



Research Article

Students' Possession of Social and Emotional Learning Competencies in the Second Cycle Schools of Basic Education in the Sultanate of Oman

درجة امتلاك الطلبة لكفاءات التعلم الاجتماعي والعاطفي بمدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بسلطنة عُمان

Ali Said Sulayiam Al Matari¹, Moza Abdullah Almoqbali², and Iman Mohammad Almaawali²

Corresponding Author: Ali Said Sulayiam Al Matari; email: ali.almatari@asu.edu.om

¹A'Sharqiyah University

²Ministry of education, Oman

Dates

Submitted: 14 February 2022

Accepted: 28 September 2022

Published: 16 January 2023

ORCID

Ali Said Sulayiam Al Matari: <https://orcid.org/0000-0002-8124-4730>

Production and Hosting by
Knowledge E

© Ali Said Sulayiam Al Matari et al. This article is distributed under the terms of the [Creative Commons Attribution License](#), which permits unrestricted use and redistribution provided that the original author and source are credited.

Managing Editor:
Natasha Mansur

Abstract

The study aimed to identify the degree of students' social and emotional learning competencies in the schools of the second episode of basic education in Oman after the COVID-19 pandemic, and the researchers used the descriptive curriculum. The questionnaire of the OECD study was used for social and emotional skills in learning (Kankaraš and Suarez-Alvarez, 2019) which consisted of 5 competencies and 30 indicators: accomplishing tasks; emotional organization; dealing with others; cooperation; and openness. The results of the study showed that the overall degree of students' ownership of social and emotional learning competencies was largely, with an average account (3.70), 74%, and a degree of ownership of each competency to a large extent, and in proportions percentage, ranged from 60.3% to 82%. There are statistically significant differences in the degree to which students have social and emotional learning competencies in the schools of the second episode of basic education in Oman in the total degree attributable to the sex variable, in favor of females (female students), while there are no statistically significant differences in the degree to which students have the competencies of social and emotional learning in the overall degree depending on the age variable. The study recommended that social and emotional learning skills be integrated into the curriculum, and that the Ministry of Education adopt courses, workshops, and lectures on emotional social learning programs aimed at educating all educational, community and media institutions.

الملخص

هدفت الدراسة التعرف على درجة امتلاك الطلبة لكفاءات التعلم الاجتماعي والعاطفي في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بسلطنة عمان بعد جائحة كورونا، واستخدم الباحثون المنهج الوصفي، واستبانة دراسة منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية للمهارات الاجتماعية والعاطفية في التعلم (Kankaraš and Suarez-Alvarez, 2019) وتكونت من 5 كفاءات، و 30 مؤشراً: أداء المهام - التنظيم العاطفي - التعامل مع الآخرين - التعاون - الانفتاح. وأظهرت نتائج الدراسة أن الدرجة الكلية لامتلاك الطلبة لكفاءات التعلم الاجتماعي والعاطفي كانت كبيرة، وبمتوسط حسابي (3.70)، ونسبة مئوية (74%)، كما كانت درجة امتلاك كل كفاءة من الكفاءات (5) بدرجة كبيرة، وبنسب مئوية تراوحت من (60.3% إلى 82%)، توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك الطلبة لكفاءات التعلم الاجتماعي والعاطفي بمدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بسلطنة عمان في الدرجة الكلية تعزى إلى متغير الجنس،

OPEN ACCESS

لصالح الإناث (الطالبات)، في حين لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك الطلبة لكفاءات التعلم الاجتماعي والعاطفي في الدرجة الكلية تبعا لمتغير العمر. وأوصت الدراسة بدمج مهارات التعلم الاجتماعي والعاطفي في المناهج الدراسية، وأن تتبنى وزارة التربية والتعليم دورات وورش عمل ومحاضرات حول برامج التعلم الاجتماعي والعاطفي التي تهدف إلى تثقيف جميع المؤسسات التعليمية والمجتمعية والإعلامية.

Keywords: Social and emotional learning competencies, The top five areas of personality, Episode II schools, Corona pandemic

الكلمات المفتاحية: كفاءات التعلم الاجتماعي والعاطفي، المجالات الخمسة الكبار، مدارس الحلقة الثانية، جائحة كورونا.

المقدمة

يمر الإنسان بمراحل وتغيرات عديدة، وبالتالي فهو بحاجة إلى مهارات وتقنيات لتجاوز هذه المراحل، والخروج منها بتغيرات إيجابية. وتُعد المدرسة مرحلة مهمة لاكتساب المهارات المختلفة، والتي تسهم في تنمية شخصية الفرد، وهذه المهارات الحياتية يمكن أن يكتسبها الفرد بشكل غير مقصود أو بشكل مقصود ومحدد مثل برامج التعلم الاجتماعي Social and Emotional Learning (SEL). ويعتبر التعلم الاجتماعي والعاطفي الخطوة الأولى نحو تطوير مناخ مدرسي إيجابي وآمن، حيث أشار كل من جونز ومكارا وكان (Jones al., et ٢٠١٩) أن الاهتمام بالتنمية الاجتماعية والعاطفية في المدارس مهم جداً في تهيئة بيئات مدرسية آمنة وداعمة تسهل عملية التعلم، حيث أن الفصول الدراسية التي تسود فيها العلاقات الدافئة بين المعلمين والطلاب تدعم التعلم العميق، والطلاب الذين يشعرون بالراحة مع معلمهم وأقرانهم هم أكثر استعداداً للتعامل مع المواد الصعبة والمثابرة على التعلم.

وتعمل برامج التعلم الاجتماعي والعاطفي على تنمية العديد من المهارات المهمة لنجاح الطالب في الحياة الحالية والمستقبلية مثل إدارة المسؤوليات واحترام الآخرين والقدرة على بناء العلاقات والعمل المستقل والتعبير عن العواطف (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٥). وكذلك مهارات العمل مع الآخرين والتعاون معهم، والمرونة والابتكار في حل المشكلات، واتخاذ القرارات، والقدرة على تحديد الأهداف بشكل واضح، حيث أشارت الدراسات أن الطلبة المشاركين في برامج التعلم الاجتماعي والعاطفي أصبحت لديهم هذه المهارات بمستوى عالي مما ساهم في مواجهتهم للمشكلات الاجتماعية والشخصية بشكل أكبر (عبد الرؤوف وعيسى، ٢٠١٨). كما وأظهرت الأبحاث التي تم إجرائها على أكثر من (٢٧٠) ألف طالب شاركوا في برامج التعلم الاجتماعي والعاطفي أن مستوى التحصيل الدراسي زاد بنسبة (١١%)، وانخفضت معدلات التسرب المدرسي، وكما كان لهتا تأثير إيجابي على مشكلات أخرى مثل تعاطي المخدرات والسلوك الإجرامي (CASEL, ٢٠١٩).

وقد أشار خضرة (٢٠١٥) إلى أن الدراسات أثبتت فاعلية برامج التعلم الاجتماعي والعاطفي في مساعدة النظام التربوي على تطور مخرجاته من ناحية التميز والجودة ومن مختلف النواحي المعرفية والسلوكية والوجدانية وحل العديد من المشكلات التي تسبب فقد زمن التعلم مثل قلة رغبة الطلبة للحضور للمدرسة وقلة تفاعلهم مع المعلمين والمواد الدراسية. وقد حظي التعلم الاجتماعي والعاطفي في الآونة الأخيرة باهتمام عالمي، حيث عملت منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (The Development and operation Co- Economic for Organization) على تحديد المهارات الاجتماعية العاطفية التي تعمل على تحقيق النجاح للأطفال مستقبلاً، حيث إن لها تأثير إيجابي على تحسين نتائج سوق العمل، حيث بدأت الدول بالاهتمام في تطوير هذه المهارات من خلال التعليم المدرسي (OECD, ٢٠١٥). فمثلاً في الولايات المتحدة الأمريكية هناك اهتمام كبير ببرامج تنمية مهارات التعلم الاجتماعي والعاطفي حيث تقوم وزارة التعليم الأمريكية بالبحث عن أهم الأساليب والطرق لتطبيق البرامج الخاصة بالتعلم الاجتماعي والعاطفي (Xie et al., ٢٠١٧)، وكذلك في أستراليا هناك مدارس تطبق برامج التعلم الاجتماعي والعاطفي ضمن الزمن الدراسي لتعزيز الكفاءة الاجتماعية والعاطفية والأكاديمية للطلبة (Newell, ٢٠١٧).

وبرامج التعلم الاجتماعي والعاطفي تعمل على تعزيز قدرة الطالب على دمج التفكير والعاطفة والسلوك لمواجهة التحديات اليومية سواء الاجتماعية أو الشخصية وكذلك فإن التعلم الاجتماعي والعاطفي يعتبر عملية توفر مختلف الفرص التي تتيح التعلم سواء للأطفال أو المراهقين، واكتساب المهارات اللازمة للنجاح في الحياة والتي ترتبط مع التحصيل الأكاديمي (Weissberg et al., ٢٠١٦). ويشير الحربي وحويل (٢٠٢١) إلى برامج التعلم الاجتماعي والعاطفي يتكامل فيها الجانب السلوكي والمعرفي والوجداني، لتشكل شخصيات على قدر كبير من الوعي الذاتي والاجتماعي، وقادرة على الحصول على فرص تعليمية مميزة، ومحقة لمعدلات عالية من النجاح الدراسي، وتتداخل مع برامج مختلفة في مجال الصحة النفسية والعقلية، والتطوير الأكاديمي والخدمة المجتمعية، بل أنها تعتبر أسلوب حياة متكامل. وللتعلم الاجتماعي والعاطفي مهارات متعددة ومتنوعة مثل تحديد العواطف وتحديد الأهداف والإرادة الذاتية، وحل المشكلات وحل النزاعات ومهارات الرفض وصنع القرارات (Weissberg et al., ٢٠١٨)، ويمكن تحديدها في خمس كفاءات هي: الوعي الذاتي (Self-Awareness)، الوعي الاجتماعي (Social Awareness)، إدارة الذات (Responsible)، إقامة العلاقات (Relationship Skills)، اتخاذ القرارات (Decision-Making) (CASEL, ٢٠٢٠).

وقد أشار عبدالرؤوف وعيسى (٢٠١٨) إلى أن كفاءات التعلم الاجتماعي والعاطفي تتضمن: أولاً الوعي بالذات والآخرين ويشمل مهارات الوعي بالمشاعر وإدارة المشاعر وشعور بنائي بالذات وأخذ وجهات نظر الآخرين في عين الاعتبار، ثانياً الاتجاهات والقيم الإيجابية وتشمل مهارات المسؤولية الشخصية واحترام الآخرين والمسؤولية الاجتماعية، ثالثاً: اتخاذ قرار مسئول ويشمل مهارات تحديد المشكلة ووضع تكييفي للأهداف وتحليل المعيار الاجتماعي وحل المشكلة، رابعاً: التفاعل الاجتماعي ويشمل مهارات الانصات النشط والاتصال التعبيري والتعاون والرفض والتفاوض وطلب المساعدة. كما تتضمن كفاءات التعلم الاجتماعي والعاطفي المجالات التالية: الضمير: مهارات الانضباط الذاتي والمثابرة، والاستقرار العاطفي: مهارات التعامل مع التجارب

العاطفية السلبية والضغوطات، والقدرة على تنظيم عواطف المرء، الانبساط: مهارات النشاط والإيجابية والحزم، التوافق: مهارات التعاون والتعاطف مع الآخرين والإيثار، الانفتاح: مهارات التعامل مع التغيرات الحياتية. (Kankaraš & Suarez-Alvarez, ٢٠١٩).

مشكلة الدراسة:

نظراً للظروف الاستثنائية الطارئة التي فرضتها جائحة فيروس كورونا على كافة القطاعات ومنها قطاع التعليم وما نتج عنها من اهتمام بالبحث عن وسائل مبتكرة خصوصاً لدى المؤسسات التعليمية، إلا أنه أظهرت العديد من التقارير الدولية وجود فاقد تعليمي في مهارات التعلم الاجتماعي والعاطفي (UNESCO, ٢٠٢٠) خلال جائحة كورونا، مما يؤكد الحاجة لتطبيق هذه الدراسة لتعزيز هذا الجانب ولمعرفة مدى درجة توافر كفاءات التعلم الاجتماعي والعاطفي في المجتمعات المدرسية، كما أن ندرة ومحدودية الدراسات المشابهة في حدود -علم الباحثين- خصوصاً في سلطنة عمان مثل أحد أسباب هذه الدراسة مما يضيف عليها درجة من الأهمية، وفي جانب موازٍ فقد أشارت نتائج العديد من الدراسات إلى دور كفاءات التعلم الاجتماعي والعاطفي أو المجالات الخمسة الكبار للشخصية: في تعزيز المناخ والعلاقات المدرسية الإيجابية، وتدعم السلوك الإيجابي (Albright et ٢٠١٩)، ودورها في تحقيق النمو الأكاديمي والتحصيلي للطلبة (Ecklund, ٢٠٢١)، كذلك مساهمة التنظيم الذاتي الانفعالي في خفض قلق التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال (عايش، ٢٠٢١)، ودورها في تحقيق العلاقة الإيجابية بين مستوى تحمل المسؤولية والشعور بالأمن الأسري (النبراوي، ٢٠٢١)، كذلك دورها في تحقيق العلاقة الإيجابية بين عوامل الانبساطية والعصابية ويقظة الضمير والمقبولية ودافعية الإنجاز (كاتبة، ٢٠١٨). ودورها في الحد من الضغوط النفسية (عبدالله، ٢٠١٨)، والتفاؤل والصحة النفسية لدى طلبة الجامعة (ابن الصغير وحسين، ٢٠١٧). ونظراً لأهمية كفاءات التعلم الاجتماعي والعاطفي في ظل جائحة كوفيد-١٩ وما خلفته من تداعيات مختلفة على النظم التعليمية منها غياب وجود تبني لمهارات الاجتماعية العاطفية من قبل وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان لدى الطلبة؛ لذا جاءت هذه الدراسة لكي تبحث عن درجة امتلاك الطلبة لكفاءات التعلم الاجتماعي والعاطفي لدى طلبة المدارس والعمل على تعزيز توافرها وتوظيفها في الممارسات التربوية.

أسئلة الدراسة: تسعى الدراسة للإجابة عن السؤال التالي:

١. ما درجة امتلاك الطلبة لكفاءات التعلم الاجتماعي والعاطفي بمدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بسلطنة عمان من وجهة نظرهم؟

٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجة امتلاك الطلبة لكفاءات التعلم الاجتماعي والعاطفي بمدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بسلطنة عمان تعزى لمتغيري (الجنس، العمر)؟

أهداف الدراسة: تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

١. التعرف درجة امتلاك الطلبة لكفاءات التعلم الاجتماعي والعاطفي بمدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بسلطنة عمان من وجهة نظرهم.

٢. التعرف على الفروق في درجة امتلاك الطلبة لكفاءات التعلم الاجتماعي والعاطفي بمدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بسلطنة عمان باختلاف متغيرات (الجنس، العمر). أهمية الدراسة:

تسلط هذه الدراسة الضوء على درجة امتلاك الطلبة لكفاءات التعلم الاجتماعي والعاطفي في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بسلطنة عمان، وبالتالي قد تساعد نتائجها في الكشف عن درجة ونسبة امتلاك الطلبة لكفاءات التعلم الاجتماعي والعاطفي بالمجتمع المدرسي، وقد تساعد نتائج الدراسة المعنيين بوزارة التربية والتعليم على تبني تطبيق هذه الكفاءات الخمس لكفاءات التعلم الاجتماعي والعاطفي أو المجالات الخمسة الكبرى للشخصية على طلبة المدارس العمانية خصوصا في ظل وجود فاقد تعليمي في هذا الجانب حسب تقرير اليونسكو (٢٠٢٠).

حدود الدراسة: تمثلت حدود الدراسة في الآتي:

١. الحدود الموضوعية: اقتصر على درجة امتلاك الطلبة لكفاءات التعلم الاجتماعي والعاطفي في مدارس الحلقة الثانية وهي (أداء المهام - التنظيم العاطفي - التعامل مع الآخرين - التعاون - الانفتاح).
٢. الحدود البشرية: حيث اقتصر على طلبة الصف التاسع بمدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي.
٣. الحدود المكانية: اقتصر على الطلبة بمحافظة شمال الشرقية وشمال الباطنة، وجنوب الباطنة.
٤. الحدود الزمنية: أجريت الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٢٢/٢٠٢١م.

مصطلحات الدراسة:

١. التعلم الاجتماعي والعاطفي: تعرفه التعاونية للتعلم الأكاديمي والاجتماعي والعاطفي بأنه: العملية التي من خلالها يكتسب الأطفال والبالغون المعرفة والمواقف والمهارات اللازمة لفهم وإدارة العواطف، وتحديد وتحقيق الأهداف الإيجابية، وإظهار التعاطف مع الآخرين، وإنشاء العلاقات الإيجابية والحفاظ عليها، واتخاذ قرارات مسؤولة جماعية. (CASEL, ٢٠٢٠)

٢. كفاءات التعلم الاجتماعي والعاطفي:

والتي تشير إلى مجموعة مختلفة من السلوكيات والأفكار والمشاعر ويقصد بها في هذه الدراسة ما يلي (Kankaraš & Suarez-Alvarez, ٢٠١٩: ٢٤-٢٥).

١.٢ أداء المهمة: الطلبة الذين يتسمون بالضمير والانضباط الذاتي والمثابرون يمكنهم الاستمرار في المهمة، ويميلون إلى أن يكونوا متفوقين، خاصة عندما يتعلق الأمر بالتعليم ونتائج العمل.

- ٢.٢ التنظيم العاطفي: يشمل المهارات التي تمكن الطلبة من التعامل مع التجارب العاطفية السلبية والضغطات. تعد القدرة على تنظيم عواطف المرء أمرًا ضروريًا لتحقيق نتائج متعددة في الحياة ويبدو أنها مؤشر مهم بشكل خاص لتحسين الصحة العقلية والبدنية.
- ٣.٢ التعامل مع الآخرين: الطلبة الذين يسجلون درجات عالية فيما يتعلق بالانبساط هم نشيطون وإيجابيون وحازمون. يعد التعامل مع الآخرين أمرًا بالغ الأهمية للقيادة ويميل إلى تحقيق نتائج توظيف أفضل. المنفتحون أيضًا يبنون وسائل التواصل الاجتماعي ودعم الشبكات بشكل أسرع، وهو أمر مفيد لنتائج الصحة النفسية.
- ٤.٢ التعاون: يمكن للطلبة المنفتحين على التعاون أن يكونوا متعاطفين مع الآخرين ويعبروا عن الإثارة. يُترجم القبول إلى علاقات ذات جودة أفضل، وسلوكيات اجتماعية أكثر، وقضايا سلوك أقل.
- ٥.٢ الانفتاح الذهني: الانفتاح الذهني هو أيضًا تنبؤ بالتحصيل التعليمي للطلبة، والذي له فوائد إيجابية مدى الحياة ويبدو أنه يجهز الطلبة بشكل أفضل للتعامل مع التغيرات الحياتية.
٣. مدارس الحلقة الثانية للتعليم الأساسي: تشمل الصفوف (٥-١٠) يدرس الطلبة الذكور والإناث في هذه المرحلة في مدارس منفصلة، ويكون الكادر الوظيفي فيها حسب النوع (ذكورًا وإناثًا) (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٨).

الإطار النظري:

يتناول الإطار النظري كفاءات التعلم الاجتماعي والعاطفي وأهميتها في المدارس، وآليات تطبيقها، وتصنيف كفاءات التعلم الاجتماعي والعاطفي النحو التالي:

الكفاءات الاجتماعية والعاطفية:

يمر الإنسان بتغيرات ومراحل عديدة خلال حياته، لذلك فهو يحتاج إلى مهارات وتقنيات تساعده على تجاوز تلك المراحل، والخروج منها بمخزون إيجابي. وتعد المدرسة من أهم المراحل التي يكتسب منها الفرد المهارات الحياتية المختلفة، التي تنمي شخصيته، وتعدّه للحياة الاجتماعية وتبانياتها، ويمكن اكتساب تلك المهارات من خلال عدة طرق، منها ما يكون بطريقة غير مقصودة، ومنها ما يكون بطريقة مقصودة ومدرسة للحصول على مهارات محددة، كبرامج التعلم الاجتماعي والعاطفي (الحري وحويل، ٢٠٢١).

ومن المواضيع التي لاقت اهتمام متزايد من أصحاب الشأن في التعليم خصوصاً في السنوات الأخيرة الكفاءات الشخصية التفاعلية التي تساعد التلاميذ على النجاح داخل المدرسة وخارجها، وتوصف هذه الكفاءات بأنها كفاءات أو مهارات "اجتماعية وعاطفية"، وغالباً ما يتم وصف تطوير هذه المهارات باستخدام عبارة التعلم الاجتماعي والعاطفي (Grant et al., ٢٠١٧).

وصنف تقرير المجلس الوطني للبحوث (NRC, ٢٠١٧) الكفاءات التي تساهم في التجارب الناجحة في المدارس ومكان العمل والحياة على نطاق أوسع إلى ثلاث مجالات رئيسية:

١. الكفاءات المعرفية تشمل إتقان المحتوى الأكاديمي في موضوعات مثل الرياضيات والعلوم وآداب اللغة واللغات الأجنبية والتاريخ والجغرافية ومهارات التفكير النقدي والإبداع والمناظرة.

٢. الكفاءات الشخصية تشمل المواقف والسلوكيات مثل الضمير والمبادرة والمرونة والتنظيم العاطفي والمثابرة، والتي يمكن أن تؤثر على كيفية اجتهد التلاميذ في المدرسة وفي الأماكن الأخرى.

٣. الكفاءات التفاعلية تشمل المهارات اللازمة للتفاعل مع أشخاص آخرين، مثل التواصل والتعاون وحل النزاعات والقيادة.

وتعتبر الولايات المتحدة الأمريكية من أوائل الدول التي أدخلت التعلم الاجتماعي العاطفي في مدارسها، وفيها نشأت رابطة التعلم الأكاديمي والاجتماعي والعاطفي، (CASEL) فمن ضمن أعمال الرابطة انها وضعت دليل للمدارس، يساعدها على تنفيذ التعلم الاجتماعي العاطفي عن طريق إشراك المجتمع المدرسي ككل؛ لبناء الوعي والدعم لخطة تنفيذ التعلم الاجتماعي العاطفي، وتزويد الطالب بفرص تطوير مهارات، (SEL) من خلال الفصول الآمنة الداعمة (٢٠١٩ CASEL). The

وتتضمن الكفاءات الأساسية حسب التعاونية للتعلم الاجتماعي والعاطفي (CASEL, ٢٠١٦) خمس كفاءات رئيسية هي:

١. الوعي بالذات: القدرة على التعرف بدقة على مشاعر الفرد وأفكاره وقيمه وكيفية تأثيرها على السلوك. القدرة على تقييم مواطن القوة والضعف لدى الفرد بدقة، مع شعور مسيطر بالثقة والتفاؤل واكتساب "عقلية النمو".

٢. إدارة الذات: لقدرة على تنظيم مشاعر الفرد وأفكاره وسلوكياته بنجاح في مواقف مختلفة -- إدارة الإجهاد بشكل فعال والتحكم بالدوافع وتحفيز الذات. القدرة على تحديد الأهداف الشخصية والأكاديمية والعمل على تحقيقها.

٣. الوعي الاجتماعي: القدرة على مراعاة منظور الآخرين والتعاطف معهم، بما في ذلك الأشخاص من مختلف الخلفيات والثقافات. القدرة على فهم المعايير الاجتماعية والأخلاقية للسلوك وعلى إدراك موارد، ودعم الأسرة، والمدرسة، والمجتمع.

٤. مهارات العلاقات: "القدرة على تكوين وصون علاقات صحية ومجزية مع مختلف الأفراد والجماعات. القدرة على التواصل بوضوح، والإصغاء بانتباه، والتعاون مع الآخرين، ومقاومة الضغوط الاجتماعية غير اللائقة، والتفاوض بشأن النزاعات بشكل بناء، وطلب المساعدة وتقديمها عند الحاجة.

٥. اتخاذ القرارات المسؤولة: "القدرة على اتخاذ قرارات بناءً حول السلوك الشخصي والتفاعلات الاجتماعية على أساس المعايير الأخلاقية واعتبارات السلامة والأعراف الاجتماعية. التقييم الواقعي لعواقب مختلف التصرفات ومراعاة سلامة المرء والآخرين.

حيث صنفت كفاءات الوعي بالذات وإدارة الذات بأنها كفاءات "شخصية" في إطار المجلس الوطني للبحوث (NRC)، بينما تندرج أبعاد الوعي الاجتماعي ومهارات العلاقات الخاصة بالتعاون للتعلم الأكاديمي والاجتماعي والعاطفي تحت فئة "التفاعلية" لدى المجلس الوطني للبحوث (NRC)، بينما يتضمن بُعد اتخاذ القرارات المسؤولة كلاً من الكفاءات الشخصية والتفاعلية (Grant et al., ٢٠١٧). وتعرف المهارات الاجتماعية والعاطفية بأنها: "الخصائص الفردية التي تنشأ عن الاستعدادات البيولوجية والعوامل البيئية، وتتجلى في أنماط متسقة من الأفكار والمشاعر والسلوكيات، وتستمر في التطور من خلال تجارب التعلم الرسمية وغير الرسمية، وتؤثر على النتائج الاجتماعية والاقتصادية الهامة طوال حياة الفرد" (Pruyt et al., ٢٠١٥). بينما يعرفها جرانت وآخرون (Grant et al., ٢٠١٧) بأنها: "مجموعة متنوعة من الكفاءات (السمات الشخصية أو المهارات غير المعرفية) التي أثبتت الأبحاث أنها مهمة لنجاح التلاميذ في المدرسة وفي الحياة".

أهمية التعلم الاجتماعي والعاطفي في المدارس:

إن فوائد التعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL) مدروسة جيداً، مع وجود أدلة تثبت أن التعليم الذي يروج لـ SEL يعطي نتائج إيجابية للطلاب والبالغين والمجتمعات المدرسية. SEL لديه مزيج قوي من الأدلة والدعم. تأتي النتائج أدناه من مجالات ومصادر متعددة وتتضمن تحليلات لبعض الدراسات التي تظهر أن (SEL) يؤدي إلى نتائج مفيدة تتعلق بـ: المهارات الاجتماعية والعاطفية؛ المواقف حول الذات والمدرسة والمواضيع الاجتماعية؛ السلوكيات الاجتماعية المشاكل السلوكية؛ الاضطراب العاطفي؛ والأداء الأكاديمي (CASEL, ٢٠٢١). تلعب الكفاءات الاجتماعية والعاطفية دوراً مهماً في تحسين النتائج السلوكية حيث أظهرت نتائج دراسة كلارك وآخرون (Clarke et al., ٢٠٢١) أن تدخلات (SEL) (الشاملة) تعزز المهارات الاجتماعية والعاطفية للشباب وتقلل من أعراض الاكتئاب والقلق على المدى القصير. وفي جانب فوائد (SEL) المتعلقة بالتأثيرات الطويلة المدى أظهرت نتائج دراسة تايلور وآخرون (Taylor et al., ٢٠١٧) أن التعلم الاجتماعي والعاطفي كان فعالاً باستمرار مع جميع المجموعات الديموغرافية داخل الولايات المتحدة وخارجها. يدعم هذا فكرة أن الأصول الاجتماعية والعاطفية التي يتم الترويج لها في (SEL) يمكن أن تدعم التطور الإيجابي للطلاب من خلفيات عائلية وسياقات جغرافية متنوعة.

آليات تطبيق التعلم الاجتماعي والعاطفي في المدارس:

يمكن أن تتخذ الجهود المبذولة لتناول كفاءات التلاميذ الاجتماعية والعاطفية في المدارس عدة أشكال (Kendziora & Yoder, ٢٠١٦)، ويصف تقرير صادر عن التعاونية للتعلم الأكاديمي والعاطفي (Dusenbury et al., ٢٠١٥) أربعة نهج عامة لتعزيز التعلم الاجتماعي والعاطفي:

١. تدريس مباشر ومخصص كلياً للتعلم الاجتماعي والعاطفي يهدف إلى تطوير كفاءات محددة
٢. ممارسات تدريس عامة تدعم بيئات الفصول الدراسية وتتميز بتوقعات مشتركة وعلاقات إيجابية وغيرها من الميزات التي تعزز التعلم الاجتماعي والعاطفي (مثل استخدام العمل الجماعي لتيسير التعاون)
٣. دمج إرشادات التعلم الاجتماعي والعاطفي في المناهج الأكاديمية (مثل إشراك التلاميذ في أنشطة حل المعادلات المعقدة في الرياضيات للإسهام في غرس المثابرة بالإضافة إلى تعلم الرياضيات .)
٤. جهود لتهيئة ظروف ومناخ مدرسي يعزز التعلم الاجتماعي والعاطفي، بما في ذلك أساليب انضباط جديدة ورؤية مشتركة.

تصنيف الكفاءات الاجتماعية والعاطفية:

في العقود الأخيرة تم اقتراح نماذج الكفاءات الاجتماعية والعاطفية المختلفة، كل منها مبني من منظوره الخاص وخلفيته النظرية، مما أدى إلى العديد من النماذج التي تشير إلى مهارات متداخلة جزئياً، ولكنها توفر أيضاً محتوى مهارة فريد. حيث نستعرض هنا مجموعة من المقترحات (تصنيفات) للمجالات الخمسة الكبرى والمهارات أو الكفاءات الاجتماعية والعاطفية وهي كالآتي:

جدول 1

مقترحات لمهارات/كفاءات الهيكلية وفقاً للمجلس القومي للبحوث (بيليجرينو وهيلتون ، ٢٠١٣) ومنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (٢٠١٥):

المهارات/الكفاءة	مهارات القرن الحادي والعشرين (Pellegrio, Hilton, ٢٠١٣)	منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OCED, ٢٠١٥)
ذهني Cognitive	العمليات والاستراتيجيات المعرفية المعرفة - الإبداع	القدرة المعرفية الأساسية - المعرفة المكتسبة - استقراء المعرفة
الاجتماعية والعاطفية Social emotional and	الانفتاح الفكري - أخلاقيات العمل - التقييم الذاتي الأساسي الإيجابي - العمل الجماعي والتعاون - قيادة	تحقيق الأهداف - إدارة العواطف - العمل مع الآخرين

١. مقترح سوتو وآخرون (Soto et al., ٢٠٢١, ٢٠٢٠) ومقترح Kankaras & Suarea-Alvarez (٢٠١٩) والذي يمثل منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OCED) ، ويوضحها الجدول التالي:

جدول 2

المجالات الخمسة الكبرى والمهارات أو الكفاءات الاجتماعية والعاطفية الأساسية

المجالات الخمسة الكبرى	مقترح سوتو وآخرون (Soto et al., ٢٠٢١, ٢٠٢٠)	مقترح OECD Kankaras and Suarea-Alvarez (٢٠١٩)
الضمير Conscientiousness	الإدارة الذاتية	إنجاز المهام
الانبساط Extraversion	إدارة المهام - إدارة الوقت - إدارة التفاصيل المهارة التنظيمية - إدارة المسؤولية القدرة على الاتساق -تنظيم الأهداف مهارة اتباع القواعد- مهارة صنع القرار	ضبط النفس- المسؤولية- المثابرة
الموافقة Agreeableness	الارتباط الاجتماعي	التواصل مع الآخرين
الانفتاح Openness	مهارة القيادة - مهارة الإقناع مهارة المحادثة- مهارة التعبير	المؤانسة -- الحزم- الطاقة
الاستقرار العاطفي	التعاون	التعاون
يتمزج أو سمات إضافية	مهارة العمل الجماعي -القدرة على الثقة مهارة أخذ وجهات النظر- القدرة على الدفء الاجتماعي	التعاطف- الثقة- التعاون
	الإبداع والابتكار	الانفتاح
	مهارة التفكير المجرى -المهارة الإبداعية-المهارة الفنية -الكفاءة الثقافية	التسامح -- الفضول-الإبداع
	المرونة العاطفية	تنظيم العاطفة
	تنظيم الإجهاد -القدرة على التفاوض إدارة الغضب- تنظيم الثقة	مقاومة الاجهاد التفاوض -السيطرة العاطفية
	تنظيم الطاقة (مزيغ من إدارة الذات مع ارتباط اجتماعي) - الكفاءة الأخلاقية (مزيغ من إدارة الذات مع تعاون)- مهارة معالجة المعلومات (مزيغ من الإدارة الذاتية مع الابتكار)- تنظيم النبضات (مزيغ من إدارة الذات مع المرونة العاطفية)	مؤشرات إضافية الدافع الإنجاز الفعالية الذاتية

١. نموذج بريمي وآخرون (Primi et al., ٢٠١٧) للمجالات الخمسة الكبرى للمهارات الاجتماعية والعاطفية الواسعة: الإدارة الذاتية (المرتبطة بالضمير من أدب الشخصية) ، والعلاقات بين الأشخاص، أبعاد المشاركة مع الآخرين (تتعلق مفاهيميًا ب الانبساط) والصداقة (المتعلقة بالرضا) ، السلبية- تنظيم العاطفة (المرتبط بالعاطفة السلبية أو العصائية) والانفتاح (المرتبط بالانفتاح على التجربة). حيث تستخدم النتائج المترتبة على المهارات الاجتماعية والعاطفية في تنمية الأطفال والشباب.

جدول 3

المجالات الخمسة الكبرى لمهارات الاجتماعية والعاطفية (Primi et al., ٢٠١٧)

المجال / الكفاءة	مقترح بريمي وآخرون (Primi et al., ٢٠١٧)
الإدارة الذاتية (Self-management)	العزيمة -التنظيم- التركيز- المثابرة- المسؤولية
التعامل مع الآخرين (Engaging-with-others)	المبادرة الاجتماعية- الحزم- الحماس
(الصداقة Amity)	التعاطف- الاحترام- الثقة
تنظيم المشاعر السلبية regulation Negative-emotion	تعديل الإجهاد- الثقة بالنفس- التسامح والإحباط
الانفتاح (Open-mindedness)	الفضول الفكري- الإبداع- الخيال- الاهتمام الفني

يتضح من التصنيفات أن المهارات الاجتماعية والعاطفية هي مصطلح شامل يستخدم لوصف البنى النفسية مثل سمات الشخصية أو الدافع أو القيم (Yeager, and Duckworth ٢٠١٥; al., et Lechner ٢٠١٩). وترتبط المصطلحات ارتباطاً وثيقاً بـ "نقاط القوة الشخصية" و"المهارات غير المعرفية" و"المهارات الناعمة" و"مهارات القرن الحادي والعشرين" (DeFruyt ٢٠١٥; al., et Abrahams ٢٠١٩). يتبين لنا أن القاسم المشترك أن هذه المصطلحات تصف القدرات الوظيفية التي تسمح للأفراد بالعمل بكفاءة وإصرار، وبناء علاقات ثقة مع الآخرين، والتعامل مع الإجهاد والاحباطات، وقيادة وتحفيز الآخرين، والإبداع واستكشاف الأفكار الجديدة. ومن الواضح أن المهارات الاجتماعية-العاطفية تشترك كثيراً مع السمات الشخصية الخمس الكبرى: الضمير، والقبول، والاستقرار العاطفي (الانفعالات السلبية)، والانبساط، والانفتاح الذهني. وفي الواقع يعد نموذج الخمسة الكبار حالياً الإطار الأكثر استخداماً لتقييم المهارات الاجتماعية والعاطفية، على الرغم من أن التمييز بين المهارات الاجتماعية والعاطفية وسمات الشخصية غير واضح في بعض الأحيان، إلا أن هناك اختلافات دقيقة (Soto al., et ٢٠٢١): بينما تصف سمات الشخصية الأنماط المميزة للمشاعر والأفكار والعمل على سبيل المثال (السلوكيات النموذجية)، تصف المهارات الاجتماعية والعاطفية كيف يمكن للأفراد أداء مهام محددة بشكل جيد (أي الحد الأقصى من الأداء). للتمييز بشكل أكثر وضوحاً بين المهارات الاجتماعية والعاطفية والبنى ذات الصلة، يقترح (Schoon, ٢٠٢١) تصنيفاً تكاملياً لـ "مجالات ومظاهر الكفاءات الاجتماعية العاطفية" (DOMASEC) التي تمثل موضوعات شاملة في البحث حول التعلم الاجتماعي، والعاطفي، والشخصية، والدوافع. حيث يتبنى الباحثون في هذه الدراسة المجالات الخمسة الكبرى للكفاءات الاجتماعية والعاطفية الأساسية (Kankaraš & Suarez-Alvarez, ٢٠١٩ وهي:

١. أداء المهام (Task): (performance)

يقصد به إنجاز الأمور، كما هو مطلوب وفي الوقت المحدد. (Kankaraš & Suarez-Alvarez, ٢٠١٩. ٣٤) ويُعرف أداء المهمة في الخمسة الكبرى باسم الضمير، وتشمل أداء المهمة مجموعة من البنى التي تصف الميل إلى أن تكون ذاتية التحكم، ومسؤولية أمام الآخرين، والعمل الجاد، والدافع للإنجاز، صادقة، منظمة، مستمرة وملتزمة بالقاعدة (Roberts al., et ٢٠٠٩).

وتتضمن كفاءة أداء المهام أربعة مجالات فرعية لأدائها وهي:

١. ضبط النفس/الانضباط الذاتي: القدرة على التحكم في الانفعالات والحفاظ على التركيز.

٢. المسؤولية/الجدارة بالثقة: القدرة على متابعة وعود الآخرين.

٣. المثابرة: المثابرة في المهام والأنشطة، مع تركيز الانتباه في التنفيذ.

٤. الدافع إلى الإنجاز: القدرة على وضع معايير عالية لنفسه والعمل الجاد على الوفاء بها.

٥. التنظيم العاطفي (Emotional regulation): (regulation)

يقصد به التمتع بعاطفية هادئة وإيجابية ويطلق عليه الاستقرار العاطفي في المجالات الخمسة الكبرى، ويشير إلى القدرة على التعامل مع المشاعر السلبية الخبرات والضغط وهي أساسية لإدارة العواطف. يتضمن التنظيم العاطفي مفاهيم متعددة بما في ذلك القلق والخوف والتهيج والاكتماب والوعي الذاتي، الاندفاع والضعف على الجانب السلبي ومفاهيم مثل المرونة والتفاؤل والتعاطف مع الذات على الجانب الإيجابي. (Kankaraš & Suarez-Alvarez, 2019, P36) ويعرفه كروس (Gross, 1998b) التنظيم العاطفي بأنه: العمليات التي يؤثر بها الأفراد على العواطف التي لديهم، وكيف يختبرون هذه المشاعر ويعبرون عنها، ويمكن أن تكون هذه العمليات تلقائية أو خاضعة للرقابة واعية أو غير واعية. بينما يعرفه رومر وكراتز (Grats, & Roemer, 2004) بأنه: "مجموعة من القدرات تشتمل على: الوعي بالانفعالات وفهمها، قبول الانفعالات، السيطرة على السلوكيات المتهورة والتصرف وفقا للأهداف المرجوة عند التعرض للانفعالات السلبية، الاستخدام الموقفي والمرن لاستراتيجيات التنظيم العاطفي، ويكشف الغياب النسبي لأي من هذه القدرات أو جميعها من صعوبات في تنظيم العواطف" (عباس سلوم، 2010، 13). تتضمن كفاءة التنظيم العاطفي ثلاث مجالات فرعية هي:

١. مقاومة الإجهاد / المرونة مقابل القلق: الفعالية في تعديل القلق والاستجابة للإجهاد.

٢. السيطرة العاطفية: القدرة على بقاء المشاعر والمزاج تحت السيطرة.

٣. التفاؤل / العاطفة الإيجابية: توقعات إيجابية للذات والحياة.

٤. التعامل مع الآخرين (Engaging with others): يقصد به الاستمتاع والتفوق في صحبة الآخرين، يرتبط التعامل مع الآخرين بالانبساط - أحد الأبعاد الخمسة الكبرى (Kankaraš & Suarez-Alvarez, 2019, P37). وقد برزت ثلاث مجالات فرعية في التصنيفات القائمة على الأطفال تم اختيارها من قبل منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (Chernyshenko et al., 2018) وهي:

الطاقة / الحماس: الحفاظ على نشاط قوي طوال اليوم.

الحزم/الهيمنة: التمتع بالقيادة والسلوكيات المهيمنة والحازمة.

مؤانسة: تفضيل التفاعلات الاجتماعية.

١. التعاون: (Collaboration) يقصد به الاهتمام برفاهية الآخرين والتعاون بنجاح معهم من خلال الحفاظ على علاقات إيجابية وتقليل الصراع بين الأشخاص. إظهار الاهتمام العاطفي للنشط لرفاه الآخرين، ومعاملة الآخرين بشكل جيد، والتمسك بمعتقدات عامة إيجابية حول الآخرين كلها أمثلة للتعاون

John, 2017), and Soto Suarez-Alvarez, 2019; Kankaraš & المجالات الفرعية، تم اختيار ثلاثة منها من قبل منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية:

al., ٢٠١٨) et (Chernyshenko

١. التعاطف / الرحمة: أخذ وجهات النظر والتعاطف والاهتمام برفاهية الآخرين.
٢. التعاون / علاقة الانسجام: العيش في وئام مع الآخرين.
٣. الثقة: افتراض أن الآخرين لديهم نوايا حسنة بشكل عام.
٤. الانفتاح (الذهني / الفكري): (Open-mindedness) يقصد به استكشاف عالم الأشياء والأفكار،

يعتبر الانفتاح (أو الانفتاح على الخبرة في مصطلحات الخمسة الكبرى) أحد المهارات الرئيسية لشرح وفهم سلوك الأفراد في بيئات تتميز بمستويات عالية من عدم اليقين والتغيير (Hough, ٢٠٠٣). ويعرفه ديببت وآخرون (Dibbets & Jellemer, ٢٠٠٦, p٦٠) بأنه: "القدرة على إنتاج الأفكار وتنوعها وتحويل الوجهة الذهنية بما يتناسب مع المواقف". بينما يعرفه روكش (Rokech, ١٩٨٠) بأنه: "نمط من التفكير يتميز بأنه مرن ناٍم متطور ويقبل التغيير، حيث يهتم الفرد بمعرفة أفكار الآخرين ومعتقداتهم ويتقبلها، لديه القدرة على تغيير أفكاره إذا ثبت أنها خطأ" (الشهري، ٢٠٠٦، ص ٣).

تتضمن كفاءة الانفتاح الذهني ثلاث مجالات فرعية لتحقيقها وهي:

١. الفضول الفكري: الاهتمام بالأفكار وحب التعلم، والاستكشاف الفكري.
٢. الإبداع / الخيال: توليد أفكار أو منتجات جديدة.
٣. التسامح/المرونة الثقافية: منفتح على وجهات نظر مختلفة، ويقدر التنوع.

الدراسات السابقة:

أجريت العديد من الدراسات التي تناولت ممارسات التعلم الاجتماعي والعاطفي، ولكافة الفئات ومن تلك الدراسات ما يلي:

١. دراسة الحربي وحويل (٢٠٢١): هدفت التعرف على برامج تنمية مهارات التعلم الاجتماعي والعاطفي لطلاب التعليم العام في الولايات المتحدة الأمريكية، وأستراليا، من خلال اتباع المنهج المقارن، بمدخل جورج بريدي بخطواته الأربعة: الوصف، التفسير، المقابلة والمقارنة. وتوصلت الدراسة إلى أن برامج التعلم الاجتماعي والعاطفي لطلاب التعليم العام في الولايات المتحدة الأمريكية، وأستراليا بينها اختلاف في المفهوم وطرق التنفيذ، حيث أظهرت الولايات المتحدة تركيزاً أكبر على مفهوم التعلم الاجتماعي والعاطفي بكفاءاته الخمسة، وهي: الوعي الذاتي، والوعي الاجتماعي، وإدارة الذات، ومهارات إقامة العلاقات، والقدرة على اتخاذ قرارات مسؤولة. أما أستراليا فكان تركيزها الأكبر على تحقيق الصحة

العقلية، والرفاهية الاجتماعية والعاطفية للطلاب، فالتعلم الاجتماعي والعاطفي هو أحد وسائل تحقيق ذلك للطلاب. أيضا توصلت الدراسة الى أن تنفيذ برامج التعلم الاجتماعي والعاطفي في الولايات المتحدة الأمريكية يميل إلى المنهجية أكثر منه في استراليا، فالعديد من برامج الولايات المتحدة الأمريكية تضع منهج واضح له هدف محدد، وتستهدف أحد فئات المجتمع المدرسي، وذلك بخلاف المبادرات في أستراليا التي تضع تصور شامل، وتتيح للمدارس اختيار طرق التنفيذ التي تناسب مع المدرسة والمعلم.

٢. دراسة (Primi et al: ٢٠٢١): هدفت إلى تقييم المهارات الاجتماعية والعاطفية لدى طلاب المدارس الحكومية في البرازيل: قياس كل من الهوية والفعالية الذاتية. وتم الحصول على البيانات من خلال دراسة استقصائية محوسبة شملت (٥٠٠٠٠) (طالب برازيلي مسجلين في صفوف المدارس العامة من ٦ إلى ١٢)، موزعة على ولاية ساو باولو بأكملها. وقد صمم جرد الهيئة الوطنية للهوية لتقييم (١٨) مهارة معينة (مثل التعاطف والمسؤولية والتسامح مع الإحباط والمبادرة الاجتماعية)، كل منها يعمل بتسعة بنود تمثل ثلاثة أنواع من البنود: ثلاثة بنود ذات هوية ذات سمات أساسية إيجابية، وثلاثة بنود هوية ذات مفاتيح سلبية، وثلاثة بنود للفعالية الذاتية (دائما ذات مفاتيح إيجابية)، يبلغ مجموعها (١٦٢) بندا. وأظهرت النتائج أن المهارات ال (١٨) تبني هيكل أعلى ترتيبا تقوم بتفسيره على أنه الخمسة الكبار الاجتماعيين والعاطفيين، الذين يوصفون بأنهم يتعاملون مع الآخرين، والامتنياز، والإدارة الذاتية، والتنظيم العاطفي، والانفتاح. وظهرت نفس العوامل الخمسة سواء قمنا بتقييم المهارات ال (١٨) التي تمثل (أ) نهج الهوية التي تركز على المهارات الحية (ماذا أفعل عادة؟) أو (ب) نهج الكفاءة الذاتية الذي يؤكد على القدرة (إلى أي مدى يمكنني القيام بذلك؟). وبالنظر إلى أن الفئة المستهدفة من الشباب لا تتجاوز أعمارهم (١١) عاما (الصف السادس)، وهم من السكان المعرضين بشكل خاص لتحيز الاستجابة في الاختلافات الفردية، والتي تبين أنها تؤدي إلى التحيز المنهجي عندما لا يتم تصحيحها.

٣. دراسة (Yusup et al: ٢٠٢١): هدفت التعرف على تأثير المهارة الحياتية والانضباط والحافز تجاه نتيجة تعلم موضوع الرياضة أثناء جائحة كوفيد ١٩-، استخدم المنهج شبه التجريبي، تكونت عينة الدراسة من (٣٠) طالبا في المجموعة التجريبية، و(٣٠) طالبا في المجموعة الضابطة، تم استخدام مقياس المهارات الحياتية الرياضية (LSSS) لدراسة (Allen, ٢٠١٧)، (٨ مهارات وهي: العمل الجماعي، وتحديد الأهداف، وإدارة الوقت، والمهارات العاطفية، والتواصل، والاجتماعية المهارات والقيادة وحل المشكلات، واتخاذ القرار. وتم قياس الزيادة في الانضباط والتحفيز لتحديد وصف تنفيذ تعلم الطلاب على نتائج تعلم الطلاب في مدرسة ثانوية في كارانجاويتان جاروت، وأظهرت النتائج أن هناك زيادة معنوية في المهارات الحياتية والانضباط والتحفيز في المجموعة التجريبية. وأن العنصر ذو أعلى تحسن هو مهارة العمل الجماعي.

٤. دراسة (Malinauskas & Malinauskiene: ٢٠٢١) هدفت إلى دراسة تأثير تنفيذ برنامج تدريب مبتكر على المهارات العاطفية الاجتماعية في فصول التربية البدنية في مدارس

الشباب. استخدمت هذه الدراسة استبيانين: مخزون تقرير Schutte الذاتي (المعروف أيضًا باسم مقياس الذكاء العاطفي)، ونظام تقييم المهارات الاجتماعية (نموذج الطالب). شمل التحليل ١٠٤ (من طلاب المدارس. تم تعيين أربعة فصول بشكل عشوائي في مجموعة تجريبية (ن = ٤٩) ومجموعة ضابطة (ن = ٥٥). التجريبية شاركت المجموعة في برنامج التدريب على المهارات الاجتماعية العاطفية. استهدف برنامج التدريب على المهارات الاجتماعية والعاطفية المهارات الآتية: التعاطف، والتعاون، والتأكيد، وضبط النفس، والتفاؤل، والقدرة على فهم وتحليل العواطف، والتقييم، والاستفادة من العواطف. أظهرت نتائج الدراسة: وجود أثر ذو دلالة إحصائية على المهارات الاجتماعية الانفعالية للمجموعة التجريبية. أن برنامج (تعزيز المهارات الاجتماعية والعاطفية لطلاب المدارس الشباب) أثر بشكل إيجابي على الانفعالات الاجتماعية ومهارات الطلاب.

٥. دراسة (Salvador, ٢٠٢١) et al.: تتعمق هذه الدراسة في تجربة تعليم طلاب الهندسة الجامعيين عبر الإنترنت خلال وباء COVID-١٩ وتأثيره العاطفي عبر الزمن. ولهذه الغاية، تم توزيع استبانة على طلاب السنة الثانية والثالثة والرابعة في مرحلة البكالوريوس في الهندسة على فترتين، بفارق ستة أشهر تقريباً. وأظهرت نتائج الدراسة اختلافات كبيرة في اتصال الطلاب بالطلاب والمعلمين الآخرين، وظروف مساحة العمل، والملل بين النقاط الزمنية. بالإضافة إلى ذلك، تشير النتائج إلى وجود ارتباطات كبيرة بين التطوير الأكاديمي وجودة الفصول الدراسية عبر الإنترنت، وتكييف الدورة، وظروف مساحة العمل، والاتصال مع الطلاب والمعلمين الآخرين، وكذلك بين مشاعر الطلاب والتواصل مع الطلاب والمعلمين الآخرين. وأخيراً، تحدد الدراسة أفضل الممارسات التي يتم تنفيذها أثناء التدريس عبر الإنترنت والتي ستكون ذات قيمة للدورات المستقبلية والتثقيف الهندسي خارج نطاق الوضع الوباي، ومن بينها تلك المتعلقة بالتواصل الفعال مع المعلمين.

٦. دراسة: (Oktaviani) et al., ٢٠٢٠) هدفت إلى فحص تأثير متغيرين مستقلين؛ الذكاء العاطفي والمجالات الخمسة الكبرى للشخصية، على المتغير التابع، وهو سلوك التنمر للمراهق في (المدارس الداخلية الإسلامية) في غرب سومطرة. استخدمت هذه الدراسة نهجاً كمياً مع طرق تحليل الانحدار المتعددة بمستوى دلالة ٠.٠٥ أو ٠.٥٪. تكونت العينة (من ٢٠٠ مراهق). استخدمت أدوات جمع البيانات مقياس للذكاء العاطفي، ومقياس المجالات الخمسة الكبرى للشخصية. أظهرت نتائج الدراسة وجود تأثير كبير على الذكاء العاطفي والمجالات الخمسة الكبرى للشخصية تجاه سلوك التنمر: يتكون الذكاء العاطفي من التقييم الذاتي، والتقييم العاطفي للآخرين، والتنظيم العاطفي، والاستخدام العاطفي. تتكون الشخصية الخمسة الكبرى من الانبساط والتوافق، والضمير، والعصابية، والانفتاح. تظهر نتائج اختبار الفرضية أن فرضيتين ثانويتين تؤثران بشكل كبير على سلوك التنمر لدى السانترين في بيسانترين، وهما البعد التنظيمي العاطفي للتقييم العاطفي الذاتي وُبعد التوافق للشخصيات الخمس الكبرى.

٧. دراسة (Pancorbo et al., ٢٠٢٠): هدفت إلى تطوير نماذج لمجالات المهارات الاجتماعية والعاطفية للإدارة الذاتية والانفتاح الذهني وتقييم خصائصها السيكومترية باستخدام نمذجة نظرية الاستجابة للعناصر. تكونت عينة الدراسة (عينة تجريبية: العدد ٩٤٧ طالبًا في المرحلة الإعدادية؛) ٥٤٪ (إناث؛ متوسط العمر = ١٣.٨ عامًا؛ عينة ضابطة: ٧٤٠٪) من طلاب المدارس المتوسطة؛) ٤٨٪ (إناث متوسط العمر = ١٣.٠ سنة) قدم توصيفات ذاتية على معايير اجتماعية عاطفية. أظهرت النتائج أن التغييرات في تعليمات القواعد وخصائص مقياس التصنيف ومحتوى المواصفات أدت إلى تحسين خصائص الموثوقية والصلاحية من التجربة التجريبية إلى الدراسة الضابطة، على الرغم من أنه لا يزال هناك مجال للتحسين. بشكل عام، يدعم بحثنا استخدام نماذج تقييم الإدارة الذاتية ومهارات الانفتاح الذهني ويقدم توصيات لتصميم نماذج اجتماعية-عاطفية في سياق المدرسة.

٨. دراسة (Olson, & Beggs, ٢٠٢٠): هدفت الدراسة إلى معرفة تأثير التعلم الاجتماعي العاطفي. وقد ركزت الدراسة على مجموعات من المهارات الاجتماعية-العاطفية وهي: الوعي الذاتي، والإدارة الذاتية، والوعي الاجتماعي، وإدارة العلاقات، واتخاذ القرار المسؤول كما تدرس الدراسة العلاقة بين التعلم الاجتماعي العاطفي والرفاهية، والنجاح الأكاديمي، والحضور. وتكونت عينة الدراسة من عشرة طلاب من المرحلة الإعدادية في الصفين السابع والثامن على مدى أربعة أشهر. ثلاثة من هذه الأشهر الأربعة تأثرت بإغلاق المدرسة COVID-١٩. أشارت النتائج إلى أن العلاقات الإيجابية المعززة بين الطالب والمعلم ومناهج التعلم الاجتماعي العاطفي التي يوجهها المعلم أثرت بشكل إيجابي على رفاهية الطالب بشكل عام. بالإضافة إلى ذلك، أشارت البيانات إلى أنه لا تزال هناك حاجة لمزيد من الدراسات في منهج التعلم الاجتماعي العاطفي على مستوى المدرسة للحصول على نتائج أكثر تحديدًا.

٩. دراسة (Niu & Niemi, ٢٠٢٠): الغرض من هذه الدراسة هو تقييم فعالية طريقة Skilflul-Class والتي يمكن للمدرسين استخدامها في فصولهم الدراسية لدعم الطلاب في تعلم مهارات الإدارة الذاتية والعاطفية والاجتماعية في بيئة تعليمية داعمة وتعاونية. تم تنفيذ مشروع فئة المهارات في (٢٢) فصلًا في المدرسة الفنلندية و (١٨) فصلًا في المدرسة الابتدائية الصينية. تم جمع البيانات من خلال الاستبيانات السابقة واللاحقة من خريف ٢٠١٨ -- ربيع ٢٠١٩. تم جمع البيانات النوعية باستخدام استبانة لاحق مع أسئلة مفتوحة ومقابلات ومناقشات على صفحات الويب، والتي تمت مراجعتها من خلال تحليل المحتوى. أظهرت نتائج التحليل أن مهارات الطلاب تحسنت بشكل ملحوظ؛ علاوة على ذلك، تحسنت العلاقات بين الطلاب والمعلمين وأولياء الأمور أيضًا. كذلك أصبح الطلاب أكثر دعمًا وتعاونًا مع بعضهم البعض. تظهر ردود المعلمين أيضًا أن عملهم أصبح أسهل في المدرسة عندما تعلم الطلاب العديد من المهارات الاجتماعية والعاطفية ومهارات الإدارة الذاتية. بناءً على هذه النتائج، يمكننا أن نستنتج أن طريقة Skilflul-Class هي أداة فعالة للمدرسين لمساعدة الطلاب على تعلم المهارات. علاوة على ذلك، فهو يحسن التعاون بين المعلمين والطلاب وأولياء الأمور، ويبني مجتمع تعلم داعمًا وتعاونيًا.

١٠. دراسة: (Lim, ٢٠٢٠) هدفت إلى التعرف على تأثير التدريب الاجتماعي العاطفي على التطور الاجتماعي العاطفي لدى الطلاب بناءً على درجة الطالب وخبرة المعلم، تكونت عينة الدراسة من (٢٤١) طالباً، أظهرت نتائج الدراسة أن الطلاب أظهروا اتجاهًا قليل في السلوكيات السلبية وزيادة السلوكيات الإيجابية بعد تدخلات التدريب على المهارات الاجتماعية والعاطفية. أظهر طلاب رياض الأطفال انخفاضاً أكبر في السلوكيات السلبية من أطفال الروضة بعد تدريبهم على المهارات الاجتماعية والعاطفية. وأظهر الطلاب في الفصول الدراسية مع مدرسين ذوي خبرة سلوكيات أقل سلبية عند مقارنتهم بالطلاب في الفصول الدراسية للمعلمين الذين ليس لديهم خبرة.

١١. دراسة مهدي ومحمد (٢٠١٧): هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى فاعلية البرنامج المقترح في تنمية دافعية التعلم، ومهارات التعلم الاجتماعي والعاطفي، واستخدمت المنهج التجريبي، عن طريق تصميم برنامج في ضوء كفاءات التعلم الاجتماعي والعاطفي، وطبق على (١٠٠) طالب وطالبة من طلاب كلية التربية بجامعة المنيا بمصر، قسموا لمجموعتين (٥٠) ضابطة و(٥٠) تجريبية، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات الطالب في المجموعتين، في مقياس الدافعية للتعلم، ومهارات التعلم الاجتماعي والعاطفي لصالح المجموعة التجريبية. وأوصت الدراسة بضرورة تدريس مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني للأطفال؛ لتطبيقها في حياتهم اليومية، حيث يتعلمون كيفية التعرف على انفعالاتهم والتحكم فيها، واحترام وتقدير وجهات نظر الآخرين، والتعامل مع المواقف بفاعلية. أيضاً أوصت بوجود بناء علاقة إيجابية بين الطالب والمعلمين.

١٢. دراسة (٢٠١٧ al., et Jones): هدفت الدراسة لجعل مهارات التعلم الاجتماعي والعاطفي سمة رئيسية في المدارس الابتدائية، وأن يحصل الأطفال الذين يتقنون تلك المهارات على علاقات أفضل بالآخرين و يتحسن أدائهم المدرسي، ويتمتعون بصحة عقلية وجسدية أفضل، واستخدمت المنهج التحليلي، لمعرفة مصادر الاختلاف في تأثير برامج (SEL) المصممة للمرحلة الابتدائية، عن طريق تحليل (١١) برنامج مستخدم في المدارس الابتدائية بالولايات المتحدة الأمريكية، وركز التحليل على المجال الاجتماعي والعاطفي خصوصاً، لدراسة موائمة أهداف البرنامج للنتائج، وخرجت الدراسة بنتائج إيجابية من ناحية السلوك، حيث ظهر أثر المهارات الاجتماعية والعاطفية في خفض العدوان، والاكنتاب، والقلق. وأوصت الدراسة بأن تتركز برامج التعلم الاجتماعي والعاطفي على المهارات المناسبة مع كل مرحلة عمرية، بدلا من تحديدها بمنهج واحد لجميع المراحل.

١٣. دراسة السمييري (٢٠١٤): هدف البحث إلى الكشف عن أثر ملف إنجاز المهمة الأدائية التدريسية في تنمية التفكير التأملي بمهاراته الثلاث؛ الانفتاح الذهني والتوجيه الذاتي والمسؤولية الفكرية لدى طالبات برنامج الماجستير بكلية التربية جامعة الملك سعود. ولتحقيق هدف البحث تم استخدام التصميم التجريبي ذي المجموعة الواحدة (القبلي- البعدي) حيث تكونت عينة البحث من (٣٢) طالبة وأسفر البحث عن النتائج التالية: وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس

التفكير التأملي لصالح التطبيق البعدي في كل من مهارات التفكير التأملي الثلاث وهي: الانفتاح الذهني، التوجيه الذاتي، المسؤولية الفكرية. وهذا يعني أن لملف الإنجاز للمهمة الأدائية التدريسية أثرًا في تنمية كل من مهارة الانفتاح الذهني والتوجيه الذاتي والمسؤولية الفكرية كمهارات للتفكير التأملي. وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس التفكير التأملي في مهارات التفكير التأملي مجتمعة لصالح التطبيق البعدي أي أن لملف الإنجاز للمهمة الأدائية التدريسية أثرًا في تنمية التفكير التأملي بكافة مهاراته. وفي ضوء نتائج الدراسة أوصت الباحثة بتوصيات أهمها تبني تجربة إعداد ملف إنجاز المهمة الأدائية التدريسية لطالبات برنامج الماجستير بكلية التربية في جامعات المملكة العربية السعودية.

١٤. دراسة (Durlak et al, ٢٠١١): هدفت التعرف على تأثير تعزيز التعلم الاجتماعي والعاطفي للطلاب، وذلك من خلال تحليل (٢١٣) برنامجا تعليميا اجتماعيا وعاطفيا وعالميا قائما على المدرسة، بالولايات المتحدة الأمريكية، وأظهرت نتائجها أن المشاركون في برنامج (SEL) أظهروا تحسناً ملحوظاً في المهارات الاجتماعية والعاطفية، والمواقف، والسلوك، والأداء الأكاديمي الذي يعكس مكاسب بنسبة (١١) نقطة مئوية في الإنجاز.

١٥. دراسة (McRae et al, ٢٠٠٨): هدفت إلى دراسة الاختلافات بين الجنسين في تنظيم العاطفة: (fMRI) لإعادة التقييم المعرفي معالجة هذه الفجوة. باستخدام التصوير بالرنين المغناطيسي الوظيفي، طلبنا من المشاركين من الذكور والإناث استخدام استراتيجية تنظيم العاطفة المعرفية (إعادة التقييم) للحد من تنظيم استجاباتهم العاطفية للصور التي تم التهاون فيها بشكل سلبي. من الناحية السلوكية، شهد الرجال والنساء انخفاضات مماثلة في تجربة العاطفة السلبية. ولكن من الناحية العصبية، ظهرت اختلافات بين الجنسين. بالمقارنة مع النساء، أظهر الرجال (أ) زيادات أقل في المناطق قبل الجبهية المرتبطة بإعادة التقييم، (ب) انخفاض أكبر في اللوزة، التي ترتبط بالاستجابة العاطفية، و (ج) مشاركة أقل من المناطق البطنية، والتي ترتبط بمعالجة المكافأة. ونحن ننظر في تفسيرين غير متنافسين لهذه الاختلافات. أولاً، قد ينفق الرجال جهداً أقل عند استخدام التنظيم المعرفي، ربما بسبب الاستخدام الأكبر لتنظيم العاطفة التلقائي. ثانياً، قد تستخدم النساء المشاعر الإيجابية في خدمة إعادة تقييم المشاعر السلبية بدرجة أكبر. ثم ننظر في الآثار المترتبة على الاختلافات بين الجنسين في تنظيم العاطفة لفهم الاختلافات بين الجنسين في المعالجة العاطفية بشكل عام، والاختلافات بين الجنسين في الاضطرابات العاطفية.

١٦. يتضح من الدراسات السابقة أنها تنوعت من حيث أهدافها حيث هدفت دراسة (الحربي وحويل، ٢٠٢١) التعرف على برامج تنمية مهارات التعلم الاجتماعي والعاطفي لدى الطلاب ، بينما هدفت دراسة (Primi et al, ٢٠٢١) تقييم المهارات الاجتماعية والعاطفية لدى الطلاب، بينما هدفت دراسة (Yusup et al, ٢٠٢١) التعرف على تأثير المهارة الحياتية والانضباط والحافز تجاه نتيجة تعلم موضوع الرياضة أثناء جائحة كوفيد -١٩، بينما

هدفت دراسة Malinauskas (2021) & Malinauskiene التعرف على تنفيذ برنامج تدريب مبتكر على المهارات العاطفية والاجتماعية في فصول التربية البدنية، بينما هدف دراسة al., 2020 et (Oktaviani) فحص تأثير متغيرين مستقلين؛ الذكاء العاطفي والمجالات الخمسة الكبار للشخصية على سلوك التنمر للمراهق، بينما هدفت دراسة (Pancorbo et al., 2020) تطوير نماذج لمجالات المهارات الاجتماعية والعاطفية للإدارة الذاتية والانفتاح الذهني وتقييم خصائصها السيكومترية باستخدام نمذجة نظرية الاستجابة، بينما هدفت دراسة (Lim, 2020) التعرف تأثير التدريب الاجتماعي العاطفي على التطور الاجتماعي العاطفي لدى الطلاب.

ومن حيث التنوع الجغرافي ففي الولايات المتحدة الأمريكية تم إجراء دراسة كلا من (الحربي والحويل، 2021) ودراسة (Durlak al., et Jones 2017 et al., 2011 وفي البرازيل Primi et al., 2021) وفي إندونيسيا دراسة (Yusup et al., 2021)، وفي سومطرة دراسة (Oktaviani et al., 2020) وفي الصين أجريت دراسة كلا من (Niu & al., 2020; Lim, 2020; Niemi, 2020) وفي مصر أجريت دراسة كلا من (مهدي ومحمد، 2017)، بينما في المملكة العربية السعودية فقد أجريت دراسة (السميري، 2014).

ومن حيث المنهج العلمي، اتبعت دراسة (الحربي وحويل، 2021) المنهج المقارن، بينما اتبعت دراسة (Yusup et al., 2021 et Pancorbo al., 2020 al., 2020) المنهج شبه التجريبي، بينما دراسة (Oktaviani et al., 2020; Malinauskas et al., 2020; Salvador & al., 2021, 2021 et Malinauskiene) اتبعت المنهج الوصفي.

واختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة، في أن هذه الدراسة جاءت في ظل جائحة كوفيد-19 وما خلفته من تداعيات مختلفة على النظم التعليمية في العالم من غياب الاستعداد لهذه الازمة التي قيدت النظم التعليمية وفرضت عليها نمطا جديدا للتعليم، في ظل عدم وجود تبني لمهارات الاجتماعية العاطفية من قبل وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان لدى الطلبة؛ لذا جاءت هذه الدراسة لكي تسلط الضوء على ضرورة التعرف على درجة امتلاك الطلبة لكفاءات التعلم الاجتماعي والعاطفي لدى طلبة المدارس والعمل على تعزيز درجة وتوافرها وتوظيفها في الممارسات التربوية.

وتم الاستفادة من الدراسات السابقة في بناء الإطار النظري ومقارنة نتائج الدراسة الحالية مع الدراسات.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي حيث يُعد أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف الظاهرة أو مشكلة محددة وتصويرها كمياً عن طريق جمع بيانات ومعلومات مقننة عن الظاهرة أو مشكلة وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف التاسع والبالغ عددهم (١٩٩٨٧) طالبا وطالبة، في محافظة شمال الشرقية، ومحافظة جنوب وشمال الباطنة بسلطنة عمان.

عينة الدراسة:

أخذت عينة عشوائية بسيطة متاحة لأفراد مجتمع الدراسة بلغت (٩٣٦) من طلبة مجتمع الدراسة، والجدول (٤) يوضح توزيع العينة حسب متغيرات الدراسة.

جدول 4

عينة الدراسة حسب متغيراتها

المتغير	الفئة	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكور	٣٨١	٤٠.٧%
	إناث	٥٥٥	٥٩.٣%
	المجموع	٩٣٦	١٠٠.٠%
العمر	١٤-١٣ سنة	٦٠٤	٦٤.٥%
	١٦-١٥ سنة	٣٣٢	٣٥.٥%
	المجموع	٩٣٦	١٠٠.٠%

أداة الدراسة:

استبانة كفاءات التعلم الاجتماعي والعاطفي:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة قام الباحثون باستخدام استبانة دراسة منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية لمهارات الاجتماعية والعاطفية (Kankara & Alvarez, Suarez- ٢٠١٩)، وتكونت الاستبانة من (٢٨) فقرة بعد التحكيم، موزعة على خمس مجالات رئيسية، وكل مجال يندرج تحته عدد من الفقرات، وفق التدرج الخماسي لليكرت (٥ = كبيرة جدا، ٤ = كبيرة، ٣ = متوسطة، ٢ = قليلة، ١ = قليلة جدا)

صدق الأداة: للتحقق من صدق الأداة عرضت على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والمختصين في مجالات الترجمة والإدارة التربوية، وعلم الاجتماع وعلم النفس بوزارة التربية والتعليم بلغ عددهم (٧) محكمين، وقد عادت الاستبانة المحكمة جميعها، وأجمع المحكمون على صدقها، وملاءمتها لقياس المجالات التي وضعت من أجلها، وذلك بعد إجراء التعديلات

المناسبة في ضوء ملاحظات المحكمين وتوجيهاتهم، إما بالحذف، أو الإضافة، أو إعادة الصياغة، أو إعادة الترتيب، حيث تم حذف فقرتين ليصبح عدد فقرات الاستبانة (٢٨) فقرة. والجدول (٥) يوضح المجالات الخمسة وعدد فقرات كل منها ونسبتها المئوية.

جدول 5

مجالات الاستبانة وعدد فقرات كل مجال ونسبته المئوية

م	الكفاءة	عدد الفقرات	النسبة المئوية
١	أداء المهام	٤	١٤.٤%
٢	التنظيم العاطفي	٦	٢١.٤%
٣	التعامل مع الآخرين	٦	٢١.٤%
٤	التعاون	٦	٢١.٤%
٥	الانفتاح الذهني	٦	٢١.٤%
	المجموع الكلي للفقرات	٢٨	%١٠٠

ثبات أداة الدراسة:

قام الباحثون باستخدام معامل ألفا كرونباخ لاستخراج معامل الثبات الجدول (٦) يوضح ذلك.

جدول 6

معاملات الثبات تبعا لمجالات الاستبانة

م	الكفاءة	عدد الفقرات	النسبة المئوية
١	أداء المهام	٤	٠.٦٢٥
٢	التنظيم العاطفي	٦	٠.٦٧٥
٣	التعامل مع الآخرين	٦	٠.٦٧٣
٤	التعاون	٦	٠.٦١١
٥	الانفتاح الذهني	٦	٠.٦٥٧
	المجموع الكلي للفقرات	٢٨	٠.٨٥

يوضح الجدول (٦) أن جميع محاور الاستبانة تتمتع بقيمة ثبات مقبولة حيث بلغ الثبات العام للأداة (٠.٨٥١)، وذلك يدل على أن أداة الدراسة الأولى تتمتع بقيمة ثبات مناسبة، يجعلها صالحة للتطبيق على عينة الدراسة الفعلية.

المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية، والرتب، والدرجة، واختبار الفروق بين المتوسطات (T-test).

إجراءات الدراسة:

اتبعت الدراسة الخطوات الإجرائية الآتية:

١. تحديد مشكلة الدراسة ومتغيراتها وأسئلتها وكتابة الإطار النظري والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة.

٢. اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية.

٣. ترجمة المقياس وعرضه على مجموعة من المحكمين لقياس درجة الاتفاق والاختلاف على فقرات الاستبانة، في ضوء ذلك تم بناء الأداة بصورتها النهائية واستخراج الصدق والثبات، بعد عرضها على عدد من المحكمين للتعديل عليها وتطويرها لغايات تحقيق أهداف الدراسة.

٤. توزيع الاستبانات يدويا على أفراد عينة الدراسة وطلب منهم تعبئة الاستبانات بدقة وموضوعية حيث قام الفريق البحثي بزيارة المدارس المستهدفة للتطبيق في المحافظات الثلاث.

٥. تحليل البيانات إحصائيا باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS-٧٢٣) واستخراج النتائج بناءً على أسئلة الدراسة، ومناقشتها، وتقديم التوصيات، والمقترحات.

المعيار المستخدم للحكم على استجابات عينة الدراسة:

تم تقسيم مستوى درجة امتلاك الطلبة لكفاءات التعلم الاجتماعي والعاطفي بمدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بسلطنة عمان، إلى خمسة مستويات، بناءً على متوسطات الاستجابات وقد استخدم الباحثون السلم التصنيفي التالي للحكم على استجابات عينة الدراسة، يوضحه الجدول (٧)

جدول 7

معيار الحكم على استجابات عينة الدراسة

المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	درجة امتلاك المهارة
١.٨٠-١	٢٠%-٣٦%	قليلة جدا
٢.٦٠-١.٨١	٣٦.٢%-٥٢%	قليلة
٣.٤٠-٢.٦١	٥٢.٢%-٦٨%	متوسطة
٤.٢٠-٣.٤١	٦٨.٢%-٨٤%	كبيرة
٥-٤.٢١	٨٤.٢%-١٠٠%	كبيرة جدا

النتائج ومناقشتها وتفسيرها:

أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول والذي نصه: ما درجة امتلاك الطلبة لكفاءات التعلم الاجتماعي والعاطفي بمدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بسلطنة عمان من وجهة نظرهم؟ للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية والرتبة، لدرجة امتلاك الطلبة لكفاءات التعلم الاجتماعي والعاطفي لكل مجال من مجالات الدراسة، والجدول رقم (٨) يوضح ذلك.

جدول 8

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الدراسة

م	الكفاءة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الرتبة	درجة امتلاك الكفاءة
١	أداء المهام	٤.٠٩	٠.٧٦	%٨٢	١	كبيرة
٢	التنظيم العاطفي	٣.٦٦	٠.٩٢	%٧٣.٢	٣	كبيرة
٣	التعامل مع الآخرين	٣.٠٢	٠.٩٤	%٦٠.٣	٥	متوسطة
٤	التعاون	٣.٦٢	٠.٧٧	%٧٢.٤	٤	كبيرة
٥	الانفتاح الذهني	٤.٠٨	٠.٨٣	%٨٢	٢	كبيرة
	الدرجة الكلية	٣.٧٠	٠.٧٤	%٧٤	-	كبيرة

يتبين من جدول (٨) أن درجة امتلاك الطلبة لكفاءات التعلم الاجتماعي والعاطفي بمدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بسلطنة عمان كان بدرجة كبيرة، إذ بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (٣.٧٠)، ونسبة مئوية (٧٤%)، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لدرجة امتلاك الكفاءات بين (٣.٠٢ - ٤.٠٩)، ونسب مئوية تراوحت ما بين (٦٠.٣% - ٨٢%)، وبدرجة امتلاك كبيرة، وقد حصل مجال أداء المهام على الرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤.٠٩) ونسبة مئوية (٨٢%) وبدرجة امتلاك كبيرة، وجاء في الرتبة الثانية مجال الانفتاح الذهني، وبمتوسط حسابي (٤.٠٨) ونسبة مئوية (٨٢%) وبدرجة امتلاك كبيرة، وفي الرتبة الثالثة جاء مجال التنظيم العاطفي وبدرجة امتلاك كبيرة، وبمتوسط حسابي بلغ (٣.٦٦) ونسبة مئوية (٧٣.٢%)، في حين جاء في الرتبة الرابعة مجال التعاون وبمتوسط حسابي (٣.٦٢)، ونسبة مئوية (٧٢.٤%) بدرجة امتلاك كبيرة، أما في الرتبة الخامسة فقد جاء مجال التعامل مع الآخرين بمتوسط حسابي (٣.٠٢) ونسبة مئوية (٦٠.٣%). وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع كلا من الدراسات التالية: Primi et al., ٢٠٢١; Oktaviani Malinauskiene, ٢٠٢١; et Jones (٢٠١٧) al., التي أظهرت توافر المجالات الخمسة الكبرى للشخصية أو كفاءات التعلم الاجتماعية والعاطفية بدرجة كبيرة لدى العينة المستهدفة.

وقد تم تناول النتائج المتعلقة بدرجة امتلاك الطلبة لكفاءات التعلم الاجتماعي والعاطفي لكل كفاءة حسب الرتبة التي حصل عليها في الجدول السابق كما يلي:

١. النتائج المتعلقة بدرجة امتلاك الطلبة لكفاءة أداء المهام: تم حساب المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والرتبة لدرجة امتلاك الطلبة لكفاءة أداء المهام، وجدول (٩) يبين ذلك.

جدول 9

المتوسطات الحسابية والنسب المئوية ودرجة الامتلاك لفقرات كفاءة أداء المهام لدى الطلبة

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الرتبة	درجة الكفاءة
١	أتجنب الأخطاء من خلال العمل بدقة	٤.١٣	٠.٩٠	%٨٣	٣	كبيرة
٢	أوفي بوعودي	٤.٤٤	٠.٨٤	%٨٩	١	كبيرة
٣	أستمر في العمل على مهمة حتى تنتهي	٤.٢٨	٠.٨٩	%٨٦	٢	كبيرة
٤	أنهي الأمور على الرغم من الصعوبات التي تواجهني	٤.٠٤	٠.٩٨	%٨١	٤	كبيرة
	الدرجة الكلية	٤.٠٩	٠.٧٦	%٨٢	-	كبيرة

يلاحظ من جدول (٩) أن درجة امتلاك الطلبة لكفاءة أداء المهام كانت بدرجة كبيرة، إذ بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (٤.٠٩) ونسبة مئوية (٨٢%)، وجاءت جميع فقرات هذا الكفاءة بدرجة امتلاك كبيرة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٤.٠٤-٤.٤٤)، ونسب مئوية تراوحت ما بين (٨١% - ٨٩%)، وأظهرت نتائج الدراسة أن "أوفي بوعودي" جاء بدرجة كبيرة بمتوسط حسابي (٤.٤٤) ونسبة مئوية (٨٩%). بينما دلت النتائج على أن "أستمر في العمل على مهمة حتى تنتهي" جاءت بدرجة كبيرة بمتوسط حسابي (٤.٢٨) ونسبة مئوية (٨٦%). كما هو موضح في الجدول (٩). وتعزى هذه النتيجة إلى تمتع الطلبة بالمسؤولية تجاه أداء المهام الموكلة إليهم، وقوة الإصرار على الانتهاء من العمل على المهام حتى تنتهي بشكل تام. بينما جاء "أتجنب الأخطاء من خلال العمل بدقة" بدرجة كبيرة بمتوسط حسابي (٤.١٣) ونسبة مئوية (٨٣%). وجاءت فقرة "أنهي الأمور على الرغم من الصعوبات التي تواجهني" بدرجة كبيرة بمتوسط حسابي (٤.٠٤) ونسبة مئوية (٨١%)، وتعزى هذه النتيجة إلى أن الطلبة لديهم القدرة على ضبط النفس والتحكم بها لتجنب الأخطاء مع التركيز على تحري الدقة في أداء العمل المناط بهم إنجازه. وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة (Malinauskas & Malinauskiene, ٢٠٢١) التي أظهرت أن تعزيز المهارات الاجتماعية والعاطفية لطلاب المدارس الشباب أثر بشكل إيجابي على الانفعالات الاجتماعية ومهارات الطلاب منها (ضبط النفس). ودراسة Oktavianiet al., (٢٠٢٠) التي أظهرت وجود أثر كبير للمجالات الخمسة الكبرى للشخصية (الضمير أو أداء المهام) على سلوك التنمر، ونتيجة دراسة (Lim, ٢٠٢٠) التي أظهرت أن الطلاب أظهروا اتجاهًا قليل في السلوكيات السلبية وزيادة السلوكيات الإيجابية بعد تدخلات التدريب على المهارات الاجتماعية والعاطفية وتتفق مع نتيجة دراسة (Durlak et al., ٢٠١١) التي أظهرت نتائجها أن المشاركين في برنامج (SEL) أظهروا تحسنًا ملحوظًا في المهارات الاجتماعية والعاطفية، منها مهارة والأداء الأكاديمي.

٢. النتائج المتعلقة بدرجة امتلاك الطلبة لكفاءة الانفتاح الذهني: تم حساب المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والرتبة لدرجة امتلاك الطلبة لكفاءة الانفتاح الذهني، وجدول (١٠) يبين ذلك.

جدول 10

المتوسطات الحسابية والنسب المئوية ودرجة الامتلاك لفقرات كفاءة الانفتاح الذهني لدى الطلبة

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الرتبة	درجة امتلاك الكفاءة
٢٥	أحب أن أسمع عن الثقافات والأديان الأخرى	٤.٠١	١.١١	%٨٠	٤	كبيرة
٢٦	أتعلم من الناس ذوي المعتقدات المختلفة	٣.٦٦	١.٠٩	%٧٣	٦	كبيرة
٢٧	أحب تعلم أشياء جديدة في المدرسة	٤.٢٩	٠.٩٧	%٨٦	١	كبيرة
٢٨	أحب أن أعرف كيف تسير الأمور	٤.١٦	٠.٩٨	%٨٣	٢	كبيرة
٢٩	أحياناً أجد حلاً لا يراه الآخرون	٣.٩٧	١.٠٢	%٧٩	٥	كبيرة
٣٠	لدي مخيلة جيدة	٤.١٦	١.٠٣	%٨٣	٣	كبيرة
	الدرجة الكلية	٤.٠٨	٠.٨٣	%٨٢		كبيرة

يتضح من جدول (١٠) أن درجة امتلاك الطلبة لكفاءة الانفتاح الذهني كانت بدرجة كبيرة، إذ بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (٤.٠٨) ونسبة مئوية (٨٢%)، وجاءت جميع فقرات هذا الكفاءة بدرجة امتلاك كبيرة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٤.٢٩-٣.٦٦)، ونسب مئوية تراوحت ما بين (٧٣% - ٨٦%)، وأظهرت نتائج الدراسة أن "أحب تعلم أشياء جديدة في المدرسة" جاء بدرجة كبيرة بمتوسط حسابي (٤.٢٩) ونسبة مئوية (٨٦%). بينما دلت النتائج على أن "أحب أن أعرف كيف تسير الأمور" جاءت بدرجة كبيرة بمتوسط حسابي (٤.١٦) ونسبة مئوية (٨٣%). كما هو موضح في الجدول (١٠). وتعزى هذه النتيجة إلى أن الطلبة لديهم مهارة حب الاستطلاع وعقلية فضولية تمكنهم من الاهتمام بالأفكار وحب التعلم والفهم والاستكشاف، بينما جاء "لدي مخيلة جيدة" بمتوسط حسابي (٤.١٦)، ونسبة مئوية (٨٣%) وبدرجة كبيرة، وتعزى هذه النتيجة إلى أن الطلبة يتمتعون بمهارة الإبداع من خلال

١. إيجاد طرق جديدة للقيام بالأشياء أو التفكير فيها. بينما جاءت فقرة "أحب أن أسمع عن الثقافات والأديان الأخرى" بدرجة كبيرة بمتوسط حسابي (٤.٠١) ونسبة مئوية (٨٠%). وتعزى هذه النتيجة إلى أن الطلبة منفتحين على وجهات النظر المختلفة ويقدررون الأشخاص من ثقافات وخلفيات مختلفة، ويتمتعون بروح التسامح، وسماحة ورحابة الصدر. أما فقرة "أحياناً أجد حلاً لا يراه الآخرون" جاءت بدرجة كبيرة بمتوسط حسابي

(٣.٩٧) وبنسبة مئوية (٧٩%) وبدرجة كبيرة. وجاءت فقرة "أتعلم الكثير من الناس ذوي المعتقدات المختلفة" بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي (٣.٦٦) وبنسبة مئوية (٧٣%). وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة دراسة بريمي وآخرون (Primi) et al., ٢٠٢١ التي أظهرت توافر المهارات الاجتماعية العاطفية (مهارات الانفتاح الذهني) لدى الطلاب بدرجة عالية، ونتيجة ودراسة Oktaviani et al., ٢٠٢٠ التي أظهرت وجود أثر كبير للمجالات الخمسة الكبرى للشخصية (الانفتاح) على سلوك التنمر، ونتيجة دراسة السمييري (٢٠١٤) التي أظهرت أن لملف الإنجاز للمهمة الأدائية التدريسية أثراً في تنمية كل من مهارة الانفتاح الذهني والتوجيه الذاتي والمسؤولية الفكرية كمهارات للتفكير التأملي. وتتفق مع نتيجة دراسة بانكرو وآخرون (Pancorbo) et al., ٢٠٢٠: التي أظهرت أهمية تطوير نماذج لمجالات المهارات الاجتماعية والعاطفية للإدارة الذاتية والانفتاح الذهني في سياق المدرسة

٣. النتائج المتعلقة بدرجة امتلاك الطلبة لكفاءة التنظيم العاطفي: تم حساب المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والرتبة لدرجة امتلاك الطلبة لكفاءة التنظيم العاطفي وجدول (١١) يبين ذلك.

جدول 11

المتوسطات الحسابية والنسب المئوية ودرجة الامتلاك لفقرات كفاءة التنظيم العاطفي لدى الطلبة

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الرتبة	درجة الكفاءة	امتلاك
٧	أنا مرتاح وأتعامل مع التوتر بشكل جيد	٣.٤٣	١.١٩	%٦٩	٥	كبيرة	
٨	أنا لا أصاب بالذعر بسهولة	٣.٤٣	١.١٤	%٦٩	٤	كبيرة	
٩	أبقى هادئاً حتى في المواقف المتوترة	٣.٧٥	١.١٧	%٧٥	٣	كبيرة	
١٠	أنا لا أنزعج بسهولة	٣.٣٧	١.٢٩	%٦٧	٦	متوسطة	
١١	أعتقد أن أشياء جيدة ستحدث لي	٣.٩٣	١.٠٨	%٧٩	٢	كبيرة	
١٢	أنا استمتع بالحياة	٤.٠٤	١.٠٩	%٨١	١	كبيرة	
	الدرجة الكلية	٣.٦٦	٠.٩٢	%٧٣.٢		كبيرة	

يتبين من جدول (١١) أن درجة امتلاك الطلبة لكفاءة التنظيم العاطفي كانت بدرجة كبيرة، إذ بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (٣.٦٦) وبنسبة مئوية (٧٣.٢%)، وتراوحت فقرات هذه الكفاءة بدرجة امتلاك متوسطة وكبيرة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٣.٣٧-٤.٠٤)، وبنسب مئوية تراوحت ما بين (٦٧% - ٨١%)، وأظهرت نتائج الدراسة "أنا استمتع بالحياة" جاء بدرجة كبيرة بمتوسط حسابي (٤.٠٤) وبنسبة مئوية (٨١%). بينما دلت النتائج على أن "أعتقد أن أشياء جيدة ستحدث لي" جاءت بدرجة كبيرة بمتوسط حسابي (٣.٩٣) وبنسبة مئوية (٧٩%). كما هو موضح في الجدول (١١). وتعزى هذه النتيجة إلى أن الطلبة يتمتعون بتوقعات إيجابية ومتفائلة عن الذات والحياة بشكل عام، وهذا ينعكس على المزاج الجيد الذي يشعرون بالأمان

والجدارة، أما فقرة "أبقى هادئا حتى في المواقف المتوترة" فقد جاءت بدرجة كبيرة بمتوسط حسابي (٣.٧٥) ونسبة مئوية (٧٥%)، وتعزى هذه النتيجة إلى أن الطلبة لديه سيطرة عاطفية أو ضبط للعواطف أو تحكم في العواطف خصوصا في مواقف الغضب ومواجه الإحباطات والإخفاقات التي قد يمرون بها أثناء دراستهم والمواقف الحياتية اليومية. بينما جاءت فقرة "أنا لا أصاب بالذعر بسهولة" بدرجة كبيرة، بمتوسط حسابي (٣.٤٣) ونسبة مئوية (٦٩%). بينما جاء "أنا مرتاح وأتعامل مع التوتر بشكل جيد" بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي (٣.٤٣) ونسبة مئوية (٦٩%). وجاءت فقرة "أنا لا أنزعج بسهولة" بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي (٣.٣٧) ونسبة مئوية (٦٧%). وتعزى هذه النتيجة إلى أن الطلبة لديهم القدرة على مقاومة الإجهاد والتمثل في انخفاض القلق والقدرة على حل المشكلات بهدوء، وهو شيء إيجابي خصوصا في حالات القلق والضغط النفسي العالي. وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة (Oktaviani et al., ٢٠٢٠) التي أظهرت وجود أثر كبير للمجالات الخمسة الكبريات للشخصية (التنظيم العاطفي) على سلوك التنمر، ونتيجة دراسة (Jones et al., ٢٠١٧) التي أظهرت أثر المهارات الاجتماعية والعاطفية في خفض العدوان، والاكتئاب، والقلق.

٤. النتائج المتعلقة بدرجة امتلاك الطلبة لكفاءة التعاون: تم حساب المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والرتبة لدرجة امتلاك الطلبة لكفاءة التعاون، وجدول (١٢) يبين ذلك.

جدول 12

المتوسطات الحسابية والنسب المئوية ودرجة الامتلاك لفقرات كفاءة التعاون لدى الطلبة

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الرتبة	درجة الكفاءة	امتلاك
١٩	أنا أفهم ما يريد الآخرون	٣.٥٨	١.٠٨	٧٢%	٤	كبيرة	
٢٠	من المهم أن أصدقائي على ما يرام	٤.٢٨	٠.٩٤	٨٦%	١	كبيرة	
٢١	أعتقد أن معظم الناس صادقون	٢.٩٧	١.١٩	٥٩%	٥	متوسطة	
٢٢	أثق بالآخرين	٢.٩٠	١.١٨	٥٨%	٦	متوسطة	
٢٣	أنا أتعاش بشكل جيد مع الآخرين	٣.٧٥	٠.٩٨	٧٥%	٣	كبيرة	
٢٤	أنا دائما على استعداد لمساعدة زملائي في الفصل	٤.٢٤	٠.٩٢	٨٥%	٢	كبيرة	
	الدرجة الكلية	٣.٦٢	٠.٧٧	٧٢.٤%		كبيرة	

يلاحظ من جدول (١٢) أن درجة امتلاك الطلبة لكفاءة التعاون كانت بدرجة كبيرة، إذ بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (٣.٦٢) ونسبة مئوية (٧٢.٤%)، وتراوحت فقرات هذا الكفاءة بين درجة امتلاك متوسطة وكبيرة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٢.٩٠-٤.٢٨)، ونسب مئوية تراوحت ما بين (٥٨% - ٨٦%)، وأظهرت نتائج الدراسة أن "من المهم أن أصدقائي على ما يرام" جاء بدرجة كبيرة بمتوسط حسابي (٤.٢٨) ونسبة مئوية (٨٦%). بينما دلت النتائج على أن "أنا دائما على استعداد لمساعدة زملائي في الفصل" جاءت بدرجة كبيرة بمتوسط حسابي (٤.٢٤) ونسبة مئوية (٨٥%). كما هو موضح في الجدول (١٢). وتعزى هذه النتيجة إلى أن الطلبة يميلون للتعاطف نحو زملائهم وحريصون على فهمهم ورعايتهم وتأمين العلاقات بينهم، كما أن الطلبة يبدون رغبة في التعاون لمساعدة زملائهم في الفصل الدراسي مما يوثق العلاقات وتسود الألفة بينهم. بينما جاء "أنا أتعاش بشكل جيد مع

الآخرين" بدرجة كبيرة بمتوسط حسابي (٣.٧٥) ونسبة مئوية (٧٥%). وجاءت فقرة "أنا أفهم ما يريد الآخرين" بدرجة كبيرة بمتوسط حسابي (٣.٥٨) ونسبة مئوية (٧٢%). وتعزى هذه النتيجة إلى أن الطلبة حريصون على العيش في وئام مع الآخرين، وتقدير الترابط بينهم، ويتعاونون مع زملائهم ويتعاطفون معهم من أجل فهم ما يريد الآخرين منهم. بينما جاءت "أعتقد أن معظم الناس صادقون" بدرجة متوسطة، بمتوسط حسابي (٢.٩٧)، ونسبة مئوية (٥٩%). وجاءت فقرة "أثق بالآخرين" بدرجة متوسطة، بمتوسط حسابي (٢.٩٠) ونسبة مئوية (٥٨%). وتعزى هذه النتيجة بأن الطلبة يثقون ويفترضون أن الآخرين لديهم نوايا حسنة، ويتجنبون إصدار الأحكام المسبقة. وتتفق مع نتيجة دراسة Oktaviani et al., (٢٠٢٠) التي أظهرت وجود أثر كبير للمجالات الخمسة الكبرى للشخصية (التعاون) على سلوك التنمر، وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة (Malinauskas & Malinauskienė, ٢٠٢١) التي أظهرت أن تعزيز المهارات الاجتماعية والعاطفية لطلاب المدارس الشباب أثر بشكل إيجابي على الانفعالات الاجتماعية ومهارات الطلاب منها (التعاون)، وأيضا تتفق مع نتيجة دراسة (Niu & Niemi, ٢٠٢٠) التي أظهرت نتائجها أن الطلاب والمعلمين وأولياء أصبحوا أكثر دعماً وتعاوناً مع بعضهم البعض

٥. النتائج المتعلقة بدرجة امتلاك الطلبة لكفاءة التعامل مع الآخرين تم حساب المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والرتبة لدرجة امتلاك الطلبة لكفاءة التعامل مع الآخرين وجدول (١٣) يبين ذلك.

جدول 13

المتوسطات الحسابية والنسب المئوية ودرجة الامتلاك لفقرات كفاءة التعامل مع الآخرين لدى الطلبة

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الرتبة	درجة الكفاءة	امتلاك
١٣	أحافظ على طاقة عالية على مدار اليوم	٣.٧٦	١.١٠	٧٥%	٣	كبيرة	
١٤	أظهر الكثير من الحماس	٣.٨٠	١.٠٧	٧٦%	٢	كبيرة	
١٥	أحب أن أكون قائداً في صفي	٢.٩٦	١.٤٦	٥٩%	٦	متوسطة	
١٦	أعرف كيف أقنع الآخرين أن يفعلوا ما أريد	٣.٤١	١.٢٠	٦٨%	٥	كبيرة	
١٧	أحب أن أكون مع الأصدقاء	٤.٣٨	٠.٩٦	٨٨%	١	كبيرة	
١٨	أحب التحدث مع الكثير من الناس المختلفين	٣.٥٩	١.٢٧	٧٢%	٤	كبيرة	
	الدرجة الكلية	٣.٠٢	٠.٩٤	٦٠.٣%		كبيرة	

يتبين من جدول (١٣) أن درجة امتلاك الطلبة لكفاءة التعامل مع الآخرين كانت بدرجة متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (٣.٠٢) ونسبة مئوية (٦٠.٣%)، وجاءت جميع فقرات هذا الكفاءة بدرجة امتلاك متوسطة وكبيرة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٢.٩٦-٤.٣٨)، ونسب مئوية تراوحت ما بين (٥٩% - ٨٨%)، وأظهرت نتائج الدراسة "أحب أن أكون مع الأصدقاء" جاءت بدرجة كبيرة بمتوسط حسابي (٤.٣٨) ونسبة مئوية (٨٨%). بينما دلت النتائج على أن "أظهر الكثير من الحماس" جاءت بدرجة كبيرة بمتوسط حسابي (٣.٨٠) ونسبة مئوية (٧٨%). كما هو موضح في الجدول (١٣). وتعزى هذه النتيجة إلى أن

الطلبة يمتلكون مهارة المؤانسة وهي قدرتهم على الاقتراب من الآخرين والحفاظ على الروابط الاجتماعية، أما فقرة "أحافظ على طاقة عالية على مدار اليوم" جاءت بدرجة كبيرة بمتوسط حسابي (٣.٧٦) ونسبة مئوية (٧٥%). بينما جاءت فقرة "أحب التحدث مع الكثير من الناس المختلفين" بدرجة كبيرة بمتوسط حسابي (٣.٥٩) ونسبة مئوية (٧٢%). وتعزى هذه النتيجة إلى أن امتلاك الطلبة للطاقة العالية يساعدهم على إنجاز المطلوب منهم، كما أنها تعينهم على الانتباه والتركيز وتساعد على الانفتاح الذهني. وجاءت فقرة "أعرف كيف أقنع الآخرين أن يفعلوا ما أريد" بدرجة كبيرة بمتوسط حسابي (٣.٤١) ونسبة مئوية (٦٨%). وجاءت فقرة "أحب أن أكون قائداً في صفي" بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي (٢.٩٦) ونسبة مئوية (٥٩%). وتعزى هذه النتيجة إلى أن الطلبة قادرين بدرجة متوسطة على التعبير عن الآراء والاحتياجات والمشاعر بثقة، ومع ممارسة التأثير الاجتماعي وتحمل المسؤولية من في الفصل أو الفريق من خلال المبادرة ليقودوا الآخرين. وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع دراسة (Primi et al., ٢٠٢١) التي أظهرت توافر المجالات الخمسة الكبرى لمهارات التعلم الاجتماعي والعاطفي (التعامل مع الآخرين) بدرجة كبيرة، ودراسة نتيجة دراسة Oktaviani et al., (٢٠٢٠) التي أظهرت وجود أثر كبير للمجالات الخمسة الكبرى للشخصية (التعامل مع الآخرين) على سلوك التنمر.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني والذي نصه: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ في درجة امتلاك الطلبة لكفاءات التعلم الاجتماعي والعاطفي بمدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بسلطنة عمان تعزى لمتغيرات (الجنس، العمر)؟ للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (T-Test) لمتغير الجنس والعمر، وذلك على النحو الآتي:

١. **بالنسبة لمتغير الجنس:** حيث يوضح الجدول (١٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار T- (test) لمتغير الجنس لجميع مجالات الدراسة والدرجة الكلية:

جدول 14

نتائج اختبار T لدرجة امتلاك الطلبة لكفاءات التعلم الاجتماعي والعاطفي تبعاً لمتغير الجنس

مستوى الدلالة	قيمة ت	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الجنس	الكفاءة
إنجاز المهام	ذكر	٣٨١	٤.٠٩	٠.٧٩	٠.٩٠	٠.٩٢٨
	أنثى	٥٥٥	٤.٠٨	٠.٧٤		
التنظيم العاطفي	ذكر	٣٨١	٣.٨٧	٠.٩١	٣.٧٤٤	*٠.٠٠٠
	أنثى	٥٥٥	٣.٦٥	٠.٩١		
التعامل مع الآخرين	ذكر	٣٨١	٣.٧٤	٠.٨٩	١.٨٧٢	٠.٠٦٢
	أنثى	٥٥٥	٣.٦٣	٠.٩٧		
التعاون	ذكر	٣٨١	٣.٩٢	٠.٨١	٠.٣٤٠	٠.٧٣٤
	أنثى	٥٥٥	٣.٩٠	٠.٧٣		
الانفتاح الذهني	ذكر	٣٨١	٣.٩٥	٠.٨٧	٤.١٢٧	*٠.٠٠٠
	أنثى	٥٥٥	٤.١٧	٠.٧٨		
الدرجة الكلية	ذكر	٣٨١	٤.٠٦	٠.٨١	٣.٠٨١	*٠.٠٠٢
	أنثى	٥٥٥	٤.٢١	٠.٦٨		

يتضح من الجدول (١٤) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة في درجة امتلاك الطلبة لكفاءات التعلم الاجتماعي والعاطفي بمدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بسلطنة عمان تعزى إلى متغير الجنس في الدرجة الكلية، لصالح الإناث (الطالبات)، وكذلك توجد فروق ذات دلالة إحصائية عن مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في كفاءة التنظيم العاطفي لصالح الطلاب (الذكور)، وتعزى هذه النتيجة إلى أن الطلاب الذكور قادرون على استخدام التنظيم بكفاءة أكبر أو بجهد أقل من الطالبات (الإناث). وأن الطالبات يزدن من تنظيم المشاعر الإيجابية إلى حد أكبر من الطلاب (الذكور) عند محاولتهن التقليل من تنظيم المشاعر السلبية، وكذلك توجد فروق ذات دلالة إحصائية عن مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) وكفاءة الانفتاح الذهني لصالح الطالبات (لإناث)، وتعزى هذه النتيجة إلى الرغبة الأكبر لدى الطالبات في القراءة والاطلاع على مختلف الكتب والمجلات، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية وكذلك توجد فروق ذات دلالة إحصائية عن مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في كفاءة إنجاز المهام، وكفاءة التعاون تعزى لمتغير الجنس. وتعزى هذه النتيجة إلى تشابه المقررات الدراسية والمهام المطلوب إنجازها.

١. بالنسبة لمتغير العمر: حيث يوضح الجدول (١٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار T- (test) لمتغير العمر لجميع مجالات الدراسة والدرجة الكلية:

جدول 15

نتائج اختبار T لدرجة امتلاك الطلبة لكفاءات التعلم الاجتماعي والعاطفي تبعاً لمتغير العمر

مستوى الدلالة	قيمة ت	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	العمر	الكفاءة
أداء المهام	١٤-١٣	٦٠٤	٤.١١	٠.٧٢	١٠٠٨	٠.٣١٤
	١٦-١٥	٣٣٢	٤.٠٥	٠.٨٤		
التنظيم العاطفي	١٤-١٣	٦٠٤	٣.٧٤	٠.٨٩	٠.٠٥٥	٠.٩٥٦
	١٦-١٥	٣٣٢	٣.٧٣	٠.٩٦		
التعامل مع الآخرين	١٤-١٣	٦٠٤	٣.٦٦	٠.٩٤	٠.٨٣٥	٠.٤٠٤
	١٦-١٥	٣٣٢	٣.٧١	٠.٩٤		
التعاون	١٤-١٣	٦٠٤	٣.٨٩	٠.٧٤	٠.٩٦٨	٠.٣٣٣
	١٦-١٥	٣٣٢	٣.٩٤	٠.٨١		
الانفتاح الذهني	١٤-١٣	٦٠٤	٤.٠٩	٠.٨٠	٢.٥١٠	٠.٦١٠
	١٦-١٥	٣٣٢	٤.٠٦	٠.٨٦		
الدرجة الكلية	١٤-١٣	٦٠٤	٤.١٩	٠.٧٠	٢.٢٥٦	٠.٠٦٤
	١٦-١٥	٣٣٢	٤.٠٧	٠.٧٩		

يتضح من الجدول (١٥) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة في درجة امتلاك الطلبة لكفاءات التعلم الاجتماعي والعاطفي بمدارس الحلقة الثانية

من التعليم الأساسي بسلطنة عمان في الدرجة الكلية تبعاً لمتغير العمر، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في جميع الكفاءات تعزى إلى متغير العمر. وتعزى هذه النتيجة إلى تشابه المرحلة العمرية وتقارب النمو المعرفي بين الطلبة.

التوصيات والمقترحات:

في ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج، تم صياغة التوصيات والمقترحات التالية:

١. تفعيل معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي المهارات الاجتماعية والعاطفية في التعلم.
٢. دمج مهارات التعلم الاجتماعي والعاطفي في المناهج الدراسية.
٣. التركيز على تضمين الأنشطة الصفية مهارات التعليم الاجتماعي العاطفي.
٤. أن تتبنى وزارة التربية والتعليم عقد الدورات وورش العمل والمحاضرات عن برامج التعلم الاجتماعي العاطفي والهادفة إلى توعية كافة المؤسسات التعليمية والمجتمعية والإعلامية.
٥. إجراء الباحثون تحليلات مقارنة لدراسة برامج التدخلات الاجتماعية والعاطفية الأكثر فاعلية، ويحددوا أثرها في المهارات الأكاديمية ومهارات التواصل واللغة.

Acknowledgements

يتقدم الفريق البحثي بالشكر الجزيل لوزارة التربية والتعليم ممثلة بالمكتب الفني للدراسات والتطوير على جهودهم الفاعلة في تسهيل مهمة تطبيق الدراسة في المحافظات التعليمية المستهدفة، كذلك نتقدم بالشكر الخاص للمديرات التعليمية بالمحافظات وإدارات المدارس والمعلمين والطلبة وذلك نظير دعمهم لنا.

Funding Information

Competing Interests

Author Biography

Dr. Ali Said Sulayiam AlMatari, works at A'sharqiyah University, Math Instructor, Oman. He received a PhD in Arts, Humanities and Translation in 2019. He is an Ambassador of the Varkey International Prize for Teachers, and among the list of the 50 best teachers in the world for the year 2017. He is a winner of the Khalifa Award for Excellence in the category of creative teacher in the field of general education in the Arab world for the year 2016/2017. He is a member of the Gulf Society for Comparative Education (GCES).

Dr. Moza Abdullah Almoqbali, she holds a PhD from the University of Tunis with a specialization in Educational Sciences, and a Master's degree from Sultan Qaboos University with a specialization in Educational Administration, and holds the position of Senior Professional Development Program Evaluation Specialist at the Training Center in North Batinah Governorate, affiliated to the Specialized Institute for Vocational Training at the Ministry of Education in the Sultanate.

Iman Mohammad Almaawali, School Principal, PhD student in Education at the University of Malaya, Malaysia, with many published research, local, regional and international participations.

المراجع

- الحري، مروة محمد علي البنيان؛ حويل، إيناس إبراهيم أحمد (٢٠٢١). برامج تنمية مهارات التعلم الاجتماعي والعاطفي لدى طلاب التعليم العام في الولايات المتحدة الأمريكية وأستراليا-دراسة مقارنة. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية. ٥(٢٢)، ٤٠٧-٤٣٤.
- السميري، لطيفة صالح محمد (٢٠١٤). أثر ملف إنجاز المهمة الأدائية التدريسية في تنمية التفكير التأملي لدى طالبات برنامج الماجستير بكلية التربية في جامعة الملك سعود. مجلة العلوم التربوية. ٢٦(٣٦٣-٦٥٦).
- مهدي، رشا ومحمد، هناء (٢٠١٧). فعالية برنامج قائم على كفاءات التعلم الاجتماعي والوجداني في تنمية دافعية التعلم ومهارات التعلم الاجتماعي والوجداني. المجلة العلمية لكلية التربية - جامعة أسيوط. ٣٣(٦)، ٤٦٦-٤٨٦.
- الشهري، حاسن بن رافع (٢٠٠٦). مستوى الانغلاق الفكري لمعلمي ومعلمات مراحل التعليم العام في المدينة المنورة. رسالة التربية وعلم النفس، العدد (٢٧).
- عباس سلوم، هناء (٢٠١٥). استراتيجيات التنظيم الانفعالي وعلاقتها بخبل المشكلات، دراسة مقارنة على عينة من طلاب المرحلة الثانوية وطلاب المرحلة الجامعية بمدينة دمشق"، رسالة ماجستير غير منشورة جامعة دمشق، سوريا.
- خضرة، حواس (٢٠١٥). نحو برامج إرشادية مستندة على التعلم الاجتماعي والعاطفي. SEL. مجلة جامعة عمار ثلجي بالأغواط. ٣٤، ١٠٦-١٢٣.
- عبدالرؤوف، طارق وعيسى، إيهاب. (٢٠١٨). الذكاء العاطفي والذكاء الاجتماعي. القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.
- النبراوي، ختام (٢٠٢١). تحمل المسؤولية وعلاقته بالشعور بالأمن الأسري لدى مراجعات مديرية الإصلاح والتوفيق الأسري في عمان. مجلة الجامعة الإسلامية ٢٩(٤)، ٥٣٣-٥٥٢.

- كاتبة، ريم (٢٠١٨). العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى عينة من المرشدين التربويين بمحافظة الخليل. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الخليل.
- عايش، جودة (٢٠٢١). فعالية برنامج تدريبي قائم على استراتيجية التنظيم الذاتي الانفعالي وأثره على خفض قلق التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال. مجلة دراسات في الطفولة والتربية. ١٧(إبريل)، ٨٤-١٥٠.
- عبدالله، قمر الدين (٢٠١٨). العلاقة بين الضغوط النفسية والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلبة قسم علم النفس كلية التربية جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.
- ابن الصغير، عائشة وبوداود، حسين (٢٠١٧). التفاؤل وعلاقته بالصحة النفسية: دراسة ميدانية على عينة من طلبة كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الاغواط. مجلة جامعة عمار ثليجي. ٥٣، ١٦-١.
- وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٨). دليل عمل مدارس التعليم الأساسي. مسقط: سلطنة عمان.
- وزارة التربية والتعليم. (٢٠١٥). معايير التعلم المبكر النمائية في المملكة العربية السعودية أطفال عمر ٣-٦ سنوات. تم استرجاعه في ديسمبر ٢٠٢١ من الرابط: <http://nd.files.wordpress.com/2018/06/dalel.pdf>

References

- [1] Allbright, T. N., Marsh, J. A., Kennedy, K. E., Hough, H. J., & McKibben, S. (2019). Social-emotional learning practices: insights from outlier schools. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 12(1), 35–52. <https://doi.org/10.1108/JRIT-02-2019-0020>
- [2] Beggs, A., & Olson, S. (2020). *The effects of social-emotional learning and teacher relationships on middle school student well-being*. Saint Catherine University.
- [3] Salta, K., Paschalidou, K., Tsetseri, M., & Koulougliotis, D. (2021). Shift from a traditional to a distance learning environment during the COVID-19 pandemic. *Science & Education*, 31, 93–122. <https://doi.org/10.1007/s11191-021-00234-x>
- [4] Pancorbo, G., Primi, R., John, O. P., Santos, D., Abrahams, L., & De Fruyt, F. (2020). Development and psychometric properties of rubrics for assessing social-emotional skills in youth. *Studies in Educational Evaluation*, 67, 100938. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100938>
- [5] Jones, S., Barnes, S., Bailey, R., & Doolittle, E. (2017). Promoting social and emotional competencies in elementary school. *The Future of Children*, 27(1), 49–72. <http://www.jstor.org/stable/44219021>

- [6] Balta-Salvador, R., Olmedo-Torre, N., Peña, M., & Renta-Davids, A. (2021). Academic and emotional effects of online learning during the COVID-19 pandemic on engineering students. *Education and Information Technologies*, 26, 7407–7434. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10593-1>
- [7] Clarke, A., Sorgenfrei, M., Mulcahy, J., Davie, P., Friedrich, C., & McBride, T. (2021). *Adolescent mental health: A systematic review on the effectiveness of school-based interventions*. Early Intervention Foundation.
- [8] Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 88(4), 1156–1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>.
- [9] Jones, D. E., Greenberg, M., & Crowley, M. (2015). Early social-emotional functioning and public health: The relationship between kindergarten social competence and future wellness. *American Journal of Public Health*, 105(11), 2283–2290. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2015.302630>
- [10] Jones, E. P., Margolius, M., Skubel, A., Flanagan, S., & Hynes, M. (2020). *All of who I am: Perspectives from young people about how learning happens*. America's Promise Alliance.
- [11] Pellegrino, J. W., & Hilton, M. L. (2013). *Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century*. The National Academies Press.
- [12] Soto, C. J., Napolitano, C. M., & Roberts, B. W. (2020). Taking skills seriously: Toward an integrative model and agenda for social, emotional, and behavioral skills. *Current Directions in Psychological Science*, 30(1), 26–33. <https://doi.org/10.1177/0963721420978613>
- [13] Soto, C. J., Napolitano, C. M., Sewell, M. N., Yoon, H. J., & Roberts, B. W. (2022). An integrative framework for conceptualizing and assessing social, emotional, and behavioral skills: The BESSI. *Journal of Personality and Social Psychology*, 123(1), 192–222. <https://doi.org/10.1037/pspp0000401>
- [14] Kankaraš, M., Feron, E., & Renbarger, R. (2019). *Assessing students' social and emotional skills through triangulation of assessment methods* (OECD Education Working Papers No. 208). <https://doi.org/10.1787/717ad7f2-en>
- [15] CASEL. (2019). *What is SEL?* <https://casel.org/whatis-sel/>
- [16] Dibbets, P., & Jellemer, J. (2006). The switch task for children measuring mental flexibility in young children. *Cognitive Development*, 21(1), 60–71. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2005.09.004>

- [17] Gross, J. J. (1998b). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271–299. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271>
- [18] Abrahams, L., Pancorbo, G., Primi, R., Santos, D., Kyllonen, P., John, O. P., & De Fruyt, F. (2019). Social-emotional skill assessment in children and adolescents: Advances and challenges in personality, clinical, and educational contexts. *Psychological Assessment*, 31(4), 460–473. <https://doi.org/10.1037/pas0000591>
- [19] Kankaraš, M., & Suarez-Alvarez, J. (2019). *Assessment framework of the OECD study on social and emotional skills* (OECD Education Working Papers No. 208). <https://doi.org/10.1787/5007adef-en>
- [20] Primi, R., John, O. P., Santos, D., & De Fruyt, F. (2017). *SENNA inventory*.
- [21] São Paulo, Brazil: Institute Ayrton Senna.
- [22] Primi, R., Santos, D., John, O. P., & De Fruyt, F. (2021). SENNA inventory for the assessment of social and emotional skills in public school students in Brazil: Measuring both identity and self-efficacy. *Frontiers in Psychology*, 12(716639). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.716639>
- [23] Schoon, I. (2021). Towards an integrative taxonomy of social-emotional competences. *Frontiers in Psychology*, 12(515313). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.515313>
- [24] Duckworth, A. L., & Yeager, D. S. (2015). Measurement matters: Assessing personal qualities other than cognitive ability for educational purposes. *Educational Researcher*, 44(4), 237–251. <https://doi.org/10.3102/0013189X15584327>
- [25] Lechner, C. M., Anger, S., & Rammstedt, B. (2019). Socioemotional skills in education and beyond: Recent evidence and future research avenues. In R. Becker (Eds.), *Research handbook on sociology of education* (pp. 427–453). Elgar. <https://doi.org/10.4337/9781788110426.00034>
- [26] De Fruyt, F., Wille, B., & John, O. P. (2015). Employability in the 21st century: Complex (interactive) problem solving and other essential skills. *Industrial and Organizational Psychology*, 8(2), 276–281. <https://doi.org/10.1017/iop.2015.33>
- [27] Roberts, B. W., Jackson, J. J., Fayard, J. V., Edmonds, G., & Meints, J. (2009). Conscientiousness. In M. Leary & R. Hoyle (Eds.), *Handbook of individual differences in social behavior* (pp 369–381). Guilford.
- [28] Hough, L. (2003). Emerging trends and needs in personality research and practice: Beyond main effects. In M. R. Barrick & A. M. Ryan (Eds.), *Personality and work: Reconsidering the role of personality in organizations* (pp. 289–325). Jossey-Bass.
- [29] Yusup, M., Subarjah, H. S., & Sudrazat, A. (2021). Effect of life skill, discipline and motivation toward learning result Pf sport subject during pandemic Covid-19.

- Jurnal Maenpo: Jurnal Pendidikan Jasmani Kesehatan Dan Rekreasi*, 11(2), 169–181. <https://doi.org/10.35194/jm.v11i2.1688>
- [30] Malinauskas, R., & Malinauskiene, V. (2021). Training the social-emotional skills of youth school stuents in physical education classes. *Frontiers in Psychology*, 12(741195). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.741195>
- [31] Niu, S. J., & Niemi, H. (2020). Teachers support of students' social-emotional and self-management skills using a solution-focused skillful-class method. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences*, 27(1), 3095–3113. <https://doi.org/10.15405/ejsbs.269>
- [32] Lim, Q. (2020). The impact of social-emotional training on social-emotional development in students based on student grade and teacher experience. *Digital Commons @ ACU, Electronic Theses and Dissertations*. 227. <https://digitalcommons.acu.edu/etd/227/>
- [33] Oktaviani, P., Syahid, A., & Moormann, P. P. (2020). Santri's emotional intelligence and big five personalities on bullying behaviors in Pesantren. *Jurnal Pendidikan Islam*, 6(2), 179–192. <http://journal.uinsgd.ac.id/index.php/jpi>
- [34] Corcoran, R. & Cheung, A., Kim, E., & Xie, C. (2017). Effective universal school-based social and emotional learning programs for improving academic achievement: A systematic review and meta-analysis of 50 years of research. *Educational Research Review*, 25, 56–72. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.12.001>
- [35] Jones, S. M., McGarrah, M. W., & Kahn, J. (2019). Social and emotional learning: A principled science of human development in context. *Educational Psychologist*, 54(3), 129–143. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1625776>
- [36] Newell, L. C. (2017). Social and emotional learning in Australia and the Asia-Pacific: Perspectives, programs and approaches. *Educational & Developmental Psychologist*, 34(2), 144–145. <https://doi.org/10.1017/edp.2017.10>
- [37] Oberle, E., Domitrovich, C. E., Meyers, D. C., & Weissberg, R. P. (2016). Establishing social and systemic emotional learning approaches in school: a framework for schoolwide implementation. Cambridge. *Journal of education*, 46(3), 277–297. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2015.1125450>
- [38] OECD. (2015). *Skills for social progress: The power of social and emotional skills*, OECD skills studies. OECD Publishing.
- [39] McRae, K., Ochsner, K. N., Mauss, I. B., Gabrieli, J., & Gross, J. J. (2008). Gender differences in emotion regulation: An fMRI study of cognitive reappraisal. *Group Processes & Intergroup Relations*, 11(2), 143–162. <https://doi.org/10.1177/1368430207088035>

- [40] Grant, S., Hamilton, L. S., Wrabel, S. L., Gomez, C. J., Whitaker, A. A., Leschitz, J. T., Unlu, F., Chavez-Herrerias, E. R., Baker, G., Barrett, M., Harris, M. A., & Ramos, A. (2017). *Social and emotional learning interventions under the Every Student Succeeds Act: Evidence review* (RR-2133-WF). RAND Corporation. https://www.rand.org/pubs/research_reports/RR2133.html
- [41] Center for Research and Reform in Education. (2017). *Evidence for ESSA*. Johns Hopkins University. <http://www.evidenceforessa.org/>