" فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات نظرية العقل لدى أطفال الروضة وأثره في تحسين مستوى التنظيم الإنفعالى لديهم "

د/ سعيد كمال عبد الحميد

- **ملخص الدراسة** :

هدفت الدراسة للكشف عن فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات نظرية العقل لدى أطفال الروضة وأثره في تحسين مستوى التنظيم الإنفعالى لديهم ،وقد بلغت عينة الدراسة(٣٦)طفلا وطفلة من الروضة الثانية بحي معشي بالطائف ممن تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٥٩- ٧١) شهرا ،بمتوسط عمري(٥,١٢) وانحراف معياري(٠,٧٤٩) ،وتم إعداد مقياس لمهام نظرية العقل ، ومقياس للتنظيم الإنفعالى ،وبرنامج تدريبي .إعداد/الباحث ،وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مهام نظرية العقل،و مقياس التنظيم الإنفعالى بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على مهام نظرية العقل،و مقياس التنظيم الإنفعالى في القياسين البعدى والتتبعي. ، مما يوضح امتداد تأثير البرنامج الإرشادي وفاعلية في تنمية مهارات نظرية العقل لدى أطفال الروضة وأثره في تحسين مستوى التنظيم الإنفعالى لديهم .

- **المقدمة ومشكلة البحث** :

تعتبر مرحلة الطفولة من أهم مراحل حياة الإنسان ففيها تنمو قدراته وتتضح مواهبه ويكون فيها قابلا للتغير والتشكيل، فتلك المرحلة ينمو فيها الطفل نفسيا واجتماعيا وعقليا وجسمانيا،حيث أن الإنسان كل لا يتجزأ وما يؤثر في جانب من جوانب نموه يكون له أثاره البعيدة في النواحي الأخرى. وتمثل العواطف والانفعالات جزء هاما جدا وأساسيا من البناء النفسي للإنسان (إبراهيم،٢٠٠٨) .فتعتبر الانفعالات ركنا هاما في حياة كل فرد،فهي تتدخل في جميع جوانب حياة الفرد اليومية،وتجعل من حياة الفرد اليومية شيء ممتع ومتنوع،وبدونها تصبح الحياة بلا معنى وقاحلة، فالانفعالات جزء هام من عملية النمو الشاملة ،لأنها أحد الأسس التي تعمل على بناء الشخصية السوية،حيث تعمل على توجيه الفرد نحو المسار النمائى الصحيح بكل ما تحمله من نواح وعواطف وسلوك وانفعالات مختلفة(حمدان،٢٠١٠،١٠).

ويعد فهم الانفعالات والسيطرة عليها أو ضبطها ابرز مؤشرين من مؤشرات التنظيم الانفعالي الذي يتضمن إمكانية السيطرة على التعبيرات الانفعالية وتوجيهها للحصول على سلوك منظم عند التعرض لمواقف انفعالية شديدة(Diener&Do-young,2004;Gilliom et al.,2002).

فالتنظيم الانفعالي يعنى قدرة الفرد على استعمال عدد من العمليات والاستراتيجيات (داخلية أو خارجية) المرتبطة بالفهم الإنفعالي وإمكانية السيطرة أو التعبير الانفعالي بوصفها أسلوبا تكيفيا لتلبية متطلبات الحياة(White,2008,52; Izard et al.,2004;Miller et al.,2004).

ويختلف الأطفال في أساليب تنظيمهم لانفعالاتهم بحسب المواقف الانفعالية، إذ يظهر أطفال ما قبل المدرسة الأكبر سنا قدرة أعلى على الإدراك والفهم الانفعالي واستعمال المعلومات الانفعالية في حل المشكلات ، والسيطرة على تعبيراتهم الانفعالية مقارنة بمن هم اصغر سنا(White,2008,52).فقدرة

الأطفال على تمييز الانفعالات وفهم العلاقة بين انفعالات الآخرين وظروفهم تتطور بشكل ملحوظ في مرحلة ما قبل المدرسة في الفترة من(٣ - ٧) سنوات من العمر فيختلف نمو العاطفة لدى الأطفال من عمر (٣- ٤) سنوات فيكون النمو ضعيفا بينما من (٥- ٦)سنوات تنمو لدى الأفراد فهم الاعتقاد الخاطئ وفهم العواطف ويمكن التنبؤ من خلال نظرية العقل بردود الفعل العاطفية (Armstrong,2011).

وتظهر عملية التفاعل بين الجانب العقلي الانفعالي في سلوكيات متعددة منها إدراك الانفعالات الذاتية،وإدارتها،وإدراك انفعالات الآخرين(مغربي،١٨،٢٠٠٩).

كما تتفاعل الانفعالات مع المعرفة عندما تؤدى الحالات المزاجية الجيدة بالفرد إلى التفكير ايجابيا،وهذا التفاعل بين المعرفة والانفعال قد يؤدى إلى التنظيم الانفعالي. وإن قدرة الفرد على التكيف ومواجهة الحياة بنجاح تعتمد على التوظيف المتكامل لقدراته العقلية والانفعالية، وأن النجاح في العلاقات الشخصية يعتمد على قدرة الفرد على التفكير في خبراته الانفعالية والمعلومات الانفعالية، والاستجابة بوسائل متوافقة انفعاليا(المللى،٢٠١٠،١٣٨).

كما أشار (Wellman&Liu,2004) إلى تطور مهام نظرية العقل (الاعتقاد الخاطئ) لدى الأطفال يؤدى إلى زيادة القدرة على إظهار التعاطف وفهم مشاعر الآخرين.

وتشير نظرية العقل إلى وصف قدرة الطفل على فهم أفكار ومشاعر وعواطف ومعتقدات ورغبات ومقاصد الآخرين ، التي تختلف عما يملكه الشخص نفسه ،والقدرة على التنبؤ بسلوك الآخرين. (Gopnik & Wimmer &Hartl ,1991 ;Slaughte r ,1991 ;Erwin et al.,1992).

كما أن الأطفال الذين يحصلون على مستويات أعلى من الفهم للاعتقاد الخاطئ ((TOM) هم أكثر قدرة على التعاون والمشاركة والتفاعل الاجتماعي مع الأقران. (Frith &Frith ;Hughes & Ensor ,2007 ;Barton ,2010,9 ,2001)

فتطور الجانب المعرفي لدى الطفل له دور كبير في فهم المعتقدات وفهم المشاعر وزيادة الخبرات العاطفية كما يستطيع الأطفال في أعمار(٣) سنوات التعرف على التعبيرات الانفعالية الإنسانية (سعيد – حزين – غاضب – خائف) (Jonathan et al.,2010). فالانفعالات لها دور مهم في توجيه الفكر والسلوك الأنسانى،وتحديد علاقة الفرد بعالمه الخارجي. ويذخر التراث النفسي قديما وحديثا بموضوعات تشير إلى وجود علاقة تفاعل متبادل بين مشاعر الفرد وتفكيره، فقد أشار بوزان (Buzan) إلى وجود علاقة بين الجانب العقلي والجانب الانفعالي(مغربي،١٧،٢٠٠٩). وأشار كلا من (Weimer et al.,2012; Obrien et al.,2011) إلى وجود ارتباط واضح بين تطور نظرية العقل لدى الأطفال وتطور التنظيم الانفعالي فيعتبر تنظيم الفرد لانفعالاته وظيفة تطورية مهمة في مرحلة الطفولة المبكرة.

وأن اكتساب الأطفال القدرة على تنظيم انفعالاتهم تؤثر في تفاعلاتهم الاجتماعية مع عالمهم الاجتماعي بما في ذلك علاقتهم مع الأصدقاء(White,2008,52) .

كما يشير كلا من(Izard et al.,2004;Miller et al.,2004) إلى وجود ارتباط واضح بين نظرية العقل وتنظيم الانفعالات لدى الأطفال ،فيسهم فهم الانفعالات والمشاعر في سعادة الإنسان العقلية والاجتماعية والوجدانية بما يساعده على مواجهة المشكلات والتحديات.

فقدرة الأطفال على تمييز الانفعالات وفهم العلاقة بين انفعالاتهم وانفعالات الآخرين يرتبط بوضوح بنظرية العقل، فعندما يتمكن الطفل من فهم أفكار الآخرين يقال عنه انه قد تطور عقليا ، وعندها يدرك أن للآخرين أفكارا ونوايا ومشاعر ومعتقدات قد تطابق مع ما لديه أو تختلف عنه. (Obrien et al.,2011; Weimer et al.,2012; Eggum et al.,2012).

وأشار كلا من(Izard et al.,2004;Miller et al.,2004) إلى أن العجز في التنظيم الإنفعالى يؤدى إلى الضعف في التفكير والتفاعل الإجتماعى بين الأطفال.

فيعانى طفل الروضة من عدم القدرة على التمييز بين الواقع المادي والخيالي وفهم رغبات ونوايا ومعتقدات الآخرين(Gopnik; Wimmer &Hart ,1991 &Slaughter ,1991).

فالأطفال الأكثر تقدما في فهم نظرية العقل(TOM) يحصلون على أعلى الدرجات على مقياس التنظيم الإنفعالى والكفاءة الاجتماعية(Astington & Jenkins,1995).

كما يرتبط النجاح في إنتاج السلوكيات الاجتماعية الايجابية والقدرة على التفاعل الاجتماعي وإقامة علاقات اجتماعية مع الأقران بفهم نظرية العقل(Dennis&Slaughter,2000).

فالتنظيم الأنفعالى له دور فعال في تطوير الكفاءة الانفعالية لدى الأطفال (Saarni,1999).

فقد أشار(Hendricks et ail., 2010) إلى أهمية البرامج التدريبية في تحسين مستوى التنظيم الانفعالي.كما أشارت دراسة كلا من(Strange; ,1999; Hughes et al.,1997 Martin, 2010 ; Kolnik, 2010;Merino, 2009; Woodburn, 2008; Alwood, 2008; (Caputi et al.,2012; Newton & Jenvey , 2011; إلى فاعلية البرامج التدريبية القائمة على نظرية العقل فى تحسين الكفاءة الاجتماعية بين الأطفال.

كما أكدت العديد من الدراسات إلى وجود ارتباط واضح بين تطور نظرية العقل وتطور التنظيم الانفعالي لدى الأطفال ومن هذه الدراسات دراسة كلا من;(Tarullo et al.,2007; Weimer & Guajardo, 2005 ; Averill,1999

Sharp et al. ,2011; Ketelaars et al,2010; Parita ,2010; Mier et Ribeiro & Fearon ,2010 ;Jonathan et al.,2010; Jonathan et al.,2010 .(Mizokawa ,2011 ; al.,2010

ومن هنا تأتى أهمية البرامج التدريبية في تحسين التنظيم الأنفعالى لأطفال ما قبل المدرسة وحل المشكلات،وتحسين مستوى الأداء(White,2008,2;Howse et al.,2003).

كما أشار (Liddle&Nettle,2006) إلى أن فهم مهام نظرية العقل يؤدى إلى تحسين مستوى التنظيم الانفعالي.فحياة الفرد لا تمضى على وتيرة واحدة فهي متقلبة ومتغيرة ، ومليئة بالخبرات والتجارب المتنوعة ،فبدون الانفعالات تصبح حياة الفرد مملة لا متعة فيها.ومن هنا بات ضروريا الاهتمام بالبرامج التدريبية لتنمية مهارات نظرية العقل لدى أطفال الروضة وأثر ذلك على تحسين مستوى التنظيم الانفعالي لدى الأطفال ؛لذلك تلعب الانفعالات دورا كبيرا في تحديد نوعية حياة الأطفال وفى تحديد سلوكهم،ودرجة توافقهم مع أنفسهم ومع البيئة المحيطة بهم.

- **مشكلة الدراسة** :

ومن هذا المنطلق تأتى أهمية تدريب أطفال الروضة على تحسين مستوى التنظيم الإنفعالى من خلال نظرية العقل،التي تهتم بالتصور العقلي لما يدور في عقول الآخرين،مما يؤدى إلى زيادة توافقهم واندماجهم في المجتمع،وتشير العديد من الدراسات إلى حدوث تحسن قدر كبير من التنظيم الإنفعالى لدى أطفال الروضة من خلال تدريبهم على مهام نظرية العقل ومنها دراسة كل من: Tarullo et al.,2007; Sharp et al.,2011; Weimer & Guajardo,2005 ; Ketelaars et al.,2010; Parita,2010; Mier etal.,2010;Jonathanetal.,2010 .(Mizokawa,2011 ; Ribeiro & Fearon ,2010 ;Jonathan et al.,2010

وتعد الدراسة الحالية محاولة في هذا الإطار إذا يحاول الباحث من خلالها تحسين مستوى التنظيم الإنفعالى لدى أطفال الروضة باستخدام برنامج تدريبي قائم على مهام نظرية العقل.

ومن هنا يمكن صياغة مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس الآتي: ما مدى فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات نظرية العقل لدى أطفال الروضة وأثره في تحسين مستوى التنظيم الإنفعالى لديهم ؟" ويتفرع من هذا السؤال عدة تساؤلات فرعية هي:

- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مهام نظرية العقل بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية.
- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس مهام نظرية العقل في القياسين القبلي والبعدى لصالح القياس البعدى.
- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس مهام نظرية العقل في القياسين البعدى والتتبعي.

- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التنظيم الانفعالي بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية.
- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس التنظيم الانفعالي في القياسين القبلي والبعدى لصالح القياس البعدى.
- هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس التنظيم الانفعالي في القياسين البعدى والتتبعي.

- **مصطلحات الدراسة** :

- **نظرية العقل**: (Theory of Mind)

تعرف بأنها: مدى قدرة أطفال الروضة،على إدراك واستنتاج ما يدور فى عقول الآخرين من أفكار ومشاعر ومعتقدات وانفعالات،من خلال القيام بعملية التصور العقلي لما يدور في عقولهم،لمعرفة الحالات العقلية التي تقف وراءها من خلال الربط بين السلوك وخلفيته الفكرية.

وتعرف إجرائيا :بالدرجة التي يحصل عليها الطفل على مقياس مهام نظرية العقل (إعداد الباحث)٠

- **تنظيم الانفعالات** :Regulating Emotion

تعرف بأنها: مدى قدرة أطفال الروضة على تنظيم انفعالاتهم ومشاعرهم وتوجيهها نحو تحقيق الانجاز الأكاديمي ،واستخدام المشاعر والانفعالات في صنع القرارات والتكيف الإجتماعى، وفهم تفاعل الآخرون بالانفعالات المختلفة .

وتعرف إجرائيا: بالدرجة التي يحصل عليها الطفل على مقياس التنظيم الإنفعالى (إعداد الباحث)٠

- **البرنامج التدريبي** : Training program

يعرف بأنه: مجموعة من الأنشطة والتدريبات التي تقدم لأطفال الروضة في ضوء فنيات التعلم الاجتماعي مثل لعب الدور، والنمذجة، والتعزيز والمناقشة والحوار، تستغرق عدة جلسات تتضمن إجراء تدريبات تساعد الأطفال على إكساب مهارات نظرية العقل والتنظيم الانفعالى.

- **أهداف الدراسة** :

- تهدف الدراسة الحالية إلى الوقوف على نظرية العقل وعلاقتها بالتنظيم الانفعالي لدى أطفال الروضة بمدينة الطائف.
- تحسين مستوى التنظيم الانفعالي لدى أطفال الروضة.
- الوقوف على مدى فعالية البرنامج التدريبي القائم على نظرية العقل في تحسين مستوى التنظيم الانفعالي لدى أطفال الروضة.
- الكشف عن تطور نظرية العقل لدى أطفال الروضة.
- إعداد برنامج تدريبي لتنمية مهارات نظرية العقل لدى أطفال الروضة وأثره في تحسين مستوى التنظيم الإنفعالى لديهم.

- **أهمية الدراسة** :

تسهم هذه الدراسة في تناولها لمشكلة حديثة نسبيا،وهى قصور التنظيم الانفعالي لدى أطفال الروضة؛ مما قد يسهم في إثراء التراث السيكولوجي في هذا المجال حيث توجد ندرة في الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت نظرية العقل في علاج متغيرات الدراسة.

- **الإطار النظري** :

- **نظرية العقل** : (Theory of Mind)

تعرف بأنها: القدرة على فهم طبيعة الحالات العقلية مثل الاعتقادات الانفعالات، النوايا، والتمثيل الداخلي للأهداف والأحداث (Premach&Woodruff,1978,515). ويعتبر Premach & Woodruff ,1978, (515) هما أول من قدم نظرية للعقلمن خلال مقالتهم بعنوان "هل لدى الشمبانزي نظرية عقل" تحول الاهتمام بنظرية العقل من الفلسفة إلى علم النفس ليتحول تناول هذا الموضوع من التنظير والميتافيزيقيا إلى التجريب الامبريقي، لقد توصل بريماك وودروف إلى استنتاج أن الشمبانزي لديه قدرات على التنبؤ بسلوك الآخرين من خلال ما تعزوه الحالة العقلية لهؤلاء الآخرين ،ومعرفة نوايا المدربين .

وتعتبر نظرية العقل نظام استنباطي يمكن الفرد من فهم سلوك وتصرفات الأخرين . فنظرية العقل نظام للاستدلال يمكن اعتباره نظرية وذلك لان مثل هذه الحالات العقلية لا يمكن ملاحظتها بطريقة مباشرة،ويتم استخدام هذا النظام في توقع سلوك الآخرين.(Wellman, Cross, & Watson, 2001).

ويعد العقل هو المعيار الاساسى لفهم ما يدور حولنا،فنجد الأطفال في حاجة ماسة إلى معرفة متى تكون رغبات وأهداف الناس متوافقة أو حتى متى تكون متضاربة، كما أن الحكم على نوايا الآخرين يسمح للأطفال ويساعدهم على معرفة أهداف الآخرين وسلوكياتهم وكيفية التصرف معها إما بدعمهما أو حتى محاولة معالجتها(على،٢٠١١،٨٢). فيبدأ الأطفال بالتأمل في عمليات التفكير التي يقومون بها عندما تتحسن تمثيلاتهم للعالم وقدرتهم على التذكر وحل المشكلات، فهم يبدؤون ببناء (نظرية العقل) أو مجموعة أفكار حول نشاطاتهم العقلية (أبوغزال، ٢٠٠٦، ١٧٢). ويشير(Wellman,1993) إلى أن نظرية العقل تعنى قدرة الفرد على عزو الحالات العقلية إلى الذات والآخرين، وفهم سلوك الآخرين وتفسيره والتنبؤ به والتحكم به . والقدرة على تمييز العالم الحقيقي والعالم العقلي،وفهم العلاقة النسبية المتبادلة بين الحالات العقلية والعالم السلوكي المادي.و تفسير المعلومات وتخمين وتوقع الأحداث الجديدة التي يتعرض لها.

- **الخلفية النظرية لنظرية العقل** :

- **نظرية بياجيه** :

يشير بياجية الى وصف العمليات التي تجرى فى مرحلة الطفولة المبكرة وذلك من خلال ميكانيزمات أساسية وهى التمثيل والمواءمة ، فالأطفال يمكن أن

يطوروا معتقدات غير صحيحة، وان مثل هذا الفهم يتم تطويره في العادة خلال مرحلة ما قبل العمليات العقلية. وفي هذه المرحلة يتزود الطفل بأدلة تبين امتلاكه القدرة على تمييز بين ما هو ذهني وما هو غير ذهني.

- **النظرية الترابطية** :

وترى أن سلوك الإنسان مُتَعلم بفعل التفاعل مع البيئة. وترى أن من الممكن تفسير سلوك الإنسان على انه ترابط بين مثير واستجابة دون الحاجة إلى متغيرات وسيطة كالعقل أو الفكر أو الوجدان على اعتبار إنها مفاهيم غامضة غير قابلة للقياس والملاحظة.

- **النظرية الفطرية** :

وترى هذه النظرية إن الدماغ مكون من وحدات معالجة متخصصة تعمل باستقلالية عن بعضها البعض.كما أن قدرة الأطفال على فهم سلوك الآخرين ومعرفة نواياهم ومقاصدهم لا تخضع لعوامل البيئة، وإنما تخضع للأساس الفطري عند الطفل، ويكمن دور المثيرات البيئية والخبرات في أنها تعمل على تنشيط هذا الاستعداد وبروزه في ظل ظروف بيئية اعتيادية.

- **نظرية السياق الاجتماعي** :

تركز هذه النظرية على التعلم والنمو العقلي ودور التربية والتعليم فى نمو الطفل وتطوره ، فهم يرون أن نظرية العقل ربما تكون أكثر نسبية مما يتخيل الكثيرون؛ لأنها مثل باقي القدرات العقلية لا يمكن دراستها بمعزل عن سياقها الاجتماعي الثقافي الذي تتطور فيه.

- **نظرية النظرية** :

وترى هذه النظرية أن الأطفال يتمتعون بقدرات فطرية عالية ويحدث تغير نوعى في أنماط سلوكهم مع مرور الوقت بفعل المتغيرات البيئة في السياق الإجتماعى والثقافي الذي يعيش فيه، فيغير الأطفال نظرياتهم تجاه العالم من حولهم كلما نضجوا مع مرور الزمن ويشير أنصار هذه النظرية (الذي اشتق اسمها من كونها ترى أن للأطفال نظريات خاصة بهم ، وأن تطور قدرة الأطفال على الفهم الاجتماعي ما هو إلا نتيجة تطويرهم لنظرية العقل ;Gopnik&Wellman,1992,146; Moore, Pure, & Furrow,1990). Perner,Ruffman,&Leekham,1994;Gopnik&Flavell,1993؛ سليم، ٢٠٠٢؛ ٢٦٩ ؛ مقابلة ،٢٠٠٤،٩- ١٥؛ الجوالدة ، ٢٠٠٨)

- **نشأة نظرية العقل** :

تؤدى الخبرات الاجتماعية والانفعالية دوراً مهماً في تكوين نظرية العقل لدى الأطفال فمن خلال اللغة والتفاعل الإجتماعي يظهر أطفال ما قبل المدرسة عندما يتفاعلون مع أقران اكبر سنا تقدما في فهم مهام الاعتقاد الخاطئ (False belief tasks) .ومن خلال أشكال التواصل المبكر ،يزداد فهم الأطفال لاعتقادات الآخرين ،و من خلال اللعب التخيلي يستطيع الطفل القيام بأدوار متنوعة فيستخدم شيئا ما لتقليد شيء آخر (مثال: استخدام العصا بدلا من الحصان) فإنه يرى ويدرك أن العقل يستطيع أن يغير معاني الأشياء ومدلولاتها. (Astington, , & Jenkins 1995؛ أبو غزال، ٢٠٠٦، ١٧٣).

- **مراحل تطور نظرية العقل لدى الأطفال** :

يستطيع الأطفال الصغار في عمر(٥)أسابيع أن يميزوا بين الأشياء والأشخاص،ويميزون بين أمهاتهم والغرباء،كما ينتبه خلال عامه الأول إلى شخصين تدور بينهم محادثة. (Wellman&Liu,2004; Miller,1999).

كما إن الأطفال في عمر سنة إلى ثلاثة سنوات يميزون بين الأرنب الحقيقي والأرنب المتخيل،بينما في عمر ثلاثة سنوات يميز الأطفال عمليات التفكير عن العمليات العقلية الأخرى ويدركون إن الشخص يمكن أن يفكر في شيء دون إن يشاهده.وفى عمر الأربع سنوات يدرك الأطفال أن من الممكن أن توجد لدى الآخرين تصورات وأفكار خاطئة وانه يمكن أن تختلف التصورات والأفكار عن الواقع.وفى عمر خمس سنوات يميز بين العمليات التي تنسى بسرعة والمعلومات التي يجب أن يحتفظ بها لفترة طويلة من الزمن.وفى عمر ست إلى سبع سنوات يدرك الطفل أن الآخرين يمثلون حالة عقلية أخرى،أما في عمر ما بين تسع سنوات إلى احد عشر عاما يطور الطفل قدرتة على فهم ومعرفة زلات اللسان التي تظهر عندما ينطق شخص بشيء كان عليه ألا يقوله(الأمام، والجوالده،٢٠٠٨،٥٠٣).

كما أكد كلا من(Wimmer&Hart,1991;Gopnik&Slaughter,19991) على أنه يمكن للأطفال في سن(٤- ٥) سنوات من التعرف على الاعتقاد الخاطئ للآخرين والتنبؤ بتصرفات الآخرين .

وغالباً ما تقيم نظرية العقل من خلال مهام الاعتقاد الخاطئ من الدرجة الأولى، ولاسيما مهام تغيير المحتوى، و الموقع، والحيل والخداع،والأشكال الغامضة،والمظهر والحقيقة، وتعتبر هذه المهام أدوات مفيدة لفهم مدى تطور فهم مهام الاعتقاد الخاطئ لدى الطفل، وقد وضح(Michele , 2009,15) الأدلة على أن الأطفال قادرون على قراءة العقل من خلال اختبار يتضمن مواقف الاعتقاد الزائف(False belief). ومن أوائل هذه الاختبارات الاختبار المعروف الآن بمهمة(سالي) (Baron & Cohen,1985 ; Wimmer&Perner,1983) في هذه المهمة يعرض على الطفل دميتين إحداهما تسمى" سالي" والثانية" آن"،سالي لديها سلة بينما آن لديها صندوق،يلاحظ الطفل المفحوص (سالي) وهى تضع كرتها في السلة ثم تخرج،وبينما هي في الخارج تقوم(آن) بأخذ كرة سالي من السلة وتضعها في صندوق،ثم تخرج.وتعود الآن سالي،ويوجه إلى الطفل سؤال الاختبار:أين ستبحث سالي عن كرتها؟.يتضمن الاختبار تقدير أن سالي حيث كونها غائبة ،فعندما خرجت سالى قامت (آن) بتحرك كرتها من مكانها الاصلى،فإنها لم تشاهد الكرة وهى تنقل،ومن ثم فهي لا تعرف أنها نقلت،وبذلك ستظل على اعتقادها أن الكرة في مكانها الاصلى. , Michele (2009,15; Gopnik, & Wellman, 1992).

إما مهام تغير المحتوى(Gopnik & Astington,1988) وتتلخص هذه المهمة بعرض علبة مألوفة (علبة شيكولاته) تحتوي محتويات غير مألوفة (موز) أو غيرها، ويطلب من الطفل تحديد ماهية العلبة، ثم تفتح أمامه ليتعرف ما بداخلها ويعيد محتوياتها، ولمعرفة مدى فهم الطفل لمهام الاعتقاد الخاطئ من

خلال الإجابة عن الأسئلة.إما مهام المظهر- الحقيقة، فتتلخص هذه المهمة بعرض شيء يبدو انه حقيقي (طبيعي) ولكنه في حقيقة الأمر مغاير لطبيعته الأصلية، مثل استعمال شمعة على شكل قام تلوين، أو ممحاة على شكل (قطعة فول سودانى)، ويوجه للطفل مجموعة من الأسئلة في كل تجربة (Merino, 2009).إما المعتقد الخاطئ من الدرجة الثانية، فيُطلب فيه من الطفل أن يدرك أن لدى شخص ما اعتقادا خاطئا حول تفكير شخص آخر مثل: أختبار بمهمة (Maxi) حيث تقوم ماكس بوضع حلوى الشكولاته داخل خزانة المطبخ ،ومن ثم تترك الغرفة للعب.وأثناء اللعبة،تدخل أمها الغرفة وتغير مكان الشيكولاته وتضعها في الدرج دون ملاحظة (Maxi) لهذا التغير. ومن ثم تعود(Maxi) ويسال الطفل المشارك عن المكان الذي ستبحث فيه(Maxi) عن الحلوى،في الخزانة أم في الدرج، يتضمن الاختبار تقدير أن (Maxi) حيث كونها غائبة عندما خرجت من الغرفة للعب،فإنها لم تشاهد تغيير مكان الشيكولاته وهى تنقل،ومن ثم فهي لا تعرف أنها نقلت،وبذلك ستظل على اعتقادها أن الشيكولاته في مكانها الاصلى Michele,2009; Wellman, et al., 2001; Baron & Baron-(Baron - Cohen,1989; Gopnik, & Astington 1988) و قصة ديفيد والكهف المظلم للحصول على مطرقة لكنه يخاف من الظلام،وتقوم ديانا بإخفاء المطرقة فى مكان أخر دون أن يعلم ديفيد،ويسأل الطفل المشارك عن مكان المطرقة هل فى الكهف المظلم أم مكان أخر،وهل ديفيد يخاف من الظلام،وهل يجد المطرقة(Razza,2005).وقصة السجين الذي يكذب لأنه شجاع ولا يريد أن يفشى أسرار جيشه(Happe,1994).وقصة الايس كريم،وحفلة عيد الميلاد (Perner&wimmer,1985).ويستطيع الشخص الذي لديه تطور في نظرية العقل من فهم الشخص الذي يكذب او ينوى الخداع(Callaghan et al.,2005).

- **التنظيم الانفعالي** :

تتنوع الانفعالات فمنها ما هو ايجابي ومنها ما هو سلبي، فالانفعالات الايجابية هي التعبير عن أن الظروف الحالية تساعد على تحقيق رغبات الفرد وإشباع حاجاته، أما الانفعالات السلبية فتعبر عن عدم ملائمة الظروف لإشباع الحاجات، وتنم عن عدم الرضا والارتياح (الطيب،١٩٩٤، ٢١٥ ;Stansbury&Zimmermann,1999).فالانفعالات تغير مفاجئ وهو أمر فطرى يشمل الإنسان كله نفسيا وجسيما ويؤثر فيه كله في سلوكه الخارجي وفى شعوره كما يصاحب بكثير من التغيرات الفسيولوجية ويعين الإنسان على الحياة وعلى البقاء (الحسين،٢٠٠٢،١١٥). والتنظيم الانفعالي هو القدرة على إدارة الانفعالات والمشاعر وتوجيهها إلى تحقيق الإنجاز والتفوق وتدعيم التكيف الإجتماعى(Smith,2009,2). كما أن التنظيم الانفعالي عملية تسهل قدرة الشخص على الانتقال من حالة انفعالية سلبية إلى ايجابية أو محايدة، واستعمال المشاعر والانفعالات في صنع القرارات. (Stansbury& Zimmermann, 1999 ;Calkins& Johnson, 1998).

- **تطور التنظيم الانفعالات لدى الطفل** :

فعملية التنظيم الانفعالي تستهدف تسهيل الدور ألتكيفي للانفعالات من منطلق أن الفرد يستطيع تغيير انفعالاته وتعديلها (علي، ٢٠٠٥، ١٢٩).

فيستطيع الأطفال الصغار فهم الانفعالات وتميزها مع تقدم العمر ففي مرحلة الميلاد تكون انفعالاتهم غير واضحة ، أما في مرحلة الطفولة المبكرة تمتاز انفعالاتهم بالتقلب نتيجة الفروض التي تفرض عليه من قبل الآخرون ، ويكون الغضب أحد وسائل الطفل للتعبير عن المواقف المحبطة (زهران،١٩٩٥، ١٧٤; Mcclelland et al.,2007).

وفى العام الثاني يتعلم الطفل كيفية تنظيم وتعديل تعبيراته الانفعالية بحيثٍ يستطيع السيطرة على الاندفاع مثل الانتظار بدل البكاء والاعتراض شفويا بدلا من الضرب .

وفى العام الثالث يلجأ الطفل عادةً لاستخدام الركل والصفع للتعبير عن انفعالاته ومع بداية عامه الرابع فتحل اللغة محل السلوك العملي فيلجأ إلى مضايقه غيره بالكلام. (Vithlani,2010).

كما تنمو القدرة لدى الطفل على تحمل الإحباط، ويتمثل في القدرة على تأجيل الإشباع، أي القدرة على الامتناع عن مكافأة آنية بسيطة على الرغم من الرغبة الشديدة في الحصول عليها وذلك من اجل الحصول على مكافأة أفضل مستقبلا، والذي يعد جزء رئيسا من التنظيم الذاتي المبكرللأطفال (النعيمي،٢٠٠٣، ٢٤). فمرحلة ما قبل المدرسة هي القادرة على إدارة وتنظيم الانفعالات وتنمية القدرة على كسب الثقة بالنفس وإقامة علاقات مناسبة مع الأقران (Graziano et al.,2007).

ويستطيع الأطفال في عمر (٦) سنوات من فهم العواطف الداخلية واستخدام الإستراتيجيات المعرفية للتنظيم الإنفعالى،أما الأطفال في عمر(٦- ١٢) عامايفضلون استراتيجيات المواجهة في حل المشكلات وتجنب السلبية مثل الإستراتيجيات العدوانية، فلديهم القدرة على تحويل أفكارهم من حالة إلى أخرى والقدرة على تقديم مفهوم جديد والنظر إلى الوضع من زوايا مختلفة(Saarni,1999;Goldstein,2010). ويرتبط المستوى الأعلى من الكفاءة والتنظيم الأنفعالى بارتفاع القدرة على التكيف الإجتماعى ومع تقدم العمر يظهر الطفل قدرته على تأجيل الأنشطة المحددة، و السيطرة على انفعالاته تبعا للمواقف التي يتعرض لها، فبعض المواقف تتطلب قدرا كبيرا من التحفظ في حين بعض المواقف الأخرى تسمح له أن يكون مندفعا (Bennett et al.,2005).

كما تصنف أسترتيجيات التنظيم الإنفعالى من خلال أربعة مراحل على النحو التالي:

- استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي وهى محاولة الحد من الشدة أو السلبية من الوضع الانفعالي وهى تشبه ردود الفعل الفطرية الأساسية للرضع.
- استخدام استراتيجيات محاولة إزالة أو تغير الجوانب السلبية مثل تكرار الطلب أو أبداء الأسباب.
- استخدام إستراتيجية التنظيم المعرفي وهى محاولة لإعادة توجيه الانتباه إلى شيء أخر وهى انتزاع العاطفة(Smith,2009; Stansbury &Zimmerman ,1999)

- استراتيجيات السيطرة وهى التي تبدأ خلال السنة الأولى من الحياة وتستمر طوال سنوات المدرسة وهى لها دور كبير في التنظيم الانفعالي فالأطفال ذوى السيطرة العالية هم القادرون على السيطرة أو التحكم في سلوكياتهم سواء السلبية أو الايجابية(Valiente et al.,2006).

كما أن السيطرة لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة هي جانب أساسي في التنظيم الانفعالي فتعطى القدرة على وصف السلوك واستخدام الاستجابات الأكثر تكيفا، واكتساب المهارات الاجتماعية(Mcclelland et al.,2007 ;Graziano et al. ,2007). كما أن العلاقة التي تقيمها المعلمة مع أطفال الروضة تؤثر على مدى حسن استخدام مهارات التنظيم الانفعالي والمساعدة في التكيف مع الروضة(Pianta&Stuhlman,2004). فالعلاقة بين المعلمة والطفل تحددها ثلاثة أبعاد وهى التقارب والصراع والتبعية،فالتقارب يشير إلى درجة الدفء والتواصل المفتوح القائم بين المعلمة والطفل فيسهل عملية تعلم الأطفال من خلال الاستكشاف وطرح الأسئلة والحفاظ على المزيد من المشاركة في النشاطات الصفية والتقارب بشكل ايجابي وزيادة النمو لدى الطفل(Burchinal et al.,2002) . إما العلاقة الصراعية بين المعلمة والطفل تساعد على الانسحاب من البيئة الصفية ، وتؤدى إلى سوء الانجاز الاكاديمى وضعف الكفاءة الاجتماعية(Pianta&Stuhlman,2004). إما العلاقة الاعتمادية بين المعلمة والطفل تجعل الطفل يعتمد بشكل مفرط على المعلمة وينتظر للحصول على المساعدة دون محاولة حل المشكلات بنفسه،فالأطفال الذين لديهم قدر أقل من الاعتمادية على المعلمين يسجلون مستوى أعلى في الأداء الاكاديمى أكثر من أولئك الذين لديهم اعتمادية كبيرة على معلميهم(Howes et al.,1994).

فتتميز العلاقة المناسبة بين المعلمة والطفل من خلال زيادة التقارب وتقليل اعتماد الطفل على المعلمة على مر الوقت الذي من شانه يؤدى إلى تحقيق الكفاءة الاجتماعية وزيادة الانجاز الاكاديمى لدى الطفل.(O'Connor &Mccartney,2007).

- **نظريات الانفعال** :

- **النظريات الفلسفية الأولى للانفعال** :

يعود البحث في نظريات الانفعال حينما تحدث عنها أفلاطون ووضعها ف ي مكان ما بين الروح والجسد ،وجاء أرسطو واعتقد أن الانفعالات تنشا من خلال الأحداث التي نعيشها،ومن خلال وجهة نظرنا حول العالم ، كما قدم داروين أدلة بأن الانفعالات يمكن أن تؤدى بنا إلى التكيف الذي يضمن بقاء الجنس البشرى،أما ماكدوجال فكان يرى أن أي سلوك يصدر من الإنسان يكون بدافع الحاجة إلى الغذاء أو الهروب من المثيرات الضارة،وأن مصطلح الانفعال يحدث كملحقات إلى هذه العمليات الأساسية وينشا من خلال إدراكنا لبيئتنا ومن خلال التغيرات الجسمية المختلفة(على،٢٠١١،٧٩).

- **النظريات الفسيولوجية** :

فنظرية جيمس ولانك (James&Lange) تؤكد هذه النظرية على أن المظاهر الجسمية والعضوية هي ليست نتيجة الانفعال وإنما هي السبب

في ظهوره، إما نظرية فالون(H.Walloon) تقوم على أساس أن الإنسان في بدايته حياته يستجيب وفق دائرة عصبية بدائية ،وهى التي تكون عند الوليد منذ ولادته والتي تميز انفعالاته، ولكن بنمو المستويات العليا من الجهاز العصبي وسيطرته على النشاطات الأدنى يدخل الإنسان في دورة عصبية أرقى

- **النظرية المعرفية** :

تبحث هذه النظرية بين ما نفكر به وبين ما نشعر به ويسمى بالنظرية الفيزيولوجية للانفعال ،وأن الإثارة الحشوية جزء هام من الانفعال إلا أن نمط الانفعال يعتمد على الطريقة التي يدرك بها الفرد الموقف .

- **النظرية السلوكية** :

ينشأ الانفعال من وجهة نظر بعض السلوكيين نتيجة الصراع المستثار لدى الكائن الحي والذي يؤدى به القيام باستجابات غير متسقة، كما يفسر البعض الأخر الانفعالات في ضوء اضطراب السلوك

- **نظرية الجشتالط** :

تتميز بكشفها عن الرباط القائم بين الإنسان المنفعل وسبب الانفعال ،كما أن لحظة الانفعال هي لحظة تغيير في الشخص وفى العالم والانفعال عند الجشتالطيين موقف كلى من العالم.

- **نظرية التحليل النفسي** :

فعلى الرغم من أن فرويد قد أهتم في كتاباته بالقلق والعمليات اللاشعورية إلا انه أهمل الانفعالات واعتبرها عملية استجابة (حمدان،٢٠١٠،١٧- ١٨).

- **نظرية العقل وعلاقتها بالتنظيم الانفعالي لدى أطفال ما قبل المدرسة**.

يعرف التنظيم الانفعالي بأنه: تنظيم الانفعالات والمشاعر وتوجيهها إلى تحقيق الانجاز والتفوق،واستخدام الانفعالات في صنع قرارات أفضل(بقيعى،٢٠١١،٥١). فالتنظيم الانفعالي يعنى توجيه العواطف والانفعالات لخدمة الهدف واستخدام الانفعالات بطريقة منتجة،والسيطرة عليها قبل أن تتحول إلى أفعالبمعنى تأجيل الإشباع وكبح الاندفاعات،ولذلك فإنه كلما استطاع الشخص أن يملك دفة انفعالاته كلما كان حكيما يتحلى بالصبر والتفهم يستطيع من خلالها المرء أن يحقق النجاح في عمله وعلاقاته(مغربي،٢٠٠٩،٣٤). وتشير نظرية العقل إلى وصف قدرة الطفل على فهم أفكار ومشاعر وعواطف ومعتقدات ورغبات ومقاصد الآخرين ، التي تختلف عما يملكه الشخص نفسه ،هذا النوع من المعرفة يساعد الطفل على استخدام القدرة على التنبؤ بسلوك الآخرين. (Wimmer&Hartl,1991 ;Gopnik& Slaughter ,1991 ;Erwin et al.,1992).

و أن اكتساب الأطفال القدرة على تنظيم انفعالاتهم تؤثر في تفاعلاتهم الاجتماعية مع عالمهم الاجتماعي بما في ذلك علاقتهم مع الأصدقاء(White,2008,52) .

كما يشير كلا من(Izard et al.,2004;Miller et al.,2004) إلى وجود ارتباط واضح بين نظرية العقل وتنظيم الانفعالات لدى الأطفال ،فيسهم فهم الانفعالات والمشاعر في سعادة الإنسان العقلية والاجتماعية والوجدانية بما

يساعده ومواجهة المشكلات والتحديات، إذ يعتمد على التوظيف المتكامل للعقل والوجدان.

كما تتطور قدرة الأطفال على فهم وتمييز العلاقة بين انفعالاتهم وانفعالات الآخرين في مرحلة ما قبل المدرسة، فعندما يفهم ويدرك الطفل أفكارا ومشاعر ومعتقدات الآخرين، والتي قد تتوافق أو تختلف معه فهي بداية تطور نظرية العقل لدى الطفل.(Weimer et al.,2012).

وأشار كلا من(Izard et al., 2004; Miller et al.,2004) إلى أن العجز في التنظيم الإنفعالى يؤدى إلى الضعف فى التفكير والتفاعل الإجتماعى بين الأطفال.

فالأطفال الأكثر تقدما في فهم نظرية العقل(TOM) يحصلون على أعلى الدرجات على مقياس التنظيم الإجتماعى والكفاءة الاجتماعية (Astington&Jenkins,1995). كما يرتبط النجاح في إنتاج السلوكيات الاجتماعية الايجابية والقدرة على التفاعل الاجتماعي وإقامة علاقات اجتماعية مع الأقران بفهم نظرية العقل(Dennis&Slaughter,2000).

كما أكدت العديد من الدراسات إلى وجود ارتباط واضح بين تطور نظرية العقل وتطور التنظيم الانفعالي لدى الأطفال ومن هذه الدراسات دراسة كلا من;(Tarullo et al.,2007; Weimer&Guajardo,2005 ; Averill,1999 Sharp et al.,2011; ; Ketelaars et al,2010; Parita,2010; Mier et Ribeiro&Fearon,2010;Jonathan et al.,2010; Jonathan et al.,2010 .(Mizokawa,2011 ; al.,2010

- **الدراسات السابقة** :
- **دراسات تناولت العلاقة بين نظرية العقل والتنظيم الانفعالي** :

دراسة(Averill,1999)هدفت الدراسة للكشف عن العلاقة بين العجز في التنظيم الانفعالي ،ونظرية العقل لدى الأطفال، طبقت الدراسة على عينة قوامها(٢١) طفلا توحدى،و(٣٦) من الأطفال العاديين، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود ارتباط واضح بين العجز في نظرية العقل والعجز في التنظيم الانفعالي لدى الأطفال التو حديين والأطفال العاديين.

دراسة(Weimer&Guajardo,2005)هدفت الدراسة للكشف عن العلاقة بين الاعتقاد الخاطئ وفهم المشاعر والمهارات الاجتماعية لدى الأطفال، طبقت الدراسة على عينة قوامها(٦٠) طفلا وطفلة،تراوحت أعمارهم ما بين(٣- ٥) سنوات من البنين والبنات من رياض الأطفال، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود ارتباط واضح بين التقدم في نظرية العقل لدى الأطفال وفهم المشاعر ،طبقت عليهم مقاييس مهام الاعتقاد الخاطئ، و الانفعالات، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود ارتباط واضح بين العجز في نظرية العقل والعجز في الانفعالات.

دراسة(Tarullo et al.,2007)هدفت الدراسة للكشف عن العلاقة بين العجز فى نظرية العقل والانفعالات لدى الأطفال ،طبقت الدراسة على عينة قوامها (٨٠) طفلا من أطفال الرعاية المؤسسية ،وطبقت عليهم مقاييس المهام الاعتقاد

الخاطئ، و الانفعالات، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود ارتباط واضح بين العجز في نظرية العقل والعجز في الانفعالات.

دراسة(Bolnick,2008)هدفت الدراسة للكشف عن العلاقة بين نظرية العقل وفهم الانفعالات والكفاءة الاجتماعية لدى أطفال الروضة،طبقت الدراسة على عينة قوامها(٢١٠)طفلا تراوحت أعمارهم ما بين (٥٤- ٧٢) شهرا، طبق عليهم مقياس فهم العواطف ، ومقياس مهام الاعتقاد الخاطئ، أسفرت نتائج الدراسة عن وجود ارتباط واضح بين نظرية العقل وفهم الانفعالات والكفاءة الاجتماعية.

دراسة(Tanaka et al.,2010)هدفت الدراسة للكشف عن العلاقة بين نظرية العقل والتنظيم الانفعالي والكفاءة الاجتماعية،طبقت الدراسة على عينة قوامها(٣٢٢) طفلا تراوحت أعمارهم (٣٠- ٦٠)شهرا، وتم تطبيق مقياس الكفاءة الاجتماعية، ومقياس التنظيم الانفعالي،ومقياس الاعتقاد الخاطئ(مهام نظرية العقل)، أسفرت نتائج الدراسة عن وجود ارتباط واضح بين نظرية العقل والتنظيم الانفعالي والكفاءة الاجتماعية.

دراسة(Ketelaars et al.,2010)هدفت الدراسة للكشف عن العلاقة بين فهم المعتقدات الخاطئة (توم) وفهم الانفعالات ،طبقت الدراسة على عينة قوامها (٧٧) طفلا ، تراوحت أعمارهم ما بين(٣- ٧)سنوات ، أسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة بين تطور مفهوم نظرية العقل وتطور تنظيم الانفعالات،كما أن تطور التنظيم الانفعالي بين الأطفال ما بين(٥- ٧) سنوات كانت أكثر تطورا وتفهما لمهام الاعتقاد الخاطئ.

دراسة(Mier et al.,2010)هدفت الدراسة للكشف عن العلاقة بين التنظيم الانفعالى ومهام نظرية العقل لدى الأطفال،طبقت الدراسة على عينة قوامها(٤٠)طفلا من أطفال الروضة،طبقت عليهم مقاييس الاعتقاد الخاطئ،والانفعالات، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة بين نظرية العقل والعواطف والمشاعر.

دراسة(Jonathan et al.,2010) هدفت الدراسة للتعرف على العلاقة بين نظرية العقل (توم) وفهم العاطفة " دراسة طولية" طبقت الدراسة على (١٠٠) طفل تراوحت أعمارهم ما بين(٣ – ٥) سنوات ،وتم تطبيق مقياس الاعتقاد الخاطئ، ومقياس التنظيم الانفعالي، أسفرت نتائج الدراسة عن وجود ارتباط واضح بين النمو والتنظيم الانفعالي وتطور نظرية العقل لدى الأطفال.

دراسة(Parita,2010)هدفت الدراسة للكشف عن العلاقة بين نظرية العقل والتنظيم الانفعالي والأداء التنفيذي، طبقت الدراسة على (٢٦٣) طفلا تراوحت أعمارهم ما بين(٣- ٥) سنوات ،وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطيه بين تطور نظرية العقل والتنظيم الانفعالي لدى الأطفال.

دراسة(Ferguson&Austin,2010)هدفت الدراسة للكشف عن العلاقة بين نظرية العقل والمهام الانفعالية لدى الأطفال طبقت الدراسة على عينة من الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة، وأسفرت نتائجها عن وجود ارتباط واضح بين المهام الانفعالية ونظرية العقل ويمكن التنبؤ بالمهام الانفعالية عن طريقة نظرية العقل.

دراسة(Ribeiro&Fearon,2010)هدفت الدراسة للكشف عن العلاقة بين نظرية العقل وفهم تعبيرات الوجه لدى الأطفال، طبقت الدراسة على عينة من الأطفال، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود ارتباط واضح بين العجز في نظرية العقل والعجز في فهم تعبيرات الوجه لدى الأطفال.

دراسة (Mizokawa,2011)هدفت الدراسة للكشف عن العلاقة بين فهم المعتقدات الخاطئة (توم)وفهم الانفعالات المخفية بين عينة من الأطفال تراوحت أعمارهم ما بين(٥- ٦)سنوات،و تكونت العينة من (١٠٢) طفلا وطفلة(٤٦) من البنين و(٥٦) من الإناث، طبقت عليهم مقاييس الاعتقاد الخاطئ،والانفعالات وإشارات النتائج إلى وجود ارتباط قوى بين نظرية العقل وفهم الانفعالات لدى الأطفال.

دراسة(Sharp et al.,2011)هدفت الدراسة للكشف عن العلاقة بين نظرية العقل وتطور التنظيم الانفعالي لدى المراهقين ،طبقت الدراسة على(١١١) طفلا تراوحت أعمارهم ما بين (١٢- ١٧) عاما،وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة بين نظرية العقل وتطور التنظيم الانفعالي، وان العجز في نظرية العقل يؤدى إلى العجز في التنظيم الانفعالي لدى الأطفال وظهور السلوكيات الغير سوية.

دراسة(Obrien et al.,2011)هدفت الدراسة للكشف عن العلاقة بين نظرية العقل وتنمية العواطف والانفعالات لدى الأطفال "دراسة طولية" ، طبقت الدراسة على عينة قوامها(٥٠٧) طفلا تراوحت أعمارهم ما بين(٣- ٤) سنوات وتم تطبيق مقاييس مهام نظرية العقل، و التنظيم الانفعالي، أوضحت نتائج الدراسة عن وجود ارتباط واضح بين التقدم في نظرية العقل وارتباطها بتطور التنظيم الانفعالي لدى الأطفال.

دراسة(Eggum et al.,2012)هدفت الدراسة للكشف عن العلاقة بين نظرية العقل وتنظيم الانفعالات والسلوك الايجابي لدى أطفال الروضة ،طبقت الدراسة على عينة قوامها(٥٧٣) طفلا تراوحت أعمارهم ما بين(٤٢- ٧٢)شهرا طبق عليهم مقاييس الاعتقاد الخاطئ و التنظيم الانفعالي و السلوك الاجتماعي الايجابي ،وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطيه دالة موجبة بين نظرية العقل والتنظيم الانفعالي والسلوك الاجتماعي.

دراسة(Weimer et al.,2012)هدفت الدراسة للكشف عن العلاقة بين نظرية العقل وفهم الانفعالات لدى الأطفال، طبقت الدراسة على عينة قوامها(٧٨) طفلا من البنين والبنات تراوحت أعمارهم ما بين(٣- ٦)سنوات، طبق عليهم مقاييس مهام نظرية العقل (مهام الاعتقاد الخاطئ) و الانفعالات للتعرف تعبيرات الوجه(سعيد – حزين – خائف –غاضب) ، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود تطور للانفعالات مرتبط بتطور نظرية العقل لدى الأطفال وهذا التطور يزداد مع العمر.

- **دراسات تناولت البرامج التدريبية لتحسين مستوى التنظيم الانفعالي لدى أطفال الروضة** :

دراسة (Kalpidou,1997)هدفت الدراسة للكشف عن فاعلية برنامج تدريبي لتحسين التنظيم الانفعالي والذاتي وتطوير السلوكيات خلال مرحلة ما قبل

المدرسة، طبقت الدراسة على عينة قوامها (٨٨) طفلا تراوحت أعمارهم مابين(٣- ٥)سنوات ، طبق عليهم البرنامج والمقياس ،أسفرت نتائج الدراسة عن تحسن ملحوظ في التنظيم الانفعالي والتنظيم الذاتي وتطوير السلوكيات لدى الأطفال.

دراسة(Gifford,2001)هدفت الدراسة للكشف عن فاعلية البرنامج التدريبي لما بعد المدرسة على تنظيم الانفعالات ، والسلوك، والكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال، طبقت الدراسة على عينة قوامها (٣٨٩) طفلا من الروضة، طبق عليهم البرنامج التدريبى،وبعد تطبيق البرنامج ظهر تحسن ملحوظ في تنظيم السلوك والتنظيم الانفعالي وزيادة الكفاءة الاجتماعية.

دراسة((Pears, & Fisher. 2005) هدفت الدراسة للكشف عن فاعلية برنامج تدريبي لعلاج العجز في فهم مهام نظرية العقل والتنظيم الإنفعالى لدى أطفال الروضة،طبقت الدراسة على عينة قوامها(٦٠)طفلا وطفلة،تراوحت أعمارهم مابين(٣- ٥)سنوات، أسفرت نتائج الدراسة عن تحسن ملحوظ في فهم مهام نظرية العقل والتنظيم الإنفعالى.

دراسة (Sylvester,2007)هدفت الدراسة للكشف عن فاعلية برنامج قائم على التنظيم الانفعالي في تحسين التنظيم الذاتى والكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال، طبقت الدراسة على عينة قوامها (٧٤٠) طفلا من طلاب الصف الأول الابتدائي، وأسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين التنظيم الانفعالي والتنظيم الذاتي وتحسين الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال.

دراسة(Westhues et al.,2009)هدفت الدراسة للكشف عن فاعلية برنامج تدريبي قائم على التواصل لتحسين مهارات التنظيم الانفعالي لدى الأطفال في المدرسة والمجتمع ،طبقت الدراسة على عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية من الصف الأول الابتدائي والصف السادس الابتدائي، وتم تطبيق مقياس التنظيم الانفعالي على الأطفال قبل وبعد تطبيق البرنامج، وأسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية البرنامج التدريبي في تنظيم الانفعالات لدى الأطفال وتحسين الكفاءة الذاتية وتقدير الذات والأداء الاكاديمى.

دراسة (Garner&Hinton,2010)هدفت الدراسة للكشف عن فاعلية البرامج التدريبية في خفض السلوكيات الغير سوية وتنظيم الانفعالات لدى الأطفال طبقت الدراسة على عينة قوامها (٧٧) طفلا ، طبق عليهم البرنامج ، وأسفرت نتائج الدراسة على تحسن ملحوظ في التنظيم الانفعالي وخفض السلوكيات الغير سوية لدى الأطفال.

دراسة(Mowat,2010)هدفت الدراسة للكشف عن فاعلية برنامج تدريبي قائم على التنظيم الذاتي في تحسين التنظيم الانفعالي والاجتماعي، طبقت الدراسة على عينة قوامها (٦٩) طفلا ،أسفرت نتائج الدراسة عن تحسين ملحوظ في التنظيم الانفعالي وتحسين السلوكيات الاجتماعية.

دراسة (Saarikallio,2011)هدفت الدراسة للكشف عن فاعلية برنامج قائم على الموسيقى فى تحسين التنظيم الانفعالي والتنظيم الذاتي لدى الكبار

طبقت الدراسة على عينة قوامها (٢١) فرداً، تراوحت أعمارهم ما بين(٢١-٧٠)،أسفرت نتائج الدراسة عن تحسن ملحوظ فى التنظيم الانفعالي والتنظيم الذاتي لدى المشاركين.

دراسة(Carlo et al.,2012)هدفت الدراسة للكشف عن فاعلية برنامج تدريبي للتنظيم الانفعالي في تحسين التنظيم الذاتي وتحسين السلوكيات الايجابية طبقت الدراسة على عينة قوامها (٨٥٠)طالبا من تلاميذ الصف الابتدائي أسفرت نتائج الدراسة عن تحسن ملحوظ في التنظيم الانفعالي والتنظيم الذاتي وتحسين السلوكيات الايجابية لدى الأطفال.

- **تعقيب عام علي الدراسات السابقة** :

- أشارت نتائج الدراسات إلي وجود علاقة بين مهام نظرية العقل و التنظيم الإنفعالى لدى الأطفال، ومنها دراسة كل من(Averill,1999 ; Tarullo et al.,2007; Sharp et al.,2011; ; Weimer&Guajardo,2005 Ketelaars et al.,2010; Parita,2010; Mier et al.,2010; Jonathan et al.,2010 Jonathanal.,2010 ; Ribeiro&Fearon,2010;Mizokawa,2011).
- أشارت نتائج الدراسات عن فاعلية البرنامج التدريبي لتنمية مهارات نظرية العقل وأثره فى تحسين مستوى التنظيم الانفعالي لديهم ،مثل دراسة كل من(Tarullo et al.,2007; Sharp et Weimer & Guajardo,2005 al.,2011; Ketelaars et al.,2010; Parita,2010; Mier et al.,2010; ; Ribeiro&Fearon,2010;Jonathan et al.,2010 Jonathan et al.,2010 Mizokawa,2011).
- طبقت معظم الدراسات على أطفال مرحلة ما قبل المدرسة – عمر عينة الدراسة الحالية .
- كما تباين عدد العينات التجريبية التي طُبق عليها البرنامج التدريبي وتراوحت غالبيتها بين (١٠- ٨٠)طفلا وطفلة كما في دراسة كلا من Hughes,2008; Tarullo et) Weimer&Guajardo,2005; Averill,1999 Mier et al,2010; al.,2007;)، في حين ازداد عددها من(١٠٠- ٨٥٠) ، كما في دراسة(Bolnick,2008 ; Sylvester,2007 ; al,2010; Mizokawa,2011; ; Parita,2010; Jonathan et al,2010; Sharp et al.,2011; Obrien et (Carlo et al.,2012 ;Eggum et al,2012;
- غابت الدراسات . في حدود علم الباحث . على المستوى العربي التي تناولت فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات نظرية العقل وأثره في تحسين مستوى التنظيم الانفعالي لديهم.
- تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها تجمع بين البرنامج التدريبي لتنمية مهارات العقل وأثر ذلك في تحسين مستوى التنظيم الإنفعالى في نفس الوقت.
- استفاد الباحث من الدراسات السابقة في صياغة الفروض،وإعداد البرنامج التدريبي، وما يتطلبه البحث من أدوات.

- **فروض الدراسة** :

- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مهام نظرية العقل بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية.

- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس مهام نظرية العقل في القياسين القبلي والبعدى لصالح القياس البعدى.
- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس مهام نظرية العقل في القياسين البعدى والتتبعي.
- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التنظيم الانفعالي بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية.
- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس التنظيم الانفعالي في القياسين القبلي والبعدى لصالح القياس البعدى.
- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس التنظيم الانفعالي في القياسين البعدى والتتبعي.

- **الطريقة والإجراءات** :
- **منهج الدراسة** :

حيث أن الدراسة الحالية قائمة على إجراء برنامج تدريبي لتنمية مهارات نظرية العقل لدى أطفال الروضة وأثره في تحسين مستوى التنظيم الإنفعالى لديهم ، فقد استخدم المنهج التجريبي حيث قام الباحث بتقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة) متجانسين في العمر الزمني ودرجة مهام نظرية العقل والتنظيم الإنفعالى قبل تطبيق البرنامج . حيث يشارك أطفال المجموعة التجريبية ، دون أطفال المجموعة الضابطة في جلسات البرنامج التدريبي.

- **عينة الدراسة ومجانستها** :

تحديد عينة الدراسة: قام الباحث بتحديد عينة الدراسة من خلال القيام بالخطوات الآتية : قام الباحث بحصر أسماء الأطفال المقيدين بالروضة الثانية بحي معشي بمدينة الطائف فبلغ عددهم (١٠٣) طفلا وطفله، بالمستوى الثاني والثالث ممن تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٥٩- ٧١) شهرا ،بمتوسط عمري(٥,١٢) وانحراف معياري(٠,٧٤٩) .قام الباحث بالاستعانة بالمعلمات بتطبيق قائمة مهام نظرية العقل إعداد (الباحث) على عينة قوامها (١٠٣) طفلا. وأسفر التطبيق عن استبعاد (٣٣) طفلا حصلوا على درجات مرتفعة ومتوسطة في مقياس مهام نظرية العقل ،فأصبحت العينة المتبقية (٧٠) طفلا وطفلة لديهم تدنى واضح في مهام نظرية العقل.كما تم بالاستعانة بالمعلمات بتطبيق قائمة التنظيم الإنفعالى إعداد (الباحث على عينة قوامها (٧٠) طفلا لديهم تدنى واضح في مهام نظرية العقل، وأسفر التطبيق عن استبعاد (٢٠) أطفال حصلوا على درجات مرتفعه في القائمة،و(١٤)لم يكملوا التطبيق بسب الغياب فأصبحت العينة (٣٦) طفلا وطفلة من لديهم تنظيم انفعالي ومهام نظرية عقل منخفضة.وتم بتوزيع عينة الدراسة التي يبلغ عددها (٣٦) طفلا وطفله إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة) قوام كل منها (١٨) طفلا وطفله (٩ بنين- ٩بنات)في كل مجموعة، وراعى الباحث التجانس بين المجموعة التجريبية

والضابطة من حيث السن والتنظيم الأنفعالى ومهام نظرية العقل ولتحقيق ذلك قام الباحث باستخدام اختبار مان –ويتني Mann–Whitney للتحقق من تجانس المجموعتين التجريبية والضابطة .

(جدول١) : يوضح تجانس المجموعتين التجريبية والضابطة في مهام نظرية العقل والتنظيم الإنفعالى والسن.

المتغير	المجموعة التجريبية ن =١٨		المجموعة الضابطة ن =١٨		U	W	قيمةZ	مستوى لدلالة
	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب				
نظرية العقل	١٠.٦٥	١٠٦.٥	١٠.٣٥	١٠٣.٥	٤٨.٥	١٠٣.٥	٠.١١٤	غير دالة
التنظيم الإنفعالى	٩.٤٥	٩٤.٥٠	١١.٥٥	١١٥.٥٠	٣٩.٥	٩٤.٥٠	٠.٨٠	غير دالة
السن	١٠.٣٥	١٠٣.٥٠	١٠.٦٥	١٠٦.٥٠	٤٨.٥	١٠٣.٥	٠.١١٥	غير دالة

ويتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة قبل تطبيق البرنامج في كل من مهام نظرية العقل والتنظيم الإنفعالى والسن ، مما يدل على التجانس بين المجموعتين في المتغيرات المشار إليها ، ومما يدل أيضا على أن أية فروق تظهر بين المجموعات في نظرية العقل والتنظيم الإنفعالى بعد ذلك يمكن إرجاعها إلى البرنامج التدريبي الذي يقدم للمجموعة التجريبية.

- **أدوات الدراسة** :

استخدم الباحث في الدراسة الحالية الأدوات الآتية :

- مقياس مهام نظرية العقل(الاعتقاد الخاطئ).(إعداد / الباحث).
- مقياس التنظيم الإنفعالى .(إعداد/الباحث).
- البرنامج التدريبي لدى أطفال الروضة .(إعداد /الباحث).
- وفيما يلي وصف لكل أداة قام الباحث باستخدامها:

- **مقياس مهام نظرية العقل**.(**إعداد / الباحث**).

في ضوء الأطر النظرية والدراسات السابقة والمقاييس التي تناولت نظرية العقل بصفة عامة ولدى الأطفال ما قبل المدرسة بصفة خاصة،وتم الإطلاع بعض مقاييس مهام نظرية العقل مثل مقياس كلا من Wimmer &Perners erner,1989;Gopnik&Astington,1988; Baron -Cohe et ail. 1983; ,1983; Perne r& Ruffman,2005; Wellman&Lius,2004;Astington et ail.,2002; .(Hayward , 2011;

أتضح للباحث أن معظمها اجمع على اعتماد (بطارية الاعتقاد الخاطئ) كونها أفضل وسيلة لتحقيق أهداف قياس مهام نظرية العقل

- **تم إعداد مقياس مهام نظرية العقل الحالي وهو يتضمن ما يلي** :

- مهمة الاعتقاد الخاطئ من الدرجة الأولى(حول الموقع):وهى تقيس قدرة الأطفال على توقع سلوك شخص بناء على اعتقاده الخاطِئ حول مكان شيء ما.وتتألف من ثلاثة تجارب تتلخص في وضع الطفل شيئا أو لعبة مفضلة في مكان ما ويأتي شخص آخر في غياب الطفل فينقل هذا الشيء إلى مكان

آخر.مثال(البحث عن الجاكت- البحث عن الكرة- البحث عن النقود) ويوَجه للطفل مجموعة من الأسئلة في كل تجربة.

- مهمة الاعتقاد الخاطئ من الدرجة الأولى (حول المحتويات):وهى تقيس قدرة الأطفال على توقع وفهم اعتقادات الآخرين الخاطئة لمحتويات الأشياء وفقا لاعتقادهم وتتألف من تجربتين تتلخص في استخدام علبة مألوفة (علبة شيكولاته) أو (علبة الكاسات)، توضع فيها أشياء غير مألوفة، ويوجه للطفل مجموعة من الأسئلة في كل تجربة بعد فتح العبوة لمعرفة ما بداخلها .
- مهمة الاعتقاد الخاطئ من الدرجة الأولى (المظهر- الحقيقة):وتتألف هذه المهمة من تجربتين تتلخص في عرض شيء يبدو انه حقيقي (طبيعي) ولكنه في حقيقة الأمر مغاير لطبيعته الأصلية، مثل استعمال شمعة على شكل قلم تلوين، أو ممحاة على شكل (قطعة فول سودانى)، ويوجه للطفل مجموعة من الأسئلة في كل تجربة .
- مهمة الاعتقاد الخاطئ من الدرجة الثانية:وهى تقيس قدرة الأطفال على معرفة أنة يمكن لشخص أن يكون لديه اعتقاد خاطئ عن ما يعتقده شخص أخر وتتألف من ثلاثة تجارب يروي الباحث في كل تجربة قصة تدور أحداثها حول موقف معين. وبعد الانتهاء من رواية كل قصة يسأل الطفل مجموعة من الأسئلة، وبذلك يبلغ عدد فقرات مقياس نظرية العقل (بطارية الاعتقاد الخاطئ) (٣١) فقرة.

- **الخصائص السيكومترية للمقياس**:
- **صدق المقياس** :

تم حسابه الصدق بطريقة صدق المحكمين بعرض المقياس في صورته الأولية على عشرة من المتخصصين في الصحة النفسية والتربية الخاصة وخبراء رياض الأطفال وتم الأخذ بما اقترحوه من تعديلات على المهام المتضمنة في المقياس. كما تم حساب صدق المحك من خلال حساب معامل الارتباط بين درجات المقياس ودرجات مقياس مهام الاعتقاد الخاطئ إعداد / (الإمام والجوالدة، ٢٠٠٨) كمحك خارجي لمقياس مهام الاعتقاد الخاطىءالمستخدم في الدراسة الحالية(إعداد الباحث)،وتم حساب معامل الارتباط بينهما بعد تطبيقهما على العينة الاستطلاعية من خلال معلميهم، وقد بلغ معامل الارتباط (٠,٧٨) ،وهو دالة إحصائيا عند مستوى(٠,٠١). مما يدل على تمتع المقياس بدرجة عالية من الصدق.

- **ثبات المقياس** :

تم حساب ثبات نظرية العقل بطريقة إعادة الاختبار حيث تم تطبيقه على عينة التقنين وإعادة تطبيقه مرة ثانية بعد مرور أسبوعين وحساب معامل الارتباط بين درجاتهم في التطبيق الأول والثاني وبلغ (٠,٨١)، وهو دال عند مستوى ٠,١ وهو مؤشر ثبات جيد.

- **الصورة النهائية لمهام نظرية العقل** :

يجري تطبيق البطارية بصورة فردية على الأطفال ضمن الفئات العمرية المحددة (٤- ٦) سنواتٍ.قام المدرب بتعريف الأطفال بالدمى والأدوات المستخدمة ويعطي شرحا بسيطا قبل كل مهمة من مهمات البطارية.ليس هناك وقت

محدد للإجابة، ويفضل ألا يستغرق وقتاً طويلاً (بمعدل ١٥ دقيقة).يتكون المقياس في صورته النهائية من أربعة مهام تقيس الاعتقاد الخاطئ من الدرجة الأولى، والاعتقاد الخاطئ من الدرجة الثانية،ويعقب كل مهمة مجموعة من الأسئلة يجيب عليها الطفل .وفى حالة الإجابة الصحيحة يأخذ درجة واحدة، وصفر في حالة الإجابة الخاطئة. وتدل الدرجة المرتفعة على ارتفاع نظرية العقل لدى الطفل والمنخفضة على انخفاض نظرية العقل لدى الطفل.وتبلغ عدد الأسئلة حول المهام الأربعة(٣١)سؤالا وبهذا تتراوح درجة المقياس من (صفر-٣١) درجة.

- **مقياس التنظيم الإنفعالى** : (**إعداد / الباحث**).

في ضوء الأطر النظرية والدراسات السابقة والمقاييس التي تناولت التنظيم الإنفعالى بصفة عامة ولدى الأطفال ما قبل المدرسة بصفة خاصة،تم الإطلاع بعض مقاييس التنظيم الإنفعالى مثل مقياس كلا من(Shields&Cicchetti,1997; Josephs,1994; Erwin et ail.,1992; Gross & John,2003; Zeman et ail.,2001; (Raval et ail.,2007; Graziano et ail.,2007; Amy,2006; اتضح للباحث أن معظمها اجمع على اعتماد (مقياس التنظيم الإنفعالى) كونها أفضل وسيلة لتحقيق أهداف قياس مهارات التنظيم الإنفعالى.

- **تم إعداد مقياس التنظيم الإنفعالى وهو يتضمن ما يلي** :

- مهام تحديد نوع الانفعال: ويتألف من صور (حزن، خائف . سعيد . غاضب) وفيها يطلب من الطفل تحديد التعبير الانفعالي لكل وجه من الوجوه التي تعرض عليه. ويعطى الطفل درجة واحدة لكل صورة من صور التعبيرات الانفعالي وبذلك يبلغ مجموع الأسئلة في هذه المهمة (٤) سؤالا.
- مهام الحوادث الانفعالية: ويتضمن موقف لكل انفعال من الانفعالات السابقة، بحيث يبلغ عددها (٤) مواقف في كل من الانفعالات ويضم كل موقف سؤالين، وبذلك يبلغ مجموع الأسئلة في هذه المهمة (٨) سؤالا.
- مهام السيطرة . التعبير الانفعالي : ويتألف من مهمتين هما (مهمة قرارات السيطرة . التعبير الانفعالي)، وتتضمن (٣) قصص، وفيها يسأل الطفل حول تحديد الوجه الذي ينطبق مع إحساسه إزاء الموقف فيما إذا لو حصل معه. ويستبعد الطفل إذا لم يحدد الوجه المناسب للانفعال المقصود ، فإذا أجاب الطفل (بلا)يأخذ درجة واحدة، وإذا أجاب (بنعم)يأخذ صفرفى السؤال الثاني، ولا يعطى الطفل درجة في التعرف على الانفعال المطلوب السؤال الأول من مهمة قرارات السيطرة ، أما المهمة الثانية طريقة التعبير،فإذا أختار الطفل الإجابة(أ)يأخذ درجة واحدة فهذا دليل على ارتقاء الطفل إلى مستويات متقدمة في سلم التنظيم العقلي المعرفي. وإذا أختار الإجابات(ب . ج) يأخذ صفر ، وهذا يدل على تدنى واضح في التنظيم العقلي المعرفي، وبذلك يبلغ عدد الأسئلة في هذه المهمة (٦) أسئلة.

- **الخصائص السيكومترية للمقياس** :

- **صدق المقياس** :

فتم حسابه بصدق المحكمين بعرض المقياس في صورته الأولية على عشرة من المتخصصين في الصحة النفسية والتربية الخاصة وخبراء رياض الأطفال وتم

الأخذ بما اقترحوه من تعديلات على المهام المتضمنة في المقياس،كم تم حساب الصدق الظاهري فتراوحت معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية في صدق الاتساق الداخلي بين(٠,٧٧ـ ٠,٨٨)،وجميعها دالة عند (٠,٠١).

- **ثبات المقياس** :

تم حساب ثبات بطريقة إعادة الاختبار حيث تم تطبيقه على عينة التقنين وإعادة تطبيقه مرة ثانية ، وذلك من خلال معلميهم بفاصل زمني قدره أسبوعان من التطبيق الأول ، وحساب معامل الارتباط بطريقة بيرسون بين درجات العينة في التطبيقين وبلغ (٠,٨٢٢)، وهو دال إحصائيا عند مستوى(٠,٠١).

- **الصورة النهائية لمقياس التنظيم الإنفعالى** :

يجري تطبيق البطارية بصورة فردية على الأطفال ضمن الفئات العمرية المحددة (٤ـ ٦) سنواتٍ. يقوم المدرب بتعريف الأطفال بالانفعالات المستخدمة ويعطي شرحا بسيطا قبل كل مهمة من مهماتٍ البطارية.ليس هناك وقت محدد للإجابة، ويفضل ألا يستغرق وقتا طويلا (بمعدل ١٥ دقيقة).يتكون المقياس في صورته النهائية من ثلاثة مهام تقيس التنظيم الإنفعالى ، ويعقب كل مهمة مجموعة من الأسئلة يجيب عليه الطفل . وفى حالة الإجابة الصحيحة يأخذ درجة واحدة،وصفر في حالة الإجابة الخاطئة. وتدل الدرجة المرتفعة على تحسن التنظيم الإنفعالى لدى الطفل والمنخفضة على سوء التنظيم الإنفعالى لدى الطفل. وتبلغ عدد الأسئلة حول المهام الأربعة(١٨)سؤالا وبهذا تتراوح درجة المقياس من (صفر- ١٤) درجة.وبذلك تتراوح الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطفل على مقياس التنظيم الانفعالي بين(صفر- ١٨) درجة

- **البرنامج التدريبي** (١)
- **الإطار النظري للبرنامج** :

أشارت العديد من الدراسات والبحوث إلى أن تنظيم الفرد لانفعالاته يعتبر وظيفة تطورية مهمة في مرحلة الطفولة المبكرة. وأن اكتساب الأطفال القدرة على تنظيم انفعالاتهم تؤثر في تفاعلاتهم الاجتماعية مع عالمهم الاجتماعي بما في ذلك علاقتهم مع الأصدقاء(White,2008,52) .

كما يشير (Izard et al.,2004) إلى وجود ارتباط واضح بين نظرية العقل وتنظيم الانفعالات لدى الأطفال ،فيسهم فهم الانفعالات والمشاعر في سعادة الإنسان العقلية والاجتماعية والوجدانية بما يساعده على مواجهة المشكلات والتحديات.فقدرة الأطفال على تمييز وفهم العلاقة بين انفعالاتهم وانفعالات الآخرين يرتبط بوضوح بنظرية العقل، فعندما يتمكن الطفل من فهم أفكار ونوايا الآخرين ، وأدرك أن للآخرين أفكارا ونوايا ومشاعر ومعتقدات قد تطابق مع ما لديه وقد تختلف عنهما يقال عنه انه قد تطور عقليا (Miller et al.,2004). وقد أشار كلا من (Strange,1999; Hughes et al.,1997; Hendricks et al., 2010) إلى أهمية البرامج التدريبية في تحسين مستوى التنظيم الانفعالي ومهام نظرية العقل لدى الأطفال.

---

١. ملحوظة:قام بتطبيق البرنامج معلمات الروضة بعد تدريبهم على جلسات البرنامج لتعذر وجود الباحث في الروضة معلمات فقط،وهذا يخالف القواعد واللوائح في المملكة العربية السعودية.

- **مصادر البرنامج** :

اعتمد الباحث في بناء محتوى البرنامج، على مصادر عديدة هي :

- الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت برامج لتدريب أطفال الروضة على مهام نظرية العقل، وكذلك الدراسات التي تناولت برامج لتدريبهم على التنظيم الانفعالي
- الإطار النظري للدراسة، والذي يلقى الضوء على كل من مهام نظرية العقل والتنظيم الإنفعالى.

- **أهميـــة البرنامج** :

تكمن الأهمية الحقيقية لهذا البرنامج في اهتمامه بعينة من أطفال الروضة والذين يعانون من سوء فهم مهام نظرية العقل وتدنى واضح في التنظيم الأنفعالى مع أقرانهم ومعلميهم ومع من يحيطون بهم .

- **الأسس النظرية والنفسية والتربوية التي يقوم عليها البرنامج الحالي** :

تستند الأسس النظرية لهذا البرنامج على فهم مهام نظرية العقل والتي تتمثل في محاولة فهم مهام الاعتقاد الخاطئ من الدرجة الأولى ويتكون من المهام الآتية: مهام الموقع غير المتوقع: وهى تستخدم لتقييم قدرة الأطفال على توقع سلوك الشخص بناء على اعتقادهم الخاطئ حول مكان الشئ . ومهام المحتويات الغير متوقعة: والتي تقيس قدرة الأطفال على إدراك محتويات الأشياء بناء على اعتقاداتهم الخاطئة فقدرة الأفراد على توقع وفهم اعتقادات الآخرين لمحتويات الأشياء وقد تكون صحيحة أو خاطئة وفقا لاعتقادهم . ومهام الحيل والخداع: (لعبة الاختفاء)وهى تقييم قدرة الأطفال للتعامل مع أفكار شخص أخر خلال عملية المكر والخداع . ومهام الاعتقاد الخاطئ من الدرجة الثانية والتي تقيس قدرات أكثر صعوبة وبالتالي من يفشل في المهام الأول سوف يفشل في المهام الثانية ، وتقييم هذه المهمة قدرة الطفل على معرفة أنة يمكن لشخصين يكون لديهم اعتقادات مختلفة ومعقولة وصحيحة حول شئ واحد .

- **أهداف البرنامج** :

تنمية مهام نظرية العقل وأثره على تحسين التنظيم الإنفعالى لدى أطفال الروضة .

- **مـــدة البرنامـــج** :

يشمل البرنامج التدريبي الذي قام الباحث بإعداده على (٣١) جلسة يتم تدريب أطفال الروضة من خلالها على مهام نظرية العقل وتحسين مستوى التنظيم الإنفعالى لديهم ، ومدة كل جلسة يتراوح ما بين (٣٠ ـ ٤٥) دقيقة وذلك على مدى (١٠) أسبوعا بواقع ثلاثة جلسات أسبوعيا.

- **الأدوات والوسائل المستخدمة في البرنامج** :

جهاز كمبيوتر وصور فوتوغرافية ملونة للوجوه والأشكال المختلفة . قصص وحكايات . دمى وصندوق مغلق وفارغ . كور صغيرة . عملات ورقية ونقدية . علبة شيكولاته مغلقة ثم يطلب من الطفل فتحها لرؤية ما بداخله (موز). قلم فلو مستر ويطلب من الطفل لمسه ليعرف حقيقته . معززات مادية وغيرها)

- **الأساليب والفنيات المستخدمة في البرنامج** :

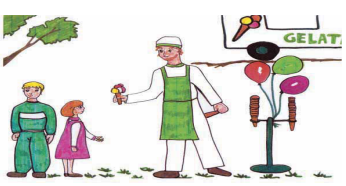
أستخدم الباحث الفنيات السلوكية التالية : (النمذجة . لعب الدور وقلب الدور . التعزيز . الواجب المنزلي . القصص . المحاضرة . المناقشة والحوار).

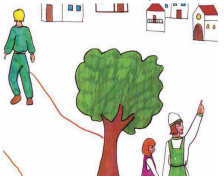
- **محتوى الجلسات التدريبية** :
- **الجلسة الأولي** :

- عنوان الجلسة : التعارف وتوضيح البرنامج
- هدف الجلسة : التعارف بين الباحث والأطفال عينة البحث وتنمية روح الألفة والتعاون فيما بينهم ، كتمهيد للمشاركة في البرنامج.
- الفنيات والأساليب المستخدمة : الحوار. المناقشة. التعزيز. النشاط الرياضي.
- محتوى الجلسة : اجتمعت المدربة مع الأطفال ورحبت بهم وقدموا أنفسهم للمدربة. وطلبت من كل طفل تعريف اسمه لباقي المجموعة ، حيث ينظر كل طفل إليهم ويتكلم بصوت مسموع بحيث يسمعه الأطفال الآخرين. وقامت المدربة باختيار لعبة تتفق مع ميول الأطفال وهى لعبة كرة القدم . وقسمت معلمة التربية الرياضية الأطفال إلى مجموعتين. وبعد الانتهاء قامت المدربة بتقديم المعززات الايجابية على الأطفال لالتزامهم بالحضور وطلبوا من كل طفل من أعضاء المجموعة أن يسلموا على بعضهم البعض قبل الانصراف وتم تزويدهم بمواعيد الجلسات بموعد الجلسة القادمة وبذلك انتهت الجلسة.

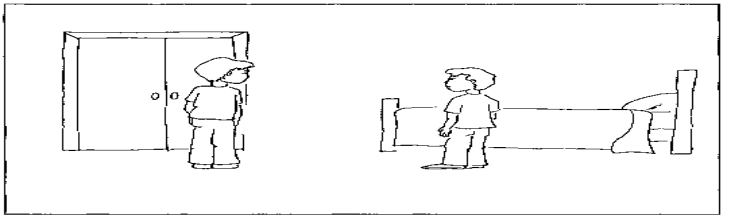
- **الجلسة الثانية** :

- عنوان الجلسة : مهام الموقع غير المتوقع
- هدف الجلسة : تحسين قدرة الأطفال على توقع سلوك شخص بناء على اعتقاده الخاطئ حول مكان شيء ما.
- الفنيات المستخدمة: القصص - النمذجة – لعب الدور – التعزيز- المناقشة والحوار.
- محتوى الجلسة: أنا سوف اقرأ عليكم قصة قصيرة استمعوا جيدا للقصة: الطفلة عهود وأخوها فيصل يشتريان الأيس كريم من حديقة الردف وبسبب إن فيصل نسى نقوده في المنزل فيغادر ويقول سأعود لشراء الأيس كريم، وبعد أن ذهب قال صاحب الأيس كريم لهود سأنتقل الآن إلى حديقة الجال، وجاء فيصل إلى الحديقة بعد أن أحضر نقوده ولم تقل له عهود بأن صاحب الأيس كريم ذهب إلى حديقة الجال. وتناقش المدربة الأطفال في القصة من خلال الأسئلة التالية: أين يعتقد فيصل مكان الأيس كريم؟في حديقة الردف، أم في حديقة الجال، هل اعتقاده صحيح ؟ولماذا هو غير صحيح؟ هل فيصل سيجد صاحب الأيس كريم في مكانه؟ولماذا؟ وفي نهاية الجلسة طلبت المدربة من الأطفال عند الذهاب للمنزل أن يحكوا القصة لإخوتهم ووالديهم ويتناقشوا معهم حول ما سألوا عليه من أحداثها ثم قامت المدربة بشكرهم وبتقديم المعززات لكل طفل واتفقت معهم على موعد الجلسة القادمة وبذلك انتهت الجلسة.





- **الجلسة الثالثة** :
  - عنوان الجلسة : تابع مهام الموقع غير المتوقع
  - هدف الجلسة : تنمية قدرة الأطفال على توقع سلوك شخص بناء على اعتقاده الخاطئ حول مكان شيء
  - الفنيات المستخدمة: القصص . النمذجة . لعب الدور . التعزيز . المناقشة والحوار.
  - محتوى الجلسة : أنا سوف اقرأ عليكم قصة قصيرة استمعوا جيدا للقصة:سيف كذاب كبير،وشقيقه ثامريعرف بأنه كذاب ولا يقول الحقيقة،سيف أخفى كرة سامر،وسامر متأكد بأن سيف أخفى الكرة في مكان ما ولا يمكن العثور على الكرة،سامر يسال سيف فيقول أنها تحت السرير،ولكن سامر يعلم انه يكذب وأنها في الدولاب.لماذا بحث سامر في الدولاب بالرغم من أن سيف قال أن الكرة تحت السرير؟وهل الكرة تحت السرير؟وهل سيف يقول الحقيقة؟ وتم مناقشة الأطفال في اعتقاد كل سامر وسيف ومدى صحة هذا الاعتقاد،وقامت المدربة بتكليف الأطفال بتنفيذ هذه اللعبة مع أقرانهم وتم تقديم المعززات لكل طفل من الأطفال واتفقت معهم على موعد الجلسة القادمة وبذلك انتهت الجلسة



- **الجلسة الرابعة** :
  - عنوان الجلسة : مهام الموقع غير المتوقع
  - هدف الجلسة : تنمية قدرة الأطفال على توقع سلوك شخص بناء على اعتقاده الخاطئ حول مكان شيء
  - الفنيات المستخدمة: القصص - النمذجة – لعب الدور – التعزيز- المناقشة والحوار.
  - محتوى الجلسة : أنا سوف اقرأ عليكم قصة قصيرة استمعوا جيدا للقصة: عزة وأخيها فهد يلعبان مع بعضهما البعض،ومعهما شنطة وصندوق وضعت عزة الحلوى في الشنطة أمام فهد، وخرج فهد وهو الآن لا يرى ، وألان عزة تقوم بنقل الحلوى من الشنطة إلى الصندوق ثم تسال المدربة الطفل أسئلة على النحو التالي : أين وضعت عزة الحلوى؟وأين الحلوى الآن؟.هل رأى فهد عزة وهى تنقل الحلوى إلى الصندوق؟وعندما يعود فهد أين سيبحث عن الحلوى؟ وتم مناقشة الأطفال في اعتقاد فهد ومدى صحة هذا الاعتقاد،وقامت المدربة بتكليف الأطفال بتنفيذ هذه اللعبة مع أقرانهم وتم تقديم المعززات لكل طفل من الأطفال واتفقت معهم على موعد الجلسة القادمة وبذلك انتهت الجلسة.

- **الجلسة الخامسة** :

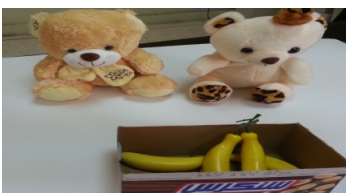
- عنوان الجلسة : تابع مهام الموقع غير المتوقع
- هدف الجلسة : تنمية قدرة الأطفال على توقع سلوك شخص بناء على اعتقاده الخاطئ حول مكان شيء
- الفنيات المستخدمة: القصص - النمذجة – لعب الدور – التعزيز- المناقشة والحوار.
- محتوى الجلسة : أنا سوف اقرأ عليكم قصة قصيرة استمعوا جيدا للقصة: رحاب وأخيها متعب
- يلعبان معا بالدمية، رحاب تضع الدمية في الصندوق وتذهب لتحضير الغذاء،فيأتي متعب، دون أن تراه رحاب بأخذ الدمية من الصندوق ويضعه في الدولاب،تعود رحاب وتأخذ الصندوق من متعب لكي تلعب بالدمية.وبعد سماع الأطفال للقصة ،يطلب من الأطفال إعادة القصة، وتمثيل أحداثها، ثم نسأل الأطفال: أين وضعت رحاب الدمية ؟أين الدمية الآن؟ وهل تعتقد رحاب بأن الدمية في الصندوق؟ وإذا أجاب الأطفال بطريقة خاطئة نستمر في الحوار والشرح لهم حتى يعطوا إجابة صحيحة. هل رأيت رحاب متعب وهو يضع الدمية في الدولاب ؟- ثم نسأل الأطفال أين ستبحث رحاب على دميتها عندما تعود ولماذا ؟ وهل ستجد رحاب دميتها هناك في الصندوق؟ وتوضح المدربة للأطفال كيف كان اعتقاد رحاب عن الموقع كان خطأ، وأن رحاب لم تعلم أن موقع الدمية قد تغيير،وكيف ما تراه أنت يجعلك تنظر الأشياء بطريقة تختلف عن من لم يراها، وفي نهاية الجلسة طلبت الباحثه من الأطفال عند الذهاب للمنزل أن يحكوا القصة لإخوتهم ووالديهم ويتناقشوا معهم حول ما سألوا عليه من أحداثها ثم قام الباحث بشكرهم و بتقديم المعززات لكل طفل واتفق معهم على موعد الجلسة القادمة وبذلك انتهت الجلسة.

- **الجلسة السادسة** :

- عنوان الجلسة : تابع مهام الموقع غير المتوقع
- هدف الجلسة : تنمية قدرة الأطفال على توقع سلوك شخص بناء
- على اعتقاده الخاطئ حول مكان شيء
- الفنيات المستخدمة: المناقشة والحوار- القصص - النمذجة –التعزيز.
- محتوى الجلسة : أنا سوف اقرأ عليكم قصة قصيرة استمعوا جيدا للقصة: بسام وخلود يلعبان معا، قامت خلود بوضع كرة صغيرة في الصندوق الأصفر أمام بسام ،وخرج بسام من الغرفة ،وقامت خلود بإخراج الكرة من الصندوق

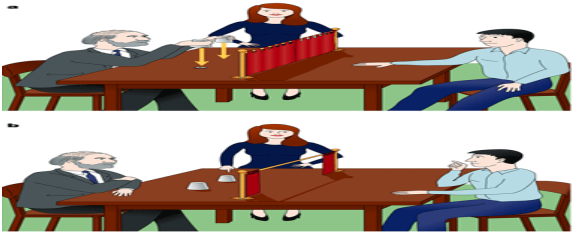
الأصفر ووضعتها في الصندوق الأحمر ،ثم قامت المدربة بسؤال الأطفال ما المكان الذي تتوقعون أن يبحث فيه بسام عن الكرة ولماذا؟وما المكان الذي يتوقع بسام أن يجد فيه الكرة؟ وهل بسام يعرف بأن خلود نقلت الكرة من الصندوق الأصفر إلى الأحمر؟يكرر الباحث القصة حتى يفهم الطلاب المقصود بالاعتقاد الخاطئ حول موقع الأشياء، وتم تقديم المعززات لكل طفل من الأطفال واتفق معهم على موعد الجلسة القادمة وبذلك انتهت الجلسة.

- **الجلسة السابعة** :
  - عنوان الجلسة : مهام المحتويات غير المتوقعة
  - هدف الجلسة : تحسين قدرة الأطفال على توقع وفهم اعتقادات الآخرين الخاطئة لمحتويات الأشياء وفقا لاعتقادهم .
  - الفنيات المستخدمة: المناقشة والحوار . القصص . النمذجة . لعب الدور . التعزيز.
  - محتوى الجلسة : يُعرض على الأطفال علبة شيكولاته مغلقة ،ويطلب منهم توقع ما بداخل العلبة دون أن ينطقوا بها (ماذا تتوقع في العلبة؟)، وبعد ذلك يفتح لهم العلبة ،ويجدون به موز،ثم يسأل كل طفل اعتقاده ما بداخل العلبة قبل فتحها؟ وماذا في داخل العلبة الآن؟ ونشرح لهم كيف كانت اعتقاداتهم خاطئة ،وكيف هي صحيحة الآن، ولو سألنا صديقك لكم عما في الصندوق فماذا يقول؟ ولماذا يقول ذلك؟ وطلبت المدربة منهم عند الذهاب للمنزل تكرار لعبة الصندوق مع إخوتهم وكيف يتوقعون محتوياتها ،و قامت المدربة بشكرهم على الحضور والالتزام وقام بتقديم المعززات لكل طفل من الأطفال واتفق معهم على موعد الجلسة القادمة وبذلك انتهت الجلسة.



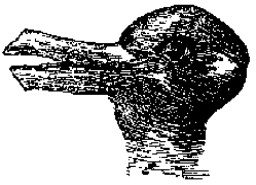
- **الجلسة الثامنة** :
  - عنوان الجلسة : مهام الحيل والخداع
  - هدف الجلسة : تنمية قدرة الأطفال على فهم أفكار الحيل والمكر والخداع .

- الفنيات المستخدمة : المناقشة والحوار . القصص . النمذجة . لعب الدور . التعزيز.
- محتوى الجلسة : أنا سوف اقرأ عليكم قصة قصيرة استمعوا جيدا للقصة:بسام وفيصل وخلود يلعبون معا حول منضدة وبها شبكة لا تتيح للآخرين مشاهدة الجانب الأخر من المنضدة ، قام بسام بوضع كاسين في يديه وقال لفيصل انظر إلى الكأسين الآن عندي عملة على المنضدة وسأضع الكأسين الآن. أين الكأس الذي يختبئ تحته العملة الآن.وهل بسام كان يرى العملة على المنضدة؟وهل نجح بسام في معرفة الكأس الذي يخبئ تحته العملة؟ وأين العملة الآن؟توضح المدربة للأطفال كيف أنه من الممكن أن يخدعك الآخرين وكيف يمكن أن تفهم الحيل والمكر منهم ،وأن ما تراه قد يكون غير حقيقي ، وطلبت المدربة من الأطفال عند الذهاب للمنزل ممارسة لعبة (الأشياء المخفية)مع أسرهم وأقرانهم،وتم تقديم المعززات لكل طفل واتفق معهم على موعد الجلسة القادمة وبذلك انتهت الجلسة.



- **التدريب على مهام الاعتقاد الخاطئ من الدرجة الثانية** :
- **الجلسة التاسعة** :
- عنوان الجلسة : مهام الأفعال والأشكال الغامضة.
- هدف الجلسة : تحسين قدرة الأطفال على معرفة أنة يمكن لشخصين يكون لديهم اعتقادات مختلفة ومعقولة وصحيحة في نفس الوقت حول شيء واحد
- الفنيات المستخدمة : القصص . التعزيز . المناقشة والحوار.
- محتوى الجلسة : تقوم المدربة بعرض شكلين مصورين على الأطفال، ثم تقول لهم في الشكل الذي أمامك تقول علياء على انه غراب ويقول معيض على إنه بطه أنت الآن تراه على أنه غراب أم بطة؟وهل أنت توافق على كلام علياء على انه غراب وكلام معيض على انه بطة؟. هل أنت توافق على انه يمكن أن يكون غراب على كلام علياء وبطة على كلام معيض(وهل الاثنين كلامهما صحيح) . وماذا لو عرضنا هذه الصورة على أطفال في مدرسة أخرى. وماذا تتوقع أن يقولوا عن الصورة؟ ثم يقول لهم في الشكل الثاني الذي أمامك تقول علياء على انه أرنب ويقول معيض على إنه راجل. أنت الآن تراه على أنه أرنب أم راجل ؟ . وهل أنت توافق على كلام علياء على انه أرنب وكلام معيض على انه راجل ؟.هل أنت توافق على انه يمكن أن يكون أرنب على كلام علياء و راجل على كلام معيض(وهل الاثنين كلامهما صحيح) .وماذا لو عرضنا هذه الصورة على أطفال في روضة أخرى. وماذا تتوقع أن يقولون؟ وتشرح لهم المدربة كيف يمكن للأفراد آن يختلفوا في تفسيرهم للأشياء

حسب وجهة نظر كلا منهم وتكون وجهات النظر جميعا صحيحة حول نفس الشيء. وقامت المدربة بتقديم المعززات لكل طفل من الأطفال واتفق معهم على موعد الجلسة القادمة وبذلك انتهت الجلسة



- **الجلسة العاشرة** :
  - عنوان الجلسة : تابع مهام الأفعال والأشكال الغامضة.
  - هدف الجلسة : تحسين قدرة الأطفال على معرفة أنة يمكن لشخصين يكون لديهم اعتقادات مختلفة ومعقولة وصحيحة في نفس الوقت حول شيء واحد
  - الفنيات المستخدمة : القصص. التعزيز. المناقشة والحوار.
  - محتوى الجلسة : تقوم المدربة بعرض شكل مصور على الأطفال، ثم يقول لهم في الشكل الذي أمامك تقول منال على انه راجل ويقول سلطان على إنه قرد . أنت الآن تراه على أنه راجل أم أنه قرد ؟ وهل أنت توافق على كلام منال على انه راجل وكلام سلطان على انه قرد؟.هل أنت توافق على انه يمكن أن يكون قرد على كلام منال وراجل على كلام سلطان(وهل الاثنين كلامهما صحيح). ماذا لو عرضنا هذه الصورة على أطفال في روضة أخرى. وماذا تتوقع أن يقولوا عن الصورة؟وقام المدرب بتقديم المعززات لكل طفل من الأطفال واتفق معهم على موعد الجلسة القادمة وبذلك انتهت الجلسة.

- **الجلسة الحادية عشر** :
  - عنوان الجلسة :تابع مهام الأفعال والأشكال الغامضة.
  - هدف الجلسة : تحسين قدرة الأطفال على معرفة أنة يمكن لشخصين يكون لديهم اعتقادات مختلفة ومعقولة وصحيحة في نفس الوقت حول شيء واحد
  - الفنيات المستخدمة : القصص– التعزيز- المناقشة والحوار.
  - محتوى الجلسة : تقوم المدربة بعرض شكل مصور على
  - الأطفال، ثم تقول لهم في الشكل الذي أمامك تقول منال .
  - على انه نهر ، ويقول سلطان على إنه سيراميك .أنت الآن تراه على أنه نهر أم سيراميك؟وهل أنت توافق على كلام منال على انه نهر وكلام سلطان على انه سيراميك؟ هل أنت توافق على انه يمكن أن يكون نهر على كلام منال

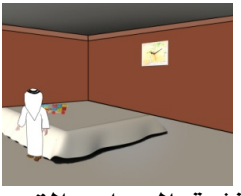
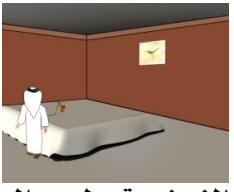
وسيراميك على كلام سلطان(وهل الاثنين كلامهما صحيح). ماذا لو عرضنا هذه الصورة على أطفال في روضة أخرى. ماذا تتوقع أن يقولوا عن الصورة؟وقامت المدربة بتقديم المعززات لكل طفل من الأطفال واتفقت معهم على موعد الجلسة القادمة وبذلك انتهت الجلسة.

- **الجلسة الثانية عشر** :

- عنوان الجلسة : مهام الاعتقاد الخاطئ حول اعتقادات الآخرين
- هدف الجلسة : تحسين قدرة الأطفال على معرفة أنة يمكن لشخص أن يكون لديه اعتقاد خاطئ حول ما يعتقده شخص أخر .
- الفنيات المستخدمة : المناقشة والحوار . القصص . النمذجة . لعب الدور التعزيز.
- محتوى الجلسة : أنا سوف اقرأ عليكم قصة قصيرة استمعوا جيدا للقصة : كان هناك طفل يدعي سطام وأخته علياء يلعبان بلعبة القطار في الحجرة وعندما جاء وقت العشاء تركت علياء لعبتها في الحجرة وقالت سأذهب لإعداد طعام العشاء ، قررت علياء أن تقوم بعمل خدعة لأخيها سطام ،فقامت بوضع القطار تحت غطاء السرير، وعندما عاد سطام ،وعند دخوله الغرفة رأى جزء من القطار يظهر أسفل الغطاء ، و علياء لم تعرف أن سطام رأى القطار فهى لا تعرف أنها تركت جزء ظاهر منه تحت الغطاء،وتظاهر سطام أنه لم يعرف مكان القطار ولم يخبر علياء أنه رائه. ثم يتم مناقشة الأطفال حول القصة من خلال طرح الأسئلة التالية:هل سطام رأى القطار أسفل غطاء السرير؟ هل سطام يعرف أن علياء رأت القطار أسفل غطاء السرير؟ ما المكان الذي كانت علياء تعتقد أن سطام سيبحث فيه عن القطار ؟ولماذا هو يعتقد ذلك ؟ ويوضح المدرب كيف كان اعتقاد علياء خاطئ عن ما يدور في ذهن أخوها ، ويقوم الأطفال بلعب ادوار القصة حتى يزداد فهمهم لأحداثها ،وتم تقديم المعززات لكل طفل من الأطفال واتفق معهم على موعد الجلسة القادمة وبذلك انتهت الجلسة.

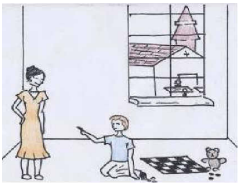
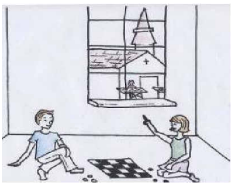
- **الجلسة الثالثة عشر** :

- عنوان الجلسة : تابع مهام الاعتقاد الخاطئ حول اعتقادات الآخرين
- هدف الجلسة : تحسين قدرة الأطفال على معرفة أنة يمكن لشخص أن يكون لديه اعتقاد خاطئ حول ما يعتقده شخص أخر .

- الفنيات المستخدمة : المناقشة والحوار . القصص . النمذجة . لعب الدور التعزيز.

- محتوى الجلسة : يتم عرض قصة تحكى عن الطفل وائل وأخته سها ،سها تذهب إلى المخبز لإحضار دونات بالشيكولاته ،وتأتى الأم وتسأل عن سها فيقول وائل ذهبت لمحل الخبز لإحضار دونات بالشيكولاته،وتقول الأم المخبز الآن لا يصنع دونات بل كيك فقط،وان سها سوف تحصل على كيك بالشيكولاته فقط.ويقوم المدرب بسؤال الأطفال الآن.أين ذهبت سها؟وهل تعلم سها بأن المخبزلا يصنع دونات بالشيكولاته الآن؟وماذا ستشترى سها الآن من المخبز؟
- وتم تقديم المعززات لكل طفل من الأطفال واتفقت المدربة معهم على موعد الجلسة القادمة وبذلك انتهت الجلسة.

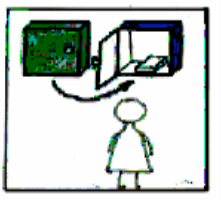



- **الجلسة الرابعة عشر** :
- عنوان الجلسة : تابع مهام الاعتقاد الخاطئ حول اعتقادات الآخرين
- هدف الجلسة : تحسين قدرة الأطفال على معرفة أنة يمكن لشخص أن يكون لديه اعتقاد خاطئ حول ما يعتقده شخص أخر .
- الفنيات المستخدمة : المناقشة والحوار . القصص . النمذجة . لعب الدور . التعزيز.
- محتوى الجلسة : يتم عرض قصة تحكى عن دميتان ،الدمية الأولى تضع الكرة في الكوب الأول، وتخرج لتشرب ماء، وتقوم الدمية الثانية بنقل الكرة من الإناء الأول إلى الثاني دون أن تراه الدمية الأولى ، وتبحث الدمية الأولى عن الكرة في الإناء الأول.وتقوم المدربة بسؤال الأطفال الآن.أين وضعت الدمية الأولى الكرة؟وهل تعلم الدمية الأولى بأن الدمية الثانية قامت بنقل الكرة إلى الإناء الثاني؟وأين الكرة الآن؟ وتم تقديم المعززات لكل طفل من الأطفال واتفقت معهم المدربة على موعد الجلسة القادمة وبذلك انتهت الجلسة

- **الجلسه الخامسه عشر** :
- عنوان الجلسة : تابع مهام الاعتقاد الخاطئ حول اعتقادات الآخرين
- هدف الجلسة : تحسين قدرة الأطفال على معرفة أنة يمكن لشخص أن يكون لديه اعتقاد خاطئ حول ما يعتقده شخص أخر .
- الفنيات المستخدمة : المناقشة والحوار - القصص - النمذجة – لعب الدور – التعزيز.
- محتوى الجلسة : يتم عرض قصة تحكى عن دميتان ،الدمية الأولى تضع الكتاب في الصندوق الأول، وتخرج لتشرب ماء،وتقوم الدمية الثانية بنقل الكتاب من الصندوق الأول إلى الثاني دون أن تراه الدمية الأولى ،وتبحث

الدمية الأولى عن الكتاب في الصندوق الأول.ويقوم المدرب بسؤال الأطفال الآن.أين وضعت الدمية الأولى الكتاب؟وهل تعلم الدمية الأولى بأن الدمية الثانية

- قامت بنقل الكتاب إلى الإناء الثاني؟وأين الكتاب الآن؟ وتم تقديم المعززات لكل طفل من الأطفال واتفق معهم المدربة على موعد الجلسة القادمة وبذلك انتهت الجلسة



- **الجلسة السادسة عشر** :
  - عنوان الجلسة : مهام فهم الأفعال الواقعية وغير والواقعية والمزاح.
  - هدف الجلسة : فهم سلوك الفرد وهل هو مخطئ أو غير مخطئ
  - الفنيات المستخدمة : المناقشة والحوار- القصص - النمذجة– التعزيز.
  - محتوى الجلسة : الآن أنظروا إلى الصورة التي أمامكم ، وبها عمة برن جاءت إلى زيارتهم، وهو يحب عمته كثيرا،ولكن عمت برن اليوم ترتدي قبعة جديدة ،ولكن برن يعتقد أنها في الواقع سيئة جدا وتجعل عمته سيئة وهو الاعتقاد الحقيقي، ولكن برن يفكر أن عمته ترى أن هذه القبعة جميلة وأفضل من قبعتها القديمة،ولكن عندما سألته عمته ما رأيك في هذه القبعة؟ قال أوه أنها جميلة جدا،ثم يتم مناقشة الأطفال من خلال الأسئلة التالية:هل قال برن ذلك لأنه يعتقد أنها جميلة؟ هل برن كان صادقا فيما قال؟ هل برن قال رأيه الصحيح في القبعة؟ لماذا قال برن ذلك؟ ويوضح المدرب للأطفال أنه يجب مراعاة مشاعر الآخرين عند الحديث معهم وعدم توجيه كلام يسبب مضايقتهم وإحراج لهم،وأن نفكر قبل أن نتكلم وتأثير كلامنا على الآخرين،وفي نهاية الجلسة تم تقديم المعززات لكل طفل من الأطفال واتفق معهم المدربة على موعد الجلسة القادمة وبذلك انتهت الجلسة.

- **الجلسة السابعة عشر**:
  - عنوان الجلسة : مهام الواقعية والغير واقعية
  - هدف الجلسة : تحسين قدرة الأطفال على التفرقة بين الأفعال الواقعية وغير والواقعية.
  - الفنيات المستخدمة : المناقشة والحوار- القصص - النمذجة– التعزيز.
  - محتوى الجلسة : تقول المدربة للأطفال الجو الآن في الصيف ، وتخرج دميتان للتنزهه ،وفجأة الجو يغيم وتمطر الأمطار بشدة،وبرق ورعد، وتذهب الدميتان

إلى المتجر لإحضار شمسيتان ليحتمون بها من المطر، وفجأة تقول الدمية الأولى الجو جميل الآن وترمى الشمسية على الأرض وتقف في المطر.وبعد ذلك تجري المدربة حوارا من خلال الأسئلة التالية: ماذا تقصد الدمية الأولى من قولها الجو جميل؟ هل ما تقوله الدمية الأولى صدق أم لا ؟و لماذا قالت الدمية الأولى ذلك؟ وقامت المدربة بتقديم المعززات لكل طفل من الأطفال واتفق معهم المدربة على موعد الجلسة القادمة وبذلك انتهت الجلسة.

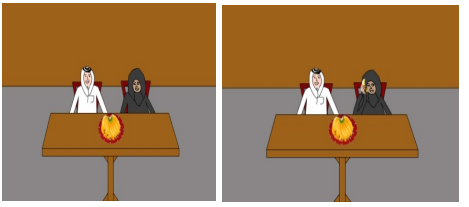
- **الجلسة الثامنة عشر** :

- عنوان الجلسة : تابع مهام الواقعية والغير واقعية
- هدف الجلسة : تحسين قدرة الأطفال على التفرقة بين الأفعال الواقعية وغير والواقعية.
- الفنيات المستخدمة : المناقشة والحوار. القصص . النمذجة . التعزيز.

- محتوى الجلسة : الآن في صورة أمامكم ، وبها الطفلة مريان وأمها في المطبخ وتقول أم مريان الآن سنحصل على اللبن من البقرة ،ومريان تتعجب؟وبعد ذلك تجري المدربة حوارا من خلال الأسئلة التالية: هل ما تقوله الأم لمريان حقيقي أم لا ؟وهل نحن نقوم بحلب الأبقار في المطابخ ؟ وقامت المدربة بتدريب الأطفال على التفرقة بين الأشياء الحقيقية والغير حقيقية ،وتم تقديم المعززات لكل طفل من الأطفال واتفقت معهم المدربة على موعد الجلسة القادمة وبذلك انتهت الجلسة.

- **الجلسة التاسعة عشر**:

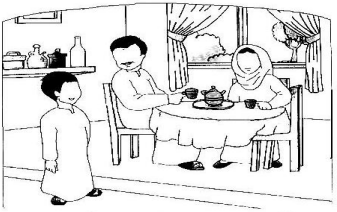
- عنوان الجلسة : تابع مهام الواقعية والغير واقعية
- هدف الجلسة : تحسين قدرة الأطفال على التفرقة بين الأفعال الواقعية وغير والواقعية.
- الفنيات المستخدمة : المناقشة والحوار- القصص - النمذجة– التعزيز.



- محتوى الجلسة : الآن في صورة أمامكم ، وبها الطفلة منار وسلطان، جالسين على مائدة الطعام وأمامهم موز، وتقوم منار بأخذ موزه وتضعها على أذنها وتكلم أمها كأنه جوال ، وسلطان يتعجب؟ وبعد ذلك تجري المدربة حوارا من خلال الأسئلة التالية: هل ما تتكلم به منار جوال أم موزه؟ وهل الموزه تكون جوال؟ ولماذا سلطان يتعجب ؟ وقامت المدربة بتدريب الأطفال على التفرقة بين الأشياء ؟

- الحقيقية والغير حقيقية ،وتم تقديم المعززات لكل طفل من الأطفال
- واتفقت معهم المدربة على موعد الجلسة القادمة وبذلك انتهت الجلسة.

الجلسة العشرون:



استقبل والديك بابتسامة وبشر.
وسلم عليهما عند الصباح والمساء

- عنوان الجلسة : قول الصدق والحقيقة
- هدف الجلسة : تدريب الأطفال على قول الحقيقة في كل الظروف
- ، وتقديم الاعتذار للآخرين عن أي سوء تصرف أو خطأ صدر
- منهم تجاه الآخرين سواء في المدرسة أو المنزل.
- الفنيات المستخدمة : القصص . النمذجة التعزيز. المناقشة .
- محتوى الجلسة : تقول المدربة للأطفال اليوم سوف نتعلم كيفية
- تقديم الشكر للآخرين ، وتقديم الاعتذار للآخرين عن أي سوء تصرف أو خطأ صدر منهم تجاه الآخرين سواء في المدرسة أو المنزل.ثم تعرض عليهم صورة للطفل قام بتحطيم الكاسات على الأرض وانه يقول الحقيقة لامه بأنه قام بالخطأ بكسر الكأسات، وكيفية تقديم الاعتذار للآخرين عن أي سوء تصرف أو خطأ صدر منهم تجاه الآخرين سواء في المدرسة أو المنزل وفى نهاية الجلسة تم تعليم الأطفال بأن قول الصدق هو أفضل الخصال قل الحقيقة في كل الظروف ،وقامت المدربة بتقديم المعززات لكل طفل من الأطفال، واتفق معهم على موعد الجلسة القادمة وبذلك انتهت الجلسة.

- **الجلسة الواحد والعشرون** :

- عنوان الجلسة : احترام الآخرين وعدم مقاطعتهم أثناء الحديث.
- هدف الجلسة : تدريب الأطفال على احترام الآخرين وعدم مقاطعتهم أثناء الحديث،سواء في المدرسة أو المنزل..
- الفنيات المستخدمة : القصص - النمذجة– التعزيز- المناقشة والحوار.
- محتوى الجلسة : تقول المدربة للأطفال اليوم سوف نتعلم
- احترام الآخرين وعدم مقاطعتهم أثناء الحديث ، وتقديم الاعتذار للآخرين عن أي سوء تصرف أو خطأ صدر منهم تجاه الآخرين سواء في المدرسة أو المنزل.ثم بعرض عليهم مجموعة من الصور التي تتضمن احترام الآخرين وعدم مقاطعتهم أثناء الحديث سواء في المدرسة أو المنزل،ففي الصورة الأولى طفل يقاطع أباه أثناء الحديث ونعلم الأطفال أحترام كلام الكبار وعدم مقاطعتهم أثناء الحديث وتم تدريب الطلاب على مواقف مختلفة سواء وفى نهاية الجلسة قامت المدربة بتقديم المعززات لكل طفل من الأطفال واتفق معهم على موعد الجلسة القادمة وبذلك انتهت الجلسة.

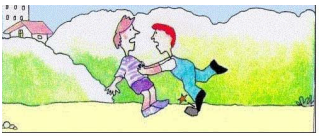
الصدق هو افضل الخصال.
قل الحقيقة في كل الظروف

- **الجلسة الثانية والعشرون** :
  - عنوان الجلسة : تحية الآخرين.
  - هدف الجلسة : تدريب الأطفال على تحية الآخرين والابتسامة في وجه الآخرين.
  - الفنيات المستخدمة : القصص . النمذجة . التعزيز . المناقشة والحوار.
  - محتوى الجلسة : يقول المدرب للأطفال اليوم سوف نتعلم كيفية إلقاء التحية على الآخرين سواء في المدرسة أو المنزل.ثم بعرض عليهم مجموعة من الصور التي ،ففي الصورة الأولى طفل يبتسم في وجه والديه في الصباح والمساء ويلقى التحية عليهم ،ويتم تدريب الأطفال على إلقاء التحية على المعلمة وعند الدخول والخروج وتم تدريب الطلاب على مواقف مختلفة ،وفى نهاية الجلسة وقامت المدربة بتقديم المعززات لكل طفل من الأطفال واتفقت معهم المدربة على موعد الجلسة القادمة وبذلك انتهت الجلسة.
- **الجلسة الثالثة والعشرون** :
  - عنوان الجلسة : التعرف على الحالات الانفعالية للآخرين .
  - هدف الجلسة : تدريب الأطفال على التعرف على الحالات
  - الانفعالية للآخرين.
  - الفنيات المستخدمة : النمذجة . التعزيز . المناقشة والحوار.
  - محتوى الجلسة : الآن في الصورة التي أمامكم انظر إلى هذه الصور؟ أشر إلى

الوجه(سعيد . حزين . خائف . غاضب . مندهش)، ويتم تدريب الأطفال على التعرف على الوجه وتعبيراتها المختلفة،وفى نهاية الجلسة وقام بتقديم المعززات لكل طفل من الأطفال واتفقت معهم المدربة على موعد الجلسة القادمة وبذلك انتهت الجلسة.
- **الجلسة الرابعة والعشرون**:
  - عنوان الجلسة : التعرف على الحالات الانفعالية للآخرين وأسبابها
  - هدف الجلسة : تدريب الأطفال على التعرف على الحالات الانفعالية للآخرين وأسبابها..

  - الفنيات المستخدمة : القصص . النمذجة التعزيز . المناقشة والحوار.
  - محتوى الجلسة : الآن في الصورة التي أمامكم انظر إلى هذه الصورة؟ ما الذي يحث في هذه الصورة ؟هل تستطيع أن تخبرني ماذا يحدث؟ ولماذا الأطفال سعداء في الصورة؟،وفى نهاية الجلسة وقامت المدربة بتقديم المعززات لكل طفل من الأطفال واتفقت معهم المدربة على موعد الجلسة القادمة وبذلك انتهت الجلسة.
- **الجلسة الخامسة والعشرون**:
  - عنوان الجلسة : التعرف على الحالات الانفعالية للآخرين وأسبابها.
  - هدف الجلسة : تدريب الأطفال على التعرف على الحالات الانفعالية للآخرين وأسبابها.
  - الفنيات المستخدمة : القصص . التعزيز . المناقشة والحوار.

- محتوى الجلسة : الآن في الصور التي أمامكم انظروا إلى هذه الصور؟ ما الذي يحدث في هذه الصور ؟هل تستطيع أن تخبرني ماذا يحدث؟ ولماذا الطفل خائف في الصور؟ وتم تدريب الأطفال على معرفة الانفعال المناسب والسبب في ذلك ،وفى نهاية الجلسة تم تقديم المعززات لكل طفل من الأطفال واتفقت معهم المدربة على موعد الجلسة القادمة وبذلك انتهت الجلسة.



- **الجلسة السادسة والعشرون**:
- عنوان الجلسة : تابع التعرف على الحالات الانفعالية للآخرين وأسبابها
- هدف الجلسة : تدريب الأطفال على التعرف على الحالات الانفعالية
- للآخرين وأسبابها.
- الفنيات المستخدمة : القصص. التعزيز. المناقشة والحوار.
- محتوى الجلسة : الآن في الصورة التي أمامكم انظروا إلى هذه الصورة؟ ما الذي يحدث في هذه الصور ؟هل تستطيع أن تخبرني ماذا يحدث؟ولماذا الطفل غاضب وحزين في الصورة؟وتم تدريب الأطفال على معرفة الانفعال المناسب والسبب في ذلك ،وفى نهاية الجلسة قامت المدربة بتقديم المعززات لكل طفل من الأطفال واتفق معهم على موعد الجلسة القادمة وبذلك انتهت الجلسة.

- **الجلسة السابعة والعشرون** :
- عنوان الجلسة : إدارة وتنظيم الانفعالات
- هدف الجلسة : تدريب الأطفال على كيفية إدارة وتنظيم الانفعالات
- الفنيات المستخدمة : القصص . التعزيز. المناقشة والحوار.
- محتوى الجلسة : الآن في الصورة التي أمامكم رامي ومعتز يحبان لعبة كرة القدم،وعندما تم الإعلان في الروضة عن مسابقة لعبة كرة القدم احتد النزاع بينهما على من يلعب دور المهاجم،وظل العراك والنزاع بينهما دون الوصول إلى قرار وحل سليم. ماذا تفعل لو حدث معكم مثل هذه المواقف؟ وما هو الحل الأمثل؟ ويتم تدريب الأطفال على كيفية إدارة الانفعالات بطريقة إيجابية وصحيحة، وفى نهاية الجلسة قامت المدربة بتقديم المعززات لكل طفل من الأطفال واتفق معهم على موعد الجلسة القادمة وبذلك انتهت الجلسة.

- **الجلسة الثامنة والعشرون**:
- عنوان الجلسة : تابع إدارة وتنظيم الانفعالات
- هدف الجلسة : تدريب الأطفال على كيفية إدارة وتنظيم الانفعالات

- الفنيات المستخدمة : القصص . التعزيز . المناقشة والحوار . المناقشة.
- محتوى الجلسة : الآن أحكى لكم قصة عن العنود وأختها مريم تساعدان أمهم في ترتيب المنزل،ولكن تحدث بينهم نزاعات في أيام العطلات الخميس والجمعة وتزداد الخلافات بينهم بسبب تنظيف وترتيب المنزل وتتدخل أمهم إلا أن الخلاف ما يزال قائما بينهم حول مهام تنظيف وترتيب المنزل.ماذا تفعلون لو حدثت معكم مثل هذه المواقف؟وما هو الحل الأمثل؟ويتم تدريب الأطفال على كيفية إدارة الانفعالات بطريقة إيجابية وصحيحة،وفى نهاية الجلسة قامت المدربة بتقديم المعززات لكل طفل من الأطفال واتفق معهم على موعد الجلسة القادمة وبذلك انتهت الجلسة.

- **الجلسة التاسعة والعشرون** :
- عنوان الجلسة : تابع إدارة وتنظيم الانفعالات
- هدف الجلسة : تدريب الأطفال على كيفية إدارة وتنظيم الانفعالات
- الفنيات المستخدمة : القصص . التعزيز . المناقشة والحوار . المناقشة.
- محتوى الجلسة : الآن أحكى لكم قصة عن عادل ورامي كان مرشحان للحصول على جائزة أفضل طالب منتظم ومثالي وكان عادل مجدا خلال العام الثاني على التوالي وكان من المرشحين والمنافس القوى،ولكن عند الإعلان عن النتيجة حصل على المركز الثاني .صفو لي مشاعركم لو كنتم مكان عادل؟ ماذا تفعلون لو حدثت معكم مثل هذه المواقف؟ وما هو الحل الأمثل؟ ويتم تدريب الأطفال على كيفية إدارة الانفعالات بطريقة إيجابية وصحيحة،وفى نهاية الجلسة تم بتقديم المعززات لكل طفل من الأطفال واتفق معهم على موعد الجلسة القادمة وبذلك انتهت الجلسة.

- **الجلسة الثلاثون** :
- عنوان الجلسة : تابع إدارة وتنظيم الانفعالات
- هدف الجلسة : تدريب الأطفال على كيفية إدارة وتنظيم الانفعالات
- الفنيات المستخدمة : القصص . التعزيز . المناقشة والحوار . المناقشة.
- محتوى الجلسة : الآن أحكى لكم قصة عن عادل اعتاد أن يسخر من أقرانه وأن يسبهم بألقاب لا يحبونها وذات يوم رأى رجل عجوز يتوكأ على عصاه فضحك عادل عليه وهو يمشى وقع فى حفرة فأصيبت قدماه وجلس في المنزل وزاره زملائه وسخروا منه ، وقالوا عنه عادل الأعرج، ويتم تدريب الأطفال على القصة.صفو لي مشاعر عادل عندما ناداه أقرانه بالأعرج؟ ماذا تفعلون لو حدثت معكم مثل هذه المواقف؟وما هي مشاعر أقرانه؟ويتم تدريب الأطفال على كيفية إدارة الانفعالات بطريقة إيجابية وصحيحة،وفى نهاية الجلسة تم تقديم المعززات لكل طفل من الأطفال واتفق معهم على موعد الجلسة القادمة وبذلك انتهت الجلسة.

- **الجلسة الواحد والثلاثون** :
- عنوان الجلسة : الجلسة الختامية.
- هدف الجلسة : مراجعة ما تم تعلمه للأطفال في الجلسات السابقة
- الفنيات المستخدمة : القصص . النمذجة . التعزيز . المناقشة والحوار.
- محتوى الجلسة : تقوم المدربة بمراجعة كافة الجلسات وفى نهاية الجلسة تقدم الشكر للأطفال على حسن النظام والطاعة ،واحترام الآخرين وتم تقديم هديا تذكارية لهم في نهاية الجلسة.

- **رابعا** : **الخطوات الإجرائية للدراسة** :
  - إعداد البرنامج التدريبي.
  - تحديد عينة الدراسة ومجانستها .
  - إجراء القياس القبلي لمقياسي مهام نظرية العقل، ومقياس التنظيم الإنفعالى على أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة.
  - قام الباحث بتطبيق البرنامج التجريبي على أفراد المجموعة التجريبية.
  - إجراء القياس البعدى على أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة.
  - قام الباحث بتطبيق القياس التتبعي بعد مرور شهرين من نهاية تطبيق البرنامج.
  - قام الباحث بتصحيح الاستجابات وجدولة الدرجات واستخلاص النتائج ومناقشتها .
  - قام الباحث بتفسير نتائج الدراسة في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة.

- **خامسا** : **الأساليب الإحصائية** :

تمثلت الأساليب الإحصائية المستخدمة في الأساليب اللابارامترية ، وذلك من خلال حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية والمعروفة اختصارا بـSpss.V.13 .

- **نتائج الدراسة ومناقشتها وتوصياتها**

يتناول الباحث عرضا للنتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية عن فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات نظرية العقل لدى أطفال الروضة وأثره في تحسين مستوى التنظيم الإنفعالى لديهم ، ثم مناقشة هذه النتائج وتفسيرها وتقديم بعض التوصيات والمقترحات الخاصة بأطفال الروضة في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة الحالية من نتائج.

- **نتائج الدراسة** :

١- نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه " توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مهام نظرية العقل في القياس البعدى لصالح المجموعة التجريبية " ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار مان- ويتني Whiteny–Mann (U) وقيمة (Z) كأحد الأساليب اللابارامترية للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات الرتب لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدى وذلك للوقوف على دلالة ما قد يطرأ على فهم مهام نظرية العقل من تعديل كما تعكسه درجاتهم على المقياس. وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي.

جدول (٢) : دلالة الفروق بين متوسطات الرتب لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس مهام نظرية العقل في القياس البعدى

المتغير	المجموعه التجريبيه ن =١٨		المجموعه الضابطه ن =١٨		U	قيمه Z	لدلاله
	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب			
مهام نظرية العقل	٢٧.٤٧	٤٩٤.٥٠	٩.٥٣	١٧١.٥٠	٠.٥٠٠	٥.١٢١	دالة عند ٠.٠١

وبالنظر في الجدول السابق يتضح وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات الرتب لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مهام نظرية العقل

في القياس البعدى. وأن هذه الفروق لصالح متوسطات المجموعة التجريبية ، مما يعني ارتفاع درجة الفهم لمهام نظرية العقل لدى أفراد العينة التجريبية ومما يشير إلى تحقيق الفرض الأول من فروض الدراسة.

٢-نتائج الفرض الثاني :

ينص الفرض الثاني على أنه " توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على مهام نظرية العقل في القياسين القبلي والبعدى لصالح القياس البعدى " ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon وقيمة (Z) كأحد الأساليب اللابارامترية للتعرف على دلالة الفرق بين متوسطات الرتب لدرجات المجموعة التجريبية في مهام نظرية العقل في القياسين القبلي والبعدى ، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي.

جدول (٣) : دلالة الفروق بين متوسطات الرتب لدرجات المجموعة التجريبية في التواصل الاجتماعي في القياسين القبلي والبعدى

المتغير	التجريبية قبلي/بعدي		متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	لدلالة
مهام نظرية العقل	الرتب السالبة	صفر	صفر	صفر	٣.٧٢٨	دالة عند ٠.٠١
	الرتب الموجبة	١٨	٩.٥٠	١٧١.٠٠		
	المتساوية	صفر				
	المجموع	٧				

بالنظر في الجدول السابق يتضح وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات الرتب للدرجات في مهام نظرية العقل وذلك للمجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدى ، وأن هذه الفروق لصالح متوسطات القياس البعدى ، مما يعني ارتفاع درجة الفهم لمهام نظرية العقل لدى أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدى ، ومما يشير إلى تحقق نتائج الفرض الثاني من فروض الدراسة.

٣-نتائج الفرض الثالث :

ينص الفرض الثالث على أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس مهام نظرية العقل في القياسين البعدى والتتبعي، ولاختبار صحة الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon وقيمة (Z) كأحد الأساليب اللابارامترية للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات الرتب لدرجات المجموعة التجريبية في مهام نظرية العقل في القياسين البعدى والتتبعي. وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي.

جدول (٤) : دلالة الفروق بين متوسطات الرتب لدرجات المجموعة التجريبية فى التواصل الاجتماعي في القياسين البعدى والتتبعي

المتغير	التجريبية قبلي/بعدي		متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	لدلالة
مهام نظرية العقل	الرتب السالبة	٢	١.٥٠	٣	١.٣٤٢	غير دالة
	الرتب الموجبة	صفر	صفر	صفر		
	المتساوية	١٦				
	المجموع	١٨				

ويتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات الرتب لدرجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدى والتتبعي مهام نظرية العقل ، مما يدل على تحقق الفرض الثالث من فروض الدراسة.

٤-نتائج الفرض الرابع:

ينص على أنه " توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التنظيم الإنفعالى بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار مان – ويتني Whiteny –Mann كأحد الأساليب اللابارامترية للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات الرتب لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي.

جدول (٥) : دلالة الفروق بين متوسطات الرتب لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة في تقدير مقياس التنظيم الإنفعالي في القياس البعدى

المتغير	المجموعة التجريبية ن =١٨		المجموعة الضابطة ن =١٨		U	قيمة Z	لدلالة
	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب			
التنظيم الإنفعالى	٩.٥٠	١٧١.٠٠	٢٧.٥٠	٤٩٥.٠٠	صفر	٥.١٧١	دالة عند ٠.٠١

بالنظر في الجدول السابق يتضح وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات الرتب للدرجات في التنظيم الإنفعالى وذلك للمجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدى وأن هذه الفروق لصالح متوسطات المجموعة التجريبية ، مما يعني تحسين مستوى التنظيم الإنفعالى لدى أفراد المجموعة التجريبية ومما يشير إلى تحقق الفرض الرابع من فروض الدراسة.

٥-نتائج الفرض الخامس:

ينص على أنه " توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس التنظيم الإنفعالى في القياسين القبلي والبعدى لصالح القياس البعدى ، ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon وقيمة (Z) كأحد الأساليب اللابارامترية للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات الرتب لدرجات المجموعة التجريبية في التنظيم الإنفعالى في القياسين القبلي والبعدى وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي.

جدول (٦) : دلالة الفروق بين متوسطات الرتب لدرجات المجموعة التجريبية فى تقدير مستوى التنظيم الإنفعالي " في القياسين القبلي والبعدى

المتغير	التجريبية قبلي/بعدي		متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	لدلالة
التنظيم الإنفعالى	الرتب السالبه	صفر	صفر	صفر	٣.٧٤٢	دالة عند ٠.٠١
	الرتب الموجبه	١٨	٩.٥٠	١٧١.٠٠		
	المتساويه	صفر				
	المجموع	١٨				

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات الرتب لدرجات ا التنظيم الإنفعالى لهما وذلك للمجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدى ، وأن هذه الفروق لصالح متوسطات القياس البعدى ، مما يعني تحسن مستوى التنظيم الإنفعالى لدى أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدى ، ومما يشير إلى تحقق نتائج الفرض الخامس من فروض الدراسة.

٦-نتائج الفرض السادس:

ينص على أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على قائمة التنظيم الإنفعالى في القياسين البعدى

والتتبعي ولاختبار صحة الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon وقيمة (Z) كأحد الأساليب اللابارامترية للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات الرتب لدرجات المجموعة التجريبية في التنظيم الإنفعالى في القياسين البعدى والتتبعي. وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي.

جدول رقم (٧) : يوضح دلالة الفروق بين متوسطات الرتب لدرجات المجموعة التجريبية في مستوى التنظيم الإنفعالى في القياسين البعدى والتتبعي

المتغير	التجريبية قبلي/بعدي		متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	الدلالة
التنظيم الإنفعالى	الرتب السالبة	٤	٣.٠٠	١٢	١.٣٤٢	غير دالة
	الرتب الموجبة	١	٣.٠٠	٣.٠٠		
	المتساوية	١٣				
	المجموع	١٨				

ويتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات الرتب لدرجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدى والتتبعي التنظيم الإنفعالى ، مما يدل على تحقق الفرض السادس من فروض الدراسة.

- **مجمل نتائج فروض الدراسة** :

بعد التأكد من تحقيق نتائج فروض الدراسة من خلال إجراء الاختبارات الإحصائية المناسبة يمكن إيجاز نتائج فروض الدراسة فيما يلي :

- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مهام نظرية العقل بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية.
- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على مهام نظرية العقل في القياسين القبلي والبعدى لصالح القياس البعدى.
- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على مهام نظرية العقل في القياسين البعدى والتتبعي.
- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التنظيم الإنفعالى بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية.
- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس التنظيم الإنفعالى في القياسين القبلي والبعدى لصالح القياس البعدى.
- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس التنظيم الإنفعالى في القياسين البعدى والتتبعي.

- **مناقشة النتائج وتفسيرها** :

قد أكدت نتائج الدراسة الحالية على فاعلية البرنامج التدريبي لتنمية مهام نظرية العقل وما له أثر واضح في تحسين مستوى التنظيم الإنفعالى لدى أطفال الروضة. حيث يتضح من جدول (٢)،(٣) وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي

رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مهام نظرية العقل في القياس البعدى لصالح المجموعة التجريبية.ووجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس مهام نظرية العقل في القياسين القبلي والبعدى لصالح القياس البعدى. كما حيث يتضح من جدول (٥)،(٦) وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التنظيم الانفعالى بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية. ووجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس التنظيم الإنفعالى في القياسين القبلي والبعدى لصالح القياس البعدى. فيمكن تفسير هذه النتيجة بأن البرنامج الذي تم استخدامه مع أطفال الروضة فى الدراسة الحالية وهو التدريب على فهم مهام نظرية العقل وما اشتمل عليه من أنشطة وفنيات متعددة كان لها دور فعال في تحسين مستوى التنظيم الإنفعالى. فقد استخدام الباحث ألعاب كثيرة ومتنوعة تناسب مراحل نمو أطفال الروضة وتناسب مهام نظرية العقل ومن أمثلة الألعاب لعبة الاختفاء ،ولعبه الصندوق ، والأشكال الغامضة ،والمظهر والحقيقية ،التي تنمى الفهم والتركيز والانتباه وتساعد على فهم وفهم أفكار ومشاعر وعواطف ومعتقدات ورغبات ومقاصد الآخرين ، التي تختلف عما يملكه الشخص نفسه هذا النوع من المعرفة يساعد الطفل على استخدام القدرة على التنبؤ بسلوك الآخرين.

وهذا يتفق مع ما أكده (White,2008,2;Howse et al.,2003) من فاعلية البرامج التدريبية القائمة على مهام نظرية العقل في تحسين مستوى التنظيم الأنفعالى لأطفال ما قبل المدرسة وحل المشكلات،وتحسين مستوى الأداء كما أشار (Liddle & Nettle ,2006) إلى أن فهم مهام نظرية العقل يؤدى إلى زيادة التنظيم الانفعالي. كما أشار (Wellman&Liu,2004) إلى تطور مهام نظرية العقل (الاعتقاد الخاطئ) لدى الأطفال يؤدى إلى زيادة القدرة على إظهار التعاطف وفهم مشاعر الآخرين.

فالانفعالات ركنا هاما في حياة كل فرد،فهي تتدخل في جميع جوانب حياة الفرد اليومية، وتجعل من حياة الفرد اليومية شيء ممتع ومتنوع، وبدونها تصبح الحياة بلا معنى وقاحلة، وهى جزء هام من عملية النمو الشاملة والمتكاملة،لأنها أحد الأسس التي تعمل على بناء الشخصية السوية،حيث تعمل على توجيه الفرد نحو المسار النمائى الصحيح بكل ما تحمله من نواح وعواطف وسلوك وانفعالات مختلفة(حمدان،٢٠١٠،١٠). كما تتفاعل الانفعالات مع المعرفة عندما تؤدى الحالات المزاجية الجيدة بالفرد الى التفكير ايجابيا،وهذا التفاعل بين المعرفة والانفعال قد يؤدى إلى التنظيم الانفعالي. وإن قدرة الفرد على التكيف ومواجهة الحياة بنجاح تعتمد على التوظيف المتكامل لقدراته العقلية والانفعالية، وأن النجاح في العلاقات الشخصية يعتمد على قدرة الفرد على التفكير فى خبراته الانفعالية والمعلومات الانفعالية،والاستجابة بوسائل متوافقة انفعاليا (المللى،٢٠١٠،١٣٨). كما أن تدريب أطفال الروضة في بعض جلسات البرنامج على كيفية إقامة حوار مع الآخرين والتعرف عليهم والتعبير عن رغباتهم وحاجاتهم ، وفهم أفكار ومشاعر وعواطف ومعتقدات ورغبات ومقاصد الآخرين التي تختلف عما يملكه الشخص نفسه هذا النوع من المعرفة يساعد الطفل على

استخدام القدرة على التنبؤ بسلوك الآخرين.مما زاد من تحسين التنظيم الإنفعالى لدى هؤلاء الأطفال.حيث قام الباحث بتدريب أطفال الروضة حول مهام الموقع غير المتوقع والتى تستخدم لتقييم قدرة الأطفال على التوقع سلوك الشخص بناء على اعتقادهم الخاطئ حول مكان الشئ. وتدريبهم على مهام المحتويات الغير متوقعة والتى تقيس قدرة الأطفال على إدراك محتويات الأشياء بناء على اعتقاداتهم الخاطئة فقدرة الأفراد على توقع وفهم اعتقادات الآخرين لمحتويات الأشياء وقد تكون صحيحة أو خاطئة وفقا لاعتقادهم .وتدريب الأطفال على مهام الحيل والخداع وهى تقييم قدرة الأطفال للتعامل مع أفكار شخص أخر خلال عملية المكر والخداع وهى لعبة (الأشياء المخفية).والتدريب على مهام القصص الغريبة(الواقعية والغير واقعية) وهى تحكى عن قصص وسلوكيات غريبة والمطلوب من الأطفال الحكم على مدى سلوك الفرد وهل هو مخطئ أو غير مخطئ ،ثم يعاود الأطفال تكرار الألعاب التي قام المدرب بتدريبهم عليها ومع كثرة التكرار والتدريب والممارسة واستخدام المعززات بأختلاف أنواعها التي ساعدت على زيادة فهم مهارات نظرية العقل.وبذلك تتفق عمومية نتائج هذه الدراسة مع النتائج التي توصلت إليها دراسات كل من على فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهام نظرية العقل وأثر في تحسين مستوى التنظيم الإنفعالى لدى أطفال الروضة ; (Weimer&Guajardo ,2005 ; Averill,1999 Tarullo et al., 2007; Sharp et al.,2011; ; Ketelaars et al.,2010; Ribeiro&Fearon, Parita,2010; Mier et al.,2010; Jonathan et al.,2010 ;;Mizokawa, 2011 ، 2010). كما تتضح أهمية استخدام التعزيز في فهم مهام نظرية العقل،وأن تقديم التعزيز (الإيجابي أو السلبي) عقب كل سلوك يصدر من الطفل له أثره الواضح في تحسين مستوى التنظيم الإنفعالى، فقد كشفت نتائج هذه الدراسة أن التعزيز له دور هام وفعال في فهم مهام نظرية العقل لدى الأطفال فاستخدام التعزيز الإيجابي كان له تأثير في تثبت وتكرار هذا السلوك لدى الأطفال. كما كان لتدريب الباحث للأطفال على بعض الألعاب الجماعية زاد من التواصل مع الآخرين وفهم أفكارهم ومشاعرهم وعواطفهم ومعتقداتهم ورغباتاتهم ومقاصدهم ، التي تختلف عما يملكه الشخص نفسه ،مما زاد من القدرة على التنبؤ بسلوك الآخرين. كما أن التزام الباحث بالواجب المنزلي في كل جلسة من جلسات البرنامج التدريبي جعل هناك اتصال دائم بأسرة الطفل حتى يتم تنفيذ المهام التي تم تدريب الطفل عليه داخل المنزل مع أخوته فكلما كرر الطفل الألعاب والألغاز كان له دور كبير فى فهم ومعتقداتهم ورغباتاتهم ومقاصدهم الآخرين.

كما يتضح من جدول (٤)،(٧)عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس مهامٍ نظرية العقل في القياسين البعدى والتتبعي.وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس التنظيم الإنفعالى في القياسين البعدى والتتبعي.وهذا ناتج عن فاعلية البرنامج التدريبي لتمنية مهارات نظرية العقل وأثر ذلك على تحسين مستوى التنظيم الإنفعالى لدى أطفال الروضة،وفاعليته واستمراريته في تحسين مستوى التنظيم الإنفعالى حتى بعد التدريب عليه وهذا يتفق مع ما أكده(Dennis&Slaughter,2000) على ارتباط النجاح في إنتاج

السلوكيات الاجتماعية الايجابية والقدرة على التفاعل الاجتماعي وإقامة علاقات اجتماعية مع الأقران بفهم نظرية العقل .فالتنظيم الأنفعالى له دور فعال في تطوير الكفاءة الانفعالية لدى الأطفال (Saarni,1999).وهذا يتفق أيضا مع ما أكده(Hendricks et ail., 2010) إلى أهمية البرامج التدريبية في تحسين مستوى التنظيم الانفعالي.

ومن هذا المنطلق تأتى فاعلية البرنامج التدريبي القائم على نظرية العقل لأطفال الروضة فى تحسين مستوى التنظيم الإنفعالى ،التي تهتم بالتصور العقلي لما يدور في عقول الآخرين،مما يؤدى إلى زيادة توافقهم واندماجهم في المجتمع، وتشير العديد من الدراسات إلى حدوث تحسن قدر كبير من التنظيم الإنفعالى لدى أطفال الروضة من خلال تدريبهم على مهام نظرية العقل ومنها دراسة كل من (Tarullo et al.,2007; Sharp et Weimer&Guajardo,2005 al.,2011; ; Ketelaars et al.,2010; Parita,2010; Mier et al.,2010; Mizokawa,2011 Ribeiro&Fearon,2010;; Jonathan et al.,2010).

- **سادسا : توصيات وبحوث مقترحة :**

أ- توصيات الدراسة :

- إرشاد المعلمين وأولياء الأمور بكيفية تدريب الأطفال على مهام نظرية العقل وتحسين التنظيم الإنفعالى من خلال الدورات التدريبية والندوات الخاصة بذلك.
- تقديم المعززات المادية والمعنوية عن كل سلوك إيجابي يصدر من الطفل .
- الاستفادة التربوية من نتائج الدراسة الحالية في فهم مهام نظرية العقل وتحسين مستوى التنظيم الإنفعالى لدى أطفال الروضة.
- تنمية القدرة على التمييز الأنفعالى لدى الأطفال ودوره في فهم معتقدات ونوايا الآخرين

ب- بحوث ودراسات مقترحة :

- فعالية برنامج تدريبي في تحسين مهام نظرية العقل لدى الأطفال المعاقين عقليا وأثر ذلك على مستوى تفاعلهم.
- فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية العقل في تعليم المهارات الحياتية لدى الأطفال المعاقين عقليا.
- العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية وتطور مهام نظرية العقل لدى أطفال الروضة.
- العلاقة بين التطور اللغوي وتطور مهام نظرية العقل لدى طفل الحضانة.

- **المراجع :**

- إبراهيم، نجلاء محمد(٢٠٠٨).الذكاء الوجداني وعلاقته بمصدر الضبط لطفل الروضة،رسالة دكتوراه،كلية رياض الأطفال،جامعة القاهرة.
- أبو غزال، معاوية محمود (٢٠٠٦). نظريات التطور الانساني وتطبيقاتها التربوية، ط١، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- الإمام ، محمد صالح؛ الجوالده ، فؤاد عيد(٢٠٠٨). مراحل تطور نظرية العقل لدى المعاقين عقليا .مجلة كلية التربية - عين شمس - مصر ، ع ٣٢، ج ٤، ص ص ٤٩٥ – ٥٢١.
- بقيعى،نافز(٢٠١١). الذكاء الانفعالي وعلاقته بأنماط الشخصية والاحتراق النفسي لدى معلمي الصفوف الثلاثة الأولى،مجلة جامعة النجاح للأبحاث،مجلد٢٥،ع ١،ص ص ٨٢.٤٩
- الجوالده ، فؤاد عيد(٢٠٠٨).فاعلية برنامج تربوى قائم على نظرية العقل فى تنمية مهارات أدائية حياتية لدى الأطفال المعاقين عقليا فى الإردن،رسالة دكتوراه،كلية الدراسات التربوية والنفسية العليا- جامعة عمان العربية للدراسات العليا.
- الحسين،أسماء(٢٠٠٢).المدخل الميسر إلى الصحة النفسية والعلاج النفسى،الرياض:دار عالم الكتب للنشر والتوزيع.
- حمدان،محمد كمال(٢٠١٠).الاتزان الانفعالي والقدرة على اتخاذ القرار لدى ضباط الشرطة الفلسطينية،رسالة ماجستير،كلية التربية،الجامعة الإسلامية -غزة.
- الزغلول،عماد؛والهنداوى،على(٢٠٠٧).مدخل الى علم النفس،الإمارات:دار الكتاب الجامعى.
- سليم، مريم (٢٠٠٢). علم نفس النمو، ط١ بيروت: دار النهضة العربية.
- الطيب، محمد عبد الظاهر.(١٩٩٤). مبادئ الصحة النفسية، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- علي ، طلعت أحمد (٢٠١١). فعالية برنامج إرشادي في تنمية القدرة على التمييز الانفعالي لدى المعاقين بصريا في ضوء نظرية العقل. دراسات عربية في التربية وعلم النفس - السعودية ، مج ٥، ع ٢، ص ص ٧٣ - ١٠٧.
- مغربي،عمر عبد الله(٢٠٠٩). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالكفاءة المهنية لدى عينة من معلمي المرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة، ماجستير، كلية التربية،جامعة أم القرى.
- مقابلة، بسام محمود (٢٠٠٤). تطور مفهوم نظرية العقل لدى الأطفال في الفئات العمرية من (٣- ٦) سنوات وعلاقة هذا المفهوم بالتفكير التباعدي والذكاء، رسالة دكتوراه كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية.
- المللى،سهاد(٢٠١٠).الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسى لدى عينة من المتفوقين والعاديين،دراسة ميدانية على طلبة الصف العاشر من مدارس المتفوقين والعاديين فى مدينة دمشق،مجلة جامعة دمشق،مج ٢٦،ع ٣، ص ص ١٣٥- ١٩١.
- النعيمي، نبراس مجبل (٢٠٠٣). تطور معرفة الأطفال بإستراتيجيات الضبط الذاتي رسالة ماجستير ، جامعة بغداد، كلية التربية- ابن رشد.
- Alwood, N .(2008). The effect of role on children's understanding of tattling behavior and its relation to Theory of Mind. Ph.D. Davenport .University of Arkansas. p, 93.
- Amy ,E. K.(2006).Parent Gender and Child Gender as Factors in the Socialization of Emotion Displays and Emotion Regulation in Preschool Children, Ph. D., University of Maryland,p,191.
- Armstrong, L.M.(2011). Emotion language in early childhood: Relations with children's emotion regulation strategy understanding and emotional self-regulation, The Pennsylvania State University.p,114.
- Astington, J. W., & Jenkins, J.M. (1995). Theory of mind development and social understanding. Social and Emotion, 9, 151-165.
- Astington, J. W., Pelletier, J., & Homer, B. (2002). Theory of mind and epistemological development: The relation between children's second-

order false-belief understanding and their ability to reason about evidence. New Ideas in Psychology. Special Issue: Folk Epistemology, 20(2-3), 131-144.
- Averill, C. M. (1999).The relationship between emotion perception and theory of mind in children with autism. Ph.D.The Ohio State University,
- Baron-Cohen, S. (1989). The autistic child's theory of mind: A case of specific developmental delay. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 30, 285-297.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a "theory of mind"? Cognition, 21, 37-46.
- Barton, C. A.(2010). Gender differences in advanced theory of mind and social competence among school-age children. The University of Texas - Pan American.p,56.
- Bennett, D.S., Bendersky, M., & Lewis, M. (2005). Antecedents of emotion knowledge: Predictors of individual differences in young children. Cognition and Emotion, 19(3), 375-396.
- Bolnick, R. R.(2008). Contributions of children's theory of mind, inhibitory control and social competence to school adjustment. Ph.D. United States ,Arizona State University,p. 187.
- Burchinal, M.R., Peisner-Feinberg, E., Pianta R.C., & Howes, C. (2002). Development of academic skills from preschool through second grade: family and classroom predictors of developmental trajectories. Journal of School Psychology, 40, 415-436.
- Calkins, S., & Johnson, M. (1998). Toddler regulation of distress to frustrating events: temperamental and maternal correlates. Infant Behavior and Development, 21, 379-395.
- Callaghan, T., Rochat, P., Lillard, A., Claux, M., Odden, H., Itakura, S., et al. (2005). Synchrony in the Onset of Mental-State Reasoning: Evidence From Five Cultures. Psychological Science, 16(5), 378-384.
- Capage, L., Watson, A. (2001). Idual Differences in Theory of Mind, Aggressive Behavior, and Social Skills in Young Children. Early Education and Development ,12. (4) . 613-628.
- Caputi, Marcella., Lecce, Serena., Pagnin, Adriano.,& Banerjee, Robin;(2012). Longitudinal effects of theory of mind on later peer relations: the role of prosocial behavior. National Library of Medicine. Developmental psychology ,48. (1). 257-270.
- Carlo, Gustavo., Crockett, Lisa., Wolff, Jennifer& Beal, Sarah.(2012). The Role of Emotional Reactivity, Self-regulation, and Puberty in Adolescents' Prosocial Behaviors Social Development ,21. (4) .667-685.
- Dennis, M. J., & Slaughter, V. (2000). Cognitive and behavioral components of' peer acceptance in preschoolers: Relations between theory of' mind, prosocial behavior; and sociometric status. Unpublished manuscript.
- Diener, M., & De- Yeong, K. (2004). Maternal and child predictors of preschool children's social competence. Journal of Applied Developmental Psychology, 25(1), 3-24.

- Eggum, Natalie D. ., Nancy Eisenberg., Karen Kao., Tracy L. Spinrad; Rebecca Bolnick.,Claire Hofer., Anne S. Kupfer; & William V. Fabricius (2012) .Emotion understanding, theory of mind, and prosocial orientation : Relations over time in early childhood, J Posit Psychol. 6(1). 4–16.
- Erwin, R.J., Gur, R.C., Gur, R.E., Skolnick, B., Mawhinney-Hee, M., & Smailis, J. (1992). Facial emotion discrimination: I. Task construction and behavioral findings in normal subjects. Psychiatry Research,42, 231-240.
- Ferguson, F. J& Austin, E. J.(2010). Associations of trait and ability emotional intelligence with performance on Theory of Mind tasks in an adult sample, Personality and Individual Differences, 49. (5) . 414-418.
- Frith, U., & Frith C. (2001). The Biological Basis of Social Interaction. Psychological Science, 10(5), 151-155.
- Gal, E., Michelle, L. (2003).Role of theory of mind in the social competence of preschoolers, Ph.D. United States -- Ohio. Miami University, p.103 .
- Garner, P. W.& Hinton, T. S.(2010). Emotional display rules and emotion self-regulation: Associations with bullying and victimization in community-based after school programs, Journal of Community & Applied Social Psychology ,20.(6), 480.
- Gifford, S. A.(2001). Effects of after-school programs on the relationships among emotional regulation, behavior regulation, and social competence ,Fordham University,p. 150.
- Gilliom, M., Shaw, D., Beck, J., Schonberg, M., & Lukon, J. (2002). Anger regulation in disadvantaged preschool boys: Strategies, antecedents and the development of self-control. Developmental Psychology, 38(2),222-235.
- Goldstein, T. R. (2010)The Effects of Acting Training on Theory of Mind, Empathy, and Emotion Regulation, Ph. D. The Graduate School of Arts and Sciences, Boston College,p.307.
- Gopnik, & Flavell,. (1993) The development of children understands of false belief and the appearance-reality distinction. International Journal of psychology,.28, 595-604.
- Gopnik, A. &Wellman, H. (1992) Why The child Theory of mind Really is a Theory. Mind and Language, vol.7, pp.145-177.
- Gopnik, A., & Astington, J.W. (1988). Children's understanding of representational change and its relation to the understanding of false belief and the distinction. Child Development, 59, 26-37.
- Gopnik. A.. & Slaughter, V. (1991). Young children's understanding of changes in their mental states. Child Development, 62, 98-100.
- Graziano, P., Reavis, R., Keane, S., & Calkins, S. (2007). The role of emotion regulation in children's early academic success. Journal of School Psychology, 45,3-19.
- Gross, J.J. & John, O.P. (2003). Individual difference in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. Journal of Personality and Social Psychology, 85, 348-362.

- Happe F.G. (1994). An advanced test of theory of mind: Understanding of story characters' thoughts and feelings by able Autistic, mentally handicapped, and normal children and adults. Journal of Autism and Developmental Disorders, 24(2), 129-153.
- Hayward,E.O.(2011). Measurement of Advanced theory of Mind in School-age Children: Investigating the Validity of a Unified construct, D.Ph. in the Steinhardt School of Culture, Education, and Human Development, New York University.p,138.
- Hendricks Brown, C.,Wyman, Peter A., Cross, Wendi., Yu, Qin., Tu, Xin; et al.(2010). Intervention to Strengthen Emotional Self-Regulation in Children with Emerging Mental Health Problems: Proximal Impact on School Behavior, Journal of Abnormal Child Psychology ,38. (5).707-20.
- Howes, C., Hamilton, C.E., & Matheson, C.C. (1994). Children's relationships with peers: differential associations with aspects of the teacher-child relationship. Child Development, 65, 253-263.
- Howse, R., Calkins, S., Anastopoulos, A., Keane, S., & Shelton, T. (2003). Regulatory contributors to children's kindergarten achievement. Early Education & Development, 14(1), 101-119.
- Hughes, C .C., Soares-Boucaud, I. I., Hochmann, J. J.& Frith, U U.(1997). Social behavior in pervasive developmental disorders: effects of informant, group and "theory-of-mind". National Library of Medicine.European child & adolescent psychiatry, 6. (4). 191-198.
- Hughes, C., & Ensor, R. (2007). Positive and protective: Effects of early theory of mind on problem behaviors in at-risk preschoolers. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 48(10), 1025-1032.
- Izard, C., Trentacosta, C., King, K. , & Mostow, A. (2004). An emotion-based prevention program for Head Start children. Early Education & Development, 15(4),407-422.
- Jenkins, J. M., Astington, J. W.**(2000).** Theory of Mind and Social Behavior: Causal. Models Tested in a Longitudinal Study, Merrill-Palmer Quarterly ,46 (2) . 203-220.
- Jonathan D. Lane., Henry M. W., Shery.l. O., Jennifer .L.& David .C. R. .(2010) Theory of Mind and Emotion Understanding Predict Moral Development in Early Childhood Br J Dev Psychol. 28(4). 871–889.
- Josephs, I. E. (1994). Display rule behavior and understanding in preschool children. Journal of Nonverbal Behavior, 18, 301-326.
- Kalpidou, M. (1997). The development of behavioral and emotional self-regulation during the preschool period, Louisiana State University and Agricultural & Mechanical College,p201.
- Keskin, B.(2005). The relationship between theory of mind, symbolic transformations in pretend play, and children's social competence. Ph.D ,The Florida State University.p,116.
- Ketelaars, M. P., van W. M., Verhoeven, L., Cuperus, J. M.& Jansonius, Kino(2010)Dynamics of the Theory of Mind construct: A developmental perspective. European Journal of Developmental Psychology. 7 (1). 85-103.

- Kolnik, S.(2010). Predicting school readiness: Executive functions, problem behaviors and theory of mind in preschoolers. Ph.D. United States – Florida, University of Miami, p, 80.
- Liddle, B., & Nettle, D. (2006). Higher-order theory of mind and social competence in school-age children. Journal of Cultural and Evolutionary Psychology, 4, 231- 246.
- Liebermann, D., Giesbrecht, G., & Müller, U. (2007). Cognitive and emotional aspects of self-regulation in preschoolers. Cognitive Development, 22, 511-529.
- Martin, S.(2010). Theory of mind, Social information processing, and Children's social Behavior, Bowling Green State University, Ph.D. United States – Ohio,p. 151.
- McClelland, M., Connor, C., Jewkes, A., Cameron, C., Farris, C., & Morrison, F. (2007). Links between behavioral regulation and preschoolers' literacy, vocabulary, and math skills. Developmental Psychology, 43(4), 947-959.
- Merino ,N.M. (2009).Parallel relations of pretend play, social competence, and theory of mind Development .Ph.D. of Philosophy in Education University of California.p,179
- Michele , T. T.(2009). Uncovering a Differentiated Theory of Mind in Children with Autism and Asperger Syndrome , degree of .PD ,Boston College Lynch School of Education.p,135.
- Mier, D., Lis, S., Neuthe, K., Sauer, C.,Esslinger, C. et al.,(2010) The involvement of emotion recognition in affective theory of mind.Psychophysiology, 47. (6). 1028-1039.
- Miller, A., Gouley, K., Seifer, R., Dickstein, S., & Shields, A. (2004). Emotions and behaviors in the head start classroom: Associations Among Observed Disregulation social competence and preschool adjustment. Early Education & Development, 15(2), 147-165
- Mizokawa, A. (2011)Understanding False Beliefs, Hidden Emotions, and Social Interactions among Five- and Six-Year Olds. English, Japanese Journal of Developmental Psychology. 22 (2), 168-178.
- Moore, C., Pure, K., & Furrow, D. (1990). Children's understanding of the modal expression of certainty and uncertainty and its relation to the development of a representational theory of mind. Child Development, 61, 722-730.
- Mowat, J. (2010). Towards the Development of Self-Regulation in Pupils Experiencing Social and Emotional Behavioural Difficulties (SEBD), Emotional & Behavioural Difficulties ,15. (3). 189-206
- Newton, E., Jenvey, V.(2011). Play and Theory of Mind: Associations with Social Competence in Young Children. Early Child Development and Care, 181.(6). 761-773.
- OBrien, M., Miner, W., Nelson, J. , Calkins, S., Leerkes, E. et al.(2011) Longitudinal associations between children's understanding of emotions and theory of mind. Cognition & emotion, 25.(6) . 1074-1086.
- Parita, P. V. (2010). Emotion regulation and executive functioning as predictors of theory of mind competence during early childhood. The

University of North Carolina at Greensboro (UNCG) Web Site: http://library.uncg.edu/
- Pears, K. C.& Fisher, P.A.(2005).Emotion Understanding and Theory of Mind among Maltreated Children in Foster Care: Evidence of deficits, Development and Psychopathology ,17(1) .47-65.
- Perner, J., & Ruffman, T. (2005). Infants' insight into the mind: How deep? Science, 308 (5719). 214-216.
- Perner, J., & Wimmer, H. (1985). "John thinks that Mary thinks that." Attribution of second-order beliefs by (5 - 10)year old children. Journal of Experimental Child Psychology, 39, 437-471.
- Perner,J., Ruffman,T.,&Leekam,S.R.(1994).Theory of mind is contagious : You catch it from your sibs. Child Development, 65, 1228-1238.
- Pianta, R.C., & Stuhlman, M. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. School Psychology Review, 33(3), 444-458.
- Premack, D. & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? Behavior and Brain Sciences, 4, 515-526.
- Raval, V., Martin, T., S. & Raval, P. H. (2007) Would others Think it is okay to express my feelings? Regulation of anger, Sadness and physical paining in Gugarati Children in India. Social development,.16, (1).58-78.
- Razza ,R.A.(2005).Relations Among False-Belief Understanding, Executive Function, and Social Competence: A longitudinal Analysis, Ph. D. The Graduate School College of Health and Human Development, The Pennsylvania State University.p,141.
- Renouf, Annie., Brendgen, Mara., Parent, Sophie., Vitaro, Frank., David Zelazo, Philipp. et al.(2010). Relations between Theory of Mind and Indirect and Physical Aggression in Kindergarten: Evidence of the Moderating Role of Prosocial Behaviors, Social Development ,19.(3). 535-555
- Ribeiro, L., Fearon, P. (2010). Theory of mind and attention bias to facial emotional expressions: A preliminary study, Scandinavian Journal of Psychology, 51. (4). 285-289
- Saarikallio, S.(2011). Music as emotional self-regulation throughout adulthood, Psychology of Music ,39. (3) ,307-327
- Saarni, C. (1999). The Development of Emotional Competence. New York: The Guilford Press.
- Sharp, C., Pane. H., Ha .C., Venta .A., Patel .A., Sturek .J,& Fonagy P.(2011) Theory of mind and emotion regulation difficulties in adolescents with borderline traits. J Am Acad Child Adolesc Psychiatry. 50,(6).563-573.
- Shields, A., & Cicchetti, D. (1997). Emotion regulation among school-aged children: the development and validation of a new criterion q-sort scale. Developmental Psychology, 33(6), 906-916.

- Smith, L. M. (2009).Parent and Teacher Influences on Preschool Children's Emotion Regulation, Pre-Academic and Social Skills, M.s. of Science in the Department of Human Development and Family Studies in the Graduate School of The University of Alabama,p52.
- Stansbury, K., & Zimmermann, L.K. (1999). Relations among child language skills, maternal socialization of emotion regulation, and child behavior problems. Child Psychiatry and Human Development, 30(2), 121-142.
- Strange, A. W.(1999). Social competence and theory of mind understanding in elementary school children with attention deficits. Ph.D.United States, West Virginia University, 61
- Sylvester, P. R.(2007). Early school adjustment: Contributions of children's emotion self-regulation and classroom instructional and emotional supports, The University of North Carolina at Chapel Hill.p,143.
- Tanaka, Emiko., Tomisaki, Etsuko., Shinohara, Ryoji., Sugisawa, Yuka et al.,(2010). Implications of Social Competence among Thirty-Month-Old Toddlers: A Theory of Mind Perspective Japan Children's Study Group. Journal of Epidemiology, suppl. Supplement, 20 . (54).47-51.
- Tarullo, A., Bruce, J., Gunnar, M.(2007). False Belief and Emotion Understanding in Post-institutionalized Children ,Social Development ,16. (1). 57-78.
- Valiente, C., Eisenberg, N., Spinrad, T., Reiser, M., Cumberland, A., Losoya, S., & Liew, J. (2006). Relations among mothers' expressivity, children's effortful control, and their problem behaviors: a four-year longitudinal study. Emotion, 6(3), 459-472.
- Vithlani, P. (2010).Emotion Regulation and Executive Functioning as Predictors of Theory of Mind Competence during Early Childhood. M.s. of Arts, the Faculty of The Graduate School at The University of North Carolina.p,70
- Walker, S.(2005). Gender Differences in the Relationship Between Young Children's Peer-Related Social Competence and Individual Differences in Theory of Mind. The Journal of Genetic Psychology ,166. (3) . 297-312.
- Weimer, A., Sallquist, J., Bolnick, R.(2012). Young Children's Emotion Comprehension and Theory of Mind Understanding, Early Education and Development,23. (3).280-301
- Weimer, Amy A., Guajardo, Nicole R.(2005). False Belief, Emotion Understanding, and Social Skills among Head Start and Non-Head Start Children, Early Education and Development, 16.(3). 341-366.

- Wellman, H. M., & Liu, D. (2004). Scaling of theory-of-mind tasks. Child Development, 75,(2), 523-541.
- Wellman, H., Cross, D., & Watson, J. (2001). Meta-analysis of theory of mind development: The truth about false belief. Child Development, 72, 655-684.
- Wellman. (1993). Early understanding of mind: The normal case. In S. Baron-Cohen & H. Tager-Flusberg & D. Cohen (Eds.), Understanding other minds: Perspectives from autismNew York: Oxford University Press. 10-39.
- Westhues, A., Hanbidge, A., Gebotys, R.& Hammond, A.(2009). Comparing the Effectiveness of School-Based and Community-Based Delivery of an Emotional Regulation Skills Program for Children, School Social Work Journal ,34. (1) .74-95.
- White , L. (2008).An Investigation of Emotion Regulation, Social Skills and Academic Readiness in Low-Income Preschool Children ,degree, Ph.D. Of the Catholic University of America ,p155.
- Wimmer, H. & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. Cognition, 13, 103-128.
- Wimmer, H., & Hartl, M. (1991). Against the Cartesian view on mind: Young children's difficulty with own false beliefs. British Journal of Developmental Psychology, 9, 125-138.
- Woodburn, E. M.(2008). The social aspects of learning: The role of theory of mind, children's understanding of teaching and social-behavioral competence in school readiness. Ph.D. United States – Pennsylvania, University of Pennsylvania ,p. 167.
- Zeman, J., Shipman, K., & Penza-Clyve, S. (2001). Development and initial validation of the Children's Sadness Management Scale. Journal of Nonverbal Behavior, 25, 187-205.