الجمعية الأردنية للعلوم التربوية، المجلة التربوية الأردنية، المجلد التاسع، العدد الأول، 2024
DOI: https://doi.org/10.46515/jaes.v9i1.461

Effectiveness of a Teaching-Learning Program in the Regulating of Emotions Based on Gross's Model on Social Competence among Tenth Grade Students in Amman

Ali Atwa Alfandi*
Dr. Rifa Rafe Zoube**

Received 1/3/2021 Accepted 17/4/2021

Abstract:

The study aimed to verify the effectiveness of a teaching-learning program in regulating emotions based on the Gross model on social competence of students in the tenth grade in Amman. The study sample consisted of (47) students from Othman Bin Affan Basic School affiliated to the Directorate of Education for the District of the Kasbah of Amman. The students were intentionally chosen and randomly distributed into two groups: an experimental group and a control group.To achieve the objectives of the study, the program was built based on the Gross Model of Emotion Regulation, and the social competency scale which was developed by Lafi (2017) was used on four dimensions (social skills, self-control, academic skills and social compatibility) after assuring its validity and reliability.The results showed statistical significance at the level of significance ($\alpha \leq .05$) between the two groups in favor of the experimental group in all dimensions of the scale due to the Gross model-based emotion regulation educational program. The study recommended that this programme be implemented by teachers, counselors, and scholars in order to increase students' social competence.

Keywords: educational learning program, Gross model, regulating emotions, social competence.

UNRWA\ Jordan\ ali.3twa@gmail.com *
Faculty of Educational Sciences\ The University of Jordan\ Jordan\ refa.alzoubi@ju.edu.jo**

فاعلية برنامج تعليمي تعلمي في تنظيم الانفعالات مستند لنموذج جروس على الكفاءة الاجتماعية لدى طلبة الصف العاشر في عمان

علي عطوه الفندي*

د. رفعة رافع الزعبي**

ملخص:

هدفت الدراسة إلى التحقق من فاعلية برنامج تعليمي تعلمي في تنظيم الانفعالات مستند إلى أُنموذج جروس على الكفاءة الاجتماعية لدى طلبة الصف العاشر في مدينة عمان، وتكونت عينة الدراسة من (47) طالبًا من مدرسة عثمان بن عفان الأساسية التابعة للواء قصبة عمان تم اختيارهم قصديًا وتوزيعهم عشوائيًا إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة. ولتحقيق أهداف الدراسة تمّ بناء البرنامج بالاستناد لأُنموذج جروس في تنظيم الانفعالات، وتطبيق مقياس الكفاءة الاجتماعية المطور من قبل لافي (Lafi,2017) ضمن أربعة أبعاد هي: (المهارات الاجتماعية، وضبط الذات، والمهارات الأكاديمية، والتوافق الاجتماعي) بعد التحقق من صدقه وثباته. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين المجموعتين في جميع أبعاد المقياس لصالح المجموعة التجريبية تعزى للبرنامج التعليمي التعلمي، وأوصت الدراسة باستخدام البرنامج من قبل المعلمين والمرشدين والدارسين بهدف رفع مستوى الكفاءة الاجتماعية لدى الطلبة.

الكلمات المفتاحية: برنامج تعليمي تعلمي، أُنموذج جروس، تنظيم الانفعالات، الكفاءة الاجتماعية.

* وكالة الغوث الدولية (الأونروا)/ الأردن/ali.3twa@gmail.com

** كلية العلوم التربوية/ الجامعة الأردنية/ الأردن/ refa.alzoubi@ju.edu.jo

المقدمة:

تشكل الانفعالات مكونًا أساسياً في حياة الإنسان؛ نظرًا لكونها تتدخل في جميع جوانب حياته اليومية، إذ أنها موجودة في كل علاقاته، ولا يمكن التعامل مع المواقف الشخصية والاجتماعية دونها، فكما أنّ الانفعالات تساعد الفرد على حل مشكلاته التكيفية فإنّ لها وظائف اجتماعية أيضًا؛ إذ تعمل على دعم العلاقات المتبادلة مع الآخرين، الأمر الذي يتطلب التعامل معها بطرق ملائمة تمكّنهم من التأثير في انفعالاتهم التي يشعرون بها، وطرق التعبير عنها، وهذا بدوره كفيل بتحقيق الصحة النفسية للأفراد وينعكس إيجابيًا على السلوك وعلى ردود الفعل تجاه المواقف المختلفة (Mauss, Cook & Gross,2007).

ونظرًا لدور الانفعالات وتأثيرها الكبير في الفرد؛ فقد أولت الدراسات أهمية كبيرة لفهم الآلية التي يتم من خلالها تنظيم الانفعالات وضبطها وإدارتها، إذ يرتكز التنظيم الانفعالي في فكرته الرئيسة على أنّ الناس يميلون لتفضيل الانفعالات السارة والسعيدة على الانفعالات غير السارة، ويحاولون تنظيم مواقف حياتهم تبعا لذلك، فالانفعالات تكمن وراء عديدٍ من المشكلات الشخصية والاضطرابات النفسية (Gross & Thompson,2007).

وعرفت جرانفسكي وكرايج (Garnefski & Kraaij,2006) تنظيم الانفعالات بأنه: "جميع العمليات الداخلية والخارجية المسؤولة عن مراقبة ردود الأفعال الانفعالية وتقويمها وتعديلها". ويرى جروس (Gross,2002) أن تنظيم الانفعالات يتضمن الاستراتيجيات التي تؤثر في انفعالاتنا وشعورنا بها، وكيفية التعبير عنها، فقد قدّم أُنموذجا لتنظيم الانفعالات يفترض من خلاله أنّ عمليات تنظيم الانفعالات ترتبط مباشرة بسلوك الفرد واستجاباته.

وأشار السمدوني (Al-Samadouni,2007) إلى أنّ تنظيم الانفعالات يؤثر في الجوانب المختلفة من شخصية الفرد؛ وذلك لاشتماله على سلسلة واسعة من العمليات المعرفية والسلوكية والفسيولوجية، سواء أكانت هذه العمليات شعورية أم لاشعورية، ويؤثر في مستويات الاستجابة الانفعالية الصادرة عن الفرد في المواقف المختلفة، فيساعده على تحديد سلوكه وتوجيهه، وينشط أفكاره، ويعزز إدراكه لذاته وللآخرين. كما يؤثر تنظيم الانفعالات في التعبير عن المشاعر وطريقة التفاعل مع الآخرين والتي تُعد مفتاحًا للكفاءة الاجتماعية، إذ يعمل على تحقيق التوازن بين استقلالية الفرد والتواصل مع أفراد المجتمع.

وأشار جولمان (Goleman,1998) إلى أنّ التنظيم الانفعالي يُعنى بالكيفية التي يعبر

الناس من خلالها عن مشاعرهم، وعن مدى نجاحهم أو فشلهم في التعبير عن هذه الانفعالات، وهذا بدوره يجعل الأفراد أكثر إدراكًا لانفعالاتهم وانفعالات الآخرين. كما أنّ تدريب المراهقين على تنظيم انفعالاتهم يرفع من مستوى كفاءتهم الاجتماعية، ويحسن من أنماط السلوك الإيجابية أثناء التفاعل مع الآخرين، ويعزز التنظيم الذاتي، ويكسبهم مهارات معرفية كالضبط والمراقبة الذاتية، والانتباه، وتخزين المعلومات واسترجاعها (Carlo, Crockett, Wolff & Beal,2012).

من جهة أخرى أشار الحايك (Al-Hayek,2009) إلى أن الكفاءة الاجتماعية تدخل في كل مظهر من مظاهر حياة الفرد، وتسمح له بالتفاعل الناجح مع المواقف الاجتماعية، والحفاظ على العلاقات التي تؤثر في تكيفه ونجاحه في مراحل حياته المختلفة من خلال مقدرته على إقامة علاقات اجتماعية تحدد درجة شعبيته بين أقرانه، ومدى الإفادة والاستفادة منهم. كما ترتبط الكفاءة الاجتماعية بعدد من أشكال السلوك مثل: تقديم المساعدة للآخرين، والتعاطف معهم، وحسن التواصل، والتعبير عن المشاعر.

ويرى الباحثان أن طلبة المرحلة الأساسية العليا بشكل عام، وطلبة الصف العاشر الأساسي بشكل خاص بحاجة إلى التدريب على تنظيم انفعالاتهم؛ إذ يتسم الطابع العام لانفعالاتهم بالحدّة والقوة وهو أول دلائل دخولهم في مرحلة المراهقة، إذ أنّ التغيرات الجسمية والنفسية والمعرفية يرافقها تغيرات في الأدوار الاجتماعية، الأمر الذي يمهد لحدوث استثارات انفعالية جديدة لم يكن اعتادها من قبل، فضلاً عن جملة التغيرات البيولوجية التي تشتمل على تغيرات متسارعة في الهرمونات الجنسية مثل: الاستروجين والتيستستيرون والتي تسهم في زيادة انفعالاتهم وتجعلهم أكثر احتمالًا للتعرض لمشكلات انفعالية نظرًا لطبيعة التغيرات المتسارعة. وعليه جاءت هذه الدراسة للكشف عن فاعلية برنامج تعليمي تعلمي في تنظيم الانفعالات مستند لأُنموذج جروس على الكفاءة الاجتماعية لدى طلبة الصف العاشر في مدينة عمان.

مشكلة الدراسة:

تزايدت الأبحاث في الآونة الأخيرة التي تولي أهمية كبيرة لمراعاة جوانب النمو المختلفة عند المتعلم، سواء المعرفية أم السلوكية أم الانفعالية أم الاجتماعية، وذلك محاولة للوصول إلى شخصية متكاملة للمتعلم، إذ يوازي الجانب الانفعالي الجوانب الأخرى في شخصية المتعلم، ومن هنا بدأ الإحساس بالمشكلة من خلال معايشة واقع الطلبة في المدارس، فقد لاحظ الباحثان أنّ الطلاب يفتقرون لمهارات التعبير عن انفعالاتهم بطريقة مناسبة، وأنّ تعبيرهم عن انفعالاتهم يتسم

بالحدّة وعدم المناسبة للموقف الانفعالي الذي يتعرضون له، وهذا مؤشر على عدم امتلاكهم المقدرة على تنظيم انفعالاتهم، ويؤثر سلبًا في علاقاتهم الاجتماعية مع المحيطين بهم.

من جهة أخرى تشكل مهارات التنظيم الانفعالي ركيزة أساسية للجانب الاجتماعي خاصة في مرحلة المراهقة –والتي يشكل طلبة الصف العاشر جزءًا منها– الأمر الذي يستدعي مساعدة هؤلاء الطلبة على تنظيم انفعالاتهم والتعبير عنها بطرق مناسبة، فالأفراد الذين يمتلكون مهارات التنظيم الانفعالي يتمكنون من تكوين علاقات إيجابية مع الآخرين، ويتضح ذلك عند طلبة مرحلة المراهقة من خلال سعيهم في البحث عن استقلاليتهم الانفعالية والاجتماعية والمعرفية، وهذا يدفعهم لإقامة العلاقات مع أقرانهم ومشاركتهم؛ الأمر الذي يحتّم عليهم أن يكونوا قادرين على تنظيم انفعالاتهم وضبط أنفسهم وتجنب أنماط السلوك غير المقبولة (Underwood & Rosen,2011).

في ضوء ما سبق، تم إعداد برنامج تعليمي تعلمي يتناول تنظيم الانفعالات لطلبة الصف العاشر ويعزز المعرفة فيها؛ محاولة للإسهام في بناء شخصية متكاملة لهم، إذ يشير الأدب التربوي إلى إمكانية تدريب الطلاب على تنظيم انفعالاتهم وضبطها وإدارتها. ومن خلال استعراض النماذج المختلفة لتنظيم الانفعالات اختار الباحثان أُنموذج جروس لكونه الأشمل لبناء برنامج في تنظيم الانفعالات لدى الطلبة؛ وذلك لأنه يتضمن أساليب واستراتيجيات معرفية وسلوكية ونفسية شعورية أو لاشعورية، والتي تستخدم لتقليل الانفعال أو زيادته، وتؤثر في مستويات الاستجابة الانفعالية (Gross & John,2003). مما يجعله أكثر قابلية للتطبيق والقياس، وأكثر مناسبة للمرحلة العمرية المستهدفة في هذه الدراسة.

فرضية الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى فحص الفرضية الصفرية الآتية:

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس الكفاءة الاجتماعية البعدي لطلبة الصف العاشر تعزى إلى تطبيق البرنامج التعليمي التعلمي.

هدف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى استقصاء فاعلية برنامج تعليمي تعلمي في تنظيم الانفعالات مستند لأُنموذج جروس على الكفاءة الاجتماعية لدى طلبة الصف العاشر.

أهمية الدراسة:

أولًا: الأهمية النظرية

تبرز الأهمية النظرية لهذه الدراسة من خلال توليد معرفة حول فاعلية البرنامج التعليمي التعلمي في تنظيم الانفعالات في رفع مستوى الكفاءة الاجتماعية لطلبة مرحلة المراهقة ومنهم طلبة الصف العاشر، كما توجه اهتمام المعلمين والمرشدين في المدارس إلى أهمية التدريب على تنظيم الانفعالات، وتوافق أهداف الدراسة خطط التطوير التربوي التي تسعى وزارة التربية والتعليم إلى تحقيقها في تنمية شخصية المتعلم من النواحي الانفعالية والاجتماعية والمعرفية.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية

تتضح الأهمية التطبيقية للدراسة من خلال تقديمها لبرنامج تعليمي تعلمي في تنظيم الانفعالات يربط الجانب الانفعالي بالسياق الاجتماعي الذي يحدث فيه، ويعمل على رفع الكفاءة الاجتماعية عند الطلبة؛ وذلك بإكسابهم لعدد من الاستراتيجيات التي ستعينهم مستقبلاً على مواجهة تحديات المرحلة الثانوية والجامعية، فضلاً عن إمكانية استخدام البرنامج في دراسات لاحقة ومع متغيرات أخرى.

تعريف المصطلحات:

- **البرنامج التعليمي التعلمي:** مجموعة من الدروس والخبرات المخططة التي يكتسبها الطالب تحت إشراف المدرسة، أو الجامعة (Good,1973:157).

  ويعرّف إجرائيا بأنه: البرنامج الذي أعده الباحثان ويتكون من مجموعة من التدريبات، والنشاطات، والخبرات التعليمية، بهدف رفع مستوى تنظيم الانفعالات لدى طلبة الصف العاشر من خلال التدرب على استراتيجيات تنظيم الانفعالات. ويتكون من (16) جلسة اعتماداً على أُنموذج جروس Gross في تنظيم الانفعالات.
- **الكفاءة الاجتماعية:** مقدرة الفرد على ممارسة المهارات الاجتماعية بشكل فعال، وذلك للوصول للأهداف من خلال التفاعل الاجتماعي. وتشمل الكفاءة الاجتماعية مهارات ضبط الذات وتقدير الذات والتوافق الاجتماعي والمهارات الأكاديمية (Lafi,2017:8).

  وتعرّف إجرائياً بأنها: درجة الطالب على مقياس الكفاءة الاجتماعية.

حدود الدراسة:

- **الحد الزماني:** تم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأول لعام 2021/2020.

- **الحد المكاني:** اقتصرت الدراسة على مدرسة عثمان بن عفان التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء قصبة عمان.
- **الحد البشري:** اقتصرت الدراسة على طلاب الصف العاشر في المدارس الحكومية وستتحدد الدراسة بالعينة المختارة.

محددات الدراسة:

تحددت نتائج هذه الدراسة في ضوء صدق أدوات الدراسة وثباتها، وبمدى موضوعية إجابات أفراد الدراسة على مقياس الكفاءة الاجتماعية، كما يمكن تعميم نتائج هذه الدراسة على المجتمعات المشابهة لمجتمعها.

الأدب النظري

أولًا: تنظيم الانفعالات

تُعد الانفعالات أحد المؤشرات التي تساعد على فهم العلاقات الإنسانية وتوضح طبيعة علاقة الفرد بالآخرين، كما أنّ لها أهمية كبيرة في توجيه المسار النمائي لشخصية الفرد تبعًا لانتقاله عبر المراحل العمرية المختلفة، وتنظيم علاقاته بذاته وبالآخرين، ونظرًا لأهمية الانفعالات في مختلف المراحل العمرية فإنه يتوجب على الفرد إدارتها ومراقبتها وتنظيمها، وتعديل ردود الفعل التي تتسبب بها؛ وذلك ليتمكن من تحقيق أهدافه والمحافظة على علاقاته مع الآخرين، إذ أنّ صعوبة تنظيم الانفعالات يتسبب في إحداث اضطرابات مثل: القلق والتوتر، فضلاً عن المشكلات السلوكية والانفعالية (McEwen & Flouri,2009).

وعرّف جروس وجون (Gross & John,2003) تنظيم الانفعالات بأنه: "العمليات التي تحدث عندما يحاول الفرد أن يؤثر في نوع الانفعال وكميّته الذي يخبره أو يخبره الآخرون من حوله، والكيفية التي يعبر من خلالها عن تلك الإنفعالات. كما عرفه جارنفسكي وكاريج (Garnefski & kraaij,2006) بأنه مجموعة المهارات التي تحفظ للفرد توازنه الانفعالي في علاقاته الانفعالية مع ذاته ومع الآخرين، والتي تساعده في التحكم بانفعالاته في أثناء مواجهة مواقف التوتر والتهديد.

وأشار شميت وتني وليفين وتيستا (Schmidt, Tinti, Levine & Testa,2010) إلى أن التنظيم الانفعالي يشكل أهمية كبيرة في حياة الأفراد وذلك لارتباطه بصحتهم النفسية لاسيما في مرحلة المراهقة؛ نظراً لطبيعة التغيرات الانفعالية التي تحدث في هذه المرحلة والمتمثلة بالحدة

والتناقض، والتي توجب عليهم التعامل معها بطرق عديدة لتنظيمها، والمساعدة في تحقيق أهدافهم، وإشباع حاجاتهم، والتغلب على الانفعالات السلبية أو خفض آثارها. كما أشار ألدو وهويكسيما (Aldao & Hoeksema,2010) إلى أنّ انخفاض التنظيم الانفعالي يسبب المشكلات النفسية التي قد تنتشر بين المراهقين بشكل عام وطلبة المدارس بشكل خاص، ويتضح ذلك من خلال ظهور أعراض الاكتئاب والقلق، وظهور العنف الطلابي، بينما تقل احتمالية ظهور هذه المشكلات إذا كان مستوى التنظيم الانفعالي مرتفعًا عند الطلبة.

وضع جروس (Gross,1998) أُنموذجاً لعملية تنظيم الانفعالات يوفر إطارًا مفاهيميًا شاملًا يوضح من خلاله أنّ تنظيم الانفعالات يرتبط بسلوك الفرد واستجاباته بصورة مباشرة. وأكد جروس أنّ تنظيم الانفعالات يشمل جميع الاستراتيجيات الواعية وغير الواعية التي يستخدمها الفرد لزيادة أو الحفاظ أو تقليل عنصر أو أكثر من مكونات الاستجابة الانفعالية.

وبيّن أُنموذج جروس Gross استراتيجيتين أساسيتين يلجأ لهما الفرد في تنظيم انفعالاته للتأثير فيها وضبطها والتعبير عنها، وهما:

- استراتيجية التركيز المسبق Antecedent Focused Strategy: ويلجأ الفرد لاستخدام هذه الاستراتيجية قبل إظهار الاستجابة الانفعالية، أي قبل أن تنشط الاستجابة الفسيولوجية. وتستخدم هذه الاستراتيجية للتحكم في الموقف المسبب للانفعال، وذلك من خلال اختيار التواجد بالموقف أو الابتعاد عنه أو تعديله أو تغيير طريقة التفكير به وصرف الانتباه عنه محاولة لخفض أثره المحتمل.
- استراتيجية التركيز على الاستجابة Response Focused Strategy: وهي الاستراتيجية التي يلجأ إليها الفرد عندما يكون متفاعلًا مع حالة الاستجابة الانفعالية، إذ يكون الفرد قد واجه الانفعال ويحاول التخلص منه وإيقاف التجربة الانفعالية التي يمر بها.

وقد حدّد جروس خمس عمليات لتنظيم الانفعال تشمل: اختيار الموقف، وتعديل الموقف، وتوزيع الانتباه، والتغيير المعرفي، وتعديل الاستجابة. إذ أن الاستراتيجيات الأربع الأولى مرتبطة باستراتيجية التركيز المسبق، في حين تركز الاستراتيجية الخامسة على الاستجابة بعد حدوث الانفعال، وتالياً توضيح لكل استراتيجية:

- **أولاً: اختيار الموقف Situation Selection:** وتتضمن هذه الاستراتيجية الاختيار من بين موقفين أو أكثر، ويتم اختيار الموقف بناء على توقع ما سيسببه من انفعالات يرغب بها الفرد

ويسعى أن يمتلكها، أو أن يقلل من احتمالية أن يكون في موقف سيسبب له انفعالات لا يرغبها ويسعى للابتعاد عن الشعور بها. ويعطي جروس مثالاً على ذلك بأن الشخص قد يفضل البقاء في البيت بدلًا من الذهاب إلى حفلة من المتوقع أن يأتي إليها شخص لا يحب رؤيته (Gross,2008).

- **ثانياً: تعديل الموقف Situation modulation:** وهنا يعدل الفرد الموقف بما يتناسب مع حاجاته، فالأفراد يعدلون المواقف ويحاولون تغييرها للتأثير في انفعالاتهم، وتفادي التوتر والضغط الناتج عن الانفعالات السلبية. فقد يختار بعض الأفراد تصعيد موقف جدلي على سبيل المثال، بينما يبتعد بعضهم الآخر عن ذلك. ويسعى الفرد من خلال هذه الاستراتيجية إلى بذل الجهد لتغيير التأثير الانفعالي للموقف؛ مما يعمل على تغيير الحالة الانفعالية التي يكون فيها، ومن هنا تسمى هذه الاستراتيجية أيضًا باستراتيجية السيطرة الأولية (Gross,1998).
- **ثالثاً: نشر الانتباه Attention deployment:** تستخدم هذه الاستراتيجية لاختيار واحد من الأوجه المتعددة للموقف الذي يركز عليه الفرد، وذلك من خلال إعادة توجيه الانتباه لوجهة جديدة، إذ ربما يغلق الفرد عينيه حينما يشاهد عملية إطلاق نار مثيرة محاولة لصرف انتباهه عنها (Gross,2002). وتتداخل استراتيجية نشر الانتباه مع استراتيجية اختيار الموقف، إذ تستخدم استراتيجية نشر الانتباه لتفادي النظر أو المتابعة لأمر مثير للقلق وغض النظر عن التفكير به، وبذلك يكون هو العملية التنظيمية التي يتم من خلالها التحكم بالانتباه والمساعدة على اختيار مواقف لا تسبب انفعالًا سلبيًا (Rothbart, Ziaie & O'boyle,1992).
- **رابعاً: التغيير المعرفي Cognitive change:** يتم من خلال هذه الاستراتيجية إعطاء معنى معرفيا للحدث أو الموقف الذي تعرض له الفرد، وذلك بهدف إظهار استجابة انفعالية مقبولة. ويشير التغيير المعرفي إلى التغير في واحد أو أكثر من التقييمات الخاصة بالموقف بطريقة تغير من الدلالة الانفعالية للموقف؛ للتقليل من شدة الانفعالات السلبية التي يشعر بها الفرد، وذلك بتغيير كيفية التفكير بالموقف ذاته. ومثال ذلك قد يخسر لاعب التنس ويلوم الظروف الجوية، فضلاً عن إلى لوم ذاته وإمكانياته الرياضية، أو أن يُعد إخفاقه في المقابلة لوظيفة ما أنها فرصة للتعلم (Gross,2008).
- **خامسًا: تعديل الاستجابة Response modulation:** تُعد هذه الاستراتيجية آخر

استراتيجيات التنظيم الانفعالي والتي تصنف ضمن استراتيجية التركيز على الاستجابة، وتحدث بعد الاستجابة الانفعالية بهدف تغيير وتعديل طريقة التعبير عن الانفعال بدلًا من محاولة تعديل الموقف أو طريقة التفكير به. ومن الأمثلة التي ذكرها جروس على هذه الاستراتيجية أنّ الفرد قد يمارس التمارين الرياضية أو تمارين الاسترخاء لتقليل مستوى التوتر أو الانفعالات السلبية التي يشعر بها (Gross & Thompson,2007).

ثانيًا: الكفاءة الاجتماعية

تُعد الكفاءة الاجتماعية أساسًا لجميع المهارات التي يحتاجها الفرد للنجاح في حياته وإقامة العلاقات الاجتماعية الناجحة، فضلاً عن أهميتها على صعيد الأسرة والمدرسة والوسط الاجتماعي الذي يتفاعل معه الفرد. وتكمن أهمية الكفاءة الاجتماعية بكونها تشمل جوانب معرفية وانفعالية وسلوكية وتتطور في سياقات اجتماعية سواء أكانت سياقات رسمية كالمدرسة أم المؤسسات التعليمية أم سياقات غير رسمية كالأسرة وأنشطة الأقران، ويفترض أنّ الكفاءة الاجتماعية تكتسب في المقام الأول من خلال التعلم بالملاحظة، من هنا جاءت أهمية الأسرة والتعليم المدرسي وتأثير تفاعلات الأقران على الكفاءة الاجتماعية. وقد تم وصف الكفاءة الاجتماعية بأنها المقدرة على تحقيق نتائج إيجابية من خلال تنظيم الموارد البيئية والشخصية للفرد (Arnold & Muller,2012).

تُعد الكفاءة الاجتماعية متطلباً أساسياً للنمو الاجتماعي؛ وذلك لما لها من أهمية كبيرة في تحقيق النجاح الاجتماعي سواءً كان ذلك على صعيد الأسرة أم على صعيد المدرسة أم على مستوى أوسع في المجتمع بشكل عام، كما أنّ امتلاك المهارات اللازمة للتفاعل مع الأقران في المدرسة يعدّ مؤشراً على النمو الاجتماعي، فقد أكّد كيميل (Kimmel,2003) أنّ الكفاءة الاجتماعية لها علاقة قوية في تحقيق التوافق النفسي في المراحل العمرية اللاحقة، وأنّ امتلاك الأطفال والمراهقين للكفاءة الاجتماعية يساعد في تحقيق نتائج ايجابية في مستقبلهم على المستوى النفسي والاجتماعي والانفعالي.

وتؤدي الكفاءة الاجتماعية دوراً مهماً في جميع ميادين الحياة لاسيّما المدرسة، فمستوى الكفاءة الاجتماعية التي يمتلكها الطلبة تمثل جانباً مهماً من جوانب العملية التكيفية؛ إذ يكتسب الطلبة خبرات وتجارب عديدة من تفاعلهم الاجتماعي في المدرسة، وهذا يعمل على إثراء نموهم النفسي، وتطور مقدراتهم الشخصية والاجتماعية، ويعزز من مهاراتهم المعرفية، ويجعلهم أعضاء

فاعلين ومنتجين في الوسط الاجتماعي بشكل عام، ويكسبهم شعبية بين أقرانهم، ويعزز من مقدرتهم على تكوين صداقات جديدة (Shujja & Malik,2011).

ويسهم اكتساب الكفاءة الاجتماعية في الحفاظ على علاقات ناجحة مع الآخرين ضمن السياق الذي يعيش فيه الفرد، ويعمل على تطوير المهارات المعرفية والسلوكية والانفعالية، مثل: البحث عن حلول، والمقدرة على التفاوض، والنظر إلى الأمور من عدّة جوانب بناء على منظور الآخرين، ومساعدة الأفراد على التعبير الانفعالي وتنظيمه، والتعاطف مع الآخرين، وانخفاض مستوى القلق .(Manso, Baamonde, Barona, Merino, Alonso & Rico,2016)

الدراسات السابقة:

أجرى عباس وكاتبي (Abbas & Katebe,2019) دراسة بهدف التعرف إلى العلاقة بين استراتيجيات التنظيم الانفعالي والتوافق الاجتماعي، والتعرف إلى الفرق في استراتيجيات التنظيم الانفعالي والتوافق الاجتماعي وفقاً لمتغير الجنس على عينة مكونة من (373) طالباً وطالبة في الصف الثاني الإعدادي في محافظة ريف دمشق، كما أُستخدم مقياس استراتيجيات التنظيم الانفعالي ومقياس التوافق الاجتماعي. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة طردية بين مستوى التنظيم الانفعالي ومستوى التوافق الاجتماعي لدى عينة الدراسة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق على مقياس التنظيم الانفعالي وفق متغير الجنس، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس التوافق الاجتماعي لصالح الذكور.

وهدفت دراسة روسيل وهيلر وهوتيسيون (Russell, Heller & Hutchison,2017) إلى التعرف إلى العلاقة بين تنظيم الانفعالات وكل من الاندفاعية والتفاعل الإيجابي مع الآخرين وتأثير الأقران لدى عينة مكونة من (114) مراهقًا في الولايات المتحدة الأمريكية، واستخدمت الدراسة مقياس التفاعل الإيجابي مع الآخرين، ومقياس الاندفاعية، ومقياس تنظيم الانفعالات، ومقياس تأثير الأقران. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية بين مستوى تنظيم الانفعالات والتفاعل الإيجابي مع الآخرين، ووجود علاقة عكسية بين مستوى تنظيم الانفعالات والاندفاعية، إذ أنّ ارتفاع مستوى التنظيم الانفعالي يقلل من مستوى الاندفاعية. كما أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية بين مستوى تأثير الأقران ومستوى تنظيم الانفعالات.

وأجرى ميهالجا وتارنافسكا (Mihalca & Tarnavska,2013) دراسة بهدف الكشف عن العلاقة بين استراتيجيات تنظيم الانفعال والأداء الاجتماعي لدى المراهقين، وتألفت عينة الدراسة

من (378) طالباً وطالبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية من ثلاث مدارس ثانوية في أوكرانيا، تتراوح أعمارهم بين (11–16) سنة، وأُستخدم الباحثان مقياس الأداء الاجتماعي، ومقياس استراتيجيات تنظيم الانفعالات. وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية بين استراتيجيات تنظيم الانفعال والآداء الاجتماعي لدى المراهقين، وأن استراتيجيات تنظيم الانفعال المعرفية تعمل كمتنبئات بمشكلات الآداء الاجتماعي والمشكلات المرتبطة بها.

أما دراسة اونشواري وكينجوي (Onchwari & Keengwe,2011) فهدفت إلى الكشف عن العلاقة بين تنظيم الانفعالات وانماط السلوك الاجتماعية، وقد شملت الدراسة عينة عشوائية مكونة من (33) طفلًا يمثلون مستويات اقتصادية واجتماعية معينة في الولايات المتحدة الأمريكية, وتم استخدام مقياس تنظيم الانفعالات، ومقياس سلوك الأطفال الاجتماعي. وأظهرت الدراسة وجود علاقة طردية بين تنظيم الانفعالات والسلوك الاجتماعي لدى عينة الدراسة، ووجود اختلافات دالة احصائياً في تنظيم الانفعالات تعزى للجنس، وكانت لصالح الإناث، فقد سجلت الإناث درجات أعلى من الذكور في مهارات تنظيم الانفعالات.

وهدفت دراسة ماركويز ومارتن وبراكيت (Márquez, Martín & Brackett,2006) للكشف عن العلاقة بين الذكاء الانفعالي والكفاءة الاجتماعية والتحصيل الدراسي على عينة مكونة من (77) طالباً من طلاب المرحلة الثانوية في الولايات المتحدة الأمريكية تمّ اختيارهم بالطريقة العشوائية، ولتحقيق أهداف الدراسة تمّ استخدام مقياس الذكاء الانفعالي، ومقياس الكفاءة الاجتماعية، فضلاً عن التحصيل الدراسي. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية طردية بين الذكاء الانفعالي والكفاءة الاجتماعية لطلبة المرحلة الثانوية، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية طردية بين مستوى الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي لدى عينة الدراسة، كما بينت الدراسة أنّ الذكاء الانفعالي متنبئ بالكفاءة الاجتماعية.

وأجرى لينارس وروزبروك وستيرن وإدوارد ووكر وأبيكوف وألفير (Linares & Rosbruch & Stern & Edwards & Walker & Abikoff & Alvir,2005) دراسة بهدف التحقق من فاعلية برنامج تدريبي معرفي قائم على الكفاءة الأكاديمية وحل المشكلات والكفاءة الانفعالية الاجتماعية لدى عينة من (119) طالباً من طلبة الصف الرابع, وتم استخدام مقياس الكفاءة الأكاديمية، ومقياس الكفاءة الانفعالية الاجتماعية، ومقياس حل المشكلات. وأشارت النتائج إلى أنّ البرنامج التدريبي له فاعلية في رفع مستوى الكفاءة الأكاديمية وحل المشكلات والكفاءة

الانفعالية الاجتماعية.

التعقيب على الدراسات السابقة

من خلال استعراض الدراسات السابقة يُلاحظ أن هناك دراسات تناولت تنظيم الانفعالات والكفاءة الاجتماعية إما ضمن علاقات وبأبعاد مختلفة عن أبعاد الدراسة، مثل دراسة روسيل وهيلر وهوتيسيون (Russell, Heller & Hutchison,2017) التي بحثت العلاقة بين تنظيم الانفعالات والاندفاعية والتفاعل الإيجابي مع الآخرين، ودراسة عباس وكاتبي (Abbas & Katebe,2019) التي بحثت العلاقة بين استراتيجيات التنظيم الانفعالي والتوافق الاجتماعي، ودراسة ماركويز ومارتن وبراكيت (Márquez, Martín & Brackett,2006) التي بحثت العلاقة بين الذكاء الانفعالي بأبعاده (إدراك الانفعالات، والتعبير عن الانفعالات، وتنظيم الانفعالات، وفهم الانفعالات) والكفاءة الاجتماعية والتحصيل، ودراسة اونشواري وكينجوي (Onchwari & Keengwe,2011) التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين تنظيم الانفعالات والسلوك الاجتماعي، ودراسة ميهالجا وتارنافسكا (Mihalca & Tarnavska,2013) التي هدفت للكشف عن العلاقة بين استراتيجيات تنظيم الانفعال والأداء الاجتماعي لدى المراهقين. أو ضمن برامج تدريبية كمتغير تابع مثل دراسة لينارس وروزبروك وستيرن وإدوارد ووكر وأبيكوف وألفير (Linares & Rosbruch & Stern & Edwards & Walker & Abikoff & Alvir,2005) التي هدفت للتحقق من فاعلية برنامج تدريبي معرفي على الكفاءة الأكاديمية وحل المشكلات والكفاءة الانفعالية الاجتماعية.

بينما ستتناول الدراسة الحالية متغيري تنظيم الانفعالات والكفاءة الاجتماعية كدراسة شبه تجريبية، إذ هدفت الدراسة إلى التحقق من فاعلية برنامج تعليمي تعلمي في تنظيم الانفعالات مستند لأُنموذج جروس على الكفاءة الاجتماعية لدى طلبة الصف العاشر في عمان. وما يميز هذه الدراسة أن المتغيرين لم يُجمعا معًا بالصورة التي تم تناولها في هذه الدراسة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

تم استخدام المنهج شبه التجريبي ذي المجموعتين: التجريبية والضابطة مع القياسات القبلية والبعدية وذلك لمناسبته لطبيعة هذه الدراسة وأهدافها وأدواتها: البرنامج التعليمي التعلمي، ومقياس الكفاءة الاجتماعية.

أفراد الدراسة:

تكوّن أفراد الدراسة من (47) طالباً من طلاب الصف العاشر في مدرسة عثمان بن عفان التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء قصبة عمان والذين تتراوح أعمارهم من (15–16) سنة تم اختيارهم بالطريقة القصدية، ويرجع سبب اختيار العينة لإبداء إدارة المدرسة تعاوناً كاملاً مع الباحث، ولقرب المدرسة من موقع سكن الباحث مما يسهل التواصل مع المدرسة وأفراد الدراسة، ويوفر الوقت لتدريب طلاب المجموعة التجريبية، وتم تطبيق مقياس الكفاءة الاجتماعية على شعب الصف العاشر في المدرسة والبالغ عددها أربعة عشر شعبة بواقع (412) طالبًا. وبناء على نتائج التطبيق القبلي لمقياس الكفاءة الاجتماعية تمّ اختيار الطلاب ذوي المستوى المنخفض في الأداء وعددهم (48) طالبًا، كما تمّ توزيع الطلاب عشوائيًا إلى مجموعتين: ضابطة وتجريبية، وبلغ عدد أفراد المجموعة التجريبية (24) طالباً تمّ استبعاد أحدهم لتغيبه عن حضور تسع جلسات تدريبية ليصبح العدد (23) طالبًا، كما بلغ عدد أفراد المجموعة الضابطة (24) طالباً، وتم تطبيق البرنامج التعليمي التعلمي على أفراد المجموعة التجريبية في حين لم تتعرض المجموعة الضابطة للتدريب.

أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام الأدوات الآتية:

أ. البرنامج التعليمي التعلمي:

وهو برنامج تعليمي تعلمي تم إعداده لأغراض هذه الدراسة بالاستناد لأُنموذج جروس في تنظيم الانفعالات بهدف التحقق من فاعليته على الكفاءة الاجتماعية لدى طلبة الصف العاشر. ويتكون البرنامج من (16) جلسة تدريبية تتناول عديداً من الطرق والأساليب والإجراءات والأنشطة وذلك بعد الاطلاع على الدراسات والبرامج التدريبية التي تتناول أبعاد أُنموذج تنظيم الانفعالات لجروس، وتحديد موضوعات الجلسات التدريبية وأهدافها، واختيار أساليب التدريب المناسبة، وكذلك المواد والأدوات المطلوبة والزمن اللازم لتنفيذ الجلسات. وقد اشتمل البرنامج على مجموعة من الأهداف العامة والخاصة على النحو الآتي:

الأهداف العامة للبرنامج:

- فهم الانفعالات والتعبير عنها.
- التدرب على استخدام استراتيجيات التنظيم الانفعالي.

- اكتساب مهارة التعامل مع المواقف الانفعالية بمرونة.

الأهداف الخاصة بالبرنامج اعتمادًا على أُنموذج جروس:

- تدريب الطلبة على استراتيجية اختيار الموقف لتنظيم انفعالاتهم.
- تدريب الطلبة على استراتيجية تعديل الموقف لتنظيم انفعالاتهم.
- تدريب الطلبة على استراتيجية نشر الانتباه لتنظيم انفعالاتهم.
- إكساب الطلبة مهارة التغيير المعرفي كاستراتيجية لتنظيم انفعالاتهم.
- إكساب الطلبة مهارة تعديل الاستجابة كاستراتيجية لتنظيم انفعالاتهم.

صدق المحتوى للبرنامج:

للوقوف على صدق المحتوى للبرنامج التعليمي التعلمي تم عرض البرنامج بصورته الأولية على اثني عشر محكمًا من أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية وجامعة اليرموك وجامعة العلوم التربوية والآداب التابعة لوكالة الغوث الدولية وجامعة عمان العربية، وقد طُلب منهم تحديد مدى شمولية البرنامج وتكامل عناصره، ومدى ملاءمة الأهداف لكل جلسة والزمن المخصص لها، ودرجة إبراز البرنامج لدور الطالب والمدرب، وتم رصد جميع ملاحظات المحكمين والتي تتعلق بتعديل بعض الأهداف الخاصة، وفضلاً عن بعض أنشطة كسر الجمود بداية الجلسات التدريبية، فضلاً عن بعض التعديلات اللغوية، وقد تم الأخذ بالملاحظات، واستقر البرنامج على (16) جلسة تدريبية.

استراتيجيات تدريس البرنامج: العصف الذهني، حلقة البحث، حديث الذات، التخيل، المناقشة، طرح الأسئلة.

ب. مقياس الكفاءة الاجتماعية:

بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الكفاءة الاجتماعية، قام الباحث باستخدام مقياس الكفاءة الاجتماعية والمطور من قبل لافي (Lafi,2017)، ويتكون المقياس من (47) فقرة وفق تدريج ليكرت الخماسي وموزعة على أربعة أبعاد: المهارات الاجتماعية ويتضمن (16) فقرة، وضبط الذات ويتضمن (10) فقرات، والمهارات الأكاديمية ويتضمن (10) فقرات، والتوافق الاجتماعي ويتضمن (11) فقرة.

دلالات صدق مقياس الكفاءة الاجتماعية

قام الباحثان باستخدام طريقتين للتأكد من دلالات صدق مقياس الكفاءة الاجتماعية:

أولاً: صدق المحتوى (Content Validity)

من أجل التحقق من دلالات صدق مقياس الكفاءة الاجتماعية تمّ إيجاد صدق المحتوى للمقياس من خلال عرضه بصورته الأولية المكوّنة من (47) فقرة على أحد عشر محكمًا من ذوي الاختصاص في كلية التربية في الجامعة الأردنية وجامعة اليرموك وكلية العلوم التربوية والآداب التابعة لوكالة الغوث الدولية وجامعة عمان العربية؛ لتحديد مدى ملاءمة الفقرات لما يقيسه كل بعد من الأبعاد التي تنتمي إليها، فضلاً عن إلى تحديد ملاءمة الصياغة اللغوية للفقرات، واعتمد معيار (80 %) كنسبة اتفاق بين المحكمين على الفقرة الواحدة، وفي ضوء هذا المعيار تم حذف الفقرة (9) والتي تنص على "يبحث عني زملائي للمشاركة في النشاطات"، والفقرة (12) والتي تنص على "ينظر زملائي إليّ باحترام"، والفقرة (19) والتي تنص على "أتقبل الطلبة الآخرين"، وجرى تعديل بعض الفقرات من حيث الصياغة اللغوية، وبذلك أصبح عدد الفقرات (44) فقرة.

ثانياً: مؤشرات صدق بناء الفقرات (Item Validity)

1. صدق الارتباطات الداخلية بين الفقرات والأبعاد:

تمَّ التحقق من صدق البناء لمقياس الكفاءة الاجتماعية المستخدم في الدِّراسة الحالية من خلال توزيع المقياس على (33) طالبا من مجتمع الدِّراسة، ومن خارج عينتها، وتمَّ إيجاد معاملات الارتباط بين الفقرة والبعد المنتمية له وبين الفقرة والدرجة الكلية للمقياس. وتراوحت معاملات الارتباط بين الفقرة والبعد المنتمية له لبعد المهارات الاجتماعية بين (0.396 و0.788) ومعاملات ارتباط فقرات البعد بالدرجة الكلية تراوحت بين (0.326 و0.705). ومعاملات الارتباط بين الفقرة والبعد المنتمية له لبعد ضبط الذات تراوحت بين (0.573 و0.732)، ومعاملات ارتباط فقرات البعد بالدرجة الكلية تراوحت بين (0.470 و0.626). ومعاملات الارتباط بين الفقرة والبعد المنتمية له لبعد المهارات الاكاديمية تراوحت بين (0.445 و0.698)، ومعاملات ارتباط فقرات البعد بالدرجة الكلية تراوحت بين (0.340 و0.629). ومعاملات الارتباط بين الفقرة والبعد المنتمية له لبعد التوافق الاجتماعي تراوحت بين (0.448 و0.703)، ومعاملات ارتباط فقرات البعد بالدرجة الكلية تراوحت بين (0.314 و0.622). وهي قيم مناسبة وتدل على صدق البناء لفقرات المقياس.

2. صدق الارتباطات الداخلية بين الأبعاد والدرجة الكلية:

تمَّ التحقق من صدق الارتباطات الداخلية بين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس. وتراوحت

معاملات الارتباط بين الأبعاد (0.687 و0.776)، وبلغ أعلى معامل ارتباط بين بعدي التوافق الاجتماعي والمهارات الاجتماعية (0.776)، وبلغ أقل معامل ارتباط بين بعد التوافق الاجتماعي والمهارات الأكاديمية وبين بعدي ضبط الذات والمهارات الاجتماعية (0.687). كما تراوحت معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس (0.866 و0.910)، وبلغ أعلى معامل ارتباط بين بعد المهارات الاجتماعية والدرجة الكلية (0.910)، وبلغ اقل معامل ارتباط بين بعد المهارات الأكاديمية والدرجة الكلية للمقياس (0.866)، وهي قيم مناسبة وتدل على صدق البناء بالارتباطات بين الأبعاد والدرجة الكيلة للمقياس.

ثبات المقياس:

تم التأكد من ثبات الاستقرار لمقياس الكفاءة الاجتماعية بطريقة الإعادة إذ قام الباحث بتطبيق المقياس على (33) طالباً من خارج أفراد عينة الدراسة ومن مجتمعها وأعيد تطبيقه على العينة ذاتها بفارق زمني مقداره اسبوعان، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني، إذ بلغ (945.) وهو ارتباط مرتفع ودليل على تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات. كما تم التأكد من الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا للأبعاد الفرعية الأربعة، وتراوحت معاملات الارتباط بيرسون لجميع الأبعاد بين (767.– 866.)، وتراوحت دلالات الثبات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا للأبعاد الفرعية بين (773.– 834.) وللمقياس بشكل كلي (936.) مما يشير إلى تمتع مقياس الكفاءة الاجتماعية بدلالات ثبات مناسبة يمكن الوثوق بها والاعتماد عليها في الدراسة.

تصحيح المقياس:

يشتمل المقياس بصورته النهائية على (44) فقرة مصاغة باتجاه إيجابي، وموزّعة على أربعة أبعاد هي: المهارات الاجتماعية ويتضمن (14) فقرة، ضبط الذات ويتضمن (9) فقرات، المهارات الأكاديمية ويتضمن (10) فقرات، التوافق الاجتماعي ويتضمن (11) فقرة. وتم تصحيح إجابات أفراد الدراسة وفق سلم ليكرت الخماسي، من خلال تحويل سلم الإجابة من سلم لفظي إلى سلم كمي؛ وذلك بإعطاء الإجابة موافق بشدة (5) درجات، وموافق (4) درجات، ومحايد (3) درجات، وغير موافق (2) درجة، وغير موافق بشدة (1) درجة. إذ تتراوح الدرجة الكلية للاستجابة على مقياس الكفاءة الاجتماعية ما بين (44–220) درجة، إذ أن الدرجة (44) تمثل الحد الأدنى من الكفاءة الاجتماعية، والدرجة (220) تمثل الحد الأعلى من الكفاءة الاجتماعية، وتم حساب

المدى من خلال تقسيم مجموع الدرجات التي حصل عليها الطالب على عدد فقرات المقياس والبالغة (44) فقرة.

ولتحديد مستوى الكفاءة الاجتماعية لدى أفراد عينة الدراسة تم تحديد ثلاثة مستويات (منخفض، متوسط، مرتفع)، وفق المعادلة الآتية:

طول الفئة = (الحد الأعلى – الحد الأدنى للتدرج) / عدد الفئات المفترضة = (5–1)/3 = 1.33

وتم توزيع المتوسطات الحسابية على النحو الآتي:

- مستوى الكفاءة الاجتماعية المنخفض: يتراوح من الدرجة (1–2.33)
- مستوى الكفاءة الاجتماعية المتوسط: يتراوح من الدرجة (2.34–3.67)
- مستوى الكفاءة الاجتماعية المرتفع: يتراوح من الدرجة (3.68–5)

إجراءات تطبيق الدراسة:

بعد إعداد البرنامج التعليمي التعلمي المستند لأُنموذج جروس في تنظيم الانفعالات والتحقق من صدقه، وتطوير أداة الكفاءة الاجتماعية والتحقق من صدقها وثباتها، تم تطبيق مقياس الدراسة على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة الأساسية ومن مجتمعها، وبعد مرور أسبوعين تم تطبيقه مرة أخرى على العينة ذاتها؛ وذلك لاستخراج صدق وثبات المقياس. وتم التطبيق القبلي لمقياس الكفاءة الاجتماعية على شعب الصف العاشر في مدرسة عثمان بن عفان والبالغ عددها (14) شعبة، وتحديد عينة الدراسة من خلال تحديد الطلاب الأقل درجة في مجموع المقياس، وتقسيم الطلاب إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية (طبق عليها البرنامج التعليمي التعلمي)، ومجموعة ضابطة (لم يطبق عليها البرنامج التعليمي التعلمي)، وتم تدريب طلاب المجموعة التجريبية على البرنامج التعليمي التعلمي لمدة ثلاثة أسابيع، بواقع خمس جلسات أسبوعيًا، وبعد الانتهاء من تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية، وعدم تعرض المجموعة الضابطة للبرنامج تم إخضاع أفراد الدراسة (المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة) لمقياس الكفاءة الاجتماعية البعدي وتصحيح المقياس. كما تم تفريغ البيانات وإجراء التحليلات الإحصائية المناسبة باستخدام البرنامج الاحصائي (SPSS) للإجابة عن سؤال الدراسة، وتم استخراج النتائج ومناقشتها وكتابة التوصيات في ضوء تلك النتائج.

نتائج الدراسة ومناقشتها

فيما يأتي عرض لنتائج الدّراسة المتعلقة بسؤالها: هل توجد فروق ذات دلالة احصائية

عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس الكفاءة الاجتماعية البعدي لطلبة الصف العاشر تعزى إلى تطبيق البرنامج التعليمي التعلمي؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الكفاءة الاجتماعية القبلي والبعدي، والجدول (1) يبين هذه النتائج:

الجدول (1) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية القبلية والبعدية لاداء أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الكفاءة الاجتماعية

الأبعاد	المجموعة	العدد	القبلي		البعدي	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المهارات الاجتماعية	تجريبية	23	2.37	.462	3.69	.366
	ضابطة	24	2.61	.312	2.48	.417
	المجموع	47	2.49	.407	3.07	.727
ضبط الذات	تجريبية	23	2.31	.456	3.79	.339
	ضابطة	24	2.30	.513	2.52	.507
	المجموع	47	2.30	.481	3.14	.773
المهارات الأكاديمية	تجريبية	23	2.41	.409	3.69	.397
	ضابطة	24	2.28	.389	2.34	.418
	المجموع	47	2.34	.401	3.00	.792
التوافق الاجتماعي	تجريبية	23	2.36	.363	3.59	.306
	ضابطة	24	2.20	.376	2.31	.368
	المجموع	47	2.27	.374	2.94	.728

يبين الجدول (1) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بين المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الكفاءة الاجتماعية. ولمعرفة دلالة هذه الفروق تم إجراء اختبار تحليل التباين المتعدد Multivariate Test تبعا لمتغير البرنامج التعليمي التعلمي، والجدول (2) يبين هذا الاختبار.

الجدول (2) الاختبار المتعدد Multivariate Test لأبعاد مقياس الكفاءة الاجتماعية

المتغير المستقل	الاختبار Hotelling's Trace	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
البرنامج التعليمي التعلمي	8.208	77.972	.000*

يبين الجدول (2) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد مقياس الكفاءة الاجتماعية إذ بلغت قيمة "ف" للبرنامج التعليمي التعلمي (77.972) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة

(0.05)، أي انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد مقياس الكفاءة الاجتماعية. ولمعرفة مصادر هذه الفروق تم إجراء تحليل التباين المتعدد المشترك (one- way MANCOVA) على القياس البعدي لأبعاد مقياس الكفاءة الاجتماعية. والجدول (3) يبين ذلك:

الجدول (3) تحليل التباين المتعدد المشترك MANCOVA للمتوسطات المعدلة لأداء أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على القياس البعدي لأبعاد مقياس الكفاءة الاجتماعية

المصدر	الأبعاد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	(η2) مربع ايتا
المهارات الاجتماعية قبلي (المشترك)	المهارات الاجتماعية	.423	1	.423	3.202	.081	.072
	ضبط الذات	.066	1	.066	.536	.468	.013
	المهارات الأكاديمية	.010	1	.010	.076	.784	.002
	التوافق الاجتماعي	.033	1	.033	.371	.546	.009
ضبط الذات قبلي (المشترك)	المهارات الاجتماعية	.032	1	.032	.244	.624	.006
	ضبط الذات	1.371	1	1.371	11.084	.002	.213
	المهارات الأكاديمية	.556	1	.556	4.291	.045	.095
	التوافق الاجتماعي	.251	1	.251	2.813	.101	.064
المهارات الأكاديمية قبلي (مشترك)	المهارات الاجتماعية	.552	1	.552	4.180	.047	.093
	ضبط الذات	.252	1	.252	2.037	.161	.047
	المهارات الأكاديمية	.566	1	.566	4.365	.043	.096
	التوافق الاجتماعي	.255	1	.255	2.868	.098	.065
التوافق الاجتماعي قبلي (مشترك)	المهارات الاجتماعية	.105	1	.105	.795	.378	.019
	ضبط الذات	.185	1	.185	1.495	.228	.035
	المهارات الأكاديمية	.006	1	.006	.050	.825	.001
	التوافق الاجتماعي	.154	1	.154	1.732	.196	.041
البرنامج التعليمي التعلمي	المهارات الاجتماعية	11.127	1	11.127	84.228	.000*	.673
	ضبط الذات	13.216	1	13.216	106.879	.000*	.723
	المهارات الأكاديمية	15.670	1	15.670	120.891	.000*	.747
	التوافق الاجتماعي	13.639	1	13.639	153.112	.000*	.789
الخطأ	المهارات الاجتماعية	5.416	41	.132			
	ضبط الذات	5.070	41	.124			
	المهارات الأكاديمية	5.314	41	.130			
	التوافق الاجتماعي	3.652	41	.089			
الكلي	المهارات الاجتماعية	24.327	46				
	ضبط الذات	27.499	46				
	المهارات الأكاديمية	28.870	46				
	التوافق الاجتماعي	24.368	46				

*دال إحصائيا عند مستوى 0.05

يبين الجدول (3) أن قيمة "ف" لبعد المهارات الاجتماعية من مقياس الكفاءة الاجتماعية تبعا لمتغير البرنامج التعليمي التعلمي بلغت (84.228)، وقيمة "ف" لبعد ضبط الذات بلغت

(106.879)، وقيمة "ف" لبعد المهارات الأكاديمية بلغت (120.891)، وقيمة "ف" لبعد التوافق الاجتماعي بلغت (153.112)، وهي قيم دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) أي انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في جميع أبعاد مقياس الكفاءة الاجتماعية بين المجموعتين التجريبية والضابطة على القياس البعدي. ولمعرفة لمن تعود الفروق تم استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة لأبعاد مقياس الكفاءة الاجتماعية، والجدول (4) يبين هذه المتوسطات:

الجدول (4) المتوسطات المعدلة لاداء أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة لأبعاد مقياس الكفاءة الاجتماعية

الابعاد	المجموعة	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
المهارات الاجتماعية	ضابطة	2.543	.078
	تجريبية	3.623	.080
ضبط الذات	ضابطة	2.566	.076
	تجريبية	3.743	.078
المهارات الأكاديمية	ضابطة	2.371	.078
	تجريبية	3.652	.079
التوافق الاجتماعي	ضابطة	2.355	.064
	تجريبية	3.55	.066

يبين الجدول (4) ان المتوسطات المعدلة جاءت جميعها لصالح المجموعة التجريبية بمتوسط حسابي معدل أعلى من الضابطة على جميع أبعاد مقياس الكفاءة الاجتماعية، أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة على جميع أبعاد مقياس الكفاءة الاجتماعية ولصالح المجموعة التجريبية. ولمعرفة حجم الأثر تم حساب مربع ايتا ($\eta 2$) لبعد المهارات الاجتماعية من مقياس الكفاءة الاجتماعية إذ بلغ (0.673)، وبذلك يمكن القول بأن (67.3%) من التباين في بعد المهارات الاجتماعية من مقياس الكفاءة الاجتماعية بين المجموعتين التجريبية والضابطة يعزى للبرنامج التعليمي التعلمي. وبلغ مربع ايتا ($\eta 2$) لبعد ضبط الذات من مقياس الكفاءة الاجتماعية (0.723)، وبذلك يمكن القول بأن (72.3%) من التباين في بعد ضبط الذات من مقياس الكفاءة الاجتماعية بين المجموعتين التجريبية والضابطة يعزى للبرنامج التعليمي التعلمي. وبلغ مربع ايتا ($\eta 2$) لبعد المهارات الأكاديمية من مقياس الكفاءة الاجتماعية (0.747)، وبذلك يمكن القول بأن (74.7%) من التباين في بعد المهارات الأكاديمية من مقياس الكفاءة الاجتماعية بين المجموعتين التجريبية والضابطة يعزى للبرنامج التعليمي التعلمي. وبلغ مربع ايتا ($\eta 2$) لبعد التوافق الاجتماعي من مقياس الكفاءة الاجتماعية (0.789)، وبذلك يمكن القول بأن (78.9%) من التباين في بعد التوافق الاجتماعي من مقياس الكفاءة

الاجتماعية بين المجموعتين التجريبية والضابطة يعزى للبرنامج التعليمي التعلمي.

ولحساب الدرجة الكلية لمقياس الكفاءة الاجتماعية بين المجموعتين التجريبية والضابطة تم إيجاد المتوسطات الحسابية للمجموعتين على القياس القبلي والبعدي والجدول (5) يوضح ذلك

الجدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي والبعدي للدرجة الكلية لمقياس الكفاءة الإجتماعية

المجموعة	العدد	القبلي		البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية	23	2.36	.289	2.41	.309
الضابطة	24	2.37	.272	3.55	.176
المجموع	47	2.37	.278	3.04	.704

يبين الجدول (5) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الكفاءة الاجتماعية، ولمعرفة لمن تعود الفروق تم إجراء تحليل التباين المشترك (one-way ANCOVA) والجدول (6) يبين هذا التحليل:

الجدول (6) نتائج تحليل التباين المشترك (one -way ANCOVA) لمتوسطات اداء افراد العينة في القياس البعدي لمقياس الكفاءة الاجتماعية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	($\eta 2$) مربع ايتا
الدرجة الكلية قبلي (المشترك)	1.056	1	1.056	17.395	.000	.283
البرنامج التعليمي التعلمي	19.089	1	19.089	314.464	.000	.877
الخطأ	2.671	44	.061			
الكلي	22.786	46				

*دال إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)

يبين الجدول (6) أن قيمة "ف" لمقياس الكفاءة الاجتماعية بين المجموعتين التجريبية والضابطة بلغ (314.464) ومستوى الدلالة الإحصائية (0.000) وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءة الاجتماعية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي. ولمعرفة لمن تعود الفروق تم استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة للدرجة الكلية لمقياس الكفاءة الاجتماعية، والجدول (7) يبين هذه المتوسطات:

الجدول (7) المتوسطات المعدلة لأداء أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على الدرجة الكلية لمقياس الكفاءة الاجتماعية

المجموعة	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
تجريبية	3.687	.051
ضابطة	2.412	.050

يبين الجدول (7) أن المتوسط المعدل جاء لصالح المجموعة التجريبية بمتوسط حسابي معدل أعلى من الضابطة على الدرجة الكلية لمقياس الكفاءة الاجتماعية، أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة على الدرجة الكلية لمقياس الكفاءة الاجتماعية ولصالح المجموعة التجريبية. ولمعرفة حجم الأثر تم حساب مربع ايتا ($\eta 2$) للدرجة الكلية لمقياس الكفاءة الاجتماعية إذ بلغ (0.877)، وبذلك يمكن القول بأن (87.7%) من التباين في الدرجة الكلية لمقياس الكفاءة الاجتماعية بين المجموعتين التجريبية والضابطة يعزى إلى البرنامج التعليمي التعلمي.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن تنظيم الانفعالات يتيح للفرد فرصة للتحكم بسلوكه وإدارة انفعالاته وضبطها تجاه المواقف والأشخاص، ويؤدي دورًا مهمًا في تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي، مما يساعد على توجيه السلوك وإظهار التعابير الانفعالية المناسبة على المستوى الفردي والمجتمعي، وإقامة العلاقات الاجتماعية والمحافظة عليها، كما أن تنظيم الانفعالات يؤثر في المهارات السلوكية والمعرفية والاجتماعية اللازمة لتحقيق التكيف الاجتماعي (Kimmel,2003).

كما يمكن عزو هذه النتيجة إلى أن أبعاد الكفاءة الاجتماعية جميعها تشتمل على مهارات معرفية وانفعالية واجتماعية، وتتطور في سياقات اجتماعية، وترتبط بعدد من أشكال السلوك مثل: التواصل مع الآخرين، والتعبير عن الانفعالات بطريقة مقبولة اجتماعيًا. كما أن تدريب أفراد المجموعة التجريبية على تمييز الانفعالات وفهمها والتعبير عنها أسهم في رفع مستوى مقدرتهم على تحديد الاستجابة للمواقف الانفعالية والاجتماعية، وطريقة معالجة المعلومات الاجتماعية التي يتم من خلالها تحديد السلوك الذي يظهر كاستجابة للموقف الاجتماعي الانفعالي، مما يحسن من مستوى التفاعل، وهذا مكون رئيس من مكونات الكفاءة الاجتماعية التي أشار إليها كافل (Cavell,1990).

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة روسيل وهيلر وهوتيسيون (Russell, Heller & Hutchison,2017) التي أكدت على أن مستوى التنظيم الانفعالي يرتبط بطبيعة التفاعل مع الآخرين، إذ كلما ارتفع مستوى تنظيم الانفعالات أسهم ذلك في رفع مستوى التفاعل الإيجابي مع الآخرين، وكذلك في دراسة اونشواري وكينجوي (Onchwari & Keengwe,2011) التي أشارت إلى أن تنظيم الانفعالات يرتبط طرديًا مع السلوك الاجتماعي، وأن ارتفاع مستوى التنظيم

الانفعالي يعزز من أنماط السلوك الاجتماعية الإيجابية للفرد مع المحيطين به.

كما تتفق نتيجة الدراسة مع دراسة عباس وكاتبي (Abbas & Katebe,2019) التي أشارت إلى أن استخدام استراتيجيات التنظيم الانفعالي يسهم في تحقيق التوافق الاجتماعي، وكلما ارتفع مستوى التنظيم الانفعالي ارتفع مستوى التوافق الاجتماعي عند الأفراد. وهذا يتضح من خلال التدريب على استراتيجيات التنظيم الانفعالي المقترحة في البرنامج التعليمي التعلمي والذي أسهم في رفع مستوى الكفاءة الاجتماعية لدى عينة الدراسة.

من جهة أخرى تتفق نتيجة الدراسة مع دراسة ماركويز ومارتن وبراكيت (Márquez, Martín & Brackett,2006) التي أشارت إلى أن الذكاء الانفعالي والذي يُعد تنظيم الانفعالات أحد مكوناته متنبئ بالكفاءة الاجتماعية، وأنه توجد علاقة طردية بين الذكاء الانفعالي ومستوى الكفاءة الاجتماعية. وكذلك في دراسة لينارس وروزبروك وستيرن وإدوارد ووكر وأبيكوف وألفير (Linares & Rosbruch & Stern & Edwards & Walker & Abikoff & Alvir,2005) التي أكدت على فاعلية التدريب في رفع مستوى الكفاءة الانفعالية الاجتماعية.

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة، يوصي الباحثان بالآتي:

- الاستفادة من البرنامج التعليمي التعلمي الذي تم إعداده في هذه الدراسة من قبل المعلمين والمرشدين والدارسين، بهدف رفع مستوى الكفاءة الاجتماعية لدى الطلبة.
- إجراء مزيد من الدراسات حول رفع مستوى الكفاءة الاجتماعية على مجتمعات أخرى كطلبة المرحلة الابتدائية والثانوية والجامعات وذوي الاحتياجات الخاصة.
- اختبار فاعلية البرنامج التعليمي التعلمي المستخدم في الدراسة الحالية على متغيرات أخرى غير تلك التي اهتمت بها الدراسة الحالية.
- عقد ورش عمل ودورات للمعلمين والمرشدين في المدارس لتدريبهم على كيفية تنمية المهارات الانفعالية والاجتماعية لدى الطلبة.

Refernces

Carlo، G.، Crockett، L. J.، Wolff, J. M., & Beal, S. J. (2012). The role of emotional reactivity, self-regulation, and puberty in adolescents' prosocial behaviors. **Social Development**, 21(4), 667-685.

Abbas, D. Katbi, M. (2019). The relationship of emotional regulation strategies to social consensus among a sample of second-grade middle school students in the first cycle schools in the Damascus countryside,

Hama University Journal, 2 (2): 159-178.

Aldao, A., & Nolen-Hoeksema, S. (2010). Specificity of cognitive emotion regulation strategies: A transdiagnostic examination. **Behaviour research and therapy**, 48(10), 974-983.

Al-Hayek, A (2009). **Belonging to others**. 1st ed., Cairo: Dar Alnahda Alarabia.

Al-Samadouni, S. (2007). **Emotional intelligence: foundations, applications, development.** 1st ed., Amman: Dar Al Fikr, Publishers and Distributors.

Arnold, K. H., & Lindner-Müller, C. (2012). Assessment and development of social competence: introduction to the special issue. **Journal for Educational Research Online**, 4(1), 7-19.

Cavell, T. A. (1990). Social adjustment, social performance, and social skills: A tri-component model of social competence. **Journal of Clinical Child Psychology**, 19(2), 111-122.

Garnefski, N., & Kraaij, V. (2006). Relationships between cognitive emotion regulation strategies and depressive symptoms: A comparative study of five specific samples. **Personality and Individual differences**, 40(8), 1659-1669.

Goleman, D.D. (1998): **Working with Emotional Intelligence**, New York: Bantam Books.

Good, G. (1973): **Dictionary of Education**, 3rd ed, New York. Mc Graw Hall.

Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. **Review of General Psychology**, 2(3), 271-299.

Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. **Psychophysiology**, 39(3), 281-291.

Gross, J. J. (2008). **Emotion regulation. Handbook of emotions**, 3(3), 497-513.

Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. **Journal of Personality and Social Psychology**, 85(2), 348-362.

Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. In J. J. Gross (Ed). **Handbook of emotion regulation**, 3-24. New York, NY: Guilford Press.

Kimmel, J. J. (2003). **The effect of social skills education on the social skills of sixth-grade students**.

Lafi, H. (2017). **Social competence and its relationship with self Assertiveness among students in Jerusalem area**. Master Thesis,

Amman Arab University, Amman.

Linares, L. O., Rosbruch, N., Stern, M. B., Edwards, M. E., Walker, G., Abikoff, H. B., & Alvir, J. M. J. (2005). Developing cognitive social emotional competencies to enhance academic learning. **Psychology in the Schools**, 42(4), 405-417.

Manso, J. M., Baamonde, M. E., Barona, E., Merino, M. J., Alonso, M., & Rico, P. (2016). Perceived emotional intelligence and social competence in neglected adolescents. **Journal of Youth Studies**, 19(6), 821-835.

Márquez, P. G. O., Martín, R. P., & Brackett, M. A. (2006). **Relating emotional intelligence to social competence and academic achievement in high school students**. Psicothema, 18, 118-123.

Mauss, I. B., Cook, C. L., & Gross, J. J. (2007). Automatic emotion regulation during anger provocation. **Journal of Experimental Social Psychology**, 43(5), 698-711.

McEwen, C., & Flouri, E. (2009). Fathers' parenting, adverse life events, and adolescents' emotional and eating disorder symptoms: The role of emotion regulation. **European Child & Adolescent Psychiatry**, 18(4), 206-216.

Mihalca, A. M., & Tarnavska, Y. (2013). Cognitive emotion regulation strategies and social functioning in adolescents. **Procedia-Social and Behavioral Sciences**, 82, 574-579.

Onchwari, G., & Keengwe, J. (2011). Examining the relationship of children's behavior to emotion regulation ability. **Early Childhood Education Journal**, 39(4), 279.

Rothbart, M. K., Ziaie, H., & O'boyle, C. G. (1992). Self-regulation and emotion in infancy. **New directions for child and adolescent development**, 1992(55), 7-23.

Russell, B. S., Heller, A. T., & Hutchison, M. (2017). Differences in adolescent emotion regulation and impulsivity: A group comparison study of school-based recovery students. **Substance use & misuse**, 52(8), 1085-1097.

Schmidt, S., Tinti, C., Levine, L. J., & Testa, S. (2010). Appraisals, emotions and emotion regulation: An integrative approach. **Motivation and emotion**, 34(1), 63-72.

Shujja, S., & Malik, F. (2011). Cultural perspective on social competence in children: Development and validation of an indigenous scale for children in Pakistan. **Journal of Behavioural Sciences**, 21(1), 13.

Underwood, M. K., & Rosen, L. H. (2011). **Social development: Relationships in infancy, childhood, and adolescence**. USA: New York, ADivison of Guilford Publications, Inc, 72 Spring Street, NY 10012.