School Theatre and the Development of Emotion Regulation in Schooled Adolescent

DOI: 10.57642/AJOPSY915

Elghalya Elbounouhi elghalya.elbounouhi-etu@etu.univh2c.ma
Elhoussine Baaddi baaddi.houssine@gmail.com
Department of Psychology, Faculty of Letters and Human Sciences, Mohammadia, Morocco
Received: 30/04/2024 Accepted: 20/06/2024 Published: 30/06/2024

Abstract

The aim behind this scientific paper is to demonstrate the role of school theater in the development of the adequacy of emotion regulation in adult students. It is a summary of a field research in which 68 students in Erghioua high school, during 2021/2022 school season, were participated. They were all teenagers, between the ages of 14 and 18. This psychological experiment adopted two groups; the experimental group, which contained 34 participants, underwent theatrical activities for ten weeks. On the other hand, the control group also had 34 participants. Although they haven't been exposed to any theatrical activities or performances, Thus, participants in the two groups responded to the emotion regulation scale before and after the school theater experience was applied. The analyzed data using the SPSS program revealed that the school theater plays an important role in developing the adequacy of emotion regulation among the adult students within the experimental group on all dimensions of the scale: emotional assessment and emotional repression. In addition to that, the results also showed that there are statistically significant differences between the mean scores of the experimental group members and the control group members' scores in the development of the adequacy of emotion regulation in favor of the experimental group.

*Keywords***:** school theatre, emotion regulation, adult learners

المسرح المدرسي ونمو التضبيط الانفعالي لدى المراهق المتمدرس

الغالية البنوحي elghalya.elbounouhi-etu@etu.univh2c.ma
الحسين باعدي baaddi.houssine@gmail.com
شعبة علم النفس كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالمحمدية، المغرب
الاستلام: 2024/04/30 القبول: 2024/06/20 النشر: 2024/06/30

ملخص

هدفت هذه الورقة العلمية إلى تبيان دور المسرح المدرسي في نمو كفاية التضبيط الانفعالي لدى المراهق المتمدرس. وهي عبارة عن خلاصة لبحث ميداني شارك فيه (68) تلميذ بثانوية ارغيوة التأهيلية مديرية أسا الزاك بالموسم الدراسي2022/2021 تتراوح أعمارهم بين 14و18سنة. وقد اعتمدت الدراسة على مجموعتين: بحيث خضع المشاركون في المجموعة التجريبية، وعددهم (34) مشاركا لأنشطة مسرحية لمدة عشرة أسابيع. في حين لم يتعرض المشاركون في المجموعة الضابطة وعددهم (34) مشاركا لأية أنشطة مسرحية. وأجاب المشاركون في المجموعتين على مقياس التضبيط الانفعالي قبل وبعد تطبيق تجربة المسرح المدرسي. وقد كشف تحليل النتائج باعتماد برنامج SPSS إلى أن للمسرح المدرسي دورا هاما في تطوير كفاية التضبيط الانفعالي لدى المراهقين المتمدرسين للمجموعة التجريبية على جميع أبعاد المقياس (اعادة التقييم الانفعالي، كف التعبير الانفعالي) كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية ودرجات أفراد المجموعة الضابطة في نمو كفاية التضبيط الانفعالي لصالح المجموعة التجريبية.

الكلمات المفتاحية: المسرح المدرسي، التضبيط الانفعالي، المراهق المتمدرس

مقدمة

للمسرح المدرسي أهداف تربوية وتعليمية ونفسية واجتماعية متعددة ومتنوعة يحصدها أغلب التلاميذ الذين يشاركون في إعداد وتجسيد العروض المسرحية بالمدرسة، ولعل أهمها تلك المرتبطة بالحقل التربوي بمختلف المراحل التعليمية وذلك لكونه يسهم في تطوير مهارات التواصل وتعزيز الوعي الانفعالي بالمحيط المدرسي وتحريك مشاعر وانفعالات التلاميذ وتطوير معرفتهم الانفعالية كما يسهم في بناء شخصياتهم واستثارة دوافعهم داخل الوسط التربوي.

ومما لا شك فيه أن للمسرح المدرسي بكل أنواعه تأثير على جوانب شخصية المتعلم بما في ذلك الجانب الانفعالي، سواء تعلق الأمر بمرحلة الطفولة أو بمرحلة المراهقة مما ينعكس على حياتهم الاجتماعية، وتسعى هذه المقالة العلمية إلى تبيان أثر المسرح المدرسي في تنمية كفاية التضبيط الانفعالي من خلال بحث ميداني يشمل عينة من المراهقين المتمدرسين، حيث سيتم الاقتصار على قياس مستوى كفاية التضبيط الانفعالي قبل وبعد تطبيق أنشطة المسرح المدرسي، وكيف سينعكس ذلك على مستوى درجة كفاياتهم.

مفهوم كفايات التضبيط الانفعالي

تعريف التضبيط الانفعالي

استخدم الباحثون وعلماء النفس مفهوم التضبيط الانفعالي في دراساتهم وبحوثهم بمسميات مختلفة وعديدة منها: ضبط الانفعال، تنظيم الانفعال، وإدارة الانفعال، ومنهم من اعتبره سمة، أو حالة مزاجية تتغير من وقت لآخر، وهذه الانفعالات قد تتلاحم مع ظروف حياتنا المتنوعة أو قد تسبب لنا الأذى، فعندما تبدو استجابتنا سيئة الانسجام مع الموقف المعني، فإننا نحاول باستمرار أن ننظم استجابتنا الانفعالية لكي تخدم أهدافنا بشكل أفضل (Gross ,2002). ويشير التضبيط الانفعالي إلى عملية تغير المثيرات والاستجابات التي تشمل الخبرة المعرفية والتعبير السلوكي، والجانب الفسيولوجي (Purnamaningsih, 2017)، وهو بنية معقدة تضم تنظيم مكونات عديدة (معرفية، وسلوكية، وثقافية، وسياقية) ، كما يعرف على أنه تلك العمليات الداخلية والخارجية المسؤولة عن مراقبة وتقييم وتعديل ردود الأفعال الانفعالية لتحقيق أهداف الفرد (Tavares & Freire, 2016).

ويعد تعريف جروس Gross للتضبيط الانفعالي من أكثر التعريفات أهمية، فقد عرفه على أنه العمليات التي من خلالها يستطيع الفرد ضبط انفعالاته، وأن يحدد متى يشعر بها؟ وكيف اكتسبها؟ وكيف يعبر عنها؟ (Gross, 1998). وعلى الرغم من أن الانفعالات قائمة على أساس بيولوجي، فإن الأفراد يكونون قادرين على التحكم في الطريقة التي يتم التعبير بها عن هذه الانفعالات، وهذا ما يسمى بالتضبيط الانفعالي. ويشير إلى الفئة الواسعة من جميع العمليات الخارجية والداخلية المسؤولة عن مراقبة وتقييم وتعديل الاستجابات الانفعالية خصوصا منها تلك الحادة والمؤقتة، التي تهدف إلى تحقيق أهداف الفرد. وبالرغم من أن الأفراد يحاولون تقليل الجوانب الذاتية غير الموضوعية أو الجوانب التعبيرية في الانفعالات السلبية، فإن الانفعالات الإيجابية يتم تنظيمها أيضا، فالانفعالات الإيجابية يمكن تخفيضها بالتضبيط الانفعالي (Moikolajczak et al., 2008).

ويرى كل من نادر كروسبويس Nader-Grosbois ومازون Mazzone (2014) أن التضبيط الانفعالي هو عملية تمكن الفرد من التحكم في تعديل استجاباته الانفعالية بطريقة تلقائية عن طريق استخدام استراتيجيات عديدة كي يحقق أهدافه ويعبر عن السلوك الانفعالي الملائم اجتماعيا. وبالتالي فهو مهم في التواصل الاجتماعي، وينظم علاقة الفرد ببيئته. لذلك تعتبر قدرة الأفراد على ضبط الانفعالات واحدة من العوامل التي تؤثر في كفاءتهم الاجتماعية، لأن العمليات الاجتماعية تؤدى دورا مهما في التعرف على الانفعالات والتعبير عنها، كما أن التضبيط الانفعالي يعتبر محوريا لعملية التنشئة الاجتماعية، كما أنه عملية اجتماعية يتأثر بها الأفراد بردود فعل الآخرين (Malkoç et al., 2019).

نماذج التضبيط الانفعالي

نموذج تومبسون Thompson (1994). يتضمن نموذج تومبسون Thompson عاملين أساسيين الأول: يشتمل على العمليات المرتبطة بتوليد الانفعال والثاني: يرتبط بتضبيط الاستجابات الانفعالية المتمايزة من الانفعال، ويتكون التضبيط الانفعالي من سبع عمليات وهي:

- التكوينات العصبية-الفسيولوجية : تشتمل على مكونات الجهاز العصبي المسؤولة عن ضبط الاستثارة الانفعالية، من خلال عمليات التنشيط والتضبيط؛
- عمليات الانتباه: عن طريقها يتم ضبط المعلومات الانفعالية المستثارة بواسطة إعادة تركيز الانتباه؛
- تفسير الأحداث : عن طريقها يتم تفسير المعلومات الانفعالية بهدف خفض تأثيرها السلبي؛
- تنظيم الإشارات الانفعالية الداخلية : فيها يتم إعادة تفسير المؤشرات الداخلية للاستثارة الانفعالية؛
- تمكين الفرد من التعامل مع المصادر الانفعالية : وتضمن التعامل المادي والبين-شخصي مع المصادر الانفعالية؛

- تضبيط المتطلبات الانفعالية : هي ضبط المتطلبات الانفعالية للمواقف المعتادة؛
- اختيار "بدائل الاستجابات التكيفية" : وتضمن تعبير الفرد عن انفعالاته بطريقة تتفق مع أهداف الفرد الشخصية المرتبطة بالموقف (Putnam & Silk, 2005).

نموذج جروس Gross (2008). أشار جروس إلى أن تضبيط الانفعالات يرتبط بسلوك الفرد واستجاباته بصورة مباشرة، وقد حدد جروس خمس طرق لتضبيط الانفعالات:

- اختيار الفرد للموقف : هي العملية التي من خلالها يتم اختيار الموقف المرتبط بانفعالات محددة، فمثلا يختار الفرد قضاء وقت ممتع بالمنزل، أو الخروج في نزهة مع الأصدقاء؛
- تعديل الموقف : الذي تم اختياره في الخطوة السابقة بما يتماشى مع حاجات الفرد "أي تحديد السلوكات المرتبطة بالموقف والتي تتماشى مع حاجياته؛.
- اختيار الموقف وتعديله: إذا لم يتم اختيار الموقف وتعديله بما يتماشى مع حاجات الفرد، فإن الفرد يصبح مشتتا بين عدة اهتمامات في الموقف، فمثلا في الموقف السابق يكون مشتتا بين الموسيقى، والمناخ الاجتماعي، والحوار مع الأصدقاء، وهكذا؛
- استخدام الفرد للتغيير المعرفي : هي العملية التي تحدد معنى مفصل امن معاني عديدة لنفس الموقف وقد لاحظ جروس أن الاستجابة الانفعالية تظهر للآخر لكونها مرتبطة بالسلوك والاستجابات الجسدية؛
- تعديل الاستجابة : يتم تعديل الاستجابة بما يتماشى مع حاجات الفرد، عن طريق الاختيار المعرفي، فالفرد يختار الاستجابات السلوكية المناسبة، ولهذا فإن التضبيط الانفعالي يتكون من الانفعال الذي يشعر به الفرد، والمعرفة المرتبطة بالموقف، والسلوك الذي ينتج من تفاعل الانفعال مع المعرفة (Gross, 1999).

قدم جروس نموذجا متكاملا للتضبيط الانفعالي، يفترض أن عمليات التضبيط الانفعالي ترتبط مباشرة بسلوك الفرد، واستجاباته، وبالتالي فإن صعوبة التضبيط الانفعالي تؤدي إلى ظهور الاستجابات غير التكيفية مثل سلوك إيذاء الذات. وقد رأى جروس Gross (2002) أن الانفعال يعد محوري في هذه العملية، وأن المزاج يعبر عن استمرار الانفعال لفترة طويلة 2002.

المسرح المدرسي

مفهوم المسرح المدرسي

يعرف المسرح المدرسي بأنه وسيلة المجتمع في تحقيق فردية المواطن، فهو يعمل على تنمية قدرات الفرد وتهذيب ميوله واكتساب مهارات عامة، ومن ناحية أخرى فالمسرح المدرسي هو فن شامل للعديد من الفنون يحقق الاستثارة الأمثل لمختلف الحواس التي يمتلكها التلميذ ويجعلها أدوات فعالة في عملية التعلم (حامد المرضي، 2019). ويستند المسرح المدرسي على التسلح بعدة معارف كعلوم التربية وعلم النفس وعلم الاجتماع، وذلك نظرا لكونه وسيلة تدخلية وعلاجية وإبداعية ووسيلة لنقل المعرفة، كما يهدف إلى تنمية الكفايات الاجتماعية والانفعالية والمعرفية وإشباع حاجات المتعلم الفكرية والنفسية والاجتماعية لخلق التوازن لديه مع الذات والموضوع (مالك نعمة، 2010). ويسعى المسرح المدرسي بالمؤسسة التعليمية إلى تعزيز الثقة لدى التلاميذ ومساعدتهم على بناء شخصياتهم وإدماجهم بالعمل الجماعي، وتحقيق الصلابة النفسية ومعالجة المشكلات النفسية السلوكية العاطفية سواء كمتلقين أو كمشاركين. وكل هذه الأهداف تؤكد على أهمية المسرح المدرسي في تنشئة المراهق المتمدرس ليكون ذو شخصية متكاملة نفسيا، واجتماعيا، ومعرفيا، وعاطفيا. فالاهتمام بالمسرح في النوادي التربوية يكمن في صقل شخصية المتعلمين وتوجيه سلوكهم والقدرة على تقبل الآخر وتوظيف طاقتهم الكامنة وتوجيهها إيجابيا مما يجعلهم يتمتعون بكفاءات اجتماعية.

المسرح المدرسي وتنمية الجانب الانفعالي للمراهق

يسهم المسرح في تنمية الجانب الانفعالي للتلميذ إذا ما انخرط في مزاولة أنشطته، لأن هذه الأخيرة تساعد التلميذ على تنمية الوعي الانفعالي لديه، وذلك من خلال ترسيخ مشاعر وانفعالات الحب والعطف والغضب والفرح في شخصية الفرد، وذلك عن طريق الأدوار والمواقف التي يشخصها على خشبة المسرح. ويتناسب هذا الطرح مع ما قدمه جولمان Goleman (1996) عندما أكد على أن تعلم قواعد التعبير الانفعالي يتم عن طريق التوجيهات الواضحة التي نقدمها له، كما أن ممارسة أنشطة المسرح تعطي للتلاميذ فرص التعبير عن انفعالاتهم، وهو ما يحقق لهم نوعا من الاستقرار والتوافق النفسي (عفاف، 1992).

إشكالية البحث

إن تطوير الجوانب الانفعالية لبنة أساسية في مرحلة الطفولة، لكن مرحلة المراهقة تحتاج إلى درجات أعلى من التفهم باعتبارها مرحلة مليئة بالتغيرات، حيث يسعى المراهقون لتفهم ومعرفة انفعالاتهم ومشاعرهم الخاصة وكذا انفعالات الآخرين. وربما يمثل ذلك صعوبة تُشعر المراهق بالخوف والغضب عند عدم الوصول لهذه المعرفة الانفعالية وعدم امتلاك كفايات انفعالية اجتماعية التي تعد المنبع الأساس لسلامة علاقات المراهق مع محيطه الاجتماعي بشكل فعال وسليم. فقد قامت الجمعية الأمريكية للإرشاد المدرسي بنشر المعايير الوطنية للبرنامج المدرسي، حيث اعتبرت أن الذكاء الانفعالي أساس لهذه البرامج، ودعت الجمعية إلى تطوير مهارات الذكاء الانفعالي لدى التلاميذ من خلال الأنشطة المتنوعة (المسرح، الرسم، الموسيقي، الرياضة، الألعاب...)، بحيث يكون الهدف الأساسي لهذه الأخيرة هو تطوير الكفايات والمهارات الانفعالية والاجتماعية لدى التلاميذ من مرحلة الحضانة إلى مرحلة التعليم الثانوي (Pellitteri et al., 2006).

ولربما فإن أنشطة المسرح المدرسي تسهم في تطوير الكفايات التواصلية عند المراهقين المتمدرسين، وتطوير مشاركتهم في الحوارات الاجتماعية ومواصلتها، وربط علاقات التعاطف مع الأقران مما يجعلهم يتمتعون بكفايات اجتماعية وانفعالية جيدة. ومن هذا المنطلق ارتأينا أن نقوم ببحث ميداني للبحث عن أثر المسرح المدرسي على نمو كفاية التضبيط الانفعالي لدى المراهق المتمدرس، وذلك بهدف الكشف عن الفروق الفردية، وهذا ما يجعلنا نطرح هذا السؤال المحوري: ما أثر المسرح المدرسي في نمو كفاية التضبيط الانفعالي لدى المراهق المتمدرس؟

ولصياغة الفرضيات وإنجاز البحث الميداني، انبثق عن هذا السؤال سؤالان فرعيان:

1. هل توجد فروق فردية في متوسطات إعادة التقييم الانفعالي بين المجموعة الضابطة والتجريبية؟
2. هل توجد فروق فردية في متوسطات كف التعبير الانفعالي بين المجموعة الضابطة والتجريبية؟

المفاهيم الإجرائية

كفاية التضبيط الانفعالي

يقصد بها في هذه الدراسة العمليات والاستراتيجيات التي من خلالها يستطيع الفرد ضبط انفعالاته، وتتكون من بعدين أساسين؛ بعد التقييم الانفعالي وبعد كف التعبير الانفعالي، وذلك كما يقيسها مقياس التضبيط الانفعالي (EGQ)

المراهق المتمدرس

يراد بمفهوم المراهق في هذا البحث الأفراد الذي يصنفون ضمن مرحلة المراهقة، ممن تتراوح أعمارهم بين 14 و18سنة، ويشمل التلاميذ والتلميذات الذين يتابعون دراستهم بالمستوى الثانوي للموسم الدراسي 2021/2022 بثانوية ارغيوة التأهيلية بمديرية أسا الزاك.

المسرح المدرسي

يراد به في هذه الدراسة، ذلك النشاط المسرحي المدرسي الذي يقوم فيه التلاميذ بأدوار تمثيلية مختلفة ومتنوعة لتجسيد مسرحيات مدرسية مختارة يتدربون على إلقائها ثم يعرضونها على زملائهم في إطار نشاط مسرحي خارج الصف الدراسي، الذي يكون في أوقات ملائمة خارج الغلاف الدراسي. وقد تم في هذه الدراسة اختياربعض اللوحات المسرحية من مسرحية "ابن الرومي في مدن الصفيح" للكاتب المسرحي المغربي الدكتور عبد الكريم برشيد.

- **النمو** : يقصد به في هذه الدراسة رفع مهارات وكفاية التضبيط الانفعالي للتلميذ(ة) إلى أقصى درجة من التحسن.

فرضيات البحث

الفرضية العامة

يساهم المسرح المدرسي في نمو كفاية التنظيم الانفعالي لدى المراهق المتمدرس.

الفرضيات الفرعية

1. توجد فروق فردية في متوسطات درجات إعادة التقييم الانفعالي بين المجموعة الضابطة والتجريبية.
2. توجد فروق فردية في متوسطات درجات كف التعبير الانفعالي بين المجموعة الضابطة والتجريبية.

منهج البحث

سنعتمد في هذه الدراسة على المنهج التجريبي، وذلك عن طريق مقارنة الفروق الفردية لدرجات المبحوثين في زمنين مختلفين قبل وبعد إحداث تدخل تجريبي لهؤلاء المشاركين المقسمين إلى مجموعتين، إذ اعتمدت الدراسة المقارنة بين الفروق الفردية لمتوسطات فروق المجموعة التجريبية في مقياس التضبيط الانفعالي قبل وبعد الخضوع لأنشطة مسرحية وبين درجات أفراد المجموعة الضابطة الذين لم يستفيدوا من أنشطة المسرح.

المشاركون في البحث

شارك في هذه الدراسة 68 مراهقا ومراهقة يتراوح سنهم بين 14 و18 سنة يتابعون دراستهم بثانوية ارغيوة التأهيلية بمديرية أسا الزاك، مقسمين إلى مجموعتين (تجريبية، وضابطة) متساويتين من حيث الجنس.

أدوات البحث

اعتمدنا في هذه الدراسة على مقياس التضبيط الانفعالي (Emotion Regulation Questionnaire) لـ جروس Gross (2003)، والذي يعتبر أحد أدوات التقرير الذاتي التي تقيس الاستراتيجيات التي يستخدمها الأفراد لضبط انفعالاتهم. والذي يتكون من 10 عبارات تقيس مفهوم التضبيط الانفعالي من خلال سبع درجات (7-1) متدرجة من أقصى الرفض إلى أقصى الاتفاق، وتم توزيعها على بعدين هما: كف التعبير الانفعالي، إعادة التقييم الانفعالي. هذا المقياس تم تعريبه وتقنينه على البيئة العربية من طرف مجموعة من الباحثين من بينهم (المري، 2017؛ البراهمة، 2017؛ زهدي، 2019؛ أحمد، 2020؛ الجبيلي، 2021)، وهاته هي الخصائص السيكو مترية للمقياس بعد أن تم حساب الصدق بالطرق التالية (حيدر مزهر يعقوب، 2011).

صدق الترجمة

تمت ترجمة المقياس من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية بالاعتماد على مترجم متخصص في اللغة الأنجليزية وذو اطلاع على المصطلحات النفسية بغية الحفاظ على معنى الفقرات. ولغرض التحقق من صدق الترجمة، تمت إعادة ترجمة النسخة العربية التي تمت ترجمتها من النص الأصلي، إلى اللغة الإنجليزية مرة أخرى، ثم عرض النص الأصلي قبل الترجمة والنص الآخر وهو باللغة الانجليزية أيضا على خبير متخصص باللغة الإنجليزية لمقارنة النصين، وقد حصلت فقرات المقياس على درجة مطابقة 80 بالمئة من رأي الخبير المتخصص.

الصدق الظاهري

لغرض التحقق من صدق الأداة التي تم ترجمتها وتعريبها عرض هذا المقياس على مجموعة من الخبراء المتخصصين في العلوم التربوية والنفسية، وعددهم عشرة أساتذة من ذوي الاختصاص للتحقق من صدقه الظاهري وقد حاز على اتفاق أكثر من 80 بالمئة من نسبة الخبراء.

تمييز الفقرات

تم اعتماد أسلوب المجموعتين المتطرفتين للكشف عن الفقرات المميزة وغير المميزة، وقد تم ترتيب درجات المستجوبين على المقياس من أعلى درجة إلى أقل درجة. وقد تم استخراج نسبة 27 بالمئة كدرجة عليا وتعد هذه أفضل نسبة للتباين لأنها توفر مجموعتين من أفضل ما يمكن من حجم وتمايز. وأظهرت النتائج أن جميع الفقرات مميزة.

الثبات

تم استخراج معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ وقد بلغت نسبة معامل الثبات (0.78)، وهو معامل ثبات جيد ويمكن اعتماده كخاصية من خصائص الاختبار الجيد.

الثبات بالتجزئة النصفية. كما تم استخراج معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية ومعادلة سبيرمان وقد بلغ معامل الارتباط (0.81)، وهو معامل ارتباط دال.

أبعاد المقياس

إعادة التقييم الانفعالي. وتعني أن الفرد يعيد تقييمه المعرفي للانفعالات المحتمل حدوثها من ذلك الموقف وخفض الأثر الانفعالي.

كف التعبير الانفعالي. يعني أن الفرد يكف أو يكبح سلوكه التعبيري الناتج عن انفعالاته في موقف ما، أو أنه يخفي العلامات أو إشارات التعبير الانفعالي. وفي الغالب يكون الغاية من هذه الاستراتيجية هي المسايرة الاجتماعية والخضوع لأوامر الجماعة أو الانصياع للموقف.

الفقرات

يتكون من (10) فقرات تقيس مفهوم التضبيط الانفعالي من خلال درجات (1-7) متدرجة من أرفض بشدة إلى أتفق بشدة وأيضا من أقصى الرفض إلى أقصى الاتفاق وتتوزع حسب بعدي المقياس كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول 1

أبعاد مقياس التضبيط الانفعالي وعبارات كل بعد

البعد	العبارات
إعادة التقييم الانفعالي	10-8-7-5-3-1
كف التعبير الانفعالي	9-6-4-2

مفتاح التصحيح

يتم الإجابة على هذه الفقرات باختيار درجة الأجوبة السبعة المقابلة لها وهي (أرفض بشدة، أرفض، أرفض أحيانا، محايد، أتفق أحيانا، أتفق، أتفق بشدة). ولكل إجابة من هذه الإجابات درجة على النحو التالي: أرفض بشدة 1؛ أرفض 2؛ أرفض أحيانا 3؛ محايد 4؛ أتفق أحيانا 5؛ أتفق 6؛ أتفق بشدة 7.

ملاحظة: لا توجد فقرات سالبة.

إجراءات البحث

- قمنا باختيار التلاميذ الذين يبلغون من العمر ما بين 14 إلى 18 سنة، حيث وزعوا عشوائيا على مجموعتين : مجموعة تجريبية، ومجموعة ضابطة؛
- وتم تطبيق مقياس الدراسة على أفراد العينة قبل البدء بتطبيق اللوحات المسرحية، وذلك لقياس كفاية التضبيط الانفعالي؛
- سيتم بعدها تطبيق اللوحات المسرحية (ثماني لوحات مسرحية تم اختيارها لغرض الدراسة) مع التلاميذ(ات) بالمجموعة التجريبية، بواقع لوحة أسبوعيا وبمساعدة منسقي نادى المسرح التربوي بالمؤسسة كفاعلين بالتنشيط المسرحي؛
- وبعد انتهاء المدة المحددة (عشرة أسابيع) لتطبيق اللوحات المسرحية، تمت إعادة تطبيق مقاييس الدراسة على أفراد الدراسة، لقياس درجات كفايات التضبيط الانفعالي لديهم.

التصميم التجريبي

وبناء على ذلك، يكون التصميم التجريبي كما يلي:

- **المجموعة التجريبية**

قياس قبلي؛ المشاركة في أنشطة مسرحية؛ قياس بعدي.

- **المجموعة الضابطة**

- قياس قبلي؛ غياب المشاركة في الأنشطة المسرحية؛ قياس بعدي.

إجراءات تحليل النتائج

لفحص فرضية البحث، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياس القبلي والقياس البعدي للمشاركين على مقياس التضبيط الانفعالي للمجموعتين التجريبية والمجموعة الضابطة كما أجري تحليل التباين المشترك (ANOVA) واختبار (t).

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

الدرجة الكلية لمقياس التضبيط الانفعالي

جدول 2

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المشاركين على مقياس التضبيط الانفعالي للمجموعتين التجريبية والضابطة

	القياس القبلي			القياس البعدي	
	عدد المشاركين	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المجموعة التجريبية	34	23.733	6.051	26.000	4.735
المجموعة الضابطة	34	22.200	2.360	22.866	2.386

يتبين لنا من الجدول رقم (2) وجود فروق ظاهرية بين المجموعتين في كل من القياس القبلي والقياس البعدي، تم إجراء تحليل التباين المشترك، لمعرفة إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية وكانت النتائج كما يلي:

جدول 3

نتائج تحليل التباين المشترك لدلالة الفروق في التضبيط الانفعالي بين المجموعتين التجريبية والضابطة

	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
القبلي	13.673	1	13.673	0.971	0.333
المجموعة	70.242	1	70.242	4.990	0.034
الخطأ	380.060	27	11.349		

يتضح من الجدول رقم (3) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الدرجات على مقياس التضبيط الانفعالي، وكانت هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (26.866)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (22.000) كما هو مبين في الجدول رقم (2). مما يعني ارتفاع درجات المجموعة التجريبية بعد المشاركة في تجربة المسرح، ويمكن أن تلعب تقنيات المسرح (الحوار اللفظي، لعب الأدوار، تجسيد الانفعالات، تمثيل الانفعالات) دورا هاما في زيادة الوعي الانفعالي لديهم وضبط انفعالاتهم، والتعبير عن انفعالاتهم وتكوين صداقات متعددة مع المشاركين في التجربة، وذلك عن طريق تدريبهم على كيفية مواجهة ضغوطات الحياة. والعمل على تطوير استراتيجيات التعبير الانفعالي والكف المعرفي للانفعال مما ساهم في نمو كفاية التضبيط الانفعالي، وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة جارنفسكي Garnefski وآخرون (2004) التي أكدت أن المراهقين الذين لديهم قدرة على ضبط انفعالاتهم يكونون ناجحين في حياتهم، ويتمتعون بصداقات غنية وفعالة، ويشعرون بالسعادة والبهجة، لامتلاكهم استراتيجيات نفسية تساعدهم في التخلص من مشاعر القلق والخوف ومن ضغوطات الحياة.

الأبعاد الفرعية لمقياس التضبيط الانفعالي

جدول 4

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المشاركون على الأبعاد الفرعية لمقياس التضبيط الانفعالي في القياس القبلي والبعدي للمجموعتين

المجال	المجموعة	العدد	القياس القبلي		البعدي	
			المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
إعادة التقييم الانفعالي	التجريبية	34	12.933	3.261	14.666	3.261
	الضابطة	34	12.066	2.404	12.266	3.221
	المجموع	68	12.500	2.849	13.466	2.909
كف التعبير الانفعالي	التجريبية	34	9.600	2.640	11.333	2.468
	الضابطة	34	10.666	2.636	10.600	2.164
	المجموع	68	2.648	2.648	10.966	2.311

يتضح من الجدول (4) وجود فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي والقياس البعدي في بعدي التضبيط الانفعالي، ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق الظاهرية ذات دلالة إحصائية أجري تحليل التباين المشترك، وفيما يلي عرض لهذه النتائج:

جدول 5

نتائج تحليل التباين المشترك متعدد المتغيرات التابعة لدلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الأبعاد الفرعية لمقياس التضبيط الانفعالي

ولكس لامبدا Lambda Wilks	ف	درجات الحرية	مستوى الدلالة
0.014	433.297	2	0.001

يتضح من الجدول (5) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أحد أبعاد مقياس التضبيط الانفعالي، وللتحقق من دلالة الفروق أجري تحليل التباين لكل بعد من أبعاد المقياس، وفيما يلي عرض لهذه النتائج:

جدول 6

تحليل التباين المشترك لدلالة الفروق والمتوسطات الحسابية البعدية المعدلة والأخطاء المعيارية لاستجابات المشاركون على الأبعاد الفرعية لمقياس التضبيط الانفعالي

الأبعاد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	المجموعة	المتوسط الحسابي البعدي	الخطأ المعياري
إعادة التقييم الانفعالي	130.322	1	130.322	15.475	التجريبية	14.266	3.261
					الضابطة	12.666	3.221
					المجموع	13.466	2.909
كف التعبير الانفعالي	89.247	1	89.247	12.550	التجريبية	11.333	2.468
					الضابطة	10.600	2.164
					المجموع	10.966	2.311

يتضح من الجدول رقم (06) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية في بعدي مقياس التضبيط، فيما يخص بُعد إعادة التقييم الانفعالي، فإن قيمة ف كانت (15.475)، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α= 0.05). وهذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية حيث بلغ المتوسط الحسابي البعدي للمجموعة التجريبية (14.266)، بينما كان المتوسط الحسابي البعدي للمجموعة الضابطة (12.666) كما يتضح من الجدول رقم (6)، مما يدل على صدق الفرضية الأولى التي تفترض وجود فروق فردية في متوسطات درجات إعادة التقييم الانفعالي بين المجموعة الضابطة والتجريبية. أما فيما يخص البعد الثاني المتعلق بقمع التعبير الانفعالي فنجد أن قيمة ف فقد بلغت (12.550)، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α = 0.05). وهذه الفروق كانت لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (11.333) بينما بلغ المتوسط الحسابي البعدي للمجموعة الضابطة (10.600)، مما يمكننا من تأكيد صدق الفرضية الثانية التي تؤكد على وجود فروق فردية في متوسطات درجات كف التعبير الانفعالي بين المجموعة الضابطة والتجريبية.

فمن خلال النتائج المحصل عليها نرى تحسنا ملحوظا في كفاية التضبيط الانفعالي لدى المراهقين المشاركين في هذه الدراسة، وقد يرجع ذلك إلى ما تضمنته تجربة المسرح المدرسي من ورشات مسرحية تفاعلية وتمارين وأساليب ومهارات وأنشطة متنوعة ساعدت في نمو كفاية التضبيط الانفعالي، وتعزيز علاقتهم مع أصدقائهم وتطوير مهارات التلاميذ في التواصل بطريقة مناسبة مع الآخرين، وتحسين قدرتهم على فهم وضبط انفعالاتهم، والتعبير عنها بطريقة مناسبة. وتتماشى هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة لوبز Lopes وآخرون (2005) التي كشفت بأن القدرة على التضبيط الانفعالي ترتبط بشكل دال بجودة التفاعلات الاجتماعية مع الأصدقاء. كما تدعم نتائج الدراسة الحالية ما أكده الباحثون حول أن امتلاك الأفراد لمهارات الكفايات الانفعالية، يساعد التلاميذ على زيادة التعبير العاطفي والتواصل ويجعلهم يتصرفون بشكل أفضل في العديد من مجالات حياتهم، حيث تعد الكفاءة الانفعالية جانبا هاما من جوانب الصحة النفسية للفرد، ومؤشرا هاما أيضا على التكيف النفسي والاجتماعي للفرد (Pellitteri, 2006). وفي هذا السياق تؤكد الأبحاث أن جماعة الأقران تثير مستويات عالية من الضغوط والاستشارات الفسيولوجية لدى المراهقين، كما هو الشأن بالنسبة للمواقف التي تعرضهم إلى تقييمات يحتمل أن تكون سلبية من قبل أقرانهم، وهو ما يؤثر على قدرتهم في التضبيط الانفعالي (Thompson, 2011).

كما تتفق هذه النتائج مع دراسات علم النفس العصبي التي بينت أن المراهقين، عندما يلاحظون أقرانهم، فإنهم يظهرون نشاطا عصبيا ضعيفا في مناطق الدماغ المرتبطة بالسيطرة المعرفية، وبدلا من ذلك فإنهم يظهرون نشاطا عصبيا عالي المستوى بالمناطق الدماغية المرتبطة بالمكافئات، التي تفسر حاجة المراهقين إلى استحسان أقرانهم (Brodbeck, 2013). كما أشار الباحثون إلى ضرورة العمل على تحسين مستوى الكفايات الانفعالية (كفاية التضبيط الانفعالي) لدى التلاميذ، وأهمية تعليمهم وتدريبهم عليها كنمط من أنماط التدريب على المهارات الاجتماعية (Babu, 2008)، بهدف الحفاظ على صحتهم النفسية، لكون هذه الأخيرة تتوقف على نوعية الاستجابات الانفعالية التي يوجهها المراهق في مختلف المواقف الحياتية. فبعض المواقف تتطلب الصبر وتحمل الإحباط، وبعضها يحتاج إلى تأمل وتخطيط للاستجابة السلوكية

المناسبة. لهذا فإن المراهقين الذين يتدربون لتحسين كفاياتهم الانفعالية، غالبا ما يتأقلمون بسرعة مع أي موقف ضاغط، لهذا نجدهم دائما في تفاعل جيد مع ذاتهم ومحيطهم، على عكس الفرد الذي تنقصه قدرة التضبيط الانفعالي غالبا ما يوجه مشكلات تكيفية مع محيطه الاجتماعي.

ولربما يعود الأثر الذي أحدثه المسرح المدرسي على تحسين نمو كفاية التضبيط الانفعالي، يرجع إلى ما تتميز به مرحلة المراهقة من خصائص بالنمو بحيث يتطور لدى المراهقين المنطق الشكلي، وتظهر في تفكيرهم خصائص افتراضية وتجريدية تسمح لهم بتشكيل الاستدلال التجريدي. وهذا ما يسهل عليهم أخذ وجهات نظر الآخرين وتحمل عواقب أفعالهم. كما تتحسن لديهم الاستراتيجيات المعرفية مثل حل المشكلات والاشتغال بالتعاطف مع الآخرين، والعمل على تضبيط انفعالاتهم، إذ يصل المراهقون في هذه المرحلة العمرية إلى أفضل قدرة للاستجابة إلى ضغط الأقران واكتساب أكبر قدر ممكن من المسؤولية والسلوكات المقبولة اجتماعيا، لأن النظام الفسيولوجي العصبي يصل إلى مرحلة النضج، مما يسمح لهؤلاء المراهقين بامتلاك مستوى جيد من التضبيط والسيطرة السلوكية والمعرفية على انفعالاتهم.

خلاصة

نستنتج أن نمو وتطور كفاية التضبيط الانفعالي لدى المراهق المتمدرس رهين بطبيعة التفاعلات الاجتماعية والأنشطة المدرسية التي يشارك فيها التلميذ(ة) داخل وسطه المدرسي، وقد أوضحت نتائج البحث الميداني أن أنشطة المسرح المدرسي تسهم في نمو كفاية التضبيط الانفعالي لدى المراهق المتمدرس. وبهذا فإننا نؤكد دور الحياة المدرسية في تطوير شخصية المراهق المتمدرس ومساعدته على تحقيق تحصيل دراسي جيد وتجاوز المشاكل والصعوبات المرتبطة بمستوى التضبيط الانفعالي، وهذا ما يتطلب منا إجراء دراسات حول مفهوم التضبيط الانفعالي مع متغيرات أخرى، لذلك نقترح:

- إجراء دراسات استطلاعية للتعرف على أهم المشكلات التي يعاني منها المراهقون المرتبطة بالتضبيط الانفعالي؛
- تعميق البحث السيكولوجي في أثر التضبيط الانفعالي على التحصيل الدراسي لدى المراهق المتمدرس؛
- البحث عن العلاقة بين التضبيط الانفعالي وأنماط شخصية المتعلمين؛
- تطوير أساليب الممارسة التربوية عند الأساتذة من أجل مساعدة المتعلمين على تضبيط انفعالاتهم باستعمال استراتيجيات متنوعة للتحكم في انفعالاتهم.

المراجع

حامد المرضي فضل الله، أحمد، حاج أبا آدم الحاج (2019). *دور المسرح في توجيه السلوك الطلابي. جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا* (رسالة ماجستير منشورة على الرابط http://repository.sustech.edu/handle/123456789/24269)

عفاف، عبد الكريم (1992). *تعليم الفن للأطفال*، دار النشر والتوزيع، الطبعة الثانية: عمان الأردن.

يعقوب، حيدر مزهر (2011). التنظيم الانفعالي للطلبة المتميزين في محافظة ديالي. المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين، المؤتمر العلمي العربي الثامن لرعاية الموهوبين والمتفوقين: الموهبة والإبداع مقتطفات هامة في حياة الشعوب، من 16- 15 أكتوبر، جامعة ديالي العراق صص. 451-478.

Brodbeck, J., Bachmann, M. S., Croudace, T. J., & Brown, A. (2013). Comparing growth trajectories of risk behaviors from late adolescence through young adulthood: an accelerated design. *Developmental psychology*, *49*(9), 1732–1738. https://doi.org/10.1037/a0030873

Goleman, D. (1996). Emotional intelligence. Why it can matter more than IQ. *Learning*, *24*(6), 49-50. https://www.bloomsbury.com/uk/emotional-intelligence-9781408806203/

Gross, J. (2008). *Emotion regulation, Handbook of emotion*. (Third edition). The Guilford press, New York.

Gross, J. J. (2014). Emotion regulation: Conceptual and empirical foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (2nd ed., pp. 3–20). The Guilford Press.

Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, *39*(3), 281-291. https://www.cambridge.org/core/journals/psychophysiology/article/emotion-regulation-affective-cognitive-and-social-consequences/552536BD5988D0D2079A7E0CC82E1ED8

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. https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=1e1b482036d74c00258b912568ac6c98f0b6d450

Lopes, P. N., Salovey, P., Côté, S., Beers, M., & Petty, R. E. (2005). Emotion regulation abilities and the quality of social interaction. *Emotion*, *5*(1), 113. https://www.academia.edu/download/43100612/Emotion_Regulation_Abilities_and_the_Qua20160226-11386-2ddgea.pdf

Malkoç, A., Aslan Gördesli, M., Arslan, R., Çekici, F., & Aydın Sünbül, Z. (2019). The relationship between interpersonal emotion regulation and interpersonal competence controlled for emotion dysregulation. *International Journal of Higher Education*. https://acikerisim.medipol.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12511/1255?locale-attribute=en

Mikolajczak, M., Nelis, D., Hansenne, M., & Quoidbach, J. (2008). If you can regulate sadness, you can probably regulate shame: Associations between trait emotional intelligence, emotion regulation and coping efficiency across discrete emotions. *Personality and individual differences*, *44*(6), 1356-1368. https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/5988/1/Moira%20PAID%202008.pdf

Nader-Grosbois, N., & Mazzone, S. (2014). Emotion regulation, personality and social adjustment in children with autism spectrum disorders. *Psychology*, *5*(15), 1750. https://www.scirp.org/html/6-6901202_50887.htm

Pellitteri, J., Stern, R., Shelton, C., & Muller-Ackerman, B. (2006). The emotional intelligence of school counseling. In *Emotionally intelligent school counseling* (pp. 33-44). Routledge.

Pellitteri, J., Stern, R., Shelton, C., & Muller-Ackerman, B. (2006). *Emotional intelligence: Theory, measurement, and counseling implications*. In *Emotionally intelligent school counseling* (pp. 59-78). Routledge.

Purnamaningsih, E. H. (2017). Personality and emotion regulation strategies. *International Journal of Psychological Research*, *10*(1), 53-60. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S2011-20842017000100007&script=sci_arttext

Putnam, K. M., & Silk, K. R. (2005). Emotion dysregulation and the development of borderline personality disorder. *Development and psychopathology*, *17*(4), 899-925. https://www.cambridge.org/core/journals/development-and-psychopathology/article/emotion-dysregulation-and-the-development-of-borderline-personality disorder/850CD10DF7343DD7A0DE8EA452E043C9

Tavares, D., & Freire, T. (2016). Flow experience, attentional control, and emotion regulation: Contributions for a positive development in adolescents. Psicologia: Revista da Associação Portuguesa Psicologia, 30(2), 77–94. https://doi.org/10.17575/rpsicol.v30i2.1119

Thompson, R. A. (2011). Emotion and emotion regulation: Two sides of the developing coin. *Emotion Review*, *3*(1), 53-61. https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1754073910380969