الجمعية الأردنية للعلوم التربوية، المجلة التربوية الأردنية، المجلد العاشر، العدد الأول، ملحق (1)، 2025
DOI: https://doi.org/10.46515/jaes.v10i1.1375

The effect of a Training Program based on Social- Emotional Learning and Teaching Self Efficacy among Elementary School Teachers within the Green Line

Nesrin Basheer Khoury*
Prof. Moawyah Mahmoud Abu Ghazal**

Received 1/4/2023 Accepted 3/6/2023

Abstract:

The study aimed to reveal the effect of a training program based on social- emotional learning to improve teaching self efficacy among elementary school teachers in the Green Line. The study subjects were selected by the intentional method from male and female teachers of the elementary school within the Green Line for the year 2022/2023. They were (40) male and female teachers, who were randomly distributed into two experimental and control groups, with (20) male and female teachers in each group. The results of the study showed that there were statistically significant differences between the means of the post-measurement of all dimensions of teaching self-efficacy in favor of the experimental group. And there was no statistically significant difference between the mean scores of the study sample on the teaching self-efficacy scale in the post-test, and their mean scores in the follow-up test one month after the end of the program.

Keyword: Social- Emotional Learning, Teaching Self Efficacy, Training Program.

* Ministry of Education\ Palestine\ nesrinkhouryb@gmail.com
** https://orcid.org/0000-0001-6813-0379
Faculty of Educational Sciences\ Yarmouk University\ Jordan\ AbuGhazal@yu.edu.jo

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

أثر برنامجٍ تدريبيٍ مستندٍ إلى التعلمِ الاجتماعيِ العاطفيِ والفاعليةِ الذاتيةِ التدريسيةِ لدى معلمي المرحلةِ الابتدائيةِ داخلَ الخطِ الأخضرِ

نسرين بشير خوري *

أ.د. معاوية محمود أبو غزال **

ملخص:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر برنامجٍ تدريبيٍ مستندٍ إلى التعلمِ الاجتماعيِ العاطفيِ والفاعليةِ الذاتيةِ التدريسيةِ لدى معلمي المرحلةِ الابتدائيةِ داخلَ الخطِ الأخضر. تم اختيار أفراد الدراسة بالطريقة القصدية من معلمي المدرسة الابتدائية ومعلماتها في مديرية لواء الشمال داخل الخط الأخضر لعام 2023/2022، وقد بلغ عددهم (40) معلمًا ومعلمة، تم توزيعهم بطريقة عشوائية إلى مجموعتين تجريبية وضابطة بواقع (20) معلماً ومعلمة في المجموعة. وتم تطبيق مقياس الفاعليةِ الذاتيةِ التدريسيةِ والبرنامج التدريبي. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية للقياس البعدي لجميع أبعاد الفاعليةِ الذاتيةِ التدريسيةِ لصالح المجموعة التجريبية؛ وعدم وجود فرق دالّ إحصائياً بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الفاعليةِ الذاتيةِ التدريسيةِ في الاختبار البعدي، وبين متوسط درجاتهم في الاختبار التتبعي بعد مرور شهر من انتهاء البرنامج.

الكلمات المفتاحية: التعلمِ الاجتماعيِ العاطفيِ، الفاعليةِ الذاتيةِ التدريسيةِ، برنامجٍ تدريبيٍ.

* وزارة التربية والتعليم/ فلسطين/ nesrinkhouryb@gmail.com

** كلية العلوم التربوية/ جامعة اليرموك/ الأردن/ AbuGhazal@yu.edu.jo

المقدمة:

يُعدّ المعلمُ ركيزةً أساسيةً من ركائزِ المجتمعاتِ في إحداثِ التطورِ والتنميةِ وتنشئةِ المجتمع تنشئةً سليمةً، كما يُنْظَرُ إليه على أنَّهُ عنصرٌ أساسيٌ من عناصرِ النظامِ التربويِ، وهو وكيلٌ من وكلاءِ التغييرِ؛ إذ يرى الطالبُ المعلمَ قدوةً لهُ، وينظرُ إليه باهتمامٍ واحترامٍ كبيرين، ويُقتدى بِهِ، ويُتَأَثَّرُ بشخصيتِه، فكلماتُ المعلمِ وثقافتُهُ وسلوكُهُ ومظهرُهُ ومعاملتُه تتركُ أثرَهَا في نفسيةِ الطلبة، فيكتسبُ الطالبُ من المعلمِ عن طريقِ الإيحاءِ والتقليدِ دونَ أن يشعرَّ الطالبُ بذلك؛ لذا ينبغي أن يكونَ المعلمُ قدوةً حسنةً ليقتدِي الطلبة به؛ الأمرُ الذي يتطلبُ من مؤسسةِ التربيةِ أن تقومَ بتأهيلِ المعلمينَ؛ بحيث يتواكبُ دورُ المعلمِ التطوراتِ والمتغيراتِ التي تحدثُ في العالمِ، فلا يقتصرُ دورُهُ على التربيةِ العقليةِ فحسب، بل يتعداها ليشمل بناءِ شخصيةِ الطالبِ بجوانبها المختلفة المعرفيةِ والوجدانيةِ الاجتماعيةِ.

وتعدُّ مهنةُ التدريسِ من أكثرِ المهنِ حاجةً لتوظيفِ الناحيةِ العاطفيةِ فيها؛ إذ يمكنُ أن تؤثرَ في الصحةِ العقليةِ وعلى رفاهِ الفردِ، وهي تترافقُ كذلكَ مع التوترِ والاحتراقِ النفسي لدى المعلمِ، وبالتالي يصبحُ من الضروريِ تطويرُ كفاياتِ المعلمِ الشخصيةِ، والاجتماعيةِ وزيادةِ وعيِهِ، ومرونتِه، من أجلِ تمكينِهِ من زيادةِ فاعليتِهِ ومقدرته على ممارسةِ مهنةِ التعليمِ؛ وهذا الأمرُ يتطلبُ التدريبَ العمليَ الذي ينطوي على تنميةِ مهاراتِ المعلمِ الاجتماعيةِ والعاطفيةِ، ومقدرته على التعاطفِ مع الطلبة، وزيادةِ فاعليتِهِ الذاتيةِ التدريسيةِ (Oliveira et al., 2021).

إنَّ امتلاكِ المعلمِ للكفاياتِ العاطفيةِ والاجتماعيةِ يزيدُ من إحساسِهِ بالفاعليةِ الذاتيةِ داخلَ الغرفةِ الصفيةِ، كما أنَّهُ يُمَكِّنُه من تنفيذِ استراتيجياتِ التعلمِ العاطفيِ والاجتماعيِ الفعَّالةِ لتطويرِ نموِ الطالبِ اجتماعيًا وانفعاليًا، فضلًا عن ذلك، سيُحَسِّنُ من جودةِ التعليمِ، والعلاقةِ بينَ المعلمِ والطالبِ، وسيُعزِّزُ المناخَ الصفيَ الآمنَ والفعَّال، كما إنَّ برامج تدريبِ المعلمينَ المستندةُ إلى التعلمِ الاجتماعيِ العاطفيِ يمكنُ أنْ تعملَ على زيادةِ جودةِ التعلمِ والتعليمِ وفاعليتها، ومقدرة المعلمين على فهمِ النموِ الاجتماعيِ والعاطفيِ والمعرفيِ لطلبتهم ومعرفته، كما أن المعلمينَ الذين يمتلكونَ المعرفةَ عن نموِ الطفلِ والمراهقِ هم الأفضلُ في تصميمِ خبراتِ التعلمِ المختلفةِ وتنفيذها، ونقلِهَا إلى الطالبِ عبر التفاعلاتِ الإيجابيةِ المتبادلةِ داخلَ الغرفةِ الصفيةِ، وهم الأقدرُ على التفاعلِ الصفي، وفهمِ طلبتهم والتعاونِ معَهُم (Aspelin, 2019).

والجدير بالذكر أن البرامج المستندة للتعلم الاجتماعي العاطفي تعمل على تحسين الأداء

الأكاديمي والاجتماعي، ولها تأثيرات إيجابية في كفاءة المعلمين التدريسية والانفعالية والمهنية والحياتية بشكل عام، وتسهم في خفض أنماط السلوك غير المرغوبة والحد من المشكلات السلوكية كالقلق والخوف والاكتئاب، فضلً عن تطوير مستويات الطلبة الأكاديمية، والمقدرة على التعرف إلى انفعالاتهم، وتطوير مهاراتهم اللازمة لتحقيق النجاح الأكاديمي، وتعلم أعمق لا يقتصر على الجوانب المعرفية؛ بل يمتد ليشمل المهارات المتضمنة في كفاءات التعلم الاجتماعي العاطفي لأنها تدعم أنواع التفكير المختلفة وتنميته، وتعزز من فهمهم للذات وتحقيق السعادة (Ashdown & Bernard, 2012).

ويُعْرَفُ التعلمُ الاجتماعيُ العاطفيُ بأنَّهُ جزءٌ أساسيٌ من التعليمِ والتطويرِ البشريِ، وهو عمليةٌ يكتسبُ من خلالِها الشبانُ والبالغونُ المعرفةَ والمقدرة على تطبيقِها، كما يكتسبونَ المهاراتِ الانفعاليةَ، والوعيَ الذاتيَ والاجتماعيَ، فضلًا عن تطويرِ هوياتٍ نفسيةٍ صحيةٍ، كما يُمكِّنُهُم التعلمُ الاجتماعيُ العاطفيُ من إدارةِ انفعالاتِهم، وتحقيقِ الأهدافِ الشخصيةِ والجماعيةِ، مع إبداءِ مشاعرِ التعاطفِ مع الآخرين (Jones & Doolittle, 2017).

وأشارت جارسيا (Garcia, 2015) إلى أن التعلم الاجتماعي العاطفي يُمثل مقدرة الفرد على التعامل مع انفعالاته ومعرفة أسبابها وفهمها والتعبير عنها، وترى أن الأفراد الذين لا يتمتعون بمستويات عالية من التعلم الاجتماعي العاطفي لا يكونوا مواطنين أكفياء ويستلزم الأمر إعادة تأهيلهم وتدريبهم، كما أن المدرسة التي تعتمد على التعلم الاجتماعي العاطفي كجزء مُهم من المناهج فإنها تعمل على تحسين مستويات الطلبة وتنمية مقدراتهم واستمرارهم بالتعلم.

ويرى كاسيل (CASEL) إلى أن التعلم الاجتماعي العاطفي هو مجموعة العمليات التي يكتسب من خلالها الأفراد المعارف واستثمارها بفاعلية، والمهارات اللازمة لفهم الانفعالات والتعاطف الإيجابي مع الآخرين وإدارتها والحفاظ على علاقات إيجابية معهم وتحقيق الأهداف (Ross & Tolan, 2018).

كما يُعرفُ التعلمُ الاجتماعيُ العاطفيُ بأنَّهُ عمليةُ تطويرِ الوعيِ الذاتيِ والضبطِ الذاتيِ والمهاراتِ الشخصيةِ والعامةِ، والتي تُعَدُّ مهاراتٍ أساسيةً لتحقيقِ النجاحِ، وللوصولِ للأهدافِ سواءٌ أكانَ ذلكَ في المدرسةِ أم في الجامعةِ، أو في الحياةِ العمليةِ، ويتم ذلكَ من خلالِ برامجَ تدريبيةٍ وأساليبَ تدريسيةٍ تستندُ إلى نماذجَ أو مراحلِ التعلمِ الاجتماعيِ العاطفيِ (Morse, 2021).

وتبنى الباحثان تَعرّيف كنوفير (Conover, 2021) للتعلم الاجتماعي العاطفي وهو التعلمُ

الذي يهدفُ المعلمُ من خلالِه إلى تدريسِ الأطفالِ من خلالِ مهاراتِ الوعيِ الذاتيِ والوعيِ الاجتماعيِ وإدارةِ الذاتِ، واتخاذِ القرارِ المسؤولِ، والتعاطفِ والتعاونِ، وتنميةِ الذكاءِ العاطفيِ".

وأشار ماكيلاند وموريسون (McClelland & Morrison, 2003) إلى ضرورة اكتساب المهارات الاجتماعية الانفعالية لأهميتها الملحة للتعامل مع ظروف الحياة والمواقف المختلفة، إذ تُساعد على التكيف والتأقلم مع المجتمع والأحداث، وتُسهم بشكل مباشر في تنمية مهارات التواصل والتفاعل مع الآخرين وتكوين العلاقات وإدارة الذات، وتتكون المهارات الاجتماعية الانفعالية من ثلاثة مكونات أساسية، وهي المكونات التعبيرية وتضم المهارات اللغوية اللفظية؛ والمهارات غير اللفظية، وعناصر الاستقبال وتضم الانتباه؛ وتوجيه الحواس؛ والإحساس للمثيرات البيئية؛ والوعي بالمعايير السياقية، والاتزان الانفعالي ويضم تحديد وقت الاستجابة؛ واختيار نمط الحديث المناسب؛ والدعم الاجتماعي.

وتُركِّزُ عديدٌ من برامجِ التعلمِ الاجتماعيِ العاطفيِ (SEL) على جودةِ التفاعلاتِ بين المعلمِ والطالبِ، وتستهدفُ التدريسَ من أجلِ تمكينِ الطلبة من النموِ اجتماعيًا وانفعاليًا، وقدَّمَ فليني (Philippe, 2017) أبعادَ التعلمِ الاجتماعيِ العاطفيِ على النحوِ الآتي:

1. الوعيُ الذاتيُ: ويشيرُ إلى المقدرة على تمييزِ الانفعالاتِ، والعواطفِ، ونقاطِ القوةِ، والثقةِ بالنفسِ، والفعَّاليةِ الذاتيةِ، وفهمِ كيفيةِ إيصالِ الأفكارِ والمشاعرِ والأفعالِ للآخرين.
2. الوعيُ الاجتماعيُ: ويتضمنُ فهمَ الآخرين والتعاطفِ معَهُم.
3. إدارةُ الذاتِ: وتشتملُ على التنظيمِ الفعَّالِ للعواطفِ والسلوك ويشملُ ذلكَ ضبطَ الذاتِ والاستماعَ والتعاونَ.
4. مهاراتُ العلاقاتِ: وتشيرُ إلى تشكيلِ العلاقاتِ الاجتماعيةِ والمحافظةِ عليها، والتواصلِ، والاستماعِ والتعاونِ وإدارةِ الصراعِ.
5. اتخاذُ قراراتٍ مسؤولةٍ: ويتضمنُ تحديدَ المشكلاتِ السلوكيةِ والاجتماعيةِ وحلَ بفاعليةٍ، وتقييمَ عواقبِ الأفعالِ الصادرةِ عن الذاتِ.

وتُعد الفاعلية الذاتية من أهم المفاهيم التي تستند إلى النظرية الاجتماعية المعرفية، وتتمثل بمعتقدات الفرد عن قدراته وإمكاناته التي يمتلكها، وتُعبر عن الأحكام الصادرة من الفرد عن مقدرته على القيام بسلوك معين، فهي ليست مشاعر وانفعالات عامة، بل هي تقويم الفرد لذاته، ولما يتوقع ويستطيع القيام به، ومدى مثابرته وما يبذله من جهد، ومقدرته على تحدي الصعوبات

ومقاومة الفشل (Bandura, 1986). واعتبر باندورا (Bandura, 1977) معتقدات الفرد عن فاعليته الذاتية المفتاح الرئيس المحرك للسلوك، لأن السلوك الإنساني يعتمد على ما يعتقده الفرد بشكل أساسي، وما يتوقعه عن مهاراته للتفاعل الناجح مع المواقف المختلفة، والنجاح في المهمات.

وتُعرفُ الفاعليةُ الذاتية التدريسية بأنَّها المقدرات والتوقعات التي يعتقد المعلمون أنهم يمتلكونها وتساعدهم على تعليم الطلبة (Webb & Ashton, 1986). ويُعرفها باندورا (Bandura, 1997) بأنها معتقدات المعلم عن مقدرته على تنظيم الإجراءات التعليمية الصحيحة وتنفيذها للوصول إلى النتائج والأهداف المطلوبة، وتؤثر في أنماط التفكير والانفعالات التي تحدث خلال التفاعلات الصفية.

ورأى سكالفيك وسكالفيك (Skaalvik & Skaalvik, 2007) الفاعلية الذاتية للمعلم بأنها معتقدات المعلمين الفردية حول قدراتهم الخاصة على تخطيط وتنظيم وتنفيذ الأنشطة المطلوبة لتحقيق أهداف تعليمية معينة. بينما عرف موجافيزي وتاميز (Mojavezi & Tamiz, 2012) الفاعلية الذاتية للمعلم بأنها مدى ثقة المعلم العالية بمقدراته على تعزيز تعلم الطلبة في السياقات التعليمية.

ويعدها الحجايا والزغول (Al-Hajaya & Zaghloul, 2013) بأنها معتقداتُ المعلمِ عن مقدرته على التدريسِ وتنفيذِهِ، وتحسينُ تحصيلِ الطلبة الدراسيِ، وهي الأفكارُ والمعتقداتُ التي يضعُها المعلمُ لمقدرته على أداءِ المهمات المطلوبةِ، ومقدرته على مواجهةِ التحديات، ووضعُ معاييرَ مرتفعةً للتدريسِ بما ينعكسُ بشكلٍ إيجابيٍ على الطالبِ في الغرفةِ الصفيةِ". وتبنى الباحثان هذا التَعرّيف الفعاليّة الذّاتية التدريسيّة في الدراسة الحالية.

ومن الجدير بالذكر أن الفاعلية الذاتية التدريسية تساعد على توفير بيئات تعلم قادرة على تنمية مهارات الطلبة وتحفيزهم، كما أن المعلمين الذين يمتلكون مستويات عالية وإحساسًا عاليًا بالفاعلية نحو التدريس يمتلكون البراعة في التخطيط والمقدرة على تنظيم المحتوى الدراسي، وأكثر انفتاحاً على الأفكار والمعارف الجديدة، وأكثر مقدرة على إشباع حاجاتهم، ويمكنهم من تحفيز الطلبة وتشجيهم وتنمية مقدراتهم وتوجيههم، والتأثير الإيجابي في مستوياتهم التحصيلية (Bandura, 1986).

وأدرك باندورا (Bandura, 1997) أن الفاعلية الذاتية للمعلم من التركيبات التحفيزية التي

يتم الاعتماد عليها لشرح الاختلافات في سلوك المعلمين وحماسهم في السياقات التعليمية، وتصف عملهم الجاد ومثابرتهم وانخراطهم في أنشطة التعلم، وأنها من أهم الأبنية المحددة للنتائج التعليمية الناجحة، وجانبًا مهمًا تُظهر احترافية المعلم وتمكنه، وتأثيره الإيجابي على تطوير مستوياتهم التعليمية ودافعيتهم للتعلم والنواتج التعليمية.

كما أن الفاعلية الذاتية التدريسية تتأثر بشكل كبير بخصائص المعلم والحالة الانفعالية، فالانفعالات السلبية تعمل على انخفاض كفاءته وإظهار عدم الرغبة وتدني مستوى الدافعية، أما الانفعالات الإيجابية فتعمل على رفع مستوياتها واستمراريتها، كما أن شعور المعلم بالانتماء للمهنة المتمثل بمدى تعاونه ومشاركته الفاعلة في صنع القرارات وقوة دافعيته للتعلم مما؛ يؤدي إلى الإحساس العالي بالفاعلية الذاتية التي تُساعده على مواجهة التحديات والصعوبات التدريسية، كما تُعد خصائص الصف الدراسي كمشاركة الطلبة الفاعلة في التعلم واهتمامهم؛ مصدر قوي لزيادة فاعلية المعلم وتؤدي به إلى الانغماس في التعلم والتناغم والانسجام مع الطلبة (Guo et al., 2011).

وتشتملُ الفاعليةُ الذاتيةُ التدريسيةُ على مجموعةٍ من الأبعادِ هي: اتخاذُ القراراتِ الذاتيةِ، وفاعليةُ التدريسِ الذاتيةِ، والفاعليةُ الذاتيةُ للمشاركةِ الأسريةِ، والفاعليةُ الذاتيةُ للمشاركةِ المجتمعيةِ، والفاعليةُ الذاتيةُ للمناخِ المدرسيِ، وكلُّهَا أبعادٌ تشيرُ لمعتقداتِ المعلمِ وتصوراتِه حولَ مقدرته على التدريسِ والتأثيرِ في الطلبةِ واستثارةِ دافعيتِهِم للتعلمِ، مع استخدامِ كافة الاستراتيجياتِ التدريسيةِ التي تشجعُ تعلمَ الطلبة بمشاركةِ الوالدين والمجتمعِ.(Rosas et al., 2022)

وترتبط مهارات التعلم الاجتماعي العاطفي بفاعلية المعلمين في التدريس، فتجعلهم أكثر مقدرة على بناء علاقات مع الطلبة، وإدارة انفعالاتهم وتعاطفهم، وتحقيق أهداف إيجابية، واتخاذ القرارات المسؤولة، كما أن جودة العلاقات بين المعلم والطالب، وإدارة الصف وتنفيذ البرامج والأنشطة التعليمية تعتمد على فاعلية المعلم التدريسية التي تعتمد على مدى كفاءته في دمج مهارات التعلم الاجتماعي والعاطفي في السياقات الأكاديمية، فالمعلمون بحاجة إلى الشعور بالثقة في مقدراتهم من خلال اكتسابهم لمهارات التعلم الاجتماعي العاطفي، ليتمكنوا من نقل المهارات والمعارف للطلبة على النحو المنشود، كما توفر الدعم الشامل الذي يحتاجه المعلمون لتحسين مهاراتهم التعليمية (Goodman, 2022). وأشار يانغ (Yang, 2021) إلى أن مقدرة المعلم على إتقان مهارات التعلم الاجتماعي العاطفي، سوف تزيد من مستويات الفاعلية الذاتية التدريسية لديهم، وستسهم في تحسين مستويات تعاطفهم، وتقلل من مستويات الإرهاق والإجهاد.

الدراسات السابقة

في ضوءِ اطلاعِ الباحثين على الدراساتِ المتعلقةِ بموضوعِ التعلمِ الاجتماعي العاطفيِ، تبينَ أنَّ هناك عددًا قليلًا من الدراساتِ العربيةِ التي تناولته؛ ويمكنُ عرضُ الدراساتِ التي تم الوصل إليها كما يأتي:

أجرَتْ فيلليبي (Philippe, 2017) دراسةً هدفَتْ إلى الكشفِ عن كفاياتِ المعلمين في تنفيذِ التدريسِ باستخدامِ التعلمِ الاجتماعيِ العاطفيِ. واتبعَتْ الدراسةُ منهجيةً مسحيةً من خلالِ تطبيقِ استبانةِ ممارسةِ التعلمِ الاجتماعيِ العاطفيِ على عينةٍ قصديةٍ مِنْ (129) معلمًا ومعلمةً من ولايةِ الينوي (Illinois) في الولاياتِ المتحدةِ الأمريكيةِ. وبينَتْ نتائجُ الدراسةِ ضعفَ فاعليةِ المعلمين الذاتيةِ التدريسيةِ في مجالِ التعلمِ الاجتماعيِ العاطفيِ، وكذلك خبرتِهم في توفيرِ بيئةِ تعلمٍ منضبطةٍ ومتعاطفةٍ مع طلبتهم بسببِ محدوديةِ خبرتِهم في معاييرَ التعلمِ الاجتماعيِ العاطفيِ وكفاياتِه.

وأجرَتْ فوررستر (Forrester, 2020) دراسةً هدَفَتْ إلى الكشفِ عن فهمِ معلمي المرحلةِ الأساسيةِ ومدى خبرتِهم حولَ استخدامِ التعلمِ الاجتماعيِ الانفعاليِ في حصصِهم الصفيةِ. واتبعَتْ الدراسةُ منهجيةً نوعيةً من خلالِ عينةٍ قصديةٍ تكونَتْ من (5) معلمين من معلمي المرحلةِ الأساسيةِ في منطقتين من مناطقَ بوسطن التعليميةِ في الولاياتِ المتحدةِ الأمريكيةِ، وأجريَتْ معَهم مقابلاتٌ فرديةٌ معمَّقةٌ. بينَتْ الدراسةُ أنَّ المعلمين يرون في التعلمِ الاجتماعيِ الانفعاليِ فرصةً كبيرةً لتحسينِ مخرجاتِ التعلمِ، ولكنَّهُم يتفقون على قلَّةِ خبرتِهم به وعدمِ كفايةِ التدريبِ الذي تلقُوه لتطبيقِ التعلمِ الاجتماعي الانفعاليِ في حصصِهم الصفيةِ، وأنَّهم بحاجةٍ لمزيدٍ من الدوراتِ المتخصصةِ لتطبيقِ التعلمِ الاجتماعيِ الانفعاليِ.

أجرَتْ مورس (Morse, 2021) دراسةً هدفَتْ إلى الكشفِ عن كفاياتِ التعلمِ الاجتماعيِ العاطفيِ، ووصفِ مزاياه ومهاراتِهِ في المدارسِ لتحليلِ التصوراتِ حولَ أثرِهِ في التحصيلِ الأكاديمي من وجهةِ نظرِ المعلمين. واتبعَتْ الدراسةُ منهجيةً مختلطةً كميةً ونوعيةً من خلالِ عينةٍ عشوائيةٍ مكونةٍ من (95) معلمًا ومعلمةً من منطقةِ ميسوري التعليميةِ في الولاياتِ المتحدةِ الأمريكيةِ. أظهرَتْ النتائجُ أنَّ المدخلَ الكليَ القائمَ على التعلمِ الاجتماعيِ والانفعاليِ يزيدُ من مقدرةِ المعلمِ على تمكينِ الطالبِ من النموِ والتطورِ، وأنَّ المعلمين بحاجةٍ لمزيدٍ من التدريبِ لتطويرِ مهاراتِهم، وهذا يحتاجُ لتعزيزِ الثقافةِ المدرسيةِ لاستخدامِ التعلمِ الاجتماعيِ الانفعاليِ.

أما الدراسات المتعلقةُ بالفاعليةِ الذاتيةِ التدريسيةِ، فقد أجرَتْ هولمز (Holmes, 2021) دراسةً هدفَتْ إلى الكشفِ عن تصوراتِ المعلمين لفاعليتِهم الذاتيةِ التدريسيةِ وخبرتِهم عن تطبيقِ التعلمِ الاجتماعيِ العاطفيِ خلالَ فترةِ جائحةِ كورونا. تكونت عينة الدراسة من (60) معلمًا ومعلمةِ من معلمي المرحلةِ المتوسطةِ في الولاياتِ المتحدةِ الأمريكيةِ. أظهرَتْ نتائجُ الدراسة أنَّ المعلمينَ والمعلماتِ يشعرونَ بأنَّ لديهم فاعلية ذاتيةِ تدريسيةِ وخبرة في تطبيقِ التعلمِ الاجتماعيِ العاطفيِ، وأنَّهم بحاجةٍ لمزيدٍ من التدريبِ من أجلِ اكتسابِ جميع الكفاياتِ والمهاراتِ المتعلقةِ بالتعلمِ الاجتماعيِ العاطفيِ لزيادةِ فاعليتِهم الذاتيةِ التدريسيةِ ومقدرتهم على ضبطِ الصفِ وتقديمِ التغذيةِ الراجعةِ المناسبةِ للطلبة.

وأجرَتْ نيكاسترو (Necastro, 2021) دراسةً هدفَتْ إلى الكشفِ عن أثرِ التعلمِ الاجتماعيِ العاطفيِ في الفاعليةِ الذاتيةِ لدى المعلمين. واتبعَتْ الدراسةُ منهجيةً مسحيةً وصفيةً من خلالِ تطبيقِ مقياسِ الفاعليةِ الذاتيةِ على عينةٍ من المعلمين تكونَتْ من (85) معلمًا ومعلمة استخدمُوْا التعلمَ الاجتماعيَ العاطفيَ في غرفِهم الصفيةِ في الولاياتِ المتحدةِ الأمريكيةِ. وبينَتْ النتائجُ أن تطبيقَ التعلمِ الاجتماعيِ في الغرفةِ الصفيةِ يزيدُ من فاعليةِ المعلمِ ومقدرته على بناءِ علاقاتٍ إيجابيةٍ مع طلبته؛ وذلكَ من خلالِ زيادةِ وعيِهم بمشاعرِهم ومشاعرِ الآخرين، واستخدامِ استراتيجياتِ التعاطفِ الفعَّالةِ معَهم.

وأجرَتْ أوليفيرا وآخرون (Oliveira et al., 2021) دراسةً هدفَتْ إلى تحليلِ نتائجَ (43) دراسةً محليةً ودوليةً تناولَتِ التداخلاتِ التدريبيةَ مع معلمين يُدَرّسُونَ المراحلَ المختلفةَ من رياضِ الأطفالِ وحتى الصفِ الثاني عشرَ في البرتغالِ. بينَتْ النتائجُ أنَّ مهارات التعلم الاجتماعي والعاطفي تزيدُ من الفاعلية الذاتيةِ التدريسيةِ ومستويات الرفاهية، وتقلل من مستويات الضيق النفسي وآثاره السلبية، وتمكنهم من إدارةِ صفوفِهم بفاعليةٍ.

وأجرَتْ بولو وآخرون (Poulou et al., 2021) دراسةً هدفَتْ إلى الكشفِ عن مدى امتلاكِ معلمي رياضِ الأطفالِ ومعلمي الصفِ الأولِ للكفاياتِ الاجتماعيةِ العاطفيةِ والتعبيرِ العاطفيِ لدى المعلمين ومقدرتهم على إدارةِ الصفِ. تكونَتْ عينةُ الدراسةِ من (832) معلمةِ رياضِ أطفالٍ، و(622) معلمةِ صفٍ أولَ في الولاياتِ المتحدةِ الأمريكيةِ. بينَتْ النتائجُ أن مقدرة المعلمةِ على التعبيرِ الانفعاليِ والتعاطفِ تؤثرُ إيجابًا في مهاراتِ الطلبة الاجتماعيةِ والانفعاليةِ، كما أن كفاياتِ التعلمِ الاجتماعيِ العاطفيِ لدى المعلمةِ تزيدُ من مقدرتها على ضبطِ الصفِ وإدارتِه بما يزيدُ من

دافعيةِ الطلبة للتعلمِ.

وقد تنوعَتْ منهجياتُ الدراساتِ السابقةِ، فمنها ما استخدمَ منهجيةً مختلطةً مثلَ دراساتِ (Holmes, 2021; Morse, 2021)، وتتميزُ الدراسةُ الحاليةُ عن هذِهِ الدراساتِ في منهجيتِها شبهِ التجريبيةِ؛ إذْ تستخدمُ الدراسةُ الحاليةُ القياسَ القبليَ والمجموعاتِ التجريبيةَ والضابطةَ ثم القياسُ البعديُ لتحقيقِ أهدافِ الدراسةِ. كما تتميزُ الدراسةُ الحاليةُ عن الدراساتِ السابقةِ في بناءِ برنامجٍ تدريبيٍ مستندٍ إلى التعلمِ الاجتماعيِ العاطفيِ للمعلمينَ والمعلماتِ داخلَ الخطِ الأخضرِ، وقياسِ أثرِهِ في تنميةِ فاعليةِ تعاطفِهم وفاعليتِهم التدريسيةِ الذاتيةِ.

مشكلةُ الدراسةِ وسؤاليها

من خلالِ مراجعةِ الأدبِ السابقِ عن كفاياتِ المعلمِ الاجتماعيةِ تبينَ قلةُ خبرةِ المعلمين، وعدمُ مقدرتهم على توظيفِها في الحصةِ الدراسيةِ (Forrester, 2020)، كما بينَتْ أهميةُ تدريبِ المعلمين، وزيادةُ كفاياتِهم الاجتماعيةِ من خلالِ برامجٍ تدريبيةٍ مستندةٍ إلى التعلمِ الاجتماعيِ العاطفيِ؛ لكونِها تعملُ على زيادةِ التفاعلاتِ الإيجابيةِ بينَ المعلمِ والطالبِ (Pna et al., 2020)، كما أنَّ هذهِ البرامجَ تكسبُ المعلمين الكفاياتِ العاطفيةَ، وتزيدُ كذلكَ من مقدرتهم على التفاعلِ مع طلبتِه (Morse, 2021)، وفي ضوءِ خبرةِ الباحثين في القطاعِ التربوي لاحظَا أنَّ المعلمين يفتقرونَ إلى مثلِ هذهِ الكفاياتِ، وأن البرامجِ التدريبيةِ المقدمةِ للمعلمين تركزُ على الجوانبِ الأكاديميةِ فقط، دونَ النظرِ إلى الجوانبِ الاجتماعيةِ والعاطفيةِ؛ وهذا مما يَحدُّ من مقدرة المعلمِ على التفاعلِ الإيجابيِ مع طلبتِه، وفي زيادةِ فاعليتِه الذاتيةِ التدريسيةِ.

كما لاحظَا من خلالِ مناقشاتِهما مع المعلمين والمعلمات حاجتِهم لبرامجَ تدريبيةٍ تقومُ إكساب المعلمين الكفاياتِ الاجتماعيةِ والعاطفيةِ التي تُمكنُهم من زيادةِ فاعليتِهم الذاتيةِ والتدريسيةِ، والتعاملِ مع طلبتِهم داخلَ الغرفةِ الصفيةِ، وعليهِ تتمثلُ مشكلةُ الدراسةُ الحاليةُ في الكشفِ عن فاعليةِ برنامجٍ تدريبيٍ مستندٍ إلى التعلمِ الاجتماعيِ العاطفيِ في تحسينِ الفاعليةِ الذاتيةِ التدريسيةِ لدى المعلمين داخلَ الخطِ الأخضرِ، وتسعى الدراسةُ تحديداً إلى الإجابة عن السؤالين الآتيين:

- لا توجد فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائيةٍ عندَ مستوى الدلالةِ (α= 0.05) بين متوسطات الأداء البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة على مقياسِ الفاعليةِ الذاتيةِ التدريسيةِ الكلي وأبعادِهِ الفرعيةُ تُعزى للبرنامج التدريبي؟
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) بين متوسطات أداء

المجموعة التجريبية على مقياس الفاعليةِ الذاتيةِ التدريسيةِ في الاختبار البعدي، وبين متوسط درجاتهم على المقياس ذاته في الاختبار التتبعي بعد مرور شهر من انتهاء البرنامج؟

أهمية الدراسة

يمكنُ إبرازُ أهميةِ الدراسةِ من جانبيها النظريِ والتطبيقيِ على النحوِ الآتي:

الأهميةُ النظريةُ

- تُعد الدراسةُ إضافةً معرفيةً جديدةً في مجالِ التعلمِ الاجتماعيِ العاطفيِ وتدريبِ المعلمين، إذ تربطُ الدراسةُ بينَ تدريبِ المعلمِ وزيادةِ كفاياتِه الاجتماعيةِ والعاطفيةِ من جهةٍ، وبينَ الفاعلية الذاتية التدريسية للمعلمِ.
- توضحُ الدراسةُ دورَ تدريبِ المعلمينَ في سياقِ التعلمِ الاجتماعيِ العاطفيِ في تحسينِ فاعليتِهم الذاتيةِ التدريسيةِ، ولا سيَّما أن هناكَ ندرةً في الدراساتِ العربيةِ بشكلٍ عامٍ، والمحليةِ على وجهِ الخصوصِ التي تناولَتْ هذهِ المتغيراتِ.

الأهميةُ التطبيقيةُ

- تفيدُ نتائجُ الدراسةِ القائمينَ على شأنِ التدريبِ داخلَ الخطِ الأخضرِ في توفيرِ برامجَ تدريبيةٍ مستند إلى التعلمِ الاجتماعيِ العاطفيِ للمعلمين والمعلماتِ.
- قد يكونُ لنتائجِ الدراسةِ أثرٌ فاعلٌ في توضيحِ أهميةِ تنميةِ الكفاياتِ الاجتماعيةِ والعاطفيةِ لدى المعلمينَ من خلالِ التدريبِ.

التعريفاتُ الاصطلاحيةُ والإجرائيةُ

- **التعلمُ الاجتماعيُ العاطفيُ:** "وهو التعلمُ الذي يهدفُ المعلمُ من خلالِه إلى تدريسِ الطلبة من خلالِ مهاراتِ الوعيِ الذاتيِ والوعيِ الاجتماعيِ وإدارةِ الذاتِ، واتخاذِ القرارِ المسؤولِ، والتعاطفِ والتعاونِ، وتنميةِ الذكاءِ العاطفيِ" (Conover, 2021: 15). ويُعرف إجرائيًا بأنَّه اكتسابُ المعلمِ لمهاراتِ إدارةِ التعاطفِ، وفهمِ الآخرين اجتماعيًا وتحملِ المسؤوليةِ، في نطاقِ البرنامجِ التدريبيِ المستخدمِ في الدراسةِ الحاليةِ.
- **الفاعليةُ الذاتيةُ التدريسيةُ:** "وهي معتقداتُ المعلمِ عن مقدرته على التدريسِ وتنفيذِهِ، وتحسينُ تحصيلِ الطلبة الدراسيِ، وهي الأفكارُ والمعتقداتُ التي يضعُها المعلمُ لمقدرته على أداءِ المهمات المطلوبةِ، ومقدرته على مواجهةِ التحديات بما ينعكسُ بشكلٍ إيجابيٍ على الطالبِ في الغرفةِ الصفيةِ" (Al-Hajaya & Zaghloul, 2013: 24). ويعرَّفُ إجرائيًا بأنَّهُ الدرجةُ

الكليةُ التي يحققُها المعلمُ على مقياسِ الفاعليةِ الذاتيةِ التدريسيةِ المستخدمِ في الدراسةِ الحاليةِ.

- **البرنامجُ التدريبيُ:** "وهو مجموعةُ الأنشطةُ المخططةُ التي تهدفُ إلى تطويرِ مهاراتِ المتدربين ومعارفَهم وخبراتِهم واتجاهاتِهم، وتؤدي إلى رفعِ كفايتِهم، وحلِّ مشكلاتِهم، وتحسينِ أدائِهم" (Ibrahim, 2018: 48). ويُعرَفُ إجرائيًا بعدد الجلسات التدريبية التي تتضمن مهارات التعليم الاجتماعي العاطفي لتحسين الفاعلية الذاتية التدريسية والمقدرة على ضبطِ الصفِ وإدارتها والتعاطفِ مع الطلبة، إذ تكون البرنامج من (11) جلسة تدريبية، ومدة كل جلسة (60) دقيقة، وتضمن موضوعات مختلفة مستندة إلى التعلم الاجتماعي العاطفي، كما يظهر في البرنامج الذي أُعد لغايات هذه الدراسة.

الحدود ومحدداتُ الدراسةِ

تتحددُ نتائجُ هذهِ الدراسةِ في طبيعة أدتي الدراسة وما تحقق لهما من خصائص سيكومترية، وطبيعة العينة المستخدمة وهم المعلمين والمعلمات، وستكون هذه الدراسة صالحة للتعميم على المجتمع الإحصائي الذي أُخِذَتْ منه عينةُ الدراسةِ، والمجتمعاتُ المماثلةُ له فقط.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

تم استخدام المنهج شبه التجريبي؛ وذلك لملاءمته طبيعة الدراسة وأهدافها.

المجتمع وعينة الدراسة

تم اختيار أفراد الدراسة بالطريقة القصدية من معلمي المدرسة الابتدائية ومعلماتها في مديرية لواء الشمال داخل الخط الأخضر لعام 2023/2022، إذ تم اختيار (40) معلمًا ومعلمة من معلمي المدرسة ومعلماتِها لتطبيق الدراسة عليهم، وتم توزيعهم (تعيينهم) عشوائياً على مجموعتين: الأولى ضابطة بواقعِ (20) معلمًا ومعلمةً، والثانيةُ تجريبية بواقعِ (20) معلمًا ومعلمةً.

تصميم الدراسة

تم استخدام المنهج التجريبي وفق تصميم (قبلي–بعدي) للمجموعتين كما هو موضح في الجدول الآتي:

المجموعة	التعيين العشوائي	القياس القبلي	المعالجة	القياس البعدي	القياس التتبعي	العدد
المجموعة التجريبية	R	O1	X	O2	O3	20
المجموعة الضابطة	R	O1	–	O2	–	20

متغيرات الدراسة: اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

- **أولاً.** المتغير المستقل: برنامج مستند إلى التعلمِ الاجتماعيِ العاطفيِ.
- **ثانياً.** المتغير التابع: الفاعليةِ الذاتيةِ التدريسيةِ

أدوات الدراسة: لتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الأدوات الآتية:

أولًا– مقياسُ الفاعليةِ الذاتيةِ التدريسيةِ

تم استخدام مقياسِ الفاعليةِ الذاتيةِ التدريسيةِ لدى المعلمين الذي قام بتطويره الحجايا والزغول (Al-Hajaya & Zaghloul, 2013) وقد تكون المقياس بصورته الأولية من (43) فقرةً موزعةً على أربعةِ أبعاد، هي: الفَاعليَّة التدريسيّة الشَخصيّة، والفَاعليَّة التدريسيّة العامّة، والفَاعليَّة التدريسيّة في إدارةِ الصفِ، والفَاعليَّة التدريسيّة في إحداثِ التعلم. وقاما بالتحقق من دلالات صدقه من خلال عرضه على (20) محكمًا من المُحكمين المختصين في علمِ النفسِ التَّربوي، كما تم التحقق من الصدقِ البنائي من خلالِ حِساب معامل الارتباط بينَ الفقرات والدرجة الكلية للبعد التابعة له، وتراوحت قيمها بينَ (0.64–0.74).

كما تم التحقق من دلالات ثباتِ الاتساقِ الداخليِ للمقياسِ باستخدامِ معادلةِ كرونباخ ألفا، والذي بلغت قيمَته للمقياسِ ككل (0.89)، وتراوحت قيم ثبات الاتساق الداخلي لأبعاده بين (0.79-0.85). كما تم التحقق من ثباتِ الإعادة للمقياس الذي بلغت قيمَته للمقياسِ ككل (0.91)، وتراوحت قيم ثبات الإعادة لأبعاده بين (0.82-0.90). وهذا يعني تَمَتع المقياس بدرجةٍ مقبولةٍ من الثبات.

دلالات الصدق والثبات للمقياس بصورته الحالية

دلالات الصدق الظاهري

تم التحقق من الصدق الظاهري للمقياس؛ بعرضه على (12) محكمًا من أساتذة علمِ النفسِ التربويِ، والقياسِ والتقويمِ في جامعةِ اليرموكِ، بهدف إبداء آرائهم حول صحة محتوى المقياس، ومدى مناسبته للعينة المستهدفة، وإضافة أو تعديل أو حذف ما يرونه مناسبًا. وقد تم اعتماد نسبة (80%) كمعيار اتفاق المحكمين على الفقرة، إذ تم تعديل الصياغة اللغوية لبعض الفقرات، ولم يتم حذف أي منها. وبذلك استقر المقياس بصوبته النهائية على (43) فقرةً موزعةً على أربعةِ أبعاد، هي: الفَاعليَّة التدريسيّة الشَخصيّة وتقيسه الفقرات (1–17)، والفَاعليَّة التدريسيّة العامّة وتقيسه الفقرات (18–26)، والفَاعليَّة التدريسيّة في إدارةِ الصفِ وتقيسه الفقرات (27–39)،

والفَاعليَّة التدريسيّة في إحداثِ التعلم وتقيسه الفقرات (40–43).

مؤشرات صدق البناء

تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (30) معلماً ومعلمة من داخل مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، وتم حساب قيم معاملات الارتباط البينية (Inter-correlation) لأبعاد مقياس الفاعليةِ الذاتيةِ التدريسيةِ؛ وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون، كما هو مبين في الجدول (1).

الجدول (1) قيم معاملات ارتباط أبعاد مقياس الفاعليةِ الذاتيةِ التدريسيةِ مع المقياس ككل، ومعاملات الارتباط البينية لأبعاد المقياس

المتغير	الفَاعليَّة التدريسيّة الشَخصيّة	الفَاعليَّة التدريسيّة العامّة	الفَاعليَّة التدريسيّة في إدارةِ الصفِ	الفَاعليَّة التدريسيّة في إحداثِ التعلم
الفَاعليَّة التدريسيّة العامّة	0.62**			
الفَاعليَّة التدريسيّة في إدارةِ الصفِ	0.53**	0.67**		
الفَاعليَّة التدريسيّة في إحداثِ التعلم	0.56**	250.**	650.**	
المقياس (ككل)	**00.8****	**0.77****	**0.87****	**0.82****

يتضح من الجدول (1) أن قيم معاملات الارتباط البينية بين أبعاد الفاعليةِ الذاتيةِ التدريسيةِ قد تراوحت بين (0.52 – 0.67)، وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين الأبعاد والمقياس ككل بين(0.77 – 0.87)، وجميعها ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05)، وكانت جميع قيم معاملات الارتباط أعلى من (0.20)، وتعد هذه القيم مقبولة للإبقاء على الفقرات ضمن المقياس حسب معيار عودة (Odeh, 2010)، الذي يشير إلى الاحتفاظ بالفقرة التي يزيد ارتباطها مع البعد والدرجة الكلية للمقياس عن (0.20)؛ وبذلك قبلت جميع فقرات المقياس، وبقي المقياس مكون من (43) فقرة موزعةً على (3) أبعاد، وهذا يُعد مؤشراً على صدق البناء للمقياس.

ثبات مقياس الفاعليةِ الذاتيةِ التدريسيةِ

للتحقق من ثبات المقياس تم تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية والبالغ عددها (30) معلماً ومعلمة من خارج العينة الأصلية ومن داخل مجتمعها، وتم استخدام معادلة كرونباخ ألفا, حيث بلغت للمقياس ككل (0.81)، وتراوحت القيم للأبعاد ما بين (0.76 – 0.79)، كما تم التحقق من ثبات الإعادة للمقياس؛ من خلال إعادة تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية السابقة، بفارق زمني مقداره أسبوعين بين التطبيقين الأول والثاني، وقد بلغ للمقياس ككل (0.85)، وتراوحت قيم ثبات الإعادة لأبعاده ما بين (0.79 – 0.83)، وتُعد هذه القيم مقبولة لأغراض

الدراسة الحالية.

تصحيح مقياس الفاعليةِ الذاتيةِ التدريسيةِ

تكوّن المقياس بصورته النهائية من (43) فقرة موزعة على أربعة أبعاد، يُستجاب عليها وفق تدريج خماسي يشتمل البدائل الآتية: (موافق بشدة وتعطى 5 درجات، وموافق وتعطى 4 درجات، ومحايد وتعطى 3 درجات، وغير موافق وتعطى درجتين، وغير موافق بشدة وتعطى درجة واحدة) في حالة الفقرات ذات الاتجاه الموجب، ويعكس التدريج في حالة الفقرات ذات الاتجاه السالب، وهي الفقرات ذوات الأرقام (10،33،29،26،25،23،18،16)؛ وبذلك تتراوح درجات المقياس ككل بين (43–215)، إذ كلّما ارتفعت الدرجة كان ذلك مؤشّراً على ارتفاع مستوى الفاعليةِ الذاتيةِ التدريسيةِ.

ثانياً: البرنامج التدريبي

تم تطويرِ برنامجٍ تدريبيٍ مستند إلى التعلمِ الاجتماعيِ العاطفيِ في تحسينِ الفاعليةِ الذاتيةِ التدريسيةِ لدى المعلمين داخلَ الخطِ الأخضرِ، وتكون البرنامجُ التدريبيُ من (11) جلسةً تدريبيةً؛ مدةُ كلّ جلسةٍ (45) دقيقةً بواقعِ جلستين في الأسبوعِ، واحتوى البرنامجُ على مجموعةٍ من الأنشطةِ والمواقفِ والمهماتِ المنظمةِ والمخططةِ. وتم التحققُ من صدقِ البرنامجِ التدريبيِ من خلالِ عرضهِ بصورتِهِ الأوليةِ على (12) محكم من أساتذة علمِ النفسِ التربويِ، والقياسِ والتقويمِ في جامعةِ اليرموكِ؛ إذ طلب منهم إبداءُ الرأيِ حولَ أهدافِ البرنامجِ، والمواقفِ التدريبيةِ المكونةِ للبرنامجِ ومدى مناسبةِ الأنشطةِ والفترةِ الزمنيةِ لكلّ جلسةٍ تدريبيةٍ؛ لتتناسبَ مع أغراضِ الدراسةِ. واقتصرت ملاحظاتهم على إثراء البرنامج بأنشطة داعمة أكثر، وترتيب الجلسات، وبعض المهارات والفنيات، وإضافة استراتيجية العصف الذهني والتخيل واستخدام الصور التوضيحية لعدد من الجلسات.

الهدف العام من البرنامج التدريبي

تحسينِ الفاعليةِ الذاتيةِ التدريسيةِ لدى المعلمين من خلال برنامج يستندُ إلى التعلمِ الاجتماعيِ العاطفيِ.

الأهدافُ الخاصةُ للبرنامجِ اعتماداً على أنموذجِ (CAESL) التعلمِ الاجتماعيِ العاطفيِ، وهي:

– التعارف، والاتفاق على خطة سير الجلسات، والتعرفُ إلى المهاراتِ اللازمةِ والمعلومات النظرية حول البرنامج وهدفه الأساسي.

- تحديدُ المشاعرِ، والقيمِ والأفكارِ المحركةِ للفردِ، وتحديدُ نقاطِ القوةِ والضعفِ والشعورِ بالمقدرة.
- التحكمُ الانفعالي وإدارة الاندفاعات، والتعامل مع الضغوط، ورفعُ الدافعيةِ الذاتيةِ، وتحديدُ الأهدافِ.
- التدريبُ على فهمِ وجهاتِ النظرِ وتطويرُ مهارةِ التعاطفِ، وتقبلُ الرأيِ الآخرِ، واحترامُ الآخرين ووجهات نَظرهم وتقبل الاختلاف.
- تطويرُ مهارةِ تحديدِ المشكلةِ، وإدراكُ التفسيراتِ المختلفةِ للمشكلةِ، واقتراحُ حلولٍ للمشكلةِ، وتقييمُ الحلِ والمقدرة على اتخاذ القرار.
- التدربُ على مهارات الاتصالِ والتواصل، وتنمية المهارات والكفاءة الاجتماعية وبناءُ العلاقاتِ، وحلّ النزاعاتِ والتوجهِ بطلبِ المساعدةِ.

وتتوزعُ جلساتُ البرنامجُ التدريبيُ على النحو الآتي:

رقم الجلسة	موضوع الجلسة	الأهداف	المدة الزمنية
1	فهمٌ عامٌ لمفهومِ وأبعاد التعلمِ الاجتماعي العاطفي.	تعرفُ المهاراتِ اللازمةِ لإدارةِ المشاعرِ وتكوينِهَا.	45 دقيقة
2+3	التعرفُ والتدربُ على مهارةِ الوعي الذاتي.	التعرفُ وتحديدُ المشاعرُ، القيمُ والأفكارُ المحركةُ للفردِ، تحديدُ نقاطِ القوةِ والضعفِ والشعورِ بالمقدرة.	90 دقيقة
4+5	التعرفُ والتدربُ على مهارةِ الضبطِ الذاتي.	السيطرةُ والتحكمُ الذاتيُ، التعاملُ مع الضغوط، رفعُ الدافعيةِ الذاتية، والتنظيم الذاتي.	90 دقيقة
6+7	التعرفُ والتدربُ على مهارةِ الوعي الاجتماعي.	التدريبُ على فهمِ وجهاتِ النظرِ، وتطويرُ مهارةِ التعاطفِ، وتقبلُ الرأيَ الآخرِ، واحترام الآخرين.	90 دقيقة
8+9	التعرفُ والتدربُ على مهارةِ اتخاذِ القراراتِ.	تطويرُ مهارةِ تحديدِ المشكلةِ، إدراكِ التفسيراتِ المختلفةِ للمشكلةِ، اقتراحُ حلولٍ للمشكلةِ، وتقييمُ حلِ للمشكلةِ.	90 دقيقة
10+11	التعرفُ والتدربُ على الكفاءاتِ الاجتماعيةِ.	التدريبُ على الاتصالِ والتواصل، وبناءُ العلاقاتِ والعملِ الجماعي، وحلُ النزاعاتِ، طلب المساعدةِ من الآخرين.	90 دقيقة

نتائج الدراسة ومناقشتها

هدفت هذه الدراسة إلى الإجابة عن **السؤال الأول الذي ينص على: "لا توجد فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائيةٍ عندَ مستوى الدلالةِ (α= 0.05) بين متوسطات الأداء البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة على مقياسِ الفاعليةِ الذاتيةِ التدريسيةِ الكليِ وأبعادِهِ الفرعيةُ تُعزى**

للبرنامج التدريبي؟"؛ تم إيجاد قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياسات القبلية والبعدية والمعدلة للفاعليةِ الذاتيةِ التدريسيةِ (ككل)، كما هو مبين في الجدول (2).

الجدول (2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياسات القبلية والبعدية والمعدلة للفاعليةِ الذاتيةِ التدريسيةِ (ككل) وفقاً لمتغير المجموعة

المجموعة	العدد	القبلي		البعدي		المعدل	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط المعدل	الخطأ المعياري
تجريبية	20	3.11	0.13	4.02	0.32	14.0	0.06
ضابطة	20	3.08	0.17	3.26	0.23	3.27	0.06

يتضح من الجدول (2) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية للقياس البعدي للفاعليةِ الذاتيةِ التدريسيةِ في المجموعتين التجريبية والضابطة، وللتحقق من جوهرية الفروق الظاهرية تم استخدام تحليل التباين الأحادي المصاحب (One Way ANCOVA)، بعد الأخذ بعين الاعتبار درجات القياس القبلي للفاعليةِ الذاتيةِ التدريسيةِ (ككل)، لكل من المجموعتين، وذلكَ كمتغير مصاحب، كما هو مبين في الجدول (3).

الجدول (3) نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب للقياس البعدي للفاعليةِ الذاتيةِ التدريسيةِ (ككل) لدى أفراد عينة الدراسة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	الدلالة الإحصائية	مربع ايتا (η^2)
المجموعة	5.369	1	5.369	72.904	***0.000**	**0.663**
القياس القبلي	0.233	1	0.233	3.166	0.083	
الخطأ	2.725	37	0.074			
المجموع	8.691	39				

يتضح من الجدول (3) ما يأتي:

وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطين الحسابيين للقياس البعدي للفاعليةِ الذاتيةِ التدريسيةِ (ككل) تعزى للمجموعة (تجريبية، ضابطة) لصالح المجموعة التجريبية التي تم تدريبها على استراتيجية التعلمِ الاجتماعيِ العاطفيِ المستند لأُنموذجِ (CAESL)؛ وبلغ حجم التأثير الناتج عن استخدام استراتيجية التعلمِ الاجتماعيِ العاطفيِ في رفع الفاعليةِ الذاتيةِ التدريسيةِ (ككل) والذي تدل عليه قيمة مربع ايتا (η^2) (66.30٪) وتُعدُّ هذه القيمة مرتفعة. وهذا يعني بوجه عام أن استراتيجية التعلمِ الاجتماعيِ العاطفيِ المستند لأُنموذجِ (CAESL) قد أسهمت بشكل كبير في رفع الفاعليةِ الذاتيةِ التدريسيةِ لدى أفراد عينة الدراسة من المعلمين والمعلمات.

كما جرى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياسات القبلية والبعدية والمعدلة لأبعاد الفاعليةِ الذاتيةِ التدريسيةِ وفقاً لمتغير المجموعة (التجريبية، الضابطة)، كما هو مبين في الجدول (4).

الجدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياسات القبلية والبعدية والمعدلة لأبعاد الفاعليةِ الذاتيةِ التدريسيةِ وفقاً لمتغير المجموعة

البُعد	المجموعة	العدد	القبلي		البعدي		المعدل	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الخطأ المعياري
الفَاعليَّة التدريسيّة الشَخصيّة	التجريبية	20	3.09	0.26	3.85	0.38	3.81	0.06
	الضابطة	20	3.01	0.25	3.12	0.31	093.	0.06
الفَاعليَّة التدريسيّة العامّة	التجريبية	20	73.0	0.38	3.99	0.64	4.01	0.12
	الضابطة	20	3.13	0.13	3.36	0.55	33.3	0.12
الفَاعليَّة التدريسيّة في إدارة الصفِ	التجريبية	20	3.02	0.25	4.14	0.36	4.13	0.08
	الضابطة	20	2.94	0.29	3.21	0.31	3.22	0.08
الفَاعليَّة التدريسيّة في إحداثِ التعلم	التجريبية	20	193.	0.19	4.09	0.41	74.0	0.09
	الضابطة	20	3.22	0.14	3.36	0.39	43.3	0.09

يتضح من الجدول (4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية للقياس البعدي لأبعاد الفاعليةِ الذاتيةِ التدريسيةِ في المجموعتين التجريبية والضابطة، وللتحقق من جوهرية الفروق الظاهرية، تم استخدام تحليل التباين الأحادي المصاحب المتعدد (One Way MANCOVA)، لمعرفة أثر استراتيجية التعلمِ الاجتماعيِ العاطفيِ المستند لأُنموذجِ (CAESL) على كل بُعد من أبعاد الفاعليةِ الذاتيةِ التدريسيةِ، بعد الأخذ بعين الاعتبار درجات القياس القبلي لأبعاد الفاعليةِ الذاتيةِ التدريسيةِ، لكل من المجموعتين، وذلكَ كمتغير مصاحب، كما هو مبين في الجدول (5).

الجدول (5) نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب المتعدد للقياس البعدي لأبعاد الفاعليةِ الذاتيةِ التدريسيةِ لدى أفراد عينة الدراسة

مصدر التباين	البُعد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر (η^2)
القياس القبلي	الفَاعليَّة التدريسيّة الشَخصيّة	0.512	1	0.512	8.096	0.007	
	الفَاعليَّة التدريسيّة العامّة	3.009	1	3.009	10.643	0.003	
	الفَاعليَّة التدريسيّة في إدارة الصفِ	0.029	1	0.029	0.234	0.632	

مصدر التباين	البُعد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر (η^2)
	الفَاعليَّة التدريسيّة في إحداثِ التعلم	0.529	1	0.529	3.660	0.064	
المجموعة Hotelling's Trace= 4.662 F= 36.127 Sig=0.000*	الفَاعليَّة التدريسيّة الشَخصيّة	5.047	1	5.047	79.724	***0.000**	**0.701**
	الفَاعليَّة التدريسيّة العامّة	4.085	1	4.085	14.449	***0.001**	**0.298**
	الفَاعليَّة التدريسيّة في إدارة الصفِ	7.879	1	7.879	63.814	***0.000**	**0.652**
	الفَاعليَّة التدريسيّة في إحداثِ التعلم	5.049	1	5.049	34.945	***0.000**	**0.507**
الخطأ	الفَاعليَّة التدريسيّة الشَخصيّة	2.152	34	0.063			
	الفَاعليَّة التدريسيّة العامّة	9.612	34	0.283			
	الفَاعليَّة التدريسيّة في إدارة الصفِ	4.198	34	0.123			
	الفَاعليَّة التدريسيّة في إحداثِ التعلم	4.912	34	0.144			
الكلي	الفَاعليَّة التدريسيّة الشَخصيّة	9.813	39				
	الفَاعليَّة التدريسيّة العامّة	17.615	39				
	الفَاعليَّة التدريسيّة في إدارة الصفِ	13.027	39				
	الفَاعليَّة التدريسيّة في إحداثِ التعلم	11.487	39				

يتضح من الجدول (5) وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية للقياس البعدي لجميع أبعاد الفاعليةِ الذاتيةِ التدريسيةِ لصالح المجموعة التجريبية التي تم تدريبها على استراتيجية التعلمِ الاجتماعيِ العاطفيِ المستند لأُنموذجِ (CAESL)؛ وبلغ حجم التأثير الناتج عن استخدام استراتيجية التعلمِ الاجتماعيِ العاطفيِ في رفع مستوى الفاعليةِ الذاتيةِ التدريسيةِ والذي تدل عليه قيمة مربع ايتا (η^2) (70.10٪) لبُعد (الفَاعليَّة التدريسيّة الشَخصيّة)، و(29.80٪) لبُعد (الفَاعليَّة التدريسيّة العامّة)، و(65.20٪) لبُعد (الفَاعليَّة التدريسيّة في إدارةِ الصفِ) و(50.70٪)، لبُعد (الفَاعليَّة التدريسيّة في إحداثِ التعلم)، إذ جاء حجم الأثر لجميع الأبعاد في المستوى المرتفع، وهذا يعني أن استراتيجية التعليم المتبعة في هذه الدراسة قد أسهمت في تحسين جميع أبعاد الفاعليةِ الذاتيةِ التدريسيةِ وتنميتها لدى أفراد عينة الدراسة، وكانت أكثر تأثيراً في بُعد الفَاعليَّة التدريسيّة الشَخصيّة، تلاها في بُعد الفَاعليَّة التدريسيّة

في إدارةِ الصفِ، تلاها في بُعد الفَاعليَّة التدريسيّة في إحداثِ التعلم، وأقلها في بعد الفَاعليَّة التدريسيّة العامّة.

أظهرت النتائج فاعلية البرنامج التدريبي المستند إلى استخدام استراتيجيات التعلم الاجتماعي الانفعالي المستخدم لتحسين مستويات الفاعلية الذاتية التدريسية لدى المعلمين، وربما يمكن عزوها إلى فاعلية الجلسات التدريسية القائمة على تحقيق أهداف البرنامج المستند للتعلم الاجتماعي الانفعالي. وما يتضمنه البرنامج من أنشطة ومهمات تتركز في أساسها في تنمية المهارات الانفعالية للمعلمين وذلك من خلال استخدام استراتيجيات للتعلم الاجتماعي الانفعالية مما أدى إلى ارتفاع مستويات الاستجابات الانفعالية والاجتماعية لديهم، فأصبح بمقدورهم فهم الانفعالات وإدراكها وتسميتها، والفهم الانفعالي للمواقف المختلفة والاستخدام الأمثل للانفعالات في المواقف الحياتية المختلفة. فضلًا عن ذلك أن الاستراتيجيات التي يتكون منها التعلم الاجتماعي الانفعالي والفنيات المتبعة ساعدت على تحسين مستوى التفاعلات الاجتماعية ذات الطابع الانفعالي، وهذا انعكس إيجاباً على قناعات المعلمين في المشاركة بالبرنامج وميلهم للتعلم واكتساب الخبرات الجديدة، مما أدى إلى تحسين مستويات الفاعلية الذاتية التدريسية لدى المجموعة التجريبية التي خضعت للبرنامج. وهذا يتوافق مع ما أكده فوررستر (Forrester, 2020) أن التعلم الاجتماعي الانفعالي مزيج من السلوك والإدراك والانفعالات، ويتضمن المقدرة على التعرف إلى الانفعالات وإدارتها وحل المشكلات وإقامة علاقات إيجابية وتفاعلية مع الآخرين، تساعد في تحقيق بيئة تعليمية جاذبة وتطوير آليات الحماية والتكيف الإيجابي والحد من عوامل الخطر التي تعيق المعلم من تحقيق أهدافه التعليمية.

كما يمكن أن يكون السبب هو أن المشاركة في البرنامج كانت اختيارية ونابعة من دافعية ذاتية، تهدف إلى تحسين الذات والمقدرات، والانفتاح على خبرات واستراتيجيات جديدة من المعلمين التي تنعكس على تطوير مقدرات الطلبة وأساليب التدريس تسهم في رفع جودة التعليم، كما أن الباحثين حرصا على أن تكون جلسات البرنامج من وحي الواقع والميدان التربوي الذي يعيشه المعلمون، والاتفاق معهم على هذه الجلسات والتركيز على احتياجاتهم، وبناء القواعد السلوكية بشكل تعاوني وتطبيقها لحفظ النظام وضمان سير البرنامج، الذي ربما كان من شأنه أن يسهم في صقل مهاراتهم لتحسين المخرجات التعليمية

ونقل أثر التعلم للطلبة. كما أن الجدولة لمواعيد الجلسات وترتيب البيئة بهدف تهيئة بيئة طبيعية تماثل بيئة الصف الدراسي، وتكوين مواقف مثيرة تحقق للمعلمين الوعي بالذات والوعي الاجتماعي، ولجذب الانتباه وتنمية الانتباه المشترك كان من الأولويات التي حرص عليها الباحثان لتنمية المهارات في بداية البرنامج التدريبي (Necastro, 2021).

كما اهتم الباحثان بإقامة حوارات ونقاشات تفاعلية، والاعتماد على العمل الجماعي القائم على تبادل الأدوار من خلال الأنشطة الجماعية، واستراتيجية المحاضرة–المناقشة التي تسمح للمعلمين بتطبيق ما تعلموه واستثماره على أرض الواقع، واستراتيجيات التدريس القائمة على حل المشكلات، واستخدام استراتيجيات العصف الذهني والاستقصاء، والتأمل الذاتي، والاستماع الفعّال، والاعتماد على تقديم النماذج الواقعية واستخدام المنظمات المتقدمة. وهذا ربما ساعدهم على ربط المعلومات والمعرفة الجديدة في بنيتهم المعرفية، والاحتفاظ بها لمدة أطول، واستدامة المعلومات والمعارف في الذاكرة واسترجاعها والاعتماد عليها في الأوقات اللاحقة والمواقف المختلفة.

واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة هولمز (Holmes, 2021) التي أشارت إلى أنَّ مهارات التعلم الاجتماعي والعاطفي تزيدُ من الفاعلية الذاتيةِ وتمكنهم من إدارةِ صفوفِهم بفاعليةٍ. ونتائج دراسة نيكاسترو (Necastro, 2021) التي أكدت على أن تطبيقَ التعلمِ الاجتماعيِ في الغرفةِ الصفيةِ يزيدُ من فاعليةِ المعلمِ ومقدرته على بناءِ علاقاتٍ إيجابيةٍ مع طلبته، وزيادةِ الوعيِ بمشاعرِهم ومشاعرِ الآخرين. ونتائج دراسة أوليفيرا وآخرون (Oliveira et al., 2021) أنَّ المعلمينَ والمعلماتِ يشعرونَ بتحسين فاعليتَهم الذاتيةِ التدريسيةِ وخبراتَهم عندما يتم تدريبهم على التعلمِ الاجتماعيِ العاطفيِ. وكذلك نتائج دراسة يانغ (Yang, 2021) التي أشارت إلى أن مقدرة المعلم على إتقان مهارات التعلم الاجتماعي العاطفي سوف تزيد من مستويات الفاعلية الذاتية التدريسية، وتقلل من مستويات الإرهاق والإجهاد.

ثانياً: النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الذي ينص على: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات أداء المجموعة التجريبية على مقياس الفاعليةِ الذاتيةِ التدريسيةِ في الاختبار البعدي، وبين متوسط درجاتهم على المقياس ذاته في الاختبار التتبعي بعد مرور شهر من انتهاء البرنامج؟ "؛ تم حساب الأوساط الحسابية

والانحرافات المعيارية للقياسين البعدي والتتبعي لأفراد المجموعة التجريبية على مقياس الفاعليةِ الذاتيةِ التدريسيةِ وتطبيق اختبار (T-Test) للعينات المرتبطة (T-Test for Paired Samples) للكشف عن الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي لمقياس الفاعليةِ الذاتيةِ التدريسيةِ لدى أفراد عينة الدراسة، كما هو مبين في الجدول (6).

الجدول (6) نتائج اختبار (t-test for Paired Samples) للكشف عن الفروق في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس الفاعليةِ الذاتيةِ التدريسيةِ وأبعاده الفرعية لدى أفراد عينة الدراسة

البُعد	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (t)	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الفَاعليَّة التدريسيّة الشَخصيّة	البعدي	3.85	0.38	0.451	19	0.657
	المتابعة	3.76	0.79			
الفَاعليَّة التدريسيّة العامّة	البعدي	3.99	0.64	1.294	19	0.211
	المتابعة	3.81	0.63			
الفَاعليَّة التدريسيّة في إدارةِ الصفِ	البعدي	4.14	0.36	0.938	19	0.360
	المتابعة	4.06	0.34			
الفَاعليَّة التدريسيّة في إحداثِ التعلم	البعدي	4.09	0.41	0.757	19	0.458
	المتابعة	4.01	0.34			
الفاعليةِ الذاتيةِ التدريسية (ككل)	البعدي	4.02	0.32	1.689	19	0.108
	المتابعة	3.82	0.35			

يتضح من الجدول (6) عدم وجود فرق دالّ إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الفاعليةِ الذاتيةِ التدريسيةِ بدلالته الكلية وأبعاده الفرعية في الاختبار البعدي، وبين متوسط درجاتهم في الاختبار التتبعي بعد مرور شهر من انتهاء البرنامج، ما يشير لاحتفاظِ المشاركين بالمكاسب التدريبية على استراتيجية التعلمِ الاجتماعيِ العاطفيِ.

وقد يعود سبب هذه النتيجة إلى تركيز البرنامج التدريبي على عرض المعرفة والمهارات المرتبطة بالتعلم الاجتماعي الانفعالي والفاعلية الذاتية التدريسية ذات العلاقة بموضوع الجلسات ومن ثم تحليلها، وبهدف زيادة كفاءة المعلمين وصقل مهاراتهم وإكسابهم المعارف المختلفة، وتعزيز أو تغيير اتجاهاتهم ومعتقداتهم، والتركيز على إكسابهم المهارات المستهدفة في الجلسات، وضرورة اتساق الأنشطة والأساليب التدريبية مع منطلقات البرنامج وأهدافه. وما يقدمه المعلمون من تقارير وتغذية راجعة عن جلسات البرنامج تسهم في تطوير الجلسات وتزيد من فاعلية البرنامج في الجلسات القادمة، وتضمن سلامة سير العملية التدريبية، وتسلسل الموضوعات وتكاملها وارتباطها باحتياجاتهم.

وقد يعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن التعليم الاجتماعي الانفعالي وما يتضمنه من مكوناته والوعي الذاتي والاجتماعي والعلاقات الإيجابية مع الآخرين، وتقديم الاستجابات التكيفية وصنع القرار المسؤول، وتطبيق مهارات ضبط الذات والتعامل بموضوعية مع المواقف الشخصية والصفية، يدعم تحسين الأداء الأكاديمي للمعلمين، ويسهم في إنتاج أنماط سلوكية اجتماعية وينمي الوعي الاجتماعي، ويقلل من المشكلات السلوكية والعلاقات الفاشلة أو السلبية بين الأفراد، والعنف، والعدوانية، والانفعالات غير المرغوبة، ويساعد المعلمين في تعزيز المشاركة الفاعلة في التعلم، وتحسين مستويات الرضا عن أدائهم الأكاديمي (Poulou et al., 2021).

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة مورس (Morse, 2021) ودراسة فوررستر (Forrester, 2020) اللتان أظهرتا أن التعلم الاجتماعي الانفعالي يُمَكِّنُ المعلمين من تفعيلِ المهمات التعليميةِ وإدارةِ صفوفِهم بفعاليةٍ، وهو فرصةً كبيرةً لتحسينِ مخرجاتِ التعلمِ.

التوصيات

- دمج مهارات التعلم الاجتماعي الانفعالي في المناهج الدراسية والنظام التعليمي، وتدريب المعلمين وإكسابهم مهارات التعلم الاجتماعي الانفعالي.
- تدريب المعلمين في مديريات التربية المختلفة، وتطوير برامج تدريبة مماثلة تساعد على تحسين جودة التعليم ومخرجاته.
- إجراء مزيد من الدراسات للكشف عن العوامل المؤثرة في التعلم الاجتماعي الانفعالي، والدراسات الوصفية لتقييم مستوى الممارسات التدريسية في ضوء التعلم الاجتماعي الانفعالي.

References

Al-Hajaya, T & Zaghloul, R. (2013). *The relationship of teaching self-efficacy and perceived teaching independence to creative teaching among secondary school teachers in the Capital Governorate*. (Unpuplished Doctoral Dissertation) Yarmouk University Irbid, Jordan.

Ashdown, D. M., & Bernard, M. E. (2012). Can explicit instruction in social and emotional learning skills benefit the social-emotional development, well-being, and academic achievement of young children?. *Early Childhood Education Journal*, *39*(6), 397-405.

Aspelin, J. (2019). Enhancing pre-service teachers' socio-emotional competence. *International Journal of Emotional.*

Education,.11(1),153–168.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(1), 191-215.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.

Conover, R. (2021). *Action research: How does social emotional learning affect academic success and the classroom environment?* (Unpuplished Master thesis) Roberts Wesleyan College. USA.

Forrester, P. (2020). *Teachers perspectives and understanding of social emotional learning in early elementary suburban public school.* (Unpuplished Doctoral Dissertation) Northeastern University, Boston.

Garcia, S. (2015). *An analysis of the impact of emotional literacy instruction on at-risk students* (Unpuplished Doctoral Dissertation, Brandman University).

Goodman, D. (2022). *Social-emotional learning beliefs and competencies of high school Teachers in a high need district: Relationship with teacher self-efficacy*. (Unpuplished Doctoral Dissertation), Rowan University, Glassboro, United States.

Guo, Y., Dynia, J., Pelatti, C., & Justice, L. (2014). Self-efficacy of early childhood special education teachers: Links to classroom quality and children's learning for children with language impairment. *Teaching and Teacher Education*, 39(1), 12-21.

Holmes, W. (2021). *Teacher efficacy in implementing social and emotional learning: A convergent mixed methods study*. (PhD Dissertation) University of South Carolina. USA.

Ibrahim, M. (2018). *Training teachers in light of the challenges of the information society*. Cairo: Researcher Foundation for Consultations and Research.

Jones, S., & Doolittle, E. (2017). Social and emotional learning: Introducing the issue. *The Future of Children, 27*(1), 3–11.

McClelland, M. M., & Morrison, F. J. (2003). The emergence of learning-related social skills in preschool children. *Early Childhood Research Quarterly, 18*(2), 206-224.

Mojavezi, A., & Tamiz, M. (2012). The impact of teacher self-efficacy on the students' motivation and achievement. *Theory & Practice in Language Studies, 2*(3), 1-13.

Morse, T. (2021). *Perceptions Regarding the Benefits of Social and Emotional Learning***,** Unpuplished Doctoral Dissertation, Lindenwood University, School of Education. USA.

NeCastro, E. (2021). *The impact of social and emotional learning on teacher self-efficacy*. (Unpuplished Doctoral Dissertation), Wilmington University. USA.

Odeh, A. (2010). *Measurement and evaluation in the educational process*. Irbid: House of Hope.

Oliveira, S., Roberto, M., & Marques-Pinto, A. (2021). A meta-analysis of the impact of social and emotional learning interventions on teachers' burnout symptoms. *Educational Psychology*, *33*(4), 1779-1808.

Philippe, L. (2017). *Implementing social emotional learning (SEL): An evaluation of Illinois teachers' capacity to provide SEL instruction and use the Illinois SEL standards.* (Unpuplished Doctoral Dissertation, Loyola University Chicago. Libraries). USA.

Pna, G., Delgado, F., Angulo, Y. & Norambuena. J. (2021). Teachers' social–emotional competence: History, concept, models, instruments, and recommendations for educational quality. *Sustainability Journal, 13*(1), 1-26.

Pouluo, M., Garner, P., & Bassett, H. (2021). Teachers' emotional expressiveness and classroom management practices: Associations with young students' social-emotional and behavioral competence. *Psychology in the Schools, 1(*1), 12-21.

Rosas, J., Lara, S., & Hayes, A. (2022). Collective teacher self-efficacy scale for elementary school teachers. *International Journal of Instruction, 15*(1),985-1002.

Ross, K & Tolan, P. (2018). Social and emotional learning in adolescence: Testing the CASEL model in a normative sample. *The Journal of Early Adolescence, 38*(8), 1170-1199.

Skaalvik, E & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self- efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology. 99*(3), 611–625.

Webb, R., & Ashton, P. (1986). Teacher motivation and the conditions of teaching: A call for ecological reform. *Journal of Thought*, 1, 43-60.

Yang, C. (2021). Online teaching self-efficacy, social–emotional learning (SEL) competencies, and compassion fatigue among educators during the COVID-19 pandemic. *School Psychology Review, 50*(4), 505-518.