فعالية استخدام كل من أسلوبى تعبيرات الوجه المصورة والكلمات في فهم المشاعر لدى أطفال ما قبل المدرسة

إعداد

د / منال محمد رضا حسان

قسم علم النفس

كلية التربية - جامعة البحرين

مجلة رعاية وتنمية الطفولة - جامعة المنصورة

العدد (٥) - المجلد (٢) - ٢٠٠٧م

فعالية استخدام كل من أسلوبي تعبيرات الوجه المصورة والكلمات في فهم المشاعر لدى أطفال ما قبل المدرسة

د: منال محمد رضا حسان
قسم علم النفس - كلية التربية
جامعة البحرين

ملخص الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة مدى فعالية استخدام كل من أسلوب التعبيرات الوجهية المصورة وأسلوب الكلمات في فهم طفل ما قبل المدرسة لستة مشاعر أساسية هي السعادة والدهشة والخوف والغضب والاشمئزاز والحزن. وقد تكونت عينة الدراسة من (١٦٠ طفلا وطفلة) قسموا كالتالي (٤٠ طفلا ،٤٠ طفلة) من عمر الثالثة و (٤٠ طفلا و٤٠ طفلة) من عمر الرابعة .وتحاول الدراسة الإجابة على التساؤلات التالية:

١- هل تختلف معلومات الطفل الانفعالية عن أسباب المشاعر موضوع الدراسة باختلاف أسلوب أثارة معلوماته (تعبيرات الوجه المصورة و الكلمات) ؟

٢- هل تختلف معلومات الطفل الانفعالية عن أسباب المشاعر موضوع الدراسة باختلاف جنسه؟

٣- هل تختلف معلومات الطفل الانفعالية عن أسباب المشاعر موضوع الدراسة باختلاف عمره الزمني؟

وتكمن أهمية الدراسة في محاولة الكشف عن أي الأسلوبين محل الدراسة وهما أسلوب استخدام تعبيرات الوجه المصورة وأسلوب استخدام الكلمات أكثر فعالية في الكشف عن مدى فهم طفل ما قبل المدرسة للمشاعر.

وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي لملاءمته للدراسة وفعاليته في الإجابة على تساؤلاتها. كما استخدمت اختبار (ت) لحساب الفروق بين المتوسطات

للتحقق من فروضها. أسفرت النتائج عن عدم تحقق الفرض الأول إذ وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الأطفال علي كل من أسلوبي تقديم المشاعر موضع الدراسة ما عدا انفعال السعادة ، الذي لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال على كل من أسلوبي تقديمه.

وقد تحقق الفرض الثاني إذ وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الدرجات الدالة على فهم الأطفال الأكبر سنا للمشاعر موضوع الدراسة ومتوسط الدرجات الدالة على فهم الأطفال الأصغر سنا لها.

بينما تحقق الفرض الثالث بالنسبة لانفعال السعادة والخوف والغضب والحزن فلم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الدرجات الدالة على فهم المشاعر موضوع الدراسة لدى الأطفال الذكور ومتوسط الدرجات الدالة على فهمها لدى الأطفال الإناث، ولم يتحقق الفرض بالنسبة لانفعال الدهشة والاشمئزاز .

وتقدم الدراسة الحالية توصيات بضرورة الاهتمام بالبحث العلمي لنمو الأطفال الوجداني والبحث في المتغيرات والبرامج المسؤولة عنه، على أن تكون الدراسات في مواقف أقرب للتلقائية والطبيعية للحصول على نتائج واقعية.كما توصي الدراسة الحالية بضرورة وضع برامج علمية تهدف للترقية الوجدانية لطفل ما قبل المدرسة وبضرورة تدريب المعلمات علي تنفيذها.

The effectiveness of using faces pictures and words in understanding preschool children's emotions.

Dr. Manal Mohamed Reda Hassan
Department Of Psychology
College of Education
University of Bahrain

Abstract

This study aimed at Knowing the effectiveness of using faces pictures and words in understanding preschool children's six different emotions (happiness, surprise, fear .anger, disgust, sadness). The study sample is made up of (160) children (40boys -40 girl) aged 3 years and (40boys -40 girl) aged 4 years. To test the hypotheses the study, researcher used the independent (t) test .The result of study showed that there were statistical significant differences (α=0.05) between the two types in all emotions except happiness. There were statistical significant differences (α=0.05) between the two ages. There were no statistical significant differences (α=0.05) between boys and girls for (happiness , fear , anger, sadness) but there were no statistical significant differences (α=0.05) between boys and girls for surprise and disgust.

فعالية استخدام كل من أسلوبي تعبيرات الوجه المصورة والكلمات في فهم المشاعر لدى أطفال ما قبل المدرسة

د: منال محمد رضا حسان
أستاذ مساعد– قسم علم النفس
كلية التربية – جامعة البحرين

مقدمة:

كلـنا نسعى لتطوير مؤسساتنا التربوية ولكن بطرق مختلفة، فمنا من يسعى لذلك بـتقوية ودعـم المهارات الأساسية أو من خلال تنمية التفكير الناقد والبعض بتقوية الانـتماء أو من خلال مقاومة العنف والعدوان. وتبعا لذلك تتحمل المدرسة والروضة دورا بالغ الأهمية ، إ ذ تركز على غرس القيم واحترام الاختلاف والتنوع كما تتحمل مسـئوليتها فـي جعـل الأطفال أكثر مسئولية ومعرفة واهتماما، وهي حقا تحديات تـربوية ، فلكـي يعـرف الطفـل يجـب أن تثار دافعيته للمعرفة وقدرته على دمج المعلومات الجديدة في بنائه المعرفي، ولكي يصبح مسئولا لابد من أن يفهم المخاطر خلـف تصرف وموقف ما ، ومن ثم يستطيع الاختيار بين التصرفات المختلفة لخدمة أهدافـه وأهـداف الآخرين.ولكي يكون مهتما بالآخرين لابد أن يستطيع النظر خارج حـدود ذاتـه وأن يقدر اهتمامات الآخرين.وتنمية كل من العناصر الثلاث – المعرفة والمسئولية والاهتمام بالآخرين – رهن بالاهتمام المنهجي بالتعلم الوجداني. (Elias ,1997)

ولكن سيطرة فكرة أن نسبة الذكاءQ I هي المسئولة عن تفوق الفرد في حياته ، وأن مـن مصلحة الإنسان أن يعزل مشاعره عن قراراته لأنها تعوق التفكير السليم ، لأن المشـاعر متغير غير منظم ويصعب ضبطه ويتناقض مع التفكير المنطقي ، أدت إلى خوف السيكولوجيين من سيطرة العامل المعرفي على باقي العوامل المؤثرة على السـلوك الإنسـاني وفـي مقدمـتها العامل الوجداني مما يؤثر على النظرة المتزنة للإنسان بوصفه كائنا يجمع بين العقل والوجدان (الخضر، ٢٠٠٢)

ولقد ظهر جيل جديد من برامج التنمية الوجدانية والاجتماعية ويستخدم الآن في آلاف المدارس بالولايات المتحدة الأمريكية ويتبنى المعلمون بهذه المدارس المفهوم القائل بأنه كلما اهتمت المدرسة بشكل منهجي بمهارات الأطفال الوجدانية والاجتماعية كلما ازداد تحصيلهم الدراسي وقلت مشاكلهم السلوكية وتطورت علاقاتهم الاجتماعية وأصبحوا منتجين متحملين للمسؤولية ومشاركين في مجتمعهم، هذا بالإضافة إلى أن الأنشطة التي تنمي المهارات الوجدانية والاجتماعية ممتعة في حد ذاتها وتنقص من الإحساس بالخجل،كما يحد من المشاكل المختلفة ليحل محلها بيئة تعليمية مدرسية منطقية تناسب التعلم والاكتشاف ، ولقد أظهرت البحوث أن الاهتمام بنمو الطفل الوجداني هو الجزء المفقود في الجهود الساعية للإصلاح المدرسي (Elias, 1997) .

ولقد أثبتت العديد من الدراسات أن الاهتمام بمهارات الأطفال الوجدانية يزيد من تحصيلهم الدراسي ويقلل من مشاكلهم السلوكية وتنقص من مشاكل عدة كالخجل وفقدان الثقة بالنفس

(Brazelton &Greenspan, 2000) (Elias, 1997)

وجدير بالذكر أن التعلم الوجداني له نفس أهمية أنماط التعلم الأخرى، وهو ذو علاقة وثيقة بالنجاح في كل الميادين، وترى الباحثة أن جوهر النمو الوجداني يكمن في أن رؤية الفرد لموقف ما لها معنى معين وعندما يحاول هذا الفرد مشاركة إنسان آخر في هذا المعنى فإنه يختلف عند السامع وفقا لتجاربه السابقة.ويبدو الذكاء الوجداني واضحا في قدرة الفرد على أن يترجم ويفسر الخبرات الانفعالية التي يمر بها هو أو التي يمر بها آخر ويحاول نقلها للآخرين. وليس للذكاء الوجداني طاقة قصوى فهو دوما في حالة نمو وتغير مغيرا بذلك وجهة نظرنا للأمور.

والذكاء الوجداني هو جزء من نظرية هوارد جاردنر في الذكاءات المتعددة إذ يميز جاردنر بين ذكاء فهم الآخرين interpersonal والذكاء الشخصي interpersonal وبالرجوع لجاردنر نرى أن فهم الآخرين يعنى الفهم والعمل وفق هذا الفهم، والذكاء الشخصي يتضمن القدرة على معرفة كيف نشعر وأن نعي

اخـــتلاف مشاعرنا وأن نملك استبصارا بأسباب تصرفاتنا ونسلك بما يناسب حاجاتنا وأهدافنا وقدراتنا (Colbert,1997)

مشكلة الدراسة:

تتضـــح مشـــكلة الدراسة الحالية أيضا في أن معظم مؤسساتنا التربوية تقف عند حدود تنمية القدرات العقلية فقط دون الاهتمام الكافي بالجانب الوجداني مما قد يكون ســـببا في هدر طاقات المعلمين وطاقات التلاميذ. ولذا نجد أن لدينا في العالم العربي نقصـــا شـــديدا في برامج التنمية الوجدانية مقارنة بالعديد من دول العالم، وكذلك في إلمامـــنا بالأســـس التي تبنى عليها هذه البرامج بما يناسب المجتمعات العربية.ولذا نحـــن في حاجة للدراسات التي ترسي القواعد العلمية لبناء مناهج التنمية الوجدانية عامـــة ، والبرامج الموجهة لطفل ما قبل لمدرسة خاصة ، وتتحدد مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية:

٤- هـــل تخـــتلف معلومات الطفل عن أسباب المشاعر باختلاف أسلوب أثارة معلوماته (تعبيرات الوجه المصورة و الكلمات) ؟

٥- هل تختلف معلومات الطفل عن أسباب المشاعر باختلاف جنسه؟

٦- هـــل تخـــتلف معلومات الطفل عن أسباب المشاعر باختلاف عمره الزمني؟

فروض الدراسة:

الفـــرض الأول: لا توجـــد فـــروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات فهم الأطفـــال للمشـــاعر موضـــوع الدراسة عند قياسها بأسلوب التعبيرات الوجهية المصـــورة، ومتوســـط درجـــات فهمهم للمشاعر موضوع الدراسة عند قياسها بأسلوب الكلمات.

الفـــرض الثانـــي: توجـــد فـــروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات فهم الأطفـــال الأكـــبر ســـنا للمشاعر موضوع الدراسة ومتوسط درجات فهم الأطفال الأصغر سنا لها. لصالح الأطفال الأكبر سنا.

الفـرض الثالـث: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات فهم الأطفال الذكور للمشاعر موضوع الدراسة ومتوسط درجات فهم الإناث لها.

أهمية الدراسة:

وتكتسب الدراسة الحالية أهميتها مما يلي :

أ- مما للذكاء الوجداني من دور مهم في بناء الإنسان ، وفقا لما أكدته الدراسات حول العلاقة الإيجابية بين الذكاء الوجداني وأنماط النجاح الحياتية .

ب- مـن تأكـيد العلمـاء عـبر دراسـاتهم أن الذكاء الوجداني والفهم الانفعالي يمكن تنميتهم بالبرامج المنهجية والتدريب.

ج القـيمة التربوية والنفسية لفهم المشاعر، والفهم الوجداني كمحدد أساسي في حياة الأطفال وطرق تفكيرهم وعلاقاتهم وميولهم واتجاهاتهم.

د - محاولـة إرسـاء بعـض الأسس العلمية التي تسهم في بناء مناهج التنمية الوجدانية والفهم الوجداني عند أطفال ما قبل المدرسة.

ه - نـدرة الدراسـات التـي تناولت فهم طفل ما قبل المدرسة لانفعالاته ومدى ارتـباطها بعمره وجنسه .وكيفية اختلاف فهم الطفل لمشاعره باختلاف الأسلوب الذي تعرض به المشاعر عليه.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى :

- الكشـف عـن أي الأسـلوبين محل الدراسة وهما أسلوب استخدام تعبـيرات الوجه المصورة وأسلوب استخدام الكلمات ، أكثر فعالية في الكشف عن مدى فهم الطفل لمشاعره.
- الكشـف عما إذا كان أي من الأسلوبين السابقين يؤدي لفهم أفضل لانفعـال دون الآخر. أو كان أي منهما يناسب سن أو جنس بشكل

أفضل وذلك سعيا لتنمية ذكاء الطفل الوجداني من خلال توفير بعض الأسس العلمية التي تقوم عليها برامج التنمية الوجدانية لطفل ما قبل المدرسة.

مصطلحات الدراسة:

١- أسلوب تعبيرات الوجه المصورة: هو طريقة قياس تكشف عن مدي فهم الطفل للمشاعر باستخدام صور لوجوه تمثل الانفعالات موضوع الدراسة.

٢- أسلوب الكلمات: هو طريقة قياس تكشف عن مدى فهم الطفل للمشاعر باستخدام الكلمات.

٣- فهم المشاعر:القدرة على التعرف على العواطف وتسميتها ، والقدرة على ترجمة المعاني التي تحملها العواطف مثل أن الحزن غالبا ما يرافق الخسارة.(Salovey&Sluter,1997) .

٤- طفل ما قبل المدرسة: يقصد به في الدراسة الحالية الطفل من عمر الثالثة وحتى الخامسة من العمر.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أكد العلماء والباحثون على ضرورة الاهتمام التربوي بالبعد الوجداني بنفس درجة الاهتمام بالبعد العقلي سعيا نحو توازن وقوة التلاميذ، كما تعالت وتزايدت الدعوات التي تنادي بضرورة لبناء مناهج للتربية الوجدانية منذ الطفولة المبكرة .ذلك لأن الأفراد الذين يطورون مهاراتهم الوجدانية يزداد احتمال فعالية ونجاح حياتهم. وصفوة القول إن اكتساب المعرفة الوجدانية يعد قيمة أساسية للحياة .(Dillon, 1998)

يرى جولمان (Golman) أن الذكاء الوجداني ينمى ويعلم منذ الطفولة المبكرة وبشكل واضح ، ويعتبر التعلم الوجداني هو أول المفاتيح النوعية للتعلم والتي تيسر

أنواع التعلم الأخرى. كما يوضح جولمان أن برامج تنمية الوجدان لابد أن تتكامل مع المناهج الدراسية ويشترك فيها الوالدين أيضا.

ويعرف (Golman,1995) الذكاء الوجداني على أنه سمة شخصية تتضمن الوعي بالذات، والحماس ،والدافعية الذاتية ، والتحكم بالعواطف ،والقدرة على قراءة مشاعر الآخرين ، والتعامل بسهولة مع العلاقات الاجتماعية .ويضيف جولمان أن الوعي بالذات يتطلب مهارات عاطفية هي تعريف العواطف والتعبير عنها وإدارتها، والتحكم بالرغبات وتأجيل الإشباع ، والتحكم بالضغوط والتوتر. كما عرفه (Golman,1998) بأنه القدرة على معرفة المشاعر الذاتية ومشاعر الآخرين والتحكم بالمشاعر والعلاقات الشخصية.

كما يستخدم مصطلح التربية الوجدانية ويعني بها العملية التي ينمي الطفل والراشد من خلالها مهارات واتجاهات وقيم هامة من أجل تحقيق الكفاءة الاجتماعية والوجدانية.(Golman 1995) ويعرف جاك ماير الذكاء الوجداني بأنه مجموعه من القرارات الذهنية التى تساعد على إدراك وفهم مشاعر الفرد لنفسه ، ومشاعر الآخرين وتقوده نحو ضبط مشاعره.(Epstein,1999)

ويعرفه بارون (Bar-on 2000) على أنه قدرة الفرد على فهم ذاته ، وفهم الآخرين من حوله ، وتقديره لمشاعرهم ، وتكيفه ومرونته تجاه التغيرات المحيطة به ، والتعامل بطرق إيجابية مع المشكلات اليومية بما يمكنه من تحمل الضغوط النفسية التي يتعرض لها ، والتحكم في مشاعره وإدارتها بكفاءة.

ويعرف الذكاء الوجداني بأنه القدرة على الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية وفهمها وصياغتها بوضوح وتنظيمها وفقا لمراقبة وإدراك دقيق لانفعالات الآخرين و مشاعرهم للدخول معهم في علاقات انفعالية اجتماعية تساعد الفرد على الرقي العقلي والانفعالي والمهني وتعلم المهارات الإيجابية للحياة. (عبده وعثمان ، ٢٠٠٢) .

ويذكـــر (الخضر :٢٠٠٢) أن البحوث التي قامت بتحليل محتوى نتائج الدراسات التي أجريت حول الذكاء الوجداني للوقوف على ما يعنيه المفهوم ، توصلت الى أن الذكاء الوجداني يتضمن الأبعاد الآتية:

١-الوعي بالذات: وتعني وعي الفرد بمشاعره وقدرته على السيطرة عليها ومدى إيمانه بقدرته على تنظيم انفعالاته في محيط العمل.

٢- المـــرونة الوجدانـــية: وتعنـــي القدرة على العمل بشكل فعال في عدة مواقف ضاغطة، والقدرة على إظهار سلوك توافقي مناسب حيالها.

٣- الدافعـــية : وتعنـــي القـــدرة على حفز الذات لتحقيق نتائج وأهدافا على المدى القصير والطويل.

٤- الحساســـية: وتعـــنى القـــدرة علـــى فهم احتياجات ورؤى الآخرين عند اتخاذ القرارات.

٥- التأثـــير:وتعنـــي القدرة على إقناع الآخرين بتغيير وجهة نظرهم عندما يستلزم الأمر ذلك .

٦-الحســـم : ويعنـــي القدرة على الوصول لقرارات واضحة رغم نقص أو غموض المعلومات، وحشد الجهود لتنفيذها، باستخدام المنطق والعاطفة.

٧- الالـــتزام: ويعني القدرة على إظهار الالتزام بالتعهدات وتحقيق الأهداف المعلنة رغم الصعوبات ، وتناسق الأفعال مع الأقوال.

ومن التعريفات السابقة يتضح أن لمفهوم الذكاء العاطفي بعدين أساسيين هما :

أ- قـــدرة الطفـــل علـــى فهم ذاته من خلال فهمه لعواطفه وأسبابها، وقدرتـــه علـــى التعبـــير عـــنها للآخرين، وقدرته على الربط بين المشاعر والأفكار والسلوك.

ب- قدرة الطفل على فهم الآخرين من خلال فهم انفعالاتهم والكشف عن أسبابها والقدرة على إقامة علاقات ناجحة مع الآخرين .

وبإمعان النظر للبعد الأول حيث أنه موضع اهتمام الدراسة الحالية نرى أنه يشمل ثلاث نقاط أساسية هي :

١- قدرة الطفل على فهم مشاعره الذاتية.

٢- قدرته على التعبير عنها للآخرين.

٣- قدرته على الربط بين الوجدان والسلوك.

وعلى ذلك فإن جهود وبرامج تنمية الذكاء العاطفي تشمل بالضرورة أنشطة تنمي فهم الطفل لمشاعره ومسبباتها وقدرته على التعبير عنها وكذلك قدرته على الربط بين الوجدان والسلوك. وقد استخدمت أساليب ومقاييس مختلفة لقياس إدراك الطفل للمشاعر مثل أسلوب تقديم الوجوه أو القصص أو الموسيقى كما في مقياس Multifactor Emotional intelligence Scale (MEIS) (Mayer,Caruso,&Salovy,2000) أو أساليب التقدير الذاتي كما في مقياس Bar-On Emotional Quotient Inventory في (النامة، ٢٠٠٦)

وبرغم الأهمية البالغة للتعلم الوجداني إلا أن أدوات هذا التعلم وبرامجه غير متاحة بما يتناسب مع أهميته، إن تربية الطفل يجب أن تمتد لتشمل أساليب وأدوات تتكامل مع المناهج الراهنة بسهولة ومن أهم هذه الأدوات برامج التنمية الوجدانية لطفل ما قبل المدرسة.

ولقد اهتم الباحثون السيكولوجيون بالذكاء الوجداني عندما عجزت اختبارات القدرة العقلية عن التنبؤ بنجاح الفرد في حياته بشكل واضح وقد توصلت الدراسات إلي أن المهارات الاجتماعية والوجدانية يمكن أن يكون لها أثر كبير علي النجاح في الحياه من ذلك الأثر الذي يكون للقدرة العقلية ، ويمكن القول بطريقة أخري أن التمتع بقدر كبير من الذكاء الوجداني يمكن أن يكون له أهمية أكبر لتحقيق النجاح في الحياة من أهمية الذكاء المعرفي (شابيرو:٢٠٠١).

وعلى ذلك فإن تنمية المهارات الوجدانية تؤدي للتوازن الطبيعي بين العقل والوجدان كما يؤدي للشخصية القوية ذلك أن التجارب المفعمة بالمشاعر في

سنوات ما قبل المدرسة تحمل بداخلها قوة كامنة للأطفال وتنمية لقواهم الداخلية وتساعدهم على وضع أسلوب لهم في الحياة يمكنهم من تحديد أسلوبهم في تحقيق التوازن الانفعالي والحفاظ عليه.ولذا علينا استغلال مرحلة الطفولة للعمل على توحيد الجهود لتنمية الذكاء الوجداني لدي الأطفال (جابر،٢٠٠٤).

ويبدأ النمو الوجداني منذ الولادة ويرتبط ارتباطا وثيقا بالنمو بمعناه المتكامل. فخلال السنوات الثلاث أو الأربع الأولى من العمر ينمو مخ الطفل إلى ثلثي حجمه الكامل ويصبح معقدا ويتطور بمعدل كبير لا يحدث ثانية أبدا.وخلال هذه الفترة يكون لدينا مفاتيح للتعلم والتعلم الوجداني يكون الأول من بينها Goleman (1995) كما يذكر هاين (Hain,2005) أن الرضيع يولد بإمكانيات فريدة للحساسية العاطفية والذاكرة الانفعالية والقدرة على التعلم العاطفي، وهذه المكونات الغريزية تتفاعل مع البيئة مكونة الذكاء الوجداني.

وقد أسفرت دراسات الدماغ عن أن الذاكرة ترمز الأحداث وتربطها بمواقف اجتماعية ووجدانية ثم يتم التكامل بين هذه الرموز لتكون الجزء الأكبر من المادة التي نتعلمها ونحتفظ بها في الذاكرة، وعندما يتم التعليم في ظروف التهديد أو القلق الحقيقي أو المتخيل فإن الطفل يفقد التركيز على عملية التعلم وتبدأ مشاكل التحصيل. (Elias et al 1997)

ويذكر لالي (Lally,1998) أنه خلال السنوات العشر الماضية علمتنا أبحاث الدماغ دروس كثيرة عن كيفية تعلم الوليد ولماذا تكون الخبرات حاسمة في نموه ، كما يذكر أن الدماغ لا يكون مشكلا تماما عند الولادة وأن الجينات والخبرات تتفاعل وتتداخل لتؤثر على وظيفته ، كما نعلم أن الخبرات اللغوية وخبرات التفاعل مع الأصوات والمشاهد والأشخاص الكبار الهامين في حياة الطفل تؤثر على مفرداته ومستوى حديثه وترتبط مع مستوي تحصيله الدراسي فيما بعد، كما تؤثر بشكل واضح على الوظائف الوجدانية والاجتماعية للدماغ .

كما يركز برازلتون وجرينسبان (Brazlton& GerrenSpan, 2000) علي ارتباط التجارب العقلية بالتجارب الوجدانية قائلا "أن كل تجربة تحمل بين طياتها

قدرا من الانفعال وقدرا من المعرفة . ولكن في النهاية يكون الانفعال القوي هو الذي يجذب انتباه المتعلم ويستولي على رغبته ليخوض تلك التجربة ثم بعد مروره بها يرقى ويعزز ذكاؤه.

ويذكر(William F. Arsenio, 2003) ان علي الباحثين الانتباه إلى الاختلاف في المشاعر قد ينجم عن الفروق الفردية بين الأطفال أو عن اختلاف معلوماتهم الانفعالية.وفي دراسته عن الذكاء الوجداني والانفعالات الذكية توصل الي ان المعلومات الوجدانية ترتبط مع الميل الوجداني تجاه شيء ما .فقد وجد ان في الدراسات التي تتناول محاولات تعديل المشاعر يلجأ الباحثون الي المعلومات الوجدانية مثل تسمية الانفعالات كوسيلة تسهم في تعديل الانفعالات.

ويؤكد ليميريز ودودج (Lemerise & Dodg, 2000) في دراستهما عن نمو انفعالات الغضب والعدوان التي حاول فيها دراسة المشاعر السالبة عند أطفال ما قبل المدرسة وقدرتهم علي تنظيمها والتوافق معها . وكيف يسهم تأثير الأقران والراشدين علي كفاءتهم الاجتماعية، أسفرت النتائج عن أن الأطفال الذين يتسمون بانفعالات سالبة عالية المستوي ولكنهم قادرون علي تنظيمها كانوا أكفأ اجتماعيا من هؤلاء الأطفال الذين لديهم فقط انفعالات سالبة عالية المستوي ولا يملكون القدرة علي التعامل معها.

ان الطفل فيما بين الثالثة والسابعة من عمره يعاني من تحول في فهمه لمشاعره ، حيث لا يمكن لطفل الثالثة أن يفسر مشاعره إلا في ضوء رغباته وما يفضله ، ويفشل في ربط أفكاره ومعتقداته بمسبباتها . أما طفل السادسة والسابعة يكون قادرا علي إدراك دور المعتقدات في تفسير المشاعر.

(Marc de Rosnay et al, 2004)

ولقد ذكر جرالد وجاسبر (Gerald & Gasper,2000)أن المشاعر تلعب دور المعلومات التي نفهم من خلالها العالم ولما كانت المشاعر مباشرة وقابلة للتصديق الشديد فإنها تعمل كتغذية راجعة فورية لتجاربنا المعاشة. وتكون هذه المعلومات متأصلة في قلب ما نصدقه ونعتقد فيه، ويري الباحثان أن القيمة الحقيقية

للمشاعر تكمن في كيفية تفسيرها أو ما يعرف بمبادئ العزو وعلى ذلك يري الباحثان أن المعلومات الوجدانية تتحول من مشاعر إلي معتقدات وإلي احتمال الفعل ، وعلى ذلك إذا اختلطت المشاعر وارتبكت قد تتأثر العمليات المعرفية بدورها.

وتوصلت ايرب (Erbe, 2001) في دراسة عن ترقية النمو الوجداني في سن ما قبل المدرسة أن مراحل نمو المشاعر في الطفولة المبكرة هي كالتالي:

المرحلة الأولي : من الشهر الثالث أو الرابع ويحتاج الطفل الطبيعي لأداة قوية للتعامل مع الحياة ، ويقصد بها القدرة على تنظيم انتباهه ويقظة عقله.

المرحلة الثانية: الألفة والارتباط هي إشارات تعبر عن الانتقاء العاطفي . فالقدرة علي ضبط حالة العقل تسمح للطفل بتسجيل وعيه الوجداني بمن حوله فتزداد ملاحظاته للأصوات والتعبيرات ،وتكثر وردود أفعاله لمن حوله وهذا يؤدي لبناء العلاقات مع الآخرين، فنجد الطفل يميز من تميل إليه مشاعره فيبتسم له بينما لا يبتسم لمن لا تميل إليه مشاعره.

المرحلة الثالثة : وتتصف بالاستجابة للتغيير المقصود في الإشارات والاستجابات، فالحوار الذي لا يعتمد علي الكلمات والأفعال قد يؤدي للابتسام ، فقد يبتسم الطفل لحركة أو إشارة، وكل ذلك يساعد الطفل علي إدراك ان العالم له معني.

المرحلة الرابعة:ونكون قبل أن يتمكن الطفل من التعبير اللغوي عن متطلباته، ويزداد النمو الوجداني تعقيدا ، فالتواصل قبل الرمزي pre-symbolic يجهز الطفل لأن يحدد أسلوبه في التعامل مع العالم والتفاعل الاجتماعي.

المرحلة الخامسة : وتكون في العام الثاني أو الثالث: تجلب معها أفكارا لمرحلة معقدة فعلا ،إذ في هذا المستوي يبدأ الطفل في خلق صورة داخلية لعالمه وهذا الجهد يستمر ذهنيا خلال الحياة.وكلما استخدم الطفل قدراته عني الاتصال والتصحيح كلما اكتشف خبرات جديدة.

المرحلة السادسة : وهي مرحلة التفكير الوجداني وفيها يستطيع الطفل ربط أجزاء مختلفة من تجاربه معا، ويمكن أن تترابط الأفكار في سياق من التصور الداخلي يسمح له بفهم وإدراك الأفعال قبل أن يقوم بها.

ويـــري كـــل من هانسن و ويلمان(Hansen& Wellman, 2001) أن المشاعر هـــي ضابط ومنظم قوي للحياة إذ أننا نفسر تجاربنا الإجتماعية ونعبر عنها ونسلك أيضـــا وفقـــا لمشـــاعرنا ومشاعر الآخرين من حولنا.ويبدأ الطفل في ربط الخبرات السابقة بالمشاعر الحالية في عمر ما قبل المدرسة.

وقـــد قـــام تيورى (Tiwari , 2004) بدراسة تطور الذكاء العاطفي لدى عينة مـــن تلاميذ المدرسة الابتدائية بالهند, على عينة بلغت ٢٧٠ تلميذا تتراوح أعمارهم مـــن ٦-١٢ ســـنة مـــن مدارس تتبع نظم دراسية مِختلفة وأسفرت الدراسة عن أن متغـــير النوع ليس له أي تأثير على الذكاء الوجداني. وأن نظام التدريس المتبع أدى لفـــرق واضـــح ، كمـــا وجد لمتغير العمر دلالة إذ أن تلاميذ الصف الخامس حققوا معدلات أعلى من طلبة الصف الثالث والرابع.

أن المـــناهج الدراســـية التي تقيم النمو العقلي المعرفي وتهتم به بشكل أعلى من النمو الوجداني تسهم في تكوين تجارب تعلم غير متوازنة في الطفولة و تضر بالبعد الاجتماعي والوجداني

(Goleman, 1995)(MCcluskey ,1997).

و يســـتخدم ســـاريني (Saarni,2000) مصطلح الكفاءة الوجدانية بمعني كيفية اســـتجابة الأشخاص وجدانيا ، وتوظيف معلوماته عن المشاعر . وفي ذلك يذكر أن طفـــل مـــا قـــبل المدرسة من عمر عامين ونصف وحتى الخامسة يستطيع التظاهر بالسلوكيات المعبرة عن الضيق أثناء اللعب وإن لم يكن يشعر بها حقيقة ، كما يملك وعـــيا واقعـــيا بالتعبيرات الوجهية الزائفة التي بإمكانها خداع الأفراد بشأن ما يشعر به.

وفـــي دراســـة للتعبـــير الكلامي عند الأطفال وجد الباحثون أن الأطفال من عمر العاميـــن يتحدثون عن مشاعرهم وعن مشاعر الآخرين، كما وجد ان الأطفال يعلقون بحديـــثهم هـــذا علـــى أحـــداث في الماضي وأخرى في الحاضر وكذلك أحداث تتعلق بالمســـتقبل.كمـــا عبر الأطفال في سن الثالثة عن معلومات وجدانية عندا وضعوا في

مواقف تحثهم لفظيا على التعبير عن مشاعرهم ،كما عبر الأطفال عن مشاعرهم باستخدام تعبيرات الوجه الوجدانية (Wellman & al 1995).

كما يدرك الأطفال في عمر الثالثة أن نفس الموقف قد لا يثير نفس المشاعر عند كل الناس وان هذا يتوقف على أهداف وخيارات كل فرد . ويتضح مما سبق قدرة الأطفال المبكرة علي تمييز المشاعر ومسبباتها (Harris, 2000) .

في دراستهما وجد كل من كارول وروسيل وكامراس Camras 1992 و Carroll &Russell 1996 أن الأطفال يجدون تعبيرات الوجه أسهل في فهم المشاعر مقارنة بالكلمات مثل (سعيد / حزين) لأن الطفل يكتسب فهم الكلمات الانفعالية على خلفية من فهم التعبيرات الوجهية. وتتبدى سهولة إثارة الانفعالات بالوجوه في مدى كمون الاستجابة وتكرار الأخطاء.

إلا أن هناك دراسات تقدم أدلة عكس ذلك ، إذ يذكر كل من كامراس واليسون (Camras& Allison 1985) في دراستهما التي أخبر فيها الأطفال في سن ما قبل المدرسة وحتى الصف الثاني الابتدائي قصة مختصرة عن طفل خيالي ماتت أمه وتم سؤال الأطفال عن مشاعر الطفل وجمعت الإجابات وفق أسلوبين ، وأسفرت النتائج عن أن استجابات الأطفال كانت صحيحة عندما قدمت الخيارات لهم في شكل كلمات مثل (سعيد – حزين – غضبان) أكثر من تقديمها علي شكل صور لطفل (مبتسم – متجهم – باكي)

وفي دراسة (Russel 1990) عن شاعر السعادة والحزن والغضب والخوف والدهشة لأطفال ما قبل المدرسة من سن (٤– ٥) سنوات والتي استخدم فيها الكلمات وصور لوجوه تعبر عن المشاعر، وقدمت فيها قصص لأطفال كي يكملوا أحداثها ذاكرين أسباب الانفعال وماذا حدث بعد ذلك . ووجد أن الكلمات لها نفس فعالية الوجوه في إثارة معلومات الطفل الانفعالية .

ونستخلص من الدراسات السابقة أن:

العديد منها يؤكد على أهمية الذكاء الوجداني ويراه سمة شخصية تعبر عن وعي المـــرء وفهمه لذاته وللآخرين. وتشير الدراسات إلي أهمية دور الوالدين والقائمين على تربيته حيث أن تأثيرهم على النمو الوجداني بالغ القوة.كما نجد أنه على صعيد علاقـــة الوجـــدان بالتعلم فغن الوجدان هو صاحب اليد العليا فالخبرة العقلية تكتسب بشكل بسهولة لو كانت مشبعة بوجدان موجب.

كمـــا يجـــد بعض الباحثين أن الطفل يولد مزودا بإمكانات فريدة تؤهله للحساسية الوجدانية والفهم الوجداني .

كما تبين أن الوجدان الخاطئ أو الانفعال المشوش يمكن تعديله عن طريق فهمه ، إذ أن الفهـــم والمعلومات الوجدانية في حد ذاتها تؤدي تلقائيا للتخلص من المشاعر المرتـــبكة أو الخاطـــئة . كما نجد أن الانفعال السالب الذي يفهمه الطفل يمكن تعديله أســـرع وأيســـر من الانفعال السالب الذي لا يفهمه.وتستمد المشاعر قيمتها الحقيقية مـــن كيفـــية فهمها ،فالطفل عندما يفهم انفعالاته فإنه يربطها بأفكاره ومعتقداته مما يـــؤدي لأن يســـلك الطفل بشكل ما دون الآخر، ومن هنا فإن الانفعال السالب يؤدي لسلوك سالب وهذا ما نهدف للتغلب عليه من خلال برامج التنمية الوجدانية ونجد أن التضارب بين نتائج الدراسات حول تعبير الطفل عن فهمه الوجداني واضحا ، إذ نجد مـــنها مـــن يـــرى أن الأطفال يفهمون المشاعر بشكل أعمق لو قدمت له على شكل تعبيرات وجهيه ، ومنها من يرى أن فهمهم للمشاعر يكون أفضل باستخدام الكلمات . ونجد دراسات أخري تجد ألا فرق بين الأسلوبين

ولذلـــك كانـــت هذه الدراسة محاولة لدراسة أي الأساليب أكثر فعالية في الكشف عن فهـــم الطفـــل للمشاعر ، هل هي الكلمات أم تعبيرات الوجوه، أم لا توجد فروق بين الأسلوبين وما إذا كان الفرق يرتبط بنوع الانفعال أو بالعمر أو الجنس .

إجراءات الدراسة :

تقــوم هذه الدراسة على المنهج الوصفي لملاءمته لطبيعة الدراسة والإجابة على تساؤلاتها والتحقق من فروضه. وفيما يلي عينة الدراسة وأدواتها:

العينة:

تكونت عينة الدراسة الكلية من ١٦٠ من أطفال الرياض تم تقسيمهم كالتالي :

المجموعة الأولى: وتكونت من ٨٠ طفل من عمر (٣٦- ٤٧) شهرا ، تم تقسيمهم إلى (٤٠ ولد و ٤٠ بنت وهم الأصغر سنا).

المجموعة الثانية : وتكونت من ٨٠ طفل من عمر (٤٨ – ٥٩) شهرا ،تم تقسيمهم إلى (٤٠ ولد و ٤٠ بنت وهم الأكبر سنا).

وقــد ســحبت العينة عشوائيا من رياض الأطفال التابعة لوزارة الشئون الاجتماعية بمحافظة الغربية . بجمهورية مصر العربية.

أداة الدراسة : (إعداد الباحثة)

تكونــت أداة الدراســة مــن مقــياس مصور وهو عبارة عن صور للتعبيرات الوجهية لأطفال من الجنسين مساحة كل صورة ١٥ في ٢٠ سم من اللونين الأبيض والأســود تعــبر عــن ستة مشاعر أساسية هي (السعادة الحزن والغضب والدهشة والخوف والاشمئزاز) كما وجدت صورة محايدة دون تعبير. , توجد نسختين إحداهما بها صورة ولد وتقدم للأولاد وأخرى بها صورة بنت وتقدم للبنات.

صدق الأداة:

للــتأكد من صدق أداة الدراسة تم عرض هذه الصور علي أربعة من المتخصصين فــي علــم الــنفس لتقيــيمها مــن حيث دقة تعبيرها عن المشاعر المحددة، وأجمع المحكمون على مطابقة الصور للانفعالات التي تعبر عنها.

كمـــا عرضت علي عينة استطلاعية من (١٥) طفلا وطفلة متوسط أعمارهم ٤ ســنوات ونصــف لــيذكر كل منهم ما تعكسه الصورة وكان الارتباط بين التعبيرات الوجهية وما يدركه الطفل منها ٨٤، .

ثبات الأداة:

كمـــا تم حساب ثبات الأداة بأسلوب إعادة التطبيق علي اطفال العينة الاستطلاعية(١٥) طفــلا وذلــك بعــد التطبيق الأول بأسبوعين ، وتم حساب معامل الارتباط بين استجابات الأطفال في التطبيقين ، وكان معامل الثبات 93. .

الإجراءات الميدانية :

اســتعانت الباحثة بمعلمات الأطفال في تطبيق هذه الدراسة لأسباب تتعلق بالوقت المــتاح للدراســة وتتعلق بحجم العينة ، كما أن عنصر الألفة كان متوفرا بين الطفل ومعلمته مما يسر التطبيق، وقد دربت الباحثة المعلمات على أن تتم خطوات الدراسة كالتالي:

١- تقديــم المشاعر محل الدراسة للطفل بأن تسأله المعلمة هل شعرت يومــا بالغضــب ؟ وتنتظر المعلمة رد الطفل ثم تظهر له مجموعة الصــور بما فيها الصورة المعبرة عن الغضب وتطلب منه الإشارة للصــورة المعــبرة عن هذا الانفعال المسمى الغضب. وذلك بهدف الــتأكد من أن الطفل يعرف مسمى الانفعال. وهكذا مع كل المشاعر موضع الدراسة.

٢- تعــود المعلمــة لــتقديم الأسئلة نفسها للطفل بدون استخدام كلمات معبرة عن المشاعر كأن تقول للطفل (هل شعرت ذات مرة بشعور يشبه هذا الشعور) وتظهر للطفل الصورة ولا تناقش المعلمة الطفل في أسباب أو زمن أو سبب شعوره. ولكن إذا تقدم الطفل من تلقاء نفسه بمعلومات حول أي من هذا تستمع المعلمة دون تعليق ودون

إبـداء اهتمام مبالغ فيه أي تظل حيادية .علما بان المعلمة في كل مـا سبق تستخدم نبرة صوت حيادية وتمضي المعلمة الوقت نفسه تقريبا مع كل صورة من الصور .

٣- بعـد أسـبوع تـبدأ المعلمة في لعبة سرد قصص تعبر عن مشاعر (كلمـات تعـبر عـن مشاعر) وتكون كالتالي : تبدأ المعلمة اللعبة قائلـة سـوف نـتحدث الآن عن الطفل – وتختار اسم لولد لو كان المختـبر ولد، أو لبنت لو كانت المختبرة بنتا ، وتقول المعلمة هيا اخـتر لون شعره ، وتتبادل المعلمة مع الطفل الأدوار ويختارون له لـون منزلـه وملابسه ، وعندئذ تقول المعلمة هيا نقص قصة عن يوم في حياة (أحمد) على سبيل المثال لقد استيقظ من نومه ، ثم تطلـب مـن الطفل إكمال جزء من القصة ويتم تبادل الأدوار بينهما حـتى تـتأكد المعلمة من أنه فهم اللعبة.عندئذ تبدأ محاولة دراسة انفعـالات الأطفال إذ يقسم الأطفال عشوائيا لمجموعتين المجموعة الأولـى تـتعامل مع الكلمات والمجموعة الثانية تتعامل مع الصور وفـي كلتا المجموعتين تكون مهمة الطفل شرح لماذا يشعر الطفل موضـع الصـورة بهذا الشعور وفي كلتا المجموعتين تقدم مشاعر السـعادة أولا لأنهـا أسهل في التعامل معها وتقدم المشاعر التالية بدون ترتيب معين.

٤- فـي المجموعـة الأولـى (مجموعة الكلمات) تقول المعلمة هذه صـورة أحمـد - مشـيرة للصورة التي تحمل التعبير المحايد – ذات يـوم شعر أحمد بأنه سعيد جدا ، كل من يراه يقول أنه سعيد ، أمـه تقـول إنـه سعيد ،أبوه يقول إنه سعيد وعندئذ تتساءل لماذا يشـعر أحمد بالسعادة . وتقدم باقي الصور بالطريقة نفسها. عندئذ تسأل المعلمة لماذا يشعر أحمد بالسعادة ؟ وتقدم الانفعالات الخمس الأخرى بكلمات مستغرب، خائف، قرفان، زعلان، حزين.

٥- وفي المجموعة الثانية (مجموعة صور الوجوه) تقدم المعلمة الصورة وتقول سوف نتكلم الآن عن يوم في حياة أحمد في ذات يوم شعر أحمد بهذا الشعور ويظهر الصورة المعبرة عن الإحساس المقصود ، أنه دائما يشعر بهذا الشعور ، كل من يراه يخبرك أنه يشعر بهذا الشعور ، أمه تقول لنا إنه يشعر بهذا الشعور ، أبوه يقول لنا أنه يشعر بهذا الشعور ، وهنا تتساءل المعلمة ترى لماذا يشعر احمد بهذا الشعور وتترك فرصة للطفل ليستجيب .

٦- في كلتا الحالين لو كانت الاستجابة عدم تقديم استجابة فإن المعلمة تحث الطفل على الاستجابة أكثر من مره ففي الحث الأول تعيد السؤال (ما الذي يجعل أحمد يشعر بهذا الشعور) وفي الحث الثاني تقدم المعلمة جملة افتتاحية للقصة كأن تقول (يشعر أحمد بهذا الشعور لأنه.....) وتصمت لتتيح الفرصة للطفل ليكمل القصة وفي الحث الثالث تتناول المعلمة الصورة المحايدة وتنسج حولها قصة ثم تتوجه للطفل قائلة (الآن جاء دورك تري ماذا تعتقد أنه حدث حتى يشعر أحمد بهذا الإحساس ؟) وبعد هذا الحث الثالث لو لم يقدم الطفل قصة يسجل لم يقدم استجابة.

٧- وبعد ذلك تنسج المعلمة قصة حول الانفعال الذي لم يستجب له الطفل ، ثم تشكره وتقول هيا ننتقل لقصة جديدة وتعرض عليه صورة جديدة.

وجدير بالذكر أن الباحثة قد استفادت في التصميم التجريبي للدراسة الحالية من التصميم التجريبي لدراسة روسيل و ويدن (Russel&Widen,2002) في التصميم التجريبي للدراسة الحالية.

تسجيل الاستجابات رقميا (تكميم الاستجابات):

تجمع الاستجابات كالتالي:

١- من جاءت قصته مطابقة بدقه للانفعال يعطى درجتين.

٢- من جاءت قصته صحيحة ولكنها لا تعبر عن الانفعال بدقة بل تأتي متداخلة مع مشاعر أخري يعطى درجة واحدة.

٣- من جاءت استجابته غير مطابقة أو امتنع عن سرد قصة يعطى صفر.

المعالجات الإحصائية:

وقد استعانت الباحثة في إجراء الدراسة واستخراج النتائج باختبار (ت) لمعرفة الفروق بين متوسطات الدرجات وللتحقق من الفروض الثلاثة موضع الدراسة.

نتائج الدراسة :

النتائج المتعلقة الفرض الأول:

الفرض الأول: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الدرجات الدالة على فهم الأطفال للمشاعر موضوع الدراسة عند قياسها بأسلوب التعبيرات الوجهية المصورة، ومتوسط درجاتهم الدالة على فهمهم للمشاعر موضوع الدراسة عند قياسها بأسلوب الكلمات.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت) للفروق بين متوسطات الدرجات الدالة على فهم الأطفال للمشاعر المقاسة بأسلوب التعبيرات لوجهية المصورة ودرجاتهم المقاسة بأسلوب الكلمات ، والجدول رقم (١) يبين ذلك .

جدول (١) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الأطفال على فهم المشاعر المقاسة بأسلوب التعبيرات الوجهية المصورة ، ومتوسط درجاتهم الدالة على فهم المشاعر المقاسة بأسلوب الكلمات

الانفعال المقارن	النمط	ن	م	ع	ت	مستوى الدلالة
السعادة	كلمات	80	1.4875	.i030	-1.756	غير دال
	صور	80	1.6250	.i872		
الدهشة	كلمات	80	1.1125	.i208	-2.645	دال عند ٠١
	صور	80	1.3625	.'334		
الخوف	كلمات	80	1.3125	.i646	-2.410	دال عند ٠٥
	صور	80	1.5250	.i506		
الغضب	كلمات	80	1.3500	.i535	-2.532	دال عند ٠١
	صور	80	1.5875	.i3.3		
الاشمئزاز	كلمات	80	.9125	.i556	-2.388	غير دال
	صور	80	1.1625	.'538		
الحزن	كلمات	80	1.3875	.i394	-5.133	دال عند ٠١
	صور	80	1.7875	.i413		

ومن الجدول رقم(١) نجد أن الفرض الأول قد تحققق بالنسبة لمشاعر السعادة حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة(1.756-)وهى قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠٥.)وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠٥.) في مشاعر السعادة بين أسلوبي التقديم موضوع الدراسة (أسلوب التعبيرات الوجهية وأسلوب الكلمات).

ويمكن تفسير ذلك بأن مشاعر السعادة هي مشاعر يسهل على الطفل فهمه بكلا الأسلوبين ، وتأتي هذه النتيجة متسقة مع ما أثبتته الدراسات من أن مشاعر السعادة هي من أوائل الانفعالات اكتسابا وفهما عند الأطفال. (Field et al 1982) و(Haviland &Lelwica 1987) و (Denham et al 1990)

بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في مشاعر الدهشة عند مستوى(05.) بين أسلوبي التقديم حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (2.645-) وهي قيمة دالة إحصائيا. كما يتضح أن الفروق كانت لصالح أسلوب التعبيرات الوجهية المصورة.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع ما توصل إليه روسيل و ويدن (Russel&Widen,2002) في دراسة مشابهة إذ وجد أن أسلوب التعبيرات الوجهية يعد هو الأفضل في فهم الطفل لمشاعر الدهشة . ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الطفل قد يخلط بين معاني بعض الكلمات مثل كلمة الدهشة وكلمة السعادة ، أما في حالة استخدام الصور الوجهية المعبرة عن مشاعر الدهشة فإن الأطفال يزداد فهمهم للإنفعال ، وهذا ما يفسر أن الفروق بين متوسط الدرجات التي حصل عليها الأطفال باستخدام أسلوبي التقديم طفيفة.

كما تبين من الجدول (١) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(٠.٠٥) في مشاعر الخوف بين أسلوبي التقديم ، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة(2.410-) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥) كما تبين أن الفروق لصالح أسلوب التعبيرات الوجهية المصورة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن قدرة الطفل على الكلام قد تقف عائقا أمام أسلوب الكلمات ، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه برازلتون وبريفلي (Bretherton &Beeghly,1982) بينما تختلف هذه النتيجة مع ما توصل إليه هوسي ورفاقه وهانتر و ماركهام وآدس (Hosie,Gray,Russel,Scott & Markham Hunter,1998)، ((Markham&Adas,1992 إذ توصل إلي أن الأطفال يواجهون صعوبات في فهم مشاعر الخوف عند استخدام التعبيرات الوجهية. وتتفق الباحثة في تفسير هذا الاختلاف مع روسيل و ويدن (Russel&Widen,2002) بأن مشاعر الخوف ربما كان من الانفعالات الأقل شيوعا في حياة الطفل اليومية وربما كان إدراكه ينضج ببطء.

وكذلك كشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(٠.٠٥) في مشاعر الغضب بين أسلوبي التقديم ، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة

(2.532-) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥). وكان الفرق لصالح أسلوب التعبيرات الوجهية المصورة.

وتتفق نتائج هذا الفرض مع ما توصل إليه روسيل و ويدن (Russel&Widen,2002) من أن هناك فروق في فهم مشاعر الغضب لصالح أسلوب الصور الوجهية ، كما تتفق الدراسة الحالية مع روسي و ويدن (Russel&Widen,2002) في أن الفروق غير دالة . وتفسر الباحثة أن الصورة الوجهية عن مشاعر الغضب أظهرت أدت لفهم أفضل من أسلوب الكلمات ربما لنفس السبب المفسر للفرض السابق وهو محدودية قدرة الطفل على استخدام الكلمات قد تقف عائقا أمام أسلوب الكلمات.

كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(٠.٠٥) في مشاعر الاشمئزاز بين أسلوبي التقديم ، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (2.388-.) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥). وكان الفرق لصالح أسلوب الكلمات.

ومن مقارنة متوسطات الدرجات التي حصل عليها الأطفال في مختلف المشاعر موضع الدراسة نجد أن متوسطات درجات مشاعر الاشمئزاز هي أقل المتوسطات، مما يعني أن فهم الطفل لمشاعر الاشمئزاز يعد فهما ضئيلا، وتأتي هذه النتيجة متفقة مع ما توصل اليه روسيل و ويدن (Russel &Widen,2002) من أن مشاعر الاشمئزاز يشبه انفعال الخوف من حيث كونه اقل شيوعا في حياة الأطفال نظرا لميل الوالدين والقائمين على تربيتهم الى طمأنتهم.

إلا أن دراسة برازلتون وبريفلي (Bretherton &Beeghly,1982) تختلف مع الدراسة الحالية حيث بينت أن الفروق رغم كونها ضئيلة إلا أنها كانت لصالح أسلوب الكلمات ، وترى الباحثة أن هناك تضارب منطقي بين نتائج هذه الدراسة إذ تقرر أن كلمة مشمئز هي كلمة تدخل لقاموس الطفل متأخرا بالمقارنة بباقي الكلمات المعبرة عن المشاعر وفي نفس الوقت ترى أن أسلوب الكلمات هو الأفضل للكشف عن فهم الطفل لمشاعر الاشمئزاز . كما ترى الباحثة أن هذه الفروق بين النتائج قد تعزى لأسباب بيئية ثقافية بين العينات في الدراستين.

و تبين من الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في مشاعر الحزن بين أسلوبي التقديم ، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (5.133-) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥).

وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن مشاعر الحزن قد تكون مشاعر شائعة في حياة معظم الأطفال الأمر الذي يؤدي لفهمه بكلتا الطريقتين موضع الدراسة شأنه في ذلك شأن مشاعر السعادة.

نتائج الفرض الثاني:

الفرض الثاني: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الدرجات الدالة على فهم الأطفال الأكبر سنا للمشاعر موضوع الدراسة ومتوسط الدرجات الدالة على فهم الأطفال الأصغر سنا لها.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت) للفروق بين متوسطات الدرجات الدالة على فهم الأطفال الأكبر سنا للمشاعر ومتوسط الدرجات الدالة على فهم الأطفال الأصغر سنا لها ، والجدول رقم (٢) يبين ذلك .

جدول (٢) نتائج اختبار (ت) لدلالة بين متوسط الدرجات الدالة على فهم الأطفال الأكبر سنا للمشاعر موضوع الدراسة ومتوسط الدرجات الدالة على فهم الأطفال الأصغر سنا لها

الانفعال المقا س	السن	ن	م	ع	ت	مستوى الدلالة
السع ة	صغار	80	1.3375	.1758	-6.164	,001
	كبار	80	1.7750	.1202		
الدهش ة	صغار	80	1.0875	.1779	-3.205	.,01
	كبار	80	1.3875	.1057		
الخو ف	صغار	80	1.2125	.5203	-4.936	,001
	كبار	80	1.6250	.1366		
الغض ب	صغار	80	1.1250	.1819	-8.759	,001
	كبار	80	1.8125	.1928		
الاشمئز از	صغار	80	.7250	.1506	-6.631	,001
	كبار	80	1.3500	.1384		
الحز ن	صغار	80	1.4500	.1253	-3.383	.001
	كبار	80	1.7250	.1025		

ويتبين من الجدول(٢) أن :

قد تحقق الفرض الثاني حيث يتضح وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات الدرجات الدالة على فهم جميع المشاعر موضع الدراسة لدى كل من الأطفال الأكبر سنا والأصغر سنا لصالح الأطفال الأكبر سنا ،إذ بلغت قيمة (ت) المحسوبة (-٦,١٦٤) لمشاعر السعادة ، كما بلغت قيمة (ت) المحسوبة (-٣،٢٠٥) لمشاعر الدهشة ، كما بلغت قيمتها (-٤،٩٣٦) لمشاعر الخوف ، في حين بلغت قيمتها(-٨،٧٥٩) لمشاعر الغضب ، في حين بلغت قيمتها (-٦,٦٣١) لمشاعر الاشمئزاز، كما بلغت قيمتها (-٣،٣٨٣) لمشاعر الحزن . وكل قيم (ت) السابقة هي قيم دالة عند مستوى (٠,٠٠١) ما عدا انفعال الدهشة الذي كان دالا عند (01,)، وذلك يعني أنه كلما تقدم العمر الزمني للطفل ازداد فهمه للمشاعر . وتتفق هذه النتيجة مع ما أسفرت عنه الدراسات من أن

نمـــو الطفـــل الزمني وما يرافقه من نمو عقلي واجتماعي ونفسي يؤدي لزيادة فهمه للمشاعر.

(Russel&Widen,2002) (Bar-on& Parker,2000)

نتائج الفرض الثالث:

الفـــرض الثالـــث: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الدرجات الدالـــة علـــى فهـــم المشـــاعر موضوع الدراسة لدى الأطفال الذكور ومتوسط الدرجات الدالة على فهمها لدى الأطفال الإناث.

وللـــتحقق مـــن صـــحة هـــذا الفرض تم استخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوســـطات الدرجات الدالة على فهم المشاعر موضوع الدراسة لدى الأطفال الذكور ومتوســـط الدرجات الدالة على فهمها لدى الأطفال الإناث. ، والجدول رقم (٣) يبين ذلك .

جـــدول (٣) نـــتائج اختـــبار (ت) لدلالة الفروق بين درجات فهم المشاعر موضوع الدراســـة لـــدى الأطفـــال الذكـــور ومتوسط الدرجات الدالة على فهمها لدى الأطفال الإناث.

الانفعـــال المقاس	الجنس	ن	م	ع	ت	مســـتوى الدلالة
السعادة	ذكور	80	1.5500	.i006	-.185	.,05
	بنات	80	1.5625	.l992		
الدهشة	ذكور	80	1.0750	.i116	-3.492	غير دال,.
	بنات	80	1.4000	.i648		
الخوف	ذكور	80	1.3625	.i212	-1.259	.,05
	بنات	80	1.4750	.i025		
الغضب	ذكور	80	1.3875	.i057	-1.714	.,05
	بنات	80	1.5500	.i932		
الاشمئزاز	ذكور	80	..8750	.i820	-3.144	غير دال,.
	بنات	80	1.2000	.6244		
الحزن	ذكور	80	1.5375	.i499	-1.193	.,05
	بنات	80	1.6375	.i092		

ويتبين من الجدول(٣) أن:

تحقـق الفـرض فـيما يتعلق بانفعال السعادة حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة -) (631. وهي قيمة دالة إحصائيا وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عـند مسـتوى(٠٥.) . كما تحقق الفرض بالنسبة لكل من لانفعال الخوف إذ بلغت قيمة (ت) المحسوبة (-١,٢٥٩) وانفعال الغضب.

إذ بلغـت قـيمة (ت) المحسـوبة (-٢,٧١٤) وانفعال الحزن إذ بلغت قيمة (ت) المحسـوبة (-١,١٩٣) وجمـيعها قيم دالة إحصائيا عند مستوى (٠٥.) وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الدرجات الدالة على فهم هذه الانفعالات لدى كل من الأطفال ذكورا وإناثا.

بيـنما لـم يـتحقق الفـرض بالنسـبة لكل من انفعال الدهشة إذ بلغت قيمة (ت) المحسوبة (-٣,٤٩٢) وانفعال الاشمئزاز إذ بلغت قيمة (ت) المحسوبة (-٣,١٤٤) وكلـتاهما دالـة إحصـائيا ممـا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الدرجات الدالة فهم هذه الانفعالات لدي كل من الأطفال ذكورا وإناثا.

وتاتي نتائج هذا الفرض متفقة مع ما أثبتته دراسة برازلتون وبريفلي (Bretherton &Breghly,1982) حيث تذكر أن نوع الطفل يرتبط مع اسلوب تعبيرات القائمين على رعايته عن انفعالاتهم، كما تذكر كامراس (Camras et al 1988)أن قدرة الأطفال علي فهم المشاعر والتعبير عنها يرتبط إيجابيا بدقة وقدرة أمهاتهن على التعبير الانفعالي الجيد.

أي أن نوع الطفل ليس هو المتغير المسبب للفرق بين الذكور والإناث في فهم الانفعالات، بل أسلوب الرعاية وميل الأمهات والآباء بل والمعلمات في رياض الأطفال للتعامل بشكل مختلف مع جنس دون الآخر، واستجابة الطفل لهذا النوع من المعاملة هما العنصران المسؤلان عن هذا الفرق بين الجنسين في الفهم الانفعالي . ومن الدراسات التي تؤكد هذا ما أظهرته دراسة مالاتيزا وآخرون (Malatesa,Magai et al., 1994) من أن الأمهات يملن للابتسام للأولاد أكثر من البنات في عمر (٦:٣) شهور إلا أن الأمهات في دراسة طولية بدأن في الاستجابة للبنات إيجابيا أكثر من الأولاد عندما كانوا في العام الثالث من العمر.

التطبيقات التربوية:

وترى الباحثة أن لهذه الدراسة تطبيقات تربوية عدة، فمن خلال النتائج التي توصلت لها الدراسة يمكننا معرفة الأسلوب الذي يمكن من خلاله تقديم الانفعالات للطفل ، سواء لتنمية إدراكه لها، أو لتدريبه على إدارتها والتعامل معها ، أو للتعرف على انفعالات الآخرين ، إذ تكشف الدراسة عن أن الأطفال يختلف فهمهم للانفعالات تبعا للأسلوب المستخدم في تقديم الانفعالات لهم ، كما يختلف فهم طفل ما قبل المدرسة للانفعال باختلاف نوعه وسنه .وعلى ذلك يكون اختيارنا لأسلوب الصور الوجهية أو أسلوب الكلمات بهدف تنمية فهم طفل من سن ونوع محدد ، لانفعال ما مبني على أساس علمي .

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية توصي الباحثة بالتوصيات التالية :

١- ضرورة الاهتمام بدراسة الأسس العلمية التي يقوم عليها الفهم الانفعالي لطفل ما قبل المدرسة ، وذلك كأساس لوضع برامج متكاملة للتنمية الوجدانية لطفل ما قبل المدرسة.

٢- ضرورة توعية أولياء الأمور والمعلمات بأن الفروق في تعاملهم مع الذكور والإناث بشكل مختلف يؤدى إلى نمو وجدانات الأطفال بشكل مختلف .وبأن أطفال ما قبل ما قبل المدرسة يخلطون في فهم بعض الانفعالات والتعبير عنها ، مثل انفعال الدهشة والسعادة .

٣- توصي الباحثة بتكثيف الجهد التربوي لحث الطالبات المعلمات في أقسام رياض الأطفال ، وكذلك حث المعلمات أثناء الخدمة على الاهتمام بالتنمية الوجدانية للطفل وإتقان تصميم وتنفيذ أنشطة تحقق هذا الهدف .

٤- كما ترى الباحثة ضرورة دراسة الذكاء الوجداني لدى الأطفال في مواقف طبيعية ، تعتمد الدراسة بها على الملاحظة فذلك أجدر بالحصول على نتائج واقعية .

البحوث المقترحة:

تقترح الباحثة إجراء دراسات في الموضوعات التالية:

١- دراسة مقارنة لذكاء الوجداني لدى طفل الريف وطفل الحضر.

٢- دراسة مقارنة لذكاء الوجداني لدى عينة من الأطفال ذوي الاحتياج الخاص والأطفال العاديين.

٣- دراسة مقارنة لذكاء الوجداني لدى عينة من الأطفال في دور الرعاية الاجتماعية و أخري من الأطفال ذوي الظروف الاجتماعية العادية.

٤- دراسة العلاقة بين الذكاء الوجداني للأمهات والأطفال.

٥- دراسة الذكاء الوجداني لدى أطفال الأمهات الاكتئابيات .

المراجع:

١. عثمان حمود الخضر (٢٠٠٢).الذكاء الوجداني هل هو مفهوم جديد؟ . دراسات نفسية تصدر عن رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية (رانم) ، (١٢)١.

٢. بثينة جاسم النامة (٢٠٠٦).مدى فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الذكاء العاطفي لدى عينة من تلميذات الحلقة الأولى للمرحلة الابتدائية في مدارس مملكة البحرين الحكومية، رسالة ماجستير غير منشورة ، البحرين : جامعة البحرين

٣. عبد الحميد جابر، (٢٠٠٤).نحو تعليم أفضل : انجاز أكاديمي وتعلم اجتماعي وذكاء وجداني.القاهرة:دار الفكر العربي.

٤. لورانس إ شابيرو،(٢٠٠١). كيف تنشئ طفلا يتمتع بذكاء عاطفي. تعريب ونشر مكتبة جرير ، الرياض : المملكة العربية السعودية، الطبعة الأولى

٥. عبد الهادي السيد عبده، فاروق السيد عثمان، (٢٠٠٢) القياس والاختبارات النفسية . القاهرة : دار الفكر العربي.

6- Bar-On,R.(2000). Emotional and social Intelligence :Insight From The Emotional Quotient Inventory. In Bar-on R. &Parker J. (Eds.), The Handbook of Emotional Intelligence .San Francisco:CA: Josey-Bass.

7- Bar-On,R &Parker,J.D.A(2000).The hand book of Emotional intelligence , Theory, development ,Assessment ,and Application at Home , School, and in the work place. San Francisco:CA: Josey-Bass.

8- Brazelyon,T.B.&Greenspan,S.I.(2000).The irreducible needs of children. Massachusetts: pursues publishing.
9- Bretherton, I.,&Beeghly, M.(1982). Talking about internal states: The acquisition of an explicit theory of mind. Developmental Psychology, 18,906-921.
10- Carroll, J.M.,&Russell, J.A.(1996). Do facial expressions signal specific emotions?judging emotion from the face in context. Journal of personality and social psychology, 70,205-218.
11- Camras, L.A.,& Allison,K.(1985). Children's understanding of emotional facial expression and verbal labels. Journal of Normal Behavior, 9, 84-94.
12- Denham, S.A.,McKinley, M., Couchound,E. A. &Holt, R. (1990). Emotional and behavioral predictors of preschool peer ratings. Child Development,61,1154-1152.
13- Eebe,R.J.(2001):Enhancing Emotional Development in Preschool ,Human Services and Professional Development Department .Concordia university.
14- Dillon,I.(1998).Attaining Emotional Literacy web site Document available at www,eq.org/articles/literacy_steps.html [access date March – 2000)
15- Elias,M.J.,Zins,J.E.,Weissberg,R.P.,Frey,K.s.,Green berg.M.T.,Haynes.N.M.,Kessler.R.,Schwab-Ston.M.E., Shriver.T.P.(1997):promoting Social And Emotional Learning : Guidelines For Educators : ASCD Publications .USA
16- Field, T.M.,&Woodson, E. (1982).Discrimination and imitation of facial expression by neonates.Science,218, 179-181.
17- Gerald L. C & Gasper,K.(٢٠٠٠). Some affective influences on belief. In Nico H. Frijda, Antony S.R. Manstead, and Sacha Bem, editors, *Emotions and*

Beliefs. Cambridge University Press, Cambridge, UK.

18- Goleman, D.(1995). Emotional Intelligence: Why it Can Matter More Than IQ.New York: Bantam Books

19- Goleman, D.(1998). Working With Emotional Intelligence .New York :Bantam books.

20- Hansen,K & Wellman, H.M., (2001):Thinking about the past : Early Acknowledge about Links between Prior Experience, thinking and Emotion. Child development, January-February 2001 ,Vol72,Number 1.Pages 82-102

21- Harris, p. l. (2000) understanding emotion. In M. Lewis and J. M. Havilland jones(EDS.).Hand book of emotions(pp.281-292) New York. Guilford pres

22- Hoise, J.A., Cary, C.D., Russell, P.A., Scott, C., & Hunter, N. (1998) .The matching of facial expression by deaf and hearing children and their production and comprehension of emotion labels. Motivation and emotion ,22,293-313

23- Lally,J.R.(1998):Brain research ,child care Information .36(5),45(23)

24- Lemerise,E.,& Dodge K. (2000)the Development of anger and hostile interaction .in William F. Arsenio,2003,Emotional development & the Intelligence of Emotions, A developmental perspective on Mixed El Models. Human Development .46:97-103.

25- Marc de Rosnay. Pons, F. Paul , L . Harris , and Julian M. B : (2004) : A lag between understanding false belief and emotion attribution in young children: Relationships with linguistic ability and mothers' mental-state language British Journal of Developmental Psychology , 22; 197–218

26- Markham, R.,& Adams, K. (1992).The effect of type of task on children's identification of facial

expressions. Journalof Nonverbal behaviour,16,21-39.

27- Mayer, J. D., Caruso, D., & Salovey, p. (2000): Emotional Intelligence: Theory, Findings, and Implication. Psychological Inquiry. Vol. 15,No. 3, 107-215

28- Russell, J.A(1990).The preschooler's understanding of causes and consequences of emotion. Child Development, 16,1872-1881.

29- Russell, J.A.&Widen, S.C.,(2002): Words versus faces in evoking preschool children's Knowledge of the causes of emotions.

30- Saarni,Carlyon.(2000):Emotional competence: A developmental perspective. In R.Bar-On & j. Parker(Eds),The Handbookof Emotional Intelligence(pp.68-91)San Francisco,CA :Josey-Bass

31- Saovey,P.,&Sluter,D.(1997):Emotional Development andEmotionalIntelligence: Educational implications. New York: basic Books Group.

32- Tiwari,P.S.N.,(2004):Schooling and Development of Emotional intelligence. Psychological Studies. Vol 49(2-3)Apr-Jul 2004

33- Hine,Steve(2005):Emotional Intelligence. available : http://www.eqi.org

34- Wellman, H. M., Harris, P. L., , Banerjee, M.,& Sinclair, A. (1995) Early understanding of emotion :Evidence from natural language. Cognition and Emotion.9.117-149

35-William F. Arsenio,2003, Emotional development & the Intelligence of Emotions, A developmental perspective on Mixed EI Models .Human Development .46:97-103.