جمهورية العراق

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة بابل - كلية التربية للعلوم الإنسانية

قسم العلوم التربوية والنفسية

أثر برنامجي هلب (HELP) واليقظة العقلية للازدهار النفسي في تعديل استراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي لدى معلمات رياض الأطفال

أطروحة مقدّمة

إلى مجلس كلية التربية للعلوم الإنسانية في جامعة بابل وهي جزء من متطلبات نيل درجة الدكتوراه فلسفة في التربية / علم النفس التربوي

من الطالب

محمد جواد جميل

إشراف

الأستاذ الدكتور

بتـــول بناي زبيـــري

1443.هـ 2021.م

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿ يُؤْتِي الْحِكْمَةَ مَنْ يَشَاءُ وَمَنْ يُؤْتَ الْحِكْمَةَ

فَقَدْ أُوتِيَ خَيْرًا كَثِيرًا ﴾

صدق الله العلي العظيم

(البقرة : آية – 269)

إقرار المشرف

أشهد أن إعداد هذه الأطروحة الموسومة **(أثر برنامجي هلب (HELP) واليقظة العقلية للازدهار النفسي في تعديل استراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي لدى معلمات رياض الأطفال)** والمقدمة من الطالب **(محمد جواد جميل لوتي)** قد جرت تحت إشرافي في قسم العلوم التربوية والنفسية / كلية التربية للعلوم الإنسانية / جامعة بابل، وهي جزء من متطلبات نيل درجه الدكتوراه فلسفة في التربية /علم النفس التربوي.

التوقيع

المشــرف

الأستاذ الدكتــور

بتـول بناي زبيري

2021 / /

بناءا على التوصـيات المتوفرة، أرشــح هذه الأطروحة للمناقشـــة.

التوقيع

رئيس القسم

الأستاذ المساعد الدكتــور

مدين نوري الشمري

2021 / /

إقرار المقوم اللغوي

أشهد أني قد قرأت هذه الأطروحة الموسومة بـ **(أثر برنامجي هلب (HELP) واليقظة العقلية للازدهار النفسي في تعديل استراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي لدى معلمات رياض الأطفال)** التي قدمها الطالب **(محمد جواد جميل لوتي)** إلى مجلس كلية التربية للعلوم الإنسانية – قسم العلوم التربوية والنفسية – جامعة بابل وهي جزء من متطلبات نيل درجه الدكتوراه فلسفة في التربية /علم النفس التربوي، وقد وجدتها صالحة من الناحية اللغوية.

التوقيع

الخبير اللغوي: أ.م.د عمران عبد صكب

التاريخ / / 2021م.

إقرار المقوم العلمي

أشهد أني قد قرأت هذه الأطروحة الموسومة **بـ (أثر برنامجي هلب (HELP) واليقظة العقلية للازدهار النفسي في تعديل استراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي لدى معلمات رياض الأطفال)** التي قدمها الطالب **(محمد جواد جميل لوتي)** إلى مجلس كلية التربية للعلوم الإنسانية– قسم العلوم التربوية والنفسية – جامعة بابل وهي جزء من متطلبات نيل درجه الدكتوراه فلسفة في التربية /علم النفس التربوي، ووجدتها صالحة من الناحية العلمية.

التوقيع:

الخبير العلمي: أ.م.د ارتقاء يحيى حافظ

التاريخ / / 2021م.

إقرار المقوم العلمي

أشهد أني قد قرأت هذه الأطروحة الموسومة **بـ (أثر برنامجي هلب (HELP) واليقظة العقلية للازدهار النفسي في تعديل استراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي لدى معلمات رياض الأطفال)** التي قدمها الطالب **(محمد جواد جميل لوتي)** إلى مجلس كلية التربية للعلوم الإنسانية– قسم العلوم التربوية والنفسية – جامعة بابل وهي جزء من متطلبات نيل درجه الدكتوراه فلسفة في التربية /علم النفس التربوي، ووجدتها صالحة من الناحية العلمية.

التوقيع

الخبير العلمي: أ.م.د نورس كريم عبيد

التاريخ / / 2021م.

إقرار لجنة المناقشة

نشهد إننا أعضاء لجنة المناقشة، قد اطلعنا على الأطروحة الموسومة بـ **(أثر برنامجي هلب (HELP) واليقظة العقلية للازدهار النفسي في تعديل استراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي لدى معلمات رياض الأطفال)**، وقد ناقشنا الطالب **(محمد جواد جميل لوتي)** في محتوياتها وفيما له علاقة بها، ووجدنا أنها جديرة بالقبول بتقدير (( )) لنيل درجه الدكتوراه فلسفة في التربية /علم النفس التربوي

التوقيع		التوقيع	
الاسم	أ.د إيمان عباس علي	الاسم	أ.د أسراء حسن علي
جامعة	المستنصرية / كلية التربية الأساسية	جامعة	المستنصرية / كلية التربية الأساسية
	عضواً		عضواً
التوقيع		التوقيع	
الاسم	أ.م.د زينب علي هادي	الاسم	أ.م.د صادق كاظم جريو
جامعة	المستنصرية / كلية التربية الأساسية	جامعة	بابل / كلية التربية للعلوم الإنسانية
	عضواً		عضواً
التوقيع		التوقيع	
الاسم	أ.د بتول بناي زبيري	الاسم	أ.د علي حسين مظلوم
جامعة	البصرة/ كلية التربية للعلوم الإنسانية	جامعة	بابل / كلية التربية للعلوم الإنسانية
	عضواً ومشرفاً		رئيساً

صادق من قبل مجلس كلية التربية للعلوم الإنسانية / جامعة بابل

التوقيع:

أ.م.د **محمود محمد حسن الشمريّ**
عميد كلية التربية للعلوم الإنسانية
/ / 2021

الإهداء

إلى . . .

والدّاي...نبض الإحساس ودفء المشاعر

بركة دعائهما...وصبرهما...

ربي ارحمهما كما ربياني صغيرا

زوجتي الحبيبة ومؤازرتي الدائمة التي تذلل لي الصعاب

أختي ... ملاذي ومتكئي الأخير الدائم

أهدي ثمرة جهدي المتواضع

محمد جواد

شكر وامتنان

الحمد لله ربِّ العالمين والصَّلاة والسَّلام على أشرف خَلقِهِ، أبي القاسم محمد بن عبد الله وعلى آله وصحبه المنتجبين الأخيار.

يطيب لي بعد أن أتمّمت بحثي بعون الله تعالى، أن أتقدم بجزيل شكره وتقديره إلى الأستاذ الدكتور بتول بناي زبيري، لما بذلته من حرص شديد، وتوجيه صائب، وآراء سديدة، وقراءة صبورة وأمانة علمية، وملاحظات قّيمة، أسهمت إلى حد كبير في أغناء هذا الجهد وبلورته وأظهرته بالنحو الذي هو عليه، ووفاءً لقلبها الكبير، يدين الباحث بالفضل والعرفان لها فجزاها الله تعالى خير جزاء المحسنين.

كما يسر الباحث أن يتقدم بشكره وتقديره إلى أعضاء اللجنة العلمية في قسم العلوم التربوية والنفسية لما أبدوه من ملاحظات وأراء علمية سديدة لأدوات البحث.

ومن الواجب أن أقدم شكري وامتناني إلى كل من مروة عبد العظيم ياسين، د. محمد سلام مظهر، محمود قحطان مبدر لما قدموه لي من مساعده في إنجاز هذه البحث.

وأخيرا: شكري إلى أسرتي، والداي الذين لم يبخلوا عني بشيء، زوجتي الحبيبة وأختي الغالية، لما وفروه لي من أسباب للنجاح في دراستي، فجزأهم الله عني خير الجزاء.

ومن الله العون والتوفيق

الباحث

جمهورية العراق
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة بابل
كلية التربية للعلوم الإنسانية
قسم العلوم التربوية والنفسية

أثر برنامجي هلب (HELP) واليقظة العقلية للازدهار النفسي في تعديل استراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي لدى معلمات رياض الأطفال

مستخلص أطروحة مقدمة

إلى مجلس كلية التربية للعلوم الإنسانية في جامعة بابل وهي جزء من متطلبات نيل درجة الدكتوراه فلسفة في التربية (علم النفس التربوي)

من الطالب

محمد جواد جميل

إشراف

الأستاذ الدكتور

بتـــول بناي زبيـــري

1443.هـ 2021.م

مستخلص

تعد الضغوط النفسية من أهم المشكلات التي تواجه الفرد في حياته والتي تتمثل في الأحداث والأزمات التي من شأنها أن تؤثر إيجاباً أو سلباً ليس على أداء الفرد الجسدي فحسب وإنما يتعدى ذلك للأداء الذهني –ومع التقدم المعرفي في جميع نواحي الحياة قد يكون لهذه الضغوط تأثير سلبي على أداء الفرد فقد تفوق هذه الضغوطات قدرة الفرد على التحمل إذ تجعله غير قادر على التعامل معها بفعالية لذلك فان استخدام استراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي التكيفية أصبحت ضرورة حياتية نظرا لكمية الضغوط التي يفرضها التطور على جميع الأصعدة ومنها ضغوط العمل التي أصبحت تنافسية بدرجة كبيرة إذ يتطلب من العاملين مستوى عاليًا من المهنية تضمنه استخدام استراتيجيات تنظم شقي التوازن النفسي المعرفي والعاطفي ويستهدف البحث الحالي التعرف على:-

- استراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي المستعملة من قبل معلمات الرياض الأطفال.
- أثر برنامج هلب (HELP) في تعديل استراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي لدى معلمات الرياض في محافظة كربلاء.
- أثر برنامج اليقظة العقلية للازدهار النفسي في تعديل استراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي لدى معلمات الرياض في محافظة كربلاء.

ولأجل تحقيق أهداف البحث قام الباحث بتبني مقياس (Garnefski, 2001) ترجمة (مظلوم ،2019) وتعديلها واستخراج الخصائص السيكومترية لها لكي تتناسب مع أهداف البحث الحالية وإيجاد أفراد الذين يمتلكون استراتيجيات غير تكيفية ومن ثم تطبيق برنامجي هلب (HELP) واليقظة العقلية للازدهار النفسي على الأفراد العينة البالغ عددهم 36 فرد مقسمة الى ثلاث مجموعات وعند المقارنة بين المجموعات التجريبية والضابطة في الاختبار القبلي والبعدي توصل الى الاستنتاجات الأتية:

- من الممكن تعديل الاستراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي لدى معلمات رياض الأطفال وتحويلها من استراتيجيات غير التكيفية الى استراتيجيات تكيفية بواسطة تطبيق برنامج تدريبي يُعد لهذا الغرض وينفذ من قبل شعب التعليم المستمر في مديريات التربية في المحافظات كافة.

- ان التدريب المنظم والمســـتمر على تقنيات وفنيات الطفولة المبكرة تزيد من فعالية المعلمات وقدرتهن لمواجهة الضغوط.
- أظهرت النتائج ان معرفة المعلمات بمؤشــرات النمو المتنوعة ســواء في الجوانب العقلية والنفســـية او الاجتماعية والحركية تســـاهم في تعديل طريقة التي يتعاملن مع الأطفال بالتالي زيادة قدرتهن على حل المشكلات وبالتالي يتعرضن الى ضغوط اقل أثناء عملهن كمعلمات.
- أظهرت النتائج بان على الرغم من فاعلية تقنيات اليقظة العقلية وعلم النفس الإيجابي في الدول المتقدمة ولكن أثرها اقل من المتوقع في البيئة العراقية.
- ان من أحد الأســباب التي أدت الى ضــعف النتائج في برنامج اليقظة العقلية من وجهة نظر الباحث واســـتناداً الى الإطار النظري هي ضـــعف النية الحقيقية بالتطوير لدى المعلمات ففي ضوء النظام التعليمي وقانون الخدمة المدنية التي لا تسمح بإنهاء خدمات المعلمة التي لا تمتلك المهارات الكافية لمهنة التدريس وبالتالي أدى الى شعور المعلمات بعدم الحاجة لتطوير الذات لذا من دون تعديل تلك القوانين والأنظمة يرى الباحث بانه من الصعب ان نتوقع التغيير في المستوى التعليمي في رياض الأطفال.

ثبت المحتويات

الموضوع	الصفحة
الآية القرآنية	ب
إقرار المشرف	ج
إقرار المقوم اللغوي	د
إقرار المقوم العلمي	د
إقرار لجنة المناقشة	هـ
الإهداء	و
شكر وامتنان	ز
مستخلص الأطروحة باللغة العربية	ي
ثبت المحتويات	م
ثبت الجداول	ع
ثبت الأشكال	ص
ثبت الملاحق	ق
الفصل الأول: التعريف بالبحث	1 – 17
مشكلة البحث	2
أهمية البحث	4
أهداف البحث	13
حدود البحث	14
تحديد المصطلحات	14
الفصل الثاني: اطارٌ نظري ودراسات السابقة	17 – 69
توطئة	18
المحور الأول: الاستراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي	18
مفهوم استراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي	20
أهمية استراتيجيات تنظيم المعرفي العاطفي	24
العمليات المعرفية واستراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي	25
الاستراتيجيات التكيفية لتنظيم المعرفي العاطفي والانفعالات الإيجابية	26
الدراسات السابقة في الاستراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي	29

المحور الثاني: اليقظة العقلية للازدهار النفسي	34
مفهوم اليقظة العقلية	34
فوائد اليقظة العقلية	34
مقومات اليقظة العقلية	36
النماذج المفسرة لليقظة العقلية	38
برنامج اليقظة العقلية للازدهار النفسي	40
مكونات برنامج اليقظة العقلية للازدهار النفسي	42
الدراسات السابقة في البرامج المبنية على اليقظة العقلية	46
المحور الثالث: برنامج هلب (HELP)	53
مقدمة في برامج التدخل المبكر	54
أهمية تدريب المعلمات على التقنيات الحديثة في الطفولة المبكرة	54
برنامج هلب (HELP)	55
أهداف برنامج هلب (HELP)	56
مكونات برنامج هلب (HELP)	56
الدراسات السابقة في برنامج هلب (HELP)	63
الفصل الثالث: منهجية البحث وإجراءاته	70 – 101
منهج الدراسة	68
مجتمع البحث	68
عينات البحث	69
التصميم التجريبي	71
تكافؤ المجموعات	72
ضبط المتغيرات غير التجريبية	75
أدوات البحث	76
مقياس استراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي	76
صلاحية فقرات المقياس	77
إعداد تعليمات المقياس	77
تجربة وضوح التعليمات والفقرات	78
أجراء التحليل الإحصائي لفقرات مقياس استراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي	78

التحليل العاملي ألتوكيدي	78
علاقة الفقرة بالأبعاد والعوامل	83
الخصائص القياسية (السيكومترية) لمقياس استراتيجيات تنظيم المعرفي العاطفي	84
الصدق	85
الصدق الظاهري	85
صدق البناء	85
الثبات	85
المؤشرات الإحصائية لمقياس استراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي	86
وصف المقياس بصيغته النهائية	87
بناء البرنامج التدريبية	87
بناء برنامجي هلب (HELP) واليقظة العقلية للازدهار النفسي	87
التحليل	88
التخطيط	89
التطبيق	95
الصدق الظاهري للبرنامج	96
التقييم	96
اتخاذ القرار	97
الوسائل الإحصائية	97
الفصل الرابع: البرامج التدريبية	**142 – 100**
أولاً برنامج هلب	100
ثانياً برنامج اليقظة العقلية للازدهار النفسي	123
الفصل الخامس: عرض النتائج ومناقشتها	**159 - 143**
الهدف الأول: التعرف على استراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي لدى معلمات رياض الأطفال.	144
الهدف الثاني: فاعلية برنامج هلب (HELP) في تعديل استراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي لدى معلمات الرياض في محافظة كربلاء.	146

الهدف الثالث: فاعلية برنامج اليقظة العقلية للازدهار النفسي في تعديل استراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي لدى معلمات الرياض في محافظة كربلاء	153
الاستنتاجات	160
التوصيات	160
المقترحات	161
المصادر والمراجع	177 – 162
الملاحق	205 – 178
الملخص باللغة الإنجليزية	A – C

ثبت الجداول

الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
.1	توزيع المجتمع الأصلي	68
.2	عينة التحليل الإحصائي لفقرات مقياس استراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي	69
.3	توزيع أفراد عينة وضوح التعليمات لمقياس استراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي	69
.4	توزيع أفراد عينة البحث التجريبية حسب الرياض والمجموعات	70
.5	نتائج اختبار كروسكال والس حسب متغير التحصيل	73
.6	نتائج اختبار كروسكال والس حسب متغير حالة الأمومة	73
.7	نتائج اختبار كروسكال والس حسب الحالة الاجتماعية	74
.8	نتائج اختبار كروسكال والس حسب متغير التخصص	74
.9	نتائج اختبار كروسكال والس حسب متغير سنوات الخدمة	75
.10	النسب المؤوية لأراء المحكمين حول صلاحية فقرات مقياس استراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي	77
.11	مؤشرات حسن المطابقة والمطابقة المقارنة او التزايدية لمقياس استراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي	79
.12	تشبعات الفقرات بمكونات مقياس استراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي	80

.13	تشبعات عوامل وأبعاد مقياس استراتيجيات تنظيم المعرفي العاطفي مع بعضها	81
.14	جدول يوضح علاقة كل فقرة بالبعد التي ينتمي اليها	83
.15	جدول يوضح الوسط الحسابي والانحراف المعياري ومعامل الفا كرونباخ	86
.16	المؤشرات الإحصائية لمقياس استراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي	86
.17	الاختبار التائي للتعرف على درجة استراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي لدى عينة البحث	145
.18	جدول يوضح دلالة الفروق بين درجات المجموعة التجريبية الأولى والضابطة في مقياس استراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي في الاختبار البعدي	146
.19	جدول يوضح دلالة الفروق بين درجات المجموعة التجريبية الأولى في مقياس استراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي في الاختبار القبلي والبعدي	148
.20	جدول يوضح دلالة الفروق بين درجات المجموعة التجريبية الأولى في مقياس استراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي في الاختبار البعدي والتتابعي	150
.21	يوضح حجم تأثير برنامج هلب (HELP) في تعديل استراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي لدى معلمات رياض الأطفال	151
.22	جدول يوضح دلالة الفروق بين درجات المجموعة التجريبية الثانية والضابطة في مقياس استراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي في الاختبار البعدي	153
.23	جدول يوضح دلالة الفروق بين درجات المجموعة التجريبية الثانية في مقياس استراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي في الاختبار القبلي والبعدي	155
.24	جدول يوضح دلالة الفروق بين درجات المجموعة التجريبية الثانية في مقياس استراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي في الاختبار البعدي والتتابعي	157
.25	يوضح حجم تأثير برنامج اليقظة العقلية للازدهار النفسي في تعديل استراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي لدى معلمات رياض الأطفال	158

ثبت الأشكال

الشكل	الاسم	الصفحة
.1	نموذج (Garnefski,2001) للاستراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي	26
.2	مخطط تفصيلي لبرنامج هلب (HELP)	62
.3	العلاقة بين مستوى القدرة ثيتا والحجم العينة حسب تصميم التجريبي المختار من قبل الباحث	70
.4	سير عملية التدريب على البرامج التدريبية	72
.5	الرسم التوضيحي للتحليل العاملي ألتوكيدي لمقياس استراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي	82
.6	التوزيع ألاعتدالي لدرجات أفراد العينة على مقياس استراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي بشقية التكيفي وغير التكيفي	87
.7	درجات العينة في المجموعتين التجريبية الأولى والضابطة في البعد غير التكيفي على مقياس استراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي	147
.8	درجات العينة في المجموعتين التجريبية الأولى والضابطة في البعد التكيفي على مقياس استراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي	147
.9	درجات العينة في المجموعة التجريبية الأولى في الاختباري القبلي والبعدي في البعد غير التكيفي على مقياس استراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي	149
.10	درجات العينة في المجموعة التجريبية الأولى في الاختباري القبلي والبعدي في البعد غير التكيفي على مقياس استراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي	149
.11	درجات العينة في المجموعتين التجريبية الثانية والضابطة في البعد التكيفي على مقياس استراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي	154
.12	درجات العينة في المجموعتين التجريبية الأولى والضابطة في البعد غير التكيفي على مقياس استراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي	154
.13	درجات العينة في المجموعة التجريبية الثانية في الاختباري القبلي والبعدي في البعد التكيفي على مقياس استراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي	156
.14	درجات العينة في المجموعة التجريبية الثانية في الاختباري القبلي والبعدي في البعد غير التكيفي على مقياس استراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي	156

ثبت الملاحق

رقم	الاسم	الصفحة
.1	أسماء سادة المحكمين على أدوات البحث	179
.2	استبانة آراء المحكمِين حول صلاحية فقرات مقياس ((استراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي))	180
.3	مقياس استراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي بصيغته المقدمة لعينة التحليل الإحصائي	184
.4	مقياس استراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي بصيغته النهائية	187
.5	استبانة المحكمين والخبراء للبرنامج هلب (HELP)	190
.6	استبانة المحكمين والخبراء لبرنامج اليقظة العقلية للازدهار النفسي	198

Republic of Iraq
Ministry of Higher Education
And Scientific Research
Babylon University

Effectiveness of H.E.L.P and Mindfulness based Flourishing program for modifying cognitive emotion regulation strategies of Kindergarten teacher's

Submitted to The Council of The College of Education for Human Sciences at University of Babylon in partial Fulfillment for the Degree of Doctor of Philosophy in Education / Educational Psychology

BY
Mohammad J. Jameel

SUPERVISED BY
Prof.
Dr.. batool bani zubari

2021 A.C. 1443 A.H.

Abstract

Psychological stress is one of the most significant challenges that an individual faces in his life, and it manifests itself in events and crises that influence not only the individual's physical performance, but also his mental performance. With cognitive advancement in many parts of life, these demands may have a detrimental influence on the individual's performance. These stresses may be greater than the individual's endurance capability, rendering him unable to deal with them properly. As a result of the amount of pressures imposed by development on all levels, including work pressures, which have become highly competitive, as it requires workers to have a high level of professionalism, which is guaranteed by the use of strategies that regulate both sides of the psychological, cognitive, and emotional balance, the use of adaptive cognitive emotional regulation strategies has become a life necessity. The current research aims to identify:

- Kindergarten instructors' cognitive emotional regulation strategies
- The effectiveness of the HELP program on the cognitive emotional regulation strategies of Riyadh Kindergarten instructors' in Karbala governorate.
- The effectiveness of the mindfulness based flourishing program mindfulness based flourishing program on the cognitive emotional regulation strategies of Riyadh Kindergarten instructors' in Karbala governorate.

To achieve the research objectives, the researcher modified and extracted the psychometric properties of the (Garnefski, 2001) translation scale (Mazloum, 2019) to suit the current research objectives and find individuals who have non-adaptive strategies, and then applied the HELP and mindfulness based flourishing program on them. The 36-person sample is split into three groups. The following results were found when comparing the experimental and control groups in the before and posttest:

- It is possible to modify kindergarten teachers' emotional cognitive regulation strategies and transform them from non-adaptive to adaptive strategies by implementing a training program designed for this purpose and implemented by continuing education divisions in all governorates' education directorates.

- Systematic and ongoing training in early childhood skills and procedures improves teachers' effectiveness and capacity to deal with demands.

- The findings revealed that teachers' knowledge of various indicators of growth, whether in the mental, psychological, social, or kinetic aspects, contributes to changing the way they interact with children, increasing their ability to solve problems and, as a result, exposing them to less stress during their work as teachers.

- The findings revealed that, despite the success of mindfulness practices and positive psychology in industrialized nations, their influence in Iraq is less than predicted.

- One of the reasons for the poor results in the mental alertness program, according to the researcher and based on the theoretical framework, is the lack of real intention to develop among female teachers, in light of the educational system and civil service law, which does not allow the termination of the services of a teacher who does not possess sufficient skills for the teaching profession, and thus this led to teachers feeling no need to develop.

1.1 مشكلة البحث:

تعد الضغوط النفسية من أهم المشكلات التي تواجه الفرد في حياته والتي تتمثل في الأحداث والأزمات التي من شأنها أن تؤثر إيجاباً أو سلباً ليس على أداء الفرد الجسدي فحسب وإنما يتعدى ذلك للأداء الذهني – خاصة مع التطورات التقنية الرقمية حيث تحول التركيز من المهارات البدنية إلى المهارات الذهنية كالفهم والتحليل ومع التقدم المعرفي في التعامل مع هذه الضغوط قد يكون لهذه الضغوط تأثير سلبي على أداء الفرد فقد تفوق هذه الضغوطات قدرة الفرد على التحمل إذ تجعله غير قادر على التعامل معها بفعالية (بن دايل، 45:2020)، حيث يتعرض الإنسان يومياً لعدة انفعالات مؤلمة ناتجة عن الأحداث الحياتية السلبية والتي تدور وفقاً للتراث النفسي حول ثلاثة محاور رئيسة وهي: الأحداث المتعلقة بالفقد كفقدان الأحبة من أفراد الأسرة، والأحداث الحياتية السلبية المتعلقة بالجانب الصحي كإصابة الشخص أو أحد أفراد الأسرة، فضلا عن الأحداث الحياتية المتعلقة بالعلاقات بين الفرد والآخرين كالطلاق والشجار الأسري والتعرض لسوء المعاملة وضغوط العمل وعلى الفرد أن يحاول جاهداً التقليل من التوتر الناشئ عن هذه الانفعالات السلبية وذلك من خلال استعمال عدة استراتيجيات للتنظيم المعرفي العاطفي. (السيد، 70:2012)

إذ أشار (Hakara ,2010) إلى أن استعمال استراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي التكيفية أصبحت ضرورة حياتية نظرا لكمية الضغوط التي يفرضها التطور على جميع الأصعدة ومنها ضغوط العمل التي أصبحت تنافسية بدرجة كبيرة إذ يتطلب من العاملين مستوى عاليًا من المهنية تضمنه استخدام استراتيجيات تنظم شقي التوازن النفسي المعرفي والعاطفي (Hakara, ,2010: 211)، وعليه نجد أن معلمات الرياض يستعملن أساليب متنوعة ترتبط بخصائصهن النفسية والطبيعية لمواجهة بعض الأحداث الضاغطة أثناء العمل فمنهن من تستطيع أن تتعامل مع الأحداث بمرونة وتتحمل الضغوط وتتكيف معها وتحسن أداءها ومنهن من تتعامل معه على نحو متصلب وسلبي وتشعر به وكأنه تهديد لها وخطر عليها وهذه ما يزيد من حدة شعورهن بالضغط النفسي ويسبب لهن عدم التوافق المهني مما يجعلها معلمة تعاني مشاكل كثيرة أثناء حياتها المهنية. (Salim& Alwan, 2016: 411)

وعلى الرغم من تأكيد المُشرّع العراقي في قانون الرياض الأطفال لسنة (1978م) في المادة الخامسة التي نصها: "لا يعين للعمل في تنظيم النشاط التربوي والاجتماعي في رياض الأطفال إلا معلمات متخرجات من دور أو معاهد المعلمات أو ما يعادلها، أو ممن أكملن الدراسة الثانوية أو ما يعادلها وكان لهن تدريب مهني وتربوي مناسب لا يقل عن عام دراسي تحدده وزارة التربية ويفضل المتزوجات المتخرجات من الدراسات العليا المتخصصة بالتربية وعلم النفس" (قانون

رياض الأطفال، 1978م)، لكن في الواقع هناك كثير من العاملين (معلمات لرياض الأطفال) لا يمتلكن التأهيل التربوي والمهني المناسب لهذه المهنة وبالتالي يواجهن صعوبات جمة في التعامل مع الأطفال وما له من ضغوطات نفسية وانفعالية عليهن.

وأشار (عبد ربه, 2009) إلى أن رياض الأطفال تعاني من الإهمال في معظم المنطقة العربية على الرغم من تأكيد أهمية المرحلة العمرية وضرورة إغنائها نفسيا ومعرفيا إلا أن الضوء لا يسلط عليها بشكل كافٍ وترتبَ على الأمر ضعف في إعداد المناهج وإعداد المعلم الملائم لهذه المرحلة التي تتطلب سعة صدر ومرونة نفسية عالية للتعامل مع فئة مرتكزة نحو ذواتها (نصر الله ,2009: 52)، فمشكلة البحث الحالي تنبثق من غياب أو قلة فرص التدريب التي تحصل عليها المعلمات في رياض الأطفال والتي لو أُحسن استغلالها فقد تكون سببا رئيساً في رفع مستوى العملية التعليمية ورفع مستوى الخدمات المقدمة للأطفال بصورة عامة والذي يشهد تدنياً ملحوظاً في السنوات الأخيرة. (أبو عطوان، 2008: 14)

فيفشل كثير من الأفراد في مواجهة الضغوط والتعامل معها (خاصة إذا استمرت لفترة طويلة) مما يؤثر بصورة سلبية على النواحي النفسية لديهم مثل زيادة مستوى اعراض الاكتئاب، والاستنزاف العاطفي، وانخفاض الرفاهية النفسية، والاحتراق النفسي ويحدث ذلك بصورة خاصة لدى المعلمين والمعلمات للصفوف الأولية. (Sonnentag& Frese, 2012: 453)

والتدريب بصفة عامة في الدول العربية والعراق بصورة خاصة يعاني من قلة الاهتمام فضلا عن عدة معوقات والتي تؤثر على النتائج المتوقعة للتعليم الحكومي وعدم تحقيق أهدافها نتيجته لسوء أسلوب تحديدها أو الفشل في الوصول إليها.

وانطلاقاً من عمل الباحث (مشرفًا للتعليم المبكر في رياض الأطفال التابعة للوقف الشيعي) استشعر وجود مشكلة في إعداد وتأهيل معلمات الرياض كأن الرياض لا تحتاج إلى تأهيل وبالتالي القاصي والداني قادر على أن يكون معلما لهذه المرحلة ونتيجة لعدم وجود تأهيل كافٍ تقع المعلمة تحت وطئه الضغوط التي تتسرب آثارها تدريجيا إلى الأطفال وانطلاقا من هذه المشكلة توجب إيجاد برامج تدريبية وتنموية تساعد معلمات الرياض في معالجة الضغوط التي تعاني منها وتعديل الاستراتيجيات التي يتبعونها أثناء العمل من استراتيجيات غير تكيفية إلى استراتيجيات تكيفية.

وبناءً على ما سبق تتلخص مشكلة البحث الحالي بكون هل هنالك أثر لبرنامجي هلب (HELP) واليقظة العقلية للازدهار النفسي على تعديل استراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي لدى معلمات الرياض الأطفال؟.

2.1 أهمية البحث:

تعد رياض الأطفال الأساس القوي لجميع المراحل التربوية اللاحقة باعتبارها المكان الأول الذي تتجه إليه الأسرة والمرحلة الثانية في حياة الطفل، حيث يعتمد الطفل على نفسه ويتعرف على البيئة الاجتماعية ويكتسب مهارات تساعده في حياته اليومية، كل ذلك يتم بمعية المعلمة فهي تشارك الأسرة بشكل رئيسي وفعال في بناء القاعدة المعرفية والنفسية للطفل وتتصل اتصالا وثيقاً بالطفل من أجل تلبية حاجاته وتعديل سلوكه، فضلا عن ما له من دور وأهمية للطفل تشكل ضغطاً على المعلمة وفي كيفية تنفيذ مهام الموكلة إليها على اعتبار أنها المحطة الأولى لحياة الطفل بعد الأسرة؛ لذلك معرفة المعلمة في كيفية معالجة هذه الضغوط تشكل العنصر الفارق بين النجاح أو الإخفاق في تأدية متطلبات العمل في الرياض.

ومن المسلم به ان مهنة التدريس احد اكثر المهن أهمية في المجتمع وبدون نزاع يلعب المعلمون دوراً جوهرياً في تعليم التلاميذ ، ورغم ذلك فان مهمة المعلمين لا تقتصر على نقل المعرفة فقط، ولكنها تتضمن ايضا إكساب الطلاب السلوكيات الاجتماعية والثقافية المقبولة: وقد أشارت نتائج دراسة (Vesely et al, 2013) الى ان تخفيف الضغوط العمل على المعلمين يؤدي الى زيادة الرضا الوظيفي، وانخفاض احتمال تعرضهم الى مشكلات صحية وبالتالي تمتع المعلمين بالصحة النفسية والذي يعد ضرورياً وحاسماً لنجاح الطلاب والنظام التعليمي والمجتمع بصورة عامة. (Vesely et al, 2013: 72)

كما أن التدريب أصبح ضرورة لتطور الدول والهيئات والمنظمات، ففي التدريب صناعة، وتميز، حيث تهدف الجهات المسؤولة عنه إلى رفع مستوى الأداء والإنتاجية للعاملين باختلاف مستوياتهم الثقافية والاجتماعية والاقتصادية والمهنية، وذلك لصقل مهاراتهم وإثراء خبراتهم في مجال العمل والحياة، فالتدريب وظيفة إدارية رئيسة ومستمرة وتعد من واجبات الإدارة الحديثة في مختلف المنظمات فالتطور العلمي والعملي مستمر ولا بد من التعرف عليه أول بأول كما أن نوعية القوى العاملة اختلفت كثيراً عن ذي قبل كمًّا ونوعًا مما يستلزم استمرارية عملية التدريب بمختلف أهدافها ومحتوياتها. (الطعاني، 2007: 11)

إن تمكنت المعلمة من تنظيم المعرفي لعواطفها فانه يساعدها في التفاعل الاجتماعي؛ لأن تنظيم العواطف يجعلنا نوظف عواطفنا بصورة إيجابية لدعم الآخرين، والسيطرة على الانفعالات السلبية التي ربما نرغب أن نقوم بها نحو الآخرين عندما تعترضنا مشكلة ما معهم، وأن تنظيم المعرفي العاطفي يسهم في تنظيم مجموعة كبيرة من السلوكيات لدى الفرد كالبكاء والصراخ عند مواجهة الضغوط الخارجية، أما العمليات المعرفية غير الواعية فإن تنظيم المعرفي العاطفي قد يتضمن عمليات معرفية لا نعيها بطريقة واضحة والتي تظهر لنا عن طريقة تشويه الذكريات

الأليمة حتى تبدو لنا إيجابية أو أن تتوجه عملية الانتباه نحو أحداث معينه دون أخرى، أو إننا في بعض الأحيان نميل إلى أن ننكر بعض الأشياء السلبية المتعلقة بنا، أما العمليات المعرفية الواعية تتمثل عن طريق استراتيجيات تنظيم المعرفي العاطفي التي نستعملها لمواجهة الأحداث والمواقف المختلفة. (Garnefski& et. al,2005: 624)

يرى كل من (Blair, 2002) و (Martin & Dennis 2004) أن أهمية التنظيم المعرفي العاطفي يتمثل في السيطرة على العواطف وتنظيم وتوجيه سلوك الفرد والتأثير على عمليات اتخاذ القرار وحل المشكلات وتركيز الانتباه والاستعداد للتعلم والكفاءة الاجتماعية والتقليل من مستوى القلق وأن الافتقار إلى التنظيم المعرفي العاطفي يسهم في تصعيد واستمرار الحالة الانفعالية غير المرغوب بها.

وتعد استراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي ذات أهمية كبيرة في إكساب الفرد القدرة على إدارة أو تنظيم عواطفه ومشاعره، وتساعده في الحفاظ على ضبط كثير من الانفعالات الحادة (Garnefski & Kraaij , 2008: 205)، وتؤدي هذه الاستراتيجيات دوراً حيوياً عن طريق تأثيرها على المجالات الشخصية في حياة الفرد إذ تساعده على ضبط خبراته العاطفية وتوجيها في الاتجاه الإيجابي الداعم كما وترتبط إيجاباً بتقدير الذات والرضا عن الحياة والانفتاح على الخبرة وترتبط سلباً بالخوف من التقييم السلبي. (Castella et al, 2013: 573)

ويمثل الازدهار النفسي (Psychological Flourishing) جوهر الرفاه النفسي والعاطفي كما يمثل الشكل الأكثر جدوى للسعادة وجودة الحياة والاستمتاع بكامل جوانبها دون تجاهل لأوجه المعاناة الحياتية أو غيابها؛ إذ إنه مفهوم مركب من تألق الشخصية واستمتاعها، وجودة العلاقات بين جوانب الشخصية وارتفاع الأداء الوظيفي للشخص في ضوء التفاعلات بين شخصية الفرد وما يؤديه والسياق الاجتماعي الذي يعيش فيه مؤثراً ومتأثرا بشكل إيجابي وليس تحقيقاً لسعادته ورفاهه الذاتي على رفاه الآخرين وسعادتهم؛ إذ إنه حالة من السعادة المشتركة وبناءً متكاملا من المشاعر الإيجابية والأداء النفسي والاجتماعي للفرد أكثر من عدّه انعداما للمرض النفسي؛ إذ يمثل الازدهار نظرة شاملة داخل السياق الشخصي والاجتماعي للفرد كما يتضمن المشاعر الإيجابية كتقبل الذات والسيطرة على البيئة والاستقلالية ومعنى الحياة والمشاركة الاجتماعية والاندماج وتقدير الذات (Kent et al, 2020: 1)، فمن أهم ما قدمه علم النفس الإيجابي في السنوات السابقة هي التطبيقات العملية التي قاموا بتطبيقها تساعد الناس على التعرف على مكامن قوتهم و استعمال هذه القوى لتحسين مستويات السعادة لدى الأفراد بشكل ملحوظ و قدموا اقتراحات و طرق تمكن المعالجين و المرشدين النفسيين من استخدامها في بناء و توسيع نقاط القوة و التحمل لدى الإفراد

الذين يعانون من مرض او اضطراب نفسي مثل الذين يعانون من الضغوط الحياتية خلال مراحل حياتهم. (Cloninger et al, 2014: 821)

لذا خلال العقد الماضي أصبح هنالك اهتمام بالغ بدراسة الصفات الجيدة للشخصية (Good Character)، والتي هي من الأعمدة الأساسية لازدهار الأفراد والمجتمعات (Seligman, 2006: p36)، فقد أظهرت دراسة (Linley 2010) بان هنالك علاقة قوية بين قوى الشخصية الإيجابية والصحة النفسية وان استخدام قوى الشخصية في الأعمال اليومية تساعد على تحقيق الأهداف والشعور بالاستقلالية. (Linley et al ,2010: p15)

ويرتبط الازدهار النفسي بشكل كبير بالصحة النفسية للفرد ويعد مضاداً للاكتئاب والقلق والألم والتوتر، حيث تؤكد نظرية الازدهار على أهمية الصحة النفسية ومكوناتها النفسية والاجتماعية والانفعالية (Kainulainen, 2020: 4)، كما يبدو الازدهار النفسي في الوظائف النفسية المتضمنة في التمكين وتقدير الذات ومعنى الحياة والضغوط المدركة والوظائف الاجتماعية المتضمنة للتغيرات الاجتماعية الإيجابية والسلبية والدعم النفسي والتفاعلات السلبية. (Leibow et al, 2020: 414)

ويرتبط الازدهار النفسي بالرضا عن الحياة والعلاقات الإيجابية والأداء الوظيفي وأهداف الحياة والصمود النفسي واليقظة العقلية والتنظيم الانفعالي (Sonthalia, 2020: 311)، ويؤكد (Kent et al,. 2021) أن الازدهار النفسي يرتبط بجوانب وأهداف إيجابية متعددة في الشخصية ضمن سياقها الاجتماعي إذ يؤثر الازدهار بالضغوط النفسية واليومية والعلاقات السلبية وضغوط العمل والوحدة النفسية. (Kent et al,. 2021: 112)

وفي هذه السياق يشير كل من (Van & Meyers, 2011) بان ارتفاع مستويات الازدهار النفسي لدى العاملين في المؤسسات التربوية يؤدي إلى ارتفاع الاتجاه الإيجابي نحو العمل وبالتالي يؤدي ذلك إلى رفع كفاءة الموظفين في تلك المؤسسات (Van& Meyers, 2011: 2). أما (Forest & et al ,2012) فيؤكدون بان لقوى الشخصية ونموها لدى الأفراد أثر بالغ في زيادة مستويات الدافعية لديهم وتزيد لديهم الرغبة في العمل التطوعي. (Forest et al, 2012: 65)

و من التطبيقات المهمة لمفهوم الازدهار النفسي هي تأثيرها البالغ في الصحة النفسية الإيجابية ويعرف سليجمان الصحة النفسية الإيجابية بأنها حالة الصحة التي هي أكثر من عدم وجود المرض، فهي حالة تتواجد فيه المقومات الإيجابية للصحة مثل (الحب، التفائل، الصداقة) (Seligman, 2012: 207) و نتائج الأبحاث التي أجراها كريستوفر بترسون (Peterson, 2006) تؤكد على إن امتلاك السمات الشخصية الإيجابية مثل (الأمل ،اللطف، التنظيم الذاتي،

امتلاك منظور ناضج عن الحياة و الإنسانية) تساعد على التغلب على الصعاب و تحمي الأفراد من الآثار السلبية للضغوط و الصدمات. (Park& Peterson, 2008: 87)

لذا نشأت حاجة ماسة للاهتمام بالبرامج التدريبية التي تركز على الجوانب الوجدانية؛ لإن القضاء على التوتر أو التخفيف من حدته وضبط الانفعالات وفهم انفعالات الذات والآخرين وتكوين نظرة إيجابية نحو الذات والآخرين والتعامل مع الضغوط الحياتية المتنوعة، كما أن التربية المتكاملة التي تحاكي العقل والوجدان معا فمن غير المنطقي أن يتركز التدريب تركيزاً أساسياً على الجانب العقلي والمعرفي للمتدربين فقط بينما يتم إهمال الجانب الانفعالي الذي يمثل أهمية وفعالية كبرى في تطوير العملية التعليمية ومن ثم فأن التأكيد على الكفاءة الانفعالية والاجتماعية يمثل أهمية في نجاح العملية التعليمية ويؤدي إلى التوافق النفسي للعاملين في المجال التربوي والتعليمي إلى جانب الكفاءة الأكاديمية للأطفال. (مصطفى وآخرون، 2018: 170)

وفي السنوات الأخيرة تركز اهتمام علماء النفس المعرفي على دراسة الجانب العاطفي للعمليات المعرفية حيث أكدت النظريات والدراسات الحديثة على أهمية العواطف ودورها في الجانب المعرفي وفي تنشيط قدرات الأفراد على التفكير والإبداع وحل المشكلات وتلعب العواطف الإيجابية دوراً مهما في الجانب المعرفي للفرد، حيث تجعل تفكير الفرد أكثر تحليلا ومنطقية وتقلل من الوقوع في الأخطاء كما تنشط العواطف الإيجابية إبداعات الأفراد وتساعد في تنظيم المعلومات وتنمي القدرة على حل المشكلات كما تسهم في تسهيل العمليات المعرفية مثل التذكر والتفكير فضلا عن أنها تلعب دوراً في التوافق مع ضغوط الحياة اليومية التي يواجهها الأفراد. (الزهاوي، بدوي، 2018: 171)

وتشير دراسة (Aldao & Hoeksema, 2010) إلى وجود علاقة ارتباطية عالية بين تدني مستويات الاستراتيجيات التكيفية في التنظيم المعرفي العاطفي وأعراض القلق والاكتئاب وتعاطي المخدرات والتدخين، فعندما لا يستطيع أن يتوافق الفرد انفعالياً مع الأفراد الآخرين بشكل مناسب فأنه يكون عرضة للشعور بالوحدة والاكتئاب مما يدفعه ذلك إلى القيام ببعض الأفعال السلوكية من أجل التخفيف مما يعانيه من مشاعر مؤذية مثل الإفراط في النوم أو محاولة تقمص بعض السلوكيات غير الحقيقية والتي لا تمت لذاته بصلة كالتملق من أجل الحصول على رضا الآخرين. (Aldao & Hoeksema, 2010: 217)

وتعد العواطف من الجوانب الحيوية في الشخصية لدورها الهام في سلوك الأفراد، فهي أما أن تسهم بالسلوك السوي أو أن تسهم بالسلوك المضطرب تبعاً لمستوياتها ودرجة مناسبتها للموقف، وقد أظهرت سنوات من البحث أن تنظيم العواطف Emotions regulation عن طريق المعارف Cognitions أو الأفكار Thoughts يرتبط بشكل وثيق مع الحياة البشرية وسوء تنظيمها يؤدي

إلى فقدان السيطرة على العواطف أثناء وبعد التجارب الضاغطة (Garnefski et al , 2002: 604) ، فعلى سبيل المثال، عندما نعايش أحداث الحياة السلبية Negative life events فإننا نميل إلى امتلاك أفكار نحو لوم ذواتنا Thought of blaming ourselves ، وربما عوضاً عن ذلك نلقى اللوم على الآخرين Blame others ، وربما قد نسهب في الحديث عن مشاعرنا من خلال الاجترار الفكري Ruminative ، وربما نحاول قبول هذه الأحداث و إعادة التقييم الإيجابي Positive reappraisals للموقف. (Garnefski & Kraaij, 2007: 142)

تلعب استراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي دوراً مهماً في التكيف الناجح وفي الحد من الأعراض النفسية التي قد تتطور الى أشكال من الاضطراب النفسي، وتشمل هذه الاستراتيجيات الفسيولوجية العصبية، والعمليات المعرفية، ومعالجة المعلومات، وترميز الإشارات الداخلية، فضلاً عن الآليات السلوكية، مثل اختيار الاستجابة او تنظيم متطلبات المواقف المألوفة او المشابهة وتعمل هذه الآليات على تنظيم المهام الأساسية التي يحفزها الموقف من حيث استقرارها او بقائها (Krohne et al., 2002) ووفقاً لنموذج عملية التنظيم العاطفي (Gross, 1998) يمكن تنظيم المشاعر في عملية توليد الانفعال عبر المراحل الخمسة الآتية: اختيار الموقف، تعديل الموقف، إظهار الاهتمام، تغيير الإدراك، وتشكيل الاستجابات. (عبد القادر، 2018: 20)

إن تنظيم العواطف يتضمن القدرة على الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية وحسن التميز بينهما والوعي بالعلاقة بين الأفكار والأحداث والتحكم في العواطف السلبية وتحويلها إلى عواطف إيجابية والتغلب على القلق والاكتئاب وممارسة المهارات الاجتماعية بفاعلية وتوجيهها إلى تحقيق الإنجاز والتفوق وفهم كيفية التعامل مع الآخرين وتوصلت دراسة (Wang & Law, 2002)، إلى أن تنظيم العواطف يساعد الأفراد على الاستفادة من عواطفهم من خلال توجيهها نحو أنشطة بنّاءة وأداء فعال كما أن تنظيم العواطف ييسر العمليات المعرفية حيث يساعد الفرد على المعالجة المعرفية للمعلومات بطريقة فعالة؛ إذ تسهم العواطف في توجيه التركيز نحو الموضوعات المهمة مثل اتخاذ القرارات والاختيار من بين البدائل وزيادة المرونة في معالجة المعلومات. (مصطفى وآخرون، 2018: 171)

وإن تلك الاستراتيجيات التي يستعملها الأفراد لتغير الخبرات التي يمرون بها أو يستعملونها للتعبير عن عواطفهم من حيث القدرة والشدة تتضمن استراتيجيات تكيفية تهدف إلى الزيادة أو الحفاظ على المشاعر الإيجابية كاستراتيجية إعادة التقييم الانفعالي وأخرى لا تكيفية تتمركز حول الاستجابة وترتبط بقلة الخبرة وضعف تعرف وتمييز المشاعر الإيجابية أو التعبير عنها" (الخولي ،2015) ومن جهة أخرى يُعدُّ التنظيم العاطفي من العوامل المؤثرة على قدرة الفرد على التواصل الاجتماعي والمشاركة في المواقف الاجتماعية والاهتمام بها (السيد، 2012: 661)، ويشير

(Feldman, et. al, 2004) إلى أن الوعي الانفعالي لدى الفرد هو أكثر الأشكال تعقيداً؛ لكونه على وعي ودراية بالانفعالات المختلطة في السياقات الاجتماعية ولا يقتصر فهم الأفراد ذوي الوعي الانفعالي المرتفع على خبراتهم الانفعالية الشخصية وإنما يشمل أيضاً الوعي بالخبرات الانفعالية لدى الأفراد الآخرين، ولهذا يمثل الوعي الانفعالي الفعال مكوناً أساسياً لكثير من العمليات الانفعالية ويعد سمة للسلوك الكفء انفعالياً ، وإذا كان كل انفعال يعبر عنه بشكل منفصل فإن الفرد يستطيع أن يفهم سبب انفعاله والسياق الخاص الذي يُستثار الفرد به والأحاسيس الجسمية وقواعد العرض المناسبة والميول العقلية الفريدة للانفعال في الموقف الخاص، وتكمن المستويات العليا من الوعي الانفعالي المعرفي لدى الأفراد من خلال التفاعل بجدّية ضمن بيئاتهم الاجتماعية. (Feldman et al, 2004: 397)

وأشار (عبد المنعم, 2012) إلى ضرورة الاهتمام بالمهارات الوجدانية للفرد على اعتبار أنها وسيلة من وسائل توافق الفرد مع التغيرات المتلاحقة والمتصارعة التي تحيط به، انطلاقاً من أن انفعالات الفرد من أهم المؤثرات في توجيه سلوكه بصفه عامة وتفكيره وإصداره للأحكام واتخاذ القرارات بصفة خاصة، وذلك باعتبار أن الإدراك السريع للانفعالات يسمح بردود أفعال انفعالية وسلوكية سريعة ودقيقة؛ لأنه بدون هذه المهارة يصبح الفرد غير قادر على مواجهة التحديات والصعوبات بطريقة ملائمة. (مصطفى وآخرون، 2018: 172)

ويشير كارنفسكي و كاريج (Garnefski & Kraaij , 2006) بأن التنظيم المعرفي العاطفي يرتبط بمفهوم الأساليب المعرفية في التعامل مع الضغوط والتي تركز على الانفعال؛ محاولةً للتخفيف من حدة العواطف السلبية الناتجة عن الضغوط، وقد أكدت الدراسات التي أجريت على المراهقين والراشدين على وجود علاقة بين استراتيجيات الاجترار والتفكير الكارثي للأحداث السلبية ولوم الذات وبين القلق والضغوط والغضب وأن استعمال الاستراتيجيات في أعلاه يجعل الفرد أكثر عرضة للإصابة بعدة من الاضطرابات الانفعالية، وأن استعمال الاستراتيجيات التكيفية كإعادة التقييم الإيجابي وإعادة التركيز على الجوانب الإيجابية والتخطيط يساعد الأفراد على التعامل الجيد مع هذه الأحداث السلبية الضاغطة وبالتالي يقلل من احتمالية التعرض لهذه المشكلات الانفعالية مما يؤكد أهمية التدخل والإرشاد النفسي والتدريب على استعمال هذه الاستراتيجيات التكيفية الفعالة في الحد من التعرض لهذه الاضطرابات. (Garnefski & Kraaij , 2006: 1060)

وتنظيم الانفعال لا يهدف إلى تجنب او إزالة الانفعالات غير التكيفية واستبدالها بانفعالات تكيفية وإنما يهدف إلى التأثير على هذه الانفعالات وتعديل مستوياتها لتقديم استجابات تكيفية مع البيئة مما يساعد على خلق نوع من التوازن بين البيئة المحيطة به ليشعر بالاستقرار العاطفي. (Gross, 2014: 533)

كما أكد (Mayer & Salovey, 2002) على أهمية التيسير الانفعالي للتفكير أو توظيف الانفعالات والتركيز على الكيفية التي يدخل بها الانفعال إلى النظام المعرفي ويغير المعرفة، حيث تكسب هذه القدرة الفرد على وصف الأحداث الانفعالية التي تؤثر في المعالجة العقلية للمعلومات، أي أن هذه القدرة توضح كيف أن الانفعالات تؤثر على النظام المعرفي وإمكانية توظيفه لحل المشكلات والاستنتاج وصنع القرار واتخاذ القرارات الصحيحة. (الزهاوي، بدوي، 2018: 171)

ويتضمن تنظيم المعرفي العاطفي عدداً من الاستراتيجيات التي تهدف إلى تغيير الخبرة أو التعبير عن الانفعال، وتؤدي المستويات المنخفضة من الوعي الانفعالي إلى استراتيجيات تنظيمية أقل تكيفاً لدى الأفراد لذا فأن الأفراد ذوي الوعي الانفعالي المنخفض لديهم صعوبة في الحصول على المعلومات بشأن موقفهم الحالي من انفعالاتهم. (Izard et al, 2011:45)

كما أشار كل من بامبر واشنايدر (Bamber& Schneider, 2016) أن من أهم الأساليب المعرفية للتغلب على الضغوط النفسية هي تنظيم الانفعال كما أنها تساعد على المرونة في الاستجابة لردود الأفعال المتمثلة بالأفكار والاستجابات الفسيولوجية والانفعالية وهذا ما يؤدي إلى قدرتها على إدارة السلوك وتجاهل جميع ما يحيط بالفرد من ضغوط نفسية والاهتمام والتركيز على الأمور المهمة التي تحتاج إلى الإنجاز (بن دايل، 2020: 415)، وهذا يقودنا إلى ما أشارت إليه الدراسات حول الآثار الإيجابية المترتبة لليقظة العقلية ودورها في التغييرات السلوكية لدى الأفراد وعلاج حالات القلق والاكتئاب ودورها في الإبداع التنظيمي لديهم وبرامج إعداد المعلمين و رفع المستويات التحصيلية للطلبة (الضبع ومحمود، 2013: 12)، كما يمكنها أن تسهم في خفض الضغوط النفسية والمهنية وتحسين بيئة العمل والتخلص من الآلام المزمنة (Feron, 2006: 534)، وتحسين النتائج الدراسية وتقبل الذات لدى الأفراد. (Riggs & Greenberg, 2019: 500)

تعمل اليقظة العقلية على توسيع الرؤية وزيادة الفرص وتسهم على رفع المرونة والقدرة على التعامل مع كل ما هو جديد في البيئة وتنبه إلى ما فيه من الإمكانات على إظهار المعلومات التي تفرضها الرؤية الضيقة التي تفرض الروتين والجمود الذي يتسم بالثبات والسلوك التلقائي، فاليقظة العقلية تقضي على مثل هذا النوع من السلوك الذي يدور في حلقة مفرغة حاجباً حيوية التحولات التي تحصل في بيئات العمل وممارسة العادات العقلية التي تميل إلى الرتابة والتكرار. (Masten& Reed, 2002: 81)

لذا وجد توجه لدى الباحثين نحو العمل على دارسة المتغيرات التي تحد من شعور الفرد بالقلق ومن ثم تعمل كعوامل مخففة من الإحساس بأعراضه ومنها اليقظة العقلية التي تتعدد الأدلة البحثية على أن لها تأثيرات إيجابية في التعامل مع المواقف الضاغطة، حيث بدأت الدراسات تتبلور

حول العمليات التي ربما تساعد على التعامل مع الضغوط وشرح تأثيراتها وتتضمن العمليات المقترحة تغييرات في استعمال كل من: الانتباه، المعرفة، المشاعر، الاستبصار، المواجهة، وعدم التعلق، وتؤدي هذه العمليات بشكل مباشر أو غير مباشر باستعمال اليقظة العقلية إلى نتائج مفيدة. (Brown& Ryan, 2007: 215)

ويشير هاسكر (Hasker, 2010) إلى أن استعمال اليقظة العقلية تنمي وعي ما وراء المعرفة الذي يتم تعلمه لملاحظة الأفكار أو المشاعر مثل: التفكير والعاطفة دون إدراك أنها واقع مطلق والتي نحتاج للعمل بموجبها لمواجهة المشاعر السلبية وتشجيع الفرد على تطوير منظور معرفي إيجابي للمواقف الحياتية (Hasker, 2010: 32)، كما أشارت نتائج توصل إليها جرو وآخرون (Grow et al, 2015) إلى أن استعمال تقنيات اليقظة العقلية تساعد الأفراد على التصالح مع ذواتهم وخاصة الذين يعانون من ضغوط واضطرابات صورة الجسد ويخفض لديهم اعراض القلق والاكتئاب فاليقظة العقلية تعمل على رفع مستويات الإرادة وتسهم بتعزيز الوعي وملاحظة الذات وتقلل من الالتزامات الحرفية بالأفكار والمعتقدات وقد استعمل العلاج المعرفي المعزز باليقظة العقلية في علاج عدّة الحالات مثل الاضطرابات النفسية التي يصاب بها كثير من الأفراد والاكتئاب والآلام المزمنة والتدخين وضغوط العمل وغيرها. (Perkins& Richard, 2000: 30)

كما أن معرفة معلمات الرياض بمتطلبات الأطفال في هذه المرحلة تساعدهن على إدارة الموقف التعليمي والتعامل مع الأطفال بشكل مناسب مما ييسر عليهن إنجاز المهام التعليمية والتربوية في الرياض بما لا يشكل عائقا في أداء ما هو مطلوب منها وما يترتب عليه من تحسين الواقع النفسي لديهن وتعد منهجية هلب (HELP) من أهم البرامج التي تسهم في تحديد نقاط القوة والضعف في أغلب جوانب النمو لدى الأطفال مما تساعد المعلمات على تقييم مدى تقدم الأطفال وتحديد احتياجاتهم بدقة وبشكل مبكر. (Bagnato et al, 1989: 55)

وأن العلاقة الارتباطية بين الضغوط الحياتية والاضطرابات النفسية قد تأكدت تماماً من خلال البحوث النفسية وهذا يعني وجود عوامل أخرى وسيطة ربما تلعب دوراً هاماً في العلاقة بين الضغوط والاضطرابات النفسية أي أن الاستراتيجيات المعرفية التي يستعملها الأفراد في تنظيم انفعالاتهم في الاستجابة للأحداث الحياتية الضاغطة قد تلعب دوراً هاماً كعوامل وسيطة في العلاقات بين التعرض لهذه الأحداث وبين أعراض القلق والاكتئاب.

وبناءً على ما تقدم يمكن بيان أهمية البحث الحالي، بإيجاز عدة جوانب نظرية وتطبيقية:

الأهمية النظرية:

- تهتم الدراسة الحالية بشريحة المعلمات وهي أحد شرائح المجتمع العراقي والتي تتعرض إلى الضغوط بشكل يومي ولأسباب مختلفة.

- تركز هذه الدراسة على أهمية التعرف على الأساليب والاستراتيجيات التي تستخدمها المعلمات وتقترح الحلول والبدائل التي من الممكن أن تخفف من أعباء مهنة التربية والتعليم في الطفولة المبكرة.
- رفد المكتبة العربية والعراقية بمفاهيم حديثة في علم النفس الإيجابي والصحة النفسية الإيجابية.
- يمكن الاستفادة من النتائج والأدوات المستعملة في الدراسة الحالية في مجال التدريب النفسي والتربوي؛ للحد من التأثيرات السلبية الناتجة من حدة الانفعالات في بيئات العمل والأحداث الحياتية السلبية الضاغطة.

وتبرز الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة في إمكانية الإفادة من نتائجها في المجالات التربوية وكما يأتي:

- توفر الدراسة الحالية أداة مهمة تستعمل لقياس استراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي لدى معلمات رياض الأطفال وفئات عمرية أخرى مقاربة ضمن ثقافتنا المحلية وهذا يمثل إضافة جديدة إلى ما موجود من مقاييس يمكن الاستفادة منها على الصعيد التطبيقي.
- تُعد الدراسة العلمية لطبيعة الاستراتيجيات المستعملة من قبل المعلمات ومحاولة تعديلها من غير التكيفية إلى تكيفية وآثارها الإيجابية المختلفة على الجوانب النفسية والاجتماعية والمهنية لدى شريحة المعلمات ذات أهمية تطبيقية تلتقي مع ما تهدف إليه المؤسسات التربوية في إحداث النمو المرغوب في الجوانب أعلاه لدى الملاكات التربوية، للارتقاء بالواقع التعليمي؛ بغية الوصول إلى جيل سليم معافى يتمتع بنظرة إيجابية وصحة نفسية.
- للدراسة الحالية أهمية تطبيقية كونها أداة تشخيصية كما يتوقع أن تكون لنتائجها دوراً وقائياً، فهي تشخيصية؛ لأنها تحاول تحديد أهم الجوانب التي تشكل مواطن ضعف أو نقاط قوة في طريقة مواجهة الأفراد للضغوط الحياتية، وإذا تم توظيف النتائج وترجمتها إلى أساليب تنموية للجوانب الشخصية لدى الأفراد المعرضين لضغوط وإبعادهم عن استراتيجيات غير التكيفية والنظرة التشاؤمية فهي تعني وقاية هذه الفئة من الوقوع في مغبة الاضطراب النفسي.

3.1 أهداف البحث:

يستهدف البحث الحالي التعرف على:

أ. **استراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي المستعملة من قبل معلمات رياض الأطفال.**

ب. **أثر برنامج هلب (HELP) في تعديل استراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي لدى معلمات الرياض في محافظة كربلاء.**

ولأجل التحقق من هذا الهدف وضعت الفرضيات الآتية:

- يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (0,05) بين درجات أفراد المجموعة التجريبية الأولى والضابطة من معلمات رياض الأطفال في مقياس استراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي البعدي.
- يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (0,05) بين درجات أفراد المجموعة التجريبية الأولى من معلمات الرياض الأطفال في مقياس استراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي القبلي والبعدي.
- لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (0,05) بين درجات أفراد المجموعة التجريبية الأولى من معلمات الرياض الأطفال في مقياس استراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي. البعدي والتتابعي.

ج. **أثر برنامج اليقظة العقلية للازدهار النفسي في تعديل استراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي لدى معلمات الرياض في محافظة كربلاء.**

ولأجل التحقق من هذا الهدف وضعت الفرضيات الآتية:

- يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (0,05) بين درجات أفراد المجموعة التجريبية الثانية والضابطة من معلمات الرياض الأطفال في مقياس استراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي البعدي.
- يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (0,05) بين درجات أفراد المجموعة التجريبية الثانية من معلمات الرياض الأطفال في مقياس استراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي القبلي والبعدي.
- لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (0,05) بين درجات أفراد المجموعة التجريبية الثانية من معلمات الرياض الأطفال في مقياس استراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي. البعدي والتتابعي.

4.1 حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي بمعلمات رياض الأطفال الحكومية في مركز محافظة كربلاء المقدسة للعام الدراسي (2020–2021).

5.1 تحديد المصطلحات:

أ. استراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي:

- **كارنفسكي وآخرون (Garnefski& et al,2001):** " هي تلك العمليات المعرفية الانفعالية التي تساعدنا على تنظيم وإدارة انفعالاتنا ومشاعرنا فضلاً عن المحافظة على سيطرتنا الانفعالية وعدم الانغمار بمستوى عالٍ فيها كما هي المشاعر السلبية" (Garnefski& et al,2001: 1313).
- **كروس (Gross,2001):** " إنها تلك العمليات المعرفية المسؤولة عن تقييم ومراقبة التفاعلات الانفعالية عند مواجهة المواقف أو الأحداث الضاغطة أو مهددة أو تحتاج إلى المشاركة انفعالية مع الآخرين" (Gross,2001: p65).
- **السيد (2012):** "هي مجموعه من أساليب التفكير التي يستخدمها الفرد بعد التعرض لأحد الأحداث الحياتية الضاغطة وذلك للحد من التأثيرات الانفعالية السلبية الناتجة عن هذه الأحداث" (السيد، 2012: 661).

- **التعريف النظري:** تبنى الباحث تعريف (الكارنفسكي وآخرون) (Garnefski et al,2001) كتعريف نظري للاستراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي، كما أيضا تبنّى الباحث تعاريف (كارنفسكي وآخرون) (2001) للمكونات المقياس وكما يأتي:
  - **التقبل (Acceptance):** "يشير إلى الأفكار التي تتعلق بتقبُّل الفرد للخبرات والأحداث السلبية، وتعايشه معها أو استسلامه لها".
  - **إعادة التركيز الإيجابي (Positive Refocusing):** "تشير إلى التركيز على الجوانب الإيجابية والخبرات السارة وتجاهل التفكير في ظروف الحياة الضاغطة".
  - **إعادة التقييم الإيجابي (Positive Reappraisal):** "تشير إلى إعادة تقييم الموقف الضاغط ومحاولة إيجاد معاني إيجابية فيه ومحاولة التعلم والاستفادة منه في تحقيق النمو الشخصي".
  - **رؤية الموقف من منظور آخر (Putting in to Perspective):** "تشير إلى اعتقاد الفرد في عدم خطورة الأحداث الضاغطة والتقليل من أهميتها ووضعها في حجمها

الحقيقي ومقارنتها بخبرات أخرى قد تكون أكثر خطورة مما تعرض لها أو تعرض لها الآخرون".

- **إعادة التركيز على التخطيط (Refocus on Planning):** "تشير إلى التفكير فيما ينبغي القيام به للتعامل مع الظروف الضاغطة، واتخاذ خطوات عملية لمواجهتها والتخفيف من آثارها السلبية".
- **الاجترار (Rumination):** "التركيز المستمر على الأفكار والمشاعر الحزينة التي ترتبط بالأحداث السلبية".
- **التهويل، التفكير الكارثي (Catastrophizing):** "اعتقاد الفرد في الأفكار التي ترتبط بتضخيم الموقف والمبالغة في خطورته وتصويره على أنه كارثة لا يمكن تحملها".
- **لوم الآخرين (Other Blaming):** "اعتقاد الفرد في مسؤولية الآخرين عما مرَّ به من خبرات وظروف سلبية غير سارة".
- **لوم الذات (Self–Blame):** اعتقاد الفرد في مسؤوليته التامة عما مر به من ظروف ضاغطة وأحداث سلبية (Garnefski& et al,2001: 1313).

- **التعريف الإجرائي:** هو الدرجة التي يحصل عليها المستجيب بعد إجابته على مقياس استراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي (التكيفية وغير التكيفية) المعتمد في هذا البحث.

ب. برنامج هلب (HELP):

- **لي وآخرون (Li et al, 2019):** "برنامج مبني على منهجية هلب للتقييم والذي يحدد الحاجات التدريبية للأطفال ويتابع نموهم وتطورهم ويضع خطة للمتابعة والتقييم" (Li& et al, 2019: p62).
- تبنى الباحث تعريف (Li& et al, 2019) كتعريف نظري لبرنامج هلب (HELP) لكونة التعريف النظري المعتمد لبرنامج هلب (HELP).
- **التعريف الإجرائي:** الخطوات العملية التي سيقوم بها الباحث من خلال البرنامج التدريبي المصمم على وفق الأساليب والفنيات الخاصة بمنهجية هلب في تأهيل معلمات رياض الأطفال للعمل التربوي في الطفولة المبكرة.

ج. برنامج اليقظة العقلية للازدهار النفسي:

- يونك وآخرون (Young et al, 2019): "نوع من أنواع البرامج التي تدمج تقنيات اليقظة العقلية والعلم النفس الإيجابي كتوجه جديد لزيادة مستويات الرفاهية" (Young et al,2016: p1401).
- تبنى الباحث تعريف (يونك وآخرون) (Young et al, 2019) كتعريف نظري **لبرنامج اليقظة العقلية للازدهار النفسي،** لكونه التعريف النظري لبرنامج اليقظة العقلية للازدهار النفسي.
- **التعريف الإجرائي:** الخطوات العملية الذي سيقوم بها الباحث من خلال البرنامج التدريبي المصمم على وفق الأساليب والفنيات الخاصة في اليقظة العقلية.

1.2 توطئة:

يتناول هذه الفصل عرضا مفصلا عن الخلفيات النظرية للمفاهيم الواردة في هذا البحث والدراسات السابقة التي أجريت على متغيرات البحث والمصطلحات ذات العلاقة بمواضيعها والتي تتناول استراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي وبرنامجي هلب (HELP) واليقظة العقلية للازدهار النفسي وآثارها النفسية والاجتماعية الإيجابية على أفراد المجتمع.

2.2 المحور الأول: استراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي:

يتعرض الإنسان يومياً لعدة انفعالات مؤلمة من الأحداث الحياتية السلبية والتي تدور وفقاً للتراث السيكولوجي حول ثلاثة محاور رئيسة وهي: الأحداث المتعلقة بالفقد كفقدان أفراد الأسرة أو الأصدقاء أو المال أو المنصب، والأحداث الحياتية السلبية المتعلقة بالجانب الصحي: كإصابة الشخص أو أحد أفراد الأسرة أو الأصدقاء بأحد الأمراض المزمنة، فضلا عن الأحداث الحياتية المتعلقة بالعلاقات بين الفرد والآخرين كالطلاق والشجار الأسري والتعرض لسوء المعاملة من الآخرين وعلى الفرد أن يحاول جاهداً التقليل من التوتر الناشئ عن هذه الانفعالات السلبية؛ وذلك من خلال استعمال عدّة من الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم العواطف والمشاعر.

اجمع الباحثون (Lazarus & Folkman, 1984; Aldwin& Revenson, 1987; Gorgen, Hiller& Witthoft, 2014) على أهمية دراسة مدى تأثير الضغط النفسي، وقد أفادوا ان الكيفية التي يتعامل بها الأفراد مع الضغط يمكن ان تقلل او تضخم من أثار أحداث الحياة السلبية وظروفها، ولا يقتصر ذلك على الضائقة العاطفية والأداء على المدى القصير فحسب ولكن يمتد تأثير ذلك على المدى البعيد على صحة الفرد الجسمية والنفسية وعلى تطور الاضطرابات النفسية او الحد من هذا التطور وما زال هناك اهتمام بين الباحثين بكيفية فحص طرق التعامل والاستراتيجيات الأساسية المستخدمة لتصنيف كيفية تعامل الأفراد عند مواجهة المواقف المزعجة ومشاكل الحياة المعقدة، وهي ما يعبر عنه بالاستجابات التي تصدر عن إدارة المواقف الضاغطة وأحداث الحياة المزعجة، مثل هذه الاستجابات تتنوع وتختلف من فرد لآخر; فبعض الأفراد يبحثون عن المساعدة وهناك من يلجا الى الإنكار او التجنب، في حين يركز آخرون على معالجة الموقف ويحاولون حل المشكلات باتباع استراتيجيات التفكير العقلاني او إعادة البناء المعرفي، وتصف الاستراتيجيات ما يحدث في الواقع أثناء التعامل مع المواقف المتعددة (Skinner, Edge, Altman & Sherwood, 2003) وكما وضح بيرلن وشولر (Pearlin & Schooler, 1978) فان "استجابات التعامل المحددة هي السلوكيات والإدراكات والتصورات التي ينخرط فيها الأشخاص عندما يواجهون مشاكل حياتهم" حيث تترك الآليات آثاراً على المدى البعيد او القريب على الصحة النفسية والجسمية للفرد. (عبد القادر، 2018: 18)

يشير الشمسي (2010) أن الانفعال أقل انفعالية من العاطفة واشد بقاء فهي أي العاطفة تنظيم وجداني مكتسب او استعداد ثابت نسبيا ومركب من عدة انفعالات تدور حول موضوع معين، فهي تتكون من تكرار ارتباط الفرد بموضوع العاطفة في مواقف مختلفة ترضي فيه دوافع مختلفة وتثير في نفسه مشاعر سارة او تحبط لديه بعض الدوافع وتثير في نفسه مشاعر مؤلمة ومنفرة (الشمسي, 2010 :62)، ان الانفعالات لها أثر قوى في استثارة السلوك وتوجيهه او إعاقته والتوقف عنه فالانفعال هو نوع خاص من الدوافع اذ أن اغلب أنواع السلوك الصادر عن الدوافع يتزامن عادة بانفعال من مستوى ما. (الوقفي، 1998: 356)

ويعد تنظيم الانفعال من العوامل المؤثرة على قدرة الفرد على التواصل الاجتماعي والمشاركة في المواقف الاجتماعية والاهتمام بالعلاقات الاجتماعية والتوافق الاجتماعي والانفعالي في مختلف المراحل النمائية، ويعد القلق والاكتئاب من الاضطرابات النفسية الناتجة عن الصعوبات في تنظيم الانفعال حيث يرى عددٌ من علماء النفس أن الأفراد الذين لا يستطيعون إدارة انفعالاتهم بصورة فعالة حينما يتعرضون للأحداث الحياتية السلبية اليومية يكونون أكثر عرضة للقلق والاكتئاب، ويرتبط نجاح الأفراد في تنظيم انفعالاتهم بجودة الصحة الجسمية والنفسية والأداء الوظيفي والأكاديمي، أما الصعوبات في تنظيم الانفعال فترتبط بالعديد من الاضطرابات النفسية كالبارانويا واضطراب الشخصية الحدية والاكتئاب والقلق العام والقلق الاجتماعي واضطرابات التغذية والإدمان. (Aldao et al, 2010: p 218)

وعلى الرغم من حداثة الاهتمام بموضوع استراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي إلا ان الإشارة اليه تعود الى وقت سابق، اذ تم طرح موضوع تنظيم الانفعالات من قبل فرويد عام (1923)، عندما بدا بفحص العلاقة بين السيطرة على الاندفاعات العاطفية (Control of affective impulses) والصحة النفسية وكما أشار باروت (Parrott, 1993) بان من الممكن ان ينشأ التنظيم المعرفي العاطفي بصفته آلية مركزية لتنظيم الحالات الانفعالية من خلال توليد ومعالجة أنواع معينة من الأفكار او الذكريات ووضح باور (Bower, 1981) نظرية الشبكة الانفعالية (Network theory of affect) والتي توفر إطارا نظرياً لدراسة العلاقة بين الحالات العاطفية وبعض العمليات المعرفية (على سبيل المثال استدعاء المواد العاطفية) وتطبق هذه النظرية على تنظيم الانفعالات، وتتنبأ بأفكار الفرد واستجاباته الحرة وأحكامه التي تنسجم مع حالته العاطفية الراهنة. (عبد القادر، 2018: 20)

وقد بينت الدراسات (Sakakibara& Endo, 2016; Mark–Ribiczey, Miklosi & Szabo, 2016) ان تنظيم الانفعالات ضروري للوصول الى مستويات مقبولة التكيف، حيث ان هناك علاقة تربط بين استخدام التنظيم المعرفي العاطفي وخاصة المتمثلة في لوم الذات،

والاجترار، وتهويل الأمور، وإعادة التقييم الإيجابي وبين التكيف الانفعالي والعاطفي لذلك توجه الانتباه في السنوات الأخيرة بشكل خاص على التنظيم المعرفي العاطفي. (عبد القادر، 2018: 18)

بدا العمل التجريبي حول تنظيم الانفعالات من خلال الدراسات السيكو دينامية لآليات الدفاع النفسي والتي ولدت أعمال تجريبية حول العوامل التي تؤثر على قدرة الفرد في التعامل مع المواقف الضاغطة.

بناءً على هذه الدراسات، تصور النماذج المعاصرة الانفعالات بانها تنشا عن أنظمة الدماغ التي تقيم أهمية المحفزات فيما يتعلق بأهداف واحتياجات الأفراد، ويمكن ان تشمل التقييمات مراحل متعددة وأنماط معالجة تكرس الانتباه المحفز وتقييمه والاستجابة له: ويعتقد ان استراتيجيات التنظيم الانفعالي تعمل من خلال التأثير على هذه العمليات بطرق مختلفة (Gross, 1998: 3). كذلك، يشير التنظيم الانفعالي الى جميع الاستراتيجيات التي تستخدم للحد من الانفعال، او الحفاظ عليه، او زيادته. وتتضمن استراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي نمط الشخصية والتطور المعرفي والاجتماعي (بما في ذلك مصادر المناعة النفسية Resilience) وعندما تكون منحازة فإنها ايضا تلعب دوراً بارزاً في تطوير الاضطرابات الانفعالية والحفاظ عليها. وفي الواقع فان مفهوم تنظيم الانفعال واسع جداً ويشمل مجموعة واسعة من العمليات الفسيولوجية والسلوكية والمعرفية الشعورية واللاشعورية. (عبد القادر، 2018: 20)

1.2.2 مفهوم استراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي:

أوضح الخولي (2015) بأنها تلك الاستراتيجيات التي يستخدمها الأفراد لتغيير الخبرة التي يمرون بها أو يستخدمونها للتعبير عن انفعالاتهم من حيث القدرة والشدة، وتتضمن استراتيجيات إيجابية تهدف إلى زيادة أو الحفاظ على المشاعر الإيجابية كاستراتيجية إعادة التقييم المعرفي فالمشاعر غالبا ما تعد من السمات الإيجابية للحياة، إذ تساعد على توجيه انتباهنا إلى الجوانب الرئيسية في البيئة وتزيد من تفاعلنا معها من خلال زيادة دقة قراراتنا.

وأخرى سلبية تتمركز حول الاستجابة وترتبط بقلة الخبرة وضعف التعرف وتمييز المشاعر الإيجابية أو التعبير عنها. وتعرّف على أنها مجموعة من أساليب التفكير التي يستخدمها الفرد بعد التعرض لأحد الأحداث الحياتية الضاغطة وذلك للحد من التأثيرات الانفعالية السلبية الناتجة عن هذه الأحداث. كما تُعرّف بأنها الطرق المعرفية الواعية التي يستخدمها الفرد بهدف معالجة وضبط الاستثارة والمعلومات الانفعالية. (Garnefski & Kraaij, 2007: 141)

ويشير التنظيم المعرفي العاطفي إلى الطريقة المعرفية الواعية للتعامل مع استيعاب المعلومات المثيرة عاطفياً ، ويشير كل من (Domaradzka & Fajkowska, 2018) إلى أن التنظيم المعرفي للانفعال هو أفكار الفرد بعد المرور بحدث سلبي، ويرتبط مفهوم التنظيم المعرفي

الواعي للعواطف ارتباطا وثيقا بمفهوم المواجهة المعرفية، وهو أحد الفروق المهمة بين المنظورين هو أن كلا من أبعاد المواجهة المركزة على المشكلة والمركزة على العاطفة الشائعة تتضمن مزيج من الاستراتيجيات المعرفية والسلوكية بينما تبنى نظرية التنظيم المعرفي العاطفي على افتراض أن كلا من التفكير والفعل يشيران إلى عمليات مختلفة وبالتالي يتم الوضع في الاعتبار للاستراتيجيات المعرفي بطريقة نظرية محضة على أنها منفصلة عن الاستراتيجيات السلوكية كما يتمايز تنظيم الانفعال عن المفاهيم المرتبطة مثل المواجهة التي تشير إلى العمليات التي تحدث عن فترات زمنية طويلة (Gross, 2014: 8) أو الأنواع الأخرى من استراتيجيات الانفعال (مثل الاستراتيجيات السلوكية) التي ترتبط بأفعال معينة. (حرب، 2020: 134)

ولقد أظهرت سنوات من البحث أن تنظيم الانفعالات Emotions regulation عن طريق المعارف Cognitions أو الأفكار Thoughts يرتبط بشكل وثيق مع الحياة البشرية ويساعد الناس للحفاظ على السيطرة على انفعالاتهم أثناء أو بعد تجربة الأحداث الضاغطة أو المهددة Threating or Stressful events (Garnefski et al , 2002: 608) ، فعلى سبيل المثال ، عندما نعايش أحداث الحياة السلبية Negative life events فإننا نميل إلى امتلاك أفكار نحو لوم ذواتنا Thought of blaming ourselves ، وربما عوضاً عن ذلك نلقى اللوم على الآخرين Blame others ، وربما قد نسهب في الحديث عن مشاعرنا من خلال الاجترار الفكري Ruminative ، وربما نحاول قبول هذه الأحداث أو نقوم بإعادة التقييم الإيجابي Positive reappraisals للموقف. (Garnefski et al,2007: 144)

تنظيم المشاعر ترتبط بشكل إيجابي ليس فقط بالسمات الشخصية الإيجابية مثل مستويات أعلى من الرفاهية النفسية ومستويات أقل من الاكتئاب والقلق (Cicchetti, Ackerman, & Izard, 1995; Garnefski, Kraaij, & Spinhoven, 2001; Martin & Dahlen, 2005) ولكن ايضاً مع مستويات الإنتاجية والتكيف الاجتماعي سواء على المستوى الشخصي أو العملي. (John & Gross, 1988: 1305)

ويرتبط التنظيم المعرفي العاطفي بمفهوم الأساليب المعرفية في التعامل مع الضغوط والتي تركز على الانفعال وذلك كمحاولة للتخفيف من حدة الانفعالات السلبية الناتجة عن الضغوط وقد أكدت الدراسات التي أجرتها كلا من (Garnefski & Kraaij, 2004) وجود علاقة بين استراتيجيات الاجترار والتصور الكارثي للأحداث السلبية ولوم الذات وبين القلق والضغوط والغضب وأن استعمال تلك الاستراتيجيات يجعل الأفراد عرضة للإصابة بالعديد من الاضطرابات الانفعالية، أما استعمال الاستراتيجيات المعرفية الأخرى كإعادة التقييم الإيجابي وإعادة التركيز على الجوانب الإيجابية والتخطيط فيساعد الأفراد على التعامل الجيد مع هذه الأحداث السلبية الضاغطة وبالتالي

يقلل من احتمالية العرض لهذه المشكلات الانفعالية مما يؤكد أهمية التدخل والإرشاد النفسي والتدريب في الحد من التعرض لهذه الاضطرابات. (Martin &Dahlen, 2005: 1260)

حيث تميز (Granefski et al., 2001) بين الاستراتيجيات المعرفية (ماذا تفكر / تعتقد؟) والاستراتيجيات السلوكية (ماذا تفعل؟) عند تنظيم الانفعالات؛ لأن التفكير والفعل عمليتان مختلفتان يعملان في أزمنه مختلفة، وأن عمليات التقييم المعرفي (بالرغم من أنها ليست شعورية) بالضرورة تسبق عملية اتخاذ القرار، فالتخطيط كعملية معرفية تسبق تأدية الفعل إذ يحدد فيها الفرد وينتقي ويستخدم الحلول المتاحة للمشكلة أمثل استخدام ويشمل(تشكيل التفكير–حل المشكلات–ضبط الاندفاع–واسترجاع المعرفة) فالتخطيط من العمليات المعرفية التي تشمل القدرة على تعميم واستخدام الاستراتيجيات واستنباطها والقدرة على تنفيذ الخطط وتوقع النتائج والتوجيه والتحكم الذاتي ولذلك من المفيد تعليم الأفراد البدء بتخطيط أفعالهم قبل أداء الفعل بدلا من القيام بأفعال فورية بدون التركيز على المعارف المصاحبة لها. (حرب، 2020: 133)

إن صعوبات تنظيم الانفعال ترتبط أيضا مع المشكلات المرتبطة بالتباين في الصحة، على سبيل المثال وجد أن الأفراد الذين لديهم صعوبات في معالجة الاستجابات الانفعالية يمرون بفترات حزن حادة وصعبة وهم أكثر احتمالا أن يصابوا بالاكتئاب فقد وجد أن الأفراد المصابين بالكآبة يستعملون استراتيجيات مختلفة وظيفيا مثل الاجترار والتفكير الكارثي واستعمال أقل تواتر للاستراتيجيات التكيفية في انفعالاتهم وكنتيجة لذلك فإن الخبرة تضاعف شدة ومدة الانفعالات السلبية، وبشكل مماثل فإن المحاولات سيئة التكيف لتنظيم الانفعالات السلبية مثل (التجاهل، القمع) قد تم ذكرها أيضا في اضطرابات القلق وقد دعم ماكديرمونت وآخرون (2009) الدور المركزي للصعوبات في تنظيم الانفعالات في التنبؤ باضطراب الضغوط ما بعد صدمة في المجتمعات المعتمدة على الكوكايين، وقد أقرت الدراسات أن المرضى المصابين بنوبات الهلع أظهروا وضوحًا انفعاليًّا منخفضًا وصعوبةً في التمييز بين الاستثارات الجسدية والحالات الانفعالية.

على الرغم من أن الانفعالات قائمة على أساس بايولوجي فإن الناس يكونون قادرين في التأثير على الانفعالات التي يمتلكوها وأيضا الطريقة التي يتم التعبير فيها عن هذه الانفعالات. يسمى هذا تنظيم الانفعال (Emotion Regulation) ويشير إلى الفئة الواسعة من جميع العمليات الخارجية والداخلية المسؤولة عن المراقبة، وتقييم وتعديل الاستجابات الانفعالية خصوصاً خصائصها الحادة والمؤقتة منها لغرض تحقيق أهداف الفرد. (Garnefski, et al, 2002: 606)

وهناك حاجة للتفاعل الأمثل بين المعرفة والانفعال للتعامل مع المواقف السلبية حيث يحدد التفسير المعرفي استجابات الأفراد لهذه المواقف كما يعزى سبب الاضطرابات الانفعالية (في

النماذج الحديثة) إلى القصور في الضبط المعرفي (Cognitive Control) حيث ترتبط الصعوبة في ضبط الانفعالات السالبة بالأفكار والمعتقدات حول القلق واستعمال المواجهة غير التكيفية وتؤدي العمليات المعرفية دورا مركزيا في الانفعالات وتعد الاستراتيجيات المعرفية حاسمة لتحسين الحالة الانفعالية من خلال التغييرات في الانتباه والتفسير والذاكرة وتشير العلاقة الوثيقة بين المعالجة المعرفية والانفعالات إلى وجود عدة من الاستجابات المعرفية التي يمكن للأفراد استعمالها لتعديل استجاباتهم الانفعالية. (حرب، 2020: 133)

فنحن يومياً نختبر أحداثًا مثل منع أنفسنا من البكاء نتيجة الحزن أو منع أنفسنا من ثورة غضب عندما نكون غاضبين ونبقى هادئين في وجه الغضب، بدلاً من ضرب شخص يغضبنا نخمد غضبنا ونأخذ نفساً عميقاً بدلا من التهرب من منصة التحدث والخوف من الفشل يبتسم الفرد بشكل ودود للجمهور ويبدأ بالتحدث، في حياتنا اليومية يواجه الناس بشكل متواتر مواقف يديرون فيها انفعالاتهم والتعبير عنها ويتحكمون فيها خصوصا السلبية منها كي يكونوا قادرين على التصرف بشكل ناجح وكي يستجيبوا بشكل مناسب في المواقف المتاحة أمامهم. (Lozo, 2010: 41)

وتوكد النظريات الحديثة على الطبيعة الوظيفية للانفعالات ويوكد (Gross, 2008: 498) على طرق تسهيل الانفعالات للتكيف؛ لأنها توفر استجابات سلوكية جاهزة في متناول اليد، وتقوي ذاكرة الأحداث المهمة وتوجه التفاعلات بين الأشخاص، والانفعالات ليست دائماً مفيدة وكما أشار كروس وثومبسون (Gross & Thompson, 2007) أن الانفعالات تصبح مختلة وظيفياً عندما تكون من نوع خاطئ وعندما تأتي في وقت غير ملائم أو عندما تحدث بمستوى قوة غير مألوفة في هذه الحالات فأن الانفعالات تحتاج للتنظيم. (Gross& Thompson, 2007: 4)؛ لأن تنظيم الانفعال يتضمن العمليات التي نستخدمها للتأثير على الانفجار التلقائي لانفعالاتنا، ومن المهم أن نلاحظ أن تنظيم الانفعال لا يؤثر فقط على كيفية تعامل الفرد مع المواقف الضاغطة فهو يهدف إلى التأثير على الانفعالات المتمايزة والواضحة في أي اتجاه كانت شعورية او غير شعورية ويتضمن محاولات لزيادة حدة الانفعالات الإيجابية والسلبية والمحافظة عليها أو تقليلها. (Lozo, 2010: 42)

مع ذلك فأن الدراسة المعاصرة لتنظيم الانفعال هي توجه حديث نسبياً وقد تطور بسرعة خلال العشر سنوات الأخيرة رغم أن الاهتمام المفاهيمي بالموضوع هو قديم؛ لأن المنهج السايكودينامي لدراسة ميكانزمات الدفاع النفسية مثل العقلانية أو التسامي كان الأول في التعامل مع الموضوع. وبشكل مماثل فأن الاهتمام بطبيعة الضغوط واستراتيجيات التعامل والدراسة التطورية للتنظيم الذاتي تمثل المرحلة الأولى لمعالجة مفهوم تنظيم الانفعال. (Lozo, 2010: 42)

على الرغم من أهمية تنظيم الانفعال بالنسبة للتكيف فأن الأفراد يختلفون في قدرتهم وميلهم لإنجاز عمليات التنظيم، فهو يزودنا بهيكل علمي عن فكرة كون الأفراد يختلفون في المدى الذي عندهم ويهتمون ويعالجون ويستخدمون معلومات مثقلة بالانفعالات خاصة بالطبيعة الشخصية (تنظيم انفعالات الفرد الخاصة) وطبيعة ما بين الأشخاص (مثل تنظيم انفعالات الآخرين). (العديني، 2019: 133)

تشير (Garnefski et al, 2002) أن تعريف (Eisenberg et al, 2000) لتنظيم الانفعال يشير إلى مجال واسع من العمليات الفسيولوجية والانتباهية والمعرفية، على سبيل المثال بطريقة فسيولوجية تكون الانفعالات منظمة ذاتياً بواسطة نبضة سريعة، وزيادة معدل التنفس أو تقليله، والتعرق أو مصاحبات أخرى للاستثارة الانفعالية. كما ويمكن معالجة الانفعالات أيضا بواسطة مدى من المعطيات المعرفية اللاشعورية مثل عمليات الانتباه الانتقائي، تحريفات الذاكرة، الإنكار أو الإسقاط، يضاف إلى ذلك الإنفعالات يمكن تنظيميها بواسطة عمليات معرفية شعورية (التعامل الناجح) أو (عمليات أكثر شعورية) مثل إعادة البناء المعرفي، لوم الذات، التأمل أو التخويف. (Garnefski et al, 2002: 604)

2.2.2 أهمية استراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي:

- تلعب استراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي دور المعزز للصحة النفسية ودوراً وقائيا للعديد من المشكلات النفسية مثل القلق والاكتئاب والانتحار (Garnefski,2002).
- تعمل على تسهيل الدور التكيفي للانفعالات، ويقصد به الطريقة التي يعدّل بها الفرد انفعالاته ليستجيب بطريقة ذات مقبولية ومتوافقة مع محيطه. (عبد الحميد، 2021: 456)
- يمكن لاستراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي التنبؤ بالمشاكل الانفعالية على المدى البعيد. (Garnefski, Kraaij, 2007: 142)

لهذا ركزت (Garnefski, 2001) على بناء مقياس لقياس الجانب المعرفي من تنظيم الانفعال متضمناً هذا الجانب بتسعة استراتيجيات معرفية وهي (لوم الذات، التقبل، إعادة التركيز الإيجابي، إعادة التركيز على التخطيط، إعادة التقييم الإيجابي، رؤية من منظور آخر، التفكير الكارثي، لوم الآخرين، الاجترار). (Garnefski et al, 2001: 1313)

إن تنظيم الانفعال من خلال الأفكار والمعارف يرتبط بشكل معقد مع حياة الإنسان ويساعد الناس على التحكم بانفعالاتهم وتنظيمها والاستمرار في السيطرة عليها ولا يصبحون منغمرين في مشاعرهم مثلا خلال أو بعد خبرة التهديد أو الأحداث الضاغطة. (Garnefski et al, 2002: 604)

وتعتمد فعالية استراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي على عدة أمور منها: مدى مناسبة الاستراتيجية للموقف أو المشكلة التي يتعرض لها الفرد فكلما كانت الاستراتيجية مناسبة تمكن الفرد من التحكم بانفعالاته، ويساعده ذلك على حل المشكلة، بينما اختيار استراتيجية غير مناسبة يفاقم حجم المشكلة ويقلل من احتمالات الحل الناجع لها بل استعمال استراتيجية غير مناسبة للموقف تعدّ إحدى أسباب صعوبات تنظيم الانفعال،(Gratz, Roemer 2004: p42) ومثال ذلك استعمال إعادة التقييم في بعض المواقف التي تكون فيها الانفعالات قوية وفورية وذات أساس إدراكي أو في الموقف التي مازالت تحت السيطرة لا يكون هو الخيار الأفضل. (عبد الحميد، 2021: 456)

كما توجد فروق بين الأفراد عند استعمال هذه الاستراتيجيات والتي تعود إلى مجموعة من العوامل منها التكوين النفسي – الأبعاد الشخصية – الصلابة والتفاؤل – التقييمات – نوع ومستوى الخبرة الانفعالية – نضج الفرد وعمره. (سلوم، 2015: 31)

فيما تعود الفروق التي تكون داخل الفرد نفسه عند اختياره للاستراتيجية إلى عدة أمور منها:

- سهولة استعمال الاستراتيجيات مع السياق والمواقف الذي تطبق فيه والذي يحدد درجة فعاليتها فمن المعلوم أن استراتيجية الكبت تترك آثارا سلبية على الصحة النفسية وتؤدي إلى زيادة الاضطراب الانفعالي ومع ذلك نجد أنها فعالة في الظروف الطارئة.
- درجة تناسب الاستراتيجيات مع السياق والموقف الذي تطبق فيه والذي يحدد درجة فعاليتها فمن المعلوم أن استراتيجية الكبت تترك آثارا سلبية على الصحة النفسية وتؤدي إلى زيادة الاضطراب الانفعالي ومع ذلك نجد أنها فعّالة في الظروف الطارئة.
- درجة التنويع في استعمال الاستراتيجيات يميل الأفراد إلى استعمال مجموعة واسعة من الاستراتيجيات في نفس الوقت عندما يواجهون الأحداث الضاغطة. (سلوم، 2015: 33)

3.2.2 العمليات المعرفية واستراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي:

تكمن أهمية العمليات المعرفية في كل مرحلة من مراحل تعاملنا مع المواقف المجهدة وكيفية التفاعل معها وذلك من عدة اتجاهات:

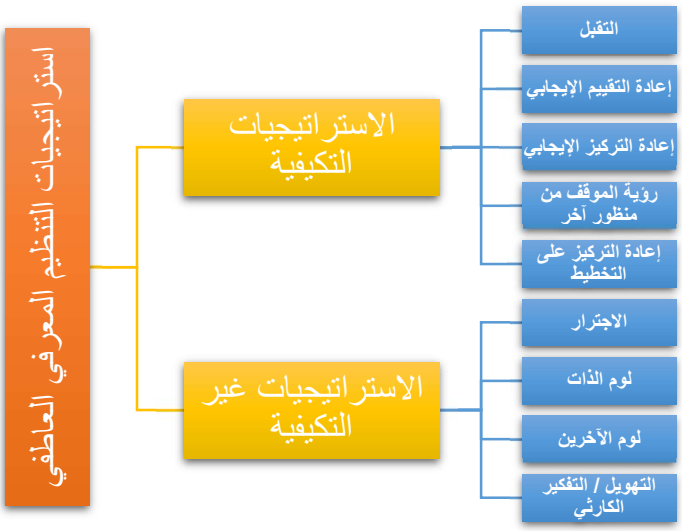
- يمكن اعتبار الموقف سلبي من خلال تقييم الفرد له.
- في الموقف السلبي التحيزات التلقائية السلبية تميل إلى التزايد وفي الوقت نفسه يتم تجاهل الجوانب الإيجابية للموقف، ففي حالات القلق يميل الأفراد تلقائياً إلى تخصيص انتباههم إلى الإشارات السلبية والتي تعد خاصية إدراكية أساسية للقلق.
- إذا تزايدت التحيزات السلبية فأن الوظائف التنفيذية التي تساعد في تطوير استجابات تكيفية يتم تثبيتها بشكل انتقائي. (Parsons, 2016: 300)

4.2.2 الاستراتيجيات التكيفية لتنظيم المعرفي العاطفي والانفعالات الإيجابية:

إن استراتيجية إعادة التقييم وإعادة التركيز الإيجابي ذات آثار جيدة على حل المشكلات لما تتميز به هاتان الاستراتيجيتان من قدرة على إثارة الانفعالات الإيجابية الأمر الذي يجعل منها وسيلة فعالة لتنظيم الانفعال وذلك للأسباب الآتية:

- تنظم الانفعالات السلبية غير المرغوب فيها مثل القلق.
- الانفعالات الإيجابية لا ترتبط بآثار الانفعالات السلبية مثل المشاكل الفسيولوجية أو السلوكية.
- الانفعالات الإيجابية عامل وقائي في المواقف المجهدة والأحداث الضاغطة؛ لارتباطها الإيجابي بالصحة النفسية. (Troy, 2012: p41)

ويتضمن تنظيم الانفعال عدداً من الاستراتيجيات التي تهدف إلى تغيير الخبرة أو التعبير عن الانفعال ، مثل قدرته وشدته، (Thompson,1999: 44) ويؤدي وعي الفرد المنخفض بطبيعة انفعالاته إلى اتخاذه استراتيجيات غير التكيفية كأسلوب لمواجهة المواقف الضاغطة (Izard et al ,2011: p377) ، وقد ضُمن مقياس تنظيم الانفعال المعرفي Cognitive emotion regulation scale في عدد كبير من الدراسات، وفى بلدان مختلفة ركزت على العلاقات بين العمليات المعرفية Cognitive processes والصحة النفسية Mental health ، ومن هذه الاستراتيجيات المعرفية لوم الذات Self-blame، اجترار الفكر Rumination، التفكير الكارثي Catastrophizing والتي ارتبطت مع الانفعالات السلبية مثل الاكتئاب والقلق والضغط النفسي والغضب، ما عدا استراتيجية إعادة التقييم الإيجابي Positive reappraisals والتي ارتبطت عكسياً. (Martin& Dahlen,2005: p1251)



شكل (1) يوضح نموذج (Garnefski,2001) لاستراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي

وقد افترضت (Garnefski et al., 2001) تسع استراتيجيات معرفية شعورية لتنظيم العواطف وهي كالآتي:

أولاً: الاستراتيجيات التكيفية:

- **استراتيجية التقبل (Acceptance):** على الرغم من اعتبارها عملية جيدة في حد ذاتها إلا أن الدرجة المرتفعة أو المنخفضة منها كعدم قدرة الفرد على تغيير الوضع أو عدم تقبله له يمكن أن يرتبط في كلا الحالتين بعلم النفس المرضي وبشكل رئيس تركز هذه الاستراتيجية على قبول الواقع والاعتراف به ومعايشته ولا يعني القبول هنا الرضوخ الكامل بل يكون القبول وقتيا. (Garnefski, 2002: p608)
- **استراتيجية إعادة التقييم الإيجابي (positive reappraisal):** تتطلب استراتيجية إعادة التقييم قدرات عقلية حيث وجد أن التوجه لحل المشكلات يؤدي لتقييم معرفي إيجابي يثير انفعالات إيجابية تساعد على حل المشكلة(سلوم، 2015: 38) ومن معاني التقييم الإيجابي معنى التحدي فإذا اتسم الحدث بقوة التحدي فسيكون اعتقاده بأن ما يطرأ من تغيرات على حياته هو أمر مثير وضروري ويشكل فرصة للنمو والنضج وليس أمراً باعثا على التهديد ولذلك نجده يستمر في التعلم من تجاربه السابقة ويساعده على التكيف السريع في مواجهة أحداث الحياة الضاغطة ويخلق مشاعر التفاؤل لديه في تقبل الخبرات الجديدة. (حلوم،2017: 20)
- **استراتيجية إعادة التركيز الإيجابي (Positive Refocusing):** تعد شكلًا من أشكال فك الارتباط العقلي أثناء الحدث الضاغط والتي تهدف إلى التقليل من التفكير في الحدث الفعلي للتقليل من الانفعالات السلبية ويمكن اعتبارها استجابة مفيدة على المدى القصير، إلا أنها على المدى الطويل قد تعوق الفرد على التكيف الإيجابي مع المتغيرات الاجتماعية المتنوعة. (Garnefski , 2001: 1321)
- **استراتيجية رؤية الموقف من منظور آخر(Putting into perspective):** هو النظر بموضوعية في حقيقة التجارب السلبية والمواقف الضاغطة واعتبارها صغيرة وغير مهمة يؤدي إلى زيادة الانفعالات الإيجابية في المقابل التقليل من استعمال الاستراتيجيات السلبية يؤدي إلى خفض تجربة الانفعالات السلبية وهذا يعد أساس التكيف الناجح الذي يميز الصامدين في ظل الظروف والتحديات التي تواجههم. (Teimourpour, et al 2015: 45)
- **استراتيجية إعادة التركيز على التخطيط (Refocus on planning):** تتطلب هذه الاستراتيجية قدرات عقلية مختلفة من فهم وتفكير واتخاذ القرار وتتشابه هذا الاستراتيجية

مع استراتيجية حل المشكلات في اتباع كل منها خطوات منظمة لحل المشكلة. إلا أن مهارة حل المشكلات لا تتضمن تنظيم الانفعال كما هو الحال في استراتيجية إعادة التركيز على التخطيط. (سلوم، 2015: 40)

ثانياً: الاستراتيجيات غير التكيفية:

- **استراتيجية الاجترار (Rumination):** وهي عكس استراتيجية إعادة التركيز الإيجابي التي يوجه فيها تركيز الفرد نحو الخبرات الإيجابية، كما أنها تؤدي إلى هدر واستنزاف لفكر الفرد وطاقاته التي قد تستثمر في نواحي تنموية عدة؛ لأن استراتيجية الاجترار من استراتيجيات الانخراط المعرفية التي تركز على الخبرة الانفعالية وتأخذ شكل الانهماك في المثير الانفعالي مما يؤدي إلى ظهور العديد من المشكلات النفسية المرتبطة بالاجترار (السيد،2012) وللتقليل من تأثير هذه الاستراتيجية يتم إضافة معاني إيجابية للموقف الذي يستعمل فيه التكرار للأفكار السلبية. (Garnefski , 2001: 1321)
- **استراتيجية لوم الذات (Self–blame):** عندما يحصل الفرد على درجة عالية من لوم الذات يعني ذلك ارتفاع مستوى إحساسه بالذنب والذي يمكن أن يرتبط بالعديد من المشكلات النفسية وعند انخفاض درجة اللوم ينخفض إحساس الفرد بالذنب وتشير هذه الاستراتيجية إلى الأفكار التي يلوم الفرد نفسه بسبب ما واجهه من خبره أو أحداث قد مر بها في وقتٍ سابق. (Garnefski, et al ,2002: 608)
- **استراتيجية لوم الآخرين (Blaming others):** إن تكرار استعمال هذه الاستراتيجية قد يتعارض مع الخصائص الاجتماعية التي تربطنا بالآخرين مثل التسامح والذي نجده ارتباط إيجابياً بالاستراتيجيات الإيجابية معرفيا بينما ارتباطه ارتباطا سلبيا باستراتيجية لوم الآخرين كما في دراسة. (الحارثي، 2021: 255)
- **استراتيجية التهويل / التفكير الكارثي (Catastrophizing):** إن تقييم الموقف كمصدر تهديد يتضمن احتمالية وقوع الفرد تحت تأثير الخسارة في المستقبل، الأمر الذي يجعل الموقف مصدر خطر وأن الجهد المطلوب للتعامل مع الموقف يفوق مستوى قدرات ومعرفة الفرد ويولد مشاعر سلبية مثل القلق، بينما تقييم الموقف كتحدي للفرد يتضمن توقع حصول الفائدة والنمو من خلال الموقف الأمر الذي يعود بالفائدة على الفرد سواء من الناحية السلوكية مثل الزيادة في بذل الجهد، أو من الناحية النفسية كالشعور بالأمل والتفاؤل. (Putwain, 2019: 344)

وفي ضوء هذه الأبعاد اعد (Garnefski et al., 2001) مقياسا لاستراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي وهو ما سوف يتم الاعتماد عليه في البحث الحالي.

5.2.2 الدراسات السابقة في استراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي:

دراسة	العلاقة ما بين استراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي وأعراض الاكتئاب
الباحثون	Garnefski, Teerds, Kraaij, Legerstee, & Kommer 2004
المشاركون	أجريت على عينة قدرها 630 من الذكور والإناث (251 ذكور، 379 إناث) الذين تتراوح أعمارهم بين 18- 71 عاما
الأهداف	هدفت الدراسة إلى المقارنة بين الرجال والنساء في استخدام الإستراتيجيات المعرفية العاطفية في الاستجابة للضغوط الحياتية، ومعرفة إلى أي مدى يرتبط استخدام هذه الاستراتيجيات والأعراض الاكتئابية
النتائج	أكدت النتائج وجود فروق دالة بين الجنسين لصالح الإناث في إستراتيجيات الاجترار، وإعادة التركيز على الجوانب الإيجابية، والتصور الكارثي للموقف الضاغط، أما عن العلاقة بين الإستراتيجيات المعرفية وأعراض الاكتئاب فقد وجدت علاقة ارتباطية موجبة دالة بين إستراتيجيات لوم الذات، والاجترار، والتصور الكارثي للموقف الضاغط وبين الأعراض الاكتئابية، كما وجدت علاقة ارتباطية سالبة بين إستراتيجية إعادة التقييم الإيجابي وبين الأعراض الاكتئابية.
دراسة	**استراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي كمنبئ لأعراض الاكتئاب، القلق، التوتر والغضب**
الباحثون	Martin & Dahlen (2005)
المشاركون	أجريت على عينة قدرها 382 من طلاب الجامعة (286 إناث، 76 من الذكور)
الأهداف	هدفت إلى فحص العلاقة بين الإستراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي وبين الاكتئاب والقلق والضغوط والغضب
النتائج	توصلت لعدة نتائج أهمها: لا توجد فروق دالة بين الجنسين في القلق والاكتئاب والضغوط والغضب، بينما توجد فروق دالة لصالح الذكور في إستراتيجيات لوم الآخرين، ولصالح الإناث في الاجترار، والتصور الكارثي للموقف الضاغط، والتخطيط، وإعادة التقييم الإيجابي، وإعادة التركيز، على الجوانب الإيجابية، أما عن العلاقة بين الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال وكل من الاكتئاب والقلق فقد وجدت علاقة موجبة دالة بين

	إستراتيجيات لوم الذات، ولوم الآخرين، والاجترار، والتصور الكارثي للموقف الضاغط وبين كل من الاكتئاب والقلق، وبين إستراتيجية التعايش والاكتئاب، كما وجدت علاقة سالبة دالة بين إستراتيجيات إعادة التركيز على الجوانب الإيجابية، والتخطيط، وإعادة التقييم الإيجابي وبين الاكتئاب، بالإضافة إلى وجود علاقة سالبة دالة بين إستراتيجيتي إعادة التقييم الإيجابي، والتقليل من أهمية الأحداث السلبية وبين القلق.
دراسة	العلاقة بين إستراتيجيات تنظيم الانفعال والأعراض الاكتئابية لدى خمس عينات تمثل مراحل المراهقة المبكرة
الباحثون	**Garnefski & Kraaij, 2006**
المشاركون	خمس عينات تمثل مراحل المراهقة المبكرة (ن 597)، والمراهقة المتأخرة (ن 1164)، والرشد (ن 611)، والشيخوخة (ن48)، بالإضافة إلى عينة من الراشدين المضطربين نفسي (ن= 48)
الأهداف	هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين إستراتيجيات تنظيم الانفعال والأعراض الاكتئابية
النتائج	أكدت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين إستراتيجيتي الاجترار، والتصور الكارثي للموقف الضاغط وبين الأعراض الاكتئابية لدى كل العينات، بينما توجد علاقة سالبة بين إعادة التقييم الإيجابي والأعراض الاكتئابية، بالإضافة إلى وجود علاقة موجبة دالة بين لوم الذات والاكتئاب لدى كل العينات باستثناء المسنين، كما لا توجد علاقة دالة بين إستراتيجيتي لوم الآخرين والتخطيط، وبين الاكتئاب لدى كل العينات.
دراسة	أثار استراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي على سلوكيات إيذاء الذات
الباحثين	Slee, Garnefski, Spinhoven & Arensman, (2008)
المشاركون	أجريت على عينة تبلغ (178) فرد
الأهداف	هدفت الدراسة الى توضيح أثار المحتملة لاستراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي على سلوكيات إيذاء الذات
النتائج	توجد علاقة إيجابية بين استراتيجية لوم الذات والاجترار وسلوكيات إيذاء الذات ولأتوجد فروق ذات دلالة إحصائية ما بين الجنسين، وأن إستراتيجيات لوم الذات، ولوم الأخرين، والاجترار، والتصور الكارثي للأحداث السلبية، وإعادة التقييم الإيجابي تنبئ بسلوك إيذاء الذات بشكل تنازلي.

دراسة	علاقة استراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي بالاكتئاب والقلق
الباحثون	*Omran, 2011*
المشاركون	أجريت على عينة من طلاب الجامعة قدرها 484 طالبا وطالبة (265 ذكور، 219 إناث)
الأهداف	هدفت الدراسة لمعرفة العلاقة بين الإستراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي وبين القلق والاكتئاب
النتائج	أشارت نتائج التحليل العاملي، والاتساق الداخلي، ومعامل الثبات بطريقتي ألفا، وإعادة الاختبار إلى تمتع المقياس بدرجة عالية من الصدق والثبات، كما أكدت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بين إستراتيجيات لوم الذات ، والاجترار، والتصور الكارثي للحادث السلبي وبين القلق والاكتئاب، كما تنبئ إيجابا بأعراض القلق والاكتئاب، ووجود علاقة ارتباطية سالبة دالة بين إستراتيجيات إعادة التركيز الإيجابي، والتخطيط، والتقليل من أهمية الأحداث السلبية وبين القلق والاكتئاب، كما تنبي سلبة بأعراض القلق والاكتئاب، بالإضافة إلى عدم وجود علاقات دالة بين إستراتيجيات التقبل، وإعادة التقييم الإيجابي، ولوم الأخرين وبين القلق والاكتئاب.
دراسة	القدرة التنبؤية لاستراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي غير التكيفية على اضطراب البارانويا
الباحثون	Westermann, Boden, Gross, & Lincoln (2013)
المشاركون	أجريت على عينة قدرها 60 شخصا من الذكور والإناث من تتراوح أعمارهم بين 18- 48 عاما
الأهداف	هدفت إلى معرفة الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال التي تنبأ بالبارانويا والقلق
النتائج	توصلت لعدة نتائج أهمها: تنبأ إستراتيجيتا لوم الآخرين، والتصور الكارثي إيجابية بالبارانويا، بينما تنبئ إستراتيجيات لوم الآخرين، والتصور الكارثي للأحداث السلبية، والاجترار بالقلق.
دراسة	دراسة العلاقة بين تنظيم المعرفي العاطفي والتفاؤل والضغوط المتصورة بين المعلمين المختارين في المدارس اللوثرية
الباحثين	Gliebe, 2013
المشاركون	147 معلم للصفوف الأولية

الأهداف	تحديد العلاقة بين الإجهاد المتصور ومجموعة محددة من متغيرات التنبؤ بين المعلمين المختارين في المدارس اللوثرية في الولايات المتحدة
النتائج	كشف الانحدار المتعدد القياسي أن جميع المتغيرات الثلاثة المستقلة (الاجترار، إعادة التقييم الإيجابي والتفاؤل) هي مؤشرات ذات دلالة إحصائية للتوتر المدرك لهذه الفئة من المعلمين اللوثرية. تظهر هذه الدراسة أنه مع زيادة مستويات إعادة التقييم الإيجابي والتفاؤل، ينخفض التوتر المدرك. هذا يعني أن إعادة تقييم المواقف العصيبة في ضوء إيجابي وامتلاك نظرة متفائلة للحياة يخفف التوتر. تظهر هذه الدراسة أيضًا أنه مع زيادة الاجترار، يزداد التوتر الملحوظ أيضًا. هذا يعني أن الخوض في الجوانب السلبية للمواقف العصيبة يؤدي إلى تفاقم تجربة التوتر.
دراسة	استراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي وعلاقته بالخبرة والجنس
الباحثين	Shanmuga, 2013
المشاركون	55 ذكر و55 أنثى
الأهداف	أجريت هذه الدراسة للتعرف على الفروق الإحصائية في استراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي لدى المدرسين من ذوي الخبرة اقل وأكثر من 10 سنوات وكذلك التعرف على الفروق الإحصائية بين الذكور وإناث
النتائج	أكدت النتائج بان المعلمات لديهن يمتزن باستراتيجيات التنظيم تكيفية أكثر من الذكور وكذلك المعلمين من ذوي الخبرة 10 سنوات فأكثر يمتازون بمستويات اعلى من الاستراتيجيات التكيفية من المعلمين من ذوي الخبرات القليلة في مهنة التعليم.
دراسة	استراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي لمواجهة السلوك المعادي للمجتمع لدى الأطفال المدارس
الباحثين	Utomo, 2015
المشاركون	251 من المعلمين العاملين في المدارس الماليزية
الأهداف	التعرف على: • كيف يمكن للمعلمين تنظيم عواطفهم معرفياً لمواجهة السلوك المعادي للمجتمع لدى الأطفال • الأساليب الإيجابية لتنظيم المعرفي العاطفي بصورة تكيفية

	• استراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي وأثرها على الأساليب الإبداعية لمواجهة السلوك المعادي للمجتمع لدى الأطفال
النتائج	وجدت الدراسة ان امتلاك المعلمون لاستراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي جوهرية في التعامل مع الأطفال من ذوي السلوك المعادي للمجتمع وان عدم امتلاك المعلمون لاستراتيجيات التكيفية يؤدي الى رفع مستويات الاحتراق الوظيفي لديهم.
دراسة	**استراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي كمنبئات للقلق والاكتئاب وتفسيرها كأنماط للشخصية**
الباحثين	Domaradzka & Fajkowska, 2018
المشاركون	1632 فرد
الأهداف	تعرف على نمط ارتباط الاستراتيجيات بأنواع مختلفة من القلق والاكتئاب
النتائج	وجدت الدراسة بان ليس هنالك أي علاقة بين إي من الاستراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي واضطراب قلق المعمم في حين كان هنالك علاقة ارتباطية طردية بين استراتيجية الاجترار والقلق التخوف التنظيمي. كما وجدت الدراسة بان العلاقة بين الاكتئاب ولوم الذات وإعادة التركيز على التخطيط كانت معتدة وحسب الجنس مع وجود أثار صغيرة.
دراسة	العلاقة بين الرفاه النفسي، والتقدير الذاتي، والكفاءة الذاتية، ومستوى الأمل، واستراتيجية التنظيم المعرفي العاطفي
الباحثين	O. Nejat Akfirat, 2020
المشاركون	403 مشاركين من بينهم 206 إناث و197 ذكرًا
الأهداف	التحقيق من العلاقة بين مستويات الرفاه النفسي للمعلمين وتقدير الذات، والكفاءة الذاتية المدركة، واستراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي ومتغيرات الأمل، جنبًا إلى جنب مع كيفية توقع هذه المتغيرات الصحة النفسية للمعلمين
النتائج	وجدت الدراسة بان هنالك علاقة إيجابية طردية بين استراتيجيات التنظيم العاطفي التكيفية وكل من الامل والكفاءة الذاتية ولايوجد هنالك فروق ذو دلالة إحصائية بين الذكور والإناث كما ان مستويات الرفاه النفسي تتناسب طردياً مع استعمال عينة البحث للاستراتيجيات التكيفية

3.2 المحور الثاني: اليقظة العقلية للازدهار النفسي:

1.3.2 مفهوم اليقظة العقلية:

مفهوم اليقظة العقلية ترجع في الأصل إلى الفلسفة البوذية والهندية وعددٍ من الثقافات الصينية وتركز في الغالب على اليقظة العقلية كمنهج علاجي بطبيعتها وتنمي جوانب الوعي غير الفعال والانتباه المركز على الذات والتجربة الآنية، فالدور المرجو من هذه التمارين هي إبقاء الحالة العقلية حاضرة في اللحظة وتخفيف التفاعلات غير الضرورية التي تحجب التجربة عن طبيعتها وبذلك ترفع مستويات الرفاهية بشكل خاص. (Fulton, 2005: 11)

اليوم هناك مجموعة متنوعة من تعريفات اليقظة داخل كل من الفلسفات الشرقية والغربية. لقد مرّ المنهج الشرقي لليقظة بالعديد التحولات التي أعقبت إدخالها في الثقافة الغربية والمعاصرة، ومن التعاريف الأساسية لليقظة العقلية هي " وعي الفرد لحظة بلحظة (Germer , 2005: 114)، إبقاء وعي الفرد مرتبط باللحظة الآنية، قدرة على التحكم في الانتباه، أحد أنواع الضبط الذاتي للانتباه، الانتباه المقصود وغير المتحكم في الوعي في اللحظة الآنية (Kabat–Zinn, 2003: 19)، جلب وعي الفرد للحظة الفعلية للتجربة من خلال المراقبة ومحاولة تغير مجال الأفكار، مشاعر والسيناريوهات في كل لحظة (Bishop et al., 2004: 231)، الانتباه الكامل للفرد على تجاربه الشخصية في كل لحظة (Marlatt & Kristeller, 1999: 9)، إذ لاحظ الباحثون من خلال الأبحاث التي أجريت على عينات كبيرة أن نجاح الإنسان في مواجهة المواقف المتنوعة التي يتعرض لها في حياته اليومية لا يتوقف فقط على قدرته في المواجهة ورد الفعل المناسب بل تحتاج إلى انتباهه بشكل واعٍ لما يدور من حوله من أحداث على اختلاف طبيعتها سارة أو غير سارة تجعله يزيد من إدراكه وتوسيع رؤيته لمراجعة ردود أفعاله والاستجابة بشكل سليم وهذا ما يسميه العلماء باليقظة العقلية، فما هو مفهوم اليقظة؟ وما هي فوائدها؟ وما هي أبعادها؟ هذه الأسئلة سيجيب عليها البحث في مضمونه من خلال هذا الفصل.

ظهرت المفاهيم الغربية لليقظة الذهنية حوالي في السبعينيات من القرن الماضي. فالمعسكر الغربي تأثر بشدة بعمل إلين لانجر الرائد في مجال اليقظة العقلية والاختيار. (langer, 2000: 130)

2.3.2 فوائد اليقظة العقلية:

أشار ميس (Mace, 2008) إلى أن التدخلات القائمة على اليقظة العقلية يتم اعتمادها وتوظيفها في تطبيقات عديدة منها خفض القلق والضغط وتحديد الاتجاهات الشخصية والتعاطف ومشكلات الذات مثل (الوعي بالذات، كراهية الذات) إذ تسهم اليقظة العقلية في تخفيف أعراض الضغوط النفسية وتحسين جودة الحياة وتعديل الحالة المزاجية في سياق علاجي مختلف لدى

عينات مختارة من ذوي الأمراض المزمنة وذوي الاضطرابات النفسية مثل اضطراب القلق. (Mace, 2008: 124)

وأوضح دوير (Deurr, 2008) أنه يمكن استعمال اليقظة العقلية لتنمية الوعي فيما وراء المعرفة التي يتم تعلمها من خلال إدراك الأفكار أو المشاعر مثل التفكير والعاطفة، وتشجيع الفرد على تطوير منظور عدم التمركز، كما أن لليقظة العقلية فوائدًا نفسية وفسيولوجية وتتمثل الفوائد النفسية في خفض الضغوط والقلق والمخاوف المرضية وتعمل على تحسين الذاكرة العاملة وعمليات الانتباه أما الفوائد الفسيولوجية فتتمثل في التغييرات الفسيولوجية التي تصيب الفرد مثل خفض الألم المزمن. (deurr et al, 2008, 8)

ومن مزايا التدريب على اليقظة العقلية:

- **الانطفاء الناتج عن ملاحظة الذات (Self-Observation Extinction)** أكدت دراسة كابات وزين (Zinn& Kabat, 1985) أن بإمكان التحقيق من حدة الألم عندما يوجه الفرد انتباهه بصورة مباشرة إلى إحساسات الألم، وأن متابعة اتجاه الألم بدون نقد، يمكن أن يخفف من حدة هذا الألم وأن الخوف الدائم من أن يتعرض الفرد لحالات مزاجية سلبية وشديدة، قد يؤدي إلى سلوك تجنبي يؤثر في تفاؤل الفرد الاجتماعي وأنه من الممكن عند ملاحظة الفرد لأفكاره وانفعالاته بدون محاولة تجنبها، يؤدي به إلى انطفاء استجابة الخوف والسلوك التجنبي.
- **التغيير المعرفي الإيجابي (Positive Cognitive Change)** ممارسة اليقظة العقلية بوصفها استراتيجية تؤدي بالفرد إلى تغيير أساليب التفكير التي يمارسها في ضبط انفعالاته، بحيث يدرك أن الأفكار السلبية اللاعقلانية التي تتزامن مع المزاج السيِّئ لا تمثل سوى أفكارًا وليست انعكاسا حقيقياً للموقف وأن هذا الموقف لا يتطلب من الفرد سوى إدارة ذاته بصورة واعية.
- **تفعيل عمليات إدارة الذات (Self-Management)** تساعد اليقظة العقلية الفرد على اكتساب القدرة على التفكير في استعمال استراتيجيات تحمل الضغوط الانفعالية وأنه يكون واعيا تماماً بانفعالاته وعملياته المعرفية وما وراء المعرفية التي يمكن للفرد استعمالها في إدارة انفعالاته.
- **التقبل (Acceptance)** اليقظة العقلية تجعل الفرد متقبلا لوضعه الراهن حتى وإن كان يتعرض للضغط الانفعالي والألم النفسي فهو يواجه الموقف بدلا من تجنبه وهذا التقبل يساعد الفرد على حماية نفسه من القلق المفرط (Excessive Anxious vigilance) تجاه الحالات الفسيولوجية المصاحبة للانفعالات. (عثمان وعرفة، 2016: 627)

إن لليقظة العقلية فوائد عديدة فمن يمكن استعماله كاسلوب وقائي وتنموي، أو كتقنية أو كاستراتيجية اختلفت المسميات لكن كلها بهدف التقليل من الاضطرابات النفسية والجسمية وتعديل الأفكار والمشاعر السلبية من خلال الوعي لدى الفرد لاستبصاره بذاته وبيئته المحيطة به، بغية الوصول إلى استجابة أفضل وتكيف جيد مع المواقف وبالتالي تحقيق توافق نفسي واجتماعي.

4.3.2 مقومات اليقظة العقلية:

- أشار أزن وكابت (Zinn& Kabat, 1990) أن هناك مقومات أو مجموعة من الخصائص لليقظة العقلية:

  - **الموافقة:** وتعني أن الفرد منفتح لرؤية الأشياء ومعرفتها كما هي في اللحظة الحاضرة لفهمه بحيث يكون الفرد أكثر فاعلية في الاستجابة.
  - **التعاطف:** ويعني أن يتصف الفرد بمشاعر يستطيع من خلالها أن يتفهم مواقف الآخرين في اللحظة الحاضرة وفق منظورهم وردود أفعالهم.
  - **التفتح:** ويعني أن يرى الفرد الأشياء حوله من كما لو أنه رآها لأول مرة فتتولد احتمالات من خلال التركيز على التغذية الراجعة في اللحظة الحاضرة. (عثمان وعرفة، 2016: 628)

- أما لانجر (Langer, 1989) فقد ذكر أن السلوك اليقظ يتكون من خمس طرائق للتفاعل مع العالم هي:

  - **تكوين فئات جديدة وتحديث الفئات القديمة:** إن استحدث فئات جديدة والقيام بإعادة تسمية الفئات القديمة يعد من المؤشرات المهمة للسلوك اليقظ؛ إذ إن إعادة التفكير في الفئات التي يتم وصف الأفراد فيها والأدوات تعطي مزيدا من الخيارات في أداء أعمال أفضل.
  - **تعديل السلوك التلقائي:** فمن الممكن أن يؤدي النظر إلى الأساليب التلقائية للسوك بشكل جيد إلى تعديلها وتحسينها لمزيد من النتائج المرغوبة.
  - **تقبل الأفكار الجديدة:** تتشكل آراء الأفراد على الانطباعات الأولية والتمسك بهذه الآراء حتى عندما يظهر دليل معارض إذ يستعمل الأفراد جميع الأدوات المتاحة من أجل تحسين مقدرتهم على الفهم.
  - **تأكيد العملية بدلا من النتيجة:** وهنا يجبر كل من المجتمع والمدرسة والأفراد على التفكير في حياتهم بلغة الإنجازات (كيف أقوم بذلك؟) بدلا من (هل يمكنني القيام بذلك؟) والانتباه إلى تحديد الخطوات اللازمة في هذه الطريقة، كما يسمح قبول

كل مرحلة وفقاً لدورهم بإجراء التغييرات والتعديلات التي تؤدي إلى الحصول على النتائج الأفضل.

- **تقبل الشك:** يعتمد كثير من الأفراد على التنبؤ كما أنهم يحبون التخطيط للأشياء التي سوف تحدث بالطريقة ذاتها التي تحدث بها باستمرار أما أصحاب الفكر اليقظ فيعلمون أن العالم مكان محير ومتقلب وقد تنبع الرغبة في تقبل الشك من الشخصية بشكل جزئي لكن يمكن تنميتها عند كل الأفراد. (الهشام، 2017: 21)

- **أما براون وريان (Brawn &Ryan ,2003)** فيصنفان مقومات الاختبار بالشكل الآتي:

- **حضور الوعي:** والذي يعد أحد العاملين الداخلي والخارجي لدى الفرد بما في ذلك الأفكار والعواطف والأحاسيس والمثيرات المحيطة بالفرد في أثناء إثارتها أو مرورها لدى الفرد في اللحظة الآنية والوعي بالمنبهات من خلال الحواس الجسمية المادية وحركة الحواس وأنشطة العقل والاتصال المباشر مع الواقع من خلال الانتباه الذي هو ظاهرة لكل المزايا الأساسية للوعي مما يؤدي للتحكم في ردود الفعل الحسية السريعة والتي دائما ما تتأثر بالتجربة الشخصية والذاتية.
- **المرونة في الوعي والانتباه:** المرونة سمة أساسية من سمات اليقظة والتي تعرف بأنها القدرة على تغيير الحالة الذهنية بتغيير الموقف وعدم الجمود على المألوف وهذا يعني القدرة على تقديم أفكار حول استجابات لا تنتمي لفئة واحدة أو مظهر واحد).
- **الاستقرار أو الاستمرارية في الوعي والانتباه:** إنها صفات للوعي والانتباه عند معظم الناس وتعد اليقظة القدرة الكامنة للكائن البشري فاستقرار الوعي والانتباه يساعدنا في التخلص من المفاهيم الخاطئة والأفكار والانفعالات السلبية. (Brawn & Ryan, 2003: 75)

5.3.2 النماذج المفسرة لليقظة العقلية:

تعددت النماذج المفسرة لأبعاد اليقظة العقلية بحسب النظرة لها، حيث ذهب بعض العلماء إلى أنها تركيز الانتباه في اللحظة الراهنة وذهب بعضهم إلى أنها تعني الانفتاح الذهني دون إصدار أحكام مسبقة ومن هذه النماذج نذكر ما يلي:

أ. أنموذج أزن وكابت (Zinn& Kabat, 1990):

وضعا نموذجا لليقظة العقلية استنادا إلى ثلاث حقائق مهمة تعد مكونات اليقظة العقلية هي: القصد والانتباه والاتجاه وهذه الحقائق المتداخلة مع بعضها في عملية واحدة تحدث في وقت واحد ولا يوجد بينها انفصال وهي على النحو الآتي:

- القصد: هو العملية الأولى التي تمهد الطريق لما هو ممكن ويذكر الشخص لماذا يمارسها أولا وتظهر أهمية هذه المرحلة في كونها تعمل على تحويل عملية القصد لدى الفرد إلى سلسلة متصلة من التنظيم الذاتي وتؤدي إلى استكشاف الذات.
- الانتباه: ويشير إلى الاحتفاظ بالانتباه الذي يتضمن ملاحظة العمليات التي تحصل لدى الفرد بين لحظة وأخرى وفي الخبرات الخارجية والداخلية كذلك فأن التنظيم الذاتي للأشياء، يكون مثل المنبئ بالنتائج في تطوير وتنمية المهارات الثلاثة معا وتنميتها.
- الاتجاه: ويشير الاتجاه إلى نوعية اليقظة العقلية التي تعكس توجيه الخبرة التي تتشكل من التقبل والفضول. (Zinn& Kabat, 2003: 75)

ب. أنموذج لانجر (Langer, 2000)

حددت لانجر أربعة أبعاد لليقظة العقلية وهي:

- **التمييز اليقظ (Alert Distinction)**: تعني تطوير أفكار جديدة، ومبدعة من قبل الأفراد الذين يمتازون باليقظة العقلية. بخلاف الأفراد غير اليقظين الذين يعتمدون على الأفكار والأحكام السابقة، فالأفراد اليقظون يظهرون عند تمييزهم إبداعا بتولد أفكار جديدة أما الأفراد الغافلون فهم يعتمدون على الفئات القديمة للأفكار دون أن يحاولوا إيجاد تمييز لهذه الأفكار أو المواقف الجديدة بمعنى أن اليقظة العقلية حسب لانجر هي الابتكار المتواصل للأفكار الجديدة.
- **الانفتاح على الجديد (Openness to Novelty)**: ويتجسد باستكشاف الفرد للمثيرات الجديدة واستغراقه فيها فيتميز الأفراد المنفتحون على الأفكار الجديدة بالفضول وحب الاستطلاع والتجريب والميل إلى الأفكار التي تتضمن تحديا عقليا وهؤلاء الأفراد اليقظون لا يفقدون تركيزهم على المثيرات المتواجدة خارج نطاق المهمة التي يقومون بها وفي الوقت نفسه هم يولون جل اهتمامهم في المهمة التي من متناول أيديهم. (يونس، 2015: 54)
- **التوجه نحو الحاضر (Orientations the Present)**: ويقصد به درجة انشغال الفرد واستغراقه في موقف معين يدركه آنيا فالفرد الحساس للسياق منتبه للأحداث الجديدة ومتابع للتطورات المتعلقة بهذه الأحداث، إن الأفراد اليقظين يكونون على دراية بالفئات الجديدة وتطابقاتها ويكونون انتقائيين لهذه الفئات وبطريقة مثالية للمهمة التي يعملون عليها. (السندي، 89:2010)
- **الوعي بوجهات النظر المتنوعة (Awareness of Multiple Perspective)**: ويعني القدرة على النظر للموقف برؤى مختلفة دون التوقف عند رأي مما يمكنه من الوعي التام للموقف مع اتخاذ الرأي المناسب، فعند وصول الفرد إلى حالة الإدراك الواعي بالأفكار

يبدأ بتمييز كل فكرة على حدة ثم يتمكن من استيعاب هذه الأفكار جميعها بطريقة منفتحة وهذا يؤدي في النهاية إلى بناء فكرة أكثر منطقية. (Langer, 2000: 130)

ج. أنموذج بير (Bear, 2004):

قام بير بتحديد أبعاد اليقظة العقلية كما يلي:

- **الملاحظة (Observation):** وتعني الانتباه للمعارف والخبرات الداخلية والخارجية والتي تشمل المشاعر والأحاسيس والانفعالات.
- **الوصف (Description):** ويعني وصف الخبرات الداخلية للفرد، والتعبير عنها.
- **التصرف بوعي (Activity Awareness):** ويعني تركيز الانتباه في النشاط الذي يقوم به الفرد.
- **عدم إصدار الأحكام (Non-judgment):** ويقصد به عدم إصدار الأحكام التقييمية على الخبرات والمشاعر الداخلية والخارجية.
- **عدم التفاعل (Non-interactive):** ويقصد به عدم تأثير المشاعر والأحاسيس على تركيز انتباه الفرد أثناء ممارسة النشاط. (الشلوي، 2018: 12)

يرى بير (Bear, 2004) إن اليقظة تعني الإيجاد المستمر لفئات جديدة مع تصنيف أو إعادة تصنيف أو وضع علامات للأشياء وتعد إحدى محددات التوافق بإشكاله المختلفة وأن النشاط التخيلي للفرد يبدأ في وقت مبكر عند مرحلة الطفولة فالطفل الذي يمتلك هذا النشاط عندما يلعب ألعابًا إبداعية فأنه يوجد عالمه الخاص بصورة مرضية مع إعادة الترتيب. (سعيدان، 2019: 25)

وتعد اليقظة العقلية من المتغيرات التي يعول عليها بنطاق واسع لغرس المهارات العقلية من خلال ممارسة التأمل وهي نافعة جدا إذا استخدمت علاجا لكثير من الاضطرابات السلوكية والنفسية كالإجهاد والهلع الاكتئاب والسلوك الانتحاري، فالفرد المتأمل يكون قادرا على توجيه حياته بطريقة لا يكون منساقا فيها للآخرين من حوله ومن ثم فهو يستعمل عقله ويساعد الآخرين على الاعتماد على ذواتهم وتوجيهها بشكل مناسب. (سعيدان، 2019: 26)

إن كثيرا من الأفراد يعتقدون أن ممارسة اليقظة العقلية يعفيهم من العبء العاطفي وخاصة في العمل ولكن ممارسة اليقظة تعطي نتائج عكسية؛ لأن الفرد اليقظ يستطيع ملاحظة محتويات العقل ومن ثم سوف يشعر بكل عواطفه وانفعالاته بشكل كامل وواضح وقدرة الفرد على التعرف على مشاعره والكيفية التي يشعر بها سوف تساعده على تجاوز الأمور السلبية في حياته. (Langer,1992: 295)

6.3.2 برنامج اليقظة العقلية للازدهار النفسي

اليقظة العقلية للازدهار النفسي هو أحد البرامج التي تدمج بين تقنيات اليقظة العقلية والتوجهات الصحية في علم النفس الإيجابي لزيادة الرفاهية (Young et al., 2016: 1998)، والتي تم استعمالها على المئات من الحالات لغاية الآن وتم تحقيق العديد من الفوائد منها في الرفع مستويات الرفاهية وكذلك الصحة العقلية وخفض مستويات الكأبة.

تم تطوير برنامج اليقظة العقلية للازدهار النفسي حينما تم ملاحظة الاستعدادات المذهلة لتقنيات اليقظة العقلية، والتي تم استغلالها لغاية الآن بهدف خفض التوتر وزيادة التركيز بالإضافة إلى الكثير من المتغيرات الأخرى مثل الاضطرابات الذهانية (Bach & Hayes, 2002)، الاكتئاب (Teasdale et al., 2000) والآلام المزمنة (Kabat–Zinn, 1982) ولكن هناك تركيزًا اقلًا على المخرجات السلوكية الإيجابية للتدخلات التدريبية على تقنيات اليقظة العقلية.

تخفيض الاستجابات المعرفية والعاطفية تعتبر من الطرق الناجحة للتدخلات العلاجية ولكن من أجل الوصول إلى مستويات اعلى من الصحة العقلية نحتاج إلى تعديل الاستراتيجيات التي يستعملها الأفراد ببدائل أكثر إيجابية عند تعاملهم في الأحداث الضاغطة.

(Keyes, 2002: 210)

ولكون علم النفس الإيجابي يعد الفرع الجديد من فروع علم النفس والتي يركز على المتغيرات الإيجابية مثل الرفاهية (Lomas et al., 2014: 217) والتدخلات العلاجية الإيجابية (PPIs) والتي تم استعمالها بفعالية لزيادة مستويات المتغيرات الإيجابية لذا تم استعمال تقنيات علاجية لعلم النفس الإيجابي مع الأساليب التدريبية لليقظة العقلية لإنتاج أسلوب جديد لتعديل الاستراتيجيات التكيفية لمواجهة الضغوط الحياتية للأفراد. (Shapiro et al., 2002: 632)

كما أشار كل من شابيرو، كارسون، استئن وفريدمان (2006) وحددوا "النية" على أنها هدف المتدرب في التدريب على اليقظة الذهنية ويقترحون أن النوايا هي عنصر حيوي من عناصر اليقظة التي تؤثر على نتيجة التدريب. (Shapiro et al., 2006: 373) إذ بين أهمية النوايا في دراسته عام (1992) فتوصل إلى أن غالبية المشاركين الذين كانت لديهم أهداف ونوايا إيجابية اتجاه الورش التدريبية قد تمكنوا من تحقيق ما يصبون اليه عند انتهاء التدريب فمثلاً لو كانوا يطمحون لاكتشاف الذات فانهم في الغالب يحققون ذلك عند انتهاء التدريب. وهذه النتائج تؤكد من إن النوايا لها دور أساسي في تحديد النواتج في برامج اليقظة العقلية وما يتم تحقيقها من خلال ذلك.

(Shapiro et al., 2002: 634)

وعندما تم إنشاء الأساليب الرئيسية للتدريب على اليقظة العقلية مثل برامج العلاج المعرفي القائم على اليقظة العقلية (MBCT) كان الهدف الأساس منها خفض مستويات المتغيرات السلبي

مثل التوتر والاكتئاب (Kabat–Zinn, 1982; Teasdale et al., 2000) وعلى خلاف ذلك برنامج اليقظة العقلية للازدهار النفسي يجمع بين تقنيات علم النفس الإيجابي واليقظة العقلية ويستهدف بشكل خاص الرفاهية النفسية ومجموعة أخرى من المتغيرات الإيجابية كما إنها تقدم أساس نظري فريد للعلاقة ما بين تقنيات علم النفس الإيجابي واليقظة العقلية والتي تم تسجيلها في ما يسمى "دائرة اليقظة الإيجابية". (Young et al., 2016: 2000)

تم تطوير "دائرة اليقظة الإيجابية" لتوضيح الإفادة المتبادلة ما بين تقنيات علم النفس الإيجابي واليقظة العقلية وتشكل علاقة متبادلة كدورة حياة تساهم في رفع مستويات الرفاهية (Ivtzan et al., 2016: 1400)، وهذا سمح لنا بالإفادة بشكل أكبر من علم النفس الإيجابي واليقظة العقلية مما كنا نستعملها كلا على حدا، دائرة اليقظة الإيجابية تقترح بان المتغير الإيجابي لكل جلسة يتحدد بالنوايا في كل جلسة، مثلا في جلسات الشفقة بالذات النوايا تتضمن رفع مستويات الشفقة بالذات وتدعوا المشاركين لاستكشاف خبرات الشفقة بالذات في جلسات اليقظة الذهنية التي تليها، لذا في برنامج اليقظة العقلية للازدهار النفسي يتم تحديد النوايا من خلال موضوعات علم النفس الإيجابي لكي تطبق من خلال تقنيات اليقظة العقلية في البرنامج. (Young et al., 2016: 2001)

في المقابل اليقظة العقلية تدعم تطبيق استعمال مواضيع علم النفس الإيجابي من خلال عمليات الاستمتاع (Savoring)[1] لتوليد المزيد من الالتزام والتقدير للاستمتاع بالجلسات. (Bryant & Veroff, 2007) وتم اختبار هذه الطريقة كأحد الطرق في الربط بين اليقظة العقلية والنواتج الإيجابية للجلسات التدريبية. (Garland et al., 2015: 675)

اليقظة العقلية تمكننا بمتابعة الخبرات الحسية والمواقف الإدراكية مما يسمح لنا ويساعدنا في ملاحظة وتقدير اللحظات والاستمتاع بها (Lindsay &Creswell, 2015: 82)، الاستمتاع بدوره يزيد من وعي المشاركين للنواتج الإيجابية التي تنتج من تقنيات علم النفس الإيجابي وتكمن أهمية هذه العملية في أهمية الشعور وتجربة المواقف الإيجابية ومن دون الاستمتاع قد نفقد جزء مهم من التجربة ويؤدي ذلك عدم تقدير المشاركون للجلسات والفوائد المقدمة من خلال مواضيع علم النفس الإيجابي. (Ivtzan et al., 2016: 71)

1.6.3.2 مكونات برنامج اليقظة العقلية للازدهار النفسي:

- **الوعي بالذات (Self–awareness):** ويعرفها جولمان (Goleman, 1996) بأنها قدرة الفرد على تقدير ذاته ومعرفتها واكتشاف حالاته المزاجية وتمييزه بين انفعالاته المتنوعة ونوعية

[1] هو استخدام الأفكار والأفعال لزيادة كثافة ومدة وتقدير التجارب والعواطف الإيجابية

استجابته لدى تعرضه لمواقف مختلفة وامتلاك الإدراك الواقعي للقدرات، والشعور القوي بالثقة بالنفس. (Goleman, 1996: 50)

يعتقد جولمان أن الوعي بالذات (Self-awareness) ربما يكون أكثر الجوانب أهمية في الذكاء الانفعالي؛ لأنه يسمح لنا بممارسة الضبط الذاتي وبطبيعة الحال فأن الفكرة لا تشير إلى خماد المشاعر وإنما الوعي بهذه المشاعر، وأن نستطيع التعامل والتكيف مع ما يحيط بنا بطريقة فاعلة، و هو يعني ان يعي الإنسان نفسه والعالم المحيط به، ويدرك العلاقات التي تربط الأمور والظواهر المحيطة به، مهما بدت بعيدة ومنفصلة فوعي الفرد لنفسه يعني أن يتعمق بنوعية مشاعره، وماهية وجوده وهو وعي يقود عاجلاً أو آجلاً إلى الاعتزاز بالذات وتقديرها. (Goleman, 1996: 50)

فالواعون بذواتهم هم الذين يعرفون حالاتهم المزاجية عند حدوثها وهؤلاء الأشخاص بالطبع يعرفون الكثير عن حالاتهم الانفعالية وقد يرتبط هذه الوضوح في فهم الانفعالات بسمات شخصية أخرى فهم تلقائيون وواثقون من حدودهم الذاتية ويتمتعون بصحة نفسية جيدة وبمظهر إيجابي في الحياة وحين يعانون من حالة مزاجية سيئة لا تشغلهم الأفكار أو تنتابهم الهواجس بل يتخلصون منها سريعاً بالاعتماد على وعيهم بانفعالاتهم. (Goleman, 2004: 4)

- **المشاعر الإيجابية (Positive Emotions):** ترى فردريكسون (Fredrickson, 2004) بأن المشاعر الإيجابية يمكن ان تصنف ضمن أربعة أصناف وهي (الفرح، الاهتمام، الرضا، الحب) إذ تعمل المشاعر الإيجابية على توسيع آفاق التفكير وبناء موارد الشخصية للفرد، والتحليلات المفاهيمية لمجموعة من المشاعر الإيجابية التي أجرتها فردريكسون (Fredrickson, 2001) تدعم هذا الادعاء، فالفرح مثلا يتوسع من خلال الرغبة في البهجة وهذه واضحة ليست فقط في السلوك الاجتماعي والجسدي بل يمتد أيضا في السلوك الفكري والفني، الاهتمام شعور إيجابي متميز يتوسع من خلال خلق الرغبة في استكشاف المعلومات واتخاذ الخبرات الجديدة وتوسيع الذات، وثالث المشاعر الإيجابية هو الرضا يتوسع من خلق الرغبة في تذوق ظروف الحياة الحالية ودمج هذه الظروف في وجهات نظر جديدة عن الذات والعالم، كما إنها تتوسع من خلال الرغبة في تبادل وتحقيق النتائج مع الآخرين وتصور إنجازات أكبر في المستقبل والحب يتوسع من خلال الاستكشاف وتذوق خبرات الذين يمثلون أساليب مختلفة من التفكير والمشاعر الإيجابية. (Fredrickson, 2001: 220)

المشاعر الإيجابية والعوامل الوقائية:

وفقا لنظرية التوسع والبناء لـ (Fredrickson, 1998) والتي تنص على عدة فرضيات خاصة بالانفعالات الإيجابية:

1. الانفعالات الإيجابية تعمل على توسيع انتباه الأفراد وتفكيره مثل تحسين مستوى الأداء في اختبارات التفكير الإبداعي.
2. تعمل على تراجع أثر الانفعالات السلبية مثل سرعة ضربات القلب وضغط الدم بشكل أسرع وهو ما يسمى بالقدرة على الارتداد للوضع الطبيعي، فالمشاعر الإيجابية تتوسط العلاقة بين المناعة النفسية وأحداث الحياة الضاغطة. (Ong, et al, 2009: 90)
3. تسهم الانفعالات الإيجابية في بناء الموارد الشخصية لدى الفرد مثل القدرة على حل المشكلات، وتكوين علاقات جيدة وتوجد شعور بالتفاؤل والتوجه نحو الهدف والتي تعرف بالعوامل الوقائية.

- **العطف على الذات (Self–Compassion):** يعرفها (Neff, 2003) بأنها توجه إيجابي نحو الذات في مواقف الألم والإخفاق وتتضمن الرفق بالذات بدلا من جلدها وانتقادها وفهم الخبرات الذاتية المؤلمة كجزء من المعاناة الإنسانية المشتركة والتعامل معها بعقل منفتح، تنطوي الشفقة على الحساسية تجاه تجربة المعاناة، إلى جانب الرغبة العميقة في التخفيف من هذه المعاناة، وهذه يعني انه من اجل تجربة الشفقة يجب عليك أولا الاعتراف بوجود الألم فبدلا من التسرع في تجاوز تلك المرأة المشردة في الشارع المزدحم على سبيل المثال يجب ان نتوقف فعليا للحظة والتفكير في مدى صعوبة حياتها وهذا ينطوي على التوقف والخروج من إطارك المرجعي المعتاد وعرض العالم من وجهة نظر أخرى. (Barnard, 2011: 291)

- **فعالية الذات (Self-Efficacy):** يعرفه (Bandura, 1994) تصور الفرد وتوقعاته مما يتعلق بقدرته على التخطيط والتنفيذ وممارسة السلوك المطلوب الذي يحقق النتائج المرغوبة (Bandura, 1994)، باندورا حدد مصادر لفاعلية الذات هي خبرة النبوغ والتفوق وتشير إلى التفسيرات التي يصنعها الأفراد لأداءاتهم الماضية فتفسيرات الأداء الماضي تخدم كمنبئ أساسي بفاعلية الذات، وأفادت نتائج دراسة بانجوت وآخرون. (Boujut & et al, 2017) بان المعلمين الذين يعانون من تدني مستوى فاعلية الذات يعانون مستوى مرفع من الاحتراق الوظيفي بالإضافة إلى الإنهاك العاطفي والإحباط ويتبعون استراتيجيات مواجهة سالبة في أغلب مواقفهم الحياتية. (Boujut & et al, 2017: 10)

- **الحكم الذاتي (Autonomy):** يعد (روجرز Rogers) الحكم الذاتي إحدى خصائص الشخص المتكامل في الوظائف النفسية والشخص السليم الذي يتميز بالإبداع والبحث عن خبرات وتحديات جديدة بهدف تحقيق ذاته بصورة مستمرة ولا بد له من التخلي عن السلوك

الذي أعتاد باختبار ذاته عن طريق الاستقلالية. ويعتقد (روجرز) أن الحكم الذاتي يتحقق من خلال تفاعل الفرد مع البيئة وتنمو من خلال النضج والتعلم الذي يتم عبر مدة زمنية طويلة من خلال تجارب الفرد وعلاقاته بالأشياء المحيطة من أشخاص وجماعات وقيم. (Nye,1978: 225)

كما يعد (الشرقاوي) الاستقلالية احدى سمات الشخص السوي والناضج الذي يتمتع بالقدرة على التوجيه الذاتي والتخطيط لمجريات حياته، إذ يتمكن من اتخاذ قرارته بأقل قدر ممكن من القلق او البحث عن النصيحة، ويكون مدفوعاً من داخل نفسه Self–motivated دون الاعتماد على الآخرين، خلافاً للشخص الذي يخشى الاستقلالية بسبب شعوره بالتهديد من النقد أو مشاعر عدم الكفاية في تحمل المسؤولية. (الشرقاوي،2003: 131)

ودرج (موراي Murray) الحكم الذاتي والاستقلالية ضمن الحاجات العشرين الظاهرة (Evert needs)، والتي تعني مقاومة الفرد للقسر والإكراه والتقييد، وأن يكون مستقلاً وحراً لأن يسلك بمقتضى الدافع ويتحدى العرف الاجتماعي، ويتجنب او يترك الفعاليات التي تفرضها السلطات المستبدة. (شلتز،1983: 341)

- **معنى الحياة (Meaning of life)**: عد فرانكل (Frankl, 1969) معنى الحياة بمثابة عملية اكتشاف للعالم بوصفه عالما ذي معنى إذ لا يمكن افتراض وجود المعاني وكأنها عملية خلق ذاتية بل إن مهمة الإنسان تكمن في البحث عن المعاني واكتشافها، وهذه المهمة تتحقق من خلال ثلاثة طرق مختلفة هي:

1. القيم الإبداعية Creative Values: من خلال ما يمنحه الفرد للعالم من منجزات إبداعية ذات فائدة وقيمة في مختلف المجالات.
2. قيم الخبرة Experiential Values: من خلال ما يحصلّه الفرد من خبرات إيجابية في مجال تذوق الجمال والإيثار والعلاقات الإنسانية.
3. القيم الموقفية Attitudinal Values: من خلال مواجهة الفرد لمأزقه الوجودي وتأقلمه مع الظروف السلبية والخبرات الصعبة التي لا يمكن تفاديها مثل الأمراض المزمنة والاحتضار والكوارث الطبيعية. (حافظ، 2006: 36)

أي المعنى الذي يجعل حياة الإنسان مفعمة بالحيوية والنشاط والتحدي وجديرة بالعيش والاستمرار والاستمتاع، ويرى فرانكل ان هذا المعنى لا يتحقق من خلال التعبير عن الذات فحسب ونما يتعداه إلى السمو والارتقاء فوق الذات، فمجرد التعبير عن الذات لا يدفع الإنسان إلى حشد طاقاته والانطلاق بها نحو التقدم ولا يبعث فيه روح التحدي والعمل بينما قد يدفع السمو فوق الإنسان إلى الموت من أجل معنى روحي أو ديني. (الجهني، 2014: 5)

افترض ماسلو (Maslow,1982) أن المعنى هو إحدى المهمات الجوهرية في الشخصية التي تنبثق من داخل الفرد، وإلى أن تشبع الحاجات الدنيا على وفق هرم الحاجات الذي افترضه ماسلو فلن يكون للقيم والمعنى في الحياة إلا الأثر القليل على الدافعية الإنسانية، وعندما تشبع تلك الحاجات الدنيا تتحول القوى الدافعية داخل الفرد لتكريس نفسها لقضية أو رسالة ما. إن (معنى الحياة) هو أحد الدوافع (الماورائية) Meta motivation، انه حاجة (نمائية) تعمل على وفقً آليات وقواعد تختلف عن تلك التي تعمل بها الحاجات. (حافظ، 67:2006)

- **العلاقات الإيجابية (Positive Relationship):** يرى سليجمان (2011) بان العلاقات والروابط القوية التي تتميز بالحميمية والنمو والمرونة والاتصال مع الآخرين وتبادل مشاعر الحب والفرح والتقدير والامتنان والفخر هي العلاقات التي تحقق مشاعر إيجابية دائمة وتسهم بدرجة كبيرة في الرفاهية والازدهار الشخصي والنفسي لدى الأفراد (Seligman, 2011: 20)، و عند سؤال (كريستوفر بيترسون) عن علم النفس الإيجابي أجاب انه (الناس الآخرون) اذ ان معظم عناصر الإيجابية غير فردية، وعليه فأن اغلب ما نشعر من مشاعر إيجابية كل هذا لا يحدث إلا بوجود أناس آخرين ومشاركتهم فالأعم الأغلب من مشاعرنا الإيجابية تحدث حول الناس وبسبب الناس. (Peterson, 2006: 41)

كما يرى عبد الأمير (2019) ان زيادة الازدهار النفسي تعزز من قدرة الفرد على التعلم والاكتساب، فالحالة المزاجية الإيجابية تزيد من الانتباه والتفكير الإبداعي والتفكير الشامل وهذا يتناقض مع الحالة السلبية التي تؤدي إلى نقص الانتباه والضعف في القدرة على التركيز لذلك يعد الازدهار النفسي وسيلة للحد من الاكتئاب ووسيلة لزيادة الرضا عن الحياة ووسيلة مساعدة لتحسين التعلم وزيادة التفكير الإبداعي. (عبد الأمير، 2019: 36)

- **الاندماج النفسي (Psychological Engagement):** يعرفه سليجمان (Seligman, 2011) بانه الاستغراق التام في المهام المحببة مع غياب التفكير والشعور أثناء تدفق الحالة بحيث يفقد الفرد مسار الوقت ويعيش الوقت الحاضر والتركيز الكامل على المهمة كما يعرفها كسيسنتميهالي (Csikszentmihalyi, 1996) بانها حالة من التركيز العميق تحدث عندما يندمج الناس في التعامل مع مهمات تتطلب تركيزاً شديداً ومثابرة ومواصلة وبذل جهد وهذه الحالة المثلى تتحقق أيضا عندما يكون مستوى قدرات الفرد ومهاراته في حالة من التوازن التام مع مستوى التحدي او الصعوبة المرتبطة بالمهمة خاصة المهمات ذات الأهداف المحددة والتي تقدم تغذية راجعة فورية. (عبد الأمير، 2019: 46)

وضع كسيسنتميهالي (Csikszentmihalyi, 1975) عندما درس مفهوم الإبداع عند الفنانين والرياضيين في محاولة لاكتشاف دوافع هؤلاء والتي تتطلب تضحيات كبيرة جسدياً ونفسياً، تبين ان جميع هؤلاء وقد وصفوا تكرارا ومراراً ما أسموه (Flow)

ويعد سليجمان (2011) ان الاندماج النفسي مماثل لمفهوم التدفق والخبرة المثالية لدى كسيسنتميهالي وقد وافق الأخير (Csikszentmihalyi, 2004) على تصور (سليجمان، 2011) بان الاندماج النفسي (التدفق) مفهوم خال او مجرد من القيمة فقد يكون الإنسان في حالة من الاندماج النفسي أثناء ارتكابه عملاً إرهابيا على سبيل المثال او لعب البوكر الذي لا يسهم بالضرورة في الصالح الاجتماعي العام. (أبو حلاوة، 2013: 7)

ويؤكد كسيسنتميهالي (2004) ان الأنشطة تكون أكثر إمتاعاً حينما يتماشى التحدي ع مستوى مهارة الفرد، فاذا ما كان النشاط سهلاً للغاية سينتج الملل، وإذا كان شديد الصعوبة ستكون النتيجة هي الشعور بالقلق، اما حينما يندمج الفرد في نشاط يتطلب تركيز شديد وتكون التحديات والمهارات المطلوبة لأداء المهمة متساوية ينتج عن ذلك خبرة متدفقة وممتعة. (حجازي، 2012: 64)

ويتم استهداف المتغيرات أعلاه في جلسات برنامج اليقظة العقلية للازدهار النفسي لرفع الرفاهية النفسية بشكل عام على سبيل المثال: يتضمن البرنامج جلسات حول الامتنان والمشاركة لتعزيز رفاهية المتعة، والتي تؤكد على تحقيق المتعة وتجنب الألم (Deci & Ryan, 2008: 182)، أيضا يتضمن البرنامج متغيرات إيجابية أخرى لتعزيز الرفاهية خمسة منها مستهدفة في جلسات البرنامج: الشفقة بالذات، والاستقلالية، الفعالية الذاتية، معنى الحياة، والعلاقات الإيجابية. ويتم استهداف السادس للنمو الشخصي خلال البرنامج بأكمله لكون اليقظة العقلية يعزز كل من المتعة (Brown & Cordon, 2009)، والرفاهية (Brown، Ryan، Creswell &، 2007) في حد ذاتها تعزيز هذا التأثير من خلال استهداف هذين النوعين من الرفاهية على وجه التحديد تسهم في تحقيق حالة الازدهار النفسي بشكل عام عن طريق تقنيات اليقظة العقلية.

7.3.2 الدراسات السابقة في البرامج المبنية على اليقظة العقلية:

دراسة	فاعلية برنامج قائم على اليقظة العقلية لخفض التوتر للمدرسين المرحلة الابتدائية
الباحث	Gold (2010)
التصميم التجريبي	الاختبار القبلي والبعدي بدون مجموعة تجريبية
المشاركون	9 مدرسين في المدارس الابتدائية

الأهداف	تحقق من فاعلية اليقظة العقلية على تخفيض مستويات التوتر
مدة البرنامج	8 أسابيع بواقع 150 دقيقة لكل جلسة
الأساليب المستعملة	امثله ومناقشات حول الحياة العملي للمشاركين
المقاييس المستعملة	• مقياس القلق والاكتئاب (DASS21) • مقياس الخوف (QPSI) • بطارية مهارات اليقظة العقلية (KIMS)
النتائج	• انخفاض في مستويات القلق والاكتئاب • ارتفاع دال في مستويات اليقظة العقلية
دراسة	**خفض مستويات الإنهاك النفسي لدى المدرسين عن طريق برنامج تدريبي لليقظة العقلية**
الباحثين	Franco, Manas, Cangas, and Gallego (2010)
التصميم التجريبي	تجارب عشوائية عن طريق قوائم الانتظار ومجموعة ضابطة مع اختبار قبلي وبعدي
المشاركون	68 مدرس في المدارس الثانوية
الأهداف	تخفيف مستويات الإنهاك النفسي
مدة البرنامج	10 أسابيع بواقع 90 دقيقة لكل جلسة
الأساليب المستعملة	• التوجيه اللفظي • المناقشة • التدريب الذاتي
المقاييس المستعملة	• قائمة كشف الأعراض النفسية (SCL – 90 – R)
النتائج	عند مقارنة المجموعة التجريبية مع الضابطة تبين النتائج الآتية: • تخفيض في مستويات الإنهاك النفسي بواقع (Cohen's d= 0.69) • تخفيض في مستويات الاكتئاب بواقع (Cohen's d= 0.61) • تخفيض في مستويات القلق بواقع (Cohen's d= 0.89) • تخفيض في مستويات التحسس الذاتي بواقع (Cohen's d= 0.45)

دراسة	**تحسين البيئة التعليمية في الصف عن طريق تنمية السلوك اليقظ لدى المدرسين**
الباحثين	Jennings, Snowberg, Coccia, and Greenberg (2011)
التصميم التجريبي	الاختبار القبلي والبعدي بدون المجموعة الضابطة
المشاركون	31 مدرس في المناطق المحرومة اقتصادياً
الأهداف	زيادة مستويات الرفاهية والدافعية لمهنة التدريس بالإضافة إلى اليقظة العقلية
مدة البرنامج	4 إلى 5 أسابيع بواقع يوم كامل لكل جلسة تدريبية
الأساليب المستعملة	• التدريب عن طريق الهاتف • التوجيه اللفظي • التدريب الذاتي
المقاييس المستعملة	• مقياس السمات الإيجابية والسلبية للمزاج (PANAS) • مقياس الاكتئاب (CED–D) • مقياس الأعراض الجسدية (DPS) • مقياس المشكلات المدرسية (PIS) • مقياس إحساس المدرس بفعالية (TSES) • المقياس الخماسي لليقظة العقلية (FFMQ) • مقياس تقدير الزمن (TUS)
النتائج	عند مقارنة درجات المقاييس في الاختبار القبلي والبعدي تبين النتائج الآتية: • ليس هنالك تأثير على مستويات الرفاهية • هناك تأثير دال احصائياً على أداء المدرسين • هناك تأثير دال احصائيا على إدراك المدرسين للزمن • هنالك تأثير دال احصائيا على اليقظة العقلية للمدرسين
دراسة	**فاعلية برنامج تدريبي على اليقظة العقلية للعواطف في خفض الأثار السلبية للعواطف وزيادة السلوك الدعم الاجتماعي**
الباحث	Kemeny (2012)
التصميم التجريبي	تجربة عشوائية عن طريق قوائم الانتظار
المشاركون	82 معلمة

الأهداف	تخفيف المشاعر الهدامة والسلوك الإيجابي اتجاه المجتمع
مدة البرنامج	8 أسابيع
الأساليب المستعملة	• التوجيه اللفظي • المناقشة • التدريب الذاتي
المقاييس المستعملة	• مقياس بيك للاكتئاب (BDI) • مقياس سمات القلق (TAI) • مقياس السمات الإيجابية والسلبية للمزاج (PANAS) • مقياس الانتباه اليقظ (MAAS)
النتائج	عند مقارنة المجموعة التجريبية مع الضابطة تبين النتائج الآتية: • انخفاض في مستويات القلق • انخفاض في إدراك السلبي للألم وتنمية الاتجاه الإيجابي • انخفاض مستويات الاجترار. • زيادة في مستويات اليقظة العقلية.
دراسة	**اليقظة العقلية للمدرسين، دراسة ميدانية لمعرفة أثر اليقظة العقلية على التوتر، الاحتراق النفسي وفاعلية التدريس**
الباحثين	Flook, Goldberg, Pinger, Bonus, Davidson (2013)
التصميم التجريبي	تجارب عشوائية عن طريق قوائم الانتظار
المشاركون	18 مدرس في المدارس الثانوية
الأهداف	تخفيف مستويات الاحتراق النفسي وزيادة الأداء والانتباه في المهام التي تتطلب العواطف وتطوير الممارسات العملية في البيئة الصفية
مدة البرنامج	8 ورش تدريبية بواقع 150 دقيقة لكل جلسة.
الأساليب المستعملة	• التوجيه اللفظي • المناقشة • التدريب الذاتي • الواجبات البيتية الموجه بواسطة أقراص CD
المقاييس المستعملة	• قائمة كشف الأعراض النفسية (SCL – 90 – R) • بطارية الاحتراق النفسي للمدرسين (MBI–ES) • بطارية كامبريج للأعراض النفس–عصبية (CANTAB)

	• المقياس الخماسي لليقظة العقلية (FFMQ)
النتائج	عند مقارنة المجموعة التجريبية مع الضابطة تبين النتائج الآتية: • تخفيض في مستويات الاحتراق النفسي بواقع (Cohen's d= 0.53) • تخفيض مستويات الإنهاك العاطفي (Cohen's d= 0.25) • تحسن في الممارسات التدريسية (Cohen's d= 0.28) • تحسن في الأداء والانتباه (Cohen's d= 0.33) • تحسن في مستويات العطف على الذات (Cohen's d= 0.97)
دراسة	**التدريب على اليقظة العقلية وأثرها على خفض مستويات التوتر والاحتراق النفسي لدى المدرسين**
الباحث	Roster (2013)
التصميم التجريبي	تجارب عشوائية عن طريق قوائم الانتظار
المشاركون	58 مدرس في المدارس الثانوية في كندا 55 مدرس في المدارس الثانوية في الولايات المتحدة الامريكية
الأهداف	تخفيض مستويات التوتر والاحتراق النفسي زيادة مستويات اليقظة العقلية والانتباه، الذاكرة العاملة والعطف على الذات
مدة البرنامج	8 أسابيع بعد ساعات كلية تبلغ 36 ساعة
الأساليب المستعملة	• التوجيه اللفظي • التدريب الذاتي • المناقشة • الواجب البيتي • تمارين المجموعات الصغيرة
المقاييس المستعملة	• بطارية بيك للاكتئاب (BDI) • مقياس تقدير الذاتي لضغوط العمل. • مقياس الاحتراق النفسي • مقياس سمات القلق (STAI) • مقياس المؤشرات النفسية للتوتر • المقياس الخماسي لليقظة العقلية

	• مقياس العطف على الذات (SCS)
النتائج	عند مقارنة المجموعة التجريبية مع الضابطة تبين النتائج الآتية: • انخفاض مستويات الاكتئاب بواقع (Cohen's d= −1.06) • انخفاض مستويات التوتر بواقع (Cohen's d= −0.57) • انخفاض مستويات الاحتراق النفسي بواقع (Cohen's d= −0.76) • زيادة في مستويات اليقظة العقلية بواقع (Cohen's d= 0.79) • زيادة في مستويات العطف على الذات (Cohen's d= 0.85)
دراسة	**فاعلية برنامج قائم على اليقظة العقلية لخفض التوتر للمدرسين في خفض مستويات التوتر زيادة الرفاهية**
الباحثين	Frank, Reibel, Broderick, Cantrell, and Metz (2015)
التصميم التجريبي	تجارب عشوائية عن طريق قوائم الانتظار
المشاركون	36 مدرس لمرحلة الإعدادية
الأهداف	خفض مستويات التوتر وزيادة الرفاهية
مدة البرنامج	8 أسابيع بواقع 120 دقيقة لكل جلسة
الأساليب المستعملة	• التوجيه اللفظي • المناقشة • التدريب الذاتي • الواجبات البيتية الموجه بواسطة أقراص CD
المقاييس المستعملة	• بطارية مختصر عن الأعراض السلوكية (BSI) • مقياس جودة النوم (PSQI) • مقياس العطف على الذات (SCS) • بطارية الاحتراق النفسي للمدرسين (MBI–ES) • المقياس الخماسي لليقظة العقلية (FFMQ) • مقياس كفاءة تنظيم الذات (ASRES)
النتائج	عند مقارنة المجموعة التجريبية مع الضابطة تبين النتائج الآتية: • لم تحدث على تغيير في الأعراض السلوكية (Cohen's d= −1.53) • لم يحدث أي تحسن على مستويات العطف على الذات (Cohen's d= −1.13)

	• لم يحدث أي تحسن على مستويات الاحتراق النفسي (Cohen's d= −1.85) • هنالك تحسن كبير في مستويات اليقظة العقلية (Cohen's d= 1.06)
دراسة	فاعلية برنامج قائم على اليقظة العقلية لتخفيض التوتر وزيادة الرفاهية
الباحثين	Beshai, McAlpine, Weare, and Kuyken (2016)
التصميم التجريبي	الاختبار القبلي والبعدي مع مجموعة تجريبية
المشاركون	89 مدرس لمرحلة الثانوية
الأهداف	تخفيف التوتر وزيادة الرفاهية النفسية
مدة البرنامج	9 ورش تدريبية بواقع 75 دقيقة لكل جلسة
الأساليب المستعملة	• التوجيه اللفظي • التدريب الذاتي • استعمال الأقراص CD كواجب بيتي
المقاييس المستعملة	• مقياس القلق المدرك (PSS) • مقياس الرفاهية العقلية (WEMWBS) • المقياس الخماسي لليقظة العقلية (FFMQ) • استبانة مفتوحة لاستطلاع أراء المدرسين
النتائج	عند مقارنة المجموعة التجريبية مع الضابطة تبين النتائج الآتية: • خفض مستويات التوتر بواقع (Cohen's d= 0.48) • زيادة في مستويات الرفاهية بواقع (Cohen's d= 0.70) • زيادة في مستويات العطف على الذات بواقع (Cohen's d= 0.75) • زيادة في مستويات اليقظة العقلية (Cohen's d= 0.55)

4.2 المحور الثالث: برنامج هلب (HELP):

مقدمة في برامج التدخل المبكر:

ان عملية التعرف المبكر على قابليات الأطفال وصفاتهم العقلية والجسمية تعد مهمة معقدة فالاختلافات في النمو والنضج شيء طبيعي بالنسبة للأطفال في سن ما قبل المدرسة ومثل هذه التغيرات شيء عام ونظراً لان المؤشرات المبكرة للصعوبات التي يواجهها الأطفال غالباً تكون غير واضحة ونجد ان مشكلة التعرف المبكر على الصعوبات التي يواجهها الأطفال في هذه المرحلة غاية في الصعوبة، ويجب ان يتم بالنسبة للأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية او خلال صفوف المدرسة الابتدائية على الأكثر. (الخطيب والحديدي، 2004: 3)

يقصد بالتعرف المبكر تلك المحاولات التي تبذل بقصد تحديد بعض المتغيرات في الفرد والبيئة مما يساعد على التنبؤ بالوضع النمائي للفرد في المراحل التالية ويشير التعرف المبكر إلى أساليب التدخل المبكر التي يمكن ان تتخذ في المراحل المبكرة من النمو بما يدعم جوانب القوة في قدرات الفرد ويقلل من تأثير الإصابات ومظاهر الضعف. (عواد، 2010:87)

ويرى بريدكامب (Bredekamp, 1987) ان من الممارسات المناسبة للمرحلة النمائية للطفل تقديم برنامج تربوي يتناسب مع عمر الطفل وحاجاته الفردية بناء على تلك المعلومات التي تتوافر حول نمو الطفل ويأخذ هذا البرامج في الاعتبار تطور الطفل عبر المراحل النمائية المختلفة ويركز على تجنب دفع معدل تحصيل الأطفال إلى مستويات اعلى من المستويات النمائية الراهنة التي تميزهم و هناك أسلوب أخر لوصف مثل هذه الممارسات يرتكز على افتراض ان التعليم يجب ان يتمركز خول الطفل وان يكون موجها بالطفل وان المعلمين لا يجب ان يقوموا سوى بالقدر القليل نسبيا في سبيل توجيه الأطفال او تعليميهم مهارات معينة.

ويشمل التعليم المبكر الأطفال من سن الولادة وحتى سن ما قبل المدرسة وبما ان الأطفال في هذه المرحلة العمرية يعتمدون على اولياء الأمور والمعلمات في الروضة لتلبية حاجاتهم فان برنامج التدخل المبكر يركز على تطوير مهارات تلك الفئات وقدراتهم على مساعدة الأطفال على النمو والتعلم. (الخطيب والحديدي، 2004: 3)

يمثل العمل في رياض الأطفال مهنة غاية في الحساسية تحتاج إلى خصائص شخصية وتدريب معين ودقيق، كونها مرحلة تمهيدية وحلقة وصل في حياة الطفل بين أسرته ومدرسته بما تقدمه من أنشطة تجهيزية تساعده في تعليمه اللاحق والروضة بهذا المعنى تخدم نمو الفرد في وقت مبكر لبناء شخصية قوية قادرة على الاستفادة من التعليم في المرحلة الابتدائية بدرجة تؤدي إلى تحقيق أهدافها كما إنها ترسخ عنده وعن طريق الممارسة والتجربة العملية عادات حميدة مرغوباً فيها. (كنعان،52:2011)

ويقع عبء تربية الأطفال في هذه المرحلة على عاتق معلمات رياض الأطفال اللواتي عليهن العبء الأكبر في تطوير طرقهن وأساليب تفكيرهن والتزود بلغة العصر وبالخبرات والمعلومات والمعارف والمهارات التي تمكنهن من مساعدة الطفل على التفكير السليم والتعلم الجيد بما يؤهلهن للوقوف أمام التيارات المعاصرة التي تصادفه في جميع أوجه الحياة وهذا يتطلب الإعداد الجيد المتكامل للمعلمة وفقا للاتجاهات والأساليب الحديثة في بناء برامج إعداد المعلمات وتأهيلهن قبل الخدمة ثم الاستمرار في تدريبهن وتقويم عملهن في أثناء الخدمة تلبية لتحديات ومتطلبات العصر الحالي، كما أشارت اليها العديد من الدراسات منها دراسة (مرتضى، 2001) و (جاد، 2010) إلى دور معلمة الروضة كبديلة للام ، دور المعلمة كمديرة، وميسرة وموجهة لعملية التعلم والتعليم، دور المعلمة كممثلة لقيم المجتمع وتراثه وتوجهاته، دور المعلمة كقناة اتصال بين المنزل والروضة، دور معلمة الروضة كمعلمة ومتعلمة في الوقت ذاته معلمة الروضة كموجهة نفسية وتربوية، معلمة الروضة كمساعدة في ملية النمو، وتقديم المهارات اللازمة للأطفال، دور المعلمة في التفاعل الصفي مع الأطفال. (الكريمين والخوالدة، 687:2016)

لذا من أهم أهداف تدريب المعلمات في رياض الأطفال هو تزويد المعلمات بكل ما هو جديد في مجال التربية من اجل تنمية مهاراتهن وكفاياتهن المعرفية والأدائية وزيادة قدرتهن على التعامل مع المواقف التعليمية، وان تأهيل المعلمات للقيام بأدوار جديدة لم يتم تأهيلهن لها في الجامعات يجب ان يأتي في سلم أولويات التدريب فالتعليم في تطور مستمر والمعرفة تزداد باضطراد ولذلك يجب تأهيل المعلمات للقيام بأدوارهن في هذا العصر بطريقة فاعلة (محمد خير، 2016).

1.4.2 أهمية تدريب المعلمات على التقنيات الحديثة في الطفولة المبكرة:

يهدف التدريب إلى تحقيق النمو الشامل للمعلمات، ورفع مستوى أدائهن في العملية التعليمية وزيادة الطاقة الإنتاجية، وتنمية الكفايات وتطويرها وأشار العبيدي وآخرون (2010) إلى عدداً منها يمكن ان تلخص في الآتي:

- تحسين أداء المعلمة وتطوير قدراتها مما يجعلها راضية عن عملها ليساعدها ذلك في رفع الروح المعنوية والنفسية لديها.
- تنمية بعض الاتجاهات الإيجابية نح العمل والعلاقات الإنسانية بين المعلمات.
- تدريب المعلمات على كيفية تطبيق الأفكار والآراء والحلول النابعة من نتائج الدراسات بما يؤدي إلى سد الفجوة بين النظرية والتطبيق العملي.
- تزويد المعلمات بالمعلومات والمهارات والمستحدثات العلمية والتكنولوجية والنظريات التربوية التي تجعلهن أكثر قدرة على مواجهة هذه المتغيرات.

- زيادة قدرة المعلمات على التفكير المبدع بما يمكنهن من التكيف مع أعمالهن من ناحية ومواجهة مشكلاتهن المستقبلية ولتغلب عليها من ناحية أخرى.
- تهيئة المعلمة لاتباع أسلوب جديد في العمل واستعمال اليات حديثة.
- تفادي الأخطاء في أداء أعمالهن والإقلال منها ما أمكن، والحفاظ على الوقت والجهد والمال في جميع مراحل العمل (العبيدي وآخرون، 2010: 58).

2.4.2 برنامج هلب (HELP):

تم تطوير برنامج هلب (نظام هاواي للتعليم المبكر) (Hawaii early learning Profile) على شكل مجموعة من الكتب المنفصلة كلاً منها لها غرض معينة تساهم في تطبيق البرنامج منها: كتاب النشاط (Furuno et al.,1985-2005) النماذج التقدم (Furuno et al., 1985-2004) سجلات التطور (Furuno et al., 1985-2014) والتي تم تطويرها من خلال منحة فدرالية مقدمة من قبل وزارة التربية والتعليم في ولاية هاواي والذي بدء منذ (1970) لتوفير برامج تدريبية في الطفولة المبكرة، ولتحقيق هذا الغرض تم تشكيل لجنة متعدد التخصصات مكونة من إخصائي الصحة العامة وعلم النفس من مدرسة هاواي للصحة العامة والذين قاموا بتحديد (685) مهارة وسلوك في السنوات الطفولة المبكرة وتم التحديد العديد من الأنشطة التطويرية بناءً على مقاييس واختبارات محددة من قبل اللجنة كما تم تطوير الإصدار المطور من برنامج هلب في السنوات اللاحقة بواسطة لجان مختلفة من ذوي التخصص وتم إعداد كراسة "مدخل إلى هلب" (Parks, 1992, 2006) "أساسيات هلب" (Park, 1992-2013)، "تدريب هلب المرتكز على العوائل" (Parks, 1994-2006) "هلب في المنزل" (Park, 1988, 2006) و "عندما يمتلك الإباء ابناً من ذوي الهمم" (Parks, 1984, 1999).

ويتم التدريب على برنامج هلب (HELP) حسب الاتي:

- يتم مناقشة تصاميم اللوائح مع تعريف المفاهيم لكل مجال من مجالات التطوير الستة.
- مناقشة جميع أنماط التطوير، على سبيل المثال: من البسيط إلى المركب.
- مناقشة المهارات مع توضيح الأسس الفلسفية لكل منها وفقاً للعمر التطوري، من 36 شهر إلى 72 شهر لجميع المهارات الستة.
- مراجع كيفية التطور حسب المجال على سبيل المثال: التطوير المعرفي للأطفال ما بين 36 إلى 72 شهر باستخدام المراحل الفرعية.
- استخدم التشكيل لتوضيح المهارات من خلال أكار نشطة.
- التركيز على الجوانب التي تتسم بالحساسية في المهارة او النشاط.

3.4.2 أهداف برنامج هلب (HELP):

- تعرف ومتابعة التغيرات الكمية والنوعية في النمو والتطور الأطفال ضمن مجال هلب المتنوعة.
- تحديد المراحل والمستويات النمو في كل مجال من مجالات النمو.
- تحديد نقاط القوة والضعف لدى الطفل وذلك للمساعدة على تصميم برنامج خاص لكل طفل مبنيا على المعرفة الحالية للطفل وقدراته بالتعاون مع الأم.
- التأكد من النمو السليم وطبيعي للطل في كافة مراحل الطفولة المبكرة.

4.4.2 مكونات برنامج هلب (HELP):

- **المجال المعرفي:** ان التطور المعرفي هو أحد الجوانب النمائية التطورية التي تظهر آثاره في كثير من المواقف الحياتية اليومية، ولاتختفي آثار هذا الجانب التطوري في أي موقف سواء في المنزل او الحضانة او الروضة او المدرسة. لذلك فأن المتتبع لتطور الطفل يلحظ آثار هذا الجانب بوضوح (Dworetzy, 1996)، وبخاصة ان هذا البعد يظهر في كل لحظة يؤدي فيها الطفل أداءً حركياً او سلوكياً سواء كان مبادراً ومستجيباً.

ويعتبر تقصي سوية هذا الجانب لدى الطفل أحد المحكات سواء المتعلقة بنمو الشخصية او بتطورها إذا علمنا ان هذا الجانب النمائي التطوري يعكس سلامة تفكير الطفل وتطوره، ويرتبط بكافة جوانب النمو المختلفة للطفل وهو محصلة نموه وتطوره السوي، فاذا سلم هذا الجانب استطاع الطفل ان ينمو ويتطور في طريق التكيف السوي (Beilin, 1992: 191).

ولا شك في ان هذا الجانب يعني أكثر مما يعني المربين من المعلمات والمعلمين، إضافة إلى الوالدين وأفراد مؤسسات التنشئة الاجتماعية الأخرى هم المعنيين بالوعي بخصائص مراحل تطور تفكير الأطفال وتعلمهم، لذلك فان المعلمين معنيون بمعرفة متقصيه للجانب العقلي والمعرفي لان العقل هو الأداة التي يتواصلون معها في غرفة الصف، والملعب وكافة الأنشطة التعليمية الأخرى.

وأن تدريب المعلمات وتعميق معرفتهن بفهم تفكير الطفل وتعلمه وتطور هذا التفكير يعينها في مساعدة الطفل في تحقيق النمو المعرفي الملائم والتفكير المناسب في معالجة قضايا التعلم الذي بدوره يحقق التكيف السوي، لذلك فقد أصبح من واجب المعلمات والمختصين في العلوم النفسية والتربوية والإرشاد النفسي الوعي بخصاص تطور تفكير الطفل ومظاهره، والانطلاق من قواعد سليمة في إعداد الواجبات المعرفية المناسبة للأطفال لكي تساعدهم في تحقيق النمو السوي في مؤسسات التعلم والتثقيف في المدرسة والمجتمع (قطامي، 2000).

ويتكون المجال المعرفي من الآتي:

1-1 حل المشكلات – الاستنتاج

2-1 مهارات تصنيفية: تصنيف والمطابقة

3-1 مهارات تصنيفية: الحجم

4-1 مهارات تصنيفية: الارتباطات

5-1 الانتباه

6-1 مهارات الاستعداد للقراءة

7-1 مهارات الاستعداد للرياضيات

8-1 مهارات الكتابة

9-1 اللعب الدرامي

10-1 تعرف على الزمن

- **المجال اللغوي:** تعد اللغة الوسيلة الأهم التي تمكن الأطفال من التكيف مع غيرهم وتساعدهم على التواصل وتبادل الخبرات، تعد مرحلة ما قبل المدرسة من اسرع مراحل نمو الطفل لغوياً ويصل المحصول اللفظي للطفل في نهاية هذه المرحلة، وهي السن الخامسة إلى ما يقرب من (2000) كلمة، والتعبير اللفظي للطفل خلالها يميل إلى الوضوح ودقة المعنى والفهم ويعبر الطفل عما يجول في خاطره في جملة مفيدة فاللغة تزود الأطفال بالأدوات اللازمة للتمثيل العقلي و هو يعني القدرة على الصاق أسماء للأشياء والعمليات وهي مهمة في نمو المفهوم والتعميم, فتحسين القدرة على استعمال اللغة في الفكر هو مفتاح النمو والنجاح في مرحلة ما قبل المدرسة، ويمكن للأطفال حل المشكلات الجديدة بدلاً من الاعتماد على المحاولة والخطأ او على الآخرين وبهذا يمتلكون الثروة اللغوية التي يقصد بها: عدد الكلمات التي يكتسبها الطفل وتصبح جزءاً من مدخراته المعرفية ويستطيع ان يستعملها في عملية التفاعل والتواصل مع الآخرين ويعبر بها عما يدور في عقله من أفكار وما يحس به من مشاعر (الشكري، 2019: 54).

ويعمل برنامج هلب في هذا المجال على مساعدة الطفل في اكتساب المفردات اللغوية الجديدة تمكنه من التفاعل مع البيئة وتمكنه من استعمال اللغة والتواصل مع الآخرين ولها دور بارز من خلال تدريب الطفل وتهيئة مواقف تربوية وتعليمية من خلال اللعب والتمثيل وتساعد على التحدث والطلاقة والتواصل من خلال أنشطة في المجالات الآتي:

1-2 اللغة الاستقبالية – فهم الكلمات

2-2 متابعة التعليمات

2-3 التعبير المعبر

2-4 التواصل اللفظي

2-5 التواصل من خلال الإيقاع

2-6 التواصل من خلال لغة الإشارة

2-7 القراءة اللغوية

- **مجال العضلات الكبيرة:** النشاط البدني يعد من العناصر المعززة لصحة الطفل ونموه في مرحلة الطفولة المبكرة فالأنشطة الحركية توفر فرصة ثمينة للطفل يتمكن من خلالها من التعبير عن نفسه ومن استكشاف قدراته، بل وتحديها أحيانا ان الأنشطة الحركية توفر أيضا الاحتكاك بالآخرين وتوفر تفاعلا اجتماعيا يساهم بتعزيز ثقة الأطفال بأنفسهم وتقوية الروابط مع الأقران، وعلى الرغم من أهمية هذه المجال نرى ان المهارات الحركية الأساسية لدى العديد من الأطفال لا تتطور بشكل مناسب مما يعني انهم لن يمتلكوا التوافق الحركي المطلوب لممارسة أنشطة بدنية متقدمة في المستقبل و على الرغم من ان الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة عادة ما يغلب عليهم حب النشاط البدني والحركة إلا ان بعضا منهم قد لا يحصل على ما يحتاجه من أنشطة حركية ضرورية لصحته ونموه وذلك بسبب عدم وجود المكان المتاح للعب الحركي او بسبب الخوف والحماية الزائدة من قبل الأهل لأطفالهم، او لعدم ادراك الأهل لأهمية النشاط الحركي للطفل بدنيا ونفسيا و اجتماعياً و يمكن تلخيص اهم فوائد النشاط البدني للأطفال كما يلي:

- ضبط الوزن لديهم وخفض نسبة الشحوم في الجسم، حيث ان الأطفال الأكثر نشاطاً هم الأقل عرضة للإصابة بالسمنة.
- تعد الأنشطة البدنية التي يتم فيها حمل الجسم، كامشي والجري والهرولة والقفز من اهم الأنشطة المفيدة لصحة العظام، والمعلوم ان بناء كثافة العظام يتم خلال العقدين الأولين من عمر الإنسان، مما يعني أهمية فترة الطفولة بمراحلها المختلفة في تزويد العظام بالكالسيوم وتعزيز كثافتها، الأمر الذي يقلل من احتمالات الإصابة بهشاشة العظام في الكبر.
- إن ممارسة الأنشطة البدنية لدى الأطفال تساعد على تنمية قوة العضلات والأوتار العضلية وتعزز من مرونة المفاصل.

ويتم تمثيل النقاط أعلاه في منهجية هلب (HELP) ضمن ثمان مجالات منفصلة يتم التدريب عليها من عمل 36 إلى 72 شهر لكي نضمن النمو السليم في مجال العضلات الكبيرة وان تعلم

المهارات الحركية الأساسية في مرحلة الطفولة المبكرة يساعد الطفل على سرعة تطور توافقه الحركي، مما يساعده على اتباع نمط حياتي نشط في مرحلة الرشد (نوري, 71:2017).

ويتكون المجال الحركي الكبير من النقاط الآتية:

3-1 وقوف / التوازن

3-2 مشي / ركض

3-3 القفز

3-4 التقاط / الرمي

3-5 اللعب الثنائي

3-6 عارضة التوازن

3-7 السباحة

3-8 استعمال أدوات المساعدة

- **المهارات الحركية الدقيقة:** ان السيطرة على العضلات الدقيقة هي عملية معقدة وتحتاج الكثير من النضج والاستعداد لا يصل اليهما معظم الأطفال قبل سن السادسة والواقع انه لا يمكن دفع الأطفال لتعلم، فمثلا عملية سيطرة الأطفال على عضلات اليدين للقيام بعملية القراءة إنما يقوم الأطفال بالكتابة عندما يهيئون لهذه العملية ويتم ذلك عن طريق تهيئة ظروف التعليم وإعداد بيئة تعليمية مناسبة تتوفر فيها المثيرات والخبرات والأنشطة المتعددة لإكساب الأطفال المفاهيم والمهارات اللازمة لإعدادهم لتعلم الكتابة (الناشف، 1996).

4-1 مهارات ما قبل الكتابة

4-2 مكعبات والغاز

4-3 نشاطات ورقية

4-4 لضم الخرز

4-5 مهارات استعمال المقص

4-6 الإدراك الحركي: عن طريق اللمس

- **مجال مهارات التواصل الاجتماعي:** وتشمل التغيرات التي تعتري علاقات الفرد بغيره من الأفراد والجماعات منذ ولادته وحتى مماته وان تأثير البيئة الاجتماعية يظهر بوضوح في تحديد أنماط سلوك الفرد وقيمه ومعاييره وتحويله إلى شخصية اجتماعية، اذ يتسم دور الطفل في بداية حياته بالسلبية النسبية ومع ذلك يؤثر اجتماعياً على من حلوله منذ اللحظة الأولى من حياته بل وحتى قبل مولده ومع اطراد النمو تظهر استجاباته لما يحيط به بصورة إيجابية وبذلك يبرز النمو الاجتماعي تحويل مركز اهتمام الطفل من دائرة أسرته إلى جماعة الزملاء.

و يتسم النمو الاجتماعي في مرحلة التنشئة الاجتماعية باتساع عالم الطفل وزيادة وعيه بالأشخاص والأشياء، وفي هذه المرحلة يزداد اندماج الأطفال فيكثر من الأنشطة فهم يتعلمون خبرات ومهارات متنوعة وجديدة ومع اتساع العالم الاجتماعي للطفل يقل تعلق الطفل بالوالدين تدريجياً وتحل محله علاقات يكونها الطفل مع أطفال آخرين فتعتبر الفقرة من 3 إلى 6 سنوات هي العمر الحرج في عملية التطبيق الاجتماعي للطفل وتوقف إلى حد كبير كيف وكم السلوك الاجتماعي الذي ينمو في هذه الفترة على الظروف البيئية التي يتعرض لها الطفل وعلاقاته بها (الصغير، 98:2018).

لذا الأطفال الذين يلتحقون بدور الحضانة والرياض تتغير قابليتهم العقلية وتتطور للأفضل ويكونون أسرع تقدما في السنوات الدراسية لان الروضة تعمل على تحقيق حاجات الطفل المتنامية والتي يصعب على الأسرة تحقيقها كما تكمل دور الأسرة في عمليتي التربية والتنشئة الاجتماعية وتعمل على تصحيح أخطاء التنشئة الاجتماعية التي من المحتمل ان تقع بها الأسرة (المصدر السابق).

1-5 التعلق / مهارات التكيف
2-5 تحديد الذات
3-5 تحمل المسؤولية / القواعد
4-5 التفاعل الاجتماعي واللعب
5-5 الأخلاقيات الاجتماعية
6-5 التعابير الاجتماعية
7-5 الرفاهية الشخصية / حماية الذات

- **مجال المساعدة الذات:** تعد مرحلة الطفولة المبكرة مرحلة اكتساب القيم والعادات والتقاليد والمهارات الحياتية الأساسية اذ تسعى التربية إلى مساعدة الأطفال على اكتسابها وتنميتها بشكل واقعي وبأسلوب علمي مخطط، فهي واحدة من اهم المتطلبات الضرورية والملحة لتكيف الفرد مع متغيرات العصر الذي يعيشه، فمهارات مساعدة الذات تمثل الوسائل التي يحتاجها الفرد لإدارة حياته وتكسبه الاعتماد على النفس لمواجهة العديد من المسؤوليات والتحديات وتزوده بالمهارات الجيدة لتحقيق الرضا النفسي مما يحقق التكيف مع متغيرات العصر الذي نعيشه (عبد الكريم، 2009 :32).

و تستهدف منهجية هلب (HELP) إكساب الأطفال المهارات الحياتية أي تلك المهارات التي تجعلهم قادرين على التفاعل مع الحياة اليومية بكل إيجابياتها وسلبيتها وبالتالي تكون المعارف التي تحتويها ذات وظيفة أساسية هي عرض الجانب النظري للمهارات الحياتية على ان يتم ذلك

مع ما يتاح للأطفال من فرص لممارسة تلك المهارات بشكل عملي (اللقائي وحسن، 2001:478)، والمهارات الحياتية مستمرة باستمرار الحياة وتسهم بشكل فعال بإكساب الفرد مجموعة من المهارات الأساسية تمكنه من التكيف مع صعوبات البيئية المحيطية وتعزيز الإيجابيات بما يكفل القدرة على اتخاذ القرار وحل المشكلات (أبو حجر، 2003: 12).

6-1 ارتداء الملابس

6-2 خلع الملابس

6-3 تناول الطعام

6-4 شرب السوائل

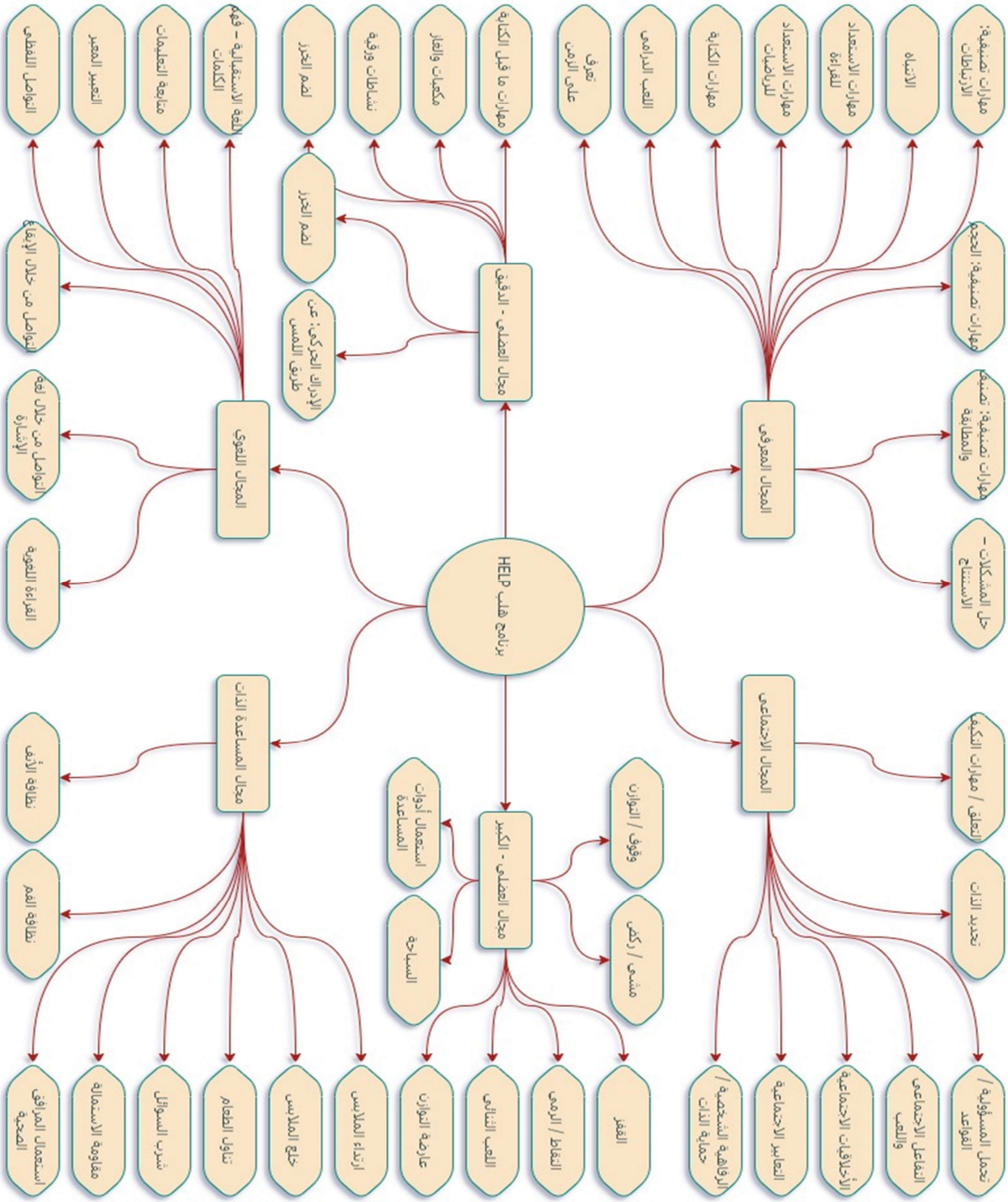
6-5 مقاومة الاستمالة

6-6 استعمال المرافق الصحية

6-7 نظافة الفم

6-8 نظافة الأنف

يمكن تلخيص برنامج هلب عن طريق المخطط الآتي:



شكل (2) مخطط تفصيلي لبرنامج هلب (HELP)

5.4.2 الدراسات السابقة في برنامج هلب (HELP):

دراسة	**فاعلية برنامج هيلب في خفض صعوبات التعلم النمائية لدى طفل الروضة**
الباحثين	**شحات (2019)**
التصميم التجريبي	مجموعتين متكافئتين مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة
المشاركون	وتكونت عينة الدراسة من 10 أطفال وكل مجموعة بها 3 من الذكور و2 من الإناث، وتتراوح أعمارهم من 4 إلى6 سنوات
الأهداف	هدفت الدراسة إلى التحقق من فاعلية برنامج هيلب في خفض صعوبات التعلم النمائية المتمثلة في (الانتباه – الإدراك – حل المشكلات) لدى طفل الروضة
مدة البرنامج	8 أسابيع
المقاييس المستعملة	• اختبار الذكاء ستانفورد بينيه الصورة الخامسة • مقياس المسح النيورولوجى السريع • مقياس السلوك الاقتصادي والاجتماعي والثقافي للأسرة • استمارة تقييم أهداف المستوى المتقدم من 3–6سنوات • المقياس المصور لصعوبات التعلم النمائية" الانتباه – الإدراك – حل المشكلات" لأطفال الروضة
النتائج	أسفرت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي للمقياس المصور لصعوبات التعلم النمائية لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعى.
دراسة	**استخدام برنامج هيلب لتنمية المهارات الحس المركبة لدى الأطفال ذوي اضطراب الذاتوية**
الباحثين	**طلبة (2019)**

التصميم التجريبي	المجموعة الواحدة مع اختبار قبلي وبعدي
المشاركون	تكونت عينة البحث من الأطفال الذاتويين من مجموعة تجريبية من (10) أطفال من ذوي اضطراب الذاتوية
الأهداف	هدفت الدراسة إلى استخدام برنامج هيلب لتنمية المهارات الحس المركبة لدى الأطفال ذوي اضطراب الذاتوية
مدة البرنامج	10 أسابيع
المقاييس المستعملة	• مقياس جليام لتقدير الذاتوية (إعداد عادل،2006) • مقياس المهارات الحس المركبة (إعداد الباحث)
النتائج	توصلت النتائج الى: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات الأطفال ذوي اضطراب الذاتوية – قبل وبعد تطبيق برنامج هيلب – على مقياس المهارات الحس المركبة في اتجاه التطبيق البعدي. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعى على مقياس المهارات الحس حركية.
دراسة	**فاعلية برنامج (HELP) لتنمية مهارات العناية بالذات والتواصل الاجتماعي لدى الأطفال الذاتويين**
الباحثين	**محمد (2017)**
التصميم التجريبي	مجموعة واحدة مع اختبار قبلي وبعدي
المشاركون	تكونت عينة الدراسة من مجموعة تجريبية تتكون من (10) أطفال ذكور وإناث من ذوي اضطراب الذاتوية
الأهداف	هدفت الدراسة إلى تنمية مهارات العناية بالذات ومهارات التواصل الاجتماعي لدى الأطفال الذاتويين باستخدام برنامج هيلب
مدة البرنامج	8 أسابيع
المقاييس المستعملة	مقياس جيلبام لتقدير درجة الذاتوية مقياس التواصل الاجتماعي مقياس العناية بالذات الملحقين ببرنامج هيلب
النتائج	قد توصلت النتائج إلى: 1–وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0,01بين متوسطات رتب درجات الأطفال الذاتويين قبل تطبيق البرنامج وبعد التطبيق على مقياس مهارات التواصل

	الاجتماعي فى اتجاه القياس البعدي. 2-وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0,01بين متوسطات رتب درجات الأطفال الذاتويين قبل تطبيق البرنامج وبعد التطبيق على مقياس مهارات العناية بالذات فى اتجاه القياس البعدي. 3-عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية الواحدة فى التطبيقين البعدي والتتبعى للبرنامج على مقياس مهارات التواصل الاجتماعي والعناية بالذات. 4-قدرة برنامج "هيلب" وأنشطته الفعالة لخدمة الأطفال الذاتويين وقدرته على توفير بيئة تنمى قدرات الأطفال الذاتويين وتطور مهارات التواصل الاجتماعي والعناية بالذات لديهم.
دراسة	**فاعلية برنامج تدريبي للتدخل المبكر باستخدام برنامج "بورتاج"**
الباحثين	**دراسة إسماعيل (2017)**
التصميم التجريبي	المجموعة التجريبية والضابطة مع اختبار قبلي وبعدي
المشاركون	تكونت عينة البحث الأولية من (20) طالبة تم تدريبيهم على برنامج "بورتاج" للتدخل المبكر، اختير منهم (12) طالبة متطوعة لتطبيق برنامج "بورتاج" على عينة من الأطفال وأمهاتهم،
الأهداف	هدفت الدراسة الحالية للتأكد من فاعلية برنامج تدريبي للتدخل المبكر باستخدام برنامج "بورتاج" لعينة من طالبات الدراسات العليا شعبة الإرشاد النفسي بجامعة سوهاج في إعداد "المعلمة المنزلية" للتنمية الشاملة للطفولة المبكرة
مدة البرنامج	12 أسبوع
المقاييس المستعملة	• وبرنامج "بورتاج" للتدخل المبكر، وأدوات للتقييم الخاصة ببرنامج "بورتاج"، • استمارة تقييم الأمهات لكفاءة المعلمات المنزليات،
النتائج	أسفرت الدراسة عن كفاءة المعلمات المنزليات المدربات في استخدام برنامج "بورتاج" للتدخل المبكر في تحسين نمو الأطفال في مجالات النمو الخاصة ببرنامج بورتاج (الاجتماعي، المعرفي، اللغوي، الحركي، مساعدة الذات) مما حقق التنمية الشاملة لهؤلاء الأطفال، كما أكدت كفاءة المعلمات المنزليات المدربات في استخدام برنامج

	"بورتاج" من وجهة نظر الأمهات أيضاً؛ وكل هذا أكد على فاعلية البرنامج التدريبي للتدخل المبكر في إعداد المعلمة المنزلية القادرة على استخدام برنامج "بورتاج" للعمل مع الأسر والأطفال، مما قد تساعد على تقديم خدمات التدخل المبكر للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة لدعم نموهم من خلال الأسرة وفي رحاب الأسرة، مما قد يقلل من بعض المشكلات التي تعاني منها بعض الأسر والمرتبطة بقلة عدد المراكز التي تقدم الخدمات المناسبة لهؤلاء الأطفال
دراسة	**التدخل المبكر باستخدام برنامج هيلب(help) لتنمية المهارات الحسية الحركية لدى الأطفال ذوي صعوبات التفكير (3-6)**
الباحثين	العدس (2017)
التصميم التجريبي	مجموعة واحدة مع اختبار قبلي وبعدي
المشاركون	12 طفلا من عمر 3 إلى 6 سنوات
الأهداف	تنمية المهارات الحسية الحركية لدى الأطفال ذوى صعوبات التفكير
مدة البرنامج	6 أسابيع
المقاييس المستعملة	• مقياس ستانفورد بينه • مقياس دايتون للمهارات الحس حركية • برنامج هيلب
النتائج	وتوصلت النتائج بان هنالك فرق ذي دلالة إحصائية في مستوى مهارات الحسية الحركية في الاختبارين القبلي والبعدي لدى أفراد المجموعة التجريبية.

يتضمن هذا الفصل وصفا للخطوات المتبعة في إجراءات البحث وصولا إلى تحقيق هدف الدراسة الحالية.

1.3 منهج الدراسة

لقد اعتمد الباحث على منهجين من مناهج البحث. المنهج الوصفي لقياس استراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي عند معلمات الرياض الأطفال. هي عبارة عن مجموعة من الإجراءات البحثية التي تتكامل لوصف الظاهرة أو الموضوع اعتمادا على جمع الحقائق والبيانات وتصنيفها ومعالجتها وتحليلها تحليلا كافيا ودقيقا لاستخلاص دلالتها والوصول إلى نتائج أو تعميمات عن الظاهرة أو موضوع محل البحث (النوح، 2004: 129).

والمنهج التجريبي وذلك لتعديل استراتيجيات غير التكيفية لدى معلمات الرياض إذ يعد المنهج التجريبي من منهاج البحث المهمة التي تحاول معالجة المشكلة على شاكلة مناهج البحث المستعملة في العلوم الطبيعية وهو أقربها لحل مشكلة البحث بطريقة علمية (الجابري وصبري، 2013: 93)، إذ تعد البحوث التجريبية أدق البحوث علمية إذ يمكن إن تستعمل الفرضيات الخاصة بالسبب والنتيجة ويكون هذا النوع من البحوث أكثر الأساليب صدقا في حل المشكلات التربوية والنفسية. (عدس , 1998: 184) وبما أن الباحث اتبع المنهج التجريبي في الدراسة الحالية فقد عمد إلى بناء برامجه تدريبيه وتطبيقه على المجاميع التجريبية التي تعاني من استراتيجيات غير تكيفية للتعرف على أثر المتغير المستقل على المتغير التابع.

2.3 مجتمع البحث

نعني بمجتمع البحث مفردات الظاهرة جميعها التي يقوم الباحث بدراستها أو يسعى إلى أن يعمم عليها النتائج المتعلقة بالمشكلة المدروسة (الكندري وعبد الدايم, 1998).

لذا بناءاً على الحدود البحث في المجتمع الحالي فان مجتمع البحث يتألف من معلمات الرياض الأطفال في الرياض الحكومية والبالغ عددهم (302) للعام الدراسي 2020-2021 موزعين على (34) روضة حكومية في محافظة كربلاء وكما موضح في الجدول رقم (1).

جدول رقم (1)

توزيع المجتمع الأصلي

ت	نوع الروضة	عدد الرياض	عدد المعلمات
1	روضة حكومية (تابعة الى وزارة التربية)	24	223
2	روضة حكومية (تابعة للوقف الشيعي)	10	79
	المجموع	**34**	**302**

3.3 عينات البحث:

لصعوبة دراسة المجتمع الأصلي للبحث عادة ما نلجأ إلى اختيار عينة ممثله له، إذ يترتب على سلامة اختيار العينة تمثيل المجتمع الذي سحبت منه تمثيلاً صحيحاً، ومن َثم تعميم ما نحصل عليه من نتائج على المجتمع. (الكندري وعبد الدايم، 1998: 181). لذا قام الباحث باختيار عدة عينات لتطبيق إجراءات البحث الحالي للحصول على البيانات اللازمة للتأكد من صلاحية الخصائص السيكومترية لأدوات البحث وكفاية أفراد العينة لاستخراج الخصائص القياسية لتلك الأدوات، وتتكون عينات البحث الحالي من الآتي:

- **عينة التحليل الإحصائي لمقياس استراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي:** وتتكون هذه العينة من (220) معلمة من معلمات الرياض الأطفال الحكومية في محافظة كربلاء وجدول (2) يوضح ذلك.

جدول (2)

عينة التحليل الإحصائي لفقرات مقياس استراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي

ت	نوع الروضة	عدد الرياض	عدد المعلمات
1	روضة حكومية (وزارة التربية)	21	190
2	روضة حكومية (الوقف الشيعي)	6	30
	المجموع	**27**	**220**

- **عينة تجربة وضوح التعليمات والفقرات:** وتتكون هذه العينة من الأفراد الذين تم تطبيق تجربة وضوح التعليمات والفقرات وجدول (3) يوضح ذلك.

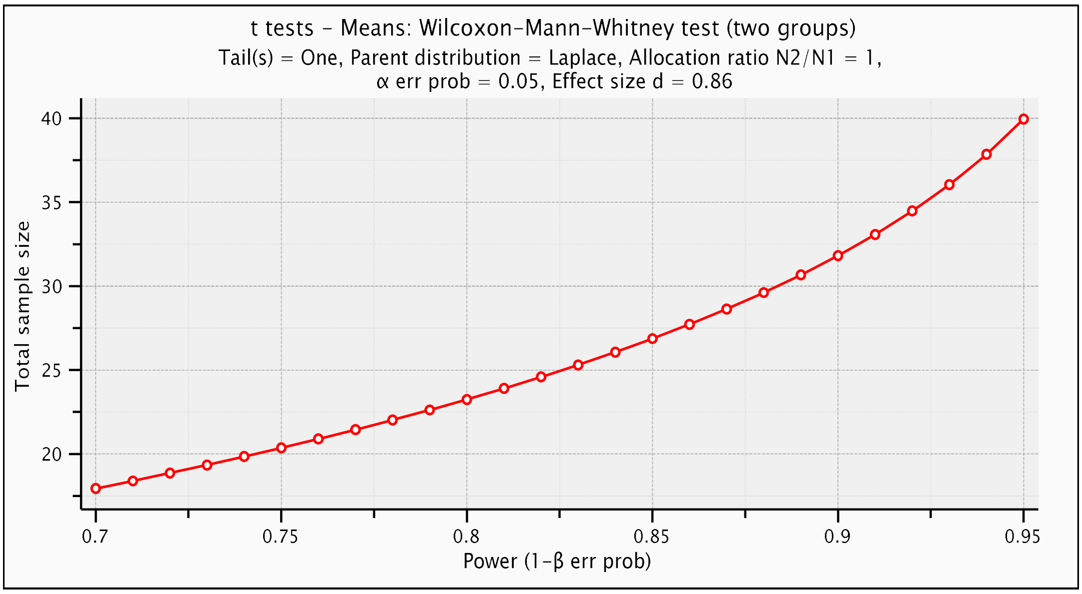
جدول (3)

توزيع أفراد عينة وضوح التعليمات لمقياس استراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي

ت	اسم الروضة	عدد المعلمات
1	ريحانة المصطفى	10
2	مصباح الهدى	10
3	أبي الأحرار	10
	المجموع الكلي	**30**

- **عينة البحث التجريبية:** من اجل الحصول على قوة إحصائية تبلغ (0,80) او اعلى حسب مقترح (Arend& Schäfer 2019, p2) للأبحاث الإنسانية ولكون التصميم التجريبي المختار من قبل الباحث يتطلب المقارنة بين متوسطات أفراد المجموعين التجريبية والضابطة

واعتماداً على حجم الأثر المستخرج في الدراسات السابقة والتي تبلغ (0,86) عند مستوى دلالة (0،05) تم اختيار (36) معلمة من ذوي استراتيجيات غير التكيفية بناءً على نتائجهن على مقياس استراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي و توزيعهن على المجاميع البحث بشكل عشوائي وبذلك بلغ المستوى القدرة الإحصائية ثيتا (0.82) والشكل (3) يوضح ذلك.



شكل (3) يوضح العلاقة بين مستوى القدرة ثيتا والحجم العينة حسب تصميم التجريبي المختار من قبل الباحث

وبناءً على ما سبق قام الباحث باختيار المعلمات من عينة البحث بطريقة قصدية ليمثلوا مجتمع البحث في إجراءات تطبيق التجربة في البحث الحالي وقد تم توزيعهم بشكل عشوائي بسيطة على مجموعات البحث وجدول (4) يوضح ذلك.

جدول (4)

توزيع أفراد عينة البحث التجريبية حسب الرياض والمجموعات

	المجموعة التجريبية الأولى	المجموعة التجريبية الثانية	المجموعة الضابطة
الحسيني الصغير	1	3	2
المصباح الهدى	3	3	2
القربان	1	1	1
أبي الأحرار	1	1	2
ريحانة المصطفى	3	1	3
الوارث	3	3	2
المجموع	12	12	12
المجموع الكلي	**36**		

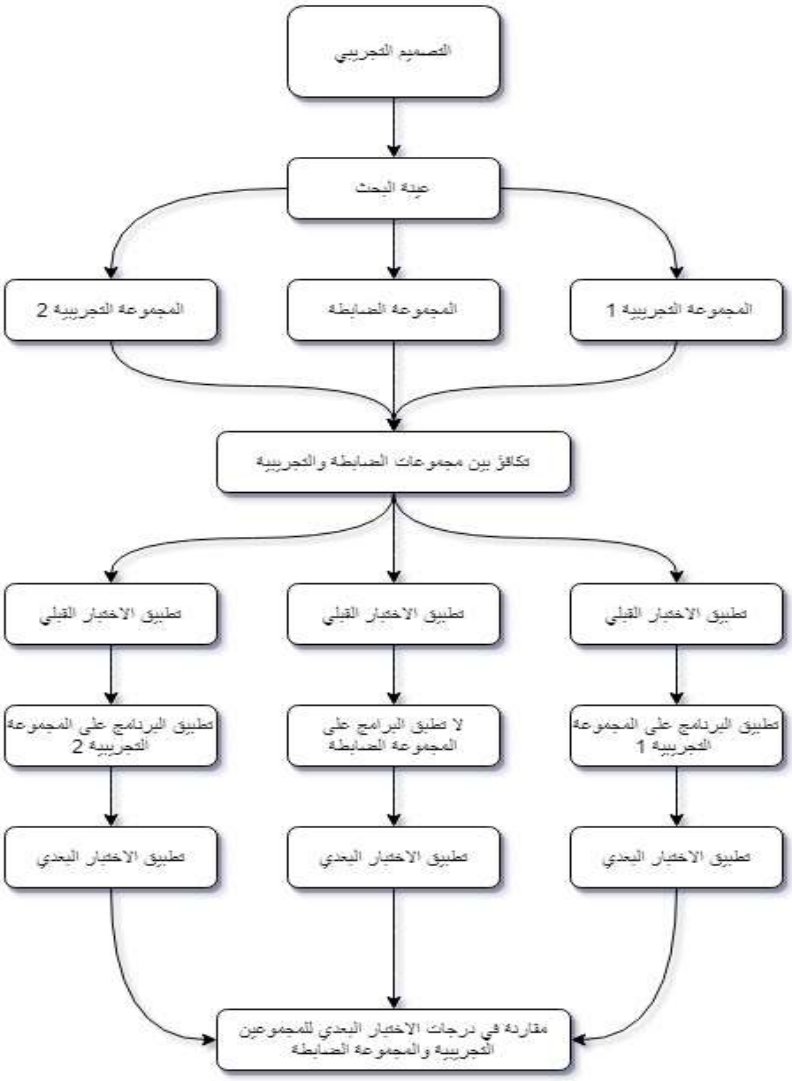
4.3 التصميم التجريبي:

يقصد بالتصميم التجريبي وضع الهيكل الأساسي لتجربة ما وعلى ذلك يتضمن وصف الجماعات التي يتكون منها إفراد التجربة وتحديدا للطرق التي نختار فيها العينة (العيسوي، 1985:79) إذ يعتبر اختيار التصميم التجريبي المناسب من الشروط المهمة لإجراء التجربة العلمية لأنه يساعد في الوصول إلى الإجابة عن فروض الأسئلة الموضوعة للبحث كما يساعد أيضا على الضبط التجريبي وان سلامته وصحته هي الضمان الأساسي للوصول إلى نتائج موثوق بها (الزوبعي والغنام, 1981: 94).

ولغرض تحقيق هدف البحث واختبار فرضياته فقد صمم البرنامجين التجريبيين وفق الخطوات الآتية:

- تم اختيار (36) معلمة وبطريقة قصديه استنادا الى درجاتهن على مقياس الاستراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي لتطبيق البرنامج.
- وزعت أفراد العينة بطريقة عشوائية إلى ثلاث مجموعات مجموعتين تجريبيتين بواقع (12) معلمة لكل مجموعة و (12) معلمة للمجموعة الضابطة.
- إجراء التكافؤ في بعض المتغيرات.
- تطبيق البرنامجين تدريبيين على معلمات المجموعتين التجريبية بينما تبقى المجموعة الضابطة بدون برنامج.
- إجراء اختبار بعدي لمعرفة الفروق ودلالاتها بالنسبة للمجموعات التجريبية والضابطة.
- تطبيق الإختبار التتابعي (ما بعد البعدي) لمعرفة مدى ثبات التغييرات في عينة البحث.

ولتحقيق أهداف البحث فقد اعتمد البحث الحالي التصميم التجريبي – Experimental Design وفيه مجموعة من التصاميم (عبد الرحمن وعدنان 2007: 492) اختار الباحث منها تصميم ذي المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة ذات الضبط الجزئي باستخدام الاختبار القبلي والبعدي، إذ ستخضع المجموعتين التجريبيتين للتدريب ببرنامج تدريبي وفقاً للمنظور المنهجي لبرنامج هلب (HELP) والبرنامج اليقظة العقلية للازدهار النفسي. في حين المجموعة الضابطة سوف لن تخضع للبرنامج التدريبي ويستعمل التصميم ذو المجموعتين (التجريبية والضابطة) في المقارنة بين مستوى العينة في خاصية ما قبل تطبيق التجربة البحثية ويحد تطبيقها من خلال محك أساسي وهو المجموعة الضابطة والتي يتم المقارنة بها ايضا والشكل رقم (4) يوضح ذلك.



شكل (4) يوضح مخطط التصميم التجريبي

5.3 تكافؤ المجموعات:

هنالك مجموعة من المتغيرات التي يتم ضبطها ومكافأتها في المجموعات الضابطة والتجريبية وبدون عملية الضبط هذه في المتغيرات لا يمكن إثبات أي تغير قد يحدث في المتغير التابع مرجعه يعد (المتغير المستقل) (الكندري وعبد الدايم , 1982) وقد تم مكافئة إفراد المجموعتين في المتغيرات التالية: (التحصيل الدراسي، حالة 3

الأمومة، الحالة الاجتماعية، التخصص، السنوات الخدمة) استنادا إلى تأثيرها على المتغير التابع حسب ما تم ذكره في الإطار النظري للدراسة الحالية:

1.5.3 مستوى التحصيل: لأجل التحقق من تكافؤ المجموعات (التجريبية والضابطة) لدى المعلمات في مستوى التحصيل تم الحصول على المعلومات الخاصة بهذا المتغير من المعلمات وترميز مستويات مستوى التحصيل (إعدادي، جامعي) وبعد معالجة القيم إحصائيا وباستخدام اختبار كروسكال والس للتأكد من تكافؤ المجموعتين على هذا المتغير إذ كانت القيمة المحسوبة (0.574) والقيمة الجدولية (5.80) عند مستوى دلالة (0,05) إذ إن القيمة المحسوبة اقل من القيمة الجدولية وهي غير دالة إحصائيا مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين في هذا المتغير والجدول (5) يوضح ذلك.

جدول (5)

نتائج اختبار كروسكال والس حسب متغير التحصيل

المجموعة	العينة	متوسط الرتب	قيمة كروسكال والس		الدلالة الإحصائية (0,05)
			المحسوبة	الجدولية	
التجريبية 1	12	18.08	0.574	5.80	لا توجد فروق دالة بين مجاميع التجريبية والضابطة
التجريبية 2	12	17.25			
الضابطة	12	20.17			

2.5.3 حالة الأمومة: لأجل التحقق من تكافؤ المجموعات (التجريبية والضابطة) لدى المعلمات في حالة الأمومة تم الحصول على المعلومات الخاصة بهذا المتغير من المعلمات وترميز مستويات حالة الأمومة (لديها أطفال، ليس لديها أطفال) وبعد معالجة القيم إحصائيا وباستخدام اختبار كروسكال والس للتأكد من تكافؤ المجموعتين على هذا المتغير، وكانت القيمة المحسوبة (0.345) والقيمة الجدولية (5.80) عند مستوى دلالة (0,05) إذ إن القيمة المحسوبة اقل من القيمة الجدولية وهي غير دالة إحصائيا مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين في هذا المتغير والجدول (6) يوضح ذلك.

جدول (6)

نتائج اختبار كروسكال والس حسب متغير حالة الأمومة

المجموعة	العينة	متوسط الرتب	قيمة كروسكال والس		الدلالة الإحصائية (0,05)
			المحسوبة	الجدولية	
التجريبية 1	12	17.50	0.345	5.80	لا توجد فروق دالة بين مجاميع التجريبية والضابطة
التجريبية 2	12	19.00			
الضابطة	12	19.00			

3.5.3 الحالة الاجتماعية: لأجل التحقق من تكافؤ المجموعات (التجريبية والضابطة) لدى المعلمات في الحالة الاجتماعية تم الحصول على المعلومات الخاصة بهذا المتغير من المعلمات وترميز مستويات الحالة الاجتماعية (متزوجة، غير متزوجة) وبعد معالجة القيم إحصائيا وباستخدام اختبار كروسكال والس للتأكد من تكافؤ المجموعتين على هذا المتغير، وكانت القيمة المحسوبة (2.12) والقيمة الجدولية (5.80) عند مستوى دلالة (0,05) إذ إن القيمة المحسوبة اقل من القيمة الجدولية وهي غير دالة إحصائيا مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين في هذا المتغير والجدول (7) يوضح ذلك.

جدول (7)

نتائج اختبار كروسكال والس حسب الحالة الاجتماعية

المجموعة	العينة	متوسط الرتب	قيمة كروسكال والس		الدلالة الإحصائية (0,05)
			المحسوبة	الجدولية	
التجريبية 1	12	17.00	2.12	5.80	لا توجد فروق دالة بين مجاميع التجريبية والضابطة
التجريبية 2	12	20.00			
الضابطة	12	18.00			

4.5.3 التخصص: لأجل التحقق من تكافؤ المجموعات (التجريبية والضابطة) لدى المعلمات في التخصص تم الحصول على المعلومات الخاصة بهذا المتغير من المعلمات وترميز مستويات التخصص (تخصص تربوي، تخصص غير تربوي) وبعد معالجة القيم إحصائيا وباستخدام اختبار كروسكال والس للتأكد من تكافؤ على هذا المتغير، وكانت القيمة المحسوبة (0.667) والقيمة الجدولية (5.80) عند مستوى دلالة (0,05) إذ إن القيمة المحسوبة اقل من القيمة الجدولية وهي غير دالة إحصائيا مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين في هذا المتغير والجدول (8) يوضح ذلك.

جدول (8)

نتائج اختبار كروسكال والس حسب متغير التخصص

المجموعة	العينة	متوسط الرتب	قيمة كروسكال والس		الدلالة الإحصائية (0,05)
			المحسوبة	الجدولية	
التجريبية 1	12	17.00	0.667	5.80	لا توجد فروق دالة بين مجاميع التجريبية والضابطة
التجريبية 2	12	20.00			
الضابطة	12	18.00			

6.5.3 سنوات الخدمة: لأجل التحقق من تكافؤ المجموعات (التجريبية والضابطة) لدى المعلمات في السنوات الخدمة تم الحصول على المعلومات الخاصة بهذا المتغير من المعلمات وترميز مستويات سنوات الخدمة (اقل من خمسة سنوات، اكثر من خمسة سنوات) وبعد معالجة القيم إحصائيا وباستخدام اختبار كروسكال والس للتأكد من تكافؤ المجموعتين على هذا المتغير، وكانت القيمة المحسوبة (0.303) والقيمة الجدولية (5.80) عند مستوى دلالة (0,05) إذ إن القيمة المحسوبة اقل من القيمة الجدولية وهي غير دالة إحصائيا مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين في هذا المتغير والجدول (9) يوضح ذلك.

جدول (9)

نتائج اختبار كروسكال والس حسب متغير سنوات الخدمة

المجموعة	العينة	متوسط الرتب	قيمة كروسكال والس		الدلالة الإحصائية (0,05)
			المحسوبة	الجدولية	
التجريبية 1	12	19.17	0.303	5.80	لا توجد فروق دالة بين مجاميع التجريبية والضابطة
التجريبية 2	12	19.17			
الضابطة	12	17.17			

6.3 ضبط المتغيرات غير التجريبية

على الرغم من تطور العلوم التربوية والنفسية، إلاّ أن المتخصصين في المنهج التجريبي يدركون تماماً الصعوبات التي تواجههم في عزل متغيرات الظواهر التي يدرسونها وضبطها؛ لأن الظواهر السلوكية غير مادية، تتداخل فيها العوامل وتتشابك (الرشيدي,2000)، وزيادة إجراء التكافؤ الإحصائي بين مجموعات التجربة الثلاث في عدد من المتغيرات ذات التأثير في المتغير التابع، حاول الباحث جاهداً ضبط المتغيرات الدخيلة (غير التجريبية) التي قد تؤثر في سلامة التجربة، وفيما يأتي عرض لهذه المتغيرات وكيفية ضبطها:

أ. **الاندثار التجريبي:** أثناء تطبيق التجربة على المجاميع التجريبية حدث انقطاع في جلسات تطبيق التجربة من تاريخ (2021/02/18) لغاية (2021/02/28) بسبب إجراءات حظر التجوال وتم استئناف الجلسات بعد التاريخ أعلاه بواقع جلسة واحد كل أسبوع لكل مجموعة.

ب. **الحوادث المصاحبة:** هي الحوادث الطبيعية التي يمكن حدوثها في أثناء مدة التجربة مثل الكوارث والزلازل والأعاصير، والحوادث الأُخرى مثل الحروب والتظاهرات والاضطرابات مما يعرقل سير التجربة، وقد صاحب إجراء التجربة انتشار الموجة الثانية من جائحة كورونا ولحسن الحظ لم تصب أيا من المشاركات بفايروس كورونا أثناء تطبيق التجربة.

ج. **العمليات المتعلقة بالنضج:** النضج عملية منظمة ومستمرة يقصد به التغيرات البيولوجية والفسيولوجية التي تحدث في بنية الكائن العضوي لدى معظم الأفراد (أبو حطب, 1996, 95) وبما أن مدة التجربة كانت موحدة لمجموعات البحث الثلاث، لذا لم يكن لهذا العامل أثر يذكر في نتائج التجربة.

د. **أداة القياس:** استخدم الباحث أداة قياس موحدة لمجموعات البحث الثلاث، وهو مقياس استراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي لمجموعات البحث الثلاث.

هـ. **مدة التجربة:** ان مدة التجربة كانت واحدة لمجموعات البحث الثلاث إذ بدأت التجربة في يوم الأربعاء الموافق (5 / 2 / 2021) وانتهت يوم الخميس الموافق (17 / 06 / 2021).

و. **أثر هارثورن:** ويعني هذا المتغير أن المشاركين في مجموعات البحث الثلاث قد يغمرهم جو من الاهتمام العميق بالتجربة إذا عرفوا بهدف البرنامج مما يجعلهم يبذلون جهداً كبيراً بغية تحقيق نتائج جيدة. (عبد الدايم, 1981, 116). لذلك لم يخبر الباحث المشاركين بالتجربة لتلافي تأثير هذا العامل.

7.3 أدوات البحث

لغرض تحقيق أهداف البحث الحالي وفرضياته عمد الباحث إلى استخدام الأدوات الآتية لتحقيق الدراسة الحالية.

- مقياس استراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي:
- برنامج تدريبي على:
  - منهجية هلب (HELP) في الطفولة المبكرة.
  - اليقظة العقلية للازدهار النفسي.

1.7.3 مقياس استراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي:

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة ومراجعة الأدبيات النفسية التي تناولت موضوع استراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي، وبعد الاطلاع على الأدبيات الأجنبية حول تنظيم المعرفي العاطفي وجد الباحث بان جميع الأبحاث التي تدور حول موضوع التنظيم المعرفي العاطفي قد اشتقت في الأصل من أبحاث (Garnefski, 2001) لذا قام الباحث بتبني مقياس (Garnefski & Kraaij 2001) والتي ترجمها الى العربية (مظلوم، 2019) ومن ثم قام بعرضها على المجموعة من المحكمين في القياس النفسي وعلم النفس (ملحق 2) وبناءً على مقترحاتهم قام الباحث بإجراء التعديلات على المقياس لتحقيق الأهداف البحث الحالية.

1.1.7.3 صلاحية فقرات المقياس Validity of scale item's:

يشير ايبل (Ebel) إلى أن أفضل وسيلة للتأكد من صلاحية الفقرات هي عرض الأداة على مجموعة من المحكمين لكي يقرروا مدى صلاحية المقياس لقياس الصفة التي وضع من أجلها (Ebel , 1972, p 555).

و لغرض تحقيق ذلك فقد عرضت الفقرات وعددها (36) فقرة موزعة بحسب الأبعاد (ملحق 2) على عدد من المحكمين المتخصصين في ميدان العلوم النفسية والتربو لإصدار أحكامهم على مدى صلاحيتها للبيئة العراقية ، و سلامة صياغتها وملائمتها للغرض الذي وضعت من أجله ومدى ملائمة الفقرات للأبعاد ، وكذلك صلاحية البدائل المستخدمة للإجابة ولتحليل أراء المحكمين على فقرات المقياس تم استخدام النسبة المئوية لمعرفة الفقرات التي حصلت على موافقة المحكمين وعدت كل فقرة صالحة عندما تكون النسبة التي حصلت عليها أعلى من (80%) و الجدول (10) يوضح ذلك . وفي ضوء آراء المحكمين والمناقشات التي أجريت معهم تم تعديل صياغة بعض الفقرات لكي تكون أكثر صلاحية لقياس السمة المراد قياسها، ولم تحذف أي فقرة من فقرات المقياس وأضيف اليها (5) فقرات كما تم تعديل بعض فقرات لكي تتناسب مع البيئة التعلمية في الرياض الأطفال قدر الإمكان.

جدول (10)

النسب المؤوية لأراء المحكمين حول صلاحية فقرات مقياس استراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي

أرقام الفقرات	الموافقون	النسبة المئوية	الدلالة
1.2.4.5.6.7.8.9.10.11.12.13.14.15.16.17.18.20 21.23.24.25.26.28.29.30.32.33.34.35	15	%100	دالة
3، 19، 27، 31، 36	14	%93,33	دالة
22	13	%86,66	دالة

2.1.7.3 إعداد تعليمات المقياس:

تعد تعليمات المقياس بمثابة الدليل الذي يسترشد به المفحوص في أثناء استجابته على فقرات المقياس ، لذا روعي عند إعدادها البساطة والوضوح ، حيث طلب من المستجيب أن يضع علامة (صح) تحت البديل المناسب أمام كل فقرة من الفقرات والذي يعبر عن موقفه ومشاعره فعلاً مع التأكيد على أهمية الدقة والصراحة في الإجابة ، كما تم التأكيد على سرية الاستجابات لذا لم يطلب من المبحوث ذكر أسمه ، وذلك من أجل التقليل المحتمل من عامل المرغوبية الاجتماعية (Social Desirability) ، وقد طلب من المفحوص أن تكون أجابته على كل فقرة

مباشــرة بعد قراءتها لضــمان الحصــول على الانطباع الأول في الإجابة الذي يفترض أن يكون أقرب إلى الواقع.

3.1.7.3 تجربة وضوح التعليمات والفقرات:

وهدفها معرفة مدى وضوح التعليمات وفقرات المقياس من حيث الصياغة والمعنى ومدى فهم المبحوثين لفقرات المقياس وبدائل الإجابة، والتعرف على الصـــعوبات التي قد تواجههم في الإجابة وكذلك الوقت المســتغرق للإجابة. لذا قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة عشــوائية مؤلفة من (30) معلمة من معلمات، إذ من الضـروري التحقق من وضـوح فقرات المقياس ومدى فهم العينة لتعليمات المقاس (فرج، 1980: 160).

إذ طلب من المفحوصــين قراءة التعليمات والفقرات والاســتفســار عن أي غموض وذكر الصـــعوبات التي قد تواجههم أثناء الاســتجابة وقد تبين من هذا أن التعليمات والفقرات والبدائل مفهومة لدى المعلمات وان الوقت المستغرق للإجابة يتراوح بين (8-13) دقيقة.

4.1.7.3 أجراء التحليل الإحصائي لفقرات مقياس استراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي:

إن الهدف من أجراء تحليل الفقرات هو اســتخراج خصــائص الفقرة والإبقاء على الفقرات المميزة في المقياس وحذف او تعديل الفقرات التي لا تميز بين أفراد مجتمع البحث (Ebel 1972) (عبد الرحمن ،1983) لذا قام الباحث بإجراء تحليل العاملي التوكيدي وعلاقة كل فقرة بالبعد والعامل التي تنتمي اليها لمعرفة مدى تناســب الأنموذج النظري مع البيانات التي حصــل عليها من عينة البحث وكما موضح في جدول (2).

أ. التحليل العاملي ألتوكيدي:

تشير المنظور النظري التي تم اعتمادها في بناء مقياس استراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي إلى وجود بعدين أساسيين للمقياس وهي كالاتي (الاستراتيجيات التكيفية والاستراتيجيات غير التكيفية) و تسعة عوامل خمسة منها تكيفية وهي كالاتي (التقبل، إعادة التركيز الإيجابي، إعادة التقييم الإيجابي، رؤية الموقف من منظور آخر، إعادة التركيز على التخطيط) و أربعة منها غير تكيفية (الاجترار، التهويل، التفكير الكارثي، لوم الآخرين، لوم الذات) والسؤال الذي يطرح هنا هو ان الأنموذج المقترح من قبل واضع المقياس يتناسب مع البيانات التي حصل عليها الباحث من خلال تطبيق المقياس على عينة البحث، وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث باستخدام التحليل العاملي ألتوكيدي للتأكد من ملائمة النموذج المقترح مع بيانات العينة.

ومن اجل تحقق ملائمة الأنموذج قام الباحث بتحديد الأنموذج المفترض (المتغيرات الكامنة) غير المشاهدة والتي تمثل أبعاد المقياس المفترضة والمتغيرات التابعة المشاهدة والتي

تمثل عوامل المقياس وفقراته وذلك باستخراج مجموعة من مؤشرات حسن المطابقة الموضحة في الجدول (11) وهي كالاتي:

- **الجذر التربيعي لمتوسط خطا الاقتراب (RMSEA):** بحيث ان القيمة التي تقل عن (0.05) على هذه المؤشر تدل على مطابقة جيدة ونجد هذه القيمة في البحث الحالي قبل التعديل كانت تبلغ (0.091) وبعد التعديل أصبحت تساوي (0.042) وبالتالي تدل على إنها مطابقة جيدة.
- **المؤشر المطابقة المقارن (CFI):** وهي من أفضل المؤشرات القائمة على المقارنة، فان القيمة التي تتعدى او تقترب من (0.90) يمكن ان تدل على مطابقة معقولة لنموذج المفترض ونجد ان قيمته في البحث الحالي تبلغ (0.94) بعد التعديل.
- **مؤشر حسن المطابقة (GFI):** وهي من المؤشرات التي تدل على مطابقة النموذج النظري مع البيانات التي تم الحصول عليها من عينة البحث الحالي وان تعدي او اقترب من (0.90) يدل على مطابقة النموذج ونجد في البحث الحالي تبلغ (0.93) بعد التعديل كما ان مؤشر حسن المطابقة المصحح (AGFI) قد بلغ بعد التعديل (0.95) وتعتبر أيضا دليل على جودة المطابقة بين النموذج النظري وبيانات العينة.
- كما ان قيم مؤشرات المطابقة المقارنة او التزايدية مثل مؤشر المطابقة المعيارية او المستند الى معايير ومؤشر تايكر–لويس ومؤشر المطابقة التزايدية لبولن كلها بلغت (0.90) بعد التعديل وتشير الى مطابقة النموذج مع البيانات.

جدول (11)

مؤشرات حسن المطابقة والمطابقة المقارنة والتزايدية لمقياس استراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي

مؤشرات حسن المطابقة المطلقة				
	نسبة كا2/درجات الحرية CMIN / d.f	جودة المطابقة GFI	جودة المطابقة المصحح AGFI	الجذر التربيعي لمتوسط خطا الاقتراب RMSEA
قبل التعديل	3.113	0.715	0.753	0.091
بعد التعديل	1.824	0.937	0.955	0.042
مؤشرات المطابقة المقارنة أو التزايدية				
	تايكر لويس TLI	المطابقة المعياري NFI	المطابقة المقارن CFI	المطابقة ألتزايدي لبولن IFI
قبل التعديل	0.861	0.816	0.838	0.772
بعد التعديل	0.924	0.920	0.945	0.906

وعند مقارنة قيم المؤشرات المحسوبة كما تظهرها نتائج التحليل العاملي باستخدام برنامج (AMOS) بقيم المدى الأمثل لحسن المطابقة كما هو مبين في الجدول أعلاه يتبين جلياً ان جل مؤشرات المطابقة تشير الى تمتع النموذج بمطابقة إجمالية جيدة (تيغزة، 2011: 255).

وقد حاز النموذج على قيم جيدة لمؤشرات الحسن المطابقة بعد التعديل على المقياس من خلال حذف فقرة (22) من عامل الاجترار، وفقرة (32) من عامل لوم الأخرين، وفقرة (12) من عامل إعادة تقييم الإيجابي، وفقرة (17) من عامل رؤية المنظور من موقف آخر. وجداول (13،12) والشكل (5) يوضحان تشبعات الفقرات والعوامل التي استبقيت بعد التعديل على الأنموذج.

جدول (12)

تشبعات الفقرات بمكونات مقياس استراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي

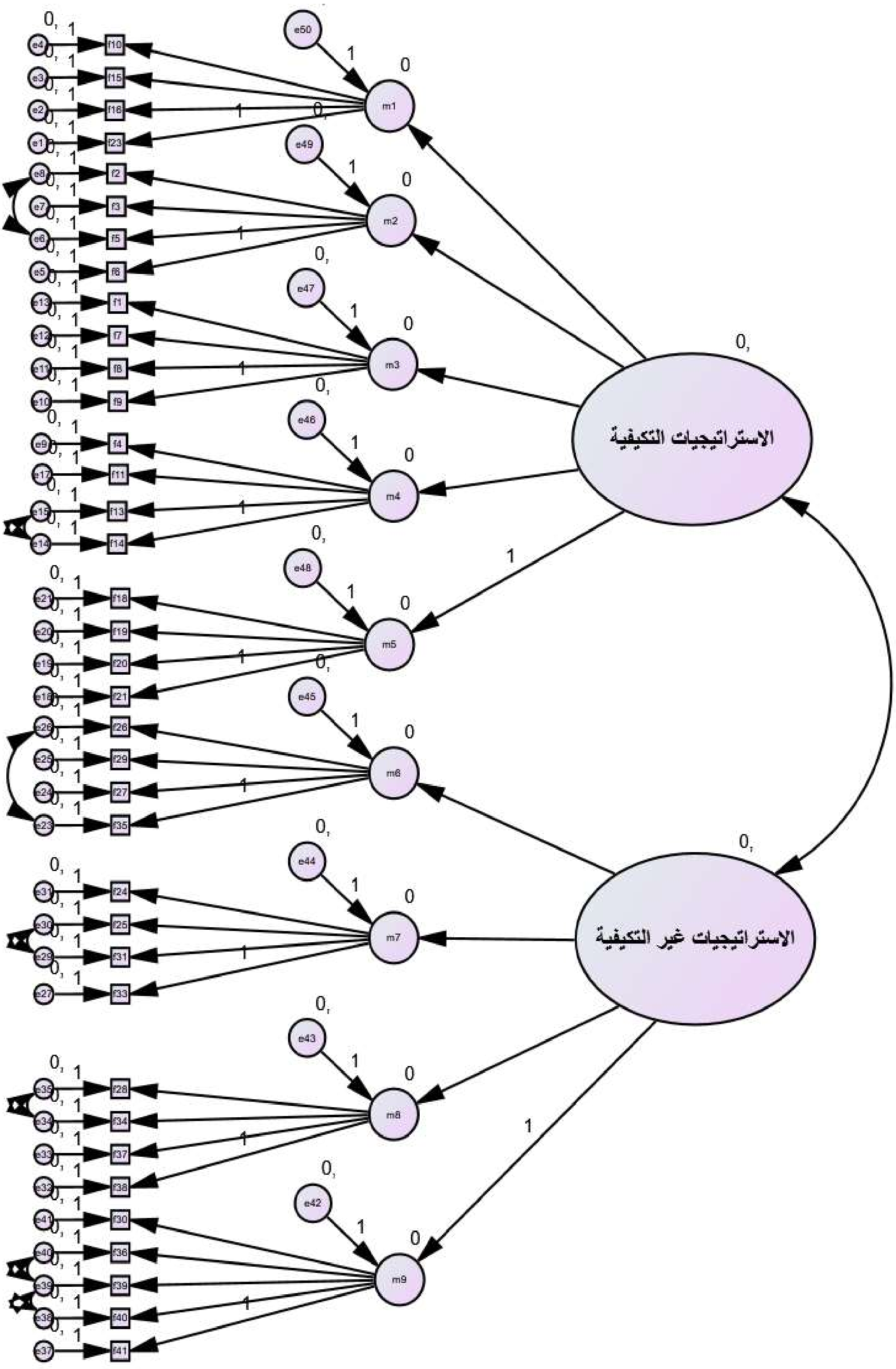
الفقرة	المكونات	التشبع
23	**التقبل**	0.587
16		0.838
15		0.743
10		0.546
6	**إعادة التركيز الإيجابي**	0.762
5		0.675
3		0.673
2		0.667
9	**إعادة التقييم الإيجابي**	0.760
8		0.738
7		0.733
1		0.685
14	**رؤية الموقف من منظور آخر**	0.508
13		0.754
11		0.681
4		0.603
21	**إعادة التركيز على التخطيط**	0.678
20		0.749
19		0.709
18		0.804
35	**الاجترار**	0.874

27		0.761
29		0.770
26		0.722
33	**التهويل، التفكير الكارثي**	0.811
31		0.770
25		0.653
24		0.759
38	**لوم الآخرين**	0.695
37		0.786
34		0.896
28		0.677
41	**لوم الذات**	0.815
40		0.773
39		0.562
36		0.769
30		0.719

جدول (13)

تشبعات عوامل وأبعاد مقياس استراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي مع بعضها

	العوامل (الاستراتيجيات)	**التشبعات**
1	الاستراتيجيات غير التكيفية – لوم الذات	0.929
2	الاستراتيجيات غير التكيفي – لوم الآخرين	0.864
3	الاستراتيجيات غير التكيفي – التفكير الكارثي	1.008
4	الاستراتيجيات غير التكيفي – الاجترار	0.916
5	الاستراتيجيات التكيفية – إعادة التركيز على التخطيط	0.914
6	الاستراتيجيات التكيفية – رؤية الموقف من منظور آخر	1.035
7	الاستراتيجيات التكيفية – إعادة التقييم الإيجابي	0.845
8	الاستراتيجيات التكيفية – إعادة التركيز الإيجابي	0.949
9	الاستراتيجيات التكيفية – التقبل	0.786



الشكل (5) الرسم التوضيحي للتحليل العاملي ألتوكيدي لمقياس استراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي

ب. **علاقة الفقرة بالأبعاد والعوامل:** تمثل الدرجة الكلية للمقياس بمثابة قياســـات محكية آنية Immediate Criterion Measures من خلال ارتباطها بدرجة الأفراد على الفقرات ومن ثم فأن ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للبعد يعني أن الفقرة يقيس المفهوم نفســـه الذي تقيســـه البعد وفي ضـــوء هذا المؤشـــر يتم الإبقاء على الفقرات. (Lindauist, 1957) التي تكون معاملات ارتباط درجاتها بالدرجة البعد دالة إحصائيا. (Anastasi, 1976).

وقد استخدم معامل ارتباط بيرسون لاستخراج العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للبعد وعلاقة كل فقرة من فقرات البعد مع الدرجة الكلية للاســتراتيجية وأظهرت النتائج أن جميع معاملات الارتباط تم قبولها اعتماداً على معيار الدرجات الحرجة لمعاملات الارتباط والتي تشـــير إلى قبول الفقرة التي يتجاوز درجتها (0,16) وجدول (14) يوضح ذلك.

جدول (14)

جدول يوضح علاقة كل فقرة بالبعد التي ينتمي اليها

الفقرة	البعد	العامل	علاقة الفقرة بالعامل التي تنتمي اليها	علاقة الفقرة بالبعد التي تنتمي اليها
10	الاستراتيجيات التكيفية	التقبل	0.67	0.570
15			0.78	0.652
16			0.86	0.706
23			0.72	0.374
2		إعادة التركيز الإيجابي	0.75	0.580
3			0.80	0.599
5			0.67	0.578
6			0.80	0.684
1		إعادة التقييم الإيجابي	0.68	0.590
7			0.79	0.623
8			0.79	0.561
9			0.81	0.638
4		رؤية الموقف من منظور آخر	0.67	0.590
11			0.78	0.704
13			0.60	0.759

14			0.83	0.546
18		إعادة التركيز على التخطيط	0.84	0.717
19			0.80	0.675
20			0.82	0.678
21			0.76	0.663
26	الاستراتيجيات غير التكيفية	الاجترار	0.48	0.691
29			0.71	0.760
27			0.86	0.731
35			0.80	0.809
24		التهويل، التفكير الكارثي	0.82	0.759
25			0.78	0.691
31			0.82	0.784
33			0.43	0.691
28		لوم الآخرين	0.51	0.601
34			0.74	0.783
37			0.78	0.714
38			0.79	0.634
30		لوم الذات	0.66	0.756
36			0.65	0.492
39			0.72	0.471
40			0.85	0.742
41			0.84	0.764

5.1.7.3 الخصائص القياسية (السيكومترية) لمقياس استراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي:

يرى المختصون بالقياس النفسي ضرورة التحقق من بعض الخصائص القياسية في أعداد المقياس مهما كان الغرض من استخدامها (علام، 1986) مثل الصدق والثبات حيث تعتبر من أهم الخصائص السيكومترية إذ تعتمد عليها دقة المعلومات التي توفرها المقاييس النفسية (عبد الرحمن، 1983).

فالمقياس الصادق هو المقياس الذي يقيس ما أعد لأجله، وأن المقياس الثابت هو المقياس الذي يقيس بدرجة مقبولة من الدقة والاستقرار. (عودة ،2002).

أ. الصدق. Validity

يشـــير اوبنهايم Oppenheim إلى أن الصـــدق يدل على قياس الفقرات لما يفترض ان تقيســه (Oppenheim, 1973) والمســتوى أو الدرجة التي يكون فيها قادراً على تحقيق أهداف معينة (Stanley & Hopkins, 1972) وهناك عدة أســـاليب لتقدير صـــدق الأداة إذ يمكن الحصول على تقدير كمي وفي حالات أخرى يتم الحصول على تقدير كيفي (فرج، 1980) ولقد كان لمقياس استراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي عدة مؤشرات للصدق وهي:

الصدق الظاهري Face Validity:

إن أفضل طريقة لحساب الصدق الظاهري. هي عرض فقرات المقياس قبل تطبيقه على مجموعة من المحكمين المختصين الذين يتصفون بخبرة تمكنهم من الحكم على صلاحية فقرات الاختبار في قياس الخاصـــية المراد قياســـها، بحيث تجعل الباحث مطمئناً إلى آرائهم ويأخذ بالأحكام التي يتفق عليها معظمهم أو بنسبة (80%) فأكثر (الكبيسي، 2010). وقد تحقق هذا النوع من الصـــدق في المقياس الحالي وذلك عندما عرضـــت فقراته على مجموعة من المحكمين المتخصصين في ميدان علم النفس.

الصدق البناء Construct Validity:

يسمى صدق البناء بصدق التكوين الفرضي أيضاً ويقصد به مدى قياس المقياس لتكوين فرضـي معين (Anastasi, 1976) إذ يعني تحليل درجات المقياس اسـتناداً إلى البناء النفسـي للخاصـية المراد قياسـها أو في ضـوء مفهوم نظري معين (Cronbach, 1964)، أي أنه عبارة عن المدى الذي يمكن أن نقرر بموجبه ان المقياس يقيس بناءات نظرية محددة أو خاصـــية معينة. وقد تحقق هذا النوع من الصدق من خلال المؤشرات الآتية:

- علاقة درجة الفقرة بدرجة البعد والعامل: وعد المقياس صادقاً بنائياً وفقاً لهذا المؤشر.
- الصـــدق العاملي: (التحليل العاملي التوكيدي) وقد تحقق الصـــدق العاملي لمقياس اســـتراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي من خلال الإجراءات التي اتبعها الباحث في التحليل العاملي.

ب. الثبات Reliability

يشير الثبات الى درجة الحقيقية التي تعبر عن أداء الفرد لاختبار ما، ومعنى ثبات الدرجة ان المفحوص يحصل عليها في كل مره يختبر فيها، ولكي يتمكن الباحث من التعرف على الدرجة الحقيقية او التباين الحقيقي للمقياس لابد من حساب ثباته (المفرج ،2007). وحسب الثبات لمقياس استراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي عن طريق حساب معامل (الفا) للاتساق الداخلي والتي يزودنا بتقدير جيد للثبات في أغلب المواقف وتعتمد هذه الطريقة على اتساق أداء الفرد من

فقرة إلى أخرى وتستند إلى الانحراف المعياري للاختبار والانحراف المعياري للفقرة المقررة (ثورندايك وهيجن، 1989) وفي صورتها العامة يطلق عليها معامل الفا ويمثل معامل الفا متوسط المعاملات الناتجة عن تجزئة الاختبار إلى أجزاء بطرق مختلفة (عبد الرحمن،1983).

ولحساب الثبات فقد أخضعت جميع استمارات المعلمات عينة التحليل الإحصائي والبالغ عددها (220) استمارة ثم استخدمت معادلة الفا وقد بلغ معامل ثبات الفا للمقياس كما ذكر في الجدول (19) ويُعدّ المقياس متسقاً داخلياً لأن هذه المعادلة تعكس مدى أتساق فقرات المقياس داخلياً.

الجدول (15)

جدول يوضح الوسط الحسابي والانحراف المعياري ومعامل الفا كرونباخ

	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الفا كرونباخ (α)
الاستراتيجيات تكيفية	6.92	1.53	0.922
الاستراتيجيات غير الكيفية	4.65	2.09	0.937

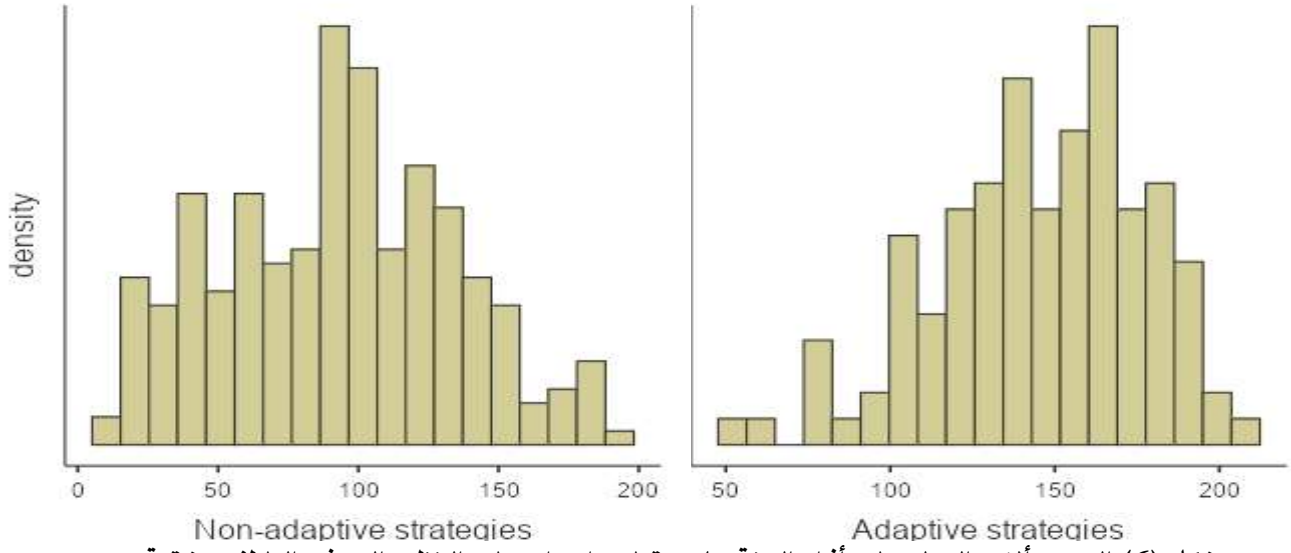
6.1.7.3 المؤشرات الإحصائية لمقياس استراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي:

أوضحت الأدبيات العلمية ان من المؤشرات الإحصائية التي ينبغي ان يتصف بها أي مقياس تتمثل في التعرف على طبيعة التوزيع ألاعتدالي الذي يمكن التعرف عليه بواسطة بعض المؤشرات الإحصائي التي تبين لنا طبيعة المقياس كما موضح في جدول (16).

جدول (16)

المؤشرات الإحصائية لمقياس استراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي

ت	المؤشرات الإحصائية	الاستراتيجيات التكيفية	الاستراتيجيات غير التكيفية
1	**الوسط الحسابي**	138	78
2	**الوسيط**	141	79
3	**المنوال**	137	79
4	**الانحراف المعياري**	30.6	38.7
5	**اقل درجة**	51	1
6	**اعلى درجة**	199	199
7	**الالتواء**	− 0.49	0.09
8	**التفرطح**	− 0.63	− 0.17



شكل (6) التوزيع ألاعتدالي لدرجات أفراد العينة على مقياس استراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي بشقية التكيفي وغير التكيفي

7.1.7.3 وصف المقياس بصيغته النهائية:

بعد الانتهاء من إجراء الخصائص السيكومترية لمقياس استراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي والذي يتكون من (41) فقرة، وإجراء التحليل العاملي التوكيدي وحذف الفقرات التي لا تقيس السمة المراد دراسته أصبح المقياس يتكون من (37) فقرة، اذ حذفت من المقياس (4) فقرات عند إجراء تحليل العاملي ألتوكيدي وقد توزعت الفقرات المتبقية على تسعة عوامل خمسة منها تكيفية وهي كالاتي (التقبل، إعادة التركيز الإيجابي، إعادة التقييم الإيجابي، رؤية الموقف من منظور آخر، إعادة التركيز على التخطيط) و أربعة منها غير تكيفية (الاجترار، التهويل، التفكير الكارثي، لوم الآخرين، لوم الذات) و يتم حساب الدرجة لكل بعد (تكيفية، غير تكيفية) بشكل منفصل لكل مفحوص وبالجمع الجبري لدرجات أجابته على الفقرات الإيجابية والعكسية.

2.7.3 بناء البرنامج التدريبية

ان تطبيق عملية تصميم التدريب من شانه ان يقلل الاعتماد على الحدث والتجريب والخطأ في التخطيط مع ذلك فان عملية تصميم التدريب لم ترق بعد الى مستوى الدقة العلمية فهناك عدة طرق يمكن ان توصل للأهداف والغايات نفسها وتم الاعتماد على أنموذج فعال في تصميم البرنامجين التدربين الحاليين ويسمى أنموذج (ذو الخطوات الخمسة) Five Steps model (Barr Guyjet , 1983) وهو يختلف كثيرا عن النماذج الأخرى في تصميم البرامج مثل أنموذج التخطيط Planning Model وطريقة الفريق Team Approach ونظام التخطيط , البرمجة , الميزانية Planning Programming Budgeting System فقد نجد الاختلاف بينهما في

التسميات فقط و يبقى المحتوى هو القاسم المشترك بين هذه الطرق المختلفة (الكعبي ,2001 : 56).

ويعد البرنامج التدريبي المنظم عنصرا جوهريا في العملية التطوير المؤسسي فهو يقدم على أسس علمية مخطط لها فالبرنامج المنظم والمخطط يسهل على المدرب القيام بعمله التدريبي ضمن منهجية واضحة ومدروسة مسبقا بغية الوصول إلى الأهداف المرجو تحقيقها، نموذج التصميم التدريبي يعرف بانه (تصور عقلي مجرد لوصف الإجراءات والعمليات الخاصة بتصميم التدريب وتطويره، والعلاقات التفاعلية المتبادلة بينها وتمثيلها اما كما هي او كما ينبغي ان تكون وذلك بصورة مبسطة في شكل رسم خطي مصحوب بوصف لفظي يزودنا باطار عمل توجيهي لهذه العمليات والعلاقات وفهمها، تنظيمها، تفسيرها، تعديلها، واكتشاف علاقات ومعلومات جديدة فيها والتنبؤ بنتائجها (خميس، 2006: 32).

- **بناء برنامجي هلب (HELP) واليقظة العقلية للازدهار النفسي:**

والخطوات المتبعة الرئيسة في هذا الأنموذج هي:

أولاً: التحليل Analysis

تعد خطوة التحليل حجر الأساس في عملية التخطيط ومن الخطوات المهمة في إعداد البرنامج التدريبي إذ إن هذه الخطوة تمكن الباحث من تحديد الاحتياجات اللازمة للبرنامج وتحويلها إلى معلومات مفيدة لبناء وتطوير البرنامج. وبهذا يستطيع الباحث تحليل هذه السيناريوهات والصور. وان تحديد الصور يساعد الباحث على تحديد المشكلة.

كما إن هناك أهمية لتحليل البيئة أو المكان الذي سيتم فيه تطبيق البرنامج وهل يتوفر المكان المناسب والزمن المطلوب لإجراءات الجلسات او مدى تقبل المسؤولين عن البيئة أو المكان لتطبيق البرنامج، لذلك قام الباحث بتطبيق البرنامجين في أيام السبت من كل أسبوع وبشكل متتابع، وقت تطبيق برنامج الثامنة ونصف صباحاً لغاية الواحد ظهراً وبعد اخذ الموافقات من المسؤولين لتطبيقها على عينة البحث التجريبية

تم اختيار العينة من المعلمات ذوات الاستراتيجيات غير التكيفية وتم توزيعهن على المجموعتين الضابطة والتجريبية وقام الباحث بتحديد مجالات التدريب للمجموعتين التجريبيتين بناءً على الإطار النظري المقترح في الأدبيات السابقة وتوزيعها على الجلسات التدريبية واشتقاق الأهداف السلوكية حسب أهميتها.

ثانياً: التخطيط Planning

وفي ضوء الإطار النظري والنموذج التدريبي لبرنامجي هلب (HELP) واليقظة العقلية للازدهار النفسي تم إعداد الجلسات التدريبية (الملحق5 و6) ويوضح جدول الجلسات التدريبية التي تم بناؤها وعرضها على لجنة من الخبراء والمحكمين في التربية وعلم النفس.

- **الأهداف التدريبية لبرنامج هلب (HELP):**

تم تحديد الأهداف العامة والسلوكية لهذا البرنامج وبالشكل الاتي:

- فالهدف العام هو تعديل استراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي لدى أفراد عينة البحث.
- أما الأهداف السلوكية:
  - أن تتعرف المشاركة على مفهوم الطفولة المبكرة
  - أن تعرف المشاركة أهمية التدريب في مرحلة الطفولة المبكرة
  - أن تطلع المشاركة على اهم الوسائل والطرق المتبعة في تدريب الأطفال في الطفولة ومزايا كلا منها.
  - ان تتعرف المشاركة على مفاهيم منهج هلب لتقييم الأطفال.
  - ان تتعرف المشاركات على هيكلية المنهج وأقسامه.
  - ان تتعرف المشاركات على الأدوات المستعملة في منهجية هلب.
- **المجال الأول: المجال المعرفي:**
  - ان تعرف المعلمة ماهية المجال المعرفي العقلي
  - ان تعرف المعلمة مكونات المجال العقلي
  - ان تعرف المعلمة مراحل النمو المعرفي
  - ان تعرف المعلمة كيفية تدريب الأطفال على
    - مهارات الاستعداد للرياضيات
    - مهارات حل المشكلات – الاستنتاج.
  - ان تعرف المعلمة كيفية تدريب الأطفال على:
    - مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة.
    - اللعب الدرامي.
    - التعرف على الزمن
  - ان تعرف المعلمة كيفية تدريب الأطفال على:
    - مهارات الانتباه
    - مهارات التصنيف والمطابقة والحجم والارتباطات لدى الأطفال.

- **المجال الثاني: المجال اللغوي:**
  - ان تعرف المعلمة مفهوم المجال اللغوي
  - ان تعرف المعلمة مكونات المجال اللغوي
  - ان تعرف المعلمة مراحل النمو اللغوي في هذه المرحلة
  - ان تكون المعلمة قادرة على تدريب الأطفال على:
    - فهم الكلمات ومتابعة التعليمات
    - التعبير المعبر
  - ان تكون المعلمة قادرة على تدريب الأطفال على:
    - التواصل اللفظي
    - التواصل من خلال الإيقاع
    - التواصل من خلال لغة الإشارة
- **مجال المهارات الحركية الكبيرة:**
  - ان تعرف المعلمة المفاهيم الأساسية في التعلم الحركي
  - ان تكون المعلمة قادرة على تدريب الأطفال على:
    - وقوف / التوازن
    - مشي / ركض
    - القفز
    - التقاط / الرمي
  - ان تكون المعلمة قادرة على تدريب الأطفال على:
    - اللعب الثنائي
    - عارضة التوازن
- **مجال المهارات الحركية الدقيقة:**
  - ان تعرف المعلمة ماهية العضلات الصغيرة وأنواعها
  - ان تكون المعلمة قادرة على تدريب الأطفال على:
    - مهارات ما قبل الكتابة
    - مكعبات والغاز
    - الإدراك الحركي: عن طريق اللمس
  - ان تكون المعلمة قادرة على تدريب الأطفال على:
    - نشاطات ورقية

- لضم الخرز
- مهارات استعمال المقص

- **مجال المهارات التواصل الاجتماعي:**
  - ان تعرف المعلمة ماهية المجال التواصل الاجتماعي
  - ان تعرف المعلمة مكونات المجال التواصل الاجتماعي
  - ان تكون المعلمة قادرة على تدريب الأطفال على:
    - مهارات التكيف وتحديد الذات
    - تحمل المسؤولية
  - ان تكون المعلمة قادرة على تدريب الأطفال على:
    - التفاعل والأخلاقيات الاجتماعية
    - التعابير الاجتماعية
    - الرفاهية الشخصية وحماية الذات

- **مجال المساعدة الذات:**
  - ان تعرف المعلمة ماهية مجال المساعدة الذات
  - ان تعرف المعلمة مكونات مجال المساعدة الذات
  - ان تكون المعلمة قادرة على تدريب الأطفال على:
    - ارتداء الملابس
    - استعمال المرافق الصحية
    - مقاومة الاستمالة
  - ان تكون المعلمة قادرة على تدريب الأطفال على:
    - تناول الطعام وشرب السوائل
    - نظافة الفم والأنف

- **الأهداف التدريبية لبرنامج اليقظة العقلية للازدهار النفسي:**

تم تحديد الأهداف العامة والسلوكية لهذا البرنامج

- فالهدف العام هو تعديل استراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي لدى أفراد عينة البحث.
- أما الأهداف السلوكية:
  - أن تتعرف المشاركة على مفهوم اليقظة العقلية
  - ان تعرف المشاركات المفاهيم الأساسية في نظريات اليقظة العقلية

- أن تعرف المشاركة أهمية اليقظة الذهنية
- ان تتمكن المعلمة من تخيل أثار العيش في الحاضر على مستوى الإنتاجية والسعادة
- أن تعرف مفهوم الوعي بالذات
- ان تكون لها خلفية علمية عن نظرية (جولمان، 1944) في الوعي بالذات.
- أن تتمكن من تنفيذ أساليب التركيز على الجسد مثل التنفس، وظائف الجسد والانفعالات
- ان تتمكن المعلمة من:
  - المراقبة – الملاحظة حالات الوعي بالذات
  - توصيف مظاهر الوعي بالذات
  - التصرف بوعي حيال مكونات الوعي بالذات
  - عدم الحكم على مفهوم الوعي بالذات
  - عدم إبداء رد الفعل حيال إحساس الوعي بالذات بشكل فوري
- أن تعرف المفهوم العلمي للمشاعر الإيجابية والامتنان وأثارها على جودة الحياة
- ان تكون لها خلفية علمية عن نموذج (Fredrickson, 2004) في المشاعر الإيجابية.
- أن تتمكن المشاركة من التعبير بالامتنان في المواقف الإيجابية
- ان تتمكن المعلمة من:
  - المراقبة – الملاحظة المشاعر الإيجابية
  - توصيف مظاهر المشاعر الإيجابية
  - التصرف بوعي حيال مكونات المشاعر الإيجابية
  - عدم الحكم على المشاعر الإيجابية
  - عدم إبداء رد الفعل حيال المشاعر الإيجابية بشكل فوري
- أن تعرف المشاركات مفهوم العطف على الذات، وطرق زيادتها
- ان تكون لدى المشاركات خلفية علمية عن نموذج (Neff, 2003) في مفهوم العطف على الذات.
- ان تعرف المشاركات كيفية أبدال عبارات جلد الذات ونقد الذات بعبارات تنم عن الرفق والإحسان
  - ان تتمكن المعلمة من:

- المراقبة – الملاحظة مهارات العطف على الذات
- توصيف مظاهر العطف على الذات
- التصرف بوعي حيال مكونات العطف على الذات
- عدم الحكم على العطف على الذات
- عدم إبداء رد الفعل حيال مفهوم العطف على الذات بشكل فوري

- تعريف بمفهومي قوى الشخصية وفاعلية الذات متضمنا طرق التحسين
- ان تكون لدى المشاركات الخلفية العلمية عن نظرية (Bandura, 1994) في فاعلية الذات.
- تطبيق مقياس لقوى الشخصية مع شرح النتائج وتحديد القوى الرئيسية لكل فرد
- ان تتمكن المعلمة من:
  - المراقبة – الملاحظة لفاعليها الذاتية
  - توصيف مظاهر فاعلية الذات
  - التصرف بوعي حيال مكونات فاعلية الذات
  - عدم الحكم على الفاعلية الذاتية
  - عدم إبداء رد الفعل حيال مفهوم فاعلية الذات بشكل فوري
- ان تعرف المشاركات مفهوم الحكم الذاتي وعلاقتها بالرفاه النفسي
- ان تكون لدى المشاركات خلفية علمية عن نظرية (Berofsky, 1995) في الحكم الذاتي.
- ان تمييز المشاركات الآثار النفسية لاتخاذ القرارات المستقلة
- ان تتمكن المعلمة من:
  - المراقبة – الملاحظة لحالات الحكم الذاتي
  - توصيف مظاهر الحكم الذاتي
  - التصرف بوعي حيال مكونات الحكم الذاتي
  - عدم الحكم على الحكم الذاتي
  - عدم إبداء ردأت الفعل حيال مكونات الحكم الذاتي بشكل فوري
- المعنى وعلاقتها بالرفاه النفسي
- ان تكون لدى المشاركات الخلفية العلمية عن نظرية (Frankl, 1969) في معنى الحياة.
- مناقشة نظرة مستقبلية عن الذات وأفضل تاريخ ممكن صناعته للذات

- ان تتمكن المعلمة من:
  - المراقبة – الملاحظة لمعنى الحياة في حياتها
  - توصيف معنى الحياة بشكل عام
  - التصرف بوعي حيال مكونات معنى الحياة
  - عدم الحكم على معنى الحياة
  - عدم إبداء ردأت الفعل حيال مواضع معنى الحياة بشكل فوري
- أن تعرف فوائد العلاقات الإيجابية مع الآخرين وأساليبها الإيجابية
- ان تكون لدى المشاركات الخلفية العلمية عن نظرية (Seligman, 2011) في العلاقات الإيجابية.
- أن يتعلم المشارك عن فوائد التعبير عن الحب واللطف في التفاعلات الاجتماعية
- ان تتمكن المعلمة من:
  - المراقبة – الملاحظة لحالات العلاقات الإيجابية
  - توصيف مظاهر العلاقات الإيجابية
  - التصرف بوعي حيال مكونات العلاقات الإيجابية
  - عدم الحكم على العلاقات الإيجابية
  - عدم إبداء ردأت الفعل حيال العلاقات الإيجابية بشكل فوري
- أن تتمكن المشاركات من استيعاب مفهوم الاندماج النفسي وحالة التدفق وعلاقتها بالمشاعر الإيجابية
- ان تكون لدى المشاركات الخلفية العلمية عن نظرية (Csikszentmihalyi, 1996) في الاندماج النفسي.
- أن يعرف كيفية استخدام الأفكار والأفعال لزيادة الكثافة وتقدير التجارب والعواطف الإيجابية
- ان تتمكن المعلمة من:
  - المراقبة – الملاحظة لحالات الاندماج النفسي
  - توصيف حالات الاندماج النفسي
  - التصرف بوعي حيال مكونات الاندماج النفسي
  - عدم الحكم على الاندماج النفسي
  - عدم إبداء ردأت الفعل حيال الاندماج النفسي بشكل فوري

ثالثاً: التطبيق Application: (الفنيات والأساليب) أذ تم تحديد الأساليب والفنيات المستخدمة في البرنامج ومن هذه الأنشطة هي:

- **النمذجة:** تعد النمذجة من أكثر الأساليب شيوعاً، إذ يمكن من خلالها تعلم الكثير من المهارات الاجتماعية، فهي تعني تلك العملية التي يتولد او ينتج من خلالها سلوك تم تعلمه خلال ملاحظة الفرد لسلوك أشخاص آخرين، بشرط ان يكون السلوك إيجابياً، واعتمدت المرشدة على النمذجة الخفية والنمذجة الرمزية والذات كنموذج. (الخالدي، 2012: 224).
- **العصف الذهني:** هو أحد أساليب الإبداع الجماعي حيث تحاول المجموعة إيجاد حل لمشكلة ما عن طريق تجميع قائمة من الأفكار والحلول التي يساهم بها أفراد المجموعة بشكل عفوي، اذ يقوم المدرب بطرح مشكلة عملية معينة على المعلمات مع فتح المجال من اجل إيجاد فكرة جديدة أو حل للمشكلة ما ولكن بطريقة مختلفة نوعا ما، حيث يُسمح للجميع بطرح الأفكار والحلول التي تخطر ببالهم دون الخوف من الانتقاد أو الرفض، ثم يتم تدوين جميع هذه الأفكار ومن ثم تقييمها في محاولة للوصول إلى حل.
- **تدريب الأقران:** تدريب الأقران هو نظام يساعد فيه المتدربون بعضهم البعض، ويبنى على أساس أن التعليم موجه ومتمركز حول المتدرب مع الأخذ في الاعتبار بيئة التدريب الفعالة التي تركز على اندماج المتدرب بشكل كامل في عملية التدريب، ويعتمد على قيام المتدربين بتدريب بعضهم بعضا تحت إشراف المدرب.
- **الاسترخاء:** إذ انه يعني حالة هدوء تنشأ عند الفرد لإزالة التوتر بعد تجربة انفعالية ويكون ذلك عن طريق اتخاذ الفرد وضعاً مريحاً، ويتصور حالات باعثة على الهدوء. (عثمان، 2001: 147).
- **أسلوب حل المشكلات:** يقوم أسلوب حل المشكلات على استخدام التفكير العقلاني المنطقي في فهم المشكلة وجمع المعلومات المتعلقة بها وتصور الحلول الممكنة لها، ويوضح الباحث أن هذا الأسلوب يكون بحاجة إلى الاسترخاء للتوصل إلى الحلول السليمة للمشكلة. (ابو حمادة، 2008: 42).
- **لعب الدور:** وهو أسلوب يعتمد قيام كل من المؤثر والمتأثر بتمثيل أدوار أشخاص معينين من خلال هذا التمثيل يستطيع المؤثر الحصول على استبصار بطرائقه وردود أفعاله وتفاعله والمصادر المحتملة للمشكلات، كما ان هذا الأسلوب يساعد على فهم الطرف الآخر كنوع من أنواع التقمص العاطفي (ابو عباه ونيازي، 2000: 92).

- **المناقشة والحوار:** وهو من الأساليب التدريبية المهمة، إذ يتم توصل المدرب من خلال المناقشة الموسعة الى فهم معاناة المشاركات، كذلك المحاضرة التي تكمن فائدتها في عرض أفكار جديدة تقود الى إعادة البناء المعرفي عند المعلمات.

إن الخطوات الثلاث الأولى التحليل والتخطيط والتطبيق إذ تم دمجها والتأكد من صحة المجالات والأهداف يتحقق بها إمكانية تحقيق النجاح للبرنامج التدريبي من خلال التطبيق وقد اعتمدت الباحث الخطوات الآتية:

- تحديد عدد الجلسات التدريبية المقترحة هي (18) جلسة لبرنامج هلب (HELP) و (19) جلسة لبرنامج اليقظة العقلية للازدهار النفسي.
- تحديد زمن الجلسة حيث ستكون من (45) دقيقة مدة الجلسة وتم تحديد السبت من كل أسبوع لعقد الجلسات.
- تحديد زمن البدء بالبرنامج والانتهاء منه من تاريخ 2021/2/5 ولغاية 2021/6/17.

رابعاً: الصدق الظاهري للبرنامج

لكي يكون البرنامج مناسباً للغرض الذي اعد من أجله، قام الباحث بعد تصميم البرنامج التدريبي هلب وفق النموذج النظري ل منهجية هلب (Vort, 2010) وبرنامج اليقظة العقلية للازدهار النفسي حسب نموذج (Yung, 2019) وتم عرضهما على لجنة من الخبراء والمختصين، في علم النفس التربوي والقياس النفسي لتقويم مدى ملائمة عناوين الجلسات مع النظرية والأساليب التدريبية المقترحة وعدد الجلسات ومدتها، وقد حقق البرنامج صدقاً ظاهرياً بنسبة (90%) من المحكمين (ملحق1).

خامساً: التقييم Evaluation

وهي إعطاء تقييم شامل للبرنامج والحكم على مدى الترابط المنطقي للبرنامج وتقوم بهذه الخطوة من خلال طرح الأسئلة الآتية:

- هل قدم البرنامج خدمة لمعلمات.
- هل تمكن البرنامج من تحقيق أهدافه العامة والخاصة.
- ما هو تقييم المشتركين للبرنامج.
- ما هي الفائدة التي قدمها البرنامج التدريبي من ناحية الأسلوب والمحتوى.
- ما هي الاقتراحات التي يطرحها المشاركون في البرنامج.
- هل لدى المعلمات الاستعداد في الاشتراك في برنامج أخر.

بالإضافة إلى ذلك لقد تم تقييم البرنامج من خلال:

- الاختبار القبلي والبعدي لإفراد العينة التجريبية حيث طبق مقياس (استراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي) للتعرف على مدى أثر البرنامج التدريبي في تعديل استراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي لدى معلمات رياض الأطفال من ذوي استراتيجيات غير التكيفية.
- التزام المعلمات في المجموع التجريبية بحضور الجلسات والمشاركة الفعالة أثناء الجلسات وأداء التدريب ألبيتي.

سادساً: اتخاذ القرار Making Decision

إن الطريقة المنطقية في التقدم نحو اتخاذ القرار هي مدى نجاح الخطوات الأربعة في البرنامج في تحقيق الأهداف المرجوة وهنالك ثلاث قرارات من الممكن اتخاذها في أي برنامج وهي الاستمرارية، التعديل، الترك أو الإهمال. والاستمرارية يجب إن تكون لها وقت محدود وعلى مصممي البرنامج إن يتبعوا الخطوات الخمس بدقة (الكعبي , 2001: 61). وبعد التقييم للبرنامج ثم اتخاذ القرار بالاستمرارية فيه.

8.3 الوسائل الإحصائية

اعتمد الباحث على الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لتحليل بيانات النتائج للمقياس استراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي المستعمل في الاختباري القبلي والبعدي وقد استخدم الوسائل الإحصائية الآتية:

- اختبار كروسكال والس. لمعرفة دلالات الفرق (التكافؤ) بين المجموعات التجريبية والضابطة في، الحالة الاجتماعية، التحصيل، الخدمة.
- معامل ارتباط بيرسون لمعرفة العلاقة بين الفقرة ودرجة العامل والبعد.
- التحليل العاملي التوكيدي لمعرفة مطابقة البيانات مع النموذج المقترح من قبل واضع المقياس (Garnefski ,2001)
- اختبار الفا كرونباخ لقياس درجة ثبات مقياس استراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي.
- اختبار "t" للتعرف على استراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي لدى معلمات الرياض.
- اختبار مان ويتني للمقارنة بين درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي.
- اختبار ولكوكسن للمقارنة بين درجات أفراد المجموعة التجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي.

- معادلة ايتا "η2 " لمعرفة حجم أثر البرنامج عند المقارنة بين أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي.
- معادلة بايسيريال للرتب " Rank biserial Correlation" لمعرفة حجم أثر البرنامج عند المقارنة بين أفراد المجموعة التجريبية بين الاختبار القبلي والبعدي.
- معادلة "CLES" لتحويل حجم الأثر الى نسبة مئوية.

1.4 برنامج هلب "HELP":

الجلسة الأولى: الافتتاحية	
هدف الجلسة	التهيؤ للبرنامج
الأهداف السلوكية	• أن يتم الاتفاق بين أقطاب البرنامج (الباحث والمشارك) على مبادئ وقواعد لأنجاح الجلسات. • أن يتعرف المعلمات على مواعيد ومكان الجلسات.
النشاط المقدم	بعد السلام وإلقاء التحية على المعلمات، طلب الباحث من المشاركات ان يقومن بتعريف عن أنفسهن وعند الانتهاء قام بتوضيح أسباب تواجدهم وكيف من الممكن ان نطور العمل التربوي في رياض الأطفال مع الاستماع لمداخلاتهم أثناء الحديث والإجابة عنها بشكل موجز ومن ثم طرح التعليمات الخاصة بالبرنامج مثل توقيت الحضور والانصراف والاستراحة كذلك مدة البرنامج وعدد الجلسات وتواتر تقديم الجلسات،
التقويم	الاستفسار من المشاركات عن رأيهم في البرنامج وما هي توقعاتهم عنه.
الجلسة الثانية: معرفة طبيعة فنيات التدخل المبكر	
هدف الجلسة	تعريف المشاركات بمفاهيم الطفولة والتعليم في الطفولة المبكرة
الأهداف السلوكية	• أن يتعرف المشارك على مفهوم الطفولة المبكرة • أن يعرف المشارك أهمية التدريب في مرحلة الطفولة المبكرة • أن يتعرف المشارك على اهم الوسائل والطرق المتبعة في تدريب الأطفال في الطفولة ومزايا كلا منها.
النشاط المقدم	قام الباحث في هذه الجلسة بشرح مفصل حول الطفولة والصفات العقلية والجسمية للأطفال مع توضيح ماهية التعرف والتدخل المبكر والممارسات المناسبة للأطفال حسب نموهم لغاية عمر ما قبل المدرسة كذلك عرج الباحث بتعرج على أهمية رياض الأطفال وأسباب تأسيسها في الدولة العراقية لبناء الشخصية العراقية الإيجابية اتجاه المجتمع داعم لنمو وتطور الحياة الاجتماعية في العراق وتم مناقشة ما تعانيه المعلمة في سبيل تحقيق الأهداف

	أعلاه وما هي أفضل المعينات لمساعدة المعلمات لتخطي العقبات في التعليم المبكر.
التقويم	تم القاء الأسئلة لمعرفة مدى استيعاب المشاركات للمفاهيم المعطاة وتصحيح بعض المفاهيم الخاطئة لدى المشاركات.
الجلسة الثالثة: عرض مقدمة حول منهجية هلب (HELP)	
هدف الجلسة	تعريف المشاركات بمنهجية هلب في التعليم المبكر
الأهداف السلوكية	• ان يتعرف المشارك على مفاهيم منهج هلب للتقييم الأطفال. • ان يتعرف المشاركات على هيكلية المنهج وأقسامه. • ان يتعرف المشاركات على الأدوات المستعملة في منهجية هلب.
النشاط المقدم	بعد بدء الجلسة واخذ قائمة الحضور، قام الباحث بتوضيح أهمية ان يتدرب المعلمات على كل ما هو جديد في مجال الطفولة المبكرة من اجل تنمية مهاراتهن وزيادة قدرتهن على التعامل مع المواقف التعليمية ومن ثم بدء الباحث بإعطاء مقدمة في نظام هاواي للتعليم المبكر ومكوناته وتاريخ تطويره وأسباب التي أدت لتطوير النظام كما قام الباحث بعرض نسخ عن قوائم التصنيف لمنهجية هلب تم ملأها مسبقاً بواسطة الباحث لتوضيح ماهية القوائم وأدوات هلب (HELP). من ثم قام الباحث بعرض الدراسات الداعمة لمفاهيم الجلسة وما أثرها في الحياة العملية عندما يتم تطبيقها بشكل جيد وفعال.
الدراسات الداعمة للجلسة	▪ دراسة زكريا شعبان. (2014) في المشاكل التي تواجه إدارات الرياض الحكومية في مملكة الأردنية الهاشمية في تدريب الأطفال في الطفولة المبكرة. ▪ دراسة طارق طبنجات. (2016). في مشاكل رياض الأطفال من وجهة نظر المعلمات.
التقويم	تم القاء الأسئلة لمعرفة مدى استيعاب المشاركات للمفاهيم المعطاة وتصحيح بعض المفاهيم الخاطئة لدى المشاركات.

الجلسة الرابعة: المجال المعرفي (الجزء الأول)	
هدف الجلسة	التعريف بالمجال المعرفي ومكوناته
الأهداف السلوكية	• أن تعرف المعلمة ماهية ومكونات المجال المعرفي العقلي • أن تعرف المعلمة مراحل النمو المعرفي • أن تعرف المعلمة كيفية تدريب الأطفال على مهارات الاستعداد للرياضيات • أن تعرف المعلمة كيفية تدريب الأطفال على مهارات حل المشكلات – الاستنتاج.
النشاط المقدم	بعد القاء التحية والسلام قام الباحث بأخذ قائمة الحضور والواجب البيتي للجلسة السابقة، من ثم بدء بعرض المقدمة في المجال المعرفي ومدى أهميته في نمو الأطفال وكيف ان نموه وتطوره السوي يرتبط بكافة جوانب النمو المتنوعة لدى الأطفال، وبعد ذلك قام بتوضيح المكونات والأنشطة في هذه المجال مع عرض إطار فلسفي وتاريخي لكل مجال ومدى أهميتها النسبية للطفل، وكم من المهم للمعلمات الإلمام بكل تفاصيل هذه المجال مع تعريف المعلمات بتفاصيل النمو المعرفي، بعد ذلك وضح الباحث المكون الأول من مكونات المجال المعرفي والذي هو مهارات الاستعداد للرياضيات ومهارات حل المشكلات–الاستنتاج وما يناسبها من أنشطة لتنميتها لدى الأطفال وكيف يمكن الاستفادة من المحسوسات لتقريب المفاهيم المجردة للأطفال مع عرض فيديو لبعض المعلمين وهم يقومون بتدريب الأطفال على مهارات حل المشكلات. من ثم قام الباحث بعرض الدراسات الداعمة لمفاهيم الجلسة وما أثرها في الحياة العملية عندما يتم تطبيقها بشكل جيد وفعال.

المهارات المقدمة لتدريب الأطفال	▪ كيفية التعرف على مدلول الأعداد ▪ تصنيف حسب الشكل والحجم والطول ▪ فرق بين الكثير والقليل، وبين الأكثر والأقل ▪ تعرف على منشأ الأشياء (مثل الحليب يأتي من البقرة، الخشب من الشجرة) ▪ يحدد شيء معين معطى من ضمن مجموعة مكونة من 10 ▪ القدرة على ربط الوقت بالمهام اليومية ▪ رسم الأشكال الهندسية مقلدً الكبار ▪ تكرر بتسلسل الحركات الجسدية ▪ تسمية الأشياء عند ذكر أجزاء منه ▪ إشارة إلى نفس الشيء في مواضع مختلفة ▪ تكرار الكلمات ذات تسلسل أو تتابع له معنى ▪ تسمية أشياء قد تخدم في حل مشكلة ما ▪ تعرف على أجزاء المفقودة من الصورة ▪ تصنيف الأشياء في مجموعتين على الأقل
الدراسات الداعمة للجلسة	▪ دراسة بوزيد باعة، & صليحة. (2013) والذي أشار الى التأثير الإيجابي لازدواجية اللغة في الطفولة المبكرة على النمو المعرفي للأطفال ▪ دراسة حابي، & حليمة. (2020) أثر برنامج إرشادي في خفض اعراض تشتت الانتباه في الطفولة المبكرة.
التقويم	تم القاء الأسئلة لمعرفة مدى استيعاب المشاركات للمفاهيم المعطاة وتصحيح بعض المفاهيم الخاطئة لدى المشاركات.
الجلسة الخامسة: المجال المعرفي (الجزء الثاني)	
هدف الجلسة	تدريب المعلمات على تنفيذ المهام التدريبية في المجال المعرفي
الأهداف السلوكية	• أن تعرف المعلمة كيفية تدريب الأطفال على: ▪ مهارات الاستعداد للقراءة. ▪ مهارات الاستعداد للكتابة. ▪ اللعب الدرامي. ▪ التعرف على الزمن

النشاط المقدم	قام الباحث ببدء الجلسة من خلال عرض فيديوي لاحد الأطفال في عمر 4 سنوات وهو يقوم بقراءة قصة قصيرة عن طريق تتبع الصور ثم قام الباحث بتوضيح أهمية تنمية الخيال لدى الأطفال وكم من المهم ان نقوم بزيادة خزينهم اللغوي عن طريق تعريضهم الى الواقع وان نسمح لهم بالتعلم عن طريق المحاولة والخطأ او التعلم النمذجة ففي الكثير من الأحيان توفير بعض احتياجات البسيطة مثل(ورقة والأقلام الملونة) تسهم في زيادة القدرة التعبيرية لدى الأطفال كما قام الباحث بعرض أنشطة هلب في مجال التدريب على مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة كما قام بعرض كراسة مهارات ما قبل الكتابة المعد على أساس أنشطة منهجية هلب للطفولة المبكرة. بعد ذلك قام الباحث بعرض المفاهيم في اللعب الدرامي ومواصفاتها وفوائدها للأطفال مع عرض لفيديو لاحد الأطفال يمارس اللعب الدرامي لتوضيح الجوانب المميزة لهذه النوع من اللعب لدى الأطفال ومن ثم عرج الباحث بتعريج على موضوع إدراك الأطفال للزمن وكم يختلف إدراكهم في هذه المرحلة عن إدراكنا وان ما يدركه الطفل يعتمد بشكل أساس بمدى استمتاعه بالنشاط المقدم اليه لذا لكي نساعده لمعرفة ماهية الزمن نحتاج الى مؤثرات بصرية مثل الساعات الرملية التي تبين حركة الزمن بشكل واضح لكي نقرب مفهوم الزمن للأطفال. من ثم قام الباحث بعرض الدراسات الداعمة لمفاهيم الجلسة وما أثرها في الحياة العملية عندما يتم تطبيقها بشكل جيد وفعال.
المهارات المقدمة لتدريب الأطفال	▪ تسمية أفعال الحركة عند النظر إليها ▪ رواية قصة مألوفة لديه عند النظر إلى صورها ▪ إشارة إلى كلمة في قصة قرأت له ▪ قول نهاية مناسبة لقصة بسيطة ▪ كتابة حروف وأرقام نقلا من نموذج ▪ كتابة الأعداد والأحرف بدون نموذج (من الذاكرة) ▪ كتابة كلمات بسيطة بدون نموذج ▪ تقليد الحركات بالترتيب المطلوب ▪ إكمال الفراغ عندما يقرأ قطعة بها كلمات ناقصة ▪ تذكر أيام الأسبوع بشكل صحيح ▪ تعرف على الساعة ونصف الساعة

الدراسات الداعمة للجلسة	▪ دراسة Klingberg (2014) في أثر التدريب على المهارات المعرفية على النمو المعرفي في الطفولة المبكرة. ▪ دراسة Fink (1976) في أثر اللعب الدرامي على النمو المعرفي للأطفال.
التقويم	تم القاء الأسئلة لمعرفة مدى استيعاب المشاركات للمفاهيم المعطاة وتصحيح بعض المفاهيم الخاطئة لدى المشاركات.
الجلسة السادسة: المجال المعرفي (الجزء الثالث)	
هدف الجلسة	تدريب المعلمات على تنفيذ المهام التدريبية في المجال المعرفي
الأهداف السلوكية	• أن تعرف المعلمة كيفية تدريب الأطفال على: ▪ مهارات الانتباه ▪ مهارات التصنيف والمطابقة والحجم والارتباطات لدى الأطفال.
النشاط المقدم	بعد الترحيب بالمعلمات في يوم تدريبي أخر واخذ قائمة الحضور ومراجعة الواجب البيتي والثناء على من قام بأدائها بالشكل المناسب، قام الباحث بمراجعة سريعة للجلسة السابقة وعرض محاور الجلسة الحالية من مهارات الانتباه وماهيتها وعرض الأنشطة التي تنمي الانتباه لدى الأطفال مثلاً (اختيار الكرات الحمراء من مجموعة كرات ملونة) ومن ثم قام الباحث بشرح نظرية بياجية و وجهة نظر بياجية في المراحل النمو المعرفي وتجاربه في التصنيف والمطابقة والأحجام لدى الأطفال وشرح دلالاتها حسب كل مرحلة عمرية مع عرض مقطع فيديو للتجارب في كيفية تطبيقها وتقييم قدرات الأطفال المعرفية من خلالها. من ثم قام الباحث بعرض الدراسات الداعمة لمفاهيم الجلسة وما اثرها في الحياة العملية عندما يتم تطبيقها بشكل جيد وفعال.

المهارات المقدمة لتدريب الأطفال	▪ تصنيف الأشياء على حسب فئاتها – صنفها ▪ تسمية / فئات الأشياء المصنفة ▪ إكمال مهارة مع قليل من الحث ▪ عمل بدون إشراف لمدة 15 دقيقة ▪ تصنيف ويرتب الأشياء بعد إكمال المهارة ▪ مطابقة الأشياء حسب شكلها ▪ مطابقة الأشياء حسب استخدامها ▪ تحديد الأشياء التي لا تنتمي لمجموعة مكونة من 5 أشياء ▪ إكمال المهارة بتركيز وانتباه ▪ مشارك في مهارة من غير توجيه ▪ استمرار في المهارة مع وجود بعض المشتتات ▪ بدء في العمل بدون تذكير أو تنبيه
الدراسات الداعمة للجلسة	▪ دراسة Schlaug (2005) في أثر اللعب الإيقاعي على الموسيقى في النمو المعرفي للأطفال ▪ دراسة Rauscher (2003) في أثر الموسيقى على الأداء المعرفي والانتباه لدى أطفال الرياض. ▪ دراسة Wass (2015) تطبيق برنامج تدريب معرفي لرفع القدرات في الوظائف التنفيذية العليا مثل حل المشكلات.
التقويم	تم القاء الأسئلة لمعرفة مدى استيعاب المشاركات للمفاهيم المعطاة وتصحيح بعض المفاهيم الخاطئة لدى المشاركات.
الجلسة السابعة: المجال اللغوي (الجزء الأول)	
هدف الجلسة	تعريف بالمجال اللغوي ومكوناته وأنشطته
الأهداف السلوكية	• أن تعرف المعلمة مفهوم المجال اللغوي • أن تعرف المعلمة مكونات المجال اللغوي • أن تعرف المعلمة مراحل النمو اللغوي في هذه المرحلة

النشاط المقدم	بعد السلام والتحية واخذ قائمة الحضور قام الباحث بعرض مقطع فيديو صغير لمجموعة من الأطفال يتفاعلون مع بعض بشكل غير لفظي وما يعانونه من سوء تواصل لتحقيق ما يبتغونه من التواصل مع الآخرين من ثم عرض الباحث على المعلمات مفهوم اللغة ومكوناته مع توضيح أهميتها للأطفال ومن ثم قام الباحث بشرح مراحل التطور النمو للقدرات اللغوية سواء الاستقبالية او التعبيرية للأطفال في مراحل الطفولة المبكرة من ثم قام الباحث بعرض الدراسات الداعمة لمفاهيم الجلسة وما أثرها في الحياة العملية عندما يتم تطبيقها بشكل جيد وفعال.
الدراسات الداعمة للجلسة	▪ دراسة Conti–Ramsden& Durkin (2012) في عرض مفاهيم النمو اللغوي من وجهة نظر علم الأعصاب المعرفي. ▪ دراسة Dickinson, Griffith, Golinkoff, & Hirsh–Pasek. (2012). حول كيف من الممكن تسريع النمو اللغوي من خلال القراءة اليومية للأطفال.
التقويم	تم القاء الأسئلة لمعرفة مدى استيعاب المشاركات للمفاهيم المعطاة وتصحيح بعض المفاهيم الخاطئة لدى المشاركات.
الجلسة الثامنة: المجال اللغوي (الجزء الثاني)	
هدف الجلسة	تدريب المعلمات على تنفيذ المهام التدريبية في المجال اللغوي
الأهداف السلوكية	• أن تكون المعلمة قادرة على تدريب الأطفال على: ▪ فهم الكلمات ▪ متابعة التعليمات ▪ التعبير المعبر

النشاط المقدم	بعد السلام والتحية و اخذ قائمة الحضور و مراجعة الواجب البيتي للجلسة السابقة و مناقشة بعضٌ منها مع تصحيح المفاهيم الخاطئة قام الباحث بعرض مفهوم اكتساب اللغة واللغة الاستقبالية للمعلمات وبالتالي مفاهيم المرتبطة بأساليب فهم الكلمات في اللغة و كيف من الممكن ان نحسن ذلك في الطفولة فبصفة عامة يتأثر النمو اللغوي بالجوانب الأخرى من النمو وتأثر فيها أيضا بعد المقدمة قدم الباحث المفاهيم والمهارات التي يجب ان يتمكن منها الأطفال في هذه المرحلة لكي يكون نموهم بشكل مناسب وطبيعي وماهي الطرق والأساليب المناسبة لتدريب الأطفال على التفاعل الفعال والإيجابي مع الآخرين في هذه المرحلة العمرية. من ثم قام الباحث بعرض الدراسات الداعمة لمفاهيم الجلسة وما أثرها في الحياة العملية عندما يتم تطبيقها بشكل جيد وفعال.
المهارات المقدمة لتدريب الأطفال	▪ تعبيرات وجهه تتناسب مع الموقف ▪ لفت نظر الآخرين ▪ أخذ دوره في الحوار ▪ محاولة توجيه الآخرين ▪ اتباع التعليمات ▪ استعمال النفي في الكلام
الدراسات الداعمة للجلسة	▪ دراسة Law, Charlton, Dockrell, Gascoigne, M., McKean, & Theakston, (2017). في الحاجات الأساسية في المرحلة الطفولة المبكرة وآثارها على النمو اللغوي في البيئات الفقيرة من النواحي الاجتماعية والاقتصادية. ▪ دراسة Rodríguez (1995) حول تأثير تعليم الثنائي في الذخيرة اللغوية والنمو اللغوي لدى أطفال الرياض (اللغة الإنجليزية والإسبانية أنموذجا)
التقويم	تم القاء الأسئلة لمعرفة مدى استيعاب المشاركات للمفاهيم المعطاة وتصحيح بعض المفاهيم الخاطئة لدى المشاركات.
الجلسة التاسعة: المجال اللغوي (الجزء الثالث)	
هدف الجلسة	تدريب المعلمات على تنفيذ المهام التدريبية في المجال اللغوي

الأهداف السلوكية	• أن تكون المعلمة قادرة على تدريب الأطفال على: ▪ التواصل اللفظي ▪ التواصل من خلال الإيقاع ▪ التواصل من خلال لغة الإشارة ▪ القراءة اللغوية
النشاط المقدم	بعد بدء الجلسة واخذ قائمة الحضور ومراجعة الواجب البيتي للجلسة السابقة قام الباحث بعرض مقطع فيديو صغير لمجموعة من الأطفال يحاولون أخبار أولياء أمورهم بحدثٍ ما ويوضح الفيديو بأن بعضاً من الأطفال يفشلون بادراك التسلسل الزمني للحدث في هذه المرحلة العمرية مما يشير الى تأخر نموهم اللغوي بالمقارنة مع أقرانهم بعد ذلك يقوم الباحث بعرض المفاهيم الرئيسية في التواصل اللفظي ومكونات الجمل وتفكيك المشاكل الذي يعانيها الأطفال وماهية التمارين التي من الممكن أن تساهم في التواصل اللفظي او غير اللفظي. من ثم قام الباحث بعرض الدراسات الداعمة لمفاهيم الجلسة وما اثرها في الحياة العملية عندما يتم تطبيقها بشكل جيد وفعال.
المهارات المقدمة لتدريب الأطفال	▪ القدرة على متابعة أحداث القصة التي يسمعها ▪ القدرة على قص ثلاث أحداث متسلسلة ▪ استعمال جمل طويلة ومعقدة ▪ تواصل عن طريق النظر ▪ إيضاح الغموض في كلامه (عند الطلب) ▪ القدرة على الدخول في الحوار ▪ يسأل بشكل مناسب (بصيغ الأسئلة)
الدراسات الداعمة للجلسة	▪ دراسة Andresen (2005) في لعب الخيالي وآثارها على النمو اللغوي في سنوات ما قبل المدرسة. ▪ دراسة Chen-Hafteck (1997) حول آثار الموسيقى في تعزيز النمو اللغوي في الطفولة المبكرة.
التقويم	تم القاء الأسئلة لمعرفة مدى استيعاب المشاركات للمفاهيم المعطاة وتصحيح بعض المفاهيم الخاطئة لدى المشاركات.
الجلسة العاشرة: مجال المهارات الحركية الكبيرة (الجزء الأول)	
هدف الجلسة	تدريب المعلمات على تنفيذ المهام التدريبية في مجال المهارات الحركية الكبيرة

الأهداف السلوكية	• أن تعرف المعلمة المفاهيم الأساسية في التعلم الحركي • أن تكون المعلمة قادرة على تدريب الأطفال على: ▪ وقوف / التوازن ▪ مشي / ركض ▪ القفز ▪ التقاط / الرمي
النشاط المقدم	بعد السلام والتحية واخذ قائمة الحضور والواجب البيتي، قام الباحث بعرض مقطع فيديو لأطفال الروضة وهم يتحركون بنشاط في الروضة ثم قدم الباحث المفاهيم الرئيسة للبنية الجسمية للأطفال والتغييرات التي يمرون فيها أثناء فترة الروضة وكيف من المهم ان نكون على قدر من المسؤولية لمواجهة التصورات الخاطئة لأولياء الأمور وتوقعاتهم لمرحلة الروضة وما يجب على الأطفال تعلمة في هذه المرحلة، بعد ذلك قام الباحث بعرض المهارات الرئيسية للأطفال في هذه المرحلة وما يجب علينا عمله لكي نتأكد من امتلاك الأطفال لهذه المهارات. من ثم قام الباحث بعرض الدراسات الداعمة لمفاهيم الجلسة وما اثرها في الحياة العملية عندما يتم تطبيقها بشكل جيد وفعال.
المهارات المقدمة لتدريب الأطفال	▪ القدرة على الوقوف على رجل واحدة بعد ذلك على الرجل الأخرى ▪ القدرة على الوقوف على أطراف أصابعه لمدة 10 ثواني ▪ القدرة على ركل الكرة كبيرة عندما تلقى باتجاهه ▪ القدرة على الوقوف بعد الاستلقاء على ظهره بدون أن يفقد توازنه ▪ القدرة على مسك كرة كبيرة ملقاة له على بعد 5 أقدام مستخدما يديه وذراعيه ▪ القدرة على رمي الكرة مسافة 10 أقدام للأعلى ▪ القدرة على المشي 20 قدم حول محيط دائرة بدون الخروج عن المحيط ▪ القدرة على الركض وتبديل الاتجاهات بدون توقف ▪ القدرة نزول الدرج حاملاً شيء ▪ القدرة على الجري خلال حواجز متجنباً الأشياء
الدراسات الداعمة للجلسة	▪ دراسة Libertus & Hauf (2017) في الأثر الإيجابي للمهارات الحركية في زيادة نمو المعرفي والاجتماعي لدى الأطفال في الطفولة المبكرة. ▪ دراسة Ericsson (2008) في اثر التمارين الحركية المبكرة في تنمية المهارات الحركية الكبيرة لدى أطفال الرياض.

التقويم	تم القاء الأسئلة لمعرفة مدى استيعاب المشاركات للمفاهيم المعطاة وتصحيح بعض المفاهيم الخاطئة لدى المشاركات.
الجلسة الحادية عشر: مجال المهارات الحركية الكبيرة (الجزء الثاني)	
هدف الجلسة	تدريب المعلمات على تنفيذ المهام التدريبية في مجال المهارات الحركية الكبيرة
الأهداف السلوكية	• أن تكون المعلمة قادرة على تدريب الأطفال على: ▪ اللعب الثنائي ▪ عارضة التوازن ▪ السباحة
النشاط المقدم	بعد السلام والتحية واخذ قائمة الحضور والواجب البيتي ومناقشة استجابات المعلمات على الواجب البيتي وتشجيع المعلمات على اخذ الملاحظات أثناء الجلسة التدريبية لاستعمالها في وقت لاحق، بعد ذلك استفسر الباحث عن مفهوم المعلمات عن اللعب الثنائي وسبب أهميته في هذه المرحلة العمرية و لماذا تعتبر الأنشطة الجماعية اهم أنواع الفعاليات لتنمية المهارات الحركية الكبيرة وبعد الاستماع ومناقشة الأجوبة قام الباحث بعرض المهارات في هذا المجال ومناقشة كل مهارة على حدة مع التأكيد على ان كل طفل فريد في طريقة نموه وضرورة عدم الضغط على الأطفال عند التدريب على المهارات الحركية الكبيرة. من ثم قام الباحث بعرض الدراسات الداعمة لمفاهيم الجلسة وما اثرها في الحياة العملية عندما يتم تطبيقها بشكل جيد وفعال.

المهارات المقدمة لتدريب الأطفال	▪ القدرة على القفز على الأقل (20 سم) للأعلى هابطا على كلتا قدميه ▪ القدرة على القفز إلى أعلى خمس مرات ▪ القدرة على الوثب إلى الأمام ▪ القدرة على المشي أربع خطوات على لوح مسطح اتساعه (10 سم) بدون أن ينزل رجله على سطحها ▪ القدرة على رفع جذعه عن الأرض للوقوف ▪ القدرة على تعلق على عارضة بيديه وظهر كفه إلى أعلى ▪ القدرة على البقاء متوازنا على سطح متحرك ▪ القدرة على إدخال وجهه في الماء ▪ القدرة على نفخ فقاقيع في الماء ▪ القدرة على الجلوس على درج المسبح للعب برجله في الماء ▪ القدرة على أن يطفو قليلاً في الماء ▪ القدرة على الوقوف في ماء يصل مستوى حتى خاصرته ▪ القدرة على الخروج من المسبح بأمان ▪ القدرة على ان يدخل رأسه تحت الماء ممسكاً أنفاسه لمدة 10 ثواني ▪ القدرة على فتح عينيه تحت الماء ▪ القدرة على الطفو فوق سطح الماء ثم يعود إلى وضع الوقوف ▪ القدرة على العوم بطريقة السلحفاة
الدراسات الداعمة للجلسة	▪ دراسة Sheikh, Safania, Afshari (2011) أثر تدريب الأطفال على مهارات حركية مختارة في نموهم الحركي من عمر 5 الى 6 سنوات. ▪ دراسة Sajedi & Barati (2014) لفاعلية برنامج تدريبي على مهارات حركية في النمو الجسدي للأطفال الرياض.
التقويم	تم القاء الأسئلة لمعرفة مدى استيعاب المشاركات للمفاهيم المعطاة وتصحيح بعض المفاهيم الخاطئة لدى المشاركات.
الجلسة الثانية عشر: مجال المهارات الحركية الدقيقة (الجزء الأول)	
هدف الجلسة	تدريب المعلمات على تنفيذ المهام التدريبية في مجال المهارات الحركية الدقيقة

الأهداف السلوكية

- أن تعرف المعلمة ماهية العضلات الصغيرة وأنواعها
- أن تكون المعلمة قادرة على تدريب الأطفال على:
  - مهارات ما قبل الكتابة
  - مكعبات والغاز
  - الإدراك الحركي: عن طريق اللمس

النشاط المقدم

بعد السلام والتحية واخذ قائمة الحضور والواجب البيتي ومناقشتها و تقديم التعزيز الإيجابي لمن أتقن إنجازها، عرض الباحث على المعلمات مقطع فيديو لاحد الأطفال يقوم بالحركة في البيت واللعب بألعابه الخاصة وعند انتهاء الفيديو طلب من المعلمات ان يحددن أي من الحركات تعتبر تدريب للعضلات الدقيقة وقد تمكن بالفعل بتحديد العديد منها واكد لهم الباحث ذلك اذ تعتبر مسك الهاتف وفتح أبواب الشبابيك واستعمال كافة المفاتيح والقيام بالأعمال اليدوية المختلفة تعتبر تدريب للعضلات الصغيرة لذلك يجب ان نسمح للأطفال بتجربة مختلف التجارب والتأكيد على المراقبة الشديدة لحمايتهم من انفسهم، بعد ذلك قام الباحث بعرض مختصر لاهم العضلات الدقيقة في جسم الأنسان في عمر 5 الى 6 سنوات من ثم قام الباحث بتوضيح اهم مهارات ما قبل الكتابة و عرض على المشاركات كراسة تمارين ما قبل الكتابة المعد من قبل الباحث من اجل تدريب الأطفال في أسبوع التكيف في مرحلة ما قبل المدرسة، اما في ما يخص المكعبات والألغاز قام الباحث بعرض بعض من النماذج والتحدث عن إيجابيات وسلبيات كل واحده منها بالإضافة الى المهارات التي من الممكن ان نتدرب عليها من خلال العاب المكعبات والألغاز وفي ما يخص الإدراك الحسي عن طريق حاسة اللمس فعرض الباحث فيديو عن طفل فاقد البصر يستطيع القيام بأغلب أنشطته عن طريق الحواس الأخرى فقط وعرض بعد ذلك بعض من الطرق التي من الممكن ان ننمي المهارات في مجال الإدراك الحسي عن طريق اللمس مثل المقارنة بين الخشن والناعم او البارد والحار وجاف ومبلل او عن طريق المقارنة بين الأحجام.

من ثم قام الباحث بعرض الدراسات الداعمة لمفاهيم الجلسة وما اثرها في الحياة العملية عندما يتم تطبيقها بشكل جيد وفعال.

المهارات المقدمة لتدريب الأطفال	▪ القدرة على المطابقة أو اختيار من خلال اللمس بين مواد مثل: حار، بارد، جاف، مبلل ▪ القدرة على التطابق من خلال اللمس بين مواد مثل: طويل، قصير ▪ القدرة على الرسم متتبعا الأطراف الخارجية ليده ▪ قص حول حدود الصورة ▪ القدرة على تركيب بزل بسيط ▪ القدرة على بناء شكل مكعبات تم عرضه عليه مسبقا بشكل صحيح ▪ القدرة على تثبيت أوتاد صغيرة على لوح ▪ القدرة على مطابقة 6 ألوان أو أكثر ▪ القدرة على مطابقة من خلال اللمس أو يختار بين المواد الخفيفة والثقيلة ▪ القدرة على رسم صورة تحتوي على ثلاث أشياء على الأقل ▪ القدرة على القص متبعا حدود رسمه معقدة
الدراسات الداعمة للجلسة	▪ دراسة Syafril, Susanti, Fiah, Rahayu, Pahrudin, Yaumas, Ishak, (2018). في طرق تطوير المهارات الحركية الدقيقة في الطفولة المبكرة. ▪ دراسة Strooband, Rosnay, Okely, Veldman, (2020). في مراجعة أساليب تطوير المهارات الحركية الدقيقة ومناهجها من الولادة الى عمر 6 سنوات.
التقويم	تم القاء الأسئلة لمعرفة مدى استيعاب المشاركات للمفاهيم المعطاة وتصحيح بعض المفاهيم الخاطئة لدى المشاركات.
الجلسة الثالث عشر: مجال المهارات الحركية الدقيقة (الجزء الثاني)	
هدف الجلسة	تدريب المعلمات على تنفيذ المهام التدريبية في مجال المهارات الحركية الدقيقة
الأهداف السلوكية	• أن تكون المعلمة قادرة على تدريب الأطفال على: ▪ نشاطات ورقية ▪ لضم الخرز ▪ مهارات استعمال المقص

النشاط المقدم	بعد بدء الجلسة و اخذ قائمة الحضور والواجب البيتي ومناقشتها باشر الباحث بعرض لبعض النماذج من الأعمال الورقة تم إعدادها من قبل أطفال حول العالم على شكل صور و أعمال فنية متنوعة، بعد ذلك قام بتوضيح أهمية هذه الأعمال سواء من النواحي الجسدية او النفسية في زرع الثقة بالنفس لدى الأطفال بالإضافة الى اثرها البالغ في تدريب الأطفال على المهارات اليدوية فالمقص البلاستيكي الخاص بالأطفال هي من اهم الوسائل التي تنمي العضلات الدقيقة في اليدين في هذه المرحلة العمرية كما ان لضم الخرز تزيد من التازر الحركي بين اليدين والعينين وكل ذلك يصب في صالح النمو الحركي للطفل واكمل الباحث جميع المهارات التي يجب ان يتمكن الطفل أن يتقنها في هذه المرحلة مع شرح عن أساليب التدريب عليها بالتفصيل. من ثم قام الباحث بعرض الدراسات الداعمة لمفاهيم الجلسة وما اثرها في الحياة العملية عندما يتم تطبيقها بشكل جيد وفعال.
المهارات المقدمة لتدريب الأطفال	▪ القدرة على قص الورق متبعا خط منحني أو دائرة من نموذج ▪ القدرة على قص القماش، وخامات أخرى بالمقص ▪ القدرة على قص الأشكال الهندسية بالمقص ▪ القدرة على صنع الأشكال من خلال لصق الأوراق ▪ القدرة على لظم الخرز متبعا الشكل واللون للخرز من نموذج ▪ القدرة على لظم الخرز وأشكال هندسية (دائرة، مكعب، أسطوانة) متبعا نموذج بسيط ▪ القدرة على ثني ورقة ثلاث مرات ▪ القدرة على وضع الصمغ على الجهة الأخرى للورقة ولصقها بالشكل الصحيح على ورقة أخرى
الدراسات الداعمة للجلسة	▪ دراسة Metroyadi, Mardhiah (2018). في محاولات لتطوير المهارات الحركية الدقيقة لدى أطفال الرياض من خلال لصق الصور في مكانها المناسب وتمارين موجهة النسخ ولصق وباستعمال مواد طبيعية. ▪ دراسة Lin, Cherng, Chen (2017). أثار استعمال أجهزة الموبايل على تطوير المهارات الحركية الدقيقة.
التقويم	تم القاء الأسئلة لمعرفة مدى استيعاب المشاركات للمفاهيم المعطاة وتصحيح بعض المفاهيم الخاطئة لدى المشاركات.

الجلسة الرابعة عشر: مجال المهارات التواصل الاجتماعي (الجزء الأول)	
هدف الجلسة	تدريب المعلمات في مجال المهارات التواصل الاجتماعي
الأهداف السلوكية	• أن تعرف المعلمة ماهية المجال التواصل الاجتماعي • أن تعرف المعلمة مكونات المجال التواصل الاجتماعي • أن تكون المعلمة قادرة على تدريب الأطفال على: ▪ مهارات التكيف ▪ تحديد الذات ▪ تحمل المسؤولية
النشاط المقدم	في هذه الجلسة قدم الباحث توطئة عن كيف يزداد وعي الطفل بالبيئة الاجتماعية المحيطة به وتظهر الألفة والمشاركة وتتسع دائرة علاقته وتفاعله مع الآخرين ويتعلم بعض المعايير الاجتماعية ويميل الى التعاون والصداقة مع من في سنه، اذ بعد دخول الطفل في الروضة يتسع عالم الطفل ويزداد وعيه بالأشياء والأشخاص من حوله وبالتالي يتشكل سلوكه التعبيرية المكتسبة. من ثم قام الباحث بتوضيح المهارات الاجتماعية الخاصة بهذه المجال، اذ كلما نمى الطفل ينمو لديه شعور بالآخرين و يزداد اهتمامه بهم لذلك يحتاج الى مهارات للتكيف مع الأخرين ومعرفة الذات بالإضافة الى تحمل مسؤولية مع الاعتماد على نظرية كارس جروس والذي يشير الى تقوية الغرائز المطلوبة للحياة الاجتماعية نتيجة لاحتياج الطفل الى التدريب على مهارات أساسية تميل الى تدريب مهارات يتحملون مسؤوليتها مستقبلاً فالتنشئة الاجتماعية في الروضة هي بحد ذاتها عملية تعلم لأنها تستعمل بعض الوسائل في تحقيق التعلم في المجال الاجتماعي مع تطبيق الأنشطة في المجالات الثلاثة للجلسة. من ثم قام الباحث بعرض الدراسات الداعمة لمفاهيم الجلسة وما اثرها في الحياة العملية عندما يتم تطبيقها بشكل جيد وفعال.

المهارات المقدمة لتدريب الأطفال	▪ القدرة على اللعب مع أطفال آخرين ▪ مبادرة لقيام بنشاط جديد ▪ تطوع لقيام بنشاط جديد ▪ محاولة مرة أخرى عند الفشل أو عند حدوث تغيير ▪ تقبل التغيير في الروتين عند الطلب ▪ محاولة عمل نشاط باستقلالية ▪ لعب ألعاب جماعية متتبعا القواعد ▪ تكييف السلوك ليتناسب مع القواعد والروتين في المواقف المختلفة ▪ تعرف على يمين ويسار الآخرين ▪ يتعرف على يوم وشهر ميلاده ▪ جلوس دون حركة عندما يشترك في نشاط ▪ الهدوء بعد فترة نشاط وانتظار التعليمات ▪ تطوع لقيام بالمهارات ▪ القبول والتكيف لقرار المجموعة ▪ يمكنه الخروج من المواقف " المغضبة والمثيرة" ▪ القدرة على التصرف حسب المواقف الاجتماعية في العمل ومواقف اللعب ▪ القدرة على التحكم بانفعاله جيدا، والتعبير عن مشاعره بطريقة مناسبة.
الدراسات الداعمة للجلسة	▪ دراسة Han, Catron, Weiss, & Marciel (2005). في فاعلية برنامج تدريبي على المهارات التفاعل الاجتماعي للأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة. ▪ دراسة Loukatari, Matsouka, Papadimitriou, Nani, & Grammatikopoulos (2019). في اثار برنامج منظم للعب الحر في الروضة على مهارات التفاعل الاجتماعي.
التقويم	تم القاء الأسئلة لمعرفة مدى استيعاب المشاركات للمفاهيم المعطاة وتصحيح بعض المفاهيم الخاطئة لدى المشاركات.
الجلسة الخامسة عشر: مجال مهارات التواصل الاجتماعي (الجزء الثاني)	
هدف الجلسة	تدريب المعلمات في مجال المهارات التواصل الاجتماعي

الأهداف السلوكية	• أن تكون المعلمة قادرة على تدريب الأطفال على: ▪ التفاعل الاجتماعي ▪ الأخلاقيات الاجتماعية ▪ التعابير الاجتماعية ▪ الرفاهية الشخصية وحماية الذات
النشاط المقدم	بعد اخذ قائمة الحضور والاطلاع على الواجب البيتي للجلسة السابقة ومراجعة سريعة للمفاهيم التي تم التدريب عليها في الجلسة السابقة، قام الباحث بالتحدث عن أهمية دفء العلاقات داخل الروضة وعن أهمية الطابع الخاص للاتصال بين المعلمة وبين الأطفال فالأطفال في هذه العمر بحاجة الى معلمة تتحدث اليهم وتشاركهم في أنشطتها بوصفها عضوا فاعلا في محيطهم الاجتماعي بالإضافة الى كونها صديقتهم وبذلك يتم التفاعل الاجتماعي و اذ ان نجاح الطفل في هذه المرحلة يتوقف على ما يتوفر لديه من خبرات اجتماعية لكي يشعر بالاستقلالية والتلقائية في تصرفاته ليظهر قدراته للأخرين. فالأطفال يكتسبون المهارات في الكثير من الأحيان بمجرد مراقبة احدى السلوكيات أمامهم لان الطفل في مرحلة الطفولة يكون ميالا الى تقليد الآخرين لذلك يمكننا الإكثار من عرض مهاراتها الاجتماعية الأخلاقية لنقلها الى الأطفال لكونهم يراقبون سلوكياتنا الاجتماعية بدقة من اجل تقليدها لاحقاً بعد ذلك قام الباحث بعرض مجموعة الأنشطة لكل مكون من مكونات المجال. من ثم قام الباحث بعرض الدراسات الداعمة لمفاهيم الجلسة وما اثرها في الحياة العملية عندما يتم تطبيقها بشكل جيد وفعال.

المهارات المقدمة لتدريب الأطفال	▪ التعاون أثناء وقت اللعب ▪ لعب مع شخص كبير ▪ النظر إلى الشخص عندما يحدثه ▪ مشاركة الألعاب/ الأدوات مع آخر ▪ إظهار استقلالية عن البالغين ▪ المساعدة في مهام البالغين البسيطة ▪ لعب لعبة بسيطة متبعا التعليمات ▪ التجاوب مع أطفال اَخرين ▪ إظهار احترامه للملكية ▪ اعتذار بتذكير ▪ القدرة على التزام الصمت في الوقت المناسب ▪ القدرة على لعب الألعاب الصحية التي تحتاج دراية بقواعدها ▪ التصرف بلباقة مع الآخرين ▪ القدرة على تجنب مصادر الخطر (الحريق) المعروفة ▪ القدرة على التعرف على مواقف الخطر شفهيا أو بالإيماءات ▪ القدرة على تجنب أو يحافظ على مسافة عن المواقف الخطرة/ الأشياء الخطرة ▪ القدرة على رفض أن يوصله الغرباء أو يقبل هدية منهم ▪ القدرة على تمييز الأشياء الموصوفة بأنها خطرة ▪ القدرة على تتبع القوانين خلال جرس الإنذار بدون مساعدة الكبار
الدراسات الداعمة للجلسة	▪ دراسة Ladd (1984). مراجعة المشكلات والممارسات في أساليب التدريب الأطفال الروضة في المجال الاجتماعي. ▪ دراسة Asher (1985). تطوير نموذج للتدريب المهارات الاجتماعية للأطفال.
التقويم	تم القاء الأسئلة لمعرفة مدى استيعاب المشاركات للمفاهيم المعطاة وتصحيح بعض المفاهيم الخاطئة لديهن.
	الجلسة السادسة عشر: مجال مساعدة الذات (الجزء الأول)
هدف الجلسة	تدريب المعلمات في مجال المهارات المساعدة للذات

الأهداف السلوكية	• أن تعرف المعلمة ماهية مجال مساعدة الذات • أن تعرف المعلمة مكونات مجال مساعدة الذات • أن تكون المعلمة قادرة على تدريب الأطفال على: ▪ ارتداء الملابس ▪ خلع الملابس ▪ استعمال المرافق الصحية ▪ مقاومة الاستمالة
النشاط المقدم	بعد القاء التحية واخذ قائمة الحضور والواجب البيتي للمحاضرة السابقة قام الباحث بعرض مقطع فيديو حول طفلين أحدهم مرتب ونشط وآخر غير منظم بعد ذلك قام الباحث بتوضيح ما المقصود بمهارات مساعدة الذات ولماذا هي مهمة في هذه المرحلة بالتحديد وانه ليس هنالك طفل لا يمكنه عمل عملٍ ما ضمن مرحلته العمرية هنالك فقط أطفال غير مدربين ونحن كمعلمين وظيفتنا تدريبهم على تلك المهارات. من ثم قام الباحث بعرض الدراسات الداعمة لمفاهيم الجلسة وما اثرها في الحياة العملية عندما يتم تطبيقها بشكل جيد وفعال.
المهارات المقدمة لتدريب الأطفال	▪ القدرة على خلع الحذاء باستقلالية مع حل الأربطة ▪ القدرة على فتح وغلق السحاب ▪ القدرة على سحب البنطال من الخصر للقدم ▪ القدرة على خلع ملابسه في الوقت المعتاد بدون تذكير ▪ القدرة على فتح جميع أنواع الأشياء التي تغلق ▪ القدرة على استعمال كلمة أو إشارة تعني أنه يريد الذهاب للحمام ▪ القدرة على الذهاب للحمام في أوقات منتظمة بدون الطلب منه ▪ القدرة على تنظيف نفسه بعد استعمال الحمام ▪ القدرة على تعديل ملابسه قبل الخروج من الحمام ▪ القدرة على سؤال عن موقع الحمام في الأماكن الجديدة ▪ القدرة على التحكم بنفسه عندما تعرض عليه المغريات بواسطة الغرباء ▪ القدرة على التحدث مع شخص غريب إلا بموافقة ولي أمره ▪ القدرة على الذهاب الى أماكن غريبة بدون مرافقة شخص بالغ ▪ القدرة على ان يخبر البالغين بالمواقف الخطرة بشكل فوري

الدراسات الداعمة للجلسة	▪ دراسة Schoen & Sivil (1989). في كيفية زيادة الاستقلالية ومساعدة الذات لدى الأطفال بواسطة تدريب الأطفال على مهارات مساعدة الذات. ▪ دراسة Thomas & Lukeris. (2020). تدريب الأطفال على مهارات مساعدة الذات اليومية من اجل رفع قدراتهم الذاتية على المدى البعيد.
التقويم	تم القاء الأسئلة لمعرفة مدى استيعاب المشاركات للمفاهيم المعطاة وتصحيح بعض المفاهيم الخاطئة لدى المشاركات.
	الجلسة السابعة عشر: مجال مساعدة الذات (الجزء الثاني)
هدف الجلسة	تدريب المعلمات في مجال المهارات المساعدة للذات
الأهداف السلوكية	• أن تكون المعلمة قادرة على تدريب الأطفال على: ▪ تناول الطعام ▪ شرب السوائل ▪ نظافة الفم ▪ نظافة الأنف
النشاط المقدم	بعد السلام والتحية واخذ قائمة الحضور والواجب البيتي ومناقشتها والثناء على من انجزها بشكل متكامل، عرض الباحث فيديو عن احد الأطفال الصغار تحت عمر 3 سنوات وهو يتناول طعامه بشكل مستقل من دون تدخل احد وأوضح الباحث كيف من الممكن التدريب على تناول الطعام ان يكون فعال في تخفيف عن حدة الكثير من المشاكل في الطفولة إن يزيد من استقلالية الأطفال ويرفع شهيتهم بشكل عام ويقلل الضغط على الوالدين من قلقهم المستمر عن عدم تناول أبنائهم لطعامهم كما إنها تساهم على بناء عادات غذائية سليمة للأطفال كما عرض الباحث الأساليب المناسبة لتعليم الأطفال كيفية الحفاظ على النظافة فمهم وانفهم بشكل سليم و عرض المهارات التي يجب ان يمتلكونها في هذه المرحلة العمرية. من ثم قام الباحث بعرض الدراسات الداعمة لمفاهيم الجلسة وما أثرها في الحياة العملية عندما يتم تطبيقها بشكل جيد وفعال.

المهارات المقدمة لتدريب الأطفال	▪ القدرة على مسح السائل المراق منه ▪ القدرة على المص باستعمال القصبة وهو ممسكاً بالكأس بيد واحدة ▪ القدرة على طلب الماء عند العطش بهدوء ▪ القدرة على مساعدة في تحميم جسمه عندما يحممه شخص بالغ ▪ القدرة على غسل ومسح يده بدون مساعده ▪ القدرة على استعمال المناشف الورقية لتنشيف اليدين في مواقف وأماكن جديدة ▪ التمكن من فرش أسنانه ▪ القدرة على مضمض فمه وينشف يده بعد تفريش الأسنان ▪ القدرة على إعادة معجون الأسنان والفرشاة لمكانها المحدد ▪ القدرة على فرش أسنانه بعد الوجبات أو في أوقات محدده ▪ القدرة على مسح أنفه مستخدما المنديل بتذكير ▪ القدرة على رمي المنديل في المكان المخصص ▪ القدرة على وضع يده على فمه مستخدما المنديل عندما يعطس
الدراسات الداعمة للجلسة	▪ دراسة Kemp & Carter. (2005). في التعرف على المهارات الأساسية التي يجب ان تقدم في الرياض الأطفال من اجل دمج الأطفال في بيئتهم الجديدة. ▪ دراسة Knudsen-Lindauer & Harris. (1989) في معرفة أولياء الأمور لأوليات التدريس في رياض الأطفال من وجهة نظر الإباء والمعلمات.
التقويم	تم القاء الأسئلة لمعرفة مدى استيعاب المشاركات للمفاهيم المعطاة وتصحيح بعض المفاهيم الخاطئة لدى المشاركات.
الجلسة الثامنة عشر: جلسة ختامية	
هدف الجلسة	ختم البرنامج مع تطبيق الاختبار البعدي
النشاط المقدم	بعد التحية والسلام قام الباحث بمراجعة موجزة لكل ما دار خلال الأسابيع الماضية في الجلسات التدريبية السابقة قدم الشكر لأعضاء المجموعة لتعاونهم مع الباحث. من ثم قام بتطبيق الاختبار البعدي وجمع أوراق الاختبار من المشاركين وإنهاء الجلسة بعد ذلك.

4.2 برنامج اليقظة العقلية للازدهار النفسي:

الجلسة الأولى: التقديم والتعريف بأساسيات علم النفس الإيجابي	
هدف الجلسة	التهيؤ للبرنامج
الأهداف السلوكية	• أن يتم الاتفاق بين أقطاب البرنامج (الباحث والمشارك) على مبادئ وقواعد لإنجاح الجلسات • أن تتعرف المشاركات على مواعيد ومكان الجلسات. • أن تتعرف المشاركة على مفهوم علم النفس الإيجابي • أن تتعرف المشاركة على أهمية المفاهيم الإيجابية وأثارها على الحياة
النشاط المقدم	بعد السلام وإلقاء التحية على المعلمات، طلب الباحث من المشاركات ان يقّمن بالتعريف عن أنفسهن وعند الانتهاء قام بتوضيح أسباب تواجدهم وكيف من الممكن ان نطور العمل التربوي في رياض الأطفال مع الاستماع لمداخلاتهن أثناء الحديث والإجابة عنها بشكل موجز ومن ثم طرح التعليمات الخاصة بالبرنامج مثل توقيت الحضور والانصراف والاستراحة كذلك مدة البرنامج وعدد الجلسات التدريبية وتواتر تقديمها، من ثم قام الباحث بعرض مقدمة عن علم النفس الإيجابي مفاهيمه الأساسية وكيف تغير وجهات نظر العلماء خلال العقود الأخيرة من التركيز على الجوانب السلبية والنقص في السلوك الإنساني ومحاولة تصحيحها الى تنمية جوانب القوة في السلوك وتعزيزها وما لها من اثر واضح لتنمية القوى الشخصية للأطفال وجعل حياة الأفراد تستحق العيش بسعادة ونشاط.
التقويم	الاستفسار من المشاركات عن رأيهن في البرنامج وما هي توقعاتهن عنه.
الجلسة الثانية: أساسيات اليقظة العقلية	
هدف الجلسة	إيضاح المفاهيم الأساسية في اليقظة العقلية

الأهداف السلوكية	• أن تتعرف المشاركة على مفهوم اليقظة العقلية • أن تعرف المشاركات المفاهيم الأساسية في نظريات اليقظة العقلية • أن تعرف المشاركة أهمية اليقظة الذهنية وأثار العيش في الحاضر على مستوى الإنتاجية والسعادة
النشاط المقدم	بعد السلام التحية واخذ قائمة الحضور قام الباحث بعرض مقطع فيديو عن تمارين اليوكا بشكل مختصر ومن ثم بدء بعرض التاريخ الثقافي لتقنيات التأمل والمناهج العلاجية في الفلسفة البوذية والذي تهدف بشكل عام الى إبقاء الحالة العقلية في الحاضر وتخفف من التفاعلات غير الضرورية التي تحجب التجربة عن الفرد، بعد ذلك أوضح الباحث كيف للعلوم التجريبية الحديثة الابتعاد عن فنون التأمل التقليدية اذ يؤكد الاتجاه الغربي على البحوث التجريبية اكثر من الاستنباط الفلسفي وكانت الرائدة في هذه المجال الأستاذة الين لانجر والتي اطلقت مفهوم اليقظة العقلية كمفهوم حديث لتقنيات التأمل التقليدية وأدخلت عليها الكثير من التعديلات وعرضتها الى العديد من الدراسات التجريبية فالنجاح والفشل في حياة الأنسان لا يتوقف على قدرته في المواجه فقط بل بحاجة الى انتباهه بشكل واعي وفعال. ثم طلب الباحث من احدى المشاركات ان تعيد ما دار في الجلسة أمام المجموعة وتدور مناقشة ما طرح واقتراح التعديلات على الموقف من المشاركات. ثم قام الباحث بتوضيح الآثار الإيجابية لليقظة العقلية على مستويات السعادة بشكل عام وكيف تؤثر الى التغيير المعرفي الإيجابي بحيث يدرك الفرد كم من الأفكار اللاعقلانية كان بالإمكان التخلص منها لو كان الفرد قادر على ضبط انفعالاته في حينها. ثم قام الباحث بعرض الدراسات الداعمة لمفاهيم الجلسة وما اثرها في الحياة العملية عندما يتم تطبيقها بشكل جيد وفعال. بعد ذلك قام الباحث بإجراء مناقشة عن اهم ما دار في الجلسة وذلك من خلال تشخيص السلبيات والإيجابيات في الجلسة، مع فسح المجال للمعلمات بتبادل الآراء عن القيام ببعض الأنشطة داخل الجلسة.
التقويم	تم القاء الأسئلة لمعرفة مدى استيعاب المشاركات للمفاهيم المعطاة وتصحيح بعض المفاهيم الخاطئة لدى المشاركات.
الجلسة الثالثة: الوعي بالذات الجزء الأول	

هدف الجلسة	تعريف المعلمات بمفهوم الوعي بالذات ومكوناتها
الأهداف السلوكية	• أن تعرف مفهوم الوعي بالذات • أن تكون لها خلفية علمية عن نظرية (جولمان، 1944) في الوعي بالذات. • أن تتمكن من تنفيذ أساليب التركيز على الجسد مثل التنفس، وظائف الجسد والانفعالات
النشاط المقدم	بعد السلام والتحية واخذ قائمة الحضور والواجب البيتي يقوم الباحث بالتعزيز الإيجابي لمن تمكن من إنجازها بشكل كامل، قام الباحث بعرض مقدمة عن موضوع الوعي بالذات ومكوناتها وكيف بإمكانها ان تؤثر في نظرتنا عن أنفسنا بالتالي كيفية تعاملنا مع البيئة المحيطة فالواعون بذاتهم هم الذين يعرفون حالاتهم المزاجية عند حدوثها وهؤلاء الأشخاص وبناءً على معلوماتهم حول أنفسهم يكونون أكثر قدرة على التحقيق الفاعلية القصوى بناءا على حالتهم المزاجية. ثم طرح الباحث سؤالاً للمعلمات، صفات الشخص الواعي بذاته وهل هنالك شخص ما يعرفونه يتمتع بتلك الصفات؟ يناقش الباحث مع المعلمات ما يطرح من إجابات لبيان أهمية ما يتمتع به الشخص من الوعي بالذات وكيف بالإمكان الإفادة منها. بعد ذلك قام الباحث بتوضيح نظرية جولمان في الذكاء العاطفي بشكل مختصر بمفاهيمه العامة وكيف يمكن تفسير الوعي بالذات من خلال تلك النظرية وما علاقة الوعي بالذات بالذكاء العاطفي. من ثم قام الباحث بعرض الدراسات الداعمة لمفاهيم الجلسة وما أثرها في الحياة العملية عندما يتم تطبيقها بشكل جيد وفعال. ثم طلب الباحث من احدى المعلمات ان تعيد ما دار في الجلسة أمام المجموعة وتدور مناقشة ما طرح واقتراح التعديلات على الموقف.
الدراسات الداعمة للجلسة	▪ دراسة Jinliang (2012). في معرفة علاقة مستويات الوعي بالذات على الأداء الوظيفي لمعلمات الرياض. ▪ دراسة Booth (1990). في معرفة العلاقة بين مستويات الوعي بالذات وأثاره على التقدير الذات.
التقويم	تم القاء الأسئلة لمعرفة مدى استيعاب المشاركات للمفاهيم المعطاة وتصحيح بعض المفاهيم الخاطئة لدى المشاركات.

	الجلسة الرابعة: الوعي بالذات الجزء الثاني
هدف الجلسة	تدريب المعلمات على فنيات اليقظة العقلية في الوعي بالذات
الأهداف السلوكية	• أن تتمكن المعلمة من: ▪ المراقبة – الملاحظة حالات الوعي بالذات ▪ توصيف مظاهر الوعي بالذات ▪ التصرف بوعي حيال مكونات الوعي بالذات ▪ عدم الحكم على مفهوم الوعي بالذات ▪ عدم إبداء رد الفعل حيال إحساس الوعي بالذات بشكل فوري
النشاط المقدم	بعد ما قام الباحث ببدء الجلسة وأعاد للحضور مفهوم الوعي بالذات ومكوناته وفوائده للمشاركات قام الباحث بتطبيق مراحل اليقظة العقلية للوعي بالذات من المراقبة وتوصيف مظاهر الوعي وكيفية التصرف بوعي وعدم الحكم على حالات الوعي بالذات وعدم إبداء رد فعل حيال إحساس الوعي بالذات. وعند الانتهاء من التطبيق قام الباحث بتقسيم المشاركات الى أربعة مجاميع مكونة من ثلاثة أشخاص لكل منهم مهمة معينة (الأول يقوم بتحديد موضوع التطبيق والثاني يقوم بتطبيق المهارة والشخص الثالث يقوم متابعة التطبيق ويخبر المطبق بنقاط القوة والضعف في أدائه) اذ تقوم كل مجموعة بتطبيق المهارة ثلاث مرات بواقع تطبيق واحد لكل مشارك وتبادل الأدوار فيما بينهم. وعند الانتهاء من التطبيق يقوم الباحث بتقويم بعض نقاط الضعف في أداء المعلمات في الجلسة. ثم قام الباحث بطرح ثلاث أسئلة على المعلمات: ماذا تعلمنا اليوم؟ ما الذي سوف يتغير في سلوكنا؟ ما الأمور الذي يجب ان نتفاداها منذ يوم غد؟
التقويم	تم القاء الأسئلة لمعرفة مدى استيعاب المشاركات للمفاهيم المعطاة وتصحيح بعض المفاهيم الخاطئة لدى المشاركات.
	الجلسة الخامسة: المشاعر الإيجابية الجزء الأول
هدف الجلسة	تعريف المعلمات بمفهوم المشاعر الإيجابية ومكوناتها
الأهداف السلوكية	• أن تعرف المفهوم العلمي للمشاعر الإيجابية والامتنان وأثارها على جودة الحياة

- أن تكون لها خلفية علمية عن نموذج (Fredrickson, 2004) في المشاعر الإيجابية.
- أن تتمكن المشاركة من التعبير بالامتنان في المواقف الإيجابية

النشاط المقدم

بعد السلام والتحية والاطلاع على الواجب البيتي للجلسة السابقة ومناقشتها وتقديم الثناء على من قام بإنجازها بشكل متقن، من ثم قدم مقدمة في الموضوع اذ ففي ظل الضغوط النفسية التي نعيشها اليوم تولد فينا المشاعر السلبية التي تؤثر في صحتنا النفسية والجسدية فلقد سيطرت مشاعر الغضب والحزن والقلق كرد فعل لأحداث الحياة الضاغطة ولكن إن تمكنا من التفكير بإيجابية على الجوانب الطيبة من حياتنا من الممكن أن نخفض بشكل كبير من المشاعر والضغوط السلبية التي نعيشها ونركز على الإيجابيات وبالتالي تتولد لدينا المشاعر الإيجابية اتجاه الحياة فالمشاعر الإيجابية التي يشعر بها الناس كثيرة ومتنوعة مثل الشعور بالفرح والسعادة والامتنان، وكذلك فان العلاقة الإيجابية التي يبنيها الفرد بينه وبين بيئته وما يمثله من مشاعر إيجابية لدى الفرد تعتبر الأساس الأول لجودة الحياة وإن لتلك المشاعر الأثر الفاعل على بناء البيئة النفسية للفرد وتحقيق الرفاه والازدهار النفسي بشكل متعاقب.

ثم طرح الباحث سؤالاً للمعلمات، صفات الشخص الذي يتميز بالمشاعر الإيجابية وهل هنالك شخصٌ ما يعرفونه يتمتع بتلك الصفات؟ يناقش الباحث مع المعلمات ما يطرح من إجابات لبيان أهمية ما يتمتع به الشخص من مشاعر إيجابية وكيف بالإمكان الإفادة منها.

بعد ذلك قام الباحث بتوضيح نظرية فردريكسون في تفسير العواطف الإيجابية في بشكل مختصر بمفاهيمه العامة وكيف يمكن تفسير المشاعر الإيجابية من خلال تلك النظرية.

من ثم قام الباحث بعرض الدراسات الداعمة لمفاهيم الجلسة وما اثرها في الحياة العملية عندما يتم تطبيقها بشكل جيد وفعال.

ثم طلب الباحث من احدى المعلمات أن تعيد ما دار في الجلسة أمام المجموعة وتدور مناقشة ما طرح واقتراح التعديلات على الموقف.

ثم قام الباحث بطرح ثلاثة أسئلة على المعلمات:

ماذا تعلمنا اليوم؟

ما الذي سوف يتغير في سلوكنا؟

	ما الأمور الذي يجب ان نتفاداها منذ يوم غد؟
الدراسات الداعمة للجلسة	▪ دراسة Zapf, D., & Holz, M . (2006) في آثار المشاعر الإيجابية السلبية حيال العمل على العمل المؤسسي. ▪ دراسة Stasio, Fiorilli Chiacchio (2017). في آثار المشاعر الإيجابية على تخفيف حدة الاحتراق الوظيفي لدى معلمي الصفوف الخاصة.
التقويم	تم القاء الأسئلة لمعرفة مدى استيعاب المشاركات للمفاهيم المعطاة وتصحيح بعض المفاهيم الخاطئة لدى المشاركات.
الجلسة السادسة: المشاعر الإيجابية الجزء الثاني	
هدف الجلسة	تدريب المعلمات على فنيات اليقظة العقلية في المشاعر الإيجابية
الأهداف السلوكية	• أن تتمكن المعلمة من: ▪ المراقبة – الملاحظة المشاعر الإيجابية ▪ توصيف مظاهر المشاعر الإيجابية ▪ التصرف بوعي حيال مكونات المشاعر الإيجابية ▪ عدم الحكم على المشاعر الإيجابية ▪ عدم إبداء رد الفعل حيال المشاعر الإيجابية بشكل فوري
النشاط المقدم	بعد ما قام الباحث ببدء الجلسة وأعاد للحضور مفهوم المشاعر الإيجابية ومكوناته وفوائده للمشاركات قام الباحث بتطبيق مراحل اليقظة العقلية للمشاعر الإيجابية من المراقبة وتوصيف مظاهر المشاعر الإيجابية وكيفية التصرف بوعي حيال المواقع التي تتطلب المشاعر الإيجابية وعدم الحكم على حالات العاطفية وعدم إبداء رد فعل حيال المشاعر الإيجابية. وعند الانتهاء من التطبيق قام الباحث بتقسيم المشاركات الى أربعة مجاميع مكونة من ثلاثة معلمات لكل منهم مهمة معينة (الأول يقوم بتحديد موضوع التطبيق والثاني يقوم بتطبيق المهارة و الثالث يقوم بمتابعة التطبيق ويخبر المطبق بنقاط القوة والضعف في أدائه) اذ تقوم كل مجموعة بتطبيق المهارة ثلاث مرات بواقع تطبيق واحد لكل مشارك وتبادل الأدوار فيما بينهم. وعند الانتهاء من التطبيق يقوم الباحث بتقويم بعض نقاط الضعف في أداء المعلمات في الجلسة. ثم قام الباحث بطرح ثلاثة أسئلة على المعلمات:

	ماذا تعلمنا اليوم؟ ما الذي سوف يتغير في سلوكنا؟ ما الأمور الذي يجب ان نتفاداها منذ يوم غد؟
التقويم	تم القاء الأسئلة لمعرفة مدى استيعاب المشاركات للمفاهيم المعطاة وتصحيح بعض المفاهيم الخاطئة لدى المشاركات.
الجلسة السابعة: العطف على الذات الجزء الأول	
هدف الجلسة	تعريف المعلمات بمفهوم العطف على الذات ومكوناتها
الأهداف السلوكية	• أن تعرف المشاركات مفهوم العطف على الذات، الأبحاث وطرق زيادتها • أن تكون لدى المشاركات خلفية علمية عن نموذج (Neff, 2003) في مفهوم العطف على الذات. • أن تعرف المشاركات كيفية أبدال عبارات جلد الذات ونقد الذات بعبارات تنم عن الرفق والإحسان
النشاط المقدم	بعد السلام والتحية واخذ قائمة الحضور والواجب البيتي بدأ الباحث الجلسة عن طريق عرض مقطع فيديو تبين فشل شخصين في تحقيق أهدافهم ولكنهم يتخذون طرق مختلفة في التعامل ورد الفشل. من ثم بدأ الباحث التحدث عن ظاهرة العطف على الذات والتي تعد من الظواهر الإنسانية الاجتماعية التي تمتلك من الخصائص الإيجابية التكيفية ما يكفي لتؤهل الإنسان السوي الطبيعي الى التعامل مع الأزمات والمصاعب والإخفاقات والأحداث المؤلمة التي قد يتعرض لها في مراحل حياته ففي أثناء الأزمات بدلا ان من توجيه النقد الى الذات او كرهها يبدأ الشخص باتخاذ جملة من الآليات التي تظهر عطفه على ذاته والتي من شانها ان تخفف من وطأة ذلك الألم او تهون مواقف الفشل التي تعرض لها الشخص. من ثم قام الباحث بعض فرشة نظرية حول مفهوم العطف على الذات فتطرق الى التحليل النفسي وكيف يعد العطف على الذات حالة من حالات التمركز حول الذات ومن ثم النظرية السلوكية وتأكيدها على أثر البيئة على النمو وتكامل الشخصية وتقويتها، كذلك الاتجاه الإنساني والمعرفي وما يرونه من عوامل مؤثرة على مفهوم العطف على الذات. من ثم قام الباحث بعرض الدراسات الداعمة لمفاهيم الجلسة وما أثرها في الحياة العملية عندما يتم تطبيقها بشكل جيد وفعال.

	بعد ذلك فتح الباحث باب النقاش فطلب من المعلمات عن تجاربهن والتي لم تكن لها النتائج المرجوة منها وكيف قمن بالتعامل مع الموقف؟ وماهي اهم الوسائل للتغلب على الشعور بالفشل لكي نتمكن من العطف على ذواتنا عند مواجهتنا لمواقف ضاغطة.
الدراسات الداعمة للجلسة	▪ دراسة Jennings (2015). في آثار الرفاهية النفسية، اليقظة العقلية والعطف على الذات في رفع جودة البيئة الصفية الموجهة للأطفال. ▪ دراسة Gustin & Wagner . (2013). في آثار غير المباشرة لقدرة المعلمين على العطف على الذات في قدرات المتعلمين على التعاطف.
التقويم	تم القاء الأسئلة لمعرفة مدى استيعاب المشاركات للمفاهيم المعطاة وتصحيح بعض المفاهيم الخاطئة لدى المشاركات.
الجلسة الثامنة: العطف على الذات الجزء الثاني	
هدف الجلسة	تدريب المعلمات على فنيات اليقظة العقلية في العطف على الذات
الأهداف السلوكية	• أن تتمكن المعلمة من: ▪ المراقبة – الملاحظة مهارات العطف على الذات ▪ توصيف مظاهر العطف على الذات ▪ التصرف بوعي حيال مكونات العطف على الذات ▪ عدم الحكم على العطف على الذات ▪ عدم إبداء ردة الفعل حيال مفهوم العطف على الذات بشكل فوري
النشاط المقدم	بعد ما قام الباحث ببدء الجلسة وأعاد للحضور مفهوم العطف على الذات ومكوناته وفوائده للمشاركات ثم قام الباحث بتطبيق مراحل اليقظة العقلية للعطف بالذات من المراقبة وتوصيف مظاهر العطف بالذات وكيفية التصرف بوعي حيال المواقف التي تتطلب العطف بالذات وعدم الحكم على حالات العطف بالذات وعدم إبداء رد فعل حيال مشاعر العطف بالذات عند حدوثها. وعند الانتهاء من التطبيق قام الباحث بتقسيم المشاركات الى أربعة مجاميع مكونة من ثلاثة افراد لكل منهم مهمة معينة (الأول يقوم بتحديد موضوع التطبيق والثاني يقوم بتطبيق المهارة و الثالث يقوم بمتابعة التطبيق ويخبر

	المطبق بنقاط القوة والضعف في أدائه) اذ تقوم كل مجموعة بتطبيق المهارة ثلاث مرات بواقع تطبيق واحد لكل مشارك وتبادل الأدوار فيما بينهم. وعند الانتهاء من التطبيق يقوم الباحث بتقويم بعض نقاط الضعف في أداء المعلمات في الجلسة. ثم قام الباحث بطرح ثلاثة أسئلة على المعلمات: ماذا تعلمنا اليوم؟ ما الذي سوف يتغير في سلوكنا؟ ما الأمور الذي يجب ان نتفاداها منذ يوم غد؟
التقويم	تم القاء الأسئلة لمعرفة مدى استيعاب المشاركات للمفاهيم المعطاة وتصحيح بعض المفاهيم الخاطئة لدى المشاركات.
الجلسة التاسعة: فاعلية الذات الجزء الأول	
هدف الجلسة	تعريف المعلمات بمفهوم فاعلية الذات ومكوناتها
الأهداف السلوكية	• تعريف بمفهومي قوى الشخصية وفاعلية الذات متضمنا طرق التحسين • أن تكون لدى المشاركات الخلفية العلمية عن نظرية (Bandura, 1994) في فاعلية الذات. • تطبيق مقياس لقوى الشخصية مع شرح النتائج وتحديد القوى الرئيسية لكل فرد
النشاط المقدم	بعد السلام والتحية واخذ قائمة الحضور ومراجعة الواجب البيتي للجلسة السابقة ومناقشتها قام الباحث بعرض قصة مصورة عن شخص واثق بنفسه يقع في موقف جديد وصعب ويتمكن من تخطي الموقف بنجاح بسبب ثقته بنفسه وقدرته على إيجاد الحلول، هنالك شخص آخر متردد دائما يقع في موقف أسهل من الموقف الأول ولكن بسبب تردد الشخص وعدم وثوقه بنفسه يفوت الفرد الفرص المتكررة لحل المشكلة التي أمامه بنجاح، اذ أن فاعلية الذات هي توقعات الفرد عن أدائه وسلوكه في مواقف تتسم بالغموض وتنعكس هذه التوقعات على اختيار الفرد للأنشطة المتضمنة في الأداء وكمية الجهود المبذولة ومواجهة الصعاب وإنجاز السلوك. ثم بدأ الباحث المناقشة حول الأفكار او الحديث الداخلي السلبي الذي يعرقل إنجاز المهام والآثار السلبية لهذه الحديث على الأداء والرضا الوظيفي للفرد بشكل عام.

	من ثم قام الباحث بعرض نظرية (باندورا، 1994) حول فاعلية الذات ومبدأ الحتمية التبادلية وتوقعات الفاعلية وتوقعات النتائج كما تطرق الباحث الى مكونات فاعلية الذات الثلاث حسب باندورا (قدر الفاعلية، العمومية، القوة). بعد ذلك قام الباحث بتوزيع نسخة من مقياس القوى الشخصية على المشاركات في الجلسة مع مفتاح التصحيح وشرحها لتوضيح القوى الرئيسية لكل فرد من أعضاء المجموعة. من ثم قام الباحث بعرض الدراسات الداعمة لمفاهيم الجلسة وما أثرها في الحياة العملية عندما يتم تطبيقها بشكل جيد وفعال. وعند الانتهاء من عرض المفاهيم قام الباحث بإجراء مناقشة عن اهم ما دار في الجلسة وذلك من خلال تشخيص السلبيات والإيجابيات في الجلسة، مع فسح المجال للمعلمات بتبادل الآراء عن القيام ببعض الأنشطة داخل الجلسة.
الدراسات الداعمة للجلسة	▪ دراسة Klassen & Chiu (2010). في أثر فاعلية المعلين الذاتية على الرضا الوظيفي. ▪ دراسة Usher & McGrew (2011). في البحث عن مصادر فاعلية الذات لدى معلمي صفوف التربية الخاصة.
التقويم	تم القاء الأسئلة لمعرفة مدى استيعاب المشاركات للمفاهيم المعطاة وتصحيح بعض المفاهيم الخاطئة لدى المشاركات.
الجلسة العاشرة: فاعلية الذات الجزء الثاني	
هدف الجلسة	تدريب المعلمات على فنيات اليقظة العقلية في فاعلية الذات
الأهداف السلوكية	• أن تتمكن المعلمة من: ▪ المراقبة – الملاحظة لفاعليتها الذاتية ▪ توصيف مظاهر فاعلية الذات ▪ التصرف بوعي حيال مكونات فاعلية الذات ▪ عدم الحكم على الفاعلية الذاتية ▪ عدم إبداء ردة الفعل حيال مفهوم فاعلية الذات بشكل فوري
النشاط المقدم	بعد ما قام الباحث ببدء الجلسة وأعاد للحضور مفهوم فاعلية الذات ومكوناته وفوائده للمشاركات ثم قام الباحث بتطبيق مراحل اليقظة العقلية لفاعلية الذات من المراقبة وتوصيف مظاهر فاعلية الذات وكيفية التصرف بوعي حيال

	المواقف فاعلية الذات وعدم الحكم على حالات فاعلية الذات وعدم إبداء رد فعل حيال فاعلية الذات عند حدوثها. وعند الانتهاء من التطبيق قام الباحث بتقسيم المشاركات الى أربعة مجاميع مكونة من ثلاثة أفراد لكل منهم مهمة معينة (الأول يقوم بتحديد موضوع التطبيق والثاني يقوم بتطبيق المهارة و الثالث يقوم متابعة التطبيق ويخبر المطبق بنقاط القوة والضعف في أدائه) اذ تقوم كل مجموعة بتطبيق المهارة ثلاث مرات بواقع تطبيق واحد لكل مشارك وتبادل الأدوار فيما بينهم. وعند الانتهاء من التطبيق يقوم الباحث بتقويم بعض نقاط الضعف في أداء المعلمات في الجلسة. ثم قام الباحث بطرح ثلاثة أسئلة على المعلمات: ▪ ماذا تعلمنا اليوم؟ ▪ ما الذي سوف يتغير في سلوكنا؟ ▪ ما الأمور الذي يجب ان نتفاداها منذ يوم غد؟
التقويم	تم القاء الأسئلة لمعرفة مدى استيعاب المشاركات للمفاهيم المعطاة وتصحيح بعض المفاهيم الخاطئة لدى المشاركات.
	الجلسة الحادية عشر: الحكم الذاتي الجزء الأول
هدف الجلسة	تعريف المعلمات بمفهوم الحكم الذاتي ومكوناته
الأهداف السلوكية	• أن تعرف المشاركات مفهوم الحكم الذاتي وعلاقتها بالرفاه النفسي • أن تكون لدى المشاركات خلفية علمية عن نظرية (Berofsky 1995) في الحكم الذاتي. • أن تميز المشاركات الآثار النفسية لاتخاذ القرارات المستقلة
النشاط المقدم	بعد السلام والتحية واخذ قائمة الحضور قام الباحث بمراجعة الواجب البيتي للجلسة السابقة ومناقشة إجابات المعلمات، وقام الباحث بعرض فيديو عن مجموعة أشخاص أثناء اتخاذ قرارات بعضها سهل وبعضها مصيري وكيفية رد الفعل وطلب من المعلمات مناقشة آرائهن حول كل موقف. من ثم تحدث الباحث عن مفهوم الحكم الذاتي وماهي خصائصه وما أثاره على المستويين النفسي والاجتماعي اذ يعد الحكم الذاتي احدى خصائص الشخص المتكامل في الوظائف النفسية، وهو مفهوم يتم تناوله في الفلسفات الأخلاقية ويشير الى قدرة الفرد العاقل على صنع قراره الذاتي او قانونه بنفسه من دون تدخل من أي طرف آخر.

	بعد ذلك قدم الباحث مقدمة وملخص عن نظرية الحكم الذاتي لـ (Berofsky 1995) ووضح العلاقة بين الحكم الذاتي وضبط الذات وكذلك المنطقية وأثرها على الذات وماهي حدودها وما جدواها وإيجابيها. ثم قام الباحث بطرح سؤال على المعلمات عن موقف مررن به تطلب منهن اتخاذ القرار بشكل مستقل ومن دون مساعدة أحد. ماذا كان شعورهن عند هذه الموقف؟ ما الصعوبات التي نواجهها عند اتخاذ القرارات بشكل مستقل؟ ماذا يعني تحمل مسؤولية القرار؟ ومن ثم شجع الباحث المعلمات على إطلاق الأفكار الداخلية والتحدث عنه بصوت مسموع. من ثم قام الباحث بعرض الدراسات الداعمة لمفاهيم الجلسة وما أثرها في الحياة العملية عندما يتم تطبيقها بشكل جيد وفعال. ثم قام الباحث بتقديم ملخص عما دار في الجلسة التدريبية والاستفادة منه كتغذية راجعة وذلك من خلال آراء المعلمات وانطباعاتهن حول موضوع الجلسة التدريبية.
الدراسات الداعمة للجلسة	▪ دراسة Reeve (2006). في فاعلية الحكم الذاتي على أداء المعلمين وكيف يمكن أن يساعد ذلك من رفع أداء المتعلمين. ▪ دراسة Wermke & Salokangas (2019). حول كيف يمكن ان يساعد الحكم الذاتي المعلمين على الاتخاذ القرار، دراسة مقارنة بين مدرسين في دولتي سويد وألمانيا.
التقويم	تم القاء الأسئلة لمعرفة مدى استيعاب المشاركات للمفاهيم المعطاة وتصحيح بعض المفاهيم الخاطئة لدى المشاركات.
	الجلسة الثانية عشر: الحكم الذاتي الجزء الثاني
هدف الجلسة	تدريب المعلمات على فنيات اليقظة العقلية في الحكم الذاتي
الأهداف السلوكية	• أن تتمكن المعلمة من: ▪ المراقبة – الملاحظة لحالات الحكم الذاتي ▪ توصيف مظاهر الحكم الذاتي ▪ التصرف بوعي حيال مكونات الحكم الذاتي ▪ عدم الحكم على الحكم الذاتي ▪ عدم إبداء ردة الفعل حيال مكونات الحكم الذاتي بشكل فوري

النشاط المقدم	بعد ما قام الباحث ببدء الجلسة وأعاد للحضور مفهوم الحكم الذاتي ومكوناته وفوائده للمشاركات، قام الباحث بتطبيق مراحل اليقظة العقلية للحكم الذاتي من المراقبة وتوصيف مظاهر الحكم الذاتي وكيفية التصرف بوعي حيال مواقف الحكم الذاتي وعدم الحكم على حالات الحكم الذاتي وعدم إبداء رد فعل حيال الحكم الذاتي عند حدوثه. وعند الانتهاء من التطبيق قام الباحث بتقسيم المشاركات الى أربعة مجاميع مكونة من ثلاثة أفراد لكل منهم مهمة معينة (الأول يقوم بتحديد موضوع التطبيق والثاني يقوم بتطبيق المهارة والثالث يقوم بمتابعة التطبيق ويخبر المطبق بنقاط القوة والضعف في أدائه) اذ تقوم كل مجموعة بتطبيق المهارة ثلاث مرات بواقع تطبيق واحد لكل مشارك وتبادل الأدوار فيما بينهم. وعند الانتهاء من التطبيق يقوم الباحث بتقويم بعض نقاط الضعف في أداء المعلمات في الجلسة. ثم قام الباحث بطرح ثلاثة أسئلة على المعلمات: ▪ ماذا تعلمنا اليوم؟ ▪ ما الذي سوف يتغير في سلوكنا؟ ▪ ما الأمور الذي يجب ان نتفاداها منذ يوم غد؟
التقويم	تم القاء الأسئلة لمعرفة مدى استيعاب المشاركات للمفاهيم المعطاة وتصحيح بعض المفاهيم الخاطئة لدى المشاركات.
الجلسة الثالثة عشر: معنى الحياة الجزء الأول	
هدف الجلسة	تعريف المعلمات بمفهوم معنى الحياة ومكوناتها
الأهداف السلوكية	• أن تفهم المعلمة معنى الحياة وعلاقتها بالرفاه النفسي • أن تكون لدى المشاركات الخلفية العلمية عن نظرية (Frankl, 1969) في معنى الحياة. • مناقشة نظرة مستقبلية عن الذات وأفضل تاريخ ممكن صناعته للذات
النشاط المقدم	بعد ان قام الباحث ببدء الجلسة التدريبية واطلع على الواجب البيتي قدم الباحث مقدمة حول موضوع معنى الحياة وكيف أثرة النتائج المدمرة للحرب العالمية الثانية وكان لها أثر في إطلاق الفكر الوجودي للتساؤل عن مغزى ومبرر الوجود مع عرض صور عن بعض معسكرات الاعتقال ومدى مأساوية الوضع فيها في تلك الحقبة.

	ثم تحدث عن كيفية نشؤ الفكر الوجودي لدى فرانكل وأثر تجربته في معسكرات الاعتقال في نشوء نظريته. ثم تحدث الباحث عن نظرية فرانكل وأسلوبه في العلاج بالمعنى والتحليل الوجودي وان الهدف الأساس للعلاج بالمعنى هو تيسير الإجابة عن تساؤلات الإنسان وعن معنى حياته وتمكينه من العيش بشعور عال من المعنى وبشعور عال بالمسؤولية فيما له علاقة بوقائع حياته وعلاقاته المختلفة. ثم يتحدث الباحث عن مفهوم إرادة المعنى وسعي الإنسان لان يجد معنى في حياته والذي يعمل بوصفه قوة دافعه أساسية في سلوكه. ومن ثم يوضح الباحث لأفراد المجموعة أن الفرد بحاجة الى ان يكتشف ذاته والمعنى لحياته لكي يتخطى الخوف من المجهول ومن بين الحقائق التي يمكن رصدها عن معنى الحياة بأنها ليست فطرية وأنها مكتسبة. وشجع الباحث المعلمات على كل تقدم يحرزنهُ سواء داخل الجلسات او خارجها لتعزيز الثقة بالنفس لدى المعلمة. ثم قام الباحث بعرض الدراسات الداعمة لمفاهيم الجلسة وما اثرها في الحياة العملية عندما يتم تطبيقها بشكل جيد وفعال. ويوضح الباحث لأفراد المجموعة بأن الإنسان الذي يعيش بلا معنى لحياته، يعاني من الكثير من المشاكل النفسية مثل القلق المستمر والاكتئاب والاضطرابات النفسية الأخرى ومن ثم يفسح المجال أمام المشاركات للاستبصار بمعوقات حياتهم النفسية.
الدراسات الداعمة للجلسة	▪ دراسة Suyatno, Amurdawati, & Wantini, (2020). في العوامل التي تؤثر على معنى الحياة لدى المعلمين. ▪ دراسة Misra . (2016). في اثار معنى الحياة على الاحتراق الوظيفي والتوتر لدى المعلمين.
التقويم	تم القاء الأسئلة لمعرفة مدى استيعاب المشاركات للمفاهيم المعطاة وتصحيح بعض المفاهيم الخاطئة لدى المشاركات.
	الجلسة الرابعة عشر: معنى الحياة الجزء الثاني
هدف الجلسة	تدريب المعلمات على فنيات اليقظة العقلية في معنى الحياة
الأهداف السلوكية	• أن تتمكن المعلمة من: ▪ المراقبة – الملاحظة لمعنى الحياة في حياتها

- توصيف معنى الحياة بشكل عام
- التصرف بوعي حيال مكونات معنى الحياة
- عدم الحكم على معنى الحياة
- عدم إبداء ردة الفعل حيال مواضع معنى الحياة بشكل فوري

النشاط المقدم

بعد ما قام الباحث ببدء الجلسة وأعاد للحضور مفهوم معنى الحياة ومكوناته وفوائده للمشاركات، قام الباحث بتطبيق مراحل اليقظة العقلية لمعنى الحياة من المراقبة وتوصيف مظاهر معنى الحياة وكيفية التصرف بوعي حيال مواقف معنى الحياة وعدم الحكم على حالات معنى الحياة وعدم إبداء رد فعل حيال استبصار على معاني الحياة عند حدوثها.

وعند الانتهاء من التطبيق قام الباحث بتقسيم المشاركات الى أربعة مجاميع مكونة من ثلاثة أفراد لكل منهم مهمة معينة (الأول يقوم بتحديد موضوع التطبيق والثاني يقوم بتطبيق المهارة والثالث يقوم متابعة التطبيق ويخبر المطبق بنقاط القوة والضعف في أدائه) اذ تقوم كل مجموعة بتطبيق المهارة ثلاث مرات بواقع تطبيق واحد لكل مشارك وتبادل الأدوار فيما بينهم.

وعند الانتهاء من التطبيق يقوم الباحث بتقويم بعض نقاط الضعف في أداء المعلمات في الجلسة.

ثم قام الباحث بطرح ثلاثة أسئلة على المعلمات:

- ماذا تعلمنا اليوم؟
- ما الذي سوف يتغير في سلوكنا؟
- ما الأمور الذي يجب ان نتفاداها منذ يوم غد؟

التقويم

تم القاء الأسئلة لمعرفة مدى استيعاب المشاركات للمفاهيم المعطاة وتصحيح بعض المفاهيم الخاطئة لدى المشاركات.

الجلسة الخامسة عشر: العلاقات الإيجابية الجزء الأول

هدف الجلسة

تعريف المعلمات بمفهوم العلاقات الإيجابية ومكوناتها

الأهداف السلوكية

- أن تعرف فوائد العلاقات الإيجابية مع الآخرين وأساليبها الإيجابية
- أن تكون لدى المشاركات الخلفية العلمية عن نظرية (Seligman, 2011) في العلاقات الإيجابية.
- أن يتعلم المشارك عن فوائد التعبير عن الحب واللطف في التفاعلات الاجتماعية

النشاط المقدم	بعد السلام والتحية والاطلاع على الواجب البيتي، قدم الباحث مقدمة حول العلاقات الإيجابية بصورة عامة وأثارها الإيجابية في بيئات العمل وكيف بإمكان العلاقات الشخصية المتوترة في العمل ان تؤدي الى المخاطر النفسية والاجتماعية كما ان التعرض المطول لهذه المخاطر مرتبط بزيادة المشاكل الصحية والنفسية كما ان العلاقات الإيجابية بين الموظفين تنعكس إيجاباً على الإنتاجية في العمل. إذا لطالما أكد علماء النفس ان الرغبة بالارتباط بالآخرين على إنها حاجة إنسانية أساسية، وحسب جابل وجوسنيل (2011) للبشر شبكات دماغية انعكاسية منفصلة للتفكير الاجتماعي ومن ثم فان العلاقات الوثيقة ترتبط بالصحة لأنها تبني أنظمة بيولوجية معينة قد تحمي من الأثار الضارة للتوتر. يطلب الباحث من المعلمات ذكر بعض العوامل التي تساعد في تحقيق العلاقات الإيجابية في رياض الأطفال. ثم بعد ذلك قام الباحث بعرض نظرية "سليجمان، 2011) في الازدهار النفسي وكيف يفسر العلاقات الإيجابية وماهي اهم العناصر المرتبطة بالعلاقات الإيجابية اذ ان معظم العناصر الإيجابية في نظرية سليجمان غير فردية واغلب ما نشعر به من مشاعر إيجابية لا يحدث إلا بوجود أناس آخرين ومشاركتهم فاغلب مشاعرنا الإيجابية تحدث حول الناس وبسبب الناس. من ثم قام الباحث بعرض الدراسات الداعمة لمفاهيم الجلسة وما اثرها في الحياة العملية عندما يتم تطبيقها بشكل جيد وفعال. إجراء مناقشة عن اهم ما دار في الجلسة التدريبية وذلك من خلال تشخيص السلبيات والإيجابيات في الجلسة، مع فسح المجال للمعلمات بتبادل الآراء عن القيام ببعض الأنشطة داخل الجلسة.
الدراسات الداعمة للجلسة	▪ دراسة Kahn . (2007). حول العلاقات الإيجابية ذات معنى في العمل، ما لها وما عليها. ▪ دراسة Roberts . (2017). في كيفية تأثير العلاقات الإيجابية على اكتشاف الذات وتحقيق الذات في العمل.
التقويم	تم القاء الأسئلة لمعرفة مدى استيعاب المشاركات للمفاهيم المعطاة وتصحيح بعض المفاهيم الخاطئة لدى المشاركات.

	الجلسة السادسة عشر: العلاقات الإيجابية الجزء الثاني
هدف الجلسة	تدريب المعلمات على فنيات اليقظة العقلية في العلاقات الإيجابية
الأهداف السلوكية	• أن تتمكن المعلمة من: ▪ المراقبة – الملاحظة لحالات العلاقات الإيجابية ▪ توصيف مظاهر العلاقات الإيجابية ▪ التصرف بوعي حيال مكونات العلاقات الإيجابية ▪ عدم الحكم على العلاقات الإيجابية ▪ عدم إبداء ردة الفعل حيال العلاقات الإيجابية بشكل فوري
النشاط المقدم	بعد ما قام الباحث ببدء الجلسة وأعاد للحضور مفهوم العلاقات الإيجابية ومكوناته وفوائده للمشاركات، قام الباحث بتطبيق مراحل اليقظة العقلية للعلاقات الإيجابية من المراقبة وتوصيف مظاهر العلاقات الإيجابية وكيفية التصرف بوعي حيال العلاقات الاجتماعية الإيجابية وعدم الحكم على حالات التفاعل الإيجابي الاجتماعي وعدم إبداء رد فعل حيال العلاقات الإيجابية عند حدوثها. وعند الانتهاء من التطبيق قام الباحث بتقسيم المشاركات الى أربعة مجاميع مكونة من ثلاثة أفراد لكل منهم مهمة معينة (الأول يقوم بتحديد موضوع التطبيق والثاني يقوم بتطبيق المهارة والثالث يقوم متابعة التطبيق ويخبر المطبق بنقاط القوة والضعف في أدائه) اذ تقوم كل مجموعة بتطبيق المهارة ثلاث مرات بواقع تطبيق واحد لكل مشارك وتبادل الأدوار فيما بينهم. وعند الانتهاء من التطبيق يقوم الباحث بتقويم بعض نقاط الضعف في أداء المعلمات في الجلسة. ثم قام الباحث بطرح ثلاثة أسئلة على المعلمات: ▪ ماذا تعلمنا اليوم؟ ▪ ما الذي سوف يتغير في سلوكنا؟ ▪ ما الأمور الذي يجب ان نتفاداها منذ يوم غد؟
التقويم	تم القاء الأسئلة لمعرفة مدى استيعاب المشاركات للمفاهيم المعطاة وتصحيح بعض المفاهيم الخاطئة لدى المشاركات.
	الجلسة السابعة عشر: الاندماج النفسي الجزء الأول
هدف الجلسة	تعريف المعلمات بمفهوم الاندماج النفسي ومكوناتها

الأهداف السلوكية	• أن تتمكن المشاركات من استيعاب مفهوم الاندماج النفسي وحالة التدفق وعلاقتها بالمشاعر الإيجابية • أن تكون لدى المشاركات الخلفية العلمية عن نظرية (Csikszentmihalyi, 1996) في الاندماج النفسي. • أن يعرف كيفية استعمال الأفكار والأفعال لزيادة الكثافة وتقدير التجارب والعواطف الإيجابية
النشاط المقدم	بعد السلام والتحية واخذ قائمة الحضور والواجب البيتي وتعزيز الذين قاموا ببذل جهد في سبيل إنجازها، من ثم قدم الباحث مقدمة تاريخية حول الاندماج النفسي مع تعريفه وتوضيح اهم مكوناته المتنوعة من وجهة نظر علم النفس الإيجابي مثل (التوازن بين التحدي والمهارات، اندماج بين الفعل والوعي، أهداف مدركة واضحة... الخ) من ثم قام الباحث بعرض مقطع فيديو حول أحد الأشخاص يقوم بأداء عمله بشكل سريع ومتقن ومن ثم يوجه الباحث سؤالا الى المجموعة التجريبية حول سبب إتقان وسرعة الشخص في أداء عمله. وماهي الحالة الذهنية التي فيها؟ وكيف يمكن الاستفادة من هذه الحالة لزيادة الإنتاجية في العمل؟ بعد ذلك قام الباحث بتقديم نظرية (كسيسنتميهالي، 1975) كأساس نظري للمفهوم مع توضيح لوجهة نظر ميهالي للاندماج النفسي عندما درس مفهوم الإبداع عند الفنانين والرياضيين في محاولة لاكتشاف دوافع هؤلاء الذي يتطلب تضحيات كبيرة جسدياً ونفسياً. وان الأنشطة تكون أكثر إمتاعا حينما يتماشى التحدي مع مستوى مهارة الفرد. من ثم قام الباحث بعرض الدراسات الداعمة لمفاهيم الجلسة وما أثرها في الحياة العملية عندما يتم تطبيقها بشكل جيد وفعال. وعند الانتهاء من عرض المفاهيم قام الباحث بإجراء مناقشة عن اهم ما دار في الجلسة وذلك من خلال تشخيص السلبيات والإيجابيات في الجلسة، مع فسح المجال للمعلمات بتبادل الآراء عن القيام ببعض الأنشطة داخل الجلسة.
الدراسات الداعمة للجلسة	▪ دراسة Bindl & Parker . (2010). حول كيف يمكن للاندماج النفسي دعم الأداء والمشاعر والسلوك الإيجابية في العمل.

	▪ دراسة Berti Molinari & Speltini . (2010). في كيفية مساهمة العدالة في توزيع الأدوار داخل الصف على الاندماج النفسي للمتعلمين في البيئة الدراسية.
التقويم	تم القاء الأسئلة لمعرفة مدى استيعاب المشاركات للمفاهيم المعطاة وتصحيح بعض المفاهيم الخاطئة لدى المشاركات.
الجلسة الثامنة عشر: الاندماج النفسي الجزء الثاني	
هدف الجلسة	تدريب المعلمات على فنيات اليقظة العقلية في الاندماج النفسي
الأهداف السلوكية	• أن تتمكن المعلمة من: ▪ المراقبة – الملاحظة لحالات الاندماج النفسي ▪ توصيف حالات الاندماج النفسي ▪ التصرف بوعي حيال مكونات الاندماج النفسي ▪ عدم الحكم على الاندماج النفسي ▪ عدم إبداء ردة الفعل حيال الاندماج النفسي بشكل فوري
الوسائل التدريبية	• عرض توضيحي عن طريق برنامج POWER POINT • شاشة ذكية وتطبيق Active Inspire • واجب بيتي
النشاط المقدم	بعد ما قام الباحث ببدء الجلسة وأعاد للحضور مفهوم الاندماج النفسي ومكوناته وفوائده للمشاركات، قام الباحث بتطبيق مراحل اليقظة العقلية للاندماج النفسي من المراقبة وتوصيف مظاهر الاندماج النفسي وكيفية التصرف بوعي حيال المواقف الاندماج النفسي وعدم الحكم على حالات الاندماج النفسي وعدم إبداء رد فعل حيال الاندماج النفسي عند حدوثها. وعند الانتهاء من التطبيق قام الباحث بتقسيم المشاركات الى أربعة مجاميع مكونة من ثلاثة أفراد لكل منهم مهمة معينة (الأول يقوم بتحديد موضوع التطبيق والثاني يقوم بتطبيق المهارة والثالث يقوم بمتابعة التطبيق ويخبر المطبق بنقاط القوة والضعف في أدائه) اذ تقوم كل مجموعة بتطبيق المهارة ثلاث مرات بواقع تطبيق واحد لكل مشارك وتبادل الأدوار فيما بينهم. وعند الانتهاء من التطبيق يقوم الباحث بتقويم بعض نقاط الضعف في أداء المعلمات في الجلسة. ثم قام الباحث بطرح ثلاثة أسئلة على المعلمات:

	▪ ماذا تعلمنا اليوم؟ ▪ ما الذي سوف يتغير في سلوكنا؟ ▪ ما الأمور التي يجب ان نتفاداها منذ يوم غد؟
التقويم	تم القاء الأسئلة لمعرفة مدى استيعاب المشاركات للمفاهيم المعطاة وتصحيح بعض المفاهيم الخاطئة لدى المشاركات.
الجلسة التاسعة عشر: جلسة ختامية	
هدف الجلسة	معرفة مدى الفائدة من الفنيات المتعلمة في الجلسات السابقة.
الوسائل التدريبية	• الاختبار البعدي
الأهداف السلوكية	• أن تتعرف المعلمات على فاعلية البرنامج التدريبي في تعديل أفكار ومشاعر وسلوك الفرد.
النشاط المقدم	▪ مناقشة التدريب البيتي للجلسة السابقة وتقديم التعزيز اللفظي للمعلمات. ▪ يستعرض الباحث ما تم تعلمه من الجلسات التدريبية وكيفية الاستفادة منها في حياتهن اليومية. ▪ يطلب الباحث من المعلمات ذكر المواقف السلبية التي لاحظتها في الجلسات ومعرفة وجهة نظرهن فيها. ▪ يقوم الباحث بإخبار المعلمات بإنهاء الجلسات التدريبية وان هذه الجلسة هي الأخيرة. ▪ يقوم الباحث بتطبيق الاختبار البعدي على المشاركات. ▪ يقوم الباحث بشكر المعلمات على مشاركتهن في الجلسات التدريبية.

1.5 عرض النتائـج ومناقشتها

يتضمن هذا الفصل عرضا للنتائج ومناقشتها في ضوء النتائج الإحصائية على وفق أهداف الدراسة وفرضياتها وتفسير تلك النتائج ومقارنتها مع الدراسات السابقة ومن ثم عرض التوصيات والمقترحات.

1.1.5 الهدف الأول: التعرف على استراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي لدى معلمات رياض الأطفال.

فيما يخص الهدف الأول تم قياس استراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي عند معلمات رياض الأطفال وللتعرف على الاستراتيجيات المستعملة لدى العينة قام الباحث بتطبيق مقياس استراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي على أفراد عينة الدراسة وعددها (220) ولكون المقياس يتكون من مكونين (استراتيجيات تكيفية، استراتيجيات غير التكيفية) لذا تم استخلاص النتائج لكل مكون بشكل منفصل إذ في ما يخص الاستراتيجيات التكيفية تم اعتماد الوسط النظري البالغ (115.5) أساسا في تقدير مدى امتلاك عينة البحث للاستراتيجيات التكيفية وبتطبيق الاختبار (t) لعينة واحدة بلغ الوسط الحسابي (145) وبانحراف معياري(32.0) وعند مقارنة الوسط الحسابي مع المتوسط النظري للمقياس تبين إن قيمة (t) المحسوبة بلغت (14,51) وهي اكبر من القيمة الجدولية البالغة (1,96) عند مستوى الدلالة (0,05) بدرجة حرية مقدارها (241) وتدل هذه النتيجة بان معلمات رياض الأطفال يستعملن استراتيجيات تكيفية عند مواجهة الضغوط الحياتية وان اكثر استراتيجية يفضلنها المعلمات في هذه المكون هي استراتيجية "**إعادة التقييم الإيجابي**" اما في ما يخص الاستراتيجيات غير التكيفية فقد تم اعتماد الوسط النظري البالغ (110) أساسا في تقدير مدى امتلاك عينة البحث للاستراتيجيات غير تكيفية، اذ بلغ المتوسط الحسابي (92.0) وبانحراف معياري (41.7) وعند مقارنة الوسط الحسابي مع المتوسط النظري للمقياس تبين ان قيمة (t) المحسوبة (−8.81) وهي اكبر من القيمة الجدولية البالغة (1.96) عند مستوى الدلالة (0.05) بدرجة حرية مقدارها (219) ولكن عكسية وتدل على عدم استخدام المعلمات للاستراتيجيات غير التكيفية عند مواجهة الضغوط الحياتية وان اكثر استراتيجية يتم تفضيلها في هذا المكون هي استراتيجية "**الاجترار**". والجدول (17) يوضح ذلك.

جدول (17)

الاختبار التائي للتعرف على درجة استراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي لدى عينة البحث

الاستراتيجيات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t المحسوبة	قيمة t الجدولية	الوسط الفرضي	مستوى الدلالة 0,05
التكيفية	**145.52**	**32.0**	**14.51**		**115.5**	
إعادة التقييم الإيجابي	31.36	6.66	21.80		22	
رؤية الموقف من منظور آخر	33.0	9.23	9.19		27.5	
إعادة التركيز على التخطيط	27.81	7.86	11.55		22	
إعادة التركيز الإيجابي	26.93	7.45	10.22	**1.96**	22	دالة إحصائيا
التقبل	26.04	7.58	9.00		22	
غير التكيفية	**92.90**	**41.70**	**- 8.41**		**110**	
الاجترار	25.42	12.10	- 2.71		27.5	
لوم الذات	24.67	12.50	- 3.62		27.5	
التفكير الكارثي	21.94	11.60	- 7.43		27.5	
لوم الآخرين	21.0	11.70	- 8.61		27.5	

وتتفق هذه النتيجة مع نموذج كارنفسكي (Garnefski, 2001) والدراسات التي أجرتها على عينات مختلفة من العاملين في المجال التعليمي والتي ترى ان بازدياد سنوات الخبرة والمستوى التعليمي تزداد نسبة استخدام المعلمات للاستراتيجيات التكيفية لمواجهة الضغوط اليومية في العمل او الحياة الشخصية، وان قدرة المعلمات على التعامل المرن عند مواجهة الخبرات والمواقف الانفعالية في البيئة الاجتماعية والمادية تعتمد على الاستراتيجية التي يعتمدونها وماهية المعتقدات والأفكار التي يمتلكونها لكي يقوموا بتنظيم مستوى الاستثارة الانفعالية او تعديلها من الجانب السلبي الى الجانب الإيجابي.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة السيد (2012) و (Vadivu, 2013) حيث أشارا الى استعمال استراتيجية "إعادة التقييم الإيجابي" للتعامل مع الأحداث الضاغطة كما اتفقت مع دراسة (Garnefski, 2004) في استعمال استراتيجية "اجترار" كاستراتيجية الأكثر استعمالا للموقف الضاغط كاستراتيجية غير تكيفية.

2.1.5 الهدف الثاني: أثر برنامج هلب (HELP) في تعديل استراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي لدى معلمات رياض الأطفال.

تم التعرف على فاعلية برنامج هلب (HELP) في تعديل استراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي عند معلمات رياض الأطفال بناءً على فرضيات هذا الهدف.

- **الفرضية الأولى والتي تنص على انه:**

" يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (0,05) بين درجات أفراد المجموعة التجريبية الأولى والضابطة من معلمات رياض الأطفال في مقياس استراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي البعدي."

ولاختبار صحة هذه الفرضية قام الباحث بتطبيق مقياس استراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي على أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة وباستعمال اختبار مان–وتني جاءت النتائج على ما هو في جدول (18):

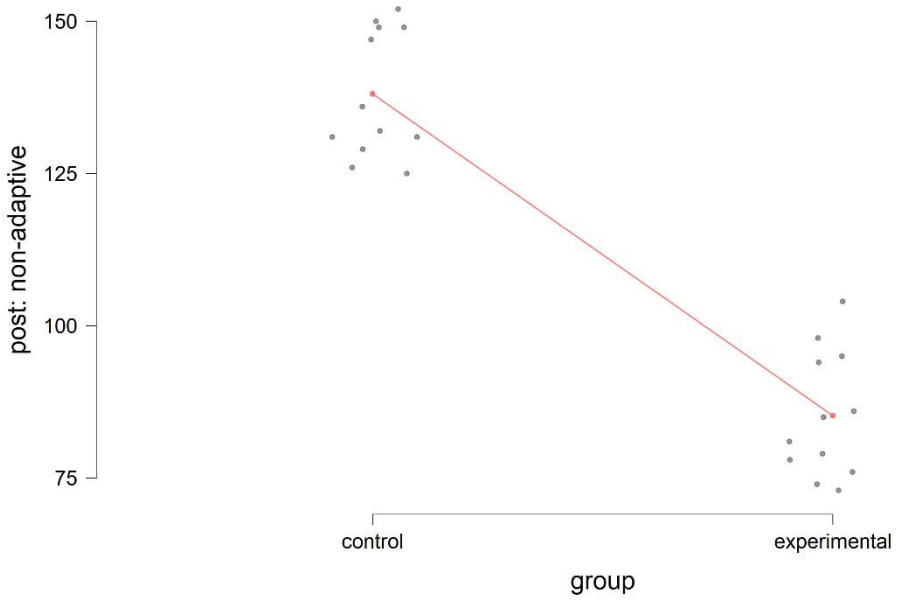
جدول (18)

جدول يوضح دلالة الفروق بين درجات المجموعة التجريبية الأولى والضابطة في مقياس استراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي في الاختبار البعدي

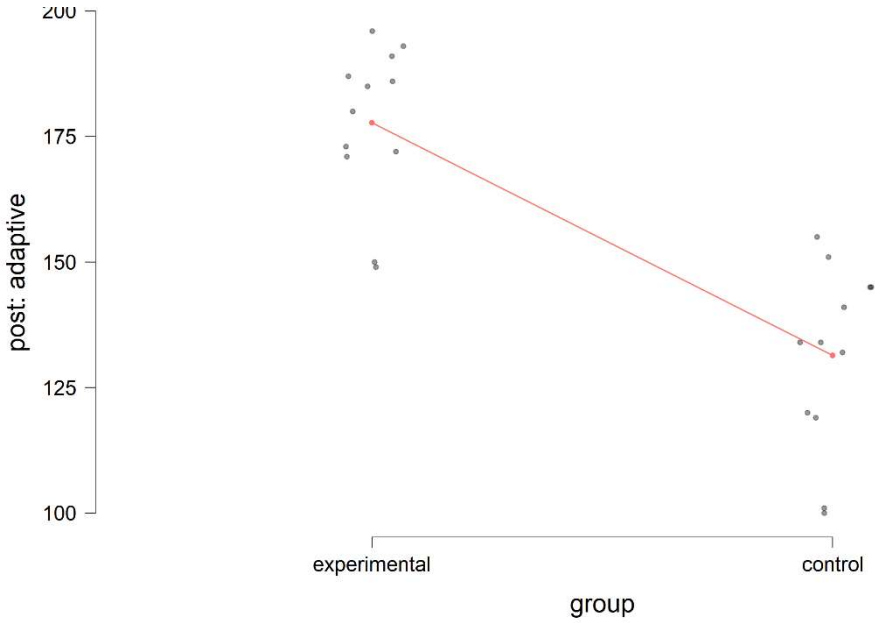
الاستراتيجيات	المجموعة	مجموع الرتب	متوسط الرتب	قيمة مان–وتني		قيمة Z	مستوى الدلالة	دلالة الفرق
				المحسوبة	الجدولية	المحسوبة		
التكيفية	التجريبية	218	18.17	4.00	17	−3.92	0,05	دال إحصائيا
	الضابطة	82	6.83					
غير التكيفية	التجريبية	78	6.50	0.00	17	−4.15		
	الضابطة	222	18.50					

ويتضح من الجدول (18) ان قيمة مان–ويني المحسوبة للاستراتيجيات التكيفية وغير التكيفية البالغة بالتوالي (4.00 و0.00) أصغر من القيمة الجدولية البالغة (17) وبتحويل القيمة المحسوبة الى القيمة (Z) تبين ان قيمتها تبلغ (−3.92 و −4.15) وهي دالة احصائياً، وهذا يعني انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب المعلمات في المجموعتين التجريبية والضابطة بين الاختبارين القبلي والبعدي. لذا تقبل الفرضية البديلة التي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الرتب درجات معلمات رياض الأطفال في المجموعة التجريبية ومتوسط رتب درجات معلمات رياض الأطفال في المجموعة الضابطة ولصالح المجموعة التجريبية وترفض الفرضية الصفرية التي تنص بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات

معلمات رياض الأطفال في المجموعة التجريبية ومتوسط رتب درجات المعلمات في المجموعة الضابطة كما موضح في الشكلي (6 و7).



شكل (7) يوضح توزيع درجات العينة في المجموعتين التجريبية الأولى والضابطة في البعد غير التكيفي على مقياس استراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي



شكل (8) يوضح توزيع درجات العينة في المجموعتين التجريبية الأولى والضابطة في البعد التكيفي على مقياس استراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي

- **الفرضية الثانية والتي تنص على انه:**

" يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (0,05) بين درجات أفراد المجموعة التجريبية الأولى من معلمات رياض الأطفال في مقياس الاستراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي القبلي والبعدي"

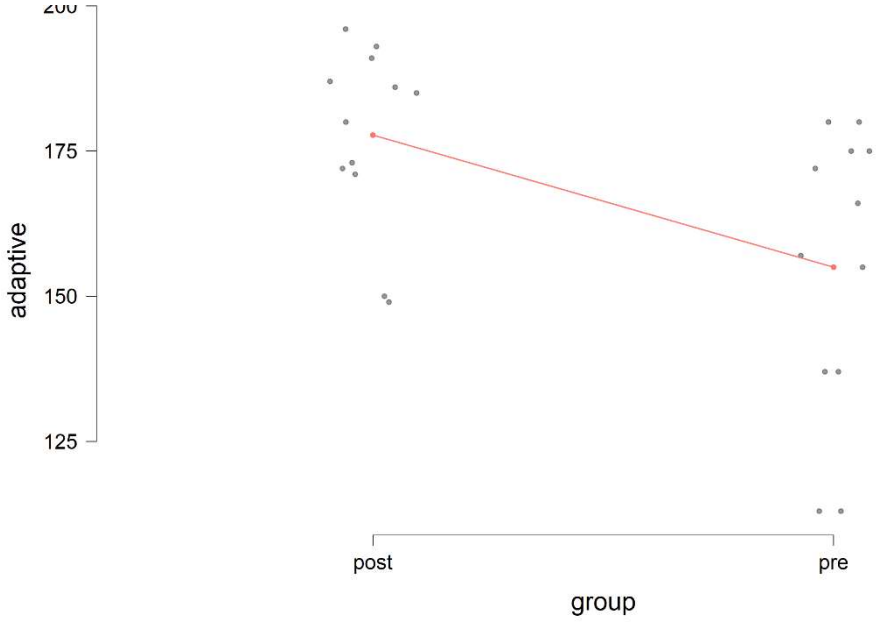
ولاختبار صحة هذه الفرضية استعمل الباحث اختبار ولكوكسن لمعرفة دلالة الفروق بين الاختبارين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية وجاءت النتائج على ما هو في جدول (19):

جدول (19)

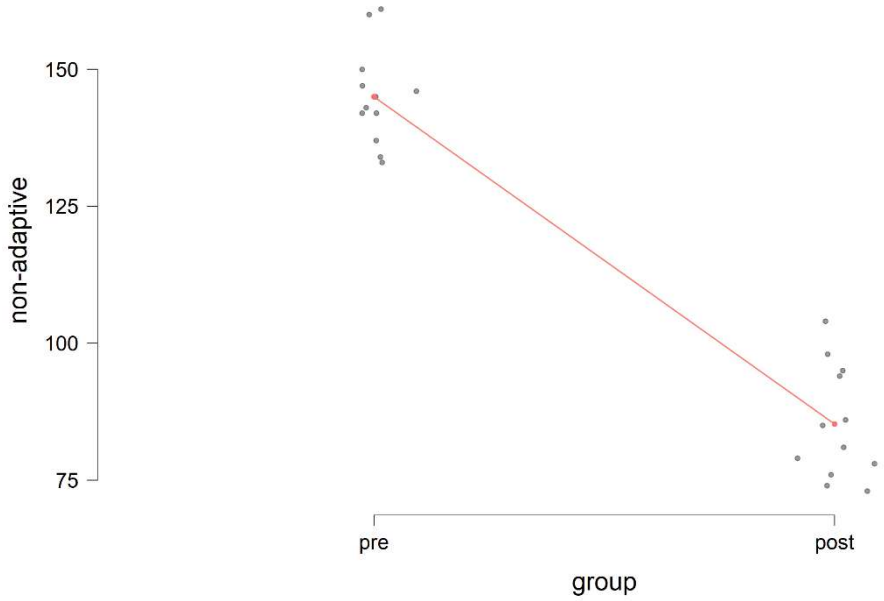
جدول يوضح دلالة الفروق بين درجات المجموعة التجريبية الأولى في مقياس استراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي في الاختبار القبلي والبعدي

الاستراتيجيات	الوسط الحسابي				الرتب		قيمة Z المحسوبة	مستوى الدلالة	دلالة الفرق
	الاختبار القبلي	الاختبار البعدي	القيم	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب			
التكيفية	155	177.8	السالبة	12	6.50	78	3.06-	0,05	دال إحصائيا
			الموجبة	0	00	00			
غير التكيفية	145	85.3	السالبة	0	00	00	3.06-	0,05	دال إحصائيا
			الموجبة	12	6.50	78			

يتضح من الجدول (19) ان قيمة (Z) المحسوبة لاختبار ولكوكسن دالة احصائيا لصالح التطبيق البعدي وهذا يعني انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب المجموعة التجريبية بين الاختبارين القبلي والبعدي، لذا تقبل الفرضية البديلة التي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية في مقياس استراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي القبلي والبعدي و ترفض الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في مقياس استراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي القبلي والبعدي.



شكل (9) يوضح توزيع درجات العينة في المجموعة التجريبية الأولى في الاختباري القبلي والبعدي في البعد غير التكيفي على مقياس استراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي



شكل (10) يوضح توزيع درجات العينة في المجموعة التجريبية الأولى في الاختباري القبلي والبعدي في البعد غير التكيفي على مقياس استراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي

- **الفرضية الثالثة والتي تنص على انه:**

" لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (0,05) بين درجات أفراد المجموعة التجريبية الأولى من معلمات رياض الأطفال في مقياس الاستراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي. البعدي والتتابعي."

ولاختبار صحة هذه الفرضية استعمل الباحث اختبار ولكوكسن لمعرفة دلالة الفروق بين الاختبارين البعدي والتتابعي للمجموعة التجريبية وجاءت النتائج على ما هو في جدول (20):

جدول (20)

جدول يوضح دلالة الفروق بين درجات المجموعة التجريبية الأولى في مقياس استراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي في الاختبار البعدي والتتابعي

الاستراتيجيات	الوسط الحسابي		الرتب				قيمة Z المحسوبة	مستوى الدلالة	دلالة الفرق
	الاختبار البعدي	الاختبار التتابعي	القيم	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب			
التكيفية	177.8	176.6	السالبة	4	4.75	19.00	1.26-	0,05	دال إحصائيا
			الموجبة	7	6.71	47.00			
			المتساوية	1					
غير التكيفية	85.3	82.9	السالبة	1	9.50	9.50	1.09-	0,05	دال إحصائيا
			الموجبة	10	5.65	56.50			
			المتساوية	1					

يتضح من الجدول (20) ان قيمة (Z) المحسوبة لاختبار ولكوكسن لاستراتيجيات التكيفية وغير التكيفية تبلغ بالتوالي (-1.26 و -1.09) وهذا القيم تعتبر غير دالة احصائيا، وهذا يعني أنَّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب المجموعة التجريبية بين الاختبارين البعدي والتتابعي. لذا تقبل الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية في اِختبار البعدي والتتابعي وترفض الفرضية البديلة التي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية في اِختبار البعدي والتتابعي.

قياس حجم تأثير برنامج هلب (HELP) في تعديل استراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي لدى معلمات رياض الأطفال:

يقوم حجم الأثر على مجموعة من المقاييس الإحصائية التي يستعملها الباحث في البحوث النفسية والتربوية لمعرفة أهمية ما أسفر عنه بحثه، وذلك من خلال قياس مقدر الأثر الذي تحدثه المتغيرات المستقلة في المتغيرات التابعة في بحثه. (حسن،2011: 237)

وقد بلغ معامل حجم التأثير بطريقي مربع ايتا (η^2) ومعادلة بايسيريال للرتب (**Rank biserial Correlation**) بالتوالي (0.72 و0.84) للاستراتيجيات غير التكيفية و (0.64 و0.80) للاستراتيجيات التكيفية ومن ثم قام الباحث بتحويل معامل التأثير الى نسبة مئوية عن طريق معادلة (**CLES**) وحسب جدول (21).

جدول (21)

يوضح حجم تأثير برنامج هلب (HELP) في تعديل استراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي لدى معلمات رياض الأطفال

الاستراتيجيات	η2	Rank biserial Correlation (R)	CLES	القرار
التكيفية	0.64	0.80	%97	حجم تأثير كبير
غير التكيفية	0.72	0.84	%98	حجم تأثير كبير

تفسير النتائج:

الهدف من فرضيتين الأولى والثانية كان التعرف على فاعلية برنامج هلب (HELP) في تعديل استراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي لدى معلمات رياض الأطفال عن طريق التعرف على الفروق بين درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس استراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي (البعدي)، والتعرف على الفروق بين درجات أفراد المجموعة التجريبية من معلمات رياض الأطفال في مقياس استراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي القبلي والبعدي.

ويتضح من الجداول (18 و19) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب كل من المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي، وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب المجموعة التجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي.

وتشير هذه النتائج الى ان تدريب المعلمات على أساسيات النمو في الطفولة المبكرة عن طريق التدريب على فنيات التدريب المبكر حسب منهجية هلب (HELP) ممكن ان تغير الاتجاه المعرفي

او الاستراتيجية التي تتبعها المعلمة في مواجهة الضغوط اليومية التي تتعرض لها في رياض الأطفال، فالدور المتعاظم الذي تقوم به معلمة الروضة لما له تأثير على تنشئة الطفل ويتعدى هذا الدور الى الأسرة وذلك من خلال أهمية التفاعل بين ملاكات الروضة وبين الوالدين وتأثير هذه التفاعل على الطفل سلباً وإيجابا لذا كلما كانت المعلمة اكثر معرفة ودراية باستراتيجيات وفنيات التعامل مع الأطفال تكون اكثر وثوقاً بنفسها واكثر فاعلية أيضا في غرس الاتجاهات الإيجابية لدى الأطفال وتصبح بإمكانها العمل مع أولياء الأمور على تحقيق الصحة النفسية والنمو الاجتماعي والوجداني والجسمي لدى الأطفال كما ان تمتع المعلمة باستراتيجيات إيجابية تمكنها من التعامل مع الأحداث الطارئة في الروضة بشكل اكبر، فاستراتيجية التقبل تسمح للمعلمة بالتعامل مع المشكلات الصغيرة في الحياة اليومية في الروضة واستراتيجية رؤية من منظور اكبر تسمح لها بتصور الصورة النهائية لنمو الأطفال وبالتالي زيادة قدرة المعلمة على التحمل من اجل الوصول الى غاية اسمى لذلك فان هنالك أهمية قصوى لاعداد المعلمة بشكل مستمر وتزويدها بالمهارات والمعلومات النظرية الأساسية للمتعامل مع الأطفال وأسرهم بشكل متكامل.

ولغرض التحقق من الفرضية الثالثة هو التعرف على استمرارية أثر التدريب على برنامج هلب (HELP) لدى معلمات رياض الأطفال عن طريق التعرف على الفروق بين درجات أفراد المجموعة التجريبية في الاختبارين البعدي والتتابعي.

ويتضح من الجدول (20) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب أفراد المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي والتتابعي.

وتشير هذه النتيجة الى أن البرنامج التدريبي على فنيات التدريب في الطفولة المبكرة حسب منهجية هلب (HELP) لدى المشاركات في المجموعة التجريبية، وثبوت هذا الأثر لديهم بعد شهرين من انتهاء تطبيقه عليهم أي ان أثر البرنامج التدريبي على المعلمات لم يكن موقتاً وإنما استمر تأثيره لمدة شهرين بعد انتهاء تطبيقه على أفراد المجموعة التجريبية.

3.1.5 الهدف الثالث: أثر برنامج اليقظة العقلية للازدهار النفسي في تعديل استراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي لدى معلمات رياض الأطفال.

تم التعرف على فاعلية برنامج اليقظة العقلية للازدهار النفسي في تعديل الاستراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي عند معلمات رياض الأطفال بناءً على فرضيات هذا الهدف.

- **الفرضية الأولى والتي تنص على انه:**

" يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (0,05) بين درجات أفراد المجموعة التجريبية الثانية والضابطة من معلمات رياض الأطفال في مقياس الاستراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي البعدي."

ولاختبار صحة هذه الفرضية قام الباحث بتطبيق مقياس الاستراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي على أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة وباستعمال اختبار مان–وتني جاءت النتائج على ما هو في جدول (22):

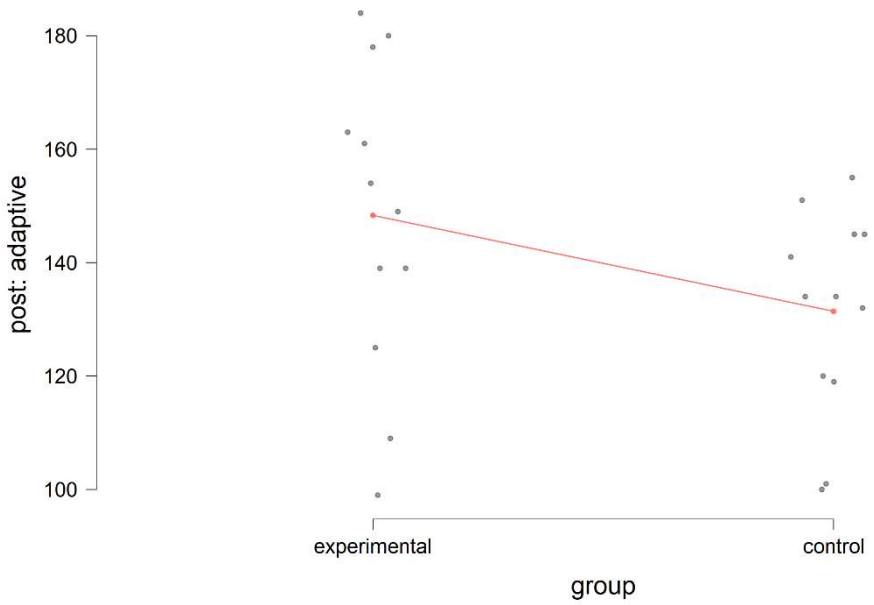
جدول (22)

جدول يوضح دلالة الفروق بين درجات المجموعة التجريبية الثانية والضابطة في مقياس استراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي في الاختبار البعدي

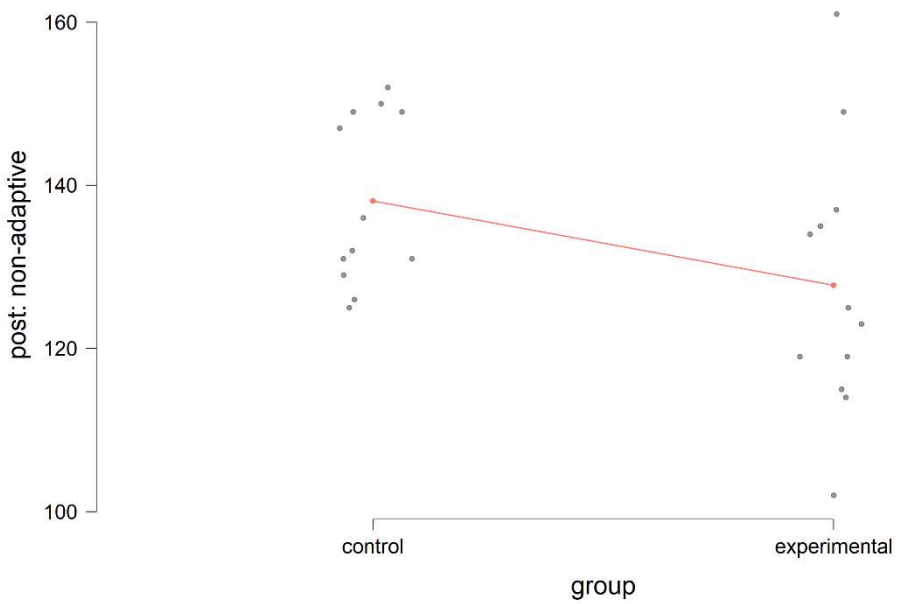
الاستراتيجيات	المجموعة	مجموع الرتب	متوسط الرتب	قيمة مان–وتني المحسوبة	قيمة مان–وتني الجدولية	قيمة Z المحسوبة	مستوى الدلالة	دلالة الفرق
التكيفية	التجريبية	179	14.92	43.00	17	1.675–	0,05	دال إحصائيا
	الضابطة	121	10.08					
غير التكيفية	التجريبية	118.50	9.88	40.50	17	1.821–		
	الضابطة	181.50	15.13					

ويتضح من الجدول (22) أن قيمة مان–ويني المحسوبة للاستراتيجيات التكيفية وغير التكيفية البالغة بالتوالي (43.00 و40.50) أكبر من القيمة الجدولية البالغة (17) وبتحويل القيم المحسوبة الى القيمة (Z) تبين ان قيمتها بالتوالي (–1.675 و –1.82) وهي غير دالة إحصائياً، وهذا يعني انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب المعلمات في المجموعتين التجريبية والضابطة بين الاختبارين القبلي والبعدي. لذا يتم رفض الفرضية البديلة التي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات معلمات رياض الأطفال في المجموعة التجريبية ومتوسط رتب درجات معلمات رياض الأطفال في مجموعة الضابطة ونقبل الفرضية الصفرية التي

تنص بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات معلمات رياض الأطفال في المجموعة التجريبية ومتوسط رتب درجات المعلمات في المجموعة الضابطة.



شكل (10) يوضح توزيع درجات العينة في المجموعتين التجريبية الثانية والضابطة في البعد التكيفي على مقياس استراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي



شكل (11) يوضح توزيع درجات العينة في المجموعتين التجريبية الأولى والضابطة في البعد غير التكيفي على مقياس استراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي

- **الفرضية الثانية والتي تنص على انه:**

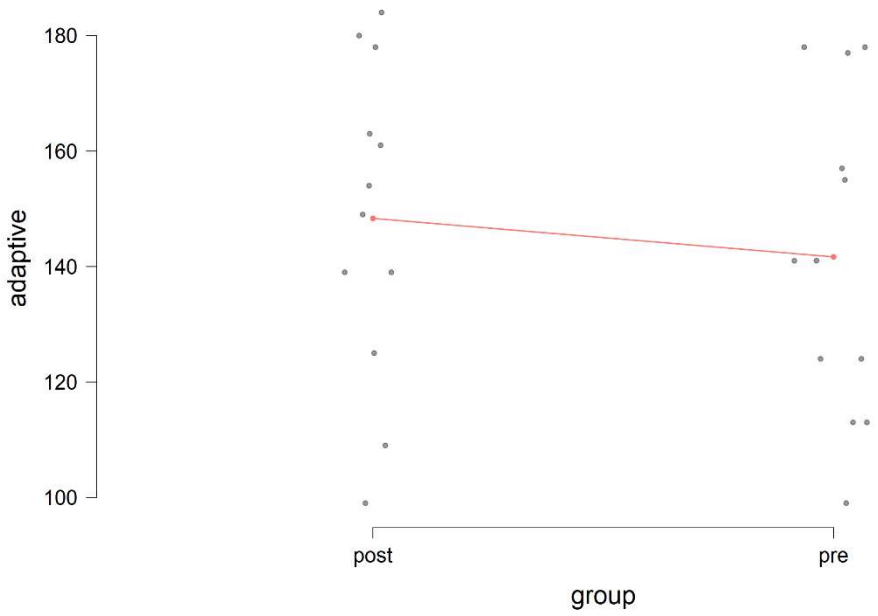
"يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (0,05) بين درجات أفراد المجموعة التجريبية الثانية من معلمات رياض الأطفال في مقياس استراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي القبلي والبعدي" ولاختبار صحة هذه الفرضية استعمل الباحث اختبار ولكوكسن لمعرفة دلالة الفروق بين الاختبارين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية وجاءت النتائج على ما هو في جدول (23):

جدول (23)

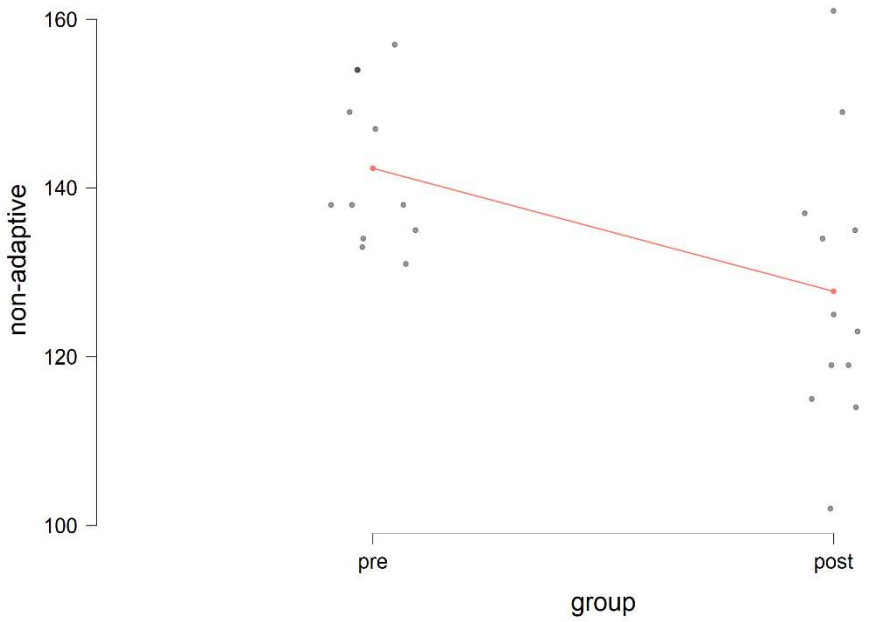
جدول يوضح دلالة الفروق بين درجات المجموعة التجريبية الثانية في مقياس استراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي في الاختبار القبلي والبعدي

الاستراتيجيات	الوسط الحسابي		الرتب				قيمة Z المحسوبة	مستوى الدلالة	دلالة الفرق
	الاختبار القبلي	الاختبار البعدي	القيم	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب			
التكيفية	141.7	148.3	السالبة	9	5.17	46.50	1.93−	0,05	دال إحصائيا
			الموجبة	1	8.50	8.50			
			المتساوية	2					
غير التكيفية	142.3	127.8	السالبة	1	7	7	1.83−	0,05	دال إحصائيا
			الموجبة	8	4.5	38			
			المتساوية	3					

يتضح من الجدول (23) ان قيمة (Z) المحسوبة لاختبار ولكوكسن دالة احصائيا لصالح التطبيق البعدي وهذا يعني انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب المجموعة التجريبية بين الاختبارين القبلي والبعدي، لذا تقبل الفرضية البديلة التي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية في مقياس استراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي القبلي والبعدي و ترفض الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في مقياس استراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي القبلي والبعدي.



شكل (13) يوضح توزيع درجات العينة في المجموعة التجريبية الثانية في الاختباري القبلي والبعدي في البعد التكيفي على مقياس استراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي



شكل (14) يوضح توزيع درجات العينة في المجموعة التجريبية الثانية في الاختباري القبلي والبعدي في البعد غير التكيفي على مقياس استراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي

- **الفرضية الثالثة والتي تنص على انه:**

" لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (0,05) بين درجات أفراد المجموعة التجريبية الثانية من معلمات رياض الأطفال في مقياس استراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي. البعدي والتتابعي."

ولاختبار صحة هذه الفرضية استعمل الباحث اختبار ولكوكسن لمعرفة دلالة الفروق بين الاختبارين البعدي والتتابعي للمجموعة التجريبية وجاءت النتائج على ما هو في جدول (24):

جدول (24)

جدول يوضح دلالة الفروق بين درجات المجموعة التجريبية الثانية في مقياس استراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي في الاختبار البعدي والتتابعي

الاستراتيجيات	الوسط الحسابي		الرتب				قيمة Z المحسوبة	مستوى الدلالة	دلالة الفرق
	الاختبار البعدي	الاختبار التتابعي	القيم	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب			
التكيفية	152	148	السالبة	1	1.50	1.50	1.69−	0,05	دال إحصائيا
			الموجبة	11	6.95	76.50			
			المتساوية	0					
غير التكيفية	128	130	السالبة	9	6.22	56.00	1.05−	0,05	دال إحصائيا
			الموجبة	2	5.00	10.00			
			المتساوية	1					

يتضح من الجدول (24) ان قيمة (Z) المحسوبة لاختبار ولكوكسن لاستراتيجيات التكيفية وغير التكيفية تبلغ بالتوالي (-1.69 و -1.05) وهذا القيم تعتبر غير دالة احصائيا، وهذا يعني أنَّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب المجموعة التجريبية بين الاختبارين البعدي والتتابعي. لذا تقبل الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية في الإختبار البعدي والتتابعي وترفض الفرضية البديلة التي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية في الإختبار البعدي والتتابعي.

قياس حجم تأثير برنامج اليقظة العقلية للازدهار النفسي في تعديل استراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي لدى معلمات رياض الأطفال:

وقد بلغ معامل حجم التأثير بطريقي (η^2) و (**Rank biserial Correlation**) بالتوالي (0.13 و0.36) للاستراتيجيات غير التكيفية و (0.11 و0.34) للاستراتيجيات التكيفية ومن ثم قام الباحث بتحويل معامل التأثير الى نسبة مئوية عن طريق معادلة (**CLES**) وحسب جدول (25).

جدول (25)

يوضح حجم تأثير برنامج اليقظة العقلية للازدهار النفسي في تعديل استراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي لدى معلمات رياض الأطفال

الاستراتيجيات	η2	Rank biserial Correlation (R)	CLES	القرار
التكيفية	0.117	0.34	% 69	حجم تأثير متوسط
غير التكيفية	0.136	0.36	% 72	حجم تأثير متوسط

تفسير النتائج:

الهدف من الفرضيتين الأولى والثانية كان التعرف على فاعلية برنامج اليقظة العقلية للازدهار النفسي في تعديل استراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي لدى معلمات رياض الأطفال عن طريق التعرف على الفروق بين درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس استراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي (البعدي)، والتعرف على الفروق بين درجات أفراد المجموعة التجريبية من معلمات رياض الأطفال في مقياس استراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي القبلي والبعدي.

ويتضح من الجداول (26 و27) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب كل من المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب المجموعة التجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي وكانت الفروق لصالح الاختبار البعدي.

وتشير هذه النتائج الى ان تدريب المعلمات على اليقظة العقلية للازدهار النفسي عن طريق التدريب يؤدي بشكل متوسط الى تغير الاتجاه المعرفي او الاستراتيجية التي تتبعها المعلمة في مواجهة الضغوط اليومية التي تتعرض لها في رياض الأطفال، حيث انخفضت درجات المعلمات في القياس البعدي في الاستراتيجيات غير التكيفية عند مقارنتها مع القياس القبلي ويمكن تفسير ذلك في ضوء ما اكسبه البرنامج للمعلمات أفراد المجموعة التجريبية من انه جعلهم اكثر انتباهاً وإدراكا

للحظة الحاضرة ووعياً بخبراتهم ولكن فعلى الرغم من فاعلية برنامج اليقظة العقلية للازدهار النفسي على خفض الضغوط لدى معلمات المجموعة التجريبية ولكن هذا الفرق غير دال احصائياً عند المقارنة بين المجموعة التجريبية والضابطة. فبشكل عام تختلف هذه النتيجة مع ما ذكره Beshai (et al,2016) و (Flook et al, 2013) و (Kemeny, 2012) و (Franco et al, 2010) فكل تلك الدراسات تشير الى فاعلية كبيرة لبرامج القائمة على اليقظة العقلية في تخفيض مستويات التوتر والإنهاك النفسي و القلق والاحتراق الوظيفي وتحسن في الممارسات التدريسية ويرى الباحث ان من اهم الأسباب التي أدت الى ضعف فاعلية البرنامج هي عدم قناعة المعلمات بالتقنيات النفسية لتحسين مستويات الرفاهية في حياتهم اذ حسب ما استشف الباحث من خلال المجريات الاحاديث في الجلسات التدريبية بأن المعلمات يرون بانهم في غنى عن تعلم تقنيات اليقظة العقلية وتتفق هذه التفسير مع ما أشار اليه شابيرو وآخرون (Shapiro et al, 2016) بان هدف او نية المتدرب من التدريب على اليقظة العقلية تؤثر بشكل حيوي على نتيجة التدريب واغلب المشاركين الذين كانت لديهم أهدافاً ونوايا إيجابية اتجاه الجلسات التدريبية قد تمكنوا من تحقيق ما يصبون اليه عند انتهاء التدريب.

اما الهدف من الفرضية الثالثة هو التعرف على استمرارية أثر التدريب على برنامج اليقظة العقلية للازدهار النفسي لدى معلمات رياض الأطفال عن طريق التعرف على الفروق بين درجات أفراد المجموعة التجريبية في الاختبارين البعدي والتتابعي.

ويتضح من الجدول (27) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب أفراد المجموعة التجريبية في اختبار البعدي والتتابعي. وتشير هذه النتيجة الى ان النتيجة الحاصل عليها في الاختبار البعدي تتميز بالثبات بعد شهرين من إجراء الاختبار.

2.5 الاستنتاجات

طبقا لنتائج البحث يمكن استخلاص الاستنتاجات الآتية:

1. من الممكن تعديل استراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي لدى معلمات رياض الأطفال وتحويلها من استراتيجيات غير تكيفية الى استراتيجيات تكيفية بواسطة تطبيق برنامج تدريبي يُعد لهذا الغرض وينفذ من قبل شعب التعليم المستمر في مديريات التربية في المحافظات كافة.
2. إن التدريب المنظم والمستمر على تقنيات وفنيات الطفولة المبكرة تزيد من فعالية المعلمات وقدرتهن لمواجهة الضغوط.
3. أظهرت النتائج أن معرفة المعلمات بمؤشرات النمو المتنوعة سواء في الجوانب العقلية والنفسية او الاجتماعية والحركية تساهم في تعديل الطريقة التي يتعاملن بها مع الأطفال بالتالي زيادة قدرتهن على حل المشكلات وبالتالي يتعرضن الى ضغوط اقل أثناء عملهن كمعلمات.
4. أظهرت النتائج بانه على الرغم من فاعلية تقنيات اليقظة العقلية وعلم النفس الإيجابي في الدول المتقدمة ولكن أثرها اقل من المتوقع في البيئة العراقية.
5. إن من أحد الأسباب التي أدت الى ضعف الدرجات في برنامج اليقظة العقلية من وجهة نظر الباحث واستناداً الى الإطار النظري هي ضعف النية الحقيقية بالتطوير لدى المعلمات ففي ضوء النظام التعليمي وقانون الخدمة المدنية التي لا تسمح بإنهاء خدمات المعلمة التي لا تمتلك المهارات الكافية لمهنة التدريس وبالتالي أدى الى شعور المعلمات بعدم الحاجة لتطوير الذات لذا من دون تعديل تلك القوانين والأنظمة يرى الباحث بانه من الصعب ان نتوقع التغيير تغيير في المستوى التعليمي في رياض الأطفال.

3.5 التوصيات

وفي ضوء نتائج البحث الحالي يوصي الباحث بما يلي:

1. تعميم برنامج هلب كأسلوب تدريبي يسهم في أحداث تطور ملحوظ في أداء المعلمات في عموم العراق.
2. الاهتمام بالدعم المادي والمعنوي لمعلمي رياض الأطفال كونهم شريحة لم تنل نصيبها من البحث العلمي بشكل كافي اذ ان رضا الفرد عن مهنته هو أول مراحل إنجازه المهني ومن ثم تفادي الإصابة بالاحتراق النفسي.

3. إعادة تأهيل وإعداد مناهج الرياض بناءً على منهجية هلب اذ ان المناهج الخاصة بالرياض لم تحدث بما يلائم التطور المعرفي للأطفال ولاتستند في الغالب الى إطار نظري تدعم توجهات المؤلف.

4. اتخاذ الإجراءات التي تعمل على تلافي مصـادر الضـغوط التي يتعرض لها معلمات رياض الأطفال في الروضة.
5. تدريب معلمات رياض الأطفال على تحديد مصـادر الضـغوط وتدريبهم على تجنبها وكيفية مواجهتها.
6. إقامة دورات تدريبية وتأهيلية بصـورة مستمرة ومختلفة في السياق لمعلمي رياض الأطفال مما يساعدهم ويشجعهـم على أداء عملهـم بصورة إيجابية.
7. اختيار معلمة الرياض بناءً على معايير محددة اذ الكثير من العاملين في الرياض حاليا يعانون من ضعف وانخفاض القدرة على بناء علاقات اجتماعية مع الآخرين.

4.5 المقترحات

1. تطبيق برنامج هلب (HELP) التدريبي المعد في هذه الدراسة على فئات أخرى للذين يتعاملون مع الأطفال لغاية عمر 6 سنوات في العراق.
2. إجراء دراسـة مماثلة للتعـرف على أثر برنامج اليقظة العقلية للازدهار النفسي على بيئات أخرى لخفض اضطراب ضغوط ما بعد الصدمية والاكتئاب والاحتراق النفسـي لدى معلمي التلاميذ العاديين او الصفوف الخاصة.
3. إجراء دراسة حول أثر برنامج اليقظة العقلية للازدهار النفسي في تحسين جودة الحياة والرفاه النفسي لدى المعلمين في المرحلة الابتدائية.
4. عقد دورات تدريبية للمعلمات في بداية كل عام دراسي داخل الروضات.
5. ضرورة تصميم برامـج وقائيـة تساعد معلمـات رياض الأطفال على تحقيق توافق أفضل مع ظروف وصعوبات تعليم التلاميذ.
6. بناء برامج تدريبية قائمة على اليقظة العقلية للمفاهيم الأخرى في علم النفس الإيجابي
7. بناء برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي لدى عينات أخرى من العاملين في قطاع التعليم وقطاع الخدمات التي تعاني من ضغوط في البيئة العملية.

القرآن الكريم

المصادر العربية:

- أبو عطوان، مصطفى عبد الجليل. (2008). *معوقات تدريب المعلمين أثناء الخدمة وسبل التغلب عليها بمحافظات غزة*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.
- بن دايل، أفنان. (2020). " الضغوط النفسية وعلاقتها بالإستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال لدى طالبات الجامعات المقبلات على التخرج بمدينة الرياض". المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية: 8(2): 409-430
- بوزيد باعة، & صليحة. (2013). آثار ازدواجية اللغة المبكرة على النمو المعرفي للطفل في مرحلة التعليم ما قبل المدرسي (Doctoral dissertation).
- حابي، ح. H .H. (2021). واقع التعليم في المدرسة الجزائرية الحديثة. مجلة المجتمع والرياضة, 3(2) , 38-43.
- الحارثي، محمد عبد الله, & سعد. (2019). اليقظة العقلية وعلاقتها بأعراض القلق لدى طلاب الكلية التقنية بمحافظة بيشة. المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج, 57(57), 129-157.
- الحارثي، نورة. (2021). استراتيجيات تنظيم الانفعال معرفياً وعلاقتها بالصمود الأكاديمي لدى طالبات جامعة الطائف. مجلة كلية التربية (أسيوط), 37(1) , 240-309. doi: 10.21608/mfes.2021.147148
- حافظ، سلام هاشم .(2006) .*معنى الحياة وعلاقته بالقلق الوجودي والحاجة للتجاوز* (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة بغداد
- حرب، س.، & سامح. (2020). الإسهام النسبي للتفكير المغاير والتركيز التنظيمي والاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال في أساليب اتخاذ القرار. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية, 14(8) , 82-218.
- حلوم، ولاء بسام (2017). *الصلابة ّالنفسية وعلاقتها باستراتيجيات مواجهة الضغوط لدى عينة من الأمهات السوريات النازحات إلى محافظة اللاذقية*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة تشرين اللاذقية.

- الخولي، عبد الله محمد عبد الظاهر. (2015). استراتيجيات تنظيم الانفعال المعرفية ومعتقدات دمج الفكر والكمالية كمنبئات باضطراب التشوه الجسمي لدى عينة من المراهقين .*مجلة كلية التربية: جامعة أسيوط – كلية التربية، مج31, ع4*، 1 .87
- سعيدان، فاطمة الزهراء، (2019). اليقظة العقلية لدى أعوان الأمن بالمؤسسة الوطنية الكبرى للأشغال العمومية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح–ورقلة، الجزائر.
- سلوم، هناء عباس .(2015) *استراتيجيات التنظيم الانفعالي وعلاقتها بحل المشكلات "دراسة مقارنة على عينة من طلاب المرحلة الثانوية وطلاب المرحلة الجامعية بمدينة دمشق ."*رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق .
- السيد، عبد المنعم عبد الله (2012). الاستراتيجيات المعرفية فى تنظيم الانفعال وعلاقتها بأعراض القلق والاكتئاب لدى المراهقين والراشدين رؤية نقدية .*كلية التربية، جامعة الأزهر، مصر*، (3)151، 659–693.
- شلتز, د. (1983). نظريات الشخصية، ترجمة حمد دلي الكربولي, وعبد الرحمن القيسي, مطبعة جامعة بغداد, بغداد.
- الشلوي، علي بن محمد مبارك. اليقظة العقلية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية لدى عينة من طلاب كلية التربية بالدوادمي .*مجلة البحث العلمي في التربية* .2018 .مج. 2018، ع. 19، ج. 9، ص ص. 1–24.
- الضبع، فتحي عبد الرحمن، ومحمود، أحمد علي طلب. (2013). فاعلية اليقظة العقلية في خفض أعراض الاكتئاب النفسي لدى عينة من طلال الجامعة .*مجلة الإرشاد النفسي: جامعة عين شمس – مركز الإرشاد النفسي، ع 34*، 1 .75
- الطعاني، حسن احمد. (2007). التدريب الإداري المعاصر. ط1. عمان: دار المسيرة
- عبد الحميد, إيمان عبد الرؤوف عبد الحليم عبدالحميد. (2021). أثر برنامج قائم على الاستراتيجيات المعرفية للتنظيم الانفعالي في تنمية كل من الصمود النفسي والتفكير الايجابي لدى طلاب الجامعة مرتفعي الضغوط الأكاديمية. مجلة البحث العلمى فى التربية, 22(3), 403–455. doi: 10.21608/jsre.2021.60083.1262

- عبد القادر، هلا جمال، وبريك، وسام درويش. (2018). *استراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي وعلاقتها بمستويات الاكتئاب والقلق والضغط النفسي (رسالة ماجستير غير منشورة)*. جامعة عمان الأهلية، عمان.
- عبدالله، محمد الصافي عبدالكريم. (2019). فاعلية التدريب على اليقظة العقلية كمدخل سلوكي جدلي في تحسين التوجه نحو الحياة وخفض أعراض اضطراب الشخصية التجنبية لدى المطلقات .*مجلة الإرشاد النفسي: جامعة عين شمس – مركز الإرشاد النفسي، ع60* ، 179 .245
- عثمان عرفة السقا، و. ع. ع. ا.، & وردة عثمان عرفة السقا. (2016). العلاقة بين اليقظة الذهنية وكلاً من الغضب وإدارته .*مجلة البحث العلمي في التربية17* ,(الجزء الرابع) , 625-650.
- العزة، عطاف إسماعيل يوسف، وعواد، أحمد .(2011) .*فاعلية برنامج تدريبي للتدخل المبكر في علاج صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال الروضة* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة عمان العربية، عمان.
- قاسم، آمنة قاسم إسماعيل، وهلال، وفاء محمد محمود محمد بكر. (2017). فاعلية برنامج تدريبي للتدخل المبكر باستخدام برنامج بورتاج لعينة من طالبات الدراسات العليا في إعداد المعلمة المنزلية للتنمية الشاملة للطفولة المبكرة .*مجلة كلية التربية: جامعة المنوفية – كلية التربية، مج32, ع4*، 38
- كنعان، أحمد علي. (2010). تقويم إعداد معلم رياض الأطفال وتأهيله وفق متطلبات أنظمة الجودة .*مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس: جامعه دمشق – كليه التربية، مج 9, ع 1*، 164 .204
- محمد مرشد العديني، م. (2019). فاعلية برنامج معرفي سلوكي قائم على اليقظة العقلية لتحسين تنظيم الانفعال لدى طلاب الجامعة .*مجلة كلية التربية (أسيوط)* , (11) *35* , 131-184.
- مصطفى، هالة عبد الوهاب جاد، الزهار، نبيل عيد رجب، وبدوي، زينب عبد العليم. (2018). استراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي المنبئة بعملية التفكير لدى طلبة الصف

الأول الثانوي العام. مجلة القراءة والمعرفة: جامعة عين شمس – كلية التربية – الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ع200، 167 – 191.

- نصر الله، حنان (2018). اتجاهات المعلمات نحو تنمية مفاهيم الهوية الوطنية لدى أطفال الرياض– دراسة ميدانية في مدينة دمشق، مجلة جامعة البعث للعلوم الانسانية، سوريا، مج (40)، ع.(111)
- الهاشم، أ. ع. ع.، والشريفي، ع. ع. م .(2017) *.درجة توافر اليقظة الذهنية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان وعلاقتها بدرجة ممارسة سلوك المواطنة التنظيمية للمعلمين من وجهة نظرهم* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الشرق الأوسط، عمان.

المصادر الأجنبية:

- Akfirat, O. N. (2020). Investigation of relationship between psychological well-being, self-esteem, perceived general self-efficacy, level of hope and cognitive emotion regulation strategies. *European Journal of Education Studies*, *7*(9).
- Aldao, A., & Nolen-Hoeksema, S. (2010). Specificity of cognitive emotion regulation strategies: A transdiagnostic examination. Behaviour research and therapy, 48(10), 974-983.
- Aldao, A., Nolen-Hoeksema, S., & Schweizer, S. (2010). Emotion-regulation strategies across psychopathology: A meta-analytic review. *Clinical psychology review*, *30*(2), 217-237.

- Aldao, A., Nolen-Hoeksema, S., & Schweizer, S. (2010). Emotion-regulation strategies across psychopathology: A meta-analytic review. *Clinical psychology review*, *30*(2), 217-237.
- Andresen, H. (2005). Role play and language development in the preschool years. *Culture & Psychology*, *11*(4), 387-414.
- Arend, M. G., & Schäfer, T. (2019). Statistical power in two-level models: A tutorial based on Monte Carlo simulation. Psychological methods, 24(1), 1–19. https://doi.org/10.1037/met0000195
- Asher, S. R. (1985). An evolving paradigm in social skill training research with children. In *Children's peer relations: Issues in assessment and intervention* (pp. 157-171). Springer, New York, NY.

- Balkwill, L. L., & Thompson, W. F. (1999). A cross-cultural investigation of the perception of emotion in music: Psychophysical and cultural cues. *Music perception*, *17*(1), 43-64.
- Barnard, L. K., & Curry, J. F. (2011). Self-compassion: Conceptualizations, correlates, & interventions. *Review of general psychology*, *15*(4), 289-303.
- Beilin, H. (1992). Piaget's enduring contribution to developmental psychology. *Developmental psychology*, *28*(2), 191.
- Bindl, U. K., & Parker, S. K. (2010). 32 Feeling good and performing well? Psychological engagement and positive behaviors at work. *Handbook of employee engagement: Perspectives, issues, research and practice*, 385.
- Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., ... & Devins, G. (2004). Mindfulness: a proposed operational definition. *Clinical psychology: Science and practice*, *11*(3), 230.
- Booth, N. D. (1990). The relationship between height and self-esteem and the mediating effect of self-consciousness. *The Journal of social psychology*, *130*(5), 609-617.
- Boujut, E., Popa-Roch, M., Palomares, E. A., Dean, A., & Cappe, E. (2017). Self-efficacy and burnout in teachers of students with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, *36*, 8-20.
- Brown, K. W., Ryan, R. M., & Creswell, J. D. (2007). Mindfulness: Theoretical foundations and evidence for its salutary effects. *Psychological inquiry*, *18*(4), 211-237.
- Chen-Hafteck, L. (1997). Music and language development in early childhood: Integrating past research in the two domains. *Early child development and care*, *130*(1), 85-97.
- Conti-Ramsden, G., & Durkin, K. (2012). Language development and assessment in the preschool period. *Neuropsychology review*, 22(4), 384-401.
- Creary, S. J., & Roberts, L. M. (2017). GIVE-based mentoring in diverse organizations: Cultivating positive identities in diverse leaders. In *Mentoring diverse leaders* (pp. 3-24). Routledge.
- De Castella, K., Byrne, D., & Covington, M. (2013). Unmotivated or motivated to fail? A cross-cultural study of achievement motivation, fear

of failure, and student disengagement. Journal of educational psychology, 105(3), 861.

- De Stasio, S., Fiorilli, C., Benevene, P., Uusitalo-Malmivaara, L., & Chiacchio, C. D. (2017). Burnout in special needs teachers at kindergarten and primary school: Investigating the role of personal resources and work wellbeing. *Psychology in the Schools*, *54*(5), 472-486.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian psychology/Psychologie canadienne*, *49*(3), 182.
- Dickinson, D. K., Griffith, J. A., Golinkoff, R. M., & Hirsh-Pasek, K. (2012). How reading books fosters language development around the world. *Child development research*, *2012*.
- Domaradzka, E., & Fajkowska, M. (2018). Cognitive emotion regulation strategies in anxiety and depression understood as types of personality. *Frontiers in psychology*, *9*, 856.
- Duerr, M., & Consulting, F. D. (2008). The use of meditation and mindfulness practices to support military care providers: A Prospectus. *Northampton: Center for Contemplative Mind in Society*.
- Ericsson, I. (2008). Motor skills, attention and academic achievements. An intervention study in school years 1–3. *British Educational Research Journal*, *34*(3), 301-313.
- Feldman, R., Eidelman, A. I., & Rotenberg, N. (2004). Parenting stress, infant emotion regulation, maternal sensitivity, and the cognitive development of triplets: A model for parent and child influences in a unique ecology. Child development, 75(6), 1774-1791.
- Fink, R. S. (1976). Role of imaginative play in cognitive development. *Psychological Reports*, 39(3), 895-906.
- Forest, A. L., & Wood, J. V. (2012). When social networking is not working: Individuals with low self-esteem recognize but do not reap the benefits of self-disclosure on Facebook. Psychological science, 23(3), 295-302.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: the broaden-and-build theory of positive emotions. *American psychologist*, *56*(3), 218.
- Fulton, P. R. (2005). Mindfulness as Clinical Training.

- Furono, S. (1979). Hawaii Early Learning Profile and Activity Guide. *Palo Alto, Calif: VORT Corp*.
- Furuno, S., Inatsuka, T., O'Reilly, K., Hosaka, C., Zeisloft, B., & Allman, T. (1987). The Hawaii Early Learning Profile Checklist. *Palo Alto, CA: VORT Corporation*.
- Furuno, S., O'Reilly, K. A., Hosaka, C. M., Inatsuka, T. T., Zeisloft-Falbey, B., & Allman, T. (1979). Hawaii early learning profile. *Palo Alto, CA: VORT Corporation*.
- Furuno, S., O'Reilly, K. A., Hosaka, C. M., Inatsuka, T. T., Zeisloft-Falbey, B., & Allman, T. (1979). Hawaii early learning profile (HELP). *Palo Alto, CA: VORT Corporation*.
- Furuno, S., O'Reilly, K. A., Hosaka, C. M., Inatsuka, T. T., Zeisloft-Falbey, B., & Allman, T. (1979). Hawaii early learning profile (HELP). *Palo Alto, CA: VORT Corporation*.
- Furuno, S., O'Reilly, K. A., Hosaka, C. M., Inatsuka, T., Zeisloft-Falbey, B., & Allman, T. (1988). HELP checklist (Hawaii Early Learning Profile). *Mental Measurements Yearbook and Tests in Print*, *11*.
- Garnefski, N., & Kraaij, V. (2006). Cognitive emotion regulation questionnaire–development of a short 18-item version (CERQ-short). *Personality and individual differences*, *41*(6), 1045-1053.
- Garnefski, N., & Kraaij, V. (2007). The cognitive emotion regulation questionnaire. *European journal of psychological assessment*, *23*(3), 141-149.
- Garnefski, N., Kraaij, V., & Spinhoven, P. (2001). Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems. *Personality and Individual differences*, *30*(8), 1311-1327.
- Garnefski, N., Kraaij, V., & van Etten, M. (2005). Specificity of relations between adolescents' cognitive emotion regulation strategies and internalizing and externalizing psychopathology. *Journal of adolescence*, *28*(5), 619-631.
- Garnefski, N., Legerstee, J., Kraaij, V., van Den Kommer, T., & Teerds, J. A. N. (2002). Cognitive coping strategies and symptoms of depression and anxiety: A comparison between adolescents and adults. *Journal of adolescence*, *25*(6), 603-611.
- Germer, C. K. (2005). Teaching mindfulness in therapy. *Mindfulness and psychotherapy*, *1*(2), 113-129.

- Goleman, D. (1996). Emotional intelligence. Why it can matter more than IQ. *Learning*, *24*(6), 49-50.
- Goleman, D. (2004). What makes a leader.
- Gratz, K. L., & Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale. *Journal of psychopathology and behavioral assessment*, *26*(1), 41-54.
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of general psychology*, *2*(3), 271-299.
- Gross, J. J. (2008). Emotion regulation. *Handbook of emotions*, *3*(3), 497-513.
- Gross, J. J. (81). thompson, R. a.(2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. *Handbook of emotion regulation*, 3-24.
- Gross, J. L., Cheok, G., & Gross, J. L. (1988). *Experimental study of gusseted connections for laterally braced steel buildings*. US Department of Commerce, National Institute of Standards and Technology.
- Grow, J. C., Collins, S. E., Harrop, E. N., & Marlatt, G. A. (2015). Enactment of home practice following mindfulness-based relapse prevention and its association with substance-use outcomes. *Addictive behaviors*, *40*, 16-20.
- Gumora, G., & Arsenio, W. F. (2002). Emotionality, emotion regulation, and school performance in middle school children. Journal of school psychology, 40(5), 395-413.
- Han, S. S., Catron, T., Weiss, B., & Marciel, K. K. (2005). A teacher-consultation approach to social skills training for pre-kindergarten children: Treatment model and short-term outcome effects. *Journal of abnormal child psychology*, *33*(6), 681-693.
- Hasker, S. M. (2010). *Evaluation of the mindfulness-acceptance-commitment (MAC) approach for enhancing athletic performance*. Indiana University of Pennsylvania.
- Ivtzan, I., Young, T., Martman, J., Jeffrey, A., Lomas, T., Hart, R., & Eiroa-Orosa, F. J. (2016). Integrating mindfulness into positive psychology: A randomized controlled trial of an online positive mindfulness program. *Mindfulness*, *7*(6), 1396-1407.
- Ivtzan, I., Young, T., Martman, J., Jeffrey, A., Lomas, T., Hart, R., & Eiroa-Orosa, F. J. (2016). Integrating mindfulness into positive

psychology: A randomized controlled trial of an online positive mindfulness program. *Mindfulness*, *7*(6), 1396-1407.

- Izard, C. E. (2011). Forms and functions of emotions: Matters of emotion–cognition interactions. *Emotion review*, *3*(4), 371-378.
- Izard, C. E., Woodburn, E. M., Finlon, K. J., Krauthamer-Ewing, E. S., Grossman, S. R., & Seidenfeld, A. (2011). Emotion knowledge, emotion utilization, and emotion regulation. Emotion Review, 3(1), 44-52.
- Jennings, P. A. (2015). Early childhood teachers' well-being, mindfulness, and self-compassion in relation to classroom quality and attitudes towards challenging students. *Mindfulness*, *6*(4), 732-743.
- Jinliang, Q. (2012). On Professional Self-consciousness of Kindergarten Teachers: An Interpretation of the Inherence Functional Value of Kindergarten Teachers' Professional Standards (Trial Implementation). *Early Childhood Education*, *27*.
- John, O. P., & Gross, J. J. (2004). Healthy and unhealthy emotion regulation: Personality processes, individual differences, and life span development. *Journal of personality*, *72*(6), 1301-1334.
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: past, present, and future.
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based stress reduction (MBSR). *Constructivism in the Human Sciences*, *8*(2), 73.
- Kahn, W. A. (2007). Meaningful Connections: Positive Relationships and Attachments at Work.
- Kainulainen, S. (2020). Flourishing within the Working-Aged Finnish Population. Applied Research in Quality of Life, 15(1), 187-205.
- Kemp, C., & Carter, M. (2005). Identifying skills for promoting successful inclusion in kindergarten. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, *30*(1), 31-44.
- Kent, B. V., Henderson, W. M., Bradshaw, M., Ellison, C. G., & Wright, B. R. (2021). Do Daily Spiritual Experiences Moderate the Effect of Stressors on Psychological Well-being? A Smartphone-based Experience Sampling Study of Depressive Symptoms and Flourishing. The International Journal for the Psychology of Religion, 31(2), 57-78.
- Keyes, C. L. (2002). The mental health continuum: From languishing to flourishing in life. *Journal of health and social behavior*, 207-222.

- Kirk, R. (2012). Experimental Design: Procedures for Behavioral Sciences. SAGE Publications.
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of educational Psychology*, *102*(3), 741.
- Knudsen-Lindauer, S. L., & Harris, K. (1989). Priorities for kindergarten curricula: Views of parents and teachers. *Journal of Research in Childhood Education*, *4*(1), 51-61.
- Ladd, G. W. (1984). Social skill training with children: Issues in research and practice. *Clinical Psychology Review*, *4*(3), 317-337.
- Langer, E. J. (1992). Matters of mind: Mindfulness/mindlessness in perspective. *Consciousness and cognition*, *1*(3), 289-305.
- Langer, E. J., & Moldoveanu, M. (2000). Mindfulness research and the future. *Journal of social issues*, *56*(1), 129-139.
- Law, J., Charlton, J., Dockrell, J., Gascoigne, M., McKean, C., & Theakston, A. (2017). Early Language Development: Needs, provision, and intervention for preschool children from socio-economically disadvantage backgrounds. *London: Education Endowment Foundation*, 204.
- Leibow, S. L. (2020). Gender and jet fuel: extractivism, social reproduction, and capitalism in crisis.
- Li, Z., Gooden, C., & Toland, M. D. (2019). Reliability and Validity Evidence for the Hawaii Early Learning Profile, Birth-3 Years. *Journal of Early Intervention*, *41*(1), 62-83.
- Libertus, K., & Hauf, P. (2017). Motor skills and their foundational role for perceptual, social, and cognitive development. *Frontiers in psychology*, *8*, 301.
- Lin, L. Y., Cherng, R. J., & Chen, Y. J. (2017). Effect of touch screen tablet use on fine motor development of young children. *Physical & occupational therapy in pediatrics*, *37*(5), 457-467.
- Linley, P. A., Nielsen, K. M., Gillett, R., & Biswas-Diener, R. (2010). Using signature strengths in pursuit of goals: Effects on goal progress, need satisfaction, and well-being, and implications for coaching psychologists. International Coaching Psychology Review, 5(1), 6-15.
- Lomas, T., Edginton, T., Cartwright, T., & Ridge, D. (2014). Men developing emotional intelligence through meditation? Integrating

narrative, cognitive and electroencephalography (EEG) evidence. *Psychology of Men & Masculinity*, *15*(2), 213.

- Loukatari, P., Matsouka, O., Papadimitriou, K., Nani, S., & Grammatikopoulos, V. (2019). The Effect of a Structured Playfulness Program on Social Skills in Kindergarten Children. *International Journal of Instruction*, *12*(3), 237-252.
- Lozo, L. (2010). *Cognitive Aspects of Emotion Regulation*. Logos Verlag Berlin GmbH.
- Mace, C. (2008). Mindfulness and the future of psychotherapy. *European Psychotherapy*, *8*(1), 123-139.
- Marlatt, G. A., & Kristeller, J. L. (1999). Mindfulness and meditation.
- Martin, R. C., & Dahlen, E. R. (2005). Cognitive emotion regulation in the prediction of depression, anxiety, stress, and anger. *Personality and individual differences*, *39*(7), 1249-1260.
- Martin, R. C., & Dahlen, E. R. (2005). Cognitive emotion regulation in the prediction of depression, anxiety, stress, and anger. *Personality and individual differences*, *39*(7), 1249-1260.
- Masten, A. S., & Reed, M. G. J. (2002). Resilience in development. *Handbook of positive psychology*, *74*, 88.
- Metroyadi, M., & Mardhiah, A. (2018). Efforts to develop children fine motor skills through sticking picture properly by using combination of explicit instruction model and assignment media utilizing natural materials. *Journal of K6 Education and Management*, *1*(2), 19-24.
- Misra, M. V. (2016). *A study of meaning in life stress and burnout in teachers of secondary schools in calcutta* (Doctoral dissertation, The Maharaja Sayajirao University of Baroda).
- Nye, F. I. (1978). Is choice and exchange theory the key?. *Journal of marriage and family*, *40*(2), 219-233.
- Park, N., & Peterson, C. (2008). Positive psychology and character strengths: Application to strengths-based school counseling. Professional school counseling, 12(2), 2156759X0801200214.
- Parks, S. (2006). HELP-The Hawaii early learning profile. *Palo Alto, CA: VORT*.
- Parks, S. (2006). Inside HELP: Hawaii Early Learning Profile. *Administration and reference manual*.

- Parks, S., & Celeste, M. (1992). *Inside HELP: administrative and reference manual for HELP (the Hawaii Early Learning Profile) birth-3 years*. Vort Corporation.
- Parsons, S., Kruijt, A. W., & Fox, E. (2016). A cognitive model of psychological resilience. *Journal of Experimental Psychopathology*, *7*(3), 296-310.
- Pearlin, L. I., & Schooler, C. (1978). The structure of coping. *Journal of health and social behavior*, 2-21.
- Profile, H. E. L. (1997). Help strands (158-B): Curriculum-based developmental assessment birth to three years. *Palo Alto, CA: VORT Corporation*.
- Putwain, D. W. (2019). An examination of the self-referent executive processing model of test anxiety: control, emotional regulation, self-handicapping, and examination performance. *European Journal of Psychology of Education*, *34*(2), 341-358.
- Rauscher, F. H. (2003). *Can Music Instruction Affect Children's Cognitive Development?* ERIC Digest.
- Reeve, J. (2006). Teachers as facilitators: What autonomy-supportive teachers do and why their students benefit. *The elementary school journal*, *106*(3), 225-236.
- Riggs, N. R., & Greenberg, M. T. (2019). Mindful Awareness: Can a Neuro-Developmentally Timed Approach Prevent Youth Substance Misuse. *The journal of primary prevention*, *40*(5), 493-503.
- Ritchhart, R., & Perkins, D. N. (2000). Life in the mindful classroom: Nurturing the disposition of mindfulness. Journal of Social Issues, 56(1), 27-47.
- Rodríguez, J. L., Díaz, R. M., Duran, D., & Espinosa, L. (1995). The impact of bilingual preschool education on the language development of Spanish-speaking children. *Early Childhood Research Quarterly*, *10*(4), 475-490.
- Rosenström, T., Jylhä, P., Cloninger, C. R., Hintsanen, M., Elovainio, M., Mantere, O., ... & Isometsä, E. (2014). Temperament and character traits predict future burden of depression. Journal of affective disorders, 158, 139-147.
- Ruble, L. A., Usher, E. L., & McGrew, J. H. (2011). Preliminary investigation of the sources of self-efficacy among teachers of students

with autism. *Focus on autism and other developmental disabilities*, *26*(2), 67-74.

- Ryan, R. M., & Brown, K. W. (2003). Why we don't need self-esteem: On fundamental needs, contingent love, and mindfulness. *Psychological inquiry*, *14*(1), 71-76.
- Sajedi, F., & Barati, H. (2014). The effect of Perceptual Motor Training on Motor Skills of preschool children. *Iranian Rehabilitation Journal*, *12*(1), 14-17.
- Salim, A. D., & Alwan, U. H. (2016). المساندة الاجتماعية لدى معلمات الرياض. Journal Of Educational and Psychological Researches, 13(49), 409-426.
- Schlaug, G., Norton, A., Overy, K., & Winner, E. (2005). Effects of music training on the child's brain and cognitive development. *Annals-New York Academy of Sciences*, 1060, 219.
- Schneiders, J., Nicolson, N. A., Berkhof, J., Feron, F. J., Van Os, J., & Devries, M. W. (2006). Mood reactivity to daily negative events in early adolescence: Relationship to risk for psychopathology. *Developmental Psychology*, *42*(3), 543.
- Schoen, S. F., & Sivil, E. O. (1989). A comparison of procedures in teaching self-help skills: Increasing assistance, time delay, and observational learning. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *19*(1), 57-72.
- Seligman, M. E. (2012). Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being. Simon and Schuster.
- Seligman, M. E., Rashid, T., & Parks, A. C. (2006). Positive psychotherapy. American psychologist, 61(8), 774.
- Shapiro, S. L., Carlson, L. E., Astin, J. A., & Freedman, B. (2006). Mechanisms of mindfulness. *Journal of clinical psychology*, *62*(3), 373-386.
- Shapiro, S. L., Schwartz, G. E., & Santerre, C. (2002). Meditation and positive psychology. *Handbook of positive psychology*, *2*, 632-645.
- Sheikh, M., Safania, A. M., & Afshari, J. (2011). Effect of selected motor skills on motor development of both genders aged 5 and 6 years old. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *15*, 1723-1725.
- Slee, N., Garnefski, N., Spinhoven, P., & Arensman, E. (2008). The influence of cognitive emotion regulation strategies and depression

severity on deliberate self-harm. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, *38*(3), 274-286.

- Sonthalia, Y. (2020). Resilience, mindfulness and flourishing in middle aged adults. Indian Journal of Positive Psychology, 11(4), 374-377.
- Strooband, K. F., de Rosnay, M., Okely, A. D., & Veldman, S. L. (2020). Systematic review and meta-analyses: Motor skill interventions to improve fine motor development in children aged birth to 6 years. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, *41*(4), 319-331.
- Suyatno, D. I. P., Amurdawati, G., & Wantini, M. V. R. N. (2020). Factors Affecting the Meaning in Life of Teachers. *Pedagogika*, *139*(3).
- Syafril, S., Susanti, R., El Fiah, R., Rahayu, T., Pahrudin, A., Yaumas, N. E., & Ishak, N. M. (2018). Four Ways of Fine Motor Skills Development in Early Childhood.
- Teaford, P. (2010). Hawaii Early Learning Profile 3–6 checklist.
- Teimourpour, N., Besharat, M. A., Rahiminezhad, A., Rashidi, B. H., & Lavasani, M. G. (2015). The mediational role of cognitive emotion regulation strategies in the relationship of ego-strength and adjustment to infertility in women. *Journal of family & reproductive health*, *9*(2), 45.
- Thomas, C. M., Lukeris, S. E., Palmer, M., & Sulzer-Azaroff, B. (2020). Teaching daily self-help skills for long-term maintenance. In *New developments in behavioral research: Theory, method and application* (pp. 543-557). Routledge.
- Troy, A. S. (2012). *Cognitive reappraisal ability as a protective factor: resilience to stress across time and context* (Doctoral dissertation, University of Denver).
- Tugade, M. M., Fredrickson, B. L., & Feldman Barrett, L. (2004). Psychological resilience and positive emotional granularity: Examining the benefits of positive emotions on coping and health. *Journal of personality*, *72*(6), 1161-1190.
- Ullman, H., Almeida, R., & Klingberg, T. (2014). Structural maturation and brain activity predict future working memory capacity during childhood development. *Journal of Neuroscience*, 34(5), 1592-1598.
- Venables, W. N., & Ripley, B. D. (2013). Modern applied statistics with S-PLUS. Springer Science & Business Media.
- Wagner, L., Gander, F., Proyer, R. T., & Ruch, W. (2020). Character strengths and PERMA: Investigating the relationships of character

strengths with a multidimensional framework of well-being. Applied Research in Quality of Life, 15(2), 307-328.

- Wass, S. V. (2015). Applying cognitive training to target executive functions during early development. *Child Neuropsychology*, 21(2), 150-166.
- Wermke, W., Olason Rick, S., & Salokangas, M. (2019). Decision-making and control: Perceived autonomy of teachers in Germany and Sweden. *Journal of Curriculum Studies*, *51*(3), 306-325.
- Wiklund Gustin, L., & Wagner, L. (2013). The butterfly effect of caring–clinical nursing teachers' understanding of self-compassion as a source to compassionate care. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, *27*(1), 175-183.

ملحق (1) أسماء سادة المحكمين على أدوات البحث

ت	الاسم	الدرجة العلمية	التخصص
1.	حسين ربيع حمادي	أستاذ الدكتور	علم النفس التربوي
2.	علي حسين المعموري	أستاذ الدكتور	علم النفس المعرفي
3.	علي محمود الجبوري	أستاذ الدكتور	الشخصية والصحة النفسية
4.	عبد الغفار القيسي	أستاذ الدكتور	علم النفس العام
5.	سوسن شاكر مجيد	أستاذ الدكتور	القياس والتقويم
6.	علي عوده محمد	أستاذ الدكتور	علم النفس العام
7.	هادي صالح رمضان	أستاذ الدكتور	الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي
8.	ابتهاج رفعت حسين	أستاذ الدكتور	القياس والتقويم
9.	احمد عبد الحسين الازيرجاوي	أستاذ الدكتور	الشخصية والصحة النفسية
10.	حيدر كريم سكر	أستاذ الدكتور	علم النفس التربوي
11.	صادق كاظم جريو	أستاذ مساعد الدكتور	علم النفس التربوي
12.	سعد سابط العطراني	أستاذ مساعد الدكتور	علم النفس السريري
13.	سلام هاشم حافظ	أستاذ مساعد الدكتور	علم النفس العام
14.	احمد عبد الكاظم جوني	أستاذ مساعد الدكتور	علم النفس العام
15.	سيف محمد رديف	أستاذ مساعد الدكتور	علم النفس العام

جامعـة بابل
كـلية التربية للعلوم الإنسانية / قسم علم النفس
الدراســات العليــا / الدكتوراه

الملحق (2)

استبانة آراء المحكمِين حول صلاحية فقرات مقياس ((استراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي))

الأستاذ الدكتور ..... المحترم

يروم الباحث إجراء دراسته الموسومة "**أثر برنامجي هلب (HELP) و اليقظة العقلية للازدهار النفسي في تعديل استراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي لدى معلمات رياض الأطفال**" ولقياس متغير الاستراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي (cognitive emotion regulation) قام الباحث بتبني النموذج النظري لـ (Garnefski 2001) وتبني مقياس (مظلوم، 2019) والمعرب وفق ذلك النموذج والذي يتبنى تعريف (Garnefski et al., 2002a) ، إذ عرَّف استراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي بأنها: " جميع الاستراتيجيات العقلية الواعية للأفراد للتعامل مع الاستثارة للمعلومات الانفعالية " وتألَّفَ المقياس من (36) فقرة توزعت على بعدين هما : (استراتيجيات تكيفية و استراتيجيات غير تكيفية).

تتم الإجابة على فقرات المقياس باعتماد مدرَّج إجابة عُشري يبدأ ب (تنطبق علي دائماً) وينتهي ب (لا تنطبق علي قط)، ونظرًا لما يعهده الباحث فيكم من خبرة أكاديمية وتمكن علمي في هذا المجال، أرجو تفضلكم بقراءة فقرات المقياس وبيان مدى صلاحيته لقياس استراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي وكفاءة تمثيل كل فقرة للبعد الخاص بها، مع اقتراح التعديلات التي ترونها مناسبة لكل فقرة.

مع فائق شكري وتقديري

إشراف	**طالب الدكتوراه**
أ.د بتول بناي زبيري	**محمد جواد جميل المحمداوي**

ت	الفقرة	صالحة	غير صالحة	تعديل
الاستراتيجية الأولى: (التقبل Acceptance): يشير إلى الأفكار التي تتعلق بتقبُّل الفرد للخبرات والأحداث السلبية، وتعايشه معها أو استسلامه لها.				
.1	اعتقد انه يجب علي تقبل حدوث هذا الموقف.			
.2	اعتقد انه يجب علي قبول الامر الواقع.			
.3	اعتقد انه ليس بإمكاني تغير اي شيً حول هذا الامر.			
.4	اعتقد انه يجب علي التعلم ان اتعايش مع هذا الامر.			
الاستراتيجية الثانية: (إعادة التركيز الإيجابي Positive Refocusing): تشير إلى التركيز على الجوانب الإيجابية والخبرات السارة وتجاهل التفكير في ظروف الحياة الضاغطة.				
.5	افكر بأشياء ممتعة ليس لها علاقة بما حدث لي.			
.6	افكر بأشياء الطف واروع ليس لها صله بما حدث.			
.7	افكر بشيء ما جميل وظريف بدل التفكير بما حدث.			
.8	افكر بالأحداث والخبرات المسلية.			
الاستراتيجية الثالثة: (إعادة التقييم الإيجابي Positive Reappraisal): تشير إلى إعادة تقييم الموقف الضاغط ومحاولة إيجاد معاني إيجابية فيه ومحاولة التعلم والاستفادة منه في تحقيق النمو الشخصي.				
.9	اعتقد انه بإمكاني تعلم شيء ما عن الموقف.			
.10	اعتقد انه بإمكاني ان أصبح شخصاً قوياً نتيجة لما حصل.			
.11	اعتقد ان للمواقف جوانب إيجابية.			
.12	ابحث عن الجوانب الإيجابية ذات المعني عن الموضوع.			
الاستراتيجية الرابعة: (رؤية الموقف من منظور آخر Putting in to Perspective): تشير إلى اعتقاد الفرد في عدم خطورة الأحداث الضاغطة والتقليل من أهميتها ووضعها في حجمها الحقيقي ومقارنتها بخبرات أخرى قد تكون أكثر خطورة مما تعرض لها أو تعرض لها الآخرون.				
.13	اعتقد أن الامر كله ربما كاد ان يكون اكثر سوء.			

14.	اعتقد ان الاخرين يمرون بخبرات اكثر سوء.			
15.	اعتقد ان الموقف لم يكن سيئاً جدا مقارنة بالأشياء الاخرى.			
16.	اخبر نفسي ان هناك اشياء اكثر سوء في الحياة.			
الاستراتيجية الخامسة: (إعادة التركيز على التخطيط Refocus on Planning): تشير إلى التفكير فيما ينبغي القيام به للتعامل مع الظروف الضاغطة، واتخاذ خطوات عملية لمواجهتها والتخفيف من آثارها السلبية.				
17.	افكر في ما يمكنني القيام به بشكل افضل.			
18.	افكر في كيفية التعامل مع المواقف بشكل افضل.			
19.	افكر في كيفية تغير الموقف.			
20.	افكر في بخطة حول ما يمكني القيام به بشكل افضل.			
الاستراتيجية الأولى: (الاجترار Rumination): التركيز المستمر على الأفكار والمشاعر الحزينة التي ترتبط بالأحداث السلبية.				
21.	افكر دائماً بكيفية احساسي بما مررت به.			
22.	بالي مشغول بالتفكير والاحساس بما مررت به.			
23.	اريد ان افهم لماذا اشعر بهذه الطريقة تجاه ما مررت به.			
24.	اطيل التفكير في الاحاسيس التي اثارها موقف ما.			
الاستراتيجية الثانية: (التهويل، التفكير الكارثي Catastrophizing): اعتقاد الفرد في الأفكار التي ترتبط بتضخيم الموقف والمبالغة في خطورته وتصويره على أنه كارثة لا يمكن تحملها.				
25.	اعتقد دوما ان ما مررت به أسوء مما مر به الآخرين.			
26.	أبقى افكر بسوء ما مررت به.			
27.	اعتقد ان ما مررت به هو اسوء ما يمكن ان يحدث للشخص.			
28.	أفكر باستمرار بصعوبة وفظاعة الموقف.			

الاستراتيجية الثالثة: (لوم الآخرين Other Blaming): اعتقاد الفرد في مسؤولية الآخرين عما مرَّ به من خبرات وظروف سلبية غير سارة.				
29.	اعتقد انه يجب لوم الاخرين على هذا الموقف.			
30.	اشعر ان الاخرين مسؤولين عما حدث.			
31.	افكر بالأخطاء التي يرتكبها الاخرون في هذا الامر.			
32.	أرى ان السبب بالدرجة الاساس يكمن في الاخرين.			
الاستراتيجية الرابعة: (لوم الذات Self-Blame): اعتقاد الفرد في مسؤوليته التامة عما مر به من ظروف ضاغطة وأحداث سلبية.				
33.	اشعر اني الشخص الذي يجب ان يلام على ما حصل.			
34.	اشعر اني الشخص المسؤول عن ما حدث.			
35.	افكر بالأخطاء التي ارتكبتها حول هذا الامر			
36.	اعتقد ان السبب يكمن في شخصياً.			

جامعة بابل

كلية التربية للعلوم الإنسانية / قسم علم النفس

الدراسات العليا / الدكتوراه

الملحق (3)

مقياس استراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي بصيغته المقدمة لعينة التحليل الإحصائي

تحية طيبة ...

نضع بين أيديكم مجموعة من (الفقرات) التي تعكس بعض السمات الشخصية الذي يهدف الباحث من خلال إجابتكم عنه الوقوف على مواقفكم الحقيقية بشأنها، لما لذلك من أهمية كبيرة للبحث العلمي خاصة ولتطوير المجتمع عامة، كونكم تمثلون شريحة اجتماعية مهمة ومستوى متقدم من الوعي والمعرفة. ونظراً لما نعهده فيكم من موضوعية وصراحة في التعبير عن آرائكم لذا يأمل الباحث تعاونكم معه في الإجابة على جميع الفقرات بما يعكس آرائكم الحقيقية تجاهها. علماً أن إجابتكم لن يطلع عليها سوى الباحث ولا تستعمل إلَّا لأغراض البحث العلمي.

يرجى قراءة كل فقرة بدقة وإمعان والإجابة على جميع الفقرات دون ترك أية فقرة بلا إجابة وذلك بوضع إشارة (√) تحت البديل الذي تعتقد انه يناسبك او يعبر عن أجابتك وان لكل فقرة إشارة (√) واحدة فقط

مثال يوضح كيفية الإجابة

إذا كانت مثلاً الفقرة الآتية (إن التعايش مع الضغوط أمر لابدّ منه.) تنطبق عليك بشكل جزئي فضع إشارة (√) في أسفل الرقم التي تراه مناسباً وحسب درجة التي ترى ان التعايش مع الضغوط امر لابد منه وهكذا بقية الفقرات.

الفقرات											
	تنطبق علي تماماً	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	لا تنطبق علي قط
إن التعايش مع الضغوط أمر لابدّ منه.	10											1

ت	الفقرة
1.	إن التعايش مع الضغوط أمر لابدّ منه.
2.	يجب عليَّ قبول المواقف كما هي.
3.	أتقبل المواقف والأحداث المختلفة وأشعر أن لا جدوى للمقاومة الاحداث الضاغطة في الحياة
4.	يجب أن أهيأ نفسي للتعايش مع احداث الحياة السلبية
5.	في تعاملي مع الاحداث انظر الى الجوانب الايجابية من الحدث
6.	أفكر في الأشياء الجميلة عوضًا عمَّا حدث
7.	يصفني أصدقائي بأنني شخص إيجابي على الرغم من المشاكل التي أمرُّ بها
8.	أتجاهل التفكير في ظروف الحياة الضاغطة وأُركِّزُ على الإيجابيات
9.	تعلمتُ كثيرًا من تجاربي السابقة
10.	الاحداث التي امر بها جعلتني أكثر قوة وصلابة
11.	أعتقد أن هناك جوانب إيجابية لكل مشكلة
12.	أعتقد أن التعلم الحقيقي يأتي من المواقف الصعبة
13.	عندما امر بمشكلة احاول التفكير بالآخرين الذين يمرون بما هو اسوء
14.	أحدّث نفسي أن هناك أشياء أسوأ مما مررت به
15.	مهما بلغ حجم المشكلة أضعها في حجمها المناسب
16.	أحافظ على اتزاني في مواجهة المواقف الضاغطة
17.	احاول ان لا اجعل المواقف الضاغطة تؤثر على صحتي النفسية والجسدية
18.	أفكر في خطة تساعد في تجاوز مشاكلي
19.	عندما تواجهني مشكلة ما، أحاول أن أتجاوزها بمنطقية
20.	أفكر في أفضل طريقة للتعامل مع الموقف وتخفيف آثاره السلبية
21.	اتخذ خطوات مناسبه لمواجهة المشاكل المختلفة
22.	أستطيع الخروج من دوامة التفكير مما يحدث لي*
23.	لا أستطيع نسيان ما امر به من أحداث
24.	عندما امر بمشكلة فان ذلك يأخذ مني اياما وأسابيع من التفكير
25.	تطول فترات حزني حيال الأحداث السلبية
26.	أفقد تواصلي مع الاخرين عندما امر بمشكلة او موقف مكدر

27.	ما امر به من أحداث هو أسوء ما يمكن أن يحدث لشخص ما
28.	أشعر وكأني الشخص الأقل حظًا في العالم
29.	أعتقد أن المصائب لا تجد طريقا آخر لها سواي
30.	اعتقد باني أصبح اقوى كلما مررت بمشكله*
31.	يعتقد الآخرون بأنني أعطي الأمور أكبر من حجمها الحقيقي
32.	أعتقد أن الآخرين لم يدعموني بشكل كافي لمواجهة المشاكل
33.	القرارات الخاطئة التي اتخذتها هي بسبب ان الاخرين تخلوا عني
34.	الناس يدفعونني لاتخاذ قرارات خاطئة
35.	جزء كبير من أخطاء حياتي يتحملها الناس من حولي
36.	أشعر أن الآخرين يتحملون المسؤولية عما أمرُّ فيه
37.	الوم نفسي على ما يحدث لي.
38.	انا أستحق ما مررت به في حياتي.
39.	أنا المسؤول الوحيد لما يحدث لي.
40.	يصيبني الأرق لكثرة محاسبتي لذاتي.
41.	أعتقد أن السبب الأساس لمشاكلي يكمن في داخلي.

جامعـة بابل

كـلية التربية للعلوم الإنسانية / قسم علم النفس

الدراســات العليــا / الدكتوراه

الملحق (4)

مقياس استراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي بصيغته النهائية

تحية طيبة ...

نضـع بـين أيـديكم مجموعـة مـن (الفقـرات) التـي تعكـس بعـض السـمات الشخصـية الـذي يهـدف الباحـث مـن خـلال إجـابتكم عنـه الوقـوف علـى مـواقفكم الحقيقيـة بشـأنها، لمـا لـذلك مـن أهميـة كبيـرة للبحـث العلمـي خاصـة ولتطـوير المجتمـع عامـة، كـونكم تمثلـون شـريحة اجتماعيـة مهمـة ومسـتوى متقـدم مـن الـوعي والمعرفـة. ونظـراً لمـا نعهـده فـيكم مـن موضـوعية وصـراحة فـي التعبيـر عـن آرائكـم لـذا يأمـل الباحـث تعـاونكم معـه فـي الإجابـة علـى جميـع الفقـرات بمـا يعكـس آرائكـم الحقيقيـة تجاههـا. علمـاً أن إجـابتكم لـن يطلـع عليهـا سـوى الباحـث ولا تسـتعمل إلَّا لأغراض البحث العلمي.

يرجـى قـراءة كـل فقـرة بدقـة وإمعـان والإجابـة علـى جميـع الفقـرات دون تـرك أيـة فقـرة بـلا إجابـة وذلـك بوضـع إشـارة (√) تحـت البـديل الـذي تعتقـد انـه يناسـبك او يعبـر عـن أجابتـك وان لكل فقرة إشارة (√) واحدة فقط

مثال يوضح كيفية الإجابة

إذا كانـت مـثلاً الفقـرة الآتيـة (إن التعـايش مـع الضـغوط أمـر لابـدّ منـه.) تنطبـق عليـك بشـكل جزئـي فضـع إشـارة (√) فـي أسـفل الـرقم التـي تـراه مناسـباً وحسـب درجـة التـي تـرى ان التعـايش مع الضغوط امر لابد منه وهكذا بقية الفقرات.

الفقرات	تنطبق علي تماماً	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	لا تنطبق علي قط
إن التعايش مع الضغوط أمر لابدّ منه.	10											1

ت	الفقرة
1.	إن التعايش مع الضغوط أمر لابدّ منه.
2.	يجب عليَّ قبول المواقف كما هي.
3.	أتقبل المواقف والأحداث المختلفة وأشعر أن لا جدوى للمقاومة الأحداث الضاغطة في الحياة
4.	يجب أن أهيأ نفسي للتعايش مع أحداث الحياة السلبية
5.	في تعاملي مع الأحداث انظر الى الجوانب الإيجابية من الحدث
6.	أفكر في الأشياء الجميلة عوضًا عمَّا حدث
7.	يصفني أصدقائي بأنني شخص إيجابي على الرغم من المشاكل التي أمرُّ بها
8.	أتجاهل التفكير في ظروف الحياة الضاغطة وأُركِّزُ على الإيجابيات
9.	تعلمتُ كثيرًا من تجاربي السابقة
10.	الأحداث التي امر بها جعلتني أكثر قوة وصلابة
11.	أعتقد أن هناك جوانب إيجابية لكل مشكلة
12.	عندما امر بمشكلة أحاول التفكير بالآخرين الذين يمرون بما هو اسوء
13.	أحدّث نفسي أن هناك أشياء أسوأ مما مررت به
14.	مهما بلغ حجم المشكلة أضعها في حجمها المناسب
15.	أحافظ على اتزاني في مواجهة المواقف الضاغطة
16.	أفكر في خطة تساعد في تجاوز مشاكلي
17.	عندما تواجهني مشكلة ما، أحاول أن أتجاوزها بمنطقية
18.	أفكر في أفضل طريقة للتعامل مع الموقف وتخفيف آثاره السلبية
19.	اتخذ خطوات مناسبه لمواجهة المشاكل المختلفة

20.	لا أستطيع نسيان ما امر به من أحداث
21.	عندما امر بمشكلة فان ذلك يأخذ مني اياما واسابيع من التفكير
22.	تطول فترات حزني حيال الأحداث السلبية
23.	أفقد تواصلي مع الاخرين عندما امر بمشكلة او موقف مكدر
24.	ما امر به من أحداث هو أسوء ما يمكن أن يحدث لشخص ما
25.	أشعر وكأني الشخص الأقل حظًا في العالم
26.	أعتقد أن المصائب لا تجد طريقا آخر لها سواي
27.	اعتقد باني أصبح اقوى كلما مررت بمشكله*
28.	يعتقد الآخرون بأنني أعطي الأمور أكبر من حجمها الحقيقي
29.	القرارات الخاطئة التي اتخذتها هي بسبب ان الاخرين تخلوا عني
30.	الناس يدفعونني لاتخاذ قرارات خاطئة
31.	جزء كبير من أخطاء حياتي يتحملها الناس من حولي
32.	أشعر أن الآخرين يتحملون المسؤولية عما أمرُّ فيه
33.	الوم نفسي على ما يحدث لي.
34.	انا أستحق ما مررت به في حياتي.
35.	أنا المسؤول الوحيد لما يحدث لي.
36.	يصيبني الأرق لكثرة محاسبتي لذاتي.
37.	أعتقد أن السبب الأساس لمشاكلي يكمن في داخلي.

جامعة بابل

كلية التربية للعلوم الإنسانية / قسم علم النفس

الدراسات العليا / الدكتوراه

الملحق (5)

م/ استبانة المحكمين والخبراء للبرنامج هلب (HELP)

حضرة الأستاذ الدكتور.....المحترم

يروم الباحث إجراء دراسته الموسومة "**أثر برنامجي هلب (HELP) واليقظة العقلية للازدهار النفسي في تعديل استراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي لدى معلمات رياض الأطفال**" ولتحقيق أهداف البحث قام ببناء "برنامج تدريبي وفق منهجية هلب (HELP)" لمعلمات رياض الأطفال، وقد وضع الباحث مجموعة من الأنشطة في ضوء الأنموذج التدريبي (VORT. 2010) الذي يتضمن المجالات الأتية (المجال العقلي، مجال المهارات الحركية الدقيقة، مجال المهارات الحركية الكبيرة، المجال الاجتماعي، مجال المهارات العناية بالذات، مجال المهارات التواصلية).

إذ إن منهجية هلب هي احدى المناهج التدريب في الطفولة المبكرة والتي يتم تطويرها بواسطة شركة (VORT) منذ عام 1979 لغاية عام 2010 ويحتوي على 685 نشاط تدريبي ضمن المجالات الـ 6 المذكورة في الاعلاه للأطفال منذ الولادة لغاية ستة سنوات ينقسم إلى عدة أقسام لتدريب الأطفال وأولياء الأمور ومعلمات العاملات في المجال التربوي.

ونظراً لما تتمتعون به من خبرة علمية ودراية مهنية في هذا المجال، يرجوا الباحث تفضلكم مشكورين بإبداء ملاحظاتكم العلمية السديدة لتطوير هذا البرنامج وتعديل ما ترونه مناسباً في مواضيع الجلسات المقترحة وسيقوم الباحث بإجراء جلسات (جمعية) على المجموعة التجريبية الواحدة وعلى مدى 25 جلسة وسوف تتراوح مدة الجلسة الواحدة 60 دقيقة بواقع جلستان لكل أسبوع.

هذا مع جزيل الشكر والتقدير

اشراف الدكتور	**طالب الدكتوراه**
أ. د بتول بناء الزبيدي	**محمد جواد جميل المحمداوي**

الجلسات التدريبية

رقم الجلسة	موضوع الجلسة	أهداف الجلسة	الفنيات	أدوات البرنامج
الأولى	التقديم	*أن يتعرف المشاركات على الباحث ثم على بعضهن البعض. *أن يتم الاتفاق بين أقطاب البرنامج (الباحث والمشارك) على مبادئ وقواعد لأنجاح الجلسات *أن يتعرف المعلمات على مواعيد ومكان الجلسات.	التعارف: كل متدرب يقوم بتعريف عن نفسه ويختار شخصا أخر بشكل عشوائي لتعريف عن نفسه القواعد: يقترحوها بأنفسهم	السبورة العادية تطبيق القياس القبلي
الثانية	معرفة طبيعة فنيات التدخل المبكر	*أن يتعرف المشارك على مفهوم الطفولة المبكرة *أن يعرف المشارك أهمية التدريب في مرحلة الطفولة المبكرة *أن يتعرف المشاركون على اهم الوسائل وطرق المتبعة في تدريب الأطفال في الطفولة ومزايا كلا منها.	–تقديم مقدمة عامة ومختصرة عن المفهوم. –استخدام المناقشة –الحوار –إثارة الأسئلة العامة والخاصة.	–بوربوينت –السبورة –نماذج مصغرة عن بعض المناهج التدريب في الطفولة المبكرة
الثالثة	عرض مقدمة حول منهجية هلب (HELP)	*ان يتعرف المشارك على مفاهيم منهج هلب للتقييم الأطفال. *ان يتعرف المشاركات على هيكلية المنهج وأقسامه. *ان يتعرف المشاركات على الأدوات المستعملة في منهجية هلب.	–استخدام التحليل –استخدام الاستنتاج	عرض باوربوينت تعريفي وانفوكرافيك لتوضيح المفاهيم والعلاقات البينية لبرنامج هلب واجب بيتي
الرابعة	المجال العقلي الجزء الأول	تعريف وتدريب على كيفية تنمية مهارات الاستعداد للرياضيات مهارات الكتابة	تدريب على كيفية تدريب الأطفال على: – تعرف على مدلول الإعداد – العد التكراري – تصنيف حسب الحجم	عرض باوربوينت فيديو لكل مهارة وسائل تعليمية للتدريب على المهارة

			– ترتيب الأشياء والأشكال – مفهوم الوقت وربطها بالمهام – مسك الأقلام – التلوين ضمن الحدود – رسم الهندسي البسيط – كتابة عن طريق النقل من النموذج	
الخامسة	المجال العقلي الجزء الثاني	تعريف وتدريب على كيفية تنمية مهارة حل المشكلات مهارات التمييز والتصنيف والمطابقة التمييز والتصنيف بناءً على الحجم	تدريب على كيفية تدريب الأطفال على: – الاستبصار – تحديد المتشابه والمختلف – تعرف على النشاز والناقص ضمن الأنماط – تصنيف الأشياء – المطابقة حسب الشكل والاستعمال – ترتيب الأشياء – تدريب الأطفال بدون إشراف	عرض باوربوينت فيديو لكل مهارة وسائل تعليمية للتدريب على المهارة
السادسة	المجال العقلي الجزء الثالث	تعريف وتدريب على كيفية تنمية مهارات الاستعداد للقراءة	تدريب على كيفية تدريب الأطفال على: – شرح قصص الصور – تعرف على إيقاع الكلمات – نطق الحروف بشكل سليم – تقليد الكلمات والحروف – فهم المعنى من القصص	عرض باوربوينت فيديو لكل مهارة وسائل تعليمية للتدريب على المهارة
السابعة	المجال العقلي الجزء الرابع	تعريف وتدريب على كيفية تنمية مهارات الانتباه	تدريب على كيفية تدريب الأطفال على: – تمييز الأشياء	عرض باوربوينت فيديو لكل مهارة

		التمييز والتصنيف (مستوى اعلى)	– تعرف على الأشياء – تدريبات مساعدة للتركيز – مشاركة المجموعة في هدف مشترك – نشاطات موجهة وغير موجهة	وسائل تعليمية للتدريب على المهارة واجب بيتي
الثامنة	الإيجاز والمراجعة للمجال	مراجعة لاهم ما ورد فيما يخص المجال العقلي تقويم بعض السلوكيات في الجلسات المجال العقلي		عرض باوربوينت و الوسائل التعليمية المناسبة لتقويم الأخطاء
التاسعة	مجال المهارات الحركية الدقيقة الجزء الأول	تعريف وتدريب على كيفية تنمية مهارات القص والتركيب مفاهيم الحسية الحركية	تدريب على كيفية تدريب الأطفال على: – تتبع الإرشاد للتركيب – التعرف على الحاسة اللمس – المواد المساعدة للاستكشاف من خلال اللمس	عرض باوربوينت فيديو لكل مهارة وسائل تعليمية للتدريب على المهارة
العاشرة	مجال المهارات الحركية الدقيقة الجزء الثاني	تعريف وتدريب على كيفية تنمية مهارات ما قبل الكتابة مهارات يدوية معقدة	تدريب على كيفية تدريب الأطفال على: – البازل وأنواعه – الهياكل الهندسية – مسك القلم والسيطرة عليها	عرض باوربوينت فيديو لكل مهارة وسائل تعليمية للتدريب على المهارة واجب بيتي
الحادية عشر	الإيجاز والمراجعة للمجال	مراجعة لاهم ما ورد فيما يخص المجال المهارات الحركية الدقيقة تقويم بعض السلوكيات في الجلسات المجال المهارات الحركية الدقيقة		عرض باوربوينت و الوسائل التعليمية المناسبة لتقويم الأخطاء

الثانية عشر	مجال المهارات الحركية الكبيرة الجزء الأول	تعريف وتدريب على كيفية تنمية مهارات الرمي والالتقاط مهارات اللعب الثنائي المشي والركض	تدريب على كيفية تدريب الأطفال على: – رمي واستقبال الكرات – استعمال الدراجة الثلاثية العجلات – الألعاب الحركية	عرض باوربوينت فيديو لكل مهارة وسائل تعليمية للتدريب على المهارة
الثالثة عشر	مجال المهارات الحركية الكبيرة الجزء الثاني	تعريف وتدريب على كيفية تنمية التوازن الحركي السباحة	تدريب على كيفية تدريب الأطفال على: – حاسة التوازن ووقوف بثبات – الوثب والوقوف احادي الارجل – يحرك رجله في الماء – يدخل راسه داخل الماء لمدة 10 ثواني – يعوم على الماء	عرض باوربوينت فيديو لكل مهارة وسائل تعليمية للتدريب على المهارة واجب بيتي
الرابعة عشر	الإيجاز والمراجعة للمجال	مراجعة لاهم ما ورد فيما يخص المجال المهارات الحركية الكبيرة تقويم بعض السلوكيات في الجلسات المجال المهارات الحركية الكبيرة		عرض باوربوينت و الوسائل التعليمية المناسبة لتقويم الأخطاء
الخامسة عشر	المجال الاجتماعي الجزء الأول	تعريف وتدريب على كيفية تنمية مهارات التعلق التكيفية الإحساس بالهوية الذاتية	تدريب على كيفية تدريب الأطفال على: – بناء الروابط بين الأطفال – التنقل بين الأنشطة – تغيير الروتين والهدوء عند التغيير – تعرف على الذات والاخرين – تعرف على الاتجاهات والتواريخ – تعرف على الأماكن والمناطق – تتبع القواعد الجماعية	عرض باوربوينت فيديو لكل مهارة وسائل تعليمية للتدريب على المهارة

السادسة عشر	المجال الاجتماعي الجزء الثاني	تعريف وتدريب على كيفية تنمية الشعور بالمسؤولية التفاعل الاجتماعي واللعب	تدريب على كيفية تدريب الأطفال على: – دلالات الهدوء – تحمل أعباء المسؤولية – تتبع التعليمات – التطوع للقيام بالأعمال – قبول العواقب السلبية للسلوك – الاتخاذ القرار مع او بدون الاشراف – المشاركة الإيجابية للأنشطة – تتبع الأوامر – تجاوب مع الأطفال الاخرين – اللباقة عند التعامل مع الأطفال الاخرين	عرض باوربوينت فيديو لكل مهارة وسائل تعليمية للتدريب على المهارة
السابعة عشر	المجال الاجتماعي الجزء الثالث	تعريف وتدريب على كيفية تنمية القيم الاجتماعية العناية بالأمن الذاتي التعبير اللغوي الاجتماعي	تدريب على كيفية تدريب الأطفال على: – طلب المساعدة – تحمل الأخطاء – تقبل القوانين الاجتماعية – تطبيق القوانين – تعرف على الاخطار – استعمال ارقام الطوارئ – الحفاظ على الحيز الشخصي – اللباقة اللغوية – الجمع بين الانتباه والتحدث	عرض باوربوينت فيديو لكل مهارة وسائل تعليمية للتدريب على المهارة واجب بيتي

الثامنة عشر	الإيجاز والمراجعة للمجال	مراجعة لاهم ما ورد فيما يخص المجال الاجتماعي تقويم بعض السلوكيات في الجلسات المجال الاجتماعي		عرض باوربوينت و الوسائل التعليمية المناسبة لتقويم الأخطاء
التاسع عشر	مجال العناية بالذات الجزء الأول	تعريف وتدريب على كيفية تنمية مهارات العناية بالمظهر مهارات النظافة الشخصية	تدريب على كيفية تدريب الأطفال على: – الاهتمام بتنظيم الملبس – يلبس لوحدة عند الطلب – يختار ملبس المناسب للمكان والجو المناسب – يلبس الحذاء بشكل المناسب – غسل اليدين بدون مساعدة – يساعد في تنظيف جسمه عندما يساعده شخصاً بالغ – يستعمل الحمام عند الضرورة	عرض باوربوينت فيديو لكل مهارة وسائل تعليمية للتدريب على المهارة
العشرون	مجال العناية بالذات الجزء الثاني	تعريف وتدريب على كيفية تنمية أساليب تناول الطعام والشراب الاهتمام بأعضاء الجسم	تدريب على كيفية تدريب الأطفال على: – يمسح بقايا الطعام والشراب المراق منه – تحضير وجبات بسيطة للأكل – الاسهام في ترتيب الطاولة – تفريش الاسنان – استعمال المنديل	عرض باوربوينت فيديو لكل مهارة وسائل تعليمية للتدريب على المهارة واجب بيتي
الواحد والعشرون	الإيجاز والمراجعة للمجال	مراجعة لاهم ما ورد فيما يخص المجال العناية بالذات تقويم بعض السلوكيات في الجلسات المجال العناية بالذات		عرض باوربوينت و الوسائل التعليمية المناسبة لتقويم الأخطاء

الثاني والعشرون	مجال التواصل الجزء الأول	تعريف وتدريب على كيفية تنمية مهارات التواصل التعبيرية والاستقباليه	تدريب على كيفية تدريب الأطفال على: - التواصل البصري - التعبير عن الاحتياجات - استخدام الإشارات السليم للتعبير	عرض باوربوينت فيديو لكل مهارة وسائل تعليمية للتدريب على المهارة
الثالث والعشرون	مجال التواصل الجزء الثاني	تعريف وتدريب على كيفية تنمية مهارات التواصل التعبيرية والاستقبالية	تدريب على كيفية تدريب الأطفال على: - تعبيرات الوجه - استعمال النفي في الجمل - توضيح الغموض -تتابع الحداث عند سرد القصص	عرض باوربوينت فيديو لكل مهارة وسائل تعليمية للتدريب على المهارة واجب بيتي
الرابع والعشرون	الإيجاز والمراجعة للمجال	مراجعة لاهم ما ورد فيما يخص المجال التواصل تقويم بعض السلوكيات في الجلسات المجال التواصل		عرض باوربوينت والوسائل التعليمية المناسبة لتقويم الأخطاء
الخامس والعشرون	جلسة ختامية	*ان يطبق المشاركات التطبيق البعدي للمقياس. *ان يذكر كل مشارك اهم ما اكتسبه خلال الجلسات.	-استخدام جلسة تدريبية. -استخدام القياس البعدي	تقويم لبعض النماذج السلوكية

جامعـة بابل

كـلية التربية للعلوم الإنسانية / قسم علم النفس

الدراســات العليــا / الدكتوراه

الملحق (6)

م/ استبانة المحكمين والخبراء لبرنامج اليقظة العقلية للازدهار النفسي

حضرة الأستاذ الدكتور.....المحترم

يروم الباحث إجراء دراســـته الموســـومة "**أثر برنامجي هلب (HELP) واليقظة العقلية للازدهار النفســـي في تعديل اســـتراتيجيات التنظيم المعرفي العاطفي لدى معلمات رياض الأطفال**" ولتحقيق أهداف البحث قام بإعداد برنامج تدريبي على "اليقظة العقلية للازدهار النفســـي" لمعلمات رياض الأطفال، وقد تبنى الباحث النموذج النظري المعد من قبل (Tarli Young,2019) الذي يتضـــمـــن المجالات الآتية (الوعي بالذات، المشاعر الإيجابية، العطف على الذات، فاعلية الذات، الاستقلال الذاتي، معنى الحياة، العلاقات الإيجابية، الاندماج النفسي).

إن برنامج اليقظة العقلية للازدهار النفســـي هو إحدى البرامج التي تدمج بين تقنيات اليقظة العقلية والتوجهات الصحية في علم النفس الإيجابي لزيادة الرفاهية (Ivtzan et al,. 2016) وقد تم تطوير برنامج اليقظة العقلية للازدهار النفسي حينما تم ملاحظة الاستعدادات المذهلة لتقنيات اليقظة العقلية في تخفيض الاستجابات المعرفية والعاطفية من اجل الوصول إلى مستويات اعلى من الصحة العقلية و تعديل الاســتراتيجيات التي يســتعملها الأفراد ببدائل أكثر إيجابية عند تعاملهم في الأحداث الضاغطة (Keyes, 2002).

ونظراً لما تتمتعون به من خبرة علمية ودرايــة مهنيــة في هذا المجال، يرجـوا الباحث تفضلكم مشكوريــن بإبـداء ملاحظاتكــم العلمية السديدة لتطويــر هذا البرنامج وتعديــل ما ترونه مناسبــاً في مواضيــع الجلســات المقترحة وسيقوم الباحث بإجراء جلسات (جمعية) على المجموعـــة التجريبيـــة الواحــدة وعلى مدى (19) جلسة وسـوف تتــراوح مدة الجلسة الواحدة (60) دقيقة بواقع جلستان لكل أسبوع.

هذا مع جزيل الشكر والتقدير

إشراف الدكتور	**طالب الدكتوراه**
أ. د بتول بناء الزبيدي	**محمد جواد جميل المحمداوي**

الجلسات التدريبية

الجلسة	موضوع الجلسة	أهداف الجلسة	الفنيات	أدوات البرنامج
الأولى	التقديم والتعريف بأساسيات علم النفس الإيجابي	• أن تتعرف المشاركات على الباحث ثم على بعضهن البعض. • أن يتم الاتفاق بين أقطاب البرنامج (الباحث والمشارك) على مبادئ وقواعد لإنجاح الجلسات • أن تتعرف المشاركات على مواعيد ومكان الجلسات. • أن تتعرف المشاركة على مفهوم علم النفس الإيجابي • أن تتعرف المشاركة على أهمية المفاهيم الإيجابية وأثارها على الحياة	• التعارف: كل متدربة تقوم بتعريف عن نفسها وتختار شخصا آخر بشكل عشوائي بتعريف عن نفسها • القواعد: يقترحوها بأنفسهن (لا شعوريا يلتزم بها أكثر) • تقديم مقدمة عامة ومختصرة عن المفهوم. • استخدام المناقشة • الحوار • أثارة الأسئلة العامة والخاصة.	• تطبيق القياس القبلي • شاشة ذكية • بوربوينت
الثانية	أساسيات اليقظة الذهنية	• أن تتعرف المشاركة على مفهوم اليقظة الذهنية • أن تعرف المشاركة أهمية اليقظة الذهنية وأثار العيش في الحاضر على مستوى الإنتاجية والسعادة	• محاضرة • مناقشة • حديث الذات المسموع • توجيه الأسئلة	• شاشة ذكية • بوربوينت
الثالثة	الوعي بالذات الجزء الأول	• أن يعرف مفهوم الوعي بالذات • أن يتمكن من تنفيذ أساليب التركيز على الجسد مثل التنفس، وظائف الجسد والانفعالات • أن يتمكن المشاركات من تدريبات اليقظة الذهنية حول الأفكار وردود الأفعال	• محاضرة • مناقشة • تخيل • الاسترداد الواقعي • توجيه الأسئلة	• شاشة ذكية • بوربوينت
الرابعة	الوعي بالذات الجزء الثاني	• تمارين اليقظة العقلية في الوعي بالذات	• تدريبات ثلاثية على اليقظة • إعادة البناء المعرفي • تقويم الأداء	• شاشة ذكية • بوربوينت • واجب بيتي
الخامسة	المشاعر الإيجابية الجزء الأول	• أن تعرف المفهوم العلمي للمشاعر الإيجابية والامتنان وأثارها على جودة الحياة • أن تتمكن المشاركة من التعبير بالامتنان في المواقف الإيجابية	• محاضرة • عرض قصة • استراتيجية الكرسي الساخن • سايكو دراما	• شاشة ذكية • بوربوينت
السادسة	المشاعر الإيجابية الجزء الثاني	• تمارين اليقظة العقلية في المشاعر الإيجابية	• تدريبات ثلاثية على اليقظة • إعادة البناء المعرفي • تقويم الأداء	• شاشة ذكية • بوربوينت • واجب بيتي

السابعة	العطف على الذات الجزء الأول	• أن تعرف المشاركات مفهوم العطف على الذات، الأبحاث وطرق زيادتها • تدريبات على كيفية أبدال عبارات جلد الذات ونقد الذات بعبارات تنم عن الرفق والإحسان	• محاضرة • المناقشة • النمذجة • تحديد الهدف	• شاشة ذكية • بوربوينت
الثامنة	العطف على الذات الجزء الثاني	• تمارين اليقظة العقلية في العطف على الذات	• تدريبات ثلاثية على اليقظة • إعادة البناء المعرفي • تقويم الأداء	• شاشة ذكية • بوربوينت • واجب بيتي
التاسعة	فاعلية الذات الجزء الأول	• تعريف بمفهوم قوى الشخصية وفاعلية الذات متضمنا طرق التحسين • تطبيق مقياس لقوى الشخصية مع شرح النتائج و تحديد القوى الرئيسية لكل فرد	• محاضرة • المناقشة • النمذجة • توجيه الأسئلة	• شاشة ذكية • بوربوينت
العاشرة	فاعلية الذات الجزء الثاني	• تمارين اليقظة العقلية في فاعلية الذات	• تدريبات ثلاثية على اليقظة • إعادة البناء المعرفي • تقويم الأداء	• شاشة ذكية • بوربوينت • واجب بيتي
الحادي عشر	الاستقلال الذاتي الجزء الأول	• تعريف بمفهوم الاستقلال الذاتي وعلاقتها بالرفاه النفسي • الآثار النفسية لاتخاذ القرارات المستقلة	• محاضرة • أسلوب السرد • عرض تجاربهن عن الاستقلال الشخصي • عرض نماذج للقرارات • النمذجة	• شاشة ذكية • بوربوينت
الثاني عشر	الاستقلال الذاتي الجزء الثاني	• تمارين اليقظة العقلية في الاستقلال الذاتي	• تدريبات ثلاثية على اليقظة • إعادة البناء المعرفي • تقويم الأداء	• شاشة ذكية • بوربوينت • واجب بيتي
الثالث عشر	معنى الحياة الجزء الأول	• المعنى وعلاقتها بالرفاه النفسي • مناقشة نظرة مستقبلية عن الذات وأفضل تاريخ ممكن صناعته للذات	• محاضرة • عرض قصة • مناقشة • الحوار السقراطي	• شاشة ذكية • بوربوينت
الرابع عشر	معنى الحياة الجزء الثاني	• تمارين اليقظة العقلية في معنى الحياة	• تدريبات ثلاثية على اليقظة • إعادة البناء المعرفي • تقويم الأداء	• شاشة ذكية • بوربوينت • واجب بيتي
الخامس عشر	العلاقات الإيجابية الجزء الاول	• أن تعرف فوائد العلاقات الإيجابية مع الآخرين وأساليبها الإيجابية	• محاضرة • مناقشة	• شاشة ذكية • بوربوينت

		• أن يتعلم المشارك كيفية التعبير عن الحب واللطف في التفاعلات الاجتماعية	• حوار درامي • النمذجة • توجيه الأسئلة	
السادس عشر	العلاقات الإيجابية الجزء الثاني	• تمارين اليقظة العقلية في البناء والحفاظ على العلاقات الإيجابية	• تدريبات ثلاثية على اليقظة • إعادة البناء المعرفي • تقويم الأداء	• شاشة ذكية • بوربوينت • واجب بيتي
السابع عشر	الاندماج النفسي الجزء الأول	• أن تتمكن المشاركات من استيعاب مفهوم الاندماج النفسي وحالة التدفق وعلاقتها بالمشاعر الإيجابية • أن يعرف كيفية استعمال الأفكار والأفعال لزيادة الكثافة وتقدير التجارب والعواطف الإيجابية	• محاضرة • تكوين الاتجاه • فنية التركيز • التشجيع	• شاشة ذكية • بوربوينت
الثامن عشر	الاندماج النفسي الجزء الثاني	• تمارين اليقظة العقلية في الاندماج النفسي	• تدريبات ثلاثية على اليقظة • إعادة البناء المعرفي • تقويم الأداء	• شاشة ذكية • بوربوينت • واجب بيتي
التاسع عشر	جلسة ختامية	• إن يتحقق التكامل بين جلسات البرنامج • أن يطبق المشاركات التطبيق البعدي للمقياس. • أن يذكر كل مشارك اهم ما اكتسبه خلال الجلسات.	• استخدام جلسة تدريبية. • استخدام القياس البعدي	• تقويم لبعض النماذج السلوكية • المقياس البعدي