

فاعلية برنامج قائم علي التعلم الإجتماعي العاطفي في تحسين مهارة إدارة الإنفعالات لدى الأطفال ذوي الاضطراب الانفعالي المتقطع

إعداد

أ.م.د/ أسماء محمد علي خليفة

أستاذ علم نفس الطفل المساعد كلية التربية للطفولة المبكرة جامعة بني سويف

فاعلية برنامج قائم علي التعلم الإجتماعي العاطفي في تحسين مهارة إدارة الإنفعالات لدى الأطفال ذوي الاضطراب الانفعالي المتقطع

إعداد:

أ.م.د/ أسماء محمد علي خليفة *

المستخلص:

هدف البحث إلي تحسين مهارة إدارة الإنفعالات لدى الأطفال ذوي الاضطراب الانفعالي المتقطع باستخدام برنامج قائم علي التعلم الإجتماعي العاطفي ، استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي ذو المجموعة الواحدة، وتكونت عينة البحث من (7) طفلا من أطفال الروضة تراوحت أعمارهم من (6- 7) سنوات بمتوسط حسابي (6.14) وانحراف معياري (0.23) ، وتم تطبيق أدوات البحث التالية: اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لقياس الذكاء لجون رافن (تعريب وتقنين/ عماد حسن (2016)، مقياس الاضطراب الانفعالي المتقطع لدي أطفال الروضة إعداد / أسماء خليفة وآخرون (2024)، مقياس مهارة إدارة الإنفعالات (إعداد الباحثة)، البرنامج القائم علي التعلم الإجتماعي العاطفي (إعداد الباحثة)، وأسفرت نتائج البحث عن فاعلية البرنامج القائم علي التعلم الإجتماعي العاطفي في تحسين مهارة إدارة الإنفعالات ، والحد من الاضطراب الانفعالي المتقطع لدى عينة من أطفال الروضة.

الكلمات المفتاحية: التعلم الإجتماعي العاطفي- مهارة إدارة الإنفعالات - الاضطراب الانفعالي المتقطع

* أستاذ علم نفس الطفل المساعد كلية التربية للطفولة المبكرة جامعة بني سويف

The effectiveness of a program based on social emotional learning in improving the skill of managing emotions in children with intermittent emotional disorder

Abstract:

The aim of the research is to improve the skill of managing emotions in children with intermittent emotional disturbance using a program based on social learning in South America. The researcher used the experimental model that facilitates the group. They were able to create the research from (7) kindergarten children who appear successfully from (6-7) years with an arithmetic mean of (6.14) and a standard deviation of (0.23) ، The following research tools were applied: John Raven's Colored Progressive Matrices Intelligence Test (Arabization and standardization by Imad Hassan (2016), Intermittent Emotional Disorder Scale for Kindergarten Children prepared by Asmaa Khalifa and others (2024), Emotion Management Skill Scale (prepared by the researcher), Social Emotional Learning-Based Program (prepared by the researcher), The research results revealed the effectiveness of the program based on social emotional learning in improving the skill of managing emotions and reducing intermittent emotional disturbance in a sample of kindergarten children.

Keywords: social-emotional learning - emotion management skills - intermittent emotional disorder

المقدمة:

تمثل مرحلة ما قبل المدرسة حجر الأساس في بناء شخصية الطفل، حيث تُعد البيئة الأولى التي يتفاعل فيها الطفل مع مجتمع أوسع خارج نطاق أسرته. ولا يقتصر النمو على الجوانب المعرفية فحسب، بل يمتد ليشمل النمو الاجتماعي والعاطفي، الذي يُعد أساساً للصحة النفسية. فالقدرة على إدراك المشاعر وفهمها وتنظيمها تُمكن الطفل من بناء علاقات إيجابية والتعامل مع المواقف الصعبة بمرونة، بينما يؤدي ضعف هذه القدرة إلى ظهور أنماط سلوكية مضطربة.

كما يواجه بعض الأطفال تحديات نفسية تنعكس على قدرتهم على التنظيم الانفعالي، أبرزها الاضطراب الانفعالي المتقطع حيث يتميز هذا الاضطراب بنوبات متكررة من السلوك الاندفاعي العدواني اللفظي أو الجسدي، تكون غير متناسبة تماماً مع الموقف. ويؤكد (Harris,2022) علي أن الاضطراب الانفعالي المتقطع يتبعه عادة الندم والإحراج والضيق، وإذا خرجت هذه الانفجارات تركت عدداً من النتائج المخيفة في أعقابها؛ مثل الممتلكات المدمرة أو الإصابة الشخصية. وقد تظهر هذه النوبات كفشل في مقاومة الدوافع العدوانية، مما يعكس صعوبة جوهريّة في إدارة الانفعالات والتحكم فيها. غالباً ما تؤدي هذه الصعوبات إلى عواقب سلبية على حياة الطفل الأكاديمية والاجتماعية، وتزيد من عزله الاجتماعي.

ويُعد تنظيم الانفعالات خلال مرحلة الطفولة تفاعلياً بالكامل، ويتميز باستجابة سريعة وهو ما أسفرت عنه دراسة أحمد علي (2011) إلى أن إدارة الانفعالات والمشاعر بشكل جيد تمكن الطفل من تحديد عواطف وانفعالات الآخرين، وتمكن من الاستجابة لتلك المشاعر بما ينعكس على نجاح العلاقات الاجتماعية، ويساعد على صحة الطفل النفسية، وعلى عكس ذلك فالطفل الذي يفتقد الإدارة الجيدة للمشاعر والانفعالات يتركز حول ذاته، ويفشل في تكوين علاقات اجتماعية سوية. كما أوضح (2020) Asvaroglu & Bekirogullari إلى أن عدم إدارة المهارات الإنفعالية والعاطفية بطريقة مناسبة يمكن أن يؤدي إلى التعبير عن الغضب بطريقة مختلة وظيفياً ومدمرة. وبالتالي، فإن إدارة الغضب أمر حتمي للأطفال الذين لا يستطيعون السيطرة أو تنظيم غضبهم. ويمكن تغيير التعبير غير المنضبط عن الغضب من خلال استخدام البرامج المناسبة. حيث تؤكد نتائج دراسة (Zhoc, Tse and King,2025) على أهمية التعليم الاجتماعي والعاطفي المبكر، بما في ذلك تعزيز عقلية النمو لدى الأطفال، وفهمهم العاطفي، ووعيهم الذاتي، وإدراكهم الاجتماعي، ومهاراتهم الاجتماعية لبناء الصداقات، وحل النزاعات، وتنظيم انفعالاتهم.

ويؤكد كلا من (2021) Blewitt et al. علي فوائد التعليم الاجتماعي والعاطفي في تعزيز التنظيم العاطفي وتقليله للمشكلات السلوكية لدى الأطفال، وخاصة بمرحلة الطفولة المبكرة التي يتعلم فيها الأطفال إدارة مشاعرهم بفعالية. وبالتالي، يُظهر الأطفال المشاركون في تدخلات التعليم الاجتماعي والعاطفي عدداً أقل من مشاكل السلوك، تمكنهم من التعامل بفاعلية مع المواقف الضاغطة ومساعدتهم علي التوافق العاطفي والاجتماعي مع ذاته والآخرين.

مشكلة البحث:

شهد العقد الأخير زيادةً في مشكلات الصحة النفسية لدى الأطفال وفقاً لمنظمة الصحة العالمية WHO (2018) التي أشارت بأن حوالي 20% من الأطفال يُعانوا من صعوبات نفسية تبدأ في التطور منذ مراحل عمرية مبكرة، كما يؤكد (Ogbuagu et al.,2021) بأن الاضطراب الانفعالي

المتقطع يتميز بنوبات اندفاعية عدوانية متكررة مع انتشار يصل إلى حوالي 5.3%، ويؤثر على عدد أكبر من الأطفال العاديين مقارنة بالأطفال الذين يعانون من اضطرابات نفسية أخرى مُصاحبة. كما أشارت العديد من الدراسات كدراسة (Coskun& Akca,2018)، (Hennessey & Humphrey, 2020)، (محمود أبو المجد، 2023)، (Zohuri, 2025) بارتباط هذا الاضطراب بضعف كبير في الأداء النفسي الاجتماعي، وصداقات مدمرة وفقدان للعلاقات العاطفية. وعلي الرغم من ارتفاع نسبة انتشار هذا الاضطراب إلا أن هناك إفتقار إلى البرامج المتخصصة والمبكرة للتعامل مع إدارة الإنفعالات لدى أطفال الروضة ذوي الاضطراب الانفعالي المتقطع، مما يؤدي إلى تفاقم المشكلات السلوكية والاجتماعية لديهم، ويحد من فرصهم في التكيف النفسي والاجتماعي .

حيث أوضحت دراسة شرين عطا (2025) عن الصفحة النفسية للأطفال ذوي الاضطراب الانفعالي المتقطع عن وجود فروق دالة بين هذه الفئة والأطفال العاديين في الذكاء الوجداني والسلوك التوافقي، مما يشير إلى ضعف قدرتهم على إدارة الانفعالات. وقد ساعدت هذه النتائج الباحثة في تحديد جوهر المشكلة الحالية والمتمثلة في ضعف مهارة إدارة الانفعالات لدى الأطفال ذوي الاضطراب الانفعالي المتقطع، كما أسهمت في توجيه البحث نحو التدخل المبكر من خلال تطبيق برنامج قائم على التعلم الاجتماعي العاطفي بوصفه أحد الأساليب الفاعلة في تعزيز التنظيم الذاتي والانفعالي.

كما لاحظت الباحثة من خلال الملاحظة الميدانية وجود نمط متكرر وغير مبرر لنوبات الغضب يتجاوز السلوك الطبيعي المتوقع في هذه المرحلة العمرية حيث يعاني هؤلاء الأطفال من نوبات غضب حادة لا تتناسب مع الموقف، يعجزون عن السيطرة عليها يصاحبها عزلة اجتماعية نتيجة لسلوكياتهم العدوانية الاندفاعية، مما يحرمهم من فرص تطوير مهارات التواصل الاجتماعي ، كذلك صعوبات أكاديمية نتيجة عدم قدرتهم على الاندماج في الأنشطة الجماعية واتباع التعليمات . هذا بالإضافة إلي أن العديد من المدارس تركز في برامجها على الجوانب الأكاديمية أكثر من الجوانب الاجتماعية والعاطفية ؛ لذا فإن الأطفال لا يملكون فرصا كثيرة لتنمية مهاراتهم الاجتماعية والعاطفية، كذلك لاحظت الباحثة أن بعض المعلمين معترضين على تنفيذ برامج التعلم الاجتماعي العاطفي بالمدرسة بحجة أنها تأخذ وقتا كبيرا من أوقات تدريس المواد الأكاديمية إلا أن نتائج الأبحاث والدراسات السابقة تفيد بأن برامج التعلم الاجتماعي العاطفي لا تؤثر أو تقلل من الأداء الأكاديمي بل تؤدي إلى تحسين أدائهم بصورة ملحوظة مثل دراسة (Zhoc et al.,2025) (Baharuddin and Tumiran,2025)، (steed et al.,2022)، (Cipriano et al.,2023).

لذا يمكن تلخيص مشكلة البحث في الأسئلة التالية:

- 1- ما مدى فاعلية برنامج قائم علي التعلم الاجتماعي العاطفي في تحسين مهارة إدارة الإنفعالات لدى الأطفال ذوي الإضطراب الإنفعالي المتقطع؟
- 2- ما مدي استمرارية فاعلية برنامج قائم علي التعلم الاجتماعي العاطفي في تحسين مهارة إدارة الإنفعالات لدى الأطفال ذوي الإضطراب الإنفعالي المتقطع؟

3- ما مدى فاعلية برنامج قائم علي التعلم الإجتماعي العاطفي في الحد من الإضطراب الإنفعالي المتقطع؟

4- ما مدى استمرارية فاعلية برنامج قائم علي التعلم الإجتماعي العاطفي في الحد من الإضطراب الإنفعالي المتقطع؟

أهداف البحث: يسعى البحث الحالي إلى

1- تحسين مهارة إدارة الإنفعالات لدى الأطفال ذوي الإضطراب الإنفعالي المتقطع

2- التحقق من مدى فاعلية البرنامج القائم علي التعلم الإجتماعي العاطفي في تحسين مهارة إدارة الإنفعالات لدى الأطفال ذوي الإضطراب الإنفعالي المتقطع

3- التحقق من مدى استمرارية البرنامج القائم علي التعلم الإجتماعي العاطفي في تحسين مهارة إدارة الإنفعالات لدى الأطفال ذوي الإضطراب الإنفعالي المتقطع.

4- التحقق من مدى فاعلية البرنامج القائم علي التعلم الإجتماعي العاطفي في الحد من الاضطراب الانفعالي المتقطع لدي الأطفال .

5- التحقق من مدى استمرارية البرنامج القائم علي التعلم الإجتماعي العاطفي في الحد من الاضطراب الانفعالي المتقطع لدي الأطفال.

أهمية البحث: تمثلت أهمية البحث الحالي فيما يلي:

الأهمية النظرية:

1. تعزيز الفهم النظري لمدى فاعلية برامج التعلم الاجتماعي العاطفي كإطار تدخلي في البرامج التربوية والعلاجية.

2. سد الفجوة في الأدبيات المتعلقة بأساليب التدخل الفعالة لتحسين مهارات إدارة الانفعالات لدى الأطفال، وخاصة ذوي الاضطراب الانفعالي المتقطع، حيث يفتقر إلى الدراسة .

3. تقديم تراثاً نظرياً يوضح فهم كيفية تأثير الإضطراب الإنفعالي المتقطع على قدرة الأطفال على تنظيم انفعالاتهم، وكيف يمكن للتدخلات الموجهة أن تعدل هذه العلاقة.

4. توفير إطار نظري ومعرفي في هذا المجال بما يفتح آفاقاً للباحثين والمهتمين لدراسات مستقبلية تتعلق بمهارات التعلم الاجتماعي العاطفي، مهارة إدارة الانفعالات ، الإضطراب الإنفعالي المتقطع.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

1. يسهم البحث في بناء مقاييس علميين للاضطراب الانفعالي المتقطع ومهارة إدارة الانفعالات، لخدمة الأخصائيين والباحثين في التقييم والتشخيص.

2. يقدم البحث برنامجاً تدريبياً قائماً على التعلم الاجتماعي العاطفي ، يمكن تطبيقه والاستفادة منه من قبل الأخصائيين ، أولياء الأمور ، ومقدمي الرعاية للأطفال الذين يعانون من الاضطراب الانفعالي المتقطع .

3. يساعد البرنامج في تزويد الأطفال ذوي الاضطراب الانفعالي المتقطع بمهارات هامة تمكنهم من إدارة انفعالاتهم، مما يعكس إيجاباً على تحسين سلوكياتهم، علاقاتهم الاجتماعية، وصحتهم النفسية بشكل عام.

4. يمكن لنتائج البحث أن توجه صانعي القرار في المؤسسات التربوية نحو تبني برامج التعلم الاجتماعي العاطفي كجزء أساسي من خطط الرعاية للأطفال، خاصة أولئك الذين يعانون من تحديات انفعالية.

5. تدعم نتائج البحث استراتيجيات عملية تمكن الأسر من تطبيقها لمساعدة أطفالهم في تطوير مهارات إدارة الانفعالات، مما يعزز البيئة المنزلية الداعمة.

المفاهيم الإجرائية للبحث:

أولاً: المفهوم الإجرائي للاضطراب الانفعالي المتقطع :

عرف بالدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية والعقلية الإصدار الخامس (DSM- 5- TR,2022) علي أنه:

(A) تفجيرات سلوكية متكررة، والتي تمثل الفشل في السيطرة على الاندفاعات بأي مما يلي:

1 - العدوان اللفظي (مثلاً، نوبات الغضب، التقريع المطول، والجدل اللفظي أو العراك) أو الاعتداء الجسدي على الملكية، والحيوانات، أو الأفراد الآخرين، والتي تحدث بمعدل مرتين أسبوعياً، مدة ثلاثة أشهر. لا يؤدي العدوان الجسدي لضرر أو تدمير الممتلكات، ولا يؤدي إلى إصابات جسدية للحيوانات أو الأشخاص الآخرين.

2- ثلاث انفجارات سلوكية تنطوي على ضرر أو تدمير الممتلكات و/أو الاعتداء البدني الذي ينطوي على الأذى الجسدي ضد الحيوانات أو الأفراد الآخرين، والتي تحدث خلال فترة 12 شهراً.

(B) إن حجم العدوانية التي تظهر أثناء نوبات الغضب المتكررة لا يتناسب مع الاستفزاز بشكل واضح، أو مع أي من الضغوطات النفسية الاجتماعية السابقة.

(C) إن نوبات العدوانية المتكررة ليست متعمدة (أي إنها اندفاعية و/أو مستندة للغضب) ولم ترتكب لتحقيق بعض الأهداف الملموسة (مثل المال والسلطة والترهيب).

(D) إن نوبات العدوانية المتكررة تسبب إما إحباطاً ملحوظاً في الفرد أو ضعفاً في الأداء المهني أو العلاقات الشخصية. أو ترتبط مع عواقب مالية أو قانونية.

(E) العمر الزمني هو ست سنوات على الأقل (أو ما يعادلها من مستوى التطور).

(F) إن نوبات العدوانية المتكررة لا تُفسر بشكل أفضل باضطراب عقلي آخر (على سبيل المثال، اضطراب اكتئابي جسيم، والاضطراب ثنائي القطب، اضطراب المزاج المتقلب المشوش، اضطراب ذهاني، اضطراب الشخصية المعادي للمجتمع، اضطراب الشخصية الحدية) ولا تعزي إلى حالة طبية للأطفال من سن (6 – 18) سنة، لا ينبغي اعتبار السلوك العدواني الذي يحدث كجزء من اضطراب التأقلم كعيار لهذا التشخيص.

ووفقاً لهذا التعريف فقد عرفته الباحثة تعريفاً إجرائياً بأنه حالة من التكرار المتقطع لنوبات انفجارية وسلوكية مفاجئة ، وعدوانية سريعة لا إرادية دون وجود دافع مادي أو تخطيطي مسبق، كما قد يعقبها غالباً شعور بالندم .

ويُقاس هذا الاضطراب من خلال درجات الطفل على مقياس الاضطراب الانفعالي المتقطع في بعده الأساسيين:

1. النوبات الانفجارية السلوكية المتكررة والمتقطعة التي تتمثل في (عدد وشدة وتواتر نوبات الغضب والانفجارات السلوكية).
2. النوبات العدوانية اللا إرادية والسريعة التي تتمثل في (مدى اندفاعية السلوك العدواني وعدم القدرة علي التحكم في الاستجابة الانفعالية).

ثانيًا: المفهوم الإجرائي التعلم الاجتماعي العاطفي :

تتبنى الباحثة مفهوم رابطة التعلم الاجتماعي العاطفي Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL,2025) حيث عرفته بأنه عملية اكتساب

المعرفة والمواقف والمهارات اللازمة لفهم المشاعر وإدارتها، وتحديد الأهداف الإيجابية، وإظهار التعاطف، وبناء العلاقات، واتخاذ قرارات مسؤولة. ويستند إلى خمس كفاءات أساسية: الوعي الذاتي، الإدارة الذاتية، الوعي الاجتماعي، مهارات العلاقات، واتخاذ القرارات المسؤولة، وفيما يلي تعريف للابعاد التالية:-

- 1- **الوعي بالذات:** تتمثل في التعرف على المشاعر، وتقييم واقعي حقيقي لقدرات الفرد، وشعور عميق بالثقة بالنفس.
- 2- **إدارة الذات:** تشمل التعامل مع العواطف بصورة تيسر إنجاز المهام، تأخير الإشباع لتحقيق الأهداف، الضمور عند الهزيمة.
- 3- **الوعي الاجتماعي:** تركز على الشعور بمشاعر الآخرين، تبني وجهات نظر الآخرين، تقدير الاختلاف بين الجماعات والتفاعل معهم بإيجابية.
- 4- **العلاقات الاجتماعية:** تشمل التعامل مع العواطف بفاعلية داخل العلاقات، إقامة علاقات صحية ومشجعة تعتمد على التعاون والتفاوض لإيجاد حلول للصراعات، طلب المساعدة عند الحاجة.
- 5- **اتخاذ القرارات المسؤولة:** تتمثل في تقييم المخاطر بدقة، اتخاذ قرارات تعتمد على أخذ جميع العوامل بعين الاعتبار وكذلك تبعات تجريب البدائل، احترام الآخرين، تحمل مسؤولية القرارات المأخوذة.

ثالثًا: المفهوم الإجرائي لمهارة إدارة الإنفعالات: تعرفها الباحثة تعريفا إجرائيا بأنها بناء نفسي يشتمل علي عدد من القدرات المتكاملة تتمثل في الجانب المعرفي (الإدراك)، الوظيفي (تنظيم الانفعالات ومرونتها)، والجانب السلوكي (كيفية التحكم بها) بحيث تمكن الفرد من فهم انفعالاته الخاصة وانفعالات الآخرين بما يحقق حالة صحية من التوازن النفسي والاجتماعي. وفيما يلي تعريف لابعاد مهارة إدارة الإنفعالات:

- 1- **إدراك الانفعال:** هي القدرة على التعرف على المشاعر الذاتية ومشاعر الآخرين وفهمها .
- 2- **تنظيم الانفعالات ومرونتها:** هي القدرة على تعديل وإدارة ردود الأفعال ، والتكيف مع المواقف المختلفة بمرونة .
- 3- **التحكم في الانفعالات:** هي القدرة على ضبط السلوكيات الناتجة عن المشاعر، ومنع الانفعالات السلبية من التحول إلى سلوكيات غير مرغوبة أو نوبات عاطفية غير منضبطة.

محددات البحث: يمكن تحديد البحث بعدة حدود هي:-

أولاً: الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على قياس فاعلية برنامج قائم على التعلم الاجتماعي العاطفي في تحسين مهارة إدارة الإنفعالات لدى الأطفال ذوي الإضطراب الإنفعالي المتقطع .

المحددات البشرية: تم التطبيق علي عينة مكونة من (7) أطفال تتراوح أعمارهم بين (6- 7) سنوات ملتحقين بالمستوي الثاني بمرحلة رياض الأطفال بمدرسة الكوم الأحمر بسمسطا محافظة بني سويف.

ثانياً:المحددات الزمانية: تم القيام بالدراسة التجريبية في الفترة خلال الفترة من 2024/10/1م وحتى 2025/1/30.

ثالثاً: المحددات المكانية: تم اجراء الدراسة العملية بمركز سمسطا ، محافظة بني سويف.

رابعاً: المحددات المنهجية: تم استخدام المنهج شبه التجريبي ذو المجموعة الواحدة. وأدوات البحث المتمثلة في مقياس الإضطراب الإنفعالي المتقطع ، مقياس مهارة إدارة الإنفعالات لدى الأطفال ، البرنامج القائم علي التعلم الإجتماعي العاطفي.

الإطار النظري للبحث:

المحور الأول: مفهوم الاضطراب الانفعالي المتقطع(Intermittent Explosive Disorder)

أولاً: مفهوم الاضطراب الانفعالي المتقطع:

يشير(Reilly, Patrick and Shopshire,2019) علي أنه شعور أو عاطفة تتراوح من انفعال بسيط إلى شديد ينتج كاستجابة طبيعية للمواقف التي نشعر فيها بالتهديد تجاه أنفسنا أو تجاه شخص نحبه، بالإضافة إلى أنه قد ينتج الغضب عن الإحباط عندما لا يتم تلبية احتياجاتنا ورغباتنا وأهدافنا، وقد نفقد صبرنا ونتصرف باندفاع أو عدوانية أو عنف.

كما عرفه (Ogbuagu et al.,2021) أنه يتميز بنوبات اندفاعية عدوانية متكررة مع انتشار يصل إلى حوالي 5.3%، ويؤثر على عدد أكبر من الأطفال العاديين مقارنة بالأطفال الذين يعانون من اضطرابات نفسية أخرى مُصاحبة، وينخرطون في أعمال عدوانية لفظية وجسدية ضد الآخرين، بالإضافة إلى إلحاق الضرر بالملكات، وهي ليست بهدف الاعتداء فقط، ولكنها تُزعج المُعتدى عليه أيضاً، وارتبط الاضطراب بضعف كبير في الأداء النفسي الاجتماعي، وصدقات مدمرة وفقدان للعلاقات العاطفية الأسرية.

وعرفته منظمة الصحة العالمية(٢٠٢١) بأنه "نوبات وجيزة متكررة من الاعتداء اللفظي أو الجسدي أو تدمير الممتلكات التي تمثل فشلاً في السيطرة على العدوانية ، مع شدة الاندفاع أو درجة العدوانية التي لا تتناسب بشكل كبير مع الاستقزاز أو الضغوط النفسية والاجتماعية المعرض لها، ويعتبر نمط السلوك من الشدة الكافية لينتج عنه ضعف كبير في مجالات الأداء الشخصية أو العائلية أو الاجتماعية أو التعليمية أو المهنية أو غيرها من مجالات الأداء المهمة".

ويُعرف (El Tahir et al., 2022) بأنه رد فعل غير متناسب على أي سلوك استغراقي يصاحبه تغييرات بالحالة المزاجية. كما يتميز بنوبات اندفاعية وعدوانية غير منظمة ، قد يصعب التنبؤ بها، وتحدث بدون محفز، أو لا تتناسب مع الموقف الضاغط.

عرفه (2023) Shevidi, Timmins & Coccaro بأنه نوبات سلوكية متكررة لا تتناسب مع الاستغراقات أو الضغوطات المتفاقمة ، ويُعرف الاضطراب من خلال هجمات الغضب المتسرع ولها عواقب وخيمة؛ كالإساءة اللفظية والتهديدات وتدمير الممتلكات والاعتداءات والإصابات. الانفجارات العدوانية ويرتكب فيها أعمالاً هجومية . كما ظهر الاضطراب لأول مرة في مرحلة الطفولة.

ويوضح (Coccaro, 2024) بأنه اضطراب خاص بتنظيم الانفعالات والسلوك يتميز بفشل متكرر في السيطرة على الدوافع العدوانية، مما يؤدي إلى نوبات شديدة من الغضب العدواني اللفظي أو الجسدي، والتي تكون غير متناسبة مع الموقف.

ويعرفه (2025) Zohuri اضطراب الانفجار المتقطع (IED) هو حالة نفسية تتميز بنوبات مفاجئة ومتكررة من العدوان الاندفاعي ونوبات غضب غير متناسبة. يُصنف اضطراب الانفجار المتقطع ضمن اضطرابات التحكم في الانفعالات (ICDs) في الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية (DSM-5)، وهو ينطوي على فشل في إدارة الاندفاعات العدوانية، مما يؤدي غالباً إلى نوبات لفظية أو مشاجرات جسدية. كثيراً ما يُساء فهم هذه الحالة أو تشخيصها، خاصة لدى الأطفال والمراهقين، حيث قد تتداخل أعراضها مع اضطرابات سلوكية أخرى مثل اضطراب التحدي المعارض (ODD).

كما عرفته الباحثة تعريفاً إجرائياً بأنه حالة من التكرار المتقطع لنوبات انفجارية وسلوكية مفاجئة ، وعدوانية سريعة لا إرادية دون وجود دافع مادي أو تخطيطي مسبق، كما قد يعقبها غالباً شعور بالندم. ويُفاس هذا الاضطراب من خلال درجات الطفل على مقياس الاضطراب الانفعالي المتقطع في بعده الأساسيين:

1- النوبات الانفجارية السلوكية المتكررة والمتقطعة التي تتمثل في (عدد وشدة وتواتر نوبات الغضب والانفجارات السلوكية).

2- النوبات العدوانية اللا إرادية والسريعة التي تتمثل في (مدى اندفاعية السلوك العدواني وعدم القدرة علي التحكم في الاستجابة الانفعالية).

ثانياً: أعراض الاضطراب الانفعالي المتقطع (IED):-

يُعاني الأطفال ذوي الاضطراب الانفعالي المتقطع من سلوكيات عدوانية بشكل صريح ، كذلك من المحتمل أن يلحقوا الضرر بالممتلكات دون مراعاة للتداعيات المحتملة؛ يمكن أن تنتقل أعراض هذا الاضطراب إلي مرحلة المراهقة إذا لم يتم علاجها، ويؤكد (Barra et al., 2022) علي ضرورة تجنب الآثار السلبية عن طريق مساعد الطفل وتدريبه علي التحكم في الانفعالات، وتنظيم العواطف، وممارسة مهارات صنع القرار وهناك فرصة أكبر للإنسان ليعيش حياة سعيدة وصحية دون آثار للاضطراب الانفعالي المتقطع.

من مظاهر هذا الاضطراب حدوث نوبات مفاجئة وشديدة من الانفعالات العدوانية التي لا تتناسب إطلاقاً مع الموقف. يمكن أن تكون هذه النوبات لفظية، مثل الجدال الحاد، أو الصراخ، أو التهديد، أو

جسدية، مثل الاعتداءات، أو إتلاف الممتلكات. والأهم من ذلك، أن هذه الانفعالات اندفاعية ليست متعمدة. وعادةً ما تُثار بسبب مضايقات بسيطة، أو سوء فهم، أو حتى حالات عاطفية داخلية، وليس بسبب استفزازات كبيرة.

1-الأعراض العاطفية:

- التهيج أو الغضب الذي يتزايد بسرعة ويصعب السيطرة عليه.
- الشعور بالتوتر أو الضغط قبل الانفجار.
- الشعور بالراحة أو التحرر فوراً بعد النوبة
- الشعور بالذنب أو الندم بعد الفعل العدواني-

2-الأعراض الجسدية:

تسارع الأفكار، زيادة الطاقة أو الهياج، ضيق الصدر، الصداع ، الوخز أو الرعشة .

3- السلوكية:

- نوبات غضب أو توتر غير مبررة
- مشاجرات جسدية أو تدمير للأشياء
- لغة مسيئة أو تهديدات لفظية
- صعوبة في الحفاظ على العلاقات أو العمل أو التواصل الاجتماعي.(Zohuri, 2025,4)

ثالثاً: سمات الأطفال ذوي الاضطراب الانفجاري المتقطع

تتمثل سمات وخصائص الأطفال ذوي الاضطراب الانفجالي المتقطع فيما يلي:-

- 1 – تقلبات مزاجية: يظهر الطفل تقلبات مستمرة في المزاج تتراوح بين فترات من النشاط المفرط والحماس والفتور والاكتئاب البسيط.
- 2 – الاندفاعية: وتبدو على الطفل اندفاعية مفرطة خلال فترات متقطعة؛ حيث يكون السلوك أكثر عدوانية أو اندفاعاً دون تقدير للعواقب.
- 3- صعوبات في التركيز: قد تظهر صعوبات في الانتباه والتركيز خلال فترات المانيا أو الفتور.
- 4- تغييرات في النوم والشهية: قد يُعاني الطفل من اضطرابات في أنماط النوم والشهية خلال فترات التقلبات المزاجية.
- 5- التأثير على الأداء اليومي: يمكن أن تؤثر هذه التقلبات المزاجية على أدائهم اليومي في المدرسة، والعلاقات الاجتماعية، والأنشطة الروتينية اليومية.
- 6- التحدي في التعامل مع الضغوط اليومية: قد يواجه الطفل صعوبة في التعامل مع الضغوط اليومية بشكل فعال نتيجة لتقلبات المزاج.
- 7- الاحتياجات الخاصة في الرعاية: يحتاج الطفل ذوو الاضطراب الانفجالي الدوري إلى دعم وفهم إضافي من الأهل والمعلمين لمساعدتهم في التعامل مع تقلبات المزاج، وتقديم الدعم النفسي والعاطفي المناسب (خالد النجار، 2024، 55).

رابعاً: أسباب ومظاهر الاضطراب الانفجالي المتقطع:

الحساسية المتزايدة نحو الآخرين: وهي التي يمكن ملاحظتها، وتلعب هذه الحساسية الأكثر كثافة تجاه مشاعر الآخرين مزيداً من التجارب المتداخلة للمشاعر السلبية مقارنة بالأصحاء، كما يُظهر

الاضطراب أيضاً عدم القدرة على عدم تسمية المشاعر تجعله من الصعب التحكم في عواطفه؛ وخاصة الغضب على وجه التحديد. وتُشير الأدلة على وجود خلل بين في التنظيم العاطفي. **كيمياء الدماغ:** تلعب كيمياء الدماغ دوراً في الإصابة بالاضطراب الانفعالي المتقطع، من خلال انخفاض مستوى السيروتونين في المخ؛ مما يساهم في اختلاف الحالة المزاجية (Ogbuagu 2021). (et al.,

ويتسبب الإهمال العاطفي، والإساءة العاطفية، والإيذاء الجسدي، والإهمال الجسدي، والاعتداء الجنسي في الإصابة بالاضطراب الانفعالي المتقطع. كما أن المشاكل الصحية أثناء الطفولة أو الأبناء لآباء يعانون من مشاكل نفسية هم أكثر عرضة للإصابة بالاضطراب الانفعالي المتقطع (Turner et al., 2021).

أشار (McLaughlin et al., 2012, 290) إلى أن الخبراء في مجال الصحة العقلية لم يحددوا بعد سبباً منفرداً للاضطراب الانفعالي المتقطع (IED)، وأنه من المعتقد أن هذا الاضطراب ينبع من مجموعة من العوامل الجينية والجسدية والبيئية؛ ومنها: فحص تاريخ العائلة الصحي، هل لديه حالات مرضية أخرى، التاريخ الشخصي لصدمات الدماغ، و التعرض للصدمة، وسوء المعاملة والإهمال، مشاهدة السلوكيات العدوانية، أو العنيفة في وقت مبكر من الحياة.

وبالتالي الإضطراب الانفعالي المتقطع (IED) تتعدد أسبابه، ولكن يمكن السيطرة عليه من خلال طرق العلاج النفسي، وطرق العلاجات البديلة التي تساعد في الحد من نوبات، كما تمكنا من معرفة وتشخيص الاضطراب، حتى لا يتطور وتتفاقم الأزمة على الطفل.

خامساً: النظريات المُفسرة للاضطراب الانفعالي المتقطع:

1 – التحليل النفسي: يؤكد فرويد مؤسس هذه النظرية أن العدوان يرجع مباشرة إلي الرغبة الغريزية للتدمير وهو ما يسمى برعبات الموت، حيث يري فرويد أن الطاقة العدوانية يمكن أن تخرج من خلال الأنشطة الغير المقبولة مثل التدمير والقتال، أو بأسلوب لائق ومقبولة إجتماعيا مثل الألعاب الرياضية. والشخص في صورة الغضب يبين كيف يتم الانتقال من العدوان المقيد إلي تدمير الذات، وذلك بتحويل عداوته علي ذاته، فهو يجذب شعره أو يلطم وجهه، وهذه المعاملة كان يود لو وجهها إلي شخص غيره

أي أن العدوان يحدث عندما يحبط مسعي الإنسان لإشباع دوافعه، فتتجه للتعبير عن دوافعه أما خارجيا علي شكل عدوان علي الآخرين أو داخليا علي شكل تدمير الذات، وخاصة عندما تعثره تغيرات لا يمكن معالجتها بوسائل التكيف التي اكتسبها (سيجموند فرويد 1940، 32)، (أحمد راجح 1970، 552)

أكد عادل صادق (2023، 77) على أن الاندفاعات في التحليل النفسي هي دفعات تسيطر على الإنسان، تنطلق من عقله لا محرك ولا باعث لها من الخارج، واضطرابات التحكم في الدفعات تكون غريبة شاذة تحقق إرضاء وإشباعاً، فكل طفل دفعة أو دفعات معينة معروفة يحاول مقاومتها فينهار أو تكون مقاومته في البداية قليلة، أو قد لا يقاوم على الإطلاق.

2- النظرية الاجتماعية : يؤكد باندورا على أن السلوك العدواني متعلم من خلال التقليد وملاحظة نماذج عدوانية متوفرة في البيئة الاجتماعية ، حيث يعد بمثابة استجابات متعلمة من خلال مشاهدة الآخرين ومحاكاتهم، مما يؤدي إلى تدعيم هذا السلوك بالتبعية (Bandura,1973) ويمكن أن نفهم كيف يتعلم بعض الأفراد السلوك العدواني ، ويصبحون عدوانيين تماماً ، مثل هؤلاء الأفراد وجدوا أنهم باتخاذ هجوم مباشر ومحدود على ما قد يعترض طريقهم من عوائق تحول بينهم وبين أهدافهم ويحرزون نجاحاً ولا يلقون عقاباً يذكر على من يعتدون عليهم ، وإذا امتد هذا النوع من السلوك إلى

المواقف المشابهة فإن الفرد يكون قد اكتسب اتجاهها إلى القوة ، فالإنسان يعطي من شأن الوسائل التي تكفل له النجاح وتشبع حاجاته (صلاح عبد الغنى عبود، 1991، 98).

3- نظرية الإحباط – العدوان: تلخص العلاقة بين الإحباط و العدوان في النقاط التالية:
١. يزيد الميل إلى السلوك العدواني كلما زاد شعور الفرد بالإحباط، ويعتمد شعور الفرد بالإحباط إلى أهمية الاستجابة المحبطة.

٢. يرتد العدوان أحياناً إلى الذات، إذا لم يستطيع الفرد توجيه عدوانيته نحو مصدر الإحباط لقوته، وإذا لم يجد مصدراً آخر يزيح إليه عدوانيته.

٣. توجه العدوان ضد ما يدركه الفرد على أنه مصدر لإحباطه.

٤. تسحب الاستجابة للعدوان جزءاً كبيراً من الطاقة النفسية عندما تصدر ولذلك لا يحتمل أن يصدر عن الفرد أي استجابة أخرى" تفكير جيد ،انتباه ناشط ، تذكر.

٥. محاولة منع السلوك العدواني يعتبر إحباطاً جديداً، يدفع نزعة العدوان نحو المصدر الأصلي.

٥. (علاء الدين كفاقي، 1990، 56).

وتؤكد دراسة (Mehdiratta et al. (2023) على أن الإضطراب الإنفعالي يُظهر غضباً وعدواناً، في صورة إيذاء الطفل لذاته وللآخرين، كما تم تصنيفه على أنه خلل في المزاج يُسلط الضوء على الغضب والعدوان.

المحور الثاني: التعلم الاجتماعي العاطفي:

أولاً: مفهوم التعلم الاجتماعي العاطفي:

تعريف (Hoffman (2009 اكتساب الكفاءات الأساسية للتعرف على العواطف والتحكم فيها وتحديد

الاهداف وتحقيقها وتقدير وجهات نظر الآخرين وتكوين علاقات ايجابية والحفاظ عليها وتحمل مسؤولية

اتخاذ القرارات والتعامل مع المواقف الشخصية بشكل بناء.

كما يعرفه (Zins, Elias, 2006) بأنه القدرة على التعرف على العواطف وإدارتها، وحل المشكلات بشكل فعال، وبناء علاقات إيجابية مع الآخرين، والكفاءات التي من الواضح أنها ضرورية لجميع الأطفال.

عرّف (Torrente, Alimchandani, and Aber (2015) التعليم الاجتماعي والعاطفي (SEL) بأنه التعزيز الصريح والمتعمد للمهارات الاجتماعية والعاطفية والرفاهية في سياق غير عائلي (عادةً

يتمثل في المدرسة)، وتقدير الأهمية المتساوية والتكامل بين الاهتمامات الاجتماعية والعاطفية والأكاديمية. ونرى أن من يمارسون التعليم الاجتماعي والعاطفي يدركون أنه لا ينتقص من المنهج الدراسي، ولا حتى ضرورة دمج فيه، بل هو جزء لا يتجزأ منه. مع أن التركيز هنا ليس على تقديم وصفة مثالية لتعزيز التعليم الاجتماعي والعاطفي في مرحلة الطفولة المبكرة، إلا أننا نلاحظ أنه على الرغم من الالتباس التعريفي المتوقع في أي مجال ناشئ، فإن وجهات النظر الدولية حول التعليم الاجتماعي والعاطفي تشترك في نقاط مشتركة أكثر بكثير من الاختلافات . عرفه (Lash & Belfiore, 2017) بأنه عملية تساعد في اكتساب الأطفال المعرفة والمهارات لفهم وإدارة العواطف، وتحقيق الأهداف الإيجابية وإظهار التعاطف مع الآخرين وأنشاء علاقات إيجابية واتخاذ قرارات مسئولة.

ويعرفه طارق عبد الرؤوف، إيهاب عيسى (2018، 167) قدرة الإنسان على قراءة نفسه ومعرفة عواطفه، وتنمية مهاراته وإدارتها، وذلك من أجل أن يكون لديه القدرة على النجاح وإدراك الوعي بالآخرين، والتعامل مع المواقف والظروف التي يمر بها بمرونة وابتكار طرق مناسبة من أجل التعامل مع هذه الظروف والاستمتاع بالحياة .

وأشار مهدي السامرائي (2021) أن التعلم الاجتماعي العاطفي هو العملية التي يتمكن الفرد من خلالها من إدارة مشاعره وأحاسيسه وعواطفه من أجل مساعدته في تحقيق أهدافه، مع إمكانية إظهار مشاعره من أجل بناء علاقات صحية وسليمة مع الآخرين، واتخاذ القرارات المسؤولة والمناسبة له.

تعريف Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2025 (CASEL)

بأنه عملية لاكتساب المعرفة والمواقف والمهارات اللازمة لفهم المشاعر وإدارتها، وتحديد الأهداف الإيجابية، وإظهار التعاطف، وبناء العلاقات، واتخاذ قرارات مسئولة. ويستند إلى خمس كفاءات أساسية: الوعي الذاتي، الإدارة الذاتية، الوعي الاجتماعي، مهارات العلاقات، واتخاذ القرارات المسؤولة

يشير التعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL) إلى اكتساب مجموعة واسعة من المهارات، والتي قد تحمل تفسيرات واسعة. وقد اعتمد Green & Garcia-Millan (2021، 14) علي تعريفه بأنه " العملية التي يكتسب من خلالها جميع الأطفال والبالغين ويطبقون المعارف والمهارات والمواقف اللازمة لتكوين هويات سليمة، وإدارة العواطف، وتحقيق الأهداف الشخصية والجماعية، والشعور بالتعاطف مع الآخرين وإظهاره، وإقامة علاقات داعمة والحفاظ عليها، واتخاذ قرارات مسئولة ورعاية".

ويتفق كلا من (Green & Garcia-Millan, 2021) , (MOE, 2021) علي أنه العملية التي يكتسب من خلالها الأطفال والبالغين المعارف والمهارات والمواقف اللازمة لتكوين هويات سليمة، وإدارة العواطف، وتحقيق الأهداف الشخصية والجماعية، والشعور بالتعاطف مع الآخرين وإظهاره، وإقامة علاقات داعمة والحفاظ عليها، واتخاذ قرارات مسئولة لصالح الذات والمجتمع

تتبنى الباحثة مفهوم رابطة التعلم الاجتماعي العاطفي Collaborative for Academic,

Social, and Emotional Learning (CASEL, 2025) حيث عرفته بأنه عملية اكتساب

المعرفة والمواقف والمهارات اللازمة لفهم المشاعر وإدارتها، وتحديد الأهداف الإيجابية، وإظهار التعاطف، وبناء العلاقات، واتخاذ قرارات مسؤولة. ويستند إلى خمس كفاءات أساسية: الوعي الذاتي، الإدارة الذاتية، الوعي الاجتماعي، مهارات العلاقات، واتخاذ القرارات المسؤولة، وفيما يلي تعريف للابعد التالية:-

1- الوعي بالذات: تتمثل في التعرف على المشاعر، وتقييم واقعي حقيقي لقدرات الفرد، وشعور عميق بالثقة بالنفس.

2- إدارة الذات: تشمل التعامل مع العواطف بصورة تيسر إنجاز المهام، تأخير الإشباع لتحقيق الأهداف، الضمور عند الهزيمة.

3- الوعي الاجتماعي: تركز على الشعور بمشاعر الآخرين، تبني وجهات نظر الآخرين، تقدير الاختلاف بين الجماعات والتفاعل معهم بإيجابية.

4- العلاقات الاجتماعية: تشمل التعامل مع العواطف بفاعلية داخل العلاقات، إقامة علاقات صحية ومشجعة تعتمد على التعاون والتفاوض لإيجاد حلول للصراعات، طلب المساعدة عند الحاجة.

5- اتخاذ القرارات المسؤولة: تتمثل في تقييم المخاطر بدقة، اتخاذ قرارات تعتمد على أخذ جميع العوامل بعين الاعتبار وكذلك تبعات تجريب البدائل، احترام الآخرين، تحمل مسؤولية القرارات المأخوذة.

ثانياً: أهداف التعلم الاجتماعي العاطفي:

حدد (جابر عبد الحميد، 2004، 228) أهداف التعلم الاجتماعي العاطفي في الآتي:

1. إكساب المتعلمين قاعدة معرفية لمجموعة من المهارات وعادات العمل والقيم اللازمة لعمل له معنى طوال الحياة.
2. إشعار المتعلمين أن لديهم دافعية للإسهام على نحو مسؤول في جماعات زملائهم وفي الأسرة والمدرسة والمجتمع المحلي.
3. تنمية إحساس المتعلم بقيمة الذات والشعور بالفاعلية والتطلع للمسؤولية اليومية والتحديات الحياتية.
4. جعل المتعلم ماهراً اجتماعياً ولديه علاقات موجبة مع الأقران الآخرين.
5. دمج المتعلم في ممارسات سلوكية إيجابية وأمنة وتقي الصحة.

ثالثاً: مهارات التعلم الاجتماعي العاطفي:

تشير (McClelland et al., 2017) إلى مجموعة واسعة من المهارات الاجتماعية والعاطفية والسلوكية للأطفال حيث تسلط الضوء على ثلاثة مكونات رئيسية لمهارات التعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL): العمليات العاطفية، والمهارات الاجتماعية/الشخصية مثل مهارات التوافق، والتنظيم المعرفي.

يشمل المكون الأول: العمليات العاطفية، المهارات التي يحتاجها الأطفال لإدارة عواطفهم بفعالية والتعرف على عواطف الآخرين. وتشمل العمليات العاطفية مهارات مثل (القدرة على التعرف على العواطف وتسميتها بدقة)، وتنظيم العواطف (إدارة العواطف والتحكم في كيفية وتوقيت التعبير عنها)، وتقبل وجهات النظر، والتعاطف.

أما المكون الثاني: المهارات الاجتماعية/التفاعلية، فيشمل السلوكيات التي تساعد الأطفال والبالغين على التفاعل بإيجابية وفعالية مع الآخرين. على سبيل المثال، مهارات التعرف على الإشارات الاجتماعية وفهمها، وتفسير سلوكيات الآخرين بفعالية، والتفاعل الإيجابي معهم. أما المكون الثالث: هو التنظيم المعرفي، فيركز على المرونة المعرفية، والذاكرة العاملة، والتحكم التنبؤي (يُشار إليه أيضًا بالوظيفة التنفيذية). مهارات التنظيم المعرفي هي عمليات عقلية تساعد الأطفال على التركيز والانتقال من مهمة إلى أخرى، والاستماع إلى التعليمات وتذكرها، وكبح الاندفاعات.

بينما ترى رابطة التعلم الاجتماعي العاطفي، (CASEL,2013) (Taylor, Oberle, Durlak & Weissberg, 2017)، أن منهج التعلم الاجتماعي العاطفي يعتمد على تدريس خمس كفايات (مهارات) رئيسية هي:
أولاً: الوعي بالذات: تتمثل في التعرف على المشاعر، وتقييم واقعي حقيقي لقدرات الفرد، وشعور عميق بالثقة بالنفس.

ثانياً: إدارة الذات: تشمل التعامل مع العواطف بصورة تيسر إنجاز المهام، تأخير الإشباع لتحقيق الأهداف، الضمور عند الهزيمة.

ثالثاً: الوعي الاجتماعي: تركز على الشعور بمشاعر الآخرين، تبني وجهات نظر الآخرين، تقدير الاختلاف بين الجماعات والتفاعل معهم بإيجابية.

رابعاً: العلاقات الاجتماعية: تشمل التعامل مع العواطف بفاعلية داخل العلاقات، إقامة علاقات صحية ومشجعة تعتمد على التعاون والتفاوض لإيجاد حلول للصراعات، طلب المساعدة عند الحاجة.

خامساً: اتخاذ القرارات المسؤولة: تتمثل في تقييم المخاطر بدقة، اتخاذ قرارات تعتمد على أخذ جميع العوامل بعين الاعتبار وكذلك تبعات تجريب البدائل، احترام الآخرين، تحمل مسؤولية القرارات المأخوذة.

لقد زاد تعزيز التعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL) في المدارس الابتدائية حيث هدفت دراسة (Steed et al.,2022) إلى استكشاف تصورات 1154 معلماً من مرحلة ما قبل المدرسة وحتى الصف الثاني فيما يتعلق بفعالية نهج التعلم الاجتماعي والعاطفي في مدرستهم. كشفت نتائج الدراسة أن معلمي مرحلة الطفولة المبكرة يرون أن مناهج التعلم الاجتماعي والعاطفي في الفصول الدراسية والمدرسة فعالة. وأكدوا على وجود ثلاث استراتيجيات تجعل التدخلات أكثر نجاحاً. أولاً، تشمل العديد من تدخلات التعليم الاجتماعي والعاطفي الفعالة تدريباً أو تطويراً مهنيّاً لمعلمي مرحلة الطفولة المبكرة؛ كما يركز بعضها على بناء مهارات التعليم الاجتماعي والعاطفي الخاصة بالمعلمين. ثانياً، تُدمج التدخلات الفعالة التعليم المباشر وممارسة المهارات المستهدفة في الأنشطة اليومية، مما يتيح للأطفال فرصاً متكررة لممارسة مهارات التعليم الاجتماعي والعاطفي في سياقات مختلفة؛ ومن الأفضل أن تزداد هذه الأنشطة تعقيداً بمرور الوقت.

ثالثًا، تُشرك التدخلات الفعّالة عائلات الأطفال، مما يُتيح لهم فرصة تطوير مهاراتهم في التعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL) في المدرسة والمنزل. قد تشمل عناصر الأسرة تعليم الكبار كيفية مساعدة الأطفال على بناء هذه المهارات، أو تعليم الكبار أنفسهم كيفية ممارستها وتقليدها.

رابعًا: النظريات التي يستند إليها التعلم الاجتماعي العاطفي :

تأثر مصطلح التعلم الاجتماعي العاطفي بكتابات رواد التربية في القرن العشرين ومنهم ماريا منتسوري ، وجون ديوى اللذين أكدا على المنهج الشمولي في تربية الفرد، ويستند التعلم الاجتماعي العاطفي في تطبيقاته إلى العديد من النظريات، ومنها:

1- نظرية التعلم الاجتماعي (ألبرت باندورا)

تؤكد أن الأفراد يكتسبون المهارات العاطفية والاجتماعية عبر الملاحظة والنمذجة (التعلم غير المباشر)، عن طريق تقليد الأطفال للسلوكيات الإيجابية أو السلبية ، حيث يتمكن الفرد من تطوير الاستجابات الانفعالية من خلال ملاحظة هذه الاستجابات عند الآخرين (جودت الهادي، 2007) . ويستفاد منها في التطبيق في برنامج التعلم الاجتماعي العاطفي عن طريق استخدام القصص ولعب الأدوار في الفصول لمحاكاة التعاطف وحل النزاعات، مثل برامج "المهارات الاجتماعية في الصور والقصص".

2- نظرية الذكاء العاطفي (دانيال جولمان) : تربط بين المهارات العاطفية (كإدارة المشاعر، التعاطف) والنجاح في الحياة أكثر من الذكاء الأكاديمي. تُعرّف خمس كفاءات: الوعي الذاتي، التحفيز الذاتي، التعاطف، المهارات الاجتماعية، وإدارة المشاعر، ويستفاد منها في التطبيق في البرنامج عن طريق تبني منظمة CASEL هذه الكفاءات كأساس لإطارها الشامل حيث يجمع بين نظريات النمو الاجتماعي والعاطفي في نموذج عملي يتضمن الوعي الذاتي (التعرف على المشاعر ونقاط القوة)، الإدارة الذاتية (التحكم في الانفعالات)، الوعي الاجتماعي (فهم وجهات النظر المختلفة) ، مهارات العلاقات (بناء روابط صحية) ، اتخاذ قرارات مسؤولة (موازنة العواقب الأخلاقية)

3- نظرية التعلق (إريك إريكسون): تُرجع التطور العاطفي السليم إلى تكوين (الثقة) في الطفولة المبكرة مقابل (عدم الثقة) حيث تعد العلاقات الآمنة مع المربين أساسية لبناء مهارات اجتماعية لاحقة. ويستفاد منها في التطبيق في البرنامج عن طريق "حلقات المشاعر" ، التي تعزز التفاعلات الآمنة بين المعلمين والأطفال

خامسًا: مكونات تطبيق التعلم الاجتماعي العاطفي:

يؤكد كلا من (Huang 2011)، جودة (2014) علي أهم المكونات تتمثل في

- بناء العقل: توفير بيئة تعلم مناسبة تعمل على إدارة الدوافع، والتوفيق بين المهام المتعددة، وتنظيم المعلومات

-تنظيم المشاعر: يقصد بها دعم المتعلمين ومساعدتهم على فهم مشاعرهم الخاصة وإدارتها بطريقة إيجابية.

-تعزيز المهارات الاجتماعية الإيجابية: من خلال فهم مشاعر الآخرين ، تقليل الصراع، تعزيز التفاعل الاجتماعي ، تكوين صداقات والحفاظ عليها.

-التدريب على حل النزاعات: يقصد بها المساعدة في تحديد المشكلات والعمل على معالجتها بطريقة ايجابية.

يُعتبر التطور الاجتماعي والعاطفي عاملاً مهماً في نمو الطفل، خاصةً بالنظر إلى أهميته في استعداد الطفل للمدرسة حيث يتكون التطور الاجتماعي والعاطفي من العلاقات التي تربط الفرد بالآخرين، ومستوى ضبط النفس، والدافع والمثابرة التي يتمتع بها الأطفال أثناء ممارسة الأنشطة حيث بحثت دراسة(Shala,2013)، العلاقة بين التطور الاجتماعي والعاطفي للأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة ونجاحهم الأكاديمي في المدرسة الابتدائية، اشتملت عينة الدراسة علي 96 طفلاً ، 28 منهم في الصف الأول، و32 في الصف الثاني، و15 في الصف الثالث، و21 في الصف الرابع. لتحديد العلاقة بين التطور الاجتماعي والعاطفي للأطفال خلال سنوات ما قبل المدرسة، أظهرت نتائج هذه الدراسة أن النمو الاجتماعي والانفعالي أظهر قيمة تنبؤية دالة إحصائية لمتغيرات معيار الصفوف الأول والثاني والثالث، بينما لم تظهر قيمة تنبؤية دالة إحصائية للصف الرابع. ونستدل من ذلك بأن التعلم الاجتماعي العاطفي يسهم بشكل كبير في إكساب الفرد القدرة على إدراك مشاعره ومشاعر الآخرين وتعلم كيف يكون لديه القدرة على الحضور والتأثير في الآخرين، والانسجام مع مشاعرهم، مما يجعله يتواصل معهم بثقة وبطرق مختلفة تجعلهم يصغون إلي وجهات نظره (Jensom et al., 2014).

كما يُعدّ التعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL) أمراً بالغ الأهمية لتطوير مهارات مثل التنظيم العاطفي والتعاون وتحقيق الأهداف. ويرتبط القصور في هذه المهارات بمشكلات أكاديمية وسلوكية لاحقة.حيث هدفت دراسة (Hosokawa et al.,2024) إلي بحث فعالية برنامج "أصدقاء المرح" (Fun Friends) للتعلم الاجتماعي والعاطفي في وحدات دراسية للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 4 و5 سنوات في رياض الأطفال في اليابان. حيث اعتمد البرنامج على نهج معرفي سلوكي مُصمم لتعليم المشاركين كيفية التعامل مع القلق والتوتر، وتنمية المرونة والثقة بالنفس. يتكون البرنامج من 10 جلسات أسبوعية، مدة كل منها ساعة تقريباً. وقُيِّمت فعالية التدخل من خلال التغيرات في السلوكيات الخارجية (مثل: العدوانية، والتحدى المعارض) والداخلية (مثل: القلق، والاكتئاب)، أظهرت السلوكيات الخارجية انخفاضاً ملحوظاً قبل التدخل وبعده، كما انخفضت السلوكيات الداخلية بشكل ملحوظ.

أكدت دراسة (Zeng et al., 2016) إلى فاعلية برنامج التعلم الاجتماعي العاطفي في الجانب الأكاديمي والاجتماعي للأطفال ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية.

كما أسفرت نتائج دراسة (Baharuddin and Tumiran,2025) علي بعض العناصر الرئيسية التي يمكن أن تساعد في الحفاظ على التعلم الاجتماعي والعاطفي في نظام التعليم الحالي، وهي: (أ) الأمان العاطفي والجسدي؛ (ب) اليقظة والتنظيم الذاتي؛ (ج) مشاركة الأسرة والمجتمع؛ و(د) التقييم والتقييم، حيث تُعد المكونات الأساسية حيوية للحفاظ على التعلم الاجتماعي والعاطفي في البيئات التعليمية.

كما أوضحت دراسة (Kam et al., 2011) علي أن الأطفال عندما يخطئون في التعبير عن مشاعرهم أو تفهم مشاعر الآخرين فمن المتوقع إصدار ردود فعل غير تكيفية .

كذلك تعتبر نتائج (Carla Kalvin et al.,2024) التطور الاجتماعي والعاطفي عاملاً مهماً في نمو الطفل، خاصة بالنظر إلى أهميته في استعداد الطفل للمدرسة، حيث يتكون التطور الاجتماعي والعاطفي من العلاقات التي تربط الفرد بالآخرين، ومستوى ضبط النفس، والدافع والمثابرة التي يتمتع بها الشخص أثناء النشاط. بحثت هذه الدراسة العلاقة بين التطور الاجتماعي والعاطفي للأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة ونجاحهم الأكاديمي في المدرسة الابتدائية. شارك في الدراسة 96 طفلاً من مدرسة بريستين، 28 منهم في الصف الأول، و32 في الصف الثاني، و15 في الصف الثالث، و21 في الصف الرابع. لتحديد العلاقة بين التطور الاجتماعي والعاطفي للأطفال، خلال سنوات ما قبل المدرسة، تم استخدام نموذج تقييم ELDS، لتحديد إنجازاتهم الأكاديمية في كل صف، كما تم استخدام العديد من الانحدارات الهرمية لتحديد العلاقة بين التطور الاجتماعي والعاطفي للأطفال، خلال سنوات ما قبل المدرسة ونجاحهم الأكاديمي.

اشتملت دراسة (Cipriano et al.,2023) علي تحليل 424 دراسة من 50 دولة، حيث تكونت الدراسة من 575,361 طفلاً من مرحلة الروضة حتى الصف الثاني عشر، وأسفرت النتائج عن تحسن الأداء الأكاديمي بزيادة تعادل أربعة أشهر دراسية، وكذلك تحسين الصحة النفسية وانخفاض القلق والاكتئاب بنسبة 25%، وزيادة الشعور بالأمان في المدرسة، استمرار التحسن في المهارات العاطفية لأكثر من 6 أشهر بعد انتهاء البرامج

المحور الثالث: مهارة إدارة الإنفعالات:

أولاً: تعريف إدارة الإنفعالات:

كما أشار (Goleman, 1996) في نظريته عن الذكاء الوجداني إلى مفهوم إدارة الانفعالات واعتبرها أحد المكونات الأساسية للذكاء الوجداني؛ ويرى جولمان أن الذكاء الوجداني يعبر عن مدى معرفة الفرد لانفعالاته وانفعالات الآخرين، ومن ثم إدارة تلك الانفعالات وتنظيمها بشكل ملائم وتهديئه النفس والتخلص من القلق والمشاعر السلبية.

عرفها (دانيال جولمان ، 2000 ، 354) بأنها التحكم في المشاعر ،والسيطرة علي الاندفاع ومعرفة الفرق بين المشاعر والافعال ، وتعلم اتخاذ القرارات العاطفية ،وتحديد الأفعال البديلة ، القدرة علي الاستماع الي الاخرين ،ومقاومة المؤثرات السلبية ، والنظر بمنظور الاخرين ، وتفهم التصرف في موقف ما.

يري (فاروق عثمان ومحمد رزق،2001،144) بأنها الإدراك الجيد للانفعالات الذاتية وفهمها وتنظيمها، والتحكم فيها، وذلك من خلال مراقبة مشاعر الآخرين، وانفعالاتهم والتعاطف والتواصل معهم .

ويعرفه (عبد الحليم محمود وآخرون، 27،2004) بأنه التحكم في الانفعالات والدوافع من خلال أنماط سلوكية مقبولة اجتماعياً، والتعبير عن المشاعر السلبية (مثل الضيق والغضب والحزن)، بطريقة إيجابية لا ينتج عنها أذى أو ضرر بالآخرين، وذلك في مواقف التعامل والتفاعل معهم. ويعرفها (Weisinger,2004) بأنها فهم الانفعالات الذاتية والسيطرة عليها واستخدام ذلك في تعاملها مع الامور بشكل منتج.

ويعرفها (Bar-On, 2005) بأنها مجموعة من الكفايات التي تساعد الفرد على إدارة الضغوط ومقاومة الاندفاع وضبط الذات وتشتمل على تحمل التوتر والضغط النفسي وضبط الاندفاع .

ويعرفه (Asvaroglu & Bekirogullari, 2020) بأنه مجموعة من التقنيات العلاجية التي يستخدمها الفرد لإدارة الإنفعال مما يجعل التعبير عن المشاعر في سياق مناسب، تشمل التقنيات المحددة تعديل الأفكار الغاضبة (إعادة البناء المعرفي) ، والحد من التعرض للمواقف المثيرة للإنفعال.

تُعرف (Oplatka, 2009) إدارة المشاعر بأنها الجهود المتعمدة التي يبذلها الأفراد للتعبير عن مشاعرهم بطرق تتوافق مع تحقيق الأهداف طويلة المدى ويؤكد كلا من (Rugancı & Gençöz, 2010) على أن إستراتيجيات إدارة الانفعالات تنمو لدي الأطفال منذ مرحلة الطفولة المبكرة من خلال تفاعلهم مع والديهم ، ويمكن الاستدلال على وجود مشكلة في هذه الإستراتيجيات من خلال ظهور بعض السلوكيات غير التكيفية، كما أن محاولات تنظيم الفرد لانفعالاته يؤدي إلى الوصول إلى سلوك متوافق اجتماعيًا.

ويعرفها (عبد الناصر أنيس وآخرون، 2023) بأنها قدرة الطفل على فهم وتسمية وتفسير مشاعره وانفعالاته، ومشاعر الآخرين وانفعالاتهم، والقدرة على ضبط مشاعره وانفعالاته والتحكم فيها، والقدرة على التعبير عنها في المواقف المختلفة.

وتعرفها الباحثة تعريفاً إجرائياً بأنها بناء نفسي يشتمل على عدد من القدرات المتكاملة تتمثل في الجانب المعرفي (الإدراك)، الوظيفي (تنظيم الانفعالات ومرونتها)، والجانب السلوكي (كيفية التحكم بها) بحيث تمكن الفرد من فهم انفعالاته الخاصة وانفعالات الآخرين بما يحقق حالة صحية من التوازن النفسي والاجتماعي. وفيما يلي تعريف لابعاد مهارة إدارة الانفعالات:

1- إدراك الانفعال: هي القدرة على التعرف على المشاعر الذاتية ومشاعر الآخرين وفهمها .

2- تنظيم الانفعالات ومرونتها: هي القدرة على تعديل وإدارة ردود الأفعال ، والتكيف مع المواقف المختلفة بمرونة .

3- التحكم في الانفعالات: هي القدرة على ضبط السلوكيات الناتجة عن المشاعر، ومنع الانفعالات السلبية من التحول إلى سلوكيات غير مرغوبة أو نوبات عاطفية غير منضبطة.

العوامل المؤثرة في إدارة الانفعالات:

أكد كل من (Salovey & Mayers, 2000) أن هناك عوامل تؤثر في إدارة الانفعالات منها:

أ. **الخبرات الشخصية:** يكتسب انفعالاته من الأسرة والبيئة التي يعيش فيها أو مشاهدته للانفعالات التي تحدث أمامه والربط بينها وبين ما لديه في بنيته المعرفية.

ب. **بيئة الرفاق:** سواء في البيت، المدرسة، أو المجتمع يؤثر بدرجة كبيرة في التطبع الاجتماعي الانفعالي؛ فالوالدان لديهما نمط تطبع اجتماعي؛ من خلال المكافآت على سلوكيات انفعالية إيجابية لأبنائهم لذلك يكتسبون مهارت أكبر من المعرفة الانفعالية.

ج. **البيئة الانفعالية في المدرسة والمجتمع:** إن البيئة الانفعالية إذا كانت سلبية؛ فإنها تؤثر في الكفاية الانفعالية فعلي سبيل المثال : يعبر المعلمون عن الغضب والقلق، مما يجعل الأطفال يطبقون الانفعالات بصورة عدائية، ومن ثم يتعلمون ردود فعل غير ملائمة.

النظريات التي اهتمت بدراسة طبيعة إدارة الانفعالات والمشاعر:

- 1- نظرية باور اون: التي تعاملت مع إدارة الانفعالات على أنها سمة من سمات الشخصية، والتعامل معها على أنها قدرة عقلية مثلها مثل أنواع الذكاء الأخرى (BarOn,1998,209)
- 2- نظرية ماير وسالوفي: إدارة المشاعر الذاتية ومشاعر الآخرين وضبط المشاعر السلبية وتغيير مزاج الآخرين. (Salovey & Mayers,1999) .
- 3- النظرية المعرفية: "استجابات تكيفية تعكس التقديرات المعرفية، والتمثيلات العقلية المعرفية التي تفسر الأحداث البيئية بأنها مهمة للصحة النفسية للفرد" (جون مارشال ريف ، 2019 ، 499).

وقد استندت الباحثة علي نظرية ماير وسالوفي في إعداد مقياس مهارة إدارة الانفعالات حيث يركز علي تطوير وتحديث الذكاء الإنفعالي كقدرة تركز علي إدارة المشاعر من حيث إدراك، تنظيم الانفعالات ومرونتها والتحكم في الانفعالات.

وقد أكدت نتائج دراسة (Fredrickson,2013) علي أن المشاعر الإيجابية تُوسّع نطاق العمليات المعرفية (بما في ذلك التفكير في تفسيرات بديلة للأحداث السلبية) وتُعزز القدرات النفسية.

كما أكدت نتائج دراسة (Danli Li et al ,2019) عن وجود تأثيرات فعالة ومهمة بين صعوبات تنظيم الانفعال لدى الأب والأم وردود أفعالهم تجاه انفعالات أبنائهم السلبية. حيث أوضحت النتائج آلية انتقال تنظيم الانفعال بين الأجيال من الآباء إلى الأبناء، كما كشفت النتائج عن وجود علاقة بين صعوبات تنظيم الانفعال لدى الأم أو الأب ومدى قدرة الآباء على تنظيم انفعالات الأطفال والتحكم فيها، وأن ردود فعل الأم غير الداعمة وردود فعل الأب الداعمة في التعامل مع انفعالات الأبناء السلبية تتوسط العلاقة بين صعوبات تنظيم الانفعال لدى الأمهات وتنظيم الانفعالات لدى الأبناء، أما عن العلاقة بين صعوبات تنظيم الانفعال لدى الأب وتنظيم انفعالات الأبناء فتتوسطها ردود فعل وأساليب داعمة من الآباء. وربما يرجع ذلك إلى أن الطبيعة الانفعالية للأمهات تؤثر في إدارتها لانفعالات أبنائها.

وتؤكد دراسة (Kimberly,2017) إلي أن العلاقات الايجابية بين المعلم تعزز التعلم الاجتماعي العاطفي، فالكفايات العلمية للمعلمين وحدها لا تكفي فالمعلمون هم المحرك الرئيسي لبرامج وممارسات التعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL) في المدارس والفصول الدراسية، وتؤثر كفاءتهم الاجتماعية والعاطفية ورفاهيتهم بشكل كبير على طلابهم. حيث أكد Kimberly,2017 أن الفصول الدراسية التي تتمتع بعلاقات دافئة بين المعلم والطفل تدعم التعلم العميق والتطور الاجتماعي والعاطفي الإيجابي. ولكن عندما يُسيء المعلمون إدارة المتطلبات الاجتماعية والعاطفية للتدريس، فإن التحصيل الأكاديمي للطلاب وسلوكهم يتأثران سلباً. إذا لم نفهم بدقة الرفاهية الاجتماعية والعاطفية للمعلمين وكيف يؤثران على التعلم الاجتماعي والعاطفي لدى الطلاب.

وتؤكد دراسة (De Ruiter et al., 2019) على عينة بلغت (218) من معلمي المرحلة الابتدائية، تأثير خصائص الطلبة في انفعالات المعلمين؛ إذ إن السلوك الاجتماعي الإيجابي يرتبط بعلاقة إيجابية مع الاستمتاع، ويرتبط بعلاقة سلبية مع الغضب والقلق لدى المعلمين، كما أن عدم الانتباه المفرط لدى الأطفال يرتبط بعلاقة سلبية مع استمتاع المعلمين، وعلاقة موجبة مع انفعال الغضب لديهم، وأن العدوان لدى الأطفال يتنبأ بقوة بالغضب والقلق لدى المعلمين.

حيث هدفت دراسة مها الرزاز (2017) إلى التحقق من فعالية برنامج تربوي متعدد الأنشطة لتوعية طفل الروضة بفهم وإدارة المشاعر والإنفعالات لديه بإدارة واحدة من مكونات الذكاء الانفعالي الذي يمثل القدرة على الإدراك والتعبير عن الإنفعالات والمشاعر بشكل دقيق، وتحقيق توافق الطفل وبالتالي سيطرته على ذاته وعلى الآخرين، وفهم أنماط الإنفعالات الوجدانية التي تواجه الطفل في مرحلة الروضة، والاعتماد على الأنشطة التربوية، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي ٠,٠٥ بين متوسطات

دراسة (2019) Cocco, Berman & McCloskey العدوان كبعد، والاضطراب الإنفعالي المتقطع كاضطراب، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن أن المصابين بالاضطراب الإنفعالي المتقطع هم أكثر عرضة لاستخدام المخدرات مثل النيكوتين والكحول، كما تدعم النتائج بقوة وجود علاقة بين الاضطراب الإنفعالي المتقطع والنتائج الصحية السلبية.

دور التعلم الاجتماعي العاطفي في تحسين مهارة إدارة الإنفعالات للأطفال ذوي الاضطراب الإنفعالي المتقطع :

يُعد الاضطراب الإنفعالي المتقطع حالة تتميز بنوبات متكررة من نوبات الغضب الشديدة غير المتناسبة مع الموقف، هؤلاء الأطفال يعانون بشكل خاص من ضعف في إدارة الانفعالات والتحكم الإنفعالي.

يلعب التعلم الاجتماعي العاطفي دورًا حيويًا ومباشرًا في مساعدة هؤلاء الأطفال، حيث يوفر لهم الأدوات والمهارات اللازمة لإدارة غضبهم والتحكم في اندفاعاتهم.

ويؤكد محمد فراج (2019) على علاقة المعرفة بالانفعال حيث أن التفكير والمعرفة يؤثران على الانفعال؛ أي إن كلا منهما يعتمد على الآخر؛ فهناك تكامل بين المعرفة والانفعال؛ فنحن نرى الطفل يبكي أو ينفعل، وفيما بعد مع نمو اللغة يبدأ في إدراك المواقف إدراكًا أكثر وضوحًا وتفصيلًا؛ فكأنما الانفعال والمعرفة وجهان لشيء واحد، وكيفية تغيير الانفعالات والتحكم فيها؛ بصرف النظر عن الجدل حول الأسبقية الزمانية.

يركز التعلم الاجتماعي العاطفي على تطوير خمس كفاءات أساسية، كل منها يساهم في معالجة الأعراض المرتبطة بالاضطراب الإنفعالي المتقطع:

1. الوعي الذاتي: (Self-Awareness): هذه هي الخطوة الأولى والأهم. يتعلم الطفل تحديد المشاعر عن طريق مساعدة الطفل على التعرف على مشاعره (غضب، إحباط، قلق) قبل أن تتصاعد إلى نوبة غضب.

2. الإدارة الذاتية: (Self-Management): يتعلم الطفل مهارة الكبح (Inhibition) والتحكم، مهارات التهدئة الذاتية، تدريب الأطفال على استخدام استراتيجيات ملموسة للتحكم في الانفعالات القوية (مثل التنفس العميق،

العد التنازلي، استراحة). كما تعمل على تعزيز القدرة على تأجيل رد الفعل الغاضب والمندفع واستبداله باستجابة أكثر تكيّفًا.

3. الوعي الاجتماعي: (Social Awareness): يعاني أطفال الاضطراب الإنفعالي المتقطع غالبًا من صعوبة في فهم تأثير غضبهم على الآخرين، تساعد الباحثة الأطفال على رؤية الموقف من وجهة

نظر الآخرين (زميله، أستاذه، والديه)، وكذلك فهم الإشارات الاجتماعية غير اللفظية التي تدل على انزعاج أو غضب الآخرين، مما يقلل من سوء التفسير ويمنع تصعيد الإنفعال.

4. **مهارات العلاقات (Relationship Skills):** تساعد هذه المهارة في تقليل الصراع والعدوانية، تعلم الأطفال كيفية التعبير عن الغضب أو الإحباط بطرق مقبولة اجتماعيًا بدلاً من الصراخ أو العدوان الجسدي.

كما تساعد علي تزويد الأطفال بخطوات منظمة لحل المشكلات التي تثير غضبهم دون اللجوء إلى الانفجارات الانفعالية.

5. **اتخاذ القرارات المسؤولة (Responsible Decision-Making):** تطبيق مهارات إدارة الانفعالات في الحياة اليومية من خلال تدريب الأطفال على التوقف والتفكير في النتائج السلبية لانفجاره الإنفعالي قبل حدوثه، من خلال تدريب الأطفال علي طريقة تعامل إيجابية أو هادئة بدلاً من رد الفعل العنيف.

كما أسفرت نتائج دراسة (Blewitt et al., 2021) عن أن من أهم فوائد التعليم الاجتماعي والعاطفي تعزيزه للتنظيم العاطفي وتقليله للمشكلات السلوكية لدى الأطفال ، حيث تعد مرحلة الطفولة المبكرة هي المرحلة التي يتعلم فيها الأطفال إدارة مشاعرهم بفعالية. وأكدت كذلك نتائج دراسة (Zhoc et al., 2025) على أهمية التعليم الاجتماعي والعاطفي المبكر، بما في ذلك تعزيز عقلية النمو لدى الأطفال، وفهمهم العاطفي، ووعيهم الذاتي، وإدراكهم الاجتماعي، ومهاراتهم الاجتماعية لبناء الصداقات، وحل النزاعات، وتنظيم انفعالاتهم.

فروض البحث:

- 1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية على مقياس مهارة إدارة الإنفعالات في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.
- 2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية على مقياس مهارة إدارة الإنفعالات في القياسين البعدي والتتبعي .
- 3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية على مقياس الاضطراب الإنفعالي المتقطع في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.
- 4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية على مقياس مقياس الاضطراب الإنفعالي المتقطع في القياسين البعدي والتتبعي .

الإجراءات المنهجية للبحث:

طبقت الباحثة العديد من الإجراءات متمثلة في اختيار منهج البحث، وتحديد العينة وإعداد الأدوات المستخدمة واستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة للتحقق من فروض البحث ومعالجة النتائج وتفسيرها كما يلي:

منهج البحث: اعتمدت الباحثة في البحث الحالي علي المنهج شبه التجريبي باستخدام التصميم ذو المجموعة الواحدة ، وذلك لمناسبته لأهداف البحث الحالي ، حيث يقوم المنهج شبه التجريبي بالتعرف على أثر المتغير المستقل(البرنامج القائم علي التعلم الاجتماعي العاطفي)على المتغيرات التابعة(تحسين مهارة إدارة الإنفعالات) ثم إجراء القياس القبلي والبعدي والتتبعي ، ومعالجة النتائج إحصائياً.

عينة البحث:

أ- **العينة الإستطلاعية:** تم الاستعانة بعينة استطلاعية من الأطفال الملتحقين بالمستوى الثاني بمرحلة رياض الأطفال إجمالي قوام العينة (16) طفلاً وطفلة من غير العينة الأساسية وذلك للتحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة.

ب- **العينة الأساسية :** تم اختيار العينة الأساسية (أطفال المجموعة التجريبية) والتي بلغ قوامهم (7) طفلاً وطفلة ، تتراوح أعمارهم بين (6- 7) سنوات ملتحقين بالمستوي الثاني بمرحلة رياض الأطفال بمدرسة الكوم الأحمر بسمسطا محافظة بني سويف.

وقامت الباحثة بإيجاد التجانس بين مجموعة البحث قبل تطبيق البرنامج وذلك في متغيرات العمر الزمني ، الذكاء ، مقياس الاضطراب الانفعالي المتقطع ، مقياس مهارة إدارة الانفعالات.

توزيع أفراد العينة توزيعاً اعتدالياً :

قامت الباحثة بإيجاد المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوسيط ومعامل الالتواء للعينة التجريبية قيد البحث للتأكد من اعتدالية توزيع أفراد العينة في مقياس مهارة إدارة الانفعالات ، ومقياس الاضطراب الانفعالي المتقطع قيد البحث ، والجدول (1) يوضح ذلك .

جدول (1) المتوسط الحسابي والوسيط والانحراف المعياري ومعامل الالتواء للعينة التجريبية قيد البحث في مقياس مهارة إدارة الانفعالات ومقياس الاضطراب الانفعالي المتقطع قيد البحث (ن = 7)

المتغيرات	وحدة القياس	المتوسط الحسابي	الوسيط	الانحراف المعياري	معامل الالتواء
العمر	سنة	6.14	6.00	0.23	1.90
الذكاء	درجة	98.43	98.00	2.66	0.48
مهارة إدارة الانفعالات	إدراك الانفعال	13.43	13.00	1.50	0.86
	تنظيم الانفعالات ومرونتها	11.29	12.00	1.58	1.36-
	التحكم في الانفعالات	11.29	11.00	1.83	0.47
	الدرجة الكلية	36.00	36.00	2.88	0.00
الإضطراب ب الإنفعالي المتقطع	نوبات انفجارية سلوكية متكررة ومتقطعة	46.57	47.00	4.44	0.29-
	نوبات عدوانية لا ارادية وسريعة	48.57	50.00	3.29	1.30-
	الدرجة الكلية	95.14	97.00	5.36	1.04-

ينتضح من جدول (1) ما يلي :

ينتضح من الجدول السابق أنه قد تراوحت قيم معاملات الالتواء للعينة ككل ما بين (- 1.36 : 1.90) أي أنها انحصرت ما بين (± 3) مما يدل على أن درجات أفراد العينة في جميع المتغيرات قيد البحث تتوزع إعتدالياً. أدوات البحث: استخدمت الباحثة في البحث الأدوات الآتية

- 1- اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لقياس الذكاء (تعريب عماد حسن، 2016)
- 2- مقياس الاضطراب الانفعالي المتقطع (إعداد أسماء خليفة وآخرون 2024)
- 3- مقياس مهارة إدارة الإنفعالات (إعداد الباحثة)
- 4- برنامج قائم على التعلم الاجتماعي العاطفي (إعداد الباحثة)

• وفيما يلي عرض هذه الأدوات وطرق إعدادها وخصائصها السيكمترية:

1- اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لقياس الذكاء، (عماد أحمد حسن، 2016).

1- وصف الاختبار: يحتوى علي بطاقات اختبار المصفوفات الملونة على عدد (36) مصفوفة، حيث يتكون هذا الاختبار من ثلاث مجموعات، وهي: (أ)، (ب)، (ج)

أ. المجموعة (أ): تعتمد على قدرة الفرد على إكمال الأنماط المستمرة، وقرب نهاية المجموعة بتغيير نمط الاستمرار على أساس بعدين في نفس الوقت.

ب. المجموعة (أب): تعتمد على قدرة الطفل على إدراك الأشكال المنفصلة في نمط كلي على أساس الارتباط المكاني.

ج. المجموعة (ب): تعتمد على فهم الطفل للقاعدة التي تحكم التغيرات في الأشكال المرتبطة منطقياً أو مكانياً، وهي تطلب قدرة الطفل على التفكير المجرد.

وكل مجموعة من المجموعات السابقة تتكون من (12) مصفوفة، وكل مصفوفة تحتوي على (6) مصفوفات صغيرة بحيث يختار الطفل مصفوفة واحدة لتكون هي المكمل للمصفوفة الموجودة بالأعلى، والمجموعات الثلاثة السابقة وضعت في صورة مرتبة. ثم ينتقل الفاحص بعد ذلك إلى الأشكال التالية، ويلقي نفس التعليمات.

السيكمترية لاختبار المصفوفات المتتابعة الملون للأطفال

أولاً: صدق الاختبار: يتمتع هذا الاختبار بصدق وثبات جيد، وذلك من خلال تتبع العديد من الدراسات السابقة التي قامت باستخدامه، حيث تراوحت معاملات الثبات ما بين (0,62 – 0,91) ودراسات أخرى تراوحت ما بين (0,44 – 0,99) ودراسات أخرى تراوحت ما بين (0,55 – 0,82).

ثانياً: ثبات الاختبار: معامل الاتساق الداخلي بين نصفي الاختبار: توصلت الدراسات التي أجراها كل من كارلسون وجنسن 1981، ومولر 1970، واستخدمت طريقة التجزئة النصفية إلى معاملات ثبات تراوحت بين (0,44) و (0,99) بوسيط مقداره (0,88).

وفي الدراسة الحالية قامت الباحثة بحساب معامل الثبات عن طريق إعادة التطبيق على عينة مكونة من 16 طفلاً بفصل زمني (ثلاثة أسابيع)، وبلغت معاملات الثبات 0.83.

2- مقياس الاضطراب الانفعالي المتقطع: إعداد (أسماء خليفة وآخرون 2024)

أولاً: هدف المقياس: هدف المقياس إلى الكشف عن مؤشرات الاضطراب الانفعالي المتقطع لدى طفل الروضة، من خلال اطلاع الباحثون على ما توافر لهم من مفاهيم نظرية ودراسات سابقة عن الاضطراب الانفعالي المتقطع، ولعدم توافر مقياس في البيئة العربية للفئة المستهدفة للدراسة.

ثانياً: خطوات إعداد المقياس: قاموا الباحثون بالإطلاع على الأدبيات والتراث السيكلوجي المتعلق بالاضطراب الإنفعالي المتقطع المستخدم حالياً في الدراسة، وبالبحث في الأدبيات والتراث السيكلوجي كذلك الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت الاضطراب الإنفعالي المتقطع لدى الأطفال، ومن بين هذه المصادر التي تم الإطلاع والإستناد إليها في الإعداد واختيار أداة الدراسة:

- (Coccaro, 2017)، (Bailey, 2019)، (المراجعة الحادية عشر لمنظمة الصحة العالمية (ICD-11)، (DSM- 5 – TR (2022)، (محمود حسن، 2023)، (هبة متولي، 2024).

ثالثاً: مرحلة التصميم: استخلص الباحثون بُعدين لمقياس الاضطراب الانفعالي المتقطع، ثم صياغة البنود التي تُعبر عن خصائص ومحكات المقياس كما أوردها معايير الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس للاضطرابات النفسية والعقلية (2022)، لتحديد المفهوم الإجرائي، والأبعاد الفرعية للمقياس، وكذلك الفقرات التي يحتويها المقياس.

رابعاً: وصف المقياس: تكون المقياس من (26) بند موزعة على بُعدين؛ البُعد الأول: نوبات انفجارية سلوكية متكررة ومتقطعة، مُكون من (13) فقرة، البُعد الثاني: نوبات عدوانية لا إرادية ووقائية (اندفاعية / غاضبة) مُكون من (13) فقرة، ثم صياغة المفردات المناسبة، ورُعي في المفردات أن تكون واضحة ومحددة ومناسبتها للبيئة الثقافية للأطفال عينة الدراسة، كما تم إجراء التعديلات التي أشار إليها الباحثون.

خامساً: تعليمات تطبيق المقياس: يتم تطبيق المقياس لتقدير الاضطراب الانفعالي المتقطع، وتتم عملية التطبيق بصورة فردية.

سادساً: تقدير درجات المقياس: تُقدر درجة الطفل علي متصل رباعي (1-2-3-4)؛ حيث يحصل الطفل علي الدرجة من خلال مفتاح التصحيح التالي: الإجابة على عبارات المقياس؛ وذلك باختيار استجابة من بين أربعة استجابات وهي: (دائماً وتأخذ أربعة درجات، وغالباً وتأخذ ثلاثة درجات، ونادراً وتأخذ درجتين، وأبداً وتأخذ درجة واحدة). تقييم كل طفل في الصف على حده، وبذلك تتراوح الدرجة الكلية لصورة مقياس تقدير الاضطراب الانفعالي المتقطع لدى الأطفال ما بين (26-104) درجة؛ حيث تدل الدرجة المرتفعة على ارتفاع مؤشرات الاضطراب الانفعالي المتقطع. ومن ثم قام الباحثون بحساب:

الخصائص السيكمترية لمقياس الاضطراب الانفعالي المتقطع من وجه نظر المعلمة:

ومن أجل التحقق من صلاحية المقياس قام الباحثون باتباع الخطوات الآتية:

أولاً: الاتساق الداخلي: لحساب صدق التجانس الداخلي للمقياس قامت الباحثة بتطبيقه على عينة قوامها (16) معلمة من مجتمع البحث ومن غير العينة الأساسية للبحث، وقد تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه، وكذلك حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للمقياس، وكذلك

معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل بعد والدرجة الكلية للمقياس ، والجدول (2) ، (3) ، (4) توضح النتيجة على التوالي .
جدول (2) معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه (ن = 16)

العبارات							الأبعاد
رقم العبارة	1	2	3	4	5	6	نوبات انفجارية سلوكية متكررة ومتقطعة
معامل الارتباط	0.79	0.76	0.81	0.67	0.71	0.69	
رقم العبارة	8	9	10	11	12	13	
معامل الارتباط	0.63	0.61	0.63	0.50	0.59	0.58	
رقم العبارة	15	16	17	18	19	20	نوبات عدوانية لا ارادية وسريعة
معامل الارتباط	0.60	0.75	0.62	0.56	0.80	0.75	
رقم العبارة	22	23	24	25	26	27	
معامل الارتباط	0.65	0.66	0.63	0.64	0.63	0.69	

قيمة (ر) الجدولية عند مستوي 0.497 = (0.05) *
* دال عند مستوي (0.05) ** دال عند مستوي (0.01) 0.632 = (0.01)

يتضح من جدول (2) ما يلي :
- تراوحت معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه ما بين (0.50 : 0.81) وهى معاملات ارتباط دالة إحصائياً مما يشير إلى التجانس الداخلي للأبعاد.

جدول (3) معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للمقياس (ن = 16)

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	0.71	8	0.50	15	0.59	22	0.61
2	0.73	9	0.64	16	0.65	23	0.61
3	0.62	10	0.57	17	0.62	24	0.58
4	0.60	11	0.54	18	0.68	25	0.60
5	0.59	12	0.62	19	0.75	26	0.57
6	0.56	13	0.71	20	0.71	27	0.65
7	0.54	14	0.57	21	0.70	28	0.67

قيمة (ر) الجدولية عند مستوي 0.497 = (0.05) *
* دال عند مستوي (0.05) ** دال عند مستوي (0.01) 0.632 = (0.01)
يتضح من جدول (3) ما يلي :

- تراوحت معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للمقياس ما بين (0.50 : 0.75) وهى معاملات ارتباط دالة إحصائياً مما يشير إلى التجانس الداخلي للأبعاد .
جدول (4) معامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس (ن = 16)

المقياس	معامل الارتباط
نوبات انفجارية سلوكية متكررة ومتقطعة	0.92
نوبات عدوانية لا ارادية وسريعة	0.94

قيمة (ر) الجدولية عند مستوي (0.05) = 0.497 (0.01) = 0.632
* دال عند مستوي (0.05) ** دال عند مستوي (0.01)

يتضح من الجدول (4) ما يلي :

- تراوحت معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل بعد والدرجة الكلية للمقياس ما بين (0.92 : 0.94) وهى معاملات ارتباط دالة إحصائياً مما يشير إلى التجانس الداخلي للمقياس .
ثانياً- صدق المقياس:

صدق المحك الخارجي: Criterion-Related Validity :

تم حساب معامل الارتباط بين المقياس المراد حساب صدقه " الصورة النهائية"، وبين مقياس آخر يمكن أن يُطلق عليه المحك، وكلما كان معامل الارتباط مرتفعاً كان معامل الصدق مرتفعاً لمقياس الاضطراب الانفعالي المتقطع (إعداد: هبه متولي ، 2022) حيث تكون مقياسها من (25) عبارة موزعة علي ثلاثة أبعاد: العدوان اللفظي (7) عبارات - العدوان الجسدي (8) عبارات - نوبات الغضب والانفعال (10) عبارات. تم أستخلاصها وفقاً لمعايير الأصدار الخامس المنتق من الدليل التشخيصي والأحصائي للاضطرابات النفسية (2022). وتم حساب معامل الارتباط بين المقياس المراد حساب صدقه وبين مقياس الاضطراب الانفعالي المتقطع (إعداد: هبه متولي ، 2022). والمُكوّن من (28) عبارة ، وتم مراجعة بنود المقياس المُشار إليه والتحقق من صلاحية تطبيقها على عينة البحث الحالي، و بلغت قيمة معامل الارتباط (0.750) عند مستوى دلالة 0.01 مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة مرتفعة من الصدق.

ثالثاً : الثبات : لحساب صدق المقياس استخدمت الباحثة ما يلي :

1 - التطبيق وإعادة التطبيق : لحساب ثبات المقياس استخدمت الباحثة طريقة التطبيق وإعادة التطبيق , حيث قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة من مجتمع البحث ومن غير العينة الأصلية للبحث قوامها (16) معلمة ، ثم قامت بإعادة التطبيق على نفس العينة بفاصل زمني مدته خمسة عشر يوم بين التطبيقين، ثم قامت بحساب معامل الارتباط بين التطبيقين ، والجدول التالي يوضح ذلك .

جدول (5)معامل الثبات بين التطبيق الأول والثاني للمقياس (ن = 16)

المقياس	معامل الارتباط
نوبات انفجارية سلوكية متكررة ومتقطعة	0.81
نوبات عدوانية لا ارادية وسريعة	0.83
الدرجة الكلية	0.87

قيمة (ر) الجدولية عند مستوي (0.05) = 0.497 (0.01) = 0.632

* دال عند مستوي (0.05) ** دال عند مستوي (0.01)

يتضح من جدول (5) :

- تراوحت معاملات الارتباط بين التطبيق الأول والثاني للمقياس ما بين (0.81 : 0.83) ، كما بلغ معامل الارتباط للدرجة الكلية للمقياس (0.87) ، وهي معاملات دال إحصائياً مما يشير إلى ثبات المقياس .

2 - معامل الفا لكرونباخ :

لحساب ثبات المقياس استخدمت الباحثة معامل الفا لكرونباخ , حيث قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة من مجتمع البحث ومن غير العينة الأصلية للبحث قوامها (16) معلمة ، والجدول التالي يوضح ذلك .

جدول (6) معاملات الثبات بطريقة الفا لكرونباخ للمقياس (ن = 16)

معامل الفا	المقياس
0.89	نوبات انفجارية سلوكية متكررة ومتقطعة
0.90	نوبات عدوانية لا ارادية وسريعة
0.94	الدرجة الكلية

يتضح من جدول (6) :

- تراوحت معاملات الفا لأبعاد المقياس ما بين (0.89 : 0.90) ، كما بلغ معامل الفا للدرجة الكلية للمقياس (0.94) ، وهي معاملات دال إحصائياً مما يشير إلى ثبات المقياس.

3 - التجزئة النصفية :

للتأكد من ثبات المقياس استخدمت الباحثة طريقة التجزئة النصفية وذلك عن طريق تجزئة المقياس إلى جزئين متكافئين - العبارات الفردية مقابل العبارات الزوجية - ثم تم حساب معامل الارتباط بينهما , حيث قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة من مجتمع البحث ومن غير العينة الأصلية للبحث قوامها (16) معلمة ، وبعد حساب معامل الارتباط قامت الباحثة بتطبيق معادلة سبيرمان وبراون لإيجاد معامل الثبات ، والجدول التالي يوضح ذلك .

جدول (7) معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية للمقياس (ن = 16)

التجزئة النصفية	المقياس
0.85	نوبات انفجارية سلوكية متكررة ومتقطعة
0.90	نوبات عدوانية لا ارادية وسريعة
0.94	الدرجة الكلية

يتضح من جدول (7) :

- تراوحت معاملات التجزئة النصفية لأبعاد المقياس ما بين (0.85 : 0.90) ، كما بلغ معامل التجزئة النصفية للدرجة الكلية للمقياس (0.94) ، وهي معاملات دال إحصائياً مما يشير إلى ثبات المقياس .

3- مقياس مهارة إدارة الإنفعالات (إعداد الباحثة)

أولاً: هدف المقياس : هدف المقياس إلى الكشف عن مهارة إدارة الإنفعالات ، من خلال اطلاع الباحثة على ما توافر لديها من مفاهيم نظرية ودراسات سابقة عن مهارة إدارة الإنفعالات ، ولعدم توافر مقياس في البيئة العربية للفئة المستهدفة للدراسة.

ثانياً: خطوات إعداد المقياس: قامت الباحثة بالإطلاع على الأدبيات والتراث السيكلوجي المتعلق بمهارة إدارة الإنفعالات المستخدم حالياً في الدراسة، وبالبحث في الأدبيات والتراث السيكلوجي كذلك الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت مهارة إدارة الإنفعالات لدى الأطفال، ومن بين هذه المصادر التي تم الاطلاع والاستناد إليها في الإعداد أداة البحث دراسة (Rugancı & Gençöz, 2010)، (De Ruiter et al., 2019)، (Asvaroglu & Bekirogullari, 2020)، (Blewitt et al., 2021)، عبد الناصر أنيس وآخرون (2023)، (Zhoc et al., 2025).

ثالثاً: مرحلة التصميم: استخلصت الباحثة ثلاثة ابعاد لمقياس مهارة إدارة الإنفعالات ، ثم صياغة البنود ، للأبعاد الفرعية للمقياس.

رابعاً: وصف المقياس: تكون المقياس من (23) بند موزعة على ثلاثة أبعاد ؛ البعد الأول: إدراك الإنفعال ، مكون من (9) فقرات، البعد الثاني: تنظيم الانفعالات ومرونتها مكون من (7) فقرات ، ثم صياغة المفردات المناسبة، البعد الثالث: التحكم في الانفعالات مكون من (7) فقرات ، ثم صياغة المفردات المناسبة ورُعي في المفردات أن تكون واضحة ومحددة ومناسبتها للبيئة الثقافية للأطفال عينة الدراسة.

خامساً: تعليمات تطبيق المقياس: يتم تطبيق مقياس مهارة إدارة الإنفعالات ، وتتم عملية التطبيق بصورة فردية.

سادساً: تقدير درجات المقياس: تُقدر درجة الطفل على متصل ثلاثي (1-2-3) للعبارة السلبية والعكس مع العبارات الايجابية (3-2-1) وأرقام العبارات هي 16-17-20-21-22-23.

تقييم كل طفل على حده، وبذلك تتراوح الدرجة الكلية لصورة مقياس مهارة إدارة الإنفعالات لدى الأطفال ما بين (23-69) درجة؛ حيث تدل الدرجة المرتفعة على ارتفاع مهارة إدارة الإنفعالات.

الخصائص السيكمترية لمقياس مهارة إدارة الإنفعالات:

أولاً: التجانس الداخلي :

لحساب صدق التجانس الداخلي للمقياس قامت الباحثة بتطبيقه على عينة قوامها (16) معلمة من مجتمع البحث ومن غير العينة الأساسية للبحث ، وقد تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه ، وكذلك حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للمقياس ، وكذلك معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل بعد والدرجة الكلية للمقياس ، والجداول (8) ، (9) ، (10) توضح النتيجة على التوالي .

جدول (8) معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه (ن = 16)

العبارات						الأبعاد
5	4	3	2	1	رقم العبارة	إدراك الانفعالات
0.52	0.75	0.89	0.75	0.82	معامل الارتباط	
	9	8	7	6	رقم العبارة	
	0.60	0.66	0.68	0.78	معامل الارتباط	
14	13	12	11	10	رقم العبارة	تنظيم الانفعالات ومرونتها
0.76	0.86	0.58	0.65	0.54	معامل الارتباط	
			16	15	رقم العبارة	
			0.70	0.64	معامل الارتباط	
21	20	19	18	17	رقم العبارة	التحكم في الانفعالات
0.74	0.76	0.65	0.69	0.71	معامل الارتباط	
			23	22	رقم العبارة	
			0.57	0.82	معامل الارتباط	

قيمة (ر) الجدولية عند مستوي (0.05) = 0.497 0.632 = (0.01)
* دال عند مستوي (0.05) ** دال عند مستوي (0.01)

يتضح من جدول (8) ما يلي :

- تراوحت معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه ما بين (0.52 : 0.89) وهى معاملات ارتباط دالة إحصائياً مما يشير إلى التجانس الداخلي للأبعاد.

جدول (9) معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للمقياس (ن = 16)

معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة
0.70	19	0.68	13	0.63	7	0.75	1
0.73	20	0.59	14	0.59	8	0.61	2
0.66	21	0.58	15	0.67	9	0.78	3
0.66	22	0.69	16	0.64	10	0.71	4
0.59	23	0.63	17	0.63	11	0.60	5
		0.60	18	0.53	12	0.70	6

قيمة (ر) الجدولية عند مستوي (0.05) = 0.497 0.632 = (0.01)
* دال عند مستوي (0.05) ** دال عند مستوي (0.01)

يتضح من جدول (9) ما يلي :

- تراوحت معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للمقياس ما بين (0.53 : 0.78) وهي معاملات ارتباط دالة إحصائياً مما يشير إلى التجانس الداخلي للأبعاد .
جدول (10) معامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس (ن = 16)

المقياس	معامل الارتباط
إدراك الانفعال	0.94
تنظيم الانفعالات ومرونتها	0.92
التحكم في الانفعالات	0.92

قيمة (ر) الجدولية عند مستوي (0.05) = 0.497 (0.01) = 0.632
* دال عند مستوي (0.05) ** دال عند مستوي (0.01)

يتضح من الجدول (10) ما يلي :

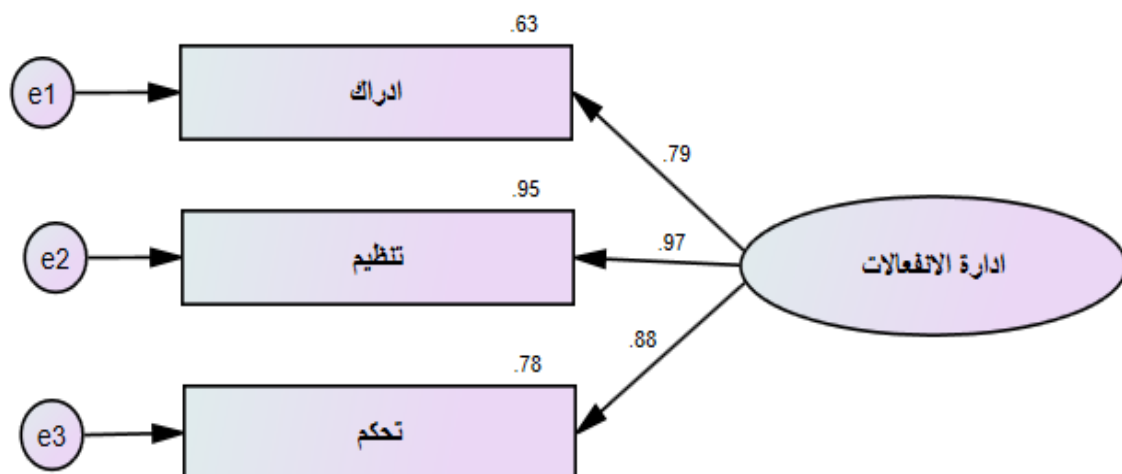
- تراوحت معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل بعد والدرجة الكلية للمقياس ما بين (0.92 : 0.94) وهي معاملات ارتباط دالة إحصائياً مما يشير إلى التجانس الداخلي للمقياس .

ثانياً- **صدق المقياس**: لحساب صدق المقياس استخدمت الباحثة ما يلي :

1- صدق المحكمين : تم عرض الصورة الأولية علي نخبة من الخبراء والمختصين بمجال الصحة النفسية وعلم نفس الطفل حيث بلغ عددهم (11) محكماً، حيث طلب منهم الحكم علي المقياس من حيث صلاحية كل عبارة لقياس البعد المراد قياسه ، ومدي سلامة البنود علمياً ولغوياً ، ووضوح التعليمات وقد أجمع معظم المحكمون علي شمولية عبارات المقياس وانتمائها للابعد المراد قياسها حيث حصلت علي نسبة اتفاق لا تقل عن 90%.

2- صدق التحليل العاملي التوكيدي :

تم التحقق من الصدق العاملي باستخدام التحليل العاملي التوكيدي Maximum بطريقة الاحتمال الأقصى Confirmatory factor analysis (CFA) بطريقة الاحتمال الأقصى Maximum likelihood التي أسفرت عن تشبع جميع العوامل على عامل واحد، وكانت قيمة كا² تساوي 0.0 بدرجات حرية 0.0 ، ومستوى دلالة يساوي 0.01، وذلك يؤكد وجود مطابقة جيدة للبيانات مع النموذج المقترح ؛ وهو ثلاث عوامل، وكانت معاملات مساراتها على الترتيب: (0.79 ، 0.97 ، 0.88) ، شكل (1).



Chi-square = .000 - Degrees of freedom = 0 - Probability level cannot be computed
شكل رقم (1) صدق التحليل العاملي لمقياس مهارة إدارة الانفعالات من وجهة نظر المعلمة،

ويوضح جدول

(11) مؤشرات جودة حسن المطابقة لنموذج تحليل المسارات لعينة البحث
جدول (11) مؤشرات جودة حسن المطابقة لنموذج تحليل المسارات لعينة البحث

م	مؤشرات حسن المطابقة	رمز المؤشر	المدي المثالي للمؤشر	القيمة المثالي للمؤشر	قيمة المؤشر
1	مؤشر حسن المطابقة	GFI	(1 - 0)	1	0.998
2	مؤشر حسن المطابقة المعدل	AGFI	(1 - 0)	1	0.999
3	مؤشر المطابقة المعيارية	NFI	(1 - 0)	1	0.966
4	مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج	ECVI	أن تكون قيمته للنموذج نظريتها للنموذج المشبع	$\geq$	0.888
5	مؤشر جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي	RMSEA	(1 - 0)	0	0.830
6	مؤشر توكر لويس	TLI	(1 - 0)	1	1.00
8	مؤشر المطابقة المتزايد	IFI	(1 - 0)	1	1.00
9	مؤشر المطابقة المقارنة	CFI	(1 - 0)	1	1.00

وتعكس لنا نتائج المؤشرات السابقة مطابقة النموذج المفترض للبيانات بصورة جيدة ، حيث استطاع النموذج أن يحقق شروط حسن المطابقة ، والشكل التالي يوضح المسار التخطيطي لمتغيرات البحث وفق النموذج المساري المفترض .

ويوضح جدول (12) ملخصاً لنتائج التحليل العاملي التوكيدي لثلاث متغيرات مشاهدة (نموذج العامل الكامن الواحد)

جدول (12)

نتائج التحليل العاملي التوكيدي لثلاث متغيرات مشاهدة (نموذج العامل الكامن الواحد)
في " مهارة إدارة الانفعالات من وجهة نظر المعلمة "

العامل	معاملات المسار	الخطأ المعياري لتقدير التشبع	قيمة " ت " ودلالاتها الاحصائية
إدراك الانفعال	0.79	1.09	3.63 **
تنظيم الانفعالات ومرونتها	0.97	0.65	4.96 **
التحكم في الانفعالات	0.88	0.61	4.25 **

** عند مستوي دلالة (0.01)

يوضح جدول (12) نتائج التحليل العاملي التوكيدي التي تؤكد صدق العوامل الثلاث في مقياس مهارة إدارة الانفعالات من وجهة نظر المعلمة ، وأن أكثر المتغيرات المشاهدة تشبهاً بالعامل الكامن هو عامل " تنظيم الانفعالات ومرونتها " ، حيث بلغ معامل صدقة (0.97) ، ومن ثم يمكن تفسير (97 %) من التباين الكلي في المتغير الكامن (تنظيم الانفعالات ومرونتها).

ثالثاً : الثبات :

لحساب صدق المقياس استخدمت الباحثة ما يلي :

1 - التطبيق وإعادة التطبيق :

لحساب ثبات المقياس استخدمت الباحثة طريقة التطبيق وإعادة التطبيق ، حيث قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة من مجتمع البحث ومن غير العينة الأصلية للبحث قوامها (16) معلمة ، ثم قامت بإعادة التطبيق على نفس العينة بفاصل زمني مدته خمسة عشر يوم بين التطبيقين ، ثم قامت بحساب معامل الارتباط بين التطبيقين ، والجدول التالي يوضح ذلك .

جدول (13) معامل الثبات بين التطبيق الأول والثاني للمقياس (ن = 16)

معامل الارتباط	المقياس
0.82	إدراك الانفعال
0.84	تنظيم الانفعالات ومرونتها
0.83	التحكم في الانفعالات
0.88	الدرجة الكلية

قيمة (ر) الجدولية عند مستوي (0.05) = 0.497 (0.01) = 0.632

** دال عند مستوي (0.01)

* دال عند مستوي (0.05)

يتضح من جدول (13) :

- تراوحت معاملات الارتباط بين التطبيق الأول والثاني للمقياس ما بين (0.82 : 0.84) ، كما بلغ معامل الارتباط للدرجة الكلية للمقياس (0.88) ، وهي معاملات دال إحصائياً مما يشير إلى ثبات المقياس .

2 - معامل الفا لكرونباخ :

لحساب ثبات المقياس استخدمت الباحثة معامل الفا لكرونباخ ، حيث قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة من مجتمع البحث ومن غير العينة الأصلية للبحث قوامها (16) معلمة ، والجدول التالي يوضح ذلك .

جدول (14) معامل الثبات بطريقة الفا لكرونباخ للمقياس (ن = 16)

معامل الفا	المقياس
0.88	إدراك الانفعال
0.79	تنظيم الانفعالات ومرونتها
0.84	التحكم في الانفعالات
0.93	الدرجة الكلية

يتضح من جدول (14) :

- تراوحت معاملات الفا لأبعاد المقياس ما بين (0.79 : 0.88) ، كما بلغ معامل الفا للدرجة الكلية للمقياس (0.93) ، وهي معاملات دال إحصائياً مما يشير إلى ثبات المقياس.

3 - التجزئة النصفية : للتأكد من ثبات المقياس استخدمت الباحثة طريقة التجزئة النصفية وذلك عن طريق تجزئة المقياس إلى جزئين متكافئين - العبارات الفردية مقابل العبارات الزوجية - ثم تم حساب معامل الارتباط بينهما ، حيث قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة من مجتمع البحث ومن غير العينة الأصلية للبحث قوامها (16) معلمة ، وبعد حساب معامل الارتباط قامت الباحثة بتطبيق معادلة سبيرمان وبراون لإيجاد معامل الثبات ، والجدول التالي يوضح ذلك .

جدول (15)

معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية للمقياس (ن = 16)

التجزئة النصفية	المقياس
0.88	إدراك الانفعال
0.72	تنظيم الانفعالات ومرونتها
0.90	التحكم في الانفعالات
0.96	الدرجة الكلية

يتضح من جدول (15) :

- تراوحت معاملات التجزئة النصفية لأبعاد المقياس ما بين (0.72 : 0.90) ، كما بلغ معامل التجزئة النصفية للدرجة الكلية للمقياس (0.96) ، وهي معاملات دال إحصائياً مما يشير إلى ثبات المقياس .

4- برنامج قائم على التعلم الاجتماعي العاطفي (إعداد الباحثة)

التخطيط العام للبرنامج : تشتمل عملية التخطيط العام للبرنامج على تحديد الأبعاد العامة، المعايير، المؤشرات ونواتج التعلم، ومحتواه العملي، والإجرائي كالاستراتيجيات، والأساليب المتبعة في تنفيذه وتقييم الجلسات ، وتحديد المدى الزمني للبرنامج، وعدد الجلسات ومدة كل جلسة، ومكان إجراء البرنامج ومن ثم تقييم البرنامج ككل.

الأسس الفلسفية لبناء البرنامج :

يقوم البرنامج علي مجموعة من الفلسفات النفسية والتربوية التي تستخدم لاعداد البرامج بالإضافة إلي مجموعة من المبادئ والفنيات المستمدة من التعلم الاجتماعي العاطفي الذي يتضمن (العمليات العاطفية مثل (القدرة على التعرف على العواطف وتسميتها بدقة)، وتنظيم العواطف (إدارة العواطف والتحكم في كيفية وتوقيت التعبير عنها)، وتقبل وجهات النظر، والتعاطف. المكون الثاني: المهارات الاجتماعية/التفاعلية، فيشمل السلوكيات التي تساعد الأطفال والبالغين على التفاعل بإيجابية وفعالية مع الآخرين. على سبيل المثال، مهارات التعرف على الإشارات الاجتماعية وفهمها، وتفسير سلوكيات الآخرين بفعالية، والتفاعل الإيجابي معهم ،المكون الثالث: هو التنظيم المعرفي، فيركز على المرونة المعرفية، والذاكرة العاملة، والتحكم التنبؤي (يُشار إليه أيضاً بالوظيفة التنفيذية). مهارات التنظيم المعرفي هي عمليات عقلية تساعد الأطفال على التركيز والانتقال من مهمة إلى أخرى، والاستماع إلى التعليمات وتذكرها، وكبح الاندفاعات) ولبناء البرنامج تم وضع تصور مبدئي مبني على أهداف إجرائية، قسّمت الي أبعاد البُعد الأول إدراك الإنفعال ، البُعد الثاني تنظيم الانفعالات ومرونتها ، البُعد الثالث: **التحكم في الانفعالات** ، بحيث يتضمن كل بعد مجموعة من الأهداف الإجرائية أي سلوكيات و معارف يراد اكتسابها أو تغييرها.

يرتكز كذلك على النظرية المعرفية الاجتماعية لـ باندورا، التي تؤكد علي التعلم بالملاحظة والنمذجة وتعزيز الذات كما يستند إلى مفاهيم الذكاء الوجداني التي تبين أثر تنظيم الإنفعال في الأداء المعرفي والسلوك الاجتماعي، وأيضاً يستخدم مبادئ اللعب والانتباه لتقوية التنظيم الإنفعالي وخفض الإضطراب الإندفاعي .

بعدها تم وضع فنيات التعلم الاجتماعي العاطفي المناسبة لكل مجموعة من الأهداف، ثم تم تقسيمها على عدد الجلسات مع الأخذ بعين الاعتبار الفئة المستهدفة (الأطفال من سن 6- 7 سنوات) التي يتوجه لها البرنامج، وحُدد محتوى كل جلسة و أهدافها، ثم عُرض البرنامج على مجموعة من المحكمين لتحكيمه ليتم بعدها إجراء التعديلات المطلوبة حسب اقتراحاتهم.

الأسس العلمية التي بنى عليها البرنامج :

- أن ترتبط أنشطة البرنامج بالهدف الذي صمم من أجله البرنامج.
- أن يتناسب محتوى البرنامج مع قدرات وخصائص نمو أطفال في مرحلة الطفولة المبكرة.
- أن يراعي البرنامج مبدأ الفروق الفردية بين الأطفال وأن كل طفل قادر على التعلم من خلال التفاعل والخبرة المباشرة.
- يقوم البرنامج على الفلسفة البنائية التي ترى أن التعلم عملية بناء ذاتي للمعرفة من خلال التجربة والتأمل.

- يستند إلى مبدأ احترام خصوصية الطفل وتقبله دون حكم.
- أن تتنوع الخبرات الفنية والتربوية المتضمنة في البرنامج بما يشجع أطفال الروضة على إبراز ما لديهم من مهارات.
- يتم تطبيق البرنامج بشكل فردي علي الأطفال

الهدف العام للبرنامج : يتمثل الهدف العام للبرنامج في تحسين مهارة إدارة الإنفعالات لدى الأطفال ذوي الإضطراب الإنفعالي المتقطع من خلال برنامج قائم علي التعلم الإجتماعي العاطفي.

الأهداف السلوكية الإجرائية

الأهداف المعرفية: مع نهاية كل جلسة يجب أن يكون كل طفل قادرا علي أن

- 1- يحدد المشاعر المختلفة (سعادة، حزن، غضب، خوف) عند عرض صور أو مواقف قصيرة.
- 2- يشرح أثر التوتر على الجسد (مثل تسارع ضربات القلب، شد العضلات) بعد تجربة نشاط محاكاة أو مشاهدة فيديو قصير.
- 3- يفسر العلاقة بين الجسد والمشاعر عند ممارسة تمارين الانفعال والاسترخاء.
- 4- يصف مشاعر الآخرين بناءً على تعابير الوجه أو لغة الجسد أثناء نشاط جماعي.
- 5- يحدد معاني لغة الجسد (مثل الوقوف، النظر، الإيماءات) عند مشاهدة مواقف أو صور.
- 6- يبين أهمية الاستماع المتبادل عند الحوار أو النشاط الجماعي.
- 7- يوضح أثر التنفس على الاسترخاء عند ممارسة تمرين تنفس عميق قصير.
- 8- يطبق طرق تهدئة النفس (مثل التنفس، الاستراحة القصيرة) عند مواجهة موقف يثير الانفعال.
- 9- يحدد قدراته الفردية من خلال نشاط قائم على قوته أو مهارته في النشاط الصفي.
- 10- يوضح أهمية الاستماع الفعال عند تلقي تعليمات أو ملاحظات من المعلمة أو الأصدقاء.
- 11- يصف دور التعاون في حل المشكلات عند المشاركة في نشاط جماعي.
- 12- يعكس إدراكه لذاته بصورة إيجابية عند التعبير عن نقاط القوة.
- 13- يذكر مصادر الدعم في حياته (الأسرة، الأصدقاء، المعلمة) عند مناقشة مواقف من الحياة الواقعية.

14- يطبق مهارات العمل الجماعي عند تنفيذ مشروع صغير أو نشاط جماعي.

الأهداف الوجدانية: مع نهاية كل جلسة يجب أن يكون كل طفل قادرا علي أن

- 1- يعبر عن أفكاره ومشاعره بصوت واضح أو كتابياً أو من خلال الرسم أثناء النشاط الجماعي.
- 2- يصف شعوره بالهدوء بعد ممارسة تمارين الاسترخاء أو التنفس العميق.
- 3- يذكر مثلاً على شعوره بالرضا عن ذاته أثناء مناقشة الجلسات.
- 4- يعبر عن تقديره لنفسه أو لإصدقائه بجملة أو حركة إيجابية خلال النشاط.
- 5- يظهر التعاطف عبر التفاعل الإيجابي مع مشاعر اصدقائه أثناء النشاط الجماعي.
- 6- يلاحظ إشارات الآخرين غير اللفظية ويستجيب لها بطريقة مناسبة.
- 7- يشارك في أنشطة دعم الزملاء أو تقديم المساعدة عند الحاجة.
- 8- يحترم اختلافات الآخرين عند النقاش أو التفاعل الجماعي.
- 9- يمارس التحكم في نفسه عند مواجهة موقف يثير الانفعال.

- 10- يتخذ القرار المناسب من خلال نشاط محاكاة للمواقف الحياتية.
- 11- يظهر الهدوء والأمان الذاتي عند مواجهة مواقف غير مألوفة في النشاط.
- 12- يلتزم بقواعد الاحترام أثناء التواصل مع الآخرين (استماع، انتظار الدور، استخدام كلمات مناسبة).
- 13- يظهر حس المسؤولية الاجتماعية من خلال الالتزام بواجبات جماعية أو مشروع صفّي.
- 14- يعبر الطفل عن الامتنان أو التقدير لنفسه أو لزملائه أو للمعلمة أثناء النشاط.
- 15- يشارك الطفل بمبادرة شخصية في نشاط جماعي لتعزيز روح الانتماء والمساهمة الفعّالة.

الأهداف المهارية: مع نهاية كل جلسة يجب أن يكون كل طفل قادراً علي أن

- 1- يميز بين الانفعالات المختلفة (سعادة، حزن، غضب) عند مشاهدة مواقف محددة.
- 2- يصنف المشاعر إلى إيجابية وسلبية عند قراءة أو تمثيل حالات قصيرة.
- 3- يعبر عن مشاعره تجاه نفسه باستخدام عبارات أو رسومات في النشاط الجماعي.
- 4- يحاكي سلوكيات أبطال حقيقيين في مواقف محددة أثناء النشاط.
- 5- يمارس تمارين الاسترخاء (مثل شد واسترخاء العضلات) لمدة دقيقتين تحت إشراف المعلمة.
- 6- يطبق تمارين التنفس العميق ووعي الجسد أثناء النشاط الموجه.
- 7- يتحكم بتصرفاته الناتجة عن الانفعال عند حدوث موقف مفاجئ في النشاط.
- 8- يقلد التصرفات الإيجابية المقدمة له في تمارين المحاكاة.
- 9- ينفذ أساليب التنفس والاسترخاء أثناء النشاط البدني أو الذهني.
- 10- يعدل سلوكه الجسدي (وضعية الجسم، تعابير الوجه) بما يتناسب مع الموقف.
- 11- يقلد تعابير الوجه بدقة خلال تمرين محاكاة الانفعالات.
- 12- يستخدم لغة الجسد للتعبير عن المعنى في نشاط تمثيلي.
- 13- يطبق مهارات الإصغاء (الاستماع دون مقاطعة، إعادة صياغة الكلام) أثناء النشاط الجماعي.
- 14- يقرأ المواقف الاجتماعية (عبر صور أو مواقف حياتية) ويحدد الاستجابة المناسبة.
- 15- يمارس التواصل اللفظي بشكل فعال عند الحديث مع زميل أو مجموعته.
- 16- يشارك في التفكير الإبداعي الجماعي لتقديم حلول مبتكرة لمشكلة محددة.
- 17- يخطط وينفذ مشروعاً بسيطاً بالتعاون مع زملائه وفق خطوات محددة.
- 18- يمثل مواقف انفعالية محددة أمام الزملاء باستخدام لغة الجسد والتعبيرات الوجهية.

الحدود الإجرائية للبرنامج:

[أ] **العينة:** تم تنفيذ البرنامج على عينة مكونة من (7) أطفال ممن تتراوح أعمارهم من 6-7 سنوات.

[ب] **المدة الزمنية:** تكون البرنامج من (35) جلسة تم تطبيق الجلسات بشكل فردي، استغرقت مدة التطبيق 12 أسبوع، بواقع تطبيق (3) جلسات أسبوعياً، وتراوحت مدة الجلسة من 30 دقيقة – 45 دقيقة.

محتوى الأنشطة: تم انتقاء محتوى الأنشطة بناءً على الأبعاد، المعايير، المؤشرات ونواتج التعلم التي تم تحديدها في البرنامج، الفنيات والاستراتيجيات والوسائل المستخدمة.

التجربة الاستطلاعية للبرنامج: قامت الباحثة بعمل تجربة استطلاعية، من خلال القيام بتطبيق بعض جلسات البرنامج، وذلك للتحقق من ملائمة إجراءات الدراسة، من حيث كم الأنشطة والوقت المحدد لإنجاز المهمة، وصلاحيه محتوى الجلسات ومدي مناسبتها لعينة الدراسة.

تقويم البرنامج: يعد التقويم جانباً مهماً وحاسماً في بناء البرنامج التعليمي؛ حيث يهدف إلى التعرف على مستوى أداء الأطفال وقد تحددت أساليب التقويم في البرنامج في مجموعة الأدوات التالية (مقياس إدارة الإنفعالات (المقياس القبلي، المقياس البعدي، المقياس التتبعي) ، تقويم تكويني يستمر طيلة فترة تطبيق البرنامج، حيث يتم قياس مدى تقدم الأطفال، وذلك من خلال نشاط تدريبي حر يقوم الأطفال بتطبيقه تحت إشراف الباحثة، وأنشطة تدريبية إضافية يقوم فيها الأطفال بتطبيق المهارة على شكل واجب منزلي لتقويم مستوي الأداء، وقد تم استخدام الصور التالية لتقويم البرنامج:

(1) **التقويم القبلي:** وهو المقياس القبلي، ويتم ذلك قبل تطبيق البرنامج بتطبيق مقياس مهارة إدارة الإنفعالات لدى الأطفال ذوي الإضطراب الإنفعالي المتقطع .

(2) **التقويم البعدي:** وهو المقياس البعدي، ويتم تطبيقه بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج، كما تم إعادة تطبيقهم مرة أخرى لمعرفة مدى إستمرارية البرنامج علي الأطفال بعد مرور فترة زمنية من التطبيق البعدي وهو ما يسمى ب (التطبيق التتبعي).

ويوضح الجدول التالي جلسات البرنامج (عدد الجلسات – عنوانها- ابعاد التعلم الاجتماعي العاطفي - المهارات المستهدفة - الاستراتيجيات المستخدمة).

جدول (16) جدول يبين توزيع أبعاد التعلم الاجتماعي العاطفي على جلسات البرنامج

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	بعد التعلم الاجتماعي العاطفي	المهارات المستهدفة	الاستراتيجيات المستخدمة
1	بصمة شعور الإبهام	الوعي الذاتي	الوعي بالذات والانفعال	اللعب بالألوان – النقاش الجماعي
2	تهدئة الشعور	إدارة الذات	التحكم في الغضب	الاسترخاء العضلي التدريجي

3	مسرحية المشاعر	الوعي الاجتماعي	قراءة الإشارات الاجتماعية	لعب الأدوار – المسرحية
4	تغيير شكلي تغيير شعوري	الوعي الذاتي	الوعي الجسدي – التغيير الإيجابي	المحاكاة الجسدية – التأمل الذاتي
5	لغة الجسد	مهارات العلاقات	التواصل الفعال	الأنشطة التفاعلية – الحوار
6	فيلم صامت	مهارات العلاقات	الإصغاء والتعاون	مشاهدة وتحليل مواقف تمثيلية
7	أنصت إلي!	اتخاذ القرار المسؤول	الحوار والإنصات	تعلم ثنائي – مهارات تواصل
8	شجرة في مهب الريح	إدارة الذات	تنظيم الانفعال	الانتباه البقظ – التأمل
9	تدليك مصففي الشعر	الوعي الاجتماعي	تهنئة الذات والآخر	نشاط ثنائي – تدريب عملي
10	بناء سلسلة المشاعر	الوعي الذاتي	الوعي بالمشاعر – التعبير الانفعالي	مناقشة – بطاقات مشاعر – نشاط فني
11	العواطف والسلوكيات	إدارة الذات	التنظيم الانفعالي – التفكير المنطقي	لعب أدوار – تحليل مواقف
12	الطرق المختلفة للاستجابة	اتخاذ القرار المسؤول	التفكير الناقد – المرونة الانفعالية	تمثيل مواقف – مناقشة مفتوحة
13	تغمر المشاعر قلبك	إدارة الذات	تنظيم الانفعال – ضبط التوتر	تمارين تنفس – نشاط حسي
14	ألعاب المرأة	الوعي الاجتماعي	التعاطف – التواصل غير اللفظي	لعب جماعي – نشاط امرأة
15	خمن حيواناً	الوعي الاجتماعي	القراءة غير اللفظية – التركيز	لعبة جماعية – تمثيل حيوانات
16	لا أحد يدرك ما أستطيع القيام به	الوعي الذاتي	الثقة بالنفس – الوعي بالذات	نشاط اكتشاف الذات – نقاش جماعي
17	اعتمد علي	مهارات العلاقات	التعاون – الثقة المتبادلة	دائرة مشاركة – لعبة ثنائية
18	أكون مستمعاً جيداً عندما...	اتخاذ القرار المسؤول	الإنصات – التعاطف – التواصل	تمرين ثنائي – تبادل أدوار
19	المرح الإبداعي	مهارات العلاقات	التعاون – التفكير الإبداعي	أنشطة بناء – ألعاب جماعية
20	مرأة في الصندوق	الوعي الذاتي	احترام الذات – التفكير الإيجابي	تمرين فردي – كتابة ذاتية

21	الأبطال	الوعي الاجتماعي	القوة – الإلهام – المبادرة	رواية قصص – عمل فني
22	بناء على نقاط القوة (أشكال الدعم الخاصة بي)	إدارة الذات والعلاقات	الامتنان – الصمود – الدعم النفسي	خريطة دعم – تأمل ذاتي
23	كرة الخيط	مهارات العلاقات	التواصل – الترابط الاجتماعي	نشاط جماعي – دائرة تفاعلية
24	حديقتي مع الأصدقاء	الوعي الاجتماعي	المساعدة – التعاطف – العطاء	نشاط فني – رسم رمزي
25	العمل معًا	مهارات العلاقات	التنظيم – التعاون	تعلم جماعي – نشاط بناء
26	من أنا؟	الوعي الذاتي	الوعي بالذات – التواصل	تمرين ذاتي – رسم شخصي
27	من الأشخاص المهمون في حياتي؟	الوعي الاجتماعي	الامتنان – إدراك الدعم الاجتماعي	خريطة دعم – عصف ذهني
28	ذكرى شخص عزيز	إدارة الذات	التكيف – التعبير الوجداني	رواية القصص – نشاط فني
29	سوء الفهم	الوعي الاجتماعي -	التحليل - الاستماع - التعبير عن الرأي	لعب الأدوار - المناقشة الموجهة - الاكتشاف
30	التسابق ضد الغضب	إدارة العواطف - الوعي الذاتي	إدارة الغضب، التحكم في الانفعالات - حل المشكلات	الألعاب الحركية - النمذجة الإيجابية
31	الكلمات تجرح	الوعي الاجتماعي - إدارة العلاقات	التواصل - التعاطف - ضبط النفس - الوعي العاطفي	المناقشة العاطفية - المحاكاة العاطفية
32	موافق - غير موافق	الوعي الذاتي - الوعي الاجتماعي	التعبير عن الرأي - تقبل الاختلاف	التمرين - الملاحظة
33	التقاط الحجارة	إدارة العلاقات - الوعي الذاتي	العمل تحت الضغط - القيادة - اتخاذ القرار - التنظيم	التحدي الزمني - التوجيه الجماعي - التذكير بالخطوات
34	عبور الصديق	الوعي الاجتماعي - اتخاذ القرار	التخطيط الحركي - المرونة - التفكير السريع - التعاون	المحاكاة - المنافسة الجماعية - التكرار
35	المشاركة المجتمعية (نشاط ختامي)	مهارات العلاقات واتخاذ القرار المسؤول	القيادة – المشاركة – المسؤولية	مشروع جماعي – تخطيط وتنفيذ – تأمل ختامي

إجراءات تطبيق البحث:

- قامت الباحثة بالأطلاع على أدبيات البحث وحصر الدراسات السابقة العربية والأجنبية والأدوات والبرامج التي تعمل علي تحسين مهارات إدارة الانفعالات لدي الأطفال ذوي الاضطراب الانفعالي المتقطع.
 - اعداد الأدوات المناسبة لأهداف البحث والفئة العمرية للأطفال عينة البحث، والتأكد من الخصائص السيكومترية للأدوات وهي: مقياس الاضطراب الانفعالي المتقطع لدي أطفال الروضة، والبرنامج القائم علي التعلم الاجتماعي العاطفي.
 - تحديد الأطفال عينة البحث من الأطفال الملتحقين برياض الأطفال، في المرحلة العمرية من (6- 7) سنوات، وهم (7) أطفال وللتأكد من تشخيص الأطفال قامت الباحثة بتطبيق مقياس الاضطراب الانفعالي المتقطع لدي أطفال الروضة واختيار الأطفال الذين حصلوا علي درجة مرتفعة علي مقياس الاضطراب الانفعالي المتقطع .
 - ضبط وتجانس العينة في المتغيرات الدخيلة (العمر، الذكاء).
 - التأكد من تجانس العينة في متغيرات البحث وهي: درجة مقياس الاضطراب الانفعالي المتقطع، مقياس مهارة إدارة الانفعالات .
 - تم اجراء القياس القبلي لمجموعة البحث التجريبية قبل تطبيق البرنامج وحساب درجات الأطفال علي مقياس مهارة إدارة الانفعالات ، تم تطبيق البرنامج القائم علي التعلم الاجتماعي العاطفي علي مجموعة الأطفال عينة البحث.
 - تم اجراء القياس البعدي لمجموعة البحث التجريبية بعد الانتهاء من تقديم البرنامج للأطفال العينة التجريبية؛ للتأكد من فاعلية البرنامج في تحسين مهارات إدارة الانفعالات لدي الأطفال ذوي الاضطراب الانفعالي المتقطع.
 - تم اجراء القياس البعدي لمجموعة البحث التجريبية بعد الانتهاء من تقديم البرنامج للأطفال العينة التجريبية؛ للتأكد من فاعلية البرنامج في الحد من الاضطراب الانفعالي المتقطع.
 - تم إجراء تطبيق تتبعي لمقياس مهارات إدارة الانفعالات لدي طفل الروضة، للتأكد من بقاء فاعلية البرنامج لدي الأطفال ذوي الاضطراب الانفعالي المتقطع.
 - تم إجراء تطبيق تتبعي لمجموعة البحث التجريبية ، للتأكد من بقاء فاعلية البرنامج في الحد من الاضطراب الانفعالي المتقطع.
 - تم معالجة البيانات احصائياً باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للبحوث التربوية والاجتماعية (SPSS).
 - تم عرض ومناقشة وتفسير النتائج في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة. وتحديد التوصيات والبحوث المقترحة في ضوء نتائج البحث الحالي.
- الأساليب الإحصائية المستخدمة:** استخدمت الباحثة في البحث الحالي المعاملات الإحصائية التالية
- المتوسط الحسابي .
 - الوسيط .
 - الانحراف المعياري .
 - معامل الالتواء .

- النسبة المئوية .
- معامل الارتباط .
- معامل الفا لكرونباخ .
- التجزئة النصفية .
- اختبار مان وتني اللابارومتري .
- اختبار ويلكوسون اللابارومتري .
- حجم الأثر .
- نسبة التحسن المئوية .

وقد ارتضت الباحثة مستوى دلالة عند مستويي (0.05 ، 0.01) ، كما استخدمت الباحثة برنامج Spss لحساب بعض المعاملات الإحصائية .

عرض النتائج ومناقشتها

من خلال من سبق يتم عرض النتائج كالتالي :

الفرض الأول : ينص الفرض الأول على أنه :

تُوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية على مقياس مهارة إدارة الإنفعالات في القياسين القبلي والبعدى لصالح القياس البعدى .

جدول (17) دلالة الفروق بين متوسطي رتب القياسين القبلي والبعدى للمجموعة التجريبية

في مقياس مهارة إدارة الإنفعالات لدى الأطفال ذوى الإضطراب الانفعالى

المتقطع بطريقة ويلكوسون اللابارومتري (ن = 7)

المتغيرات	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوي الدلالة	حجم التأثير
إدراك الانفعالات	قبلي	13.43	1.50	السالبة	0	0.00	0.00	*2.38	0.02	في اتجاه البعدى
	بعدى	19.86	0.99	الموجبة	7	4.00	28.00			
				المتعادلة	0					
				الاجمالي	7					
تنظيم الانفعالات ومرونتها	قبلي	11.29	1.58	السالبة	0	0.00	0.00	*2.38	0.02	في اتجاه البعدى
	بعدى	16.86	1.55	الموجبة	7	4.00	28.00			
				المتعادلة	0					
				الاجمالي	7					
التحكم في الانفعالات	قبلي	11.29	1.83	السالبة	0	0.00	0.00	*2.38	0.02	في اتجاه البعدى
	بعدى	16.57	1.68	الموجبة	7	4.00	28.00			
				المتعادلة	0					
				الاجمالي	7					
الدرجة الكلية	قبلي	36.00	2.88	السالبة	0	0.00	0.00	*2.37	0.02	في اتجاه البعدى
	بعدى	53.29	2.31	الموجبة	7	4.00	28.00			
				المتعادلة	0					
				الاجمالي	7					

قيمة (Z) الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) = 1.96 (0.01) = 2.58
* دال عند مستوي (0.05) ** دال عند مستوي (0.01)

يتضح من جدول (17) ما يلي :

- وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات القياس القبلي و البعدي للمجموعة التجريبية قيد البحث في مقياس مهارات إدارة الإنفعالات لدى الأطفال ذوى الإضطراب الانفعالي المتقطع ، كما بلغت قيم حجم التأثير (0.90) ، مما يشير إلى تأثير برنامج قائم على التعلم الاجتماعي العاطفي لتحسين مهارات إدارة الإنفعالات لدى الأطفال ذوى الإضطراب الانفعالي المتقطع عينة البحث.

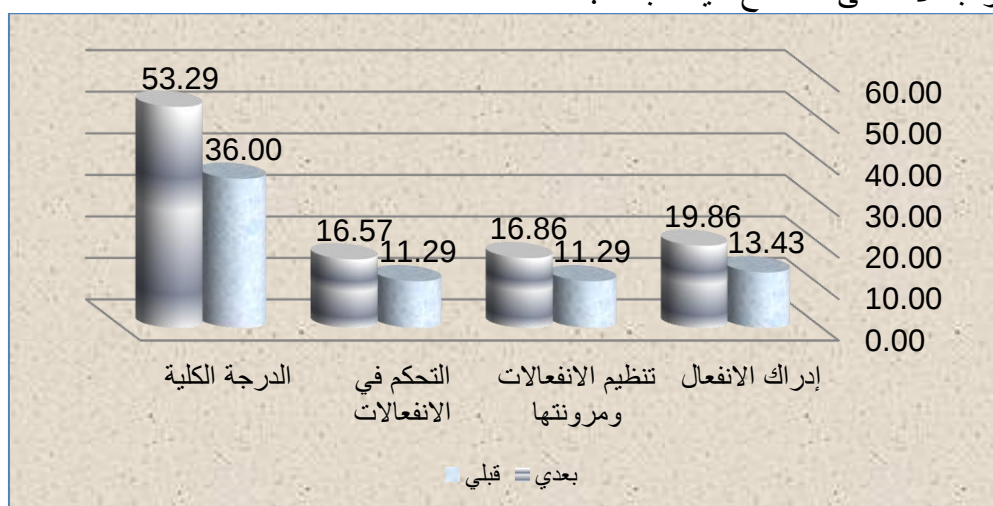
جدول (18) نسبة التحسن المئوية للمجموعة قيد البحث في مقياس مهارات إدارة

الإنفعالات لدى الأطفال ذوى الإضطراب الانفعالي المتقطع (ن = 7)

المتغيرات	متوسط التطبيق القبلي	متوسط التطبيق البعدي	نسبة التحسن %
إدراك الانفعال	13.43	19.86	47.87%
تنظيم الانفعالات ومرونتها	11.29	16.86	49.37%
التحكم في الانفعالات	11.29	16.57	46.84%
الدرجة الكلية	36.00	53.29	48.02%

يتضح من جدول (18) ما يلي :

- تراوحت نسبة التحسن المئوية للمجموعة قيد البحث في مقياس مهارات إدارة الإنفعالات لدى الأطفال ذوى الإضطراب الانفعالي المتقطع ما بين (46.84% : 49.37%) ، مما يدل على إيجابية البرنامج القائم على التعلم الاجتماعي العاطفي لتحسين مهارات إدارة الإنفعالات لدى الأطفال ذوى الإضطراب الانفعالي المتقطع عينة البحث.



شكل (2) رسم بياني يوضح نسب التحسن المئوية بين متوسطي القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مقياس مهارات إدارة الإنفعالات لدى الأطفال ذوى الإضطراب الانفعالي المتقطع

تفسير نتائج الفرض الأول: أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.05) لصالح القياس البعدي، وذلك بمتوسط تحسن تراوح بين (46.37% إلى 49.84%) ، وبحجم تأثير مرتفع (0.90)، مما يشير إلى فاعلية البرنامج القائم على التعلم الاجتماعي العاطفي في تحسين مهارات إدارة الإنفعالات.

يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء نظرية التعلم الاجتماعي لباندورا 1986 التي تؤكد علي أن الأطفال يتعلمون من خلال الملاحظة والتعلم بالنموذج ، وهو ما تحقق من خلال أنشطة البرنامج القائمة علي التعلم الاجتماعي والعاطفي التي أتاحت للأطفال اكتساب سلوكيات انفعالية إيجابية ، كما تتسق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة كلا من (O'Connor et al., 2014) ، مها الرزاز (2017)، (Taylor et al., 2017)، إلي أهمية التأثير الإيجابي للتعلم الاجتماعي والعاطفي بين جميع الأطفال.

كما أسفرت نتائج دراسة (Blewitt et al., 2021) عن أن من أهم فوائد التعليم الاجتماعي والعاطفي تعزيزه للتنظيم العاطفي وتقليله للمشكلات السلوكية لدى الأطفال ، حيث تعد مرحلة الطفولة المبكرة هي المرحلة التي يتعلم فيها الأطفال إدارة مشاعرهم بفعالية. وبالتالي، يُظهر الأطفال المشاركون في تدخلات التعليم الاجتماعي والعاطفي عددًا أقل من مشاكل السلوك، مثل العدوانية والانسحاب، وهي مشاكل شائعة في نمو الطفولة المبكرة كما ركزت الباحثة في جلسات البرنامج علي تعزيز هذه المهارة التنظيمية الذاتية حيث اعطت الفرصة للأطفال الصغار بإدارة المواقف الاجتماعية ، مما ساعد علي تقليل فرص إظهار السلوكيات المُزعجة. كما يساعد المناخ الإيجابي للتعليم الاجتماعي والعاطفي، علي دعم السلوك التعاوني ، ويُتيح للأطفال الصغار التعبير عن مشاعرهم ومتطلباتهم في مناخ مريح وآمن. ونتيجة لذلك، يُساعد ذلك على تنمية الشعور بالأمان والرفاهية في فصول الطفولة المبكرة.

وأكد علي ذلك دراسة (Steed et al., 2022) حيث هدفت إلي استكشاف تصورات 1154 معلمًا من مرحلة ما قبل المدرسة وحتى الصف الثاني فيما يتعلق بفعالية نهج التعلم الاجتماعي والعاطفي في مدرستهم. كشفت نتائج الدراسة أن معلمي مرحلة الطفولة المبكرة يرون أن مناهج التعلم الاجتماعي والعاطفي في الفصول الدراسية والمدرسة فعالة.

وأسفرت كذلك نتائج دراسة (Cipriano et al., 2023) عن تحسن الأداء الأكاديمي بزيادة تعادل أربعة أشهر دراسية ، وكذلك تحسين الصحة النفسية وانخفاض القلق والاكتهاب بنسبة 25%، وزيادة الشعور بالأمان في المدرسة ، استمرار التحسن في المهارات العاطفية لأكثر من 6 أشهر بعد انتهاء البرامج

كذلك بحثت دراسة (Hosokawa et al., 2024) فعالية برنامج التعلم الاجتماعي العاطفي في وحدات دراسية للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين ٤ و٥ سنوات في رياض الأطفال باليابان. وأسفرت النتائج انخفاضًا ملحوظًا للسلوكيات الخارجية قبل التدخل وبعده، كما انخفضت السلوكيات الداخلية بشكل ملحوظ وانخفض السلوك العدواني بنسبة 33% وتحسين المرونة المعرفية بنسبة 25%

وأكدت كذلك نتائج دراسة (Zhoc et al.,2025) على أهمية التعليم الاجتماعي والعاطفي المبكر، بما في ذلك تعزيز عقلية النمو لدى الأطفال، وفهمهم العاطفي، ووعيهم الذاتي، وإدراكهم الاجتماعي، ومهاراتهم الاجتماعية لبناء الصداقات، وحل النزاعات، وتنظيم انفعالاتهم. كما تؤكد رابطة التعلم الأكاديمي والاجتماعي والعاطفي (CASEL (2013) علي أن برامج التعلم الاجتماعي العاطفي تتكون من التالي:

1. عدة مداخل قائمة على كل من نظريات النمو والبحث العلمي.
2. تطبيق التعلم في مواقف الحياة اليومية، وتدريب المتعلمين كيفية تطبيق مهارات التعلم الاجتماعي العاطفي والقيم الأخلاقية في حياتهم داخل وخارج المدرسة.
3. استخدام طرق تعليم وتعلم مختلفة لإشراك المتعلمين في خلق مناخ يتسم بالرعاية والمسؤولية داخل الفصل.
4. تقديم تعليمات تنموية ملائمة داخل الفصل بحيث تتضمن أهدافاً تعليمية واضحة ومحددة لكل مستوى دراسي من مرحلة ما قبل المدرسة وحتى المرحلة الثانوية.
5. قيام المدرسة بالتنسيق بين البرامج التي تنفذها في كل صف دراسي.
6. بناء مهارات اجتماعية وعاطفية تشجع المشاركة في الفصل والتفاعل الإيجابي بين المعلمين والمتعلمين وإكسابهم مهارات الاستذكار الجيدة.
7. إشراك المتعلمين والوالدين والمعلمين في تطبيق المهارات المتعلقة بالتعلم الاجتماعي العاطفي في المدرسة والمنزل وسائر مؤسسات المجتمع.
8. ضمان تنفيذ برامج عالية الجودة للتعلم الاجتماعي العاطفي والتأكيد على العوامل الرئيسية، كالقيادة وإدارة الوقت وحسن استغلال الموارد وإشراك المعنيين بالعملية التعليمية في عملية التخطيط.
9. تقديم الدعم والتنمية المهنية والإعداد والتأهيل المناسب لفريق العمل المدرسي بما يضمن حسن تنفيذهم للبرامج وتحقيق أفضل المخرجات.
10. استخدام أدوات تقييم الحاجات للوقوف على مدى التوفيق بين إمكانيات المدرسة من ناحية، وجودة مخرجات برامج التعلم الاجتماعي العاطفي من ناحية أخرى، وذلك في ظل تطبيق المحاسبة.

وتؤكد برامج التعلم الاجتماعي العاطفي على التمرکز حول الشخص Person-Centered حيث يتعلم المتعلمين أهمية الوعي بالذات والمعرفة الاجتماعية واتخاذ القرارات واكتساب مهارات إدارة العلاقات لتعزيز نجاحهم الأكاديمي.

الفرض الثاني : ينص الفرض الثاني على أنه :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية على مقياس مهارة إدارة الإنفعالات في القياسين البعدي والتتبعي.

جدول (19) دلالة الفروق بين متوسطي رتب القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية
في مقياس مهارات إدارة الإنفعالات لدى الأطفال ذوى الإضطراب
الانفعالي المتقطع بطريقة ويلكوسون اللابارومترية (ن = 7)

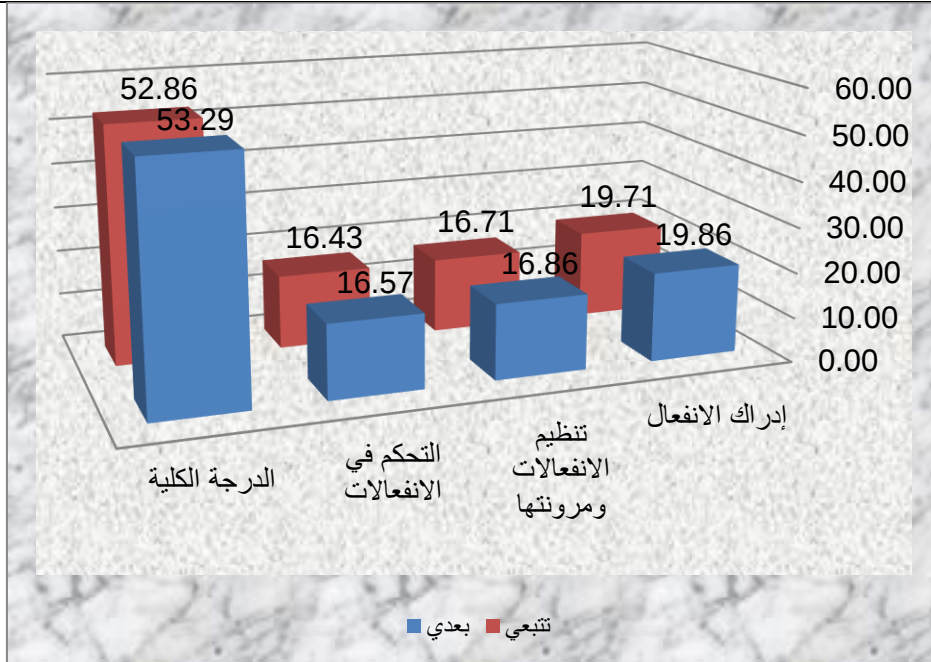
المتغيرات	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوي الدلالة
إدراك الانفعالات	بعدي	19.86	0.99	السالبة	1	1.00	1.00	1.00	0.32 غير دال
	تتبعي	19.71	1.03	الموجبة	0	0.00	0.00		
				المتعادلة	6				
				الاجمالي	7				
تنظيم الانفعالات ومرونتها	بعدي	16.86	1.55	السالبة	1	1.00	1.00	1.00	0.32 غير دال
	تتبعي	16.71	1.67	الموجبة	0	0.00	0.00		
				المتعادلة	6				
				الاجمالي	7				
التحكم في الانفعالات	بعدي	16.57	1.68	السالبة	1	1.00	1.00	1.00	0.32 غير دال
	تتبعي	16.43	1.76	الموجبة	0	0.00	0.00		
				المتعادلة	6				
				الاجمالي	7				
الدرجة الكلية	بعدي	53.29	2.31	السالبة	3	2.00	6.00	1.73	0.08 غير دال
	تتبعي	52.86	2.23	الموجبة	0	0.00	0.00		
				المتعادلة	4				
				الاجمالي	7				

قيمة (Z) الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) = 1.96 (0.01) = 2.58

* دال عند مستوي (0.05) ** دال عند مستوي (0.01)

يتضح من جدول (19) ما يلي :

- وجود فروق غير دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات القياس البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في مقياس مهارات إدارة الإنفعالات لدى الأطفال ذوى الإضطراب الانفعالي المتقطع ، مما يشير إلى استمرارية تأثير البرنامج القائم على التعلم الاجتماعي العاطفي لتحسين مهارات إدارة الإنفعالات لدى الأطفال ذوى الإضطراب الانفعالي المتقطع.



شكل (3) رسم بياني يوضح نسب التحسن المئوية بين متوسطي القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في مقياس مهارات إدارة الإنفعالات لدى الأطفال ذوي الإضطراب الانفعالي المتقطع

تفسير نتائج الفرض الثاني

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة بين القياس البعدي والتتبعي في مهارة إدارة الانفعالات، حيث جاءت قيمة (Z) غير دالة ($p > 0.05$)، مما يدل على استمرارية الأثر بعد انتهاء البرنامج. ويتوافق ذلك مع النظرية الثقافية الاجتماعية لفيجوتسكي، التي ترى أن التعلم الاجتماعي المستمر داخل بيئة داعمة ينتقل من الدعم الخارجي إلى التنظيم الذاتي الداخلي، ويوضح ذلك أن المهارات المكتسبة أصبحت جزءاً من البنية المعرفية والسلوكية للأطفال.

ويمكن أن تعزى هذه النتائج إلى الأثر الإيجابي للبرنامج القائم على التعلم الاجتماعي العاطفي؛ لما تضمنه من مهارات تدريبية وتمارين وخبرات تحسن مهارة إدارة الإنفعالات حيث يمر بأربع خطوات هامة تتمثل في:

1- مرحلة التهيئة والاستكشاف (جذب الانتباه وبناء الوعي) جذب انتباه الطفل لفكرة "المشاعر" ومساعدته على التعرف عليها من خلال طرح مواقف تعرض قصة قصيرة، أو فيلم كرتوني، أو صورة لطفل في موقف مثير للانفعال (خسارة في لعبة، أخذ لعبة منه، الشعور بالإحباط من فشل في حل بعض المشكلات).

تعتمد الباحثة في البرنامج علي توجيه أسئلة للطفل بشكل منفرد لاستكشاف مشاعره

"ما الشعور الذي يشعر به هذا الطفل في الصورة؟"

"هل شعرت بهذا الشعور من قبل؟ متى؟"

يتم استخدام "مخطط المشاعر" حيث يحدد الطفل شدة غضبه أو حزنه على مقياس من 1 إلى 5
2- مرحلة الاستقصاء الجماعي (التعلم التعاوني وبناء العلاقات): عن طريق السماح للأطفال
بمشاركة استراتيجياتهم والتعلم من أقرانهم في بيئة آمنة ومشتركة
تم التطبيق من خلال تقسيم الأطفال إلى مجموعات صغيرة وتقديم مهمة جماعية تتطلب حل مشكلة
انفعالية

المهمة: "أنتم مجموعة من الأصدقاء، يريد كل منكم اللعب باللعبة نفسها. كيف يمكنكم حل هذه
المشكلة دون شجار، ومهمة أخرى: "ضعوا قائمة بثلاثة أشياء يمكن فعلها عندما تبدأون بالشعور
بالغضب الشديد".

وتم استخدام نشاط "صندوق حلول الغضب". كل مجموعة تختار أدوات أو استراتيجيات من
صندوق (مثل: كرة الضغط، ورقة للرسم، جمل للتحدث مثل "أحتاج إلى استراحة") وتناقش متى
وكيف يمكن استخدامها

3- مرحلة التطبيق النشط (العرض والمشاركة المجتمعية) عن طريق تعميم التعلم وبناء الثقة من
خلال عرض الحلول التي توصلت لها المجموعات

تم تطبيقها من خلال عرض "قائمة حلول الغضب" أو تمثيل مسرحية قصيرة (تمثيل دوري)
يظهرون فيها كيفية استخدام إحدى الاستراتيجيات التي توصلوا لها في المرحلة السابقة.

4 - مرحلة التطبيق الذاتي (التقييم الذاتي والتعميم): : نقل المهارة إلى مواقف الحياة الحياتية
من خلال طرح الأسئلة أو المواقف المتشابهة لأنشطة البرنامج مثال: "تذكر موقفاً عندما كنت
تلعب لعبة إلكترونية وانتهى وقت اللعب. كيف يمكن أن تستخدم إحدى الإستراتيجيات التي تعلمناها
لنهدأ؟"

التقييم الذاتي: بعد الإجابة، لا يقتصر الأمر على تصويب الإجابة، بل تطلب الباحثة من الطفل تقييم
أدائه بنفسه بناءً على معرفته بالإجابة الصحيحة

• السؤال: "على مقياس من 1 إلى 5، كم أنت راضٍ عن الطريقة التي فكرت بها لحل هذا
الموقف؟"

" • ما الذي يمكنك فعله بشكل مختلف في المرة القادمة؟"

من خلال تطبيق جلسات البرنامج والاعتماد على التعلم الاجتماعي العاطفي، تنتقل بالأطفال من:

1. الوعي الذاتي (التعرف على المشاعر الجسدية والنفسية).

2. إلى المهارات الاجتماعية (التعلم من الآخرين ومشاركتهم).

3. ثم إلى الثقة (عرض ما تعلموه).

4. وأخيراً إلى المساءلة الذاتية (تطبيق المهارة في الحياة اليومية وتقييم الذات).

حيث تتناسب هذه الاستراتيجية مع طبيعة الاضطراب الانفعالي المتقطع، حيث يوفر أدوات عملية
ويمنح الأطفال مساحة آمنة للتدريب عليها. كما يؤكد علي استمرار الأثر دراسة Cipriano et al.,
(2023) التي أثبتت أن التحسن في المهارات العاطفية يستمر أكثر من 6 أشهر بعد انتهاء البرامج.
وأسفرت كذلك نتائج دراسة (Hosokawa et al., 2024) عن أن برامج التعلم الاجتماعي
والعاطفي تُسهم بفعالية في السيطرة على السلوكيات الإشكالية في مرحلة الطفولة المبكرة ومنع سوء
التكيف المدرسي.

وتتفق هذه النتيجة مع كلا من CASEL, (2003) حيث تؤكد على أهمية برامج التعلم الاجتماعي العاطفي في تنمية قدرة الأطفال على التعامل مع العواطف بشكل فعال؛ والحفاظ على علاقات صحية ، ومقاومة الضغط الاجتماعي، والتفاوض على الحلول ، وطلب المساعدة عند الحاجة، ويرى عماد مخيمر (2009) أن التعلم الاجتماعي الوجداني أحد المداخل الهامة في خفض العديد من الظواهر السلبية و تنمية الكفاءة الوجدانية ، وتكون خبرات الشعور بالأمن والحب والتقبل مما يكون لديه نماذج تصورية داخلية تؤثر إيجابيًا على النمو الاجتماعي والانفعالي للطفل وكذلك دراسة (McClelland et al.,2017) التي تركز على ثلاثة مكونات رئيسية لمهارات التعلم الاجتماعي والعاطفي تتمثل في العمليات العاطفية مثل معرفة العواطف (القدرة على التعرف على العواطف وتسميتها بدقة)، وتنظيم العواطف (إدارة العواطف والتحكم في كيفية وتوقيت التعبير عنها)، وتقبل وجهات النظر، والتعاطف، والمهارات الاجتماعية/الشخصية متمثلة في التعرف على الإشارات الاجتماعية وفهمها، وتفسير سلوكيات الآخرين بفعالية، والتفاعل الإيجابي معهم ، كذلك التنظيم المعرفي فيركز على المرونة المعرفية، والذاكرة العاملة، والتحكم التثبيطي ، حيث تساعد الأطفال على التركيز والانتقال من مهمة إلى أخرى، والاستماع إلى التعليمات وتذكرها، وكبح الاندفاعات.

الفرض الثالث : ينص الفرض الثالث على أنه :

تُوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية على مقياس الاضطراب الانفعالي المتقطع في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي . جدول (20) دلالة الفروق بين متوسطي رتب القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مقياس اضطراب الانفعالي المتقطع لدى الأطفال ذوي الاضطراب الانفعالي

المتقطع بطريقة ويلكوسون اللابارومتري (ن = 7)

المتغيرات	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوي الدلالة	حجم التأثير
نوبات انفجارية سلوكية متكررة ومتقطعة	قبلي	46.57	4.44	السالبة	7	4.00	28.00	**2.37	0.02 في اتجاه البعدي	0.90
	بعدي	25.57	3.11	الموجبة	0	0.00	0.00			
				المتعادلة	0					
				الاجمالي	7					
نوبات عدوانية لا ارادية وقتية	قبلي	48.57	3.29	السالبة	7	4.00	28.00	**2.37	0.01 في اتجاه البعدي	0.90
	بعدي	25.86	0.99	الموجبة	0	0.00	0.00			
				المتعادلة	0					
				الاجمالي	7					
الدرجة الكلية	قبلي	95.14	5.36	السالبة	7	4.00	28.00	**2.37	0.01 في اتجاه البعدي	0.90
	بعدي	51.43	2.77	الموجبة	0	0.00	0.00			
				المتعادلة	0					
				الاجمالي	7					

2.58 = (0.01)
** دال عند مستوي (0.01)

قيمة (Z) الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) = 1.96
* دال عند مستوي (0.05)

يتضح من جدول (20) ما يلي :

- وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات القياس القبلي و البعدي للمجموعة التجريبية قيد البحث في مقياس اضطراب الانفعالي المتقطع لدى الأطفال ذوي الاضطراب الانفعالي المتقطع ، كما بلغت قيم حجم التأثير (0.90) ، مما يشير إلى تأثير برنامج قائم على التعلم الاجتماعي العاطفي للحد من الاضطراب الانفعالي المتقطع لدى الأطفال قيد البحث.

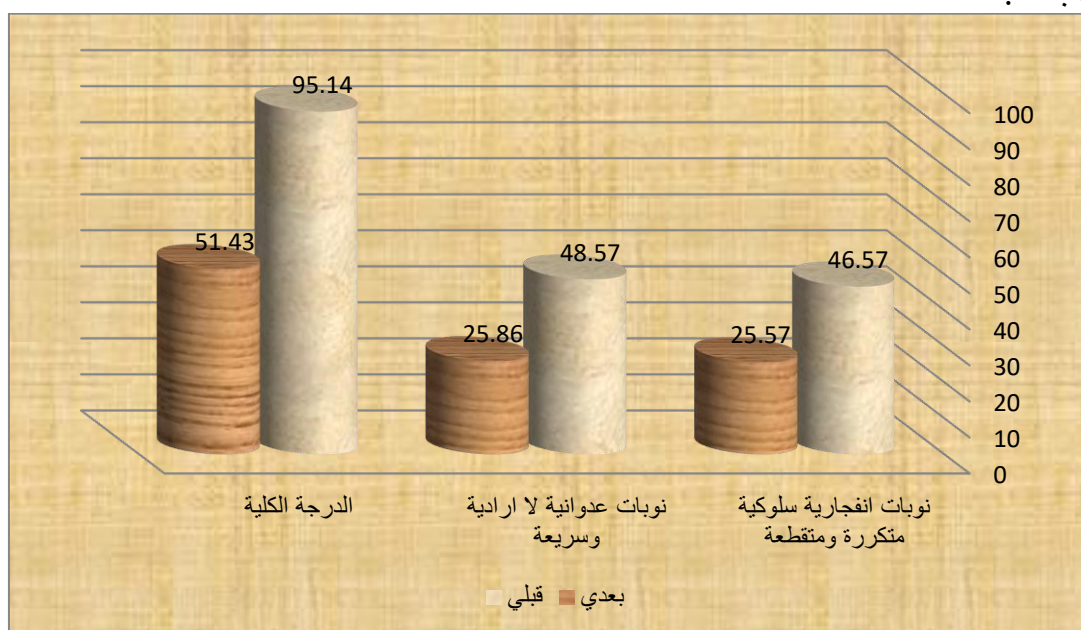
جدول (21) نسبة التحسن المئوية للمجموعة قيد البحث في مقياس اضطراب الانفعالي

المتقطع لدى الأطفال ذوي الاضطراب الانفعالي المتقطع (ن = 7)

المتغيرات	متوسط التطبيق القبلي	متوسط التطبيق البعدي	نسبة التحسن %
نوبات انفجارية سلوكية متكررة ومتقطعة	46.57	25.57	45.09%
نوبات عدوانية لا ارادية و وقتية	48.57	25.86	46.76%
الدرجة الكلية	95.14	51.43	45.95%

يتضح من جدول (21) ما يلي :

- تراوحت نسبة التحسن المئوية للمجموعة قيد البحث في مقياس اضطراب الانفعالي المتقطع لدى الأطفال ذوي الاضطراب الانفعالي المتقطع ما بين (45.09% : 46.76%) ، مما يدل على إيجابية البرنامج القائم على التعلم الاجتماعي العاطفي للحد من الاضطراب الانفعالي المتقطع لدى الأطفال قيد البحث.



شكل (4) رسم بياني يوضح نسب التحسن المئوية بين متوسطي القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مقياس الاضطراب الانفعالي المتقطع لدى الأطفال قيد البحث

تفسير نتائج الفرض الثالث:

كشفت نتائج تحليل البيانات باستخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon عن فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية على مقياس الاضطراب الانفعالي المتقطع في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي حيث تشير هذه النتائج إلى أن البرنامج القائم على التعلم الاجتماعي العاطفي قد حقق فعالية ملحوظة في الحد من مظاهر الاضطراب الانفعالي المتقطع ، حيث تدعم هذه النتيجة دراسة Hosokawa et al., (2024) التي لاحظت انخفاضاً بنسبة 33% من السلوك العدواني بعد تطبيق برنامج التعلم الاجتماعي العاطفي. كما أكدت نظرية الذكاء العاطفي (جولمان، 2000) على إن ارتفاع كفاءة الأطفال في إدارة الانفعالات انعكس على ضبط السلوك العدواني والانفجاري.

كما تتفق نتائج هذه دراسة مع نتائج كلا من محمود حسن (2023) ، هبه إسماعيل (2024) في فعالية علاج تنظيم الانفعال في خفض مؤشرات الاضطراب الانفعالي المتقطع. ويتماشى هذا مع نموذج (McClelland et al. (2017 الذي يوضح أن التحكم الانفعالي يُعد أحد مكونات الوظيفة التنفيذية المسؤولة عن المرونة والتثبيط السلوكي. كما لوحظ أن تحسّن مهارات التنظيم الانفعالي أدى إلى انخفاض الاضطراب الانفعالي المتقطع بنسبة تقارب 46%، مما يؤكد العلاقة العكسية بين التعلم الاجتماعي العاطفي ومستويات العدوانية والاضطراب.

كما ساعد البرنامج الأطفال ذوي الاضطراب الانفعالي المتقطع على تحقيق وعي انفعالي وتنظيم ذاتي أفضل، مما يدل على فاعلية التعلم الاجتماعي العاطفي في تعديل السلوك الانفعالي المضطرب حيث تضمن مجموعة متنوعة من الأنشطة التدريبية ، والمبادئ والفنيات المستمدة من التعلم الاجتماعي العاطفي الذي يتضمن العمليات العاطفية مثل (القدرة على التعرف على العواطف وتسميتها بدقة)، وتنظيم العواطف (إدارة العواطف والتحكم في كيفية وتوقيت التعبير عنها)، وتقبل وجهات النظر، والتعاطف. المكون الثاني: المهارات الاجتماعية/التفاعلية، فيشمل السلوكيات التي تساعد الأطفال والبالغين على التفاعل بإيجابية وفعالية مع الآخرين. على سبيل المثال، مهارات التعرف على الإشارات الاجتماعية وفهمها، وتفسير سلوكيات الآخرين بفعالية، والتفاعل الإيجابي معهم، المكون الثالث: هو التنظيم المعرفي، فيركز على المرونة المعرفية، والذاكرة العاملة، والتحكم التثبيطي (يُشار إليه أيضًا بالوظيفة التنفيذية). مهارات التنظيم المعرفي هي عمليات عقلية تساعد الأطفال على التركيز والانتقال من مهمة إلى أخرى، والاستماع إلى التعليمات وتذكرها، وكبح الاندفاعات)

كما أكدت دراسة كلا من (Durlak et al., (2011، CASEL (2003,2005) وجد أن برامج التعلم الاجتماعي العاطفي أدت إلى تحسن كبير في المهارات الاجتماعية والعاطفية للطلاب، وانخفاض في المشكلات السلوكية والانفعالية، بما في ذلك نوبات الغضب والسلوكيات العدوانية.

كما أظهرت نتائج دراسة (Espelage, Low, Polanin, & Brown, (2013 التي ركز على الفئات المعرضة للعنف أن برامج SEL ساعدت في تقليل التفكير والسلوك العدواني. ، وتطوير "الكفاءة الاجتماعية" التي تمكن الأفراد من التعامل مع الإحباط والغضب بطرق تكيفية بدلاً من الانفجارية.

الفرض الرابع : ينص الفرض الرابع على أنه :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية على مقياس الاضطراب الانفعالى المتقطع فى القياسين البعدي والتتبعي.

جدول (22) دلالة الفروق بين متوسطي رتب القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية

في مقياس اضطراب الانفعالي المتقطع لدى الأطفال ذوى الاضطراب

الانفعالي المتقطع قيد البحث بطريقة ويلكوكسون اللابارومتريية (ن = 7)

المتغيرات	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوي الدلالة
نوبات انفجارية سلوكية متكررة ومتقطعة	بعدي	25.57	3.11	السالبة	0	0.00	0.00	1.00	0.32 غير دال
	تتبعي	25.71	3.15	الموجبة	1	1.00	1.00		
				المتعادلة	6				
				الاجمالي	7				
نوبات عدوانية لا ارادية وسريعة	بعدي	25.86	0.99	السالبة	1	2.00	2.00	0.58	0.65 غير دال
	تتبعي	26.00	1.20	الموجبة	2	4.00	2.00		
				المتعادلة	4				
				الاجمالي	7				
الدرجة الكلية	بعدي	95.14	5.36	السالبة	1	2.50	2.50	1.00	0.32 غير دال
	تتبعي	51.71	2.55	الموجبة	3	7.50	2.50		
				المتعادلة	3				
				الاجمالي	7				

قيمة (Z) الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) = 1.96 (0.01) = 2.58

* دال عند مستوي (0.05) ** دال عند مستوي (0.01)

ينتضح من جدول (22) ما يلي :

- وجود فروق غير دالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات القياس البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في مقياس اضطراب الانفعالي المتقطع لدى الأطفال ذوى الاضطراب الانفعالي المتقطع ، مما يشير إلى استمرارية تأثير البرنامج القائم على التعلم الاجتماعي العاطفي للحد من الاضطراب الانفعالي المتقطع لدى الأطفال قيد البحث.



شكل (5) رسم بياني يوضح نسب التحسن المئوية بين متوسطي القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في مقياس اضطراب الانفعالي المتقطع لدى الأطفال ذوي الاضطراب الانفعالي المتقطع

تفسير نتائج الفرض الرابع:

تشير النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية على مقياس الاضطراب الانفعالي المتقطع في القياسين البعدي والتتبعي.

حيث كانت قيمة Z المحسوبة كانت أقل من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (0.05)، مما يعني أن الفروق الملحوظة بين القياسين كانت غير معنوية إحصائياً، ويشير هذا إلى استمرارية تأثير البرنامج المستخدم (الذي يركز على التعلم الاجتماعي العاطفي) في الحد من أعراض الاضطراب الانفعالي المتقطع حتى بعد انتهاء التدخل المباشر ويؤكد علي هذا دراسة (Gresham et al., 2004) في أن البرامج القائمة على التعلم الاجتماعي العاطفي تؤدي إلى تحسن في المهارات الاجتماعية والانفعالية لدى الأطفال ذوي الاضطرابات السلوكية، مع استمرار التأثير حتى بعد متابعة 6 أشهر. التعلم الاجتماعي

لذلك فإن نظرية التعلم الاجتماعي تؤكد على قدرة الطفل على تغيير سلوكه بالتوجيه الذاتي، وذلك من خلال العمليات المعرفية.

ذكر أنه يجب علينا أن نأخذ في الاعتبار الجانب الآخر لنظرية؛ أي العامل المعرفي، المتعلم ليس موضوعاً سلبياً يحضر حلقة التعلم دون أي شغف، ولكنه يُشارك بنشاط في العملية، وحتى يتوقع نتائج من هذه المرحلة من التعلم، لديه أيضاً توقعات؛ بل وينتظر نتائج هذا التكوين في سياق التعلم بين الأشخاص، نحن قادرون على التنبؤ (صواباً أو خطأ) بالنتائج غير المرئية لأفعالنا، وبالتالي لا نعتمد كلياً على الأشراف، الذي يعتمد على التكرار؛ أي قادرون على تحويل تجاربنا إلى أفعال أصلية تحسباً لوضع مستقبلي لم يحدث من قبل. (طاشمة بن عمار، 2022، 7).

أكد علاء حسين (2024) يُعد أمرًا مهمًا عندما يتفاعل الفرد مع الآخرين، يتعلم أكثر عن نفسه، ويكتسب فهمًا أفضل لتجاربه وتفاعلاته معهم. يتضمن هذا التفاعل التعلم الاجتماعي؛ حيث يستفيد الفرد من تجاربه الاجتماعية والمواقف التي يواجهها لتعزيز قدرته على التكيف، كما أن الذكاء العاطفي والمرونة النفسية يؤديان دورًا في تكوين هذه العلاقات؛ مما يترتب عليه استقرار الشخصية

وصحة الأطفال النفسية على المدى الطويل، وكلما كانت العلاقات الاجتماعية والأسرية جيدة زادت فرص الأطفال في تحقيق النجاح وتطوير قدراته.

وجدت دراسة (Durlak et al., 2011) أن البرامج التي تطبق بشكل مكثف ومنظم تؤدي إلى تحسينات دائمة في السلوكيات الاجتماعية والانفعالية، مع عدم وجود انخفاض كبير في المكاسب خلال فترات المتابعة.

كما تتوافق نتائج البحث الحالي مع الدراسات السابقة كدراسة (Smith, Lawson et al., 2018)، (Hennessey & Humphrey, 2020)، (Carroll et al., 2020)، (Poling & Worth, 2020) التي تؤكد على أن بناء مهارات التحكم في الإنفعالات وإدارة الغضب، حيث أن عدم وجود فروق دالة إحصائية بين القياس البعدي والتتبعي يدل على استمرار فعالية البرنامج في التحسينات التي حققها

كما تساعد برامج التعلم الاجتماعي العاطفي على الحد من أعراض الاضطراب الانفعالي المتقطع من خلال تطوير خمس كفاءات أساسية:

1. الوعي الذاتي حيث يساعد الأفراد على التعرف على مشاعر الغضب والإحباط مبكراً، قبل أن تتصاعد إلى نوبة انفعالية.
2. الإدارة الذاتية من خلال تعلم تقنيات ملموسة للتهديئة الذاتية مثل التنفس العميق، العد التنازلي، أو أخذ وقت مستقطع. هذه المهارات مباشرة تمنع تصعيد الغضب
3. الوعي الاجتماعي من خلال أنشطة التعاطف وفهم وجهات نظر الآخرين، مما يقلل من الفعل العدواني.
4. مهارات التواصل من خلال تعلم كيفية حل النزاعات بشكل بناء والتعبير عن المشاعر السلبية (مثل الغضب) بطريقة لفظية وحازمة بدلاً من العدوانية الجسدية أو اللفظية.
5. اتخاذ القرارات المسؤولة عن طريق تشجيع على التفكير في عواقب الأفعال قبل القيام بها، مما يساعد الأطفال على كسر دورة الاندفاع والعدوانية، وتأكيداً على ذلك تؤكد نتائج البحث على أن برامج التعلم الاجتماعي العاطفي ليست مجرد "تحسين إضافي" للتعليم، بل هي تدخل وقائي وعلاجي فعال. من خلال بناء هذه المهارات الأساسية، يتم تمكين الأفراد من إدارة انفعالاتهم بشكل أفضل، مما يؤدي بشكل مباشر إلى تقليل وتيرة وشدة نوبات الاضطراب الانفعالي المتقطع، وتحسين مهارة إدارة الإنفعالات لديهم.

توصيات البحث:

1. تعميم تطبيق برامج التعلم الاجتماعي العاطفي في البيئات المدرسية التي تستقبل أطفالاً يعانون من اضطرابات انفعالية.
2. إدراج أنشطة منتظمة تركز على التعبير الانفعالي وإدارة المشاعر ضمن المناهج الدراسية، مثل تمارين الاسترخاء، والتنفس الواعي، والتواصل الاجتماعي الإيجابي، لضمان ممارسة هذه المهارات بشكل يومي ومنهجي.
3. تطوير برامج تدريبية متخصصة للمعلمين والأخصائيين النفسيين تهدف إلى تمكينهم من استخدام استراتيجيات التعلم الاجتماعي العاطفي، وتقديم الدعم النفسي والتربوي الملائم لحاجات الأطفال ذوي الاضطرابات الانفعالية.

4. تعزيز الاتصال الفعال بين المدرسة والأسرة من خلال إشراك أولياء الأمور في أنشطة البرنامج وتوعيتهم بأهمية دعم أطفالهم في المنزل، مما يعزز استمرارية التعلم وتعميم المهارات المكتسبة خارج الإطار المدرسي.
5. اعتماد أدوات تقييم شاملة ومتنوعة تشمل مقاييس سلوكية ونفسية ، لرصد التغيرات في الإنفعالات والسلوك الاجتماعي للأطفال.
6. تعزيز الأنشطة التفاعلية والجماعية التي تركز على بناء الكفاءة الذاتية،المهارات الاجتماعية، والاتصال الفعال بين الأطفال.

البحوث المقترحة:

1. أثر برنامج التعلم الاجتماعي العاطفي للحد من الإندفاعية لدى الأطفال ذوي اضطراب التحدي الاعتراضي.
2. فاعلية برنامج قائم علي التعلم الاجتماعي العاطفي لتنمية التحكم الوظيفي لدى الأطفال ذوي الإضطرابات السلوكية.
3. البروفيل النفسي المعرفي لعينات مختلفة من الأطفال ذوي الاضطراب الانفعالي المتقطع .
4. فاعلية برنامج التعلم الاجتماعي العاطفي لتنمية المهارات الإجتماعية للأطفال ذوي الاضطراب الانفعالي المتقطع.
5. الدور الوسيط بين مهارة إدارة الانفعالات والكفاءة الاجتماعية والصلابة النفسية لدي عينة من الطالبات المعلمات.

أولاً: المراجع العربية

- أحمد راجح (1970). أصول علم النفس ، المكتب المصري الحديث.
- أحمد علي (2011). أثر برنامج إثراء في تنمية مهارات الذكاء الوجداني لدى عينة من المتفوقين درارسيا في المرحلة العمرية (12 – 15) في ضوء نموذج دانيال جولمان. مجلة دراسات تربوية واجتماعية، 17، (2)، 433 – 482.
- إيما ويليامز ورببكا بارلو(2023). إدارة الغضب ، دار الفاروق للنشر والتوزيع.
- إيمان نزيه(2022). الاندفاعية والعوانية مظاهر للاضطراب الانفعالي المتقطع: مفهومه، أعراضه، تشخيصه وعلاجه. مجلة الإنسان والمجال، 2(8)، 375-394.
- جابر عبد الحميد (2004). سيكولوجية التعلم ونظريات التعليم، دار النهضة العربية.
- جودت الهادي(2007). نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- جودة محمد (٢٠١٤). دراسة تحليلية لبعض نماذج التعلم الاجتماعي العاطفي المعاصرة مجلة كلية التربية جامعة الازهر، ١٦١ (3).
- جون مارشال ريف (2019). فهم الدافعية والانفعال (ثائر أحمد غباري، مترجم). دار الفكر ناشرون وموزعون.
- خالد النجار(2024). مفهوم الاضطراب الانفعالي الدوري (المتقطع) للأطفال. مجلة كلية التربية الخاصة، 1(1)، 47 – 67.
- خضرة حواس (2015). نحو برامج إرشادية مستندة على التعلم الاجتماعي العاطفي. SEL مجلة دراسات وأبحاث، ع 20 ، 86 – 10
- دانيال جولمان(2000). الذكاء العاطفي (ترجمة: ليلي الجبالي) ، سلسلة عالم المعرفة، الكويت ، مصابيح الوطن.
- سهى أحمد (2014). فعالية برنامج تدريبي مستند إلى استخدام استراتيجيات التعلم الاجتماعي العاطفي في خفض حدة اضطرابات التواصل الانفعالي لدى بعض من أطفال متلازمة اسيرجر. مجلة الارشاد النفسي، مركز الارشاد النفسي، (40) ، 289- 373.
- سيجموند فرويد(1940). الموجز في التحليل النفسي ترجمة سامي محمود علي وآخرون ، دار المعارف.
- شرين عطا (2025) الصفحة النفسية للأطفال ذوي الاضطراب الانفعالي المتقطع المحرومين أسرياً، (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية للطفولة المبكرة ، جامعة بني سويف صلاح عبود (1991). مدى فاعلية برنامج إرشادي في تخفيف حدة السلوك العدواني لدى طلاب الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أسيوط.
- طارق عبد الرؤوف، إيهاب عيسى (2018). الذكاء العاطفي والذكاء الاجتماعي، المجموعة العربية للتدريب والنشر.
- طاشمة بن عمار (2022). نظريات الشخصية. جامعة أبي بكر بلقايد تلمسان. كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية، قسم العلوم النفسية.

- عادل صادق (2023) مشكلات نفسية ، سبيل للنشر والتوزيع.
- عادل عبيس (2016). التنظيم الانفعالي المعرفي وتشتت الهوية وعلاقتها بالاضطراب الانفجاري المتقطع لدى المراهقين. [أطروحة دكتوراة] ، كلية الآداب - قسم علم النفس. جامعة بغداد.
- عبد الحليم السيد، طريف شوقي، عبد المنعم محمود (2004). علم النفس الاجتماعي المعاصر، (ط ٢)، القاهرة: ايتراك للنشر والتوزيع.
- عبد الناصر أنيس، غادة صابر، شادي محمد، نهلة زكريا (2023). مهارات إدارة الانفعال وعلاقتها التنبؤية بمستوي حدة السلوك المرتبط باضطراب التوحد في مرحلة الطفولة الوسطي والمتأخرة، مجلة جامعة مطروح للعلوم التربوية والنفسية ، المجلد (4) ، العدد (6)، 138-158.
- علاء الدين كفاي (1990). سيكولوجية الإحباط. الهيئة المصرية العامة للكتاب .
- علاء حسين (2024). نظرية التعلم الاجتماعي وتطبيقاتها التربوية. مؤسسة العراقة للثقافة والتنمية (الموقع الإلكتروني) ، (3)، 433 – 482.
- عماد حسن (2016). دليل استخدام اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لجون رافن، مكتبة الأنجلو المصرية.
- عماد مخيمر (2009). الارتقاء الإنساني في ضوء علم النفس الإيجابي. كيفية تنمية الجوانب الإيجابية في شخصية الأبناء، القاهرة: دار الكتاب الحديث.
- فاروق عثمان، محمد رزق (٢٠٠١). الذكاء الانفعالي مفهومه وقياسيه، مجلة علم النفس، العدد ٥٨ ، السنة ١٥ ، القاهرة.
- محمد فراج (2019). علم النفس الإكلينيكي التطورات المعاصرة في الفحص والتشخيص والعلاج النفسي. القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- محمود أبو المجد (2023). فعالية علاج تنظيم الانفعال في خفض الاضطراب الانفجاري المتقطع لدى الطلاب المعلمين. مجلة العلوم التربوية، 55 (1).
- 391 – 442. المراجعة الحادية عشر .
- منظمة الصحة العالمية (2021). الاضطرابات العقلية والسلوكية في التصنيف الدولي للأمراض. الطبعة الحادية عشر (ICD- 11). ترجمة: (أنور الحمادي).
- <https://arabpsychology.com>
- مها الرزاز (2017). فعالية برنامج تربوي متعدد الأنشطة لتوعية طفل الروضة بفهم وإدارة المشاعر والإنفعالات لديه، المجلة العلمية لكلية التربية للطفولة المبكرة ،جامعة المنصورة (2) 3، 433 – 501.
- مهدي السامرائي (2021). الذكاء الاجتماعي، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
- نوف الثبيني (2024). مستوي معرفة معلمي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية بنموذج التعلم الاجتماعي والعاطفي. مجلة كلية التربية، مج 90 ، ع 4، 632 - 679.
- هبة متولي (2024). فعالية برنامج إرشادي قائم على العلاج المعرفي السلوكي في خفض مؤشرات

الاضطراب الانفعالي المتقطع لدى أطفال الروضة. مجلة الطفولة والتربية، كلية التربية للطفولة المبكرة ، 58(52)، 73 – 136.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

- American Psychiatric Association. (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed., text rev.)
<https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425787>
- Asvaroglu, S. Y., & Bekirogullari, Z. (2020). Cognitive Behavioural Therapy Treatment for Child Anger Management. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences*, 28(2), 112–118. <https://doi.org/10.15405/ejsbs.274>
- Baharuddin, B. H.1 – Tumiran, M. A.(2025). Social-emotional learning in present education system: A content analysis. [Quantum Journal of Social Sciences and Humanities](https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425787) 6(2):213-225
DOI:[10.55197/qjssh.v6i2.414](https://doi.org/10.55197/qjssh.v6i2.414)
- Bandura, A.(1973).Aggression; Asocial Learning Analysis. N. Y. Prentice Hall.
- Bar-On, R.(2005). The impact of emotional intelligence on subjective well-Being perspectives in education .23(2),41-62.
- Barra, S., Turner, D., Müller, M., Hertz, P. G., Retz-Junginger, P., Tüscher, O., ... & Retz, W. (2022). ADHD symptom profiles, intermittent explosive disorder, adverse childhood experiences, and internalizing/externalizing problems in young offenders. *European Archives of Psychiatry and Clinical Neuroscience*, 272(2), 257-269. <https://doi.org/10.1007/s00406-020-01181-4>
- Blewitt, C., Morris, H., O'Connor, A., Ifanti, A., Greenwood, D., & Skouteris, H. (2021). Social and emotional learning in early childhood education and care: a public health perspective. *Australian and New Zealand Journal of Public Health*, 45(1), 17-19.
<https://doi.org/10.1111/1753-6405.13059>
- Carla B Calvin , Julia Zhong , Megan R Rutten , Karim Ibrahim , Denis G >Sukhodolsky (2024). Review: Evidence-Based Psychosocial Treatments for Childhood Irritability and Aggressive Behavior
Affiliations Expand DOI: [10.1016/j.jaacop.2024.01.009](https://doi.org/10.1016/j.jaacop.2024.01.009)
- Carroll, A., Houghton, S., Forrest, K., McCarthy, M., & Sanders-O'Connor,

- E. (2020). Who benefits most? Predicting the effectiveness of a social and emotional learning intervention according to children's emotional and behavioural difficulties. *School Psychology International*, 41(3), 197-217.
- Cipriano C, Strambler MJ, Naples LH, Ha C, Kirk M, Wood M, Sehgal K, Zieher AK, Eveleigh A, McCarthy M, Funaro M, Ponnock A, Chow JC, Durlak J. (2023). The state of evidence for social and emotional learning: A contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions. *Child Dev.* 94(5):1181-1204. doi: 10.1111/cdev.13968. Epub 2023 Jul 13. PMID: 37448158.
- Coccaro, E. F., Berman, M. E., & McCloskey, M. S. (2019). Aggression and Intermittent Explosive Disorder: Medical and Lifestyle Correlates. In *Intermittent Explosive Disorder* (pp. 131-143). Academic Press
- Coccaro, E. F. (2024). Intermittent explosive disorder in adults: Epidemiology, pathogenesis, clinical manifestations, course, and diagnosis.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (CASEL) (2003). *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning (SEL) programs*. Author.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (CASEL) (2005). *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning programs—Illinois edition*. Chicago: Author
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (CASEL) (2013). *Casel Guide. Effective Social and Emotional Learning Programs (Pre-School and Elementary School Edition)*. <http://static1.squarespace.com/static/513f79f9e4b05ce7b70e9673/t/526a220de4b00a92c90436ba/1382687245993/2013-casel-guide.pdf>
- Coskun, F., & Akca, O. F. (2018). Treatment of Intermittent Explosive Disorder With Carbamazepine. *Clinical Neuropharmacology*, 41(2), 82-83.
- Danli Li; Dongping Li; Nini Wu& Zhenhong Wang.(2019). Intergenerational transmission of emotion regulation through parents' reactions to children's negative emotions: Tests of unique, actor,

- partner, and mediating effects, *Children and Youth Services Review*, Volume 101, P. 113-122.
- De Ruiter, J., Poorthuis, A., & Koomen, H. (2019). Relevant classroom events for teachers: A study of student characteristics, student behaviors, and associated teacher emotions. *Teaching and Teacher Education*, 86, 102899. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102899>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions, *Child Development*, 82(1), 405–432.
- El Tahir, M., Ahmed, M., Salman, S., & Elhusein, B. (2022). Dandy–Walker malformation and intermittent explosive disorder: A case report. *SAGE open medical case reports*, 10, 2050313X221103355. <https://doi.org/10.1177/2050313X221103355>
- Espelage, D. L., Low, S., Polanin, J. R., & Brown, E. C. (2013). The impact of a middle school program to reduce aggression, victimization, and sexual violence. *Journal of Adolescent Health*, 53(2), 180–186. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2013.02.021>
- Fredrickson, B. L. (2013). Positive emotions broaden and build. *Advances in experimental social psychology*, 47, 53.
- Goleman, D (1998). *Working of: Emotional intelligence*. New York, Bantam.
- Goleman, D. (1996). Emotional intelligence. Why it can matter more than IQ. *Learning*, 24(6), 49-50.
- Goleman, D. (2001). An EI-based theory of performance. *The emotionally intelligent workplace: How to select for, measure, and improve emotional intelligence in individuals, groups, and organizations*, 1(1), 27.
- Green, C., & Garcia-Millan, C. (2021). Spotlight: Social and emotional learning. Hundr ED Research. https://cdn.hundred.org/uploads/report/file/138/HundrED_Spotlight_SEL.pdf
- Gresham F. M., Cook C. R., Crews S. D., & Kern L. (2004). Social skills

- training for children and youth with emotional and behavioral disorders: Validity considerations and future directions. *Behavioral Disorders*, 30, 19–33.
- Harris, H. (2022). Intermittent Explosive Disorder. Retrieved 25 May 2024. From: <https://www.mayoclinic.org/>
- Hennessey, A., & Humphrey, N. (2020). Can social and emotional learning improve children's academic progress? Findings from a randomised controlled trial of the Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS) curriculum. *European Journal of Psychology of Education*, 35(4), 751-774
- Hoffman, D. M. (2009): Reflecting on social emotional learning A critical Perspective on trends in the United States 'Review of Educational Research 79 '(2) 556-533.
- Hosokawa R , Matsumoto Y , Nishida C , Funato K and Mitani A(2024). Enhancing social-emotional skills in early childhood: intervention study on the effectiveness of social and emotional learning, *BMC Psychology* 22 12: 1 <https://doi.org/10.1186/s40359-024-02280-w>
- Huang, R. (2011). A study on singapore's kindergarten teachers' implicit theories of social and emotional learning (Order No. 10568638). Retrieved from Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1870234170): <https://www.proquest.com/dissertations-theses/study-on-singapore's-kindergarten-teachers/docview/1870234170/se-2>.
- Kam, C. M., Wong, L. W. L., & Fung, K. M. S. (2011). Promoting social emotional learning in Chinese schools: A feasibility study of PATHS implementation in Hong Kong. *The International Journal of Emotional Education*, 3(1), 30-47.
- Kimberly, A. Schonert- Reichl (2017). Social and emotional learning and teachers. *Fordham University*, 27(1) 155-137.
- Lash, D., & Belfiore, G. (2017). *The My Ways Success Framework: Student Competencies for Learning, Work, and Life*, Washington, D.C. Retrieved from Next Generation Learning Challenges: <https://myways.nextgenlearning.org/report/>
- Lawson, G. M., McKenzie, M. E., Becker, K. D., Selby, L., & Hoover, S. A.

- (2019). The core components of evidence-based social emotional learning programs. *Prevention Science*, 20, 457-467.
- Mehdiratta, N., Kalita, S., Sundar, A., & Hirsch, A. R. (2023). Lumateperone treatment of intermittent explosive disorder in those with autism spectrum disorder: A report of two cases. *Psychiatry Research Case Reports*, 2(1), 100122.
<https://doi.org/10.1016/j.psycr.2023.100122>
- McClelland, M. M., & Cameron, C. E. (2012). Self-regulation in early childhood: Improving conceptual clarity and developing ecologically valid measures. *Child Development Perspectives*, 6(2), 136–142. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2011.00191.x>.
- McClelland M.M., Tominey L.S., Schmitt A.S., and Duncan R., (2017). SEL Interventions in Early Childhood, *The Future of Children* 27(1):33-47 DOI:10.1353/foc.2017.0002
- McLaughlin, K. A., Green, J. G., Hwang, I., Sampson, N. A., Zaslavsky, A. M., & Kessler, R. C. (2012). Intermittent explosive disorder in the national comorbidity survey replication adolescent supplement. *Archives of general psychiatry*, 69(11), 1131-1139.
- Murray, D., Rosanbalm K., Christopoulos C. & Hamaoudi, A. (2015). Self – Regulation and Toxic Stress: Foundations for Understanding Self - Regulation from an Applied Developmental Perspective. Retriever March 20, 2016 from [http:// www. acf. hhs. gov/ sites/ default/ files/ opre/ report_1_ foundations_ paper_ final_012715_ submitted_508. Pdf](http://www.acf.hhs.gov/sites/default/files/opre/report_1_foundations_paper_final_012715_submitted_508.Pdf).
- O'Connor, E. E., Cappella, E., McCormick, M. P., & McClowry, S. G. (2014). An examination of the efficacy of INSIGHTS in enhancing the academic and behavioral development of children in early grades. *Journal of Educational Psychology*, 106(4)
- Ogbuagu, N., Keedy, S., Phan, K. L., & Coccaro, E. F. (2021). Neural responses to induced emotion and response to social threat in intermittent explosive disorder. *Psychiatry Research: Neuroimaging*, 318, 111388.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.psychresns.2021.111388>
- Oplatka, I. (2009). Organizational citizenship behavior in teaching: The

- consequences for teachers, pupils, and the school. *International journal of educational management*, 23, 375-389.
- Portnow, S., Downer, J. T., & Brown, J. (2018). Reductions in aggressive behavior within the context of a universal, social emotional learning program: Classroom-and student-level mechanisms. *Journal of school psychology*, 68, 38-52. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.12.004>
- Reilly, Patrick M.; Shopshire, M. S. (2019). *Anger Management for Substance Use Disorder and Mental Health Clients: A Cognitive-Behavioral Therapy Manual*. Substance Abuse and Mental Health Services Administration (SAMHSA), <https://store.samhsa.gov>
- Ruganci R. N., Gencoz T.(2010).Psychometric Properties of a Turkish Version of the Difficulties in Emotion Regulation Scale, *JOURNAL OF CLINICAL PSYCHOLOGY* , vol.66, no.4, pp.442-455, 2010 (SSCI)
- Salovey, P. & Mayer, J. (1999): *Emotional Intelligence, Imagination. Cognition and Personality*. Y.S.A.
- Salovey, P. ,Mayer, J.D., and Caruso, D.R. (2000) Models of Emotional Intelligence. In: Sternberg, R.J., Ed., *Handbook of Intelligence*, Cambridge University Press, Cambridge, 396-420. <http://dx.doi.org/10.1017/cbo9780511807947.019>.
- Shala, M. (2013) The Impact of Preschool Social-Emotional Development on Academic Success of Elementary School Students. *Psychology*, 4, 787-791. doi: 10.4236/psych.2013.41112
- Shevidi, S., Timmins, M. A., & Coccaro, E. F. (2023). Childhood and parental characteristics of adults with DSM-5 intermittent explosive disorder compared with healthy and psychiatric controls. *Comprehensive Psychiatry*, 122, 152367. <https://doi.org/10.1016/j.comppsy.2023.152367>
- Smith, S. W., Poling, D. V., & Worth, M. R. (2018). Intensive intervention for students with emotional and behavioral disorders. *Learning Disabilities Research & Practice*, 33(3), 168–175.
- Steed, E.A., Shapland, D. & Leech, N. (2022).Early Childhood Teachers' Perceptions of the Effectiveness of Their Elementary School's Approach to Social Emotional Learning: A Mixed Methods Study.

- Early Childhood Educ J 50, 1121–1132.
<https://doi.org/10.1007/s10643-021-01248-4>.
- Stephanie M. Jones and Suzanne M. Bouffard (2012). Social and Emotional Learning in Schools: From Programs to Strategies, Social Policy Report 25(4), 1–22.
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting Positive Youth Development Through School–Based Social and Emotional Learning Interventions: A Meta–Analysis of Follow–Up Effects. *Child Development*, 88(4), 1156–1171.
doi.org/10.1111/cdev.12864
- Torrente C, Alimchandani A, and Aber JL (2015) International perspectives on social and emotional learning. In: Durlak AJ, Domitrovich CE, Weissberg RP, et al. (eds) *Handbook of Social and Emotional Learning: Research and Practice*. New York, NY: Guildford Press, pp. 566–588.
- Turner, D., Wolf, A. J., Barra, S., Müller, M., Gregório Hertz, P., Huss, M., ... & Retz, W. (2021). The association between adverse childhood experiences and mental health problems in young offenders. *European child & adolescent psychiatry*, 30(8), 1195–1207.
<https://doi.org/10.1007/s00787-020-01608-2>
- UNESCO. (2018). International technical guidance on sexuality education. An evidence–informed approach. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Van Lieshout, A.,
- World Health Organization (2015). First WHO report on suicide prevention. [http:// www.who.int/mediacentre/news/releases/2014/suicide-prevention-report/en/](http://www.who.int/mediacentre/news/releases/2014/suicide-prevention-report/en/)
- World Health Organization (2018). Adolescent Mental Health. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health> (accessed July 2, 2021).
- Zeng, S., Benner, G. J., & Silva, R. M. (2016). Effects of a summer learning program for students at risk for emotional and behavioral disorders. *Education and Treatment of Children*, 39(4), 593–615.
<https://doi.org/10.1353/etc.2016.0026>
- Zhoc KCH, Tse KY and King RB (2025). The importance of social and

emotional learning in facilitating positive transitions from kindergarten to primary school in Hong Kong, Journal of Early Childhood Research 1 –16

DOI: 10.1177/1476718X251349938

Zins, J. E., & Elias, M. J. (2006). Social and Emotional Learning. In G. G. Bear, & K. M. Minke (Eds.), Children's Needs III (pp. 1-13). Bethesda, MD: NASP.

Zohuri, B. (2025). Understanding Intermittent Explosive Disorder (IED): Causes, Symptoms, and Treatment Strategies. Med Clin Res, 10(4), 01-06.