

جامعة عمار تليجي الأغواط
كلية العلوم الاجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا



الموضوع:

الأمن النفسي للأبناء كما تدركه الأمهات العاملات وعلاقته بالذكاء الانفعالي لأطفالهن

دراسة ميدانية برياض الأطفال من (4-6) سنوات بمدينة الأغواط

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه الطور الثالث تخصص: الصحة النفسية

إشراف الأستاذ الدكتور:

- محمد داودي

إعداد الطالبة:

- فريحة صافي

لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الرتبة	الجامعة	الصفة
بوداود حسين	أستاذ التعليم العالي	عمار تليجي الأغواط	رئيسا
محمد داودي	أستاذ التعليم العالي	عمار تليجي الأغواط	مشرفا ومقررا
عمر بن شريك	أستاذ التعليم العالي	زيان عاشور الجلفة	عضوا مناقشا
قدوري يوسف	أستاذ محاضر (أ)	جامعة غرادية	عضوا مناقشا
تجاني جرادي	أستاذ محاضر (أ)	عمار تليجي الأغواط	عضوا مناقشا
محمد بوفاتح	أستاذ محاضر (أ)	عمار تليجي الأغواط	عضوا مناقشا

السنة الجامعية 2018/2019

شكر وعرفان

بسم الله الرحمن الرحيم وصل اللهم على سيدنا محمد الأمين وعلى آله وصحبه، و من سار على هديه إلى يوم الدين وسلم اللهم تسليما.

اللهم لك الحمد على نعمك، وفضلك، وعلى توفيقى في انجاز هذا العمل .

أتقدم بأسمى عبارات الشكر والتقدير للأستاذ الدكتور محمد داودي على إشرافه على هذا العمل، وعلى دعمه وتشجيعه لي طوال مشواري الدراسي في الجامعة، وعلى توجيهاته القيمة من بداية العمل حتى نهايته.

والشكر موصول للدكتور شلالى لخضر على حضوره الدائم، وردوده القيمة على تساؤلاتي واستفساراتي الكثيرة.

كما أتقدم بالشكر الجزيل للأستاذ الدكتور دبة طيب، والدكتور حسيني مختار على تصويب الرسالة لغويا.

كما أتقدم بشكري وامتناني لجميع الأساتذة الأفاضل الذين قاموا بتحكيم مقاييس الدراسة من داخل الجامعة وخارجها، وأخص بالذكر الدكتور حمدي الفرماوي على شروحاته وإضافاته القيمة.

والشكر موصول للسيدات مديرات رياض الأطفال على قبولهن تطبيق مقاييس الدراسة، وأخص بالشكر والعرفان بالجميل لمريبات الرياض على مساعداتهن وحرصهن على جمع الاستبيانات والسير الحسن لتطبيق المقاييس.

وأخيرا شكري وتقديري للأساتذة الدكاترة الأفاضل أعضاء لجنة المناقشة على قبولهم مناقشة هذا العمل.

الإهداء

إلى من ربياني وأكرماني وعلماني وأحسننا... حبا وامتنانا وتقديرا واحتراما والذي
الكرمين حفظهما الله ورعاهما وشفاهما.

إلى من سار معي نحو الحلم...شاركني الألم والأمل معا... وكل التفاصيل.....

إلى من أهداني النور.... بكل الحب إلى زوجي.....قطرة من بحر عطائك
العظيم...مودة ورحمة واعترافا بالجميل.

إلى المؤنسات ... الغالياتبناتي خديجة، عائشة منة الرحمان، ريتاج ، و تسنيم
و الحبيبة سارة.....اعترافا بأنكن أجمل ما منحني الحياة.

ثم أُملي....ثم فرحي.....مكرر إلى ابنتي ريتاج إلى من كانت أُملي

إلى إخوتي وأخواتي...

إلى الصديقة فتيحة روان..... دعوة إلى الله بفرج قريب.

فريحة

ملخص الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلى معرفة العلاقة بين الأمن النفسي للأبناء كما تدركه الأمهات العاملات والذكاء الانفعالي لأطفالهن، كما تهدف الدراسة إلى معرفة مستوى كل من الأمن النفسي والذكاء الانفعالي لدى أطفال الأمهات العاملات، وكذا معرفة دلالة الفروق بين الأطفال مرتفعي الأمن النفسي والأطفال منخفضي الأمن النفسي على مقياس الذكاء الانفعالي، ودلالة الفروق في كلا متغيري الدراسة بدلالة الجنس، عدد الأولاد في الأسرة ، عمر الأم، مجال عمل الأم، وعدد ساعات بقاء الطفل في الروضة. وقد تحددت هذه الدراسة بالمنهج الوصفي بأسلوبه التحليلي، وتم اختيار العينة بالطريقة القصدية، بلغت عينة الدراسة (315) طفلاً وأمهاتهم، تم اختيارهم من (10) روضات أطفال بمدينة الأغواط، وقد اعتمدنا في جمع البيانات على مقياسين من تصميم الطالبة، مقياس الأمن النفسي لطفل الروضة كما تدركه الأم، ومقياس الذكاء الانفعالي لطفل الروضة، وتم التأكد من الخصائص السيكومترية لكلا المقياسين، ثم طبقت هذه المقاييس على عينة الدراسة.

وتم التوصل إلى النتائج الآتية:

- يوجد مستوى متوسط للأمن النفسي لدى الأطفال كما تدركه أمهاتهم العاملات.
- يوجد مستوى متوسط للذكاء الانفعالي لدى أطفال الأمهات العاملات.
- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات الأمن النفسي للأطفال كما تدركه الأمهات العاملات وبين درجاتهم على مقياس الذكاء الانفعالي.
- توجد فروق دالة إحصائية بين الأطفال مرتفعي الأمن النفسي والأطفال منخفضي الأمن النفسي على مقياس الذكاء الانفعالي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الأطفال على مقياسي: الأمن النفسي كما تدركه الأمهات العاملات والذكاء الانفعالي تعزى لمتغيري الجنس وعمر الأم.
- لا توجد فروق دالة إحصائية في درجات الأطفال على مقياس الأمن النفسي كما تدركه الأمهات العاملات وفقاً لعدد الأولاد، فيما توجد فروق دالة إحصائية في درجات الأطفال على مقياس الذكاء الانفعالي وفقاً لمتغير عدد الأطفال لصالح أطفال الأمهات العاملات اللواتي لديهن عدد أطفال أقل من 3 أولاد.
- توجد فروق دالة إحصائية بين درجات الأطفال في الأمن النفسي للأطفال تبعاً لمجال عمل الأم، فيما لا توجد فروق دالة إحصائية بين درجات الأطفال في الذكاء الانفعالي تبعاً لمجال عمل الأم.

-توجد فروق دالة إحصائية بين درجات الأطفال على مقياس الأمن النفسي كما تدرجه الأمهات العاملات تعزى لمتغير ساعات بقاء الطفل في الروضة لصالح الأطفال الذين يبقون أكثر من 4 ساعات في الروضة، بينما لا توجد فروق دالة إحصائية بين درجات الأطفال على مقياس الذكاء الانفعالي تعزى لعدد ساعات بقاء الطفل في الروضة.

وقد تم تفسير نتائج هذه الدراسة في ضوء نتائج بعض الدراسات السابقة وبناءً على الخلفية النظرية للدراسة، وفي الأخير تقدمت الطالبة ببعض الاقتراحات لفائدة الأمهات العاملات من جهة، وللباحثين المهتمين بهذا الموضوع، والطفولة المبكرة من جهة أخرى.

الكلمات المفتاحية: الأمن النفسي – الذكاء الانفعالي – أطفال الأمهات العاملات

Abstract :

The present study aims to investigate the relationship between the psychological security of children as understood by working mothers and the emotional intelligence of their children. The aim of the study was to know the level of psychological security and emotional intelligence among children mothers working, and The significance of the differences between children with high psychological security and children with low psychological security on the emotional intelligence scale, and the significance of differences in the variables of the study in terms of the gender variable, number of children in the family, age of the mother, mother's field of work and, the variable number of hours spent in kindergarten. The sample was determined by means of the analytical method. The sample was chosen according to the intentional method. The sample of the study was 315 children and their mothers were selected from 10 kindergartens in the city of Laghouat. In the data collection we relied on two parameters of the student's design: Kindergarten as realized by the mother, and the measure of emotional intelligence of the kindergarten child, and confirmed the psychometric characteristics of both measurements, and then applied these measures on the sample of the study.

The following conclusions were reached:

To answer the questions of the study, the following hypotheses were formulated:

- There is an average level of psychological security in children from the point of view of their mothers working .
- There is an average level of emotional intelligence in the children mothers working .
- There is a statistically significant relationship between the scores of children of working mothers on the scale of psychological security and their grades on the scale of emotional intelligence
- There are statistically significant differences between children with high psychological security and children with low psychological security on the scale of emotional intelligence.
- There are no statistically significant differences between the grades of children of working mothers on the scale of psychological security, and their degrees on the scale of emotional intelligence depending on the gender variable and the variable age of the mother.
- There are no statistically significant differences between the scores children mothers working on the psychological security scale and their scores on the emotional intelligence scale according to the variable number of children in the family (less than 3 children).
- There are statistically significant differences between the children's grades in the psychological security of children according to the field of work of the mother, while there are no statistically significant differences between children's grades in emotional intelligence depending on the field of work of the mother.
- There are statistically significant differences between children's scores on the psychological security scale as realized by working mothers due to the change in child survival hours in

Kindergarten for children who stay more than 4 hours in Kindergarten, while there are no statistically significant differences between children's scores on the emotional intelligence scale due to the number of survival hours Child in kindergarten.

The results of this study were explained in light of the results of some previous studies and based on the theoretical background of the study. Finally, the student presented some suggestions for working mothers on the one hand, and interested researchers on the other, and early childhood on the other hand.

Keywords: Psychological Security - Emotional Intelligence – Children Mothers Working. .

الصفحة	فهرس المحتويات
أ	شكر وعرفان
ب	الإهداء
ج	ملخص الدارسة باللغة العربية
هـ	ملخص الدارسة باللغة الانجليزية
ز	فهرس المحتويات
ك	فهرس الجداول
م	فهرس الأشكال
م	فهرس الملاحق
1	مقدمة
	الجانب النظري
	الفصل الأول: مشكلة الدارسة واعتباراتها
6	تمهيد
6	1- مشكلة الدارسة
13	2- تساؤلات الدارسة
14	3- فرضيات الدارسة
15	4- أهمية الدارسة
	5- أهداف الدارسة
16	6- التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدارسة
18	7- الدراسات السابقة
33	8- حدود الدارسة
33	خلاصة الفصل
	الفصل الثاني: الأمن النفسي
35	تمهيد
35	1- تعريف الأمن النفسي
37	2- الأمن النفسي والتعلق
38	3- الحاجة إلى الأمن النفسي
40	4- خصائص الأمن النفسي

41	5- أبعاد الأمن النفسي
42	6- الحاجات المرتبطة بالأمن النفسي
43	7- أهمية الأمن النفسي
45	8- العوامل المؤثرة في إشباع الحاجة إلى الأمن النفسي
51	9- الأساليب اللازمة لتحقيق الأمن النفسي
52	10- مؤشرات الأمن النفسي
54	11- مؤشرات عدم الشعور بالأمن النفسي
55	12- النظريات المفسرة للأمن النفسي
67	خلاصة الفصل
	الفصل الثالث: الذكاء الانفعالي
70	تمهيد
71	1- تعريف الذكاء
71	2- تعريف الانفعال
72	3- علاقة الذكاء والتفكير والانفعالات
73	4- الجذور التاريخية للذكاء الانفعالي
76	5- تعريف الذكاء الانفعالي
78	6- الأساس العصبي للذكاء الانفعالي
80	7- أهمية الذكاء الانفعالي
83	8- التعاطف والأسرة
84	9- التعاطف والأمومة
86	10- دور الأسرة في تنمية الذكاء الانفعالي للأطفال
89	11- خصائص وسمات الأذكيا انفعاليا
90	12- سمات الأفراد منخفضي الذكاء الانفعالي
91	13- النماذج النظرية للذكاء الانفعالي
102	14- أساليب قياس الذكاء الانفعالي
104	خلاصة الفصل
	الفصل الرابع: الطفولة المبكرة
106	تمهيد

106	1- تعريف الطفل
106	2- الطفولة المبكرة
107	3- أهمية الطفولة المبكرة
108	4- خصائص الطفولة المبكرة
109	5- مظاهر النمو في الطفولة المبكرة
123	6- حاجات الطفل في مرحلة الطفولة المبكرة
125	7- مطالب النمو في مرحلة الطفولة المبكرة
126	8- الطفولة المبكرة في ضوء نظريات النمو
130	9- علاقة الطفل بوالديه
131	10- عمل الأم ورعاية الطفل
132	11- التعلق وقلق الانفصال
133	12- رياض الأطفال
134	13- مشكلات الطفولة المبكرة
139	خلاصة الفصل
	الجانب الميداني
	الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية
142	تمهيد
142	1- حدود الدراسة
142	2- عينة الدراسة
148	3- المنهج
148	4- أدوات الدراسة
172	5- إجراءات التطبيق
172	6- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة
173	خلاصة الفصل
	الفصل السادس: عرض ومناقشة النتائج
175	تمهيد
176	1- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى
179	2- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية

185	3- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة
189	4- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة
193	5- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة
196	6- عرض ومناقشة نتائج الفرضية السادسة
199	7- عرض ومناقشة نتائج الفرضية السابعة
202	8- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثامنة
208	9- عرض ومناقشة نتائج الفرضية التاسعة
212	الاستنتاج العام
214	مقترحات الدراسة
216	قائمة المراجع
	الملاحق

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	يمثل أسماء الرياض وعدد الأطفال من كل روضة والنسب المئوية.	143
02	يمثل توزيع أفراد العينة حسب الجنس.	144
03	يمثل توزيع افراد العينة حسب عمل الأم.	144
04	يمثل توزيع أفراد العينة حسب عمر الأم.	145
05	يمثل توزيع أفراد العينة حسب ساعات بقاء الطفل في الروضة.	146
06	يمثل توزيع أفراد العينة حسب عدد الأولاد في الأسرة.	147
07	نسب اتفاق المحكمين على مدى انتماء بنود الأمن النفسي لطفل الروضة (البعد الأول الأمن الذاتي).	152
08	نسب اتفاق المحكمين على مدى انتماء بنود مقياس الأمن النفسي لأطفال الروضة (الأمن الاجتماعي).	152
09	يمثل نتائج صدق مقياس الأمن النفسي بطريقة الصدق التمييزي.	153
10	يمثل نتائج صدق الاتساق الداخلي للبنود وللدرجة الكلية لمقياس الأمن النفسي.	154
11	يمثل نتائج صدق الاتساق الداخلي للأبعاد وللدرجة الكلية لمقياس الأمن النفسي.	155
12	يمثل نتائج معامل الثبات ألفا -كرونباخ لمقياس الأمن النفسي.	156
13	يمثل نتائج معامل ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية.	156
14	نسب اتفاق المحكمين على مدى انتماء بنود مقياس الذكاء الانفعالي لأطفال الروضة (البعد الأول الوعي بالانفعالات الجزء الأول).	162
15	نسب اتفاق المحكمين على مدى انتماء بنود مقياس الذكاء الانفعالي لطفل الروضة (مواقف مصورة) للبعد الأول الجزء الثاني.	163
16	نسب اتفاق المحكمين على مدى انتماء بنود مقياس الذكاء الانفعالي لطفل الروضة (مواقف لفظية) للبعد الثاني إدارة الانفعالات.	163
17	نسب اتفاق المحكمين على مدى انتماء بنود مقياس الذكاء الانفعالي لطفل الروضة البعد الثالث (الدافعية).	164
18	نسب اتفاق المحكمين على مدى انتماء بنود مقياس الذكاء الانفعالي لطفل الروضة البعد الرابع الجزء الأول (التعاطف).	164
19	نسب اتفاق المحكمين على مدى انتماء بنود مقياس الذكاء الانفعالي لطفل الروضة البعد الرابع الجزء الثاني (التعاطف).	165

20	نسب اتفاق المحكمين على مدى انتماء بنود مقياس الذكاء الانفعالي لطفل الروضة البعد الخامس (المهارات الاجتماعية).	165
21	يبين البنود التي تم تعديلها وفقا لأراء المحكمين.	166
22	يمثل نتائج صدق المقياس بطريقة الصدق التمييزي.	168
23	يمثل نتائج صدق الاتساق الداخلي للبنود وللدرجة الكلية لمقياس الذكاء الانفعالي.	169
24	يمثل نتائج صدق الاتساق الداخلي للأبعاد وللدرجة الكلية لمقياس الذكاء الانفعالي.	170
25	يمثل نتائج معامل الثبات ألفا - كرومباخ لمقياس الذكاء الانفعالي.	171
26	يمثل نتائج معامل ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية.	172
27	يمثل المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ونتائج اختبار(ت) لمعرفة مستوى الأمن النفسي.	175
28	يمثل المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ونتائج اختبار(ت) لمعرفة مستوى الذكاء الانفعالي.	179
29	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستويات أبعاد الذكاء الانفعالي وترتيبها.	180
30	يمثل المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية ونتائج معامل الارتباط بيرسون بين الأمن النفسي والذكاء الانفعالي.	185
31	يمثل المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ونتائج اختبار(ت) لمرتفعي ومنخفضي الأمن النفسي بدلالة الذكاء الانفعالي.	190
32	يمثل المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار(ت) للأمن النفسي والذكاء الانفعالي تبعا لمتغير الجنس.	193
33	يمثل المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار(ت) لكل من: الأمن النفسي والذكاء الانفعالي تبعا لمتغير عدد الأولاد.	196
34	يمثل المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار(ت) لكل من: الأمن النفسي والذكاء الانفعالي لدى أطفال الأمهات العاملات حسب عمر الأم.	200
35	يمثل المعطيات الوصفية لكل من: الأمن النفسي والذكاء الانفعالي حسب مجال عمل الأم.	202
36	يمثل نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لكل من: الأمن النفسي والذكاء الانفعالي حسب مجال عمل الأم.	204
37	يمثل اختبار (LSD) للمقارنات البعدية للأمن النفسي.	205
38	يمثل المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار(ت) لكل من: الأمن النفسي والذكاء الانفعالي لدى أطفال الأمهات العاملات تبعا لمتغير مدة بقاء الطفل في الروضة.	209

فهرس الأشكال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
01	يمثل توزيع أفراد العينة في دائرة نسبية حسب الجنس	144
02	يمثل توزيع أفراد العينة في أعمدة بيانية حسب مجال عمل الأم	145
03	يمثل توزيع أفراد العينة في أعمدة بيانية حسب عمر الأم.	146
04	يمثل توزيع أفراد العينة في منحني بياني حسب ساعات بقاء الطفل في الروضة.	147
05	يمثل توزيع أفراد العينة في أعمدة بيانية حسب عدد الأولاد في الأسرة.	148

فهرس الملاحق

الرقم	عنوان الملحق	الصفحة
01	مقياس الأمن النفسي في صورته الابتدائية.	I
02	مقياس الأمن النفسي في صورته النهائية	IV
03	مفتاح التصحيح لمقياس الأمن النفسي	VII
04	مقياس الذكاء الانفعالي في صورته النهائية	IX
05	مفتاح تصحيح مقياس الذكاء الانفعالي	LXXI
06	قائمة السادة المحكمين لمقياس الأمن النفسي	LXXIV
07	قائمة السادة المحكمين لمقياس الذكاء الانفعالي	LXXV
08	ترخيص للحصول على معلومات من مديرية النشاط الاجتماعي	LXXVI
09	تراخيص زيارة رياض الأطفال	LXXVII
10	مستخرجات spss	LXXXVII

مقدمة

مقدمة:

إن التحولات الاجتماعية والاقتصادية التي يشهدها المجتمع الجزائري أثرت على بنية الأسرة ووظائفها، وأثرت على نوعية العلاقات القائمة بين أفرادها، فأصبح خروج المرأة إلى العمل واقعاً أملتته ظروف الحياة وتغيراتها، وبالتالي تغير دور المرأة الأساسي في تنشئة الأبناء ورعايتهم، فلم تعد مهمتها الأساسية تركز على البقاء مع أطفالها ورعايتهم، بل أصبح دورها كأم يقع ضمن قائمة من الأدوار أنتجت حتمية التغيرات الحاصلة.

تولي الاتجاهات الحديثة في التربية اهتماماً بالغاً لتنمية الطفل من جميع نواحي شخصيته، وتعمل على توفير بيئة أسرية وتعليمية ثرية، تحقق نمواً سليماً للطفل ليستطيع الانطلاق من خلاله لاكتشاف العالم، وهذا بالعمل على توعية الآباء بأهمية العناية المبكرة بالطفل، فإن إشباع الحاجات النفسية للطفل يمثل منطلقاً رئيسياً لإرساء قواعد النجاح للتعلّيمات الفعالة. وقد أولى علماء النفس منذ زمن بعيد موضوع الحاجات النفسية اهتماماً كبيراً يتجلى من خلال الدراسات في علم نفس النمو، والتي اهتمت بمطالب النمو وحاجاته ذات الدور الأساسي في تحقيق حالة نفسية مستقرة، يشعر من خلالها الطفل بالأمن النفسي، والذي يعد من مقومات الصحة النفسية ودعاماتها الأساسية التي تقوم عليها فعالية النمو، وديناميكية التطور في المراحل النمائية القادمة.

كما تشير مجموعة واسعة من البحوث التي أجريت في مجال تعلم الإنسان، والطب، وعلم الاجتماع، وعلم التربية والتعليم، إلى الأثر الحاسم للتنمية في مرحلة الطفولة المبكرة، في تكوين القدرات الذهنية وتكوين الشخصية، واكتساب السلوك الاجتماعي للطفل، ويمكن للتأثيرات التراكمية المترتبة على الإهمال في هذه الفترة أن تستمر طيلة الحياة (https://sites.google.com/site/maggyalkhatib22/extra-credit)

تمثل الأم أول معلم للعلاقات الإنسانية، وأول وسيط بين الطفل والعالم الخارجي، فإن أحسنت تقديمه إلى هذا العالم زادت ثقته فيها وفي هذا العالم، وإن أساءت تقديمه ظل يشعر طوال حياته بالوحشة والاعتراب، كما أنها المصدر الأول للأمن لطفلها، لأنه لا يفهم شيئاً مما يدور حوله بما يثير توجسه وقلقه، وعطف الأم كفيل بدرء هذا القلق (بن زيان مليكة، 2004، ص 79).

كما أكدت أغلب نظريات علم النفس الحديثة على أهمية العوامل النفسية التي تربط الطفل بأمه في السنوات الأولى من عمره، والآثار العميقة التي تتركها هذه الخبرة على نموه الانفعالي، ولهذا

فأهمية الحب في حياة الطفل ترجع إلى أنه أول مظاهر العاطفة عنده اتجاه الآخرين، فمن خلال حبه لأمه يتوصل إلى اكتساب الكثير من العادات التي يجب أن يتعلمها الطفل عنها وذلك عن طريق المحاكاة والإيحاء (كامليعبدالفتاح، 1984، ص286). كما تؤكد البحوث والدراسات بأن الحالة الانفعالية التي يكون عليها الطفل في لحظة ما تؤثر على مستوى تفكيره، وعلى شكل أدائه وعلى قدرته على التعلم والاكتساب، كما أن مجموعة التفاعلات والمشاعر التي يعيشها الطفل في سنواته الأولى تؤسس لديه مجموعة من الانفعالات تبقى قوية وثابتة مدى الحياة (إيمان الخفاف، ببداء الحياي، د.ت.، ص372).

وبين التحولات الاجتماعية، التي أبعدت المرأة عن دورها الأساسي من جهة، وما أكدته البحوث فيما يخص السنوات الأولى من الطفولة وأهميتها في إرساء قواعد الصحة النفسية للطفل من جهة ثانية، تبقى تربية الطفل وتنمية قدراته أهم أولويات الأسرة، ولأن الأم تمثل أهم شخص بالنسبة إلى الطفل في سنوات طفولته المبكرة، فإن التناغم العاطفي بين الأم وطفلها هو ما يضمن إشباع حاجاته النفسية والعاطفية، فتلك العلاقة الحميمة تحمل بذور الصحة النفسية للطفل، فينمو نمواً سليماً، متمتعاً بالكفاءات والقدرة اللازمة لمواجهة تحديات النمو للمراحل العمرية القادمة، وبالتالي فعبء تنشئة الطفل وإشباع حاجاته، وتنمية قدراته يقع على عاتقها بالدرجة الأولى كضرورة طبيعية، وأولوية فطرية، فواقع الحال يدعونا للتساؤل عن مدى قدرة الأم العاملة على إشباع حاجة طفلها إلى الأمن النفسي، ومدى قدرتها على تأمين قدر كاف من التعلم الانفعالي، وعلاقة ذلك بمستوى الذكاء الانفعالي للطفل في ظل التأكيد المتزايد على أهمية العناية والتنمية للطفل في هذه المرحلة العمرية، وأيضاً في ظل نمط حياة يتسم بالسرعة، وتغير الاحتياجات والأدوار.

ستحاول الدراسة الحالية الإجابة على هذا الإشكال وغيره من الإشكالات وذلك من خلال تقسيم البحث إلى ستة فصول (أربعة فصول نظرية، وفصلين في الجانب التطبيقي)، تناولنا في الفصل الأول مشكلة الدراسة وتساؤلاتها، وأهميتها، وأهدافها، ثم التعريفات الإجرائية لمتغيرات الدراسة، وعرض للدراسات السابقة المتاحة لمتغيري الدراسة، ثم مناقشة لهذه الدراسات وكيفية الاستفادة منها في هذه الدراسة، وحدود الدراسة، وتناولنا في الفصل الثاني الأمن النفسي، تعريفاته، والفرق بينه وبين التعلق، أبعاده، أهمية الحاجة للأمن النفسي، الحاجات المرتبطة به، العوامل المؤثرة في إشباع الحاجة للأمن النفسي، الأساليب اللازمة للشعور بالأمن النفسي، مؤشرات الشعور بالأمن النفسي، وعدم الشعور به، ثم النظريات المفسرة للأمن النفسي، والفصل الثالث خصصناه لمتغير الذكاء الانفعالي، بداية بالتعرف على التطور التاريخي

للمفهوم، ثم تعريف للذكاء والانفعال منفصلين والعلاقة بينهما، ثم قدمنا تعريفات للذكاء الانفعالي، وتناولنا الأساس العصبي للذكاء الانفعالي، وأهميته، ثم تناولنا الذكاء الانفعالي في الأسرة وعلاقته بالأمومة، فدور الأسرة في تنميته، وأهم مميزات ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع والمنخفض، والنماذج النظرية التي قامت بتبني المفهوم وتفسيره كل وفق توجهه النظري، وتطرقنا في الفصل الرابع إلى الطفولة المبكرة بتقديم تعريف لها، وحاولنا تخصيص المرحلة العمرية من (4-6) سنوات، ثم تطرقنا إلى أهمية الطفولة المبكرة، حاجاتها، مظاهر النمو في جميع جوانبها، وركزنا على الجانب الانفعالي، ثم تناولنا مطالب النمو في الطفولة المبكرة، و النظريات المفسرة للنمو في هذه المرحلة، ثم علاقة الطفل بوالديه وبأمه خصوصا، وعلاقة عمل الأم بالطفل، رياض الأطفال، مشكلات الطفولة المبكرة.

في الجانب الميداني من الدراسة تناولنا الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية في الفصل الخامس بداية بحدود الدراسة، ثم العينة وكيفية اختيارها وخصائصها، ثم منهج الدراسة، فأدوات الدراسة وكيفية تصميمها ثم حساب الخصائص السيكومترية لها، إجراءات التطبيق، ثم الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة. وفي الفصل السادس قمنا بعرض نتائج الدراسة ومناقشتها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، وختمنا الدراسة باستنتاج عام، ثم قدمنا مجموعة من الاقتراحات بغرض التوسع في الموضوع أكثر والاستفادة من نتائج هذه الدراسة.

الجانب النظري

الفصل الأول

مشكلة الدراسة واعتباراتها

تمهيد

1- مشكلة الدراسة

2- تساؤلات الدراسة

3- فرضيات الدراسة

4- أهمية الدراسة

5- أهداف الدراسة

6- التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة

7- الدراسات السابقة

8- حدود الدراسة

خلاصة الفصل

تمهيد:

يمثل كل من الأمن النفسي والذكاء الانفعالي متغيرات هامة من متغيرات الصحة النفسية، خاصة في سنوات الطفولة المبكرة، وسنتناول في هذا الفصل مشكلة الدراسة وتساؤلاتها، وفرضياتها، ثم سنتطرق لأهمية الدراسة وأهدافها، ثم التعريفات الإجرائية لمتغيرات الدراسة فالدراسات السابقة ثم حدود الدراسة.

1- مشكلة الدراسة:

تعد مرحلة الطفولة المبكرة من أهم مراحل النمو، ففيها تتكون ملامح الشخصية، وتتشكل العادات والاتجاهات، وتتفتح القدرات وتنمو الميول، وتنمو الاستعدادات وتتطور القيم والمهارات، وخلالها يتحدد مسار نمو الطفل جسدياً وعقلياً ووجدانياً، فهي تُرسي إلى حد بعيد الدعائم الرئيسية التي يقوم عليها تطور نمو شخصية الطفل، فالسنوات الأولى من حياة الطفل تقوم بدور مهم في إرساء دعائم الصحة النفسية التي يحملها الطفل معه إلى المراحل التالية، وتتميز هذه المرحلة بالنمو اللغوي المتسارع، وباكتساب مهارات التعبير والتواصل، كما تتصف بطاقة عالية من الخيال والتمركز حول الذات، و نزعة إلى الاستطلاع والاستكشاف والتدريب، وتلك مصادر رئيسية للإبداع عند الأطفال في هذه المرحلة على وجه الخصوص، كما تمثل هذه السنوات الأولى من عمر الطفل الأساس التكويني الذي يقوم عليه بناء الشخصية، حيث تتحدد السمات الرئيسية للشخصية، وغالباً ما تكون خصائص نمو الطفل في هذه المرحلة التكوينية المبكرة بمثابة منبئات لشخصية الطفل وتطور مسار نموه في المراحل العمرية التالية (مريم سليم، 2002، ص197). حيث أن اعتماد الطفل على الكبار يقل ويزداد ثباته ويبدأ في اكتساب أساليب التكيف الصحيحة من البيئة الخارجية، كما أنه يتلقى أول دروس التقاليد والعرف، ويشعر في تكوين عواطف نحو من حوله من الأفراد، و الجدير بالذكر أن ما حصله الطفل من مستوى للنضج والنمو في مختلف الجوانب في سن المهد يتيح له تعاملًا أكثر وضوحاً عن ذي قبل مع بيئته (مصطفى زيدان، 1972، ص117). وقد ثبت لدى الباحثين بشكل قاطع أن نمو الطفل بشكل سوي يتوقف على مدى إشباع حاجاته العضوية والنفسية، فإذا ما لبّيت حاجات الطفل في سنواته الأولى، فسيكون حظه في حياة مستقبلية سعيدة أكبر بكثير مما لو لم تلبي تلك الحاجات، فالطفولة التي يجد فيها الطفل إشباعاً ورعاية لشؤونه، سوف تعطي الطفل إحساساً بالطمأنينة في العالم الذي يحيط به، بحيث يراه مكاناً آمناً للعيش فيه (سهير كامل، 1998، ص5).

تمثل الأسرة مصدر كل الإشباكات اللازمة لهذه المرحلة، وهي المسؤولة عن تكوين شخصية الطفل بما فيها من روابط ومشاعر، وبما تشبعه من حاجيات أساسية للطفل، وبالتالي إذا انحرفت تلك المسؤولية

أدى ذلك إلى انحراف واضطراب سلوكه، حيث تدل العديد من الدراسات الإكلينيكية أن الأسرة المضطربة تنتج أطفالاً مضطربين يمثلون عرضاً لأخطاء التربية والتنشئة الاجتماعية (نادية بن زعموش، ومخلوفي فاطمة، 2003، ص1).

يوضح ولبي (Wolby) أهمية العلاقة بين الطفل ووالديه، والنتائج النفسية المترتبة على ذلك مستقبلاً، ويذكر أن الطفل يولد بحاجات ضرورية تتطلب الاتصال الجسدي والنفسي واللغوي مع والديه، فإذا ما تم قطع هذا الاتصال، تتكون لدى الطفل بعض الاضطرابات في شخصيته، فقد بينت بحوثه أن ذوي الشخصيات المضطربة قد خبروا علاقات مفككة وضعيفة مع والديهم، أو القائمين على رعايتهم في وقت مبكر من حياتهم، ونتيجة لهذه العلاقات تحدث أمور غير متوقعة بين الطرفين وغير مقبولة، مما يؤدي إلى ظهور الأعراض المرضية، فالأمن النفسي، والتواصل، والتفاعل الحسي حاجات لا بد من إشباعها (سناء حجازي، 2009، ص50). فإشباع هذه الحاجات هو مطلب ضروري لضمان السلوك المستقبلي السليم للطفل، وتأتي الحاجة إلى الأمن النفسي في مقدمة الحاجات النفسية (غير العضوية)، وهو حالة تمكن الفرد من الشعور بالاستقرار وتضمن له إشباع حاجاته ورغباته التي يسعى إليها (منار بني مصطفى، وأحمد الشريفين، 2013، ص143).

يرى ماسلو (Maslow) أن إشباع الحاجة إلى الأمن وشعور الفرد بالأمن يدفعه إلى البحث عن إشباع الحاجات الاجتماعية والنفسية الأخرى (مهنا عبد الله، 2010، ص363). حيث يسعى لتحقيق حاجته للحب والانتماء ثم حاجته للاحترام والتقدير، فالحاجة الأسمى هي تحقيق ذاته (self actualization)، فتتحقق الحاجة للأمن هي أول الدوافع النفسية الاجتماعية، التي تحرك السلوك الإنساني وتوجهه نحو غاياته، وإذا ما أخفق المرء في تحقيق حاجته للأمن فإن ذلك يؤدي لعجزه عن التحرك والتوجه نحو تحقيق ذاته، والفشل في تحقيق الذات يؤدي إلى اليأس (Rickett, 2005, p.133).

إن أول ما يحتاجه الطفل من الناحية النفسية في مراحل نموه الأولى هو الأمن، والذي يشكل الشرط الأساسي لأي نمو عاطفي، فوجود الطفل وانغماسه في صيرورة متطورة، تقتضيه بموجبه مختلف الغرائز الداخلية والمثيرات الخارجية، لا يسمح للطفل أبداً بالوثوق من نفسه، ومن محيطه الفيزيقي والإنساني على حد سواء، ولهذا فبدون تدخل الوالدين لطمأننته والأخذ بيده، سيصبح فريسة للخوف والقلق، خاصة وأنه يدرك تمام الإدراك أنه عاجز عن تدبير أموره بنفسه (بطرس بطرس، 2008، ص46). فخبرات الطفولة تعمل على تشكيل الأمن النفسي لدى الطفل، وإن تكرار الخبرات الصادمة، والمواقف المحبطة، والحرمان من الرعاية السوية، وأساليب التعامل القائمة على الإهمال، والنبد، والرفض، تعد مصادر أساسية للقلق،

ومن ثم الشعور بعدم الأمن، وهذا ما يؤدي إلى أشكال مختلفة من الاضطرابات النفسية، والطفل الذي يشعر بالأمن في بيئة أسرية مشبعة يميل إلى تعميق هذا الشعور، فيرى البيئة الاجتماعية مشبعة لحاجاته، ويرى في الناس الخير والمحبة ويتعاون معهم، ويحظى بتقديرهم، فيتقبله الآخرون وينعكس ذلك على تقبله لذاته (وفاء عقل، 2009، ص. ص. 23-24). وبالتالي فإن الطفل يشعر بالأمن النفسي عندما يكون قادراً على إبقاء علاقاته مشبعة مترنة مع الناس ذوي الأهلية الانفعالية في حياته، كأفراد أسرته وأصدقائه (عبد الله الشهري، 2009، ص. 27). وأكدت دراسة هيلين بي (Hellen Bee, 1992) أن الأطفال الذين يعيشون في كنف أسر تنسم علاقاتهم بالدفء والمحبة، هم أكثر إحساساً بالأمن في أول سنين من مراحل حياتهم، وأعلى تقديراً لذاتهم، وأكثر ارتباطاً عاطفياً وحباً للآخرين، وأنهم أيضاً أكثر استجابة لآلام الآخرين وأحزانهم، وهو ما اتضح خاصة في مرحلة ما قبل المدرسة وكذلك في مرحلة المراهقة، وعلى ذلك فإن الدفء العاطفي يؤدي إلى شعور الطفل بالأمن النفسي (Hellen Bee, 1992, p. 256). وتشير سهير كامل (1999) إلى "أنه بالنسبة للأطفال الذين ينقصهم الشعور بالأمن يبدون عموماً درجة أعظم من السلوك اللاتوافقي، أكثر من أقرانهم الذين يشعرون بالأمن والأمان" (سهير كامل، 1999، ص 141). فإدراك الطفل لعدم حب الوالدين له، أو عدم احترامهما له، أو إهمالهما له، أو تحكمهما فيه، يؤدّد لديه نماذج معرفية سلبية عن ذاته ومستقبله وعن الآخرين، فيكون تصوره عن ذاته أنه غير محبوب، ليست له قيمة، لا يستحق الرعاية، غير جدير بالثقة، كما يتوجس من الآخرين، ويشعر بالتهديد والقلق منهم، ويدرك أنهم لا يحبونه، ولا يمكنهم الوثوق به، وتمتد هذه النظرة إلى المستقبل فيشعر بفقدان الأمل والتشاؤم. (Veschueren, & Marcoen, 1996, p. 2493) لاشك في أن الأم هي أول وأفضل من يربي أطفالها، ويتفق علماء الاجتماع والتربية والنفس على أن الأم هي أول وسيط للتنشئة الأسرية والاجتماعية للطفل، فهي أول من يتلقاه بالعناية والرعاية والاهتمام، وهي التي تبدأ في تنبيه العواطف والرموز التي تعطي الطفل الطبيعة الإنسانية، كما تمكنه من أن يصبح عضواً مشاركاً بصورة إيجابية في المجتمع (وفيق صفوت، 2004، ص. 27). فالمجال الانفعالي للطفل في مراحل تطوره المبكرة يتعلق مباشرة بحاجاته بالدرجة الأولى، حاجاته العضوية، ومن ثم حاجاته النفسية التي تأخذ بالظهور، وتقوم الأم وذوو الطفل المقربون بدور حاسم في تلبية هذه الحاجات وإشباعها، وخلال عملية الإشباع هذه تتولد العلاقات الحميمة بين الطفل وأمه، والتي تأخذ إلى حد كبير توجيه النمو المستقبلي لنفسية الطفل، وتحديد طبيعة علاقاته المتبادلة مع من حوله، فإثناء أول مراحل التماس مع الأم تتشكل لدى الطفل مشاعر الأمن والتعلق ومحبة الآخرين (ي. إكولتشيستكايا، 1997، ص. 35). فهذا الإحساس بالأمن والذي يتكون لدى الطفل منذ

إشباع الأم لرغباته الأكثر أولية، ويتطور تبعاً لإيقاع المواقف والوضعية المتكررة، هو الذي يسهم بشكل واسع في بنية وتنظيم انطباعاته الأولية (بطرس بطرس، 2008، ص 46). ويرى دافيز (Davies 1994) أن أول ما يتعلمه الفرد إنما يتضمن صلاته بأمه، وأن سائر أعضاء الأسرة والأصدقاء سرعان ما يدخلون في هذا النطاق، فالاستجابات الانفعالية الإيجابية التي يتعلمها إزاء أمه قد تتعرض للتعميم، وتؤثر على الاتصالات الاجتماعية بينه وبين الآخرين، وبناءً على ذلك فإن الفرد الذي خبر الأمن والطمأنينة في بيئته الأسرية يشعر بالأمن والطمأنينة مع الأصدقاء والرفاق، أي أنه امتداد للأمن والطمأنينة التي يشعر بها الفرد في المراحل السابقة من عمره (P. Davies, 1994, p.147). إذ يرتبط نمو المشاعر وتنمية المهارات المعرفية لضبط المشاعر والانفعالات والعواطف ارتباطاً وثيقاً بعلاقة الطفل مع أمه، فمن خلال انسجام المربي الأساسي (الأم)، مع التعبيرات الانفعالية السلوكية الصادرة عن الطفل، يتم توجيهها للاستجابة بالرعاية المناسبة، وبتعبير الوجه والانفعالات الأخرى، التي تساعد بدورها على تنظيم الحياة الانفعالية للطفل (باول سي هولنغر، 2009، ص 91). وتشكل العاطفة مساحة واسعة في نفس الطفل الناشئ، وهي تُكوّن نفسه، وتبني شخصيته، فإن أخذها بشكل متوازن كان إنساناً سوياً في مستقبله وفي حياته كلها، وإن أخذها بغير ذلك سواء بالزيادة أو النقصان تشكلت لديه عقد لا تحمد عقباها، لذلك فإن البناء الانفعالي له أهمية خاصة في بناء نفس الطفل وتكوينه (أسماء توفيق، وأمل خلف، 2009، ص 38). وقد أظهرت دراسة "روير" (Royer 1989)، أن الفترة ما بين مرحلة ما قبل المدرسة حتى مرحلة المراهقة تتطلب مهارات معرفية وانفعالية وسلوكية لدى الوالدين والقائمين بتربية الطفل، لذا فإن الاهتمام برفع مستوى تلك المهارات يُظهر تحسناً في التوافق الاجتماعي لدى الأبناء، والذي يعتبر محورياً رئيسياً في الصحة النفسية (توفيق توفيق، 2001، ص 28). كما تسهم المشاعر الإيجابية في مساعدة الإنسان على تصنيف وتنظيم معلوماته جيداً، والمزاج الإيجابي ينشط الإبداع ويساعد على حل المشكلات التي تواجه الإنسان، فحياتنا الانفعالية تعلن عن موقفنا النفسي تجاه بيئتنا، وعن النسق الفكري الذي يجذبنا اتجاه بعض الأشخاص والأشياء والأماكن والمبادئ، وينفرنا من البعض الآخر، والأفكار تؤدي وظيفة مهمة في تيسير التواصل الاجتماعي بين الأفراد أي أن "للانفعال ذكاء"، حيث أدى تجميع مفهومي الانفعال والذكاء إلى بروز مفهوم الذكاء الانفعالي، الذي يتضمن التفاعل المشترك والتأثير المتبادل بين الجوانب الانفعالية والجوانب المعرفية (أحمد علوان، 2011، ص 126). وقد ذكر "جولمان" (Golman) أن لدى الفرد عقليين هما العقل الانفعالي والعقل المنطقي، وبينهما تنسيق رائع، حيث أن المشاعر والأحاسيس ضرورية للتفكير، والتفكير ضروري للمشاعر والأحاسيس، كما يساهم الانفعال في ترشيد التفكير، والمشاعر

الإيجابية تساعد الفرد على تصنيف وتنظيم المعلومات (عبد العظيم المصدر، 2008، ص. 589-590). فدمغ الطفل يستمر في النمو بعد الولادة، ويبلغ ذروته في السنوات الأولى، وهو بذلك يحدد قدرة الإنسان لتلقي المعلومات، وتحليلها، والتعامل معها، فينمو ذلك الجزء من الدماغ، وهو ما يسمى "الأمجدالا"، وهو الجزء المسؤول عن تخزين جميع الانفعالات والعواطف والأحاسيس النفسية والاجتماعية، والتي تشكل دروساً عاطفية للطفل، تبقى مدى حياته كمرجع للتعامل مع محيطه الأسري، والمجتمع الذي يعيش فيه، فهذه الانفعالات والعواطف تُخزّن في الدماغ بصورة بدائية، لأنها تُخزّن في وقت كان فيه لا يستطيع حتى الكلام بصورة جيدة وعاجز عن التحليل (ابراهيم المغازي، 2003، ص60). فالعقل الانفعالي يُولد الانفعالات دون النظر في الفعل الصادر عنها، على افتراض وجود جهاز انفعالي شبيه بالحاسوب، فالدماغ يشبه القرص الصلب الذي يعمل وفقاً لبعض أنماط تشغيل النظم، يعمل هذا القرص بفعل ما فيه من أقراص مرنة بعضها مبرمج وراثياً والبعض الآخر متعلم بفعل الثقافة والخبرة (محمد الريماوي وآخرون، 2008، ص266). ويرى "سالوفي وآخرون" (1993) Salovey & all ، أن الذكاء الانفعالي يميز الأفراد الذين يحاولون التحكم في مشاعرهم ومراقبة مشاعر الآخرين، وتنظيم انفعالاتهم وفهمها، ويمكنهم ذلك من استخدام استراتيجيات سلوكية للتحكم الذاتي في المشاعر والانفعالات (بشير معمرية، 2005، ص43).

على الرغم من أن المهارات الانفعالية تشدّ عبر السنين مع الأصدقاء، إلا أن الأمهات والآباء ذوي التجارب في الذكاء الانفعالي يمكن أن يفعلوا الكثير لمساعدة أطفالهم بأساسياته، مثل التعاطف، والتعامل مع المشاعر التي تنشأ من علاقاتهم مع الآخرين (دانييل جولمان، 2000، ص268). فالاتصالات المتبادلة المبكرة بين الأم وطفلها لها دور هام في نمو سمة التعاطف، حيث أكدت دراسات "شترن" (D. Stern) أن الجوانب الأساسية في الحياة الوجدانية تكمن في تلك اللحظات الحميمة بين الأم وطفلها، ففي تلك اللحظات تتكون أعظم الأمور حسماً، وهي أن تدع الطفل يعرف أن انفعالاته ستواجهه بتفهم وتقبل وتبادل، في عملية يسميها "شترن" التناغم أو الانسجام الذي يحدث بين الأم وطفلها، وبشكل التوقعات الانفعالية التي يستحضرها الأطفال كبالغين في علاقاتهم الشخصية الحميمة (بشير معمرية، مرجع سابق، ص48). ويشير جولمان أن السنوات المبكرة من العمر تمثل الفرصة الأولى لتشكيل مكونات الذكاء الانفعالي، على الرغم من أن هذه القدرات تستمر في التكوين طوال سنوات الدراسة، كما أن قدرات الطفل العاطفية التي يكتسبها في حياته، تتركز على ما تشكل في هذه السنوات المبكرة، فهذه القدرات العاطفية هي الأساس الضروري لكل أشكال التعلم. وقد أبرز تقرير صادر عن المركز القومي الإكلينيكي لبرامج الأطفال في أمريكا، أن النجاح الدراسي لا ينبئ به رصيد الطفل من المعارف، أو مقدرة المبكرة الناضجة

على القراءة بقدر ما تنبئ به المقاييس العاطفية والاجتماعية، تلك المقاييس المتمثلة في ثقته بنفسه، وأن يكون مهتماً، ويعرف طبيعة التصرفات المتوقعة، وكيف يكبح ميله إلى التصرف الخطأ، ويكون قادراً على الترقب والانتظار والالتزام بالتوجيهات، واللجوء إلى من يساعده، والتعبير عن احتياجاته، عندما يكون منسجماً مع الأطفال الآخرين، ويضيف التقرير أن معظم متواضعي المستوى من المتعلمين يفتقرون إلى عنصر أو أكثر من عناصر الذكاء الانفعالي (دانييل جولمان، مرجع سابق، ص 271). وأكدت نظرية التعلم القائم على المخ (Brain based learning theory) أن المستوى العالي من التفكير والتعلم يكون من المتمثل حدوثه في المخ لدى الأطفال الأمنين نفسياً، وتساعد أبعاد الوعي الذاتي والتعامل مع الجانب الوجداني على حدوث ذلك، فيما يؤكد بعد التعاطف والمهارات الاجتماعية على فكرة أن المخ البشري يمكن أن يتعلم بفعالية من خلال التفاعل مع الآخرين، وعلى هذا فقد أبرز المبدأ الثاني من مبادئ نظرية التعلم القائم على المخ أن المخ ذو طبيعة اجتماعية (كريماني بدير، د.ت.، ص 300).

من هنا يتضح دور الأم الهام في البناء النفسي للطفل، من حيث أنها مصدر أساسي لكل أنواع المشاعر، فهي صلة الوصل بين الطفل والبيئة الاجتماعية، وهي منبع كل الإشباعات الأساسية فوجود الأم ونوعية علاقتها بطفلها تحدد الكثير من معالم شخصيته المستقبلية، لكن خروج الأم للعمل يمثل تحدياً لنوعية العلاقات بينها وبين طفلها، فالأم العاملة تقوم بوظيفة مزدوجة تتمثل في عملها خارج المنزل وفي الوقت ذاته تقوم برعاية أطفالها، ومن هنا كان الدور المزدوج للأم العاملة أحد المكونات الأساسية في صراع الدور لديها، ويحتل الأطفال مكانة مهمة بين الأدوار المتصارعة، فالأم هي أساس العلاقات القائمة داخل الأسرة، وحفاظها على النسيج العاطفي يتطلب قوة إصرار، وتنظيماً، وقد لا يتأتى لها بسبب تعدد أدوارها (مهدي العزاوي، ووفاء كريم، 2012، ص 47). وقد حاولت دراسات عديدة تقصي آثار عمل الأمهات على أطفالهن على مدى سنوات طويلة، وكشفت دراسة شاملة امتدت قرابة 50 عاماً، أجراها باحثون من جامعة ستانفورد، حول رصد النجاح على الأصعدة العاطفية والمالية والتعليمية لثلاثمائة مشارك، تابعتهم من عمر عام واحد وحتى بلوغ كل منهم الثامنة والأربعين من عمره، وجدت الدراسة أن الأبناء البالغين للأمهات العاملات يتصفون بعدم قدرتهم على إنشاء علاقات دائمة، كما أنهم يعانون ممّا يسمى (شك الحضانه)، أي عدم إيمان هؤلاء الأبناء بمفهوم الحب الدائم غير المشروط، لأن فترات ترك أمهاتهم لهم خلال وجودهن في العمل كانت آثارها دائمة عليهم (-https://manshoor.com/life/working-vs-non-working-mothers-children). كما يشير كوسة (2010) في دراسة حول الحرمان الجزئي من الأم العاملة وعلاقته بالعنف، "أن عمل الأم خارج البيت يفرض عليها البقاء لفترة طويلة في مكان العمل،

وترك الأطفال غير المتمدرسين في دور الحضانة، ظاهرة تفشت في المجتمع الجزائري منذ ما يزيد عن عقدين من الزمن، هذا الأمر بقدر ما يحمل ضرورات أملت ظروف الحياة، بقدر ما يحمل مخاطرة كبيرة، تتمثل في فقدان الطفل تلك الصلة بينه وبين أمه، في هذه المرحلة من الطفولة المبكرة، خاصة وأن المرأة تكون أمام التزامات خارج البيت في عملها، والتزامات داخل البيت بعد الرجوع إليه آخر النهار، ومن هنا تكمن إشكالية توفيق المرأة بين دورها كعاملة، وبين دورها كربة بيت، وبين دورها كأم، وأهمية الدور الأخير، لما يشكله من مخاطرة لأجيال قد تتبنى العنف كسلاح اتجاه المجتمع، كتعبير لاشعوري عن فقدان العطف والحنان من الأم في مرحلة معينة من مراحل حياته" (كوسة بوجمعة، 2010، ص1).

كما بينت الدراسة المقارنة التي قامت بها **بثينة قنديل** بين أبناء الأمهات العاملات وغير العاملات، أن تكيف أبناء العاملات يقل كلما زاد غياب الأم اليومي عن خمس ساعات (كاميليا عبد الفتاح، 1984، ص92). وفي دراسة أجرتها **ملكة محمد مشينيش** (1990) حول الآثار النفسية والاجتماعية لخروج الأم إلى العمل على أطفالها في مدينة عمان، تبين أن هناك بعض المشكلات التي انفرد بها أطفال الأمهات العاملات كسرعة الغضب، و ملازمة الأم أثناء وجودها بالمنزل. كما بينت دراسة "لويل" أن البيوت التي تعمل فيها الأم تميل إلى تفضيل طرق نظامية حاسمة، و تشجع أطفالها على الاستقلال (هلا سبيع، 2003، ص. ص13-14). ووجدت دراسة **محمود ومروان** (1990) حول المشكلات النفسية لأطفال الروضة من وجهة نظر أمهاتهم العاملات وغير العاملات، أن أهم المشكلات التي يعاني منها أطفال الأمهات العاملات تتمثل في فقدان الشهية، خوف الأطفال عند الابتعاد عن الأم، مص الأصابع، قضم الأظافر، الغيرة، عدم مشاركة الآخرين ومساعدتهم، وعدم التكيف من الغرياء (توفيق توفيق، 2001، ص24). وفي دراسة **هوفمان (1992) Hoffman** حول "أثر عمل الأم على صحة الطفل النفسية" خرجت الدراسة بعدة نتائج كان من أهمها حالة الأم العاملة النفسية بين رضا وغضب، وشعور بالذنب تجاه أطفالها تؤثر في طريقة تعاملها مع الأبناء، وبالتالي تؤثر في طبيعة العلاقة مع هذا الطفل، كما أن غياب الأم العاملة عن المنزل لفترات طويلة يجعلها أقل إشرافاً وإماماً باحتياجات الأبناء اليومية الدراسية، والاجتماعية، وغياب الأم المتكرر عن المنزل يؤدي إلى حرمان عاطفي وقد يكون أيضاً معرفي عند الأبناء. كما أشارت دراسة **أحمد** (1993) في ذات السياق أن أطفال الأمهات العاملات في سن الطفولة المبكرة يعانون من القلق والعدوان، بدرجة أكبر من أطفال الأمهات غير العاملات (أماني الكحلوت، 2011، ص 114). بينما توصلت دراسة **بهجت** (1981) إلى أن المرأة العاملة ليس لديها الوقت الكافي لرعاية أطفالها بالمعدل نفسه الذي يتوفر للمرأة غير العاملة، و لهذا فإن دور المرأة في مجال التنشئة الاجتماعية

للأبناء والرعاية التربوية أخذ في التضاؤل، وهذا ما تؤيده دراسة سعيد سعيد التي خلصت إلى أن عمل المرأة أدى إلى تدني قدرتها على القيام بالإشراف على الجانب التربوي لأبنائها، فهي غير قادرة على متابعة دراسة الطفل والإشراف على تحفيزه لواجباته المدرسية، وتلخص سهام بدر المشكلات التربوية والنفسية المتعلقة بالأم العاملة و تربية أطفالها بحرمان الأطفال من رعاية الأم في فترة قيامها بالعمل الموكل إليها، وكذا قصر الفترة التي تسمح بها ظروف الأم العاملة ببقائها مع أطفالها، كما أن الإرهاق الجسمي والنفسي للأم قد يجعل من الصعب عليها إشباع الكثير من حاجات أطفالها الأساسية (هلا سبيع، مرجع سابق، ص15). وانطلاقاً من نتائج هذه الدراسات حول تأثير عمل الأم على أطفالها، ومن التجربة الشخصية للطالبة، لمست مجموعة من الانشغالات لدى الأمهات العاملات حول مدى تأثير خروجهن للعمل على البناء النفسي لأطفالهن، وأهمها مدى إشباع الأم العاملة لحاجة طفلها إلى الأمن النفسي من جهة، ومستوى ذكائه الانفعالي من جهة أخرى، والذي يظهر جلياً من خلال مدى كفاءة انفعالاته في تحقيق النجاح، وفي قدرته على التعبير على مشاعره، والوعي بها، وكذا قدرته على ضبط انفعالاته وتسييرها ليحقق تكيفاً أفضل، وقدرته على الشعور بالآلام الآخرين ومشكلاتهم والعمل على مساعدتهم. وتأسيساً على ما سبق فإن الدراسة الحالية تحاول معرفة مستوى الأمن النفسي ومستوى الذكاء الانفعالي لأطفال الأمهات العاملات، ودرجة العلاقة بينهما، وعليه تتحدد مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية:

2- تساؤلات الدراسة:

- 1- ما مستوى الأمن النفسي لدى أطفال الأمهات العاملات ؟
- 2- ما مستوى الذكاء الانفعالي لدى أطفال الأمهات العاملات؟
- 3- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات الأطفال على مقياس الأمن النفسي كما تدركه الأمهات العاملات وبين درجاتهم على مقياس الذكاء الانفعالي؟.
- 4- هل توجد فروق دالة إحصائية بين الأطفال مرتفعي الأمن النفسي والأطفال منخفضي الأمن النفسي على مقياس الذكاء الانفعالي؟.
- 5- هل توجد فروق دالة إحصائية بين درجات الأطفال على مقياسي: الأمن النفسي كما تدركه الأمهات العاملات، والذكاء الانفعالي تبعا لمتغير الجنس؟.
- 6- هل توجد فروق دالة إحصائية بين درجات الأطفال على مقياسي: الأمن النفسي كما تدركه الأمهات العاملات، الذكاء الانفعالي وفقا لمتغير عدد الأولاد في الأسرة (أقل من 3 أطفال - 3 أطفال وأكثر)؟.

- 7- هل توجد فروق دالة إحصائية بين درجات الأطفال على مقياسي: الأمن النفسي كما تدركه الأمهات العاملات، و الذكاء الانفعالي حسب متغير عمر الأم (30 سنة وأقل - أكبر من 30)؟.
- 8- هل توجد فروق دالة إحصائية بين درجات على مقياسي: الأمن النفسي كما تدركه الأمهات العاملات، و الذكاء الانفعالي تبعا لمتغير مجال عمل الأم (التعليم، الإدارة، الصحة)؟.
- 9- هل توجد فروق دالة إحصائية بين درجات الأطفال على مقياسي: الأمن النفسي كما تدركه الأمهات العاملات، و الذكاء الانفعالي تعزى لمتغير عدد ساعات بقاء الطفل في الروضة (4 ساعات، أكثر من 4 ساعات)؟.

3- فرضيات الدراسة:

- 1- يوجد مستوى متوسط للأمن النفسي لدى الأطفال كما تدركه أمهاتهم العاملات.
- 2- يوجد مستوى متوسط للذكاء الانفعالي لدى أطفال الأمهات العاملات.
- 3- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات الأمن النفسي للأطفال كما تدركه الأمهات العاملات وبين درجاتهم على مقياس الذكاء الانفعالي.
- 4- توجد فروق دالة إحصائية بين الأطفال مرتفعي الأمن النفسي والأطفال منخفضي الأمن النفسي على مقياس الذكاء الانفعالي.
- 5- لا توجد فروق دالة إحصائية بين درجات الأطفال على مقياسي: الأمن النفسي كما تدركه الأمهات العاملات، والذكاء الانفعالي تبعا لمتغير الجنس.
- 6- لا توجد فروق دالة إحصائية بين درجات الأطفال على مقياسي: الأمن النفسي كما تدركه الأمهات العاملات، الذكاء الانفعالي وفقا لمتغير عدد الأولاد في الأسرة (أقل من 3 أطفال - 3 أطفال وأكثر).
- 7- لا توجد فروق دالة إحصائية بين درجات الأطفال على مقياسي: الأمن النفسي كما تدركه الأمهات العاملات، و الذكاء الانفعالي حسب متغير عمر الأم (30 سنة وأقل - أكبر من 30).
- 8- لا توجد فروق دالة إحصائية بين درجات على مقياسي: الأمن النفسي كما تدركه الأمهات العاملات، و الذكاء الانفعالي تبعا لمتغير مجال عمل الأم (التعليم، الإدارة، الصحة).

9 - لا توجد فروق دالة إحصائية بين درجات الأطفال على مقياسي: الأمن النفسي كما تدركه الأمهات العاملات، و الذكاء الانفعالي تعزى لمتغير عدد ساعات بقاء الطفل في الروضة (4 ساعات، أكثر من 4 ساعات).

4 - أهمية الدراسة:

1.4- الأهمية النظرية: تكمن الأهمية النظرية لهذه الدراسة في تناولها لمتغيرين مهمين هما: الأمن النفسي والذكاء الانفعالي لدى عينة مهمة وهي الأطفال في مرحلة حرجية وهي مرحلة ما قبل المدرسة، ونضيف إلى كل هذا أن هؤلاء الأطفال يبتعدون عن أمهاتهم يوميا ساعات متعددة، مما يجعل العينة أيضا على قدر من الأهمية.

- إن الدراسة الحالية في تناولها لمتغيري (الأمن النفسي والذكاء الانفعالي) حاولت أن تقدم تراثاً نظرياً مهماً حول الموضوع، من خلال الدراسات السابقة، والمراجع العلمية المتخصصة، وهي بهذا تقدم للباحثين والمهتمين مادة علمية تساعد على البحث في مجال الأمن النفسي والذكاء الانفعالي لدى الأطفال.

2.4- الأهمية التطبيقية: تتمثل الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة في النقاط التالية:

- تقدم الدراسة بيانات كمية وتفسيرات كيفية عن مستوى الأمن النفسي لدى أطفال الأمهات العاملات.
- تقدم الدراسة بيانات كمية وتفسيرات كيفية عن مستوى الذكاء الانفعالي لدى أطفال الأمهات العاملات.
- إن الأرقام والتحليلات المقدمة قد تفيد الباحثين والمهتمين في مجال الصحة النفسية بصفة عامة، كما تفيد في إرشاد أسر الأطفال الذين يعانون من أزمات نفسية أو اضطرابات سلوكية بصفة خاصة، في فهم دقيق وصحيح لأبنائهم.

- تحاول الدراسة أن تقدم مقياساً للأمن النفسي لأطفال الأمهات العاملات.
- تحاول الدراسة أن تقدم مقياساً للذكاء الانفعالي لأطفال الأمهات العاملات.
- هذه المقاييس منجزة على البيئة المحلية، ومطبقة على الأطفال ما قبل سن التمدرس، حيث نقل المقاييس في هذه المرحلة لصعوبة تطبيقها على الأطفال في هذه السن الصعبة.

- وأخيراً فإن الدراسة تقدم نتائج محددة حول الأمن النفسي والذكاء الانفعالي لأطفال الأمهات العاملات، وتقدم تبريرات علمية من خلال نتائجها للتقليل من عدد ساعات غياب الأمهات عن أبنائهن، ولم لا اختيار بعضهن البقاء في البيوت مع أبنائهن على الأقل في مرحلة ما قبل المدرسة.

5- أهداف الدراسة:

- تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى كل من الأمن النفسي والذكاء الانفعالي لأطفال الأمهات العاملات.

- التعرف على علاقة الأمن النفسي والذكاء الانفعالي لدى أطفال الأمهات العاملات.

- التعرف على الفروق في الذكاء الانفعالي بدلالة المستوى المرتفع والمنخفض للأمن النفسي.

- التعرف على الفروق في الأمن النفسي والذكاء الانفعالي لدى عينة البحث وفقاً لمتغير الجنس وعدد الأولاد في الأسرة، وعمر الأم، ومجال عملها، مدة بقاء الطفل في الروضة.

6- التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة:

1.6- الأمن النفسي: هو شعور مركب يحمل في طياته شعور الطفل بالسعادة والرضا عن حياته، بما يحقق له الشعور بالسلامة والاطمئنان، وأنه محبوب ومتقبل من الآخرين، بما يمكنه من تحقيق قدر أكبر من الانتماء، مع إدراكه لاهتمام الآخرين وثقتهم فيه، حتى يستشعر قدراً كبيراً من الدفء والمودة، ويجعله في حالة من الهدوء والاستقرار، ويضمن له قدراً من الثبات الانفعالي والتقبل الذاتي واحترام الذات، ومن ثم إلى توقع حدوث الأحسن في الحياة، مع إمكانية تحقيق رغباته في المستقبل، بعيداً عن خطر الإصابة باضطرابات نفسية أو صراعات أو أي خطر يهدد أمنه واستقراره (زينب شقير، 2005، ص7).

و يحسب إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطفل من خلال إدراك والدته لأمنه النفسي وإجابتها على المقياس المعد لهذا الغرض والمطبق في الدراسة الحالية.

2.6- الذكاء الانفعالي: هو مجموعة مركبة من القدرات والمهارات الشخصية، التي تساعد الطفل على فهم مشاعره وانفعالاته، وسيطرته عليها جيداً وفهم مشاعر وانفعالات الآخرين، وحسن التعامل معهم، وقدرته على استغلال طاقته الوجدانية في الأداء الجيد، وعلى إقامة علاقات طيبة مع المحيطين به (السماذوني، 2007، ص 44). ويحسب إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطفل على مقياس الذكاء الانفعالي المطبق في الدراسة الحالية.

وتعرف أبعاد الذكاء الانفعالي إجرائياً كالتالي:

- **الوعي بالانفعالات:** ملاحظة وإدارة وفهم المشاعر الشخصية كما تحدث، وإدراك الطفل لمشاعره الذاتية واستخدامها في اتخاذ القرارات المناسبة وكذلك الوعي بالأفكار المرتبطة بهذه الانفعالات (دانييل جولمان، 2000، ص.ص 75-76). ويُحسب إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الطفل في هذا البعد من مقياس الذكاء الانفعالي المطبق في الدراسة الحالية.

- **إدارة الانفعالات:** القدرة على استخدام الطرق المناسبة لتنظيم الانفعالات لمعالجة المخاوف، لخلق توازن في الحياة ما بين الواجبات والرغبات، والأهداف والأبعاد الفرعية، التي تندرج تحت هذا البعد القلق، الاكتئاب، الغضب، الضغوط، التحكم في المشاعر، الجدارة بالثقة، وبقطة الضمير (Daniel Golman, 2004, p.4). ويُحسب إجرائيا بالدرجة التي يتحصل عليها الطفل في هذا البعد من مقياس الذكاء الانفعالي المطبق في الدراسة الحالية.

- **الدافعية:** دافعية الطفل للإنجاز من خلال المثابرة والتفاؤل والتحدى والعمل المتواصل، وخلق الدوافع التي تساعد على التميز من أجل تحقيق الأهداف (علا عبد الرحمن، 2009، ص. ص 26-27). ويُحسب إجرائيا بالدرجة التي يتحصل عليها الطفل في هذا البعد من مقياس الذكاء الانفعالي المطبق في الدراسة الحالية.

- **التعاطف:** وهو تفهم الطفل لمشاعر وانفعالات الآخرين والأبعاد الفرعية التي تندرج تحت هذا البعد فهم الآخرين، الإيثار، المشاركة الإيجابية، والعدوى الوجدانية (روبنسون و سكوت، 2003، ص. ص 67-68). ويُحسب إجرائيا بالدرجة التي يتحصل عليها الطفل في هذا البعد من مقياس الذكاء الانفعالي المطبق في الدراسة الحالية.

- **المهارات الاجتماعية:** وهي القدرة على فهم الآخرين من خلال عدد من المهارات التي تساعد على التواصل الفعال من أجل تحقيق الأهداف والأبعاد الفرعية التي تندرج تحت هذا البعد: التأثير، الاتصال، القيادة، التنسيق والتعاون، المسؤولية الاجتماعية (المرجع سابق، ص.ص 70-78). ويُحسب إجرائيا بالدرجة التي يتحصل عليها الطفل في هذا البعد من مقياس الذكاء الانفعالي المطبق في الدراسة الحالية.

3.6- أطفال الأمهات العاملات: هم الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين (4-6) سنوات، مسجلين برياض الأطفال بمدينة الأغواط للعام (2017-2018) وأمهاتهم عاملات يمارسن وظائف حكومية (التعليم، الإدارة، والصحة).

7- الدراسات السابقة:

نظراً لتعذر الحصول على دراسات مطابقة تتناول متغيري الأمن النفسي والذكاء الانفعالي معاً لدى طفل الروضة، فسيتم عرض الدراسات السابقة على النحو التالي:

أولاً: الدراسات التي تناولت الأمن النفسي لدى الطفل:

أ/ الدراسات المحلية:

دراسة عقيل بن الساسي (2013): بعنوان الأمن النفسي وعلاقته بالأنشطة الإبداعية لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي بمدينة غرداية، حيث هدفت الدراسة إلى الكشف عن طبيعة هذه العلاقة، ومدى تأثيرها بمتغير الجنس والمستوى التعليمي، ولجمع البيانات قام الباحث ببناء أداة لقياس الأمن النفسي للأطفال، واستخدم قائمة تورانس التي ترجمها حبيب وعدلتها عليان، استخدم الباحث المنهج الوصفي، وطبق أداتي القياس على عينة من الأطفال بلغت (93) تلميذاً (62 ذكراً، و31 أنثى) اختيروا بالطريقة العشوائية البسيطة، وبعد تحليل البيانات خلصت النتائج إلى أنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الأمن النفسي والأنشطة الإبداعية لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، كما لا تختلف طبيعة العلاقة بين الأمن النفسي والأنشطة الإبداعية اختلافاً إحصائياً باختلاف الجنس والمستوى التحصيلي للتلاميذ (عقيل بن الساسي، 2013، ص 243).

دراسة عبد الناصر غربي (2015): هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الذكاء العاطفي لمعلمي الخامسة ابتدائي ومعرفة مستوى الأمن النفسي للتلاميذ، وكذا العلاقة بين الذكاء العاطفي للمعلم والأمن النفسي لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، واستخدم الباحث المنهج الاستكشافي، والمنهج الوصفي المقارن في جمع البيانات، كما طبق مقياس الذكاء العاطفي لفاروق السيد عثمان ومحمد عبد السميع، على عينة تتكون من (42) معلماً، ومقياس الأمن النفسي لعمران العنزي على عينة من التلاميذ بمعدل (10) تلاميذ من كل قسم، خمسة ذكور وخمس إناث، مختارين من (10) ابتدائيات من مدينة الوادي، وبلغ العدد الإجمالي للتلاميذ (100) تلميذ وتلميذة، ودلت نتائج الدراسة على أن كلاً من مستوى الذكاء العاطفي للمعلم، ومستوى الأمن النفسي للتلاميذ متوسط، كما توجد علاقة موجبة دالة إحصائية بين شعور التلاميذ بالأمن النفسي، ومستوى الذكاء الانفعالي للمعلم، كما توجد فروق دالة إحصائية بين الجنسين في الأمن النفسي لصالح الذكور (عبد الناصر غربي، 2015، ص 157).

ب/ الدراسات العربية:

دراسة أماني عبد المقصود (1999): هدفت إلى معرفة الشعور بالأمن النفسي وعلاقته ببعض أساليب المعاملة الوالدية لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية، تكونت العينة من (300) تلميذ وتلميذة من القاهرة، واستخدمت الباحثة مقياس أساليب المعاملة الوالدية، ومقياس ماسلو للأمن النفسي للأطفال، وأشارت النتائج إلى وجود ارتباط موجب دال بين أساليب المعاملة الوالدية اللاسوية سواء من الأب أو الأم وبين الشعور بعدم الأمن النفسي للأطفال، ولا توجد فروق بين الجنسين في الشعور بالأمن النفسي (سامية أبرييم، 2011، ص 1793).

دراسة مخيمر (2003): هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين إدراك الأطفال للأمن النفسي من الوالدين وكل من القلق واليأس، استخدم الباحث المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (102) طفلاً و (104) طفلة تراوحت أعمارهم بين (9-12) سنة من الزقازيق مصر، واستخدم الباحث مقياس الأمن النفسي إعداد كيرنز وآخرون، ومقياس القلق الصريح للأطفال إعداد كاستنير، ومقياس يأس الأطفال إعداد كاردين، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة بين متوسط درجات الذكور والإناث في القلق لصالح الإناث، بينما توجد فروق بين متوسط الذكور والإناث في إدراك الأمن النفسي من الأب والأم وكذلك اليأس، كما أشارت النتائج إلى وجود ارتباط سالب دال بين درجات أفراد العينة من الذكور والإناث في إدراك الأمن النفسي من الأب والأم وبين كل من القلق واليأس (ضحى عبود، 2014، ص. ص 56-57).

دراسة السيد عبد المجيد (2004): هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الأمن النفسي وإساءة المعاملة لدى عينة قوامها (331) تلميذاً من المدارس الابتدائية الحكومية والخاصة في الدقهلية ودمياط في مصر، استخدم الباحث المنهج الوصفي وقام بتصميم مقياس للأمن النفسي وآخر لسوء المعاملة، وأظهرت النتائج وجود علاقة سالبة بين سوء المعاملة والأمن النفسي، كما أنه توجد فروق دالة إحصائية بين الجنسين في سوء المعاملة لصالح الذكور، وأظهرت النتائج أيضاً وجود تفاعل دال إحصائي بين الجنس ونوع الدراسة في الأمن النفسي (السيد عبد المجيد، 2004، ص. ص 237-274).

دراسة أسماء العطية (2006): بعنوان إدراك الأمن النفسي من الوالدين وعلاقته ببعض أبعاد تقدير الشخصية لدى أطفال المرحلة المتأخرة، حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين إدراك الأطفال للأمن النفسي وأبعاده، وتقدير الشخصية، والعلاقة بين هذين المتغيرين تبعا للتفاعل بين متغير الجنسية

والجنس، كما هدفت للتعرف على مدى اختلاف إدراك الأطفال للأمن النفسي (صورة الأب) عن إدراك الأطفال للأمن النفسي (صورة الأم) تبعاً لمتغير الجنس (ذكور - إناث)، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت مقياساً للأمن النفسي من إعدادها، ومقياساً لأبعاد الشخصية، تكونت عينة الدراسة من (208) طفلاً و طفلة، منهم (99) ذكراً و (109) إناثاً من القطريين بواقع (172) طفلاً و طفلة، ومن غير القطريين (36) طفلاً و طفلة، وقد توصلت الدراسة إلى أنه توجد علاقة موجبة بين إدراك الأطفال للأمن النفسي من الوالدين، وأبعاد تقدير الشخصية، كما أنه توجد فروق دالة إحصائية بين الجنسين في إدراك الأمن النفسي، وفي أبعاد تقدير الشخصية، كما يوجد ارتباط موجب دال إحصائياً لبعض عبارات استبانة إدراك الأمن النفسي صورة الأم تبعاً لمتغير الجنس (أسماء العطية، 2006).

دراسة البري وأبو النيل (2007): بعنوان العلاقة بين أساليب التنشئة الأسرية والأمن النفسي لدى الأبناء الجانحين وغير الجانحين في مرحلة الطفولة المتأخرة، تكونت عينة الدراسة من مجموعتين (32) من الذكور الجانحين من نزلاء مؤسسة الأحداث بمحافظة الجيزة، ومجموعة من الأسوياء (35) تلميذاً وتلميذة من المرحلة الابتدائية، تتراوح أعمارهم بين (9-12) سنة، واستخدم الباحثان عدة مقاييس، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ايجابية دالة إحصائية بين القبول الوالدي كما يدركه الأبناء الجانحون، وغير الجانحين، وإدراكهم للأمن النفسي، ووجود علاقة سلبية دالة إحصائية بين الرفض الوالدي المتمثل في (العدوان، الإهمال، الرفض غير المحدد) كما يدركه الأبناء الجانحون وغير الجانحين، وإدراكهم للأمن النفسي، كما توجد فروق دالة إحصائية بين الأبناء الجانحين وغير الجانحين في جوانب الشخصية، وإدراكهم للأمن النفسي (سامية أبريغم، 2011، ص1794).

دراسة لبنى عبد اللطيف الجيوشي (2010): بعنوان فعالية برنامج إرشادي لتنمية الأمن النفسي وتأثيره على الثبات الانفعالي لطفل ما قبل المدرسة المحروم من الرعاية الوالدية، حيث هدفت الدراسة إلى إعداد برنامج إرشادي لتنمية الأمن النفسي لدى طفل ما قبل المدرسة (4-6) سنوات المحروم من الرعاية الوالدية، ومعرفة أثر تنمية الإحساس بالأمن النفسي لهؤلاء الأطفال على مستوى ثباتهم الانفعالي، استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، وتم تطبيق البرنامج على (11) طفلاً من مجهولي النسب مقيمين بجمعية الأسرة المحمدية، واستخدمت الباحثة مجموعة من المقاييس، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي في الأمن النفسي والثبات الانفعالي بأبعاده (الوعي بالذات، إدارة الانفعالات، الشعور بالذنب، المرونة، التفاؤل) لصالح القياس البعدي

(<http://search.shamaa.org/fullrecord?ID=63825>)

دراسة أمل الأحمد ودانيا الشبؤون (2011): هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين كل من الأمن النفسي والخوف لدى عينة من تلاميذ الصف الرابع، ومعرفة الفروق بين الأطفال في كل من الأمن النفسي والخوف بدلالة الجنس، بلغت عينة الدراسة (806) طفلاً، (416) ذكراً و(390) إناثاً، استخدمت الباحثتان مقياساً للأمن النفسي من إعدادهما، ومقياس الخوف لدى الأطفال لزينب شقير (2002)، وخلصت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية سلبية بين الأمن النفسي والخوف لدى الأطفال، كما لا توجد فروق بين الجنسين في الأمن النفسي والخوف. (Al Ahmed & Shabaun, 2011, p.p17-55).

دراسة حمزة مالكي وعلي بانقيب (2013): هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين المناخ الأسري والأمن النفسي، ومعرفة الأبعاد الأهم في المناخ الأسري، بالإضافة إلى معرفة الأبعاد الأهم في الأمن النفسي في صورتيه الأب والأم، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، حيث تكونت عينة الدراسة من تلاميذ الصف الرابع والخامس والسادس ابتدائي عددهم (218) تلميذاً، استخدم الباحثان مقياس المناخ الأسري لعلاء الدين كفاقي، ومقياس الأمن النفسي للأطفال لعماد مخيمر، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية سالبة بين المناخ الأسري والأمن النفسي، كما تم التنبؤ بالأمن النفسي من المناخ الأسري (صورة الأم وصورة الأب) في الأغلب (حمزة المالكي، علي بانقيب، 2013، ص1).

دراسة ضحى عبود (2014): بعنوان الأمن النفسي وعلاقته بالعنف الأسري لدى عينة من تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي في مدارس مدينة دمشق وريفها، هدفت الدراسة إلى معرفة مدى انتشار ظاهرة العنف الأسري ضد الأبناء، وكشف علاقتها بالأمن النفسي لديهم، وتكونت عينة الدراسة من تلاميذ السنة الرابعة والخامسة والسادسة ابتدائي، وبلغ أفراد العينة (300) تلميذاً وتلميذة، سحبت عشوائياً من مدارس دمشق وريفها تضمنت (150 ذكراً و150 إناثاً) تتراوح أعمارهم بين (10-12 سنة)، استخدمت الباحثة استبانة العنف ضد الأبناء إعداد عبد المحسن بن عمار المطيري، ومقياس الأمن النفسي لفهد الدليم وفاروق عبد السلام ويحي محمد، وأظهرت نتائج الدراسة ارتفاع نسبة العنف المعنوي واللفظي والجسدي، ووجود ارتباط دال إحصائياً بين العنف الأسري وعدم وجود الأمن لدى عينة الدراسة، وعدم وجود فروق في الأمن النفسي بدلالة متغير الجنس، ووجود فروق دالة إحصائية بدلالة كل من متغيري المستوى التعليمي للأهل، ومكان السكن لصالح الأهل ذوي المستوى التعليمي المرتفع، وأبناء المدينة على التوالي (ضحى عبود، 2014، ص44).

دراسة أميرة دوام وشريف حورية (2014): هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين إدراك الأمهات لأساليب المعاملة الوالدية والأمن النفسي للأبناء، واشتملت عينة الدراسة على (200) أما عاملة وغير عاملة من مستويات تعليمية مختلفة، لديهم أبناء من (6-12) سنة، تم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية من محافظة المنوفية (مصر)، وطبقت الباحثتان مقياسين من إعدادهما، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائياً بين إدراك الأمهات لأساليب المعاملة الوالدية ككل والأمن النفسي للأبناء، كما لا توجد علاقة ارتباطيه بين عدد الأبناء وإدراك الأمهات لأساليب المعاملة الوالدية والأمن النفسي، كما أنه لا توجد علاقة ارتباطيه بين المستوى التعليمي للأم والأمن النفسي للأبناء، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات عينة الدراسة وفقاً لعمل الأم (تعمل، لا تعمل) في إدراكهن للأمن النفسي، فيما توجد فروق دالة إحصائياً في الأمن النفسي تبعاً لمتغير المستوى الاقتصادي (أميرة دوام وشريف حورية، 2014، ص 47).

ج /الدراسات الأجنبية:

دراسة كارول هوس وهلين سميث (C. Howes & E.W. Smith, 1995): حول علاقة نوعية سلوك مقدم الرعاية والأمن النفسي، والأنشطة العقلية لدى الطفل، حيث بلغت عينة الدراسة (435) طفلاً وطفلة، تتراوح أعمارهم من 10 شهور إلى ست سنوات أكثرهم من أصول أمريكية وأوروبية، والباقي من أصول أفريقية، وتم ملاحظة أنشطة لعب الأطفال وعلاقتهم بمقدم الرعاية وقياس الأمن النفسي من خلال مجموعة من المظاهر، وخلصت نتائج الدراسة إلى تباين الأنشطة المعرفية للطفل، حسب درجة التفاعل مع مقدم الرعاية (معلمي الروضة) ودرجة الأمن النفسي للأطفال كذلك حسب نوعية هذه العلاقة، فكلما زاد الشعور بالأمن النفسي الناتج عن العلاقة الجيدة مع مقدم الرعاية، ازدادت الأنشطة تنوعاً (C. Howes & E.W. Smith, 1995, p.p 386-404).

دراسة باتريك ديفيز ومارك كومينغز (Davis & Cummings, 1998): هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الأمن النفسي للأطفال، وإدراكهم التوافق بين الوالدين وذلك على عينة من الأطفال تراوحت أعمارهم بين (6-9 سنوات)، ولا يوجد منهم من تعرضت أسرته للطلاق أو الانفصال، وطبق عليهم الأدوات الآتية: مقياس الأمن النفسي من إعداد الباحثين، ومقياس رينالدوز لقلق الأطفال الصريح، اختبار أكمل القصص للصراع الوالدي، قائمة المشكلات السلوكية للطفل. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن كفاءة علاقة الطفل مع الوالدين تؤدي إلى تكوينه نماذج تصويرية داخلية عن ذاته تتضمن شعوره بالأمن، والثقة، والتوافق الاجتماعي، مما يجعله يواجه المشكلات والضغط مستقبلاً بكفاءة وفاعلية، كما بينت نتائج

الدراسة أن إدراك الطفل للشقاق الأسري يمثل عامل خطورة نستطيع التنبؤ من خلاله بارتفاع مستوى القلق وتوقع زيادة المشكلات السلوكية لديه (P. Davis & M. Cummings, 1998, p.36).

دراسة موري وكريستين (G. Morey & M. Christine, 1999): بعنوان الأطفال والصراعات الزوجية وهدفت الدراسة لمعرفة الفروق في الاستجابات العاطفية للأطفال بين الصراعات البناءة والهدامة، واستنتج مستوى الأمن النفسي للأطفال بناء على تقييم الاستجابات الانفعالية لدى عينة من الأطفال عددهم (141) طفلاً، تراوحت أعمارهم من (4-11) سنة، استخدم الباحثان فيديو مصورة لصراعات زوجية، ثم قاما بتسجيل الملاحظات حول الاستجابات الانفعالية للأطفال، وتم من خلالها تحديد مستوى الأمن النفسي لهؤلاء الأطفال، وخلصت نتائج الدراسة لاختلاف سلوكيات الأطفال، فصنفت الانفعالات الشديدة استجابات هدامة، فيما تمثل الانفعالات العادية باستجابات بناءة لصراعات، ذات تأثير إيجابي على مستوى الأمن النفسي لهؤلاء الأطفال، حيث تطور فيها الطفل استراتيجيات فعالة لتجنب تأثير الصراع عليه (G. Morey & M. Christine, 1999, p. 199).

دراسة روشر سشودليش (Rocher-schudlich, 2007): هدفت الدراسة إلى معرفة أثر الأمن النفسي كمتغير وسيط بين إدراك الخلافات الأسرية وبين توافق الطفل، تكونت عينة البحث من (80) طفلاً تتراوح أعمارهم بين (4-9) سنوات، وطبق عليهم مقياس كيرنز للشعور بالأمن النفسي، بالإضافة إلى مقياس للخلافات الأسرية ومقياس لأعراض القلق والاكتئاب لدى الأطفال من إعداد الباحثين، وأظهرت النتائج أن إدراك الأطفال للخلافات الأسرية يزيد من شعورهم بعدم الأمن النفسي، ويقلل من قدرتهم على التنظيم الانفعالي، ويجعل الصور النمطية للأسرة لديهم سلبية، كما يزيد أعراض القلق والاكتئاب (Rocher-schudlich, 2007, p.292-325).

دراسة كتلين مكوغ وآخرون (K. Maccog & all, 2008): هدفت الدراسة إلى فهم العلاقة بين الصراعات الأسرية البناءة والهدامة، وسلوك الأطفال الاجتماعي من جهة، والأمن النفسي من جهة ثانية، بلغت عينة الدراسة (235) أسرة لديها أطفال تتراوح أعمارهم ما بين (5-7) سنوات، استخدم فيها الباحثون المقابلة لقياس الأمن النفسي، وتقارير الأهل، وخلصت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة بين الصراعات الأسرية (الهدامة والبناءة)، و مستوى الأمن النفسي والسلوك الاجتماعي للطفل، كما أن الأمن النفسي يعتبر وسيطاً بين الصراعات الأسرية البناءة، والسلوك الاجتماعي الإيجابي للطفل (K. Maccog & all, 2008, p.270).

دراسة روزين وروثبام (Rosen & Rothbaum, 2009): حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر طبيعة الرعاية والعناية الوالدية على الشعور بالأمن النفسي، كما هدفت إلى التعرف على أسلوب رعاية الآباء والأمهات لأطفالهم، وأثر ذلك على الشعور بالأمن النفسي، وشملت عينة الدراسة (62) طفلاً تتراوح أعمارهم (4-12) سنة، تم مقابلة أمهاتهم على انفراد لتقييم الأسلوب المتبع في رعاية الأبناء، وأسفرت النتائج على أن اهتمام الوالدين بأبنائهم ورعايتهم، ومنحهم الحب والعطف يكسبهم شعوراً بالأمن النفسي أكثر من الذين لم يحظوا برعاية وحب وعطف والديهم (Rosen & Rothbaum, 2009, p.353).

دراسة آدم كيفيتز (Adam Kayftzm, 2011): هدفت الدراسة إلى معرفة دور الأمن النفسي لدى الأطفال الصغار في العلاقات بين الصراع الزوجي المدمر والبناء على الكفاءة الاجتماعية والتكيف النفسي من خلال معرفة مستوى الأمن النفسي للأطفال، في ظل وجود صراعات زوجية، وكان عدد المشاركات من الأمهات في الدراسة (91) أما وأطفالهن، تتراوح أعمارهم بين (3-6) سنوات (52 ذكراً، و 39 إناثاً)، تم الحصول على تقارير من الأمهات حول طبيعة النزاعات الزوجية (مدمرة وبناءة)، بالإضافة إلى تقارير عن مستوى الأمن النفسي والتكيف، بما في ذلك المهارات الاجتماعية، والسلوك الاجتماعي الإيجابي، والعدوان، والكفاءة العاطفية (تنظيم العاطفة، والعاطفة الإيجابية والسلبية) والكفاءة الاجتماعية، واستخدم الباحث مقياس كيرنز لقياس الأمن النفسي، بالإضافة إلى التقارير المقدمة من طرف الأمهات، كما قيس الأمن النفسي بردود فعل الأطفال على مشاهدة الحجج بين والديهم، وخلصت النتائج إلى أن الصراع الزوجي المدمر ارتبط بدرجات مرتفعة من العدوان والعاطفة السلبية، وعدم الاستقرار، وانخفاض مستويات المهارات الاجتماعية والسلوك الاجتماعي الإيجابي، وتنظيم العاطفة، وفي المقابل كان الصراع الزوجي البناء مرتبطاً بانخفاض مستويات الأعراض الداخلية والخارجية للعدوان، والعاطفة الإيجابية، ومستويات أعلى من المهارات الاجتماعية، والسلوك وتنظيم العاطفة، كما خلصت النتائج أن الأطفال يعبرون عن مخاوفهم الأمنية أو شعورهم بعدم الأمان بالعدوان المرتفع، وانخفاض مستويات المهارات الاجتماعية، وبالتالي فالأمن النفسي يتوسط العلاقة بين نوعية الصراعات الزوجية والمظاهر التكيفية للطفل، فالصراع الزوجي المدمر يمثل عامل خطر على الصحة النفسية للطفل، ومستوى أمنه النفسي، فيما تمثل الصراعات الزوجية البناءة عاملاً وقائياً، يستطيع من خلالها الطفل مواجهة التحديات التكيفية (Adam Kayft, 2011).

ثانياً: الدراسات التي تناولت الذكاء الانفعالي لدى الطفل :

أ/ الدراسات العربية:

دراسة إيمان الخفاف (2007): هدفت الدراسة إلى التعرف على الذكاء العاطفي لدى طفل الروضة، والفروق لدى عينة الدراسة حسب متغير الجنس والتحصيل الدراسي للأب والأم، تم تطبيق مقياس الذكاء العاطفي على عينة من الأمهات بلغت (100) أم لـ (100) طفل وطفلة من بغداد، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وانتهت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الذكاء العاطفي لدى عينة البحث متوسطاً، وأنه لا توجد فروق بين الجنسين في الذكاء العاطفي، كما لا توجد فروق بين الأطفال بدلالة المستوى التعليمي للأم والأب (إيمان الخفاف، 2009، ص1).

دراسة عايشة العازمي (2007): هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الذكاء الوجداني وأساليب المعاملة الوالدية لدى أطفال الرياض، كما هدفت الدراسة إلى التعرف على الفروق بين الجنسين في متغيري الدراسة، تم تطبيق مقياسين من إعداد الباحثة لقياس الذكاء الوجداني وأساليب المعاملة الوالدية، على عينة بلغت (114) طفلاً وطفلة و (114) أمّاً بالكويت، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية بين أساليب المعاملة الوالدية والذكاء الوجداني لأطفال الرياض، كما أكدت الدراسة على عدم وجود فروق بين الجنسين في الذكاء الوجداني (عايشة العازمي، 2007).

دراسة نجلاء إبراهيم (2008): هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الذكاء الوجداني ومصدر الضبط باتجاهيه الداخلي والخارجي لدى أطفال الروضة، والتعرف على مكونات الذكاء الوجداني (فهم الانفعالات، إدارة الانفعالات، إدراك الانفعالات) المنبئة باتجاه مركز الضبط (خارجي، داخلي) استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (325) طفلاً وطفلة، تتراوح أعمارهم من (4-6) سنوات من بعض رياض الأطفال الحكومية التجريبية التابعة لإدارة بنها التعليمية بمحافظة القليوبية، وطبقت الباحثة اختبار رسم الرجل (جودانف هارس)، ومقياس عفاف عويس للذكاء الوجداني للأطفال من (4-6) سنوات، كما استخدمت مقياس مركز الضبط لطفل الروضة (4-6) سنوات، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بين مركز الضبط الداخلي وكل من فهم الانفعالات، وإدارة الانفعالات، وإدراك الانفعالات، والدرجة الكلية للذكاء الوجداني لطفل الروضة، كما أوضحت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة بين مصدر الضبط الخارجي وكل أبعاد الذكاء الوجداني، والدرجة الكلية للذكاء الوجداني لطفل الروضة، وأوضحت النتائج أيضاً أنه يمكن التنبؤ بمصدر الضبط الداخلي لطفل الروضة من خلال مكونات الذكاء الوجداني وهي مرتبة تنازلياً حسب ما حققته نتائج (ف) في الدراسة (إدارة الانفعالات - إدراك الانفعالات - فهم الانفعالات)، وكذلك يمكن التنبؤ بمصدر الضبط الخارجي لطفل

الروضة من خلال مكونات الذكاء الوجداني، وهي مرتبة تنازليا حسب ما حققته نتائج (ف) في الدراسة (فهم الانفعالات - إدراك الانفعالات - إدارة الانفعالات) (نجلاء إبراهيم، 2008).

دراسة كريمة علي (2009): هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الذكاء الوجداني والقدرة على التفكير الابتكاري لدى طفل الروضة، بلغت عينة الدراسة (156) طفلاً وطفلةً، تتراوح أعمارهم بين (5-6) سنوات، واستعملت الباحثة مقياس الذكاء الوجداني من إعداد عفاف عويس للأطفال من (4-6) سنوات، واختبار القدرة على التفكير الابتكاري لتورانس، وتوصلت الدراسة إلى أنه توجد علاقة موجبة بين الذكاء الوجداني بأبعاده كما ذكرها المقياس المستخدم (فهم الانفعالات، إدارة الانفعالات، إدراك الانفعالات) والتفكير الابتكاري (كريمة علي، 2009، ص 98).

دراسة غادة جابر (2010): بعنوان أثر برنامج مقترح بالأنشطة المتكاملة في تنمية الذكاء الوجداني لدى الأطفال المساء معاملتهم في مرحلة ما قبل المدرسة، وهدفت الدراسة إلى التعرف على الأطفال المساء معاملتهم في مرحلة ما قبل المدرسة، ومستوى الذكاء الانفعالي لهؤلاء الأطفال، وتأثير البرنامج المقترح في تنمية الذكاء الوجداني للأطفال المساء معاملتهم من طرف الوالدين، وأكثر أبعاد الذكاء الوجداني إسهاما في تنمية الذكاء الوجداني للأطفال المساء معاملتهم، واستخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي على عينة تتكون من (30) طفلاً تتراوح أعمارهم من (4-6) سنوات، موزعين على مجموعتين مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية، ومن أهم النتائج المتوصل إليها في هذه الدراسة وجود أبعاد في مقياس الذكاء الوجداني أكثر إسهاما في تنمية الذكاء الوجداني للطفل عدا بعد إدراك عواطف الآخرين، وقد جاء ترتيبها كالاتي: التعاطف، الوعي بالذات، إدارة الوجدان، التحكم بالغضب، كما وجدت علاقة سلبية دالة إحصائيا بين بعض أبعاد الإساءة من الوالدين والدرجة الكلية له وبعض أبعاد الذكاء الوجداني والدرجة الكلية له (غادة جابر، 2010).

دراسة غادة جابر (2014): بعنوان الذكاء الوجداني وعلاقته بسلوك التتمر لدى أطفال الروضة، وتهدف هذه الدراسة إلى التعرف على تأثير الجنس (ذكور، إناث) ونوع التعليم (حكومي، خاص) في أبعاد سلوك التتمر لدى أطفال الروضة، والتعرف على العلاقة بين أبعاد الذكاء الوجداني، وأبعاد سلوك التتمر لدى أطفال الروضة، وتكونت عينة الدراسة من (40) طفلاً من أطفال الرياض المتمترين بمدينة المنيا بمصر، استخدمت الباحثة مقياسين لمتغيري الدراسة من إعدادها ومن بين النتائج الهامة التي توصلت إليها وجود علاقة ارتباطية عكسية دالة إحصائيا بين بعد التحكم في الغضب، وكل من التتمر اللفظي والجسدي والاستبعاد الاجتماعي، والدرجة الكلية لسلوك التتمر لدى أطفال الروضة، كما توصلت الدراسة أيضا إلى

وجود علاقة ارتباطية عكسية دالة إحصائياً بين التعاطف والتتمر اللفظي لدى أطفال الروضة، وتوصلت النتائج أيضاً إلى وجود علاقة ارتباطية عكسية دالة إحصائياً ما بين الدرجة الكلية للذكاء الوجداني وكل من التتمر اللفظي والجسدي والاستبعاد الاجتماعي، والدرجة الكلية لسلوك التتمر لدى أطفال الروضة (غادة جابر، 2014).

دراسة يوسف محمد يوسف (2016): هدفت الدراسة إلى التحقق من العلاقة الارتباطية بين الحصيلة اللغوية والذكاء الانفعالي لدى أطفال الروضة، والتحقق من الفروق بين أطفال الروضة في الحصيلة اللغوية والذكاء الانفعالي تبعاً لمتغيري الجنس والسن، بلغت عينة الدراسة (78) طفلاً من روضة أطفال في الدقهلية بمصر، ولتحقيق الهدف من الدراسة قام الباحث بتصميم مقياسين في كل من الحصيلة اللغوية والذكاء الانفعالي لأطفال الروضة، ومن أهم نتائج البحث وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بين الحصيلة اللغوية والذكاء الانفعالي لطفل الروضة، كما دلت النتائج على وجود فروق دالة بين الجنسين في الذكاء الانفعالي لصالح الإناث، كما توجد فروق دالة إحصائياً بين الأطفال الأكبر والأصغر سناً في الذكاء الانفعالي لصالح الأطفال الأكبر سناً (يوسف يوسف، 2016، ص. 25-45).

دراسة إيمان الخفاف وبيداء الحياي (د. ت.): هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الذكاء العاطفي والثقة بالنفس لدى عينة من أطفال الرياض، كما هدفت إلى معرفة الفروق في كلا المتغيرين بدلالة الجنس، وكذا معرفة العلاقة بين الذكاء العاطفي والثقة بالنفس ككل، وأيضاً وفق متغير الجنس، تكونت عينة البحث من (100) طفل وطفلة ممن هم بعمر (5-6) سنوات اختيروا بطريقة عشوائية، وتم استخدام مقياسين: مقياس الذكاء العاطفي للخفاف (2007)، ومقياس الثقة بالنفس للخفاف ودرويش (2008)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود مستوى مرتفع من الذكاء العاطفي لدى أطفال الرياض، كما لا توجد فروق بين الجنسين في الذكاء العاطفي، كما خلصت نتائج الدراسة إلى أنه لا توجد علاقة ارتباطية دالة بين الذكاء العاطفي والثقة بالنفس لدى أطفال الرياض ككل أو وفق متغير الجنس (الخفاف و الحياي، د. ت.، ص 369).

ب/ الدراسات الأجنبية:

دراسة هوتميزر (Houtmeyers, A.K, 2003): بعنوان العلاقات الارتباطية بين الأمهات والآباء والذكاء الوجداني لأطفال ما قبل المدرسة، وتكونت عينة الدراسة من (31) طفلاً وطفلة، واستخدمت الدراسة طرقات متعددة للقياس شملت تقييمات الآباء لعلاقات الارتباط مع الأبناء، وتقديرات المدرسين للكفاءة العاطفية والاجتماعية، وأداء الأطفال على عدد من المقاييس المصممة لتقييم بعض جوانب الذكاء الوجداني، التي

شملت الإدراك الذاتي الوجداني، التعاطف، التوجه للإنجاز، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها: عدم تأكيد الارتباط بين الأم والذكاء الوجداني للأطفال، رغم وجود علاقة بالأب ترتبط بمستويات منخفضة من الصعوبات السلوكية لدى كل أطفال العينة، وعندما تم استكمال التحليل بشكل منفصل وفقا لجنس الطفل أظهرت النتائج نماذج متميزة نسبيا، حيث وجد أن هناك علاقة ارتباطية بين الأم والتوجه للإنجاز لدى البنات، كما أظهرت النتائج أيضا أن علاقات الارتباط الأبوي الحنونة والأمانة ارتبطت بنسبة منخفضة من المشكلات ذات الأسباب الخارجية لدى الإناث، وارتبطت لدى الذكور بالذكاء الوجداني العام، وبعض جوانب التوجه للإنجاز، كما وجد أن العمر والجنس والمهارات اللغوية مرتبطة بنمو الذكاء الوجداني للطفل (Houtmeyers, 2003, p.53).

دراسة دنييس (Dennis, 2006): هدفت الدراسة للتعرف على التنظيم الانفعالي العاطفي للأطفال ما قبل المدرسة، عن طريق عاملين هما نظرة الطفل، ونظرة الأم، وتكونت العينة من (113) طفلاً وطفلةً مع أمهاتهم، تتراوح أعمارهم من (3-6) سنوات، ولقياس التنظيم العاطفي استخدم الباحث مسرحية يقوم الأطفال بأداء الأدوار فيها، واستبانة ملاحظة الأم، لملاحظة الإصرار والإحباط، والتجنب والدفء الأمومي أثناء المسرحية، وتوصلت الدراسة إلى أن نظرة الأم أثناء الانتظار ارتبطت بإصرار ومثابرة الطفل، وأما الدفء الأمومي فيرتبط بالتزام الطفل أثناء قيامه بدوره في المسرحية، أما بخصوص نظرة الطفل فان هذه العوامل زادت من سيطرة الطفل وقدرته على التنظيم الذاتي العاطفي (عابدة عبد الله، 2014، ص1057).

دراسة ألبرت أليجري (Albert Alegre, 2012): بعنوان علاقة الوقت الذي تقضيه الأمهات مع أطفالهن بذكائهم الانفعالي، كما هدفت إلى التعرف على النشاطات التي يقوم بها الطفل لما يكون برفقة أمه، واستخدم الباحث عينة من (159) أما مع طفلها، وقام بتطبيق مجموعة من المقاييس، وأظهرت النتائج وجود علاقة بين الوقت الذي تقضيه الأمهات مع أطفالهن، وأبعاد الذكاء الانفعالي للطفل، كما أشارت الدراسة لوجود علاقة دالة إحصائية موجبة بين عدد نشاطات الطفل داخل الروضة والوقت الذي تقضيه أمه معه، وكذا وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين عدد هذه النشاطات ذات العلاقة بالذكاء الانفعالي وتنوعها لدى الطفل (Albert Alegre, 2012, p. p 493-508).

دراسة ألينا تركولي وكريستينا تلبور (A. Turculet & C.Tulbure, 2014): هدف البحث إلى التعرف على العلاقة بين مستوى الذكاء الانفعالي للأطفال ومستوى الذكاء الانفعالي لآبائهم، تكونت عينة الدراسة من (20) أباً تتراوح أعمارهم من (26-58) سنة، و(20) طفلاً تتراوح أعمارهم من (4-7) سنوات في

مرحلة ما قبل المدرسة في منطقة كندرقارتن في براوف، واستخدمت الباحثتان مقياسين لقياس الذكاء الانفعالي للآباء وأطفالهم من إعدادهما، إضافة إلى ملاحظة الأطفال، وخلصت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة دالة إحصائية موجبة بين الذكاء الانفعالي للأطفال والذكاء الانفعالي لآبائهم

(A. Turculet & C.Tulbure, 2014, p.p 592-596).

إلكاي ايليتاس وإسراء أمروغلي (I.Ulutas & E.Omeroglu, 2012): هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين كل من اتجاهات الأم ومستوى ذكائها الانفعالي، وكذا البيئة الأسرية من جهة والذكاء الانفعالي لطفلها صاحب الست سنوات من جهة ثانية، تكونت عينة الدراسة (144) طفلاً وأمهاتهم (78) ذكراً و(66) أنثى، في مرحلة ما قبل المدرسة، وبمشاركة معلماتهم، من مدينة أنقرة في تركيا، ينتمون إلى الطبقة المتوسطة، يتراوح عمر الأمهات من (20-40) سنة بمعدل (29) سنة مختلفات في المستوى التعليمي، طبقت عليهن مجموعة من المقاييس، وطبقت مجموعة من المقاييس أيضاً لقياس الذكاء الانفعالي للأطفال، من إعداد الباحثتين، بالإضافة إلى ملاحظة البيئة الأسرية لكل طفل، ومن أهم نتائج الدراسة وجود فروق بين الجنسين لدى عينة الأطفال دالة إحصائية في الذكاء الانفعالي و في أبعاد مقياس الذكاء الانفعالي (فهم الانفعالات الذاتية، تسيير الانفعالات، والتعاطف، والعلاقة بالمعلمة) لصالح الإناث، كما أنه يوجد ارتباط سالب بين بعد فهم الانفعالات للطفل وكل من اتجاهات الأم والبيئة الأسرية، فيما توجد علاقة موجبة بين فهم الطفل لانفعالاته والذكاء الانفعالي للأم، كما خلصت النتائج إلى وجود علاقة بين بعد فهم الانفعالات للطفل وأسلوب التربية الديمقراطي للأم، فيما توجد علاقة سالبة بين فهم الانفعالات للطفل وأسلوب الحماية الزائدة، كما توجد علاقة موجبة بين الذكاء الانفعالي للأم والذكاء الانفعالي للطفل في الدرجة الكلية على مقياس الذكاء الانفعالي، كما لا توجد علاقة بين عمر الأمهات والذكاء الانفعالي لأطفالهن (I.Ulutas & E.Omeroglu, 2012, p.p167-180).

ثالثاً/ مناقشة الدراسات السابقة:

من خلال تتبع الدراسات السابقة من حيث الهدف، والعينة والمنهج ووسائل جمع البيانات خلصنا إلى الملاحظات التالية:

بالنسبة للدراسات التي تناولت الأمن النفسي فقد هدفت في معظمها إلى معرفة علاقة الأمن النفسي ببعض المتغيرات الهامة، خاصة تلك المتعلقة بالأسرة كأساليب المعاملة الوالدية، والمناخ الأسري ونوعية سلوك مقدم الرعاية كدراسة عبد المقصود (1999)، وعبد المجيد (2004)، ودراسة البري وأبي

النيل(2007)، ودراسة دوام وحورية (2014)، ودراسة المالكي وبانقيب (2013)، ودراسة هوس وسميث(1995)، ودراسة روزين وروثبام(2008)، وكذا تناولت الدراسات السابقة في ذات السياق علاقة الأمن النفسي بالعنف المنزلي، والصراعات الأسرية، كدراسة ضحى عبود(2014)، ودراسات روشر(2007)، ودراسة مكوغ وآخرون(2008)، ودراسة ديفيز، كما تناولت الدراسات علاقة الأمن النفسي للطفل بمتغيرات تمثل مؤشرات لعدم شعور الطفل بالأمن النفسي كالخوف، والقلق، واليأس كدراسة مخيمر(2003)، ودراسة الأحمد(2010)، كما تناولت دراسات أخرى علاقة الأمن النفسي بالأنشطة الإبداعية، والذكاء الانفعالي للمعلم، وكذا تقدير الشخصية كدراسات العطية(2006)، وبن الساسي(2013)، وغربي(2015)، وأظهرت النتائج ارتباط هذه السمات الإيجابية بشعور الطفل بالأمن النفسي، فيما ارتبطت السمات السلبية كالخوف والقلق وعدم الشعور بالأمن بالاختلالات داخل البيئة الأسرية.

أما من حيث الهدف فقد اتفقت هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في معرفة مستوى الأمن النفسي لدى الأطفال، كما اتفقت في معرفة الفروق بين الجنسين في الأمن النفسي في معظمها، ومعرفة الفروق في الأمن النفسي بدلالة عدد الأولاد، وعمل الأم (دراسة دوام وحورية 2014)، كما اتفقت في معرفة علاقة الأمن النفسي بالوعي بالذات وإدارة الانفعالات، وهما بعدين هامين من أبعاد الذكاء الانفعالي في دراسة الجيوشي(2010).

أما من حيث العينة فقد اتفقت عينات البحوث المقدمة من حيث تناولها لفئة الأطفال جميعها، لكنها اختلفت من حيث أن هذه الدراسات العربية تناولت مراحل الطفولة المختلفة المبكرة والمتوسطة والمتأخرة، فيما تناولت الدراسات الأجنبية المقدمة فئة الطفولة المبكرة، بينما تناولت دراسة مكوغ وآخرين(2008)، وروش(2007)، ودراسة دوام وحورية (2014) الطفولة المتوسطة.

من حيث المنهج اتفقت الدراسة الحالية مع أغلب الدراسات السابقة في توظيفها للمنهج الوصفي باستثناء دراسة الجيوشي(2010) طبقت المنهج التجريبي، ودراسة كارول وسميث (1995) التي اعتمدت المنهج العيادي والملاحظة في جمع البيانات.

من حيث أدوات الدراسة فقد اتفقت هذه الدراسة مع دراسات كل الأحمد(2010)، ودوام وحورية (2014)، وبن الساسي(2013)، في بناء أداة لقياس الأمن النفسي مناسبة لعينة الدراسة.

والجدير بالذكر أن الدراسات الأجنبية التي تناولت الأمن النفسي لدى الأطفال في الطفولة المبكرة لم تكثف بنتائج المقاييس المعدة، بل قامت بتقصي مدى شعور الأطفال بالأمن النفسي من خلال الملاحظة، وتقارير الأهل والمعلمين.

أما بالنسبة للدراسات التي تناولت الذكاء الانفعالي فقد سجلنا الملاحظات التالية:

- من حيث الهدف استهدفت الدراسات السابقة في مجملها علاقة الذكاء الانفعالي بمتغيرات عديدة منها ما هو متعلق بالأسرة كدراسات العازمي (2007)، التي تناولت العلاقة بين الذكاء الانفعالي وأساليب المعاملة الوالدية، ودراسة أليتناس وأمروغلي (2012)، والتي تناولت أيضاً علاقة الذكاء الانفعالي باتجاهات الأم في التربية، ودراسة هوتيميرز (2003)، حول العلاقة بين الذكاء الانفعالي والارتباط (التعلق) بالوالدين، كما حاولت دراسات أخرى البحث في العلاقة بين الذكاء الانفعالي للآباء والأمهات والذكاء الانفعالي لأطفالهم كدراسة تركولي وتلبور (2014)، ودراسة أليتناس وأمروغلي (2012). كما جاءت دراسة أليجري (2012) في نفس السياق لتبحث في علاقة الوقت الذي تقضيه الأمهات مع أطفالهن وذكاء الأطفال الانفعالي، ودراسة دنيس (2006) حول تنظيم الانفعالات وإدارتها كمكون مهم من مكونات الذكاء الانفعالي وعلاقته بوجود الأم. ويدل هذا التركيز على البحث في علاقة الذكاء الانفعالي بمتغيرات متعلقة بالأسرة على أهمية الأسرة بعناصرها - خاصة الأم - في البناء الانفعالي للطفل في مرحلة الطفولة المبكرة، كما هدفت بعض الدراسات الأخرى لتقصي العلاقة بين الذكاء الانفعالي ومتغيرات أخرى كمصدر الضبط في دراسة إبراهيم (2008)، والتفكير الابتكاري في دراسة علي (2009)، وسلوك التمر في دراسة جابر (2014) والحصيلة اللغوية في دراسة يوسف (2016)، والثقة بالنفس في دراسة الخفاف والحيالي (د. ت.).

كما هدفت معظم الدراسات المعروضة لبحث العلاقات بين متغيرات متنوعة وأبعاد الذكاء الانفعالي كل حسب توجهه النظري، وقامت الباحثة بحصر الأبعاد الأكثر تكراراً وهي إدراك الانفعالات والوعي بها وفهمها، وتنظيم الانفعالات وإدارتها (الغضب، التحكم في الانفعالات)، والتعاطف، ومهارات التواصل مع الأصدقاء والأهل والمعلمين (المهارات الاجتماعية)، وهذا ما ساعد الباحثة في تبني تعريف نظري وإجرائي مناسب للذكاء الانفعالي يتلاءم مع طبيعة العينة (أطفال الروضة).

انفتحت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في بعض الأهداف كببحث مستوى الذكاء الانفعالي لأطفال الرياض في دراسة الخفاف (2007)، ووجدت أن مستوى الذكاء الانفعالي متوسط، ودراسة الفروق بين

الجنسين في الذكاء الانفعالي في دراسة العازمي (2007)، والخفاف والحيالي (د. ت.)، ودراسة يوسف (2016)، وخلصت إلى عدم وجود فروق بين الجنسين.

من حيث العينة اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في اختيار أطفال الروضة وحجم العينات تراوح بين (30) بالنسبة للبحوث التجريبية و(325) للبحوث الوصفية.

من حيث المنهج اتفقت مجمل الدراسات مع الدراسة الحالية باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، إلا في دراسة جابر (2010)، حيث تم استخدام المنهج شبه التجريبي لدراسة أثر وفاعلية برامج لتنمية الذكاء الانفعالي لدى أطفال الروضة المساء معاملتهم من طرف الوالدين.

من حيث أدوات الدراسة فقد اتفقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في تصميم أداة لقياس الذكاء الانفعالي لطفل الروضة، إلا بعض الدراسات الخاصة بالبيئة المصرية بوجه خاص كدراسة ابراهيم (2008)، ودراسة علي (2009)، واللتين تم فيهما استخدام مقياس عفاف عويس، وهذا يدل على أن الانفعال مكون ثقافي، فالطفل في كل بيئة يختلف عن الطفل في بيئة أخرى، نظرا لخصوصية الاستجابات الانفعالية تبعا للثقافة السائدة والبيئة من جهة والاختلافات اللغوية (اللهجات) من جهة أخرى، كما أن الملاحظ في الدراسات الأجنبية تطبيق عدة مقاييس لقياس الذكاء الانفعالي بحيث تمثل في مجموعها أبعاد الذكاء الانفعالي.

من حيث النتائج فقد اختلفت نتائج الدراسات السابقة التي تناولت الذكاء الانفعالي حسب خصوصية العينات وطبيعة المتغيرات، فقد وجدت علاقات موجبة بين المستويات المرتفعة من الذكاء الانفعالي ككل، أو مفصلا بأبعاده ووجهة الضبط الداخلي، الثقة بالنفس، والقدرة على التفكير الابتكاري، والحصيلة اللغوية، وأسلوب التربية الديمقراطي، والارتباط الآمن بالوالدين، في حين وجدت العلاقات سلبية وعكسية بين الذكاء الانفعالي وأبعاده من جهة وسلوك التتمر ووجهة الضبط الخارجي، وأسلوب التربية القائم على الحماية الزائدة، وإساءة المعاملة الوالدية، وغياب الأم من جهة ثانية.

كما تباينت نتائج الدراسات السابقة حول العلاقة بين الذكاء الانفعالي للأمهات والآباء والذكاء الانفعالي للأطفال، حيث بينت دراسة إلکاي ايليتاس وإسراء أمروغلي (2012) وجود علاقة موجبة بين ذكاء الأم وذكاء طفلها من الناحية الانفعالية، وأن لحضور الأب ونوعية علاقته بأطفاله أهمية انفعالية، تؤدي إلى تطور قدرات الذكاء الانفعالي لديهم، كما خلصت نتائج دراسة ألينا تركولي وكريستينا تلور (2014) أنه

توجد علاقة بين الذكاء الانفعالي للأم وطفلها، فيما دلت نتائج دراسة هوتميزز (2003) أنه لا توجد علاقة بين الذكاء الانفعالي للأم، وذكاء طفلها الانفعالي.

وعموماً فإن الدراسة الحالية استفادت كثيراً من الدراسات السابقة، سواء في فهم متغيرات البحث (الأمن النفسي، والذكاء الانفعالي) وضبطهما، وفي تحديد مشكلة البحث وتساؤلاتها، وفي صياغة الفرضيات، وفي اختيار منهج الدراسة، وحجم العينة، كما أن هذه الدراسات ساعدتنا في بناء أداتين لقياس الأمن النفسي والذكاء الانفعالي لأطفال الروضة، رغم الصعوبات التي واجهتنا في ذلك خصوصاً ما يتلاءم مع طبيعة العينة (أطفال الرياض)، وأخيراً فإن الدراسات السابقة أفادتنا كثيراً في مناقشة نتائج الدراسة الحالية وتفسيرها.

8- حدود الدراسة :

1.8- الحدود المكانية: أجريت الدراسة بمدينة الأغواط في (10) روضات من رياض الأغواط.

2.8- الحدود الزمانية: تم إجراء الدراسة الأساسية من ديسمبر 2017 إلى ماي 2018.

3.8- الحدود البشرية: بلغت عينة الدراسة الأساسية (315) طفلاً وطفلةً (302) أمّاً، ممن يبلغون من العمر (4-6) سنوات.

4.8- الحدود الأدائية: مقياس الأمن النفسي للأبناء كما تدرّكه الأمهات (إعداد الطالبة).

مقياس الذكاء الانفعالي لطفل الروضة (إعداد الطالبة).

خلاصة الفصل: تعرفنا في هذا الفصل على كل من الأمن النفسي والذكاء الانفعالي وأهميتهما في السنوات المبكرة من عمر الطفل، وطرحنا إشكالية الأم العاملة بالنسبة إلى الطفل، وتساؤلات أخرى حول هذا الموضوع، كما تناولنا فرضيات الدراسة فأهميتها، والتعريفات الإجرائية لكل متغيرات الدراسة، ثم تناولنا الدراسات السابقة التي تناولت كل من الأمن النفسي والذكاء الانفعالي، فحدود الدراسة.

تمهيد

- 1- تعريف الأمن النفسي
- 2- الأمن النفسي والتعلق
- 3- الحاجة إلى الأمن النفسي
- 4- خصائص الأمن النفسي
- 5- أبعاد الأمن النفسي
- 6- الحاجات المرتبطة بالأمن النفسي
- 7- أهمية الأمن النفسي
- 8- العوامل المؤثرة في إشباع الحاجة إلى الأمن النفسي
- 9- الأساليب اللازمة لتحقيق الأمن النفسي
- 10- مؤشرات الأمن النفسي
- 11- مؤشرات عدم الشعور بالأمن النفسي
- 12- النظريات المفسرة للأمن النفسي

خلاصة الفصل

تمهيد:

يعتبر الأمن مطلباً ضرورياً لحياة الإنسان، فلا طعم للحياة بدون الأمن المؤدي إلى الطمأنينة وراحة البال، وللأمن أنواع عدة فهناك الأمن النفسي والأمن الغذائي، والأمن الصناعي، والأمن السياسي والأمن العسكري وغيرها، ولكن الأمن النفسي للفرد من أهمها وأكثرها التصاقاً بكل فرد بعينه، وقد ظل الإنسان منذ وجوده على الأرض يبحث عن أمنه النفسي من خلال سعيه إلى تحقيق حاجاته الضرورية، وتقوية علاقته بأخيه الإنسان، حتى يأمن جانبه، ويبني علاقات معه على أساس الاحترام والقبول والتعاون، وعلى مر الأزمنة تأرجحت هذه العلاقات بين القوة والضعف، والحب والكراهة، والمسالمة والاعتدال، والعدل والظلم، فكان لابد من البحث والتعرف على وسائل تعينه على الشعور بالأمن والطمأنينة ومواجهة الأخطار المحدقة به أثناء سيره في هذه الحياة (صالح الصنيع، 1989، ص31). "وهو أحد المتطلبات الأساسية ليعتبر الفرد بشخصية إيجابية متزنة" (محمد المومني، 2006، ص137).

"وإذا ما فقد الشعور بالأمن يصبح الفرد مهدداً، لسهولة تعرضه لتأثير الضغوطات النفسية والاجتماعية مما يؤدي إلى حدوث الاضطراب" (أميرة دوام، وشريف حورية، 2014، ص114). "فعدم إشباع الحاجة للأمن النفسي يعد مصدراً للقلق وسوء التوافق" (محمود حسين، 1989، ص306).

1- تعريف الأمن النفسي (Psychological Security):

1.1- التعريف اللغوي للأمن النفسي: يعد مفهوم الأمن من المفاهيم اللغوية ذات الثراء في المعنى، فقد جاءت كلمة أمن في معاجم اللغة العربية بعدة معانٍ نذكر منها: أمن يأمن أمناً وأماناً، وأمنه : إذا اطمأن ولم يخف فهو آمن، والمأمن الأمن طمأنينة النفس، وزوال خوفها ويقال المأمن موضع الأمن، والأمن اسم من آمنت، والأمان إعطاء الأمانة، والعرب تقول رجل أمان، إذا كان أميناً، وبيت آمن ذو أمن، ورجل أمانة بضم الهمزة إذا كان يأمنه الناس، ولا يخافون شره، ورجل أمانة بفتح الهمزة إذا كان يصدق ما سمع، ولا يكذب بشيء (إبراهيم أنيس وآخرون، 1973، ص144). وجاء في لسان العرب لابن منظور أن "الأمن لغة يعني الأمان والأمانة، وقد آمنت فأنا آمن، والأمن ضد الخوف، ويقال أمنت المتعدي، فهو ضد أخفته وفي التنزيل العزيز "وآمنهم من خوف"، ويقول الزجاج والأمانة الأمن منه إذ يغشيك النعاس أمنه منه، وينزل عليكم من السماء ماء ليطهركم به، نصب أمنه لأنه مفعول به كقولك فعلت ذلك حذر الشر" (ابن منظور، 1993، ص140). ووردت كلمة الأمن لغوياً في المعجم الوجيز بمعنى "أمن أمناً وأماناً وإمناً

وأمنة، اطمأن ولم يخف فهو آمن والأمن ضد الخوف "(مجمع اللغة العربية، 2003، ص25). والأمن النفسي لغة يمكن تعريفه بأنه "زوال الخوف عن النفس الإنسانية والشعور بالراحة والسكينة" (عبد الله الصيفي، 2010، ص2040).

أما مفهوم النفس لغة مأخوذ من نفس، وتجمع على أنفس ونفوس، النفس في اللغة تأتي لعدة معاني منها:

- النفس: الروح يقال خرجت نفسه.

- النفس: الدم يقال سالت نفسه.

- النفس: الجسد. ونفس الشيء ذاته وعينه (ابن منظور، مرجع سابق، ص234).

1.2- التعريف الاصطلاحي: قبل تعريف الأمن النفسي يجب الإشارة إلى أن مصطلح الأمن النفسي يقابله العديد من التسميات مثل الطمأنينة الانفعالية أو النفسية، الأمن الشخصي، الأمن الخاص، السلم الشخصي، وكلها تدل على نفس المصطلح (سامية أبرييم، 2011، ص1790).

يعرفه أدلر (1929) "أنه الوضعية التي يكون فيها الفرد آمناً ومتحرراً من التهديد والخطر، وبالشكل الذي يمكنه من الوجود بوضعية قوية دون وجود للتحديات" (عمر بني ياسين، وصالح محمود، 2012، ص283).

ويعرفه ماسلو (1952) بأنه "شعور الفرد بالقبول والانتماء والألفة وندرة الشعور بالتهديد والخطر والقلق، وتصوره أن الجنس البشري ودود وخير، ويشعر بالثقة نحو الآخرين، متسامح ومتعاطف، ومتفائل، سعيد ومستقر عاطفياً، متقبل لذاته، متجاوب مع الواقع خال نسبياً من الاضطرابات العصابية" (A. Maslow, 1972a, p.36).

وتعرفه كيرنز وآخرون (2001) Kernez & al بأنه "شعور الفرد بأنه محبوب ومقبول ومقدر من قبل الآخرين، وندرة شعوره بالخطر والتهديد، وإدراكه أن الآخرين ذوي الأهمية النفسية في حياته خاصة الوالدين مستجيبون لحاجاته، ومتواجدون معه بدنياً ونفسياً لرعايته، وحمائته ومساندته، وقت الأزمات" (Kerns. K. Aspelmeier, J.S Gatzler, A.S Grabill, 2001, p.203).

ويرى عبد الباري محمد داود (2004) أن "الأمن النفسي أو الأمن العاطفي هو شعور الفرد بأنه محبوب كفرد مرغوب فيه لذاته، وأنه موضع حب وإعزاز، وتظهر هذه الحاجة مبكرة في نشأتها، ولذا فإن الذي يقوم بإشباعها خير قيام هما الوالدان" (عبد الباري داود، 2004، ص89).

ويعرفه حامد زهران (2005) بأنه "الطمأنينة النفسية والانفعالية، وهو الأمن الشخصي حيث يكون إشباع الحاجات مضمونا وغير معرض للخطر" (حامد زهران، 2005، ص445).

وتعرفه زينب شقير (2005) بأنه شعور مركب، يحمل في طياته شعور الفرد بالسعادة والرضا عن حياته، بما يحقق الشعور بالسلامة والاطمئنان، وأنه محبوب ومتقبل من الآخرين، بما يمكنه من تحقيق قدر أكبر من الانتماء للآخرين، مع إدراكه لاهتمام الآخرين، وثقتهم فيه حتى يستشعر قدرا كبيرا من الدفء والمودة، ويجعله في حالة من الهدوء والاستقرار، ويضمن له قدرا من الثبات الانفعالي، والتقبل الذاتي واحترام الذات، ومن ثم إلى توقع حدوث الأحسن في الحياة، مع إمكانية تحقيق رغباته في المستقبل بعيدا عن خطر الإصابة باضطرابات نفسية أو صراعات أو أي خطر يهدد أمنه واستقراره (زينب شقير، 2005، ص7).

ويعرفه فينيمان (2010) Fenniman بأنه "شعور الفرد بالقدرة على مواجهة المخاطر بدون الخوف من العواقب والنتائج المترتبة" (Fenniman, 2010, p.35).

ويشير ميلدي (2010) Mulday أن الأمن النفسي يعني شعور الفرد بالراحة والثقة بالنفس، والقدرة على تقدير ذاته وتحقيق قدراته وتحسين إبداعاته (Mulday, 2010, p.73).

من خلال التعاريف المعروضة فإن الأمن النفسي هو شعور الفرد بالطمأنينة والسكينة، وبالنسبة للطفل هو الشعور بالطمأنينة والاستقرار وحب المحيطين به، خاصة ذوي الأهمية الانفعالية لديه، كالوالدين والإخوة، وتقبلهم له، ويدرك أنهم مستجيبون في جميع الأحوال لحاجاته، مما يمكنه من احترام ذاته وتقديرها والثقة بنفسه، والآخرين، والخلو من الصراعات النفسية، والقلق، والخوف، والابتعاد عن الانفعالات غير السارة، وهي حاجة أساسية تظهر في السنوات الأولى من طفولة الفرد، وتستمر أهمية إشباعها حتى سن الشيخوخة.

2- الأمن النفسي والتعلق:

قبل تناول العناصر الأخرى في هذا الفصل، يجب إزالة الغموض بين المصطلحين (الأمن النفسي والتعلق)، وهذا لما يوجد من تداخل بينهما، خاصة وأن التفسيرات النظرية لكلا المصطلحين متداخلة جدا، حيث يُعرف التعلق بأنه "رابطة انفعالية قوية تؤدي إلى شعور الطفل بالسعادة والفرح والأمن، عندما يكون قريبا من مقدم الرعاية" (عدي راشد ، وإيثار منتصر، 2013، ص170).

ويعرف أيضا "بأنه ارتباط عاطفي بين شخص وآخر، أو بين الناس بعضهم البعض، وذلك تحت ظروف التواجد في إطار مكاني واحد يتدعم هذا الارتباط عبر الزمن" (يمينة مدوري، 2015، ص69). أي أن التعلق متصل بالارتباط، وهو سابق للشعور بالأمن النفسي، وهذا الأخير محصل لنوعية هذه العلاقة التي تربط بين الطفل ومن يقوم برعايته.

إن للتعلق ثلاثة أنماط تظهر من خلال مجموعة من المؤشرات، فالتعلق الآمن يظهر فيه الفرد متجاوبا ومتعاوناً ومرتاحاً وودوداً وطيلاً في الحديث، مرناً، ذا مهارات وموارد متسعة، ويبدى تنوعاً في سلوكه الاجتماعي يسمح له بالاتصال بالآخرين بدون مشاكل (المرجع السابق، ص 73). أما التعلق القلق أو السلبي فيظهر في سرعة الغضب والانفعال خاصة بانفصال الفرد عن مقدم الرعاية، ويكون فاشلاً في التفاعل مع محيطه، أما التعلق التجنبي فيظهر من خلال معاناة الفرد من صعوبة في الثقة بالآخرين والتقرب إليهم ويعاني الوحدة والعزلة، ويرى روث وآخرون (1991) Roth & others "أن الحاجة للأمن حاجة فطرية والعلاقات التعلقية تقوم على أساسها" (عدي راشد، وإيثار منتصر، 2013، ص169). ومنه يتضح أن شعور الطفل بالأمن النفسي يعد من مؤشرات التعلق الآمن، فالتعلق بمقدم الرعاية بطريقة آمنة ينتج عنه إشباع حاجة الطفل إلى الأمن النفسي، أي أن التعلق الآمن مهمته الأساسية هي إشباع الحاجة للأمن النفسي، فيما نمطي التعلق التجنبي والسلبي يمثلان مظاهر عدم الشعور بالأمن، كما أن أنماط التعلق مرتبطة أساساً بأساليب الرعاية المقدمة للفرد ونوعية الاستجابات العاطفية تجاهه، وخاصة في مرحلة الطفولة المبكرة، فالعلاقات غير المستقرة تمتد آثارها السلبية حتى مرحلة الرشد، فحاجة الطفل للأمن النفسي تتطلب إقامة علاقات تعلقية آمنة مع مقدم الرعاية.

3- الحاجة إلى الأمن النفسي :

"يعد الأمن النفسي من المفاهيم الرئيسية في علم النفس، توصل إلى تحديده ماسلو عن طريق البحوث العيادية، وهو من الحاجات الأساسية التي يعد إشباعها مطلباً رئيسياً لتوافق الفرد، في حين عدم إشباعها يشكل مصدراً لقلقه وسوء توافقه" (عبد السلام المبرجي، وعبد الله الشهري، 2008، ص114). وتتطلب هذه الغريزة سعي الفرد المستمر للمحافظة على الظروف التي تضمن إشباع الحاجات الحيوية والنفسية، تحت تأثير الشعور بالحاجة إلى تأمين نفسه، وممتلكاته وضماناً للاستقرار والطمأنينة، حتى ينطلق للسعي وراء عيشه، وتطوير حياته مستغلاً طاقاته وقدراته في ظلال الأمن (نجاح السمييري، 2010، ص278).

كما أنه من أهم دوافع السلوك الإنساني طوال الحياة، فالحاجة إلى الأمن من الحاجات الأساسية اللازمة للنمو النفسي السوي، والتوافق النفسي والصحة النفسية للفرد، وهي محرك الفرد لتحقيق أمنه وترتبط بغريزة المحافظة على البقاء، وتتضمن الحاجة إلى الأمن شعور الفرد أنه يعيش في بيئة صديقة مشبعة للحاجات، وأن الآخرين يحبونه ويحترمونه ويقبلونه داخل الجماعة، ومستقر وآمن أسرياً، ومتوافق اجتماعياً، لديه مورد رزق مستمر فهو آمن وصحيح جسمياً، ونفسياً، ويتجنب المخاطر ويلتزم الحذر ويتعامل مع الأزمات بحكمة، ويشعر بالثقة والاطمئنان والأمن (عمر بني ياسين، صالح محمود، مرجع سابق، ص287).

يحتاج الطفل طوال فترة طفولته إلى الشعور بالأمن وهي حاجة يتم إشباعها من طرف الوالدين، وحتى لو تعرض الطفل في هذه الفترة من حياته لأزمات، أدت لغياب أحد الوالدين أو كليهما، فيجب على المحيطين به سد هذا النقص، وإشعاره بالطمأنينة والاستقرار، وتعويضه عما فقدته من حب وعطف وحنان بفقدان الأم والأب، أو الابتعاد عن أي منهما لأي سبب كان، والحرمان من إشباع هذه الحاجة يؤدي إلى شعور الطفل بعدم الاستقرار، وبالخوف من المستقبل، والمعاناة من الصراعات النفسية الدائمة كنتيجة لذلك (سهير كامل، شحاتة محمد، 2007، ص147). والأم هي أول مصدر لشعور الطفل بالأمن، ولخبرات الفرد دور مهم في شعوره بالأمن النفسي، فأمنه يصبح مهدداً في أي مرحلة من مراحل العمر إذا تعرض لضغوط نفسية اجتماعية لا طاقة له بها، مما يؤدي إلى الاضطراب النفسي، لذا يُعد الأمن من الحاجات ذات المرتبة العليا للإنسان، تتحقق بعد تحقيق حاجاته الدنيا، فقد نلاحظ أن الفرد في مرحلة الرشد غير آمن حتى ولو توافرت له كل أسباب الأمن والحب والانتماء ذلك لأنه لم يعيش الأمن فترة طفولته، في حين نجد أن الفرد الذي عاش الأمن منذ طفولته، يحتفظ بمستوى مرتفع من الأمن النفسي حتى لو عاش في بيئة تنطوي على التهديد أو الخطر (عبد السلام المبرجي، عبد الله الشهري، مرجع سابق، ص118).

يؤكد ماسلو على "أهمية الشعور بالأمن في عالم يتصف بالحروب، والكوارث، والأزمات الاقتصادية، وانتشار البطالة والخوف من المستقبل" (A. Maslow, 1970, p.41). وبالتالي فإن الأمن النفسي شرط أساسي لانتظام حياة الطفل النفسية، واستقرار مشاعره الاجتماعية، وتركزها حول هذه النواة الأولى التي تكونت في محيط الأسرة، وبدون هذا الحد يفشل الأطفال في التفتح والازدهار، بل أكثر من هذا قد تحدث اختلالات في شخصية الطفل تعوق النمو العقلي والنفسي السليمين (عبد الباري داوود، 2004، ص49). (April & J.Englebert & J.Gauthier, 2008, p.2). ويضيف جون فريدريك بارجر

(J.Frédéric Berger, 2008) أن عدم إشباع الحاجة للأمن النفسي تجعل الفرد عاجزاً عن الانجاز والإبداع وتذوق الفن، وبالتالي لا يتطور المجتمع، فتحقيق إشباع الأمن النفسي للأفراد هو ما يصنع الحضارة" (J. Berger, 2008, p.11). وإذا ما حالت الظروف التي نما فيها الفرد دون إشباع حاجته للأمن، فسيكون مدفوعاً في سلوكه إلى إشباع هذه الحاجة بصورة قسرية، فيلتمس الأمن في جميع المواقف والعلاقات التي يشترك فيها، ويعجز عن مواجهة المواقف التي تمثل من وجهة نظره تهديداً له، أو خطراً عليه، وإذا لم تشبع لدى الفرد هذه الحاجة الأساسية، فقد لا يستطيع أن يستجيب إلى المواقف التي تتطلب على شيء من الخطر استجابة تتناسب مع طبيعة هذه المواقف، ذلك لأنه يتأثر في استجابته بما يعترضه من مخاوف وعدم أمن (مريم الناجم، 2011، ص3).

ترى الطالبة أن الحاجة للأمن النفسي هي حاجة فطرية توجد مع ميلاد الطفل، ترافق حاجات الطفل البيولوجية وتستمر للمراحل المتقدمة من عمر الفرد، ولا يمكن المضي قدماً في هذه الحياة دون إشباعها، وهي حاجة مستمرة الإلحاح طوال عمر الفرد، تتطلب وجود الأم في بداية حياة الطفل ثم وجود أفراد يمثلون أهمية انفعالية، نفسية بالنسبة إليه، وهؤلاء هم أفراد أسرته، ثم يتغير حجم الحاجة ونوعيتها ومتطلبات إشباعها، إلى وجود بيئة محيطة تتعدى الأسرة الصغيرة إلى المجتمع، لبناء علاقات سوية تجعل الفرد آمناً نفسياً، قادراً على تحقيق التوافق النفسي السليم مع ذاته، والآخرين من حوله.

4- خصائص الأمن النفسي:

تناولت البحوث والدراسات الأمن النفسي من جوانب متعددة، وأظهرت نتائج عينة من تلك البحوث والدراسات أهم خصائصه، حيث يتحدد الأمن النفسي بعملية التنشئة الاجتماعية، وحسن أساليبها، ويرتبط بالتفاعل الاجتماعي، والخبرات والمواقف الاجتماعية والبيئة المتوافقة (حامد زهران، 2003، ص24).

يؤثر الأمن النفسي تأثيراً حسناً على التحصيل الدراسي للتلاميذ، وفي الإنجاز بصفة عامة، فالمتعلمون والمتقنون أكثر أمناً من الجهلة والأميين، كما يرتبط شعور الوالدين بالأمن في شيخوختهم بوجود الأبناء البررة، كما أن الأمنين نفسياً أعلى في الابتكار من غير الأمنين (عمر حجاج، 2014، ص195).

فعناصر الأمن النفسي ترتبط بالمتغيرات النفسية، والمواقف الحياتية التي يختبرها الفرد، وعليه فسمات الشخصية المتزنة ذات علاقة إيجابية مع الشعور المرتفع بالأمن النفسي.

5- أبعاد الأمن النفسي:

الأمن النفسي هو نتاج أو محصلة لعوامل عديدة مرتبطة بطبيعة الفرد وتكوينه، ونموه وعوامل أخرى خارجية ذات علاقة بالعوامل الثقافية والتنشئة الاجتماعية، وهذا ما يجعله يظهر لدى الأفراد طبقاً للعديد من الأبعاد والمؤشرات السلوكية والانفعالية العلائقية، والتي تساعدنا في الحكم على مستوى الأمن النفسي الذي حققه الفرد بالتفاعل مع كل هذه المعطيات والعوامل (المرجع سابق، ص197).

ومفهوم الأمن النفسي الذي استحدثه ماسلو له ثلاثة أبعاد يتمثل جانبها الإيجابي في:

- شعور الفرد بأن الآخرين يتقبلونه ويحبونه وينظرون إليه ويعاملونه في دفاء ومودة.

- الانتماء وإحساسه بأن له مكاناً في الجماعة.

- السلامة وندرة الشعور بالخطر والتهديد والقلق (عبد السلام المفرجي، وعبد الله الشهري، 2008، ص115).

يرى زهران (2005) "أن الأمن النفسي مركب من اطمئنان الذات، والثقة في الذات والتأكد من الانتماء إلى جماعة آمنة، ويكون الشخص الآمن نفسياً في حالة توازن أو توافق نفسي" (حامد زهران، 2005، ص445). ويرى مظلوم (2014) "أن الأمن النفسي يتضمن بعدين هاميين يتمثلان في اطمئنان الذات، أي شعور الفرد بالاطمئنان والأمن والهدوء والاستقرار والسلامة، وعدم الخوف من قبل الجماعات الإنسانية التي ينتمي إليها من جهة، والثقة بالذات والآخرين والتي تعني ثقة الفرد في قدراته وإمكانياته وأحكامه وثقته بمن حوله من جهة ثانية" (مصطفى مظلوم، 2014، ص8). وقد أشار عدس إلى "أن الأمن النفسي يتضمن وجود التوازن بين الفرد وذاته من ناحية، وبين المحيطين به من ناحية أخرى، فإذا توافرت هذه العلاقات المتوازنة في سلوك الفرد، فإنه يميل إلى الاستقرار، وبالتالي يصبح أكثر قابلية للعمل والإنتاج بعيداً عن القلق والاضطراب" (نجاح السمييري، 2010، ص2154).

كما يؤكد الحفني على أهمية البعد الاجتماعي في الأمن النفسي للفرد، فهو يرى أن أمن الفرد ينبع من شعوره بأنه يستطيع الإبقاء على علاقاته مشبعة ومتزنة مع الناس ذوي الأهمية الانفعالية في حياته (جميل الطهراوي، 2007، ص8). وفي ذات السياق يؤكد الصيفي (2010) أيضاً على "أهمية الأمن الاجتماعي الذي يتضمن شعور الفرد بأن له ذاتاً، لها دور في محيطها وتُقدّر حيث تغيب، وإن الفرد

يدرك أن لها دوراً اجتماعياً مؤثراً، يدفعه الشعور بالحاجة إلى الانتماء للتمسك بتقاليد الجماعة ومعاييرها، حيث يتمثلها الفرد كما لو كانت معاييرها هو الذاتية " (عبد الله الصيفي، 2010، ص2050).

كما يؤكد زهران أن الحاجة للأمن النفسي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بغريزة البقاء، ويضيف إلى الأبعاد المذكورة توفر سكن مستقر، وإلى مورد رزق مستمر وصحة جسمية وشفاء من الأمراض، وتجنب الخطر والتزام الحذر، والشعور بالثقة والاطمئنان (نجاح السميوي، مرجع سابق، ص2154). ويضيف زهران (2005) الخلو من الصراعات، والاستقرار الانفعالي، والانطلاق والتحرر والتمركز حول الآخرين، إلى جانب الشعور بالكفاءة، والقدرة على حل المشكلات، وتملك زمام الأمور وتحقيق النجاح، المواجهة الواقعية للأمور وعدم الهروب، الخلو من الاضطراب النفسي والشعور بالسوء، والتوافق النفسي والصحة النفسية (حامد زهران، 2005، ص87).

وترى الطالبة أن الأمن النفسي لدى الطفل يتضمن بعدين هما :

1.5- البعد الشخصي الذاتي: وهو شعور الطفل بالراحة والسكينة والاطمئنان والاستقرار وعدم الخوف والقلق، والأهمية في محيطه الشخصي، وأنه محبوب، وأن يكون مقدراً لذاته، يشعر بالكفاءة والثقة بالنفس، والقدرة على إدارة شؤونه، واتخاذ قراراته، والاستقلالية، والقدرة على الإنجاز، والشعور بأنه سعيد مرتاح.

2.5- البعد الاجتماعي: وهو شعور الطفل بقدرته على إقامة علاقات متزنة مع من يحيطون به، وإبقاء علاقاته مشبعة مع من حوله خاصة ذوي الأهمية الانفعالية في حياته، والثقة في الآخرين، وحبهم والتسامح معهم، والشعور بأهمية الانتماء لجماعة الرفاق، وقدرته على التأثير فيهم، وإدراك العالم من حوله كبيئة سارة ودافئة.

6- الحاجات المرتبطة بالأمن النفسي:

أشار ماسلو إلى أن للأمن النفسي حاجات ومن أهمها:

- 1.6- الحاجة إلى الطمأنينة:** وهي حاجة الفرد إلى الحماية من الخطر والتهديد والمعاناة الاقتصادية.
- 2.6- الحاجة إلى النظام:** وهي الحاجة إلى ضوابط وقواعد للسلوك، والعلاقات، وكذلك وضع الأشياء في ترتيب ونظام ونظافة، وكذلك الحاجة إلى القانون.

3.6- الحاجة إلى الاستقرار: وهي توفير جو أسري آمن وهادئ، والحماية من الشقاق الأسري والانفصال والطلاق.

4.6- الحاجة إلى الاستقلالية: أي إعطاء الفرد فرصة لاتخاذ القرارات وتحمل المسؤولية والشعور بالثقة.

5.6- الحاجة إلى التخفيف من الألم الجسدي والنفسي: والهرب من المواقف الخطرة، وتجنب الاعتداء الجسدي والجنسي، وتجنب الذل والسخرية من الآخرين (عماد مخيمر، 2003، ص2).

7- أهمية الأمن النفسي:

تبدو أهمية الأمن النفسي في تقسيم ماسلو (Maslow) للحاجات الإنسانية، حيث وضعها في المستوى الثاني من النموذج الهرمي للحاجات، وهذا التقسيم يبدأ بالحاجات الفسيولوجية، ثم الحاجة إلى الأمن وتليها الحاجة إلى الحب، فالحاجة إلى التقدير والاحترام، ثم الحاجة إلى تحقيق الذات، ويرى ماسلو (Maslow) أن تحقيق الذات قليل الاحتمال، وللشعور بالأمن قيمة عظيمة تمثل الفيء الذي لا يعيش الإنسان إلا في ظلاله، وهو قرين وجوده، فلا يمكن مطلقاً أن تقوم حياة إنسانية وتنهض بها وظيفة الخلافة في الأرض، إلا إذا اقترنت تلك الحياة بأمن وارف، كما يعد من المطالب الأساسية لجميع الأشخاص مع كل فئات المجتمع باختلاف خصائصهم، حيث لا يمكن فهم حاجات الفرد بمعزل عن شعوره بالأمن النفسي، فالكثير من هذه المطالب الأخرى لا تأخذ أهميتها وتبرز إلا عند تحقيق المطلب الأساسي للأشخاص، والمتمثل في الأمن النفسي (نجاح السمييري، 2010، ص2155).

يعتبر الأمن النفسي من أهم مقومات الحياة، يتطلع إليه الإنسان في كل زمان ومكان، من مهدد إلى لحد، فإذا وجد ما يهدده في نفسه وعرضه ودينه هرع إلى مكان آمن ينتشر فيه الأمان والاطمئنان (السيد عبد المجيد، 2004، ص248). فالطفل لا يستطيع أن ينمو نمواً نفسياً سليماً دون إشباع الحاجة إلى الأمن النفسي، فتوافق الفرد في مراحل نموه المختلفة يتوقف على مدى شعوره بالأمن النفسي والطمأنينة في طفولته، فإذا تربى الطفل في جو أسري آمن ودافئ مشبع لحاجاته، فإنه يميل إلى تعميم هذا الشعور على بيئته الاجتماعية، فيرى أنها مشبعة لحاجاته، ويرى في الناس الخير والحب، فيتعاون ويتعامل بصدق ويتسم بالتفاؤل والرضا مما يجعله يحظى بتقدير الآخرين، فينعكس ذلك على تقبله لذاته (أحلام محمود، وأشرف عبد الغني، 2006، ص92).

كما أنه يترتب على مدى ونوعية إشباع الدوافع الأولية والأساليب التي تُتَّبَع في إشباعها، شعور الطفل بالأمن أو عدم الشعور به، ففي حال تأمين قدر معقول من الإشباع، فإنه يفتح الطريق لإشباع حاجات المستويات الأعلى من الحب والتقدير، أما إذا لم يتم هذا القدر من الإشباع، فيظل الطفل مشغولاً بتأمين هذا القدر المطلوب، ويتعطل ظهور الحاجات الأخرى التي تلي الحاجة إلى الأمن، وإذا تحقق إشباع حاجات وظائف الأعضاء، تحرر الطفل من ضغطها وسيطرته على سلوكه، فتصبح حاجته إلى الأمن مهمة فيبحث عن بيئة آمنة مشبعة غير معادية له، وإذا تحقق له ذلك فإنه يشعر بالحاجة إلى الحب والانتماء وبناء علاقات اجتماعية مع الآخرين، وبعدها الحاجة إلى تقدير الذات، فإذا أشبعت هذه الحاجة شعر الفرد بالثقة في المجتمع، فيسعى للقيام بأعمال تجعله محط أنظار الآخرين (عبد السلام المفرجي، وعبد الله الشهري، 2008، ص115).

ويؤكد الفرماوي "أن تحقيق الأمن يمهد لكل فرد من أفراد الأسرة إشباع الحب، والانتماء وتأكيد الذات، مما يؤدي إلى التآلف والتكامل، في إطار مفاهيم ومبادئ أسرية ثابتة" (حمدي الفرماوي، 2008، ص56).

يرى محمد موسى الشريف أن الناظر للأمراض النفسية السارية في الحياة المعاصرة يعلم أهمية تحقيق هذه الحاجة في واقع الحياة، فالقلق والخوف من المجهول يُهدد من أمسى مكتئباً محبباً غير راض بحاله ولا سعيد بأيامه، كما أصبح تحقيق الأمن النفسي في المجتمعات مطلباً لكل الدول والحكومات، والكثير من مراكز الدراسات والأبحاث، وتعد له المؤتمرات وتصرف في سبيل تحقيقه أموال طائلة وجهود هائلة (محمد الشريف، 2003، ص9).

يشير الدومي (2012) Al-Domi أن الإحساس بالراحة والهدوء وراحة البال هي من الأولويات والأساسيات في حياة الإنسان، وأنها تُمثّل غاية في حد ذاتها، ويضيف أن الناس يعتقدون أن السعادة في جمع المال والاهتمام بالمظاهر والزينة لكنها في الحقيقة هي سعادة داخلية هي سعادة النفس، براحتها واطمئنانها، وهي تختلف باختلاف المواقف والظروف بين الفقر والغنى والصحة والمرض (Al-Domi, 2012, p.52).

ويشير فردريك بارجر "أن إشباع الحاجة للأمن يعتبر مولداً للتوقعات الاجتماعية، حيث نستطيع من خلال هذا الإشباع فهم كيفية تطور ونمو الفرد اجتماعياً" (J. Berger, 2008, p.11).

"فالأمن النفسي حاجة ضرورية للنمو والتعلم والعمل، والاستمرار في الحياة والاستمتاع بها، فالفرد يحتاج إلى بيئة مريحة وآمنة، تساعد على تنظيم حياته، ليستطيع الاستمرار وتحقيق ما يريده وما يصبو إليه" (Andrew. A & P. feiffer, 1998, p.269).

وعليه فإن أهمية الأمن النفسي تتضح من خلال ما يترتب عليه إذا ما تم إشباع هذه الحاجة الهامة من استقرار نفسي، وسعي لتحقيق حاجات أعلى قد يعيقها عدم إشباع الحاجة للأمن النفسي، فإذا ما تم الإشباع في مرحلة الطفولة المبكرة كان الفرد سوياً مطمئناً، مقبلاً على الحياة يخوضها دونما تردد أو خوف، ويسعى لتحقيق ما يفيد، ويجعله متوازناً، متزناً انفعالياً، فاعلاً، مساهماً في بناء مجتمعه، فالنمو السليم للأفراد لا يتحقق دون إشباع الحاجة للأمن النفسي، لذا فأهمية إشباعه في الطفولة تغني عن التدخلات العلاجية في المراحل العمرية التالية، كما أن أهميته داخل الأسرة تؤدي إلى استقرار العلاقات بين أفرادها، والسعي نحو الحاجة إلى الحب والانتماء والتآلف، وبالتالي فإذا ما تم تحقيق الحاجة للأمن النفسي على مستوى الأفراد، فإنه سيتعداها لتحقيقه على مستوى الأسر فالمجتمع .

8- العوامل المؤثرة في إشباع الأمن النفسي :

هناك عدة عوامل تؤثر في الأمن النفسي وتعمل على إشباع الحاجة إليه، ولقد اختلف الباحثون في هذه العوامل، فمنهم من اعتبرها عاملاً ومنهم من اعتبرها نتيجة، وهناك أيضاً ما يعيق الأمن النفسي و هو كل ما من شأنه أن يكون نتيجة لحالة من الشعور بالنبذ، وعدم التقبل، والمحبة، والعزلة، والوحدة، والشعور الدائم بالخوف، والقلق، والتهديد الدائم بالخطر، ولكن دون غض النظر عن طبيعة ذلك المهدد، ودرجة تأثيره على الفرد إذ تتطلب مراحل نموه أن يكون بحاجة أكثر إلى الأمن النفسي (حجاج عمر، 2014، ص198).

وفي مايلي سنتطرق بشيء من التفصيل، إلى أهم ما يؤثر على إشباع الحاجة للأمن النفسي وعدم إشباعها.

1.8- الوراثة مقابل البيئة :

من غير الموثوق به الركوز إلى دور الوراثة في الأمن النفسي مع غياب دراسات قابلة للتعميم في هذا المجال، والحال سباق بين أنصار البيئة من الباحثين وبين أنصار الوراثة منهم، فقد ذكر كاتل (1966) في نتيجة دراساته المعتمدة على التحليل العامل، أن القلق هو أحد محكات الأمن النفسي يرجع

35 بالمائة منه إلى الوراثة وأن للبيئة الأثر الأكبر، كما أنه لا يمكن الحديث عن دور الوراثة في إطار الاضطرابات الانفعالية، دون استخدام كلمات أو مفاهيم تشير إلى عدم توافر الثقة الكاملة في النتائج التي تجري في هذا السياق، وغدت كلمات مثل من المحتمل، من المرجح، من المعتقد، تخمين كلمات مألوفة في أدبيات الوراثة، حيث أن مقدار الموثوقية في وراثة المظاهر الانفعالية ما زال في ضوء التجريب، وركون الباحث النفسي واطمئنانه غير مدركين في هذا السياق (علي سعد، 1994، ص333).

2.8- التنشئة الاجتماعية:

1.2.8- الأسرة وعلاقة الطفل بالوالدين: يحتاج الطفل في نموه الانفعالي باعتباره كائنا اجتماعيا إلى إشباع حاجات نفسية أساسية عنده، وتتأثر شخصيته تأثرا كبيرا بما يصيب هذه الحاجات أو بعضها، من إهمال وحرمان، وتتأثر بصفة عامة بالأسلوب أو الطريقة التي تُواجه بها هذه الحاجات، ومن أهم هذه الحاجات حاجة الطفل إلى التجاوب العاطفي في دائرة الأسرة أي تبادل المحبة والحنو مع الوالدين (سهير كامل، د.ت.، ص274). (P. Aprile & Au, 2008, p.2). "وتعتبر الأسرة مصدرا أساسيا في بنية الشخصية السوية أو المضطربة، أي أنها مسؤولة عن إكساب أبنائها سمات شخصية، يدخل فيها عنصرا التدريب والتعلم" (أميرة دوام، و شريف حورية، 2014، ص48).

كما أن توفير الأمن النفسي للطفل والذي يعتبر من المتطلبات الأساسية للصحة النفسية التي يحتاج إليها كي يتمتع بشخصية إيجابية متزنة، تقع على عاتق الأسرة، ويعتبر إدراك الطفل لاتجاهات والديه نحوه من العوامل المهمة في تكيفه، ونموه، وشعوره بالأمن النفسي، وأن الطريقة التي يدرك بها الطفل هذه الاتجاهات هي التي تؤثر فعليا على تكيفه (S. Chemila, 2012, p.3).

يرى وينيكوت (Winnicott 2012) أن أهم فرد يحقق الإشباع العاطفي هو الأم، فطبيعة العلاقة بين الأم وطفلها تحدد التطورات التالية في النمو، وتعتمد نوعية العلاقة على كيفية تحقيق الإشباع، والعناية والرعاية بالطفل، فالأم تمثل المنبع الأساسي للتبادلات العاطفية، وعليه تتحدد راحة الطفل وشعوره بالأمن، وبناء الثقة وطبيعة القلق لديه، كما أن المحيط الذي يعيش فيه الطفل منذ الولادة والتجارب الانفعالية الأولية هي ما تصنع أساس البناء العاطفي لديه، وهذا الإحساس بالأمن العاطفي هو ما يعطي مشاعر الاستمرار أو الوجود فيما بعد (S. Chemila, Op.cit, p.p 4-6).

يشير دويك ولندن (2004) Dweek & London أن نمو الجوانب الاجتماعية للطفل يحتاج إلى بيئة صحية تتطلب توفير قدر متوازن من الحب والعطاء، وتوفير قدر من الحماية والمساندة الاجتماعية السليمة، ويتأثر مفهوم الذات بالتفاعل الاجتماعي في محيط الأسرة وبخاصة من الأبوين، وكذلك يتأثر مفهوم الذات بقدرة الأبوين على احتضان الطفل، وتوفير قدر كبير من الأمن النفسي (Colman & Thompson, 2002, p.340). ويشير هيمان جيلمان (2000) "إن سمات شخصية طفل ما قبل المدرسة تتشكل في كنف والدين على وعى بالدور الذي يجب أن يقوموا به" (H. Gelman, 2000, p.20). كما أن القدرات العقلية للأطفال يتم تتميتها ويتم التعبير عنها في ضوء التدعيم الأبوي القوي والواضح، وفي أحيان كثيرة يحتاج الطفل إلى تدعيم صريح من أبويه وليس ضمناً، وأحياناً يحتاج الطفل إلى تصريح واضح من الأبوين للتعبير عن نفسه وقدراته، عن خيالاته، عن أفكاره، عن ابتكاراته، عن قدرته على التجريب، يجب أن تُتاح للطفل الفرصة الجيدة للتجريب وللوصول إلى النتائج بنفسه ومعرفة كيف حدثت هذه النتيجة، ولن يتأتى له هذا إلا إذا كان آمناً نفسياً (Hayman, Gee & Giles, 2003, p.165).

تشير دراسة نيلسون وفيفيش (2004) Nelson & Fivush إلى أن المحادثات اليومية لطفل ما قبل المدرسة مع أبويه تساهم بشكل كبير في تطور بنية الذاكرة الصورية (Autobiographical memory) لديه، وكذلك فإن المشاعر السلبية للأم كتوترها، أو تعرضها للضغط، أو تعرضها لبعض الأعراض الاكتئابية يتسبب في تشكل مشاعر سلبية لدى الطفل، كرفضه لنفسه، أو وقوعه في حيرة لتفسير بعض المظاهر السلبية لسلوك أمه تجاهه، فعندما لا يجد إجابة على تساؤلاته وفي نفس الوقت لا يجد مبرراً لسلوك أمه معه، يقع فريسة لتكوين صورة سلبية عن ذاته وشعوره بالقلق وانعدام الأمن (Googman & Gotlib, 1999, p.478).

كما يبدأ تعلق الطفل بأمه ما بين الشهر السادس والتاسع من عمره، والتعلق الآمن في هذه الفترة هو مرحلة هامة من حياة الطفل، من حيث نموه النفسي والاجتماعي، وأي انفصال يحدث في هذه المرحلة الحرجة من حياة الطفل يحرمه من الشعور بالأمن، والاستقرار مما يعبر عنه الطفل بقلق الانفصال (عمر حجاج، 2014، ص198).

2.2.8- أساليب المعاملة: وهي الطرائق وأساليب المعاملة التي يتلقاها الطفل ممن حوله كأساليب التنشئة السوية، والتي تغرس فيه قيم المساواة، والتقبل، والاهتمام، والأسلوب الديمقراطي الذي يقوم على

الحوار والتشاور واحترام الآراء ومناقشة الأولاد في اتخاذ القرارات الأسرية، وأسلوب التقبل وهو الاستجابة الإيجابية لمطالب الأبناء، وامتداح تصرفاتهم، وتبرير أخطائهم، والإجابة عن تساؤلاتهم، وأسلوب المساواة وعدم تمييز الآباء والأمهات بين أطفالهم أيا كان جنسهم أو عمرهم، ورعايتهم وعدم التغاضي عن تصرفاتهم غير المرغوب فيها، وتنبيههم على السلوك الخاطئ، والاهتمام بمعالجة مشكلاتهم (نزیه الجندي، 2010، ص71). وجميعها أساليب سوية لنمو الإحساس بالأمن النفسي، فالعلاقة الوالدية مع الطفل والتي تتسم بالقبول والحب والثقة، تساعد على أن ينمو الطفل شخصا محبا لغيره، ويتقبله الآخرون وهذا القبول يجعله ينعم بطفولة سعيدة تنعكس إيجابا على توافقه النفسي والاجتماعي والصحي والانفعالي (نوار شهرزاد، وحشاني سعاد، 2013، ص2). حيث إن الكثير من الدراسات النفسية تؤكد أن نمو الأبناء السوي وغير السوي يرتبط بدرجة كبيرة بمعاملة الوالدين، فإذا كانت هذه الأساليب قائمة على إشاعة الأمن، وإشعار الأبناء بالتقبل وتجعلهم واثقين من أنفسهم ومن إمكاناتهم، فإن ذلك بدوره ينعكس على صحتهم النفسية، واتجاهاتهم نحو الحياة، وعلاقاتهم بالآخرين، أما عندما تكون قائمة على إثارة مشاعر الخوف والرفض، فقد يترتب على ذلك أن يكونوا عرضة لكثير من الاضطرابات النفسية والتي منها القلق، ورغم أن معاملة الوالدين كما يتمثلها الأبناء، هي أكثر ارتباطا بنمو الأبناء النفسي والاجتماعي، من ارتباطها بالسلوك الفعلي للوالدين حيث إن من الممكن أن يشعر الطفل برفض والده له، رغم أن والده يحبه حبا حقيقيا، ولكن قد يكون اعتقاد الأب أن على الآباء عدم إظهار عواطفهم لأبنائهم، وأن التربية الصارمة ضرورية لنمو الطفل أخلاقياً، ومن منظور الطفل قد يدرك أنه غير جدير بالحب وإدراكه هذا قد يؤدي إلى مظاهر سلبية في التفاعل مع الغير (دوام أميرة، حورية شريف، 2014، ص49). كما أن أساليب التنشئة غير السوية مثل التسبب والإهمال من طرف الوالدين، والنقد الزائد، وعدم الثبات في المعاملة، والتدليل والحماية المبالغة، يضعف الأعمدة الأساسية للبناء النفسي، وهكذا تنهال ويغيب الأمن النفسي (مصطفى مظلوم، 2014، ص7).

3.2.8- المساندة الاجتماعية: وهي إدراك الفرد أن البيئة تمثل مصدرا للتدعيم الاجتماعي الفاعل، ومدى توافر أشخاص يهتمون بالفرد ويرعونه ويثقون به، ويأخذون بيده، ويقفون بجانبه عند الحاجة، كالأُسرة والأصدقاء والجيران (نجاح السميّري، 2010، ص2158).

"فالطفل من خلال المساندة الاجتماعية يتلقى مشاعر الدفء والود والمحبة من الأشخاص المقربين منه، حيث يساعدونه في التغلب على أزماته وشدائده ومصائبه" (المرجع السابق، ص2153). "فعندما يشعر

الطفل أن هناك من يشد أزره ويقف بجانبه ويساعده في اجتياز المحن والصعاب والعقبات ينمو لديه الإحساس بالأمن " (مصطفى مظلوم، مرجع سابق، ص8).

وقد أكدت بحوث ميوسن وآخرين (1977) Musen & all "أن الذين لم يحصلوا على عطف أسري كاف كانوا أقل أمناً، وأقل ثقة بالنفس وأكثر قلقاً، وأقل توافقاً من أولئك الذين يحصلون على مساندة وعطف أسري".

"كما أن الحب المشروط عامل سلبي في شعور الطفل بالأمن النفسي، إذ يدرك الطفل أن مشاعر والديه تجاهه زائفة، مصطنعة، ومشروطة مثلاً بالطاعة الكاملة، وإلغاء إرادته الخاصة" (عبد المجيد منصور، وزكرياء الشربيني، 2000، ص160).

4.2.8- الاستقرار الأسري والاجتماعي: "الأسرة من أهم عوامل التنشئة الاجتماعية، وهي أقوى تأثيراً في شخصية الفرد وتوجيه سلوكه" (سهير كامل، د.ت.، ص280). وفي هذا الإطار يشير أحمد عبد اللطيف (2009) "أن من المتطلبات الأساسية للصحة النفسية للأسرة الاستقرار، ليستطيع الفرد أن يتمتع بشخصية إيجابية متزنة ومنفتحة" (أحمد عبد اللطيف، 2009، ص83).

يتطلب الاستقرار المحافظة على العلاقات المتوازنة داخل الأسرة، خاصة تلك المتبادلة بين الوالدين، وفي هذا الصدد تأتي الخلافات الزوجية كعامل خطر يهدد أمن الطفل النفسي، حيث تشير الدراسات إلى أن الأسر المفككة نتيجة انتشار الخلافات الزوجية، يصبح أبنائها أكثر عرضة للاضطرابات النفسية والسلوكية، وفقدان شعورهم بالأمن النفسي، ويؤثر ذلك أيضاً على تشكل السلوك قبل الاجتماعي وخاصة عند الفئة العمرية (5-7) سنوات، كما تشير لذلك دراسة كومينغز وديفز (2009) Cummings & Davies بل إن إمري (1982) Emery من الأوائل الذين أشاروا إلى أن الأطفال الذين نشئوا في أسر مفككة، وتشيع بها الخلافات الأسرية يكونون عرضة أكثر من غيرهم للإصابة بالاكنتاب، وتسبب الخلافات الزوجية بانعدام الأمن النفسي لدى الأبناء، بل وتسبب وبشكل مباشر ظهور السلوكيات العدوانية اللفظية، والعدوانية البدنية، كما تشير دراسة "كومنغز"، "قوك"، "وموري وباب" (2004) Cummings, Goeke- Morey & Papp إلى أن الخلافات الزوجية التي ينشأ عنها أسر مفككة، تسبب عدداً من الاضطرابات النفسية والسلوكية، فقد وجدت دراسة (2004) Cowan & cowan أن هناك علاقة موجبة بين الخلافات الزوجية وعدم التوافق النفسي لدى أبناء هذه الأسر. (Cowan & Cowan, 2004, p.163). وتؤيد تلك النتائج دراسة الشيخ وكيلر (2007)، حيث وجدت أن الاضطرابات الزوجية تؤدي إلى جملة من

اضطرابات السلوك لدى الأطفال والمراهقين، كما تشير دراسة "هاي وبولبي" (Hay & Pawlby, 2003) إلى أن هناك عدداً من الاضطرابات النفسية والسلوكية مثل القلق، والاضطرابات الخارجية والداخلية، تنشأ لدى الأطفال الذين يعيشون في أسر غير مستقرة عاطفياً نتيجة للصراعات داخلها (Sheikh, Buckhalt, comings & Keller, 2007, p.30).

3.8- الصحة الجسمية: إن الصحة الجسمية ترتبط إيجاباً بالأمن النفسي، حيث الإحساس بالقوة والقدرة على التحمل، والمواجهة والتعاطي مع الأحداث بصبر ومثابرة ومقاومة (السيد عبد المجيد، 2011، ص293). كما أن الأمراض الخطيرة والإعاقات مثل السرطان وأمراض القلب، يصاحبها في كثير من الأحيان توتر وقلق مرتفع واكتئاب، وشعور عام بعدم الأمن، كما أن بعض الدراسات أثبتت أن نقص الأمن والعصابية تكون أوضح لدى المعاقين جسيماً مقارنة بالعاديين (حامد زهران، 1989، ص300).

4.8- العوامل الاقتصادية: الدخل المادي المستقر للآباء يحقق إشباع الحاجات والدوافع للأطفال، ويلبي الاحتياجات المادية والجسدية، ويؤمن القوت وضرورات الحياة كما أن الدخل الاقتصادي يجعل الفرد آمناً على يومه، وغده، وحاضره، ومستقبله، ومستقبل أولاده (مصطفى مظلوم، 2014، ص9).

5.8- الحروب والأخطار: أظهرت الدراسات التي أجريت على الأطفال أثناء الحروب وما يصاحبها من انعدام الأمن، والتدمير والقلق أنهم كانوا بطيئين النمو الجسدي، كما أظهرت دراسات أخرى أن انتقال الأطفال من جو نفسي قائم على القمع والنبد والحرمان، إلى جو يتوفر فيه الأمن النفسي والمتغيرات السارة يعمل على تحسن النمو الجسدي (سهام عريبي، د.ت.، ص4).

ويذكر صلاح عبد القادر (2015) في دراسة كومينغز وآخرين (Cummings & all, 2009) والتي أجريت في أيرلندا الشمالية في مدينة بلفاست إلى أن الحروب، والنزاعات العرقية، والإرهاب تطيح بكل قيمة للأمن النفسي لدى الأطفال، وأن الأطفال يفقدون سياقتهم الاجتماعي والنفسي، ويعانون من صعوبات في التواصل الاجتماعي، وبالطبع ينعكس ذلك على توافقهم، والعيش في أمان، وكذلك يضطرب نموهم النفسي مما ينعكس على قابلية أعلى للاضطرابات النفسية والسلوكية، وتؤيد تلك النتائج دراسات (Darby, 2006), (Barber, 2004), (Barber, 2008), (Sagi-Schwartz, 2008), (Cairns & Roe, 2003), (Joshi & O'Donnell, 2003), (Shaw, 2003), (Feerick & Prinz, 2003).

كما تؤكد على التأثيرات التي يسببها العنف السياسي، والاضطرابات الاجتماعية والدينية على التوافق النفسي، وفقدان الأمن النفسي، واضطراب النمو، والأمثلة كثيرة في البوسنة والهرسك وفلسطين وعدد من مناطق الصراع الساخنة في العالم. (صلاح عبد القادر، 2015، ص14).

فالشعور بالأمن النفسي إذاً يرتبط بمدى قدرة الأسرة على تنشئة أطفالها وفق أساليب سوية تتسم بالدفء، والحب، والمعاملة الصحية، والتعامل مع أنواع القلق ومنها قلق الانفصال في مرحلة الطفولة المبكرة، كما يرتبط أساساً بجودة علاقة الأم بطفلها، وإشباع حاجاته الضرورية، ويرتبط أيضاً بالصحة الجسدية، والظروف المادية المريحة، فيما الشعور بعدم إشباع الحاجة إلى الأمن النفسي، يرتبط بأساليب التنشئة غير السوية، القائمة على النبذ والحرمان، كما يرتبط بالصراعات الزوجية، والصراعات الدينية والحروب، والإعاقة الجسدية، وهذا يحيلنا إلى استنتاج مفاده أن الأساس السليم لتحقيق الإشباع الجيد هو في سواء الأشخاص الذين يقومون بتربية الطفل وتنشئته، واستقرار الأسرة والمجتمع.

9- الأساليب اللازمة لتحقيق الأمن النفسي :

يولد الإنسان وهو مزود بمجموعة من الدوافع الفطرية، والتي تمتلك وظيفة الحفاظ على حياة الكائن البشري، وحمايته من الأخطار، ومن هذه الدوافع على سبيل المثال دافع الجوع والعطش، والدافع الجنسي، والحاجة إلى الهواء والحفاظ على حرارة الجسم، والتخلص من التعب وتجنب الألم.... الخ، ومن خلال التنشئة الاجتماعية يكتسب الإنسان مجموعة من الدوافع تدعى الدوافع الثانوية، وهي دوافع يختص الإنسان بها دون غيره من الكائنات الحية، من بينها الحاجة إلى الحب والاحترام والتقدير والأمن، والإنجاز واللعب والاستقلالية، والتخلص من التوتر (رضوان الجميل، 2002، ص71).

ويلجأ الفرد لتحقيق الأمن النفسي إلى ما يسمى عمليات الأمن النفسي، وهي أنشطة يستخدمها الجهاز النفسي لخفض الضغط، والكرب والتوتر والإجهاد، وتحقيق تقدير الذات والشعور بالأمان، كما يجد الفرد أمناً النفس في انضمامه إلى جماعة تشعره بهذا الأمن (حامد زهران، 1989، ص301).

أما النمط السلوكي الخاص بتلبية الحاجة إلى الأمن النفسي، فهو أن الفرد يكون في حاجة إلى التحرر من الخوف أياً كان مصدره، كما أنه يكون آمناً في حالة اطمئنانه على صحته، وعمله ومستقبله وأولاده، وحقوقه ومركزه الاجتماعي، فإذا حدث ما يهدد ذلك أو توقعه الفرد فقدَّ شعوره بالأمن النفسي،

فالنمط السلوكي أو الأسلوب الذي يتبعه الفرد والخاص بتلبية الحاجة إلى الأمن النفسي، يتعلق بالابتعاد عن التهديد من قبل القائمين على عملية التربية والتنشئة الأسرية والعمل (محمد أبو شنب، 1996، ص 60).

كما يتعلق بمجموعة من الإجراءات والتي من شأنها تحقيق الأمن النفسي للطفل خصوصا ولل فرد عموما وهي كالتالي :

1.9- تنمية الثقة بالنفس: وهي تعد أهم ما يدعم شعور الطفل بالأمن، والعكس صحيح، فأحد أسباب فقدان الشعور بالأمن والاضطرابات الشخصية هو فقدان الثقة بالنفس، والتي تكتسب في الطفولة عن طريق العلاقة بالأم خصوصا.

2.9- تقدير الذات وتطويرها: وهو أسلوب يقوم على أن للفرد قدراته التي يعتمد عليها عند الأزمات، ثم يقوم بتطوير الذات عن طريق العمل على إكسابها مهارات وخبرات جديدة، تعينه على مواجهة الصعوبات التي تتجدد في الحياة (صالح الصنيع، 2013، ص 70).

من خلال الأساليب المقدمة نجد أن قوة الفرد الداخلية لتحقيق الأمن النفسي هي ما تصنع الفارق الحقيقي بين الشعور بالأمن وعدمه، وذلك من خلال الاستراتيجيات التي يتبناها الفرد في الاستجابة للمواقف الاجتماعية من جهة، ومعرفة الذات بإيجابياتها وسلبياتها والعمل على إصلاح العيوب، ونقد الذات وتطويرها من جهة ثانية، وهذه المهارات لا تتأتى للفرد إلا إذا خبر طفولة آمنة و صحية، تجعل من نموه السليم قاعدة لمواجهة متطلبات الحياة.

10- مؤشرات الأمن النفسي:

ينطوي الإحساس بالأمن النفسي على مشاعر متعددة تستند إلى مدلولات متشابهة، كغياب القلق والخوف، وتبديد مظاهر التهديد، والمخاطر على مكونات الشخصية من الداخل والخارج، والإحساس بالاستقرار الانفعالي والمادي، والتمتع بدرجات معقولة من التقبل لمكونات البيئة (سامية أبرييم، 2011 ب، ص 254).

قام ماسلو بوضع أربعة عشر مؤشرا، اعتبرها دالة على إحساس الطفل والمراهق بالأمن النفسي وتتلخص هذه المؤشرات في التالي :

1- الشعور بمحبة الآخرين وقبولهم.

- 2- الشعور بالعالم كوطن، والانتماء والمكانة بين المجموعة.
- 3- مشاعر الأمان، وندرة مشاعر التهديد والقلق.
- 4- إدراك العالم والحياة بدفء ومسرة، حيث يستطيع الناس العيش بأخوة وصداقة.
- 5- إدراك البشر بصفاتهم الخيرة، وبصفاتهم ودودين وخيرين.
- 6- مشاعر الصداقة والثقة نحو الآخرين، حيث التسامح وقلة العدوانية، ومشاعر المودة مع الآخرين.
- 7- الاتجاه نحو توقع الخير والإحساس بالتفاؤل بشكل عام.
- 8- الميل إلى السعادة والقناعة.
- 9- مشاعر الهدوء والراحة والاسترخاء وانتفاء الصراع، والاستقرار الانفعالي.
- 10- الميل إلى الانطلاق من خارج الذات، والقدرة على التفاعل مع العالم ومشكلاته بموضوعية دون التمرکز حول الذات.
- 11- تقبل الذات والتسامح معها وتفهم الاندفاعات الشخصية.
- 12- الرغبة بامتلاك القوة والكفاية في مواجهة المشكلات بدلا من الرغبة في السيطرة على الآخرين.
- 13- الخلو النسبي من الاضطرابات العصابية أو الذهانية والقدرة المنظمة في مواجهة الواقع.
- 14- الاهتمامات الاجتماعية وبروز روح التعاون واللف والاهتمام بالآخرين (جميل الطهراوي، 2007، ص. ص 10-11).

وبالتالي فإن هذه المؤشرات تدل على البعدين الداخلي الذاتي، ويتمثل في السمات الإيجابية للشخصية، والتي تدل على إدراك الطفل لأهميته، وشعوره بالسعادة والطمأنينة، والشعور بالقوة والقدرة والثقة بالنفس، والبعد الخارجي الاجتماعي الذي يظهر في تعامل الطفل مع من حوله بإيجابية تجعل منه محبوباً وفاعلاً، ومتكيفاً في محيطه من جهة ثانية.

11- مؤشرات عدم الشعور بالأمن النفسي :

إن فقدان الأمن النفسي يؤدي إلى مجموعة من الأعراض المرضية مثل التسلطية في التفكير والمواقف والسلوك، وفقدان الثقة بالنفس، والشك والخوف وانعدام الثقة بالآخرين، والعداونية واللامبالاة (منار بني مصطفى، ومحمود الشريفين، 2013، ص143).

كما يشير الخليل (1991) إلى أن شيفر وميمان أوضحا أن عدم الشعور بالأمن يسبب للفرد حالة من التوتر وزيادة الهموم والتفكير، والشعور بعدم الارتياح وإبداء القلق الزائد تجاه مواقف الحياة اليومية، ويصبح فريسة سهلة للمرض والكدر، ويترتب على عدم الإحساس بالأمن النفسي العديد من المشكلات النفسية والاضطرابات السلوكية، كالخوف، والقلق، والتوتر، والحرص الزائد، وانعدام الثقة، والتبعية والتقييد وعدم الحرية، والتردد والهروب من المسؤولية وإلقاء التبعية على الآخرين، وكراهية الحياة، وفقدان الأمن قد يؤدي إلى الأفكار الانتحارية، والإحساس بالأسى والحزن والاستسلام (عبد السلام المفرجي، عبد الله الشهري، 2008، ص114). (سعيد المغاميسي، 2007، ص47). ويذكر فينيمان (Fenniman) "أن غياب الأمن النفسي يؤدي إلى العديد من الآثار المدمرة تشمل إعاقة النمو، والتطور والتعلم والتكيف مع التغيير". (Fenniman, 2010, p.35).

ومن خلال مقياس الأمن النفسي لماسلو والذي أعاد صياغته الدليم وآخرون (2003)، يمكننا استخراج مؤشرات عدم الشعور بالأمن النفسي في العناصر التالية :

- 1- الشعور بالنزب والاحتقار وكراهية الغير.
- 2- الشعور بالتهديد والقلق والخوف والخطر والشك.
- 3- إدراك الناس من حوله أنهم سيئون وأنانيون وعدوانيون وخطرون.
- 4- الشعور بالعزلة والغربة والوحدة، والبعد عن الناس وكل مباحج الحياة.
- 5- الشعور بالتشاؤم وتوقع حدوث الأخطار.
- 6- الشعور بعدم الثقة بالنفس والحسد والغيرة تجاه الآخرين.
- 7- الشعور بعداوة الآخرين والتعصب والكراهية.

8- الشعور الدائم بعدم السعادة وعدم الرضا.

9- عدم الثبات الانفعالي والتردد والتذبذب والغضب السريع وسرعة تغير المزاج.

10- الشعور بالذنب والخطيئة والإثم والنزوع نحو الانتحار.

11- الشعور بالدونية والنقص والخضوع والاستعطاف.

12- التمرکز نحو الذات والأنانية.

13- الاستسلام في المواقف الاجتماعية والشعور بالحساسية الزائدة.

14- صعوبة التعبير عن المشاعر (فهد الدليم وآخرون، 1993، ص6).

وتبدو مؤشرات عدم الشعور بالأمن النفسي للطفل حسب عمره وقدرته على التعبير عن نفسه، وقد لا تكون هذه الأعراض ظاهرة دائماً، وقد تظهر بشكل أعراض جسدية، وضعف في الشخصية، واضطرابات في النوم، ونوبات للفرع، ونوبات البكاء، وكثرة الشكاوى المرضية، وحدث نوع من النكوص في النمو مثل التبول الليلي، وظهور بعض العادات مثل مص الإصبع وقضم الأظافر، والعدوانية وسرعة الانفعال والعناد ورفض الذهاب إلى لمدرسة أو الروضة، والتعبير عن الخوف والقلق والانعزال، وعدم الاختلاط واللعب مع الرفاق، ضعف المستوى التحصيلي (<http://www.acofps.com/vb/showthread.php?t=84>).

وعليه فهذه المؤشرات من شأنها إعاقة النمو النفسي والاجتماعي للطفل، وبالتالي فهي تؤثر سلباً على صحته النفسية، وخاصة في مرحلة الطفولة المبكرة، وهذا لارتباط إشباع الحاجة إلى الأمن النفسي باستمرار النمو السليم للطفل، والذي يتعدى حدوده الصغيرة إلى عالمه المحيط به، كما قد تؤدي إلى ميول عدوانية تسبب مشكلات اجتماعية تتجاوز الفرد إلى الجماعة المحيطة به ثم المجتمع الذي ينتمي إليه.

12- النظريات المفسرة للأمن النفسي:

فيما يلي نقدم عرضاً موجزاً لأهم النظريات التي تناولت الأمن النفسي:

1.12- **نظرية التحليل النفسي:** يفسر فرويد (Freud) مفهوم الأمن النفسي عبر افتراضات نظرية وآراء يدور حولها جدل لم ينقطع، فالبشر بالنسبة إلى فرويد كائنات حية بمركبات بيولوجية غرائزية، دافعية موجهة نحو تحقيق اللذة وتجنب الألم والقلق، باستخدام أشكال من الطاقة النفسية الحيوية الجنسية، وهو

لا يضع حدوداً جامدة بين أشكال هذه الطاقة، فالطاقة البدنية قد تتجسد أو تتحول إلى طاقة نفسية، والعكس يحصل، والغرائز هي التي تتولى مهمة هذا التحويل بأشكال مباشرة، شعورية أو غير شعورية عن طريق الرمز والتصريح أحياناً أخرى، ويربط فرويد بين الأمن النفسي والأمن البدني وتحقيق الحاجات المرتبطة به، حين يرى الإنسان مدفوعاً لتحقيق حاجاته بغرض الوصول إلى الاستقرار، وعند الفشل تتهدد الذات، وتتألم وتحس بالضيق والقلق والهم، لقد كان فرويد من أبرز من أكدوا مصادر الخطر الداخلية في الإنسان، والتي تقوده إلى سوء التكيف وعدم الاستقرار مع محيطه، حينما يؤكد الميول العدوانية والشهوانية الشريرة التي تولد مع الإنسان، وبالتالي فإن الإنسان يحمل في هذا المعنى أسباب عدم أمنه، ولذلك يفسر فرويد معظم محاولات الإنسانية الحضارية في ضوء رغبة الإنسان في مواجهة عناصر العداء والغرائز في داخله، ولقد أوكل فرويد إلى الأنا (Ego) في مدخل بنيوي يشمل بالإضافة إليه الهو (Id) والأنا الأعلى (Super Ego) مهمة الحفاظ على توازن الشخصية، وبالتالي أمنها النفسي والاجتماعي، وافترض أن أي خلل في الدور التنسيقي للأنا سيؤدي حتماً إلى الإحساس بالألم، وفقدان اللذة المتوقعة من السلوك المعنى، وبالتالي حدوث الاضطرابات السلوكية (علي سعد، 1994، ص77).

يؤكد فرويد على أهمية الأسرة وما يختبره الطفل في السنوات الأولى من حياته من خبرات مؤثرة، ويعدّها محددات هامة في بناء ورسم شخصيته، فالخبرات المؤثرة كالألم، والحرمان الذي يتعرض له الطفل، تبرز أثاره على شكل صدمات نفسية يفشل فيها في إشباع أو إرضاء دوافعه التي تؤثر في نموه وصحته النفسية تأثيراً بالغاً (سيغموند فرويد، 1967، ص101).

2.12- علم النفس الفردي: يرى أدلر (Adler) أن عدم الشعور بالأمن ينشأ عن شعور الفرد بالدونية والتحقير، الناتجين عن إحساس بالقصور العضوي أو المعنوي، مما يدفعه إلى القيام بالتعويض، وذلك ببذل المزيد من الجهد الذي قد يكون إيجابياً نافعاً للمجتمع أو سلبياً كالعنف والتطرف، وقد أطلق على هذه الظاهرة (التعويض النفسي الزائد)، لذا فقد ارتبط مفهوم الأمن النفسي لدى أدلر بقدرة الفرد على تحقيق التكيف والسعادة في ميادين العمل والحب والمجتمع (جميل الطهراوي، 2007، ص11). (سهام عريبي، د.ت.، ص9).

فأدلر يتناول الأمن النفسي في بعده الاجتماعي ويقول إننا بحاجة لوجود الآخرين من حولنا لإشباع حاجتنا المعنوية اللازمة لاستمرار وجودنا وليست الحاجات المادية فقط، فلو كُتب لنا الحياة على هذا الكوكب، فإنه من الواجب علينا أن نشبع حاجات معنوية كثيرة مثل الحاجة إلى الأمن والانتماء (الفرد

آدلر، 2005، ص23). حيث يرى أن الإنسان كائن اجتماعي بطبعه، يسعى دوماً لإشباع حاجاته النفسية والاجتماعية من خلال تنمية اهتماماته الاجتماعية، وتطوير أسلوب حياة خاص يجعله قادراً على التفاعل مع الآخرين، وبالتالي تحقيق الحاجة إلى الأمن النفسي، والانتماء والحب والصحة، وتجاوز مشاعر الوحدة والاغتراب والوحشة (فهد الدليم، د.ت.، ص5).

3.12- نظرية العلاقات الإنسانية المتبادلة: يعتبر سوليفان (Solivan) أول من صاغ نظرية في نمو الشخصية بين من جاءوا من بعد فرويد، ويسمى سوليفان نظريته بنظرية العلاقات الإنسانية المتبادلة، فهو يرى أن الإنسان نتاج لعملية تفاعل مع الغير، وأن الشخصية الإنسانية تتبع من القوى الشخصية والاجتماعية التي تؤثر فيها منذ لحظة الميلاد، وأن الإنسان يسعى في حياته إلى تحقيق هدفين هما التوصل إلى الإشباع (إشباع الحاجات)، والتوصل إلى تحقيق الشعور بالأمن، ويتم تحقيق الأخير عن طريق ما يسمى بالعمليات الثقافية، واعتبر أن معظم المشكلات النفسية تنشأ نتيجة لصعوبات تعترض الفرد لتحقيق الشعور بالأمن، والشعور بالأمن عنده يقوم على الشعور بالانتماء، وشعور الفرد أنه مقبول في الجماعة (سعد جلال، 1985، ص68).

"يتناول سوليفان مثل آدلر الأمن النفسي في بعده الاجتماعي حيث يرى أن القلق ينشأ بسبب عدم توفر الأمن في العلاقات الشخصية المتبادلة مع الآخرين، والتي تشكل نمو الشخصية، وتحدد مستوى الصحة النفسية خلال مراحل الرشد المبكر" (فهد الدليم، د.ت.، ص5).

كما يرى سوليفان أن التهديد الناشئ عن أخطار خفية أو وهمية، يهدد إحساس الفرد بالأمن، وإذا زاد قدرها، انخفضت قدرة الفرد على إشباع حاجاته، وأدى ذلك إلى اضطراب علاقاته الشخصية المتبادلة، وكذلك إلى الخلط في التفكير، وتختلف شدة القلق باختلاف خطورة التهديد، وفاعلية عمليات الأمن التي تكون في حوزة الشخص، واعتبر أن القلق أحد المحركات الأولية في حياة الفرد (سيد غنيم، 1972، ص629).

"ويشير إلى وجود نوعين من التوتر المحكوم بالقلق الناشئ عن عدم إشباع هذه الحاجات، وهذا يخفض التوتر، والنوع الآخر التوتر المحكوم بالقلق الناتج عن عدم إشباع حاجة الأمن لدى الفرد مما ينعكس على علاقته مع الآخرين" (صالح الداهري، و ناظم العبيدي، 1999، ص38).

4.12- نظرية التحليل النفسي الاجتماعي: تعتبر كارن هورني (Karen Horney) من أنصار التحليل

النفسي الاجتماعي، وترى أن شعور الفرد بالأمن النفسي يعود في جذوره إلى أسباب اجتماعية، أهمها

علاقة الطفل بوالديه منذ بداية مرحلة الطفولة، فعطف الوالدين ودفء علاقتهما بطفلهما يشبعان حاجة الطفل إلى الأمن، وعلى العكس من فرويد فهي لا تؤمن بأن القلق جزء لا يكمن اجتنبه في الطبيعة الإنسانية (جميل الطهراوي، مرجع سابق، ص11).

تعلق هورني على سلوك الوالدين الذي يقلل من شعور الطفل بالأمن، بـ"الشر الأساسي" (Basic evil)، ومن هذه الأنماط السلوكية عدم الاهتمام بالفرد ونبذه ومعاداته وتفضيل إخوته عليه، وعقابه ظلماً، والسخرية منه، وإذلاله، والتذبذب في المعاملة نحوه، وعدم الوفاء بالوعد وعزله عن الآخرين، وأن الفرد الذي تساء معاملته بطريقة أو أكثر أو بخبرة أو أكثر يشعر نحو والديه بعداء أساسي (Basic hostility)، ولسوء الحظ فإن مشاعر العداء التي يسببها الوالدان لا تبقى منعزلة، بل تعمم لتشمل العالم كله والناس أجمعين. والطفل يشعر بأن كل شيء وكل فرد يمثل خطراً عليه، أو يُقال أن الطفل عند هذه النقطة لديه قلق أساسي، وهو شعور الطفل بالعزلة والوحدة، والعجز في عالم عدائي، وأن هذا الاتجاه لا يُكون عصباً في حد ذاته، ولكن تربة خصبة لينمو فيها العصاب ولهذا أسمته هورني "القلق الأساسي" ويمكن أيضاً أن تؤدي مجموعة كبيرة من العوامل المتبادلة في البيئة إلى الشعور بانعدام الأمن النفسي لدى الطفل، وهي التحكم والسيطرة، واللامبالاة، والسلوك غير المنتظم، وعدم احترام حاجاته، وغيرها من أساليب المعاملة الوالدية غير السوية، وترى هورني أن الطفل إذا شعر بأنه محبوب حقيقة، فإنه يستطيع أن يتغلب على ما يلقاه من سوء المعاملة، كتعرضه للعقاب البدني بين الحين والآخر، دون أن تترك مثل هذه الخبرات لديه آثاراً مَرَضِيَّةً، أما إذا لم يشعر الطفل بأنه محبوب فإنه يشعر بالعداء نحو والديه، وهذا العداء سوف يسقط في النهاية على كل شيء، وكل فرد، ويصبح قلقاً أساسياً، وأن الطفل إذا كان لديه قلق أساسي فهو في طريقه إلى أن يصبح راشداً عصائياً لا يشعر بالأمن النفسي (سالم سليمان، 2010، ص35).

كما ترى أن الحاجة للأمن النفسي من أهم القوى الدافعة للسلوك البشري، وهو من الحاجات الضرورية، في تكوين الشخصية، التي تبدأ جذورها من السنوات الأولى للطفولة، فضلاً عن حاجة الرضا التي ترتبط بالمتطلبات البيولوجية، وتكون أقل أهمية في تكوين الشخصية من الحاجة للشعور بالأمن، لذا فإن عدم شعور الطفل بالأمن، نتيجة سوء المعاملة الوالدية، يؤدي بالفرد إلى محاولة استعادة الأمن والطمأنينة بإحدى الأساليب العصائبة الآتية:

- خضوع يتمثل في التحرك نحو الناس.

- عدوان يتمثل في التحرك ضد الناس.

- ابتعاد يتمثل في التحرك بعيداً عن الناس.

ووفقاً لهذه الاتجاهات الثلاثة فسرت هورني سلوك تكنيز الممتلكات بأنه أسلوب للحصول على الأمن والتحرر من الخوف، وقد يصبح أسير الكثير من القلق، خوفاً من فقدان تلك الممتلكات، بوصفها الضمان الوحيد ضد تهديد القلق (سهام عريبي، د.ت.، ص10).

5.12- نظرية النمو النفسي الاجتماعي: يرى أريكسون (Erikson) أن الفرد وهو في مرحلة الطفولة ينمو على مراحل، وكل مرحلة يمر فيها الفرد بأزمة، وليس المقصود بها كارثة تلحق بالفرد وتهدهده، بل نقطة تحول، أي أنها مصدر لنشوء قوة الفرد وتكامله، كما أنها مصدر لسوء توافقه، ولكل أزمة نفسية اجتماعية بعدها الإيجابي والسلبي، فهو يرى أن كل مرحلة من مراحل النمو تُبنى على حل الصراعات النفسية الاجتماعية السابقة، وتكاملها، وأول المراحل التي يشير إليها أريكسون الثقة الأساسية مقابل عدم الثقة، وهي المرحلة الأولى من مراحل النمو الثمانية وتشغل العام الأول من عمر الطفل، ويتكون خلال هذا العام لدى الطفل إما الإحساس بالثقة، أو الإحساس بعدم الثقة، ويعتقد أن تكوين الثقة هو أساس الشخصية السوية، لأنه بناءً على تكوين الثقة يستطيع الطفل أن يصنع ثقته في العالم المحيط به، وأن يدرك المحيطين له كأفراد عطوفين ودودين مانحين للحب والرعاية، وبالتالي يشعر بالأمن والطمأنينة، وأن إحساس الطفل بالثقة يعتمد على الأم بداية، فالأم هي التي تقدم الرعاية، والحب، والقبول، والدفء، والمودة لطفلها، هذه الرعاية تمدّه بالأمن والطمأنينة، وتجعله يشعر بهما في العالم من حوله، وينتقل هذا الإحساس إلى باقي الأفراد، كالأب والإخوة، والمعلم والأصحاب، والأقارب وغيرهم (جابر عبد الحميد، 1990، ص134).

يرى أريكسون أن الأمن النفسي، والحب والثقة في الآخرين، يقابلها حاجات أساسية، يؤدي إشباعها خاصة في السنوات المبكرة من الطفولة إلى سيادة الإحساس بالطمأنينة في المراحل اللاحقة، فالمرحلة الأولى الثقة مقابل عدم الثقة، والمرحلة السادسة الود مقابل الانعزال في تصنيف أريكسون للمراحل الثماني في النمو النفسي الاجتماعي، تعكس هذه الرؤية، فالطفل في السنين الأولى من حياته إن لم يتحقق له الحب، والشعور بالأمن، فقد ثقته في العالم حوله، وطور مشاعر من عدم الثقة في الآخرين، والانعزال

والابتعاد عنهم، وكذلك الحال في بداية سن العشرينات، ففشل المراهق في تطوير علاقات حميمة مع الآخرين، يجعله يميل إلى الوحدة والعزلة (خالد الرقاص، يحي الرافعي، 2010، ص136).

6.12- نظرية التعلق: أو ما تسمى بالنظرية الأخلاقية (Éthologique Théorie)، وهي تمثل وجهة نظر تؤكد على الطبيعة التبادلية لعملية التعلق، وذلك من خلال فروض نظرية بولبي (Bowlby) الأخلاقية، التي رأت أن التعلق لا يحدث فقط نتيجة لاستجابات غريزية مهمة لحماية وحفظ حياة الصغير، بل إنه يلعب دوراً مهماً لحماية وحفظ حياة الجنس البشري كله، هذا بالإضافة إلى أن ذلك قد يؤدي إلى الارتقاء بمستوى عمليات الاتصال بين الأم وصغيرها، من المستوى البيولوجي المجهز له كل من الصغير وأمه - على حد سواء - إلى المستوى الأخلاقي والإنساني في كل عمليات التنشئة الاجتماعية للصغير (J. Bowlby, 1973, p.p 58-63).

يؤكد بولبي (Bowlby) "أن هذه النظرية قامت على أساس أن الحاجة إلى الأمن حاجة فطرية، وأن العلاقات التعلقية تقوم على أساسه" (عدي راشد، إيثار منتصر، 2013، ص175).

فالطفل البشري يولد مزوداً مثله مثل صغار الأنواع الأخرى من الحيوانات بمجموعة من السلوكيات الفطرية، التي تجعل مقدمي الرعاية بالقرب منه، وبالتالي تزيد من فرص بقائه، مثل سلوك الرضاعة، والابتسام والإمساك بالأم، والتحديق في وجهها وعيونها، ويعتقد أن هناك نظاماً سلوكياً تعلقياً يتضمن مجموعة من أنماط السلوك، وردود الفعل الانفعالية، تهدف إلى المحافظة على القرب من مقدم الرعاية الأولى (الأم أو من ينوب عنها بصفة دائمة) (يمينة مدوري، 2015، ص75).

ويرى أن لهذا النظام وظائف أساسية هي تحقيق القرب من مقدم الرعاية، وتوفير ملاذ آمن للطفل، كما ترى أينسورث وآخرون (Ainsworth & al 1978) أن الطفل يهرع إلى الأم في مواقف الخطر، والتهديد بحثاً عن الدعم والشعور بالراحة، واتخاذ الأم قاعدة آمنة ينطلق منها للقيام بنشاطات استكشافية في بيئته المحيطة (D. Chayer, 2006, p.10).

ويرى بولبي (1951) Bowlby أن الفترة الحاسمة لعلاقة المودة بين الطفل والأم كمصدر مباشر للعاطفة، وضروري للصحة النفسية للطفل - عكس الأب شخصية ثانوية - تكون في السنوات الأولى المبكرة والحرجة، إلى غاية عمر السنتين أو ثلاث سنوات، وهذه العلاقة سوف تتعكس على جميع أشكال تفاعله مع الأطفال والآخرين، مما يسهل عليه تحقيق علاقات مع الآخرين، ووظيفة التعلق هي وظيفة أمنية

بالأساس، ولدى الأم قدرة فطرية بيولوجية على مساعدة الطفل، إضافة إلى قدرتها على إقامة علاقة خاصة بينها وبين طفلها، لقد دافع عن فكرة الوجود الفطري لهذه الوظيفة الأمنية بعدد من الحجج، منها إمكانية ملاحظتها طفلها بقوة عند شعور الصغير بخطر يهدده (J. Bowlby, 1969, p.307).

يعمل التعلق على حماية الطفل من الضغوط والمخاطر وتزويده بالشعور بالأمن، مما يتيح له الفرصة في استكشاف البيئة، والثقة في أن القائمين على رعايته سوف يستجيبون له عندما يحتاجهم، ويساعده هذا الشعور بالأمن على تحقيق التوافق النفسي، ويعطيه الإحساس بالثقة في العلاقات التي يُكوّنها في المستقبل مع الآخرين (طه حسين، 2008، ص91).

"ومن جراء هذه العملية يتم استحداث نماذج داخلية عملية للعلاقات ويتم تخزينها كمخططات عقلية، يتم استعمالها في جميع مراحل الحياة، هذه المخططات العقلية تتعلق بتوقعات الإنسان حول سلوك الآخرين تجاهه" (سداد التميمي، 2012، ص2).

تُعرف بيرك (Berk) النماذج العاملة الداخلية، بأنها مجموعة من التوقعات المشتقة من الخبرات المبكرة، مع مقدم الرعاية، تتضمن مدى وجود مقدم الرعاية، واحتمالية تقديمه للدعم أوقات الضيق والتوتر، بحيث تصبح هذه التوقعات موجّهات للعلاقات الحميمة مستقبلاً، أو هي تمثيل عقلي لعلاقة التعلق التي تُشكل أساساً للتوقعات في العلاقات الحميمة، كما تُعرف النماذج العاملة بأنها خرائط معرفية، أو تمثيلات أو مخططات (Schèmes)، أو خطط (Scripts) يمتلكها الفرد عن نفسه ككينونة مادية ونفسية، وعن بيئته المحيطة وأنها قد تكون على مستويات من التعقيد تتراوح بين التراكيب الأولية إلى التراكيب المعقدة، ويذهب بولبي (Bowlby) إلى القول بوجود جانبين لهذه النماذج، جانب يتعلق بالذات، ويتضمن تقديراً لمدى جدارة الذات، وآخر يتعلق بالآخرين، ويتضمن تقديراً لمدى استجابتهم، والثقة بهم كشركاء اجتماعيين، فإذا كان مقدم الرعاية رافضاً للطفل، وساخر منه، وغير حساس لحاجاته، فإن الطفل سوف يطور نموذجاً عاملاً يُظهر فيه مقدم الرعاية على أنه شخص رافض، وأن الطفل غير جدير بالمحبة، ومن جهة أخرى، إذا مر الطفل بخبرة شَعَرَ من خلالها أن مقدم الرعاية شخص مُحِب حساس يمكن الوثوق به، فإنه عندئذٍ يطور نموذجاً عاملاً يُظهر به أن ذلك الشخص جدير بالمحبة والثقة، ويرى "بولبي" أنه رغم بقاء النماذج العاملة الداخلية مفتوحة أمام الخبرات الجديدة عند تفاعل الطفل مع أشخاص جدد، إلا أنها مع ذلك تميل نحو الاستقرار والثبات، لأن الطفل سيختار شركاء ويشكل علاقاته الجديدة بطريقة تتسجم مع النموذج العامل الموجود لديه مسبقاً، كما يرى أن النماذج العاملة ستقاوم التغيير بمجرد تشكلها، لأنها تعمل خارج إدراك الطفل ووعيه، ولأن المعلومات الجديدة سيتم تمثيلها في النموذج الموجود

سلفاً، فعندما يواجه الطفل خبرات ومواقف جديدة، سيُخضع الطفل هذه الخبرات والمواقف للنموذج العامل الموجود لديه، متجاهلاً بذلك الأدلة الواضحة التي تدحض هذا النموذج (بمينة مدوري، مرجع سابق، ص75).

وأكد بولبي (1999) من خلال دراسات عديدة، أن الأطفال المنفصلين عن أمهاتهم والمودعين بالمؤسسات والمقيمين بالمستشفيات وفي الأوضاع المشابهة، حيث لا يجدون الفرصة لإقامة علاقة ود مستمرة مع شخص محدد (الأم أو من يقوم مقامها)، يُظهرون فيما بعد أعراضاً مَرَضِيَّةً متنوعة، من أبرزها "انعدام العاطفة" affectionless أو التبدل، أي أنهم يكونون عاجزين عن إقامة علاقات التواصل مع الآخرين، ومميز بين آثار الانفصال على المدى القصير وآثار الانفصال على المدى الطويل، ولاحظ من خلال الدراسات التي أجريت على عينات مختلفة من المرضى النفسيين، المتلازميتين أن الاكتئاب والشخصية السيكوباتية، اللتين يصاحبهما نوعان من الأعراض، هما الجريمة الثابتة والميل إلى الانتحار، مرتبطتان بتكرار التصدعات في العلاقة العاطفية خلال الطفولة، وبعد تجارب عديدة تحاول إثبات العكس ظل "بولبي" و"اينسورث" ينبهان إلى أن الوجود المستمر للأم لا غنى عنه لنمو الطفل نموا سليماً، ويحذرون من أن الانفصال الوقتي المتكرر للأم - كما يحدث في حالة الأم العاملة - قد يؤدي إلى نتائج مدمرة بالنسبة له، إذ أن الأطفال الذين حُرِّموا باكراً من المودة المستقرة، يكون لديهم الميل إلى الجنوح في عمر المراهقة، أكثر من ذوي الانفصال قصير المدى، وحتى الكبار فوق سن المراهقة قد يعيشون بعض الحالات المرضية، بسبب حالات تلاشي التعلق واليأس أثناء الطفولة (J. Bowlby، 1973، p.29).

"و يؤكد أن الرعاية الوالدية عموماً لا غنى عنها، وأن المحرومين منها قد يظهرون مجموعة من الأعراض منها القلق، واللامبالاة، والعدوانية" (Bowlby & Ainsworth, 1991, p.36).

فالشخص الذي يستجيب لإشارات الطفل ويوفر له الرعاية والأمن، يؤدي إلى نشوء تعلق آمن، أما أنماط التعلق القلقة أو التجنبية فتنتج نتيجة لعدم توفر الرعاية من قبل المربين، فهم يمارسون الرفض بدلاً من التقبل، والشتم والتسلط بدلاً من الدعم العاطفي والاجتماعي، وبذلك سينشأ لدى الطفل أنماط تعلق مضطربة، وغير آمنة ومثل هؤلاء يتسمون بالقلق واضطراب المزاج، وسرعة الغضب والاعتمادية الزائدة، ويلجؤون للشكوى جراء سوء تصرف مقدمي الرعاية الأساسية معهم (عدي راشد، منتصر إيثار، 2013، ص182).

7.12- نظرية الأمن العاطفي (EST): (Emotional Security théorie) (EST) وهي امتداد لنظرية التعلق، حيث جاءت إثر دراسات ديفز وكومينغز (Davies & Cummings 1994) حول أثر الصراع الديني والعنقي على سوء التكيف لدى الأطفال في شرق الولايات المتحدة الأمريكية، وأوضحت نتائج هذه الدراسات أنه كلما زادت هذه الصراعات حدة، زادت مشكلات الأطفال في التوافق، كما أن هؤلاء الأطفال يعانون من مستويات منخفضة من الأمن النفسي وسوء التكيف، وامتدت هذه الدراسات لتشمل الصراعات داخل الأسرة بين الزوجين وأثرها على تكيف الأبناء (Davies & all, 2006, p.710).

وفقاً لـ "كومينغز" وديفيز (1996) فالأمن العاطفي هو الشعور بالطمأنينة كما يدركها الأطفال، أي إدراكهم لمدى إيجابية وأمن الروابط الأسرية، و مدى استقرارها حتى في مواجهة الضغوطات اليومية، مثل النزاع بين الأبوين، ويتوقع الأطفال المحافظة على الأمن النفسي من خلال استجابة الوالدين لهم حتى في الأوقات الصعبة، أو فترات النزاع، ويشير "كومينغز" وديفيز (2010) أن الصراعات الزوجية تتخذ في تأثيرها على الطفل مسارين إما تدميرية (هدامة)، تؤدي إلى قلق الطفل وشعوره بعدم الأمان، أو بناءة لا تؤثر على شعور الطفل بالأمان في كنف أسرته، ولكنها تقوي جهازه النفسي لمواجهة المواقف الحياتية، وهذا يتوقف على سلوك الوالدين تجاه الأبناء من ناحية أثناء الصراع، ومدى تأثير كل منهما بهذه الصراعات من ناحية أخرى، وقدرة الأطفال على التكيف مع هذه الصراعات من ناحية ثالثة، ووفقاً لـ "كومينغز" وديفيز (1994)، فإن الأمن العاطفي للأطفال يشمل ثلاثة اتجاهات مترابطة من ردود الأفعال، التفاعل العاطفي، وتنظيم التعرض للمنازعات، والتمثيل الداخلي العدائي. التفاعل العاطفي يتم قياس مدى شدة الخوف إن كان على المدى القصير أو خوفاً طويلاً الأمد، غير منسجم. اليقظة، والضيق. الحزن والغضب كانهالات أساسية لا تزال تلعب دوراً في مراقبة الأمن النفسي للأطفال، ولكن الخوف واليقظة هي افتراض أن يتم تفعيل تكوّن المشاعر الأساسية عندما تنشأ مخاوف أمنية، ويعد تنظيم التعرض للمنازعات إستراتيجية للتكيف، تشمل مشاركة الأطفال، مثل اتخاذ موقف أو التصرف، أو تجنب حالة الصراع وكذلك إستراتيجيات للسيطرة من قبل الوالدين على سلوكياتهم قبل أن تُصعد، وتؤدي إلى مشاكل أكثر خطورة بالنسبة للأسرة، أما التمثيلات الداخلية العدائية فهي تمثيل الأطفال تحليل الآثار النزاع ونتائجه، يجعلهم يشعرون بالذنب، ويحولون هذا الصراع الداخلي إلى شكل من أشكال العدوان نحو الذات أو نحو الآخرين (Adam Kayftz, 2011, p.p 13-14).

وخلافاً لنظرية التعلق، تقترح (EST) أن الحفاظ على الأمن له أهمية أكبر من سياق العلاقة بين الوالدين والطفل. تتضمن نظرية الأمن العاطفي جوانب من كل من نظرية التعلق ونظريات الأسرة، تقترح النظرية أن سلوك الأطفال النفسي والاجتماعي يتأثر بالعلاقات العائلية مثل العلاقة الزوجية، بالإضافة إلى التعلق بين الوالدين والطفل، الذي قد يكون مصدراً للدعم أو التهديد للأطفال (Ibid, p.15).

انطلاقاً من أعمال ديفز (Davies) وكومنز (Cummings) طوال عقدين من الزمن، وضع صلاح عبد القادر (2015) نموذجاً للأمن النفسي، من خلال جملة من الاستنتاجات التي قام بحصرها بناءً على نتائج دراسات عديدة، تم تسميته "نموذج الأمن النفسي للطفل" من ناحية مداخل عدة، وكانت أهم معالمه هي: أ/ **المدخل الجسدي**: العمليات الفسيولوجية الأساسية: الرضاعة الطبيعية (بشقيها الفسيولوجي والسيكولوجي)، عمليات الإخراج وتعلم آداب النظافة، الإعاقات، العقاب البدني.

ب/ **المدخل الانفعالي**: التطابقات (الانتثار الأوديبي)، الأحداث الصدمية، الاضطرابات والاختلالات الوظيفية والنفسية، التناقض الوجداني تجاه الوالدين، ميكانيزمات الدفاع (الكبت) المهدد لأمن الطفل. مرض فقدان المناعة ضد العنف (Acquired Violence Immune Deficiency (AVID)، العقاب اللفظي والنفسية.

ج/ **المدخل الاجتماعي**: العزو السببي، التواصل، اللعب، مفهوم الذات الاجتماعي.

د/ **المدخل المعرفي**: العمليات العقلية العليا، اللغة، الأفكار غير العقلانية (صلاح عبد القادر، 2015، ص 6).
8.12- **نظرية الحاجات لماسلو (Maslow)**: يعتبر ماسلو (Maslow) واحداً من أصحاب المدرسة الإنسانية في علم النفس، ويعد من أكثر الباحثين النفسيين اهتماماً بالأمن النفسي وإشباع الحاجات، وتكاد لا تخلو دراسة تهتم بالحاجات النفسية و منها الحاجة إلى الأمن من إشارة في إسهاماته ودراساته الميدانية في هذا المجال، وقد وضع ماسلو الحاجة إلى الأمن في المرتبة الثانية من هرمه الشهير للحاجات، وهي تلي الحاجات الفيزيولوجية الأساسية (جميل الطهراوي، 2007، ص 10). (P. Lauart, 2002, p.p 3-6).

قدم ماسلو الحاجة إلى الأمن عندما وضع هرمه الشهير للحاجات، ويقوم هذا الهرم على أساس أن الحاجات تنظم في تدرج من الأولوية والقوة، فبمجرد إشباع الحاجات على مستوى ما فإن الحاجات الموجودة في المستوى التالي تظهر مباشرة، ويكون لها الأولوية في الإشباع (E. Hoffman, 2004, p.136). (G. Boeree, 2006, p.4).

كما يرى ماسلو أن توافق الفرد خلال مراحل نموه المختلفة يتوقف على مدى شعوره بالأمن في طفولته، ذلك أن شعور الطفل بالأمن يجعله ينتمي إلى بيئته، ويتقبل ذاته ويكون مفهوماً موجباً للذات،

على العكس من ذلك فإن فقدانه للشعور بالأمن، يؤدي إلى سوء توافقه النفسي والاجتماعي، ويتحقق الشعور بالأمن في ظل أساليب التنشئة الاجتماعية القائمة على الدفاء الأبوي، وأساليب الرعاية والتربية القائمة على الرفض أو النبذ أو الإهمال هي مصادر أساسية لفقدان الشعور بالأمن (مصطفى مظلوم، 2014، ص11). (E. Griffin, n.d., p.127).

إن إشباع الحاجة إلى الأمن النفسي ضمان لاتزان شخصية الفرد لتحقيق السلامة والصحة النفسية، وعدم إشباع هذه الحاجة يجعل منه شخصاً قلقاً يعاني من الاضطرابات النفسية المختلفة (A. Maslow, 1972b, p.384).

يرى ماسلو أن فقدان الشعور بالأمن في الطفولة يحدد استجابات توافق الفرد مستقبلاً، فقد ذكر أن نوع الاستجابات التي تصدر عن عدم إشباع الحاجة إلى الأمن كاضطراب مثلاً، تصبح صفة مستقلة إلى الحد الذي يظل فيه الشخص غير آمن، حتى لو توفرت له فيما بعد عوامل المحبة والأمن، ويبقى الشخص الآمن آمناً حتى لو تعرض للتهديد والرفض (A. Maslow, 1972, pp. 3-4).

ولإشباع الحاجة إلى الأمن النفسي، يرغب الأطفال في طريقة محددة روتينية يمكن الاعتماد عليها في حياتهم، بينما يود الكبار الحصول على وظائف مستقرة، وتكوين المدخرات والتأمينات المختلفة، وقد يقرأ الأفراد الديانات ووجهات النظر الفلسفية لتنظيم حياتهم وإعطائها الإحساس بالأمن (صالح الصنيع، 2013، ص11).

ويضيف إن إشباع الحاجات النفسية يتم عن طريق الاتصال مع الآخرين، وخاصة مع أفراد الأسرة وهذا يدل على أهمية وطبيعة العلاقات الاجتماعية داخل الأسرة، حتى يصل الأبناء إلى درجة عالية من الصحة النفسية (عفراء إبراهيم، 2006، ص488).

9.12- نظرية الدفر (Aldefer) نظرية الكينونة والانتماء والنماء في الحاجات : إن تأكيد "ماسلو" أن تنشيط دوافع المستوى الأعلى في تنظيمه للحاجات لا يتم إلا بعد إشباع حاجات المستوى الأدنى، وفي ضوء عدم توافر الدعم الميداني الكافي لوجهة نظر ماسلو في تنظيم الحاجات، قام "الدفر" بطرح تصور معدل للتنظيم الهرمي للحاجات يشتمل على حاجات محورية رئيسية ثلاث، حاجات كينونة (Existence)، حاجات انتماء (Relatedness)، حاجات نماء (Growth)، ولذلك تعرف هذه النظرية في الأدب التربوي

الغربي(ERG) فحاجات الكينونة تهتم بتوافر وجود الحاجات الأساسية للكائن الحي، التي أطلق عليها ماسلو الحاجات البيولوجية والحاجة إلى الأمن، أما المجموعة الثانية من الحاجات فهي الانتماء، والتي تشمل رغبة الفرد في وجود علاقات مستمرة بينه وبين الآخرين، ويقابلها الحاجة إلى الحب والتقدير لدى ماسلو، والحاجات الثالثة في تصنيف ألدرفر فهي حاجات النماء، وهي رغبة جوهريّة بالتطور الذاتي، ويقابلها عند ماسلو الحاجة إلى تحقيق الذات(علي الطويل، 1999، ص33).

10.12 - وليم بلاتز (W.Platz): أشار بلاتز في نظريته عن الأمن، إلى أن الأمان شيء طبيعي للمرء ولا يمكن تجنب هذا الأمر وعندما يواجه الفرد حالة لعدم الأمان، يستطيع التغلب عليها بطريقة اتكالية، أي الاستعانة بالآخرين للتدخل لصالحه فيحقق الأمان الإتكالي، ولكن المطلوب للنمو الناضج هو البحث عن الأمان المستقل، أي حالة من الوعي تصاحب الرغبة في قبول نتائج قرارات الفرد وأفعاله، ويستلزم ذلك تعلم مهارة جديدة كي يشبع المرء حاجاته ويحل مشكلاته باستقلال عن الآخرين، حيث إن بلاتز لم يجعل من الاعتماد على النفس معبوداً، بل اعترف أن الإنسان لا يستطيع مواجهة الحياة دون مساعدة الآخرين، وحبهم، فقد أكد أن الأمان المستقل هدف يسترشد به الآباء والمعلمون في جهودهم وفي كفاحهم من أجل التأثير على نمو الطفل بطريقة سليمة. لقد ميز بلاتز بين الأمان الاتكالي غير الناضج، الذي يبدو على الذين لا يخرجون عن الأنماط الطفولية، من الاتكال على الوالدين أو على من يقوم مقام الوالدين، وممن يمثلون السلطة خلال حياتهم كلها عن الأمان الاتكالي الناضج، الذي يظهر في علاقات الحب المتبادل، إذ يتكل كل شخص على الآخرين لتلبية تلك الحاجات التي لا يمكن إشباعها في العزلة، أو دون مساعدة الآخرين مثل الحب والرفقة التي تبحث عن الرضا (سهام عريبي، د.ت.، ص9).

من خلال عرض آراء مجموعة من مدارس علم النفس، والذين يمثلون نظريات نفسية مهمة، نرى أن لكل تفسيره للحاجة إلى الأمن النفسي وأهمية إشباعها، إذ يرى فرويد أن القلق شعور لا يمكن تجنبه، فهو داخلي المنشأ للطبيعة الشريرة والعدوانية للفرد، لكن الشعور بالأمن وعدمه، يحدده نجاح أو فشل الأنا في التنسيق بين الهو والأنا الأعلى، ولم يُغفل أهمية العلاقة مع الأم في تكوين الشعور بالقلق، فيما يرى "آدلر" أن عدم الشعور بالأمن ناتج عن عقدة النقص، ولكي يشعر الفرد بالراحة والطمأنينة النفسية عليه تجاوز هذه العقدة عن طريق النجاح في بناء علاقات اجتماعية سليمة، تهئ للفرد سهولة التكيف الاجتماعي السليم، وبشاطره "سوليفان" و"ماسلو" و"أريكسون" في أهمية البيئة الاجتماعية لتحقيق الأمن النفسي، وترى هورني أن الأسرة وأساليب التربية التي تتبناها من شأنها تكوين القلق الأساسي إذا ما كانت

غير سوية، ويشير بولبي أن العلاقات التعلقية بين الطفل ومقدم الرعاية، هي ما تحدد طبيعة إشباع الشعور بالأمن النفسي لدى الطفل، وركز على علاقات الطفل بأمه كمحدد أو نموذج ثابت يبني الطفل وفقه علاقاته التالية، عبر مراحل تطوره. وتتعدى نظرية الأمان العاطفي لـ"ديفيز وكومنغز" علاقة الطفل بأمه، إلى مدى تأثير العلاقات بين الزوجين على شعور الطفل بالأمن، ويصنفها آلدرفر ضمن حاجات الكينونة، ويرى بلاتز أن طريقتنا في التعامل مع الأمور هي ما يتيح شعورنا بالأمن، وهو أمر غريزي وفطري "البحث عن الأمان وتجنب القلق".

والملاحظ أيضا أن التفسيرات النظرية للأمن النفسي على اختلاف منابعها إلا أنها تلتقي في شكل نسقي لتعطي صورة مفصلة من عديد النواحي، وتقدم أيضا وحدة متكاملة لتفسير الكيفية التي يتم بها إشباع هذه الحاجة، ويكمن وجه الاتفاق المهم حول تأثير مقدمي الرعاية، ذوي الأهمية الانفعالية بالنسبة إلى الطفل، وهما الوالدان، وخاصة الأم، فهي تؤدي ذات الدور في إشباع الحاجة إلى الأمن النفسي في كل من نظرية التحليل النفسي لفرويد، نظرية التحليل النفسي الاجتماعي لكارين هورني، والنمو النفسي الاجتماعي لأريكسون، وأهمها نظريات التعلق لكل من بولبي و أبنسورث، فهذه النظرية تقدم رؤيا شاملة تجمع بين النظريات المقدمة، كونها فسرت العلاقة بين الطفل والأم وما يكتنفها من تغيرات وتوقعات من شأنها التأثير على نوعية التعلق القائم بينهما، فقد قدمت أساساً نظرياً لكيفية إشباع الحاجة للأمن النفسي، باعتبار أنها حاجة فطرية، تقوم على أساسها العلاقات التعلقية بين الطفل وأمه، لذا سيتم تفسير النتائج المرتبطة بمتغير الأمن النفسي من خلال هذه النظريات.

خلاصة الفصل :

تناولنا في هذا الفصل الأمن النفسي، وتعرفنا على طبيعة هذه الحاجة وأهميتها بالنسبة للفرد، والمجتمع كما وضعنا العوامل المساعدة على إشباعها، من عوامل وراثية وبيئية تتمثل في التنشئة الاجتماعية بكل عناصرها ابتداءً من الأسرة، وأساليب المعاملة الوالدية والمساندة الاجتماعية، والتي تنعكس على جوانب النمو المختلفة، المعرفية والنفسية منها خاصة، كما تعرفنا على العوامل المؤدية لإعاقة الأمن النفسي وهي المتغيرات التي تنشأ نتيجة لتغيرات في الظروف الحياتية كالإعاقات والحروب واعتماد الأهل على أساليب تربية غير سوية من شأنها إضعاف البناء النفسي للطفل، وجعله هشاً لا يستطيع مواجهة تحديات الحياة المقلقة، وتناولنا في هذا الفصل مؤشرات الشعور بالأمن وعدم الأمن، وهي المظاهر السلوكية التي توضح مدى إشباع الحاجة إلى الأمن النفسي، وعرجنا في الأخير على أهم

وجهات النظر التي تناولها علماء النفس حول الأمن النفسي، ولاحظنا الاختلاف في كيفية تناول هذه الحاجة وتفسيرها من جهة، والاتفاق في تأثير مرحلة الطفولة المبكرة، وما يكتنفها من علاقات وإشباعات، وتأثيرها على سيرورات الإشباعات التالية وأهميتها في تحقيق الأمن النفسي للفرد من جهة ثانية.

الفصل الثالث

الذكاء الانفعالي

تمهيد

- 1- تعريف الذكاء
 - 2- تعريف الانفعال
 - 3- علاقة الذكاء والتفكير والانفعالات
 - 4- الجذور التاريخية للذكاء الانفعالي
 - 5- تعريف الذكاء الانفعالي
 - 6- الأساس العصبي للذكاء الانفعالي
 - 7- أهمية الذكاء الانفعالي
 - 8- التعاطف والأسرة
 - 9- التعاطف والأمومة
 - 10- دور الأسرة في تنمية الذكاء الانفعالي للأطفال
 - 11- خصائص وسمات الأذكياء انفعاليا
 - 12- سمات الأفراد منخفضي الذكاء الانفعالي
 - 13- النماذج النظرية للذكاء الانفعالي
 - 14- أساليب قياس الذكاء الانفعالي
- خلاصة الفصل

تمهيد:

يعتبر نشاط العقل موضوعاً أساسياً تمحورت حوله بحوث ودراسات علماء النفس باختلاف مدارسهم، وكان الهدف من وراء ذلك معرفة ماهية العقل البشري، ومكوناته، وكيفية عمله، وما هي العوامل المؤثرة فيه فطرية، أم مكتسبة (رشيد سعادة، 2009، ص135). ويعد مفهوم الذكاء من أكثر المفاهيم التي حظيت باهتمام علماء النفس، و الباحثين منذ ظهوره، حيث قاموا بدراسته من جوانب متعددة، وقدموا العديد من النظريات التي تفسر طبيعته، وبنيته، وكيفية قياسه (علا محمد، 2009، ص102).

كما يعتبر موضوع الانفعالات والعواطف من اهتمامات الفلاسفة، وعلماء النفس، والشعراء أيضاً منذ القدم، حيث حاولوا التوغل في أغوارها، بغية معرفة طبيعتها، وكيفية حدوثها، وما هي مكوناتها، وعلاقتها بالعقل (رشيد سعادة، مرجع سابق، ص135). وقد برزت جهود علماء النفس في التعرف على طبيعة الذكاء، واتخذوا أساليب متنوعة للتعرف على ما إذا كان الذكاء مكوناً من قدرة عقلية عامة، أو مجموعة من القدرات المستقلة (السيد السمدوني، 2007، ص. ص20-21). وقد لاحظ باحثون مثل جاردنر (Gardner) وسالوفي (Salovey) وماير (Mayer) وجولمان (Golman) وغيرهم، أن مفهوم الذكاء الذهني المتوصل إليه يتمحور حول مجموعة ضيقة من المهارات اللغوية، والرياضية، التي تجعل من الاختبارات المحددة لمعامل الذكاء مؤشرات عن النجاح في مجالات ضيقة من الحياة، كالنجاح الأكاديمي، أو الالتحاق بوظيفة ما، أو بتخصص معين، غير أنها لا تصلح دائماً لتكون مؤشراً يهتدى به في مجالات الحياة المتنوعة والمختلفة، ذلك أن هذه الاختبارات أهملت جوانب وقدرات أساسية ضمن بنية الشخصية، مما دفع هؤلاء العلماء إلى محاولة إعادة اكتشاف مفهوم الذكاء، آخذين بعين الاعتبار إلى جانب النظام المعرفي، الأنظمة الأساسية الأخرى المكونة للشخصية، والمتمثلة في النظام الانفعالي ونظام الدافعية، ونتيجة لذلك انبثق ما يسمى بالذكاء الانفعالي، ولعل حكمة سقراط "أعرف نفسك" تعتبر حجر الزاوية في هذا النوع من الذكاء (مدحت أبو النصر، 2008، ص102). وتعني وعي الفرد بمشاعره حين حدوثها، فقد يبدو للوهلة الأولى أن مشاعرنا واضحة، ولكن التفكير والتأمل يذكرنا بخبرات لنا لم نكن فيها على وعي بمشاعرنا الحقيقية نحو الأشياء أو الأشخاص، وأحياناً نتنبه لهذه المشاعر بعد فوات الأوان، ويستخدم علماء النفس مفهوم "الميتا معرفة" أو "ما بعد المعرفة" للإشارة إلى الوعي بعمليات التفكير، و"الميتا عاطفة" أو "ما بعد العاطفة" للإشارة لوعي الشخص بمشاعره، والوعي بالذات يعني الانتباه المستمر للحالة الشخصية الداخلية، وفي هذه الحالة من الوعي التأملي الشخصي يعمل العقل على ملاحظة، ومراقبة

الخبرات التي يمر بها صاحبها بما تتضمنه من مشاعر (بام روبنسون، جين سكوت، 2003، ص109). وعلى الرغم من أن الذكاء الانفعالي يعتبر مفهوماً جديداً إلا أنه أحدث صيحة كبيرة في الأوساط العلمية والعامّة، وقد ظهر في التسعينيات من القرن الماضي، وتناولته سلسلة من الكتب والمقالات، من حيث طبيعته، ومكوناته وتطبيقاته في الميادين التربوية، والتنظيمية، والاجتماعية، وقد تزايدت النقاشات واحتدمت حول موضوع الذكاء الانفعالي في الآونة الأخيرة، وأصبح هذا الموضوع المادة العلمية لأفضل الكتب وأكثرها مبيعاً في المجتمع الأمريكي، والذي ألفه دانييل جولمان (1995) Daniel Golman، وانتهى النقاش إلى أن هذا النوع من الذكاء ليس مكوناً بسيطاً وسهل الحديث عنه، ووصفه عن طريق الثثرة، ولكنه يمثل كينونة معقدة وفعالة (السيد السمدوني، 2007، ص21).

1- تعريف الذكاء:

لغة: الذكاء عدة الفؤاد، وسرعة الفطنة، وقلب ذكي، وصبي ذكي، إذا كان سريع الفطنة والذكاء في الفهم، أن يكون فهماً تاماً سريع القبول (ابن منظور، ج14، 1994، ص287). والفعل منه ذكى ويذكو، ويقال ذكا قلبه، وأصله التوقد والالتهاب، ويقال ذكت النار أي زاد اشتعالها، وذكت الحرب أي انتقدت وحّمي وطيسها، وعليه فالذكاء يحمل معنى الزيادة في القوة العقلية المعرفية (حسين موسى، وعبد الفتاح الصعيدي، ج1، د. ت.، ص148).

اصطلاحاً: تتباين تعاريف الذكاء بين ارتباطها بالتفكير تارة، وبالتعلم والتكيف تارة أخرى، فيعرفه كولفين (S.Colvin) بأنه القدرة على تعلم التكيف مع البيئة، ويعرفه وودرو (Wodro) بأنه القدرة على كسب الخبرات، بينما يعرفه تيرمان (Terman) بأنه القدرة على التفكير المجرد (فؤاد السيد، 2000، ص189). وعرفه وكسلر (Weksler) بأنه القدرة الكلية للفرد على العمل والتفكير الهادف، والتفكير المنطقي، والتفاعل الناجح مع البيئة، وعرفه بينيه (Binet) بأنه القدرة على اتخاذ اتجاه محدد، والاستمرار فيه، والقدرة على التكيف، وعلى النقد الذاتي (سعاد جبر، 2008، ص10).

2- تعريف الانفعال:

لغة: الانفعال مشتق من ردود الفعل، والفعل كناية عن كل عمل متعدد، أو غير متعدد، فقولنا فعلت الشيء فانفعل كقولنا كسرت فانكسر (ابن منظور، ج11، 1994، ص529). ويعود الأصل اللغوي للانفعال إلى الكلمة اللاتينية "Movement"، والتي تعني الحركة، أي الحركة والإثارة، حتى أصبحت تشير إلى المشاعر

الحشوية القوية، ومن ثم فهي تتعارض مع معيار منطقية الأفكار، والقابلية للسيطرة، وهكذا تبدو الانفعالات بوصفها ظاهرة طبيعية، محكومة بالميكانيزمات المسؤولة عن الضبط البيولوجي (السيد السمدوني، مرجع سابق، ص50).

اصطلاحاً: يعرف الانفعال اصطلاحاً بأنه حالة نفسية جسمية ثائرة، يضطرب بها الإنسان، وأنه حالة وجدانية شعورية، تتخذ صورة أزمة عابرة طارئة، فلا تبقى طويلاً، والاستعداد الانفعالي يدخل في تكوين كثير من الدوافع الإنسانية المركبة، كالاتجاه والمزاج، والعقد النفسية، بحيث إذا ما أثّرت انطلق ما بها من انفعال كامل (سميرة البدرى، 2009، ص38). ويعرفه نوربير سلامي بأنه حالة جسمية ونفسية تحل فجأة في أعقاب حدث غير متوقع له دلالة خاصة بالنسبة للفرد، وترتبط الانفعالات ارتباطاً وثيقاً بالحاجات والدافعية (نوربير سلامي، ج1، 2001، ص366). وهو حالة من الأحاسيس المعقدة، ترافقها اضطرابات نفسية (Joseph Chbat, 2012, p.6). ويعرفه قاموس أكسفورد بأنه اضطراب وتهيج العقل أو المشاعر أو العواطف، وبمعنى آخر الاستثارة في الحالة العقلية، فهي مشاعر معينة تصاحبها أفكار محددة، وحالة نفسية وبيولوجية، واستعدادات متفاوتة للسلوك، ويرى السمدوني أن الانفعالات سلوكيات أو استجابات متكاملة للكائن الحي ذات صيغة وجدانية، ولها مظاهرها الفيزيولوجية المختلفة، فالانفعالات ضرب من السلوك، تحدث أثناء تغيرات في الجسم، تشمل جميع الأجهزة المختلفة، العضلي والدموي، والتنفسي والحشوي والغدي، كما أن له ثلاثة جوانب، جانباً وجدانياً، جانباً سلوكياً، ويعني التعبيرات الحركية والإيماءات والألفاظ والمظاهر الداخلية، وجانباً نزوعياً معرفياً (السيد السمدوني، مرجع سابق، ص52-53).

3- علاقة الذكاء والتفكير بالانفعالات:

من الأمور الشائعة لدى عامة الناس أن التفكير الجيد لا يستقيم إلا بغياب العاطفة، ومن المؤكد أن الانفعال القوي والحاد يلعبان دوراً سلبياً في التفكير السليم، ومع ذلك تظهر لنا التجارب الإكلينيكية اليوم أن التفكير الخالي من العاطفة لا يؤدي بالضرورة إلى قرارات صائبة، إن المسألة لا تكمن في العاطفة في حد ذاتها بقدر ما تتعلق بتناسب الانفعالات وملاءمتها للموقف، وكيفية التعبير عنها، فليس المطلوب تنحية انفعالاتنا وعواطفنا جانباً، وإنما إيجاد التوازن بين التفكير العقلاني والمنطقي والانفعالي، حيث يرى ماير (Mayer) أن الانفعالات ترتبط بعمليات التفكير المنطقي أكثر مما تشتتها، ويؤكد ذلك جولمان (Golman)، ويرى أن الانفعالات والذكاء يعملان في انسجام وتناغم وليس بينها أي تعارض. وفي هذا الصدد يقول كينج (King) إننا نكون أكثر ذكاءً عندما نفهم بشكل صحيح انفعالاتنا، ونفسر بشكل دقيق

انفعالات الآخرين، ونستعمل هذه المعرفة في ترقية تفكيرنا (رشيد سعادة، 2009، ص 135). حيث يمثل الانفعال تفاعلا مهما بين الشعور والسلوك والتفكير، وليس هناك فصل بين التفكير والانفعال، فالتفكير يجعل الأمور منطقية، بينما تجعلها الانفعالات ذات معنى، كما يساعد الانفعال العقل على تركيز التفكير، ووضع الأولويات (طالب سالم، سافرة أحمد، 2012، ص 378).

كما يرى ماير وسالوفي (Mayer & Salovey, 1990) أن للانفعال قدرة على تسيير التفكير، وترتكز هذه القدرة على الكيفية التي يدخل بها الانفعال إلى النظام المعرفي، ويغير من المعرفة مثل حل المشكلات، أو الاستدلال، أو اتخاذ القرار، أو في مجالات إبداعية، أي أنه يضفي الانفعالية التي تساهم في المعالجة الفكرية (John Mayer, Peter Salovey, 1990, p. 109).

ترى دومنيك أوسولونج (Dominique Houssouloge) أننا لا نستطيع أن نكون عقلانيين بدون ذلك النشاط بداخلنا، والذي يصنع إنسانيتنا، إنه الإحساس الذي نخبرنا بأننا على علاقة مع كل ما يحيط بنا، وأننا جزء مهم منه. (Houssouloge, D, 2012, p.2).

4- الجذور التاريخية للذكاء الانفعالي :

اقتصر مفهوم الذكاء لدى معظم الباحثين لفترة طويلة من الزمن على الذكاء المعرفي فقط، الذي يشير إلى مجموعة من القدرات المعرفية كالتفكير المجرد، والاستدلال، والحكم، والذاكرة، وغيرها، غير أن هذه النظرة أثارت حفيظة بعض السيكلوجيين الذين شعروا بالخوف من سيطرة المدرسة المعرفية على العوامل الأخرى التي تتحكم في السلوك البشري، وفي مقدمتها العامل الانفعالي، مما قد يؤدي إلى اختلال الفطرة المتزنة للإنسان باعتباره كائنا يجمع بين العقل والانفعال، وأدى الشعور بتحيز علم النفس إلى العامل المعرفي على حساب العوامل الأخرى إلى حدوث تغير في نظرة السيكلوجيين إلى الانفعال، ودوره في حياة الإنسان، وإلى ضرورة الاعتراف بمكانته في التأثير على السلوك (بشير معمرية، 2007، ص 9).

"بحث تشارلز داروين مبكرا في الجوانب الانفعالية غير المعرفية وتعرض لهذا الموضوع منذ عام (1837) ونشر أول كتاب عام (1871)، حيث تعرض لموضوع التعبير الانفعالي الذي يلعب دورا هاما في السلوك التوافقي، الذي يظل بديهية حقيقية وهامة حتى الآن" (إيمان الخفاف، 2014، ص 24).

بدأ الفرد وفرانش (Alfred & Frensh) عام (1904) بدراسة موضوع الذكاء وفق منظور نفسي، وقد واجهتهم العديد من الصعوبات والمشكلات في قياسه، وتعد هذه المحاولات والدراسات بداية تحول فكري

جديد في قياس الذكاء وفق لغة المنطق والتحليل إلى أسلوب المنظور النفسي، وفي عام (1916) كون لويس تيرمان (L.Terman) أستاذ جامعة ستانفورد أول رؤية حول مقياس "بينييه"، وسوّقه كمقياس للذكاء الفطري، وأسماه مقياس ستانفورد بينيه، ورَوَّج استخدامه في قياس ذكاء تلاميذ المدارس في مجال الصناعة، من أجل الاستفادة منه في تحديد العاملين الجيدين (يوسف الطائي، وعامر العطوي، 2010، ص24).

ترجع جذور مفهوم الذكاء الانفعالي إلى مفهوم الذكاء الاجتماعي الذي حدده ثورندايك (Thorndike 1920) حيث قسم الذكاء إلى ثلاثة أنواع: الذكاء المجرد، والذكاء الميكانيكي، والذكاء الاجتماعي، وعرف الذكاء الاجتماعي على أنه القدرة على فهم الآخرين، والتصرف بحكمة في العلاقات الإنسانية، وذكر وكسلر (1943) في تعريفه للذكاء بأنه القدرة على التصرف بفعالية مع البيئة، وأشار إلى القدرات اللامعرفية والقدرات المعرفية، وهذه العناصر اللامعرفية تؤثر في مستوى الذكاء بشكل عام، حيث اعتبرها العوامل الوجدانية والشخصية والاجتماعية كما اقترح وكسلر أن هذه العوامل ضرورية في التنبؤ بقدرة الفرد على النجاح في الحياة (سامية خليل، د. ت.، ص15). وظهرت مفاهيم لها علاقة بالذكاء الاجتماعي كالاستبصار الاجتماعي واستنتج شابن (Chapman 1944) أن المشاركة الاجتماعية في المجتمع تمثل مقياساً أولياً للذكاء الاجتماعي، ووجدت ويديك (1947) في دراستها للقدرات النفسية أن إدراك الأشخاص الآخرين يتطلب من الشخص المدرك أن يتوافر لديه قدر كاف من الاستبصار بدوافعه ومشاعره، وبالرغم من اهتمامها بالذكاء الشخصي إلا أنها لم تبذل جهداً في دراستها لقياسه أو تقديره (Bar-on, 2006, p.13-15). ثم قام ليبير (Leper 1948) بتقديم مفهوم التفكير الانفعالي كجزء من التفكير المنطقي، ومن الذكاء بشكل عام (سامية خليل، مرجع سابق، ص15). وفي عام (1950) درس "بياجيه" Piaget الذكاء الاجتماعي من الجانب التطوري، وليس من جانب الفروق الفردية، وقد استعمل تعليمات لمقارنة المفاهيم الأخلاقية للأطفال ومقترحاتهم لبعض القصص ذات المشكلات الأخلاقية (إيمان الخفاف، 2014، ص.ص25-26). وفي عام (1960) صدر كتاب هام عن الذكاء ومقاييسه، يُصور مفهوم الذكاء الاجتماعي بأنه لا فائدة منه (بام روبنسون، جين سكوت، 2003، ص77). وظهر أيضاً مفهوم الذكاء الانفعالي في تصور أبو حطب (1973) للذكاء حسب نموذج المعرفي المعلوماتي للقدرات، حيث صنف أنواع الذكاء إلى الذكاء المعرفي والذكاء الاجتماعي والذكاء الانفعالي (رشيد سعادة، 2009، ص141). وفي عام (1976) قدم جيلفورد (Gilford) في نموذج بنية العقل، تلميحا لمفهوم الذكاء الانفعالي وأسماه القدرة على التجهيز الانفعالي للمعلومات، والذي يتضح من خلال المحتوى السلوكي

لديه، حيث يتسم هذا المحتوى بمعلومات في جوهرها غير لفظية، والتي تشتمل على التفاعل الاجتماعي، والذي يتطلب مدركات وأفكار ورغبات ومشاعر وانفعالات وأفعال الأشخاص الآخرين، أي يدرك السلوك الفردي وسلوك الآخرين، ومن الواضح هنا أن المحتوى السلوكي يشمل الجانب الانفعالي أيضاً، وافترض جيلفورد أن السلوكيات التعبيرية مثل تعبيرات الوجه، ونبرات الصوت، والأوضاع والإيماءات كلها علامات يستدل منها على الحالات الانفعالية، لذا يمكن تعريف المعرفة السلوكية بأنها القدرة على فهم أفكار ومشاعر واهتمامات الآخرين (علا محمد، 2009، ص 21). وفي عام (1983) قدم جاردنر (Gardner) كتابه أطر العقل، والذي وضع فيه نظريته للذكاءات المتعددة حيث قدم سبعة أنواع من الذكاءات، وقد أفرد جاردنر في هذا الكتاب لمفهوم الذكاء الشخصي ("سامية خليل، د.ت.، ص 18). "وهو قدرة الفرد على إدارة ذاته من خلال معرفة وفهم مشاعره ورغباته وحاجاته وأهدافه" (يوسف الطائي، عامر عطوي، 2010، ص 28). "كما قدم مفهوماً آخر وهو الذكاء البين شخصي وهو القدرة التي يملكها الفرد للتواصل مع الآخرين، كما يتضمن القدرة على إدراك وتمييز الحالة المزاجية والنوايا والدوافع والمشاعر لدى الآخرين" (طارق عامر، ربيع محمد، 2008، ص 23). "وتعتبر هذه النظرية نموذجاً معرفياً يحاول أن يصف كيف يستخدم الأفراد ذكاءهم المتعدد لحل مشكلة ما، وتركز هذه النظرية على العمليات التي يتبعها العقل في تناول محتوى الموقف ليصل إلى الحل" (محمد حسين، 2005، ص 74). "ويعد نموذج الذكاءات المتعددة الذي قدمه جاردنر بمثابة بيان رسمي يدحض فكرة معامل الذكاء" (عبد الله، هشام، والعقاد، عصام، 2009، ص 3). فقد سعى إلى توسيع نطاق الإمكانات البشرية إلى ما وراء حدود العلامات التي تسجلها اختبارات الذكاء، وقد شك جاردنر في مدى صدقية تحديد ذكاء شخص ما من خلال إبعاد ذلك الشخص عن بيئته التعليمية الطبيعية، وأن نطلب منه القيام بأفعال معزولة متفرقة لم يفعلها من قبل، وطرح بدلاً من ذلك مقولة أن الذكاء يتعلق كثيراً بالقدرة على حل المشكلات، وعلى تشكيل المنتجات من محيط طبيعي (توماس أرمسترونج، 2006، ص 1). (جابر جابر، 3003، ص 9). وقد لخص جاردنر نظريته في كلمة قالها وهي "أن الذكاء يتضح في العلاقات المتبادلة بين الناس، وهو القدرة على فهم الآخرين وما الذي يحركهم، وكيف يمارسون عملهم، وكيف نتعاون معهم"، وقد لاحظ جاردنر أن أساس الذكاء في العلاقات بين البشر، هو القدرة على أن تميز وتستجيب استجابة ملائمة للحالات النفسية، والأمزجة، والميول، والرغبات الخاصة بالآخرين (محمد حسين، 2003، ص 79-80). وركزت اجتهادات جاردنر على أن للذكاء الشخصي بعداً واحداً مستقلاً ولم يكتشف منه إلا القليل فقط، ويوضح هذا النوع الدور الذي تلعبه العواطف أو المشاعر، وقدرته على التعامل معها، وارتبطت محاولاته مع هاتش (Hatch) لتفسيره للذكاء الشخصي بشكل كبير

بما نسميه ما وراء المعرفة أكثر من ارتباطها بالبحث عن القدرات الوجدانية (السيد السمدوني، مرجع سابق، ص 39). وفي (1985) تناول أرمسترونج في كتابه ما بعد الذكاء، الذكاء الاجتماعي فذكر أنه مستقل عن القدرات الأكاديمية، وأنه مفتاح أساسي للأداء الناجح (بام روبنسون، جين سكوت، 2003، ص 77). وبدأ الاهتمام المعاصر بالجوانب غير المعرفية للذكاء عام (1985)، حينما كُتب في إحدى رسائل الدكتوراه بالولايات المتحدة الأمريكية مصطلح "الذكاء الانفعالي"، ويبدو هذا أول استخدام أكاديمي لهذا المصطلح، وبعد ذلك بحث كل من ماير وسالوفي (Mayer & Salovey, 1990) الفروق بين قدرة الأفراد على تحديد انفعالاتهم، والتحكم فيها، وحل المشاكل الانفعالية، وطوّرا اختبارين لقياس ما يسمى بالذكاء الانفعالي (علا محمد، مرجع سابق، ص 22). ويعتبر كتابهما بعنوان الخيال والمعرفة والشخصية الذي صدر سنة (1990) أولى المحاولات الفعلية للإلمام بالموضوع (Daniel Golman, 1997, p.51). ويعتقد الباحثان أن الذكاء الوجداني أوسع من الذكاء الاجتماعي، فهو يجمع بين الانفعالات الشخصية الذاتية، والانفعالات في سياقها الاجتماعي، وقد كان دانييل جولمان (Daniel Golman) واعياً ومتيقظاً بأعمال سالوفي وماير في تلك الفترة، مما حدا به إلى نشر كتابه المعروف "الذكاء الانفعالي" عام (1995)، ومنذ ذلك الحين يحاول الباحثون إجراء دراسات عديدة حول هذا المفهوم وكيفية قياسه، للتعرف على دوره في النجاح في الحياة عامة، وعلى الرغم من هذا الاهتمام فإن هذا الموضوع يحتاج إلى دراسات عديدة في مجال القياس النفسي، وأيضاً أساليب تنميته في المراحل المبكرة من العمر، سواء في مرحلة الطفولة أو المراهقة (السيد السمدوني، 2007، ص 40).

5- تعريف الذكاء الانفعالي: (Emotional Intelligence)

منذ ظهور مصطلح الذكاء الانفعالي سنة (1990) تضاعفت جهود الباحثين في تحديد تعريف دقيق له. حيث يعرفه ماير وسالوفي (1990) بأنه يكمن في القدرة على الإدراك الدقيق للانفعالات وتقييمها، والتعبير عنها، والقدرة على تعميمها لتسهيل التفكير، والقدرة على فهم الانفعال والمعرفة الانفعالية وتنظيم الانفعال لترقية النمو الانفعالي والذهني (Mayer, JD & Salovey, David, R. Caruso, 2004, p.197).

ويعرفه جولمان (1995) بأنه قدرتنا على التعرف على انفعالاتنا وانفعالات الآخرين، والقدرة على تحفيز أنفسنا وإدارة انفعالاتنا بصورة فعالة في ذواتنا، وعلاقاتنا، كما يرى أن جوهر الذكاء الانفعالي يتمثل فيما أسماه الكفاءة الانفعالية، والتي يعتبرها قدرة مكتسبة تؤدي إلى أداء مميز في العمل (Daniel

(Golman, 2004, p.1). ويرى أيضا أنه يتمثل في تأجيل الرغبات كما يشمل تنظيم المزاج، والقدرة على التفكير دون الغرق في الأحزان، والتعاطف مع الأهل الإحساس والفهم "(دانيال جولمان، 2000، ص55).

وعرفه بار - أون (Bar-on, 1997) "بأنه الطريقة التي يتمكن من خلالها الفرد من فهم نفسه، وفهم الآخرين، وبناء علاقات معهم، والتأقلم مع الوضع المعيش، من أجل مواجهة فاعلة لمتطلبات الموقف، وأشار أيضا إلى مصطلح الانفعالية، وهو مقابل مصطلح نسبة الذكاء". كما يصف بار - أون الذكاء الانفعالي بأنه أحد الكفاءات والمهارات التي تؤثر على قدرة الفرد على النجاح في التوافق مع مطالب ومهام الحياة العامة وضغوطاتها (Bar-on, 2006, p.24).

وعرفه كوبر والصواف (1997) "بأنه القدرة على الإحساس بقوة الانفعالات كمصدر للطاقة، والمعلومات، والصدق والابتكار والاتصال والتأثير، وأيضا فهم هذه الانفعالات، واستخدام هذه القوة بشكل فعال، ويشمل مجموعة من القدرات هي بناء علاقات صادقة، وزيادة الطاقة والفعالية تحت الضغوط وابتكار المستقبل" (إيمان الخفاف، 2014، ص35).

ويعرفه ابنتشائين (1999) "أنه مجموعة من القدرات العقلية، التي تساعد الفرد على التعرف على مشاعره الخاصة، ومشاعر الآخرين، لتقوده نهائيا إلى القدرة على تنظيم مشاعره" (علا محمد، 2009، ص16).

وعرفه أبراهام (2000) "بأنه مجموعة من المهارات، تسهم بالتقييم الدقيق للانفعال، والكشف عن الإشارات الانفعالية لدى الآخرين، واستخدام المشاعر لزيادة دافعية الفرد في حياته" (Abraham, 2000, p.11).

تعرفه ستيرن هين "بأنه قدرة الإنسان على التعامل الإيجابي مع نفسه ومع الآخرين، وهناك تعريف آخر يتفق عليه كثير من العلماء، وهو أن الذكاء الانفعالي يعبر عن قدرة الإنسان على التعامل مع عواطفه بحيث يحقق أكبر قدر ممكن من السعادة لنفسه وللمن حوله" (ياسر العيتي، 2006، ص18).

تعرفه سعاد جبر سعيد (2008) بأنه منظومة من الكفايات الانفعالية والاجتماعية ناشئة عن المرور بخبرة ما تستجيب لها الحركة العصبية في الدماغ، فتشكل مكوناً مندمجاً بينهما، في ظل عمليات معرفية من المعالجة والتخزين، فيترتب عنها وعي بالذات وإدارة وضبط للانفعالات، وامتلاك مهارات التعاطف من خلال قراءة الرسائل الانفعالية غير المنطوقة، فضلا عن تحفيز ذاته ومواجهة العقبات بمرونة،

والتواصل مع الآخرين في ظل مهارات الاتصال، مما يكسب الفرد لغة مرنة إيجابية مستقلة تسهم في التفاعل والنجاح في الحياة (سعاد سعيد، 2008، ص13).

ترى علا عبد الرحمان محمد (2009) بأنه القدرة على التعرف على المشاعر الخاصة، ومشاعر الآخرين، والتمييز بينها، وكيفية إدارة تلك المشاعر من خلال التنظيم والتحكم في الانفعالات، متمثلاً في تحكمه في غضبه، وقدرته على تأجيل إشبعاته العاجلة، والتعاطف مع الآخرين من خلال قدرته على التعرف على مشاعرهم، وإدارة النزاعات المختلفة (علا محمد، مرجع سابق، ص20).

ترى سامية خليل (2010) بأنه عدد من المهارات التي يدرك من خلالها الفرد مشاعره وانفعالاته الذاتية وتنظيمها لإيجاد الطرق للسيطرة على هذه الانفعالات، والإدراك الدقيق لتفهم مشاعر الآخرين، وذلك من أجل التواصل معهم في علاقات إيجابية لتحسين الأداء، وتحقيق الأهداف للنجاح في الحياة (سامية خليل، 2010، ص9).

والملاحظ لهذه التعاريف يرى أنها تختلف في تعريفها للذكاء الإنفعالي فمنهم من يرى أن هذا النوع من الذكاء هو قدرة عقلية، ومنهم من يراه عبارة عن مجموعة من المهارات، ومنهم من يزاوج بين الاثنين القدرات والمهارات، وعليه نُعرّف الذكاء الإنفعالي بأنه مجموعة من القدرات والمهارات تتمثل في الوعي بالذات، ومعرفة الانفعالات وفهمها، والقدرة على التعبير عنها، وعلى تسييرها وإدارتها وتنظيمها بفاعلية، والتحكم فيها، وتأجيل الإشباع، وطلب المساعدة من الكبار، والتعرف على انفعالات الآخرين بشكل دقيق والتعاطف معهم، ومساعدتهم وقت الحاجة مما يؤدي إلى بناء علاقات صحية وناجحة، تساعد الطفل على التكيف السليم مع محيطه ومن ثم تحقيق النجاح في مجالات أخرى من الحياة من جهة ثانية.

6- الأساس العصبي للذكاء الإنفعالي :

لقد نشأت مراكز المشاعر من جذع المخ أصل المخ الأكثر بدائية، ثم نشأ العقل المفكر أو القشرة المخية الجديدة (Néocortex)، وهي عبارة عن انتفاخ بصلي كبير مكون من لفائف نسيجية تشكل الطبقات العليا من المخ، وتلك تمثل مركز التفكير الذي يشارك البداية من العقل الإنفعالي، و يكشف عن العلاقة بين الفكر والمشاعر، فقد كان العقل الإنفعالي موجوداً في المخ قبل وجود العقل المنطقي بزمان طويل، والقشرة المخية الجديدة والتي تمثل مركز التفكير فهي ترتب ما يأتيها عن طريق الحواس، وتفهمه، وهي تضيف للشعور التفكير في هذا الشعور نفسه، وتسمح لنا بأن ننفعل بالأفكار والفن والرموز والخيال،

حيث قدرة الكائن الأكبر على البقاء تعتمد على مقدرة القشرة المخية الجديدة على تخطيط إستراتيجية طويلة الأجل وغيرها من الحيل الذهنية، فتلك تتيح لحياتنا العاطفية المرونة والتعقيد معاً، نظراً لارتباطها بالجهاز الطرفي، وهذا يفسر قدرتنا على التعبير عن عواطفنا، وقدرتنا أكثر على إدراك الفروق الدقيقة بين الأشياء، ويلعب العقل العاطفي دوراً حاسماً في التركيب العصبي، ولأن هذا التركيب العصبي هو الأصل الذي نما فيه المخ الأحدث، نجد أن المناطق الشعورية تتشابك منذ الأزل حيث تربط مجموعة الدوائر العصبية بكل أجزاء القشرة المخية الجديدة، وهذا يرفع مراكز الانفعال إلى مرتبة القوة الهائلة التي تؤثر في أداء بقية المخ بما فيها مراكز التفكير (دانييل جولمان، 2000، ص.ص 26-29). ويتكون الجهاز العصبي الذي يعالج وينظم المشاعر والعواطف والذاكرة من :

1.6- اللوزة (Amigdal): وهي اسم يطلق على القناة اللوزية، التي تتكون من مجموعة من الخلايا العصبية الموجودة على السطح الداخلي للفص الصدغي، ولها علاقة وطيدة بالانفعال، ونوعه وشدته، وتعد البناء الأساسي المسؤول عن تجهيز ومعالجة الجانب الانفعالي في السلوك والذاكرة، ووظيفة اللوزة الأساسية فرز وتصنيف وتفسير المعلومات الحسية الثرية الواردة، على ضوء الحاجات الحيوية والانفعالية، ثم الإسهام في إصدار الاستجابات المناسبة (إيمان الخفاف، 2014، ص 78) . ويؤكد جولمان أن العواطف تؤثر في التفكير، فإذا كان الاتصال بينهما ناضجاً سليماً فإننا نستطيع أن نتحكم في استجاباتنا لما ترسله اللوزة من رسائل، حيث تستطيع القشرة المخية أن تُوقف استجابة الهجوم، والأطفال الذين يعانون من حزن أو غضب أو قلق مرضي يكون نشاط اللوزة لديهم سابقاً للنشاط التحليلي، الذي تقوم به القشرة المخية، ويكون من الصعب عليهم التركيز حتى يستطيعوا التعلم (سامية خليل، د. ت.، ص 26). و"إذا انفصلت اللوزة عن بقية أجزاء المخ تكون النتيجة عجزاً عن تقدير أهمية الأحداث العاطفية، وهي الحالة التي يطلق عليها أحياناً بالعمى الانفعالي، فحتى الدموع يثيرها النتوء اللوزي (يوسف الطائي، عامر عطوي، 2010، ص.ص 41-42). ويعتبر "جوزيف لودو" (Joseph Ledoux) عالم الأعصاب بمركز علوم الأعصاب بجامعة نيويورك، أول من اكتشف الدور الرئيسي للوزة في المخ الانفعالي، وقد فسرت أبحاثه كيف تتحكم اللوزة في أفعالنا حتى قبل أن يتخذ العقل المفكر والقشرة المخية قراراً ما" (P.Paranque, 2011, p.7).

2.6- قرن آمون (Hippocampus): تتصل اللوزة بقرن آمون، ووظيفته تحويل الخبرات الهامة من الذاكرة قصيرة المدى، إلى الذاكرة طويلة المدى، حتى يتم تخزينها في القشرة المخية (إيمان الخفاف،

2014، ص79). فوظيفة قرن آمون هي معالجة المعلومات الموضوعية لذات الخبرة التي تعالجها اللوزة، أو الحدث زمن حدوثه، فكأن حدوثه هو محدداته الموضوعية، وعلى ذلك فإن اللوزة وقرن آمون يشكلان معا قوة الذاكرة من الناحيتين الذاتية والموضوعية (حسين أبو رياش وآخرون، 2006، ص212). (سامية خليل، د. ت.، ص 26).

3.6- المهاد وما تحت المهاد (Thalamus & Hypothalamus): يعد المهاد وما تحت المهاد مكونين أساسيين في الجهاز العصبي الطرفي، حيث إن المهاد هو مركز تنظيم المعلومات الحسية التي ترد للدماغ، وهو الذي يخبر الدماغ بما يحدث خارج حدود الجسم، والمهاد على اتصال مباشر باللوزة، وهو الذي يسمح له بإرسال إشارة سريعة أو تقرير سريع واقعي، ولكن محدود عند وجود خطر أو تهديد، وهذه الآلية مسؤولة عن الانفجار الانفعالي في مواقف الحياة دون تبرير، وأما ما تحت المهاد فهو يراقب أجهزة الجسم التي تنظم وظائفه فهو يخبر الدماغ بما يحدث داخل أجسامنا، وحين يجد الدماغ نفسه عاجزا أمام تهديد من الخارج يقوم ما تحت المهاد بتنشيط استجابة المواجهة أو الهروب، وذلك بتنشيط جهاز الغدد الصماء عن طريق الغدة النخامية (إيمان الخفاف، 2014، ص79). "كما له دور مهم لمعالجته المعلومات الخاصة بالشهية والميول الجنسي" (يوسف الطائي، وعامر عطوي، مرجع سابق، ص40).

4.6- القشرة المخية (The Cortex): تشكل القشرة المخية 85 بالمائة من الحجم الكلي للدماغ، وهي صفحة ضخمة من النسيج العصبي، ذات الليف عميقة حول الجهاز العصبي، وتنظم القشرة الدماغية في عدد لا يحصى من الشبكات العصبية المتصلة التي تتميز بالاستجابة الفائقة السرعة لمتطلبات المنبهات الخارجية، وحيث إن المخ يستقبل المنبهات الخارجية تبعا لطبيعتها، أما في الشق الأيمن أو الأيسر فيمكن القول إن المخ يستقبل المنبهات تبعا لنظام مكاني، وينفس المنطق فإن المخ يصنف الأحداث تبعا للزمن إلى أحداث في الماضي أو الحاضر أو المستقبل (سامية خليل، د. ت.، ص27).

7- أهمية الذكاء الانفعالي :

يرى جولمان أن الذكاء الانفعالي لا يقل أهمية عن الذكاء الأكاديمي، وإنما يشتركان معا لتحقيق النجاح في الحياة الأكاديمية والعملية والاجتماعية للفرد، ويؤثر الذكاء الانفعالي في توافق الفرد مع تقلبات الحياة، وهذا ما لا يوفره الذكاء الأكاديمي، وفي ذلك تتحقق الصحة النفسية للفرد (دانييل جولمان، 2000، ص67). ويرى جولمان أن مفهوم الذكاء الانفعالي تم استحضاره ليس لأنه مصطلح جديد كلياً، وإنما لأنه

مهم لما يحتاجه أطفالنا ليصبحوا فاعلين وسعداء في حياتهم (محمد نوفل، 2007، ص84). كما وجد جولمان أن معامل الذكاء يسهم بنسبة 20 بالمائة فقط في العوامل التي تحدد النجاح في الحياة، تاركا نسبة 80 بالمائة للعوامل الأخرى، ومن أهمها الذكاء الانفعالي (إيمان الخفاف، د.ت.، ص371). كما أن قدرات الذكاء الانفعالي تؤثر جوهريا في زيادة القدرة على الإدراك والتفكير المنظم في ظل المواقف الغامضة والحرجة، و تؤثر في كيفية تفسير الأحداث وتذليلها، كما أنه متغير مهم للتنبؤ بالمرجات الحقيقية بصفة عامة (وفاء خطر، 2011، ص341).

كما أشارت الدراسات أن الذكاء الانفعالي يسهم في ترشيد التفكير والمزاج الإيجابي، الذي ينشط الإبداع وحل المشكلات، والمزاج، ويسهم أيضا في تحسين الأداء العقلي، وهذا ما أشارت إليه إحدى الدراسات التي أجريت على (1011) طفلا، طبق فيها اختبار ذكاء تقليدي واختبار للذكاء الانفعالي، وتبين أن الأطفال الأكثر ذكاءً انفعالياً كانوا محبوبين في المدرسة، وهم أكثر استقراراً عاطفياً وأفضل أداءً، على الرغم من أن الذكاء التقليدي لهؤلاء الأطفال كان متوسطاً (غسان الزحيلي، 2011، ص240). "كما تشير الأبحاث في المجال التربوي إلى أن الصحة العاطفية هامة للتعليم الفعال، وأن فهم المتعلم لكيفية التعلم هو أساس نجاحه، والذكاء الانفعالي بمفهومه العام يعني الثقة بالنفس، وضبط الذات، والانتماء والقدرة على التواصل، والتعاون، وحب الاستطلاع" (B.Gendron, 2010, p.9). "فالمتعلم الذي لا يتحكم في انفعالاته ولا يبدي مشاعر التفهم، فإنه يكون عرضة للتوتر والغضب والاكتئاب مما يعيق عملية التعلم لديه (رشيد سعادة، مرجع سابق، ص149). "ومن ثم نستطيع القول إن فوائد الذكاء الانفعالي فوائد معرفية، ذلك لأن قدرة هؤلاء الأطفال على الانتباه أفضل وأكثر فاعلية في درجة التعلم " (سامية خليل، د.ت.، ص70).

هكذا نجد أن ما يحققه هؤلاء الأطفال له من المميزات ما يتجاوز نطاق الذكاء الانفعالي، وأن استعداد الطفل للدراسة يعتمد على كيف يتعلم كما يشير جولمان (2005) إلى أن هناك مكونات للقدرة الأساسية على التعلم، كلها مرتبطة بالذكاء الانفعالي، وهي الثقة وتعني التحكم بالجسم والسلوك والعالم الخارجي والشعور بتأكيد النجاح، حب الاستطلاع وهو الإحساس بأن اكتشاف الأشياء أمر إيجابي، والإصرار وهو الرغبة والقدرة على أن تكون مؤثرا، والسيطرة على النفس، وهي القدرة على تغيير الأفعال والتحكم فيها بطرق تتناسب مع المرحلة العمرية، والإحساس بأن الانضباط نابع من الداخل، القدرة على تكوين علاقات ارتكازاً على الإحساس بأنه يفهم الآخرين وهم يفهمونه، القدرة على التواصل وهي التبادل

الشفوي للأفكار والمشاعر والمفاهيم مع الغير، التعاون وهو القدرة على عمل توازن في نشاط الجماعة بين الاحتياجات الشخصية واحتياجات الغير (سليمان عبد الواحد، 2010، ص243).

ويمكن الذكاء الانفعالي الفرد من أن يضع فاصلا في العلاقة بين انفعالاته وتفكيره من ناحية، وتفكيره وانفعالات الآخرين الذين يتعامل معهم من ناحية أخرى، بحيث تجعل تلك العلاقة بمثابة الجسر الذي يؤدي به للوصول إلى النجاح في المجالات المختلفة من الحياة" (صبيحة مكطوف، سرى العبيدي، 2008، ص341). "الكفاءة الانفعالية تسهم في رفع الكفاءات النفسية والاجتماعية، وبالتالي تصبح فاعليتها أكثر خاصة في التطور النمائي للفرد مما يجعل التلميذ أكثر فاعلية في تلقي المعرفة والتعامل مع من حوله (B. Gendron, Op.cit, p.p 8-9). ويشير الطائي والعطوي (2010) إلى أن مقدرات الذكاء الانفعالي ترتبط بكل من القيادة والإدارة، إذ إن دور القائد كما هو معروف يتجلى بالتحفيز والتأثير على الآخرين في انجاز واجباتهم والأعمال المناطة لهم بكل فاعلية، فالقادة الناجحون والذين يشار لهم بالإبهام سيستفرون بقدرتهم على تأسيس الثقة والوثام داخل المرؤوسين، وكذلك القدرة على إدارة الصراع والتأثير على الآخرين (يوسف الطائي، عامر عطوي، 2010، ص52). ويذكر سالوفي أن الذكاء الانفعالي يساعدنا على التخطيط بمرونة، والإبداع في التفكير، كما يوجه انتباهنا ويبث فينا روح المثابرة والتحدي، ويثير فينا الدافعية الذاتية، كما يلعب الذكاء الانفعالي دورا بالغا في الصحة النفسية، فقد أشارت نتائج البحوث إلى أن الأشخاص الذين يعانون من القلق المزمن أو الاكتئاب أو الحزن معرضون للإصابة بأمراض أكثر من المدخنين، وتوصل جاك بلوك (Jack Blok) إلى أن الأشخاص ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع كانوا أكثر تميزا في الجوانب الاجتماعية، ولديهم اتجاهات إيجابية نحو أنفسهم ونحو الآخرين (رشيد سعادة، 2009، ص151).

وعليه فإن الذكاء الانفعالي يمثل في مجمله آلية نفسية وعقلية تجعل الفرد، متزناً انفعالياً، واثقاً في نفسه وفي تصرفاته، بحيث يستطيع أن يحافظ على علاقاته الاجتماعية سليمة الروابط وصحية، وتتجاوز النجاح على المستوى الاجتماعي إلى المستوى الفكري والأكاديمي باعتبار العقل ذا طبيعة اجتماعية، ويتعدى ذلك إلى النجاح على المستوى المهني، فالذكاء الانفعالي إذاً هو حجر الزاوية وراء توافق الفرد وبلوغه درجات عليا من الصحة النفسية.

بالمقابل فإن معرفة ما تكلفه الأمية الانفعالية يسهم في تعميق الفكرة حول أهمية الذكاء الانفعالي، وقد طرح حسين عبد الهادي (2006) تساؤلاً حول ما تكلفه هذه الأمية الانفعالية، وما تترتب عليه من نتائج

ندق ناقوس الخطر لانتشار الأمراض النفسية والمشكلات لدى الأطفال، وارتفاع نسبة الجريمة سواء العنف أو القتل، وتزايد نسبة مرتكبي الجرائم بين الشباب تحت سن الـ(18) سنة، وتزايد نسب التسرب في المدارس، وزيادة نسبة سوء معاملة الأطفال (زبيدة الحطاح، 2011، ص135).

وبالتالي فإن أهمية الذكاء الانفعالي تتجاوز استقرار الفرد نفسياً، ونجاحه الشخصي والدراسي والمهني إلى استقرار المجتمع ككل من خلال التعاطف مع الآخر، وتفهم نفسية الآخر لتجنب الكثير من الصدمات والانفعالات السلبية التي يساهم في ظهورها وتفاقمها عدم تفهم مشاعر الآخرين والإحساس بما يعترض حياتهم الانفعالية، ومشاركتهم عواطفهم، ومساعدتهم على تجاوز أزماتهم، وبذلك نستطيع القول إن الذكاء الانفعالي سمة مهمة جداً لحياتنا وتعاملاتنا، علينا العمل على تنميتها لدى أطفالنا.

8- التعاطف والأسرة:

تعتبر الكلمات الوسيلة الأساسية للتعبير عن العقل، لكن الانفعالات تترجم في معظم الأحيان إلى رسائل غير منطوقة، مثل نبرة الصوت، والإيماءات، والتعبير بملامح الوجه، والتي تصدر إرادياً وحتى لا إرادياً، فكما يقول فرويد "الكائنات الفانية لا تقدر على كتمان سر، فعندما تصمت ألسنتها تنطق باقي أعضائها فلا يلبث أن يجد الإفشاء طريقاً له" (Daniel Golman, 1997, p.163). "والتعاطف هو القدرة على النقاط الإشارات الاجتماعية التي تدل على أن هناك من يحتاج إلى الفرد" (زبيدة الحطاح، مرجع سابق، ص132). "والتعاطف العقلي يعني قراءة مشاعر الآخرين من أصواتهم أو تعبيرات وجوههم، وليس بالضرورة مما يقولون، ويؤكد جولمان أن الذكاء الانفعالي متعلم، وأن التعلم يبدأ منذ السنوات الأولى في الحياة ويستمر" (بام روبنسون، جين سكوت، 2003، ص69). ويبنى التعاطف على الوعي بالذات، فكلما كان الفرد على وعي بعواطفه وانفعالاته، كان أكثر مهارة على قراءة المشاعر، فالفشل في إدراك مشاعر الآخرين هو نقطة عجز أساسية في الذكاء الانفعالي، فكل علاقة ودية وكل اهتمام بالغير ينبع من التناغم الوجداني، أي القدرة على التعاطف والتفهم، وهذه الطاقة والقدرة على أن يعرف الفرد كيف يشعر الآخرون لها دور أساسي في شتى جوانب الحياة، وتعبير العاطفة عن نفسها ليس فقط بشكل لفظي، وإنما من خلال الاتصال غير اللفظي (علا محمد، 2009، ص24).

تؤدي التنشئة الاجتماعية وخبرات الطفولة المبكرة دوراً هاماً في نضج التعاطف، وتبين من دراسة ماريان يارو، كارولينس وكسلر (M.R.Yarrow & C.S.Waxsler) أن تعاطف الأطفال مع غيرهم أو عدم

تعاطفهم، يرجع إلى الكيفية التي درب بها الآباء أطفالهم، فالآباء يلفتون انتباه أبنائهم إلى ما يسببه تصرفهم من آلام لشخص آخر، كأن يقول الأب لابنه انظر كيف جعلته يشعر بالحزن، بدلا من قوله سلوكك هذا سيء (بشير معمريّة، 2005، ص48). فقد وجد فريق البحث بجامعة واشنطن أن الآباء ذوي الخبرة العاطفية أطفالهم أفضل من غيرهم، من حيث التوتر ومعالجة عواطفهم الخاصة، وأكثر فاعلية في التخفيف عن أنفسهم عندما يتوترون، وأكثر استرخاء، بل ويتميزون بميزات اجتماعية تتمثل في أنهم أكثر شعبية ويحبهم أقرانهم، ويعتبرهم المدرسون والآباء الأقل في المشاكل السلوكية كالعدوانية (سليمان عبد الواحد، 2010، ص242). (P.Paranque, 2011, p.12). ويؤكد جولمان أن جذور التعاطف يمكن أن تغرس في الإنسان منذ الطفولة، فالأطفال واقعا يشعرون منذ اليوم الأول لولادتهم بالتوتر عند سماع طفل آخر يبكي، وهذا ما يعتبره البعض استجابة تمثل التمهيد المبكر للتعاطف (دانييل جولمان، 2000، ص146). وقد أكد سالوفي وسلاتر (1998) Salovey & Suytler، في دراستهما في مجال إدارة انفعالات الأبناء، أنهم يظهرون الغضب والانفعال السالب بمجرد أن يُظهر الآباء مظاهر الغضب أو الجدل معهم، أو رؤيتهم لأفلام تظهر الجدل بين الكبار، ومن ثم يتعلم الأطفال استراتيجيات غير تكيفية، ويصبون فيها غضبهم في صورة لفظية، أو بدنية من خلال مشاهدة الوالدين الغاضبين، وعلى العكس يتعلمون استراتيجيات أكثر تكيفا بمجرد ملاحظة الوالدين وهم يتفاعلون بطرق ايجابية وفاعلية معهم، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة مارتينيز (1998) Martinez، التي تشير إلى أهمية إقناع الوالدين بقيمة الذكاء الانفعالي، ومدى تأثيره على ذكاء أبنائهم، كما أكد أن نمذجة الأدوار من قبل الوالدين، وتشجيعهم، وقدرتهم على التبسيط، وتنمية الذكاء الانفعالي لدى أبنائهم، يسهم في توجيه المهام، وأداء الأدوار، والوظائف الاجتماعية (سليمان عبد الواحد، مرجع سابق، ص244).

9- التعاطف والأمومة:

إن جودة علاقة الارتباط المبكر بين الطفل ومن يقوم برعايته تعتبر متغيرا حاسما يسهم في نمو السلوك المؤيد للمجتمع، وطبقا لهذه النظرية فإن حساسية الأم لاحتياجات الطفل تسير وفق نموذج من الحساسية للآخرين لدى الطفل، فالأطفال الذين ينالون ارتباطا آمناً يقال أنهم يقومون بتكوين القدرة على تقمص الاستجابة مع الآخرين، لأنهم هم أنفسهم قد مروا برعاية حساسة ومتفصصة، وهذا السلوك التقمصي الذي تم عرضه عن طريق الأم، قام بإشباع الاحتياجات الخاصة بالطفل، وزودته بالمصادر الانفعالية للاستجابة لاحتياجات الآخرين (السيد السمدوني، 2007، ص173).

قام دانييل ستيرن (Daniel Stern) العالم السيكولوجي بكلية طب جامعة كورنيل بدراسة دقيقة للعلاقة بين أم وتوأمين لها، وقد أبهرت "ستيرن" هذه التبادلات الصغيرة المتكررة التي كانت تحدث بين الأم وطفليها، يعتقد "ستيرن" أن غرس أهم الدروس الأساسية في الحياة العاطفية يتم في اللحظات الحميمة، لأن أخطر هذه اللحظات تلك التي تجعل الطفل يشعر أن مشاعره تقابل بالتعاطف، وأنها مشاعر مقبولة ومتبادلة، في عملية أطلق عليها "ستيرن" اسم التوافق أو التناغم، ويرى "ستيرن" أن اللحظات المتكررة من التوافق أو عدم التوافق بين الأمهات وأطفالهن، تشكل ما سيحملونه معهم في شبابهم، مما ينتظرهم عاطفياً في علاقاتهم الوثيقة، التي قد تكون أكثر درامية من أكبر الأحداث التي مرت بهم في طفولتهم، والتوافق بين الأفراد يحدث ضمناً كجزء من إيقاع العلاقات فيما بينهم (دانييل جولمان، مرجع سابق، ص.ص 149-151). فتلك العلاقة الحميمة تغرس جذور التعاطف الذي يمثل أساس التعلم الانفعالي، وبالتالي تتكون مبادئ الذكاء الانفعالي لدى الطفل، وقد أظهرت مجموعة دراسات قامت بها كل من ماريان راديك بارو (Marian Radek-Yarrow)، وكارولين شان وكسلر (Carolyn Shan-Waxler) في مجال الصحة النفسية أن جانباً كبيراً من اختلاف الأطفال في درجة اهتمامهم بالتعاطف مع الآخرين يرجع إلى الكيفية التي درب بها الآباء أطفالهم (علام محمد، 2009، ص24).

وقد نُشرت دراسة سنة (2017) في مجلة الأكاديمية الأمريكية للطب النفسي للأطفال والمراهقين (JAACAP) (the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry)، حيث تتبعت أطفالاً لأمهات مصابات بالاكتئاب منذ الولادة إلى ما قبل سن المراهقة، وفحصت أثر الاكتئاب على ردة فعل الأطفال العاطفية العصبية لحزن الآخرين، تمثل هذه الدراسة الجديدة أول الدراسات التي بحثت هذا الموضوع في دراسة طويلة لأزواج من الأمهات والأطفال منذ الولادة حتى عمر الحادية عشرة، استُخدمت عينة النساء اللواتي اختارهن الباحثون بعناية بحيث لا يكون لديهن أية عوامل خطر أخرى، وتم فحصهن بشكل متكرر لتقييم مستوى الاكتئاب لديهن على مدى السنوات الأولى من حياة الطفل، وكان الهدف هو مقارنة أطفال الأمهات المصابات باكتئاب مزمن وأطفال الأمهات اللواتي لم تكن عندهم أي علة نفسية. وشارك في هذه الدراسة 27 طفلاً من أمهات يُعانين من الاكتئاب، و45 طفلاً كمجموعة مقارنة حيث تمت زيارتهم في المنزل بعمر 9 شهور و6 سنوات لفحص أنماط التفاعل بين الأم وطفلها، وطلب منهم الخضوع لجلسة تخطيط مغناطيسي للدماغ (MEG)، بغية تقييم ردة فعلهم العصبية لآلام الآخرين. وقالت البروفيسورة روث فيلدمان (Ruth Feldman) مديرة مختبر علم الأعصاب الاجتماعي التنموي وعيادة إيرفينغ ب. هاريس (Irving B. Harris) للطفولة المبكرة التابعة للجالية في جامعة بارالان Bar-Ilan

والمؤلفة الرئيسة لهذه الدراسة " دُهلنا لرؤية أن اكتئاب الأمومة بحد ذاته مرتبط بتفاوت في المعالجة العصبية لآلام الآخرين عند الأطفال ، وجدنا أن ردة الفعل العصبية للألم عند أطفال الأمهات المكتئبات كان يتوقف أسرع من أطفال مجموعة المقارنة، وذلك في منطقة متعلقة بالمعالجة الإدراكية الاجتماعية (socio-cognitive processing). لذا يبدو أن أطفال الأمهات المكتئبات يحدون من العمليات المتعلقة بفهم الآخرين فيما يتعلق بالألم، وربما يكون ذلك بسبب صعوبة في تنظيم الاستثارة العالية المرتبطة بمراقبة حالات الضيق عند الآخرين". ووجد الباحثون في هذا الصدد دوراً حاسماً لأنماط التفاعل بين الأم وطفلها؛ فعندما كانت التفاعلات أكثر تزامناً أي أكثر انسجاماً مع بعضها، وعندما كانت الأمهات أقل تدخلاً، أظهر الأطفال مستوى معالجة أعلى لفهم حالة الآخرين في هذه المنطقة الحساسة من الدماغ. وأضافت البروفيسورة فيلدمان: "من المشجع أن نرى دور التفاعلات بين الأم وطفلها في النتائج التي توصلنا إليها، فنجد إظهار الأمهات المكتئبات تفاعلات أقل تزامناً وأكثر تدخلاً مع أطفالهم مراراً وتكراراً، لذا فقد يفسر هذا بعض الاختلافات الموجودة بين أطفال الأمهات المكتئبات ونظائريهم في مجموعة المقارنة في دراستنا. وإذا كان الأمر كذلك، فالنتائج التي توصلنا إليها تبرز نقطة بداية حيث يمكن للتدخلات العلاجية المستقبلية أن تركز اهتمامها للمساعدة في الحد من آثار اكتئاب الأمومة على النمو النفسي والاجتماعي للأطفال".

(<https://nasainarabic.net/uploads/articles/fd5154c29ae8321868037b04a70eeffd.jpg>)

وتمثل هذه الدراسة حجة علمية مهمة لمدى تأثير مزاج الأم ونفسياتها، وسمات شخصيتها على البناء الانفعالي لطفلها، خاصة فيما يتعلق بنمو القدرة على التعاطف وفهم الآخرين. ولهذا فتواجه الأم وسلامتها من الناحية النفسية هو أهم ضرورة لحياة طفلها، ليس فقط لتأمين الحاجات البيولوجية، بل الحاجات العاطفية، والتي من شأنها تحديد الحياة الانفعالية للطفل لاحقاً، فالحضور النفسي والعاطفي للألم، يسهم في نمو الكثير من المشاعر التي تتحدد نوعيتها بنوع العلاقة بينهما، فالتناغم الانفعالي بينهما هو ما يكسب الطفل إحساسه بعواطف الآخرين، والتي يمتد تأثيرها لباقي حياته، وتؤدي به إلى إقامة علاقات صحية مع محيطه مبنية على التعاطف.

10- دور الأسرة في تنمية الذكاء الانفعالي للأطفال:

تعتبر الأسرة المدرسة الأولى للتعلم الوجداني، فنحن نتعلم من هذا المحيط كيف نشعر بأنفسنا وكيف يستجيب الآخرون لمشاعرنا، وهذا لا يتوقف على مجرد ما يقوله ويفعله الآباء مباشرة مع الأطفال، بل

وأيضاً في كيفية تبادل المشاعر فيما بينهم، فالدور الذي يلعبه الوالدان والأسرة يؤثر في بناء الشخصية خلال مرحلة الطفولة، حيث يتعلم الطفل في تلك البيئة الأسرية أنماط الحياة، وتعمل على تكوين العادات الاجتماعية، وتتيح للطفل تعود النظام بما يحقق توافقه النفسي والاجتماعي، لهذا فإن الطفل الذي يتكيف تكيفاً صحيحاً مع العوامل المحيطة به يكون طفلاً مطمئناً في حياته، متزناً في انفعالاته وعواطفه (السيد السمدوني، مرجع سابق، ص166). وأكد ستونسي (1998) Stonsy، على أن استجابة الوالدين لأولادهم هي المفتاح الرئيسي المسؤول عن انفعالات الأطفال (علا محمد، مرجع سابق، ص53). كما أكدت الكثير من الدراسات إلى أن النمو الانفعالي والاجتماعي خلال السنوات الأولى يتأثر بالجو الأسري العام، وكذلك العلاقات الاجتماعية داخل الأسرة وخارجها، كما يتأثر أيضاً باتجاهات الوالدين نحو الطفل، وشخصية الأم وعمرها، ومستوى تعليمها، وخلفيتها الاجتماعية، كل ذلك يؤثر على جوانب شخصية الطفل، العقلية والاجتماعية والوجدانية، كما تؤثر على طبيعة العلاقة بين الطفل والوالدين، خصوصاً الأم، وعلى المعايير والمعتقدات التي تقدمها الأم لطفلها (السيد السمدوني، 2007، ص166).

أكد ستارتون (1997) Stratton، أنه يمكن للآباء أن يساعدوا أطفالهم في التعبير عن مشاعرهم، بمشاركة في قراءة قصة، أو مشاهدة التلفزيون، أو اشتراكهم في الأنشطة المحببة، وتقبلهم، من شأنه أن يدعم الاستجابة الانفعالية لأطفالهم، فكلما زادت الكفاءة الوجدانية لدى الآباء زادت قدرتهم على مساعدة أبنائهم في مختلف حالاتهم الانفعالية (علا محمد، 2009، ص54).

كما تؤكد إيزابيل فونتان (2010) Isabelle Fontaine على قوة هذا الأسلوب القصصي في تطوير العقل الانفعالي للطفل، وتذهب أيضاً إلى أهمية ابتكار القصص، والألعاب، والمواقف التي تساعد الطفل على إدارة ذاته والتعلم الانفعالي الإيجابي، والذي يساعد في فهم المعاني الحقيقية لهذه المواقف (Isabelle Fontaine, 2010, p.6). وأجرت ليلارد وستيفاني (1999) Lillard & Stéphanie دراسة حول ما إذا كان الأطفال صغار السن يفهمون مشاعر الآخرين ورغباتهم، وأشارت النتائج إلى أن الأطفال من (5-6 سنوات) يظهرون إدراكاً وفهماً جيدين لمشاعر الآخرين، ويتواصلون معهم على هذا الأساس، ويرى دانهام وآخرون (2004) Danham & al، من خلال إحدى الدراسات أن حساسية الأم واستجاباتها لانفعالات الطفل الملاحظة، تكون منبئة بالفهم الانفعالي، لدى أطفال ما قبل المدرسة (زبيدة الحطاح، 2011، ص138).

كما أكدت العديد من الدراسات تأثير الأسرة على الذكاء الانفعالي لأطفالها، من خلال أساليب الوالدين في التعامل مع انفعالات أطفالهم، فهي تتنوع حسب هذه الدراسات لتشمل مايلي:

- تجاهل الانفعالات كلية، وفيه يتعامل الوالدان مع انفعالات الأبناء على أنها شيء تافه، أو مزيج عليهم الانتظار حتى تزول.

- كبت الانفعالات، وفيه يحاول الوالدان منع الأبناء من إظهار أي تعبير عن الغضب، أو الحزن، ويعاملونهم بالقسوة والنقد أو العقاب، حتى يتوقفوا عن الحزن أو الغضب.

- استثمار الانفعالات، وفيه يتعامل الوالدان مع انفعالات الأبناء بجدية، ويعملون على فهم أسبابها، وكذلك مساعدتهم على اكتشاف طرق إيجابية لتهدئة هذه الانفعالات (علا محمد، مرجع سابق، ص 53).

"تشير الدراسات إلى أن أساليب تجاهل المشاعر وكتبتها تؤدي إلى آثار سلبية، خاصة في الكفاءة الوجدانية، وأن عدم التناغم بين الآباء ومشاعر أبنائهم تقلل من نسبة الكفاءة الوجدانية، وتجعلهم غير قادرين على التفهم لمشاعرهم ومشاعر الآخرين، وعدم القدرة على الوعي بانفعالاتهم" (P.Paranque, 2011, p.13). وتشير النظريات التي تفسر الاتجاهات الوالدية وأساليب تربية الآباء إلى أن الدفء والضبط الوالديين ينبئان بالكفاءة الوجدانية (الانفعالية) للطفل، وفي ضوء ذلك توصل كينج وآخرون (King & all, 1979)، أن العلاقة بين الضبط الوالدي والكفاءة الوجدانية علاقة غير خطية، أي أن درجات المتوسط لأسلوب الضبط الوالدي لأطفال ما قبل المدرسة، ترتبط بالمستويات العالية للكفاءة الوجدانية، بينما ترتبط الدرجات المنخفضة والمرتفعة في أسلوب الضبط بالمستوى المنخفض من الكفاءة الوجدانية، وفي نفس السنة توصل زاهن وآخرون (Zahn –Waxler & al 1979) إلى أن الدفء الوالدي لأطفال ما قبل المدرسة يرتبط إيجابيا بالكفاءة الانفعالية، وذلك لأن هذا الأسلوب في التربية يجعل الأطفال في السنوات الأولى من العمر يشعرون بالأمن النفسي ويكونون متوافقين اجتماعيا ويتم قبولهم بشكل أفضل من رفاقهم (السيد السمدوني، مرجع سابق، ص 171).

ترى علا عبد الرحمان محمد (2009) أن تنمية الذكاء الانفعالي لدى الأطفال تتم من خلال توفير البيئة الأسرية داخل المنزل والمحيط العائلي، وتعتمد على الحب، الصراحة، والبعد عن الضغوط والمشاكل والانفعالات الغاضبة للآباء، وخاصة أمام الأطفال، وكذا تدريب الأطفال على التعبير عن انفعالاتهم ومشاعرهم دون خوف أو تردد، و تعليم الأطفال مهارات التعبير عن الانفعالات، والتحكم في

الانفعالات السالبة من خلال ممارسة الأنشطة الرياضية والألعاب الجماعية مع الآخرين، لتهديب سلوكياتهم والتنقيص عن المكبوت، والتعرف على الذات الداخلية للطفل، لتفريغ طاقاته وتحسين أدائه، وكذلك تدريب الأطفال على كيفية السيطرة على الغضب، وتغيير انفعالات الأطفال السلبية، بتغيير طريقة تفكيرهم للمواقف التي يمرون بها، والابتعاد عن مقارنة انفعالات الطفل بإخوته في المواقف المتعددة، و تحكم الوالدين في انفعالاتهم ومشاعرهم، وخاصة في المواقف الصعبة أمام أطفالهم (علا محمد، 2009،

ص55). ويتضح مما سبق أن للأسرة الدور الأساسي في تشكيل الانفعالات، وتعليمها، وإدارتها، فهي تقوم أساساً على النموذج (نموذج الوالدين)، حيث يقلد الطفل سلوكيات الآباء من خلال تعاملاتهم المباشرة معه أو في محيط ملاحظاته بتعاملاتهم مع الآخرين، وكذا قراءته لملامحهم وحركاتهم، وتغييراتها في مختلف المواقف الحياتية، والتي تؤثر بشكل مباشر في سلوك الطفل ومشاعره، ويتمثل تعليم الانفعالات في الأساليب الوالدية في التربية، ومدى حساسيتهم الانفعالية تجاه أطفالهم وخاصة الأم لكونها تمثل الشخص المهم انفعالياً لطفلها، فهي محور التربية الانفعالية.

11- خصائص وسمات الأذكىاء انفعالي:

ذكر عدد من العلماء والباحثين سمات ومؤشرات الأذكىاء انفعالياً، وسنحصرها في العناصر التالية، لديهم قدرة عالية على التكيف وإدارة الضغوط، يتمتعون بدرجة منخفضة من الاكتئاب والقلق، وإنهم أكثر مرونة وانفتاحاً وتقمصاً تجاه الآخرين، لديهم إحساس كبير بالمسؤولية الاجتماعية، لديهم القدرة على التحكم بالذات، والتعبير المناسب عن المشاعر، لديهم القدرة على حل المشكلات بشكل مترو وهادئ، لديهم القدرة على التخطيط وتحديد الأهداف، والمثابرة في أداء الأعمال، لديهم القدرة على بناء روابط الثقة مع الآخر، لديهم القدرة على السيطرة على الانفعالات وكبح جماح الغضب، لديهم قدرة عالية على إظهار التعاطف مع الآخرين، وتحليل انفعالاتهم، لديهم القدرة على توقع النتائج المترتبة على السلوك، لديهم قدرة على التعاون والتفاعل مع الآخرين (عدنان القاضي، 2010، ص50). كما يتنبأ نموذج القدرة للذكاء الانفعالي بأن الأفراد الأذكىاء انفعالياً يتوقع أنهم لديهم القدرة على التواصل وعلى مناقشة المشاعر، و يطورون معارفهم وخبراتهم في مجالات انفعالية معينة، مثل علم الجمال أو المشاعر الأخلاقية الفاضلة، أو حل مشكلة اجتماعية أو القيادة، أو مشاعر روحية، وطبقاً للنماذج المختلطة فإن أهم ما يميز الأفراد مرتفعي الذكاء الانفعالي الواقعية، ويشعرون بالدفع الانفعالي، ويظهرون مثابرة مع المهام الصعبة (علا محمد، 2009، ص. ص47-48). ويضيف الطائي والعطوي (2010) أنهم يتميزون بأن دافعتهم لا تحركها

قوى خارجية، مثل الشهرة والبحث عن الثروة أو إرضاء الآخرين، كما أنهم يتمتعون بمرونة شعورية كبيرة، كما أنهم يوازنون بين تأثير قوة المشاعر وقوة المنطق، أو الفكر الواقعي في تنفيذ مهام حياتهم (يوسف الطائي، عامر العطوي، مرجع سابق، ص59).

تضيف الخفاف(2007) مجموعة من السمات لذوي الذكاء الانفعالي المرتفع للأطفال فيما يلي:

- يعبر عن مشاعره أمام الآخرين.
- يتمتع بالقدرة على تصحيح أخطائه، ويحل مشاكله بالاعتماد على عقله ومشاعره.
- يتمتع بمهارة كسب الأصدقاء، مرن، واثق في نفسه.
- يستطيع ضبط انفعالاته في مواقف الصراع، ومتسامح، ويعدل سلوكه حسب الموقف الموجود فيه
- يهتم بمشاعر الآخرين ويتعاطف معهم، ومتعاون، ومحب للآخرين ومرح.
- محب للاستطلاع والاكتشاف.
- يتمتع بسلوك قيادي، ومؤثر في جماعته (إيمان الحفاف، وبيداء الحياي، ب.ت.، ص.ص428-429).

12- سمات الأفراد منخفضي الذكاء الانفعالي:

إن الفرد المتميز بذكاء انفعالي منخفض يتصف بأنه لا يتحمل مسؤولية مشاعره، ويلوم الآخرين باستمرار، يلقي بالذنب على الآخرين في المشكلات التي يقع فيها، لا يظهر مشاعره الحقيقية، ويتظاهر بمشاعر مختلفة، ينقصه الاستقامة والإحساس بالضمير، عديم الرحمة، غير متسامح، حقود، وغير متعاطف مع الآخرين، لا يعترف بأخطائه، ولا يستطيع الاعتذار عن أخطائه، متشائم باستمرار، ولديه اعتقادات مشوهة، محبط دائماً، يتجنب العلاقات مع الآخرين، ويسعى لعمل علاقات بديلة مع بعض الحيوانات، والنباتات، أو الكائنات الخيالية (علا محمد، مرجع سابق، ص.ص48-49). كما أن لديهم مشاعر وأراء متصلبة، وغير مرنة، ويحتاجون إلى القوانين، والقواعد، والتعليمات، ليشعروا بالأمن والراحة في تعاملاتهم مع الآخرين، مفتقدون لانفعالات الاتصال الإنساني، حيث يركزون على الحقائق والمنطق أكثر من تركيزهم على مشاعر الآخرين، وانفعالاتهم (يوسف الطائي، عامر العطوي، 2010، ص.ص61-62).

وتضيف الخفاف(2007) سمات الأطفال منخفضي الذكاء الانفعالي فيما يلي:

- عدواني، سريع الغضب ولا يتواصل مع الآخرين.
- لا يتحمل مسؤولية أفعاله.

- لا يتحمل الفشل، منسحب.
- يشعر بالغيرة من أصدقائه، أناني وغير متعاطف (إيمان الحفاف، بيداء الحياي، مرجع سابق، ص428).

13- النماذج النظرية للذكاء الانفعالي :

يتفق أغلب الباحثين على أن نماذج الذكاء الانفعالي تتبع في الحقيقة من مدخلين؛ المدخل الأول يعتمد على القدرة، ويطلق عليه "ماير وسالوفي" بالمدخل الأصلي، أما الثاني فيعتمد على القدرات والمميزات الشخصية، ويسمى بالمختلط، ويقصد بالذكاء الانفعالي حسب المدخل المعتمد على القدرة، نوع من الذكاء الذي يعكس القدرة على معالجة المعلومات الشعورية، أما المدخل الثاني فيأخذ منحى آخر، إذ يدمج بين عوامل القدرة والمميزات الشخصية للفرد (يوسف الطائي، عامر العطوي، 2010، ص74). وبشأن هذا الاختلاف يرى البعض أن إجراء بحوث لدراسة الذكاء الانفعالي يجب أن تستهدف تحديده وتعريفه، ووضع إطار نظري واحد من خلاله يمكن القول إنه الترجمة الصحيحة للذكاء الانفعالي، في حين أن آخرون أن وجود نظريات متعددة يمكن أن تساعد على توضيح جوانب إضافية للمكونات النفسية المعقدة للذكاء الانفعالي، وعلى سبيل المثال أشارت نتائج البحوث التي اهتمت بدراسة العلاقة الارتباطية بين مكونات الذكاء الانفعالي، كما يقيسها مقياس "ماير وسالوفي"، و مكونات الذكاء الانفعالي كما يقيسها مقياس "بار- أون"، أن العلاقة بينهم ضعيفة، مما يعني أن المقياسين يقيسان جوانب مختلفة للذكاء الانفعالي، لذلك فكل نظرية رئيسة تختلف بشكل ما في تعريفها للذكاء الانفعالي، ولكن هذا التعدد في وجهات النظر كما يشير إليه السمدوني(2007) حول موضوع الذكاء الانفعالي لا يشير إلى الضعف، ولكنه يدل على النشاط والاهتمام من قبل الباحثين حول دراسة هذا الموضوع، وقد قال ستيرنبرغ ومعاونوه (2000) Sternberg & al : بأن بعض المجالات يجب أن يكون لديها عدسات ذات عدد كبير من الألوان، أي تختلف أوجه النظر والرؤى حول دراسة الظاهرة، وعلى الرغم من ذلك فإن الذكاء المعرفي أو التقليدي لم يتهدد أو يشوه بصورة خطيرة بوجود النظريات المتعددة، وإنما تلك النظريات تشير إلى استمرارية النقاش حول الذكاء المعرفي بصورة تزيد من معرفتنا التطبيقية لتحديد نسبة الذكاء المعرفي على مدى واسع من العينات، وفي كثير من المجالات، وخلال كل نظرية للذكاء، واستمر النقاش أكثر من مئة عام تقريبا، ما يشير إلى أن الذكاء الانفعالي في طور النمو، وسوف يتبع منحى مشابهاً للذكاء المعرفي، حيث تتعدد نماذجه ونظرياته (السيد السمدوني، مرجع سابق، ص. ص 102-103). ويمكن عرض بعض النماذج النظرية التي اهتمت بدراسة طبيعة الذكاء الانفعالي كما يلي:

1.13- نموذج القدرة للذكاء الانفعالي (Emotional Intelligence Ability Model):

يتبنى هذا النموذج كلا من "ماير وسالوفي"، ويرون أن الذكاء الانفعالي قدرة عقلية تعمل في المجال الانفعالي، وفرق "ماير وسالوفي" في وصف بنية الذكاء الانفعالي كقدرة بين أمرين هامين:

- التمييز بين العمليات المعرفية (Cognitive Proxess) والمتمثلة في مراقبة الانفعالات والتمييز بينها في مقابل العمليات السلوكية، فتوظيف المعلومات الانفعالية وتنظيمها يعكس العمليات السلوكية بينما الإدراك وتقدير الانفعالات وفهمها وتيسيرها يعكس العمليات المعرفية.
- التمييز بين العمليات المتعلقة بالانفعالات والمشاعر الذاتية، في مقابل العمليات المتعلقة بانفعالات ومشاعر الآخرين (إيمان الخفاف، 2014، ص41).

لقد شهد تعريف "ماير وسالوفي" للذكاء الانفعالي عدة تعديلات، فعرفاه أول مرة (1990) بأنه قدرة الفرد على توجيه انفعالاته الذاتية وانفعالات الآخرين والتمييز بينها، واستخدام هذه المعلومات في تفكيره وتصرفاته، وعرفاه فيما بعد بدقة أكبر (1997) أنه قدرة الفرد على إدراك انفعالاته وتقديرها والتعبير عنها، وقدرته على فهم الانفعالات وفهم المعلومات التي تحملها، وأخيرا قدرته على تعديل الانفعالات بما يشجع نموه الفكري والانفعالي. استمرت جهودهما في دراسة الذكاء الانفعالي مع العديد من الباحثين فنجد أن (1999) P.Salovey & Bodell Detweiller & J.D.Mayer عرفوا الذكاء الانفعالي بأنه قدرة الفرد على استخدام المشاعر والانفعالات لخدمة التفكير والفعل، ومن أهم مظاهر هذه القدرة مدى تمكن الفرد من رصد انفعالاته، وانفعالات الغير، وتعديل أو تحويل هذه الانفعالات، واستخدام المعلومات المبنية على الانفعالات في تشغيل الفكر وإطلاق الفعل (مصطفى سويف، 2001، ص9).

ينظر "سالوفي وماير" إلى الذكاء الانفعالي على أنه نوع من الذكاء المحض، الذي يشكل أحد مكونات الذكاء العام، أي أنه عبارة عن قدرة عقلية، ولهذا يسمى نموذجهما بنموذج القدرة، واعتباره يشكل الجانب الاجتماعي من الذكاء، ويبين هذا النموذج أن الانفعال يمنح للفرد معلومات هامة، يتفاوت الأفراد في توليدها، والوعي بها، وتفسيرها، والاستفادة منها، والاستجابة لها، ويشير إلى أن الذكاء الانفعالي يتضمن في جانب منه مفهوم الذكاء الاجتماعي، لكنه يعتبر أوسع منه فهو يجمع بين الانفعالات الذاتية في إطارها الخاص الفردي وفي سياقها الاجتماعي من خلال التفاعل مع الآخرين (عثمان الخضر، 2002، ص15).

وحسب نظريتهما فإن الذكاء الانفعالي يتضمن مجموعة من المهارات، والقدرات النفسية، تتدرج من القدرات البسيطة الأساسية، إلى القدرات المعقدة، التي تندمج فيها الانفعالات مع القدرات العقلية، حيث يتكون نموذج القدرة العقلية للذكاء الانفعالي لدى "ماير وسالوفي" من مجموعة من القدرات المعرفية، التي تسمح للفرد باكتساب المعرفة، والتعلم، وحل المشكلات، وحسب تعريفهما للذكاء الانفعالي فإنه يتكون من أربع قدرات رئيسية :

- إدراك الانفعالات (Emotional Perception): "وتعني قدرة الفرد على التعبير عن الانفعالات من خلال ملامح الوجه أو التلميحات أو الإشارات، وينعكس ذلك من معرفة الشخص لمكونات مشاعره، والوعي بالذات، والتعرف على كيفية التعامل مع مشاعره ، وهي أهم مكون للذكاء الانفعالي "(السماذوني، 2007، ص108).

يرى سالوفي وآخرون (2003) أنه بدون هذا المستوى يصبح الذكاء الانفعالي مستحيلاً، حيث يتضمن إدراك الانفعالات (البيانات والمعلومات) التسجيل والانتباه، وفك شفرات الرسائل الانفعالية، كما تظهر في تعبيرات الوجه، ونبرات الصوت، ويمثل هذا المستوى أدنى مستويات الذكاء الانفعالي، ويتعلق بالدقة التي بها يمكن للفرد التعرف على الانفعالات، وعلى المحتوى الانفعالي، وتظهر هذه القدرة مبكراً عند الأطفال الرضع، حيث يمكنهم أن يميزوا حالاتهم الانفعالية، والحالات الانفعالية للآخرين، وكلما تقدم الأطفال في العمر زادت دقتهم في فهم مشاعر من حولهم بدقة، ويقاس هذا العامل إدراك الانفعالات الذاتية، إدراك انفعالات الآخرين، التعبير بدقة على الانفعالات، التمييز بين الانفعالات الصادقة وغير الصادقة (سامية خليل، د.ت.، ص50).

- الفهم الانفعالي (Emotional understanding): وهو القابلية لفهم المشاعر المعقدة مثل إحساس الفرد بنوعين من المشاعر مرة واحدة، والقابلية على معرفة وتمييز التحول من إحداها إلى الأخرى، ويعد هذا من خصائص الأفراد ذوي المستويات الشعورية العالية، ويمكن لهم أن يفهموا بشكل جيد الأعمال المستقبلية الايجابية والسلبية (يوسف الطائي، عامر العطوي، 2010، ص.ص 77-78). وتتضمن قدرات فهم الانفعالات واستخدام المعرفة الانفعالية السابقة للفرد في ذلك، فيتعرف الفرد على الانفعال، ويحدده بدقة، للتعرف على محتواه ويفهم معناه، وذلك في حدود علاقاته مع الآخرين، وربط الانفعالات بالمواقف والأحداث، ويعتبر فهم تسلسل الانفعالات والمشاعر جوهر الذكاء الانفعالي، فالغضب مثلاً من المحتمل أن يطرره الشعور بالغضب، والغيرة تدعم الكراهية والعدوان (بشير معمرية، 2007، ص22).

- إدارة الانفعالات (Managing emotions): توضح هذه القدرة التنظيم الواعي للانفعالات لتعزيز النمو الانفعالي، والفكري، ويشتمل على تنظيم الانفعالات في ذات الفرد، ولدى الآخرين كمعرفة متى تهدأ النفس بعد مشاعر الغضب مثلاً، أو القدرة على التخفيف من قلق شخص آخر، ويرى "سالوفي وآخرون" (1993) أن قدرة الفرد على تنظيم ذاته من الممكن أن تمتد لمساعدة الآخرين على تنظيم ذواتهم، وتأتي هذه القدرة على شكل تخفيف آلام شخص لديه مشكلة نفسية، أو الإصلاح بين طرفين، كما تظهر أيضاً في القدرة على جذب الآخرين وإعطاء انطباع إيجابي عن الذات (علا محمد، 2009، ص.ص 35-36). فإذا كان للفرد إدراك انفعالي جيد، يمكنه أن يستغل التغير في الحالة المزاجية ويتفهم مشاعره، ومن خلال هذا الفهم سوف يحصل على المعرفة الضرورية للتحكم في مشاعره وتسييرها، وفي الحقيقة يجب أن يتوافق الفرد الذكي انفعاليًا مع حالته المزاجية غير المستقرة، ويتطلب ذلك فهما جيداً لحالته (السيد السمدوني، 2007، ص.ص 109-110).

- توظيف الانفعالات (Emotional using): وهي تعني الدقة والكفاءة في ربط الانفعالات وأحاسيس أخرى، كالإحساس باللون مثلاً، والقدرة على استخدام الانفعالات لتغيير انطباعات الشخص نحو الأشياء، أو لتحسين التفكير في الموضوعات (المرجع السابق، ص108). ويركز هذا المستوى على تأثيرات الانفعالات على النظام المعرفي، فالنشاط العقلي يمكن أن يتأثر بالانفعالات مثل القلق والخوف، ولكن الانفعالات يمكن أن تنظم أولويات النظام المعرفي، وتساعد في توليد الانفعالات الإيجابية، والتي تستخدم في المهام المعرفية، والإدراكية مثل الإبداع، وحل المشكلات (سامية خليل، د.ت.، ص.ص 50-51). وتستهدف هذه القدرة توليد الانفعالات الحية، التي يمكن أن تُسير عملية التذكر واتخاذ القرار، والتأرجح بين عدة انفعالات لرؤية الأمور من عدة زوايا، واستخدام الحالة المزاجية لتسهيل توليد الحلول المناسبة (السيد السمدوني، مرجع سابق، ص109). وتتضمن القدرة على استخدام الانفعالات لتقوية وتسهيل التفكير، وتتضمن أيضاً القدرة على الربط الدقيق بين الانفعالات وبعض الأحاسيس (سعاد سعيد، 2008، ص15).

كما تتضمن أيضاً القدرة على استخدام الانفعالات لتوجيه الانتباه للمعلومات المهمة في الموقف (إيمان الخفاف، 2014، ص4). ويؤكد "ماير وسالوفي" (2000) أن هذه القدرات الأربعة تعمل معاً لتنتج نموذج الانفعالات، ويؤكد أنه إذا كانت بيانات انفعالات الفرد في متناول يديه، يستطيع أن يفهم حالات الآخرين أفضل، ويتوقع أي تغيير في الانفعالات، ويستخدم هذه البيانات لتحسين التفكير والسلوك واتخاذ القرارات، ويعتقد الباحثان أن من علامات نضج الذكاء الانفعالي لدى الفرد، انفتاحه على جميع الخبرات الانفعالية، وأن تعريف الذكاء الانفعالي يكون من خلال مجموعة من القدرات المنفصلة، ولكنها متجانسة

بعضها مع بعض، بمعنى أن الفرد قد يكون لديه القدرة على فهم مشاعر الآخرين، وذلك من خلال حساسيته في قراءة تعبيرات الوجه، والتمييز بين التعبيرات الصادقة، وغير الصادقة، ولكنه منخفض القدرة على تنظيم انفعالاته، والتعبير عنها، ومفهوم القدرة يعني توقع انتشار الأفراد اعتدالياً على طرفي منحني القدرة، فالشخص الأفضل انفعالياً من غيره في التعرف على انفعالاته، وانفعالات الآخرين، لديه القدرة أكثر من غيره على استثارة الانفعال بصورة تساعد على التفكير بصورة أفضل، إلى جانب قدرته على فهم وتحليل الانفعالات، والسيطرة عليها بطريقة تنمي قدراته العقلية والوجدانية، كتأجيل إشباع حاجته (سامية خليل، د. ت.، ص. 52-53). ويجب الإشارة هنا إلى أن نموذج "ماير وسالوفي" (1997) يعتبر نموذجاً نمائياً تطورياً، حيث أن التعقيد في المهارة الانفعالية تبدأ بالقدرات الأولى إلى القدرة الرابعة، وبالرغم من ذلك فإن كل الاستعدادات العقلية توصف من خلال مصفوفة عامة للتعرف على العلاقة بين الذات والآخر، أو تنظيمها (السيد السمدوني، مرجع سابق، ص 113).

2.13- النماذج المختلطة للذكاء الانفعالي (Emotional Intelligence Mixed Model): يطلق على هذه النماذج مسمى "المختلطة" أو "النماذج غير المعرفية" أو "نماذج القدرات والسمات" وقد ظهرت هذه النماذج في المقالات الأكاديمية الأولية لمجال الذكاء الانفعالي، وعلى الرغم من أن تلك المقالات أرست مفهوم القدرة للذكاء الانفعالي، فإنها في الوقت نفسه تشتمل على عوامل مصنفة تاريخياً على أنها جزء من الشخصية، ويرى أصحاب النماذج المختلطة أن الانفعال سمة من سمات الشخصية، شأنه شأن الانبساط وبقطة الضمير (إيمان الخفاف، 2014، ص 45). "فهي تجمع بين سمات الشخصية والانفعالات في سياقها الاجتماعي، من خلال النشاط الاجتماعي، والتفاعل مع الآخرين" (غربي صبرينة، بن عامر ربحة، 2013، ص 77). "يمثل هذا الاتجاه جولمان (Golman) وبار أون (Bar-on) (سامية خليل، د. ت.، ص 53).

1.2.13- نموذج دانييل جولمان للذكاء الانفعالي :

دانييل جولمان سيكولوجي أمريكي، حصل على درجة الدكتوراه من جامعة هارفارد، قدم نمودجه حول الذكاء الانفعالي من خلال كتابه الذي نشره عام (1995) بعنوان "Emotional Intelligence" (بشير معمرية، 2005، ص 45). يذكر جولمان أن فهمه للذكاء الانفعالي مبني على مفهوم جاردنر "Gardner" (1983) في الذكاءات المتعددة، وخاصة الذكاء الشخصي، والذكاء البين شخصي، وقد قدم جولمان نمودجا للذكاء الانفعالي، وصف نمودج جولمان (1995) أن الذكاء الانفعالي يتضمن مجموعة من السمات، وهي إدراك الفرد لمشاعره، ومشاعر الآخرين، وتوظيف هذه المشاعر لاتخاذ القرارات الصائبة

في الحياة، والقدرة على التعامل مع الضغوط، والتحكم في الدوافع والانفعالات، وإثارة الحماس في النفس، والمحافظة على روح الأمل والتفاؤل، وتكوين علاقات اجتماعية مع الآخرين بشكل فعال (علا محمد، 2009، ص43). ثم قدم جولمان نموذجا ثانيا للذكاء الانفعالي سنة (1998)، حيث يرى أن الكفاءة الوجدانية هي قدرة متعلمة، تقوم على الذكاء الانفعالي، والتي ينتج عنها أداءً بارزاً في العمل، وإن الكفاءات المتعلمة تختلف من شخص لآخر، وقد قسم الذكاء الانفعالي إلى (25) كفاءة، وهي الكفاءات الشخصية، وتشمل الوعي بالذات، وإدارة الانفعالات، والدافعية، والكفاية الثانية هي الكفاءات الاجتماعية، وتعني كيفية التعامل مع الآخرين وتشمل التعاطف، والمهارات الاجتماعية (إيمان الخفاف، 2014، ص. 46-48). وقد أدخل جولمان (2001) تعديلا على النموذج السابق، وذلك بتخفيض كفاءات الذكاء الانفعالي من (25) إلى (20) وتبسيط الأبعاد الرئيسية إلى أربعة مجالات، ويشير جولمان إلى أن الذكاء الانفعالي هو الأساس الذي نبني عليه أي نوع آخر من الذكاءات (Daniel Golman, 2004, p.2). وهو الأكثر ارتباطا بقدرة الفرد على النجاح في الحياة، فالاندفاع في شخصية الأطفال في العاشرة من العمر يعد مؤشرا على فشلهم في المستقبل، بمعدل يساوي ثلاثة أمثال دالة اختبار نسبة الذكاء (IQ)، كما أشار جولمان إلى أن المهارات الاجتماعية قابلة للتعليم، وبالرغم من الاختلاف بين الأطفال في سماتهم الوجدانية، فإن هذه السمات قابلة للتعديل، ويذكر جولمان أن تكرار التدريبات الوجدانية التي يتلقاها الطفل يشكل الوصلات العصبية للاستجابة لهذا الموقف عندما يكبر، وهكذا فإن الطفل إذا تعلم كيف يتحكم في انفعالاته، وكيف يكون متعاطفا مع الآخرين، فإن هذا التعلم سوف تبقى ثماره طوال حياته (سامية خليل، د.ت.، ص54). ويتكون نموذج جولمان (2001) للذكاء الانفعالي من ما يلي :

– الكفاءة الشخصية (Self Personal Compétence): وتتضمن الأبعاد التالية :

أ/ الوعي بالذات (Self –Awareness): وهو قدرة الفرد على الوعي بعواطفه وقت حدوثها، وحسن التمييز بينها، وقدرته على التعبير عنها، وهو حجر الأساس في الذكاء الانفعالي حسب جولمان، إذ يرى أن الوعي بالذات له تأثير في العواطف، لأن الإنسان الغاضب إذا أدرك أن ما يشعر به هو الغضب، فهذا يوفر له درجة كبيرة من الحرية ليختار عدم الرضوخ لهذه العواطف (صالح صالح، وأحمد داود، 2011، ص357). وحدد جولمان مكونات هذا البعد بمعرفة الفرد لعواطفه، قدرة الفرد على التعبير عنها، قدرة الفرد على تقدير ذاته وعواطفه، قدرة الفرد على ربط انفعالاته بما يفكر فيه، والثقة في ذاته (دانييل جولمان، 2000، ص80).

- **الوعي الانفعالي (Emotion – Awareness):** ويقصد به مهارة اكتشاف الفرد لانفعالاته، والتعبير عنها وتقدير ذاته، بتحديد جوانب القوة والضعف، وتقديره الدقيق لانفعالاته وعواطفه، وربط مشاعره بما يفكر فيه والثقة في ذاته وإمكاناته.

- **الثقة بالذات (Self – Confidence):** وهي مهارة إدراك الفرد لإمكاناته وقدراته في مواقف مختلفة، من أجل الوصول إلى الأهداف وتحقيق النجاح.

- **فهم الذات (Self – Conception):** مهارة معرفة الفرد لذاته بصدق وصراحة والتي تؤثر في علاقاته بالآخرين، وذلك من خلال الانطباعات والمعتقدات (سامية خليل، 2010، ص.ص 9-10).

- **تقدير الذات (Self – Esteem):** وهو تقدير الذات بشكل إيجابي، من خلال إدراك جوانب القوة والضعف، فالدقة في تقييم الذات تجعل الفرد مدركاً لقدراته وحدودها، وتعطيه تغذية راجعة، وتوضح له أخطاءه (إيمان الخفاف، 2014، ص 48).

ب/ **إدارة الانفعالات (Managing Emotion):** وهي قدرة الفرد على التحكم في عواطفه وأفكاره وأفعاله، وتنظيمها بطريقة إيجابية وملائمة، تمكن الفرد من تهدئة نفسه، وتعتمد على الوعي بالذات (دانييل جولمان، 2000، ص 122). ويتكون من أربعة أبعاد وهي:

- **ضبط النفس:** وهي مهارة الفرد في السيطرة على انفعالاته، وإظهارها في صورة مقبولة.

- **يقظة الضمير:** وهي حالة من الشعور يتعرض لها الفرد إذا قام بأفعال تخالف المعايير الاجتماعية والدينية (سامية خليل، 2010، ص 11). وهي أن يكون الفرد حذراً منظماً ذاتياً، ويكون مدققاً في قيامه بالمسؤوليات، وكل فعاليات العمل، وحسن الأداء، ويعتمد على شعور الأفراد به.

- **التكيف:** وتعني الانفتاح على المعلومات الجديدة، وترك الادعاءات القديمة، والتكيف مع الأعمال والمرونة الانفعالية، تسمح للأفراد بالتوافق مع القلق، وأداء العمل بابتكارية وإبداع، وتطبيق الأفكار الجديدة لإنجاز النتائج (إيمان الخفاف، 2014، ص 48).

- **تأجيل الإشباع الفوري:** التحكم في النفس، وعدم تلبية الرغبات في اللحظة الحالية حتى وإن كانت متاحة (سامية خليل، 2010، ص 12). وفي هذا السياق فقد قدم جولمان نتائج لاختبار معروف باسم اختبار الحلوى الذي قام به البروفسور والتر ميشيل (Walter Mischel) في ستينيات القرن الماضي، حيث

أجريت التجربة على أطفال الروضة في حرم جامعة ستانفورد الأمريكية، وقد تكونت عينة البحث من أبناء هيئة التدريس، وأبناء طلبة الدراسات العليا، وأبناء بعض العمال الآخرين، وهي دراسة تتبعية طويلة هامة، حيث قام الباحث بتخيير الأطفال بين الحصول على قطعة واحدة من الحلوى الآن، أو ينتظروا ربع ساعة للحصول على قطعتين من الحلوى، وكان الهدف من التجربة معرفة مدى قدرة هؤلاء الأطفال على تأجيل الإشباع، بعد ثوان من خروج الباحث قام بعض الأطفال بأكل الحلوى فوراً، فيما استطاع بعض الأطفال الآخرين الانتظار وتأجيل الإشباع، لحين عودة الباحث متخذين في ذلك أساليب سلوكية لتساعدهم على الصمود، كتغطية أعينهم، واللعب بأرجلهم، وحصلوا بعد ذلك على قطعتين من الحلوى جزاء صبرهم، واستمرت الدراسة لمدة (14) سنة، وقد كانت الفروق بين المجموعتين واضحة في نواح عدة، فالأطفال الذين كبخوا أنفسهم عن أكل قطعة الحلوى، أصبحوا أكثر كفاءة من الناحية الاجتماعية، قادرين على مواجهة المصاعب، واثقين في أنفسهم، ناجحين في دراستهم، فيما كان الأطفال الآخرين الذين لم يستطيعوا مقاومة إغراء الحلوى منخفضي الكفاءة الاجتماعية، محبطين، وأكثر انسحاباً وأقل حماسة، لا يقدرون ذواتهم ولا يستطيعون مواجهة الصعوبات التي تعترضهم (Jean . (Joseph Chbat, 2012, p.6) (Therer, 2006, p.6).

ج/الدافعية (Motivation): "وهي قدرة الفرد على تحقيق هدف ما، وتحفيز الذات وانتباهها، وتدفع إلى التفوق والإبداع، والتفاعل الإيجابي للعواطف للوصول إلى أفضل أداء" (دانييل جولمان، مرجع سابق، ص130). أي "توجيه الانفعالات لتحقيق هدف معين للفرد، وأن يكون مصدرها الفرد بنفسه" (سعاد سعيد، 2008، ص14). "وهي دافعية الفرد للإنجاز، من خلال المثابرة، والتفاؤل، والتحدي، والعمل المتواصل، وخلق الدوافع التي تساعد على التميز من أجل تحقيق الأهداف" (سامية خليل، 2010، ص11). فالانفعالات تؤثر على استخدام إمكاناتنا العقلية إلى الحد الذي يمكن أن يعوق قدراتنا على التفكير، والتخطيط، وعلى الفعل، ويقرر جولمان أنه بمقدار ما نكون مدفوعين بمشاعر الحماس والمتعة فيما نعمل، يكون اندفاعنا نحو الإنجاز، فالذكاء الانفعالي استعداد رئيسي وقدرة تؤثر بقوة على كل قدراتنا الأخرى، ومن ناحية الدافعية فإن تجميع المشاعر والحماس والهمة والثقة يكون له دور كبير في تحقيق الإنجاز، فقد أوضحت الدراسات أن المتفوقين في مجالات الحياة المختلفة، كالعلماء، والموسيقيين، والرياضيين، تكون السمة المشتركة بينهم، هي القدرة على إثارة الدافعية، والارتفاع بمستواها لديهم (بام روبنسون، وجين سكوت، 2003، ص. ص262-169). وتتضمن الكفاءات التالية :

- **المبادأة (Initiative):** وهي استعداد الفرد لانتهاز الفرص.

- **الموثوقية (Trustworthiness):** وهي حفاظ الفرد على معايير الأمانة.

- **يقظة الضمير (Conscienceuses):** وتعني تحمل الفرد لمسؤولية تصرفاته، وتتضمن أن يكون الفرد حذراً منظماً ذاتياً، ويكون مدققاً في قيامه بالمسؤوليات، وكل فعاليات العمل، وحسن الأداء، و يعتمد على شعور الأفراد به.

- **الدافع للإنجاز أو التحصيل (Achèvement Motivation):** تعتبر مهمة في مجال عمل الفرد، قبل أن تجبره الأحداث الخارجية على العمل، وهذا يعني المبادأة بالعمل، والأخذ بالتوقع تجنباً للمشكلات قبل وقوعها، ودافع التحصيل يعتبر من أهم الكفاءات التي تقود إلى النجاح، ويفضل أصحابها التفاؤل وتحسين الأداء باستمرار، وهم مثابرون، ويدعمون الإبداع، ويتخذون الأهداف (إيمان الخفاف، 2014، ص 48).

- **الالتزام بالوعود:** التزام الفرد ناحية الآخرين بالتعاقدات، والحفاظ على العهود، من أجل التواصل الفعال والأمين.

- **التفاؤل (Optimism):** وهو نظرة الفرد إلى حياته بإيجابية (سامية خليل، 2010، ص 12).

- **التكيف (Adaptability):** تعني الانفتاح على المعلومات الجديدة، وترك الادعاءات القديمة، والتكيف مع الأعمال، والمرونة الانفعالية تسمح للأفراد بالتوافق مع القلق، وأداء العمل بابتكارية وإبداع، وتطبيق الأفكار الجديدة لإنجاز النتائج (إيمان الخفاف، مرجع سابق، ص 48).

- **الكفاءة الاجتماعية (Other Social Compétence):** وتتضمن الكفاءات التالية:

أ/ التعاطف (Empathy):

وهي مهارة أخرى تتأسس على الوعي بالذات، فهؤلاء الأفراد أكثر مهارة على النقاط الإشارات الاجتماعية، وهذا يجعلهم أكثر استعداداً لأن يتولوا المهام التي تتطلب رعاية، وتعاملًا مع الآخرين (سامية خليل، د.ت.، ص. ص 55-56). ويشتمل هذا العامل على الأبعاد الفرعية الآتية:

- فهم الآخرين (For Others): وهي إدراك انفعالات الآخرين، وتفهم السلوك اللائق تجاه هذه الانفعالات.

- الإيثار (Acturism): التعاطف مع الآخرين وتفضيلهم، ومشاركتهم وجدانياً في مختلف الأوقات.

- المشاركة الإيجابية (Positive Sharing): مهارة مشاركة الآخرين مشاعرهم وأهدافهم، وتوقع نفس المشاركة من الآخرين من أجل تحقيق أهداف الجماعة.

- العدوى الوجدانية (Emotional Contagion): وهي حالة تنتقل فيها الانفعالات بين الأفراد لا إرادياً (سامية خليل، 2010، ص13).

ب/ المهارات الاجتماعية (Social Skills):

هي مهارة يكمن وراءها التمتع بالقيادة، والفاعلية، في التعامل مع الآخرين، وهؤلاء الأفراد يجيدون التأثير بمرونة في كل ما يعتمد على التفاعل مع الآخرين (سامية خليل، د.ت.، ص56). ويشتمل هذا العامل على الأبعاد الفرعية الآتية :

- التأثير في الآخرين: نمارس جوهر هذه الكفاءة عندما نتعامل مع الانفعالات ونديرها بفاعلية مع الآخرين، والأفراد الأكثر فاعلية يشعرون برد فعل الآخرين، ويعدلون من استجاباتهم لتحقيق أفضل اتجاه للتفاعل.

- تنمية الآخرين: تعني الإحساس باحتياجات النمو لدى الأفراد، ودعم قدراتهم، وهي مهمة لا تختص بالمدرسين والمرشدين وإنما بالقيادات البارزة.

- التواصل: وهو العامل الرئيسي في النجاح، فالأفراد الذين يبذلون كفاءة الاتصال، هم أكثر فاعلية في المعلومات الانفعالية الخاصة بالعطاء، والأخذ، والتعامل مع القضايا الصعبة بشكل مباشر، والمشاركة في المعلومات بشكل كامل، وتبنى هذه الكفاءة على إدارة مشاعر الفرد، والتعاطف، والحوار الصحي المتناغم مع حالات المشاعر لدى الآخرين، كلما كانت مجموعته أكثر إيجابية وتعاوناً ومساعدةً.

- القيادة: يملك القاديون مدىً من المهارات الشخصية لإلهام الآخرين بالعمل معا نحو أهداف مشتركة.

- **تحفيز الآخرين:** وهو تحفيز الآخرين في الجماعة لمبادرات جديدة، وقدرة القائد على الإسراع بالتغيير والتحفيز، هي كفاءة ذات تقدير كبير لدى القائد الإيجابي (إيمان الخفاف، مرجع سابق، ص49).

- **التنسيق والتعاون:** وهي مهارة الفرد للقيام بدوره بشكل متكامل مع أدوار باقي الفريق.

- **المسؤولية الاجتماعية:** وهي مهارة التفاعل الاجتماعي، والوعي بالقواعد المنظمة للجماعة، وتحمل مسؤولية هذه القواعد (سامية خليل، 2010، ص14).

2.2.13 - نظرية بار- أون للذكاء الانفعالي (Bar-on Theory):

ريفن بار أون (Reven Bar-on) من أوائل من تطرقوا لموضوع الذكاء الانفعالي، في أطروحة الدكتوراه التي قدمها، وأول باحث نفسي يطرح نموذج الذكاء الانفعالي، ويركز نموده على الإمكانيات التي تؤدي إلى تحقيق الأداء الجيد والنجاح (يوسف الطائي، عامر العطوي، 2010، ص81). يعتقد بار أون (1997) أن الذكاء الانفعالي هو خليط من القدرات والمهارات، وهو نظام من القدرات العقلية والمهارات الشخصية، التي تؤثر في قدرة الفرد على النجاح، ومواجهة متطلبات البيئة، وسلطت الضوء على السبل التي تمكن بعض الأفراد من النجاح في حياتهم، بينما يفشل البعض الآخر (طالب سالم، سافرة أحمد، 2012، ص387). ولهذا فقد قام بمراجعة للأدبيات التي تناولت خصائص الأفراد الناجحين في حياتهم، وفي تطور لاحق أشار بار- أون وباركر (2000) Bar-on & Parker إلى أبعاد الذكاء الانفعالي مستندين إلى مكونات الذكاء الانفعالي التي أشار إليها جولمان (1998) في كتابه العمل مع الذكاء الانفعالي (Working With Emotional Intelligence)، بعد أن عرفا الذكاء الانفعالي بأنه مجموعة من القدرات الشخصية، والعاطفية، والاجتماعية، والتي تؤثر في كفاءة الإنسان في مواجهة ضغوط الحياة، ومتطلباتها (إيمان الخفاف، 2014، ص51). وقد حدد بار- أون مكونات الذكاء بالاعتماد على نظريته، ومفهومه للذكاء الانفعالي، وأشار إلى أن الذكاء الانفعالي يتكون من (15) مهارة، موزعة على خمسة مكونات بين الجوانب الشخصية، والانفعالية، والاجتماعية، وهي:

- **المكونات الشخصية الداخلية (Intrapersonal Components):** وتتكون من مجموعة من الكفايات التي تساعد الفرد على التعامل مع نفسه بنجاح (سعاد سعيد، 2008، ص14). وتتمثل في الوعي بالذات، وتقدير الذات؛ وهي قدرة الفرد على احترام ذاته، وحبا وتقدير الجوانب الموجبة والسالبة، وأوجه القوة والضعف فيها. التوكيدية؛ وهي قدرة الفرد على التعبير عن مشاعره وأفكاره، والدفاع عن حقوقه

بأسلوب بناء، تحقيق الذات؛ وهو القدرة على تحقيق إمكانات الفرد بأن يصبح منهمكا في المحاولات التي تقوده إلى حياة هادفة، وغنية، ومملوءة بالإنجازات. الاستقلال؛ وهو قدرة الفرد على توجيه الذات، والسيطرة عليها، والتحكم في التفكير والتصرفات، و بأن يكون الفرد غير معتمد وجدانياً على أحد (إيمان الخفاف، مرجع سابق، ص51).

- **مكونات العلاقات بين الأشخاص (Components Interpersonal):** وهي عبارة عن مجموعة من الكفاءات الاجتماعية التي تساعد الفرد على إقامة علاقات ناجحة، وذات تأثير إيجابي على الآخرين (غربي صبرينة، بن عامر ربحة، 2013، ص77). وتشمل التعاطف، العلاقات الشخصية مع الآخرين وهو إقامة علاقات مرضية مع الآخرين، والحفاظ عليها، تلك العلاقات التي تتميز بالعمق، والمودة، والعطاء، والحصول على المحبة بشكل موضوعي، والمسؤولية الاجتماعية (إيمان الخفاف، مرجع سابق، ص51).

- **المكونات التكيفية (Components Adaptability):** وهي مجموعة الكفايات التي تساعد الفرد على التكيف الناجح مع واقع الحياة، ومتطلبات البيئة المحيطة، وهي إدراك الواقع، والمرونة، وحل المشكلات.

- **مكونات إدارة التوتر (Managements Components):** وهي مجموعة من الكفايات التي تساعد الفرد على إدارة الضغوط، ومقاومة الاندفاع، وضبط الذات، وتشتمل على تحمل التوتر، والضغط النفسي، وضبط الاندفاع .

- **مكونات المزاج العام (General Mood EQ Components):** وهي مجموع الكفايات التي تساعد الفرد على إدراك حالته المزاجية، وتغييرها، وتشتمل على التفاؤل والسعادة (سعاد سعيد، مرجع سابق، صص14-15).

14- أساليب قياس الذكاء الانفعالي:

إن تطوير النماذج المتنافسة حول الذكاء الانفعالي، قادت إلى تصميم العديد من المقاييس المختلفة حول تقيمه، وهذه المقاييس تميل لتكون ضمن ثلاث فئات هي التقرير الشخصي، والمعتمدة على القابلية، والمعتمدة على الملاحظة، والباحثون بشكل عام لم يصلوا إلى إجماع حول أكثر الطرق ملائمة لقياس الذكاء الانفعالي، وهناك العديد من المقاييس المتنوعة التي تقيم المقدرات المختلفة للذكاء الانفعالي، مثل مقياس تقييم التقمص العاطفي، أو مقياس التعابير الوجهية (يوسف الطائي، عامر العطوي، 2010، ص103). ويشير "جون ماير" إلى أساليب قياس الذكاء الانفعالي كما يلي :

1- الاتجاه الأول يقيس الذكاء الانفعالي من خلال اختبارات الأداء الأقصى، ومفهوم الذكاء الانفعالي بناءً على ذلك يتعلق بالقدرات المعرفية الحقيقية، ذات الصلة بالمشاعر، ويعتمد على نموذج الذكاء الانفعالي كقدرة ل "ماير وسالوفي".

2- أما الاتجاه الثاني فيقيس الذكاء الانفعالي من خلال استبيانات التقرير الذاتي، ومفهوم الذكاء الانفعالي بناءً على ذلك يعنى بالقدرات المعرفية المرتبطة بالمشاعر، كما يدركها الفرد ذاتيا، ويعتمد على نماذج السمات أو النماذج المختلطة ل "بار- أون" و "جولمان" وغيره .

3- أما الاتجاه الثالث فيُسمى اختبارات تقديرات المحيطين، وهي طريقة مشابهة لطريقة التقرير الذاتي، ولكن تكمن نقطة الخلاف أنه في هذه الطريقة يتم التقييم من قبل شخص آخر، وليس الفرد نفسه من يجب على أداة القياس، ويعتمد هذا الأسلوب أيضا على نماذج السمات، أو النماذج المختلطة، ويجب الإشارة إلى أنه لا يوجد اتفاق حول أنسب الطرق لقياس الذكاء الانفعالي، كذلك لا يوجد اتفاق حول ما إذا كانت مقاييس التقرير الذاتي أو مقاييس الأداء هما طريقتان مختلفتان لقياس نفس المفهوم، أم أن كل طريقة تقيس مفهوم مختلف عن المفهوم الذي تقيسه الطريقة الأخرى (عدنان القاضي، 2012، ص.ص 48-50).

تشير زبيدة الحطاح (2011) أن هناك فروقا واضحة بين الاختبارات التي تقيس الأداء، والتي تقيس التقدير الذاتي، وهذه الفروق تتمثل فيما يلي :

- تقيس اختبارات الأداء الذكاء الانفعالي الحقيقي، بينما تقيس اختبارات التقدير الذاتي الذكاء الانفعالي المدرك.

- تتطلب اختبارات الأداء وقتا أطول في التطبيق بالمقارنة مع وقت اختبار التقدير الذاتي.

- مقاييس التقدير الذاتي تتطلب من الأفراد أن يكونوا ذوي بصيرة، ووعي، في تحديد نسبة ذكائهم الانفعالي. إن المشكلة الأساسية في استخدام مقاييس التقدير الذاتي هي أن الناس يمكنهم أن يحرفوا استجاباتهم لكي يظهروا بمظهر أفضل، أو سيء عن استجاباتهم الحقيقية، ولكي تُعرف درجة التشويه في استجابات الفرد يجب أن تشمل تلك الدرجة مثلا مقياس الكذب، أما بالنسبة لاختبارات الأداء، فلا تتطلب من الشخص تحريف استجاباته لأنها تتطلب عددا من الملاحظات، قبل تحديد نسبة الذكاء الانفعالي (زبيدة الحطاح، 2011، ص 167).

من بين أهم المقاييس التي تصنف ضمن مقاييس القدرة ، مقياس الذكاء الانفعالي متعدد العوامل (MEIS) والذي أعده "ماير" و"سالوفي" و"كاروسو" (Mayer & Salovey & Caruso)، وهو أول بطارية اختبارات لقياس الذكاء الانفعالي كقدرة، ويهدف إلى قياس قدرة الأفراد على حل المشكلات الانفعالية، أما المقاييس التي تعتمد على تقرير الملاحظين فنجد قائمة الكفاءة الوجدانية التي أعدت من طرف "بايوتزيس وجولمان" و"رهي" (Boyatzis & Golman & Rhee)، أما مقاييس التقرير الذاتي فنجد مقياس الذكاء الانفعالي الذي أعده بار - أون وباركر (Bar-on & Parker) (عمر جعيج، هامل منصور، 2015، ص154).

خلاصة الفصل :

حاولنا في هذا الفصل التعرف على الذكاء الانفعالي، وقد قدمنا في البداية تعريفا للمفهومين الذكاء والانفعال بشكل منفصل، وعرجنا على تعريف الذكاء، ثم قدمنا عرضا تاريخيا لنشأة هذا المفهوم الحديث نسبيا، وكيفية تطوره من مفهوم ضمني في مفهوم الذكاء الاجتماعي لثورندايك، إلى مفهوم قريب في نظرية الذكاءات المتعددة لغاردنر وهو الذكاء الشخصي والبين شخصي، وصولا إلى المفهوم الجديد الذكاء الانفعالي، إثر مجموعة مقالات لماير وسالوفي (1990)، وتطورت البحوث ليقدّم جولمان هذا المفهوم كمفهوم ثوري في علم النفس، والذي جمع بين مكونين لطالما كانا يبدوان أنهما لن يلتقيا أبدا لاختلاف طبيعة كل منهما، وجاء المفهوم بصورة عملية، قدم فيه جولمان نموذجا تفسيريا يجمع فيه بين القدرات والمهارات، فيما قدم ماير وسالوفي نموذجا يعتمد على القدرة، ويقدم الذكاء الانفعالي كقدرة عقلية محضة، وقدم بار - أون أيضا نموذجا مختلطا للقدرات والمهارات يختلف عن نموذج جولمان، وقدمنا مجموعة من التعريفات لبعض العلماء والباحثين في هذا المجال، ثم تناولنا أهمية هذا المكون النفسي على المستوى الفردي، والعائلي، والمهني، وأوضحنا إلى أي مدى يساهم الذكاء الانفعالي في استقرار حياتنا، والحفاظ على صحتنا النفسية، وسلامة علاقاتنا مع محيطنا ومجتمعنا، ونجاحنا في جميع مناحي حياتنا، وركزنا على بعد التعاطف لأهميته كمكون ينشأ في بداية حياة الطفل، نتيجة للعلاقة السوية مع الأم من جهة، والبيئة الأسرية المستقرة من جهة ثانية، كما تعرفنا على الدور الذي تلعبه الأسرة في تكوين هذا البعد، ثم تعرفنا على سمات ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع والمنخفض، وصولا إلى عرض مفصل للنماذج المفسرة للذكاء الانفعالي بنموذجيه نموذج القدرة، والنموذج المختلط، وحاولنا توضيح الفروق بينهما، وكيفية قياس هذا المتغير، وتعدد طرق قياسه حسب التوجهات النظرية التي يتبناها الباحثون.

الفصل الرابع

الطفولة المبكرة

تمهيد

4- تعريف الطفل

5- الطفولة المبكرة

6- أهمية الطفولة المبكرة

7- خصائص الطفولة المبكرة

8- مظاهر النمو في الطفولة المبكرة

9- حاجات الطفل في مرحلة الطفولة المبكرة

10- مطالب النمو في مرحلة الطفولة المبكرة

11- الطفولة المبكرة في ضوء نظريات النمو

12- علاقة الطفل بوالديه

13- عمل الأم ورعاية الطفل

14- التعلق وقلق الانفصال

15- رياض الأطفال

16- مشكلات الطفولة المبكرة

خلاصة الفصل

تمهيد:

تكتسي السنوات الأولى من حياة الفرد أهمية بالغة، لما لهذه المرحلة من قوة تأثير عميق باق عبر سنين العمر القادم، حيث يكتسب الطفل في هذه الفترة طباعاً وعادات تبقى ملازمة له خلال فترة حياته كلها، وينمو فيها أيضاً نمواً متكاملاً متوازناً يحقق له ذاته في المستقبل، فالتعلم في هذه المرحلة يشكل أساس التعليمات اللاحقة، نتيجة لتسارع النمو في جميع جوانبه، فيبدو الطفل في هذه المرحلة نشيطاً، مستطلعاً، ينتقل من تأكيد مهارة لإتقان أخرى، يتغير شكله باستمرار، متنوع الانفعالات، شديد الفضول لكل ما حوله، ويتوقف هذا التغير الكبير على مدى تلبية حاجات الطفل، والانتباه لمتطلبات نموه بشكل سليم، وتوفير البيئة المناسبة المثيرة لهذا الكائن الصغير المستكشف. وسنحاول في هذا الفصل التعرف على أهم ما يتعلق بالطفل في المرحلة العمرية من (4-6) سنوات.

1- تعريف الطفل:

1.1- لغة: الطفل بكسر الطاء هو الصَّغِير من كل شيء عينا كان أو حدثاً، فالصَّغِير من الأولاد (في الناس الدواب) طفل يقال: أطفلت الأنثى، أي صارت ذات طفل، والطفل هو المولود مادام رخصاً، والمولود حتى البلوغ، وهو للمفرد المذكر (عبد الباري داوود، 2006، ص23). وجاء في المعجم الوسيط هو المولود، يطلق على طفل على كل جزء من شيء أو معنى (مجمع اللغة العربية، 1993، ص50).

2.1- اصطلاحاً: الطفولة هي مرحلة من الحياة تمتد من الولادة إلى البلوغ (المرجع السابق، ص50)

2- الطفولة المبكرة: (Early childhood)

الطفولة المبكرة كما جاء في المعجم الموسوعي في علم النفس هي الطفولة الثانية، وتبدأ من سن الثانية حتى السادسة من العمر وفق صيرورة من التمايز التدريجي، تبدأ بالفطام وهو أحد الوقائع النفسية الأولى، التي تتيح للطفل أن يتميز من أمه، ويتوسع عالمه مع ضروب التقدم المسجلة في المجالات النفسية الحركية، وتزداد اهتماماته، ويكتشف شخصيته التي يؤكدتها مستخدماً كلمة أنا، ومعارضاً للغير، وانطلاقاً من هذه الفترة الزمنية تجري اكتساباته بإيقاع يزداد سرعة، وهي فترة إعداد اجتماعي للكائن البشري غير الناضج، في اكتساب مكانة الشخص البالغ الناضج (نوربير سلامي، ج4، 2001، ص. 1560-1561).

يشير مفيد حواشين وزيدان حواشين (2005) أن فترة الطفولة المبكرة تمتد من السنة الثالثة وحتى بداية السنة السادسة من عمر الطفل، وقد أخذت عدة مسميات وفقاً لتعدد الأسس المعتمدة في تقسيم دورة الحياة عند الإنسان، وأشهرها الطفولة المبكرة، وسميت كذلك وفقاً للأساس البيولوجي وهو الأشهر، كما عرفت بمرحلة قبل المدرسة تبعاً للأساس التربوي، وما قبل التمييز وفقاً للأساس الشرعي، والمرحلة القضيبية وفق الأساس الجنسي لفرويد (Freud)، ومرحلة المصلحة والفردية حسب نظرية النمو الأخلاقي كوهلبرج (Kohlberg) (مفيد حواشين وزيدان حواشين، 2005، ص 243). وتستغرق هذه المرحلة مرحلة ما قبل العمليات في نظرية بياجيه (Piaget) وفق الأساس المعرفي، ومرحلة الإحساس بالمبادأة مقابل الإحساس بالذنب في نظرية إريكسون (Erikson) (مريم سليم، 2002، ص 197). ومرحلة العقد المصقولة في نظرية فيجوتسكي (Vygotsky) (<https://www.new-educ.com>). وتتباين تعريفات الطفولة المبكرة في البلدان والمناطق المختلفة، تبعاً للتقاليد المحلية والتنظيم الذي تخضع له نظم المدارس الابتدائية، ففي بعض البلدان يحدث الانتقال من مرحلة ما قبل المدرسة إلى مرحلة المدرسة بعيد بلوغ سن أربع سنوات، وفي بلدان أخرى يحدث هذا الانتقال في نحو سن السابعة، وتبعاً لذلك تقترح لجنة حقوق الطفل للأمم المتحدة كتعريف عملي مناسب لمرحلة الطفولة المبكرة، الفترة الممتدة من الميلاد حتى سن الثامنة (لجنة حقوق الطفل، 2005، ص 2). وإذا ما نظرنا للنظام التعليمي في الجزائر فإن الطفولة المبكرة تنتهي في سن السادسة، وتبعاً لذلك فالطفولة المبكرة أو الطفولة الثانية تمتد من سن سنتين حتى سن ست سنوات، وبالتالي فإن المرحلة العمرية المعنية في هذه الدراسة تنتمي للطفولة المبكرة من سن (4-6) سنوات.

3- أهمية الطفولة المبكرة:

تتميز مرحلة الطفولة المبكرة بأنها ترسي إلى حد بعيد الدعائم الرئيسية التي يقوم عليها تطور نمو شخصية الطفل، وبأن خبرات الطفل في السنوات الخمسة الأولى من الحياة تقوم بدور مهم في إرساء دعائم الصحة النفسية، التي يحملها الطفل معه إلى المراحل التالية (مريم سليم، 2002، ص 197).

إن السنوات الأولى من حياة الإنسان لها أثرها البالغ في تشكيل النمو العقلي والمعرفي، فالطفل إذا لم يحصل على الاستثارة المناسبة في السن المبكرة، فإن هذا يعتبر تأخراً كبيراً في تربيته، حيث أن المراحل الأولى هي المراحل التي تتفاعل فيها العوامل الوراثية مع العوامل البيئية، لتترك آثارها على الدماغ وعمله (الطيفة الكندري، 2007، ص 27). ويشير محمد جاسم محمد (2004) على أن أهمية الطفولة المبكرة تكمن في أن أساس التربية والتعليم وما يُنجز خلال هذه السنوات إنما يشكل 90 بالمائة من

العملية التربوية، لذا سميت بسن العبقرية، ويُنَّ بنجامين بلوم أن حوالي 50 بالمئة من ذكاء الفرد يحصل في سن الرابعة (محمد جاسم، 2004، ص 39). وعليه فإن أهمية النمو السليم في هذه المرحلة يكتسي طابع الديمومة والثبات للمراحل اللاحقة، إذ تشكل القاعدة الأساسية التي يقوم عليها بناء الفرد في جوانب نموه المختلفة، كما يُمكننا التنبؤ من خلال ما يمر به الطفل من خبرات في هذه المرحلة بمسار حياته القادم.

4- خصائص مرحلة الطفولة المبكرة :

إن فترة الطفولة المبكرة لها خصائص عامة تميزها عن غيرها من فترات حياة الفرد، وهذه الخصائص تشتق جميعها من التسميات الخاصة التي يشيع إطلاقها على هذه المرحلة من جانب كل من الآباء ورجال التربية، والمتخصصين في علم النفس، والموجهين الاجتماعيين، ومن أهم خصائص هذه المرحلة:

- تتميز هذه المرحلة باستمرار النمو بسرعة، واللاتزان الفسيولوجي، وزيادة الميل إلى الحركة، والشقاوة ومحاولة التعرف على البيئة المحيطة، والنمو السريع للغة، ونمو ما اكتسبه من مهارات واكتساب مهارات جديدة وبداية التنميط الجنسي، والتوحد مع نماذج الوالدين، وتكوين المفاهيم الاجتماعية، وبزوغ الأنا الأعلى، وتكوين الضمير، وبداية نمط الذات وازدياد وضوح الفروق الشخصية، حتى تصبح واضحة المعالم في نهاية هذه المرحلة (شحاتة محمد، 2005، ص 14).

- أنها الفترة التي تسبق الالتحاق بالمدرسة، وهي كذلك عمر ما قبل الجماعة من الناحية السيكلوجية، حيث أنها المرحلة التي يتعلم فيها الطفل أسس السلوك، عندما يلتحق بالصف الأول في المدرسة (المرجع السابق، ص 15).

- هي مرحلة الاستكشاف، حيث يسعى الطفل إلى معرفة بيئته بعناصرها، وعلاقاتها وكيف تعمل، وكيف يكون جزءا منها وما موقفه منها.

- هي مرحلة حرجة وحساسة، فكثيرا ما يواجه الأطفال فيها صعوبات أو مشكلات، فالطفل في سبيله إلى تكوين شخصية متميزة، يبدي نزعة قوية إلى الاستقلالية، والاعتماد على النفس، وغالبا ما يكون عنيدا وغير مطيع، ويكون سلبيا أو عدوانيا، وقد تصدر عنه ثورات غضب في بعض الأحيان، وقد تراوده أحلاما مزعجة أثناء الليل، ومخاوف في النهار، كما أنه قد يعاني من الغيرة (مريم سليم، 2002، ص 198).

- هي مرحلة مستهدفة لبعض الاضطرابات وعدم التوازن، وذلك من خلال سعي الطفل إلى التوافق مع بيئته وضغوطاتها، ويتطلب ذلك حكمة في تمييز أساليب الرعاية الملائمة لوقاية الأطفال من التردّي في اضطرابات انفعالية وسلوكية حادة، وذلك قبل أن تتدعم وترسخ، وتصبح نمطاً مسيطراً.

- هي مرحلة مرنة فيها يكون الطفل أكثر قابلية لتعديل السلوك، فالطفل يكون في حالة من التشكل والتكوين، وبالتالي يكون قابلاً للتغيير والتعديل في هذه المرحلة أكثر من أي مرحلة نمائية أخرى، ويكون أكثر استجابة للخدمات والتدخلات العلاجية.

- هذه الفترة العمرية المبكرة حساسة للتعلّم واستيعاب الخبرة التي يتعرض الطفل لها، فهو في حالة استعداد من داخله لاستقبال الخبرات الخارجية، دون أن تعطلها أو تصدها إلى جو بعيد استجابات متعارضة، أو دون أن تعمل آليات الدفاع على تقليل أو تشويه تلك الخبرة (المرجع سابق، ص 199).

5- مظاهر النمو في الطفولة المبكرة:

1.5- النمو الجسمي والنفسيولوجي: قرر كثير من العلماء أن كل من النمو الجسمي والنمو العقلي لا يسير على وتيرة واحدة، وإنما يحدث كلا منهما بالتبادل بين فترات تختلف سرعة وبطناً خلال الطفولة المبكرة، ومن هنا فإننا نصادف في مرحلة الطفولة المبكرة هدوءاً نسبياً في النمو الجسمي، تقابله زيادة ملحوظة في النمو العقلي، على أن عدم الاتزان في النمو الجسمي الذي يصاحبه عادة تناسب في نمو أعضاء وأجهزة الجسم المختلفة، لا يستمر حتى نهاية هذه المرحلة، وإنما يحدث نوع من الاختلال والاضطراب في معدلات النمو بين البطء والسرعة من ناحية، وعدم تناسب في بعض مظاهر هذا النمو من ناحية أخرى، وذلك بين الخامسة والنصف والسادسة والنصف تقريباً (عفاف عويس، 2003، ص132). ويستمر ازدياد الطول والوزن بمعدل سريع، وذلك بتأثير الهرمونات، وخصوصاً هرمونات الغدة النخامية، إلا أن هذا المعدل تقل سرعته عما كان عليه في المرحلة السابقة، كما يلاحظ أن الفروق الفردية بين أبناء العمر الواحد فيما يتعلق بالنمو في الحجم تبدأ بالظهور، كما ينمو الرأس نمواً بطيئاً، ويصل في نهاية هذه المرحلة إلى مثل حجم الراشد، ويتأثر الطول بإمكانية النمو عند الطفل، حيث يزداد نسبياً بمعدل (7,8,9 سم) خلال السنوات (3,4,5,6)، حيث يتراوح طول الطفل ما بين (93-109سم) في المتوسط لدى الذكور، أما الإناث فمتوسط الطول لديهن يتراوح ما بين (92-107سم) (مريم سليم، مرجع سابق، ص. ص 204-205). ويطرّد نمو أجهزة الجسم المختلفة ووظائفها بشكل واضح في هذه المرحلة (محمود منسي، عفاف محضر، 2001، ص84). ويستمر الجهاز العصبي في النمو، كما تزداد عملية التنفس عمقاً، وتقل

عدداً، بمعنى أن الفترة بين أخذ النفس والنفس اللاحق تصبح أبطأ، ويرافق ذلك بطء في نبضات القلب وزيادة في ضغط الدم، ويلاحظ أن الطفل قد قلت ساعات نومه إلى ما دون نصف ساعات اليوم الواحد، ويلاحظ أيضاً اكتمال سيطرة الطفل على عمليات التبول والإخراج (سامي عريفج، 2002، ص. 105-106). كما تأخذ العظام في الصلابة، وتزداد من حيث العدد والحجم، وتزداد قوة العظام بوضوح خلال السنوات التالية وذلك من حيث معدل سرعة النمو ومن حيث القوة والتحمل (أمل حسونة، 2004، ص. 146). وتنمو الأطراف بشكل سريع، في حين ينمو الجذع بدرجة متوسطة، وينضج الهيكل العظمي للطفل نسبياً، وتنمو عضلات الطفل بشكل أسرع من ذي قبل، مما يزيد الوزن، ويسبق نمو العضلات الكبيرة نمو العضلات الدقيقة (سعيد العزة، 2002، ص. 73). ويكون نمو العضلات تدريجياً مع تحول مظهر الطفل من شكل الرضيع إلى شكل الطفل الصغير، ويرجع المظهر الدخيل للطفل في هذه المرحلة إلى عمليات الأيض التي تتعرض لها الأنسجة الدهنية التي تراكمت على جسم الطفل في المرحلة السابقة، ويؤثر النشاط المتزايد والحركة الدائبة للطفل في هذه المرحلة في تخلصه من الدهون، فعندما يصل الطفل إلى العام السادس تكون أجزاء الجسم أقرب إلى نسب جسم الشخص الكبير، كما تكتمل الأسنان الأولى للبنىة للأطفال عادة قبل بلوغهم الثالثة من العمر، وتظل هذه الأسنان حتى سن السادسة والسابعة لتستبدل بعدها بالأسنان الدائمة (محمد جاسم، 2004، ص. 32). فبعد الخامسة يواجهها الطفل بزيادة ملحوظة في النمو العقلي، في حين أن وزنه لا يستمر بالنسبة نفسها بل يقل عنها، ولذلك يبدو الطفل أنحف مما كان عليه من قبل، وتظهر النحافة بوضوح في الوجه الذي تأخذ ملامحه في الظهور والتميز، وهكذا فإن طفل السادسة يكون أقل احتمالاً وأشد حساسية وأطرى عوداً من طفل الخامسة، ولقد أشار جيزيل (Gisèle) إلى وجود اضطرابات في استجابات الطفل الحسية-الحركية، واستعدادات أكبر للأمراض المعدية في هذا العمر (عفاف عويس، مرجع سابق، ص. 133). وتعتبر هذه المرحلة مرحلة المهارات الحركية، والنشاط المستمر، وتتميز حركات الطفل في هذه المرحلة بالشدة وسرعة الاستجابة، ويطرد التآزر الحسي الحركي، وهنا أيضاً يكتسب الطفل مهارات حركية جديدة، وبالرغم من نمو العضلات الصغيرة لطفل هذه المرحلة إلا أنها لاتصل بأية حال إلى ما تصل إليه العضلات الكبيرة في نموها، لذا فإن معظم الحركات والمهارات التي يتقنها طفل هذه المرحلة يتصل معظمها في استخدام العضلات الكبيرة (مفيد حواشين، و زيدان حواشين، 2005، ص. 245-246).

كما يجد الطفل لذة في ممارسة حواسه، فهو شغوف بلمس الأشياء وتذوقها والنظر إليها واكتشافها، فهو يكتشف مفاهيمه عن المسافة والشكل والحجم، خلال خبرته بالموضوعات التي تحيط به، وهذه القدرة

الحسية الحركية كما يقول بياجيه، هي أساس الذكاء، إذ أنها تؤدي إلى تكوين المفاهيم الهامة في عملية التفكير، ومن الألعاب التي تساعد في تكوين المفاهيم ونمو الذكاء: ألعاب تمييز الألوان المختلفة، ثم اللون نفسه بدرجات مختلفة، كترتيب المكعبات المتدرجة الحجم على شكل هرم، أو ترتيب الدوائر المختلفة المساحة، وألعاب تمييز الأطوال، كترتيب خشبيات متدرجة الطول على شكل سلم، فبالنسبة لحاسة اللمس فإن الطفل يستطيع أن يميز بنفسه إذا كان يرتعش برداً أو يحس بالدفء في السنة الرابعة من عمره، ويمكنه تحديد موضع الألم في سن خمس سنوات، كما يمكنه أن يحس بالفارق بين الأشكال المختلفة دون النظر إليها، مثل المستطيل والمربع والنجمة، ويمكنه في سن ست سنوات تقدير حرارة الماء، ويستطيع التمييز أيضاً بين الأسطح المختلفة من الرمل والقماش والخشب وما شابه (مريم سليم، 2002، ص.ص 213-214). ومع بلوغ الطفل سن السادسة لا يكون جهازه البصري قد اكتمل نضجه إلا عند البلوغ، ويتطور السمع تطوراً سريعاً، كما تنمو لدى الطفل أيضاً حاسة الإيقاع الموسيقي، أما بالنسبة للتمييز مابين الألوان فاللونان الأكثر إثارة في هذه السن هما الأحمر والأزرق (محمد جاسم، مرجع سابق، ص33). أما حاسة الشم والذوق فيزداد دورهما وضوحاً في هذه المرحلة، وقد وجد أن الأطفال مولعين باقتناص اللذات عن طريق الحواس، وهم شغوفين بشم الأشياء وتذوقها (سامي عريفي، مرجع سابق، ص 108).

يدرك الأطفال في هذه المرحلة المكان قبل الزمان، وغالباً ما يرتبط إدراكهم للزمان بالبعد المكاني، فالغد بعد أن يقوم من الفراش، أو عند شروق الشمس، والأمس مرتبط بزيارة الحديقة، والمستقبل يرتبط بتنفيذ الوعود، كما أن إدراك الطفل للمسافات يأتي في فترة متأخرة جداً عن إدراكهم للأشكال والأحجام والأوزان وحتى الأعداد، ولذلك غالباً ما يقع الأطفال في أخطاء سوء التقدير للمسافات، حينما يقفزون من ارتفاعات تفوق قدرتهم على الوثب، كما يدرك الأطفال الحاضر قبل الماضي، ويأتي إدراكهم للمستقبل متأخراً (المرجع السابق، ص.ص 109-110). ومن أهم العوامل المؤثرة على النمو الحركي للطفل في هذه المرحلة صحته العامة وحالته الجسمية، فالعيوب الجسمية تعيق النمو الحركي، كما أن التأخر في القدرة العقلية العامة يؤدي إلى التأخر في الحركة، والعكس صحيح، والشخصية المضطربة والمنطوية هي أبعد ما تكون عن النشاط الحركي، والتعليم والتدريب أساسيان في إكساب الطفل المرونة واللاتزان في حركاته، ومن أهم مظاهر النمو الحركي في هذه المرحلة من سن (4-6) سنوات، قدرة الطفل على تقليد الرسومات، وتتبع ممرات الطرق المرسومة، تزيير القميص، طي الأوراق بشكل مثلث، رسم الدوائر، التسلق بسهولة، الجري بنشاط، والقفز أثناء الجري، وعند بلوغه الخامسة يستطيع ربط حذائه، ويرسم إنساناً بشكل بسيط، ويستطيع عبور الشارع (مفيد حواشين، وزيدان حواشين، 2005، ص 247).

2.5 - النمو الانفعالي: يُعتبر النمو الانفعالي الواجهة الرئيسية لسلوك طفل مرحلة الطفولة المبكرة أو طفل ما قبل المدرسة، وذلك لما يمتاز به في هذه المرحلة من عنف وشدة التأثير انفعالياً، حيث أنها أكثر حدةً من المعتاد لدرجة يمكن اعتبارها مرحلة عدم التوازن كما تصفها هيرلوك (Hurlok)، كما يُطلق عليها البعض الطبقة الثائرة، فالطفل فيها سهل الاستثارة (المرجع سابق، ص 283).

1.2.5 - تعلم الانفعالات والخصوصية الثقافية: تُعتبر خصائص الانفعالات متعلمة في كثير منها، فهي تتأثر بالتعلم، فيما يتأثر بعضاً منها بالاستعدادات الوراثية، إذ أن الأم القلقة تورث قلقاً مثلاً، ويتأثر النمو الانفعالي بكل من النضج والتعلم، وبسبب ذلك نجد أن انفعالات الأطفال الصغار تختلف عن انفعالات الراشدين (يوسف قطامي، 2014، ص.ص 25-26). كما تشير عويس (2003) أن الطفل يتعلم من خلال النمذجة والاقتداء أساليب واستراتيجيات للتفاعل، يعبر بها عن مشاعره، ويكتسب الطفل العديد من الاستجابات عن طريق الملاحظة غير المقصودة، والإشارات غير اللفظية، وهو ما يؤكد أن الاستجابات الانفعالية، والمعارف المرتبطة بها ذات خصوصية ثقافية تختلف من مجتمع إلى آخر (عفاف عويس، 2003، ص 40). فتطور الانفعالات لدى الأطفال الصغار وتشكلها عبر عملية التنشئة الاجتماعية مظهر دال على أن الانفعالات ثقافية المنشأ على الأقل في المتعلم منها، فالنموذج الذي تقدمه الأم للتعبيرات الانفعالية يتنوّتها الأطفال الصغار، فمحتواها متجذر في الأنشطة الثقافية ومفاهيمها أيضاً،... كما تفيد الدراسات عبر الثقافية للانفعالات أن هناك فروقا في الأعمار التي يتعلم فيها الأطفال كلمات الانفعالات في مختلف الثقافات، فالأطفال الأمريكيون يتعلمون تعريف الانفعالات الإيجابية قبل أن يتعلموا تعريف الانفعالات السالبة، بينما الأطفال الصينيون على العكس تماماً، كما وجدت قرائن امبريقية أن الإشارات غير اللفظية للانفعالات الأساسية متشابهة عبر الثقافات، وتعبيرات الوجوه واحدة للانفعال الواحد، في كل الثقافات (محمد الريماوي وآخرون، 2008، ص.ص 256-258). ويخضع السلوك الانفعالي المرتبط بعلاقة الفرد بذاته وبالأخر إلى ما يسمى بنظام الذات؛ وهو نظام يستخدم المعارف ووظائف الإدراك والتقييم والتنظيم في ملاحظة الذات والحكم على سلوكها وأفكارها، واستجاباتها وفق معايير مصاحبة لها فالسلوك لا تحدده عوامل داخلية أو خارجية مستقلة، بل يتم من خلال التفاعل بين معارف الفرد والبيئة الخارجية والخبرات السابقة (أسماء توفيق، وأمل خلف، 2009، ص 50).

2.2.5- المعرفة الاجتماعية وتعلم الانفعالات: يرى فيكوتسكي (Vigotsky) أن الطفل منغرس منذ ولادته في الذات الاجتماعية، وأن ارتقاء معرفية الطفل الاجتماعية لا تنحصر في قدرته على التمييز بين الانفعالات الظاهرة على الوجوه، وإنما يتمكن في سن مبكرة من جملة من الآليات، وهي كالتالي:

- آلية المرجعية الاجتماعية: وتتحدد بوصفها صيرورة معرفية تُمكن الطفل من إدراك كيفية التصرف في وضعية مقلقة بالنسبة له، وغير معتادة، وذلك برجوعه إلى انفعالات والديه المعبرة عن موقفهم إزاء تلك الوضعية، وبالتالي فالطفل يعتمد على مدلولات انفعالات الآخرين لحل مشكلة تردد في مباشرتها، فهو يعمل على ضبط سلوكه وتوجيهه بناءً على المعاني التي يستخلصها من انفعالات الآخرين وخاصة والديه (هشام خباش، 2010، ص.ص 70-73).

- آلية اقتران الانتباه: تتحدد هذه الآلية في الاهتمام المشترك بين فردين بشخص ما أو موضوع معين، عبر عملية التحديق البصري، إذ أن رصد إشارة الراشد من طرف الطفل قصد مسابقة اتجاه بصره تقيد إصراره الضمني في تعلم شيء ما من الراشد وهذا يعني أن الطفل يدرك بأن هذا السلوك متضمن لقصد معين، وبهذا يكون الطفل قد انخرط بالفعل في عملية قراءة ذهن الآخر ونواياه (المرجع السابق، ص.ص 74-77).

- آلية اللعب الادعائي: تتجلى سلوكيات الأطفال الادعائية في كثير من نشاطاتهم اليومية كتمثيل الموزة بهاتف. إن وعي الطفل بكونه والآخرين نواتاً ادعائية، يسهم في تطوير كفاءته على قراءة أذهان الآخرين وعواطفهم، فبمشاركة الآخرين نشاطاتهم الادعائية يكون أي انفعال أو تصرف يقوم به الشخص لا يعبر دائماً عن حقيقته الداخلية، وبالتالي يعرف الطفل أن تصرفات الأشخاص وانفعالاتهم لا تعكس دائماً حالاتهم العاطفية والذهنية (Leslie, A. & Frith, U, 1990, p.124).

- آلية المحاكاة الاجتماعية: يفيد سلوك المحاكاة القدرة على الربط بين مستوى ملاحظة حدوث فعل ما وإعادة تنفيذه، وتلعب المحاكاة دوراً مهماً في نمو كفاءات التواصل، فهي تساهم في تمكين الطفل من الوعي بأن وراء كل فعل هدفاً يسعى صاحبه لتحقيقه، فخلال هذا التقليد يحاول توقع الأهداف التي يرمون الوصول إليها، وهذا يدل عن رغبة الطفل لمعرفة مقاصد الآخرين وقراءة أذهانهم (هشام خباش، مرجع سابق، ص 79).

- آلية "أنت تشبهني": حسب ملتزوف (Meltzoff) تبرز هذه الإستراتيجية في سن مبكرة، وتتخذ شكل ميكانيزم معرفي، يعتمد الطفل في بنائه لمعرفيته الاجتماعية، تتلخص هذه الآلية في فرح الطفل الصغير

وابتهاجه عندما يلاحظ أننا نحن الكبار نقوم بتقليد حركاته، وهذا يدل على مدى رغبته في رصد أوجه التشابه بين ذاته وذوات الآخرين ليتسنى له بذلك قراءة أفكار الآخرين وعواطفهم (Meltzoff, A, 2007, p.30).

3.2.5- المظاهر الانفعالية للطفل في مرحلة الطفولة المبكرة: تنعكس حالة النمو الجسمي البطني في هذه المرحلة على النمو الانفعالي، لا سيما الفترة من (4-5) سنوات فإذا كانت الاستجابات الانفعالية خلال مرحلة الطفولة الأولى (1-3) سنوات يغلب عليها طابع الحدة والانتشار واللاتمايز، فإن هذه الاستجابات تأخذ خلال هذه المرحلة في الهدوء والتخصص والتمايز، بمعنى أننا نرى شكلاً من التلاؤم بين الحركات المرتبطة بالتعبير الانفعالي، والموقف الذي يتطلب ردًا أو استجابة معينة (عفاف عويس، 2003، ص135).

تتعدد انفعالات الأطفال في هذه المرحلة، بسبب تزايد نشاطهم العقلي والاجتماعي والحركي، وخصوصاً عند حرمان الطفل من إشباع حاجاته (ريسان مجيد، و ناهده سكر، وعبد الرحمن الأنصاري، 2004، صص71-72). ويشير قطامي (2014) إلى أن النمو الانفعالي في هذه المرحلة يواجه تهديفاً يساعد الطفل على تقبل مرحلة الهدوء الانفعالي، والراحة والاستعداد لهيئات النمو الانفعالية النامية التالية:

- ميل انفعالات الطفل إلى التدرج نحو الاستقرار، والثبات النسبي، لأنه قد تعود على حالات الإشباع والمنع، والتأجيل لحاجاته، واختبر هذه الحالات، واطمأن في حدود خبراته أنه سيتم إشباعها ولكنها تتأجل حسب ظروف الأم، أو المربية، أو الكبار المحيطين به.

- تختفي نوعاً ما بعض مظاهر الغيرة لأنه بدأ يُنشئ علاقات مع الطفل الجديد، وافترض أنه يشارك في العناية بهذا الجديد، وتقبل الخسائر المادية والمعنوية المترتبة على وجوده، ولكنه يعادل الظهور مرة أخرى، وكأنه يسترجع زمن سيطرته ونفوذه على عرش حب أمه وتدليلها له، ومركزيته المطلقة في المنزل، لكن الغيرة تبقى انفعالاً حاضراً لدى الطفل.

- الميل إلى إظهار العناد في فترات متناوبة ولكنها قصيرة، حتى لا يخسر الدور الجديد الذي بدأ يلعبه، وهو العناية بالصغير، وأنه أصبح كبيراً، لكنه يلجأ إلى العناد لفشل استجابات المقاومة لمشاعر الفرد الذي أزيح عن العرش، ولكنها لا تدوم طويلاً.

- يُظهر الطفل تحسّساً لأعضائه ولزيادة كفاءته، وقدرته الجسمية بعد أن سيطر على الأرض، والتي تمكنه من محاولة إثبات كفاءته الجسمية المصقولة، بانفعال صقل الذات وتهذيبها بالمقارنة مع الآخرين (يوسف قطامي، 2014، ص.ص 181-182). وتجدر الإشارة إلى أن أهم ما يميز الطفل في هذه المرحلة هو ما يتعرض له من ظروف عصبية لها أن تؤثر فيه تأثيراً بالغا، خصوصا أثناء معاملته في المواقف الحساسة، فاعتماد الطفل على الكبار المحيطين به وقصور خبرته وتجاربه المليئة بالاضطراب كل ذلك يشكل بالنسبة له ظرفاً ملائمةً لخلق الصراعات الانفعالية العنيفة، والتي لا بد أن تترك آثاراً بالغةً في شخصية الطفل وسلوكه (مريم سليم، 2002، ص 128).

4.2.5- الانفعالات السائدة في الطفولة المبكرة: يمكن أن تسود حياة الطفل الانفعالية انفعالات متميزة وواضحة، يمتد بعضها من المرحلة النمائية السابقة، وتستمر حتى هذه المرحلة (4-6) سنوات وهي:

- **الخوف:** وهو استجابة تتطور بنمو الطفل، وهو انفعال أساسي مرتبط بالمحافظة على البقاء.

- **السعادة:** وهي مرتبطة بالمرح، وتتطلب مناسبات حياتية كافية أثناء التعامل مع الطفل وتعزيز ذلك من خلال النماذج المحيطة به، هذا بالإضافة إلى تأثير الثقافة ونظرتها للفرح والمرح، وكيف تفهمه الثقافة السائدة في المجتمع الذي يعيش فيه الطفل (يوسف قطامي، مرجع سابق، ص 189).

- **الغضب:** وهو الانفعال الأكثر شيوعاً لدى طفل هذه المرحلة، فهو وسيلة لتحقيق رغبات الطفل، الذي يكتشف مميزات كثيرة للغضب في حياته المبكرة، كجذب الانتباه وتحقيق المطالب، وترى "جودانف" أن عدد مرات الغضب تقل مع تقدم الطفل في العمر، فالنمو العقلي يجعله أكثر واقعيةً وتفهماً للمواقف الاجتماعية (كاملة شعبان، وعبد الجابر تيم، 1999، ص 54).

- **الحزن:** وهو انفعال أولي فطري يظهر مبكراً في حياة الفرد ومثيراته بسيطة، مثل الخوف.

- **الذنب:** وهو استجابة انفعالية حادة نتيجة لانتهاك الفرد للمعايير الاجتماعية، ويظهر هذا الانفعال لدى أطفال ما قبل المدرسة، إذ يظهر الأطفال في هذه المرحلة مؤشرات واضحة على تدوّن المعايير الأخلاقية، وزيادة سريعة في الضبط الذاتي، إذ يطور الأطفال القدرة على التفاوض، وتتناقص سمات التحدي المباشر، وعدم الإذعان في علاقتهم بوالديهم (معاوية أبو غزال، 2011، ص 101).

- **مقاومة النقد ونقد الآخرين:** تسود انفعالات مقاومة النقد لدى طفل هذه المرحلة، وهذا لكونه مازال في مرحلة التشكل، أنه غير واضحة ومتبلورة، ولازال يبحث عن استقلال شخصيته، ويحمي ذاته بالدفاع

عنها، وينتقد أحياناً لاختبار لغته وكرد فعل دفاعي، أما نقد الآخرين فيمكن أن يتطور لدى الطفل بهدف الهجوم على الآخرين بدل الشعور بالعجز، والبحث عن مكان له بالنسبة للآخرين، كما أنه يؤكد وجوده بهذا النقد، وتأكيد دوره الجنسي (يوسف قطامي، مرجع سابق، ص190).

- **الغيرة:** تتسع دائرة الغيرة في مرحلة الطفولة المبكرة من (4-6) سنوات لتشمل الملعب، والشارع، والروضة، والصف وهكذا، وأحياناً تضطرب ظاهرة النضج الانفعالي لدى الطفل فيصبح أقل استقراراً وأكثر استفزازاً، واستثارةً، وقد يكون مرد ذلك إلى خسران بعض الامتيازات، أو التعدي عليه، وفي نفس الوقت الغيرة لا تختفي بل تتحول إلى منافسة أو عدوان، أو رفض للآخر،... وتعتبر الغيرة إحدى الوسائل النمائية التي يُطورها الطفل للدفاع عن نفسه (المرجع السابق، ص.ص194-195).

فالطفل تتضح انفعالاته في هذه المرحلة لتصبح أكثر استخداماً في المواقف المناسبة لها، وتصبح وسيلة للتعبير عن احتياجات الطفل، لتحقيق الإشباع المراد.

5.2.5- الانجاز والنمو الانفعالي: يتصف الأداء الانفعالي في هذه المرحلة بأنه أحسن من الأداء السابق، وبذلك يمكن أن يطور طفل هذه المرحلة بعض الخبرات كالإنجاز، وهذا يمكن أن ينعكس على وصف الطفل لشخصه، ويصبح الطفل أكثر قدرة على أداء بعض الاستجابات الانفعالية، بسبب تطور إمكانياته الجسمية والحركية، وهذا ما يُطور لدى الطفل القدرة على اختبار الشعور بالتمكن والسيطرة، و يمنحه شعوراً وفهماً أفضل للذات، وإمكانياتها، وتبقى مشاعر السيطرة والتمكن والكفاءة ذات قيمة بارزة، لم يكن قد شعر بها الطفل سابقاً، ويصبح قادراً على التعبير على قدرته على إكمال مهمته، وأنه يستطيع أن يقنع أخاه، وابن جيرانه، وتظهر مشاعر السعي نحو تحقيق النجاح ظاهرة في حركاته وتعبيراته الانفعالية، ويسهم الوالدان في تشجيع أبنائهم على تحقيق النجاح، والسيطرة، والشعور بالقدرة، والاستقلالية، وتختلف الأسر في درجة الدعم التي توفرها للأبناء في هذا السن، مثل توفير الخبرات، والمواقف لتطور مشاعر الأطفال الايجابية نحو الذات والكفاءة، والقدرة، وتزويدهم بنتائج إنجازاتهم هو بمثابة اختبار لإمكانيات الذات (يوسف قطامي، 2014، ص.ص200-201).

6.2.5 - العوامل المؤثرة في النمو الانفعالي في مرحلة الطفولة المبكرة: يتأثر النمو الانفعالي للطفل في هذه المرحلة بعدة عوامل نوجزها فيما يلي:

- ما يرثه الطفل من استعدادات فطرية للاتزان الانفعالي أو غير ذلك.

- الحالة الصحية العامة للطفل، فالطفل معتل الصحة تكون حالته الانفعالية مضطربة ومتغيرة.
- الحالة الانفعالية للأم.
- اتساع دائرة اتصالاته بالأشخاص، وتعرفه على المزيد من الأشياء.
- التدليل المفرط يدعم مشاعر التمرکز حول الذات، فخارج أسرته لن يكون له نفس المعاملة مما يدعم لديه الشعور بالعجز في تحقيق مطالبه.
- تذبذب أساليب التربية، مما يشعره بالارتباك وعدم الأمن.
- وجود عاهة جسمية كالكساح الذي يعوق اندماج الطفل في مجتمع الأطفال.
- الحرمان المبكر من الأم، أو غيابها لفترات طويلة بحيث يكون تأثيره سيئاً على النمو الانفعالي السوي للطفل (أمل حسونة، 2004، ص.ص 157-158).

3.5- النمو الاجتماعي: في هذه المرحلة يدرك الطفل ذاته، ويميزها عن غيرها من الجمادات والذوات الأخرى، أي أنه يدرك فرديته التي تتميز في هذه الفترة بنمو قدرته اللغوية، إلى الحد الذي يؤهله للتفاهم مع الآخرين، كما تنمو قدرته وتتنوع أساليبه في الدفاع عن نفسه، سواء كانت هجومية أو انسحابية، كما يخضع في هذه المرحلة إلى ثقافة مجتمعه وتقاليده، ويتحول تقديره للناس من مجرد المنفعة الشخصية المباشرة، إلى العلاقات الاجتماعية (مفيد حواشين، و زيدان حواشين، 2005، ص 351). وتزداد أهمية العلاقات الاجتماعية وخاصة جماعة الرفاق، التي يكون لها أهمية متزايدة وخاصة بعد سن الثالثة، حيث يتمكن الطفل في هذه المرحلة من إقامة علاقات صداقة مع الآخرين، ويصبح متعاوناً (محمد الطيب، ورشدي حنين، ومحمود منسي، د. ت.، ص 98). ومع اتساع العالم الاجتماعي للطفل يقل تعلق الطفل بالوالدين تدريجياً، وتحل محله علاقات يُكوّنها مع أطفال آخرين، وتعتبر الفترة من (3-6) سنوات العمر الحرج في عملية التطبيع الاجتماعي للطفل، ويتوقف كيف وكم السلوك الاجتماعي الذي ينمو في هذه الفترة على الظروف البيئية التي يتعرض لها الطفل وعلاقاته بها (محمد جاسم، 2004، ص 36). فنموذج العلاقة القائمة بين الطفل وأبويه، يحدد احتمالات قيام علاقة إيجابية بين الطفل والآخرين، وتُلقي هذه الحقيقة أهمية كبرى على خبرات الطفل المبكرة مع أبويه، من حيث تأثيرها في تشكيل صورة إيجابية عن الآخرين وعن نفسه أيضاً (شحاتة محمد، 2005، ص 47).

فالطفل الذي تتم تنشئته داخل البيت بشكل سوي، بحيث تشبع فيه حاجاته بقدر جيد، يحقق تكيفا اجتماعيا أكثر نجاحا من غيره، خاصة إذا حقق إثبات ذاته كفرد له شخصيته، التي يحاول أن يخلصها من قيود التبعية، والاعتمادية على الغير، لذا فمفهوم الذات وتحقيقه يعتبر من أهم خصائص طفولة هذه المرحلة الحساسة في حياة الطفل.

- **مفهوم الذات:** ويتأتى عن طريق الأسرة، فهي التي تهيه الاسم كميز لشخصيته، ثم تحدد دوره الجنسي ممثلا بالملابس، والمظاهر والصفات، وأكثر ما يبديه طفل هذه المرحلة هو الوعي بأهمية جسمه.

- **الوعي بالجسم:** يكتشف طفل هذه المرحلة أنه يمتلك جسما خاصا به، وأنه جزء من ذاته، كما يشعر بالفروق بين الجنسين.

- **الشعور بالإتقان والسيطرة:** ويظهر في إنجاز الطفل لمهامه، ويستمر بدعم الأهل وتشجيعهم (مفيد حواشين، و زيدان حواشين، مرجع سابق، ص.ص 353-354).

- **المهارات الاجتماعية:** وهي قدرة الأطفال على تدريب وتنظيم أفكارهم وسلوكياتهم إلى أداء متكامل، وذلك بهدف تحقيق أهداف اجتماعية ثقافية مقبولة بين الأطفال، حيث يستطيع أطفال ما قبل المدرسة أن يكتسبوا المهارات الاجتماعية في نهاية هذه المرحلة، وهذا ببلوغهم العام السادس من العمر حيث يكونون قد تمكنوا من تحقيق قدر من الاستقرار الذاتي، وتمكنوا من التفاعل اللفظي السليم مع المحيطين بهم (شحاتة محمد، مرجع سابق، ص 51).

4.5- النمو العقلي: كان عالم الطفل العقلي حتى بداية هذه المرحلة لا يتجاوز مجموعة الخبرات الناجمة عن اتصالاته الجسمية بالبيئة، من خلال أجهزة الحس التي تتلقى المنبهات الخارجية، مثل العين والأذن، بالإضافة إلى إحساساته الداخلية، وبتراكم هذه الخبرات يوما بعد يوم يزداد مدلول الحوادث بالنسبة إليه، ويبدو قادرا على التمييز بين الظواهر التي كان بعضها مختلطا ببعض، كما يزداد استعداداه للاستجابة إلى الرموز بفضل تقدم اكتسابه للغة، وما يترتب عن ذلك من قدرة على التعميم، ولكن في حدود ضيقة، فينزع الطفل الآن شيئا فشيئا إلى ترتيب خبراته وتنظيمها، ومن ثم تتكون لديه بعض المفاهيم الكيفية والكمية التي ترتبط بخبراته الحسية الملموسة، والتي يتعامل معها في واقعه اليومي، والتي لا ترتفع بعد إلى مرتبة المفاهيم المجردة (عفاف عويس، 2003، ص.ص 143-144). "حيث يكتسب تفكير

الطفل في هذه المرحلة شيئاً فشيئاً خصائص المنطق، وذلك في إدراك حركة الأشياء والعلاقة فيما بينها" (مريم سليم، 2002، ص 263). كما يطلق على هذه المرحلة (مرحلة السؤال)، وذلك نظراً لكثرة أسئلة الطفل، حيث نسمع منه دائماً ماذا؟، متى؟، كيف؟، من؟، والسبب في ذلك هو محاولة الطفل الاستزادة المعرفية العقلية، فهو يريد معرفة الأشياء التي تثير انتباهه، ويريد فهم الخبرات التي يمر بها، ويقرر بعض الباحثين أن حوالي 10 بالمائة من حديث الطفل في هذه المرحلة عبارة عن أسئلة (محمود منسي، و عفاف محضر، 2011، ص 97). وتتمثل أهم مظاهر النمو العقلي في هذه المرحلة فيما أسماه "بياجيه" التفكير الحدسي من (4 إلى 7 سنوات) يقول "بياجيه" "إنه ثمة من الرابعة إلى السابعة تنسيق تدريجي بين العلاقات التمثيلية، أي على تصوير معنوي متزايد يقود الطفل من مرحلة الرمزية أو قبل التصويرية، إلى عتبة العمليات... وهذا التفكير الحدسي في تطور، ويتناول الأشكال الإجمالية، لا الصور البسيطة، فالتفكير الحدسي يؤدي إلى بداية تشكل المنطق بالنسبة للطفل" (جون بياجيه، 2002، ص 130). وتسمى كذلك مرحلة ما قبل العمليات العليا، حيث يسيطر الإدراك بواسطة الحواس على ذكاء هذه المرحلة، حيث يركز الطفل في استجاباته على إدراكه الحسي المباشر، وهو ينجح في إجراء تصنيفات للأشياء المادية بحسب السماكة، واللون، والحجم، والشكل...، ومن المفيد أن نلاحظ أن الطفل يبدأ في هذه المرحلة بالإجابة على السؤال لماذا؟، إذ يبدأ بالتفتيش عن أسباب حصول ما يراه، وهي خطوة أولى نحو التفكير، فهو يستطيع إنشاء توابع بين عناصر مجموعتين، غير أنه لا ينجح في إجراء التوابع العكسية، فالإدراك الحسي هنا هو القدرة على معرفة الشيء دون استخدام براهين منطقية (مريم سليم، مرجع سابق، ص 266-267). فبعد سن الرابعة يستطيع الأطفال حل المشكلات على الرغم من وجود صعوبات في حلها، حيث يميل الأطفال إلى الاعتماد على بعد استثنائي واحد، أي بمعنى جانب واحد من المشكلة، وفي هذه المرحلة يقرر الطفل أن الأنبوب أو الوعاء الأطول يحتوي على كمية سائل أكبر من الأنبوب الأقصر منه حتى وإن كان أكبر حجماً (سعيد العزة، 2002، ص 88-89). ويمكن ذكر أهم مظاهر النمو العقلي في هذه المرحلة في ما يلي:

- **التخيل:** إن تخيل الطفل في هذا السن غير مقيد وغير خاضع للواقع، فقد يرسم بقرة مثلاً ولديها ستة أرجل، والسبب في ذلك أن نضج الطفل لم يكتمل بعد، سواء من حيث مستوى الارتقاء العضوي العصبي، أو من حيث درجة الاتصال بالخبرة الواقعية، بالإضافة إلى عامل إجمالية الإدراك، الذي يميز الطفل في هذه المرحلة والذي يجعله لا ينتبه كثيراً إلى التفاصيل، كما إن إسراف الطفل في الخيال هو من ناحية أخرى نوع من الهروب من الواقع الشاق عليه، وتكثر في هذه المرحلة مزاعم الطفل وتخيالاته، فهو يخلق

الأسباب لتبرير أفعاله أو مطالبه، أو لتبرير عدم القيام بما يطلب منه،...ولخيلال الطفل النشيط في هذه المرحلة وظيفة هامة في تقدمه في جوانب النمو المختلفة (عفاف عويس، 2003، ص.ص 146-147).

- **التذكر:** لا يبدو نمو الذاكرة بشكل واضح إلا في سن الثالثة، ويستمر هذا النمو حتى سن الخامسة عشر تقريباً، وليس معنى ذلك أن عمليات التذكر تكون معدومة قبل هذا السن، فالطفل يملك نوعاً من الذاكرة الحسية الحركية التي تكون مصاحبة لنموه الحسي الحركي، والتي تحتفظ ببعض الإحساسات، والحركات التي تُمكنه من مواصلة ارتقائه الحسي الحركي، تمهيداً لمستوى أعلى من النمو العقلي، ففي حوالي الرابعة تبدأ بعض الذكريات الشخصية في الظهور، إلا أنها ذكريات قلقية، يشوهها الطفل نفسه بما يتسلل إليها من تخيلات وأوهام، أو بسبب تدخل أجزاء من المحيط نفسه في تسلسل هذه الذكريات، وهذا راجع لعدم قدرة الطفل على الفصل بين ما يعود إلى ذاته، وبين ما يعود إلى الواقع الموضوعي للأشياء، بالإضافة إلى أنه حتى الآن غير قادر على تحديد الأمور تحديداً زمنياً سليماً، الأمر الذي يجعلنا نركن كثيراً إلى موضوعية الذكرى، أو صدق الشهادة التي يقدمها الطفل خلال طفولته الثانية (المرجع السابق، ص.ص 147-148).

إن تذكر الطفل لما مر به من خبرات مع بداية هذه المرحلة، يرتبط بالشحنة العاطفية المرافقة للخبرة، كأن تكون سارة أو مزعجة، أما الأمور الحيادية فنادرًا ما يتم تذكرها، وقد وجد أن تذكر الأطفال في هذه المرحلة يزداد إذا كانت الخبرات التي يحاولون استرجاعها مقرونة بالصوت والصورة، وليست سمعية فقط، كما لوحظ أيضاً أن مقدرة الأطفال في هذه السن على التذكر الآلي أقوى مما هي عليه عند من يكبروهم سناً، فالأنشيد والأغاني تحفظ عن ظهر قلب، ويتم استرجاعها كما هي بدون تعديل، ولكن مع نهاية هذه المرحلة يلاحظ أن المدى الزمني للاحتفاظ يزداد إذا كان ما يراد استرجاعه محملاً بالمعنى، وقائماً على نوع من الفهم (سامي عريف، 2002، ص.ص 115-116).

- **الانتباه:** تزداد في هذه المرحلة تساؤلات الطفل عما يخلق الأحداث، وغالباً ما ينهمك طفل هذه المرحلة في تقليب وتفكيك وإعادة تركيب كل ما تقع عليه يده، إنه ينتبه ويحاول اكتشاف ما حوله، ولقد وجد أن انتباه الطفل للمثيرات والأشياء الموجودة في البيئة، وظهور دوافع ملحة لاستكشافها تتأثر عنده بعدة عوامل منها:

- المثيرات التي تتكرر كثيراً في أوضاع متقاربة تفقد قدرتها على جذب انتباه الطفل.

- وجد أن الأطفال في هذه السن لا تستهويهم الألعاب البسيطة، فهم يرغبون في أن تتضمن بعض الغموض والتعقيد، إذ يجدون لذة في اكتشاف سبل تشغيل اللعبة، على أن لا يتجاوز إمكانات الطفل، بالإضافة إلى أن انتباه الطفل في هذه المرحلة سريعاً ما يتشتت، فهو محدود بفترة زمنية قصيرة (المرجع السابق، ص.ص 114-115).

- الإدراك: إن وجهة نظر معالجة المعلومات تهتم بطبيعة المعلومات التي يستطيع الأطفال استنباطها من المثيرات الآتية من البيئة المحيطة بهم، ولكي يتمكن الطفل من هذا الأداء يقوم بأنشطة عقلية، ويكون الإدراك الحسي هو العملية الثانية من سلسلة العمليات المعرفية، فطفل هذه المرحلة العمرية يقوم بالإدراك كعملية عقلية تهدف إلى التعرف على شيء، لا يزال يخضع لمبادئ "الجشطالت"، التي تؤكد على إدراك الشكل أو الكل على الأرضية، وهذا الكل الذي يدركه الطفل ليس هو الشيء في ذاته، أي كما هو في الواقع إنما أكثر أو أقل، وإدراك الطفل يتم وفقاً لمبادئ التجاور والتشابه والإغلاق، وهو يستخدم في العملية الإدراكية الوحدات المعرفية التي أشار إليها "بياجي"، من أشكال تصويرية عامة، وصور ذهنية ورموز ومفاهيم، وهو قادر على التمثيل العقلي، لما يمر به من خبرات، مستخدماً في ذلك الوحدات المعرفية، هذا التمثيل العقلي الذي يعرف باسم الترميز، ونتيجة لعدد الدراسات للتعرف على قدرة الأطفال على الإدراك باستخدام تقنيتي التقليد والمقارنة لرسومات معينة، اتضح أن هناك ضعف في إدراك الشكل لدى أطفال هذه المرحلة، لكنهم يستطيعون التفرقة بين الأشكال المتطابقة وغير المتطابقة ويعزو فيرنون (Vernon) ضعف الأطفال في تقليد الشكل إلى قصور في مهارات الطفل الحركية، أكثر من كونها قصوراً في قدرته الإدراكية، وبناءً عليه لا ينصح بتدريب الطفل على الكتابة قبل سن الخامسة ... وفي دراسة لالكيند (Elkind) وآخرون، وُجد أن الأطفال في عمر أربع إلى خمس سنوات يركزون على أجزاء الشكل، ولا بد أن تنتظر مرحلة النمو التالية وعمر سبع سنوات على وجه التقريب حتى يبدأ الأطفال بإدراك الشكل ككل، إضافة إلى إدراك الجزيئات (مريم سليم، 2002، ص.ص 282-283).

5.5- النمو اللغوي: تشكل اللغة نوعاً آخر من أنواع الاتصال الذي يمارسه الطفل مع مجتمعه، وهي تسهل له التحكم في الآخرين وإبداء رغباته ومعرفة مطالبهم (ألفت حقي، 1996، ص.24). ومع بداية السنة الثالثة يبدأ نمو مفردات الطفل بالتسارع لزيادة ثروته اللغوية، لدرجة يمكن معها اعتبار مرحلة الطفولة المبكرة أسرع مراحل النمو اللغوي تحصيلاً وتعبيراً وفهماً، حيث تصل إلى (1000) كلمة في المتوسط في السنة الثالثة من عمره، ومع نهاية هذه المرحلة يصل المحصول اللغوي إلى ما يقرب من (2500) كلمة،

فباستطاعته الآن تكوين جملة مفيدة من ثلاث أو أربع كلمات، كما تصبح اللغة هنا قيمة كبيرة في التعبير عن النفس، والتوافق الشخصي والاجتماعي والنمو العقلي، ويتجه التعبير اللغوي نحو الدقة والوضوح والفهم، ويمر التعبير اللغوي هنا بمرحلتين هما:

- مرحلة الجملة القصيرة بعد عام الطفل الثالث وهي جمل بسيطة مفيدة قوامها (3-4) كلمات، تمتاز بسلامتها وظيفياً، أي أنها تؤدي المعنى مع أنها غير صحيحة تماماً من ناحية تركيبها اللغوي.
- مرحلة الجمل الكاملة، بعد العام الرابع وهي تتكون من (4-6) كلمات وتتميز بأنها جمل مفيدة تامة الأجزاء، أكثر تعقيداً وأكثر دقة في آن واحد، وبعد مرحلة الجمل الكاملة يتحسن النطق، ويختفي الكلام الطفولي، مثل الجمل الناقصة، والإبدال، واللغة، وغيرها. كما يزداد فهم الطفل لكلام الآخرين، ويستطيع الإفصاح عن حاجاته وخبراته (مفيد حواشين، وزيدان حواشين، 2005، ص.ص 261-262).

6.5- النمو الخلقى: في الطفولة المبكرة يكون النمو العقلي للطفل لم يصل بعد إلى درجة تسمح له بتعلم المبادئ الأخلاقية المجردة، فيما يتعلق بالصواب والخطأ، ولكنه يستطيع بالتدريج أن يتعلم ذلك من مواقف الحياة اليومية العملية، فذاكرة الطفل لا تساعد بعد على الاحتفاظ بتعليمات ومبادئ السلوك الأخلاقي من موقف لآخر، وقدرته على تعميم ما يتعلمه من موقف لموقف لآخر ما زالت محدودة (محمد جاسم، 2004، ص 34). ويتمثل الطفل الخلق ويكتسبه من المجتمع، ويعتمد النمو الخلقى على عمليتين رئيسيتين، أولاهما هي عملية إكساب الأفراد المعلومات، وتنمية القدرات اللازمة لإصدار القرارات الخلقية السوية، وثانيهما هو عملية تحويل هذه القرارات إلى فعل، وذلك عن طريق إثارة الحافز المناسب، والسلوك الخلقى يمر بمستويات ومراحل يتلو بعضها البعض (ريسان مجيد وآخرون، 2004، ص 105). ويشير كوهلبرغ (Kohlberg) إلى أن المرحلة العمرية فيما بين (4-5) سنوات تكون فيها تصرفات الطفل وسلوكياته محكومة على المستوى الخلقى بالحاجات المادية، ويحكم سوء تصرف الأطفال في هذه المرحلة من العمر جانبان، هما حجم الخسائر المترتبة على الفعل، وحجم العقاب الذي يتلقاه الطفل (أمل حسونة، 2004، ص 155).

مما سبق عرضه يتضح جلياً، تأثير جوانب النمو المختلفة في بعضها البعض، فكل جانب يؤثر في سلامة الجوانب الأخرى لشخصية الطفل، التي تتشكل بناءً على الخبرات التي اكتسبها الطفل من جهة وعلى عوامل الاستعداد، والنضج، والقدرات من جهة ثانية، ويبدو جلياً أن من العوامل المؤثرة على النمو

في هذه المرحلة العوامل الأسرية التي من شأنها إعاقاة النمو، من خلال أساليب التربية المتبناة، أو ديمومته بناءً على نوعية العلاقات القائمة بين الطفل ومقدمي الرعاية ذوي الأهمية الانفعالية بالنسبة له.

6- حاجات الطفل في مرحلة الطفولة المبكرة:

الحاجة هي تلك الأحوال الجسمية والنفسية التي تجعل الفرد يشعر بفقدان شيء معين، يعتبر ضروريا مفيدا لالتزانه الجسدي أو النفسي (محمد جاسم، 2004، ص59). وتتوقف كثير من خصائص الشخصية على حاجات الفرد ومدى إشباعها، ولاشك أن فهم حاجات الطفل وطرق إشباعها يضيف إلى قدرتنا على مساعدته للوصول إلى أفضل مستوى للنمو النفسي، والتوافق النفسي والصحة النفسية (بطرس، 2008، ص136). وسوف نقسم هذه الحاجات عند تناولها إلى حاجات عضوية فسيولوجية، وحاجات نفسية اجتماعية.

1.6- الحاجات العضوية الفسيولوجية : وهذه الحاجات مثيراتها قد تكون عصبية أو متعمدة، وهي تتضمن بصورة مباشرة أو غير مباشرة بقاء الكائن الحي، وتتمثل هذه الحاجات في الحاجة إلى الطعام (دوافع الجوع)، الحاجة إلى الماء (دوافع العطش)، الحاجة إلى الإخراج (أي التبول والتبرز)، وهي حاجة يزداد إلحاحها إن لم تُقضى في الوقت الملائم، كما تخلق مشاكل للطفل الصغير، وهو يتعلم التوفيق بين دوافعه الغريزية، ومطالب البيئة الاجتماعية (مديحة الخصري، 2001، ص232).

2.6- الحاجات النفسية الأساسية: وهي على النحو التالي:

1.2.6- الحاجة إلى الأمن النفسي : في الأمن استقرار وانتظام في حياة الطفل، ويتحقق الأمن عن طريق التأكد من موقف الطفل بين أفراد أسرته، مما يزوده بالثقة في نفسه، في حين أن تخويفه من قبل الأهل والأقران يعرضه إلى القلق، وعدم الاستقرار عاطفيا (مفيد حواشين، وزيدان حواشين، 2005، ص42). وتضيف الحضري (2001) أن ما يهدد هذه الحاجة ويحبطها الإكثار من تهديد الطفل ونقده، وعقابه أو إهماله ونبذه، أو التذبذب في معاملته، وكذا الشجار بين الوالدين وقلقهم الزائد عليه، فالخوف ينتقل بالعدوى كالمرض، ومما يفقد الطفل شعوره بالأمن فرض الأعباء عليه في سن مبكرة، والإسراف في تحذيره من الحياة وكذلك التربية الدينية أو الجنسية غير الرشيدة (مديحة الخصري، مرجع سابق، ص233).

2.2.6- الحاجة إلى الحب المتبادل: يتلقى الأطفال دروسهم الأولى عن العلاقات العاطفية في الأسرة، وإشباع هذه الحاجة داخل الأسرة يؤدي إلى التطلع إلى الحب خارج نطاق الأسرة، سواء مع الجنس نفسه

أو مع الجنس الآخر، وتنشأ الثقة في التغلب على المخاطر، أو الإخفاق في هذا النوع من العلاقات (عفاف عويس، 2003، ص.ص 55-56).

3.2.6- الحاجة إلى المكانة: وتتمثل باحترام الوالدين الإخوة، والأقران للطفل، مما يشعره بمكانته خاصة وأنه تواق دائماً إلى الاعتراف بوجوده، ودائم التطلع لاهتمام من حوله به، وشد انتباههم واهتمامهم به.

4.2.6- الحاجة إلى الاستقلالية: إذ يرغب الطفل في إظهار قدرته، وإمكاناته من خلال بعض القرارات البسيطة والخاصة به والتعبير عن وجوده (مفيد حواشين، وزيدان حواشين، مرجع سابق، ص 43).

5.2.6- الحاجة إلى احترام الذات: يحتاج الطفل إلى أن يشعر باحترام ذاته، وأنه جدير بهذا الاحترام، وأنه كفء يحقق ذاته، ويعبرن نفسه وإمكاناته بحدود قدراته (بطرس بطرس، 2008، ص 139).

6.2.6- الحاجة إلى الانتماء: تنشأ الحاجة إلى الانتماء أساساً من إشباع الحاجة إلى الطمأنينة والحب، فكل كائن بشري يسعى ليكون عضواً في جماعة، فقول الطفل بافتخار: أمي، أخي الأكبر، ليست إلا تعبيراً عن حب الطفل لنفسه، وهو في الوقت نفسه بداية انتمائه إلى العائلة، ويعتبر هذا الانتماء إلى الآخرين بداية الإحساس بالانتماء إلى جماعة، وينطلق الأطفال من هذا الانتماء العائلي إلى الانتماء إلى الأصدقاء، والمدرسة أو الجماعة في المدينة التي يسكنها، أو إلى الجماعة في مدينة أخرى (عفاف عويس، مرجع سابق، ص 56).

7.2.6- الحاجة إلى اللعب: اللعب له أهميته النفسية في التعليم، والتشخيص والعلاج، ويجب إشباع الحاجة إلى اللعب لدى الطفل، والاستفادة من اللعب، ويجب توجيه الطفل نفسياً وتربوياً أثناء اللعب (بطرس بطرس، مرجع سابق، ص 139).

3.6- الحاجات العقلية:

1.3.6- الحاجة إلى البحث والاستطلاع: يميل الطفل في هذه المرحلة إلى حب الحركة واللعب، والمعرفة وينمو لديه حب الاستطلاع، ينشأ منذ السنة الأولى من العمر، ويزداد بتقدمه في العمر، وتنمو الميل الاستكشافية لدى الطفل.

2.3.6- الحاجة إلى اكتساب المهارة اللغوية: يعد اكتساب المهارة اللغوية والكلام من الحاجات المهمة في هذه المرحلة، حيث تعد اللغة هي الرابط بين النمو العقلي والحسي والحركي

(<https://site/abdullatials/sha2awetshabab-1/thanya-alhajjat-alqlyte-walmrftyte>)

يتضح من خلال هذا السرد أن هذه الحاجات متكاملة فيما بينها فبمجرد إشباع حاجة ما، تظهر ضرورة إشباع الحاجة التالية، ويبدو أن للحاجات النفسية الأثر الكبير في صيرورة الإشباع التي يحتاجها الطفل للنمو السليم، كما أن الحاجة إلى الأمن حاجة ملحة تأتي في مقدمة هذه الحاجات، فالطفل الآمن نفسياً يستطيع أن يحقق نجاحات على مستوى النمو الاجتماعي، والعقلي واللغوي وحتى الجسمي.

7- مطالب النمو في مرحلة الطفولة المبكرة:

تمثل مطالب النمو الإنساني مجموعة من السلوكيات المشتركة بين مجموعة الأفراد الذين هم في مرحلة عمرية واحدة، وقد وضع هافجهرست (Whitehurst) نموذجاً خاصاً بمطالب النمو الإنساني، معتمداً على مجموعة معينة من المطالب أو المهام، التي يواجهها الفرد في مراحل مختلفة من حياته، وعلى الفرد تطوير القدرة على إنجازها ليضمن نمواً سليماً، ولذلك فقد أطلق عدد من الباحثين على هذه المطالب مصطلح "المهام النمائية"، بسبب تأثر هذه المطالب بمظاهر النمو العضوي للفرد، وبآثار الثقافة السائدة في المجتمع وبمستوى طموح الفرد (سامي ملحم، 2007، ص46). وحدد هافجهرست ما يتوقع من الطفل القيام به في كل سنة من سنوات عمره، وإذا تخلف عن القيام بذلك اعتبر ذلك مظهراً من مظاهر التأخر عن النمو السوي، وبالتالي اعتبرت هذه القوائم مطالب نمائية، وهي بمثابة مؤشرات نوعية للسواء في تطور الطفل ونموه (يوسف قطامي، 2014، ص108). وتتمثل مطالب النمو عند هافجهرست في الطفولة المبكرة في مايلي:

- تعلم تناول الطعام.
- تعلم عادات النظافة (كغسل الوجه واستعمالات المرحاض).
- تعلم المشي.
- تعلم الكلام.
- تعلم استعمال العضلات الصغيرة.
- تعلم المهارات الجسمية والحركية في النشاطات اللازمة للألعاب.
- تعلم استكشاف البيئة المحيطة به.

- تكوين مفهوم الذات الإيجابي.
- الإحساس بالثقة بالذات وبالآخرين (سعيد العزة، 2002، ص.ص 40-41).
- تعلم ضبط إخراج فضلات الجسم.
- تعلم الفروق الجنسية والحياء الجنسي.
- تكوين مدركات بسيطة عن الحقيقة الاجتماعية والطبيعية.
- تعلم تهذيب الذات انفعاليا وإدراكيا، وربطها باستجابة الوالدين والرفاق الآخرين.
- تعلم التمييز بين اتجاه اليمين واليسار وتنمية الضمير الواعي (يوسف قطامي، مرجع سابق، ص 110).

8- الطفولة المبكرة في ضوء نظريات النمو:

تباينت التفسيرات النظرية حول هذه المرحلة وما يحدث خلالها، وأسباب السلوك المنتج فيها، وسنحاول توضيح أهم التوجهات النظرية في الطفولة المبكرة.

1.8- نظرية التحليل النفسي: توافق مرحلة الطفولة المبكرة المرحلة القضيبية (Phallic Stage) لدى فرويد من (3-5) سنوات، حيث يرى فرويد أن مركز اللذة يتحول في هذه المرحلة إلى الأعضاء التناسلية، عندما يكتشف الطفل جسده من خلال المعالجة والتلاعب الذاتي، ويرى أن في هذه المرحلة تظهر أحداث رئيسية في التطور النفسي الجنسي، حيث يطور الأولاد الذكور تعلقاً بأمهاتهم، وهو ما اصطلح على تسميته بعقدة أوديب، والإناث يطورن تعلقاً بأبائهن، وهو ما يسمى بعقدة الكترا، فالأطفال من كلا الجنسين ينظرون إلى الوالد من نفس الجنس كمنافس لهم في حب الوالد من الجنس الآخر (معاوية أبو غزال، 2011، ص 46). فأهم ما يفيد الطفل هو عملية التقمص (التوحد) وهو أقوى العوامل اللاشعورية الدفاعية، وقد أسمى فرويد هذه العملية بالتوحد الدفاعي، ويتكون ما يعرف في هذه المرحلة بالتعاطف مع الجنس الآخر أي الجنس المعاكس...، كذلك تتكون في هذه المرحلة الهوية الجنسية، حيث ينصرف الطفل إلى جنسه من خلال ملاحظة الأعضاء التناسلية، ومعرفة الفروق بين الجنسين مما يساعد فيما بعد على ما يعرف بالتمييز الجنسي (مفيد حواشين، زيدان حواشين، مرجع سابق، ص 102).

2.8- نظرية النمو النفسي الاجتماعي (أريكسون): بنى أريكسون نموذجاً بناءً على اعتقاده بوجود أزمنة نمو أساسية تسود في مراحل النمو المختلفة، وتتزامن مع المدى المعياري لمجموعات من الأعمار الزمنية والاجتماعية والثقافية ...، وتدعى هذه المرحلة لدى أريكسون مرحلة المبادأة في مقابل الشعور بالذنب، وتمتد من سن 3 سنوات حتى السادسة (أمل حسونة، 2004، ص 69). وهي السنوات التي يُنمي فيها الطفل أحاسيس الكفاية أو الدونية، ويتعلم الطفل أثناء هذه السنوات الارتباط بأقرانه، وكيفية تعلم القواعد والعرف، وتأدية المهام وهنا يبدأ في مرحلة الإحساس بالمبادأة في تطوير الضمير، أي تطوير الإحساس بالصواب والخطأ (ريسان مجيد وآخرون، 2004، ص.ص 121-122). وهي صراع نفسي يحدث للطفل في هذه المرحلة، يحل إيجابياً من خلال خبرات اللعب التي تعزز الإحساس الصحي بالمبادأة، ويرى أريكسون أن الطفل يشعر بالذنب عندما يدرك بأنه قام بأعمال غير مستحسنة من قبل الأشخاص المهمين في حياته، كالأب والأم والمعلم، وكثرة القيود المفروضة على نشاطاته، والسخرية من أفكاره، ولذلك يؤكد أريكسون على أهمية اللعب في تطوير الشعور بالمبادأة لدى الطفل، والسماح له بممارسة نشاطات تحت إشراف الوالدين وتوجيهاتهم، وقد يستطيع الأطفال إيجاد حالة من التوازن السليم ما بين الرغبة في التفوق، والتنافس المبالغ فيه، والإنجاز، وما بين توجهه بأن يكون مكبوتاً، وموجهاً من قبل الشعور بالذنب، وذلك عن طريق إعطائه فرصاً ملائمة، وتحت إشراف دقيق وضمن حدود واضحة (معاوية أبو غزال، مرجع سابق، ص 104).

3.8- نظرية الارتقاء المعرفي (بياجية): حسب تقسيم بياجيه لمراحل النمو المعرفي فإن مرحلة الطفولة المبكرة تقابلها المرحلة الحسية، أو ما قبل العمليات (Preoperational Stage) فالطفل حسب بياجيه لا يزال متمركزاً حول ذاته، تسيطر عليه إدراكاته وأحكامه الذاتية، إلا أنه تظهر في هذه الفترة ثلاث عمليات أساسية هي القدرة على التفكير بواسطة الفئات، ورؤية العلاقات، والتعامل مع مفهوم الرقم (عفاف عويس، 2003، ص 71). وهي تعتبر مرحلة انتقالية غير واضحة لأنها لا تنتم بمستوى ثابت من حيث النمو المعرفي، رغم تطور العديد من المظاهر المعرفية أثناءها...وفي هذه المرحلة يكون إدراك الطفل بصفة عامة له محددات وهي الاحتفاظ، وتعني عدم ثبات فهم الطفل في المحافظة على الخصائص والصفات المستمرة مثل الطول والكم والوزن والحجم...و التركيز على عنصر واحد في الموقف (مفيد حواشين، وزيدان حواشين، مرجع سابق، ص.ص 112-113).

4.8- نظرية فيجوتسكي الثقافية الاجتماعية: وفقاً ليفجوتسكي (Vygotsky) يحدث النمو السريع للغة تغييراً عميقاً في التفكير، فعملية بناء المعرفة وفقاً لنظريته تأتي بدايةً من خلال مشاركة الأطفال الذين هم في سن ما قبل المدرسة الحوارات الاجتماعية مع الأفراد الأكثر معرفة، الذين يشجعونهم على إتقان المهام الهامة ثقافياً، وقريباً من هذا العمر يبدأ الأطفال بالتواصل مع أنفسهم بقدر ما يتواصلون مع الآخرين، ثم تُبنى المعرفة ذاتياً كنشاط فردي ففي الفصول الدراسية تتم المناقشة الاجتماعية والتفاوض بين المعلم والطلبة وبين الطلبة بعضهم ببعض، كعملية اجتماعية ثقافية لتوجيه فكر الطلبة ومن ثم تكوين المعنى، ونتيجة لذلك تحول القدرات العقلية الأساسية الطفل إلى إنسان فريد من نوعه بقدرات معرفية عالية. كما أنه يرى أن اللغة تساعد الأطفال على التفكير في الأنشطة العقلية والسلوكية وعلى اختيار ما سيقوم الطفل بعمله، فيرى "فيجوتسكي" أن اللغة هي الأساس لكافة الأعمال العقلية العليا بما في ذلك الانتباه، والحفظ والتذكر، والتصنيف، والتخطيط، وحل المشكلات، والتفكير المجرد، والانعكاس الذاتي. وبخلاف بياجيه الذي يرى أن التحدث مع النفس ناتج عن الصعوبة في فهم وجهات نظر الآخرين، يرى فيجوتسكي أن الأطفال يتحدثون مع أنفسهم للتوجيه الذاتي، ويرى فيجوتسكي أن التطور الإدراكي يعتمد على منطقة النمو القريبة المركزية (ZPD) فمستوى التطوير يتقدم عندما ينخرط الأطفال في السلوك الاجتماعي، فالتطوير يلزمه تفاعلاً اجتماعياً كاملاً، ودرجة المهارة التي تتجزأ بتزداد بتوجيه مؤقت من شخص بالغ، أو من تعاون أقران أكثر خبرة وهو ما يسميه فيجوتسكي بالدعائم (Scaffolding)، كما تساعد الدعائم في تنقية التفكير أو الأداء لجعله أكثر فعالية، فالوعي لا يوجد في الدماغ بل في الممارسة اليومية (<https://learnpsychinarabic.com>).

5.8- نظرية كوهلبرج في النمو الأخلاقي: اهتم كوهلبرج (Kohlberg) بمراحل النمو الأخلاقي، أو مراحل اكتساب القيم الأخلاقية كما اهتم بتطبيقات وبرامج تنمية السلوك الأخلاقي، خاصة في مرحلة الطفولة، وقد اعتمد في ذلك على دراسات بياجيه في النمو المعرفي، ونمو الأحكام الأخلاقية... وتعتمد استراتيجيات كوهلبرج في النمو الخلقي على ما أسماه تكامل الأساس السيكلوجي للنمو الخلقي، وهو الجانب المعرفي والجانب الوجداني والجانب السلوكي، ويتمثل الجانب المعرفي في إصدار الحكم، ويتمثل الجانب السلوكي في وضع هذا الحكم موضع التنفيذ، ويتمثل الجانب الوجداني في الشعور بالرضا، أو الذنب نتيجة لإصدار هذا الحكم وتنفيذه، وتصور كوهلبرج ست مراحل للنمو الخلقي تتدرج بدورها تحت ثلاث مستويات رئيسية، وتوافق الطفولة المبكرة المستوى الثاني أو المستوى التقليدي، وتشمل مرحلتين هما مرحلة الاحتكام لمبدأ اللذة أو الثواب والعقاب من (2-4) سنوات، والمرحلة التبادلية من (4-6) سنوات

(عفاف عويس، 2003، ص76). أو مرحلتى التوجه نحو العقوبة والطاعة، ومرحلة التوجه النسبي الذرائعى، ففي الأولى يرى الطفل أن الأفعال السيئة تستوجب العقاب، والأفعال الخيرة تجنبه ذلك، أما الثانية فهي مرحلة يعتبر فيها الطفل أن الأفعال الخيرة تعززه ويثاب عليها، وهي التي تشبع حاجاته وحاجات غيره، فالحكم هنا مبني على المنفعة الشخصية وليس على القيم الإنسانية (مفيد حواشين، وزيدان حواشين، 2005، ص117).

6.8- نظريات التعلم الاجتماعي: حاولت نظرية التعلم الاجتماعي لبندورا (Bandura) والتعلم الاجتماعي المعرفي ل(والتر ميشيل) أن تفسرا النمو على أساس التعلم بالقدوة، في مواقف التفاعل الاجتماعي والتأثير المتبادل، ويرى باندورا أن التعلم الاجتماعي يحدث في صورة تفاعلية بين ثلاث محددات، معرفة الشخص ومدرّكاته وعملياته الداخلية الأخرى، البيئة المشاهدة، والسلوك المنتج، والتعلم بالملاحظة يحدث دون قصد من جانب المعلم والمتعلم، ودون أن يحصل النموذج على أي دعم لسلوكه أحياناً، وقد يتعلم الطفل من النموذج المخزن لديه (عفاف عويس، مرجع سابق، ص.ص80-81). كما ترى ساندرا بيم (Sandra Bem) صاحبة نظرية سكيما الجندر (Shema Theory) وهي إحدى اتجاهات التعلم الاجتماعي أن عمليات التطور المعرفي للأطفال تعكس التنميط الجندي لديهم، حيث ترى أن الأطفال يستخدمون الجندر كأساس يبنى ويقود تصوراتهم عن الواقع وتساعدهم في تنظيم معلوماتهم، وذلك من تعريف المجتمع الذي يعيشون فيه للذكورة والأنوثة، وتلتقي مع نظرية التعلم الاجتماعي بقولها أن التنميط الجنسي يتم اكتسابه من خلال المعايير الأساسية المناسبة للجنسين، والسائدة في المجتمع، وتحدد الثقافة أي نوع من الاسكيما الأهم فيما يتعلق بما هو مناسب للجنسين وكيفية التعامل معهما، وترى أن الطفل الذي ينشأ في الثقافة الخاصة بالمجتمعات الحديثة حيث تعمل الأم، ويقوم الأب بمساعدتها في أدوارها التقليدية، يصبح ذو شخصية أندروجينية (Androgynous)، وهي التي تعمل على دمج الخصائص الإيجابية التي يُعتقد أنها ذكورية مع تلك التي يُنظر إليها عادة أنها أنثوية مما يُكسب الطفل مرونة في الانتقال بين العقلانية والعاطفية (عصمت حوسو، 2009، ص157).

يبدو أن كل توجه نظري فسر جانباً من جوانب النمو المختلفة لطفل هذه المرحلة، وفقاً للتصورات النظرية التي يتبناها، فنظرية التحليل النفسي ربطت بين النمو الجنسي والنمو الاجتماعي للطفل من خلال تعلق الطفل بالوالد من الجنس الآخر، مؤكداً على عملية التنميط الجنسي، مما يعزز الهوية الجنسية لدى الطفل، فيما ترى نظرية النمو النفسي الاجتماعي أن هذه المرحلة تمثل فترة "أزمة" تتمثل في المبادأة

مقابل الشعور بالذنب، يُنمي فيها الطفل إحساسه بذاته من حيث الكفاية والدونية، و معرفته بالصواب والخطأ، والتي لا تعتمد حسب نظرية النمو الأخلاقي لكوهلبرغ على مفهوم "القيم" بقدر ما ترتبط بالمصلحة الشخصية للطفل وما يترتب على تصرفاته، من ثواب وعقاب، فيما اهتمت نظرية الارتقاء المعرفي لبياجيه بالنمو المعرفي للطفل وتوافق هذه المرحلة حسب تقسيم بياجيه "المرحلة الحدسية" وفيها يكون الطفل متمركزاً حول ذاته، ويعتمد إدراكه على حواسه، ويتعامل مع المواقف من بعد واحد، فيما تشير النظرية الثقافية الاجتماعية لفيكوتسكي أن التطور اللغوي للطفل في هذه المرحلة يجعل الطفل ينمو معرفياً من خلال التواصل والحوار الذي يتم بينه وبين الأفراد الأكثر معرفة كالوالدين، ثم أفراد المجتمع المحيطين به، والذين يسميهم فيكوتسكي "الدعائم"، وتُعزّز نظريات التعلم الاجتماعي هذا التوجه عن طريق تأكيدها على أهمية الفعل التواصل لانتاج السلوك الذي يعتمد عليه الطفل في تعلّماته من خلال "النموذج". وبالتالي فهذه النظريات تكمل بعضها بعضاً من خلال تناولها لجوانب النمو المختلفة من جهة، وتأكيداً على الجانب الاجتماعي من جهة ثانية.

9- علاقة الطفل بوالديه:

يرتبط طفل ما قبل المدرسة ارتباطاً وثيقاً بوالديه في إشباع الكثير من دوافعه، وتلبية حاجاته، خاصة في السنوات الأولى من طفولته، وكلما تقدم به العمر يتناقص هذا الاعتماد على سواء تدريجياً، ويزداد استقلاله الاجتماعي، ويُعد الوالدان الموقف السلوكي الأول الذي ينمو الطفل في ظله، وبالتالي فالوالدان يلعبان دوراً بالغ الأهمية في تنشئة الطفل، ويظهر تأثير الأسرة في تشكيل السلوك الاجتماعي للطفل من خلال ما نسميه بعملية التنشئة الاجتماعية، والتي عن طريقها يكتسب الطفل السلوك والعادات، والعقائد، والمعايير، والدوافع الاجتماعية التي تقيمها أسرته (مفيد حواشين وزيدان حواشين، 2005، ص355). يُؤكد التحليل النفسي التأثير المباشر للعوامل البيئية وخاصة تأثير الآباء في التعايش، وهو ما يمكن أن نسميه الوراثة السيكلوجية، إذ إن الأعراض المرضية لدى الأطفال هي ردود فعل طبيعية لسلوك الآباء والمربين، إنه لا يوجد في حقيقة الأمر أطفال مُشكلون، وإنما يوجد آباء مُشكلون، فالجو الأسري والاتجاهات الوالدية، والعلاقات بين الإخوة لها أثرها على التكوين النفسي للطفل (بطرس بطرس، 2008، ص79).

إن غياب أو قلة الحنان والعطف من قبل الأم يؤدي غالباً إلى ظهور جملة متنوعة من الحالات الانفعالية السلبية لدى الطفل، وتقود أحياناً إلى إصابته بحالات نفسية معقدة، بدءاً من شعوره بالعجز والضعف وانتهاءً بشعور الحقد والكراهية تجاه الآخرين، بالإضافة إلى تعرضه لبعض المعاناة الجسدية

التي تؤدي في بعض الحالات إلى هلاك الطفل، فالأطفال الذين فقدوا أمهاتهم حتى مع العناية بهم يبقون متخلفين في وضعهم النفسي عن غيرهم، يتأخرون في البدء بالنطق والمشي، والشيء الأهم أنهم يعانون من صعوبات جدية في حياتهم الانفعالية، فالأطفال الذين شَبُّوا بدون أمهات، يكونون أقل قابلية لإظهار الانفعالات الغنية والتأثر، ولعل السبب يعود بالدرجة الأولى إلى محبتها المجردة للطفل، وهي محبة متعددة الجوانب، فهي تشمل حماية الطفل، ورعايته والاهتمام به والقلق لأجله، وغير ذلك من المشاعر (ي. إ. كولتشيتسكايا، 1997، ص. ص 30-31).

10- عمل الأم ورعاية الطفل:

اضطرت غالبية الأمهات إلى العمل خارج المنزل، وأصبحن يتركن أطفالهن لساعات كل يوم، وتباينت نتائج هذه الدراسات حول عمل الأم وتأثيره على الطفل بين مؤيد ومعارض، فقد خلصت نتائج بعض الدراسات إلى أن الأمهات المشتغلات من الطبقة المتوسطة أو الطبقة العالية يشجعن أطفالهن على التعبير بحرية أكثر، كما أوضحت البحوث أن عمل الأم يؤثر في كيفية وكمية السلوك الأمومي، وجاءت النتائج مستخلصة أن أطفال الأمهات المشتغلات أكثر نضجا انفعاليا من أبناء غير المشتغلات، إلا أنه من الهام للغاية التأكيد على عدم غياب الأم عن الطفل أكثر من خمس ساعات يوميا، لأن ذلك سوف يخفض توافقه النفسي والاجتماعي، واتضح أن الأمهات العاملات يمنحن أطفالهن حناناً أكثر وتعبيراً عن النفس أفضل، ويشعر معهن الأطفال براحة نفسية أعلى، ويكون عقاب هؤلاء الأطفال أقل من عقاب أطفال الأمهات غير العاملات (عبد المجيد منصور، زكرياء الشرييني، ويسرية صادق، 2003، ص 65). وقد أظهرت الدراسات أن الأمهات العاملات أقل عرضة للإصابة بالاختلالات النفسية من الأمهات الماكثات في المنزل، وبالمقابل فالأم العاملة قد تتعرض إلى التعب، مع ما ينتج عنه من مزاج محتد، وعدم تحملها لأطفالها في وقت أشد ما تكون حاجتهم إليها، وقد يتكون لديها شعور بالذنب، لأنها تعمل وتترك الأطفال، ويبقى تأثير الأمر على الأم يعتمد على نوعية العمل الذي تمارسه، وعلى شخصيتها، وصحتها وطاقتها، لأنها تقضي ساعات أكثر في العمل الأسبوعي مقارنة بربة منزل أخرى، ويبقى العنصر البالغ الأهمية استمتاعها ورضاها عن عملها، فإن كانت قادرة على ممارسة عمل مناسب لتدريبها، أو عمل تحبه فسوف تكسب الثقة بالنفس، وتقدير الذات، ولكنها قد تضطر لممارسة مهنة ذات مستوى أدنى من المستوى المهيأة له، وتجدر الإشارة أن عمر الطفل عند انفصاله الأول عن أمه له أهمية خاصة، وكذلك عدد ساعات الانفصال، وتواجد الأم في المنزل عند عودة الطفل من الحضانة أو المدرسة، وكذلك وجود الأشقاء أو غيابهم يؤثر على طبيعة ردات فعله الناتجة عن هذا الانفصال (ريسان

مجيد وآخرون، 2004). بالمقابل فإن المرأة العاملة لا تغيب عن أبنائها فقط خارج المنزل، وإنما قد تكون غائبة عنهم وهي معهم، فأثر خروج الأم إلى العمل وتركها لطفلها لا يقتصر على فترة غيابها عنه أثناء وجودها بالعمل فقط، ولكن يكمن الأثر الأكبر لعملها بعد عودتها من هذا العمل حيث ستكون مجهدة ذهنياً وجسمانياً، إذ عليها أن تباشر أعمالها المنزلية المتعددة وبعد أن تنتهي من هذه الأعمال تكون قد فقدت كل طاقة لديها، ولا تملك الوقت أو القدرة على المكوث مع أطفالها لتشعرهم بحبها وحنانها أو لتشاركهم أعمالهم، وبذلك نجد أن انشغال الأم بإدارة المنزل وكثرة الأعباء الملقاة على عاتقها من العوامل المعوقة لإشباع حاجات الطفل ورعايته الرعاية الكاملة، ولا شك أن نقص الرعاية المقدمة للطفل في هذه السن المبكرة له آثار سيئة على صحته النفسية (أماني الكحلوت، 2011، ص66).

ويرى جمال فايد (2008) أن الطريقة التي تشعر بها الأم تجاه أدوارها قد تؤثر على مزاج طفلها، ففي إحدى تحليلات بيانات الدراسة الطولية في مدينة نيويورك، وجد أن الأمهات غير الراضيات عن وظائفهن ولا عن كونهن ربات بيوت كن أكثر إظهاراً للعنف والاستهجان، ورفض سلوك أطفالهن البالغين من العمر ثلاثة أعوام، والمتمردين كانوا أكثر ميلاً لأن يصبحوا متشددين (جمال فايد، 2008، ص201). وبالتالي نستطيع القول أن تأثير عمل الأم على أطفالها يتعلق أساساً بظروف عملها، ومدى رضاها عن أدائها، والبيئة الاجتماعية التي تعيش فيها، ونوعية علاقتها بأطفالها، وعدد ساعات غيابها عنهم، ومن ينوبون عنها وفعاليتهم في أداء دورها.

11- التعلق وقلق الانفصال:

يقصد بالتعلق الرابطة الانفعالية القوية التي تؤدي بالأطفال إلى الشعور بالسعادة والفرح والأمن، عندما يكونون بالقرب من مقدم الرعاية الأساسي لهم، ويظهر التعلق جلياً في ملاحظة أشكال السلوك المختلفة التي يصدرها الأطفال تجاه من يقدمون إليهم الرعاية والأمان، فهم يركضون عندما يشعرون بالخوف ويرتمون بين أيديهم باحثين عن الراحة والطمأنينة عندما ينزعجون ويشعرون بالأمن، والاستمتاع بمجرد الوجود بقربهم، أو باعتقادهم بإمكانية رؤيتهم (سامي ملحم، 2007، ص111).

يقول بولبي (Bowlby) إن التعلق يشير إلى نزعة الفرد في إقامة علاقة عاطفية حميمة مع أشخاص معينين في محيطه الاجتماعي، وتعد هذه النزعة مكوناً أساسياً من مكونات الطبيعة البشرية، وتبدأ بالظهور منذ الولادة وتستمر مدى الحياة، ولقد خلص إلى هذه النتيجة بعد سنة من الملاحظات القائمة بين الطفل وأمه واختيار العلاقة الأمومية، لأنها علاقة تتواجد في مختلف الثقافات، وترى مدرسة التحليل النفسي أن التعلق الناجح يُعزز نمو الأنا المستقل، ويُتيح المجال لتطور ناضج ينفصل فيه الطفل عن

الشخص المتعلق به، ولكنه يظل يحمل في ذهنه تصورات بشأن العلاقة التي سادت بينه وبين ذلك الشخص، كما يرى بولبي أن النماذج الداخلية العاملة تمثل الوظائف المعرفية لتمثيل العلاقات الاجتماعية معرفياً (محمد بني يونس، 2005، ص. ص 24-25).

يتضمن قلق الانفصال قلقاً غير مناسب مبالغاً به، يرتبط بالانفصال عن أحد القائمين الرئيسيين على العناية بالطفل، وعادة ما يكون الأم، ويظهر الأطفال الصغار الذين يعانون من قلق الانفصال انزعاجاً شديداً حول سلامة الشخص الذي يعتني بهم، وقد تشغل الطفل مخاوف من احتمال اختطافه، وغالباً ما يعاني من كوابيس متكررة تتضمن معاني الانفصال، وقد يصر على أن يشارك غيره بالفراش، وقد يتابع أطفال مرحلة الطفولة المبكرة الشخص الذي يعتني بهم كظله يتبعونه حول المنزل، للحفاظ على الاقتراب منه دائماً، وتُشير النظريات التي تفسر تطور قلق الانفصال الشديد أنه عادة ما يتضمن عوامل مثل قابلية الانتقال عبر الأجيال، والعمر والأحداث الصاغطة الخاصة بالتعلق، ومبادئ التعزيز، ويمكن أن يكون الأطفال أكثر قابلية لقلق الانفصال خلال مرحلة الطفولة المبكرة من نموهم حيث يكون قلق الانفصال طبيعياً أو مظهر من مظاهر التطور الطبيعي للطفل، فالتعبير عن القلق كاستجابة للانفصال عن الشخص الذي يقوم على العناية بالطفل في هذه المرحلة يمكن أن يكون تكيفياً، إلا أن استجابة القلق التكيفية هذه التي تعمل على إبقاء الصلة مع الشخص القائم على العناية بالطفل قد لا تكون عابرة تحت بعض الشروط التعزيزية، هذا وقد أكد آخرون أن مشكلات قلق الانفصال قد تتطور نتيجة لطبيعة الخبرات المبكرة للطفل مع الأشخاص الذين يلتصق بهم (روبرت ليمن، وتوني همبريكجين، 1998، ص. ص 199-200). كلما كان ارتباط الطفل آمناً، كلما كان من السهل للطفل أن يصبح مستقلاً عن البالغين القائمين برعايته، إذن فالعلاقة بين الارتباط وسمات الشخصية التي تظهر فيما بعد، تؤكد استمرار نمو وتبادل علاقات النمو العاطفي والإدراكي والبدني، فالأطفال من الأعمار (3-5) سنوات المتعلقين تعلقاً آمناً يكونون أكثر صداقة وأكثر كفاءة، ويتفاعلون بشكل أفضل من الأطفال الآخرين، ويكونون أكثر استقلالية في الروضة، ويطلبون المساعدة فقط من معلمهم عندما يحتاجونها (جمال فايد، 2008، ص 230).

12- رياض الأطفال:

رياض الأطفال هي مؤسسات تربية تقبل الطفل من (4-6) سنوات، وهي مرحلة تختلف عن المراحل التعليمية الأخرى، وهي تساعد الطفل وتُهيئه لدخول المرحلة الابتدائية، وهي تمهيد عريض أو

تقديم للخبرة المستمرة من مقتطفات المعرفة، والمهارات العلمية المحسوسة، بما يفيد التنمية العقلية والجسمية والصحية للطفل، عن طريق نشاطه الحر وبعيدا عن التقيد بمناهج جامدة (محمد جاسم، 2004، ص41). فالروضة مكملة للبيت في أداء المهمة بالنسبة للطفل، وليست بديلا عنه، ولكنها تحتفظ بخبرات فريدة لكونها توفر للأطفال أول فرصة يختلطون فيها خارج بيوتهم بمن هم في نفس السن بعيدا عن مراقبة الوالدين، كما تعمل الروضة على تنمية الاتجاهات الإيجابية لدى الأطفال نحو أنفسهم، ونحو غيرهم من الرفاق، وذلك من خلال مشاركة الطفل رفاقه في الأنشطة والألعاب الجماعية، وتمثيل الأدوار، ومن الممكن أن تساعد الروضة الطفل ليتعلم كيف يفهم الكبار من القائمين على تربيته في الروضة ويتقبلهم، وكذا فهمه للتعليمات وتنفيذها والحفاظ عليها، وهذا بدوره يؤدي إلى تقبل الطفل لمجتمع روضته، والمتمثل في الرفاق والقائمين على تربيته داخل الروضة (شحاتة محمد، 2005، ص. ص55-56).

13- مشكلات الطفولة المبكرة:

1.13- مشكلة التبول اللاإرادي: تختلف القدرة على التحكم في عملية التبول من طفل إلى آخر، ويرجع ذلك إلى عدة عوامل منها حساسية الجهاز البولي والتحكم فيه ليلا، فيتم عادة في منتصف العام الثالث، وفي بعض الأحيان يتعذر على الطفل التحكم في عملية التبول حتى سن الثامنة أو ما بعد ذلك، وتصبح عندئذ مشكلة عويصة (مديحة الخصري، 2001، ص. ص186-187). وتعد مشكلة التبول اللاإرادي من أكثر مشكلات مرحلة الطفولة عموما شيوعا، وهي المشكلة التي تناولها الباحثون باستفاضة في العديد من دراساتهم، وللتبول اللاإرادي أسباب متعددة من أهمها :

- أسباب عضوية: تتمثل في الضعف في القدرة العقلية، الضعف العام في الصحة، ضعف التحكم الذاتي للمثانة، اضطراب الأعصاب، الإصابة ببعض الأمراض العضوية.

- أسباب نفسية: وتتمثل في خوف الطفل وقلقه من انفصاله عن أمه، تسلط الأم على الطفل واستخدامها العقاب البدني كوسيلة لتربيته، رفض الوالدين للطفل والتوتر الناشئ عن هذا الرفض (محمود منسي، و عفاف محضر، 2001، ص273).

2.13- مشكلات العادات أو اللزمات العصابية: ومن أهمها مايلي:

- مص الإبهام: يبدأ الطفل في مص إصبعه منذ الأيام الأولى من حياته، وقد تستمر هذه العادة حتى سن الخامسة أو السادسة من العمر، واستمرارها يعني أن هناك أسباباً أدت إلى ذلك، ويذهب العلماء إلى

أن استمرار هذه العادة إنما يكون بسبب عدم إشباع الحاجات النفسية للطفل، وافتقاره إلى الحنان والعطف، أو عدم حصوله على قدر كاف من الرضاعة الطبيعية من الأم، بما يمثله هذا الموقف من أهمية على المستويين الفسيولوجي والنفسي (مديحه الخصري، مرجع سابق، ص189). ويتوقف الاهتمام بمص الإبهام على وجهة نظر الباحث في المشكلة، فطبيب الأسنان يرى أنها عادة تضيق القوس السني وتسبب سوء القضم، ويهتم أخصائي تصحيح الكلام بالأثر الذي يتركه هذا العمل على تكوين عضلات الفم، واستخدامها لتصحيح الكلام، أما الطبيب فيرى أنها مصدر محتمل للعدوى من الأيدي إلى الممرات التنفسية والمعوية، أو أثر هذه العادة على نمو الإبهام (مريم سليم، 2002، ص235). بالإضافة إلى ذلك فإن الطفل الذي يعتاد مص إصبعه يكون أقل استجابة من الأطفال الآخرين، بسبب انشغاله في تلك العادة الضارة ويكون قليل التركيز ومشوش الكلام، وتتفاقم هذه المشكلة حين يقابل الطفل بالاستهزاء والسخرية من الآخرين، بسبب إدمانه على هذه العادة (مفيد حواشين، وزيدان حواشين، 2005، ص383).

- **قضم الأظافر:** يعتبر قضم الأظافر أحد أنماط السلوك العدوانية، ويتسم الأطفال الذين يمارسون هذه العادة بفرط النشاط، كما أن هذا السلوك قد ينتج الاضطرابات النفسية للطفل، وحتى يمكن علاج هذه المشكلة لابد من التعرف على أسبابها ومحاولة علاجها (محمود منسي، وعفاف محضر، 2001، ص. 174-175). وتشير مديحه الخصري (2001) أن توجيه طاقة الطفل ونشاطه إلى مجالات إيجابية كالانشغال في أعمال مناسبة، أو الرياضة ينتج عنه غالباً اختفاء هذه العادة، وتشير أيضاً إلى أن هز الرجلين وحركات الرأس والكتفين واليدين ورمش العينين وحركات الفم وجرش الأسنان، وغيرها كلها تعكس القلق والتوتر والعصبية لدى الطفل، ويجب العمل على إشباع احتياجات الطفل، وإزالة القلق والتوتر (مديحه الخصري، 2001، ص190). وتضيف مريم سليم (2004) أن هذه العادات تحدث بين الأطفال الذين يقل وزنهم عن الوزن العادي، ويمارس الطفل هذه العادة بشكل واضح عندما يُثار من الناحية الانفعالية، وقد ظهر أن هناك أساساً اجتماعياً وعضوياً أوسع لنظرية الإشباع أو عدم الإشباع المتصلة بالفم، فالأطفال المعرضون لنظام يخضع لتعديلهم الذاتي وليس لنظام جامد مفروض عليهم يكونون أقل تعرضاً لهذه السلوكيات، وتتضاءل مشكلة مص الإبهام مثلاً بالانتقال التدريجي للطفل من الرضاعة الطبيعية إلى الزجاجة، إلى الطعام، إذا ما أُعطي الطفل الذي يُطعم من الزجاجة، ذات الخبرات الاجتماعية التي تتييس للطفل الذي يعتمد على الثدي (مريم سليم، مرجع سابق، ص236).

- **التأخر في الكلام:** يوجد في مرحلة ما قبل المدرسة حوالي 3 بالمئة من الأطفال لديهم تأخر في النمو اللغوي، مع أن ذكاءهم يكون متوسطاً أو أفضل، ومن غير الواضح معرفة أسباب هذا التأخر، كما أنه ليس من الضروري أن يكون السبب هو نقص مدخلات اللغة في المنزل، فقد أوضحت الدراسات الحديثة أن الأطفال المتأخرين لغوياً يحتاجون سماع الكلمات أكثر من الأطفال الآخرين (جمال فايد، 2008، ص. 275-276).

يبدأ الطفل المتأخر في الكلام في إظهار إحباطه من خلال تعبيرات لغوية غير مفهومة، أو بعض الأفعال غير المقبولة من المحيطين به، كالعصبية حيث يخطب الأشياء ويلقي بنفسه على الأرض، وقد يكون طفل الكلام المتأخر به مرض في سمعه، أو بطئ في النمو عن أقرانه (عبد المنعم الميلادي، 2004، ص. 113). ويشير كريمان بدير (2007) أن ضعف أو فقدان حاسة البصر يمثل سبباً هاماً لاضطرابات اللغة وتأخرها، وذلك لأن حاسة البصر هامة في اكتساب اللغة من حيث دلالة الألفاظ على الأشياء المرئية، وبضيف أن تعرض الطفل في نهاية العام الأول من عمره لصدمات انفعالية كالابتعاد عن الأسرة، أو فقدان أحد الوالدين، أو وضعه في مؤسسة حيث يشعر بحرمان عطف الوالدين وحبهما، فهو يشعر والحال كذلك بأنه يعاقب على جرم فعله، ويحل به الخوف مما يجعله يحجم عن الكلام خشية أن يزداد عقابه، ويبقى هكذا حتى تعود ثقته في البيئة الجديدة (كريمان بدير، 2007، ص. 91-92).

- **مشكلات النوم:** تتغير أشكال النوم طوال الحياة وتكون التغيرات واضحة في الطفولة المبكرة، فالأطفال الصغار ينامون عادة أكثر عمقاً بالليل أكثر من أي وقت آخر في اليوم، ولكنهم يحتاجون إلى القيلولة أثناء النهار في سن الخامسة، ويعتبر الذهاب للنوم في المساء بالنسبة للأطفال موضوعاً مهماً، لأنه من الصعب الذهاب بمفردهم إلى الفراش، بعد أن كانوا مع الناس، ولعل ظاهرة المشي أو الكلام أثناء النوم شائعة في الطفولة المبكرة، وقد تشير هذه الاضطرابات إلى مشكلات عاطفية تحتاج إلى الفحص كما يوجد 20 إلى 30 بالمئة من معظم الأطفال في سن الرابعة يدخلون في مشكلات قبل النوم لأكثر من ساعة، ويوقظون الوالدين مراراً وتكراراً بالليل، ويميل بعض الأطفال إلى النوم مع الوالدين في السرير (جمال فايد، مرجع سابق، ص. 254-255). أما الكوابيس، فجميع الأطفال في الطفولة المبكرة ينزعجون بسبب الأحلام غير السارة، ولكن فترة الذروة تكون بين (4-6) سنوات من العمر، وتستمر معاناة نسبة تقترب من 30 بالمئة من الأطفال حتى عمر 12 سنة، والإناث أكثر عرضة للكوابيس من الذكور في الطفولة المبكرة، وتأتي كوابيس الأطفال قبل سن الرابعة في أشكال حيوانات مفترسة تطاردهم، أما الأطفال

بعد الخامسة تأتي أحلامهم المزعجة مرتبطة بأشخاص وأشرار يهددونهم، أو منازل تسقط عليهم وتعود أسباب هذه الكوابيس إلى القلق والتوتر العابر، أو طويل الأمد الذي ينتاب الأطفال، والخوف من العقاب العائد إلى مشاعر غضب الطفل نحو الوالدين، وكذلك عسر الهضم عند الطفل أو تعرضه لأمراض مثل الحمى (عبد المجيد منصور وآخرون، 2003، ص.ص 151-152).

3.13- المشكلات الانفعالية الشائعة في مرحلة الطفولة المبكرة: نذكر من أهمها:

- **الغضب:** من المظاهر الانفعالية عند الأطفال في هذه المرحلة نوبات الغضب، ويعبر الطفل عن غضبه بالبكاء والصراخ، والتعبير عن الغضب شيء طبيعي، فالطفل عندما يتعرض لأي موقف يشعر فيه بالإحباط لا يستطيع أن يتحملة يستجيب لهذا لموقف بالبكاء، أو الصراخ، أو الرفض، ... الخ، فدوافع الطفل التي تحركه بدائية ومتعجلة وقوية، ولذلك فهو لا يستطيع أن ينتظر، وكذلك لا يستطيع أن يتصور أن مواقف الإحباط يأتي بعدها مواقف سعادة، وانفعالات الغضب إذا ما عولجت بالغضب من جانب الكبار، فهي تعلم الطفل العدوان، ومن ناحية أخرى إذا ما شعر الطفل أن الغضب يُحقق له ما يريد، فإنه سوف يستخدمه سلاحاً يحصل به على ما يريد (عفاف عويس، 2003، ص 195). ومن الأسباب المؤدية إلى الغضب؛ وضع القواعد التي تلجم حركة الطفل وتصرفاته، وكذا التنافس بين الإخوة مما يعيق الطفل عن إشباع حاجاته الأساسية، وهذا يؤدي إلى إحباطه (مريم سليم، 2002، ص 222).

- **الخوف:** تمثل المخاوف المعقولة جزءاً طبيعياً من الحياة، وكل طفل يتعلم طائفة من المخاوف تساعد على حفظ الذات، مما يدفع الطفل إلى تجنب الأخطار المرتبطة بها، وقد تكون هذه المخاوف أساساً لتعلم أمور جديدة كالخوف من السيارة المسرعة، أو الخوف من بعض الحيوانات المؤذية، إلا أن المخاوف الشديدة والكثيرة الانتشار والتكرار والتي ترتبط بأنماط سلوكية معينة كاللبكاء والانسحاب والتماس المساعدة لا تتفق ولا تتناسب مع السلوك المتزن الفعال، وقد تكون بعض مخاوف الأطفال من هذا النوع، وبذلك يمكن أن تكون أكبر عائق في سبيل نموهم الصحي (محمد الفوال، 2006، ص 3). ومن الأسباب المؤدية إلى خوف الطفل تركه دون طعام لمدة طويلة، ويخاف إذا ما تركته أمه أو فقدان والديه، ويخاف عند التدريب على خبرة جديدة، ويخاف الطفل عموماً إذا لم تشبع حاجاته الأساسية كالحب والحنان (يوسف قطامي، 2014، ص 184). أما الخوف المرضي فهو رد فعل شديد جداً وملح نحو مثير ينطوي على قدر قليل من الخطر الموضوعي، وفي العادة فإن المخاوف المرضية تقسم إلى المخاوف الاجتماعية، كالخوف من رقابة الجمهور، أو الحرج الاجتماعي، والمخاوف البسيطة كالخوف من مثيرات محددة،

وأطفال مرحلة الطفولة المبكرة أكثر احتمالاً لأن يعانون من المخاوف البسيطة من معاناتهم من المخاوف الاجتماعية (روبرت ليمن، وتوني همبر كيجين، 1998، ص.ص 191-192).

- **القلق:** هو خوف مرتبط ببعض الدوافع الذاتية دون وعي من الفرد بذلك، مثل الدافع إلى العدوان، والرغبات الاتكالية، وحيث إن هذه الدوافع والرغبات كانت موضوع تحريم وقصاص، فإن الطفل لا يستطيع التعبير عنها، فهي تبقى قابعة في لا شعوره، وقابلة للظهور كلما وجدت ما يحركها من مثيرات، ولذلك فإن الطفل في ظروف معينة يُبدي مشاعر الخوف والقلق من دون وعي لمصدر الخوف الذي يبيده، ذلك أن الخبرة غير السارة التي مر بها قد تكون حفظت في اللاوعي، وتظهر الرغبات الاتكالية في سلوك الطفل عند وجوده في موقف غريب، أو غير مألوف، فهو يظهر ميلاً إلى جذب الانتباه والمساعدة والتعلق بالمحيطين به، وتشير بعض الدراسات أن وجود القلق لدى الأطفال من سن (3-6) سنوات اقترن بمظاهر الاتكالية، كما بينت دراسات أخرى أن أصل القلق يوجد دائماً في العلاقات التي تقوم بين الطفل وبين والديه في المراحل المبكرة من حياته، فالآباء الذين يبالغون في استخدام المعاملة السيئة مع أطفالهم يُؤدون بهم لعدم الاستقرار في تحديد توجهات الطفل ونمو غير سوي، فخلق القلق والمخاوف لدى الطفل يعوقه عن مزاولته نشاطه بشكل إيجابي وفعال، ويحد من قدرته على الاستكشاف واستطلاع محيطه (مريم سليم، مرجع سابق، ص.ص 220-221). والقلق العصبي حالة قلق شديد ومنحرف، ويتكرر ظهوره ويكون حاداً ولا يتصل بموقف معين، ويبدو في سلسلة من الأعراض، تعبر عن تكيف غير مناسب مع الظروف المحيطة التي يعيش ضمنها الطفل، والعوامل المؤدية إلى تكون القلق العصبي متعددة، تتمثل في خبرات الطفل، وما تتطوي عليه من صراعات لم تحل، ويعود بعضها إلى الصلة بين الطفل والوالدين، وخاصة ما يتصل بالأم والخوف من فقدانها، والأب من بعده وقسوته، ويظهر في سرعة ضربات القلب وكثرة الارتجاف وعدم القدرة على السكون والطمأنينة (هشام الخطيب، و أحمد الزيايدي، 2001، ص106). وتضيف عفاف عويس (2003) أن القلق يعيق التعلم اللفظي وتكوين المفاهيم (عفاف عويس، مرجع سابق، ص199).

- **العدوان:** قد يتعلم الطفل العدوان نتيجة علاج غضب الطفل بالغضب من جانب الكبار، فيتعلم الطفل ذلك بالملاحظة والتقليد، كما يتعلمه بالقوة من الأم والأب إذا ما كانا يعبران عن غضبهما بالعدوان، سواء كان لفظياً أو بدنياً، وقد ينشأ العدوان نتيجة غيرة الطفل من طفل آخر استحوذ على حب الوالدين واهتمامهما، وإذا ما عوقب الطفل على عدوانه تجاه أخيه الصغير، فإنه سيلجأ إلى العدوان على الذات

كمص الأصابع وقضم الأظافر، التبول اللاإرادي، التهتهة، والقيء العصبي (عفاف عويس، 2003، ص196). ويضيف سامي عريفج (2002) أن العدوان هو تأكيد للدور البيولوجي كما يحدث عند اقتتال الديكة، أو الخرفان، ويرى البعض أن القضية نوع من تمرين العضلات أو التدريب على استخدام الكلمات إذا كان العدوان لفظيا (سامي عريفج، 2002، ص137). وأوضحت الدراسات التي أجريت على السلوك العدواني في مرحلة الطفولة المبكرة أن الافتقار للدفع الأبوي يرتبط هو الآخر بالعدوانية، وتربية الطفل التي تتسم بالبرود والنبذ، تؤدي إلى توليد السلوك العدواني لدى الأطفال، وأن السلوك العدواني يرتبط بشكل مباشر بسلوك التسامح الذي يسلكه بعض الآباء تجاه أطفالهم، وقد دلت نتائج الدراسات المتعلقة بالمنحرفين أن سلوك المسامحة المقرونة بالعدوانية الوالدية، تزيد من السلوك العدواني عند الأطفال، وقد ذكر الباحثون أنه فيما بين سن الثانية والخامسة تقل العدوانية البدنية بين الأطفال، بينما تزداد العدوانية اللفظية، كما أشارت الدراسات كذلك إلى أن الذكور هم أكثر عدوانية من الإناث خاصة ما يتعلق منها بالسلوك البدني المباشر، أما الإناث فيعبرن عن عدوانيتهن بطرق غير مباشرة (سامي ملحم، 2007، ص277). ومما تقدم نستطيع القول إن المشكلات التي يعاني منها الطفل السليم جسدياً في هذه المرحلة تعود في مجملها إلى اضطرابات عاطفية، ناتجة عن عدم إشباع الحاجات النفسية للطفل، خاصة تلك المتعلقة بأساليب معاملة الوالدين للطفل وبصورة أكثر تدقيقاً الأم، ونوعية العلاقة التي تربطها بطفلها، والتي تمثل قاعدة الأمان له والتي يستطيع من خلالها النفوذ إلى عالم جديد تكون فيه مرجعه الآمن.

خلاصة الفصل: قدمنا في هذا الفصل الطفولة المبكرة، وركزنا على السنوات العمرية من (4-6)، أو المرحلة المتأخرة من الطفولة المبكرة أو الطفولة الثانية، والتي تدعى بما قبل المدرسة، وحاولنا تقديم مجموعة من المسميات لهذه المرحلة، حسب التوجهات البيولوجية، والتربوية، والمراحل العمرية المناسبة لتفسيرات بعض واضعي نظريات الشخصية، وأهمية هذه المرحلة بالنسبة لحياة الفرد ككل، وتعرفنا على أهم الخصائص والحاجات والمطالب في هذه المرحلة العمرية، كما تناولنا جوانب النمو المختلفة ومظاهرها المتنوعة، وتعرفنا على مدى تأثير الأسرة على هذه الشخصية وخاصة الأم العاملة، حيث ركزنا على عمل الأم وعلاقته بتوافق الطفل وسواء شخصيته، كما تعرفنا على التعلق وقلق الانفصال لارتباط هذين المفهومين بالأم، ثم تعرفنا على مجموعة من مشكلات الطفل في هذه المرحلة ومسبباتها، وركزنا على بعض المشكلات الانفعالية التي تعوق الطفل من الناحية الاجتماعية.

الجانِب المِيداني

الفصل الخامس

الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد

- 1- حدود الدراسة
 - 2- عينة البحث
 - 3- المنهج
 - 4- أدوات الدراسة
 - 5- إجراءات التطبيق
 - 6- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة
- خلاصة الفصل

تمهيد:

بعد الانتهاء من العرض النظري لمتغيرات الدراسة، سنتناول في هذا الفصل الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية، من حيث حدود الدراسة، وكيفية اختيار العينة ووصف مفصل لهذه العينة، المنهج المتبع، كما يتناول هذا الفصل الأدوات المستخدمة في هذه الدراسة، والخصائص السيكومترية لها، والأساليب الإحصائية التي تم بها حساب هذه الخصائص، وقياس مدى تحقق أهداف الدراسة.

1- حدود الدراسة:

1.1- الحدود المكانية: أجريت الدراسة بمدينة الأغواط في (10) روضات.

2.1- الحدود الزمانية: تم إجراء الدراسة الأساسية من ديسمبر 2017 إلى ماي 2018.

3.1- الحدود البشرية: بلغت عينة الدراسة الأساسية (315) طفلاً وطفلةً، و(302) أمّاً، ممن يبلغون من العمر (4-6) سنوات..

4.1- الحدود الأدائية: مقياس الأمن النفسي للأبناء كما تدركه الأمهات (إعداد الطالبة).

مقياس الذكاء الانفعالي لطفل الروضة (إعداد الطالبة).

2- عينة البحث :

يتكون مجتمع الدراسة من أطفال الأمهات العاملات والذين هم مسجلون في رياض الأطفال بمدينة الأغواط لعام (2017-2018)، والذين تتراوح أعمارهم بين (4-6) سنوات، و(302) أمّاً، بحيث يوجد (13) أما لديهن طفلين في الروضة ما بين (4-6) سنوات، ولتحديد مجتمع الدراسة فقد توجهنا إلى مديرية النشاط الاجتماعي لحصر عدد رياض الأطفال بالمدينة، إلا أن الانتشار الملحوظ لرياض الأطفال بالمدينة، وبعضها لم يتم اعتمادها بعد، لم يُمكنّا من جمع هذه الإحصائيات، وحصلنا على معلومات تخص عدد الرياض المعتمدة فقط، دون معرفة عدد الأطفال في كل روضة معتمدة، ويعود هذا حسب ما أعلمنا به إلى عدم انتظام عدد كبير من الأطفال في الرياض التي التحقوا بها في بداية السنة، ناهيك عن عدد الأطفال غير المسجلين في الرياض غير المعتمدة.

1.2- عينة الدراسة الاستطلاعية:

شملت عينة الدراسة الاستطلاعية (60) طفلاً وطفلة وأمهاتهم من روضتي الخضراء، والمدرسة التحضيرية (فضاء الطفل) بمدينة الأغواط في شهر أكتوبر 2017.

2.2- عينة الدراسة الأساسية :

أُختيرت العينة بالطريقة القصدية، لأن الأطفال الملتحقين بالرياض ليسوا فقط من أبناء العاملات بل حتى أبناء غير العاملات يرتادون الروضة، وممن تعمل أمهاتهم في مجالات (التعليم، والصحة، والإدارة)، وتتكون عينة البحث من (315) طفلاً وطفلةً، ممن تتراوح أعمارهم بين (4-6) سنوات، و(102) أمّاً، بحيث يوجد (13) أمّاً لديها طفلين في الروضة. والجدول التالي يوضح أسماء الرياض التي تم فيها تطبيق أدوات الدراسة. وعدد الأطفال من كل روضة والنسب المئوية. أنظر الملحق(09).

الجدول رقم: (01) أسماء الرياض وعدد الأطفال من كل روضة والنسب المئوية

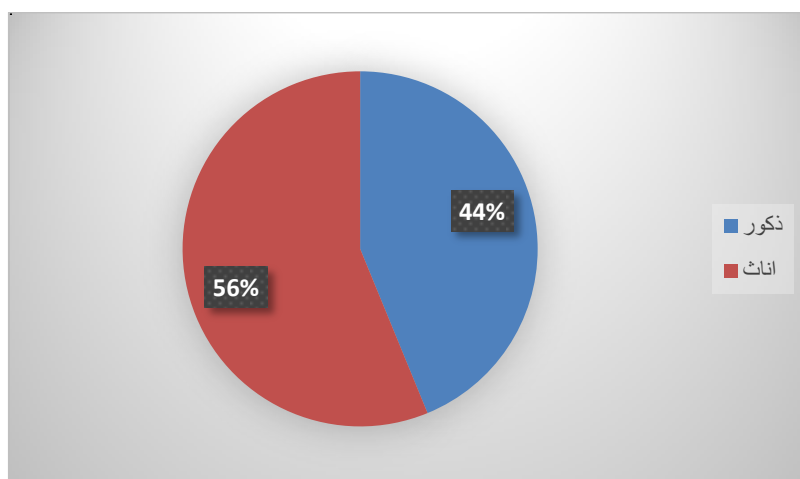
اسم الروضة	عدد الأطفال	النسبة المئوية	اسم الروضة	عدد الأطفال	النسبة المئوية
روضة طيبة	41	%13.01	روضة جبل المستقبل	15	%4.76
روضة الأنيس	38	%12.06	روضة كنزة	28	%8.88
ملائكة الرحمان	37	%11.74	طيور الجنة	21	%6.66
روضة النور	28	%8.88	روضة فضاء الطفل	37	%11.74
روضة نوفل	38	%12.06	روضة الخضراء	32	%10.15
المجموع				315	%100

3.2- وصف عينة الدراسة :

الجدول التالية توضح خصائص العينة من حيث الجنس، ومجال عمل الأم، وعمر الأم، وعدد الأولاد في الأسرة، وساعات بقاء الطفل في الروضة.

جدول رقم (02): يمثل توزيع أفراد العينة حسب الجنس

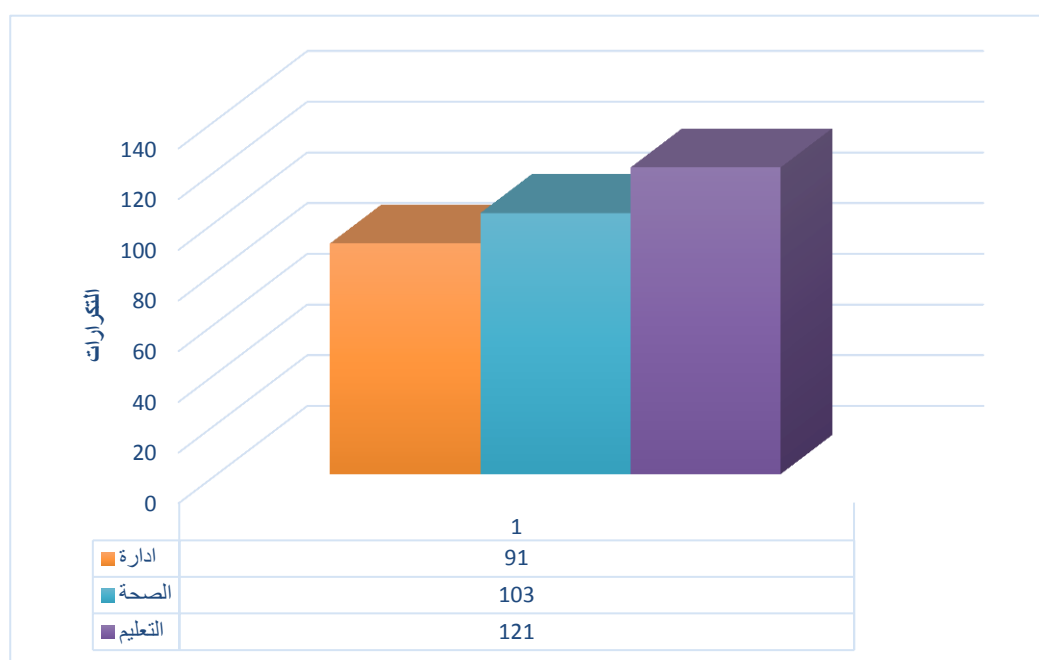
النسبة	التكرارات		
%43,8	138	ذكور	الجنس
%56,2	177	إناث	
%100	315	المجموع	



شكل رقم (01): يمثل توزيع أفراد العينة في دائرة نسبية حسب الجنس

جدول رقم (03): يمثل توزيع أفراد العينة حسب عمل الأم

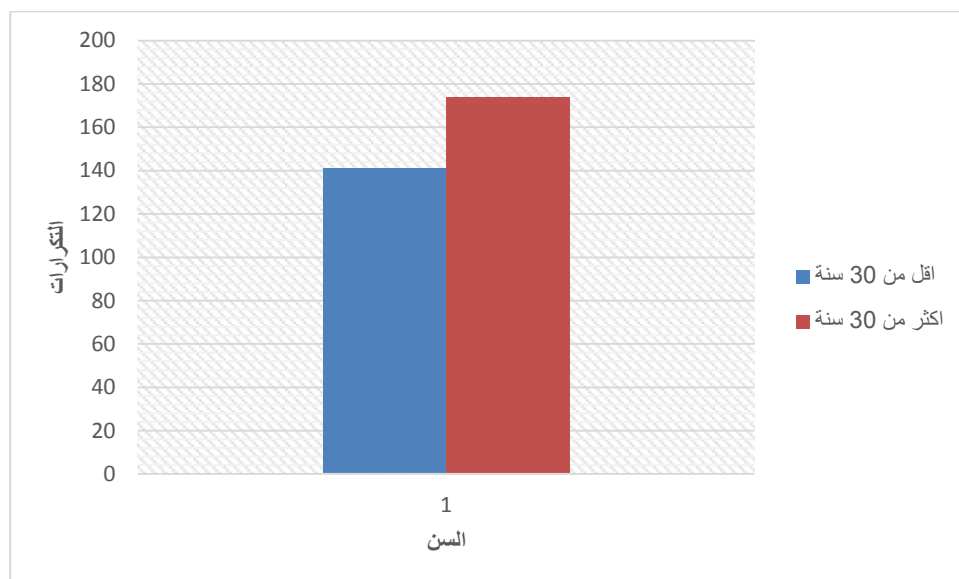
المتغير	التكرار	النسبة
الإدارة	91	%28,9
الصحة	103	%32,7
التعليم	121	%38,4
المجموع	315	%100



شكل رقم (02): يمثل توزيع أفراد العينة في أعمدة بيانية حسب مجال عمل الأم

جدول رقم (04): يمثل توزيع أفراد العينة حسب عمر الأم

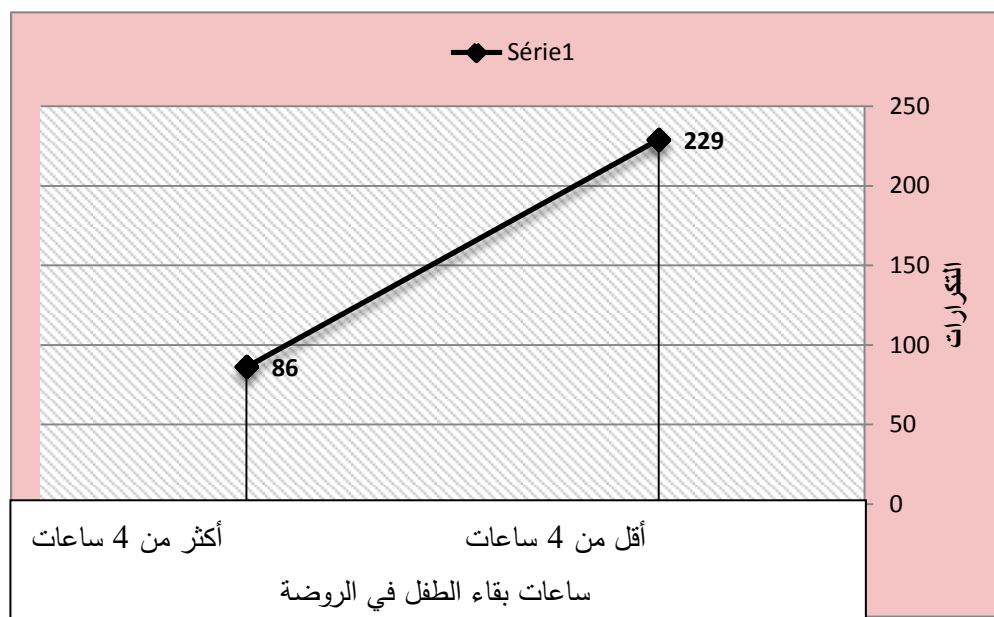
النسبة	التكرارات		
%44,8	141	أقل من 30 سنة	السن
%55,2	174	أكثر من 30 سنة	
%100	315	المجموع	



شكل رقم (03): يمثل توزيع أفراد العينة في أعمدة بيانية حسب عمر الأم.

جدول رقم (05): يمثل توزيع أفراد العينة حسب ساعات بقاء الطفل في الروضة

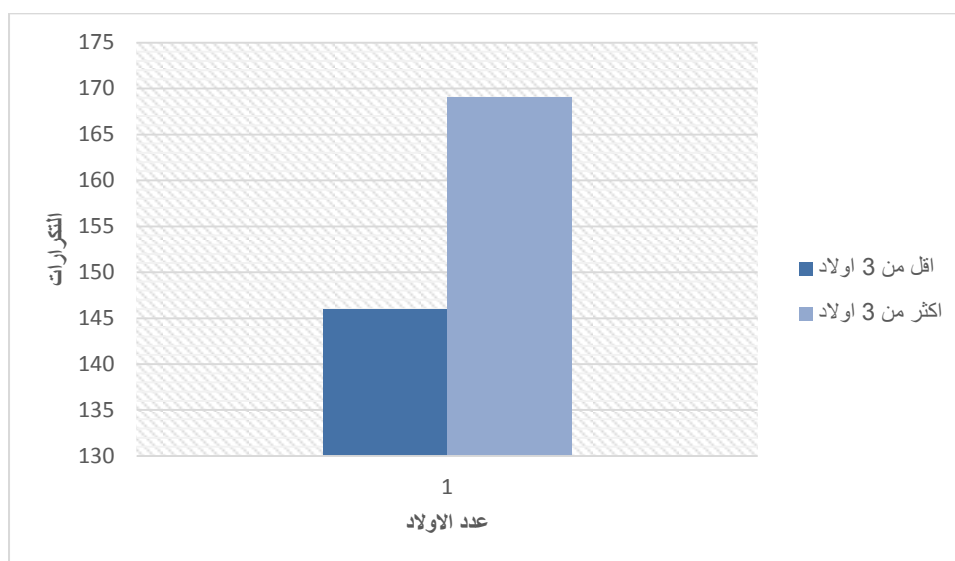
النسبة	التكرارات		
72,7%	229	يساوي أو أقل من 4 ساعات	ساعات بقاء الطفل في الروضة
27,3%	86	أكثر من 4 ساعات	
100%	315	المجموع	



شكل رقم (04): يمثل توزيع أفراد العينة في منحنى بياني حسب ساعات بقاء الطفل في الروضة.

جدول رقم (06): يمثل توزيع أفراد العينة حسب عدد الأولاد في الأسرة.

النسب	التكرارات		
%46,3	146	أقل من 3 أولاد	عدد الأولاد في الأسرة
%53,7	169	3 أولاد وأكثر	
%100	315	المجموع	



شكل رقم (05): يمثل توزيع أفراد العينة في أعمدة بيانية حسب عدد الأولاد في الأسرة.

3- المنهج:

تبحث الدراسة الحالية في الأمن النفسي للأبناء كما تدركه الأمهات العاملات وعلاقته بالذكاء الانفعالي لأطفالهم، لهذا تم استخدام المنهج الوصفي بأسلوبه التحليلي في هذه الدراسة نظرا لملاءمته لموضوع البحث، ويعتبر هذا المنهج "طريقة في البحث عن الحاضر، للإجابة عن تساؤلات محددة، دون تدخل من الباحث فيضبط المتغيرات، أو إدخال معالجات جديدة، وإنما يدرس ما هو موجود أو كائن (سهيل دياب، 2003، ص 20).

وعلى الرغم من أن الوصف الدقيق المتكامل هو الهدف الأساسي للبحوث الوصفية، إلا أنها كثيرا ما تتعدى الوصف إلى التفسير، وذلك في حدود الإجراءات المنهجية المتبعة وقدرة الباحث على التفسير والاستدلال (شحاتة سليمان، 2006، ص 337).

4- أدوات الدراسة:

بعد الاطلاع على التراث النظري العربي والأجنبي لمتغيري الدراسة، والاطلاع على الدراسات العربية والأجنبية للإفادة منها في تحديد مفردات المقياسين، ثم الاطلاع على ما أتيج من مقاييس خاصة بالأمن النفسي والذكاء الانفعالي، وذلك لبناء أدوات قياس الدراسة الحالية، وفيما يلي شرح للمقاييس وكيفية التصميم.

1.4- مقياس الأمن النفسي: نظرا لعدم وجود مقياس مناسب لقياس الأمن النفسي لطفل الروضة (4-6 سنوات في حدود علم الباحثة، فقد تم تصميم مقياس للأمن النفسي لطفل الروضة وفقا للخطوات التالية.

1.1.4- الاطلاع على مقاييس الأمن النفسي المستخدمة في الطفولة: قمنا بالاطلاع على مجموعة من المقاييس التي استخدمت في الطفولة، وهي على النحو التالي:

أ/ مقياس الأمن النفسي للأطفال والمراهقين لماسلو (Abraham Maslow) (1975) والذي اشتمل على (75) فقرة، وقام بتقنيته فهد الدليم وآخرون (1993)، وقد حدد ماسلو أبعاد الأمن النفسي كما يلي: الشعور بالتقبل والحب، وعلاقات المودة والتعاون مع الآخر، الشعور بالانتماء إلى الجماعة والمكانة فيها، الشعور بالسلامة وغياب مهددات الأمن (فهد الدليم، وفاروق عبد السلام، وعبد العزيز الفتة، 1993).

ب/ مقياس الأمن النفسي لزينب شقير للأطفال والمراهقين (2005) ويتكون المقياس من (54) عبارة موزعة على أربعة أبعاد، وهي: الأمن النفسي المرتبط بتكوين الفرد ورؤيته للمستقبل، الأمن النفسي المرتبط بالحياة العامة والعملية للفرد، الأمن النفسي المرتبط بالحالة المزاجية للفرد، الأمن النفسي المرتبط بالعلاقات الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي للفرد (زينب شقير، 2005).

ج/ مقياس الأمن النفسي للأطفال لكاترين كيرنز (Katrine Kernz) ترجمة وتقنين عماد مخيمر (2003) بصورتيه الأب والأم مكونة كل صورة من (14) عبارة، وقد اشتملت كل صورة على ثلاثة أبعاد، فصورة الأب تتكون من ثلاثة أبعاد وهي الشعور بالراحة والثقة وعدم الخوف في وجود الأب، الحاجة إلى التواجد النفسي والبدني للأب، الخوف من فقد الأب، أما صورة الأم فتتكون من الأبعاد التالية: الشعور بالراحة والثقة في وجود الأم، الخوف من ابتعاد الأم، الخوف من عدم تواجد الأم وقت الحاجة (عماد مخيمر، 2003).

ومن خلال الخطوة السابقة، فقد تم حصر الأبعاد المشتركة بين هذه المقاييس، علما أنها طبقت في الطفولة المتوسطة والطفولة المتأخرة، بالنسبة للدراسات العربية، فيما استخدم في الدراسات الأجنبية مقياس كيرنز في مراحل الطفولة المختلفة وحتى في الطفولة المبكرة، كما أن الدراسات الأجنبية استخدمت تقارير الوالدين لمعرفة مدى شعور الطفل بالأمن النفسي في الروضة، وإن دلت هذه الأبعاد على شيء فهي تدل على أنها مؤشرات أساسية للأمن النفسي لدى الأفراد بغض النظر عن المرحلة العمرية، أو البيئة التي طبقت فيها، وهي حسب اطلاع الباحثة تتوزع على بعدين رئيسيين تندرج تحتها كل الأبعاد

الفرعية الأخرى، البعد الأول متعلق بالفرد ذاته، كالشعور بالحب والتقبل والمكانة والارتياح والسعادة والثقة في الوالدين، وهو البعد الذاتي، أما البعد الثاني المتضمن العلاقات الاجتماعية للفرد، والانتماء، وتفاعله مع محيطه، وهو البعد الاجتماعي، أما ما عداها فهو مختلف فيه، ويعود هذا الاختلاف لتباين العينات، والبيئات التي طبقت فيها الدراسات، والأهداف التي يسعى إليها كل باحث.

2.1.4- تحديد الهدف من المقياس: الهدف من المقياس التعرف على درجة شعور الطفل بالأمن النفسي كما تدركه أمه وتحديد مستويات الأطفال في هذا المتغير.

3.1.4- تحديد الأمن النفسي إجرائياً: تحديد مفهوم الأمن النفسي وهو شعور الطفل بالسعادة والطمأنينة والرضا، والصحة الجيدة، ومحبة المحيطين به خاصة ذوي الأهمية الانفعالية لديه كالوالدين، والإخوة، وتقبلهم له، واحترام ذاته، وتقديرها، والشعور بالثقة بنفسه، وبالأخرين، والقدرة على مواجهة الصعاب والأخطار، والمشكلات التي تحملها التحديات اليومية للطفل، والخلو من الاضطرابات المصاحبة للقلق، كقضم الأظافر، والتبول اللاإرادي، والمعاناة من الكوابيس والانسحاب من جماعة الرفاق، والمواقف الاجتماعية، والخوف من ابتعاد الأم.

4.1.4- تحليل مجال القياس: تم تحليل الأمن النفسي إلى أبعاده المحددة في التعريف الإجرائي، البعد الذاتي والبعد الاجتماعي، حيث يتكون المقياس من (40) بنداً، موزعة على بعدين، يمثل (23) بنداً منها البعد النفسي (الذاتي)، و(17) بنداً يمثلون البعد الاجتماعي.

5.1.4- تحديد نوع بنود المقياس: تمت صياغة بنود اختبار الأمن النفسي بطريقة الاختيار من متعدد وبأسلوب (ليكرت)، بحيث تستجيب الأم على ميزان ثلاثي متدرج،

6.1.4- وصف المقياس: بعد هذه الخطوات توصلنا إلى تصميم مقياس للأمن النفسي لدى الطفل في عمر (4-6) سنوات كما تدركه الأم، ونعرفه بأنه تلك المؤشرات الملاحظة من طرف الأم، والدالة على شعور الطفل بالأمن النفسي، من راحة وطمأنينة وثقة وحب، وتقبل من أسرته وفي الروضة. فالبعد النفسي أو الذاتي للأمن النفسي هو تلك المظاهر السلوكية والانفعالية التي يبديها الطفل والتي تدل على مؤشرات دالة على الأمن النفسي، من خلال ما تدركه الأم من ملاحظات للطفل، أما البعد الاجتماعي فهي المظاهر السلوكية والانفعالية التي يبديها الطفل داخل الجماعة المتواجدة فيها كالروضة ومع الأصدقاء، ونوعية العلاقات القائمة بين الطفل والآخرين، ومدى توافق الطفل في هذا المحيط، وجميعها

مؤشرات للأمن النفسي وعدمه كما تدركها أم الطفل. أما إجرائياً فيحسب الأمن النفسي بالدرجة التي يحصل عليها الطفل من خلال إجابة والدته عن بنود المقياس.

يتكون المقياس من (40) بنداً موزعين على بعدين هما بعد الأمن الذاتي وبعد الأمن الاجتماعي، وقد صيغت بعض عبارات الاستبيان بصورة موجبة والبعض الآخر بصورة سالبة، ويحتوي الاستبيان على ثلاثة بدائل، وفيما يلي نموذج لدرجات العبارات:

- العبارات الموجبة: دائما - أحيانا - أبداً، ودرجاتها على التوالي: 3-2-1

- العبارات السالبة: دائما - أحيانا - أبداً، ودرجاتها على التوالي: 1-2-3

تتراوح درجات المقياس بين (40-120)، مقسمة على ثلاثة مستويات، حيث تمثل الدرجات (40-66) المستوى المنخفض، و(67-93) المستوى المتوسط، و(94-120) المستوى المرتفع.

7.1.4- الخصائص السيكومترية للمقياس:

- صدق مقياس الأمن النفسي لطفل الروضة:

يشير الصدق إلى مدى صلاحية استخدام درجات المقياس للقيام بتفسيرات معينة (رجاء أبوعلام، 2006، ص447). للصدق أهمية قصوى في بناء الاختبارات النفسية، وهو يعد أحد المؤشرات التي تدل على مصداقية وجودة الاختبار، فالاختبار الجيد هو الذي يقيس السمة التي يهدف إلى قياسها، وتختلف الاختبارات في درجات صدقها تبعاً لاقترابها أو ابتعادها من تقدير تلك السمة التي تهدف إلى قياسها (عبد الهادي عبده، فاروق السيد، 2002، ص45).

أ/ صدق المحكمين: استخدمنا هذا النوع من الصدق بعد توزيع استمارة تحكيم على أساتذة مختصين في: علم النفس العيادي، وعلم النفس التربوي، والأرطوفونيا، وعلم النفس الاجتماعي، انظر الملحق (06)، وبعد جمع الاستمارات والاطلاع عليها، وجدنا موافقة الأساتذة المحكمين على كل البنود، وأنها تقيس ما وضعت لقياسه، والجدولان التاليان يوضحان نسب اتفاق المحكمين على مدى انتماء عبارات البعدين الذاتي والاجتماعي لمقياس الأمن النفسي:

الجدول رقم (07): نسب اتفاق المحكمين على مدى انتماء بنود الأمن النفسي لطفل الروضة (البعد الأول الأمن الذاتي).

البعد	رقم المفردة	نسبة الاتفاق	رقم المفردة	نسبة الاتفاق	رقم المفردة	نسبة الاتفاق
الأمن الذاتي	1	%85	9	%100	17	%87
	2	%99	10	%100	18	%100
	3	%100	11	%100	19	%90
	4	%100	12	%99	20	%100
	5	%83	13	%100	21	%100
	6	%100	14	%100	22	%99
	7	%100	15	%89	23	%100
	8	%100	16	%100	/	/

يتضح من الجدول أن جميع بنود البعد الأول لمقياس الأمن النفسي الخاص بأطفال الروضة قد تراوحت نسبة اتفاق المحكمين عليها بين (%83-100%) لكل مفردات البعد، وبما أننا اعتمدنا على نسب اتفاق 80% فأكثر، فقد تم الإبقاء على جميع البنود دون تغيير.

الجدول رقم (08): نسب اتفاق المحكمين على مدى انتماء بنود مقياس الأمن النفسي لأطفال الروضة (الأمن الاجتماعي).

البعد	رقم المفردة	نسبة الاتفاق	رقم المفردة	نسبة الاتفاق	رقم المفردة	نسبة الاتفاق
الأمن الاجتماعي	24	%100	30	%100	36	%93
	25	%100	31	%86	37	%100
	26	%81	32	%100	38	%100
	27	%100	33	%100	39	%99
	28	%100	34	%96	40	%100
	29	%98	35	%100	/	/

يتضح من الجدول أعلاه أن نسب اتفاق المحكمين على بنود بعد الأمن الاجتماعي لمقياس الأمن النفسي لطفل الروضة تتراوح بين (%81-100%) وبالتالي نبقى عليها كما هي دون تغيير وبالتالي بقيت الصورة الابتدائية للمقياس دون تغيير، واحتفظنا بجميع بنود المقياس كما هي. أنظر الملحق (02)، و(02).

قمنا بتطبيق المقياس على عينة من الأمهات في بعض من رياض الأطفال بمدينة الأغواط (60) طفلاً تتوب أمهاتهم عنهم في الإجابة من خلال إدراكهن لمدى شعور أطفالهن بالأمن النفسي، بغرض التأكد من صلاحية المقياس ثم قمنا بحساب معامل الصدق والثبات بعدة طرق هي:

ب/ **الصدق التمييزي (المقارنة الطرفية):** لحساب صدق المقياس تم الاعتماد على الصدق التمييزي، حيث تم ترتيب الدرجات من الأدنى إلى الأعلى بحيث تم أخذ 33% من أعلى التوزيع و33% من درجات أدنى التوزيع فكان عدد الأفراد (20) فرداً، وبعد ذلك تم حساب (ت) لمعرفة الفروق بين المجموعتين، والجدول التالي يوضح ذلك :

جدول رقم (09): يمثل نتائج صدق مقياس الأمن النفسي بطريقة الصدق التمييزي.

المتغير المقاس	مجموعات المقارنة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الأمن النفسي	المجموعة العليا	20	104.60	6.855	14.75	38	0.000 دال إحصائياً
	المجموعة الدنيا	20	74.45	6.039			

نلاحظ من خلال الجدول المحصل عليه أن قيمة (ت) بلغت (14.75) عند درجة الحرية (38) بمستوى الدلالة الإحصائية (0.000)، وهي أقل من (0.01)، أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المقياس بين المجموعتين، وذلك لصالح المجموعة العليا أي المقياس لديه قدرة تمييزية، حيث بلغ متوسط المجموعة العليا (104.60)، بينما متوسط المجموعة الدنيا بلغ (75.45)، وهذا ما يؤكد أن المقياس صادق.

ج/ **صدق الاتساق الداخلي (Internal Consistency):** للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس قمنا بحساب ارتباط البند بالدرجة الكلية للمقياس، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (10): يمثل نتائج صدق الاتساق الداخلي للبند والدرجة الكلية لمقياس الأمن النفسي

البند	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	البند	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	2.18	0.596	0.34	0.01	21	2.13	0.724	0.43	0.01
2	2.17	0.693	0.48	0.01	22	2.48	0.701	0.49	0.01
3	2.35	0.633	0.42	0.01	23	1.93	0.821	0.56	0.01
4	2.50	0.676	0.56	0.01	24	2.35	0.755	0.45	0.01
5	2.07	0.660	0.53	0.01	25	2.10	0.775	0.51	0.01
6	2.53	0.623	0.26	0.05	26	2.12	0.783	0.73	0.01
7	2.10	0.817	0.65	0.01	27	2.17	0.668	0.57	0.01
8	2.48	0.651	0.53	0.01	28	2.32	0.792	0.40	0.01
9	2.22	0.691	0.54	0.01	29	1.72	0.715	0.53	0.01
10	1.88	0.640	0.31	0.05	30	2.48	0.624	0.41	0.01
11	2.12	0.761	0.56	0.01	31	2.10	0.775	0.40	0.01
12	2.40	0.718	0.29	0.05	32	2.33	0.774	0.41	0.01
13	2.33	0.655	0.43	0.01	33	2.18	0.725	0.53	0.01
14	2.10	0.706	0.24	10.0	34	2.47	0.700	0.53	0.01
15	2.12	0.783	0.73	0.01	35	2.23	0.767	0.63	0.01
16	2.07	0.756	0.25	0.05	36	2.28	0.715	0.49	0.01
17	1.93	0.686	0.27	0.05	37	2.10	0.817	0.65	0.01
18	2.42	0.743	0.40	0.01	38	2.57	0.647	0.56	0.01
19	1.98	0.596	0.44	0.01	39	1.95	0.832	0.55	0.01
20	2.20	0.659	0.43	0.01	40	2.52	0.676	0.28	0.05

من خلال الجدول يتضح أنّ هناك ارتباطاً بين البنود التالية بالدرجة الكلية لمقياس الأمن النفسي، حيث أنّ البنود التي تحمل الأرقام التالية (1-2-3-4-5-7-8-9-11-13-14-15-18-19-20-21-22-23-24-25-26-27-28-29-30-31-32-33-34-35-36-37-38-39) صادقة عند مستوى الدلالة (0.01)، إذ بلغت قيم المتوسط الحسابي ما بين (1.72-2.57)، وبلغت قيم الانحراف المعياري ما بين (0.596-0.832)، وكانت قيم معامل الارتباط ما بين (0.24-0.73)،

بينما البنود التي تحمل الأرقام (6-10-12-16-17-40) صادقة عند مستوى الدلالة (0.05)، إذ بلغت قيم المتوسط الحسابي ما بين (1.88-2.53)، وبلغت قيم الانحراف المعياري ما بين (0.623-0.756)، وكانت قيم معامل الارتباط ما بين (0.25-0.31)، وبالتالي فإن المقياس صادق.

وللتأكد من صدق الاتساق الداخلي قمنا أيضا بحساب ارتباط البعد بالدرجة الكلية للمقياس، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (11): يمثل نتائج صدق الاتساق الداخلي للأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الأمن النفسي

الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الأمن الذاتي	50.38	6.87	0.94	0.01
الأمن الاجتماعي	37.98	6.78	0.93	0.01
الدرجة الكلية	86.28	12.43	1	/

من خلال الجدول يتضح أنّ هناك ارتباطاً بين الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الأمن النفسي، حيث أنّ بعد الأمن الذاتي صادق عند مستوى الدلالة (0.01)، إذ بلغت قيمة المتوسط الحسابي (50.38)، وبلغت قيمة الانحراف المعياري (6.87)، وكانت قيمة معامل الارتباط (0.94)، بينما بعد الأمن الاجتماعي صادق عند مستوى الدلالة (0.01)، إذ بلغت قيمة المتوسط الحسابي (37.98)، وبلغت قيمة الانحراف المعياري (6.78)، وكانت قيمة معامل الارتباط (0.93)، وبالتالي فإن المقياس صادق.

- **ثبات مقياس الأمن النفسي لطفل الروضة:** يعتبر الثبات أحد الخصائص السيكومترية للاختبار، وهو يدل على اتساق ترتيب الأفراد عندما يطبق عليهم الاختبار أكثر من مرة، وهو يدل على حصول الأفراد على نفس الدرجات عندما يطبق عليهم الاختبار في مرات متتالية (عبد الهادي عبده وآخرون، 2002، ص36). وتم حساب ثبات المقياس بمجموعة من الطرق هي:

أ/ **ثبات المقياس بطريقة ألفا-كرونباخ (Cronbach Alpha):** تمت معالجة البيانات بطريقة ألفا - كرونباخ للمقياس والجدول الموالي يوضح نتائج اختبار ألفا - كرونباخ.

جدول رقم (12): يمثل نتائج معامل الثبات ألفا -كرونباخ لمقياس الأمن النفسي.

المقياس	عدد البنود	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الثبات ألفا-كرونباخ
الأمن النفسي	40	60	88.68	13.66	0.913

نلاحظ من خلال نتائج الجدول المحصل عليه أنّ معامل الثبات بلغ القيمة (0.913) للمقياس، وهذا

يدل على الثبات، وبما أنّ هذه القيم تقترب من الواحد فهي قيمة عالية، وتدّل على أن المقياس ثابت.

ب/ حساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية (Split-Half): يتم حساب معامل الارتباط بيرسون بين نصفي الاختبار باستخدام معادلة سبيرمان براون (الافتراض عن استخدام هذه المعادلة يُساوي تباين الدرجات على نصفي الاختبار)، اعتمدنا في حساب الثبات على طريقة التجزئة النصفية والتأكد من الثبات بطريقة جوتمان، والجدول الموالي يلخص لنا نتائج معالجة البيانات بطريقة التجزئة النصفية:

جدول رقم: (13) يمثل نتائج معامل ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية.

المتغير المقاس	البنود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العينة	معامل الثبات		
الأمن النفسي	الفردية	44.15	6.47	20	قبل التصحيح	بعد التصحيح	طريقة التصحيح
	الزوجية	44.53	7.90	20	0.80	0.88	جوتمان
	الكلية	88.68	13.66	40			

من خلال نتائج الجدول المحصل عليها نلاحظ أن قيمة معامل ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية وصلت إلى (0.80) قبل التصحيح، وبعد التصحيح بطريقة جوتمان وصلت القيمة إلى (0.88)، وهي قيمة عالية و بالتّالي فإن المقياس ثابت.

2.4- مقياس الذكاء الانفعالي لطفل الروضة : تم بناء مقياس الذكاء الانفعالي وفقا للخطوات التالية

1.2.4- الاطلاع على مقاييس الذكاء الانفعالي المستخدمة في الطفولة: وهي على النحو التالي:

أ/ مقياس الذكاء الوجداني لعفاف عويس (2006): يتكون المقياس من ثمانية صور تمثل ثمانية انفعالات مختلفة هي : الفرح، الخجل، البكاء، الاندهاش، الغضب، الخوف، التفكير، الارتياح بعد التوصل إلى حل، كما يتضمن المقياس أربعين سؤالاً يمثلون الأبعاد الثلاثة للمقياس: (فهم الانفعالات وتسميتها، إدراك الانفعالات للذات وللآخر، إدارة الانفعالات وتوظيفها واختيار أنسبها). (عفاف عويس، 2006).

ب/ مقياس الذكاء العاطفي لطفل الروضة منشور في موقع الدكتور "جروان فتحي" (<http://www.jarwancenter.com>). ويتكون المقياس من خمسة أبعاد وهي: الوعي بالانفعالات، إدارة الانفعالات، الدافعية، التعاطف، والمهارات الاجتماعية، تقيس الانفعالات التالية السعادة، الخوف، الحزن، والغضب، وتتنوع ضمنها مجموعة من البنود تتضمن مواقف لفظية، وأخرى مصورة .

ج/ مقياس علا عبد الرحمان (2009) قامت بتصميمه على البيئة المصرية، ويتكون المقياس من (35) موقفا لفظيا لقياس أبعاد الذكاء الانفعالي المتمثلة في الوعي بالذات، والتعاطف، والتحكم في الغضب، وتأجيل الإشباع، وإدارة النزاع، ومجموعة من المواقف المصورة والحياتية لقياس نفس الأبعاد، وقد حددت مجموعة من الانفعالات لقياسها هي السعادة، الحزن، الغضب، الخوف، الألم، والخجل(علا محمد، 2009، ص.ص 194-294).

د/ مقياس الذكاء الانفعالي لبار-أون للذكاء الانفعالي للأطفال والشباب، يتألف المقياس من (60) فقرة ذات تدرج رباعي موزعة على (06) أبعاد وهذه الأبعاد تتكون من (15) مهارة، والأبعاد هي الكفاءة الشخصية، الكفاءة الاجتماعية، الكفاءة التكيفية، كفاءة إدارة الضغوط النفسية، كفاءة المزاج العام، وكفاءة الانطباع الايجابي (<http://www.jarwancenter.com>).

هـ/ مقياس الذكاء العاطفي للخفاف (2007) لطفل الروضة والمعد للبيئة العراقية، يتضمن (33) فقرة موزعة على أربعة مجالات، هي فهم النفس، فهم الآخرين، تقدير المشاعر، التعامل مع الآخرين بمرونة، وهو موجه لمربية الروضة (إيمان الخفاف، ببداء الحياي، 2014، ص 413)

من خلال الاطلاع على هذه المقاييس من جهة، والخروج إلى الميدان في محاولة لمعرفة مدى صلاحية هذه المقاييس من جهة ثانية لأطفال الرياض، فقد بدا أن تطبيقها صعب لعدة أسباب هي :

- الاختبارات في جانبها اللفظي طويلة وموضوعة باللهجة المحلية التي صممت فيها، كما تتضمن مواقف مناسبة لهذه البيئات، وبدائل الإجابات في المواقف اللفظية كثيرة، مما يشتت ذهن الطفل في هذه المرحلة العمرية، التي يكون فيها تفكير الطفل مركزا على جانب واحد من الموقف، ومشتت الانتباه.

- تعتمد هذه المقاييس على تسمية الطفل للانفعالات المطلوبة، وعند خروجنا للميدان وجدنا أن قلة قليلة من الأطفال يستطيعون تسمية الانفعالات، ووجدنا أن أغلبهم يدركون تلك الانفعالات، ولكنهم لا يستطيعون تسميتها، وهذا يعود لاختلاف الثقافات والبيئات وأعمار الأطفال.

- بعض الانفعالات المتميزة تحمل نفس المسميات في اللهجة المحلية، ولذا فالطفل لا يفرق بين كلمة "غضبان" و"حزين" لأن لفظة غضبان نفسها حزين، و"زعفان" باللهجة المحلية.

- كثرة الانفعالات في مقياس عفاف عويس وعلا عبد الرحمان، والذي يخلط الأطفال فيه بين الدهشة، والخوف والخجل، وهو الأمر الذي وضع الباحثة في مواجهة تطرح إشكالية: ما هي الانفعالات التي يمكن قياسها لدى الطفل الجزائري؟ وبعد تفكير عميق واستشارة أهل الاختصاص تم الاستقرار على قياس الانفعالات الأساسية (الفرح، الخوف، الغضب، الحزن) بالإضافة إلى الألم الذي يمكن ملاحظته في عديد المواقف التي يتعرض لها الطفل، بحيث يُمكن هذا من قياس بعدي التعاطف، والمهارات الاجتماعية، ومن خلال هذا نعيد تأكيد الطبيعة الخاصة والثقافية للانفعالات.

- كما أن الدراسات السابقة أغلبها استخدمت فيها مقاييس مصممة خصيصا لبيئة البحث، إلا ما تعلق منها بالمشرق العربي الذي قام فيه بعض الباحثين بتكييف مقياس عفاف عويس على بيئاتهم، فيما استخدمت البحوث الأجنبية جملة من المقاييس تقيس في مجملها أبعاد الذكاء الانفعالي، كل حسب توجهه النظري في تعريفه لهذا المتغير. وعليه تم تبني تعريف دانييل جولمان للذكاء الانفعالي على اعتبار أنه أول المشتغلين بهذا المتغير، وقدم تفسيرات نظرية حول الكيفية التي يتكون بها هذا النوع من الذكاء في الطفولة، وتم المحافظة على جميع الأبعاد (كما وضعها جولمان) في بناء المقياس.

2.2.4- تحديد الهدف من المقياس: يهدف المقياس إلى تقدير أبعاد الذكاء الانفعالي لدى الأطفال من (4-6) سنوات من خلال مجموعة من المواقف (اللفظية، والمصورة)، وتتمثل هذه الأبعاد في الوعي بالانفعالات، وتنظيم الانفعالات، والدافعية، التعاطف، والمهارات الاجتماعية.

3.2.4- تحديد الذكاء الانفعالي إجرائياً: حددنا مفهوم الذكاء الانفعالي إجرائياً وذلك عن طريق تحديد تعريفات كفايات الذكاء الانفعالي المراد قياسها في ضوء نظرية جولمان في تعريف شامل للمفهوم بأنه قدرة الطفل على إدراك انفعالاته وفهمها، وإدراك انفعالات الآخرين ودلالاتها، ويميز بين المشاعر والانفعالات المختلفة، والتصرف بما يُلائم المواقف الانفعالية التي يتعرض لها، خاصة في حالات الغضب، والصراع، وتأجيل الإشباع، وإدارة الانفعالات بكفاءة تحقق توافقاً سليماً للطفل في محيطه، وإقامة علاقات ناجحة مع أقرانه، والمرونة في التعامل معهم، وقدرة الطفل على المبادرة، وتحفيز الذات لتحقيق هدف ما، والقدرة على التعاطف مع الآخرين في أوقات الشدة، وأوقات المرح والألم ومساعدتهم.

4.2.4- تحليل ميدان القياس: وقد تم تحليل الذكاء الانفعالي إلى مكوناته المراد قياسها، وذلك وفقاً لنموذج جولمان، حيث تم تحليلها إلى خمس وعشرين كفاية فرعية موزعة على خمسة أبعاد.

5.2.4- تحديد نوع بنود المقياس: بعد الاطلاع على المقاييس المطبقة في الطفولة المبكرة لقياس الذكاء الانفعالي، فقد حددنا نوع البنود بمواقف لفظية تحتل بدليلين لفظيين للإجابة، ومواقف مصورة تحتل كذلك بدليلين أو عدة بدائل مصورة، وهذا لطبيعة المتغير والمرحلة العمرية التي تم فيها التطبيق.

قامت الطالبة بتصميم مقياس الذكاء الانفعالي لطفل الروضة وقد راعت في بنائه العوامل التالية:

- استخدام مواقف سهلة، وواضحة، ومحددة المعنى، ولا تحتل أكثر من تفسير واحد لاحتوائها على فكرة واحدة.

- تمثل المواقف اللفظية أو المصورة مواقف مألوفة عند الطفل.

- المواقف اللفظية مصاغة بطريقة سهلة وبسيطة مناسبة لسن الطفل.

- التقليل قدر الإمكان من المواقف اللفظية، وبدائل الإجابة لتجنب ملل الطفل وتشتته.

- أن تكون الشخصيات في المواقف المصورة من نفس سن الطفل.

- تطبيق المقياس بشكل فردي تجنباً لتشابه الإجابات، وطبيعة المقياس.

6.2.4- وصف المقياس في صورته الأولى: تم بناء المقياس استناداً إلى نموذج دانييل جولمان للذكاء الانفعالي، والذي يتكون حسب تعريفه من خمسة أبعاد، وفيما يلي تعريف لهذه الأبعاد وكيفية قياسها لدى الطفل.

أ/ البعد الأول: الوعي بالانفعالات: يتكون من جزئين، الجزء الأول يقيس قدرة الطفل على معرفة انفعالاته الذاتية في مواقف حياتية مختلفة وكيفية التعبير عنها بكل دقة، ويتكون من (10) مواقف، بواقع موقفين لكل انفعال، نقدم الموقف اللفظي ثم نقوم بسؤال الطفل: "وش تحس؟" وعلى الطفل أن يذكر إحساسه بناءً على بديلين تقدمهما الباحثة يمثلان انفعاليين من الانفعالات المذكورة. وفي الجزء الثاني من الاختبار يقدم للطفل مجموعة من المواقف المصورة، تمثل هذه الانفعالات الخمسة، ونطلب من الطفل في كل مرة أن يعطينا صورة تمثل انفعالاً معيناً من الانفعالات الخمسة (فرح، حزن، غضب، خوف، وألم).

ب/ البعد الثاني: إدارة الانفعالات: وقيس هذا البعد قدرة الطفل على التحكم الذاتي في انفعالاته كالغضب، وإدارة انفعالاته، كما يقيس قدرة الطفل على تأجيل الإشباع، وتحمل المسؤولية، والأمانة، وإدارة النزاع مع أقرانه، حيث يقدم للطفل مجموعة من المواقف اللفظية محتواها من يوميات الطفل، وعلى الطفل الاختيار بين بديلين لفظيين مقترحين، يمثلان موقفين أيضاً أحدهما سلبي والآخر إيجابي.

ج/ البعد الثالث: الدافعية: وقيس هذا البعد قدرة الطفل على الانجاز وإنهاء المهام، الالتزام بالوعود، المبادرة، ويطلب من الطفل الإجابة على مجموعة من الأسئلة باختبار ثلاث بدائل لكل سؤال، حيث تقول الباحثة: "راح نسألك، وأنت جاوبني" (ايه ، لا ، ما نعرفش).

د/ البعد الرابع: التعاطف: وقيس هذا البعد فهم الطفل لانفعالات الآخرين من حوله، وتقديم المساعدة لهم ويتكون من جزئين، يقيس الجزء الأول قدرة الطفل على فهم انفعالات الآخرين، من خلال مجموعة من القصص المصورة، كل واحدة منها تمثل انفعالاً ما، وعلى الطفل تحديد نوع مشاعر الشخصية المطلوبة، تقول الباحثة: "نقرالك قصة، واسمعني مليح وشوف الصور نتاع القصة ومن بعد نسألك وتجاوبني"، وعلى الطفل أن يحدد في كل مرة الانفعال المناسب.

يقيس الجزء الثاني من الاختبار قدرة الطفل على تقديم المساعدة، من خلال عرض مجموعة من الصور تمثل مجموعة من المواقف التي يمكن للطفل اختبارها في الحياة، وعلى الطفل أن يلاحظ الصورة

ومن ثم تسأله الباحثة: "لو كنت معاهم وشفت وش راه يصرا ؟" ماذا تفعل "وش تدير"؟ كذا أو كذا، وعليه الاختيار بين بديلين لفظيين أحدهما سلبي والآخر إيجابي.

هـ/البعد الخامس: المهارات الاجتماعية: يقيس هذا البعد المهارات الاجتماعية التي يتمتع بها الطفل، والتي تؤدي به إلى إقامة علاقات طيبة مع الآخرين، وتتمثل في النظام والنظافة، الاستمتاع باللعب مع الآخرين مع القدرة على التحكم في نفسه أثناء الصراع على الأدوار، الاعتذار، تقديم الهدايا، تصف الباحثة في كل مرة موقفا من المواقف العشرة التي تمثل الصور المقدمة للطفل، ثم تعطي للطفل احتمالين، وعليه أن يختار بينهما، علما بأن الموقف الثاني تمثله بطاقتان واحدة للذكور والأخرى للإناث، وكذلك الحال بالنسبة للموقف الثامن، انظر الملحق (04). وبالتالي يصبح عدد الصور (12)، وتمثل (10) مواقف.

- بعد تصميم المقياس في صورته الأولية، تم تقديمه لعدد من الأساتذة المحكمين من مختلف التخصصات، علم النفس التربوي، والإرشاد والتوجيه، وعلم النفس العيادي، بهدف إبداء الرأي فيه من حيث مايلي:

- حذف أو إضافة أو تعديل أي موقف لفظي أو مصور لا يتناسب مع الهدف أو سن الأطفال.

- التأكد من تحقيق البنود والأبعاد الهدف المراد تحقيقه.

- التأكد من مناسبة البنود لكل بعد من الأبعاد الخمسة للتطبيق داخل رياض الأطفال،

- التأكد من مناسبة المواقف المصورة لطفل الروضة.

ويصحح المقياس كل بعد على حدا حسب عدد البدائل في كل بعد، أنظر الملحق (05).

ويتكون المقياس من (58) بندا في شكل مواقف لفظية وأخرى مصورة موزعة على خمسة أبعاد، كما تم ذكرها سابقا، ويتراوح عدد الدرجات من (0-79)، موزعة على الأبعاد الخمسة (درجة الوعي بالانفعالات (20)، تنظيم الانفعالات (14)، الدافعية (12)، التعاطف (13) المهارات الاجتماعية (20) ، وتوزع هذه الدرجات على ثلاثة مستويات من (0-26) ذكاء انفعالي منخفض، من (27-52) ذكاء انفعالي متوسط، من (53-79) ذكاء انفعالي مرتفع.

بما أن الاختبار الذي تم بناؤه في هذه الدراسة من الاختبارات غير الموقوتة، فإنه لا يعتمد على زمن معين للإجابة عليه، وإنما يعتمد على صدق وموضوعية المفحوصين في إجاباتهم. حيث يستغرق زمن الاختبار من (40-60) دقيقة مع كل طفل، نظراً لاحتوائه على مواقف مصورة، وقصص، ومواقف لفظية تتطلب وقتاً ليستطيع الطفل التجاوب معها.

7.2.4- الخصائص السيكومترية لمقياس الذكاء الانفعالي لطفل الروضة:

- صدق مقياس الذكاء الانفعالي لطفل الروضة:

أ/ صدق المحكمين (صدق المحتوى): للتأكد من صلاحية المقياس، فقد تم عرضه في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين، وهم أساتذة في أقسام علم النفس من تخصصات مختلفة: علوم التربية، والأرطوفونيا، علم النفس العيادي، والإرشاد النفسي، من جامعة الأغواط، والجلفة، وغرداية، وتم حساب نسب الاتفاق والاختلاف وعلى أساسها قمنا بتغيير بعض بنود الاختبار سواء اللفظية أو المصورة بما يتناسب وتحكيم الأساتذة. انظر الملحق (07).

والجداول التالية توضح مدى انتماء البنود (المواقف اللفظية والمصورة)، لأبعاد مقياس الذكاء الانفعالي لطفل الروضة.

الجدول رقم (14): نسب اتفاق المحكمين على مدى انتماء بنود مقياس الذكاء الانفعالي لأطفال الروضة (البعد الأول الوعي بالانفعالات الجزء الأول).

البعد	البنود	نسبة الاتفاق	البنود	نسبة الاتفاق
الوعي بالانفعالات	1	%85	6	%89
	2	%90	7	%88
	3	%100	8	%100
	4	%87	9	%85
	5	%95	10	%96

من خلال الجدول (14) يتضح أن هناك نسب اتفاق عالية بين المحكمين فيما يخص البعد الأول (الوعي بالانفعالات) (الجزء الأول) في مقياس الذكاء الانفعالي لطفل الروضة، وتراوحت هذه النسب بين (%85-100%)، وتم اعتماد نسبة 80% فما فوق لقبول البند، وبالتالي لا تتغير البنود اللفظية.

لكن وجه الاعتراض والذي عبّر عنه أغلب الأساتذة المحكمين إنّما هو على بديلي الإجابة والتي كانت في صورة لفظية، بالاختيار بين تسمية انفعالين، وعلى هذا الأساس تم تغيير طريقة الإجابة وفقاً للملاحظات الميدانية، وآراء السادة المحكمين، وسيتم شرحها لاحقاً.

الجدول رقم (15) نسب اتفاق المحكمين على مدى انتماء بنود مقياس الذكاء الانفعالي لطفل الروضة (مواقف مصورة) للبعد الأول الجزء الثاني.

النسبة	رقم البند	البعد
%75	1	الوعي بالانفعالات (الجزء الثاني)
%96	2	
%67	3	
%86	4	
%88	5	

من خلال الجدول (15) يتضح أن نسب الاتفاق بين المحكمين في الجزء الثاني من البعد الأول تراوحت بين (%86-%96)، فيما عدا البندين 1 و3 وحيث أنه تم اعتماد نسبة اتفاق 80% فما فوق، فقد تم إلغاء الموقف المصور رقم 1 و3، واستبدلتهما بصور ملائمة أكثر للمواقف الانفعالية التي تم تحديدها مسبقاً وفقاً لآراء المحكمين.

الجدول رقم (16): نسب اتفاق المحكمين على مدى انتماء بنود مقياس الذكاء الانفعالي لطفل الروضة (مواقف لفظية) للبعد الثاني إدارة الانفعالات.

البعد	البند	نسبة الاتفاق	البند	نسبة الاتفاق
إدارة الانفعالات	1	%100	8	%100
	2	%84	9	%97
	3	%100	10	%100
	4	%98	11	%100
	5	%86	12	%98
	6	%100	13	%100
	7	%90	14	%95

من خلال الجدول (16) يتضح أن نسب الاتفاق بين المحكمين في البعد الثاني تنظيم الانفعالات من مقياس الذكاء الانفعالي لطفل الروضة، تراوحت بين (84%-100%)، وبالتالي تم الإبقاء على المواقف اللفظية كما هي دون تغيير.

جدول رقم (17): نسب اتفاق المحكمين على مدى انتماء بنود مقياس الذكاء الانفعالي لطفل الروضة البعد الثالث (الدافعية).

البعد	البند	نسبة الاتفاق	البند	نسبة الاتفاق
الدافعية	1	80%	4	97%
	2	100%	5	100%
	3	82%	6	88%

من خلال الجدول (17) يتضح أن نسب الاتفاق بين المحكمين في البعد الثالث "الدافعية" من مقياس الذكاء الانفعالي لطفل الروضة، تراوحت بين (82%-100%)، وحيث أنه تم اعتماد نسبة اتفاق 80% فما فوق لقبول البند، فقد تم قبول المواقف اللفظية كما هي دون تغيير.

جدول رقم (18): نسب اتفاق المحكمين على مدى انتماء بنود مقياس الذكاء الانفعالي لطفل الروضة البعد الرابع الجزء الأول (التعاطف).

البعد	البند	نسبة الاتفاق
التعاطف (الجزء الأول)	1	90%
	2	96%
	3	80%
	4	95%
	5	89%

من خلال الجدول (18) يتضح أن نسب الاتفاق بين المحكمين في بعد التعاطف (الجزء الأول) من مقياس الذكاء الانفعالي لطفل الروضة، تراوحت بين (80%-96%)، ومن هنا أبقينا على نفس المواقف المصورة كما هي دون تغيير.

جدول رقم (19): نسب اتفاق المحكمين على مدى انتماء بنود مقياس الذكاء الانفعالي لطفل الروضة البعد الرابع الجزء الثاني (التعاطف).

البعد	البند	نسبة الاتفاق	البند	نسبة الاتفاق
التعاطف (الجزء الثاني)	1	%100	5	%64
	2	%89	6	%100
	3	%95	7	%80
	4	%75	8	%85

من خلال الجدول (19) يتضح أن نسب الاتفاق بين المحكمين في البعد الرابع الجزء الثاني من بعد التعاطف من مقياس الذكاء الانفعالي لطفل الروضة، تراوحت بين (%80-%100)، ماعدا البندين 4 و 5 ، وعليه تم استبدال الصورتين 4 و 5 بصورتين أخرتين حسب ما أوصى به السادة المحكمون.

جدول رقم (20): نسب اتفاق المحكمين على مدى انتماء بنود مقياس الذكاء الانفعالي لطفل الروضة البعد الخامس (المهارات الاجتماعية).

البعد	البند	نسبة الاتفاق	البند	نسبة الاتفاق
المهارات الاجتماعية	1	%90	6	%100
	2	%86	7	%98
	3	%96	8	%86
	4	%100	9	%88
	5	%80	10	%100

من خلال الجدول (20) يتضح أن نسب الاتفاق بين المحكمين في البعد الخامس المهارات الانفعالية من مقياس الذكاء الانفعالي لطفل الروضة، تراوحت بين (80-100)، وبالتالي تركنا المواقف المواقف المصورة كما هي بدون تغيير.

بعدما تم عرض المقياس للتحكيم، وبناءً على نسب الاتفاق والتغييرات المقترحة من طرف السادة المحكمين، تم تعديل بعض البنود والجدول الموالي يوضح ذلك:

الجدول رقم (21): يبين البنود التي تم تعديلها وفقاً لآراء المحكمين.

البعد الذي ينتمي إليه الموقف	رقم الموقف	قبل التعديل	بعد التعديل
الوعي بالانفعالات	الجزء الأول (البدائل) لجميع المواقف الستة	البدائل لفظية، يختار الطفل بين بديلين يمثلان أسماء الانفعالات (الفرح، الحزن، الخوف، الغضب، الألم)	البدائل مصورة، يختار الطفل بين 5 بطاقات تمثل تعابير وجهية للانفعالات التي تم تسميتها في الصورة الأولية من المقياس
	الجزء الثاني	الموقف 1	صورة طفلة تحتفل مع صديقاتها بعيد ميلادها (الفرح)
	الموقف 3	صورة طفلة تختبئ خلف الحائط (الخوف)	صورة طفل يقف معلمه وراءه ويبيده عصا (الخوف)
	الجزء الثاني الصورة 4	طفلة تمشي في الليل وحدها والرياح شديدة.	طفل يجلس على الأرض وهو يرتعد من البرد، ويمر بجانبه طفل آخر يلبس معطفاً.
التعاطف	الجزء الثاني الصورة 5	طفل مقطوع الذراعين ويجلس في الشارع يتسول (الصورة شبيهة للصورة رقم 7)	(استبدال الموقف ككل) طفلة تقف باكياً، وبجانبيها طفلتان تضحكان عليها.

من خلال الجدول (21) يتضح أن البعد الأول الوعي بالانفعالات في جزئيه كان يعتمد على الإجابات اللفظية، ونظراً لما اتفق عليه السادة المحكمون، وكذلك ملاحظتنا الميدانية، فقد تم تغيير البدائل اللفظية إلى بدائل مصورة، و يُمكننا شرح ما تم تغييره في مايلي:

- تقدم المواقف اللفظية للطفل وتقدم في كل مرة البطاقات الممثلة للانفعالات، ويشير الطفل إلى الصورة المناسبة للانفعال حسب الموقف المقترح، وهذه البطاقات عبارة عن تعبيرات انفعالية لوجوه مرسومة لانفعالات الحزن، والفرح، والخوف والغضب، والألم، وتكون التعليمية بعد طرح الموقف وش تحس؟ مع تقديم البطاقات الخمسة التي تمثل الانفعالات المذكورة، يعني (تحس روحك هكذا أو هكذا.....) يعني يعبر الطفل عن مشاعره باختياره بطاقة من بطاقات التعبيرات الوجهية المقترحة في شكل بطاقات.

- يقيس الجزء الثاني من بعد الوعي بالانفعالات قدرة الطفل على التعرف على المشاعر المختلفة، ومطابقة الانفعالات المختلفة للمواقف المسببة لها، حيث نقدم البطاقات الخمس التي تمثل الوجوه المعبرة عن الانفعالات، وتطلب من الطفل أن يستخرج البطاقة المطابقة للمشاعر التي تذكرها مع ذكر الموقف المسبب لهذه المشاعر، وتذكر الباحثة (التعليمية) للطفل مثلاً : اعطني بطاقة فيها...تشير للبطاقة التي تمثل الانفعال المطلوب، فيبحث الطفل بين الصور ويعطي الإجابة، مثلاً أشير لبطاقة الحزن وأقول "أعطني صورة فيها هذا" يستخرج الطفل الموقف المصور رقم (5) المتمثلة في طفل حزين جالس في الحديقة بينما أطفال آخرون يلعبون، ويذكر السبب من وجهة نظره مطابقاً للموقف المصور أمامه وهكذا.

- أما في بعد التعاطف فقمنا أيضاً بتغيير طريقة الإجابة، فقد اعتمدنا في الصورة الابتدائية للمقياس على أن يسمي الطفل انفعالاته بناءً على معرفته لها في البعد الأول، وبعد التغييرات التي قمنا بها في البعد الأول، ارتأينا تغيير التعليمات كذلك في الجزء الأول من الاختبار الخاص ببعد التعاطف، حيث نعرض ملخص القصص لفظياً على الطفل، فيما ينظر إلى الصور ثم نقوم بسؤاله: وش راها تحس...؟ وفي كل مرة نشير إلى شخصية معينة من شخصيات القصص الخمسة، وفي ذات الوقت نقدم البطاقات الخمس للطفل ليختار من بينها الانفعال المناسب.

يتضح مما سبق أن الصورة الابتدائية للمقياس تحتوي على (58) موقفاً لفظياً ومصوراً، وبعد التحكيم اعتمدناها كلها، إلا أنه تم تعديل بعض المواقف كما سبق التوضيح، وأصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من ذات العدد من البنود أي (58) بنوداً موزعة على خمسة أبعاد، وقد توزعت تلك المواقف على الأبعاد كما يلي:

- بعد الوعي بالانفعالات (15) بندا.

- بعد تنظيم الانفعالات (14) بندا.

- بعد الدافعية (6) بنود.

- بعد التعاطف (13) بندا.

- بعد المهارات الاجتماعية (10) بنود. أنظر الملحق (05)

بعد تطبيق المقياس على عينة استطلاعية قوامها (60) طفلاً، بغرض حساب الخصائص السيكومترية للمقياس، تم حساب معامل الصدق والثبات بعدة طرق هي:

ب/ **الصدق التمييزي (المقارنة الطرفية):** لحساب صدق المقياس تم الاعتماد على الصدق التمييزي، حيث تم ترتيب الدرجات من الأدنى إلى الأعلى، بحيث تم أخذ 33% من أعلى التوزيع و33% من درجات أدنى التوزيع فكان عدد الأفراد (20) فرداً، وبعد ذلك تم حساب (ت) لمعرفة الفروق بين المجموعتين، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (22) يمثل نتائج صدق المقياس بطريقة الصدق التمييزي.

المتغير المقاس	مجموعات المقارنة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الذكاء الانفعالي	المجموعة العليا	20	57.85	8.048	12.23	38	0.000 إحصائياً
	المجموعة الدنيا	20	30.10	6.172			

نلاحظ من خلال الجدول المحصل عليه أنّ قيمة (ت) بلغت (12.23) عند درجة الحرية (38)، بمستوى الدلالة الإحصائية (0.000)، وهي قيمة أقل من (0.01)، أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس الذكاء الانفعالي بين المجموعتين، وذلك لصالح المجموعة العليا، أي المقياس لديه قدرة تمييزية، حيث بلغ متوسط المجموعة العليا (57.85) بينما متوسط المجموعة الدنيا بلغ (30.10) وهذا ما يؤكد أنّ المقياس صادق.

ج/ **صدق الاتساق الداخلي (Internal Consistency):** للتحقق من صدق الاتساق الداخلي قمنا بحساب ارتباط البند بالدرجة الكلية للمقياس، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (23) : يمثل نتائج صدق الاتساق الداخلي للبند وللدرجة الكلية لمقياس الذكاء الانفعالي

البند	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	البند	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	0.61	0.49	0.05	0.69	30	1.20	0.73	0.40	0.01
2	0.56	0.49	0.30	0.05	31	1.06	0.77	0.27	0.05
3	0.58	0.49	0.40	0.01	32	1.15	0.73	0.31	0.05
4	0.45	0.50	0.44	0.01	33	1.13	0.83	0.30	0.05
5	0.56	0.49	0.32	0.05	34	1.21	0.69	0.36	0.01
6	0.46	0.50	0.47	0.01	35	1.13	0.62	0.48	0.01
7	0.56	0.49	0.60	0.01	36	0.73	0.44	0.26	0.05
8	0.61	0.49	0.43	0.01	37	0.56	0.49	0.21	0.09
9	0.71	0.45	0.48	0.01	38	0.56	0.53	0.50	0.01
10	0.58	0.49	0.31	0.05	39	0.56	0.49	0.44	0.01
11	0.70	0.46	0.42	0.01	40	0.43	0.49	0.43	0.01
12	0.63	0.48	0.46	0.01	41	0.63	0.48	0.33	0.01
13	0.63	0.48	0.49	0.01	42	0.58	0.49	0.25	0.05
14	0.60	0.49	0.33	0.01	43	0.70	0.46	0.28	0.05
15	0.61	0.49	0.29	0.05	44	0.68	0.46	0.18	0.14
16	0.70	0.46	0.31	0.05	45	0.65	0.48	0.01	0.92
17	0.61	0.49	0.31	0.05	46	0.66	0.47	0.45	0.01
18	0.65	0.48	0.23	0.06	47	0.55	0.50	0.23	0.07
19	0.63	0.48	0.15	0.22	48	0.70	0.46	0.37	0.01
20	0.58	0.49	0.25	0.05	49	1.15	0.84	0.28	0.05
21	0.55	0.50	0.19	0.13	50	1.08	0.84	0.44	0.01
22	0.60	0.49	0.43	0.01	51	1.03	0.86	0.44	0.01
23	0.58	0.49	0.35	0.01	52	1.08	0.84	0.31	0.05
24	0.53	0.50	0.30	0.05	53	1.13	0.85	0.53	0.01
25	0.68	0.64	0.25	0.05	54	1.10	0.81	0.36	0.01

0.01	0.36	0.87	1.13	55	0.01	0.53	0.50	0.53	26
0.01	0.51	0.84	1.06	56	0.01	0.46	0.47	0.66	27
0.01	0.49	0.81	1.15	57	0.01	0.52	0.49	0.58	28
0.01	0.38	0.73	1.35	58	0.01	0.35	0.50	0.53	29

من خلال الجدول يتضح أنّ هناك ارتباطاً بين بعض البنود بالدرجة الكلية لمقياس الذكاء الانفعالي، حيث أنّ البنود التي تحمل الأرقام التالية (2-10-15-16-17-19-24-25-31-32-33-36-41-42-43-47-49-52-) صادقة عند مستوى الدلالة (0.05)، إذ بلغت قيم المتوسط الحسابي ما بين (0.53-1.15)، وبلغت قيم الانحراف المعياري ما بين (0.46-0.85)، وكانت قيم معامل الارتباط ما بين (0.25-0.32)، بينما البنود التي تحمل الأرقام (3-1-4-5-6-7-8-9-11-12-13-14-18-20-21-22-23-26-27-28-29-30-34-35-37-38-39-40-44-45-46-48-50-51-53-54-55-56-57-58) صادقة، عند مستوى الدلالة (0.01)، إذ بلغت قيم المتوسط الحسابي ما بين (0.43-1.35)، وبلغت قيم الانحراف المعياري ما بين (0.45-0.87)، وكانت قيم معامل الارتباط ما بين (0.33-0.56)، بالتالي فإن المقياس صادق.

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي قمنا أيضاً بحساب ارتباط البعد بالدرجة الكلية للمقياس، والجدول التالي يوضح ذلك :

جدول رقم (24) : يمثل نتائج صدق الاتساق الداخلي للأبعاد وللدرجة الكلية لمقياس الذكاء الانفعالي.

الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الوعي بالانفعالات	8.90	3.54	0.81	0.01
إدارة الانفعالات	8.41	2.71	0.85	0.01
الدافعية	6.86	2.28	0.68	0.01
التعاطف	8.10	2.39	0.83	0.01
المهارات الاجتماعية	11.16	4.12	0.86	0.01
الدرجة الكلية	43.45	12.32	1	/

من خلال الجدول يتضح أنّ هناك ارتباطاً بين الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الذكاء حيث أنّ بعد الوعي بالانفعالات صادق عند مستوى الدلالة (0.01)، إذ بلغت قيمة المتوسط الحسابي (8.98) وبلغت

قيمة الانحراف المعياري (4.32)، وكانت قيمة معامل الارتباط (0.82)، بينما بعد تنظيم الانفعالات صادق عند مستوى الدلالة (0.01)، إذ بلغت قيمة المتوسط الحسابي (8.41)، وبلغت قيمة الانحراف المعياري (2.71)، وكانت قيمة معامل الارتباط (0.85)، بينما بعد الدافعية صادق عند مستوى الدلالة (0.01)، إذ بلغت قيمة المتوسط الحسابي (6.86) وبلغت قيمة الانحراف المعياري (2.28)، وكانت قيمة معامل الارتباط (0.68)، بينما بعد التعاطف صادق عند مستوى الدلالة (0.01)، إذ بلغت قيمة المتوسط الحسابي (8.10)، وبلغت قيمة الانحراف المعياري (2.39)، وكانت قيمة معامل الارتباط (0.83)، بينما بعد المهارات الاجتماعية صادق عند مستوى الدلالة (0.01)، إذ بلغت قيمة المتوسط الحسابي (11.16)، وبلغت قيمة الانحراف المعياري (4.12)، وكانت قيمة معامل الارتباط (0.86)، وبالتالي فإن المقياس صادق.

- **ثبات المقياس:** تم حساب ثبات المقياس بمجموعة من الطرق هي:

أ/ **ثبات المقياس بطريقة ألفا-كرونباخ (Cronbach Alpha):** تمت معالجة البيانات بطريقة ألفا - كرونباخ للمقياس، والجدول الموالي يوضح نتائج اختبار ألفا - كرونباخ .

جدول رقم (25): يمثل نتائج معامل الثبات ألفا - كرونباخ لمقياس الذكاء الانفعالي.

المقياس	عدد البنود	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الثبات ألفا-كرونباخ
الذكاء الانفعالي	58	60	43.45	12.18	0.879

نلاحظ من خلال نتائج الجدول المحصل عليه أن معامل الثبات بلغ القيمة (0.879)، وبما أن هذه القيمة تقترب من الواحد فهي قيمة عالية وتدل على الثبات المرتفع للمقياس.

ب/ **حساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية (Split-Half):** يتم حساب معامل الارتباط بيرسون بين نصفي الاختبار باستخدام معادلة سبيرمان براون، (الافتراض عن استخدام هذه المعادلة تساوي تباين الدرجات على نصفي الاختبار)، اعتمدنا في حساب الثبات على طريقة التجزئة النصفية، والتأكد من الثبات بطريقة جوتمان، والجدول التالي يلخص لنا نتائج معالجة البيانات بطريقة التجزئة النصفية كما يلي:

جدول رقم (26): يمثل نتائج معامل ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية

المتغير المقاس	البنود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العينة	معامل الثبات		
الذكاء الانفعالي	الفردية	17.36	5.69	29	قبل التصحيح	بعد التصحيح	طريقة التصحيح
	الزوجية	26.21	7.36	29	0.73	0.83	جوتمان
	الكلية	43.45	12.18	58			

من خلال نتائج الجدول المحصل عليها نلاحظ أن:

- قيمة معامل ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية وصلت إلى (0.73) قبل التصحيح، وبعد التصحيح بطريقة جوتمان وصلت القيمة إلى (0.83)، وهي قيمة مرتفعة، وبالتالي فإنَّ المقياس ثابت.

5- إجراءات التطبيق:

بعد التأكد من الخصائص السيكمترية للمقياسين المعدين لهذه الدراسة، قمنا بأخذ رخص من الجامعة للتوجه إلى رياض الأطفال، بغرض اختيار العينة ، وتطبيق أدوات الدراسة.

ثم قمنا بتوزيع (360) استمارة لمقياس الأمن النفسي للأبناء كما تدركه الأمهات، مع إعطاء كل طفل رمزاً خاصاً يكتب في أعلى الورقة، وبعد جمع الاستمارات من الأمهات قمنا بإرفاقها بورقة الإجابة على مقياس الذكاء الانفعالي المعد لهذه الدراسة، ثم قمنا بتطبيق المقياس بصورة فردية لكل طفل يتطابق رمزه مع اسمه، وتم استرجاع (322) استمارة من الأمهات، وألغينا (7) استمارات لعدم مطابقتها للتعليمات المقدمة، وقد تمت عملية التطبيق بمساعدة مربيات الرياض بحيث تم تدريبهن على المقياس (الذكاء الانفعالي) ومن ثم قمنا بالتطبيق مع الأطفال بحكم أن الأطفال متعودين عليهن.

أختريت العينة من (10) روضات من رياض الأطفال بمدينة الأغواط، ومنها ما هو مُعتمد، ومنها ما هو غير مُعتمد، وذلك لأن أغلب الرياض غير المعتمدة تقع في الأحياء السكنية الجديدة ، والتي يسكنها عدد كبير من الأمهات العاملات، انظر الملحق (09).

6- الأساليب الإحصائية المعتمدة في هذه الدراسة:

استخدمت الباحثة في الدراسة الحالية الأساليب الإحصائية التالية:

- معامل ارتباط بيرسون لتحديد العلاقات.
 - ألفا كرونباخ لحساب معاملات الثبات.
 - معامل سبيرمان- براون لتصحيح الثبات بالتجزئة النصفية لمقاييس الدراسة .
 - اختبار (T- Test) لعينتين مستقلتين.
 - معايير النزعة المركزية ومقاييس التشتت .
 - تحليل التباين الأحادي و اختبار (LSD) للمقارنات البعدية.
- ولهذه الأساليب تم استخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS 25). أنظر الملحق (10).

خلاصة الفصل:

تناولنا في هذا الفصل حدود الدراسة، ثم قمنا بالتعريف بعينة البحث وقمنا بوصفها وصفا مفصلا في جداول حسب الجنس، وعدد الأولاد في الأسرة، وعمر الأم، ومجال عمل الأم، وعدد ساعات بقاء الطفل في الروضة، ثم تناولنا المنهج المستخدم في الدراسة، وهو المنهج الوصفي بأسلوبه التحليلي، لوصف العلاقة بين الأمن النفسي والذكاء الانفعالي لدى أطفال الروضة، ثم فصلنا في أدوات الدراسة المستخدمة وكيفية بنائها، وحساب الخصائص السيكومترية لهذه الأدوات بطرق عديدة، فإجراءات التطبيق التي تم اعتمادها في هذه الدراسة، ثم قمنا بذكر الأساليب الإحصائية المستخدمة.

الفصل السادس

عرض ومناقشة النتائج

تمهيد

- 1- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى
- 2- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية
- 3- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة
- 4- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة
- 5- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة
- 6- عرض ومناقشة نتائج الفرضية السادسة
- 7- عرض ومناقشة نتائج الفرضية السابعة
- 8- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثامنة
- 9- عرض ومناقشة نتائج الفرضية التاسعة

الاستنتاج العام

مقترحات الدراسة

تمهيد:

بعد تطبيق أدوات الدراسة على أفراد العينة، تم تفريغ النتائج، للتحقق من صحة الفروض من خلال اختيار الأسلوب الإحصائي المناسب، وسيتم عرضها حسب ترتيب فرضيات الدراسة على النحو الآتي:

1- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى:

1.1- عرض نتائج الفرضية الأولى:

نص الفرضية " يوجد مستوى متوسط للأمن النفسي لدى الأطفال كما تدركه أمهاتهم العاملات ".
للتحقق من صحة الفرضية قمنا بحساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري للأمن النفسي، حيث أن قيم الأمن النفسي من (40-65) تمثل مستوى منخفضاً، والقيم من (66-95) تمثل مستوى متوسطاً، والقيم من (96-120) تمثل مستوى مرتفعاً، كما استخدمنا اختبار (ت) لدلالة الفروق، والجدول الموالي يوضح ذلك:

جدول رقم (27): يمثل المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ونتائج اختبار (ت) لمعرفة مستوى الأمن

النفسي.

متغيرات الدراسة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	الدالة الإحصائية
الأمن النفسي	315	71.51	21.82	58.16	314	0.000 دال إحصائياً

نلاحظ من خلال الجدول المحصل عليه أنّ قيمة (ت) بلغت (58.16)، عند درجة الحرية (314)، بمستوى الدلالة الإحصائية (0.000)، وهي أقل بكثير من (0.01)، أي يوجد مستوى متوسط من الأمن النفسي لدى أفراد العينة، إذ بلغ المتوسط الحسابي للعينة (71.51)، حيث توجد هذه القيمة ضمن الفئة التي تمثل المستوى المتوسط (66-95)، و بلغ الانحراف المعياري القيمة (21.82)، وهذا يؤكد الفرضية الأولى "يوجد مستوى متوسط للأمن النفسي لدى الأطفال كما تدركه أمهاتهم العاملات".

2.1- مناقشة نتائج الفرضية الأولى:

وافقت هذه النتيجة نتائج دراسة غربي (2015)، التي توصلت إلى وجود مستوى متوسط من الأمن النفسي لدى الأطفال في الصف الرابع.

ونفسر هذه النتيجة بأنها انعكاس لحالة أطفال الأمهات العاملات، فمستوى الأمن النفسي المتوسط، يوضح أن أطفال الأمهات العاملات غير مشبعين من الشعور بالأمن النفسي، وهو كما جاء في الإطار

النظري حاجة ملحة في السنوات الأولى من العمر، بل تمثل أول الحاجات النفسية من حيث أهميتها بعد إشباع الحاجات العضوية للطفل، فهو ينشأ مع بداية علاقة الأم بطفلها في أيامه الأولى، وعلى أساسه يتم الحكم على استقرار عملية النمو واستمرارها بصورة طبيعية لتحقيق الإشباعات التالية، فحسب ماسلو لا يمكن الانتقال إلى إشباع حاجة عليا دون تحقيق الحاجة التي دونها، وبما أن الحاجة للأمن النفسي تقع في المستوى القاعدي الثاني فلا يمكن تحقيق الحاجات الأخرى دون توفره لدى الطفل في مراحل نموه الأولى، حيث يرى ماسلو (1972) "أن أثر فقدان الأمن النفسي في مرحلة الطفولة أكثر خطورة من فقدانه في مراحل أخرى" (Maslow, 1972, p.p3-4). فالأمر هي مصدر جميع الإشباعات، ابتداء بالرضاعة كحاجة بيولوجية أولية، وما يليها من اعتماد الطفل عليها في تلبية جميع حاجاته، والاعتناء به طوال سنوات عمره الأولى، لذا فمهمة شعور الطفل بالأمن النفسي تقع على عاتقها، ولعلها تمثل مصدراً كافياً، حتى في حالة عدم وجود الأب كشريك في عملية التنشئة الاجتماعية للطفل، حيث خلصت نتائج دراسة "مالكي و بانقيب" (2013) التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين المناخ الأسري والأمن النفسي، إلى إمكانية التنبؤ بالأمن النفسي من المناخ الأسري (صورة الأم، وصورة الأب)، حيث ارتكز هذا التنبؤ على ارتباط الأمن النفسي للأطفال بعيد طلب المساعدة من الأم، والخوف من عدم تواجدها عند الحاجة (حمزة مالكي، وعلي بانقيب، 2013، ص43). وهذا لدى أطفال من مرحلة الطفولة المتأخرة، يعني أن الاكتفاء من شعور الطفل بالأمن النفسي مرتبط بوجود الأم بجانبه، طوال فترة طفولته، وبالتالي فغيابها بدافع العمل يجعل الطفل دائم الشعور بأنه غير مرتاح، وغير آمن بالقدر الكافي، ويرى وينيكوت (2012) Winnicott أن أهم فرد يحقق الإشباع العاطفي هو الأم، فطبيعة العلاقة بين الأم وطفلها تحدد التطورات التالية في النمو، وتعتمد نوعية العلاقة على كيفية تحقيق الإشباع، والعناية والرعاية للطفل، فالأمر تمثل المنبع الأساسي للتبادلات العاطفية، وعليه تتحدد راحة الطفل وشعوره بالأمن، وبناء الثقة، وطبيعة القلق لديه، كما أن المحيط الذي يعيش فيه الطفل منذ الولادة والتجارب الانفعالية الأولية هي ما تصنع أساس البناء العاطفي لديه، وهذا الإحساس بالأمن النفسي هو ما يعطي مشاعر الاستمرار أو الوجود فيما بعد (S. Chemila, 2012, p.p 4-6).

كما أن بنية العلاقة بين الطفل والأم تحددتها جملة من الأنظمة السلوكية، فكل فعل أو حركة لأحد الطرفين يقع ضمن جملة مترابطة، تشكل وحدة سلوكية متكاملة، ومتوافقة مع أفعال الطرف الآخر، وتندرج هنا الفكرة التي تشير إلى أن التفاعل الذي يتم بين الطفل والأم لا يقل فيه دور الطفل من حيث الإيجابية عن دور الأم (مدوري يمينه، 2015، ص68). وكشفت دراسة شاملة امتدت قرابة 50 عامًا،

أجراها باحثون من جامعة ستانفورد، أن الأمهات العاملات لا يعتنين بأطفالهن بالقدر اللازم (<https://manshoor.com/life/working-vs-non-working-mothers-children/>). وبالتالي يمثل ابتعاد الأم عن طفلها عائقا لصيرورة نموه، بما أنها تمثل الركيزة التي يعتمد عليها في قضاء حوائجه، المادية والنفسية، وخروجها للعمل بصفة منتظمة يحول دون إشباعها لكثير من الحاجات النفسية لطفلها، ولفهم وضعية الطفل في هذه المرحلة من الناحية النفسية علينا فهم سيكولوجية الأم العاملة، "فتعدد الأدوار في الأسرة والمجتمع قد يسبب لها الكثير من الضغوط والقلق، خصوصا عندما تزداد أعباء العمل عليها، وتتعدد مسؤولياتها في وقت واحد، وذلك ناتج عن بنيتها العضوية و الفيزيولوجية، وطبيعتها النفسية بحكم أنوثتها، فهي أكثر عرضة للضغوط النفسية مقارنة بالرجل، بالإضافة لدورها الاجتماعي كزوجة وأم ومربية، ودورها الإنتاجي كموظفة، وعليه تُكون المرأة صورة سلبية لذاتها، وإدراكها لوظيفتها الطبيعية، وواقعها الحالي يحدث تباين لما لديها من تمثيلات لذاتها ومجتمعها المثالي، الذي يختلف عن تمثيلات ذاتها ومجتمعها الواقعي، وهذا من شأنه تعزيز الصراع النفسي، الذي يظهر من خلال تأثير الظروف الضاغطة (سمير بن موسى، 2015، ص156). وبالتالي فإن تداخل الأدوار لدى الأم العاملة يعرضها لعدد الضغوط النفسية، لأنها على موعد يومي مع كثير من المهام التي تستلزم الوعي والحضور النفسي، والقدرة الفيزيولوجية على أداء أدوارها على أكمل وجه، لذا فهي مضطربة في أغلب الأحيان لإتقان دور على حساب آخر، ولعل الحلقة الأضعف في هذا الصراع هي دورها كأم، لأن محاسبة الطفل لأمه على تقصيرها تجاهه ليست آنية ولا صريحة، وغالبا ما تكون ضمنية تظهر في سلوكيات لا تكيفية، وقد تعلم الأم تقصيرها تجاه طفلها أو أطفالها، لكنها تحاول إقناع نفسها بفكرة " إنه على أحسن ما يرام" مادامت احتياجاته المادية مشبعة، كمحاولة لتعويض ذلك النقص، وخفض شعورها بالذنب، لذا تحاول البحث عن روضة جيدة لتلقه بها، كي يتعلم ما لم يتعلمه في المنزل، وتكثر من الألعاب والملابس، وتلبية رغباته فيصبح التعويض المادي بالنسبة لها آلية دفاعية ضد الشعور بألم التقصير في حق طفلها، وعلينا الإشارة أيضا في هذا السياق إلى أن الطفل صاحب الأربع أو الخمس سنوات سنوات قبل التحاقه بالروضة، كان قد أودع في حضانة تابعة للروضة، أو لدى أحد الأقارب، أو الجيران، أي أن ذلك الانفصال قد حدث في سن حرجة جدا، وقد تعود على فكرة غياب أمه لساعات طويلة، لكن كما اتفق علماء النفس أن هذا الانفصال في سن مبكرة جدا من عمر الطفل، يؤثر على صيرورة نموه في مراحل عمره القادمة، فتكون الحاجة إلى الأمن النفسي غير مشبعة، فهي حاجة تعتمد على إظهار مشاعر الحب والتقبل، والاعتزاز بذلك الطفل من قبل أمه، خاصة في المواقف الاجتماعية التي يتعرض لها، وتذكر

مريم سليم (2002) "أن أهم ما يميز الطفل في هذه المرحلة هو ما يتعرض له من ظروف عصبية لها أن تؤثر فيه تأثيرا بالغا، خصوصا أثناء معاملته في المواقف الحساسة، فاعتماد الطفل على الكبار المحيطين به وقصور خبرته وتجاريه المليئة بالاضطراب كل ذلك يشكل بالنسبة له ظروفًا ملائمة لخلق الصراعات الانفعالية العنيفة، والتي لابد أن تترك آثارا بالغة في شخصية الطفل وسلوكه" (مريم سليم، 2002، ص128).

فمشاعر القلق والخوف تستبد بالطفل في ظل غياب من يعتمد عليه، في سن مبكرة إذ يشير فرويد "أن الطفل في عملية إشباع حاجته إلى الأمن النفسي يكون عرضة لتأثيرات السلوكيات الأمومية، وما ينجم عنها من نتائج عاطفية واجتماعية" (Berk & al, 1997, p.145). كما تشير دراسة نيلسون وفيفيش (Nelson & Fivush, 2004) إلى أن المشاعر السلبية للأم كتوترها، أو تعرضها للضغط، أو تعرضها لبعض الأعراض الاكتئابية يتسبب في تشكل مشاعر سلبية لدى الطفل، كرفضه لنفسه، أو وقوعه في حيرة لتفسير بعض المظاهر السلبية لسلوك أمه تجاهه، فعندما لا يجد إجابة على تساؤلاته، وفي نفس الوقت لا يجد مبررا لسلوك أمه معه، يقع فريسة لتكوين صورة سلبية عن ذاته وشعوره بالقلق وانعدام الأمن (Googman & Gotlib, 1999, p.478).

كما يتفق فرويد و أريكسون وبولبي في مشاعر الثقة التي يكتسبها الطفل من مقدم الرعاية (الأم) في سنوات عمره الأولى، والتي تكون على اتصال مباشر بالطفل، وحسب درجة إشباعها يُطوّر الطفل اتجاهاته نحو الأشخاص والعالم من حوله، ومن خلال هذه المشاعر يبني الطفل تلك النماذج المعرفية التي تمثل معايير لتوقعات الطفل حول سلوك الآخرين تجاهه في المواقف القادمة، فسلوك التعلق قائم على الوظيفة الأمنية، أي أن الطفل يقيم تلك الرابطة الانفعالية مع أمه بحثا عن إشباع حاجته للأمن النفسي (سداد التميمي، 2012، ص2).

كما أن علاقة الطفل بأمه داخل البيت حتى بعد عودتها من العمل تتطلب وعيا كافيا من طرف الأم بإقامة صلات تواصلية عن طريق الحديث معه، ومحاورته، والعمل على حل مشكلاته، التي يتعرض لها داخل الروضة، وطمأنته، وإظهار حبها غير المشروط له، والاستجابة المستمرة لاحتياجاته، لكن الأم العاملة ومع تعدد أدوارها، تحاول إرضاء كل أطراف الصراع لذا قد يصبح الفضاء المرئي حلا مقبولا لتستطيع القيام بأدوارها الأخرى داخل المنزل، ومع كثرة القنوات التلفزيونية المخصصة للأطفال، فإن الطفل يقضي ما تبقى من يومه في مشاهدة برامج متنوعة، من أفلام ومسلسلات الرسوم المتحركة،

فيصبح الطفل على احتكاك مباشر مع ما تُبثه هذه القنوات من صور، وما تُمرره من قيم، ولأن نوعية هذه السلاسل من الرسوم المتحركة والبرامج ليست على قدر من التخصص الملائم لطفل هذه المرحلة، ويتخذها الطفل كعالم بديل عن حضور الأم معه، ومع قلة التواصل الفعلي مع من حوله، فإنه يصبح فريسة للشعور بالوحدة، وبالتالي يصبح القلق وعدم الشعور بالأمن سمة ثابتة نسبياً لدى هذا الطفل، فالمستوى المتوسط الذي أظهرته نتيجة هذه الفرضية يظهر مدى تأثير الطفل بغياب أمه.

2- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية:

1.2- عرض نتائج الفرضية الثانية:

نص الفرضية " يوجد مستوى متوسط للذكاء الانفعالي لدى أطفال الأمهات العاملات "

للتحقق من صحة الفرضية تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري للذكاء الانفعالي، كما استخدمنا اختبار (ت) لدلالة الفروق، حيث أن قيم المتوسط من (0-26) تمثل مستوى منخفضاً للذكاء الانفعالي، وقيم المتوسط من (27-52) تمثل مستوى متوسطاً، وقيم المتوسط من (53-79) تمثل مستوى مرتفعاً، والجدول الموالي يوضح ذلك:

جدول رقم (28): يمثل المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ونتائج اختبار (ت) لمعرفة مستوى الذكاء الانفعالي.

متغيرات الدراسة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
الذكاء الانفعالي	315	49.58	11.43	76.95	314	0.000 دال إحصائياً

نلاحظ من خلال الجدول المحصل عليه أن قيمة (ت) بلغت (76.95)، عند درجة الحرية (314) بمستوى الدلالة الإحصائية (0.000)، أي يوجد مستوى متوسط من الذكاء الانفعالي لدى أفراد العينة، حيث بلغ المتوسط الحسابي القيمة (49.58)، وتقع هذه القيمة ضمن الفئة التي تمثل المستوى المتوسط (27-52)، كما بلغ الانحراف المعياري القيمة (11.43) وهذا ما يؤكد أن الفرضية تحققت، أي "يوجد مستوى متوسط للذكاء الانفعالي لدى أطفال الأمهات العاملات".

و لمعرفة مستوى أبعاد الذكاء الانفعالي لدى أفراد العينة قمنا بحساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ثم قمنا بترتيبها حسب مستوى كل بعد، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم(29): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستويات أبعاد الذكاء الانفعالي

وترتيبها.

أبعاد الذكاء الانفعالي	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
الوعي بالانفعالات	315	9.21	3.78	متوسط	الخامس
إدارة الانفعالات		9.47	2.43	متوسط	الرابع
الدافعية		8.25	2.35	مرتفع	الاول
التعاطف		9.26	2.57	متوسط	الثالث
المهارات الاجتماعية		13.28	3.19	مرتفع	الثاني
المجموع		49.58	11.43	متوسط	/

من خلال الجدول المحصل عليه أعلاه نلاحظ أن:

حسب الأبعاد الخمسة المكونة للذكاء الانفعالي فقد احتل محور الدافعية الترتيب الأول بمتوسط حسابي قُدر بـ (8.25)، حيث بلغت قيمة الانحراف المعياري (2.25) بمستوى مرتفع، وهذا حسب عدد الدرجات في المقياس والتي تبلغ (12) درجة، وسجل محور المهارات الاجتماعية الترتيب الثاني بمتوسط حسابي قُدر بـ (13.28)، حيث بلغت قيمة الانحراف المعياري (3.19) بمستوى مرتفع، وهذا حسب مجموع درجات البعد والتي تبلغ (20) درجة، وسجل محور التعاطف الترتيب الثالث بمتوسط حسابي قُدر بـ (9.26)، حيث بلغت قيمة الانحراف المعياري (2.57) بمستوى متوسط، وهذا حسب درجات البعد البالغة(13)، وسجل محور تنظيم الانفعالات الترتيب الرابع، بمتوسط حسابي قُدر بـ(9.47) حيث بلغت قيمة الانحراف المعياري (2.43) بمستوى متوسط، وهذا حسب درجة البعد البالغة(14)، وسجل محور الوعي بالانفعالات الترتيب الخامس بمتوسط حسابي قُدر بـ (9.21) حيث بلغت قيمة الانحراف المعياري(3.78) بمستوى متوسط، وهذا حسب درجات البعد البالغة(15) درجة.

2.2- مناقشة نتائج الفرضية الثانية:

وافقت هذه النتيجة نتيجة دراسات كل من الخفاف(2007) التي هدفت إلى التعرف على الذكاء العاطفي لدى طفل الروضة، وانتهت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الذكاء العاطفي لدى عينة البحث

متوسط (إيمان الخفاف، 2009، ص1)، فيما تعارضت هذه النتيجة بوجود مستوى متوسط من الذكاء الانفعالي لأطفال الأمهات العاملات، مع نتائج دراسة إيمان الخفاف وبيداء الحيايالي (د. ت.) والتي هدفت إلى التعرف على مستوى الذكاء العاطفي والثقة بالنفس لدى عينة من أطفال الروضة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود مستوى مرتفع من الذكاء العاطفي لدى أطفال الرياض (إيمان الخفاف، وبيداء الحيايالي، د. ت.، ص369).

وتفسر الطالبة هذه النتيجة بأن الأم هي المعلم الأول للانفعالات، حسب نظرية التعلق لبولبي، وهي صلة الوصل بين الطفل والعالم الخارجي، ومن خلالها يُكوّن التمثلات المعرفية التي سيستحضرها في مراحل حياته القادمة، ولذلك فإن غيابها اليومي والمتكرر لساعات طويلة، يحرم الطفل من هذا التعلم. وقد أظهرت دراسة Royer (1989)، أن مرحلة ما قبل المدرسة تتطلب مهارات معرفية وانفعالية وسلوكية لدى الوالدين والقائمين على تربية الطفل، لذا فإن الاهتمام برفع مستوى تلك المهارات يظهر تحسناً في التوافق الاجتماعي لدى الأبناء، والذي يعتبر محورا رئيسيا في الصحة النفسية (توفيق توفيق، 2001، ص28). وأجرت ليلارد وستيفاني (Lillard & Stéphanie 1999) دراسة حول ما إذا كان الأطفال صغار السن يفهمون مشاعر الآخرين ورغباتهم، حيث توصلت النتائج إلى أن الأطفال من (5-6) سنوات يظهرون إدراكا وفهما جديدين لمشاعر الآخرين، ويتواصلون معهم على هذا الأساس، ويرى دانهام وآخرون (Danham & all 2004)، أن حساسية الأم واستجابتها لانفعالات الطفل الملاحظة، تكون منبئة بالفهم الانفعالي لدى أطفال ما قبل المدرسة (زبيدة الحطاح، 2011، ص 138). كما أشارت ذات الدراسة إلى أن التواصل الاجتماعي بين الأم وطفلها يعتمد إلى حد كبير على المثيرات البيئية، والخبرات المبكرة، مما يسهم بدوره في تشكيل شخصيته، والتنبؤ بسلوكه التوافقي في المراحل النمائية المقبلة (توفيق توفيق، 2001، ص11). وفي الدراسة الشاملة التي أشرنا إليها سابقا والتي امتدت قرابة 50 عامًا، حيث أجراها باحثون من جامعة ستانفورد، على عينة من الأطفال بلغت (300) طفل، وجدت الدراسة أن الأبناء البالغين للأمهات العاملات، يتصفون بعدم قدرتهم على إنشاء علاقات دائمة، وأن جميع الأشخاص البالغين الذين كانت أمهاتهم عاملات يعانون (شك الحضانه)، أي عدم إيمان هؤلاء الأبناء بمفهوم الحب الدائم غير المشروط، لأن فترات ترك أمهاتهم لهم خلال وجودهن في العمل كانت لها آثار دائمة عليهم (https://manshoor.com/life/working-vs-non-working-mothers-children/). إن الأم العاملة ليست حاضرة الاستجابة لطفلها في جميع المواقف التي يتعرض لها، وهذا نظرًا لما ذكرناه سابقا من صراع الأدوار الذي لا يتيح لها القيام بدورها على أكمل وجه في النمو الانفعالي لطفلها، والذي يعتمد

أساساً على التواصل البصري، وشرح المواقف الانفعالية، والإصغاء الجيد وتبادل الحوار مع الطفل، والذي سوف يأخذ وقتاً من الأم تستغله في أداء مهمة أخرى، وبالتالي تهمل هذا الجانب دون وعي بأهميته، وقد تحاول في مرات قليلة الجلوس مع طفلها ومحاوَرته، والاستفسار عما يحبه ويكرهه، ولكنها غير كافية لإشباع حاجته اللازمة لنمو انفعالي سليم، كما أن الطفل داخل الروضة يتعرض لعدد المواقف السارة وغير السارة، والتي تنتج ردود فعل لديه ولدى المربيات تجاهه، ونظراً لإهمال الجانب الانفعالي للطفل لكونه وسط مجموعة كبيرة من الأطفال داخل الروضة، فإن الطفل لن يستطيع تلقي خبرات انفعالية مناسبة للموقف الذي مر به، مما يؤدي به إلى صعوبة الفهم الانفعالي، أو الوعي الانفعالي، وهذا ما توضحه نتيجة هذا البعد إذ جاء في الترتيب الأخير من حيث متوسط وجوده لدى الأطفال، ويحيلنا هذا إلى الأمية الانفعالية التي يعاني منها الآباء والأمهات في مجتمعنا، وتحوّل التربية إلى شكل مادي يعتمد على تلبية الحاجات المادية للطفل، في محاولة لخلق التوازن النفسي لدى الأم خصوصاً، كما يظهر من خلال النتائج أن مستوى التعاطف لدى عينة البحث متوسطاً، ونفسر هذه النتيجة بكون غياب الأم اليومي والمتكرر عن طفلها، يعيق نمو قدرة الطفل على التعاطف، فهي قدرة تنمو من خلال التفاعل المستمر، والحضور الجسدي والنفسي للأم، وتتبلور من خلال نبرة صوتها، والتلامس الجسدي بينها وبين طفلها، والتواصل البصري والحسي بينهما، ويؤكد معمرية في هذا السياق بأن الاتصالات المتبادلة المبكرة بين الأم وطفلها لها دور هام في نمو سمة التعاطف، ويتحقق هذا في عمر مبكر، حيث أكدت دراسات سترن (D. Stern) أن الجوانب الأساسية في الحياة الوجدانية تكمن في تلك اللحظات الحميمة بين الأم وطفلها، ففي تلك اللحظات تتكون أعظم الأمور حسماً، وهي أن تدع الطفل يعرف أن انفعالاته ستواجه بفهم وتقبل وتبادل، في عملية يسميها "سترن" التناغم أو الانسجام الذي يحدث بين الأم وطفلها، وبشكل التوقعات الانفعالية التي يستحضرها الأطفال كبالغين في علاقاتهم الشخصية الحميمة (بشير معمرية، 2005، ص48). وبالتالي يصبح الطفل أقل كفاءة من ناحية فهم انفعالات الآخرين وتفهم أحوالهم، ومشاعرهم، مما ينعكس سلباً على تنظيم انفعالاته بما يتناسب مع المواقف المسببة لها. وهذا ما أظهرته النتائج الموضحة في الجدول (29)، حيث يتضح أن بعد تنظيم الانفعالات يأتي في المرتبة الرابعة بفرق بسيط بينه وبين الوعي بالانفعالات، وهو قدرة تعتمد على الوعي بالانفعالات والتعاطف، وهذا يحيلنا إلى ما أسماه الهباش بـ "المرجعية الاجتماعية" حيث يرى أن أهميتها في كونها تحيل إلى قدرة الطفل على فهم دلالات انفعالات الآخرين، وعلى كشف الحالات العاطفية التي تتوارى وراءها، والتي تختلف تبعاً لنوعية الوضعيات المعالجة، وبالتالي فإن انفعالات الوالدين تشكل رسائل دلالية، وبناءً عليها يعمل الطفل على

ضبط سلوكه وتعديله (هشام خباش، 2010، ص. ص 70-76). وعليه فغياب تلك المرجعية والتي تمثل في سنوات الطفولة المبكرة الأم، والتي تمثل النموذج الأبرز لتقمص سلوكها، يجعل الطفل حائرا في اتخاذ رد فعل مناسب تجاه موقف معين، فهو يحاول تمثل انفعالات والديه وخاصة أمه من جهة، وانفعالات مربية الروضة من جهة ثانية، وقد تختلف هذه التمثلات وفقا لعدد المتغيرات الشخصية، وحتى العلائقية، فعلاقة الطفل بأمه ليست كعلاقته بمربيته، إذ تشير "مريم سليم" "أن هذه الفترة العمرية المبكرة حساسة للتعلم واستيعاب الخبرة التي يتعرض لها الطفل، فهو في حالة استعداد داخلية لاستقبال الخبرات الخارجية، دون أن تعطلها أو تصددها استجابات متعارضة، أو دون أن تعمل آليات الدفاع على تقليل أو تشويه تلك الخبرة (مريم سليم، 2002، ص. ص 198-199). وبالتالي فعمل الأم وغيابها في هذه المرحلة العمرية، والتحاق الطفل بالروضة، ليعهد به إلى مربية ما، ينجم عنه اختلافات في الاستجابات الانفعالية لكليهما (الأم والمربية)، مما يشوه تلك المعرفة الانفعالية، ويضع الطفل في موقف مشوش، كيف ينظم انفعالاته؟، ويتحكم في نفسه، وكيف يتصرف؟، وتوصلت دراسة دنيس (Dennis 2006) إلى أن نظرة الأم أثناء الانتظار ارتبطت بإصرار ومثابرة الطفل، وأما الدفء الأمومي فيرتبط بالتزام الطفل أثناء قيامه بدوره في المسرحية، أما بخصوص نظرة الطفل فان هذه العوامل زادت من سيطرته وقدرته على التنظيم الذاتي العاطفي (عايدة عبد الله، 2014، ص 1057). أي أن وجود الأم في محيط الطفل أدى إلى نجاحه في إدارة انفعالاته، وهذا ما يجعلنا نؤكد على أهمية حضور الأم انفعاليا، لأهميتها في فعالية تصرفات الطفل ونجاحه في مختلف المواقف التي يتعرض لها، ففي وجود الأم يشعر الطفل بالثقة من جهة، وهذا ما يجعله منطلقاً، وكذلك تمثل النموذج الأول الذي سيتعلم منه الطفل كيف ينظم انفعالاته وما يتوقع منه، وفي ذات السياق أظهرت دراسة ألبرت أليجري (Albert Alegre (2012 وجود علاقة بين الوقت الذي تقضيه الأمهات مع أطفالهن، وأبعاد الذكاء الانفعالي للطفل، كما أشارت الدراسة إلى وجود علاقة دالة إحصائيا موجبة بين عدد نشاطات الطفل داخل الروضة والوقت الذي تقضيه أمه معه، وكذا وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين عدد هذه النشاطات ذات العلاقة بالذكاء الانفعالي وتنوعها لدى الطفل (A. Alegre, 2012, p.p 493-508).

وأیضا أظهرت نتائج دراسة "ألينا تركولي وكريستينا تلبور" (A. Turculet & C. Tulbure 2014) وجود علاقة دالة إحصائيا موجبة بين الذكاء الانفعالي للأطفال والذكاء الانفعالي لآبائهم (A. Turculet & C. Tulbure, 2014, p.p 592-596). كما خلصت نتيجة دراسة "إلكاي ايليتاس وإسراء أمروغلي" (Ulutas & E. Omeroglu 2012) إلى وجود علاقة موجبة بين فهم الطفل لانفعالاته والذكاء الانفعالي

للأم، كما خلصت النتائج إلى وجود علاقة بين بعد فهم الانفعالات للطفل وأسلوب التربية الديمقراطي للأم (Ulutas & Omeroglu, 2012, p.p 167-180). فهذه المرحلة العمرية حرجة فمن خلال سعي الطفل إلى التوافق مع بيئته وضغوطاتها، قد يتعرض لمواقف صادمة تؤدي إلى اضطرابه، لذا يتطلب الأمر حكمة في تمييز أساليب الرعاية الملائمة لوقاية الأطفال من التردّي في اضطرابات انفعالية وسلوكية حادة، وذلك قبل أن تتدعم وترسخ، وتصبح نمطا مسيطرا" (مريم سليم، مرجع سابق، ص.ص 198-199). وعليه فإن انشغال الوالدين وخاصة الأم بالعمل، يعيق هذا التعلّم القائم على عاملين نمو القدرة على التعاطف والتي تتكوّن من خلال الاتصال الجسدي والعاطفي مع الأم من جهة، ثم سلوك الأم في المواقف المختلفة والذي يمثل نموذجاّ يتبعه الطفل في تصرفاته، وبالتالي ينشأ الطفل فاقدًا لأهم أساسيات الذكاء الانفعالي، والتي لن يتأتّى للطفل اكتسابها دون الحضور النفسي للأم وخلوها من جميع أشكال الصراع، واتخاذها أسلوبا ناجحا في تربية أطفالها لن يتأتّى لها مع شعورها بالضغطة المستمر، الناتج عن صراع الأدوار.

يتضح من خلال النتائج أيضا أن مستوى المهارات الاجتماعية لدى الطفل مرتفع، و يمكن تفسير هذه النتيجة بأن هذه المهارات تمثل غالبا ما خضع للأمّر والنهي وتعزيز السلوكات الحسنة، كما ترتبط لدى الطفل بالثواب والعقاب خاصة مع أقرانه في الروضة، وهي مرحلة التوجه النسبي الذرائعي، حيث يعتبر فيها الطفل أن الأفعال الخيرة تعزّزه ويثاب عليها، وهي التي تشبع حاجاته وحاجات غيره، فالحكم هنا مبني على المنفعة الشخصية وليس على القيم الإنسانية (مفيد حواشين، وزيدان حواشين، 2005، ص117). حيث يشير كوهلبرغ (Kohlberg) إلى أن هذه المرحلة العمرية تكون فيها تصرفات الطفل وسلوكياته محكومة على المستوى الخلفي بالحاجات المادية، ويحكم سوء تصرف الأطفال في هذه المرحلة من العمر جانبان هما حجم الخسائر المترتبة على الفعل، وحجم العقاب الذي يتلقاه (أمل حسونة، 2004، ص155). ولكن هذه المهارات تبنى أساسا على عملية النمذجة، كما أن هذه المرحلة العمرية حسب إريكسون تمثل مرحلة المبادأة في مقابل الشعور بالذنب، أي أن الطفل يكون في موقف حائر بين أن يتصرف، وبين مدى ملاءمة هذا التصرف لقيم الجماعة، لذا لابد من أن يكون هذا النموذج حاضرا لتقديم السلوك الجيد الذي سيتمثله الطفل.

ويظهر مستوى الدافعية لدى الأطفال مرتفعا ونستطيع تفسير هذه النتيجة بأن الأداء الانفعالي في هذه المرحلة يتصف بأنه أحسن من الأداء السابق، وبذلك يمكن أن يطور طفل هذه المرحلة بعض

الخبرات كالإنجاز، وهذا يمكن أن ينعكس على وصف الطفل لشخصه، ويصبح الطفل أكثر قدرة على أداء بعض الاستجابات الانفعالية، بسبب تطور إمكانياته الجسمية والحركية، وهذا يُطور لدى الطفل القدرة على اختبار الشعور بالثَمَن والسيطرة، وشعورا وفهما أفضل للذات، وإمكانياتها. وتبقى مشاعر السيطرة والثَمَن والكفاءة ذات قيمة بارزة، لم يكن قد شعر بها الطفل سابقا، ويصبح قادرا على التعبير على قدرته، واستطاعته إكمال مهمته، وأنه يستطيع أن يقنع أخاه، وابن جيرانه، وتظهر مشاعر السعي نحو تحقيق النجاح ظاهرة في حركاته وتعبيراته الانفعالية (يوسف قطامي، 2014، ص.ص 200-201). وغالبا ما نجد أن تشجيع الأطفال على إنهاء مهامهم أسلوب مصاحب لتشجيعهم على الإنجاز سواء في سباقات الجري، أو الألعاب التنافسية عموما، مما يتيح للطفل تعميم هذا على باقي النشاطات خاصة الجماعية منها، والتي هو منغمس فيها بإرادته، أو بغيرها داخل الروضة، لذا غالبا ما نجد الطفل متحمسا لتكرار ما تم تعلمه داخل الروضة.

3- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

1.3- عرض نتائج الفرضية الثالثة:

نص الفرضية: "توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات الأطفال على مقياس الأمن النفسي كما تدرجه الأمهات العاملات وبين درجاتهم على مقياس الذكاء الانفعالي".

للتحقق من صحة الفرضية استخدمنا اختبار معامل الارتباط بيرسون (R)، وذلك للتحقق من وجود علاقة بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الأطفال على مقياس الأمن النفسي و الذكاء الانفعالي، والجدول الموالي يوضح ذلك:

جدول رقم (30): يمثل المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج معامل الارتباط بيرسون بين

الأمن النفسي والذكاء الانفعالي.

متغيرات الدراسة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل ارتباط بيرسون	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
الأمن النفسي	315	71.51	21.82	0.752	313	0.000 دال
الذكاء الانفعالي		49.58	11.43			إحصائية

يتضح من خلال الجدول أعلاه:

- أن قيمة المتوسط الحسابي للأمن النفسي بلغت (71.51) وقيمة الانحراف المعياري بلغت (21.82)، بينما بلغت قيمة المتوسط الحسابي للذكاء الانفعالي (49.58) وقيمة الانحراف المعياري بلغت (11.43) بينما بلغت قيمة معامل الارتباط (0.752) عند درجة الحرية (313) وهذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى (0.000) مما يعني وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين درجة استجابات أفراد العينة على مقياس الأمن النفسي ودرجاتهم على مقياس الذكاء الانفعالي، وبالتالي تحققت الفرضية القائلة أنه توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات الأمن النفسي للأطفال كما تدرجه الأمهات العاملات و بين درجاتهم على مقياس الذكاء الانفعالي.

2.3- مناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

نفسر هذه النتيجة بأن علاقة الطفل بالأم علاقة مهمة تعتمد على كونها أهم شخص لديه، فوجودها قرب طفلها وحضورها النفسي المفعم بالإشارات العاطفية الإيجابية، يجعل الطفل يشعر بأنه محبوب وآمن، فينتقل لاستكشاف العالم من حوله بكل ثقة، ويبني علاقات ناجحة مع من حوله. كما أن التغير في البنية الأسرية للمجتمع الجزائري من العائلة الممتدة إلى الأسرة النووية، ساهم في الحيلولة دون تحقيق الإشباع الكافي لحاجات الطفل في ظل الغياب اليومي للأم بسبب عملها، ذلك أن للأسرة الممتدة مزاياها التي لا يمكن إغفالها، فحتى بغياب الأم يمثل عناصرها بديلاً مهماً عنها من الناحية الانفعالية، وهذا لتعود الطفل على هذه الوجوه ومشاركتهم في تربيته، فينشأ في كنف أشخاص مهمين من الناحية الانفعالية لديه، ويحققون درجة مهمة من الإشباع، كما أنهم يساهمون بدرجة كبيرة في تنمية كفاءاته الاجتماعية، لكن مع تغير هذه المنظومة المجتمعية وزوال العائلة الممتدة، تصبح مسألة إشباع الحاجات النفسية للأطفال الأمهات العاملات في ظل الأسرة النووية مهمة شاقة على الأم وحدها، ومع ثبات الدور الاجتماعي للرجل، فإنه يُلقى بكامل هذه المسؤولية على عاتق الأم بما أنه دورها الأساسي، فتلجأ لروضة الأطفال كبديل عن الأهل، لضرورة أملتتها الظروف الراهنة، فيجد الطفل نفسه في مكان يُعج بالأطفال في سنه وأقل منه وأكبر منه، فيصبح عنصراً من مجموعة من العناصر لا يلقى ذلك الاهتمام الخاص الذي يلقاه من طرف أبويه، وبالتالي لا يستطيع الشعور بأنه مميز ومحبوب بالقدر الكافي، وبالعودة إلى صراع الدور، فإن الأم العاملة لا تستطيع تحقيق الإشباع العاطفي لطفلها على درجة من الكفاية المطلوبة، فالضغوط التي تقع على عاتقها من شأنها إضعاف كفاءتها العاطفية تجاه أطفالها.

وتعلق "كارين هورني" على سلوك الوالدين الذي يقلل من شعور الطفل بالأمن بالشر الأساسي (Basic evil) ومن هذه الأنماط السلوكية عدم الاهتمام بالفرد، وأن الطفل الذي تساء معاملته بطريقة أو أكثر، أو بخبرة أو أكثر يشعر نحو والديه بعداء أساسي (Basic hostility)، ولسوء الحظ فإن مشاعر العداء التي يسببها الوالدان لا تبقى منعزلة، بل تعمم لتشمل العالم كله والناس أجمعين، والطفل يشعر بأن كل شيء وكل فرد يمثل خطراً عليه، أو يُقال أن الطفل عند هذه النقطة لديه قلق أساسي، وهو شعور الطفل بالعزلة والوحدة، والعجز في عالم عدائي، وأن هذا الاتجاه لا يُكون عصاباً في حد ذاته، ولكن تربة خصبة لينمو فيها العصاب ولهذا أسمته هورني "القلق الأساسي" (سالم سليمان، 2010، ص35).

فالأم العاملة ولتعدد أدوارها ودون قصد منها تُشعر طفلها بالإهمال، وعلى الرغم من محاولتها تعويض هذا النقص والذي يتمثل أساساً في حضورها الفعلي، فإن هذا يبدو غير كاف بالشكل المقبول، وذلك أن الحاجة للأمن النفسي مرتبطة بالوجود الإنساني، فعدم قدرة الطفل في مراحل عمره المبكرة على الاعتماد على نفسه بشكل كامل تجعله دائم الشعور بالقلق، ويمثل تذبذباً في مدى إحساسه بالأمن النفسي، حيث تمثل الأم النافذة التي يطل منها الطفل على العالم، والتي لا يستطيع في هذه المرحلة تجاوزها دون هذا المصدر الآمن، لذا نجد تعلق الطفل بأمه ضرورة نمائية، كما أنها حسب "أينسورث" تمثل قاعدة الأمان التي يعود إليها الطفل دائماً، فحضور الأم وحده يمثل أساساً لسلوكيات طفلها، كما ترى أينسورث وآخرون (Ainsworth & al, 1978) أن الطفل يهرع إلى الأم في مواقف الخطر والتهديد بحثاً عن الدعم، والشعور بالراحة، واتخاذ الأم قاعدة آمنة ينطلق منها للقيام بنشاطات استكشافية في بيئته المحيطة

(Daniel Chayer, 2006, p.10)، ويرى "بولبي" (Bowlby, 1951) أن الفترة الحاسمة لعلاقة المودة بين الطفل والأم كمصدر مباشر للعاطفة، وضروري للصحة النفسية للطفل - عكس الأب كشخصية ثانوية تكون في- السنوات الأولى المبكرة والحرية وهذه العلاقة سوف تنعكس على جميع أشكال تفاعله مع الأطفال والآخرين، مما يسهل عليه تحقيق علاقات مع المحيطين به، ويعتقد أن لدى الأم قدرة فطرية بيولوجية على مساعدة الطفل، إضافة إلى قدرتها على إقامة علاقة خاصة بينها وبين طفلها. فالوجود الفطري لهذه الوظيفة الأمنية هو ما يحدد علاقة الطفل بأمه، وهذا لإمكانية ملاحظتها طفلها بقوة عند شعور الصغير بخطر يهدده (Bowlby, J, 1969, p307). ويشير السمدادوني (2007) إلى أن جودة علاقة الارتباط المبكر بين الطفل ومن يقوم برعايته تعتبر متغيراً حاسماً يسهم في نمو السلوك المؤيد للمجتمع، وطبقاً لهذه النظرية فإن حساسية الأم لاحتياجات الطفل تسيّر وفق نمو نموذج من الحساسية للآخرين لدى الطفل، فالأطفال الذين ينالون ارتباطاً آمناً يقال أنهم يقومون بتكوين القدرة على تقمص الاستجابة مع

الآخرين، لأنهم هم أنفسهم قد مروا برعاية حساسة ومتقصصة، وهذا السلوك التقمصي الذي تم عرضه عن طريق الأم، قام بإشباع الاحتياجات الخاصة بالطفل، وزودته بالمصادر الانفعالية للاستجابة لاحتياجات الآخرين (السيد السمادوني، 2007، ص 173). كما تسهم العلاقات الصحية مع الوالدين والأم خصوصا من خلال إشباع الحاجة إلى الأمن النفسي في نمو تقدير الذات لدى الطفل، وهذه السمة هي إحدى الأبعاد الفرعية للوعي بالانفعالات حيث أكدت نتائج دراسة أسماء العطية (2006) العلاقة الموجبة بين إدراك الأطفال للأمن النفسي من الوالدين، وأبعاد تقدير الشخصية، حيث تمثل هذه العلاقات الناجحة مع من يحيطون بالطفل مؤشرا هاما على مستوى ذكائه الانفعالي، لأن المفهوم العام للذكاء الانفعالي هو القدرة على الوعي بالانفعالات الذاتية وانفعالات الآخرين، والقدرة على تنظيمها بما يتيح تعاملات فعالة وناجحة وقدرة على التعاطف، تؤدي إلى إقامة علاقات تواصلية مع من حوله، وشعور الطفل بالأمن يجعله أكثر ثقة بنفسه وبمن حوله، وأكثر انفتاحا وحساسية انفعالية، مما يتيح له توسيع شبكة علاقاته داخل الروضة وخارجها، ونوعية العلاقة بالأم تحدد مدى تحقق إشباعه للأمن النفسي كحاجة ملحة جدا في السنوات المبكرة من عمر الفرد، هذا الإشباع المناسب الذي ينعكس على قدرة الطفل على التعاطف، والوعي بالانفعالات، وبالتالي تكون مجموعة من المهارات الاجتماعية تؤدي إلى نجاح الطفل في التعامل مع أقرانه ومع من حوله من جهة، وتكون مؤشرا هاما على نمو السلوك الاجتماعي وحتى المعرفي للطفل في المستقبل من جهة ثانية.

ولعل نتائج دراسة الجيوشي (2010) تمثل سندا مهما على أن شعور الطفل بأنه آمن نفسيا من شأنه التأثير على قدرة الطفل على الوعي بانفعالاته، وإدارتها، بما أنهما مكونان أساسيان لكل من الثبات الانفعالي والذكاء الانفعالي، حيث خلصت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي و البعدي في الأمن النفسي و الثبات الانفعالي بأبعاده (الوعي بالذات، إدارة الانفعالات، الشعور بالذنب، المرونة، التفاؤل) لصالح القياس البعدي (<http://search.shamaa.org/fullrecord?ID=63825>).

كما يمثل السلوك الاجتماعي السوي مظهرا من مظاهر الذكاء الانفعالي وقد ثبت ارتباطهما بالأمن النفسي في دراسة كتلين وآخرون (2008) K.Maccog & all ، حيث توصلت نتائج الدراسة إلى أن الأمن النفسي، يعتبر وسيطا بين الصراعات الأسرية البناءة، والسلوك الاجتماعي الإيجابي للطفل (Maccog & all, 2008, p.270).

وتمثل الكفاءة الاجتماعية مجموعة من كفايات الذكاء الانفعالي، وهذا لأنها تتضمن المهارات الاجتماعية والسلوك الاجتماعي وتنظيم الانفعالات، حيث توصلت دراسة "آدم كيفيتز" Adam Kayftz (2011) إلى أن

الصراع الزوجي المدمر ارتبط بدرجات مرتفعة من العدوان والعاطفة السلبية، وعدم الاستقرار، وانخفاض مستويات المهارات الاجتماعية والسلوك الاجتماعي الإيجابي، وتنظيم العاطفة، وأن الأطفال يعبرون عن مخاوفهم الأمنية أو شعورهم بعدم الأمان بالعدوان المرتفع وانخفاض مستويات المهارات الاجتماعية، وبالتالي فإن الأمن النفسي يتوسط العلاقة بين نوعية الصراعات الزوجية والمظاهر التكيفية للطفل، فالصراع الزوجي المدمر يمثل عامل خطر على الصحة النفسية للطفل، ومستوى أمنه النفسي (Adam Kayft, 2011).

كما توصل زاهن وآخرون (Zahn-Waxler & al (1979 إلى أن الدفء الوالدي للأطفال ما قبل المدرسة يرتبط إيجابياً بالكفاءة الانفعالية، وذلك لأن هذا الأسلوب في التربية يجعل الأطفال في السنوات الأولى من العمر يشعرون بالأمن النفسي، ويكونون متوافقين اجتماعياً، ويتم قبولهم بشكل أفضل من رفاقهم (السيد السمادوني، 2007، ص171). هذا الدفء الذي يبقى غير كاف في ظل غياب الأم اليومي والمتكرر، نتيجة انشغالها بالعمل. لذا فإن نتائج الدراسات المذكورة آنفاً كلها تؤكد على وجود علاقة موجبة بين شعور أطفال الأمهات العاملات بالأمن النفسي، وذكائهم الانفعالي، متمثلاً في العديد من مكوناته.

4- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة

1.4- نتائج الفرضية الرابعة

نص الفرضية "توجد فروق دالة إحصائية بين الأطفال مرتفعي الأمن النفسي والأطفال منخفضي الأمن النفسي على مقياس الذكاء الانفعالي". للتحقق من هذه الفرضية تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية للمتغيرات، ثم حساب "ت"، والجدول الموالي يوضح ذلك:

جدول رقم (31): يمثل المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ونتائج اختبار (ت) لمرتفعي ومنخفضي

الأمن النفسي بدلالة الذكاء الانفعالي.

المتغيرات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار "ت"	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
الذكاء الانفعالي	مرتفعي الأمن النفسي	57	60.68	7.36	198	0.000
	منخفضي الأمن النفسي	143	41.12	9.56		دال إحصائياً

من الجدول أعلاه توضح المعالجة الإحصائية للبيانات:

- أن قيمة (ت) المحسوبة في درجة الذكاء الانفعالي لدى الأطفال بدلالة المستوى المنخفض و المرتفع للأمن النفسي بلغت (13.88) عند درجة حرية (198)، ومستوى الدلالة الإحصائية (0.000)، وهو دال إحصائياً، و بالتالي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الأطفال على مقياس الذكاء الانفعالي تعزى للأمن النفسي لدى عينة الدراسة لصالح الأطفال مرتفعي الأمن النفسي أي أن الفرضية تحققت ونقبلها.

2.4- مناقشة نتائج الفرضية الرابعة

من خلال النتائج الموضحة في الجدول أعلاه يتضح أن نسبة أطفال الأمهات العاملات منخفضي الأمن النفسي، تقارب نصف أفراد العينة، وهي نتيجة هامة تؤكد نتائج الفرضية السابقة، أي أن الأطفال مرتفعي الأمن النفسي أظهروا ارتفاعاً في درجاتهم على مقياس الذكاء الانفعالي، فيما أظهر الأطفال منخفضي الأمن النفسي انخفاضاً في درجاتهم على مقياس الذكاء الانفعالي، وهذا يعود إلى ضرورة إشباع الحاجة إلى الأمن النفسي في الطفولة لأهميته في صيرورة النمو، إذ يرى ماسلو "أن فقدان الشعور بالأمن في الطفولة، يحدد استجابات توافق الفرد مستقبلاً، فقد ذكر أن نوع الاستجابات التي تصدر عن عدم إشباع الحاجة إلى الأمن كاضطراب مثلاً، تصبح صفة مستقلة إلى الحد الذي يظل الشخص غير آمن حتى لو توفرت له فيما بعد عوامل المحبة و الأمن، و يبقى الشخص الآمن آمناً حتى لو تعرض للتهديد و الرفض" (Maslow, 1972b, pp. 3-4). وتمثل الأم أهم فرد يحقق هذا الإشباع، وعدم حضورها

الفعلي جسديا وعاطفيا مع طفلها يؤثر على شكل هذا الإشباع، ونوعيته، من جهة، ونموه الانفعالي وكفاءته العاطفية من جهة ثانية.

فالمجال الانفعالي للطفل في مراحل تطوره المبكرة يتعلق مباشرة مع حاجاته بالدرجة الأولى، حاجاته العضوية، ومن ثم حاجاته النفسية التي تأخذ بالظهور، وتقوم الأم وذوو الطفل المقربون بدور حاسم في تلبية هذه الحاجات وإشباعها، وخلال عملية الإشباع هذه تتولد العلاقات الحميمة بين الطفل وأمه، والتي تأخذ إلى حد كبير توجيه النمو المستقبلي لنفسية الطفل، وتحديد طبيعة علاقاته المتبادلة مع من حوله، فأثناء أول مراحل التماس مع الأم تتشكل لدى الطفل مشاعر الأمن والتعلق ومحبة الآخرين (ي. إكولتشييسكايا، 1997، ص35). فهذا الإحساس بالأمن والذي يتكون لدى الطفل منذ إشباع الأم لرغباته الأكثر أولية، ويتطور تبعا لإيقاع المواقف والوضعية المتكررة، هو الذي يسهم بشكل واسع في بنية وتنظيم انطباعاته الأولية (بطرس بطرس، 2008، ص46). ويرى "دافيز" (Davies 1994) أن أول ما يتعلمه الفرد إنما يتضمن صلته بأمه، وأن سائر أعضاء الأسرة والأصدقاء سرعان ما يدخلون في هذا النطاق، فالاستجابات الانفعالية الإيجابية التي يتعلمها إزاء أمه قد تتعرض للتعميم، وتؤثر على الاتصالات الاجتماعية بينه وبين الآخرين، وبناء على ذلك فإن الفرد الذي خبر الأمن والطمأنينة في بيئته الأسرية يشعر بالأمن والطمأنينة مع الأصدقاء والرفاق، أي أنه امتداد للأمن والطمأنينة التي يشعر بها الفرد في المراحل السابقة من عمره (P. Davies, 1994, p.147). وبالتالي فإن شعور الطفل بالأمن النفسي بدرجة كافية من شأنه تكوين القدرات والكفاءات العاطفية لديه، والتي ستساعده على النجاح في بناء علاقات اجتماعية مع من يحيطون به.

إذ يرتبط نمو المشاعر وتنمية المهارات المعرفية لضبط المشاعر والانفعالات والعواطف ارتباطا وثيقا بعلاقة الطفل مع أمه، فمن خلال انسجام المربي الأساسي (الأم)، مع التعبيرات الانفعالية السلوكية الصادرة عن الطفل، يتم توجيهها للاستجابة بالرعاية المناسبة، وبتعبير الوجه والانفعالات الأخرى، التي تساعد بدورها على تنظيم الحياة الانفعالية للطفل (باول سي هولينغر، 2009، ص91). وهذا ما أكدته بولبي حول نوعية العلاقة القائمة بين الطفل وأمه، والتي تمثل أساس انفعالي سييني الطفل عليه توقعاته الانفعالية، فنوعية التعلق تحدد مدى شعور الطفل بالأمن النفسي، وهذا الشعور بالأمن سيجعل الطفل واثقا من نفسه، منطلقا، وبالتالي فإن الطفل يشعر بالأمن النفسي عندما يكون قادرا على إبقاء علاقاته

مشبعة متزنة مع الناس ذوي الأهلية الانفعالية في حياته، كأفراد أسرته وأصدقائه (عبد الله الشهري، 2009، ص27).

وفي ذات السياق أكدت بحوث "ميوسن وآخرون" (Musen& al (1977 "أن الذين لم يحصلوا على عطف أسري كاف كانوا أقل أمناً، وأقل ثقة بالنفس وأكثر قلقاً، وأقل توافقاً من أولئك الذين يحصلون على مساندة وعطف أسري" ([http. Forum.Iraqacad.org viewtopic.php](http://Forum.Iraqacad.org/viewtopic.php)). وعليه فإن خبرات الطفولة تعمل على تشكيل الأمن النفسي لدى الطفل، وإن تكرار الخبرات الصادمة، والمواقف المحبطة، والحرمان من الرعاية السوية، وأساليب التعامل القائمة على الإهمال، والنبد، والرفض، تعد مصادر أساسية للقلق، ومن ثم الشعور بعدم الأمن، وهذا ما يؤدي إلى أشكال مختلفة من الاضطرابات النفسية، والطفل الذي يشعر بالأمن في بيئة أسرية مشبعة يميل إلى تعميق هذا الشعور فيرى البيئة الاجتماعية مشبعة لحاجاته، ويرى في الناس الخير والمحبة ويتعاون معهم، ويحظى بتقديرهم، فيقبله الآخرون وينعكس ذلك على تقبله لذاته (وفاء عقل، 2009، ص.ص 23-24). وبالتالي فشعور الطفل بدرجة كافية من الأمن النفسي كفيل بتوقع نجاح الطفل على الصعيد الاجتماعي، و هذا الشعور بالأمن لن يتأتى إشباعه للطفل إلا بوجود علاقة نوعية بين الطفل وأمه، قائمة على الحب والاهتمام والرعاية والاستجابة لحاجاته العاطفية قبل المادية، وفي ظل صراع الدور الذي تعانيه الأم العاملة والذي يصبح مع الوقت جزء من يومياتها، وتصبح تداعيات هذا الصراع واضحة على شخصيتها وتعاملاتها وسلوكها، مما يؤثر على كفاءتها العاطفية، والتي تمثل مصدراً أساسياً لإشباع حاجة الطفل إلى الأمن النفسي، الذي يمثل قاعدة ثابتة بوجود الأم لينطلق الطفل في مرحلة تالية، لإقامة صلات أخرى تُمكنه من إثبات نجاح صيرورة نموه انفعالياً واجتماعياً، والتي تؤكد من خلال هذا النمو السليم وجود مستوى مرتفع من الذكاء الانفعالي، لذا أظهر الأطفال مرتفعي الأمن النفسي مستوى مرتفع من الذكاء الانفعالي، ونعود للقول أنه بالرغم من صراع الدور فإن هناك ما يفرق بين الأمهات العاملات من سمات نفسية، وظروف اجتماعية واقتصادية تحدد مستوى تأثرهن بهذا الصراع، لذا أظهرت النتائج وجود أطفال أمهات عاملات يتمتعون بمستويات مرتفعة من الأمن النفسي والذكاء الانفعالي، لكن الأكيد مثلما أوضحته النتائج أن نسبة أطفال الأمهات العاملات منخفضي الأمن النفسي كبيرة، والأكيد أيضاً أن درجة إشباع الحاجة إلى الأمن النفسي تمثل محدداً حاسماً لمستوى الذكاء الانفعالي للطفل.

5- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة:

1.5- عرض نتائج الفرضية الخامسة:

- نص الفرضية " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الأطفال على مقياسي: الأمن النفسي كما تدركه الأمهات والعاملات والذكاء الانفعالي، تعزى لمتغير الجنس".
للتحقق من صحة الفرضية استخدمنا اختبار (ت) وذلك للتحقق من وجود فروق بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل من متغيري الأمن النفسي والذكاء الانفعالي، كل على حدة والجدول الموالي يوضح نتيجتي الفرضية :

جدول رقم (32): يمثل المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) لكل من الأمن النفسي والذكاء الانفعالي تبعا لمتغير الجنس.

متغيرات الدراسة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
الأمن النفسي	ذكور	138	73.05	1.104	313	0.271 غير دال إحصائيا
	إناث	177	70.32			
الذكاء الانفعالي	ذكور	138	49.00	0.796	313	0.247 غير دال إحصائيا
	إناث	177	50.03			

يتضح من خلال الجدول أعلاه:

- أن قيمة (ت) المحسوبة في الأمن النفسي بلغت (1.104) عند درجة الحرية (313) وبمستوى الدلالة الإحصائية (0.271)، حيث بلغ متوسط الذكور (73.05) والانحراف المعياري بلغ قيمة (21.77)، بينما بلغ متوسط الإناث (70.32)، والانحراف المعياري بلغ القيمة (21.84)، وبالتالي الفرضية تحققت فيما يتعلق بمتغير الأمن النفسي، أي "لا توجد فروق دالة إحصائية بين درجات الأطفال على مقياس الأمن النفسي كما تدركه الأمهات والعاملات تعزى لمتغير الجنس".

- كما أوضح الجدول أن قيمة (ت) المحسوبة في الذكاء الانفعالي بلغت (0.796) عند درجة الحرية (313)، وبمستوى الدلالة الإحصائية (0.247)، حيث بلغ متوسط الذكور (49.00) والانحراف المعياري

بلغ قيمة (10.84)، بينما بلغ متوسط الإناث (50.03)، والانحراف المعياري بلغ القيمة (11.88)، وبالتالي تحققت فرضية الدراسة أيضا فيما يتعلق بمتغير الذكاء الانفعالي، أي "لا توجد فروق دالة إحصائية بين درجات أطفال الأمهات العاملات على مقياس الذكاء الانفعالي تعزى لمتغير الجنس". والفرضية ككل تحققت أي "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الأطفال على مقياسي : الأمن النفسي كما تدركه الأمهات العاملات والذكاء الانفعالي تعزى لمتغير الجنس".

2.5 - مناقشة نتائج الفرضية الخامسة:

وافقت هذه النتيجة نتائج دراسات كل من بن الساسي (2013)، وعبد المقصود (1999)، والأحمد و الشبؤون (2011)، وعبود (2010)، حيث توصلت كلها إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في الأمن النفسي.

كما وافقت هذه النتيجة في شقها المتعلق بمتغير الذكاء الانفعالي نتائج دراسات كل من: الخفاف (2007)، والعازمي (2007)، وتوفيق وخلف (2009)، والخفاف والحيالي (2015) والتي خلصت إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في الذكاء الانفعالي لدى الأطفال.

ويمكن تفسير هذه النتيجة وفقا لنظرية التعلم الاجتماعي لبندورا (Bandura) ونظرية التعلم الاجتماعي المعرفي لوالتر ميشيل، حيث أن النمو يفسر على أساس التعلم بالقوة، في مواقف التفاعل الاجتماعي والتأثير المتبادل، ويرى باندورا أن التعلم الاجتماعي يحدث في صورة تفاعلية بين ثلاث محددات، معرفة الشخص ومدرجاته وعملياته الداخلية الأخرى، البيئة المشاهدة، والسلوك المنتج، والتعلم بالملاحظة يحدث دون قصد، ودون أن يحصل النموذج على أي دعم لسلوكه أحيانا، وقد يتعلم الطفل من النموذج المخزن لديه (عفاف عويس، 2003، ص.ص 80-81).

كما ترى ساندرا بيم (Sandra Bem) صاحبة نظرية سكيما الجندر (Shema Theory) أن عمليات التطور المعرفي للأطفال تعكس التنميط الجندي لديهم، حيث ترى أن الأطفال يستخدمون الجندر كأساس يبنى ويقود تصوراتهم عن الواقع، ويساعدهم في تنظيم معلوماتهم، وذلك من تعريف المجتمع الذي يعيشون فيه للذكورة والأنوثة، وتلتقي مع نظرية التعلم الاجتماعي بقولها أن التنميط الجنسي يتم اكتسابه من خلال المعايير الأساسية المناسبة للجنسين، والسائدة في المجتمع، وتحدد الثقافة أي نوع من الاسكيما الأهم فيما يتعلق بما هو مناسب للجنسين، وكيفية التعامل معهما، وترى أن الطفل الذي ينشأ في الثقافة الخاصة بالمجتمعات الحديثة حيث تعمل الأم، ويقوم الأب بمساعدتها في أدوارها التقليدية، يصبح ذو شخصية أندروجينية (Androgynous)، وهي التي تعمل على دمج الخصائص الإيجابية التي تعتقد أنها

ذكورية، مع تلك التي ينظر إليها عادة أنها أنثوية مما تكسب الطفل مرونة في الانتقال بين العقلانية والعاطفية (عصمت حوسو، 2009، ص157). وبالتالي فإن إدراك الطفل لما يدور حوله يتماشى مع ما يلاحظه، فالدور الاجتماعي للأنثى لم يعد ذات الدور الذي حدد فيما مضى الفروق بينها وبين الذكر، فالتغيرات الاجتماعية والاقتصادية أدت إلى تغير في الأدوار، ولم تعد تعزز تلك الأدوار التقليدية لكلى الجنسين وذلك من خلال ملاحظة الطفل اليومية لأبويه خاصة أمه فلم يعد دورها يقتصر على الأعمال النمطية الخاصة بالأم، ولكنها أصبحت تستعد و تخرج من البيت كما يفعل الأب، ويتشارك أمام الطفل المسؤوليات، والحوارات، واتخاذ القرار، هذا أدى إلى تبني أساليب في التنشئة الأسرية لا تفرق بين الجنسين، فقد وجد الباحثون في الدراسة الطولية لجامعة ستانفورد، "أن عمل الأمهات يؤدي عادةً إلى تشكيل بيئة منزلية يكون فيها الأطفال متساوين في الواجبات (<https://manshoor.com/life/working-vs-non-working-mothers-children>). وحتى من الناحية الانفعالية، أي ما تمنحه الأم العاملة لأطفالها سواء كانوا ذكورا أو إناثا من اشباع للحاجات النفسية هو على ذات القدر بينهما، لذا لا توجد فروق بينهما في مستوى الأمن النفسي، كما أن المعاملة التي من شأنها تنمية الذكاء الانفعالي لدى أطفالها والتي تعتمد على الوقت الذي تقضيه معهم، والتواصل الحسي بينها وبين أطفالها، ومشاركتهم وتمير تلك الرسائل العاطفية التي تمثل الأساس الذي سوف يتعلم الطفل من خلاله التعامل مع الآخرين، يكون كذلك على القدر ذاته بين أطفالها ذكورا وإناثا، ولكن هذا لا يعني أنها تعدهم لنفس الأدوار الاجتماعية بحيث تلغي تلك الهوية الجنسية ل كليهما، بل لازالت الثقافة السائدة في مجتمعنا تفضل الذكور على الإناث، ولا زالت تسعى إلى ترسيخ فكرة تفوق الجنس الذكري، نظراً لأن جيل آبائهم نشأ على ترسيخ السيطرة الذكورية، وهذا ما أدخل الرجل الذي تعمل زوجته في معادلة المحافظة على الدور النمطي، الذي يجعله غير مستعد لأداء بعض الأدوار الأنثوية لمساعدة زوجته، في مقابل التسليم بواقع الحال وهو أن الأم التي كان دورها في الماضي يتمثل في الإنجاب، وخدمة أسرتها، قد تفرغ اليوم ليتعدى هذا الدور إلى أدوار عديدة، تستلزم مساعدتها للحفاظ على كفاءتها كأم وزوجة، وتنتج عن هذا الصراع الداخلي للرجل رغبة غريزية في المحافظة على دوره التقليدي لأنه لا زال الأكثر قبولا اجتماعيا ونفسيا، من خلال المحافظة على عملية التمييز الجنسي للأولاد الذكور، كصيرورة طبيعية مصاحبة للنمو في هذه المرحلة، بما يتوافق مع الأدوار التقليدية لكلا الجنسين، وهو الأهم في مقابل اكتساب بعض القيم العصرية التي تشجع على بعض التسامح والتنازل عن هذا الدور بما تقتضيه الحاجة، بحيث يصبح مقبولا إلى حد ما أن

يساعد الولد أمه، أو أخته، أو زميلته في الروضة على أداء مهمة ما، وهذا التغير في الوظائف والواجبات، أدى إلى نمو سمة التعاطف لدى الذكور.

6- عرض وتحليل نتائج الفرضية السادسة

1.6- عرض نتائج الفرضية السادسة:

نص الفرضية "لا توجد فروق دالة إحصائية بين درجات الأطفال على مقياسي: الأمن النفسي كما تدركه الأمهات العاملات، والذكاء الانفعالي وفقا لمتغير عدد الأولاد في الأسرة (أقل من 3 أطفال- 3أطفال وأكثر)".

و للتحقق من صحة الفرضية استخدمنا اختبار(ت) وذلك للتحقق من وجود أو عدم وجود فروق بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل من متغيري الأمن النفسي والذكاء الانفعالي كل على حدة، والجدول الموالي يوضح النتائج بدلالة عدد الأولاد في الأسرة:

جدول رقم (33): يمثل المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار(ت) لكل من: الأمن النفسي والذكاء الانفعالي تبعا لمتغير عدد الأولاد.

متغيرات الدراسة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
الأمن النفسي	أقل من 3 أولاد	146	72.35	21.190	313	0.052 غير دال إحصائيا
	3 أطفال وأكثر	169	70.79	22.388		
الذكاء الانفعالي	أقل من 3 أولاد	146	51.10	10.685	313	0.029 دال إحصائيا
	3 أطفال وأكثر	169	48.27	11.923		

يتضح من خلال الجدول أعلاه:

- أن قيمة(ت) المحسوبة في الأمن النفسي بلغت (0.63)، عند درجة الحرية (313) وبمستوى الدلالة الإحصائية (0.52)، حيث بلغ متوسط أطفال الأمهات العاملات اللواتي لديهن عدد أطفال أقل من 3 (72.35)، والانحراف المعياري بلغ قيمة (21.19)، بينما بلغ متوسط أطفال الأمهات العاملات اللواتي لديهن عدد أطفال أكثر أو يساوي 3 (70.79) والانحراف المعياري بلغ القيمة (22.38)، وبالتالي

تحققت فرضية الدراسة فيما يتعلق بمتغير الأمن النفسي، أي "لا توجد فروق دالة إحصائية بين درجات الأطفال على مقياس الأمن النفسي كما تدركه الأمهات العاملات وفقا لعدد الأولاد".

- كما يوضح الجدول (33) أن قيمة (ت) المحسوبة في الذكاء الانفعالي بلغت (2.19) عند درجة الحرية (313) وبمستوى الدلالة الإحصائية (0.029)، حيث بلغ متوسط الذكاء الانفعالي للأطفال الأمهات العاملات اللواتي لديهن عدد أطفال أقل من 3 (51.10)، والانحراف المعياري بلغ قيمة (10.68)، بينما بلغ متوسط الذكاء الانفعالي للأطفال الأمهات العاملات اللواتي بلغ عدد أطفالهن أكثر من 3 (48.27)، والانحراف المعياري بلغ القيمة (11.92)، وبالتالي لم تتحقق فرضية الدراسة في شقها الخاص بالذكاء الانفعالي، ونقبل الفرض البديل أي "توجد فروق دالة إحصائية بين درجات الأطفال على مقياس الذكاء الانفعالي وفقا لمتغير عدد الأطفال لصالح أطفال الأمهات العاملات اللواتي لديهن عدد أطفال أقل من 3 أولاد".

والفرضية ككل تحققت جزئيا حسب عدد الأولاد.

2.6 - مناقشة نتائج الفرضية السادسة

وافقت النتائج في جزئها الخاص بالأمن النفسي نتائج دراسة أميرة دوام وشريف حورية (2014) حيث وجدت الدراسة، أنه لا توجد علاقة ارتباطية بين عدد الأبناء وإدراك الأمهات (العاملات وغير العاملات) لأساليب المعاملة الوالدية والأمن النفسي (أميرة دوام، وشريف حورية، 2014، ص 47).

يمكن أن نفسر هذه النتيجة أنه على الرغم من المستوى المتوسط العام للعينة، وفقا لكومنز وديفيز (1996) فالأمن العاطفي هو الشعور بالطمأنينة كما يدركها الأطفال، أي إدراكهم مدى ايجابية وأمن الروابط الأسرية، ومدى استقرارها حتى في مواجهة الضغوطات اليومية، ويتعلق الأمر في حالتنا هذه بالانفصال المتكرر للأمن عن أطفالها نتيجة لخروجها للعمل، فالطفل متعلق بأمه، لأنه يدرك أنها قاعدة الأمان، ومصدر راحته وطمأنينته بغض النظر عن إدراكه لكفاية مشاعرها بالنسبة إليه، ويشعر أنه جزء من أسرته، وبالتالي فهو يتلقى نفس الاهتمام والحب كإخوته، فهي لا تفرق بينه وبينهم، وهذا لإتباع الأم العاملة لأسلوب عدم التفرقة بين أطفالها، وهذا يعود لفطرتها بالدرجة الأولى ولدورها الأساسي كأم تحمل ما يؤهلها لتوزع مشاعرها بالتساوي على أطفالها، وقدرتها على منح الراحة والطمأنينة لهم، " لعل السبب يعود بالدرجة الأولى إلى محبتها المجردة للطفل، وهي محبة متعددة الجوانب، فهي تشمل حماية الطفل، ورعايته والاهتمام به والقلق لأجله، وغير ذلك من المشاعر (ي.إ.كولتشييتسكايا، 1997، ص.ص 30-31). حتى وإن كان عملها يجعلها أقل إشباعا لحاجة أطفالها إلى الأمن النفسي، إلا أنها تحبهم بذات القدر،

خاصة مع شعورها بألم التقصير نحوهم، وهذا ما ينعكس على عدم وجود فروق بينهم في شعورهم بالأمن النفسي.

ونفس نتيجة الفرضية في جزئها الثاني المتعلق بالذكاء الانفعالي والتي خلصت إلى وجود فروق في الذكاء الانفعالي تبعاً لعدد الأولاد ولصالح أطفال الأمهات العاملات اللواتي لديهن أقل من 3 أطفال، وذلك لأن تعليم الذكاء الانفعالي يتطلب وعياً ومراقبة للطفل، وحضوراً ومزاجاً مناسباً من طرف الأم، وهذا لأهمية اتصالاتها الأولية على نمو المخ الانفعالي للطفل، لاسيما القدرة على التعاطف والوعي بالانفعالات، حيث يشير حجازي (2004) إلى أن ما يتكون بين الأم والطفل نظام من الحالات الانفعالية التفاعلية المميزة يحرك الخرائط العصبية الدماغية الفطرية للتفاعل والعلاقة، فيعززها وينشطها، وينميها، ولقد تبين أن الطفل يملك حالة بين ذاتية أولية على شكل تجهيز دماغي معقد من الاستعدادات والقدرات على الاتصال، وتنتمي هذه الاستعدادات فيما بعد النظام المميز من التفاعل والتواصل المتكاملين (مصطفى حجازي، 2004، ص194). أي أن الاستعداد لهذا النوع من التعلم موجود وينتظر التحفيز والتنشيط من الأم، عن طريق الإشارات العاطفية التي تنقلها لطفلها من خلال نوعية علاقتها بطفلها، وبالتالي فإن عدد الأطفال داخل منزل الأم العاملة من شأنه التأثير على نوعية هذه العلاقة، فالأم التي لديها طفلان ليست كذلك التي لديها أكثر من ثلاثة أطفال، فكلما قل عدد الأطفال كلما كانت الأم العاملة أكثر فاعلية في القيام بدورها في نموهم الانفعالي، وإن كان ليس بالكفاءة المطلوبة، حيث يشير سمير بن موسى (2015) إلى "أن المرأة العاملة عندما تتجرب طفلاً تزداد مسؤولياتها، ويزيد معها التوتر والتعب، ويقلل من فعاليتها بحكم أنها المسؤولة الأولى عن رعاية الأطفال مع كثرة انشغالها، كما أن عدد الأولاد يساهم في حدة الصراع وتأزمها، مما يسبب ثقل مسؤولياتها" (سمير بن موسى، 2015، ص167). وهذا ينعكس على قدرتها على متابعة أطفالها خاصة في هذه المرحلة العمرية الحرجة والتي تتطلب حضورها الواعي والقوي، ويرى قطامي أنه "في هذه المرحلة العمرية تميل انفعالات الطفل إلى التدرج نحو الاستقرار والثبات النسبي، لأنه قد تعود على حالات الإشباع والمنع، والتأجيل لحاجاته، واختبر هذه الحالات، واطمأن في حدود خبراته أنه سيتم إشباعها، ولكنها تتأجل حسب ظروف الأم، أو المربية، أو الكبار المحيطين به (يوسف قطامي، 2014، ص181). لكن الأم العاملة ولتعدد مسؤولياتها بالإضافة إلى عبء تعدد الأطفال داخل الأسرة، فإن ظروفها لن تسمح لها دائماً بتحقيق الاستجابات المناسبة لأطفالها في المواقف المختلفة التي يواجهونها، لذا تعطي الأولوية لمن يحتاجها أكثر، وغالباً ما يكون الطفل الأصغر، وبالتالي تزداد الغيرة بين الأطفال، وفي حالة الأم العاملة قد يزيد الوضع سوءاً مع انشغالها المكثف، وتجاوز عدد

الأطفال ما تسمح به ظروفها على رعايتهم، فتزداد غيرة الطفل مما يجعل الطفل عدوانيا في أغلب الأحيان، لجذب انتباه أمه التي أهملته من جهة وللتعبير عن غضبه من تدني مكانته لديها، وبالتالي يضعف هذا من قدرته على تنظيم انفعالاته، نتيجة لغياب التعاطف الذي من المفروض أن يتم تعلمه في مواقف التفاعل المختلفة بين الأم وطفلها فما بالك بأكثر من طفل.

إن تعلم الذكاء الانفعالي يتطلب تفاعلا مع الأم في مواقف اللعب التي يمارسها الطفل (على اعتبار وجود أماكن للعب داخل المنزل)، أو عند مشاهدته للرسوم المتحركة والتي يتمحور أغلبها على الحركة، حيث يتعلم الطفل منها أيضا مختلف الاستجابات الانفعالية، وفي غياب المراقبة و التقويم المناسبين، يطور الطفل تقمصات انفعالية قد لا تتناسب في معظمها مع ما يتوقعه الوالدان، ومع ما يؤهله لتطوير كفاءاته الانفعالية، فغالبا ما تترك الأم أطفالها يلعبون وحدهم لتقوم بدور آخر في قائمة أدوارها الكثيرة، وعدم مشاركتها لهم في مثل هذه المواقف يجعلهم غير قادرين على تنظيم انفعالاتهم، وإدارتها في مواقف الغضب، والعناد، والحزن، وبالتالي لن يكون لديهم مرجعية اجتماعية يقيسون من خلالها ملائمة استجاباتهم للمواقف المختلفة، لذا أظهرت النتائج أنه توجد فروق في الذكاء الانفعالي لدى أطفال الأمهات العاملات تبعا لعدد أطفالها.

7- عرض ومناقشة نتائج الفرضية السابعة:

1.7- عرض نتائج الفرضية السابعة:

نص الفرضية " لا توجد فروق دالة إحصائية بين درجات الأطفال على مقياسي: الأمن النفسي كما تدركه الأمهات العاملات، والذكاء الانفعالي حسب متغير عمر الأم (30 سنة وأقل - أكبر من 30 سنة) " وللتحقق من صحة الفرضية استخدمنا اختبار(ت) وذلك للتحقق من وجود فروق بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل من متغيري الأمن النفسي والذكاء الانفعالي كل على حدة، حسب عمر الأم والجدول الموالي يوضح نتائج الفرضية:

جدول رقم (34): يمثل المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) لكل من: الأمن النفسي والذكاء الانفعالي لدى أطفال الأمهات العاملات حسب عمر الأم.

متغيرات الدراسة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
الأمن النفسي	30 سنة و أقل	141	70.92	21.072	313	0.665
	أكبر من 30 سنة	174	71.99	22.457		غير دال إحصائياً
الذكاء الانفعالي	30 سنة و أقل	141	48.98	11.448	313	0.401
	أكبر من 30 سنة	174	50.07	11.435		غير دال إحصائياً

يتضح من خلال الجدول أعلاه: -

- أن قيمة (ت) المحسوبة في الأمن النفسي بلغت (0.433)، عند درجة الحرية (313)، وبمستوى الدلالة الإحصائية (0.665) وهي قيمة غير دالة، حيث بلغ متوسط الأمن النفسي للأطفال الذين تنتمي أمهاتهم إلى الفئة العمرية من 30 سنة وأقل (70.92)، والانحراف المعياري بلغ قيمة (21.07)، بينما بلغ متوسط الأمن النفسي للأطفال الذين تنتمي أمهاتهم إلى الفئة العمرية الأكبر من 30 سنة (71.99) والانحراف المعياري بلغ القيمة (22.45)، وبالتالي تحققت فرضية الدراسة في شقها المتعلق بالأمن النفسي أي لا توجد فروق دالة إحصائية بين درجات الأطفال على مقياس الأمن النفسي كما تدرجه الأمهات العاملات حسب متغير عمر الأم.

- كما يوضح الجدول (34) أن قيمة (ت) المحسوبة في الذكاء الانفعالي بلغت (0.84) عند درجة الحرية (313) وبمستوى الدلالة الإحصائية (0.401) وهي قيمة غير دالة، حيث بلغ متوسط الذكاء الانفعالي للأطفال الذين تنتمي أمهاتهم إلى الفئة العمرية من 30 سنة وأقل (48.98)، والانحراف المعياري بلغ قيمة (11.44) بينما بلغ متوسط الذكاء الانفعالي للأطفال الذين تنتمي أمهاتهم إلى الفئة العمرية الأكبر من 30 سنة (50.07)، والانحراف المعياري بلغ القيمة (11.43)، وبالتالي تحققت فرضية الدراسة في شقها الخاص بالذكاء الانفعالي، أي لا توجد فروق دالة إحصائية بين درجات الأطفال على مقياس الذكاء الانفعالي حسب متغير عمر الأم.

ومن ثم تحققت الفرضية ككل أي أنه " لا توجد فروق دالة إحصائية بين درجات الأطفال على مقياسي: الأمن النفسي كما تدرجه الأمهات العاملات، والذكاء الانفعالي حسب متغير عمر الأم (30 سنة وأقل - أكبر من 30 سنة) " .

2.7 - مناقشة نتائج الفرضية السابعة:

إن نتيجة الفرضية في شقها الخاص بالأمن النفسي تؤكد أن إدراك أطفال الأمهات العاملات للأمن النفسي لا يختلف بدلالة عمر الأم، وهذا كما تم الإشارة إليه سابقا ناتج عن قدرتها الفطرية كأم على حب أطفالها واهتمامها بهم على نفس القدر مهما كان سنها، فحاجتها للأمومة لا تختلف عن حاجة طفلها لها، أي أنها علاقة تعلقية متبادلة بينهما كل طرف فيها يحاول اشباع حاجته للآخر، فيقدر ما تمثل الأم للطفل قاعدة أمان، يمثل هو أيضا سببا لوجودها، ودافعا لاستمرارها، وعليه فإن حساسيتها الانفعالية تجاه أطفالها تبدأ منذ يوم ولادة طفلها وتستمر على مر سنين عمره القادم، ولا تختلف في ذلك الأمهات إن كن في سن صغيرة أو كبيرة.

أما في شق الفرضية الخاص بالذكاء الانفعالي فقد وافقت هذه النتيجة ما توصلت إليه دراسة إلکاي ايليتاس وإسراء أمروغلي (2012) E.Omeroglu I.Ulutas والتي هدفت إلى معرفة العلاقة بين كل من اتجاهات الأم ومستوى ذكائها الانفعالي، وكذا البيئة الأسرية من جهة، والذكاء الانفعالي لطفلها صاحب الست سنوات من جهة ثانية، حيث توصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود علاقة بين عمر الأمهات و مستوى الذكاء الانفعالي لأطفالهن (I.Ulutas& E.Omeroglu,2012,pp.167-180). وفي ضوء هذه النتيجة فإن الأمهات العاملات تتشابه ظروفهن المهنية من حيث خروجهن اليومي والمتكرر، ومن حيث نمط الحياة المشترك بينهما، كما أن الأمهات العاملات على اختلاف أعمارهن يتبنين نفس الأساليب التربوية لأطفالهن، كما أنهن يتبادلن التجارب والخبرات، وينعكس هذا على سلوكات أطفالهن، ومدى شعور هؤلاء الأطفال بالإشباع العاطفي، الذي ينعكس على شعورهم بالأمن النفسي، ومن ثم على قدرتهم على بناء علاقات سليمة وناجحة.

في حين أشارت دراسة "ميوسن" (1975) Mussen وآخرين أنه توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة بين عمر الأم وقدرة الطفل على التكيف الاجتماعي، وأن اضطراب السلوك لدى الطفل، خلال السنوات الأولى من حياته يرتبط بدرجة كبيرة بعمر الأم ونضجها النفسي والاجتماعي (توفيق توفيق، 2001، ص11). كما يرى السامدونى (2007) أن الكثير من الدراسات أكدت أن النمو الانفعالي والاجتماعي خلال السنوات الأولى يتأثر بالجو الأسري العام، وشخصية الأم وعمرها، ومستوى تعليمها، وخلفيتها الاجتماعية، كل ذلك يؤثر

على جوانب شخصية الطفل، العقلية والاجتماعية والوجدانية، كما تؤثر على طبيعة العلاقة بين الطفل والوالدين، خصوصاً الأم، وعلى المعايير والمعتقدات التي تقدمها الأم لطفلها (السيد السمدوني، 2007، ص166). ولعل التأثير يأتي كذلك من الاختلاف الثقافي وتأثيره على الانفعالات، وأساليب التربية المتبعة والتي من شأنها أن تجعل الأمهات تختلف أساليبهن في التربية، فتنوع التجارب والاهتمام بالطفولة المبكرة وتنميتها، والاطلاع على البحوث في مجال التربية يمثل شكلاً من أشكال الثقافة المنتشرة في أوساط المجتمعات المتحضرة، إلا أن مجتمعنا لازال ملتزماً بتقاليد ومعايير معينة خاصة من الناحية الانفعالية، ولإزالة العقل الجمعي يحكم سلوكياتنا تجاه من حولنا لذا فالأمهات يمارسن أساليب متشابهة في التربية، فهن وبحكم خروجهن للعمل يتشاركن ذات الوضع الاجتماعي، ويتبادلن الخبرات في مجال التربية، وفي هذا السياق يمكننا القول أن أطفال الأمهات العاملات يعكسون من الناحية الانفعالية شخصيات أمهاتهم، ومدى قدرتهن على النجاح كأمهات، وبالرغم من المستوى المتوسط للعينة إلا أن النتائج أثبتت أنه لا توجد فروق بين أطفال الأمهات في الأمن النفسي والذكاء الانفعالي تبعاً لمتغير العمر، فالأمومة تبقى ذاتها سواء كان عمر الأم فوق أو تحت الثلاثين.

8- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثامنة:

1.8- عرض نتائج الفرضية الثامنة:

نص الفرضية "لا توجد فروق دالة إحصائية بين درجات الأطفال على مقياسي: الأمن النفسي كما تدركه الأمهات العاملات، والذكاء الانفعالي تبعاً لمتغير مجال عمل الأم (التعليم، الإدارة، الصحة) " للتحقق من هذه الفرضية تم حساب المتوسط والانحراف المعياري لكل من الأمن النفسي والذكاء الانفعالي، حسب متغير عمل الأم في ثلاث مجموعات، ثم حساب تحليل التباين الأحادي للمتغير والجدول الموالي يوضح المعطيات الوصفية لمتغيرات البحث حسب مجال عمل الأم.

جدول رقم (35) يمثل المعطيات الوصفية لكل من: الأمن النفسي والذكاء الانفعالي حسب مجال عمل الأم.

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العينة	مجال عمل الأم	متغيرات الدراسة
21.59	71.98	91	الإدارة	الأمن النفسي
20.40	67.04	103	الصحة	
22.64	74.98	121	التعليم	
11.43	49.52	315	الكل	
11.31	50.66	91	الإدارة	الذكاء الانفعالي
11.09	47.85	103	الصحة	
11.72	50.24	121	التعليم	
21.82	71.51	315	الكل	

يتبين من الجدول أعلاه أن:-

- جميع المتوسطات في درجات الأمن النفسي لدى عينة الدراسة متفاوتة حسب مجموعات عمل الأم الثلاث، حيث نجد أن قيمة المتوسط الحسابي لأطفال الأمهات العاملات في مجال الإدارة بلغت (71.98)، وانحراف معياري قدر بقيمة (21.59) والمتوسط الحسابي لأطفال الأمهات العاملات في مجال الصحة بلغ (67.04)، وانحراف معياري قدر بقيمة (20.40)، والمتوسط الحسابي لأطفال الأمهات العاملات في مجال التعليم بلغ (74.98)، وانحراف معياري قدر بقيمة (22.64).

- كما نلاحظ من خلال الجدول (35) أن جميع المتوسطات في درجات الذكاء الانفعالي لدى عينة الدراسة متقاربة حسب مجموعات عمل الأم الثلاث حيث نجد أن قيمة المتوسط الحسابي لأطفال الأمهات العاملات في مجال الإدارة بلغت (50.66)، وبانحراف معياري قدر بقيمة (11.31) والمتوسط الحسابي لأطفال الأمهات العاملات في مجال الصحة بلغ (47.85)، وبانحراف معياري قدر بقيمة (11.09) والمتوسط الحسابي لأطفال الأمهات العاملات في مجال التعليم بلغ (50.24)، وبانحراف معياري قدر بقيمة (11.72).

جدول رقم (36): يمثل نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لكل من: الأمن النفسي والذكاء الانفعالي حسب مجال عمل الأم.

متغيرات الدراسة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	تحليل التباين	الدالة الإحصائية
الأمن النفسي	داخل المجموعات	3531,959	2	1765,980	3.775	0.024 دال إحصائياً
	بين المجموعات	145970.726	312	467,855		
	المجموع	149502.686	314			
الذكاء الانفعالي	داخل المجموعات	465.381	2	243.691	1.788	0.169 غير دال إحصائياً
	بين المجموعات	40595.305	312	130.113		
	المجموع	41060.686	314			

من خلال الجدول أعلاه توضح المعالجة الإحصائية للبيانات:

- وجود فروق دالة إحصائية في درجة الأمن النفسي لدى عينة الدراسة، حيث بلغت قيمة اختبار تحليل التباين الأحادي (F) القيمة (3.775)، عند مستوى دلالة (0.024) أي لم تتحقق الفرضية في شقها

الخاص بمتغير الأمن النفسي، أي "توجد فروق دالة إحصائية بين درجات الأطفال على مقياس الأمن النفسي كما تدركه الأمهات العاملات تبعاً لمجال عمل الأم".

- وجود فروق دالة إحصائية في درجة الذكاء الانفعالي لدى عينة الدراسة، حيث بلغت قيمة اختبار تحليل التباين (F) القيمة (1.788)، عند مستوى دلالة (0.169)، أي تحققت الفرضية في شقها الخاص بمتغير الذكاء الانفعالي، وبالتالي لا توجد فروق دالة إحصائية بين درجات الأطفال على مقياس الذكاء الانفعالي تبعاً لمجال عمل الأم.

ومن أجل معرفة اتجاه الفروق في الأمن النفسي و تم استخدام الاختبارات البعدية (LSD) فكانت النتائج موضحة في الجدول الموالي:

جدول رقم (37): يمثل اختبار (LSD) للمقارنات البعدية للأمن النفسي

المتغير	مجالات عمل الأم	متوسط الفروق	الدلالة الإحصائية
الأمن النفسي	الإدارة	الصحة	0,113
		التعليم	0,319
	الصحة	الإدارة	0,113
		التعليم	0,007
	التعليم	الإدارة	0,319
		الصحة	0,007

من خلال الجدول يتضح ان النتائج تشير إلى:

- وجود فروق دالة إحصائية بين فئة العاملات في قطاع الصحة وبين فئة العاملات في قطاع التعليم لصالح فئة العاملات في قطاع التعليم، وهذا ما يُبينه جدول المتوسطات أعلاه حيث بلغت قيمة الدلالة الإحصائية (0.007) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05).

والفرضية ككل تحققت جزئياً حسب متغير مجال عمل الأم.

2.8- مناقشة نتائج الفرضية الثامنة:

يمكن تفسير هذه النتيجة أن أطفال الأمهات العاملات في المجال الصحي يختلفون عن باقي أطفال الأمهات العاملات في مجالي التعليم والإدارة ، مع أفضلية أطفال الأمهات العاملات في مجال التعليم، وهذا للخصوصية التي يتسم بها القطاع الصحي عن غيره من المجالات، فالعمل في قطاع الصحة لا يخضع لأوقات منتظمة، بل يخضع لقانون المناوبة في مختلف الأوقات، لذا تتراوح أوقات العمل بين الليل والنهار، وهذا ما يؤثر على الوجود المنتظم للأُم العاملة في المجال الصحي مع طفلها، فعدم وجوده معها في النهار قد يليه غيابها في المساء ويمتد إلى المبيت في المستشفى، مما يجعل الطفل قلقاً متوتراً، خاصة إذا لم يجد الرعاية المناسبة ممن ينوبون عنها، فالمنزل يقترن لدى الطفل بوجودها معه، لأنها قاعدة الأمان التي ينطلق منها لاكتشاف ما حوله، فبوجودها داخل المنزل، وبالرغم من عدم حضورها النفسي معه إلا أن هذا الوجود الفيزيقي يحمل الكثير من معاني الطمأنينة، والراحة للطفل، على الرغم من انشغالها في معظم أوقاتها بإنجاز مهامها، ولعب أدوارها المختلفة، ويؤكد حواشين وحواشين (2005) "أن الأطفال مازالوا أكثر تعلقاً بالأُم وستبقى أهم شخص، يمثل سلوكها التأثير البيئي الأهم إن لم يكن الوحيد في شخصية الطفل ونموه الاجتماعي" (مفيد حواشين، وزيدان حواشين، 2005، ص355).

كما أن غيابها في الليل خاصة قد يضاعف من حدة الخوف وقلق الانفصال، هذا القلق الذي يمثل أحد معوقات شعور الطفل بالأمن النفسي، ويشير ريسان وآخرون (2004) إلى أن تواجد الأم في المنزل عند عودة الطفل من الحضانة أو المدرسة، يؤثر على طبيعة ردّات فعله الناتجة عن هذا الانفصال (ريسان مجيد وآخرون، 2004، ص218). ويظهر الأطفال الصغار الذين يعانون من قلق الانفصال انزعاجاً شديداً حول سلامة الشخص الذي يعتني بهم، وقد تشغل الطفل مخاوف من احتمال اختطافه، وغالباً ما يعاني من كوابيس متكررة تتضمن معاني الانفصال، وقد يصر على أن يشارك غيره بالفرش، وقد يتابع أطفال مرحلة الطفولة المبكرة الشخص الذي يعتني بهم كظله، يتبعونه حول المنزل للحفاظ على الاقتراب منه دائماً، وتشير النظريات التي تفسر تطور قلق الانفصال الشديد، عادة ما تتضمن عوامل مثل الأحداث الضاغطة الخاصة ، ويمكن أن يكون الأطفال أكثر قابلية لقلق الانفصال خلال مرحلة الطفولة المبكرة من نموهم حيث يكون قلق الانفصال طبيعياً أو مظهراً من مظاهر التطور الطبيعي للطفل، فالتعبير عن القلق كاستجابة للانفصال عن الشخص الذي يقوم على العناية بالطفل في هذه المرحلة، يمكن أن يكون تكيفياً، إلا أن استجابة القلق التكيفية هذه التي تعمل على إبقاء الصلة مع الشخص القائم على العناية

بالطفل، قد لا تكون عابرة تحت بعض الشروط التعزيزية، هذا وقد أكد آخرون أن مشكلات قلق الانفصال قد تتطور نتيجة لطبيعة الخبرات المبكرة للطفل مع الأشخاص الذين يلتصق بهم (روبرت ليمن وتوني همبريكنج، 1998، ص. ص 199-200). و من شأن مبيت الأم في المستشفى وغيابها عن وضع طفلها في سريره، أن يعزز هذا القلق لديه، كما أن نهاية الأسبوع والتي من المفترض أن تتواجد فيها الأم العاملة في القطاعات الأخرى مع أطفالها، نظرا لعدم عمل رياض الأطفال في عطلة نهاية الأسبوع، أن تمثل خبرة مؤلمة لطفل الأم العاملة في القطاع الصحي، لتزامن مناوبتها مع بقائه ليومين طويلين في المنزل، وهذا ما قد يجعله يشعر بعدم الأمان في غيابها الطويل، في حين تختلف عنها الأمهات الأخريات ممن تعملن في قطاعي التعليم والإدارة في هذه الفرصة (عطلة نهاية الأسبوع)، للتعويض عن الغياب المتكرر في باقي أيام الأسبوع، ويمثل هذا التعويض بالنسبة للأمهات محاولة للحد من الصراعات الداخلية خاصة تلك المتعلقة بشعورهن بالذنب تجاه أطفالهن، فيما على العكس يزيد هذا الوضع من الضغوط التي تعاني منها الأم العاملة في قطاع الصحة، مما قد ينعكس سلبا على أدائها العاطفي في تحقيق الإشباع اللازمة لطفلها في هذه المرحلة العمرية، ففي دراسة "وين إجوي هان" (1991) التي تناولت "أثر ساعات عمل الأمهات غير القياسية على النمو الإدراكي للأطفال"، لاحظت الباحثة وهي أستاذة الخدمة الاجتماعية بجامعة كولومبيا، أن هناك صعوبات في الموازنة بين التزامات العمل، وبين مسؤوليات الأم نحو أسرتها، في ظل جداول عمل غير مستقرة، ومن أجل النظر في تأثير ذلك على النمو والتطور الإدراكي لأطفال هؤلاء الأمهات، استخدمت الباحثة معلومات وبيانات برنامج رعاية الطفولة المبكرة التابع لـ"المعهد الوطني لتطور صحة الطفل"، لتتبع حالات (1364) طفلا، من عشر مناطق مختلفة في الولايات المتحدة الأمريكية، منذ ولادتهم وعلى مدى الثلاث سنوات الأولى من حياتهم، وقد وجدت الباحثة أن أطفال الأمهات العاملات وفقا لساعات عمل غير قياسية كان أداؤهم سيئا جدا في اختبارات الإدراك التي تقيم نمو القدرة اللغوية، والذاكرة والتعلم، وحل المشكلات لدى هؤلاء الأطفال، ومعرفتهم بالألوان والحروف والأرقام والأشكال. واستنتجت الباحثة أن أحد الأسباب لسوء أداء هؤلاء الأطفال هو نوع العناية التي يتلقاها الأطفال عندما تعمل أمهاتهم ساعات غير قياسية، وخلصت الدراسة إلى أن الأمهات اللاتي يعملن ساعات غير قياسية كانت فرصتهن في وضع أطفالهن في مراكز رعاية مناسبة أقل، من فرصة الأمهات اللاتي يعملن ساعات قياسية معتادة، وهكذا ترى الباحثة أن أطفال الأمهات المرتبطات بساعات عمل غير قياسية يفقدون الرعاية اللازمة لإعدادهم ذهنيا وإدراكيا للحياة المدرسية (قويدري لطيفة، 2009، ص. ص 49-50).

وبالتالي فالعلاقة بين الحصيلة الإدراكية للطفل والأمن النفسي تتمثل في نوعية العلاقة مع أمه حيث يشير فايد(2008) "أن نوعية هذه العلاقة وسمات الشخصية التي تظهر فيما بعد، تؤكد استمرار نمو وتبادل علاقات النمو العاطفي والإدراكي والبدني، للأطفال من الأعمار (3-5) (جمال فايد، 2008، ص230).

أما بالنسبة للذكاء الانفعالي فقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق بين درجات أطفال الأمهات العاملات تبعا لمجال عمل الأم، وهذا للمستوى المتقارب الذي أظهره الأطفال في مهارات الذكاء الانفعالي، وهذا ناتج على أنهم يشتركون في ذهابهم اليومي إلى رياض الأطفال، لذا فهم جميعا يتلقون رعاية بديلة بغض النظر عن نوعية هذه الرعاية، أي أنهم يتعرضون لمواقف متشابهة، وخبرات مشتركة، لأن المهارات العاطفية تظهر في تعامل الطفل مع الجماعة، فخبرات الغضب والحزن والفرح والعناد والعدوان والغيرة، والخوف، تمثل انفعالات بارزة في المشهد التفاعلي داخل الرياض، وفي ظل هذه النتائج نستنتج أن ما يتلقاه الطفل من تعلم عاطفي داخل هذه الرياض هو على ذات المستوى، وإنما الاختلافات الأساسية تكمن في ما يتلقاه الطفل في كنف أسرته.

9- عرض ومناقشة نتائج الفرضية التاسعة:

1.9- عرض نتائج الفرضية التاسعة :

نص الفرضية " لا توجد فروق دالة إحصائية بين درجات الأطفال على مقياسي: الأمن النفسي كما تدركه الأمهات العاملات، والذكاء الانفعالي تعزى لمتغير عدد ساعات بقاء الطفل في الروضة(4 ساعات ، أكثر من 4 ساعات)".

وللتحقق من صحة الفرضية استخدمنا اختبار(ت)، وذلك للتحقق من وجود أو عدم وجود فروق بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل من الأمن النفسي والذكاء الانفعالي، والجدول الموالي يوضح نتائج الفرضية لمتغيري الدراسة ذلك:

جدول رقم (38): يمثل المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) لكل من: الأمن النفسي والذكاء الانفعالي لدى أطفال الأمهات العاملات تبعا لمتغير مدة بقاء الطفل في الروضة.

متغيرات الدراسة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
الأمن النفسي	4 سا	70.02	22.435	1.99	313	0.047
	أكثر من 4 سا	75.50	19.662			
الذكاء الانفعالي	4 سا	48.85	11.793	1.86	313	0.063
	أكثر من 4 سا	51.53	10.231			

يتضح من خلال الجدول أعلاه: -

- قيمة (ت) المحسوبة في الأمن النفسي بلغت (1.99)، عند درجة الحرية (313)، وبمستوى الدلالة الإحصائية (0.047)، حيث بلغ متوسط الأطفال الذين يبقون 4 ساعات في الروضة (70.02)، والانحراف المعياري بلغ قيمة (22.43)، بينما بلغ متوسط الأطفال الذين يبقون في الروضة أكثر من 4 ساعات (75.50)، والانحراف المعياري بلغ القيمة (19.66)، وبالتالي فرضية الدراسة لم تتحقق في شقها الخاص بمتغير الأمن النفسي ونقبل بديلتها، أي "توجد فروق دالة إحصائية بين درجات الأطفال على مقياس الأمن النفسي كما تدركه الأمهات العاملات يعزى لمتغير ساعات بقاء الطفل في الروضة لصالح الأطفال الذين يبقون أكثر من 4 ساعات في الروضة.

- ونلاحظ في الجدول أن قيمة (ت) المحسوبة في الذكاء الانفعالي بلغت (1.86)، عند درجة الحرية (313)، وبمستوى الدلالة الإحصائية (0.06)، حيث بلغ متوسط درجات الأطفال الذين يبقون في الروضة 4 ساعات (48.85)، والانحراف المعياري بلغ قيمة (11.79)، بينما بلغ متوسط درجات الأطفال الذين يبقون في الروضة أكثر من 4 ساعات (51.53)، والانحراف المعياري بلغ القيمة (10.23)، وبالتالي تحققت فرضية الدراسة في شقها الخاص بمتغير الذكاء الانفعالي و نقبلها أي لا توجد أي فروق دالة إحصائية في درجات الأطفال على مقياس الذكاء الانفعالي تعزى لمتغير ساعات بقاء الطفل في الروضة.

والفرضية ككل تحققت جزئيا حسب متغير عدد ساعات بقاء الطفل في الروضة.

2.9- مناقشة نتائج الفرضية الثامنة:

على الرغم من المستوى المتوسط لدرجات الأطفال على مقياس الأمن النفسي كما تدركه الأمهات العاملات، إلا أنه وجدت فروق دالة إحصائية بين الأطفال وفقا لمتغير عدد ساعات بقاء الطفل في الروضة، لصالح الذين يبقون أكثر من 4 ساعات، أو بصيغة أخرى يبقون يوما كاملا بالروضة، وهذه النتيجة لا توافق ما جاء به بولبي وأينسورث حيث خلاصا من خلال أبحاثهما "إلى أن الوجود المستمر للأم لا غنى عنه لنمو الطفل نموا سليما، ويحذرون من أن الانفصال الوقتي المتكرر للأم- كما يحدث في حالة الأم العاملة- قد يؤدي إلى نتائج مدمرة بالنسبة للطفل (Bowlby، 1973، p.29). ولأن التكيف هو نتاج لشعور الطفل بالأمن النفسي فقد جاءت النتيجة كذلك مخالفة لدراسة بثينة قنديل (1964) التي خلصت إلى أن تكيف أبناء الأمهات العاملات يقل كلما زاد غياب الأم اليومي عن خمس ساعات، فكلما كان غياب الأم طويلا كان تأثير ذلك على الأبناء كبيرا، ونفسر هذه النتيجة بأن التغير في البنية الاقتصادية والاجتماعية والذي أدى إلى خروج المرأة للعمل، أنتج بديلا لدورها كأم أثناء أداء دورها كموظفة، وهو دور الحضانه ورياض الأطفال، وبما أن هذه المرحلة العمرية تمثل مرحلة بناء العلاقات خارج إطار الأسرة تلبية للحاجات الاجتماعية، وعلى الرغم من أن النمو الانفعالي في مرحلة الرياض يمثل الواجهة الأساسية لنواحي النمو الأخرى، إلا أن هذه المرحلة أيضا تعتبر مرحلة المهارات الحركية، والنشاط المستمر، وتتميز حركات الطفل في هذه المرحلة بالشدة وسرعة الاستجابة، ويطرد التأزر الحسي الحركي، وهنا أيضا يكتسب الطفل مهارات حركية جديدة (مفيد حواشين و زيدان حواشين، 2005، ص. 245-246). " كما تزداد قدرته الجسمية بعد أن سيطر على الأرض، والتي تمكنه من محاولة إثبات كفاءته الجسمية المصقولة" (يوسف قطامي، 2014، ص.ص 181-182). ولهذا نجد الطفل منطلقا فضوليا محبا للاكتشاف، ومن خلال ذهابه للروضة سيلاحظ الفرق من حيث خصائص المكان، وما يتوفر عليه من فضاءات، وغرف مخصصة لأداء نشاطات تعليمية عن طريق اللعب الذي يمثل في حد ذاته ضرورة لتمارين عضلاته الكبيرة، واستعراض كفاءته الجسمية، ويشبع حاجاته الاجتماعية من تكوين صداقات، واللعب في مجموعات، سيدرك أن هذا المكان مريح وسيلي جملة كبيرة من حاجاته الملحة في هذا العمر، وبوجود المربيات سيتعلم أن هناك من يرعاه، ويمثل بديلا عن أمه الغائبة، وربما ينشئ علاقات تعلقية آمنة مع مربيته، وبالمقابل فإن الأطفال الذين يمكثون في الروضة أقل من 4 ساعات، أي يذهبون لبيوتهم عند منتصف النهار سيواجهون أما متعبة مرهقة من العمل تفضل الاسترخاء والراحة، على البقاء معهم، وبالتالي يعود الطفل لشعوره بالوحدة والقلق. إذ تشير سهام بدر " أنه من المشكلات التي تعاني

منها الأم العاملة، الإرهاق الجسمي والنفسي الذي قد يجعل من الصعب عليها إشباع الكثير من حاجات أطفالها الأساسية "(هلا سبيع، 2003، ص15). وبالتالي تصبح الروضة بديلاً آمناً لإشباع الحاجة إلى الأمن النفسي، والحقيقة أنه مؤشر هام على نوعية الإشباع الذي يتلقاه الطفل في منزله، فالطفل يفضل البقاء في الروضة مع مربيته، وهذا لا يدل على الرعاية الجيدة داخل الروضة بقدر ما يدل على أن الطفل يفضل بين أمه ومربيته، وهو في هذه الحال يختار المربية، فالطفل الذي يبقى يوماً كاملاً في الروضة قد تكيف مع الوضع الراهن، وطور علاقة تعلقية مع مربيته والروضة عموماً نظراً للانسحاب غير المقصود من طرف الأم العاملة عن أداء دورها في إشباع حاجة طفلها للأمن النفسي بالكفاءة اللازمة.

فيما أظهرت النتائج أيضاً أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في درجات الأطفال على مقياس الذكاء الانفعالي تبعاً لمتغير عدد ساعات بقاء الطفل في الروضة، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن التعلم الانفعالي في هذه المرحلة يتطلب تنبهاً نوعياً، وحضوراً فعالاً لمقدم الرعاية، ليقدّم للطفل الاستجابات الملائمة للمواقف الانفعالية الممكن حدوثها داخل الروضة أو خارجها، ولأن الأمهات العاملات يحتجن لفترة راحة بعد ساعات عمل شاقة، فإنهن يصحبن أطفالهن إلى البيت ويرغموهن في غالب الأحيان على النوم، ولذا لا يمكن للطفل أن يستفيد من أي تعلم من الناحية الانفعالية، بل قد تكون تجربة ما بعد الظهر خبرة تحمل الكثير من الشعور بالإهمال بالنسبة للطفل، وقد تزيد من صعوبة الوضع التكيفي له، نتيجة للتصادم بين حاجاته الانفعالية الاجتماعية وطاقته الهائلة على التعلم، وبين إهمال الأم لمثل هذه الحاجات، والوضع لا يختلف كثيراً في الروضة، لأن أهم الأنشطة المعرفية وذات العلاقة بتنمية المهارات الاجتماعية يتم تعلمها في الصباح، وحتى اللعب الجماعي في الفناء أو المساحات المخصصة لذلك لا يكون بعد الظهر، فهي فترة القيلولة وانكفاء الطفل على ذاته والركون إلى الراحة والاسترخاء، الاختلاف الوحيد أنه لا يكون وحده في الروضة، فيما يبقى وحده في المنزل، وهذا ما أدى إلى عدم وجود فروق بين أطفال الأمهات العاملات في الذكاء الانفعالي بدلالة مدة بقائهم في الروضة.

الاستنتاج العام:

انتهت الدراسة الحالية إلى مجموعة من النتائج، تم عرضها ومناقشتها في ضوء الأدبيات النظرية التي توفرت للطلّابة، ونتائج الدراسات السابقة المتاحة، ويمكن تلخيص النتائج التي توصلت إليها الدراسة في مايلي

- يوجد مستوى متوسط من الأمن النفسي كما تدركه الأمهات العاملات لدى أطفالهن.
- يوجد مستوى متوسط من الذكاء الانفعالي لدى أطفال الأمهات العاملات.
- توجد علاقة موجبة دالة إحصائيا بين الأمن النفسي والذكاء الانفعالي لأطفال الأمهات العاملات.
- توجد فروق دالة إحصائيا بين الأطفال مرتفعي ومنخفضي الأمن النفسي بدلالة الذكاء الانفعالي لصالح الأطفال مرتفعي الأمن النفسي.
- لا توجد فروق بين أطفال الأمهات العاملات في كل من الأمن النفسي والذكاء الانفعالي
- تعزى لمتغير الجنس.
- لا توجد فروق بين أطفال الأمهات العاملات في الأمن النفسي تبعا لمتغير عدد الأولاد في الأسرة، فيما توجد فروق دالة إحصائيا بين أفراد عينة الدراسة في الذكاء الانفعالي لصالح الأطفال الذين ينتمون لأسر عدد أطفالها أقل من 3 أولاد.
- لا توجد فروق بين أفراد عينة الدراسة في كل من الأمن النفسي والذكاء الانفعالي حسب عمر الأم.
- لا توجد فروق بين أفراد العينة في الذكاء الانفعالي تبعا لمجال عمل الأم، بينما توجد فروق دالة إحصائيا في الأمن النفسي بين أفراد عينة الدراسة، تبعا لمجال عمل الأم.
- توجد فروق دالة إحصائيا لدى عينة الدراسة في الأمن النفسي تبعا لمتغير عدد ساعات بقاء الطفل في الروضة، بينما لا توجد فروق دالة إحصائيا بين أفراد العينة في الذكاء الانفعالي تبعا لعدد ساعات بقاء الطفل في الروضة
- إن المستوى المتوسط للأمن النفسي مؤشر هام على تأثير عمل الأم وما يحيط هذا العمل من ضغوطات وصراعات، تتعكس على قدرتها في تحقيق الإشباع اللازم لطفلها، وهو مؤشر على مستوى صحته النفسية، ونستطيع القول أن هذا المستوى ليس بالكافي لتحقيق مستوى جيد من الصحة النفسية، ولقد أكدت عديد الدراسات كما جاء في متن البحث، على تأثير عمل الأم وغيابها المتكرر على شخصية طفلها وصحته النفسية، كما أكدت هذه الدراسات على أهمية الأمن النفسي في بناء شخصية الطفل والذي يمتد تأثيره لسنوات عمره القادمة، وبما أن النمو الانفعالي للطفل يتطلب أيضا حضورا واعيا من الأم،

وتواصلًا حسيا نوعيا، فقد خلصت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الذكاء الانفعالي لأطفال الأمهات العاملات متوسط، وهذا أيضا ليس بالكافي نظرا لأهميته في تحقيق النجاح ليس على المستوى الاجتماعي فحسب ولكنه يتعدى ذلك إلى النجاح على المستوى الأكاديمي، وهذا حسب نظرية التعلم القائم على الدماغ، والتي أثبتت أن المخ ذو طبيعة اجتماعية.

كما أسفرت الدراسة عن وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا، بين الأمن النفسي والذكاء الانفعالي، وهذا ما يدل على أن إشباع الحاجة للأمن النفسي ضرورة ملحة للنمو السليم للطفل من جميع نواحي شخصيته، لا سيما الجانب الانفعالي، وقد أكدت نتائج فرضية الفروق بين الأطفال مرتفعي ومنخفضي الأمن النفسي بدلالة الذكاء الانفعالي على أن تمتع الطفل بمستوى مرتفع من الأمن النفسي كفيل بتمتعته بمستوى مرتفع من الذكاء الانفعالي، فتقبلُ الطفل، وإظهار مشاعر الحب غير المشروط له، والثوق فيه، و تعريفه بأهميته بالنسبة للأم خصوصا، تمثل دعامة ومرجعية يعود إليها الطفل كنماذج موثوقة يتمثلها في سلوكياته مع جماعته وكل ما يحيط به، فكفايات الذكاء الانفعالي تستند إلى العلاقة الحميمة بين الأم وطفلها، تلك الرابطة ذات الوظيفة الأمنية بالأساس، والتي تنمي لديه القدرة على التعاطف، والوعي بانفعالاته، والتعبير عنها بكل حرية، والتي ستكون أكثر وضوحا وموضوعية، فتؤهل الطفل ليُنظم انفعالاته ويسيرها في المواقف الانفعالية التي تتسم بالصراع، والغضب، والعدوان، وتأجيل الإشباع، كما تجعل منه قادرا على المضي قدما للإنجاز، ويكتسب من خلالها مهارات اجتماعية ليتعامل بنجاح مع من حوله.

كما لم تظهر نتائج الدراسة فروقا في الأمن النفسي والذكاء الانفعالي تعزى لمتغير الجنس، ويعود هذا كما ذكرنا سلفا لطبيعة العيش في أسر تخرج فيها الأم للعمل، فهي تتبنى أساليب تربية تعتمد على التنشئة المتساوية في الحقوق والواجبات بين الجنسين.

كما أن مجمل الفروق ظهرت في الأمن النفسي بدلالة مجال عمل الأم، وعدد ساعات بقاء الطفل في الروضة، وهذه الفروق إنما تُظهر كفاية الوقت ونوعيته، فظهر أن الأمهات اللواتي يعملن بساعات غير قياسية، يكون غيابهن في أوقات يكون الطفل بأمس الحاجة لأمه فيها كمصدر للأمان، وإزالة التوتر والخوف المصاحب لشعوره بأنه دائم الحاجة إليها، ونوعية هذا الوقت هي السبب الحاسم في شعوره بالأمن من عدمه، لذا ظهر أن أطفال الأمهات العاملات يفضلون البقاء في الروضة أكثر من أربع ساعات، وهذا إن دل على شيء فإنما يدل أن الطفل وجد بديلا عن أمه، هذا البديل الذي يشعره بالراحة والطمأنينة، في ظل غياب أمه، ليس من الناحية الفيزيائية فحسب، بل من ناحية حضورها العاطفي أيضا.

أما الفروق في الذكاء الانفعالي فقد ظهرت تبعا لمتغير عدد الأولاد، لصالح الأطفال الذين يعيشون في أسر يقل فيها الأولاد عن 3، وهذا يدل على أن الذكاء الانفعالي يتطلب مشاركة الأم لأطفالها، وشرح للمواقف الانفعالية لهم، والحضور الفعلي بكل جوارحها، ولكي يتأتى لها هذا مع قلة الوقت الذي تمضيه مع أطفالها، يجب أن يكون عدد الأطفال لا يتجاوز الطفلين.

مقترحات الدراسة:

- في ضوء النتائج التي خلصت إليها الدراسة الحالية نقدم الاقتراحات التالية:
- ضرورة توعية الأسر التي تعمل بها الأم على أهمية إشباع الحاجة للأمن النفسي وأهمية البقاء مع طفلها في السنوات الأولى من عمره.
- ضرورة تقديم مصلحة الأبناء على المصلحة الشخصية بالنسبة للأمهات العاملات في الأسر التي يمثل فيها الزوج المعيل الأساسي.
- ضرورة توعية الأزواج بصراع الدور لدى الأم العاملة وما يسببه من تأثيرات سلبية على فعاليتها في إشباع الحاجات العاطفية لأطفالها، وتوعيتهم بأهمية المشاركة المبنية على الشراكة الفعالة، والتي من شأنها التخفيف من حدة الضغوط النفسية التي تعاني منها الأم العاملة، وبالتالي رفع مستوى كفاءتها العاطفية لضرورتها في البناء النفسي السليم لطفلها.
- ضرورة إعادة النظر في القوانين التي تحكم عمل المرأة في الجزائر، والنظر إلى أهمية وجودها في البيت مع طفلها في السنة الأولى من عمره، وعليه يتم تمديد عطلة الأمومة لسنة كاملة على الأقل.
- ضرورة إنشاء رياض أطفال على أسس علمية بما يؤهلها لتحقيق الأهداف التربوية والنمائية اللازمة.
- ضرورة بناء برامج رياض الأطفال خاصة بتنمية الذكاء الانفعالي في عمر مبكر.
- ضرورة إدراج نشاطات تربوية قائمة بذاتها في المناهج الدراسية لتعليم الذكاء الانفعالي، عبر جميع المراحل التعليمية.
- إجراء دراسات في نفس متغيرات الدراسة الحالية تشمل عينات ممتدرة في الابتدائي.
- ضرورة الاهتمام بالدراسات الخاصة بالحاجات النفسية في الطفولة المبكرة، ومن خلال نتائجها يمكن الحد من العديد من المشكلات التي تعترض حياة أطفالنا في المستقبل.

قائمة المراجع

المراجع:

الكتب باللغة العربية:

- أبو النصر، مدحت. (2008). *تنمية الذكاء العاطفي*. القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع.
- أبو شنب، محمد جمال. (1996). *بناء الشخصية والتفاعل في الجماعة التعليمية*. القاهرة: دار المعارف الجامعية.
- أبو غزال، معاوية محمود. (2011). *النمو الانفعالي والاجتماعي من الرضاعة إلى المراهقة*. إريد: عالم الكتب الحديث.
- أبو رياش، حسين والصابي، عبد الحكيم وعمور، أميمة وشريف، سليم. (2006). *الدافعية والذكاء العاطفي*. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.
- أبو علام، رجاء محمود. (2006). *مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية*. القاهرة: دار النشر للجامعات المصرية.
- أحمد، سهير كامل. (1998). *دراسات في سيكولوجية الشباب*. الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.
- آذر، ألفرد. (2005). *معنى الحياة*. (عادل نجيب بشرى، مترجم). مصر: المجلس القومي للترجمة.
- أرمسترونج، توماس. (2006). *الذكاءات المتعددة في غرفة الصف*. (مدارس الظهران الأهلية، مترجم). المملكة العربية السعودية: دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.
- بدير، كريمان محمد. (2007). *مشكلات طفل الروضة وأساليب معالجتها*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- بدير، كريمان. (د. ت.). *الأسس النفسية لنمو الطفل*. عمان: دار المسيرة.
- بطرس، حافظ بطرس. (2008). *التكيف والصحة النفسية للطفل*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- بني يونس، محمد محمود. (2005). *سيكولوجية الطفولة المبكرة*. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

- بياجيه، جون (مترجم). (2002). *سيكولوجيا الذكاء*. (بولاند عمانوئيل، مترجم). بيروت: عويدات للنشر والتوزيع.
- جابر، عبد الحميد جابر. (1990). *نظريات الشخصية*. القاهرة: دار النهضة العربية.
- جابر، عبد الحميد جابر. (2003). *الذكاءات المتعددة والفهم*. القاهرة: دار الفكر العربي.
- الجميل، رضوان سامر. (2002). *الصحة النفسية*. عمان : دار المسيرة.
- جولمان، دانييل. (2000). *الذكاء العاطفي*. (إيلي الجبالي، مترجم). الكويت: عالم المعرفة للنشر.
- جنة الأطفال. (2012). *نحولة النشطة*. قسنطينة: دار المناهل للطباعة والنشر و التوزيع.
- حجازي، سناء محمد. (2009). *علم النفس الإكلينيكي للأطفال*. عمان: دار المسيرة للطباعة والنشر.
- حجازي، مصطفى. (2004). *الصحة النفسية*. الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي.
- حسونة، أمل. (2004). *علم نفس النمو*. القاهرة: الدار العالمية للنشر والتوزيع.
- حسين، طه عبد العظيم. (2008). *إساءة معاملة الأطفال النظرية والعلاج*. عمان: دار الفكر.
- حسين، محمد عبد الهادي. (2003). *قياس وتقييم قدرات الذكاءات المتعددة*. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- حسين، محمد عبد الهادي. (2005). *الاكتشاف المبكر لقدرات الذكاءات المتعددة*. عمان: دار الفكر موزعون وناشرون.
- حقي، ألفت. (1996). *سيكولوجية الطفل*. الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.
- حواشين، مفيد وحواشين، زيدان. (2005). *خصائص واحتياجات الطفولة المبكرة*. (ط2). عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.
- حوسو، عصمت. (2009). *الجنس الأبعاد الاجتماعية والثقافية*. دار الشروق.
- الخضري، مديحة. (2001). *موسوعة الطفل الصحية*. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

- الخطيب، هشام إبراهيم والزيادي، أحمد. (2001). *الصحة النفسية للطفل*. عمان: الدار العلمية الدولية. للنشر والتوزيع ودار الثقافة للنشر والتوزيع.
- الخفاف، إيمان عباس. (2014). *النكاء الانفعالي*. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- خليل، سامية. (2010). *مقياس النكاء الوجداني*. القاهرة: دار الكتاب الحديث.
- خليل، سامية. (د. ت.). *النكاء الوجداني، مفاهيم ونماذج وتطبيقات*. القاهرة: دار الكتاب الحديث.
- الداهري، صالح، والعبيدي، ناظم. (1999). *الشخصية بين السواء والمرض*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- داود، عبد الباري محمد. (2004). *الصحة النفسية للطفل*. القاهرة: إيتراك للنشر والتوزيع.
- داود، عبد الباري محمد. (2006). *التربية النفسية للطفل*. القاهرة: إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع.
- الدليم، فهد، وعبد السلام، فاروق، مهنى، والفتة، عبد العزيز. (1993). *مقياس الطمأنينة النفسية*. الطائف: مطابع الشهري.
- دياب، سهيل. (2003). *مناهج البحث العلمي: أدواته وأساليبه*. غزة: مكتبة آفاق.
- ديلفو، نانسي ودوباتيني، آلين. (2010). *كاميليا في زيارة الطبيب*. (محيو ماهر، مترجم). بيروت: دار مكتبة المعارف.
- روبرت، ليمان وتوني ل. همبري كيجن. (1998). *تدخلات الصحة النفسية في أطفال ما قبل المدرسة*. (سليمان الريحاني و نزيه حمدي، نسيمه داود، مترجم). دمشق: المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر.
- روبنسون، بام، وسكوت، جين (مترجم). (2003). *النكاء الوجداني*. (صفاء الأعسر وعلاء الدين كفاي، مترجم). القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر.
- الريماوي، محمد عودة، والتل، والعتوم، والبطش، والزعول، وعلاونة... الجراح. (2008). *علم النفس العام*. (ط3). عمان: دار المسيرة.

- زهران، حامد. (2003). *دراسات في الصحة النفسية والإرشاد النفسي*. القاهرة: عالم الكتب.
- زهران، حامد. (2005). *علم نفس النمو*. (ط6). القاهرة: عالم الكتب.
- زيدان، مصطفى. (1972). *النمو النفسي للطفل والمراهق وأسس الصحة النفسية*. ليبيا: منشورات الجامعة الليبية.
- سعد، جلال. (1985). *الصحة العقلية*. القاهرة: مطابع الدجوي.
- سعيد، سعاد جبر. (2008). *النكاء الانفعالي وسيكولوجية الطاقة اللاحدودة*. عمان: عالم الكتب الحديث وجدارا للكتاب العالمي.
- سليم، مريم. (2002). *علم نفس النمو*. القاهرة: دار النهضة العربية للطباعة والنشر والتوزيع.
- سليمان، شحاتة سليمان. (2006). *مناهج البحث بين النظرية والتطبيق*. الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.
- السمادوني، السيد ابراهيم. (2007). *النكاء الوجداني أسسه وتطبيقاته وتنميته*. عمان: دار الفكر موزعون وناشرون.
- سهير، كامل أحمد. (1999). *التوجيه والإرشاد النفسي*. الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.
- السيد، فؤاد البهي. (2000). *النكاء*. (ط5). القاهرة: دار الفكر العربي.
- الشريف، محمد موسى. (2003). *الأمن النفسي*. (ط2). جدة: دار الأندلس الخضراء.
- شعبان، كاملة الفرخ، وتيم، عبد الجابر. (1999). *النمو الانفعالي عند الطفل*. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- شقيير، زينب. (2005). *مقياس الأمن النفسي (الطمأنينة الانفعالية)*: كراسة التعليمات. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- الصنيع، صالح. (2013). *النفس الإنسانية لدى علماء النفس الغربيين وعلماء النفس المسلمين*. إصدارات شبكة العلوم النفسية العربية.

- طارق عبد الرؤوف، وعامر، ربيع محمد.(2008). *الذكاءات المتعددة*. عمان: اليازوردي العلمي للنشر والتوزيع.
- الطائي، يوسف، والعطوي، عامر.(2010). *الذكاء الشعوري في المنظمات*. عمان: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.
- الطويل، هاني عبد الرحمن.(1999). *الإدارة التعليمية مفاهيم وآفاق*. عمان: دار وائل للنشر.
- الطيب، محمد عبد الظاهر وحنين، رشدي عبده ومنسي، محمود عبد الحليم.(د.ت.). *الطفل في مرحلة ما قبل المدرسة*. الإسكندرية: منشأة المعارف بالإسكندرية.
- عبد الفتاح، كاميليا.(1984). *سيكولوجية المرأة العاملة*. بيروت: دار النهضة.
- عبد اللطيف، أحمد.(2009). *دليل المقاييس النفسية والتربوية*. عمان: دار المسيرة .
- عبد الهادي، عبده، عثمان، فاروق السيد.(2002). *القياس والاختبارات النفسية*. القاهرة: دار الفكر العربي.
- عبد الواحد، سليمان.(2010). *المخ الإنساني والذكاء الوجداني*. الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
- عريف، سامي سلطي.(2002). *الخصائص النمائية لأطفال مرحلة ما قبل المدرسة*. (ط2). عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- العزة، سعيد حسني.(2002). *سيكولوجية النمو في الطفولة*. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- علي، سعد.(1994). *علم الشذوذ الجنسي*. دمشق: منشورات جامعة.
- عويس، عفاف أحمد.(2003). *النمو النفسي للطفل*. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- عويس، عفاف أحمد.(2006). *مقياس الذكاء الوجداني للأطفال*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- العيتي، ياسر.(2006). *الذكاء العاطفي*. (ط4). دمشق: دار الفكر.
- غنيم، سيد.(1972). *سيكولوجية الشخصية محدداتها، قياسها، نظرياتها*. القاهرة: دار النهضة العربية.

- فايد، جمال عطية.(2008). *علم نفس النمو في الطفولة المبكرة*. القاهرة: دار الجامعة الجديدة الأزاريطة.
- الفرماوي، حمدي علي.(2008). *الحاجات النفسية في حياة الناس اليومية (قراءة جديدة في هرم ماسلو)*. القاهرة: دار الفكر العربي.
- فرويد، سيغموند.(1967). *حياتي والتحليل النفسي*. (مصطفى زيور وعبد المنعم المليجي، مترجم). القاهرة: دار المعارف.
- قطامي، يوسف.(2014). *النمو الانفعالي و الاجتماعي لطفل الروضة*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- كامل، سهير، ومحمد، شحاتة.(2007). *تنشئة الطفل وحاجاته بين النظرية والتطبيق*. الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.
- كامل، سهير.(د. ت.). *الصحة النفسية والتوافق*. الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.
- لجنة حقوق الطفل.(2005). *اتفاقية حقوق الطفل*. الدورة الأربعون الأمم المتحدة.
- مجيد، ريسان خريبط وسكر، ناهدة رسن والأنصاري، عبد الرحمان.(2004). *استراتيجيات حديثة في نمو الطفل*. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- محمد، صالح ناصر.(2015). *عاقبة الغرور (البطتان والسلحفاة)*. الجزائر: دار ناصر للنشر والتوزيع.
- محمد، صالح ناصر.(2015). *نهاية الطيش (الفراشة وأمها)*. الجزائر: دار ناصر للنشر والتوزيع.
- محمد، صالح ناصر.(2015). *وتعاونوا (الصيد والحيوانات)*. الجزائر: دار ناصر للنشر والتوزيع.
- محمد، جاسم محمد.(2004). *النمو والطفولة في رياض الأطفال*. عمان: مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- محمد، شحاتة سليمان.(2005). *اتجاهات الأطفال نحو الذات والرفاق والروضة*. الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.

- محمد، علا عبد الرحمان.(2009). *النكاء الوجداني والتفكير الابتكاري عند الأطفال*. عمان: دار الفكر موزعون وناشرون.
- مخير، عماد محمد.(2003). *استبيان الأمن النفسي للأطفال*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- معمرية، بشير.(2007). *بحوث ودراسات متخصصة في علم النفس*. (ج3). الجزائر: منشورات الحبر.
- المغازي، ابراهيم محمد.(2003). *النكاء الاجتماعي والوجداني والقرن الواحد والعشرين*. القاهرة: مكتبة الإيمان.
- ملحم، سامي محمد.(2007). *الأسس النفسية للنمو في الطفولة المبكرة*. عمان: دار الفكر موزعون وناشرون.
- منسي، محمود عبد الحليم، ومحضر، عفاف بنت صالح.(2001). *علم نفس النمو*. الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.
- منصور، عبد المجيد سيد أحمد، الشربيني، زكرياء، وصادق يسرية.(2003). *الطفل ومشكلاته النفسية والتربوية والاجتماعية*. (ج1). القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.
- منصور، عبد المجيد سيد، والشربيني، زكرياء أحمد.(2000). *الأسرة على مشارف القرن 21*. القاهرة: دار الفكر العربي.
- موسى، حسين علي، والصعيدى، عبد الفتاح.(د.ت.). *الإفصاح في فقه اللغة(باب أوصاف الناس الخلقية والخلقية)*. (ج1). (ط2). القاهرة: دار الفكر العربي.
- الميلادي، عبد المنعم عبد القادر.(2004). *مشاكل نفسية تواجه الطفل*. الإسكندرية: مؤسسة شباب الجامعة الإسكندرية.
- نوفل، محمد بكر.(2007). *النكاء المتعدد في غرفة الصف*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- هولنجر، باول سي.(مترجم).(2009). *ماذا يقول الأطفال قبل أن يتكلموا؟*. (حسن الخطيب، مترجم). (ط2). المملكة العربية السعودية: مكتبة العبيكان.

وفيق، صفوت مختار. (2004). *الأسرة وأساليب تربية الطفل*. القاهرة: دار العلم والثقافة.

ي.إ. كولتشييتسكايا. (مترجم). (1997). *تربية مشاعر الأطفال في الأسرة*. (المطلب أبو سيف، مترجم) دمشق: منشورات دار علاء الدين.

القواميس:

ابراهيم، أنيس وآخرون. (1973). *المعجم الوسيط*. (ط2). القاهرة: دار المعارف.

ابن منظور، أبو الفضل. (1993). *لسان اللسان*. (ج1). بيروت: دار الكتب العلمية.

ابن منظور، أبو الفضل. (1994). *لسان العرب*. (ج11). بيروت: دار الكتب العلمية.

ابن منظور، أبو الفضل. (1994). *لسان العرب*. (ج14). بيروت: دار الكتب العلمية.

البدرى، سميرة. (2005). *مصطلحات تربوية ونفسية*. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

سلامي نوربير. (2001). *المعجم الموسوعي في علم النفس*. (ج4). (ط، ظ، ع). دمشق: منشورات وزارة الثقافة.

مجمع اللغة العربية. (1993). *معجم الوسيط*. القاهرة: مكتبة الشروق الدولية.

مجمع اللغة العربية. (2003). *المعجم الوجيز*. القاهرة: الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية.

المجلات والدوريات:

ابريعم، سامية. (2011 أ). أساليب معاملة الأب كما يدركها الأبناء وعلاقتها بالشعور بالأمن النفسي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية في مدينة تبسة. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)*، 25 (7)، 1785-1815.

ابريعم، سامية. (2011 ب). الأمن النفسي لدى المراهقين (دراسة ميدانية على عينة من طلبة المرحلة الثانوية بولاية تبسة). *مجلة دراسات تربوية ونفسية، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية*. (عدد جوان). 250-275.

- بن الساسي، عقيل.(2013).الأمن النفسي وعلاقته بالأنشطة الإبداعية لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي بمدينة غرداية. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، (13)، 243-258.
- بن موسى، سمير.(2015). صراع الدور وعلاقته بالضغط لدى المرأة العاملة. *مجلة العلوم الإنسانية*، (03)، 154-172.
- بني مصطفى، منار، والشريفين، أحمد عبد الله (2013). الشعور بالوحدة النفسية والأمن النفسي والعلاقة بينهما لدى عينة من الطلبة الوافدين في جامعة اليرموك. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية* 9(2)، 141-162.
- بني ياسين، عمر، ومحمود، صالح.(2012). العلاقة بين مستوى الأمن النفسي والمسؤولية الوطنية لدى طلبة التعليم الجامعي بالأردن. *دراسات تربوية ونفسية، مجلة كلية التربية بالزقازيق*، (77)، 277-310.
- توفيق، أسماء فتحي، وخلف، أمل أحمد.(2009). فاعلية القصة كمدخل لإنماء الذكاء العاطفي لطفل الروضة. *مجلة الطفولة العربية*، (38)، 37-71.
- توفيق، توفيق عبد المنعم.(2001). العلاقة بين خصائص شخصية الأمهات وإدراكهن للمشكلات السلوكية للأبناء في مرحلة الروضة. *مجلة الطفولة العربية*، (08)، 7-28.
- جعيجع، عمر ومنصور، هامل.(2015). تقنين مقياس الذكاء الوجداني ل بار- أون وجيمس باركر على البيئة الجزائرية. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، (18)، 149-165.
- الجندي، نزيه أحمد.(2010). التنشئة السوية للأبناء كما يدركها الوالدان في الأسرة العمانية. *مجلة جامعة دمشق*، 26(3)، 57-89.
- حسين، محمود عطا.(1989). الشعور بالأمن النفسي في ضوء متغيرات المستوى التخصص والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية في مدينة الرياض. *المجلة التربوية. الكويت*، 6(22)، 300-330.
- خباش، هشام.(2010). "ابا أعرف فيما تفكر" دور المعرفة الاجتماعية في تنمية الكفاءات التواصلية لدى أطفال الحضانة والرياض. *مجلة الطفولة العربية*، (42)، 59-96.

- الخضر، عثمان حمود.(2002). الذكاء الوجداني هل هو مفهوم جديد؟. *دراسات نفسية. رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، 12* (01)، 7-33.
- خطر، وفاء.(2011). الذكاء العاطفي وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية لدى طلاب المرحلة الإعدادية. *مجلة العلوم الإسلامية، 5* (05)، 339-396.
- الخفاف، إيمان عباس، والحيالي، ببداء عبد السلام .(د.ت.). الذكاء العاطفي وعلاقته بالثقة بالنفس لدى أطفال الرياض. *مجلة كلية التربية الأساسية، 20* (83)، 369-436.
- الخفاف، إيمان عباس.(2009). الذكاء العاطفي لدى طفل الروضة. *مجلة العلوم النفسية. بغداد. 14* (14)، 1-43.
- خليل، عفراء ابراهيم.(2006). المناخ الأسري وعلاقته بالصحة النفسية للأبناء. *مجلة كلية التربية الأساسية، 49* (49)، 438-507.
- دوام، أميرة، وشريف، حورية.(2014). بعنوان أساليب المعاملة الوالدية كما تدرکها الأمهات وعلاقتها بالأمن النفسي للأبناء. *Arabic Alex. J. Agric Res. 1* (59)، 47-70.
- راشد، عدي، ومنتصر، إيثار.(2013). التعلق التجنبي وعلاقته بالثقة بالنفس لدى أطفال الرياض. *مجلة كلية التربية للبنات، 24* (1)، 165-184.
- الرقاص، خالد والرافعي، يحي.(2010). الطمأنينة النفسية في ضوء بعض المتغيرات لدى عينة من طلاب جامعة الملك خالد (دراسة عاملية). *دراسات تربوية ونفسية، مجلة كلية التربية بالزقازيق، 1* (66)، 135-173.
- الزحيلي، غسان.(2011). دراسة الفروق في الذكاء الوجداني لدى طلبة التعليم المفتوح في جامعة دمشق. *مجلة جامعة دمشق، 27* (03 و 04)، 233-276.
- زهران، حامد.(1989). الأمن النفسي دعامة للأمن القومي العربي. *مجلة دراسات تربوية. مصر 4* (99)، 280-330.

- سالم، طالب عبد وأحمد، سافرة سعدون.(2012). الذكاء العاطفي وعلاقته بالخجل لدى طلبة جامعة بغداد، *مجلة البحوث التربوية والنفسية*، (34)، 412-377.
- سامي، مهدي العزاوي وفاء، قيس كرم.(2012). التفاعل الاجتماعي لدى أطفال الرياض من أبناء الأمهات العاملات وغير العاملات. *مجلة الفتح*، (50)، 67-47.
- سعادة، رشيد.(2009). الذكاء الانفعالي-مقاربة بالكفاءات-. *مجلة الواحات للبحوث والدراسات* (5)، 154-135.
- السميري، نجاح .(2010). المساندة الاجتماعية وعلاقتها بالأمن النفسي لدى أهالي البيوت المدمرة خلال العدوان الإسرائيلي على محافظات غزة. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)*، 24(8)، 2186-2151.
- سوييف، مصطفى.(2001). اللياقة النفسية. *مجلة كلية الآداب، جامعة القاهرة*، 61(2)، 25-9.
- السيد، عبد المجيد.(2004). إساءة المعاملة والأمن النفسي لدى عينة من تلاميذ المدرسة الابتدائية. *مجلة دراسات نفسية*، 14(2). 286-235.
- السيد، عبد المجيد.(2011). الأمن النفسي المؤثرات والمؤشرات. *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر*، 1(145)، 302-290.
- صالح، مهدي صالح وداود، أحمد عودة خلف.(2011). الذكاء العاطفي لدى المرشدين التربويين. *مجلة كلية التربية الأساسية*، (72)، 377-349.
- صبرينة، غربي، وريحة عامر.(2013). الذكاء الانفعالي واستراتيجيات مواجهة الصراع التنظيمي لدى القادة التربويين بمؤسسات التعليم المتوسط. *مجلة دراسات نفسية وتربوية (مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية)*، 71-96.
- الصنيع، صالح.(1989). استراتيجيات الأمن النفسي في الأزمات. *مجلة الأمن، المملكة العربية السعودية*، (6)، 91-30.
- الصيفي، عبد الله.(2010). تحقيق الأمن النفسي لليتيم في ضوء المقاصد الشرعية. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)*، 24(7)، 2065-2025.

الطهراوي، جميل حسن.(2007).الأمن النفسي لدى طلبة الجامعات في محافظات غزة وعلاقته باتجاهاتهم نحو الانسحاب الإسرائيلي. *مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)*، 15(2)، 1013-979.

عبد الله، عايدة ذيب.(2014). دور معلمات الروضة في تنمية الذكاء الانفعالي لدى الأطفال. *مجلة كلية التربية للبنات*، 25(04)، 1066-105.

عبد الله، مهنا بشير.(2010).الأمن النفسي وعلاقته بالتوافق النفسي والاجتماعي لدى طلاب معهد إعداد المعلمين نينوى. *مجلة التربية والعلم*، 17(03)، 381-360.

عبود، ضحى.(2014). الأمن النفسي وعلاقته بالعنف الأسري لدى عينة من تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق وريفها. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*، 12(01)، 44-69.

عريبي، سهام.(د.ت). الأمن النفسي ودافعية الإنجاز. *مجلة كلية الآداب*، 83(1)، 30-1.

العطية، أسماء.(2006). إدراك الأمن النفسي من الوالدين وعلاقته ببعض أبعاد تقدير الشخصية لدى أطفال المرحلة المتأخرة القطريين وغير القطريين. *مجلة كلية التربية، في جامعة الإسكندرية*، 6(3)، 185-154.

علوان، أحمد.(2011).الذكاء الانفعالي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية وأنماط التعلق لدى طلبة الجامعة، *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 7(02)، 144-125.

علي، كريمة.(2009). الذكاء الوجداني وعلاقته بالقدرة على التفكير الابتكاري لدى طفل الروضة. *مجلة دراسات نفسية علمية سيكولوجية*، 17(02)، 120-98.

عمر، حجاج.(2014). الأمن النفسي وعلاقته بالدافعية للتعلم دراسة ميدانية بثانويات مدينة بريان. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، 16(1)، 210-191.

غربي، عبد الناصر.(2015).علاقة الذكاء العاطفي للمعلم بالأمن النفسي لتلاميذ الخامسة ابتدائي في مدينة الوادي. *مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الشهيد حمة لخضر الوادي*، 11(11)، 161-151.

- القاضي، عدنان محمد عبده.(2012). الذكاء الوجداني وعلاقته بالاندماج الجامعي لدى طلبة كلية التربية جامعة تعز. *المجلة العربية لتطوير التفوق*، 3(04)، 26-80.
- محمود، أحلام وعبد الغني، أشرف.(2006). الأمن النفسي وأبعاده ومحدداته من الطفولة إلى الرشد (دراسة ارتقائية). *مجلة التربية المعاصرة*، (73)، 77-178.
- مدوري، يمينه.(2015). إشكالية التعلق لدى الطفل. *مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية. جامعة الشهيد حمة لخضر الوادي*، (13-14)، 66-80.
- المصدر، عبد العظيم.(2008). الذكاء الانفعالي وعلاقته ببعض المتغيرات الانفعالية لدى طلبة الجامعة. *مجلة الجامعة الإسلامية*، 16(01)، 587-632.
- مظلوم، مصطفى علي رمضان.(2014). العلاقة بين الأمن النفسي والولاء للوطن لدى طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية جامعة الزقازيق*، 1-44.
- معمرية، بشير.(2005). الذكاء الوجداني. *مجلة شبكة العلوم النفسية العربية*، (6)، 40-51.
- المغاميسي، سعيد.(2007). أثر القرآن الكريم في تحقيق الأمن النفسي لدى المسلم. *مجلة جامعة الإمام*، (5)، 14-58.
- المفرجي، سالم محمد والشهري، عبد الله.(2008). الصلابة النفسية والأمن النفسي لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة أم القرى بمكة المكرمة. *مجلة علم النفس المعاصر والعلوم الإنسانية، جامعة المنيا*، (19)، 112-142.
- مكطوف، صبيحة ياسر والعبدي، سري غانم محمود.(2008). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالمسايرة الاجتماعية لدى طلبة الجامعة. *مجلة التربية والعلم*، 15(03)، 337-362.
- المومني، محمد.(2006). أثر نمط التنشئة الاجتماعية على الأمن النفسي لدى الأحداث الجانحين في الأردن. *مجلة العلوم التربوية والنفسية. جامعة اليرموك*، 07(2)، 136-199.
- يوسف، محمد يوسف.(2016). الحصيلة اللغوية وعلاقتها بالذكاء الانفعالي لدى أطفال الروضة. *مجلة الطفولة العربية*، (68)، 25-47.

الرسائل العلمية:

- ابراهيم، نجلاء محمد علي. (2008). *الذكاء الوجداني وعلاقته بمصدر الضبط لطفل الروضة*، (أطروحة دكتوراه) غير منشورة، (كلية التربية النوعية، جامعة بنها، مصر).
- بن زيان، مليكة. (2004). *عمل الزوجة وانعكاساته على العلاقات الأسرية*. (رسالة ماجستير) غير منشورة (جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر).
- جابر، غادة فرغل. (2010). *أثر برنامج مقترح بالأنشطة المتكاملة في تنمية الذكاء الوجداني لدى الأطفال المساء معاملتهم في مرحلة ما قبل المدرسة*، (رسالة ماجستير) غير منشورة، (جامعة المنيا، مصر).
- الحطاح، زبيدة. (2011). *علاقة المخططات المبكرة غير المكيفة والذكاء العاطفي بالفشل الأكاديمي (الرسوب في امتحان البكالوريا)*، (أطروحة دكتوراه) غير منشورة، (جامعة الجزائر 2).
- سليمان، سالم ناجح. (2010). *الأمن النفسي وتقدير الذات في علاقتهما ببعض الاتجاهات التعصبية لدى الشباب الجامعي*، (رسالة ماجستير) غير منشورة، (جامعة الزقازيق، مصر).
- الشهري، عبد الله. (2009). *إساءة المعاملة المدرسية وعلاقتها بالأمن النفسي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية بمحافظة الطائف*، (رسالة ماجستير) غير منشورة، (جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية).
- الغازمي، عائشة. (2007). *الذكاء الوجداني لطفل الروضة وعلاقته ببعض أساليب المعاملة الوالدية في دولة الكويت*، (رسالة ماجستير) غير منشورة، (كلية التربية، جامعة الزقازيق، مصر).
- عقل، وفاء سليمان. (2009). *الأمن النفسي وعلاقته بمفهوم الذات لدى المعاقين بصريا*، (رسالة ماجستير) غير منشورة، (الجامعة الإسلامية غزة، فلسطين).
- قويدري، لطيفة. (2009). *التوافق النفسي الاجتماعي والمدرسي للطفل وعلاقته بعمل الأم*، (رسالة ماجستير) غير منشورة، (جامعة الجزائر 02).

الكلوت، أماني.(2011). *دراسة مقارنة للتوافق النفسي والاجتماعي لدى أبناء العاملات وغير العاملات في المؤسسات الخاصة في مدينة غزة*، (رسالة ماجستير) غير منشورة، (الجامعة الإسلامية غزة).

الناجم، مريم.(2011). *الأمن النفسي وعلاقته بإتباع الهوى*، (أطروحة دكتوراه) غير منشورة، (جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية).

الملفات و المؤتمرات:

الفوال، محمد خير أحمد.(2006، أبريل) . *مقاومة الخوف والسلوك الفردي عند الأطفال*، مؤتمر فيلادلفيا الدولي الحادي حول ثقافة الخوف.

الكندري، لطيفة حسين.(2007). *نظرة على مؤتمر التربية المبكرة للطفل العربي في عالم متغير*، atefah.net/artic8%5Cview.pdf.

نادية، بوضياف بن زعموش وفاطمة، مخلوفي.(2013، أبريل). *الاتصال الأسري وعلاقته بالسلوك العدواني لدى أطفال القسم التحضيري (دراسة على عينة من الابتدائيات في ولاية ورقلة)*، الملنقى الوطني الثاني حول الاتصال وجودة الحياة في الأسرة ، جامعة قاصدي مرباح.

نوار، شهرزاد وحشاني سعاد.(2013، أبريل). *أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء (دراسة ميدانية على طلاب المرحلة الثانوية بولاية ورقلة)*. الملنقى الوطني الثاني حول الاتصال وجودة الحياة الأسرية، جامعة ورقلة.

المراجع باللغة الأجنبية:

Aprile, P. & Englebert, J.& J-Marie. Gauthier .(2008). *La sécurité affective chez l'enfant en milieu résidentiel .Des soins du Corps –être émotionnel* .Département personne et Société. Sarl Tilman. 4000 Liège.

Bar-on, R.(2006).*Bar-on Emotional Quotient inventory Youth* .US. version. MH.S.

Berk, Aitemery, Gdgreen, Bery.(1997). *Anxiety disorders and phobias. A cognitive perceptive*. New York: basic book.

Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss (Vol. 1). Loss*. New York: Basic Book.

Bowlby, J. (1973). *Attachment and Loss (Vol. II)* .New York: Basic Books.

- Chemla, S.(2012). *La sécurité affective*. Direction Petite Enfance.
- Davies, P. & Mark, A. & Winter, A. & Cicchettib, D.(2006).*theory for understanding and treating childhood psychopathology*. Cambridge: University Press.
- Em.Griffen. (n.d.). *A first Look At Communication Theory*. Edition published by Mc Graw –Hill.
- Fenniman, A.(2010).*Understanding each at work An examination of the effects of perceived empathetic listening on psychological safety, in the supervision subordinate relationship*. Unpublished dissertation George.
- Gendron, B.(2010). *Du nécessaire développement du capital émotionnel des enseignants et des élèves dans l'éducation à la santé et la prévention des conduites addictives*. Paris: colloque –IUFM –Educ-Sante VF.
- George, B.(2006). *Abraham Maslow personality .Theories Original (E –Test)* –Site [http www.ship .edu 7Ecgboree perscontents.html](http://www.ship.edu/7Ecgboree/perscontents.html) .
- Golman, D.(2004). *An EI-Based Theory of Performance*. CREIO.
- Golman, D.(1997). *L'intelligence émotionnelle*. (traduit par Thiery Pietat). Paris: édition Robert Laffont. S.A .
- Helen, B.(1992). *The Developing Child*. (ed 6). London: Hardcover Publish.
- Jean, Frediric. B. (2008) *.Les besoins de l' homme. Essai d'après Abraham Maslow*. Paris: Editions –Dagda. com Collection Comprendre .
- Maslow, A.(1970). *Motivation and personality* .K.U: English Edition by Harper& Row Publishers Inc.
- Maslow, A.(1972a). *Manual for security inventory*. Paulo alto, calif, consulting psychologists.
- Maslow, A.(1972b). *Theory of self actualization*. Behavirol science .Free university of Brussels
- Mayer, J. & Salovey, P.(1990). *Emotional Intelligence*. Baywood Publishing Co, Inc..
- Oussonloge, D.(2012). *L'intelligence émotionnelle, Une des clés de le réussite scolaire*. Bruxelles: Analyse UFAPEC. N 03.12.
- Paranque, P.(2011). *L'intelligence Emotionnelle de Daniel Golman*. Paris: V.R.
- Fantaine, I.(2010). *L'intelligence Emotionnelle*. ifontaine@videotron.ca

Pierre, L.(2002). *Maslow, Herzberg et les théories du contenu motivationnel*. Centre Lillois d' Analyse et de recherche sur l' Evolution des Entreprises, UPRESA CNRS, 8020, CLAREE IAE –USTL

Therer, J.(2006). *l'intelligence émotionnelle, fortune d'un concept ou concept de fortune ?* Paris: ULGLEM .

المجلات والدوريات باللغة الأجنبية:

Abraham, R.(2000) .The role of job control as amoderator of emotional disorence and emotional intelligence –outcome relationships. *Journal of Psychology* ,2(134), 169-185.

Al Ahmed, A. & Shabaun, D. (2011). Psychological Security and its Relationship with fear on Children. A Field study in a Sample of Fourth Class of Primary Education at the Official Schools in Damascus City. *Damascus University Journal*, 27 (1+2), 17-55.

Al Domi, M.M.(2012). Faith and psychological security in Holy Quran. *Euro pean journal of social science* ,52-58.

Alegre, A.(2012) .The relation between the time mothers and children spent together and the children's Trait Emotional Intelligence. *Child & youth care Forma*, 5(141), 493-508.

Bowlby, J.& Ainsworth, M.D.S.(1991). An Ethological Approach to Personality. *American Psychologist*, (46), 333-341

Chbat, J.(2002) .L'intelligence émotionnelle selon Daniel Golman .*Pédagogie collégiale*, 3(15), 4-9.

Colman, R.A. & Thompson, R.A. (2002).A long itudinal study of Q-sort attachment security and problem solving behaviors of mothers and children. *Merrill-Palmer Quarterly*, (48), 337-359.

Cowan, P.A. & Cowan, C.P. (2004). From family relationships to peer rejection to antisocial behavior middle childhood. In J.S. Kuper smidt, & K.A. Dodge (Eds). Children's peer relation (From development to intervention). Washington. DC. *American Psychological Association*, 159–177.

Davies, P.(1994). The Impact of parents on their children. An emotional Security Perspective, *Annals of child development* ,4(10). 170-175

Davis, p.& Cummings, M.(1998). Exploring children's emotional security as a mediator of the link between marital relations and child adjustment. *child Development*, 12 (1), 96-139.

El-Sheikh, M. & Buckhalt, J.A. &Cummings, E.M. & Keller, P. (2007). Sleep disruptions and emotional insecurity are pathways of risk for children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*,(48), 29–96.

- Googman, S.H. & Gotlib, I.H. (1999). Risk for psychopathology in the children of depressed mothers. A developmental model for understanding mechanisms of transmission. *Psychological Review*, (106), 458-490
- Heyman, G. & Gelman, S. (2000). Preschool children's use of trait labels to make inductive inferences. *Journal of Experimental Child Psychology*, (77), 1-19.
- Heyman, G. & Gee, C. & Giles, J. (2003). Preschool children' reasoning about ability. *Child Development*, (65), 160-178.
- Hoffman, E. (2004). Abraham Maslow's Life and Unfinished Legacy. *Japanese Journal of Administrative Science*, 3(7), 133-138.
- Houtmeyers, K.A. (2003). Attachment Relationship and Emotional Intelligence in preschoolers. *Dissertation Abstracts International. Section B. The Sciences and Engineering*, 62(10), 18-48
- Howes, C. & Smith, E.W. (1995). Relations among child care quality teacher behavior children's play activity in child car. *Early childhood. Research Quarterly*, 4(10), 386-404.
- Kerns, K. & Aspelmeier, J.S. & Gentzler, A. & Grabill, S. (2001). Parent children attachment and monitoring in middle childhood. *Journal of Family Psychology*, (9), 201-210.
- Leslie, A. & Frith, U. (1990). Prospects for a cognitive neuropsychology of autism Hobson's choice. *Psychological Review*, (97), 122-131
- Maccoby, K. & Cummings, E.M. & Davies, P. (2008). Constructive and destructive marital conflict, emotional security, and children's prosocial behavior. *Journal of Family Psychology*, 3(50), 270-279.
- Mayer, J.D. & Salovey, P. & Caruso, D.R. (2004). Emotional Intelligence, Theory, Finding, and Implications. *Psychological Inquiry*, 3(15), 197-215.
- Meltzoff, A. (2007). The "like me" framework for recognizing and becoming an intention agent. *Acta Psychologica*, (124), 26-43.
- G. Morey & M. Christine. (1999). Children and marital conflict. Exploring the distinction between constructive and destructive marital conflict behaviors (Emotional Security). *Dissertation Abstracts International. The sciences and Engineering*, (6-B)(60), 29-84
- Mulyadi, S. (2010). Effect of psychological security and psychological freedom on verbal creativity of Indonesia homeschooled students. New York USA Centre For Promoting Idea. Available on line at www.ijbssnet.com, 72-79.
- Richard, B. (1996). L'intelligence émotionnelle Est –ce la nouvelle clé de la réussite ?, *Femme Plus*, 8 (9), 1-3. http://www.acsm-ca.qc.ca/assets/30_lintelligence_emotionnelle.pdf.

Rocher- shudlich.(2007).Prospective effects of inter parental conflit on child attachement security and the moderating role of parents. **Journal of mariage and family**, (72), 292-325.

Rosen, K .& Rthbaum, F.(2009).Quality of parental care giving and security of attachement. **Developmental Psychology** ,2(92), 353-360.

Turculet, A. &Tulbure, C.(2014).The relation between the emotional intelligence of parents and children. **Procedia-Social and Behavioral Sciences**. (142). 592-596.

Ulutas, I. & Omeroglu, E.(2012).Maternal Attitudes, Emotional Intelligence and Home Environment and Their Relations With Emotional Intelligence of Sixth Years Old Children,Emotional Intelligence. **In Tech Europe -New Perspectives and Application**, Prof.Annamaria Di Fabio(ED), ISBN :978-953-307-838-0, InTech.

Veschueren, K.& Marcoen, A. (1996). The internal working modle of the self. **Child Development**. 3(67), 2493-2511

الرسائل والأطروحات باللغة الأجنبية:

Chayer.D.(2006) .**Rôle de la sécurité d'attachement dans l'adaptation socio émotionnelle aux périodes prés scolaires et scolaire**. (Thèse du doctorat). Université du Québec à Montréal. Canada

Kayfitz.A.(2011). **Marital Conflict, Emotional Security, and Young Children's Socialand Emotional Competence**. (thesis of doctorat).(the University of Windsor. Ontario. Canada). <http://scholar.uwindsor.ca/etd>.

الملتقيات والمؤتمرات باللغة الأجنبية:

Andrew,A.P.feifer.(1998).**braham Maslow shierarchy of needs**, A christian perspective Prepared for The 22 Integration Faith and Learning Seminar Schloss Bogenhofen Austria.

المواقع الالكترونية:

الدليم فهد .(د.ت.).**الطمأنينة النفسية وعلاقتها بالوحدة النفسية لدى عينة من طلبة الجامعة**. تم

الاسترجاع من موقع: <http://dr-farhan.ahlamontada.net/t40-topic> ، يوم 2017/11/20 على الساعة

.17h 30

الجيوشي، لبنى عبد اللطيف.(2010). *فعالية برنامج إرشادي لتنمية الأمن النفسي وتأثيره على الثبات الانفعالي لطفل ما قبل المدرسة المحروم من الرعاية الوالدية*[ملخص]. أطروحة دكتوراه. تم استرجاع الملخص من موقع: <http://search.shamaa.org/fullrecord?ID=63825>، يوم 2018/07/07 الساعة 22h 00.

فرغل، غادة جابر.(2014). *الذكاء الوجداني وعلاقته بسلوك التمر لدى أطفال الروضة*. تم الاسترجاع من موقع: https://www.researchgate.net/.../Ghada_Gaber2/.../Emotional-، يوم 2018/08/01 على الساعة 15h00.

عبد الله، هشام والعقاد عصام.(2009). *الذكاء الوجداني وعلاقته بفاعلية الذات لدى عينة من طلبة الجامعة. مجلة علم النفس والعلوم الإنسانية، كلية الآداب جامعة المنيا*. تم الاسترجاع من موقع: <http://www.geocities.ws/hisham/3.pdf> يوم 2018/08/01 على الساعة 17h00

كوسة، بوجمعة.(2010). *الحرمان الجزئي من الأم العاملة وعلاقته بالعنف*. تم الاسترجاع من موقع: <http://www.aranthropos.com> . يوم 2018/07/29 على الساعة 12 h00

مالكي، حمزة و بانقيب، علي.(2013). *التنبؤ بالأمن النفسي من المناخ الأسري لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية*، تم الاسترجاع من موقع: <http://www.journals.zu.edu.eg/upload/ad4697f0-493a-42f9-9fda-dfe11ed5d5e8.pdf>، يوم 2018/07/30 على الساعة 12h00.

هلا سبيع. (2003). *أثر عمل المرأة في العلاقات داخل الأسرة*. تم الاسترجاع من موقع: albluwe.com/~uploaded/1926/1196476415.doc، يوم 2018/08/01 على الساعة 23h00.

الأمن النفسي للطفل.(د.ت.). تم الاسترجاع من موقع: <http://www.acofps.com/vb/showthread.php?> .يوم 2018/08/05 على الساعة 10 h50.

التميمي، سداد جواد.(2012). *صحة نفسية بين التعلق والتعلق*، تم الاسترجاع من موقع: www.arabpsynet.com/documents/DocSuddadAttach&Ment.pdf، يوم 2018/08/05 الساعة 10h

من المهد إلى اللحد(د.ت.).تم الاسترجاع من موقع: <https://learnpsychinarabic.com/> ، يوم 2018/08/03 على الساعة 19h00.

الحاجات العقلية والمعرفية(د.ت.).تم الاسترجاع من موقع

<https://sites.google.com/site/abdullatish/sha2awetshabab-1/thanya-alhajjat-alqlyte-walmrftyte>، يوم 2018/08/03 على الساعة 17h00.

صلاح عبد القادر.(2015). مداخل الأمن النفسي لدي الطفل "أنموذج مقترح".

كيف يؤثر عمل المرأة أو بقاؤها في المنزل في مستقبل أطفالها؟(د.ت.).تم الاسترجاع من موقع <https://manshoor.com/life/working-.vs-non-working-mothers-children/>، يوم 2018/08/03 على الساعة 20 h00.

مقياس الذكاء العاطفي لطفل الروضة.(د.ت.).تم الاسترجاع من موقع:

<http://www.jarwancenter.com> ، يوم 2018/08/03 على الساعة 19h00.

مقياس الذكاء الوجداني لبار - أون.(د.ت.).تم الاسترجاع من موقع:

<http://www.jarwancenter.com> يوم 2018/08/03 على الساعة 19h00.

اكتئاب الأمومة خلال السنوات الأولى من الحياة وتأثيره على تعاطف الأطفال. تم الاسترجاع من موقع: <https://nasainarabic.net/uploads/articles/fd5154c29ae8321868037b04a70eeffd.jpg> ، يوم

2018/10/27 الساعة 17h00 .

أهمية مرحلة الطفولة المبكرة. تم الاسترجاع من موقع:

<https://sites.google.com/site/maggyalkhatib22/extra-credit>، يوم 2018/10/27 الساعة 17h00.

الملاحق

ملحق رقم (01): مقياس الأمن النفسي لطفل الروضة في صورته الابتدائية

اسم الأستاذ	
التخصص	
الدرجة العلمية	
الجامعة المنتسب إليها	
البريد الإلكتروني	

اسم الطالبة	صافي فريحة
السنة	الثانية دكتوراه LMD
التخصص	الصحة النفسية
البريد الإلكتروني	Farahritadj0@gmail.com

- لطفا منك أستاذي...املاً جدول المعلومات

أستاذي الكريمأضع بين يديك هذا الاستبيان في صورته الأولية، والذي أعد بهدف دراسة أكاديمية لاستكمال نيل شهادة الدكتوراه في تخصص الصحة النفسية، كلية العلوم الاجتماعية -جامعة عمار تليجي- الأغواط .

والدراسة موسومة ب : الأمن النفسي للأبناء كما تدركه الأمهات العاملات وعلاقته بالذكاء الانفعالي لأطفالهن (دراسة ميدانية برياض الأطفال من(4-6) سنوات بمدينة الأغواط).

التعريف الإجرائي للأمن النفسي: هو تلك المؤشرات الملاحظة من طرف الأم، والدالة على شعور الطفل بالأمن النفسي، من راحة وطمأنينة وأمان مع أسرته وفي الروضة ،وهو الدرجة التي يحصل عليها الطفل من خلال إجابة والدته .

- إن اهتمامكم بتقويم فقرات هذا المقياس سيكون له مردود إيجابي وفعال في تطويره قبل توزيعه على عينة البحث، لذا أرجو من سيادتكم التكرم بإبداء رأيكم في فقرات المقياس بوضع إشارة في الحقل المناسب أمام كل فقرة من فقرات المقياس، وكتابة التعديل المقترح (إن وجد) وذلك من حيث :

- دقة الفقرة علميا بما فيه الصياغة اللغوية والأسلوب.

-التأكد من انتماء كل فقرة إلى البعد المصنفة فيه .

- هل الفقرات تقيس السمة التي وضعت لأجلها ؟

- حذف أو تعديل أو إضافة ما ترونها مناسبا.

أبعاد المقياس	عدد البدائل	عدد الفقرات
2	3- دائما - أحيانا - أبدا	40

البعد الذاتي النفسي للطفل					
بديل مقترح للبند	لا تقيس ما وضعت لقياسه	تقيس ما وضعت لقياسه	الصياغة اللغوية		
				يتمتع طفلي بصحة جيدة	01
				يشعر طفلي أنه قوي	02
				طفلي مرح ونشيط	03
				يجيد طفلي التعبير عن نفسه	04
				طفلي متجاوب ومتعاون	05
				طفلي طليق في الحديث	06
				يثق طفلي بنفسه	07
				يستطيع القيام ببعض أعماله بنفسه	08
				يحب طفلي الاستطلاع والاستكشاف	09
				يتميز طفلي بسلوك قيادي	10
				يفتقر طفلي إلى الثقة بالنفس	11
				طفلي حساس أكثر من اللزوم	12
				يعاني طفلي من الخوف الشديد	13
				لا ينام إلا وأنا بقره	14
				طفلي كثير الشكوى	15
				يعاني طفلي من الخجل	16
				طفلي سريع الغضب والانفعال	17
				طفلي كثير التردد	18
				يعاني طفلي من نوبات من البكاء	19
				يعاني طفلي من اضطرابات في النوم	20
				يرى طفلي كوابيس وأحلام مزعجة	21
				يعاني طفلي نوبات من الفزع	22
				يعاني طفلي من بعض العادات السيئة كقضم الأظافر ومص الأصبع	23
البعد الاجتماعي					
				لا يحب طفلي الذهاب للروضة	24
				يعاني طفلي من العزلة	25
				يخاف طفلي من الأطفال الآخرين	26
				طفلي سيء التوافق مع أقرانه	27
				يشعر بالارتباك والتوتر في المواقف	28

				الاجتماعية	
				يلازمني طفلي إذا ما كنت في زيارة للأهل والأقارب	29
				يحب طفلي اللعب مع أقرانه	30
				يشارك طفلي ألعابه مع أصدقائه	31
				طفلي لديه الكثير من الأصدقاء	32
				طفلي محبوب من الجميع	33
				طفلي يحب معلمته في الروضة	34
				يبكي كلما دخل الروضة	35
				طفلي عدواني وعنيف ويضرب أقرانه	36
				يشعر بالفرح والسعادة كلما التقى أطفال في عمره	37
				يلعب طفلي مع أصدقائه بانسجام	38
				تتطور مهاراته الاجتماعية باستمرار	39
				طفلي متوافق مع أقرانه	40

شكر الله مجهوداتكم، وأناركم بالتقوى والحلم والرسوخ في العلم.

ملحق رقم (02): مقياس الأمن النفسي لطفل الروضة في صورته النهائية

مقياس الأمن النفسي لطفل الروضة

سيدتي الكريمة :

أضع بين يديك هذا الاستبيان، وهو عبارة عن مجموعة من المواقف تصف استجابات طفلك العاطفية في البيت وبين أقرانه في الروضة، وأرجو منك قراءة كل موقف بدقة ووضع العلامة (X) على الإجابة المناسبة لسلوك طفلك، أو التي تجدينها الأنسب .

أؤكد لك سيدتي أنه لا توجد إجابة صحيحة أو خاطئة، فأني إجابة تختارينها هي صحيحة طالما أنها تعبر على ملاحظتك الدقيقة لطفلك وتصف سلوكه بكل موضوعية، كما أرجو الإجابة على جميع بنود المقياس، ولك الشكر الجزيل.

جنس الطفل: ☐ ذكر ☐ أنثى

عدد الأولاد: ☐ أقل من 3 أطفال ☐ 3 أطفال وأكثر

عمر الأم: ☐ 30 سنة وأقل ☐ أكبر من 30 سنة

عمل الأم: ☐ التعليم ☐ الإدارة ☐ الصحة

مدة بقاء الطفل في الروضة: ☐ 4 ساعات ☐ أكثر من 4 ساعات

	البنود	دائماً	أحياناً	أبداً
01	طفلي متجاوب ومتعاون			
02	يعاني طفلي من الخوف الشديد			
03	يعاني طفلي من نوبات من البكاء			
04	لا يحب طفلي الذهاب إلى الروضة			
05	يعاني طفلي من العزلة			
06	يتمتع طفلي بصحة جيدة			
07	يعاني طفلي من بعض العادات السيئة كقضم الأظافر ومص			

			الأصبع	
08			يخاف طفلي من الأطفال الآخرين	
09			يعاني طفلي من الخجل	
10			طفلي سيء التوافق مع أقرانه	
11			يشعر طفلي أنه قوي	
12			يشعر بالارتباك والتوتر في المواقف الاجتماعية	
13			طفلي مرح ونشيط	
14			يلازمني طفلي إذا ما كنت في زيارة للأهل والأقارب	
15			يحيد طفلي التعبير عن نفسه	
16			يحب طفلي اللعب مع أقرانه	
17			يعاني طفلي نوبات من الفزع	
18			طفلي طليق في الحديث	
19			يشارك طفلي ألعابه مع أصدقائه	
20			طفلي سريع الغضب والانفعال	
21			طفلي لديه الكثير من الأصدقاء	
22			يثق طفلي بنفسه	
23			طفلي كثير التردد	
24			طفلي محبوب من الجميع	
25			يستطيع القيام ببعض أعماله بنفسه	
26			طفلي يحب معلمته في الروضة	
27			يحب طفلي الاستطلاع والاستكشاف	
28			يبكي كلما دخل الروضة	
29			يتميز طفلي بسلوك قيادي	
30			طفلي عدواني وعنيف ويضرب أقرانه	
31			يفتقر طفلي إلى الثقة بالنفس	

			يعاني طفلي من اضطرابات في النوم	32
			يشعر بالفرح والسعادة كلما التقى أطفال في عمره	33
			طفلي حساس أكثر من اللزوم	34
			يلعب طفلي مع أصدقائه بانسجام	35
			لا ينام طفلي إلا وأنا بقربه	36
			تتطور مهاراته الاجتماعية باستمرار	37
			يرى طفلي كوابيس وأحلام مزعجة	38
			طفلي متوافق مع أقرانه	39
			طفلي كثير الشكوى	40

الملحق رقم (03) : مفتاح التصحيح لمقياس الأمن النفسي لطفل الروضة

مفتاح التصحيح لمقياس الأمن النفسي لطفل الروضة

	البنود	دائماً	أحياناً	أبداً
01	طفلي متجاوب ومتعاون	3	2	1
02	يعاني طفلي من الخوف الشديد	1	2	3
03	يعاني طفلي من نوبات من البكاء	1	2	3
04	لا يحب طفلي الذهاب إلى الروضة	1	2	3
05	يعاني طفلي من العزلة	1	2	3
06	يتمتع طفلي بصحة جيدة	3	2	1
07	يعاني طفلي من بعض العادات السيئة كقضم الأظافر ومص الأصبع	1	2	3
08	يخاف طفلي من الأطفال الآخرين	1	2	3
09	يعاني طفلي من الخجل	1	2	3
10	طفلي سيء التوافق مع أقرانه	1	2	3
11	يشعر طفلي أنه قوي	3	2	1
12	يشعر بالارتباك والتوتر في المواقف الاجتماعية	1	2	3
13	طفلي مرح ونشط	3	2	1
14	يلازمني طفلي إذا ما كنت في زيارة للأهل والأقارب	1	2	3
15	يجيد طفلي التعبير عن نفسه	1	2	3
16	يحب طفلي اللعب مع أقرانه	1	2	3
17	يعاني طفلي نوبات من الفزع	1	2	3
18	طفلي طليق في الحديث	3	2	1
19	يشارك طفلي أعباءه مع أصدقائه	3	2	1
20	طفلي سريع الغضب والانفعال	1	2	3
21	طفلي لديه الكثير من الأصدقاء	3	2	1
22	يثق طفلي بنفسه	3	2	1
23	طفلي كثير التردد	1	2	3
24	طفلي محبوب من الجميع	3	2	1

1	2	3	25	يستطيع القيام ببعض أعماله بنفسه
1	2	3	26	طفلي يحب معلمته في الروضة
1	2	3	27	يحب طفلي الاستطلاع والاستكشاف
3	2	1	28	يبكي كلما دخل الروضة
1	2	3	29	يتميز طفلي بسلوك قيادي
3	2	1	30	طفلي عدواني وعنيف ويضرب أقرانه
1	2	3	31	يفتقر طفلي إلى الثقة بالنفس
3	2	1	32	يعاني طفلي من اضطرابات في النوم
1	2	3	33	يشعر بالفرح والسعادة كلما التقى أطفال في عمره
1	2	3	34	طفلي حساس أكثر من اللزوم
1	2	3	35	يلعب طفلي مع أصدقائه بانسجام
3	2	1	36	لا ينام طفلي إلا وأنا بقربه
1	2	3	37	تتطور مهاراته الاجتماعية باستمرار
3	2	1	38	يرى طفلي كوابيس وأحلام مزعجة
1	2	3	39	طفلي متوافق مع أقرانه
1	2	3	40	طفلي كثير الشكوى

توزيع بنود المقياس على البعد النفسي والبعد الاجتماعي

البنود التي تنتمي إلى البعد الاجتماعي	البنود التي تنتمي إلى البعد النفسي
4-5-8-10-12-14-16-19-21-24-34- 28-30-33-35-37-39.	1-2-3-6-7-9-11-13-15-18-17 - 20-22-23-25-27-29-31-32-34-36- 38-40.

الملحق رقم (04): مقياس الذكاء الإنفعالي للأطفال من (4 - 6) سنوات

يتكون المقياس من خمسة أبعاد

البعد الأول: الوعي بالانفعالات :

يتكون هذا البعد من اختبارين

الاختبار الأول :

نقدم للطفل (12) موقفا لفظيا الواحد تلو الآخر للطفل، وفي كل مرة نقدم البطاقات التي تمثل الانفعالات الخمسة (فرح، حزن، غضب، خوف، ألم)، ونطلب من الطفل في كل مرة أن يوجه إصبعه للانفعال الذي يشعر به بعد كل موقف لفظي.

التعليمة: واش تحس روحك؟ هكذا أو هكذا..... مع تقديم البطاقات الخمسة في كل مرة ، وعلى الطفل الاختيار من بينها.











- 1- لو سمعت صوت حاجة انفجرت في المنزل وش تحس؟.....الخوف
- 2- لما تروح مع أبيك وماماك لحديقة التسلية (المريغة) وش تحس؟.....الفرح
- 3- لو كان تشريك ماماك لعبة ويكسر هالك خوك الصغير وش تحس؟.....الغضب
- 4- لو كان يضربك طفل في الشارع على رأسك بحجرة وش تحس؟.....الألم
- 5- لو تمرض ماماك وما تقدرتش توقف وش تحس؟.....الحزن
- 6- لو كنت تلعب الكرة وتكسر الزجاج نتاع التافة وتشوفك ماماك وش تحس؟.....الخوف
- 7- لما تضحك ماماك لصدرها (تحضنك) وتبوسك وش تحس؟.....الفرح
- 8- لو عندك قطة وأنت تحبها، وخرجت من الدار وضاعت وش تحس؟.....الحزن
- 9- لو يأكل عليك صديقك أكلك وأنت جوعان وش تحس؟.....الغضب
- 10- لو كنت تلعب و سقطت وجرحت رجلك وسال منها الدم؟.....الألم(الوجع)

الاختبار الثاني : نقدم 5 بطاقات تمثل التعبيرات الوجهية المستخدمة في الاختبار السابق : فرح ، حزن ، خوف ، ألم ، غضب ، ونطلب من الطفل أن يستخرج الموقف المصور المطابق للبطاقة المقدمة، مع ذكر الموقف المسبب لهذه المشاعر .

التعليمة : وضع المواقف المصورة أمام الطفل جميعها (5 صور) ونقول له "أعطني صورة من الصور اللي عندك فيها طفل يحس هكذا" مع تقديم بطاقة واحدة في كل مرة تمثل أحد الانفعالات الخمسة. ثم نسأله "علاه يحس هكذا؟".

وتمثل المواقف المصورة المعروضة على الطفل فيما يلي:

- 1- بنت وولد صغيرين يلعبان معا.
- 2- رجل يصرخ في وجه ابنه ويبدو أنه غاضب منه.
- 3- طفل في المدرسة خائف من معلمه الذي يحمل عصا وراءه.
- 4- طفل يضع يديه على بطنه من الألم.

5- طفل يجلس وحده حزين بينما طفلان يلعبان خلفه بالكرة.

البطاقات	الموقف المصور للانفعال المطابق	السبب المناسب	السبب غير المناسب











البعد الثاني : إدارة الانفعالات

يُقدم للطفل مجموعة من المواقف اللفظية محتواها من يوميات الطفل، وعليه الاختيار بين بدلين مقترحين.

التعليمة : نقول للطفل " حابة نسألك على حوايج وتجاوبني "

1- إذا صديقك كسر لك قلمك ماذا تفعل ؟.

- تكسر له قلمه أنت أيضا.

- تخبر المربية وتخليها هي تعاقبه.

2- إذا صديقك تركك وراح يلعب مع طفل آخر.

- تبكي وتخاصمه.

- تروح تلعب مع صديقك الآخر.

3- إذا كان دورك في المنزل أنك تجمع الألعاب، وجاء أخوك الصغير وبعثرهم مرة أخرى .

- تصرخ في وجهه.

- تجمعهم مرة أخرى وخلص.

4- إذا شفت أصدقاءك يتكاشو (يداوسو).

- تتفرج فيهم.

- تحاول تسلك بيناتهم

5- إذا كان أخوك يريد أن يتفرج على رسوم وأنت حاب تشوف رسوم في قناة أخرى.

- تأخذ منه جهاز التحكم (التلي كوموند) وتبدل وتشوف الرسوم اللي أنت حابها.

- تخليه يشوفها ولما يكمل يعطيك جهاز التحكم (التلي كوموند).

6- لو شفت أصدقاءك (صحابك) يداوسو من أجل لعبة.

- لا يهمك الأمر (ماعلا بالكش بيهم).

- تقول لهم هيا نلعب بلعبة أخرى.

7- لو يتعاركو أطفال في الشارع ما تعرفهمش.

- تمشي وتخليهم .

- تراضي بيناتهم .

8- إذا ضربت صديقك بدون قصد (بلا ما تشوفو) وقعد يبكي.

- تخبر المعلمة إذا سألتك شكون اللي ضربو .

- ما تخبرهاش .

9- لو سيلت العصير على كراس أخوك الكبير وهو ما شافكش.

- تسكت وما تخبروش.

- تخبره أنك أنت.

10- لو ترك صديقك حبات الحلوى نتاعه فوق الطاولة ونساهم.

- تأخذهم ولا تخبره.

- تعطيههم له.

11- لو يعطيك أبوك دراهم باش تشتري ليك ولأخوك الصغير الحلوى.

- تشتري الحلوى لك وحدك.

- تشتري لأخوك أيضا كما قال لك.

12- لو كان رحى مع ماما للسوق وعجبك لعبة ، وهي ما عندهاش الدراهم باش تشريهاك وتقولك خليها للمرة الجاية.

- تبكي وتصرخ حتى تشريهاك.

- معلش تستنى للمرة الجاية كي يكون عندها الدراهم ياسر.

13- لو كنت جوعان وقالتك ماما ما تاكلش حتان يجي بابا وإخوتك.

- تأكل وما تستنى حتى واحد.

- تستنى حتان يجو بابا وإخوتك .

14- إذا جاوكم الضيف وطلبت منك ماما أنك تقعد عاقل حتى يروحو الضيف، وتعطيك علبة شكلاطة.

- تجلس مع الضيف وتأكل معاهم.

- تقعد عاقل وتستنى حتى يروحو.

- البعد الثالث: الدافعية

يطلب من الطفل الإجابة على مجموعة من الأسئلة باختيار ثلاث بدائل لكل سؤال،

التعليمية: نقول للطفل "راح نسألك، وأنت جاوبني قولي إيه أو لا أو مش عارف.

المواقف اللفظية	نعم	لا اعرف	لا
1- لو طلبت المعلمة منكم حفظ أنشودة في يوم واحد، هل تحفظها؟			
2- لو كنت تلعب بالمكعبات، هل تبني أشكال كبيرة ؟			
3- إذا وعدت صديقك وقلت له أنك تجيلو هدية بمناسبة عيد ميلاده، هل تجيلو الهدية؟			
4- إذا قلت لماما أنك راح تنظم ألعابك المبعثرة بعدما تكمل اللعب هل تنظمها؟			
5- لو كنت أنت وأصدقائك تلعبو الغميضة هل تبدأ أنت اللعب ؟			

			6-إذا طلبت منك المعلمة أن كل واحد منكم يحكي قصة، هل تحكي أنت الأول قبل الجميع ؟
--	--	--	---

البعد الرابع التعاطف:

الاختبار الأول : يقدم للطفل خمس قصص (ملخص) مع تقديم صور لهذه القصص أثناء سردها على الطفل، وعليه تحديد نوع مشاعر الشخصية المطلوبة. وهذا من خلال عرض بطاقات الانفعالات المستخدمة في البعد الأول من المقياس.

التعليمة: بعد سرد ملخص للقصة وعرض صورها على الطفل نقول "راح نقرأ لك قصة، وسمعي مليح وشوف الصور نتاع القصة ومن بعد نسألك وتجاوبني " .

ملخصات القصص:

القصة الأولى:

كانت الفراشة (شوشو) جميلة جدا ، تعيش مع أمها وأخواتها الفراشات الأخريات، وكانت تتصحبها أمها أن لا تبتعد عن الحديقة الصغيرة التي يسكنون بها ، لكنها لم تسمع كلام أمها وذهبت بعيدا عن الحديقة وتاهت في الحقول الكبيرة،

وش كانت تحس الفراشة وهي بعيدة على ماماها؟ الخوف

القصة الثانية :

كانت هناك حمامة وغزالة وسلحفاة وجرذ، يعيشون مع بعضهم وذات يوم خرجت الغزالة ولم تعد، فذهبت الحمامة لتبحث عنها ووجدتها في شبكة صياد، فذهب الجرذ ليساعدها بفك الحبل وذهبت مسرعة وهربت مع أصدقائها، لكن السلحفاة كانت بطيئة فأمسكها الصياد وقاموا جميعا بحيلة لينقذوا السلحفاة، وذهب الصياد يجري ليقبض على الغزالة فتسلل الجرذ وفك الشبكة عن السلحفاة، وابتعدوا جميعا هاربين، ولما عاد الصياد لم يجد السلحفاة

وش كان يحس الصياد لما هربوا عليه الحيوانات؟ الغضب

القصة الثالثة :

كانت تعيش بطتان وسلحفاة مع بعضهم في بركة ماء، ومع مرور الأيام بدأ الماء في البركة ينخفض، فقررت البطتان الرحيل إلى مكان فيه الماء، فأخذت السلحفاة تبكي، قررتا أن تذهب معهما صديقتهما السلحفاة، لكنها لا تعرف الطيران فطلبا منها أن تغلق فمها على غصن، ولا تفتحه أبداً، وسيحملانهما بأرجلهما، وفعلت مثلما طلبتا منها صديقتيهما لكنها في لحظة ما أرادت أن تقول شيئاً ففتحت فمها وسقطت على الأرض وماتت.....

وش حسوا البطتان لما ماتت صديقتهما السلحفاة؟ الحزن

القصة الرابعة :

كانت نحولة نحلة صغيرة لا تحب العمل وتستمتع باللعب واللهو، وكلما طلبت من صديقاتها النحلات اللعب، رفضن كلهن لأنهن يعملن في جمع الرحيق، وجلست حزينة فرأتها الملكة فسألتها لما تبكي يا نحولة الصغيرة؟ فأخبرتها أن لا أحد يريد اللعب معها، فأجابتها الملكة صديقاتك يحبينك كثيرا لكنك تطلبين منهن اللعب في وقت العمل، ولكل شيء وقته، ثم قالت لها يجب أن نخصص وقتا للعب ووقتاً للعمل، فوافقت نحولة الصغيرة وأصبحت تستمتع مع صديقاتها في أوقات العمل وكذا أوقات اللعب.....

وش حست نحولة بعد ما أصبحت تعمل وتلعب مع صديقاتها؟ الفرح

القصة الخامسة :

كانت كاميليا بنت صغيرة وكان لديها دبوب صغير تلعب معه، وذات يوم مرضت، فقالت لها أمها علينا الذهاب إلى الطبيب ليعطيك الدواء اللازم لتشفى، لكن كاميليا كانت خائفة من الحقنة، فسألت أمها هل الحقنة مؤلمة يا ماما؟. فردت أمها أن ألمها بسيط جداً، وبعدها ستشفى يا حبيبتي، وذهبت كاميليا إلى الطبيب وعندما وضع لها الحقنة.....

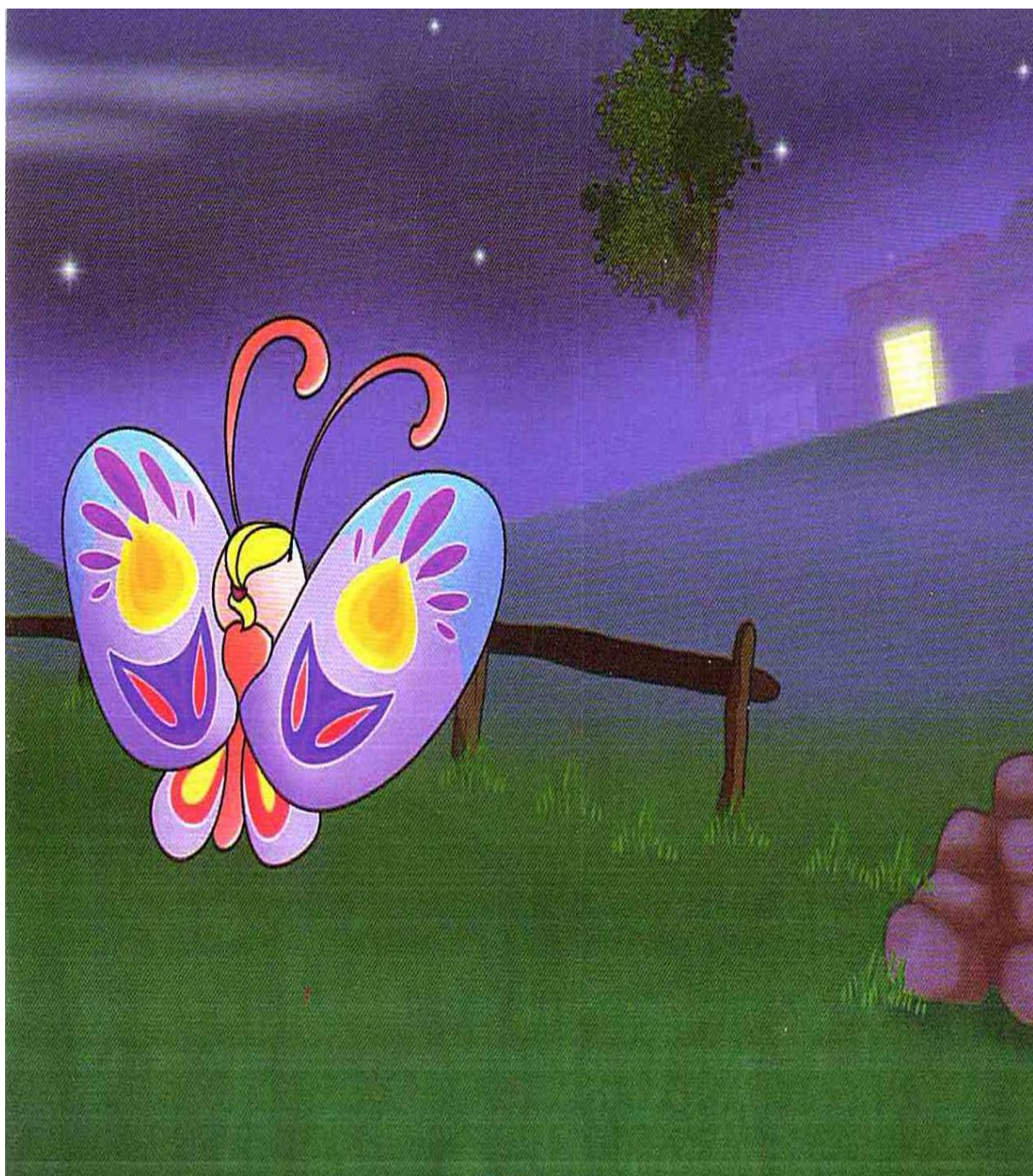
وش حست كاميليا لما دارلها الطبيب الحقنة؟ الألم.

قصة الفراشة



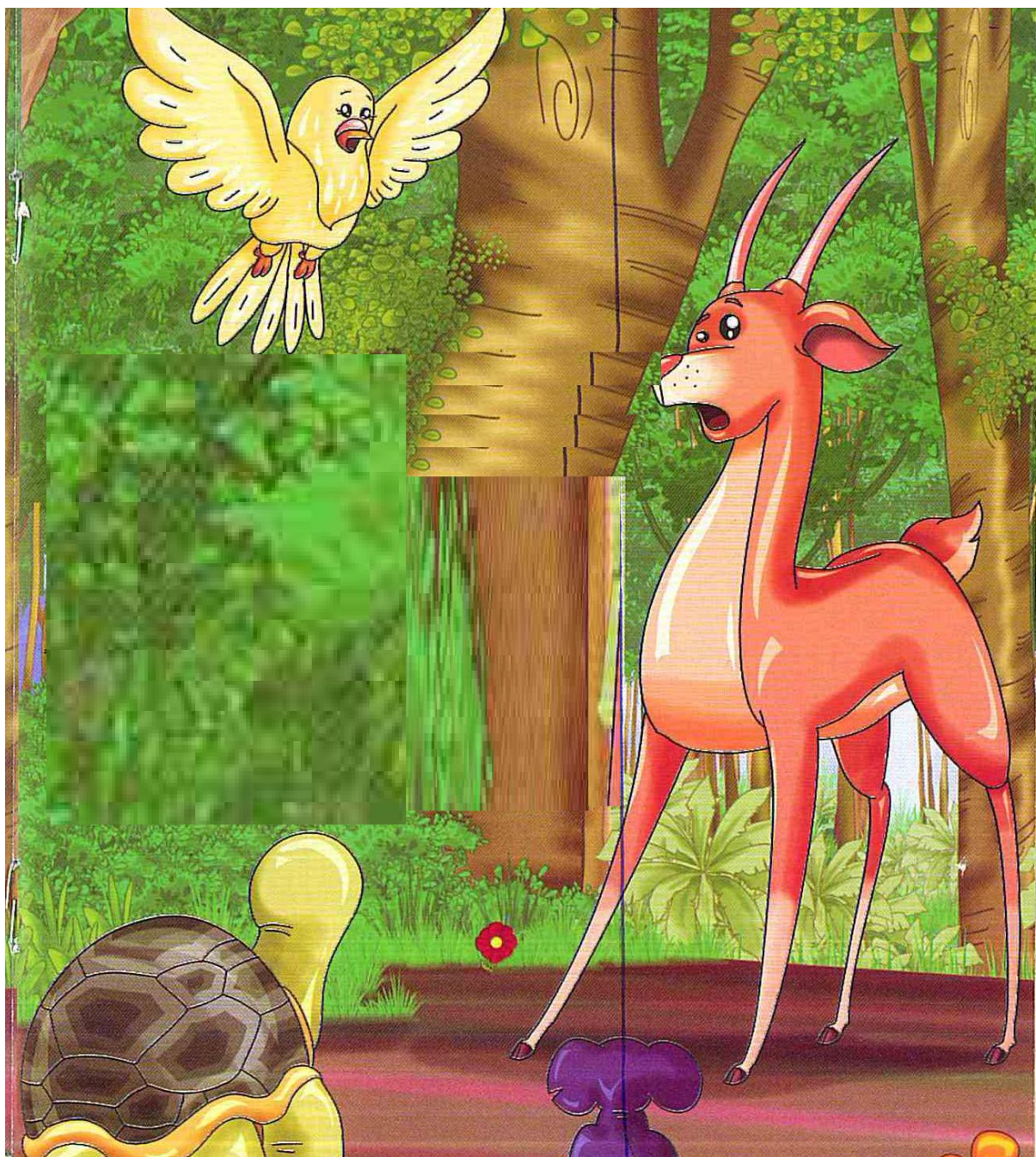






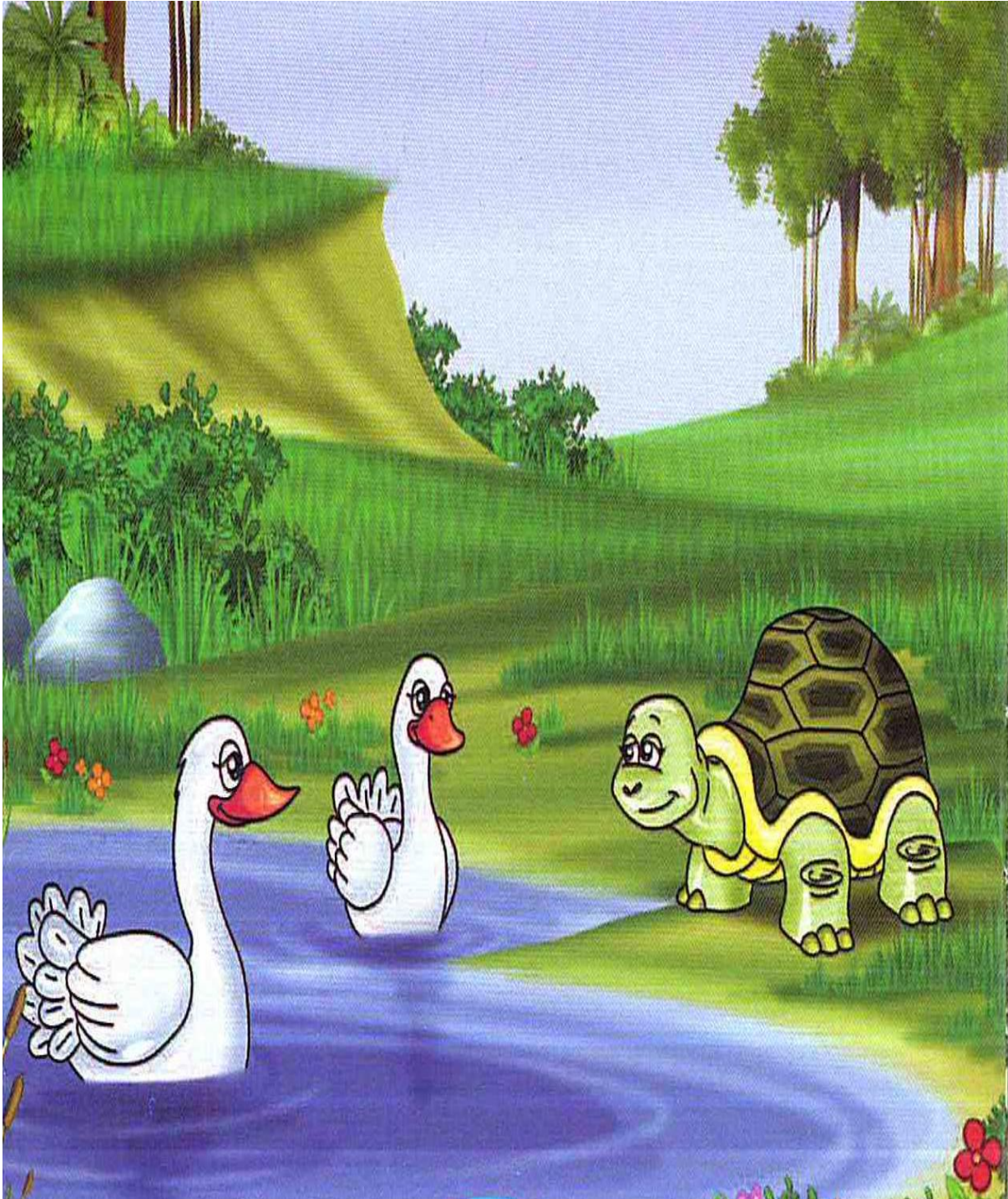
قصة التعاون

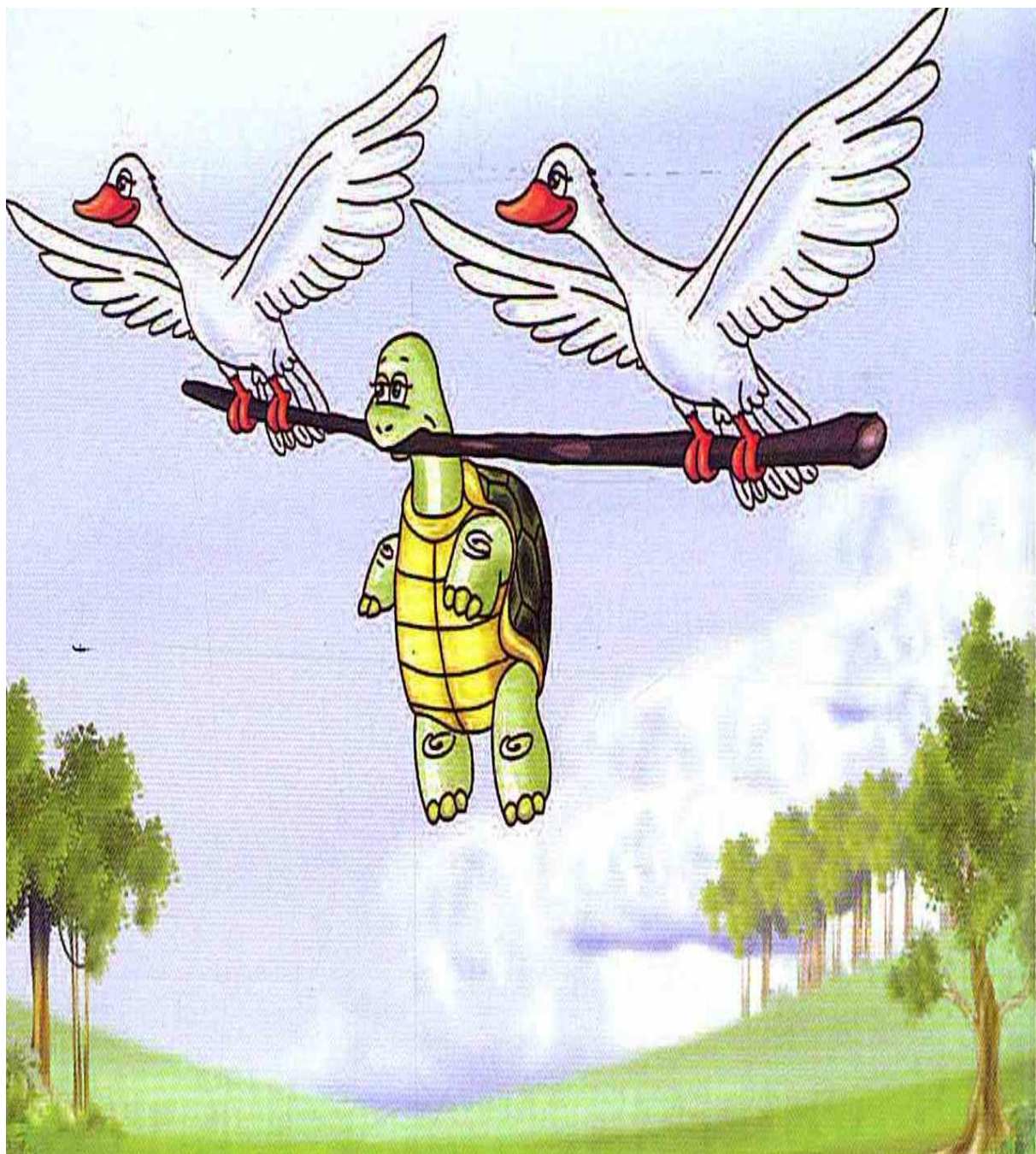


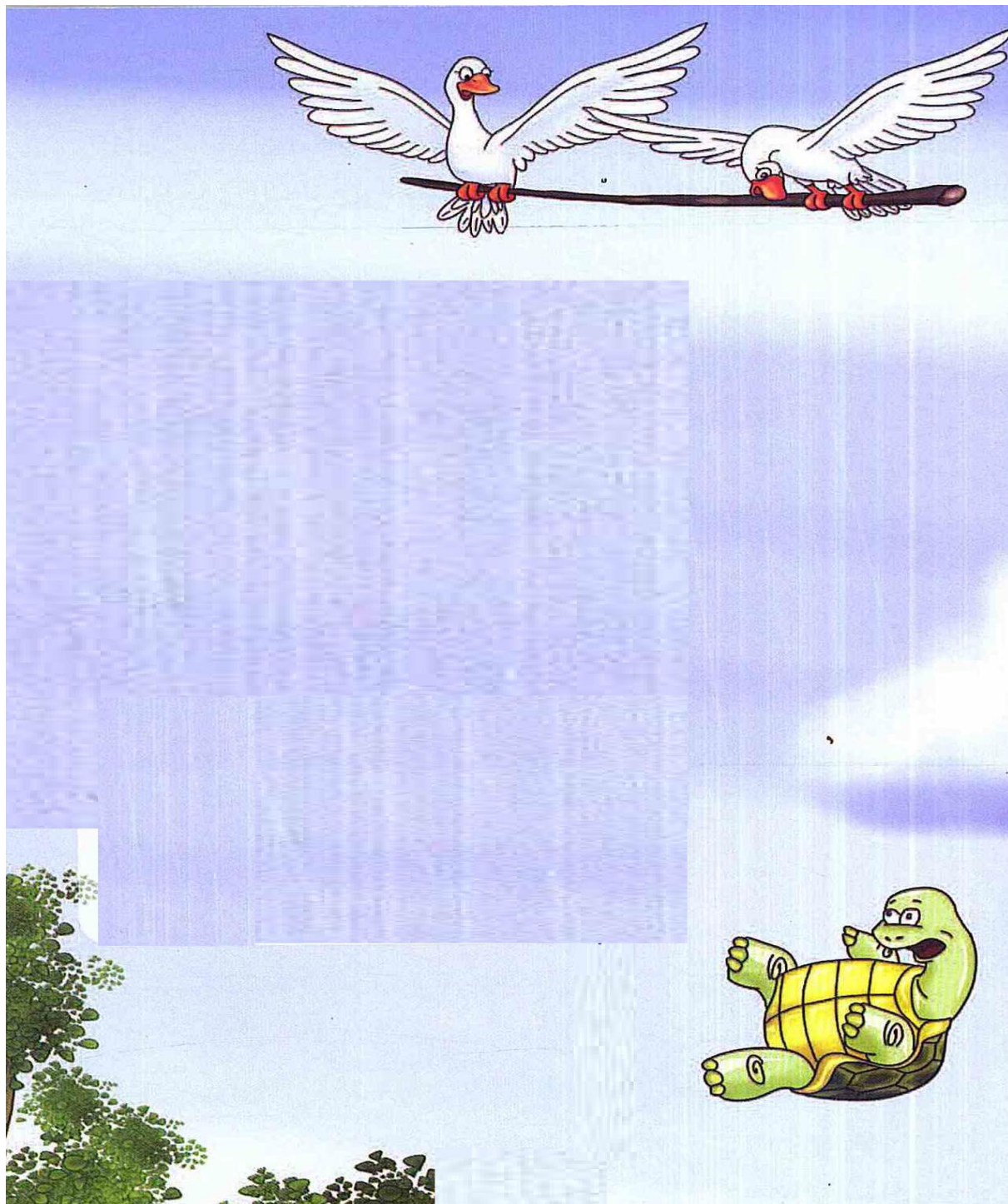




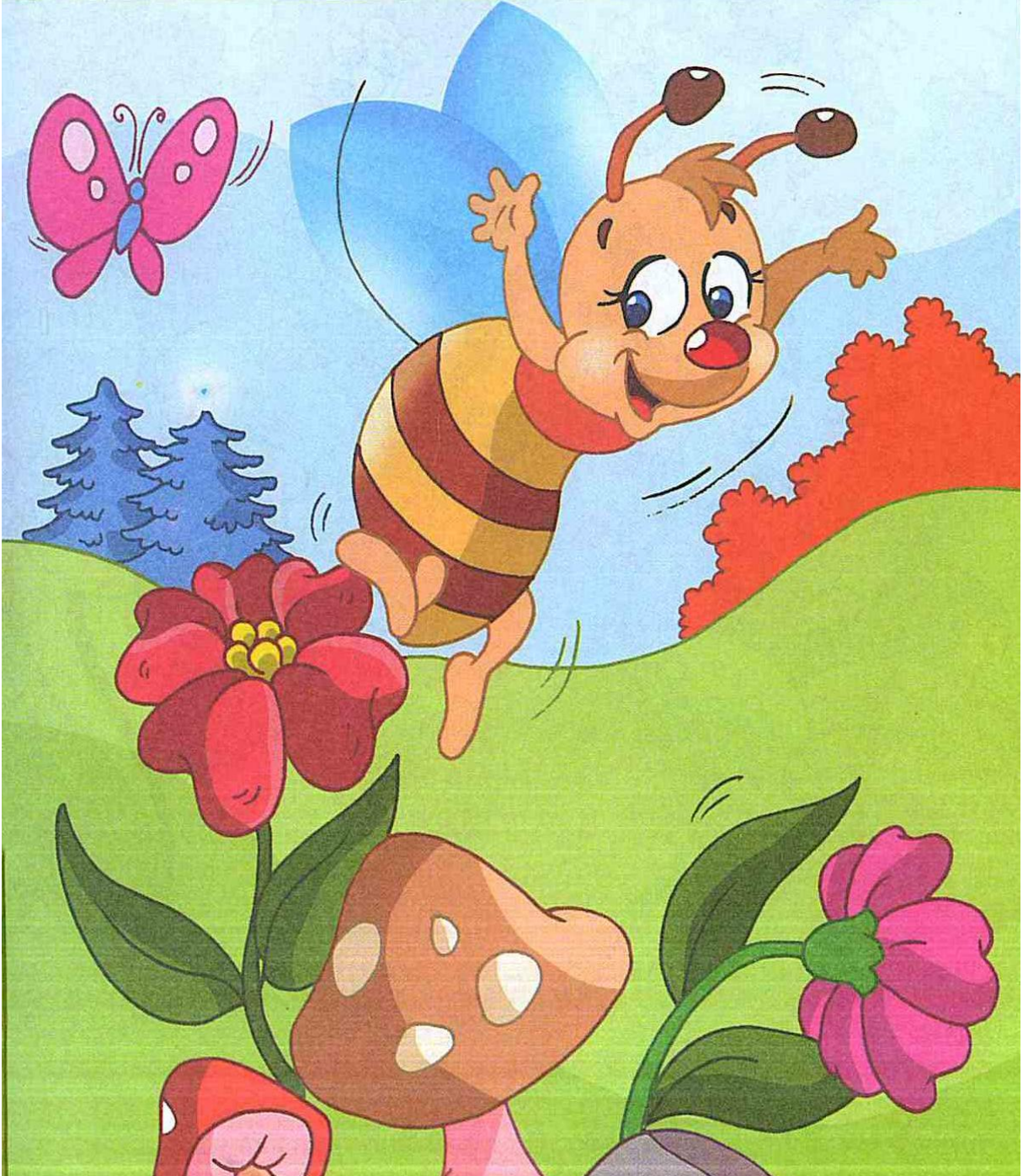
قصة البطتان والسلحفاة







قصة النحلة الصغيرة



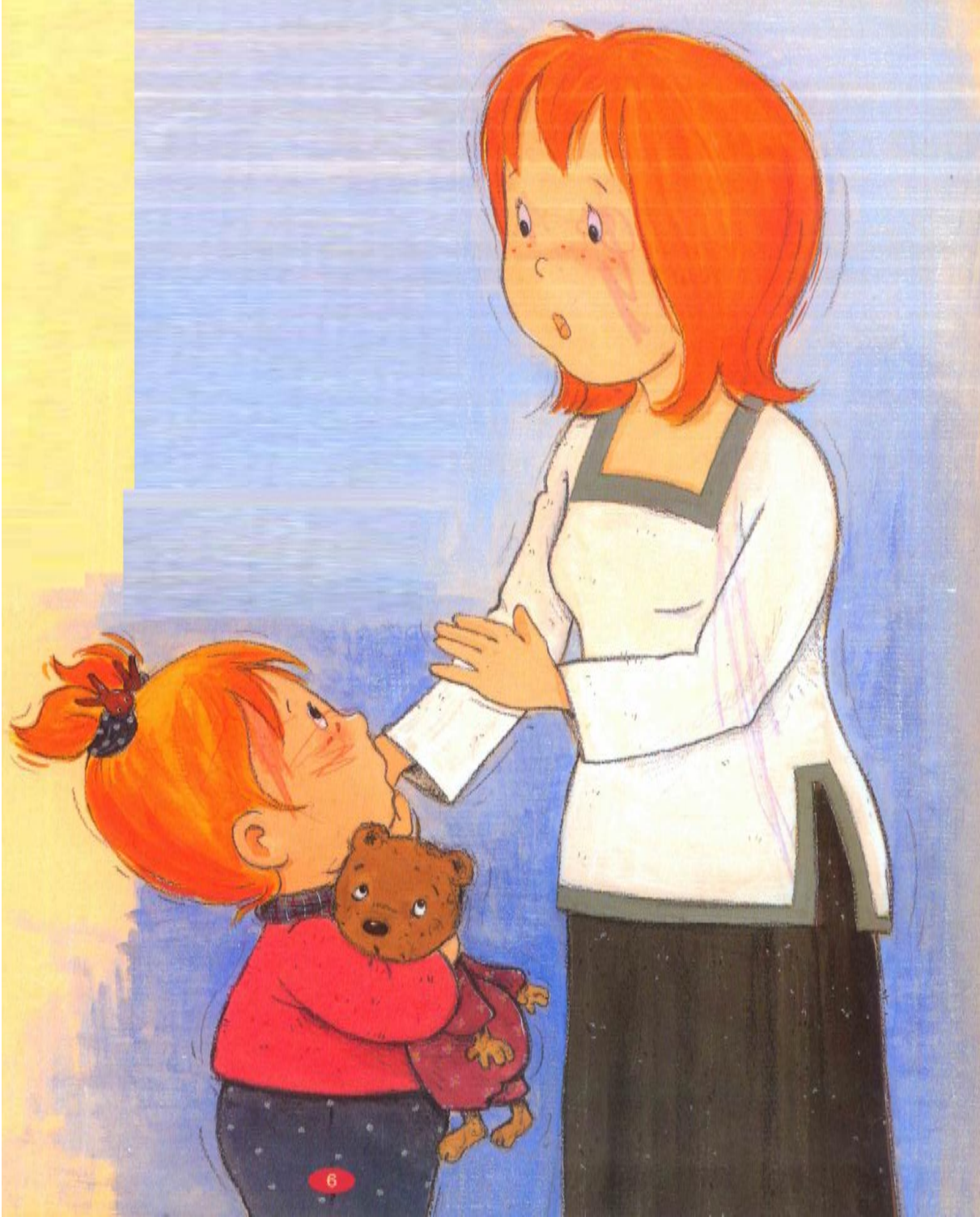


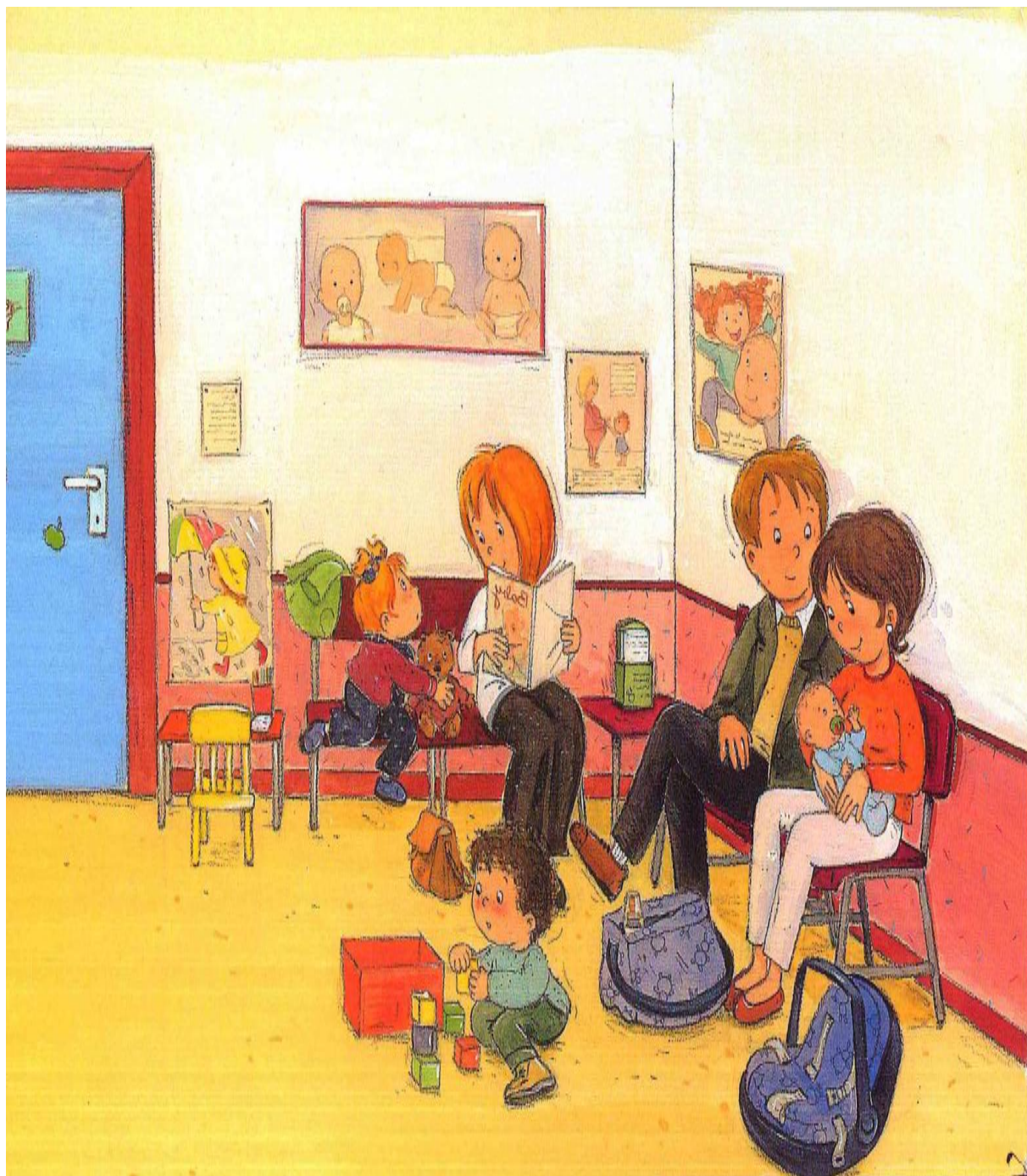






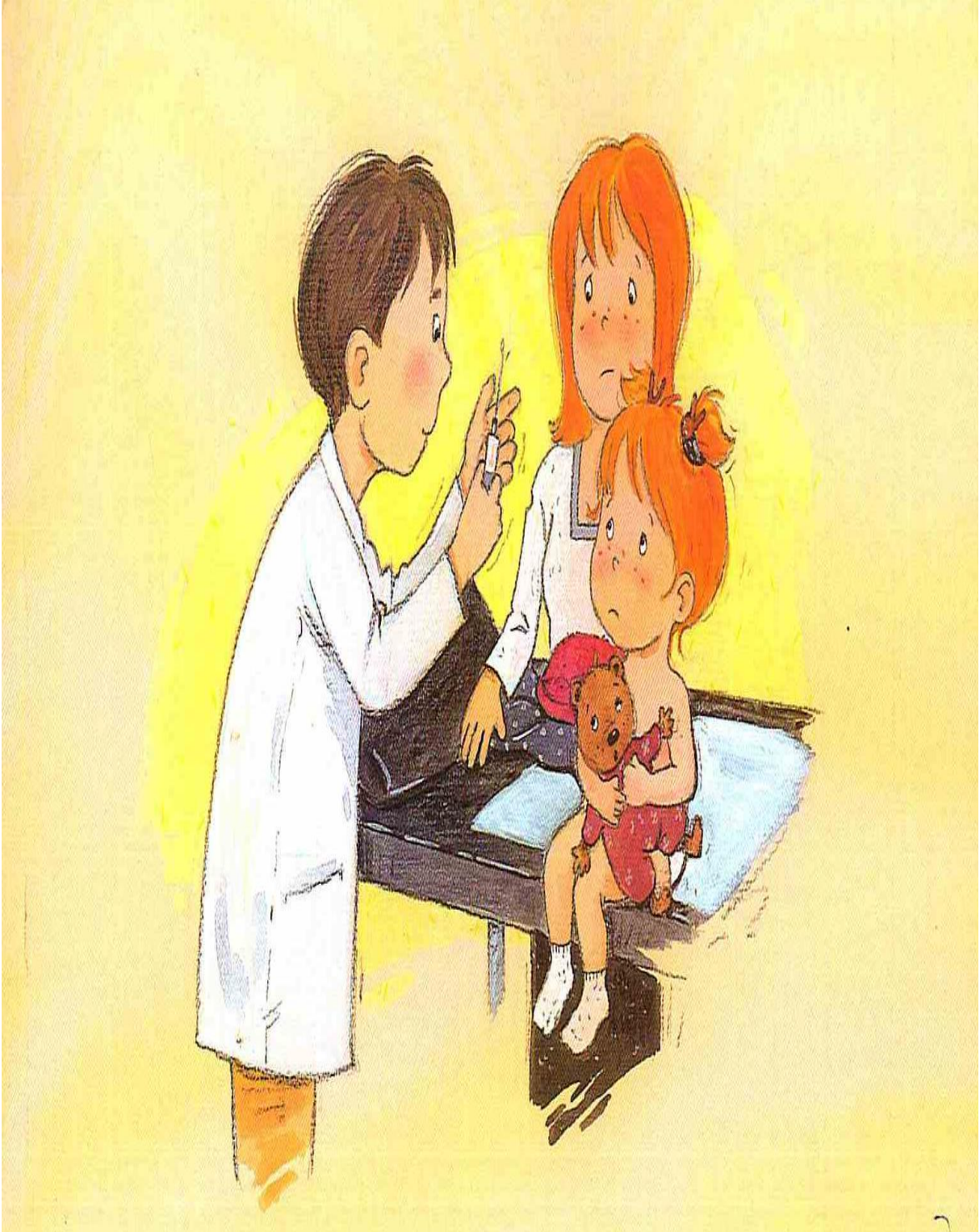
قصة كاميليا











القصص	السعادة	الحزن	الخوف	الألم	الغضب	
القصة 1: بما تشعر الفراشة؟						
القصة 2: بما يشعر الصياد؟						
القصة 3: بما تشعر البطتان؟						
القصة 4: بما تشعر نحولة؟						
القصة 5: بما تشعر كاميليا؟						

الاختبار الثاني:

نقدم للطفل مجموعة من المواقف المصورة، وعلى الطفل أن يلاحظ الصورة ومن ثم نسأله. ويجب بناءً على تقديم احتماليين.

التعليمة: لو كنت مع هذو اللي في الصورة وشفت وش راه يصرا (يحدث) ، وش تدير؟ . تفعل كذا أو كذا . وعلى الطفل الاختيار بين احتماليين.

المواقف: مع تقديم الصور مع كل موقف.

1- لو شفت طفل ينح الراس نتاع دمىة طفلة في الشارع وش تدير؟

- تاخذ الدمىة وتحاول تصلحها .

- تمشي وتخليها.



2-لو كنت في مكان الطفل في الصورة ولقيت قطة جعانة

- تعطيها شوي حليب

- ما تمسهاش وتخليها



3- لو كان تشوف طفل كبير يضرب في طفل صغير

- تقول له خليه ما تضربوش

- تخليه يضربو وتتفرج فيه



4- لو كان كنت تمشي في الشارع وتشوف طفل بردان ومش لابس مريح

1-تروح لماماك تعطيه حاجة يدفي روحو بيها .

2- تروح وتخليه.



5-لو كان تشوف بنات يضحكو على طفلة وهي تبكي

- تروح تمشي وتخليها .

-تروحلها وتقوللها ما تبكيش وتديها تلعب معاك.



6-لوكان تشوف طفل يبكي وحده

1-تروح تسكتو وتحللو وتقوله ماتبكيش

2-تروح وتخليه .



7-أم مع طفلها الرضيع تطلب في الشارع

1-ما تعطيها والو 2- تطلب من بابا وماما يساعدها بشوي نقود.



8- لوكان تشوف طفل يجري في الشارع ووراه كلب

تقول لباباك يسلكو منو .

تقعد تضحك عليه.



البعد الرابع : المهارات الاجتماعية : يتم وعرض الصور على الطفل واحدة تلو الأخرى،(10) صور وصف الصورة للطفل ، ثم نعطي للطفل بديلين للاختيار بينهما .

التعليمة: "إذا كنت معاهم تعمل هكذا أو هكذا؟"

المواقف المصورة	وصف الموقف	رد فعل الطفل	
		الأول	الثاني
1-الموقف الأول	لما تحضر ماما طاولة الأكل وتشوف اخوتك يساعدوها وش تدير؟	تنوض تساعدوها	خلاص راهم هوما يساعدوها أنت ما تنوضش
2-الموقف الثاني بطاقتين واحدة تقدم للذكور وواحدة للإناث.	أنت وصديقك تلعبو باللعبة نتاعك، ويقولك أعطيني نلعب أنا الأول؟	تعطيهاو يبدأ هو الأول	والو تبدأ أنت الأول
	-أنت وصديقك تلعبو بالدمية، وتقولك نتبادلو الدميات ؟	تبدليهاها	ما تبدليهاش
3-الموقف الثالث	في عيد ميلاد ماما تجيبها هدية	تقول لبابا يشري هدية وأنت تعطيهاها	تقول لبابا يشريها هدية يعطيهاها
4-الموقف الرابع	طفلة وطفل ينظفوا في الساحة.	تنظف معاهم.	تعبان من اللعب ما تنظفش.
5-الموقف الخامس	مرض صديقك من الروضة وأصحابك راحو قاع .	تقول لبابا يدك تزورو	تسقي عليه صحابك وما تروحش
6-الموقف السادس	إذا ماماك ما عطاتكش الدراهم باش تشري الحلوى.	تصرخ في وجهها وتقولها أعطيني	تسكت وتقع وما تشريش الحلوى
7-الموقف السابع	إذا كنت أنت وصحابك تاكلو الحلوى والقاطو والشكلاطة وصحابك	ترمي كيما هوما الأوساخ	تقوللهم والو هيا نلوموهم، ونرموهم في السلة.

		يرموا الأوساخ في الأرض.	
8- الموقف الثامن بطاقات واحدة للذكور واحدة للإناث.	-إذا كنت تلعب في غرفتكم وخرجت ألعابكم وقطعتي الأوراق، (نفس الوصف لبطاقة الذكور).	-تلمي ألعابك كي تكملي وتنظفي غرفتك	- تلمهم ماما.
9-الموقف التاسع	إذا كنتم في حديقة الألعاب، وصديقك ما خلاكش تنزلق .	تضربه وتنزله.	تروح تقول لبابا راه ما خلائش نلعب
10- الموقف العاشر	إذا كنت تلعب مع صديقك وبلا ما تشوفو عفست على اللعبة نتاعو وكسرتها.	تقولو سمحلي	ما كسرتهاش بلعاني ما تقولوش سمحلي.

1-أطفال يساعدون أمهم على توظيف الطاولة



2- طفل يشارك لعبته مع صديقه.



2-طفلتين تلعبان مع بعضهما .



3- ولد و بنت يقدمان لأمهما هدية.



4-طفلاڻ ڀڻظفان الساحة .



5- طفل مريض وطفلان يقومان بزيارته.



6- طفل يصرخ في وجه أمه.



7- أطفال يرمون أغلفة الحلويات في الأرض. وطفل آخر يقوم بنهيمهم.



8-طفلة تتظف غرفتها



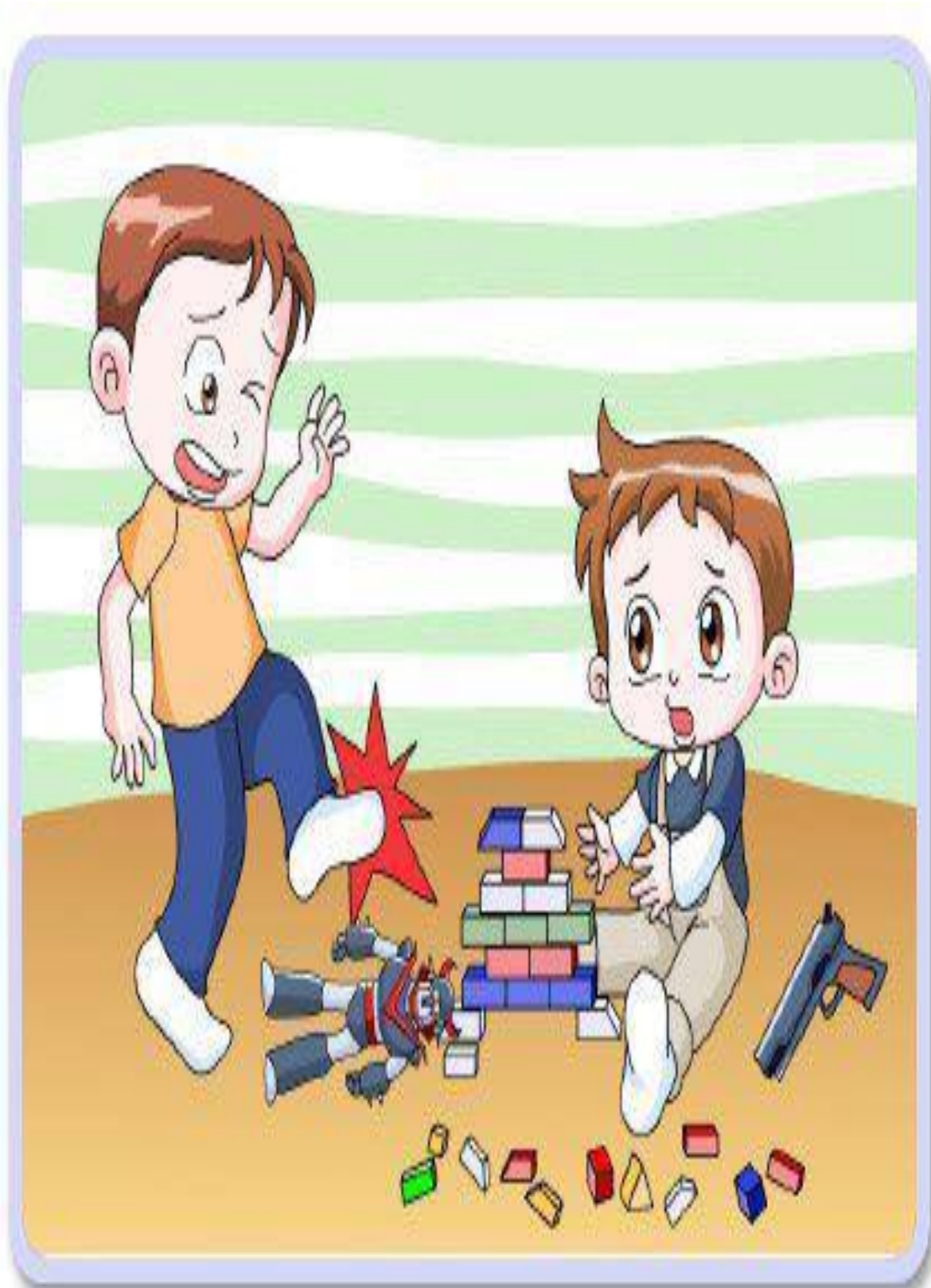
8- طفل ينظف غرفته



9- أطفال يستمتعون باللعب في الحديقة.



10- طفل يكسر لعبة طفل آخر بدون قصد.



ملحق رقم (05): مفتاح تصحيح مقياس الذكاء الانفعالي لطفل الروضة من (4-6) سنوات

الوعي بالانفعالات: مجموع الدرجات الكلية للبعد (20) درجة

الجزء الأول : مجموع النقاط (10)

جدول درجات بعد الوعي بالانفعالات (الجزء الأول)

المواقف تعبير الوجوه	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
الفرح	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0
الغضب	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0
الحزن	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0
الخوف	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0
الألم	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1

الجزء الثاني: مجموع الدرجات (10)

يُعطى الطفل الدرجة (1) على السبب المناسب، والدرجة (0) على السبب غير المناسب

جدول درجات بعد الوعي بالانفعالات (الجزء الثاني)

البطاقات	الانفعال المطابق	السبب المناسب	السبب غير المناسب
1	الفرح الدرجة 1	يستمتعون باللعب بالبالونات	
2	الغضب الدرجة 1	الأب يوبخ ابنه لأنه فعل شيئاً غير صحيح	
3	الخوف الدرجة 1	الطفل خائف من المعلم	
4	الألم الدرجة 1	بطنه يؤلمه	
5	الحزن الدرجة 1	يجلس وحده وأطفال آخرون يلعبون وهو لا يلعب	

البعد الثاني : إدارة الانفعالات: مجموع الدرجات 14

جدول درجات بعد إدارة الانفعالات

المواقف اللفظية	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
-----------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----	----	----	----

0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	البديل 1
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	البديل 2

البعد الثالث: الدافعية: مجموع الدرجات 12

جدول درجات بعد الدافعية

المواقف اللفظية	نعم	لا أعرف	لا
1	2	1	0
2	2	1	0
3	2	1	0
4	2	1	0
5	2	1	0
6	2	1	0

البعد الرابع: التعاطف: مجموع درجات الاختبار (13)

الجزء الأول: مجموع الدرجات (5)

جدول درجات بعد التعاطف (الجزء الأول)

القصص	الفرح	الحزن	الغضب	الألم	الخوف
بما تشعر الفراسة؟	0	0	0	0	1
بما يشعر الصياد؟	0	0	1	0	0
بما يشعر البطتان؟	0	1	0	0	0
بما تشعر نحوه؟	1	0	0	0	0
بما تشعر كاميليا؟	0	0	0	1	0

الجزء الثاني: مجموع الدرجات (8)

جدول درجات بعد التعاطف (الجزء الثاني)

المواقف المصورة	1	2	3	4	5	6	7	8
الاحتمال الأول	1	1	1	1	1	1	1	1
الاحتمال الثاني	0	0	0	0	0	0	0	0

البعد الخامس : المهارات الاجتماعية: مجموع الدرجات (20)

جدول درجات بعد المهارات الاجتماعية

المواقف	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
رد فعل الطفل	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
الدرجة	2	0	2	0	2	0	2	0	2	0

والدرجة الكلية للمقياس هي مجموع درجات الأبعاد وهي (79) درجة.

ملحق رقم (06): أسماء السادة المحكمين لمقياس الأمن النفسي كما تدرجه الأمهات

اسم الأستاذ	التخصص	الجامعة
الأستاذ الدكتور حسين بوداود	علوم التربية	الأغواط
الأستاذ الدكتور أحمد بن سعد	علم النفس العيادي	الأغواط
الأستاذ الدكتور التجاني بن الطاهر	الأرطفونيا	الأغواط
الدكتور التجاني جرادي	علم النفس الاجتماعي	الأغواط
الدكتور محمد بوفاتح	علم نفس التنظيم والعمل	الأغواط
الدكتور يوسف قدوري	علم النفس العيادي	غرداية
الدكتور رمضان عمومن	علم نفس التنظيم والعمل	الأغواط
الدكتور علي عون	علم النفس وعلوم التربية	الأغواط
الدكتور كروم خميسي	علم النفس الاجتماعي	الأغواط
الدكتور حمدي الفرماوي	علم النفس التربوي	جامعة المنوفية - مصر
الدكتور عرفات جغراب	علوم التربية	جامعة ورقلة.

ملحق رقم (07): أسماء السادة المحكمين لمقياس الذكاء الانفعالي لطفل الروضة .

اسم الأستاذ	التخصص	الجامعة
الأستاذ الدكتور حسين بوداود	علوم التربية	الأغواط
الأستاذ الدكتور أحمد بن سعد	علم النفس العيادي	الأغواط
الأستاذ الدكتور التجاني بن الطاهر	أرطفونيا	الأغواط
الدكتور عمومن رمضان	علم نفس التنظيم والعمل	الأغواط
الدكتور علي عون	علم النفس وعلوم التربية	الأغواط
الدكتور يوسف قدوري	علم النفس العيادي	غرداية
الدكتور زعتر نور الدين	علوم التربية	الجلفة
الدكتور محمد بوفاتح	علم نفس التنظيم والعمل	الأغواط
الدكتورة زينب سحيري	علم النفس العيادي	الأغواط
الدكتور علي قويدري	علم النفس العيادي	الأغواط

ملحق رقم (09): تراخيص زيارة رياض الأطفال

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire

Ministère de l'Enseignement Supérieur
et de la Recherche Scientifique
Université Amar Têlîdjî - Laghouat

Faculté des Sciences Humaines
et Sociales
Doyenné



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة عمار تليجي - الأغواط

كلية العلوم الإنسانية
والاجتماعية
العمادة

نيابة العمادة المكلفة بما بعد التدرج و البحث العلمي و العلاقات الخارجية
مصلحة متابعة التكوين فيما بعد التدرج

الرقم : م.م.ت.ب.ت/051/18

الأغواط في: 2017/10/15

إلى السيد مسؤول روضة الأطفال نوفل

بولاية الأغواط

الموضوع : طلب ترخيص بالزيارة الميدانية.

يشرفني سيدي المدير أن أطلب من سيادتكم الموافقة على طلب

السيد (ة) : صافي فريجة

بصفتها طالب في : السنة الرابعة دكتوراه الطور الثالث.

تخصص : علم النفس الصحة النفسية.

للموسم الجامعي : 2018/2017.

و المتمثل طلبها في القيام بزيارة ميدانية من أجل جمع معلومات و احصائيات تخص بحثها و إنجاز أطروحتها. الموسومة
ب: الأمن النفسي و علاقته بالذكاء الانفعالي لدى أطفال الأمهات العاملات بالأغواط - دراسة ميدانية برياض
الأطفال بمدينة الأغواط.

نائب العميد
رئيس مصلحة متابعة التكوين
مصلحة متابعة التكوين
إمضاء: محمد رياض
مصلحة متابعة التكوين
مصلحة متابعة التكوين
مصلحة متابعة التكوين



الموقع : <http://www.lagh-univ.dz> Mail :

الغنوان : ص.ب. رقم : 37 ج الأغواط

الهاتف: 029.93.21.26 / 029.93.17.91 / 029.93.21.17 / 029.93.10.24 / 029.93.32.05 / 029.93.21.32 / 029.93.26.98 الفاكس :

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire

Ministère de l'Enseignement Supérieur
et de la Recherche Scientifique
Université Amar Têlidji - Laghouat

Faculté des Sciences Humaines
et Sociales
Doyenné



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة عمار تليجي - الأغواط

كلية العلوم الإنسانية
والاجتماعية
العمادة

نيابة العمادة المكلفة بما بعد التدرج و البحث العلمي و العلاقات الخارجية
مصلحة متابعة التكوين فيما بعد التدرج

الرقم : 080/م.ت.ب.ت/18

الأغواط في: 15/10/2017

إلى السيد مسؤول روضة كنزة

بولاية الأغواط

الموضوع : طلب ترخيص بالزيارة الميدانية.

يشرفني سيدي المدير أن أطلب من سيادتكم الموافقة على طلب

السيد (ة) : صافي فريحة

بصفتها طالب في : السنة الرابعة دكتوراه الطور الثالث.

تخصص : علم النفس الصحة النفسية.

للموسم الجامعي : 2018/2017.

و المتأمل طلبها في القيام بزيارة ميدانية من أجل جمع معلومات و احصائيات تخص بحثها و إنجاز أطروحتها. الموسومة
ب: الأمن النفسي كما تدركه الأمهات العاملات و علاقته بالذكاء الانفعالي لأطفالهم - دراسة ميدانية برياض
الأطفال بمدينة الأغواط.

نائب العميد
رئيس مصلحة متابعة التكوين
مصلحة متابعة التكوين
إمضاء : محمد رياض ليرق
مصلحة متابعة التكوين
مصلحة متابعة التكوين
مصلحة متابعة التكوين



الموقع : <http://www.lagh-univ.dz> Mail :

العنوان : ص.ب. رقم : 37 ج الأغواط

الهاتف : 029.93.21.26 / 029.93.17.91 / 029.93.21.17 / 029.93.10.24 / 029.93.32.05 / 029.93.21.32 / الفاكس : 029.93.26.98

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire

Ministère de l'Enseignement Supérieur
et de la Recherche Scientifique
Université Amar Télidji - Laghouat

Faculté des Sciences Humaines
et Sociales
Doyenné



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة عمار تليجي - الأغواط

كلية العلوم الإنسانية
و الاجتماعية
العمادة

نيابة العمادة المكلفة بما بعد التدرج و البحث العلمي و العلاقات الخارجية
مصلحة متابعة التكوين فيما بعد التدرج
الرقم : م.م.ت.ب.ت/051 18

الأغواط في: 15/10/2017

إلى السيد مسؤول روضة طيور الجنة
بولاية الأغواط

الموضوع : طلب ترخيص بالزيارة الميدانية.

يشرفني سيدي المدير أن أطلب من سيادتكم الموافقة على طلب

السيد (ة) : صافي فريجة

بصفتها طالب في : السنة الرابعة دكتوراه الطور الثالث.

تخصص : علم النفس الصحة النفسية.

للموسم الجامعي : 2018/2017.

و المتمثل طلبها في القيام بزيارة ميدانية من أجل جمع معلومات و احصائيات تخص بحثها و إنجاز أطروحتها. الموسومة
ب: الأمن النفسي و علاقته بالذكاء الانفعالي لدى أطفال الأمهات العاملات بالأغواط - دراسة ميدانية برياض
الأطفال بمدينة الأغواط.

نائب العميد
رئيس مصلحة متابعة التكوين
فيما بعد التدرج
إمضاء : محمد رياض لبرق



الموقع : [Http://www.lagh-univ.dz](http://www.lagh-univ.dz) Mail :

الهاتف : 029.93.21.26 / 029.93.17.91 / 029.93.21.17 / 029.93.10.24 / 029.93.32.05 / 029.93.21.32 / الفاكس : 029.93.26.98

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire

Ministère de l'Enseignement Supérieur
et de la Recherche Scientifique
Université Amar Têlidi - Laghouat



Faculté des Sciences Humaines
et Sociales
Doyenné

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة عمار تليجي - الأغواط

كلية العلوم الإنسانية
و الاجتماعية
العمادة

نيابة العمادة المكلفة بما بعد التدرج و البحث العلمي و العلاقات الخارجية
مصلحة متابعة التكوين فيما بعد التدرج
الرقم : 051/م.ت.ب.ت/18

الأغواط في: 25/03/2018

إلى السيد مسؤول روضة الأنيس
بولاية الأغواط

الموضوع : طلب ترخيص بالزيارة الميدانية.

يشرفني سيدي المدير أن أطلب من سيادتكم الموافقة على طلب

السيد (ة) : صافي فريحة

بصفته طالب في : السنة الرابعة دكتوراه الطور الثالث.

تخصص : علم النفس الصحة النفسية.

للموسم الجامعي : 2017/2018.

و المتمثل طلبها في القيام بزيارة ميدانية من أجل جمع معلومات و احصائيات تخص بحثها و إنجاز أطروحتها. الموسومة
ب: الأمن النفسي و علاقته بالذكاء الانفعالي لدى أطفال الأمهات العاملات بالأغواط - دراسة ميدانية برياض
الأطفال بمدينة الأغواط.

نائب العميد

مصلحة متابعة التكوين
تأجير التكوين
فيما بعد التدرج
م.ت.ب.ت
العمادة
العلوم الإنسانية
و الاجتماعية

مديرة الروضة
السيدة سفي صفيينة

الموقع : [Http://www.lagh-univ.dz](http://www.lagh-univ.dz)

العنوان : ص.ب. رقم : 37 ج الأغواط

الهاتف : 029.93.21.26 / 029.93.17.91 / 029.93.21.17 / 029.93.10.24 / 029.93.32.05 / 029.93.21.32 / الفاكس : 029.93.26.98

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire

Ministère de l'Enseignement Supérieur
et de la Recherche Scientifique
Université Amar Têlidji - Laghouat



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة عمار تليدي - الأغواط

Faculté des Sciences Humaines
et Sociales
Doyenné

كلية العلوم الإنسانية
والإجتماعية
العمادة

نيابة العمادة المكلفة بما بعد التدرج و البحث العلمي و العلاقات الخارجية
مصلحة متابعة التكوين فيما بعد التدرج

الأغواط في: 2018/03/25

الرقم: 051/م.م.ت.ب.ت/18

إلى السيد مسؤول روضة جيل المستقبل
بولاية الأغواط

الموضوع: طلب ترخيص بالزيارة الميدانية.

يشرفني سيدي المدير أن أطلب من سيادتكم الموافقة على طلب

السيد (ة) : صافي فريحة

بصفتها طالب في : السنة الرابعة دكتوراه الطور الثالث.

تخصص : علم النفس الصحة النفسية.

للموسم الجامعي : 2018/2017.

و المتمثل طلبها في القيام بزيارة ميدانية من أجل جمع معلومات و احصائيات تخص بحثها و إنجاز أطروحتها. الموسومة
ب: الأمن النفسي و علاقته بالذكاء الانفعالي لدى أطفال الأمهات العاملات بالأغواط - دراسة ميدانية برياض
الأطفال بمدينة الأغواط.

أنا السيدة قوارشية فتية
وافق على هذا الطلب

Ammeur

نائب العميد
رئيس مصلحة متابعة التكوين
فيما بعد التدرج
إمضاء: محمد رياض لبرق
العمادة
الدراسات
الاجتماعية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire

Ministère de l'Enseignement Supérieur
et de la Recherche Scientifique
Université Amar Télidji - Laghouat

Faculté des Sciences Humaines
et Sociales
Doyenné



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة عمار تليجي - الأغواط

كلية العلوم الإنسانية
والاجتماعية
العمادة

نيابة العمادة المكلفة بما بعد التدرج و البحث العلمي و العلاقات الخارجية

مصلحة متابعة التكوين فيما بعد التدرج

الرقم : 051/م.م.ت.ب.ت/18

الأغواط في : 2018/01/15

إلى السيد مسؤول روضة الأطفال نور

بولاية الأغواط

الموضوع : طلب ترخيص بالزيارة الميدانية.

يشرفني سيدي المدير أن أطلب من سيادتكم الموافقة على طلب

السيد (ة) : صافي فريحة

بصفته طالب في : السنة الرابعة دكتوراه الطور الثالث.

تخصص : علم النفس الصحة النفسية.

للموسم الجامعي : 2018/2017.

و المتمثل طلبها في القيام بزيارة ميدانية من أجل جمع معلومات و احصائيات تخص بحثها و إنجاز أطروحتها. الموسومة

بـ: الأمن النفسي و علاقته بالذكاء الانفعالي لدى أطفال الأمهات العاملات بالأغواط - دراسة ميدانية برياض

الأطفال بمدينة الأغواط.

نائب العميد
رئيس مصلحة متابعة التكوين
فيما بعد التدرج
إمضاء : محمد رياض لبراق
مصلحة متابعة التكوين
فيما بعد التدرج
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
جامعة عمار تليجي - الأغواط

أنا السيد بركا =
أوافق على هذا الطلب
مدي

الموقع : [Http://www.lagh-univ.dz](http://www.lagh-univ.dz) Mail :

الغنوان : ص.ب. رقم : 37 ج الأغواط

الهاتف : 029.93.21.26 / 029.93.17.91 / 029.93.21.17 / 029.93.10.24 / 029.93.32.05 / 029.93.21.32 / الفاكس : 029.93.26.98

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire

Ministère de l'Enseignement Supérieur
et de la Recherche Scientifique
Université Amar Têlîdji - Laghouat

Faculté des Sciences Humaines
et Sociales
Doyenné



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة عمار تليجي - الأغواط

كلية العلوم الإنسانية
والاجتماعية
العمادة

نيابة العمادة المكلفة بما بعد التدرج و البحث العلمي و العلاقات الخارجية
مصلحة متابعة التكوين فيما بعد التدرج

الأغواط في: 2018/01/15

الرقم: 051/م.ت.ب.ت/18

إلى السيد مسؤول روضة طبية

بولاية الأغواط

الموضوع: طلب ترخيص بالزيارة الميدانية.

يشرفني سيدي المدير أن أطلب من سيادتكم الموافقة على طلب

السيد (ة) : صافي فريحة

بصفتها طالب في : السنة الرابعة دكتوراه الطور الثالث.

تخصص : علم النفس الصحة النفسية.

للموسم الجامعي : 2018/2017.

و المتمثل طلبها في القيام بزيارة ميدانية من أجل جمع معلومات و احصائيات تخص بحثها و إنجاز أطروحتها. الموسومة

ب: الأمن النفسي و علاقته بالذكاء الانفعالي لدى أطفال الأمهات العاملات بالأغواط - دراسة ميدانية برياض

الأطفال بمدينة الأغواط.

نائب العميد
رئيس مصلحة متابعة التكوين
فيما بعد التدرج
إمضاء: محمد رياض البرقي
مصلحة متابعة التكوين
فيما بعد التدرج
الكلية العلوم الإنسانية
والاجتماعية

روضة الأطفال "هنية"
جدة المصمغ الشعبي المقيم - الأغواط
Mob: 07 93 30 40 65

الموقع : [Http://www.lagh-univ.dz](http://www.lagh-univ.dz) Mail :

الغنوان : ص.ب. رقم : 37 ج الأغواط

الهاتف : 029.93.21.26 / 029.93.17.91 / 029.93.21.17 / 029.93.10.24 / 029.93.32.05 / 029.93.21.32 / الفاكس : 029.93.26.98

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire

Ministère de l'Enseignement Supérieur
et de la Recherche Scientifique
Université Amar Têlidji - Laghouat

Faculté des Sciences Humaines
et Sociales
Doyenné



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة عمار تليجي - الأغواط

كلية العلوم الإنسانية
والاجتماعية
العمادة

نيابة العمادة المكلفة بما بعد التدرج و البحث العلمي و العلاقات الخارجية
مصلحة متابعة التكوين فيما بعد التدرج

الرقم : 080/م.ت.ب.ت/18

الأغواط في : 2018/01/15

إلى السيد مسؤول روضة ملائكة الرحمان

بولاية الأغواط

الموضوع : طلب ترخيص بالزيارة الميدانية.

يشرفني سيدي المدير أن أطلب من سيادتكم الموافقة على طلب

السيد (ة) : صافي فريحة

بصفتها طالب في : السنة الرابعة دكتوراه الطور الثالث.

تخصص : علم النفس الصحة النفسية.

للموسم الجامعي : 2018/2017.

و المتمثل طلبها في القيام بزيارة ميدانية من أجل جمع معلومات و احصائيات تخص بحثها و إنجاز أطروحتها. الموسومة
بـ: الأمن النفسي كما تدركه الأمهات العاملات و علاقته بالذكاء الانفعالي لأطفالهم - دراسة ميدانية برياض
الأطفال بمدينة الأغواط.

نائب العميد
رئيس مصلحة متابعة التكوين
فيما بعد التدرج
إمضاء : محمد رياض ليرقني



الموقع : <http://www.lagh-univ.dz> Mail :

الغنوان : ص.ب. رقم : 37 ج الأغواط

الهاتف : 029.93.21.26 / 029.93.17.91 / 029.93.21.17 / 029.93.10.24 / 029.93.32.05 / 029.93.21.32 / 029.93.26.98 الفاكس :

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire

Ministère de l'Enseignement Supérieur
et de la Recherche Scientifique
Université Amar Têlidi - Laghouat



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة عمار تليجي - الأغواط

Faculté des Sciences Humaines
et Sociales
Doyenné

كلية العلوم الإنسانية
والاجتماعية
العمادة

نيابة العمادة المكلفة بما بعد التدرج و البحث العلمي و العلاقات الخارجية
مصلحة متابعة التكوين فيما بعد التدرج

الأغواط في: 15/01/2018

الرقم : 080/م.م.ت.ب.ت/18

إلى السيد مسؤول روضة فضاء الطفل

بولاية الأغواط

الموضوع : طلب ترخيص بالزيارة الميدانية.

يشرفني سيدي المدير أن أطلب من سيادتكم الموافقة على طلب

السيد (ة) : صافي فريحة

بصفقتها طالب في : السنة الرابعة دكتوراه الطور الثالث.

تخصص : علم النفس الصحة النفسية.

للموسم الجامعي : 2017/2018.

و المتمثل طلبها في القيام بزيارة ميدانية من أجل جمع معلومات و احصائيات تخص بحثها و إنجاز أطروحتها. الموسومة
ب: الأمن النفسي كما تدركه الأمهات العاملات و علاقته بالدكاء الانفعالي لأطفالهم - دراسة ميدانية برياض
الأطفال بمدينة الأغواط.

نائب العميد
رئيس مصلحة متابعة التكوين
فيما بعد التدرج
إمضاء: محمد رياض لبري



الموقع : <http://www.lagh-univ.dz>

الغنوان : ص.ب. رقم : 37 ج الأغواط

الهاتف : 029.93.21.26 / 029.93.17.91 / 029.93.21.17 / 029.93.10.24 / 029.93.32.05 / 029.93.21.32 / 029.93.26.98 : الفاكس

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire

Ministère de l'Enseignement Supérieur
et de la Recherche Scientifique
Université Amar Têlidji - Laghouat

Faculté des Sciences Humaines
et Sociales
Doyenné



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة عمارة تليجي - الأغواط

كلية العلوم الإنسانية
والاجتماعية
العمادة

نيابة العمادة المكلفة بما بعد التدرج و البحث العلمي و العلاقات الخارجية

مصلحة متابعة التكوين فيما بعد التدرج

الرقم : 051/م.ت.ب.ت/18

الأغواط في: 2017/10/15

إلى السيد مسؤول روضة الأطفال الخضراء

بولاية الأغواط

الموضوع : طلب ترخيص بالزيارة الميدانية.

يشرفني سيدي المدير أن أطلب من سيادتكم الموافقة على طلب

السيد (ة) : صافي فريحة

بصفقتها طالب في : السنة الرابعة دكتوراه الطور الثالث.

تخصص : علم النفس الصحة النفسية.

للموسم الجامعي : 2018/2017.

و المتأمل طلبها في القيام بزيارة ميدانية من أجل جمع معلومات و احصائيات تخص بحثها و إنجاز أطروحتها. الموسومة

ب: الأمن النفسي و علاقته بالذكاء الانفعالي لدى أطفال الأمهات العاملات بالأغواط - دراسة ميدانية برياض

الأطفال بمدينة الأغواط.



نائب العميد
رئيس مصلحة متابعة التكوين
فيما بعد التدرج
إمضاء: محمد رياض لبرق
مصلحة متابعة التكوين
جامعة عمارة تليجي - الأغواط

الموقع : [Http://www.lagh-univ.dz](http://www.lagh-univ.dz) Mail :

العنوان : ص.ب. رقم : 37 ج الأغواط

الهاتف : 029.93.21.26 / 029.93.17.91 / 029.93.21.17 / 029.93.10.24 / 029.93.32.05 / 029.93.21.32 / الفاكس : 029.93.26.98

ملحق رقم (10): مستخرجات SPSS

مستخرجات Spss

صدق مقياس الأمن النفسي بطريقة الصدق التمييزي.

Group Statistics					
	مجموعات	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
toutale	المجموعة العليا	20	104.60	6.855	1.533
	المجموعة الدنيا	20	74.45	6.039	1.350

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
toutale	Equal variances assumed	.810	.374	14.759	38	.000	30.150	2.043	26.015	34.285
	Equal variances not assumed			14.759	37.406	.000	30.150	2.043	26.012	34.288

صدق الاتساق الداخلي للبنود وللدرجة الكلية لمقياس الأمن النفسي

Descriptive Statistics			
	Mean	Std. Deviation	N
toutale	88.68	13.661	60
س1	2.18	.596	60
س2	2.17	.693	60
س3	2.35	.633	60
س4	2.50	.676	60

5س	2.07	.660	60
6س	2.53	.623	60
7س	2.10	.817	60
8س	2.48	.651	60
9س	2.22	.691	60
10س	1.88	.640	60
11س	2.12	.761	60
12س	2.40	.718	60
13س	2.33	.655	60
14س	2.10	.706	60
15س	2.12	.783	60
16س	2.07	.756	60
17س	1.93	.686	60
18س	2.42	.743	60
19س	1.98	.596	60
20س	2.20	.659	60
21س	2.13	.724	60
22س	2.48	.701	60
23س	1.93	.821	60
24س	2.35	.755	60
25س	2.10	.775	60
26س	2.12	.783	60
27س	2.17	.668	60
28س	2.32	.792	60
29س	1.72	.715	60
30س	2.48	.624	60
31س	2.10	.775	60
32س	2.33	.774	60
33س	2.18	.725	60
34س	2.47	.700	60
35س	2.23	.767	60
36س	2.28	.715	60
37س	2.10	.817	60
38س	2.57	.647	60
39س	1.95	.832	60
40س	2.52	.676	60

Correlations

		toutale	1س	2س	3س	4س	5س	6س	7س	8س	9س	10س
toutale	Pearson Correlation	1	.342 [*]	.480 [*]	.421 ^{**}	.564 [*]	.530 ^{**}	.265 [*]	.654 ^{**}	.532 ^{**}	.548 ^{**}	.317 [*]
	Sig. (2-tailed)		.007	.000	.001	.000	.000	.041	.000	.000	.000	.013
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
1س	Pearson Correlation	.342 ^{**}	1	.335 [*]	.276 [*]	.063	.485 ^{**}	-.131	.275 [*]	.161	.149	.057
	Sig. (2-tailed)	.007		.009	.033	.632	.000	.320	.034	.219	.257	.665
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
2س	Pearson Correlation	.480 ^{**}	.335 [*]	1	.290 [*]	.072	.383 ^{**}	.222	.329 [*]	.119	.277 [*]	.312 [*]
	Sig. (2-tailed)	.000	.009		.025	.583	.003	.088	.010	.365	.032	.015
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
3س	Pearson Correlation	.421 ^{**}	.276 [*]	.290 [*]	1	-.020	.349 ^{**}	.034	.390 ^{**}	.076	.405 ^{**}	.019
	Sig. (2-tailed)	.001	.033	.025		.881	.006	.794	.002	.563	.001	.887
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
4س	Pearson Correlation	.564 ^{**}	.063	.072	-.020	1	.266 [*]	.362 ^{**}	.153	.443 ^{**}	.236	.254 [*]
	Sig. (2-tailed)	.000	.632	.583	.881		.040	.005	.242	.000	.070	.050
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
5س	Pearson Correlation	.530 ^{**}	.485 [*]	.383 [*]	.349 ^{**}	.266 [*]	1	-.005	.616 ^{**}	.121	.413 ^{**}	.059
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.003	.006	.040		.967	.000	.357	.001	.655
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
6س	Pearson Correlation	.265 [*]	-.131	.222	.034	.362 [*]	-.005	1	-.140	.148	.081	.116
	Sig. (2-tailed)	.041	.320	.088	.794	.005	.967		.287	.260	.537	.377
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
7س	Pearson Correlation	.654 ^{**}	.275 [*]	.329 [*]	.390 ^{**}	.153	.616 ^{**}	-.140	1	.226	.321 [*]	.087
	Sig. (2-tailed)	.000	.034	.010	.002	.242	.000	.287		.082	.012	.506
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
8س	Pearson Correlation	.532 ^{**}	.161	.119	.076	.443 [*]	.121	.148	.226	1	.178	.300 [*]
	Sig. (2-tailed)	.000	.219	.365	.563	.000	.357	.260	.082		.174	.020
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
9س	Pearson Correlation	.548 ^{**}	.149	.277 [*]	.405 ^{**}	.236	.413 ^{**}	.081	.321 [*]	.178	1	-.019
	Sig. (2-tailed)	.000	.257	.032	.001	.070	.001	.537	.012	.174		.888
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60

س10	Pearson Correlation	.317*	.057	.312*	.019	.254*	.059	.116	.087	.300*	-.019	1
	Sig. (2-tailed)	.013	.665	.015	.887	.050	.655	.377	.506	.020	.888	
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
س11	Pearson Correlation	.568**	.363*	.348*	.195	.379*	.389**	.117	.499**	.329*	.209	.341**
	Sig. (2-tailed)	.000	.004	.006	.135	.003	.002	.375	.000	.010	.109	.008
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
س12	Pearson Correlation	.298*	-.055	.204	-.052	.314*	-.093	.500**	-.127	.305*	.198	.177
	Sig. (2-tailed)	.021	.674	.117	.692	.015	.480	.000	.333	.018	.129	.176
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
س13	Pearson Correlation	.434**	-.029	-.050	.082	.535*	-.013	.263*	.127	.411**	.175	.094
	Sig. (2-tailed)	.001	.826	.706	.535	.000	.921	.043	.335	.001	.182	.474
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
س14	Pearson Correlation	.429**	-.004	-.035	-.042	.390*	.058	.185	-.047	.041	-.115	.139
	Sig. (2-tailed)	.005	.976	.793	.752	.002	.659	.157	.721	.758	.383	.290
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
س15	Pearson Correlation	.732**	.135	.245	.395**	.272*	.345**	.079	.644**	.287*	.485**	-.040
	Sig. (2-tailed)	.000	.304	.060	.002	.036	.007	.550	.000	.026	.000	.762
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
س16	Pearson Correlation	.258*	-.028	.043	-.156	.331*	-.179	.103	.044	.312*	.102	.331**
	Sig. (2-tailed)	.047	.834	.744	.235	.010	.172	.433	.739	.015	.440	.010
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
س17	Pearson Correlation	.271*	-.260*	-.012	-.180	.256*	-.102	.204	-.048	.149	-.041	.098
	Sig. (2-tailed)	.036	.045	.928	.170	.049	.437	.119	.713	.254	.758	.457
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
س18	Pearson Correlation	.404**	-.214	.159	-.063	.523*	-.127	.427**	-.154	.348**	.151	.282*
	Sig. (2-tailed)	.001	.101	.225	.632	.000	.335	.001	.242	.007	.249	.029
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
س19	Pearson Correlation	.447**	.152	.048	.105	.273*	.261*	-.158	.282*	.152	.256*	.084
	Sig. (2-tailed)	.000	.247	.717	.422	.035	.044	.228	.029	.246	.049	.525
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
س20	Pearson Correlation	.433**	.293*	.260*	.114	.304*	.125	-.058	.183	-.032	.164	.177

	Sig. (2-tailed)	.001	.023	.045	.387	.018	.343	.661	.163	.810	.211	.176
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
س21	Pearson Correlation	.438**	.060	.327*	.266*	.242	.336**	-.010	.349**	.221	.212	.290*
	Sig. (2-tailed)	.000	.648	.011	.040	.062	.009	.939	.006	.090	.104	.025
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
س22	Pearson Correlation	.494**	-.134	.250	.071	.554*	-.034	.409**	.121	.520**	.270*	.128
	Sig. (2-tailed)	.000	.306	.054	.592	.000	.795	.001	.356	.000	.037	.331
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
س23	Pearson Correlation	.565**	.129	.258*	.437**	-.092	.384**	-.095	.617**	-.034	.355**	.146
	Sig. (2-tailed)	.000	.325	.046	.000	.486	.002	.470	.000	.797	.005	.265
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
س24	Pearson Correlation	.451**	.006	.340*	.058	.216	.088	.101	.135	.409**	.209	.156
	Sig. (2-tailed)	.000	.966	.008	.657	.098	.502	.444	.305	.001	.108	.234
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
س25	Pearson Correlation	.516**	.216	.284*	.204	.097	.186	.274*	.225	.171	.275*	.229
	Sig. (2-tailed)	.000	.097	.028	.118	.461	.156	.034	.084	.190	.033	.078
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
س26	Pearson Correlation	.732**	.135	.245	.395**	.272*	.345**	.079	.644**	.287*	.485**	-.040
	Sig. (2-tailed)	.000	.304	.060	.002	.036	.007	.550	.000	.026	.000	.762
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
س27	Pearson Correlation	.574**	.305*	.561*	.461**	.075	.512**	.109	.590**	.006	.544**	-.073
	Sig. (2-tailed)	.000	.018	.000	.000	.569	.000	.409	.000	.961	.000	.581
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
س28	Pearson Correlation	.404**	.019	.149	.079	.269*	-.009	.373**	.055	.257*	.027	.174
	Sig. (2-tailed)	.001	.888	.255	.546	.038	.948	.003	.676	.047	.836	.183
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
س29	Pearson Correlation	.539**	.402*	.302*	.447**	.053	.435**	.117	.484**	.190	.229	.149
	Sig. (2-tailed)	.000	.001	.019	.000	.690	.001	.375	.000	.146	.078	.257
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
س30	Pearson Correlation	.414**	.031	.085	-.006	.261*	-.038	.154	.037	.542**	.146	.186
	Sig. (2-tailed)	.001	.813	.519	.961	.044	.771	.240	.782	.000	.266	.155
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60

س31	Pearson Correlation	.408**	.363*	.158	.273*	.097	.550**	-.183	.546**	.138	.370**	.024
	Sig. (2-tailed)	.001	.004	.228	.035	.461	.000	.163	.000	.294	.004	.856
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
س32	Pearson Correlation	.417**	.122	.116	.035	.421*	-.077	.363**	-.080	.449**	.243	.148
	Sig. (2-tailed)	.001	.351	.378	.793	.001	.557	.004	.541	.000	.061	.258
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
س33	Pearson Correlation	.537**	.392*	.242	.338**	.259*	.364**	.080	.341**	.132	.292*	.047
	Sig. (2-tailed)	.000	.002	.063	.008	.045	.004	.543	.008	.313	.024	.722
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
س34	Pearson Correlation	.535**	.198	.186	.084	.394*	.408**	-.036	.391**	.278*	.453**	.086
	Sig. (2-tailed)	.000	.130	.154	.523	.002	.001	.783	.002	.032	.000	.515
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
س35	Pearson Correlation	.639**	.275*	.308*	.422**	.196	.404**	-.087	.611**	.279*	.382**	.194
	Sig. (2-tailed)	.000	.033	.017	.001	.134	.001	.507	.000	.031	.003	.137
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
س36	Pearson Correlation	.492**	.234	-.131	.152	.228	.211	-.079	.299*	.283*	.251	.073
	Sig. (2-tailed)	.000	.072	.318	.248	.080	.106	.551	.020	.028	.053	.577
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
س37	Pearson Correlation	.654**	.275*	.329*	.390**	.153	.616**	-.140	1.000**	.226	.321*	.087
	Sig. (2-tailed)	.000	.034	.010	.002	.242	.000	.287	.000	.082	.012	.506
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
س38	Pearson Correlation	.561**	.078	.088	.087	.387*	.188	.078	.308*	.546**	.138	.244
	Sig. (2-tailed)	.000	.556	.503	.509	.002	.151	.552	.017	.000	.294	.060
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
س39	Pearson Correlation	.555**	.258*	.426*	.484**	-.015	.469**	.248	.631**	.014	.284*	.021
	Sig. (2-tailed)	.000	.047	.001	.000	.909	.000	.056	.000	.915	.028	.875
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
س40	Pearson Correlation	.286*	.223	.030	.006	.500*	.339**	.059	.120	.309*	.264*	.024
	Sig. (2-tailed)	.027	.086	.819	.964	.000	.008	.655	.363	.016	.041	.855
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60

نتائج معامل الثبات ألفا - كرونباخ لمقياس الأمن النفسي.

Reliability Statistics		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
.913	.912	40

Scale Statistics			
Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
88.68	186.627	13.661	40

نتائج معامل ثبات مقياس الأمن النفسي بطريقة التجزئة النصفية

Reliability Statistics			
Cronbach's Alpha	Part 1	Value	.813
		N of Items	20 ^a
	Part 2	Value	.867
		N of Items	20 ^b
	Total N of Items		
Correlation Between Forms			.804
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		.892
	Unequal Length		.892
Guttman Split-Half Coefficient			.882
a. The items are: 1س, 2س, 3س, 4س, 5س, 6س, 7س, 8س, 9س, 10س, 11س, 12س, 13س, 14س, 15س, 16س, 17س, 18س, 19س, 20س.			
b. The items are: 21س, 22س, 23س, 24س, 25س, 26س, 27س, 28س, 29س, 30س, 31س, 32س, 33س, 34س, 35س, 36س, 37س, 38س, 39س, 40س.			

Scale Statistics				
	Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
Part 1	44.15	41.858	6.470	20 ^a
Part 2	44.53	62.490	7.905	20 ^b
Both Parts	88.68	186.627	13.661	40

a. The items are: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20
b. The items are: 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40

الصدق التمييزي لمقياس الذكاء الإنفعالي

Group Statistics					
	مجموعات	N	Mean	Std. Deviation	Std. ErrorMean
المجموع	المجموعة العليا	20	57.85	8.048	1.800
	المجموعة الدنيا	20	30.10	6.172	1.380

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
المجموع	Equal variances assumed	4.069	.051	12.236	38	.000	27.750	2.268	23.159	32.341
	Equal variances not assumed			12.236	35.606	.000	27.750	2.268	23.149	32.351

Descriptive Statistics			
	Mean	Std. Deviation	N
المجموع	44.28	13.950	60
الوعي بالانفعالات	9.98	4.328	60
ادارة الانفعالات	8.30	3.159	60
الدافعية	6.90	2.290	60
التعاطف	7.82	3.039	60
المهارات الاجتماعية	11.28	4.105	60

صدق الاتساق الداخلي للأبعاد وللدرجة الكلية لمقياس الذكاء الإنفعالي

Correlations						
	المجموع	الوعي	ادارة	الدافعية	التعاطف	المهارات

			الانفعالات	الانفعالات			الاجتماعية
المجموع	Pearson Correlation	1	.820**	.838**	.679**	.791**	.843**
	Sig. (2-tailed)		.000	.000	.000	.000	.000
	N	60	60	60	60	60	60
الوعي بالانفعالات	Pearson Correlation	.820**	1	.689**	.357**	.612**	.542**
	Sig. (2-tailed)	.000		.000	.005	.000	.000
	N	60	60	60	60	60	60
ادارة الانفعالات	Pearson Correlation	.838**	.689**	1	.501**	.889**	.648**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000		.000	.000	.000
	N	60	60	60	60	60	60
الدافعية	Pearson Correlation	.679**	.357**	.501**	1	.436**	.539**
	Sig. (2-tailed)	.000	.005	.000		.001	.000
	N	60	60	60	60	60	60
التعاطف	Pearson Correlation	.791**	.612**	.889**	.436**	1	.643**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.001		.000
	N	60	60	60	60	60	60
المهارات الاجتماعية	Pearson Correlation	.843**	.542**	.648**	.539**	.643**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	
	N	60	60	60	60	60	60

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

صدق الاتساق الداخلي للبنود وللدرجة الكلية لمقياس الذكاء الانفعالي

Descriptive Statistics			
	Mean	Std. Deviation	N
المجموع	44.52	12.901	60
q1	.57	.500	60
q2	.55	.502	60
q3	.58	.497	60
q4	.45	.502	60
q5	.57	.500	60
q6	.47	.503	60
q7	.55	.502	60
q8	.62	.490	60
q9	.72	.454	60
q10	.57	.500	60
q11	1.02	.792	60
q12	.80	.708	60
q13	.90	.796	60
q14	.87	.791	60
q15	.77	.698	60
q16	.70	.462	60
q17	.62	.490	60
q18	.43	.500	60

q19	.70	.462	60
q20	.70	.462	60
q21	.43	.500	60
q22	.60	.494	60
q23	.58	.497	60
q24	.53	.503	60
q25	.68	.469	60
q26	.53	.503	60
q27	.67	.475	60
q28	.58	.497	60
q29	.53	.503	60
q30	1.20	.732	60
q31	1.07	.778	60
q32	1.15	.732	60
q33	1.13	.833	60
q34	1.22	.691	60
q35	1.13	.623	60
q36	.73	.446	60
q37	.43	.500	60
q38	.57	.533	60
q39	.57	.500	60
q40	.43	.500	60
q41	.63	.486	60
q42	.58	.497	60
q43	.70	.462	60
q44	.67	.475	60
q45	.43	.500	60
q46	.67	.475	60
q47	.70	.462	60
q48	.70	.462	60
q49	1.15	.840	60
q50	1.08	.850	60
q51	1.03	.863	60
q52	1.08	.850	60
q53	1.13	.853	60
q54	1.10	.817	60
q55	1.13	.873	60
q56	1.07	.841	60
q57	1.15	.820	60
q58	1.35	.732	60

	المجموع	q1	q2	q3	q4	q5	q6	q7	q8	q9	q10
--	---------	----	----	----	----	----	----	----	----	----	-----

المجموع	Pearson Correlation	1	.332 [*]	.272 [*]	.425 [*]	.458 [*]	.332 [*]	.469 ^{**}	.560 [*]	.431 [*]	.482 [*]	.296 [*]
	Sig. (2-tailed)		.009	.035	.001	.000	.009	.000	.000	.001	.000	.022
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
q1	Pearson Correlation	.332 ^{**}	1	.155	.216	.385 [*]	1.00 ^{**}	.346 ^{**}	.088	.002	.271 [*]	.186
	Sig. (2-tailed)	.009		.235	.097	.002	.000	.007	.504	.986	.036	.156
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
q2	Pearson Correlation	.272 [*]	.155	1	-.017	.010	.155	.040	.125	.252	.175	.223
	Sig. (2-tailed)	.035	.235		.897	.939	.235	.760	.343	.053	.182	.087
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
q3	Pearson Correlation	.425 ^{**}	.216	-.017	1	.289 [*]	.216	.248	-.017	.099	.144	.080
	Sig. (2-tailed)	.001	.097	.897		.025	.097	.056	.897	.454	.273	.546
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
q4	Pearson Correlation	.458 ^{**}	.385 [*]	.010	.289 [*]	1	.385 [*]	.295 [*]	.279 [*]	.024	.271 [*]	.183
	Sig. (2-tailed)	.000	.002	.939	.025		.002	.022	.031	.855	.036	.163
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
q5	Pearson Correlation	.332 ^{**}	1.00 ^{**}	.155	.216	.385 [*]	1	.346 ^{**}	.088	.002	.271 [*]	.186
	Sig. (2-tailed)	.009	.000	.235	.097	.002		.007	.504	.986	.036	.156
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
q6	Pearson Correlation	.469 ^{**}	.346 [*]	.040	.248	.295 [*]	.346 [*]	1	.242	.257 [*]	.366 [*]	.211
	Sig. (2-tailed)	.000	.007	.760	.056	.022	.007		.063	.048	.004	.105
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
q7	Pearson Correlation	.560 ^{**}	.088	.125	-.017	.279 [*]	.088	.242	1	.252	.323 [*]	.155
	Sig. (2-tailed)	.000	.504	.343	.897	.031	.504	.063		.053	.012	.235
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
q8	Pearson Correlation	.431 ^{**}	.002	.252	.099	.024	.002	.257 [*]	.252	1	.113	.279 [*]
	Sig. (2-tailed)	.001	.986	.053	.454	.855	.986	.048	.053		.391	.031
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
q9	Pearson Correlation	.482 ^{**}	.271 [*]	.175	.144	.271 [*]	.271 [*]	.366 ^{**}	.323 [*]	.113	1	-.177
	Sig. (2-tailed)	.000	.036	.182	.273	.036	.036	.004	.012	.391		.177
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
q10	Pearson Correlation	.296 [*]	.186	.223	.080	.183	.186	.211	.155	.279 [*]	-.177	1

	Sig. (2-tailed)	.022	.156	.087	.546	.163	.156	.105	.235	.031	.177	
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
q11	Pearson Correlation	.436**	.147	.062	.276*	.279*	.147	.193	.361*	.191	.202	.233
	Sig. (2-tailed)	.001	.262	.639	.033	.031	.262	.140	.005	.143	.122	.074
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
q12	Pearson Correlation	.408**	.134	-.019	.337*	.258*	.134	.029	.172	.312*	.084	.182
	Sig. (2-tailed)	.001	.307	.885	.008	.047	.307	.829	.190	.015	.522	.164
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
q13	Pearson Correlation	.512**	.145	.140	.193	.369*	.145	.245	.352*	.334*	.201	.145
	Sig. (2-tailed)	.000	.270	.286	.140	.004	.270	.059	.006	.009	.123	.270
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
q14	Pearson Correlation	.371**	.366*	.060	.460*	.111	.366*	.329*	.060	.084	.176	-.063
	Sig. (2-tailed)	.004	.004	.650	.000	.398	.004	.010	.650	.521	.179	.633
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
q15	Pearson Correlation	.298*	.143	.131	.155	.160	.143	.122	.131	.279*	.162	.191
	Sig. (2-tailed)	.021	.277	.320	.238	.223	.277	.352	.320	.031	.216	.143
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
q16	Pearson Correlation	.322*	.308*	-.007	.111	.373*	.308*	.175	.139	.082	.073	.235
	Sig. (2-tailed)	.012	.017	.956	.400	.003	.017	.181	.290	.532	.581	.071
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
q17	Pearson Correlation	.311*	-.067	.252	.029	-.045	-.067	-.018	.320*	.224	.113	.002
	Sig. (2-tailed)	.016	.612	.053	.826	.734	.612	.889	.013	.085	.391	.986
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
q18	Pearson Correlation	.420**	.154	-.020	.057	.155	.154	.396**	.183	.136	.251	.018
	Sig. (2-tailed)	.001	.241	.878	.666	.235	.241	.002	.163	.300	.053	.891
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
q19	Pearson Correlation	.322*	.308*	-.007	.111	.373*	.308*	.175	.139	.082	.073	.235
	Sig. (2-tailed)	.012	.017	.956	.400	.003	.017	.181	.290	.532	.581	.071
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
q20	Pearson Correlation	.385**	.161	.358**	.037	.154	.161	.175	.431*	.232	.234	.235
	Sig. (2-tailed)	.002	.218	.005	.780	.242	.218	.181	.001	.075	.072	.071
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60

q21	Pearson Correlation	.420**	.154	-.020	.057	.155	.154	.396**	.183	.136	.251	.018
	Sig. (2-tailed)	.001	.241	.878	.666	.235	.241	.002	.163	.300	.053	.891
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
q22	Pearson Correlation	.477**	.316*	-.055	.138	.397*	.316*	.355**	.287*	.056	.393*	.110
	Sig. (2-tailed)	.000	.014	.678	.293	.002	.014	.005	.026	.671	.002	.403
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
q23	Pearson Correlation	.349**	.216	.051	.109	.017	.216	.248	.323*	.307*	.069	.284*
	Sig. (2-tailed)	.006	.097	.699	.409	.897	.097	.056	.012	.017	.602	.028
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
q24	Pearson Correlation	.304*	-.009	.094	.158	.040	-.009	.339**	.094	.224	.153	.126
	Sig. (2-tailed)	.018	.946	.475	.228	.760	.946	.008	.475	.085	.242	.338
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
q25	Pearson Correlation	.257*	.128	.393**	.151	.184	.128	-.081	.176	.053	.049	.272*
	Sig. (2-tailed)	.047	.331	.002	.248	.160	.331	.536	.177	.689	.710	.035
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
q26	Pearson Correlation	.529**	.193	.027	.158	.309*	.193	.272*	.497*	.431*	.450*	-.009
	Sig. (2-tailed)	.000	.139	.839	.228	.016	.139	.035	.000	.001	.000	.946
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
q27	Pearson Correlation	.451**	.095	-.071	.120	.284*	.095	.165	.142	.097	.262*	-.048
	Sig. (2-tailed)	.000	.470	.589	.363	.028	.470	.207	.279	.461	.044	.718
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
q28	Pearson Correlation	.520**	-.125	.051	.177	.153	-.125	.113	.255*	.238	.144	.080
	Sig. (2-tailed)	.000	.341	.699	.176	.244	.341	.390	.049	.068	.273	.546
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
q29	Pearson Correlation	.354**	-.009	.228	.226	.242	-.009	.205	.161	.018	.153	-.009
	Sig. (2-tailed)	.006	.946	.079	.083	.063	.946	.115	.219	.889	.242	.946
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
q30	Pearson Correlation	.398**	-.176	.295*	.186	-.065	-.176	.110	.203	.312*	.377*	-.130
	Sig. (2-tailed)	.002	.178	.022	.154	.624	.178	.401	.120	.015	.003	.323
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
q31	Pearson Correlation	.282*	-.055	.122	.336*	-.122	-.055	.092	.035	.246	.006	.163

	Sig. (2-tailed)	.029	.675	.355	.009	.355	.675	.483	.792	.058	.961	.214
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
q32	Pearson Correlation	.309*	.042	.233	-.198	.090	.042	-.009	.325*	.116	.486*	-.051
	Sig. (2-tailed)	.016	.752	.073	.130	.494	.752	.944	.011	.379	.000	.699
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
q33	Pearson Correlation	.301*	.060	-.097	-.027	-.105	.060	.051	.105	-.039	.281*	-.103
	Sig. (2-tailed)	.019	.650	.459	.836	.423	.650	.697	.423	.769	.030	.433
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
q34	Pearson Correlation	.396**	.227	.139	.169	.203	.227	.094	.188	.049	.145	.080
	Sig. (2-tailed)	.002	.081	.288	.198	.120	.081	.474	.150	.709	.270	.543
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
q35	Pearson Correlation	.472**	.025	.195	.018	.076	.025	.122	.412*	.170	.076	.243
	Sig. (2-tailed)	.000	.847	.135	.890	.565	.847	.351	.001	.194	.565	.061
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
q36	Pearson Correlation	.263*	.005	.061	.025	.015	.005	.186	.364*	.145	.123	.233
	Sig. (2-tailed)	.042	.969	.646	.847	.909	.969	.154	.004	.270	.350	.073
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
q37	Pearson Correlation	.420**	.154	-.020	.057	.155	.154	.396**	.183	.136	.251	.018
	Sig. (2-tailed)	.001	.241	.878	.666	.235	.241	.002	.163	.300	.053	.891
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
q38	Pearson Correlation	.492**	.238	.146	.203	.108	.238	.325*	.273*	.392*	.184	.174
	Sig. (2-tailed)	.000	.067	.266	.120	.412	.067	.011	.035	.002	.158	.183
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
q39	Pearson Correlation	.456**	.321*	.088	.216	.453*	.321*	.211	.223	.210	.197	.118
	Sig. (2-tailed)	.000	.012	.504	.097	.000	.012	.105	.087	.108	.132	.371
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
q40	Pearson Correlation	.420**	.154	-.020	.057	.155	.154	.396**	.183	.136	.251	.018
	Sig. (2-tailed)	.001	.241	.878	.666	.235	.241	.002	.163	.300	.053	.891
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
q41	Pearson Correlation	.328*	.033	.216	.058	.132	.033	.018	.216	-.031	.212	-.037
	Sig. (2-tailed)	.010	.805	.098	.657	.314	.805	.889	.098	.815	.103	.778
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60

q42	Pearson Correlation	.256 [*]	.080	.051	.109	.085	.080	-.023	.119	.099	.144	-.125
	Sig. (2-tailed)	.048	.546	.699	.409	.519	.546	.864	.365	.454	.273	.341
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
q43	Pearson Correlation	.274 [*]	.161	.066	.111	.227	.161	.321 [*]	.066	.157	.153	-.132
	Sig. (2-tailed)	.034	.218	.617	.400	.082	.218	.012	.617	.231	.242	.314
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
q44	Pearson Correlation	.451 ^{**}	.095	-.071	.120	.284 [*]	.095	.165	.142	.097	.262 [*]	-.048
	Sig. (2-tailed)	.000	.470	.589	.363	.028	.470	.207	.279	.461	.044	.718
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
q45	Pearson Correlation	.420 ^{**}	.154	-.020	.057	.155	.154	.396 ^{**}	.183	.136	.251	.018
	Sig. (2-tailed)	.001	.241	.878	.666	.235	.241	.002	.163	.300	.053	.891
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
q46	Pearson Correlation	.451 ^{**}	-.048	.213	.191	.284 [*]	-.048	.094	.142	.097	.026	.166
	Sig. (2-tailed)	.000	.718	.102	.143	.028	.718	.473	.279	.461	.843	.204
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
q47	Pearson Correlation	.322 [*]	.308 [*]	-.007	.111	.373 [*]	.308 [*]	.175	.139	.082	.073	.235
	Sig. (2-tailed)	.012	.017	.956	.400	.003	.017	.181	.290	.532	.581	.071
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
q48	Pearson Correlation	.385 ^{**}	.161	.358 ^{**}	.037	.154	.161	.175	.431 [*]	.232	.234	.235
	Sig. (2-tailed)	.002	.218	.005	.780	.242	.218	.181	.001	.075	.072	.071
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
q49	Pearson Correlation	.288 [*]	.117	-.119	.152	.239	.117	.032	.123	.142	-.109	.036
	Sig. (2-tailed)	.026	.373	.367	.246	.066	.373	.808	.351	.279	.408	.783
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
q50	Pearson Correlation	.458 ^{**}	.007	.169	.324 [*]	.109	.007	.066	.129	.119	.018	.206
	Sig. (2-tailed)	.000	.960	.197	.011	.406	.960	.616	.325	.366	.890	.114
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
q51	Pearson Correlation	.445 ^{**}	.191	-.004	.270 [*]	.082	.191	.315 [*]	.153	.071	.284 [*]	.034
	Sig. (2-tailed)	.000	.143	.976	.037	.532	.143	.014	.244	.591	.028	.796
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
q52	Pearson Correlation	.304 [*]	-.113	.050	-.077	-.089	-.113	.066	.209	.200	.238	.007

	Sig. (2-tailed)	.018	.389	.706	.559	.497	.389	.616	.109	.125	.067	.960
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
q53	Pearson Correlation	.551**	.257*	.222	.173	.372*	.257*	.287*	.341*	.084	.274*	.217
	Sig. (2-tailed)	.000	.047	.089	.186	.003	.047	.026	.008	.525	.034	.095
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
q54	Pearson Correlation	.370**	-.100	.070	.188	.095	-.100	.132	.236	.182	-.014	.191
	Sig. (2-tailed)	.004	.449	.594	.151	.470	.449	.315	.070	.164	.917	.144
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
q55	Pearson Correlation	.349**	-.060	-.093	-.104	.286*	-.060	.126	.217	.201	.182	.212
	Sig. (2-tailed)	.006	.651	.480	.428	.026	.651	.337	.096	.124	.163	.103
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
q56	Pearson Correlation	.498**	.070	.072	.108	.249	.070	.286*	.313*	.145	.361*	.070
	Sig. (2-tailed)	.000	.596	.583	.411	.055	.596	.027	.015	.268	.005	.596
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
q57	Pearson Correlation	.501**	.120	.126	.198	.080	.120	.115	.373*	.230	.071	.079
	Sig. (2-tailed)	.000	.361	.339	.130	.542	.361	.381	.003	.077	.592	.550
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
q58	Pearson Correlation	.386**	.051	.159	.175	.210	.051	.101	.021	.050	.048	.282*
	Sig. (2-tailed)	.002	.699	.225	.182	.108	.699	.442	.875	.707	.714	.029
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60

نتائج معامل الثبات ألفا - كرونباخ لمقياس الذكاء الانفعالي.

Reliability Statistics		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
.903	.912	58

ScaleStatistics

CI

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
44.28	194.647	13.952	58

نتائج معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية

Reliability Statistics			
Cronbach's Alpha	Part 1	Value	.847
		N of Items	29 ^a
	Part 2	Value	.820
		N of Items	29 ^b
	Total N of Items		58
CorrelationBetweenForms		.760	
Spearman-Brown Coefficient	EqualLength		.864
	UnequalLength		.864
Guttman Split-Half Coefficient		.859	
a. The items are: q1, q2, q3, q4, q5, q6, q7, q8, q9, q10, q11, q12, q13, q14, q15, q16, q17, q18, q19, q20, q21, q22, q23, q24, q25, q26, q27, q28, q29.			
b. The items are: q30, q31, q32, q33, q34, q35, q36, q37, q38, q39, q40, q41, q42, q43, q44, q45, q46, q47, q48, q49, q50, q51, q52, q53, q54, q55, q56, q57, q58.			

Scale Statistics				
	Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
Part 1	18.28	47.529	6.894	29 ^a
Part 2	26.00	63.559	7.972	29 ^b
Both Parts	44.28	194.647	13.952	58
a. The items are: q1, q2, q3, q4, q5, q6, q7, q8, q9, q10, q11, q12, q13, q14, q15, q16, q17, q18, q19, q20, q21, q22, q23, q24, q25, q26, q27, q28, q29.				
b. The items are: q30, q31, q32, q33, q34, q35, q36, q37, q38, q39, q40, q41, q42, q43, q44, q45, q46, q47, q48, q49, q50, q51, q52, q53, q54, q55, q56, q57, q58.				

جداول نتائج الفرضية الأولى والثانية لمعرفة مستوى الأمن النفسي والذكاء الانفعالي.

Statistiques sur échantillon uniques				
	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
الأمن النفسي	315	71,51	21,820	1,229
الذكاء الانفعالي	315	49,58	11,435	,644

Test sur échantillon unique

	Valeur de test = 0					
	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
					Inférieur	Supérieur
الأمن النفسي	58,169	314	,000	71,514	69,10	73,93
الذكاء الانفعالي	76,952	314	,000	49,581	48,31	50,85

Statistiques descriptives			
	Moyenne	Ecart type	N
الأمن النفسي	71,51	21,820	315
الذكاء الانفعالي	49,58	11,435	315

جداول نتائج الفرضية الثالثة معامل الارتباط بيرسون بين الأمن النفسي والذكاء الانفعالي

Corrélations			
		درجات الامن	الذكاء الانفعالي
درجات الامن	Corrélation de Pearson	1	,752**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	315	315
الذكاء الانفعالي	Corrélation de Pearson	,752**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	315	315

** La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Statistiques descriptives			
	Moyenne	Ecart type	N
الأمن النفسي	71,51	21,820	315
بعد 1	9,21	3,783	315
بعد 2	9,47	2,430	315
بعد 3	8,25	2,353	315
بعد 4	9,26	2,573	315
بعد 5	13,28	3,197	315

Corrélations							
		الامن النفسي	بعد 1	بعد 2	بعد 3	بعد 4	بعد 5
الأمن النفسي	Corrélation de Pearson	1	,693**	,634**	,536**	,604**	,596**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000	,000	,000
	N	315	315	315	315	315	315
بعد 1	Corrélation de Pearson	,693**	1	,554**	,480**	,561**	,483**
	Sig. (bilatérale)	,000		,000	,000	,000	,000
	N	315	315	315	315	315	315

بعد 2	Corrélation de Pearson	,634**	,554**	1	,556**	,560**	,555**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000		,000	,000	,000
	N	315	315	315	315	315	315
بعد 3	Corrélation de Pearson	,536**	,480**	,556**	1	,484**	,475**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000		,000	,000
	N	315	315	315	315	315	315
بعد 4	Corrélation de Pearson	,604**	,561**	,560**	,484**	1	,622**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000		,000
	N	315	315	315	315	315	315
بعد 5	Corrélation de Pearson	,596**	,483**	,555**	,475**	,622**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	315	315	315	315	315	315
**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).							

جداول نتائج الفرضية الرابعة الفروق بين مرتفعي ومنخفضي الأمن النفسي بدلالة الذكاء الانفعالي.

Statistiques de groupe					
	مستويات_الامن_النفسي	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
الذكاء_الانفعالي	40-65 تمثل قيم المستوى المنخفض	143	41,12	9,566	,800
	96-120 تمثل قيما لمستوى مرتفع	57	60,68	7,363	,975

Test des échantillons indépendants									
		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes					
		F	Sig.	t	Ddl	Sig. bilatéral	Différence moyenne	Différence standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %
									Inférieur Supérieur
الذكاء	Hypothèse	4,803	,030	-13,881	198	,000	-19,565	1,409	-22,345 -16,786

الانفعالي	de variances égales									
	Hypothèse de variances inégales			-15,511	132,963	,000	-19,565	1,261	-22,060	-17,070

جداول نتائج الفرضية الخامسة الفروق في كل من الأمن النفسي والذكاء الانفعالي تبعا لمتغير الجنس.

Statistiques de groupe					
	الجنس	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
درجات الأمن النفسي	ذكور	138	73,05	21,770	1,853
	اناث	177	70,32	21,846	1,642
درجات الذكاء الإنفعالي	ذكور	138	49,00	10,847	,923
	اناث	177	50,03	11,885	,893

Test des échantillons indépendants										
		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. bilatéral	Différence moyenne	Différence erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
									Inférieur	Supérieur
الأمن النفسي	Hypothèse de variances égales	,004	,947	1,104	313	,271	2,734	2,477	-2,139	7,608
	Hypothèse de variances inégales			1,104	295,019	,270	2,734	2,476	-2,138	7,607
الذكاء الانفعالي	Hypothèse de variances égales	,381	,538	-,796	313	,427	-1,034	1,299	-3,590	1,523
	Hypothèse de variances inégales			-,805	305,295	,422	-1,034	1,285	-3,562	1,494

جداول نتائج الفرضية السادسة الفروق في كل من الأمن النفسي والذكاء الانفعالي تبعا لمتغير عدد الأولاد.

Statistiques descriptives			
	Moyenne	Ecart type	N
الأمن النفسي	71,51	21,820	315
الذكاء الانفعالي	49,58	11,435	315
الأولاد	1,54	,499	315

Statistiques de groupe					
	الأولاد	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
الذكاء الانفعالي	أقل من 3 اولاد	146	51,10	10,685	,884
	أكثر من 3 اولاد	169	48,27	11,923	,917
الأمن النفسي	أقل من 3 اولاد	146	72,35	21,190	1,754
	أكثر من 3 اولاد	169	70,79	22,388	1,722

Test des échantillons indépendants										
		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. bilatéral	Différence moyenne	Différence erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
									Inférieur	Supérieur
الذكاء الانفعالي	Hypothèse de variances égales	2,159	,143	2,199	313	,029	2,824	1,284	,297	5,351
	Hypothèse de variances inégales			2,216	312,569	,027	2,824	1,274	,317	5,330
الأمن النفسي	Hypothèse de variances égales	2,515	,114	,631	313	,529	1,556	2,468	-3,299	6,412
	Hypothèse de variances inégales			,633	310,382	,527	1,556	2,458	-3,280	6,393

جداول نتائج الفرضية السابعة الفروق في الأمن النفسي والذكاء الانفعالي حسب عمر الأم.

Statistiques de groupe					
	السن	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
الذكاء الانفعالي	اقل من 30 سنة	141	48,98	11,448	,964
	اكثر من 30 سنة	174	50,07	11,435	,867
الأمن النفسي	اقل من 30 سنة	141	70,92	21,072	1,775
	اكثر من 30 سنة	174	71,99	22,457	1,702

Test des échantillons indépendants										
		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. bilatéral	Différence moyenne	Différence erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
									Inférieur	Supérieur
الذكاء الانفعالي	Hypothèse de variances égales	,000	,994	-,841	313	,401	-1,090	1,296	-3,641	1,460
	Hypothèse de variances inégales			-,841	299,479	,401	-1,090	1,297	-3,642	1,461
الأمن النفسي	Hypothèse de variances égales	1,975	,161	-,433	313	,665	-1,072	2,476	-5,943	3,799
	Hypothèse de variances inégales			-,436	306,314	,663	-1,072	2,459	-5,911	3,767

جداول نتائج الفرضية الثامنة الفروق في الأمن النفسي والذكاء الانفعالي حسب مجال عمل الأم.

Statistiques descriptives			
	Moyenne	Ecart type	N
الأمن النفسي	71,51	21,820	315
الذكاء الانفعالي	49,58	11,435	315
عمل الام	2,10	,816	315

Test des échantillons indépendants										
		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
									Inférieur	Supérieur
الذكاء الانفعالي	Hypothèse de variances égales	,381	,538	-,796	313	,427	-1,034	1,299	-3,590	1,523
	Hypothèse de variances inégales			-,805	305,295	,422	-1,034	1,285	-3,562	1,494
الأمن	Hypothèse	,004	,947	1,104	313	,271	2,734	2,477	-2,139	7,608

النفسي	de variances égales									
	Hypothèse de variances inégales			1,104	295,019	,270	2,734	2,476	-2,138	7,607

Descriptives									
		N	Moyenne	Ecart type	Erreur standard	Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne		Minimum	Maximum
						Borne inférieure	Borne supérieure		
الأمن النفسي	ادارة	91	71,98	21,594	2,264	67,48	76,48	40	117
	الصحة	103	67,04	20,401	2,010	63,05	71,03	40	112
	التعليم	121	74,98	22,648	2,059	70,90	79,05	40	116
	Total	315	71,51	21,820	1,229	69,10	73,93	40	117
الذكاء الانفعالي	ادارة	91	50,66	11,319	1,187	48,30	53,02	16	73
	الصحة	103	47,85	11,096	1,093	45,69	50,02	21	71
	التعليم	121	50,24	11,728	1,066	48,13	52,35	20	80
	Total	315	49,58	11,435	,644	48,31	50,85	16	80

ANOVA						
		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
الأمن النفسي	Intergroupes	3531,959	2	1765,980	3,775	,024
	Intragroupes	145970,726	312	467,855		
	Total	149502,686	314			
الذكاء الانفعالي	Intergroupes	465,381	2	232,691	1,788	,169
	Intragroupes	40595,305	312	130,113		
	Total	41060,686	314			

Comparaisons multiples :						
Variable dépendante: الأمن النفسي						
LSD						
عمل_الام (I)	عمل_الام (J)	Différence moyenne (I-J)	Erreur standard	Sig.	Intervalle de confiance à 95 %	
					Borne inférieure	Borne supérieure
ادارة	الصحة	4,939	3,112	,113	-1,18	11,06
	التعليم	-2,997	3,001	,319	-8,90	2,91
الصحة	ادارة	-4,939	3,112	,113	-11,06	1,18
	التعليم	-7,936 [*]	2,900	,007	-13,64	-2,23
التعليم	ادارة	2,997	3,001	,319	-2,91	8,90

	الصححة	7,936 [*]	2,900	,007	2,23	13,64
*. La différence moyenne est significative au niveau 0.05.						

جداول نتائج الفرضية التاسعة الفروق في كل من الأمن النفسي والذكاء الانفعالي تبعا لمتغير مدة بقاء الطفل في الروضة.

Statistiques descriptives			
	Moyenne	Ecart type	N
الأمن النفسي	71,51	21,820	315
الذكاء الانفعالي	49,58	11,435	315
ساعات البقاء في الروضة	1,27	,446	315

Statistiques de groupe					
	الساعات	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
الذكاء الانفعالي	اقل من 4 ساعات	229	48,85	11,793	,779
	اكثر من 4 ساعات	86	51,53	10,231	1,103
الأمن النفسي	اقل من 4 ساعات	229	70,02	22,435	1,483
	اكثر من 4 ساعات	86	75,50	19,662	2,120

Test des échantillons indépendants									
		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes					
		F	Sig.	T	ddl	Sig. bilatéral	Différence moyenne	Différence erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %
									Inférieur Supérieur
الذكاء الانفعالي	Hypothèse de variances égales	5,353	,021	-1,866	313	,063	-2,688	1,441	-5,522 ,147
	Hypothèse de variances inégales			-1,990	174,772	,048	-2,688	1,351	-5,354 -,022
الأمن النفسي	Hypothèse de variances égales	5,528	,019	-1,996	313	,047	-5,483	2,747	-10,887 -,078
	Hypothèse de variances inégales			-2,119	173,020	,036	-5,483	2,587	-10,589 -,376

جداول الإحصاءات الوصفية لعينة الدراسة

جنس					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ذكور	138	43,8	43,8	43,8
	اناث	177	56,2	56,2	100,0
	Total	315	100,0	100,0	

عمل_الام					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ادارة	91	28,9	28,9	28,9
	الصحة	103	32,7	32,7	61,6
	التعليم	121	38,4	38,4	100,0
	Total	315	100,0	100,0	

السن					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	اقل من 30 سنة	141	44,8	44,8	44,8
	اكثر من 30 سنة	174	55,2	55,2	100,0
	Total	315	100,0	100,0	

الساعات					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	اقل من 4 ساعات	229	72,7	72,7	72,7
	اكثر من 4 ساعات	86	27,3	27,3	100,0
	Total	315	100,0	100,0	

الاولاد					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	اقل من 3 اولاد	146	46,3	46,3	46,3
	اكثر من 3 اولاد	169	53,7	53,7	100,0
	Total	315	100,0	100,0	