الخصائص السيكومترية لمقياس الأمية العاطفية
لدى طلاب الجامعة

إعداد

د/ أمل أحمد جمعة محمد

أستاذ علم النفس الارشادي المساعد

كلية الدراسات العليا للتربية جامعة القاهرة

الخصائص السيكومترية لمقياس الأمية العاطفية لدى طلاب الجامعة

أمل أحمد جمعة محمد

تخصص علم النفس الارشادي، كلية الدراسات العليا للتربية جامعة القاهرة.

البريد الالكتروني: aml78ahmedgomaa@gmail.com

مستخلص الدراسة:

هدفت الدراسة الى بناء مقياس لمتغير الأمية العاطفية لدي طلاب الجامعة لتوفير أداة سيكومترية للتعرف على الأمية العاطفية لدى طلاب الجامعة، وتحديد أبعاد المقياس من خلال فحص البنية العاملية للمتغير، تم اختبار صدق وثبات هذا المقياس على عينة من البيئة العربية من المفحوصين، والتحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس باستخدام التحليل العاملي بطريقة المكونات الرئيسية، مع التدوير المتعامد للمحاور، وتم تطبيق المقياس على عينة من طلاب وطالبات الجامعة قوامها (271)، وقد تم الإبقاء على العوامل التي يزيد جذرها الكامن عن الواحد الصحيح وبناءاً على ذلك تم استخراج ستة عوامل. وللحصول على تكوين عاملي يمكن تفسيره تم إجراء تدوير للعوامل باستخدام طريقة الفاريماكس Varimax، واعتبار البند متشبعاً على العامل إذا كان تشبعه يزيد عن 0,3, مما أسفر عن مقياس ذو بنية عاملية سداسية (الفهم الذاتي، التعبير عن المشاعر، إدارة الانفعال، كفاءة إدارة الاختلاف، التعاطف، القدرة علي الترميم العاطفي بعد التأذي)، تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس، وحساب ثبات المقياس بطريقتي ألفا واعادة التطبيق، ووجد تمتع المقياس بدرجات مقبولة من الصدق والثبات.

الكلمات المفتاحية: الأمية العاطفية، طلاب الجامعة، الخصائص السيكومترية.

Psychometric properties of the emotional illiteracy scale among university students

Aml Ahmed Gomaa Mohammed
Assistant Professor at the Department of psychology, in Faculty of Graduate Studies of Education, Cairo University.
Email: aml78ahmedgomaa@gmail.com

Abstract:

The study aimed to build a scale for the emotional illiteracy variable among university students to provide a psychometric tool to identify emotional illiteracy among university students, and to determine the dimensions of the scale by examining the factorial structure of the variable. For the scale using factor analysis in the main components method, with orthogonal rotation of the axes, and the scale was applied to a sample of university students consisting of (271), and the factors whose latent root exceeds the correct one were kept, and accordingly six factors were extracted. In order to obtain an interpretable factor composition, the factors were rotated using the Varimax method, and the item was considered saturated on the factor if its saturation was more than 3.0, which resulted in a scale with a six factor structure (self-understanding, expression of feelings, emotion management, management efficiency Difference, empathy, the ability to emotional repair after injury), the internal consistency of the scale was calculated, and the stability of the scale was calculated using alpha and re-application methods, and it was found that the scale had acceptable degrees of validity and reliability.

Keywords: Emotional illiteracy, university students, psychometric characteristics.

مقدمة:

عادة ما ترتبط كلمة الأمية بعملية القراءة والكتابة ومع ذلك يبدو أن هذا المفهوم قد تطور تدريجيا ليأخذ ألقاباً مختلفة اعتمادا على المحتوى الذي يتم تعلمه؛ مثال على ذلك الأمية التكنولوجية إشارة إلي عدم القدرة علي استخدام الوسائل التكنولوجية وحسن توظيفها لإدارة الحياة، مع هذه التطورات ظهر واحد من أهم المفاهيم المثيرة للاهتمام لرفاهنا النفسي وهو "الأمية العاطفية"، وهو المفهوم المقابل لمفهوم "معرفة القراءة والكتابة العاطفية" والذي يشير إلى أنه يمكن تعليم وتعلم السلوك الذكي والمهاري عاطفيًا.

ومفهوم معرفة القراءة والكتابة العاطفية تم ذكره لأول مرة في الأدب النظري من قبل Steiner (2003) بأنها تلك المهارات العاطفية التي تحسن من حياة الأفراد وتتضمن فهم وإدارة العواطف، والسيطرة عليها، وعلى وجه الخصوص أن نكون على دراية باستخدام المعلومات المتعلقة بالحالات العاطفية لأنفسنا وللآخرين بأسلوب متوازن، ويتضمن ذلك القدرة على الفهم والتعبير عن عواطفنا وإدارتها والاستجابة لمشاعر الآخرين بطرق مفيدة لأنفسنا وللآخرين، وأن كونك متعلمًا عاطفيا يعني أنه بإمكانك التعرف على عواطفك بطريقة تمكنك الاستفادة منها من خلال تحسين قوتك الذاتية ونوعية الحياة لك ولمن حولك، لأن هذا التعلم يحسن العلاقات، يجعل العمل التعاوني ممكنًا، ويسهل الشعور بالتواصل اجتماعي، إنه "ذكاء عاطفي قائم علي الحب".

يرتكز مفهوم معرفة القراءة والكتابة العاطفية علي تعلم خمس مهارات رئيسية: معرفة مشاعر المرء، وجود شعور عميق بالتعاطف، تعلم إدارة العواطف وإصلاح الضرر العاطفي وتنمية التفاعل العاطفي، ويمكن اكتساب هذه المهارات في مرحلة الطفولة المبكرة ، ولكن يمكن تعلمها أيضًا للبالغين فمحو الأمية العاطفية مثل تعلم لغة جديدة، الهدف هو زيادة الوعي بالعواطف والقدرة على تطبيقها بطريقة متعلمة عاطفيا من خلال تطوير القدرة على أن نتحدث عما نشعر به ولماذا نشعر به؛ وبمجرد أن يتمكن الشخص من التحدث عن مشاعره مع شخص آخر؛ يمكنه تطوير وعي متزايد بمشاعره (Steiner, 2003; Key and Linda, 2018)، ويعتبر قياس معرفة القراءة والكتابة العاطفية بشكل صحيح جزءًا مهمًا من عملية التواصل الاجتماعي والوعي بمشاعر الذات ومشاعر الآخر، وقد لوحظ أنه في الأدب غالبًا ما يتم استخدام مقاييس الذكاء العاطفي من أجل التعرف على مستويات معرفة القراءة والكتابة العاطفية، والتحقق من العلاقات بين معرفة القراءة والكتابة العاطفية والمتغيرات النفسية المختلفة وأيضًا لاختبار كفاءة البرامج التربوية النفسية التي تهدف إلى تعزيز المعرفة العاطفية كمقاييس بارأون ومايرو سالوفي للذكاء الوجداني (Bar-On, 2009; Mayer et al., 2006) بينما كانت المقاييس التي تقيس معرفة القراءة والكتابة العاطفية محدودة للغاية، لذا فإن إعداد مقياس لقراءة وكتابة العاطفة وتقنينه عربيا يُعد إضافة للمكتبة العربية.

مشكلة الدراسة:

اللغة وسيلة جامدة وضعت للحديث عن الثوابت، العلاقات والمعايير، المشكلات والحلول، غير أن العالم الذي تحاول أن ترمز إليه من خلال هذه اللغة هو عالم يتسم بالمرونة والتغيير والاختلافات والأبعاد والعمليات والعلاقات والتطورات والتفاعلات والتعلم والتكيف والتعقيد، ومحاولة التوفيق غير الملائم بين العالم المتغير بصفة دائمة وأشكال اللغة الجامدة نسبيا هو جانب من المشكلة، فاللغة العاطفية هي لغة مرنة ترفض التعميمات الجامدة للتعبير عن واقع

دائم التغيير، فتعلم القراءة والكتابة العاطفية يُعد "نقطة تحول للمراهقين الذين يواجهون المحن وتحديات الحياة الصعبة، حيث سيكون لديهم القدرة على الاستجابة بشكل إيجابي للمواقف البيئية و أحداث الحياة، (Kirschman et al., 2009؛ Lakes et al., 2019)

وأشار Reitske (2012) إلي أن مرحلة المراهقة تشوبها بعض الخلل الوجداني، وصعوبة في إدراك الفرد لمشاعره الذاتية ووصفه لها، وكذلك صعوبة في التمييز بين المشاعر، والانفعالات المصاحبة للاستثارة الانفعالية.

وبيئة التعليم الأكاديمية هي أحد السياقات التي يتعلم فيها الطلاب كيفية الاختلاط مع الأقران والعمل مع الآخرين؛ تكوين الصداقات، تبادل الأفكار وقبولهم آراء بعضهم البعض وحل الصراعات؛ هذه التفاعلات المعقدة تثير العديد من المشاعر التي تحتاج من الطلاب إلى الفهم والإدارة، فالعلاقات الشخصية الإيجابية والداعمة هي المفتاح لتطوير الكفاءات الاجتماعية والعاطفية التي تساعد على التعلم والنمو الشخصي والرفاهية العامة. (Bergin & Bergin, 2009; Deiner & Ryan, 2011; Matthews, 2006; Roffey, 2008; Ryff & Keyes, 1995

وتُعد معرفة القراءة والكتابة العاطفية عملية تطوير الكفاءات حول كيفية قراءة وفك تشفير عواطف الفرد ومشاعر الآخرين، واستخدام هذا الفهم المشترك لتطوير علاقات إيجابية فالعواطف معقدة ويصعب فهمها حيث يتم التواصل بها لفظيًا وغير لفظيا (Steiner & Perry, 1997)، وقد يكون لدى الطلاب المراهقين كفاءات معينة لتفسير الرسائل العاطفية التي يتم توصيلها لفظيًا ولكنهم قد يجدون صعوبة في تفسير المشاعر غير اللفظية، ومعرفة مستوي الأمية العاطفية لهؤلاء المراهقين يساعد على تحسين كفاءاتهم العاطفية (Hromek & Roffey, 2009; Kassem, 2002)، بالإضافة إلى ذلك، عندما يتعلم االمراهقون كيفية التنظيم الذاتي، والتعامل مع النزاعات، سيكونون قادرين على تطوير كفاءات عاطفية مثل التعاطف والمهارات المعرفية الاجتماعية المختلفة مثل التعاون، حل المشكلات، والمرونة (Bodine & Crawford, 1998; Diamond, 2006; Masten, 2001).

كما يُعد القصور في التعرف على الانفعالات والمشاعر وضبطهما وما يرتبط بهما من مشكلات سلوكية كانت أو نفسية من أبرز المشكلات التي تواجه المراهقين اليوم، حيث إن القدرة على تحديد وفهم المشاعر تسهم إلى حد كبير في تيسير عملية التفاعل الاجتماعي والتواصل اللفظي وغير اللفظي؛ لذا تعد المشاعر وسيلة هامة من وسائل الاتصال الفعال مع الآخرين؛ وكذلك الافتقار لهذه القدرة يحد بدرجة كبيرة من التفاعل الاجتماعي وفهم المشاعر والانفعالات. (أحمد، 2021) ومن ثم فإننا بحاجة إلي توفير أداة لقياس وتحديد مستوي الأمية العاطفية لدي طلاب الجامعة.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلي:

- توفير أداة سيكومترية موثوقة باللغة العربية لقياس مستوي الأمية العاطفية.
- تحديد أبعاد مقياس الأمية العاطفية من خلال فحص البنية العاملية للمتغير.
- اختبار صدق وثبات هذا المقياس على عينة من البيئة العربية من المفحوصين.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة كونها الدراسة العربية الأولي التي تبحث في تأصيل مفهوم الأمية العاطفية حيث لا توجد أداة عربية لقياس المفهوم في حدود علم الباحثة، وبالتالي فهي توفر أداة قياس مقننة ملائمة للبيئة العربية ونابعة من ثقافتها.

مصطلحات الدراسة:

الأمية العاطفية:

يعرفها Steiner (2003) بأنها "عدم فهم وإدارة العواطف، والسيطرة عليها" (P.,76).

وتعرفها الباحثة بأنها "ضعف إدراك الفرد لمشاعره ومشاعر الآخرين، مما يؤدي لعدم استغلاله لقوته الشخصية وتدني نوعية الحياة"

وتعرفها إجرائياً بأنها " افتقاد الفرد لمهارات التعلم العاطفي؛ تعلم وفهم طبيعة مشاعر الذات والآخر والتعبير عنها وإدارتها، والقدرة علي التعافي وتخطي المشاعر السلبية، والشعور بالتعاطف والتفاعل العاطفي".

أدبيات الدراسة:

تحت المصطلح الشامل للذكاء العاطفي الذي أدخله سالوفي وماير إلى المجتمع العلمي في بداية التسعينيات (salovy& Mayer, 1990) وتبعه جولمان في عام 1995(Goleman, 1995) ، ظهرت بِنى أخرى كالكفاءة العاطفية (Saarni, 1999)، وأخيراً الأمية العاطفية؛ والذي تم ذكره لأول مرة في الأدب النظري من قبل Steiner (2003) وعلى الرغم من حقيقة أن معرفة القراءة والكتابة العاطفية غالبًا ما تستخدم كمرادف للذكاء العاطفي؛ يؤكد Bochino (2000) علي الاختلاف بين المفهومين حيث أن الذكاء العاطفي هو قدرة تنشأ ولادياً؛ وبالتالي لا يمكن تعليمها؛ بينما معرفة القراءة والكتابة العاطفية هي مهارة الادراك والتحكم في العمليات العاطفية التي يتم اكتسابها اجتماعيا، ويقترح Payton et al (2008) في التفرقة بين المصطلحين؛ أن الذكاء العاطفي يشير إلى قدرة فطرية وثابتة، لذلك فإنه لا يتضمن التأثير التعليمي، كما يقترح تصنيف الطلاب الذين يفتقرون إلى هذا التعلم إلي "متعلمون عاطفياً" أو "أميون عاطفيًا"، كما يؤكد أن عملية التعلم العاطفي تشير إلي العملية التي يتم من خلالها اكتساب المعرفة والمواقف والمهارات من أجل التعرف علي إدارة العواطف، وضع وتحقيق أهداف إيجابية؛ إظهار الاهتمام بالذات وبالآخر؛ إقامة علاقات إيجابية والحفاظ عليها؛ اتخاذ قرارات مسئولة؛ والتعامل مع المواقف الشخصية بشكل فعال، كما يُعرف كل من Haddon, ,Park, & Crick Goodman (2005) محو الأمية العاطفية بأنه ممارسة أكثر منه قدرة؛ معبراً عنه بأنه "عملية التفاعل مع الآخرين بطريقة تبني فهمنا لعواطف الآخرين، ثم استخدام تلك المعلومات لإقامة علاقات أفضل" فإتقان معرفة القراءة والكتابة العاطفية تمكن الناس من "قراءة" عقول ومشاعر الذات والآخرين.

وبالتالي فقد وجدت الدراسة الحالية أن مصطلح "الأمية العاطفية" سيكون أكثر ملاءمة لأنه أكثر ديناميكية وحيوية وفعالية من الذكاء العاطفي؛ فهو يشير إلى مفهوم أكثر قابلية للتعليم والتعلم من الذكاء العاطفي (Weare, 2004; Pearson& Wilson, 2008) حيث يكشف الأدب عن وجود برامج تربوية نفسية تهدف إلى تطوير معرفة القراءة والكتابة العاطفية تعتمد

بشكل أساسي على الرفاهية العاطفية والمرونة النفسية وتستخدم على نطاق واسع، كما أنها تشير إلى الإمكانات الكامنة في كل شخص والتي يتم تطويرها من خلال ممارسة المهارات في سياق اجتماعي (Haddon et al.,2005)، وهو ما يتناسب مع هدف الدراسة.

ففكرة التعلم العاطفي والرفاهية النفسية متشابكة بشكل وثيق، وتشير الأبحاث إلى أن المراهقين الذين يكونون قادرين على فهم عواطفهم والتعبير عنها والتحكم فيها أقل عرضة لمشاكل الاضطراب النفسي والتعامل معها بشكل أفضل إذا ظهرت، ومن ناحية أخرى فالمراهقون الأميون عاطفيا يكونون أقل كفاءة عاطفياً، وأقل تنظيماً، وبالتالي من المرجح أن يكون لذلك نتائج سلبية علي صحتهم النفسة، (Lakes et al., 2019; Asude& Zeynep, 2020)، وفي هذا السياق، يُعتبر التركيز على الرفاه العاطفي والاجتماعي للمراهقين أمرًا بالغ الأهمية لتحسين نوعية الحياة لديهم، كما أن الاهتمام بالاحتياجات العاطفية غير المعرفية للأطفال والمراهقين يؤدي إلى تحسين الصحة والكفاءة الذاتية وتحسين الأداء الأكاديمي. (Key and Linda, 2018; Burroughs, M., & Barkauskas; 2017; Donaldson et al., 2011; Witmer, 2013 ،

كماأسفرت نتائج دراسة Akbag& Muge (2014) عن أن معرفة القراءة والكتابة العاطفية لها ارتباطات مباشرة إيجابية مع مهارات إدارة الذات، الكفاءة الذاتية والفعالية الذاتية والمرونة المعرفية لدي نفس الفئة العمرية، كما أن مهارات الاتصال تزداد كذلك مع زيادة مستويات معرفة القراءة والكتابة العاطفية.(Özpolat& Dünda, 2014)

لذا فإن تطوير الكفاءة العاطفية يُعد أمرًا مهمًا أيضًا للتركيز على الجوانب الإيجابية والوقائية والتنموية بدلاً من التركيز على علم النفس المرضي والسلوكيات المشكلة. (Kirschman et al., 2009)، لذا فإن محو الأمية العاطفية والرفاهية مرتبطان بشكل وثيق، وتشير الأبحاث إلى أن المراهقين الذين يكونون قادرين على فهم عواطفهم والتعبير عنها والتحكم فيها أقل عرضة لمشاكل الاضطراب النفسي والتعامل معها بشكل أفضل إذا ظهرت، من ناحية أخرى، المراهقون الأميون عاطفيا يكونون أقل كفاءة عاطفياً ، وأقل تنظيماً ، وبالتالي من المرجح أن يكون لذلك نتائج سلبية علي صحتهم النفسة، (Lakes et al., 2019)، وفي هذا السياق، يعتبر التركيز على الرفاه العاطفي والاجتماعي للمراهقين أمرًا بالغ الأهمية لتحسين نوعية الحياة لديهم، كما أن الاهتمام بالاحتياجات العاطفية غير المعرفية للأطفال والمراهقين يؤدي إلى تحسين الصحة والكفاءة الذاتية وتحسين الأداء الأكاديمي. (Key& Linda, 2018)، لذا فقد صممت Bezzina (2018a, 2018b) أداة مصورة لإنشاء سياق يشعر فيه الأطفال بالأمان للتعبير عن مشاعرهم، وفهم مشاعر الآخرين، وبالتالي الاستجابة بشكل مناسب لمواقف مختلفة في بيئات مختلفة، وتم تطوير هذه الأداة من خلال الأدبيات التي تساهم بشكل كبير في تطوير القدرة علي القراءة والكتابة العاطفية للمراهقين. (Bezzina, 2021)

وبالإضافة للمهارات الخمس التي أكد عليها Steiner (2003)، تتطلب معرفة القراءة والكتابة العاطفية مهارات مثل التعاطف والوعي العاطفي والتحفيز الذاتي والمهارات الاجتماعية (Suhaly and Tiah, 2005)، وقد أخذت الباحثة تلك المهارات بالاعتبار عند بناء مقياس الأمية العاطفية.

حدود الدراسة:

تتمثل حدود الدراسة بالإطار الزمني لتنفيذها وهو العام الجامعي2021/ 2022 وحدودها البشرية بطلاب وطالبات جامعة القاهرة، والموضوعية بتقنين مقياس الأمية العاطفية.

المنهج والإجراءات:

أولاً: منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي وذلك لتحديد مستوى الأمية العاطفية وإمكانية استقصاء آراء عدد كبير من أفراد مجتمع الدراسة، مما يمكن الباحثة من تقديم وصف للظاهرة المدروسة، ومن ثم تحليل بيانات النتائج لتحديد أبعاد المقياس من خلال فحص البنية العاملية للمتغير.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من مجموعة كليه قوامها (271) من طلاب وطالبات جامعة القاهرة من مستويات دراسية مختلفة بمدي عمري (18- 21) بمتوسط عمري (19.2) وانحراف معياري (1.8) للبنين، ومتوسط (19.5) وانحراف معياري (1.5) للبنات، وفيما يلي جدول يوضح مصادر العينة وعدد أفرادها.

جدول (1)

مصادر العينة توزيعها

م	العمر	العينة		مجموع
		ذكور	إناث	
1	المستوي الثالث	29	52	81
2	المستوي الرابع	31	42	73
3	المستوي السادس	25	36	61
4	المستوي السابع	27	29	56
	الجملة	112	159	271

العينة الفرعية: تم سحب عينة فرعية بلغ عددها (45) طالبا وطالبة طُبق عليهم المقياس في فترتين زمنيتين تفصل بينهما مدة ثلاثة أسابيع بهدف تقنين الاختبار.

إجراءات بناء المقياس: يهدف المقياس لتوصيف وقياس مدي معرفة القراءة والكتابة العاطفية من أجل استخدامه في كل من البحوث الوصفية والتجريبية، لدي طلاب الجامعة، ولإعداد المقياس تم اتباع الخطوات التالية:

(1) خطوات بناء المقياس:

أولي خطوات إعداد المقياس تتمثل في استقراء الإطار النظري الخاص بالموضوع، وكذلك تحليل الدراسات السابقة ودراسة المقاييس والاختبارات المرتبطة بموضوع المقياس والوقوف علي مفرداتها ومكوناتها.

أولاً: تمت مراجعة الأدبيات ذات الصلة وفقًا لهذا الهدف وقد وُجد مقياس Akbag& Müge (2016) والذي يهدف إلي تطوير مقياس معرفة القراءة والكتابة العاطفية لدي عينة من الطلاب والطالبات دارسي تخصص علم النفس بجامعة ميديبول وجامعة أنقرة وجامعة باموكالي وجامعة إسطنبول التجارية ، مكون من 34 عبارة وكانت نتائج صدق المقياس وثباته جيدة.

كما أعد Mann (2014) مقياسا لتحديد مستوي معرفة القراءة والكتابة العاطفية لدى طلاب المدارس المتوسطة، تألف المقياس من خمسة أبعاد فرعية هي التنظيم الذات، الدافع الداخلي، المهارة الاجتماعية، التعاطف، والوعي الذاتي، كما أجري Özpolat, Kandemir, Dünda, (2014) مقياساً لقياس الأمية العاطفية والمتكون من ثلاثة أبعاد فرعية؛ التنظيم الذاتي والوعي العاطفي والمهارات الاجتماعية.

وأعد Faupel (2003) مقياساً لاستخدامه كأداة فردية لتقييم مستوي تعلم القراءة والكتابة العاطفية لدي طلاب المدارس الثانوية (من سن 11 إلى 16 عامًا)، وتم إعداد المقياس طبقاً للأبعاد التالية؛ الوعي الذاتي، التنظيم الذاتي (إدارة عواطف الفرد) المهارات الاجتماعية، وقد أوصت الدراسة بإعداد مقاييس مشابهة للفئات العمرية المختلفة، واستفاد منه كلا من Kilick (2006)، Matsumoto (2012) في إعداد مقياس للأمية العاطفية للمراهقين.

ثانياً: مراجعة التراث النظري الخاص بالمفهوم، ومجموعة من الدراسات ذات الصلة؛ (Steiner, 2003; Key and Linda, 2018; حيث وجدت الباحثة أن Steinr (2003)، الذي أجرى أبحاثًا مستفيضة بشأن محو الأمية العاطفية، والذي يدور مجال عمله حول تطوير معرفة القراءة والكتابة العاطفية في ضوء العلاقات الشخصية، ضمَّن المفهوم خمس مهارات أساسية وهي "إدراك المرء لمشاعره، والقدرة على التعاطف، إدارة العواطف، والقدرة على الترميم بعد التأذي العاطفي، القدرة على تطوير التفاعل العاطفي.

دراسة Key and Linda (2018) هدفت الدراسة إلي استكشاف ما إذا كان يمكن استخدام برنامج بشكل فعال لتوسيع المعجم العاطفي للأطفال واستراتيجيات الإدارة الذاتية للسلوكيات المشكلة لديهم.

* مراجعة الاطر النظرية التي جمعت متغير الأمية العاطفية مع متغيرات أخري لدي الفئة عينة الدراسة (Özpolat& Dünda, 2014; Asude& Zeynep, 2020; Bezzina, 2021; Haddon et ai., 2005; Matsumoto, 2012; Matthew, 2006; Payton et al., 2008; Tuyan, 2019)

ثالثاً: تم صياغة البنود بشكل أولي بناءاً علي المحاور التي تم اختيارها بعد الاطلاع علي الأدب النظري وبما يتلاءم مع موضوع الدراسة، وكان المقياس في صورته الأولية احتوي علي81عبارة يتم الاستجابة عليها علي مقياس ليكرت متدرج من 1-5، وتعطي التقديرات للعبارات الموجبة على النحو التالي (دائما:5، كثيرا: 4، أحيانا:3، قليلا:2، نادرا:1)، والعكس للعبارات السالبة.

ثم تقييمها من قبل الخبراء في مجال الإرشاد النفسي لتحليلها من حيث المحتوى والوضوح والتشابه في التعبير، بعد إجراء التغييرات وفقًا لآراء الخبراء، تم صياغة 70 عبارة؛ 58 منها ذات نزعة عالية (+) بينما 12 عبارة منها ذات نزعة منخفضة (-)، تم تطبيق النموذج الأولي علي العينة الاستطلاعية، تم فيها استبعاد من فشلوا في إكمال النموذج الأولي على النحو المطلوب من الدراسة، وقد أُجري المقياس في النهاية على عينة الدراسة الأساسية في محاولة لتحليل البيانات وتشكيل المقياس النهائي، تم إجراء تحليل العناصر، ثم اختيار العناصر التي تعتبر مؤهلة وفقًا لهذا التحليل إلى الشكل النهائي، وكانت الأبعاد كالتالي:

***الفهم الذاتي:** فهم الذات يتضمن تحديد حدود ومواطن الضعف وقبولها دون لوم ذاتي أو ذنب، والشعور بإيجابية تجاه نقاط القوة، فهم جوانب النفس، مثل التفضيلات والاحتياجات من خلال تقييم واقعي، فالقدرة على القراءة والكتابة عاطفياً، وإقامة علاقات سليمة، والتعلم بفاعلية، تستند بحزم إلى وجود مفهوم ذاتي إيجابي وواقعي، إنها عملية تستمر مدى الحياة لتطوير الشعور بأنفسنا (Özpolat, Kandemir, Dünda, 2014, P., 482)

وتعرفه الباحثة بأنه "تكوين مفهوم واضح وإيجابي وواقعي للذات دون مقارنة بالآخرين متضمنا تحقيق التوازن بين الشعور بالرضا عن النفس والتطوير المستمر لنقاط الضعف".

***التعبير عن المشاعر**: من المهم معرفة كيفية التعبير عن مشاعرنا كيفما ومتي أردنا بشكل واضح ومناسب، لأن التعبير عن المشاعر جزء لا يتجزأ من تجربتها، كما هو الحال مع كل تعلم، نتعرف على عواطفنا جزئيًا من خلال التفاعل مع الآخرين، حيث يمكن أن تساعدنا ردود أفعال الآخرين على سلوكنا في أن نختبر بشكل أعمق تجربتنا العاطفية، والحصول على المساعدة والمساندة بشأن المشاعر التي نجدها صعبة، وتشجيع الآخرين والسماح لهم بمشاركة مشاعرنا.(Tuyan, 2019)

وتعرفه الباحثة بأنه "القدرة علي التعبير عن الانفعال من خلال قراءة صحيحة لما يشعر به الفرد، ولرد فعل الآخر

***إدارة الانفعال:** يُعرف(Mayer& Salovey, 2006, P., 397) إدارة العواطف بأنها القدرة على فهم المشاعر والانفعالات الذاتية، الانفتاح على مشاعر الآخرين ومشاركتهم هذه المشاعر مما يؤدي الي الاتزان.

لذا تعرفه الباحثة بأنه "القدرة على مراقبة مشاعرنا بطريقة عقلانية عندما نكون في خضم عاطفة قوية، مقاومة التصرف بناءً على الاندفاع مع التضمين الآمن للتعبير عن المشاعر السلبية، إتقان كفاءة التعبير عن المشاعر بما يتناسب مع السياق الاجتماعي، وتحقيق التوازن بين التعبير عن المشاعر واستجابة المتلقي".

*** كفاءة إدارة الاختلاف:**

وتعرفه الباحثة بأنه "امتلاك استراتيجيات فعالة لإدارة الصراع وحل المشكلات الشخصية والبينشخصية بما يحقق التوازن بين تحقيق الأهداف الشخصية والحفاظ على مستوي علاقة جيدة مع الآخر" وهو ما يتوافق مع ما أشار إليه Steinr (2003) أن معرفة القراءة والكتابة يجب أن يتضمن استخدام المعلومات المتعلقة بالعواطف للتخطيط وحل المشكلات.

*التعاطف: الحساسية بالقدرة على معرفة شعور الآخرين من نبرة الصوت ولغة الجسد، ومنح الآخرين نفس الاهتمام والاحترام الذي نمنحه أنفسنا، تتضمن بعض الكفاءات المفيدة التي تساعدنا في إدارة علاقاتنا بطرق تساعدنا على تكوين صداقات جيدة، ودون "فقدان أنفسنا" في هذه العملية مع منح الآخرين الاحترام، وتوقع منهم احترامنا (Tagata, 2021)

وتعرفه الباحثة بأنه "امكانية رؤية العالم من وجهة نظر الآخر مع قبوله والتسامح مع الاختلاف".

***القدرة على الترميم العاطفي بعد التأذي،** ويعرفه (Richardson, 2002, P., 320) بأنه الصفات الداخلية والخارجية لدى الفرد التي تساعده على التكيف مع المواقف المهددة.

وتعرفه الباحثة بأنه "امتلاك وجهة نظر متوازنة بين التعافي ذاتياً، وتقبل الدعم الاجتماعي عند التعرض لموقف ضاغط".

ثالثاً: حساب الخصائص السيكومترية للمقياس:

صدق المقياس:

تم التحقق من صدق مقياس **الأمية العاطفية** باستخدام الطرق الآتية:

- **صدق المحكمين:**

تم إعداد صورة أولية للمقياس مكونة من (81) مفردة موزعة على ستة مكونات أو أبعاد للمقياس، وتم عرض هذه الصورة الأولية للمقياس على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس من المتخصصين في الصحة النفسية والإرشاد النفسي بكليات التربية، وذلك للوقوف علي مدى ملائمة المقياس للهدف الذي وضع لقياسه، مدى ملائمة الأبعاد المختلفة للمقياس، مدى ملائمة كل بند من البنود للبعد الخاص، ووضوح البنود وسلامة صياغتها من الناحية اللغوية والنفسية، وقد تم الإبقاء على المفردات التي حصلت على نسبة اتفاق (80%) أو أكثر من السادة المحكمين، وقد حصل المقياس على نسبة اتفاق عالية، وفي ضوء ذلك لم يتم استبعاد أي من العبارات باتفاق المحكمين ، وتم تعديل صياغة بعض العبارات في ضوء ملاحظات السادة المحكمون والتي أخذتها الباحثة بعين الاعتبار عند إعداد الصورة النهائية للمقياس، ، وقد أسفرت نتائج التحكيم عن تعديل مضمون بعض المفردات، وحذف 11 مفردة لعدم مناسبتها لأفراد العينة، ليصبح المقياس في صورته بعد التحكيم مكوناً من (70) مفردة.

- **الصدق العاملي:**

فامت الباحثة بإجراء تحليل عاملي لمقياس الأمية العاطفية بطريقة المكونات الرئيسية وتم الإبقاء على العوامل التي يزيد جذرها الكامن عن الواحد الصحيح حيث أنه لا يجوز استخراج عامل يحتوي على تباين أقل من تباين المتغير الواحد (فرج،1991؛ مراد، 2002), وبناءاً على ذلك تم استخراج 11 عاملاً, وللحصول على تكوين عاملي يمكن تفسيره فقد قامت الباحثة بإجراء تدوير للعوامل باستخدام طريقة الفاريماكس Varimax (أبو علام, 2003) والإبقاء على العوامل التي تظهر في الجزء شديد الانحدار من المنحنى قبل أن يبدأ المنحنى في الاعتدال، واعتبار البند متشبعاً على العامل إذا كان تشبعه على هذا العامل يزيد عن 0,3, وقد أسفرت هذه الخطوة عن الحصول على ستة عوامل, تتراوح قيم جذورها الكامنة بين (3.32) إلى (4.89)

وتفسر مجتمعة (34.21 %) من التباين الكلي بين مفردات المقياس، وتوضح الجداول الآتية تشبعات مفردات المقياس على هذه العوامل والجذر الكامن ونسب التباين لكل عامل من عوامل المقياس:

جدول (2)

التشبعات العاملية على العامل الأول لمقياس الأمية العاطفية

رقم العبارة	محتوى العبارة	التشبعات
1	أشعر بالرضا عن نفسي	0.482
5	أقدر نفسي كفرد مميز.	0.684
11	أستثمر نقاط قوتي لتحقيق أهدافي في الحياة	0.397
17	أقبل مواطن ضعفي دون لوم لذاتي.	0.509
21	القلق شعور يسيطر على ردود فعلي.	0.602
25	أحدد احتياجاتي العاطفية بشكل واضح	0.592
29	أعطي لكل موقف ما يستحقه من انفعال	0.394
38	أقارن ما أنجزته بما أنجزه من حولي.	0.682
43	أتقبل فكرة أن هناك من لا يقبلني.	0.749
	الجذر الكامن للعامل الأول	5.4
	نسبة التباين	**% 10.35**

يتضح من الجدول السابق أن العامل الأول الأمية العاطفية تشبعت عليه (9) مفردات، وتراوحت تشبعاتها عليه بين (0.394) إلى (0.749)، وبلغت قيمة الجذر الكامن لهذا العامل (5.4)، وبلغت نسبة إسهامه في التباين الكلي (10.35 %) وفي ضوء مضمون العبارات التي تشبعت على العامل الأول تم تسمية هذا العامل الفهم الذاتي

جدول (3)

التشبعات العاملية على العامل الثاني لمقياس الأمية العاطفية

رقم العبارة	محتوى العبارة	التشبعات
2	أعبر عن حزني دون خجل.	0.508
6	تعبيرات وجهي تكشف عما أشعر به	0.536
12	أعبر عن غضبي بطريقة آمنة.	0.691
18	نبرة صوتي تتوافق مع انفعالي بالموقف.	0.402
22	مفرداتي اللفظية تخذلني عند الانفعال.	0.378
26	ألجأ للكتابة عندما ارغب في التعبير عن مشاعري.	0.418
34	أشعر بالضيق إذا ظهر ضعفي أمام الآخرين.	0.646
39	أتحدث عن مشاعري بحرية وقتما أحب.	0.453
44	أخجل من دموعي إذا غلبتني امام غرباء.	0.657
48	أخجل من طلب المساندة النفسية في أوقات الضعف.	0.407
	الجذر الكامن للعامل الثاني	4.3
	نسبة التباين	**%9.75**

يتضح من الجدول السابق أن العامل الثاني للمقياس تشبعت عليه (10) مفردات، وتراوحت تشبعاتها عليه بين (0.378) إلى (0.691)، وبلغت قيمة الجذر الكامن لهذا العامل (4.3)، وبلغت نسبة إسهامه في التباين الكلي (9.75%) وفي ضوء مضمون العبارات التي تشبعت على العامل الثاني تم تسمية هذا العامل "التعبير عن المشاعر"

جدول (4)

التشبعات العاملية على العامل الثالث لمقياس الأمية العاطفية

رقم العبارة	محتوى العبارة	التشبعات
3	أفضل الانسحاب عند تعرضي لموقف محبط.	0.509
7	من الصعب التنبؤ بردة فعلي عند الغضب.	0.618
13	يصعب علي تهدئة نفسي عند القلق.	0.359
27	أسيطر علي انفعالي بالتفكير في أمور جيدة.	0.563
30	يمكنني ضبط انفعالي الضاحك في المواقف الجادة.	0.734
35	أتقبل الانتقاد دون الشعور بالانزعاج.	0.484
47	أحترم من أتعامل معه وان اختلفنا	0.654
49	أستعيد توازني بسهولة بعد الانفعال.	0.762
52	أؤجل رغباتي اذا لم تسمح الظروف لتلبيتها.	0.502
53	أضع حداً واضحاً لمن يحاول التطفل عليَّ.	0.487
55	أعرف تماماً ما يمكن أن أكشفه عن نفسي ولمن.	0.493
56	أقول "لا" وبوضوح عندما يُفرض عليَّ ما لا أرغب.	0.485
	الجذر الكامن للعامل الثالث	5.4
	نسبة التباين	**% 9.53**

يتضح من الجدول السابق أن العامل الثالث تشبعت عليه (12) مفردة، وتراوحت تشبعاتها عليه بين (0.359) إلى (0.762)، وبلغت قيمة الجذر الكامن لهذا العامل (5.4)، وبلغت نسبة إسهامه في التباين الكلي (9.53%) وفي ضوء مضمون العبارات التي تشبعت على العامل الثالث تم تسمية هذا العامل"إدارة المشاعر".

جدول (5)

التشبعات العاملية على العامل الرابع لمقياس الأمية العاطفية

رقم العبارة	محتوى العبارة	التشبعات
8	أتقبل الحياة بما فيها من ألم وفرح.	0.481
14	أثق في قدرتي على مواجهة مشكلاتي.	0.542
19	أقيم الموقف الضاغط قبل اتخاذ القرار.	0.535
23	أتقبل مساندة المحيطين بي وقت شدتي.	0.626
31	أتعافي ذاتيا اذا لم أتلق الدعم من أحد.	0.674
36	أثق بقدرتي علي الصمود تجاه أصعب الظروف.	0.489
40	أحظي بدعم من حولي دون أن أطلب.	0.673
	الجذر الكامن للعامل الرابع	6.3
	نسبة التباين	**% 8.15**

يتضح من الجدول السابق أن العامل الرابع تشبعت عليه (7) مفردات، وتراوحت تشبعاتها عليه بين (0.481) إلى (0.674)، وبلغت قيمة الجذر الكامن لهذا العامل (6.3)، وبلغت نسبة إسهامه في التباين الكلي (8.15%) وفي ضوء مضمون العبارات التي تشبعت على العامل الرابع تم تسمية هذا العامل "القدرة على الترميم العاطفي بعد التأذي"

جدول (6)

التشبعات العاملية على العامل الخامس لمقياس الأمية العاطفية

رقم العبارة	محتوى العبارة	التشبعات
9	يمكنني تأجيل ما أريد إذا تعارض مع من أهتم لأمرهم.	0.302
15	ألجأ لطرف ثالث عند اختلافي مع أحد لتقريب وجهات النظر.	0.787
24	قراراتي الشخصية اتخذها بعد دراسة وإن اختلف معي الاخرون.	0.399
32	أعي ان هناك مشكلة في علاقتي بالآخر عندما لا يستمع إليّ باهتمام.	0.627
37	أتفهم طريقة الآخر المختلفة عني في التعبير عن الحب.	0.596
46	الحوار الإيجابي هو خياري عند الحديث مع من أختلف.	0.583
50	أؤمن بأن التعاون لحل الصراعات هو أفضل الحلول.	0.503

رقم العبارة	محتوى العبارة	التشبعات
54	أدير المواقف الاجتماعية المختلفة بكفاءة وان اختلفت وجهات النظر.	0.689
57	أعلم ان وجهة نظري هي دائما الصائبة.	0.731
	الجذر الكامن للعامل الخامس	6.2
	نسبة التباين	%6.79

يتضح من الجدول السابق أن العامل الخامس تشبعت عليه (9) مفردات، وتراوحت تشبعاتها عليه بين (0.302) إلى (0.731)، وبلغت قيمة الجذر الكامن لهذا العامل (6.2)، وبلغت نسبة إسهامه في التباين الكلي (6.79%) وفي ضوء مضمون العبارات التي تشبعت على العامل الخامس تم تسمية هذا العامل "كفاءة إدارة الاختلاف"

جدول (7)

التشبعات العاملية على العامل السادس لمقياس الأمية العاطفية

رقم العبارة	محتوى العبارة	التشبعات
4	أتطوع بالأعمال الخيرية لمساعدة من يحتاج.	0.508
10	إلحاق الأذى بالآخرين وارد اذا تعرضت منهم لأذي.	0.536
16	أضع نفسي مكان الطرف الآخر لتفهم موقفه.	0.691
20	أتوقع الاحترام من الآخر تحت أي ظرف.	0.402
28	أتعرف على مشاعر الآخرين من نبرة الصوت.	0.418
33	يمكنني قراءة تعابير الوجه للمشاعر المختلفة.	0.435
42	أحزان الآخرين ليس من شأني الانخراط بها.	0.453
45	أشارك الآخرين فرحتهم مهما كانت حالة حزني.	0.485
47	أمنح الآخرين نفس الاهتمام الذي أرغب أن يمنحونه لي	0.619
51	أقدر من يقومون برعاية الحيوانات المشردة وإن لم أكن منهم.	0.407
58	كفالة اليتيم من اولوياتي عند الاستطاعة	0.709
	الجذر الكامن للعامل السادس	5.23
	نسبة التباين	%4.98

- يتضح من الجدول السابق أن العامل السادس تشبعت عليه (11) مفردة، وتراوحت تشبعاتها عليه بين (0.402) إلى (0.709)، وبلغت قيمة الجذر الكامن لهذا العامل

(5.23)، وبلغت نسبة إسهامه في التباين الكلي (4.98%) وفي ضوء مضمون العبارات التي تشبعت على العامل السادس تم تسمية هذا العامل "التعاطف".

- **الاتساق الداخلي للمقياس:**

تم التأكد من الاتساق الداخلي للمقياس في الدراسة الحالية من خلال إيجاد معاملات ارتباط درجة كل مفردة بدرجة البعد الذي تنتمي إليه المفردة وبالدرجة الكلية للمقياس، كما تم حساب معاملات ارتباط درجات كل من الأبعاد الستة المكونة للمقياس بالدرجة الكلية للمقياس، وكانت معاملات الارتباط كما يلي:

جدول (8)

معاملات ارتباط مفردات البعد الأول (الفهم الذاتي) بدرجة البعد الذي تنتمي إليه المفردة وبالدرجة الكلية للمقياس

رقم المفردة	معامل الارتباط بالبعد الأول للمقياس	مستوى الدلالة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	مستوى الدلالة
1	0.681	0.01	0.574	0.01
2	0.584	0.01	0.467	0.01
3	0.704	0.01	0.746	0.01
4	0.823	0.01	0.734	0.01
5	0.449	0.01	0.585	0.01
6	0.519	0.01	0.509	0.01
7	0.801	0.01	0.816	0.01
8	0.616	0.01	0.681	0.01
9	0.475	0.01	0.398	0.01

جدول (9)

معاملات ارتباط مفردات البعد الثاني (التعبير عن المشاعر) بدرجة البعد الذي تنتمي إليه المفردة وبالدرجة الكلية للمقياس

رقم المفردة	معامل الارتباط بالبعد الأول للمقياس	مستوى الدلالة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	مستوى الدلالة
1	0.756	0.01	0.643	0.01
2	0.498	0.01	0.723	0.01
3	0.609	0.01	0.563	0.01
4	0.612	0.01	0.743	0.01
5	0.583	0.01	0.791	0.01
6	0.737	0.01	0.345	0.01
7	0.801	0.01	0.509	0.01
8	0.675	0.01	0.433	0.01
9	0.758	0.01	0.486	0.01
10	0.589	0.01	0.871	0.01

جدول (10)

معاملات ارتباط مفردات البعد الثالث (إدارة المشاعر) بدرجة البعد الذي تنتمي إليه المفردة وبالدرجة الكلية للمقياس

رقم المفردة	معامل الارتباط بالبعد الأول للمقياس	مستوى الدلالة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	مستوى الدلالة
1	0.545	0.01	0.651	0.01
2	0.703	0.01	0.742	0.01
3	0.728	0.01	0.823	0.01
4	0.475	0.01	0.678	0.01
5	0.497	0.01	0.592	0.01
6	0.545	0.01	0.602	0.01
7	0.676	0.01	0.786	0.01

رقم المفردة	معامل الارتباط بالبعد الأول للمقياس	مستوى الدلالة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	مستوى الدلالة
8	0.545	0.01	0.682	0.01
9	0.654	0.01	0.712	0.01
10	0.609	0.01	0.761	0.01
11	0.443	0.01	0.562	0.01
12	0.595	0.01	0.607	0.01

جدول (11)

معاملات ارتباط مفردات البعد الرابع (القدرةعلي التعميم العاطفي بعد التأذي) بدرجة البعد الذي تنتمي إليه المفردة وبالدرجة الكلية للمقياس

رقم المفردة	معامل الارتباط بالبعد الأول للمقياس	مستوى الدلالة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	مستوى الدلالة
1	0.534	0.01	0.578	0.01
2	0.397	0.01	0.655	0.01
3	0.764	0.01	0.676	0.01
4	0.473	0.01	0.545	0.01
5	0.857	0.01	0.509	0.01
6	0.614	0.01	0.674	0.01
7	0.678	0.01	0.439	0.01

جدول (12)

معاملات ارتباط مفردات البعد الخامس (كفاءة ادارة الاختلاف) بدرجة البعد الذي تنتمي إليه المفردة وبالدرجة الكلية للمقياس

رقم المفردة	معامل الارتباط بالبعد الأول للمقياس	مستوى الدلالة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	مستوى الدلالة
1	0.401	0.01	0.591	0.01
2	0.476	0.01	0.692	0.01
3	0.476	0.01	0.509	0.01
4	0.558	0.01	0.693	0.01
5	0.471	0.01	0.589	0.01
6	0.464	0.01	0.491	0.01
7	0.473	0.01	0.609	0.01
8	0.785	0.01	0.592	0.01
9	0.573	0.01	0.489	0.01

جدول (13)

معاملات ارتباط مفردات البعد السادس (التعاطف) بدرجة البعد الذي تنتمي إليه المفردة وبالدرجة الكلية للمقياس

رقم المفردة	معامل الارتباط بالبعد الأول للمقياس	مستوى الدلالة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	مستوى الدلالة
1	0.622	0.01	0.598	0.01
2	0.589	0.01	0.612	0.01
3	0.485	0.01	0.589	0.01
4	0.571	0.01	0.591	0.01
5	0.845	0.01	0.587	0.01
6	0.791	0.01	0.609	0.01
7	0.571	0.01	0.491	0.01

رقم المفردة	معامل الارتباط بالبعد الأول للمقياس	مستوى الدلالة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	مستوى الدلالة
8	0.482	0.01	0.609	0.01
9	0.498	0.01	0.398	0.01
10	0.696	0.01	0.324	0.01
11	0.519	0.01	0.509	0.01

جدول (14)

معاملات ارتباط درجات الأبعاد الستة المكونة لمقياس الأمية العاطفية بالدرجة الكلية للمقياس

رقم البعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	مستوى الدلالة
1	0.628	0.01
2	0.661	0.01
3	0.503	0.01
4	0.584	0.01
5	0.616	0.01
6	0.559	0.01

معاملات ارتباط درجات الأبعاد الستة المكونة

لمقياس الأمية العاطفية بالدرجة الكلية للمقياس

تم التحقق من من الاتساق الداخلي لمقياس الأمية العاطفية، ويتضح من الجداول (8)، (9)، (10)، (11)، (12)، (13) أن معاملات ارتباط جميع مفردات مقياس الأمية العاطفية بدرجة البعد الذي تنتمي إليه المفردة وبالدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائياً، وكذلك يتضح من الجدول (13) أن معاملات ارتباط درجات الأبعاد الستة بالدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائياً، مما يشير إلى اتصاف المقياس بدرجة مقبولة من الاتساق الداخلي.

ثبات المقياس:

تم التحقق من ثبات مقياس الأمية العاطفية باستخدام الطرق الآتية:

- **إعادة تطبيق المقياس:**

تم إعادة تطبيق المقياس على أفراد العينة الفرعية وعددها 45 بعد فاصل زمني أسبوعين وكانت قيمة معامل الارتباط بين درجات الأفراد في مرتي التطبيق بالنسبة لكل من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس كما يلي:

جدول (15)

معاملات الارتباط بين مرتي التطبيق لكل من أبعاد مقياس الأمية والدرجة الكلية للمقياس

رقم البعد	معامل الارتباط بين مرتي التطبيق	مستوى الدلالة
1	0.823	0.01
1	0.794	0.01
2	0.901	
3	0.801	0.01
4	0902	0.01
5	0.879	0.01
6	0.765	0.01
المقياس ككل	0.840	0.01

ويتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط بين درجات أفراد العينة الاستطلاعية في مرتي التطبيق بالنسبة لكل من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى (0.01)، مما يشير إلى اتصاف المقياس بقدر مقبول من الثبات.

- **معامل ألفا:**

تم حساب قيمة معامل ألفا بالنسبة لكل من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس، وكانت كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول (16)

معامل ألفا لكل من أبعاد مقياس الأمية العاطفية والدرجة الكلية للمقياس

رقم البعد	قيمة معامل ألفا
1	0.912
2	0.901
3	0.926
4	0.897
5	0.938
6	0.894
المقياس ككل	0.931

ويتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معامل ألفا بالنسبة لكل من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس قيم مرتفعة، مما يعني اتصاف المقياس بقدر مقبول من الثبات.

وبذلك يكون قد تم التأكد من صدق المقياس وثباته بما يسمح باستخدامه.

التوصيات:

- توصي الدراسة بتطبيق المقياس علي بيئات مختلفة ودراسة العلاقات السببية المؤثرة لمحو الأمية العاطفية لدي عينة الدراسة.
- إعداد برامج تربوية وإرشادية تعتمد علي مهارات التعلم العاطفي لدي عينات مختلفة من مفتقدي مهارات التوصل ومرتفعي نسب الأمية العاطفية.

المراجع

فرج، صفوت. (1991). *التحليل العاملي في العلوم السلوكية*. مكتبة الأنجلو، القاهرة.

مراد، صلاح أحمد. (2002). *الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية*. دار الكتاب الحديث.

أحمد، الشيماء محمود باشة. (2021). إدمان مواقع التواصل وعلاقته بالعزلة الاجتماعية لدي المراهقين، *مجلة بحوث كلية البنات للآداب والعلوم التربوية*، جامعة عين شمس، ع5، ج1.

Akbag, M.& Müge, K. (2016). A Study on Emotional Literacy Scale Development, *Journal of Education and Training Studies*, v4 n5 p85-91. Turkey.

Asude M. and Zeynep A. (2020). The relationship between emotional literacy , cognitive flexibility and counseling self - efficacy of senior students in psychology and psychological counseling and guidance. Vol . 15 (1) .

http://www.academicjournals.org/ERR.

Bar-On, R. (2006). *The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence*. Psicothema.

Bar-on, reuveh (2000): Emotional and Social intelligence: insights form the emotional quotient inventory in R. bar-on and J.D A parker (Eds)hand book of emotional intelligence san Francis: *jossey -Bass*.

Bergin, C., & Bergin, D. (2009). Attachment in the classroom. *Educational Psychology Review, 21, (2)*. https://doi.org/10.1007/s10648-009-9104-0

Bezzina, A. (2018a). Personal and social development practice at the University of Malta. *Lambert Academic Publishing*.

Bezzina, A. (2018b). Personal and social development within a European neo-liberal Maltese education system. In M. Attard Tonna& J. Madalinska-Michelak (Eds.), Teacher education policy and practice – International perspectives and inspirations. *Foundation for the Development of the Education System*.

Bezzina, A. (2021). Happy Children'A project that has the aim of developing emotional literacy and conflict resolution skills. A Maltese Case Study. *Pastoral care in education*. vol. 39, NO. 1,. From https://doi.org/10.1080/02643944.2020.1774633.

Bocchino, R. (1999). *Emotional literacy to be a different kind of smart*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Burroughs, M., & Barkauskas, N. (2017). Educating the whole child: Social-emotional learning and ethics education. *Ethics and Education*, *12*(2), 218–232. From https://doi.org/10.1080/

Deiner, E., & Ryan, K. (2011). *National accounts of well-being for public policy.*

Donaldson, S. I., Csikszentmihalyi, M., & Nakamura, J. (2011). *Applied positive psychology :Improving everyday life, health, schools, work, and society*. Routledge.

Faupel, A. (2003). *Emotional Literacy: Assessment and Intervention.* Ages 11 – 16. GL Assessment: London

Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*; Bantam Books: New York, NY, USA.

Haddon, A., Goodman, H., Park, J., & Crick, R. D. (2005). Evaluating emotional literacy in schools: The development of the school emotional environment for learning survey. *Pastoral Care in Education,* 23(4), 5-16. doi:10.1111/j.1468-0122.2005.0034. x.

https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1213622.pdf

Key, Lynda, (2018). *Searching for Dumbledore: A reflection upon the outcomes of a tailored emotional literacy program*, Support for Learning, Blackwell Publishing Ltd. United Kingdom, Oxford. 122-141.

Killick, S. (2006). *Emotional literacy at the heart of the school ethas*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Kirschman, K. J. B., Johnson, R., Bender, J. A., & Roberts, M. C. (2009). Positive psychology for children and adolescents: Development, prevention and promotion. In S. J. Lopez &C. R. Snyder (Eds.), *The Oxford handbook of positive psychology* (2nd ed., Oxford University Press.

Lakes, K., Nguyen, H. M., Jones, M., & Schuck, S. E. (2019). I am me: Adolescent perspectives of a school-based universal intervention program designed to promote emotional.

Mann, D. (2014). *A mixed methods evaluation of the emotional literacy support assistant (ELSA) project* (Unpublished doctoral dissertation). University of Nottingham, United Kingdom.

Matsumoto, RI.M. (2012) Emotional literacy in Schools, dropout prevention in Latino middle school students using emotional literacy, *A research paper presented to the faculty of Adler graduate school*. In partial fulfillment of the requirements for the degree of master of arts in school counseling.

Matthews, B. (2006). *Engaging education: Developing emotional literacy, equity and coeducation*. McGraw-Hill/Open University Press.

Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D, R. (2006). Models of emotional intelligence. In R. J. Stermberg (Ed.), *Handbook of intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.

Needham, Terri , N.J.(2000). *Emotional illiteracy. Courier* - News ; Bridgewater. 10 Nov 2000.

Özpolat, A. R& Dondar, H. & (2014). Validity and reliability study of Emotional Literacy Scale. *International Journal of Human Sciences*, 11(1).

Payton, J., Weissberg, R.P., Durlak, J. A., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Schellinger, K. B., & Pachan, M. (2008). The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eighth-grade students: Findings from three scientific reviews. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.

Pearson, M., & Wilson, H. (2008). Using expressive counselling tools to enhance emotional literacy, emotional wellbeing and resilience improving therapeutic outcomes with expressive therapies Counselling Psychotherapy, and Health, 4(1).

Reitske , M. (2012) . Interpersonal problems and cognitive characteristics of interpersonal representations in alexithymia A study using a Self- Report and interview based measure of alexithymia . Journal of nervous and mental disease , 200 (7) , 607-613 .

Richardson, Glenn. E. (2002). The Metatheory of Resiliency. Journal of Clinical Psychology. 58 (3). Rink, Elizabeth & Tricker. Ray.

Roffey, S., & McCarthy, F. (2013). Circle solutions: A philosophy and pedagogy for learning positive relationships. What promotes and inhibits sustainable outcomes? *International Journal of Emotional Education*, *5*(1), Retrieved from: https://www.um.edu.mt/__data/assets/pdf_file/0004/183883/vol5i1p3.pdf

Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, *69*(4), 719. https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.4.719

Saarni, C. (1999). A Skill-Based Model of Emotional Competence: A developmental Perspective. *Presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development, Albuquerque*, NM, USA, 15–18 April 1999.

Salovey, P.; Mayer, J.D. *Emotional Intelligence*. Imagin. Cogn. Personal. 1990, 9, 185–211.

Suhaly HSH , Tiah H (2005) . Emotional literacy among lower secondary students. ww.metsmac.org/2005/metsmachandbook.pdf.

Steiner, C M. (2003) Emotional literacy: Intelligence with a heart. Fawnskin, CA Personhood Press.

Steiner, C., & Perry, P. (1997). *Achieving emotional literacy*. Bloomsberry Publishing.

Tagata, W. (2021). In my shoes: empathy and critical emotional literacy in EFL lessons. Universidade Federal de Uberlandia (UFU), http://orcid.org/0000-0001-6785-0841.

Tuyan, sedam. (2019). An Emotional Literacy Improvement (ELI) Program for EFL Teachers*: Insiders' Views. European Journal of Educational Research*, Volume 8, Issue 4, 1113 - 1125. http://www.eu-jer.com/

Weare, K. (2004). *Developing the emotionally literate school*. London: Sage Publications.

Witmer, J. M. (2013). Evolution of wellness. In P. F. Granello (Ed.), *Wellness counselling*. Pearson.