فاعلية برنامج قائم على النمذجة الذاتية بالفيديو (VSM) في تنمية تنظيم الانفعالات في مرحلة الطفولة المبكرة

إعداد

د. بكر محمد سعيد عبدالله
أستاذ مساعد بقسم علم النفس
بكلية الدراسات الإنسانية والإدارية بعنيزة

فاعلية برنامج قائم على النمذجة الذاتية بالفيديو (VSM) في تنمية تنظيم الانفعالات في مرحلة الطفولة المبكرة

إعداد

د. بكر محمد سعيد عبدالله

مستخلص البحث

مشكلة البحث: ما فاعلية برنامج قائم على النمذجة الذاتية بالفيديو (VSM) في تنمية تنظيم الانفعالات في مرحلة الطفولة المبكرة؟

أهداف البحث: بناء برنامج قائم على النمذجة الذاتية بالفيديو (VSM) ، والتحقق من فعاليته في تنمية تنظيم الانفعالات لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة.

منهج البحث وأدواته: استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي-Quasi experimental، وتمثلت أدوات البحث في قائمة تنظيم الانفعالات لدى الأطفال إعداد شيلدز وسيكيتي (Shields & Cicchetti, 1995) والتي راجعها دانيشمان وآخرون(Danişman, et al., 2016) ، وبرنامج قائم على النمذجة الذاتية بالفيديو (VSM)في مرحلة الطفولة المبكرة إعداد الباحث.

عينة البحث: تكونت عينة البحث من (١٦) طفلاً بمرحلة الطفولة المبكرة؛ تراوحت أعمارهم من (٥-٦) سنوات، تم تقسيمهم إلى مجموعة تجريبية (ن=٨)، وأخرى ضابطة (ن=٨)، وتم تحليل البيانات لابارامترياً باستخدام اختبار "مان-ويتني" واختبار "ولكوكسون".

نتائج البحث: أظهرت النتائج فعالية البرنامج في تنميـــة مهـــارات تنظـــيم الانفعالات في مرحلة الطفولة المبكرة، تـــم تفـــسير النتـــائج وتقـــديم التوصـــيات والمقترحات.

الكلمات الرئيسة: النمذجة الذاتية بالفيديو VSM، تنظيم الانفعالات، الطفولة المبكرة، التعلم بالنمذجة.

Effectiveness of Video self-modeling (VSM) based program in the development of emotion regulation in early childhood

Abstract:

Research problem: this research aimed to investigate the effectiveness of a video-based self-modeling (VSM) program in developing emotion regulation among preschoolers in early childhood (٥-٦ years).

Research objectives: Building a program based on video self-modeling (VSM) and verifying its effectiveness in developing emotion regulation in early childhood, and translating a tool to measure emotion regulation among Childs.

Methodology and research tools: The researcher used the Quasi-experimental approach, and the research tools were the emotion regulation Checklist in 4-٦ years-old preschoolers prepared by Shields & Cicchetti (1995) which was reviewed by Danişman and others (Danişman, et al., 2016), and a program based on Video self-modeling (VSM) in early childhood Prepared by the researcher.

Research sample: The research sample consisted of (16) children in early childhood stage, Their ages ranged from (5-6) years, and they were divided into an experimental group (n = 8) and a control group (n = 8). The data were analyzed parametrically using the Mann-Whitney test and the Wilcoxon test.

Results: The results showed the effectiveness of the research program in developing emotion regulation skills in early childhood. The results were interpreted and suggestions were made.

Key words: Video self-modeling (VSM), emotion regulation, early childhood, learning by modeling.

١. مقدمة البحث:

الطفولة المبكرة من أهم مراحل النمو الإنساني؛ فهي حجر الزاوية في بناء التكوين النفسي الذي يحدد معالم شخصية الإنسان ويرسم ملامح مستقبله؛ حيث يكتسب طفل رياض الأطفال أو طفل ما قبل المدرسة في هذه المرحلة العمرية الكثير من المفاهيم والمعلومات والمهارات، وتتحدد ميوله واهتماماته الشخصية، واستعداداته للتوافق النفسي والتكيف الاجتماعي مع الأقران والكبار، في الوقت ذاته تمثل مرحلة الطفولة المبكرة أساس المشكلات النفسية التي قد يتعرض لها الطفل على مدار سني حياته، خاصة إذا أُهملت الجوانب الوجدانية والمزاجية والانفعالية في شخصيته.

ويتميز الأطفال خلال سنوات الطفولة المبكرة بنمو سريع في مناطق الدماغ المرتبطة بالتنظيم الذاتي؛ مما يجعلهم أكثر استعدادًا للتعلم وتنظيم الانفعالات، كما أن نمو المهارات اللغوية في هذه المرحلة تسمح للأطفال باستخدام الكلمات في إدارة حياتهم والتعبير عن خواطرهم ومشاعرهم وانفعالاتهم وطلب المساعدة، ولذلك تمثل مرحلة الطفولة المبكرة فرصة ذهبية ووقتاً مثالياً لمقدمي الرعاية لتدريب الأطفال على مهارات هامة مثل تحديد المشاعر والانفعالات والتعبير عنها، وحل المشكلات، وأخذ وجهات النظر المختلفة في الاعتبار، إضافة إلى استراتيجيات تهدئه وتنظيم الانفعالات (Bertini, 2020).

وللانفعالات دوراً رئيساً في النمو الإنساني وارتقائه، كما ترتبط ارتباطاً متشابكاً مع عددٍ من العمليات النمائية الأُخرى، ومنها النمو الاجتماعي والخلقي، وفهم الذات والآخرين، والقدرة على تقويم الناس، والتواصل مع بيئة التفاعل الاجتماعي، لذلك فالنمو السليم للانفعالات يُشكل جانباً هاماً في نمو الشخصية لاسيّما في مرحلة الطفولة، إذ توفر الانفعالات في نموها السليم الاستقرار، والتوافق النفسي، وعقد علاقات الصداقة الناجحة في جميع مراحل الحياة (عناد، ٢٠١٤).

وتتسم مرحلة الطفولة المبكرة بالتقلبات المزاجية السريعة وشدة الانفعالات، وحب التملك وصعوبة التعايش مع الأطفال الآخرين، لذلك لابد من قيام الوالدين ومعلمة الروضة بالتنمية الانفعالية للطفل وتنمية مهاراته الاجتماعية ومهارات التفاعل والتعلم واللعب مع الأطفال الآخرين تمهيداً وتهيئة لانتقاله للمدرسة الابتدائية، حيث يتخلص من وصاية الوالدين والأسرة، وينطلق إلى البيئة المحلية وبدء الصداقات واللعب والتفاعل مع أقرانه.

لذلك تؤدي الانفعالات دوراً أكثر أهمية في مرحلة الطفولة المبكرة، وهي الفترة التي تكون فيها الانفعالات أكثر عمومية، وأكثر حدة من المعتاد، ولكي يحدث الاتزان الانفعالي يجب التحكم في بيئة الطفل خلال هذه المرحلة حتى يتجنب الطفل الانفعالات غير السارة ويتمتع بأكبر قدر ممكن من الانفعالات السارة (غنيمي،٠٠٥٢)، وهذا الاتزان هو جوهر تنظيم الانفعالات وهدفه.

حيث تتحقق الصحة النفسية والتوافق النفسي والاجتماعي لدى الطفل من خلال قدرته على إدراك دلالة انفعالاته، وتحديدها، وفهمها فهماً جيداً، وتنظيمها، واستثمارها في فهم مشاعر الآخرين، ومشاركتهم وجدانياً، وتحقيق النجاح في التواصل بالآخرين، وتنظيم العلاقات الشخصية المتبادلة كمهارة نفسية اجتماعية (الديدي، ٢٠٠٥)، وبذلك يؤدي تنظيم الانفعال دورًا مهمًّا في تحقيق الصحة النفسية لدى الفرد، وزيادة احتمالات نجاحه(Hayes, et al., 2006) ، حيث يمتلك الفرد

الإصرار والمثابرة في طريق تحقيق الأهداف رغم الصعوبات والتحديات، مع توافر درجة من المرونة الشخصية تمكن المرء من تغيير المسار والإجراءات (زغير، ٢٠١١).

ويرى بوتمان وسيلك (Putman & Silk, 2005) أن عملية تولد الانفعال وتنظيمه عملية واحدة، فالانفعال وتنظيم الانفعال يمثلان نموذجاً واحداً يتميز بالتكامل، ويتيح للفرد شرح مضمون الانفعال وتنظيم الانفعال وأنهما لا ينفصلان، حيث يتيح هذا النموذج للفرد كيفية تحول الانفعال السلبي إلي انفعال إيجابي من خلال سياق بيئي معين، ويضع الفرد في دائرة متحدة المركز في التأثير الاجتماعي والثقافي والتاريخي، ويزودنا بمبادئ إرشادية للاستبصار بالانفعال وتنظيم الانفعال أثناء عملية النمو (شمس، ٢٠١٧)، ولذلك قد تؤثر مهارات تنظيم الانفعالات Emotional Regulation (ER)لدى الأطفال على تكيفهم في أوقات الوباء؛ ليس فقط من خلال التأثيرات المباشرة؛ ولكن أيضًا بطريقة غير المباشرة من خلال نمط أسلوب الأبوة الذي يتلقاه الأطفال أثناء ظروف الوباء والذي قد يتم استنباطه جزئيًا من خلال الخصائص الفردية للطفل وممارسات الوالدية المحددة أثناء جائحة فيروس كورونا المستجد COVID-19 (Dom□nguez-□lvarez, et al., 2020).

وتعتبر مشكلات تنظيم الانفعالات والمشاعر من أهم مسببات الأمراض النفسية، كما أنها تبرز دور الأبوة والأمومة غير الحساسة باعتبارها تأثيرًا تنمويًا رئيسيًا محتملاً في الاضطرابات الانفعالية بشكل عام (Halligan, et al., 2013) ، كما أشارت دراسة أوفلو وآخرين (Oflu, et al, 2021) إلى أن وقت التعرض المفرط للشاشة أو التعرض المبكر للشاشة يرتبط بضعف الانتباه، ونقص التحكم السلوكي، وتأخر اللغة، والعجز في الوظائف التنفيذية، والتحكم في الانفعال.

ويذكر زهانج وزهانج (Zhang & Zhang,, 2018) أن الأفراد الذين يعانون من ضغوط الحياة المبكرة Early life stress (ELS) أكثر عرضة للإصابة بالاضطرابات النفسية /السلوكية مثل الاكتئاب والعنف، وقد تكون صعوبات تنظيم الانفعالات واحدة من الآليات الأساسية في هذه الإصابات، حيث يستخدم الأفراد ذوي ELS استراتيجيات غير فعالة في التكيف (مثل التجنب واجترار الأفكار) بشكل متكرر أكثر من الأفراد العاديين. كما توصلت معظم الدراسات إلى أن ELS تُضعف القدرة على تنظيم الانفعالات؛ ومع ذلك، قد تعزز ELSالمعتدلة القدرة على تنظيم الانفعالات، ويتوسط تنظيم الانفعالات العلاقة بين ELSوالاضطرابات العقلية / السلوكية. وتُعد السلوكيات التربوية المرافقة لتنظيم الانفعال أكثر تأثيراً في قدرة الأطفال على تنظيم الانفعال عندما يكونون أقل مزاجية في الشعور بالغضب والحزن (Morris, 2000).

ويرى سانشيز وآخرون (Sanchis-Sanchis, et al, 2018) أن تنظيم الانفعالات يُفهم على أنه المهارات والاستراتيجيات اللازمة للتأثير و/ أو تعديل التجارب الانفعالية، وله تأثير ملحوظ للغاية في الإصابة بالعديد من الاضطرابات الانفعالية والسلوكية في مرحلتي الطفولة والمراهقة، ورغم ما لوحظ من زيادة كبيرة في بحوث تنظيم الانفعالات في السنوات الأخيرة، إلا أن النتائج لا تزال متباينة من حيث الاختلافات في تنظيم الانفعالات فيما يتعلق بمتغيري العمر وجنس، ويمكن أن تكون هذه النتائج مرتبطة بتصميم برامج الوقاية وبرامج التدخل للمراهقين ومختلف الأعمار.

ويؤكد برانون (Brannon, 2013) تعقد عملية تطوير تنظيم الانفعال بشكل عام، كما يشير لوبيز بيريز وباسيلا (L□pez-Pérez & Pacella, 2021) إلى أن تنظيم الانفعالات والمشاعر الشخصية يستلزم مجموعة واسعة من الاستراتيجيات التي تهدف إلى التأثير على مشاعر الآخرين، ورغم أهميتها للتفاعلات الاجتماعية

الناجحة إلا أن عددًا قليلاً فقط من الدراسات قيمت تنظيم الانفعالات الشخصية لدى الأطفال، ولذلك تُعد دراسة تنظيم الانفعالات(ER) موضوعًا ذا أهمية كبيرة في المجال الأكاديمي لعلم النفس المعرفي السلوكي(Sabatier, et al, 2017) .

ويشير موريس وآخرون (٢٠١٧) إلى أهمية تنظيم الانفعالات بشكل بالغ الأهمية لتعزيز الصحة الاجتماعية والانفعالية لدى الأطفال والمراهقين، ويلعب الآباء دورًا بارزًا في كيفية تطوير الأطفال لتنظيم الانفعالات، من خلال نموذجًا ثلاثيًا يقترح أن الآباء يؤثرون على تنظيم انفعال الأطفال من خلال ثلاث آليات: مراقبة الأطفال لتنظيم انفعال الوالدين، وممارسات الأبوة والأمومة المرتبطة بالانفعال، والمناخ الانفعالي للأسرة .

يساعد على ذلك ما أكدته الدراسات السابقة أن الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة يرون أن المشاعر والانفعالات السلبية يمكن اخضاعها للضبط القصدي (Dennis & Kelemen, 2009) فمعرفة الحالة الانفعالية للطفل التي تؤثر في أدائه؛ ومعرفة جوانب القوة والضعف لدى الطفل والإحساس واستشعار قيمة الذات وقدراتها، وإدراك الطفل لانفعالاته، والأسباب التي أدت إليها، كل ذلك يوثر في قدرة الطفل على مواجهة المشكلات والقدرة على حلها بما يتمتع به من ضبط انفعالي ينعكس في قدرته على اتخاذ القرار المتعلق بحل هذه المشكلات، ولذلك يتطلب حل المشكلات والصعوبات التي يواجهها الطفل أن يتمتع الطفل بصفات شخصية قائمة على الانفتاح على الآخر، وقبول رأي الآخر وعدم الانغلاق أو رفض أفكار الآخرين والتمسك بالرأي الواحد، والضبط والاتزان الانفعالي القائم على إدراك وفهم الطفل لانفعالاته (علوان، ٢٠٠٩). وتتمثل المهارات الانفعالية التي يتمتع بها الطفل في قدرته علي التفاعل مع مواقف مختلفة منها معرفة مشاعرنا ومشاعر الآخرين، واللازمة للنجاح في الحياة، وعلى تحقيق ذاته وإدارة انفعالاته وعلاقته مع الآخرين بشكل فاعل(Goleman,. 1995)

كما تساعد إدارة الانفعالات على فهم العلاقات بين المشاعر وبعضها البعض، وبين التغيرات من انفعال إلى آخر؛ فالشخص الماهر في إدارة المشاعر ستكون لديه القدرة على رؤية الفروق بين المشاعر المتقاربة، مثل تلك الموجودة بين الزهو والبهجة، كما أن إدارة الانفعالات تساعد في قدرة الطفل على تصريف انفعالاته بطريقة بناءة بحيث لا يؤدي إلى إيذاء الذات أو الآخرين، وضبطها والسيطرة على حالته المزاجية (Mayer & Selovey,1997)

كما أشار إلياس (Elias, 2004) إلى أن الأطفال الذين يستطيعون إدارة انفعالاتهم وعواطفهم بشكل جيد يستطيعون تحديد عواطف وانفعالات الآخرين تجاههم وكيفية الاستجابة له، كما أن لديهم علاقات اجتماعية ناجحة ويتمتعون بصحة نفسية أفضل، ويكونون أكثر تركيزاً وانجازاً في مهامهم الدراسية، أما الأطفال ذوي الذكاء الوجداني المنخفض فهم متمركزون حول ذواتهم، ولا يستطيعون تكوين علاقات اجتماعية ناجحة، كما أنهم غير قادرين على تنظيم عواطفهم وانفعالاتهم، ولديهم شعور بالقلق والإحباط نتيجة لضعف قدرتهم على التعامل مع الصراعات والمشكلات التي قد تنشأ بينهم وبين الآخرين، مما يؤدي إلى ظهور مشاعر الغضب والعدوانية.

أما النمذجة الذاتية Self- Modeling فتُعرف على أنها أحد أشكال التعلم بالملاحظة؛ حيث يُلاحظ الأشخاص أنفسهم وهم يؤدون سلوكًا ما بطريقة ناجحة من خلال الفيديو، ثم يقلدون السلوك الصحيح ويطبقونه في مواقف جديدة (عبدالرحمن، ٢٠١٤)، ولها تطبيقات عديدة في المجالات النمائية والوقائية والعلاجية.

وفي الآونة الأخيرة حدث نمواً كبيراً في اهتمامات وممارسات مجال علم النفس التربوي باستخدام تقنية الفيديو (Regan; Howe, 2017) ، نظراً لكونها طريقة سهلة التنفيذ ومفيدة لجميع المشاركين؛ وتشير النتائج بشكل إجمالي إلى أن النمذجة الذاتية بالفيديو Video self-modeling (VSM) نهج تدخل واعد ومقبول

اجتماعيًا واستباقيًا لتحسين سلوك الأطفال غير الممتثلين (Axlord, et al. 2014).

وتدعم الأدلة التجريبية استخدام النمذجة الذاتية للفيديو في زيادة كل من اللغة والتواصل، وتنمية المهارات الاجتماعية، وتعديل السلوك، وتعليم المهارات الوظيفية. ويؤكد هارسيام وآخرون أنه نظرًا للتوافر المتزايد والسهولة في استخدام التكنولوجيا السمعية والبصرية المحمولة فإن VSM تقدم أداة اقتصادية ومفيدة في كثير من الحالات (Harasym, et al., 2015) ، كما أثبتت النمذجة الذاتية للفيديو فعاليتها مع مجموعات ديموغرافية عديدة لديها صعوبات ومشكلات سلوكية، ورغم ذلك لم يتم إجراء سوى عدد قليل من الدراسات حول النمذجة الذاتية للفيديو بالكم والنوع المطلوب على طلاب المدارس الذين يعانون من اضطرابات انفعالية (Chu & Baker, 2015)، ولا من قبل العاملين في الحقل المدرسي أيضاً (Gelbar, et al., 2012)

وقد اطلع الباحث على دراسات عديدة تناولت استخدام النمذجة الذاتية بالفيديو (VSM)في تنمية مهارات متعددة سيتم تناولها ضمن مراجعة أدبيات البحث ومنها دراسة كل من(Cream, et al., 2010) :، (Steel, et al., 2012)، (Harasym, et al., 2015)، (وليامسون وآخرون، ٢٠١٣)، (قواسمة، ٢٠١٤)، (أحمد وآخرين، ٢٠١٦)؛ (الزغول، ٢٠١٨)، (الطلحي ، ٢٠١٩)، (المؤمن وآخرون، ٢٠١٩)، (باجي وليندساى، ٢٠١٢)، (Axlord, et al., 2014)، (Ohtake et al., 2014)، ((Chu &Baker, 2015،)لي وآخرين ،٢٠١٧)، إضافة إلى دراسة (Regan; Howe, 2017) وغيرها.

مما سبق يتضح أهمية تنظيم الانفعالات في مرحلة الطفولة المبكرة، نظراً لطبيعة النمو الانفعالي في مرحلة الطفولة المبكرة، إضافة إلى دور النمذجة الذاتية بالفيديو الفعال في التعلم والمحاكاة الذاتية لأطفال مرحلة الطفولة المبكرة، مما يسهل التعلم

وتقديم التحفيز والدافعية نحو التعلم وتنظيم الانفعالات، ويسعى البحث الحالي إلى تنمية تنظيم الانفعالات في مرحلة الطفولة المبكرة باستخدام النمذجة الذاتية بالفيديو (VSM)

٢. مشكلة البحث:

يُعانى الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة من شدة الانفعالات وسرعة التقلبات المزاجية، وحب التملك وصعوبة التعايش مع الأطفال الآخرين، والتي يمكن التغلب عليها من خلال تنمية التنظيم الانفعالي عن طريق استخدام برنامج قائم على النمذجة الذاتية بالفيديو (VSM).

سؤال البحث :

في ضوء ما سبق يمكن تحديد مشكلة البحث في السؤال التالي :

-ما فاعلية برنامج قائم على النمذجة الذاتية بالفيديو (VSM) في تنمية تنظيم الانفعالات في مرحلة الطفولة المبكرة ؟

٣. أهداف البحث :

يهدف البحث الحالي إلى بناء برنامج قائم على النمذجة الذاتية بالفيديو (VSM) لتنمية مهارات تنظيم الانفعالات في مرحلة الطفولة المبكرة والتحقق من فعاليته.

٤. أهمية البحث :

تتمثل أهمية البحث الحالي في أهمية الفئة التي يستهدفها البحث وهي مرحلة الطفولة المبكرة وما تمثله من فتره حرجة في حياة الفرد، اضافة إلى تناول أحد أهم أهداف ومتطلبات النمو في مرحلة الطفولة المبكرة وهو تنظيم الانفعالات بشكل صحيح، وترجمة قائمة تقدير تنظيم الانفعالات لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة.

وعلى الجانب التطبيقي يسهم البحث الحالي في تسليط الضوء على أهمية تطبيقات التكنولوجيا في التعلم وتعديل السلوك في دعم وتعزيز التعلم في مرحلة الطفولة المبكرة، إضافة الى تفعيل أسلوب النمذجة من خلال الفيديو في تنمية مهارات تنظيم الانفعالات، والتشجيع على استخدامها في العملية التربوية بشكل قد يساعد في رفع مستوى الدافعية نحو التعلم وامتداد أثره في اتجاه النمو السوي.

٥. حدود البحث:

تتمثل الحدود البشرية للبحث الحالي في أطفال مرحلة الطفولة المبكرة الذين تتراوح أعمارهم من (٥-٦) سنوات، والحدود الزمنية في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤٢هـ، والحدود الموضوعية في تنمية مهارات تنظيم الانفعالات في مرحلة الطفولة المبكرة في ضوء النمذجة الذاتية بالفيديو .

٦. مصطلحات البحث:

-النمذجة الذاتية بالفيديو VSM

يُعرف راينر وآخرون (Rayner et al 2009) النمذجة بالفيديو بأنها منحنى تدريسي يقوم على عرض مقاطع مسجلة بالفيديو للمهارات أو السلوكيات المراد تدريسها أو تعليمها، ومن ثم العمل على تهيئة الفرص الكافية لأداء أو تقليد ما تم مشاهدته أو عرضه في تلك المقاطع. وتُعرف إجرائيا في البحث الحالي على أنها: إتاحة نموذج سلوكي ذاتي باستخدام الفيديو لطفل ما قبل المدرسة لتحفيزه وتوصيل معلومات له حول النموذج السلوكي المعروض؛ بقصد تنمية تنظيم الانفعالات لدى الطفل.

-تنظيم الانفعالات :

يشير جرازيانو وآخرون (Graziano et al., 2007) إلى أنه على الرغم من اختلاف التعريفات يتفق معظم الباحثين على أن تنظيم الانفعالات يتضمن جهودًا لتحقيق تعديل الاستثارة الانفعالية بطريقة تسهل الأداء التكيفي، ويعرفه جروس وتومبسون على أنه "القدرة على مراقبة وتعديل الخبرة والتعبير عن الانفعالات والمشاعر لتحقيق الأهداف وإدارة الإثارة. (Gross& Thompson, 2007)

ويُعرف تنظيم الانفعالات إجرائياً في البحث الحالي على أنه: درجات أفراد العينة على قائمة تقدير تنظيم الانفعالات في مرحلة الطفولة المبكرة.

-الطفولة المبكرة :Early childhood

هي المرحلة التي تمتد من عمر (٣-٦) سنوات وفيها يكتسب الطفل المهارات الأساسية مثل المشي واللغة مما يحقق قدراً كبيراً من الاعتماد على النفس.(معوض، ٢٠١٢)، وقد يُطلق عليها مرحلة قبيل المدرسة وتمتد من نهاية مرحلة الرضاعة حتى دخول المدرسة، إذ تستقبل دور الحضانة الأطفال فيما بين سن الثالثة والسادسة تقريباً (زهران، ٢٠٠٥).

٧. الإطار النظري:

أولاً: تنظيم الانفعالات Emotions regulation

أولاً: مفهوم تنظيم الانفعال :

تنظيم الانفعال عبارة عن مجموعة من العمليات الآلية بعضها واعية وبعضها غير واعية، يستخدمها الفرد بهدف التحكم والتأثير على الانفعال الايجابي أو السلبي بالزيادة أو النقصان، ويتطلب ذلك من الفرد أن يقوم بتقييم الانفعال (أي التعرف على شدته، وأهدافه، ونتائجه)، وتعديله أو تغييره بهدف زيادة أو خفض الاستجابة الانفعالية لتحقيق الهدف الذي يسعى إليه الفرد (شمس، ٢٠١٧).

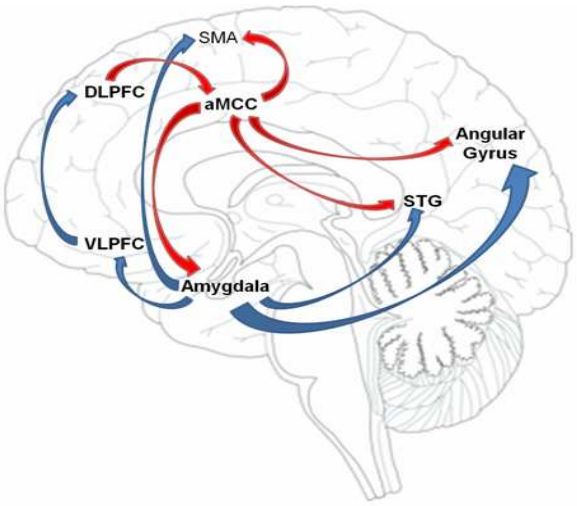
ويشير علماء علم النفس التطوري إلى أن تعلم الفرد تنظيم انفعالاته يُعد الوظيفة التطورية المهمة في مرحلة الطفولة المبكرة، ويُعتقد أن اكتساب الأطفال للقدرة على تنظيم انفعالاتهم تؤثر في تفاعلاتهم الاجتماعية مع عالمهم الاجتماعي بما فيه علاقتهم مع الأصدقاء وكفايتهم الاجتماعية .(Martini & Ravall, 2007) ويُعرف زيمان وجاربي(Zeman & Garbe, 1996) تنظيم الانفعالات بأنه: "قدرة الفرد على استعمال عدد من العمليات والاستراتيجيات (الداخلية والخارجية) المرتبطة بالفهم الانفعالي وإمكانية السيطرة أو التعبير الانفعالي بوصفها أسلوباً تكيفياً لتلبية متطلبات الحياة. كما يُعرف كارنفسكي وآخرون تنظيم الانفعالات (Garnefski, et al., 2011) على أنه: "كل العمليات الداخلية أو الخارجية المسؤولة عن مراقبة الاستجابة الانفعالية وتقويمها وتعديلها؛ وبصفة خاصة الانفعالات الشديدة والعارضة بُغية تحقيق الفرد لأهدافه.

نظريات ونماذج تنظيم الانفعالات :

أولاً: التفسير العصبي لتنظيم الانفعالات :

فيما يتعلق بما يحدث في الدماغ أثناء تنظيم الانفعالات نشر كوهن وزملاؤه (khon, et al, 2014) تحليلًا بعديًا لفحص المسارات العصبية المشاركة في تنظيم الانفعالات، وقد أشارت نتائج عينة البحوث إلى أنه أثناء تنظيم الانفعال فإن التلفيف الصدغي العلويsuperior temporal gyrus (STG)، والتلفيف الزاوي angular gyrus، ومنطقة الحركة التكميلية (supplementary motor area SMA) ذات أهمية في معالجة معلومات القشرة الأمامية، كما تشترك قشرة الفص الجبهي الظهراني dorsolateral prefrontal cortex (DLPFC) في المعالجة الانتباهية؛ وتشارك قشرة الفص الجبهي البطني الجانبي (VLPFC) ventromedial prefrontal cortex في إرسال إشارات البروز، وتبدو أهمية القشرة الحزامية الوسطى الأمامية anterior medcingulate (aMCC)

cortexودورها التكاملي في نقل المعلومات الانفعالية وهي مهمة أيضًا لتوليد التأثير. باختصار المسار العصبي الذي اقترحته عينة بحوث التحليل البعدي هو أن VLPFC وSMA والتلفيف الزاوي وSTG تتلقى معلومات حول الانفعالات والإثارة من اللوزة، ويبدأ التقييم في VLPFC الذي يفحص ما إذا كانت هناك حاجة إلى تنظيم انفعالات أم لا، ثم يتم عرض المعلومات على DLPFC حيث يحدث التنظيم الفعلي. أخيرًا، يُرسل DLPFC إشارات عبر aMCC مرة أخرى إلى كل من اللوزة، SMA، والتلفيف الزاوي، STG مما يؤدي إلى حدوث ردود الفعل السلوكية والفسيولوجية (الشكل ١).



شكل (١) شبكة المسارات العصبية قبل وبعد تنظيم الانفعالات (khon, et al, 2014)

ثانياً: النماذج المعرفية لتنظيم الانفعالات :

توجد نماذج عديدة لتفسير تنظيم الانفعالات، ومنها نموذج توماس وتشس (Thomas &Chess,1963)، ونموذج تومسون (١٩٩٤)، ونموذج جروس

(١٩٨٨)، ونموذج كامبوس وزملاؤه (٢٠٠٤)، وفيما يلي يتناول الباحث بعض هذه النماذج.

١- نموذج توماس وتشس(Thomas &Chess,1963)

يعتبر توماس وتشس أول من لفت الانتباه إلى أهمية دراسة المزاج في سلوك الطفل الرضيع، حيث طرحا مفهوم الأسلوب السلوكي Behavioral Style كمرادفاً للمزاج، وهو الطريقة التي يتم فيها التعبير عن السلوك، أو الطابع النمطي المميز لاستجابة الرضيع تجاه البيئة، وقد اعتمدا في وصف الأسلوب السلوكي للرضع على تقديرات الأبوين ولاسيما الأم، ويتضمن هذا النموذج الأبعاد الآتية: مستوى النشاط، انتظام إيقاع حياة الرضيع، الإقدام –الإحجام الاجتماعي، القابلية للتكيف، عتبة الاستجابة، شدة الاستجابة، الانتباه والمثابرة، القابلية للتشتت، التقلبات المزاجية، وتتراوح مستويات الاستجابة للرضع في كل بعد من هذه الأبعاد بين منخفض ومرتفع ضمن البعد الواحد(العتر، ٢٠٠٣).

٢- نموذج تومسون (١٩٩٤):

قدم طومسون (Thompson,1994) نموذج لتنظيم الانفعالات يتكون من سبع عمليات، تؤدي وظيفتين هما توليد الانفعال، ثم تنظيم الاستجابات الانفعالية المتكشفة عن هذا الانفعال، وهذه العمليات السبع هي(Putnam & Silk, 2005)

١- التكوينات النيوروفسيولوجية: التي تنظم الاستثارة الانفعالية وتتمثل في بعض مكونات الجهاز العصبي.

٢- عمليات الانتباه: التي تنظم المعلومات الانفعالية المستثارة عن طريق إعادة تركيز الانتباه.

٣- تفسير الأحداث: بهدف خفض تأثيرها السلبي من خلال تفسير المعلومات الانفعالية.

٤- تنظيم الإشارات الانفعالية الداخلية: وفيها يتم إعادة تفسير المؤشرات الفسيولوجية الداخلية للاستثارة الانفعالية.

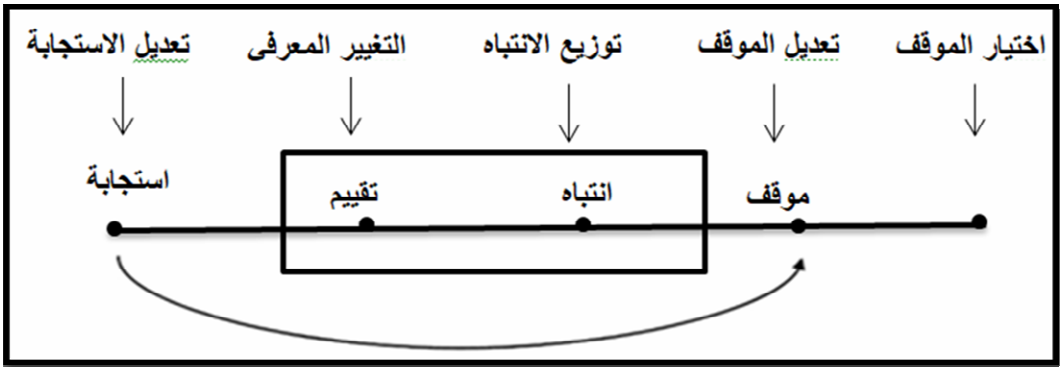
٥- تمكين الفرد من التعامل مع المصادر الانفعالية مادياً واجتماعياً.

٦- تنظيم المتطلبات الانفعالية للمواقف المشابهة: ضبط المتطلبات الانفعالية للمواقف المعتادة .

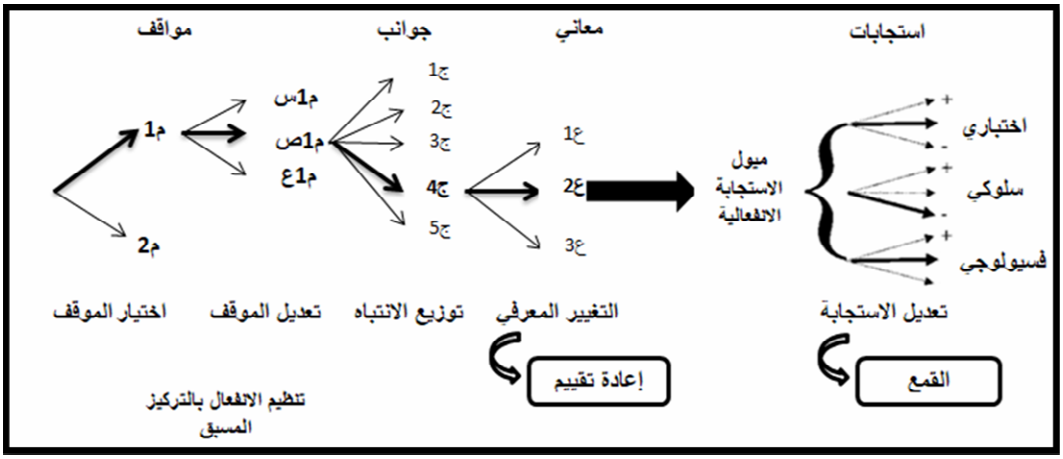
٧- اختيار أفضل بدائل الاستجابات التكيفية وتعبير الفرد عن انفعالاته بما يتفق مع أهدافه الشخصية من الموقف. ويوضح شكل (٢) نموذج طومسون للعمليات الأساسية للتنظيم الانفعالي.

٣-نموذج جروس (١٩٩٨):

قدم جروس (Gross,1998) نموذجاً يفسر تنظيم الانفعالات من خلال استراتيجيتي إعادة التقدير، والقمع، حيث تعمل اعادة التقدير reappraisal على تعديل طريقة التفكير حول الموقف لخفض تأثيره الانفعالي السلبي، وهي الخطوات الأولي من تنظيم الانفعال، أما القمعSuppression فيعمل على أبعاد التأثيرات الخارجية للانفعال، ويوضح شكل (٣) نموذج جروس gross للتنظيم الانفعالي الذي يشتمل على خمسة طرق لتنظيم الانفعالات هي: اختيار الفرد للموقف، وتعديل في الموقف الذي تم اختياره، وإعادة توزيع الانتباه في حالات التشتت، وإعادة التقييم المعرفي من خلال التغيير المعرفي بتحديد معني مفضل من معاني عديدة لنفس الموقف، وأخيراً تعديل الاستجابة بما يتماشى مع حاجات الفرد.



شكل (٢) نموذج طومسون للعمليات الأساسية للتنظيم الانفعالي



شكل (٣) نموذج جروس gross للتنظيم الانفعالي

٤-نموذج كامبوس (٢٠٠٤):

أوضح كامبوس وآخرون (Campos et al., 2004) أن الانفعـــال وتنظيم الانفعال لا ينفصلان، ولكنهما مظهران مختلفان لعملية واحدة، ويستخدم مصطلح الانفعال للإشارة إلي تعامل الفرد مع الحدث بمعني ما الذي يستطيع الفرد أن يفعله

تجاه هذا الحدث، ويستخدم مصطلح تنظيم الانفعال للإشارة إلي التنوع فيما يصدر عن الفرد تجاه السياقات البيئية المتنوعة، والمصطلحان من الناحية النظرية يُعبران عن تصرف الفرد إزاء المشكلات البيئية.

أهداف ودوافع تنظيم الانفعالات :

تتباين الأهداف والدوافع الكامنة وراء قيام الفرد بتنظيم انفعالاته والسيطرة عليها للوصول إلى حالة التوازن الانفعالي، ومن هذه الأهداف والدوافع ما يلي :

-التأثير المثالي Ideal Affect: ويشير إلى الحالات الانفعالية التي يقدرها الناس ويفضلونها ويريدون الشعور بها بشكل مثالي، أي "الشعور الجيد" (Tsai, 2007)، ويرى فريدريكسون وكورتز (Fredrickson & Kurtz, 2011) أن التجارب المتكررة من الفرح والإثارة والفخر وراحة البال والحالات العاطفية الإيجابية الأخرى تُعد جانبًا مهمًا من الحياة الانفعالية والعاطفية وتعتبر سمة مميزة لجودة الحياة والمرونة، وبالتالي أهم دوافع تنظيم الانفعالات .

- المتعة والسعادة Hedonic pleasure (Vastfjall et al., 2001) ، ودوافع اللذة والألم(Tamir & Mauss, 2011) ؛ فالتكيف اللذيذ -المعروف أيضًا باسم "حلقة المتعة المفرغة" مفهوم تمت دراسته من قبل باحثين في علم النفس الإيجابي وغيرهم ممن يركزون على السعادة والرفاهية- يشير إلى ميل الناس العام للعودة إلى مستوى معين من السعادة على الرغم من تقلبات الحياة Bottan). &Truglia., 2011)

- التوافق الاجتماعي أو الصحة أو المنفعة التي يرى شيفي (Scheve, 2012) أنها قد تحفز السلوك التنظيمي للانفعالات.

- القيم والأهداف؛ حيث يرى جروس وطومسون ,Gross & Thompson) (2007أن إحدى السمات الأساسية للانفعالات هي ارتباط توليدها ارتباطًا وثيقًا بأهداف الفرد؛ على سبيل المثال يشير جونج وآخرون (Gong, et al., 2013)

إلى أن أهداف المعلمين الصينيين لتنظيم الانفعالات تضمنت تحقيق الأهداف التعليمية، وتقليل التأثير السلبي للانفعالات على تعلم الطلاب، وتأكيد المعايير المهنية والأخلاقية، والحفاظ على الصحة العقلية للمعلمين والطلاب، والحفاظ على الصور الانفعالية الإيجابية، وتوطيد العلاقات الجيدة بين المعلم والطالب.

المكونات الرئيسية للتنظيم الانفعالي المشترك في مرحلة الطفولة المبكرة :

تشمل المكونات الرئيسية للتنظيم الانفعالي المشترك في مرحلة الطفولة المبكرة والتي يجب تعزيزها ما يلي: التفاعل بطرق دافئة وسرعة الاستجابة، والتعرف على إشارات الطفل والاستجابة لها، وتوفير الراحة الجسدية والانفعالية للطفل، وتعديل بيئة الطفل لتقليل المطالب والضغوط، وتوفير إجراءات هيكلية متسقة، ونمذجة استراتيجيات التهدئة الذاتية، وتدريس القواعد وإعادة التوجيه واستخدام استراتيجيات إدارة السلوك الإيجابية والفعالة المناسبة للأطفال في سن ما قبل المدرسة ومنها ما يلي: النمذجة المتعمدة، والمراقبة، والتدريب على مهارات التنظيم الذاتي المحددة والموجهة، مثل تحديد المشاعر والتعبير عنها، والتهدئة، والانتظار، وحل المشكلات.

خصائص التنظيم الذاتي للانفعالات خلال مرحلة الطفولة المبكرة :

يحدد بيرتيني (٢٠٢٠) خصائص التنظيم الذاتي خلال مرحلة الطفولة المبكرة فيما يلي:

- إدراك مصفوفة متزايدة من المشاعر والانفعالات تجاه الذات والآخرين.
- تحديد حلول للمشكلات البسيطة.
- استخدام استراتيجيات مثل التنفس العميق وحديث الذات للتهدئة من خلال الدعم.
- تركيز الانتباه والمثابرة في أداء المهام الصعبة لفترات أطول من الوقت.
- أخذ وجهات النظر في الاعتبار والتعاطف المبكر(Bertini, 2020)

ثانياً: النمذجة الذاتية بالفيديو VSM

يُعرف بيلليني (Bellini, 2007) النمذجة بالفيديو Modeling Video على أنها تدخل شائع يقوم فيه الطفل بمشاهدة مقاطع فيديو قصيرة لنموذج يقوم بالسلوكيات المستهدفة ثم يُعطى الفرصة للمشاركة في هذه السلوكيات. فهي تدخل سلوكي قائم على التعلم بالملاحظة يتضمن تعليم سلوكيات محددة من خلال مراقبة نماذج مصورة تُعرض من خلال الفيديو بشكل متكرر بهدف اكتسابها وتعميمها في مواقف أخرى مشابهة.

النمذجة الذاتية في ضوء نظرية التعلم الاجتماعي بالملاحظة:

تُعرف نظرية التعلم الاجتماعي Social Learning Theory بنظرية التعلم بالملاحظةObservational Learning Theory ، ونظرية التعلم بالنمذجة، ونظرية التعلم بالتقليد، وعملية التعلم التبادلي، ويرتكز الأساس في التعلم بالملاحظة على ملاحظة الشخص لسلوك شخص آخر، ثم القدرة على القيام بهذا السلوك أو ببعض منه بعد ذلك (الزغول، ٢٠١٠). ويرى باندورا (١٩٦٧) أن التعلم بالملاحظة يتضمن أربع آليات رئيسية: أولها التفاعلية التبادلية بين السلوك وعناصر البيئة والعوامل الشخصية وتتأثر وتؤثر بدورها في فعالية الذات لدى الفرد، وللانفعالات دور كبير في هذه العلاقة التفاعلية التبادلية؛ حيث تؤثر الانفعالات في السلوك وتحدث تغير في البيئة، فالاستجابة الانفعالية تُعد من بين العناصر المهمة في التفاعل بين الانسان وبيئته (عبد الخالق، ١٩٨٩)، ثانيها: العمليات الإبدالية: أو الخبرة غير المباشرة بملاحظة الآخرين، والتي تعزز بثواب وعقاب النموذج، ثالثها: العمليات المعرفية ويتمثل دورها في التسجيل الرمزي لاستجابات النموذج وتخزينها واستخدامها كهاديات في أداء السلوك، وأخيراً عمليات التنظيم الذاتي: ويتمثل دورها في ترتيب بدائل الاستجابات طبقاً لنتائجها وتوابعها وبالتالي احتمالية تكرار كل منها طبقاً لذلك، وعادة ما ينتج تعديل السلوك عن التعلم بالنمذجة أو تعلم

أنماط استجابات جديدة، أو الكف عن سلوكيات وتجنبها، أو تسهيل سلوكيات يندر حدوثها.

وقد ظهرت النمذجة الذاتية للفيديو(VSM) لأول مرة على مشهد علم النفس والتعليم في أوائل السبعينيات، وكانت التطبيقات العملية لـــها محدودة بسبب عدم الوصول إلى أدوات تحرير الفيديو، وهو أمر ضروري لإعداد مقاطع الفيديو ذاتية النمذجة، وهكذا ظلت VSM مقتصرة على مجال البحث حتى ظهور كاميرات الفيديو ومشغلات VCR/DVD.

ويتعلم الفرد كثيراً من سلوكياته بالملاحظة والتقليد سواءًا كانت سلوكيات مرغوبة أو غير مرغوبة، ويسمى تغيير سلوكيات الفرد عن طريقة الملاحظة بالنمذجة، وتسمى بالتعلم بالملاحظة أو التعلم الاجتماعي والتقليد وغيرها، وقد تكون النمذجة مقصودة وموجهه أو عفوية، وتشتمل على قيام الفرد بأداء سلوك معين من خلال ملاحظة نموذج يقلده، ويحدث ذلك كثيراً على صعيد العلاقات الإنسانية (فالابن يقلد الأب والتلميذ يقلد المعلم).

العوامل التي تزيد من فاعلية النمذجة :

في ضوء نظرية التعلم بالنمذجة القائمة على التعلم بالملاحظة يمكن تحديد العوامل التي تزيد من فاعلية النمذجة فيما يلي:

- انتباه الشخص لأداء النموذج .
- دافعية الشخص للملاحظة .
- قدرة الملاحظ الجسمية على تقليد النموذج .
- مقدرة الملاحظ علي الاستمرار بتأدية السلوك بعد اكتسابه.
- الأنماط السلوكية التي تشكل بالنمذجة كمهارات العناية بالذات وارتداء الملابس والمهارات الانفعالية اللغوية والاجتماعية والشخصية والمهنية (الصمادي،٢٠٢١)

خطوات تنفيذ تدخل النمذجة الذاتية بالفيديو :VSM

تشير دراسة كوليرميك وآخرين (Collier-Meek et al., 2012) إلى إجراءات تنفيذ التدخل بالنمذجة الذاتية بالفيديو في البيئات التعليمية، وتتضمن ما يلي: (أ) تحديد ما إذا كانت النمذجة الذاتية للفيديو تدخلاً مناسبًا لحالة ما، (ب) التخطيط لإعداد إجراءات النمذجة الذاتية للفيديو، (ج) التصوير بالفيديو، (د) تحرير الفيديو، (هـ) تقديم الفيديو، واستخدام النمذجة الذاتية للفيديو مع تقنيات سلوكية أخرى، إضافة إلى تقديم المزيد من الموارد.

وفي ضوء ما اقترحه لاكافا (LaCava, 2008)، والمركز الوطني للتطوير المهني حول اضطرابات طيف التوحد (National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders, 2010)، وميريل وريتش (Merrill & Risch, 2014)، يُحدد الباحث خطوات تنفيذ تدخل النمذجة الذاتية بالفيديو VSM التالية:

- تحديد السلوك المستهدف: يتم ذلك بوضع أو اختيار تعريف واضح إجرائي للسلوك أو المهارة المستهدف تعلمها، أو السلوك المراد تكراره، ثم تحليل المهمة ببساطة تناسب عمر وخصائص الفئة المستهدفة.
- تجهيز معدات تصوير الفيديو: يمكن استخدام جهاز iPad أو iPhone أو جهاز محمول باليد لتسجيل الفيديو والتأكد من تمكن القائم بالتصوير من استخدام التكنولوجيا المناسبة سواء كانت معلمة الروضة أو أولياء الأمور.
- جمع البيانات أو القياس القبلي للسلوك المستهدف قبل بدء التدخل أو التجربة، أي تحديد خط الأساس للتجربة Baseline
- التخطيط لتسجيل الفيديو: بكتابة "نص" باستخدام تحليل المهام للسلوك، ثم تحديد مكاناً خالياً من مصادر التشتت قدر الإمكان لتسجيل الفيديو، ومن الأفضل التسجيل في الوقت والمكان الذي من المتوقع أن يحدث فيه السلوك أو المهمة بشكل يومي.

- تسجيل الفيديو: من خلال طلب تسجيل فيديو من الطفل وإتمام السلوك المستهدف أو كل خطوة من خطوات المهمة المستهدفة بنجاح، ثم تحرير الفيديو حسب الحاجة لتوفير نموذج سلس للسلوك المستهدف، ويمكن الاستعانة بأحد برامج التحرير سهل الاستخدام ومجاني مثل iMovie باستخدام iPhone و iPad.

- تحديد بيئة ووقت مشاهدة الفيديو يومياً: فكر في الوقت الذي سيشاهد فيه الطفل الفيديو، وكم مرة وأين سيشاهده، وحدد ما إذا كانت المكافأة ضرورية، تأكد من توفر المعدات اللازمة لمشاهدة الفيديو.

- عرض الفيديو: عرض الفيديو على الطفل على أساس منتظم مع تقديم التحفيز حسب الحاجة لجذب انتباهه.

- جمع البيانات لمراقبة التقدم أو القياس البعدي، والاستمرار في جمع البيانات عن السلوك باستخدام تحليل المهام لتحديد ما إذا كان الطفل يتحسن، وإذا لم يتم إحراز تقدم، يجب التفكير في الطرق التي قد تحتاج إلى تعديل التنفيذ لمساعدة الطفل على التعلم.

- تقليل عدد مرات عرض الفيديو حسب الحاجة تمهيداً لوقف عرضه، وبمجرد أن يُظهر الطفل نجاحات متكررة في إكمال السلوك المستهدف، يكون الوقت قد حان لتقليل عرض الفيديو وتوقفه .

خصائص النمذجة الذاتية بالفيديو VSM :

حدد بادجي (Buggey, 2009) ثلاثة طرق أساسية لتجميع وترتيب مقاطع الفيديو المصورة وترتيبها في فيديو نمذجة مستقبلية وهي :

- المحاكاة Simulation: تفيد بشكل خاص في مهارات اللغة وتشجع الطفل على قول الكلمات أو العبارات. وقد تكون تلك الكلمات جديدة أو نادرة الاستخدام ويمكن أن تكون العبارات والجمل أطول أو أكثر تعقيدًا عما يستخدمه الأطفال في هذا

الوقت. ويمكن استخلاص كلمات مفردة من مقاطع الفيديو باستخدام برامج تحرير الفيديو واستخدامها في جمل.

– تمثيل الأدوار Role-playing يفيد بشكل خاص في المهارات الاجتماعية، حيث يشارك الأطفال في تمثيل مشاهد تمثل السلوكيات الصحيحة ويشكل ذلك تحديًا بالنسبة لهم، على سبيل المثال، يمكن تحديد إطلاق نوبات غضب ومع كل نوبة غضب يتم عرض مشهد فيديو النمذجة الذاتية مع شخص يؤدي السلوكيات البديلة الصحيحة بدلاً من الغضب.

– دع الكاميرا لتدور وترصد السلوكيات النادرة: يستخدم هذا الأسلوب استخدامًا نموذجيًا مع الأشخاص الذين لا يمكنهم التقليد أو اتباع الإرشادات، وقد تستغرق هذه الطريقة وقتًا طويلاً جدًا، ولكنها استخدمت استخدامًا فعالاً في علاج مشكلات الطعام. فيمكن تصوير مقطع للطفل أثناء فترات تناول الطعام المختلفة ثم يتم استخلاص نماذج لأفضل أداء مناسب في تناول الطعام (مثل وضع الطعام في الفم) وتجمع تلك النماذج في فيلم للنمذجة المستقبلية.

٨. الدراسات السابقة :

أولاً: دراسات تناولت فهم تنظيم الانفعالات ومكوناته وعلاقاته بالمتغيرات الأخرى، وتنمية تنظيم الانفعالات والتعرف على استراتيجياته :

عزز شيلدز وشيكيتي (Shields & Cicchetti, 1997) مجال دراسة تنظيم الانفعال في مرحلة الطفولة المبكرة من خلال دراستين: هدفت الأولى إلى بناء معيار جديد Q-sort وهي طريقة لإجراء تصنيف ترتيبي يتم فيه وضع المحفزات بترتيب دال من وجهة نظر شخص يعمل في ظروف محددة (Brown, 1980) ، واستكشفت الدراسة الثانية صلاحية مقياس لتنظيم الانفعالات على عينة من مكونة من (١٤٣) طفلاً تعرضوا لسوء المعاملة، و(٨٠) طفلاً فقيرًا تتراوح أعمارهم بين

(٦-١٢) عامًا، وقد أظهرت النتائج كفاءة هذا المقياس وقدرته على التمييز بين الأطفال الذين تعرضوا لسوء المعاملة ومجموعة المقارنة، وبين مجموعات الأطفال ذوي تنظيم الانفعالات الجيد والذين يفتقدون تنظيم الانفعالات.

كما هدفت دراسة جارنر وسبيرز (Garner & Spears, 2000) إلى استكشاف تنظيم الانفعالات في مرحلة الطفولة المبكرة لدى أطفال ما قبل المدرسة من ذوي الدخل المحدود، وقد تألفت عينة الدراسة من (٩٠) طفلاً؛ منهم (٤٦) ذكور، و(٤٤) إناث إضافة إلى أمهاتهم، وتمثلت أدوات البحث في استبيان آراء الأمهات حول ممارساتهن الاجتماعية والانضباطية لأمزجة أطفالهن، ومقياس سلوك الطفل CBQ ، وتوصلت النتائج إلى أن الأطفال يُعبرون بردود فعل بناءة أكثر في مواقف الحزن؛ وغير بناءة في مواقف الغضب. كما وُجد ارتباط دال بين انخفاض مستوى توضيحات الأمهات الانفعالية لأطفالهم مع استجابات تنظيم الانفعالات غير البناءة لدى الأطفال تجاه الغضب والحزن، كما وُجد أن الأطفال ذوي الدخل المتوسط وذوي الدخل المحدود يتشابهون أكثر مما يختلفون في تنظيم الانفعال السلبي.

وهدفت دراسة ستانسبري وسيجمان (Stansbary & Sigman, 2000) إلى التعرف على استراتيجيات تنظيم الانفعال في مرحلة الطفولة المبكرة، حيث تكونت عينة الدراسة من (٥٢) طفلاً من ذوي النمو الطبيعي، تراوحت أعمارهم من (٣-٤) سنوات، إضافة إلى ذويهم وهم (٥٠) أمّاً وأبوان. وقد تعرض الأطفال وذويهم لموقفين محبطين من تصميم الباحثين، وتم تصوير الموقف بالفيديو، وتوصلت النتائج إلى الكشف عن أربعة أنماط من أساليب تنظيم الانفعالات وهي: سلوكيات المواساة، وسلوكيات المساعدة، وسلوكيات الإلهاء، وإعادة التقييم الإدراكي، وخَلُصت الدراسة إلى استعمال الأطفال في سن الثالثة لأسلوب السلوكيات المساعدة أكثر من الأطفال في سن (٤) سنوات، وقد أبدى ذوو الأطفال في سن الثالثة نفس الأسلوب، بينما استعمل أطفال سن (٤) سنوات أساليب متنوعة عند تعرضهم

لمواقف الإحباط بما فيها أسلوب إعادة التقييم الإدراكي، كما وُجدت علاقة إيجابية دالة بين أنواع الأساليب التي يستعملها الأطفال والأساليب التي يستعملها الأبوان لمساعدة أطفالهم على تنظيم الانفعالات .

وهدفت دراسة موريس (Morris, 2000) إلى تحديد دور المناخ العائلي في تطور تنظيم الانفعالات، حيث تكونت عينة البحث من (١٦٠) طفلاً تتراوح أعمارهم من ٤-٨ سنوات بولاية بنسلفانيا الأمريكية مع معلميهم، من خلال مهمة إحباط موقفية، وموقف يجمع بين الطفل ومجموعة من الدمى تمثل أفراد العائلة، كما تم تطبيق قائمة فحص المشكلات السلوكية والانفعالية المقدمة للمعلمين، ومقياس سلوك الأطفال CBQ لقياس الحالة المزاجية للعائلة، وقد توصلت النتائج إلى ارتباط أساليب تنظيم الانفعال لدى الأمهات وخاصة أسلوبي إعادة تركيز الانتباه وإعادة التشكيل المعرفي مع مستويات منخفضة من الغضب والحزن الذين يعبر عنهما الطفل، كما وُجد أن الأطفال ذوي تنظيم الانفعالات الضعيف يبدون سلوكيات تبرير وتمركز حول الذات في بيئة المدرسة أكثر احتمالاً من أقرانهم وخاصة ذوي الأمزجة الحساسة من مناخ عائلي سلبي.

وهدفت دراسة مك دويل وكيم (Mc Dowell & Kim, 2002) إلى الكشف عن دور نمط تفاعل الوالدين في كل من تنظيم الانفعالات والكفاية الاجتماعية في مرحلة الطفولة، حيث اشتملت عينة البحث على (١٠٣) طفل في سن (٩-١٠) سنوات مع ذويهم. وذلك من خلال تطبيق مهمة المناقشة المختبرية، وأظهرت النتائج ارتباط سلوكيات الأبوين في هذه المهمة بالكفاية الانفعالية والاجتماعية لأطفالهم، كما وُجدت علاقة بين تنظيم الانفعالات لدى الأطفال وكفايتهم الاجتماعية، ووجود علاقة ارتباطية بين سلوكيات الأبوين وقدرة الأطفال على تنظيم انفعالاتهم.

وتناولت دراسة جرازيانو وآخرين (Graziano et al., 2007) دور مهارات تنظيم الانفعالات في النجاح الأكاديمي بمرحلة الطفولة المبكرة، حيث اشتملت عينة

البحث على (٣٢٥) طفلاً في الخامسة من العمر. وأشارت النتائج إلى أن تنظيم الانفعالات وجودة العلاقة بين الطالب والمعلم تتنبأ بشكل فريد بالنتائج الأكاديمية حتى بعد حساب معدل الذكاء .

وهدفت دراسة دينيس وكليمين (Dennis & Kelemen, 2009) إلى التحقق من التحكم القصدي في الانفعالات والمشاعر السلبية من وجهة نظر الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة، ومدى ارتباطها بالتكيف الاجتماعي والانفعالي لديهم، وتم عرض سيناريوهات دمى على (٦٢) طفلاً تتراوح أعمارهم بين (٣-٤) سنوات؛ حيث عانت الشخصيات من الغضب والحزن والخوف، كما تم تطبيق استبيان على (٤٧) بالغًا لتصنيف درجة فعالية ست استراتيجيات لتنظيم الانفعالات في تقليل المشاعر السلبية لدى الأطفال. وقد أظهرت النتائج أنه حتى الأطفال في سن ما قبل المدرسة اعتبروا الإلهاء المعرفي والسلوكي وإصلاح الوضع فعالًا نسبيًا؛ ومقارنة بالبالغين يُفضل الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة الاستراتيجيات "غير الفعالة" نسبيًا مثل التنفيس والاجترار، كما فضل المشاركون استراتيجية إصلاح الوضع لتقليل الغضب، والإلهاء السلوكي لتقليل الحزن والخوف، أخيرًا أشار الأطفال إلى أن التنفيس من شأنه أن يقلل من المشاعر السلبية .

كما قامت بلاندون وآخرون (Blandon, et al, 2010) بفحص الارتباطات الطولية بين سلوك الأبوة والأمومة ومخاطر الطفل مع الكفاءة الانفعالية والاجتماعية للأطفال أثناء الانتقال إلى روضة الأطفال، لدي عينة مكونة من (٢٥٣) طفلاً. وقد تميزت مخاطر الأطفال الصغار بالسلوك الخارجي المبكر، ومهارات تنظيم الانفعالات السيئة، ولم يرتبط سلوك الأبوة والأمومة ارتباطاً مباشراً بالكفاءة الانفعالية والاجتماعية للأطفال .

وهدفت دراسة الزبيدي (٢٠١٣) إلى التعرف على أثر النمذجة في تنمية الذكاء الانفعالي في مرحلة الطفولة المبكرة بعمر (٥-٦) سنوات لكلا الجنسين (الذكور/

الإناث). وتمثلت أدوات البحث في مقياس الذكاء الانفعالي، وبرنامج لتنمية الذكاء الانفعالي لدى أطفال الروضة، واعتمدت الباحثة النمذجة (الحية وغير الحية) لتطبيق البرنامج وكان عدد جلسات البرنامج ١٨ جلسة بواقع ٣ جلسات في الأسبوع، واعتمدت الباحثة المنهج التجريبي ذو المجموعتين (التجريبية والضابطة). وقد توصلت النتائج إلى فاعلية البرنامج المستخدم في تنمية الذكاء الانفعالي لصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة برانون (Brannon, 2013) إلى فحص الارتباطات بين تنظيم الانفعال لدي الوالدين، والتنشئة الاجتماعية الأبوية للانفعال ومزاج الطفل، مع استراتيجيات تنظيم الانفعال لدى الأطفال، وتحديد الإسهامات النسبية والمشتركة لهذه العوامل في تطوير تنظيم الانفعالات لدى عينة من الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين (٦-٨) سنوات. حيث طُبق على أزواج الوالدين والطفل الأدوات التالية: استبيان ديموجرافي، واستبيان تنظيم الانفعال(ERQ) ، وقائمة مراجعة تنظيم الانفعال(ERC) ، وأبعاد مسح الحالة المزاجية المنقح (DOTS-R) ، ومقياس التعامل مع المشاعر السلبية للأطفال (CCNES) ، كما أكمل الأطفال مقياس تقرير ذاتي لتنظيم الانفعالات، وقد أظهرت النتائج وجود ارتباط بين استخدام الوالدين إعادة التقييم مع تنظيم الانفعالات التكيفية للأطفال، ولم يرتبط استخدام الوالدين للقمع مع تنظيم الانفعالات لدى الأطفال، وقد أظهرت تحليلات الانحدار أن سمات مزاج الأطفال من المرونة والصلابة والمثابرة، واستجابات الوالدين غير الداعمة تتنبأ باستخدام الأطفال للتكيف في تنظيم الانفعالات.

وهدفت دراسة عبد الحميد (٢٠١٣) إلى الكشف عن فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات نظرية العقل وأثره في تحسين مستوى التنظيم الانفعالي في مرحلة الطفولة المبكرة، وقد بلغت عينة الدراسة (٣٦) طفلاً وطفلة تراوحت أعمارهم بين (٥٩-٧١) شهراً، وقد تمثلت أدوات البحث في مقياس لمهام نظرية العقل، ومقياس

للتنظيم الانفعالي، وبرنامج تدريبي إعداد الباحث، وقد أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مهام نظرية العقل، ومقياس التنظيم الانفعالي بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على مهام نظرية العقل ومقياس التنظيم الانفعالي في القياسين البعدي والتتبعي، مما يوضح امتداد تأثير البرنامج الإرشادي وفاعليته في تنمية مهارات نظرية العقل لدى أطفال الروضة وأثره في تحسين مستوى التنظيم الانفعالي في مرحلة الطفولة المبكرة.

كما أجرى هليجان وآخرون (Halligan, et al., 2013) دراسة طولية لفحص تطور قدرات تنظيم الانفعالات لدى الأطفال المُعرضين لخطر الاضطراب الخارجي بدرجة كبيرة، في مقابل الأطفال المعرضين لخطر الاضطراب الخارجي بدرجة منخفضة، والتحقق من أسبقية وقدرة اضطرابات تنظيم الانفعالات على التنبؤ بظهور الأعراض المرضية الخارجية، وتأثير سلوك الأم الحساس على نمو تنظيم الانفعالات لدى الطفل، وقد اشتملت عينة البحث على عائلات تعاني من مستويات عالية (ن=٥٨) ومنخفضة (ن=٦٣) من المحن النفسية والاجتماعية أثناء الحمل، وأُجريت سلسلة تقييمات باستخدام الملاحظة المباشرة لقدرات تنظيم الانفعال لدى الطفل وحساسية الأم في مرحلة الطفولة المبكرة؛ في عمر(١٢) شهراً، (١٨) شهرًا، (٥) سنوات، وقد أظهر الأطفال المعرضون لمخاطر عالية قدرات تنظيم انفعالات أضعف من نظرائهم منخفضي المخاطر في كل مرحلة من مراحل التقييم، وبداية من عمر (١٢) شهرًا فصاعدًا اتسمت قدرات تنظيم الانفعالات بدرجة من الاستقرار وارتبطت بمشكلات سلوكية، بشكل متزامن ومستقبلي، كما ارتبطت حساسية الأم بقدرات تنظيم انفعالات الطفل خلال مراحل النمو، مع ارتباط تنظيم الانفعالات الأضعف في المجموعة المعرضة للخطر بحساسية أقل للأم .

وهدفت دراسة دانيشمان وآخرون (Danişman, et al., 2016) إلى فحص الخصائص السيكومترية لقائمة فحص تنظيم الانفعالات لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة (٤-٥ سنوات)، حيث تكونت عينة البحث من ٦٠٠ طفل في سن ما قبل المدرسة، وتم جمع البيانات من خلال قائمة فحص تنظيم الانفعالات ومقياس تقييم السلوك والكفاءة الاجتماعية لطفل ما قبل المدرسة،. وتم إجراء التحليل العاملي التوكيدي (CFA) والاستكشافي(EFA) ، وقد أشارت النتائج إلى اختلاف نتائج التحليل العاملي الاستكشافي (EFA) عن الدراسة الأصلية في البند الثاني عشر. وأظهرت نتائج CFA ملاءمة نموذج مقبول واقترحت عاملين للمقياس، وكانت معاملات الاتساق الداخلي لمعامل ألفا لكرونباخ Cronbach's alpha مقبولة للمقاييس الفرعية، كما وُجدت علاقات دالة بين العوامل الفرعية للقائمة والترابط الاجتماعي، ويمكن استنتاج أن المقياس موثوق وأداة قياس صالحة لقياس سلوكيات تنظيم العاطفة للأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة .

وهدفت دراسة الرزاز (٢٠١٧) إلى التحقق من فعالية برنـــامج تربـــوي متعـــدد الأنـــشطة لتنمية فهم وإدارة المشاعر والانفعالات وفهم أنماط الانفعالات الوجدانية التي تواجه الطفـــل في مرحلة الطفولة المبكرة، وتم تقسيم عينة البحث إلى مجموعتين: (٣٠) ضابطه، و(٣٠) تجريبيه، وقد توصـــلت النتائج الى فعالية البرنامج في القياس البعدي والتتبعي.

بينما هدفت دراسة السويلم (٢٠١٧) إلى وضع ركائز عامة للممارسات المنهجية الملائمة لخصائص نمو الطفل وأساليب تعلمه في مرحلة التعليم المبكر. وقد عرضت الدراسة لمفهوم الممارسات النمائية الملائمة وأهمية إيجاد ركائز تامة لتلك الممارسات، كما تمّ استعراض خمسة عشر ركيزة تشكل في مجموعها الركائز التربوية المطلوبة لتوفير بيئة مساندة لتعلم الأطفال الصغار في برامج الطفولة المبكرة بشكل عام، مع ترك تفاصيل التطبيق لإبداعات واحتياجات رياض الأطفال،

وتعتمد هذه الركائز على المعرفة العلمية الدقيقة لكيفية تعلم طفل الروضة، وعلى ما ثبتت معرفته من خصائص نمو الطفل الجسمية والعقلية والاجتماعية والانفعالية في مرحلة الطفولة المبكرة .

وهدفت دراسة جونيجا وسنف (Juneja, Singh, 2018) إلى دراسة العلاقة بين إهمال الطفولة وسوء المعاملة مع تنظيم الانفعال والإدراك الانفعالي لدى المراهقين، وتكونت عينة البحث القصدية من (١٤٠) طفلاً يدرسون في المدارس المتوسطة الإنجليزية والهندية في دلهي؛ طُبق عليهم استبيان الصحة العامة(GHQ) ، ومقياس تورونتو أليكسيثيميا(TAS) ، ومقياس صعوبات تنظيم الانفعالات(DERS) ، واستبيان خبرات الرعاية والإساءة في الطفولة(CECA) ، وأشار تحليل البيانات إلى أن الدرجة الفاصلة لـــ GHQ لم تختلف بشكل كبير في أي من متغيرات الدراسة. كما ارتبط كل من: الاعتداء الجنسي، والإيذاء الجسدي، وفقدان الوالدين بصعوبة تنظيم الانفعالات والإهمال، وارتباط الاعتداء الجسدي مع الألكسيثيميا، كما أشارت النتائج أيضًا إلى قدرة الاعتداء الجنسي والاعتداء الجسدي بالتنبؤ بدرجة كبيرة بصعوبة تنظيم الانفعالات .

وهدفت دراسة سانشيز وآخرين (Sanchis-Sanchis, et al, 2018) إلى تقييم تنظيم الانفعالات لدى المراهقين في ضوء متغيري العمر والجنس، وقد اشتملت عينة البحث على (٢٥٤) مراهقًا تتراوح أعمارهم بين (٩-١٦) عامًا، طُبق عليهم استبيان التنظيم المعرفي للانفعال، واستبيانFEEL-KJ ، وتم تحليل الاختلافات في استراتيجيات تنظيم الانفعالات وتنظيم الانفعالات (كمتغير كامن) في فئتين عمريتين (٩-١٢ سنة، ١٣-١٦ سنة) وحسب الجنس، وأشارت النتائج إلى أن المجموعة ٩-١٢ سنة حصلت على درجات أقل في استراتيجيات تنظيم الانفعالات من مجموعة ١٣-١٦ سنة، كما أظهرت الفتيات مستوى أعلى من استخدام استراتيجيات تنظيم الانفعالات عند الشعور بالحزن والقلق والغضب أكثر من

الأولاد، وبشكل عام فان العمر كان له تأثير كبير على تنظيم الانفعالات ولم يكن لمتغير الجنس هذا التأثير، كما أظهرت النتائج ميل الفتيات إلى الحصول على درجات أعلى من الأولاد عندما كانوا أصغر سناً، ودرجات أقل من الأولاد عندما كانوا أكبر سنًا .

وتقدم دراسة ساباتير وآخرين (Sabatier,et al, 2017) نظرة عامة محدثة حول دراسات تنظيم الانفعالات لدى الأطفال والمراهقين من منظور علم نفس النمو، تعتمد بشكل أساسي على المقالات المنشورة في مجلات علم النفس المفهرسة بين عامي ٢٠٠١-٢٠١٦، بهدف توفير أساس موثق لدراسة تنظيم الانفعالات لدى الأطفال والمراهقين الكولومبيين، وهم السكان المهملين فيما يتعلق بهذا الموضوع. حيث تمت مناقشة الجوانب المفاهيمية لتعريف تنظيم الانفعالات، ثم فحص التأثيرات العصبية والبيئية التي تؤثر على تنظيم الانفعالات أثناء الطفولة والمراهقة. وأخيرًا تحليل خصائص تطور العمليات التنظيمية من الطفولة إلى أواخر المراهقة .

وهدفت دراسة موهي والساعدي (٢٠١٩) إلى تعرف تنظيم الانفعالات وعلاقته بالسرعة الإدراكية في مرحلة الطفولة المبكرة، حيث تكونت عينة البحث من (١٠٠) طفل وطفلة بواقع (٥٠) طفل، (٥٠) طفلة تتراوح أعمارهم بين (٥-٦) سنوات، طُبق عليهم مقياس تنظيم الانفعالات، واختبار كاجان kagan ، وأظهرت النتائج تمتع عينة البحث بتنظيم الانفعالات، وبعد مقارنة الفروق بين الذكور والإناث تبين وجود فرق معنوي دال إحصائياً بين الذكور والإناث في تنظيم الانفعالات لصالح الإناث، ووجود فروق دالة بين الذكور والإناث في السرعة الإدراكية لصالح الذكور، كما وُجدت علاقة ارتباطية دالة وموجبة بينهما في مرحلة الطفولة المبكرة.

وألقت دراسة ميروسكي وآخرين (Myruski, et al., 2019) الضوء على تأثير مقدم الرعاية (من خلال تقديم السقالات المعرفية من قبل الوالدين) على فعالية التنظيم المعرفي للانفعالات (أي إعادة التقييم) في مرحلة الطفولة لاسيما عبر الثقافات، حيث أكمل الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين ٥-٧ سنوات (ن = ١١٦؛ اليابان = ٥٨؛ الولايات المتحدة =٥٨) مهمة إعادة تقييم موجهة مسجلة برسام المخ الكهربائي (EEG) في أحد السياقات الثلاثة: (١) سقالات الوالدين، (٢) حضور الوالدين، (٣) غياب الوالدين وذلك في دراسة عبر ثقافية، وقد أظهر أطفال مجموعة السقالات الوالدية ومجموعة الوالدين الحاضرين إعادة تقييم فعال أفضل من مجموعة الوالدين الغائبين، وتشير النتائج إلى أن السقالات طريقة فعالة يقوم من خلالها الآباء في هاتين الثقافتين بدعم التنظيم المعرفي للانفعالات لدى الطفل، كما لوحظ أن مجرد القرب السلبي للوالدين له تأثير مفيد على التنظيم المعرفي للانفعالات لدى الأطفال عبر الثقافات.

وهدفت دراسة دومينجيز ألفاريز وآخرين ,.Dom□nguez-□lvarez , et al) (2020إلى فحص القيمة التنبؤية لمهارات تنظيم الانفعالات (ER) بالتكيف السلوكي والاجتماعي والانفعالي، وإمكانية تفسير بعض هذه الارتباطات جزئيًا من خلال الدور الوسيط لممارسات الأبوة والأمومة المحددة المعروضة في سياق الجائحة، وتم اختبار هذه الفرضيات باستخدام البيانات التي تم جمعها من الوالدين لعينة مكونة من ٨٧٤ طفل (٤٩,٦ ٪ فتيات) تتراوح أعمارهم بين ٥ إلى ٩ سنوات (بمتوسط = ٧,٠٩ ؛ وانحراف معياري ١,٠٤)، ومن خلال إجراء تحليلات الانحدار المتعدد وُجدت ارتباطات قوية بين مهارات (ER) والمؤشرات المتنوعة لتوافق الطفل، كما وُجد أن ممارسات الأبوة والأمومة المحددة تتوسط العلاقة بين مهارات التعافي المبكر لدى الطفل والنتائج السلوكية المحددة.

وهدفت دراسة أوفلو وآخرين (Oflu,et al, 2021) إلى التحقق من العلاقة بين الإفراط في وقت التعرض للشاشة ومهارات تنظيم الانفعالات، والتي تُعد أحد المكونات الحياتية المهمة التي تؤثر على العلاقات الاجتماعية للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين (٢-٥) سنوات. تم إجراء هذه الدراسة الوصفية العرضية في مستشفى جامعي وتضمنت عينة الدراسة أمهات الأطفال الأصحاء الذين تتراوح أعمارهم بين (٢-٥) سنوات والذين يقضون وقتًا يوميًا أمام الشاشة أقل من ساعة واحدة أو أكثر من (٤) ساعات في الدراسة، وتم تطبيق مسح منظم وقائمة مراجعة تنظيم الانفعالات للآباء والأمهات الذين وافقوا على المشاركة. وأشارت النتائج إلى أن ٩٨ طفلاً (٤٠,٨٪) من (٢٤٠) طفلًا شاركوا في الدراسة كان لديهم ٤ ساعات تعرض للشاشة، كما وُجد أن رعاية الأم، والعمر عند التعرض للشاشة الأولى لمدة ١٢ شهرًا وما فوق، وعدم المشاركة مع الوالدين، مرتبطة بـــ ٤ ساعات من وقت التعرض للشاشة، وكانت نسبة المشاركين الذين حصلوا على درجة عالية/سلبية (L/N)أعلى بشكل ملحوظ لدى الأطفال الذين لديهم وقت تعرض للشاشة (٤) ساعات ولا يتشاركون مع الوالدين.

وهدفت دراسة جولاي وفتيحي (Gülay & Fetihi, 2021) إلى تحديد التأثير التنبئي لاستراتيجيات تنظيم الانفعالات على علاقات الأقران في مرحلة الطفولة المبكرة (٥ سنوات). وقد تكونت عينة الدراسة من (٩٥) طفلاً (٤٩ أنثى (٥١,٦٪)، ٤٦ ذكراً (٤٨,٤٪)) يتلقون تعليمهم برياض الأطفال في تركيا. وتم الحصول على البيانات المطلوبة للدراسة من الأطفال والمعلمين. تم استخدام "مقياس استراتيجيات تنظيم الانفعال"، و"مقياس تقييم المهارات الاجتماعية"، و"مقياس قياس الصورة الاجتماعي"، و"مقياس سلوك الطفل"، و"نموذج المعلومات الشخصية". وقد كشفت النتائج أن استراتيجيات تنظيم الانفعالات كان لها آثاراً تنبؤيه بمستويات التعامل مع ضغط الأقران، والعدوانية، والتفضيل الاجتماعي.

وهدفت دراسة لوبيز بيريز وباسيلا (López-Pérez & Pacella, 2021) إلى دراسة التغيرات التنموية في استخدام استراتيجيات تنظيم الانفعالات في ضوء متغيرات العمر والجنس والاختلافات الثقافية عبر الانفعالات المختلفة باستخدام لعبة Emodiscovery، وهي لعبة محاكاة تستهدف الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين (٨-١٠) سنوات، والتي تقيس الاستراتيجيات التي يختارها الأطفال لتحسين مشاعر الغضب والحزن والخوف التي تعرضها الشخصيات الافتراضية ثلاثية الأبعاد. وتمثلت عينة البحث في مائة طفل بريطاني (م = ٩,١٠ سنوات ، ٣٩٪ فتيات) و ١٠٨ طفل إسباني (م = ٩,٠٤، ٤٤٪ فتيات) من سن ٨-١٠ سنوات، لعبوا جميعاً ٣ مستويات أو سيناريوهات مختلفة من اللعبة، وفي كل مستوى أظهرت الشخصية انفعال سلبي (مثل الحزن والغضب والخوف، على التوالي) وطُلب من الأطفال أولاً الإشارة إلى المشاعر التي تشعر بها الشخصية، وبعد ذلك التفاعل ثلاث مرات مع الشخصية لتحسين مزاجها. في كل تفاعل، تم عرض أربع استراتيجيات تنظيم محتملة (اثنتين تكيفية واثنتين غير تكيفية) ليختار الأطفال من بينها. وقد أظهرت النتائج أنه في السيناريو الذي تُظهر فيه الشخصية الحزن، اختار الأطفال في الثامنة من العمر استراتيجيات أقل تكيفًا بشكل ملحوظ من الأطفال في سن العاشرة. وفي السيناريو الذي كانت فيه الشخصية غاضبة، اختار الأولاد الذين أدركوا بدقة مشاعر الغضب استراتيجيات أكثر تكيفًا من أولئك الذين لم يتعرفوا على الانفعالات، وبالنسبة للسيناريو الذي يصور الخوف، اختار الأولاد استراتيجيات أقل تكيفًا من الفتيات، وبذلك تُسلط النتائج التي تم الحصول عليها الضوء على أهمية النظر إلى انفعالات معينة عند البحث في تنظيم الانفعالات الشخصية .

وهدفت دراسة مي- يونج وسو-هيانج (Mi-Young& Soo-Hyang, 2021) إلى التحقق من تأثير فعالية الأبوة والأمومة على المفردات اللغوية والقدرة على تنظيم الانفعالات للرضع بعمر سنتين. تم إجراء استبيان حول فعالية الأبوة

والأمومة والمفردات اللغوية والقدرة على التحكم الانفعالي لأمهات (٣٠٠) طفل بعمر عامين ومعلمي الصف الذين يحضرون مركز رعاية نهارية، وأشارت نتائج تحليل الانحدار المتعدد إلى أن فعالية الأبوة والأمومة تمثل مؤشراً مهماً للمفردات اللغوية للرضع بعمر سنتين. وكان المتغير الفرعي لفعالية الأبوة والأمومة الذي يتنبأ بشكل كبير به هو القدرة على التواصل. كما وُجد أن فعالية الأبوة والأمومة تُعد مؤشراً هاماً على "الإدارة الانفعالية" في القدرة على تنظيم الانفعالات للرضع بعمر سنتين، ومن بين المتغيرات الفرعية لفعالية تربية الطفل التي تم التنبؤ بها بشكل هادف للإدارة الانفعالية للرضع بعمر سنتين، وكانت القدرة على الاتصال سلبية، وتم التنبؤ بشكل إيجابي بقدرة التعليم والدعم التنموي. كما وُجد أن فعالية أبوة الأم لم تكن ذات دلالة إحصائية "للتعبير الانفعالي" و"التأقلم الانفعالي"، وهما عاملان فرعيان لقدرة الرضيع على تنظيم الانفعالات. وتشير نتائج هذه الدراسة إلى أن فعالية الأبوة والأمومة للأم هي مؤشر مهم في قدرة المفردات والقدرة على تنظيم الانفعالات للرضع بعمر عامين.

ثانياً: دراسات تناولت النمذجة الذاتية بالفيديو VSM

هدفت دراسة كريم وآخرين (Cream, et al., 2010) إلى التحقق من فعالية النمذجة الذاتية بالفيديو (VSM) لدى (٨٩) بالغاً ومراهقاً خضعوا لعلاج مكثف لإعادة هيكلة الكلام. تم اختيارهم بشكل عشوائي وتقسيمهم إلى مجموعتين تجريبيين: الأولى تتلقى صيانة ومتابعة قياسية، والأخرى اضافة لهما تتلقىVSMحيث شاهد المشاركون في المجموعة الأخيرة مقاطع فيديو خالية من التلعثم لأنفسهم كل يوم لمدة شهر واحد. ولم تؤدي إضافة VSM إلى تحسين الكلام، كما تم قياسه بنسبة المقاطع المتعثرة بعد شهر أو ستة أشهر من التوزيع العشوائي. ومع ذلك كان التصنيف الذاتي لأسوأ شدة التلعثم من قبل مجموعة VSM أفضل بنسبة ١٠٪ من المجموعة الضابطة في التقييم الأخير، وكان الرضا عن طلاقة

الكلام أفضل بنسبة ٢٠٪. وكانت جودة الحياة أيضًا أفضل بالنسبة لمجموعة VSM .

وهدفت دراسة باجي وليندساى (Buggey & Lindsey, 2021) إلى استخدام النمذجة الذاتية في تنمية التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة، باستخدام مقاطع فيديو تتراوح مدتها من ٢,٥-٣ دقائق للأطفال المصابين بالتوحد الذين تزيد أعمارهم عن ٤ سنوات، ولم تسفر محاولات استخدام VSM مع الأطفال الأصغر سنًا ذوي الإعاقة عن نتائج مشجعة؛ ومع ذلك فمن غير الواضح فعالية استخدام VSM لتعزيز المبادرات الاجتماعية عبر نمو الأطفال. تم تصوير فيديو ثلاثون دقيقة وطُلب من أربعة مشاركين التفاعل مع نظير مصاب بالتوحد في الملعب وفي داخل المبنى، وتم تحرير الفيديو في مقاطع من ٢,٥ إلى ٣ دقائق، وقد استغرق تعديل كل مقطع أقل من ساعتين. تم جمع البيانات عن تكرار اللعب الفردي، وبدء اللعب، واللعب الموازي، واللعب المتفاعل، كما تم تحليل البيانات باستخدام تصميم دراسة حالة مفردة متعدد الأساس عبر المشاركين multiple-baseline-across-participants single-case design وقد أدى التحليل المرئي إلى استنتاج مفاده أن VSM لم يؤثر على سلوك الأطفال.

أما دراسة وليامسون وآخرون (Williamson et al., 2013) وموضوعها النمذجة الذاتية بالفيديو للأطفال المصابين بالتوحد: دراسة تجريبية للتحقق من جودة المهارات الأساسية والتوسع في استخدام VSM عبر مجموعة من المهارات، ومنها البدء الفعال للتحية الشخصية لثلاثة طلاب من ذوي التوحد الذين أظهروا قدرات مختلفة قبل التدخل، وأظهرت النتائج أن واحدًا فقط من المشاركين الثلاثة أظهر زيادة في التحيات الذاتية بعد مشاهدة مقاطع الفيديو التي تم تحريرها لإظهار كل مشارك يمثل لنفسه نموذجًا للتحية عند دخول فصله الدراسي، ونظرًا للاختلافات في مجموعات المهارات الأولية بين الأطفال الثلاثة، فإن هذه النتيجة تدعم قدرات

الطالب التي تمت ملاحظتها، والتي قد تكون مطلوبة للاستخدام الفعال لأساليب التدريس المعتمدة على الفيديو.

وهدفت دراسة أكسلورد وآخرين (Axlord, et al. 2014) إلى توظيف النمذجة الذاتية بالفيديو كاستراتيجية واعدة لعلاج الأطفال غير الممتثلين (العناديين)، بتدريبهم على سلوكيات الامتثال ونبذ السلوك العدواني، وذلك على ثلاثة أطفال في مستشفى للأمراض النفسية؛ حيث شاهد كل طفل مقاطع فيديو قصيرة لنفسه باتباع إرشادات بسيطة للبالغين قبل الجلسة الصباحية للمدرسة وفترة ما بعد الظهيرة. تم استخدام تصميم أساسي متعدد عبر الإعدادات لتقييم آثار تدخل VSM على الامتثال لتعليمات الموظفين والسلوك العدواني على وحدة المستشفى وفي الفصول الدراسية في المستشفى. وقد أظهر جميع المشاركين الثلاثة مستويات أعلى من الامتثال وعدد أقل من السلوكيات العدوانية أثناء التجربة، كما تميزت التجربة بتأثيرها الممتد بعد انتهاء فترة التدريب .

وهدفت دراسة أوتاك وآخرين(Ohtake et al., 2014) إلى التحقق من فعالية النمذجة الذاتية بالفيديو (VSM) في القضاء على سلوك التعري أمام العامة أثناء التبول لطالبين في سن المدرسة الابتدائية يُعانون من إعاقات في النمو. وقد أظهرت نتائج التجربة انخفاض نسبة أجزاء الجسم المكشوفة فور التدخل باستخدام VSM ومع ذلك لم يتم القضاء على تعري الأرداف لطالب واحد إلا بإضافة مكون نمذجة البطل hero modeling في إطار عملية تحفيزية.

أما دراسة عبدالرحمن (٢٠١٤) فهدفت إلى توظيف أسلوب النمذجة الذاتية من خلال التعلم النقال، والمقارنة بين أسلوب النمذجة الذاتية من خلال طريقتي تدريس الأقران ومساعدة المعلم من خلال التعلم النقال. تم اختيار عينة البحث من تلاميذ المرحلة الإعدادية كما تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات، وتوصلت نتائج البحث إلى وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوي (٠,٠٥) بين متوسطي المجموعتين

التجريبيتين اللتين تدرسان وفق أسلوب النمذجة الذاتية القائمة على التعلم النقال باستراتيجية تعلم الأقران في مقابل مساعدة المعلم لصالح تعلم الأقران في كل من التحصيل ومهارات الحاسوب لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

وهدفت دراسة قواسمة (٢٠١٤) إلى التحقق من فعالية برنامج تدريبي لتنمية المهارات الاجتماعية باستخدام النمذجة من خلال الفيديو لدى عينة من أطفال التوحد في المملكة العربية السعودية، وقد تكونت عينة الدراسة القصدية من ٢٠ طفلاً وطفلة من ذوي التوحد تتراوح أعمارهم ما بين (٨-١٠) سنوات، تم تقسيمهم عشوائياً إلى مجموعتين متساويتين أحدهما ضابطة والأخرى تجريبية؛ طُبق عليهم مقياس المهارات الاجتماعية للأطفال التوحديين، والذي يتكون من أربعة أبعاد هي: التفاعل الاجتماعي، المشاركة الاجتماعية، إدراك مشاعر الآخرين وانفعالاتهم، والتواصل الاجتماعي. وقد تكون برنامج الدراسة من ٣٠ جلسة قُدمت خلال ١٠ أسابيع بواقع ٤ جلسات في الأسبوع لكل طفل بمعدل خمسة أطفال كل يوم ولمدة ٤٠ دقيقة. وقد أسفرت نتائج الدراسة عن فعالية برنامج الدراسة في تنمية المهارات الاجتماعية باستخدام النمذجة من خلال الفيديو لدى عينة من أطفال التوحد في المملكة العربية السعودية.

وهدفت دراسة أحمد وآخرين (٢٠١٦) إلى التحقق من فاعلية برنامجين الأول في النمذجة المتبادلة والثاني في النمذجة بالفيديو في تعليم مهارة التقليد الحركي للأطفال ذوي التوحد، حيث تكونت عينة البحث من (١٠) أطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد، تراوحت أعمارهم من (٤-٧) سنوات، موزعين على مجموعتين تجريبيتين: مجموعة خضعت للنمذجة عن طريق الفيديو، ومجموعة خضعت للنمذجة المتبادلة، بواقع (٥) أطفال لكل مجموعة، وقد أظهرت نتائج القياس البعدي ازدياد القدرة على التقليد الحركي لدى أطفال المجموعتين التجريبيتين، كما كانت

مجموعة النمذجة بالفيديو الأعلى في الفعالية الممتدة والحفاظ على مهارة التقليد الحركي وتعميمها .

وهدفت دراسة شو وبيكر (Chu & Baker, 2015) إلى التركيز على تحليل تأثيرات النمذجة الذاتية بالفيديو على أربعة طلاب بالمدارس الثانوية يُعانون من اضطرابات سلوكية متنوعة، بما في ذلك الضحك البغيض واستخدام الألفاظ النابية وطلب المساعدة. وكشفت النتائج أن جميع المشاركين الأربعة أظهروا مكاسب فورية وهامة عند تنفيذ تدخل النمذجة الذاتية بالفيديو، كما تم الحفاظ على هذه المكاسب بعد توقف التدخل .

وهدفت دراسة هاراسيام وآخرين (Harasym, et al., 2015) إلى التحقق من فعالية النمذجة الذاتية بالفيديو (VSM) في تقليل التأتأة وإحداث تحسينات في الأداء على مقاييس التقرير الذاتي المرتبطة بها. كما تم استكشاف ممارسات عرض المشاركين وتصوراتهم حول فائدة VSM، حيث شاهد ثلاثة ذكور بالغين كانوا قد أكملوا سابقًا علاج إعادة هيكلة الكلام تسجيلات VSM مرتين في الأسبوع لمدة ٦ أسابيع. وتم الحصول على بيانات الكلام الأسبوعية، وسجلات عرض العلاج، وتطبيق مقاييس التقرير الذاتي قبل وبعد العلاج. كما أجريت مقابلة قبل الخروج. وقد أظهر اثنان من المشاركين اتجاهًا متناقصًا في وتيرة التأتأة. كما ظهر أن جميع المشاركين انخرطوا في سلوكيات تجنب أقل وتوقعات أقل بالتلعثم، وأدرك جميع المشاركون بطرق مختلفة أن استخدام VSM قد أفادهم وأن جميع المشاركين لديهم ممارسات مشاهدة فريدة نظرًا لتزايد توافر وسهولة استخدام التكنولوجيا السمعية والبصرية المحمولة .

أما دراسة ريجان وهو (Regan; Howe, 2017) وموضوعها النمذجة الذاتية بالفيديو: تدخل للأطفال الذين يعانون من صعوبات سلوكية فتستكشف آثار تدخل النمذجة الذاتية للفيديو (VSM) على سلوكيات الطفل في التعليم السائد باستخدام

تصميم دراسة حالة واحدة تم وضعه ضمن نموذج سلوكي، وهو صبي يبلغ من العمر ست سنوات يشاهد فيديو قصيرًا لنفسه وهو يشارك في سلوكيات مستهدفة. تم جمع البيانات الأساسية وبيانات ما بعد التدخل من خلال التجارب القائمة على الفصول الدراسية من قبل الباحث من أجل مراقبة تكرارات السلوكيات المستهدفة لتقييم فعالية VSM، وقد أظهر المشارك تكرارات أعلى من السلوكيات المستهدفة بعد التدخل.

وفي دراسة لي وآخرين (Lee, et al.,٢٠١٧) استخدم الباحثون تصميمًا أحاديًا ومتعدد المجسات عبر ثلاث مجموعات من الألعاب (مثل لعبة المزرعة ولعبة عيادة الطبيب ولعبة الإنقاذ) لفحص تأثيرات النمذجة الذاتية للفيديو (VSM) على مهارات اللعب الوظيفية لـــطفل عمره خمسة أعوام مصاب باضطراب طيف التوحد، وأظهرت النتائج وجود علاقة وظيفية بينVSM وزيادة النسب المئوية لسلوكيات اللعب الوظيفية عبر مجموعات الألعاب، وظلت النسب المئوية للمشاركين من مهارات اللعب الوظيفية المستهدفة لألعاب التدخل مرتفعة بعد أسبوع واحد وأسبوعين من توقف التدخل، كما أظهرت نتائج التعميم الأولية تحسنًا طفيفًا في النسب المئوية لسلوكيات اللعب الوظيفية مع ألعاب التعميم التي لم يتم تدريسها بشكل مباشر.

وهدفت دراسة الزغول (٢٠١٨) إلى الكشف عن أثر برنامج قائم على النمذجة بالفيديو باستخدام تكنولوجيا الحاسوب اللوحي في تنمية مهارات التقليد (الحركية، والأفعال باستخدام الأدوات، والفم والشفاة) وخفض السلوكيات غير المرغوبة للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في مرحلة الطفولة المبكرة. حيث طُبق مقياس مهارات التقليد ومقياس السلوكات النمطية، وبرنامج تدريبي قائم على النمذجة بالفيديو باستخدام الحاسوب اللوحي (IPad) على عينة مكونة من ٦ أطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد. وقد استخدم التصميم شبه التجريبي للعينة

الواحدة. وأشارت النتائج إلى وجود أثر للبرنامج في تنمية جميع مهارات التقليد وخفض السلوكيات غير المرغوبة للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في مرحلة الطفولة المبكرة، وأوصت الباحثة بإعداد برامج محوسبة موجهة للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد تتضمن أنشطة سمعية وبصرية هادفة لتسهيل وتطوير عملية تعليم الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

واستهدفت دراسة الطلحي (٢٠١٩) تطوير تطبيق نقال قائم على استخدام النمذجة بالفيديو في تحسين وتعزيز مهارات حماية الذات للأطفال ذوي التوحد. تم الاعتماد على التصميم شبه التجريبي ذو المجموعتين: حيث تلقت المجموعة الضابطة مهارات حماية الذات بالطريقة التقليدية، أما المجموعة التجريبية فقد تم تدريبهم على نفس المهارات من خلال التطبيق القائم على النمذجة بالفيديو. وقد تكونت عينة البحث من ١٦ طالبة من ذوي التوحد، طبقت الباحثة عليهم مقياس مهارات حماية الذات. وبعد تطبيق التجربة لمدة خمس أسابيع متتالية تم رصد النتائج وتحليلها احصائيا. وقد أسفرت النتائج عن فاعلية التطبيق المقترح في تنمية مهارات حماية الذات للأطفال ذوي التوحد، وأوصت الباحثة بضرورة الاستفادة من تفضيلات الأطفال ذوي التوحد واستخدام التطبيقات التي تعتمد النمذجة بالفيديو في تعليمهم.

وتتناول دراسة المؤمن وآخرون (٢٠١٩) أثر استخدام النمذجة عن طريق الفيديو التعليمي الذي تم عرضه عن طريق الأيباد على اكتساب مهارات الرياضيات الوظيفية، وتحديداً مهارات النقود، من قبل الطلاب ذوي الإعاقات المعرفية الشديد، وقد أجريت الدراسة على ست تلاميذ ذوي إعاقة عقلية شديدة باستخدام منهج دراسة الحالة الواحدة متعدد الخطوط القاعدية. تم الكشف عن مدى فاعلية برنامج التدخل على اكتساب مهارة النقود من قبل المراهقين ذوي متلازمة داون. وأشارت نتائج البحث الى أن المشاركين قد طوروا مهارات النقود لديهم بعد استخدام الفيديو التعليمي عن طريق الأجهزة اللوحية (الأيباد).

تعليق على الدراسات السابقة :

فيما يتعلق بقياس تنظيم الانفعالات قامت دراسة شيلدز وشيكيتي (Shields & Cicchetti, 1997) ببناء معياراً جديداً (Q-sort) والتحقق من كفاءته في التمييز بين الأطفال ذوي تنظيم الانفعالات الجيد والمنخفض، كما توصلت دراسة دانيشمان وآخرون (Danişman, et al., 2016) إلى جودة الخصائص السيكومترية لقائمة فحص تنظيم الانفعالات لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة (٤-٥ سنوات)، والتي سيقوم الباحث باستخدامها في قياس التنظيم الانفعالي لدى عينة البحث الحالي.

وفيما يتعلق بردود أفعال الطفل للمواقف الانفعالية واستراتيجيات تنظيم الانفعالات وُجد أن الأطفال يُعبرون بردود فعل بناءة أكثر في مواقف الحزن؛ وغير بناءة في مواقف الغضب(Garner & Spears, 2000) ، واستخدام الأطفال في سن الثالثة أسلوب السلوكيات المساعدة أكثر من الأطفال في سن الرابعة، وقد أبدى ذوو الأطفال في سن الثالثة نفس الأسلوب(Stansbary & Sigman, 2000) ، بينما استعمل أطفال الرابعة أساليب متنوعة عند تعرضهم لمواقف الإحباط بما فيها أسلوب إعادة التقييم الإدراكي، كما وُجد أن الأطفال ذوي تنظيم الانفعالات الضعيف يبدون سلوكيات تبرير وتمركز حول الذات في بيئة المدرسة أكثر احتمالاً من أقرانهم وخاصة ذوي الأمزجة الحساسة من مناخ عائلي سلبي(Morris, 2000) وفي مرحلة الطفولة المبكرة أبدى الأطفال استخداماً فعالاً نسبياً للإلهاء المعرفي والسلوكي وإصلاح الوضع، ومقارنة بالبالغين يُفضل الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة الاستراتيجيات غير الفعالة نسبيًا مثل التنفيس والاجترار (Dennis, Kelemen, 2009). كما وُجد أن استراتيجيات تنظيم الانفعالات ذات آثار تنبؤية بمستويات التعامل مع ضغط الأقران، والعدوانية، والتفضيل الاجتماعي (Gülay & Fetihi, 2021). كما أظهرت الدراسات اختيار الأطفال في الثامنة من العمر

استراتيجيات أقل تكيفًا من الأطفال في سن العاشرة، وأهمية النظر إلى انفعالات معينة عند البحث في تنظيم العواطف الشخصية (López-Pérez & Pacella, 2021)

وفيما يتعلق بدور الوالدين في تنظيم انفعالات أطفالهم ارتبط انخفاض مستوى توضيحات الأمهات الانفعالية لأطفالهم باستجابات تنظيم انفعالات غير بناءة لدى الأطفال تجاه الغضب والحزن (Garner & Spears, 2000) كما وُجدت علاقة إيجابية دالة بين أنواع الأساليب التي يستعملها الأطفال والأساليب التي يستعملها الأبوان لمساعدة أطفالهم على تنظيم الانفعالات (Stansbary & Sigman, 2000)، وارتباط سلوكيات الأبوين بالكفاية الانفعالية والاجتماعية لأطفالهم (Mc Dowell & Kim, 2002)، كما ارتبطت أساليب تنظيم الانفعالات لدى الأمهات وخاصة أسلوبي إعادة تركيز الانتباه وإعادة التشكيل المعرفي مع مستويات منخفضة من الغضب والحزن الذين يعبر عنهما الطفل (Morris, 2000)، بينما لم يرتبط سلوك الأبوة والأمومة ارتباطا مباشراً بالكفاءة الانفعالية والاجتماعية للأطفال في دراسة(Blandon, et al, 2010) ، وارتبط استخدام الوالدين لاستراتيجية إعادة التقييم مع تنظيم الانفعالات التكيفية للأطفال، ولم يرتبط استخدام الوالدين للقمع مع تنظيم الانفعالات لدى الأطفال، وقد أظهرت تحليلات الانحدار أن سمات مزاج الأطفال من المرونة والصلابة والمثابرة واستجابات الوالدين غير الداعمة تتنبأ باستخدام الأطفال للتكيف في تنظيم الانفعالات(Brannon, 2013) ، كما تأكدت فعالية السقالات كطريقة فعالة يقوم من خلالها الآباء بدعم التنظيم المعرفي للانفعالات لدى الطفل (Myruski, et al., 2019)، ووُجدت ارتباطات قوية بين مهارات تنظيم الانفعالات والمؤشرات المتنوعة لتوافق الطفل، وأن ممارسات الأبوة والأمومة المحددة تتوسط العلاقة بين مهارات التعافي المبكر لدى الطفل والنتائج السلوكية المحددة (Domínguez-Álvarez , et al., 2020) كما تشير نتائج

الدراسات السابقة أن الأبوة والأمومة مؤشراً هاماً على القدرة اللغوية وتنظيم الانفعالات للرضع بعمر عامين(Mi-Young & Soo-Hyang, 2021) ، كما ارتبطت حساسية الأم بقدرات تنظيم انفعالات الطفل خلال مراحل النمو لدى الأطفال المعرضين للخطر(Halligan, et al., 2013)

وهدفت دراسات عديدة إلى دراسة الفروق في التنظيم الانفعالي بين مجموعات مختلفة من الأطفال، حيث وُجد أن أطفال الأسر ذوي الدخل المتوسط وذوي الدخل المحدود يتشابهون أكثر مما يختلفون في تنظيم الانفعال السلبي (Garner & Spears, 2000) كما أظهر الأطفال المعرضون لمخاطر عالية قدرات تنظيم انفعالي أضعف من نظرائهم منخفضي المخاطر(Halligan, et al., 2013) ، كما وُجدت فروقاً دالة بين الذكور والإناث في تنظيم الانفعالات لصالح الإناث (موهي؛ الساعدي، ٢٠١٩).

وفيما يتعلق بالعوامل المرتبطة والمؤثرة في تنظيم الانفعالات، أكدت الدراسات السابقة ارتباط تنظيم الانفعالات إيجابياً بتقارير المعلم عن النجاح الأكاديمي للأطفال، والإنتاجية في الفصل الدراسي، ونتائج محو الأمية المبكرة والرياضيات، وعلى عكس التوقعات لم تتوسط المشكلات السلوكية للطفل ونوعية العلاقة بين الطالب والمعلم هذه العلاقات(Graziano et al., 2007) ، وارتباط الاعتداء الجنسي والإيذاء الجسدي وفقدان الوالدين بصعوبة تنظيم الانفعالات، وقدرة الاعتداء الجنسي والاعتداء الجسدي بالتنبؤ بصعوبة تنظيم الانفعالات (Juneja, Singh, 2018)، كما ارتبط عامل الجنس (بنين وبنات) والعمر باستراتيجيات تنظيم الانفعالات عند الشعور بالحزن والقلق والغضب (Sanchis-Sanchis, et al, 2018)، كما وُجدت علاقة ارتباطية بين تنظيم الانفعالات والسرعة الإدراكية في مرحلة الطفولة المبكرة (موهي؛ الساعدي، ٢٠١٩)، وبين رعاية الأم والعمر

عند التعرض للشاشة الأولى، ووقت التعرض للشاشة بتنظيم الانفعالات (Oflu,et al, 2021).

كما هدفت دراسات عديدة إلى تنمية تنظيم الانفعالات ومنها دراسة الزبيدي (٢٠١٣) التي أثبتت فعالية برنامج النمذجة (الحية وغير الحية) في تنمية الذكاء الانفعالي، ودراسة عبد الحميد (٢٠١٣) التي أكدت فعالية برنامج لتنمية مهارات نظرية العقل في تحسين مستوى تنظيم الانفعالات في مرحلة الطفولة المبكرة، وتوصلت دراسة الرزاز (٢٠١٧) إلى فعالية برنـــامج تربـــوي متعـــدد الأنـــشطة لتنمية فهم وإدارة المشاعر والانفعالات وفهم أنماط الانفعالات الوجدانية.

وفيما يتعلق بالدراسات التي تناولت النمذجة الذاتية بالفيديو VSM فقد هدفت جميعها إلى التحقق من فعاليتها في تنمية متغيرات ومهارات عديدة لدى الأطفال العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة، حيث تأكدت فعالية النمذجة الذاتية بالفيديوVSM في تنمية جودة الحياة لدى الخاضعين لعلاج مكثف لإعادة هيكلة الكلام (Cream, et al., 2010)، وتقليل التأتأة(Harasym, et al., 2015) ، وتنمية قدرات الأطفال المصابين بالتوحد (وليامسون وآخرين، ٢٠١٣)، وتنمية المهارات الاجتماعية للأطفال ذوي التوحد (قواسمة، ٢٠١٤)، ومهارة التقليد الحركي لدى ذوي التوحد (أحمد وآخرين، ٢٠١٦)؛ ومهارات التقليد (الحركية، الأفعال باستخدام الأدوات، الفم والشفاه) وخفض السلوكيات غير المرغوبة للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في مرحلة الطفولة المبكرة (الزغول، ٢٠١٨)، ومهارات حماية الذات للأطفال ذوي التوحد (الطلحي ، ٢٠١٩)، واكتساب مهارات الرياضيات الوظيفية لدى الطلاب ذوي الإعاقات المعرفية الشديدة (المؤمن وآخرون، ٢٠١٩)، وبخلاف نتائج هذه الدراسات أثبتت دراسة باجي وليندساى (٢٠١٢) عدم فعالية النمذجة الذاتية بالفيديو في تنمية التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال المصابين بالتوحد الذين تزيد أعمارهم عن ٤ سنوات.

كما هدفت دراسات أخرى إلى المقارنة بين أساليب النمذجة المختلفة؛ حيث أثبتت دراسة عبد الرحمن (٢٠١٤) وجود فروق بين أسلوب النمذجة الذاتية من خلال طريقتي تدريس الأقران ومساعدة المعلم من خلال التعلم النقال لصالح تعلم الأقران في كل من التحصيل ومهارات الحاسوب.

كما أكدت دراسات عديدة فعالية النمذجة الذاتية بالفيديو في علاج مشكلات سلوكية عديدة لدى الأطفال ومنها السلوك العنادي والسلوك العدواني (Axlord, et al., 2014)، والقضاء على سلوك التعري أمام العامة أثناء التبول (Ohtake et al., 2014)، والضحك البغيض واستخدام الألفاظ النابية (Chu &Baker, 2015) ، وتعلم سلوكيات اللعب الوظيفية (لي وآخرين ،٢٠١٧)، والصعوبات السلوكية (Regan; Howe, 2017).

٩. فروض البحث :

في ضوء ما سبق يمكن تحديد فروض البحث فيما يلي :

١) يوجد فرق دال احصائياً في تنظيم الانفعالات في مرحلة الطفولة المبكرة بين القياس القبلي والبعدي لدى أطفال المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي.

٢) يوجد فرق دال احصائياً في تنظيم الانفعالات في مرحلة الطفولة المبكرة بين أطفال المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

٣) لا يوجد فرق دال احصائياً في تنظيم الانفعالات في مرحلة الطفولة المبكرة بين القياس البعدي والقياس التتبعي لدى أطفال المجموعة التجريبية.

١٠. منهج البحث:

لتحقيق أهداف البحث استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي Quasi-Experimental، من خلال تصميم يشمل مجموعتين متكافئتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، وإجراء القياس القبلي ثم القياس البعدي على أفراد المجموعتين، وتطبيق المعالجة التجريبية على المجموعة التجريبية دون المجموعة الضابطة.

١١. الأساليب الإحصائية:

استخدم البحث اختبار مان-ويتني "Mann-Whitney" للفروق بين متوسطات مجموعتين مستقلتين، واختبار ولكوكسون Wilcoxon للفروق بين مجموعتين مرتبطتين للتحقق من فعالية برنامج البحث.

١٢. عينة البحث :

تتكون عينة البحث من (١٦) طفلاً بمرحلة الطفولة المبكرة تتراوح أعمارهم من ٥-٦ سنوات بمتوسط ٥,٢، تُشرف عليهم معلمة رياض أطفال بالتعاون مع أمهاتهم؛ تم تقسيمهم إلى مجموعتين متكافئتين، الأولى ضابطة (ن=٨)، والثانية تجريبية (ن= ٨)، وتم التأكد من تكافؤ مجموعتي البحث التجريبية والضابطة، من خلال اختبار دلالة الفروق في تنظيم الانفعالات بين أطفال المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس القبلي باستخدام اختبار مان- ويتني للفروق بين مجموعتين مستقلتين، ويوضح جدول (١) النتائج.

جدول (١) نتائج اختبار مان- ويتني لدلالة الفروق بين أطفال المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس القبلي على قائمة تقدير تنظيم الانفعالات في مرحلة الطفولة المبكرة

المتغير	المجموع	العدد	متوسط	مجموع	قيمة U	مستوى

	ة		الرتب	الرتب		الدلالة
تنظيم الانفعالات	التجريبية	٨	10.19	81.50	18.500	0.153
	الضابطة	٨	6.81	54.50		
	المجموع	١٦				

يتضح من جدول (١) عدم وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين أطفال المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في تنظيم الانفعالات، مما يعني التأكد من تكافؤ مجموعتي البحث التجريبية والضابطة، وبذلك يمكن إجراء التجربة والتحقق من فعالية برنامج البحث من خلال المقارنة بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي.

١٣. أدوات البحث:

تطلبت الدراسة الميدانية للبحث الحالي تطبيق أداتين هما: برنامج النمذجة الذاتية بالفيديو (VSM) لتنمية تنظيم الانفعالات في مرحلة الطفولة المبكرة (إعداد الباحث)، وقائمة تقدير تنظيم الانفعالات في مرحلة الطفولة إعداد شيلدز وسيكيتي (Shields & Cicchetti, 1995) ، ومراجعة دانيشمان وآخرون (Danisman, et al., 2016)، وترجمة الباحث.

أولاً: برنامج النمذجة الذاتية بالفيديو (VSM) لتنمية تنظيم الانفعالات في مرحلة الطفولة المبكرة:

اطلع الباحث على عديد من الدراسات التي تناولت توظيف واستخدام النمذجة الذاتية بالفيديو VSM في تنمية مهارات عديدة، ومنها دراسة كل من: (Cream, et al., 2010)، (Harasym, et al., 2015)، (وليامسون وآخرون، ٢٠١٣)، (قواسمة، ٢٠١٤)، (أحمد وآخرين، ٢٠١٦)؛ (الزغول، ٢٠١٨)، (الطلحي ، ٢٠١٩)، (المؤمن وآخرون، ٢٠١٩)، (باجي وليندساى، ٢٠١٢)، (Axlord, et al.,

2014)، (Ohtake et al., 2014)، (Chu &Baker, 2015)، (لي وآخرين ،٢٠١٧)، اضافة إلى دراسة (Regan; Howe, 2017) وغيرها.

الهدف العام للبرنامج: الكشف عن أفضل طرق توظيف النمذجة الذاتية بالفيديو (VSM) في تنمية تنظيم الانفعالات في مرحلة الطفولة المبكرة.

الأهداف الإجرائية للبرنامج:

- إكساب الأطفال المشاركين مهارات تحديد الحالة الانفعالية والتعبير عنها.
- تكوين اتجاهات ايجابية نحو التعبير الانفعالي الايجابي المناسب للموقف واختيار السلوك المناسب.
- التحكم في الانفعالات بتأجيل الرغبات للوصول للاتزان الانفعالي.

ولتحقيق أهداف البرنامج تم توظيف مقاطع الفيديو لأطفال عينة البحث تعبر عن ثلاثة مواقف:

الأول: يتضمن التعرف على الانفعالات من خلال تعبيرات الوجه، وتحديد الطفل لحالته الانفعالية والتعبير عنها لفظياً.

الثاني: يتضمن إجراء تجربة مارشيملو- ستانفورد Marshmallow test على الطفل، والتي تقوم على فكرة الإشباع المؤخر أو المؤجل delayed gratification، وقد أجراها للمرة الأولى والتر ميشيل وإيبي ايبسون Mischel & (Ebbesen, 1970, 1972) في جامعة ستانفورد في أوائل الستينات بمدرسة بيج نيرسي في دراسة وصفية لفهم تطور قدرة الطفل على تأجيل الرغبات للحصول على شيء ما يريده الطفل، وذلك على مجموعة أطفال تتراوح أعمارهم ما بين ٤- ٦ سنوات. وتُستخدم هذه التجربة في البحث الحالي كموقف تدريبي ونموذج ذاتي لتدريب الطفل على التحكم في الدوافع وتأجيل الاستجابة، وهي من أهم تحديات النمو الانفعالي وتنظيم الانفعالات في مرحلة الطفولة المبكرة.

الثالث: فيديو يشتمل على حالات انفعالية متقابلة للطفل مثل: الحزن- السعادة، الغضب، الثبات الانفعالي، الابتسامة والبكاء أو الحزن. والهدف منها إظهار الفروق بين الانفعال الجيد وغير الجيد لبناء اتجاهات إيجابية نحو الانفعال الجيد المناسب للموقف.

وتتراوح مدة كل مقطع من دقيقة ونصف الى ثلاث دقائق، وتتعاون المعلمة مع أمهات أطفال في تصوير وتحرير الفيديوهات باستخدام برنامج Movie maker.

ويتكون البرنامج من أربع مراحل مدة كل منها أسبوع وتمتد المرحلة الرابعة أسبوعين، والمرحلة الأولى تمهيدية يتم تنفيذها بواقع جلستين في أسبوع، وفيما يلي تفاصيل جوانب البرنامج وفنياته في جدول (٢).

جدول (٢) جلسات برنامج النمذجة الذاتية بالفيديو (VSM) لتنمية تنظيم الانفعالات

في مرحلة الطفولة المبكرة

المرحلة	الهدف	المحتوى	الفنية المستخدمة
المرحلة الأولى (جلستين في أسبوع مدة كل منها ٩٠ دقيقة)	تعارف واتفاق بين الباحث وأولياء الأمور والقياس القبلي وتجهيز المقاطع	تعارف وكسر الجمود وبناء الألفة، والقياس القبلي، ومناقشة أهداف البرنامج وتعريفه وأهميته للطفولة المبكرة، وشرح أنواع مقاطع الفيديو الثلاث التي يعتمد عليها البرنامج	تقديم الذات، قياس قبلي، وفنية K.W.L.D ومثال لتحرير مقطع فيديو
المرحلة الثانية (الأسبوع	إكساب الأطفال المشاركين مهارات تحديد الحالة	تعريف الأطفال بقائمة الانفعالات الأساسية الست، وعرض مقاطع الفيديو يومياً	النمذجة الذاتية بالفيديو – التعزيز-

الثاني)	الانفعالية والتعبير عنها.	لنماذج متنوعة من انفعالات الطفل في الحالات الانفعالية الست، وتشجيعه على تحديد انفعالاته والتعبير عنها.	التغذية الراجعة.
المرحلة الثالثة (الأسبوع الثالث)	تكوين اتجاهات ايجابية نحو التعبير الانفعالي الايجابي المناسب للموقف واختيار السلوك المناسب لدى الطفل.	عرض مقاطع متقابلة لانفعالات الطفل مثل: الحزن- السعادة، الغضب، الثبات الانفعالي، الابتسامة والبكاء أو الحزن. والهدف منها إظهار الفروق بين الانفعال الجيد وغير الجيد لبناء اتجاهات إيجابية نحو الانفعال الجيد المناسب للموقف.	النمذجة الذاتية بالفيديو – التعزيز- التغذية الراجعة.
المرحلة الرابعة الأسبوع الرابع	التحكم في الانفعالات بتأجيل الرغبات للوصول للاتزان الانفعالي.	عرض مقاطع تجربة المارشميللو وتعزيز سلوكيات التحكم في الانفعالات الناجحة.	النمذجة الذاتية بالفيديو – التعزيز- التغذية الراجعة
المرحلة الخامسة الأسبوع الخامس	تثبيت النتائج وتبادل الخبرات	يُختتم البرنامج بجلسة جماعية للأطفال والأمهات لعرض أفضل المقاطع للأطفال وتبادل الخبرات وعرض النجاحات ومناقشتها، والتعزيز المادي للأطفال	النمذجة الذاتية بالفيديو – التعزيز- التغذية الراجعة-القياس البعدي

ثانياً: قائمة تقدير تنظيم الانفعالات في مرحلة الطفولة:

اطلع الباحث على بعض الدراسات والمقاييس التي يمكن الاستفادة منها في قياس تنظيم الانفعالات في مرحلة الطفولة المبكرة للتحقق من فروض البحث والاجابة على تساؤلاته، ومنها قائمة تقدير تنظيم الانفعالات من سن ٥- ١٢سنة التي أعدها شيلدز وسيكيتي (Shields & Cicchetti (1995)، كما قام دانيشمان وآخرون (Danisman, et al., 2016) بالتحقق من جودة مواصفاتها السيكومترية من خلال التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي، ويستجيب لهذه القائمة المعلمين، ومستشاري المدارس، وأولياء الأمور لتقييم تنظيم الانفعالات لأطفالهم، وتتكون قائمة تقدير تنظيم الانفعالات في مرحلة الطفولة من ٢٤ فقرة، ويستجيب المفحوص لكل فقرة من فقرات القائمة وفقاً لتدرج ليكرت الخماسي (١ = أبدًا؛ ٢ = أحيانًا؛ ٣ = غالبًا؛ ٤ = دائمًا تقريبًا).

وكثيراً ما يستخدم المعلمون وأولياء أمور الأطفال هذه القائمة لتحديد النمو الانفعالي لدى أطفالهم في مرحلة الطفولة المبكرة. وقد قام مطورو المقياس باختبار البنية العاملية له من خلال التحليل العاملي التوكيدي (CFA) الذي أظهرت نتائجه ملاءمة النموذج، كما كانت معاملات الاتساق الداخلي باستخدام ألفا لكرونباخ مقبولة للمقاييس الفرعية.

وقد قام الباحث بترجمة القائمة للغة العربية، كما تم عرض الترجمة في صورتها الأولية على (٦) من الخبراء المحكمين في مجال إعداد المقاييس النفسية، وثلاث خبراء من أعضاء هيئة التدريس بقسم اللغة الانجليزية، لاختبار جودة ترجمة المفردات من حيث وضوحها وسلامة صياغتها، كما تم إعادة ترجمتها من اللغة العربية للغة الانجليزية، وتطبيق النسختين العربية والانجليزية على عينة من (٢٠) فرد يجيد اللغة الانجليزية، وتم حساب معامل الارتباط بين درجات العينة على

النسختين؛ وقد بلغت قيمته ٠,٨٩ وهي قيمة دالة عند ٠,٠١ مما يعني التأكد من جودة ترجمة القائمة، وقد تأكد صدق المحكمين للمقياس بعد تعديل المفردات وفقاً لآراء السادة المحكمين، حيث تم الابقاء على الفقرات التي اتفق المحكمون عليها بالإجماع، ليشتمل المقياس على (٢٤) مفردة.

التحقق من صدق وثبات قائمة تقدير تنظيم الانفعالات:

(أ) التحقق من صدق قائمة تقدير تنظيم الانفعالات:

تم التأكد من صدق القائمة بالتحقق من كل من صدق المحك، وصدق المقارنة الطرفية، والاتساق الداخلي للمقياس.

-التأكد من صدق المحك لقائمة تقدير تنظيم الانفعالات:

تم التحقق من صدق المحك لقائمة تقدير تنظيم الانفعالات بعد تطبيقه على عينة عشوائية استطلاعية قوامها (٣٢) من معلمي الروضة وأولياء أمور أبناء في مرحلة الطفولة المبكرة تتراوح أعمارهم من ٥-٦ سنوات، وحساب معاملات الارتباط بين درجات العينة على كل من القائمة ودرجات نفس العينة على مقياس إدارة الانفعالات والمشاعر إعداد الرزاز (٢٠١٧)، وقد بلغت قيمة معامل الارتباط بين قائمة تقدير تنظيم الانفعالات ومقياس مقياس إدارة الانفعالات والمشاعر ٠,٨٦٢** وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١ مما يعني التأكد من صدق المحك للمقياس وأبعاده الفرعية.

-التأكد من صدق المقارنة الطرفية لقائمة تقدير تنظيم الانفعالات:

تم التأكد من صدق المقارنة الطرفية لقائمة تقدير تنظيم الانفعالات بحساب قيمة "ت" للفروق بين درجات أفراد الإرباعي الأعلى Upper Quartile والإرباعي الأدنى lower Quartile الذين تم تحديدهم بعد ترتيب أفراد عينة التقنين طبقاً لدرجاتهم

على مقياس إدارة الانفعالات والمشاعر إعداد الرزاز (٢٠١٧) ويوضح جدول (٣) النتائج.

جدول (٣) نتائج اختبار مان- ويتني لدلالة الفروق بين درجات الإرباعي الأعلى والإرباعي الأدنى على قائمة تقدير تنظيم الانفعالات

المتغيرات	المجموعات	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	(U)	مستوى الدالة
تنظيم الانفعالات	الإرباعي الأعلى	٨	12.50	100.00	0.000	١,٠٠٠
	الإرباعي الأدنى	٨	4.50	36.00		
	المجموع	١٦				

يتضح من جدول (٣) لنتائج اختبار مان- ويتني وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين درجات أفراد الإرباعي الأعلى والإرباعي الأدنى على قائمة تقدير تنظيم الانفعالات، مما يعني التأكد من صدق المقارنة الطرفية للمقياس وأبعاده الفرعية.

-التأكد من الاتساق الداخلي لقائمة تقدير تنظيم الانفعالات:

للتأكد من الاتساق الداخلي للقائمة تم حساب معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة، والدرجة الكلية للقائمة، ويوضح جدول (٤) النتائج.

جدول (٤) معاملات ارتباط بيرسون (ر) بين درجات المفردات والدرجة الكلية للقائمة

م	ر	م	ر	م	ر	م	ر	م	ر
١	**٠,٧٢٣	٦	**٠,٥٣٢	١١	**٠,٥٦٦	١٦	**٠,٦٨٥	٢١	**٠,٧٥٤
٢	**٠,٥٨٦	٧	**٠,٦٦٩	١٢	**٠,٦٨٤	١٧	**٠,٧٣٦	٢٢	**٠,٦٣٥

٣	**٠,٥٤٢	٨	**٠,٧٣١	١٣	**٠,٨١٢	١٨	**٠,٨٣٠	٢٣	**٠,٦٨٥
٤	**٠,٥٤٤	٩	**٠,٥٤٩	١٤	**٠,٧٣٥	١٩	**٠,٧٧٣	٢٤	**٠,٧٥٣
٥	**٠,٧٦٥	١٠	**٠,٨٢٢	١٥	**٠,٧٥٥	٢٠	**٠,٧٩٢		

** دال عند مستوى الدلالة ٠،٠١ فأقل

يتضح من الجدول (٤) أن جميع معاملات الارتباط بين المفردات والدرجة الكلية للقائمة دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١ مما يعني التحقق من الاتساق الداخلي للقائمة.

(ب) التحقق من ثبات قائمة تقدير تنظيم الانفعالات:

تم تطبيق المقياس بعد التأكد من صدقه الظاهري على عينة التقنين، وتم التأكد من ثبات القائمة بحساب معاملات ألفا لكرونباخ للقائمة ككل، وقد بلغ معامل ثبات ألفا لكرونباخ لقائمة تقدير تنظيم الانفعالات ٠,٨٦٧ ** وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١ مما يعني التأكد من ثبات القائمة.

وبذلك تم التحقق من صدق وثبات القائمة والتأكد من صلاحيتها للتطبيق الميداني والاعتماد علي نتائج تطبيقها في التحقق من فروض البحث والإجابة عن سؤاله.

١٤. نتائج البحث:

فيما يلي الإجابة عن سؤال البحث الذي ينص على:

- ما فاعلية برنامج قائم على النمذجة الذاتية بالفيديو (VSM) في تنمية تنظيم الانفعالات في مرحلة الطفولة المبكرة؟

للإجابة على هذا السؤال قام الباحث بالتحقق من صحة فروض البحث كما يلي:

-التحقق من صحة الفرض الأول: وينص على:

- يوجد فرق دال احصائياً في تنظيم الانفعالات في مرحلة الطفولة المبكرة بين القياس القبلي والبعدي لدى أطفال المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي.

تم التحقق من صحة الفرض الأول باستخدام اختبار "ويلكوكسون" للفروق بين مجموعتين مرتبطتين، ويوضح جدول (٥) النتائج.

جدول (٥) نتائج اختبار "ويلكوكسون" لدلالة الفروق بين القياس القبلي والبعدي لأطفال المجموعة التجريبية على قائمة تقدير تنظيم الانفعالات في مرحلة الطفولة المبكرة

المتغير	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
تنظيم الانفعالات	القياس القبلي	٨	.00	.00	a٢,٥٢١ -	٠,٠١
	القياس البعدي	٨	4.50	36.00		

يتضح من جدول (٥) أن قيمة "Z" دالة إحصائياً، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين القياس القبلي والبعدي لأطفال المجموعة التجريبية في مهارات تنظيم الانفعالات، مما يعني التأكد من فعالية البرنامج.

- **التحقق من صحة الفرض الثاني:** وينص على:

- يوجد فرق دال احصائياً في تنظيم الانفعالات لدى أطفال الطفولة المبكرة بين أطفال المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

تم التحقق من صحة الفرض الثاني باستخدام اختبار "مان- ويتني" للفـــروق بين مجموعتين غير مرتبطتين، ويوضح جدول (٦) النتائج.

جدول (٦) نتائج اختبار مان- ويتني لدلالة الفروق بين المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي على قائمة تقدير تنظيم الانفعالات في مرحلة الطفولة المبكرة

المتغير	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
تنظيم الانفعالات	التجريبية	١٢	12.50	100.00	-3.376	٠,٠١
	الضابطة	١٢	4.50	36.00		
	المجموع	٢٤				

يتضح من جدول (٦) أن قيمة "Z" دالة إحصائياً، مما يشير إلى وجود فـــروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين المجموعـــة التجريبيـــة والـــضابطة لصالح أطفال المجموعة التجريبية في مهارات تنظيم الانفعالات، مما يعني التأكـــد من فعالية البرنامج.

- **التحقق من صحة فروض الثالث:** وينص على:

-لا توجد فرق دال إحصائياً في مهارات تنظيم الانفعالات في مرحلة الطفولة المبكرة بين القياس البعدي والقياس التتبعي لدى أطفال المجموعة التجريبية.

جدول (٧) دلالة الفروق بين القياس البعدي والتتبعي لأطفال المجموعة التجريبية على قائمة تقدير تنظيم الانفعالات في مرحلة الطفولة المبكرة

المتغير	المجموعة	العدد	متوسط	مجموع	قيمة Z	مستوى

			الرتب	الرتب		الدلالة
تنظيم الانفعالات	القياس البعدي	٨	5.33	16.00	-.281a	0.778
	القياس التتبعي	٨	4.00	20.00		
	الاجمالي	١٦				

يتضح من جدول (٧) أن قيمة "Z" غير دالة إحصائياً، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين القياس القبلي والتتبعي لأطفال المجموعة التجريبية في مهارات تنظيم الانفعالات في مرحلة الطفولة المبكرة، مما يعني التأكد من امتداد فعالية البرنامج.

تفسير النتائج:

مما سبق ومن خلال المقارنة بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية، والمجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي؛ تؤكد نتائج البحث فعالية برنامج النمذجة الذاتية بالفيديو في تنمية تنظيم الذات في مرحلة الطفولة المبكرة.

ويتفق ذلك مع نتائج دراسات عديدة أثبتت فعالية النمذجة الذاتية بالفيديو في تنمية تنظيم الانفعالات ومنها دراسة الزبيدي (٢٠١٣) التي أثبتت فعالية برنامج النمذجة (الحية وغير الحية) في تنمية الذكاء الانفعالي، ودراسة عبد الحميد (٢٠١٣) التي أكدت فعالية برنامج لتنمية مهارات نظرية العقل في تحسين مستوى تنظيم الانفعالات في مرحلة الطفولة المبكرة، ودراسة الرزاز (٢٠١٧) التي أثبتت فعالية برنامج تربوي متعدد الأنشطة لتنمية فهم وإدارة المشاعر وتنظيم الانفعالات وفهم أنماط الانفعالات الوجدانية.

كما تتسق هذه النتائج مع نتائج دراسات عديدة تناولت توظيف واستخدام النمذجة الذاتية بالفيديو VSM في تنمية مهارات متعددة لدى عينات متباينة من الأطفال

ومنها دراسة كل من: (Cream, et al., 2010)، (Steel, et al., 2012)، (Harasym, et al., 2015)، (وليامسون وآخرون، ٢٠١٣)، (قواسمة، ٢٠١٤)، (أحمد وآخرين، ٢٠١٦)؛ (الزغول، ٢٠١٨)، (الطلحي ، ٢٠١٩)، (المؤمن وآخرون، ٢٠١٩)، (باجي وليندساى، ٢٠١٢)، (Axlord, et al., 2014)، (Ohtake et al., 2014)، (Chu &Baker, 2015)، (لي وآخرين ،٢٠١٧)، اضافة إلى دراسة (Regan; Howe, 2017) وغيرها.

ويرجع ذلك إلى سهولة استخدام تكنولوجيا الهاتف المحمول في تصوير وتسجيل مقاطع الفيديو في البيئة الطبيعية لحياة الطفل لتسجل أفضل سلوكيات الطفل ومواقف تنظيمه لانفعالاته على مدار اليوم، وفي مواقف متعددة تؤكد على الانفعال والسلوك الايجابي مما يحرر المواقف من محتواها لتؤكد على جوانب تنظيم الانفعالات.

إضافة للدور الكبير الذي تلعبه الأمهات من خلال ما تقدمه من ايضاحات وتعليقات وتغذية راجعة حول سلوكيات وانفعالات أطفالهم في الأوقات المناسبة، يحفزهن في ذلك ما يلمسنه من تحسن في فهم الطفل لحالته الانفعالية وتحديدها والتعبير عنها، والوعي بانفعالاته وتكوين اتجاهات ايجابية نحو الانفعال السليم للموقف السليم، وتتويج ذلك بنمو قدرة الطفل على تنظيم انفعالاته.

ولا يخفى دور النمذجة الذاتية بالفيديو التي تقدم كل عوامل نجاح التعلم بالمحاكاة، ومنها الاهتمام بالنموذج المقلد وهو الطفل نفسه، مما يكفل العامل الثاني لنجاح التعلم بالمحاكاة وهو الانتباه، والتقليد، وتحسين الأداء خاصة في ضوء المحفزات التي تقدمها الأم اضافة إلى رغبة الطفل في الاستحسان الاجتماعي والظهور بصورة ايجابية.

كذلك التدرج المنطقي لأهداف ومهام البرنامج أيضا المتمثلة في ثلاث مستويات: تحديد الانفعالات والتعبير عنها، ثم تنمية اتجاهات إيجابية نحو الانفعال الجيد، واخيراً التدريب المتكرر على إدارة وتنظيم الانفعالات، ويمثل ذلك تشكيلاً للسلوك وتسلسلاً يسهل الوصول للمهارة المركبة والأعلى مستوى وهي إدارة الانفعالات.
اضافة إلى التدرب على تأجيل اشباع الحاجة من خلال تجربة المارشيميللو تمثل فرصة ذهبية للطفل للتحكم في انفعالاته وهو جوهر عملية تنظيم الانفعالات وإدارتها.

١٥. توصيات البحث:

- التثقيف النفسي للوالدين والعاملين مع ذوي الطفولة المبكرة بمكونات النمو الانفعالي في الطفولة المبكرة والتي تتمثل في: الوعي بالذات، وادارة الانفعالات، ودافعية الذات (تحفيز الذات)، والتعاطف، والتواصل الاجتماعي.

- تنمية الذكاء الانفعالي في مرحلة الطفولة المبكرة وإدخال برامج تنميته لدى الأطفال كنوع من أنواع البرامج النمائية والوقائية.
- تدريب طلاب أقسام علم النفس على مهارات توظيف التكنولوجيا ومستجداتها في تشخيص الاضطرابات الانفعالية وعلاجها في مرحلة الطفولة المبكرة.
- تنمية مهارات الوالدين وبخاصة الأمهات على ملاحظة سلوك الأبناء وتوظيف مقاطع الفيديو في تنمية مهارات الأبناء من خلال النمذجة الذاتية.

- تطوير المزيد من برامج التعليم لتنمية التنظيم العاطفي للأطفال، وتقييم كفاءتها.

١٦. البحوث المقترحة:

- القيام بدراسة حول أسباب انخفاض الذكاء الوجداني لدى الأطفال.
- دراسة فعالية برنامج تنمية الذكاء الانفعالي لدى المراهقين.
- دراسة العلاقة المعاملة الوالدية السلبية وانخفاض الذكاء الوجداني لدى الطفال.
- العوامل المعرفية المرتبطة بتنظيم الانفعالات عبر مراحل الطفولة.
- أهداف واستراتيجيات التنظيم العاطفي للوالدين وعلاقتها بتنظيم الانفعالات لـــدى أبنائهم.

١٧. المراجع العربية:

- أحمد، كوثر يعقوب؛ الشيراوي، مريم عيسى؛ الخميسي، السيد سعد (٢٠١٦). فعالية برنامجين باستخدام النمذجة المتبادلة والنمذجة بالفيديو في تنمية مهارة التقليد الحركي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. *مجلة الطفولة العربية*. ١٧(٦٩)، ٧١-٩٧

- الرزاز، مها أحمد (٢٠١٧). فعالية برنامج تربوي متعدد الأنشطة لتوعية طفل الروضة بفهم وادارة المشاعر والانفعالات لديه. *المجلة العلمية لكلية رياض الأطفال*، جامعة المنصورة، ٤(٢)، ٤٣٣-٥٠١
- الديدي، رشا عبد الفتاح (٢٠٠٥). *استبيان الذكاء الانفعالي*. مكتبة الأنجلو المصرية.
- الزبيدي، أزهار علي مهدي (٢٠١٣). *أثر النمذجة في تنمية الذكاء الانفعالي لدى أطفال الرياض*. رسالة ماجستير رياض الأطفال. جامعة بغداد. كلية التربية للبنات.

- الزغول، عماد عبد الرحيم (٢٠١٠). *نظريات التعلم*. دار الشروق للنشر والتوزيع.
- الزغول، ميساء علي (٢٠١٨). *أثر برنامج قائم على نمذجة الفيديو باستخدام تطبيقات الحاسوب اللوحي في تنمية مهارات التقليد (الحركية، الأفعال باستخدام الأدوات، الفم والشفاة) وخفض السلوكات غير المرغوبة للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في مرحلة الطفولة المبكرة*. رسالة دكتوراه تخصص التربية الخاصة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية ، الأردن.
- زغير، لمياء (٢٠١١). الوعي بالانفعال وعلاقته بالقدرة على حل المشكلات لدى طلبة الجامعة، *مجلة جامعة بابل للعلوم الصرفة*. ٢١(٣)، ٦٦٤- ٦٨١
- السويلم، بندر بن حمود (٢٠١٧). الركائز النمائية للممارسات المنهجية الملائمة في التعليم المبكر دراسة تحليلية. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*. ٧(٣)، ٢٢٩- ٢٧٧
- شمس، نعيمة جمال (٢٠١٧). *تنظيم الانفعال وعلاقته بالصحة النفسية*. المؤتمر العلمي السابع (الدولي الثالث) "التربية الوجدانية في المجتمعات العربية في ضوء التحديات المعاصرة "جامعة المنوفية ،١١-١٢ أكتوبر.
- الصمادي، تسنيم (٢٠٢١). *النمذجة كأحد إجراءات تشكيل السلوك لذوي الاحتياجات الخاصة*. https://2u.pw/OG65d
- الطلحي، أفنان معتوق (٢٠١٩). تطوير تطبيق آيباد قائم على النمذجة بالفيديو لتعزيز مهارات حماية الذات لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في مدينة جدة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*. ٣(٧)، ٤٥-٧٢
- العتر, فكري محمد (٢٠٠٣). الخصال المزاجية لدى الأطفال الرضع في السنة الأولى من العمر. *مجلة كلية الآداب جامعة القاهرة*, ٦٣(٤)،٢٣١ -٢٦٨.

- عبد الحميد، سعيد كمال (٢٠١٣). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات نظرية العقل لدى أطفال الروضة وأثره في تحسين مستوى التنظيم الانفعالي لديهم. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*. ٣(٣٢)، ١٦١ – ٢١٤
- عبدالرحمن، عبدالناصر محمد (٢٠١٤). فاعلية النمذجة الذاتية القائمة على التعلم النقال في تنمية مهارات الحاسوب لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ٣(٤٧)، ١٧٥–١٩٨
- علوان، مصعب محمد (٢٠٠٩). *تجهيز المعلومات وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
- عناد، شيماء نصيف (٢٠١٤). تطور الوعي الانفعالي لدى الأطفال من عمر(٩ –١١) سنة. *مجلة كلية التربية جامعة واسط*، (١٦)، ٣٥٤–٤٠٨
- غنيمي، حسنية (٢٠٠٥).*دراسات وبحوث في علم النفس*، القاهرة، عالم الكتب.
- قواسمة، كوثر عبد ربه (٢٠١٤). أثر برنامج تدريبي لتنمية المهارات الاجتماعية باستخدام النمذجة من خلال الفيديو لدى عينة من الأطفال ذوي اضطراب التوحد. *مجلة الطفولة والتربية*، ٦(٢٠)، ٨١–١٣١
- المؤمن، هدى عباس؛ المحارب، خالد عبدالعزيز؛ الرويشد، نهى راشد (٢٠١٩). تأثير "نمذجة الفيديو" في تدريس "مهارات النقود" للطلبة ذوي العجز الفكري المعتدل. *المجلة التربوية*، ٣٣(١٣٢)، ٢٧–٥٥
- موهي، سهام؛ الساعدي، ريوش (٢٠١٩). تنظيم الانفعالات وعلاقته بالسرعة الادراكية لدى اطفال الروضة. *مجلة كلية التربية الأساسية*. (عدد خاص) وقائع المؤتمر العلمي التاسع عشر.٢(٢)، ٢٩٦–320

١٨. المراجع الأجنبية:

1) Axelrod, M.; Bellini, S. & Markoff, K. (2014) Video Self-Modeling: A Promising Strategy for Noncompliant Children. *Behav Modif*, 38(4):567-86

2) Bellini, S., & Akullian, J. (2007). A meta-analysis of video modeling and video selfmodeling interventions for children and adolescents with autism spectrum disorders. *Exceptional children*, 73(3), 264-287.
3) Bertini, G. (2020). *Promoting Self-Regulation in the First Five Years: A Practice Brief*. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED583624.pdf
4) Blandon, A., Calkins, S., & Keane, S., (2010). Predicting Emotional and Social Competence during Early Childhood from Toddler Risk and Maternal Behavior. *Dev Psychopathol*, 22(1) 119–132.
5) Bottan N., Truglia P. (2011). Deconstructing the hedonic treadmill: Is happiness autoregressive? *J Socio Econ*; 40(3), 224-236.
6) Brannon, E., (2013). *The development of emotion regulation in children: The role of temperament and parent socialization.* Submitted to the Faculty of the Graduate College of the Oklahoma State University in partial fulfillment of the requirements for the Degree of Master of Science. Xavier University, Cincinnati, Ohio.
7) Buggey, T. & Lindsey O. (2021). The Use of Self-Modeling to Promote Social Interactions among Young Children .
8) Buggey, T. (2009). *Seeing believes: Self-modeling Applications with Children with Autism and Other Developmental Disabilities.* Baltimore; Woodbine House.
9) Campos, J., Frankel, C. & Camras, L., (2004). On the Nature of Emotion Regulation. *Child Development*, 75(2), 377-394

10) Chu, C.; Baker, S. (2015). The Effects of Video Self-Modeling on High School Students with Emotional and Behavioral Disturbances. *Preventing School Failure*, 59 (4), 207-216
11) Collier-Meek, M.; Lindsay F.; Austin J.; Sanetti, L.; Delcampo, M. (2012). Constructing self-modeling videos: Procedures and technology. *Psychology in the Schools* 49(1) 3-14
12) Cream, A.; O'Brian, S.; Jones, M.; Block, S.; Harrison, E.; Lincoln, M.; Hewat, S.; Packman, A.; Menzies, R.; Onslow, M. (2010). Randomized controlled trial of video self-modeling following speech restructuring treatment for stuttering. *J Speech Lang Hear Res*, 53 (4):887-97.
13) Danişman, S., Esra Dereli İman, E., Demircan, Z. & Yaya, D. (2016). Examining the psychometric properties of the Emotional Regulation Checklist in 4- and 5-year-old preschoolers. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14(3), 534-556.
14) Dennis, T., Kelemen, D., (2009). Preschool children's views on emotion regulation: Functional associations and implications for social-emotional adjustment. *Int J Behav Dev*, 33(3): 243–252.
15) Domínguez-Álvarez, B., López-Romero, L., Gómez-Fraguela, J. & Romero, E., (2020). Emotion regulation skills in children during the COVID-19 pandemic: Influences on specific parenting and child adjustment. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes* , 7(3), 81-87
16) Elias, M. J. (2004). Strategies to Infuse Social and Emotional Learning into Academics. In J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang, & H. J. Walberg (Eds.), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* (pp. 113-134). New York, NY, US: Teachers College Press.

17) Fredrickson B., Kurtz L. (2011). Cultivating positive emotions to enhance human flourishing. In: Donaldson SI, Csikszentmihalyi M, Nakamura J, editors. *Applied positive psychology: Improving everyday life, health, schools, work, and society*. New York, NY US: Routledge/Taylor & Francis Group; 35–47.
18) Gelbar, W.; Anderson, C.; McCarthy, S.; Buggey, T. (2012). Video Self-Modeling as an Intervention Strategy for Individuals with Autism Spectrum Disorders. *Psychology in the Schools*, 49 (1), 15-22
19) Goleman. D. (1995) *Emotional intelligence: why I can matter more the IQ*. Newyork Abantam books.
20) Gong, S., Xiaoyun Chai, X., Duan, T., (2013). Chinese Teachers' Emotion Regulation Goals and Strategies. *Psychology*, 4(11). 870-877
21) Gratz, K. & Roemer, L. (2004). Multidimensional Assessment of Emotion Regulation and Dysregulation: Development, Factor Structure, and Initial Validation of the Difficulties in Emotion Regulation Scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 26, 41–54.
22) Graziano, P., Reavis, R., Keane, S., & Calkins, S. (2007). The Role of Emotion Regulation and Children's Early Academic Success. *J Sch Psychol*. 45(1): 3–19.
23) Gross, J. & Thompson, R. (2007). Emotion regulation: conceptual foundations. *Handbook of Emotion Regulation*, 3–24.
24) Gülay O.; Fetihi, L. (2021). Examination of the Relationship between Emotional Regulation Strategies of 5-Year-Old Children and Their Peer Relationships. *Early Child Development and Care*, 191(1), 49-57
25) Halligan, S., Cooper, P., Fearon, P., Wheeler, S., Crosby, M., Lynne Murray, L., (2013). The longitudinal development of emotion regulation capacities in children at

risk for externalizing disorders. *Development and Psychopathology*, 25 (2). 391 – 406

26) Harasym, J.; Langevin, M.; Kully, D. (2015). Video self-modeling as a post-treatment fluency recovery strategy for adults. *J Fluency Disord.* , (44), 32-45

27) Hayes, S. C., Luoma, J. B., Bond, F. W., Masuda, A., & Lillis, J. (2006). Acceptance and commitment therapy: Model, processes and outcomes. *Behaviour Research And Therapy*, 44(1), 1-25.

28) Juneja, R., Singh, D. (2018). Relationship of early childhood neglect and abuse with emotion regulation and emotion recognition in adolescents. *International Journal of Current Research*, 10, (05), 69047-69055.

29) Kohn, N., Eickhoff, S. B., Scheller, M., Laird, A. R., Fox, P. T., & Habel, U. (2014). Neural network of cognitive emotion regulation – an ALE meta-analysis and MACM analysis. *NeuroImage*, 87, 345-55.

30) LaCava, P. (2008). *Video modeling: An online training module. (Kansas City*: University of Kansas, Special Education Department). In Ohio Center for Autism and Low Incidence (OCALI), Autism Internet Modules, www.autisminternetmodules.org. Columbus, OH: OCALI.

31) Lee, S.; Ya-Yu, L.; Yafen, L. (2017). Teaching Functional Play Skills to a Young Child with Autism Spectrum Disorder through Video Self-Modeling. *J Autism Dev Disord*; 47(8):2295-2306.

32) López-Pérez, B., & Pacella, D. (2021). Interpersonal emotion regulation in children: Age, gender, and cross-cultural differences using a serious game. *Emotion*, 21(1), 17–27.

33) Merrill, A., & Risch, J. (2014). Implementation and Effectiveness of Using Video Self-Modeling with Students with ASD. *The Reporter*, 19(6). 1–5.

34) Mischel, W., & Ebbesen, E. B. (1970). Attention in delay of gratification. *Journal of Personality and Social Psychology*, 16(2), 329–337 .
35) Mischel, W., Ebbesen, E. B., & Raskoff Zeiss, A. (1972). Cognitive and attentional mechanisms in delay of gratification. *Journal of Personality and Social Psychology*, 21(2), 204–218.
36) Mi-Young, P., Soo-Hyang, K. (2021). The mother's parenting efficacy effects on vocabulary ability and emotional regulation ability of 2-year-old infants. *Journal of Early Childhood Education & Educare Welfare* 25(1). 7-30
37) Morris, A, Criss , M., Silk , J., Houltberg, B., (2017). The Impact of Parenting on Emotion Regulation during Childhood and Adolescence. *Child development perispectives*, 11(4). 233-238
38) Myruski, S., Birk, S., Karasawa, M., Kamikubo, A., Kazama, M., Hirabayashi, H., Dennis-Tiwary, T. (2019).Neural signatures of child cognitive emotion regulation are bolstered by parental social regulation in two cultures. *Social Cognitive and Affective Neuroscience,* 947–956
39) National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders (2010). *Steps for the Implementation of a Video Self-Modeling Intervention*. https://autismpdc.fpg.unc.edu/sites/autismpdc.fpg.unc.edu/files/imce/documents/VideoModeling_Complete.pdf
40) Oflu A., Tezol O., Yalcin S., Yildiz D., et al. (2021). Excessive screen time is associated with emotional lability in preschool children. *Arch Argent Pediatr;* 119(2):106-113.
41) Ohtake, Y.; Takeuchi, A.; Watanabe, K. (2014). Effects of Video Self-Modeling on Eliminating Public Undressing by Elementary-Aged Students with Developmental Disabilities

during Urination. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 49 (1), 32-44

42) Putman, K. & Silk, K., (2005). Emotion dysregulation and the development of borderline personality disorder. *Dev Psychopathol*, 17(4), 899-925.

43) Rayner, C., Denholm, C., & Sigafoos, J. (2009). Video-based intervention for individuals with autism: key questions that remains unanswered. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 3, 291–303.

44) Regan, H. & Howe, J. (2017). Video Self-Modelling: An Intervention for Children with Behavioural Difficulties. *Educational Psychology in Practice*, 33 (1),93-102

45) Sabatier, C., Restrepo, D., Torres, M., De Los Ríos, O., (2017). Emotion Regulation in Children and Adolescents: concepts, processes and influences. *psicología desde el caribe*, 34(1),

46) Sadri Damirchi E, Esmaeili Ghazivaloyi F, Asadi Shishegaran S, Mohammadi N. (2019).Comparison of the Cognitive Emotion Regulation, Locus of Control and Meaning in life in Native and Non-Native Students. *J Res Relig Health*; 4(5): 5- 16.

47) Sanchis-Sanchis A, Grau MD, Moliner A-R and Morales-Murillo CP (2020) Effects of Age and Gender in Emotion Regulation of Children and Adolescents. Front. Psychol. 11(946)1-13

48) Scheve, C., (2012). Emotion regulation and emotion work: two sides of the same coin .*Frontiers in Psychology*, 3(Article number 496), 10 pages.

49) Shields, A. M., & Cicchetti, D. (1995). *The development of an emotion regulation assessment battery: Reliability and validity among at-risk grade-school children.* Poster session presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development, Indianapo-lis, IN.

50) Shields, A., & Cicchetti, D. (1997). Emotion regulation among school-age children: The development and validation of a new criterion Q-sort scale. *Developmental Psychology*, 33(6), 906–916
51) Steel, A.; Mudie, K.; Sandoval, R.; Anderson, D.; Dogramaci, S.; Rehmanjan, M..; Birznieks, I.(2012). Can Video Self-Modeling Improve Affected Limb Reach and Grasp Ability in Stroke Patients? *International Journal of Sports Science and Engineering*, 6(3), 159-164
52) Thompson, R., (1994). Emotion Regulation: A Theme in Search of Definition. *Child Development*, 59(3/2), 25-52
53) Tsai, J. (2007). Ideal affect. Cultural causes and behavioral consequences. Perspect. *Psychol. Sci.* 2, 242–259.
54) Vastfjall, D., Garling, T., & Kleiner, M. (2001). Does it make you happy feeling this way? A core affects account of preferences for current mood. *J. Happiness Stud*. 2, 337–354.
55) Williamson, R.; Casey, L.; Robertson, J. & Buggey, T. (2013). Video self-modeling in children with autism: a pilot study validating prerequisite skills and extending the utilization of VSM across skill sets. *Assistive Technology*, 25(2), 63–71
56) Zhang, H., Zhang, L., (2018). The effects of early life stress on emotion regulation and the underlying mechanisms. *Advances in Psychological Science*, 26(7), 1193–1203

ملحق (١)

قائمة تقدير تنظيم الانفعالات في مرحلة الطفولة المبكرة

إعداد شيلدز وسيكيتي (1995) Shields & Cicchetti)

مراجعة دانيشمان وآخرون (Danişman, et al., 2016) ترجمة الباحث

البيانات الشخصية:

عمر الطفل: يوم: شهر: سنة:

الجنس: ذكر أنثى

تعليمات المقياس:

الفاضلة الأم/ معلمة رياض الأطفال: فيما يلي مجموعة من العبارات التي تصف تنظيم الانفعالات في مرحلة الطفولة المبكرة من خلال أربعة بدائل أمام كل عبارة هي : دائماً، غالباً، أحياناً، أبداً، والمطلوب منك قراءة كل عبارة بدقة ثم وضع علامة (√) أمام العبارة في الخانة التي تعبر عن طفلك، برجاء التأكد من الإجابة على كل العبارات، علماً بان المقياس يستخدم لأغراض البحث العلمي، وأنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، المهم أن تعبر عن رأيك بصدق وصراحة ودون تجمل. ولك خالص الشكر على تعاونك الصادق.

م	الفقرة	دائماً	غالباً	أحياناً	أبداً
١	يُظهر تقلبات مزاجية واسعة (الطفل الانفعالي من الصعب توقع حالته لتقلبه بسرعة من الإيجابية إلى المزاج السلبي).				
٢	ينتقل بشكل جيد من نشاط إلى آخر (لا يُعاني قلق، غضب، أسى، أو إثارة مفرطة عند انتقاله من نشاط إلى آخر).				
٣	يمكنه التعافى بسرعة من حالات الانزعاج أو القلق				

م	الفقرة	دائماً	غالباً	أحياناً	أبداً
	(على سبيل المثال، لا يظل عبوس أو متجهمًا أو قلقًا أو حزينًا بعد أحداث مؤلمة).				
٤	يصاب بالإحباط بسهولة.				
٥	عرضة لفورات أو نوبات الغضب بسهولة.				
٦	قادر على تأخير إشباع حاجاته.				
٧	يسعد بضيق الآخرين (على سبيل المثال: يضحك عندما يتأذى أو يُعاقب شخص آخر؛ أو يستمتع بمضايقة الآخرين).				
٨	يُمكنه تعديل الإثارة في مواقف التيقظ الانفعالي (على سبيل المثال، لا ينجرف في مواقف اللعب عالي الطاقة أو الإثارة بشكل مفرط في سياقات غير ملائمة).				
٩	يتذمر أو يتشبث بالبالغين.				
١٠	عرضة لثورات العنف التخريبية نتيجة الطاقة والحيوية.				
١١	يستجيب بغضب للقيود التي يضعها الكبار.				
١٢	يبالغ في محاولة مشاركة الآخرين في اللعب.				
١٣	يستجيب بشكل سلبي للمبادرات المحايدة أو الودية من قبل أقرانه (على سبيل المثال: يتحدث بنبرة صوت غاضبة أو يستجيب بخوف).				
١٤	اندفاعي.				
١٥	يُظهر الحماسة التي يجدها الآخرون تطفلاً أو تخريباً.				

م	الفقرة	دائماً	غالباً	أحياناً	أبداً
١٦	يُظهر المشاعر السلبية عند محاولة مشاركة الآخرين في اللعب.				
١٧	هو طفل مرح.				
١٨	يستجيب بشكل إيجابي للمبادرات المحايدة أو الودية من قبل البالغين.				
١٩	يستجيب بشكل إيجابي للمبادرات المحايدة أو الودية من قبل الأقران.				
٢٠	يمكنه التعبير عندما يشعر بالحزن أو الغضب أو الجنون أو الخوف.				
٢١	يبدو حزيناً أو فاترًا.				
٢٢	يُظهر ردة فعل باردة (التعبير فقير وغير معبر؛ يبدو الطفل غائبًا انفعالياً).				
٢٣	يتعاطف مع الآخرين ويُظهر القلق عندما يشعر الآخرون بالضيق أو الحزن.				
٢٤	يُظهر المشاعر السلبية المناسبة (الغضب ، الخوف ، الإحباط ، الضيق) ردًا على التصرفات العدائية أو العدوانية أو التدخلية من قبل أقرانه.				

وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين