطلوبة للتلميذ من أجل التحاق بالمستوى الأعلى من مرحلة التعليم حسب المنظومة التربوية الجزائرية.

إن الإتقان السريع للعلامات المرسومة أو المخطوطة المقروءة وترتيبها بشكل مناسب ومتناسق في مساحة الورقة، هو تنويع لعملية تعلم طويلة تعتمد على مهارات مختلفة ذات طبيعة معرفية لغوية حركية.

إن تعلم الكتابة مشروط بتكامل وتناسق مجموعة من المهارات والمعارف عند الطفل في مجال اللغة، وكذلك في المجال البصري والإدراكي الحركي، هذه المهارات يمكن أن تتطور بإيقاعات مختلفة حسب قدرات الطفل المعرفية والإدراكية الحركية وحسب البرنامج المسطر للمستوى التعليمي والأهداف والطريقة المقترحة من قبل المعلم.

وقبل الاقتراب من التعلم الرسمي للكتابة يقضي الطفل عدة سنوات (مرحلة الروضة، أو المدرسة القرآنية) في التعبير عن مهاراته في الإنتاج الحركي وممارسة الخريشة والرسم والكتابة. هذه النشاطات تعتبر أساسية من حيث تنمية مختلف المهارات التي يحتاجها التلميذ عند تعلمه مبادئ الكتابة من تعلم مهارات التحكم في حركة اليد والاصابع وقبلها وضعية الجلوس السليم.

IV-9- تشخيص اضطرابات الكتابة أو سوء الأداء الكتابي :

لا يمكن التكلم عن اضطرابات الكتابة دون التطرق لصعوبات الكتابة إذ أن المشاكل أو الاضطرابات تؤدي بشكل مباشر لصعوبات تعلّم الكتابة، الذي لا يدخل في الدّراسة الحالية غير أن تداخل الاضطرابات وتشابه الاعراض دفع الباحث الباحث إلى اعتماد مصطلح سوء الأداء الكتابي والذي يتمثل:

اكتساب وتنفيذ المهارات الحركيّة المتناسقة أقل بكثير من المتوقع بالنسبة للعمر الزمني للفرد وبالنسبة لفرصة تعلّم المهارة واستخدامه، بالإضافة إلى البطء وعدم الدقة في أداء المهارات الحركيّة مثلاً مسك الأشياء واستخدام المقص أو الملعقة والعجز في المهارات الحركيّة مثل التزير والتشبيك، وهي مهارات يجب على الأولياء الانتباه لها بشكل كبير ومراقبتها باستمرار، وهو الأمر الذي يعبر على نمو نفسي حركي، وهو مرتبط مع أنشطة الحياة اليوميّة المناسبة للعمر الزمني هو إصابة على مستوى الوظائف الخطية، ويتجلى ذلك في المكونات الفضائية للكتابة، اضطراب حركي للتنسيق الفضائي للعناصر الخطية، في حين أن المكونات النحوية ليست بمصابة (Charles, R, & J M, p. 2004)

كما أن بعض الباحثين يستخدمون مصطلح الحوادث الكتابية للإشارة إلى للمشكلات التي تظهر في بداية عمليّة تعلّم الكتابة حيث يميز تربيّلات بين نوعين من الحوادث الكتابية. الحوادث الكتابية الخفيفة، ويلاحظ فيها الخلط بين الحروف المتشابهة في النطق، والخلط بين الحروف الغنية.

الحوادث الكتابية الخطيرة وفيها تقلب الأمر الذي يشير إلى عدم وجود توازن فضائي، إضافة إلى الكتابة المقلوبة. (سعد الحاج و قندوز، المجلد 3، العدد 01، سنة 2021)

الكتابة احدى الصنائع فلا بد فيها من الأمور الأربعة:

✓ مادتها الألفاظ التي تخيلها الكاتب في أوهامه وتصور من ضم بعضها الى بعض لصورة باطنة كاملة في نفسه.

✓ الخط الذي يخطه القلم ويفيد به كل تلك الصور والقلم هو أداتها.

✓ غرضها الذي يتقطع بالفعل عند تقيد الألفاظ بالرسوم الخطية، فتكمل قوة النطق وتحصل فائدته للأبعد كما تحصل للأقرب ويؤمن عليه من التغير والتبدل والضياع.

✓ غايتها الشيء المستثمر منها، وهي انتظام جمهور المواقف العظيمة العائدة في الأحوال الخاصة والعامة بالفائدة الجسمية في أمور الدين والدنيا.

الكتابة من تمام الكمال وماذا عسى أن يحفظه الإنسان في قلبه أو يحصله في ذهنه والكتاب لا ينسى ولا يبدل.

الكتابة قطب الأدب وملاذ الحكمة ولسان ناطق بالفصل، والكتابة نور العلم وهي حيلة وزينة.

(القلقشندي، 1922، صفحة 35)

IV-10- اضطرابات الكتابة أو صعوبات الكتابة :

يمثل نشاط الكتابة مهارة جد معقدة ومركبة ويمثل مسار تعلّم واكتساب هذه المهارة من التّلميذ والمعلّم جهداً لا يستهان به، وبالرغم من هذا العمل المستمر والمتواصل، فإننا نسجل بعض المشاكل والاضطرابات التي تمس النشاط الكتابي الخاص بالتّلميذ على عدة مناحي أهمها:

■ الخط:

من حيث الجانب الجمالي والمقروئية ويشمل الخط تناسق الحروف من حيث أبعادها على الورقة، كما يشمل شدة الضّغط على القلم، واحترام القواعد النحوية، والتي تم تسجيل أهمها ممثلة في الألف واللام في بداية الكلمة التي تم تحديدها كأول خطي يرتكبه التّلاميذ، بالإضافة للأخطاء الشائعة عند الأطفال من ذوي صعوبات التعلّم وبالأخص صعوبات الكتابة ونسجل هنا تشابك وتمائل هذه الأخطاء فاضطرابات الكتابة وصعوبات تعلّم الكتابة هي نفسها من حيث الإضافة، والاببدال، والحذف، والميل عن الخطوط المرسومة، والتي سماها الباحث مشاكل الكتابة أو سوء الأداء الكتابي عند التّلاميذ، وذلك حتى نجنب التّلاميذ وصمة (ذوي الاحتياجات الخاصة) من أجل تجنب مشكلة تقدير الذات، واهتزاز الثقة بالنفس لديهم والتعامل مع مشكلة سوء الأداء الكتابي كمشكل راجع لقلة التدريب على الكتابة بمتطلباتها والتي تتمثل حسب الباحث في التّحكم في وضعية الجلوس السليم.

■ عمليّة مسك القلم:

إدراك شكل الحروف واتجاهاتها بمعنى ضرورة تحكم التّلميذ في مفهوم الجانبية (يمين، يسار، فوق، تحت)، إذ أنّها تمثل الأساس الذي يجب التركيز عليه قبل التفكير في تعليم مهارة الكتابة للتّلميذ وتجنب صعوبات التعلّم بشكل عام وصعوبات تعلّم الكتابة بشكل خاص.

IV-11- مفهوم صعوبات التعلم :

صعوبات التعلم مفهوم حديث في مجال علم النفس، وقد مر المصطلح بعدة مراحل وعرف بتعاريف مختلفة ومتنوعة حسب المدارس والتوجهات، وقد أجمعت أغلب هذه التعاريف على المحكات الأساسية للتشخيص والتحديد وهي:

■ محك التباعد:

وهو وجود تباعد ملحوظ بين القدرات العقلية الكامنة والانجاز الفعلي في مادة دراسية محددة أو في مجموعة من المواد التباعد بين تحصيل التلميذ وأقرانه داخل نفس القسم.

■ محك العمليات النفسية:

الذي مازال يشكل نقطة خلاف، وهو المحك الأساسي في نظر الباحث، ويشير هذا المحك خلل في الوظائف العقلية العليا أو إلى الصعوبات النمائية المتمثلة في الانتباه والادراك والذاكرة وذكر الزيات أن محدد العمليات النفسية الأساسية فسر على ثلاثة أنماط من العمليات وهي:

✓ العمليات الإدراكية الحركية وهي تفترض أن التوظيف العقلي للمستوى الأعلى من العمليات يعتمد على ملائمة وسلامة الجهاز الإدراكي، فالنمو الطبيعي لحواس البصر والسمع والشم واللمس والتذوق، ونظام الإدراك، ونظم عمل الحواس تشكل الأساس في فاعلية العمليات الإدراكية الحركية.

✓ العمليات النفس لغوية تفسر في تكامل قدرات الاستقبال والمعالجة والتعبير لدى الطفل عن طريق تقديم المثيرات خلال تعبيرات صوتية مسموعة وحركية مرئية.

✓ العمليات المعرفية يقوم هذا المحدد على افتراض أن مشكلات الانتباه والذاكرة تشكل أهم مشكلات العمليات النفسية الأساسية والتي تؤثر وتتداخل معه وأنها، أي عمليات الانتباه والذاكرة تقف خلف فهم واستخدام الطفل لأي محتوى معرفي. (الزيات، 1998، صفحة 115)

■ محك الاستبعاد:

وهو استبعاد جميع كل الأسباب المحتملة، وكما جاء في التعريف يشمل استبعاد الاعاقات الحسية والحواسية والتخلف العقلي والاعاقة الحركية.

■ **محك التربية الخاصة (وليام ن، 2011، الصفحات 76-86):**

وهو يشير ويؤكد على توفير إجراءات التربية الخاصة للأطفال الذين أثبت الفحص الدقيق والمتخصص وباختبارات التقييم والقياس المعروفة والتي طبقت من طرف مختص متدرب، وهو أمر فيه كثير من الخلفات باعتبار الوصمة التي تلحق بالتلميذ وترتبطاتها النفسية والتعليمية على التلميذ والأسرة، ويمكن تعزيز وتنمية القدرات عن أساليب أكثر مرونة مثل حصص الدعم، والاستدراك. يجب الإشارة إلى أن محدد العمليات النفسية تم استبعاده من محددات التشخيص، وهو أمر يعود للقانون الأمريكي والفدرالي التي تتكفل بكل المصاريف، وهو أمر مكلف تريد التنصل منه حسب الباحث لكون هذا المحدد هو أصل كل قصور أو اضطراب ويترجم بعدد الحالات التي تتردد على العيادات النفسية ومصالح الكشف والمتابعة الصحية.

■ **يتبنى الباحث تعريف اللجنة الوطنية الاستشارية للأطفال المعاقين NASHC:**

إن ذوي صعوبات التعلم هم أولئك الأطفال الذين تظهر لديهم اضطرابات في واحدة من العمليات النفسية، كما تظهر في فهم واستعمال اللغة المكتوبة والمنطوقة وفي التعبير والحساب، وليست لها علاقة بأي من الاعاقات الجسمية أو العقلية (نايفة، 1999، صفحة 202)

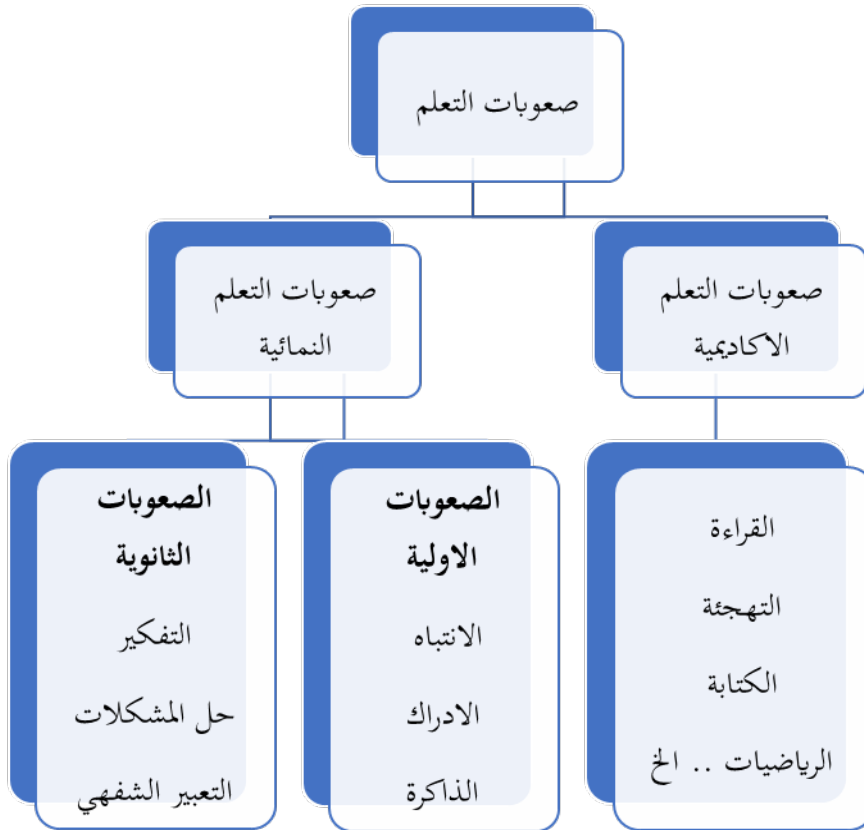
■ **صعوبات الكتابة العسر الكتابي The Dysgraphies:**

حسب قاموس علم النفس عسر الكتابة هي: "اضطراب في تعلم الكتابة يظهر عند الأطفال ذوي الذكاء العادي، وغالبا ما ترجع لتقلصات عضلية مبالغ فيها مرتبطة باضطرابات انفعالية، فتأخذ الكتابة كل الاتجاهات دون احترام السطور فتصبح غير مقروءة". (nober, 1979, p. 85) وقد عرفها جان مارك كريمر Kermer Marc Jean بأنها: " اضطراب خاص من النوع الحس الحركي، أثر نقص وعدم التحكم الحركي أي اختلال مهارة التحريك الفضائي، إذ تظهر مشاكل على مستواها، مما يجعل الكتابة والرسالة الكتابية غير مفهومة، فالطفل ال يحترم شكل ومسافات الحروف التي تكون في اغلبيه الأحيان عكسية. (jean marc, 1994, p. 20) كما أوضح نبيل عبد الفتاح حافظ: "عسر الكتابة بأنها عبارة عن مستوى من الكتابة اليدوية بالغ السوء، أو عدم القدرة على أداء الحركات اللازمة للكتابة وهي حالة ترتبط باضطراب في وظائف المخ". (نبيل عبد الفتاح، 2000، صفحة 116)

عرّفت حورية "بأي عسر الكتابة أنها خلل وظيفي بسيط في المخ حيث يكون الطفل غير قادر على تذكر التسلسل لكتابة الحروف والكلمات، فهو يتعرض عليها ولكن ال يستطيع تنظيم وترتيب وإنتاج الأنشطة المركبة اللازمة للنسخ، أو كتابة الكلمة من الذاكرة"، كما تعتبرها " اضطراب في التمثيل الخطي أشكال الحروف واتجاهاتها في حيزها المكاني، والتنسيق بينها فالطفل يرسم الحروف دون معرفة أساس ومبدأ كل حرف من حيث التوجيه المكاني له". (حورية، 2002، صفحة 86)

■ تصنيفات صعوبات التعلم:

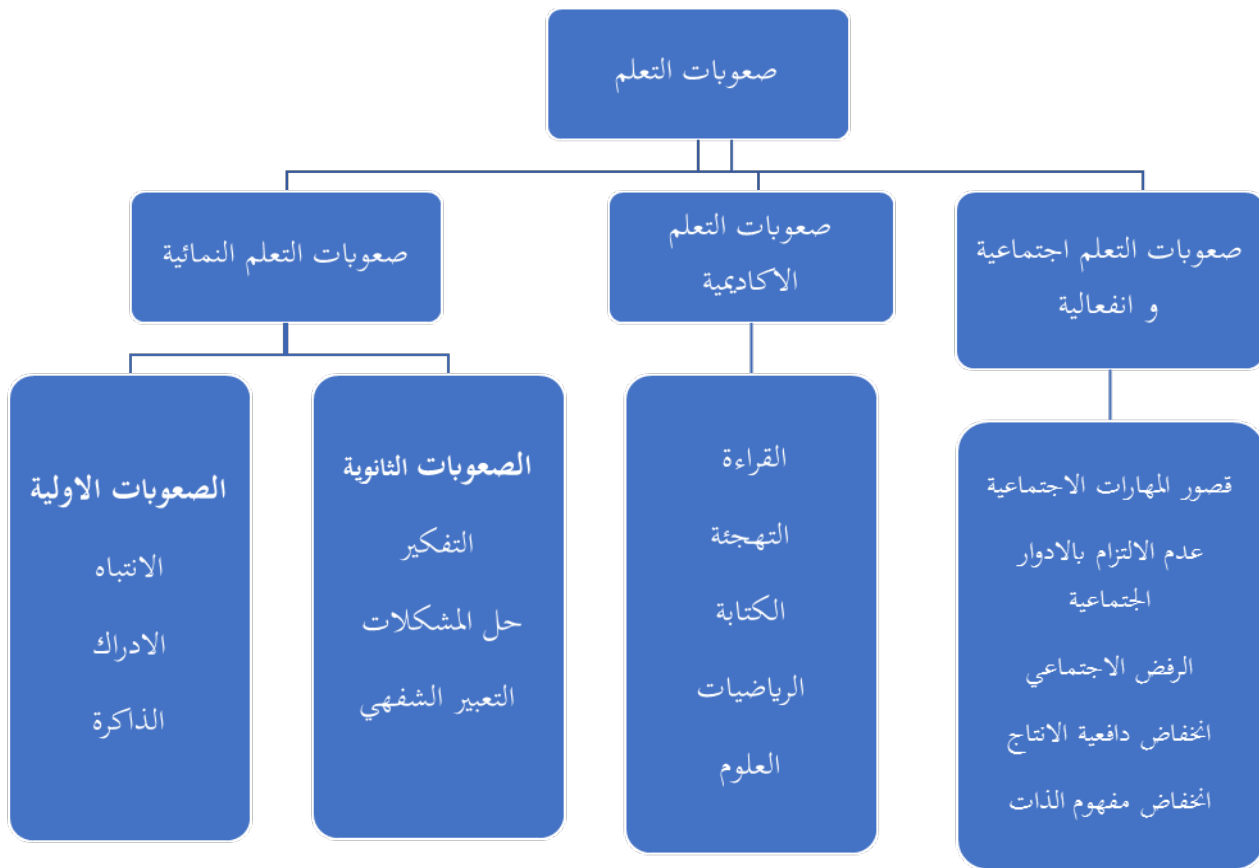
نظراً لتعدد مشكلات الأطفال ذوي صعوبات التعلم، فإن تصنيفها يساعد في تحديد الأساليب المناسبة لكل مجموعة. أكثر التصنيفات شيوعاً وقبولاً هو تصنيف كيرك وكالفانت (1988). والذي يوضحه الشكل ارقم 6:



الشكل رقم (06): التصنيف الأول لصعوبات التعلم.

يشير الشكل رقم (11) للتصنيف الثنائي لذوي صعوبات التعلم وهو التصنيف الأول المقترح من قبل اللجنة الاستشارية، كما أنه التصنيف الأكثر إنتشارا في الدراسات والأبحاث التي تناولت موضوع صعوبات التعلم.

ومع تطور البحث والدراسة والاهتمام بمجال صعوبات التعلم وانطلاقا من التداخل والتشابك، الذي يعرفه المجال اقترح سليمان عبد الواحد تصنيفا ثلاثيا لصعوبات التعلم من خلال إضافة نوع جديد من الصعوبات ألا وهي الصعوبات الاجتماعية والانفعالية في الشكل التالي:



الشكل رقم (07): يمثل النموذج الثلاثي التفاعلي لصعوبات التعلم

بالإضافة إلى هاته الصعوبات يدرج الباحثون عسر القراءة كظاهرة من مظاهر صعوبات التعلم النمائية تنعكس على الأداء الكتابي، يمكن تناولها في:

■ عسر القراءة Dyslexia:

عديدة هي التعريفات التي تناولت ظاهرة الديس لكسيا، فحسب الاتحاد العالمي لطب الأعصاب يمكن تعريف عسر القراءة بكونه: (اضطراب يتجلى في صعوبة تعلّم القراءة على الرغم من توافر التعليمات التقليدية والذكاء الكافي والفرصة الاجتماعية والثقافية الملائمة. حيث يتبع إعاقة إدراكية جوهرية، كثيراً ما تكون من أصل صحي).

لا بد من الإشارة إلى أن الطلاب المصابين بـ (العسر القرائي) يكون مستوى ذكائهم عادياً جداً أو حتى فوق العادي. كما أن العسر القرائي ليس له علاقة بالإعاقة العقلية، بل إن الطلاب المعسرين قرائياً يمكن أن يكونوا مبدعين في مجالات أخرى مما يجعل الديسلوكسيا تستحق تسمية: الإعاقة المختلفة.

كما يمكن تعريف عسر القراءة (الديسلوكسيا) على أنه: اضطراب في القراءة ذو منشأ عصبي خارج نطاق أية إعاقة عقلية أو حسية، وغير مرتبط بعوامل ثقافية أو بيئية أو بعدم الرغبة في الدراسة ويكون معدل الذكاء لدى الشخص الذي يعاني من هذا الاضطراب عادياً أو فوق العادي.

من جهة أخرى، تعرف الديسلوكسيا بكونها: (صعوبة مستمرة وشديدة في تعلّم القراءة واكتساب مهاراتها عند أطفال أذكياء، متمدرسين بشكل طبيعي، ليست لديهم أي اضطرابات حسية أو عصبية، يعيشون في بيئة اجتماعية ثقافية طبيعية. تتميز هذه الصعوبة باستمراريتها على المدى البعيد، كما أن تشخيصها لا يتم إلا بعد مرور 6 أشهر على الأقل من الشروع في تعلّم اللغة الكتابية. وحسب (Zorman, 2001) فأثما تصيب حوالي 1 إلى 8% من الأطفال في سن التمدرس.

IV-12- الكتابة وأهميتها في العصر الحديث (عصر التكنولوجيا) :

لا يزال موضوع الكتابة اليدوية وأهميتها في حياة الإنسان والتلميذ يحتفظ بمكانته رغم التطور التكنولوجي من أجهزة ولوحات إلكترونية، فالكتابة كمهارة عقلية حسية حركية تساهم بقدر كبير في التكوين العاطفي الانفعالي، فقد أبرزت دراسة منشورة في مجلة (علم النفس) "psychological science" في شهر جوان 2021 أن التعلّم المكتسب عن طريق ممارسة الكتابة اليدوية يرتبط بالتجارب الحركية الإدراكية، وهو العامل الذي ينشط المناطق الحسية في الدماغ، والتي لا تنشط باستعمال الآلة الكاتبة، وتكمن هذه الميزة في الكتابة اليدوية كونها تساعد التلاميذ على التعلّم بشكل أحسن.

فالكتابة اليدوية تحسن وتنمي المهارات الحركية الخاصة بعملية الكتابة، وهي مهارات الحركة الدقيقة، وتنمي المهارات الإدراكية للبالغين على اكتساب مهارات متعلقة بمحو الأمية وتعلم لغة جديدة (ليلي، 2021)

إن النشاط البسيط لعملية الكتابة يحقق تجربة إدراكية حركية تعزز ما تم تعلمه عن أشكال الحروف وأصواتها ونسقها الحركي، مما يوفر ويزيد من قيمة المعرفة وأثرائها، فمن خلال نشاط الكتابة اليدوية يستفيد المخ من تمثيل قوي يدعم ويرفع من مهارات القراءة والكتابة والتعاون.

وفي نفس السياق تؤكد "أودري فان دير مير" في مقال صحفي صدر في أكتوبر 2020 أن استخدام القلم والورقة يمنح الدماغ المزيد من المسحات في الذاكرة وينميها وينشطها، حيث أن الكتابة اليدوية تنشط عدد كبير من الحواس عن طريق الضغط على القلم للكتابة، ورؤية الحروف التي تكتب وسماع تردد أصواتها لكون هذه التجارب الحسية تنمي، وتولد اتصالاً بين مختلف أجزاء المخ وتساهم في تفتح الدماغ للتعلم.

لم تعد الكتابة عبارة عن نقل للمعلومة أو إستجابة تهف للتعبير عن جواب في امتحان فقط، بل تعدت هذا الجانب لتشمل البناء النفسي الإدراكي للفرد، فقد خلصت الدراسات الحديثة في علم النفس التربوي أن الكتابة اليدوية تساعد بشكل ملحوظ على تذكر المعلومات، وتسهم في رفع معدلات الذكاء (مجلة أفاق علم النفس 2020 موقع العربية)، لقد اتفقت مجموعة من الدراسات الحديثة حول أهمية الكتابة اليدوية وإنعكاساتها الإيجابية على الحالة النفسية والانفعالية والمعرفية للتلميذ والفرد بشكل عام، فالكتابة اليدوية تحقق مجموعة من الأهداف فهي تساعد على التعلم، تنمي القدرات والمهارات الإبداعية، تحشد العقل، تحسن من مهارات حل المشكلات، كما أنها تساعد على الاسترخاء الذهني، فنشاط الكتابة يتطلب حضوراً ذهنياً وتناسقاً بصرياً حركياً، ونشاطاً في عمل الذاكرة القصيرة والطويلة من خلال نشاط الاسترجاع والبناء والتحليل، وكل هذه المهارات النفسية والمعرفية تحث في مدة زمنية قصيرة يتحدد بها التلميذ المجتهد الذكي الذي يتمتع ببناء نفسي متكامل.

خلاصة الفصل:

يمكن القول إن الكتابة ملكة إنسانية ينفرد بها الإنسان، وهي بما توفره من الاحتفاظ بالعلوم ونقل التجارب والمعارف بين الأجيال وتدوين التاريخ، قدرة ومهارة تعكس البناء النفسي المعرفي للفرد، حيث حتى مع التطور التكنولوجي فإن الكتابة تفرض وجودها وأهميتها وضرورة استمراريتها، ولقد دخلت الكتابة في جميع المجالات والتخصصات بما فيها مجال الرعاية النفسية، وهو الأمر الذي يجب أن يدفع با لقائمين على وضع المناهج التربوية أن تدمج ضمن برامج تدريبية متنوعة ومتخصصة لتحقيق الأهداف العامة والخاصة لتكوين فرد متمكم وقادر على المساهمة في بناء المجتمع.

الفصل الرابع: البرامج التدريبية

V-1- البرامج الارشادية.

V-2- العلاقة بين الارشاد والتوجيه وعلم النفس الارشادي.

V-3- الارشاد والتوجيه.

V-4- الارشاد والتدريب.

V-5- البرامج التدريبية.

V-6- أهمية البرامج التدريبية.

V-7- أسس بناء البرامج التدريبية.

V-8- خصائص البرامج التدريبية.

V-9- أنواع البرامج التدريبية.

V-10- الخلفية النظرية للبرامج.

V-11- أهداف برامج التكفل.

V-12- تقييم برامج التربية الخاصة.

عرف العالم منذ عدة عقود تطور تكنولوجيا هائل مما سمح بالحصول على المعلومات بشكل سهل في ظل هذا التطور التكنولوجي، وهذا الامر الذي فرض على المسؤولين التخطيط لبرامج ومناهج التدريب ضمن السياسة التنموية الشاملة، وخير دليل على أهمية التدريب ودوره في المجتمعات المتقدمة والنامية هو انعقاد المؤتمر الثالث للوزراء والقيادات المسؤولة عن التعليم والتدريب الفني المهني في الوطن العربي المنعقد بالجزائر بتاريخ 24 26 ديسمبر 2022

لقد تم طرح الموضوع في شقه الاقتصادي والمهني من اجل النهوض بسوق العمالة في الوطن العربي، وعليه فان موظف وإطار المستقبل والعامل المهني لابد وانه تلميذا حاليا. وهو أحق وأولى بل ومن الواجب أن يستفيد من البرامج التدريبية بمختلف تخصصاتها والبرامج المتخصصة في المجال المدرسي ليتحقق الهدف الأساسي لفلسفة التربية في المجتمع هو بناء وتكوين مواطن صالح واعي مسؤول لتحقيق النهوض بالاقتصاد الوطني، ولبلوغ هذا الهدف يتطلب الأمر برمجة وتنظيم دورات إرشادية و تدريبية لفائدة التلاميذ والمعلمين حسب الأهداف المسطرة في البرامج الوطنية والمتطلبات الخاصة بالبيئة العمرية والمستوى التعليمي انطلاقا من المبدأ القائل كلما تم تشخيص الاضطراب مبكرا كلما سهل علاجه أو التقليل من حدته.

V-1- البرامج الارشادية :

البرامج الارشادية ليست وليدة الصدفة بل تنحدر من تخصص علمي قائم بذاته هو علم النفس التربوي الذي يهدف إلى التغلب على بعض المشكلات وإيجاد الحلول الصحيحة، لوجود الاختلاف في القدرات والكفاءات بين الناس. من خلال التعريف نلمس التداخل والتشابك بين التوجيه وعلم النفس الارشادي؛ فكلاهما يعبران عن الإرشاد والإصلاح وتقديم المساعدة وتغيير السلوك إلى الأفضل.

V-2- العلاقة بين الارشاد والتوجيه وعلم النفس الارشادي :

الجدول رقم (07): يوضح الفرق بين التوجيه والإرشاد.

التوجيه النفسي Guidance	علم النفس الارشادي Conselingpsychology
هو مجموع خدمات نفسية أهمها عملية علم النفس الارشادي	هو العملية الرئيسية في خدمات التوجيه النفسي، أي أنه لا يتضمن التوجيه
هو ميدان يتضمن الأسس العامة والنظريات والبرامج اعداد المسؤولين عن عملية علم النفس الارشادي	هو عملية، أي أنه يتضمن علم النفس الارشادي عمليا ويمثل الجزء العملي في ميدان التوجيه
التوجيه على الصحة النفسية	مثل علم النفس الارشادي إلى العلاج النفسي

التوجيه إلى التربية	مثل علم النفس الارشادي إلى التدريس
نشاط لا يقتصر على الفرد ولا على فصل ولا مدرسة فهو يشمل المجتمع والجماعة	يشير إليه البعض على أنه عملية علم النفس الارشادي الفردية تتضمن علاقة إرشادية وجه لوجه
يسبق عملية علم النفس الارشادي ويعدّها ويمهده الي التوجيه ويعتبر الواجهة الختامية لبرنامج التوجيه	

V-2-1- الارشاد والتوجيه guidance :

يعرف التوجيه بوجه عام على أنه العملية الفنية المنظمة، التي تهدف إلى مساعدة الفرد على اختيار الحلّ الملائم للمشكلة، التي يعاني منها ووضع الخطط، التي تؤدي إلى تحقيق هذه الحلول والتكيف وفق الوضع الجديد الذي يؤديه هذا الحلّ.

يهدف التوجيه إذا إلى مساعدة الفرد للكشف عن مواهبه ومقارنتها بفرص الحياة المتاحة له، ومعاونته على إيجاد مكان مناسب له في المجتمع، حيث يستطيع أن يحي حياة نفسية متزنة وأن يبذل أقصى ما تمكنه قدراته، وأن يستغل مواهبه في الناحية التي تعود عليه وعلى المجتمع بالمنفعة الكاملة. (مصطفى زيدان، 1979)

يعرفه (عبد العظيم، 2013، صفحة 199) برنامج مخطط في ضوء أسس علمية لتقديم الخدمات المباشرة والغير مباشرة فرديا أو جمعيا لجميع من تظهم المؤسسة (المدرسة مثلا) بهدف مساعدتهم في تحقيق النمو السوي والقيام بالاختيار الواعي المتعلق وتحقيق التوافق النفسي للفرد داخل وخارج المؤسسة.

تعريف (المنظمة العربية للثقافة والعلوم 2003) البرنامج الارشادي عبارة عن نشاط مخطط يهدف إلى إحداث تغيرات في الفرد والجماعة التي نعمل على تدريبها، وتتناول معلوماتهم وأدائهم وسلوكهم واتجاهاتهم بما يجعلهم مناسبين لشغل وظائفهم بكفاءة. (سهيلة ، 2010، صفحة 21)

■ تعريف الباحث:

من خلال التعاريف المستقاة نستنتج مجموعة من الأفكار أهمها:

- ✓ البرامج التدريبية نشاط منظم.
- ✓ البرامج التدريبية تهدف لمساعدة الافراد والجماعات.
- ✓ البرامج التدريبية تكون فردية وتقدم جماعية.

✓ البرامج التدريبية تكون هادفة ومحددة.

وبناء على الاستنتاجات يقدم الباحث التعريف الآتي:

البرنامج التدريبي الإرشادي استراتيجية عمل منظم ومخطط انطلاقاً من معطيات محددة تمثل قصوراً أو اضطراباً يمس أحد جوانب الحياة النفسية أو المعرفية أو الحركية أو الانفعالية بهدف التدخل للحد من القصور أو الاضطراب وفق مخطط سابق معد ومعدل حسب الأهداف المسطرة وبالوسائل المتاحة في فترة زمنية يتدرب فيها العميل على مهارة التحكم والتفكير الإيجابي لتحقيق التوافق النفسي والنجاح الأكاديمي والسيطرة والتحكم وضبط القصور أو الاضطراب.

V-2-2- الارشاد والتدريب :

V-2-2-1- الارشاد :

الارشاد في اللغة معناه الهداية والدلالة ورشاد الضال أي هدايته إلى الطريق وتعريفه به (ابن منظور، 711/ج 5، 219 استخدمت كلمة الارشاد بمعناها الصريح في القرآن الكريم (قد تبين الرشد من الغي) البقرة 256.

وقد وردت معاني كثيرة ومتنوعة استخدمت كلمة رشد بمعنى العلم، وهو ما نلمسه من الحوار الذي كان بين سيدنا موسى والرجل الصالح الخضر "هَلْ أَتَّبِعُكَ عَلَى أَنْ تُعَلِّمَني مِمَّا عُلِّمْتَ رُشْدًا" (الكهف، الآية 66).

والرشد عكس الغي أو الجور أو الانحراف عن الطريق السوي الواضح البين الجلي (وَقَالَ الَّذِي آمَنَ يَا قَوْمِ اتَّبِعُونِ أَهْدِكُمْ سَبِيلَ الرَّشَادِ " (غافر، الآية 38).

والإرشاد هو عملية المساعدة على تنمية الإمكانيات والقدرات عن طريق تحديد الأهداف الملائمة ووضع الخطط المناسبة لتحقيق الأهداف.

الارشاد عملية تمكن الفرد من فهم إمكاناته وقدراته واستعداداته واستخدامها في حل مشكلاته وتحديد أهدافه ووضع خطط حياته المستقبلية من خلال فهمه لواقعه وحاضره، ومساعدته في تحقيق أكبر قدر من السعادة والكفاية فمن خلال تحقيق ذاته والوصول إلى أقصى درجة من التوافق بشقيه الشخصي والاجتماعي، وهو فرع من فروع علم النفس التطبيقي وله علاقة وطيدة بعلم النفس التربوي

خصوصا فيما يتعلق بعملية التعلم والتعليم وأهمية التعزيز وانتقال أثر التدريب. (سهير، 2000، صفحة 68)

الارشاد هو أحد العمليات الشخصية الفردية التي تساعد الفرد على تعلم المواد الدراسية وسمات المواطنة والقيم الاجتماعية والشخصية والعادات والمهارات والاتجاهات والاعتقادات، التي تصنع الكائن المتوافق السوي.

الارشاد هو عملية نشطة مدروسة تهدف لتنمية المهارات الفردية لتحقيق فهم الذات فهما مستنيرا. (محمد السيد عبد الله، الارشاد النفسي والتوجيه الاسس النظرية والتطبيق العملي، 2015) كما اننا نسجل في التراث الادبي تداخلا بين العلاج النفسي والارشاد حتى أنه يصعب التميز بينها بسبب التداخل والتكامل.

✓ يهتم الارشاد بالانفعالات في المجال التربوي والمهني.

✓ الارشاد عملية نشطة يهتم بمساعدة الفرد على تحصيل نمط من الحياة مقبول له، ومتفق مع موقعه كمواطن.

✓ يهتم الارشاد بالتفاعل بين الشخصية من جهة والمحيط من جهة أخرى.

لم يعد التدريب مستودعا للمعلومات فقط، بل أضحي التعليم ظهيرا معرفيا للتدريب للتعامل مع متطلبات وحاجات متنوعة ينعكس على الأداء ابتداء وانتهاء، فالتدريب أصبح أمرا مطلوبا في شتى مناحي الحياة ولا يقتصر على الحياة المهنية وتدريب العمال والمهنيين، وإنما نجده اليوم في مختلف التخصصات والميادين بهدف رفع الكفاءة وتنمية طرق العمل والسلوك بهدف صقل المهارات والقدرات للرفع من الأداء كما وكيفا.

V-2-2-2- التدريب :

مفهوم التدريب مشتق من الفعل يدرب To Train ومن كلمة فرنسية trainer، ومن دلالات الفعل يدرب، ينمو بطريقة مرجوة، والتمرين والممارسة.

التدريب هو نقل المهارات التي يغلب أن تكون يدوية حركية إلى المتدربين وتوجيههم لإتقان تلك المهارات إلى المستوى المقبول. (صلاح صالح، 2010، صفحة 154)

التدريب هو عملية مخططة ومستمرة خاصة بإكساب الفرد المهارات والمعرفة المرغوب فيها التي تحسن أداء الفرد وتزيد فاعليته.

التدريب هو مجموعة الوسائل التي تسمح بإعادة تأهيل الافراد ليكونوا في حالة من الاستعداد والتأهب بشكل دائم من أجل أداء وظائفهم الحالية والمستقبلية في إطار المنظمة التي يعملون بها. يعرف التدريب لغة في المعجم من الفعل درب، درب فلان على شيء أي عوده ومرنه. أما اصطلاحا فالتدريب عملية مستمرة محورها الفرد في مجمله تهدف الى إحداث تغييرات محددة سلوكية وفنية وذهنية لمقابلة الاحتياجات المحددة الحالية أو مستقبلية يتطلبها الفرد والعمل، الذي يؤديه المؤسسة التي يعمل بها والمجتمع بأكمله.

قام (صالح، 2010، صفحة 198) بتعريفه على أنه مجموعة من الأنشطة التي تسعى إلى إكساب المتدرب المعلومات والمهارات والاتجاهات بناء على حاجاته الملحة باستخدام أساليب تدريبية فردية او جماعية.

التدريب هو تعليم منظم ومحدد ومبرمج لإكساب المتدرب عادات ومهارات وقدرات على أداء عمل معين أو رفع كفاءته فيه، ويتم عادة في مؤسسات أو مراكز خاصة للتدريب، كما تحدده عادة دورات تدريبية. ((طه، 2010)

فيما عرف أبو نصر التدريب على أنه عملية مخططة ومستمرة تهدف إلى تلبية الاحتياجات التدريبية الحالية والمستقبلية لدى الفرد من خلال زيادة المعرفة وتدعيم الاتجاهات وتحسين المهارات بما يساهم في تحسين الأداء.

التدريب في جوهره نشاط انساني مخطط له يقصد منه تحقيق اهداف محددة بعينها، منها احداث تغير في جوانب مختارة لدى المتدربين من أجل تحسين الكفاءة لديهم، لذلك فإنه من أفضل مجالات الاستثمار والتنمية البشرية والتي تعد أساس كل تنمية اقتصادية وحضارية، ومن هنا برزت الحاجة على التدريب لنواحي القصور تفعيلا لمبادئ وأهمية التعليم. (الحמיד، 2011، صفحة 28)

V-3- أهمية التدريب:

يعدّ التدريب ركيزة أساسية تدعم التعلّم والتطور وتحسين الأداء من خلال برامج تستهدف احتياجات محددة على الصعيد الشخصي والمهني، وتوفر المعارف والمهارات والخبرات اللازمة بما يحقق الأهداف المرجوة.

كما أن تنفيذ برامج التدريب التربوي في الوسط المدرسي بناء على مجموعة من الأسس تحقق العديد من الأهداف التربوية والتعليمية النفسية، وقد اتفقت أغلب الدراسات منها (زيتون، 2001) وغيرها على أهمية البرامج التدريبية للتلاميذ والمعلمين على حد سواء.

✓ يساعد التدريب على اظهار المهارات وتعديلها.

✓ زيادة الأداء داخل الفصل الدراسي.

✓ خلق جو من الراحة والتنافسية والتنفيس لدى التلاميذ.

✓ التغلب على الفوارق الاقتصادية بين التلاميذ.

✓ ابراز السلوك العفوي.

✓ تصحيح النقائص وتعديلها بشكل غير مباشر.

✓ تحسين الأداء وتطوير القدرات والمهارات.

✓ الرفع من قيمة الذات والثقة في النفس.

✓ تنمية روح العمل الجماعي.

✓ تنمية الجانب النفسي الانفعالي لدى التلاميذ.

✓ الرفع من الرغبة في تطوير المهارات.

✓ رفع درجة المنافسة الشريفة واحترام الغير.

كما أن أهمية التدريب تكمن في انتقال أثره على بعض الجوانب الأخرى في الحياة اليومية والمدرسية والانفعالية العاطفية من خلال ما اصطلح عليه بانتقال أثر التدريب، إذ أن تدريب الفرد على موقف معين، أو على عمل محدد أو أسلوب من أساليب النشاط، ينتقل إلى وينعكس على الأداء في مهارات مختلفة ومتنوعة وجديدة، كما ان التدريب على القيام بعمل معين يسهل القيام به فيما بعد وعلى العكس نجد أن الفشل في القيام بعمل ما يصعب الأداء فيما بعد وعليه فإن القوانين التي تحكم قوانين التدريب هي التكرار والحادثة. (مصطفى زيدان، 1979، صفحة 178)

كما نلمس تداخل وتشابك بين مفهوم الارشاد ومفهوم التدريب حيث أن الارشاد مفهوم أوسع وأشمل من التدريب، فهو يشمل مما يدفع الباحث لتعريف مفهوم التدريب، والذي يمثل متغير أساسي في الدراسة إن أغلب ما تعرض له الباحث من دراسات ومراجع تناولت موضوع التدريب

كان مرتبطا بشكل مباشر في أغلبه بالجانب المهني، أما الشق المعرفي الأكاديمي فقد تناول التدريب في إطار البرامج الخاصة.

V-4- البرامج التدريبية :

تعتبر البرامج التدريبية أحد (صالح صالح، 2010، صفحة 68-89) أهم الوسائل والآلات لتطوير مهارات وقدرات الأفراد في مختلف المجالات، وذلك من خلال توفير نشاطات تدريبية التي تهدف الى تنمية المهارات والكفاءات المقصودة، وتستخدم البرامج التدريبية في العديد من المجالات مثل التدريب الوظيفي والمهني والتقني الذي يأتي في مقدمة اغلب البرامج والدورات التدريبية- والتدريب، باعتباره نشاطا إنسانيا لا يقتصر على تزويد المتدربين بالمعلومات والمهارات لمواجهة متطلبات المهنة فقط، وإنما يهدف للرفع من كفاءة الافراد وتنمية خبراتهم وصقل قدراتهم في أساليب تعديل السلوك وتنمية مهارات السلوك التكيفي بشكل عام، وهو الشيء الذي يكاد يكون منعدما وغير مبرمج في الوسط المدرسي.

البرنامج التدريبي هو مزيج من الأهداف الخاصة والاستراتيجية الارشادية التدريبية الموجهة لتحقيق الأهداف والتصميم البحثي الملائم، ومحتوى البرنامج والإجراءات التنظيمية، وتفيد البرنامج وتقومه والتنسيق بين كل ما سبق (سعفان، 2005، صفحة 202)

V-4-1- تعريف البرامج التدريبية :

هي برامج مصممة للتدريب بشكل عام وتركز على مهارات محددة، وغالبا ما تحتوي على أنشطة تدريبية مقترحة.

وفق معجم المعاني الجامع: فان البرنامج التدريبي هو مجموعة من الموضوعات أو التعليمات أو الأنشطة المتكاملة والمصممة لتحقيق هدف محدد، وهو المخطط العام، الذي يوضع في وقت سابق على عمليتي التعليم والتدريس في مرحلة من مراحل التعليم التي ترتبط ارتباطا وثيقا بمجال ما وترتيب وتنظم مسبقا وفقا لهيكل معين تتبع فيه القواعد التعليمية، كما يتضمن الخبرات التعليمية التي يجب أن يكتسبها المتعلم (الزبون، 2002)

البرنامج التدريبي بأنه مجمل الخبرات والأنشطة التي تخططها المنظمة أو المؤسسة وتنفذها في سياق معين خلال فترة زمنية محددة لتحقيق أهداف علمية أو مهنية منشودة.

هو عملية مخططة ومنظمة تستند على أسس وتقنيات ونظريات تعديل السلوك، والتي تتضمن مجموعة أنشطة ومهارات مخططة ومتتالية ومتكاملة ومتداخلة تقدم خلال فترة زمنية محددة مصممة لتحقيق أهداف تدريبية معينة، ويستغرق تعليمها فصلا دراسيا.

✓ البرنامج التدريبي منظومة تدريس مكونة من عدد من الوحدات الدراسية أو التدريبية.

✓ البرنامج هو التكتيك الدقيق المحدد الذي يتبعه المشرف في تهيئة وإثراء الموقف التربوي بقاعة الفصل لمدة زمنية محددة ووفقا لتخطيط وتصميم هادف محدد يظهر فيه أنشطة البرنامج، وغالبا ما يسبق البرنامج اختبار سابق *pré test* يحدد نقطة البدء فيه، ويعقبه اختبار لاحق

post test يحدد مخرجاته *out puts* ويصاحب بعملية تغذية راجعة *feedback*

كما يعرف بأنه مجموعة من الخبرات التعليمية المتكاملة والمصممة خصيصا لتزويد الأطفال بفرص تعليمية في مناخ معد إعدادا مناسباً لتحقيق الأهداف. (عبد الله ناصر وآخرون، 2018)

■ تعريف الباحث:

من خلال التعاريف السابقة يقترح الباحث الباحث التعريف التالي للبرنامج التدريبي:

البرنامج التدريبي هو مجموعة من النشاطات المخططة والمعدة مسبقا وفق معطيات ميدانية حقيقية داخل القسم، والتي انتجتها الملاحظة المباشرة للتلاميذ فيما يتعلق بمتغيرات البحث وتقييم موضوعي يتضمن بناء أو تطوير موقف معين تعليمي أو تدريبي انطلاقا من هذه المواقف وهذا التقييم. والهدف الرئيسي من التدريب هو النهوض بالعنصر البشري (التلميذ)

V-4-2- أهمية البرامج التدريبية :

تحقق البرامج التدريبية عدة فوائد ذكرها كل من السكارنة 2009، السيد 2007، عباس 2006 و Leopold 2002. وهي مساعدة الافراد والمنظمات على تحسين فهمهم لأعمالهم في اختصاصاتهم وتوضيح أدوارهم ومساعدتهم على حلّ المشكلات التي تواجههم في حياتهم اليومية مهنية كانت او شخصية وتطوير وتنمية دوافعهم

إن عملية التدريب لا يمكن أن تخلق لأنسان الوعي، ولكنها فرصة ذهبية تتيح للأفراد الانتقال من مستواهم إلى مستوى أفضل بشرط أن تتوفر لدى المتدرب عناصر القدرة والرغبة في التعلم وتتضح أهمية التدريب في:

✓ يساهم التدريب في رفع مستوى الكفاءة عن طريق زيادة مهارات الأفراد.

- ✓ يساهم التدريب في إحداث تغيرات في المهارات والقدرات والمواقف السلوكية للمتدربين.
- ✓ يساهم التدريب في تقليل الحاجة إلى الاشراف المباشر، فالشخص المدرب يستطيع السيطرة على نفسه. ((غنيم، 2018)
- V-4-3- أسس بناء البرامج التدريبية :**
- يتفق أهل التخصص على مجموعة من الأسس التي يجب مراعاتها في بناء البرامج التدريبية، حيث أن هذه الأسس تتضمن مجموعة من المسلمات والمبادئ التي تفسر السلوك الإنساني.
- V-4-3-1- الأسس الفلسفية :**
- ينطلق البرنامج الارشادي التدريبي من الفرد من خلال الاستفادة منه وتطبيقه، حيث أن البرنامج يطبق عليه ويستفيد هو منه، وذلك من أجل تحقيق رغباته وتصحيح أخطائه وإشباع حاجاته دون الخروج على ما يرسمه المجتمع من عادات وتقاليد ومما هو متعارف عليه
- V-4-3-2- الأسس النفسية :**
- ترتبط بشكل مباشر بالمسترشد(التلميذ) من حيث معرفة خصائصه وميوله ومطالب نموه، وأنسب طرق التعليم والتعلم التي تتناسب مع تلك الخصائص، فالتلميذ أو المسترشد هو الأساس هو الأساس ينطلق منه البرنامج التدريبي، حيث يجب أن يراعي الميول ومتطلبات النمو الجسمي، والسيكولوجي، والحركي، والعقلي الانفعالي، والاجتماعي، والاستفادة منها في بناء وتخطيط البرنامج التدريبي ومن أهمها:
- ✓ مراعاة الفروق الفردية بين الأشخاص من حيث القدرات والاستعدادات ومميزات الشخصية.
- ✓ الاختلاف في الخصائص النفسية والجسمية والعقلية للفرد، وأن كل مرحلة من مراحل النمو تختلف عن سابقتها.
- ✓ مراعاة نمو الشخصية الإنسانية مراعاة تامة، حيث أن جوانب الشخصية المختلفة تؤثر على بعضها البعض.
- ✓ تعتبر عملية الارشاد عملية تعلم ليستفيد منها الفرد في رسم طريقه في الحياة وتعميم ما أكتسبه من خبرة في المواقف الجديدة التي تعترض سبيله والتحديات التي تتطلب حلاً وتخطيطاً.

✓ يستند البرنامج الإرشادي إلى خدمات قائم على أسس واضحة، وهي ليست جزء من المنهاج الدراسي تقوم بدور فعال في تعديل المنهج، وتخطيط برامج النشاط بما يساعد على تحقيق أهداف التوجيه. (سامي، 2008، الصفحات 176-170)

V-4-3-3- الأسس الاجتماعية :

تعني الأسس الاجتماعية في بناء البرنامج التدريبي الاهتمام بالفرد كعضو في جماعة يؤثر فيها ويتأثر بها، وعليه فإن بناء البرنامج التدريبي يجب أن يراعي ويأخذ بعين الاعتبار المجتمع الذي يعيش فيه الفرد ومعرفة أهدافه وما يسوده من عادات وقيم وتقاليده.

الاهتمام بالتلميذ كعضو في الجماعة باعتبار عملية التفاعل بين الفرد والمجتمع هي المحور الأساسي لعملية التوجيه والإرشاد.

يعتبر المدرسة من أكثر المؤسسات الاجتماعية أهمية من حيث قدرتها على تقديم مساعدة للتلميذ عن خدمات التوجيه المنظمة بواسطة أخصائيين مدربين.

لابد من مشاركة أولياء التلاميذ في عملية التوجيه والإرشاد بحيث تؤدي هذه المشاركة إلى تنسيق التعاون بين المدرسة والمؤسسات المسؤولة عن تربية الطفل المؤسسات الاجتماعية.

V-4-3-4- الأسس الأكاديمية :

ترتبط الأسس الأكاديمية بالمستوى التعليمي للتلميذ والمحتوى والمادة التعليمية أو النشاط الذي تعلمه وتدريب عليه، وكذلك الاستراتيجية التي يوظفها التلميذ في عملية تحصيل المعلومات واسترجاعها، حيث نجد من التلاميذ من هم سمعيون بمعنى يعتمدون على حاسة السمع في التعلم، ومنهم من هم بصريون أي يعتمدون على حاسة البصر، ومنه فإن هـ من الضروري على المعلمين الاهتمام ومعرفة طرق الاستدكار والتحصيل التي يستخدمها التلميذ في التعلم. (عبد الله ناصر وآخرون، 2018)

V-4-3-5- الأسس الأخلاقية للبرنامج الإرشادي :

هناك بعض الأسس والمبادئ مشتقة من طبيعة عملية التوجيه والإرشاد منها:

- ✓ على المرشد أن يبحث مشكلة الفرد ويستخدم كل ما لديه من إمكانيات لمساعدته في حلها.
- ✓ على المرشد أن يكون مرنا في إتباع الوسيلة التي تتفق مع حاجات التلميذ أو المسترشد وطبيعة المشكلات التي تعوقه.

✓ على المرشد أن يبذل كل جهده لكي يزيد من فهم وإدراك المسترشد لنفسه وللعالم الذي يعيش فيه خصوصاً إذ كان هذا المسترشد تلميذاً.

V-4-3-6- الأسس العصبية :

تتمثل الأسس العصبية في كل ما يتعلق بالجهاز العصبي ومكوناته والتكامل الوظيفي بينها، ويعد المكون العصبي من حيث:

✓ الخلايا العصبية: هي المكونات الأساسية للجهاز العصبي وهي مسؤولة عن نقل الرسائل العصبية.

✓ الجهاز العصبي: يتكون من تشكّل وترابط العصبونات لتشكيل الجهاز العصبي لمختلفة والمسؤولة عن حركات العضلات، الإحساس بأقسامه، إفراز الهرمونات، بالإضافة إلى الظواهر النفسية مثل الأفكار والمشاعر. (عواطف محمود، 2014، صفحة 20)

V-4-4- خصائص البرامج الإرشادية :

يتصف البرنامج الإرشادي بمجموعة من الخصائص (صديق محمد، 2005، صفحة 56)

V-4-4-1- التنظيم :

من أهم خصائص البرنامج الإرشادي التنظيم المحكم، حيث يعد المرشد خطة متكاملة قبل البدء في تطبيق جلسات البرنامج من أجل ضمان تغطية شاملة لمختلف جوانب الصعوبة المستهدفة من البرنامج.

V-4-4-2- المرونة :

المرونة أمر جد مهم في البرنامج الإرشادي، وذلك حتى يتمكن المرشد من تطبيقه في مختلف الظروف والتعامل بذكاء مع ما يطرأ من مستجدات خلال الحصة ولا يباغت فيفقد السيطرة، وبالتالي يضطرب ويفقد اهتمام المسترشدين (التلاميذ).

V-4-4-3- الشمول :

لا بد أن يغطي البرنامج الإرشادي، ويشمل جميع الأهداف أو أغلبها المستهدفة والمطلوبة والمقصودة من تطبيق البرنامج والمحددة كمخرجات أساسية. (صديق محمد، 2005، الصفحات 56-60)

V-4-4-4- الواقعية :

وفيها يتطلب الامر من واضع البرنامج الأخذ بعين الاعتبار خصائص المسترشد وطبيعة المشكلة وظروف بيئته والاعتماد على استراتيجيات الارشاد والتدريب المناسبة.

V-4-4-5- المشاركة :

وهو الالتزام الذي يتعهد به المستفيد من البرنامج، وهو في البرنامج الحالي نوع من التعهد من قبل الأولياء بمرافقة أبنائهم للحصة في حالة برمجتها خارج ساعات التدريس، ومساعدة أبنائهم على العمل وإنجاز ما طُلبوا به من أعمال وواجبات في البيت (في البرنامج الحالي تم تقديم نفس الاعمال في البيت بهدف التقريب بين الأولياء والتلاميذ).

V-4-5- أنواع البرامج الارشادية :

يقسمها (عبد العظيم، 2013، صفحة 56) إلى ثلاثة أنواع:

V-4-5-1- حسب الأهداف المسطرة :

أ- البرامج الارشادية: وهي برامج تهدف إلى إرشاد التلاميذ وتوجيههم وتوعيتهم بموضوعات تتعلق بالمراحل العمرية المختلفة، وكذلك البيئة النفسية المحيطة بهم في البيت والمدرسة والمجتمع.

✓ مرحلة المراهقة.

✓ الصحة النفسية.

✓ مخاطر الإدمان.

ب- البرامج التنموية:

هي برامج تهدف إلى تنمية أحد جوانب الشخصية للتلميذ تحقيقا لمبدأ تنمية الإمكانيات البشرية وخاصة فيما يخص الجانب المعرفي مثل:

✓ الاستدكار.

✓ مهارات التفكير وحلّ المشكلات.

✓ تنمية القدرات العقلية المعرفية مثل القراءة والكتابة.

ج- برامج تعديل السلوك:

هي برامج وقائية علاجية تهدف للوقاية أعلاج بعض أنواع السلوك السلبي مثل الاندفاعية، الهروب من المدرسة والتنمر، التأخر الدراسي، الاضطرابات الحركية أو صعوبات التعلم، وصعوبات الضبط الانفعالي وسوء الأداء الكتابي.

كما يحددها (عبد الله ناصر و و آخرون، 2018):

✓ **البرامج الارشادية الفردية** هي برامج تعتمد وتقوم على العلاقة الثنائية بين مرشد وعميل أو مسترشد، وأغلب هذه البرامج عبارة عن علاقة علاجية والتي تتم في أغلبها في العيادات النفسية أو في مكاتب المتابعة والتكفل النفسي مثل مراكز الاصغاء النفسي مراكز علاج الإدمان.

✓ **البرامج الارشادية الجماعية** هي برامج تقوم على تجميع مجموعة من الأشخاص غالبا ما يشتركون في مشكلة واحدة، مثل برامج العلاج الجماعي للمدمنين أو برامج التحسيس لأولياء أطفال التوحد أو أولياء الأطفال من ذوي صعوبات التعلم.

✓ **البرامج العلاجية المباشرة** وتعرف كذا كبا البرامج العلاجية الموجهة أو المتمركزة حول المرشد أو المتمركزة حول الحقيقة، ويعتبر ولياسمون رائد هذا النوع من البرامج وهي برامج تكشف الاضطرابات والمشاكل المتعلقة بالعمل أو المرشد في هذا النوع من البرامج هو لذي يقوم بتفسير المعلومات.

وتعتبر البرامج العلاجية الموجهة غالبا من أكثر أنواع البرامج استخداما، فهي تعتمد مع العملاء الذين تكون مشاكلهم واضحة ومحددة وهي تعتمد على مجموعة من الخطوات: التحليل: حيث يتم جمع المعطيات المفصلة والازمة، كما يستعين المرشد ببعض الاختبارات والمقاييس الازمة.

❖ **التركيب:** وهي ترتيب وتنظيم المعلومات التي تم جمعها.

❖ **التشخيص:** معرفة المشكلة وأعراضها والبحث عن الأسباب.

❖ **التنبؤ:** هو توقع مستقبل الحالة في ضوء ما تبين للمرشد من سهولة أو صعوبة الحالة ومدى إمكاني الحل.

❖ **إرشاد المسترشد أو العميل:** ويتم ذلك من خلال تقديم النصائح والتوجيهات والعمل على إقناع المسترشد.

❖ **المتابعة:** وهي خطوة جد مهمة في العملية العلاجية تتمثل في مراقبة تطور الحالة والتزامها بالتوجيهات الارشادية.

- ❖ البرامج الارشادية غير الموجهة: تعرف بالبرامج الارشادية المتمركزة حول العميل أو حول الذات، ويعتبر كار روجرز رائد هذا النوع من البرامج وتهتم هذه البرامج بالمسترشد وتعتمد على النشاط الذي يقوم به هو، وذلك بسبب إدراكه لمشاكله، فهو قادر على اقتراح الحلول الملائمة، فهي تساعد المسترشد على النمو السوي أي التحول من مفهوم الذات السلبي إلى مفهوم ذات إيجابي ومن أهم خصائص البرامج الارشادية المتمركزة حول العميل.
- ❖ التمرکز حول العميل: فالعميل هو الأقدر على تقرير مصيره وهو المسؤول على حلّ مشاكله وله الحق في قبول أو رفض المرشد.
- ❖ يكون دور المرشد في هذه البرامج عبارة عن موجه، فهو يهتم ويعمل على توفير الجو الملائم الامن فالمرشد لا يتخذ موقف الواعظ.
- ❖ نوع العلاقة: أهم ما يميز العلاقة بين المرشد والمسترشد في جميع أنواع البرامج الارشادية، هو السرية المطلقة مع القناعة التامة بأن العميل هو المسؤول عن الكشف عن ذاته بمستوياتها المختلفة.

V-4-5-2- أنواع البرامج التدريبية حسب الفئة المستهدفة :

أ- البرامج الارشادية التدريبية الفردية:

- ✓ تعتبر البرامج التدريبية الفردية من أشهر البرامج المطبقة في المتابعة والإرشاد خصوصاً، فيما يخص متابعة وإرشاد المسترشدین الذين يحتاجون التوجيه النفسي، وهي غالباً برامج تطبق في العيادات النفسية مثل مراكز مكافحة الإدمان، وبرامج التكفل النفسي الارطوفوني لبعض الاضطرابات الخاصة.
- ✓ المشكلات المدرسية الخاصة تكرار السنة الدراسية، (الرسوب المدرسي) الغيابات المتكررة، اضطرابات وصعوبات التعلم.
- ✓ المشكلات النفسية مثل العزلة، الانطوائية، اضطرابات السلوك، العدوانية، القلق.
- ✓ البرامج الارشادية الجماعية البرنامج الإرشادي الجماعي وعملية مساعدة الأفراد في جماعة بهدف تقييم سلوكها، ويغلب على مثل هذه البرامج اشتراك الجماعة في نفس المشكلة أو مشاكل متقاربة، وفي هذا النوع يكون المسترشد عضو في المجموعة وعنصر فعال ومتكامل يعمل لصالح المجموعة ويحقق البرنامج الجماعي عدة أهداف.

- ✓ كسر حاجز العزلة وشعور الفرد أنه ليس وحيد.
- ✓ الاستفادة من الخبرة والتجربة من خلال التفاعل في المجموعة.
- ✓ سهولة تعديل السلوك بطريقة مباشرة أو غير مباشرة عن طريق الاصغاء.
- ✓ خطوات إعداد البرامج الارشادية التدريبية.
- ✓ البرامج الارشادية عمل مبرمج ومنهج ومخطط له لتحقيق اهداف معينة، وعليه فإن عملية إعداد البرامج تخضع لشروط مضبوطة.

ب- اختيار الموضوع:

- تتمثل أهمية اختيار الموضوع المتعلق بالبرنامج في تحديد النقاط المقصودة بالتعديل والتدخل، وذلك من أجل تسطير خطوات عمل صريحة ودقيقة للتدخل وتتطلب هذه الخطوة:
- ✓ الامام بموضوع النشاط.
- ✓ تحديد الأهداف المقصودة بالتدخل.
- ✓ الاستعانة بالمراجع واستشارة ذوي الخبرة النشطة مع الفئة المستهدفة.
- ✓ تسجيل المادة العلمية الخاصة بموضوع البرنامج.
- ✓ الامام والاطلاع على خبرات الفئة المستهدفة من تطبيق البرنامج.

ج- تحديد الأهداف:

- لكل برنامج اهداف يسعى القائم على تطبيقه لتحقيقها والبرامج في العلوم الإنسانية متداخلة، وعليه فإن واضع البرنامج يحدد الأهداف المحددة، ويفصل بين الأهداف العامة والاهداف الإجرائية.
- الأهداف العامة:** وتتمثل في الاجابة على الأسئلة: لماذا وضع البرنامج بمعنى ما هو الهدف المقصود به ويسعى الاختصاصي لتحقيقه لدى الفئة المستهدفة.
- الأهداف الإجرائية:** وهي مجموعة الأهداف الصغيرة أو الأهداف السلوكية الملاحظة والتي يمكن قياسها، هي أهداف عملية ملموسة يمكن إدراكها والشعور بها.

د- تحديد الوسائل:

- وهي الأدوات والوسائل التي يتحقق بها البرنامج الارشادي التدريبي، وتكون الوسائل والأدوات المرتبطة بالبرنامج على علاقة بنوع البرنامج والأهداف المسطرة والنتائج المرجوة، ومن أهم الوسائل والتقنيات المستخدمة في البرامج الارشادية.

جلسات الارشاد النفسي الجماعي والفردى، وهى لقاءات مع الفئة المستهدفة يتم فيها مناقشة المجموعة المسائل المتعلقة بالبرنامج والعناصر المكونة له، وذلك عن طريق التفاعل والحوار. ورشات العمل هى ورشات يتم فيها تدريب التلاميذ أو الفئة المستهدفة من البرنامج وإشراكهم الفعلى فى العمل والتدرب على إنجاز النشاطات المخطط لها مسبقا فى البرنامج.

هـ- التقييم:

تكمّن أهمية تقييم البرنامج فى تحديد نقاط القوة والضعف للبرنامج ومدى تحقيقه للأهداف المسطرة، بمعنى الوقوف على نقاط القوة وتدعيمها والوقوف على نقاط الضعف وتصحيحها، لكون الهدف الأساسى للبرنامج هو التدخل المباشر للرفع من قوة الأداء وزيادة اكتساب المهارة أو تعديلها ويتطلب تقييم البرنامج خطوات موضوعية.

- ✓ مراعاة شرط الموضوعية والحياد فى التقييم.
- ✓ ممارسة عملية التغذية الراجعة فى التقييم.
- ✓ المتابعة وتهدف للتحقق من تحسن أداء العملاء الذين استفادوا من البرنامج.

V-4-6- الخلفية النظرية للبرامج التدريبية

تتمثل الخلفية النظرية للبرنامج من مناهج علم الصحة النفسية ممثلة فى المنهج الوقائى والمنهج البنائى والمنهج العلاجى، والّتي تهدف بالدرجة الأولى لخفض حدة الاضطرابات، والتوترات الّتي أخذت تزداد يوما بعد يوم فى العصر (زبيدي ولمين، 2017، الصفحات 30-40) الحديث والبرنامج ينطلق من فلسفة الوقاية خير من العلاج.

V-4-6-1- المنهج العلاجى Remedial:

يتعامل علم الصحة النفسية مع الاضطرابات النفسية ويكون بالاعتماد على أساليب ومناهج العلاج النفسي ومدارسه المختلفة، ويحقق هذ النوع من التدخل الخدمة العلاجية المناسبة للمرضى عن طريق المعالجين والمرشدين النفسانيين بالإضافة لمختلف أعضاء الفريق الطبى.

V-4-6-2- المنهج الوقائى Préventive:

تدل كلمة وقاية تجنب وقوع المشكل، وهى مجموعة الجهود المبذولة للتحكم فى حدوث الاضطرابات أو الأمراض، والسيطرة عليها، أو التقليل من شدة الظاهرة الغير مرغوبة، كالمرض

العقلي، الجنوح والإدمان ويتمثل الهدف الوقائي في البرنامج الحالي في إكساب وتدريب التلاميذ على الفنيات والمهارات السلوكية اللازمة والمطلوبة، والتي تساعد على مواجهة المواقف المحبطة والمثيرة للقلق ويزودهم بمهارات استراتيجيات المواجهة وضبط النفس والتحكم والضبط الذاتي في البيت والقسم والمدرسة.

V-4-6-3- المنهج الانشائي Constructive:

هو طريقة بنائية تطبق مع الاسوياء وصولاً إلى اقصى درجة ممكنة من الصحة النفسية، بما يتضمنه هذا المنهج من السعادة والكفاءة والرضا عن الذات والآخرين بالنسبة للمدرسة والأسرة والمهنة، وذلك لأفراد المجتمع ككل (الطراونة، 2009، صفحة 22) وهو ينطلق من:

✓ الدراسة العلمية الدقيقة لإمكانيات الأفراد وجوانب تفوقهم.

✓ العمل على تنمية هذه الإمكانيات ورعايتها واستثمار جوانب الشخصية وتدعيمها.

وتكمن أهمية المنهج الانشائي في البرنامج الارشادي التدريبي المقترح من تدعيم البناء النفسي وتقوية جوانب الشخصية لدى التلميذ، وتحقيق تقدير الذات والسعي للنجاح وتجاوز الازمات والمشكلات العابرة مثل التنمر والعثرات المدرسية.

تمثل هذه النماذج الثلاثة الأرضية التي تعتمد في عملية الرعاية والمتابعة النفسية والتربوية، وذلك حسب الافراد بشكل عام والتلاميذ بشكل خاص وعليه فإن البرنامج.

المقترح للدراسة على يستند على الأسس العامة لبرامج التربية الخاصة بالمراكز المتخصصة للتكفل بالأطفال المتخلفين ذهنياً، وذلك لما سجل من تحسن في القدرات والملكات لهذه الفئة المعروفة بتدني قدراتها العقلية واضطراب الجانب السلوكي المعرفي وتنوع وتشعب المشاكل التي تعاني منها هذه الفئة من المجتمع، فإذا حقق هذا النوع من البرامج نتائج مقبولة معها، فإن تحقيق نتائج إيجابية مع الأطفال العاديين يكون أيسر غير أن استخدام المنهج الوقائي مع ذوي الاحتياجات الخاصة مغيب في الواقع الحقيقي بالمراكز والمؤسسات المتخصصة بحكم الإعاقة أو العجز، فهو يمثل المنطلق الحقيقي والفعلي مع الأفراد العاديين، وذلك لتجنب الوقوع في المشاكل السلوكية والانفعالية، وبالتالي تدني الأداء والتحصيّل الأكاديمي بشكل خاص ومشاكل سوء الأداء الكتابي ومشاكل الضبط الانفعالي.

V-5- أهداف برامج التكفل :

ينطلق البرنامج الخاص بالمركز المتخصصة من السياسة العامة للدولة الجزائرية، والتي تنص على حق الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة في الحياة الكريمة تحت عنوان الدمج الاجتماعي والمهني لذوي الاحتياجات الخاصة أو كما اصطلح عليه حديثا (ذوي الهمم).
تشمل البرامج المتخصصة على مجموعة من المحاور المتعلقة بالنشاطات الخاصة بمهارات الحياة اليومية مثل:

✓ صور الجسم.

✓ اكتساب مفهوم الانا والهوية.

✓ اكتساب مفهوم صورة الجسم.

✓ الجانبية.

✓ الحركة الدقيقة.

المهارات المعرفية (حروف، أعداد، أشكال، تلوين، رسم، نشاطات التحليل والتركيز، النشاطات الجماعية) وغيرها من المحاور التي تنمي القدرات والملكات العقلية والفكرية لديهم.

ضبط السلوك العام وتنمية وتدعيم مهارات السلوك التكيفي والتدريب والتحضير لنشاطات الورشة، ومنه الإتحاف بمؤسسات التكوين المهني، بهدف تحقيق الأهداف البعيدة المتمثلة في الاستقلالية الذاتية والمهنية والاجتماعية وتحقيق فلسفة الدولة والمجتمع ومبدأ تكافؤ الفرص.

V-6- تقييم برامج التربية الخاصة :

تبين للقائمين في مجال التخصص أن الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة يبدون تجاوبا ملحوظا مع النشاطات الأدائية، التي تتيح لهم المشاركة الفعلية ومشاهدة نتائج أعمالهم، كما تتجلى على ملاحظتهم انفعالات الفرح والبهجة عند تحقيق نجاح في النشاط وملامح الحزن والأسى عند (الفشل).

وقد تم الوقوف على نفس هذه الملامح الانفعالية خلال أيام القراءة في احتفال الذي نظم من قبل وزارة الثقافة، والذي أقيم بساحة لماقطة ساحة عمومية وفضاء ترفيهي مفتوح بمدينة سيدي

بلعباس على غرار مختلف ولايات الوطن أين كان لي شرف تأطير ورشة الاشغال اليدوية معتمدا على النشاطات المقترحة في البرنامج التدريبي.

خلاصة الفصل:

تمثل البرامج التدريبية والارشادية عنصر جد مهم وأساسي في مختلف التخصصات ومع مختلف الفئات الاجتماعية والمهنية، وتكمن هذه الأهمية لما تحقّقه هذه البرامج من نتائج قد تتطلب وقتا وجهدا ليس في صالح الافراد، ومن هذا المنطلق فإن الاعتماد عليها يوفر على القائمين على التسيير والمتابعة كل في مجال تخصصه، الوقت والتحكم في الأداء وتنمية الإنجاز كليا وكيفيا حيث يتحقق البرامج التدريبية الارشادية سواء في الوسط المؤسساتي أو التربوي العادي كما كبيرا من الأهداف التعليمية، تنفيسيه، وتعمل على تنمية جوانب الصحة النفسية والجسدية وهو ما نشاهده مثلا في انتشار البرامج الخاصة بالتدريب في الرياضيات (السروبون) مثلا، التدريب على القراءة والكتابة وحصد الجوائز على المستوى العالمي، ويبقى العائق الكبير في تطبيق البرامج بمختلف أنواعها، الدراسة المسبقة والتحضير الجيد وإعداد الوسائل وقبلها تحظير التلاميذ لمثل هذه البرامج وتسجيلها في المنهاج التربوي الرسمي.

الجانب التطبيقي

الفصل الخامس: الدراسة الميدانية

1- الدراسة الاستطلاعية

- أهداف الدراسة الاستطلاعية
- منهج الدراسة الاستطلاعية
- الحدود المكانية والزمانية للدراسة الاستطلاعية
- عينة الدراسة الاستطلاعية
- أدوات الدراسة الاستطلاعية
- الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة

2- الدراسة الأساسية

- منهج الدراسة الأساسية
- الحدود الزمانية والمكانية للدراسة الأساسية
- عينة الدراسة مواصفاتها وطرق اختيارها
- ضبط متغيرات الدراسة
- أساليب المعالجة الإحصائية

تمثل الدّراسة الاستطلاعية القاعدة الأساسيّة للبحث العلمي، بشقيه النظري، والتطبيقي الميداني، تمكن خطوات ومراحل الدّراسة الاستطلاعية الباحث من:

✓ الاطلاع على التراث العلمي الذي تناول مشكلة الدّراسة المطروحة في البحث والتعمق في جوانبها المختلفة.

✓ استشارة ذوي الخبرة من الممارسين المهتمين بموضوع البحث وإثراء معارف الباحث فيه.

✓ الزيارات الميدانية من أجل التقرب من مجتمع البحث بشكل مباشر وفي الوسط الحقيقي لعينة الدّراسة من أجل ملاحظة السمات السلوكية المستهدفة من البحث.

✓ رصد وتحديد متغيرات الدّراسة بشكل مباشر.

VI-1 الدّراسة الاستطلاعية :

VI-1-1- أهداف الدّراسة الاستطلاعية :

هدفت الدّراسة الاستطلاعية الوقوف المباشر والفعل في الزمان والمكان وتدوين الملاحظات المباشرة التلقائية للتلاميذ أثناء الحصص التربويّة التعليميّة، داخل القسم، وفي الساحة، وتدوين المظاهر السلوكية للتلاميذ، الملاحظة المباشرة للسلوك العفوي للتلاميذ، كما مكنت الدّراسة الطّالب الباحث من تدوين ملاحظات من المعلّمين الذين هم على دراية كبيرة بالتلاميذ من الناحية التحصيلية والانفعالية والسلوكية.

كما مكنت الدّراسة الاستطلاعية الطّالب الباحث من بناء تصور أولي وميداني لأدوات البحث.

VI-1-2- منهج الدّراسة الاستطلاعية

اعتمد الباحث في الدّراسة الاستطلاعية على المنهج الوصفي لكونه الأصح للوقوف فعليا وميدانيا على الخصائص والسمات السلوكية المستهدفة بالدّراسة، الضبط الانفعالي والكتابة اليدوية، يمكن المنهج الوصفي الباحث من وصف وتقييم المتغيرات المتمثلة في سمات وخصائص سلوكية كما هي في الواقع وبدون أي تدخل.

يوفر المنهج الوصفي درجة من التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف الظاهرة وتقييمها كميًا

بما تقدمه من معلومات وبيانات كميًا وكيفيًا للظاهرة. (محمد م.، 2006، صفحة 36)

VI-1-3- حدود الدراسة الاستطلاعية :

- **الحدود الزمانية:** امتدت الدراسة الاستطلاعية لمدة شهرين على مدار فصل دراسي، وهو الفصل الدراسي الثالث، بداية من 20 مارس 2022 إلى غاية 15 ماي 2022.
- **الحدود المكانية:** تحددت الدراسة الاستطلاعية في أربع مدارس بالمقاطعة التربوية الخامسة بدائرة سيدي الجليلي، وهي من المدارس التي تم إعطاء الموافقة الإدارية لإجراء الدراسة الميدانية أنظر الملحق رقم (5) الاذن بالدراسة.

VI-1-4- مجتمع الدراسة الاستطلاعية

الجدول رقم (08): يمثل مجتمع الدراسة الاستطلاعية وعينتها

النسبة المئوية	السيطرة الجانبية	حاملي النظارات	التكرارات	الجنس	مجتمع دراسة الاستطلاعية
37,9%	09	25	96	الذكور	مدرسة السائل
62,1%	13	19	157	الإناث	محمد مدرسة بلعرج أحمد مدرسة زوايري سعيد مدرسة ألفريد محمد
% 100			253	المجموع	

يمثل الجدول رقم (08) المدارس التي تمت بها الدراسة الاستطلاعية مع تلاميذ السنة الثالثة حسب الجنس والنسبة المئوية لهم، ويشير إلى التلاميذ الذين يضعون نظارات طبية وكذلك التلاميذ الذين لديهم سيطرة جانبية (استعمال اليد اليسرى في الكتابة).

عينة الدراسة الاستطلاعية: نظرا لطبيعة الدراسة وتشعب متغيراتها وتعذر تطبيق الاختبارات المتعلقة بها وكذلك للعدد الكبير للتلاميذ صعوبة الالتقاء بهم قام الطالب الباحث بتحديد عينة مكونة 100 منهم 60 تلميذ وتلميذة تم اجراء دراسة الخصائص السيكومترية للاختبارات والباقي وهو 40 تلميذ تم اختيارهم ليشكل مجموعات الدراسة الأساسية المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة

جدول رقم 09 يمثل عينة الدراسة الاستطلاعية

الرقم	المدرسة	الذكور	الاناث
1	السايل محمد	18	12
2	بلعرج محمد	16	14

وقد تم اختيار العينة انطلاقاً من تقييم المعلمين حسب متغيرات الدراسة

VI-1-5- بناء أدوات الدراسة :

مكننا الدراسة الاستطلاعية الباحث من رصد وتحديد متغيرات الدراسة إذ تعد مرحلة بناء أدوات الدراسة من أهم الخطوات المنهجية في البحث العلمي فهي الخطوة التي تربط بين الجانب النظري والنتائج الميدانية، وتهدف هذه العملية إلى تصميم واختيار الوسائل والأدوات التي تضمن جمع البيانات بدقة وموضوعية للإجابة على تساؤلات البحث وفرضياته وتشمل هذه المرحلة على

VI-1-5-1- خطوات بناء وتصميم أدوات الدراسة

من خلال التقرب من عينة الدراسة الاستطلاعية تلاميذ ومعلمين وأولياء، استقر رأي الباحث على بناء أداتين للقياس وتقييم الضبط الانفعالي. مقياس تشخيص صعوبة الكتابة للباحثة مريم بن بوزيد البرنامج التدريبي المقترح.

أ- خطوات بناء أدوات القياس: (مقياس الضبط الانفعالي)

انطلاقاً من الملاحظات الميدانية والاستشارات المباشرة والاطلاع على ما توفر من دراسات تناولت بعض المتغيرات الأساسية في الدراسة، خصوصاً متغير الضبط الانفعالي، وهو متغير تابع أساسي في الدراسة، وكذلك لأهميته في الوسط المدرسي يعرض الباحث مقياس بيركس لتقدير السلوك ولاستعانة به في توضيح مصطلح الضبط الانفعالي كمفهوم وممارسة وتبيان أهميته في البرنامج التدريبي المصمم للدراسة وتأكيد أهميته في المناهج التربوية مستقبلاً.

1) مقياس بيركس لتقدير السلوك: (Burks Behavior Rating Schole (B.B.R.S)

■ التعريف بمقياس بيركس لتقدير السلوك: هو مقياس يفيد في التعرف على السلوكيات

المشكلة لدى التلاميذ وحصر تسعة (09) من السلوكيات منها:

✓ الافراط في القلق.

✓ لوم الذات.

✓ ضعف قوة الأنا.

✓ ضعف الشعور بالهوية.

✓ ضعف في ضبط مشاعر الغضب.

■ تعريف المؤلف بيركس: Harold.F. Burks سنة النشر 1975، المراجعة 1980.

■ غرض المقياس: مسحي للتعرف على الاضطرابات السلوكية.

■ الفئة المستهدفة: يستخدم مع فئة التلاميذ في المرحلة الابتدائية والإعدادية (المتوسطة) فئة الأعمار من ستة (06) إلى خمسة عشر (15) سنة.

■ وصف المقياس: يحتوي المقياس على تسعة عشر (19) بنداً ومائة وعشرة (110) فقرة.

وبعد الاطلاع على المقياس قام الطالب الباحث بالاستعانة ببعض فقرات الأبعاد التي تدخل في متغيرات دراسته وهي:

أ- بعد الإفراط في القلق: ويعرف بأنه التعبير القابل للملاحظة عن شعور بالألم أو عدم السرور، ويقاس بخمس فقرات.

ب- بعد ضعف قوة الأنا: ويعرف بأنه كف التعبير عن القدرات بسبب ضعف الثقة بالنفس وتقيسه سبع فقرات.

ج- بعد ضعف التأزر الحركي: ويعرف بعدم القدرة على ضبط العضلات الإرادية وأعضاء الحس في الأنشطة الهامة وتقيسه ست فقرات.

د- بعد الضعف في ضبط مشاعر الغضب: ويعرف بأنه ضعف في القدرة المزمّن على ضبط أو كبت أو كف مشاعر الغضب العامة، وتقيسه خمس فقرات.

هـ- بعد المبالغة في الشعور بالظلم: ويعرف بأنه إحساس غير واقعي ومبالغ فيه بسوء معاملة الآخرين وتقيسه خمس فقرات.

و- بعد العدوانية الزائدة: ويعرف بأنه الرغبة في إيقاع الأذى بالآخرين من خلال القول أو الفعل ويقاس بست فقرات.

ز- بعد العناد والمقاومة: ويعرف بالرغبة في عدم احترام مطالب الآخرين ويقاس بخمس فقرات.

(2) مقياس الذكاء الوجداني للأطفال 04-10 سنوات للدكتورة عفاف عويس:

- وصف المقياس: يتكون المقياس من ثمانية (08) صور تشير إلى ثماني انفعالات هي: الفرح، الحجل، البكاء، الاندهاش، الغضب، الخوف، التفكير، الارتياح، يشكلون أربعين فقرة تقيس ثلاثة أبعاد هي:

✓ البعد الأول: فهم الانفعالات وتسميتها.

✓ البعد الثاني: إدراك انفعالات الذات.

✓ البعد الثالث: إدارة الانفعالات وتوظيفها واختيار أنسبها.

- الخصائص السيكومترية للمقياس: استخدمت الباحثة طريقة ألفا كرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية لتقدير ثبات المقياس، وقد خلصت إلى النتائج التالية:

الجدول رقم (10): يوضح الخصائص السيكومترية لمقياس الذكاء الوجداني للأطفال 04-10 سنوات للدكتورة عفاف عويس.

البعد	معامل الثبات بطريقة ألفا	التجزئة النصفية	
		سيرمان براون	جيتمان
فهم الانفعالات	0.65	0.60	0.60
إدراك الذات	0.83	0.82	0.82
إدارة الانفعالات	0.70	0.69	0.69

يشير الجدول رقم (10) لمعامل الثبات لمقياس الذكاء الوجداني للأطفال لصاحبه عفاف عويس والذي أستعانة به الباحث في بناء مقياس الدراسة الحالية، كما أن قيم الثبات المتحصل عليها جيدة وسبب عدم اعتماد الباحث عليه يعود لعدم تكيفه على البيئة الجزائرية (فالباحث لا يلجأ عادة لبناء الاختبار إلا إذا دعت إليه حاجة ملحة، وهي عندما يجد أن الاختبارات المتوفرة لا تفي بالغرض (بشير، 2007، صفحة 108)

■ بناء أدوات الدراسة

1- مقياس الضبط الانفعالي: من إعداد الباحث

وضع الطالب الباحث تصورا مبدئيا لمقياس الضبط الانفعالي مستلهما مما توفر له من مقاييس

مقياس الذكاء الوجداني ومقياس بيركس وقد أعد الطالب مقياس لقياس الضبط الانفعالي على بنموذجين اثنين أولهما خاص بالأولياء والثاني بالمعلمين، حيث تم تحديد تسعة عشر (19) سمة انفعالية قسمها الطالب إلى بعدين هما:

- **البعد الأول:** هو بعد الانفعالات المحفزة للتعلم وتشمل الانفعالات الإيجابية.

- **البعد الثاني:** هو بعد الانفعالات المثبطة للتعلم وتشمل الانفعالات المثبطة للتعلم.

وقد استخدم الباحث مقياس ليكارت الخماسي الأبعاد لعدة اعتبارات أهمها:

✓ الاعتبار التفسيري الانفعالية حيث أنه من المستحيل أن تنعدم المظاهر السلوكية عند الإنسان ولكنها تتفاوت وتتأرجح من الأعلى إلى أسفل والعكس.

✓ يسهل استخدام مقياس ليدكارت القائمين بتسجيل وتقييم الملاحظات بأكثر موضوعية بحكم معرفتهم المباشرة لشخصية الطفل والتلميذ.

✓ سهولة التقييم.

الجدول رقم (11): يبين نموذج المقياس في صورته الأولية.

البعد		السمة السلوكية	%0	%25	%50	%75	%100	ملاحظة والاقتراحات
الانفعالات المحفزة للتعلم	1	الفرح						
	2	النجاح						
	3	الرضا						
	4	الثناء						
	5	التعاون						
	6	التسامح						
	7	الإقبال						
	8	النشاط						
	9	المشاركة						
الانفعالات المثبطة	10	الغضب						
	11	القلق						
	12	الخوف						
	13	الغيرة						

						اللوم	14
						الفشل	15
						الازدراء	16
						التوتر	17
						الحجل	18
						الأناية	19

فمن خلال الحرص على الإنجاز السليم والجيد يتمكن الطفل من عملية التحكم والضبط الانفعالي، والتي تنعكس بشكل عام على سلوكه وأدائه المدرسي وعملية الكتابة اليدوية بشكل خاص نقدم الصورة الأولى للمقياس، للتحكيم والتقييم.

تعليمات المقياس: من خلال معرفتك بالسلوك العام للتلميذ، الابن، ما هي درجة السلوك الغالبة؟

مفتاح المقياس: يقيم المقياس حسب سلم ليكارت خماسي الأبعاد حسب القيم التالية:

✓ أدنى علامة للمقياس 19 وأعلى علامة 90.

✓ يكون التقييم على خط مستقيم ويحدد وفق الفئات التالية:

❖ (19_42) ضبط انفعالي ضعيف.

❖ (43-66) ضبط انفعالي متوسط.

❖ (67-90) ضبط انفعالي قوي.

2- مقياس الكتابة اليدوية الاختبار الاصلي: ل (بن بوزيد، 2013)

✓ الرائز الكتابي وصف الرائز يحتوي الرائز الكتابي لتشخيص اضطراب عسر الكتابة على 20 جملة من تصميم الباحثة.

✓ تحتوي جمل الرائز على جميع الاحتمالات الممكنة لأنواع الحروف وشكلها (بداية الكلمة - وسط الكلمة - نهاية الكلمة).

✓ يحترم الرائز تدرج العبارات من السهل إلى الصعب.

■ **كيفية تطبيق الرائز:**

يتم تطبيق الرائز بطريقة جماعية وفق الشروط التالية:

✓ استعمال طريقة النقل المباشر.

✓ الأدوات: قلم جاف أزرق - ورقتان بيضاوان - كربون يوضع بين الورقتين - ورقة مطبوعة عليها الجمل والعبارات.

✓ المفحوصين تلاميذ المرحلة الابتدائية من الصفوف الثالثة-الرابعة-الخامسة.

✓ التعلّيم (دوّنوا الجمل التالية على الورقة البيضاء التي امامكم بأحسن ما عندكم من خط.

✓ مفتاح التصحيح يصحح الرّائز وفق ثلاثة معايير مقسمة على ثلاثة أبعاد.

❖ البعد الأول يحتوي على (07) فقرات تحصر التشوهات الخاصة بالورقة.

❖ البعد الثاني يحتوي على (05) فقرات تحصر التشوهات الخاصة بالجمل والكلمات.

❖ البعد الثالث يحتوي على (18) فقرة تحصر التشوهات التي تظهر في كتابة الحروف.

■ تقييم الرّائز:

يقيم المقياس استنادا إلى ثلاث حالات:

✓ الحالة 1: تعطى لها درجة (0) تعبر عن الكتابة ذات نوعية جيدة، غياب التشوهات.

✓ الحالة 2: تعطي لها درجة (1) تعبر عن كتابة ذات نوعية متوسطة، وجود تشوهات بسيط.

✓ الحالة 3: تعطى لها درجة (2) تعبر عن كتابة ذات نوعية سيئة، أي وجود تشوهات كثيرة.

وعلى هذا المنوال تكون أدنى درجة للمقياس (0) وأعلى درجة (60) والتي تشير إلى كتابة

ذات نوعية سيئة.

ومن أجل حصر وتقييم نوعية الكتابة عمدت الباحثة لحصر التنقيط وفق فئات ثلاثة:

✓ الفئة الأولى جيدة (0 إلى 20).

✓ الفئة الثانية متوسطة (21-40).

✓ الفئة الثالثة ضعيفة (41-60).

■ عيّنة التقنين والبحث:

شملت عيّنة الدّراسة التّلاميذ من المرحلة الابتدائية من الصفوف الثالثة والرابعة والخامسة.

الجدول رقم (12): يوضح عيّنة الدّراسة والتقنين للرّائز الكتابي حسب الاقسام.

المستوى الدّراسي	افراد العيّنة
السّنة الأولى	70
السّنة الثانية	70

70	السنة الثالثة
210	المجموع

يشير الجدول رقم (12) لعينة الدراسة والتقنين وهو يفصل في عدد أفراد العينة حسب الصفوف الدراسية، وهو ما يعادل القسم المدرسي في النظام التعليمي الجزائري، ونجد ضمن الأقسام المذكورة تلاميذ السنة الثالثة إبتدائي والتي تمثل عينة الدراسة الحالية

■ الخصائص السيكومترية للمقياس تشخيص عسر الكتابة:

صدق المحكمين: لدراسة الخصائص السيكومترية لأداة البحث أعتمد الباحث على صدق المحتوى وصدق المحكمين تم عرض الصورة الأولية للمقياس على 10 أساتذة، وقد حصل المقياس على نسبة اتفاق بلغت 90 % وهي نسبة إتفاق كبيرة جدا وهو ما يشير لقلة الملاحظات والتعديلات المطلوبة (الباحثة)

الجدول رقم (13): يوضح معامل الصدق الذاتي للمقياس.

معامل الصدق الذاتي	العينة التجريبية
0,997	السنة الثالثة
0,996	السنة الرابعة
0,995	السنة الخامسة

يشير الجدول رقم (13) لدرجة قيمة الصدق والتي بلغت 0,99 لتلاميذ قسم السنة الثالثة إبتدائي وهي تفسير درجة عالية من الصدق الذاتي ومنه فإن الاختبار يقيس ما وضع لقياسه الثبات.

الجدول رقم (14): يوضح معامل الثبات للرائز الكتابي العينة التقنين.

معامل الثبات	العينة	المجموعة
0,995	70	السنة الثالثة
0,992	70	السنة الرابعة
0,990	70	السنة الخامسة
0,992	210	العينة الاجمالية

يشير الجدول رقم (14) لدرجة معامل الثبات للاختبار الكتابي، ونشاهد في الجدول درجة الثبات الاختبار لتلاميذ قسم السنة الثالثة ابتدائي وهي 0,99، وهو ما يفسر تمتع الاختبار بدرجة عالية من الثبات.

■ الصورة المعدلة لمقياس الرائد الكتابي:

اعتمادا على ما توفر للطالب من مراجع حول موضوع الأداء الكتابي استقره رأي الطالب على تعديل بعض الأفكار، التي جاءت في الرائد لصاحبه الدكتورة بن بوزيد وشملت التعديلات العناصر التالية:

- ✓ بدلا من تدوين الجمل على ورقة بيضاء (الاختبار الأصلي يعتمد على عبارات متدرجة من السهل إلى الصعب، تكتب على ورقة بيضاء تحوي ورق كاربون لتحديد درجة الضغط على القلم والورقة) أما التعديل الذي اعتمده الباحث يتمثل في
- ✓ الكتابة على ورق عادي من الكراس لكونه الأقرب للتميز والأكثر إستعمالا
- ✓ اعتمد الباحث نص (فرحة العائلة) من المقرر الدراسي لما يحتويه من سمات ومصطلحات تدل بشكل مباشر على الحالة الانفعالية الفرح، السعادة، الصبر والتيلها علاقة مباشرة بمتغيرات الدراسة.

✓ الإبقاء على طريقة التقييم المقترحة من قبل الباحث.

مفتاح التصحيح: اقترح الطالب الباحث مفتاح التصحيح وفق البدائل المقترحة من قبل صاحبه وهي موضحة في النموذج الأولي للمقياس.

VI-1-6- الخصاص السيكمترية لأدوات الدراسة :

قبل إجراء الدراسة الأساسية لابد من اختيار صدق الأداة وثباتها وذلك من خلال الدراسة الاستطلاعية.

VI-1-6-1- مقياس الضبط الانفعالي :

الصدق: للتأكد من صدق أدوات الدراسة وأنها تقيس ما وضعت لقياسه أعتمد الطالب على أنواع الصدق التالية:

صدق المحكمين: فيما يخص من صدق مقياس الضبط الانفعالي والأداء الكتابي تم توزيع النماذج الأولية على مجموعة من المحكمين من أساتذة الجامعة من مختلف التخصصات العلمية، وكذلك

مختصين ممارسين من الصحة المدرسية ومستشاري الارشاد والتوجيه من جامعات أدرار، سيدي بلعباس، تيموشنت، سعيدة والجدول التالي يوضح القائمة الاسمية والتخصص والدرجة العلمية (انظر الملحق رقم 4)

الجدول رقم (15): النسخة المعدلة لمقياس الضبط الانفعالي بعد التحكيم.

البعد	السمات السلوكية	اقل مما هو مطلوب بدرجة مرتفعة جدا 1	اقل مما هو مطلوب بدرجة مرتفع	ما هو مطلوب	أكثر مما هو مطلوب بدرجة مرتفعة	أكثر مما هو مطلوب بدرجة مرتفعة جدا	الملاحظة والاقتراحات
الانفعالات المحفزة للتعلّم	الفرح						
	النجاح						
	الرضا						
	الثناء						
	التعاون						
	التسامح						
	الإقبال						
	النشاط						
	المشاركة						
الانفعالات المثبطة	الغضب						
	القلق						
	الخوف						
	الغيرة						
	اللوم						
	الفشل						
	التوتر						
	الخجل						

يمثل الجدول رقم (15) الصورة المعدلة لمقياس الضبط الانفعالي، والتي شملت على إلغاء مصطلح الازدراء والأنانية، حيث كل المحكمين على رفض هذين المصطلحين لصعوبة تحديدهما سلوكيا وإحصائيا.

كما أن سلم التقييم والتنقيط يتغير حسب القيم النهائية للمقياس حيث تكون درجات الضبط الانفعالي وفق خط مستقيم كما هو موضح أدناه:

أدنى درجة	المتوسط	أعلى درجة
17	39	85

ولتحديد مفتاح التصحيح وتفسير القيم المسجلة على المقياس بادر الباحث لتحديد ثلاث فئات الاعتماد على المعادلة الإحصائية لتحديد الفئات وهي:

✓ تحديد أعلى درجة للمقياس وأدنى درجة له 17 و 85.

✓ طرح أدنى درجة من أعلى درجة $68 = 85 - 17$.

✓ تقسيم القيمة المحصل عليها على عدد الفئات المطلوبة وهي $3/68 = 22$.

✓ نضيف للقيمة الدنيا وهي 17 الرقم 22 وهو ما يسمح بتحديد ثلاث مجالات على النحو التالي:

- ❖ (17, 39) ضبط انفعالي منخفض
- ❖ (62, 40) ضبط انفعالي متوسط
- ❖ (85, 63) ضبط انفعالي مرتفع، (محمد م.، 2023-2024)

تعليمات المقياس: من خلال معرفتك بالسلوك العام للتلميذ، الابن ما هي درجة السلوك الغالبة. كما تم إبقاء عملية التقييم بدون أي ملاحظة أو إشارة.

■ تطبيق أدوات الدراسة الاستطلاعية

لدراسة وتقييم الخصائص السيكومترية عمد الباحث لتوزيع المقياس (الضبط الانفعالي) على عينة الدراسة الاستطلاعية المقدرة بـ 253 تلميذ وتلميذة وأوليائهم والمعلمين الذين عبروا عن رغبتهم في المشاركة في الدراسة، بينما أقتصر تطبيق وتقييم الاختبار الكتابي على الباحث وتقييم المعلمين والجدول رقم (16) يوضح عينة تطبيق أدوات الدراسة.

الجدول رقم (16) يوضح عينة الدراسة

مجتمع البحث الأصلي	253		
عينة الدراسة الاستطلاعية	60	الذكور 34	الإناث 26
عينة الدراسة الأساسية	40	23	17

الجدول رقم (17): عينة تطبيق أدوات الدراسة الاستطلاعية

الاستمارات المسترجعة	التلاميذ	
60	253	مقياس الضبط الانفعالي
60	253	مقياس الكتابة اليدوية

يشير الجدول رقم (17) إلى الاستمارات الموزعة على عينة الدراسة الاستطلاعية والاستمارات المسترجعة، وقد تمت عملية تسليم الاستمارات وفق البرنامج المسطر مع مدراء ومعلمي التلاميذ وعدد من الاولياء، فيما يخص المعلمين الـ 16 الذين لم تسترجع منهم الاستمارات، فقد كانت حجتهم تعقد الخصائص المطلوب قياسها ومشاهدة تكرارها، وهو ما يعيق تسير الحصص الدراسية، أما الاولياء فقد اعتذروا عن صعوبة المهمة وتقييم السلوك، غير أن الاستمارات الخاصة بمقياس الضبط الانفعالي الخاصة بالتلاميذ تم استعادتها كاملة وهو ما مكن من إجراء القياس

أولاً: صدق الاتساق الداخلي:

الجدول رقم (18): يمثل صدق الاتساق الداخلي لمقياس

■ الضبط الانفعالي

البنود	الارتباط مع الدرجة الكلية	البنود	الارتباط مع الدرجة الكلية
01	0,375**	10	0,395**
02	0,238	11	0,380**
03	0,391**	12	0,576**
04	0,462**	13	0,630**
05	0,471**	14	0,454**
06	0,351**	15	0,425**
07	0,396**	16	0,497**
08	0,178	17	0,355**
09	0,456**		

(0,01=**) \ (0,05 =*)

نلاحظ من خلال الجدول رقم (18) أن معاملات الارتباط بين بنود الدرجة الكلية تراوحت بين (0,35، 0,63)، وكانت دالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.01. ماعدا البنود رقم 02، 08، لم يكن هناك ارتباط مع الدرجة الكلية للاختبار، وربما يعود عدم الدلالة لصعوبة تحديد مفهوم النجاح والنشاط في هذه المرحلة الدراسية، وكذلك غياب مؤشرات السمات بشكل صريح في المقياس، وبالتالي يتمتع بصدق اتساق داخلي جيد.

ثانيا: الصدق التمييزي:

أشار أبو حطب وصادق الى ان صدق التمييز يتحقق عندما يستطيع الاختبار أو الفقرة التفرقة بين الافراد مرتفعي الدرجة ومنخفضي الدرجة وذلك باستخدام احدى الطريقتين

1 المجموعتان الطرفيتان 27 بالمئة ومقارنتها باختبار ت ويعد الفرق دالا إحصائيا على صدق التمييز

2معامل الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية ويعد معامل ارتباط 0,30، فأكثر مؤشر ا على قدرة الفقرة التمييزي (أبو حطب و صادق ، 1991)

الجدول رقم (19): يمثل صدق التمييزي لمقياس الضبط الانفعالي

المتغيرات	العدد	المتوسط	الانحراف	درجة	قيمة "ت"	مستوى	مستوى
-----------	-------	---------	----------	------	----------	-------	-------

الدلالة	الثقة		الحرية	المعياري	الحسابي		
0.05	0,039	13.95	30	2,44	59,87	16	العليا
				2,83	46,81	16	الدنيا

نلاحظ من خلال الجدول رقم (19) أن قيمة "ت" قدرت بـ 13.95 وهي قيمة دالة إحصائية. عند مستوى الدلالة 0.05، حيث قدرت قيمة مستوى الثقة بـ 0.039. ومن خلال المتوسط الحسابي للفئة العليا الذي قدر بـ 59.87 ومتوسط الحسابي للفئة الدنيا قدر بـ 46.81، وعليه فإنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية لصالح العليا، وهذا يبين الفرق الموجود بين المجموعتين العليا والدنيا. مما يشير إلى قدرة المقياس على التمييز بين المجموعتين الطريقتين (العليا والدنيا)، وهو مؤشر على صدق تمييزي جيد للمقياس.

ثالثا: الثبات

■ ثبات ألفا كرومباخ:

الجدول رقم (20): يمثل ثبات ألفا كرومباخ لمقياس الضبط الانفعالي الموجه للمعلمين.

الأبعاد	معامل ألفا لكرومباخ
الدرجة الكلية لمقياس الضبط الانفعالي	0,69

نلاحظ من خلال الجدول رقم (20) أن معامل ثبات ألفا كرومباخ لمقياس الضبط الانفعالي الموجه للمعلمين سجل 0,69 عند مستوى الدلالة 0.01، وبالتالي يدل على أن مقياس الضبط الانفعالي يتمتع بدرجة عالية من الثبات وعليه المقياس صالح للتطبيق على عينة الدراسة الأساسية.

ثالثا: ثبات ألفا كرومباخ:

الجدول رقم (21): يمثل ثبات ألفا كرومباخ لمقياس الضبط الانفعالي.

الأبعاد	معامل ألفا لكرومباخ
الدرجة الكلية لمقياس الضبط الانفعالي الموجه للأولياء	0,69

نلاحظ من خلال الجدول رقم (21) أن معامل ثبات ألفا لكرومباخ لمقياس الضبط الانفعالي الموجه للأولياء سجل 0,69 عند مستوى الدلالة 0.01، وبالتالي يدل على ثبات جيد. وعليه المقياس صالحة للتطبيق على عينة الدراسة الأساسية.

رابعاً: ثبات التجزئة النصفية

الجدول رقم (22): يمثل ثبات التجزئة النصفية لمقياس الضبط الإنفعالي الموجه للأولياء.

التجزئة النصفية	تصحيح طول سبيرمان	تصحيح طول جوتمان	
الدرجة الكلية	0,41	0,58	0,58

نلاحظ من خلال الجدول رقم (22) أن معامل ثبات التجزئة النصفية لمقياس الضبط الإنفعالي الموجه للأولياء سجل 0,41 عند مستوى الدلالة 0,01، وسبيرمان 0,58 وجوتمان 0,58، وبالتالي يدل على درجة ثبات مقبولة

ثالثاً: ثبات ألفا كرومباخ:

الجدول رقم (23): يمثل ثبات ألفا كرومباخ لمقياس الضبط الإنفعالي الموجه للتلاميذ.

الأبعاد	معامل ألفا كرومباخ
الدرجة الكلية لمقياس الضبط الإنفعالي الموجه للتلاميذ	0,84

نلاحظ من خلال الجدول رقم (23) أن معامل ثبات ألفا كرومباخ لمقياس الضبط الإنفعالي الموجه للتلاميذ سجل 0,84 عند مستوى الدلالة 0,01، وبالتالي يدل على وجود ثبات ألفا كرومباخ عالي.

VI-1-6-4- مقياس الأداء الكتابي :

أولاً: صدق الاتساق الداخلي:

الجدول رقم (24): يمثل صدق الاتساق الداخلي لبعده مقياس تنظيم الورقة.

البنود	الارتباط مع بعد مقياس تنظيم الورقة	الارتباط مع الدرجة الكلية
01	0,765**	0,616**
02	0,738**	0,464**
03	0,645**	0,386**
04	0,611**	0,299*
05	0,678**	0,707**
06	0,449**	0,276*

0,375**	0,503**	07
---------	---------	----

(0,01=**) \ (0,05 =*)

نلاحظ من خلال الجدول رقم (24) أن معاملات الارتباط بين بنود وبعد مقياس تنظيم الورقة والدرجة الكلية تراوحت بين (0,37، 0,76) وكانت دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.01. وتراوحت بين (0,27، 0.29) وكانت دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.05، وبالتالي يتمتع بعد مقياس تنظيم الورقة بصدق اتساق داخلي جيد.

الجدول رقم (25): يمثل صدق الاتساق الداخلي لبعد مقياس تحليل الجمل والكلمات.

البنود	الارتباط مع بعد مقياس تحليل الجمل والكلمات	الارتباط مع الدرجة الكلية
01	0,695**	0,621**
02	0,559**	0,594**
03	0,625**	0,491**
04	0,603**	0,294*
05	0,776**	0,492**

(0,01=**) \ (0,05 =*)

نلاحظ من خلال الجدول رقم (25) أن معاملات الارتباط بين بنود وبعد مقياس تحليل الجمل والكلمات والدرجة الكلية تراوحت بين (0,49، 0,77) وكانت دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.01. و(0.29) وكانت دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.05، وبالتالي يتمتع بعد مقياس تحليل الجمل والكلمات بصدق اتساق داخلي جيد.

الجدول رقم (26): يمثل صدق الاتساق الداخلي لبعد مقياس تحليل كتابة الحروف.

البنود	الارتباط مع بعد مقياس تحليل كتابة الحروف	الارتباط مع الدرجة الكلية
01	0,333**	0,366**
02	0,095	0,314*
03	0,464**	0,426**
04	0,455**	0,279*
05	0,532**	0,501**

0,344**	0,436**	06
0,513**	0,602**	07
0,537**	0,633**	08
0,394**	0,511**	09
0,521**	0,466**	10
0,189	0,370**	11
0,391**	0,481**	12
0,429**	0,408**	13
0,411**	0,492**	14
0,355**	0,529**	15
0,453**	0,427**	16
0,364**	0,418**	17
0,457**	0,615**	18

(0,01=**) \ (0,05 =*)

نلاحظ من خلال الجدول رقم (26) أن معاملات الارتباط بين بنود وبعد مقياس تحليل كتابة الحروف والدرجة الكلية تراوحت بين (0,33، 0,63) وكانت دالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.01. وتراوحت بين (0,27، 0.31) وكانت دالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05، وبالتالي يتمتع بعد مقياس تحليل كتابة الحروف بصدق اتساق داخلي جيد.

ثانيا: الصدق التمييزي:

الجدول رقم (27): يمثل صدق التمييزي لمقياس الرائر الكتابي.

المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	مستوى الثقة	مستوى الدلالة
43,50	3,65	30	12.46	0,029	0.05
23,50	5,27				

نلاحظ من خلال الجدول رقم (27) أن قيمة "ت" قدرت بـ 12.46 وهي قيمة دالة إحصائية. عند مستوى الدلالة 0.05، حيث قدرت قيمة مستوى الثقة بـ 0,029. ومن خلال

المتوسط الحسابي للفئة العليا الذي قدر بـ 43.50 ومتوسط الحسابي للفئة الدنيا قدر بـ 23.50، وعليه فإنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية لصالح العليا، وهذا يبين الفرق الموجود بين المجموعتين العليا والدنيا. مما يشير إلى قدرة المقياس على التمييز بين المجموعتين الطرفيتين (العليا والدنيا)، وهو مؤشر على صدق تمييزي جيد للمقياس

ثالثاً: ثبات ألفا كرومباخ:

الجدول رقم (28): يمثل ثبات ألفا كرومباخ لمقياس الرائد الكتابي.

الأبعاد	معامل ألفا كرومباخ
مقياس تنظيم الورقة	0,797
مقياس تحليل الجمل والكلمات	0,803
مقياس تحليل كتابة الحروف	0,682
الدرجة الكلية لمقياس الرائد الكتابي	0,845

نلاحظ من خلال الجدول رقم (28) أن معامل ثبات ألفا لكرومباخ لمقياس الرائد الكتابي سجل 0,84 عند مستوى الدلالة 0.01، ومعامل ثبات ألفا لكرومباخ لبعده مقياس تنظيم الورقة قدر بـ 0,79، ومعامل ثبات ألفا لكرومباخ لبعده مقياس تحليل الجمل والكلمات قدر بـ 0,80، ومعامل ثبات ألفا لكرومباخ لبعده مقياس تحليل كتابة الحروف قدر بـ 0,68 وبالتالي يدل على وجود ثبات ألفا لكرومباخ جيد.

رابعاً: ثبات التجزئة النصفية:

الجدول رقم (29) يمثل ثبات التجزئة النصفية لمقياس الرائد الكتابي.

التجزئة النصفية	تصحيح طول سبيرمان	تصحيح طول جوتمان
الدرجة الكلية	0,54	0,54

نلاحظ من خلال الجدول رقم (29) أن معامل ثبات التجزئة النصفية لمقياس الرائد الكتابي سجل 0,54 عند مستوى الدلالة 0.01، وسبيرمان 0,54 وجوتمان 0,54، وبالتالي يدل على ثبات مقبول.

بعد الانتهاء من الدراسة الاستطلاعية واجراء التحليلات الإحصائية اللازمة للتحقق من الخصائص السيكو مترية الأدوات البحث من حيث الصدق والثبات والتأكد من وملاءمتها لأهداف الدراسة وخصائص عينة البحث وما اظهرته النتائج من تمتع هذه الأدوات بدرجة مقبولة من الصدق والثبات وفق المعايير العلمية المعتمدة تم الانتقال الى مرحلة الدراسة الأساسية قصد تطبيق أدوات البحث على العينة الأصلية جمع البيانات اللازمة للإجابة عن تساؤلات الدراسة والتحقق من فرضياتها

VI-2-الدراسة الأساسية:

في إطار استكمال البحث الميداني، وانطلاقاً من اهداف الدراسة الرامية الى الكشف عن فعالية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات الضبط الانفعالي والتحكم في الكتابة اليدوية لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي، تم اعتماد المنهج التجريبي بوصفه الأنسب لطبيعة الدراسة ومتغيراتها وعليه جرى تطبيق البرنامج التدريبي، المتغير المستقل على افراد المجموعة التجريبية مع مقارنة نتائجهم بنتائج المجموعة الضابطة، التي لم تتعرض للبرنامج قصد الوقوف على أثر المتغير المستقل في المتغيرات التابعة .

ولغرض توضيح الإجراءات المعتمدة في الدراسة الأساسية سيتم عرض منهج الدراسة ووصف عينة البحث وبيان طريقة اختيارها وتوزيعها على المجموعتين التجريبية والضابطة

VI-2-1- منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج التجريبي لكونه انسب المناهج العلمية التي تسمح بدراسة العلاقات السببية بين المتغيرات والتحقق من أثر متغير مستقل، في متغير او أكثر من المتغيرات التابعة من خلال الضبط المنهجي لشروط التجربة ويقوم المنهج التجريبي على احداث تغير مقصود في المتغير التابع مع التحكم في المتغيرات الدخيلة.

وقد تم اختيار المنهج التجريبي في هذه الدراسة للأسباب التالية

ملائمته لدراسة فعالية البرنامج التدريب

قدرته على الكشف عن العلاقة السببية بين المتغيرات

إمكانية المقارنة بين مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة

توفير درجة عالية من الدقة في تفسير النتائج

VI-2-2- عينة الدراسة الأساسية:

انطلاقاً من الدراسة الاستطلاعية التي شملت 60 تلميذ وتلميذة تمثل مجتمع البحث موزعين على أربع مدارس (الدراسة الأساسية شملت تطبيق مقياس الضبط الانفعالي والكتابة اليدوية) ، تم تحديد مجموعتين لإجراء للدراسة الأساسية ، المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة مكونة من 20 تلميذ لكل مجموعة، وقد تم اختيار المجموعات انطلاقاً من تقييم الضبط الانفعالي والأداء الكتابي من المقاييس المقترحة، حيث تم تحديد التلاميذ الذين كانت نتائجهم في مقياس الضبط الانفعالي والكتابة اليدوية، ضعيفة أو قريبة من المتوسط، وفق السلم المحدد للمقياس، وكذلك وفق تقييم المعلمين والاولياء سلوكياً، كما أن تقييم الأداء الكتابي كان وفق الاختبار المخصص للكتابة، وكذلك وفق تقييم المعلمين، وهو الأمر الذي كون مشكلاً في إنجاز الدراسة من حيث جمع التلاميذ في قسم واحد وفي نفس التوقيت، مما دفع الباحث لتحديد يد المجموعة التجريبية بمدرسة الزوايري سعيد للأسباب التالية:

✓ الاهتمام الذي وجده الباحث عنده السيدة المديرة والمعلمين.

✓ الاستجابة التي لمسها الباحث عند الأولياء.

✓ برجة حصة البرنامج التدريب في ساعة مخصصة للاستدراك وهو الأمر الذي تحدده المديرة بعد إعلام الأولياء.

وانطلاقاً من هذه المعطيات تحددت عينة الدراسة الأساسية بمدرسة الزوايري سعيد وخصصت للمجموعة التجريبية، كما خصصت مدرسة ألفريد محمد للمجموعة الضابطة، وتم هذا الاختيار للحفاض على مجريات التطبيق وعدم تسرب المعلومات للتلاميذ والمعلمين والجدول رقم 32 يوضح مجموعة الدراسة الأساسية.

الجدول رقم (30): يوضح مدارس انتقاء عينة الدراسة الأساسية

اسم المدرسة	عدد الأقسام	أقسام السنة الثالثة	ذكور	معيدين	إناث	معيدات
زوايري سعيد	12	02	25	07	35	6
مجموعة التطبيق			30		10	
المجموعة التجريبية			15		05	
المجموعة الضابطة			15		05	

يمثل الجدول رقم (30) عينة الدراسة الأساسية وطريقة اختيارها.

المجموعة الضابطة: تتكون المجموعة الضابطة من 20 تلميذ 15 ذكور و 05 إناث

المجموعة التجريبية: مكونة من 15 ذكور و 05 إناث

كل التلاميذ من مدرسة زوايري سعيد لعدة اعتبارات منهجية أهمها

التسهيلات المقدمة من طرف السيدة المديرية

تجاوب كل من المعلمين والاولياء

الترحيب بالفكرة من طرف والاولياء خصوصا لكون جزء من البرنامج التدريبي سيتم في

المكتبة البلدية كاتب ياسين

دار الشباب عظيم فتيحة

الجدول رقم (31): يشير لتجانس المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.

المجموعة الضابطة	المجموعة التجريبية	
15	15	الذكور
05	05	الإناث
01	02	المعبدین
4	6	الحاملين للنظارات
3	4	الذين يكتبون باليد اليسرى

يشير الجدول رقم (31) الخصائص عينة الدراسة الأساسية من حيث الجنس وتكرار السنة

الدراسية والجانب العصبي (السيطرة الجانبية) ومن يحملون نظارات طبية.

■ دراسة وتقييم تجانس عينة الدراسة:

المتغيرات	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T test
درجة الذكاء اختبار رسم الرجل	تجريبية	20	90,50	1,85	0,39
	ضابطة	20	90,30	1,38	
مكعبات كوس	تجريبية	20	90,75	1,45	0,63
	ضابطة	20	90,50	1,05	

0,36	1,37	21,60	20	تجريبية	الضبط الانفعالي
	1,25	21,75	20	ضابطة	
0,36	1,37	42,90	20	تجريبية	الكتابة اليدوية
	1,25	42,10	20	ضابطة	

يمثل التجانس بين افراد عينة الدراسة شرطا أساسيا للعمل البحثي الذي يبنى عليه التطبيق التجريبي والجدول رقم (31) يوضح التجانس بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بالنسبة لمتغير الجنس ومتغير الذكاء (اختبار رسم الرجل) حيث نجد تقارب بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في جميع المتغيرات القبلية سواء المتعلقة بالذكاء او الضبط الانفعالي أو التحكم في الكتابة اليدوية ويعكس هذا التجانس تكافؤ المجموعتين قبل تطبيق البرنامج التدريبي المصمم للدراسة مما يضمن أن الفروق التي سوف تسجل في القياسات البعدية تكون نتيجة - تأثير البرنامج التدريبي ، حيث تظهر نتائج اختبار ت للعينتين المستقلتين لجميع المتغيرات اكبر من (0,05) مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجمعتين في القياسات القبلية للذكاء و الضبط الانفعالي والتحكم في الكتابة اليدوية مما يدل على تجانس المجمعتين قبل التطبيق البرنامج التدريبي

الاختبارات المستخدمة لقياس درجة الذكاء.

اختبار رسم الرجل (اختبارجودانف) **draw-a man test، good enough** هو اختبار يقيس القدرات العقلية ودرجة الذكاء لصاحبه جودنيف هاريس أنشأ سنة 1926، وهو اختبار ذكاء أدائي غير لفظي يقيس الذكاء والقدرات العقلية من 03 سنوات لغاية 14 و15 سنة. وهو اختبار سهل التطبيق والتفسير، وقد تم تعديله سنة 1963 ونشر باسم اختبار الرسم لجودانف وهاريس. **Good Enough-Harrissdrawing Test** (محمد أحمد وأحمد حامد، 2010، صفحة 100)

أدوات الاختبار: قلم رصاص، ممحاة، ورقة بيضاء، وأحيانا أقلام ملونة.

التعليمية: يطلب من الطفل رسم أحسن رجل يعرفه ويترك ليرسم دون توجيه.

مدة تطبيق الاختبار: من 10 إلى 15 دقيقة.

صدق وثبات الاختبار. بلغت درجة صدق البرنامج 0.96 تجزئة نصفية (برابح وعمراني 2021)

تفسير نتائج اختبار رسم الرجل وطريقة تحديد درجة الذكاء

تمثل النقطة المحصل عليها من التطبيق القيمة الخام، تقارن هذه القيمة مع القيم المعياري للاختبار وتحول الى عمر زمني ولتحديد درجة الذكاء نحدد

✓ معامل الذكاء = العمر العقلي. تقسيم العمر الزمني ضرب 100

تفسير نسبة الذكاء:

❖ (70-80) على حدود الضعف العقلي.

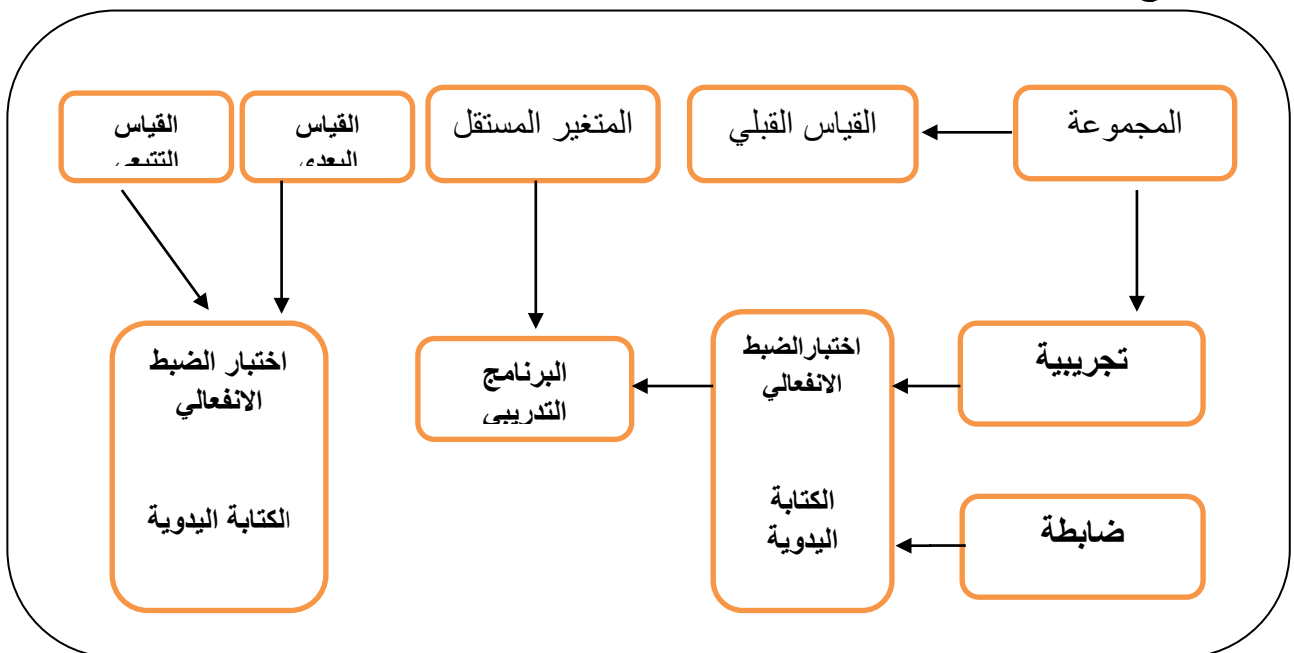
❖ (80-90) أقل من المتوسط.

❖ (90-110) متوسط.

❖ (110-120) فوق المتوسط.

❖ (120-140) ذكي جدا (صبان، 2015، صفحة 62).

التصميم التجريبي: اعتمدت الدراسة الحالية على التصميم التجريبي للمجموعتين في تناولها لمتغيرات الدراسة إنطلاقاً من الفروض التي هدف الباحث للتحقق منها، حيث أعتمد الباحث الاختيار العشوائي لعينة التطبيق وأستخدم القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة ثم تم إدخال المتغير المستقل (البرنامج التدريبي) على المجموعة التجريبية، ثم قام با القياس البعدي للمجموعتين لمعرفة أثر المتغير المستقل على المتغير التابع والمخطط المرسوم يوضح التصميم التجريبي المقترح.



يشير التصميم التجريبي في البحث العلمي للمخطط الذي يوجه العمل البحثي من خلال عرض يوضح متغيرات الدراسة ممثلة في المتغيرات، المتغير المستقل والمتغيرات التابعة، كما يشير أيضا لمجموعة البحث، ويستخدم الباحث في الدراسة الحالية المجموعات المتجانسة من حيث الخصائص والسمات العقلية والمعرفية والسن والمستوى التحصيلي (مستوى التلاميذ متقارب لحد بعيد) تصريح المعلومات المشرفات على الأقسام، في هذا التصميم يقوم الباحث بالاختبارات اللازمة وهي الاختيار القبلي للمجموعتين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لقياس درجة الضبط الانفعالي والأداء الكتابي ثم يدخل المتغير المستقل وهو البرنامج التدريبي على المجموعة التجريبية وبعدها يعيد القياس للمجموعتين وهو القياس البعدي ويقارن النتائج والشكل رقم يوضح التصميم التجريبي المقترح.

VI-2-3- ضبط متغيرات الدراسة :

عنوان البحث برنامج تدريبي لتنمية مهارات الكتابة اليدوية لدى تلاميذ الطور الابتدائي.

تشمل الدراسة الحالية على ثلاث متغيرات وهي

■ **المتغير المستقل:** البرنامج التدريبي هو مجموعة من الأنشطة الصفية والأنشطة الترفيهية، تتمثل

الأنشطة الصفية في نشاط القراءة والكتابة حسب المستوى وكذلك القدرات أما الأنشطة

الترفيهية، وهي أساس البرنامج فهي مجموعة من النشاطات اليدوية تتمثل في:

✓ رسم، تلوين وقص وبذلك فإن البرنامج يحقق.

✓ تقييم القدرات القرائية ومستوى القراءة مع الوقوف على مخارج الحروف.

✓ تقييم الأداء الكتابي.

✓ تقييم وتشخيص الجانب الحركي من خلال ملاحظة.

✓ وضعية الجلوس وتصحيحها.

✓ استعمال اليدين معا أثناء الرسم (لتقييم درجة الأداء) تعذر الأداء **Dyspraxie**

✓ تقييم وتصحيح عملية مسك القلم.

✓ تدريب وتنمية الوظائف العقلية العليا الانتباه، الإدراك والذاكرة.

■ **المتغيرات التابعة:**

1. **الضبط الانفعالي:** وما يمثله من فهم وإدراك الانفعالات الشخصية والبين شخصية، وضبط

الانفعال والتحكم فيه وتسييره

2. الكتابة اليدوية: وما تمثله من نشاط عقلي حركي ممثلة في القدرة على القراءة السليمة، والكتابة المقروءة والقدرة على الاسترجاع، والتذكر أثناء حصص الكتابة نقلا مع احترام نوعية الخط وجماله

VI-2-4- أساليب المعالجة الإحصائية

للتحقق من فرضيات البحث لجأنا إلى الأساليب الإحصائية التالية:

- ✓ معامل سبيرمان.
- ✓ المتوسط الحسابي.
- ✓ الانحراف المعياري.
- ✓ اختبارات الفروق - teste T -.

تم تحليل النتائج عن طريق برنامج الحزمة الإحصائية لمعالجة البحوث الاجتماعية الصيغة SPSS 22.

VI-3- الاستنتاج العام للدراسة :

1- فيما يتعلق بأدوات الدراسة الاختبارات المستخدمة: مقياس الضبط الانفعالي ومقياس الكتابة اليدوية، فقد أثبت دراسة الخصائص السيكومترية لها إمكانية الاستخدام والتطبيق الميداني، كما يمكن تعميم استخدام المقاييس المبنية والمعدلة في الوسط المدرسي الجزائري.

2- البرنامج التدريبي: باتفاق كل المحكمين الممارسين والذين يتمتعون بخبرة ميدانية لا تقل على (07) سنوات، والنتائج المحققة ميدانيا مع المجموعة الأولية للتطبيق المبدئي للبرنامج التدريبي وما تم تسجيله من قبل الأولياء، والتلاميذ، والمعلمين، من استحسان ورغبة وإقبال على العمل، وما سجل من تغير في السلوك المستهدف من الدراسة بالرغم من المدة القصيرة للبرنامج يمكن التنبؤ بنجاح وفعالية البرنامج التدريبي في الدراسة الأساسية والتي سوف يتم دراستها إحصائيا.

الفصل السادس
تصميم البرنامج
التدريبي لتنمية
مهارات الضبط
الانفعالي للتحكم في
الكتابة اليدوية

الفصل السادس: تصميم البرنامج التدريبي لتنمية مهارات الضبط الانفعالي للتحكم في الكتابة اليدوية

- VII-1- التعريف بالبرنامج التدريبي.
- VII-2- اهداف البرنامج.
- VII-3- الخلفية النظرية للبرنامج التدريبي.
- VII-4- الأسس العامة للبرنامج التدريبي.
- VII-5- بناء البرنامج التدريبي.
- VII-6- خطوات بناء البرنامج التدريبي.
- VII-7- وسائل تطبيق البرنامج.
- VII-8- مدة تطبيق البرنامج.
- VII-9- مكان تطبيق البرنامج.
- VII-10- النموذج الأولي للبرنامج التدريبي.
- VII-11- تحكيم البرنامج التدريبي.
- VII-12- البرنامج التدريبي بعد التعديل والتحكيم.
- VII-13- التطبيق المبدئي للبرنامج التدريبي.
- VII-14- تطبيق البرنامج التدريبي على عينة الدراسة الأساسية.

يتناول هذا الفصل المتغير الأساسي للدراسة الحالية والمتمثلة في بناء وتصميم البرنامج التدريبي المعد للدراسة، وسوف يشمل الفصل على التعريف بالبرنامج خطوات بنائه ومسلماته والتطبيق الأولي له.

VII-1- تعريف البرنامج التدريبي

هو برنامج مصمم لتنمية مهارات الضبط الانفعالي للتحكم في الكتابة اليدوية

A training program to develop emotional control skills to control handwriting
البرنامج الأطفال ابتداء من مرحلة الروضة وإلى غاية الطور الأول من مرحلة التعليم، التدريب والتمرين على تنمية القدرات والمهارات للضبط والتحكم الانفعالي بما يحققه من قدرات في التحكم والسيطرة في الكتابة اليدوية.

✓ البرنامج التدريبي الحالي عبارة عن مجموعة متكاملة من النشاطات التربوية والترفيهية والابداعية

تدفع بالتلميذ للإبداع والابتكار وتنمية وتطوير الحس الجمالي

✓ البرنامج التدريبي المقترح هو تشكيل متناسق يجمع بين الترفيه والتعلم بما يحقق نمو وتكامل

البناء النفسي المتوازن للتلميذ

VII-2- أهداف البرنامج :

يهدف البرنامج إلى:

✓ تسليط الضوء ولفت انتباه الأولياء والمعلمين لضرورة الاهتمام بالحياة النفسية والانفعالية

العاطفية للأطفال والتلاميذ، لما تمثله من أهمية في تكوين وصقل شخصية التلميذ المستقبلية

وبنائها وتهذيبها.

✓ إيجاد أداة عملية بسيطة وفعالة لتقييم الجانب الانفعالي في الوسط المدرسي.

✓ الإشارة لضرورة وجود برنامج نشاطات شبه صفية توفر للتلميذ متنفس وأداء بدون

ضغوطات.

✓ توفير أداة سهلة الاستعمال والتقييم يعتمد عليها في مكاتب الكشف والمتابعة النفسية.

VII-3- الخلفية النظرية للبرنامج التدريبي :

يستند البرنامج التدريبي على النظرية المعرفية السلوكية بشكل عام، وسبب هذا الاختيار راجع

لعدة أسباب أهمها:

- ✓ طبيعة متغيرات الدراسة وتعدد ملاحظتها.
- ✓ الكتابة وتداخل عواملها.
- ✓ التلميذ وما يمثله من بنية نفسية معرفية اجتماعية.
- ✓ البرنامج الدراسي.
- ✓ جائحة كورونا وما فرضته من انقطاع وتذبذب في تلمذ التلاميذ، وما ترتب عنها من مشاكل نفسية.
- ✓ أن التدخل السلوكي يكون بشكل مباشر بعد تحديد الهدف ودرجة ونوعية القصور ثم التدخل المباشر لتعديله.

VII-4- الأسس العامة للبرنامج :

- ينطلق البرنامج من مجموعة من الأسس التي تمكن القائمين بتطبيقه ومن تحقيق الأهداف المسطرة للعملية التعليمية والتربوية.
- ✓ لا يشترط تطبيق البرنامج درجة عالية من الذكاء فهو يمثل مجموعة من النشاطات التربوية تسطر حسب الأعمار الزمنية للمتعلم.
 - ✓ يمكن لمطبق البرنامج أن يتصرف حسب ما تمليه عليه الحالة أو الحالات وكذلك حسب الأهداف المسطرة والمرجو تحقيقها.
 - ✓ يمكن التعامل مع البرنامج إما كمقياس لتشخيص الاضطراب أو كتقنية تدريبية لتعديل السلوك المحدد من قبل المطبق.

VII-5- بناء البرنامج التدريبي :

- يمثل بناء برنامج تدريبي يساعد التلاميذ على تنمية مهارات الضبط الانفعالي والتحكم في الكتابة اليدوية صلب الدراسة المقترحة.

وقد مكنت مدة الدراسة الاستطلاعية بما وفرته من ظروف حقيقية لمجتمع البحث وعينة الدراسة من أولياء وتلاميذ ومعلمين الباحث من تحديد تصور أولي للبرنامج التدريبي المقترح.

VII-6- خطوات بناء البرنامج التدريبي :

نفس الكيفية ونفس التوقيت، وانطلاقاً من تحديد العوائق والصعوبات التي يواجهها التلميذ، سواء كانت في المجال الانفعالي وضبط الانفعالات، الخوف داخل القسم من الازدراء، والإهانة والسخرية، وسوء الفهم الذي يتعرض له، وما يشكله من انعكاس وتهرب وإخفاق، وما ينعكس بشكل مباشر على الأداء الكتابي، كما لاحظ الطالب ندرة النشاطات الترفيهية واليدوية التي تمكن التلميذ من التنفيس الانفعالي.

✓ شغف التلاميذ للنشاطات غير الأكاديمية والتي لا ينتظر منها علامة أو نقطة تقييم أكاديمي.

ومن خلال هذه العناصر وضع الطالب التصور الأولي لبرنامج التدريب.

VII-7- وسائل تطبيق البرنامج :

كما سبق الإشارة إليه فإن البرنامج عبارة عن نشاطات أكاديمية قراءة وكتابة ونشاطات ترفيهية متمثلة في مجموعة من الأنشطة اليدوية، وهو الأمر الذي يتطلب وسائل وهي:

✓ كتابة اللغة العربية للقراءة والكتابة.

✓ أقلام ملونة.

✓ قلم الرصاص. مدور. مقص. غراء مدرسي. ورق ملون. مسطرة.

VII-8- مدة تطبيق البرنامج :

يتم احترام منهجية وبرنامج تسيير المؤسسة التربوية التي سوف يطبق فيها البرنامج، وهي مدرسة "زوايري سعيد" وتماشيا مع الحجم الساعي والبرنامج المقرر، فإن تطبيق البرنامج يمتد لشهر ونصف بمعدل حصتين في الأسبوع مدة كل حصة ما بين 30 و 45 دقيقة بمجموع 10 حصص.

VII-9- مكان تطبيق البرنامج :

يطبق البرنامج التدريبي المقترح بمدرسة "زوايري سعيد" بحكم قربها من مكان العمل والتسهيلات التي وفرتها.

كما أن البرنامج سوف يطبق في حصة الدعم والاستدراك، حيث يكون للمديرة الحق في تحديد التلاميذ الذين تم إختيارهما الطريقة العشوائية من بين قسمين للسنة الثالثة با لمدرسة

VII-10- النموذج الأولي للبرنامج التدريبي :

VII-10-1- التعريف بالبرنامج التدريبي :

برنامج تدريبي لتنمية مهارات الضبط الانفعالي للتحكم في الكتابة اليدوية، وهو مجموعة من النشاطات التربوية واليدوية هدفها:

- ✓ التنفيس.
- ✓ المتعة.
- ✓ الإبداع.
- ✓ تنمية روح العمل الجماعي.
- ✓ رفع مستوى الثقة في النفس.
- ✓ احترام الآخر.
- ✓ تنمية مهارات الحركة العامة والحركة الدقيقة بشكل خاص.
- ✓ تدعيم البناء النفسي للتلميذ وقوة الشخصية.
- ✓ تنمية مهارات الضبط الانفعالي.

VII-10-2- أهداف البرنامج التدريبي:

يهدف البرنامج التدريبي المقترح إلى تدريب التلاميذ على:

- ✓ الضبط والتحكم الانفعالي.
- ✓ تنمية المهارات العقلية العليا: الانتباه، الإدراك، التذكر، التنقل في الفضاء والزمان.
- ✓ تنمية مهارات التناسق البصري الحركي.
- ✓ تنمية روح العمل الجماعي والحس الإبداعي.

VII-10-3- الصورة الأولية للبرنامج التدريبي المقدمة للجنة الخبراء للتحكيم

أ- عنوان البحث: برنامج تدريبي لتنمية مهارات الضبط الانفعالي للتحكم في الكتابة اليدوية لدى

تلاميذ الطور الابتدائي السنة الثالثة ابتدائي نموذجاً دراسة إحصائية ميدانية.

ب- التعريف بالبرنامج: هو مجموعة نشاطات شبه صفية وغير صفية، هدفها التنفيس والمتعة

والإبداع وتنمية روح العمل الجماعي ورفع الثقة بالنفس واحترام الآخر.

ت- أهداف البرنامج: يهدف البرنامج لتدريب التلاميذ على:

✓ الضبط الانفعالي والتحكم الانفعالي.

✓ الرفع من القدرات العقلية العليا: الانتباه، الإدراك، التذكر.

✓ تنمية المهارات اليدوية والتنسيق اليدوي الحركي.

✓ تنمية الحس الجماعي والإبداعي.

✓ تقوية روح العمل الجماعي واحترام الآخر.

ث- وسائل تطبيق البرنامج:

✓ كتاب القراءة للسنة الثالثة ابتدائي

✓ أدوات مدرسية: قلم رصاص، علبة أقلام ملونة، مدور، مسطرة، كوس، منقلة.

ج- مدة تطبيق البرنامج: يطبق البرنامج على مدار شهرين كاملين بمعدل من حصتين (02) في الأسبوع، يمتد من 30 إلى 45 دقيقة للوحدة الواحدة.

ح- مكان تطبيق البرنامج: يطبق البرنامج المقترح بالمؤسسات التربوية التي تمنح الموافقة على إجراء الدراسة بها: مدرسة الزاير سعيد، مدرسة ألفريد محمد، مدرسة الساييل محمد، مدرسة بلمختار محمد.

خ- محتوى البرنامج التدريبي المقترح:

الجدول رقم (32): يبين محتوى البرنامج التدريبي.

الأهداف	الوسائل	النشاط	الحصص
- التقرب من التلاميذ. - تجاوز حاجز الغريب وتكوين علاقة جيدة مع التلاميذ.	القيام بنشاطات نموذجية محفزة من البرنامج.	التعرف على التلاميذ	الحصة الأولى
- تقييم قدرات القراءة. - تقييم الطلاقة. - القدرة على القراءة بشكل سليم.	مجموعة من قصص الأنبياء عليهم السلام.	نشاط القراءة (قصة)	الحصة الثانية
- تقييم القدرة على التذكر	- كتابة موجهة.	نشاط الكتابة	الحصة الثالثة

الفصل السادس تصميم البرنامج التدريبي لتنمية مهارات الضبط الانفعالي للتحكم في الكتابة اليدوية

		- كتابة حرة. - تلخيص القصة - محمد رسول الله صلى الله عليه وسلم.	- والاستحضار. - تقييم مهارة الكتابة.
الحصة الرابعة	نشاط الرسم	- أوراق بيضاء. - أقلام رصاص. - أقلام ملونة. - نموذج لشكل معين.	- تقييم القدرة البصرية. - التركيز.
الحصة الخامسة	نشاط الرسم (رسم شكل معين)		- القدرة على التحكم البصري الحركي. - القدرة على استعمال اليدين. - مسك القلم وضبط الورقة.
الحصة السادسة	التلوين	- نموذج لرسم. - أقلام ملونة.	- تقييم مهارة التحكم في الفضاء. - التنسيث البصري الحركي. - تقييم اختيار الألوان.
الحصة السابعة	إنجاز الأكاليل البسيطة (guerlamd simple)		- التحكم في مهارة الحركة الدقيقة. - استعمال السبابة والإبهام.
الحصة الثامنة	إنجاز إكليل معقد.	- أوراق ملونة. - مقص.	- طي الورقة على شكل مربع. - طي المربع على شكل مثلث. - طي المثلثات للحصول على مثلث واحد.
الحصة التاسعة	إكليل الزهرة المنفتحة.	- أوراق ملونة. - مقص.	- طي الورقة على شكل مثلث. - قطع الجزء الزائد. - فتح الورقة. - جمع رؤوس الورقة في الوسط. - قلب الورقة وجمع رؤوسها. - طي الورقة على شكل مربعات

للحصول على مربع واحد. - فتح الورقة بشكل عكسي للحصول على زهرة منفتحة.			
- تقييم الأداء وفق البرنامج.		مناقشة التلاميذ	الحصة العاشرة

تمثل النشاطات المقترحة في البرنامج التدريبي مجموعة متدرجة ومتنوعة في الأهداف، حيث يشمل البرنامج الجوانب الأساسية للعملية التعليمية والسلوكية الانفعالية.

VII-11- تحكيم البرنامج التدريبي :

للقوف على مدى فعالية البرنامج التدريبي تم عرضه على مجموعة من الخبراء المختصين والممارسين في مجالات عديدة منها الصحة المدرسية، مصلحة الكشف والمتابعة للصحة المدرسية "مصلحة الرعاية النفسية"، "مصلحة المتابعة والتقييم الأورطوفوني" "مستشفى الامراض العقلية للأطفال" والقائمة التالية تبين أسماء المحكمين والممارسين. (أنظر الملحق رقم 01)

لدى التلاميذ السنة الثالثة ابتدائي -دراسة ميدانية لبعض مدارس سيدي بلعباس.

نضع بين أيديكم تصور لمشروع البرنامج التدريبي المقترح للدراسة.

ملاحظات السادة المحكمين والخبراء ونتائج التحكيم

✓ اتفق أغلب المحكمين والخبراء خصوصا من المعلمين على أن عدد الحصص كبير ويؤثر على العملية التعليمية.

✓ ضرورة التقليل من مدة الحصص لكون حصة الدعم غير ملزمة للتلاميذ خصوصا مع ضروف الوالدين للمرافقة.

✓ أفراد العينة المقدرة بعشرين مفردة يعيق المتابعة الفردية لهم.

انطلاقا من آراء الخبراء والمحكمين، فقد تم التعامل مع عدد الحصص، حيث بدلا من 10 حصص أصبح حصص 08، بالنسبة للمدة المخصصة للحصص، فقد أعتمد الباحث المدة

اللازمة للنشاطات، فيما يخص افراد العينة بقيت على حالها وهو 20 مفردة، وذلك لاسباب احصائية. ومنه فإن النسخة المعدلة للبرنامج أصبح على الشكل التالي:

VII-12- البرنامج التدريبي بعد التعديل والتحكيم :

عنوان البحث: برنامج تدريبي لتنمية مهارات الضبط الانفعالي للتحكم في الكتابة اليدوية.

1. تعريف البرنامج: هو مجموعة من النشاطات الأكاديمية قراءة وكتابة ومجموعة من النشاطات التربوية الترفيهية نفسية حركية.

2. أهداف البرنامج: يهدف البرنامج لتحقيق مجموعة من الأهداف المسجلة في عنوان البحث والمتمثلة في المتغيرات الأساسية وهي:

■ تنمية مهارات الضبط الانفعالي:

- ✓ التحكم في الانفعالات والسيطرة عليها وتسييرها.
- ✓ تعليم التلميذ مهارات التنفيس الانفعالي بالمفهوم الإيجابي.
- ✓ تنمية الوظائف العقلية العليا – الانتباه- الإدراك والذاكرة.
- ✓ تطوير مهارات الإبداع والتخيل.

■ التحكم في الكتابة اليدوية:

- ✓ تدريب التلميذ على مهارات الكتابة والخط الجميل المقروء المعبر عن درجة من النضج العقلي.
- ✓ تدريب التلميذ على الجلوس السليم والصحي والمساعدة على التحكم في الحركة العامة، ووضع الجلوس والتحكم في الحركة الدقيقة ومسكة القلم، والتحكم وتنمية مهارات عملية الكتابة.
- ✓ تنمية وتدريب وتطوير مهارات التناسق السمعي البصري والإدراك السمعي البصري والتنسيق البصري الحركي.
- ✓ تنمية مهارات الحركة الدقيقة وتدعيمها عن طريق التدريب على استعمال الكلابة الداخلية "الإبهام والسبابة" في مسك القلم في عملية الكتابة.

■ وصف البرنامج التدريبي:

مراحل وخطوات البرنامج وتطبيقه بعد التحكيم:

■ الحصة الأولى: التشويق.

الهدف العام للحصة: التعرف على التلاميذ.

الهدف الفرعي: تقديم وشرح البرنامج والهدف منه.

تقديم الوسائل المستعملة: يعرض الباحث مجموعة من الكتب (سلسلة قصص الأنبياء) التي ستكون هدية لكل التلاميذ كمحفز للنشاط، وإزالة الحواجز النفسية بين الباحث والتلاميذ.

عرض نشاطات الحصة رقم (1):

قام الباحث في الحصة الأولى بإنجاز نماذج مبسطة من البرنامج التدريبي بقراءة قصة من قصص الأنبياء، وموضوع فرحة العائلة المستهدف بنشاط الكتابة، ثم تلوين نموذج مختار من قبل التلاميذ، بعدها كتابة بعض الاسطر من القصة، ثم العمل على إنجاز الاكليل البسيط والمعقد أمام التلاميذ لزيادة التشويق والفضول، مع مراقبة السلوك الانفعالي ودرجة الاهتمام أو العزوف. مناقشة التلاميذ في مختلف النشاطات وحكمهم على البرنامج وإستعدادهم للانخراط في المشروع.

■ الحصة الثانية: الحس الجمالي

الهدف العام للحصة: تنمية القدرات الفكرية والحس الابداعي.

الهدف الخاص: تقييم مهارات التلوين وطريقة اختيار الألوان المناسبة.

تسير النشاط:

✓ عرض الأدوات المستخدمة في الحصة. النماذج المطلوبة.

✓ عرض نموذجين ملونين، الأقلام الملونة (علبة من ست أقلام).

تعليمية النشاط: سوف نختار الرسومات بكل حرية، ونقوم بأحسن نشاط تلوين، ثم نختار أجمل صورة لنعلقها على جدار القسم. سوف يتم إختيار الرسومات الجميلة من قبل الأمهات.

تقييم ومتابعة النشاط: بعد تقديم النماذج والتعليمة وبداية النشاط، يراقب القائم على تطبيق النشاط، وضعية الجلوس، اليد المستعملة في التلوين، كيفية مسك القلم، الألوان المستعملة، الملامح الظاهرة على الوجه.

تحدد مدة النشاط بـ 20 دقيقة.

مناقشة التلاميذ حول النشاط، ترك الحرية للتلاميذ لتحديد أجمل الاعمال، تقييم عام للسلوك بعد اختبار الاعمال.

■ الحصة الثالثة: الطلاقة في القراءة والاسترسال (القراءة)

الهدف العام: تقييم مهارات القراءة، من حيث نطق الحروف والكلمات بشكل سليم، مع التركيز على مخارج الحروف، وكذلك التركيز على السرعة والدقة في القراءة

الهدف الفرعي:

✓ السلوك الانفعالي الموافق للكلمات الموحية مثل (ملاحم السرور، نجح مروان، أصبح طبيبا، نذهب لتهنئته، أنصت، ولا أتغيب، ولا أقصر في واجباتي، وأنظم وقتي، النجاح رغبة كل إنسان، المعلمون يفرحون بنجاح تلاميذهم، يتقدم الوطن ويزدهر، نفرح جميعا).

✓ تنشيط وزيادة نشاط الذاكرة العاملة والذاكرة قصيرة المدى والقدرة على التخزين والاسترجاع أثناء الحاجة التي تمثل العمليات الأساسية لكل نشاط يقوم به الفرد في مختلف المواقف. ويعتبر هذا الهدف من بين الأهداف الأساسية للبرنامج وهو وارد في كل الحصص.

تسير الحصة: نظرا لعدد أفراد العينة الكبير نسبيا مقارنة بتوقيت الحصة المخصصة للبرنامج، فإن قراءة النص ستقسم على التلاميذ بمعدل سطرين لكل تلميذ، على ان التلميذ التالي ليس معروفا مسبقا وذلك بهدف تحييد درجة المتابعة، والحظوظ الذهني للتلاميذ، وتقييم درجة الاستفادة من الحصص السابقة.

تقيم النشاط: من أجل تمكين التلاميذ من التقييم الذاتي والحكم الشخصي وتدريب التلاميذ على مهارات التقييم والتقييم، نقوم بالعملية بعد قراءة 05 تلاميذ لل فقرات وه مجموع النص ككل.

نهاية النشاط: كما هو معمول به في العيادات النفسية وأثناء تطبيق الاختبارات على القائم بتطبيق البرنامج أن ينهي النشاط بشكل كامل بإيجابية ومرح، وأن يولد في نفسية التلاميذ التشويق والفضول

والرغبة في إنتظار النشاط التالي، يمكن الاستعانة بالمعلمة في التقييم أو الاولياء بحكم كونه الأقرب من التلميذ والأقدر على تقييمه وتقويمه، ومن الأفضل أن ندفع بالتلميذ للتقييم الذاتي الموضوعي انطلاقاً من نظرية الغزو والضبط الداخلي والخارجي، حيث كلما كان الضبط داخليا كلما تعلم التلميذ وصحح أخطائه بدون عقد أو احتقار للذات، بل على العكس يكون الامر أسهل وأنجح في عملية التدريب الشاملة، نناقش مع التلاميذ النشاط وتقييمهم له كما نؤكد علة الكلمات المفتاحية الواردة في النص ومدى إدراك التلاميذ لمدلولاتها اللغوية والمعنوية ودرجة إستعابهم لها.

■ الحصة الرابعة: الحضور الذهني

فيما يتعلق بتسمية الحصة المخصصة للكتابة (الكتابة نشاط متكامل معرفي عقلي عصبي حركي)، وهي مهارة تشمل والوجدان فبدون الحضور الذهني تكثر الأخطاء.

الهدف العام: تقييم قدرات ومهارات الكتابة للتلاميذ.

✓ توافق نوع الكتابة مع المرحلة التعليمية ومرحلة النضج والنمو.

الهدف الفرعي: مراقبة وضعية الجلوس السليمة والصحية.

✓ مراقبة كيفية استعمال اليد والقلم (مسك القلم) بالأصابع، الخنصر، البنصر والوسطى أثناء الكتابة، أو براحة اليد، أو وضع اليد على الطاولة أثناء الكتابة.

قبل إعطاء تعليم النشاط يعرج القائم على تطبيق البرنامج على الحصة السابقة لتهيئة التلاميذ النفسية، وتكبرهم بأهمية نشاط القراءة وما تم تحقيقه من إنجاز وفرحة المعلمة والوالدين بالنجاح الذي حققه التلميذ، تذكير التلاميذ بالحافز الذي ينتظرونه (هداية قصص الأنبياء) وتذكيرهم بالنص ومحتواه، والتركيز على مناقشة التلاميذ في مهنة المستقبل وما تتطلبه من جهد وعمل وتعب.

تسير الحصة: نطلب من التلاميذ فتح كتاب القراءة على الصفحة رقم (39) من كتاب اللغة، يقوم مطبق البرنامج بقراءة سريعة للنص والتذكير به، لقد أصبح النص في متناول الجميع، لا توجد كلمة صعبة أو غير مفهومة، بالأمس قرأنا النص واليوم سنكتبه باحسن خط ممكن وأقل الأخطاء، علينا التركيز على الرسم الخاص بالكلمات بداية من الحروف، ثم نبدأ في الكتابة بشكل جميل ومتناسق،

سوف نكتب بداية من (عاد الاب إلى غاية بإهتمام الأساتذة، حتى لا تتأخر وتقيم النشاط مع بعض، مدة النشاط 15 دقيقة.

تقييم الحصة: إنطلاق من الفروق الفردية فإن معدل السرعة في الكتابة يختلف من تلميذ لآخر، ومدة 15 دقيقة لكتابة أربع أسطر كافية بشكل كبير، وبعد حساب متوسط الزمن الازم لأغلب التلاميذ، فإن المدة المطلوبة لكتابة نص من أربع أسطر تكون في حدود 07 دقائق مع الاهتمام بنوعية الخط وقلة الأخطاء. يقوم كل تلميذ بتقييم نوع الكتابة ودرجة رضاه عنها وعدد الأخطاء المرتكبة أثناء عملية نقل المعلومات، والسبب الذي دفع به التلميذ لهذه الأخطاء.

تقيم العمل في البيت: يمكن أن نطلب من التلاميذ إعادة تقييم أعمالهم في البيت بمرافقة الوالدين.

التحفيز: انطلاقا من نظرية الغزو والضبط الداخلي والخارجي للعالم وينر (Wiener)، التي تقول أن التلاميذ لديهم نزعة لغزو أسباب النجاح والفشل والتي صنفها العالم إلى ثلاث مجموعات:

✓ المجموعة الأولى تتعلق بمصدر الضبط لدى الافراد قد يكون داخليا أو خارجيا، فقد يرجع التلميذ نجاحه إلى عوامل داخلية كالاستعداد والقدرات أو عوامل خارجية كتساهل المعلم أو سهولة الأسئلة، في حين يعزو أسباب الفشل إلى عوامل داخلية كعدم الاستعداد والإهمال أو لصعوبة الامتحان.

✓ المجموعة الثانية تتعلق بعوامل ثابتة وغير ثابتة مثل القدرة وتقلب المزاج أو الحظ.

✓ المجموعة الثالثة وتتعلق بالعوامل القابلة للضبط والسيطرة، حيث إذا عزا التلميذ نجاحه لعوامل قابلة للضبط، فإنه يشعر بالفخرو الاعتزاز ويتوقع النجاح في المستقبل (عماد عبد الرحيم ، 2012، الصفحات 222-223)، وهو ما يمثل المطلب الأساسي للبرنامج المقترح لتنمية مهارات الضبط الانفعالي، ولتنمية هذه المهارات نطلب من التلاميذ إختيار أحسن ثلاثة أعمال لتلصق على جدار القسم كنشاط لتعلم نكران الذات والتدرب على إصدار الاحكام بموضوعية.

■ الحصة الخامسة: التكامل والتوافق النفسي الحركي

الهدف العام: التدرب على إنجاز الاكليل البسيط (guirlande simple).

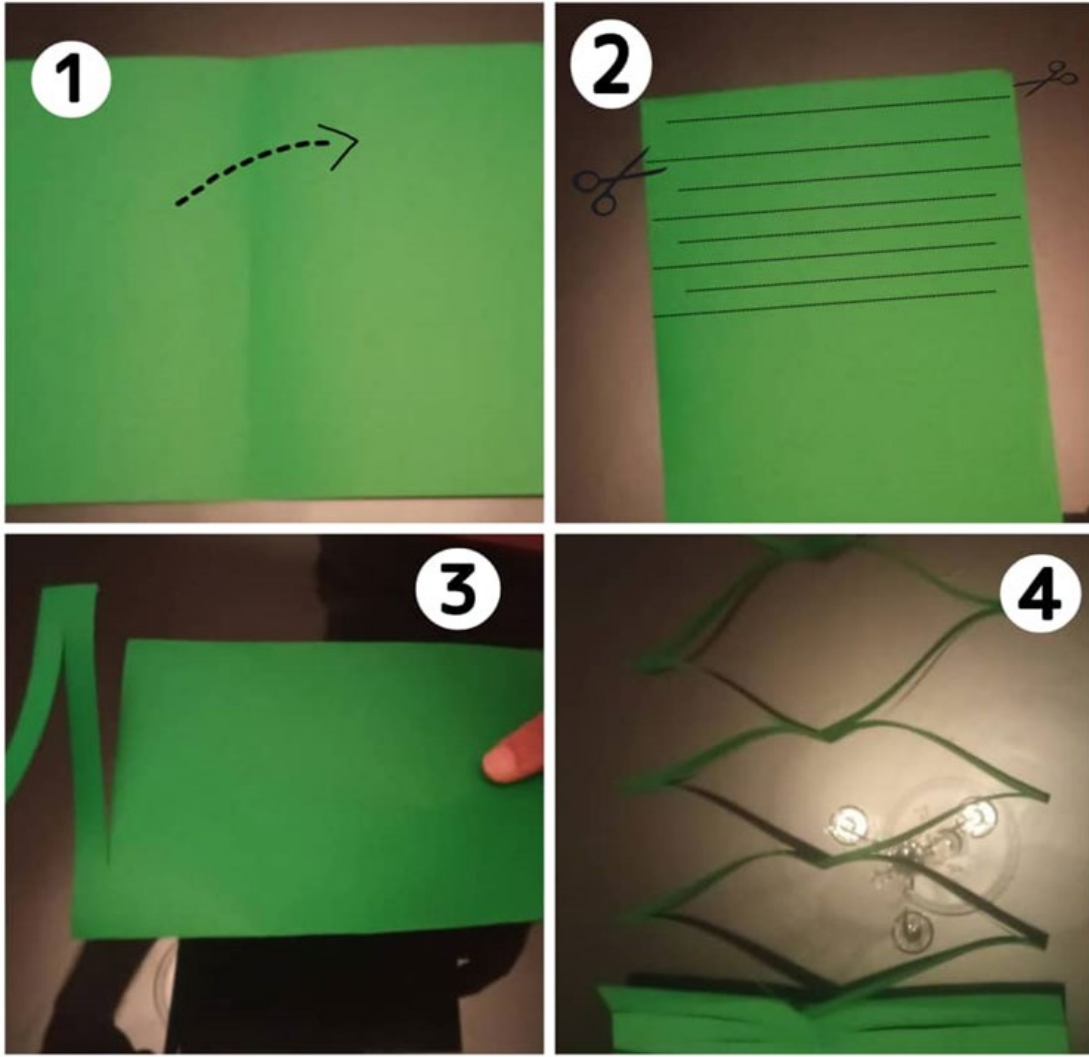
الأهداف الفرعية: يهدف نشاط إنجاز الاحاليل ليحقق مجموعة من الأهداف:

- تنمية الحضور الذهني.
- الرفع من مستوى اليقظة العقلية والانتباه.
- تنمية مهارات التنسيق البصري الحركي.
- تنمية مهارات استغلال الفضاء.
- تنمية مهارات الحركة الدقيقة وإستعمال الكلابة الداخلية (للتقوية التحكم في القلم).
- الأدوات المستخدمة في النشاط: مقص، ورقملون، مسطرة، وقلمين من لونين مختلفين.

سير النشاط: نطلب من التلاميذ

- ✓ محاكاة المدرب في كيفية طي الورقة لنصفين متساويين (نتحصل على جهة مفتوحة وجهة مغلقة).
- ✓ نسطر من الجهتين بالتناوب، حيث نبدأ من بداية الورقة إلى غاية مسافة 0,5 سنتيمتر للحفاظ على الورقة، نتمم عملية التسطير بالتناوب، ثم القص بنفس الطريقة التي تمت بها عملية التسطير.

خطوات إنجاز الاكليل البسيط:



نموذج مصور لكيفية إنجاز الاكليل البسيط منجز ومقدم أمام التلاميذ

■ الحصة السادسة: التدرّب على إنجاز الاكليل المعقد

الهدف العام: إنجاز الاكليل المعقد.

✓ تنمية وتدعيم المهارات العليا: الانتباه، الادراك، التكامل البصري الحركي، الحركات الدقيقة.

الهدف الخاص: التدرّب على مهارات الضبط الانفعالي.

تسير النشاط: بنفس الكيفية لإنجاز الاكليل البسيط، يركز القائم على تطبيق البرنامج على الأخطاء المرتكبة في النشاط السابق انطلاقاً من تقرير التلاميذ أنفسهم، سوف نعمل على تجاوز وإستدراك الأخطاء السابقة المتمثلة في:

✓ التسرع في استعمال المقص.

✓ عدم الانتباه لنقطة البداية والنهاية.

✓ عدم الانتباه لاتجاه عملية القص (القص في اتجاه واحد).

إنجاز الاكليل المعقد:

✓ يبدأ مطبق البرنامج في إنجاز الاكليل المعقد بداية بطي الورقة لحصول على مثلث كبير ومستطيل.

✓ من رأس المثلث الكبير نسحب بتأني إلى غاية نهاية حافة الورقة مع المستطيل للحصول على مثلثين واحد مثلث كبير والثاني مثلث صغير.

✓ من حافة تقاطع المثلث الكبير مع المستطيل نسحب طرف الورقة للحصول على مثلثين متماثلين ومربع.

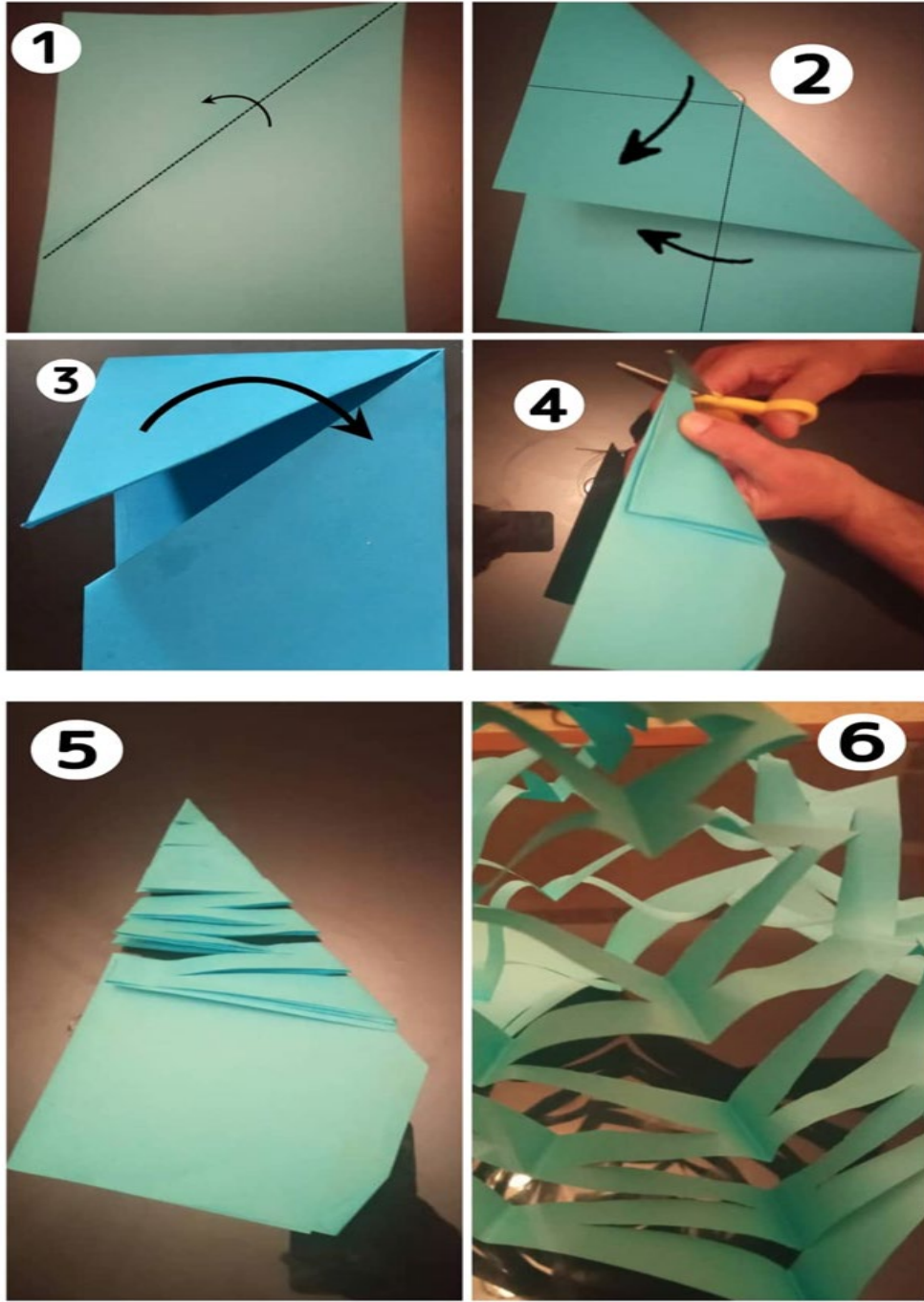
✓ نجمع المثلثين مع بعض للحصول على مثلث واحد متماثل ومربع.

✓ نحدد بخطوط ظاهرة في الاتجاهين مع إحترام مسافة الأمان للتوقف عنها.

✓ نبدأ عملية القص بحذر شديد مع الانتباه والتركيز على نقطة التوقف.

✓ نفتح الاكليل بحذر حتى لا نمزقه.

والنموذج التالي يوضح مراحل وخطوات إنجاز الاكليل المعقد



نموذج مصور ومنجز أمام التلاميذ يوضح الطريقة والخطوات المتبعة لإنجاز الاكليل المعقد.

■ الحصة السابعة: تقييم المكتسبات بعد الاستفادة من البرنامج التدريبي.

الهدف العام: تقييم التغير المحقق في القراءة والكتابة.

تسير **الحصة**: نناقش التلاميذ في تقييمهم للبرنامج وحكمهم عليه ومدى الاهتمام والتغير وما الأهمية والاهداف التي تحققت.

الهدف الخاص: التغير في الأهداف السلوكية المسطرة في البرنامج التدريبي.

✓ تحسين وتصويب الأداء القرائي: الاسترسال في القراءة، ضبط مخارج الحروف، إحترام علامات التوقف، التنسيق بين كمية الهواء المخزنة والفقرة المقروءة.

✓ تحسّن الأداء الكتابي وتعديل نوعية الخط.

✓ الضبط والتحكم والتنسيق بين العمليات العقلية والنشاط الحركي.

✓ تنمية وتدعيم الحضور الذهني أثناء النشاط الكتابي.

تسير **الحصة**: بعد الترحيب بالتلاميذ نشرح النشاط المقترح وهو نشاط القراءة والكتابة.

نستخدم أسلوب الترويح بشكل مباشر أثناء الحصة لكون التلاميذ تعودوا على النشاطات اليدوية، التي تحقق قدر كبير من الحرية والنشاط والحيوية.

تقييم الحصة: نقارن بين الأداء الأول والأداء الثاني للوقوف على التغيرات التي طرأت على المهارات في القراءة والكتابة.

نطلب من التلاميذ تحديد درجة ونوعية التغير الذي حصل لهم بمعنى ما مدى الاستفادة من البرنامج التدريبي المطبق.

■ **الحصة الثامنة: تقييم عام لمختلف الأنشطة المنجزة خلال مدة تطبيق البرنامج التدريبي.**

أستهدف الباحث الحصة الثامنة من البرنامج التدريبي المصمم لتقييم التغيرات التي طرأت على السلوك والأداء لمجموعة التطبيق المبدئي والتطبيق النهائي، وقد شملت الحصة الثامنة مجموع البرنامج بالأداء والتطبيق غير أن تقسيم توقيت النشاطات عرف تدخلا من الباحث لعدة اعتبارات:

✓ التوقيت والذي كان عامل مهما في تطبيق البرنامج نظرا لظروف الأولياء من أجل مرافقة أبنائهم.

✓ تدخل المديرية في دمج بعض التلاميذ (لغياب المعلمة، أو تأخر الاولياء (لم يتم تسجيل هؤلاء التلاميذ في البرنامج غير أن وجودهم يعيق نوع ما سير البرنامج).

✓ تطبيق البرنامج النهائي بالنسبة لمجموعة التدريب ومجموعة الدراسة لم يتم عن طريق التدخل المباشر من قبل الباحث، وإنما تم توجيه تعليمات التطبيق والنشاط إنطلاقاً من تعليمات الحصص السابقة، (لتقييم درجة الاستيعاب المحققة، درجة التمكن والتحكم في المهارات، تقييم اقدارات الاسترجاعية بالنسبة لمهارات التذكر والاسترجاع).

مراحل تسير الحصة الثامنة ومحتواها:

✓ قراءة نص (فرحة عائلة).

✓ كتابة فقرة من نص (فرحة عائلة) القصة وتلخيص القصة الهدية التي تحصل عليها كل تلميذ (قصص الانبياء للصغار).

✓ إنجاز الاكليل البسيط.

✓ إنجاز الاكليل المعقد.

نص القراءة للسنة الثالثة ابتدائي بعنوان "فرحة العائلة" صفحة (39) المعتمد في البرنامج التدريبي

"عاد الأب إلى البيت وملامح السرور بادية على وجهه ثم قال: نجح مروان بن عمكم وأصبح طبيباً، سوف نذهب لتهنئته. في المساء ذهبنا فوجدنا العمات والاعمام والجيران يسارعون الى تقديم التهاني، باركت مروان قائلاً: اريد ان أكون ناجحاً مثلك، فماذا كنت تفعل؟ أجابني: كنت أنصت باهتمام للأساتذة، ولا اتغيب ولا أقصر في واجباتي وأنظم وقتي بين المذاكرة واللعب، وأثناء الحوار قاطعنا أبي قائلاً: النجاح رغبة كل انسان، فالفلاحون يفرحون بالنجاح يوم الحصاد والمعلمون يفرحون بنجاح تلاميذهم وعندما يتقدم الوطن ويزدهر نفرح جميعاً بالنجاح".

VII-13- التطبيق المبدئي للبرنامج التدريبي :

بعد إتمام إجراء الدراسة الاستطلاعية والتأكد من الخصائص السيكو مترية للمقاييس (الضبط الانفعالي، الكتابة اليدوية).

تم تطبيق مبدئي للبرنامج التدريبي للوقوف على مدى فعاليته في تحقيق الأهداف المسطرة في الدراسة والمتمثلة في أهمية البرنامج التدريبي وفعاليته وضبط الانفعالات والتحكم في الأداء الكتابي، ولتحقيق هذه الخطوة اعتمد الباحث على مجموعة أولية من تلاميذ السنة الثالثة من مدرسة بلعرج محمد وقد تم اختيارهم بطريقة عشوائية من قسمين للسنة الثالثة:

لعدة اعتبارات منهجية تتمثل في: وجود بعض الاضطرابات المستهدفة من تطبيق البرنامج وهي

➤ خلل وسوء الأداء الكتابي حسب تقييم المعلمة.

➤ قلة التركيز والانتباه.

➤ قلة واضطراب السيطرة والتحكم الانفعالي (غضب، غيرة، إهمال، تدني تقدير الذات)

➤ لتي قيست بمقياس الضبط الانفعالي والرائز الكتابي وهي المقاييس المعدة للدراسة

الجدول رقم (33): يبين تلاميذ مجموعة التطبيق المبدئي للبرنامج التدريبي.

إسم التلميذ	سنة الميلاد	الترتيب في الاسرة	متوسط درجة الذكاء اختبار المكعبات اختبار رسم الرجل	نتائج التحصيل للسنة الثانية
م - يسرى	2016	02	100	8,70
ك - سندس	2016	03	105	7,80
ر - محمد	2016	02	98	8,50
ح - عبد الرحمان	2016	02	102	9,00

يشير الجدول رقم (33) عينة مجموعة التطبيق الاولي للبرنامج التدريبي المصمم ويوضح الجدول سنة الميلاد معدل الانتقال للسنة الثالثة وترتيب التلميذ في الاسرة ودرجة الذكاء المسجلة والمقاسة بإختبار رسم الرجل وإختبار المكعبات واستخدم الباحث هذا المقياس لأفراد التطبيق الاولي فقط لكونه إختبار فردي ويتطلب وقت للتطبيق كما أن أفراد عينة التطبيق أربع حالات

VII-13-1- دراسة الحالة لمجموعة التطبيق المبدئي للبرنامج

بما أن مجموعة التطبيق المبدئي للبرنامج التدريبي أربع حالات، فإن منهج وتقنية دراسة الحالة هي الأنسب، وذلك لسهولة المتابعة والتقييم المباشر مع التلاميذ والمعلمة والأولياء، ولهذا الغرض اعتمد الطالب الباحث نموذج دراسة الحالة المعتمدة بالمركز النفسي البيداغوجي مع بعض التعديلات،

قبل بدأ تطبيق البرنامج التدريبي على المجموعة الأولى، قام الباحث بتطبيق اختبارات قياس الذكاء، كما أن منهج دراسة الحالة هو الأفضل لتحديد وتشخيص وتقييم الحالات واقعيًا وسلوكيًا وبشكل مباشر وسيتم عرض الحالات بشكل فردي وانطلاقًا من الأدوات الأساسية

الحالة الأولى

❖ المعلومات العامة

- الاسم واللقب: _____
- تاريخ الميلاد: _____
- الرتبة بين الإخوة: الثاني

❖ الوضع الأسري والاجتماعي

- الأب:
 - السن: 32 سنة
 - المستوى التعليمي: جامعي
 - المهنة: أستاذ
- الأم:
 - السن: 28 سنة
 - المستوى التعليمي: جامعية
 - المهنة: تقني سامي في الصحة
- صلة القرابة بين الوالدين: لا توجد
- الحالة الاجتماعية للأسرة: جيدة
- نوع السكن: شقة مكونة من أربع غرف

❖ التاريخ النمائي والبيولوجي

- الحمل: مرغوب
- طبيعة الولادة: طبيعية
- الرضاعة: طبيعية

- الفطام: عادي

❖ النمو النفسي-الحركي

لوحظ أن جميع مؤشرات النمو النفسي-الحركي جاءت طبيعية ومناسبة للعمر، وتشمل:

- الابتسامة ✓
- المناغاة ✓
- تطور اللغة ✓
- الحبو ✓
- الجلوس ✓
- الوقوف ✓
- المشي ✓

❖ التدريب على النظافة والعناية بالذات

- التدريب على النظافة: متدرج
- اكتساب النظافة:
 - نهاراً ✓
 - ليلاً ✓
- الشهية: عادية
- الاستقلالية في اللباس:
 - يلبس لوحده
 - دون الاعتماد على الآخرين

❖ المسار المدرسي

- الالتحاق بالروضة: نعم

❖ النمو العاطفي والانفعالي

تم تقييم السلوك الانفعالي للطفل في المواقف التالية:

الحالة الانفعالية	التقييم
الفرح	عادي
القلق	عادي
الغضب	أكثر من العادي
الحزن	أكثر من العادي
الخوف	أقل من العادي
الغيرة	أكثر من العادي
الدلال	أكثر من العادي

❖ ردود الفعل السلوكية

- عند التوبيخ: أكثر من العادي
- عند التأنيب: أكثر من العادي

❖ الأداء الكتابي

- تقييم الأم: مقبول مقارنة بزملائه
- تقييم المعلمة: يمكنه الكتابة بشكل أفضل

تقييم الحالة: مكنت الملاحظة العيادية المباشرة للتلميذ من تسجيل النقاط التالية المرتبطة بالدراسة.

الجانب السلوكي: يظهر التلميذ خلل ونقص في المهارات السلوكية بدرجة كبيرة، من التقييم المباشر للسلوك والمقابلة العيادية مع الأولياء، نسجل اتفاق على تدني الجانب السلوكي يمكن إرجاعه لمرحلة الطفولة الأولى (الافراط في الحماية).

الجانب المعرفي: حدد التقييم المباشر للجانب المعرفي توافق وتناسب المكتسبات تماشيا مع البرنامج، والمستوى الدراسي، بوجود خلل في الأداء الكتابي (عدم التميز بين الحروف المتشابهة في الكتابة والقراءة).
معالم الغيرة بادية بشكل كبير على سلوك التلميذ.

الحالة الثانية

❖ المعلومات العامة

- الاسم واللقب: _____ :
- تاريخ ومكان الميلاد: _____ :
- الرتبة بين الإخوة: الثالث

❖ الوضع الأسري والاجتماعي

- الأب:
 - السن: 35 سنة
 - المستوى التعليمي: ثانوي
 - المهنة: تاجر
- الأم:
 - السن: 30 سنة
 - المستوى التعليمي: جامعي
 - المهنة: معلمة
- صلة القرابة بين الوالدين: لا توجد
- الحالة الاجتماعية للأسرة: حسنة
- نوع السكن: سكن تقليدي (حوش) مع الأجداد وأبناء العمومة

❖ التاريخ النمائي والبيولوجي

- الحمل: مرغوب
- عملية الولادة: قيصرية
- الرضاعة: اصطناعية
- الفطام: مبكر

❖ النمو النفسي-الحركي

يُلاحظ وجود تباين في مؤشرات النمو النفسي-الحركي، حيث كانت بعض الجوانب متأخرة وأخرى مناسبة للعمر:

- الابتسامة: متأخرة
- المناغاة: طبيعية

- تطور اللغة: جيد
- الحبو: طبيعي
- الجلوس: طبيعي
- الوقوف: جيد
- المشي: طبيعي

❖ التدريب على النظافة والعناية بالذات

- التدريب على النظافة: مبكر
- اكتساب النظافة:
 - نهاراً ✓
 - ليلاً ✓
- شهية التلميذ: كبيرة
- الاستقلالية في اللباس: يلبس لوحده

❖ المسار المدرسي

- الالتحاق بالروضة: لا

❖ النمو العاطفي والانفعالي

تم تقييم السلوك الانفعالي للطفل في الحالات التالية:

الحالة الانفعالية	التقييم
الفرح	أكثر من العادي
القلق	عادي
الغضب	أكثر من العادي
الحزن	أكثر من العادي
الخوف	عادي
الغيرة	أكثر من العادي
الدلال	أكثر من العادي

❖ ردود الفعل السلوكية

- عند اللوم: أكثر من العادي
- عند التوبيخ: أكثر من العادي
- عند التأنيب: أكثر من العادي

❖ الأداء الكتابي

- تقييم الأم: أداء مقبول مع وجود ضغط على القلم
- تقييم المعلمة: وجود ضغط وعنف على الورقة أثناء الكتابة

❖ تقييم الحالة:

- الجانب السلوكي: نسجل اختلال في السلوك العام داخل القسم ومع الزملاء خشونة في التعامل مع أنانية زائدة، وهو السلوك نفسه المسجل في البيت.
- الجانب المعرفي: يبدى التلميذ مستوى تعليمي مقبول ومبادرة حسنة مع سوء تقدير تدخل المعلمة (غضب) وبكاء.

الحالة الثالثة

❖ المعلومات العامة

- الاسم واللقب: _____ :
- تاريخ ومكان الميلاد: _____ :
- الرتبة بين الإخوة: الثاني

❖ الوضع الأسري والاجتماعي

- الأب:
 - السن: 40 سنة
 - المستوى التعليمي: جامعي
 - المهنة: مهندس
- الأم:
 - السن: 35 سنة

- المستوى التعليمي: جامعي
- المهنة: طبية
- صلة القرابة بين الوالدين: لا توجد
- الحالة الاجتماعية للأسرة: جيدة
- نوع السكن: شقة مكونة من خمس غرف

❖ التاريخ النمائي والبيولوجي

- الحمل: مرغوب
- عملية الولادة: طبيعية
- الرضاعة: اصطناعية
- الفطام: مبكر

❖ النمو النفسي-الحركي

تشير المعطيات إلى نمو نفسي-حركي طبيعي ومتوازن، حيث جاءت جميع المؤشرات في حدود المعدل المتوقع للعمر:

- الابتسامة: عادية
- المناغاة: في وقتها
- تطور اللغة: طبيعي
- الحبو: عادي
- الجلوس: في وقته
- الوقوف: طبيعي مع تحكم كامل
- المشي: عادي دون أي صعوبات

❖ التدريب على النظافة والعناية بالذات

- التدريب على النظافة: مبكر
- اكتساب النظافة:

○ نهارًا ✓

○ ليلاً X

- شهية التلميذ: قليلة وانتقائية
- الاستقلالية في اللباس:
- يعتمد على الآخرين
- بطيء في اللباس

❖ المسار المدرسي

- الالتحاق بالروضة: نعم
- مع مربية خاصة منذ الشهر الرابع (عمته)

❖ النمو العاطفي والانفعالي

تم تقييم السلوك الانفعالي للطفل في المواقف التالية:

الحالة الانفعالية	التقييم
الفرح	أقل من العادي
القلق	أقل من العادي
الغضب	أكثر من العادي
الحزن	أكثر من العادي
الخوف	أكثر من العادي
الغيرة	أقل من العادي
الدلال	أكثر من العادي

❖ ردود الفعل السلوكية

- عند اللوم: أكثر من العادي
- عند التوبيخ: عادي
- عند التأنيب: عادي

❖ الأداء الكتابي

- تقييم الأم: مقبول
- تقييم المعلمة: يستطيع تحسينه

❖ تقييم الحالة:

الجانب السلوكي:

ييدي التلميذ سلوكا ظاهريا عاديا، غير أن الملاحظة أثناء النشاط كشفت عن درجة من الخوف والتردد، كما نسجل وجود قضم الاظافر في حالات اللوم، تقول الأم أن هذا السلوك مكتسب من الروضة.

الجانب المعرفي:

الجانب المعرفي للتلميذ مقبول عموما، نسجل استعمال التلميذ لليد اليسرى، وهوما يقلق الأولياء من حيث عملية القهر لاستبدالها وتعديلها (كتابة التلميذ توحى بوجود نوع من الارتدادات في الخط وليونة في مسك القلم باليد اليسرى).

الحالة الرابعة

❖ المعلومات العامة

- الاسم واللقب: _____ :
- تاريخ الميلاد: _____ :
- الرتبة بين الإخوة: الثاني
- الوضع الأسري والاجتماعي

• الأب:

- السن: 38 سنة
- المستوى التعليمي: جامعي
- المهنة: أستاذ

• الأم:

- السن: 33 سنة
- المستوى التعليمي: جامعي
- المهنة: معلمة

- صلة القرابة بين الوالدين: توجد
- الحالة الاجتماعية للأسرة: جيدة

- نوع السكن: شقة مكونة من أربع غرف

❖ التاريخ النمائي والبيولوجي

- الحمل: مرغوب
- طبيعة الولادة: طبيعية
- الرضاعة: طبيعية
- الفطام: عادي

❖ النمو النفسي-الحركي

تشير المعطيات إلى أن النمو النفسي-الحركي كان طبيعيًا في جميع مراحله، حيث تم تسجيل ما يلي:

- الابتسامة: طبيعية
- المناغاة: طبيعية
- تطور اللغة: طبيعي
- الحبو: طبيعي
- الجلوس: طبيعي
- الوقوف: طبيعي
- المشي: طبيعي

❖ التدريب على النظافة والعناية بالذات

- التدريب على النظافة: متدرج
- اكتساب النظافة:
 - نهارًا ✓
 - ليلاً ✓
- شهية التلميذ: عادية
- الاستقلالية في اللباس: يحتاج إلى مساعدة
- وتيرة التمدرس/الأداء: سريعة

❖ المسار المدرسي

- الالتحاق بالروضة: نعم

❖ النمو العاطفي والانفعالي

تم تقييم السلوك الانفعالي للطفل، وكانت ردود أفعاله ضمن المستوى العادي في معظم الحالات:

الحالة الانفعالية	التقييم
الفرح	عادي
القلق	عادي
الغضب	عادي
الحزن	عادي
الخوف	عادي
الغيرة	عادي
الدلال	عادي

❖ ردود الفعل السلوكية

- عند اللوم: أقل من العادي
- عند التوبيخ: أكثر من العادي
- عند التأنيب: أكثر من العادي

❖ الأداء الكتابي

- تقييم الأم: غير راضية عن الأداء الكتابي، مع وجود قلق من السلوك مستقبلاً.
- تقييم المعلمة:
 - رعونة في الكتابة
 - بطء في الإنجاز
 - ضغط مفرط على القلم والورقة
 - عدم احترام السطر

تقييم الحالة:

الجانب السلوكي: اهم يمكن تسجيله بالنسبة للحالة هدوئها، وصمتها، يلعب بهدوء، ويراجع بهدوء ولا يسعى لجلب الانتباه، لا يطلب المساعدة من الأولياء.

الجانب المعرفي: غالبا ما يفشل التلميذ في نقل الكلمات والجمل بشكل صحيح يستعمل التلميذ نظارات طبية، قراءة التلميذ بطيئة نسبيا مقارنة بزملائه تقول الام أنّها سجلته في حصص الدعم (دروس خصوصية).

VII-13-2- تشخيص وتقييم مجموعة التطبيق المبدئي للبرنامج التدريبي : اهم ما يمكن قوله بالنسبة لتعامل المجموعة التطبيق الأولي للبرنامج :

- ارتياحها وسعادتها اثناء العمل في وسط خارج المدرسة.
- علامات الراحة البادية عليهم، الاحاح منهم مع الاهل على موعد الحصة الجديدة.
- الاقبال على القراءة والكتابة بون أي مجهود من قبل الطالب، فقط تعليمة مباشرة، أقرؤوا كما تعرفون وعند الخطء سوف نصححه فقط لعدم تكراره في القسم، وتشجعنا المعلمة الكتابة أمر جميل به يمكننا أن نكتب رسالة الاحبائنا، علينا أن نتحكم في أيدينا والقلم فقط.
- بداية نشاطات الاحاليل، الأدوات، الرغبة، الدافعية والإصرار (الحالة الثانية أصرت على الحضور رغم حالتها الصحية زكام) تصريح الأولياء
- أثناء القيام بالنشاطات وبعد التّموذج الاولي (الاحليل البسط) وأثناء المتابعة الفردية، طلبت الحالة الثالثة المساعدة في تحديد الوضعية (ما فهمتش مليح، معليشتعاودلي) وبعد التدخل المباشر مع الحالة، طرحت سؤالاً من لم يفهم فلا يتردد نحن هنا لتتعلم معا ونتقن أعمالنا فيكل مكان، طلبالمساعدة ليس عيباً، نفس الحالة طلبت المساعدة ثانية، بعد الإنجاز الأول، أنقلنا للشكل الثاني (الاحليل المعقد) بالرغم من الخلط في عملية الطي إلا ان التلاميذ تمكنوا من إنجازهم بشكل مقبول.

- الحصة الموالية حضر التلاميذ ومعهم عدد من الاحاليل المنجزة، بمساعدة الأولياء، وأهم ما سجل في هذه الحصة حضور كل الأولياء لكن جارج القاعة نسجل ارتياح وسعادة عند الأولياء.
- الحصة الموالية قمنا بنشاط القراءة والكتابة نسجل إقبال التلاميذ على طلب الاذن، والقراءة كما نسجل الاهتمام بالنشاط الكتابي بنوع من الارتياح.

VII-13-3- التقييم العام للبرنامج : تعتمد عدة طرق لتقييم البرامج التدريبية ومن أهم أنواع التقييم التغير الحاصل في السلوك أو الأداء وهي ملاحظات يسجلها القائم بتطبيق البرنامج التدريبي أو القائمين على متابعة المتدربين، وقد ذكر (خليل بن عبد الله، 2014، صفحة 197) أربع أنواع من معايير التقييم وهي:

- ✓ التقارير الذاتية وهي ما يعبر عنه المستفيد من البرنامج التدريبي.
- ✓ اختبارات تمثل الأدوار السلوكية، وهي اختبارات تقيس سمات سلوكية محددة ومقصودة في البرنامج التدريبي.
- ✓ الملاحظات المباشرة لمتدرب وما طرأ عليه من تغيير.
- ✓ التقدير من قبل الغير وغالبا ما يكونو مستشارين أو مسؤولين عن المتدربين وفي البرنامج الحالي يمثل المعلمين والاولياء ومطبق البرنامج خبراء للتقييم. وأعتمادا على التسلسل المتدرج لتقييم التغير الحاصل في أداء مجموعة التطبيق المبدئي نسجل النقاط التالية حول نتائج تطبيق البرنامج.
- ✓ الاهتمام الكبير من قبل الأولياء بهذا النوع من البرامج واستحسان انعكاس البرنامج على سلوك التلاميذ.
- ✓ اهتمام مديرة المدرسة والمعلمين ومطالبهم بتنوع وتكثيف هذه المبادرات.
- ✓ الغيرة الشديدة التي لوحظت على بعض التلاميذ الذين لم يلتحقوا بالبرنامج.
- ✓ التلاميذ: يجب ان نقوم بهذه النشاطات كل يوم.
- ✓ وقد تم الوقوف على عبارة تكررت عدة مرات من قبل التلاميذ، نحب نخدم هذا.

VII-14- تطبيق البرنامج التدريبي على عينة الدراسة الأساسية :

المتغير الأساسي للدراسة الحالية يتمثل في البحث عن فاعلية البرنامج التدريبي المقترح لتنمية مهارات الضبط الانفعالي للتحكم في الكتابة اليدوية لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي، وانطلاقا من الخطوات الأساسية المتمثلة في وضع المقاييس المناسبة للدراسة (مقياس الضبط الانفعالي ومقياس الكتابة اليدوية)، وبعد دراسة وتحديد الخصائص السيكومترية لها، وكذلك بعد التطبيق التجريبي للبرنامج التدريبي لأربع حالات حسب توجيهات الأستاذة المؤطرة يأتي تطبيق البرنامج التدريبي.

بنفس الكيفية ونفس الخطوات تم تطبيق البرنامج التدريبي على المجموعة التجريبية المجموعة الضابطة بعينة قدرها 40 مفردة لكل مجموعة، تم انقائها حسب المواصفات المطلوبة للدراسة وهي التدني الواضح والمشاهد والمقاس لكل من مهارات الضبط الانفعالي والكتابة اليدوية، والملحق

رقم 9 يظهر نتائج التطبيقات القبلية والبعدية لمقياس الضبط الانفعالي والكتابة اليدوية، بمدرسة زوايري سعيد، انظر الصور في الملاحق. كما تم تطبيق البرنامج التدريبي بعد الحصول على الأذن بالتصوير بدار الشباب عظيم فتيحة، وهو الأمر الذي أعطى مصداقية للبرنامج، وذلك بمشاركة الاولياء. ومباشرة بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج قام الباحث بمناقشة فرضيات البحث.

الدلالة العملية – حجم الأثر:

تعتبر الدلالة العملية الوجه الآخر لتقييم البرامج التدريبية التي تعرف بقيمة حجم الأثر وهي قيم تعبر عن قوة الأثر الذي البرنامج المقترح. وفي الدراسة استخدم الباحث حجم الأثر لكوهين حيث قدم كوهين 1988 معايير لحجم الأثر وهي:

✓ حجم أثر تافه تافه او ضئيل جدا يكون أقل من 0,20.

✓ حجم أثر صغير: $0,50 > ES \geq 0,20$.

✓ حجم أثر متوسط: $0,80 > ES \geq 0,50$.

✓ حجم أثر كبير: $1,10 > ES \geq 0,80$.

✓ حجم أثر كبير جدا: $1,50 > ES \geq 1,10$.

✓ حجم أثر ضخم: (jacob , 1988). $ES \geq 1,50$.

سوف يعتمد الباحث على معادلة كوهين في تحديد حجم الأثر لمناقشة الفرضيات المتعلقة بأثر البرنامج التدريبي.

خلاصة الفصل:

تضمن هذا الفصل عرض مفصل للبرنامج التدريبي المقترح والمطبق في الدراسة كما أنه شمل تقديم التطبيق المبدئي له قبل التطبيق النهائي على عينة البحث، من خلال التطبيق وتحليل النتائج تبين للطلاب الباحث الأهمية العملية للبرامج التدريبية في الوسط المدرسي خصوصا في المراحل

الدراسية الأولى للتلاميذ لكون التدريب على النشاطات والتعامل مع المعوقات تولد قوة ومعرفة علمية وعملية يستفيد منها المتدرب في المستقبل، ولتدريب على الضبط الانفعالي والتحكم والتنظيم ينعكس بشكل إيجابي على حياة المتدرب مستقبلاً ومنه نوصي بالتفكير الجدي لترسيم البرامج التدريبية على اختلاف أنواعها في الوسط المدرسي، كما أن الطالب أرفق صوراً وشريط فيديو (الإذن بالتصوير بدار الشباب عظيم فتحة) الملحق وفيلم قصير بساحة لامقاطاً بمناسبة الأسبوع الثقافي القراءة في إحتفال.

الفصل السابع:

عرض ومناقشة

وتحليل الفرضيات

الفصل السابع: عرض ومناقشة وتحليل الفرضيات

VIII-1- عرض نتائج الفرضيات

VIII-1-1- عرض نتائج الفرضية الأولى.

VIII-1-2- عرض نتائج الفرضية الثانية.

VIII-1-3- عرض نتائج الفرضية الثالثة.

VIII-1-4- عرض نتائج الفرضية الرابعة.

VIII-1-5- عرض نتائج الفرضية الخامسة.

VIII-2- مناقشة وتحليل نتائج الفرضيات

VIII-2-1- مناقشة الفرضية الأولى.

VIII-2-2- مناقشة الفرضية الثانية.

VIII-2-3- مناقشة الفرضية الثالثة.

VIII-2-4- مناقشة الفرضية الرابعة.

VIII-2-5- مناقشة الفرضية الخامسة.

VIII-1- عرض نتائج الفرضيات

بعد الانتهاء من تطبيق الاختبارات المتعلقة بدراسة اختبار الضبط الانفعالي واختبار الكتابة اليدوية، وتفرغ النتائج بالاعتماد على الحزم الإحصائية spss22، قام الطالب الباحث بالحسابات والمقارنات حسب التسلسل المبرمج للفرضيات في الفصل التمهيدي، وقد جاءت النتائج على النحو الآتي:

VIII-1-1- عرض نتائج الفرضية الاولى :

تنص على أنه: نتوقع وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بين التطبيق القبلي والبعدي في اختبار الكتابة الدوية لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي.

الجدول رقم (35): يوضح الفروق في اختبار الرائد الكتابي بين للمجموعة التجريبية والمجموعة

الضابطة

المتغيرات	المجموعة	عدد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الارتباط	قيمة - ت -	مستوى الثقة	مستوى الدلالة
إختبار الرائد الكتابي	التجريبية	20	49	1,49	0,82	9,00	%99	0,01
	الضابطة	20	43	1,49				

من خلال الجدول رقم (35) كشفت المعالجة الإحصائية لنتائج التطبيق البعدي عن وجود فروق جوهرية واضحة بين المجموعتين التجريبية والضابطة، حيث أظهرت النتائج تفوقا ملموسا للمجموعة التجريبية التي سجلت متوسطا حسابيا بلغ (49) بانحراف معياري قدره (1,49)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (43) وللتحقق من دلالة الفروق تم استخدام اختبار ت للفروق للعينات المستقلة واسفرت النتائج عن قيمة تائية محسوبة بلغت (9) وهي قيمة تتجاوز بكثير القيمة الجدولية عند مستوى الدلالة (0,01) ودرجة حرية (38)

ويشير هذا الارتفاع الكبير في قيمة ت المحسوبة إلى رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل، مما يؤكد وجود فروق ذات دلالة إحصائية قوية تعزى لأثر المتغير المستقل، كما تعزز هذه النتيجة بحساب

معامل الارتباط حجم الأثر الذي بلغ (0,82) وهي قيمة تعكس تأثير اقويا جدا، مما يبرهن على أن المعالجة التجريبية المطبقة كانت هي العامل الحاسم والمفسر لهذا التباين الإيجابي في النتائج بين المجموعتين وهوما يعطي مؤشرا قويا وفاعلية وكفاءة البرنامج المستخدم في الدراسة

عرض نتائج الفرضية الثانية

والتي تنص على أنه: يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بين التطبيق القبلي والتطبيق البعدي في اختبار الضبط الانفعالي لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي

الجدول رقم 36): يوضح الفروق في اختبار الضبط الانفعالي بين المجموعة التجريبية والمجموعة

الضابطة.

المتغيرات	المجموعة	عدد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الارتباط	قيمة - ت -	مستوى الثقة	مستوى الدلالة
إختبار الضبط الانفعالي	التجريبية	20	42,95	4,01	0	7,21	0,00	0,0199
	الضابطة	20	33,80	4,01	67			

من خلال الجدول رقم (36) يتضح أن قيمة (ت) المحسوبة (7,21)، وهي قيمة دالة إحصائية، عند مستوى الدلالة (0,01) ومن خلال المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية الذي بلغ (42,95) مقارنة بالمتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة البالغ (33,80) وعند معالجة البيانات باختبار (ت) للعينات المستقلة بلغت قيمة ت المحسوبة (7,21) وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,01) ودرجة الحرية (38) مما يؤكد فعالية الإجراءات التجريبية في تعزيز مهارات الضبط الانفعالي

VIII-1-3- عرض نتائج الفرضية الثالثة :

والتي تنص على انه يحقق البرنامج التدريبي أثرا على تنمية مهارات الضبط الانفعالي لدي متلقيه وفقا لمعادلة كوهين لحساب حجم الاثر

معادلة كوهين لحساب حجم الاثر:

$$d = \frac{U1 - U2}{Q}$$

U1: متوسط الحسابي في الاختبار القبلي

U2: متوسط الحسابي في الاختبار البعدي

Q: مجموع الانحراف المعياري

الجدول رقم (37): نتائج حساب معادلة كوهين لحساب حجم الأثر للبرنامج التدريبي في الضبط الانفعالي.

المجموعة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة	قيمة حجم الأثر
التجريبية	20	42,95	4,01	7,21	38	0,01	0,76
الضابطة	20	33,80	4,01				

يبرز الجدول رقم (37) قيمة معادلة كوهين لحساب حجم الأثر والتي بلغت قيمتها مع متغير الضبط الانفعالي 0,76 التي تشير إلى تأثير مرتفع كما تدل على أن البرنامج التدريبي المصمم ذو فعالية عالية.

VIII-1-4- عرض نتائج الفرضية الرابعة :

والتي تنص على أنه من المتوقع أن يحقق البرنامج التدريبي أثراً على تنمية مهارات الكتابة اليدوية لدي متلقيه وفقاً لمعادلة كوهين.

معادلة كوهين لحساب حجم الاثر:

$$d = \frac{U1 - U2}{Q}$$

القانون:

U1: متوسط الحسابي في الاختبار القبلي

U2: متوسط الحسابي في الاختبار البعدي

Q: مجموع الانحراف المعياري

الجدول رقم (38): يوضح الفروق وقيمة حجم الأثر في اختبار الرانز الكتابي بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة

المتغيرات	المجموعة	عدد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة - ت -	مستوى الثقة	قيمة حجم الاثر
إختبار الرانز	التجريبية	20	49	1,49		9	95	0,82

				1,49	43	20	الضابطة	الكتابي
--	--	--	--	------	----	----	---------	---------

يشير الجدول رقم 38 إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية ، ولتحديد الأهمية العملية لهذه الفروق تم حساب حجم الأثر باستخدام معامل كوهين حيث بلغت هذه القيمة (0,82) وهي قيمة تصنف ضمن فئة الأثر الكبير ، مما يدل على أن التحسن في مهارات الكتابة اليدوية لدى أفراد العينة التجريبية يعود بشكل مباشر وجوهري للبرنامج التدريبي

VIII-1-5- عرض نتائج الفرضية الخامسة :

التي تشير إلى توقع أن يحقق البرنامج التدريبي المصمم أثر وفاعلية في تنمية مهارات الضبط الانفعالي للتحكم في الكتابة اليدوية لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتداء
جدول رقم 39 يوضح قيم ودرجات حجم الأثر للبرنامج التدريبي

المتغير المقاس	متوسط المجموعة التجريبية	متوسط المجموعة الضابطة	قيمة ت المحسوبة	حجم الاثر
مهارات الكتابة اليدوية	49	43	9,00	0,82
مهارات الضبط الانفعالي	42,95	33,80	7,21	0,76
حجم الأثر الكلي للبرنامج	45,97	38,40		0,79

VIII-2- دراسة ومناقشة وتحليل نتائج الفرضيات :

أدى تطبيق البرنامج والاختبارات على الفرضيات المقدمة في البحث إلى النتائج التالية:

VIII-2-1- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى :

التي تنص على توقع وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بين التطبيق القبلي والتطبيق البعدي في اختبار الكتابة.

من خلال دراسة الجدول رقم (35) نلاحظ أن قيمة المتوسط الحسابي للتطبيق القبلي بلغت 43 بينما في التطبيق البعدي بلغت قيمته 49، ومن خلال المقارنة البسيطة للأرقام نجد حدوث تغير على مستوى الأداء الكتابي لصالح الإختبار البعدي، كما أن القيمة "ت" المحسوبة بلغت 9، وهي من قيمة ت الجدولية وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01، من خلال المعطيات الإحصائية المسجلة فإن قيمة التباين واضحة بشكل كبير بين المجموعتين، كما أ، الفرق الذي بلغ 6 درجات يشير إلى أ، التغير الحاصل راجع إلى المتغير المستقل وهو البرنامج التدريبي الذي أحدث أثرا إيجابيا .

تشير القيمة المنخفضة للانحراف المعياري المقدرة ب، 1،49 بمقارنتها بقيم للمتوسطات الحسابية الى وجود تجانس في أداء افراد العينة التجريبية

ن بمعنى ان الفروق الفردية داخل المجموعة الواحدة كانت ضيقة، كما ان النتائج لم تكن مشتتة كما أن قيمة ت المحسوبة 9 هي مؤشر إحصائي قوي بالنظر إلى حجم العينة فهي تتجاوز القيمة الجدولية عند مستوى الدلالة 0،05 و0،01. نستنتج من النتائج الإحصائية

1 الارتباط الحسي الحركي: الكتابة اليدوية تشرك مناطق في الدماغ تتعلق باللمس والحركة son Sory moteur حيث ت شير الدراسات إلى أن رسم الحروف يدويا ينشط شبكة القراءة في الدماغ بشكل أوى من الطباعة

2 الترميز العميق للمعلومات: وفق نظرية مستويات المعالجة فإن الجهد المبذول في الكتابة اليدوية يتطلب معالجة ذهنية أعمق مما يحفز الذاكرة طويلة المدى

وقد اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة سعد الحاج 2010 على أهمية التدخل المبكر والمتابعة القريبة للتقليل من مشاكل الخط والكتابة لما لعملية الكتابة من أهمية في حياة الأفراد، كما اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة تواتي وبوطيبة 2009 في تأثير الاضطرابات العصبية على الأداء الكتابي، وهو الأمر الذي يدفع ويشجع على الإهتمام بالكتابة اليدوية في المراحل العمرية الأولى بشكل مباشر.

3 التركيز الانتقائي: الكتابة اليدوية غالبا ما تكون أبطأ من الكتابة الرقمية، مما يجبر التلميذ ويدفعه إلى تلخيص وفهم المعلومة قبل تدوينها، وهو ما يسمى بصياغة المضمون وهو ما يتفق مع دراسة وابنهايمر (oppenheimer & Mueller, 2014) التي خلصت إلى أ، الكتابة اليدوية

تتفوق على الكتابة عبر لوحة المفاتيح في تعزيز الفهم العميق والمعالجة الإدراكية ، حيث توصلت النتائج إلى أن تدوين الملاحظات يدويا يجبر العقل على إعادة صياغة المعلومات encoding. وفي نفس السياق فإننا دراسة (Karin & Engelhardt, 2012) التي ركزت على الجانب العصبي حيث أظهرت باستخدام التصوير بالرنين المغناطيسي الوظيفي —fmri أن عملية الكتابة اليدوية تنشط شبكة القراءة في أدمغة الأطفال وهو نشاط لا يظهر عند الطباعة، مما يؤكد أن التفاعل الحركي البصري المرتبط بالقلم يعزز من التعرف على الحروف والتعلم البصري المكاني بشكل أفضل

وكذلك اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة بلعظم 2014 في متغيرين من متغيرات الدراسة وهما البرنامج التدريبي وتعلم الكتابة، كما اتفقت بشكل كبير مع دراسة حسن وابتسام 2009 حول مشكل الكتابة في منهج الدراسة وعينتها من حيث المستوى التعليمي (المرحلة الابتدائية) والاختبارات المستعملة مثل اختبار الكتابة فقد جاءت نتائج الدراسة مقارنة احصائيا من وجود ارتباط فوق 0.92 عند مستوى الدلالة 0.01.

VIII-2-2- مناقشة وتفسير الفرضية الثانية :

التي تنص على توقع وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار الضبط الانفعالي بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة القياس القبلي والقياس البعدي لصالح القياس البعدي في اختبار الضبط الانفعالي، من خلال دراسة الجدول رقم (36) المتعلق بالفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي يمكن استنتاج:

- قيمة المتوسط الحسابي في القياس البعدي بلغت 42،95 لصالح المجموعة التجريبية ، أما قيمتها في القياس البعدي للمجموعة الضابطة فقد كانت 33،80، وهو ما يمثل فرقا واضحا بين القياسين لصالح المجموعة التجريبية ، كما أن القيمة "ت" المحسوبة بلغت 7،21، وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.01، ، ويؤكد تحقق الفرض الثاني من حيث توقع وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية، وقد جاءت نتائج هذه الدراسة متوافقة مع دراسة Drandler 2010، ودراسة Walters 2011، التي أشارت إلى الأهمية الكبيرة التي يجب مراعاتها في مراقبة وتقييم وتغيير شدة وحدة التجارب الانفعالية، وردود الأفعال انطلاقا من التحضير المسبق والتمرين، ودراسة ليث عياش 2016، التي اختلفت مع الدراسة الحالية في عينة

(Hathier, 2012) التفسير في ضوء التدخل النفسي :يمثل مفهوم الضبط والتحكم الانفعالي محور جوهري في البناء النفسي للمتعلمين وهو ما تؤكد مختلف الدراسات مثل دراسة (Hathier, 2012) التي أكدت أن الضبط الانفعالي يعد ركيزة أساسية للنجاح المدرسي حيث يعمل على تقليل مشتتات الانتباه الناتجة عن التوتر ومن منظور عصبي ومعرفي تدعم دراسات james 2012 و oppenheimer 2014 هذا التوجه بشكل غير مباشر ، فبينما ركزوا على الأداء الحركي والمعرفي فإن أبحاثهم تشير إلى أن العمليات التي تتطلب تركيزا ذهنيا عاليا تساهم في تدريب الدماغ على الانضباط والهدوء ، مما يعزز من قدرة المتعلم على الضبط الذاتي لانفعالاته أثناء مواجهة التحديات الأكاديمية

وكذلك جاءت نتائج الدراسة الحالية متوافقة مع دراسة بن عمور جميلة 2017 من حيث أهمية تنمية الذكاء الانفعالي في مواجهة مواقف الحياة الضاغطة، غير أنها اختلفت معها في عينة الدراسة وأدواتها، ونفس الملاحظة بالنسبة لدراسة كل من سعاد رشيدة 2005، ودراسة سايح زوليخة 2015 التي كانت أقرب للدراسة الحالية من حيث العينة والنتائج.

VIII-2-3- مناقشة وتفسير الفرضية الثالثة :

التي تنص على توقع أن يحقق البرنامج التدريبي أثرا على تنمية مهارات الضبط الانفعالي لدى متلقيه، فمن خلال دراسة الجدول رقم (37) ومن مقارنة القيم وحساب معادلة كوهين، فإن القيمة المتعلقة بدرجة الأثر التي بلغت 0,76، وهو ما يعني أن 76 % من التباين الحاصل في مستوى الضبط الانفعالي لدى أفراد المجموعة التجريبية يعود بشكل مباشر إلى البرنامج التدريبي المصمم والمستخدم للدراسة وهي قيمة دالة على الأثر والفعالية للبرنامج التدريبي وهو أثر عالي وكبير حسب القيم التي وضعها كوهين.

وقد اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة فؤاد محمد هدية ورزق البحيري 2015، في إثبات فعالية البرنامج التدريبي للتخفيف من الإلكسيثيميا والرفع من مهارات الإدراك والتنظيم والضبط والتحكم الانفعالي، كما أن الدراسة اتفقت مع دراسة سليمان إسماعيل 2015 للتأكيد على فعالية أسلوب الضبط الانفعالي.

تؤكد نظرية الذكاء العاطفي ل golman ان الضبط الانفعالي هو حجر الزاوية في النجاح الأكاديمي

وقد أكدت النتائج المحققة فرضية الممارسة المنظمة في تقوية الوعي بالذات ، مما يرفع من قدرة التلميذ على التحكم في ردود أفعاله ، بالمقارنة مع دراسة غروس gross2014 حول إعادة التقييم المعرفي أن الضبط الانفعالي الناجح يعتمد على استراتيجيات معرفية وهو ما يتفق مع هذه الدراسة بدليل قيمة ت المحسوبة التي بلغت 7,21 والتي يستنتج منها أن التدريب المستمر يساهم في خفض التوتر وزيادة التركيز مما ينعكس إيجابيا على درجات اختبار الضبط الانفعالي كما أن نتائج الدراسة الحالية اتفقت مع دراسة دايموند (Diamond, 2013) التي أكدت أن الضبط الانفعالي هو احد المكونات الأساسية للتحكم الذاتي ، وأوضحت أن النتائج أن قدرة المتعلم على ضبط انفعالاته وتنظيم دوافعه ليست مجرد مهارة سلوكية ، بل هي ضرورة معرفية تسمح للدماغ بالتركيز ومنع التشتت. وأشارت الدراسة إلى وجود علاقة طردية بين كفاءة الوظائف التنفيذية – التي تشمل الضبط الانفعالي – وبين النجاح في الحياة والتحصيل الدراسي. مؤكدة أن هذه المهارة قابلة للتدريب والتطوير من خلال الممارسات التعليمية الداعمة.

VIII-2-4- مناقشة وتفسير الفرضية الرابعة:

التي تنص على أن يحقق البرنامج التدريبي أثر في تنمية المهارة الكتابة اليدوية لدى عينة الدراسة.

انطلاقا من ملاحظة الجدول رقم (38) الذي يوضح الفروق في القياس البعدي بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة وقيمة حجم التأثير او معامل الارتباط لكوهين 0,82 وهو ما يصنف احصائيا ضمن الأثر الكبير جدا large effect size مما يدل على ان التدخل التجريبي احدث نقلة لدى التلاميذ. إن وصول حجم الأثر لهذه القيمة متناغما مع قيمة ت المحسوبة المرتفعة التي بلغت 9 وهو ما يشير إلى ان الكتابة اليدوية ليست مجرد مهارة ثانوية بل هي محرك معرفي أساسي، التفسير المنطقي هو ان الكتابة اليدوية وفرت تغذية راجعة حركية لم تتوفر للمجموعة الضابطة مما جعل تعلم الحروف والكلمات وتذكرها عملية محفورة في الذاكرة الإجرائية. في تحليل شامل لعدة دراسات (SANTANGELO, HARRIS, & GRAHAM, 2006) التي ركزت على فاعلية نموذج تطوير استراتيجيات التنظيم الذاتي في تحسين مهارات الكتابة لدى المتعلمين ، وتوصلت النتائج إلى أن التدريب على إستراتيجيات محددة مثل التخطيط والمراقبة الذاتية وضبط النفس لا يحسن فقط جودة النص المكتوب بل يزيد ايضا من ثقة المتعلم بنفسه وقدرته على الضبط الانفعالي

اثناء مواجهة مهام كتابية معقدة كما اكدت الدراسات ان البرنامج التدريبي يساهم في تحويل عملية الكتابة من نشاط عشوائي مجهد إلى عملية منظمة يسهل التحكم فيها ذهنيا وانفعاليا

وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة فكري لطيف متولي 2012 حول أهمية ونجاعة البرامج التدريبية في التقليل من بعض السلوكيات السلبية، والرفع من السلوكيات الإيجابية، غير أنها اختلفت مع الدراسة الحالية في موضوع البرنامج ومحتواه وعينة الدراسة ومقاييس قياس الأثر، حيث اعتمد الباحث على الملاحظة العيادية فقط والتقييم المباشر للمقارنة بين القياس القبلي والبعدي، كما اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة مأرب محمد أحمد المولى 2011 من حيث أهمية وفعالية البرامج التدريبية في الحياة المدرسية، بما تقدمه من معلومات وأفكار تتعدى البعد المعرفي.

واتفقت الدراسة الحالية مع دراسة بلعظم 2015 في شقها المتعلق بالبرنامج التدريبي حيث دلت معادلة التحسن على أن 36% هي نسبة التحسن، وهي قيمة تدل على فعالية البرنامج المقترح.

VIII-2-5- مناقشة وتفسير الفرضية الخامسة :

التي تتوقع ان يحقق البرنامج التدريبي المصمم فاعلية في تنمية مهارات الضبط الانفعالي للتحكم في الكتابة اليدوية. تركز الفرضية الخامسة على فاعلية البرنامج التدريبي في إحداث تغيير شمولي يجمع بين الأداء المهاري الكتابة والجانب النفسي الضبط الانفعالي ، وهي فرضية تتجاوز حدود التأثيرات الأحادية لترسم صورة متكاملة حول مدى نجاح البرنامج التدريبي في تحقيق أهدافه الجوهرية كمنظومة تعليمية ونفسية موحدة ، ان مناقشة الفرضية الخامسة لا تقتصر على رصد التحسن في كل متغير على حدى ، بل تمتد لتفسير التآزر الوظيفي بين مهارات الكتابة اليدوية والضبط الانفعالي حيث تسعى هذه القراءة التحليلية على تبيان كيف استطاع البرنامج التدريبي تقليص المسافة بين وتقليص التباعد بين الانضباط الحركي الدقيق والاستقرار النفسي للمتعلم وبلاستناد على حجم الأثر القوي الذي تم تسجيله في حيث بلغ حجم الأثر في الكتابة اليدوية 0,82 وبلغ في مقياس الضبط الانفعالي 0,76 وهو ما اعطى بالنسبة للبرنامج ككل 0,79 وهو حجم اثر مرتفع جدا حسب تصنيف كوهين وهو ما يشير ويدل على ان التدريب المنظم على الكتابة قد وفرة بيئة تعليمية نفسية محفزة لتدريب الوظائف التنفيذية ، مما ادى على تعزيز قدرة المتعلم على الصبر والمثابرة والتحكم في المشتتات الانفعالية ، إن هذا التوافق في حدم الأثر يؤكد ان تقوية المهارات

الحركية الدقيقة تسير جنباً إلى جنب مع البناء النفسي ، مما يجعل من البرنامج التدريبي نموذجاً فعالاً لتطوير المتعلم شمولياً معرفياً ونفسياً وهو ما يفتح آفاق جديدة لدمج إستراتيجيات الضبط الانفعالي ضمن المناهج المهارية لتحقيق أقصى درجات الكفاءة العلمية

وقد جاءت قيم حجم الأثر معبرة على فعالية البرنامج التدريبي المقترح لتنمية مهارات الضبط الانفعالي للتحكم في الكتابة اليدوية لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي.

وقد اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة كل من العيدلات 2008، ودراسة الرزاز 2017، ودراسة كمال 2017، ودراسة ديكوسكي 1996، ودراسة بروكس 2001، التي أجمعت كلها على أهمية البرامج الإرشادية والتدريبية، والتي يستنتج منها أنه كلما بدأت عملية التدريب بشكل مباشر ومبكر كلما زاد وارتفع مردود التلاميذ وتحصيلهم الدراسي، ودرجة الضبط والتحكم الانفعالي وبالتالي التقليل من نسبة الفشل والتسرب المدرسي.

وبما أن عملية الكتابة تمثل مهارة حركية عقلية من خلال التناسق والانضباط والانتباه، فهي تتحسن وتتعدل في المراحل العمرية اللاحقة، وأن الاضطرابات المسجلة في الأداء الكتابي غالباً ما يكون نتيجة لصعوبات التعلم، خصوصاً صعوبة تعلم الكتابة.

الاستنتاج العام

الاستنتاج العام

أصبحت للبرامج التدريبية أهمية كبيرة في حياة الأفراد، فقد تعدت المجالات المهنية ووصلت إلى المجالات النفسية والاجتماعية، فكل يوم نسمع عن دورات تدريبية للتفكير "السوروبون" وقد خلصت الدراسة الحالية إلى أن البرنامج التدريبي المصمم للدراسة قد أحدث تحولاً نوعياً وجوهرياً في البناء النفسي المعرفي للتلاميذ وبما أن 80% من النجاح الشخصي راجع له وليس للذكاء الأكاديمي كما أشار غولمان، فقد خلصت الدراسة إلى أهمية الضبط الانفعالي في الحياة الدراسية بشكل عام وانعكاسه الإيجابي بشكل خاص على الأداء بمفهومه والكتابة اليدوية لما يمثل هذا النشاط من تكامل وتناسق وتفاعل بين الجانب الانفعالي والجانب الأدائي، فقد أثبت النتائج وجود علاقة تأزيرية ووظيفية بين تطور مهارات الضبط الانفعالي والتحكم في مهارات الكتابة اليدوية فقد أثبتت الدراسات أنها ليست مجرد نشاط إلى بل هي عملية إدراكية، كما أن تحسن مستوى الضبط الانفعالي لم يكن معزولاً عن الكتابة بل هو نتيجة لقدرة البرنامج على تعزيز التنظيم الذاتي، فالكتابة اليدوية بما تتطلبه من تأن وضبط حركي تدخل تحت مسمى الكبح السيكلولوجي حيث قللت من الاندفاعية ورفعت من مستوى الصمود النفسي أمام المشتتات المدرسية مما جعل من البيئة التعليمية مليئة بالمحفزات للتعلم كما أن البرنامج التدريبي المقترح الذي سعى إلى تنمية تلك المهارات والكفاءات النفسية والانفعالية والأدائية قد حقق درجة عالية من الفعالية، كما قيس وفقاً لمعادلة كوهين، وهو ما اتفق مع عدد ليس بيسير من الدراسات التي تناولت الموضوع.

وتأسيساً على ما تقدم تأتي هذه الدراسة لتقديم رؤية سيكلولوجية متكاملة حول اليات تطوير الأداء المدرسي، فقد كشفت عن الدور المحوري للضبط الانفعالي باعتباره القاعدة النفسية التي يرتكز عليها نجاح المتعلم.

إن التدخل في علم النفس يجب أن يكون شمولياً بحيث يستهدف تهذيب الوجدان وتطوير الأداء في نفس الوقت

وعليه فإن التفكير في تغيير أو تعديل طرق التدريس في المرحلة الابتدائية لأهميتها حسب المرحلة العمرية ومناحي النمو والقدرة على التوجيه بشكل عام، والإعتماد على البرامج التدريبية يمكن أن يبسط المفاهيم ويرفع من درجة الاستيعاب ويساعد وينمي التفاعل والعمل الجماعي وروح الجماعة والإحساس بالمسؤولية وتبادل المشار والعواطف والاحترام وتقدير الذات، مما يسمح بتحقيق الأهداف العامة للسياسة التربوية الهادفة إلى تكوين فرد صالح في المجتمع، الذي ينعكس إيجاباً ويقلل من تلك

الظواهر المشينة كالعنف والتسرب المدرسي والتنمر والانحرافات بمجملها، فتخطيط البرامج التدريبية المدروسة المتكاملة يسمح بتحقيق الفلسفة العامة للأمة.

التوصيات والاقتراحات:

مكنت التجربة الميدانية الشخصية الباحث من خلال الاحتكاك مع المعلمين والتلاميذ وكذلك بعض المدرء والمفتشين من تدوين عدة توصيات نجملها في:

- ✓ استحسان فكرة البرامج التدريبية كمحاور تدريبية.
- ✓ تشجيع العمل الجماعي داخل القسم مع إعطاء حرية للتلميذ في الإختيار وإبداء الرأي.
- ✓ تخصيص حصص خاصة بالنشاطات الترفيهية الحرة والموجهة مثل النشاطات الرياضية والنشاطات الفكرية.
- ✓ تخصيص ميزانية خاصة لتحقيق التعزيز عن طريق مكافآت للتلاميذ المتفوقين وتشجيع التلاميذ الآخرين.
- ✓ استبعاد كل ما من شأنه أن يهين التلميذ داخل أو خارج المدرسة مع التأكيد على الحزم في تلقين المناهج الدراسية.
- ✓ الإصرار والإلحاح والمطالبة بإعادة فتح المعاهد الوطنية لتكوين المعلمين، وإدراج تخصص علم النفس في برامجها وخاصة علم النفس النمو، وعلم النفس الفارقي، وعلوم التربية، ومنهجية التدريس.
- ✓ التفكير في التكوين القبلي للمعلمين داخل الأقسام مع معلمين من ذوي الخبرة، والتدرب على أسلوب التعامل مع التلاميذ.
- ✓ إلزام المعلمين على حضور الأيام الدراسية التي تبرمج على مستوى الجامعة للاستفادة من التكوين النظري وتحقيق المعرفة، فأغلب المعلمين يجهلون الفوارق الفردية، وخصائص النمو وكذلك بعض الاضطرابات كصعوبات التعلم.

قائمة المراجع

قائمة المراجع

01 قائمة المصادر

القرآن الكريم برواية ورش عن نافع.

02 قائمة المراجع

المراجع باللغة العربية:

الكتب:

1. ابراهيم عصمت مطاوع.(1981). علم النفس وأهميته في حياتنا .دار المعارف.
2. إبراهيم سيف عبد الواحد.(2010). المرجع في صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية. مكتبة الانجلو المصرية.
3. أحسن شحاتة، زينب النجار.(2003). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. 40 .
4. أحمد عبد الرحمان.(1999). أصول علم النفس. دار المعارف الطبعة 11.
- ابوحطب، فؤاد وامال صادق 1991 القياس النفسي، مكتبة الانجلو المصرية القاهرة مصر
5. اسماعيلي يمينه وآخرون.(2017). الذكاء الوجداني وبعض المشكلات الانفعالية (القلق، الاكتئاب، الانتحار، جنوح الاحداث). ديوان المطبوعات الجامعية. الأسطى. (2010) .
6. الخطيب محمد جواد.(2011). علم النفس التجريبي بين النظرية والتطبيق. مكتبة آفاق. غزة - فلسطين.
7. الخفاف إيمان عباس.(2013). الذكاء الانفعالي. تعلم كيف تفكر انفعاليا. دار الاعصار العلمي للنشر والتوزيع. مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.
8. الزياد فتحي مصطفى. (1998). صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية .
9. السرطاوي عبد العزيز مصطفى.(2009). تشخيص صعوبات القراءة وعلاجها. عمان :دار وائل للنشر والتوزيع.
10. الطعاني حسن أحمد.(2007). التدريب مفهومه وفعالياته في بناء البرامج التدريبية وتقييمها . عمان دار الشروق .العظيم .

11. القلقشندي أبي العباس أحمد.(1922).صبح الاعشى .القاهرة :دار الكتب المصرية.
12. الكبيسي عبد الكريم.(2010).نظريات التعلم. جامعة الانبار: كلية التربية والعلوم الإنسانية.
13. الناقة، م .ك.(1985).تعليم اللّغة العربيّة للناطقين بلغات اخرى Dans .تعليم اللّغة العربيّة للناطقين بلغات أخرى .
14. أمل البكري، نادية العجوز.(2011).علم النّفس المدرسي .عمان الاردن :المعتز.
15. باي،ح.(2002).علاج إضطرابات اللغة المنطوقة والمكتوبة عند أطفال المدارس العادية . الامارات العربية المتحدة :دار القلم للنشر والتوزيع.
16. تايلور،أ.(1996).مدخل الى علم النّفس.دمشق :منشورات وزارة الثقافة.
17. جابر عبد الحميد،ج.(1986).مدخل لدراسة السلوك الإنساني.القاهرة :دار النهضة العربية.
18. حامد عبد السلام،زهران.(1986).علم نفس النّمو، الطفولة والمراهقة .دار المعارف.
19. حسن الشربين . مريم النجار.(2013).معجم المصطلحات التربويّة والنّفسية.القاهرة :الدار المصرية اللبنانية.
20. حمدي شاكر،م.(2006).مهارات التّدريب.حائل :دار الاندلس للنشر والتوزيع.
21. حنان عبد الحميد، أ.(2014).علم النّفس التربوي. الطبعة الخامسة.عمان :دار صفاء للنشر والتوزيع.
22. حورية،ب.(2002).علاج اضطرابات اللغة المنطوقة والمكتوبة عند أطفال المدارس العادية. الامارات العربية :دار القلم للنشر والتوزيع.
23. دانيال،ج.(2000).الذكاء العاطفي.مطابع الوطن.تر: ل .الجبالي.
24. دنيال، ق..intelligence emotionnelle.editions jai lu.(2014)
25. دويدات،ع.(1994).في الطب النّفسي وعلم النّفس المرضي الإكلينيكي.بيروت :دار النهضة العربية.
26. رجب،ت،ا.(2022-10-19).إسلام ويب Récupéré sur islamweb: .
<http://www.islamweb.net/ar/library/content>
27. رعد مصطفى،خ.(2008).أسس تعليم الكتابة الابداعية.أريد،عمان:عالم الكتب الحديث الجدار للكتاب العالمي. الاردن.

28. زيدي، ن. لمن، ن. (2017). مبادئ الصحة النفسية والإرشاد. الطبعة الثانية. ديوان المطبوعات الجامعية.
29. زهران، ح. أمد، عبد السلام. (1980). الصحة النفسية والعلاج النفسي. القاهرة: عالم الكتب للنشر والتوزيع.
30. سامي، محمد ملحم. (2008). الإرشاد النفسي للأطفال. دار الفكر للنشر والتوزيع.
31. سليمان، إبراهيم عبد الواحد يوسف سليمان. (2010). المرجع في صعوبات التعلم " النمائية ولأكاديمية. القاهرة: مكتبة الانجلوالمصرية.
32. سليمان، إبراهيم عبد الواحد يوسف. (2013). صعوبات التعلم الاجتماعي والانفعالية بين الفهم والواجهة. إترك للنشر والتوزيع. القاهرة.
33. سهير كامل أحمد. (2000). التوجيه والإرشاد النفسي. مركز للكتاب. الاسكندرية.
34. سهيلة محسن كاظم الفتلاوي. (2010). المدخل إلى التدريس. مكتبة نرجس. الشروق.
35. خالد كمال الدين، معتز صبحكي. (2020). أثر مخرجات البرامج التدريبية على تطوير مهارات المتدرب. مجلة جامعة العين للأعمال والقانون.
36. سيقموند، ف. (1981). معالم التحليل النفسي. الطبعة الخامسة. تر:م، ع، نجاتي. القاهرة: دار الشروق .
37. شحاتة حسن. زينب النجار. (2003). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. القاهرة. الدار المصرية اللبنانية.
38. صديق محمد أحمد. (2005). دليل المرشد النفسي القاهرة: مطبعة كلية العلوم بني سويف. مصر.
39. عبد السلام محمد. (2020). علم الجرافولوجي. أعرف شخصيتك من خطك. مكتبة نور.
40. عبد الطيف أبو أسعد. (2020). علم النفس الإرشادي. مؤنة: دار المسيرة.
41. عبد العظيم، حمدي عبد الله. (2013). برامج تعديل السلوك. الجزيرة: مكتبة أولاد الشيخ.
42. عبد الله ناصر، السدحان وآخرون. (2018). دليل الإرشاد الأسري. تصميم البرامج الإرشادية. الرياض. المملكة العربية السعودية.

43. عماد الدين أبي الفدا إسماعيل، ب.(2019). الطبعة الرابعة. تفسير القرآن العظيم. الجزائر: دار الامام مالك.
44. عويس عفاف.(2013). مقياس للذكاء الوجداني للأطفال 10-4 سنوات. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
45. فتحي، ع. يوسف. م.(2015). الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال كمتغير وسيط بين الكف المعرفي والأعراض الاكتئابية لدى طلاب الجامعة.
46. فرج عبد القادر، ط، قنديل، ش. حسين عبد القادر، م. محمد السيد. مصطفى كامل، ع. ب. د. معجم علم النفس والتحليل النفسي. بيروت: دار النهضة لعربية للطباعة والنشر.
47. فهمي مصطفى.(1987). الصحة النفسية. دراسات في سيكولوجية التكيف. القاهرة: مكتبة الخانجي.
48. فؤاد البهي.(2004). الأسس النفسية للنمو. القاهرة: دار الفكر العربي.
49. قطامي نايفة.(1997). علم النفس المدرسي. القاهرة: دار الشروق للنشر.
50. قطامي نايفة.(2012). النظرية المعرفية في التعلم. عمان دار المسيرة، للنشر والتوزيع والطباعة.
51. كاملة الفرخ. عبد الجابر. ت.(1999). النمو الانفعالي عند الطفل. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
52. لالاند اندريه.(2021). موسوعة لالاند الفلسفية. المجلد الاول. بيروت بارسي: منشورات عويدات.
53. لطفي الشربيني.(2006). معجم مصطلحات الطب النفسي. مركز تعريب العلوم الصحية.
54. ليلي علي.(2021). ممارسة الكتابة اليدوية تعزز التعلم بشكل أسرع من الكتابة الالكترونية. الجزيرة نت.
55. مباركة بن عبد الرحمان.(2020). نظريات التعلم السلوكية والتعلم المدرسي - كتاب السنة الأولى إبتدائي نموذجاً. aleph.languages.médias et sociétés.
56. د. تشارلس.(2005). تر: مجدي محمود. التعبير عن الانفعالات في الإنسان والحيوان القاهرة: المجلس الاعلى للثقافة.

57. محمد مصطفى، زيدان. (2008). معجم المصطلحات النفسية والتربوية. مكتبة الهلال. دار الشروق للنشر والتوزيع. المملكة العربية السعودية.
58. محمد، المهدي. (2008). الصحة النفسية للطفل. دار اليقين للنشر والتوزيع.
59. مراد وهبة. (2007). المعجم الفلسفي. القاهرة دار وفاء للطباعة والنشر والتوزيع.
60. مصطفى زيدان، محمد. (1979). معجم المصطلحات النفسية والتربوية. السعودية: دار الشروق.
61. ابن منظور. (1990). لسان العرب. بيروت: دار الكتب العلمية.
62. نبيل عبد الفتاح، حافظ. (2000). صعوبات التعلم والتعليم العلاجي. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
63. نجيب، أ. (1991). أدب الاطفال. علم وفن. القاهرة: دار الفكر العربي.
64. هادي نور. (2011). الموجه لتعليم المهارات اللغوية لغير الناطقين بها. مطبعة جامعة مولانا مالك ابراهيم الاسلامية الحكومية.
65. عبد الرحمان سليمان. يس التهامي. محمود محمد الطنطاوي. (2011). صعوبات التعلم الخصائص والتعريف واستراتيجيات التدريس. عالم الكتب.
- الرسائل والأطروحات**
1. معافي محمد، أساليب التفكير لدى المجرم وعلاقتها بتقدير الذات، أطروحة دكتوراة، تخصص علم النفس الأسري، جامعة وهران 02، 2023، 2024.
2. سليمان السيد عبد الحميد، التدريب الميداني لانتقاء ذوي صعوبات التعلم، أطروحة دكتوراة، تخصص الصحة النفسية، جامعة الزقازيق، 2011.
3. الزبون ألاء خالد يوسف، فاعلية برنامج تدريبي سلوكي في خفض الاضطرابات السلوكية والانفعالية لدى عينة من الشباب ذوي الاحتياجات الخاصة، رسالة ماجستير، جامعة القدس، 2020.
4. سايح زوليخة، علاقة تقدير الذات ووجهة الضبط بالتحصيل الدراسي - دراسة ميدانية على تلاميذ السنة أولى ثانوي-، تخصص علم النفس، جامعة تلمسان، 2016.
5. بلعظم نادية، اقتراح برنامج تدريبي لعلاج صعوبات تعلم الكتابة اليدوية الخط، رسالة ماجستير، تخصص علم النفس وعلوم التربية، جامعة وهران، 2015.

المقالات العلمية:

1. بن بوزيد.(2013).بناء رائز كتابي لتشخيص اضطراب عسر الكتابة من 08 إلى 10سنوات. مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية. المجلد 3. العدد 4. 94-109.
2. دوقه،أ.قادري،ف.لورسي،ع.(2018).واقع الدافعية المدرسية واستراتيجيات التعلم لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة من التعليم.مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع.
3. سعد الحاج، ب. قندوز،م.(2021).أساليب تشخيص صعوبات الكتابة.التطور والأبعاد. مجلة منارات للدراسات العلوم الاجتماعية.المجلد 3.العدد 01.
4. مديحة بنت براهيم.(2020).تحليل الشخصية بخط اليد الجرافولوجي.مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم الشرعية.
5. إبراهيم، هبة سامي محمد 2020فاعلية برنامج ارشادي معرفي سلوكي لتنمية مهارات تنظيم الذات والفاعلية الذاتية لدى فئة من تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة الارشاد النفسي، جامعة عين شمس، مركز الارشاد النفسي، المجلد 61 ص 398-463
6. هدى، جمال محمد محمد 2020 فاعلية برنامج ارشادي لتحسين مستوى التنظيم الانفعالي لدى عينة من المراهقين من ذوي الا لكسيتيميا
7. مجلة الخدمة النفسية، كلية الادب مركز الخدمة النفسية، جامعة عين شمس، العدد 13 الرقم 31^٦ص 167-216

المراجع باللغة الفرنسية:

1. Ajuriaguerra,J.D. (1989). l'écriture de l'enfant. Tome 1, L'évolution de l'écriture et ses difficultés. Dans c. julian de ajuriaguerra, l'écriture de l'enfant. Tome 1, L'évolution de l'écriture et ses difficultés (p. 24). Delachaux et Niestle.
2. Alice Titia Rizzi, C. V. (2015). Revue de l'enfance et de l'adolescence. Dans C. v. Alice titia rizzi, Revue de l'enfance et de l'adolescence (p. 160). Érès.
3. Ambra, G. D. (1996). vivez bien vos emotions. paris: sand -feuilleter.

4. Autres, A. E. (2010). emotion regulation strategie. psychopathologya meta analytic review -clinical psychologyreview, pp. 117 -137.
 5. BAR-on. (1997). the emotional quotion inventory. torontomulti health system, 14.
 6. Charles, M., R, s., & J M, A. (2008). B H K enfant echelle d evaluation
 7. rapid de lecriture chez lenfant.E C P A.
 8. J ACOB COHEN STATISTICAL POWER ANALYTISIS FOR THE BEHAVIOR AL SCIENCES SECOND EDITION DEPARTMENT OF PSYCHOLOGIE NEW YORK UNIVERSITY
 9. Golman, D. (1997). L'intelligence emotionnelle. new york: batman books.
 - 10.Elsevier Masson.(1993). L'écriture et le cerveau. Mécanismes neuro-physiologiques. Dans S. Habib, l'écriture et le cerveau. Mécanismes neuro-physiologiques (p. 18)..
 - 11.Jean Marc, K. (1994). les 500 cinseils de l orthophoniste troubles du langage. ed Lyon, Paris .
 - 12.Jean D. (2005). L'enfant anxieux comprendre la peur de la peur et redonner courage. Bruxelles: Berti edition.
 - 13.Louise, L., Pierre, A., Francisco, P., & Dawson R, H. (2004). les emotions a lecole. quebec: presses de luniversite de Quebec.
 - 14.Marrgaret, W. (2012). affect and emotion. a new social science understanding, 182.
 - 15.Nober, S. (1979). Dans dictionnaire de la psychologie la rousse (p. 85).
 - 16.Philippe, M., & Didier, H. (1983). psychiatrie de lenfant et de ladoléscent (Vol. 1). paris: maloine s a editeur.
 - 17.Salovy, P., & Mayer, J. (1997). emotional development and emotional intelligence. New york: babic books p31.
 - 18.Hathier, m. (2012). the importance of emotional regulation in the learning process and its impact on acaemic achievement. *manuscript thesis* .
-

- 19.Karin, J., & Engelhardt, I. (2012). handwriting experience on functional brain development . *trends in neuroscience and education*, 32-42.

الملاحق

الملحق رقم 01:

People's democratic republic of Alegria

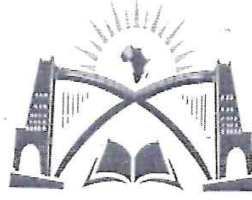
Ministry of higher education and scientific research

Ahmed Draia University

Faculty of Humanities, Social Sciences,
and Islamic Sciences

Department of Social Sciences

Reference: d/s/sc/283/...../2022



بهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة أحمد دراية - أدرار

العلوم الإنسانية والاجتماعية

والعلوم الإسلامية

قسم العلوم الاجتماعية

رقم: ق/ع/اج/...../2022/283

ترخيص بإجراء بحث ميداني

تحية طيبة وبعد:

يتشرف السيد رئيس قسم العلوم الاجتماعية بأن يطلب من سيادتكم الموافقة على الترخيص لطالب الدكتوراه " شراية عبد الرحمان " من جامعة أحمد دراية أدرار - قسم العلوم الاجتماعية / تخصص علم النفس المدرسي - القيام بدراسة ميدانية بمؤسستكم من أجل تكملة بحثه حول: "برنامج تدريبي لتنمية مهارات الضبط الانفعالي للتحكم في الكتابة اليدوية لدى تلاميذ الطور الابتدائي: دراسة ميدانية بولاية سيدي بلعباس للموسم الدراسي 2022 - 2023" والاستفادة من المعلومات المتوفرة على مستواكم والتي لن تستخدم إلا لغرض البحث العلمي البحث شاكركم لكم حسن تعاونكم.

رئيس القسم

رئيس قسم العلوم الاجتماعية

أ. بوزيد علي



جامعة أحمد دراية - الطريق الوطني رقم 06 - أدرار - Ahmed Draia University - national road N° 06 - Adrar

Web site: www.univ-adrar.edu.dz

الملحق رقم 02:

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

سيدي بلعباس في : 2022/12/21

مديرية التربية لولاية سيدي بلعباس
مصلحة التكوين و التفتيش
مكتب التكوين
الرقم 689 / 1.7 / 2022

مدير التربية
إلى
السيد: مدير مدرسة الفريد محمد
/مفتش الادارة

الموضوع: ترخيص.
المرجع: مراسلة السيد رئيس قسم العلوم الاجتماعية د/ بوزيد علي بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة ادرار

يشرفني أن أنهي إلى علمكم أنني أرخص للطالب " شرابة عبد الرحمان " تخصص علوم اجتماعية علم النفس المدرسي حول موضوع "برنامج تدريبي لتنمية مهارات الضبط الانفعالي للتحكم في الكتابة اليدوية لدى تلاميذ الطور الابتدائي " وذلك ابتداء خلال السنة الدراسية 2023/2022.

ملاحظة: يرافق مدير المؤسسة كل العمليات المتعلقة بالدراسة التطبيقية مع مراقبة جميع الاستبيانات المقدمة من طرف المتربص .

مدير التربية



عن وزير التربية و بتفويض منه
السيد : كمال أولاد العيد
مدير التربية لولاية سيدي بلعباس

الملحق رقم 03:

السيد : شراية عبد الرحمان
طالب دكتوراه علم النفس المدرسي "جامعة أدرار"
إلى السيد: مدير دار الشباب عظيم فتيحة

الموضوع : طلب الإذن بالتصوير لفائدة البحث العلمي

يشرفني أن أتقدم لسيادتكم بطلبي الموضح با لموضوع اعلاه
المتضمن إذن بالتصوير بمؤسستكم (دار الشباب عظيم فتيحة) في إطار
تحضير رسالة دكتوراه علم النفس المدرسي الموسومة بعنوان برنامج
تدريبي لتنمية مهارات الضبط الانفعالي للتحكم في الكتابة اليدوية
كما أعلم سيادتكم بالتصوير والفلم يكون خالصا للبحث العلمي
الاكاديمي

في انتظار الرد من سيادتكم تقبلوا مني فائق الاحترام والتقدير



الملحق رقم 05:

اسم الأستاذ:

التخصص:

الدرجة العلمية:

مشروع مقياس للتحكيم: الضبط الانفعالي لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي

عنوان البحث: برنامج تدريبي لتنمية مهارات الضبط الانفعالي للتحكم في الكتابة اليدوية لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي

دراسة ميدانية

أستاذي أستاذتي: في إطار انجاز مذكرة ما بعد التدرج دكتوراه علم النفس المدرسي أرجو منكم تحكيم المقياس المقترح وفق أسلوب النسب المئوية

التعريف الإجرائي:

الانفعالات المحفزة والمثبطة عبارة عن سمات وخصائص سلوكية ملازمة للإنسان غير أن التلاميذ وبحكم عامل النضج و السن ونمط التربة يتأثرون ويتفاعلون بشكل ربما يكون إما محفز للتعلم او مثبط له ومنه الخصائص والسمات المذكورة:

البعد	السمات السلوكية	أقل مما هو مطلوب بدرجة مرتفعة جدا	أقل مما هو مطلوب بدرجة مرتفعة	ما هو مطلوب	أكثر مما هو مطلوب بدرجة مرتفعة	أكثر مما هو مطلوب بدرجة مرتفعة جدا	الملاحظة والاقتراحات
الانفعالات المحفزة للتعليم	1 الفرحة						
	2 النجاح						
	3 الرضا						
	4 الثناء						
	5 التعاون						
	6 التسامح						
	7 الإقبال						
	8 النشاط						
	9 المشاركة						
الانفعالات المثبطة	10 الغضب						
	11 القلق						
	12 الخوف						
	13 الغيرة						
	14 اللوم						
	15 الفشل						
	16 التوتر						
	17 الخجل						

الطالب شرابية عبد الرحمان

الملحق رقم 06:

TEST DES CUBES DE KOHS
Feuille de Notation

NOM Prénoms Examiné le

Niveau scolaire Né le

Examineur Age ans mois

Numéro du Dessin	Temps passé	Limites de temps successives et attributions correspondantes de points						Points accordés
		Points	Temps- limite	Points	Temps- limite	Points	Temps maximum	
I		3	0 20	—	—	2	1 30	
II		5	0 30	—	—	4	»	
III		6	0 20	5	0 35	4	»	
IV		7	0 30	6	1 00	5	2 00	
V		7	0 35	6	1 05	5	»	
VI		7	0 35	6	1 00	5	»	
VIII		8	0 40	7	0 55	6	»	
VII		7	0 40	6	1 10	5	»	
IX		9	0 55	8	1 10	7	»	
XI		8	1 45	7	2 30	6	3 30	
X		9	1 55	8	2 10	7	3 00	
XII		9	2 25	8	2 40	7	3 30	
XIV		9	2 25	8	2 40	7	»	
XIII		9	2 20	8	2 33	7	»	
XV		9	2 40	8	3 00	7	4 00	
XVI		10	2 40	9	3 05	8	»	
XVII		11	2 40	10	2 55	9	»	

Observations : Note Totale

Centre de Recherche d'Édition et d'Applications Psychologiques, Villa n° 33 El Omrania - Dely Ibrahim - 16370 Alger
Avec l'autorisation des Éditions du Centre de Psychologie Appliquée.
Dépôt légal : 2668-2007 (3^e trimestre 2007)

الملحق رقم 07:



الصورة رقم 01: تطبيق جزء من البرنامج التدريبي بساحة المقطع 2
بمناسبة برنامج القراءة في احتفال.



الصورة رقم 02: تطبيق جزء من البرنامج التدريبي بساحة المقطع 2
بمناسبة برنامج القراءة في احتفال.



الصورة رقم 03: تطبيق البرنامج التدريبي بدار الشباب "عظيم فتحة"



الصورة رقم 04: تطبيق البرنامج التدريبي بدار الشباب "عظيم فتحة"



الصورة رقم 07: تطبيق البرنامج التدريبي بمدرسة "زوايري سعيد"



الصورة رقم 08: تطبيق البرنامج التدريبي بمدرسة "زوايري سعيد"

الملحق رقم 08:

الجدول رقم (19): يوضح قائمة المحكمين.

الاسم والقب	الدرجة العلمية	التخصص	الجامعة
دليل سميحة	أستاذة التعليم العالي	إضطرابات اللغة وعلم الارطفونيا	أدرار
بن سيدي أحمد	أستاذ التعليم العالي	علم النفس العام والقياس النفسي والتربوي	سيدي بلعباس
خلوفي محمد	أستاذ التعليم العالي	علم النفس وعلوم التربية	سيدي بلعباس
مصطفى قدير	استاذ محاضر ص ب	علم النفس وصعوبات التعلم	سعيدة
بن سعيد	أستاذ محاضر صنف ب	علم النفس التربوي،مستشار التوجيه المدرسي سابق	سيدي بلعباس
بوعريشة الحاج	دكتور أستاذ متعاقد	علم النفس المدرسي وصعوبات التعلم	تيموشنت
الشيخ فضيلة	أستاذة التعليم العالي	الارشاد والتوجيه المدرسي	س ب
مقسم مختار	أستاذ التعليم العالي	القياس النفسي والتربوي	س ب
حلوش محمد	أستاذ التعليم العالي	علوم التربية	س ب
علاوي محمد	أستاذ متعاقد	علم النفس المدرسي وصعوبات التعلم	سعيدة

الملحق رقم 09:

استبيان خاص بالمعلمين لتقييم وتحديد الأطفال ذوي تعذر الأداء

في إطار دراسة تجريبية ما قبل البرنامج التدريبي نرجو منكم ملئ الاستمارة حسب ما تلاحظونه من تصرفات وسلوكيات التلاميذ عندكم مع الإشارة لعدد تكرار السلوكيات:

اسم الطفل:

— جنس الطفل:

— عمر الطفل:

أ

ذ

الرقم	التساؤل	أبدا	نادرا	أحيانا	عادة	دائما
01	هل يلبس لوحده ؟					
02	هل يلبس بشكل صحيح ؟					
03	هل يزرر ملابسه ؟					
04	هل ينتعل حذاءه ؟					
05	هل يشبك حذاءه ؟					
06	هل يجلس بشكل سليم ؟					
07	هل يعرف الاتجاهات ؟					
08	هل يحدد اليد اليمنى ؟					
09	هل يحدد اليد اليسرى ؟					
10	هل يشير للأقدام اليمنى باليد اليسرى ؟					
11	هل يكتب بشكل سليم ؟					
12	هل ينقل ما يعرض عليه ؟					
13	هل هو سريع في الكتابة ؟					
14	هل خطه مقروء ؟					
15	هل يترك مساحات مقبولة في الكتابة ؟					
16	هل كتابته واضحة ؟					
17	هل يطلب الصعود للسلبورة ؟					
18	هل يشارك في نشاطات حركية ؟					
19	هل يحب الرسم ؟					
20	هل يرتب أدواته ؟					
21	هل هو منظم في عمله ؟					
22	هل يستعمل القلم و المسطرة في نفس الوقت ؟					
23	هل يركز انتباهه لما هو مكتوب ؟					
24	هل يركز انتباهه لما هو منطوق ؟					
25	هل يستجيب بشكل مباشر للتعليمات ؟					
26	هل يستعمل المدور ؟					
27	هل يشارك في النشاطات الجماعية ؟					
28	هل يفضل نشاطا بعينه ؟					
29	هل يتحجج بعدم الرغبة في عمل ما؟ (الرسم مثلا)					

الملحق رقم 09:

القيم الخام لنتائج الاختبارات

نتائج التطبيقات القبلية والبعديّة للمجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية لاختبار الضبط الانفعالي

المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية	
الاختبار البعدي	الاختبار القبلي	الاختبار البعدي	الاختبار القبلي
23	22	37	21
33	31	36	23
34	35	45	30
34	34	43	25
37	35	40	33
32	33	39	31
35	34	38	29
36	33	40	32
33	32	41	34
32	34	45	33
34	33	51	35
33	31	40	29
33	32	51	33
34	34	45	34
35	34	39	27
37	39	41	26
35	34	42	30
34	33	45	33
34	34	49	37
38	37	52	37

نتائج التطبيقات القبلية والبعديّة للمجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية لاختبار الكتابة:

المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية	
الاختبار القبلي	الاختبار البعدي	الاختبار القبلي	الاختبار البعدي
21	19	37	24
22	21	33	20
23	23	34	21
23	22	30	19
23	21	38	21
23	22	39	22
22	21	41	20
21	19	43	23
23	20	46	24
21	19	39	21
21	21	42	23
20	20	39	21
23	21	42	22
21	21	38	21
20	17	43	23
19	16	40	21

ملاحظة

سلم تقييم مقياس الكتابة اليدوية

0 الى 20 أداء ضعيف

21 الى 40 أداء متوسط

41 الى 60 أداء عالي

با النسبة لاختبار الضبط الانفعالي

17 الى 39 ضبط انفعالي ضعيف

40 الى 62 ضبط انفعالي متوسط 63 الى 85 ضبط انفعالي مرتفع