برنامج لتنمية مهارات ما وراء الانفعال وأثره على الإبداع الانفعالي والعلاقة مع الطفل لدى الطالبات المعلمات بشعبة الطفولة

إعداد

د/ خديجة محمد بدرالدين أحمد محمد[١]

ملخص البحث

هدف هذا البحث إلى التعرف على فاعلية برنامج لتنمية مهارات ما وراء الانفعال وأثره على الإبداع الانفعالي والعلاقة مع الطفل لدى الطالبات المعلمات بشعبة الطفولة. وقد تم تحقيق هدف البحث من خلال اختبار مهارات ما وراء الانفعال (إعداد الباحثة)، مقياس الإبداع الانفعالي (تعريب: سعيد سرور وعادل المنشاوي)، مقياس العلاقة مع الطفل (تعريب: الباحثة)، وكذلك تصميم وتطبيق برنامج تنمية مهارات ما وراء الانفعال لدى الطالبات المعلمات. تكونت العينة الأساسية من ٩٢ طالبة بشعبة الطفولة بكلية التربية بقنا، حيث تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما ضابطة، والأخرى تجريبية. تم استخدام المنهج شبه التجريبي واختبار (ت) للمجموعات المرتبطة والمجموعات المستقلة، ومعادلة حجم الأثر وذلك لتحليل النتائج واختبار صحة الفروض. وقد أوضحت النتائج إجمالاً إلى فاعلية البرنامج في تعزيز وتنمية مهارات ما وراء الانفعال لدى طالبات المجموعة التجريبية. كما أشارت النتائج إلى تحقق صحة الفرضين الثالث والرابع والمرتبطين بتنمية مستوى الإبداع الانفعالي بصفة عامة، ومكونات الاستعداد الانفعالي، الجدة الانفعالية، الفعالية الانفعالية بصفة خاصة. بينما لم تشر النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعد الأصالة الانفعالية. وجاء حجم أثر البرنامج ضعيفاً في أبعاد الاستعداد الانفعالي والفعالية الانفعالية، بينما كان متوسطاً في بعد الجدة الانفعالية، والدرجة الكلية للمقياس، وجاء التأثير منعدماً في مكون الأصالة الانفعالية. وأخيراً فقد أشارت النتائج إلى تحقق صحة الفرضين الخامس والسادس والمرتبطين بالعلاقة بين المعلمة والطفل، وجاء حجم أثر البرنامج متوسطاً في بعد القرب، بينما كان ضعيفاً في بعد الصراع والدرجة الكلية لمقياس، مما يدل على حجم التأثير الضعيف للبرنامج بصفة عامة في تنمية العلاقة بين الطالبات المعلمات والطفل.

الكلمات المفتاحية: ما وراء الانفعال، الإبداع الانفعالي، العلاقة مع الطفل، الطالبات المعلمات

[١] أستاذ مساعد علم نفس الطفل – كلية التربية بقنا – جامعة جنوب الوادي

A Program for Developing Meta-Emotional Skills and its Effect on Emotional Creativity and the Teacher-Child Relationship among Female Student Teachers in the Childhood Division

Abstract

The aim of this study was to identify the effectiveness of a program for developing meta-emotional skills and its effect on emotional creativity and the relationship with children among female student teachers in the Childhood Division. The research goal was achieved by testing meta-emotional skills (prepared by the researcher), the emotional creativity scale (Arabized by: Saeed Sorour and Adel Al-Minshawi), the relationship with the child scale (Arabized by: the researcher), and designing and implementing a program to develop meta-emotional skills among female student teachers. The main sample consisted of 92 female students in the Childhood Division of the College of Education, who were divided into two groups, one control (48) and the other experimental (44). The quasi-experimental method, the t-test for related groups and independent groups, and the effect size equation were used to analyze the results and test the research hypotheses. The results regarding the growth of meta-emotional skills among female student teachers indicated that the first and second hypotheses were true. Overall, the results showed the effectiveness of the program in enhancing and developing meta-emotional skills among the female students of the experimental group. While the effect of the program was weak on the dimensions of emotional preparedness and emotional effectiveness, the effect was moderate on the dimension of emotional novelty, as well as the overall test score. The results of the research also indicated that the third and fourth hypotheses related to developing the level of emotional creativity in general, and the components of emotional readiness, emotional novelty, and emotional effectiveness were verified. While the results did not

indicate any statistically significant differences in the emotional authenticity dimension. The size of the program's effect was weak in both emotional readiness and emotional effectiveness, while it was medium in the emotional novelty dimension and the total score of the scale, while the effect was non-existent in the emotional authenticity component. Finally, the results indicated that the fifth and sixth hypotheses were validated, which indicate the impact of developing meta-emotional skills on the relationship between the teacher and the child. It was also clear from the results that the size of the program's effect was moderate in the closeness dimension, while it was weak in the conflict dimension and the total score of the scale, which indicates the size of the program's weak effect in general in developing the positive relationship with the child.

Keywords: beyond emotion, emotional creativity, relationship with the child, female student teachers

مقدمة

يعد الانفعال أحد أهم الجوانب الأساسية التي تؤثر في سلوك الفرد وعلاقاته مع الآخرين. وقد حظي الانفعال باهتمام كبير من قبل علماء النفس والتربية، حيث سعى الباحثون إلى فهم طبيعة الانفعال وعلاقته بالمثيرات والمواقف المختلفة. والانفعال هو استجابة داخلية وخارجية معقدة للمواقف أو الأحداث التي تثير مشاعر معينة. ويشمل الانفعال مجموعة من المظاهر العاطفية والسلوكية، كالشعور بالفرح، أو الحزن، أو الغضب، أو الخوف. وبالرغم من حدوث الانفعال عند معظم الأشخاص بطريقة متشابهة نتيجة مثيرات معينة، إلى أنهم يختلفون في فهم وإدارة وتنظيم عملية الانفعال، وهم ما يطلق عليه ما وراء الانفعال، أو الميتا انفعالية (meta-emotion).

ويشير مفهوم ما وراء الانفعال إلى وعي الفرد بانفعالاته وانفعالات الآخرين، ومراقبة، وتقييم، وإصدار الاستجابات المناسبة تجاه هذه الانفعالات، وما يتبعها من عمليات السيطرة عليها أو التحكم فيها (Katz, Maliken & Stettler, 2012). ويرى الفرماوي وحسن (٢٠٠٩) أن مفهوم ما وراء الانفعال يشير إلى استبصار ودراية الفرد الذاتية بانفعالاته وانفعالات الآخرين، وما يتبعه من إدارة هذه الحالة الانفعالية. كما يرى مطر (٢٠١٥) أن الأفراد يختلفون في تفكيرهم ومشاعرهم تجاه انفعالاتهم، فمنهم من يشعر بالضيق والحزن، والبعض الآخر يشعر بالارتياح والسعادة نتيجة التعبير عن انفعالاته بطريقة معينة.

كما يعتقد الربابعة والخطيب (٢٠٢٢) أن مفهوم ما وراء الانفعال يعبر عن حالة معقدة من الوعي الانفعالي تتضمن إدراك العلاقة بين انفعالات الفرد الذاتية وانفعالات الآخرين، ومعالجتها وتنظيمها بطريقة تتفق والسياق الاجتماعي وتحقق التكيف العام. وبشكل عام، يمكن القول أن الانفعال هو التعبير عن المشاعر نفسها، بينما ما وراء الانفعال هو القدرة على فهم وتنظيم هذه المشاعر والانفعالات، والتي تلعب دوراً مهماً في العلاقات الاجتماعية والنجاح المهني للفرد (معوض، ٢٠١٩).

ويشمل ما وراء الانفعال مجموعة من الأنماط والمهارات التي تساعد الفرد على فهم وتنظيم انفعالاته وانفعالات الأخرين وبناء علاقات إيجابية معهم (Sadati, Namvar & Nasrolahi, 2022). وتشمل هذه المهارات مهارة الوعي الانفعالي، وهو القدرة على التعرف على انفعالات الفرد الذاتية وانفعالات الآخرين؛ ومهارة الفهم الانفعالي، وهو القدرة على فهم أسباب الانفعال لدى الفرد والآخرين؛ ومهارة التعبير الانفعالي، ويشمل القدرة على التعبير عن الانفعال بطريقة صحية؛ ومهارة التنظيم الانفعالي، ويشير إلى القدرة على التعامل مع انفعالات الفرد بطريقة إيجابية.

ونظراً لأن تنشئة الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة من الأمور الهامة في حياة الفرد والمجتمع، حيث يبدأ فيها بناء شخصية الطفل وتكوين مهاراته الاجتماعية والعاطفية، فإنه يمكن أن تمثل مهارات ما وراء الانفعال دوراً مهماً في الحياة المهنية لمعلمة الأطفال بشكل خاص. حيث يمكن أن تمكن هذه المهارات المعلمة من فهم النمو الاجتماعي، والانفعالي، والتطور النفسي للأطفال بشكل سليم. كما يمكن أن تسهم في فهم مشاعر وانفعالات الأطفال والتعامل معها بطريقة صحية، مما يساعد المعلمة على بناء علاقات إيجابية مع الأطفال.

كما يمكن أن تساعد مهارات ما وراء الانفعال المعلمة على تشجيع الأطفال على فهم مشاعرهم الشخصية والتعبير عنها بطريقة صحية. كما تعزز مهارات ما وراء الانفعال دور المعلمات في التعامل مع السلوكيات السلبية وغير المرغوب فيها لدى الأطفال بطريقة إيجابية، مما يساعدها على حل العديد من المشكلات الصفية، ويسهم في نموهم الانفعالي بشكل صحيح. ذلك أن الأطفال في هذه المرحلة أكثر عرضة للتعبير عن مشاعرهم بطرق سلبية، مثل الصراخ أو البكاء أو العنف، وبالتالي فإن المعلمة تحتاج إلى أن تكون على دراية أكثر من غيرها بكيفية التعامل مع هذه الانفعالات والسيطرة عليها.

وقد أشارت بعض الدراسات (Ellis, 2005; Salovey, Woolery & Mayer; 2002; Gohm & Clore, 2002) إلى أن الأفراد الذين يتمتعون بمهارات عالية من الوعي الانفعالي، والتعبير الانفعالي، والتنظيم الذاتي، والتحكم في الغضب كانوا أكثر قدرة على إظهار الاستجابات الإبداعية الانفعالية، ومشاركة مشاعرهم بطرق غير تقليدية، وتقديم حلول غير نمطية تتسم بالفعالية والتأثير للمشكلات التي تواجههم. ويشير مفهوم الإبداع الانفعالي إلى مدى تحكم الفرد في انفعالاته وإبداعه في ردود فعله، ومشاركة الآخرين مشاعره وانفعالاته، وتقبل انفعالات الآخرين والتأثر الإيجابي بها. وهو عبارة عن سمة شخصية تمثل حالة من التوازن بين العقل والانفعال بحيث يعبر عن انفعالاته بفاعلية وصدق، ويوظفها بشكل غير مألوف (Averill & Thomas-Knowles, 2005).

وقد أشارت دراسة الشمري والعزاوي (٢٠١٩) إلى وجود علاقة إيجابية بين الإبداع الانفعالي والقدرة على اتخاذ القرار كقدرة معقدة تتطلب العديد من المهارات المعرفية والانفعالية. كما أشارت دراسة سرور والمنشاوي (٢٠٢٠) إلى أن الإبداع الانفعالي يرتبط ببعض متغيرات الشخصية مثل الذكاء الانفعالي، والكفاءة الانفعالية، وقدرة الفرد على الاستجابة الانفعالية الفعالة والملائمة. كما يشير Sibia & Misra (2011) إلى أن وعي وإدراك الفرد لانفعالاته، وقدرته على التحكم فيها، ومواجهة الضغوط الانفعالية،

وتقديم استجابات انفعالية بمستويات مختلفة تزيد من قدرته على الأداء الإبداعي والذي يتضمن تقديم حلول قابلة للتطبيق وذات قيمة عملية كبيرة.

كما أشارت دراسة Ivcevic, Lin, Kaufman, & Hoffmann (2023) إلى أن القدرات المرتبطة بمهارات ادراك الانفعالات وتوظيفها ترتبط بالأداء الإبداعي الانفعالي لدى الفرد بدءً من مواجهة المشكلة الإبداعية أو الشروع في حلها، وحتى المعتقدات الإبداعية، والسلوك الإبداعي، والإنجازات الإبداعية. ويشير Siu & Wong (2016) إلى أن قدرة المعلمين على توليد مجموعة من الاستجابات الانفعالية الإيجابية وتوظيفها في بيئات التعلم يعد مؤشراً على الإبداع الانفعالي. كما أن هذه الفئة من المعلمين قادرة على الاتزان الانفعالي وتسخير انفعالاتها في علاج العديد من المشكلات السلوكية والنفسية لدى أطفالهم والنجاح في حياتهم المهنية.

من ناحية أخرى فقد أشار Botchway (2022) إلى ما يعرف بالجانب المظلم للإبداع الانفعالي، حيث يمكن أن يؤدي عدم الوعي الصحيح بالانفعالات، وتنظيمها إلى نتائج سلبية ومدمرة على الإبداع الانفعالي للفرد والحصول على أثره الإيجابي. بعبارة أخرى، إذا لم يكن الفرد قادراً على فهم وإدارة عواطفه بشكل فعال، فيمكن أن تصبح انفعالاته ساحقة وتقوده إلى القيام بأفعال تضر به وبالآخرين.

وتؤكد نتائج العديد من الدراسات، مثل دراسة Ciucci, Baroncelli, & Toselli (2015)، إلى أن تنمية مهارات ما وراء الانفعال لدى المعلمة يمكن أن يسهم في نوع ومستوى علاقتها مع الطفل. حيث تساعد مهارات ما وراء الانفعال المعلمة على الوعي بانفعالاتها، والتعامل مع انفعالاتها بطريقة صحيحة. كما يرى Gottman (2001) أن مهارات ما وراء الانفعال لدى المعلمة تساعدها على بناء علاقات إيجابية مع الطفل، ومعالجة المشكلات السلوكية السلبية مبكراً. فالمعلمة التي تمتلك وعي انفعالي عالٍ تكون أكثر قدرة على فهم مشاعر وانفعالات الطفل، مما يساعدها على التواصل معه بطريقة أكثر فعالية. فإذا شعر الطفل بالحزن، يمكن للمعلمة أن تفهم سبب حزن الطفل، وتتعامل معه بطريقة تجعله يشعر بالراحة، كما المعلمة تكون أكثر قدرة على التعبير عن مشاعرها وانفعالاتها بطريقة صحية، مما يساعدها على بناء علاقة إيجابية مع الطفل (Ojala, 2021).

ويعد فهم المعلمة لانفعالات الطفل واستجابتها لها بطريقة فعالة من العوامل التي تسهم في تطور النمو الانفعالي للطفل، وتحسين مستوى ثقته بنفسه، وتحقيق استعداد مدرسي أفضل (Garner & Waajid, 2008). فالأطفال الذين يتلقون استجابات داعمة من معلميهم يكونون أكثر قدرة على تنظيم انفعالاتهم، والتعبير عنها بطريقة صحية، وتكوين علاقات إيجابية مع الآخرين. كما أن الاستجابات غير الفعالة من

المعلمة يمكن أن تؤدي إلى تفاقم الانفعالات السلبية لدى الطفل، وجعل الأطفال أكثر عرضة لمشاعر القلق والاكتئاب، والخوف. حيث تشير نتائج الدراسات إلى أن الأطفال يمرون بمراحل مختلفة من النمو الانفعالي، كما تبدأ الانفعالات الأساسية، مثل الفرح، والحزن، والغضب، في الظهور في سن مبكرة، ومع تقدم الأطفال في العمر، يصبحون أكثر قدرة على فهم استجاباتهم الانفعالية (Hajal & Paley, 2020; Hoemann, LoBue, Oakes, Xu, & Barrett, 2020; Harrington, Trevino, Lopez, & Giuliani, 2020).

كما تساعد طبيعة استجابة المعلمة لانفعالات الطفل، مثل التعبير عن تعاطفها، والاستماع للطفل باهتمام على التعرف على أسباب الانفعالات السلبية، ومساعدته على التعبير عنها بطريقة صحية، وضبط سلوكه، وتجنب السلوكيات التي قد تنتج عن المشاعر والانفعالات السلبية. ومن أمثلة هذه الانفعالات السلبية الحزن، والغضب، الخوف، القلق، والانزعاج. فقد يشعر الطفل بالحزن إذا فقد أحد أفراد أسرته أو أصدقائه، أو إذا لم يتمكن من تحقيق هدف ما، أو إذا تعرض لموقف مؤلم. كما يمكن أن يشعر الطفل بالغضب إذا تعرض للظلم، أو الإهانة، أو الرفض، أو الإهمال أو إذا لم يتمكن من الحصول على ما يريد. فعلى سبيل المثال يمكن أن يشعر الطفل بالانزعاج إذا كان الجو شديد الحرارة أو البرودة، أو إذا كان الجو صاخباً، أو مزدحماً، أو إذا كانت البيئة غير مريحة بوجه عام.

وبصفة عامة، فإن خلق بيئة آمنة ومستقرة يساعد الأطفال على الشعور بالراحة والدعم ويتطلب تمتع المعلمات بأنماط إيجابية ومهارات جيدة لما وراء الانفعال. حيث تتأثر طبيعة وجودة العلاقة بين المعلمة والطفل بالحالة الانفعالية للمعلمة، وقدرتها على التعامل مع الطفل وفهم انفعالاته والاستجابة لها. حيث يمكن أن تتميز العلاقة بالثقة والأمان والراحة والحنان، أو تتسم بالطاعة والاعتمادية وعدم الاستقلالية، أو يشوبها الغضب والعدوان وعدم الارتياح. ويلعب نوه هذه العلاقة دوراً مهماً في نمو الطفل وتطوره، حيث تساعده العلاقة الإيجابية على الشعور بالحب والدعم والقبول، كما تساعده على النجاح في حياته الاجتماعية والمدرسية.

مشكلة البحث

تولد الإحساس بمشكلة هذا البحث من خلال مشاركات الباحثة في الإشراف على التدريب الميداني لطالبات شعبة الطفولة بكلية التربية بمرحلة رياض الأطفال بمدينة قنا. فقد لاحظت الباحثة وجود بعض المشكلات الانفعالية والسلوكية لدى بعض الأطفال في غرفة الصف والتي قد تظهر نتيجة لعدم وعي الطالبة المعلمة بطبيعة انفعالاتها الشخصية، وضبطها، وتنظيمها، وتوجيهها بشكل مناسب، أو عدم فهمها وتعاملها مع

انفعالات بعض الأطفال بطريقة إيجابية، أو التعامل معها بطرق سلبية كالتجاهل، أو الرفض، أو التقليل من أهميتها، أو الاستخفاف بها، أو إبداء الغضب من الطفل، وذلك دون إبداء الدعم أو التعاطف معه.

كما استشعرت الباحثة بعض أوجه القصور في نوع ومستوى العلاقة التي تربط الطالبات المعلمات بالأطفال، حيث إن بعض الأطفال يعتمد على المعلمة بشكل مبالغ فيه، أو يمتثل لتعليماتها بشكل سلبي، أو ينتظر منها أن تجيب عن كل أسئلته أو تحل له مشكلاته، أو يبدو عليه الشعور بالخوف من العقاب، أو الغضب، أو عدم الثقة في المعلمة. فقد لاحظت الباحثة أن مستوى الثقة المتبادلة بين المعلمة والطفل محدود في غالب الأحيان، وأن الطالبة المعلمة هي المسيطرة على عملية التواصل بينهما. كما أن غالبية الطالبات المعلمات يملن إلى إعطاء الأوامر للطفل دون شرح الأسباب، بدلاً من الحوار والمناقشة، أو إخبار الطفل بما يجب عليه فعله بطريقة إيجابية. بالإضافة إلى أن بعض الطالبات يفضلن دائماً استخدام أساليب النهي والتهديد للتحكم في سلوك الطفل وتوجيهه، مع معارضة أو عدم تقبل مشاعر بعض الأطفال، أو محاولة تغييرها في بعض الأحيان، مما يشير إلى عدم امتلاك العديد من الطالبات المعلمات الاستعداد الإبداعي للتعامل مع مواقف ومشكلات الأطفال الصفية بفاعلية بعيداً عن معتقداتها الخاصة ومشاعرها الداخلية وبطريقة تتفق والظروف التي تتطلب أحياناً استجابات موقفية غير معتادة.

ولتأكيد هذه الملاحظات الميدانية ومحاولة استكشاف مسبباتها، قامت الباحثة بإجراء مجموعة من المقابلات الاستطلاعية الفردية، مع عدد من طالبات الفرقة الثالثة بشعبة الطفولة خلال العام الجامعي ٢٠٢٣/٢٠٢٤، حيث وجهت إليهن مجموعة من الأسئلة تتعلق بانفعالاتهن الشخصية داخل غرفة الصف، والقدرة على فهم انفعالاتهن وانفعالات الأطفال، ومعرفة أسبابها، وكذلك الوعي بطبيعة العلاقة بينها وبين الطفل، كالقرب، أو التبعية، أو التعارض، أو الصراع، أو الاتكالية، وطبيعة الاستجابة لانفعالات الأطفال السلبية، مثل الغضب أو الحزن أو الخوف، والأساليب التي تستخدمها الطالبة المعلمة للتعامل معها في المواقف الصفية المختلفة. وقد تضمنت المقابلات عرض بعض السيناريوهات والمواقف الصفية المختلفة على الطالبة والتي تتطلب استجابات انفعالية معينة للتعرف على الاستجابة المناسبة تجاهها وتجاه انفعالات الأطفال، وما يتبعها من عمليات التعامل معها والسيطرة عليها.

وقد أشارت نتائج المقابلات إلى أن عدداً من الطالبات يواجه مشكلات في فهم انفعالاتهن الشخصية والتحكم فيها، وقد تلجأ الطلبات إلى أساليب غير مناسبة أو صحية للتعامل مع انفعالات الأطفال، مثل الغضب، الحزن، والعنف. وقد تعتمد بعض الطالبات أساليب قاسية أو غير فعالة في التعامل مع هذه الانفعالات ورفضها، مثل العقاب أو التهديد. ويمكن تحديد مظاهر هذه المشكلات فيما يلي:

١. صعوبة التعامل مع انفعالات بعض الأطفال: تواجه الطالبات المعلمات صعوبة في فهم انفعالات بعض الأطفال والتفاعل معها بشكل مناسب، مما قد يؤدي إلى خلق بيئة تعليمية مرهقة للأطفال.
٢. عدم استخدام الأنشطة الإبداعية: لا تستخدم الطالبات المعلمات الأنشطة الإبداعية التي تُشجع الأطفال على التعبير عن مشاعرهم واستجاباتهم الانفعالية، مما قد يُعيق نموهم الانفعالي.
٣. التعبير السلبي عن المشاعر: تعبر بعض الطالبات المعلمات عن مشاعرهن بطريقة سلبية، مثل الغضب، أو الإحباط، مما قد يُخيف الأطفال ويؤثر على شعورهم بالأمان.
٤. قلة الوعي الذاتي العاطفي: تفتقر بعض الطالبات المعلمات إلى الوعي بانفعالاتهن الخاصة، مما قد يُعيق قدرتهن على التعامل مع انفعالات الأطفال بشكل فعال.

كما استنتجت الباحثة من مقابلات الطالبات افتقار نسبة كبيرة منهن إلى المعلومات والمهارات اللازمة لفهم نمط وطبيعة انفعالاتهن وانفعالات الأطفال، وتنظيم مشاعرهن بطريقة صحية، وحل المشكلات بطريقة فعالة، واتخاذ القرارات بشكل يخلق بيئة تعليمية آمنة ومحفزة للأطفال.

ولدعم هذه الاستنتاجات نظرياً قامت الباحثة بالاطلاع على بعض الأدبيات والدراسات التي تناولت أنماط ومهارات ما وراء الانفعال لدى المعلمات في مرحلة الروضة وتأثيرها على العلاقة مع الطفل والاستجابة لانفعالاته السلبية. حيث أشارت دراسة Johnson (2023) إلى أن المعلمات اللاتي يتمتعن بمهارات ما وراء انفعال إيجابية يشعرن بتقارب أعلى وصراع أقل، وعلاقات أوثق مع الأطفال، مقارنة بالمعلمات التي لا يمتلكن هذه المهارات. وقد أوصت الدراسة بأهمية تسليط الضوء على الفوائد المحتملة للبحث والتطوير المهني للمعلمات مع مراعاة فلسفة ما وراء الانفعال لتعزيز العلاقة مع مجموعات مختلفة من الأطفال، خاصة الأطفال الذين يعانون من الخلل العاطفي وسرعة الغضب، والقلق.

كما أشارت دراسة Ciucci, Baroncelli & Toselli (2015) إلى أن أحد أسباب المشكلات السلوكية في البيئة الصفية هو ضعف مهارات ما وراء الانفعال لدى المعلمة وما يتبعه من عدم وعي أو سوء فهم لانفعالات الأطفال ومسبباتها وظهور معتقدات غير صحيحة لدى المعلمات بانفعالات الأطفال السلبية. وأشار Liu (2021) والذي استخدم مقياس مهارات ما وراء الانفعال والملاحظات المباشرة والمقابلات للتعرف على تأثير مهارات ما وراء الانفعال على استجابة المعلمات الانفعالية، إلى أن المعلمات ذوي المستويات الأعلى من مهارات ما وراء الانفعال قد طورن فهماً مناسباً لانفعالات الأطفال، واستجابات انفعالية أكثر تفصيلاً ودعماً للأطفال من المعلمات ذوي المستويات الأقل، كما أظهرن سلوكيات هادفة وأكثر منهجية في

مجال التربية الانفعالية. وقد أوصت الدراسة بضرورة التثقيف المعرفي والمهاري للمعلمات لتنمية مهارات ما وراء الانفعال لديهن.

كما أشارت دراسة Poling, Loan, Garwood, Zhang & Riddle (2022) إلى أن هناك ارتباط كبير بين العلاقات عالية الجودة بين المعلمة والطفل والعديد من الأثار الإيجابية في حياة الطفل، مثل انخفاض المشكلات السلوكية، وزيادة الاستعداد الأكاديمي، وتعزيز المشاركة الصفية، وتحسين الدور الاجتماعي بين الأقران. وقد أوصت دراسة كل من Hoffmann, Brackett, Bailey, & Willner (2020)، D'Amico & Geraci (2022) بأهمية تعزيز الأنماط الإيجابية ومهارات ما وراء الانفعال لدى المعلمات قبل وأثناء الخدمة، وأن عملية التطوير هذه المهارات يجب أن مستمرة، وتتطلب الممارسة والمثابرة من قبل المعلمات. ويمكن أن يتم ذلك من خلال تقديم برامج خاصة لتعزيز وتعديل أنماط ما وراء الانفعال لدى معلمات الأطفال، وتشمل هذه البرامج مجموعة متنوعة من الأنشطة والتدريبات التي تساعد المعلمات على تطوير مهاراتهن في الوعي، الفهم، التعبير، والتنظيم الانفعالي.

كما أشار Schelhorn, Lindl & Kuhbandner (2023) إلى أنه يمكن تقديم التجارب العملية التي تتيح الفرص للطالبات المعلمات لممارسة رعاية الأطفال بطريقة عملية، حيث يمكنهن من خلال هذه التجارب تعديل الأنماط اللازمة لفهم وتنظيم انفعالات الأطفال. كما يمكن توفير الدعم والتوجيه من المشرف التربوي أثناء برامج التدريب الميداني، والذي يمكن أن يلعب دوراً مهماً في تنمية مهارات ما وراء الانفعال لدى الطالبات المعلمات، وذلك من خلال تقديم الدعم والتوجيه لهن في التعامل مع انفعالاتهن وانفعالات الأطفال والاستجابة لمشاعرهم بطريقة إيجابية (Chatterjee, Damodar, & Hema, 2021). كما أوصت دراسة Corcoran & O'Flaherty (2022) بمزيد من الاهتمام بمهارات ما وراء الانفعال لدى المعلمة، لأنها الأساس للتنمية المهنية الصحية طويلة الأمد، حيث وجدت الدراسة أن مهارات ما وراء الانفعال تحتل مكانة منخفضة بين مجموعة مهارات التدريس.

وبالتالي فقد تبلورت مشكلة هذا البحث في الحاجة إلى تقديم برنامج لتنمية مهارات ما وراء الانفعال ودراسة أثره في تنمية الإبداع الانفعالي وجودة العلاقة مع الطفل لدى الطالبات المعلمات بشعبة الطفولة، خاصة في ظل غياب الاهتمام بهذا النوع من البرامج لتنمية هذه مهارات ما وراء الانفعال.

ويمكن دراسة هذه المشكلة من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس التالي: **ما فاعلية برنامج لتنمية مهارات ما وراء الانفعال وأثره على الإبداع الانفعالي والعلاقة مع الطفل لدى الطالبات المعلمات بشعبة الطفولة؟**

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

١ .ما فاعلية البرنامج في تنمية مهارات ما وراء الانفعال لدى الطالبات المعلمات بشعبة الطفولة؟

٢ .ما أثر البرنامج على الإبداع الانفعالي لدى الطالبات المعلمات بشعبة الطفولة؟

٣ .ما أثر البرنامج على العلاقة بين المعلمة والطفل لدى الطالبات المعلمات بشعبة الطفولة؟

أهداف البحث

هدف هذا البحث إلى تقديم برنامج لتنمية مهارات ما وراء الانفعال والتعرف على أثره على الإبداع الانفعالي والعلاقة مع الطفل لدى الطالبات المعلمات بشعبة الطفولة. وقد تم تحقيق هدف البحث من خلال تصميم وتطبيق اختبار مهارات ما وراء الانفعال لدى الطالبات المعلمات بشعبة الطفولة، مقياس الإبداع الانفعالي، مقياس العلاقة بين المعلمة والطفل، وبرنامج تنمية مهارات ما وراء الانفعال لدى الطالبات المعلمات بشعبة الطفولة.

أهمية البحث

يمكن تحديد أهمية البحث والحاجة إليه نظرياً وتطبيقياً فيما يلي:

١. يسهم البحث في إثراء الأدبيات العلمية المتعلقة بمهارات ما وراء الانفعال لدى معلمات مرحلة الروضة قبل وأثناء الخدمة، كما يسلط الضوء على تأثير هذه المهارات على الإبداع الانفعالي والعلاقة مع الطفل. حيث يقدم البحث نظرة شاملة لمهارات ما وراء الانفعال ومكوناتها، ويناقش أهمية الإبداع الانفعالي في تكوين علاقات إيجابية مع الأطفال ودعم نموهم وتطورهم، مما يعد إضافة من الناحية النظرية.

٢. يسهم البحث في فهم طبيعة مهارات ما وراء الانفعال لدى الطالبات المعلمات، وأثر تعزيزها وتنميتها على الإبداع الانفعالي بمكوناته المختلفة، وجودة العلاقة مع الطفل. كما يقدم البحث برنامجاً لتنمية مهارات ما وراء الانفعال، ومجموعة من الأدوات لقياس مهارات ما وراء الانفعال، والإبداع الانفعالي، وجودة العلاقة مع الطفل، مما يشكل إضافة من الناحية التطبيقية.

مصطلحات البحث

١. مهارات ما وراء الانفعال Meta-Emotional Skills

يشير مفهوم ما وراء الانفعال إلى عملية مراقبة، وتقييم، وتقديم الاستجابة المناسبة للحالة الانفعالية للفرد وللآخرين (Gottman, Katz, & Hooven, 2013). ويعرفه Soucie, Scott, Partridge, Hakim-Larson, Babb, & Voelker (2023) بأنه استجابة تساعد الفرد على إدراك وتقييم وضبط الموقف الانفعالي له وللآخرين وعدم السماح له بالحدوث تلقائياً. كما تعرف مهارات ما وراء الانفعال بقدرة الفرد على فهم انفعالاته وانفعالات الآخرين والسيطرة عليها وإدارتها بطريقة ملائمة. ويشمل ما وراء

الانفعال مجموعة من المهارات مثل الوعي الذاتي، تنظيم المشاعر، التفكير الإيجابي، التواصل الفعال، التحكم في الغضب، القدرة على التأقلم، الحلول الإيجابية، التفاوض، وحل النزاعات (Lagacá-Ságuin, & Gionet, 2009).

وتعرف الباحثة مهارات ما وراء الانفعال إجرائياً بوعي الطالبة المعلمة بانفعالاتها الذاتية وانفعالات الأطفال في غرفة الصف، وقدرتها على مراقبة، وضبط، وإدارة، وتوجيه هذه الانفعالات. ويتم قياسها بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة المعلمة في اختبار مهارات ما وراء الانفعال لدى الطالبات المعلمات بشعبة الطفولة.

٣. الإبداع الانفعالي Emotional Creativity

الإبداع الانفعالي هو قدرة الفرد على فهم انفعالاته الشخصية وانفعالات الآخرين وإصدار استجابات انفعالية غير مألوفة بفعالية وصدق. ويتضمن الإبداع الانفعالي مجموعة من الأبعاد هي الاستعداد الانفعالي، الجدة الانفعالية، الفعالية الانفعالية، والأصالة الانفعالية (Averill, 1991).

وتعرفه الباحثة إجرائياً في هذا البحث بأنه قدرة الطالبة المعلمة على التعبير عن انفعالاتها بطريقه متميزة وأصيلة وإيجابية تظهر بوضوح مدى الوعي، النضج، المرونة، والضبط الانفعالي لديها في التعامل مع المواقف التي تواجهها مع الأطفال في مرحلة الروضة. ويتم تحديده في هذا البحث بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة المعلمة على مقياس الإبداع الانفعالي لدى الطالبات المعلمات بشعبة الطفولة.

٣. العلاقة بين المعلمة والطفل Teacher-Child Relationship

يقصد بالعلاقة مع الطفل جودة وخصائص العلاقة السائدة بين المعلمة والطفل (Birch & Ladd, 1977). ويعرفها Pianta (1994) بالطريقة التي تتفاعل بها المعلمة مع الطفل بشكل عام، وتتراوح جودة هذه العلاقة ما بين الإيجابية والسلبية. وتعرفها الباحثة إجرائياً بطبيعة العلاقة السائدة بين الطالبة المعلمة والأطفال في مرحلة الروضة (قرب – تبعية - نزاع) وذلك من وجهة نظر الطالبة المعلمة. ويتم تحديد نوع ومستوى العلاقة في هذا البحث بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة المعلمة على كل بعد من أبعاد مقياس العلاقة بين المعلمة والطفل.

حدود البحث

المحددات الموضوعية: تناول البحث برنامج تدريبي لتنمية مهارات ما وراء الانفعال، كمتغير مستقل، وفعاليته في تنمية مهارات ما وراء الانفعال، والإبداع الانفعالي، والعلاقة مع الطفل، كمتغيرات تابعة، لدى الطالبات المعلمات.

الحدود البشرية: أجري البحث على مجموعة من طالبات الفرقة الثالثة بشعبة الطفولة.

الحدود المكانية: تم تطبيق أدوات البحث على عينة البحث بكلية التربية بقنا، بجامعة جنوب الوادي بمدينة قنا.

الحدود الزمنية: تم تطبيق البرنامج وأدوات البحث خلال الفصلين الدراسيين الأول والثاني للعام الجامعي ٢٠٢٣/٢٠٢٤.

منهجية البحث: تحدد البحث بالمنهج شبه التجريبي، والذي تم من خلاله التحقق من فعالية البرنامج المستخدم في تنمية مهارات ما وراء الانفعال وأثره في تنمية الإبداع الانفعالي والعلاقة مع الطفل لدى الطالبات المعلمات، وكذلك تحدد بالأدوات المستخدمة، والبرنامج، وأهداف ومصطلحات البحث، وفروضه البحثية، والأساليب الإحصائية التي استخدمت في تحليل النتائج.

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: مهارات ما وراء الانفعال Meta-Emotional Skills

يُعد مفهوم ما وراء الانفعال من المفاهيم الحديثة نسبياً في علم النفس، وهو يشير إلى قدرة الفرد على التفكير في انفعالاته وانفعالات الآخرين وفهمها وتنظيمها. وقد ظهر المصطلح في أدبيات أواخر سبعينيات القرن الماضي كأحد مصطلحات علم النفسي المعرفي. وقد طرحه Gottman (1996) لأول مرة في دراسة حول كيفية تعامل الآباء والأمهات مع مشاعر أطفالهم. ويشير هذا المصطلح إلى مجموعة محددة من الاستجابات الانفعالية والوعي والفهم والتقييم وتطبيق السلوكيات الانفعالية المختلفة للفرد نفسه أو للآخرين، بهدف إدراك وتوجيه التعبير عن المشاعر.

ويرى Gottman, Katz & Hooven (2013) أن ما وراء الانفعال هو انتباه ووعي الفرد بانفعالاته وانفعالات من حوله أثناء تواصله معهم انفعالياً. وهو عبارة عن انفعال ثانوي يتبع أو يلي الانفعال الرئيسي. وقد ارتبط مفهوم ما وراء الانفعال باتجاهات الوالدين نحو انفعالات أبنائهم من حيث تفهم هذه الانفعالات وفهم دوافعها وتعديلها أو تجاهلها أو رفضها (Nunes, Mota, Ferreira, Schoon & Matos, 2022). وعلى الرغم من ارتباط مفهوم ما وراء الانفعال بالمحيط الأسري أو الوالدي، إلا أن العديد من الدراسات أشارت إلى إمكانية تعميمه على المعلمين في إطار العلاقة الاجتماعية التي تربطهم بطلابهم وأنماط ما وراء الانفعال التي تحكمهم داخل قاعات التدريس. كما أوضح Gottman, Katz & Hooven (2013) بأن ما وراء الانفعال هو مفهوم ثنائي الارتباط، حيث يرتبط ويؤثر في الفرد نفسه وفي الآخرين.

حيث يساعد ما وراء الانفعال على تحكم المعلمين في مشاعرهم وذلك من خلال فهمهم لأسبابها وتأثيرها على علاقاتهم مع أطفالهم والتعاطف معهم بشكل أفضل، وبناء علاقات أكثر عمقاً. كما يرى بريك (٢٠١٦) أن ما وراء الانفعال يحدث نوعاً من الانسجام النفسي بين الأفراد وخاصة المعلمين والطلاب، كما يعمل على تعزيز الصحة النفسية للفرد بصفة عامة من خلال تنظيمه لمشاعره وتقليل التوتر والقلق، وتعزيز المرونة النفسية وتحفيز الذات، وخلق بيئة أكثر إيجابية.

ويميز Gottman, Katz & Hooven (2013) ما بين نوعين من أنواع ما وراء الانفعال هما ما وراء الانفعال الإيجابي، وما وراء الانفعال السلبي. حيث يشير النوع الأول إلى قبول الفرد لانفعالات الآخرين الإيجابية والسلبية والعمل على تنظيمها. بينما يشير النوع الثاني إلى رفض الانفعالات السلبية وإهمالها وتقييمها سلبياً، ويمكن أن يظهر في ردود فعل عنيفة تمتد من النقد والتأنيب وحتى التوبيخ والعقاب العنيفين.

وقد أشارت دراسة Morey & Gentzler (2017) إلى أن ما وراء الانفعال الإيجابي لدى الوالدين والمعلمين يرتبط إيجابياً بالتركيز، والقدرة على التواصل، وتقدير الذات لدى الأطفال، كما ينعكس على طبيعة العلاقة بين المعلمة والطفل. كما أشار Liu (2021) إلى أن ما وراء الانفعال الإيجابي لدى الوالدين والمعلمات يلعب دوراً كبيراً في التغلب على بعض المشكلات الانفعالية والسلوكية لدى أطفالهم ويساعدهم على التعامل مع المواقف الاجتماعية والاستجابة للآخرين والتفاعل معهم بطريقة ملائمة. كما أن نمط ما وراء الانفعال يؤثر على قدرة المعلمة على تفهم انفعالات الطفل وتكوين علاقات اجتماعية بناءه معه.

ويتكون ما وراء الانفعال من عدة جوانب مثل الوعي الانفعالي، تفهم الانفعال، والتقبل الانفعالي، تجاهل الانفعال، والتنظيم الانفعالي، رفض الانفعال. وتمثل هذه الجوانب أنماطاً لما وراء الانفعال تعكس أسلوب تعامل الفرد مع انفعالات الآخرين، وتشمل الوعي بها، وتأملها، وفهمها في سياقها الشخصي والاجتماعي. وتتحدد هذه الأنماط برد فعل الفرد الإيجابي أو السلبي تجاه انفعالاته وانفعالات الآخرين واستجابته لهذه الانفعالات بالقبول أو الرفض بناءً على معتقداته وأفكاره تجاه هذه الانفعالات (Gottman, Katz & Hooven, 2013).

حيث يشير نمط تفهم الانفعال إلى قدرة الفرد على فهم انفعالاته وانفعالات الآخرين، ويشمل التعرف على الانفعالات، والتفكير في الانفعالات، والتعامل مع الانفعالات. بينما يشير نمط تجاهل الانفعال إلى ميل الفرد إلى تجاهل انفعالاته وانفعالات الآخرين، ويشمل تجنب الانفعالات أو التعبير عنها، والتقليل من أهميتها والتركيز على التفكير والمنطق. ويؤدي هذا النمط إلى صعوبات في التواصل مع الآخرين ناتجة عن سوء الفهم، والشعور بالوحدة، وصعوبة إدارة الضغوط، وانخفاض الثقة بالنفس. بينما يشير نمط رفض الانفعال

إلى اتجاه الفرد نحو رفض انفعالاته وانفعالات الآخرين، ويشمل محاولة قمع انفعالات الآخرين أوالسيطرة عليها، والشعور بالخوف من التعبير عنها، وعدم القدرة على فهم دوافع انفعالات الآخرين، وهو ما قد يؤدي إلى صعوبة في التركيز، وانخفاض في الوعي الذاتي (Lagacá-Ságuin & Gionet, 2009).

بينما يرى Yeh, Cheng, & Yang (2005) أن هناك أربعة أنماط شائعة لما وراء الانفعال لدى الوالدين ومعلمات الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة هي تدريب الانفعال، تجاهل الانفعال، رفض الانفعال، القمع الانفعالي. حيث يشير نمط تدريب الانفعال إلى مراعاة وتقبل الانفعالات السلبية لدى الطفل والاستجابة لها بطريقة ملائمة. بينما يشير نمط عدم الاهتمام إلى إهمال انفعالات الطفل وعدم التدخل فيها أو محاولة تعديلها. ويقلل أصحاب هذا النمط من قيمة الانفعالات وأهميتها، وقد يرون الانفعالات على أنها غير ذات أهمية، مع التركيز بدلاً من ذلك على العقلانية والمنطق في التعامل معها. أما رفض الانفعال فيشير إلى معارضة انفعالات الطفل السلبية ورفضها وانتقادها، بل ومعاقبته عليها في بعض الأحيان. بينما يشير القمع الانفعالي إلى الغضب الشديد من انفعالات الطفل السلبية كالصراخ، والتوتر، والقلق، والرفض والعناد، ونقص الانتباه، والخوف، وتطرف انفعالات الأم أو المعلمة في التعامل معها وفقد السيطرة في التعامل معها.

ويُمكن اعتبار أنماط ما وراء الانفعال بمثابة مظلة شاملة تتضمن مهارات لما وراء الانفعال. ومن أمثلة هذه المهارات الوعي الانفعالي الذاتي، وتقييم الانفعال، وفهم انفعالات الآخرين، وإدارة الانفعالات (بريك، ٢٠١٦). وينظر إلى مهارات ما وراء الانفعال على أنها مجموعة من القدرات العقلية التي تُمكننا من فهم انفعالاتنا وانفعالات الآخرين، والتحكم فيها والتعامل معها بشكل إيجابي وبناء. ويتضمن ذلك الوعي بانفعالاتنا، وتنظيمها بطريقة صحيحة، والتكيف معها، والتعبير عن أنفسنا بوضوح دون إلحاق الأذى بأنفسنا أو بالآخرين. كما تتضمن هذه المهارات رؤية الانفعالات من وجهة نظر الآخرين وبناء روابط قوية معهم من خلال التواصل العاطفي الفعال (وهدان وعلي، ٢٠١٨).

وقد حدد Gottman, Katz, and Hooven (1996) أربعة أنواع لمهارات ما وراء الانفعال هي:

١. الوعي الانفعالي: ويشير إلى قدرة الفرد على الوعي بانفعالاته وانفعالات الآخرين.

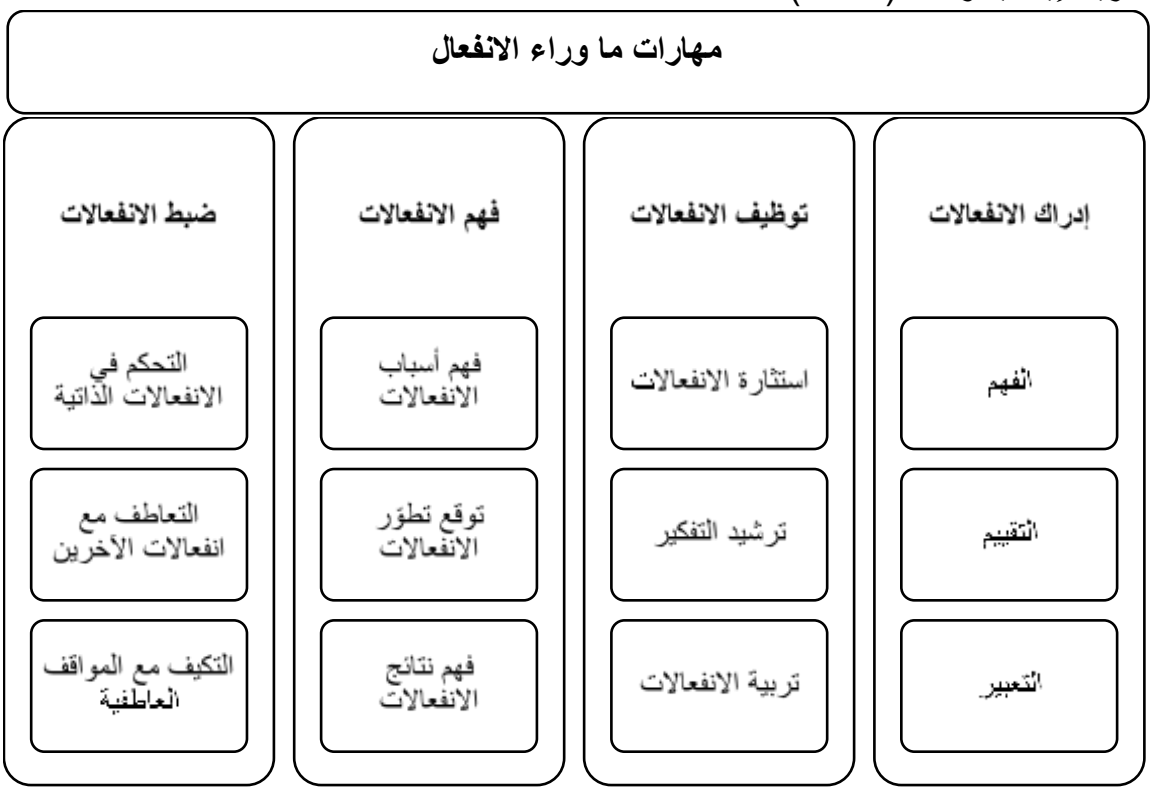
٢. التقبل الانفعالي: ويقصد به تقبل الفرد ورضاه عن انفعالاته وانفعالات الآخرين.

٣. التنظيم الانفعالي: ويشير إلى الإجراءات التي يتخذها الفرد لضبط انفعالاته وانفعالات الآخرين.

٤. التدريب الانفعالي: ويقصد به قدرة الفرد على تقديم الدعم والمساندة الانفعالية له ولمن حوله.

كما قدم Caruso, Mayer & Salovey (2002) نموذجاً شاملاً لوصف مهارات ما وراء الانفعال، حيث وصفها كقدرة عقلية عامة بحيث تضمن أربع مهارات أساسية، وتشمل كل مهارة ثلاث مهارات

فرعية. ويُعد نموذج "ما وراء الانفعالات" أداة قيّمة لفهم مهارات ما وراء الانفعال بشكل أفضل وتنميتها بطريقة إيجابية وبناءة (شكل ١):



شكل ١: نموذج مهارات ما وراء الانفعال (Caruso, Mayer & Salovey, 2002)

١. مهارة إدراك الانفعالات: وتشمل:

- الفهم :القدرة على الوعي بانفعالاتنا وانفعالات الآخرين.

- التقييم :القدرة على تقييم مدى ملاءمة انفعالاتنا للموقف.

- التعبير :القدرة على التعبير عن انفعالاتنا بطريقة واضحة ومباشرة.

٢. مهارة توظيف الانفعالات: وتشمل

- استثارة الانفعالات :القدرة على تحفيز الانفعالات بشكل إيجابي لخدمة أهدافنا.

- ترشيد التفكير :القدرة على استخدام انفعالاتنا لتحسين تفكيرنا وحلّ المشكلات.

- تربية الانفعالات :القدرة على تنمية انفعالات إيجابية مثل التعاطف والامتنان.

٣. مهارة فهم الانفعالات: وتشمل

- فهم أسباب الانفعالات :القدرة على تحديد أصل الانفعال وفهم العوامل التي تُؤثّر عليه.
- توقع تطوّر الانفعالات :القدرة على التنبؤ بكيفية تغيّر انفعالاتنا مع مرور الوقت.
- فهم نتائج الانفعالات :القدرة على إدراك تأثير انفعالاتنا على سلوكنا وعلاقاتنا.

٤. مهارة ضبط الانفعالات: وتشمل

- التحكم في الانفعالات الذاتية :القدرة على تنظيم انفعالاتنا بطريقة صحية، خاصةً في المواقف الصعبة.
- التعاطف مع انفعالات الآخرين :القدرة على فهم ومشاركة انفعالات الآخرين.
- التكيف مع المواقف العاطفية :القدرة على التكيّف مع انفعالاتنا وانفعالات الآخرين بطريقة تُساعدنا على التواصل بشكل فعّال.

وقد تناولت العديد من الدراسات مهارات ما وراء الانفعال لدى الوالدين والمعلمات وعلاقتها ببعض المتغيرات الأخرى مثل جودة العلاقة مع الطفل، والكفاءة الصفية، والأداء الأكاديمي، والمشكلات السلوكية، والكفاءة الاجتماعية، وصعوبات التعلم لدى الأطفال. حيث هدفت دراسة مطر (٢٠١٥) إلي التعرف على العلاقة بين مستوى مهارات ما وراء الانفعال والمشكلات السلوكية لدى معلمي الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، وكذلك الفروق في مستوى مهارات ما وراء الانفعال لدى المعلمين والمشكلات السلوكية لدى أطفالهم وفقاً لمتغيرات سنوات الخبرة، والتدريب. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أنه توجد علاقة ارتباطية دالة بين ما وراء الانفعال لدى معلمي ذوي الإعاقة الفكرية والمشكلات السلوكية لدى أطفالهم.

كما أجرى قرني (٢٠١٨) دراسة للتعرف على العلاقة بين أنماط ما وراء الانفعال لدى أمهات الأطفال المتلعثمين وغير المتلعثمين والكفاءة الاجتماعية والانفعالية لدى أطفالهن. وقد استخدمت الدراسة مقياس أنماط ما وراء الانفعال لدى الأمهات، ومقياس الكفاءة الاجتماعية والانفعالية للأطفال من وجهة نظر

أمهاتهم، ومقياس تقدير شدة التلعثم. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين نمط ما وراء الانفعال للأمهات (تدريب الانفعال) والكفاءة الاجتماعية والانفعالية لأطفالهن المتلعثمين. كما أشارت النتائج إلى إسهام نمطي تدريب الانفعال، ونبذ الانفعال في تفسير حوالى ٨٤% من التباين الكلي لأداء أفراد العينة البحث في متغير الكفاءة الاجتماعية والانفعالية لأطفالهن.

كما هدفت دراسة الربابعة والخطيب (٢٠٢٢) إلى الكشف عن أثر ما وراء الانفعال الوالدي في تطور نظرية العقل لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة في محافظة إربد. وقد أشارت النتائج إلى تميز الوالدان بمستوى مرتفع لرفض الانفعالات السلبية لدى أطفالهم، بينما اتسم تقبل الانفعالات السلبية، والتدريب على الانفعالات، ومشاعر عدم اليقين بمستويات متوسطة. وشهد نمط التدريب على الانفعالات اختلافًا بين الآباء، حيث اتسم آباء الأطفال الأوائل بمستويات أعلى من هذا الأسلوب. أما نمط مشاعر عدم اليقين، فقد تميزت به الأمهات، بمستويات أعلى. وتشير النتائج إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستويات ما وراء الانفعال الوالدي، خاصةً التدريب على الانفعالات، ورفض الانفعالات السلبية، ومشاعر عدم اليقين، وبين تطور نظرية العقل لدى أطفال ما قبل المدرسة. وهدفت دراسة العزاليد (٢٠١٨) إلى التعرف على مستوى مهارات ما وراء الانفعال لدى آباء الأطفال التوحديين بمرحلة رياض الأطفال وعلاقته بالمشكلات الانفعالية والسلوكية لدى أطفالهم. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود تباين في أنماط ومهارات ما وراء الانفعال لدى أباء الأطفال وعلاقة بين هذه الأنماط ومشكلات أطفالهم الانفعالية والسلوكية.

وبصفة عامة، فقد أوصت الدراسات بأهمية ملاحظة النمط الانفعالي ومهارات ما وراء الانفعال لدى المعلمين وتقديم الدورات التدريبية اللازمة لتنمية الجوانب الانفعالية لديهم لما له من أثر على التوافق النفسي لدى الأطفال.

ثانياً: الإبداع الانفعالي Emotional Creativity

يعد مفهوم الإبداع الانفعالي من المفاهيم الحديثة نسبياً في مجال علم النفس، والذي ظهر لأول مرة في كتابات Averill & Thomas-Knowles (1991) ويشير إلى قدرة الفرد على التعبير عن انفعالاته بطريقه متميزة وأصيلة وإيجابية تظهر بوضوح النضج والمرونة والضبط الانفعالي لديه في التعامل مع المواقف الضاغطة التي يواجهها. ويعرفه Kuška, Trnka, Mana & Nikolai (2020) بأنه نمط من القدرات المعرفية والسمات الشخصية المتعلقة بالأصالة والملاءمة في التجربة الانفعالية. هذه القدرات ترتبط بوعي الفرد بانفعالاته وانفعالات الآخرين في سياقاتها المختلفة، وتعزز من تطوره الشخصي ومن علاقاته بالآخرين. ويرى Averill (1999) أن الإبداع الانفعالي يمثل حالة فريدة من التداخل بين الجانبين المعرفي والانفعالي لدى الفرد، وتأثر كل منهما بالآخر وببعض العوامل الثقافية والاجتماعية.

وقد حدد Averill أربعة أبعاد للإبداع الانفعالي هي الاستعداد الانفعالي، الجدة الانفعالية، الفعالية الانفعالية، والأصالة الانفعالية. حيث يشير الاستعداد الانفعالي إلى ميل الفرد إلى الفضول، والانفتاح، والتسامح والاستعداد لتجربة وقبول انفعالات جديدة. بينما تشير الجدة الانفعالية إلى استعداد الفرد لابتكار أفكار وانفعالات جديدة ورؤيتها بشكل مختلف عن الآخرين. وتشير الفعالية الانفعالية إلى قدرة الفرد على فهم وتنظيم انفعالاته والتعبير عنها بطريقه تحقيق أهدافه وتعزز من علاقاته مع الآخرين. بينما تشير الأصالة الانفعالية إلى التعبير بصدق وفعالية عن الانفعالات وفق قيم ومعتقدات الفرد بطريقة فريدة من نوعها.

كما أشار Averill, Chon & Haan (2001) إلى ثلاثة مستويات من الإبداع الانفعالي هي: الإبداع الانفعالي الأساسي، الإبداع الانفعالي التطبيقي، والإبداع الانفعالي التحويلي. حيث يشير المستوى الأول (الأساسي) إلى قدرة الفرد على فهم وتحديد انفعالاته بشكل عميق والتعبير عنها بطرق متنوعة، وغير تقليدية، وعفوية غير مقصودة. ويظهر هذا المستوى من الإبداع الانفعالي في شكل كتابة قصيدة أو رسم فني يعبر عن مشاعر الحزن والغضب، أو تأليف قطعة موسيقية تعبر عن مشاعر الفرح. ويشير المستوى الثاني (التطبيقي) إلى قدرة الفرد على التعبير عن انفعالاته لتحقيق هدف محدد بطريقة مدروسة ومقصودة. ويظهر

هذا المستوى من الإبداع الانفعالي في استخدام الفكاهة لتقليل حدة التوتر، وفي مجال الفنون والتسويق الإعلاني التجاري بهدف إثارة مشاعر الفرح والرضا. بينما يشير المستوى الثالث (التحويلي) إلى قدرة الفرد على تعديل انفعالاته بطريقة إبداعية، عميقة، وجوهرية. ويظهر هذا النوع من الإبداع الانفعالي في مجال العلاج النفسي بهدف خلق تجربة ذاتية عميقة.

ويرى Averill, Chon & Haan أنه هذه المستويات ليست مختلفة تماماً عن بعضها البعض، بل غالباً ما تتداخل وتتفاعل مع بعضها البعض. كما يمكن أن يمتلك الفرد مهارات إبداعية انفعالية في جميع المستويات الثلاثة، أو قد يميل إلى مستوى معين أكثر من غيره. ويمكن تنمية مهارات الإبداع الانفعالي من خلال البرامج التدريبية المناسبة.

وقد أشار كل من Kristensen (2004) & Zhao (2022) إلى أن عملية الإبداع الانفعالي لدى الفرد تمر بثلاث مراحل. هذه المراحل ليست متسلسلة بالضرورة، وقد تتداخل وتتفاعل مع بعضها البعض، كما قد لا يمر جميع الأفراد بكل هذه المراحل. هذه المراحل هي:

١. مرحلة التحضير: ففي هذه المرحلة يسعى الفرد إلى فهم انفعالاته بشكل عميق وتحديدها بدقة، كما يقوم بتحليل المشكلة أو التحدي الذي يريد معالجته والتعرف على أسبابه وتحليلها بشكل جيد.

٢. مرحلة الحضانة: وفيها قوم الفرد باستكشاف أفكار وحلول إبداعية مختلفة لمشكلته بطريقة فعالة دون قيود أو شروط، كما يسمح الفرد لنفسه بالتعبير عن انفعالاته بحرية.

٣. مرحلة الإلهام: وفيها تظهر أفكار وحلول إبداعية جديدة بشكل مفاجئ وغير متوقع، كما يشعر الفرد بالاندماج في عملية الإبداع ويستمتع بها، غير أن هذه المرحلة تتطلب الكثير من بذل الجهد ومواجهة التحديات لتنظيم الأفكار ووضعها في مكانها المناسب.

٤. مرحلة التحقق والتقييم: وفي هذه المرحلة يقوم الفرد بتقييم الأفكار الإبداعية التي ظهرت واختيار أفضلها لتحويلها إلى واقع ملموس. كما يقوم بتقييم النتائج التي تم تحقيقها من خلال الإبداع الانفعال، والاستفادة منها في تطوير مهاراته.

وتظهر أهمية الإبداع الانفعالي في مساعدته للفرد على تحقيق التوازن النفسي والاجتماعي من خلال تنظيم وإدارة الحالة الانفعالية والتحلل من الضغوط النفسية الناتجة عن تعرضه لمواقف تتطلب استجابات انفعالية مناسبة. حيث يعمل الشخص المبدع انفعالياً على تطوير استجاباته الانفعالية لتتوافق مع التغيرات التي تحيط به والنجاح في علاقاته الاجتماعية، والتغلب على الإحباطات والضغوط التي تواجهه (Fuchs, Kumar & Porter, 2007). كما يتميز هؤلاء الأفراد بوعي عميق لانفعالاتهم وقدرة على التعبير عنها بحرية وبطرق متنوعة. كما يتمتع المبدعون انفعاليا بمهارات عالية في التواصل مع الآخرين بمشاعر التعاطف والتفهم، ويتميزون بانفتاحهم على التجارب الجديدة، ومثابرتهم في السعي وراء أفكارهم الإبداعية، حتى في مواجهة التحديات. كما يعملون بشغف واستقلالية وثقة بالنفس على تحويل أفكارهم إلى واقع ملموس (Piirto, 2011).

وتكمن أهمية الإبداع الانفعالي للمعلمات قبل وأثناء الخدمة بصفة خاصة في كونه يساعدهن على الحفاظ على اتزانهن وثباتهن الانفعالي في المواقف الصفية التي تتطلب ضبط عملية التعبير عن انفعالاتهن وإدراك وفهم وإدارة انفعالات الأطفال بطريقة مرنة في إطار القواعد والمعايير المنظمة للعلاقة بين المعلمة والطفل. كما أن المعلمة المبدعة انفعالياً تتميز بمجموعة من السمات التي تُمكنها من خلق بيئة تعليمية إيجابية وآمنة تُحفز على التعلم والتعبير عن الذات بحرية (Singh & Kumar, 2010).

وتتسم المعلمة التي تتمتع بالإبداع الانفعالي بوعي عميق بانفعالاتها وتأثيرها على سلوكها وعلاقتها بالأطفال. فقد أشارت دراسة Mulyani et al. (2021) إلى أن المعلمات ذوات الإبداع الانفعالي يبدين ردود أفعال متميزة، ويقل احتمال شعورهن بالإرهاق، والاحتراق المهني، ويُظهرن سلوكيات أكثر إيجابية

مع الأطفال، كما يتمتعن بقدرة أكبر على المثابرة والمرونة والتحدي لمواجهة المشكلات السلوكية والعاطفية لدى الأطفال وخلق الأفكار والحلول لها. كما يحقق أطفال هؤلاء المعلمات نتائج أكاديمية أفضل ويكونون أكثر قدرة على التعبير عن مشاعرهم بطرق صحية.

وقد فسرت عدة نظريات، ومنها النظرية التحليلية، والنظرية السلوكية، ونظرية Averill الاجتماعية مفهوم الإبداع الانفعالي بطرق مختلفة. حيث يرى أصحاب النظرية التحليلية أن الإبداع الانفعالي ينبع من الصراعات الداخلية لدى الفرد. حيث تدفع المشاعر المكبوتة أو المتضاربة، كالغضب أو الحزن، أو الفرح، الفرد إلى التعبير عن نفسه بطريقة غير تقليدية ومتفردة. ويُعتقد أن اللاشعور يلعب دوراً هاماً في هذه العملية، حيث يتم تحويل المشاعر المكبوتة إلى أشكال إبداعية مختلفة للتنفيس عما بداخله، في مجال الكتابة والموسيقى والفن أو مجال تخصص الفرد المهني (Greenberg & Paivio, 2003).

كما يرى أصحاب المدرسة السلوكية أن الإبداع الانفعالي سلوك متعلم أو مكتسب، حيث يمكن تعلمه وتطويره من خلال الممارسة والتجربة والتدريب والتعزيز (Staats & Eifert, 1990). وتؤكد النظرية السلوكية على أهمية البيئة في تعزيز الإبداع الانفعالي، حيث توفر البيئات الداعمة والمشجعة فرصاً أكبر للأفراد للتعبير عن أنفسهم بطريقة إبداعية متفردة.

في حين يرى أصحاب النظرية الاجتماعية، وعلى راسهم Averill أن الإبداع الانفعالي يتأثر بالثقافة والمجتمع، حيث تُشكل التوقعات الاجتماعية والقيم الثقافية معايير لما يُعتبر إبداعاً. كما تشير الدراسات إلى أن التفاعل الاجتماعي يلعب دوراً هاماً في تعزيز الإبداع الانفعالي، حيث يمكن للأفراد التعلم من بعضهم البعض وتبادل الأفكار والمشاعر بطرق إبداعية. كما يرى Averill أن الإبداع الانفعالي يتكون من أربعة جوانب أساسية هي المرونة، وتعني قدرة الفرد على التحكم في انفعالاته من موقف إلى آخر، والتلقائية، وتشير إلى السرعة في إصدار أكبر عدد من الاستجابات الانفعالية المتنوعة، التكيف، ويشير إلى قدرة الفرد على التكيف مع المشكلات ومواجهتها، والأصالة، وتعني التفرد في الانفعالات بطريقة غير مألوفة أو

تقليدية. وتعد النظرية الاجتماعية أكثر النظريات قبولاً في تفسير الإبداع الانفعالي لشموليتها (Averill, 1991).

وقد أشارت بعض الدراسات إلى العلاقة بين الإبداع الانفعالي وما وراء الانفعال، وأن مهارات ما وراء الانفعال قد تلعب دورًا هاماً في توليد الأفكار الإبداعية، حيث تساعد مهارات مثل إدارة الأفكار والانفعالات على تحفيز تدفق الأفكار الجديدة، بينما تساعد مهارة مثل التعاطف على إيجاد حلول جديدة ومبتكرة للمشكلات التي تواجه الآخرين، بينما ترتبط مهارات مثل التواصل والوعي الذاتي بالتعبير عن الذات بشكل إبداعي. فقد هدفت دراسة سرور والمنشاوي (٢٠١٠) إلى دراسة العلاقة بين الكفاءة الانفعالية والإبداع الانفعالي وإمكانية التنبؤ به لدى طلاب السنة النهائية بكلية التربية. حيث أشارت نتائج الدراسة إلى أن مهارات مثل دافعية الذات والوعي الذاتي، وهي مهارات ترتبط بالكفاءة الذاتية وما وراء الانفعال، تسهم في التنبؤ بالإبداع الانفعالي لدى الطلاب مثل تنظيم الانفعالات وتوليد أفكار وانفعالات جديدة، وتغيير الحالة أو الوجهة الانفعالية. كما أن الانفعالات الإيجابية تلعب دوراً كبيراً في استثارة إبداعات الفرد وتنمية القدرة على حل المشكلات الانفعالية. كما أكدت النتائج على أن الطلاب الذي يتميزون بمستوى عال من الإبداع الانفعالي لديهم نفس المستوى من الكفاءة الانفعالية واختبار وتعديل السلوكيات الناجمة عن الانفعال.

كما أشارت دراسة Gohm & Clore (2002) والتي أجريت على طلاب الجامعة إلى أن هناك علاقة بين الخصائص الأساسية لمهارات لما وراء الانفعال، مثل تنظيم الانفعالات، الوعي الذاتي، التحكم في الغضب، وقدرة الطلاب على التعامل مع الضغوط والاعتماد على أنفسهم في إيجاد حلول إبداعية لها بطريقة فعالة. كما وجدت الدراسة أن الطلاب الذين لديهم وضوح في مشاعرهم والوعي بانفعالاتهم، أي قدرة عالية على فهمها وتحديدها، يميلون للتعامل مع الأحداث بطريقة إيجابية وإيجاد تفسيرات إيجابية لها.

كما هدفت دراسة Gholami, Abdoshahi & Naeemikia (2022) إلى التعرف على دور بعض مهارات ما وراء المعرفة ومهارات ما وراء الانفعال لدى الطالبات المشاركات في الأنشطة والمسابقات

الرياضية (٢٠-٣٠ عاماً) في الوقاية من الإرهاق النفسي والتعامل مع المشاعر الصعبة بإيجابية، مثل الإحباط والغضب، والتعامل مع الضغوط الانفعالية بإيجابية ومرونة. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن مهارات ما وراء الانفعال ترتبط بالقدرة على التحكم في الأفكار والمشاعر، والمرونة في طريقة التفكير واستراتيجيات التعامل مع المواقف المختلفة، وإعادة التركيز على التخطيط، والتقييم الإيجابي للمواقف، وتقبل التحديات. وقد أوصت الدراسة بتدريب شباب الرياضيين على مهارات ما وراء الانفعال للمساعدة في الوقاية من الإرهاق النفسي، وتنمية القدرة على استخدام المشاعر والأحاسيس لتحفيز أنفسهم وفهم انفعالات خصومهم.

وبالتالي فإنه يمكن القول أن الإبداع الانفعالي لا يقتصر على مجرد التعبير عن المشاعر وإظهار الانفعالات، بل هو القدرة على توظيفهما بشكل إيجابي. كما يمكن تنمية الإبداع الانفعالي وتطويره من خلال الممارسة والتدريب. فهو ليس مجرد تعبير عن الانفعالات بشكل سلبي، بل هو القدرة على استخدامها بطريقة إيجابية وبناءة. كما أن تنمية الإبداع الانفعالي يُمكن أن تساعد الطالبات المعلمات على تحقيق النجاح في حياتهن المهنية، وإحداث تأثير إيجابي في علاقاتهن واستجاباتهن الانفعالية مع الأطفال، مما يسهم في خلق بيئة تعليمية غنية ومحفزة للأطفال. وبالتالي فإن تنمية الإبداع الانفعالي لدى الطالبات المعلمات يُعد عاملًا أساسيًا في خلق بيئة صحية داعمة تسمح للأطفال بالتعلم والنمو بشكل سليم على المستوى الاجتماعي والعاطفي.

ثالثاً: العلاقة بين المعلمة والطفل Teacher-Child Relationship

تلعب العلاقة بين المعلمة والطفل في مرحلة ما قبل المدرسة دوراً حاسماً في نموه وتطوره النفسي والاجتماعي والمدرسي. وتُعد هذه المرحلة حساسة للغاية حيث يبدأ الطفل في اكتساب مهارات جديدة وتكوين علاقات مع أشخاص آخرين غير أفراد الأسرة. وتشكل هذه العلاقة أساساً لبيئة التعلم، حيث يمتد تأثيرها إلى نمو الطفل الاجتماعي واستعداده المدرسي. وتختلف طبيعة ونوع العلاقة بين المعلمة والطفل،

وهي تحدد بشكل كبير تجربة التعلم في البيئة الصفية لدى الطفل. وبالرغم من تصنيف الأدبيات والدراسات لنوع العلاقة بين المعلمة والأطفال بأنها إما إيجابية أو سلبية، إلا أن ذلك يشير إلى تبسيط الطبيعة المعقدة والمتعددة الأوجه لهذه العلاقة.

فقد أشارت الدراسات إلى عدة أشكال أو أنواع للعلاقة التي تحكم سلوك وتصرفات كل من المعلمة والطفل داخل قاعة الصف. هذه الأنواع هي علاقة القرب، وعلاقة التبعية، وعلاقة التعارض (Koomen & Jellesma, 2015; Birch & Ladd, 1998; Birch & Ladd, 1997). حيث تعد علاقة القرب علاقة مبنية على التفاعل والتواصل الإيجابي بين المعلمة والطفل، وتعتبر أساساً لبناء علاقة تتسم بالود، والاهتمام، والتعبير عن الثناء الشخصي، والثقة، والاحترام، والدعم الإيجابي، والأمان للطفل. فعندما يشعر الطفل بالثقة والاحترام، يزداد التواصل الفعّال بينهما وتتحسن نتائج التعلم. كما تظهر علاقة التبعية (أو الاعتماد) بين المعلمة والطفل عندما يعتمد الطفل بشكل كبير على المعلمة في تلبية احتياجاته داخل البيئة الصفية. ويمكن تمييز بعض السمات الرئيسية لهذه العلاقة من خلال اعتماد الطفل على المعلمة بشكل كبير للحصول على الدعم العاطفي والأكاديمي. كما تتضمن علاقة التبعية اعتماد الطفل بشكل كبير على المعلمة لتحقيق لتأكيد شعوره بالأمان والثقة. أما علاقة التعارض (أو الصراع) فتتسم فيها العلاقة بين المعلمة والطفل بالصراع، والتوتر، ونقص الثقة، مما يؤثر سلباً على بيئة التعلم وتطور الطفل الانفعالي وإحساسه بالأمان.

كما أشار كل من Walker (2009), Wanders, Dijkstra, Maslowski & Veen (2020) إلى أربعة أنواع للعلاقة بين المعلمة والطفل. هذه الأنواع هي:

١. العلاقة الداعمة Supportive Relationship: وهذا النوع يشير إلى تقديم الدعم العاطفي للطفل وتشجيعه عندما يحتاج ذلك، وتحفيزه للتعلم واكتشاف قدراته. وتساعد هذه العلاقة على تعزيز الثقة بالنفس

لدى الطفل، وتحسين مهاراته الاجتماعية، وزيادة شعوره بالسعادة والرضا، كما تُساهم في تحسين أدائه وتوافقه المدرسي.

٢. العلاقة المتطلبة Demanding Relationship: ويقصد بهذا النوع تلك العلاقة التي تُحدد فيها المعلمة توقعاتها من الطفل بوضوح وتُساعده على تحقيقها، وتُقدم له التوجيه والإرشاد. ويساعد هذه النوع على تعليم الطفل الانضباط وتحمل المسؤولية، حيث ينمي مهاراته في حل المشكلات، ويساهم في تحسين أدائه وتوافقه المدرسي بدرجة كبيرة.

٣. العلاقة المتساهلة Permissive Relationship: وهي علاقة تتسم بالتفريط الكبير مع الطفل، حيث تُتيح المعلمة للطفل حرية أكبر داخل بيئة الصف ولا تُفرض عليه قواعد أو تعليمات صارمة. وقد يؤدي هذا النوع من العلاقات إلى شعور الطفل بالارتباك والتخبط وعد المسؤولية، وقد يعوق نموه الاجتماعي والعاطفي، كما قد يؤثر سلباً على أدائه وتوافقه المدرسي.

٤. علاقة الإهمال Neglectful Relationship: وفي هذا النوع لا تُبدي المعلمة اهتماماً كبيراً بالطفل، ولا تُقدم له الدعم أو التوجيه. وقد يؤدي هذا النوع من العلاقة إلى شعور الطفل بالعزلة والوحدة، كما قد يعوق نموه النفسي والعاطفي، ويؤثر سلباً على أدائه الدراسي.

وقد أجرى Brich & Ladd (1997) دراسة لفحص كيفية ارتباط ثلاث سمات مميزة للعلاقة بين المعلمة والطفل (القرب، الاعتماد، والصراع) بجوانب مختلفة من تكيف الطفل مع المدرسة. وقد أظهرت النتائج وجود ارتباط دال إحصائياً بين النوع الثاني (علاقة الاعتماد) وصعوبات التكيف المدرسي لدى الطفل، بما في ذلك ضعف التحصيل الدراسي، والمواقف الصفية السلبية، والمشاركة الأقل إيجابية في الأنشطة الصفية. بالإضافة إلى ذلك، فقد ارتبط النوع الثالث (علاقة الصراع) الذي باستقلالية الطفل، والمشاركة التعاونية في

الفصل الدراسي. أخيرًا، ارتبط قرب المعلمة بالطفل (النوع الأول) بشكل إيجابي بالتحصيل الدراسي للطفل، بالإضافة إلى تقييمات المعلمين وإعجاب الطفل بالمدرسة.

وبالتالي، فإن الأطفال الذين يتمتعون بعلاقات إيجابية وودية وبناءة مع المعلمة يحصلون على فرص للتوافق النفسي والانفعالي والاستعداد المدرسي (Pianta, Nimetz & Bennett, 1997). كما تكون لديهم فرص أفضل للتوافق الاجتماعي، والكفاءة المعرفية، وفرص أقل لظهور المشكلات السلوكية والانفعالية. كما يشير Spilt & Koomen (2022) أنه وبناءً على نظريات الارتباط بين الوالدين والطفل، فإن الأطفال الذين يمتلكون علاقة وثيقة مع المعلمة (القرب) يتمتعون بقاعدة آمنة يمكن من خلالها استكشاف البيئة والتعلم بشكل أفصل. من ناحية أخرى، فإن العلاقات التي تتسم بالصراع والتنافر والرفض بين المعلمة والطفل تمثل عامل ضغط على الأطفال في البيئة المدرسية، وقد تؤثر على حياتهم وقدراتهم على التكيف الناجح في المدرسة.

وقد تناولت بعض الدراسات مهارات ما وراء الانفعال لدى المعلمات وتأثيرها على العلاقة بين المعلمة والطفل. حيث أشارت النتائج إلى وجود ارتباط قوي بين مهارات ما وراء الانفعال لدى المعلمات ونوع العلاقة التي تربطهن بأطفالهن. فقد أشار Farouk (2010) إلى أن رفض مشاعر وأفكار الطفل لدى المعلمات يُؤدي إلى شعور الطفل بالغضب والإحباط، وبالتالي ظهور سلوكيات عدوانية لدى الطفل، وقد تُصبح العلاقة بين المعلمة والطفل مليئة بالصراعات والتوتر. كما أن المعلمات اللاتي يتبنين نمط التفهم في محاولة لفهم انفعالات الطفل، يساهمن في خلق شعور بالأمان والراحة لدى الطفل، مما يعزز شعوره بالقرب من المعلمة، ويساعد على بناء ثقة متبادلة بينهما.

كما هدفت دراسة Johnson (2023) إلى مقارنة أنوع العلاقات بين المعلمين وأطفالهم في المرحلة الابتدائية وفقاً لنمط ما وراء الانفعال (تفهم، تجاهل، رفض). وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن المعلمين

والمعلمات الذين وصفوا بالتناغم مع الذات والأطفال (نمط التفهم) أبلغوا عن تقارب أعلى وصراع أو تعارض أقل مع أطفالهم مقارنة بالمعلمين الأقل تناغماً.

وقد أشارت دراسة Bosman, Zee, Jong & Koomen (2021) إلى أن التدخل التدريبي القائم على تنمية المهارات الانفعالية وما وراء الانفعالية لدى المعلمين، قد أدى إلى تحسينات في العلاقات الثنائية (تقارب - صراع - تبعية)، بين المعلم والطفل في المدرسة الابتدائية (الصفوف ٢-٦)، خاصة مع الأطفال الذين يواجهون مشكلات في العلاقة مع المعلم. حيث أبلغ المعلمون في المجموعة التجريبية التي تلقت التدريب عن تحسينات قصيرة المدى في معتقدات التقارب والكفاءة الذاتية للدعم الانفعالي وانخفاض في الصراع مقارنة بمعلمي المجموعة الضابطة.

وفي دراسة Vancraeyveldt, Verschueren, Wouters, Craeyevelt, Noortgate & Colpin (2015) والتي هدفت إلى تعزيز العلاقة بين المعلمة والطفل في مرحلة ما قبل المدرسة عن طريق التدخل باستخدام استراتيجية تنظيم الانفعالات القائمة على أنشطة اللعب بين المعلمة والطفل. أظهرت نتائج المجموعة التجريبية انخفاضاً كبيراً في علاقة الصراع بين المعلمة والطفل، ومشاكل السلوك، وفرط النشاط لدى الطفل وذلك من وجهة نظر المعلمات. كما أشارت النتائج إلى نمو في علاقة القرب مقارنة بالمجموعة الضابطة.

ويمكن تفسير مفهوم نوع العلاقة بين المعلمة والطفل وفقاً لنظرية التعلق أو الارتباط Attachment Theory والتي قدمها Bowlby (1979) حيث ساهمت النظرية في تفسير العلاقة بين المعلمة والطفل، وكيف أن الأطفال محفزون بشكل بيولوجي على تطوير علاقات ارتباط آمنة مع والديهم أو المعلمة من أجل البقاء أو التطور. فعندما تظهر المعلمة تناغماً عاطفياً وتقدم دعمًا مستمراً للطفل، تشكل قاعدة آمنة للطفل يشعر من خلالها بأنه آمن.

وبالتالي، فإن الأطفال الذين يتمتعون بارتباط آمن يثقون في قدرة معلميهم على تهدئتهم وراحتهم عندما يشعرون بالضيق، أو الضعف، أو الحاجة إلى التواصل، وعلى التصرف بشكل مستقل في الأوقات الأخرى. ومع مرور الوقت، تكون هذه الحالات اليومية من التنظيم الانفعالي المتبادل تجارب لمساعدة الأطفال على تطوير كفاءتهم الانفعالية الخاصة.

فروض البحث

في ضوء الإطار النظري للبحث والدراسات السابقة التي تناولت مهارات ما وراء الانفعال، والإبداع الانفعالي والعلاقة بين المعلمة والطفل، فقد صيغت الفروض لتمثل إجابات محتملة للأسئلة التي أثيرت في مشكلة البحث. وقد ركزت فروض البحث على اختبار فروض تتعلق بالتطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية، وكذلك التطبيق البعدي بين المجموعتين التجريبية والضابطة، ما قد يوفر معلومات قيّمة حول فعالية البرنامج على المدى القصير.

بينما لم بتم تضمين فروض خاصة بالتطبيق التتبعي، والذي غالباً ما يقيم النتائج بعد شهرين من تطبيق البرنامج. وتبرر الباحثة ذلك بأن شهرين ربما يمثلان مدة طويلة نسبياً لتقييم تأثير البرنامج على الطالبات، بعد انتهاء فترة تطبيق البرنامج وفترة التدريب الميداني، والتي انتهت بنهاية الفصل الدراسي الثاني. كما أن الباحثة لم تتوافر لديها نتائج دراسات كافية حول تأثير مثل هذا النوع من برامج تنمية مهارات الطالبات في التطبيق التتبعي على المدى البعيد. كما أن نتائج التطبيق التتبعي قد تتأثر بعوامل خارجية غير مرتبطة بالبرنامج، ولكن ترتبط بالنظام الدراسي وفترة الامتحانات التي تزامنت مع انتهاء تطبيق البرنامج.

وبالتالي فقد جاءت الفروض على النحو التالي:

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مهارات ما وراء الانفعال في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في اختبار مهارات ما وراء الانفعال في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي.

٣. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الإبداع الانفعالي في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

٤. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية على مقياس الإبداع الانفعالي في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي.

٥. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس العلاقة مع الطفل في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

٦. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية على مقياس العلاقة مع الطفل في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي.

منهج البحث

اعتمد البحث على المنهج شبه التجريبي نموذج المجموعتين المتكافئتين (مجموعة ضابطة- مجموعة تجريبية) للتحقق من صحة فروض البحث والخاصة بفعالية البرنامج في تنمية مهارات ما وراء الانفعال واثره على الإبداع الانفعالي والعلاقة مع الطفل لدى الطالبات المعلمات. وترى الباحثة أن هذا التصميم مناسب للكشف عن فاعلية البرنامج والتحقق من صحة الفروض.

إجراءات البحث

تم إجراء البحث وفقاً للخطوات التالية:

١. الاطلاع على الدراسات التي تناولت ما وراء الانفعال، وأساليب تنمية وقياس مهارات ما وراء الانفعال، خاصة لدى طلاب الجامعات ومعلمات أطفال الروضة. كما تم الاطلاع على الدراسات التي تناولت الإبداع

الانفعالي، وكذلك العلاقة بين المعلمة والطفل وأساليب القياس والتقويم الخاصة بكل منهما. كما تم مراجعة الدراسات التي أعدت برامج إرشادية مشابهة وفعاليتها في تنمية مهارات ما وراء الانفعال لدى معلمات مرحلة الروضة قبل وأثناء الخدمة.

٢. تحديد عينة الدراسة الاستطلاعية والعينة الأساسية والذين تتوافر فيهم شروط العينة وفقاً لأهداف البحث.

٣. إعداد اختبار مهارات ما وراء الانفعال، ومقياس الإبداع الانفعالي، ومقياس العلاقة بين المعلمة والطفل والتحقق من الخصائص السيكومترية لكل منها وذلك على أفراد العينة الاستطلاعية.

٤. إعداد برنامج تنمية مهارات ما وراء الانفعال لدى الطلبات المعلمات.

٥. التطبيق القبلي لأدوات القياس الثلاثة.

٦. تطبيق البرنامج على طالبات المجموعة التجريبية.

٧. التطبيق البعدي لأدوات القياس.

٨. تصحيح المقاييس، ورصد درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة وتحليلها ومعالجتها إحصائيا، واستخلاص النتائج ومناقشتها.

عينة البحث

تكونت عينة البحث الاستطلاعية من ٤٥ طالبة تم اختيارهن عشوائياً من طالبات الفرقة الثالثة بشعبة الطفولة بكلية التربية بقنا خلال العام الدراسي ٢٠٢٣-٢٠٢٤، باستخدام جداول الأرقام العشوائية وأرقامهم التسلسلية في القائمة وذلك بضمان حصول كل طالبة على فرصة متساوية للاختيار في العينة، وبهدف التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث. كما تم اختيار ٩٧ طالبة لعينة البحث الأساسية من نفس الفرقة، حيث كانت تتولى الباحثة الإشراف على مجموعات التربية الميدانية بها، وبلغت نسبة عينة البحث الأساسية إلى حجم مجتمع الدراسة ٢٥% تقريباً. وقد تم تقسيم العينة الأساسية عشوائياً إلى مجموعتين أحدهما ضابطة (٤٨)، لم تتعرض للبرنامج، والأخرى تجريبية (٤٩)، تعرضت للبرنامج بنفس الطريقة السابقة. وقد تم

استبعاد ٥ طالبات من المجموعة التجريبية بنهاية فترة التطبيق لعدم المشاركة في التطبيق البعدي لأدوات البحث، وبالتالي بلغ عدد طالبات المجموعة التجريبية ٤٤ طالبة فقط. وقد تم الحصول على موافقة جميع الطالبات المشاركات في الدراسة من خلال نماذج أدوات البحث، حيث تم توفير معلومات كافية عن الدراسة، بما في ذلك أهدافها، وطرق جمع البيانات، والفوائد المحتملة للمشاركة، وضمان سرية جمع وتخزين وعدم مشاركة بيانات الطالبات مع طرف ثالث.

أدوات البحث

استخدمت الباحثة الأدوات التالية للتحقق من صحة الفروض، وهي:

أولاً: اختبار مهارات ما وراء الانفعال لدى الطالبات المعلمات بشعبة الطفولة (إعداد الباحثة)

١. الهدف من الاختبار

يهدف اختبار مهارات ما وراء الانفعال لدى الطالبات المعلمات إلى تقييم قدرتهن على فهم وإدارة انفعالاتهن، وكذلك قدرتهن على التعاطف مع انفعالات الأطفال والاستجابة لها بشكل مناسب، قبل وبعد تطبيق البرنامج. ويمكن أن يساعد هذا الاختبار في تحسين ممارسات الطالبات المعلمات داخل الصف في الروضة، وخلق بيئة تعليمية أكثر أمانًا ودعمًا للأطفال.

٢. خطوات إعداد الاختبار

لإعداد اختبار مهارات ما وراء الانفعال تم اتباع الخطوات التالية:

١. الاستعانة بالإطار النظري السابق والذي تناول مفهوم، وأنماط، ومهارات ما وراء الانفعال، وكذلك مراجعة الدراسات التي استخدمت أو أعدت أدوات، أو اختبارات أو مقاييس لتحديد أو قياس مستوى هذه المهارات. حيث تمت مراجعة مفهوم ما وراء الانفعال، أنواع مهارات ما وراء الانفعال، تطور هذه

المهارات لدى المعلمات قبل وأثناء الخدمة، العوامل التي تسهم في نمو هذه المهارات، استراتيجيات تنمية مهارات ما وراء الانفعال، تصميم وصياغة أسئلة اختبارات مهارات ما وراء الانفعال.

٢. التحقق من مدى ملائمة أي من المقاييس أو الاختبارات التي تم الاطلاع عليها، لأهداف وعينة هذا البحث، حيث ظهرت الحاجة إلى إعداد اختبار لتقييم حقيقي لمهارات ما وراء الانفعال وفقاً لطبيعة هذه المهارات التي تم تناولها في الإطار النظري للبحث. حيث وجدت الباحثة إلى أن المقاييس أو الاختبارات التي تم الاطلاع عليها لا تقيم مهارات الطالبات المعرفية الانفعالية فيما وراء المعرفة بشكل واقعي، حيث تقيم المقاييس مستوى هذه المهارات من وجهة نظر المعلمات فقط. فلم تتطرق أي من المقاييس إلى مهام ومواقف تتطلب من الطالبات المعلمات إظهار مهارات ما وراء الانفعال لديهن من حيث فهم مشاعرهن الخاصة والتعبير عنها بشكل مناسب، فهم انفعالات الأطفال والتفاعل معها بشكل مناسب، تنظيم مشاعرهن ومشاعر الأطفال، حل النزاعات بين الأطفال بشكل فعال، خلق بيئة تعليمية آمنة وداعمة للأطفال. وبالتالي فقد انتهت الباحثة إلى تصميم اختبار شامل لتقييم مهارات ما وراء الانفعال لدى الطالبات المعلمات، للحصول على معلومات أكثر دقة حول قدرة الطالبات المعلمات على فهم وإدارة انفعالاتهن، وكذلك قدرتهن على التعاطف مع انفعالات الأطفال والاستجابة لها بشكل مناسب.

٣. إعداد قائمة بمهارات ما وراء الانفعال لدى الطالبات المعلمات، وذلك بناءً على الإطار النظري للبحث والدراسات التي اقترحت المهارات التي يجب تمتلكها المعلمة لفهم، وتنظيم، وإدارة انفعالاتها وانفعالات الأطفال، حيث أمكن تحديد ثماني مهارات أساسية وهي مهارات:

- الوعي الذاتي: وتشمل القدرة على التعرف على انفعالاتها وردود أفعالها في الموقف.
- تنظيم المشاعر: وتشمل القدرة على التحكم في انفعالاتها والتعبير عنها بشكل مناسب.
- التفكير الإيجابي: وتشمل القدرة على التركيز على الحلول الإيجابية بدلاً من التركيز على المشكلة.
- التواصل الفعال: وتشمل القدرة على التواصل مع الطفل بطريقة هادئة وفعالة.

- التحكم في الغضب: وتشمل القدرة على التحكم في غضبها وعدم إظهاره للطفل.
- القدرة على التأقلم: وتشمل القدرة على التكيف مع الموقف واتخاذ الإجراءات المناسبة.
- الحلول الإيجابية: وتشمل القدرة على إيجاد وتقديم حلول إيجابية وفعالة لحل مشكلة.
- التفاوض وحل النزاع: وتشمل القدرة على التفاوض مع الطفل وحل النزاع بشكل سلمي.

٤. صياغة أسئلة الاختبار، حيث قامت الباحثة بتحديد الهدف الإجرائي الخاص بكل مهارة من مهارات ما وراء الانفعال وصياغة المفردات الخاصة به. وقد صاغت الباحثة أسئلة الاختبار في شكل مجموعة من المواقف الافتراضية (سيناريو) وأربعة أسئلة لكل موقف تتطلب اختيار طريقة التعامل الصحيح من بين أربعة اختيارات تقيس قدرة الطالبة المعلمة على الوعي بانفعالاتها وانفعالات الأطفال، وتنظيمها، وإدارتها، والتحكم فيها بإيجابية والتواصل وتقديم الحلول الفعالة للمشكلات التي تواجهها.

٥. وضع تعليمات الاختبار من حيث زمن الإجابة عن الأسئلة، وكيفية الإجابة عن كل سؤال.

٦. عرض الاختبار في صورته الأولية على مجموعة المتخصصين في علم النفس والصحة النفسية في مجال علم نفس الطفل لإبداء الرأي في مواقف وأسئلة ومفردات الاختبار ومدى ملائمته لأهداف وعينة البحث.

٣. وصف الاختبار

تم تصميم اختبار مهارات ما وراء الانفعال إلكترونياً ليسهل إرساله للطالبات، وجمع الاستجابات وتصحيحها وتحليلها إحصائياً. يتكون الاختبار من ١٢ موقفاً أو سيناريو، كل منها يصف مشهداً محدداً في غرفة الصف، ويتضمن انفعالات قوية من قبل الطفل أو الطالبة المعلمة، حيث يطلب قراءة وتخيل الموقف بعناية من خلال خبرة الطالبات في التدريب الميداني خلال العام الدراسي، والإجابة عن أربعة أسئلة في نهاية كل موقف بطريقة الاختيار من بين متعدد. حيث يتم تقييم إجابات الطالبة المعلمة بناءً على معايير محددة، تشمل:

فهم مشاعر الطفل، التعاطف مع مشاعر الطفل، استخدام استراتيجيات فعالة لتهدئة الطفل، التواصل بشكل فعال مع الطفل، وخلق بيئة آمنة وداعمة للطفل. وفيما يلي مثال يوضح أحد سيناريوهات الاختبار

الموقف الأول: طفل ظل يبكي بصوت مرتفع

"أثناء لقاء المعلمة مع الأطفال، انفجر طفل في نوبة بكاء هستيري، صوته يتردد في أرجاء الفصل. تبين أنّه فقد أحد ألعابه المفضلة، تلك التي أحضرها من منزله وارتبط بها عاطفيًا. ساد جو من التشتت، فقد تخلّى الأطفال عن تركيزهم وراحوا يتابعون مشهد بكاء الطفل بحرقة. شعرت المعلمة بالضغط، فهي تسعى جاهدة لتهدئة الطفل وإعادة الهدوء إلى الفصل، بينما تبحث في نفس الوقت عن اللعبة المفقودة".

وقد جاءت الأسئلة في نهاية الموقف مصحوبة بأربعة اختيارات، مثل: (١) كيف تتصرفين لتهدئة الطفل، (٢) ماذا تقولين للطفل لجعله يشعر بالراحة، (٣) كيف تساعدين الطفل على العثور على لعبته المفقودة، (٤) ماذا تفعلين إذا لم تتمكني من العثور على لعبته؟

٤. تصحيح الاختبار

من خلال تحليل إجابات الطالبة المعلمة على جميع أسئلة مواقف الاختبار، وعددها ٤٨ سؤال، يمكن الحصول على مستوى مهارتها في فهم وإدارة انفعالاتهن، وكذلك قدرتهن على التعاطف مع انفعالات الأطفال والاستجابة لها بشكل مناسب، وبحيث تكون الدرجة العظمي ٤٨ درجة، وتحويل الدرجة الإجمالية للطالبة إلى نسبة مئوية ونطاق درجات.

٥. الخصائص السيكومترية للاختبار

صدق الاختبار

تم التحقق من صدق المقياس عن طريق:

أ. صدق المحكمين

قامت الباحثة بعرض الاختبار في صورته الأولية على خمسة من السادة المحكمين في مجال علم نفس الطفل بهدف التحقق من ملائمة مواقف وأسئلة الاختبار لأهداف البحث. وقد تم حذف وتعديل بعض الأسئلة والتي حصلت على نسبة اتفاق أقل من ٩٠% بين السادة المحكمين، بناءً على مقترحاتهم.

ب. صدق الاتساق الداخلي

تم حساب الاتساق الداخلي لدرجات أسئلة الاختبار ومدى ارتباطها بالدرجة الكلية للاختبار، وذلك على طالبات العينة الاستطلاعية والتي تكونت من ٤٥ طالبة (جدول ١). وقد أوضحت النتائج أن معاملات الارتباط بين درجات الأسئلة والدرجة الكلية للاختبار دالة إحصائية عند ٠.٠١، مما يشير إلى وجود اتساق داخلي بين بنود الاختبار.

جدول ١: معاملات الارتباط لدرجات الأسئلة والدرجة الكلية للاختبار (ن=٤٥)

الرقم	عنوان الموقف	معامل الارتباط
١	طفل ظل يبكي بصوت مرتفع في الفصل لأنه فقد أحد ألعابه المفضلة التي أحضرها من المنزل	0.882**
٢	طفلة تبدو غاضبة ومتنمرة تجاه طفل آخر	0.849**
٣	طفل يبدو حزيناً ومنعزلاً عن بقية الأطفال في الفصل	0.683**
٤	طفل يرفض المشاركة في الأنشطة الجماعية معك ومع بقية الأطفال الآخرين في الفصل	0.893**
٥	طفلة تبدو قلقة وخائفة قبل مسابقة رياضية	0.852**
٦	طفل يتعرض للتنمر المستمر من قبل مجموعة من الأطفال داخل الصف	0.857**
٧	طفل يواجه صعوبات في التعلم وعدم مسايرة الأطفال الآخرين ويبدو محبطًا	0.920**
٨	طفل يبدي سلوكًا عدوانياً تجاه الأطفال الآخرين معه في غرفة الصف	0.802**
٩	طفل يغيب عن الروضة بشكل متكرر دون سبب مبرر	0.748**
١٠	طفل يعاني من صعوبات في التركيز ويبدو مشتتًا في الفصل الدراسي	0.819**
١١	طفلة تظهر سلوكاً عدوانيًا متكرراً تجاه المعلمة.	0.793**
١٢	طفل يبكي بشكل هستيري بعد سقوطه على الأرض.	0.786**

** دالة عند ٠.٠١

ج. الصدق التمييزي للاختبار ومعاملات الصعوبة والتمييز

استخدمت طريقة المقارنة الطرفية لمعرفة قدرة الاختبار على التمييز بين طرفي القدرة لدى الطالبات ذوي المهارات المرتفعة والمهارات المنخفضة وذلك بهدف الإبقاء على الأسئلة ذات التمييز العالي فقط. وقد تم تطبيق الاختبار على أفراد المجموعة الاستطلاعية وإيجاد الدرجة التي حصلت عليها كل طالبة في الاختبار، كما تم ترتيب الدرجات من الأعلى إلى الأدنى للمجموعة ككل. وقد تم تحديد نسبة (٢٧%) من مجموعة الدرجات المرتفعة (١٢ طالبة)، ونسبة (٢٧%) من الدرجات المنخفضة، حيث تمت المقارنة بين متوسطي المجموعتين العليا والدنيا باستخدام اختبار مان-ويتني Mann-Whitney وقيمة Z كأسلوب لابارامتري للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطي درجات الطالبات.

ويتضح من جدول ٢ وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠٠١ بين متوسطات المجموعتين العليا والدنيا في اختبار مهارات ما وراء الانفعال، مما يدل على القدرة التمييزية للاختبار.

جدول ٢: دلالة الفروق بين متوسطات المجموعتين الطرفيتين لاختبار مهارات ما وراء الانفعال (ن=٤٥)

المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	W	Z	مستوى الدلالة
الأعلى	31.38	13.05	18.50	222.00	0.00	78.00	4.18	دال عند 0.001
الأدنى	1.50	0.51	6.50	78.00				

كما تم حساب معاملات الصعوبة لأسئلة اختبار مهارات ما وراء الانفعال عن طريق حساب نسبة عدد الاستجابات الصحيحة أو الخطأ إلى العدد الكلي للمفردات (٤٨ مفردة). وتعد قيم معاملات الصعوبة أو السهولة مقبولة إذا تراوحت ما بين ٠.٤٠ – ٠.٨٠. وقد أشارت نتائج التحليل إلى أن معاملات السهولة للاختبار تراوحت ما بين ٠.٥١ – ٠.٦٨، وجاءت معاملات الصعوبة ما بين ٠.٣١ -٠.٤٨، وهي نسب

مقبولة وتعبر عن قدرة الاختبار على التمييز بين مهارات الطالبات. وقد تم حساب معامل التمييز للاختبار باستخدام المعادلة:

معامل التمييز = ((عدد الإجابات الصحيحة في المجموعة العليا - عدد الإجابات الصحيحة في المجموعة الدنيا) /عدد طلاب المجموعة الواحدة) ×١٠٠

وقد جاءت جميع معاملات التمييز ما بين ٠.٦٣ – ٠.٩٥ وهي معاملات تمييز مرتفعة (أعلى من ٥٠%) لجميع بنود الاختبار.

ثبات الاختبار

للتحقق من ثبات الاختبار تم استخدام طريقة التطبيق وإعادة التطبيق وطريقة التجزئة النصفية.

أ. طريقة إعادة تطبيق الاختبار

للتحقق من ثبات الاختبار تم استخدام طريقة التطبيق وإعادة التطبيق بعد ثلاثة أسابيع من التطبيق الأول على نفس طالبات المجموعة الاستطلاعية. وقد تم حساب معاملات الارتباط بين درجات الطالبات في التطبيقين الأول والثاني باستخدام معامل بيرسون (جدول ٣). وقد بينت نتائج التحليل أن جميع معاملات الارتباط دال إحصائيا عند مستوى ٠.٠١.

جدول ٣: معاملات الارتباط لأسئلة اختبار مهارات ما وراء الانفعال باستخدام طريقة إعادة التطبيق (ن=٤٥)

السؤال	معامل الارتباط بين التطبيقين
الأول	0.850**
الثاني	0.798**
الثالث	0.570**
الرابع	0.768**
الخامس	0.743**
السادس	0.362*
السابع	0.729**

السؤال	معامل الارتباط بين التطبيقين
الثامن	0.686**
التاسع	0.654**
العاشر	0.754**
الحادي عشر	0.695**
الثاني عشر	0.675**
الدرجة الكلية	0.958**

** دالة عند ٠.٠١

ب. طريقة التجزئة النصفية

قامت الباحثة بتقسيم فقرات اختبار مهارات ما وراء الانفعال إلى جزئين متكافئين، حيث يتكون الجزء الأول من المفردات الفردية للاختبار (١، ٣، ٥، ٧، ٩، ١١)، ويتكون الجزء الثاني من المفردات الزوجية للاختبار (٢، ٤، ٦، ٨، ١٠، ١٢). وقد تم تطبيق الجزئين على أفراد العينة الاستطلاعية، وحساب معامل ارتباط الجزئين باستخدام بمعادلة سبيرمان، حيث أشارت النتائج إلى أن معامل الارتباط بين الجزئين الأول والثاني (٠.٨٥٩) دال إحصائيا عند مستوى ٠.٠١. وبهذا يكون قد تم التحقق من ثبات الاختبار.

ثانياً: مقياس الإبداع الانفعالي (إعداد: Averill, 1999، تعريب وتقنين: سعيد عبد الغني سرور وعادل المنشاوي، ٢٠١٠)

١. الهدف من استخدام المقياس

يهدف المقياس إلى تقييم مستوى القدرة على توليد أفكار وطرق غير تقليدية للتعامل مع المواقف والانفعالات. وقد تم تطبيق مقياس الإبداع الانفعالي في هذا البحث وذلك بهدف قياس مستوى الإبداع الانفعالي لدى عينة البحث بمجموعتيها الضابطة والتجريبية وذلك للتحقق من أثر تنمية مهارات ما وراء الانفعال على الإبداع الانفعالي لدى الطالبات المعلمات.

٢. اختيار المقياس

تم اختيار مقياس الإبداع الانفعالي والذي طوره Averill (1999)، وذلك في ضوء الاطار النظري، والأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت تعريف ومكونات الإبداع الانفعالي، أو طورت أدوات لقياس الإبداع الانفعالي. حيث وجدت الباحثة أن المقياس من أكثر هذه المقاييس موثوقية، ووضوحاً، وتمييزاً بين الأفراد ذوي الإبداع الانفعالي العالي والمنخفض، وملائمة لأهداف وعينة البحث الحالي. كما أن المقياس قد تم ترجمته إلى العديد من اللغات، وتقنينه في بيئات وثقافات مختلفة، ومنها المصرية والسعودية. وقد تم اختيار النسخة التي عربها وقننها سعيد عبد الغني سرور وعادل المنشاوي (٢٠١٠) في البيئة المصرية على عينة مشابهة لعينة هذا البحث وهم طلاب الجامعة.

٣. وصف المقياس

تكون مقياس الإبداع الانفعالي من ٣٠ مفردة موزعة على أربعة أبعاد هي الاستعداد الانفعالي، الجدة الانفعالية، الفعالية الانفعالية، والأصالة الانفعالية. حيث يتناول البعد الأول قدرة الفرد على فهم وتقبل انفعالاته وانفعالات الآخرين الإيجابية والسلبية، والبحث عن فرص للتعبير عن المشاعر في مواقف جديدة (٧ مفردات). ويتناول البعد الثاني قدرة الفرد على توليد أفكار واستراتيجيات جديدة للتعامل مع الانفعالات والتعبير عن المشاعر، وإيجاد حلول للمشكلات العاطفية في سياق اجتماعي غير نمطي (١٤ مفردة). ويتناول البعد الثالث توظيف الفرد للانفعالات بشكل فعال لتحقيق أهدافه والنجاح وتخطي المواقف الصعبة، وبناء علاقات إيجابية مع الآخرين (٥ مفردات). بينما تقيس مفردات البعد الرابع قدرة الفرد إصدار استجابات انفعالية بطريقة صادقة ومباشرة تعكس توجهاته دون خوف أو تحفظ (٤ مفردات). وقد تم استخدام تدريج خماسي (أكثر من ذلك بكثير، إلى حد ما كثير، نفسه، إلى حد ما أقل، أقل من ذلك بكثير) لاختيار الاستجابة المناسبة لكل مفردة من مفردات المقياس.

٤. الخصائص السيكومترية للمقياس

صدق المقياس

تم التحقق من صدق المقياس في بيئته الأصلية على عينة من طلاب الجامعة، حيث قام معد المقياس باستخدام صدق المعيار، والذي أسفر عن وجود ارتباط قوي بين نتائج المقياس ومقاييس أخرى، كما استخدم التحليل العاملي الاستكشافي للتحقق من صدق البناء والذي أسفر عن وجود أربعة بنى متميزة (Averill, 1999). كما قام سرور والمنشاوي (٢٠١٠) بالتحقق من صدق المقياس في البيئة المصرية بعد تعريبه باستخدام التحليل العاملي التوكيدي، حيث أشارت النتائج إلى أن نتائج معاملات الصدق الأربعة دالة إحصائيا عند ٠.٠١.

ثبات المقياس

قام معد المقياس بالتحقق من ثبات المقياس في بيئته الأصلية باستخدام طريقة التطبيق-إعادة التطبيق، وطريقة التكافؤ الداخلي، حيث تم حساب معاملات ثبات الاختبار-إعادة الاختبار، وكذلك حساب معاملات ألفا كرونباخ للأبعاد الأربعة والتي وجدت كلها دالة إحصائياً. كما قام سرور والمنشاوي (٢٠١٠) بالتحقق من ثبات المقياس بأبعاده الأربعة وللمقياس ككل باستخدام معامل ألفا كرونباخ، حيث تمتع بمعامل ثبات بلغ ٠.٨٩، وباستخدام طريق التطبيق-إعادة التطبيق بعد ثلاثة أسابيع، حيث أشارت النتائج إلى ارتفاع معاملات الثبات وانه يمكن الوثوق في ثبات النسخة المعربة من المقياس في البيئة المصرية بدرجة كبيرة.

كما تم التحقق من ثبات المقياس في هذا البحث باستخدام طريقة التطبيق وإعادة التطبيق بعد ثلاثة أسابيع من التطبيق الأول وذلك على المجموعة الاستطلاعية والبالغ عددها ٤٥ طالبة. وقد تم حساب معاملات الارتباط بين درجات الطالبات في أبعاد المقياس المعيارية باستخدام معامل بيرسون. وقد بينت نتائج التحليل أن جميع معاملات الارتباط بين درجات المشاركات في أبعاد المقياس والدرجة الكلية مرتفعة ودالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠١ (جدول ٤).

جدول ٤: معاملات الارتباط لمقياس الإبداع الانفعالي باستخدام طريقة إعادة التطبيق

البعد	معامل الارتباط
الاستعداد الانفعالي	0.953**
الجدة الانفعالية	0.978**
الفعالية الانفعالية	0.992**
الأصالة الانفعالية	0.960**
الدرجة الكلية	0.987**

** دالة عند ٠.٠١

كما تم استخدام طريقة معامل ألفا والتي تعتمد طريقة معادلة ألفا كرونباخ على تباينات بنود المقياس، حيث تم حساب معامل الثبات لكل بعد من أبعاده الأربعة بشكل منفرد. ويتضح من جدول ٥ أن جميع قيم ألفا مرتفعة، حيث تراوحت من ٠.٦٩١إلى ٠.٩٣٩ مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة مرتفعة من الثبات في البحث الحالي، وإلى تمتعه بدرجة مناسبة من الثبات عند استخدامه مرة أخرى في نفس الظروف ومع عينة مشابهة.

جدول ٥: معاملات الثبات لمقياس الإبداع الانفعالي باستخدام معادلة ألفا كرونباخ

البعد	معامل ألفا كرونباخ
الاستعداد الانفعالي	0.691
الجدة الانفعالية	0.882
الفعالية الانفعالية	0.821
الأصالة الانفعالية	0.773
الدرجة الكلية	0.939

ثالثاً: مقياس العلاقة بين المعلمة والطفل The Student-Teacher Relationship Scale (STRS) (إعداد: Pianta, 2001، تعريب وتقنين الباحثة)

١. الهدف من المقياس

يهدف مقياس العلاقة بين الطفل إلى وصف وقياس نوع ومستوى العلاقة بين الطالبة المعلمة والطفل من خلال فهم الطالبة المعلمة لهذه العلاقة، وذلك من خلال تفاعلها مع الأطفال داخل غرفة الصف. وقد استخدم

في هذا البحث للتعرف على أثر برنامج تنمية مهارات ما وراء الانفعال لدى الطالبات المعلمات على العلاقة مع الطفل في مرحلة الروضة من وجهة نظرهن.

٢. تعريب وتقنين المقياس

لإعداد أو استخدام مقياس للعلاقة بين المعلمة والطفل استعانت الباحثة بالاطار النظري والأدبيات التي تناوبت مفهوم، وطبيعة، وخصائص، وأنواع العلاقة بين المعلمة والطفل في مرحلة الروضة، وكذلك الدراسات التي استخدمت أو أعدت أدوات لقياس العلاقة بين المعلمة والطفل، من وجهة نظر المعلمة. وقد تمت مراجعة مدى ملائمة عدة لمقاييس استخدمت لأهداف وعينة مشابهة لأهداف وعينة البحث الحالي.

وقد توصلت الباحثة إلى أن مقياس العلاقة بين المعلمة والطفل The Student-Teacher Relationship (STRS) والذي أعده Pianta في نسخته الأولى عام ٢٠٠١ (Pianta, 1992, 2001) للتعرف على نوع العلاقة بين المعلمة والطفل (القرب - الاعتماد - الصراع) في الفئة العمرية من ٤-٩ سنوات وذلك من وجهة نظر المعلمة، من أكثر المقاييس استخداما في الأدبيات والدراسات الأجنبية في مجال علم نفس الطفل. وقد ترجم المقياس إلى عدة لغات، كما تم تقنينه في العديد من البيئات الأجنبية والعربية، حيث قام البستنجي (٢٠١٣) بتعريبه وتقنينه في البيئة السعودية على عينة من معلمات مرحلة الروضة بمدينة جدة. وقد قامت الباحثة بترجمة مفردات المقياس من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية ومراجعة النسخة الأولية المترجمة إلى العربية بواسطة متخصصين بهدف التأكد من دقة الترجمة والتحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس.

٣. وصف المقياس

تم إعداد المقياس الأصلي في نسختين، النسخة الأولى STRS والتي أعدها Pianta (1992, 2001) بهدف الكشف أو التنبؤ بالمعلمات اللاتي يحتجن للمساعدة والمساندة المهنية والدعم من قبل المرشدين

التربويين، وتتكون من ٢٨ مفردة موزعة على ثلاثة أبعاد (القرب – الاعتماد - والصراع) والنسخة الأخيرة المطورة والمختصرة STRS-SF (Koomen, Verschueren, Schooten, Jak & Pianta, 2012) وتتكون من ١٥ مفردة موزعة على بعدين هما القرب (٨ مفردات)، الصراع (٧ مفردات)، وذلك بهدف قياس فهم المعلمة لعلاقتها مع طفل محدد أو مجموعة من الأطفال ووصفها من حيث الإيجابية أو السلبية.

حيث تشير علاقة القرب إلى إدراك المعلمة لعلاقتها مع الطفل أو مجموعة الأطفال كعلاقة تتسم بالدعم، والدفء والتواصل والدعم العاطفي (إيجابية). ويشمل هذا البعد عبارات مثل: "أتمتع بعلاقات حنونة ودافئة مع الأطفال"، "يطلب مني الأطفال مساعدتهم عندما يشعرون بالانزعاج"، "لا يشعر الأطفال بالمودة عندم أقترب منهم". بينما يشير بعد الصراع إلى إدراك المعلمة لعلاقتها مع الطفل أو مجموعة من الأطفال كعلاقة صراع وتحدي (سلبية). ويشمل هذا البعد عبارات مثل: "يظل الطفل غاضباً أو مقاوماً بعدما أقوم بتوبيخه"، "التعامل مع الأطفال يستنزف طاقتي"، "يتلاعب الأطفال بمشاعرهم معي".

وقد استخدام المقياس تدريج خماسي (لا تنطبق تماماً، لا تنطبق، لا أدري، تنطبق إلى حد ما، تنطبق بدرجة كبيرة) لمساعدة المعلمة على اختيار الاستجابة المناسبة والتي تمثلها أو تمثل الأطفال. وتشير الدرجة الكلية المرتفعة للمعلمة (٧٥%)، بعد أخذ المفردات السلبية في الاعتبار، إلى قوة وإيجابية العلاقة التي تربط المعلمة بالأطفال، بينما شير الدرجة المنخفضة (أقل من ٢٥%) إلى ضعف وسلبية العلاقة بين المعلمة والأطفال.

٤. الخصائص السيكومترية للمقياس

صدق المقياس

قام معد المقياس بالتحقق من صدق المقياس في بيئته الأصلية على عينة من معلمات مرحلة ما قبل المدرسة. حيث أشارت نتائج التحليل عن مصفوفة الارتباطات الداخلية في دراسة Pianta & Stuhlman (2004) إلى أن معامل ارتباط بيرسون بين متوسط الدرجات العينية بين أبعاد المقياس وبين المقياس ككل دالة إحصائياً عند ٠.٠١ وجميع الارتباطات كانت إما قوية أو متوسطة. وقد تم التحقق من صدق النسخة المعربة من المقياس بواسطة الباحثة عن طريق:

أ. صدق المحكمين

قامت الباحثة بعرض النسخة المعربة من المقياس في صورتها الأولية على سبعة من السادة المحكمين في مجال اللغة الإنجليزية، وعلم النفس، والطفولة بهدف التحقق من دقة صياغة مفردات المقياس وملائمتها للبيئة المصرية. وقد تم إعادة صياغة المفردات والتي حصلت على نسبة اتفاق أقل من ٩٠% بين السادة المحكمين، مع مراعاة الصياغة الأصلية لمفردات المقياس.

ب. صدق الاتساق الداخلي

تم التحقق من الاتساق الداخلي لمفردات المقياس ومدى ارتباط درجات كل مفردة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وذلك على طالبات العينة الاستطلاعية والتي تكونت من ٤٥ طالبة (جدول ٦). فقد أوضحت النتائج أن معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة والبعد الذي تنتمي إليه (قرب-صراع) دالة إحصائية عند ٠.٠١، مما يشير إلى وجود اتساق داخلي بين مفردات المقياس.

جدول ٦: معاملات الارتباط بين مفردات مقياس العلاقة بين المعلمة والطفل والدرجة الكلية لكل بعد (ن=٤٥)

البعد	المفردة	معامل الارتباط
القرب	١. أتمتع بعلاقات حنونة ودافئة مع الأطفال.	0.603**
	٢. يطلب مني الأطفال مساعدتهم عندما يشعرون بالانزعاج.	0.774**
	٣. لا يشعر الأطفال بالمودة عندم أقترب منهم.	0.538**
	٤. يقدر الأطفال علاقتهم معي.	0.835**

البعد	المفردة	معامل الارتباط
	٥. عندما أمتدح أحدهم، فإنه يبتسم لي بكل فخر.	0.862**
	٦. عادة ما يشارك الأطفال أخبارهم معي بشكل عفوي.	0.811**
	٧. من السهل علي أن أكون متجاوبة مع ما يشعر به الطفل.	0.927**
	٨. يشاركني بعض الأطفال مشاعرهم وتجاربهم بشكل علني.	0.894**
الصراع	٩. نختلف دائماً مع بعضنا البعض.	0.899**
	١٠. يغضب الأطفال مني بسهولة.	0.874**
	١١. يظل الطفل غاضباً أو مقاوماً بعدما أقوم بتوبيخه.	0.833**
	١٢. التعامل مع الأطفال يستنزف طاقتي.	0.704**
	١٣. عندما يأتي طفل وهو في حالة مزاجية سيئة، أعلم أننا سنواجه يوماً طويلاً وصعباً.	0.764**
	١٤. مشاعر الأطفال تجاهي غير متوقعة وقد تتغير فجأة.	0.757**
	١٥. يتلاعب الأطفال بمشاعرهم معي.	0.591*

* دالة عند ٠.٠١، ** دالة عند ٠.٠٥

كما تم حساب الاتساق الداخلي بين بعدي المقياس ومدى ارتباطها بالدرجة الكلية للمقياس (جدول ٧). وقد أوضحت النتائج أن قيم معاملات الارتباط بين كل بعد من بعدي المقياس والدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠١ مما يشير إلى الاتساق الداخلي بين بعدي المقياس وبعضهما البعض وبين الدرجة الكلية للمقياس، وتعد قيم مقبولة من الصدق الداخلي للمقياس.

جدول٧: معاملات الارتباط بين بعدي مقياس العلاقة بين المعلمة والطفل والدرجة الكلية للمقياس

البعد	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية
القرب	0.797**
الصراع	0.971**

** دالة عند ٠.٠١

ثبات المقياس

قام معد المقياس بالتحقق من ثبات المقياس في بيئته الأصلية باستخدام طريقة إعادة التطبيق، حيث جاءت معاملات الارتباط بين التطبيقين للأبعاد وللمقياس ككل قوية ودالة إحصائياً عند ٠.٠٥. كما جاءت نتائج

الثبات بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلة سبيرمان مقبولة وتدل على توافر الثبات في المقياس. كما تم التحقق من ثبات النسخة المعربة من المقياس بطريقتين:

أ. طريقة التطبيق وإعادة التطبيق

للتحقق من ثبات مقياس العلاقة بين المعلمة والطفل تم تطبيق المقياس وإعادة تطبيقه بعد ثلاثة أسابيع من التطبيق الأول وذلك على طالبات المجموعة الاستطلاعية. وقد تم حساب معاملات الارتباط بين درجات طالبات المجموعة الاستطلاعية في التطبيقين باستخدام معامل بيرسون، وهي طريقة تتميز بالسرعة في تقدير معامل الثبات وملائمة لطبيعة العينة. وقد بينت نتائج التحليل (جدول ٨) أن معاملات الارتباط بين التطبيق وإعادة التطبيق تراوحت قيمها ما بين ٠.٤١٩ – ٠.٩٨١ وهي دالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠١.

جدول ٨: معاملات الثبات لمقياس العلاقة بين المعلمة والطفل باستخدام طريقة التطبيق وإعادة التطبيق

البعد	معامل الارتباط بين التطبيقين
القرب	0.981**
الصراع	0.419**
الدرجة الكلية	0.790**

** دالة عند ٠.٠١

ب. باستخدام ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية

تم حساب ثبات مقياس العلاقة بين المعلمة والطفل بطريقة معامل ألف كرونباخ، وهي طريقة تعتمد طريقة تعتمد على تباينات مفردات المقياس بشرط أن تقيس بنود المقياس سمة واحدة، حيث تم حساب معامل الثبات لكل من بعدي المقياس والمقياس ككل بشكل منفرد. كما تم استخدام طريقة التجزئة النصفية والتي تعتمد على تجزئة المقياس إلى جزئين بحيث تكون هناك مزاوجة بين مفردات كلا الجزئين من حيث المحتوى. ويتضح من جدول ٩ أن جميع قيم ألفا مرتفعة، كما أن قيم معاملات التجزئة النصفية (سبيرمان - براون) كبيرة، مما

يشير إلى تمتع مقياس العلاقة بين المعلمة والطفل بدرجة مناسبة من الثبات عند استخدامه مرة أخرى في نفس الظروف.

جدول ٩: قيم معامل الثبات لمقياس العلاقة بين المعلمة والطفل بطريقة ألفا كرونباخ (ن=٤٥)

البعد	طريقة معامل ألفا كرونباخ	طريقة التجزئة النصفية
القرب	0.906	0.894
الصراع	0.880	0.805
الدرجة الكلية	0.945	0.941

وبالتالي يمكن الاطمئنان إلى تمتع النسخة المعربة من المقياس بدرجة مقبولة من الصدق والثبات عند تطبيقها على عينة مشابهة لهذه العينة وفي ظروف مماثلة. وقد تم تحويل المقياس إلى صيغة إلكترونية باستخدام نماذج جوجل Google Forms وإرسال الرابط للطالبات للاستجابة لبنود المقياس بسرعة وسهولة.

مادة المعالجة التجريبية

برنامج تنمية مهارات ما وراء الانفعال لدى الطالبات المعلمات بشعبة الطفولة (إعداد الباحثة)

أولاً: أهداف البرنامج

هدف البرنامج إلى تنمية مهارات ما وراء الانفعال لدى الطالبات المعلمات بشعبة الطفولة بكلية التربية بقنا، مما قد يكون له الأثر الإيجابي على مستوى الإبداع الانفعالي والعلاقة مع الطفل لدى الطالبات المعلمات. وفي ضوء الدراسات السابقة والاطار النظري، يمكن تحديد الأهداف الفرعية للبرنامج فيما يلي (جدول ١٠):

جدول ١٠: أهداف برنامج تنمية مهارات ما وراء الانفعال

الهدف الفرعي	الأهداف المتضمنة

الهدف الفرعي	الأهداف المتضمنة
١. تعزيز الوعي الانفعالي	تنمية مهارات التعرف على انفعالاتهن وفهم تأثيراتها عليهن وعلى انفعالات الأطفال
٢. تنمية الفهم الانفعالي	تنمية مهارات فهم الأسباب الكامنة وراء الانفعالات، وفهم ردود الفعل الانفعالية للأطفال
٣. تحسين التعبير الانفعالي	تنمية مهارات التعبير عن الانفعالات بطريقة صحية، وخلق بيئة آمنة للأطفال للتعبير عن انفعالاتهم
٤. تطوير مهارات التنظيم الانفعالي	تنمية مهارات تنظيم الانفعالات وتقليل التوتر، ومساعدة الأطفال على تنظيم انفعالاتهم
٥. تعزيز التدريب الانفعالي	تنمية مهارات حل المشكلات واتخاذ القرار، وتعزيز مهارات حل النزاعات لدى الأطفال
٦. تنمية التفكير الإيجابي	تنمية مهارات تطوير نظرة إيجابية، وتعزيز التفكير الإيجابي لدى الأطفال
٧. تطوير مهارات التواصل الفعال	تنمية مهارات التواصل الفعال مع الأطفال، وخلق بيئة تواصلية إيجابية في الفصل
٨. تحسين التحكم في الغضب	تنمية مهارات التحكم في الغضب، ومساعدة الأطفال على التحكم في غضبهم
٩. تعزيز القدرة على التأقلم	تنمية مهارات التأقلم مع المواقف الصعبة، ومساعدة الأطفال على التأقلم مع التغييرات
١٠. تطوير الحلول الإيجابية	تنمية مهارات حل المشكلات بطريقة إيجابية، وتعزيز مهارات حل المشكلات لدى الأطفال
١١. تنمية مهارات التفاوض	تنمية مهارات التفاوض وحل النزاعات، وتعزيز مهارات التفاوض وحل النزاعات لدى الأطفال

ثانياً: خطوات إعداد وتطبيق البرنامج

تم إعداد برنامج تنمية مهارات ما وراء الانفعال من خلال الخطوات التالية:

١. تحديد احتياجات الطالبات المعلمات بشعبة الطفولة: وذلك عن طريق المقابلات الاستطلاعية لمعرفة احتياجات الطالبات المعلمات من حيث مهارات ما وراء الانفعال، ومراجعة الدراسات والبحوث التي تناولت مهارات ما وراء الانفعال لمعلمات رياض الأطفال.

٢. تحديد أهداف البرنامج: حيث تمت صياغة الأهداف بحيث تكون محددة وقابلة للقياس وقابلة للتحقيق وملائمة للوقت، وربط الأهداف باحتياجات الطالبات المعلمات، وصياغة الأهداف بحيث تتوافق مع مهارات ما وراء الانفعال في الاطار النظري والدراسات السابقة.

٣. تصميم الأنشطة التعليمية: تضمنت الأنشطة مجموعة متنوعة من الأساليب والتقنيات لتلبية احتياجات التعلم المختلفة. كما تم تصميم الأنشطة لمعالجة احتياجات الطالبات المعلمات المحددة في الخطوة الأولى، وبحيث ترتبط بأهداف البرنامج المحددة في الخطوة الثانية، وتوفر فرصاً للطالبات المعلمات لممارسة مهارات ما وراء الانفعال.

٤. تحديد محتوى الأنشطة والأدوات المستخدمة وأساليب التقييم: تمت صياغة محتوى الأنشطة بشكل دقيق ومناسب لاحتياجات الطالبات المعلمات. كما تم اختيار الأدوات المستخدمة بحيث تكون مناسبة للأنشطة وسهلة الاستخدام، وتطبيق أساليب تقييم متنوعة وموضوعية وفعالة في قياس مهارات الطالبات المعلمات.

٦. تطبيق وتقييم فاعلية البرنامج: نم تنفيذ البرنامج بدقة لضمان فعاليته، واستخدام أدوات التقييم المحددة في الخطوة ٤ لتقييم فاعلية البرنامج. كما تمت عملية تحليل بيانات التقييم لتحديد مدى فعالية البرنامج في تحقيق أهدافه، وإجراء التعديلات اللازمة على البرنامج بناءً على نتائج التقييم.

ثالثاً: الفلسفة والاطار المرجعي للبرنامج

اعتمدت فلسفة البرنامج على مبدا تمكين الطالبات المعلمات من تطوير مهارات ما وراء الانفعال اللازمة لخلق بيئة تعليمية إيجابية وفعالة للأطفال. وقد ركز البرنامج على تعزيز احترام الطالبات المعلمات لذاتهن وتقديرهن لقدراتهن، وتشجيعهن على التعلم والنمو الشخصي المستمر في مجال مهارات ما وراء الانفعال. وقد عمل البرنامج على غرس الشعور بالمسؤولية الاجتماعية لدى الطالبات المعلمات تجاه الرعاية المهنية والنفسية لهن ولأطفال الروضة. كما راعى البرنامج مبادئ تعزيز التنوع الثقافي وفهمهن للاختلافات الفردية بين الأطفال.

وقد اعتمد الإطار المرجعي للبرنامج على مجموعة من النظريات السلوكية، والمعرفية، والاجتماعية لتنمية مهارات ما وراء الانفعال، ومنها:

١. نظرية التعلم الاجتماعي: يستفيد البرنامج من نظرية التعلم الاجتماعي والتي تشير إلى أن الأفراد يتعلمون من خلال الملاحظة والتقليد والتفاعل مع الآخرين.
٢. نظرية الذكاء العاطفي: يعتمد البرنامج على نظرية الذكاء العاطفي والتي تشير إلى أن القدرة على فهم وإدارة المشاعر الذاتية والمشاعر لدى الآخرين هي عنصر أساسي للنجاح في الحياة.
٣. نظرية التنظيم الذاتي: يستند البرنامج إلى نظرية التنظيم الذاتي التي تشير إلى أن القدرة على تنظيم المشاعر والسلوكيات ضرورية للصحة العقلية والرفاهية.
٤. نظرية التطور النفسي: يستند البرنامج إلى نظرية التطور النفسي والتي تهدف إلى فهم كيفية تطور المهارات العاطفية لدى الأطفال.

كما تم مراعاة الأسس التالية في تصميم محتوى وأنشطة البرنامج:

١. احتياجات الطالبات المعلمات: روعي في تصميم البرنامج احتياجات الطالبات الفردية من حيث مهارات ما وراء الانفعال وأساليب التعلم.

٢. البيئة التعليمية: تم تصميم البرنامج بحيث يكون ملائماً للبيئة التعليمية التي ستعمل فيها الطالبات.

٣. الموارد المتاحة: أخذ البرنامج بعين الاعتبار الموارد المتاحة للباحثة والطالبات لتنفيذه.

٤. التقييم: تمت عملية تقييم مستوى الطالبات بشكل دوري أثناء تنفيذ البرنامج لضمان فعاليته.

كما استند البرنامج إلى مجموعة من المبادئ الأساسية فيما وراء الانفعال والتي تم الاهتمام بها في تنمية مهارات الطالبات، وهي:

١. توفير الفرصة للطالبات المعلمات للتعبير عن مشاعرهن واستجاباتهن الانفعالية بطريقة واضحة ومباشرة.

٢. خلق بيئة عمل آمنة وداعمة للطالبات المعلمات، حيث يشعرن بالراحة والأمان لمشاركة مشاعرهن وتجاربهن مع بعضهن البعض ومع الباحثة.

٣. خلق بيئة آمنة ومفتوحة للتعبير عن الانفعالات، حيث تشعر الطالبات المعلمات بالراحة لمشاركة مشاعر التوتر والخوف مع بعضهن البعض ومع الباحثة.

٤. توفير الفرصة للطالبات المعلمات لمناقشة التحديات الانفعالية اللاتي يواجهنها، مثل التعامل مع سلوكيات الأطفال الصعبة أو إدارة انفعالاتهم الخاصة في بيئة الفصل الدراسي.

٥. إتاحة الفرص لفهم مشاعر الآخرين والاستجابة لها، وتوفير الدعم العاطفي للطالبات، مثل الاستماع إليهن باهتمام وتقديم التعاطف والتشجيع.

٦. تحديد مهام مناسبة لقدرات وخبرات الطالبات المعلمات، حيث يمكنهن إنجازها بنجاح وتعزيز شعورهن بالثقة بالنفس، مع التركيز على جهودهن أكثر من نتائجها.

٧. إتاحة الفرصة للطالبات المعلمات للاسترخاء، عن طريق تعليم مهارات التأقلم، مثل تقنيات الاسترخاء والتنفس العميق والتأمل.

٨. تشجيع الطالبات على المشاركة في الأنشطة التي تستمتع بها، مثل ممارسة الرياضة أو قضاء الوقت في الهواء الطلق أو ممارسة الهوايات.

رابعاً: استراتيجيات وأنشطة البرنامج

تُعدّ الأنشطة التدريبية عنصرًا أساسيًا في برامج تنمية مهارات ما وراء الانفعال لدى الطالبات المعلمات قبل الخدمة. تشمل بعض أمثلة الأنشطة التدريبية ما يلي (جدول ١١):

جدول ١١: استراتيجيات وأنشطة برنامج تنمية مهارات ما وراء الانفعال

الاستراتيجية	الأنشطة
تمارين بناء الوعي الذاتي	- يوميات الانفعالات: تشجيع الطالبات على تدوين انفعالاتهن وأفكارهن وسلوكياتهن على مدار اليوم لمراجعة أنماط انفعالاتهن وتحديد محفزاتها. - تمارين اليقظة: مساعدة الطالبات على التركيز على اللحظة الحالية وملاحظة انفعالاتهن وأفكارهن دون إصدار أحكام لفهم انفعالاتهن بشكل أفضل. - مناقشات حول الانفعالات: توفير مساحة آمنة للطالبات لمناقشة انفعالاتهن وتجاربهن مع بعضهن البعض ومشاركة انفعالاتهن دون خوف من الحكم.
تمارين تنظيم الانفعالات	- تقنيات الاسترخاء: تعليم الطالبات تقنيات الاسترخاء مثل التنفس العميق والتأمل واليوغا للتعامل مع انفعالات التوتر والقلق بشكل فعال. - إعادة تأطير الأفكار: مساعدة الطالبات على تحدي الأفكار السلبية واستبدالها بأفكار أكثر إيجابية من خلال تحليل أفكارهن وتقييم صحتها. - حل المشكلات: تعليم الطالبات كيفية تحديد المشكلات وتحليلها وتطوير حلول فعالة من خلال خطوات حل المشكلات.
تمارين تعزيز التعاطف	- الاستماع النشط: تعليم الطالبات كيفية الاستماع باهتمام وتعاطف للآخرين من خلال التركيز على انفعالات المتحدث وفهم وجهة نظره. - وضع أنفسهن مكان الآخرين: تشجيع الطالبات على محاولة فهم وجهة نظر الآخرين وانفعالاتهم من خلال تمثيل انفعالاتهم وأفكارهم.

الاستراتيجية	الأنشطة
	- التواصل بدون عنف: تعليم الطالبات كيفية التواصل مع الآخرين بطريقة سلمية وبناءة من خلال استخدام لغة محايدة وتجنب اللوم والاتهام.
تمارين تنمية مهارات التواصل الفعال	- التواصل اللفظي: تعليم الطالبات كيفية التعبير عن انفعالاتهن وأفكارهن بوضوح وفعالية من خلال استخدام لغة مناسبة وتنظيم أفكارهن بشكل منطقي. - التواصل غير اللفظي: مساعدة الطالبات على فهم واستخدام لغة الجسد ونبرة الصوت بشكل فعّال لتعزيز وضوح رسالتهن. - مهارات التفاوض: تعليم الطالبات كيفية حل النزاعات والتوصّل إلى حلول وسط من خلال تقنيات التفاوض مثل الاستماع الفعال والتواصل الواضح والتنازل.
تمارين تنمية مهارات صنع القرار	- تحديد الأهداف: مساعدة الطالبات على تحديد أهدافهن الشخصية والمهنية بشكل واضح ومحدد وقابل للقياس. - تقييم الخيارات: تعليم الطالبات كيفية تقييم الخيارات المختلفة من خلال تحليل مزايا وعيوب كل خيار واختيار الخيار الأمثل. - تحمل مسؤولية قراراتهن: تشجيع الطالبات على تحمل مسؤولية قراراتهن والتعلم من أخطائهن من خلال تحليل نتائج قراراتهن وتحديد نقاط القوة والضعف.
تمارين تنمية مهارات التأقلم	- استراتيجيات إدارة التوتر: تعليم الطالبات كيفية التعامل مع التوتر والقلق بطريقة صحية من خلال تقنيات مثل الاسترخاء والتمارين الرياضية والتغذية الصحية. - بناء المرونة: مساعدة الطالبات على التعامل مع التحديات والشدائد بشكل إيجابي من خلال تعزيز مهارات الصبر والمثابرة والقدرة على التكيف. - طلب المساعدة: تشجيع الطالبات على طلب المساعدة من الآخرين عند الحاجة من خلال بناء شبكة دعم قوية والتعرف على موارد الدعم

خامساً: المحتوى والاطار الزمني

تم وضع وتنظيم المحتوى، واختيار والمواقف التدريبية وتوزيعها على فترة تطبيق البرنامج بحيث تتفق والهدف العام والأهداف الفرعية للبرنامج. وقد استغرق تطبيق البرنامج ثمانية أسابيع كاملة وذلك بواقع لقاءين مع الطالبات أسبوعياً، بما فيها الجلسة الافتتاحية، والجلسات التعليمية، والتدريبية، وجلسات التقييم بالكلية وفي مدارس التدريب الميداني (جدول ١٢).

جدول ١٢: المحتوى والاطار الزمني للبرنامج

الوحدة	الموضوعات
الأسبوع الأول الوحدة الأولى: مقدمة عن مهارات ما وراء الانفعال	- تعريف مهارات ما وراء الانفعال - مهارات ما وراء الانفعال - أهمية مهارات ما وراء الانفعال - الإجراءات نشاط تمهيدي - عرض توضيحي - نشاط تطبيقي - نشاط تأمل - نشاط عصف ذهني - نقاش ختامي
الأسبوع الثاني الوحدة الثانية: الوعي الذاتي	- مفهوم الوعي الذاتي - التعريف بأهمية الوعي الذاتي - تمارين لتنمية الوعي الذاتي يوميات الانفعالات - تمارين اليقظة - تقديم أدوات وتقنيات جديدة - التعمق في كل موضوع - ربط المحتوى بالاحتياجات المهنية - الإجراءات نشاط تمهيدي - عرض توضيحي - نشاط تطبيقي - نشاط لعب الأدوار - نشاط كتابة يوميات - نقاش ختامي
الأسبوع الثالث الوحدة الثالثة: التعاطف	- مفهوم التعاطف - أهمية التعاطف - استراتيجيات تنمية التعاطف

الوحدة	الموضوعات
	- تمارين لتنمية التعاطف الاستماع النشط - وضع أنفسنا مكان الآخرين - التواصل اللاعنفي - الإجراءات تشاط تمهيدي – عرض توضيحي – نشاط – تطبيقي - نشاط تقنيات الاسترخاء - نشاط لعب الأدوار - نقاش ختامي
الأسبوع الرابع الوحدة الرابعة: التواصل الفعال	- مفهوم التواصل الفعال - أهمية التواصل الفعال - استراتيجيات التواصل الفعال - تمارين لتنمية مهارات التواصل الفعال التعبير عن مشاعرنا بوضوح - الاستماع بانتباه - إعطاء الملاحظات البناءة - حل النزاعات - الإجراءات نشاط تمهيدي - عرض توضيحي - نشاط تطبيقي - نشاط منظور الشخص الثالث - نشاط لعب الأدوار - نشاط تحليل السيناريوهات – نقاش ختامي
الأسبوع الخامس الوحدة الخامسة: صنع القرار	- مفهوم صنع القرار - أهمية صنع القرار الفعال - استراتيجيات صنع القرار الفعال - تمارين لتنمية مهارات صنع القرار تحليل القرار - حل المشكلات - العصف الذهني - الإجراءات نشاط تمهيدي – عرض توضيحي – نشاط تطبيقي – نشاط لعب الأدوار - نشاط تحليل السيناريوهات – نقاش ختامي
الأسبوع السادس الوحدة السادسة: إدارة التوتر وحل المشكلات	- أهمية حل المشكلات الفعال - استراتيجيات حل المشكلات - تمارين لتنمية مهارات حل المشكلات تحليل المشكلة - توليد الحلول - تمارين تنفيذ الحلول

الوحدة	الموضوعات
	- الإجراءات نشاط تمهيدي – عرض توضيحي – نشاط تطبيقي – نشاط منظور الشخص الثالث – نشاط لعب الأدوار – الخاتمة - دراسة حالة - زيارات ميدانية
الأسبوع السابع تطبيقات وتقديم عروض	- زيارات ميدانية - دراسة حالة
الأسبوع الثامن اللقاء الختامي	- عروض الطالبات ومناقشات ختامية وتقييم البرنامج (التطبيق البعدي)

سادساً: صدق البرنامج

للتحقق من صدق البرنامج تم عرضه على ثلاثة من الأساتذة المتخصصين في مجال علم نفس الطفل، وذلك لإبداء آرائهم ومقترحاتهم من حيث أهداف البرنامج، وملائمته لعينة البحث من الطالبات المعلمات بشعبة الطفولة، وكذاك توافق المحتوى والتدريبات والأنشطة التدريبية الخاصة بتنمية مهارات ما وراء الانفعال مع أهداف البحث. وقد أتفق المحكمون الثلاثة على ملائمة أهداف ومحتوى البرنامج وأنشطته التدريبية لتنمية مهارات ما وراء الانفعال لدى الطالبات المعلمات، كما تم إدخال بعض التعديلات على طريقة تقديم بعض المهارات والأنشطة وفقاً لمقترحات السادة المحكمين.

نتائج البحث

تم استخدام الأساليب إحصائية المناسبة لتحليل نتائج التطبيقين القبلي، والبعدي، والتطبيق التتبعي لاختبار مهارات ما وراء الانفعال، والإبداع الانفعالي، والعلاقة مع الطفل وذلك باستخدام برنامج SPSS.

نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مهارات ما وراء الانفعال في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية".

للتحقق من صحة الفرض الأول، استخدمت الباحثة اختبار ت (t-test) لعينتين مستقلتين وتم حساب قيمة (ت) لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطالبات في المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار مهارات ما وراء الانفعال بعد تطبيق البرنامج، ويوضح جدول ١٣ نتائج التحليل الإحصائي.

جدول ١٣: دلالة الفروق بين متوسطي درجات الطالبات في التطبيق البعدي لاختبار مهارات ما وراء الانفعال في المجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة
ضابطة	48	31.06	12.52	2.166	دالة عند 0.05
تجريبية	44	36.16	9.73		

ويتضح من الجدول أن قيمة ت دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠٥ وهو ما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات في المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية، مما يشير إلى فاعلية البرنامج في تنمية مهارات ما وراء الانفعال، وهو ما يحقق صحة الفرض الأول.

نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في اختبار مهارات ما وراء الانفعال في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي".

للتحقق من صحة الفرض الثاني، استخدمت الباحثة اختبار ت (t-test) لعينتين مرتبطتين (أو مقترنتين) وتم حساب قيمة (ت) لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطالبات في القياسين القبلي والبعدي في اختبار مهارات ما وراء الانفعال، ويوضح جدول ١٤ نتائج التحليل الإحصائي.

جدول ١٤: دلالة الفروق بين متوسطي درجات الطالبات على اختبار مهارات ما وراء الانفعال في التطبيقين القبلي والبعدي (ن=٤٤)

التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة
قبلي	44	31.43	13.09	6.82	دالة عند 0.01
بعدي		36.16	9.72		

ويتضح من الجدول أن قيمة ت دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ وهو ما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للاختبار لصالح التطبيق البعدي، مما يشير إلى فاعلية البرنامج في تنمية مهارات ما وراء الانفعال.

ولقياس حجم أثر البرنامج تم استخدام المعادلة التالية (Cohen, 1988).

$$\text{حجم الأثر} = \frac{t^2}{t^2+(n-1)} \quad \text{حيث } t=6.82 \text{، } n=44$$

وقد تم تقدير حجم الأثر وفقاً للمؤشر التالي: تأثير ضعيف (٠.١-٠.٣)، تأثير متوسط (٠.٣-٠.٥)، تأثير كبير (أكبر من ٠.٥). ومن المعادلة يتضح أن قيمة حجم الأثر تساوي ٠.٥١ وهي قيمة كبيرة نسبياً، مما يدل على حجم التأثير الكبير للبرنامج في تنمية مهارات ما وراء الانفعال لدى الطالبات المعلمات.

نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الإبداع الانفعالي في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية".

للتحقق من صحة الفرض الثالث، استخدمت الباحثة اختبار ت (t-test) لعينتين مستقلتين وتم حساب قيمة (ت) لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطالبات في المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس الإبداع الانفعالي بعد تطبيق البرنامج، ويوضح جدول ١٥ نتائج التحليل الإحصائي.

جدول ١٥: دلالة الفروق بين متوسطي درجات الطالبات على مقياس الإبداع الانفعالي في المجموعتين الضابطة والتجريبية بعد تطبيق البرنامج

الأبعاد	المجموعة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	مستوى الدلالة
الاستعداد الانفعالي	ضابطة	48	26.6875	5.57409	2.072	دال عند ٠.٠٥
	تجريبية	44	28.7045	3.40027		
الجدة الانفعالية	ضابطة	48	59.0208	10.25316	2.074	دال عند ٠.٠٥
	تجريبية	44	62.6136	5.40979		
الفعالية الانفعالية	ضابطة	48	21.9583	3.12817	2.131	دال عند ٠.٠٥
	تجريبية	44	23.1591	2.13436		
الأصالة الانفعالية	ضابطة	48	19.0000	1.30466	0.683	غير دالة
	تجريبية	44	19.1818	1.24401		
الدرجة الكلية	ضابطة	48	126.6667	19.64183	2.071	دال عند ٠.٠٥
	تجريبية	44	133.6591	11.23107		

ويتضح من النتائج أن قيمة ت دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠٥ في جميع الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس، عدا بعد الأصالة الانفعالية، وهو ما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات في المجموعتين الضابطة والتجريبية على المقياس ككل بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية، مما يشير إلى فاعلية البرنامج في تنمية الإبداع الانفعالي، وهو ما يحقق صحة الفرض الثالث.

نتائج الفرض الرابع:

ينص الفرض الرابع على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية على مقياس الإبداع الانفعالي في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي".

للتحقق من صحة الفرض الرابع، استخدمت الباحثة اختبار ت (t-test) لعينتين مرتبطتين وتم حساب قيمة (ت) لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطالبات في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الإبداع الانفعالي. ويوضح جدول ١٦ نتائج التحليل الإحصائي.

جدول ١٦: دلالة الفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية على مقياس الإبداع الانفعالي في القياسين القبلي والبعدي (ن=٤٤)

الأبعاد	المجموعة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	مستوى الدلالة
الاستعداد الانفعالي	قبلي	44	28.4318	3.36464	2.901	دال عند ٠.٠٥
	بعدي		28.7045	3.40027		
الجدة الانفعالية	قبلي	44	61.4091	5.22658	4.410	دال عند ٠.٠١
	بعدي		62.6136	5.40979		
الفعالية الانفعالية	قبلي	44	22.7045	2.02977	3.254	دال عند ٠.٠١
	بعدي		23.1591	2.13436		
الأصالة الانفعالية	قبلي	44	19.0227	1.24804	2.007	غير دالة
	بعدي		19.1818	1.24401		
الدرجة الكلية	قبلي	44	131.5682	10.57948	5.688	دال عند ٠.٠١
	بعدي		133.6591	11.23107		

ويتضح من الجدول أن قيمة ت دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ أو ٠.٠٥ لأبعاد الاستعداد الانفعالي، والجدة الانفعالية، والفعلية الانفعالية، وكذلك للدرجة الكلية للمقياس، وهو ما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على هذه الأبعاد لصالح التطبيق البعدي. بينما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعد الأصالة الانفعالية في القياسين القبلي والبعدي، مما يشير إلى أثر برنامج تنمية معارات ما وراء الانفعال في تنمية الإبداع الانفعالي، وهو ما يحقق صحة الفرض الرابع.

ولقياس حجم أثر البرنامج (Eta Squared) في تنمية الإبداع الانفعالي تم استخدام المعادلة التالية

حجم الأثر = $\frac{t^2}{t^2+(n-1)}$:(Cohen, 1988)

جدول ١٧: حجم أثر البرنامج في تنمية الإبداع الانفعالي

الأبعاد	ن	ت	ت٢	حجم الأثر	دلالة حجم الأثر
الاستعداد الانفعالي	44	2.901	8.416	0.16	تأثير ضعيف
الجدة الانفعالية	44	4.410	19.45	0.31	تأثير متوسط
الفعالية الانفعالية	44	3.254	10.59	0.21	تأثير ضعيف
الأصالة الانفعالية	44	2.007	4.03	0.08	لا يوجد تأثير
الدرجة الكلية	44	5.688	32.35	0.43	تأثير متوسط

وقد تم تقدير حجم الأثر وفقاً للمؤشر التالي: تأثير ضعيف (٠.١-٠.٣)، تأثير متوسط (٠.٣-٠.٥)، تأثير كبير (أكبر من ٠.٥). ومن جدول ١٧ يتضح أن حجم أثر البرنامج تراوح ما بين تأثير ضعيف (الاستعداد الانفعالي والفعالية الانفعالية) ومتوسط (الجدة الانفعالية والدرجة الكلية)، بينما كان تأثير البرنامج منعدماً في مكون الأصالة الانفعالية، حيث جاءت قيمة ت غير دالة إحصائياً.

نتائج الفرض الخامس:

ينص الفرض الخامس على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس العلاقة مع الطفل في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية".

للتحقق من صحة الفرض الخامس، استخدمت الباحثة اختبار ت (t-test) لعينتين مستقلتين وتم حساب قيمة (ت) لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطالبات في المجموعتين الضابطة والتجريبية في بعدي المقياس والدرجة الكلية على مقياس العلاقة مع الطفل بعد تطبيق البرنامج، ويوضح جدول ١٨ نتائج التحليل الإحصائي.

جدول ١٨: دلالة الفروق بين متوسطي درجات الطالبات على مقياس العلاقة مع الطفل في المجموعتين التجريبية والضابطة

البعد	التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة
القرب	ضابطة	48	31.1875	8.21171	1.762	دالة عند ٠.٠٥
	تجريبية	44	33.8409	5.93352		
الصراع	ضابطة	48	28.5417	5.77212	1.985	دالة عند ٠.٠٥
	تجريبية	44	31.2273	7.18158		
الدرجة الكلية	ضابطة	48	59.7292	13.83757	1.987	دالة عند ٠.٠٥
	تجريبية	44	65.0682	11.72435		

ويتضح من الجدول أن قيمة ت دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠٥ وهو ما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات في المجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية في بعدي القرب والصراع والدرجة الكلية للمقياس بعد تطبيق البرنامج، مما يشير إلى فاعلية البرنامج في تنمية العلاقة الإيجابية بين المعلمة والطفل، وهو ما يحقق صحة الفرض الخامس.

نتائج الفرض السادس:

ينص الفرض السادس على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية على مقياس العلاقة مع الطفل في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي".

للتحقق من صحة الفرض السادس، استخدمت الباحثة اختبار ت (t-test) لعينتين مرتبطتين وتم حساب قيمة (ت) لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطالبات في القياسين القبلي والبعدي في بعدي القرب والصراع والمقياس ككل. ويوضح جدول ١٩ نتائج التحليل الإحصائي.

جدول ١٩: دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية على مقياس العلاقة مع الطفل في القياسين القبلي والبعدي (ن=٤٤)

الأبعاد	المجموعة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	مستوى الدلالة
القرب	قبلي	44	32.3182	5.60221	5.787	دال عند ٠.٠١
	بعدي		33.8409	5.93352		
الصراع	قبلي	44	29.2727	4.83381	2.135	دال عند ٠.٠٥
	بعدي		31.2273	7.18158		
الدرجة الكلية	قبلي	44	61.5909	10.19192	3.478	دال عند ٠.٠١
	بعدي		65.0682	11.72435		

ويتضح من الجدول أن قيمة ت دالة إحصائياً في بعدي القرب، والصراع، وكذلك الدرجة الكلية للمقياس، وهو ما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبت المجموعة التجريبية في بعدي القرب والصراع والدرجة الكلية للمقياس في القياسين القبلي والبعدي للمقياس لصالح التطبيق البعدي، مما يشير إلى فاعلية البرنامج في تنمية العلاقة مع الطفل، وهو ما يحقق صحة الفرض السادس.

ولقياس حجم أثر البرنامج (Eta Squared) في تنمية العلاقة الإيجابية مع الطفل لدى الطالبات المعلمات تم استخدام المعادلة التالية (Cohen, 1988) :حجم الأثر = $\frac{t^2}{t^2+(n-1)}$

جدول ٢٠: حجم أثر البرنامج في تنمية العلاقة الإيجابية مع الطفل لدى الطالبات المعلمات

الأبعاد	ن	ت	ت٢	حجم الأثر	دلالة حجم الأثر
القرب	44	5.787	33.489	0.44	تأثير متوسط

الأبعاد	ن	ت	ت٢	حجم الأثر	دلالة حجم الأثر
الصراع	44	2.135	4.558	0.19	تأثير ضعيف
الدرجة الكلية	44	3.478	12.097	0.22	تأثير ضعيف

وقد تم تقدير حجم الأثر وفقاً للمؤشر التالي: تأثير ضعيف (٠.١-٠.٣)، تأثير متوسط (٠.٣-٠.٥)، تأثير كبير (أكبر من ٠.٥). ومن جدول ٢٠ يتضح أن حجم أثر البرنامج كان متوسطاً في بعد القرب، بينما كان ضعيفاً في بعد الصراع والدرجة الكلية للمقياس، مما يدل على حجم التأثير الضعيف للبرنامج بصفة عامة في تنمية العلاقة الإيجابية مع الطفل.

تفسير ومناقشة النتائج

أشارت نتائج البحث الخاصة بنمو مهارات ما وراء الانفعال لدى الطالبات المعلمات إلى تحقق صحة الفرضين الأول والثاني. وتشير هذه النتائج إجمالاً إلى فاعلية البرنامج في تعزيز وتنمية مهارات ما وراء الانفعال لدى طالبات المجموعة التجريبية. وقد جاء حجم أثر البرنامج ضعيفاً في أبعاد الاستعداد الانفعالي والفعالية الانفعالية، بينما كان التأثير متوسط في بعد الجدة الانفعالية، وكذلك الدرجة الكلية الاختبار. ويُمكن تفسير ذلك بأنّ البرنامج قد ساعد الطالبات على تعلم وتطبيق مهارات ما وراء الانفعال خلال فترة التدريب الميداني، مما أدى إلى مساعدتهن على تنمية مجموعة متنوعة من مهارات ما وراء الانفعال مثل الوعي الانفعالي، الفهم الانفعالي، التعبير الانفعالي، التعبير الانفعالي، التنظيم الانفعالي، التدريب الانفعالي، التفكير الإيجابي، التواصل الفعال، التحكم في الغضب.

وتعزي الباحثة هذه النتائج إلى أن تصميم البرنامج قد ركز على تعليم وتنمية مهارات ما وراء الانفعال من خلال مجموعة متنوعة من الأنشطة التفاعلية التي ساعدت طالبات المجموعة التجريبية على فهم انفعالاتهن وأفكارهن وردودهن الانفعالية بشكل أفضل. كما ساعد البرنامج الطالبات المعلمات على فهم كيفية مراقبة

مشاعرهن وانفعالاتهن وفهم أسبابها وتأثيراتها، حيث تم ذلك من خلال استراتيجيات الاسترخاء، والتنفس العميق، والتأمل، والتعبير الإيجابي عن المشاعر، الاستماع الفعّال، والتفكير من منظور الآخرين، والتعاطف الإيجابي وبناء علاقات إيجابية مع الآخرين. كما ترى الباحثة أن أنشطة البرنامج ربما ساهمت في زيادة ثقة الطالبات بأنفسهن وتحسين شعورهن بالرضا عن الذات، وتقليل مستويات التوتر والقلق داخل غرفة الصف.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة D'Amico & Geraci (2022) والتي هدفت إلى إعداد برنامج تدريبي لنشر ثقافة الذكاء الانفعالي وتنمية بعض مهارات ما وراء الانفعال لدى المعلمين أثناء الخدمة، وتنمية الوعي الانفعالي بين المعلمين والطلاب. حيث أشارت النتائج إلى نجاح البرنامج في تطوير الوعي الانفعالي، وخلق بيئة شاملة عاطفياً، ونجاح المعلمين في أن يصبحوا سفراء لما وراء الانفعال داخل المدرسة وخارجها. كما تتفق نتائج البحث الحالي مع نتائج دراسة Palomera, Briones, Gómez-Linares & Vera (2017) والتي هدفت إلى إعداد برنامج تدريبي يركز على التعلم الاجتماعي والانفعالي، ويتم تنفيذه في منهج المعلمين قبل الخدمة. حيث أشارت النتائج إلى فعالية البرنامج في تنمية بعض المهارات الانفعالية لدى المشاركين في المجموعة التجريبية، مثل احترام الذات، والتعاطف مع الآخرين، والتأثير الإيجابي، والحزم، ومهارات الاتصال، واحترام الذات، والتعاطف والثقة بالنفس.

كما أشارت نتائج البحث إلى تحقق صحة الفرضين الثالث والرابع والمرتبطين بتنمية مستوى الإبداع الانفعالي بصفة عامة، وبعض مكوناته مثل الاستعداد الانفعالي، الجدة الانفعالية، الفعالية الانفعالية بصفة خاصة. بينما لم تشر النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعد الأصالة الانفعالية. وجاء حجم أثر البرنامج ضعيفاً في كل من الاستعداد الانفعالي والفعالية الانفعالية، بينما كان متوسطاً في بعد الجدة الانفعالية، والدرجة الكلية للمقياس، بينما جاء تأثير البرنامج منعدماً في مكون الأصالة الانفعالية.

وتفسر الباحثة هذه النتائج بأن تنمية مهارات ما وراء الانفعال وفرت الفرصة للطالبات وساهمت في إظهار ردود انفعالية مختلفة وفريدة تتسم بالفعالية والصدق، والتعبير عن المشاعر والانفعالات بحرية وثقة والتي

كان يصعب التعبير عنها، وكذلك إيجاد حلول غير تقليدية تتسم بالفعالية في مواجهة المشكلات التي تواجههم داخل بيئة الصف. كما أن مهارات مثل التنظيم الذاتي ساعدت المعلمات على الهدوء والتركيز في مواجهة المواقف الصعبة، والتعامل مع مشاعر التوتر والقلق بشكل فعّال، وخلق بيئة تعليمية أكثر إيجابية وأمناً للأطفال. وقد تعزي الباحثة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعد الأصالة الانفعالية إلى أنه قد يكون بعد الأصالة الانفعالية متغيراً يصعب التأثير فيه عن طريق الأنشطة والاستراتيجيات التدريبية المستخدمة في البرنامج، أو قياس التغيرات فيه بشكل دقيق، وذلك بسبب طبيعته الذاتية والمعقدة. كما قد تتفاعل بعض أبعاد الإبداع الانفعالي مع بعضها البعض لتؤثر على بعد الأصالة الانفعالية، مما يجعل من الصعب تحديد تأثير كل عامل على حدة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة Mahasneh & Gazo (2019) والتي هدفت إلى معرفة أثر برنامج تدريبي على الإبداع الانفعالي لدى طلاب مرحلة البكالوريوس في الجامعة الهاشمية. حيث أظهرت النتائج أن البرنامج التدريبي كان فعالا في تحسين الإبداع الانفعالي لدى الطلاب المشاركين والذي أرجعته الدراسة إلى الاستراتيجيات والتقنيات المستخدمة في البرنامج التدريبي والتي ساهمت في رفع مستوى الإبداع الانفعالي. كما تتفق هذه النتائج مع دراسة Cristóvão, Candeias & Verdasca (2020) والتي هدفت إلى تحسين التعلم من خلال تعزيز وتحفيز تطوير مهارات التفكير التحليلي والعملي، والمهارات الانفعالية الإبداعية. حيث أظهرت النتائج نمو مهارات الإبداع الانفعالي لدى المعلمين. حيث أبلغ المعلمون عن تحسن في سلوكهم الانفعالي، وقدراتهم على حل النزاعات، والتواصل الفعال وعلاقاتهم مع طلابهم.

وأخيراً فقد أشارت النتائج إلى تحقق صحة الفرضين الخامس والسادس واللذان يشيران إلى أثر تنمية مهارات ما وراء الانفعال على العلاقة بين المعلمة والطفل. كما يتضح من النتائج أن حجم أثر البرنامج كان متوسطاً في بعد القرب، بينما كان ضعيفاً في بعد الصراع والدرجة الكلية للمقياس، مما يدل على حجم التأثير الضعيف للبرنامج بصفة عامة في تنمية العلاقة الإيجابية مع الطفل. ويمكن تفسير تطور وتحسن هذه العلاقة

من وجهة نظر المعلمات إلى أن تنمية مهارات مثل الوعي الذاتي والتعبير الانفعالي لدى الطالبات المعلمات ساعدهن على فهم مشاعر وانفعالات الأطفال بشكل أفضل، مما سمح لهن بالتواصل والتعاطف مع الأطفال بشكل أكثر وضوحاً وفعالية. كما أن تنمية مهارات ما وراء الانفعال لدى الطالبات المعلمات ساعدهن على إقامة علاقات حنونة ودافئة مع الأطفال شجعت الأطفال على الشعور بالقرب من المعلمة والرغبة في مشاركة مشاعرهم معها.

وتتفق هذه النتائج مع أشار إليه Sutherland, K., Conroy, M., Algina, J., Ladwig, C., Jessee, G. &, Gyure, M. (2018) من أن تطوير برامج تدخل فعالة لدعم المعلمات عاطفياً في مرحلة رياض الأطفال ساعد في حل العديد من الإشكاليات المبكرة في العلاقة بين المعلمة والطفل، ومشاكل تكيف الأطفال اللاحقة، بما في ذلك السلوك المعادي للمجتمع ومشاكل التعلم ومخاطر تطور الاضطرابات الانفعالية والسلوكية. كما تتفق هذه النتيجة ونتائج دراسة Bosman, Zee, Jong & Koomen (2021) والتي أشارت إلى أن التدخل التدريبي القائم على تنمية المهارات الانفعالية وما وراء الانفعالية لدى المعلمين يؤدي إلى نمو العلاقات الثنائية بين المعلم والطفل (٢-٦ سنوات) بشكل إيجابي. حيث يرى المعلمون الذين تلقوا البرنامج التدريبي أن هناك تحسينات قد طرأت على مستويات التقارب والدعم الانفعالي لدى المعلمين، اقترنت بانخفاض في مستوى علاقة الصراع بين المعلمين والأطفال. كما تتفق هذه النتائج ونتائج دراسة Vancraeyveldt, Verschueren, Wouters, Craeyevelt, Noortgate & Colpin (2015) والتي هدفت إلى تعزيز العلاقة بين المعلمة والطفل باستخدام استراتيجية تنظيم الانفعالات القائمة على اللعب، حيث أظهرت النتائج انخفاضاً كبيراً في مستوى علاقة الصراع، ونمواً في علاقة القرب مقارنة بالمجموعة الضابطة.

وبصفة عامة تتفق هذه النتائج مع توصلت إليه نتائج العديد من الدراسات والتي خلصت إلى أن تنمية مهارات ما وراء الانفعال لدى المعلمات ينعكس بشكل كبير على الأداء الإبداعي الانفعالي لديهن والعلاقة

بين المعلمة والطفل، وظهور العديد من الأثار الإيجابية في حياة الطفل، مثل انخفاض معدل المشكلات السلوكية الصفية، وتعزيز المشاركة الصفية، وتحسين الدور الاجتماعي للطفل بين الأقران، وزيادة استعداده الأكاديمي.

توصيات البحث

في ضوء نتائج البحث فإن الباحثة توصي بما يلي:

١. توعية أولياء الأمور وصناع القرار بأهمية مهارات ما وراء الانفعال والإبداع الانفعالي لدى معلمات مرحلة رياض الأطفال.
٢. تضمين برامج ومقررات تنمية مهارات ما وراء الانفعال في برامج إعداد الطالبات بشعبة الطفولة وبكليات التربية للطفولة المبكرة.
٣. استخدام اختبارات التقييم الخاصة بمهارات ما وراء الانفعال والعلاقة بين المعلمة والطفل لتحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمات مرحلة الروضة وتصميم برامج مخصصة لتنمية مهارات ما وراء الانفعال والإبداع الانفعالي.
٤. تقديم الدعم والمساندة المهنية وبرامج التطوير المهني المستمرة للمعلمات اللاتي يعانين من الاحتراق المهني بسبب تدني مستوى مهارات ما وراء الانفعال والعلاقة مع الأطفال.

البحوث المقترحة

يمكن اقتراح إجراء البحوث التالية في ضوء ما توصلت إليه نتائج البحث الحالي:

١. إجراء دراسات طولية لمتابعة خريجات برامج إعداد معلمات مرحلة الروضة والذين تلقوا تدريباً على مهارات ما وراء الانفعال لمقارنة فعالية هذه البرامج على المدى الطويل مع برامج إعداد المعلمات التقليدية.
٢. قياس تأثير مهارات ما وراء الانفعال لدى المعلمات على أدائهم المهني ورضاهم عن العمل على المدى الطويل.
٣. دراسة تأثير تنمية مهارات ما وراء الانفعال لدى المعلمات على سلوكيات، ومهارات الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة.
٤. التوسع في استخدام مزيج من المنهجيات البحثية الكمية والكيفية، لفهم العوامل النفسية والانفعالية التي تؤثر على الممارسات الصفية للمعلمات في مرحلة رياض الأطفال.

المراجع

بريك، السيد رمضان. (٢٠١٦). مهارات ما وراء الانفعالات لدى الطلاب ذوي الإعاقة السمعية والبصرية. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ٤(١٣) ، ٨٢ - ١١٨.

البستنجي، محمود محمد محمد. (٢٠١٣). الخصائص السيكومترية لمقياس العلاقة بين المعلم و الطالب " strs " لأطفال ما قبل المدرسة بالمملكة العربية السعودية. مجلة التربية،١٥٢(١)، ٤٧٩ - ٥٢٩.

الربابعة، حمزة عبدالكريم، و الخطيب، مروة عماد. (٢٠٢٢). أثر أنماط ما وراء الانفعال الوالدي في تطور نظرية العقل لدى أطفال ما قبل المدرسة. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ١٨(٣)، ٤٩٧ - ٥١٧.

سرور، سعيد عبدالغني، المنشاوي، عادل محمود (٢٠٢٠). نموذج بنائي للإبداع الانفعالي و الكفاءة الانفعالية والتفكير الإبداعي وأساليب مواجهة الضغوط الدراسية لدى الطالب المعلم. مجلة كلية التربية بدمهور – جامعة الإسكندرية. ٢(١)، ٩٤-١٧٥.

الشمري، ثناء عبدالودود عبد الحافظ، و العزاوي، نضال مزاحم رشيد. (٢٠١٩). الإبداع الانفعالي وعلاقته بجودة اتخاذ القرار لدى طلبة الجامعة. زانكو - الإنسانيات، ٢٣(٣)، ٢٢٠ - ٢٣٩.

العزاليد، سعيد كمال عبدالحميد. (٢٠١٨). ما وراء الانفعال لدى آباء الأطفال التوحديين بمرحلة ما قبل المدرسة وأثره على مشكلات أطفالهم الانفعالية والسلوكية. مجلة جامعة النجاح للأبحاث - العلوم الإنسانية، ٣٢(٢) ، ٢٦٦ - ٣٠٠.

الفرماوي، على حسن، وحسن، وليد رضوان (٢٠٠٩). الميتا انفعالية لدى العاديين وذوي الإعاقة الذهنية. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

قرني، سعاد كامل. (٢٠١٨). أنماط ما وراء الانفعال للأمهات كمنبئ بالكفاءة الاجتماعية الانفعالية من وجهة نظرهن لأطفالهن المتلعثمين وغير المتلعثمين بالمرحلة الابتدائية بالمنيا. مجلة التربية الخاصة، ٢٤ ، ١٤٠ - ١٩٠.

مطر، عبدالفتاح رجب (٢٠١٥). ما وراء الانفعال لدى معلمي المعاقين فكرياً وعلاقته بالمشكلات السلوكية لدى طلابهم. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ٧، ٧٩-١١٣.

معوض، دينا صلاح الدين إبراهيم. (٢٠١٩). مهارات ما وراء الانفعال وعلاقتها بالاغتراب النفسي لدى طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية بالمنصورة، ٢(١٠٧) ، ٩٦٠ - ١٠٠٢.

وهدان، سربناس ربيع عبدالنبي، و علي، عبير حسن أحمد. (٢٠١٨). فعالية برنامج إرشادي لأمهات التلميذات ذوات الصعوبات الانفعالية في تنمية مهارات ما وراء الانفعال وإدارة الذات لدى بناتهن بمحافظة الطائف. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ٦(٢٣) ، ٢٦٥ - ٣٣٩.

Averill, J. R. (1991). Emotional Creativity. In K. T. Strongman (Ed.), International Review of Studies on Emotion, 1, 269-299. London: Wiley.

Averill, J. R. (1999). Individual differences in emotional creativity: Structure and correlates. Journal of Personality, 67, 331-371.

Averill, J. R., & Thomas-Knowles, C. (1991). Emotional creativity. In T. Strongman (Ed.) International Review of Studies on Emotion, 1, 269-299.

Averill, J. R., & Thomas-Knowles, C. (2005). Emotional creativity. Handbook of positive psychology, 172-185.

Averill, J. R., Chon, K. K., & Haan, D. W. (2001). Emotions and creativity, East and West. Asian Journal of Social Psychology, 4, 165-183.

Birch, S. & Ladd, G. (1997). The Teacher-Child Relationship and Children’s Early School Adjustment. Journal of School Psychology. 35(1). 61-79.

Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1998). Children's interpersonal behaviors and the teacher–child relationship. Developmental psychology, 34(5), 934.

Bosman, R. J., Zee, M., de Jong, P. F., & Koomen, H. M. (2021). Using relationship-focused reflection to improve teacher–child relationships and teachers' student-specific self-efficacy. Journal of School Psychology, 87, 28-47.

Botchway, N. A., C. (2022). Emotional Creativity. IntechOpen. doi: 10.5772/intechopen.104544. Online at https://www.intechopen.com/chapters/81748

Bowlby, J. (1979). The bowlby-ainsworth attachment theory. Behavioral and Brain Sciences, 2(4), 637-638.

Caruso, D. R., Mayer, J. D., & Salovey, P. (2002). Relation of an ability measure of emotional intelligence to personality. Journal of personality assessment, 79(2), 306-320.

Chatterjee, A., Damodar, S. K., & Hema, M. A. (2021). Influence of positive metacognitions and meta-emotions, and mindfulness on well-being. Indian Journal of Health and Wellbeing, 12(1), 51-56.

Ciucci, E., Baroncelli, A., & Toselli, M. (2015). Meta-emotion philosophy in early childhood teachers: Psychometric properties of the Crèche Educator Emotional Styles Questionnaire. Early Childhood Research Quarterly, 33, 1-11.

Cohen, J. (1988). Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Corcoran, R. P., & O'Flaherty, J. (2022). Social and emotional learning in teacher preparation: Pre-service teacher well-being. Teaching and Teacher Education, 110, 103563.

Cristóvão, A. M., Candeias, A. A., & Verdasca, J. L. (2020, January). Development of socio-emotional and creative skills in primary education: Teachers' perceptions about the Gulbenkian xxi school learning communities project. In Frontiers in Education (Vol. 4, p. 160). Frontiers Media SA.

D’Amico, A., & Geraci, A. (2022). MetaEmotions at School: A Program for Promoting Emotional and MetaEmotional Intelligence at School; a Research-Intervention Study. Education Sciences, 12(9), 589.

Ellis, R. D. (2005). The roles of imagery and meta-emotion in deliberate choice and moral psychology. Journal of Consciousness Studies, 12(8-9), 140-157.

Farouk, S. (2010). Primary school teachers' restricted and elaborated anger. Cambridge Journal of Education, 40(4), 353-368.

Fuchs, G. L., Kumar, V. K., & Porter, J. (2007). Emotional creativity, alexithymia, and styles of creativity. Creativity Research Journal, 19(2-3), 233-245.

Garner, P. W., & Waajid, B. (2008). The associations of emotion knowledge and teacher–child relationships to preschool children's school-related developmental competence. Journal of Applied Developmental Psychology, 29(2), 89-100.

Gholami, R., Abdoshahi, M., & Naeemikia, M. (2022). The role of cognitive flexibility, metacognition and positive emotion, and cognitive emotion regulation in psychological burnout in skilled girl athletes. Journal of Exercise and Health Science, 2(2), 75-90.

Gohm, C. L., & Clore, G. L. (2002). Four latent traits of emotional experience and their involvement in well-being, coping, and attributional style. Cognition & Emotion, 16(4), 495-518.

Gottman, J. (2001). Meta-emotion, children's emotional intelligence, and buffering children from marital conflict. Emotion, social relationships, and health, 23-40.

Gottman, J. M., Katz, L. F., & Hooven, C. (1996). Parental meta-emotion philosophy and the emotional life of families: theoretical models and preliminary data. Journal of Family Psychology, 10(3), 243.

Gottman, J. M., Katz, L. F., & Hooven, C. (2013). Introduction to the concept of meta-emotion. In Meta-Emotion (pp. 3-8). Routledge.

Greenberg, L. S., & Paivio, S. C. (2003). Working with emotions in psychotherapy (Vol. 13). Guilford Press.

Hajal, N. J., & Paley, B. (2020). Parental emotion and emotion regulation: A critical target of study for research and intervention to promote child emotion socialization. Developmental Psychology, 56(3), 403.

Harrington, E. M., Trevino, S. D., Lopez, S., & Giuliani, N. R. (2020). Emotion regulation in early childhood: Implications for socioemotional and academic components of school readiness. Emotion, 20(1), 48.

Hoemann, K., Wu, R., LoBue, V., Oakes, L. M., Xu, F., & Barrett, L. F. (2020). Developing an understanding of emotion categories: Lessons from objects. Trends in Cognitive Sciences, 24(1), 39-51.

Hoffmann, J. D., Brackett, M. A., Bailey, C. S., & Willner, C. J. (2020). Teaching emotion regulation in schools: Translating research into practice with the RULER approach to social and emotional learning. Emotion, 20(1), 105.

Ivcevic, Z., Lin, S., Kaufman, J. C., & Hoffmann, J. D. (2023). Creativity and Emotion. In Ivcevic, Z., Hoffmann, J. D., & Kaufman, J. C. (Eds.). (2023). The Cambridge handbook of creativity and emotions. Cambridge University Press.

Johnson, H. J. (2023). Teachers' meta-emotion profiles and their relationship quality with high-and low-compliant students (Doctoral dissertation, Macquarie University).

Katz, L. F., Maliken, A. C., & Stettler, N. M. (2012). Parental meta-emotion philosophy: A review of research and theoretical framework. Child Development Perspectives, 6(4), 417-422.

Koomen, H. M., & Jellesma, F. C. (2015). Can closeness, conflict, and dependency be used to characterize students' perceptions of the affective relationship with their teacher? Testing a new child measure in middle childhood. British Journal of Educational Psychology, 85(4), 479-497.

Koomen, H. M., Verschueren, K., van Schooten, E., Jak, S., & Pianta, R. C. (2012). Validating the Student-Teacher Relationship Scale: Testing factor structure and measurement invariance across child gender and age in a Dutch sample. Journal of school psychology, 50(2), 215-234.

Kristensen, T. (2004). The physical context of creativity. Creativity and innovation management, 13(2), 89-96.

Kuška, M., Trnka, R., Mana, J., & Nikolai, T. (2020). Emotional creativity: A meta-analysis and integrative review. Creativity Research Journal, 32(2), 151-160.

Lagacá-Ságuin, D. G., & Gionet, A. (2009). Parental meta-emotion and temperament predict coping skills in early adolescence. International Journal of Adolescence and Youth, 14(4), 367-382.

Liu, L. (2021). Teacher with Different Meta-Emotion Level: Their Understanding of and Responses to Children's Negative Emotions. In 2021 4th International Conference on Humanities Education and Social Sciences (ICHESS 2021) (pp. 2250-2255). Atlantis Press.

Mahasneh, A. M., & Gazo, A. M. (2019). Effect of the training program to improve emotional creativity among undergraduate students. Psychology in Russia: State of the Art, 12(3), 137-148.

Mayer, J. D. (2002). MSCEIT: Mayer-Salovey-Caruso emotional intelligence test. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.

Morey, J. N., & Gentzler, A. L. (2017). Parents' perceptions of and responses to children's emotions: Relations with meta-emotion philosophy and adult attachment. Parenting, 17(2), 73-103.

Mulyani, S., Salameh, A. A., Komariah, A., Timoshin, A., Hashim, N. A. A. N., Fauziah, R. S. & Ul din, S. M. (2021). Emotional regulation as a remedy for teacher burnout in special schools: Evaluating school climate, teacher's work-life balance and children behavior. Frontiers in Psychology, 12, 655-850.

Nunes, F., Mota, C. P., Ferreira, T., Schoon, I., & Matos, P. M. (2022). Parental meta-emotion, attachment to parents, and personal agency in adolescents. Journal of Family Psychology, 36(6), 964.

Ojala, M. (2021). Safe spaces or a pedagogy of discomfort? Senior high-school teachers' meta-emotion philosophies and climate change education. The Journal of Environmental Education, 52(1), 40-52.

Pianta, R.C. (1992). Child-parent relationship scale. Unpublished measure, University of Virginia.

Pianta, R.C. (1994). Patterns of relationships between children and kindergarten teachers. Journal of School Psychology, 32, 15-31.

Pianta, R.C. (2001). Implications of a developmental systems model for preventing and treating behavioral disturbances in children and adolescents. In Graziano, R.A., Keane, S.P., & Calkins, S.D. (2007). The role of emotion regulation in children's early academic success. Journal of School Psychology, 45, 3-19.

Pianta, R.C., & Stuhlman, M. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. School Psychology Review, 33(3), 444-458.

Pianta, R.C., Nimetz, S.L., & Bennett, E. (1997). Mother-child relationships, teacher-child relationships, and school outcomes in preschool and kindergarten. Early Childhood Research Quarterly, 12, 263-280.

Piirto, J. (2011). Creativity for 21st century skills. Springer Science & Business Media.

Poling, D. V., Van Loan, C. L., Garwood, J. D., Zhang, S., & Riddle, D. (2022). Enhancing teacher-student relationship quality: A narrative review of school-based interventions. Educational Research Review, 37, 100459.

Sadati, C., Namvar, H., & Nasrolahi, B. (2022). Association of the Meta-Emotion Structure with the Dimensions of Emerging Adulthood Identity Mediated by Mental Health in University Students. Journal of Health Reports and Technology, 8(1), 1-7.

Salovey, P., Woolery, A., & Mayer, J. D. (2001). Emotional intelligence: Conceptualization and measurement. Blackwell handbook of social psychology: Interpersonal processes, 279-307.

Schelhorn, I., Lindl, A., & Kuhbandner, C. (2023). Evaluating a training of emotional competence for pre-service teachers. Teaching and Teacher Education, 123, 103947.

Sibia, A., & Misra, G. (2011). Understanding emotion. Handbook of psychology in India, 286-298.

Singh, G., & Kumar, G. (2010). Emotional Creativity (EC) among Pre-Service and In-Service Trainee Teachers. Journal on Educational Psychology, 4(1), 33-36.

Siu, K. W. M., & Wong, Y. L. (2016). Fostering creativity from an emotional perspective: Do teachers recognise and handle students' emotions?. International Journal of Technology and Design Education, 26, 105-121.

Soucie, K., Scott, S. A., Partridge, T., Hakim-Larson, J., Babb, K. A., & Voelker, S. (2023). Meta-Emotion and Emotion Socialization by Mothers of Preschoolers During Storytelling Tasks. Journal of Child and Family Studies, 1-14.

Spilt, J. L., & Koomen, H. M. (2022, June). Three decades of research on individual teacher-child relationships: a chronological review of prominent attachment-based themes. In Frontiers in Education (Vol. 7, p. 920985). Frontiers.

Staats, A. W., & Eifert, G. H. (1990). The paradigmatic behaviorism theory of emotions: Basis for unification. Clinical Psychology Review, 10(5), 539-566.

Sutherland, K., Conroy, M., Algina, J., Ladwig, C., Jessee, G. &, Gyure, M. (2018). Reducing child problem behaviors and improving teacher-child interactions and relationships: A randomized controlled trial of BEST in CLASS. Early Childhood Research Quarterly, 42, 31-43.

Vancraeyveldt, C., Verschueren, K., Wouters, S., Van Craeyevelt, S., Van den Noortgate, W., & Colpin, H. (2015). Improving teacher-child relationship quality and teacher-rated behavioral adjustment amongst externalizing preschoolers: Effects of a two-component intervention. Journal of Abnormal Child Psychology, 43, 243-257.

Walker, J. M. (2009). Authoritative classroom management: How control and nurturance work together. Theory into practice, 48(2), 122-129.

Wanders, F. H., Dijkstra, A. B., Maslowski, R., & Van der Veen, I. (2020). The effect of teacher-student and student-student relationships on the societal involvement of students. Research Papers in Education, 35(3), 266-286.

Yeh, K., Cheng, S., & Yang, Y. (2005). The influence of maternal meta-emotion philosophy on children's attachment inclination. Chinese Journal of Psychology, 47(2), 181.

Zhao, Q. (2022). Effects of Cognitive Demand and Emotion on the Incubation Effect in Dyads. The University of Alabama.