Jordanian Educational Journal

Volume 6 | Number 4 Article 2

2020

Emotional Regulation and its Relation to School Readiness among First Grade Students in Private Schools in Amman التّنظيم الانفعاليّ وعلاقته بالاستعداد المدرسيّ لدى طلبة الصّفّ الأوّل الأساسيّ في المدارس الخاصّة في عمّان

Rawan S. Bisharat
Rawan.Bisharat@asg.edu.jo

Dr. Jehan W. Mattar
Faculty of Educational Sciences\ The University of Jordan \Jordan, jnmattar@yahoo.com

Follow this and additional works at: https://digitalcommons.aaru.edu.jo/jaes

Part of the Education Commons

Recommended Citation

Bisharat, Rawan S. and Mattar, Dr. Jehan W. (2020) "Emotional Regulation and its Relation to School Readiness among First Grade Students in Private Schools in Amman التّنظيم الانفعاليّ وعلاقته بالاستعداد المدرسيّ لدى طلبة الصّفّ الأوّل الأساسيّ في المدارس الخاصّة في عمّان," *Jordanian Educational Journal*: Vol. 6: No. 4, Article 2.
Available at: https://digitalcommons.aaru.edu.jo/jaes/vol6/iss4/2

This Article is brought to you for free and open access by Arab Journals Platform. It has been accepted for inclusion in Jordanian Educational Journal by an authorized editor. The journal is hosted on Digital Commons, an Elsevier platform. For more information, please contact rakan@aaru.edu.jo, marah@aaru.edu.jo, u.murad@aaru.edu.jo.

الجمعية الأردنية للعلوم التربوية، المجلة التربوية الأردنية، المجلد السادس، العدد الرابع، 2021.

التّنظيم الانفعاليّ وعلاقته بالاستعداد المدرسيّ لدى طلبة الصّفّ الأوّل الأساسيّ في المدارس الخاصّة في عمّان

روان سمير البشارات

د. جيهان وديع مطر *

تاريخ استلام البحث 2019/5/1 تاريخ قبول البحث 2019/6/15

ملخص:

هدفت هذه الدّراسة إلى التّعرّف إلى العلاقة بين التّنظيم الانفعاليّ والاستعداد المدرسيّ لدى طلبة الصّفّ الأوّل الأساسيّ في المدارس الخاصّة في عمّان، وقد بلغت عيّنة الدّراسة (828) طالبًا وطالبة، تمّ اختيارهم بالطّريقة العشوائيّة الطّبقيّة، واعتمدت الدّراسة على المنهج الوصفيّ الارتباطيّ، وتمّ استخدام مقياس التّنظيم الانفعاليّ ومقياس الاستعداد المدرسيّ؛ وذلك لمناسبتهما لطبيعة الدّراسة، وأظهرت النّتائج أنّ مستوى التّنظيم الانفعاليّ جاء بالمستوى المرتفع بمتوسّط حسابيّ (3.24) على الدّرجة الكلّيّة، كما أنّ مستوى الاستعداد المدرسيّ جاء بالمستوى المرتفع بمتوسّط حسابيّ (3.33) على الدّرجة الكلّيّة، كما أظهرت النّتائج وجود علاقة إيجابيّة ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (0.05) ما بين التّنظيم الانفعاليّ والاستعداد المدرسيّ، وأظهرت النّتائج، كذلك، أنّ التّنظيم الانفعاليّ قد فسّر ما نسبته (12.3%) من التّباين في الاستعداد المدرسيّ، وهو متنبّئ بالاستعداد المدرسيّ، وأوصت الدّراسة بإجراء دراسات على مراحل عمريّة مختلفة أخرى.

الكلمات المفتاحية: التّنظيم الانفعاليّ، الاستعداد المدرسيّ، الصّفّ الأوّل.

* كلية العلوم التربوية/ الجامعة الأردنية/ الأردن.

Emotional Regulation and its Relation to School Readiness among First Grade Students in Private Schools in Amman

Rawan S.Bisharat
Dr. Jehan W. Mattar*

Abstract:

This study aimed to identify the relationship between the emotional regulation and school readiness among first-grade students in private schools in Amman. The sample of the study was (828) and they were chosen by using stratified randon method. The study relied on the correlation descriptive methodology. The emotional regulation scale and the school readiness measures were used as they were found suitable to the nature of the study. The results showed that the level of emotional regulation was at a high level with a mean of (3.24) and the school readiness level was high with a mean of (3.33) on the total score, and the results showed a statistically significant positive relationship at the significance level (0.05) between emotional regulation and school readiness, The results also showed that emotional regulation explained (12.3%) of the variance in school readiness. The study recommended conducting studies at different age stages.

Keywords: emotional regulation, school readiness, first grade.

* Faculty of Educational Sciences\ The University of Jordan\Jordan

المقدمة:

تعدّ السّنوات السّتّ الأولى من حياة الطّفل من أهمّ مراحل النّموّ، فمرحلة الطّفولة المبكّرة هي مرحلة استثمار، تحتاج إلى اهتمام من الجهات كلّها الّتي تُعنى بتربية الطّفل وتعليمه، سواء أكان ذلك بشكل مباشر أم غير مباشر، لذا تتوجّب العناية والاهتمام المستمرّ بالطّفل من جوانب نموّه كلّها، سواء الجانب الجسديّ، أم الجانب المعرفيّ، أم الجانب الاجتماعيّ والانفعاليّ. وقد حظي النّموّ الاجتماعيّ والانفعاليّ، بشكل خاصّ في الآونة الأخيرة، باهتمام العلماء والأبحاث؛ لما له من أثر كبير ومهمّ على حياة الطّفل.

وقد تزايدت، في الآونة الأخيرة، الأبحاث الّتي تولي أهمّيّة كبيرة لحياة الطّفل، وبخاصّة في السّنوات السّتّ الأولى؛ إذ تعدّ هذه الفترة مرحلة حرجة من حيث نموّ الطّفل جسديًّا وانفعاليًّا واجتماعيًّا، وتطوير مهاراته المعرفيّة الّتي ستصبّ في نموّه مستقبلًا. ووفقًا للدّراسات العلميّة، فإنّ الوصلات الدّماغيّة في السّنوات المبكّرة من حياة الطّفل، تكون في حالة استعداد لاستقبال المثيرات من خلال الخبرات المختلفة (Berns,2016).

كما أظهرت الدّراسات الّتي تُعنى بمرحلة المدرسة الابتدائيّة، أنّ الطّلبة في هذه المرحلة العمريّة لديهم استعداد لاكتساب المهارات اللّازمة للتّكيّف في المدرسة، وتحقيق أهداف النّموّ بجوانبه المختلفة. ويشمل الاستعداد المدرسيّ: الجانب الجسديّ الحركيّ، والجانب المعرفيّ، والجانب الاجتماعيّ والانفعاليّ. ومن هنا، لا بدّ من التّركيز على الطّالب ككلّ متكامل، ولا بدّ لمعلّمي سنوات المدرسة الابتدائيّة من أن تكون لديهم معرفة بالتّوقّعات الّتي يريدونها من الطّالب وفقًا لمرحلته النّمائيّة، وبالوقت الّذي يحتاجه هذا الطّالب من أجل الاستفادة من الخبرات الّتي يتعرّض لها، مع مراعاة الفروق الفرديّة بين الطّلبة (Copple & Bredekamp,2009, Mead,2004).

وقد أشار بعض الباحثين إلى أنّ الاستعداد المدرسيّ يرتبط بالتّعلّم بشكل مباشر، وبدخول المدرسة، والنّجاح الأكاديميّ، وتطوّر المهارات المختلفة، مثل: إنجاز المهمّات، والتّفاعل بإيجابيّة مع الأقران والمعلّمين، واتّباع التّعليمات؛ ولذلك، فإنّ دعم الاستعداد المدرسيّ في مرحلة الطّفولة المبكّرة، وخاصّة ما بين 3–8 سنوات، يوثّر بفاعليّة في سنوات الدّراسة اللّاحقة (Pekdogan & Esra, 2017).

كما يشير الاستعداد المدرسيّ أيضًا، إلى مستوى الطّلبة في التّفاعل مع الخبرات التّعليميّة

بشكل ميسّر، وتحقيق التّكيّف مع متطلّبات المدرسة المنشودة. وأكّد الباحثون واختصاصيّو الطّفولة أنّه من المهمّ أن يصل الطّلبة إلى مستوًى معيّن من النّضج من أجل تحقيق استعداد مدرسيّ أفضل؛ فالطّالب لا يمتلك المقدرة على اكتساب المهارات المختلفة، مثل: المهارات الأكاديميّة؛ كالقراءة والكتابة، أو المهارات الاجتماعيّة؛ كالتّواصل مع الآخرين، إلّا إذا حقّق مستوًى كافيًا من النّضج، يؤهّله للاستفادة من الخبرات التّعليميّة الّتي يتعرّض لها (Berns,2016).

إنّ ارتباط عمليّة تنظيم الانفعالات بعمليّة الانتباه يسهم، وبشكل مهمّ، في تحضير الأطفال ليكونوا مستعدّين للمدرسة في الجانب الأكاديميّ؛ إذ إنّ تنظيم الانفعالات يؤثّر بشكل مباشر في العمليّات المعرفيّة؛ فعمليّة الانتباه وربطها بالخبرة الانفعاليّة، تبدأ في الظّهور في السّنة الأولى من الحياة، وتستمرّ خلال سنوات ما قبل المدرسة وسنوات المدرسة، الّتي من شأنها أن تدعم التّكيّف النّفسيّ والوظيفيّ للطّفل داخل المدرسة (Kostelink, Soderman&Whiren, 2004, Morris,Steinberg & Robinson, 2007)

ومن هنا جاءت أهمّيّة هذه الدّراسة في إبراز علاقة التّنظيم الانفعاليّ بالاستعداد المدرسيّ.

مشكلة الدّراسة وأسئلتها:

تشكّل عمليَة تنظيم الانفعالات جزءًا أساسيًّا ومهمًّا من عمليّة تعليم الأطفال في مرحلة السّنوات الابتدائيّة؛ فارتباط عمليَة تنظيم الانفعالات بعمليَة الانتباه يشكَل ركيزة أساسيَة للجانب المعرفيَ، والجانب الانفعاليَ الاجتماعيَ، فالانتباه أساسيَ لحدوث التَعلم، كما أن الطَالب القادرعلى استخدام مهارات تنظيم الانفعالات، كفهم مشاعره ومشاعر الآخرين وطرق التعامل معها، سيتمَكن من تكوين صدَاقات اجتماعية ايجابيَة(Galinsky,2010, Underwood & Rosen, 2011).

وبما أن كل من الجانب المعرفيَ والانفعاليَ والاجتماعيَ هي من أبعاد الاستعداد المدرسيَ، وعلى الرغم من أن هناك دراسات وأبحاث تناولت عمليَة تنظيم الانفعالات وبحثت في الاستعداد المدرسيً لدى الأطفال، الاَ أنَ معظم الأدب السَابق حسب اطلاع الباحثتين قد تناول هذه المتغيرات دون الربط فيما بينها في مرحلة الطفولة المتوسطة، ومن هنا تأتي هذه الدراسة لمحاولة التحقق من العلاقة بين التّنظيم الانفعاليّ والاستعداد المدرسيّ لدى طلبة الصَف الأول الأساسي.

وتحاول الدّراسة الحاليّة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما مستوى التّنظيم الانفعاليّ لدى طلبة الصّفّ الأوّل الأساسيّ في المدارس الخاصّة في عمّان؟

2. ما مستوى الاستعداد المدرسيّ لدى طلبة الصّفّ الأوّل الأساسيّ في المدارس الخاصّة في عمّان؟
3. هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α=0.05) بين كلّ من التّنظيم الانفعاليّ والاستعداد المدرسيّ؟
4. ما مقدرة التّنظيم الانفعاليّ على تفسير الاستعداد المدرسيّ لدى طلبة الصّفّ الأوّل الأساسيّ؟

أهداف الدّراسة:

تهدف هذه الدّراسة إلى الكشف عن مستوى التّنظيم الانفعاليّ ومستوى الاستعداد المدرسيّ لدى طلبة الصّفّ الأوّل الأساسيّ، وتسعى تحديدًا إلى معرفة العلاقة الارتباطيَة بين تنظيم الانفعالات والاستعداد المدرسيّ لدى طلبة الصّفّ الأوّل الأساسيّ.

أهمّيّة الدّراسة:

تبرز الأهمّيّة النّظريّة لهذه الدّراسة، من خلال ما تقدّمه من أدب وإطار نظريّ ودراسات سابقة تتعلّق بالتّنظيم الانفعاليّ والاستعداد المدرسيّ لدى الأطفال في مرحلة الطّفولة المتوسطة، فضلاً عن ما تقدّمه من تطبيقات، من شأنها مساعدة القائمين على رعاية الطّفل في التّدخّل لزيادة مهارات الاستعداد المدرسيّ لديه، من خلال الانطلاق من قاعدة تنظيم الانفعالات. وتوفّر هذه الدّراسة أدوات ذات خصائص سيكوماتريّة مناسبة، يتمّ الاستفادة منها من قبل متخصّصين في مجال البحث، أو في مجال التّطبيق في البيئة الأردنيّة.

مصطلحات الدّراسة وتعريفاتها الإجرائيّة:

تنظيم الانفعالات: العمليّات العصبيّة والنّفسيّة والمعرفيّة والسّلوكيّة، والمهارات والاستراتيجيّات، الّتي يستخدمها الفرد بوعي أو بدون وعي، بشكل آليّ أو بجهد، من أجل تعديل أو كبح التّعابير الانفعاليّة (Underwood & Rosen, 2011,p51).

ويعرّف تنظيم الانفعالات إجرائيًّا، بالدّرجة الّتي يحصل عليها الطّفل على المقياس المستخدم في هذه الدّراسة، الّذي يقيس مستوى تنظيم الانفعالات لدى الأطفال (Shields & Ciechett,1997).

الاستعداد المدرسيّ: عرّفه بيكهام (Peckham,2016 ,pp.2) بأنّه مجموعة من الكفاءات الأساسيّة الاجتماعيّة والمعرفيّة، والمقدرة على الاستقلاليّة، الّتي يتمّ تطويرها خلال سنوات الطّفولة المبكّرة، كما أنّه عبارة عن المهارات المطلوبة لضمان تطوّر الطّفل عندما يبدأ بسنوات المدرسة

الرّسميّة، ويتضمّن: التّآزر البصريّ الحركيّ، ومقدرة الطّفل على الانخراط الإيجابيّ بدون عنف مع الأطفال الآخرين، والاستجابة الملائمة لمتطلّبات المعلّمين.

ويعرّف الاستعداد المدرسيّ إجرائيًّا، بالدّرجة الّتي يحصل عليها الطّفل على المقياس المستخدم في هذه الدّراسة.

حدود الدّراسة ومحدّداتها:

أجريت هذه الدّراسة في إطار الحدود والمحدّدات الآتية:

- الحدود الزّمانيّة: أجريت الدّراسة خلال الفصل الدّراسيّ الأوّل من العام الدّراسيّ (2018 – 2019).
- الحدود المكانيّة: شملت الدّراسة مجموعة من المدارس الخاصّة في عمّان.
- الحدود البشريّة: اقتصرت الدّراسة على عيّنة ممثّلة من طلبة الصّفّ الأوّل الأساسيّ.

المحدّدات:

فهي تتحدّد بالخصائص السّيكومتريّة للمقاييس الّتي تمّ تطويرها لأغراض الدّراسة، مثل: مقياس تنظيم الانفعالات، ومقياس الاستعداد المدرسيّ.

الإطار النّظريّ والدّراسات السّابقة:

أوّلًا: الإطار النّظريّ

تناول الإطار النّظريّ كلًّا من محوري التّنظيم الانفعاليّ، والاستعداد المدرسيّ.

المحور الأوّل: التّنظيم الانفعاليّ

إنّ عمليّة تنظيم الانفعالات، عمليّة متغيّرة (ديناميكيّة)، لديها أبعاد تفاعليّة وموجّهة، تتغيّر بشكل تبادليّ عبر الوقت، ويتمّ توظيفها بشكل مبكّر في حياة المواليد حديثي الولادة، إذ تتأثّر هذه العمليّة بالعناصر الوراثيّة والجينيّة، الّتي هي انعكاس لمزاج الطّفل الدّاخليّ، كما تتأثّر بالسّياق البيئيّ(Underwood &Rosen,2011) .

وهناك عدّة طرق يمكن من خلالها أن نصل إلى تنظيم الانفعالات، إذ تتدرج هذه الطّرق ما بين الاستجابات النّفس عصبيّة وعمليّات الانتباه، إلى مواقف التّكيّف والاستجابات السّلوكيّة (Mattar,Hamaidi & Al Anati,2018).

وقد ركّزت الأبحاث في السّنوات الأخيرة على عمليّة تنظيم الانفعالات، وذلك لإدراك الباحثين لأهمّيّة التّنظيم الانفعاليّ وتأثيره في جوانب الحياة المتنوّعة؛ فالافتقار إلى مهارات التّنظيم

الانفعاليّ يؤدّي إلى خلل في التّفاعل مع السّياقات المختلفة، الّتي توثّر بدورها تاثيرًا سلبيًّا في التّكيّف والصّحّة النّفسيّة والعقليّة للإنسان (Olson,2009).

وقد عرّف ثومبسون (Thompson,1994,pp.27-28) عمليّة تنظيم الانفعالات، بأنّها تلك العمليّات الدّاخليّة والخارجيّة المسؤولة عن مراقبة ردود الأفعال الانفعاليّة، وتقييمها، وتعديلها، خاصّة من حيث شدّتها ومدّتها، للوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة.

وبالنّسبة لجروس (Gross1998)، فإنّ تنظيم الانفعالات هو عمليّة تأثير الأفراد في مشاعرهم، وهذا يتضمّن ما يختبره هؤلاء الأفراد من انفعالات عندما يواجهونها، وكيف يتعاملون معها، وكيف يعبّرون عنها. وقد اقترح جروس أُنموذجاً لتنظيم الانفعالات ليصف من خلاله العمليّات المتضمّنة: اختيار الحالة، وتعديل الحالة، والانتباه، والتّغيّر المعرفيّ، والاستجابة. (Southam-Gerow, 2013, pp.20)

كما يعدّ أُنموذج جروس واحدًا من النّماذج الرّئيسة لتنظيم الانفعالات كأُنموذج إجرائيّ وظيفيّ، كما يعدّ أساسًا للدّراسات العصبيّة لتنظيم الانفعالات؛ فقد حدّد جروس (Gross) من خلاله العمليّات الّتي يشملها الانفعال، الّتي تحدث بشكل متتابع بحسب أُنموذجه، وتهدف إلى تنظيم الانفعالات، إذ تعدّ العمليّات الأربع الأولى في هذا الأُنموذج استباقيّة للخبرة الانفعاليّة، أي أنّها تتمّ قبل حدوث الخبرة الانفعاليّة، بينما تعدّ العمليّة الخامسة استجابة لهذه الخبرة الانفعاليّة. إذ تتسلسل هذه العمليّات على النّحو الآتي:

اختيار الحالة (Situation Selection)، وفي هذه العمليّة، يتّخذ الفرد الإجراءات الّتي ستجعل الخبرة الانفعاليّة أقلّ أو أكثر احتمالًا للحدوث، أي أنّه سيحدّد ما الحدث الّذي سيتعرّض له حسب الانفعال الّذي يتركه هذا الحدث.

تعديل الحالة (Situation Modification)، وفي هذه العمليّة، يحاول الفرد تعديل الحالة أو الموقف الّذي يحمل انفعالات سلبيّة إلى موقف يحمل انفعالات إيجابيّة.

تركيز الانتباه (Focus attention)، وفيه يقوم الفرد بتوجيه انتباهه وتركيزه داخل الموقف ذاته؛ من أجل تخفيض الانفعالات السّلبيّة.

التّغيير المعرفيّ (Cognitive Change)، وهنا يقوم الفرد بتغيير طريقة تفكيره في موقف ذي انفعالات سلبيّة؛ للحدّ منها.

أمّا العمليّة الأخيرة، فهي تعديل الاستجابة (Response Modulation)، وفي هذه العمليّة

يقوم الشّخص بتعديل استجابته بناءً على الموقف (Gross,2014, Southam-Gerow, 2013).

أمّا عصبيًّا، فإنّ نضج الجهاز العصبيّ يؤدي دورًا مهمًّا في حالة التّنظيم الانفعاليّ، كما أنّ الفروق في وظائف الجهاز العصبيّ تؤدّي إلى تباينات واضحة في تنظيم الانفعالات، وقد نجد ذلك جليًّا لدى الأطفال الّذين يعانون من مشكلات نفسيّة، إذ ارتبطت تلك المشكلات بردود الفعل المزاجيّة، النّاتجة عن افتقار هؤلاء الأطفال إلى مهارات التّنظيم الانفعاليّ، الّتي تمكّنهم من مواجهة ردود الأفعال الفسيولوجيّة النّاتجة عن التّعرّض لمواقف غير مألوفة أو مواقف مجهولة (Underwood & Rosen, 2011).

ومن الجدير بالذّكر، أنّ مرحلة الطّفولة المتوسّطة تشهد تقدّمًا واضحًا في النّموّ الانفعاليّ؛ إذ يصبح الطّالب أكثر مقدرة على التّحكّم بانفعالاته، وأكثر مقدرة على تأجيل إشباع حاجاته، نتيجة لنموّ مهارات التّفكير لديه، وزيادة اعتماده على نفسه، ونموّ علاقاته الاجتماعيّة مع أقرانه (Berns,2016). وتتدرّج عمليّة تنظيم الانفعالات، من نشوء تنظيم أساسيّ وأوتوماتيكيّ من العمليّات البيولوجيّة في الطّفولة المبكّرة، إلى تنظيم أكثر وعيًا بالذّات وأكثر انتباهًا للسّلوك، وظهور الجانب المعرفيّ بشكل أكبر في مرحلة الطّفولة المتوسّطة والبلوغ؛ فالطّالب في مرحلة الطّفولة المتوسّطة تصبح لديه قواعد لتنظيم الانفعالات، فضلاً عن أنّه يصبح أكثر إدراكًا ووعيًا بانفعالاته، ويستطيع أن يكبحها حسب ملاءمتها للسّياق الموجود فيه، ويبدأ باستخدام استراتيجيّات التّنظيم في السّياقات المختلفة، الّتي كان قد ذوّتها من الأسرة، فضلاً عن الملاحظة والتّعليمات الّتي يستخدمها المعلّمون في تنظيم انفعالات الطّلبة وضبطها (Underwood & Rosen,2011).

بالتّالي، ومع الوقت، يصبح الطّالب في المدرسة قادرًا على بذل المجهود، والالتزام بالمتطلّبات الأكاديميّة، ومواجهة التّحدّيات الاجتماعيّة. وتتطوّر مهارات تنظيم الذّات، ويتمّ بناؤها. وتوسعة هذه المهارات ضمن السّياقات التّفاعليّة، تساعد الطّالب على دمج المهارات المعرفيّة والانفعاليّة، الّتي تساعده في تحقيق الأهداف الأكاديميّة والاجتماعيّة المختلفة. وممّا يجدر ذكره، أنّ طلبة المدرسة الابتدائيّة قادرون على القيام باستراتيجيّات تنظيم مخطّطة ونشطة، بما فيها التّعامل بطريقة إيجابيّة مع مواقف الإحباط والتّشتّت (Moris, Steinberg, Myers & Robinson,2007) .

المحور الثّاني: الاستعداد المدرسيّ

يستمتع كثير من الرّاشدين بالعمل مع الأطفال الصّغار، ولكنّ الّذين يمتلكون المعرفة عن تطوّر الأطفال ونموّهم، هم الّذين يسهمون في تقديم الممارسات النّمائيّة الملائمة لهؤلاء الأطفال؛ فتعليم الأطفال يتطلّب من القائمين على رعايتهم معرفة عميقة بطبيعة الأطفال، فالمعلّم الّذي يمتلك المعلومات التّربويّة اللّازمة، سيتمكّن من فهم السّلوك الّذي يسلك فيه الطّفل، وسيكون قادرًا على التّعامل معه بالطّريقة الصّحيحة، ممّا يسهم في دعم عمليّة النّموّ لدى الطّفل؛ فالمعرفة بالخصائص النّمائيّة، تمكّن المعلّم من تهيئة البيئة المناسبة لنموّ الطّفل، وتمكّنه من استخدام الاستراتيجيّات والأدوات المناسبة، وتضمن له تفاعلًا آمنًا ممتعًا مع الطّفل (Kostelink, Soderman & Phipps,2004) .

خلال حقبة زمنيّة طويلة، لم يكن ذلك المعنى لرياض الأطفال الّذي أصبح عليه الآن، إذ إنّ الأسرة كانت كفيلة بالاهتمام بأطفالها من عمر ما قبل المدرسة، وكانت رياض الأطفال أشبه بالمؤسّسات الإيوائيّة، أي أنّ سبب نشأتها كان لسدّ العجز النّاجم عن عدم وجود أسر للأطفال، غير أنّ بعض الطّبقات الاجتماعيّة سعت إلى تعيين مربّيات مؤهّلات للعناية بأطفالهم، وتقديم الخدمات التّربويّة لهم (Ereifg & Abu-Taha,2001). ومع الوقت، توسّع الطّلب على هذا النّوع من الخدمات، ممّا أدّى إلى إنشاء الرّياض ليجتمع فيها أطفال الطّبقات المقتدرة. ومع تعقّد الحياة، والتّحوّل باتّجاه الأسرة النّواة (الأوّليّة)، وتحوّل المرأة من ربّة بيت إلى عاملة؛ ومع زيادة التّعقيد الثّقافيّ، ظهرت الحاجة إلى رياض الأطفال، وأصبحت الموجّهات الاجتماعيّة مؤثّرة في تصميم برامج تربية الطّفل. ومع التّقدّم، انطلقت البرامج التّربويّة الّتي تُعنى بأطفال ما قبل المدرسة من فلسفات تربويّة مختلفة، منها ما يعدّ الطّفل مزوّدًا بمقدرة ذاتيّة على النّموّ والتّعلّم بنفسه، ومنها ما يرى أنّ هناك استعدادًا عند الطّفل، يحتاج إلى التّدخّل من أجل تحويل هذا الاستعداد إلى مقدرة فاعلة، فدراسات النّموّ أكّدت أهمّيّة مراعاة مستويات النّضج الّتي يصل إليها الطّفل خلال مراحل العمر المختلفة، إذ إنّ هذه التّنبّؤات تعطي تنبّؤات صادقة نسبيًّا عمّا يتوفّر لهذا الطّفل من استعدادات للتّعلّم (Berns,2016).

إنّ تطوير مهارات الاستعداد المدرسيّ يعدّ من أهمّ الأهداف المطلوب تحقيقها، إذ يعدّ الاستعداد المدرسيّ مهمًّا من جوانب متعدّدة بالنّسبة لجميع الأطراف المعنيّة بتربية الطّفل ورعايته؛ فبالنّسبة للطّفل نفسه، فإنّ تطوير مهارات الاستعداد المدرسيّ لديه، سيمكّنه من تطوير جوانب

شخصيّته، ومواكبة سنوات الدّراسة اللّاحقة من حيث النّاحية الأكاديميّة، والنّاحية الاجتماعيّة الانفعاليّة، إذ يصبح الأطفال مستعدّين للتّفاعل مع الأطفال الآخرين، والتّحكّم بأنفسهم، والتّعاون مع أقرانهم؛ كما أنّ معرفة مستوى الاستعداد المدرسيّ الموجود عند الطّفل، سيتيح للمعلّمين وضع الخطط اللّازمة، وبرمجة المناهج والخبرات التّربويّة بما يتناسب مع تنمية المهارات اللّازمة؛ وبالنّسبة للآباء وللمجتمع ككلّ، فإنّ معرفة مستوى الاستعداد المدرسيّ، تمكّنهم من مساعدة أطفالهم على تطوير المهارات الّتي يحتاجونها للنّجاح، من خلال توفير الفرص للانخراط في أنشطة تسمح لهم ببناء المهارات، والنّموّ، وتعرّف العالم (Brascombe,Castle,Dorsey, Surbeck &Taylor,2000) .

ويرتبط الاستعداد المدرسيّ بالنّسبة إلى كثير من الباحثين، أمثال: نوبل، وتوتنهام، وكيسي (Nobel, Tottenham, & Casey,2005)، بالمقدرات المعرفيّة للأطفال، الّتي تركّز على القراءة، والكتابة، والرّياضيّات؛ أمّا ميكللاند وآكوك وبيكيني وستالينغز McClelland, Piccinin) (Acock , & Stallings,2011 ،، فقد رأوا أنّ الاستعداد المدرسيّ مرتبط بالمناهج التّعليميّة، الّتي تُعنى بتقديم المعرفة حول السّلوك اللّازم لإنجاز مهمّات صفّيّة بشكل فاعل؛ وبالنّسبة للاستعداد المدرسيّ عند راي وسميث (Ray & Smith,2010)، فهو الاستعداد الّذي يشمل التّطوّر الاجتماعيّ والانفعاليّ؛ وفي دراسة ليندر وريمي وزامبك (Linder, Ramey, and Zambek 2013)، عرّفوا الاستعداد المدرسيّ بأنّه ما يُتوقّع من الأطفال إتقانه، بناء على ما لديهم من مهارات ومعرفة.

وكان هناك عديد من البرامج الّتي وُجّهت للتّعليم، كبرنامج الممارسات الملائمة نمائيًّا (Developmental Appropriate Practices) (DAP)، ويعدّ هذا البرنامج أساسًا نظريًّا حديثًا للاستعداد المدرسيّ، وهو عبارة عن الخبرات التّربويّة المنظّمة كلّها، الّتي يزوّد بها الأطفال من خلال برامج الطّفولة المبكّرة، وهذه الخبرات قد تأخذ مكانها داخل الغرفة الصّفّية أو خارجها، بما يتضمّن المربّين وأفراد العائلة وأيّ فرد في المجتمع، ويشتمل المنهاج على أهداف ماديّة محدّدة وموضوعيّة، واستراتيجيّات ونشاطات تهدف إلى دعم جوانب النّموّ والتّعلّم كلّها، وطرق لتقييم تطوّر الأطفال ومدى فاعليّة البرنامج. والمنهاج الملائم نمائيًّا، هو الّذي يشمل الطّفل ككلّ متكامل عند بنائه، ويهدف إلى:(Mead,2004)

1. مساعدة الأطفال على بناء معرفتهم ونموّها، وتطوير المهارات والاتّجاهات لأن يكونوا أعضاء

مشاركين، وسعداء في مجتمعهم.

2. إعطاء القائمين على رعاية الطّفل الأدوات والاستراتيجيّات الملائمة لتسهيل عمليّة التّعلّم.

ويتضمّن المنهاج الملائم نمائيًّا ستّة أبعاد، وهي: الجانب الجماليّ، والانفعاليّ، والمعرفيّ، واللّغويّ، والجسديّ، والاجتماعيّ.(Kostelink, Soderman & Phipps, 2004)

الجانب الجماليّ: يركّز على مقدرة الفرد على إعطاء منظور من خلال الحواسّ، والتّركيز على ما هو جميل، والمقدرة على تقدير الجمال.

الجانب اللّغويّ: يركّز هذا الجانب على نوعيّة التّطوّر في خبرات اللّغة والأدب (القراءة والكتابة).

الجانب المعرفيّ: يركّز على العمليّات العقليّة الّتي تمكن الطّفل من النّموّ والتّطوّر.

الجانب الجسديّ: يركّز على تطوّر المهارات الحركيّة الكبيرة والصّغيرة، ويهتمّ بالتّربية الصّحّيّة.

الجانب الاجتماعيّ: يركّز على مهارات التّواصل مع الآخرين.

الجانب الانفعاليّ: يركّز على الانفعالات، وطرق التّعامل معها.

وقد حذّر المهتمّون بشؤون نموّ الطّفل من قضيّة حثّ الأطفال واستعجالهم للقيام بوظائفهم بطرق لا تتناسب مع نموهم الطّبيعيّ للتّعلّم؛ إذ أظهرت تقارير الأطبّاء ازدياد أعداد الأطفال الّذين يعانون من أمراض، سببها الضّغوط الّتي يتعرّضون إليها، كما انتاب اختصاصيّو الطّفولة المبكّرة القلق بشأن برامج التّعليم المبكّر؛ إذ لم تكن هذه البرامج بالمستوى المطلوب؛ فبعضها كان يتطلّب من طفل ما قبل المدرسة الجلوس لفترات طويلة من الزّمن، والانهماك بأداء أوراق عمل وبرامج أخرى، افتقرت إلى التّحفيز اللّازم لهذه المرحلة العمريّة، مع محدوديّة الموادّ والنّشاطات الممتعة للطّفل؛ لذلك قامت الجمعيّة الوطنيّة الأمريكيّة لتعليم الأطفال الصّغار في عام 1986 (National Association for Education of Young Children) (NAEYC) بتطوير وثيقة تنظيميّة، عرفت بمفهوم (Developmentally Appropriate Practices) (DAP) الممارسات النّمائيّة الملائمة، الّتي تعني تعليم صغار الأطفال بطرق تلائم الأطفال، أينما كانوا، كأفراد أو مجموعات، وتساعد كلّ طفل على الوصول إلى الأهداف النّمائيّة المحفّزة، الّتي تسهم في استمراريّة تطوّره وتعلّمه؛ إذ تصف الوثيقة مجموعة من الممارسات المناسبة وغير المناسبة

للبرامج الّتي تخدم الأطفال في عمر الولادة وحتى عمر ثماني سنوات، فالهدف الرّئيس منها، هو الانفتاح على المنهاج، والابتعاد عن التّركيز المحدود على المهارات الأكاديميّة المقيّدة. فقد اعتمد ال DAP على ثلاثة مصادر مهمّة للمعرفة عند التّربويّين، وهي (Gestwicki,2017): ماذا يعرفون عن كيفية تطوّر الأطفال وكيفيّة تعلّمهم، وماذا يعرفون عن نقاط القوّة وحاجات الأطفال الفرديّة واهتماماتهم، وماذا يعرفون عن السّياق الثّقافيّ الاجتماعيّ الّذي يعيش فيه الطّفل.

أمّا عصبيًّا، فقد وفّر علم الأعصاب طرقًا حديثة يمكن من خلالها تقييم أبعاد الاستعداد المدرسيّ من حيث الوظائف المعرفيّة، عبر فحص المناطق المسؤولة عنه في الدّماغ. وهناك ثلاثة أنظمة عصبيّة أساسيّة من أجل النّجاح في المدرسة، وهي: التّحكّم المعرفيّ، والتّعلّم والذّاكرة، والقراءة. فبفضل التّطوّرات الحديثة في تصوير الدّماغ، أصبح من الممكن الآن دراسة هذه الأنظمة الثّلاثة؛ إذ إنّ لكلّ منها مناطق محدّدة في الدّماغ، مسؤولة عنها. فضلاً عن ذلك، يمكن للخبرات الحياتيّة للأطفال أن توثّر في تطوّرهم العصبيّ المعرفيّ، وتؤدّي إلى تغييرات وظيفيّة وتشريحيّة في أدمغتهم، مع ملاحظة أنّ الضغوط المتزامنة، أو سوء المعاملة في مرحلة الطّفولة، يمكن أن تضعف نموّ منطقة الدّماغ الّتي تخصّ التّعلّم والذّاكرة. وعلى الرّغم من ذلك، فقد بيّنت الأبحاث العصبيّة أنّ أدمغة الأطفال تظلّ قادرة على النّموّ والتّطوّر؛ وبالتّالي، فإنّ التّدخّلات التّعليميّة الهادفة، تعمل على تحسين وظيفة الدّماغ (Hadani,2016).

العلاقة بين تنظيم الانفعالات والاستعداد المدرسيّ

أشارت البحوث الحديثة إلى أنّ الاستعداد المدرسيّ يتأثّر بمتغيّر مهمّ، ألا وهو تنظيم الانفعالات؛ إذ تعدّ مرحلة الطّفولة المتوسّطة هي مرحلة النّضج للاستعداد لتعلّم مهارات تنظيم الانفعالات، وترتبط هذه العمليّة بجوانب النّموّ المختلفة؛ إذ تعدّ مهارات تنظيم الانفعالات أساسيّة لأبعاد الاستعداد المدرسيّ، وترتبط ارتباطًا وثيقًا بالجانب المعرفيّ، وليس بالجانب الانفعاليّ فقط، من خلال عَدِها متطلّبًا سابقًا لحدوث عمليّة الانتباه، الّتي بدورها توثّر بشكل أساسيّ في العمليّات المعرفيّة، كما تشكّل مهارات تنظيم الانفعالات ركيزة مهمّة للجانب الاجتماعيّ، الّذي يشكّل بعدًا مهمًّا من أبعاد الاستعداد المدرسيّ (Berns,2016, Olson,2009, Underwood & Rosen,2011).

وقد لوحظ في دراسة كالنز وديدمون(Calins & Deadmon,2000)، أنّ هناك استراتيجيّات معيّنة لتنظيم الانفعالات؛ كتهدئة الذّات، وطلب المساعدة. وهذه الاستراتيجيّات يمكن

أن تساعد الطّلبة في التّعامل مع المشاعر السّلبيّة، الّتي بدورها تكبح الانفعالات السّلبيّة من جهة، وتسهم في زيادة التّحكّم الانفعاليّ من جهة أخرى؛ إذ أنّ عمليّة تنظيم الانفعالات، تتضمّن العمليّات العصبيّة والنّفسيّة والمعرفيّة والسّلوكيّة، ولا تقتصر على الجانب الانفعاليّ فقط (Underwood & Rosen, 2011).

ثانيًا: الدّراسات السّابقة

تم التطرق إلى المحاور الآتية في هذه الدراسة:

المحور الأوّل: تنظيم الانفعالات

هدفت دراسة جرازيانو وريفز وكين كالكنز (Graziano, Reavis,Keane calkins, 2007) إلى التّحقّق من دور تنظيم الانفعالات في النّجاح الأكاديميّ للأطفال، وقد شملت عيّنة هذه الدّراسة (325) طفلًا من أطفال مرحلة الرّوضة في الولايات المتحدة الأمريكيّة، وتمّ استخدام مقياس تنظيم الانفعالات، ومقياس الكفاءة الأكاديميّة، ومقياس المشكلات السّلوكيّة، وقد تمّ اعتماد تقارير المعلّمين حول النّجاح الأكاديميّ للأطفال وإنتاجيّتهم داخل الغرف الصّفّيّة. وقد بيّنت النّتائج أنّ هناك ارتباطًا إيجابيًّا بين تنظيم الانفعالات والنّجاح الأكاديميّ المبكّر للأطفال، وكان عكس التّنبّؤات؛ ذلك أن المشكلات السّلوكيّة لم تتوسّط هذه العلاقة، بينما كان الارتباط قويًّا وإيجابيًّا لمتغيّر تنظيم الانفعالات بعد تحييد معامل الذّكاء. كما بيّنت النّتائج أنّ مهارات تنظيم الانفعالات تسهّل تطوّر الطّفل، وتوثّر في علاقته بمعلّمه، وتوثّر في العمليّات المعرفيّة لديه، وسلوك الاستقلاليّة في التّعلّم. وكلّ هذه العوامل من شأنها أن تشكّل أهمّيّة على الدّافعيّة والنّجاح.

وهدفت دراسة باريت وآخرون (Baret et al,2014) إلى فحص فاعلية فرضية خصوصيَة تنظيم الانفعال في مجموعة من الأطفال ممن يعانون من الاكتئاب. وهدفت الدراسة كذلك إلى فحص امكانية اكتشاف بعض استراتيجيات التَنظيم الانفعاليَ من خلال مجموعة أعراض تظهر على الطَلبة في بلجيكا. وشملت الدَراسة في جزئها الأول (432) طالباً و طالبة بين عمر ثمانية وثمانية عشر عاماً، اما الجزء الثاني فشمل (128) طالباً وطالبة بين عمر(10) إلى (14)عاماً. تم جمعت الردود من الأهل من خلال استبيان معدَ مسبقاً يشتمل على مجموعة من استراتيجيات التَنظيم الانفعاليً والدَالة على التكيف او سوء التكيف، كما تم جمع معلومات لتشخيص الاكتئاب من خلال قائمة عن سلوك الطلبة. وخلصت الدراسة إلى أن الطلبة الذين يظهرون مجموعة من اعراض الاكتئاب كانوا أقل مقدرة على تنظيم الانفعالات والتكيف.

اما دراسة كون وهانراهان وكوبزيك (Kwon, Hanrahan,Kupcvk,2016) فقد هدفت إلى اختبار مدى ارتباط الانفعالات، مثل: السّعادة، والحزن، والغضب، وتنظيمها، بالأداء الأكاديميّ، من حيث: الدّافعيّة، والاندماج، والإنجاز. وقد أجريت هذه الدّراسة في الولايات المتّحدة على عيّنة من 417 طالبًا من المرحلة الابتدائيّة، متوسّط أعمارهم 10سنوات، وقد تمّ جمع البيانات من خلال استخدام استبيان خاصّ بالطّفل والمعلّم، وتمّ تحليل البيانات من خلال أُنموذج بنائيّ. وقد بيّنت النّتائج أنّ هناك علاقة إيجابيّة ما بين السّعادة والأداء الأكاديميّ، وعلاقة عكسيّة ما بين الغضب والأداء الأكاديميّ. ولم يظهر أيّ ارتباط بين الحزن والأداء الأكاديميّ.

كما أجرى البدارين (Badareen, 2016) دراسة، هدفت إلى التّحقّق من المقدرة التّنبّؤيّة لاستراتيجيّات التّنظيم المعرفيّ الانفعاليّ على التّحصيل الأكاديميّ لدى عيّنة طبقيّة عشوائيّة من(386) طالبًا من طلّاب الجامعة الهاشميّة في الأردنّ، وتمّ استخدام مقياس استراتيجيّات التّنظيم المعرفيّ الانفعاليّ، الّذي طوّره جرنافسكي وآخرون (Granefeski et all, 2001)، واستخدم المعدّل التّراكميّ GPA. وبيّنت النّتائج أنّ هناك تأثيرًا لاستراتيجيّات التّنظيم المعرفيّ الانفعاليّ على التّحصيل الأكاديميّ.

وهدفت دراسة قرمان (Karman,2016) إلى الكشف عن العلاقة بين مستوى تنظيم الانفعالات ومستوى الغضب لدى طلبة المرحلة الإعداديّة في منطقة حيفا – فلسطين. وتمّ اختيار عيّنة عشوائيّة بسيطة من (143) طالبًا وطالبة، طُبِّق عليهم مقياسان مطوّران، هما: مقياس تنظيم الانفعال، ومقياس الغضب. وكانت نتائج الدّراسة أنّ مستوى تنظيم الانفعال ومستوى الغضب جاءا بالمستوى المتوسّط، كما وُجدت علاقة ارتباطيّة سلبيّة بين الدّرجة الكلّيّة لمستوى تنظيم الانفعال وبين الدّرجة الكلّيّة لمستوى الغضب.

المحور الثّاني: الاستعداد المدرسيّ

هدفت دراسة فانتوزو وماكواين (Fantuzzo & Mcwayn,2002) إلى اختبار العلاقات بين لعب الأقران في المنزل ومؤشّرات الاستعداد المدرسيّ، من خلال تقارير الوالدين في المدارس. وقد شملت العيّنة (242) طفلًا من مرحلة ما قبل المدرسة في الولايات المتحدة، وتمّ استخدام قوائم الرّصد لتصنيفات السّلوك، وأربعة مقاييس لسلوك الأطفال، مثل: اللّعب النّظير، ودافعيّة التّعلّم، والتّنظيم الذّاتيّ، والمشكلات السّلوكيّة، وتمّ تحليل العلاقات بين أنماط سلوك الأطفال المستندة إلى المنزل والأقران باستخدام طرق ثنائيّة الارتباط ومتعدّدة المتغيّرات. وقد بيّنت النّتائج ارتباط كفاءات

اللّعب في البيئة المنزليّة بشكل كبير بالسّلوك الاجتماعيّ الإيجابيّ في الصفوف الدّراسيّة، والدّافع للتّعلّم، واستمراريّة المهمّة، والاستقلاليّة. بينما تبيّن ارتباط أنماط سلوك اللّعب التّدميريّة بشكل كبير بأنماط التّجارب غير النّاجحة في المدرسة مع الأقران، ومع عمليّة التّعلّم.

وفي دراسة أجرتها العدوان (Al-Edwan, 2006)، هدفت إلى التّعرّف إلى مستوى أداء أطفال الرّوضة بعمر 5-6 سنوات، في المهارات المعرفيّة، والحركيّة، والاجتماعيّة، والشّخصيّة، ومهارات التّواصل، في الصّفّ التّمهيديّ في الأردنّ. وقد تكوّنت العيّنة من (450) طفلًا (225 إناثًا، و225 ذكورًا)، وقد استُخدم مقياس الاستعداد المدرسيّ، وتمّ تحليل البيانات باستخدام المتوسّط الحسابيّ والانحراف المعياريّ. وقد أظهرت النّتائج وجود فروق دالّة إحصائيّة بين الذّكور والإناث في مستوى الأداء على البعد الاجتماعيّ الشّخصيّ والحركات الكبيرة والتّواصل لصالح الذّكور، ولم تظهر فروق بين الجنسين فيما يخصّ مستوى الأداء على البعد المعرفيّ والحركات الدّقيقة.

أما فيتيلو وجرينفيلد ومونيس وجورج (Vitiello, Greenfield, Munis & George 2011) فقد أجروا دراسة هدفت إلى التَعرف إلى مدخلات التَعلم كوسيط مهم ما بين المرونة العقلية (والتي هي جزء من الوظائف التنفيذية) والاستعداد المدرسيَ في مرحلة ما قبل المدرسة.شملت العينة (119) طفلاً من (22) حضانة في الولايات المتحدة، وقد تم تقييمهم بشكل مباشر على المرونة العقلية والاستعداد المدرسيَ .كما تم أخذ تقرير المعلمين حول أنماط التعلم للأطفال في ثلاثة مجالات وهي الدافعية والانتباه والاتجاه نحو التَعلم، وذلك باستخدام مقياس سلوكي لما قبل المدرسة. وأظهرت النتائج أن الانتباه يشكل وسيطاً للعلاقة بين المرونة العقلية والاستعداد المدرسيَ وهذا يدعم الاتجاه نحو التَعلم.

تضمّنت دراسة الحسن ولانسفورد (Al-Hassan and Lansford,2013) ثلاثة أهداف: (أ) وصف الاستعداد المدرسيّ للأطفال الأردنيّين، (ب) مقارنة الاستعداد المدرسيّ لأطفال الصّفّ الأوّل ممّن التحقوا برياض الأطفال بممّن لم يلتحقوا بها،(ج) مقارنة الاستعداد المدرسيّ للأطفال بين عام (2004) وعام (2007) في المناطق الّتي أنشئت فيها رياض الأطفال خلال تلك المدّة الزّمنيّة في الأردنّ. واحتوت العيّنة على(4481) طالبًا من طلبة الصّفّ الأوّل (46%من الإناث، و45%من الذّكور)، وتمّ استخدام مقياس EYE (Early Years Evaluation Tool) تقييم السّنوات المبكّرة من قبل المعلّمين، إذ تمّ أخذ بُعد المهارات الاجتماعيّة وبُعد الاستعداد السّلوكيّ.

وقد أظهرت النّتائج أنّ 80٪ من الأطفال كانوا مستعدّين بشكل كامل من حيث المهارات الاجتماعيّة والاستعداد السّلوكيّ، وأنّ الأطفال الّذين التحقوا برياض الأطفال كانوا أكثر استعدادًا للصّفّ الأوّل من الأطفال الّذين لم يلتحقوا برياض الأطفال، كما أظهرت النّتائج، أنّ الأطفال كانوا أكثر استعدادًا للصّفّ الأوّل في عام(2007) مقارنةً بعام (2004).

من خلال استعراض الدّراسات السّابقة، نلاحظ بأنّها اقتصرت على عرض بعض المتغيّرات المتعلّقة بموضوع الدّراسة، ومنها تلك الدّراسات الّتي تناولت التّنظيم الانفعاليّ والاستعداد المدرسيّ. ويُلاحظ من خلال عرض الدّراسات السّابقة المتعلّقة بمتغيّرات الدّراسة، علاقتها بمتغيّرات أخرى، كما أنّها تناولت مجتمعات عربيّة وأجنبيّة مختلفة؛ بينما انفردت الدّراسة الحاليّة بتناول التّنظيم الانفعاليّ، وعلاقته بالاستعداد المدرسيّ لدى طلبة الصّفّ الأوّل الأساسيّ في الأردنّ، وهذا ما يميّزها عن الدّراسات السّابقة.

الطّريقة والإجراءات

منهجيّة الدّراسة:

تمّ استخدام المنهج الوصفيّ الارتباطيّ؛ وذلك لمناسبته لطبيعة الدّراسة، من خلال الإجابة عن تساؤلاتها، واستخلاص نتائجها، بالاعتماد على تطبيق اداتيها المتمثلتين في كلّ من: مقياس تنظيم الانفعالات، ومقياس الاستعداد المدرسيّ؛ لمناسبتهما لأغراض الدّراسة، وتمّ تطبيق مقاييس الدّراسة على عيّنة استطلاعيّة، تمّ اختيارها عشوائيًّا، مكوّنة من (50) طالبًا وطالبة من المدارس الخاصّة.

مجتمع الدّراسة:

تكوّن مجتمع الدّراسة من جميع طلبة الصّفّ الأوّل الأساسيّ في العاصمة عمّان، والبالغ عددهم (32436) طالبًا وطالبة.

عيّنة الدّراسة:

تمّ اختيار عيّنة الدّراسة بالطّريقة العشوائيّة الطّبقيّة بناء على متغيّر الجنس، وتألّفت من طلبة من كلا الجنسين، من الصّفّ الأوّل الأساسيّ، من المدارس الخاصّة، وكان عددهم(820) طالبًا وطالبة، بنسبة (2.5%) من مجتمع الدّراسة، توزّعت حسب متغيّر الجنس إلى (451) طالبًا، و(369) طالبة.

أداة الدّراسة:

بغرض جمع البيانات المناسبة لتحقيق أهداف الدّراسة، تمّ استخدام المقاييس الآتية:

1. **أداة تنظيم الانفعالات (Emotion Regulation Checklist) (ERC)**، تمّ استخدام مقياس تنظيم الانفعالات، الّذي أعدّه (Shields & Ciechett,1997)، فقد تكونت صورته الأصلية من (24) فقرة يتم الاجابة عليها من قبل الآباء والمعلمين، ويتمتع المقياس بدلالات صدق وثبات عاليين واستخرجت دلالات صدق وثبات المقياس بحيث بلغت قيمة معامل الثبات على المقياس الكلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (0.96)، وتتدرّج الإجابة عنه وفقًا لتدريج ليكرت (Likert) الرّباعيّ (دائمًا، غالبًا، نادرًا، أبدًا)، بحيث تعُطي دائمًا 4 درجات، وغالبًا 3 درجات، ونادرًا 2 درجتين، وأبدًا 1 درجة واحدة. وتمّ تطويره ليناسب البيئة الأردنيّة.

صدق مقياس تنظيم الانفعالات:

1. **صدق التّرجمة:**

تمّ التّحقّق من صدق التّرجمة للمقياس، بعرضه على هيئة تحكيم من ذوي الخبرة والاختصاص في علم النّفس التّربويّ والقياس والتّقويم، إذ طلب إليهم إبداء الرّأي فيه، من حيث: الدّقّة في ترجمة الأبعاد والفقرات، وقياس الفقرات لما أُعدّت لقياسه، ومدى مناسبة الفقرات للفئة العمريّة المستهدفة، ومدى ملاءمة الصّياغة اللّغويّة لهذه الفقرات، ومدى شموليّة فقرات المقياس، وإجراء أيّ تعديل بالحذف أو الإضافة للفقرات رقم (13)، ورقم (18)، ورقم (23).

وتمّ إعادة صياغة الفقرات وفق آراء المحكّمين والبالغ عددهم (10)، وطبّقت الباحثتان المقياس على عيّنة استطلاعيّة من طلبة الصّفّ الأوّل الأساسيّ من غير عيّنة الدّراسة، وقد بلغ حجمها(50) طالبًا وطالبة، بهدف التّأكّد من الجوانب الآتية: تحديد الوقت اللّازم لتطبيق المقياس، والتّأكّد من درجة وضوح فقرات المقياس، وتحديد مدى استجابة المعلّمات لتعليمات المقياس.

وتبيّن أنّ فقرات المقياس واضحة للمعلّمات.

2. **صدق فاعليّة الفقرات:**

تمّ حساب الدّلالة التّمييزيّة كمؤشّر لفاعليّة الفقرات لمقياس (تنظيم الانفعالات)، من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجة كلّ فقرة والدّرجة الكلّيّة للمقياس. والجدول (1) يبيّن معاملات الارتباط:

الجدول(1) معاملات الارتباط بين كلّ فقرة من فقرات مقياس (تنظيم الانفعالات) وبين الدّرجة الكلّيّة لفقراته

رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدّلالة	رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدّلالة
.1	60.3	0.011	13	0.52	0
.2	0.76	0	14	0.46	0.001
.3	30.7	0	15	20.2	0.126
.4	0.54	0	16	0.08	0
.5	0.62	0	17	40.5	0
.6	40.4	0.002	18	10.2	0.15
.7	0.67	0	19	90.5	0
.8	0.59	0	20	80.4	0
.9	700.	0	21	60.4	0.001
.10	30.7	0	22	0.65	0
.11	90.4	0	23	70.6	0
.12	20.6	0	24	00.7	0

يظهر من الجدول (1)، وجود علاقة إرتباطية بين درجة كلّ فقرة من فقرات المقياس بالدّرجة الكلّيّة للمقياس، وعددها (24) فقرة؛ فقد تراوحت قيم معاملات الارتباط للفقرات ما بين (0.21-0.76)، وهي قيم مناسبة لأغراض الدّراسة الحاليّة.

ثبات مقياس (تنظيم الانفعالات):

تمّ التّأكّد من ثبات أداة مقياس تنظيم الانفعالات بطريقتين:

1. **الاختبار وإعادة الاختبار(test-retest)**: وذلك من خلال التّطبيق على عيّنة استطلاعيّة، مكوّنة من (50) طالبًا وطالبة، في الصّفّ الأوّل الأساسيّ، من خارج عيّنة الدّراسة، إذ طبّقت الاستبانة على أفرادها، وبعد مرور أسبوعين جرى إعادة تطبيق الاستبانة على أفراد العيّنة أنفسهم، وتمّ حساب معامل الارتباط بين التّطبيقين الأوّل والثّاني باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وبلغت قيمة معامل الارتباط (0.998).
2. **الاتّساق الدّاخليّ**: باستخدام معادلة كرونباخ- ألفا للاتّساق الدّاخليّ، إذ بلغت قيمة الارتباط (0.847).

طريقة تصحيح المقياس:

للحكم على المتوسّطات الحسابيّة لفقرات مقياس تنظيم الانفعالات، الّذي استخدم تدريج ليكرت (Likert) الرّباعيّ، تمّ استخدام المعادلة الآتية: (أعلى قيمة في التّدريج – أدنى قيمة)/3

$(4-1)/3 = 1$

وبالتّالي، تكون فئات الحكم على المتوسّطات الحسابيّة كما يأتي:

(1– أقلّ من 2) منخفض

أو (2– أقلّ من 3) متوسّط

أو (3 – 4) مرتفع

2. **أداة قياس الاستعداد المدرسيّ:** الّذي تمّ بناؤه من قبل الباحثة، وتألّفت صورته الأصليّة من (58) فقرة، موزّعة على الأبعاد الآتية: الجانب الجسديّ، والجانب الانفعاليّ الاجتماعيّ، والجانب اللّغويّ، والجانب المعرفيّ، والجانب الجماليّ. وتتدرّج الإجابة عنه وفقًا لتدريج ليكرت الرّباعيّ (دائمًا، غالبًا، نادرًا، أبدًا)، بحيث تعُطي دائمًا 4 درجات، وغالبًا 3 درجات، ونادرًا 2 درجتين، وأبدًا 1 درجة واحدة.

صدق مقياس الاستعداد المدرسيّ:

1. **صدق التّرجمة:**

تمّ التّحقّق من صدق التّرجمة للمقياس، بعرضه على هيئة تحكيم من ذوي الخبرة والاختصاص في علم النّفس التّربويّ والقياس والتّقويم، فقد طلب إليهم إبداء الرّأي فيه، من حيث: الدّقّة في ترجمة الأبعاد والفقرات، وقياس الفقرات لما أُعدّت لقياسه، ومدى مناسبة الفقرات للفئة العمريّة المستهدفة، ومدى ملاءمة الصّياغة اللّغويّة لهذه الفقرات، ومدى شموليّة فقرات المقياس، وإجراء أيّ تعديل بالحذف أو الإضافة.

وتمّ إعادة صياغة الفقرات وفق آراء المحكّمين، وطبّقت الباحثتان المقياس على عيّنة استطلاعيّة من طلبة الصّفّ الأوّل الأساسيّ من غير عيّنة الدّراسة، بلغ حجمها (50) طالبًا وطالبة، بهدف التّأكّد من الجوانب الآتية: تحديد الوقت اللّازم لتطبيق المقياس، والتّأكّد من درجة وضوح فقرات المقياس، وتحديد مدى استجابة المعلّمات لتعليمات المقياس.

وتبيّن أنّ فقرات المقياس واضحة للمعلّمات.

2. **صدق فاعليّة الفقرات:**

تمّ حساب الدّلالة التّمييزيّة كمؤشّر لفاعليّة الفقرات لمقياس (الاستعداد المدرسيّ)، من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجة كلّ فقرة والدّرجة الكلّيّة لفقرات المقياس. والجدول رقم (3) يبيّن معاملات الارتباط:

الجدول (3) معاملات الارتباط بين كلّ فقرة من فقرات مقياس (الاستعداد المدرسيّ) وبين الدّرجة الكلّيّة لفقراته

رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدّلالة	رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدّلالة
1	0.54	0	23	0.48	0

رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدّلالة	رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدّلالة
2	0.65	0	24	0.46	0.001
3	0.61	0	25	0.61	0
4	0.65	0	26	0.43	0.002
5	0.65	0	27	0.69	0
6	0.49	0	28	0.59	0
7	0.54	0	29	0.58	0
8	0.58	0	30	0.63	0
9	0.84	0	31	0.62	0
10	0.82	0	32	0.61	0
11	0.77	0	33	0.61	0
12	0.67	0	34	0.67	0
13	0.73	0	35	0.56	0
14	0.84	0	36	0.81	0
15	0.86	0	37	0.74	0
16	0.70	0	38	0.77	0
17	0.67	0	39	0.67	0
18	0.57	0	40	0.65	0
19	0.60	0	41	0.75	0
20	0.73	0	42	0.75	0
21	0.61	0	43	0.75	0
22	0.68	0	44	0.75	0
45	0.73	0	52	0.67	0
46	0.73	0	53	0.79	0
47	0.67	0	54	0.80	0
48	0.61	0	55	0.77	0
49	0.75	0	56	0.75	0
50	0.77	0	57	0.69	0
51	0.75	0	58	0.82	0

يظهر من الجدول (3)، وجود علاقة إرتباطية بين درجة كلّ فقرة من فقرات المقياس مع الدّرجة الكلّيّة للمقياس؛ إذ تراوحت قيم معاملات الارتباط للفقرات بين (0.429 –0.864)، وهي قيم مناسبة لأغراض الدّراسة الحاليّة.

ثبات مقياس الاستعداد المدرسيّ: تمّ التّأكّد من ثبات أداة الدّراسة الأولى بطريقتين:

1. **الاختبار وإعادة الاختبار(test–retest):** وذلك من خلال التّطبيق على عيّنة استطلاعيّة مكوّنة من (50) طالبًا وطالبة، من طلبة الصّفّ الأوّل الأساسيّ، من خارج عيّنة الدّراسة، فقد طبّقت الاستبانة على أفرادها. وبعد مرور أسبوعين، جرى إعادة تطبيق الاستبانة على أفراد

العيّنة أنفسهم، وتمّ حساب معامل الارتباط بين التّطبيقين الأوّل والثّاني باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وبلغت قيمة معامل الارتباط (0.964).

2. **الاتّساق الدّاخليّ:** باستخدام معادلة كرونباخ- ألفا للاّتساق الدّاخليّ، إذ بلغت قيمة معامل الاتساق الداخلي (0.976).

طريقة تصحيح المقياس:

للحكم على المتوسّطات الحسابيّة لفقرات مقياس الاستعداد المدرسيّ، الّذي استخدم تدريج ليكرت الرّباعيّ، استخدمت المعادلة الآتية: (أعلى قيمة في التّدريج – أدنى قيمة)/3

(4-1)/3= 1

وبالتّالي، تكون فئات الحكم على المتوسّطات الحسابيّة كما يلي :

(1- أقلّ من 2) منخفض

أو (2 – أقلّ من 3) متوسّط

أو (3 – 4) مرتفع

المعالجة الإحصائيّة:

تمّ الإجابة عن أسئلة الدّراسة باستخدام المعالجات الإحصائيّة الآتية:

للإجابة عن السّؤالين الأوّل والثّاني، تمّ إيجاد المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة.

للإجابة عن السّؤال الثّالث، تمّ إيجاد معامل ارتباط بيرسون.

للإجابة عن السّؤال الرّابع، تمّ استخراج معاملات الانحدار الخطّيّ للتّنظيم الانفعاليّ في تفسير الاستعداد المدرسيّ.

نتائج الدّراسة:

السّؤال الأوّل: ما مستوى التّنظيم الانفعاليّ لدى طلبة الصّفّ الأوّل الأساسيّ في المدارس الخاصّة في عمّان؟ تمّ الإجابة عن السّؤال الأوّل بإيجاد المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لأداء أفراد عيّنة الدّراسة على مقياس التّنظيم الانفعاليّ، وكانت النّتائج كما في الجدول (5):

الجدول (5) المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة للتّنظيم الانفعاليّ

الرّقم	المقياس	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	المستوى
	تنظيم الانفعالات	3.24	0.28	مرتفع

يلاحظ من نتائج الجدول (5)، أنّ المتوسّط الحسابيّ لدرجة تنظيم الانفعالات لدى طلبة الصّفّ الأوّل الأساسيّ جاء بالدّرجة المرتفعة؛ إذ بلغ المتوسّط الحسابيّ للدّرجة للكلّيّة (3.24)، وبانحراف معياريّ (0.28). ويعزى هذا الارتفاع في مهارات التّنظيم الانفعاليّ، إلى أنّ مرحلة السّنوات الابتدائيّة تعدّ مرحلة النّضج والاستعداد لتعلّم مهارات تنظيم الانفعالات؛ إذ إنّ الوصلات العصبيّة لدى الطّفل تكون في حالة استعداد لتعلّم الخبرات الانفعاليّة المختلفة، فالطّفل يستمرّ في التّعلّم من السّياقات المتنوّعة المحيطة به، ومع الوصول إلى مرحلة المدرسة الابتدائيّة، يصبح الطّالب أكثر وعيًا بانفعالاته، وأكثر مقدرة على مواجهة التّحدّيات الاجتماعيّة (Underwood & Berns,2016, Rosen,2011)، كما أنّ مهارات تنظيم الانفعالات تتطوّر لديه، ويتمّ بناؤها خلال هذه المرحلة من النّموّ من خلال أساليب التّنشئة الاجتماعيّة، والضّبط المستخدم من قبل الأهل والمعلّم، وتزداد مقدرة الطّالب على الالتزام بالتّعليمات؛ فالطّالب في هذه المرحلة يصبح قادرًا على تعديل التّعابير الانفعاليّة أو كبحها بما يتناسب مع الموقف، ويصبح قادرًا على دمج هذه المهارات ضمن السّياقات التّفاعليّة، الّتي تساعده على تحقيق أهدافه، وزيادة مستوى التّنظيم الانفعاليّ لديه، ناهيك عن أن التّطور اللغويّ والمقدرة الّتعبيرية التي يحققها الطّالب في هذه المرحلة تساعده على تنظيم انفعالاته لمقدرته على ايصال مشاعره لغويا. وممّا يجدر ذكره، أنّ طلبة المدرسة الابتدائيّة قادرون على القيام باستراتيجيّات تنظيم مخطّطة ونشطة، بما فيها التّعامل بطريقة إيجابيّة مع مواقف الإحباط والتّشتّت. (Moris, Steinberg Myers& Robinson, 2007, Olson,2009)

ويتّفق ذلك جزئيًّا مع دراسة قرمان (2016)، الّتي أشارت إلى أنّ مستوى التّنظيم الانفعاليّ هو بالمستوى المتوسّط.

السّؤال الثّاني: ما مستوى الاستعداد المدرسيّ لدى طلبة الصّفّ الأوّل الأساسيّ في المدارس الخاصّة في عمّان؟ تمّ الإجابة عن السّؤال الثّاني بإيجاد المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لأداء أفراد عيّنة الدّراسة على مقياس الاستعداد المدرسيّ، وكانت النّتائج كما في الجدول (6):

الجدول (6) المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة للاستعداد المدرسيّ

الرّقم	المجال	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	المستوى
1	الجانب_الجسديّ	3.29	0.560	مرتفع
2	الجانب_الجماليّ	3.30	0.610	مرتفع
3	الجانب_الانفعاليّ	3.31	0.620	مرتفع

الرّقم	المجال	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	المستوى
4	الجانب_اللّغويّ	3.33	0.630	مرتفع
5	الجانب_المعرفيّ	3.44	0.650	مرتفع
	الدّرجة الكلّيّة للاستعداد المدرسيّ	3.33	0.560	مرتفع

يلاحظ من نتائج الجدول (6)، أنّ المتوسّط الحسابيّ للدّرجة الكلّيّة للاستعداد المدرسيّ في الدّرجة المرتفعة؛ إذ بلغ (3.33) بانحراف معياريّ (0.560)، وتراوحت المتوسّطات الحسابيّة للأبعاد ما بين (3.29) و(3.44)، وجاء في الرتبة الأولى مجال "الجانب المعرفيّ" بمتوسّط حسابيّ (3.44)، وانحراف معياريّ (0.650)، وبمستوًى مرتفع؛ بينما جاء في الرتبة الأخيرة مجال "الجانب الجسديّ"، بمتوسّط حسابيّ (3.29)، وبانحراف معياريّ (0.560)، وبمستوًى مرتفع. ويعزى هذا المستوى المرتفع في الاستعداد المدرسيّ، إلى أنّ الطّلبة في مرحلة المدرسة الابتدائيّة، لديهم استعداد لاكتساب المهارات اللّازمة للتّكيّف في المدرسة، وتحقيق أهداف النّموّ بجوانبه المختلفة؛ كالمهارات المعرفيّة الأكاديميّة، مثل: الكتابة والقراءة، فضلاً عن المهارات الاجتماعيّة الانفعاليّة و التي بدورها تعمل على توطيد العلاقة بين الطّلبة و المعلم مما يرفع من وتيرة الاستعداد المدرسيً، وكذلك المهارات الحركيّة؛ إذ إنّ الوصلات الدّماغيّة تكون في حالة استعداد لاستقبال المثيرات من خلال الخبرات المتنوّعة في هذه السّنوات المبكّرة من حياتهم. (Berns,2016, Copple & Bredekamp,2009) وهذا يتّفق جزئيًّا مع دراسة الحسن ولانسفورد(Al-Hassan and Lansford,2013)، الّتي أظهرت أنّ (80٪) من الأطفال كانوا مستعدّين بشكل كامل، من حيث: المهارات الاجتماعيّة، والاستعداد السّلوكيّ.

السّؤال الثّالث: هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α=0.05) بين كلّ من التّنظيم الانفعاليّ والاستعداد المدرسيّ؟

السّؤال الرّابع: ما مقدرة التّنظيم الانفعاليّ في تفسير الاستعداد المدرسيّ لدى طلبة الصّفّ الأوّل الأساسيّ؟

تمّ الإجابة عن السّؤال الثّالث من خلال إيجاد معامل ارتباط بيرسون، وقد بلغ (0.350*) وهي دالّة إحصائيًّا عند مستوى الدّلالة (α=0.05) والجدول (7) يبيّن ذلك، كما تمّ الإجابة عن السّؤال الرّابع باستخراج معاملات الانحدار الخطّيّ للتّنظيم الانفعاليّ في تفسير الاستعداد المدرسيّ لدى طلبة الصّفّ الأوّل الأساسيّ، والجدول(8) يبيّن ذلك:

الجدول (7) العلاقة بين التّنظيم الانفعاليّ والاستعداد المدرسيّ لدى طلبة الصّفّ الأوّل الأساسيّ

	التنظيم الانفعالي	مستوى الدلالة
الاستعداد المدرسي	*0.35	<0.05

* معامل ارتباط بيرسون

الجدول (8) معاملات تحليل الانحدار الخطّيّ لتنظيم الانفعالات في تفسير الاستعداد المدرسيّ لدى طلبة الصّفّ الأوّل الأساسيّ

الأُنموذج	المعاملات غير المعياريّة		المعاملات المعياريّة بيتا β	قيمة ت	الدّلالة الإحصائيّة	R	R^2	التّغيّر في قيمة R^2	قيمة ف	مستوى الدّلالة
	معامل الانحدار	الخطأ المعياريّ								
الثّابت	1.092	0.216		5.198	0.000	0.350	0.123	0.123	0.524	*0.000
تنظيم الانفعالات	0.692	0.065	0.350	10.708	0.000					

*دالّ إحصائيًّا عند مستوى 0.05

يلاحظ من نتائج الجدول (8)، تحليل الانحدار الخطّيّ لتنظيم الانفعالات في تفسير الاستعداد المدرسيّ لدى طلبة الصّفّ الأوّل الأساسيّ، أنّ قيمة معامل الارتباط بين تنظيم الانفعالات والاستعداد المدرسيّ قد بلغت (0.350)، وهي دالّة إحصائيًّا عند مستوى (α=0.05)، وأنّ تنظيم الانفعالات قد فسّر ما نسبته (12.3%) من التّباين في الاستعداد المدرسيّ، وهو متنبّئ للاستعداد المدرسيّ، كما تظهر نتائج الجدول، أنّ قيم معاملات الانحدار المعيّرة جاءت موجبة ودالّة إحصائيًّا؛ إذ بلغت (.0 =350β؛ ت= 10.708؛ p= 0.000) على التّوالي.

ويعزى ذلك، إلى أنّ عمليّة تنظيم الانفعالات ترتبط بجوانب النّموّ المختلفة، الّتي تشكّل أبعاد الاستعداد المدرسيّ، فمن حيث الجانب المعرفيّ، فإنّ عمليّة تنظيم الانفعالات تشكّل متطلّبًا مهمًّا لعمليّات الانتباه؛ إذ إنّ تركيز الانتباه يرتبط بالخبرة الانفعاليّة، فالانفعالات تتداخل مع عمليّة الانتباه، وتؤثّر في تعلّم الطّلبة، واستطلاعهم، واستكشافهم للبيئة من حولهم، الّتي تصبّ في النّموّ المعرفيّ (Underwood & Rosen,2011) كما تشكّل مهارات تنظيم الانفعالات ركيزة أساسيّة للجانب الانفعاليّ الاجتماعيّ؛ فالطّلبة الّذين لديهم وعي بانفعالاتهم وانفعالات الآخرين، القادرون على التّعامل معها، يحقّقون نموًّا انفعاليًّا اجتماعيًّا، يؤهّلهم للتّعامل مع الإحباط والضّغوط الّتي يتعرّضون إليها، ومن تنمية مهارات التّواصل، وتكوين علاقات اجتماعيّة، أي أنّ عمليّة تنظيم الانفعالات تشكّل دعامة مهمّة من دعائم الاستعداد المدرسيّ بجميع جوانبه. ويتّفق ذلك جزئيًّا مع

دراسة البدارين (Al-Badareen,2016) الّتي أشارت إلى تأثير التّنظيم الانفعاليّ في البعد المعرفيّ والإنجاز الأكاديميّ، كما يتّفق ذلك مع دراسة كلّ من جرازيانو وريفز وكين كالكنز (Graziano, Reavis,Keane calkins,2007)، الّتي أشارت إلى أنّ مهارات تنظيم الانفعالات تسهّل تطوّر الطّفل ونموّه، وتوثّر في علاقته بمعلّميه، وتوثّر في العمليّات المعرفيّة لديه وسلوك الاستقلاليّة في التّعلّم.

توصيات الدّراسة:

1. الاهتمام من قبل المعلّمين والتّربويّين بمهارات التّنظيم الانفعاليّ، وكيفيّة تطويرها لدى الأطفال؛ لما يترتّب على هذه المهارات من تأثير على الاستعداد المدرسيّ.
2. إجراء دراسات على مراحل عمريّة مختلفة أخرى.
3. إجراء دراسات على مهارات التّنظيم الانفعاليّ، ومدى اسهامها في جوانب النّموّ الأخرى.
4. إجراء دراسة مشابهة على المدارس الحكوميّة

References

Al-Badareen, Ghaleb. (2016). Cognitive emotion regulation strategies as predictors of academic achievement among university students. **Journal of Educational and Psychological Studies**, vol. 10.

Al-Edwan, Ahlam. (2006). **The level of five to six years old Children in Amman according to a school readiness scale**. (MA Thseis) University of Jordan, Amman, Jordan.

Al-Hassan, S. M., & Lansford, J. E. (2009). Assessing the school readiness of children in Jordan. **The Journal of educational research**, *12*(1), 4.

Braet, C., Theuwis, L., Van Durme, K., Vandewalle, J., Vandevivere, E., Wante, L.& Goossens, L. (2014). Emotion regulation in children with emotional problems. **Cognitive Therapy and Research**, 38(5), 493-504.

Berns, Roberta M. (2016). **Child family school community Socialization and support**. 200 first Stamford place, CT06902.

Brascombo, Amanda N . Castle, Kathryn . Dorsey, Anne G .Surbeck, Elaine.Taylor, Janet D. (2000). **Early childhood education, a constructivist perspective**. Library of Congress Catalog USA .

Calkins,S.D & Marcovitch, S. (2010). **Emotion regulation and executive functioning in early development: Integrated mechanisms of control supporting adaptive functioning.** Washington, DC, US: American Psychological Association.

Copple,C&Bredekamp,S.(2009).**Basics of developmentally appropriate practice:an introduction for teachers of Children 3 to 6**.Washington,D.C:NAEYC

Ereifg, Sami.Abu-Taha, Muna.(2001).**Preschool program**. Amman: Dar Al Fiker.

Fantuzzo, J & McWayne, C. (2002). The relationship between peer-play interactions in the family context and dimensions of school readiness for low-income preschool children. **Journal of Educational Psychology, 94(1), 79-87.**

Galinsky, E.(2010). **Skill one: Focus and self-control,in mind in the making: The seven essential skills every child needs**.New York:Harper Collins.

Gestwicki, Carol. (2017).**Developmentally appropriate practice: Curriculum and development in early education, 6th ed**. Cengage Learning.

Graziano, P. A., Reavis, R. D., Keane, S. P., & Calkins, S. D. (2007). The role of emotion regulation in children's early academic success. **Journal of school psychology**, *45*(1), 3-19.

Gross, James J. (2014). **Handbook of emotional regulation 2nd ed**. New York: The Guilford Press.

Hadani, Helen. (2016). Reimagining School readiness, aliterature review.**Center for Childhood Creativity.**

Karman, Lina A.(2016). The **relationship between emotions regulation level and anger level among the students of preparatory stage in Haifa Area.** (MA Thesis), Amman Arab University, Amman, Jordan.

Kostelnik, M. J., Soderman, A. K., Whiren, A. P., & Rupiper, M. L. (2007). **Developmentally appropriate curriculum: Best practices in early childhood education 4th**. New Jersey: Pearson Prentice Hall.

Kwon, K., Hanrahan, A. R., & Kupzyk, K. A. (2017). Emotional expressivity and emotion regulation: Relation to academic functioning among elementary school children. **School Psychology Quarterly**, *32*(1), 75.

Linder, S. M., Ramey, M. D., & Zambak, S. (2013). Predictors of school readiness in literacy and mathematics: A selective review of the literature. **Early childhood research & practice**, 15(1), n1.

Mattar, J., Hamaidi, D., & Al Anati, J. (2018). Emotion regulation and its relationship to academic difficulties among Jordanian first grade

students. **Early Child Development and Care**, 1-10.

Maxwell, Kelly L.Clifford, Richard M. (2004). **School readiness assessment**. Beyond the Journal, Young Children on the web.

Mead, S. (2004). Open the preschool door, close the preparation gap. PPI Policy Report. **Progressive Policy Institute**..

McClelland, M. M., Piccinin, A., Acock, A. C., & Stallings, M. C. (2011). Relations between preschool attention and later school achievement and educational outcomes. Manuscript submitted for publication.

Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Myers, S. S., & Robinson, L. R. (2007). The role of the family context in the development of emotion regulation. **Social development**, *16*(2), 361-388.

Noble, K. G., Tottenham, N., & Casey, B. J. (2005). Neuroscience perspectives on disparities in school readiness and cognitive achievement. **The Future of Children**, 71-89.

Olson, Shely L. Sameroff, Arnold J.(2009). **Biopsychosocial regulatory processes in the development of childhood behavioral problems**. Cambridge University Press.

Peckham, K. (2016). **Developing school readiness: Creating lifelong learners. Sage.**

Ray, K. Smith, M, C. (2010). The kindergarten child: What teachers and administrators need to know to promote academic success in all children? **Early Childhood Education Journal, 38,5-18.**

Shields, Ann and Cicchetti, Dante. (1997), Emotion regulation among school-age children: The development and validation of a new criterion Q-sort scale. **Developmental Psychology,** 33(6) 906-916.

Southam - Gerow, Michael A.(2013).**Emotion regulation in children and adolescents: A practitioner's guide**. New York: The Guilford Press.

Thompson,R,A.(1994).**Emotion regulation: A theme in search of definition.** Monographs of the Society for Research in Child Development,59,24-52.

Underwood, M. Lisa, R. (2011). **Social development relationships in infancy, childhood, and adolescence**. ISBN 978-1-60918-233-5

Vitiello, V. E., Greenfield, D. B., Munis, P., & George, J. L. (2011). Cognitive flexibility, approaches to learning, and academic school readiness in Head Start preschool children.**Early Education &Development** ,22(3) ,388 -410.