

البحوث والدراسات

الإيثار وعلاقته بما وراء الانفعال والمهارات الاجتماعية لدى التلاميذ في مرحلة التعليم الأساسي بمدينة حلب

الدكتور محمد قاسم عبد الله

أستاذ علم النفس السريري والصحة النفسية، كلية التربية

جامعة حلب

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على علاقة الإيثار بكل من ما وراء الانفعال (وعي الانفعال) والمهارات الاجتماعية لدى التلاميذ، وما إذا كانت المهارات الاجتماعية وما وراء الانفعال تنبئ بسلوك الإيثار لديهم. وقد أجريت الدراسة على عينة طبقية عشوائية من تلاميذ مدارس التعليم الأساسي في مدينة حلب (ن=422) بواقع (208 ذكور، و214 إناث) تتراوح أعمارهم بين 10-14 سنة، بمتوسط قدره (12.5 ذكور، 12.8 إناث)، و استخدمت في الدراسة: مقياس الإيثار للأطفال، ومقياس المهارات الاجتماعية لدى الأطفال، ومقياس ما وراء الانفعال لدى الأطفال. وقد أظهرت النتائج وجود علاقة دالة إحصائياً بين سلوك الإيثار وكل من وعي الانفعال والمهارات الاجتماعية بأبعادها المختلفة (المبادأة بالتفاعل، التعبير عن المشاعر الإيجابية والسلبية، والضبط الانفعالي الاجتماعي)، كما تبين أن ما وراء الانفعال والمهارات الاجتماعية تنبئ بسلوك الإيثار لدى التلاميذ.

الكلمات المفتاحية: الإيثار، ما وراء الانفعال، المهارات الاجتماعية، تلاميذ التعليم الأساسي.

Altruism and its Relationship with Meta-Emotion and Social Skills among Students of Basic Education in Aleppo City

Dr.Mohammad Qassim Abdullah

Professor of Clinical Psychology and Mental Health, Faculty of Education
University Of Aleppo, Syria

Abstract

The aim of this study was to explore the relationship between altruism meta-emotion, and social skills among students of basic education, and to investigate the predictability (multiple regression analysis) of altruism through meta-emotion and social skills. The sample (n=422) was selected randomly from schools of Aleppo city (208 male, 214 female) aged between 10 - 14 (mean 12.5 male,12.8). The instruments of the study used were Altruism Scale for children, Meta-emotion Scale for children, and Social Skills measure for children. The results showed that there were significant positive correlation between altruism, meta-emotion and social skills, and the predictive variables of meta-emotion and social skills for altruistic behavior.

Keyword: Altruism, Meta-Emotion, Social Skills, Students of Basic Education

المقدمة

يزداد الاهتمام بمرحلة الطفولة في ظل التقدم التكنولوجي والمعرفي المعاصر، وكذلك التغيرات الاجتماعية والأزمات التي تمر بها غالب المجتمعات، مما يخلق تحديات لجميع العاملين في ميدان الطفولة، ومن أبرز هذه التحديات: 1- تعدد موارد المعرفة، وتنوعها، وما رافقها من زيادة مسؤولية الأهل لدعم أطفالهم في التعامل النقدي مع هذه الموارد، 2- المحافظة على حقوق الطفل وحمايتها، 3- توفير الحماية من العنف الجسدي والنفسي والجنسي ومن إساءة معاملة الطفل Child maltreatment/abuse، 4- إشباع الحاجات الأساسية للطفل، في مجتمع مليء بالمثيرات، والمغريات المتنوعة أيضاً، وفي نفس الوقت في ظل ظروف صعبة من فقر وانحرافات اجتماعية، 5- توفير تربية نوعية لعدد كبير من الأطفال في الأسرة، وتحقيق أقصى درجات النمو الاجتماعي والأخلاقي في شخصية الطفل. لقد جعلت هذه التحديات المهام الوالدية خاصة والمربين بشكل عام أكثر تركيباً وتعقداً complex tasks. من هنا تظهر أهمية نشر تجارب المؤسسات الناجحة والبرامج المقدمة للطفولة، وتدعيم تطوير المؤسسات إلى مؤسسات تعليمية علمية متطورة، وذلك للاهتمام بتنمية شخصية الطفل من كافة جوانبها جسمياً، وعقلياً، وانفعالياً، واجتماعياً وأخلاقياً، وقد تمت دراسة شخصية الطفل ونموه في مختلف العلوم الاجتماعية علاوة على الطب وخاصة طب الأطفال وظهور فرع علمي يسمى علم نفس طب الأطفال (Pediatric Psychology) (Cowen, & Kilmer, 2002).

و يعتبر الإيثار Altruism من الآليات النفسية-الاجتماعية التي تؤثر في التفاعل الاجتماعي بين الأفراد حيث يرتبط بعلاقات الإنسان مع الآخرين، و يعتبر مرآة حقيقية للتعاطف معهم، والارتباط بهم والتضحية من أجلهم (إبراهيم 2003). من جهة ثانية فإن هذا السلوك يرفع من مستوى الرضا عن الحياة life satisfaction والسعادة (happiness). (Mezari & Bozorgi, 2016) ويعتمد هذا السلوك الاجتماعي الإيجابي المرغوب prosocial behavior على العديد من الحاجات النفسية؛ من أهمها الانتماء، والمكانة، والشهرة، والقوة، وتقدير الذات، وسلوك مساعدة الآخرين الذي تظهر فيه الرغبة مبكراً لدى الإنسان وتدعمها عملية التنشئة الاجتماعية. وقد شدد باتسون (Batson, 2002) على أن الأفراد يسلكون سلوكاً إيثاريًا ليحصلوا على مكافأة الذات self-reward. وعلى الرغم من أن البعض قد اعتبر سلوك الإيثار حالة خاصة لسلوك تقديم المساعدة helping-behavior (Jasmine & Fatima, 2017)، وله دوافعه المتنوعة، إلا أن سلوك الإيثار هو فعل معقد يتطلب مهارات معرفية، ليكون أداؤه سلوكاً أخلاقياً، حيث يتكون من: القدرة على إدراك حاجات الآخرين لتقديم المساعدة لهم، ثم الأداء التطوعي للعمل، ورؤية عمل المساعدة كهدف بحد ذاته، وعدم توقع إثابة خارجية external-reward، وبالتالي فإنه يحتاج إلى مستوى متطور من المنظور المعرفي الاجتماعي social-cognition، ونمو الأحكام الخلقية.

مشكلة الدراسة:

اعتبر بعض علماء النفس أن سلوك الإيثار متطلب أساسي لإقامة العلاقات الناجحة والفعالة مع الآخرين، وأنه يقوي المحبة، ويزيد تماسك المجتمع (Buchanan & Bardi, 2010)، وتعتبر مرحلة الطفولة من أهم المراحل لنمو الإيثار وبالتالي رفع مستوى التكيف الشخصي والاجتماعي، وهو ما يعبر عنه السلوك المقبول اجتماعياً (Prosocial behavior) و يعتبر من أبرز مظاهر الصحة النفسية والشخصية السوية، مقابل السلوك غير المقبول اجتماعياً (السلوك اللااجتماعي) (Antisocial behavior) باعتباره من أهم مؤشرات الاضطرابات النفسية-الأخلاقية Psychological-Moral disorders. فإذا كانت سلوك الإيثار أرقى وأعقد أشكال السلوك، فإن بحث مكوناته وخاصة الانفعالية، والمعرفية-الاجتماعية social cognition يحتل مكانة متقدمة من اهتمامات الباحثين في دراسته، وبحث طبيعته وبتغيراته (Abdullah, 2017).

وقد ركزت البحوث النفسية في النمو الخلقى على ثلاثة عناصر أساسية وعلى العلاقة بين

هذه العناصر، وهي: 1-العنصر المعرفي أي معرفة القواعد الأخلاقية وأحكام الجيد والسيئ للأفعال المختلفة. 2-العنصر السلوكي أي التعامل مع السلوك الفعلي (الحقيقي) في تنوع المعطيات التي تتضمن الاعتبارات الخلقية. 3-العنصر الانفعالي أي الشعور الذي ينتاب الطفل في المواقف المختلفة كالمخاوف من السلوك الخاطئ وغيره (Mikulincer, & Shaver, 2010).

وتُعد الجوانب الانفعالية الوجدانية مكوناً مهماً في النمو الاجتماعي لشخصية الطفل، فهي تنمي الانتباه الذي بدوره ينمي التعلم والإدراك الاجتماعي social perception. ولأننا لا نفهم جيداً البناء الوجداني، فإننا لا نعرف كيف نتعامل معه في المدرسة، مكتفين باعتبار التطرف في إظهار الانفعالات سواء في حدها الأدنى أو الأعلى شكلاً لسوء السلوك. ونادراً ما تقدم الجوانب الانفعالية (التربية الانفعالية) في المقررات الدراسية. هذا فضلاً عن أن التربية لم تهتم بالعلاقة الهامة بين الخبرات الوجدانية الإيجابية داخل الفصل، ومردودها الإيجابي لدى التلاميذ والمعلمين في البيئة الاجتماعية (Andreoni, & Rao, 2011).

فإذا كان التعاطف مع الآخرين عنصراً جوهرياً في الإيثار وتقديم المساعدة للآخرين باعتباره يتطلب مستوى متقدماً من التفاعل الاجتماعي الإيجابي، فإن دراسة سلوك الإيثار باعتباره أرقى أشكال السلوك الاجتماعي المقبول اجتماعياً، أُعقد مما كان يعتقد سابقاً؛ وفقاً لوارنيكن وتوماسلو (Warneken and Tomasello, 2009) - والذي يعتبر مؤشراً على الإنسانية، وعلى توثيق أواصر المحبة بين أفراد المجتمع-، مما يطرح تساؤلات متعددة حول مكوناته الانفعالية ومتغيراته السيكو اجتماعية، (خاصة ما وراء الانفعال أو وعي الانفعال، الذي لم يتم دراسته في علاقته مع سلوك الإيثار)، ومكوناته الاجتماعية (خاصة المهارات الاجتماعية التي تمثل أهم مؤشرات النمو الاجتماعي للشخصية وخاصة في مرحلة الطفولة).

وقد أشار الدارسون في المجال (Barasch, Levine, Berman, & Small, 2014) سؤالاً جوهرياً مؤداه هل يمكن للإيثار والأنانية المستثارة انفعالياً والأخلاقيات العالية بتزامن وجودها في الشخص ذاته، واستندوا في ذلك إلى أن الإيثار أو الغيرية تستثيرها دافعية فرد أن يزيد من إسعاد فرد آخر، وأن تلك الدافعية تأسست على إنكار الذات، وأن الإيجابية المجتمعية prosocialism يؤكد لها لجوء الفرد إلى سلوك الإيثار، وكذلك رغبة منه في تمجيد ذاته المعطاءة، وأن المهارات الاجتماعية إذا ما قامت على أسس أخلاقية فإنها قد تعطيها قوة الأساس الانفعالي، وهو ما تسعى إلى تعرّفه الدراسة الحالية من خلال الربط بين ثلاثة متغيرات هي: المهارات الاجتماعية (متغير اجتماعي)، وما وراء الانفعال (متغير نفسي- انفعالي) والإيثار (متغير نفسي- اجتماعي) باعتبار المتغيرين الأوليين مكونين رئيسيين لسلوك الإيثار نشأة وإدراكاً في المراحل النمائية الأولى. وبناء عليه، تتمحور مشكلة الدراسة الحالية في كشف العلاقة بين الإيثار وكل من ما وراء الانفعال (وعي الانفعال)، والمهارات الاجتماعية لدى الأطفال، ويمكن صياغة هذه المشكلة بالتساؤل التالي:

« هل توجد علاقة بين الإيثار وما وراء الانفعال والمهارات الاجتماعية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي؟ »

تساؤلات الدراسة

يُمكن تحويل السؤال الرئيس إلى الأسئلة الفرعية الآتية:

1. هل توجد علاقة بين الإيثار وما وراء الانفعال لدى التلاميذ عينة الدراسة؟
2. هل توجد علاقة بين الإيثار والمهارات الاجتماعية لدى التلاميذ عينة الدراسة؟
3. هل يسهم متغير ما وراء الانفعال والمهارات الاجتماعية في التنبؤ بسلوك الإيثار لدى التلاميذ؟

أهداف الدراسة

1. التعرف على العلاقة بين الإيثار وما وراء الانفعال لدى التلاميذ عينة الدراسة.
1. التعرف على العلاقة بين الإيثار والمهارات الاجتماعية لدى التلاميذ عينة الدراسة.
1. تقصي إمكانية التنبؤ بسلوك الإيثار من متغيري ما وراء الانفعال والمهارات الاجتماعية، لدى التلاميذ.

أهمية الدراسة

تنبع أهمية هذا البحث من الجوانب التالية:

1. الأطفال ثروة الأمة ومستودع طاقاتها الفاعلة المنتجة وإحدى الركائز الأساسية في تحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية، ودراسة الشخصية لا تقتصر على ما هو عليه الآن (الحاضر) بل التركيز على الرؤية المستقبلية. ويعتبر دراسة السلوك الاجتماعي الإيجابي وتنميته لدى الأطفال من أهم الموضوعات التي يبحثها المتخصصون في العلوم الإنسانية خاصة في العقدين الأخيرين، لأن هؤلاء سيكونون القوة الفاعلة والمبدعة والقيادية في المجتمع. وينطبق هذا القول على مجتمعاتنا العربية التي تعاني من أزمات متنوعة ألقت بظلالها على مختلف فئات المجتمع، وأعمارهم، من النواحي الاقتصادية، والاجتماعية، والنفسية، والتربوية، والإعلامية. فالضغوط النفسية وما يرافقها من صعوبات ومشكلات وخاصة السلوكيات اللااجتماعية Anti-social behavior مثل «العنف، والإيذاء، والإدمان، والمشكلات الجنسية، والأناية»، سيؤثر سلباً على العلاقات بين الأفراد، ومنها سلوكيات المساعدة وغيرها من السلوكيات المقبولة والمؤيدة اجتماعياً prosocial behavior.
2. يستمد هذا البحث أهميته من تناوله لموضوع الإيثار باعتباره من أهم موضوعات علم النفس الإيجابي والصحة النفسية، ولدوره في تحقيق السعادة والطمأنينة الانفعالية. كما تزداد هذه الأهمية نتيجة قلة البحوث والدراسات التي أجريت عليه عربياً ومحلياً -في حدود علم الباحث-، من هنا تزداد الحاجة لدراسة موضوع الإيثار في مختلف مراحل العمر عامة، ومرحلة الطفولة بشكل خاص.
3. إعداد مقياس لتقويم سلوك الإيثار لدى الأطفال بما يتيح المجال لإجراء مزيد من الدراسات المستقبلية على هذا السلوك الإيجابي اجتماعياً في مراحل عمرية مختلفة، ودراسته في علاقته مع متغيرات أخرى مثل سمات الشخصية.
4. إن النتائج التي ستتمخض عنها هذه الدراسة ستساعد في دعم عملية التنشئة الاجتماعية بمؤسساتها المختلفة (الأسرة، والمدرسة، والإعلام، والأقران...) من خلال التركيز على المتغيرات النفسية في شخصية الطفل التي ترتبط بنمو سلوك الإيثار من مهارات اجتماعية، ومعرفة اجتماعية، ونمو انفعالي من جهة أولى، ومن خلال التركيز على الخطط والمناهج الدراسية من جهة ثانية، بحيث تتضمن تنمية هذا السلوك المقبول اجتماعياً وفق مستويات الأهداف التربوية المعتمدة في مجال التدريس: المعرفة والفهم، التذكر، والتحليل والتركيب، والأهداف الوجدانية، وأخيراً التطبيق والتنفيذ، مما يؤكد أهمية تنمية السلوك التطوعي والأنشطة الصفية واللاصفية، وكذلك الأنشطة الإضافية؛ لدى الأطفال في المدرسة بحيث توظف لتحقيق هذه الأهداف.
5. للبحث أهميته التطبيقية في مجال الصحة النفسية والإرشاد النفسي، من خلال تصميم البرامج الإرشادية الوقائية والداعمة لأهم وأرقى السلوكيات المقبولة اجتماعياً، وهو

الإيثار في ظل التغيرات السريعة في مجتمعات العولمة، والإدمان على الإنترنت وما خلفه من مشكلات ترسخ دوافع السيطرة والتملك والأنانية.

تعريف المصطلحات

الإيثار: يعرف الإيثار بأنه « الرغبة الداخلية لدى الشخص لإسعاد الآخرين وزيادة رفايتهم كغاية بذاتها» (Cherry, 2016)، ونعرف سلوك الإيثار بأنه فعل اجتماعي يبرر تفضيل المصلحة العامة للجماعة على مصالح الفرد الخاصة، ويوضح الابتعاد عن الأنانية وحب الذات، ويعكس في نفس الوقت شعور بالمسؤولية الاجتماعية social responsibility، والميل نحو حب الخير للآخرين كما يحبه لنفسه.

التعريف الإجرائي: هو الدرجة الكلية التي يحصل عليها الفرد من خلال الإجابة على فقرات مقياس الإيثار المستخدم في البحث الحالي.

ما وراء الانفعال Meta-emotion أو «وعي الانفعال» awareness of emotion: عرّفه جولمان (في: Sung, 2013) بأنه « قدرة الفرد على الوعي بانفعالاته وانفعالات الآخرين ومعرفة ما يشعر به المرء، واستعمال هذه المعرفة لإنجاز قرارات سليمة» وبذلك فإن ما وراء الانفعال هو القدرة على رؤية وتفهم الارتباط بين ما يشعر به المرء والطريقة التي يتصرف بها تجاوباً مع هذه الانفعالات والمشاعر. وفوق ذلك يسمح الوعي الانفعالي للمرء بالتحدث والإفصاح عن نفسه للآخرين بسبب الارتياح أثناء التواصل أو التعبير الانفعالي باعتباره استخداماً لانفعالاته بما يتيح توجيه تفكيره وسلوكه بطريقة تعزز من نتائجه (Abdullah, 2017). ويعرفه الباحث بأنه قدرة الفرد على مراقبة مشاعره الشخصية والتميز بين انفعالاته بما يتيح استخدام هذه المعرفة في توجيه تفكيره وبالتالي سلوكه.

التعريف الإجرائي: هو الدرجة الكلية التي يحصل عليها الفرد من خلال الاستجابة إلى فقرات مقياس ما وراء الانفعال المستخدم في البحث الحالي.

المهارات الاجتماعية: تعرف المهارات الاجتماعية بأنها « قدرة الطفل على المبادأة بالتفاعل الاجتماعي والتواصل مع الآخرين، والالتزام بأداب السلوك، والتعبير عن المشاعر الإيجابية والسلبية إزاءهم، وضبط انفعالاته في مواقف التفاعل الاجتماعي بما يتناسب مع طبيعة الموقف» (عبد الله، 2005). فالمهارات الاجتماعية تتيح للفرد القدرة على إحداث التأثيرات المرغوبة في الآخرين والمواقف الاجتماعية، واستثارة التعبير الانفعالي والاجتماعي.

التعريف الإجرائي: هو الدرجة الكلية التي يحصل عليها الفرد من خلال الاستجابة إلى فقرات مقياس المهارات الاجتماعية المستخدم في البحث الحالي.

حدود الدراسة

الحدود الزمانية: أجريت الدراسة على تلاميذ التعليم الأساسي في العام الدراسي 2016-2017

الحدود المكانية: أجريت الدراسة على عينة من تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي في مدارس مدينة حلب.

الحدود الموضوعية: دراسة العلاقة بين الإيثار وكل من ما وراء الانفعال والمهارات الاجتماعية، لدى تلاميذ التعليم الأساسي؛ مما يفرض بعض المحاذير على تعميم النتائج على مستويات عمرية أخرى.

الحدود المنهجية: تتمثل الحدود المنهجية لهذه الدراسة بالمنهج الوصفي التحليلي واستخدام

مقاييس تستند إلى فقرات مصوغة لغوياً لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسي، حيث تتحدد هذه الدراسة بالمقاييس المستخدمة فيها وخصائصها السيكومترية.

الإطار النظري

أولاً- الإيثار:

تعتبر الإيثار (أو الغيرية) من أرقى أشكال السلوك الاجتماعي الإيجابي (أو المقبول اجتماعياً Prosocial behavior) الذي ينبع من داخل الفرد، و يصدر عنه طوعياً بلا مقابل، بل ويضحي بمصالحه الشخصية (ذاته) في سبيل إسعاد الآخرين الغير (من هنا أتى مصطلح الغيرية). وقد ربطه البعض بالإنسانية ذاتها، فكلما زاد نصيب الفرد من الإنسانية ارتفع لديه السلوك الإيثاري، وهو فعل يهدف إلى نفع الآخرين وفائدتهم بدون فائدة أو نفع للشخص الذي يقوم بالفعل، فهو بمثابة تكريس الحياة من أجل خير الآخرين وإسعادهم والتفاني في سبيل مساعدتهم ورفاهيتهم (العناني، 2007)، من هنا يعتبر سلوك الإيثار كل فعل يقوم به الفرد طواعية، من تلقاء نفسه، وإرادته، برضا وقناعة، مقدماً فيه مصلحة الآخرين على مصلحته الشخصية، بهدف تخفيف آلام الآخرين ومعاناتهم ورفع مستوى سعادتهم دون مقابل أو مكافأة (Rachlin, & Jones, 2008).

إن مصطلح الإيثار Altruism حديث العهد؛ حيث يعود إلى القرن التاسع عشر، حين بلوره الفيلسوف الفرنسي أوغست كونت (بالفرنسية autrui)، و يعود إلى أصل لاتيني « alteri»، ويعني «الناس الآخرين other people»، إنه سلوك الاهتمام بالآخرين، وعدم الأنانية والسعي لتحقيق الخير العام (Barasch et al., 2014).

ويصنف سلوك الإيثار من حيث الكم إلى إيثار كلي، وإيثار جزئي. ومن حيث الكيف، فإنه يصنف إلى إيثار مادي، وإيثار معنوي. أما من حيث الفترة الزمنية التي يستغرقها فيقسم إلى سلوك إيثاري قصير الأمد (بطولي أو لحظي) الذي يتطلب القيام بعمل بطولي شجاع مرثي بغض النظر عن العلاقات طويلة الأمد بين المثيرات والمواقف، وسلوك إيثاري طويل الأمد (تربوي) الذي يتطلب القصد، والعلاقة المركبة طويلة الأمد بين المثيرات والمواقف، مما يتطلب تأصيل التعاطف الوجداني، وما وراء الانفعال meta-emotion. أما من حيث فترة رد فعل تقديم المساعدة الإيثارية، فهناك الإيثار الطارئ (سريع جداً دون تفكير سابق) مثل الشعور بالعذاب والبؤس، والذنب تجاه معاناة الآخرين (مشاركة وجدانية)، والإيثار التنظيمي الذي يكون بطيئاً، ويسبقه تفكير طويل الأمد من أجل اتخاذ قرار تقديم المساعدة الإيثارية، مثل تقديم المساعدة للمهجرين، والأيتام، والمعاقين. وقد يتحول الإيثار التنظيمي إلى عادة الإيثار التي نسميها حينها « الإيثار أو الغيرية » كالتبرع بالدم التي تصبح عادة منتظمة، ويكرر هذا السلوك الذي أصبح « عادة» بدون تفكير مسبق (Abdullah, 2017).

ويعتبر التعاطف مع الآخرين الذي يظهر في سلوك الإيثار دافعاً مهماً في سلوك تقديم المساعدة للآخرين لأنه يستند إلى الإحساس بالاندماج بين الذات والآخرين. فالوظائف الوجدانية-الانفعالية لا تنفصل عن الوظائف العقلية-المعرفية، وأن هناك توازناً بين النمو العقلي وبين الخروج من التمرکز حول الذات نتيجة التفاعل الاجتماعي الذي ينتهي وجدانياً وانفعالياً إلى نمو السلوك الأخلاقي الذي يقره المجتمع (Decety and Michalska, 2010). ويتم التفاعل بين الطفل والراشدين من جهة وبينه وبين أقرانه من جهة ثانية. ويمر نمو الإيثار بمرحلتين وفقاً لجان بياجيه: الأولى، مرحلة التمرکز حول الذات التي لا يكون لدى الطفل وعي بمدرجات

الآخرين، ويشعر بخلط بين إدراكاته الشخصية وإدراكات الآخرين، لأنه ذاتي في تفكيره، وفي هذه المرحلة يقل ظهر سلوك الغيرية. والمرحلة الثانية، هي الأخلاقيات المتبادلة التي تتسم بالنضج والاستقلالية، حيث تترسخ القواعد الأخلاقية من خلال السلوك التعاوني مع الراشدين، ويحس الطفل أنه يشغل مكانة بين جماعة الأقران ويبدأ الحكم على الفعل، ونتيجة هذه الأفعال على أساس وعيه بالقصد، ومع نموه المعرفي، وإدراكه لاحتياجات الآخرين وشكره لخدماتهم، ومجارة لمشاعرهم. وفي هذه المرحلة يضع نفسه موضع الآخرين، ويتعاطف معهم (وعي الانفعال) فيتصرف سلوكاً تعويضياً تبادلياً، حيث يظهر سلوك الإيثار (Werfel, 2004). من جهة ثانية يظهر سلوك الإيثار بثلاثة مظاهر هي: سلوك المساعدة، وسلوك المشاركة، وسلوك التعاطف (محمود والشوربجي، 2012؛ ابراهيم، 2003).

و يعمل التعاطف الوجداني على دفع وتحسين الرعاية الوالدية، والرابطة الاجتماعية، والسلوك الإيجابي الاجتماعي. إنه يسهل التفاعلات الاجتماعية، وأنشطة الجماعة، والتعلم والتعليم. وهذا يساعد فهم المشكلات والاستجابة السريعة لحلها ومعالجتها بنجاح بما يلبي المتطلبات. وبما أن التعاطف الوجداني ينمي السلوك المقبول اجتماعياً، فإنه يقود إلى النمو الأخلاقي وتطبيق المبادئ الأخلاقية وتقديم الخير العام (Barasch et al., 2014).

و حين ننظر إلى الإيثار، باعتباره من أرقى وأعمد أشكال السلوك الاجتماعي، فإن هناك ثلاثة مستويات لهذا السلوك وهي: الإيثار (الغيرية)، السلوك الإيجابي والمقبول اجتماعياً، وسلوك تقديم المساعدة. ويمكن توضيح العلاقة بين الإيثار altruism، والسلوك الإيجابي المقبول اجتماعياً prosocial behavior، وسلوك تقديم المساعدة helping behavior وفق الشكل التالي (Clary, 1994):



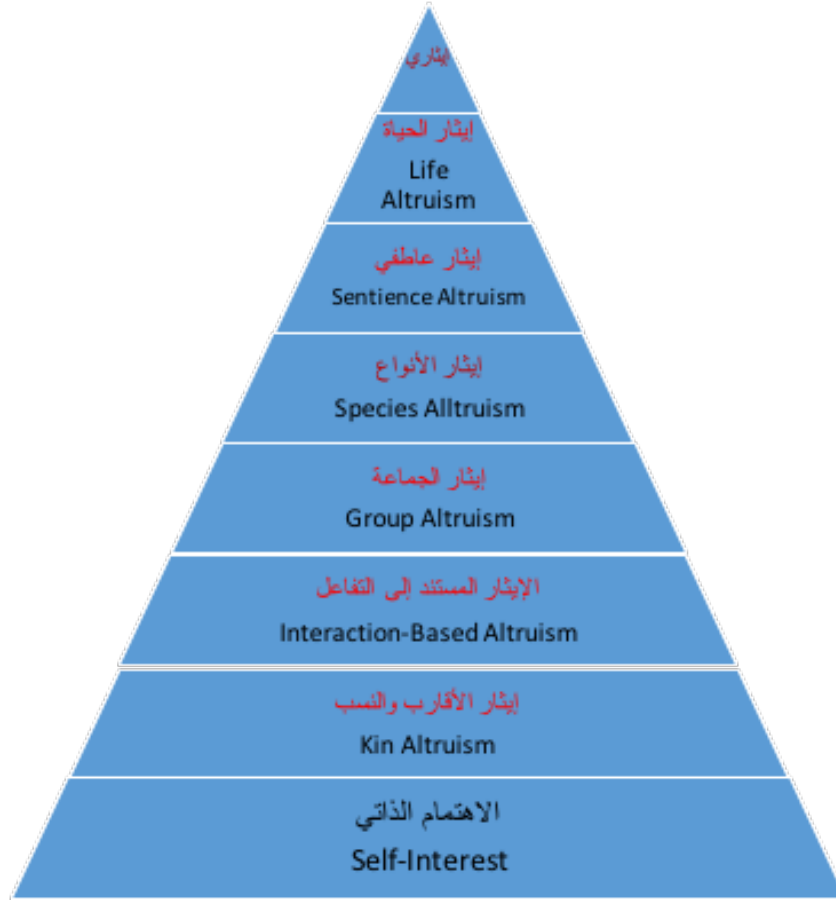
الشكل رقم (1)

يبين علاقة الإيثار بكل من السلوك المقبول اجتماعياً وسلوك المساعدة

يتبين من هذا الشكل أن الإيثار أعم من السلوك المقبول اجتماعياً، وأن الأخير أعم من سلوك تقديم المساعدة. فيمكن للفرد أن يقدم مساعدة ما في وقت ما، وقد يصبح أكثر ثباتاً حين يعمم على مواقف أخرى ليتشكل السلوك الاجتماعي المقبول ومن ثم الإيثار.

علاوة على ذلك فإن سلوك الإيثار، ليس من مستوى واحد، ولكنه على مستويات. وقد توصل زويك وفليتشر (Zwick and Fletcher, 2014) إلى وجود ثمانية مستويات لسلوك الإيثار يتموضع

وفقاً لهرم بدءاً من الاهتمام الذاتي self-interest في قاعدته، وانتهاء بالإيثار المتأصل Being altruism في قمته، كما في الشكل رقم (2):



الشكل رقم (2)

هرم مستويات الإيثار وسلوك تقديم المساعدة

(Zwick and Fletcher, 2014)

يتبين من الشكل أن سلوك الإيثار المقبول اجتماعياً، يتراوح بين ثمانية مستويات. ففي قاعدة الهرم يتموضع الاهتمام الذاتي، يليه إيثار الأقارب، ثم الإيثار في التفاعل الاجتماعي، وإيثار الجماعة، ثم إيثار الأنواع، والإيثار العاطفي وإيثار الحياة، وأخيراً في قمة الهرم يتموضع الإيثار باعتباره أرقى أشكال السلوك المقبول اجتماعياً.

وقد ذكر بارتال ورافيف ولايسر (Bartal, Raviv & Leiser, 1980) ست مراحل لتطور سلوك الإيثار، وهي: الإذعان للتعزيز المحدد مادياً، الإذعان للسلطة، مبادرة داخلية مع مكافأة أو إثابة عينية، السلوك المعياري وفق المعايير الاجتماعية، التبادلية العامة، السلوك الإيثاري.

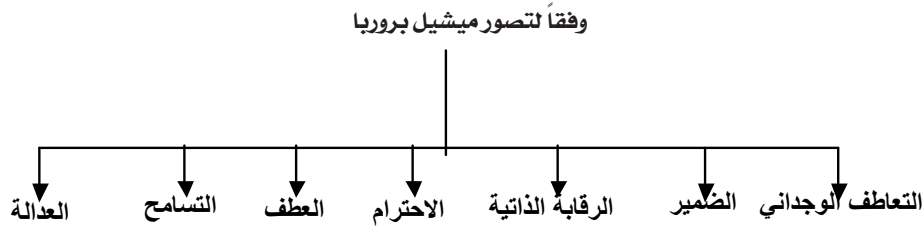
ويتشكل سلوك الإيثار بدءاً من مراحل النمو الأولى لدى المولود، فسلوكيات المعاملة الوالدية من تعاطف، ومشاركة الوجدانية، ومساعدة، وتعاون، لها دور مهم في تنمية سلوك الإيثار لدى الطفل، وفي الطفولة المتأخرة يتبلور هذا السلوك في مختلف الثقافات. وقد تبين أن بيئة المدرسة الابتدائية تشكل السياق المتميز لظهور سلوك المساعدة والإيثار لدى الأطفال (Cialdini, 2002)، كما يتبلور الإيثار (كعادة) مع دخول الطفل مرحلة المراهقة. فقد تساءل علماء النفس « هل

يصبح الأطفال أكثر ميلاً لتقديم المساعدة مع تقدمهم بالعمر؟ « وتبين أن هناك دلائل ثابتة على زيادة معدل السلوك الإيجابي المقبول اجتماعياً مع نمو الطفل ودخوله مرحلة المراهقة والشباب (Fitzgerald & Colarelli, 2009).

باعتبار المدرسة مؤسسة تربوية اجتماعية، فإن لسلوك الإيثار علاقة بما يسمى السلوك التطوعي التنظيمي Institutional Voluntary Behavior باعتباره من أهم السلوكيات التي تحقق مستويات مرتفعة من الفاعلية التنظيمية في المؤسسة، الذي أخذ تسميات متعددة منها: سلوك الدور الإضافي Extra Role behavior، والسلوك المؤيد اجتماعياً، وسلوك المواطنة التنظيمية Organizational Citizenship behavior، والسلوك غير المكلف أو غير المفروض NonMandated behavior، وسلوك التلقائية المؤسسية. إنه السلوك الذي يؤديه الفرد طواعية واختياراً علاوة على دوره الرسمي في المؤسسات عامة والمدرسة خاصة، بما يساعد في رفع مستوى الأداء (السعود وسلطان، 2008). ولهذا السلوك خمسة أبعاد هي: الإيثار والضمير الحي Conscientiousness، والمجاملة Courtesy، والروح الرياضية Sportsmanship، وفضيلة المواطنة Civic Virtue (Wright, George, Farnsworth, & McMahan, 1993).

وقد استخدم ميشيل بروريا (2003) مصطلح « الذكاء الأخلاقي » Moral intelligence موضحاً طبيعته ومكوناته. وقد اعتبر الذكاء الأخلاقي بمثابة «الكفاءة الأخلاقية»، وعرفه بأنه «القابلية لتمييز الصواب من الخطأ، وأن يكون لدى المرء معايير أخلاقية يعمل وفقاً لها. ويتم ذلك عبر استدماجه introjection لعدة متغيرات جوهرية تتمثل في: التعاطف، يقظة الضمير، الرقابة الذاتية، الاحترام، العطف التسامح، العدالة.

الشكل رقم (3) مكونات الذكاء الأخلاقي (الكفاءة الأخلاقية)



ويعتبر التعاطف الوجداني متغيراً مهماً يحدد طريقة تمثيل مشاعر الآخرين واهتماماتهم. وهكذا فالمكون الانفعالي يعتبر عنصراً و متغيراً مهماً في السلوك الأخلاقي عامة، والإيثار بشكل خاص، وأن سلوك الإيثار يمكن النظر إليه على محور متصل continuum يقع في طرفه الأول سلوك الإيثار، وفي الطرف المقابل سلوك تقديم المساعدة. وأن الإيثار سمة تتصف بأنها أكثر ثباتاً وعمومية، في حين سلوك المساعدة أقل ثباتاً وأكثر تغيراً، وأقل تعميماً لأنه قد يرتبط بمواقف محددة أو أنه آني (Abdullah, 2017).

إن سلوك الإيثار هو فعل اجتماعي مؤداه العطف والاهتمام الموجه نحو الآخرين، بهدف التخفيف من معاناتهم، ورفع مستوى سعادتهم ويشمل هذا السلوك المشاركة الاجتماعية واحترام مشاعر الآخرين، وتحمل المسؤولية. فإذا كان الإيثار عادة ترسخت في شخصية الطفل من خلال تكرار سلوك المساعدة، فإن ما وراء الانفعال أو وعي الانفعال يتطلب تقويم الفرد لمعانة الآخر الذي يتعاطف معه (Woo, 2007; Hoffman, 2000). من هنا يعتبر سلوك الإيثار بنية مركبة من الوعي بالانفعال والتعاطف مع تقدير حاجة الآخر وتقديم ما يلبي هذه الحاجة دون مقابل. وعند تحليل سلوك الإيثار يمكن توضيح الخصائص التالية:

1. هو سلوك ايجابي مقبول اجتماعياً «يؤيده المجتمع»، وذلك عكس السلوك اللااجتماعي المرفوض اجتماعياً « المناهض للجماعة anti-social behavior». كما أنه أرقى مستويات السلوك الاجتماعي.
2. هو فعل يصدر طواعية من الفرد وإرادته.
3. يتطلب وعياً انفعالياً وتعاطفاً مع الآخر لفهم انفعالاته ومعاناته.
4. يتطلب مستوى من المعرفة الاجتماعية social cognition يتيح للفرد فيه فهم حاجات الآخرين (معرفة وإدراك اجتماعي social perception). وبالتالي يعتبر التفاعل الاجتماعي عنصراً مهماً في هذا السلوك، حيث تحتل فيه المهارات الاجتماعية مكانة متميزة.
5. تقديم المساعدة للآخر بما يلبي احتياجاته ويخفف معاناته.
6. هو خروج من الذات لأنه تضحية يتطوع فيه طفل لمساعدة طفل آخر مساعدة تكلفه التضحية بكل أو بجزء مما يحبه أو يحتاجه دون انتظار مكافأة خارجية من متلقي التضحية أو من المجتمع.
7. إن فعل المساعدة للآخرين يتضمن المقاصد الجيدة بما فيها من أفكار منعكسة على هذا الفعل، كما أنه فعل يكون فيه الهدف شعورياً أو رد فعل منعكس، ويكون الفعل مقصوداً ومتعمداً لتقديم مساعدة للآخر، كما أن للمقاصد أهمية أكبر من النتائج، وأخيراً تكون هذه الأفعال غير مشروطة.

ثانياً- ما وراء الانفعال Meta-emotion (وعي الانفعال Awareness of emotion):

يمكن القول أن الانفعالات تشكل جزءاً مهماً وأساسياً في البناء النفسي للفرد، وهي التي تحدد معالم شخصيته وقدرته على التفكير والتوجه نحو هدف ما، وتحديد مستوى قدراته وطاقاته والأسلوب الذي يسير عليه حياته، والاتزان الانفعالي هو الذي يحدد قدرات الفرد في التعامل مع المحيط وحل المشكلات (Salovey & Mayer, 1990).

و يعد الجانب الانفعالي نهجاً كان له الدور الفعال في تفسير الشخصية منذ الستينات على يد باندورا (Ulutaş, & Ömeroğlu, 2007) الذي أكد أن للاتزان الانفعالي دوراً في تخفيف الخوف والتردد من عدم قدرة الأفراد على أداء مهام معينة كما أن سيطرة الفرد على انفعالاته وتقييمها والتعبير عنها بدقة، يسهل عملية التفكير والنمو المعرفي الاجتماعي لدى الطفل (Kim, Han, & Hwang, 2004)، وما اعتمده نظرية (Coleman) عن إدارة الانفعالات عنصر أو أكثر من عناصر الذكاء الانفعالي، ويقدم التقرير سبعة أسس لتكوين المقدرة الحاسمة على التعلم ترتبط جميعاً بالذكاء الانفعالي هي: الثقة، حب الاستطلاع، الإصرار، السيطرة على النفس، القدرة على تكوين العلاقات والارتباط بالآخرين، والقدرة على التواصل والتعاون (Coleman, 2017) لذلك ينظر لما وراء الانفعال بأنه استخدام الفرد لانفعالاته بنجاح لتساعده في توجيه سلوكه وتفكيره بطرق تعزز من نتائجه (Stettler, & Katz, 2014).

وقد تصدت دراسات علمية لمفهوم الانفعالات كجزء مهم وأساسي في البناء النفسي للإنسان، وتوصلت نتائج بعض الدراسات إلى ارتباطها بمتغيرات عدة، فقد ارتبطت طردياً بعمليات التفكير الفعال (Nahm, & Park, 2014)، والأداء المعرفي الاجتماعي social-cognitive (Wright, performance) (Mavroveli, & Sánchez-Ruiz, 2011)، والالتزام الوظيفي (George, Farnsworth, & McMahan, 1993)، والشخصية الميالة للنشاط، والدافعية للعمل وموقع الضبط والصلابة، والثقة بالنفس والانبساطية والتوجه الاجتماعي والمستوى التعليمي وتقدير الذات والمثابرة (Salovey, & Mayer, 1990)، كما ارتبطت عكسياً بالعدوان اللفظي والإنهاك (Mikulincer, & Shaver, 2010)، والميل نحو الأفعال القسرية والمماثلة

والتسويق والانطوائية وعدم الاتزان الاجتماعي، وقلة التلقائية، والقلق وعدم المسؤولية وتجنب اتخاذ القرار والتوتر والتعب (Saarni, 1999). وعلى هدي هذه العلاقات يمكن القول إن الأشخاص المتزنين انفعالياً والقادرين على تأجيل رغباتهم يمكن أن يكونوا أكثر تفوقاً وكفاءة من غيرهم في العديد من المجالات، أنهم يستطيعون التعبير عن أفكارهم بوضوح ويستخدمون المنطق بتفكيرهم ويركزون على ما يخططون له ويتابعون تنفيذه.

إن الوعي بالانفعال ما وراء الانفعال Meta-emotion يعني قدرة الفرد على تحديد وصياغة انفعالاته ومشاعره الذاتية والتعبير عنها وعن الحاجات المتصلة بها بوضوح، والوعي الذاتي هو أساس الثقة بالنفس (Moon, 2001)، فالفرد في حاجة ليعرف هذه المعرفة أساساً لقراراته، كما أن الوعي الذاتي Self-awareness، ربما يكون أكثر الجوانب أهمية في الذكاء الانفعالي وما وراء الانفعال، لأنه يسمح لنا بممارسة الضبط الذاتي، والوعي بهذه المشاعر بما يتيح التعامل والتكيف مع ما يحيط بنا بطريقة فاعلة (Nelson, O'Brien, Calkins, Leerkes, Marcovitch, & Blankson, 2012).

إن معرفة الحالة الانفعالية للفرد تؤثر في الأداء من خلال معرفة انفعالاته، ومعرفة جوانب القوة والضعف لديه، والإحساس القوي بقيمة الذات وقدراتها، ويرتبط الوعي الانفعالي بالوعي بالذات، ويعني إدراك الانفعالات التي يشعر بها مع معرفة الأسباب التي أدت إليها. ويتضمن الوعي بالذات أيضاً الأمانة مع الذات؛ معرفة المضامين السلبية والمضامين الإيجابية لما يشعر به تجاه الآخرين، والاستجابة السوية لكلا النوعين في إطار الثقة بالجدارة والأهلية والقدرات الشخصية (Shin, Krzysik, & Vaughn, 2014).

الإنسان بصفة عامة لا يعيش في عزلة اجتماعية، بل إن وجوده مرتبط بالآخرين، كما أن الجانب الانفعالي مهم ومؤثر في الشخصية الإنسانية إذ تتأثر قدرة الفرد على مواجهة المعوقات والمشكلات والقدرة على حلها بما يتمتع به من ضبط انفعالي ينعكس في قدرته على اتخاذ القرار المتعلق بحل هذه المشكلات ولهذا فالمشكلات والصعوبات ذات طابع اجتماعي خاصة داخل الأسرة والمدرسة، وبما أن حل المشكلات ليس إلا عملية يمكن تعلمها وإجادتها بالممارسة والتدريب، فعلى الفرد أن يتمتع بعدد من الخصائص منها: الاتجاهات الإيجابية نحو المواقف الصعبة، والثقة الكبيرة بإمكانية التغلب عليها، التأمل وتجنب التخمين والسير في معالجة المشكلة خطوة خطوة والإجادة في اختيار الإستراتيجية المناسبة، هذا كله يتطلب أن يتمتع الشخص بصفات شخصية قائمة على الانفتاح على الآخر وقبول رأي الآخر وعدم الانغلاق، أو رفض أفكار الآخرين، كما يتطلب الاتزان الانفعالي القائم على فهم الفرد لانفعالاته وإدراكه لهذه الانفعالات. من هنا تحتل عملية ما وراء الانفعالات دوراً مهماً في السلوك، خاصة في مرحلة نمائية مهمة هي الطفولة حيث تتشكل الشخصية اجتماعياً وانفعالياً (Song, & Nahm, 2013).

يتمثل الوعي بالانفعال في القدرة على تحمل المسؤولية عن التصرفات المرتبطة بالانفعالات والمشاعر والتعامل الإيجابي مع الانفعالات، والسعادة الشخصية. ويشير العلماء إلى أننا مفتطرون على الإحساس بالانفعالات والمشاعر قبل أن نفكر. ومن ناحية ثانية عندما يدرك المرء ما يشعر به تزداد لديه احتمالات التعامل الناجح مع مشاعره وانفعالاته. إذ إن القدرة على الوقوف على انفعالاته واكتشاف ما يشعر به يسمح أولاً بممارسة ضبط الذات، وثانياً بتوظيف مهارات المواجهة أو التوافق، وثالثاً الاسترخاء والهدوء النفسي وقت الأزمات والضغوط، وبالتالي فهم مشاعر الآخرين وانفعالاتهم (Salmon, Evans Moskowitz, Grouden, Parkes, & Miller, 2012).

تشير برامج مساعدة الذات إلى ضرورة الاقتراب من الانفعالات والتعايش معها ومع مشاعرنا، والسؤال الذي يطرح هو « لماذا؟ ». تكمن الإجابة ببساطة لأن انفعالاتنا ومشاعرنا

تمكننا من إدارة حياتنا (Moon, 2001). إن انفعالاتنا ومشاعرنا أقوى المتغيرات التي تحدد كيف نتصرف، كيف نصنع ونتخذ القرارات، كيف نضع حدوداً شخصية، وكيف نتواصل مع الآخرين. وبالتالي من الممكن أن نقول إن تفهمنا وضبطنا وتنظيمنا لانفعالاتنا ومشاعرنا تمكننا من تحسين جودة حياتنا الشخصية والاجتماعية. وقد حظي النمو الانفعالي للأطفال باهتمامات متزايدة منذ فترة طويلة، ولكن اتخذت هذه الاهتمامات مسارات جديدة بعد أن صك بيتر سالوفي وجون ماير (Salovey & Mayer, 1990) مصطلح الذكاء الانفعالي ليصفا به صفات الأشخاص الأذكى انفعالياً مثل: تفهم المرء لانفعالاته الشخصية، تعاطفه مع انفعالات ومشاعر الآخرين، وإدارة المرء لانفعالاته ومشاعره الشخصية (محمود والشوربجي، 2012)، ثم ظهور مفهوم ما وراء الانفعال عام 1996 على يد جوتمان وزملائه (Gottman, Katz & Hooven, 1996)

نشأة المفهوم وخصائصه: أول من استخدم مفهوم ما وراء الانفعالات عالم النفس جوتمان (Gottman et al., 1996)، في نظريته عن العلاج الأسري. فقد أشار إلى أن الوالدين يختلفان في الطريقة التي يشعرون بها feel، ويفكرون فيها think حول مشاعر وانفعالات أطفالهم، وبالتالي سيؤثر ذلك في الطريقة التي يتعاملون فيها مع هذه الانفعالات في الحياة اليومية. إن المشاعر والأفكار التي يحملها الآباء حول انفعالات أبنائهم تسمى « ما وراء الانفعالات » - Meta-emotion أو فلسفة ما وراء الانفعالات Meta-emotion philosophy. وقد شدد جوتمان على أن هناك عدد من المتغيرات في مرحلة الطفولة المتوسطة ترتبط بدرجة قوية بفلسفة ما وراء الانفعالات لدى الآباء. ومنذ ذلك التاريخ، تم تبني المفهوم من قبل المتخصصين في الفلسفة من جهة وعلم النفس من جهة أخرى. إن النظرية السيكلوجية قد اعتمدها عدد من علماء النفس في بحوثهم في علم نفس الشخصية وفي علم النفس الإعلامي، وفي ميدان اتخاذ القرارات decision-making، وفي ميدان علم النفس السريري. ويتبين من خلال هذه الدراسات عدم وجود اتفاق أو «إجماع» على تعريف واحد ومحدد للمفهوم في ميادين علم النفس المختلفة التي استعملته، باستثناء الاتفاق والإجماع على أن المفهوم يتضمن « الانفعالات حول الانفعالات»، «Emotion about Emotions» (Katz, Gottman, & Hooven, 1996).

لقد أشار جوتمان (Gottman et al., 1996) إلى أن « ما وراء الانفعالات » يوازي « ما وراء المعرفة » Met-emotions is parallel with Metacognition وأن الانفعال حول الانفعال يماثل المعرفة حول المعرفة، فكلاهما يتضمنان تحكماً فعلياً بالانفعال أو المعرفة على التوالي. و تجدر الإشارة إلى أن ما وراء الانفعال يرتبط ارتباطاً وثيقاً بمصطلح « ما وراء المزاج - Meta-emotion (Doohan, Carrère, & Taylor, 2004) mood»، ففي حين أن ما وراء الانفعالات يعزى إلى « الانفعال حول الانفعال»، فإن ما وراء المزاج يعزى إلى « العملية الفاعلة في استيعاب الحالات المزاجية وتفهمها، أو بدرجة أكثر دقة هي: مراقبة Monitoring، وتقييم evaluating، وتنظيم الأمزجة أو الحالات المزاجية. إن الفارق الرئيسي بين مفهوم « ما وراء المزاج » ومفهوم « ما وراء الانفعال » هو ما إذا كان الحدث الأولي Primary event هو مزاج mood أم انفعال emotion، حيث يختلفان في: استمرارية الحالة، وشدتها، والأحداث السابقة « سوابق السلوك » والتغيرات أو المؤشرات النفسية والعضوية المرافقة، فهي في المزاج أطول مدة، وشدّة، وديمومة، وذات مؤشرات وتغيرات عضوية ونفسية متعددة ترافقها. وعلى الرغم من هذه الفروق إلا أن التراث النفسي لم يولي أهمية كبيرة لهذه الفروق. مثلاً، بعض بنود تقرير الذات التي استعملت لتقويم ما وراء المزاج وقياسه، قد تضمنت بنوداً تقيس ما وراء الانفعالات (Ulutaş & Ömeroğlu, 2007).

و تركزت جهود عدد من المتخصصين على الخصائص والصفات التي تميز مفهوم « ما وراء المعرفة » في بحوثهم على نظرية الانفعالات (Gottman & DeClaire, 1997). إن الخبرة الانفعالية الماورائية الأولى تؤثر في الخبرات الانفعالية اللاحقة للفرد، مثلاً الخجل «واحمرار الوجه» في مواقف الإحراج قد يعزز الإحراج في مواقف الخجل «واحمرار الوجه». وحين يقوم الآباء والمدرسون بتربية

انفعالات الأبناء، فإن ذلك يحدث من خلال منعكساتهم حول هذه الانفعالات، أي يربونهم وفقاً لمشاعرهم «مراقبتهم وتفسيراتهم، تقويمهم لتلك الانفعالات وبالتالي فإن هناك متغير وسيط قد حدث وهو «انفعال المرابي» حول انفعال الطفل. وهناك العديد من التساؤلات التي لم تتم الإجابة عنها حتى الآن منها ما يتعلق بعدد، ومستويات أو طبقات Layers ما وراء الانفعال، (فهل يمكننا الحديث عن الانفعال حول الانفعال حول الانفعال...؟)، ومن وجهة النظر الظاهرية للانفعال وما وراء الانفعال، هل النظر إليهما بطريقة مختلفة، وعلى أنهما حالتان مختلفتان، وعمّا إذا كانت أنواع محددة من الانفعالات تحدث في مستوى معين، وهل ما وراء الانفعال حالة عامة؟ إن هذه التساؤلات موضوع جدل وبحث في ميادين علم النفس النظرية والتطبيقية وما تزال الدراسات قائمة لبحثها عند الأطفال بشكل خاص (Doohan, Carrère, & Taylor 2004).

فالأهل هم الذين يعلمون أطفالهم كيف يعبرون عن انفعالاتهم، وكيف يفهمونها ويفهمون انفعالات الآخرين ومشاعرهم، وكيف يتعاملون معها ويستجيبون إليها، ليأتي دور المدرسة في المرحلة الابتدائية حيث يكتسبها من المعلمين والآخرين المحيطين بهم. وقد ثبت أن التنشئة الاجتماعية للانفعالات لدى الأطفال تلعب دوراً مركزياً في النمو الاجتماعي. وأن تنشئة الطفل اجتماعياً لفهم انفعالات الآخرين من خلال التعاطف الوجداني وما وراء الانفعال تحدد مهارة التفاعل والتواصل الاجتماعي وتتأثر بها أيضاً. ولأن الأطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة يتعلمون اكتساب مهارات انفعالية تفوق الأطفال الأصغر سناً، فإن دراسة وعي الانفعال وعلاقته بالمهارات الاجتماعية وسلوك تقديم المساعدة في هذه المرحلة له أهمية خاصة في البرامج التربوية والإرشادية.

ثالثاً-المهارات الاجتماعية:

تعتبر المهارات الاجتماعية social skills من أبرز مظاهر النمو الاجتماعي لشخصية الطفل السوية. وتعتبر هذه المهارات عن قدرة الطفل على إظهار الأنشطة الاجتماعية والسلوكية المدعمة إيجابياً، والتي تعتمد على البيئة، وتفيد في تفاعله الاجتماعي. فالطفل الماهر اجتماعياً هو الذي يمتلك مقاصد وغايات يسعى لتحقيقها و يترتب عليها ثواب أو مكافآت، وأنها تمثل المعرفة الاجتماعية social cognition والتواصلية communicative التي يحتاجها كل طفل. وقد سميت المهارات الاجتماعية باسم «الكفاءة الاجتماعية»، وتعني القدرة على إحداث التأثيرات المرغوبة في الآخرين ضمن المواقف الاجتماعية، وأن مشاركة الآخرين تمثل درجة من التدعيم الاجتماعي الذي يقدمه الشخص المشارك. من جهة ثانية، تعكس المهارات الاجتماعية قدرة الطفل على المبادأة بالتفاعل الاجتماعي، والتعبير عن المشاعر الإيجابية والسلبية إزاءهم، وضبط انفعالاته في المواقف الاجتماعية بما يتناسب مع طبيعة الموقف (Ray, & Elliott, 2006). وتعتبر المهارات الاجتماعية بمثابة السلوكيات النوعية التي تؤدي إلى نتائج اجتماعية عند تلقيها، والتعبير الانفعالي والاجتماعي بطريقة لفظية، وضبط التعبيرات غير اللفظية وتنظيمها، إنها تشمل مكونات تعبيرية (الحديث، مهارات لغوية مثل حجم الصوت والنغمة ومهارات غير لفظية مثل حركات الجسم والاتصال بالعينين وتعبيرات الوجه) وعناصر استقبالية مثل الانتباه للمواقف والمثيرات والمبادأة الاجتماعية، والفهم اللفظي وغير اللفظي، والالتزان التفاعلي مثل توقيت الاستجابة والتدعيم الاجتماعي (عبدالله، Vitaro 2005, Tremblay Gagnon & Pelletier, 1994).

ومع انتقال الطفل إلى المدرسة التي يبدأ فيها بتعلم مهارات القراءة والكتابة وغيرها من المهارات التي تعد الطفل مستقبلاً لممارسة واحدة وأكثر من المهن الكثيرة التي أفرزتها المجتمعات البشرية المعاصرة، وفي المدرسة يصبح التلاميذ على وعي بالقدرات الفريدة التي يمتلكونها وتلك التي يمتلكها الآخرون ويتعلمون أهمية تقسيم العمل ويطورون الإحساس بالالتزام الأخلاقي والمسؤولية. أما بالنسبة لدور الوالدين في هذه المرحلة فقد أكد علماء النفس على أن تقبل الوالدين

للطفل شرط ضروري جداً لتنشئة الطفل اجتماعياً وبطريقة فعالة وان النقص في هذا التقبل يحبط حاجة الطفل إلى الحب ويزيد من مقاومته لتمثل قواعد المجتمع الذي يعيش فيه وبناءً على ذلك فإن النبذ الذي يمكن أن يتعرض له الطفل من والديه كثيراً ما يؤدي إلى نشوء سلوكيات عدوانية ومناهضة للمجتمع (Baker, 2003).

يعتبر اكتساب الطفل للمهارات الاجتماعية مؤشراً لفهم ذاته وفهم الآخرين، وقدرته على التواصل الاجتماعي الفعال، ويعتبر بناء علاقات صداقة مثمرة مع الزملاء، ويصبح مقبولاً ومحبوباً من طرف الآخرين، كما يساهم امتلاك المهارات الاجتماعية عادة القدرة على مشاركة الآخرين وجدانياً والتعاطف والتعاون معهم، فتصور مثلاً أن طفلاً لا يقبل مشاركة الآخرين لأعباءه ولا يحب العمل الجماعي، وسريع الغضب وعدواني، فمن المؤكد أن علاقاته بالآخرين ستكون محدودة وأغلب أقرانه سينفرون منه، ومن هنا تبرز أهمية المهارات الاجتماعية باعتبارها مظهراً من مظاهر التفاعل الاجتماعي، وهي ضرورية لنمو العلاقات الاجتماعية للطفل وتساهم في تكوين القدرة على تقبل ومشاركة الآخرين والتأثير فيهم بإيجابية، والتعاطف، والتعاون معهم (Zsolnai, 2002, Matson & Ollendieck, 1989).

وتتكون المهارات الاجتماعية للطفل من: التفاعل الاجتماعي social interaction، والاستقلال الاجتماعي Social independence، والتعاون الاجتماعي social cooperation، والانضباط الذاتي self-control، والمهارات البين-شخصية interpersonal skills، ومهارات تدبير الأمور والتصرف self-management، والمهارات الاجتماعية المدرسية academic skills (عبد الله، 2005). وتعتبر المهارات الاجتماعية من أهم مكونات المعرفة الاجتماعية التي تتضمن سلوكيات التواصل والتفاعل في السياق الاجتماعي مثل: مهارات الإصغاء، والتقبل الاجتماعي، وإدارة الغضب، والتعامل مع المشاعر، والتفكير قبل التصرف، والتعامل مع ضغوط الأقران، وتحسين صورة الذات، وحل المشكلات (Baker, 2003). ويوضح الشكل التالي مكونات المهارات الاجتماعية.

الشكل رقم (4) مكونات المهارات الاجتماعية



وتعتبر المكونات الوجدانية (الانفعالية) عنصراً مهماً في تشكل المهارات الاجتماعية لأنها تهتم في تيسير إقامة الفرد لعلاقات وثيقة وودية مع الآخرين، وإدارة التفاعل معهم على نحو يساعد على الاقتراب منهم، والتعرف عليهم ليصبح الشخص أكثر قبولاً لديهم مثل: التعاطف والمشاركة الوجدانية الانفعالية. ويميل بعض الباحثين إلى تصنيف المهارات الاجتماعية، على ضوء بعدين أساسيين للسلوك الاجتماعي والتفاعل بين الأفراد، هما: 1- بُعد السيطرة في مقابل الخضوع. 2- بُعد الحب في مقابل الكراهية. ويعكس البعد الأول قدرة الفرد على توكيد ذاته، في حين يشير البعد الثاني إلى إقامة علاقات مع الآخرين. ويتحدد السلوك الاجتماعي للفرد، باعتباره محصلة للتفاعل بين هذين البعدين (Ray, & Elliott, 2006).

يتبين من العرض السابق أن سلوك الإيثار من أرقى واعقد أشكال السلوك الاجتماعي المقبول والمؤيد للمجتمع، وان لهذا السلوك مكونات أهمها: المكون الانفعالي، والمكون المعرفي-الاجتماعي، والمكون السلوكي الظاهري من حيث الإقدام أو الإحجام. ويعتبر ما وراء الانفعال والذي يعكس فهم مشاعر الذات ومشاعر الآخرين وانفعالاتهم، والمهارات الاجتماعية، من أهم المتغيرات التي تتدخل في تكوين هذا السلوك والذي لم يتم دراسته- على حد علم الباحث- خاصة في مرحلة التعليم الأساسي التي ينتقل منها إلى مرحلة المراهقة.

الدراسات السابقة

دراسة ليهي (Leahy, 1979) التي هدفت إلى بحث نمو مفاهيم السلوك الاجتماعي لدى عينة من الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 6-11 سنة، وعددهم (136) طفلاً، وكذلك (82) راشداً حيث تم قياس سلوك المساعدة عن طريق مقدار المكافأة التي يعطيها المفحوص للطفل القصة الذي يعطي ويساعد الآخرين، وقد بينت النتائج أن الأطفال عامة أعطوا مكافآت أكبر للعطاء الذي قدمه طفل القصة لطفل سبق أن أعطاه، بينما أعطى الراشدون مكافآت أكبر لطفل القصة الذي أعطى طفلاً رفض مساعدته قبل ذلك.

أما دراسة باتسون (Batson et al., 1981) فبحثت أثر التعاطف الوجداني على دافع الإيثار، وذلك من خلال تجربتين أجريتا على (92) طالبة من قسم علم النفس بجامعة تكساس، وأظهرت النتائج أن التعاطف يقود إلى الإيثار حتى عندما يكون من السهل الهروب من تقديم المساعدة للآخرين الذي هم بحاجة لهذه المساعدة.

وفي دراسة بترسون وجلفاند (Peterson & Gelfand, 1984) التي هدفت إلى دراسة الدوافع الكامنة وراء سلوك المساعدة، حيث اشتملت العينة على (60) طفلاً من الصف الأول حتى السادس، و (20) راشداً، وبينت النتائج أن تمييزات الراشدين لأسباب ودوافع المساعدة كانت أفضل من تلك التي قدمها الأطفال، حيث اعتبر الراشدون الذين قدموا المساعدة كاستجابة تعاطفية أنهم أكثر من أولئك الذين توقعوا المديح.

أما دراسة إبراهيم (1990) فقد هدفت إلى تنمية السلوك الاجتماعي الإيجابي متمثلاً في سلوك المساعدة لدى (22) طفلاً في السابعة والثامنة من العمر، وذلك عن طريق مجموعة من القصص تقدم شخصيات تقوم بالمساعدة. وتوصلت الدراسة إلى أن هناك زيادة في مستوى سلوك المساعدة لدى أطفال المجموعة التجريبية يرجع إلى تعرضها للبرنامج التدريبي.

أما دراسة زعفان (1993) فقد هدفت إلى التعرف على مستوى السلوك الإيثاري لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. وقياس الفروق بين الجنسين في مستوى هذا السلوك. وقد توصلت الدراسة إلى نتائج عدة منها أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في السلوك الإيثاري تعزى لمتغيري الجنس أو العمر من 10-13 سنة.

و هدفت دراسة قطب (1993) إلى التعرف على مستوى السلوك الإيثاري في الطفولة المتأخرة، ومعرفة الفروق بين الجنسين فيه، وكذلك علاقة هذا السلوك بمتغيرات (النوع، العمر، التركيب الأسري، عدد أفراد الأسرة، المدارس، والمناطق) باعتبارها تمثل المستويات الاجتماعية والاقتصادية المرتفعة، والمتوسطة، والمنخفضة، ومستويات تعليم الآباء والأمهات. وكانت العينة (433) من تلاميذ الصف الخامس تتراوح أعمارهم بين 10-13 سنة بواقع (237) ذكور، و (196) إناث من القاهرة في المدارس الحكومية. وقد استخدم فيها مقياس السلوك الإيثاري، ومقياس تقدير المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة المصرية. وتبين عدم وجود فروق بين الجنسين في سلوك الإيثار، وعدم وجود فروق في ضوء متغير العمر، في حين تبين وجود فروق دالة إحصائية في سلوك الإيثار باختلاف المستويات الاجتماعية والاقتصادية والتعليمية والوظيفية للأسرة.

وفي دراسة معاذ (1997) التي هدفت إلى بحث العلاقة بين سلوك الإيثار وتقدير الذات لدى الأطفال، والكشف عن الفروق بين الجنسين في هذا السلوك، فقد أجريت الدراسة على عينة (200) تلميذ وتلميذة (105 ذكور، 95 إناث) تتراوح أعمارهم بين (11-13) سنة. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين الجنسين في سلوك الإيثار وتقدير الذات لصالح الذكور، في حين لم توجد فروق دالة في درجات السلوك الإيثاري وفقاً للترتيب الزمني (الأول، والأوسط، والأخير).

هدفت دراسة العناني (2007) تعرف سلوك المساعدة لدى عينة من معلمي الأطفال في الأردن، وأثر متغيري الجنس والعمر والتفاعل بينهما على هذا السلوك، وأثرهما على درجة المساعدة الإيثارية والمساعدة ذات التكلفة المنخفضة، كما استهدفت الدراسة الكشف عن الأهمية النسبية لدوافع المساعدة من وجهة نظر معلمي الأطفال، وقد تم تطبيق استبانة على عينة تألفت من (168) معلماً ومعلمة تم اختيارهم من رياض الأطفال ومدارس

التعليم الأساسي، وقد أظهرت النتائج الآتي: 1- أن درجة المساعدة لدى معلمي الأطفال مرتفعة. 2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة المساعدة تعزى للجنس حيث كانت لصالح الذكور، 3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة المساعدة المنخفضة تعزى للعمر، 4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة المساعدة ذات التكلفة المنخفضة تعزى للجنس أو للعمر أو للتفاعل بينهما، 5- إنالدوافع الأكثر أهمية في دفع الفرد لسلوك المساعدة من وجهة نظر معلمي الأطفال هي: الدين، التعزيز الذاتي، المسؤولية، الكفاءة، التعاطف.

وهدفت دراسة ساندهي وشارما وسوشل (Sanadhya, Shama & Sushil, 2010) إلى دراسة دور الوالدين في سلوك الإيثار لدى الأطفال في الأسر النووية nuclear families والأسر المركبة joint families. وقد أجريت على عينة من الأطفال (30 ذكر، 35 أنثى) من الصف السادس حتى الثامن في مدارس مدينة كوتا Kota City و استخدم مقياس سلوك الإيثار وقائمة رصد السلوك Checklist، وقد أظهر أطفال الأسر النووية سلوكاً إيثارياً أعلى من أطفال الأسر المركبة، كما أن سلوك الإيثار كان أعلى لدى الإناث منه لدى الذكور.

في دراسة (مقداد، بطاينة، والجراح، 2011) هدفت إلى استقصاء مستوى المهارات الاجتماعية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة العاديين، وفيما إذا كان ذلك المستوى يختلف تبعاً لمتغيري الجنس والفئة العمرية أو التفاعل بينهما. شارك في الدراسة 278 طالباً وطالبة، منهم (181) طالباً وطالبة من الطلبة العاديين و (97) طالباً وطالبة من ذوي صعوبات التعلم، اختيروا من مدارس تحتوي على غرف مصادر التعلم في مديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد الثانية. ولغرض جمع البيانات استخدمت صورة معدلة من مقياس المهارات الاجتماعية للطلبة ذوي صعوبات التعلم الذي طوره هارون (2005)، وأشارت نتائج الدراسة أن الطلبة العاديين والطلبة ذوي صعوبات التعلم أظهروا مستوى متوسطاً من المهارات الاجتماعية مع أفضلية للطلبة العاديين. وأشارت النتائج أيضاً إلى وجود فروق دالة إحصائية في مستوى المهارات

الاجتماعية بين الطلبة العاديين والطلبة ذوي صعوبات التعلم لصالح الطلبة العاديين على الأداة بشكل عام وعلى أبعادها الفرعية، وأن الطالبات العاديات كن الأكثر امتلاكاً للمهارات الاجتماعية من باقي فئات الطلبة المشاركين وخصوصاً في المهارات المتصلة ببعدي إظهار عادات عمل مناسبة وإتباع لوائح المدرسة وقوانينها، كما أشارت النتائج إلى أن الطلبة العاديين من الفئتين العمريتين الأصغر أكثر امتلاكاً للمهارات خاصة في بعد التفاعل مع الآخرين.

وهدف دراسة محمود والشوربجي (2012) إلى الكشف عن شيوع الإيثار لدى كل من الأطفال الصم والمكفوفين في مسقط والإسكندرية، وكشف الفروق وفق متغير النوع (ذكر، أنثى)، والبيئة الجغرافية (مسقط والإسكندرية)، والعمر (6-9، 9-12) سنة، وتكونت العينة من 92 طفلاً من الأطفال الصم والمكفوفين بمسقط، والإسكندرية تراوحت أعمارهم بين (6-12) ، وقد طبق عليهم مقياس الإيثار من إعداد الباحثين، أظهرت النتائج أن الإيثار لدى المكفوفين والصم في مسقط أعلى من الإسكندرية، وأن الإيثار أعلى لدى الذكور منه لدى الإناث، كما وجدت فروق دالة في التفاعل بين نوع الإعاقة والنوع (ذكر أنثى) ، كما وجدت فروق دالة في العمر الزمني لصالح سن 9-12، فضلاً عن دلالة الفروق بين نوع الإعاقة والعمر.

في دراسة لعلي وناجي (2012) بعنوان المهارات الاجتماعية وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى عينة من طلبة جامعتي طرابلس وعمر المختار استهدفت التعرف على مستوى المهارات الاجتماعية (التعبير الانفعالي - الحساسية الانفعالية - الضبط الانفعالي - التعبير الاجتماعي - الحساسية الاجتماعية - الضبط الاجتماعي)، والتعرف على العلاقة بين المهارات الاجتماعية والفروق العائدة للنوع (والتخصص والسنة الدراسية والجامعة في المهارات الاجتماعية). تكونت العينة من (459) طالب وطالبة من السنتين الأولى والرابعة بكلية الآداب وما يعادلها من الفصول الدراسية بكلية الهندسة بجامعة طرابلس بمدينة طرابلس وجامعة عمر المختار بمدينة طبرق للعام الدراسي (2009-2010)، وشملت أدوات البحث مقياس المهارات الاجتماعية من إعداد رونالد ريجيو (Riggio, 1989) تعريب عبد اللطيف محمد خليفة (2005). وتم التحقق من الخصائص السيكومترية لهذه الأداة. أظهرت النتائج أن مستوى المهارات الاجتماعية لدى العينة كان مرتفعاً مقارنة بالمتوسط الفرضي للمقياس، مما يشير إلى ارتفاع مستوى المهارات الاجتماعية لدى أفراد عينة الدراسة. كما تبين وجود فروق دالة إحصائية عائدة إلى النوع لصالح الإناث. تبين من النتائج أيضاً أن هناك فروقاً دالة إحصائية عائدة إلى التخصص لصالح العلمي. كما توجد فروق دالة إحصائية عائدة إلى السنة الدراسية لصالح طلبة السنة الرابعة. ويتضح من تحليل نتائج معامل الانحدار المتعدد للمتغيرات الديمغرافية والمهارات الاجتماعية أن متغير السنة الدراسية هو أكثر المتغيرات إسهاماً في المهارات الاجتماعية ويليه متغير النوع، ثم متغير التخصص، ونلاحظ من خلال هذه النتائج أن متغير الجامعة لم يكن له أي دور في المهارات الاجتماعية لدى عينة الدراسة.

في دراسة بعنوان انفعالات الأطفال وسلوكياتهم في الاستجابة لبكاء المولود التي أجراها زان ويكسلر، وفريدمان وكومنجس (Zahn-Waxler, Friedman, & Cummings, 2014) هدفت إلى دراسة ردود الأفعال المختلفة لبكاء الأطفال المواليد من خلال فحص 60 طفلاً تتراوح أعمارهم بين ما قبل المدرسة وحتى المراهقة. وتمت المقارنة بين كل طفل سمع صوته الطبيعي واستجاب له أمه، والذين صرخوا في الغرفة (من خلال تسجيل ولم تستجب له أمه). فالأم التي تحتضن مولودها وترعاه، تأتي إليه حين يصرخ وتقدم له زجاجة الحليب، وفي مرحلة لاحقة تمت مقابلة هاتين الفئتين من الأطفال وتم تقييم وقياس انفعالات هؤلاء الأطفال واستجاباتهم لمثيرات الضيق. وقد اعتمد تقرير الذات عن التعاطف أو المشاركة الوجدانية لدى الأطفال، وطلب المساعدة، وتقديم المساعدة الفعلية، والمشاعر السلبية. وقد تبين أن هناك انفعالات شائعة ومشتركة كاستجابة للصرخ عند جميع الأطفال الذين تم تتبعهم. وأن هناك ارتفاعاً في السلوك

الاجتماعي الإيجابي، وسلوكيات التدخل مع التقدم بالعمر، كما أن التعبير عن الانفعالات السلبية قد ارتبطت بأشكال لاحقة subsequent forms للسلوك الاجتماعي الإيجابي الذي يتطلب تفاعلاً مباشراً مع الطفل. إن الانفعالات والسلوكيات لدى أكثر الأطفال لم تتأثر بما إذا سمع صوت الطفل جزئياً (بعض الأوقات) أو كلياً (في كل الأوقات) التي يصرخ فيها. وهكذا فإن التعاطف مع الطفل وتقديم المساعدة له ارتبط بظهور السلوك الاجتماعي الإيجابي في مرحلة الطفولة.

في دراسة فيلدمان وزملاؤه (Feldman Hall, Dagleish, Evans & Mobbs, 2015) هدفت إلى دراسة دور التعاطف الوجداني كدافع في تنشيط سلوك الإيثار. وقد اعتبرت أن الفرد يقدم مساعدة للآخرين أثناء الضيق وذلك بسببين: الأول أن سلوك الإيثار يكون مدفوعاً بمشاعر التعاطف الوجداني ومعايشة مشاعر الآخرين وخبراتهم، والثاني أننا نسعى إلى خفض الضيق الذي نعيشه خلال رؤية معاناة الآخرين. وقد هدفت الدراسة إلى تقصي العلاقة بين الإيثار ونوعين من العمليات الفرعية: الأولى، للتعاطف الوجداني المستمدة من نظرية تقديم الرعاية باعتبار الاهتمام التعاطفي هو نزعة عامة لمشاركة الآخر خبراته ومشاعره، والثانية الضيق الشخصي باعتباره استعداد لدى الفرد يخبر فيه حالة مزعجة وضيق. وقد تبين أن الاهتمام التعاطفي وليس الضيق الشخصي هو الدافع وراء سلوك الإيثار.

في دراسة العطية والجبوري (2016) التي هدفت للبحث العلاقة بين خبرة ما وراء المزاج والإغتراب الاجتماعي لدى طلبة الجامعة، قامت الباحثة بتبني مقياس سمة ما وراء المزاج لـ (سالوفي وزملاؤه، 1995) وإعداد مقياس للاغتراب الاجتماعي وفقاً لوجهة نظر فروم، وبعد استكمال إعداد أدوات البحث وحساب خصائصها السيكومترية، طبقت على عينة البحث البالغة (450) طالب وطالبة اختيروا بالطريقة التطبيقية العشوائية، وتوصلت الباحثة للنتائج الآتية: 1 - يتمتع طلبة الجامعة بخبرة ما وراء المزاج، 2 - لا يعاني طلبة الجامعة من الاغتراب الاجتماعي، 3 - ضعف العلاقة بين خبرة ما وراء المزاج والاعتراب الاجتماعي لدى طلبة الجامعة.

في دراسة بوكاس وكاريلو وكودافردن (Brocas, Carrillo & Kodaverdian, 2017)، هدفت إلى تقصي نشوء سلوك الإيثار لدى الأطفال والمراهقين وإستراتيجيات تحسينه في مرحلة الطفولة، فقد شملت العينة (334 طفلاً ومراهقاً) من الصف الأول حتى نهاية الثانوية. وقد تبين أن الغيرية تزيد مع تقدم الطفل باتجاه مرحلة المراهقة، وأن سلوك التعاون والمشاركة مع الآخرين يزيد من سلوك الإيثار وخاصة بعد سن الحادية عشرة.

تعقيب على الدراسات السابقة:

يتبين من عرض الدراسات السابقة مايلي:

أن بعض الدراسات التي بحثت سلوك الإيثار أو ما وراء المزاج، أجريت على طلبة جامعيين مثل دراسة (عبد الرحمن وعبد المقصود، 1998، علي وناجي، 2014، العطية والجبوري، 2016)، وعلى معلمي الأطفال مثل دراسة (العناني، 2007)، أو على الأطفال المعاقين مثل دراسة (محمود والشوربجي، 2012)، أو دور الوالدين وأثره في سلوك الإيثار لدى الأطفال كدراسة (Sanadhya et al., 2010). من جهة ثانية فإن الدراسات التي أجريت على الأطفال، فإن بعضها هدف إلى بحث نمو سلوك الإيثار لدى الأطفال مثل دراسة (Peterson & Leahy, 1979، Brocas et al., 2017، Gelfand, 1984؛ إبراهيم، 1990)، أو المهارات الاجتماعية لدى الأطفال العاديين وذوي صعوبات التعلم (مقداد، البطاينة، الجراح، 2011) أو دراسة علاقة سلوك الإيثار ببعض المتغيرات مثل تقدير الذات (معاذ، 1997) والتعاطف الوجداني كدافع لسلوك الإيثار خلال مرحلة الطفولة (Feldman et al., 2014، Zahn-Waxler et al., 2015)، وبعض المتغيرات كالعمر، والجنس، والمستوى الاجتماعي والتعليمي، والتركيب الأسري، والمنطقة (دراسة قطب، 1993، والعناني، 2007) وفقاً لسميث (Smith, 2006) الذي شدد على أن أهم حدود الدراسات الاجتماعية التي بحثت

سلوك الإيثار هو أن معظم هذه الدراسات محدودة بعينات معينة من غير الطلاب، وأنها تعاني من مشكلات في الخصائص السيكومترية لأدوات البحث. من هنا تظهر مبررات دراسة هذا السلوك باعتباره أرقى أشكال السلوك الإيجابي والمقبول اجتماعياً في مرحلة انتقالية هي الطفولة المتأخرة وبداية المراهقة لدى تلاميذ التعليم الأساسي، وتقصي علاقته بمتغيرين مهمين لم يتم دراستهما سابقاً: ما وراء الانفعال باعتباره يمثل المكون الانفعالي لسلوك الإيثار، والمهارات الاجتماعية باعتبارها تمثل المكون المعرفي الاجتماعي.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهجية الدراسة

اعتمد الباحث المنهج الوصفي الارتباطي باعتباره المنهج الأنسب لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها.

مجتمع الدراسة والعينة

يتمثل المجتمع الأصلي للدراسة بتلاميذ مرحلة التعليم الأساسي بمدينة حلب. وقد سحبت العينة بطريقة طبقية عشوائية، حيث بلغ إجمالي أفرادها (422) طالباً وطالبة (208 ذكور، و214 إناث) تتراوح أعمارهم بين 10-14 سنة، بمتوسط قدره (12.5 ذكور، 12.8 إناث، وبيّن الجدول رقم (1) أسماء المدارس التي سحبت منها عينة الدراسة.

الجدول رقم (1) يوضح توزيع أفراد العينة، والمدارس التي سحبت منها.

العدد	اسم المدرسة / إناث	العدد	اسم المدرسة / ذكور
59	هارون الرشيد	62	ابن زيدون
58	الشهداء المحدثه	51	الشهداء المحدثه
52	دمشق	48	دمشق
45	محمود حداد	47	محمود حداد
214	المجموع	208	المجموع

أدوات الدراسة

أولاً- مقياس الإيثار للأطفال Altruism Scale for Children: من خلال الاعتماد على الأسس والإجراءات في البحوث والدراسات العلمية حول أساليب بناء المقاييس، فقد اتبع الباحث الخطوات التالية في إعداد مقياس السلوك الإيثاري:

1. تم الاطلاع على التراث النفسي المتعلق بالإيثار (Cherry, 2016)، وبعض المقاييس التي أعدت لقياس هذا السلوك مثل مقياس « الشخصية الغيرية وتقدير ذات الغيرية Altruistic Personality and Self-Report Altruism Scales » للباحثين راشتون وكريسجون وفينكن (Rushton, Chrisjohn and Fekken, 1981)، ومقياس السلوك الإيثاري للديابيه (2009)،

2. تمت صياغة (60) فقرة لمقياس الإيثار، و تم عرض الفقرات المقترحة للمقياس على (5) من أعضاء الهيئة التدريسية للتأكد من الصدق الظاهري أو صدق المحكمين لبيان مدى صلاحية الفقرات وقياس السلوك الذي وضعت لقياسه. و تم استبعاد عدد من الفقرات، لعدم حصولها على نسبة اتفاق 80% وبذلك تكون الفقرات المتفق عليها (50) ويجب عن كل عبارة وفقاً لخمس احتمالات « أبداً، موقف واحد، أكثر من موقف، غالباً، دائماً». ومن عبارات المقياس: «أساعد زملائي في الدراسة»، « أتخلى عن مقعدي في الباص ليجلس

شخص غريب»، «أقدم مساعدة للمعاق أوالمسن في الطريق»، «أساعد بما ادخرته من مال لمن يحتاج»، «أتنازل عن الأشياء التي يحتاجها غيري».

3. ولحساب الثبات فقد اعتمد الباحث طريقة التجزئة النصفية، و تم الاعتماد على البيانات التي حصل عليها الباحث من الدراسة التجريبية على عينة مؤلفة من (25) طفلاً. فقد قسم المقياس إلى جزأين، الجزء الأول يتضمن الفقرات التي تحمل الأرقام الفردية، والثاني يتضمن الفقرات التي تحمل الأرقام الزوجية، وحسب معامل الارتباط بين درجات الجزأين، و بلغ (0.81) وباستخدام معادلة سبيرمان براون لتصحيح الطول يكون ثبات المقياس (0.895).

ثانياً-مقياس ما وراء الانفعال Meta-emotions Scale for Children: لقد قام الباحث الحالي بتصميم مقياس ما وراء الانفعال للأطفال، وذلك وفقاً للمراحل التالية:

- تم الاطلاع على التراث النفسي والإطار النظري لمفهوم ما وراء الانفعال وخصائصه، كم تم الرجوع إلى أهم المقاييس المستخدمة لتقويم ما وراء الانفعال أو وعي الانفعالات وخاصة قائمة جون وجوي غوتمان (2012:35) Meat-Emotions (Your own feeling about emotions)، وقائمة المقابلة لتقدير ما وراء الانفعال التي وضعها Carrere, Gotman, MeGonigle, Prince, Yashimoto, Wilson Hawkins, Deaborm (2013 and Tabares).

- تم صياغة عدد من البنود التي تقيس وعي الأطفال الانفعال بلغ عددها (50 بنداً) ثم عرضت على (5) من أعضاء الهيئة التدريسية المتخصصين في الصحة النفسية وعلم نفس النمو والقياس النفسي في كلية التربية، وقد تم إجراء التعديلات اللازمة وحذف بعض البنود وتدقيقها لغوياً من قبل عضو هيئة تدريسية تخصص لغة عربية. وقد تم تقدير الصدق الظاهري للأداة، من خلال الاحتفاظ بالبنود التي كان الحد الأدنى لمعدل الاتفاق عليها %80.

- بلغ عدد بنود القائم بصيغتها النهائية (45) بنداً يجاب عنها وفق طريقة ليكرت الخماسية «أوافق بشدة، أوافق، لا أعرف/حيادي، لا أوافق، لا أوافق بشدة».

- حساب صدق وثبات المقياس. تم حساب الاتساق الداخلي للقائمة من خلال حساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية للقائمة وتراوحت معاملات الاتساق بين 0.67-0.74. أما ثبات القائمة، فقد تم تطبيقها على عينة تجريبية مؤلفة من (25) طفلاً وذلك لحساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية، حيث تم تجزئة المقياس إلى جزأين، الجزء الأول يتضمن الفقرات التي تحمل الأرقام الفردية، والجزء الثاني يتضمن الفقرات التي تحمل الأرقام الزوجية وحسب معامل الارتباط بين الجزئين حيث بلغ معامل الارتباط 0.78. وباستخدام معادلة سبيرمان براون لتصحيح الطول يبلغ الثبات (0.875).

ثالثاً- مقياس المهارات الاجتماعية للأطفال Social Skills Measure for Children: يعتبر مقياس المهارات الاجتماعية للأطفال تعديلاً للمقياس الأصلي الذي وضعه ماتسون باسم «تقويم المهارات الاجتماعية عند الصغار لماتسون Matson Evaluation of social Skills with youngsters» وقد قام بتعديله سليمان (1998)، ويتكون من (57) بنداً بعد استبعاد البنود التي لا توجد علاقة دالة إحصائية بين درجاتها ودرجة البعد الذي تنتمي إليه وفقاً للاتساق الداخلي internal consistency، حيث تتوزع بنود المقياس على الأبعاد الأربعة التالية نتيجة تطبيق التحليل العاملي factor analysis:

1. المبادرة بالتفاعل: وهي قدرة الطفل على بدء التعاون من جانبه مع الأطفال الآخرين لفظياً وسلوكياً، كالتعرف إليهم، والتواصل معهم، وزيارتهم، ومساعدتهم. ويتكون هذا البعد من (13) بنداً تتوزع أرقامها في المقياس، وهي: 11، 12، 17، 20، 21، 25، 31، 33، 39، 43، 51، 52.
2. التعبير عن المشاعر السلبية: وهي قدرة الطفل على التعبير عن مشاعره لفظياً وسلوكياً كاستجابة مباشرة أو غير مباشرة، لأنشطة وممارسة الأطفال الآخرين التي لاتروق له، كالاعتداء على الآخرين، وشتيمهم، ويتكون هذا البعد من 21 بنداً، أرقامها: 1، 4، 6، 10، 13، 14، 16، 18، 19، 22، 23، 27، 34، 35، 37، 44، 45، 49، 50، 56، 57.
3. الضبط الانفعالي الاجتماعي: وهي قدرة الطفل على التروي، وضبط انفعالاته، في مواقف التفاعل الاجتماعي مع الآخرين، للحفاظ على علاقته الاجتماعية معهم، ويتكون من (11) بنداً هي: 2، 3، 5، 7، 30، 32، 41، 47، 53، 54، 55.
4. التعبير عن المشاعر الإيجابية: وهي قدرة الطفل على تكوين علاقات اجتماعية ناجحة من خلال التعبير عن الرضا عن الآخرين، ومجاملتهم، ومشاركتهم الحديث والمناقشة، واللعب، وكل ما يحقق الفائدة للطفل، ولمن يتعامل معه، والشعور بالسعادة حين يفعل أي طفل عملاً جيداً. ويتكون هذا البعد من 21 بنداً هي: 8، 9، 15، 24، 26، 29، 36، 38، 40، 42، 46، 48.

أما الخصائص السيكومترية للمقياس من صدق وثبات، فقد استخدمت طريقة المقارنة الطرفية التي أظهرت أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من القدرة التمييزية بين مرتفعي ومنخفضي المهارات الاجتماعية. وقد تم حساب قيمة (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات لدرجات الـ 27% الأعلى من الوسيط، والـ 27% الأدنى من الوسيط، فكانت الفروق جميعها دالة إحصائياً عند مستوى 0.01 سواء لأبعاد المقياس أو الدرجة الكلية (سليمان، 1998). إن هذه القدرة التمييزية العالية للمقياس كانت إحدى المبررات القوية لاستخدامه في هذه الدراسة. من جهة ثانية فقد استخدم الباحث الحالي طريقة إعادة التطبيق وذلك على عينة مؤلفة من 25 طفلاً طبق عليهم المقياس مرتين بفواصل زمني قدره 18 يوماً وتم حساب معامل الارتباط بين درجاتهم في التطبيقين فكان معامل الارتباط 0.95 مما يؤكد تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات. وقد استخدمت طريقة ألفا كرونباخ فبلغت درجته 0.89.

النتائج ومناقشتها

التساؤل الأول: «هل توجد علاقة بين سلوك الإيثار وما وراء الانفعال لدى التلاميذ عينة الدراسة؟»

الجدول رقم (2) يوضح معامل الارتباط بين الإيثار وما وراء الانفعال.

المتغير Variables	الإيثار (الغيرية) N	R	مستوى الدلالة Sig. Level
ما وراء الانفعال	422	0.73	0.01

يتبين من الجدول رقم (2) أن معامل الارتباط بين الإيثار وما وراء الانفعال بلغ (0.73)، وهي علاقة موجبة ودالة عند مستوى (0.01). يعتبر المكون الانفعالي من العناصر الأساسية في سلوك الإيثار فإذا كان التعاطف الوجداني أو المشاركة الوجدانية تمثلاً للآخر، إلا أن وعي الانفعالات (ما وراء الانفعال) تشكلاً متغيراً أنفعالياً مهماً آخر في تشكل سلوك الإيثار. ويمكن القول بأن ما وراء الانفعال هو الذي يوجه guide السلوك التكيفي عامة والإيثاري بشكل خاص،

وأن الأساس المنطقي وراء هذا الافتراض hypothesis، هو أن ما يجعلنا سعداء يزيد من فرص النجاح كما يرتبط بالحياة والوجود، وأن ما يجعلنا حزينين هو ما يشكل خطراً وتهديداً للحياة والوجود وفقاً لنظرية النمو ونشوء الإيثار evolutionary theory of altruism. فالانفعال عامة وما وراء الانفعال خاصة يشجع ويحسن سلوك الإيثار، وهناك طريقتين يجعلان الشخص يشعر بأنه أفضل، الأولى تشكيل حالة انفعالية إيجابية، أو تقليص حالة انفعالية سلبية (كما هو الحالي في التعزيز الإيجابي والسلبي)، وأن ما وراء الانفعال يؤثر في الإيثار بكلتا الطريقتين، لأنه وعي وفهم لانفعالات الذات وانفعالات الآخر (Foster, Wenseleers, & Ratnieks, 2006).

إن سلوك تقديم المساعدة للآخرين لا يمكن فصله عن الانفعالات كمكون أساسي فيه، فالمشاعر السارة تترافق مع هذا السلوك. إن الشخص الإيثاري لا يشارك رضا الآخرين أو مكاسبهم، ولكنه يشعر بالسعادة لمساهمته في تقديم الخير العام لهم. ومن جهة ثانية، فإن مهارات ما وراء الانفعالات تلعب دوراً مهماً في التواصل الجيد مع الآخرين من خلال وعي الشخص بانفعالاته وانفعالاتهم، وسلوكه الإيثاري وفقاً لهذا الوعي. علاوة على ذلك فإن ما وراء الانفعالات الوالدية والمعلمين الذي يتعاملون مع الأطفال ذات تأثير كبير في تشكيل سلوكهم. ويشمل ما وراء الانفعالات عمليات: الوعي awareness، التقبل acceptance، التنظيم regulation، والتدريب. فسلوك تقديم المساعدة يتطلب تعاطفاً واندماجاً بين الذات والآخرين، هذا الاندماج يتطلب وعياً، وتقبلاً، وتنظيماً وتدريباً سلوكياً يؤدي إلى ما يسمى التبادلية كدافع للإيثار، وكلما كانت المساعدة الممنوحة للناس أكبر، فإنهم سيعطون مساعدة أكبر عند تكرارها (Kerber, 1989).

التساؤل الثاني: هل توجد علاقة بين الإيثار والمهارات الاجتماعية لدى التلاميذ عينة الدراسة؟

لقد تم حساب معامل الارتباط بين الغيرية وأبعاد المهارات الاجتماعية، والجدول رقم (3) يبين النتائج التي تم الحصول عليها.

الجدول رقم (3) يوضح معامل الارتباط بين الإيثار والمهارات الاجتماعية.

المتغيرات المهارات الاجتماعية	الإيثار (الغيرية) R
المبادأة بالتفاعل الاجتماعي	* 0.64
التعبير عن المشاعر الإيجابية	* 0.70
التعبير عن المشاعر السلبية	* 0.31
الضبط الانفعالي الاجتماعي	* 0.61

*مستوى الدلالة 0.01

يتبين من الجدول رقم (3) وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين سلوك الإيثار والمهارات الاجتماعية، حيث بلغ معامل الارتباط مع المبادأة بالتفاعل (0.64)، ومع التعبير عن المشاعر الإيجابية (0.70)، ومع التعبير عن المشاعر السلبية (0.31)، ومع الضبط الانفعالي الاجتماعي (0.61). تعتبر المسؤولية الاجتماعية حاجة فردية تساعد في تفتح شخصية الطفل وتتكامل، وتتسامى من خلال تفاعل اجتماعي تسوده عاطفة حرص، وارتباط رحمة ووعي، ومن ثم انتماء belonging وفهم انفعالي وتعاطفي. فالمهارة الاجتماعية هي قدرة الفرد على التعبير الانفعالي والاجتماعي واستقبال انفعالات الآخرين وتفسيرها، ووعيه بالقواعد المستترة وراء أشكال التفاعل الاجتماعي، ومهارته في ضبط وتنظيم تعبيراته غير اللفظية، وقدرته على لعب الأدوار، وتحضير الذات اجتماعياً.

إن الإنسان بصفة عامة لا يعيش في عزلة اجتماعية، بل إن وجوده مرتبط بالآخرين، كما أن الجانب الانفعالي مهم ومؤثر في الشخصية الإنسانية إذ تتأثر قدرة الفرد على مواجهة المعوقات والمشكلات والقدرة على حلها بما يتمتع به من ضبط انفعالي ينعكس في قدرته على اتخاذ القرار المتعلق بحل هذه المشكلات. ولهذا فالمشكلات والصعوبات التي يواجهها الفرد، تتطلب مشاركة

أفراد الجماعة داخل الأسرة والمجتمع وخاصة المدرسة (Nahm, & Park, 2014). من جهة أخرى فإن هذه المهارة تصبح اجتماعية عندما يتفاعل طفل مع آخر ويقوم بنشاط اجتماعي يتطلب منه مهارات ليوائم بين ما يقوم به الطفل الآخر وبين ما يفعله هو، ويتضح مسار نشاطه ليحقق بذلك هذه الموازنة (Kim, Han, & Hwang, 2004).

ويمكن تفسير العلاقة بين سلوك الإيثار ومهارات التعبير عن المشاعر الإيجابية والسلبية، في ضوء الافتراض القائل بأن معرفة الحالة الانفعالية للفرد تؤثر في أدائه من خلال معرفة انفعالاته، ومعرفة جوانب القوة والضعف لديه، والإحساس القوي بقيمة الذات وقدراتها. ويرتبط الوعي الانفعالي بالوعي بالذات، ويعني الأخير إدراك الفرد للانفعالات التي يشعر بها مع معرفة الأسباب التي أدت إليها. ويتضمن الوعي بالذات أيضاً الأمانة مع الذات؛ معرفة المضامين السلبية والمضامين الإيجابية لما يشعر به المرء، والاستجابة السوية لكلا النوعين في إطار الثقة بالجدارة والأهلية والقدرات الشخصية (Mavroveli, & Sánchez-Ruiz, 2011).

أما العلاقة بين سلوك الإيثار والضبط الانفعالي الاجتماعي، فيفسر على اعتبار أن الوعي بالانفعال يتمثل في القدرة على تحمل المسؤولية عن التصرفات المرتبطة بالانفعالات والمشاعر والتعامل الإيجابي مع الانفعالات، والسعادة الشخصية. والأشخاص ذوي المستوى المرتفع من معامل الذكاء الانفعالي لا يضعون فقط أهدافاً واقعية لأنفسهم ولكنهم قادرون في نفس الوقت على إحداث نوعاً من التوازن بين الانفعال والعقل عند اتخاذ القرارات. وباختصار هم قادرون على ممارسة ما يعرف بضبط الذات self-control، وهو جوهر الضبط الانفعالي الاجتماعي في المهارات الاجتماعية.

باختصار، يشير المتخصصون إلى أننا مفطورون على الإحساس بالانفعالات والمشاعر قبل أن نفكر. ومن ناحية ثانية عندما يدرك المرء ما يشعر به تزداد لديه احتمالات التعامل الناجح مع مشاعره وانفعالاته (Abdullah, 2017). إذ إن القدرة على الوقوف على انفعالاته واكتشاف ما تشعر، يسمح بممارسة ضبط الذات، وثانياً توظيف مهارات المواجهة أو التوافق، وثالثاً الاسترخاء والهدوء النفسي وقت الأزمات والضغوط. ويعد التفاؤل استراتيجية أساسية لإدارة الانفعالات والمشاعر والتفاؤل هو القدرة على النظر إلى المضامين الإيجابية لخبرات التفاعل الشخصي والاجتماعي حتى وإن كانت هذه الخبرات ذات طبيعة سلبية. بمعنى آخر فإن معرفة كيفية التعامل البناء مع الغضب، الرفض، والفشل ما هو إلا بمثابة إدارة مثلى للانفعالات.

التساؤل الثالث: «هل ينبئ ما وراء الانفعال والمهارات الاجتماعية بسلوك الإيثار لدى الأطفال؟». باستعمال الانحدار الخطي المتعدد، تم الحصول على الجدول التالي (4):

الجدول رقم (4): تحليل الانحدار المتعدد لما وراء الانفعال والمهارات الاجتماعية كمنبئات بالإيثار

المتغيرات المنبئة	R	R2	F	P	B	t	P
ما وراء الانفعال	0.63	0.56	85.42	0.001	0.70	11.7	0.0001
المهارات الاجتماعية					0.65	9.8	0.0001

يتبين من الجدول رقم (4) أن وعي الانفعال والمهارات الاجتماعية تنبئ بسلوك الإيثار. إن الارتباط الإيجابي بين ما وراء الانفعال والمهارات الاجتماعية بأبعادها المختلفة تشير إلى أنها تنبئ بنمو سلوك الإيثار لدى التلاميذ. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء النقاط التالية: أولاً، الإيثار وسلوك تقديم المساعدة يدفع التلاميذ للقيام بمهارات اجتماعية، ووعي انفعالات الذات وانفعالات الآخرين ومشاعرهم، ثانياً، إن سلوك تقديم المساعدة والإيثار يمثل تعزيزاً ومكافأة للأفراد الذين يشعرون بالسعادة من وراء هذا السلوك، وأنهم يسعون للحفاظ على مزاج إيجابي positive mood، لأن هذا المزاج يدفعهم للتفاعل مع الآخرين وإظهار المشاعر الإيجابية تجاههم. ثانياً، إن الذين يقدمون المساعدة للآخرين يسعون لخلق مشاعر السعادة فيهم مما يعزز هذا

السلوك، وينمي المهارات الاجتماعية لديهم (Saarni, 1999).

يعتبر سلوك الإيثار وتقديم المساعدة من العناصر المهمة في منظومة المكافأة العقلية mental (Ramsden & Hubbard, 2002) rewardsystem، من جهة ثانية فإن الانفعالات الإيجابية والسعادة التي تزيد من دافعية الطفل، كما تحسن من التصرف الفعال في العلاقات الاجتماعية، وتحمل المسؤولية الاجتماعية، والسعي نحو النجاح. وعلى العكس من ذلك، فإن الفشل يدفع الطفل للسعي لبلوغ الهدف والتأكد من تحقيقه خلال تفاعله الاجتماعي. إن الدرس الذي يتعلمه الطفل من هذه الخبرات الاجتماعية -حتى لو كانت خبرة فشل- تكسبه مهارة التفاعل الاجتماعي من أجل التواصل المثمر مع البيئة حوله، وبالتالي ينمي لديه المسؤولية الاجتماعية social responsibility التي تقود إلى النجاح لاحقاً وبالتالي المشاعر الإيجابية من سعادة وغيرها (Foster, Wenseleers, & Ratnieks, 2006).

الخلاصة:

توجد علاقة قوية بين سلوك الغيرية وكل من وعي الانفعال والمهارات الاجتماعية، وأن هذين المتغيرين الأخيرين يمكننا من أن نتنبأ بسلوك الإيثار وتقديم المساعدة للآخرين. وقد ثبت أن هناك علاقة وثيقة بين الغيرية والتعاطف الوجداني (Smith, 2006)، وأن التنشئة الاجتماعية للخبرة الانفعالية تلعب دوراً مهماً في نمو سلوك الإيثار لدى الأطفال. ويعتبر وعي الانفعال والمهارات الاجتماعية مقدمات تزامنية لسلوك الإيثار. علاوة على ذلك فإن الدراسات التجريبية أو السببية المقارنة هي التي تمكننا من كشف العلاقة السببية بين هذه المتغيرات.

المقترحات:

1- مقترحات عامة:

- على المؤسسات التربوية أن تولي عناية خاصة بالتربية الاجتماعية وسلوك تقديم المساعدة.
- ينبغي أن تتضمن برامج إعداد المعلمين أنشطة ودورات تدريبية لتنمية الدوافع الاجتماعية، ومن أهمها سلوك المساعدة الإيثارية لدى المعلمين باعتبارهم قدوة ونموذجاً لطلابهم، ويحذون حذوهم بالتقليد والملاحظة من خلال مختلف الأنشطة والفعاليات المدرسية التي يقومون بها.
- أن تتعاون الروضة والمدرسة مع الأسرة بتنمية الدوافع الاجتماعية لدى الجنسين التي لا تقتصر على الأقربين والأصدقاء لأن تنمية الدوافع الاجتماعية لدى الجنسين يعزز الرغبة في خدمة المجتمع.

2- مقترحات خاصة وبحثية:

- تفعيل الأنشطة الاجتماعية الصفية واللاصفية والسلوك التطوعي الذي ينمي لدى الأطفال المهارات الاجتماعية والإيثار.
- نظراً لأهمية خبرة ما وراء الانفعال في التخلص من المشاعر السلبية، لابد من إعداد برامج لتنمية وتعزيز مهارات وإستراتيجيات ما وراء الانفعال لدى الأطفال، من أجل المساعدة على نمو الوعي الانفعالي لديهم.
- دراسة العوامل الشخصية والبيئية كمنبئات بسلوك الإيثار.
- إجراء مزيد من الدراسات لبحث ما وراء الانفعال لدى الأطفال والمراهقين وعلاقته بالسلوك الأخلاقي.
- تطبيق برامج إرشادية لتنمية الإيثار لدى الأطفال، خاصة ببرامج الإرشاد الجمعي الإنشائي والداعم.

- إجراء دراسات تبحث في نمو الإيثار وسلوك تقديم المساعدة لدى الأطفال باتباع مناهج البحث النمائية والطولانية.
- تمهد هذه الدراسة لإجراء بحوث تجريبية وسببية مقارنة لتقصي علاقة العلة والمعلول (أو السبب والنتيجة) بين هذه المتغيرات الثلاثة.

المراجع العربية:

- إبراهيم، أحمد (1990) *دراسة في تنمية السلوك الاجتماعي الإيجابي عند أطفال الحلقة الأولى من التعليم الأساسي*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس، القاهرة.
- إبراهيم، أحمد عبد الغني (2003). *التعاطف والإيثار وعلاقتهما بتقدير الذات لدى الأطفال*. مجلة كلية التربية بالزقازيق، 45، 35-80.
- بروريا، ميشيل (2003). *بناء الذكاء الأخلاقي*. ترجمة سعد الحسيني، العين: دار الكتاب الجامعي.
- زعفان، عزة (1993). *السلوك الإيثاري لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة*. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، القاهرة.
- السعود، راتب وسلطان، سوزان (2008). *سلوك التطوع التنظيمي لدى أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات الأردنية العامة وعلاقته ببعض المتغيرات الديمغرافية*. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 9(4)، 31-57.
- سليمان، محمد السيد عبد الرحمن (1998). *دراسات في الصحة النفسية*. القاهرة: دار قباء.
- عبد الله، محمد (2005). *العلاقة بين المهارات الاجتماعية وتقدير الذات لدى الأطفال*. مجلة الطفولة العربية، 11، 37-8.
- العطية، صفا، والجبوري، على (2016). *حبرة ما وراء المزاج وعلاقتها بالاغتراب الاجتماعي لدى طلبة الجامعة*. مجلة جامعة بابل، العلوم الإنسانية، 24 (1)، 90-105.
- العناني، حنان (2007). *أثر الجنس والعمر على سلوك المساعدة لدى الأطفال*. مجلة دراسات الطفولة، 7، 19-31.
- علي، فايز، ناجي، سالم (2012). *المهارات الاجتماعية وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى طلبة جامعتي طرابلس وعمر المختار*. مدونة..
- قطب، عزة (1993). *سلوك الإيثار لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة -دراسة وصفية مقارنة*. رسالة ماجستير غير منشورة معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
- محمود، أحلام والشوربجي، سحر (2012). *الإيثار لدى الأطفال الصم والمكفوفين في مسقط والإسكندرية* «دراسة عبر ثقافية». مجلة أمارك، 3 (6)، 19-92.
- معاذ، إيمان (1997). *السلوك الغيري لدى الأطفال وعلاقته بتقدير الذات*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة الزقازيق.
- مقداد، قيس وبطينة، اسامة والجراح، عبد الناصر (2011). *مستوى المهارات الاجتماعية لدى الأطفال العاديين والأطفال ذوي صعوبات التعلم في الأردن*. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 7 (3)، 233-270.

المراجع الأجنبية:

- Abdullah, M., Q. (2017). Prosocial/altruistic behavior: Socialization of emotional experience, Psychobiological review. Current Opinion in Neurological Sciences Journal, 1, 2, 87-102.
- Baker, J.E. (2003). Social skills picture book: Teaching play, emotion, and communication to children with autism. Arlington, TX: Future Horizons.
- Barasch, A.; Levine, E.E.; Berman, J.Z. & Small, D.A. (2014). Selfish or Selfless? On the signal value of emotion in altruistic behavior. J. Personality and Social Psychology, 107(3), 393-413.
- Bartal, D., Raviv, A., & Leiser, T. (1980). The development of altruistic behavior: Empirical evidence, Journal of Developmental Psychology, 61(5), 1235-1238.
- Batson, C., Duncan, B., Ackerman, P., Buckley, T., & Birch, K. (1981). «Is empathic emotions a source of altruistic motivation». Journal of personality and social psychology. 40(2). 290-302.
- Batson, C.D. (2002). Self-other merging and the empathy altruism hypothesis: Reply to Newberg, Journal of Personality and Social Psychology, 73, 517-577.
- Brocas, I., Carrillo, J., & Kodaverdian, N. (2017). Altruism and strategic giving in children and adolescents. From: <https://pdfs.semanticscholar.org>.
- Cherry, K. (2016). What is altruism? Retrieved from : <http://psychology.about.com/od/aindex/g/what-isaltruism.htm>
- Cialdini, R. (2002). Reinterpreting the empathy- altruism relationship: When one into equals one-ness, Journal of Personality and Social Psychology, 73, 451-494.

- Clary, G. (1994). Altruism and helping behavior, *Encyclopedia of Human Behavior*, 1, 93-102.
- Coleman, D. (2017). Emotional intelligence. http://www.edge.org/q2005/q05_print.html#goleman
- Cowen, E., & Kilmer, R. (2002). «Positive Psychology: Some plusses and some open issues». *Journal of community Psychology*. 30(4), 449-460.
- Decety J and Michalska K.J. (2010). Neurodevelopment changes in the circuits underlying empathy and sympathy from childhood to Adulthood. *Developmental Science* 13, 6, 886-899.
- Dooan, E., Carrère, S., & Taylor, M. (2004). The meta-emotion interviews and coding systems. In V. Manusov (Ed.), *Nonverbal communication: A sourcebook of Methods*. (277- 287). *Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates*.
- Feldman, O., Dalgleish, T., Evans, D., & Mobbs, D. (2015) Empathic concern drives costly altruism. *NeuroImage* 105 (2015) 347-356.
(<http://creativecommons.org/licenses/by/3.0/>).
- Foster, K. R., Wenseleers, T., & Ratnieks, F. L. W. (2006). Kin selection is the key to altruism. *Trends in Ecology and Evolution*, 21(2), 57-60.
- Gottman, J. M., Katz, L. F., & Hooven, C. (1996). Parental meta-emotion structure and the emotional life of families: Theoretical models and preliminary analyses. *Journal of Family Psychology*, 19, 243-268.
- Gottman, J., & DeClaire, J. (1997). *Raising an emotionally intelligent child: The heart of parenting*. New York: Simon & Schuster.
- Hoffman, M.L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. Cambridge University Press.
- Jasmine, C., & Fatima, B. (2017). Religious values in the altruistic behavior of catholic School graduates. *The Bedpan Journal of psychology*, 3, 41-47.
- Katz, L. F., Gottman, J. M., & Hooven, C. (1996). Meta-emotion philosophy and family functioning: Reply to Cowan (1996) and Eisenberg (1996). *Journal of Family Psychology*, 10(3), 284-291. doi:10.1037/0893-3200.10.3.284
- Kerber, K. (1989). «The perception of none- emergency helping situations: Cost, reward and the altruistic personality». *Journal of personality*. 52(2). 177-187.
- Kim, Y., Han, T. S., & Hwang, H. J. (2004). A study on the relative effects of emotional intelligence, cognitive ability and temperament on the emotional and behavioral problems of preschool children. *The Korean Society for Early Childhood Education*, 24(6), 277-299.
- Leahy, R. (1979). «Development of conceptions of prosocial behavior; Information of affecting rewards given for altruism and kindness». *Child development*. (15). 34-37.
- Matson, J., & Ollendick, T. (1989). *Enhancing social skills*. New York: Pergamon Press.
- Mavroveli, S., & Sánchez-Ruiz, M. J. (2011). Trait emotional intelligence influences on academic achievement and school behavior. *British Journal of Educational Psychology*, 81(1), 112-134.
- Meyzari, R., & Bozorgi, Z. (2016). The relationship of altruistic behavior, empathetic sense, and social responsibility with happiness among University Students. *Journal of Practice in Clinical Psychology*, 4, 1, 51-57.
- Mikulincer, M. E., & Shaver, P. R. (2010). Prosocial motives, emotions, and behavior: The better angels of our nature. *American Psychological Association*.
- Moon, Y. L. (2001). Developing emotional intelligence programs for elementary and secondary education. *Journal of the College of Education*, 62:27-53.
- Nahm, E. Y., & Park, S. E. (2014). The relationships between maternal meta-emotion philosophy, adolescent is psychological adjustment and depression: The moderating effects of mother-adolescent communication time. *Korean Journal of Child Studies*, 35(6), 153-170.
- Nelson, J. A., O'Brien, M., Calkins, S. D., Leerkes, E. M., Marcovitch, S., & Blankson, A. N. (2012). Maternal expressive style and children's emotional development. *Infant and Child Development*, 21(3), 267-286.
- Peterson, L., & Gelfand, D. (1984). «Causal attributions of helping as a function of age and incentive». *Child development*. (55). 504-514.
- Rachlin, H., & Jones, B. A. (2008). Altruism among relatives and non-relatives. *Behavioral Processes*, 79(2), 120-123.

- Ramsden, S. R., & Hubbard, J. A. (2002). Family expressiveness and parental emotion coaching: Their role in children's emotion regulation and aggression. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30(6), 657-667.
- Ray, C. E., & Elliott, S. N. (2006). Social adjustment and academic achievement: A predictive model for students with diverse academic and behavior competencies. *School Psychology Review* 35, 493-501.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York, NY: Guilford Press.
- Salmon, K., Evans, I. M., Moskowitz, S., Grouden, M., Parkes, F., & Miller, E. (2012). The components of young children's emotion knowledge: Which are enhanced by adult emotion talk. *Social Development*, 22(1), 94-110.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(1), 185-211.
- Sanadhya, R., Sharma, K., & Sushil, C. (2010). A comparative study of altruism among the boys and girls of joint and nuclear families. *Journal of mental health & Human behavior*, 15, 2, 88-90.
- Shin, N., Krzysik, L., & Vaughn, B. E. (2014). Emotion expressiveness and knowledge in preschool-age children: Age-related changes. *Child Studies in Asia-Pacific Contexts*, 4(2), 1-12.
- Smith, T. (2006). Altruism and empathy in America. <https://www.researchgate.net/publication/242397585>
- Song, S. J., & Nahm, E. Y. (2013). Relations between maternal meta-emotion philosophy and children's social competence: Focused on the mediation effects of children's metaemotion philosophy. *The Korean Journal of Developmental Psychology*, 26(2), 1-20.
- Stettler, N., & Katz, L. F. (2014). Changes in parents' meta-emotion philosophy from preschool to early adolescence. *Parenting: Science and Practice*, 14(3-4), 162-174.
- Sung, T. H. (2013). Relationships between maternal meta-emotion philosophy, children's ambivalence over emotion expressiveness and severity of depression. Unpublished master's thesis., Seoul, Korea. Seoul Women's University
- Ulutaş, I., & Ömeroğlu, E. (2007). The effects of an emotional intelligence education program on the emotional intelligence of children. *Social Behavior and Personality*, 35(10), 1365-1372.
- Warneken F. & Tomasello, M. (2009). Varieties of altruism in children and chimpanzees. *Trends in Cognitive Sciences*, 13, 9, 397-401.
- Werfel, L. (2004). Proximate self-actualization, Altruism and ultimate selfishness, *Journal of Psychology Inquiry*, 2, 135-137.
- Woo, Z. (2007). Gender and cultural difference in the empathy: Altruism hypothesis among university student in Hong Kong. Dept. of Applied Social Studies.
- Wright, P.M., George, S.R., Farnsworth, R., & McMahan, G.C. (1993). Productivity and extra role behavior: The effect of goals and incentives of spontaneous helping. *Journal of Applied Psychology*, 78(2), 374-381.
- Vitaro, F, Tremblay, R.E., Gagnon, C., & Pelletier, D. (1994). Predictive accuracy of behavioral and sociometric assessments of high-risk kindergarten children. *Journal of Clinical Child Psychology*. 23. 272-282.
- Zahn-Waxler, C., Friedman, S. L., & Cummings, E. M. (2014). Children's emotions and behaviors in response to infant's cries. *Child Development*, 51 (1), 1522-1528.
- Zsolnai, A. (2002). Relationship between children's social competence, learning motivation and school achievement. *Educational Psychology* 22(3)317-329.
- Zwick, M., and Fletcher, A. (2014). Levels of altruism. *Biological Theory* 9.1, 100-107.