المجلد (٦)، العدد (٢٣)، الجزء الأول، مارس ٢٠١٨، ص ص ٢٦٥ – ٣٣٩

فعالية برنامج إرشادي لأمهات التلميذات ذوات الصعوبات الانفعالية في تنمية مهارات ما وراء الانفعال وإدارة الذات لدى بناتهن بمحافظة الطائف

إعداد

د/ سربناس ربيع بعد النبي وهدان
أستاذ علم النفس التربوي المساعد
كلية التربية - جامعة الطائف

د/ عبير حسن أحمد علي
أستاذ التربية الخاصة المساعد
كلية التربية - جامعة الطائف

DOI: 10.12816/0045462

فعالية برنامج إرشادي لأمهات التلميذات ذوات الصعوبات الانفعالية في تنمية مهارات ما وراء الانفعال وإدارة الذات لدى بناتهن بمحافظة الطائف

إعداد
د/ سربناس ربيع عبد النبي وهدان(*) & د/ عبير حسن أحمد علي(**)

ملخص

استهدف البحث الكشف عن فعالية برنامج إرشادي لأمهات التلميذات ذوات الصعوبات الانفعالية في تنمية مهارات ماوراء الانفعال وإدارة الذات لدى بناتهن بمحافظة الطائف، طبق البحث على عينة قوامها (١٠) تلميذات من ذوات الصعوبات الانفعالية، تم تقسيم العينة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة بالتساوي، وتم تطبيق الأدوات التالية: (مقياس ستانفورد بينيه للذكاء، مقياس الصعوبات الانفعالية – اختبار المسح النيرولوجى السريع– مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات التلاميذ ذوى صعوبات التعلم – مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات التلاميذ ذوى صعوبات التعلم – قائمة ملاحظة سلوك الطفل – مقياس مهارات ماوراء الانفعال– مقياس مهارات إدارة الذات – استمارة ملاحظة – مقياس فعالية الإجراءات التجريبية للبرنامج – البرنامج الإرشادي)، تم تعرض أمهات المجموعة التجريبية للبرنامج الإرشادي على مدى (٩) أسابيع تقريبًا ، تكون البرنامج التدريبي من (٣٤) جلسة بواقع (٤) جلسات أسبوعيًا لمدة (٥٠) وتراوحت فترة الراحة التي تستغرقها الجلسة الواحدة ما بين (٥–١٠) دقائق،ولمعالجة النتائج والتحقق من صحة الفروض تم استخدام اختبار مان ويتنى، اختبار ويلكوكسون ، وتوصلت نتائج البحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات ماوراء الانفعال وإدارة الذات في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في مهارات ماوراء الانفعال وإدارة الذات في القياسين البعدي والتتبعي.

الكلمات المفتاحية: برنامج إرشادي – مهارات ماوراء الانفعال – مهارات إدارة الذات– الصعوبات الانفعالية.

(*) أستاذ علم النفس التربوي المساعد - كلية التربية - جامعة الطائف.
(**) أستاذ التربية الخاصة المساعد - كلية التربية - جامعة الطائف.

The Effectiveness of counseling program for mothers of students with emotional disabilities to develop their meta-emotion skills and self-management in the girls of Taif

Abstract

The current research aimed to investigate the effectiveness of counseling program for mothers of students with emotional disabilities to develop their meta-emotion skills and self-management in the girls of Taif. The sample consisted of (10) students with emotional difficulties, and was divided into two experimental and the control group, The following tools were used: (Stanford Biniet Scale of Intelligence, Emotional Disabilities Scale- The Quick Neurological Screening test (QNST), - Student Behavior Assessment Scale for Learning Disabilities - Child Behavior Assessment List - Emotional Skills Scale - Self-Management Skills Scale - Note Form - Effectiveness Measure of Program Experimental Procedures – The Counseling Program) ,The experimental group was exposed to the Counseling program approximately (9) weeks. The training program consisted of (34) sessions with (4) sessions per week for (50). every session(5-10) minutes. , Mann-Whitney and Wilcoxon were used to analyze the data. Findings indicated, There are statistically significant differences between the mean of the rank of experimental group and the control group in the following in the skills of Meta-Emotion and self-management in post- measurement towards the experimental group. There are no statistically significant differences between the mean of the rank of the experimental group in the skills of Meta-Emotion and self-management in post- measurement and delayed post- measurement.

Keywords: Counseling Program - Meta-Emotion skills - Self-management- Self-Management- Emotional Disabilities.

مقـــدمـــــة

يعتبر تنمية ماوراء الانفعال وإدارة الذات أمر مهم في بناء شخصية الفرد, ولذلك ينظر إلى الفرد الذي يعي ويقييم ويراقب انفعالاته، وينظم ويدير ذاته من خلال هذه الانفعالات بأنه الفرد الذي يمتلك مهارات ماوراء الانفعال وإدارة الذات، وإذا كانت صعوبات التعلم تؤثر في الجانب الأكاديمي للفرد فإن الصعوبات الانفعالية تؤثر سلبًا في جميع جوانب حياة الفرد، ومن هذا المنطلق يجب الاهتمام بالتلميذات ذوات الصعوبات الانفعالية لتنمية ماوراء الانفعال وإدارة الذات لديهن وجعلهن تلميذات اجتماعيات ومثابرات وواعيات بذواتهن ، حيث ينعكس ذلك على تخفيف الصعوبات الانفعالية ويجعل منهن قادات نافعات لبلدهن المملكة العربية السعودية في المستقبل.

وفي ضوء ذلك يشير كل من Lundh, Johnsson, Sundqvist & Olsson (2002: 361) إلى أن مجال سيكولوجية ماوراء الانفعال Psychology of Meta-Emotion معقد ولم يفهم بشكل كامل حتى الآن.

كما يرى كل من (Mayer, 2005:294,Norman & Furnes ,2014:187; Couyoumdjian, Ottaviani, Petrocchi, Trincas, Tenore, Buonanno & Mancini ,2016:1) أنه تم تحديد أنموذج لتنظيم الشخصية يتضمن عددًا من المكونات والعمليات الأساسية لفهم كيفية عمل الشخصية وهى : طبيعة وجودة التفكير ومعتقدات ومشاعر الفرد نحو انفعالاته وانفعالات الآخرين ، والتجهيز الانفعالي، والوعي بالانفعال والوعي بالذات، والوعي بالآخرين، والوعي بالذات في علاقتها بالعالم وبالآخرين.

ويذكر Rachman (2001:410) أنه إذا لم يستطيع الأفراد تجهيز الأحداث المزعجة إنفعاليًا، سوف يتصرفون دائمًا بمستوى مرتفع من الاستثارة وبتدخل كثير من المشاعر بحيث يصعب عليهم التركيز على مهام الحياة اليومية.

ويشير كل من Weissberg & O'brien(2004:87) إلى أن الفرد الذي يعيش في بيئة غير آمنة أو مسيئة يصبح مضطربًا انفعاليًا ومندفعًا، ولديه مشاكل فعلية وخطيرة في التركيز وإدارة الذات.

ويرى كل من Bartsch, Vorderer, Mangold, & Viehoff (2008: 8) أن ماوراء الانفعال يركز على مراقبة وتقييم الانفعالات، وما يتبعها من استجابات وجدانية نحوها، وما ينتج عنها من الدافعية لتنظيمها، والعمل على الإبقاء عليها أو تجنبها أو السيطرة عليها.

ويُعرف كل من الفرماوي وحسن(٢٠٠٩: ٥٣) ما وراء الانفعال بأنه الاستبصار الذاتي الذي يُبديه الفرد تجاه انفعالاته، والذي تدعمه الدراية والخبرة الميتاانفعالية، وما يستتبع ذلك من استنهاض لعمليات الإدارة الميتاانفعالية لانفعالاته، كما يرى Mendonga(2013:14) أن ما وراء الانفعال جزءً أساسيًا ومهمًا من الحياة الانفعالية ليساعد على التمييز بين الحالات الانفعالية.

وبناء على ذلك يشير Baker(2003:14) إلى أنه يمكن أن يعتبر ما وراء الانفعال شرطًا ضروريًا للنجاح في التجهيز الانفعالي، وهو نقطة بداية وليس نهاية بالنسبة للتجهيز الانفعالي.

ويرى محمد(٢٠١٤: ٢٥٦) ارتباط وعي الوالدين بانفعالاتهم الخاصة بشكل دال بانفعالات أطفالهم، وبالتالي فإن إحدى الطرق التي يمكن أن يستخدمها الوالدان للعمل على تحسين انفعالات أطفالهم وإرشادهم بما وراء الانفعال الخاص بهم الذي ينعكس إيجابًا على كفأتهم الانفعالية واتخاذ القرار وإدارة الذات.

وقد حاولت بعض الدراسات تخفيف الصعوبات الانفعالية ، مثل دراسة كل من Oliver, Wehby & Daniel (2011:4) التي أعتمدت على مدخل إدارة الذات كعامل حاسم في تشكيل سلوك التلاميذ بالصف الدراسي، وتحسين أدائهم الأكاديمي وتوصلت إلى تخفيف الصعوبات الانفعالية التي يعانون منها .

كما يشير كل من Olorunfemi-Olabisi & Akomolafe (2013:140) إلى أن لإدارة الذات تأثيرًا فعالًا في تحسين التحصيل الأكاديمي للتلاميذ مما ينعكس ايجابًا على تفاعلهم الاجتماعي؛ لذا من الضروري تبني المعلمين والمتخصصين في الحقل التربوي لإدارة الذات كإستراتيجية لتحسين الأداء الأكاديمي وتخفيف الصعوبات الانفعالية.

ومن جانب آخر يرى كل من Dryden(2007:2) ، Miltenberger(2011:50) أن التدريب على إدارة الذات يعتبر مدخل لعلاج العديد من المشكلات السلوكية والانفعالية مثل السلوكيات العدوانية، والفوضوية، والاندفاعية، والحركة الزائدة، والقلق الاجتماعي، والفوبيا الاجتماعية، والصعوبات الانفعالية، وزيادة التواصل والتفاعل الاجتماعي، وتعليم مهارات الحياة اليومية .

وتتفق دراسة كل من Couyoumdjian, *et al.*(2016:6)، Jennie(2013:12) ، نصرة جلجل (٢٠١٦ : ٧٦) على أن العديد من التلاميذ ذوي الصعوبات الانفعالية يعانون من بعض المشكلات الاجتماعية والأكاديمية التي يترتب عليها انخفاضًا ملحوظًا في مستوى ماوراء الانفعال وإدارة الذات.

يتضح مما سبق أهمية إرشاد أمهات التلميذات ذوات الصعوبات الانفعالية بهدف تنمية مهارات ماوراء الانفعال وإدارة الذات لدى بناتهن وهو ما يتم تناوله في البحث الحالي.

ثانيًا: مشكلـــة البحـــث :

نبعت مشكلة البحث الحالي من خلال ملاحظات الباحثتان أثناء زياراتهما الميدانية لبعض المدارس الابتدائية للبنات بمحافظة الطائف والتي ضمن منسوبيها التلميذات ذوات الصعوبات الانفعالية ، حيث أفادت المتخصصات في مجال التربية الخاصة أن معظم التلميذات ذوات الصعوبات الاجتماعية لديهن انخفاضًا في مستوى مهارات ماوراء الانفعال وإدارة الذات ، وقد يرجع انخفاض مستوى ماوراء الانفعال وإدارة الذات لديهن إلى انخفاض مهارات وعي أمهاتهن بذلك، وهذا ما لفت انتباه الباحثتين للبحث في هذا المجال.

وبالإطلاع على الأطر النظرية ونتائج الدراسات والبحوث السابقة توصلت دراسة Jordan (1998: 4400) إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لديهم مخاطرة انفعالية مرتفعة بالمقارنة بأقرانهم من الأطفال مرتفعي ومنخفضي التحصيل، كما أظهر التلاميذ ذوو صعوبات التعلم ضعفًا واضحًا في الكفاءة الانفعالية التي تنعكس سلبيًا على ماوراء الانفعال وإدارة الذات.

كما يرى Baker(2007:50) أن هناك اهتمامًا متزايدًا في الأدبيات والدراسات خلال السنوات الأخيرة بدراسة الصعوبات المتعلقة بالانفعال ، وتم التوصل إلى التنظيم المبالغ فيه للانفعال بمعنى كبت الانفعال أو عدم القدرة عن التعبير عنه بشكل مناسب يمكن أن يرتبط بعدد من الاضطرابات الجسمية الخطيرة مثل أمراض القلب، والأوعية الدموية، وحتى السرطان .

ويشير الزيات (١٩٩٨: ٦٠٢) إلى أن نسبة انتشار الصعوبات المتعلقة بالانفعالية العامة تمثل (١٤.٣٪) من إجمالي أعداد الطلاب، لذا تعتبر الصعوبات الانفعالية ذات تأثيرات متباينة ومتعددة على مختلف جوانب شخصية الفرد من حيث توافقه الشخصي والاجتماعي والانفعالي.

وفي إطار الدراسات التي تناولت البرامج الإرشادية في تحسين السلوكيات الانفعالية ، توصلت دراسة كل من O'reilly, O'Halloran, Sigafoos & Green(2005:199) إلى فعالية البرنامج الإرشادي في تحسين التفاعل الاجتماعي مع الأقران والسلوكيات الانفعالية الإيجابية في الصف الدراسي وخفض العدوان الصفي لدى المتدربين.

ويشير King-Sears (2006: 94) الى أن التدريب على إدارة الذات يسهم في تنمية بعض المهارات الشخصية والأكاديمية للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة بصفة عامة وذوي صعوبات الانفعالية بصفة خاصة ، حيث يساعدهم هذا التدريب في الاعتماد على أنفسهم في اتخاذ القرارات كما أنهم يستطيعوا أن يتخذوا القرارات بأنفسهم ، كما أنهم يتمكنوا من تحديد الجوانب التي يرغبون في تحسينها أو تطويرها كما أن حاجتهم في الاعتماد على الراشدين أو الأقران لمساعدتهم في ضبط سلوكهم تقل أو تتلاشى.

وتوصلت دراسة كل من Menzies, Lane& Lee (2009:27) إلى فعالية برنامج ارشادي من خلال استخدام استراتيجيات مراقبة الذات في الفصول الدراسية للحد من السلوكيات السلبية لدى الطلاب ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية .

وأيضًا توصلت دراسة كل من Perez-Rivera & Dunsmore (2011:324) إلى أن الأمهات ذوات الثقافة الانجليزية لديهن اعتقادات إيجابية حول انفعالات أطفالهن، وأكثر فهمًا لانفعالات أبنائهن السلبية، ويقمن بتعليم الأطفال تنظيمها، وذلك بدرجة أكبر من ذوات الثقافة اللاتينية.

ووجد كل من Wilson, Havighurst & Harley (2012:56) أن البرنامج الإرشادي القائم على التناغم مع الأطفال أسهم في تحسين ما وراء الانفعال الوالدى وانعكس ايجابًا على خفض المشكلات الانفعالية لدى الأبناء.

كما وجد محمد(٢٠١٣:١٦) أن الوالدين اللذان يربيان أطفالهم على الانفعال ويناقشون معهم ماوراء الانفعال يساعدوهم على التسمية الذاتية وتقبل الانفعال وبالتالي إدارة الذات .

وتوصل Lee (2013:9) إلى فعالية برنامج ارشادي لتحسين مهارات ما وراء الانفعال لدى الوالدين في تحسين الكفاءة الانفعالية لدى أطفالهم بمرحلة ما قبل المدرسة، كما أشار كل من

Wilson, Petaja, Yun, King & Berg(2014:81) إلى فعالية برنامج تدريبي ارشادي لتحسين مهارات ما وراء الانفعال القائم على تدريب الانفعال لدى آباء أطفال ما قبل المدرسة وانخفاض ما وراء الانفعال القائم على نبذ الانفعال لدى الآباء، فضلًا عن انخفاض المشكلات الانفعالية لدى أطفالهم مقارنة بما قبل البرنامج.

كما توصل كل من Lauw, Havighurst, Wilson, & Harley, Northam (2014:169) إلى فعالية برنامج تدريبي ارشادي للآباء في تحسين ما وراء الانفعال لديهم نحو انفعالات أطفالهم السلبية، بالإضافة إلى تحسن وعي الوالدين وتقبلهم وتنظيمهم لانفعالات أطفالهم السلبية في مقابل انخفاض نبذ الانفعال لديهم بعد البرنامج مقارنة بما قبله، كما أشار كل من Couyoumdjian*et al*. (2016:1) إلى فعالية برنامج إرشادي معرفي سلوكي للحد من مشكلة الخوف الفسيولوجي أثناء التعرض للمواقف الانفعالية الناتجة عن مشكلة ضعف الوعي بماوراء الانفعال.

لذا تتمحور مشكلة هذا البحث في غياب المعرفة العلمية الدقيقة عن مدى انعكاس المساهمة الفعالة للأنشطة الإرشادية لأمهات التلميذات ذوات الصعوبات الانفعالية في المرحلة الابتدائية على تنمية مستوى مهارات ماوراء الانفعال وإدارة الذات لدى بناتهن من منطلق التدخل المبكر، ومن ثم يمكن تحديد مشكلة البحث الحالي في الإجابة على الأسئلة الآتية :

- هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات ماوراء الانفعال في القياس البعدي؟
- هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة في إدارة الذات في القياس البعدي؟
- هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات تلميذات المجموعة التجريبية في مهارات ماوراء الانفعال في القياسين البعدي والتتبعي؟
- هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات تلميذات المجموعة التجريبية في إدارة الذات في القياسين البعدي والتتبعي؟

أهمية البحث:

١- مساعدة التلميذات ذوات الصعوبات الانفعالية على تنمية مهارات ماوراء الانفعال وإدارة الذات من خلال برنامج إرشادي موجه لأمهات التلميذات ذوات الصعوبات الانفعالية .

٢- ندرة الدراسات والبحوث العربية والأجنبية . في حدود علم الباحثتان - التي تناولت فعالية برنامج إرشادي لأمهات التلميذات ذوات الصعوبات الانفعالية في تنمية مهارات ماوراء الانفعال وإدارة الذات لدى بناتهن.

٣- زيادة الاهتمام العالمي بقضايا التلميذات ذوات الصعوبات الانفعالية ورعايتهن وإشباع حاجاتهن المستمرة إلى البرامج التي تعمل على تنمية مهارات ماوراء الانفعال وإدارة الذات لديهن.

٤- توجيه نظر مخططي برامج التربية الخاصة والمعلمات وإدارة المدرسة إلى التركيز على نتائج البحث الحالي ، وغيره من الدراسات والبحوث موضع الاهتمام ، عند إعدادهم للبرامج التي تهدف إلى تنمية مهارات ماوراء الانفعال وإدارة الذات لدى التلميذات ذوات الصعوبات الانفعالية .

ثالثًا : مصطلحات البحث :

١- برنامج إرشادي: **Counseling Program**

يعرف إجرائيًا بأنه عملية منظمة مخططة تستغرق عددًا معينًا من الجلسات، بهدف مساعدة أمهات التلميذات ذوات الصعوبات الانفعالية أعضاء المجموعة التجريبية في اكتسابهن بعض الحقائق والمعلومات عن الصعوبات الانفعالية وما يترتب عليها من انخفاض في مستوى ما وراء الانفعال وإدارة الذات وكيفية تنميتهما بشكل مبسط ، إلى جانب حضور الأمهات الجلسات العملية الإرشادية لتدريب بناتهن على كيفية تنمية ما وراء الانفعال وإدارة الذات، وكيفية مواصلة تدريب بناتهن عليهما في المنزل .

٢- ما وراء الانفعال: **Meta-Emotion**

يعرفه كل من Couyoumdjian *et al.* (2016:1)، مطر (٢٠١٧:١٨) بأنه انتباه ووعي وتقييم الفرد لانفعالاته وانفعالات الآخرين وما يسفر عنه من معتقدات ومشاعر سلبية أو إيجابية نحوها، ومن ثم العمل على ضبطها وتنظيمها في ضوء ذلك، وبهذا يبتعد ما وراء الانفعال عن

مجرد وصف الحالة الانفعالية إلى الدخول في أعماق فكر الفرد ليُصبح الانفعال محورًا لتفكيره فيتأمله ويُقيمه وينظمه، ويعرف إجرائيًا في البحث الحالي بالدرجة التي تحصل عليها التلميذة ذات الصعوبات الانفعالية على مقياس ما وراء الانفعال (إعداد / الباحثتين).

٣- إدارة الذات: **Self-Management** :

يرى كل من Johnson, (2012:4) ، حليمة(٧:٢٠١٦) أنها تتضمن توجيه الذات للقيام بالنشاطات التي تتطلب من المتعلمين مراقبة وتقييم سلوكهم خلال فترة زمنية محددة ، وتعرف إجرائيًا بالدرجة التي تحصل عليها التلميذة ذات الصعوبات الانفعالية على مقياس إدارة الذات (إعداد/ الباحثتين).

٤- التلميذات ذوات الصعوبات الانفعالية **Emotional Disabilities Students :**

يعرفن إجرائيًا بأنهن التلميذات المقيدات بالصف الخامس الابتدائي واللآتي تراوحت أعمارهن الزمنية ما بين (٩.١١-١٠.٦) سنوات بمتوسط (١٠.١٤) سنوات وانحراف معياري(٠.٤٤٠١)، تراوحت نسبة ذكائهم ما بين(١٠٠-١١٢) بمتوسط (١٠٧.٥٦) وانحراف معياري (٥.٠٢) على مقياس ستانفورد- بينيه ويحصلن على درجات منخفضة على كل من مقياس الصعوبات الانفعالية ومهارات ماوراء الانفعال وإدارة الذات.

رابعًا : محـــددات البحـث:

يتحدد البحث الحالي بالعينة، والنتائج محكومة بكل من : محتوى البرنامج ، والأدوات المستخدمة ، والمفاهيم النظرية، والأهداف، والفروض الخاصة بها، والأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة بيانات البحث.

الإطـــــار النظـــــري

أولاً: ما وراء الانفعال:

تعريف ما وراء الانفعال:

يشير رزق (٦٠:٢٠٠٣) إلى أن الانفعالات تشكل جزءا مهمًا وأساسيًا في البناء النفسي للإنسان وهي التي تحدد معالم شخصيته وقدرته على التفكير والتوجه نحو هدف ما ، وتحديد مستوى قدراته وطاقاته والأسلوب الذي تسير عليه حياته، لذا يرى كل من Salovey& caraso

(2001:189) أن الاتزان الانفعالي هو الذي يحدد قدرات الفرد في التعامل مع المحيط وحل المشكلات، فإن ما وراء الانفعال يعني قدرة الفرد على تحديد وصياغة انفعالاته الذاتية والتعبير عنها وعن الحاجات المتصلة بها بوضوح.

وفي ضوء ذلك يذكر Goleman (1995:3) أن ماوراء الانفعال هو قدرة الفرد على الوعي بانفعالاته وانفعالات الآخرين ومعرفة ما يشعر به المرء واستعمال هذه المعرفة لإنجاز قرارات سليمة.

كما يشير كل من Salovey& caraso (2001:189) إلى أن ماوراء الانفعال هو قدرة الفرد على مراقبة مشاعره الشخصية والتمييز بين هذه الانفعالات واستخدام هذه المعلومات لتوجيه تفكيره وأفعاله.

ويرى Weisinger(1998:23) أن ماوراء الانفعال هو استخدام الفرد لانفعالاته بنجاح لتساعده في توجيه سلوكه وتفكيره بطرق تعزز من نتائجه.

ويقترح Mendonça(2013:390) أن ماوراء الانفعال يتكون لدى الأفراد من ردود فعل انفعالية ، ومشاعر تجاه انفعالاتهم، وأنه بمنزلة انفعال ثانوي للانفعالات الأولية، وموجه نحوها .

ويرى Hofmann(2013:94) أن الانفعالات مثل الغضب، والدهشة، والحزن ضمن ما وراء الانفعال عندما تكون موجهة نحو انفعال أساسي، وهناك أمثلة عديدة في علم النفس الإكلينيكي يمكن اعتبارها ما وراء انفعال، مثل: فوبيا الوجدان Affect phobia، وخوف الخوف Fear of fear أو الخوف من الخوف.

ويذكر Brajsa-Zganec (2014:26) أن مفهوم ما وراء الانفعال هو الانفعال نحو الانفعال، وتفكير وتحليل الفرد لانفعالاته.

ويشير كل من Norman & Furnes (2014:187) إلى أن مفهوم ما وراء الانفعال يتضمن : (خبرات ما وراء الانفعال: Met-emotional Experiences التي تتمثل في مشاعر الفرد نحو الانفعال، وما يصاحبها من خبرات معرفية، والتفكير في الانفعال – معرفة ما وراء الانفعال Metaemotional knowledge – استراتيجيات ما وراء الانفعال: Metaemotional Strategies التي يستخدمها الفرد لتنظيم انفعاله ذاتيًا) .

ويرى مطر (٢٠١٧،١٨) أن ما وراء الانفعال هو عملية تتضمن الوعي بالانفعال، وتقييم الانفعال، فضلاً عن تنظيم الانفعال.

وترى الباحثتان أن مفهوم ما وراء الانفعال بمعناه الواسع ، يتضمن تفكير الفرد في الانفعال وتقييمه له ومشاعره نحوه، إلى جانب تنظيمه، وبهذا يتخطى مفهوم ما وراء الانفعال من مجرد وصف حالة انفعال الفرد إلى العمق في فكر ووجدان الفرد.

أنمـــاط مـــا وراء الانفعـــال: Types of Meta-Emotion

يرى كل من Mitmansgruber, Beck, Hofer, & Schubler (2008:1359) أن الاتجاه الحديث في تناول أنماط ما وراء الانفعال على نمطين:

- الأول : ما وراء الانفعال الإيجابي : Positive Meta-Emotions ، وهى شكل من أشكال تقبل الفرد لانفعالاته، والتقييم الإيجابي لها، ومن ثم المشاعر الإيجابية نحوها، والتعامل الإيجابي لتنظيمها ، مثل "تدريب الانفعال" فهو يمثل الجانب الإيجابي لما وراء الانفعال.
- الثاني : ما وراء الانفعال السلبي :Negative Meta-Emotions ، وهى شكل من أشكال عدم تقبل الفرد لانفعالاته، والتقييم السلبي لها، ومن ثم تكوين مشاعر سلبية نحوها، كأن يغضب الفرد أو يخاف أو يخجل من انفعالاته، والتعامل السلبي لتنظيمها، كقمعها ، مثل نبذ الانفعال، وإهمال الانفعال، ومنع الانفعال، والخلل الانفعالي ، فهى تمثل الجانب السلبي لما وراء الانفعال .

وعلى الرغم من تناول الدراسات الحديثة مثل دراسة كل من (Faith,2012; Nelson, Leerkes,O'Brien, Calkins & Marcovitch,2012; Chen, Lin, & Li, 2012) لمفهوم ما وراء الانفعال من خلال نمطين، الأول: إيجابي، ويمثله تدريب الانفعال ، والثاني: سلبي، وغالبًا ما يقتصر على نبذ الانفعال دون الأنماط السلبية الأخرى ، فهناك دراسات أخري مثل (Kehoe;2006:9) أعترضت على تحديد أنماط ما وراء الانفعال، وأنه يمكن أن يكون هناك أنماطًا لما وراء الانفعال أكثر من ذلك، قد تكشف عنها الاستجابات المتنوعة للأفراد نحو الانفعالات.

وترى الباحثتان أنه يمكن تحديد أنماط ما وراء الانفعال في نمطين، أحدهما إيجابي والآخر سلبي، هو الأكثر منطقية لإمكانية تضمين ما وراء الانفعال لدى الفرد نحو انفعالاته، ونحو انفعالات الآخرين مثل نمط تدريب الانفعال، فهو يناسب ما وراء الانفعال لدى الراشدين، وخاصة الآباء والمعلمين نحو انفعالات الأطفال السلبية ، في حين لا يعكس ما وراء الانفعال لدى الفرد نحو انفعالاته الخاصة ، ومن ثم ما وراء الانفعال الإيجابي يتلافى ذلك، وهو بذلك يستوعب جميع الأنماط على اختلاف أسمائها.

خصـــائـص مـا وراء الانفعـــال:

يرى كل من Bartsch, A., Vorderer., P., Mangold, R., & Viehoff, 2008 ، Mitmansgruber, Beck, Hofer, & Schubler ,2009 ، Wilson, Havighurst & Harley,2012; Dohanos ,2012 ،Lee ,2013; Havighurst, Wilson, Harley, Kehoe& Prior,2013; Wilson, Petaja, Yun, King & Berg.,2014; Lauw *et al*.,2014; Couyoumdjian*et al*, 2016, Mendonça ,2013 أنه يمكن تحديد بعض الخصائص التي قد تُميز ما وراء الانفعال فيما يلي : يرتبط ما وراء الانفعال بالانفعال دون غيره من الحالات الوجدانية الأخرى، حيث يُعد ما وراء الانفعال حالة خاصة من الانفعال، ومن ثم تتضمن عمليات الانفعال: الانفعال الأساسي وما وراء الانفعال.

- يُصاحب حدوث ما وراء الانفعال مستوى يسمى "ما وراء العمليات المعرفية" التي تُكون الخبرة الانفعالية للأفراد نحو انفعالاتهم، وتؤثر في كيفية تنظيمهم لها، ومن ثم يُعرف ما وراء الانفعال بأنه تفكير الأفراد في انفعالاتهم، فهو يتضمن المعارف وكذا المشاعر نحو الانفعال.
- يتجاوز ما وراء الانفعال ما وراء المعرفة، حيث يتضمن وعي الفرد بتفكيره، وعملياته المعرفية التي تتركز على الانفعال، إلى جانب ما ينتج عن ذلك من حالة انفعالية ترتد على الانفعال نفسه، وما يتبعها من تنظيمه للانفعال .
- يُعتبر ما وراء الانفعال بمنزلة ما وراء الخبرة Meta-Experience أو ما وراء المعرفة المتعلقة بالانفعال Meta- Cognition About Emotion

- قد يتشابه الانفعال مع ما وراء الانفعال، في نوع الانفعال، مثلًا:انفعال الحزن نحو الحزن، وقد يختلف ما وراء الانفعال عن الانفعال الأساسي مثل: حزن الشخص لغيرته من أخيه .
- كما يمكن تنمية وتحسين ما وراء الانفعال لدى الأفراد .
- يختلف الأفراد في نوع ما وراء الانفعال لديهم، فقد تكون أفكارهم ومشاعرهم وسلوكياتهم سلبية أو إيجابية نحو انفعالاتهم وانفعالات الآخرين – لاسيما السلبية منها.

وترى الباحثتان أن أهم خصائص ما وراء الانفعال الخبرة الانفعالية التي تصاحب حدوثه أثناء التفكير في الانفعالات، كما يصاحب ما وراء الانفعال حالة انفعالية تنعكس على الانفعال نفسه ليس ذلك فحسب بل تنظمه، ومن منطلق الفروق الفردية يختلف ما وراء الانفعال من شخص لآخر طبقا لأفكاره ومشاعره وسلوكياته سواء كانت سلبية أم إيجابية نحو انفعالاته وانفعالات الآخرين .

ثانيًا: إدارة الــذات :**Self-Management** :

مفهـــوم إدارة الـــذات :

يشير كل من Mcdougll & Brady(1998:311) إلى أن بداية استخدام إدارة الذات ترجع إلي أوائل عقد السبعينيات من القرن العشرين ، وإن كان قد حدث تطور في المصطلحات التي تشير إليه ، وهذا هو ما أشار إليه حيث ذكر أن بداية المفهوم اعتمدت على مصطلح الضبط الذاتي للسلوك (Behavioral Self Control) في أوائل السبعينيات ثم تطور المصطلح ليصبح إدارة الذات السلوكية (Behavioral Self-management) في أواخر الثمانينيات ومع منتصف التسعينيات تم استخدام مصطلح تحديد الذات (Self-determination) ، كما تم استخدام عدة مصطلحات بالتبادل – في المصادر العلمية– للإشارة إلي إدارة الذات مثل ضبط الذات (Self control) وتنظيم الذات (Self-regulation) وغيرها من المصطلحات.

وفي ضوء ذلك يرى كل من Barry & Messer (2003) أن إدارة الذات تعرف بأنها مجموعة من الإجراءات التي تستخدم لتوجيه سلوك الأطفال خارجيًا ، ثم الانتقال إلي إدارة الأطفال لسلوكهم داخليًا، حيث تجعل هذه الإجراءات الأطفال على وعي بالسلوكيات التي يقومون بها، وعلى وعي بالسلوكيات الملائمة، والتي عليهم القيام بها .

ويعرف جابر (٢٠٠٩ :٤٣١) إدارة الذات بأنها مهارات وآليات شاملة تُستخدم مع نماذج مختلفة من الأفراد في مواقف متعددة ومن خلال أنماط سلوكية متنوعة كوسيط يدل على فاعليته فى تحسين السلوك، وتشمل مهارات الانضباط الوجداني والثقة والتكيف الواعي بالضمير والتفاؤل الإنجازي ومعرفة المشكلات.

ويرى جاد المولى (٢٠٠٩ : ٧١٤) أن إدارة الذات هى أن يقوم المتعلم بمراقبة وتعزيز وتقويم الذات لبعض أنماط السلوك بنفسه، حتى مع غياب الإشراف الظاهر عليه، وأثناء تواجده بمفرده، بغرض ضبط وتعديل سلوكه .

ويشير شحاتة (٢٠١٠ : ٤٦٦) إلى أن إدارة الذات هى توجيه القدرات والسلوكيات الشخصية للمتعلم نحو تحقيق الأهداف، وذلك من خلال إدراك قيمة الوقت والتخطيط والتنفيذ والتقويم والتعامل مع التسويف الأكاديمي .

ويذكر الزاكي، والشامي (٢٠١١ : ٤٥٩) بأن إدارة الذات هى استغلال الفرد لكل ما يملكه من مشاعر وأفكار وإمكانات والاستغلال الأمثل لتحقيق الأهداف.

ويضيف Johnson (2012:4) أن إدارة الذات هى قيام التلاميذ بمراقبة أدائهم للسلوكيات أو المهام المطلوبة، وتسجيل تقيمهم لها من وجهة نظرهم ، وعليه تُعد إدارة الذات إستراتيجية متقدمة لتحسين سلوك الصف الدراسي، تتضمن توجيه الذات للقيام بالنشاطات التي تتطلب من الأطفال مراقبة وتقييم سلوكهم خلال فترة زمنية محددة.

ويشير أبو هدروس (٢٠١٥: ٣٦٩) إلى أن إدارة الذات هى قدرة الفرد الذاتية على إدارة أمور حياته المختلفة بفاعلية ونجاح، وذلك من خلال امتلاك مجموعة من المهارات الحياتية، والاجتماعية المتجسدة في مهارة العمل تحت الضغوط، ومهارة استثمار الوقت وحسن إدارته، ومهارة التكيف والتوافق مع الظروف الطارئة، ومهارة التعامل مع المواقف المغضبة وإدارتها .

ويذكر حليمة (١٦:٢٠١٦) إلى أن إدارة الذات هى كيفية تأثير الفرد على حالته وحياته اليومية من خلال الخيارات التي يضعها من أجل تحسين أو للحفاظ على نوعية الحياة ، ويعتمد على مجموعة من القدرات والخصائص والطاقات والوقت.

وترى الباحثتان أنه يمكن تعريف إدارة الذات بأنها القدرة على تعديل الأفكار والسيطرة على السلوك وتنظيم العمليات الداخلية والمختصة بتعديل الذات أو تعديل السلوك، وهي عملية تتضمن

توجيه الفرد لذاته للقيام بالتطبيق العملي لفنيات تعديل السلوك على نفسه وبنفسه من أجل ضبط سلوكه وإحداث التعديل المطلوب فيه بما يحقق أداءه للسلوك الإيجابي المستهدف على النحو المطلوب وفق المعيار المحدد سلفًا خلال فترة زمنية محددة.

أهمية تعليم إدارة الذات:

يرى كل من Mcdougll & Brady(1998:311) أن أهمية تعليم مهارات إدارة الذات للطلاب سواء المدارس العادية أو مع الاحتياجات الخاصة تتضمن ما يلي: زيادة اعتماد الطلاب على أنفسهم، تقليل اعتماد الطلاب على الوالدين أو مقدمي الرعاية أو المعلمين، إتاحة الفرصة للمعلمين لتركيز الوقت والجهد على الجوانب الاكاديمية أكثر من الجوانب المرتبطة بإدارة الفصل الدراسي.

ويشير King-Sears (2006: 94) إلى أن أهمية استراتيجية إدارة الذات تنبع من إمكانية استخدامها مع أنماط مختلفة من الطلاب ومع أعمار مختلفة ومستويات متباينة من الإعاقة ، ويمكن استخدام أسلوب إدارة الذات كوسيلة لتنمية السلوكيات الاستقلالية لدى الطلاب وتقييم السلوكيات المستهدفة عبر مواقف أو سياقات مختلفة، ورغم أن أسلوب إدارة الذات يمكن الطلاب من ضبط ومراقبة السلوك حتى يمكن التحقق من حدوث الفائدة المرجوة.

وترى الباحثتان أن أهمية استراتيجية إدارة الذات تتبلور في الاستفادة القصوى من الوقت في تحقيق الأهداف وتوفير التوازن في الحياة ، إذ أن السمة المشتركة بين كل المرتفعين في إدارة الذات هو قدرتهم على الموازنة بين أهدافهم التي يرغبون في تحقيقها والواجبات اللازمة عليهم تجاهها، وهذه الموازنة تأتي من خلال إدارتهم لذواتهم، وهذه الإدارة للذات تحتاج قبل كل شي الى أهداف ورسالة تسير على هداها إذ لا حاجة إلى تنظيم الوقت أو إدارة الذات بدون أهداف يضعها الفرد لحياته .

فنيات إدارة الذات:

تتمثل أهم فنيات إدارة الذات فيما يلي:

مراقبة الذات: (Self Monitoring)

يرى(Stephen (2008:10 أنها إحدى الفنيات السلوكية المعرفية التي تشير إلى مجموعة من الإجراءات التي يستخدمها الطفل بهدف مساعدته على الوعي بسلوكه أو أخطائه ومحاولة تصحيح

هذه الأخطاء وصولاً إلى التحكم الذاتي في السلوك الشخصي أو الأداء المهارى في المواقف والأماكن المختلفة.

تقويم الذات Self Evaluation

ويشير حسانين ،الكيلاني (٢٠١٤:٧٠٠) إلى أن عملية تقويم الذات تقوم بمقارنة سلوكيات التلاميذ بمعيار ذاتي أو بمعيار خارجي محدد ، وغالباً ما يتم تعليم التلاميذ أساليب التقويم الذاتي بعد أن يكونوا قد تعلموا مراقبة الذات أولاً ، ويقوم التلاميذ بإصدار أحكام حول بعض الجوانب الوصفية لسلوكياتهم وليس مجرد حدوثها أو عدم حدوثها.

تعزيز الذات Self Reinforcement

ويرى Stephen (2008:10) أن تعزيز الذات ترجع إلى مكافأة الفرد لذاته بعد الوصول إلى الأهداف التي تم وضعها مسبقاً.

ملاحظة الذات Self Observation

ويذكر دسوقي (١٩٩٠: ٣٤) أن ملاحظة الذات تعد ضمن المهارات الفرعية داخل إجراء مراقبة الذات ويعرفها على أنها : ملاحظة المرء لسلوكه هو أو ملاحظة المرء لنفسه.

وترى الباحثتان أن فنيات إدارة الذات تساعد في عرض صورة واضحة للتغيير الذي يحدث داخل الفرد سواء أكان تغيراً اجتماعيا أو أكاديميا والوعي بسلوك أو أخطاء الفرد ومحاولة تصحيح هذه الأخطاء وصولاً إلى التحكم الذاتي وهذا أمر يؤدي إلي تحسين الدافعية، كما أنه يبعث الرضا لدى كل من المعلم والمتعلم

مهارات إدارة الذات :

التنظيم الذاتي Self- regulation

يشير Kristian(2009:1) إلى أن التنظيم الذاتي هو ضبط سلوك الفرد من خلال استخدام مراقبة الذات والتقويم والتعزيز الذاتي .

إدارة الوقت Time Management:

يرى Dawson(2008: 224) أن إدارة الوقت هي قدرة الفرد على الاستخدام الرشيد للوقت من خلال تحديد الاحتياجات ووضع الأهداف لتحقيقها.

إدارة الضغوط والانفعالات Emotion Management

يرى ريان،عبدالمنعم (٢٠١٤:٢٦٦) أن إدارة الضغوط والانفعالات تعني مهارة الفرد في التعامل مع انفعالاته وإظهار الانفعال المناسب للمواقف المختلفة من حيث نوع الانفعال سواء كان سعادة أو خوف أو حزن ومن حيث شدة الانفعال سواء كان معتدل أو زائد أو متطرف.

إدارة العلاقات الاجتماعية Social Relationships Management

يرى Dawson(2008: 224) أن إدارة العلاقات الاجتماعية هي قدرة الفرد على تكوين علاقات اجتماعية إيجابية مع الآخرين واستثمار هذه العلاقات من خلال التواصل معهم.

الضبط الذاتي Self – control

يشير Kristian(2009:1) إلى أن الضبط الذاتي هو عملية القدرة على التحكم التي يمارسها الفرد على مشاعره واندفاعاته وتصرفاته.

التفاؤل Optimism

يرى ريان ، عبدالمنعم (٢٠١٤:٢٦٦) ، Marshall, Wortman, Kusulas, Herving & Vickers (1992: 62) أن التفاؤل هو استعداد شخصي للتوقع الإيجابي للأحداث والنظرة الإيجابية والإقبال على الحياة والاعتقاد بإمكانية تحقيق الرغبات والأهداف في المستقبل.

خطوات تعليم التلاميذ إدارة الذات:

يمكن تلخيص إجراءات تعليم التلاميذ إدارة الذات في خمس خطوات يلخصها كل من (Tseng,2005:18-22;Dryden,2007:8; Miltenberger, 2011:123:50; Johnson, 2012:4) ، (حليمة ،٢٠١٦:٣٣) فيما يلي :

الخطوة الأولي: تحديد السلوك المستهدف والخط القاعدي : وضع الأهداف تعني تحديد مستوى معياري للسلوك المستهدف ينبغي للفرد الوصول إليه .

الخطوة الثانية : التدريب على مراقبة وتسجيل السلوك، وفيها يقدم المعلم للأطفال نمذجة لكيفية القيام بمهارات تسجيل ومراقبة الذات.

الخطوة الثالثة: الممارسة الفعلية لمراقبة وتسجيل الذات : فيها يقوم الأطفال بما تم تدريبهم عليه في المرحلة السابقة نحو تسجيل ومراقبة تقدمهم في تحقيق السلوك المستهدف، مع تقديم المعلم لهم المساعدة والنمذجة متى احتاجوا لها .

الخطوة الرابعة: تقييم الذات : فيها يقوم الأطفال بتسجيل أدائهم للسلوك ، وتقدير معدل التقدم الذي حققوه بالفعل، ومقارنة ذلك بمعيار الإنجاز الموضوع في المرحلة الأولى، كمؤشر لتحقق السلوك المستهدف.

الخطوة الخامسة: الإدارة الذاتية للمكافآت: فيها يحصل الأطفال على المكافآت التي اختاروها في المرحلة الأولى إذا حققوا معيار الإنجاز للسلوك المستهدف خلال المدة الزمنية المحددة.

ثالثًا: الصعوبات الانفعالية Emotional Disabilities:

ليست الباحثتان بصدد بحث عن صعوبات التعلم ، حيث إن هذه الصعوبات نوعية وأما مجال البحث ينصب على الصعوبات الانفعالية، لذا سوف تلقي الباحثتان الضوء على مايلي:

الصعـوبـات الانفعـاليـة أثنـاء المـواقـف المـدرسيـة :

يهتم الباحثون بالصعوبات الانفعالية وعدم عزلها عن صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية ، حيث يختص التلاميذ ذوو صعوبات التعلم بقصور في جانب أو أكثر من الجوانب الاجتماعية أو الانفعالية التي تؤثر في صعوبات التعلم أو تتأثر بها.

فيذكر Ryan (1994:4) أن التلاميذ الصغار والبالغين ذوي صعوبات القراءة" الديسلكسيا" يتفقون في الصعوبات الاجتماعية والانفعالية التالية : أنهم يميلون إلى الاعتقاد السلبي في أنفسهم ، وأنهم أقل إحساسًا بالسعادة في حياتهم مما يقلل من متعتهم.

كما يشير كل من Pearl & Bryan, (1994:301-306) إلى أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم – سواء النمائية أو الأكاديمية – يغلب عليهم الافتقار إلى المهارات الاجتماعية في التعامل مع الأقران , والافتقار إلى الحساسية للآخرين والإدراك الملائم للمواقف الاجتماعية , والمعاناة من الرفض الاجتماعي , المعاناة من سوء التكيف الشخصي والاجتماعي والانفعالي .

ويرى Voeller (1994:525) أنه ليس بالضرورة أن جميع التلاميذ ذوى صعوبات التعلم يعانون من الصعوبات الانفعالية ، بل قد تكون أحد مظاهر صعوبات التعلم لديهم.

ويفترض الزيات (١٩٩٨: ٤١٣– ٦٠٢) أن بعض الأفراد يمكن أن يكون لديهم صعوبات اجتماعية وانفعالية ، ولكن أداؤهم الأكاديمي يندرج تحت نطاق العاديين ، والبعض الآخر يمكن أن يكون لديه هذه الأنماط من الصعوبات : الصعوبات النمائية والأكاديمية والصعوبات الاجتماعية الانفعالية.

يشير كل من عيسى ، وهاشم (١٦٩:٢٠١٣) أن الصعوبات الاجتماعية والانفعالية تعرف بافتقار الأطفال الذين يعانون منها إلي المهارات الاجتماعية في التعامل مع الأقران ، والانتظار إلي الحساسية للآخرين ، والإدراك الملائم للمواقف الاجتماعية ، كما يعانون من الرفض الاجتماعي Social Rejection وسوء التكيف الشخصي والاجتماعي.

وتعرف الباحثتان التلميذات ذوات الصعوبات الانفعالية بأنهم التلميذات اللاتي لا يتفاعلن انفعاليًا مع الآخريات على النحو المقبول ، وهن آخر من يختارهن أقرانهن في الأدوار والمواقف التفاعلية الجماعية , ويميلن إلى الوحدة , وقضاء أوقات فراغهن دون مشاركة مع أي أحد , كما أن التعبيرات التي تصدر عنهن حادة , وتحمل في طياتها العدوانية الكامنة والاندفاع إلى القيام بأدوار غير مبررة في أثناء المواقف الانفعالية , فالتلميذة ذات الصعوبات الانفعالية لا تستطيع أن تضع لنفسها مستوى ثابتًا من الأداء ، ويعود ذلك إلى عدم تمكنها من مجاراة زملائها في الصف , فتنظر نظرة دونية لذاتها تؤدى إلى توترها المستمر مما يشعرها بالإهانة وعدم الإحساس بالأمن ، فتظهر سلبية واضحة في سلوكها تجاه زميلاتها ومعلماتها.

تشخيص الصعوبات الانفعالية:

إن التقويم الدقيق الذي يقوم عليه مقياس صادق وثابت يمنح الباحثين فرصة التعرف على الصعوبات الانفعالية والتي من شأنها أن تتطلب التدخل السريع , وثمة تكنيكات ومقاييس لتقويم المهارات الانفعالية منها :

الأول: تقديرات المعلمين :

يشير Lerner (2000:545) إلى أن المعلم هو الأقدر على الحكم على التلاميذ ذوي الصعوبات الانفعالية داخل الفصل الدراسي.

الثاني: الأساليب السوسيومترية:

ومنها ما يذكره الزيات (٦٣٢:١٩٩٨ –٦٤١) :

- **ترشيحات الأقران** : وتقيس اتجاهات الأقران نحو الفرد ، وتفضيلات مشاركة الفرد في عدد من الأنشطة المختارة , وتتمايز ترشيحات الأقران بحيث تعكس نظامًا تصنيفيًا يحدد الوضع السوسيومتري في المجموعة المرجعية التي ينتمي إليها الفرد ، حيث يتم تقويم المجموعات

من خلال وضعها على متصل ذا بعدين هما : الأعلى تفضيلا Liked ـ Liked most الأقل تفضيلًا least.

- **تقدير الأقران** : وتعتمد على طريقة ليكرت لتقدير جميع التلاميذ في الفصل لبعضهم ، وتحسب درجة الطالب من خلال حساب متوسط التقديرات الصادرة من هؤلاء الأقران ، وتتميز بارتفاع درجة الصدق والثبات.
- **تقويم الأقران** : ويعتمد على ترشيح أو تقدير الأقران على مختلف الخصائص السلوكية مثل: خمّن من هو ؟ أو مَن مِن زملائك تنطبق عليه الخصائص التالية...؟

الثالث : المقـــــابلـــــة :

يرى ملحم (٢٠٠٩ :١٧٠) أن المقابلة هي حديث أو مجموعة أسئلة شفوية يوجهها شخص أو عدة اشخاص إلى آخر بقصد الحصول على معلومات معينة عن شخصيته .

الرابع : نمـــط المـــلاحظـــة :

يشير مصطفى (٢٠١٧ :٦٠) إلى أن الملاحظة نمط من الأساليب العلمية التي يتم فيها جمع البيانات والمعلومات عن السلوك الملاحظ سواء أكان مرغوبًا فيه أم غير مرغوب فيه.

الخامس : أدوات التقرير الذاتي :

ترى باظة (٢٠١٦ :٩٠) أن أدوات التقرير الذاتي هى أدوات لقياس التكيف الاجتماعي والانفعالي والمظاهر المرضية النفسية، حيث تعكس المفاهيم الخاصة بالسلوك المرضي الاجتماعي والانفعالي.

خصائص التلاميذ ذوي الصعوبات الانفعالية أثناء المواقف المدرسية:

وهى تتمثل في :

- **القصور في الاستماع وعدم مقاطعة الآخرين** : حيث إنه في حالة الاستماع الفعال يركز التلميذ تركيزًا كاملًا إلى أخر الكلام دون التدخل بآرائه في الحديث , وإذا افتقر إلى حسن الاستماع وانصرف عن المتحدث فإن ذلك ينم عن تشتته, وضيق مدى انتباهه أو ما يعرف باللاانتباهية , مما يسهل جذب انتباهه إلي مثيرات مختلفة في مجاله السمعي والبصري.
- **القصور في مشاركة الآخرين الاجتماعية** : حيث إن التلاميذ الذين يصادفون رفضًا ونبذًا من زملائهم في المدرسة غالبًا ما يفشلون في الانضمام إلى جماعات الأقران ، كما

يظهر التلاميذ ذوى الصعوبات الانفعالية أنماطًا سلوكية تعبر عن الخجل والانطواء والانسحاب بدرجة تزيد عنها لدى أقرانهم من التلاميذ العاديين ؛ نتيجة لفشلهم في إجراء أي تعامل اجتماعي وشعورهم بالافتقار إلى قدرتهم على منافسة أقرانهم بسبب تكرار فشلهم الأكاديمي.

- **القصور في الالتزام بالأدوار الاجتماعية وعدم تجاوزها:** يشير كل من شابيرو (٢٠٠١: ٣٥٢– ٣٧٥)، مصطفى(٢١٦:٢٠١٧) إلى أن السلوكيات الجماعية والتعاونية تعد من بين أهم صفات القبول الاجتماعي عند التلاميذ الصغار , حيث أظهر التلاميذ وهم يلعبون في ملعب المدرسة لمدة عام دراسي سلوكًا تعاونيًا وقبولًا اجتماعيًا , بينما كان التلاميذ غير المتعاونين أقل قبولًا من الآخرين.

كما توصل May & Stone (2002) إلى أن التلاميذ ذوى الصعوبات الانفعالية لديهم ضعف في المهارات الاجتماعية ، وانخفاض في مستوى مفهوم وإدارة الذات والتقرير الذاتي وعدم القدرة على الاتزان الانفعالي.

- **القصور في قبول التعليمات والتوجيهات:** يذكر أبو سريع (١٩٩٧: ٢٠٦) أن قبول التعليمات تعني الوعي بآداب السلوك الاجتماعي , والحرص على التصرف بطريقة لائقة في المواقف الاجتماعية , كما تتطلب أداء الأدوار الاجتماعية , مع الثقة بالنفس واللياقة والقدرة على الانسجام والتكيف مع المواقف الاجتماعية المختلفة .
- **الاندفاعية :** حيث يشير عامر (٢٠١٧: ٤٥) إلى أن التلاميذ ذوى الصعوبات الانفعالية يتصفون بالاندفاعية , أي سرعة الاستجابة دون تفكير أو تدبر في البدائل , كأن يختار أي بديل على الفور عند الإجابة على أسئلة الاختيار من متعدد مثلًا.
- **القصور في التواصل الانفعالي :** يرى الزيات (١٩٩٨ :٦٠٥) أن ذوي الصعوبات الانفعالية يعكسون دلالات على عدم ملاءمة استقبالهم لمشاعر الآخرين وتقديرها ، ويصدرون استجاباتهم خلال مواقف التفاعل الاجتماعي دون مراعاة للحالة النفسية أو المزاجية للفرد.

كما يذكر كل من Elksnin & Elksnin (2000:12) أن ذوي صعوبات التعلم يحتاجون بصورة مباشرة إلى التمييز وعنونة مشاعرهم ومشاعر الآخرين، وترسل أولًا

بالتعبير الوجهي، ولغة الجسم ونغمة الصوت ، ويتعلم التلميذ كيف يستخدم ما وراء اللغة (الصوت الذي يوصل المشاعر بواسطة أو بدون الكلمات) كتعبيرات الوجه والإشارات والمكانة الشخصية.

- **القصور في القدرة العامة:** يرى موسى (٢٠٠٢: ١٢-١٣) أن القصور في القدرة العامة يمكن أن يبدي درجة عالية من القدرة في أمور معينة ودرجة متوسطة في أمور ثانية , ودرجة منخفضة في أمور ثالثة.

يتضح من ذلك أن انخفاض القدرة العامة أو انحرافها عن المتوسط بالنسبة للعمر الزمني للتلميذ أو صفه يُولد لديه انخفاضًا في إدارة الذات حيث ينظر إلى نفسه نظرة سلبية ، ولا يثق في نفسه كما يفتقر إلى تقدير ذاته ولا يستطيع التحكم في انفعالاته , كما يبدو أن الصعوبات الانفعالية ليست بالضرورة وجودها مجتمعة في التلميذ, وإنما يمكن أن يمتلك بعضًا منها.

رابعًا : دور البرامج الإرشادية الموجهه لأمهات التلميذات ذوات الصعوبات الانفعالية في تنمية مهارات ماوراء الانفعال وإدارة الذات لدى بناتهن

تم إجراء العديد من الدراسات التي تناولت فعالية البرامج الإرشادية في تحسين إدارة الذات وتوصلت إلى مجموعة من النتائج مثل :

- يشير Tseng (2005:14) إلى فعالية البرنامج الإرشادي من خلال إدارة الذات والاستعانة بنمذجة الذات بالفيديو لأطفال ما قبل المدرسة في خفض السلوك العدواني، وزيادة السلوكيات الاجتماعية والتفاعل مع الأقران، والانتباه للمهمة، وإتباع التعليمات وخفض الانفعالات السلبية.
- يشير كل من Axelrod, Zhe, Haugen,& Klein (2009:325) إلى فعالية البرنامج الإرشادي من خلال استخدام إدارة الذات في تحسن السلوكيات الصفية، وإنجاز الواجبات المنزلية لدى الطلاب المراهقين من ذوي المشكلات الانفعالية والسلوكية، وقصور الانتباه.

- يرى Fernandez (2012:22) أن الأمهات من أصل أفريقي كن أقل وعيًا، وتقبلًا لانفعالات أطفالهن السلبية، وأقل مساعدة في تنظيم، وتوجيه انفعالات أطفالهن، مقارنة بالأمهات من أصل أوروبي .
- يشير Avcioglu (2012:345) إلى فعالية برنامج للتدريب على استراتيجيات إدارة الذات في إكساب التلاميذ السلوك الصفي الملائم، والمتمثل في مهارات التعبير عن الغضب دون العدوان على زملائهم، وحل الخلافات بينهم بالكلام، وحل النزاعات دون شجار مع الزملاء، كما حدث انتقال لأثر التعلم وتعميم لهذه المهارات لدى التلاميذ في أماكن أخرى خارج الصف الدراسي.
- يشير Dohanos (2012:8) إلى فعالية تدريب الانفعال عبر مراحل العلاج الأسري في تحسن ما وراء الانفعال وسلوك التواصل الانفعالي بين الآباء وأبنائهم المراهقين
- يشير كل من Havighurst, Wilson, Harley, Kehoe & Prior (2013:247) إلى فعالية دور تدريب الوالدين على مهارات ما وراء الانفعال (تدريب الانفعال) في خفض المشكلات السلوكية والانفعالية لدى أطفالهم في مرحلة ما قبل المدرسة.
- يشير كل من Havighurst, Duncombe,Frankling,Holland & Stargatt (2015:749)إلى فعالية برنامج تدخل مبكر إرشادي متعدد المحاور لما وراء الانفعال لكل من الطلاب، والآباء، والمعلمين في الحد من اضطرابات التصرف والتحدي والنشاط الزائد لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية .
- يرى كل من Stettler & Katz (2014:162) أن تغير ما وراء الانفعال لدى الوالدين نحو انفعالات أطفالهم بتقدم الأطفال في العمر، وارتباط ذلك بالمرحلة العمرية لأطفالهم.

وبناء على ذلك ترى الباحثتان أن البرامج الإرشادية الموجهه للوالدين سواء الأم أو الأب لها الفعالية في خفض حدة المشكلات السلوكية والانفعالية ، وزيادة السلوكيات الاجتماعية والتفاعل مع الأقران، والانتباه للمهمة، وإتباع التعليمات وخفض الانفعالات السلبية ليس ذلك فحسب بل يتخطى ذلك إلى تحسن ما وراء الانفعال وسلوك التواصل الانفعالي بين الوالدين وأبنائهم وتحسن السلوكيات الصفية، وإنجاز الواجبات المنزلية من خلال استخدام تنمية إدارة الذات.

بحـــوث ودراســـات ســـابقـــة

تناولت دراسة كل من O'reilly, O'Halloran, Sigafoos,& Green (2005) الكشف عن فعالية إدارة الذات والتغذية الراجعة بالفيديو في خفض العدوان والسلوكيات الانفعالية لدى الطلاب المضطربين انفعاليا، وطبقت الدراسة علي طالبين أثنين بالمرحلة الابتدائية ، وأشارت النتائج إلى فعالية البرنامج الإرشادي في تحسين التفاعل الاجتماعي مع الأقران والسلوكيات الانفعالية الإيجابية في الصف الدراسي وخفض العدوان الصفي لديهم.

وقام Tseng (2005) بدراسة استهدفت التعرف على أثر الإرشاد من خلال إدارة الذات مع نمذجة الذات بالفيديو لأطفال ما قبل المدرسة في خفض السلوك العدواني، وزيادة السلوكيات الاجتماعية والتفاعل مع الأقران، والانتباه للمهمة، وإتباع التعليمات وخفض الانفعالات السلبية، وطبقت علي (٦) أطفال في رياض الأطفال، تعرضوا لبرنامج للتدريب على مراقبة الذات وخفض الانفعالات السلبية ، وتقييم الذات، ونمذجة الذات، وأسفرت النتائج عن خفض السلوك العدواني، وزيادة السلوكيات الاجتماعية والتفاعل مع الأقران، والانتباه للمهمة، وإتباع التعليمات وخفض الانفعالات السلبية لدى الأطفال.

وهدفت دراسة كل من Axelrod *et al*. (2009) إلى التعرف على فعالية برنامج إرشادي من خلال استخدام إدارة الذات في تحسن السلوكيات الصفية، وإنجاز الواجبات المنزلية لدى الطلاب المراهقين من ذوي المشكلات الانفعالية والسلوكية، وقصور الانتباه، واعتمد البرنامج على إشراك الأسرة في تنفيذه، وأشارت النتائج إلى تحسن الانتباه، وخفض المشكلات الانفعالية والسلوكية الصفية لدى عينة الدراسة، وزيادة إنجاز المهام الأكاديمية المنزلية في الوقت المحدد.

واستهدفت دراسة كل من Menzies *et al*.(2009) التعرف على فعالية برنامج إرشادي من خلال استخدام استراتيجيات مراقبة الذات في الفصول الدراسية للحد من السلوكيات السلبية لدى الطلاب ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية، طبقت الدراسة على طالب واحد في المدرسة الإعدادية، وأسفرت النتائج عن تحسن السلوكيات الانفعالية الصفية، وزيادة السلوكيات الانفعالية المنتجة، والأداء الأكاديمي لديه بعد البرنامج.

وجاءت دراسة Caldwell (2010) متناولة لأثر استخدام إجراءات إدارة الذات في تحسين السلوكيات الانفعالية الصفية لدى الطالبات بالمرحلة الثانوية ممن لديهن اضطرابات سلوكية

وانفعالية، والمودعات بمؤسسات الجانحات، وتكونت عينة الدراسة من ثلاث طالبات بالمرحلة الثانوية وتراوحت أعمارهن الزمنية ما بين (١٤–١٨) سنة ، وقد أشارت النتائج إلى تحسن السلوكيات الانفعالية الصفية، وزيادة فترة الاستمرار في المهام الصفية، وتحسن الأداء الأكاديمي لديهن بعد البرنامج مقارنة بما قبله.

وقام Fernandez (2010) بدراسة هدفت للتعرف على فعالية مراقبة الذات ، والاقتصاد الرمزي في تخفيض تكرار السلوكيات الانفعالية السلبية، والفوضوية الصفية لدى تلاميذ المدارس الثانوية، وطبقت الدراسة على عينة قوامها(٥) طلاب بالمرحلة الثانوية، منهم (٣) ذكور،(٢) إناث، تراوحت أعمارهم الزمنية بين(١٥–١٧) سنة، واشتملت الأدوات على قائمة ملاحظة المعلم لسلوك الطالب، وأخرى لملاحظة الطالب لسلوكه، والتقرير الذاتي للطالب عن سلوكه، وأشارت النتائج إلى فعالية البرنامج في خفض تكرار السلوكيات الانفعالية الصفية السلبية والصياح واستخدام اللغة غير الملائمة بالصف الدراسي لدى عينة الدراسة بعد البرنامج.

أما دراسة كل من Thompson & Webber (2010) فقد تناولت فعالية برنامج لإدارة السلوك من تلاميذ المدرسة المتوسطة في تخفيض السلوكيات الانفعالية السلبية بحجرة الدراسة، وطبق البرنامج على (١٠) تلاميذ لديهم اضطراب انفعالي، تعرضوا لبرنامج إدارة الذات لمدة (٣٦) أسبوعًا مع معلميهم بحجرة الدراسة، وأشارت النتائج عن تحسن السلوك الانفعالي الصفي لدى (٩) طلاب من إجمالي العينة.

قام كل من Perez-Rivera & Dunsmore (2011) بدراسة عبر ثقافية لما وراء الانفعال لدى الأمهات الأمريكيات من ذوات الثقافة اللاتينية، وذوات الثقافة الانجليزية نحو انفعالات أطفالهن في مرحلة ما قبل المدرسة، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠) طفلًا من مرحلة ما قبل المدرسة ، وأمهاتهن ، وطبق على الأمهات مقياس ماوراء الانفعال ، وأسفرت النتائج عن أن الأمهات ذوات الثقافة الانجليزية لديهن اعتقادات إيجابية حول انفعالات أطفالهن، وأكثر فهمًا لانفعالات أبنائهن السلبية، ويقمن بتعليم الأطفال تنظيمها، وذلك بدرجة أكبر من ذوات الثقافة اللاتينية.

وهدفت دراسة كل من Nelson *et al.* (2012) إلى الكشف عن إعتقادات الأمهات الأمريكيات من أصل أفريقي، ومن أصل أوروبي تجاه الانفعالات السلبية لأطفالهن، والتطبيع الانفعالي لهن، وتكونت عينة الدراسة من (٦٥) طفلًا من اصل أفريقي ، (١٣٧) من أصل أروبي

أمريكي ، وطبق على أمهات الأطفال مقياس ماوراء الانفعال ، وأسفرت النتائج عن أن الأمهات من أصل أفريقي كن أقل وعيًا، وتقبلًا لانفعالات أطفالهن السلبية، وأقل مساعدة في تنظيم ، وتوجيه انفعالات أطفالهن، مقارنة بالأمهات من أصل أوروبي.

أما دراسة Thompson(2012) فقد استهدفت التعرف على فعالية تدريب التلاميذ على استراتيجيات إدارة الذات في تحسين سلوكهم الصفي، وطبقت على (١٠٨) تلميذًا في الصف الرابع والخامس من سبعة مدارس ابتدائية بالمرحلة الابتدائية، ممن لديهم سلوك صفي مُشكل في الفصول الدراسية ، منهم (٦٠) تلميذًا مجموعة تجريبية، و(٤٨) تلميذًا مجموعة ضابطة، وأشارت النتائج إلى تحسن السلوك الصفي وخفض الانفعالات السلبية، وعلاقات التلاميذ بإقرانهم ومعلميهم في المجموعة التجريبية بعد البرنامج مقارنة بالمجموعة الضابطة .

وتوصل Avcioglu (2012) إلى فعالية برنامج للتدريب على استراتيجيات إدارة الذات في إكساب التلاميذ السلوك الصفي الملائم، طبقت الدراسة على (٩) تلاميذ ، تراوحت أعمارهم الزمنية بين(١٠-١٢) سنة، واستغرق البرنامج ثلاثة أسابيع ، بواقع أربع جلسات أسبوعيًا، مدة الجلسة (٤٠) دقيقة، توصلت الدراسة الى إكساب التلاميذ السلوك الصفي الملائم المتمثل في مهارات التعبير عن الغضب دون العدوان على زملائهم، وحل الخلافات بينهم بالكلام، وحل النزاعات دون شجار مع الزملاء، كما حدث انتقال لأثر التعلم وتعميم لهذه المهارات لدى التلاميذ في أماكن أخرى خارج الصف الدراسي.

وهدفت دراسة Johnson (2012) التعرف على فعالية إدارة الذات في تحسين السلوك الصفي للتلاميذ مضطربي الانتباه، طبقت على عدد ثلاثة تلاميذ بالمدرسة المتوسطة، ممن لديهم اضطراب قصور الانتباه المصحوب بفرط الحركة، وأسفرت النتائج عن تحسن السلوك الصفي لدى التلاميذ بعد البرنامج ، وزيادة الانتباه، والاستمرار في المهام التعليمية بحجرة الدراسة.

واجرى كل من Wilson *et al.*(2012) دراسة للوقوف على فعالية برنامج إرشادي قائم على التناغم مع الأطفال في تحسين ما وراء الانفعال الوالدى وأثره على خفض المشكلات الانفعالية لدى الأبناء، وأشارت النتائج إلى زيادة وعي، وتقبل، وتنظيم الوالدين في المجموعة التجريبية لانفعالات أطفالهم السلبية،وانخفاض نبذ الانفعال لديهم وانخفاض المشكلات الانفعالية لدى أطفالهم مقارنة بالمجموعة الضابطة، واستمرارية ذلك التحسن خلال فترة المتابعة.

وقام Dohanos (2012) بدراسة تناولت مدى تحسن ما وراء الانفعال وسلوك التواصل الانفعالي بين الآباء وأبنائهم المراهقين خلال جلسات العلاج الإرشادي الأسري، وأسفر ذلك عن تحول ما وراء الانفعال الوالدى تدريجيًا من نبذ الانفعال إلى تدريب الانفعال عبر مراحل العلاج الأسري، وتحسن ما وراء الانفعال وسلوك التواصل الانفعالي بين الآباء وأبنائهم المراهقين.

واستهدف Lee (2013) التعرف على فعالية برنامج إرشادي لتحسين مهارات ما وراء الانفعال لدى الوالدين في تحسين الكفاءة الانفعالية لدى أطفالهم بمرحلة ما قبل المدرسة، ، وتم التدريب على أمهات (٥١) طفلًا في مرحلة ما قبل المدرسة ، ثم طبق عليهن مقياس الكفاءة الانفعالية ومقياس ماوراء الانفعال، وقد أشارت النتائج إلى تحسن الكفاءة الانفعالية ومهارات ما وراء الانفعال والعلاقات مع الأقران لدى الأطفال الذين شارك آباؤهم في البرنامج مقارنة بمن لم يشارك آباؤهم.

وتناولت دراسة كل من Havighurst *et al.*(2013) دور تدريب الوالدين على مهارات ما وراء الانفعال (تدريب الانفعال) في خفض المشكلات السلوكية والانفعالية لدى أطفالهم في مرحلة ما قبل المدرسة، حيث طبق على المجموعة التجريبية برنامج لمهارات ما وراء الانفعال، تضمن زيادة وعيهم بانفعالاتهم، وانفعالات أطفالهم، وتعديل اعتقاداتهم، وأفكارهم، ومشاعرهم، وسلوكهم نحوها، وتعليمهم استراتيجيات تنظيم انفعالاتهم وانفعالات أطفالهم، وأشارت النتائج إلى تحسن ما وراء الانفعال القائم على تدريب الانفعال لدى المجموعة التجريبية مقارنة بالضابطة، وانخفض لديهم ما وراء الانفعال القائم على نبذ الانفعال، كما انخفضت المشكلات السلوكية والانفعالية لدى أطفالهم مقارنة بأطفال آباء المجموعة الضابطة.

استهدفت دراسة محمد (٢٠١٤) الكشف عن ما وراء الانفعال الوالدى ونمط التعلق الوالدى لدى الأطفال، طبقت الدراسة على (١١٢) طفلًا بالصفين السادس الإبتدائي والأول الإعدادي تراوحت أعمارهم الزمنية مابين (١١-١٣) سنة وتراوحت أعمار أمهاتهم الزمنية مابين (٣٨-٤٦) سنة وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأمهات في ماوراء الانفعال ومجموعات أنماط تتعلق الأطفال آمن / غير آمن (تجنبي / قلق) لصالح التعلق الوالدي الآمن.

وأجرى كل من Wilson *et al.*(2014) دراسة استهدفت التعرف على فعالية برنامج تدريبي إرشادي لتحسين مهارات ما وراء الانفعال القائم على تدريب الانفعال لدى آباء أطفال ما قبل المدرسة، حيث طبق عليهم برنامج ضبط سلوك الأطفال لمهارات ما وراء الانفعال، وأشارت النتائج إلى زيادة ما وراء الانفعال القائم على تدريب الانفعال وانخفاض ما وراء الانفعال القائم على نبذ الانفعال لدى الآباء، فضلًا عن انخفاض المشكلات الانفعالية لدى أطفالهم مقارنة بما قبل البرنامج.

واستهدفت دراسة كل من Lauw *et al.*(2014) التعرف على فعالية برنامج تدريبي إرشادي للآباء في تحسين ما وراء الانفعال لديهم نحو انفعالات أطفالهم السلبية، وأشارت النتائج إلى تحسن وعي الوالدين، وتقبلهم، وتنظيمهم لانفعالات أطفالهم السلبية في مقابل انخفاض نبذ الانفعال لديهم بعد البرنامج مقارنة بما قبله.

وتناولت دراسة كل من Stettler & Katz (2014) التعرف على التغيرات فيما وراء الانفعال لدى الآباء نحو انفعالات أطفالهم السلبية، خلال مرحلة ما قبل المدرسة إلى مرحلة المراهقة المبكرة، ومن خلال تحليل استجابات الوالدين على أسئلة مقابلة ما وراء الانفعال في المرحلتين، أشارت النتائج إلى تغير ما وراء الانفعال لدى الوالدين نحو انفعالات أطفالهم بتقدم الأطفال في العمر، وارتباط ذلك بالمرحلة العمرية لأطفالهم، حيث أرتفع مستوى ما وراء الانفعال الإيجابي القائم على تدريب الانفعالات لأطفالهم في عمر زمني(١١) سنة، مقارنة بعمر زمني (٥) سنوات، حيث ارتفع وعي، وتقبل، ومناقشة الوالدين لانفعالات أطفالهم السلبية بتقدم الأطفال في العمر ما بين (٥-١١) سنة.

هدفت دراسة مطر (٢٠١٤) إلى التعرف على فعالية التدريب على مهارات إدارة الذات في الحد من السلوك الصفي المُشكل وتحسين مفهوم الذات الأكاديمي ، وطبقت الدراسة على عينة قوامها (٢٦) تلميذًا بمدرسة يحيى بن أكثم المتوسطة ، تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (١٢.١-١٥.٩) سنة، ، وتم تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة متساويتين ، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في السلوك الصفي المُشكل، ومفهوم الذات الأكاديمي بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية،

وأوصت الدراسة بضرورة استخدام برامج إرشادية لتحسين مهارات إدارة الذات في برامج تعديل السلوك.

كما تناول كل من Havighurst *et al.*(2015) الكشف عن فعالية برنامج تدخل مبكر إرشادي متعدد المحاور لما وراء الانفعال في الحد من اضطرابات التصرف والتحدي والنشاط الزائد لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية، حيث طبق البرنامج الإرشادي على كل من الطلاب، والآباء، والمعلمين، وأسفرت النتائج عن تحسن ما وراء الانفعال لدى الآباء، والمعلمين نحو انفعالات الأطفال السلبية، وكذلك انخفضت المشكلات السلوكية والانفعالية لدى الأطفال بعد البرنامج مقارنة بما قبله.

استهدفت دراسة كل من Couyoumdjian *et al.* (2016) الكشف عن فعالية برنامج إرشادي معرفي سلوكي للحد من مشكلة الخوف الفسيولوجي أثناء التعرض للمواقف الانفعالية الناتجة عن مشكلة ضعف الوعي بماوراء الانفعال، طبقت الدراسة على (٣٣) مشاركًا منهم (١٦) تجريبية،(١٧) ضابطة في جامعة روما، تم تدريبهم من خلال النمذجة بالفيديو لمدة (٣٠) جلسة وتخلل التدريب فترات راحة استغرقت (٥) دقائق، وتوصلت نتائج الدراسة إلى فعالية برنامج إرشادي معرفي سلوكي للحد من مشكلة الخوف الفسيولوجي أثناء التعرض للمواقف الانفعالية الناتجة عن مشكلة ضعف الوعي بماوراء الانفعال.

التعليق على الدراسات والبحوث السابقة :

قامت الباحثتان باستعراض الدراسات والبحوث السابقة من خلال النظر إلى أبعادها الرئيسة , والتي تتمثل في الآتي :

أولًا : بالنسبـــــة للأهـــــداف

اختلفت الدراسات والبحوث في أهدافها ، ولكنها ركزت على مناحي محددة تتمثل فيما يلي:

- الكشف عن فعالية البرامج الإرشادية في تحسين التفاعل الاجتماعي مع الأقران والسلوكيات الانفعالية والاجتماعية الإيجابية في الصف الدراسي وتحسن السلوكيات الصفية، والحد من السلوكيات الانفعالية السلبية وإنجاز الواجبات المنزلية وخفض تكرار السلوكيات الانفعالية الصفية السلبية، والصياح، واستخدام اللغة غير الملائمة بالصف الدراسي وخفض العدوان

الصفي مثل دراسة كل من Axelrod *et al*. ، Tseng (2005)، O'reilly *et al*. (2005) ، (2009) ، Menzies *et al*.(2009) ، Fernandez (2010) ، Thompson & Webber (2010).

- الكشـف عـن فعاليـة تـدريب التلاميـذ علـى اسـتراتيجيات إدارة الـذات فـي تحسـين السـلوكيات الانفعالية الصفية والسلوك الصفي ومفهوم الذات الأكاديمي مثل دراسة كل من Caldwell (2010)،Thompson(2012)،Avcioglu(2012)،Johnson (2012)، مطر (٢٠١٤).
- الكشف عن اعتقادات الأمهات الأمريكيات من ذوات الثقافة اللاتينية والانجليزية ومن أصل أفريقي وأوربي حول انفعالات أطفالهن،الكشف عن ماوراء الانفعال الوالدى ونمط التعلق الوالدى مثل دراسة كل من Perez-Rivera & Dunsmore (2011)، Nelson *et al*. (2012)، دراسة محمد (٢٠١٤).
- الكشف عن فعالية البرامج الإرشادية في تحسين ما وراء الانفعال الوالدى وأثره على خفض المشكلات الانفعالية وسلوك التواصل الانفعالي والكفاءة الانفعالية وخفض المشكلات السلوكية والانفعالية والحد من اضطرابات التصرف والتحدي والنشاط الزائد والخوف الفسيولوجي مثل دراسة كل من Wilson *et al*.(2012)، Dohanos (2012) ، Lee (2013)، Havighurst *et al*.(2013)، Wilson *et al*.(2014) ، Lauw *et al*.(2014) ، Havighurst *et al*.(2015) ، Stettler & Katz (2014) ، Couyoumdjian*et al*. (2016)، وقد استفادت الباحثتان من استعراض هذا التراث السيكولوجي في تحديد أهداف بحثهما .

ثانيًا : بالنسبـــــة للعينـــــة

- تراوح حجم العينات من عينة صغيرة جدًا : "طالب" واحد كما في دراسة كل من Menzies *et al*.(2009) إلى عينة كبيرة (١١٢) طفلًا كما في دراسة محمد(٢٠١٤), وعن المرحلة العمرية : الآباء وأطفالهم في الروضة ذوي المشكلات السلوكية والانفعالية Havighurst *et al*.(2013)، الصف الرابع والخامس بالمرحلة الابتدائية،(2012)Thompson ومن ثم فقد أستفادت الباحثتان من هذا العرض في تحديد العينة : التلميذات ذوات الصعوبات الانفعالية في الصف الخامس الابتدائي .

ثالثًا : بالنسبة للنتائج :

اتفقت نتائج الدراسات والبحوث السابقة فى بعض نتائجها على:

- فعالية البرامج الإرشادية في تحسين التفاعل الاجتماعي مع الأقران والسلوكيات الانفعالية والاجتماعية الإيجابية في الصف الدراسي وتحسن السلوكيات الصفية، والحد من السلوكيات الانفعالية السلبية وإنجاز الواجبات المنزلية وخفض تكرار السلوكيات الانفعالية الصفية السلبية، والصياح، واستخدام اللغة غير الملائمة بالصف الدراسي وخفض العدوان الصفي مثل دراسة كل من Menzies ،Axelrod *et al.* (2009)، Tseng (2005) ،O'reilly *et al.* (2005) .Thompson & Webber (2010)، Fernandez (2010) ، *et al.*(2009)
- الكشف عن فعالية تدريب التلاميذ على استراتيجيات إدارة الذات في تحسين السلوكيات الانفعالية الصفية والسلوك الصفي ومفهوم الذات الأكاديمي مثل دراسة كل من Caldwell (2010)،Thompson(2012) ، Avcioglu (2012) ، Johnson (2012) ، مطر (٢٠١٤).
- كان اعتقاد الأمهات ذوات الثقافة الانجليزية إيجابي حول انفعالات أطفالهن، وأكثر فهمًا لانفعالات أبنائهن السلبية، ويقمن بتعليم الأطفال تنظيمها، وذلك بدرجة أكبر من ذوات الثقافة اللاتينية ، كما أن الأمهات من أصل أفريقي كن أقل وعيًا، وتقبلًا لانفعالات أطفالهن السلبية، وأقل مساعدة في تنظيم ، وتوجيه انفعالات أطفالهن، مقارنة بالأمهات من أصل أوروبي، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأمهات في ماوراء الانفعال ومجموعات أنماط تتعلق الأطفال آمن / غير آمن (تجنبي / قلق) لصالح التعلق الوالدي الآمن مثل دراسة كل من Perez-Rivera & Dunsmore (2011)، Nelson et al. (2012)، دراسة محمد (٢٠١٤) .
- فعالية البرامج الإرشادية في تحسين ما وراء الانفعال الوالدى وأثره على خفض المشكلات الانفعالية وسلوك التواصل الانفعالي والكفاءة الانفعالية وخفض المشكلات السلوكية والانفعالية والحد من اضطرابات التصرف والتحدي والنشاط الزائد والخوف الفسيولوجي مثل دراسة كل من Havighurst *et* ،Lee (2013) ، Dohanos (2012) ،Wilson *et al.*(2012) Havighurst *et* ، Lauw *et al.*(2014) ، Wilson *et al.*(2014) ،*al.*(2013) Couyoumdjian, *et al.* (2016) ، Stettler & Katz (2014) ، *al.*(2015)، وقد

استفادت الباحثتان من استعراض هذا التراث السيكولوجي في تحديد أهداف بحثهما ، وصياغة الفروض ، والاستفادة في تفسير نتائج الدراسة.

أوجه الشبه والاختلاف بين البحث الحالي والدراسات والبحوث السابقة:

- يتفق البحث الحالي مع بحث كل من Wilson *et al*.(2012)، Axelrod *et al*. (2009) Wilson *et al*.(2014) في تحديد عينة البحث (الصعوبات الانفعالية) .
- في التصميم التجريبي ، تستخدم الباحثتان القياس البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة ، كما تستخدما القياس التتبعي للمجموعة التجريبية ، وهذا ما لم يتحقق في البحوث السابقة .
- يتفق البحث الحالي مع الدراسات والبحوث السابقة في استخدام برنامج إرشادي في تنمية ماوراء الانفعال وإدارة الذات مثل دراسة كل من(2009) Axelrod *et al*. ، Couyoumdjian*et* . *al*. (2016)
- يختلف البحث الحالي عن الدراسات والبحوث السابقة في العينة المستخدمة، حيث يتناول البحث الحالي أمهات تلميذات ذوات الصعوبات الانفعالية للتدريب على البرنامج الإرشادي والكشف عن مهارات ما وراء الانفعال وإدارة الذات لدى بناتهن، بينما تُترك المجموعة الضابطة (المتجانسة معها في المتغيرات التي سبق وأن عرضتها الباحثتين) دون أية برامج وتتعلم بناتهن بالطرق العادية في المدرسة.
- أستفادت الباحثتان من نتائج البحوث السابقة في تحقيق المجموعات التجريبية كسبًا نتيجة لتطبيق البرامج الإرشادية عليهم .

فـــروض البحـــث:

في ضوء ما سبق, تم صياغة فروض البحث الحالي على النحو الاتي :

- توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات ماوراء الانفعال في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية .
- توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة في إدارة الذات في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية .

- لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات تلميذات المجموعة التجريبية في مهارات ماوراء الانفعال في القياسين البعدي والتتبعي .
- لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات تلميذات المجموعة التجريبية في إدارة الذات في القياسين البعدي والتتبعي .

إجـــراءات البحـــث :

١- المنهج المستخدم في البحث :

ينتمي البحث الحالي إلى فئة البحوث شبه التجريبية التي تهدف إلى بحث أثر متغير تجريبي (المتغير المستقل) وهو البرنامج الإرشادي لأمهات التلميذات ذوات الصعوبات الانفعالية على (المتغير التابع) ويتمثل في مهارات ماوراء الانفعال وإدارة الذات لدى بناتهن.

٢- عينة البحث:

أ) عينة البحث الاستطلاعية:

تكونت عينة البحث الاستطلاعية من (٩) تلميذات من ذوات الصعوبات الانفعالية بغرض تقنين أدوات البحث، بالإضافة إلى الوقوف على بعض الصعوبات التي يمكن تلافيها عند تطبيق أدوات البحث على تلميذات العينة الأساسية.

ب) عينة البحث الأساسية:

تكونت عينة البحث الحالي من (١٠) تلميذات من ذوات الصعوبات الانفعالية، تم تقسيمهن بالتساوي إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة، تراوحت أعمارهن الزمنية ما بين (٩.١١-١٠.٦) سنوات بمتوسط (١٠.١٤) سنوات وانحراف معياري(٠.٤٤٠١)، تراوحت نسبة ذكائهن ما بين(١٠٠-١١٢) بمتوسط (١٠٧.٥٦) وانحراف معياري (٥.٠٢).

ثانياً: عينـــة البحـــث:

تكونت عينة البحث من (٥) أمهات لذوات الصعوبات الانفعالية اللاتي تراوحت أعمارهن الزمنية مابين (٣٣ -٤٥) سنة بمتوسط (٣٩,٨) سنة وانحراف معياري (٤,٩٦) وهم من مستوي اجتماعي اقتصادي متوسط ، (٥) من بناتهن ذوات الصعوبات الانفعالية كمجموعة تجريبية ، (٥) أمهات لذوات الصعوبات الانفعالية اللاتي تراوحت أعمارهن الزمنية مابين (٣٢ -٤٦) سنة

بمتوسط (٤٠,٦) سنة وانحراف معياري (٦,٢٢) وهن من مستوي اجتماعي اقتصادي متوسط ، (٥) من بناتهن ذوات الصعوبات الانفعالية كمجموعة ضابطة.

ج) خطوات اختيار عينة البحث الأساسية :

تم اختيار مجموعة البحث وفق الخطوات التالية :

- تم اختيار (٧٥) تلميذة من تلميذات الصف الخامس الابتدائي ويمثلون المجموعة الكلية لمجتمع البحث.
- تم الاستعانة بالمعلمات اللاتي يدرسن لهؤلاء التلميذات وتم ترشيحهن للتلميذات اللاتي يعانين من صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية, وتم استبعاد (٤٠) تلميذة وتبقى (٣٥) تلميذة.
- طبق على التلميذات مقياس ستانفورد – بينيه، الصورة الخامسة ، النسخة الخليجية المعدلة اقتباس وإعداد أبو النيل ، طه، عبد السميع (٢٠١٧) لقياس نسبة الذكاء , وذلك لاستبعاد حالات من تقل نسبة ذكائهن عن (١٠٠) , وتم استبعاد (٥) تلميذات وتبقى (٣٠) تلميذة.
- كما طبق مقياس الصعوبات الانفعالية , وتم استبعاد (٤) تلميذات ممن حصلن على أعلى من (١٠١) درجة, وتبقى (٢٦) تلميذة.
- ثم طبقت الباحثتان اختبار المسح النيورولوجي السريع للتعرف على التلميذات ذوات صعوبات التعلم (إعداد كامل ٢٠٠١) , واستُبعدت (٣) تلميذات ممن حصلن على أعلى من (٢٥) وأقل من (٥٠) , وتبقى (٢٣) تلميذة.
- ثم قدم مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم لكامل (٢٠٠١) على المعلمات لإعطاء تقدير عن كل تلميذة في الجوانب التالية : (الفهم السماعي – اللغة المنطوقة – التوجه – التآزر الحركي – السلوك الشخصي أو الاجتماعي) ، وتم استبعاد تلميذتين حصلتا على أقل من (٦٥) وتبقى (٢١) تلميذة.
- تم إعطاء قائمة ملاحظة سلوك الطفل للمعلمين ولأولياء أمور التلاميذ لكامل (١٩٨٧) وذلك لاستبعاد التلميذات اللاتي تعانين من اضطراب إنفعالي في الجوانب التالية:(التوافق الشخصي – التوافق الأسرى – التوافق الاجتماعي – التوافق المدرسي – التوافق الجسمي) ، وتم استبعاد (٣) تلميذات ممن حصلن على أقل من (٤٠) وتبقى (١٨) تلميذة .
- ثم طبقت الباحثتان مقياس مهارات ماوراء الانفعال, واستُبعدت (٥) تلميذات ممن حصلن على أعلى من (٥٣), وتبقى (١٣) تلميذة.

- ثم طبقت الباحثتان مقياس مهارات إدارة الذات , واستُبعدت (٣) تلميذات ممن حصلن على أعلى من (٦٠), وتبقى (١٠) تلميذات.
- تم توزيع التلميذات على المجموعة التجريبية وعددها (٥) تلميذات والمجموعة الضابطة (٥) تلميذات، كما تم التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في المتغيرات التالية: (العمر الزمني، الذكاء، مقياس الصعوبات الانفعالية – اختبار المسح النيرولوجى السريع– مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات التلاميذ ذوى صعوبات التعلم – مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات التلاميذ ذوى صعوبات التعلم – قائمة ملاحظة سلوك الطفل – مقياس مهارات ماوراء الانفعال– مقياس مهارات إدارة الذات) في القياس القبلي في الجدول التالي:

جدول (١) نتائج حساب قيمة **"U"** لمتوسطي رتب درجات تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة على متغيرات البحث في القياس القبلي

متغيرات البحث	المجموعة التجريبية ن = ٥		المجموعة الضابطة ن = ٥		معامل مان ويتنى **U**	**Z**	الدلالة
	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب			
العمر الزمني	٤.٥	١٨	٤.٥	١٨	٨	صفر	غير دالة
الذكاء	٤.٢٥	١٧	٤.٧٥	١٩	٧	٠.٣١٦	غير دالة
مقياس الصعوبات الانفعالية	٤,٥	١٨	٤.٥	١٨	٨	صفر	غير دالة
اختبار المسح النيرولوجى السريع	٤.٥	١٨	٤.٥	١٨	٨	صفر	غير دالة
مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات التلاميذ ذوى صعوبات التعلم	٣	١٢	٦	٢٤	٢	١.٨٧١	غير دالة
قائمة ملاحظة سلوك الطفل	٣	١٢	٦	٢٤	٢	١.٨٧١	غير دالة
مقياس مهارات ماوراء الانفعال	٤	١٦	٥	٢٠	٦	٠.٦٨٣	غير دالة
مقياس مهارات إدارة الذات	٤.١٣	١٦.٥	٤.٨٨	١٩.٥	٦.٥	٠.٥٠٠	غير دالة

يتضح من الجدول (١) أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة على متغيرات البحث في القياس القبلي ، مما يعنى أن هناك تكافؤ بين متوسطي رتب المجموعتين التجريبية والضابطة على جميع متغيرات البحث

في القياس القبلي، حيث إن قيمة (Z) غير دالة إحصائيًا، مما يشير إلى وجود درجة مناسبة من التكافؤ بين المجموعتين.

أدوات البحث :

١- مقياس ستانفورد – بينيه، الصورة الخامسة ، النسخة الخليجية المعدلة اقتباس وإعداد أبو النيل وآخرون (٢٠١٧).

وصف المقياس:

يشمل المقياس خمسة عوامل رئيسة بالإضافة إلى العامل العام بطبيعة الحال وهى عوامل: الاستدلال السائل: يشير الاستدلال السائل إلى قدرة الشخص على اكتشاف العلاقات والربط بين المعلومات، المعرفة: تشير إلى كمية المعلومات العامة لدى الشخص، والمختزنة في الذاكرة طويلة المدى، والمكتسبة من خلال التنشئة والتعليم والعمل، وهو ما يعرف بالذكاء المتبلور، الاستدلال الكمي : يشير إلى قدرة الشخص ومهارته في استخدام الأرقام في حل المشكلات ، ويركز على حل المشكلات الرقمية في المواقف الجديدة، الذاكرة العاملة : تشير إلى القدرة على التعامل مع المعلومات المخزونة في الذاكرة قصيرة المدى، من حيث فحصها وتصنيفها والربط بينها واستخدامها حسب متطلبات المواقف المختلفة، المعالجة البصرية – المكانية : تشير إلى القدرة على إدراك الأنماط البصرية والعلاقات الشكلية والمواقع والاتجاهات وسط المثيرات البصرية المتعددة والمتداخلة، ويطبق مقياس ستانفورد – بينيه : الصورة الخامسة النسخة الخليجية المعدلة بشكل فردي لتقييم الذكاء والقدرات المعرفية، وهو ملائم للأعمار من سن(٢– ٨٥) سنة.

صدق المقياس:

قام معدو المقياس بحساب الصدق على عينة قوامها (٣٧٧٠) فردًا موزعين على(٦٩) مجموعة عمرية من سن سنتين وحتى سن (٧٠) سنة ، بطريقتين : الأولى هى صدق التمييز العمري حيث تم قياس قدرة الاختبارات الفرعية المختلفة على التمييز بين المجموعات العمرية المختلفة وكانت الفروق جميعها دالة عند مستوى(٠.٠١)، والثانية هى حساب معامل ارتباط

نسب ذكاء المقياس بالدرجة الكلية للصورة الرابعة وتراوحت بين(٠.٧٤ -٠.٧٦) وهي معاملات صدق مقبولة بوجه عام وتشير إلى ارتفاع مستوى صدق المقياس.

ثبات المقياس:

قام معدو المقياس بحساب الثبات للاختبارات الفرعية المختلفة بطريقتي إعادة التطبيق والتجزئة النصفية ، وتُشير النتائج إلى معاملات الثبات باستخدام طريقة إعادة التطبيق والتي تراوحت بين (٠.٨٣٥و٠.٩٨٨)، كما تشير النتائج إلى معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية والتي تراوحت بين (٠.٩٥٤ و ٠.٩٩٧) ومعادلة ألفا كرونباخ والتي تراوحت بين(٠.٨٧٠ و ٠.٩٩١)، وتشير النتائج إلى أن المقياس يتسم بثبات مرتفع سواء عن طريق إعادة الاختبار أو التجزئة النصفية أو باستخدام معادلة كيودر – ريتشاردسون، فقد تراوحت معاملات الثبات على كل اختبارات المقياس ونسب الذكاء والعوامل من(٨٣ ٠. إلى ٩٨ ٠.)، وبالتالي يتمتع المقياس بدرجة مقبولة من الثبات (**أبو النيل** ، طه، عبد السميع،٢٠١٧ : ١١- ٢٠٢).

وفي البحث الحالي:

تم التحقق من ثبات وصدق المقياس في هذا البحث ، وذلك على النحو التالي:

الصدق:

تم التحقق من صدق المقياس باستخدام طريقة صدق المحك الخارجي بتطبيق المقياس على عينة قوامها (٣٠) تلميذة من تلميذات الصف الخامس الابتدائي واختبار المصفوفات رافن إعداد وتقنين أبو حطب وفهمي ، خضر ومحمود (١٩٧٧) كمحك خارجي ، وبلغ معامل الارتباط (٠.٨٣) عند مستوى دلالة (٠.٠١) ، مما يدل على صدق مناسب للمقياس.

الثبات:

تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام طريقة إعادة الاختبار على عينة قوامها (٣٠) تلميذة من تلميذات الصف الخامس الابتدائي مرتين بفاصل زمني قدره (٣) أسابيع ، وبلغ معامل الارتباط بين درجات التطبيقين (٠.٨٥) عند مستوى دلالة (٠.٠١) ، مما يدل على ثبات مناسب للاختبار.

٢ - اختبـار المسح النيورولوجي السـريع: تعريب وتقنين/ كامل (٢٠٠١)

يعد وسيلة لرصد الملاحظات الموضوعية عن التكامل النيورولوجي فى علاقته بالتعلم , ويتـألف الاختبـار مـن (١٥) مهمـة للتعـرف علـى ذوي صـعوبات الـتعلم ، ويسـتغرق تطبيقـه عشرون دقيقة ، وتصنف الدرجة الكلية على المهام الخمس عشرة إلى ثلاثة مستويات هي : الدرجة المرتفعة التي تزيد عن (٥٠) ، وتوضح معاناة التلميذ من مشكلات تعلم في ظروف الفصل الدراسي , أما درجة الاشتباه تزيد عن (٢٥) ، وعادة يتم الحصول عليها من عدة أعراض قد تكون نيورلوجية أو نمائية طبقاً لعمر التلميذ ، ويدخل ضمن تلك الفئة الأطفال ذوي صعوبات التعلم , أما الدرجة العادية , وهي درجة كلية تبدأ من (٢٥) فأقل وتشير إلى حالة السواء .

الخصائص السيكومترية للاختبار :

أ) صـــدق الاختبـــار :

حسب معرب الاختبار معامل الارتباط بين درجات (١٦١) تلميذاً وتلميذة بالصف الرابع الابتدائي على هذا الاختبار ودرجاتهم على مقياس تقدير سلوك التلميذ الذي عربه كامل (١٩٩٠) , وكان مقداره (٠.٦٧٤ – ٠.٨٧٤) بدلالة إحصائية (٠.٠١)، مما يدل على أن الاختبار يتمتع بدرجة مناسبة من الصدق.

ب) ثبـــات الاختبـــار :

حسب معرب الاختبار معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للاختبار ودرجات الاختبارات الفرعية ، وتوصل إلى معاملات ارتباط تراوحت ما بين (٠.٦٧ – ٠.٩٢) , وباستخدام معادلة ألفا كرونباخ إلى معاملات ارتباط قدرها (٠.٨٥ ، ٠.٧٩ ، ٠.٨٦) على الترتيب، مما يدل على أن الاختبار يتمتع بدرجة مناسبة من الثبات، وأطمئنت الباحثتان لاستخدامه في كثير من الدراسات التي اجريت في مجال صعوبات التعلم في البيئة العربية خاصة السعودية.

٣ - مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم: تعريب وتقنين/ كامل (٢٠٠١)

يتكون المقياس من (٢٤) فقرة موزعة على خمسة مقاييس فرعية ، ويقوم الملاحظ (المعلم أو الوالد أو غيرهما) بتحديد درجة كل بند على أحد درجات خمس ، والدرجة (٣) تعبر

عن درجة متوسطة ، والدرجة (١،٢) أقل من المتوسط ، والدرجة (٤،٥) أعلى من المتوسط ، والدرجة العالية تعبر عن عدم وجود صعوبة في التعلم ، في حين تشير الدرجة المنخفضة إلى وجود حالة من حالات صعوبات التعلم .

الخصائص السيكومترية للمقياس :

أ) الصـــــدق :

حسب معرب المقياس معامل الارتباط بين درجات التلاميذ على هذا الاختبار ودرجاتهم على التحصيل الدراسي ، وتوصل إلى معامل ارتباط يتراوح بين (٠.١٧ – ٠.٧١) ، وباستخدامه لصدق الاتساق الداخلي جاءت معاملات الارتباط تتراوح ما بين (٠.٢٧ – ٠.٧٦) بدلالة إحصائية (٠.٠٥ – ٠.٠١)، مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة مناسبة من الصدق.

ب) الثبـــــات :

حسب معرب المقياس باستخدام طريقة إعادة القياس بفاصل زمني ثلاثة شهور ، وتوصل إلى معاملات ارتباط بين الأبعاد تراوحت ما بين (٠.٢١ ، ٠.٦٢) وهي مرتفعة , كما حسب الثبات بنفس الطريقة بفاصل زمني قدره (٤٥) يوماً ، وتوصل إلى وجود معاملات ارتباط تراوحت بين (٠.٥٧ – ٠.٨٤) لدى الأول ، (٠.٦٤ – ٠.٨٦) لدى الثاني ، مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة مناسبة من الثبات، وأطمئنت الباحثتان لاستخدامه في كثير من الدراسات التي اجريت في مجال صعوبات التعلم في البيئة العربية خاصة السعودية.

٤- قائمة ملاحظة سلوك الطفل : تعريب وتقنين/ كامل (١٩٨٧)

أعدها راسل ن. كاسل (١٩٦١) وعربها وقننها على البيئة المصرية كامل (١٩٨٧)، وتستخدم في التقدير الموضوعي للتوافق الشخصي والاجتماعي للأطفال في خمسة مجالات هي: التوافق الشخصي، والتوافق الأسرى، والتوافق الاجتماعي ، والتوافق المدرسي ، والتوافق الجسمي ، حيث يقوم الملاحظ (المعلم أو الوالد أو غيرهما) بتقدير هذه الأبعاد على أحد

درجات ست ، وتعني انخفاض درجة التوافق الكلى إلى أن المفحوص يعانى من اضطراب انفعالي ، على حين يشير ارتفاع الدرجة إلى انخفاض هذا المتغير .

الكفـــاءة السيكـــومـــتريـــة للقـــائمـــة:

أ) الصـــــدق :

قام معرب القائمة بحساب معاملات الارتباط بين درجات التلاميذ على هذه القائمة ودرجاتهم على اختبار الشخصية للأطفال فتراوحت ما بين (٠.٥٠ – ٠.٦٢) بدلالة إحصائية (٠.٠١) ، كما توصل إلى معاملات ارتباط تراوحت ما بين (٠.٤٢ – ٠.٦٦) بدلالة إحصائية (٠.٠١) وذلك باعتماده على آراء المعلمين والآباء والأمهات كمؤشر للصدق التكويني , وباستخدامه للصدق التمييزى بين درجات العينات السوية (ن = ١٥٠) ودرجات العينات غير السوية (ن = ١٥٠) ، وقد خلص إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى(٠.٠١)، مما يدل على أن القائمة تتمتع بدرجة مناسبة من الصدق.

ب - الثبـــــات:

باستخدام معرب القائمة لطريقة التجزئة النصفية بلغ معامل الارتباط (٠.٨٧) ± (٠.٠٣٤)، وباستخدامه لطريقة الاتساق الداخلي تراوحت مؤشرات الارتباط البينية لتقديرات قام بها المعلمون، وتقديرات قام بها الآباء لأبنائهم من (٠.٥٦ ، ٠.٧٠) ، مما يدل على أن القائمة تتمتع بدرجة مناسبة من الثبات، وأطمئنت الباحثتان لاستخدامها في كثير من الدراسات التي اجريت في مجال صعوبات التعلم في البيئة العربية خاصة السعودية.

٥ – مقياس الصعوبات الانفعالية: إعداد / الباحثتين

أ) الهـــدف مـــن المقيـــاس:

يهدف المقياس إلي تحديد الصعوبات الانفعالية لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي.

ب) الأســـاس النظـري للمقيـاس:

أطلعت الباحثتين على تعريفات الصعوبات الانفعالية وخصائصهم ، وبناء على دراسة O'reilly *et al.*(2005) ، دراسة Axelrod *et al.* (2009) ، دراسة Menzies *et*

Thompson ، Fernandez (2010) ، دراسة Caldwell (2010) ،دراسة *al.*(2009)، Havighurst *et* دراسة ، Wilson *et al.*(2012) ،دراسة & Webber (2010) *al.*(2015)، وبناء على ذلك صممتا المقياس وتم صياغة عباراته في ضوء الظروف البيئية في المجتمع السعودي في بعض الأبعاد (القصور في الاستماع وعدم المقاطعة – القصور في مشاركة الآخرين – القصور في الالتزام بالأدوار الاجتماعية – القصور في قبول التعليمات والتوجيهات – القصور في التواصل الانفعالي– القصور في القدرة العامة).

ج) وصف المقياس وطريقة التصحيح:

تكون المقياس من (٥٠) عبارة تقيس جميعها الصعوبات الانفعالية لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي ، وصيغت عباراته بلغه سهلة وبسيطة وواضحة تتلاءم مع مستوى تلاميذ المرحلة الابتدائية , ويوضح الجدول التالي أبعاد مقياس الصعوبات الانفعالية وأرقام عباراته :

جدول (٢) أبعاد مقياس الصعوبات الانفعالية وأرقام عباراته

م	أبعاد الصعوبة	أرقام العبارات									
١	القصور في الاستماع وعدم المقاطعة	١	٢	١٣	١٤	٢٥	٢٦	٣٧	٣٨	٤٩	٥٠
٢	القصور في مشاركة الآخرين	٣	٤	١٥	١٦	٢٧	٢٨	٣٩	٤٠		
٣	القصور في الالتزام بالأدوار عدم تجاوزها	٥	٦	١٧	١٨	٢٩	٣٠	٤١	٤٢		
٤	القصور في قبول التعليمات والتوجيهات	٧	٨	١٩	٢٠	٣١	٣٢	٤٣	٤٤		
٥	القصور في التواصل الانفعالي	٩	١٠	٢١	٢٢	٣٣	٣٤	٤٥	٤٦		
٦	القصور في القدرة العامة	١١	١٢	٢٣	٢٤	٣٥	٣٦	٤٧	٤٨		

يتضح من الجدول (٢) أن مقياس الصعوبات الانفعالية تكون من (٦) أبعاد هي : **القصور في الاستماع وعدم المقاطعة** وتكون من (١٠) عبارات , ويعرف بأنه مجموعة من الخصائص الانفعالية التي تظهر القصور في قدرة التلميذ على الإنصات والمتابعة والتفاعل مع ما يقوله الآخرون وعدم مقاطعتهم أثناء الحديث أو تحوله عنهم , **والقصور في مشاركة الآخرين** (١٠) عبارات , ويعرف بأنه قصور في قدرة التلميذ على الاندماج مع الآخرين , **والقصور في الالتزام بالأدوار الاجتماعية** (٨) عبارات , ويعرف بأنه مدى ضعف قدرة التلميذ

على التزامه بدوره وأداء ما يسند إليه من عمل بين أعضاء المجموعة , ومدى تعاونه معهم في إنجاز عمل معين , **والقصور في قبول التعليمات والتوجيهات** (٨) عبارات, ويعرف بأنه قصور التلميذ في مهارة الإصغاء للمهام وإتمامها , **والقصور في التواصل الانفعالي** (٨) عبارات, ويعرف بأنه قصور في حساسية التلميذ الانفعالية ومهاراته في التعبير الانفعالي والتحكم فيه عند التخاطب مع الآخرين والتواصل معهم بلغة صامتة أو منطوقة , **والقصور في القدرة العامة** (٨) عبارات , ويعرف بأنه انحراف التلميذ في نشاطه العقلي العام ، أو تحصيله العام ، أو انفعاليته العامة عن المتوسط في كل منها أو في واحدة ، بالنسبة لسنه أو صفه الدراسي , وبذلك يكون مقياس الصعوبات الانفعالية مكون من (٥٠) عبارة، وتراوحت الإجابة علي المقياس في ثلاثة مستويات (نعم – أحيانا – لا) والدرجة (٣ – ٢ – ١) للعبارات الموجبة ، والتي تتضمن أرقام الأسئلة التالية: (١-٢-٣-٤-٥-٦-٧-٩-١٠-١١-١٢-١٤-١٦- ١٨-١٩ -٢٠-٢٢-٢٣-٢٥-٢٧-٢٨-٢٩-٣١-٣٣-٣٤-٣٥-٣٦-٣٩-٤٠-٤١-٤٢-٤٣-٤٥-٤٧-٤٩) ، والدرجة (١ – ٢ – ٣) للعبارات السالبة، والتي تتضمن أرقام العبارات التالية: (٨-١٣-١٥-١٧-٢١-٢٤-٢٦-٣٠-٣٢-٣٧-٣٨-٤٤-٤٦-٤٨-٥٠)، وبذلك فإن حصول التلميذة على (١٠٠) درجة فأقل قد تكون كافية لكي يتم الحكم من خلالها بأنها تعاني من الصعوبات الانفعالية ،حيث تم تحديد المتوسط الفرضي كنقطة قطع لتحديد التلميذات اللاتي يعانين من الصعوبات الانفعالية ، وذلك بضرب الدرجة المتوسطة(٢) في عدد مفردات المقياس، وتطلب الباحثتان من التلميذات أن تبدأ كل منهن بوضع علامة (✓) في المكان الذي يوافق اتجاههن بالنسبة لكل عبارة تنطبق عليهن.

د- الكفـــاءة السيكـــومـــتريـــة للمقيـــاس:

أ) صـــدق المقيـــاس:

صـــدق المحكمـــين:

عرضت الباحثتين المقياس على (١١) من أساتذة علم النفس التربوي والإرشاد النفسي والصحة النفسية والتربية الخاصة , وطلب منهم تحكيم المقياس من حيث انتماء العبارة للمجال الذي يريد قياسه ومدى صحة صياغتها , ومدى وضوح وكفاية العبارات في كل بعد من أبعاد

المقياس، وعدلت الباحثتين بعض العبارات من حيث الصياغة واختصار بعضها وتوضيح ما هو غامض طبقا لآرائهم ، وتراوحت نسب الاتفاق من عناصر التحكيم على جميع عبارات أبعاد المقياس ما بين (٨١.٨١- ١٠٠٪)، مما يدل على صدق مناسب للمقياس.

الاتساق الداخلي :

تم حساب معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للبعد التي تنتمي إليه، وتم التوصل إلى أن معاملات الارتباط على بعد القصور في الاستماع وعدم المقاطعة تراوحت ما بين (٠.٧٧-٠.٧٩)، وبعد القصور في مشاركة الآخرين الاجتماعية تراوحت ما بين (٠.٧٤-٠.٧٧)، وبعد القصور في الالتزام بالأدوار الاجتماعية تراوحت ما بين (٠.٧٢-٠.٧٩)، وبعد القصور في قبول التعليمات والتوجيهات تراوحت ما بين (٠.٧١- ٠.٧٨)، وبعد القصور في التواصل الانفعالي تراوحت ما بين (٠.٧٠- ٠.٧٥)، وبعد القصور في القصور في القدرة العامة تراوحت ما بين (٠.٧٧- ٠.٨٠) وبحساب معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية فكانت(٠.٨١-٠.٧٩ -٠.٨١- ٠.٨٠-٠.٧٧-٠.٨٢) للأبعاد الستة على الترتيب وهي قيم موجبة ودالة عند مستوى (٠.٠١)، مما يعد مؤشرًا مناسبًا عن صدق المفردات والأبعاد الفرعية للمقياس.

ب) الثبات :

معامل الفاكرونباخ:

حسبت الباحثتين الثبات لأبعاد مقياس الصعوبات الانفعالية والدرجة الكلية , وذلك بتطبيقه على (٩) تلميذات من ذوات الصعوبات الانفعالية بالصف الخامس الابتدائي باستخدام معامل الفاكرونباخ, حيث بلغ معامل الارتباط لبعد القصور في الاستماع وعدم المقاطعة (٠.٧٧), ولبعد القصور في مشاركة الآخرين (٠.٧٥) , ولبعد القصور في الالتزام بالأدوار الاجتماعية (٠.٧٦) , ولبعد القصور في قبول التعليمات والتوجيهات (٠.٧٧) , ولبعد القصور في التواصل الانفعالي(٠.٧٨), ولبعد القصور في القدرة العامة (٠.٧٥) ، وللمقياس ككل (٠.٨٠) وهي معاملات ثبات مناسبة يمكن الوثوق بها.

طريقة إعادة التطبيق:

تحققت الباحثتين من ثبات المقياس باستخدام طريقة إعادة إجراء الاختبار من خلال تطبيقه على عينة قوامها (٩) تلميذات من ذوات الصعوبات الانفعالية بالصف الخامس الابتدائي، ثم أعادة تطبيقه بفاصل زمني قدره (٣) أسابيع من التطبيق الأول فبلغت قيم معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني للاختبارات الفرعية على بعد القصور في الاستماع وعدم المقاطعة (٠.٨٠) , وبعد القصور في مشاركة الآخرين (٠.٨٢) , وبعد القصور في الالتزام بالأدوار الاجتماعية (٠.٨٣) , وبعد القصور في قبول التعليمات والتوجيهات (٠.٨١), وبعد القصور في التواصل الانفعالي(٠.٨١), وبعد القصور في القدرة العامة (٠.٨٤) ، وللمقياس ككل (٠.٨٦) وهي معاملات ثبات مناسبة يمكن الوثوق بها.

٦- مقياس مهارات ماوراء الانفعال لدى التلميذات ذوات الصعوبات الانفعالية

(إعداد / الباحثتين)

أ) الهـــدف مـــن المقيـــاس :

تحديد مهارات ماوراء الانفعال لدى التلميذات ذوات الصعوبات الانفعالية.

ب) الأســاس النظــري للمقيــاس:

استفادت الباحثتين من بعض الدراسات والبحوث مثل دراسة كل من Perez-Rivera & Dohanos ، Wilson *et al.*(2012) ، Nelson *et al.* (2012) ، Dunsmore (2011) (2012)، Lee (2013)، Havighurst *et al.*(2013) ، محمد (٢٠١٤) ، Wilson *et al.*(2014)، Couyoumdjian *et*، Stettler & Katz (2014) ، Lauw *et al.*(2014) (2016) في بناء المقياس وصياغة عباراته بما يتناسب مع التلميذات ذوات الصعوبات الانفعالية.

ج) وصف المقياس وطريقة التصحيح:

تم تقسيم المقياس إلى أربعة أبعاد فرعية، ويتضمن المقياس (٢٦) عبارة تجيب عنها التلميذة، تم تقسيمها كالتالي: البعد الأول: التدريب على الانفعال ويتمثل في العبارات التالية (١-٥-٩-١٣-١٧-٢١-٢٥)، البعد الثاني :الإهمال الانفعالي(٢-٦ -١٠-١٤-١٨-٢٢) ، البعد الثالث: النبذ الانفعالي (٣-٧-١١-١٥-١٩-٢٣-٢٦)، البعد الرابع: العجز الانفعالي

(٤-٨-١٢-١٦-٢٠-٢٤)، ويتبع المقياس الطريقة الثلاثية المتدرجة (دائمًا ٣- أحيانًا ٢ – نادرًا ١) بالنسبة للعبارات الايجابية (١-٥-٧-٨-٩-١٠-١٣-١٤-١٦-١٧-٢٠-٢٢-٢٥)، (دائمًا ١- أحيانًا ٢ – نادرًا ٣) بالنسبة للعبارات السلبية (٢-٣-٤-٦-١١-١٢-١٥-١٨-١٩-٢١-٢٣-٢٤-٢٦) وبذلك فإن حصول التلميذة على (٥٢) درجة فأقل قد تكون كافية لكي يتم الحكم من خلالها بأنها : تعاني من القصور في مهارات ماوراء الانفعال ، حيث تم تحديد المتوسط الفرضي كنقطة قطع لتحديد التلميذات اللاتي يعانين من القصور في مهارات ماوراء الانفعال ، وذلك بضرب الدرجة المتوسطة(٢) في عدد مفردات المقياس، وطلبت الباحثتان من التلميذات أن يبدأن كل منهن بوضع علامة (✓) في المكان الذي يوافق اتجاههن بالنسبة لكل عبارة تنطبق عليهن .

د) الكفاءة السيكومترية للمقياس :

الصدق:

صدق المحكمين :

قامت الباحثتان في البحث الحالي باستخدام صدق المحكمين، حيث تم عرض المقياس على (٩) محكمين من أساتذة علم النفس التربوي والصحة النفسية والتربية الخاصة ، وطلبتا منهم إبداء الرأي حول مدى وضوح وكفاية العبارات في كل بعد من أبعاد مقياس مهارات ماوراء الانفعال لدى التلميذات ذوات الصعوبات الانفعالية، وتراوحت نسب اتفاق آراء المحكمين على بنود المقياس ما بين (٧٧.٧- ١٠٠٪) مما يشير إلى صدق بنود المقياس فيما تقيسه.

صدق المحك الخارجي :

قامت الباحثتين بالتأكد من صدق المقياس من خلال حساب معامل الارتباط بين درجات (ن = ١١) تلميذه من التلميذات ذوات الصعوبات الانفعالية على المقياس ودرجاتهن على مقياس صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية إعداد / خليفة (٢٠١٥) كمحك خارجي، فبلغت قيمة معامل الارتباط (٠.٨٧) وهي قيمة موجبة ودالة عند مستوى (٠.٠١) ، مما يدل على صدق مناسب للمقياس.

الاتســـاق الـــداخلـــي:

تم حساب معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للبعد التي تنتمي إليه، وتم التوصل إلى أن معاملات الارتباط على بعد التدريب على الانفعال (٠.٧٥-٠.٧٧)، وبعد الإهمال الانفعالي تراوحت ما بين (٠.٧٦-٠.٧٨)، وبعد النبذ الانفعالي تراوحت ما بين (٠.٧٧-٠.٨٠)، وبعد العجز الانفعالي تراوحت ما بين (٠.٧٤- ٠.٧٩) وبحساب معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية فكانت(٠.٧٩-٠.٨٠ -٠.٨٢- ٠.٨١) للأبعاد الأربعة على الترتيب وهي قيم موجبة ودالة عند مستوى (٠.٠١)، مما يعد مؤشرًا مناسبًا عن صدق المفردات والأبعاد الفرعية للمقياس.

الثبـــــــــات:

معـامـل الفـاكـرونبـاخ:

قامت الباحثتان بحساب ثبات المقياس من خلال استخدام معامل ألفاكرونباخ , للاختبارات الفرعية والدرجة الكلية للمقياس، فكانت قيمة معامل ألفاكرونباخ على بعد التدريب على الانفعال (٠.٧١)، وبعد الإهمال الانفعالي (٠.٧٣)، وبعد النبذ الانفعالي (٠.٧٢)، وبعد العجز الانفعالي (٠.٧٣)، وكانت قيمة معامل ألفاكرونباخ للدرجة الكلية (٠.٧٦)، ويشير ذلك إلى ثبات مناسب للمقياس.

طـريقـة إعـادة التطبيـق:

تحققت الباحثتان من ثبات المقياس باستخدام طريقة إعادة إجراء الاختبار من خلال تطبيقه على عينة قوامها (ن =٩) من التلميذات ذوات الصعوبات الانفعالية ثم أعادة تطبيقه بفاصل زمني قدره (٣) أسابيع من التطبيق الأول فبلغت قيم معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني للاختبارات الفرعية والدرجة الكلية للمقياس على بعد التدريب على الانفعال (٠.٨٠)، وبعد الإهمال الانفعالي (٠.٨٢)، وبعد النبذ الانفعالي (٠.٨٣)، وبعد العجز الانفعالي (٠.٨٢)، وكانت قيمة معامل الارتباط للدرجة الكلية (٠.٨٤) يتضح مما سبق أن جميع قيم معاملات الارتباط موجبة ودالة عند مستوى (٠.٠١)، وهي معاملات ثبات مناسبة يمكن الوثوق بها.

٧- مقياس مهارات إدارة الذات لدى التلميذات ذوات الصعوبات الانفعالية

(إعداد / الباحثتين)

أ) الهدف من المقياس :

قياس مهارات إدارة الذات لدى التلميذات ذوات الصعوبات الانفعالية.

ب) الأساس النظري للمقياس :

استفادت الباحثتين من بعض الدراسات والبحوث مثل دراسة كل من O'reilly *et al.*(2005) ، Tseng (2005) ، Axelrod *et al.* (2009) ، Menzies *et al.*(2009) ، Caldwell (2010)، Thompson(2012) ، Avcioglu (2012) ، Johnson (2012) ، مطر (٢٠١٤) في بناء المقياس وصياغة عباراته بما يتناسب مع التلميذات ذوات الصعوبات الانفعالية.

ج) وصف المقياس وطريقة التصحيح:

تم تقسيم المقياس إلى ستة أبعاد فرعية، ويتضمن المقياس (٣٠) عبارة تجيب عنها التلميذة، تم تقسيمهم كالتالي: البعد الأول:التنظيم الذاتي (١-٧-١٣-١٩-٢٥)، البعد الثاني الضبط الذاتي (٢-٨-١٤-٢٠-٢٦)، البعد الثالث إدارة الوقت (٣-٩-١٥-٢١-٢٧)، البعد الرابع إدارة العلاقات الاجتماعية (٤-١٠-١٦-٢٢-٢٨)، البعد الخامس إدارة الضغوط والانفعالات (٥-١١-١٧-٢٣-٢٩)، البعد السادس التفاءل(٦-١٢-١٨-٢٤-٣٠)، ويتبع المقياس الطريقة الثلاثية المتدرجة (دائمًا ٣- أحيانًا ٢ – نادرًا ١) بالنسبة للعبارات الايجابية ، (دائمًا ١- أحيانًا ٢ – نادرًا ٣) بالنسبة للعبارات السلبية وبذلك فإن حصول التلميذة على (٦٠) درجة فأقل قد تكون كافية لكي يتم الحكم من خلالها بأنها : تعاني من القصور في مهارات إدارة الذات ، حيث تم تحديد المتوسط الفرضي كنقطة قطع لتحديد التلميذات اللاتي يعانين من القصور في مهارات ماوراء الانفعال ، وذلك بضرب الدرجة المتوسطة(٢) في عدد مفردات المقياس، وطلبت الباحثتان من التلميذات أن يبدأن كل منهن بوضع علامة (✓) في المكان الذي يوافق اتجاههن بالنسبة لكل عبارة تنطبق عليهن .

د) الكفاءة السيكومترية للمقياس :

الصـــــــــدق:

صـــدق المحكمـــين :

قامت الباحثتان في البحث الحالي باستخدام صدق المحكمين، حيث تم عرض المقياس على (٩) محكمين من أساتذة علم النفس التربوي والصحة النفسية والتربية الخاصة ، وطلب منهم إبداء الرأي حول مدى وضوح وكفاية العبارات في كل بعد من أبعاد مقياس إدارة الذات لدى التلميذات ذوات الصعوبات الانفعالية، وتراوحت نسب اتفاق آراء المحكمين على بنود المقياس ما بين (٨٨.٨- ١٠٠٪) مما يشير إلى صدق بنود المقياس فيما تقيسه.

صدق المحك الخارجي :

قامت الباحثتين بالتأكد من صدق المقياس من خلال حساب معامل الارتباط بين (ن = ٩) تلميذات من ذوات الصعوبات الانفعالية على المقياس ودرجاتهم على مقياس إدارة الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم إعداد/ حسانين ، الكيلاني (٢٠١٤) كمحك خارجي، فبلغت قيمة معامل الارتباط (٠.٨٦) وهي قيمة موجبة ودالة عند مستوى (٠.٠١) ، مما يدل على صدق مناسب للمقياس .

الاتساق الداخلي : تم حساب معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للبعد التي تنتمي إليه، وتم التوصل إلى أن معاملات الارتباط على بعد التنظيم الذاتي تراوحت ما بين (٠.٧٦-٠.٧٨)، وبعد الضبط الذاتي تراوحت ما بين (٠.٧٨-٠.٨١)، وبعد إدارة الوقت تراوحت ما بين (٠.٧٧- ٠.٨٠)، وبعد إدارة العلاقات الاجتماعية تراوحت ما بين (٠.٧٥- ٠.٧٩)، وبعد إدارة الضغوط والانفعالات تراوحت ما بين (٠.٧٤-٠.٧٨)، وبعد التفاءل تراوحت ما بين (٠.٧٧- ٠.٨٢) وبحساب معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية فكانت(٠.٨٠-٠.٨٣ -٠.٨٢- ٠.٨١-٠.٨٠-٠.٨٤) للأبعاد الستة على الترتيب وهي قيم موجبة ودالة عند مستوى (٠.٠١)، مما يعد مؤشرًا مناسبًا عن صدق المفردات والأبعاد الفرعية للمقياس.

الثبـــــــات:

معـــامـــل الفـــاكـــرونبـــاخ:

قامت الباحثتان بحساب ثبات المقياس من خلال استخدام معامل ألفاكرونباخ , للاختبارات الفرعية والدرجة الكلية للمقياس، فكانت قيمة معامل ألفاكرونباخ على بعد التنظيم الذاتي (٠.٧١)، وبعد الضبط الذاتي (٠.٧٥)، وبعد إدارة الوقت (٠.٧٣)، وبعد إدارة العلاقات الاجتماعية (٠.٧٤)، وبعد إدارة الضغوط والانفعالات (٠.٧٠)، وبعد التفاءل (٠.٧١) وكانت قيمة معامل ألفاكرونباخ للدرجة الكلية (٠.٧٧)، ويشير ذلك إلى ثبات مناسب للمقياس.

طـريقـة إعـادة التطبيـق:

تحققت الباحثتان من ثبات المقياس باستخدام طريقة إعادة إجراء الاختبار من خلال تطبيقه على عينة قوامها (ن =٩) من التلميذات ذوات الصعوبات الانفعالية ثم أعادة تطبيقه بفاصل زمني قدره (٣) أسابيع من التطبيق الأول فبلغت قيم معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني للاختبارات الفرعية والدرجة الكلية للمقياس على بعد التنظيم الذاتي (٠.٨١)، وبعد الضبط الذاتي (٠.٨٣)، وبعد إدارة الوقت (٠.٧٩)، وبعد إدارة العلاقات الاجتماعية (٠.٧٩)، وبعد إدارة الضغوط والانفعالات (٠.٧٨)، وبعد التفاءل (٠.٨٠)، وكانت قيمة معامل الارتباط للدرجة الكلية (٠.٨٥) يتضح مما سبق أن جميع قيم معاملات الارتباط موجبة ودالة عند مستوى (٠.٠١)،وهي معاملات ثبات مناسبة يمكن الوثوق بها.

٨- البرنامج الإرشادي لأمهات التلميذات ذوات الصعوبات الانفعالية (إعداد الباحثتين):

أ) أهـــداف الـبرنـامـج الإرشـادي :

تنمية مهارات ماوراء الانفعال وإدارة الذات لدى التلميذات ذوات الصعوبات الانفعالية ، ويتفرع من هذا الهدف بعض الأهداف الفرعية التالية:

- تعريف أمهات التلميذات ذوات الصعوبات الانفعالية بمفهوم الصعوبات الانفعالية وأسبابها وكيفية تخفيفها.
- أن تتعرف أمهات التلميذات ذوات الصعوبات الانفعالية على مفهوم مهارات ماوراء الانفعال.

- أن تتعرف أمهات التلميذات ذوات الصعوبات الانفعالية على مفهوم مهارات إدارة الذات.
- أن تتعرف أمهات التلميذات ذوات الصعوبات الانفعالية على كيفية تدريب بناتهن على أداب الحوار والإستماع.
- أن تتعرف أمهات التلميذات ذوات الصعوبات الانفعالية على كيفية تدريب بناتهن على التعاون مع الاخرين.
- أن تتعرف أمهات التلميذات ذوات الصعوبات الانفعالية على كيفية تدريب بناتهن على الإلتزام بالإدوار الاجتماعية.
- أن تتعرف أمهات التلميذات ذوات الصعوبات الانفعالية على كيفية تدريب بناتهن على أتباع التعليمات.
- أن تتعرف أمهات التلميذات ذوات الصعوبات الانفعالية على كيفية تنمية التواصل الإنفعالي لدى بناتهن.
- أن تتعرف أمهات التلميذات ذوات الصعوبات الانفعالية على كيفية تحكم بناتهن في إنفعالتهن.
- أن تتعرف أمهات التلميذات ذوات الصعوبات الانفعالية على كيفية إهتمام بناتهن بالإنفعال.
- أن تتعرف أمهات التلميذات ذوات الصعوبات الانفعالية على كيفية تدريب بناتهن على القبول الإنفعالي.
- أن تتعرف أمهات التلميذات ذوات الصعوبات الانفعالية على كيفية تدريب بناتهن على إدارة إنفعالتهن.
- أن تتعرف أمهات التلميذات ذوات الصعوبات الانفعالية على كيفية تدريب بناتهن على تنظيم ذواتهن.
- أن تتعرف أمهات التلميذات ذوات الصعوبات الانفعالية على كيفية تدريب بناتهن على ضبط ذواتهن.

- أن تتعرف أمهات التلميذات ذوات الصعوبات الانفعالية على كيفية تدريب بناتهن على إدارة وقتهن.
- أن تتعرف أمهات التلميذات ذوات الصعوبات الانفعالية على كيفية تدريب بناتهن على إدارة علاقتهن الاجتماعية.
- أن تتعرف أمهات التلميذات ذوات الصعوبات الانفعالية على كيفية تدريب بناتهن على إدارة ضغوطهن وانفعالتهن.
- أن تتعرف أمهات التلميذات ذوات الصعوبات الانفعالية على كيفية تدريب بناتهن على أن يكن متفائلات.

الأساس النظري للبرنامج الإرشادي وخطوات تصميمه:

- روعي في إعداد البرنامج الإرشادي لأمهات التلميذات ذوات الصعوبات الانفعالية أنشطة ومثيرات متنوعة تتناسب مع قدراتهن وإمكاناتهن.
- تم تهيئة الجو النفسي للمشاركات في تنفيذ البرنامج الإرشادي ، ومرونة البرنامج والالتزام بالمهام الإرشادية ، وأن تكون مواد الإرشاد متضمنة لبعض المشكلات التي تعاني منها التلميذات ذوات الصعوبات الانفعالية وتبادل الخبرات بين الامهات لحلها أثناء تنفيذ إجراءات الإرشاد.
- الاطلاع على بعض البرامج الإرشادية والتدريبية والمدونة ببعض البحوث والدراسات السابقة والأطر النظرية للاستفادة منها في بناء البرنامج مثل: دراسة كل من O'reilly et al.(2005) ; Tseng (2005) ; Axelrod et al. (2009) ;Menzies et al.(2009) ; Thompson(2012) ; Wilson et al.(2012) Dohanos (2012); Havighurst et al.(2013) ; Lee (2013) ; Wilson et al.(2014) ; Lauw et al.(2014) ; Havighurst et al.(2015) ; Couyoumdjian et al. (2016).
- التعرف على خصائص التلميذات ذوات الصعوبات الانفعالية ومدى مناسبة أنشطة البرنامج الإرشادي لامهاتهن من حيث نوع النشاط والمهمة التي يتضمنها البرنامج الإرشادي ، وطريقة تقديمه لهن.

- القيام بجلسة خاصة قبل جلسات البرنامج الإرشادي الحالي لمناقشة أمهات التلميذات ذوات الصعوبات الانفعالية في الهدف من البرنامج وأهميته للتعرف على كيفية تنمية مهارات ماوراء الانفعال وإدارة الذات لدى بناتهن.
- **عناصر بناء البرنامج الإرشادي** : يعتمد تصميم البرنامج الإرشادي على الجانب المعرفي المتمثل في المعلومات والمعارف والأنشطة ، والجانب المهارى المتمثل في المثيرات والأنشطة المختلفة والمتنوعة ، والجانب الوجداني المتمثل في المناقشة والحوار وفى توجيه أسئلة حول المثيرات المقدمة لهن.
- **عدد جلسات البرنامج الإرشادي** : تكون البرنامج من (٣٤) جلسة إرشادية تقدم لأمهات المجموعة التجريبية .
- **زمن البرنامج الإرشادي** : استغرق زمن كل جلسة (٥٠) دقيقة ، يتخللها فترة راحة تتراوح ما بين(٥-١٠) دقائق، وتم عقد الجلسات بواقع (٤) جلسات تدريبية أسبوعيًا ، ولذلك استغرق البرنامج (٩) أسابيع تقريبًا.
- **اختيار محتوى البرنامج الإرشادي** : أحتوى البرنامج الإرشادي على مجموعة من الموضوعات المرتبطة ببعض المشكلات المناسبة لأمهات التلميذات ذوات الصعوبات الانفعالية وبطريقة تثير انتباههن ،حيث يتكون البرنامج الإرشادي من (٣٤) جلسة مقسمة لشقين: الشق الاول أربعة جلسات تعارف واعلامية (التعارف – مفهوم الصعوبات الانفعالية وأسبابها وكيفية تخفيفها – مفهوم مهارات ماوراء الانفعال- مفهوم مهارات إدارة الذات) والشق الثاني إرشادي يتضمن (٣٠) جلسة بحيث يتم تقسيم كل جلسة إلى جلستين إرشاديتين لتناسب أمهات التلميذات ذوات الصعوبات الانفعالية تتضمن (أداب الحوار والإستماع – التعاون مع الاخرين- الإلتزام بالإدوار الاجتماعية- أتباع التعليمات- التواصل الإنفعالي – التحكم في الإنفعال- الإهتمام بالإنفعال- القبول الإنفعالي- إدارة الانفعال – تنظيم الذات- الضبط الذاتي- إدارة الوقت – إدارة العلاقات الاجتماعية – إدارة الضغوط والانفعالات – التفأل).

- **صدق البرنامج :** تم عرض البرنامج الإرشادي على (٩) محكمين من أساتذة علم النفس التربوي والصحة النفسية والتربية الخاصة للتحقق على صدق البرنامج وإجراءاته وأنشطته ومهامه ومثيراته ، والجدول التالي (٣) يوضح نسب اتفاق المحكمين على عناصر التحكيم.

جدول (٣) نسب اتفاق المحكمين على عناصر التحكيم الخاصة بالبرنامج التدريبي المقترح (ن = ٩)

م	عناصر التحكم	نسب الاتفاق
١	مدى ملائمة الأنشطة والمهام لأمهات التلميذات ذوات الصعوبات الانفعالية.	١٠٠٪
٢	مدى مناسبة المحتوى الإرشادي داخل كل جلسة بأهدافها.	١٠٠٪
٣	مدى مناسبة التقويم لأهداف الجلسات.	٨,٨٨٪
٤	مدى صلاحية البرنامج الإرشادي للتطبيق على مجموعة البحث.	٨٨,٨٪

يتضح من الجدول (٣) أن نسب اتفاق المحكمين تراوحت ما بين (٨٨,٨٪ – ١٠٠٪) وهى نسبة تشير إلى صلاحية البرنامج الإرشادي للتطبيق على أمهات التلميذات ذوات الصعوبات الانفعالية.

٩- استمارة ملاحظة البرنامج الإرشادي : إعداد/ الباحثتين

تهدف استمارة ملاحظة البرنامج الإرشادي إلى التعرف على مدى ممارسة أمهات التلميذات ذوات الصعوبات الانفعالية للجلسات الإرشادية التي صمم على أساسها البرنامج ، ودربت الباحثتان الأمهات على عملية الملاحظة لعملية الإرشاد بحيث يتبادل جميع الامهات دور الملاحظة عبر جلسات البرنامج الإرشادي ، وتم تطبيق هذه الاستمارة أثناء كل جلسة إرشادية، وأشارت نتائجها إلى أن الأمهات لاحظن أنفسهن أثناء الإجراءات التجريبية وأستخدمن فنيات الإرشاد لبعضهن البعض بنسبة لا تقل عن (٨٠٪).

١٠– مقياس فعالية الإجراءات التجريبية للبرنامج الإرشادي : إعداد / الباحثتين

أ) هـــــــدف المقيـــــاس:

التحقق من فعالية الإجراءات التجريبية للبرنامج الإرشادي، وكذلك مدى التزام أمهات التلميذات ذوات الصعوبات الانفعالية بخطوات مهام التدريب الخاصة بالإرشاد، ومدى استفادتهن منه، وتحقيق أهدافهن, ويتكون هذا المقياس من (٢٢) عبارة مخصصة للمجموعة التجريبية على البرنامج الإرشادي .

صـــــدق المقيـــــاس :

تم عرض المقياس على (٩) محكمين من أساتذة علم النفس التربوي والصحة النفسية والتربية الخاصة, وطلب منهم إبداء الرأي في انتماء العبارة للمجال الذي يريد قياسه ومدى أهميتها , ومدى وضوح وكفاية ومناسبة هذه العبارات، وعدلت الباحثتان بعض العبارات من حيث الصياغة واختصار بعضها وتوضيح ما هو غامض طبقا لآرائهم، وتراوحت نسب اتفاق المحكمين على جميع عبارات أبعاد المقياس ما بين (٨٨,٨٨ – ١٠٠٪)، مما يدل على صدق مناسب للمقياس.

نتائج فعالية الإجراءات التجريبية للبرنامج الإرشادي :

تم احتساب النسب المئوية لكل عبارة من عبارات مقياس التقييم الذاتي لفعالية المعالجة التجريبية , والجدول التالي يوضح هذه النسب المئوية.

جدول (٤) النسب المئوية لاستجابات أمهات التلميذات ذوات الصعوبات الانفعالية لعبارات مقياس فعالية الإجراءات التجريبية للبرنامج الإرشادي

م	نعم	إلى حد ما	لا	م	نعم	إلى حد ما	لا
١	٦٥٪	٢٣٪	١٢٪	١٢	٧٥٪	٢٣٪	٢٪
٢	٨٠٪	٢٠٪	٠٪	١٣	٨٠٪	١٠٪	١٠٪
٣	٧٥٪	١٢٪	١٣٪	١٤	٧٥٪	٢٣٪	٢٪
٤	٨٨٪	١٠٪	٢٪	١٥	١٠٠٪	٠٪	٠٪
٥	٨٨٪	٨٪	٤٪	١٦	٧٥٪	٢٣٪	٢٪
٦	٧٧٪	١٣٪	١٠٪	١٧	٨٨٪	١٢٪	٠٪
٧	٦٤٪	٢٣٪	١٣٪	١٨	٧٥٪	٢٣٪	٢٪
٨	٨٨٪	١٢٪	٠٪	١٩	٨٨٪	١٠٪	٢٪

٩	٪٧٥	٪٢٣	٪٢	٢٠	٪٨٠	٪١٠	٪١٠
١٠	٪١٠٠	٪٠	٪٠	٢١	٪٦٥	٪٢٣	٪١٢
١١	٪٦٥	٪٢٣	٪١٢	٢٢	٪١٠٠	٪٠	٪٠

يتضح من الجدول (٤) أن النسب المئوية للمشاركين الذين أجابوا بـ (نعم) تراوحت ما بين(٦٤ % – ١٠٠٪) , والذين أجابوا بـ (إلى حد ما) تراوحت ما بين (صفر – ٢٣٪) , والذين أجابوا بـ (لا) (صفر – ١٣٪)، وهذه النسب تدل على أن التلاميذ استخدموا الإجراءات التجريبية للبرنامج بنسب مقبولة.

إجـــراءات البحـــث:

- تم الحصول على الموافقات اللازمة لتطبيق أدوات البحث من إدارة التعليم بمدينة الطائف.
- تم استقبال أمهات التلميذات ذوات الصعوبات الانفعالية في الوقت المحدد لهم في حجرة الحاسب الآلي التي تم التدريب فيها والترحيب بهن.
- شرحت الباحثتان لأمهات التلميذات ذوات الصعوبات الانفعالية الهدف من إجراء البحث وطريقة السير فيه.
- تم استثارة تفكير أمهات التلميذات ذوات الصعوبات الانفعالية وترغيبهن للاشتراك في هذا البرنامج الإرشادي من خلال توعيتهن بأن ذلك سيحسن من أداء بناتهن ذوات الصعوبات الانفعالية.
- تم تطبيق (مقياس ستانفورد – بينيه، الصورة الخامسة ، النسخة الخليجية المعدلة ، مقياس الصعوبات الانفعالية – اختبار المسح النيرولوجى السريع– مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات التلاميذ ذوى صعوبات التعلم – مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات التلاميذ ذوى صعوبات التعلم – قائمة ملاحظة سلوك الطفل – مقياس مهارات ماوراء الانفعال– مقياس مهارات إدارة الذات) قبل الإجراءات التجريبية على بناتهن.
- تم تجميع الأدوات التي تم تطبيقها، وتم تصحيحها لتحديد التلميذات ذوات الصعوبات الانفعالية ، وتم تقسيم العينة الأساسية (ن = ١٠) بالتساوي إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة.
- تم تطبيق مقياسي مهارات ماوراء الانفعال ومهارات إدارة الذات لدى التلميذات ذوات الصعوبات الانفعالية كقياس قبلي على المجموعتين التجريبية والضابطة للتكافوء بينهما.

- تم تطبيق البرنامج الإرشادي على أمهات التلميذات ذوات الصعوبات الانفعالية على المجموعة التجريبية.
- تم تطبيق مقياسي مهارات ماوراء الانفعال ومهارات إدارة الذات على التلميذات ذوات الصعوبات الانفعالية في المجموعتين التجريبية والضابطة كقياس بعدي، ثم تتبعي على تلميذات المجموعة التجريبية عليها بعد مرور شهر من القياس البعدي.
- تم إجراء التحليل الإحصائي الملائم لحجم العينة وتفسير النتائج في ضوء الإطار النظري والبحوث والدراسات السابقة.

نتائج البحث ومناقشتها:

تعرض الباحثتان نتائج البحث وتفسيرها وذلك للتحقق من فروض البحث على النحو التالي :

الفرض الأول :

ينص الفرض الأول علي أنه " **توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات ماوراء الانفعال في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية** "، وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثتان الأسلوب الإحصائي اللابارامتري مان وتني Mann-Whitney – U Test، والجدول (٥) يوضح النتائج المرتبطة بهذا الفرض.

جدول (٥) نتائج حساب قيمة " **U** " لمتوسطي رتب درجات تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة
في أبعاد مقياس مهارات ماوراء الانفعال والدرجة الكلية في القياس البعدي

البعد	مجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	Z	مستوى الدلالة
التدريب على الانفعال	التجريبية	٨	٤٠	صفر	٢.٦١١	٠.٠١
	الضابطة	٣	١٥			
الإهمال الانفعالي	التجريبية	٨	٤٠	صفر	٢.٦٢٧	٠.٠١
	الضابطة	٣	١٥			
النبذ الانفعالي	التجريبية	٨	٤٠	صفر	٢.٦٤٣	٠.٠١
	الضابطة	٣	١٥			

العجز الانفعالي	التجريبية	٨	٤٠	صفر	٢.٧٣٠	٠.٠١
	الضابطة	٣	١٥			
الدرجــة الكليــة لمقيــاس مهارات ماوراء الانفعال	التجريبية	٨	٤٠	صفر	٢.٦١٩	٠.٠١
	الضابطة	٣	١٥			

يتضح من الجدول (٥) وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات أبعاد مقياس مهارات ماوراء الانفعال والدرجة الكلية لدى تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية عند مستوى (٠.٠١) وبذلك تم قبول الفرض.

الفـرض الثاني:

ينص الفرض الثاني علي أنه " **توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات ادارة الذات في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية**"، وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحثتان الأسلوب الإحصائي اللابارامتري مان وتني Mann-Whitney – U Test ، والجدول (٦) يوضح النتائج المرتبطة بهذا الفرض.

جدول (٦) نتائج حساب قيمة " **U** " لمتوسطي رتب درجات تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة
في أبعاد مقياس مهارات ادارة الذات والدرجة الكلية في القياس البعدي

البعد	مجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	z	مستوى الدلالة
التنظيم الذاتي	التجريبية	٨	٤٠	صفر	٢.٦٣٥	٠,٠١
	الضابطة	٣	١٥			
الضبط الذاتي	التجريبية	٨	٤٠	صفر	٢,٦٦٨	٠,٠١
	الضابطة	٣	١٥			
إدارة الوقت	التجريبية	٨	٤٠	صفر	٢,٦٥٢	٠,٠١
	الضابطة	٣	١٥			
إدارة العلاقـــــات الاجتماعية	التجريبية	٨	٤٠	صفر	٢,٦٥٢	٠,٠١
	الضابطة	٣	١٥			
إدارة الضـغوط	التجريبية	٨	٤٠	صفر	٢,٦٦٠	٠,٠١

والانفعالات	الضابطة	٣	١٥			
التفاءل	التجريبية	٨	٤٠	صفر	٢,٦٨٥	٠,٠١
	الضابطة	٣	١٥			
الدرجـة الكليـة لمقيـاس مهارات ادارة الذات	التجريبية	٨	٤٠	صفر	٢,٦٦٠	٠,٠١
	الضابطة	٣	١٥			

يتضح من الجدول (٦) وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات أبعاد مقياس مهارات ادارة الذات والدرجة الكلية لدى تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية عند مستوى (٠,٠١) وبذلك تم قبول الفرض.

الفـرض الثالـث:

ينص الفرض الثالث على أنه " **لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات تلميذات المجموعة التجريبية في مهارات ماوراء الانفعال في القياسين البعدي والتتبعي** ", وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحثتان اختبار Wilcoxon للأزواج المتماثلة، والجدول (٧) يوضح النتائج المرتبطة بهذا الفرض.

جدول (٧) نتائج حساب قيمة **"z"** لمتوسطي رتب درجات تلميذات المجموعة التجريبية في أبعاد مقياس مهارات ماوراء الانفعال والدرجة الكلية في القياسين البعدي والتتبعي

المتغير	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	z	الدلالة
التدريب على الانفعال	الرتب السالبة	٣	٢,٥	٧,٥	١	غير دالة
	الرتب الموجبة	١	٢,٥	٢,٥		
	الرتب المتساوية	١				
	المجموع	٥				
الإهمال الانفعالي	الرتب السالبة	٤	٣	١٢	١,٣٤٢	غير دالة
	الرتب الموجبة	١	٣	٣		
	الرتب المتساوية	٠				
	المجموع	٥				
النبذ الانفعالي	الرتب السالبة	٢	١,٥	٣	١,٤١٤	غير دالة
	الرتب الموجبة	٠	صفر	صفر		
	الرتب المتساوية	٣				
	المجموع	٥				

العجز الانفعالي	الرتب السالبة	٠	صفر	صفر	١	غير دالة
	الرتب الموجبة	١	١	١		
	الرتب المتساوية	٤				
	المجموع	٥				
الدرجة الكلية لمقياس مهارات ماوراء الانفعال	الرتب السالبة	٢	٢	٤	٠,٥٧٧	غير دالة
	الرتب الموجبة	١	٢	٢		
	الرتب المتساوية	٢				
	المجموع	٥				

يتضح من الجدول (٧) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات أبعاد مقياس مهارات ماوراء الانفعال والدرجة الكلية لدى تلميذات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي وبذلك تم قبول الفرض.

الفرض الرابع :

ينص الفرض الرابع على أنه " **لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات تلميذات المجموعة التجريبية في مهارات إدارة الذات في القياسين البعدي والتتبعي**", وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحثتان اختبار Wilcoxon للأزواج المتماثلة، والجدول (٨) يوضح النتائج المرتبطة بهذا الفرض.

جدول (٨) نتائج حساب قيمة **"Z"** لمتوسطي رتب درجات تلميذات المجموعة التجريبية في أبعاد مقياس مهارات إدارة الذات والدرجة الكلية في القياسين البعدي والتتبعي

المتغير	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	الدلالة
التنظيم الذاتي	الرتب السالبة	٢	٢	٤	٠,٥٧٧	غير دالة
	الرتب الموجبة	١	٢	٢		
	الرتب المتساوية	٢				
	المجموع	٥				
الضبط الذاتي	الرتب السالبة	٠	صفر	صفر	١,٤١٤	غير دالة
	الرتب الموجبة	٢	١,٥	٣		
	الرتب المتساوية	٣				
	المجموع	٥				
إدارة الوقت	الرتب السالبة	١	٢	٢	٠,٥٧٧	غير دالة
	الرتب الموجبة	٢	٢	٤		

	الرتب المتساوية	٢				
	المجموع	٥				
إدارة العلاقـــــــــات الاجتماعية	الرتب السالبة	٠	صفر	صفر	١,٤١٤	غير دالة
	الرتب الموجبة	٢	١,٥	٣		
	الرتب المتساوية	٣				
	المجموع	٥				
إدارة الضـغوط والانفعالات	الرتب السالبة	١	٢	٢	٠,٥٧٧	غير دالة
	الرتب الموجبة	٢	٢	٤		
	الرتب المتساوية	٢				
	المجموع	٥				
التفاءل	الرتب السالبة	٠	صفر	صفر	١,٤١٤	غير دالة
	الرتب الموجبة	٢	١,٥	٣		
	الرتب المتساوية	٣				
	المجموع	٥				
الدرجـة الكليـة لمقيـاس مهارات ادارة الذات التنظيم الذاتي	الرتب السالبة	١	١,٥	١,٥	١,٢٨٩	غير دالة
	الرتب الموجبة	٣	٢,٨٣	٨,٥		
	الرتب المتساوية	١				
	المجموع	٥				

يتضح من الجدول (٨) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات أبعاد مقياس مهارات إدارة الذات والدرجة الكلية لدى تلميذات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي وبذلك تم قبول الفرض.

تفسـير نتـائـج البحـث:

توصلت نتائج البحث بشكل إجمالي إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة في أبعاد مقياسي مهارات ماوراء الانفعال ومهارات إدارة الذات ودرجتهما الكلية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في أبعاد مقياسي مهارات ماوراء الانفعال ومهارات إدارة الذات ودرجتهما الكلية في القياسين البعدي والتتبعي، التي تتفق مع نتائج بعض البحوث والدراسات مثل دراسة كل من O'reilly *et al.*(2005) التي أشارت

نتائجها إلى فعالية البرنامج الإرشادي في تحسين التفاعل الاجتماعي مع الأقران والسلوكيات الانفعالية الإيجابية في الصف الدراسي وخفض العدوان الصفي لديهم، (2005) Tseng التي أسفرت نتائجها عن خفض السلوك العدواني، وزيادة السلوكيات الاجتماعية والتفاعل مع الأقران، والانتباه للمهمة، وإتباع التعليمات وخفض الانفعالات السلبية لدى الأطفال، دراسة كل من Axelrod *et al*. (2009) التي توصلت نتائجها إلى فعالية برنامج إرشادي من خلال استخدام إدارة الذات في تحسن السلوكيات الصفية، وإنجاز الواجبات المنزلية لدى الطلاب المراهقين من ذوي المشكلات الانفعالية والسلوكية، دراس كل من Menzies *et al*.(2009) التي أسفرت نتائجها عن فعالية برنامج إرشادي من خلال استخدام استراتيجيات مراقبة الذات في الفصول الدراسية للحد من السلوكيات السلبية لدى الطلاب ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية.

علاوة على أن نتائج البحث تتفق مع نتائج بعض الدراسات والبحوث، مثل دراسة كل من Caldwell (2010) التي أشارت نتائجها إلى تحسن السلوكيات الانفعالية الصفية، وزيادة فترة الاستمرار في المهام الصفية، وتحسن الأداء الأكاديمي لديهن بعد البرنامج مقارنة بما قبله، Fernandez (2010) التي أشارت نتائجها إلى فعالية البرنامج في خفض تكرار السلوكيات الانفعالية الصفية السلبية والصياح واستخدام اللغة غير الملائمة بالصف الدراسي لدى عينة الدراسة بعد البرنامج،دراسة كل من Thompson & Webber (2010) التي كشفت نتائجها عن فعالية برنامج لإدارة السلوك من تلاميذ المدرسة المتوسطة في تخفيض السلوكيات الانفعالية السلبية بحجرة الدراسة، Thompson (2012) التي توصلت نتائجها إلى فعالية تدريب التلاميذ على استراتيجيات إدارة الذات في تحسين سلوكهم الصفي، Avcioglu (2012) التى كشفت نتائجها عن فعالية برنامج للتدريب على استراتيجيات إدارة الذات في إكساب التلاميذ السلوك الصفي الملائم المتمثل في مهارات التعبير عن الغضب دون العدوان على زملائهم، وحل الخلافات بينهم بالكلام، وحل النزاعات دون شجار مع الزملاء، كما حدث انتقال لأثر التعلم وتعميم لهذه المهارات لدى التلاميذ في أماكن أخرى خارج الصف الدراسي.

كما تتفق نتائج البحث مع دراسة كل من Johnson (2012) التي أسفرت نتائجها عن تحسن السلوك الصفي لدى التلاميذ بعد البرنامج ، وزيادة الانتباه، والاستمرار في المهام التعليمية بحجرة

الدراسة، دراسة كل من Wilson et al.(2012) التي توصلت نتائجها إلى فعالية برنامج إرشادي قائم على التناغم مع الأطفال في زيادة وعي، وتقبل، وتنظيم الوالدين في المجموعة التجريبية لانفعالات أطفالهم السلبية، وانخفاض نبذ الانفعال لديهم وانخفاض المشكلات الانفعالية لدى أطفالهم مقارنة بالمجموعة الضابطة، واستمرارية ذلك التحسن خلال فترة المتابعة، Dohanos (2012)التي أسفرت نتائجها عن تحول ما وراء الانفعال الوالدى تدريجيًا من نبذ الانفعال إلى تدريب الانفعال عبر مراحل العلاج الأسري، وتحسن ما وراء الانفعال وسلوك التواصل الانفعالي بين الآباء وأبنائهم المراهقين، (2013) Lee التي توصلت نتائجها إلى فعالية برنامج إرشادي لتحسين الكفاءة الانفعالية ومهارات ما وراء الانفعال والعلاقات مع الأقران لدى الأطفال الذين شارك آباؤهم في البرنامج مقارنة بمن لم يشارك آباؤهم، دراسة كل من Havighurst et al.(2013) التي أسفرت نتائجها عن دور تدريب الوالدين على مهارات ما وراء الانفعال (تدريب الانفعال) في خفض المشكلات السلوكية والانفعالية لدى أطفالهم في مرحلة ما قبل المدرسة.

بالاضافة إلى أن نتائج البحث تتفق مع نتائج بعض الدراسات والبحوث، مثل دراسة كل من Wilson *et al.*(2014)التي توصلت نتائجها إلى فعالية برنامج تدريبي إرشادي لتحسين مهارات ما وراء الانفعال القائم على تدريب الانفعال وانخفاض ما وراء الانفعال القائم على نبذ الانفعال لدى الآباء، فضلًا عن انخفاض المشكلات الانفعالية لدى أطفالهم مقارنة بما قبل البرنامج، دراسة كل من Lauw *et al.*(2014) التي أسفرت نتائجها عن فعالية برنامج تدريبي إرشادي للآباء في تحسين ما وراء الانفعال لديهم نحو انفعالات أطفالهم السلبية، وأشارت النتائج إلى تحسن وعي الوالدين، وتقبلهم، وتنظيمهم لانفعالات أطفالهم السلبية في مقابل انخفاض نبذ الانفعال لديهم بعد البرنامج مقارنة بما قبله، مطر(٢٠١٤) التي توصلت نتائجها إلى فعالية التدريب على مهارات إدارة الذات في الحد من السلوك الصفي المُشكل وتحسين مفهوم الذات الأكاديمي ، دراسة كل من Havighurst *et al.*(2015) التي توصلت نتائجها إلى فعالية برامج تدخل مبكر إرشادية متعدد المحاور لما وراء الانفعال في الحد من اضطرابات التصرف والتحدي والنشاط الزائد لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية، دراسة كل من Couyoumdjian *et al.* (2016) التي أسفرت نتائجها عن

فعالية برنامج إرشادي معرفي سلوكي للحد من مشكلة الخوف الفسيولوجي أثناء التعرض للمواقف الانفعالية الناتجة عن مشكلة ضعف الوعي بماوراء الانفعال.

كما تعزو الباحثتان تفسير نتائج البحث بشكل إجمالي إلى أن التدخل السيكولوجي من خلال البرنامج الإرشادي في هذا البحث كان له تأثير إيجابي في تنمية مهارات ماوراء الانفعال وإدارة الذات لدى بنات عينة البحث، وقد كان محتواه متسقًا مع الغرض الذي صمم من أجله.

التــوصيات والبحوث المقترحة

أولاً: التـوصيـات:

تقترح الباحثتان بعض التوصيات التربوية فى مجال الاهتمام بالتلميذات ذوات الصعوبات الانفعالية:

- الاهتمام بالكشف المبكر عن التلميذات ذوات الصعوبات الانفعالية ومساعدتهن كغيرهن من التلميذات العاديات، وتدريبهن على مهارات ماوراء الانفعال وإدارة الذات.
- ضرورة الاهتمام بتوطيد العلاقة بين البيئة المدرسية والبيئة المنزلية في ضوء الاستفادة من الإرشاد وكيفية استثماره في تنمية مهارات ماوراء الانفعال وإدارة الذات.
- عقد دورات تدريبية وإرشادية للمعلمات والأمهات لتدريبهن على تنمية مهارات ماوراء الانفعال وإدارة الذات لدى التلميذات ذوات الصعوبات الانفعالية.
- اعتبار موضوع البرامج القائمة علي تنمية مهارات ماوراء الانفعال وإدارة الذات مادة خصبة للبحث العلمي، وبناء علي ذلك تأهيل معلمي المستقبل (طلاب كلية التربية) وتدريبهم على مراعاة ذلك في التدريس من خلال ورش العمل أثناء التربية الميدانية.
- تهيئة جو مناسب وبيئة تربوية غنية بالمثيرات داخل الفصل التعليمي تسهم في تحفيز التعلم لدى التلميذات ذوات الصعوبات الانفعالية.

ثانيًا: البحوث المقترحة:

- فعالية برنامج قائم على مهارات ماوراء الانفعال في خفض حدة الاضطرابات الانفعالية لدى تلميذات المرحلة الابتدائية .

- فعالية برنامج قائم على مهارات ماوراء الانفعال في خفض حدة الصعوبات الانفعالية لدى تلميذات المرحلة الابتدائية.
- فعالية برنامج قائم على إدارة الذات في تحسين اتخاذ القرار لدى التلميذات ذوات الصعوبات الانفعالية .

المـــــــراجـــــــع

أولاً: المـــــراجـــــع العربيـــــة:

- أبو النيل، محمود، طه، محمد، عبد السميع، عبد الموجود (٢٠١٧) . *مقياس ستانفورد – بينيه، الصورة الخامسة. النسخة الخليجية*. القاهرة : المؤسسة العربية للاختبارات النفسية للنشر والتوزيع.
- أبو سريع ، أسامة سعد (١٩٩٧). مهارات التواصل الانفعالي والاجتماعي لدى الطلاب الجامعيين : دراسة مقارنة على أساس الجنس ووجهة الضبط . جامعة القاهرة : *مجلة كلية الآداب ، ٧٥ (٢)*، ٢٠٣-٢٤٣.
- أبو هدروس ، ياسرة محمد (٢٠١٥). إدارة الذات وعلاقتها بالذكاء الاجتماعي في ضوء الأنظمة التمثيلية وبعض المتغيرات لدى عينة من الطالبات المتفوقات في جامعة الأقصى. *مجلة العلوم التربوية والنفسية: البحرين، ١٦ (١)* ، ٣٦٩ – ٤٠٧ .
- باظة ، آمال عبد السميع مليجي (٢٠١٦) . *المنهج الكلينيكي* ، ط (٤) . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.
- جابر، عيسى عبدالله (٢٠٠٩). إدارة الذات وعلاقته بالتعلم الموجه ذاتيًا لدى معلمي المدرسة المتوسطة بالكويت. *مجلة بحوث التربية النوعية، جامعة المنصورة، ١٤ (١)*، ٤٢٤ – ٤٥٥.
- جاد المولى،أحمد محمد (٢٠٠٩).استخدام إجراءات إدارة الذات مع بعض فئات ذوي الاحتياجات الخاصة. *مجلة كلية التربية بجامعة عين شمس ،١ (٣٣)* ، ٧١٣ – ٧٥٠.
- جلجل ، نصرة عبد المجيد (٢٠١٦) . *التعلم المدرسي : بحوث نظرية وتطبيقية في علم النفس التربوي*، ط (٣) .القاهرة : مكتبة النهضة المصرية.
- حسانين ، محمد الشبراوي أحمد ،الكيلاني ، السيد أحمد (٢٠١٤). استخدام إدارة الذات مع ذوي صعوبات التعلم. *مجلة الإرشاد النفسي ، مصر ، ١(١٩)* ، ٦٧٣ – ٧٠٦ .
- حليمة، علي (٢٠١٦).*إدارة الذات وعلاقتها برتبة الميلاد لدى المراهق*، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة محمد خضر بسكره.
- خليفة ، وليد السيد أحمد (٢٠١٥). *مقياس صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية*. الاسكندرية : دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

- دسوقي، كمال محمد (١٩٩٠). *موسوعة ذخيرة علوم النفس* ، ج٢ . القاهرة : الدار الدولية للنشر والتوزيع.
- رزق ، محمد عبدالسميع (٢٠٠٣) . مدى فاعلية برنامج التنوير الانفعالي في تنمية الذكاء الانفعالي للطالبات بكلية التربية بالطائف . *مجلة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية ، ١٥(٢)* ، ٦٠-٩٢.
- ريان ، إيمان محمد ، عبدالمنعم ، أحمد السيد (٢٠١٥). الخصائص السيكومترية لمقياس مهارات إدارة الذات لدى عينة من الشباب الجامعي . *مجلة الإرشاد النفسي (١)٤٢* ، ٢٦٦-٣٠١.
- الزاكي ، منى; الشامي ، إيناس (٢٠١١). العلاقة بين مستوى إتقان مهارات إدارة الذات والأداء التدريسي للطالبة المعلمة في كلية الاقتصاد المنزلي جامعة الأزهر. *المؤتمر العلمي السنوي العربي السادس (تطوير برامج التعليم العالي النوعي في مصر والوطن العربي في ضوء متطلبات عصر المعرفة)* ،١،٥٣٩ - ٥٦٢.
- الزيات ، فتحى مصطفى (١٩٩٨) . *صعوبات التعلم الأسس النظرية والتشخيصية والعلاج* . القاهرة : دار النشر للجامعات.
- شابيرو ، لورانس (٢٠٠١) . *كيف تنشئ طفلًا يتمتع بالذكاء العاطفى* . ترجمة مكتبة جرير – المملكة العربية السعودية.
- شحاتة ، إيهاب سيد (٢٠١٠). العلاقة بين إدارة الذات وضغوط الدراسة لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية. *المؤتمر السنوي الخامس عشر(الإرشاد الأسري وتنمية المجتمع نحو آفاق إرشادية رحبة). مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس*، (١)، ٤٦٥ - ٤٨٩.
- عامر ، طارق محمد عبد النبي (٢٠١٧) *صعوبات التعلم الانفعالية*. الاسكندرية : دار الوفاء للنشر والتوزيع والطباعة.
- عيسى ، مغاوري عبدالحميد وهاشم ، سامي محمد موسى : فاعلية برنامج إرشادي في خفض الصعوبات الاجتماعية والانفعالية لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات القراءة بدولة الكويت . *مجلة كلية التربية بالإسماعيلية : ٢(١)* ، ١٦٩ – ٢٠٦ .

- الفرماوي، حمدي علي؛ حسن، وليد رضوان(٢٠٠٩). *الميتا انفعالية لدى العاديين وذوي الإعاقة الذهنية*. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- كامل، عبد الوهاب (٢٠٠١). *اختبار المسح النيورولوجى السريع (للتعرف على ذوى صعوبات التعلم)*، كراسة التعليمات. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- كامل، مصطفي محمد (١٩٨٧). *قائمة ملاحظة سلوك الطفل، كراسة التعليمات*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- كامل، مصطفي محمد (٢٠٠١). *مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم*. كراسة التعليمات. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- محمد، صلاح الدين عراقي (٢٠١٣). ما وراء الانفعال للوالدين وسلوك أطفالهم المشكل / غير المشكل وتفاعلهم مع الأقران. *مجلة كلية التربية ببنها ،١٢(١٢)*، ٩-١٩ .
- محمد، صلاح الدين عراقي (٢٠١٤). ماوراء الانفعال الوالدى ونمط التعلق الوالدى لدى الاطفال، *مجلة الإرشاد النفسى ،٣٧*، ٩٥-١٢٧.
- مصطفى،أسامة فاروق(٢٠١٧). *مدخل الى الاضطرابات السلوكية والانفعالية الاسباب – التشخيص- العلاج* ، ط٣. عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- مطر ،عبد الفتاح رجب (٢٠١٤).فعالية التدريب على مهارات إدارة الذات في الحد من السلوك الصفي المُشكل وأثره في تحسين مفهوم الذات الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.*مجلة التربية الخاصة، كلية التربية جامعة الزقازيق، ابريل، ٢ (٧)*، ٢١٦-٢٣٥.
- مطر ،عبد الفتاح رجب (٢٠١٧). *سيكولوجية ما وراء الانفعال للعاديين وذوي الاحتياجات الخاصة*.عمان: دار الكندي.
- ملحم، سامي محمد (٢٠٠٩). *القياس والتقويم في التربية وعلم النفس*، ط٣. عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- موسى ، فاروق عبد الفتاح (٢٠٠٢) . *اختبارات القدرات العقلية للأعمار ٩ – ١١ ، ١٢ – ١٤ ، ١٥ – ١٧ سنة* . كراسة التعليمات . القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

ثانيًا: المـــــراجـــــع الاجنبيـــة:

- Avcioglu,H. (2012). The effectiveness of the instructional programs based on self-management strategies in acquisition of social skills by the children with intellectual disabilities. *Educational Sciences,12(1)*, 345-351.
- Axelrod, M. I., Zhe, E. J., Haugen, K. A.,& Klein, J. A.(2009).Self-management of on-task homework behavior: A promising strategy for adolescents with attention and behavior problems. *School Psychology Review, 38(3)*,325-333.
- Baker R. (2007). *Emotional Processing: Healing Through Feeling*, Lion Hudson pic.
- Baker, R. (2003). *Understanding panic attacks and overcoming fear* (updated edition). Oxford: Lion Publishing
- Barry, L. M., & Messer, J. J. (2003). A practical application of self-management for students diagnosed with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Journal of Positive Behavior Interventions, 5(4),* 238-248.
- Bartsch, A., Vorderer., P., Mangold, R., & Viehoff, R.(2008).Appraisal of emotions in media use: Toward a process model of meta-emotion and emotion regulation. *Media Psychology, 11(1),*7–27.
- Brajsa-Zganec, A.(2014). Emotional life of the family: Parental meta-emotions, children's temperament and internalising and externalising problems. *Drustvena Istrazivanja ,23 (1)*,25-45.
- Caldwell, S. L.(2010). The effects of a self-management procedure on the on-task behavior, academic productivity, and academic accuracy of female students with disabilities in a juvenile correctional high school setting. *Ph.D. Thesis ,* The Ohio State University.

- Chen, F., Lin, H., & Li, C.(2012).The role of emotion in parent-child relationships: Children's emotionality, maternal meta-emotion, and children's attachment security. *Journal of Child Family Studies, 21(3),* 403–410.
- Couyoumdjian, A., Ottaviani, C., Petrocchi,N., Trincas,R., Tenore,K., Buonanno, C.& Mancini, F.(2016). Reducing the meta-emotional problem decreases physiological fear response during exposure in phobics, *Original Research Published: 25 July 2016 doi: 10.3389/fpsyg.2016.01105.*
- Dawson, S. (2008). Astudy of the relationship between student social networks and sense of community. Educational Technology &Society, *11 (3)* 224-238.
- Dohanos, A.D.(2012). An exploration of meta-emotion and communicative behavior among parents and adolescents during family therapy. Unpublished *Ph.D. Thesis,* The University of Utah.
- Dryden, K.M.(2007). An evaluation of behavioral self management implementation and home-to-school generalization effects.*Ph.D. Thesis,* University of South Carolina.
- Elksnin, L., & Elksnin, N. (2000).Teaching parents to teach their children to be prosocial . *Intervention in School and Clinic, 36(1),*12-15.
- emotional learning, ANNALS, AAPSS, *January, American Academy*, 591(1), 78–99.
- Faith, M.A. (2012). Managing sibling conflict and the relation between mothers' emotion socialization beliefs and children's strategies for coping with peer victimization. *Unpublished Ph.D. Thesis*, University of Arkansas.

- Fernandez ,N.E.(2010). Reducing disruptive behaviors of high school students through self-monitoring checklists in conjunction with a token economy reinforcement system. *A Thesis of Master* , Caldwell College .
- Goleman, D. (1995) . *Emotional intelligence* . Newyork: Bantam Books Hein, Steve.
- Gottman, J. M., Katz, L. F., & Hooven, C. (1997). *Meta-emotion: How families communicate emotionally*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Havighurst,S.S.,Duncombe,M.,Frankling,E.,Holland,K.,& Stargatt,R.(2015). An emotion-focused early intervention for children with emerging conduct problems. *Journal of Abnorm Child Psychol, 43(4),*749-60.
- Havighurst,S.S.,Wilson,K.R., Harley ,A.E., Kehoe,C., & Prior,M.R.(2013). Tuning into kids: Reducing young children's behavior problems using an emotion coaching parenting program. *Child Psychiatry Hum Dev,44,*247–264.
- Hofmann, S.G.(2013). The pursuit of happiness and its relationship to the meta-experience of emotions and culture. *Australian Psychologist, 48,* 94–97.
- Janie, H., & Bruno, C. (2015).*L'autogestion des troubles anxieux* ,dépressif et bipolaire :pourquoi et comment redonner du pouvoir aux personnes en rétablissement ,Canada
- Jennie, F.(2013). The development of the personal strengths intervention (PSI) to improve self- determination and social-emotional levels in postsecondary students with learning disabilities and/or ADHD: A multiple baseline study. *Ph.D. Thesis* , South Florida University.

- Johnson ,C.D. (2012). Self-management of classroom transitions for students with attention disorders. *A thesis of master,* Rowan University.
- Jordan , S. (1998).Teacher perception the effects of a social curriculum on the social competence of primary age students with learning disabilities . *Dissertation Abstracts International* , (59 – 12 A), 4400.
- Kehoe, C.E.(2006). Parents' meta-emotion philosophy, emotional intelligence and relationship to adolescent emotional intelligence. *Research Centre, Faculty of Life and Social Science,* Swinburne University of Technology.
- King-Sears, M.(2006). Self-Management for students with disabilities: the importance of teacher follow up. *International Journal of Special Education, 121(2),* 94-108.
- Kristian Ove R., Myrseth, F., Trope, Y. (2009). Counterative self-control, university of chicago and New York University, *Research Report Psychological Science, 3(2),*1-5.
- Lauw, M. S., Havighurst, S. S., Wilson, K. R., & Harley, A. E; Northam, A.(2014). Improving parenting of toddlers' emotions using an emotion coaching parenting program: A pilot study of tuning in to toddlers. *Journal of Community Psychology ,42(2),*169-175.
- Lee,S.Y. (2013). Effects of an intervention to promote parents' emotion coaching skills and their children's emotional competence. *Unpublished Master Thesis* , Colorado State University, Colorado.
- Lerner, J. (2000). *Learning disabilities* : *Theories , Diagnosis , And Teaching Strategies* .8th ed., Houghton Mifflin Company : New York.
- Lundh, L. G., Johnsson. A., Sundqvist, K., Olsson, H. (2002). Alexithymia, memory of emotion, emotional awareness and perfectionism, *Emotion, 2*,361-379.

- Marshall, G.N., Wortman, C.B., Kusulas, J.W., Herving, L.K.,& Vickers, R.R. (1992). Distinguishing optimism from pessimism. Relations to fundamental dimensions of mood and personality. *Journal of personality and Social psychology*, 62,130.
- May, L., & Stone C. (2002) . The accuracy of academic self-evaluations In children with learning disabilities . *Journal Of Learning Disabilities*, *35(4)*,370-383.
- Mayer,J.D. (2005). A tale of two visions: can a new view of personality help integrate psychology?, *American Psychologist, 60,* 294-307.
- Mcdougll, D. & Brady, M. (1998). Initiating and fading self-management intervention to increase math fluency in general education classes Exceptional Children. *Journal of Family Psychology*, *64 (2),* 311-312.
- Mendonça, D. (2013). Emotions about emotions. *Emotion Review*, 5, 390–396.
- Menzies, H. M., Lane, K. L.,& Lee, J. M.(2009).Self-monitoring strategies for use in the classroom: a promising practice to support productive behavior for students with emotional or behavioral disorders. *Beyond Behavior*, *18(2)* ,27-35.
- Miltenberger, R. G. (2011). *Behavior modification: Principles and procedures* (5 edition),California: Cengage Learning.
- Mitmansgruber, H., Beck, T., Hofer, S., & Schubler, G.(2009). When you don’t like what you feel: Experiential avoidance, mindfulness and meta-emotion in emotion regulation. *Personality and Individual Differences* ,*46(4),*448–453.

- Mitmansgruber, H., Beck, T.,& Schubler, G.(2008). Mindful helpers: Experiential avoidance, meta-emotions, and emotion regulation in paramedics. *Journal of Research in Personality, 42(5),*1358–1363.
- Nelson, J., Leerkes, E.,O'Brien, M., Calkins, S., & Marcovitch, S.(2012). African american and european american mothers' beliefs about negative emotions and emotion socialization practices . *Parenting, 12(1),*22-47.
- Norman,E., & Furnes,B.(2014). The concept of metaemotion: What is there to learn from research on metacognition?. *Emotion Review,8(2),* 187–193.
- Oliver R., Wehby J., & Daniel, J.(2011). Teacher classroom management practices: Effects on disruptive or aggressive student behavior.*Campbell Systematic Reviews,4,*1-56.
- Olorunfemi-Olabisi , F.A.,& Akomolafe ,M.J.(2013). Effects of self-management technique on academic self-concept of under-achievers in secondary schools. *Journal of Education and Practice ,4(6),*138-141.
- O'reilly, M., O'Halloran, M., Sigafoos, J.,& Green, V.(2005).Evaluation of video feedback and self-management to decrease schoolyard aggression and increase pro-social behaviour in two students with behavioural disorders. *Educational Psychology ,25(2), 199-206.*
- Pearl, R., & Bryan, T. (1994). Getting caught in misconduct: Conceptions of adolescents with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 21*, 301-306.
- Perez-Rivera, M. P., & Dunsmore, J.C.(2011). Mothers' acculturation and beliefs about emotions, mother-child emotion discourse, and children's emotion understanding in Latino families. *Early Education and Development, 22(2),*324-350.

- Rachman S. (2001). Emotional processing, with special reference to P^fWraumatic stress disorder, International Review Psychiatry; Richards, J. M., & Gross, J. J. (2000). Emotion regulation and memory:The cognitive costs of keeping one's cool. *Journal of Personality and Social Psychology, 79*, 410-424.
- Ryan, M. (1994). Social and emotional problems related To dyslexia, the international dyslexia association. *Reprinted From Perspectives*, *20(2)*, 1-4.
- Salovey, E. & caraso, L. (2001) . *Real world Research* , *AResource Forsocial scientists and practitioner* , oxford , Blackwell publishers Inc.
- Stephen M. Edelson. (2008). Self Management. In http: *www.astism.org/selfmanage.html*,12/8/2017.
- Stettler, N., & Katz, L. F.(2014) .Changes in parents' meta-emotion philosophy from preschool to early adolescence. *Parenting: Science and Practice*, *14(3-4)*,162-174.
- Thompson, A. M., & Webber, K. C.(2010).Realigning student and teacher perceptions of school rules: A behavior management strategy for students with challenging behaviors.*Children & School*,*32(2)*,71-79.
- Thompson,A.M.(2012).A randomized trial of the self-management training and regulation strategy(STARS): A selective intervention for students with disruptive behaviors .*Ph.D. Thesis* ,University of North Carolina,Chapel Hill.
- Tseng , H .Y.(2005). Effects of self-management procedure in preschool setting. *Ph.D. Thesis* ,The Pennsylvania State University.

- Voeller, K. (1994).Techniques for measuring social competence in children.In G. R. Lyon (Ed),Frames of Reference For The Assessment of Learning Disabilities. *New views of measurement Issues.*, 525-554, Baltimore : paul Brookes.
- Weisinger , H, (1998). *Emotional intelligence at work* , sanfraciso, Jossey-Bass.
- Wilson, B. J., Petaja, H., Yun, J., King, K.,& Berg, J.(2014).Parental emotion coaching: Associations with self-regulation in aggressive/rejected and low aggressive/popular children. *Child & Family Behavior Therapy ,36(2)*, 81-106.
- Wilson,K.R., Havighurst,S.S., & Harley,A.E.(2012). Tuning in to kids: An effectiveness trial of a parenting program targeting emotion socialization of preschoolers. *Journal of Family Psychology*, *26(1)*, 56–65.