فاعلية القصة في تنمية الوعي الانفعالي لدى الأطفال من عمر (9 - 11) سنة في مرحلة الأساس

Doi: 10.29343/1-80-2

د. زيتو سواري عزيز
وزارة التربية بإقليم كردستان العراق/ إعدادية كاروخ للبنين

الملخص

استهدف البحث التعرف على فاعلية القصة في تنمية الوعي الانفعالي لدى الأطفال من عمر (9–11) سنة في مرحلة الأساس في مدينة أربيل للعام الدراسي (2017–2018)، ولتحقيق هدف البحث قام الباحث باستخدام المنهج التجريبي، وقد اشتملت عينة البحث على (36) تلميذاً وتلميذة، منهم (18) يمثلون العينة التجريبية، و(18) يمثلون العينة الضابطة، وتم استخدام مقياس الوعي الانفعالي المعد من قبل (Rieffe et. Al) والقصة كبرنامج تدريبي، ودلت النتائج أن هناك فروقاً دالة في متوسط رتب الوعي الانفعالي وأبعاده لدى المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي ولصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق دالة في متوسط رتب الوعي الانفعالي وأبعاده لدى المجموعة التجريبية في القياس البعدي تبعاً لمتغير النوع (الذكور– الإناث).

الكلمات المفتاحية: القصة، الوعي الانفعالي، أطفال مرحلة الأساس.

The effectiveness of the story in the development of emotional awareness among children aged (9-11) years at the Primary stage

Zaito Swari Aziz

Ministry of Education / Karukh Preparatory School for Boys

Abstract

The research aimed to identify the effectiveness of the story in the development of emotional awareness among children aged (9-11) years at the primary stage in the city of Erbil for the academic year (2017/2018). To achieve the objective, the researcher used the experimental method. The sample included (36) students: (18) representing the experimental group, and (18) representing the control group. The emotional awareness scale from (Rieffe et al. and the story were used as a training program. The results showed that there were significant differences between the mean grades of the emotional awareness and its fields for the experimental and control groups in the post-test, for the the experimental group, There were no significant differences between the mean grade of emotional awareness and its fields for the experimental group in the post-test according to gender (male، female).

Keywords: story، emotional awareness، children of the primary stage.

– تم تسلم البحث في أغسطس 2018 وأجيز للنشر في نوفمبر 2018.

مقدمة:

كان مقياس النجاح في الماضي (الذكاء المعرفي)، أما الآن فقد ظهرت بعض النظريات الحديثة وهي نظرية الذكاء المتعدد لجاردنر(Gardner)، ونظريات الذكاء لماير وسالوفي (Salovey & Mayer) وجولمان (Goleman)، والتي ترى أَنّ النجاح يعتمد على الذكاء المتعدد، وعلى ضبط الانفعالات، وأن الذكاء المعرفي لم يعد بمفرده مقياساً للنجاح، بل تبين أَنّ النجاح الدراسي يعتمد على مدى كبير من الخصائص الانفعالية، وهي الأساس لكل أشكال التعلم. (راضي، 2001، ص 173-176).

ويمثل الوعي الانفعالي جانباً مهماً من قدرة الطفل على تقويم الانفعالات، وتمييزها، واستنتاجها لدى الآخرين (Phillips et.al، 2002، p.627)، فالطفل الذي يتمتع بمستوى منخفض من الوعي الانفعالي ستكون قدرته متدنية على الوعي بمشاعره، والتعاطف مع الآخرين والإحساس بمشاكلهم، وقراءة مشاعر الآخرين وأفكارهم في الإيماءات وتعابير الوجه، مما يؤثر سلباً على مهارات التواصل وتنظيم الانفعالات وإدارتها (Angie et. al، 2008، p. 3-21). فضلاً عن ذلك فإن قصور الوعي الانفعالي لدى الأطفال يشعرهم بعدم الأمان، وضعف الثقة في استكشاف العالم، ويشعرهم أنهم في بيئة اجتماعية غير مستقرة، لأنهم لن يفهموا الآخرين، وأن سوء الفهم سينتج عنه ارتباط عاطفي غير آمن ومتوتر؛ لذا نجدهم يظهرون مجموعة من السلوكيات والانفعالات غير المريحة، والانفعالات السلبية التي تخل بتوازنهم النفسي. (سليمان، 2005، ص 130).

وبذلك نجد أن الوعي الانفعالي من المهارات الأساسية التي تعكس وعي التلميذ بتجاربه الحياتية المختلفة، ومعرفته بالمثيرات التي يواجهها ويدركها من حيث كونها مثيرات إيجابية أم سلبية على الحياة النفسية، (Bajar et. al، 2005، p.337) حيث أكد (Lane et.al،1996) أن الفرد الذي يكون لديه مستوى عال من الوعي الانفعالي يتمتع بالقدرة على تصنيف المثيرات الانفعالية، كما يكون أكثر تسامحاً واعتدالاً في مشاعره من ذوي الوعي الانفعالي الواطئ، حيث وجد (لين و زملاؤه) أن الأفراد من ذوي الوعي الانفعالي الواطئ غالباً ما يكونون متطرفين ، وسريعي الاندفاع ،ومتهورين في أحكامهم (Lane et.al، 1996 ، p.213).

ويرى جاردنر أن لدى كل فرد القدرة على تنمية الذكاءات السبعة لديه والارتقاء بها إلى مستوى أعلى من الأداء إذا ما توافرت الظروف المناسبة، ومن بين هذه الذكاءات الذكاء الانفعالي. (عبد الحميد، 2003، ص 21).

ويطور الأطفال في سن (9-11) سنة قدرات جديدة، تتمثل هذه القدرات في قراءة انفعالات الآخرين والوعي بها عبر قصص تعرض عليهم، وتمثل مواقف معينة. (Liddle & Nettle، 2006، p. 234) وهذه القدرة تعطي الأطفال المعرفة بانفعالات الآخرين والوعي بها، وتزودهم بأساليب فعالة في مواجهة المثيرات الانفعالية العالية، والسيطرة عليها، والتمثيل العقلي السليم لها في المدرسة والبيت والشارع، (Lane et.al ، 1990، p.124)، لذا تظهر أهمية الوعي بالانفعالات بوصفها مهارة لدى الأطفال من تلاميذ مدارس الأساس، كونها تساعدهم على فهم الانفعالات بدقة عالية، وتجعلهم يتواصلون بشكل فعّال مع معلميهم وزملائهم من خلال التعّرف على مشاعرهم وتعابيرهم الجسدية للانفعال في أي موقف تفاعلي كان. (Lane et. al، 1990، p. 126).

وللقصة أهمية كبيرة في التربية الانفعالية للطفل لما لها من تاثير عميق في نضج شخصية الطفل، فهي تعد عملاً فنياً رائعاً يسمو بوجدان الطفل، فهي تجعله يرى انفعالاته، ويفهم ذاته، ويدرك مشاعره، ومشاعر الآخرين، والتنسيق بينها، فنجده يتقمص إحدى شخصياتها،

ويفكر بطريقتها، مما يساعد على استثارة عواطفه ومشاركته الوجدانية لإحدى شخصياتها، هذا فضلاً عن أن الأسلوب القصصي يعد من أهم الوسائل لإثارة دافع التعلم، وذلك لما يثيره من التشويق لدى المستمعين، ولما يستتبعه من الانتباه في تتبع الأحداث التي تروى في القصة. (توفيق وخلف، 2007، ص 38، 39).

اعتماداً على ما سبق يرى الباحث أن الوعي الانفعالي يمكن تعلمه وتدريب الأطفال عليه، وأن القصة تعتبر من الوسائل المناسبة التي يمكنها أن تسهم في تنميته، لأن الأطفال يميلون إلى الاستماع إليها والاستمتاع بها، والتأثر بشخصياتها، والتقمص لأحداثها.

مشكلة البحث:

إن مرحلة تعليم الأساس هي مرحلة إعداد وتنشئة وتوجيه؛ لذا فإن فقدان الأطفال للوعي الانفعالي سيتسبب لهم في الكثير من الصعوبات والمشكلات التي يواجهونها، كما يترتب عليه مشكلات كثيرة وخطيرة، قد يواجهونها في تعاملهم وممارساتهم السلوكية اليومية، سواء مع والديهم، أو إخوانهم، أو معلميهم، وهذا قد يحبطهم ويعزلهم عن أقرانهم الباقين ضمن محيط تفاعلهم.

ومن واقع التعامل الفعلي مع الأطفال برزت أمام الباحث العديد من الاضطرابات السلوكية والانفعالية، فقد شغلت تلك الاضطرابات السلوكية والانفعالية اهتمام الباحث ، كونها تعكس سلوكيات الأطفال مع المعلمين وزملائهم داخل المدرسة وخارجها، وكل ذلك دفع الباحث إلى الاهتمام بتنمية الوعي الانفعالي لدى الأطفال في مرحلة الأساس، حيث سيستخدم الباحث القصص كوسيلة ومدخل يحبه الأطفال ، ويستمتعون بها ، وينفعلون معها، ويتقمصون شخصياتها في تنمية الوعي الانفعالي بطريقة غير مباشرة ، ومشوقة ، ومثيرة للاهتمام ، ودافعة للتعلم، وبالتالي تتحدد مشكلة البحث الحالي في الإجابة عن التساؤل الآتي:

ما مدى فاعلية القصة في تنمية الوعي الانفعالي، وأبعاده لدى الأطفال من عمر (9 – 11) **سنة في مرحلة الأساس؟**

وينبثق من التساؤل الرئيس التساؤلات الفرعية التالية:

1. ما مدى الفروق في متوسط رتب الوعي الانفعالي وأبعاده لدى المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي ولصالح القياس البعدي؟
2. ما مدى الفروق في متوسط رتب الوعي الانفعالي وأبعاده لدى المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي، ولصالح المجموعة التجريبية؟
3. ما مدى الفروق في متوسط رتب الوعي الانفعالي وأبعاده لدى المجموعة التجريبية في القياس البعدي تبعاً لمتغير النوع (الذكور، الإناث)؟
4. ما مدى الفروق في متوسط درجات الوعي الانفعالي لدى المجموعة التجريبية في القياسات المتعددة (القبلي، البعدي، التتبعي)؟

فرضيات البحث:

من خلال مشكلة البحث وتساؤلاته يمكن صياغة الفرضيات الآتية:

1. توجد فروق دالة في متوسط رتب الوعي الانفعالي وأبعاده لدى المجموعة التجريبية في القياسين القبلي، ولصالح القياس البعدي.

2. توجد فروق دالة في متوسط رتب الوعي الانفعالي وأبعاده لدى المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي، ولصالح المجموعة التجريبية.
3. لا توجد فروق دالة في متوسط رتب الوعي الانفعالي وأبعاده لدى المجموعة التجريبية في القياس البعدي، تبعاً لمتغير النوع (الذكور، الاناث).
4. توجد فروق دالة في متوسط درجات الوعي الانفعالي لدى المجموعة التجريبية في القياسات المتعددة (القبلي، البعدي، التتبعي).

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على فاعلية القصة في تنمية الوعي الانفعالي وأبعاده لدى الأطفال من عمر (9 – 11) سنة في مرحلة الأساس، وذلك من خلال التعرف على:

1. دلالة الفروق في متوسط رتب الوعي الانفعالي وأبعاده لدى المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي.
2. دلالة الفروق في متوسط رتب الوعي الانفعالي وأبعاده لدى المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي.
3. دلالة الفروق في متوسط رتب الوعي الانفعالي وأبعاده لدى المجموعة التجريبية في القياس البعدي تبعاً لمتغير النوع (الذكور، الإناث).
4. دلالة الفروق في متوسط درجات الوعي الانفعالي لدى المجموعة التجريبية في القياسات المتعددة (القبلي، البعدي، التتبعي).

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث الحالي نظرياً فيما يأتي:

1. يعد هذا البحث إضافة جديدة ، نظراً لندرة البحوث التجريبية (على حد علم الباحث) التي تناولت الوعي الانفعالي لدى الأطفال من عمر(9 – 11) سنة في مرحلة الأساس بإقليم كردستان العراق.
2. يسهم هذا البحث في تقديم برنامج إرشادي قائم على القصص يعمل على تنمية الوعي الانفعالي لدى الأطفال في المرحلة الأساس.
3. على الرغم مما جاء به الباحثون من دراسات، فإننا نجد أن أكثر المراحل التي أجريت عليها الدراسات كانت مرحلة ما قبل المدرسة (رياض الأطفال) ومرحلة الطفولة المتوسطة، في حين أهملت مرحلة طفولة المتأخرة (Goldstein et. al، 2010، p. 117)؛ لذا نجد أن هناك فجوة واضحة، في إهمال قدرات الأطفال الأكبر سناً والأكثر تعقيداً وتبايناً في نموهم المعرفي والانفعالي، (Apperly et .al، 2009، p. 193) فإذا كان هذا هو الحال في المجتمع الغربي، فكيف يكون الحال في المجتمع العربي الذي يفتقر إلى عدد من الدراسات العلمية الحديثة و المتطورة عن نمو الطفل العربي عبر مراحله التطورية المختلفة.

أما الأهمية التطبيقية: فهي تتضح من خلال الفائدة المتوقعة لها للجهات الآتية:

1. تقديم برنامج إجرائي واضح لتنمية الوعي الانفعالي لدى الأطفال من عمر(9 – 11) سنة

في مرحلة الأساس قد يفيد المعلمين والمرشدين، كما يمكن الاعتماد عليه في الدراسات الأخرى.

2. قد يكون هذا البحث دافعاً لباحثين آخرين لإجراء بحوث تجريبية أخرى تتعلق بالوعي الانفعالي.

حدود البحث:

يقتصر البحث الحالي على الأطفال المتواجدين في المدارس الأساس الصباحية، وعلى تلاميذ الصف الرابع، والخامس، والسادس وبأعمار (9، 10، 11) سنة. لكلا الجنسين، في مركز مدينة أربيل بإقليم كردستان العراق.

تحديد المصطلحات

فاعلية: يعرفها الباحث بأنها الأثر الإيجابي لاستخدام القصة في تنمية الوعي الانفعالي لدى الأطفال من عمر(9 – 11) سنة في مرحلة الأساس.

القصة: يعرفها الباحث بأنها عمل فني تمنح الطفل الشعور بالمتعة والبهجة، ويمكن من خلالها نقل المعارف، والتأثير في المشاعر والانفعالات، مما يساعد الطفل على تنمية مجموعة من المهارات الانفعالية والسلوكية والاجتماعية.

التعريف الإجرائي للقصة: يعرفها الباحث إجرائياً بأنها: مجموعة منتقاة من القصص والمواقف المصورة المناسبة للأطفال من عمر (9 – 11) سنة في مرحلة الأساس من حيث استعدادهم ونموهم وقدراتهم، والتي قد تؤثر في مستوى النمو الانفعالي.

الوعي الانفعالي: تبنى الباحث تعريف (Rieffe et. al،) (وهو: قدرة الفرد على تعرف انفعالاته، وانفعالات الآخرين الذين يتفاعلون معه). (Rieff et . al ، 2007 ، p.97).

وعرف (Rieffe et. al،) أبعاد الوعي الانفعالي كالتالي:

- **تمييز الانفعالات:** تتمثل في قدرة الطفل على تحديد ووصف انفعالاته، تحت أي نوع من الانفعالات يشعر.
- **المشاركة اللفظية للانفعالات:** تتمثل في قدرة الطفل على التعبير عن انفعالاته، أو ما يشعر به من انفعال تجاه الآخرين.
- **عدم إخفاء الانفعالات:** تتمثل في رغبة الطفل في إظهار انفعالاته للآخرين من أجل التعاطف معهم، أو الشكوى إليهم، أو إظهار انزعاجه منهم.
- **الوعي الجسدي:** يتمثل في وعي الطفل للأعراض الجسدية المرتبطة مع الحالات الانفعالية التي تستدعي ذلك.
- **العناية بمشاعر الآخرين:** تتمثل في رغبة الطفل في معرفة انفعالات الآخرين ومشاركتهم هذه الانفعالات على التوالي.
- **تحليل الانفعالات:** تتمثل في قدرة الطفل على معرفة الأسباب التي تسببت في الشعور بانفعالاته.(Rieffe et.al، 2008، p. 758) .

والتعريف الإجرائي للوعي الانفعالي وأبعاده: هو الدرجة الكلية التي يحصل عليها الأطفال سن (9 – 11) سنة في الصف الرابع، والخامس والسادس في ضوء إجابتهم لفقرات

مقياس الوعي الانفعالي بأبعاده، والمستخدم في البحث الحالي.

متغيرات الدراسة:

المتغير المستقل: القصة.

المتغير التابع: الوعي الانفعالي وأبعاده.

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: الإطار النظري

الوعي الانفعالي Emotional awareness

مفهوم الوعي الانفعالي:

يتضمن الوعي الانفعالي معرفة الفرد بانفعالاته وانفعالات الآخرين؛ إذ من خلال هذه القدرة يكون لدى الفرد قدر من العمق واتساع المعرفة في فهم حالاته الداخلية الانفعالية، والتعبير عنها كالغضب والخوف والسعادة. (Barchard، et. al، 2010، p. 13) وإن تطورت هذه القدرة سيكون الفرد قادراً على فتح قناة اتصال مع ذاته والآخرين، وأداء دور مهم في التفاعل الاجتماعي. (Neyem، et. al، 2007، p. 231) .والوعي الانفعالي يساعد الطفل على إيصال وفهم الرسائل الانفعالية الصادرة عن الآخرين، وتفسير مشاعرهم وأفكارهم ، ومعرفة حاجاتهم، ويتضمن أيضاً معالجة وفك رموز الرسائل الانفعالية الصادرة عنهم، من خلال تعابير الوجه، ونبرات الصوت، وهيئة الجسد، (Salovey، et. al، 1990، p. 69) فضلاً عن ذلك فإن الوعي بانفعالات الذات والآخرين، يجعل الطفل قادراً على تمييز الانفعالات بعضها من بعض، وإدراك التجارب الانفعالية ووصفها وإدراك محتوى الخبرة الانفعالية الكامنة وراء الأحداث، من خلال تصفية ومعالجة المعلومات الانفعالية الداخلية (ما أشعر به أنا) والخارجية (ما يشعر به الآخرون) (Bajgar et.al، 2005، p. 570).

وفي السياق نفسه فإن الوعي الانفعالي يساعد الأطفال على معرفة مشكلاتهم وحالتهم الصحية والانفعالية، فالأطفال الذين يعانون من شكاوى جسدية، ومزاجية سلبية، كالقلق والاكتئاب، قد يتمكنون من تحديد انفعالاتهم وتمييزها وفهم أسبابها. (Rieffe، et. al.، 2007، p. 1636). كذلك فإن الأطفال الذين يتمتعون بمستوى عال من الوعي الانفعالي يكونون أكثر نجاحاً وتقدماً في دراستهم وعلاقاتهم الاجتماعية، وأكثر رضاً وسعادةً، فهؤلاء يتميزون بالهدوء والقدرة على ضبط النفس وعدم إظهار الغضب والانفعالات السيئة الأخرى. (Bajgar، 2005، P. 573).

نظريات الوعي الانفعالي:

نظرية هوفمان(Theory of Hoffman 1979):

قدّم مارتن هوفمان نظريته التطورية في التعاطف، وهي متأثرة بالنمو المعرفي؛ إذ تؤكد هذه النظرية على تزايد قدرة الطفل خلال تطوره على تمييز ذاته عن الآخرين، فضلاً عن الأخذ بوجهات النظر الأخرى؛ لذا فإن التعاطف لدى هوفمان يتضمن تفاعلاً بين الوعي المعرفي بالآخرين والمشاعر التعاطفية، ويتطور هذا الوعي بالآخرين بتقدم العمر، وذلك عبر مراحل تطورية (Hoffman، 1979، p. 957) وهي:

المرحلة الأولى: تظهر لدى الطفل الرضيع حديث الولادة، وتكون فيها الاستجابة الانفعالية شاملة، وعامة، ولا إرادية، وتتميز باستعمال أقل قدر ممكن من العمليات المعرفية العليا، وتظهر الاستجابة الانفعالية بناءً على الاستجابات الموروثة المقلدة والمشروطة (Hoffman، 1981، p.123)

المرحلة الثانية: تظهر هذه المرحلة في السنة الثانية من العمر، عندما يكون الطفل قادراً على التمييز بين ذاته والآخرين، وعلى الرغم من أن هذا الوعي غير واضح بدرجة كبيرة، إلاّ أن التطور الرئيس في هذه المرحلة هو إظهار التعاطف، فعند سماع الطفل بكاء طفل آخر، فإنه يقوم بمساعدته عبر مواساته، مثل عرض لعبته الخاصة والمفضلة لديه، إلاّ أنه غير قادر على فهم السبب الحقيقي لمعاناة الآخرين. (Hoffman، 1990، p.154).

المرحلة الثالثة: تظهر هذه المرحلة في السنة الثالثة من العمر، وفيها يدرك الطفل أن للآخرين حاجات داخلية ، ووجهات نظر أخرى تختلف عن حاجته ووجهة نظره، إذ إن الطفل في هذه المرحلة يستطيع ولأول مرة أن يتخّيل نفسه مكان الآخرين؛ إذ يبدأ التمركز حول الذات، ويتوجه الطفل نحو الآخرين، ويعرض المساعدة عليهم بما قد يحتاجونه (Hoffman، 1981، p. 124).

نظرية هارتر وبدين 1987 (التطور المعرفي الانفعالي) :

ترى هذه النظرية أن الوعي بالمعرفة، والانفعالات، والعلاقات الاجتماعية ليست منفصلة في عقول الأطفال، ونتيجة لذلك يجب أن تدرس سوية، (Sonia، 2008، p.113).

وقدم (Harter & Buddin، 1987) خمس مستويات متسلسلة من النمو الانفعالي تبدأ من مستوى الصفر، وتنتهي بمستوى الرابع، هذه المستويات تكمل بعضها البعض. (Cicchettl & Choen، 2006، p. 247).

المستوى الصفر: متوسط العمر في هذا المستوى (خمس سنوات وشهران)، يرفض الأطفال في هذا العمر ببساطة أن يوجد انفعالان معاً، أو يتصلان، ويندمجان بوقت واحد، أو تتناسق تمثيلاتهما التي تشير إلى الانفعالات المختلفة. ومهما كانت الانفعالات متشابهة لا يمكن للأطفال أن يربطوا السعادة مع السرور، (Harter & Buddin، 1987، p. 388).

المستوى الأول: متوسط العمر في هذا المستوى (سبع سنوات وثلاثة أشهر)، في هذا العمر يبدأ الأطفال بتطوير مجموعة تمثيلات بالنسبة للمشاعر المتشابهة التكافؤ فقط، وبناء أصناف انفعالية منفصلة، إحداهما إيجابية، وأخرى سلبية داخل كل تصنيف من الانفعالات، على سبيل المثال صنف (الغضب مقابل العبس) داخل المجموعة السلبية، والانفعالات في كل مجموعة مصنفة لم تتمايز إلى الآن بما فيها الكفاية، لتسمح للأطفال أن يوجهوا انفعالاتهم نحو الأهداف المختلفة بوقت واحد، والمثال الآتي يوضح ذلك: إذا ضربني أخي سأكون غاضباً (الهدف الأول)، وإذا لم يعاقبه أبي سأكون عابساً (الهدف الثاني). (Harter & Buddin، 1987، p. 388 – 389) وأن أول تقييد معرفي في هذا المستوى، أن الأطفال لايستطيعون إلى الآن السيطرة في وقت واحد على الاختلافات داخل المجموعة الانفعالية المعينة بتوجيه الانفعالات نحو أكثر من هدف في وقت واحد، وربط هذه الاختلافات بعضها مع بعض، التقييد الثاني، أن الأطفال لايستطيعون دمج مجموعة الانفعالات السلبية مع الإيجابية إلى الآن في صنف واحد مثلاً: أنا سأكون سعيداً إذا اعتذر لي أخي، وسأكون غاضباً إذا لم يشجعه أفراد أسرتي على الاعتذار، ونتيجة لذلك، فإن الانفعالات المتعارضة التكافؤ لا يمكن أن تختبر في وقت واحد (Harter، 1999، p. 95).

المستوى الثاني: متوسط عمر الأطفال في هذا المستوى (ثمان سنوات وسبعة أشهر)، يمكن للأطفال في هذا العمر أن يقدموا شعورين متشابهي التكافؤ للأهداف المختلفة في آن واحد (أنا سأكون غاضبة إذا كسرت أختي لعبتي، وعابسة إن ذهبت أمي للسوق) (أنا سـأكون سعيدةً

إذا ذهبت إلى حديقة الحيوانات، ومسرورةً لرؤية جدي)، ويرفض الأطفال في هذا المستوى وجود وتزامن المشاعر المتعارضة التكافؤ (أنا لا أستطيع أن أشعر بالسعادة وخائف في الوقت نفسه). الأطفال في هذا المستوى يتغلبون على التقيّد المعرفي الأول في المستوى السابق– توجيه الانفعالات لأكثر من هدف–عبر تطوير الخرائط التمثيلية، وهي عمليات معرفية تصورية تسمح للأطفال بالسيطرة على تمثيل الانفعالات وربط تنوعاتها داخل المشاعر المتشابهة التكافؤ بتوجيهها نحو الأهداف المختلفة، (Harter & Buddin، 1987، p.389)، نتيجة لذلك، يتمكن الطفل أن يربط إحدى الانفعالات بهدف واحد (أنا غاضب لأنها كسرت لعبتي)، ويرفق ثانية، الانفعال متشابه التكافؤ بهدف مختلف (أنا عابس لأنها تريد الذهاب للتسوق)، ولم يتغلب الأطفال إلى الآن على التقييد المعرفي الثاني للمستوى السابق– مثل عدم القدرة على دمج مجموعة الانفعالات المتعارضة التكافؤ (السلبية والإيجابية)؛ إذ إنهم مازالوا لا يتمكنون دمج مجموعة الانفعالات الإيجابية، وأن هذا التقييد يعيق معرفة الانفعالات الإيجابية والسلبية في وقت واحد. (، Sonia p.116 ، 2008).

المستوى الثالث: متوسط عمر الأطفال في هذا المستوى (عشر سنوات وشهر) يظهر الأطفال في هذا العمر تقدماً تطورياً رئيسياً، وهو القدرة على الوعي وبصورة كاملة بتزامن المشاعر المتعارضة التكافؤ، وتوجيهها نحو الأهداف المختلفة، نتيجة لذلك تتوجه الانفعالات السلبية نحو الحدث السلبي (أنا كنت غاضباً لأن المعلم طردني من الصف)، والانفعالات الإيجابية تتوجه نحو المظاهر الإيجابية من الموقف (لكن في الوقت نفسه، أنا سعيد لأني تخلصت من درس ممل)، وفي مواقف أخرى قد يكون الهدفان منفصلين وليسا متعلقين بالحدث نفسه، على سبيل المثال: (كنت في المدرسة، وشعرت بالقلق حول جميع مسؤولياتي المدرسية الجديدة، لكني سعيد لأنني سأخرج في رحلة مع والدي (Harter ، 1999 ، p. 97).

في المستوى الثالث، يرتقي الأطفال إلى الأنظمة التمثيلية، ويمكنهم دمج مجموعة الانفعالات الإيجابية والسلبية والوعي بهما في الوقت نفسه، على أية حال، لا يتمكن الأطفال من تقديم شعورين متعارضي التكافؤ إلى الآن نحو هدف واحد، من الممكن أن يبعث على مشاعر متعددة، وبالأحرى أنهم يقومون بتحويل انتباههم، ويوجهون المشاعر الإيجابية نحو الهدف أو الحدث الإيجابي، ومن ثم يحّولون انتباههم المعرفي للمشاعر السلبية نحو الأحداث السلبية، ولكن توجيه المشاعر المتعارضة نحو هدف واحد، أي أن يكون لها جوانب سلبية، وإيجابية في الوقت نفسه، لم يتطور معرفياً إلى الآن.

المستوى الرابع: متوسط عمر الأطفال في هذا المستوى (إحدى عشرة سنة وثلاثة أشهر) يصبح لدى الأطفال في هذا العمر القدرة على وصف كيف أن مشاعرهم متعارضة التكافؤ، يمكن أن تثار من الهدف نفسه. على سبيل المثال (أنا كنت سعيداً لأني حصلت على هدية، لكني غاضب لأن الهدية لم تكن الشيء الذي أريده بالضبط) .(Harter & Buddin، 1987، p. 389)، وفي المستوى الرابع يتغلب الأطفال على مقيدات المستوى السابق، ويمكن أن يعترفوا بأن الهدف نفسه قد يثير الانفعالات السلبية والإيجابية، كما في مثال الحصول على الهدية؛ من هنا يتضح لنا التقدم المعرفي بأن الأطفال بلغوا قدرة جديدة لتمييز إحدى جوانب الأهداف الإيجابية وهي الشعور بالسعادة لحصول الطفل على الهدية، والجانب السلبي الشعور بالغضب لأنها لم تكن الهدية التي يرغب فيها الطفل، ومن ثم التنسيق بين هذه الجوانب بمطابقة المشاعر الإيجابية والسلبية معاً في وقت واحد لتقويم مشاعره الحالية. (Sonia، 2008، p.116).

نظرية الوعي الانفعالي (لين وشوارتز 1987):

ظهرت هذه النظرية عام 1987 على يد Lane & Schwartz، وهي تستهدف تفسير (كيفية وعي الفرد بانفعالاته وانفعالات الآخرين)؛ إذ يشير الوعي الانفعالي إلى قدرة الفرد على تحديد

ووصف انفعالاته في نفسه والآخرين من حوله، هذه القدرة هي نوع من المعالجة المعرفية، وتتطور عبر خمسة مستويات. (Lane et . al ، 1990 ، p. 124).

تفترض هذه النظرية أن الوعي الانفعالي يتطور لدى الأطفال نتيجة لتطور نموهم المعرفي، إذ إن هذا النمو (المعرفي) ينعكس على مستوى إدراكهم وتفكيرهم بأنفسهم وانفعالاتهم، والبيئة المحيطة بهم. وبما أن التفكير أو مستوى النمو المعرفي يمر عبر مراحل تطورية، فإن الوعي الانفعالي يتطور عبر مراحل متسلسلة، وثابته، وهرمية بمرور الوقت، فضلاً عن أن كل مرحلة يصل إليها الطفل، تظهر فيها قدرات جديدة. (Lane، et، al، 1995، p. 523) وهذه القدرات الجديدة كما يرى (لين وشوارتز) عبارة عن مخططات في بناء عقلي معين تتطور، وتكون جزءاً لمستوى لاحق قد يصل إليه الفرد، إذ إن بداية الوعي الانفعالي عبارة عن مخططات لأنماط سلوكية معينة تتطور، وتتعدل نتيجة لنمو البناء العقلي للفرد، وتزايد خبراته في البيئة، وكلما تطور الفرد ووصل إلى مستوى أعلى تطورت القدرات المعرفية، وتطور معها وعي الفرد بنفسه، ووعيه بحالاته الانفعالية. تبعاً لذلك فإن وصول الفرد لمستوى معين من الوعي الانفعالي، هو درجة من التكامل والتمايز لمستويات تفكيره، ويتأثر الوعي الانفعالي بمستوى نضج الفرد، وخبراته البيئية؛ لأن تظافر هذين العاملين يساعدان الفرد للوصول بهدوء واستقرار لمستوى معين من الوعي الانفعالي من دون أي صعوبات أو معوقات؛ لذا إن اجتياز الطفل سلسلة التحولات البنائية، تُطور من قدراته، وتُحول من بنية تفكيره، وخبرته الانفعالية في آن واحد من مستوى تطوري أدنى إلى مستوى تطوري أعلى (Lane & Schwartz ، 1987 ، p. 135). هذا المنظور التطوري في الوعي الانفعالي، يوضحه – لين وشوارتز – بتأثير العمليات المعرفية في إدراك الفرد للعالم الخارجي، وبالطريقة نفسها يحصل تأثير هذه العمليات على العالم الداخلي للانفعالات. (Lane et. al، 1990، p. 124).

مناقشة نظريات الوعي الانفعالي:

على الرغم من وجود بعض الاختلافات إلاّ أن هناك مجموعة من أوجه الشبه تتميز بها النظريات السابقة، وهي:

1. أن جميع هذه النظريات تطورية؛ إذ ترى أن الوعي الانفعالي يتطور عبر مراحل أو مستويات هرمية، من مستوى أدنى إلى مستوى أعلى منه عبر عملية التمايز والتكامل.
2. أكدت جميع النظريات على تفاعل عامل النضج مع البيئة الاجتماعية.
3. تناولت جميع النظريات قدرة الطفل على محاكاة الآخرين معرفياً وانفعالياً، من خلال تخّيل نفسه مكان الآخرين، ثم استنتاج حالتهم الانفعالية.
4. تتفق أغلب النظريات على أن الوعي بانفعالات الآخرين يظهر بصورة كاملة ومنظمة في مرحلة الطفولة المتأخرة.

ثانياً: الدراسات السابقة:

يعرض الباحث عدداً من البحوث والدراسات التي تناولت الوعي الانفعالي منها:

دراسة حسونة (2001)؛

برنامج لإكساب أطفال الرياض بعض أبعاد الذكاء الوجداني.

تهدف هذه الدراسة إلى اكساب أطفال الرياض بعض أبعاد الذكاء الوجداني (التعاطف، التعرف على انفعالات الذات وانفعالات الآخرين)، وتألفت العينة من (140) طفلاً وطفلة في

مرحلة ما قبل المدرسة (6/4) سنوات، وقسمت العينة إلى مجموعتين: تجريبية، وضابطة، وتم استخدام مقياس الذكاء الوجداني، وبرنامجٍ لتنمية أبعاده، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة بين المجموعة التجريبية والضابطة، ولصالحٍ المجموعة التجريبية، وكذلك دلت النتائج علي وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في التأثر بالبرنامج، ولصالح الإناث.

دراسة كايوزوكو (Kuzucu، 2006)؛

أثر برنامج نفسي تعليمي في تحسين الوعي الانفعالي والتعبير عن الانفعالات، والميل نحو التعبير عن الانفعالات والرفاهية النفسية الانفعالية.

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر برنامج نفسي تعليمي في تحسين الوعي الانفعالي والتعبير عن الانفعالات، تألفت العينة من (34) طالباً وطالبة في جامعة أنقرة، ممن حصلوا على درجات أقل من المتوسط في مقياس الوعي الانفعالي، والتعبير الانفعالي، والرفاهية، وتم تطبيق مقاييس الدراسة على المجموعتين قبل وبعد تطبيق البرنامج، ودلت النتائج على تحسن مستوى الوعي الانفعالي والرفاهية لدى المجموعة التجريبية.

دراسة توفيق وخلف (2008)؛

فاعلية القصة كمدخل لإنماء الذكاء العاطفي لطفل الروضة.

هدف البحث إلى تنمية الذكاء العاطفي لدى أطفال الروضة من خلال القصة، ومعرفة تأثير الجنس على معدل الاستجابة للبرنامج المقترح لتنمية الذكاء العاطفي بأبعاده (الوعي بالذات، فهم الانفعالات والتعبير عنها...الخ) وتألفت عينة الدراسة من (60) طفلاً (الذكور/ الإناث)، تتراوح أعمارهم من (6، 7) سنوات ، ملحقين برياض الأطفال التابعة لوزارة التربية بمحافظة القاهرة، وانتهت الدراسة بتفوق المجموعة التجريبية على الضابطة ، بعد تطبيق البرنامج المستخدم برواية القصة، ودلت النتائج كذلك على عدم وجود فروق دالة في الاستجابة للبرنامج تبعاً لمتغير الجنس.

دراسة ريف وآخرين (Rieffe. et. al، 2008)

أعراض الوعي الانفعالي لدى الأطفال والمراهقين، مراجعة استبانة الوعي الانفعالي، اختلافات شخصية وفردية.

استهدفت الدراسة التعرف على تطور الوعي الانفعالي لدى الأطفال والمراهقين الذين تراوحت أعمارهم بين (10-14) سنة، حيث تكونت عينة البحث من (665) طفلاً في مدارس المدن الرئيسة في هولندا، وخرجت الدراسة بتعزيز نتائج دراستهم السابقة والتي أجريت في (2007)، وتم تحديد مجالات الوعي الانفعالي بما يأتي:

- **تمييز الانفعالات:** تتمثل في قدرة الطفل على تحديد ووصف انفعالاته، تحت أي نوع من الانفعالات يشعر؟ مثل:» أنا أعرف بالضبط ما الانفعال الذي أشعر به، فأنا الآن غاضب».
- **المشاركة اللفظية للانفعالات:** تتمثل في قدرة الطفل على التعبير عن انفعالاته أو ما يشعر به من انفعال تجاه الآخرين، مثل: أمّاه إني أخاف من الظلام.
- **عدم إخفاء الانفعالات:** تتمثل في رغبة الطفل في إظهار إنفعالاته للآخرين من أجل التعاطف معهم، أو الشكوى إليهم، أو إظهار انزعاجه منهم، مثل:» أحب أن أظهر مشاعري عندما أتحدث إلى الأطفال الآخرين.

- **الوعي الجسدي:** يتمثل في وعي الطفل للأعراض (للاستجابات) الجسدية المرتبطة مع الحالات الانفعالية التي تستدعي ذلك، مثل:»عندما أخاف أحس بألم في بطني «أو» عندما أغضب يبدو جسمي مختلفاً «.
- **العناية بمشاعر الآخرين:** تتمثل في رغبة الطفل في معرفة انفعالات الآخرين، ومشاركتهم في هذه الانفعالات، مثل: «من المهم أن أعرف كيف يشعر أصدقائي، أو أنا أعرف دائماً كيف يشعر أصدقائي».
- **تحليل الانفعالات:** تتمثل في قدرة الطفل على معرفة الأسباب التي سببت الشعور بانفعالاته ، على سبيل المثال: «عندما أغضب أو أكون قلقاَ ، أحاول أن أعرف لماذا أنا كذلك «أو» من المهم أن أفهم كيف أشعر» .(Rieffe et .al ، 2008 ، p. 758)

دراسة محمد (2011)؛

أثر برنامج إثرائي في تنمية مهارات الذكاء الوجداني لدى عينة من المتفوقين دراسيا في المرحلة العمرية (12 ؛ 15) **في ضوء نموذج دانيال جولمان.**

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على أثر برنامج إثرائي في تنمية مهارات الذكاء الوجداني (الوعي بالذات والآحرين، إدارة الانفعالات) لدى عينة من المتفوقين دراسياً في المرحلة العمرية (12: 15) في ضوء نموذج دانيال جولمان. وتم اختيار (120) تلميذاً، وتقسيمهم إلى مجموعتين ضابطة وعددها (60) تلميذاً ، وتجريبية وعددها (60) تلميذاً من كلا الجنسين، وأظهرت النتائج حدوث تأثير واضح على المجموعة التجريبية في مهارات الوعي بالذات، وإدارة الانفعالات، وأثبتت النتائج استمرارية تأثير البرنامج على أفراد المجموعة التجريبية، وعدم الفروق في الاستجابة للبرنامج تبعاً لمتغير الجنس.

دراسة قطامي وصدر (2015)؛

فعالية برنامج تدريبي مستند للنظرية المعرفية الاجتماعية الثقافية ، لتشكيل الهوية في تطوير الوعي الذاتي والمفاهيم السياسية لدى طالبات الصف الخامس ، في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فعالية برنامج تدريبي مستند للنظرية المعرفية الاجتماعية الثقافية لتشكيل الهوية، وأثر ذلك في تنمية الوعي الذاتي (الوعي الانفعالي كأحد أبعاده) والمفاهيم السياسية لدى طالبات الصف الخامس ، في مدارس وكالة الغوث الدولية، وتكونت العينة من (67) طالبة وزعن إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الوعي الذاتي وأبعاده ، ولصالح المجموعة التجريبية.

دراسة عثمان والشربيني (2015)؛

فعالية التدريب في تحسين التجهيز الانفعالي لدى طلاب التربية الخاصة (مسار الإعاقة العقلية) بكلية التربية المتدربين بالفصول الملحقة بالمدارس العادية بمدينة الطائف.

هدف البحث إلى فحص العلاقة بين التجهيز الانفعالي، وكل من الوعي الانفعالي والذاكرة الانفعالية، وبحث فعالية التدريب في تحسين التجهيز الانفعالي، والتحقق من استمرارية البرنامج المستخدم خلال فترة المتابعة، وتكونت العينة من (18) طالباً من منخفضي التجهيز الانفعالي، والوعي الانفعالي، والذاكرة الانفعالية، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين، التجريبية والضابطة، ومن نتائج البحث وجود علاقات ارتباطية موجبة دالة بين التجهيز الانفعالي ، وكل

من الوعي الانفعالي (الوعي الانفعالي بالذات والوعي الانفعالي بالآخرين) والذاكرة الانفعالية، ووجدت فروق دالة بين رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس التجهيز الانفعالي ولصالح المجموعة التجريبية.

تعقيب عام على الدراسات السابقة:

1. تقارب عدد من الدراسات في أهدافها مع هذه الدراسة في تنمية الوعي الانفعالي أو بعض أبعاده ، كدراسة قطامي وصدر (2015)، ودراسة عثمان والشربيني (2015)، ودراسة محمد (2011)، ودراسة توفيق وخلف (2008)، ودراسة كايوزوكو (Kuzucu، 2006)، ودراسة حسونة (2001).
2. اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في الأساليب الإحصائية المستخدمة مثل: (معامل ارتباط بيرسون، مان وتني واختبار ويلكسون).
3. اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة كلها في استخدام المنهج التجريبي، والقياس القبلي والبعدي.

بينما تميزت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة بعدد من المميزات أهمها:

1. تعتبر هذه الدراسة الأولى (على حد علم الباحث) التي تناولت القصة للتدريب على الوعي الانفعالي بأبعاده (تمييز الانفعالات، والمشاركة اللفظية للانفعالات، عدم إخفاء الانفعالات، والوعي الجسدي، والعناية بمشاعر الآخرين، وتحليل الانفعالات) لدى التلاميذ في مرحلة الطفولة المتأخرة.
2. تمتاز الدراسة الحالية عن غيرها من الدراسات السابقة بأهميتها على المستوى المحلي، وبالأدوات التي أعدها الباحث (كتصميم برنامج تجريبي متكامل لتنمية الوعي الانفعالي بأبعاده، وإعداد مقياس الوعي الانفعالي).

مدى إفادة الباحث من الدراسات السابقة:

إن الهدف من عرض الدراسات السابقة هو الحصول على معرفة واسعة ذات علاقة بالمشكلة موضوع البحث، ثم التعرف على ما أنجزه الآخرون كي يتسنى للباحث تطوير مشروع بحثه، وقد أفاد الباحث من الدراسات السابقة، على النحو التالي:

1. اختيار مقياس ريف وآخرين (Rieffe، et. al.، 2008) للوعي الانفعالي.
2. صياغة فرض الدراسة وأهدافها، من خلال الاطلاع على البرامج الإرشادية التي تم تطبيقها على هذه الفئة.
3. تحديد حجم العينة للدراسة الحالية من خلال الاطلاع على العينات في الدراسات السابقة.
4. الاطلاع على الأساليب الإحصائية التي استخدمتها الدراسات السابقة، والإفادة منها في هذه الدراسة.
5. الإفادة من نتائج الدراسات السابقة، ومقارنتها بنتائج الدراسة الحالية.
6. تزويد الباحث بأهم المراجع والمصادر في الدراسة الحالية.

الطريقة والإجراءات

منهج البحث:

استخدم الباحث في البحث الحالي المنهج شبه التجريبي، القائم على وجود مجموعتين إحداهما ضابطة ، والأخرى تجريبية ، للتعرف على مدى التحسن في مستوى الوعي الانفعالي لدى المجموعة التجريبية ،بعد تطبيق البرنامج الإرشادي (القصة) عليهم.

مجتمع البحث:

يتكون مجتمع البحث الحالي من الأطفال (ذكور، وإناث) الموجودين في مدارس الأساس وبأعمار(9 ، 10، 11) سنة في مدينة أربيل بإقليم كردستان العراق ، للعام الدراسي (2017-2018)، والبالغ عددهم (46327) تلميذاً وتلميذة.

عينة البحث:

أ. **عينة المدرسة:** قام الباحث باختيار مدرسة آسودة الأساس المختلطة التابعة لتربية مركز مدينة أربيل وذلك للأسباب التالية:

1. قريب من مكان عمل الباحث.
2. توفير مكان مناسب لتطبيق البرنامج، وذلك بسبب وجود القاعة في المدرسة.
3. وجود ضعف في الوعي الانفعالي لدى عدد من التلاميذ.

ب - **عينة التلاميذ:** تم تحديد تلاميذ الصف الرابع، والخامس والسادس في المدرسة لإجراء التجربة، وذلك للأسباب التالية:

1. يمكن استثمار وجود بعض الدروس غير الأساسية مثل التربية الرياضية والفنية.
2. طبيعة المرحلة العمرية (مرحلة الطفولة المتأخرة) والذين تتراوح أعمارهم بين (9-11) عاماً.

اختيار العينة:

قام الباحث باتباع الخطوات الآتية لاختيار عينة البحث:

1. تطبيق مقياس الوعي الانفعالي على (255) تلميذاً وتلميذةً، من الصف الرابع، والخامس والسادس.
2. اختيار (36) تلميذاً، وتلميذةً، ممن حصلوا على درجات أقل من الوسط الفرضي على مقياس الوعي الانفعالي.
3. قام الباحث بتوزيع التلاميذ بشكل عشوائي إلى مجموعتين، إحدهما ضابطة، وأخرى تجريبية، بواقع (18) تلميذاً، وتلميذةً، مناصفة بين الذكور، والإناث لكل مجموعة.

تجانس بين المجموعتين.

حرص الباحث على تحقيق التجانس بين المجموعة الضابطة، والتجريبية، من حيث مستوى الوعي الانفعالي لدى تلاميذ الصف الرابع، والخامس، والسادس، وباستخدام اختبار مان وتني(u) (Mann Whitney) والجدول (1) يوضح النتائج.

جدول (1)

يبين مستوى الوعي الانفعالي وأبعاده لدى تلاميذ من عمر (9- 11) سنة

المتغيرات	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة اختبار (u)	مستوى الدلالة
تمييز الانفعالات	التجريبية	18	16.50	297.00	-1.581-	.114
	الضابطة	18	20.50	369.00		
المشاركة اللفظية للانفعالات	التجريبية	18	19.44	350.00	-.986-	.324
	الضابطة	18	17.56	316.00		
عدم إخفاء الانفعالات	التجريبية	18	17.39	313.00	-.811-	.417
	الضابطة	18	19.61	353.00		
الوعي الجسدي	التجريبية	18	18.94	341.00	-.312-	.755
	الضابطة	18	18.06	325.00		
العناية بمشاعر الآخرين	التجريبية	18	18.89	340.00	-.294-	.769
	الضابطة	18	18.11	326.00		
تحليل الانفعالات	التجريبية	18	20.00	360.00	-1.026-	.305
	الضابطة	18	17.00	306.00		
الوعي الانفعالي	التجريبية	18	18.61	335.00	-.067-	.947
	الضابطة	18	18.39	331.00		

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعة التجريبية والضابطة قبل تطبيق البرنامج، وهذا يساعد على اعتبار أي تغيير في الوعي الانفعالي يعزى إلى البرنامج الإرشادي.

ثالثاً: أداة البحث:

مقياس الوعي الانفعالي:

لغرض قياس الوعي الانفعالي لدى تلاميذ عمر (9، 10، 11) سنة، قام الباحث بالاطلاع على الدراسات السابقة، والأدبيات التي تناولت مفهوم الوعي الانفعالي، وإن الباحث قد تبنى الأداة المعدة من قبل ريف (Rieffe et .al ، 2008) في البحث الحالي، لأسباب عدة، منها:

1. أن المقياس ملائم لعمر 9 – 11 سنة.
2. إنه المقياس الوحيد الذي عثر عليه الباحث، في الدراسات العربية والأجنبية.
3. يعد المقياس من المقاييس الحديثة.

وصف المقياس:

يهدف المقياس إلى قياس الوعي الانفعالي من عمر 9 – 14 سنة، ويتكون المقياس من ستة مجالات متنوعة، هي: تمييز الانفعالات Differentiating Emotions، المشاركة اللفظية للانفعالات Verbal Sharing of Emotions، عدم إخفاء الانفعالات Not Hiding Emotions ، الوعي الجسدي Bodily Awareness، العناية بمشاعر الآخرين Attending to Others Emotion، وتحليل الانفعالات Analyses of Emotions.

تصحيح المقياس:

مقياس الوعي الانفعالي يتضمن مجموعة من الفقرات الإيجابية ، تستهدف قياس الوعي الانفعالي العالي، ومجموعة من الفقرات السلبية تقيس الوعي الانفعالي الواطئ، كما يتضمن المقياس بديلين، هما (نعم، لا) فبعد قراءة الفقرة للطفل، يطلب منه الإجابة عنها، على وفق ما يراه هو، فإذا كانت إجابته على الفقرة الإيجابية بـ(نعم) تعطى له (درجة واحدة)، و إذا أجاب التلميذ بـ(لا) يعطى له درجة (صفر)، في حين أن تصحيح الفقرات السلبية يكون عكس ذلك.

وبذلك تكون الدرجة النهائية للمقياس، (28) كدرجة أعلى للمقياس، و(صفر) أدنى درجة له، وأن المتوسط الفرضي للمقياس (14) درجة.

ولغرض تقنينه على تلاميذ مرحلة الأساس في البيئة العراقية، اتبع الباحث الخطوات الآتية:

صدق الترجمة:

قام الباحث بترجمة مقياس الوعي الانفعالي المعد من قبل ريف (Rieffe et .al ، 2008) إلى اللغة الكردية، ولغرض التأكد من صدق الترجمة، تمت إعادة ترجمة المقياس من اللغة الكردية إلى اللغة الإنجليزية، ومن ثم عرض النصين ، أحدهما يمثل النص الأصلي للمقياس، والآخر يمثل النص المترجم من الكردية إلى الإنجليزية على متخصص باللغة الإنجليزية ، للموازنة بينهما، وبعد المقارنة بين ترجمة مضمون النصين الإنجليزيين للمقياس وجد عدم تعارض فقرات النصين للمقياس من حيث المعنى، وبعد ذلك تم عرض المقياسين بصورتهما المترجمة على متخصص في علم النفس للتأكد من صلاحية الفقرات من الناحية النفسية. وبذلك تم التحقق من صدق الترجمة للمقياس.

الصدق Validity:

أ - الصدق الظاهري Face Validity:

وللتحقق من الصدق الظاهري للمقياس قام الباحث بعرض فقرات المقياس بصيغته الأولية، والمكون من(30) فقرة على مجموعة من المحكمين والخبراء المختصين في العلوم النفسية والتربوية لإبداء آرائهم ومقترحاتهم على فقرات المقياس. وبلغ عدد المحكمين (6)، واعتمد الباحث نسبة (80%) فما فوق من آراء المحكمين معياراً للدلالة على الصدق الظاهري للمقياس، فإذا وافق (5) محكمين من مجموع (6) محكمين تعتبر الفقرة مقبولة، حيث أشار (بلوم) إلى أن نسبة اتفاق الخبراء عندما تكون (75%) فأكثر فإنه يمكن اعتبار المقياس بأنه قد تحققت فيه شروط الصدق الظاهري. (السبعاوي، 2005، ص244). وقد تراوحت النسبة المئوية للخبراء الموافقين على فقرات المقياس بين (83.3%-100%)، وتبعاً لذلك تم استبعاد فقرة واحدة من مجال تمييز الانفعالات)، وبناءً على ملاحظاتهم تم تعديل بعض الفقرات، وبذلك أصبح المقياس بصورته الأولية يتكون من (29) فقرة. وبذلك تحقق الباحث من الصدق الظاهري للمقياس.

ب - صدق الاتساق الداخلي (Internal Consistency Validity):

لحساب ذلك تم استخدام (معامل ارتباط بيرسون) على عينة التحليل البالغ عددها (255) تلميذاً وتلميذة، وأظهرت النتائج أن جميع الفقرات دالة، وذات ارتباط عال، باستثناء فقرة واحدة من مجال تمييز الانفعالات، والجدول (2) يوضح ذلك.

جدول (2)

يبين قيم معاملات ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس الوعي الانفعالي

الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط
1	.453	7	.678	13	.624	19	.466	25	.520
2	.675	8	.478	14	.511	20	.401	26	.420
3	.682	9	.578	15	.528	21	.513	27	.567
4	.465	10	.496	16	.745	22	.467	28	.400
5	.624	11	.486	17	.435	23	.563	29	.012
6	.467	12	.501	18	.670	24	.387		

1. علاقة درجة الجانب بالدرجة الكلية للمقياس: ويعتمد صدق البناء على الارتباط بين درجات الجوانب كلاً على حدة ، والدرجة الكلية للمقياس، إذ إنها تعبر عن درجة من الاتساق الداخلي للمقياس، (أبو حطب، 1976، ص 112)، ولتحقيق ذلك تم استخدام (معامل بيرسون) على عينة التحليل، والجدول (3) يبين دلالة الجوانب.

2. علاقة درجة الجانب بدرجة الجانب الآخر: يُعد حساب صدق العلاقة بين جوانب، وجانب آخر لمعرفة قوة الارتباطات الداخلية بين الجوانب في المقياس، وبنفس الطريقة السابقة، واعتماداً على العينة نفسها، تم استخراج معامل ارتباط بيرسون لحساب معاملات الارتباط بين جانب وجانب آخر، إذ كانت جميع الارتباطات دالة، كما في جدول رقم (3).

جدول (3)

مصفوفة الارتباطات الداخلية لمقياس الوعي الانفعالي

المقياس ومجالاته	الوعي الانفعالي	تمييز الانفعالات	المشاركة اللفظية للانفعالات	عدم إخفاء الانفعالات	الوعي الجسدي	العناية بمشاعر الآخرين
تمييز الانفعالات	.896	1	-	-	-	-
المشاركة اللفظية للانفعالات	.920	.773	1	-	-	-
عدم إخفاء الانفعالات	.809	.650	.723	1	-	-
الوعي الجسدي	.934	.702	.600	.808	1	-
العناية بمشاعر الآخرين	.876	.640	.809	.890	.846	1
تحليل الانفعالات	.786	.910	.799	.911	.731	..755

ثبات المقياس: تم حساب ثبات مقياس المهارات الاجتماعية بالطرق التالية:

1. طريقة الاختبار، وإعادة الاختبار (Test-Re-test Method): قام الباحث باستخراج ثبات المقياس بطريقة (إعادة الاختبار) ولغرض حساب الثبات بهذه الطريقة طبق المقياس على عينة عشوائية مكونة من (30) طفلاً وطفلة، بواقع (5) أطفال من الذكور والإناث لكل فئة عمرية، ثم أعيد التطبيق للمقياس على العينة نفسها بعد مرور (15) يوماً من التطبيق الأول، وحسب معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيقين الأول والثاني فبلغ (0،81)، وهو معامل ثبات جيد مما يشير إلى أن المقياس له استقرار ثابت عبر الزمن.

1. معادلة كودر وريتشاردسو Kuder – Richardson : تهدف طريقة كودر وريتشاردسون للتوصل إلى قيمة تقديرية لمعامل ثبات الاختبارات، والتي تكون درجات مفرداتها ثنائية أي إما واحد صحيح، أو صفر (أبو علام، 2000، ص160). لذلك قام الباحث بحساب

الثبات بهذه الطريقة، حيث استخدم عينة التحليل الإحصائي البالغ عددها (255) تلميذاً وتلميذة، وتم إيجاد معامل الثبات لها، إذ بلغت قيمة معامل الثبات وفق هذه الطريقة (0.936) مما يعطي مؤشراً آخر على ثبات مقياس الوعي الانفعالي.

وصف مقياس الوعي الانفعالي بصورته النهائية:

يتكون المقياس بصورته النهائية من (28) فقرة موزعة على ستة مجالات وهي (تمييز الانفعالات 5 فقرات ، والمشاركة اللفظية للانفعالات 3 فقرات، عدم إخفاء الانفعالات 5 فقرات، والوعي الجسدي 5 فقرات، والعناية بمشاعر الآخرين 5 فقرات، وتحليل الانفعالات 5 فقرات) وقد تم الاعتماد على المدرج الثنائي للتقدير إزاء كل فقرة (نعم، لا) وقد بلغ عدد الفقرات الإيجابية (16) فقرة تمثلها الفقرات (1، 3، 5، 7، 9، 10، 11، 15، 18، 19، 20، 21، 24، 26، 27، 28) أما الفقرات السلبية فبلغ عددها (12) فقرة، تمثلها الفقرات (2، 4، 6، 8، 12، 13، 14، 16، 17، 22، 23، 25)، وهذا يعني أن الفقرات الإيجابية تأخذ ترتيب أوزان البدائل (2، صفر)، أما الفقرات السلبية فقد أخذت الترتيب المعاكس.

الإطار العام للبرنامج:

البرنامج التدريبي القائم على القصة:

يحتوي البرنامج التدريبي على مجموعة من المواقف التي يمر بها الطفل في المدرسة والأسرة والحياة الاجتماعية بشكل عام، ويقدم للطفل نماذج للسلوك الاجتماعي المقبول، والتي تشكل بمجموعها قصصاً متسلسلة في أحداثها، وفي نهاية كل قصة يتم تقديم السلوك النموذجي السليم بحيث يطلب منه محاكاة السلوك المطلوب الذي طرحه في القصة.

وقد تم إعداد هذه القصص تبعاً لنموذج (جري وجاران Gray & Garand) بحيث تحتوي كل قصة على أربعة أنواع من الجمل هي: الجمل الوصفية، الإدراكية، التوجيهية، وجمل التحكم، بحيث تبدأ القصة بجملة وصفية، ويتم مراعاة ما يأتي:

ألا تكون القصة ذات معان مجردة، أو ذات أحداث كثيرة، مع ضرورة تحديد الهدف من استخدام القصة ونواحي القصور المستهدف التغلب عليها، واشتراك عدة حواس أثناء عملية توصيل القصة. (Gray & Garand، 1993، p. 1- 10) .

ومن أجل ضمان منهجية كتابة القصص، اتبع الباحث القائمة المنظمة الخاصة بكتابة القصة التي حددها كروزر وسيليو ذات الخطوات الست التي تتلخص في: (تحديد السلوك المستهدف، تطبيق التقويم الوظيفي، وضع خطة لتضمين القصص التربوية، كتابة القصة التربوية، استخدام القصة وجمع المزيد من البيانات).(Crozier & Sileo، 2005، p. 26 – 27)

ومن أجل التحقق من صدق هذه القصص وتحقيقها لأهداف الدراسة، فقد تم عرضها على مجموعة من المحكمين والخبراء المختصين في العلوم النفسية والتربوية لإبداء آرائهم ومقترحاتهم، وكذلك للتأكد من أن الموضوعات المطروحة في القصص تلبي بالفعل احتياجاتهم. وقد تم تطبيق القصص في صيغتها الأولية بشكل تجريبي لمدة أسبوعين، ومن ثم حصل الباحث على التغذية الراجعة، والتي تم الاستفادة منها في تطوير هذه القصص، وتحديث الرسومات والصور، بما ينسجم مع قدرات الطلبة واحتياجاتهم.

وقد اشتمل البرنامج في صورته النهائية على (خمس عشرة) قصة تمثل المهارات الاجتماعية والسلوكية التالية: (تمييز الانفعالات، والمشاركة اللفظية للانفعالات، عدم إخفاء الانفعالات، والوعي الجسدي، والعناية بمشاعر الآخرين، وتحليل الانفعالات)، وأخيراً فقد قام الباحث بقراءة

هذه القصص باللغة الكردية على الأطفال بشكل جماعي، ثم شرح الصور الموجودة في القصة بشكل مبسط. وقد اشتملت إجراءات الدراسة أيضاً على إعادة القصة على الأطفال مرات عديدة، إلى أن يتم محاكاتها من قبلهم، والتحقق من توصيل الأهداف المطلوبة منها.

عناصر بناء البرنامج:

يقوم بناء البرنامج على ثلاثة جوانب أساسية، هي:

الجانب المعرفي: يتضح من خلال المعلومات المقدمة للأطفال عن طريق القصص.

الجانب المهاري: يتضح من خلال التدريب على بعض المهارات المختلفة اللازمة مثل: (تمييز الانفعالات، والمشاركة اللفظية للانفعالات، عدم إخفاء الانفعالات، والوعي الجسدي، والعناية بمشاعر الآخرين، وتحليل الانفعالات).

الجانب الوجداني: يتضح من خلال تدعيم الاتجاهات الإيجابية نحو الوعي الانفعالي.

خطوات تصميم البرنامج:

- الاطلاع على التراث السيكولوجي المتعلق بالقصص، وتم الاستعانة بالقصص التراثية الكردية.
- اختيار مدرسة قريبة من مكان عمل الباحث.
- تم إعداد الجلسات التدريبية في ضوء ما سبق من الإجراءات.
- تم عرض البرنامج الإرشادي على عدد من المختصين من علم النفس في جامعة صلاح الدين، للتأكد من ملاءمة البرنامج.

خطوات رواية القصة:

1. اختيار قصة مناسبة قبل روايتها.
2. قراءتها أكثر من مرة، وفهم تسلسل حوادثها، وطبيعة شخصياتها.
3. تخيل واختيار أساليب تعبير كل شخصية وحدث من انفعال لفظي (تغيير نبرات الصوت) إيحاءات الرأس واليدين، والجذع، والوجه.
4. توظيف مجريات القصة للتوجيه والإرشاد.

محتوى البرنامج:

يتضمن محتوى البرنامج مجموعة منتقاة من القصص والمواقف المصورة المناسبة لأطفال من عمر(9 – 11) سنة في مرحلة الأساس من حيث استعدادهم ونموهم وقدراتهم. والزمن المحدد للبرنامج عشرة أسابيع بواقع ثلاث مرات في الأسبوع، ولمدة ساعة واحدة في اليوم، وذلك من خلال ممارسة مجموعة من الأنشطة القصصية مع الأطفال.

طرق رواية القصة

وقد تم استخدام طرق متنوعة لرواية القصص المقدمة للأطفال منها:

1. رسم شخصيات القصة وعرضها، وقد روعي أن تكون الصور واضحة وملونة ومعبرة عن أحداث القصة.

2. استخدام العجائن الملونة في تصميم وجوه تعبر عن مشاعر وانفعالات مختلفة.
3. استخدام فيديو يروي القصة.
4. رواية القصة من دون وسيلة.
5. إجراء الحوار والمناقشة مع الأطفال عن كيفية توظيف شخصيات القصة لانفعلاتها، وكذلك وصف المشاعر والانفعالات التي عبرت عنها كل شخصية، وتوظيفها للتوجيه والإرشاد.
6. وضع الأطفال في مواقف معينة مثل شخصيات القصة، ونسأل: ماذا لو حدث لك هذا؟ ما الذي ستشعر به؟
7. ترك الحرية للأطفال للتعبير عن أحداث القصص.

الأستراتيجيات المستخدمة في البرنامج:

استخدم الباحث عدداً من الأساليب لتنمية مهارة الوعي الانفعالي أثناء تطبيق البرنامج وهي: إعادة البناء المعرفي، تفنيد الافكار، النمذجة، الاسترخاء، التعزيز، لعب الأدوار، التغذية الراجعة، وفيما يلي عرض لبعض الأساليب:

1. **إعادة البناء المعرفي:** النتائج ليست وليدة الاحداث المنشطة، وإنما هي وليدة نسق التفكير والمعتقدات، وعن طريق مساعدة المسترشد على تفنيد أفكاره وتكوين أفكار منطقية أفضل، يكون المرشد بذلك قد حقق الأثر المعرفي.
2. **تفنيد أفكار المسترشد:** حث العميل على التخلي عن الأفكار الجنونية، واستبدالها بأفكار أكثر جدوى. (زهران، 2004، ص 714).
3. **التعزيز:** التعزيز يعتبر من أهم المفاهيم السلوكية التي قدمها (سكنر)، التعزيز هو أي سلوك أو فعل يؤدي إلى زيادة حدوث سلوك معين أو تكرار حدوثه، أو منع حدوث أشياء غير مرغوبة. (عبدالهادي والعزة، 2005، ص 119).
4. **النمذجة:** التعلم بالنمذجة يعتبر من أهم الأساليب الإرشادية التي تعمل على تدريب الأفراد على العديد من المهارات، منها الوعي الانفعالي، والتي من الممكن أن تكسب الفرد السلوك من خلال التعلم الاجتماعي، عن طريق التعرف على النماذج السوية. (الروسان، 2000، ص 155).
5. **أساليب الاسترخاء:** يفيد مع المسترشدين الذين يعانون من اضطرابات انفعالية، فمن خلاله يتعلم المسترشد كيف يقلل الشعور بالخوف والضيق والقلق، وكيف يسترخي ويمارس التنفس العميق. (زهران، 2004، ص 715).
6. **لعب الدور:** هو أحد الأساليب التي يتم من خلالها التدريب على مهارة تدريسية عن طريق تنظيم موقف تدريبي يحاكي موقفاً تدريسياً فعلياً يحدث في الصف الدراسي الحقيقي.
7. **التغذية الراجعة:** هي تعبير لفظي مباشر تمنح أفراد المجموعة بعد إتمام عمل أو قول معين، وهي على نوعين: الإيجابية، والتصحيحية، فالتغذية الراجعة الإيجابية تهدف إلى تصحيح الاستجابة الصحيحة، أما التغذية التصحيحية فهي تهدف إلى تعديل الاستجابة. (زهران، 2004، ص 86، 84).

الأساليب الإحصائية:

لأجل معالجة البيانات الواردة في البحث استعان الباحث ببرنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) حيث تم تحويل المعلومات إلى أرقام، وتمت المعالجة بإستخدام الوسائل الإحصائية الآتية (معامل ارتباط بيرسون، اختبار مان وتني، اختبار ويلكوكسون، معادلة كودر وريتشاردسون، تحليل التباين للقياسات المتعددة).

عرض النتائج ومناقشتها

الفرض الأول: توجد فروق دالة في متوسط رتب الوعي الانفعالي وأبعاده لدى المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي، ولصالح القياس البعدي.

للتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحث اختبار(Z) Wilcoxon للمجموعات المرتبطة، والجدول (4) يوضح النتائج.

جدول(4)

يبين متوسط ومجموع الرتب واختبار (Z) Wilcoxon للمجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج

المهارات	المجموعة	القياس	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة اختبار (Z)	مستوى الدلالة
تمييز الانفعالات	التجريبية	الرتب السالبة	0	.00	.00	-3.661-	.000
		الرتب الموجبة	17	9.00	153.00		
		التعادل	1				
المشاركة اللفظية للانفعالات	التجريبية	الرتب السالبة	0	.00	.00	-3.704-	.000
		الرتب الموجبة	16	8.50	136.00		
		التعادل	2				
عدم إخفاء الانفعالات	التجريبية	الرتب السالبة	0	.00	.00	-3.661-	.000
		الرتب الموجبة	17	9.00	153.00		
		التعادل	1				
الوعي الجسدي	التجريبية	الرتب السالبة	0	.00	.00	-3.704-	.000
		الرتب الموجبة	16	8.50	136.00		
		التعادل	2				
العناية بمشاعر الآخرين	التجريبية	الرتب السالبة	0	.00	.00	-3.704-	.000
		الرتب الموجبة	16	8.50	136.00		
		التعادل	2				
تحليل الانفعالات	التجريبية	الرتب السالبة	2	4.50	9.00	-2.443-	.015
		الرتب الموجبة	10	6.90	69.00		
		التعادل	6				
الوعي الانفعالي	التجريبية	الرتب السالبة	0	00	000	-3.737-	.000
		الرتب الموجبة	18	9.50	171.00		
		التعادل	0				

من خلال ملاحظة الجدول (4) يتضح لنا أن هناك فروقاً دالة في متوسط الوعي الانفعالي وأبعاده لدى المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج، ولصالح الاختبار البعدي. وهذا يعني أن متوسط القياس القبلي للمجموعة التجريبية أقل من متوسط القياس البعدي، مما يدل على تحسن درجات المجموعة التجريبية التي تلقت التدريب على الوعي الانفعالي.

يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء نظرية (لين وشوارتز 1987) التي ترى أن الوعي

الانفعالي يتأثر بمستوى نضج الفرد، وخبراته البيئية، لأن تظافر هذين العاملين يساعد الفرد على الوصول بهدوء واستقرار لمستوى معين من الوعي الانفعالي من دون أي صعوبات أو عوائق؛ لذا فإن اجتياز الطفل سلسلة التحولات البنائية، تُطور من قدراته، وتُحول من بنية تفكيره، وبنية الخبرة الانفعالية في آن واحد من مستوى تطوري أدنى إلى مستوى تطوري أعلى.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة قطامي وصدر (2015)، ودراسة عثمان والشربيني (2015)، ودراسة توفيق وخلف (2008)، ودراسة كايوزوكو (Kuzucu، 2006).

الفرض الثاني: توجد فروق دالة في متوسط رتب الوعي الانفعالي وأبعاده لدى المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي ولصالح المجموعة التجريبية.

للتحقق من صحة الفرض استخدم الباحث اختبار مان وتني (Mann – Whitney Test) للمجموعة التجريبية والضابطة، والجدول (5) يوضح النتائج.

جدول (5)

يبين متوسط ومجموع الرتب وقيمة اختبار (U) للمجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس الوعي الانفعالي

المهارات	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة اختبار (u)	مستوى الدلالة
تمييز الانفعالات	التجريبية	18	24.75	445.50	-3.770-	.000
	الضابطة	18	12.25	220.50		
المشاركة اللفظية للانفعالات	التجريبية	18	23.25	418.50	-3.193-	.001
	الضابطة	18	13.75	247.50		
عدم إخفاء الانفعالات	التجريبية	18	26.44	476.00	-4.812-	.000
	الضابطة	18	10.56	190.00		
الوعي الجسدي	التجريبية	18	24.69	444.50	-3.795-	.000
	الضابطة	18	12.31	221.50		
العناية بمشاعر الآخرين	التجريبية	18	22.47	404.50	-2.521-	.012
	الضابطة	18	14.53	261.50		
تحليل الانفعالات	التجريبية	18	22.03	396.50	-2.278-	.023
	الضابطة	18	14.97	269.50		
الوعي الانفعالي	التجريبية	18	26.53	477.50	-4.612-	.000
	الضابطة	18	10.47	188.50		

يتضح من الجدول أعلاه وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة ولصالح التجريبية، ويعزو الباحث ذلك إلى عدم تلقي المجموعة الضابطة أي برنامج وأنشطة تساعد على تنمية الوعي الانفعالي.

الفرض الثالث: لا توجد فروق دالة في متوسط رتب الوعي الانفعالي وأبعاده لدى المجموعة التجريبية في القياس البعدي تبعاً لمتغير النوع (الذكور، الاناث).

لأجل التحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بتحليل البيانات الإحصائية لدرجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي البالغة (18) تلميذاً وتلميذة، موزعين على وفق متغير النوع، إذ استخدم الباحث اختبار مان وتني (Mann – Whitney Test) لعينتين مستقلتين لاختبار الدلالة الإحصائية للفروق في الوعي الانفعالي، والجدول (6) يوضح النتائج:

جدول (6)

يبين دلالة الفروق في الوعي الانفعالي تبعاً لمتغير النوع للمجموعة التجريبية في القياس البعدي على مقياس الوعي الانفعالي

المهارات	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة اختبار (u)	مستوى الدلالة
تمييز الانفعالات	الذكور	9	9.61	86.50	-.094-	.925
	الإناث	9	9.39	84.50		
المشاركة اللفظية للانفعالات	الذكور	9	9.56	86.00	-.061-	.951
	الإناث	9	9.44	85.00		
عدم إخفاء الانفعالات	الذكور	9	8.83	79.50	-.617-	.537
	الإناث	9	10.17	91.50		
الوعي الجسدي	الذكور	9	7.78	70.00	-1.562-	.118
	الإناث	9	11.22	101.00		
العناية بمشاعر الآخرين	الذكور	9	10.22	92.00	-.653-	.514
	الإناث	9	8.78	79.00		
تحليل الانفعالات	الذكور	9	8.72	78.50	-.689-	.491
	الإناث	9	10.28	92.50		
الوعي الانفعالي	الذكور	9	8.67	78.00	-.675-	.500
	الإناث	9	10.33	93.00		

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة في الوعي الانفعالي وأبعاده تبعاً لمتغير الجنس في المجموعة التجريبية، مما يؤكد صحة الفرض، ويرى الباحث أن هذه النتيجة تعتبر منطقية ومتسقة مع التكوين الانفعالي في مرحلة الطفولة المتأخرة، فضلاً عن ذلك فإن الأطفال في المجموعة التجريبية ذكوراً وإناثاً تلقوا نفس البرنامج، كما أن العينة كانت متجانسة من حيث مستوى الوعي الانفعالي، والعمر والمرحلة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة محمد (2011)، ودراسة توفيق وخلف (2008)، بينما اختلفت مع دراسة حسونة (2001)، التي أشارت إلى وجود فروق دالة بين الذكور والإناث على مقياس الذكاء الوجداني في التطبيق البعدي.

الفرض الرابع: توجد فروق دالة في متوسط درجات الوعي الانفعالي لدى المجموعة التجريبية في القياسات المتعددة (القبلي، البعدي، التتبعي).

للتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بإجراء تحليل التباين للقياسات المتعددة فجاءت النتائج على النحو الآتي: والجدول (7) يوضح النتائج.

جدول(7)

يوضح نتائج شرط الكروية للقياسات المتعددة

قيمة ماوكلي	مربع كاي	درجة الحرية	مستوى الدلالة
0.961	0.630	2	0.730

بناءً على ما ورد في جدول (7) يتضح أن مستوى دلالة معامل الكروية (sphericity) قد بلغ (0.730) الأمر الذي يشير إلى تحقق شرط الكروية، وعليه فإن الباحث سيعتمد خيار (Sphericity Assumed) عند اختيار الفروق في القياسات المتعددة، والجدول (8) يبين النتائج:

جدول (8)

يبين مربع إيتا الجزئي الذي يشير إلى التباين المفسر من متغير التابع (الوعي الانفعالي)

القياس	المتوسط	الإنحراف	مجموع المربعات	القيمة الفائية	مستوى الدلالة	مربع معامل إيتا الجزئي
القياس القبلي	11.6667	1.81497	170.889	37.838	0.000	0.690
القياس البعدي	17.1111	2.11128				
القياس التتبعي	16.8889	2.78418				

من خلال ملاحظة الجدول (8) يتضح أن مربع إيتا الجزئي الذي يشير إلى التباين المفسر من متغير التابع (الوعي الانفعالي) قد بلغ (0.690) الأمر الذي يدل على قوة وفاعلية البرنامج، وتشير القيمة الفائية إلى فروق دالة في القياسات المتعددة، حيث بلغت (37.838)، وعليه قام الباحث باجراء حساب المقارنات البعدية، فجاءت النتائج على النحو التالي:

جدول (9)

يوضح الفروق بين القياسات المتعددة

القياسات	متوسط الفروق	الخطأ المعياري	مستوى دلالة
القبلي -البعدي	5.444	0.701	0.000
القبلي -التتبعي	5.222	0.769	0.000
البعدي -التتبعي	0.222	0.650	0.736

من خلال ملاحظة الجدول (9) يتضح أن هناك فروقاً دالة في القياس القبلي والبعدي والقياس القبلي والتتبعي، ودلت نتائج القياس التتبعي لمستوى الوعي الانفعالي لدى المجموعة التجريبية أنه انخفض انخفاضاً طفيفاً، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتتبعي، وهذا يدل على بقاء أثر البرنامج، وفاعليته في تنمية الوعي الانفعالي للأطفال، واحتفاظهم بالمكاسب التي تم تعلمها من خلال البرنامج، كما يرجع استمرار فاعلية البرنامج الحالي إلى فاعلية الفنيات المستخدمة في تنفيذ البرنامج، والتي كانت بمثابة حلقات متكاملة لدعم التدريب على الوعي الانفعالي.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة محمد (2011)، والتي أظهرت فاعلية البرنامج مع استمرارية فترة المتابعة.

الاستنتاجات:

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث الحالي يمكن استنتاج ما يلي:

1. إن الوعي الانفعالي متعلم، وإن التلاميذ الذين تعرضوا للبرنامج التدريبي قد ارتفع مستوى الوعي الانفعالي لديهم بشكل ملحوظ مقارنة بالتلاميذ الذين لم يتعرضوا للبرنامج التدريبي.
2. تؤكد هذه النتيجة أن مهارات الوعي الانفعالي يمكن تنميتها وتطورها عبر مراحل الحياة المختلفة من خلال المشاركة في برنامج وأنشطة مدرسية غير منهجية.
3. استقرار نتائج البحث بعد مرور (47) يوماً على تطبيقه، هذا دليل على أن هذه المدة لم تمح أثر البرنامج، بمعنى أنه حافظ على قوة أثره في المجموعة التجريبية، يعتقد الباحث أن أسلوب القصة المتبع في البرنامج، والأنشطة المختلفة التي تضمنها البرنامج ساهمت في تغيير حقيقي في مستوى الوعي الانفعالي لدى المجموعة التجريبية التي تلقت البرنامج.

التوصيات:

في ضوء نتائج البحث يوصي الباحث بما يأتي:

1. **تضمين المناهج الدراسية لمرحلة الأساس لقصص الأطفال، لأنها تساهم في تنمية الوعي الإنفعالي.**
2. **توعية المعلمين والمعلمات بمدارس الأساس بأهمية الجانب الإنفعالي في بناء الشخصية.**
3. **الإهتمام بإعداد المعلمين والمعلمات وتدريبهم على التخطيط للبرنامج والأنشطة التي تساعد على النمو.**
4. **تثقيف الآباء من خلال برامج التلفاز نحو الإهتمام بمهارات أبنائهم الفكرية والإنفعالية، والتجاوب معهم، وفهم حاجاتهم، وانفعالاتهم.**
5. **يعد البرنامج المطبق في البحث الحالي إجراءاً مناسباً في تعديل السلوك لدى الأطفال من عمر(9 – 11) سنة.**

المقترحات:

على وفق نتائج البحث الحالي وبغية توسيع أطر الدراسات في هذا المجال يقترح الباحث إجراء مجموعة من الدراسات في هذا المجال مستقبلاً، وكالآتي:

1. **بناء برنامج ارشادي المتمركز على القصة لتنمية الوعي الإنفعالي مع فئات عمرية مختلفة بغرض التأكد من فعاليتها.**
2. **دراسة مماثلة يستخدم فيها برنامج إرشادي ديني في تنمية الوعي الإنفعالي.**
3. **إجراء دراسة للتعرف على أثر القصة في تنمية متغيرات أخرى مثل (الهوية الاجتماعية، التجهيز الإنفعالي).**

المراجع

المراجع العربية:

أبو حطب (1976). *القدرات العقلية*، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

أبو علام، رجاء (2000). *القياس والتقويم التربوي والنفسي*. القاهرة: دار الفكر العربي.

توفيق، اسماء فتحي وخلف، امل السيد (2007). فاعلية القصة كمدخل لإنماء الذكاء العاطفي لطفل الروضة، *مجلة الطفولة العربية*، (37)، 8 –35.

جابر، عبدالحميد (2003). *الذكاءات المتعددة والفهم*. القاهرة: دار الفكر العربي.

حسونة، أمل سعيد (2001). برنامج لإكساب أطفال الرياض بعض أبعاد الذكاء الوجداني، *مجلة دراسات الطفولة*، معهد الدراسات العليا للطفولة، (23)، 142– 114.

راضي، فوقية محمد (2001). الذكاء الإنفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي والقدرة على التفكير الابتكاري لدى طلاب الجامعة، *مجلة كلية التربية بالمنصورة*، (45)، 73– 103.

الروسان، فاروق (2001). *سيكولوجية الأطفال غير العاديين مقدمة في التربية*. عمان: دار الفكر.

زهران، حامد(2004). *ارشاد الصحة النفسية لتصحيح مشاعر ومعتقدات الاغتراب*. القاهرة: عالم الكتب.

السبعاوي، فضيلة عرفات (2005). *الخجل الإجتماعي وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية وبعض السمات الشخصية لدى طلبة جامعة الموصل*، أطروحة دكتوراه، جامعة الموصل.

سليمان، محمد (2005)، *السلوك الإنساني في البيئة الاجتماعية*. بيروت: دار المجد.

عبدالهادي، جودت والعزة، سعيد (2005). *تعديل السلوك الانساني*. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

عثمان، أحمد عبد الرحمن والشربيني، كامل السيد (2015). فعالية التدريب في تحسين التجهيز الإنفعالي لدى طلاب التربية الخاصة (مسارالإعاقة العقلية) بكلية التربية المتدربين بالفصول الملحقة بالمدارس العادية بمدينة الطائف، *مجلة كلية التربية*، جامعة بورسعيد، (17)، 106– 75.

قطامي، يوسف محمود وصدر، منال محمد (2015). فعالية برنامج تدريبي مستند للنظرية المعرفية الإجتماعية الثقافية لتشكيل الهوية في تطوير الوعي الذاتي والمفاهيم السياسية لدى طالبات الصف الخامس في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن، *مجلة الطفولة العربية*، (64)، 96– 65.

محمد، احمد علي بديوي (2011). أثر برنامج إثرائي في تنمية مهارات الذكاء الوجداني لدى عينة من المتفوقين دراسيا في المرحلة العمرية (12 : 15) في ضوء نموذج دانيال جولمان، *دراسات تربوية وإجتماعية* – مصر، 17، (2)، 482 – 433.

المراجع الأجنبية:

Angi, D & Laurie A.(2008). Group work with preschool children: Effect on Emotional Awareness and behavior. *Journal for Specialists in Group work*, 33, (1), 3–21.

Apperly, I. A., Samson, D., & Humphreys, G. W. (2009). Studies of adults can inform account of theory of mind development. *Developmental Psychology*,. 45, (1), 190-201.

Bajgar, J, Ciarrochi, J, Lane, R, & Deane, F (2005): Development of the levels of emotional awareness scale for children (LEAS-C) *British Journal of Developmental Psychology*, 23, (2), 569–586.

Barchard, K.A., Lane, R.D. & Watson, B.D. (2010). Emotional awareness: Computer and hand scoring of an open-ended test. *Report presented at the American Psychological Association convention*, San Diego, CA.

Cicchettl, D. & Cohen, D. (2006): *Developmental Psychology* (2thEd) New Jersey: John Will & Sons, Inc.

Crozier, S. & Sileo N. (2005). Encouraging positive behavior. *Council for Exceptional Children*.. 37, (6), 26-31.

Goldstein, T.R., Wu, K. & Winner, E. (2010). Actors are experts in theory of mind, Journal Imagination, Cognition, and Personality, 29, (1), 115–133.

Gray, C. & Garand J. (1993). Social stories: Improving responses of students with autism with accurate social information. *Focus on Autistic Behavior 8*, (1), 1-10.

Harter, S & Buddin, B. J. (1987). Children's understanding of the simultaneity of two emotions: A five-stage developmental acquisition sequence, *Developmental Psychology*, 23, (3), 388-399.

Harter, S. & Buddin, B. J. (1999). *The constrction of self: A aevelopment perspective*, New York: Guillford Press.

Hoffman, M. L. (1979). Development of moral thought. *Feeling, and behavior American psychologist*,. 34, (10), 958-966.

Hoffman, M. L. (1981). Is altruism part of human nature? *Journal of Personality & Social Psychology*, 67, (3), 121-137.

Hoffman, M. L. (1990). Empathy and justice motivation. *Journal of motivation & emotion*, 14, (2), 151–172.

Kuzucu, Y. (2006). *The effect of a psycho learning program of emotional awareness. Emotional expression and tendency of emotional expression on emotional psychological well being*. Doctorate thesis, education faculty. Nkara University.

Lane, R. D.., Sechrest, L., Reidel, R., Weldon, V., Kasniak, A. W., & Schwartz, D. E. (1996) Impaired verbal and nonverbal emotion recognition in alexithymia. *Psychosomatic Medicine*, 58, (3), 203-210.

Lane, R. D.., Sechrest, L., Reidel, R., Weldon, V., Kasniak, A. W., & Schwartz, D. E., Quinlan, D. M., Schwartz, G. E., & Walker, P. A. (1990). The levels of emotional awareness scale: A cognitive-developmental measure of emotion. *Journal of Personality Assessment*, 55, (1–2), 124-134.

Lane, R. D.., Sechrest, L., Reidel, R., Weldon, V., Kasniak, A. W., & Schwartz, D. E., Kivley, L. S., Du Bois, M. A., Shamasundara, P., & Schwartz, G. E. (1995). Levels of emotional awareness and the degree of right hemispheric dominance in the perception of facial emotion. *Neuropsychologia*, 33,)5(, 525-538.

Liddle, B & Nettle, D. (2006). Higher–order the theory of mind and social competence in school age children. *Journal of Cultural and Evolutionary Psychology*, 4, (3 – 4), 231–246.

Neyem, A, Aracena C, Collazos3 C, A. &Alarcón,.R (2007). Designing emotion awareness devices, *UNO VE ES LO QUE UNO SIENTE Received*,)8(, 227–235.

Phillips, L. H., MacLean, R. D. J., & Allen, R. (2002).Age and the understanding of emotions: Neuropsychological and sociocognitive approaches. *Psychological Sciences and Social Sciences*, 57, (6), 626 – 630.

Rieffe, C, Meerum, T, & Meerum Terwogt, M., Bosch, J. D., Kneepkens, C. M. F., Douwes, A. C., &Jellesma, F. C. (2007). Interaction between emotions and somatic complaints in children that did or did not seek medical care. *Cognition and Emotion*, 21, (8), 85–102.

Rieffe, C, Meerum, T, & Meerum Terwogt, M., Bosch, J. D., Kneepkens, C. M. F., Douwes, A. C., &Jellesma, F. C., Oosterveld, P., Miers, A. C., Terwogt, M., & Verena, L. (2008). Emotion awareness and internalising symptoms in children and adolescents: The emotion awareness questionnaire revised. *Personality and Individual Differences*, 45, (8), 756–770.

Salovey, P. & Mayer, J. (1990). Emotional intelligence. *Imagination cognition and personality.* (9), 185-211.

Sonia, G. A., (2008). Development theories through the life: (2thEd). New York. Columbia University Press.

دعوة إلى الباحثين العرب للمشاركة في المرحلة الثالثة من مشروع مبارك العبد الله المبارك الصباح للدراسات العلمية الموسمية

تسترعى الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية انتباه الباحثين العرب بأنها سوف تبدأ باستقبال وتمويل الخطط البحثية للمشاركة في مشروع الدراسات العلمية الموسمية، والذي يهدف لتشجيع الباحثين القيام بالدراسات والبحوث المتعلقة بالطفولة العربية واحتياجاتها وفقاً للقواعد التالية:

يجب أن يعالج موضوع الدراسة مشكلة متعلقة بالطفولة العربية، وتعطى أولوية للدراسات ذات الامتدادات الاقليمية.

- يجب أن تكون الدراسة أمبريقية، مع التقيد بأن يكون الحد الأعلى لصفحات الدراسة خمسين صفحة فقط.
- مدة الدراسة ثمانية أشهر من تاريخ الموافقة عليها.
- يقدم الباحث خطة تفصيلية للدراسة، وتخضع هذه الخطة للتحكيم وفق شروط الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية.
- يلتزم الباحث التزاما كاملاً بما جاء في خطة الدراسة التي تمت الموافقة عليها.
- يلتزم الباحث بتقديم تقارير مرحلية عن كيفية سير الدراسة.
- لا تُقبل الدراسات والبحوث المستلة من رسائل الماجستير أو الدكتوراه أو بحوث سبق نشرها.
- لا تلتزم الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية بإعادة المشروعات التي لا تحظى بالموافقة.
- يتقدم الباحث للجمعية بميزانية مالية لتكاليف البحث من كل وجوهه.
- تقوم الجمعية بدراسة خطة البحث والتكاليف المالية، وعند إقرارها توقع مع الباحث عقداً ينظم عملية التنفيذ وتغطية التكاليف المالية الخاصة بها.
- تكون حقوق النشر الناجمة عن البحث العلمي محفوظة للجمعية على أن يوضع اسم الباحث على الدراسة التي يقوم بتنفيذها.
- ترسل جميع المكاتبات تحت اسم الدراسات الموسمية إلى رئيس المشروع على العنوان التالي:

الدكتور/ حسن علي الابراهيم
رئيس مجلس الإدارة
الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية
ص.ب: 23928 الصفاة
الرمز البريدي: 13100 ـ دولة الكويت
تلفون: 24748250 / 24748479
فاكس: 24749381
البريد الإلكتروني: haa49@ksaac.org.kw