الجامعة العربية الأمريكية

كلية الدراسات العليا

قسم العلوم التربوية

برنامج الدكتوراه في علم النفس التربوي

النمذجة البنائية للعلاقة بين مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي وتقدير الذات والكفاءة الذاتية لدى معلمي التربية الخاصة في مدن المركز.

سوسن علي سالم أبو حق

202113462

أسماء لجنة الإشراف:

أ. د. محمد شاهين

أ. د. جولتان حجازي

أ. د. معاوية أبو غزال

تم تقديم هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات درجة الدكتوراه في برنامج علم النفس التربوي.

فلسطين، 12/ 2024

© الجامعة العربية الأمريكية، جميع حقوق الطبع محفوظة

الجامعة العربية الأمريكية

كلية الدراسات العليا

قسم العلوم التربوية

برنامج الدكتوراه في علم النفس التربوي

صفحة إجازة الأطروحة

النمذجة البنائية للعلاقة بين مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي وتقدير الذات والكفاءة الذاتية لدى معلمي التربية الخاصة في مدن المركز

سوسن علي سالم أبو حق

202113462

نوقشت هذه الأطروحة وأجيزت بتاريخ 12.12.2024 من لجنة الأطروحة التالية أسماؤهم وتواقيعهم:

الاسم		التوقيع
1. أ. د. محمد أحمد شاهين	المشرف الرئيس	
2. أ. د. جولتان حجازي	عضو لجنة الأطروحة	
3. أ. د. معاوية أبو غزالة	عضو لجنة الأطروحة	

فلسطين، 12/ 2024

الإقرار

أقر بأن هذه الأطروحة هي نسخة أصيلة لإنتاجي البحثي ولم يُقدم من قبلي لنيل أي درجة علمية لدى أي مؤسسة تعليمية أخرى، وقد تمت الإشارة إلى جميع المصادر والمراجع ذات العلاقة التي تم استخدامها.

اسم الطالبة: سوسن علي سالم أبو حق

الرقم الجامعي: 202113462

التوقيع: سوسن أبو حق

تاريخ تسليم النسخة النهائية من الأطروحة: 03/03/2025

الإهداء

أهدي هذا الجهد المتواضع مع الحب والعرفان

إلى روح أبي الطاهرة

الذي فارقنا مبكراً

علي سالم (أبو حسن)

إلى والدتي الحنونة

إلى زوجي ورفيق دربي في الكفاح

سوسن علي سالم أبو حق

الشكر والتقدير

الحمد لله كما ينبغي لجلال وجهه وعظيم سلطانه، حمدا طيبا مباركا ،يقول المولى عز وجل في محكم آياته (لَئِن شَكَرْتُمْ لَأَزِيدَنَّكُمْ) (إبراهيم الآية 7)، فلا يستوي الشكر دون أن أشكر ربي وقد يسر لي السُبل لأنهي أطروحتي.

أتوجه بالشكر لمشرفي الرئيس الأستاذ الدكتور محمد شاهين، بجزيل الشكر والعرفان وللجنة الإشراف، الأستاذة الدكتورة جولتان حجازي، والأستاذ الدكتور معاوية أبو غزال، على حسن التأطير والتوجيه خلال إعداد الأطروحة.

كما أشكر طاقم الجامعة العربية الأمريكية الذي كان لهم الفضل في التوجيه والتعزيز , كما وأشكر لجنة المناقشة على التعليقات والتوجيهات لإتمام الأطروحة، وأشكر الخبير في التخصص مقرر اللجنة في جلسة التقييم المغلقة للأطروحة الأستاذ الدكتور عمر الريماوي.

ولا يسعني إلا أن أشكر كل من ساهم في إنجاز هذه الأطروحة، وكان داعماً لي خلال مسيرتي التعليمية.

سوسن أبو حق

النمذجة البنائية للعلاقة بين مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي وتقدير الذات والكفاءة الذاتية لدى معلمي التربية الخاصة في مدن المركز

سوسن علي سالم أبو حق

أسماء لجنة الإشراف

أ. د. محمد شاهين

أ. د. جولتان حجازي

أ. د. معاوية أبو غزال

ملخص

هدفت الدراسة للتعرف إلى مستوى كل من: التعلم العاطفي الاجتماعي، تقدير الذات، والكفاءة الذاتية، والتعرف إلى الفروق بين متوسطات كل من هذه المتغيرات باختلاف الجنس وسنوات الخبرة، وكذلك التعرف إلى النموذج البنائي الأفضل لهذه العلاقة بين المتغيرات لدى معلمي التربية الخاصة في مدن المركز من خلال التعرف إلى تأثير مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي (المتغير المستقل) على تقدير الذات (المتغير الوسيط) وعلى الكفاءة الذاتية (المتغير التابع)، وتأثير تقدير الذات (المتغير الوسيط) على الكفاءة الذاتية (المتغير التابع)، واعتمدت الدراسة المنهج المختلط الذي يتكون من منهجين، هما: المنهج الوصفي الارتباطي والمنهج النوعي، وقد استخدم المنهج النوعي بهدف تحكيم ومناقشة مع المجموعة البؤرية بعد التوصل للنموذج البنائي، واختيرت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية الطبقية بحسب الجنس، والبالغ عددها (238) من معلمي التربية الخاصة في مدن المركز، طبق عليهم مقاييس: مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي، تقدير الذات، الكفاءة الذاتية بعد التحقق من الصدق والثبات لكل منهما، وباستخدام النمذجة البنائية (تحليل المسار). أظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة على مقياس مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي وعلى مقياس تقدير الذات والكفاءة الذاتية جاءت مرتفعة، ، وبينت النتائج عدم وجود فروق دالة احصائيًّا على مقياس مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي وأبعاده وعلى مقياس تقدير الذات تعزى لمتغير: الجنس، أو سنوات الخبرة، ، ووجود فروق دالة إحصائياً على مقياس الكفاءة الذاتية تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً على مقياس الكفاءة الذاتية تعزى لمتغير سنوات الخبرة. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية مباشرة ذات

دلالة إحصائية بين مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي وقيادة الذات والكفاءة الذاتية، ووجود علاقة غير مباشرة لمهارات التعلم العاطفي الاجتماعي والكفاءة الذاتية في ظل وجود تقدير الذات كمتغير وسيط ، ما يعني وجود تأثير للمتغير الوسيط تقدير الذات في العلاقة بين مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي الكفاءة الذاتية؛ أي أن المتغير الوسيط "تقدير الذات" أسهم في العلاقة بين المتغير المستقل مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي والمتغير التابع الكفاءة الذاتية، والتي تفسر مطابقة النموذج، وفي ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، توصي الباحثة بتصميم برامج إرشادية ممنهجة تعزز مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي، وتقدير الذات، والكفاءة الذاتية.

الكلمات المفتاحية: مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي، تقدير الذات، الكفاءة الذاتية.

فهرس المحتويات

المحتوى	الصفحة
الإقرار	أ
الإهداء	ب
الشكر والتقدير	ج
ملخص	د
قائمة الجداول	ط
قائمة الأشكال	ل
قائمة الملحقات	م
الفصل الأول: مقدمة الدراسة وخلفيتها	1
المقدمة	1
أهمية الدراسة	8
مشكلة الدراسة	10
أسئلة الدراسة	12
أهداف الدراسة	14
فرضيات الدراسة	15
حدود الدراسة	16
التعريفات المفاهيمية والإجرائية	17
الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة	19
الإطار النظري	19
الدراسات السابقة	70
الفصل الثالث: منهجية الدراسة	88

منهجية الدراسة	88
مجتمع الدراسة	89
عينة الدراسة	89
أدوات الدراسة وخصائصها	90
متغيرات الدراسة	100
خطوات تنفيذ الدراسة	100
المعالجات الإحصائية	102
الفصل الرابع: نتائج الدراسة	104
النتائج المتعلقة بالسؤال الأول	104
النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني	110
النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث	112
النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة	114
النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى	114
النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية	116
النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة	118
النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة	119
الفصل الخامس: مناقشة نتائج الدراسة والتوصيات والمقترحات	151
تفسير نتائج السؤال الأول ومناقشتها	151
تفسير نتائج السؤال الثاني ومناقشتها	154
تفسير نتائج السؤال الثالث ومناقشتها	156
تفسير نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها	158
تفسير نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها	160
تفسير نتائج الفرضية الثالثة ومناقشتها	161

تفسير نتائج الفرضية الرابعة ومناقشتها	163
تفسير نتائج السؤال الثامن ومناقشتها	170
التوصيات والمقترحات	179
المراجع	181
الملحقات	196
Abstract	214

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
(1.3)	توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها الديمغرافية	90
(2.3)	قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي بالبعُد الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس، كذلك قيم معاملات ارتباط كل بعُد، مع الدرجة الكلية للمقياس(ن=30)	94
(3.3)	قيم معامل ارتباط فقرات مقياس تقدير الذات مع الدرجة الكلية للمقياس(ن=30)	95
(4.3)	قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس الكفاءة الذاتية مع الدرجة الكلية للمقياس (ن=30)	96
(5.3)	قيم معاملات الثبات بطريقة كرونباخ ألفا	97
(1.4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لكل مجال من أبعاد مقياس مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي وعلى المقياس ككل مرتبة تنازلي	104
(2.4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات الوعي الاجتماعي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية	105
(3.4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال الوعي الذاتي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية	106
(4.4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مهارات العلاقات مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية	107
(5.4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال اتخاذ القرارات المسؤولة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية	108

(6.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات الإدارة الذاتية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية 109

(7.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مقياس تقدير الذات وعلى المقياس ككل مرتبة تنازلياً 110

(8.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مقياس الكفاءة الذاتية وعلى المقياس ككل مرتبة تنازلياً 112

(9.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على مقياس مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي تعزى إلى متغير: الجنس، أو سنوات الخبرة 114

(10.4) تحليل التباين المتعدد (بدون تفاعل) على الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية لمقياس مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي تعزى إلى متغير: الجنس، أو سنوات الخبرة 115

(11.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على مقياس تقدير الذات تعزى إلى متغير: الجنس، سنوات الخبرة 116

(12.4) تحليل التباين الثنائي (بدون تفاعل) على مقياس تقدير الذات لدى عينة الدراسة تعزى إلى متغيري: الجنس، أو سنوات الخبرة 117

(13.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على مقياس الكفاءة الذاتية تعزى إلى متغيري: الجنس، أو سنوات الخبرة 118

(14.4) تحليل التباين الثنائي (بدون تفاعل) على مقياس الكفاءة الذاتية لدى عينة الدراسة تعزى إلى متغيري: الجنس، سنوات الخبرة 119

(15.4)	قيم الالتواء والتفلطح للمتغيرات المقاسة	121
(16.4)	مؤشرات مطابقة الأنموذج الأساسي لمقياس مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي حسب المعيار والقيمة وحالة المطابقة	124
(17.4)	مؤشرات مطابقة الأنموذج الأساسي لمقياس تقدير الذات حسب المعيار والقيمة وحالة المطابقة	130
(18.4)	قيم معاملات الانحدار لفقرات مقياس تقدير الذات بالقيم المعيارية وغير المعيارية والدلالة الإحصائية	132
(19.4)	مؤشرات مطابقة للنموذج الأساسي لمقياس الكفاءة الذاتية حسب المعيار والقيمة وحالة المطابقة	138
(20.4)	مؤشرات مطابقة الأنموذج للنموذج البنائي الأساس لمقاييس الدراسة حسب المعيار والقيمة وحالة المطابقة	143
(21.4)	قيم معاملات الانحدار بالقيم المعيارية وغير المعيارية والدلالة الإحصائية للنموذج البنائي الأساسي	144
(22.4)	قيم الانحدار للتأثير المباشر للمتغير المستقل على التابع بالقيم غير المعيارية	148
(23.4)	نتائج تحليل المسار للتأثيرات المباشرة وغير المباشرة والكلية بالقيم غير المعيارية	149

قائمة الأشكال

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
الشكل(1.4)	تشبع الفقرات بالقيم المعيارية على العوامل التي تنتمي إليها وقيم جودة المطابقة للنموذج الأساسي لمقياس مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي	124
الشكل(2.4)	تشبع الفقرات بالقيم المعيارية على العوامل التي تنتمي إليها وقيم جودة المطابقة للنموذج المعدل لمقياس مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي	128
الشكل(3.4)	تشبع الفقرات بالقيم المعيارية على العامل العام الذي تنتمي إليه وقيم جودة المطابقة للنموذج الأساسي لمقياس تقدير الذات	130
الشكل(4.4)	تشبع الفقرات بالقيم المعيارية على العامل العام الذي تنتمي إليه وقيم جودة المطابقة للنموذج المعدل الثاني لمقياس تقدير الذات	133
الشكل(5.4)	تشبع الفقرات بالقيم المعيارية على العامل العام الذي تنتمي إليه وقيم جودة المطابقة للنموذج الأساسي لمقياس الكفاءة الذاتية	135
الشكل(6.4)	تشبع الفقرات بالقيم المعيارية على العامل العام الذي تنتمي إليه وقيم جودة المطابقة للنموذج الأساسي لمقياس الكفاءة الذاتية	137
الشكل(7.4)	تشبع الفقرات بالقيم المعيارية على العامل العام الذي تنتمي إليه وقيم جودة المطابقة للنموذج المعدل لمقياس الكفاءة الذاتية	140
الشكل(8.4)	تشبع الفقرات بالقيم المعيارية على الأنموذج البنائي الأساسي لمقاييس الدراسة وقيم جودة المطابقة للنموذج	142
الشكل(9.4)	التأثير المباشر للمتغير المستقل على المتغير التابع قبل إدخال المتغير الوسيط بالقيم غير المعيارية	147
الشكل(10.4)	نموذج تحليل المسار للتأثيرات المباشرة للنموذج بالقيم غير المعيارية	148
الشكل(11.4)	الأنموذج البنائي	173

قائمة الملحقات

رقم الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
ملحق(1)	أدوات الدراسة قبل التحكيم	197
ملحق(2)	قائمة المحكمين	206
ملحق(3)	أدوات الدراسة بعد التحكيم و الخصائص السيكومترية	207
ملحق(4)	كتاب تسهيل مهمة	213

الفصل الأول: مقدمة الدراسة وخلفيتها

1.1 مقدمة

في ظل ما يشهده العالم من تطور معرفي يدفع البشرية لتغيير النظرة التقليدية في التربية والتعليم إلى الرقي والأصالة، ما يجعلنا في تحدٍ خلال العملية التعليمية لما ترتب على المعلم من مسؤوليات، يعتبر التّعلم عملية افتراضية يستدّل عليها من ملاحظة السلوك وينشأ نتيجة الممارسة، لذا فإن التّعلم عملية تغيير شبه دائم في أداء الفرد للمواقف المختلفة، فهو يتعلم كيف يكون إنساناً لأن ميوله واتجاهاته ومعتقداته وخصائص سلوكه متعلمة (مكتسبة)، وبالتالي فإن جميع السمات والخصائص الشخصية، الانفعالية، والنفسية، والعقلية، والاتجاهات، والميول، وأساليب التفكير، ترتبط بنجاح التّعلم لأهميتها في إدراك المؤثرات على أداء المتعلم من وجهة نظر الباحثة. لقوله تعالى في سورة فاطر الآية 24: "إِنَّا أَرْسَلْنَاكَ بِٱلْحَقِّ بَشِيرًا وَنذيرًا وإن مِنْ أُمَّةٍ إلا خَلا فِيها نَذِيرٌ"، تشير الآية الكريمة إلى أهمية دور المعلم في التوجيه والتعلم.

تعد مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي للمعلم من أساسيات النجاح؛ حيث تساهم في الأداء الإيجابي والفعال لما تتضمنه من كفاءات الاتصال والتواصل، وممارسة جوانب أخلاقية، وإدراك الأساليب العقلية التي تتم فيها عملية التّعلم، وكذلك التفاعل في المواقف المختلفة خلال العملية التّعليمية، والتي تؤثر على أداء المعلم نظرًا للتحديات التي يواجهها. وجرى تقديم التعلم العاطفي الاجتماعي لأول مرة في عام 1994م من قبل مجموعة فيتزر (Fetzer group) كإطار مفاهيمي لتلبية احتياجات الصحة العقلية للطالب، وقد عرفت الجمعية التعاونية التعلم العاطفي الاجتماعي

بأنه العملية التي يكتسب الأفراد من خلالها المعرفة والمهارات للمساعدة في التغلب على تحديات الحياة. ونظراً لأهمية السمات الشخصية للمعلم، والتي تؤثر على مخرجات التّعلم، أوصت المنظمة التعاونية العالمية كاسل (CACEL, 2018) بإنشاء برامج تربوية شاملة ومنهجية للتعلم الاجتماعي والأخلاقي والمعرفي، التي من شأنها تعزيز مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي، وتحفيز التفكير التحليلي، وحل النزاعات، ويعد موضوع التّعلم العاطفي الاجتماعي من أهم موضوعات علم النفس وأكثرها دلالة، سواءً على المستوى النظري أم التطبيقي (Goodman, 2022).

ووفقاً للمنظمة التعاونية العالمية كاسل (CASEL, 2020a)، يشكل التعلم العاطفي الاجتماعي جزءاً من التنمية البشرية والتعليم. إنها عملية يتم من خلالها اكتساب البشر المعرفة والمواقف والمهارات ويمارسونها للحصول على أهدافهم الخاصة والمشتركة، وتنظيم ومراقبة عواطفهم، وإظهار التعاطف مع الآخرين، ويحافظون على علاقات داعمة، ويكونون مسؤولين عن قراراتهم، ويتخذون القرارات أثناء التفكير، ويراعون مصالح الآخرين، وكلها في نهاية المطاف تمكن الأفراد من تطوير هويات أكثر صحة، وبحسب كاسل (CASEL, 2020b)، يغطي التعلم العاطفي الاجتماعي خمسة مجالات رئيسة، هي: الإدارة الذاتية، والوعي الذاتي، والوعي الاجتماعي، ومهارات العلاقات، واتخاذ القرارات المسؤولة.

أشارت حواس (2015) إلى أن التزايد في نسبة المشكلات السلوكية قادت علماء النفس إلى العديد من الدراسات في مجال علم النفس التربوي، والتي ارتأت أن التعلم العاطفي الاجتماعي أصبح أكبر معزز للتعلم المعرفي، وتعتبر الولايات المتحدة من أوائل الدول التي نادت بأهمية التعلم العاطفي الاجتماعي وتطوير مهارات (SEL). وبعد أن كانت نظرية الذكاءات المتعددة لجاردنر من أبرز النظريات على الإطلاق جاءت نظرية التعلم العاطفي الاجتماعي لتدرج ضمن المناهج التعليمية؛ حيث قامت المنظمة التعاونية العالمية كاسل "CASEL" بإعداد برامج للتعلم العاطفي الاجتماعي

مفادها أنه ليس بإمكاننا حل المشكلات السيكولوجية دون الاهتمام بالجوانب الاجتماعية والعاطفية للطالب، والتي تقوم بدورها في صقل شخصيته، وتعديل سلوكه، وتنمية الوعي والتقدير الذاتي، والتربية للحياة، لما تشمله من كفاءات تساهم في نجاح الفرد.

وهذا ما أسماه علم النفس المعرفي والتربوي بمهارات التّعلم العاطفي الاجتماعي، والذي يستند إلى البنائية الاجتماعية التي تعتمد على التفاعل المستمر في المواقف التعليمية، وبالتالي وجب على المعلمين عامة ومعلمي ذوي الاحتياجات خاصة إحراز تلك المهارات ليتمكنوا من إكسابها وغراسها تذويتًا في أنفس الطلبة، لأن قوام العملية التعليمية ما هو إلا علاقة اجتماعية تفاعلية، تساعد المعلم في تنمية تقدير الذات والكفاءة الذاتية وتطوير المهارات الاجتماعية والعاطفية (دنيا وآخرون، 2019).

يعد تنفيذ الممارسات المتعلقة بالتعلم العاطفي الاجتماعي أمراً ضرورياً للحد من التحديات السلوكية لدى طلبة المرحلة المدارس الابتدائية، بما في ذلك طلبة المدارس الذين يعانون من صعوبات التعلم (Wong et al., 2014)، فبعضهم تظهر عليهم اضطرابات سلوكية، واجتماعية، ومهارات محدودة (Pullen et al., 2017)، وتؤثر على تعلمهم الأكاديمي، والحفاظ على علاقات صحية مع الآخرين. ووفقاً لإسبيلاج وبولانين (Espelage & Polanin ,2015)، فإن تعزيز تنفيذ التعلم الاجتماعي والعاطفي في المدارس يمكن أن يساهم أيضاً في الحد من التنمر على الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس المتوسطة، وهي مسألة خطيرة.

ولا تقتصر التأثيرات الإيجابية للتعلم العاطفي الاجتماعي على التحسين في الصحة النفسية للطلبة وتعزيز السلوكات الإيجابية، بل تسهم أيضاً في تطوير الكفاءة الذاتية لمعلمي التربية الخاصة في تنفيذ التعلم الاجتماعي والعاطفي، ويمتد الأثر أيضاً إلى تعزيز نتائجهم الأكاديمية ومواقفهم تجاه المدرسة (Ferrell & Crosby-Cooper, 2020). كما أن تحسين التعلم الاجتماعي والعاطفي يعزز النجاح في المدرسة ومكان العمل من خلال تشجيع مهارات الاستعداد (DePaoli et al., 2017).

وحتى الآن، تعتبر الكفاءة الذاتية للمعلمين في تنفيذ التعلم الاجتماعي والعاطفي هي موجهة بقيمهم وقناعاتهم الشخصية فيما يتعلق بقدرتهم على تخطيط وتنفيذ المهام المطلوبة في أثناء قيامهم بواجباتهم التقليدية (Barni et al., 2019).

ومع ذلك، فإن التنفيذ الفعال للتعلم الاجتماعي والعاطفي يتطلب تطوير المعلمين المعرفة حول النظرية التي بني عليها التعلم الاجتماعي والعاطفي، فمن خلال تطوير مثل هذه الخلفية والمعرفة سوف يتوصل المعلمون إلى فهم أفضل لأدوارهم، وكذلك كيف يمكنهم تنفيذ ممارسات التعلم الاجتماعي والعاطفي في مواقف الحياة الواقعية لتحسين نتائج الطلبة (Jennings & Frank, 2015). ويحتاج المعلمون إلى اكتساب المهارات المتعلقة بتقييم الطلبة كأساس لتنفيذ ممارسات التعلم الاجتماعي والعاطفي الناجح. وهذا يعني أنه يجب أن يكونوا قادرين على تقييم الطلبة باستخدام أدوات التقييم المختلفة واستخدام البيانات الناتجة لاتخاذ قرارات بشأن الطلبة على المستويين الجماعي والفردي، وبالتالي يقوم المعلمون بوضع أهداف التعلم الاجتماعي والعاطفي المناسبة التي تتناسب مع الطلبة باختلاف الاحتياجات والأعمار والمستويات الدراسية. علاوة على ذلك، للتأكد من أن الطلبة قادرون على تحقيق هذه الأهداف، فإنه يجب على المعلمين مراقبة تقدمهم بشكل متكرر أثناء دمج هذه الأهداف في المواد الأكاديمية والأنشطة الصفية (Redding & Walberg, 2015).

كما يعد تقدير الذات من العوامل المرتبطة بقدرة المعلم على مواجهة التحديات، والعقبات والاضطرابات في العلاقة البينشخصية، والاجتماعية، والعاطفية، والتي تؤثر في شعوره بالثقة، كما يعتبر من العناصر الأساسية للصحة العقلية والنفسية للمعلّم وتحقيق المعلم لذاته وتمتعه بتقبلٍ اجتماعي من قِبل المجتمع، ومواجهة المشكلات واتخاذ القرارات وضبط النفس، وهذا ما أشار إليه عالم النفس الأمريكي "أبراهام ماسلو" Maslow في تعريف مفهوم تقدير الذات، وأهمية إشباع الحاجات الأساسية، وتحقيق التوازن الذي يساهم في فهم الذات والشعور بالارتياح والسّعادة والرضا، وأن التقدير

الذاتي المنخفض يجعل المعلم غير قادر على تحمل ضغوطات الحياة، فيصبح عرضة للإصابة بالاضطراب والاكتئاب. وقد عرف جيبريسيلاسي (Gebresilase, 2023) تقدير الذات بأنه تقييم ذاتي للشخص ومجموعة من مفهومه الذاتي للخصائص والقدرات، ويعتبر تقدير الذات من أهم مكونات الشخصية التي تزيد من الحماس والدافعية فينعكس ذلك على أداء الفرد الوظيفي، ويتطور تقدير الذات من خلال الصورة التي يبنيها الفرد عن نفسه؛ حيث تلعب التجارب والمواقف التي يتعرض لها دوراً في تحقيق ذلك، ويعكس تقدير الذات الشعور بالثقة، والسعادة والرضا والتقبل الاجتماعي من الآخرين، كما يعكس الكفاءة الذاتية والشعور بالذات الإيجابية والتفاؤل.

ويمثل التقدير الذاتي أحد العوامل المؤثرة في مهارات المعلم في التعلم العاطفي الاجتماعي؛ حيث إن المعلم الذي يتمتع بتقدير ذاتي مرتفع سيقوم بدوره بشكل أفضل من خلال إدراكه وإدارته لانفعالاته وانفعالات طلابه من خلال المواقف التعليمية، كما أن تقدير الذات قد يكون مرتفع وكذلك الكفاءة الذاتية نتيجة التحلي بمهارات التعلم العاطفي الاجتماعي، وبالتالي يعتبر أداة لعدم الشعور بالإحباط، والضجر، والاحتراق الوظيفي لمعلم التربية الخاصة (النملة، 2017).

ويمثل تقدير الذات الحامي ضد الضغوط النفسية التي تحمي الفرد من أحداث الضغوط السلبية، فالشخص الذي يتمتع بتقدير الذات قادر على مواجهة الأحداث الضاغطة والتهديدات الخارجية، والتعامل مع تجربة الإثارة السلبية وتدهور التنظيم العقلي (Rooks, 2000). واستخدم مفهوم تقدير الذات على نطاق واسع كمقياس للرفاهية والشعور تجاه الذات (إيجاباً أو سلباً)، وهو نوع من التقييم للذات وترتبط بالأداء الاجتماعي، في حين تم استخدام الكفاءة الذاتية كمتنبئ للسلوك؛ فتقدير الذات هو شعور داخلي دائم، في حين أن الكفاءة الذاتية هي شعور يعتمد على الأداء في متناول اليد.

وكان أول من أشار لمفهوم الكفاءة الذاتية هو عالم النفس الأمريكي "ألبرت باندورا" Bandura عندما قدم النظرية الاجتماعية وسلط الضوء على أهمية الكفاءة الذاتية، التي تعتبر مؤشر لقدرة الفرد

في التحكم بسلوكه وضبط انفعالاته ومواجهة التحديات واتخاذ قرارات مسؤولة وتحقيق أهداف عالية، ووضح تأثيرها على عملية التكيف المعرفي وعلى سلوك الفرد في التعامل مع المشكلات من خلال التأثير على خياراتهم السلوكية (Vatou et al., 2022). وعرف ألبرت باندورا Bandura الكفاءة الذاتية بأنها تمثل معتقدات الفرد حول قدرته على تنظيم وتنفيذ مسارات العمل المطلوبة لإنجاز مهمة محددة، وكذلك قدرته الشخصية على تعزيز التفاعلات العاطفية، وإدراك الفرد لقدراته في مجال التفاعل الاجتماعي الإيجابي، وكيفية ارتباط هذه القدرات بالعلاقات الشخصية. كما تعرف الكفاءة الذاتية على أنها إيمان الفرد بقدرته على أداء محدد في المواقف من خلال تنظيم الإجراءات المطلوبة (Bandura, 1997).

وينظر إلى الكفاءة الذاتية باعتبارها ليست شخصية سلبية أو محدداً للنظام الذاتي، لكنها جانب ديناميكي من العوامل الأخرى التي يتكون منها النظام الذاتي، مثل: القدرة على إنجاز العمل، والوصول إلى النجاح في الأعمال التي يقوم بها الفرد، ودوافعه وآليات التنظيم الذاتي. وتعتمد الكفاءة الذاتية على إيمان المرء بقدرته؛ فمن الضروري تنظيم وإنتاج السلوك المطلوب باعتبار أن هناك حاجة لتحقيق هدف واحد. إنها رأي/ معتقد خاص بالفرد حول ما إذا كان الفرد قد ينجح في موقف معين أو في حل مشكلة ما أو في كيفية التعامل معها أم لا (Gale et al., 2021).

توقع الكفاءة الذاتية هو أن "يقنع المرء نفسه بقدرته"، ويتم تعريف الإيمان بالكفاءة الذاتية على أنه "إيمان الفرد بتقديم أداء في مواقف محددة بنجاح من خلال تنظيم الإجراءات المطلوبة. إن إدراك الكفاءة الذاتية له أثر في تحديد عواطف الفرد وآرائه ودوافعه وسلوكاته. إنها واحدة من المواضيع المهمة التي يجب أن تكون متوافرة لدى من يعملون في التعليم (Bandura, 1994). فتوقع الكفاءة الذاتية الإيجابية قد يزيد من مستوى تحفيز الفرد، ويساعده على التعامل مع المهام الجديدة والصعبة، ودفعه إلى الحرص على بذل الجهد (Zimmerman, 1995).

ويشير الزيات (2001) إلى أن الكفاءة الذاتية هي إدراك الفرد لمستوى قدراته الذاتية وما تشمله من جوانب عقلية، ومعرفية، واجتماعية، وانفعالية، تمكنه من التعامل مع المواقف المختلفة، من خلال التخطيط لأداء السلوك الفعال الذي يؤدي إلى تحقيق النجاح. وتعد الكفاءة الذاتية مقياساً لقدرات الفرد وأفكاره، فالشعور بالكفاءة الذاتية يشير إلى القدرة على التنظيم، وتحديد الأهداف، ومعالجة المواقف والمشكلات، واتخاذ القرارات، وهي من أهم مميزات القوى الشخصية للمعلم في ظل العصر الراهن، ولعلّ تسمية هذا العصر بعصر السرعة والقلق يعتبر مدخلاً يبرر الحاجة الملحة في الارتقاء بكفاءات المعلم في التعلم العاطفي الاجتماعي، وتنمية تقديره لذاته، ورفع مستوى الكفاءة الذاتية لديه.

ويمكن وصف مصطلح "الكفاءة الذاتية للمعلم" بأنه يمثل كيفية تقييم المعلمين أنفسهم لتنفيذ متطلبات مهنة التدريس (Schunk, 2004). وهناك دراسات تقترح أن هناك علاقة إيجابية بين تصور الكفاءة الذاتية لدى المعلمين وسلوكهم في المواقف تجاه مهنتهم. كما أن توقع الكفاءة الذاتية السلبية قد يدفع الإنسان إلى ترك عمله قبل أن يكمله (Barni et al., 2019).

وتتجلى أهمية مصطلح "الكفاءة الذاتية للمعلم" فيما يلي: لديهم مستوى النجاح مرتفع في أداء مهامهم التعليمية، وقد تتأثر دافعية الطلبة بشكل إيجابي عندما يكون لدى المعلمين كفاءة ذاتية أعلى، وقد يساعد المعلمين على تنفيذ إدارة وترتيب الفصل الدراسي والوقت لمنع السلوكات غير المرغوب لدى الطلبة بشكل فعال، وتوجيههم إلى استخدام أساليب التدريس الحديثة والمناسبة التي تعزز تفانيهم في مهنة التدريس، بينما قد يقوم المعلمون الذين لديهم مستوى أقل من الكفاءة الذاتية بتطبيق أساليب التدريس التي تركز على المعلم، بينما يتهربون من الإجراءات، ويفترضون أنها قد تكون فوق طاقتهم (Swackhamer et al., 2009).

ويحتم هذا على المعلم وذوي الخبرة والعاملين في توجيه وإرشاد الطواقم التعليمية والأسرية للنهضة الفكرية في التمحيص عن هذا العلم لتبليغ الرسالة، التي تهدف إلى مساعدة المعلم على

النمو المتوازن والتمتع بكفاءات من تقدير الذات والكفاءة الاجتماعية؛ فكان لزاماً على الباحثة التنقيب عمّا يحدث الأثر في تطور سوي لدى المعلم؛ حيث لامست الباحثة من خلال عملها الإرشادي لمعلمات التربية الخاصة أهمية الارتقاء بهذه المهارات ومدى الاحتياج لبرنامج إرشادي، وذلك تبعاً لما أوصت به دراسة (المطري وآخرون، 2022) بعقد دورات تدريبية ومحاضرات للمعلمين عن برامج التعلم العاطفي الاجتماعي.

2.1 أهمية الدراسة

تتمثل أهمية الدراسة في جانبين، الأهمية النظرية، والأهمية التطبيقية، وكما يلي:

الأهمية النظرية:

– تكمن أهمية الدراسة الحالية في تناولها متغيرات غير موجودة في دراسة محلية، وتوجهها كذلك نحو مجال التربية والتعليم على اعتبار أن المعلم هو أحد الركائز التي تقوم عليها العملية التعليمية والتربوية، فإن رفع كفاءة المعلم، ومهارات التعلم العاطفي الاجتماعي، وتنمية تقديره لذاته يساهم في تحسين جودة العملية التعليمية، والذي سينعكس في سلوك المعلم وأدائه التدريسي والاجتماعي، وذلك من خلال تطوير برنامج مقترح لتحسين مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي وتقدير الذات والكفاءة الذاتية لدى عينة من معلمي التربية الخاصة في مدن المركز، في ضوء دراسة النمذجة البنائية لمهارات التعلم العاطفي الاجتماعي وتقدير الذات والكفاءة الذاتية. وتستمد الدراسة أهميتها من تناولها فئة معلمي التربية الخاصة فهم كادر تربوي يعمل على تنمية الجيل الصاعد من ذوي الاحتياجات الخاصة، والعمل على تنمية مهاراتهم الاجتماعية ورفع ثقتهم بذاتهم.

الأهمية التطبيقية:

– تعتبر الدراسة الحالية نقطة انطلاق نحو العديد من الدراسات التي ستهتم بدراسة النمذجة البنائية لمهارات التعلم العاطفي الاجتماعي وتقدير الذات والكفاءة الذاتية لدى معلمي التربية الخاصة، وتقديم البرنامج المقترح الأفضل الذي يساهم في تحسين مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي، ورفع جودة حياة المعلم وتمتعه بتقدير ذاتي، ورضا وسعادة في أدائه الوظيفي والقدرة على حل المشكلات التي يتعرض لها في أثناء عمله، وذلك من خلال الأخذ بتوصيات ونتائج الدراسة الحالية وغيرها من الدراسات.

– توجيه نظر التربويين ووزارة التربية والتعليم إلى أهمية مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي في العملية التعليمية بصفة عامة عند وضع خطة المناهج، البرامج والأنشطة التعليمية. وكذلك توجيه اهتمام القائمين على برامج إعداد المعلمين في المرحلة الأكاديمية في كليات التربية إلى أهمية زيادة البرامج والأنشطة في مجال مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي.

– يؤمل الاستفادة من تقديم برنامج إرشادي مقترح للعاملين في مجال الإرشاد والتأهيل المهني للمعلم لتحسين مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي وتقدير الذات والكفاءة الذاتية لدى عينة من معلمي التربية الخاصة في مدن المركز، ومساهمته فيما بعد بتطبيق برنامج مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي في حصة المهارات الحياتية وحصة التربية الاجتماعية خلال المنهاج التعليمي لدى معلم التربية الخاصة.

– استفادة الباحثين ومعلمي التربية الخاصة من إعداد الباحثة لأدوات قياس تقدير الذات، والكفاءة الذاتية، ومهارات التعلم العاطفي الاجتماعي.

3.1 مشكلة الدراسة وأسئلتها

تعتبر شخصية المعلم ومهاراته ومدى فاعليته وكفاءته الذاتية من العوامل الأساسية التي تساهم في نجاح عمله وفي بناء علاقات اجتماعية مع الآخرين، ويرتبط نجاح المعلم بقدراته ومهاراته التي يشار إليها بكفاءة ذاته المهنية، لا سيما أن المعلم هو الميسر والقائد في العملية التعليمية، ويسعى إلى الإصلاح والتطوير والوصول إلى مخرجات تعلم هادفة (عبد الرحيم، 2023). وتشير تنمية مهارات التعلم العاطفي، وتقدير الذات، وتحقيق الكفاءة الذاتية، إلى قدرة المعلم على التطور الذاتي والابتكار وحل المشكلات، وكذلك ضبط النفس ومواجهة التحديات وتخطي الصعوبات في تطوير سبل العملية التربوية والتعليمية. وقد تكون من المقومات الرئيسة للشخصية السوية، ما يساهم في تعزيز المناخ والعلاقات الاجتماعية الإيجابية. ونظراً لما خلفته جائحة كورونا من ظروف استثنائية وبخاصة في مجال التربية والتعليم، فقد أشارت نتائج الاستطلاعات الدولية إلى قصور في مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي لدى المعلمين (UNESCO, 2020).

وأشارت نتائج دراسة إيفيلي وآخرون (Eveleigh, 2022) إلى تباين قدرات المعلمين في التعلم العاطفي الاجتماعي، وأنهم يعانون من القلق والمشاعر السلبية بسبب التحديات المتزايدة في التعامل مع التعلم عن بعد، وبينت الدراسة الأثر الإيجابي للتعلم العاطفي في التعامل مع التحديات التي تواجه المعلمين، وجاءت دراسة (آل سالم، 2021) لتؤكد هذه المبررات؛ حيث أشارت إلى افتقار المعلم كفاءات التعلم الاجتماعي العاطفي، وأوصت الدراسة بتدريب المعلمين على كفاءات التعلم العاطفي الاجتماعي المرتبطة بكفاءة الوعي الذات، وصنع القرارات، وإدارة الذات. كما أشارت دراسة كرستين (Christine, 2021) إلى التباين في كفاءات المعلمين وثقتهم بأنفسهم، وأكدت النتائج الحاجة إلى

دعم جهد المعلمين وتطوير كفاءتهم وإكسابهم مهارات لإدارة السلوكات الصعبة لدى الطلبة، وأظهرت دراسة (لولي، 2021) مستوى متوسط من تقدير الذات لدى المعلم في المدارس الخاصة، وأوصت دراسة (عثمان، 2015) بأهمية تدريب معلمي التربية الخاصة على استخدام فعالية الذات لمساعدتهم على تحديد مدى كفاءتهم الذاتية واستقصاء الأسباب التي تؤدي إلى تدني تقدير الذات نظراً لما يتعرضون له من مشكلات نفسية ناتجة عن بيئة العمل.

وعند تسليط الضوء على الدراسات السابقة التي تناولتها متغيرات الدراسة: كدراسة (خليف، 2022)، ودراسة (السميري، 2023)، ودراسة (Revista, 2017)، يلاحظ أنها تشير إلى العلاقة بين مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي وفاعلية الذات، وإلى دور الكفاءة الذاتية في تنمية احترام الذات، وتأثير تقدير الذات على الكفاءة الذاتية، والدور الوسيط لتقدير الذات في العلاقات بين القلق الوظيفي والكفاءة الذاتية، وعلاقة إدراك معلمي التربية الخاصة في المملكة السعودية لكفاءتهم الذاتية في تنفيذ ممارسات (مهارات) التعلم الاجتماعي العاطفي.

أضف إلى ذلك استشعار الباحثة وخبرتها في أثناء عملها كمرشدة للمعلمين في مجال التربية الاجتماعية، ومن خلال المقابلات الاستطلاعية التي أجرتها مع ذوي التخصص في المجال وعددهن ثلاث مرشدات للتربية الاجتماعية؛ حيث تبين أن هناك قصور في أداء المعلم، فكان لزماً الكشف عن النمذجة البنائية لهذه العلاقة بين مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي والكفاءة الذاتية وتقدير الذات لدى معلم التربية الخاصة، والتوصل إلى النموذج البنائي الأفضل للعلاقة بين مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي، وتقدير الذات، والكفاءة الذاتية، لتتبنى نظم التعليم تطوير كفاءات معلم التربية الخاصة.

وجميع ما ذكر يدفع الباحثة إلى التفكير في تقديم الدعم في هذا المجال، وبخاصة بعد أن أقرت وزارة التربية والتعليم استعادة التعلم بعد جائحة كورونا من خلال منهاج وزاري يسعى إلى تطوير المهارات الاجتماعية والعاطفية لدى الطلبة، والتركيز على المهارات التي تأثرت لديهم بسبب العزل

والتعلم عن بعد والضغوطات النفسية في أثناء جائحة كورونا، وهو ما يحتم على المعلم التمكن من المهارات الاجتماعية والعاطفية والتمتع بتقدير ذاتي وكفاءة ذاتية لتدريس (3 ساعات أسبوعية) يعمل من خلالها على تنمية الوعي الذاتي، والإدارة الذاتية، والوعي الاجتماعي، ومهارات العلاقات، واتخاذ القرارات والمسؤولية. وفي ضوء ما سبق، ارتأت الباحثة إجراء دراسة للكشف عن النمذجة البنائية للعلاقة بين مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي وتقدير الذات والكفاءة الذاتية، وبخاصة لدى فئة معلمي التربية الخاصة على اعتبارها فئة مهمة وحساسة في المجتمع، وتتطلب جهداً أكبر في العمل. وتبلورت مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

ما النمذجة البنائية الأمثل للعلاقة بين مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي وتقدير الذات والكفاءة الذاتية لمعلمي التربية الخاصة في مدن المركز للداخل الفلسطيني؟

ويتفرع عن السؤال الرئيس الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما مستوى مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي لدى معلمي التربية الخاصة في مدن المركز؟

السؤال الثاني: ما مستوى تقدير الذات لدى معلمي التربية الخاصة في مدن المركز؟

السؤال الثالث: ما مستوى الكفاءة الذاتية لدى معلمي التربية الخاصة في مدن المركز؟

السؤال الرابع: هل توجد فروق بين متوسطات استجابات معلمي التربية الخاصة في مدن المركز على مقياس مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي تعزى لمتغير: (الجنس، سنوات الخبرة)؟

السؤال الخامس: هل توجد فروق بين متوسطات استجابات معلمي التربية الخاصة في مدن المركز على مقياس تقدير الذات تعزى لمتغير: (الجنس، سنوات الخبرة)؟

السؤال السادس: هل توجد فروق بين متوسطات استجابات معلمي التربية الخاصة في مدن المركز على مقياس الكفاءة الذاتية تعزى لمتغير: (الجنس، سنوات الخبرة)؟

السؤال السابع: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي وتقدير الذات والكفاءة الذاتية لدى معلمي التربية الخاصة في مدن المركز؟

السؤال الثامن: ما الأنموذج البنائي الأفضل للعلاقة بين مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي وتقدير الذات والكفاءة الذاتية لدى معلمي التربية الخاصة في مدن المركز؟

4.1 أهداف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى:

1. التعرف إلى مستوى مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي، وتقدير الذات، والكفاءة الذاتية، لدى معلمي التربية الخاصة في مدن المركز.
2. التعرف إلى الفروق بين متوسطات استجابات معلمي التربية الخاصة في مدن المركز على مقياس مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي تعزى لمتغير: (الجنس، سنوات الخبرة).
3. التعرف إلى الفروق بين متوسطات استجابات معلمي التربية الخاصة في مدن المركز على مقياس تقدير الذات تعزى لمتغير: (الجنس، سنوات الخبرة).
4. التعرف إلى الفروق بين متوسطات استجابات معلمي التربية الخاصة في مدن المركز على مقياس الكفاءة الذاتية تعزى لمتغير: (الجنس، سنوات الخبرة).
5. التعرف إلى طبيعة العلاقات المباشرة وغير المباشرة بين مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي وتقدير الذات والكفاءة الذاتية لدى معلمي التربية الخاصة في مدن المركز.
6. التعرف إلى النموذج البنائي الأفضل للعلاقة بين مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي وتقدير الذات والكفاءة الذاتية لدى معلمي التربية الخاصة في مدن المركز.

5.1 فرضيات الدراسة

للإجابة عن أسئلة الدراسة (الرابع، والخامس، والسادس، والسابع)، فقد صيغت الفرضيات الآتية:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات استجابات معلمي التربية الخاصة في مدن المركز على مقياس مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي تعزى لمتغير: الجنس، أو سنوات الخبرة.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة عند مستوى دلالة ($\alpha < .05$) بين متوسطات استجابات معلمي التربية الخاصة في مدن المركز على تقدير الذات تعزى لمتغير: الجنس، أو سنوات الخبرة.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة عند مستوى دلالة ($\alpha < .05$) بين متوسطات استجابات معلمي التربية الخاصة في مدن المركز على مقياس الكفاءة الذاتية تعزى لمتغير: الجنس، أو سنوات الخبرة.

الفرضية الرابعة: توجد علاقة ارتباطية مباشرة وغير مباشرة ذات دلالة عند مستوى دلالة ($\alpha < .05$) بين متوسطات استجابات معلمي التربية الخاصة في مدن المركز على مقاييس مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي وقيادة الذات والكفاءة الاجتماعية.

6.1 حدود الدراسة

تتحدد نتائج الدراسة وتعميمها في إطار الحدود الآتية:

الحدود الزمانية: طبقت الدراسة الحالية خلال الفصل الثاني والثالث من العام الدراسي 2023–2024.

الحدود المكانية: مدارس المركز في مدن المركز للداخل الفلسطيني، وهي: اللد، الرملة، جلجولية، كفر قاسم، كفر برا، الطيبة، الطيرة، زيمر، قلنسوة.

الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على عينة عشوائية بسيطة من معلمي التربية الخاصة في مدارس مدن المركز للداخل الفلسطيني، وعددهم (238) معلماً ومعلمة.

الحدود الموضوعية: تناولت الدراسة النمذجة البنائية للمهارات التعلم العاطفي الاجتماعي وتقدير الذات والكفاءة الذاتية لدى معلمي التربية الخاصة في مركز البلاد.

الحدود المفاهيمية: عمدت الدراسة على توضيح مفهوم التعلم العاطفي الاجتماعي، تقدير الذات والكفاءة الذاتية من خلال التعريفات الاصطلاحية والتعريفات الإجرائية.

الحدود الإجرائية: طورت الدراسة ثلاثة مقاييس: مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي، تقدير الذات، الكفاءة الذاتية، وهي بالتالي اقتصرت على الأدوات المستخدمة لجمع البيانات، ودرجة صدقها وثباتها، وعلى عينة الدراسة وخصائصها والمعالجات الإحصائية المستخدمة لتحليل البيانات.

7.1 التعريفات المفاهيمية والإجرائية

تقدير الذات: "التقييم العام لثقة المعلم بقدرته وشعوره بكفاءته واهميتها، يتضمن التقييم الاتجاهات الإيجابية والسلبية نحو الذات، كلما كان تقييمه إيجابياً كان تقديره لذاته مرتفعاً" (Hewitt, 2009: 217).

تعريف الباحثة الإجرائي: مجموع الدرجات التي يحصل عليها المعلم على مقياس تقدير الذات المستخدم في الدراسة.

الكفاءة الذاتية: تعرف الكفاءة الذاتية للمعلم بأنها: "إدراك المعلم وثقته بمستوى أدائه وكفاءته في عملية التحكم بمخرجات العملية التعليمية؛ حيث تمكنه هذه القدرات من تحقيق الأهداف المرغوب فيها، وتنظيم الخبرات التدريسية لتعزيز عملية التعلم وتتبلور هذه القدرات بشكل أفكار ومعتقدات حول ذاته، تلعب الكفاءة الذاتية دورًا في تنظيم الدوافع وتعزيز الثقة في القدرة، ما يقلل من التوتر والضغط النفسي والاكتئاب" (Zheng et al., 2022: 3).

تعريف الباحثة الإجرائي: مجموع الدرجات التي يحصل عليها المفحوص على بنود مقياس الكفاءة الذاتية المعتمد في الدراسة.

مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي: تشمل مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي خمس مجالات: الوعي الذاتي، الإدارة الذاتية، الوعي الاجتماعي ومهارات العلاقات واتخاذ القرارات المسؤولة. يتم من خلالها اكتساب المهارات اللازمة لإدراك وإدارة العواطف وتحقيق الأهداف الإيجابية وبناء علاقات اجتماعية واتخاذ قرارات مسؤولة (المطري وآخرون، 2022: 86).

تعريف الباحثة الإجرائي: الدرجة التي يحصل عليها المعلم من خلال مقياس مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي لكاسيل (Casel, 2021).

معلمي التربية الخاصة: هم المعلمين الذين تم إعدادهم مهنياً وأكاديمياً لتدريس فئات التربية الخاصة في المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم.

الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة

تناول هذا الفصل عرضًا للإطار النظري والدراسات السابقة، ففي الجزء الأول سيكون عرض المتغيرات الرئيسة: مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي، تقدير الذات، الكفاءة الذاتية. كما يستعرض الدراسات السابقة المتعلقة بمتغيرات الدراسة والتي تضمنت دراسات عربية وأجنبية.

1.2 الإطار النظري

1.1.2 مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي

بدأت فكرة مهارات التعلم الاجتماعي والعاطفي في فترة العصور اليونانية القديمة وتحديداً في عهد الفيلسوف اليوناني الشهير "أفلاطون"؛ حيث شرح في أعماله، مثل "الجمهورية"، أهمية تعريض الطلبة لمناهج دراسية شاملة. يعتقد أفلاطون أن الإنسان يتألف من روح مكونة من ثلاثة أجزاء رئيسة، هذه الأجزاء هي: العقل، والروح، والشهوة. يعتقد أفلاطون أن التعليم يجب أن يركز على تطوير كل من هذه الجوانب بالتوازي؛ حيث يتطلب التعليم الشامل توفير فرص لتنمية العقل والفكر، بالإضافة إلى تنمية الروح والقيم الأخلاقية، وكذلك التحكم في الرغبات والشهوات. من خلال تحقيق التوازن بين هذه الجوانب، يمكن تحقيق نمو شامل وتطوير شخصية متكاملة للفرد. تعتمد فلسفة التعليم لدى أفلاطون على تنمية شخصية الفرد وفضيلته، وتشجيع التطور الشامل للطلبة من النواحي الفكرية والأخلاقية والعاطفية. يركز أفلاطون على أهمية بناء قيم الحكمة والشجاعة والاعتدال والعدل من خلال نظام تعليمي يشمل جوانب الفكر والأخلاق والعواطف. وعلى الرغم من أن المصطلحات والمنهجيات المحددة لمهارات التعلم الاجتماعي والعاطفي الحديثة قد تختلف عن عصر أفلاطون،

إلا أن المبادئ الأساسية لتعزيز التطور الشامل وتعليم الشخصية تشابهت مع فلسفته، فهو يعتقد أيضاً أن التعليم هو أكثر من مجرد القراءة والكتابة والحساب، بل ينبغي أيضًا أن يشمل الفنون وحل المشكلات ودراسة القيم واتخاذ القرارات بناءً على المعرفة، فمن خلال السماح للطلبة باستكشاف نهج تعليمي شامل، يصبح الطالب شخصًا متكاملًا في المجتمع (Lindsey, 2021).

يُعرف التعلم العاطفي الاجتماعي (SEL) بأنه العملية التي يتم من خلالها اكتساب وتطبيق المعرفة والاتجاهات والمهارات الضرورية بشكل فعَّال لفهم وإدارة العواطف، وتحديد الأهداف الإيجابية، وتحقيقها، والشعور بالتعاطف مع الآخرين وإظهاره، وإقامة علاقات إيجابية والحفاظ عليها، واتخاذ القرارات المسؤولة. يشمل التعلم العاطفي الاجتماعي على خمسة مفاهيم أساسية، هي: الوعي الذاتي، والإدارة الذاتية، والوعي الاجتماعي، ومهارات العلاقات، واتخاذ القرارات المسؤولة، ويعَّرف كذلك على أنه قدرة الفرد أن يكون عضوًا متميزًا ومتعاطفًا ومتكاملًا ومنتجاً في المجتمع (Fischer, 2017, 23–24).

ويتضمن التعلم الاجتماعي العاطفي (SEL) العمليات التي من خلالها يكتسب الأشخاص المعرفة والمواقف والمهارات ويطبقونها بشكل فعَّال، لفهم وإدارة عواطفهم والشعور بالتعاطف مع الآخرين وإنشاء أهداف إيجابية وتحقيقها، وتطوير العلاقات الإيجابية والحفاظ عليها، واتخاذ قرارات مسؤولة. وقد حددت الجمعية التعاونية للتعلم الاجتماعي والعاطفي خمس كفاءات أساسية، هي: الوعي الذاتي، والإدارة الذاتية، والوعي الاجتماعي، ومهارات العلاقات، واتخاذ القرارات المسؤولة (Kimberly, 2017, 3-4).

ويعبر التعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL) عن قدرة الشخص على أن يكون عضوًا كفؤا ورحيمًا ومتكاملًا ومنتجا في المجتمع. وهو مزيج من العواطف والسلوكيات الاجتماعية والإدراكات التي تشكل SEL. إن التعلم الاجتماعي والعاطفي يتضمن العمليات التي من خلالها يكتسب الأطفال والكبار

المعرفة والاتجاهات والمهارات اللازمة لفهم العواطف وإدارتها، وتحديد الأهداف وتحقيقها بشكل إيجابي، وتُعرف المنظمة التعاونية كاسيل (CASEL) التعلم العاطفي الاجتماعي بأنه عملية يتم من خلالها مساعدة الفرد لفهم وإدراك مشاعره ومشاعر الآخرين، وإدراك عواطفهم وتفهمها والسيطرة على سلوكه والتعامل مع المواقف المختلفة بنجاح، ما يساعد الفرد على تطوير شخصيته وتنظيم أفكاره ومعتقداته وتوجيه مساره لاتخاذ قرارات مسؤولة حول سلوكه وتفاعله الاجتماعي، فمن خلال التعلم العاطفي الاجتماعي يكتسب الفرد المعرفة والمهارات اللازمة لإدراك مشاعره والسيطرة عليها والتعاطف مع الآخرين، وكذلك بناء علاقات اجتماعية والحفاظ عليها (CASEL, 2020).

تمثل مهارات التعلم العاطفي مجموعة من الكفاءات، والتي يتم من خلالها اكتساب المعرفة والمهارات لإدارة العواطف والصراعات، وبناء العلاقات الاجتماعية، واتخاذ قرارات مسؤولة، وتحقيق الأهداف الشخصية والاجتماعية (المطري والنعمانية، 2023).

لإنتاج برامج ناجحة، يجب أن تتضمن نظام المدارس والمناهج الدراسية المهارات الاجتماعية والعاطفية في الفصول الدراسية، وتسلط CASEL الضوء على خمس كفاءات أساسية يجب أن تكون جزءًا من أي برنامج SEL، هي: الوعي الاجتماعي، والوعي الذاتي، وإدارة الذات، ومهارات العلاقات، واتخاذ القرارات المسؤولة، حتى يكون الطلبة واعيين اجتماعيًا، يجب أن يتعاطفوا مع الآخرين من خلفيات ثقافية وعرقية متنوعة (Lindsey, 2021). تشمل الأبعاد الآتية:

1) الوعي الذاتي

وهو القدرة على فهم الذات والعواطف والمشاعر والتعبير عنها، والتقييم للقدرات الشخصية والوعي لما يمتلك من مهارات وتأثيرها على سلوكه وتمييز نقاط القوة والضعف، الأمر الذي يساهم في تعزيز الثقة بالنفس والكفاءة الذاتية والإيمان بالقدرة على الإنجاز وتحقيق الأهداف الشخصية بنجاح (المطري وآخرون، 2022).

ويعرف باتوي (Pettway, 2019) الوعي الذاتي بأنه المهارة التي تركز على قدرة الفرد على التعرف إلى مشاعره وسلوكاته الذاتية. وتصف CASEL (2015) الوعي الذاتي بأنه: "القدرة على التعرف بدقة إلى مشاعر الفرد وأفكاره وتأثيرها على السلوك، ويشمل ذلك تقييم نقاط القوة والضعف وامتلاك والتمتع بشعور الثقة والتفاؤل".

2) الإدارة الذاتية

وتمثل القدرة على التحكم وتنظيم العواطف والمشاعر، والأفكار والسلوك وإدارة الغضب وتحديد الأهداف والعمل على تحقيقها من خلال ضبط الذات وإدارتها بفاعلية وحكمة، وتشمل السيطرة على المشاعر، وإدارة الانفعال والانضباط في حالة الغضب، وتأجيل أو ردع السلوك واختيار الأنسب، وكذلك تحديد الأهداف والمهارات التنظيمية لفهم احتياجاته. (Lindsey, 2021). ويعرفها باتوي (Pettway, 2019) بأنها المهارة التي تركز على القدرة على تنظيم العواطف والتحكم في سلوكات الذات في مواقف مختلف، والتعبير عن المشاعر بشكل مناسب.

وتصف CASEL (2015) إدارة الذات على انها القدرة على إدارة وتكييف عواطف الفرد وسلوكاته اعتمادًا على الظروف، بالإضافة إلى تحقيق الأهداف الشخصية والأكاديمية، ويضيف CASEL أن إدارة الذات تعتمد على تنظيم عواطف الفرد وأفكاره وسلوكاته بفاعلية في المواقف المختلفة، ويشمل ذلك إدارة العواطف، والسيطرة على الاندفاعات، وتحفيز الذات.

3) الوعي الاجتماعي

يقصد به القدرة على احترام وتقبل الآخرين والتعاطف معهم، وتفهم وجهات نظرهم بالرغم من الاختلاف الاجتماعي أو الديني أو الثقافي، وإدراك مصادر الدعم الذاتي والاجتماعي والعائلي، وتقبل وجهات نظر الآخر والتفاعل معه بإيجابياته (Lindsey, 2021). ويعرفه باتوي (Pettway, 2019) بأنه المهارة التي ترتبط بتطوير القدرة على التعاطف واحترام مشاعر الآخرين واحترام الاختلافات.

وتصف CASEL (2015) الوعي الاجتماعي بأنه: "القدرة على تفهم وجهة نظر الآخرين والتعاطف معهم من خلفيات وثقافات متنوعة، وفهم القواعد الاجتماعية والأخلاقية للسلوك".

4) العلاقات الاجتماعية

وتمثل القدرة على إنشاء علاقة اجتماعية والحفاظ عليها، والتواصل مع الآخرين والمشاركة الاجتماعية والاستماع والتعاون وإتقان التفاوض وحل النزاعات، وطلب المساعدة عند الحاجة وتقديم العون والدعم للآخرين، وبناء علاقات وتكوين صداقات والمشاركة بأنشطة جماعية، والاستماع والاصغاء للآخر، وإدارة الصراعات وحل النزاعات (المطري والنعمانية، 2023).

ويعرفها باتوي (Pettway, 2019) بأنها القدرة على بناء علاقات اجتماعية مع الآخرين والحفاظ عليها، وإدارة الصراعات بفاعلية وحل المشكلات، وطلب المساعدة وقت الحاجة. وتصف CASEL (2015) مهارات العلاقات بأنها "القدرة على إنشاء والحفاظ على علاقات سليمة وطيبة مع أفراد ومجموعات متنوعة. ويشمل ذلك التواصل بوضوح، والاستماع بانتباه، والتعاون، ومقاومة الضغوط الاجتماعية غير المناسبة، وحل النزاعات، وطلب المساعدة وتقديمها عند الحاجة، اتخاذ القرارات المسؤولة التي تتضمن اتخاذ قرارات مناسبة بناءً على الاعتبارات الاجتماعية والعرقية، والثقافية، والشخصية، والسلامة.

5) اتخاذ القرارات المسؤولة

وتمثل القدرة على الاختيار والتقييم واتخاذ القرارات المسؤولة التي تراعي القيم والمبادئ والعادات والتقاليد المجتمعية. تتسم هذه القرارات بالوعي والاتزان الذي يعبر به الفرد عن ذاته وعن قدرته على تحديد المشكلة، ومعالجة الموقف، والتقييم والتفكير واتخاذ قرار مسؤول (عبد الرحيم وإبراهيم، 2022).

ويعرفه باتوي (Pettway, 2019) بأنه يمثل قدرة الشخص على تحديد وتحليل واتخاذ قرار في جميع المواقف، وإيجاد حلول بديلة، واحترام آراء الآخرين. وتصف CASEL (2015) اتخاذ القرارات المسؤولة بأنه "القدرة على اتخاذ خيارات بناءة ومحترمة حول السلوك الشخصي والتفاعلات الاجتماعية بناءً على مراعاة المعايير الأخلاقية والمخاوف الأمنية والقواعد الاجتماعية، والتقييم الواقعي لعواقب الأفعال المختلفة".

بناءً على ما تقدم، تعرف الباحثة التعلم العاطفي الاجتماعي بأنه العملية التي من خلالها يكتسب الفرد المعارف والمهارات اللازمة لفهم وإدارة العواطف، تحديد الاتجاهات وتحقيق الأهداف الإيجابية وإنشاء علاقات اجتماعية واتخاذ قرارات مسؤولة.

النظرية المعرفية الاجتماعية:

تعد نظرية باندورا المعرفية الاجتماعية الإطار النظري الذي يكمن وراء العوامل المؤيدة للتعلم الاجتماعي والعاطفي الإيجابي في الصف الدراسي الذي يعمل على تطوير الكفاءة الذاتية الإيجابية، ويقوم المعلمون والطلبة بتهيئة الفرص للكفاءة الذاتية من خلال التعلم والتعزيز؛ حيث تشير النظرية المعرفية الاجتماعية إلى أن التعلم يحدث في سياق اجتماعي يتسم بتفاعل معقد ومتبادل بين الشخص وسلوكه والبيئة، وتستخدم نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي التجارب السابقة كعامل في تحديد ما إذا كان الفعل السلوكي سيحدث. تؤكد النظرية المعرفية الاجتماعية المعرفية على أهمية التفاعل المستمر

بين سلوك الشخص وعوامله الشخصية والبيئة، لذلك كانت نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي أساسًا لدمج مهارات التعلم الاجتماعي العاطفي في الفصول الدراسية، واشتقت النظرية المعرفية الاجتماعية من نظرية التعلم الاجتماعي، التي تعتبر التفاعل الاجتماعي عاملًا محددًا لتوفير الحافز والاستجابة البشرية وتشكيل الشخصية الإنسانية، وقد قام باندورا ووالترز (Bandura & Walters, 1963) بتوسيع هذه النظرية ليشمل النقاش حول التعلم بالملاحظة والتعزيز غير المباشر. وأضاف باندورا في وقت لاحق مفهوم الكفاءة الذاتية كعنصر أساس، وبالتالي أسس النظرية المعرفية الاجتماعية. ترتكز النظرية المعرفية الاجتماعية على فرضية مفادها أن الأشخاص يشاركون بنشاط في تجاربهم الشخصية ويمكنهم التأثير على النتائج المرغوبة، بناءً على فهمهم لكل تجربة، وتعزز الفكرة بأن معتقدات الشخص الذاتية تؤثر بشكل كبير على مستوى السيطرة التي يستخدمها في موقف ما. وفقًا لباندورا (Bandura, 1986) ما يفكر فيه الناس ويؤمنون به ويشعرون به يؤثر على سلوكهم، وبالتالي توفر النظرية المعرفية الاجتماعية البناء الذي يقيس قدرة الفرد على التغلب على التحديات التي يواجهها، وتشمل النظرية العوائق الشخصية والاجتماعية التي تحول دون تنفيذ التعلم الاجتماعي العاطفي، وتتمحور النظرية حول الكفاءة الذاتية وهي قدرة الشخص على تحقيق النجاح في أداء مهام معينة نتيجة لإيمانه بقدرته، وثقته بنفسه وقدرته على التأثير الإيجابي (Holmes, 2021).

تقدم نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي إطاراً نظرياً لفهم كيفية تعلم الأفراد وتطورهم من خلال تفاعلهم مع بيئتهم، وبشكل خاص الكفاءات الاجتماعية. تُبرز هذه النظرية دور الملاحظة والنمذجة والتعزيز في تشكيل السلوك والتفكير، فالمفهوم الرئيس في نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي هو الكفاءة الذاتية، والتي تشير إلى إيمان الفرد بقدرته على أداء مهمة معينة بنجاح أو تحقيق نتائج مرغوبة. قدم ألبرت باندورا النظرية المعرفية الاجتماعية؛ حيث كانت تستخدم لدراسة السلوك الاجتماعي وفهم الدوافع للسلوك، والتعلم والإنجاز، والتي كانت تسمى سابقاً نظرية التعلم الاجتماعي،

وتنص النظرية على أن التعلم يتشكل من خلال التفاعلات الاجتماعية ونمذجة الأدوار والتفاعلات اللفظية والتغذية الراجعة

يقدم ألبرت باندورا تحليلًا شاملاً لسلوك الأنسان والعوامل التي تؤثر عليه في إطار نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي من خلال مفهوم "التفاعل المتبادل الثلاثي"، الذي يعتبره أساسيًا في فهم السلوك البشري. يُعتبر هذا المفهوم تجسيدًا للتفاعل المتبادل بين الفرد وبيئته، ويتألف من ثلاثة عوامل رئيسة، هي: توقعات النتائج الشخصية (المعرفية) المتعلقة بأفعال الفرد ذاته وتوقعات الأحداث البيئية أو العلاقة بينها وكذلك توقعات الأحداث البيئية، وسلوك الفرد أو الكفاءة الذاتية لقدرته على أداء سلوكات محددة لتحقيق النتائج المرغوبة. يشير باندورا إلى أن هذه العوامل تتفاعل معًا بشكل متبادل ومتكامل، وتؤثر على سلوك الفرد وتحفزه. ويسلط باندورا الضوء على كيفية تأثير هذه العوامل على السلوك والتفاعلات الاجتماعية، ويقدم تفسيرًا لكيفية تشكيل الفرد لرؤيته لنفسه، وتفاعله مع بيئته، وتأثير أفكار وآراء الآخرين على تحفيزه (Lindsey, 2021).

يُشير باندورا إلى أن هناك تفاعل متبادل بين هذه العوامل الثلاثة، وأن هذا التفاعل يؤثر على نظرة الفرد لنفسه وعلى تفاعله مع البيئة وتحفيزه. يقدم باندورا تفسيراً لكيفية تشكيل الفرد رؤيته لنفسه وتفاعله مع بيئته وتأثير أفكار وآراء الآخرين على تحفيزه من خلال مفهوم "التفاعل المتبادل الثلاثي" من خلال: رؤية الفرد لنفسه؛ إذ يشير باندورا إلى أن توقعات الفرد للنتائج الشخصية التي تتأثر بخبراته ونتائجه السابقة تؤثر على كيفية رؤيته لنفسه. إذا كانت لديه تجارب سابقة ناجحة، فقد يكون لديه رؤية إيجابية لقدراته وقدرته على التحقيق. أما عن تفاعل الفرد مع بيئته: يؤكد باندورا على أن توقعات الفرد للأحداث البيئية وعلاقته بالبيئة تؤثر على سلوكه وتفاعله معها، إذا كان الفرد يتوقع أن بيئته تدعم نجاحه، فقد يكون أكثر استعدادًا لتحقيق أهدافه. وأخيراً تأثير أفكار وآراء الآخرين؛ حيث يشير باندورا إلى أن أفكار وآراء الآخرين تؤثر على تحفيز الفرد وسلوكه. على سبيل المثال،

إذا كانت لديه دعم إيجابي من الآخرين وتشجيع منهم، فقد يكون أكثر إصرارًا على تحقيق أهدافه (Bandura,1978).

تتمثل خمس قدرات بشرية أساسية في جوهر النظرية المعرفية الاجتماعية، هي: الترميز بالرموز، التفكير المستقبلي، التعلم غير المباشر، التأمل الذاتي، والتنظيم الذاتي، وتعزز هذه القدرات المعرفية دور الإدراك البشري في اتخاذ القرارات واختيار النتائج. وحدد باندورا (Bandura, 1978) الإدراك والسلوك وعوامل الشخصية البيئية الأخرى التي تتبادل بعضها البعض كمساهمة في فهم الأداء البشري، وأدى تمييزه النهائي للنظرية "المعرفية" عن النظرية السابقة "التعلم" إلى رغبته في التأكيد أن الإدراك يلعب دورًا حاسمًا في قدرة الناس على بناء الواقع، والتنظيم الذاتي، وترميز المعلومات، وأداء السلوكات. واعتقد باندورا أن الإدراك يؤثر على السلوك أكثر من العوامل الشخصية أو البيئية، وكان هذا المعتقد يتعارض مع الافتراضات السلوكية التي تشير إلى أن الأداء البشري يتأثر بشكل أكبر بالمحفزات الخارجية (البيئة) من المعالجة العقلية (Holmes, 2021).

تؤكد النظرية المعرفية أن هناك ثلاثة طرق يمكن للشخص من خلالها تغيير سلوكه إذا تم تحفيزه للنجاح ومن ثم الحفاظ على التغيرات الجديدة، وهي: تشكيل أنماط سلوك جديدة وتغيير السلوك في ظل مواقف مختلفة وأخيرًا الحفاظ على السلوك، ويمكن للأفراد تحفيز أنفسهم على تنظيم سلوكهم ذاتياً والقدرة على تعديله عند الحاجة، كما أن الأشخاص قادرون على اجتياز المواقف الصعبة بنجاح بسبب كفاءتهم العالية في الإدارة الذاتية التي تعتمد على الاستراتيجيات السلوكية والمعرفية، مثل: الإيمان بالذات، مهارة التأقلم، تجنب المواقف الخطرة واتخاذ قرارات إيجابية (Lindsey, 2021).

السياق التاريخي للتعلم العاطفي الاجتماعي:

بدأ الاهتمام بالمجالات الاجتماعية والعاطفية في الستينيات من القرن العشرين، وذلك في إطار حركة الصحة النفسية التي كانت تنتشر في تلك الفترة. وأظهرت الأبحاث في ذلك الوقت أن الصحة النفسية يمكن أن تؤثر بشكل كبير على التطور الأكاديمي للطالب. وكان جيمس كومر " Jemes Comer" من بين الأشخاص الذين دعموا التعلم العاطفي الاجتماعي؛ حيث قام كومر بتطوير برنامج التدخل في نيو هيفن. وكان هذا البرنامج يهدف إلى تلبية احتياجات الطلبة في المناطق ذات الدخل المنخفض، بالتركيز على المدارس التي تضم أغلبية من السكان من أصول أفريقية وتعاني من صعوبات أكاديمية كبيرة. من خلال هذه الجهود، سعى جيمس كومر لتعزيز التطور الشامل ومعالجة الاحتياجات الاجتماعية والعاطفية للطلبة بجانب نموهم الأكاديمي (Lindsey, 2021).

ومن الجدير بالذكر أن مجال التعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL) ظهر رسمياً منذ حوالي (25) عاماً ومع حلول القرن الحادي والعشرين؛ حيث ظهر الأساس المنطقي للتعلم الاجتماعي والعاطفي بهدف إنشاء إطار مشترك لتنظيم وتوجيه التدخلات التي تهدف إلى إعداد الجيل الصاعد للمستقبل والعمل على التنمية الإيجابية، وتم اعتماد مثل هذه البرامج نتيجة لتوصيات الباحثين وصانعي السياسات، كما تعمل هذه البرامج على تطوير كفاءات الفرد في العديد من المجالات، ومنها: العمل ضمن فريق، والعلاقات الاجتماعية، وحل المشكلات، والمشاركة الاجتماعية، والتأمل الذاتي، ومعرفة نقاط الضعف والقوة، واحترام الذات، وفهم العواطف (Goodman, 2022).

وتؤثر ثقة المعلم بكفاءته بشكل كبير في تضمين المهارات الاجتماعية والعاطفية على ممارستهم اليومية وتفعيلهم للبرنامج، على الرغم من أن أصلها كان مركزًا على الممارسة، إلا أن إطارين نظريين استلهما إلى حد كبير تصور وتشغيل مجالات التعلم الاجتماعي العاطفي (SEL) من جهة، ألهمت

نظرية الذكاء العاطفي تطوير المجالات المتعلقة بالعواطف. ومن جهة أخرى، تدريب المهارات الاجتماعية، المستندة إلى نظرية التعلم الاجتماعي لباندورا، ألهمت تطوير مجالات التنظيم الذاتي والعلاقات البينية (Oliveira et al., 2021).

ازداد في سنوات التسعينيات البحث تدريجياً عن أثر التطور في أساليب البحث وتعزيز الاهتمام بالصحة النفسية للإنسان، وبدأت الدراسات تسلط الضوء على مجال الكفاءات الاجتماعية والعاطفية والمناخ التعليمي لما خلفته تلك الفترة من مشكلات مثل التنمر والعنف وتعاطي المخدرات، فأصبح هناك حاجة ملحة لبرامج وآليات تساهم في التخفيف من السلوكات غير المرغوب فيها، وتعزيز البيئة التعليمية الداعمة والأمنة وتطوير مهارات الطالب للتغلب على التحديات والمساهمة في رفع المستوى التحصيلي والنجاح المهني. وفي أوائل القرن العشرين، تزامن ازدياد العديد من المشكلات الاجتماعية والاقتصادية على مستوى العالم (عدم المساواة، الفقر، الانحراف، التسرب من المدارس والعنف) مع الوعي البحثي في مجال علم النفس المعرفي، وتعود كذلك جذور ال SEL للعديد من المجالات في علم الاجتماع وعلم النفس، ودراسات الشخصية، والعاطفة، والذكاء. بداية من جين أدامز، وجون ديوي، الذين اهتموا بالصحة العقلية والإدراك، وبالوعي والاحساس وأهمية الكفاءات الاجتماعية والسلوك الموجه ذاتياً والمسؤول اجتماعياً، بالإضافة إلى مفاهيم ثورندايك صاحب النظرية السلوكية واهتمامه بالذكاء الاجتماعي، فقد أشاروا إلى دور المعلم والمدرسة في توجيه نشاط الطالب وخلق الظروف المناسبة للنمو المتكامل، وتوفير فرص تطوير المهارات والميول الاجتماعية (Osher, 2016).

وركز العالم فيجوتسكي في نظريته البنائية الاجتماعية على العوامل الاجتماعية وتأثيرها على التعلم؛ حيث افترض أن التفاعل الاجتماعي يؤدي إلى تغيرات سلوكية نظراً لتأثيرات البيئة الاجتماعية،

وإلى فهم المعايير الاجتماعية وتنظيم الذات. ويستعرض فيجوتسكي الأساليب التي تساهم في ذلك كالتعليم بالمحاكاة، والتقليد، والتعلم التشاركي من خلال الأقران (نصر، 2022).

انبثق التعلم الاجتماعي من البنائية الاجتماعية التي تعتمد على تفاعل الفرد مع أقرانه وتأثيرهم الاجتماعي والعاطفي على أدائه واكتسابه خبرات متعددة، من خلال تحسين مهارات مختلفة لدى الفرد، وتنمية الوعي الذاتي والإدارة الذاتية، وتوظيف هذه المهارات في مواقف متعددة (المطيري، 2017).

ويعتمد التعلم العاطفي الاجتماعي على نظرية الذكاءات المتعددة لجاردنر والذكاء العاطفي لدانيال جولمان Daniel Golman، ويشمل التعلم العاطفي الاجتماعي الجوانب الثلاثة: المعرفي، والانفعالي، والسلوكي، كما يحددها علم النفس المعرفي الحديث؛ إذ يهدف التعلم العاطفي الاجتماعي إلى نشر الثقافة العاطفية وإنماء السلوك الإيجابي، وعلاج الانحرافات السلوكية، وتحسين جوانب التعلم بمشاركة الفرد في مواقف متعددة تنمي مهارات التعلم كالوعي الذاتي، والإدارة الذاتية، والوعي الاجتماعي، وبناء علاقات، واتخاذ قرارات وتوظيفها في عملية التعلم والتعليم، وقد أكد جولمان على إمكانية تحسين المهارات العاطفية والاجتماعية من خلال برامج ارشادية وتعليمية في المجال الشخصي والاجتماعي. في عام 1994م، تأسست "التعاونية لتقدم التعلم الاجتماعي والعاطفي (CASEL) من قبل الباحثين والممارسين والدعاة لحقوق الطفل لدراسة تأثيرات التعلم الاجتماعي والعاطفي على الطلبة، وتعليمهم في معهد فيتزر بهدف العثور على طرق لتعزيز التنمية الإيجابية للطلبة. فظهر برنامج التعلم الاجتماعي والعاطفي وتشكيل التحالف للتعلم الاجتماعي والعاطفي نتيجة لهذا الاجتماع؛ حيث عُرف بأنه: "العملية التي يكتسب فيها الطلبة والبالغون المعرفة والمواقف والمهارات الضرورية لفهم العواطف وإدارتها بشكل فعال، وتحديد الأهداف الإيجابية وتحقيقها،

والشعور بالتعاطف مع الآخرين وإظهاره، وإقامة والحفاظ على العلاقات الإيجابية، واتخاذ قرارات مسؤولة (Silver, 2022).

أصبح موريس إليس، دانيال غولمان، إيلين روكفلر جروالد، تيموثي شريفر، روجر وايزبرغ، وجوزيف زينس Maurice Elis, Daniel Goleman, Eileen Rockefeller Growald, Timothy Shriver, Roger Weissberg, and Joseph معروفين باسم مؤسسي حركة التعلم الاجتماعي والعاطفي. وكان الهدف الرئيس لـ CASEL هو إعداد الطلبة للنجاح داخل وخارج نظام التعليم من خلال تطوير التعلم الاجتماعي والعاطفي، ودعم السياسات التعليمية. أيضًا، تساهم الدعوة للاعتراف بالتعلم الاجتماعي والعاطفي كجزء مهم من الأكاديمية في كتاب "الذكاء العاطفي: لماذا قد يكون أكثر أهمية من الذكاء العادي" الذي نشر في عام 1995م. وفي عام 1997م، قام أعضاء CASEL بالبحث والدراسة والمشاركة في تأليف كتاب "تعزيز التعلم الاجتماعي والعاطفي: إرشادات للمربين، الذي درس العلاقات بين الطلبة والتعلم التربوي والقرارات التي يتخذونها.

أوضح تايلور وسميث عام 1999م الحاجة إلى التعلم الاجتماعي والعاطفي بسبب تراجع في سلوك الطلبة، والقيم الاجتماعية الإيجابية، أو مهارات التواصل الفعالة، كما كانوا يفعلون من قبل. وذلك بسبب قضاء وقت أقل مع الوالدين المشغولين بالعمل، والتطور التكنولوجي والإعلام، فهذا التطور في التاريخ يوضح الحاجة إلى التدخل، والتمكن من المهارات العاطفية، وإنشاء علاقات إيجابية، والقدرة على حل المشكلات ليست أفكار جديدة في عالم التعليم، فهذه المبادئ متأصلة في أساسات الثقافات القديمة. ومع ذلك، لم يصبح التعلم الاجتماعي والعاطفي أكثر شيوعًا وموضوعًا يجب على المدارس مراعاته إلا بعد نشر كتاب "الذكاء العاطفي" لجولمان، ونظرية "الذكاءات المتعددة" لجاردنر في التسعينيات (Fischer, 2017).

في عام 2001م، قامت CASEL بتغيير اسمها إلى "المنظمة التعاونية للتعلم الأكاديمي والاجتماعي والعاطفي"، لتعكس علاقة أكثر تماسكًا بين الأكاديمية والتعلم الاجتماعي والعاطفي. وفي عام 2003م، نشرت CASEL دليل القائد التربوي لبرامج التعلم الاجتماعي والعاطفي المستندة إلى الأدلة، ليعكس المراجعة الشاملة الأولى لبرامج التعلم الاجتماعي والعاطفي في المدارس. وقام مؤسسو CASEL بإصدار بناء النجاح الأكاديمي في التعلم الاجتماعي والعاطفي: ماذا تقول الأبحاث؟ الذي جمع مجموعة شاملة من الابحاث لتأكيد فاعلية التعلم الاجتماعي والعاطفي وتأثيره الإيجابي على التعلم الأكاديمي ونجاح الطلبة، وقامت CASEL بإصدار تقريرها الرئيس، تأثير تعزيز التعلم الاجتماعي والعاطفي: تحليل شامل للدراسات العالمية في المدارس (Lindsey, 2021).

وأنشأت المنظمة التعاونية CASEL التعلم الاجتماعي العاطفي، والذي يهدف إلى خفض السلوكيات اللاتوافقية في المجتمعات العربية وتحقيق النجاح في مخرجات العملية التربوية من الناحية المعرفية والسلوكية والوجدانية، وقد حظي مفهوم التعلم العاطفي الاجتماعي مؤخراً باهتمام عالمي في العديد من الدول التي عملت على بناء برامج لتحسين مهارات للتعلم العاطفي الاجتماعي، والذي يجعله مطلباً ضرورياً لإعادة التوازن للمؤسسات التربوية على المستوى المعرفي والعاطفي والسلوكي، ما زاد اهتمام التربويين وإنشاء مؤسسات عالمية لتفعيل برامج SEL كمؤسسة CASE، ومؤسسة ست ثوان k six second، التي أظهرت مساهمتها في تحقيق النجاح في حياة الفرد، وأن لها تأثير إيجابي على سوق العمل والرفاه الشخصي من خلال الهيئة التدريسية ووزارة التربية والتعليم (حواس، 2015).

ومن خلال الأبحاث القائمة على الأدلة حول برامج التعلم الاجتماعي والعاطفي في المدارس، قامت CASEL بإصدار الدليل الأول، دليل CASEL 2013، وبعد إصدار دليل CASEL، أدرك المعلمون أهمية تنفيذ التعلم الاجتماعي والعاطفي في مناهجهم التعليمية وطالبوا ببرنامج تعلم اجتماعي وعاطفي عالي الجودة لجميع طلبتهم. في عام 2015م، أصدرت CASEL كتيب تعلم الاجتماعي

والعاطفي: البحث والممارسة، الذي يتضمن مقالات بحثية تفصيلية تتناول أسس التعلم الاجتماعي والعاطفي، والبرامج المعتمدة على الأدلة، والتقييم والممارسة والسياسة الواسعة النطاق. يدعو الكتاب إلى دمج التعلم الاجتماعي والعاطفي بشكل منهجي في جميع الإعدادات التعليمية، من خلال "وضع إطار موحد يستند إلى مجموعة منسقة من الممارسات المعتمدة على الأدلة لتعزيز التنمية الاجتماعية–العاطفية–العقلية والأداء الأكاديمي لجميع الطلبة، ويمكن للطلبة والبالغين اكتساب وتطبيق المعرفة والمهارات والمواقف يومياً لتعزيز الرفاهية في جميع الحالات والمواقف (Silver,2022).

في عام 2015م، تم إقرار قوانين لمعالجة تدريب المعلمين لتضمين التعلم الاجتماعي والعاطفي في المناهج التعليمية (قانون التعلم الأكاديمي والاجتماعي والعاطفي، قانون دعم التعلم العاطفي). وتهدف هذه القوانين إلى ازدهار الطلبة على الصعيد الأكاديمي والاجتماعي من خلال إدراج التعلم الاجتماعي والعاطفي في المنهاج الدراسي، ويتوقع الكونغرس الحد من السلوكات الخاطئة والغياب عن المدرسة، وزيادة الدافع للنجاح في المدرسة من خلال تحسين الدرجات ونتائج الاختبارات، ومعدلات التخرج (Lindsey, 2021).

ظهرت جائحة COVID–19، فتضاعفت تحديات الطلبة والمعلمين منذ ظهور فيروس كوفيد–19 للعديد من الأسباب، بداية من خضوع المعلمين للتعلم عن بُعد/التعليم الافتراضي وتوفير خطط التعليم الفردية الافتراضية، وانتقالاً إلى العزلة طويلة الأجل في بيئات منزلية غير منظمة، ما أدى إلى تفاقم حالات الوحدة والاكتئاب، والضغط والتوتر بسبب زيادة نسبة الوفيات. وكانت الآثار السلبية ومعاناة المعلمين في جميع أنحاء العالم نتيجة لإغلاق المدارس الممتد خلال هذه الفترة بدون تحذير مسبق، فدفعت المعلمين إلى عالم غير مألوف من التعليم عبر الإنترنت من خلال التعليم الافتراضي (Holmes, 2021).

بدأ الباحثون بعد هذه الجائحة العالمية في الدعوة إلى استغلال التعلم الاجتماعي والعاطفي لدعم التعليم والتعلم ورعاية الطلبة والتربويين، واستخدام أدوات التخطيط القوية المبنية على التفكير الذاتي لزيادة المعرفة والوعي بالرحمة والتعاطف لتحديد وتنفيذ استراتيجيات الرعاية الذاتية في الروتين اليومي لتعزيز الصمود والحفاظ على توازن صحي بين العمل والحياة، وكذلك البقاء متصلين بالآخرين الذين يدعمونهم. إن الطلبة الذين يتلقون الدعم المستمر في التعلم الاجتماعي والعاطفي سيحققون نجاحاً أكاديمياً، وعلى الرغم من أن الجائحة تجعل التعلم الاجتماعي العاطفي ضروريًا، إلا أن التعلم الاجتماعي والعاطفي سيظل ضروريًا دائمًا، وسيكون هناك دائمًا معلمون وطلبة جدد لدعمهم، ومشكلات المجتمع الجديدة والمستمرة لمعالجتها (Goodman, 2022).

وتشير الباحثة أنه نظراً لهذا التوجه المتنامي في مدن المركز أن وزارة التربية والتعليم عمدت توظيف مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي في المناهج التربوية، وكذلك إدراج حصص التربية لمربي الصفوف لتنمية مهارات التعلم العاطفي، وذلك لما خلفته جائحة كورونا من ضغوطات ومشكلات اجتماعية وعاطفية، ومن ناحية أخرى تقع المسؤولية على مؤسسات التعليم، وتحتاج الوزارات وكليات التربية والتعليم إلى توجيه وتدريب مكثف في تنمية مهارات المعلم.

الفوائد والآثار المترتبة على التعلم العاطفي الاجتماعي:

تؤكد الأدلة البحثية أن مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي يمكن تدريسها وقياسها، وأنها تعزز التطور الإيجابي وتقلل من السلوكيات المسببة للمشكلات، وتعمل على تحسين أداء الفرد الأكاديمي والالتزام بالنجاح، وصولاً إلى إكمال الدراسة والحصول على شهادة جامعية. تدعم آلاف المدارس داخل الولايات المتحدة وخارجها برامج التعلم الاجتماعي والعاطفي، وأصدرت وزارات التربية والتعليم

في الولايات المتحدة العديد من المعايير الخاصة لتطوير مهارات التعلم الاجتماعي والعاطفي في كل مرحلة، كما أصبح العديد من صناع السياسات الفيدرالية والولائية والمحلية على استعداد لتوفير الدعم المالي لبرامج التعلم الاجتماعي والعاطفي، ما دفع إلى استمرار البحث من قبل التربويين وصناع السياسات لإجراء التغييرات. وأظهرت النتائج الرئيسة للبحوث المكتملة أن برامج التعلم الاجتماعي والعاطفي التي يديرها المعلمون والموظفون المدرسيون تؤدي إلى التوصل المستمر للنتائج الإيجابية، وتسلط الضوء على دور التنفيذ الدقيق للبرنامج في ضمان نتائج إيجابية للطلبة (Goodman, 2022).

يساعد تطبيق برامج التعلم الاجتماعي والعاطفي في البيئة المدرسية على تحقق العديد من الآثار الإيجابية في الفصول الدراسية، منها: تحسين العلاقات بين الطلبة والمعلمين، وزيادة اهتمام الطلبة ومشاركتهم، وتحقيق سجلات حضور أكثر انتظامًا، وتحقيق مستوى أكاديمي أعلى، وتقليل الفوضى في البيئة الصفية. هذه الآثار الإيجابية تساهم في خلق بيئة تعليمية أفضل وتعزز من فاعلية التعليم، ما يعكس أهمية تبني وتنفيذ معايير التعلم الاجتماعي والعاطفي في النظام التعليمي. وقد أظهر التعلم من خلال الدعم الاجتماعي والتواصل في الفصل الدراسي زيادة في إنجاز الطلبة ونسبة أقل في التسرب. يبدو أن الطلبة الذين يحصلون على دعم اجتماعي عاطفي إيجابي من المعلمين (مثل معاملة الطلبة بلطف، وعدالة، وتعاطف، إلخ) لا يزداد إنجازهم الأكاديمي فحسب، بل من الممكن أن تكون لديهم علاقات إيجابية مع زملائهم في الفصل، ومشاركة في الأنشطة اللامنهجية. إن المعلمين الذين يدعمون طلابهم عاطفيًا ويحملون توقعات عالية اتجاههم، يمكنهم ذلك من زيادة ثقة الطلبة بأنفسهم، وبالتالي زيادة دافعهم لتحقيق النجاح، كما يساهم ذلك في تحقيق النجاح الأكاديمي، وتحسين البيئة المدرسية، والتطور العاطفي الناجح للأفراد من جميع المستويات والاحتياجات (Fischer, 2017). كما أن الأشخاص الذين شاركوا وعملوا في برامج تعلم المهارات

الاجتماعية والعاطفية حققوا مكاسب أكبر في الكفاءات الاجتماعية والعاطفية والأداء الأكاديمي بالمقارنة مع الأشخاص الذين لم يشاركوا (Patricia et al., 2009).

تعمل برامج التعلم الاجتماعي والعاطفي التي تتمحور حول إكساب المكونات الأساسية الخمسة التي حددها CASEL على تعزيز بيئة صحية تعزز خلق مناخاً إيجابياً ملائماً للنجاح الشخصي والأكاديمي، وتعمل كذلك على تعزيز فرصًا إيجابية لنجاح الطلبة من خلال تعليم مهارات التعلم الاجتماعي والعاطفي المحددة بمجرد اكتساب هذه المهارات الاجتماعية والعاطفية (مثل: تحديد الأهداف الإيجابية، وحل المشكلات، والحفاظ على العلاقات الإيجابية، إلخ)، يمكن للطلبة بعد ذلك تطبيق هذه المهارات لزيادة سلوكهم، ومشاركتهم، ونجاحهم الأكاديمي، ويتفق المعلمون على أن منهج الدراسة الذي يشمل مهارات التعلم الاجتماعي والعاطفي، يزيد في إنجاز الطلبة الأكاديمي والعلاقات الشخصية الإيجابية، في حين تنخفض السلوكات السلبية والعلاقات السلبية. وتعد مهارات وتدخلات التعلم الاجتماعي والعاطفي مهمة بشكل خاص للطلبة المعرضين للخطر، فإكساب الطلبة المعرضين للخطر العناية والدعم والعطف وتحديد الأهداف والدافع والفاعلية الذاتية (مهارات التعلم الاجتماعي والعاطفي)، يمكن أن تغير توجهاتهم بشكل إيجابي وتخلق ثقافة يشعرون فيها بالترحيب، ويتيح تعلم الطلبة مهارات التعلم الاجتماعي والعاطفي اكتساب المهارات الضرورية للتعرف إلى المواقف الإيجابية والتركيز عليها، واتخاذ القرارات الإيجابية، وإدارة الذات، والكفاءة الذاتية بدلاً من التركيز على السلوكيات السلبية والعنيفة، والتغيب عن المدرسة (Lindsey, 2021).

تشير المنظمة التعاونية CASEL إلى أنه من أجل جعل الطلبة ناجحين ومواطنين مسؤولين وخفض معدلات السلوكات الخطرة، ينبغي على المدارس دمج المهارات الاجتماعية والعاطفية في المناهج الدراسية (CASEL, 2013). وتضمنت التدخلات التعليمية للمنهج التربوي للتعلم الاجتماعي والعاطفي دروس في "الصورة الذاتية، والوعي الذاتي، والتعبير المناسب عن المشاعر، والتعاطف،

ومهارات الاتصال، والتفاعل المناسب مع الأقران، ويتيح الاتصال الشخصي للمعلمين التواصل مع طلبتهم على مستوى آخر، وفهم كيفية تأثير علاقاتهم مع الأقران والعائلة والبيئة على تعلمهم، فقد أظهر الأطفال في الروضة الذين شاركوا في تدخل التعلم الاجتماعي والعاطفي في المنهج التربوي انخفاضًا في السلوك لعدواني، والسلوك التخريبي المزعج، والسلوك الاجتماعي غير الناضج (Holmes, 2021).

تعمل البرامج الفعّالة للتعلم الاجتماعي على تعزيز بناء الشخصية الجيدة، وتتمتع الشخصية الجيدة بالقدرة على التكيف في المواقف الصعبة، وامتلاك قيم وأخلاقيات حميدة (مثل: تحديد الأهداف الإيجابية، والصدق، والاحترام، والجدارة بالثقة)، والتعاطف مع الآخرين، والسلوك الإيجابي، والتعاون، ويجب أن يؤكد التعلم الاجتماعي والعاطفي على تعليم الفرد كيفية إدراك ومراقبة وإدارة وتعديل معارفهم وعواطفهم وسلوكياتهم عند التفاعل في مواقف مختلفة. يعتبر الانضباط، والتنظيم، والتحكم الذاتي، والمسؤولية، من السمات الأساسية لتدخلات التعلم الاجتماعي والعاطفي نظرًا لأن المدرسة والمجتمع على حد سواء مؤسسات اجتماعية، وبالتالي فإن من الضروري فهم هذه المهارات واستخدامها من أجل مساعدة الرقابة الذاتية لاتخاذ قرارات جيدة والانضباط الذاتي (Lindsey, 2021).

وتؤثر كفاءات التعلم الاجتماعي والعاطفي لدى المعلمين بشكل كبير على سياق التعلم في المدارس وعلى تنظيم وإدارة الفصول الدراسي، والحفاظ على بيئة صفية هادئة ومنظمة ومنضبطة بشكل جيد أمر ضروري. تشمل هذه البيئات نهجًا فعالًا لإدارة السلوك، وكذلك ممارسات تشجع على الإبداع، واختيار الطلبة واستقلاليتهم. إن برامج SEL التي تسعى إلى تعزيز التنمية الشخصية والاجتماعية للطلبة وتعزيز السعادة لدى الطلبة والمعلمين والأسر، قد تعزز الرفاهية النفسية، ومناخ الفصل الإيجابي، وتقلل العدوان المدرسي بين الطلبة. وتؤثر كفاءات التعلم الاجتماعي والعاطفي للمعلمين على طبيعة العلاقات الإيجابية بين المعلم والطالب في عملية التعلم، وتميز هذه الفصول

الدراسية بعلاقات دافئة بين المعلمين والطلبة تسهم في تعزيز التعلم العميق بين الطلبة، فالطلبة الذين يشعرون بالراحة مع معلميهم وأقرانهم يكونون أكثر استعدادًا للاكتساب المواد الصعبة والمثابرة في المهام التعليمية المركبة (Silver, 2022).

يفتقد الطلبة الذين لا يشاركون بشكل كافٍ في الفصول والأنشطة المدرسية النجاح، ويشعرون بعدم الانتماء. إن إدراج مهارات التعلم الاجتماعي والعاطفي في المنهج سيعزز مشاركة الطلبة في الفصل وسيؤدي إلى نجاح الطلبة والحفاظ على سلوك إيجابي، ويجب على المعلمين خلق بيئة داعمة لجميع الطلبة من خلال تعزيز التواصل، والمساعدة في حل المشكلات الشخصية والمدرسية، وتوفير فرص للمشاركة والنجاح للطلبة، وتعليم الطلبة مهارات التعلم الاجتماعي والعاطفي (مثل: الاستمتاع بالمدرسة، وخلق الروابط الشخصية، وتعزيز الاستقلالية، وزيادة الكفاءة، وزيادة الدافع)، لن يزيد فقط من مشاركة الطلبة ونجاحهم، بل سيقلل أيضًا من الضغوطات والتوتر (Lindsey, 2021).

ومن الجدير بالذكر أن هناك حاجة إلى دمج هذه الممارسات ليس فقط في الفصول الدراسية للمراحل الدراسية من الروضة إلى الصف الثاني عشر، بل أيضًا في التعليم العالي، فهذه الممارسات للتعلم الاجتماعي والعاطفي تخلق الظروف للنمو والتعلم عبر جميع كفاءات SEL الخمس، من خلال توفير فرص تعلم متكررة وجذابة، تساعد هذه الممارسات الطلبة على تحسين المهارات والعادات الآتية: الوعي الذاتي والوعي الاجتماعي من خلال ملاحظة وتسمية المشاعر ورؤية كيف ترتبط بما يحدث داخلنا وحولنا، وإدارة الذات وبناء العلاقات من خلال التفاعل مع الآخرين والمحتوى بطرق تعزز عمدًا مهارات الوعي والتحكم بالأفكار، والمشاعر، والأفعال، والتفاعلات، وأن دمج كفاءات التعلم الاجتماعي والعاطفي من خلال الممارسات الأساسية سيوفر تجارب غنية وذات معنى لجميع الطلبة (Silver, 2022). كما أشارت دراسة مصلح (2023) إلى فاعلية البرنامج التدريبي القائم على مهارات التعلم الاجتماعي العاطفي (SEL)، والمستخدم في تعزيز الحصانة النفسية والتفكير الإيجابي

لدى طلبة الجامعات الفلسطينية، وقد توافقت هذه النتائج مع نتائج المجموعة البؤرية، التي بينت نتائجها نجاح البرنامج التدريبي المستخدم في تعزيز المهارات الاجتماعية العاطفية، وتحسين مستوى الحصانة النفسية والتفكير الإيجابي بأبعادها كافة.

وتنبثق أهمية اكتساب المهارات الاجتماعية العاطفية، عن كونها عاملاً مهماً في البناء الاجتماعي والعاطفي للفرد لتفاعله الاجتماعي مع الأقران، واكتساب مهارات أساسية للنجاح في الحياة، وتحقيق الذات، وإدارة العواطف، واتخاذ قرارات مسؤولة، وتحقيق الأهداف، وبناء علاقات وتحدي الصعوبات، كما تساهم المهارات الاجتماعية والعاطفية في مواجهة تحديات الظروف التي يمر بها المعلم كمهارات احترام الذات، والمثابرة، والتواصل الاجتماعي، وإنشاء علاقات اجتماعية والحفاظ عليها والتفاعل الاجتماعي من خلال التعاون والمبادرة وحل المشكلات والقدرة على القيادة، والارتقاء برفاهية الفرد الاجتماعية وكفاءته الذاتية ونجاحه الأكاديمي (مقداد، 2011).

وتتيح برامج التعلم الاجتماعي والعاطفي اكتساب المهارات الضرورية داخل وخارج بيئة المدرسة، هذه المهارات أساسية لإنتاج مواطنين متكاملين، والأهم من ذلك، يمكن تعليمها. فإن التدخل المبكر في التعلم الاجتماعي والعاطفي أمر حاسم للسعادة والنجاح الأكاديمي لاحقًا في الحياة، فاكتساب مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي يعزز الكفاءة الذاتية والتطوير الأخلاقي لاتخاذ قرارات إيجابية، وزيادة الدافعية لتحقيق النجاح الأكاديمي (Fischer, 2017).

سيستمر البحث في مجال التعلم العاطفي الاجتماعي وكذلك تنفيذ برامج على نطاق أوسع لتحسين واستدامة البرامج، ويمكن أن يوفر البحث المستمر رؤى حول الأثر الطويل الأمد لبرامج تعلم المهارات الاجتماعية والعاطفية على نتائج الطلبة وصحتهم العقلية وتحقيقهم الأكاديمي ورفاهيتهم العامة، وسوف يساعد ذلك في تحسين وتكييف المبادرات المتعلقة بتعلم المهارات الاجتماعية والعاطفية لتلبية احتياجات الطلبة والمعلمين المتطورة في بيئات تعليمية متنوعة. وبالتالي، يعد

الاستثمار في البحث والتعاون والتقييم المستمر أمرًا حاسمًا لتحسين فاعلية برامج تعلم الحياة الاجتماعية والعاطفية في المدارس واستدامتها (Goodman, 2022).

يتضح مما سبق أن الحاجة إلى التعلم الاجتماعي والعاطفي أصبحت أكثر إلحاحًا في العالم من خلال تبني معايير SEL على مستوى العالم، يتطلب ذلك من المعلمين تجهيز الطلبة بالمهارات الضرورية للتفاعل الاجتماعي الإيجابي والنمو العاطفي، ما يساهم في توفير بيئة تعليمية أفضل ونجاح أكاديمي أكبر، مع الحد من السلوك غير المرغوب فيه والكفاءة الذاتية السلبية تجاه الأداء الأكاديمي.

مواقف المعلمين اتجاه التعلم الاجتماعي والعاطفي:

يقوم المعلمون بتنفيذ برامج تعليم بنجاح أكبر عندما يكون لديهم موقف إيجابي تجاه البرنامج، يشعر المعلمون بحماس لتقديمه، ويكونون واثقين من أنهم يمتلكون المهارات والمعرفة اللازمة للقيام بذلك بشكل جيد بمعنى أن تقدير المعلم لكفاءته ومعرفته اللازمة لبرنامج تعليم المهارات الاجتماعية والعاطفية تساهم بشكل كبير في نجاح تنفيذ البرنامج، كما أن معتقداتهم حول فاعلية تدريسهم الخاصة، ومستوى الراحة في تقديم منهج تعليم المهارات الاجتماعية والعاطفية، ومعتقداتهم حول ممارسات إدارة السلوك، والتفاني في تطوير المهارات الاجتماعية والعاطفية، سيكون لها جميعها علاقة بنجاح تنفيذ برامج تعليم المهارات الاجتماعية والعاطفية، وبالتالي فإن طلبتهم يحققون نتائج إيجابية أكثر (Kimberly,2017).

يمكن أن تكون تصورات المعلمين لها تأثيرات إيجابية على نجاح الطلبة، وبالتالي يحتاج المعلمون إلى التدريب في مجال التعلم الاجتماعي العاطفي وامتلاك الكفاءة الذاتية الايجابية حتى

تكون لديهم القدرة على الإيمان بطلبتهم وتعليمهم الإيمان بأنفسهم من خلال مهارات التعلم الاجتماعي العاطفي، فعندما يؤمن المعلمون بالنظام المدرسي، ويشعرون بالإيجابية تجاه منهج الفصل الدراسي، تزداد الكفاءة الذاتية لديهم، وتزداد الكفاءة الذاتية للطلبة عندما يتم تعزيز جهودهم للنجاح من قبل معلميهم. يؤكد باندورا (1978) أن اعتقادات الأفراد بقدراتهم تؤثر في استعدادهم لمتابعة الأهداف والمهام، وبالتالي يمكن أن تؤدي التغييرات في القدرة الذاتية إلى تغيرات في المواقف والعزيمة تجاه الأنشطة والإنجازات (Oliveira et al., 2021).

تنمية المهارات الاجتماعية والعاطفية للمعلمين:

تعتبر تنمية المهارات الاجتماعية والعاطفية لدى المعلمين ليست مجرد تلبية حاجات للرفاهية العاطفية فحسب، بل أيضًا لتطوير مهاراتهم الاجتماعية والعاطفية الخاصة. من أجل بناء علاقات داعمة مع الطلبة، يجب أن يتمتع المعلمون أيضًا بالمهارات الاجتماعية والعاطفية، ما يتضمن التعامل مع المواقف الصعبة والمركبة بتنظيم عاطفي ووعي، وتقديم نماذج لمهارات العلاقات والاجتماعية المناسبة للطلبة عن ضرورة أن يكون المعلمون قادة مهتمين، ولكنهم لا يستطيعون أن يكونوا خبراء في جميع جوانب الاستراتيجيات الاجتماعية العاطفية والمعتقدات والكفاءات، ويمكنهم إنشاء بيئات تعليمية تعزز تفاعلات الطلبة، وتطوير كفاءات SEL التابعة لـ CASEL داخل البيئة التعليمية. يجب على القادة والمسؤولين في المدارس أن يضعوا SEL في مقدمة أولوياتهم، وسيتطلب ذلك تنفيذ سياسات ومعايير وإرشادات تدعم المعلمين والإداريين في دمج SEL مع التعليم الأكاديمي (Goodman, 2022).

لا يحتاج المعلمون فقط إلى معرفة كيفية تدريس المهارات الاجتماعية والعاطفية بشكل صريح، بل يحتاجون أيضًا إلى المعرفة والمواقف والمهارات اللازمة لإنشاء بيئة مدرسية وفصلية آمنة، محبة، داعمة ومتجاوبة. إن زيادة معرفة المعلمين بالتعلم العاطفي الاجتماعي وحدها ليست كافية، بل يجب أن يتضمن إعداد المعلمين عناصر مثل المعرفة النظرية والاستراتيجيات التربوية الأساسية لتدريس SEL، وتطوير الكفاءات الشخصية والاجتماعية الخاصة بالمعلمين، والتغذية الراجعة الداعمة من حولهم. إذا لم يفهم المعلمون بدقة رفاهيتهم الاجتماعية والعاطفية الخاصة بهم وكيفية تأثيرهم على مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي للطلبة، فلن يتمكنوا أبدًا من معرفة كيفية تعزيز التعلم العاطفي الاجتماعي في الصف الدراسي. عندما يسيء الطلبة التصرف، يقضي المعلمون وقتًا أقل في التدريس ووقتاً أكثر في تعديل سلوك الطلبة، ما يؤدي إلى تراجع عملية التعلم، ونتيجة لذلك، تتجه أنظمة المدارس نحو نهج وقائي ينفذ مهارات التعلم الاجتماعي والعاطفي الذي يساعد الطلبة على إدارة سلوكهم وحل مشكلاتهم بطريقة سليمة (Lindsey, 2021).

يمكن للمعلمين تعزيز مهاراتهم من خلال تفاعلاتهم الشخصية والتعليمية مع الطلبة طوال اليوم الدراسي، وتؤثر كفاءتهم الاجتماعية والعاطفية الخاصة ومهاراتهم التعليمية على مناخ الفصل والمدرسة بالإضافة إلى سلوك الطلبة، ويرتبط التعلم العاطفي الاجتماعي بكفاءة ورفاهية المعلمين الاجتماعية والعاطفية عندما يكون المعلمون على استعداد لإقامة علاقات مع الطلبة وتعلم احتياجاتهم ونقاط قوتهم الفردية وتقديم الدعم والتشجيع. المعلمون هم المحرك الذي يدفع برامج وممارسات التعلم الاجتماعي والعاطفي في المدارس والفصول الدراسية، وتؤثر كفاءتهم الاجتماعية والعاطفية الخاصة ورفاهيتهم بشكل كبير على طلبتهم (Goodman, 2022).

عوامل تساهم في تنمية مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي لدى المعلم:

هناك عدة عوامل تساهم في تنمية مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي لدى المعلم، منها:

سنوات الخبرة: الخبرة التعليمية على مدار سنوات قد تؤثر على فهم التعلم الاجتماعي والعاطفي الشخصي وكذلك على المهارات التي قد يتمتع بها المعلم، إن المعلمين الخبراء هم أكثر قدرة على القيام بتوزيع الانتباه بالتساوي على جميع الطلبة أثناء التدريس والانتقال بسلاسة أكبر من حدث لآخر، ويتمتع المعلمون الخبراء بمهارات بشكل أكثر مقارنة بالمبتدئين. على سبيل المقارنة، فإن المعلمين المبتدئين أكثر عرضة لمتابعة الأحداث الملحوظة أو إشارات الطلبة بشكل عشوائي؛ حيث ينتقلون من قراءة الملاحظات المكتوبة حول خطط دروسهم إلى مراقبة الطلبة في الفصول الدراسية، ثم إلى اللوح أو وسائل الإيضاح الأخرى، بالإضافة إلى القدرة على توزيع الانتباه بالتساوي، ويستطيع المعلمون أيضًا التركيز على تلك الإشارات والأحداث التي تعتبر ذات أهمية للتعلم المستمر، نظرًا لتنظيم معرفتهم المهنية بناءً على الأحداث النموذجية والمخططات، فيصبح من الأسهل فهم الأحداث الخاصة التي تعوق بيئة التعلم. ومع ذلك، فإن المعلمين المبتدئين ليسوا مستعدين بنفس القدر من فهم سلوك الطلبة والإشارات التي تؤثر على بيئة التعلم، وقد يواجهون صعوبة في فهمها وإحداث التغييرات الأولية من أجل تحقيق النجاح (Goodman, 2022).

يحتاج المعلمون المبتدئون إلى وقت لتطوير إدارتهم حتى يتمكنوا من التحرر من التعامل المجرد مع مشكلات الصف، وتخصيص موارد معرفية لفهم أسباب وكيفية حدوث مشكلات الصف، فالمعلمون الذين لديهم مزيد من الخبرة والمعرفة المكتسبة لديهم القدرة على مواجهة تلك التعقيدات بذكاء وفاعلية. أكدت دراسة جودمان (Goodman, 2022) على ضرورة تطوير كفاءات تعلم الحياة الاجتماعية والعاطفية لدى المعلمين، وفيما يتعلق بخبرة التدريس، فإن المعلمين الذين يمتلكون سنوات

أكثر من الخبرة في التدريس يُظهرون مستويات أعلى من الكفاءة الاجتماعية وتنظيم الذات العاطفي، مقارنة بالمعلمين ذوي أقل سنوات في التدريس، وأن المعلمين الذين لديهم سنوات أكثر في التدريس يستخدمون مجموعة متنوعة من التدخلات الصفية، ويكونون أكثر رضاً في تنفيذ برامج تعلم المهارات الاجتماعية والعاطفية.

تخصص المعلم – مجال التدريس:

إن التزام المعلمين بمادة التعلم الاجتماعي العاطفي (SEL) أقل مقارنة بالمواد الأخرى، مثل اللغة الإنجليزية والرياضيات، كل مجال أو موضوع يشمل معايير أساسية مرتبطة بالمناهج التعليمية. يمكن أن تكون المفاهيم الرياضية صعبة مثل البراهين في هندسة المدرسة الثانوية، ولكن المهارات الاجتماعية العاطفية مثل المثابرة، والأمل، والتفاؤل، وحتى شيء بسيط مثل طلب المساعدة ستكون مفيدة للطالب وخاصة في بناء الاحترام بين المعلمين والطلبة. وكذلك إكساب الطلبة القدرة في الدفاع عن وجهة نظرهم، يجب على المعلمين تعليم الطلبة كيفية تحويل "أنت مخطئ" إلى "من وجهة نظري". تمنح دروس اللغة المعلمين الفرصة لدمج مواضيع عن المشاعر، والتواصل، والعلاقات، وغيرها من المهارات الاجتماعية العاطفية مباشرة في منهج اللغة، يمكن لكل مجال أو موضوع تعليمي أن يوفر فرصة لزيادة كفاءات التعلم الاجتماعي العاطفي واكتساب التعلم. المعلمون الموهوبون حقًا هم أولئك الذين يهتمون بطلبتهم، ويبذلون جهدًا إضافيًا لمساعدتهم على اكتساب مهارات اجتماعية وعاطفية، والتعرف إلى ذاتهم بغض النظر عن الموضوع الدراسي (Goodman, 2022).

التطوير المهني:

يمكن أن يكون التطوير المهني في مجال SEL التعلم العاطفي الاجتماعي مفيدًا لمجموعة متنوعة من المعلمين. أظهرت الدراسات أن المعلمين الذين يتمتعون بدعم مؤسسي أكبر لـ SEL، مثل التدريب المهني والتشجيع الإداري، يظهرون فهمًا أعمق لـ SEL وأهميتها مقارنة بالذين لديهم

تدريب، وعندما يمتلك المعلمين موارد كافية في مجال SEL، كانوا أكثر فاعلية في تعديل الدروس وتوسيع نطاق دعم SEL ليشمل الأنشطة المنهجية وغيرها من الإجراءات الروتينية الأخرى في المدرسة. أبرزت الأدبيات تأثير العوامل الديموغرافية (سنوات الخبرة، التخصص، التطوير المهني) على كفاءات ومعتقدات تعلم الحياة الاجتماعية والعاطفية للمعلمين؛ حيث يسمح وعي المعلمين بكفاءاتهم في تعلم الحياة الاجتماعية والعاطفية بالتعرف إلى عواطفهم الخاصة واستراتيجيات التكيف الخاصة به (Goodman, 2022).

التعلم العاطفي الاجتماعي لدى معلمي التربية الخاصة:

إن جودة العلاقات بين المعلم وطاقم التدريس وبين المعلم والطالب قد تؤثر في أداء المعلم وفي تحصيل الطالب، فعندما يشعر المعلم بعلاقة دافئة في المدرسة يشعر بالقدرة على مواجهة الصعوبات والتغلب على المشكلات، وعندما يشعر الطالب براحة مع أقرانه، يكون على استعداد لإنهاء المهام الصعبة ويُظهر أداءً جيداً وسلوكاً سوياً، فمن الواضح أن هناك حاجة إلى تحسين قدرة المعلم على تعزيز التعلم الاجتماعي العاطفي من خلال اكتساب وإكساب كفاءات التعلم العاطفي الاجتماعي (Kimberly, 2017).

يتم اكتساب المهارات الاجتماعية والعاطفية مع مرور الوقت ويمكن الاعتماد عليها في مواجهة المواقف المعقدة، فالمهارات الاجتماعية والعاطفية التي يحتاجها الطلبة مثل مهارات التكيف والاستقلالية، تعتمد على الأسس الأولية، لذا فإن من الضروري تطوير هذه المهارات في كل مرحلة عمرية، وقد ظهر فقدان الثقة بالنفس في القدرة على تنفيذ برنامج التعلم العاطفي الاجتماعي بشكل كبير. وإحدى التفسيرات المحتملة لذلك هو أن المعلمين قد لا يمتلكون المعرفة والفهم الكافيين حول

الأثر الفسيولوجي والعصبي والنفسي والعاطفي، وعدم القدرة على تنفيذ التكيفات أو التدخلات أو تقنيات التي قد تساعد الطلبة في التفوق أكاديميًا (Goodman, 2022).

أشارت دراسة ليندزي (Lindsey, 2021) إلى أثر التعلم العاطفي الاجتماعي على طلبة يعانون من اضطرابات عاطفية (ED) واضطرابات طيف التوحد، وسعت الدراسة إلى مساعدة هؤلاء الطلبة على زيادة مهاراتهم الاجتماعية والعاطفية حتى يتمكنوا من بناء الأسس اللازمة ليصبحوا أعضاء مستقلين ومنتجين في المجتمع. كما أشارت إلى أن برامج التدخل في التعلم الاجتماعي والعاطفي تقلل من السلوك السلبي للطلبة بينما تزيد من وعيهم بمهارات التعلم الاجتماعي والعاطفي، ولكي تنجح برامج التدخل في التعلم الاجتماعي والعاطفي في المدارس، قدم ليندزي ثلاث توصيات: أولاً، يجب قياس الأداء الاجتماعي والعاطفي للطلبة بحيث يمكن للتعلم الاجتماعي والعاطفي أن يصبح جزءًا أساسيًا من إطار منهج المدرسة، ثانيًا، يجب على المعلم أن يدرك إذا كان هناك عجز لغوي لدى الطلبة للتأكد من عدم تأثيره على اكتساب المهارات الاجتماعية والعاطفية المكتسبة، وثالثًا، ينبغي أن تصبح مهارات التعلم الاجتماعي والعاطفي نهجًا على مستوى الدولة نظراً لوجود دليل على أن مهارات التعلم الاجتماعي والعاطفي تعزز النجاح الأكاديمي. لجعل الطلبة ناجحين في الحياة، يجب أن تتضمن تدخلات التعلم الاجتماعي والعاطفي ومهارات تحديد المصير دروسًا في تحديد الأهداف وتحقيقها، وأساليب حل المشكلات، واتخاذ القرارات المسؤولة، والتواصل الإيجابي والفعّال، ومهارات العلاقات الإيجابية، والرقابة الذاتية، والتنظيم الذاتي. يعتبر تحديد المصير أمرًا مهمًا بالنسبة للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة للحصول على زيادة في الدافعية للتعلم والكفاءات الإيجابية للتوظيف، ومهارات الحياة المستقلة، وروتينيات الترفيه والتسلية الإيجابية، وحياة أكثر نجاحًا، وإنتاج، ورضا (Lindsey, 2021).

2.1.2 تقدير الذات

ظهر مفهوم تقدير الذات في القرن العشرين وكان أول من عرفه هو وليام جيمس؛ حيث أشار إلى أنه مركب اجتماعي وأن التفاعلات الاجتماعية لها دور في تشكيله، وتطورت فيما بعد التعريفات حتى أعتبر المختصين تقدير الذات أنه القدرة النفسية على توجيه السلوك الذاتي، ووضحوا تأثير الآخرين على بناء الذات خلال التفاعلات الاجتماعية والتأثر بأحكامهم وأراءهم ومواقفهم. ويعرف تقدير الذات بالدرجة التي يقدر فيها الفرد كفاءته وفعاليته وقدرته على إشباع حاجاته (نبيه وجناد، 2023).

أظهرت أبحاث كوبر سميث التي تجاوزت (30) عامًا أن الأشخاص الذين يشعرون بأن لا قيمة لهم غير قادرين على تحقيق تغيير إيجابي في حياتهم، وقد يؤدي هذا الشعور بالنقص إلى شعور بعدم الأهمية ونقص الحصانة الداخلية. وبالتالي، قد ينظر الأفراد ذوي تقدير الذات المنخفضة إلى أنفسهم على أنهم غير ناجحين وغير منتجين. يُعتبر تقدير الذات أحد أهم البنى الشخصية الأساسية التي لا تفقد أهميتها عبر فترة وجود الإنسان، ويظل تقدير الذات معيارًا لأهمية الشخص من خلال مجموعات عمرية متعددة، وكذلك أثناء تغير أهداف الحياة البشرية وإنجازاتها واحتياجاتها (Coopersmith,1967). يفسر سميث تقدير الذات من خلال دراساته عن الأطفال وتطور نموهم في جوانب مختلفة، فهو يعتقد أن تقدير الذات يتضمن اتجاهات تقييم الفرد لذاته، ويشمل ذلك جانبان: التعبير الذاتي؛ وهو إدراك الشخص لذاته والتعبير السلوكي الذي يشير إلى السلوك المعبر عن تقدير الذات. ويعتبر تقدير الذات جزءاً اساسيًا من الصحة النفسية لأنه يعبر عن تقدير الشخص لذاته وإدراكه لسماته وقدراته، ويعتبر كذلك مفهوم دينامي متطور مع مرور الوقت، تأثرًا بالتجارب مع الآخرين والأنشطة المختلفة طوال حياة الفرد؛ حيث تلعب التجارب والخبرات دورًا كبيرًا في تشكيل

تقدير الذات الأساس للفرد، وتسهم التفاعلات مع أفراد العائلة والمعلمين والأقران والشخصيات الأخرى ذات السلطة في تطوير تقدير الذات (Gebresilase & Zhao, 2023).

يُعرف تقدير الذات بأنه: "تقييم الفرد لذاته، اتجاهات الفرد الإيجابية والشعور بالقيمة والكفاءة الشخصية، وتصور الفرد عن ذاته الإيجابية وإحساسه بكفاءته وجراءته، واستعداده لتقبل الخبرة الجديدة، أي أنه الحكم الشخصي للفرد عن درجة كفاءته الذاتية وقيمته الذاتية" (إمام وآخرين، 2019، 3-4).

ظهر مفهوم تقدير الذات في أوائل السبعينيات عندما ربط العلماء بين السمات النفسية وبين تقدير الذات، وكان يعَّرف هذا المفهوم آنذاك بأنه عنصر مندرج ضمن مفهوم الذات ومؤشر لمدى إحساس الفرد بقيمته وكفاءته. يعتبر تقدير الذات ظاهرة سلوكية قابلة للقياس والملاحظة؛ حيث تعبر عن حكم الفرد على نفسه في مميزاتها الجسمية، والاجتماعية، والانفعالية، والعقلية، والذي ينعكس في ثقته بنفسه وتقديره لأهميتها. ويعرف تقدير الذات بأنه الحاجة التي تشمل الرغبة في الإنجاز والحصول على إعجاب الآخرين، والحكم على معرفة الذات بتقديم تغذية راجعة سلبية أو إيجابية (القدومي والأعمر، 2020).

ويعد تقدير الذات مقياس للشخصية السوية واحترام الفرد لذاته الذي يعكس شعوره بالكفاءة والجدارة والرضا والسعادة، فيؤثر على ثقته بنفسه وتفاعله وعلاقته مع الآخرين، وكذلك على الرغبة في تحقيق الذات؛ حيث أن التقييم الذاتي الإيجابي يساهم من تقدير ذاتي مرتفع، أما التقييم السلبي للفرد، فيؤدي إلى تدنٍ في تقديره الذاتي. يتحدد تقدير الذات بمحاور ثلاثة مرتبطة ببعضها البعض، هي: نظرة الفرد الشاملة للذات، والتقييم الذاتي لإمكانات الفرد الشخصية، والإحساس بالكفاءة الشخصية (يونسي، 2012).

ويعرفه ليملي (Lemley, 2004:10) بأنه نظرة الإنسان لذاته باحترام وتحديد قيمتها بشكل إيجابي أو سلبي، ويعتبر سمة إيجابية أو سلبية، ويتطور تقدير الذات وفق ما أشار إليه علماء النفس من الحاجة وفق (ماسلو)، والتفاعل الاجتماعي وفق (أدلر)، والعلاقة الاجتماعية وفق (روجرز).

كما عرَّف تقدير الذات على أنه نظرة الشخص، تقييمه لذاته، وإحساسه بكفاءته، ويشمل الثقة بالنفس بدرجة كافية واستعداده لاكتساب خبرات، ويعبر تقدير الذات عن حكم، وميول، واتجاهات الفرد بالقبول أو الرفض تجاه نفسه، ويمثل تقدير الذات المجال الانفعالي ويعبر عن حاجات الإنسان الأساسية التي يجب إشباعها وصولاً إلى الحاجات الأعلى، كما أشار إليها ماسلو وفق التنظيم الهرمي الذي نظمه حسب الأولويات الذي يجب إشباعها، إلى إن إشباع هذه الحاجات يساهم في رفع مستوى تقدير الذات، ما يسمح للفرد بالتكييف (العجمي وآخرين، 2016).

تناول عددًا من العلماء مفهوم تقدير الذات كونه واحدًا من أكثر المتغيرات تأثيراً في جودة الحياة الشخصية، ويؤثر تقدير الذات في كل جزء من حياة الفرد، من حيث الدافع والسلوك الوظيفي والرضا. ومع ذلك، فإن مفهوم تقدير الذات شهد صراعاً واسعًا من حيث التصور والتطبيق. وهناك تعاريف أخرى لتقدير الذات مقبولة عالميًا للمفهوم من عدة نواحي، أولاً: عنصر معرفي: تقدير الذات يعني ربط أجزاء الذات بمصطلحات وصفية، مثل: القوة، الثقة، والكفاءة. أما العنصر العاطفي: وهو القيمة أو الدرجة الإيجابية التي يتم تحديدها، ويسمى ذلك ارتفاع أو انخفاض تقدير الذات. واخيراً العنصر التقييمي: وهو المستوى العام (Baghli & Melouk, 2019).

ويعرف تقدير الذات على أنه سمة شخصية ثابتة في حين وصفها الآخرين أنها استجابة للمؤثرات الظرفية مما يجعلها متغيرة. أما تفسيرات اليوم لمفهوم تقدير الذات، فيُنظر إليها على أنها "سمة مقابل حالة"، أو "ثابتة مقابل متغيرة"، أو "عالمية مقابل ظرفية". وتلاحظ الباحثة تعدد التعريفات

لمفهوم تقدير الذات، وتعرفه بأنه تقييم الفرد لذاته تعبيرياً وسلوكياً بشكل إيجابي أو سلبي، والذي يعكس شعور الفرد بالثقة والكفاءة والسعادة.

وهناك بعض المفاهيم المشابهة لتقدير الذات، منها (نبيه وجناد، 2023):

الذات: بناء افتراضي يشير الى سلوك الفرد وجميع ما يتميز به من كفاءات ليصبح متمايزا، يشمل مفهوم الذات الحكم الذي يصدره الفرد على قدرته وأحكام الآخرين من حوله.

صورة الذات: المعلومات التي جمعها الفرد حول هويته الذاتية تشمل الصفات والخصائص النفسية لشخصيته ليشكل تصور وانطباع يعزز تقديره لذاته ويشمل الجانب المعرفي لتقدير الذات.

الكفاءة الذاتية: إيمان الشخص بقدرته على الإنجاز، الأفكار التي يحملها الفرد حول كفاءته الذاتية والتي تحدد مسار حياته المستقبلي وتحفزه نحو التقدم والإنجاز، فإن اعتقاد الفرد يحدد توقعاته ويؤثر في سلوكه للوصول الى الهدف المطلوب. تعبر الكفاءة الذاتية عن تقييم الفرد وحكمه لقدراته أما تقدير الذات فيشير إلى تقييم الفرد لقيمته الشخصية.

أهمية تقدير الذات:

تعتبر تفاعلات الأفراد مع الآخرين أمرًا حيويًا ومهمًا لتطوير الصورة الذهنية للذات استنادًا إلى نظريات العلاقات الشخصية، ويفترض أن لدى المعلمين احتياجًا أساسيًا للارتباط مع الطلبة في صفهم، ما يمكن أن يلعب دورًا كبيرًا في تصورات الطلبة بشأن تقدير الذات وتوقعاتهم بشأن الإنجازات الدراسية وكيفية تطوير حياة ذات معنى بعد المدرسة. يعتبر دور الوالدين مهمًا في بناء تقدير الذات في سن مبكر، وكذلك دور المعلمين ألأساس في المدرسة؛ فالتفاعل الإيجابي من المعلمين يرتبط ارتباطاً عاليًا بتقدير الذات لدى الطلبة. يعتقد الطلبة بأن تقييم المعلم أفضل من تقييم الوالدين لأن الوقت الذي يقضونه مع معلمهم أكثر من وقتهم مع والديهم، ويؤثر سلوك المعلمين والوالدين بشكل

كبير على تقدير الذات والأداء الأكاديمي، لأن علاقات المعلمين بالطلبة ضرورية لتطورهم الاجتماعي والعاطفي. ويلعب المعلمون دورًا مهمًا جدًا في تشكيل تقدير الذات للطلبة، ويتحقق هذا من خلال نوع العلاقات التي يظهرونها تجاه الطلبة، ويمكن تعديل تقدير الذات في أي مرحلة في الحياة، ويمكن أن يكون إيجابيًا أو سلبيًا، لذلك فمن المهم بشكل استثنائي التأكيد على التغيير الإيجابي والسعي لمنع التغيير السلبي (Gebresilase & Zhao, 2023).

شهد مفهوم تقدير الذات صراعًا واسعًا من حيث التصور والتطبيق وذلك كونه وسيلة فعّالة لبناء الذات، وإنها أكثر من مجرد إحساس بالقيمة الذاتية؛ حيث يشير تقدير الذات إلى ثقة الأشخاص في قدرتهم على التعامل مع التحديات والمواقف غير المتوقعة، ويمثل حقهم الداخلي في الشعور بالسعادة والجدارة والاستمتاع في كل لحظة (Baghli & Melouk, 2019).

ويحدد إدراك الفرد وتقديره لشخصيته بشكل كبير سلوكه وتوجهاته في المستقبل، ويعتبر تقدير الذات أهم الخصائص الانفعالية التي تؤثر في حياة الفرد، والتي تظهر في مجالات عديدة، من أهمها: مواجهة المشكلات في المواقف المختلفة، وحل النزاعات والقدرة على الابتكار، وضبط الانفعالات، والقدرة على التكييف مع التغيير (سليمان، 2022).

يمثل تقدير الذات المجال الانفعالي ويعبر عن حاجات الانسان الأساسية التي يجب إشباعها وصولاً إلى الحاجات الأعلى، كما أشار إليها ماسلو وفق التنظيم الهرمي الذي نظمه حسب الأولويات الذي يجب إشباعها، فإن إشباع هذه الحاجات يساهم في رفع مستوى تقدير الذات، ما يسمح له بالتكييف. وتزداد حاجة الإنسان إلى التقدير الذاتي نتيجة للتفاعل الاجتماعي والتعرض لمواقف يحصل فيها الفرد على رأي الآخرين وملاحظاتهم، التي من شأنها أن تزيد من الحافز للتقدم والوصول إلى درجات ومراكز مهمة، فحصيلة نجاح الفرد هو التقدير الذي حكم به الفرد على قدراته وشعر بكفاءته (العجمي وآخرين، 2016).

يشير العلماء إلى دور تقدير الذات في تحقيق التوافق النفسي للفرد والصحة النفسية، القدرة على التكيف والتفاعل والنجاح في بناء علاقات ناجحة، ويساهم رضا الفرد عن نفسه وعن إنجازه في المجال الاجتماعي والنفسي، وتعتبر الذات كائن اجتماعي وهي انعكاس لملاحظات الآخرين، ويتأثر تقدير الفرد من أراء وملاحظات الآخرين نحوه، وتنبع الحاجة إلى التقدير الذاتي نتيجة لخبرات الفرد خلال عملية التنشئة الاجتماعية واتجاهات الآخرين، وتوقعاتهم، التي تم اكتسابها بشكل تدريجي لبناء الصورة الشاملة عن ذاته وتكوين تقدير الذات وتحديد سلوكه. يعتبر تقدير الذات من المفاهيم التي تمثل البعد المعرفي من الذات، والتي تشير إلى نظرة الفرد لذاته التي تتضمن الثقة بالنفس بدرجة كافية، والشعور بالكفاءة والاستعداد لتقبل الخبرات، فتقدير الذات هو حصيلة تاريخ نجاح الخبرات ودرجة القبول والاهتمام الذي حظي به الفرد من الآخرين. وبالتالي، يعتبر تقدير الذات سمة متغيرة نتيجة للتأثير الخارجي والداخلي، وكذلك مكتسبة نتيجة اكتساب الخبرات (محمد، 2020).

تقدير الذات هو القيمة التي يحددها الفرد لنفسه ومدى احترامه لذاته وتقديره لقدراته وإنجازاته. يمكن أن يؤثر تقدير الذات على حياة الفرد، بما في ذلك جانب الصحة النفسية والجسدية، العلاقات الاجتماعية، والأداء المهني. والجدير بالذكر أن تقدير الذات الإيجابي يمكن أن يساهم في تحقيق السعادة والنجاح، بينما تقدير الذات المنخفض قد يؤدي إلى عواقب اجتماعية ونفسية.

النظريات المفسرة لتقدير الذات:

نظرية التحليل النفسي للشخصية:

تتكون شخصية الفرد من ثلاثة عناصر وفق نظرية فرويد، هي: الأنا، والأنا الأعلى، وألهو، ويفسر ذلك بأن الأنا يهدف إلى تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي وحل النزاع بين الفرد والمجتمع، وعندما يكون الأنا في صراع مع الأنا الأعلى يشعر الفرد بالذنب وينتقد ذاته، فيصاب باضطراب نفسي وسلوكي وخلل في الاتزان الانفعالي، والذي يمكن أن يزداد بسبب ما يتعرض له من مشكلات أخرى، فيسبب ذلك تقييم منخفض للذات ونظرة سلبية وفقدان الثقة بالنفس وتزعزع قوى الأنا، أما إذا كان هناك توافق بين الأنا والأنا الأعلى، فيتحقق التوازن ويشعر الفرد بتقدير لذاته (Freud, 1901).

نظرية روزنبرج:

تعد نظرية روزنبرج من أوائل النظريات التي فسرت تقدير الذات، فقد اهتم روزنبرغ بدراسة ارتقاء السلوك المعبر عن تقييم الفرد لذاته وفق البيئة المحيطة في المجتمع؛ حيث عبر عن تقدير الذات بأنه احترام الفرد لذاته وتقييمها الإيجابي والرضا عنها، وجميع ذلك يعكس اتجاهات الفرد نحو ذاته في القبول أو الرفض (Rosenberg, 1965).

نظرية زيلر:

يؤكد زيلر في نظريته على العامل الاجتماعي في دراسة تقدير الذات، ويشير إلى أن تقدير الذات هي البناء الذاتي الاجتماعي؛ حيث أنه يتطور نتيجة للاحتكاك والتفاعل الاجتماعي مع الآخرين والخبرات والمواقف الاجتماعية في الأطر التي ينشأ الفرد فيها، فمن خلال هذه التجارب يكوّن الفرد مفهوم الذات. إن التغيرات الاجتماعية التي تحدث للفرد قد تحدث تأثيراً في تقييمه الإيجابي أو السلبي، فهي عملية ارتباطية بين تكامل الشخصية والسلوك الصادر نتيجة الاستجابة للمثيرات.

وينظر زيلر إلى تقدير الذات من زاوية نظرية المجال في الشخصية التي تربط بين تكامل الشخصية وقدرة الفرد على التكييف والاستجابة للمثيرات والبناء الاجتماعي، فكلما كان الفرد متكامل الشخصية يرتفع تقديره لذاته، ويؤدي دوره في المجتمع بكفاءة عالية، ويشعر بالرضا عن نفسه وعن ذاته الإيجابية (Ziller, 1973).

نظرية كوبر سميث:

يرى كوبر سميث (Coopersmith, 1967) أن مفهوم تقدير الذات متعدد الجوانب، ويتضمن: تقييم الذات، وردود الأفعال، والاستجابات الدفاعية؛ حيث يشير إلى أن تعبير الفرد عن تقديره لذاته ينقسم إلى قسمين، هما: إدراك الفرد لذاته؛ ويسمى التعبير الذاتي، والذي يعكس مستوى إدراك الفرد لذاته ووصفه لها. والقسم الثاني هو التعبير السلوكي؛ والذي يشير الى الأسلوب السلوكي لأداء الفرد وطريقة التعامل التي تعبر عن التغيير السلوكي.

ويحدد كوبر سميث اتجاهان لتقدير الذات، هما: تقدير الذات الحقيقي؛ أي أن التقييم الذاتي إيجابي وحقيقي، والاتجاه الثاني هو تقدير الذات الدفاعي (الاستجابة الدفاعية)؛ أي أن الفرد يشعر بتقدير ذاتي منخفض لكنه يواجه صعوبة في الاعتراف بذلك، وهذا الاتجاه يرتبط بالعاطفة ويعتمد على درجة الموافقة والمطابقة بين الذات المثالية والذات الواقعية، أي المقارنة بين الواقع والأمنيات، فكلما كان الفرد واقعياً أكثر كان تقديره الذاتي إيجابي وشعوره بالرضا وتحقيق الذات. وقد وضع سميث محددات لتقدير الذات، والتي تشير إلى تقدير ذاتي إيجابي، وهي: النجاح، والطموح، والدفاع، وأضاف أن تقدير الذات هو حكم الفرد وفقاً للاتجاهات التي تصفه (تونسية، 2012).

نظرية أبتشتاين:

يبني الفرد ذاته بشكل غير مقصود أو مدروس مسبقاً اعتماداً على قدراته التي تتمحور بصياغة احترامه لذاته بموجب خبراته المختلفة وإنجازاته ومع زيادة التفاعل والخبرات التي يمر بها الفرد بمراحل

متقدمة من العمر مع الأمل في التغيير والتقدم في التقييم الذاتي الإيجابي، إن تقدير الذات مكتسب ويتأثر بنظرة الآخرين ورأيهم ونظرتهم للفرد ويعتمد كذلك على أساليب التنشئة للفرد وما حظي به من اهتمام من الآخرين. إن مبادئ الفرد وقيمه لا تتغير، إنما تتغير الاستنتاجات والعبرات التي يتوصل اليها خلال تجاربه وخبراته في الحياة حتى يصبح لديه تقييم وتقدير بكفاءته وإنجازاته، فيتطور هذا المفهوم ليصل إلى نظرة إيجابية حول الذات وتقدير ذاتي إيجابي (Epstein, 1983).

3.1.2 الكفاءة الذاتية

نشأت نظرية الكفاءة الذاتية لألبرت باندورا ضمن نظرية التعلم الاجتماعي، تشمل أهم أعمال باندورا "نظرية التعلم الاجتماعي" (1977)، و"الكفاءة الذاتية: ممارسة السيطرة (1986)"، وتجربة دمية بوبو: في أوائل الستينيات من القرن الماضي؛ حيث قام باندورا، بالاشتراك مع دروثيا روس وشيلا روس (Dronia Ross and Sheilia Ross)، بتنفيذ التجربة الشهيرة على دمية بوبو. أظهرت هذه التجربة أن الأطفال يتعلمون من خلال الملاحظة ومحاكاة سلوك البالغين، أي التعلم من خلال الملاحظة الاجتماعية.

في عام 1963م، قدم باندورا ووالترز التعلم الفعال (استجابة لتلقي مكافأة أو عقاب مؤكد)، والتعلم بالملاحظة (استجابة لمراقبة نقل مكافأة أو عقاب). في بحوث ذات صلة، استخلص روتر استنتاجات حول العلاقة بين المكافآت والسلوك المتكرر . أثبتت هذه الدراسات العلاقة بين دافعية الطلبة وتعلمهم . وفي عام 1977م، أطلق باندورا مصطلح الكفاءة الذاتية؛ حيث يرى أن توقعات الشخص لإتمام مهمة ما يتأثر بشكل كبير بالتجارب النفسية (التحفيز) المتعلقة بالتكيف والجهد المبذول واستمرارية المواجهة للصعوبات، وفي كتابه "الأسس الاجتماعية للفكر والعمل"، تحولت من نظرية التعلم الاجتماعي إلى

النظرية المعرفية الاجتماعية، التي أعطت الأولوية للمعالجة الداخلية (الإدراك) على التأثيرات الخارجية (السلوكية)، قام باندورا بتوسيع أبحاثه في الكفاءة الذاتية في أواخر التسعينيات؛ حيث أكد بشكل أكبر أن الكفاءة الذاتية تتحدد من خلال التجارب، والسيطرة، والتعلم غير المباشر، والإقناع الاجتماعي، والحالة الفسيولوجية. في كتابه "الكفاءة الذاتية: ممارسة السيطرة"، ناقش باندورا كفاءة المعلم بالإضافة إلى كفاءة الطالب، وقد ابتكر ونشر مقياس كفاءة المعلم كوسيلة لتحديد كفاءة المعلمين المدركة في قدراتهم المهنية. بعد ذلك، أصبح تطوير أداة صالحة وموثوقة لقياس كفاءة المعلم مسؤولية العديد من العلماء، وفي الآونة الأخيرة، ساهم العلماء في إنتاج أدب مركز على الكفاءة الذاتية للمعلم في استجابة لكوفيد-19 وآثاره السلبية على التعليم في الفصول الدراسية (Goodman, 2022).

ويعتبر مفهوم الكفاءة الذاتية من أهم محاور النظرية المعرفية الاجتماعية والتي جاءت امتداد لنظرية التعلم العاطفي الاجتماعي التي أشار إليها العالم الأمريكي (ألبرت باندورا)؛ حيث حظي مفهوم الكفاءة الذاتية أهمية كبيرة، وردت الكثير من التعريفات للباحثين في محاولات لتفسير سلوك الفرد، ويعرف ألبرت باندورا (Bandura, 1997) الكفاءة الذاتية أنها اعتقاد الفرد حول قدرته على التحكم بسلوكه وضبط انفعالاته، فان الطريقة والكيفية التي يفكر ويشعر بها هي التي تؤدي إلى السلوك ورد الفعل، وإلى تحديد مقدار الجهد الذي سيقوم به، أي أنه مقدار المثابرة والصمود أمام المواقف الصعبة والتعامل مع المشكلات بثقة، فإن الكفاءة الذاتية مؤشر لإحساس وقدرة الفرد في التحكم بالسلوك (المطيري، 2017).

ويشير باندورا إلى أن الكفاءة الذاتية عبارة قدرات الفرد في التحكم بالأفعال والقدرة على مواجهة التحديات، وتحديد الأهداف، والتخطيط، واتخاذ القرارات المسؤولة وبناء مستقبل ناجح. وهي عبارة

عن تنبؤ وتوقع ذاتي عن مدى الجهد المطلوب لبلوغ الهدف، وهي معتقدات الفرد حول قدراته على القيام بمستويات مهنية من الأداء لتحقيق أهداف تغيير مجرى الحياة (Bandura, 1982).

ويعرف الزيات الكفاءة الذاتية بأنها: "معتقدات الفرد لمستوى أداءه وقدراته الذاتية على الإنتاج ومعالجة المواقف والمشكلات وتحقيق الإنجازات والأهداف، كما أنها القدرة على التخطيط والتنظيم وممارسة السلوك الفعال، ويعرفه كذلك بفاعلية الذات التي تجعل الفرد أكثر اهتمام بالإنجاز والمثابرة وتحدي الصعوبات للوصول إلى النجاح وإثبات الكفاءة" (الزيات، 1999، 281–282).

ويُعرَّف مفهوم الكفاءة الذاتية بأنه ثقة الفرد واعتقاده حول قدراته على القيام بالمهام المختلفة ومستوى أداء ذاتي متقن، وكذلك الرغبة في تعلم ما هو جديد واعتماد الفرد على نفسه في حل المشكلات وتحقيق الأهداف والتحكم بمخرجات العملية التعليمية. وإن هذا الايمان بالقدرة على الأداء يؤثر على مجرى حياة الفرد في الجانب المعرفي والعاطفي، ويترتب على كفاءة الفرد الذاتية نجاح الفرد أو فشله في تحقيق الأهداف الذي يضعها ليصل إليها، وعلى مستوى الأداء العام (خليف، 2018).

وتشير الباحثة إلى أن الكفاءة الذاتية هي ثقة الفرد بنفسه على القيام بمستوى معين من الأداء.

مصادر الكفاءة الذاتية:

هناك أربعة مصادر للكفاءة الذاتية اقترحها ألبرت باندورا، كما يلي (Bandura, 1997):

الخبرات الإتقانية: ما يحققه الفرد من أداء وإنجاز ناجح يرفع توقعات الفاعلية الذاتية، فإن نجاح الفرد بإنجازه يشعره بكفاءة ذاتية مرتفعة، أما الفشل في الإنجاز فيسبب إحباط ونقص الكفاءة الذاتية، وتلعب تجارب الفرد وإنجازاته، الأداء الناجح دورًا في زيادة توقعاته وتعتبر مصدرًا مهمًا للكفاءة الذاتية.

الخبرات البديلة: الخبرة غير المباشرة لاكتساب المعلومة والتي تؤثر على التقييم الذاتي للكفاءة الذاتية، يكتسب الفرد الخبرات السابقة من تجاربه الشخصية أو تجارب الآخرين من حوله فيتعلم بالملاحظة او النمذجة الجماعية، ويكتسب قوة الأداء الشخصي من نجاح الآخرين، ويساهم ذلك في رفع الكفاءة الذاتية لدى الفرد، فيكتسب الفرد معلومات من خلال ملاحظة سلوك الآخرين التي تساعده على تحسين سلوكه وتشجيعه على الإنجاز وتحقيق الهدف من خلال النمذجة.

الاقتناع اللفظي: يتم رفع الكفاءة الذاتية بواسطة الدعم والتشجيع للفرد من البيئة المحيطة، ورأي الآخرين اللفظي الذي يخبر بها الفرد عن قدراته يساهم في زيادة الوعي لقدراته ورفع مستوى الكفاءة الذاتية، وهو أضعف العوامل التي تؤثر في الكفاءة الذاتية.

الاستثارة الانفعالية: يعتمد الأفراد في الحكم على الكفاءة الذاتية متأثرين بالحالة الانفعالية والفسيولوجية، فعندما يتعرضون لضغوطات نفسية يفسرونها على إنها أداء ضعيف. وعندما يتعرض الفرد لانفعال شديد يؤدي ذلك إلى انخفاض الكفاءة الذاتية، فلا يصح أن يحكم الفرد على قدراته في ضوء الاستثارة الانفعالية، فالخوف أو القلق يؤدي إلى كفاءة ذاتية متدنية.

أبعاد الكفاءة الذاتية للمعلم:

هناك أربعة أبعاد للكفاءة الذاتية لدى المعلم، هي (أحمد، 2021):

الكفاءة الشخصية: تعبر عن ثقة الفرد في اتخاذ القرارات وحل المشكلات وتحدي الصعاب، والقدرة على التحمل والسعي وراء إنجاز المهام.

الكفاءة التدريسية: إدراك الفرد لقدراته في التدريس الفعال وقدرته على تنويع أساليب التدريس مع ملائمة للاحتياجات الخاصة لكل طالب والعمل على رفع الدافعية، واستخدام طرق تدريس متنوعة والقدرة على التقييم.

الكفاءة الانفعالية: وهي ثقة المعلم في القدرة على التصرف واتخاذ القرارات الصحيحة وتحقيق الأهداف.

حل المشكلات: وهي قدرة المعلم على حل المشكلات ومواجهة الصعوبات والتغلب على المشكلات غير المتوقعة.

أنواع الكفاءة الذاتية ومستوياتها:

يجري الحديث عن خمسة أنواع متعارف عليها للكفاءة الذاتية، هي (بن هاشم وآخرون، 2022):

الكفاءة القومية: وتتمثل في المعتقدات والأفكار التي يحملها الفرد عن نفسه في منظور قومي، وعادة ما تأثر الأحداث والتغييرات الاجتماعية، والتطور التكنولوجي على تفكير الشخص على اعتباره فرد من أفراد البلد.

الكفاءة الاجتماعية: وتتمثل في العمل في نظام اجتماعي وتقدير الجهود الجماعية في إنجاز المهام المطلوبة، بالاعتماد على كفاءة أفراد الجماعة وقوتها وعدم اللجوء إلى الانعزال.

الكفاءة الذاتية العامة: وهي تمثل أداء الفرد في تحقيق النجاح في وقت محدد دون التأثر بضغط الحياة وضبط الانفعالات للوصول إلى الهدف.

الكفاءة الذاتية الخاصة: وتمثل قدرة الفرد على أداء السلوك وإنجاز مهمة خاصة وتحقيقها بنجاح، مثل مهمة في موضوع معين كالإعراب أو التعبير.

الكفاءة الذاتية الأكاديمية: وتتمثل في إدراك الفرد لقدرته على إنجاز المهام التعليمية الأكاديمية بمستوى مرغوب فيه في موضوعات الدراسة داخل القسم.

وقَسّم باندورا مستويات الكفاءة الذاتية لدى الأفراد إلى كفاءة منخفضة وعالية، فالكفاءة الذاتية العالية هي التي يَملك فيها الأفراد ثقة مرتفعة في قدرتهم على تحقيق الأهداف وتخطي الصعوبات وحل المشكلات، ويعمل هؤلاء الأفراد بجد ويبذلون جهد في الوصول إلى غايتهم وينسبون الفشل إلى الجهد غير الكافي، ولا يميلون إلى الشعور بخيبة الأمل أو الاستسلام. أما الكفاءة الذاتية المنخفضة، فهي التي لا يعتمد فيها الأفراد على قدراتهم ويشككون في أدائهم ومهاراتهم، وعادة ما يتجنبون المهام الصعبة، وكثيراً ما يشعرون بالإحباط والاستسلام (بن هاشم وآخرون، 2022).

النظرية المفسرة للكفاءة الذاتية:

تقدم النظرية المعرفية الاجتماعية مفهوم الفاعلية الكفاءة الذاتية كبنية مشتقة. تضع نظرية التعلم الاجتماعي لباندورا الكفاءة الذاتية في محورها منذ أن نشر باندورا كتابه الكفاءة الذاتية نحو نظرية موحدة لتغيير السلوك، أصبح للمفهوم اهتماماً كبيراً، ما جعله محوراً للعديد من علماء النفس. يؤكد باندورا بأن الأشخاص الذين يتمتعون بكفاءة ذاتية عالية يميلون إلى تحدي المهام الصعبة بثقة، على اعتبارها فرصًة لتحقيق الإتقان بدلاً من تفاديها. وعرَّف باندورا الكفاءة الذاتية بأنها "إيمان الفرد بقدراته على تنظيم وتنفيذ الخطوات اللازمة لتحقيق إنجازات معينة، وتؤثر الكفاءة الذاتية على القرارات التي يتخذها الفرد، وعلى مقدار الجهد المبذول، وعلى مستوى تحمل الصعوبات ومواجهتها، وعلى جودة عملية التفكير. وتمثل الكفاءة الذاتية أيضاً درجة الاقتناع الفردي في القدرة على تنظيم وتنفيذ الإجراءات الضرورية لأداء مهمة معينة، لذا فإن الكفاءة الذاتية تعني ما إذا كان الشخص قادرًا على تنظيم وتنفيذ الإجراءات المطلوبة لإكمال مهمة على مستوى مرغوب فيه، يركز الأشخاص ذوو الكفاءة الذاتية المرتفعة على تقدمهم، بينما يركز الأشخاص ذوو الكفاءة الذاتية المنخفضة على السلبيات ونقاط الضعف (Baghli & Melouk, 2019).

كما أضاف باندورا بأن هذه الكفاءات الذاتية يمكن تأسيسها وتعزيزها بأربع طرق، هي: التجارب الناجحة، والنمذجة الغير مباشرة، والإقناع الاجتماعي/ اللفظي، وتقليل الضغط الفيزيولوجي/ الجسدي. فتجربة النجاح هي تلك التي يحقق فيها الشخص هدفًا ويدرك الفائدة الشخصية من تأكيد نتيجة إيجابية، ما يزيد من الكفاءة الذاتية. يمكن للنمذجة أن تلعب دوراً في نجاح الفرد باكتساب مهارات جديدة بثقة ومقارنة جهوده بالآخرين، حين يتم تشجيع الشخص باستمرار على إكمال مهمة تتجاوز

مستوى مهارته، فإن اعتقاده في قدرته على إكمال المهمة سيتناقص، فالناس غالبًا ما يعتمدون على رد فعلهم العاطفي أو الجسدي تجاه مهمة كمؤشر على قدرتهم على إكمال المهمة.

وتُوضح نظرية باندورا أن الأفراد ذوو الكفاءة الذاتية الأكبر يثقون أكثر في قدرتهم على النجاح، قادرون على اجتياز المواقف الصعبة بنجاح، وأن الكفاءة الذاتية الأكبر هي نتاج لتجاربهم ومهاراتهم في التنظيم الذاتي واعتمادهم على الاستراتيجيات السلوكية والمعرفية (الإيمان بالذات، ومهارات التأقلم، وتجنب المواقف الخطرة) لا يحتاج الفرد إلى مهارات الإدارة الذاتية فحسب، بل يحتاجون إلى استخدامها بشكل صحيح. يشير باندورا إلى أن شعور الفرد بالكفاءة الذاتية يخلق مستوى عالٍ من الدافعية والاهتمام والنجاح الأكاديمي، تؤدي الكفاءة الذاتية المنخفضة عن دوافع سلبية، ويعرف الأفراد الذين يتمتعون بكفاءة ذاتية عالية بالقدرة على محاولة المهام والمثابرة حتى عندما تكون المهام صعبة للغاية، بينما يميل الأفراد ذوو الكفاءة الذاتية المنخفضة إلى الاستسلام بسهولة (Holmes, 2021).

تأثير النظرية المعرفية الاجتماعية لباندورا على الكفاءة الذاتية في التدريس:

تنطبق النظرية المعرفية الاجتماعية ومفهوم الكفاءة الذاتية بسلاسة على الممارسة التعليمية. يُظهر كتاب باندورا كفاءة الطلبة والمعلمين حيث يمكن للمعلمين مساعدة الطلبة الذين يواجهون تحديات في التعلم اليومي عن طريق التركيز على حالاتهم العقلية/ العاطفية/ الجسدية (عوامل الإدراك/ الشخصية)، وتعديل نهجهم في التعلم (الإدراك/ السلوك)، وإقامة صف دراسي موجه نحو التعلم أو موجه نحو الطالب (البيئة). يمكن للمعلمين كذلك بناء كفاءة الطلبة من خلال توفير فرص لهم لتجربة النجاح في التعلم، ونمذجة التعلم للمحتوى، وتشجيع وثناء جهود الطلبة، وتوفير فرص

لتقليل التوتر، فتطبيق الأنشطة الخاصة بالتعلم الاجتماعي والعاطفي يُوفر فرصًا يومية للمعلمين لتعزيز كفاءة الطلبة (Holmes, 2021).

في عام 1984م، قامت آشتون بتوسيع مفهوم الكفاءة الذاتية في سياق التدريس من خلال دراستها الرائدة. ويشمل ذلك مدى شعور المعلمين بكفاءتهم الذاتية في تحقيق فوائد التعلم، قدمت نوعان من الكفاءة الذاتية، هما: البعد العام، ويشير هذا إلى إيمان المعلم بقدرة طلابه على تعلم المادة. والبعد الشخصي، الذي يشير هذا إلى إيمان المعلم بقدرته الشخصية على تسهيل التعلم تحت إرشاده Baghli (& Melouk, 2019).

أشار باندورا إلى أن الكفاءة الذاتية تلعب دوراً متكاملاً في تحقيق الأهداف وطرق التعامل مع التحديات، فالأشخاص الذين يمتلكون شعورًا عاليًا من الكفاءة الذاتية يميلون إلى اعتبار المهام أو المشكلات الصعبة مهام يجب تحقيقها، وهم أكثر حماساً وتحفيزاً للمشاركة في الأنشطة، وبالتالي يشعرون بالالتزام تجاه اهتماماتهم. ومع ذلك، يتجنب الأشخاص الذين لديهم شعور منخفض بالكفاءة الذاتية المهام الصعبة والتحديات لأنهم يعتقدون أنهم غير أكفاء، فيتطور لديهم شعور سلبي ونتيجة سلبية، ويفقدون ثقتهم بأنفسهم بسرعة، يتمتع المعلمون الذين يتمتعون بكفاءة اجتماعية وعاطفية عالية أيضًا بوعي اجتماعي كبير، فهم يعرفون كيف تؤثر تعابيرهم العاطفية على تفاعلاتهم مع الآخرين، وهؤلاء المعلمون يعرفون ويفهمون أيضًا عواطف الآخرين. إنهم قادرون على بناء علاقات قوية وداعمة من خلال الفهم المتبادل، والتعاون، واتخاذ قرارات مسؤولة استنادًا إلى تقييم للعوامل، بما في ذلك كيفية تأثير قراراتهم على أنفسهم وعلى الآخرين (Patricia et al., 2009).

يسعى المعلمون إلى التقليل من مخاوفهم من أجل تحقيق بعض التغير في تعليمهم، وهناك العديد من الطرق لتحسين شعور الشخص بالكفاءة الذاتية؛ من ناحية، فإن تقديم التغذية الراجعة أمر بالغ الأهمية للمعلم، ويحتاج المعلمون إلى معرفة كفاءة تدريسهم كوسيلة لتنمية شعورهم بالكفاءة

الذاتية. من ناحية أخرى، المعلمون الذين يفتقرون إلى الثقة عادة ما يعانون من الخوف من التواصل، وعدم قدرتهم على التعبير عن الأفكار والمعتقدات بشكل حر، فأحد الخطوات نحو تطوير معتقدات المعلمين في قدراتهم هو التعبير عن الذات. وهذا يعني أن المعلمين يحتاجون إلى مناقشة أفكارهم بشكل مفتوح وحر، ما يساعد على النمو الشخصي. وبالتالي، فإن التعبير عن الذات ضروري لتحسين تواصل المعلمين وإقامة الاتصالات وتطوير العلاقات. وتعد الثقة بالنفس أصعب الجوانب التي يمكن تطويرها، ويمكن أن تؤدي الثقة الزائدة بالنفس إلى الغرور، بينما يخلق النقص بالثقة بالنفس شعورًا بالعجز. لهذا السبب، يجب أن يكون لدى الفرد مستوى مناسب من الثقة بالنفس، لا سيما بالنسبة للمعلمين. يعتبر التعبير الإيجابي عن الآراء والمشاعر وسيلة جيدة للحصول على الثقة بالنفس، ويعتبر كذلك التصرف بحزم أحد الطرق لتعزيز تقدير المعلمين لأنفسهم. في الوقت نفسه، عندما يكون المعلم واثقًا وفعّالًا لا يعني ذلك أنه مثالياً، فمحاولة أن تكون معلم مثالي هي أمر مزدوج، وبالتالي فإن المطلوب هو التوازن بين الرغبتين (Baghli & Melouk, 2019).

يتضح مما سبق أن هناك علاقة وثيقة بين النظرية المعرفية الاجتماعية لعالم النفس ألبرت باندورا، والتي تعد من أهم النظريات التي توضح كيفية تأثير البيئة والمواقف الاجتماعية على تعلم الفرد وسلوكه، بما في ذلك الكفاءة الذاتية في التدريس. إن الكفاءة الذاتية وفقًا لباندورا تشير إلى إيمان الشخص بقدراته على إنجاز المهام المطلوبة وتحقيق الأهداف، وهذا المفهوم له تأثير كبير على سلوك المعلمين وأدائهم في الصفوف الدراسية.

العلاقة بين الكفاءة ومهارات التعلم العاطفي الاجتماعي.

يشمل التعلم الاجتماعي والعاطفي مجموعة من التقنيات لتعزيز الكفاءة الذاتية، وتحديد وتحقيق الأهداف، وبناء علاقات إيجابية، واتخاذ قرارات مسؤولة، فالمهارات الاجتماعية والعاطفية قابلة للتعلم من وجهة نظر المعلمين، وقد اعتقدوا أنه يمكن إدراج المهارات الاجتماعية والعاطفية في المناهج التعليمية الحكومية ولكنهم بحاجة إلى المزيد من التدريب لتنفيذ للتعلم الاجتماعي العاطفي بفاعلية. وأشار جودمان (Goodman, 2022) إلى أن كفاءات المعلمين محدودة في تدريس المهارات الاجتماعية والعاطفية، وأن هناك افتقار إلى المعرفة وتعرضهم للتوتر في المواقف التعليمية. وتنعكس كفاءة المعلم الذاتية في قدرته على النجاح في تنفيذ مهارات التعلم الاجتماعي والعاطفي، وتؤثر كذلك على ثقتهم بأنفسهم وحافزهم للعمل، ويظهر ذلك في سلوكهم وطريقة تفاعلهم مع أقرانهم وطلبتهم في البيئة التعليمية.

وبما أن المعلمون هم المنفذون الأساسيون لبرامج التعلم الاجتماعي العاطفي، فإن كفاءتهم ومعتقداتهم حول التعلم العاطفي الاجتماعي تؤثر على تقديم البرنامج ونجاحهم على تنفيذه، كما أن إيمانهم بكفاءتهم يؤثر على الانضباط في تطبيق البرنامج، فعندما يؤمنون بقدراتهم على تعليم مهارات اجتماعية وعاطفية سيرتفع مستوى تقدير الذات لديهم، والثقة بالنفس وفرص تحقيق النجاح، وكذلك تلبية احتياجات الطلبة. ويمكن أن يلتزم المعلمون بتطوير قدراتهم على دمج التعلم الاجتماعي العاطفي في الصفوف من خلال التطوير المهني، كما يمكن للتطوير المهني أن يزيد من نجاح تنفيذ البرنامج ونمذجة المهارات التي يعززها المعلم لدى الطلبة. يعتمد التنفيذ الناجح لمناهج التعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL) على قدرة المعلم على العمل كنموذج إيجابي، وتيسير حل المشكلات بين الأفراد، وخلق بيئات ملائمة للتعلم الاجتماعي والعاطفي. للقيام بذلك، يجب أن يتمتع المعلمون بدرجة عالية

من الكفاءة الاجتماعية والعاطفية. ومع ذلك، فإن معظم برامج إعداد المعلمين لا تُجهز المعلمين للتعامل مع هذه المتطلبات، وغالبًا ما تتضمن الأحداث العاطفية المرهقة التي يواجهها المعلمون تفاعلات مع أطفال غير منظمين بشكل جيد بسبب تعرضهم لعوامل خطر عديدة، وهم في أمس الحاجة إلى علاقة داعمة مع معلمهم لتطوير كفاءاتهم الاجتماعية والعاطفية Jennings et al., (2014).

وأشار جودمان (Goodman, 2022) في دراسته إلى أن الكفاءة الذاتية للمعلمين، وثقتهم في قدراتهم لتحسين مهارات الطلبة الاجتماعية والعاطفية جاءت مرتفعة، وأن (90%) من العينة كانت من معلمي المدارس الابتدائية، وأن هذه الفئة من المعلمين كانوا يتمتعون بكفاءة تمكنهم من تنفيذ برامج التعلم الاجتماعي العاطفي، وأن تطبيق البرامج أكثر صعوبة في صفوف التعلم الخاص، فالمعلمين لهذه الفئة يواجهون تحديات إضافية في تلبية احتياجات الطلبة. هناك ارتباط موجب بين قدرة المعلمين على التدريس الذاتي ومستوى كفاءاتهم في مجال التعلم الاجتماعي والعاطفي، يتوافق ذلك مع نظرية السلوك الاجتماعي لباندورا (1986)، التي أشارت إلى أن الأشخاص الذين يتمتعون بثقة ذاتية قوية يركزون على تقدمهم وتحقيق إتقانهم، في حين يركز الأشخاص ذوو الثقة الذاتية المحدودة على نقاط ضعفهم.

يحتاج المعلمون إلى التمتع بالكفاءة الذاتية والمهارات الاجتماعية والعاطفية التي تسمح لهم بناء علاقات إيجابية وتوفير بيئة دافئة وداعمة، ويتمتع الأفراد ذوي المهارات الاجتماعية والعاطفية بالوعي الذاتي، والوعي الاجتماعي بما في ذلك إدارة الذات، وتنظيم المشاعر حتى في المواقف الشديدة. إن كفاءة المعلمين مرتبطة برفاهيتهم النفسية، فالمعلمون الذين يتقنون التحديات الاجتماعية والعاطفية يشعرون بالكفاءة أكثر والمتعة أثناء العمل، وعندما يشعر المعلم بالضغط سيؤثر ذلك في قدرته على تقديم الدعم العاطفي والاجتماعي. إن عمل المعلم في التربية والتعليم هو من أكثر المهن

جهداً وتوتراً، وتظهر لدى المعلم استجابات جسدية وعاطفية كالقلق، والإحباط، وعدم التوازن الانفعالي، نتيجة لعدم توافق متطلبات العمل مع قدرات المعلم، ما يسبب احتراق وظيفي وانخفاض الشعور بالإنجاز والكفاءة الذاتية في العمل (Kimberly, 2017).

ويحتاج المعلمون إلى الشعور بالثقة في قدراتهم على تنفيذ برنامج التعلم الاجتماعي والعاطفي، وأنهم يتمتعوا بكفاءة ذاتية والمهارات اللازمة لتنفيذ برنامج مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي على النحو المنشود، ففي كثير من الأحيان يتطلب من المعلمين تنفيذ مناهج جديدة بخبرة، لكنهم يخفقون بذلك لعدم تلقيهم الدعم والتدريب الكافي للقيام بذلك فإنهم يفتقرون إلى التدريب الصريح فيما يتعلق بمجال الكفاءة الاجتماعية والعاطفية، وهذا النقص في التدريب يعود إلى الكفاءات الشخصية، مثل: القدرة على تحديد وإدارة عواطفهم وسلوكاتهم بشكل مناسب، ومراقبة تقدمهم. وتتطلب مهنة التدريس جهدًا عاطفيًا كبيرًا مرتبط بضغط العمل والاحتراق النفسي وتمثل خطورة على صحة المعلمين المهنية، ما يؤثر ليس فقط على صحتهم العقلية ورفاههم ولكن أيضًا على إدارة الفصول الدراسية والممارسات التعليمية، لذلك برز تعزيز الكفاءات الاجتماعية والعاطفية في الأدبيات كأحد العوامل الوقائية الرئيسة التي يمكن أن يستفيد منها المعلمون بشكل خاص لأنها حاسمة لإدارة الفصول الدراسية ومناخ الفصول الدراسية. ونتيجة لذلك، ازدادت تدخلات التعلم الاجتماعي العاطفي (SEL) التي تسعى إلى تعزيز الكفاءة الاجتماعية للمعلمين مباشرةً على مدار العقد الماضي، لكن هذه التدخلات حتى الآن متباينة للغاية فيما يتعلق بنهجها، ومحتواها، وشكلها، فبدأت الدراسات المستندة إلى الأدلة حول كيفية تأثير تدخلات الكفاءة الذاتية التي تستهدف المعلمين بتقديم توصيات حول التطوير المهني للمعلمين على مدار العقود الماضية، ويعتبر تصور المعلمين لقدراتهم أمر بالغ الأهمية، فالمعلمون الذين يتمتعون بكفاءة عالية لديهم القدرة على إدارة سلوك الطالب وإشراكه في الدرس؛ إذ إن تزويد المعلم

بالمهارات الأساسية والممارسات التعليمية ضمن تنمية المهارات الاجتماعية والعاطفية قد تزيد من ثقة المعلم (Oliveira et al., 2021).

العلاقة بين الكفاءة الذاتية وتقدير الذات:

يمثل كل من الكفاءة الذاتية وتقدير الذات مفهومان جذبا تفكير الباحثين الكثير من الأعوام في العديد من التخصصات نظرًا لتأثيرهما على عملية التعليم والتعلم، ويعتبر تقدير الذات عامل أساس يؤثر على تلك العمليتين لارتباطه بحياة الرفاهية، وتمثل الكفاءة الذاتية قدرة الفرد على إنجاز المهام، فالأشخاص الذين يثقون بمهاراتهم وقدراتهم هم أكثر كفاءة ذاتية. على الرغم من الخلاف الذي يشهده الباحثين حول تأثير الكفاءة الذاتية على تقدير الذات، يسلط باندورا الضوء على تأثير الكفاءة الذاتية على تقدير الذات، فانخفاض الكفاءة الذاتية قد يشكل عائقاً أمام تفوقهم في الحياة، كما أن الطلبة الذين يشعرون بعدم الكفاءة الذاتية أو الخجل لا يمكنهم المشاركة بالأنشطة التعليمية، فهؤلاء الطلبة غالبًا ما يشعرون بالاكتئاب، ما يؤدي إلى انخفاض مستوى تقدير الذات لديهم، فضلاً عن ذلك فإن الطلبة ذوو التقدير الذاتي المنخفض لا يشعرون فقط بالإحباط أو الاكتئاب، بل إنهم يعجزون عن حل مشكلاتهم في المدرسة، سواءً أكانت أكاديمية أم اجتماعية. من ناحية أخرى، فإن تقدير الذات المرتفع يؤدي إلى النجاح الأكاديمي والاجتماعي، لأنه يعتبر عاملًا حاسماً في عملية النمو الشاملة للطفل (Baghli & Melouk, 2019).

وأشار باجي وميلوك (Baghli & Melouk, 2019) إلى دور الكفاءة الذاتية في تطوير تقدير الذات، والبحث في العلاقة بين الكفاءة الذاتية للمعلمين وتقدير الذات من خلال تقديم رؤية عملية لدمج كلا المفهومين، بهدف كشف أهمية الكفاءة الذاتية للمعلمين في تعزيز تقدير الذات المهنية؛ إذ

يزعم معظم هؤلاء المعلمين فهمهم لمفهوم الكفاءة لذاتية. ومع ذلك، لا يدركون أهميتها أو ارتباطها بتقديرهم المهني للذات.

في ختام الإطار النظري واستعراض الأدبيات لموضوع النمذجة البنائية للعلاقة بين مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي، تقدير الذات، والكفاءة الذاتية، نجد أن هذه المفاهيم الثلاثة ترتبط بشكل وثيق لتعزيز النمو الشخصي والأكاديمي للأفراد. فمهارات التعلم العاطفي الاجتماعي، وهي: القدرة على فهم وإدارة العواطف، وإقامة علاقات إيجابية، واتخاذ قرارات مسؤولة، تعزز من تقدير الذات. يلعب ذلك دورًا جوهريًا في تعزيز الكفاءة الذاتية؛ حيث يشعر الأفراد بقدرتهم على تحقيق الأهداف والتعامل مع التحديات بثقة وفعالية، ما يخلق دائرة إيجابية تدفع الفرد نحو تحقيقه نجاحات أكبر في حياته الشخصية والمهنية، فالتفاعل الإيجابي بين هذه المفاهيم يساهم في بناء شخصية متوازنة وقادرة على التكيف مع مختلف مواقف الحياة.

2.2 الدراسات السابقة

تناول هذا الجزء من الفصل الثاني دراسات تحدثت عن مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي، وتقدير الذات، والكفاءة الذاتية، ومن ثم تقديم دراسات ذات ربطت بين هذه المتغيرات، وأهدافها، والنتائج التي عبرت عنها، وعُرضت الدراسات السابقة في عدة محاور، هي:

1.2.2 الدراسات التي ربطت بين متغيرات الدراسة:

سعت دراسة ديفيس (Davis, 2024) إلى التعرف إلى تأثير معتقدات المعلمين حول التعلم العاطفي الاجتماعي على الكفاءة الذاتية في مدارس ابتدائية، متوسطة وثانوية في ضواحي جورجيا وعددهم (70) معلماً، واعتمدت الدراسة المنهج الكمي من خلال استخدام مقياس التعلم العاطفي الاجتماعي واستخدام اختبار TSES لتقييم شعور المعلمين بالكفاءة الذاتية، وأظهرت النتائج وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين معتقدات المعلمين حول التعلم العاطفي الاجتماعي وكفاءتهم الذاتية، وأن المعلمين الذين لديهم معتقدات إيجابية تجاه التعلم العاطفي الاجتماعي، ويشعرون بثقة أكبر في قدرتهم على إدارة الصفوف وتطبيق استراتيجيات تعلم فعالة. وأوصت الدراسة بالتطوير المهني للمعلمين، وتعزيز معتقداتهم حول التعلم العاطفي الاجتماعي.

وهدفت دراسة السلامة (Alsalamah, 2023) إلى تحديد إدراك معلمي التربية الخاصة في المملكة السعودية لكفاءتهم الذاتية في تنفيذ ممارسات (مهارات) التعلم الاجتماعي العاطفي (SEL) لدعم الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدارس الابتدائية للملكة السعودية، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، من خلال تطبيق مقياس الكفاءة الذاتية، ومقياس مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي، على

عينة تكونت من (109) من معلمي التربية الخاصة، وأشارت النتائج إلى أن الكفاءة الذاتية لمعلمي التربية الخاصة جاءت منخفضة إلى متوسطة في مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي، وأظهر المعلمون الذين لديهم أقل سنوات خبرة حاجة أكبر لتلقي الدعم لتعزيز مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي، أما الذين حصلوا على تدريب وتطوير مهني فجاءت مستويات الكفاءة الذاتية لديهم أعلى.

وتناولت دراسة عباس وآخرون (Abbas et al., 2023) التعرف إلى تأثير الكفاءة الذاتية والقلق الوظيفي وضبط النفس واحترام الذات على الأداء الوظيفي لدى عينة من المعلمين، وتستكشف الدراسة الأدوار الوسيطة لتقدير الذات في العلاقات بين القلق الوظيفي والكفاءة الذاتية والأداء الوظيفي. بلغ عددهم (200) معلماً من منطقة جهانج (الباكستان)، من خلال المنهج الوصفي، وأظهرت النتائج أن المعلمين الذكور يظهرون مستويات أعلى من القلق الوظيفي مقارنة بالإناث. وتؤكد النتائج أن تقدير الذات يلعب دورًا محوريًا في تخفيف تأثير القلق الوظيفي على الأداء الوظيفي وتعزيز تأثير الكفاءة الذاتية على الأداء.

وهدفت دراسة خليف (2022) إلى تنمية مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي وفاعلية الذات لدى عينة من معلمي اللغة العربية، وعددهم (20) معلماً ومعلمة في محافظة الجيزة، من خلال إعداد حقيبة تدريب قائمة على التعلم العاطفي الاجتماعي، بالاعتماد على المنهج الوصفي والتجريبي، واستخدام أدوات الاستبانة والملاحظة والمقابلة، وتوصلت الدراسة إلى وجود آثر موجب للحقيبة التدريبية القائمة على التعلم العاطفي الاجتماعي في تنمية مهارات وفاعلية الذات لدى المعلمين.

كما سعت دراسة سليمان (2022) إلى الكشف عن تأثير برنامج مقترح في ضوء التعلم الاجتماعي العاطفي في تنمية الوعي الصحي الوقائي وتقدير الذات لدى عينة من الطالبات المعلمات بكلية البنات وعددهن (92) معلمة، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي والمنهج شبه التجريبي

باستخدام برنامج مقترح ودليل تدريس ومقياس المواقف الحياتية ومقياس تقدير الذات من إعداد الباحثة، وتوصلت النتائج إلى أن البرنامج المقترح يساعد في تنمية الوعي الصحي وتقدير الذات، وأوصت الدراسة بتطبيق برامج لتنمية مهارات التعلم الاجتماعي العاطفي، وبرنامج تدريب عملي لتنمية تقدير الذات.

وحاولت دراسة هولميس (Holmes, 2021) التعرف إلى الكفاءة الذاتية للمعلمين والخبرات ذات الصلة في تنفيذ برنامج التعلم الاجتماعي والعاطفي الذي فرضته الدولة أثناء الوباء العالمي (جائحة كورونا)، اتبعت الدراسة المنهج الكمي والمقابلات والملاحظات واستبيان كفاءة المعلم على عينة من المعلمين، وعددهم (36 معلماً في 8 مدارس) في إسبانيا، وأظهرت النتائج أن المعلمين يُظهرون فاعلية في تدريس التعلم العاطفي الاجتماعي بمستوى أعلى من المتوسط بالرغم من التوتر والقلق الذي يشعرون به، وأن المعلمين أقل قدرة على التأثير في التصميم المستمر للبرنامج، وأن تصورات المعلمين الإيجابية لبرنامج التعلم الاجتماعي العاطفي كانت سابقاً أو أنها تطورت مع مرور الوقت. وأوصت الدراسة بضرورة التدريب الشامل للمعلمين، توسيع منهج SEL، زيادة الملاحظات في الفصل الدراسي، فرص للمعلمين والطلبة لتقديم ملاحظات مستمرة، والنظر في تنفيذ برنامج SEL مماثل للمعلمين.

كما حاولت دراسة ليندسي (Lindsey, 2021) الكشف عن الفاعلية الذاتية للمعلمين والطلبة في فصول دراسية مُعدَّة حسب احتياجاتهم، والتي تدمج مهارات التعلم الاجتماعي العاطفي في المنهج الدراسي، مقارنة بالذين لا يدرسون في مثل هذه الفصول، من خلال المنهج البحثي الكمي. اعتمدت الدراسة استبانة كفاءات التعلم العاطفي الاجتماعي، لعينة من معلمي وطلاب المدارس الثانوية من مدرستين مختلفتين في جنوب شرق فلوريدا، بلغ حجمها (41) معلماً، و (1007) طالباً مبتدئاً، وكشفت النتائج أن جميع الكفاءات الخمسة الرئيسة للتعلم الاجتماعي العاطفي جاءت إيجابية بالنسبة للطلبة

الذين تعرضوا لمنهج دراسي يدمج استراتيجيات التعلم الاجتماعي العاطفي، على عكس الطلبة الذين لم يتعرضوا لذلك.

وسعت دراسة كارين وآخرون (Karen et al., 2020) إلى الكشف عن مستوى الكفاءة الذاتية الاجتماعية والعاطفية للمعلمين، والتي تساهم في مواجهة التحديات الاجتماعية والعاطفية وبناء مناخ إيجابي للتعلم ورفع المستوى التحصيلي للطلبة. شملت عينة الدراسة (107) معلماً ومعلمة في ألمانيا، ولجمع البيانات اعتمدت الدراسة تطوير اختبار التنظيم لفحص الكفاءة الاجتماعية والعاطفية والمهارات اللازمة لإتقان الجوانب الاجتماعية العاطفية ومعرفتهم باستراتيجيات تنظيم العاطفة وإدارة العلاقات في التحديات العاطفية والاجتماعية للطلبة، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة موجبة بين ثقة المعلم والذكاء العاطفي العام، وأن المعلمين الذين أظهروا مستوى تعلم عاطفي اجتماعي مرتفع لديهم القدرة على تطوير وبناء علاقات إيجابية وتقديم دعم عاطفي لطلبتهم وتحسين مستوى التعلم العاطفي الاجتماعي لديهم، وأوصت الدراسة بضرورة تطوير كفاءات المعلمين لتفعيل التعلم الاجتماعي العاطفي.

أما دراسة باجي وميلوك (Baghli & Melouk, 2019)، فتناولت التعرف إلى العلاقة بين الكفاءة الذاتية وتقدير الذات لدى المعلمين، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة لجمع البيانات لعينة مكونة من (29) معلماً للغة الإنجليزية في الجزائر، وأظهرت النتائج أن غالبية المعلمين يزعمون فهمهم للكفاءة الذاتية، ولا يدركون أهميتها وارتباطها بتقديرهم الذاتي، وقدمت الدراسة توصيات واقتراحات لتحسين الكفاءة الذاتية وتقدير الذات لدى المعلمين.

وسعت دراسة بالوميرا وآخرون (Palomera et al., 2017) إلى الكشف عن تأثير برنامج تدريبي في تطوير الكفاءات (المهارات) الاجتماعية والعاطفية: تقدير الذات، والتعاطف، والتواصل، واتخاذ القرارات على المعلمين قبل فترة الخدمة، واعتمدت الدراسة المنهج التجريبي على عينة مكونة من

(250) معلماً قبل الخدمة في مجال التدريس في إسبانيا، وأظهرت النتائج أثر البرنامج التدريبي في التعلم العاطفي الاجتماعي على ارتفاع تقدير الذات والثقة، وانخفاض ملحوظ في المشاعر السلبية والخوف لدى المعلمين.

2.2.2 دراسات تتعلق بمهارات التعلم العاطفي الاجتماعي

هدفت دراسة المطيري والنعمانية (2023) التعرف إلى كفاءات التعلم العاطفي الاجتماعي وعلاقتها بمهارات المستقبل لدى معلمي الرياضيات بمحافظة الشرقية بسلطنة عمان من وجهة نظرهم، اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي وأداة الاستبانة لمهارات المستقبل واستبانة كفاءات التعاونية للتعلم الاكاديمي والاجتماعي العاطفي (CASEL–2021)، تم تطبيقها على عينة مكونة من (51) معلم ومعلمة، وتوصلت النتائج إلى درجة متوسطة من كفاءات التعلم العاطفي الاجتماعي، وأظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كفاءات التعلم الاجتماعي العاطفي تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور لم تكشف نتائج الدراسة عن فروق تعزى لمتغيري المؤهل العلمي وسنوات الخبرة، وأوصت الدراسة بأن تهتم وزارة التربية والتعليم بعقد دورات ومحاضرات في موضوع كفاءات التعلم العاطفي الاجتماعي للمعلم.

كما أكدت دراسة مصلح وحجازي (2023)، والتي هدفت التحقق من فاعلية برنامج تدريبي قائم على مهارات التعلم الاجتماعي العاطفي (SEL) في تعزيز الحصانة النفسية والتفكير الإيجابي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في مدينة بيت لحم، والبالغ عددهم (375) طالباً وطالبة، باستخدام المنهج المختلط الكمي والكيفي، الكمي من خلال المنهج التجريبي، فيما استخدم المنهج الكيفي من خلال استخدام المجموعة البؤرية واستبانة مكونة من ثلاثة محاور ، هي: مهارات التعلم الاجتماعي العاطفي،

والحصانة النفسية، والتفكير الإيجابي، والبرنامج التدريبي القائم على مهارات التعلم الاجتماعي العاطفي، وتؤكد الدراسة فاعلية البرنامج التدريبي المستخدم في تعزيز الحصانة النفسية والتفكير الإيجابي لدى أفراد عينة الدراسة، وقد توافقت هذه النتائج مع نتائج المجموعة البؤرية، التي بينت نتائجها نجاح البرنامج التدريبي المستخدم في تعزيز المهارات الاجتماعية العاطفية، وتحسين مستوى الحصانة النفسية والتفكير الإيجابي بأبعادها كافة.

وسعت دراسة المطري وآخرون (2022) للتعرف إلى درجة امتلاك المعلمين لكفاءات التعلم العاطفي الاجتماعي في مدارس الحلقة الثانية بسلطنة عمان؛ حيث اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت استبانة منظمة التعاون للتعلم العاطفي الاجتماعي لعينة مكونة من (380) معلم ومعلمة، وتوصلت الدراسة إلى أن الدرجة الكلية لامتلاك المعلمين لكفاءات التعلم الاجتماعي العاطفي جاءت بدرجة كبيرة، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس درجة امتلاك المعلمين لكفاءات التعلم العاطفي الاجتماعي ولصالح المعلمات. لم تكشف نتائج الدراسة عن فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك المعلمين لكفاءات التعلم العاطفي الاجتماعي تعزى لمتغير سنوات الخدمة، وأوصت الدراسة بتدريب المعلمين ضمن ورشات عمل ومحاضرات للتعلم العاطفي الاجتماعي.

وأشارت دراسة جودمان (Goodman, 2022) إلى معتقدات وكفاءات تعلم المهارات الاجتماعية والعاطفية للمعلمين حسب الخصائص الديموغرافية (سنوات الخبرة، تحصيل التعليمي، التطوير المهني، وخصائص المدرسة)، باتباع المنهج الكمي باستخدام مقياس لمعتقدات المعلمين والكفاءة الذاتية على عينة عشوائية من معلمي المدارس الثانوية في المنطقة الجنوبية وعددهم (240) معلماً، تم تحليل البيانات من خلال تحليل التباين (ANOVA)، أظهرت النتائج أن معتقدات وكفاءات تعلم الحياة الاجتماعية والعاطفية للمعلمين تتباين بحسب سنوات الخبرة، والتحصيل التعليمي، والتطوير المهني، سواءً قبل أو أثناء الخدمة، وأظهرت النتائج أيضاً أن معتقدات وكفاءات المعلمين في مجال

التعلم الاجتماعي والعاطفي تختلف حسب بيئة الصف، ونوع المدرسة، ولكن ليس حسب مستوى التدريس، وبالتالي، أكدت كذلك أن معتقدات وكفاءات المعلمين في مجال التعلم الاجتماعي والعاطفي تؤثر بشكل كبير على قدرتهم وكفاءتهم الذاتية، وأوصت الدراسة القيام بالمزيد من الأبحاث في هذا المجال، وأن على جميع المدارس أن تُعطي الأولوية للتعلم الاجتماعي والعاطفي المنهجي المستند إلى الطلبة وتقديم التدريب للمعلمين، مع الإشارة إلى أنه على المعلمين الاهتمام بأنفسهم قبل الاهتمام بالآخرين.

وحاولت دراسة آل سالم (2021) الكشف عن درجة امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية كفاءات التعلم الاجتماعي العاطفي لمجتمع الدراسة المكون من (45) معلمًا، باستخدام المنهج الوصفي واستبانة كفاءات التعلم الاجتماعي العاطفي، وخلصت الدراسة إلى أن درجة امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية للكفاءات العلاقات لاجتماعية جاءت بدرجة متوسطة، وأن درجة امتلاك الممارسات التدريسية المرتبطة بكفاءة الوعي الذاتي وكفاءة صنع قرارات مسؤولة وإدارة الذات كانت متوسطة، وأوصت بتدريب المعلمين على كفاءات التعلم العاطفي الاجتماعي المرتبطة بكفاءة الوعي الذات وصنع القرارات وإدارة الذات.

وهدفت دراسة كرستين (Christine, 2021) للتعرف إلى التعلم الاجتماعي العاطفي وتأثير تصورات المعلمين على استجابات الطلبة ذوي الاضطرابات السلوكية، والذين تتراوح أعمارهم ما بين (2-5) أعوام، واتبعت الدراسة المنهج الموضوعي الاستقرائي، واستخدمت المقابلات لجمع البيانات، والتي شملت عينة عددها (6) معلمين لا تقل خبرتهم عن عام واحد، وتوصلت الدراسة إلى وجود تباين في كفاءات المعلمين وثقتهم بأنفسهم، وأكدت النتائج الحاجة إلى دعم جهد المعلمين وتطوير كفاءتهم وإكسابهم مهارات لإدارة السلوكات الصعبة لدى الطلبة.

كما سعت دراسة سيلفر (Silver, 2020) إلى الكشف عن العلاقة الإيجابية بين المعلم والطالب للتعلم الاجتماعي العاطفي SEL، وإكساب الطالب مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي في المنهاج التعليمي، باستخدام المنهج الوصفي التحليلي للأدب والدراسات السابقة، وأشارت النتائج إلى تأثير الكفاءات الاجتماعية والعاطفية للمعلمين على الطلبة، وأوضحت الدراسة أهمية التعلم الاجتماعي العاطفي للمعلم والطلبة وتوظيفها ضمن المناهج والعمل على تطبيقها وإكساب الأدوات والمهارات اللازمة لممارسة التعلم الاجتماعي العاطفي، كما أكدت على أن كفاءة المعلم في التعلم الاجتماعي العاطفي تؤثر إيجابًا على طلابه.

وهدفت دراسة التميمي (2020) إلى تحديد المهارات اللازمة لتهيئة بيئات التعلم الامنة وفق متطلبات التعلم الاجتماعي العاطفي، وكذلك إلى رصد الحاجات التدريبية لدى معلمات المرحلة الثانوية وبناء برنامج تدريبي لتلبية حاجاتهم، وتكونت العينة من (460) معلمة في مدينة الرياض، تم استخدام المنهج الوصفي باستخدام أداة الاستبانة لتحديد الحاجات التدريبية، والتي شملت خمسة مجالات للمهارات اللازمة لتهيئة بيئات التعلم الآمنة، وتتفرع كالاتي: تحفيز التطور العاطفي الاجتماعي، وتعزيز الإدارة الذاتية والتنظيم المعرفي، والعلاقات الاجتماعية، وتقدير الذات، والتغذية الراجعة، حول المشكلات والتعامل مع الأخطاء، وخلصت الدراسة إلى أن الحاجات التدريبية لدى المعلمات جاءت مرتفعة، وقدمت الدراسة تصوراً مقترح لبناء برنامج تدريبي لاحتياجات المعلمات وفق متطلبات التعلم الاجتماعي العاطفي.

وسعت دراسة بيتوي (Pettway, 2019) للكشف عن معرفة المعلمين وتجاربهم في دعم طلبتهم لمواجهة تحديات التعلم الاجتماعي العاطفي SEL في الصفوف من خلال المنهج التجريبي، باستخدام المقابلات الفردية لعينة مكونة من (10) معلمات المتمثلة لسكان الولاية الجنوبية، والتي كشفت من خلال المقابلات عن افتقار المعلمين لمعرفة المصطلحات، والمعايير والكفاءات اللازمة للتعلم

الاجتماعي العاطفي للطلبة، وأوصت الدراسة بتدريب المعلمين من خلال برامج تكسبهم هذه الكفاءات، ودمج المضامين المتعلقة بالتعلم العاطفي الاجتماعي في التأهيل الاكاديمي، وكذلك أهمية اكساب الطلبة مهارات ال SEL.

وسعت دراسة فيليب (Philuppe, 2017) إلى الكشف عن قدرة المعلم ممارسة التعلم الاجتماعي العاطفي في أمريكا لعينة عددها (129) معلماً من خلال اعتماد علم التنفيذ– تغيير الأنظمة (ترجمة الأبحاث القائمة على الأدلة إلى ممارسة ناجحة)، وهدفت لتقييم قدراتهم في مجال التعلم الاجتماعي العاطفي وتطبيقهم لها في الينوي، وتوصلت النتائج إلى افتقار المعلم للتعلم الاجتماعي العاطفي، وإلى الفاعلية الذاتية والخبرة اللازمة للتعليم بثقة، وأن المهارات الاجتماعية والعاطفية كانت محدودة، وتشير إلى عدم المام المعلم بالمعايير المطلوبة في مجال التعلم الاجتماعي العاطفي وعدم القدرة على استخدامها.

وهدفت دراسة فيشير (Fischer, 2017) إلى الكشف عن معرفة المعلمين واستخدامهم لمعايير التعلم العاطفي الاجتماعي والتعرف إلى وجهات نظرهم لأهمية التعلم الاجتماعي العاطفي لعينة مكونة من (100) معلماً ومعلمة في مقاطعة كوك، باستخدام المنهج الوصفي واستبانة التعلم العاطفي الاجتماعي، والتي تم توزيعها بشكل إلكتروني، وخلصت النتائج إلى افتقار المعلمون المعرفة والتطبيق لمعايير التعلم العاطفي الاجتماعي والذي تبين في تخطيطهم وأهدافهم للدروس، وكانت أهم التوصيات هي تطوير برامج لتدريب المعلمين على التعلم الاجتماعي العاطفي.

وسعت دراسة رينولدز (Reynolds, 2016) التعرف إلى مستوى معرفة معلمي التربية الخاصة والعادية واتجاهاتهم في مجال التعلم العاطفي الاجتماعي، وعددهم (25) معلم للتربية الخاصة، و (25) معلم للتربية العادية في ولاية الينوي، وتم فحص مدى كفاءاتهم وتصوراتهم بمعايير التعلم العاطفي الاجتماعي وإعداد التعلم العالي والتطور المهني لتلبية الاحتياجات العاطفي الاجتماعية،

وتوصلت الدراسة أن مستوى كفاءة التعلم العاطفي الاجتماعي جاءت بدرجة متدنية، وأعربت الدراسة عن الحاجة للتدريب والتطوير المهني للتعلم العاطفي الاجتماعي.

3.2.2 دراسات تتعلق بتقدير الذات

هدفت دراسة جيلبريزيالس (Gebresilase, 2023) إلى تحليل الدور الوسيط لتقدير الذات في العلاقة بين تفاعل الطالب المعلم والإنجاز الأكاديمي لدى الطلبة المتخرجين من جامعة ولايتا سودو في أثيوبيا. أتبعت الدراسة المنهج الوصفي، واعتمد مقياس تقدير الذات لعينة عددها (313) طالباً متخرجاً، اختيروا بطريقة عشوائية من أربع كليات ومدرسة واحدة. أظهرت نتائج التحليل أن تفاعل المعلمين مع الطلبة له علاقة موجبة ومعنوية مع كل من تقدير الذات والإنجاز الأكاديمي. علاوة على ذلك، لعب تقدير الذات دورًا وسيطًا في العلاقة بين تفاعل المعلمين مع الطلبة والإنجاز الأكاديمي. وبالتالي، بالإضافة إلى ذلك، توصي الدراسة القادة الجامعيين والممارسين استخدام نموذج الدراسة الحالية لتحديد المجال الأساسي الذي يجب النظر فيه عند توظيف المعلمين، وتقديم تدريبات لمهارات الحياة الاجتماعية والعاطفية، وتدريبات العلاقات الشخصية، وورش العمل لبناء تقدير الذات لجميع الطلبة والمعلمين.

كما تناولت دراسة الشرهان (2021) البحث في العلاقة بين الاحتراق النفسي وتقدير الذات ودافعية الإنجاز لدى عينة من معلمات صعوبات التعلم في الكويت، وعددهم (15) معلماً ومعلمة، باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، بالاعتماد على المقابلات والزيارات الميدانية باستخدام قائمة ماسلاش للاحتراق النفسي، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك علاقة موجبة قوية بين العمل في مجال التدريس لصعوبات التعلم وكثرة التعرض للاحتراق النفسي، وأن هناك موجبة قوية بين انعدام تقدير

الذات وبين كثرة التعرض للاحتراق النفسي لدى عينة الدراسة، وأوصت الدراسة بتنفيذ برامج للإرشاد النفسي لتحقيق التوازن الانفعالي والتكييف الاجتماعي والقدرة على مواجهة المشكلات النفسية والاجتماعية.

وهدفت دراسة لولي (2021) التعرف إلى الحاجات النفسية وعلاقتها بتقدير الذات لدى معلمي التربية الخاصة، البالغ عددهم (120) معلماً ومعلمة للتربية الرياضية في المدارس الخاصة بمحافظة أسيوط . اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت مقياس الحاجات النفسية ومقياس تقدير الذات، وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى الحاجات النفسية لدى المعلمين جاء بدرجة منخفضة، وجاء تقدير الذات لدى معلمي التربية الرياضية بالمدارس الخاصة بدرجة متوسطة، وبينت النتائج وجود فروق في مستوى تقدير الذات لدى المعلمين لصالح الذكور، وأوصت بأن تعمل المؤسسات على دعم المعلمين لتحقيق حاجاتهم النفسية ومساعدتهم على تكوين مفهوم إيجابي عن ذاتهم.

وهدفت دراسة كاتبي (2020) الكشف عن العلاقة بين تقدير الذات والرضا الوظيفي لدى عينة من معلمي مدينة دمشق، المكونة من (220) معلم ومعلمة من مجتمع مكون من (1594)، باتباع المنهج الوصفي واستخدام مقياس تقدير الذات ومقياس الرضا الوظيفي، وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى تقدير ذات والرضا الوظيفي جاء بدرجة متوسطة، ووجود علاقة موجبة بين تقدير الذات والرضا الوظيفي، لم تكشف الدراسة عن فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات تقدير الذات والرضا الوظيفي لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس، أو سنوات الخبرة.

وهدفت دراسة مونس (2018) إلى الكشف عن مستوى تقدير الذات ومستوى الابتكار الانفعالي والعلاقة بينهما لدى معلمي المرحلة الأساسية الأولى في قطاع غزة، على عينة مكونة من (399) معلم ومعلمة، باتباع المنهج الوصفي واستخدام مقياس تقدير الذات ومقياس الابتكار الانفعالي،

وتوصلت الدراسة إلى أن تقدير الذات والابتكار الانفعالي جاء بدرجة متوسطة، وأوصت الدراسة بزيادة الدعم المادي والمعنوي للمعلمين وتطوير برامج لرفع مستوى تقدير الذات لديهم.

كما سعت دراسة دبابي (2016) إلى الكشف عن مستوى تقدير الذات لمعلمي المرحلة الابتدائية بورقلة– الجزائر، لعينة مكونة من (440) معلم ومعلمة لمجتمع المعلمين وعددهم (1096)؛ حيث افترضت أن مستوى تقدير الذات مرتفع لدى المعلمين، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي واستمارة تقدير الذات، التي شملت أربعة أبعاد، هي: البعد الاجتماعي، البعد الشخصي، البعد الجسمي، البعد الأكاديمي، وخلصت الدراسة إلى مستوى مرتفع لتقدير الذات لدى المعلمين.

وهدفت دراسة فهيمة (2015) إلى تحديد مستوى تقدير الذات لدى مربي أطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وعددهم (31) معلماً ومعلمة للتعليم الخاص من مجتمع مربي أطفال الاحتياجات الخاصة (المعاقين ذهنيا) ومدرسة الصم بالجزائر، وتم استخدام المنهج الوصفي ومقياس تقدير الذات، وتوصلت الدراسة إلى وجود مستوى تقدير ذات متدني لمعلمي التربية الخاصة، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس تقدير الذات تعزى لمتغير العمر، أو الخبرة، أو الجنس. وأوصت الدراسة بتوفير خدمات وبرامج إرشادية لمربي فئة التربية الخاصة، وتكريم المعلم لتحفيزه على العطاء.

أما دراسة عثمان (2015)، فهدفت التعرف إلى تقدير الذات علاقته بالشعور بالمسؤولية لدى معلمات التربية الخاصة بولاية خرطوم، لعينة مكونة من (200) معلمة من معلمات التربية الخاصة بمراكز الاحتياجات الخاصة، باتباع المنهج الوصفي واستخدام مقياس تقدير الذات والشعور بالمسؤولية، وخلصت الدراسة إلى أن تقدير الذات والمسؤولية جاءت بدرجة مرتفعة، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس تقدير الذات والمسؤولية تعزى لمتغير الخبرة، أو الحالة الاجتماعية.

4.2.2 دراسات تتعلق بالكفاءة الذاتية

سعت دراسة السميري (2023) إلى الكشف عن التحول من ضعف الثقة بالقدرات إلى الكفاءة الذاتية، واستكشاف تصورات معلمي التلاميذ (الموهوبين ذوي الإعاقة) للمرحلة الابتدائية في المملكة السعودية حول ثقتهم وخبرتهم في التدريس وتأثير ذلك على الكفاءة الذاتية لديهم، باستخدام المنهج الكيفي من خلال المقابلات مع (11) معلم، وأشارت النتائج إلى أن خبرات المعلمين مليئة بالتحديات، ما أثر على مستوى الكفاءة لديهم، وأن المعلمين يعانون من ضعف الكفاءة الذاتية، ويعتقدون أن التطوير المهني يمكن أن يساعدهم في الانتقال من الشك الذاتي (ضعف الثقة بالقدرات) إلى الكفاءة الذاتية، وأوصت الدراسة بتقديم ورشات ودورات للتطوير المهني للمعلمين.

وهدفت دراسة سيبينغ وآخرون (Siping et al., 2023) التعرف إلى دور الكفاءة الذاتية في الحفاظ على تطور المعلمين المهني، اعتمدت الدراسة نموذج المعادلات الهيكلية لتحليل تأثير مناخ الجامعة والاحتياجات النفسية الأساسية على كفاءة الطلبة الاجتماعية والعاطفية، والتي يتم تخفيفها بواسطة الحرمان النسبي، باستخدام المنهج الوصفي وبالاعتماد على: مقياس المناخ الصفي، ومقياس الاحتياجات النفسية الأساسية ومقياس الكفاءة الاجتماعية والعاطفية والحرمان السببي، على عينة عنقودية من الطلبة وعددهم (1776) طالبًا معلمًا من (20 جامعة في 17 مقاطعة) في الصين. توصلت الدراسة أن مناخ الجامعة له تأثير إيجابي كبير على الكفاءة الاجتماعية والعاطفية؛ وأن العلاقة بين مناخ الجامعة والكفاءة الاجتماعية والعاطفية تتأثر من خلال المتغير الوسيط (الاحتياجات النفسية الأساسية). وكان لمناخ الجامعة تأثير إيجابي أضعف على الكفاءة الاجتماعية والعاطفية والاحتياجات النفسية الأساسية لدى الأفراد ذوي الحرمان النسبي العالي مقارنة بأولئك ذوي الحرمان النسبي المنخفض، وكان من أهم التوصيات: تنمية كفاءة الطلبة المعلمين الاجتماعية والعاطفية.

واهتمت دراسة بن هاشم ووالدين (2022) في البحث عن العلاقة بين الكفاءة الذاتية والرضا الوظيفي لدى معلم التربية الخاصة وعددهم (33) معلماً، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت مقياس الكفاءة الذاتية ومقياس الرضا الوظيفي. توصلت الدراسة إلى أن الكفاءة الذاتية جاءت بدرجة متدنية، ولا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس الكفاءة الذاتية ومقياس الرضا الوظيفي تعزى لمتغير الجنس، كما لا يوجد علاقة بين الكفاءة الذاتية والرضا الوظيفي، وأوصت الدراسة بتطوير برامج إرشادية لتنمية الكفاءة الذاتية لدى معلم التربية الخاصة نظراً لما يمر به من ضغوطات وتحديات في التعامل مع فئة التربية الخاصة، وإجراء دراسات لفحص أثر جائحة كورونا على معلمي التربية الخاصة.

وتناولت دراسة أحمد واخرون (2021) العلاقة بين الكفاءة الذاتية وجودة الحياة الوظيفية المدركة لدى عينة عشوائية بسيطة من معلمي التربية الخاصة، وعددهم (100) من مجتمع الدراسة المتمثل بمدارس التربية الخاصة في شرق كفر الشيخ، باستخدام المنهج الوصفي والاعتماد على استبانة الكفاءة الذاتية واستبانة جودة الحياة الوظيفية، وأسفرت نتائج الدراسة عن مستوى كفاءة ذاتية وجودة حياة وظيفية مرتفع لمعلمي التربية الخاصة، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين الكفاءة الذاتية وجودة الحياة الوظيفية لمعلمي التربية الخاصة.

وأوضحت دراسة جلجل (2019) العلاقة بين الكفاءة الذاتية والتفكير التأملي لدى معلمي التربية الخاصة وعينة مكونة من (100) معلم ومعلمة للتربية الخاصة في كفر الشيخ، واعتمدت المنهج الوصفي، واستخدام مقياس الكفاءة الذاتية ومقياس التفكير التأملي من إعداد الباحث، ومن نتائج الدراسة أن مستوى الكفاءة الذاتية والتفكير التأملي مرتفع، وأنه توجد علاقة ارتباطية موجبة بين الكفاءة الذاتية والتفكير التأملي.

وسعت دراسة يسري (2018) للتعرف إلى مستوى الكفاءة الذاتية والاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الخاصة وكذلك التعرف إلى العلاقة بين الكفاءة الذاتية والاحتراق النفسي لعينة شملت (100) معلماً ومعلمة لفئات التربية الخاصة لطلبة صعوبات التعلم، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدام استبانة الكفاءة الذاتية والاحتراق النفسي من إعداد الباحث، وخلصت النتائج إلى مستوى مرتفع من الكفاءة الذاتية لمعلمي التربية الخاصة، أما عن الاحتراق النفسي فجاء أقل من المتوسط، وكذلك بينت نتائج الدراسة وجود علاقة عكسية بين الكفاءة الذاتية والاحتراق النفسي.

وهدفت دراسة الرابح (2017) التعرف إلى مستوى الكفاءة الذاتية لمعلمات الرياضيات، وعددهن (246) معلمة للمرحلة المتوسطة والثانوية لمدينة الرياض، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، بالاعتماد على مقياس الكفاءة الذاتية، وخلصت الدراسة ارتفاع مستوى الكفاءة الذاتية للمعلمات المتمثل في إدارة الصف واستخدام استراتيجيات التدريس وتعديل مشاركة الطلبة، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس الكفاءة الذاتية تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

وهدفت دراسة عرنكي (2016) الكشف عن مستوى الكفاءة الذاتية لدى المعلمين في الأردن لعينة اشتملت (50) معلماً ومعلمة لمجتمع معلمي الطلبة الموهوبين في مدرسة اليوبيل في عمان، اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي وطورت أداة البحث لجمع البيانات، وهو مقياس الكفاءة الذاتية اعتمادا على نظرية باندورا، وخلصت النتائج إلى ارتفاع مستوى الكفاءة الذاتية لدى المعلمين في الأردن، وكذلك عدم وجود فروق في مستوى الكفاءة الذاتية لدى المعلم تبعاً لمتغير الجنس.

التعليق على الدراسات السابقة:

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة العربية منها والأجنبية، تبين أن بعض الدراسات تباينت مع الدراسة الحالية من حيث المتغيرات، ويلاحظ أنه لم يتم سابقاً دراسة النمذجة البنائية للعلاقة بين التعلم العاطفي الاجتماعي وتقدير الذات والكفاءة الذاتية –في حدود علم الباحثة–، لكنها تناولت العلاقة بين المتغيرات، كما تناولت بعض الدراسات متغير واحد فقط من متغيرات الدراسة الحالية، بينما ربط بعضها بين متغيرين، وقد لاحظت الباحثة من خلال مراجعة الدراسات السابقة الواردة في الدراسة الحالية ما يلي:

- تشير الدراسات السابقة إلى وجود علاقة بين متغيرات الدراسة؛ حيث تناولت دراسة (Baghli, 2019)، ودراسة (Abbas, 2023) العلاقة بين الكفاءة الذاتية وتقدير الذات لدى المعلمين، أما في دراسات: (خليف 2022)، (Alsalamah, 2023)، (Lindsey, 2021)، Holmes, (2021)، (Karen et al., 2020)، فقد أشاروا إلى العلاقة بين التعلم العاطفي والكفاءة الذاتية لدى المعلمين. بينما تناولت دراستي: (Requel, 2017)، و (سليمان، 2022)، العلاقة بين التعلم العاطفي الاجتماعي وتقدير الذات. وأوصت هذه الدراسات بالتطوير المهني للمعلمين، وتطوير برامج ودورات تدريب لتنمية التعلم العاطفي الاجتماعي وتقدير الذات ورفع مستوى الكفاءة الذاتية لدى المعلمين بعامة، ولدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل خاص.
- أشارت الدراسات المتعلقة بمتغير التعلم العاطفي الاجتماعي العربية منها والأجنبية الى مستوى متدنٍ ومتوسط لكفاءات التعلم العاطفي الاجتماعي لدى المعلمين، وخلصت دراسة (Reynolds, 2016) إلى وجود مستوى كفاءة متدنٍ لمجتمع معلمي التربية الخاصة وهم مجتمع الدراسة الحالية، ما يؤكد الحاجة إلى دراسة هذا المجال في دراسة محلية، تؤكد

الدراسات المتعلقة بالتعلم العاطفي افتقار المعلم للتعلم العاطفي الاجتماعي، كدراسة (Pettway, 2019)، ودراسة (Philuppe, 2017)، وأشارت توصيات الدراسات السابقة الى أهمية التأهيل تدريب المعلمين واكسابهم مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي، وتوضح دراسة (Mohammed, 2016) الأثر الايجابي للتعلم الاجتماعي العاطفي في تنمية مهارات إدارة الذات.

- أكدت الدراسات العربية والاجنبية المتعلقة بتقدير الذات أهمية تقدير الذات لدى معلمي التربية الخاصة وعلاقته ببعض المتغيرات كالاحتراق النفسي، الحاجات النفسية، المسؤولية، كدراسة (الشرهان، 2021)، ودراسة (لولي، 2021)، ودراسة (عثمان، 2015)، أما دراسة (فهيمة، 2015)، فسعت إلى تحديد مستوى تقدير الذات لدى معلمي التربية الخاصة، وتوصلت الدراسة إلى وجود مستوى تقدير ذات متدني لمعلمي التربية الخاصة. اعتمدت الدراسات السابقة المنهج الوصفي ومقاييس تقدير الذات كمقياس الزعبي ومقياس كوبر سميث ومقياس نجلاء أبو الوفا، وقد استفادت الباحثة من نتائج وتوصيات هذه الدراسات في تعزيز مشكلة الدراسة الحالية؛ حيث تناولت العلاقة بين المتغيرات لترتقي الباحثة في دراسة النمذجة البنائية لهذه العلاقة بين المتغيرات، كما أشارت الدراسات إلى ضرورة تطوير برامج لرفع المستوى المتدني لتقدير الذات لدى معلمي التربية الخاصة، كدراسة (فهيمة، 2015)، وتباينت هذه النتيجة مع دراسة (عثمان، 2015) في ولاية خرطوم؛ حيث جاء تقدير الذات بدرجة مرتفعة لدى معلمي التربية الخاصة، واستفادت الباحثة من الدراسات السابقة لمتغير تقدير الذات في اختيار الأدوات لاختبار فرضيات الدراسة.
- ولاحظت الباحثة من خلال الاطلاع على الدراسات المتعلقة بمتغير الكفاءة الذاتية أن العديد من الدراسات استهدفت فئة معلمي التربية الخاصة كعينة للدراسة، فتناولت الدراسات:

(السميري، 2023)، (بن هاشم ووالدين، 2022)، (أحمد وآخرون، 2021)، (جلجل، 2019)، (يسري، 2018) فئة معلمي التربية الخاصة، أما دراسة (الرابح 2017)، فاعتمدت عينة من معلمي الرياضيات، وتناولت دراسة (عرنكي، 2016) عينة من معلمي الطلبة الموهوبين. وقد أخذت الباحثة بتوصيات الدراسات السابقة في تحسين الكفاءة الذاتية التي جاءت متدنية لدى معلمي التربية الخاصة في دراسة (بن هاشم 2022)، وأظهرت النتائج العلاقة الارتباطية الإيجابية بين الكفاءة وباقي المتغيرات كالتفكير التأملي وجودة الحياة الوظيفية والعلاقة العكسية بين الكفاءة الذاتية والاحتراق النفسي، ما يؤكد أهميتها ومساهمتها في تحسين جودة الحياة لمعلم التربية الخاصة.

- تناولت الدراسات متغير التعلم العاطفي، تقدير الذات والكفاءة الذاتية ولكنها تباينت مع الدراسة الحالية من حيث العينة، ما يدفع الباحثة إلى دراسة النمذجة البنائية للعلاقة بين المتغيرات (التعلم العاطفي الاجتماعي وتقدير الذات والكفاءة الذاتية) لدى عينة من معلمات التربية الخاصة كنقطة انطلاق بحثية جديدة لم تُبحث سابقاً، كما أنها تتميز بلغة جديدة للتفكير في العلوم الإنسانية والاجتماعية ببناء الباحثة نموذج بنائي للعلاقة بين المتغيرات واختباره إحصائياً من خلال تحليل المسار والتوصل إلى النموذج البنائي الأفضل.

الفصل الثالث: منهجية الدراسة

تناول هذا الفصل الطرق والإجراءات التي اتبعت، والتي تضمنت تحديد منهجية الدراسة المتبعة، ومجتمع الدراسة والعينة، وعرض الخطوات والإجراءات العملية التي اتبعت في بناء أدوات الدراسة وخصائصها، ثم شرح مخطط تصميم الدراسة ومتغيراتها، وإجراءات تنفيذها، والإشارة إلى أنواع الاختبارات الإحصائية المستخدمة في تحليل بيانات الدراسة.

1.3 منهجية الدراسة

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج المختلط (Mixed Method)، الذي يتكون من منهجين، هما: المنهج الوصفي الارتباطي والمنهج النوعي؛ إذ يساعد المنهج النوعي على فهم ووصف الظاهرة وصفاً نوعياً دقيقاً، وقد استخدم المنهج النوعي بهدف إجراء تحكيم ومناقشة مع المجموعات البؤرية بعد التوصل للنموذج البنائي، كما يساعد المنهج الوصفي الارتباطي على فهم ووصف الظاهرة وصفاً كمياً دقيقاً، وإن هذا المنهج لا يعتمد فقط على جمع المعلومات إنما يقوم بالربط وتحليل العلاقة ما بين متغيرات الدراسة من أجل الوصول إلى الاستنتاجات المأمول الوصول إليها من خلال الدراسة، كما استخدام أسلوب نمذجة المعادلة البنائية ((Structural Equation Modeling (SEM)).

2.3 مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي التربية الخاصة في مدن المركز، والبالغ عددهم (500) معلماً ومعلمة، منهم (444) إناث، و (56) ذكور، وفق معطيات وزارة المعارف (وزارة المعارف، 2024).

3.3 عينة الدراسة

اختيرت عينة الدراسة كالآتي:

أولاً- العينة الاستطلاعية (Pilot Study): اختيرت عينة استطلاعية مكونة من (30) من معلمي التربية الخاصة في مدن المركز، ومن خارج عينة الدراسة المستهدفة، وذلك بغرض التأكد من صلاحية أدوات الدراسة واستخدامها لحساب الصدق والثبات.

ثانياً- عينة الدراسة (Sample Study): اختيرت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية الطبقية بحسب الجنس للمعلم، وإرسال الرابط الإلكتروني على المجموعات الخاصة لمعلمي التربية الخاصة في المركز، وتم توزيع عدد من النسخ الورقية في دورات استكمال المعلمين في المركز، وقد بلغ حجم العينة (238) من معلمي التربية الخاصة في مدن المركز، والجدول يوضح (1.3) توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها الديمغرافية:

جدول (1.3)

توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها الديمغرافية

المتغير	المستوى	العدد	النسبة%
الجنس	ذكر	22	9.2
	أنثى	216	90.8
	المجموع	238	100
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	51	21.4
	من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات	47	19.7
	من 10 سنوات إلى 20 سنة	75	31.5
	أكثر من 20 سنة	65	27.3
	المجموع	238	100

4.3 أدوات الدراسة وخصائصها

لتحقيق أهداف الدراسة، اعتمُدت ثلاثة مقاييس لجمع البيانات، هي: مقياس مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي، ومقياس تقدير الذات، ومقياس الكفاءة الذاتية، كما يلي:

أولاً: مقياس مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي

من أجل تحقيق الغاية المرجوة من الدراسة الحالية، استخدم مقياس مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي (TOOL) من إعداد كاسيل (CASEL, 2021)، ونظراً لملائمته لأهداف الدراسة وعينتها، قامت الباحث بترجمة المقياس إلى اللغة العربية. وتكون المقياس في صورته الأولية من (37)، فقرة، موزعة على خمسة أبعاد، هي: الوعي الذاتي، الإدارة الذاتية، الوعي الاجتماعي، مهارة العلاقات،

واتخاذ القرار والمسؤولية، بحيث تكون الاستجابة عليها وفق تدرج ليكرت (Likert) خماسي، تتراوح ما بين أوافق بشدة (5) درجات، ولا أوافق بشدة (1) درجة واحدة.

ثانياً: مقياس تقدير الذات

من أجل تحقيق الغاية المرجوة من الدراسة الحالية، استخدم مقياس تقدير الذات (Self-Esteem)، وهي نسخة مخصصة للبالغين من قائمة تقدير الذات لكوبرسميث (Coopersmith Self Esteem Inventory)؛ حيث قام رايدن (Ryden, 1978) بإعادة اختبار المقياس والتحقق من خصائصه السيكومترية، وكذلك إعادة اختبار الموثوقية، وقد قامت الباحثة بترجمة المقياس إلى اللغة العربية، وذلك نظراً لملائمته لأهداف الدراسة وعينتها. ويتكون المقياس من (32) فقرة، تكون الاستجابة عليها وفق تدريج ليكت خماسي، يتراوح ما بين أوافق بشدة (5) درجات، ولا أوافق بشدة (1) درجة واحدة.

ثالثاً: مقياس الكفاءة الذاتية

من أجل تحقيق الغاية المرجوة من الدراسة الحالية، استخدم مقياس الكفاءة الذاتية العامة (GSE)، من إعداد شوارز وجاروسلم (Schwarzer & Jerusalem, 1995). يهدف المقياس إلى تقييم الشعور بالكفاءة الذاتية من أجل التنبؤ بالقدرة على التعامل مع المتاعب اليومية، بالإضافة إلى التكيف بعد تجربة أحداث الحياة المجهدة، ويتكون المقياس من (10) فقرات، يتم الاستجابة عليها من خلال مقياس ليكرت متدرج من أربع درجات؛ تتراوح ما بين من (غير صحيح على الإطلاق=1) و (صحيح تماماً=4).

رابعاً: المجموعة البؤرية

تكونت المجموعة من (10) معلمين من التربية الخاصة في مدن المركز خارج عينة الدراسة، اختيروا قصدياً من المعلمين الذين لديهم خبرة كافية في التدريس، وجرى الاجتماع معهم في المركز الجماهيري لمدة ساعة ونصف، وعُرضت عليهم نتائج الدراسة بما فيها الأنموذج البنائي الذي نتج من خلال إجراءات الدراسة وتحليلاتها الإحصائية، وطُلب منهم التعقيب ومناقشة ما يلي:

* وجود تأثير مباشر بين مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي وتقدير الذات.

* وجود تأثير مباشر بين مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي والكفاءة الذاتية.

* وجود تأثير مباشر بين تقدير الذات والكفاءة.

* الأثر غير المباشر لمهارات التعلم العاطفي الاجتماعي على الكفاءة الذاتية في ظل وجود تقدير الذات كمتغير وسيط.

تم مناقشة وتحكيم صحة الافتراض للأنموذج المقترح خلال الجلسة مع المجموعة البؤرية، والذي ينص على أن هناك تأثير للمتغير الوسيط تقدير الذات في العلاقة بين مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي الكفاءة الذاتية، وتم تبادل وجهات نظرهم وطروحاتهم وآرائهم المستندة إلى الخبرات الشخصية لدى كل منهم، والتعبير عن المشاعر والاتجاهات، ومناقشة الأنموذج بهدف تحكيمه وتطويره، للاستعانة به في تقديم الدعم المطلوب لمعلمي التربية الخاصة في مدن المركز.

الأسئلة المتعلقة بالأنموذج:

1) ما هو المتغير الأكثر تأثيراً بين الثلاثة متغيرات؟
2) هل يمكن أن يكون التعلم العاطفي متغيراً وسيطاً أم تابعاً؟
3) كيف يمكن أن يلعب تقدير الذات دور المستقل أو التابع؟
4) كيف يمكن أن تؤثر الكفاءة في تقدير الذات أو بالتعلم العاطفي الاجتماعي؟
5) هل تتوافق مع النتيجة بشأن دور تقدير الذات كمتغير وسيط في العلاقة بين المتغيرات؟
6) هل تتوافق مع نتائج الدراسة بشكل عام؟
7) هل برأيك هذا الأنموذج هو الأفضل للعلاقة بين المتغيرات، ولماذا؟
8) كيف يمكن أن يسهم هذا الأنموذج في عمل المعلم؟

1.4.3 صدق المحتوى (Content Validity) لمقاييس الدراسة

للتحقق من صدق المحتوى أو ما يعرف بصدق المحكمين لمقاييس الدراسة الثلاثة: مقياس مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي، ومقياس تقدير الذات، ومقياس الكفاءة الذاتية، عرُضت هذه المقاييس في صورتها الأولية على مجموعة من ذوي الخبرة والاختصاص ممن يحملون درجة الدكتوراه في علم النفس والإرشاد النفسي والتربوي، وقد بلغ عددهم (13) محكماً، كما هو موضح في ملحق (ب)؛ إذ اعتمد معيار الاتفاق (80%) كحد أدنى لقبول الفقرة. وبناءً على ملاحظات وآراء المحكمين، أجريت التعديلات المقترحة، فعُدلت صياغة بعض الفقرات، وصولاً إلى الصورة المعدة للتطبيق على العينة الاستطلاعية، وفحص الخصائص السيكومترية لكل منها، المبينة في الملحق (ت).

2.4.3 الخصائص السيكومترية لمقاييس الدراسة

من أجل فحص الخصائص السيكومترية لمقاييس الدراسة الثلاثة، طبقت على عينة استطلاعية مكونة من (30) من معلمي التربية الخاصة في مدن المركز، ومن خارج عينة الدراسة المستهدفة، وكانت النتائج كالآتي:

أ) صدق البناء لمقاييس الدراسة (Construct Validity):

استخدم صدق البناء؛ إذ حُسب معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لاستخراج قيم معاملات ارتباط الفقرات بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية، وكذلك قيم معاملات ارتباط كل مجال مع الدرجة الكلية لمقياس مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي، كذلك لاستخراج قيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية لمقاييس تقدير الذات، والكفاءة الذاتية كل على حدة، كما هو مبين في الجداول (2.3)، (3.3)، (4.3):

جدول (2.3)

قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي بالبعُد الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس، كذلك قيم معاملات ارتباط كل بعُد، مع الدرجة الكلية للمقياس(ن=30):

الفقرة	الارتباط مع البعُد	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع البعُد	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع البعُد	الارتباط مع الدرجة الكلية
الوعي الذاتي			**الإدارة الذاتية**			**الوعي الاجتماعي**		
1	.72**	.75**	9	.58**	.65**	17	.57**	.52**
2	.53**	.30*	10	.80**	.56**	18	.84**	.54**
3	.71**	.61**	11	.68**	.49**	19	.64**	.30*

4	.70**	.50**	12	.69**	.57**	20	.74**	.53**
5	.67**	.41**	13	.87**	.67**	21	.71**	.56**
6	.72**	.50**	14	.59**	.53**	22	.65**	.33*
7	.62**	.37*	15	.67**	.52**	-	-	-
8	.54**	.50**	16	.67**	.69**	-	-	-
درجة كلية للبعُد 77.**			درجة كلية للبعُد .83**			درجة كلية للبعُد **.68		

الفقرة	الارتباط مع البعُد	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع البعُد	الارتباط مع الدرجة الكلية	–	–	–
مهارات العلاقات			**اتخاذ القرارات المسؤولة**			–	–	–
23	.72**	.58**	30	.77**	.62**	-	-	-
24	.81**	.69**	31	.58**	.44**	-	-	-
25	.67**	.49**	32	.87**	.72**	-	-	-
26	.78**	.53**	33	.70**	.59**	-	-	-
27	.73**	.63**	34	.63**	.50**	-	-	-
28	.57**	.53**	35	.54**	.48**	-	-	-
29	.50**	.50**	36	.37*	.40**	-	-	-
-	-	-	37	.40**	.48**	-	-	-
درجة كلية للبعُد **83.			درجة كلية للبعُد **.88			----------		

***دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (.05 > p *) **دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (.01 > p **)**

يلاحظ من الجدول (2.3) أن قيمة معامل ارتباط الفقرات تراوحت ما بين (.30 – .87)، وكانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائياً، وفي ضوء ما أشار إليه جارسيا (Garcia, 2011)، فلم تُحذف أي فقرة من فقرات المقياس.

جدول (3.3)

قيم معامل ارتباط فقرات مقياس تقدير الذات مع الدرجة الكلية للمقياس(ن=30)

الفقرة	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع الدرجة الكلية
1	.41**	17	.70**
2	.75**	18	.83**
3	.35*	19	.31*
4	.46**	20	.50**
5	.61**	21	.78**
6	.72**	22	.52**

.78**	23	.59**	7
.68**	24	.30*	8
.09	25	.72**	9
.16	26	.71**	10
.13	27	.38*	11
.19	28	.57**	12
.13	29	.73**	13
.18	30	.59**	14
.19	31	.75**	15
.18	32	.77**	16

***دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (.05 > p *) **دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (.01 > p **)**

يلاحظ من البيانات الواردة في الجدول (3.3) أن قيمة معامل ارتباط الفقرات: (25، 26، 27، 28، 29، 30، 31، 32)، كانت ذات درجة غير مقبولةٍ وغير دالّةً إِحصائيّاً، وتحتاج إلى حذف، أما قيم باقي الفقرات فقد تراوحت ما بين (.30 – .83)، وكانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائياً. وفي ضوء ما أشار إليه جارسيا (Garcia, 2011)، فقد حذفت الفقرات: (25، 26، 27، 28، 29، 30، 31، 32)، وأصبح عدد فقرات المقياس للتطبيق على العينة الأساسية (24) فقرة.

جدول (4.3)

قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس الكفاءة الذاتية مع الدرجة الكلية للمقياس (ن=30):

الفقرة	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع الدرجة الكلية
1	.52**	6	.63**
2	.38*	7	.60**
3	.40**	8	.60**
4	.75**	9	.59**
5	.75**	10	.69**

***دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (.05 > p *) **دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (.01 > p **)**

يلاحظ من الجدول (4.3) أن قيم معامل ارتباط الفقرات تراوحت ما بين (38. – 75.)، وكانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائياً، وفي ضوء ما أشار إليه جارسيا (Garcia, 2011)، فلم تحذف أي فقرة من فقرات المقياس.

ب) **الثبات لمقاييس الدراسة:**

للتأكد من ثبات مقاييس الدراسة الثلاثة، فقد جرى التحقق من ثبات الاتساق الداخلي (Internal Consistency Reliability) لكل مقياس، باستخدام معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) على بيانات العينة الاستطلاعية، بعد استخراج الصدق، والجدول (5.3): يوضح ذلك:

جدول (5.3)

قيم معاملات الثبات بطريقة كرونباخ ألفا

الأداة	البعُد	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا
مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي	الوعي الذاتي	8	.80
	الإدارة الذاتية	8	.85
	الوعي الاجتماعي	6	.78
	مهارات العلاقات	7	.79
	اتخاذ القرارات المسؤولة	8	.75
	مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي ككل	37	.93
تقدير الذات		24	.93
الكفاءة الذاتية		10	.79

يتضح من الجدول (5.3) أن قيم معامل ثبات كرونباخ ألفا لأبعاد لمقياس مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي تراوحت ما بين ما بين (75.–85.)، وللدرجة الكلية بلغت (93.). أما قيمة معامل ثبات كرونباخ ألفا لمقياس تقدير الذات فبلغت (93.)، كما يلاحظ أن قيمة معامل ثبات كرونباخ ألفا لمقياس الكفاءة الذاتية بلغت (79.)، وتعتبر هذه القيم مناسبة وتجعل من الأدوات الثلاث قابلة للتطبيق على العينة الأصلية.

3.4.3 تصحيح مقاييس الدراسة

أولاً- مقياس مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي: تكون مقياس مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي في صورته النهائية بعد استخراج الصدق من (37) فقرة، موزعة على خمسة أبعاد، كما هو موضح في ملحق (ث)، وقد مثلت جميع الفقرات الاتجاه الإيجابي لمفهوم مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي. وقد طلب من المستجيب تقدير إجاباته عن طريق تدرج ليكرت (Likert) خماسي، وأعطيت الأوزان للفقرات كما يلي: أوافق بشدة (5) درجات، أوافق (4) درجات، محايد (3) درجات، لا أوافق (2) درجتان، لا أوافق بشدة (1)، درجة واحدة. ولغايات تفسير المتوسطات الحسابية، ولتحديد مستوى مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي لدى عينة الدراسة، حولت العلامة وفق المستوى الذي يتراوح ما بين (1-5) درجات، وتصنيف المستوى إلى ثلاثة مستويات: منخفضة، متوسطة، عالية، وذلك وفقاً للمعادلة الآتية: الحد الأعلى للتدرج- الحد الأدنى للتدرج/عدد المستويات المفترضة (5-1/3)=1.33. وبناءً على ذلك، فإنّ مستويات الإجابة على المقاييس تكون على النحو الآتي: (2.33 فأقل) مستوى منخفض، (2.34-3.67) مستوى متوسط، (3.68-5) مستوى مرتفع.

ثانياً- مقياس تقدير الذات:

تكون مقياس تقدير الذات في صورته النهائية بعد استخراج الصدق من (24) فقرة، كما هو موضح في ملحق (ث)، وقد مثلت الفقرات: (1، 3، 5، 6، 7، 10، 11، 13، 14، 15، 16، 17، 18، 19، 24)، الاتجاه الإيجابي لمفهوم تقدير الذات، في حين مثلت الفقرات: (2، 4، 8، 9، 12، 20، 21، 22، 23)، الاتجاه السلبي (العكسي) لمفهوم تقدير الذات؛ إذ عكست الأوزان عند تصحيها، وذلك لصياغتها بالاتجاه السلبي. وقد طلب من المستجيب تقدير إجاباته عن طريق تدرج ليكرت (Likert)

خماسي، وأعطيت الأوزان للفقرات كما يلي: أوافق بشدة (5) درجات، أوافق (4) درجات، محايد (3) درجات، لا أوافق (2) درجتان، لا أوافق بشدة (1)، درجة واحدة. ولغايات تفسير المتوسطات الحسابية، ولتحديد مستوى تقدير الذات لدى عينة الدراسة، حولت العلامة وفق المستوى الذي يتراوح ما بين (1-5) درجات، وتصنيف المستوى إلى ثلاثة مستويات: منخفضة، متوسطة، عالية، وذلك وفقاً للمعادلة الآتية: الحد الأعلى للتدرج- الحد الأدنى للتدرج/ عدد المستويات المفترضة (5-1/3)=1.33. وبناءً على ذلك، فإنّ مستويات الإجابة على المقاييس تكون على النحو الآتي: (2.33 فأقل) مستوى منخفض، (2.34-3.67) مستوى متوسط، (3.68-5) مستوى مرتفع.

ثالثاً- مقياس الكفاءة الذاتية:

تكون مقياس الكفاءة الذاتية في صورته النهائية بعد استخراج الصدق من (10) فقرات، كما هو موضح في ملحق (ث)، وقد مثلت جميع الفقرات الاتجاه الإيجابي لمفهوم الكفاءة الذاتية. وقد طُلب من المستجيب تقدير إجاباته عن طريق تدرج ليكرت (Likert) رباعي، وأعطيت الأوزان للفقرات كما يلي: صحيح تماماً (4) درجات، صحيح إلى حد ما (3) درجات، غير صحيح (2) درجتان، غير صحيح على الإطلاق (1)، درجة واحدة. ولغايات تفسير المتوسطات الحسابية، ولتحديد مستوى الكفاءة الذاتية لدى عينة الدراسة، حُولت العلامة وفق المستوى الذي يتراوح ما بين (1-4) درجات، وتصنيف المستوى إلى ثلاثة مستويات: منخفضة، متوسطة، عالية، وذلك وفقاً للمعادلة الآتية: الحد الأعلى للتدرج- الحد الأدنى للتدرج/عدد المستويات المفترضة (4-1/3)=1.00. وبناءً على ذلك، وبعد إضافة قيمة (1) صحيح على ما سبق، فإنّ مستويات الإجابة على المقاييس تكون على النحو الآتي: (2.00 فأقل) مستوى منخفض، (2.01-3.00) مستوى متوسط، (3.01-4) مستوى مرتفع.

5.3 متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

المتغيرات التصنيفية (الديمغرافية):

1. **الجنس:** وله فئتان، هما: (ذكر، أنثى).
2. **سنوات الخبرة:** ولها أربعة مستويات، هي: (أقل من 5 سنوات، من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات، من 10 سنوات إلى 20 سنة، أكثر من 20 سنة).

المتغير المستقل: مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي.

المتغير الوسيط: تقدير الذات.

المتغير التابع: الكفاءة الذاتية.

6.3 خطوات تنفيذ الدراسة

اتبعت الباحثة في تنفيذ الدراسة عدداً من الخطوات على النحو الآتي:

1. جمعت البيانات الثانوية من العديد من المصادر الثانوية كالكتب، والمقالات، والتقارير، والرسائل الجامعية، وغيرها، وذلك من أجل وضع الإطار النظري للدراسة، والاستعانة بها في بناء أدواتها وتوظيفها في الوصول إلى نتائج الدراسة لاحقاً.
2. طورت أدوات الدراسة من خلال مراجعة الأدب التربوي في هذا المجال.
3. حكمت أدوات الدراسة المراد تطبيقها على عينة الدراسة.

4. طبقت أدوات الدراسة على عينة استطلاعية ومن خارج عينة الدراسة الأساسية؛ إذ شملت (30) من معلمي التربية الخاصة في مدن المركز، وذلك بهدف التأكد من دلالات صدق وثبات أدوات الدراسة.
5. بعد التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة، تمَّ تطبيق أدوات الدراسة على العينة الأصلية، وإرسال الرابط الإلكتروني على المجموعات الخاصة لمعلمي التربية الخاصة في المركز، وتم توزيع عدد من النسخ الورقية في دورات استكمال المعلمين في المركز، والطلب منهم الإجابة على فقراتها بكل صدق وموضوعية، وذلك بعد إعلامهم بأن إجابتهم لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.
6. استغرقت فترة تطبيق أدوات الدراسة 4 شهور أدخلت البيانات إلى ذاكرة الحاسوب؛ حيث استخدم برنامج الرزمة الإحصائي (SPSS, 28) لتحليل البيانات، وإجراء التحليل الإحصائي المناسب.
7. نوقشت النتائج التي أسفر عنها التحليل في ضوء الأدب النظري والدراسات السابقة، وصولاً إلى مجموعة من التوصيات والمقترحات البحثية.

7.3 المعالجات الإحصائية

من أجل معالجة البيانات وبعد جمعها، استخدم برنامج الرزمة الإحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS, 28)، وذلك من خلال المعالجات الإحصائية الآتية:

1- المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية، للجانب الوصفي من الدراسة.

2- معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha)، لفحص الثبات لأدوات الدراسة.

3- معامل ارتباط بيرسون (Person Correlation)، لتحديد الصدق، وفحص العلاقات بين المتغيرات.

4- اختبار تحليل التباين المتعدد "بدون تفاعل"(MANOVA "without Interaction")، لفحص الفروق بين متوسطات مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي، باختلاف مستويات متغيرات الدراسة الديمغرافية.

5- اختبار تحليل التباين الثنائي "بدون تفاعل" (Two-way ANOVA "without Interaction")، لفحص الفروق بين متوسطات كل من تقدير الذات والكفاءة الذاتية، تبعاً إلى متغيري الدراسة الديمغرافية.

كما استخدم أيضا برنامج (AMOS, 24) لاختبار النموذج البنائي، بالاعتماد على طريقة تقدير الاحتمال الأقصى (Maximum Likelihood Estimation (MLE)، ومؤشرات حسن المطابقة الآتية:

- مربع كاي: (χ^2) Chi-square.
- قيمة (P-value).
- مؤشر مربع كاي سكوير على درجات الحرية CMIN/ df : The Relative Chi Square.
- مؤشر المطابقة المقارن Comparative Fit Index (CFI).
- مؤشر المطابقة المتزايد Incremental Fit Index (IFI).

- مؤشر توكر – لويس Tucker – Lewis Index (TLI).
- مؤشر الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA).
- مؤشر جذر متوسط مربعات البواقي المعيارية Root Mean Squared Residual (SRMR).
- أسلوب تحليل المسار للمتغيرات الكامنة (Path analysis of latent variables)، بهدف اختبار الأثر المباشرة (Direct Effects)، والأثر غير المباشر (Indirect Effects)، والآثار الكلية (Total Effects) للمتغيرات باستخدام طريقة التمهيد (Bootstrapping).

الفصل الرابع : نتائج الدراسة

تناول هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة في ضوء أسئلتها وفرضياتها التي طرحت، وقد نظمت وفقاً لمنهجية محددة في العرض، وهي كما يلي:

1.4 النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة

1.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول، الذي ينص على:

ما مستوى مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي لدى معلمي التربية الخاصة في مدن المركز؟

للإجابة عن السؤال الأول، حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية، لمهارات التعلم العاطفي الاجتماعي لدى معلمي التربية الخاصة في مدن المركز، والجدول (1.4) يوضح ذلك:

جدول (1.4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لكل مجال من أبعاد مقياس مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي وعلى المقياس ككل مرتبة تنازلياً

الرتبة	رقم المجال	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	3	**الوعي الاجتماعي**	4.24	0.638	84.8	**مرتفع**
2	1	**الوعي الذاتي**	4.18	0.624	83.6	**مرتفع**
3	4	**مهارات العلاقات**	4.14	0.631	82.8	**مرتفع**
4	5	**اتخاذ القرارات المسؤولة**	4.13	0.657	82.6	**مرتفع**
5	2	**الإدارة الذاتية**	4.02	0.646	80.4	**مرتفع**
		مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي ككل	**4.14**	**0.588**	**82.8**	**مرتفع**

يتضح من الجدول (1.4) أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة على مقياس مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي ككل بلغ (4.14)، وبنسبة مئوية (82.8)، وبمستوى مرتفع. أما المتوسطات الحسابية لأبعاد مقياس مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي، فقد تراوحت ما بين (4.02–4.24)، وجاء مجال "الوعي الاجتماعي" في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي قدره (4.24)، وبنسبة مئوية (84.8)، وبمستوى مرتفع، بينما جاء مجال "الإدارة الذاتية" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (4.02)، وبنسبة مئوية (80.4)، وبمستوى مرتفع.

وقد حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية، لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل مجال من أبعاد مقياس مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي على حدة، وعلى النحو الآتي:

1) مجال الوعي الاجتماعي

جدول (2.4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات الوعي الاجتماعي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	21	أقدر الاختلافات الثقافية وأحترمها داخل مجتمعي المدرسي	4.39	0.720	87.8	**مرتفع**
2	18	أهتم بمشاعر الآخرين وأدرك كيف تؤثر كلماتي وسلوكي عليهم	4.34	0.732	86.8	**مرتفع**
3	19	أقدم الرعاية للآخرين عندما أرى أنهم تعرضوا للأذى بطريقة أو بأخرى	4.32	0.752	86.4	**مرتفع**
4	22	أدرك نقاط قوة الطلبة وأسرهم وأعتبرهم شركاء	4.28	0.796	85.6	**مرتفع**
5	20	أتعلم من أولئك الذين يحملون آراء مختلفة عني	4.09	0.860	81.8	**مرتفع**

6	17	أستطيع فهم وجهة نظر الشخص ومشاعره من خلال الإشارات اللفظية وغير اللفظية	4.00	0.847	80.0	**مرتفع**

يتضح من الجدول (2.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال الوعي الاجتماعي تراوحت ما بين (4.00 – 4.39)، وجاءت الفقرة: "أقدر الاختلافات الثقافية وأحترمها داخل مجتمعي المدرسي" في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي قدره (4.39)، وبنسبة مئوية (87.8)، وبمستوى مرتفع، بينما جاءت الفقرة: "أستطيع فهم وجهة نظر الشخص ومشاعره من خلال الإشارات اللفظية وغير اللفظية" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (4.00)، وبنسبة مئوية (80.0)، وبمستوى مرتفع.

2) مجال الوعي الذاتي

جدول (3.4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال الوعي الذاتي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	8	أستطيع أن أرى دوري المهم في عملي، وعائلتي، ومجتمعي	4.46	0.715	89.2	**مرتفع**
2	4	أنا واقعي في معرفتي بنقاط قوتي وضعفي	4.33	0.776	86.6	**مرتفع**
3	7	أعتقد أنني أستطيع التأثير على مستقبلي وتحقيق طموحاتي	4.28	0.758	85.6	**مرتفع**
4	6	أدرك كيفية تأثير هويتي على آرائي وتحيزاتي في نظرتي للأمور	4.23	0.795	84.6	**مرتفع**
5	3	أدرك متى تؤثر مشاعري وأفكاري وتحيزاتي على سلوكي وردود أفعالي تجاه الأشخاص والمواقف سلبًا وإيجابًا	4.18	0.770	83.6	**مرتفع**
6	5	أدرك وأفكر في الطرق التي يؤثر بها الآخرون على تشكيل هويتي، وثقافتي وخبراتي	4.11	0.770	82.2	**مرتفع**
7	1	يمكنني تحديد وتسمية مشاعري في كل لحظة	4.02	0.824	80.4	**مرتفع**

8	2	أستخدم التأمل الذاتي لفهم العوامل التي تؤثر في مشاعري، وكيفية تأثير تلك المشاعر عليَ	3.85	0.882	77.0	**مرتفع**

يتضح من الجدول (3.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال الوعي الذاتي تراوحت ما بين (3.85 - 4.46)، وجاءت الفقرة: "أستطيع أن أرى دوري المهم في عملي، وعائلتي، ومجتمعي" في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي قدره (4.46)، وبنسبة مئوية (89.2)، وبمستوى مرتفع، بينما جاءت الفقرة: "أستخدم التأمل الذاتي لفهم العوامل التي تؤثر في مشاعري، وكيفية تأثير تلك المشاعر عليَ" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.85)، وبنسبة مئوية (77.0)، وبمستوى مرتفع.

3) مجال مهارات العلاقات

جدول (4.4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مهارات العلاقات مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	26	أعمل بشكل جيد مع الآخرين	4.37	0.717	87.4	**مرتفع**
2	27	أحرص على منح الفرصة للجميع لمشاركة أفكارهم	4.31	0.726	86.2	**مرتفع**
3	23	أحافظ على تركيزي عند الاستماع للآخرين، وأفكر بعناية في معنى حديثهم	4.26	0.747	85.2	**مرتفع**
4	25	أتعرف على الناس من حولي	4.13	0.819	82.6	**مرتفع**
5	29	أعترف صراحة بأخطائي أمام نفسي والآخرين، وأعمل على تصحيح الأمور	4.11	0.838	82.2	**مرتفع**
6	24	أستطيع التعبير عن الأفكار التي تهمني بطرق تجذب انتباه الآخرين	4.09	0.799	81.8	**مرتفع**
7	28	عندما أكون منزعجاً من شخص ما، أصارحه بمشاعري وأستمع إلى وجهة نظره	3.71	0.944	74.2	**مرتفع**

يتضح من الجدول (4.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال مهارات العلاقات تراوحت ما بين (3.71 - 4.37)، وجاءت الفقرة: "أعمل بشكل جيد مع الآخرين" في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي قدره (4.37)، وبنسبة مئوية (87.4)، وبمستوى مرتفع، بينما جاءت الفقرة: "عندما أكون منزعجاً من شخص ما، أصارحه بمشاعري وأستمع إلى وجهة نظره" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.71)، وبنسبة مئوية (74.2)، وبمستوى مرتفع.

4) مجال اتخاذ القرارات المسؤولة

جدول (5.4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال اتخاذ القرارات المسؤولة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	37	أساهم في جعل مجتمعي الشخصي والمهني مكانًا أفضل	4.31	0.749	86.2	**مرتفع**
2	31	أدرك أهمية التطور المستمر، وفحص الوضع الراهن، وتشجيع التفكير في مجتمع مدرستي	4.26	0.736	85.2	**مرتفع**
3	34	أفكر في كيفية النظر إلى خياراتي من خلال الطلبة الذين أخدمهم والمجتمع من حولهم	4.12	0.776	82.4	**مرتفع**
4	36	أفكر في كيفية تأثير قراراتي الشخصية والمهنية على حياة الآخرين	4.11	0.761	82.2	**مرتفع**
5	32	أشارك الآخرين لاستكشاف مشكلة بشكل تعاوني قبل اتخاذ قرار بحلها أو الشروع بمشروع جديد	4.10	0.813	82.0	**مرتفع**
6	33	أجد طرقًا عملية ومرنة للتغلب على الصعوبات، حتى عندما يتعلق الأمر باتخاذ قرارات قد لا تكون مقبولة	4.08	0.773	81.6	**مرتفع**
7	30	أجمع المعلومات ذات الصلة لاستكشاف الأسباب الجذرية للمشكلات التي أكتشفها	4.07	0.841	81.4	**مرتفع**
8	35	أخصص وقتًا للتأمل الذاتي والتفكير الجماعي حول التقدم نحو الأهداف	4.00	0.844	80.0	**مرتفع**

يتضح من الجدول (5.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال اتخاذ القرارات المسؤولة تراوحت ما بين (4.00 – 4.31)، وجاءت الفقرة: "أساهم في جعل مجتمعي الشخصي والمهني مكانًا أفضل" في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي قدره (4.31)، وبنسبة مئوية (86.2)، وبمستوى مرتفع، بينما جاءت الفقرة: "أخصص وقتًا للتأمل الذاتي والتفكير الجماعي حول التقدم نحو الأهداف" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (4.00)، وبنسبة مئوية (80.0)، وبمستوى مرتفع.

5) الإدارة الذاتية

جدول (6.4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات الإدارة الذاتية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	12	لدي توقعات عالية تحفزني للسعي نحو تحسين الذات وتشجيع الأفراد الذين أقودهم	4.16	0.727	83.2	**مرتفع**
2	14	أضع أهدافًا قابلة للقياس ويمكن تحقيقها، ولدي خطوات واضحة للوصول إليها	4.15	0.768	83.0	**مرتفع**
3	15	أقوم بتعديل خططي لتتناسب مع المعلومات والحقائق الجديدة	4.14	0.747	82.8	**مرتفع**
4	9	أجد طُرُقًا لإدارة العواطف القوية بحيث لا تؤثر سلبًا على الآخرين	4.09	0.777	81.8	**مرتفع**
5	16	أستخدم استراتيجيات لاستعادة التركيز والطاقة للتوفيق بين المطالب المتعددة	4.03	0.800	80.6	**مرتفع**
6	13	أقوم بدوري للتأثير في إحداث التغيير في القضايا التي تهمني وتهم مجتمعي	3.97	0.808	79.4	**مرتفع**
7	10	يمكنني التغلب على أي شيء حتى عندما أشعر بالإحباط	3.81	0.864	76.2	**مرتفع**
8	11	يمكنني تهدئة نفسي عندما أشعر بالتوتر أو القلق	3.79	0.893	75.8	**مرتفع**

يتضح من الجدول (6.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن الإدارة الذاتية تراوحت ما بين (3.79– 4.16)، وجاءت الفقرة: "لدي توقعات عالية تحفزني للسعي نحو تحسين الذات وتشجيع الأفراد الذين أقودهم" في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي قدره (4.16)، وبنسبة مئوية (83.2)، وبمستوى مرتفع، بينما جاءت الفقرة: "يمكنني تهدئة نفسي عندما أشعر بالتوتر أو القلق" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.79)، وبنسبة مئوية (75.8)، وبمستوى مرتفع.

2.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني، الذي ينص على:

ما مستوى تقدير الذات لدى معلمي التربية الخاصة في مدن المركز؟

للإجابة عن السؤال الثاني، حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية، لتقدير الذات لدى معلمي التربية الخاصة في مدن المركز، والجدول (7.4) يوضح ذلك:

جدول (7.4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مقياس تقدير الذات وعلى المقياس ككل مرتبة تنازلياً

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	3	أستمتع أنا وعائلتي معًا	4.59	0.586	91.8	**مرتفع**
2	7	أنا فخور بعملي	4.56	0.632	91.2	**مرتفع**
3	13	أستطيع أن أعتني بنفسي	4.53	0.654	90.6	**مرتفع**
4	11	أنجز عملي بأفضل ما يمكنني القيام به	4.51	0.654	90.2	**مرتفع**
5	1	أنا واثق تمامًا من نفسي	4.50	0.608	90.0	**مرتفع**
6	16	أنا أفهم نفسي	4.42	0.705	88.4	**مرتفع**
7	18	أنا أقوم بعملي بشكل جيد كما أريد	4.38	0.700	87.6	**مرتفع**

8	24	أنا جميل المظهر مثل معظم الناس	4.29	0.733	85.8	**مرتفع**
9	15	عائلتي تتوقع مني الكثير.	4.29	0.776	85.8	**مرتفع**
10	19	أستطيع اتخاذ قرار والتمسك به	4.28	0.740	85.6	**مرتفع**
11	14	أنا سعيد جداً	4.16	0.820	83.2	**مرتفع**
12	10	تراعي عائلتي عادة مشاعري	4.08	0.794	81.6	**مرتفع**
13	17	عادةً ما يتبع الناس أفكاري	3.85	0.858	77.0	**مرتفع**
14	23	غالبًا ما أشعر بالخجل من نفسي	3.85	1.192	77.0	**مرتفع**
15	5	أستطيع اتخاذ قرار دون الكثير من المتاعب	3.81	0.858	76.2	**مرتفع**
16	2	أتمنى لو كنت شخصًا آخر	3.81	1.182	76.2	**مرتفع**
17	6	أفعل دوماً الشيء الصحيح	3.76	0.824	75.2	**مرتفع**
18	12	أستسلم بسهولة	3.73	1.146	74.6	**مرتفع**
19	20	لدي رأي سلبي عن نفسي	3.58	1.240	71.6	**مرتفع**
20	8	يجب على شخص ما أن يخبرني دائمًا بما يجب أن أفعله	3.50	1.214	70.0	**مرتفع**
21	9	أشعر بالأسف على الأشياء التي أفعلها في كثير من المواقف	3.39	1.127	67.8	**مرتفع**
22	22	أرغب بمغادرة المنزل في العديد من الأوقات	3.39	1.231	67.8	**مرتفع**
23	4	أجد صعوبة كبيرة في التحدث أمام مجموعة	3.32	1.215	66.4	**مرتفع**
24	21	أتجنب أن أكون مع أشخاص آخرين	3.28	1.236	65.6	**مرتفع**
		تقدير الذات ككل	**3.99**	**0.460**	**79.8**	**مرتفع**

يتضح من الجدول (7.4) أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة على مقياس تقدير الذات بلغ (3.99)، وبنسبة مئوية (79.8%)، وبمستوى مرتفع. أما المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات مقياس تقدير الذات، فقد تراوحت ما بين (3.28 - 4.59)، وجاءت الفقرة: "أستمتع أنا وعائلتي معًا" في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي قدره (4.59)، وبنسبة مئوية (91.8%)، وبمستوى مرتفع، بينما جاءت الفقرة: "أتجنب أن أكون مع أشخاص آخرين" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.28)، وبنسبة مئوية (65.6%)، وبمستوى مرتفع.

3.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث، الذي ينص على:

ما مستوى الكفاءة الذاتية لدى معلمي التربية الخاصة في مدن المركز؟

للإجابة عن السؤال الثالث، حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية، للكفاءة الذاتية لدى معلمي التربية الخاصة في مدن المركز، والجدول (8.4) يوضح ذلك:

جدول (8.4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مقياس الكفاءة الذاتية وعلى المقياس ككل مرتبة تنازلياً

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	1	يمكنني دائمًا حل المشكلات الصعبة إذا بذلت ما في وسعي من جهد	3.50	0.586	87.5	**مرتفع**
2	6	أستطيع حل معظم المشكلات إذا قمت بالجهد اللازم	3.39	0.577	84.8	**مرتفع**
3	4	أنا واثق من قدرتي على التعامل بكفاءة مع الأحداث غير المتوقعة	3.36	0.598	84.0	**مرتفع**
4	10	غالباً ما أستطيع التعامل مع أي موقف يواجهني	3.35	0.596	83.8	**مرتفع**
5	9	عندما أواجه مشكلة، غالبًا ما أستطيع التفكير في حلها	3.34	0.667	83.5	**مرتفع**
6	8	عندما أتعرض لمشكلة، غالباً ما أستطيع أن أجد لها عدة حلول	3.32	0.587	83.0	**مرتفع**
7	5	أعتقد بأنني قادر على التعامل مع المواقف غير المتوقعة	3.30	0.603	82.5	**مرتفع**
8	7	يمكنني البقاء هادئًا عند مواجهة الصعوبات، لأنني أستطيع الاعتماد على قدراتي في التعامل معها	3.28	0.617	82.0	**مرتفع**
9	2	إذا عارضني شخص ما، أستطيع إيجاد الطرق للحصول على ما أريد	3.26	0.571	81.5	**مرتفع**
10	3	من السهل بالنسبة لي تحقيق أهدافي	3.21	0.606	80.3	**مرتفع**
		الكفاءة الذاتية ككل	**3.33**	**0.447**	**83.3**	**مرتفع**

ملاحظة: المتوسط الحسابي من 4، التدرج رباعي.

يتضح من الجدول (8.4) أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة على مقياس الكفاءة الذاتية بلغ (3.33)، وبنسبة مئوية (83.3%)، وبمستوى مرتفع. أما المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات مقياس الكفاءة الذاتية، فقد تراوحت ما بين (3.21 - 3.50)، وجاءت الفقرة: "يمكنني دائمًا حل المشكلات الصعبة إذا بذلت ما في وسعي من جهد" بالمرتبة الأولى، بمتوسط حسابي قدره (3.50)، وبنسبة مئوية (87.5%)، وبمستوى مرتفع، بينما جاءت الفقرة: "من السهل بالنسبة لي تحقيق أهدافي" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.21)، وبنسبة مئوية (80.3%)، وبمستوى مرتفع.

2.4 النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة

1.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى، التي تنص على:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي لدى معلمي التربية الخاصة في مدن المركز تعزى إلى متغير: الجنس، أو سنوات الخبرة.

لاختبار الفرضية الأولى، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي لدى معلمي التربية الخاصة في مدن المركز تعزى إلى متغير: الجنس، أو سنوات الخبرة، والجدول (9.4) يبين ذلك:

جدول (9.4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على مقياس مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي تعزى إلى متغير: الجنس، أو سنوات الخبرة

المتغير	المستوى	الإحصائي	الوعي الذاتي	الإدارة الذاتية	الوعي الاجتماعي	مهارات العلاقات	اتخاذ القرارات المسؤولة	الدرجة الكلية
الجنس	ذكر	M	4.24	4.11	4.17	4.15	4.10	4.15
		SD	0.85	0.82	0.91	0.845	0.92	0.83
	أنثى	M	4.18	4.01	4.24	4.14	4.13	4.13
		SD	0.60	0.63	0.61	0.61	0.63	0.56
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	M	4.25	4.12	4.28	4.24	4.20	4.21
		SD	0.53	0.53	0.49	0.53	0.54	0.47
	من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات	M	4.10	3.99	4.24	4.12	4.14	4.11
		SD	0.64	0.60	0.66	0.59	0.63	0.56

4.07	4.05	4.06	4.18	3.96	4.13	**M**	من 10 سنوات إلى 20 سنة
0.73	0.79	0.76	0.77	0.77	0.75	**SD**	
4.17	4.16	4.17	4.27	4.03	4.24	**M**	أكثر من 20 سنة
0.51	0.58	0.57	0.56	0.61	0.51	**SD**	

M= المتوسط الحسابي SD= الانحراف المعياري

يتضح من الجدول (9.4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة الدراسة على مقياس مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي في ضوء توزيعها حسب متغيري الدراسة. وللكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية والأبعاد الفرعية لمقياس مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي، فقد أجري تحليل التباين المتعدد "بدون تفاعل" (MANOVA "without Interaction"، والجدول (10.4) يبين ذلك:

جدول (10.4)

تحليل التباين المتعدد (بدون تفاعل) على الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية لمقياس مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي تعزى إلى متغير: الجنس، أو سنوات الخبرة

مصدر التباين	الأبعاد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية
الجنس	الوعي الذاتي	0.069	1	0.069	0.177	.675
	الإدارة الذاتية	0.228	1	0.228	0.542	.462
	الوعي الاجتماعي	0.080	1	0.080	0.195	.659
	مهارات العلاقات	0.006	1	0.006	0.015	.901
	اتخاذ القرارات المسؤولة	0.009	1	0.009	0.022	.883
	الدرجة الكلية	0.012	1	0.012	0.033	.855
سنوات الخبرة	الوعي الذاتي	0.935	3	0.312	0.796	.497
	الإدارة الذاتية	0.874	3	0.291	0.694	.557
	الوعي الاجتماعي	0.384	3	0.128	0.311	.817
	مهارات العلاقات	0.955	3	0.318	0.793	.499
	اتخاذ القرارات المسؤولة	0.738	3	0.246	0.565	.639
	الدرجة الكلية	0.702	3	0.234	0.670	.571
الخطأ	الوعي الذاتي	91.218	233	0.391		
	الإدارة الذاتية	97.795	233	0.420		
	الوعي الاجتماعي	95.967	233	0.412		
	مهارات العلاقات	93.531	233	0.401		

اتخاذ القرارات المسؤولة	101.438	233	0.435
الدرجة الكلية	81.309	233	0.349

***دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (.05 > p *)**

يتضح من الجدول (10.4) عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (.05 ≥α) على مقياس مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي وأبعاده لدى معلمي التربية الخاصة في مدن المركز تعزى إلى متغير: الجنس، أو سنوات الخبرة.

2.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية، التي تنص على:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (.05≥α) بين متوسطات تقدير الذات لدى معلمي التربية الخاصة في مدن المركز تعزى إلى متغير: الجنس، أو سنوات الخبرة.

ومن أجل فحص الفرضية الثانية، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس تقدير الذات لدى معلمي التربية الخاصة في مدن المركز تعزى إلى متغير: الجنس، أو سنوات الخبرة، والجدول (11.4) يبين ذلك:

جدول (11.4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على مقياس تقدير الذات تعزى إلى متغير: الجنس، سنوات الخبرة

المتغيرات	المستوى	تقدير الذات	
		المتوسط	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	4.05	0.534
	أنثى	3.99	0.470
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	3.95	0.469
	من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات	3.97	0.469
	من 10 سنوات إلى 20 سنة	4.03	0.448

أكثر من 20 سنة	4.00	0.521	

يتضح من الجدول (11.4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية على مقياس تقدير الذات في ضوء توزيعها حسب متغيري الدراسة. وللكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لمقياس تقدير الذات، فقد أجري تحليل التباين الثنائي "بدون تفاعل" (Two-way ANOVA "without Interaction")، والجدول (12.4) يبين ذلك:

جدول (12.4)

تحليل التباين الثنائي (بدون تفاعل) على مقياس تقدير الذات لدى عينة الدراسة تعزى إلى متغيري: الجنس، أو سنوات الخبرة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية
الجنس	0.050	1	0.050	0.217	.642
سنوات الخبرة	0.196	3	0.065	0.285	.836
الخطأ	53.315	233	0.229		

يتضح من الجدول (12.4) عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) على مقياس تقدير الذات لدى معلمي التربية الخاصة في مدن المركز تعزى إلى متغير: الجنس، أو سنوات الخبرة.

3.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة، التي تنص على:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات الكفاءة الذاتية لدى معلمي التربية الخاصة في مدن المركز تعزى إلى متغير: الجنس، أو سنوات الخبرة.

لاختبار الفرضية الثالثة، حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الكفاءة الذاتية لدى معلمي التربية الخاصة في مدن المركز تعزى إلى متغير: الجنس، أو سنوات الخبرة، والجدول (13.4) يبين ذلك:

جدول (13.4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على مقياس الكفاءة الذاتية تعزى إلى متغيري: الجنس، أو سنوات الخبرة

المتغيرات	المستوى	الكفاءة الذاتية	
		المتوسط	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	3.51	0.595
	أنثى	3.31	0.427
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	3.35	0.425
	من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات	3.33	0.464
	من 10 سنوات إلى 20 سنة	3.39	0.473
	أكثر من 20 سنة	3.25	0.418

يتضح من الجدول (13.4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية على مقياس الكفاءة الذاتية في ضوء توزيعها حسب متغيري الدراسة. وللكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لمقياس الكفاءة الذاتية، فقد أجري تحليل التباين الثنائي "بدون تفاعل" (Two-way ANOVA "without Interaction")، والجدول (14.4) يبين ذلك:

جدول (14.4)

تحليل التباين الثنائي (بدون تفاعل) على مقياس الكفاءة الذاتية لدى عينة الدراسة تعزى إلى متغيري: الجنس، سنوات الخبرة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية
الجنس	0.771	1	0.771	3.914	.049*
سنوات الخبرة	0.740	3	0.247	1.252	.292
الخطأ	45.922	233	0.197		

***دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (p < .05 *)**

يتضح من الجدول (14.4) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) على مقياس الكفاءة الذاتية لدى معلمي التربية الخاصة في مدن المركز تعزى إلى متغير الجنس؛ إذ جاءت الفروق لصالح الذكور. كما يتضح عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) على مقياس الكفاءة الذاتية لدى معلمي التربية الخاصة في مدن المركز تعزى إلى متغير سنوات الخبرة.

4.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة، التي تنص على:

توجد علاقة ارتباطية مباشرة وغير مباشرة ذات دلالة عند مستوى دلالة (α<.05) بين متوسطات استجابات معلمي التربية الخاصة في مدن المركز على مقاييس مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي وقيادة الذات والكفاءة الاجتماعية.

للإجابة عن هذه الفرضية؛ استخدم برنامج أموس (AMOS, 24)، من أجل اختبار أسلوب نمذجة العلاقات البنائية (الهيكلية) (Structural Equation Modeling (SEM))، وبهدف التحقق من نموذج الدراسة، وبناء نموذج علمي بناءً على النتائج المنبثقة من الدراسة؛ حيث يعّد أسلوب نمذجة العلاقات البنائية (الهيكلية) من أهم المنهجيات البحثية المستخدمة في اختبار النماذج النظرية الافتراضية للظواهر في العلوم السلوكية (Kline, 2023)؛ إذ تساعد هذه المنهجية على وصف

العلاقات بين متغيرات الظاهرة موضوع الدراسة، وتصف التأثيرات بين تلك المتغيرات، فقد تكون هناك متغيرات خارجية (مستقلة) (Exogenous variable)، ومتغيرات داخلية (تابعة) (Endogenous variable)، وأحياناً متغيرات وسيطة (Mediator Variables)، وقد تكون مستقلة وتابعة في آن واحد (Byrne, 2016). وهذه المتغيرات يقاس تأثيرها وفق نموج الدراسة المفترض، وتهدف النمذجة بالمعادلة الهيكلية إلى مدى مطابقة صلاحية الأنموذج لبيانات العينة، من خلال مجموعة من مؤشرات جودة التوافق والمطابقة، والتي على أساسها يتم قبول أو رفض الأنموذج المقترح (Hair et al., 2021). وتجمع النمذجة البنائية بين مجموعة من التحليلات الإحصائية المختلفة في وقت واحد، وهي: التحليل العاملي التوكيدي (Confirmatory Factor Analysis)، وتحليل المسار للمتغيرات الكامنة (Path analysis of latent variables)؛ حيث أن النمذجة البنائية (SEM) تتميز بأنها تقوم على تحليل المتغيرات الكامنة باستخدام متغيرات مقاسة (Phakiti, 2018; Jöreskog & Sörbom, 1993). وتقوم فكرة نموذج المعادلة البنائية إحصائياً على مقارنة مصفوفة التغاير للمتغيرات المدخلة في التحليل مع المصفوفة التي يقوم الأنموذج بتحليلها فعلاً؛ حيث يحدد الأنموذج علاقات معينة بين هذه المتغيرات. بناءً على ذلك، يُطلق على هذا الأسلوب أحيانًا "نموذج تحليل بنية التغاير" (Analysis Structure Covariance). لذلك، يُعد استخدام هذا الأسلوب بمثابة إثبات للصدق الواقعي أو العملي للعلاقات المفترضة بين هذه المتغيرات (Awang, 2012 ; Kline, 2023).

وقد اتبعت الخطوات العلمية في اختبار الأنموذج، وذلك باتباع الإجراءات التي حددها كلاين (Kline, 2015)؛ حيث أولاً جرى التحقق من التوزيع الطبيعي للمتغيرات المقاسة، وذلك عن طريق حساب قيمة قيم الالتواء التفلطح، كما جرى استخدام أسلوب الخطوتين (Two steps) في اختبار الأنموذج، وذلك على اعتبار أن الفقرات تعتبر متغيرات مقاسة، وذلك بناءً على توصيات أندرسون وجيربنج (Anderson & Gerbing,1988)، واللذان يريا أنه يجب التحقق من نموج القياس

(Measurement Mode) لكل مقياس على حدة قبل إجراء الأنموذج البنائي (Structural Model) للمقياس مجتمعة؛ إذ إنه لا يمكن مطابقة الأنموذج البنائي (Structural model) من خلال نماذج قياس غير متطابقة أصلاً أي غير صادقة. وبلغة أخرى، لا يمكن تحقيق تطابق الأنموذج البنائي، إلا إذا كان هناك تطابق في نماذج القياس أو المقاييس المستخدمة، وفيما يلي الخطوات المستخدمة في اختبار الأنموذج:

أولاً: التحقق من افتراض التوزيع الطبيعي للمتغيرات المقاسة

قبل عملية إجراء التحليل وحساب مؤشرات جودة المطابقة للنموذج المقترح وبهدف الحصول على نتائج دقيقة، ونظراً لأن طريقة تقدير الأرجحية العظمى (Maximum likelihood estimation) تتطلب التوزيع الطبيعي للمتغيرات المقاسة، جرى التحقق من التوزيع الطبيعي للمتغيرات المقاسة، وذلك عن طريق حساب قيمة قيم الالتواء التفلطح، كما في الجدول (15.4) الآتي:

جدول (15.4)

قيم الالتواء والتفلطح للمتغيرات المقاسة

التفلطح (kurtosis)		الالتواء (skew)		المتغيرات المقاسة
النسبة الحرجة	القيمة	النسبة الحرجة	القيمة	(الفقرات)
3.940	1.251	-6.046	-0.960	**Y1**
0.844	0.268	-1.213	-0.193	**Y2**
-1.506	-0.478	-0.810	-0.129	**Y3**
-2.128	-0.676	-2.063	-0.327	**Y4**
-.024	-0.008	-2.286	-0.363	**Y5**
0.211	0.067	-2.791	-0.443	**Y6**
1.476	0.469	-3.001	-0.477	**Y7**
0.204	0.065	-2.110	-0.335	**Y8**
1.751	0.556	-4.849	-0.770	**Y9**
0.045	0.014	-2.652	-0.421	**Y10**
2.735	0.869	-5.601	-0.889	**X29**
0.536	0.170	-3.224	-0.512	**X28**

6.808	2.162	-6.796	-1.079	**X27**
7.235	2.297	-7.814	-1.241	**X26**
0.144	0.046	-4.152	-0.659	**X25**
0.518	0.164	-3.826	-0.607	**X24**
5.731	1.820	-6.415	-1.019	**X23**
7.921	2.515	-7.805	-1.239	**X37**
2.272	0.721	-4.431	-0.704	**X36**
1.556	0.494	-4.461	-0.708	**X35**
4.741	1.505	-5.743	-0.912	**X34**
0.950	0.302	-3.638	-0.578	**X33**
2.103	.668	-4.686	-0.744	**X32**
5.599	1.778	-6.104	-0.969	**X31**
1.449	0.460	-4.607	-0.731	**X30**
5.889	1.870	-7.558	-1.200	**X22**
9.674	3.072	-8.578	-1.362	**X21**
2.278	0.723	-5.597	-0.889	**X20**
4.455	1.415	-6.834	-1.085	**X19**
8.662	2.751	-7.947	-1.262	**X18**
-0.059	-0.019	-3.682	-0.585	**X17**
3.733	1.185	-5.371	-0.853	**X16**
6.202	1.970	-6.039	-0.959	**X15**
1.709	0.543	-4.433	-0.704	**X14**
1.141	0.362	-3.296	-0.523	**X13**
3.008	0.955	-4.458	-0.708	**X12**
-0.958	-0.304	-2.105	-0.334	**X11**
-0.216	-0.069	-2.539	-0.403	**X10**
2.751	0.873	-4.372	-0.694	**X9**
11.515	3.657	-9.788	-1.554	**X8**
3.607	1.146	-6.195	-0.984	**X7**
5.706	1.812	-7.143	-1.134	**X6**
1.280	0.407	-3.944	-0.626	**X5**
5.804	1.843	-7.511	-1.193	**X4**
1.898	0.603	-4.764	-0.756	**X3**
0.824	0.262	-3.698	-0.587	**X2**
-0.138	-0.044	-2.816	-0.447	**X1**
10.502	3.335	-7.734	-1.228	**M1**
0.631	0.200	-6.326	-1.004	**M2**
6.681	2.122	-8.626	-1.370	**M3**
-3.162	-1.004	-2.002	-0.318	**M4**
-0.388	-0.123	-2.968	-0.471	**M5**
0.384	0.122	-2.257	-0.358	**M6**
10.986	3.489	-9.625	-1.528	**M7**
-1.698	-0.539	-4.266	-0.677	**M8**
-1.744	-0.554	-2.591	-0.411	**M9**
1.546	0.491	-4.408	-0.700	**M10**
8.224	2.612	-8.464	-1.344	**M11**
0.167	0.053	-5.470	-0.869	**M12**
5.288	1.679	-8.405	-1.335	**M13**
2.906	0.923	-5.617	0-.892	**M14**
6.524	2.072	-7.520	-1.194	**M15**

6.419	2.038	-7.685	-1.220	**M16**
1.138	0.361	-3.453	-0.548	**M17**
7.244	2.300	-7.503	-1.191	**M18**
2.796	0.888	-5.458	-0.867	**M19**
-2.554	-0.811	-3.149	-0.500	**M20**
-2.783	-0.884	-2.089	-0.332	**M21**
-2.857	-0.907	-2.371	-0.376	**M22**
0.014	0.004	-6.082	-0.966	**M23**
3.271	1.039	-5.707	-0.906	**M24**

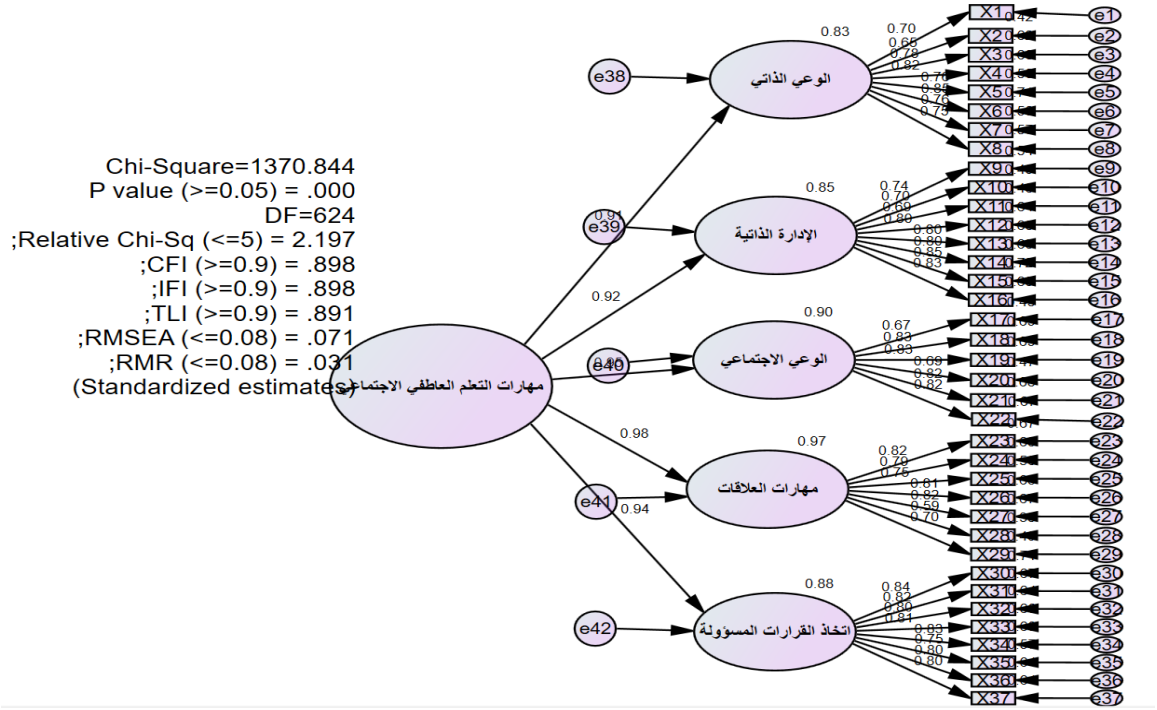
ملاحظة: من X1–X37 تمثل فقرات مقياس مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي، من M1–M24 تمثل فقرات مقياس تقدير الذات، من Y1–Y10 تمثل فقرات مقياس الكفاءة الذاتية.

يلاحظ من الجدول (15.4) أن قيم الالتواء والتفلطح لم تتجاوز القيمة المحكية؛ حيث جاءت في حدود مقبولة وفقاً لما أشار إليه فيني وديستيفانو (Finney & DiStefano, 2006)، واللذان يريا أنه إذا جاءت قيم الالتواء ما بين (± 2.00)، والتفلطح ما بين (± 7.00)، تعد مقبولة وتدل على أن البيانات تتوزع توزيعاً طبيعياً، ما يحقق هذا الشرط.

ثانياً: التحقق من نموذج القياس (Measurement Mode) لكل مقياس على حدة:

من أجل التحقق من نموذج القياس (Measurement Mode) لكل مقياس على حدة، أجري التحليل العاملي التوكيدي (CFA) باستخدام برنامج (AMOS, 24)؛ إذ استخدمت طريقة الأرجحية العظمى (Maximum Likelihood Estimation)، وذلك للحكم على مدى صلاحية نموذج القياس ومدى مطابقته للبيانات، ويوضح شكل (1.4) نتائج التحليل العاملي التوكيدي (CFA) بالقيم المعيارية، كما يوضح جدول (16.4) نتائج مؤشرات جودة المطابقة لنموذج القياس لمقياس مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي.

أ) نموذج القياس (Measurement Mode) لمقياس مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي



شكل (1.4)

تشبع الفقرات بالقيم المعيارية على العوامل التي تنتمي إليها وقيم جودة المطابقة للنموذج الأساسي لمقياس مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي

يلاحظ من الشكل (1.4) الأنموذج المقترح والذي يقترح خمسة أبعاد لمقياس مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي تتشبع عليها فقرات المقياس، ويلاحظ أن هذا الأنموذج هو نموذج عاملي من الدرجة الثانية، كما يوضح الشكل (1.4) قيم مؤشرات المطابقة وقيم معاملات الانحدار المعيارية الخاصة بالأنموذج المقترح. ولتوضيح مؤشرات مطابقة الأنموذج لدى عينة الدراسة، حسب المعيار والقيمة وحالة المطابقة، كما في الجدول **(16.4)** الآتي:

جدول (16.4)

مؤشرات مطابقة الأنموذج الأساسي لمقياس مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي حسب المعيار والقيمة وحالة المطابقة

مؤشرات مطابقة الأنموذج	القيمة	معيار المؤشر	حالة المطابقة
مؤشر χ^2	1370.844		
عدد العزوم المميزة للعينة	703		
عدد المعالم المميزة الواجب تقديرها	79		
درجات الحرية	624		

الدلالة الإحصائية	.000	غير دال	غير مطابق
χ^2/df	34.736	أقل من أو يساوي 5	غير مطابق
CFI	.898	أكبر من أو يساوي 90.	غير مطابق
IFI	.898	أكبر من أو يساوي 90.	غير مطابق
TLI	.891	أكبر من أو يساوي 90.	غير مطابق
RMSEA	.071	أقل من أو يساوي 80.	مطابق
RMR	.031	أقل من أو يساوي 80.	مطابق

ملاحظة: مؤشرات معيار القبول حسب ما جاء في كل من (Awang, 2012 ; Wang & Wang, 2020)

يتضح من كل من الشكل (1.4) وجدول (16.4) أن قيمة كاي سكوير كا^2 بلغت (1370.844= Chi Square: χ^2)، وجاءت قيمة (P-value)، دالة إحصائياً ($P<.000$)، عند درجات حرية (624)، ويذكر أن مؤشر كاي سكوير كا^2 (χ^2) يشوبه بعض العيوب، ومنها التأثر بحجم العينة المستخدمة، فالعينات ذات الحجم الكبير قد تؤدي إلى رفض الأنموذج حتى لو كان أنموذجاً جيداً، أو قريباً من الأنموذج الحقيقي. كذلك قد تؤدي العينات صغيرة الحجم إلى قبول نموذج أقل جودة، أو ذات اختلاف كبير نسبياً بينهما وبين البيانات الملاحظة (تغيرة، 2011؛ المهدي، 2007؛ Hair, Black, Babin, and Anderson, 2013)، وفي ضوء ما تقدم لن يتم الاعتماد على مؤشر كاي سكوير في الحكم على تقييم الأنموذج.

ويلاحظ من الشكل (1.4) أن قيمة (The Relative Chi Square : CMIN/ df) بلغت (2.197)، وهي عبارة عن قسمة كاي سكوير χ^2 على درجات الحرية، وهذه القيمة أقل من القيمة المحكية للقبول، والتي يجب أن تكون أقل من أو يساوي (5) بحسب (Hooper et al., 2008).

أما مؤشرات حسن المطابقة، فجاءت في حدود غير مقبولة باستثناء (RMSEA) و(SRMR)؛ حيث جاءت قيمة مؤشر المطابقة المقارن (Comparative fit index (CFI))، (.898)، بينما بلغت قيمة مؤشر المطابقة المتزايد (Incremental Fit Index (IFI)) (.898)، في حين جاءت قيمة مؤشر توكر–لويس (Tucker-Lewis Index (TLI)) (.891). وتعد هذه القيم غير مناسبة للقيمة المحكية

لقبول هذه المؤشرات التي يجب أن تكون على الأقل أكبر من أو يساوي (0.90)، وتصنف بأنها مقبولة، في حين تصنف القيمة الممتازة أكبر من أو يساوي (0.95).

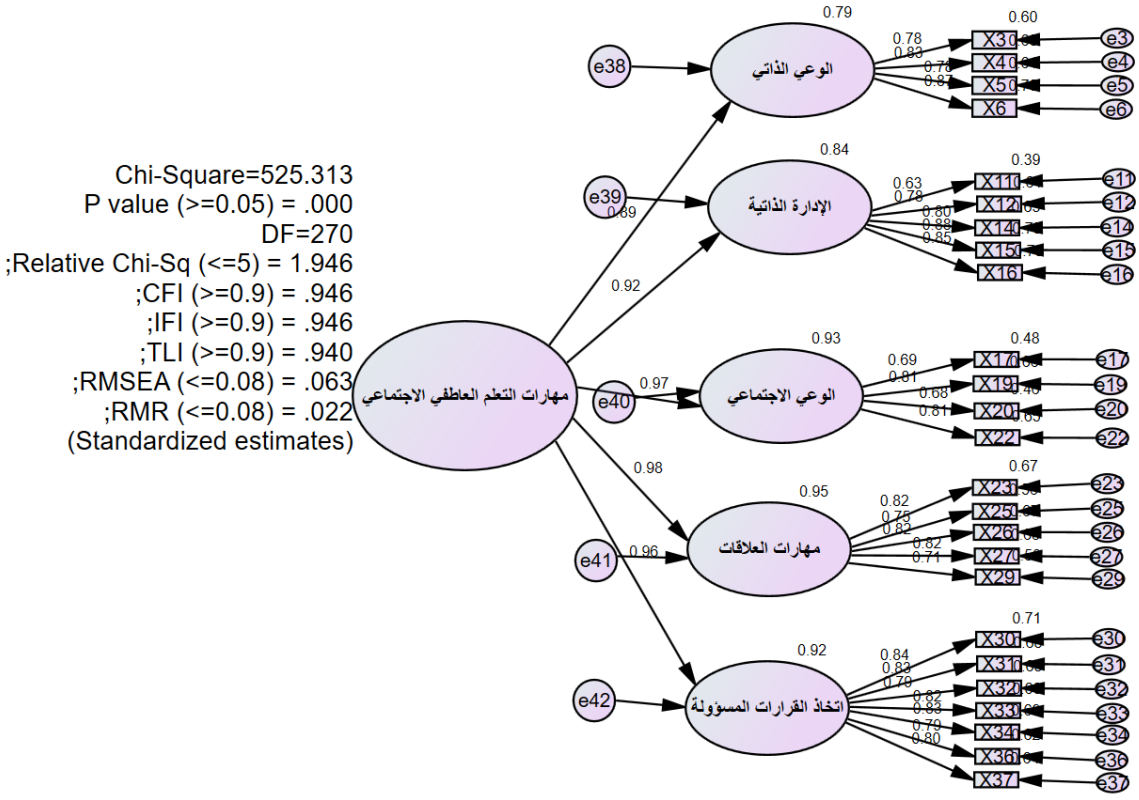
أما مؤشر الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب (Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA))، فقد بلغت قيمته (071.)، وهي مقبولة ضمن محك القبول الذي يشير إلى أن تكون أقل من أو يساوي (080.) تصنف مقبولة، وأقل من أو يساوي (050.) تصنف ممتازة، وجاءت قيمة مؤشر جذر متوسط مربعات البواقي المعيارية (Root Mean Squared Residual (SRMR)) بمقدار (038.)، وهذه القيم جاءت وفقاً للقيمة المحكية، والتي يجب أن تكون أقل من أو يساوي (080.). في ضوء ما تقدم تعد هذه المؤشرات غير مقبولة عند القيم المحكية لها.

وبالنظر إلى الجدول الخاص بقيم معاملات الانحدار للفقرات بالعامل العام، والذي تم الاكتفاء بالإشارة إليه دون عرضة بهدف الاختصار، جاءت النتائج بالقيم المعيارية والقيم اللامعيارية والدلالة الإحصائية لقيم معاملات الانحدار على جميع الفقرات دالة إحصائياً، ما يعني النظر إلى مؤشرات التعديل (Modification Indices)؛ إذ إنه في ضوء ما سبق وبهدف الوصول إلى الأنموذج الأفضل مطابقة مع البيانات، جرى الكشف مؤشرات التعديل (Modification Indices)، التي يقترحها البرنامج والتي تتمثل في مقترح ارتباط بين أخطاء القياس للمتغيرات المقاسة، وقد اقترح البرنامج ارتباط بين أخطاء القياس لمجموعة من الفقرات تعذر عرضها في جدول نظراً لكثرتها ومن أجل الاختصار، حيث جاءت الفقرات الأكثر ارتباطاً بالفقرات الأخرى على النحو الآتي: (1، 2، 7، 8، 9، 10، 13، 18، 21، 24، 28، 35).

وهذا المقترح على الرغم من تعديله في القيم الإحصائية لمؤشرات مطابقة الأنموذج، إلا أنه لا يضيف إلى الأنموذج من الناحية النظرية، كما أنه من الناحية العلمية يعتبر ارتباط أخطاء القياس معاً أن المؤشران أو (الفقرتان) يقيسان نفس الفكرة من الناحية النظرية، أي أنهما يتشابهان في المعنى

بدرجة عالية. ومن ناحية إحصائية، قد يعني ذلك مشكلة في التعددية الخطية (Multicollinearity)، وهي ارتباط الفقرات معاً بدرجة عالية تزيد عن (0.80) أو (0.90)؛ حيث يعتبر جربينج وأندرسون (Gerbing & Anderson, 1984) أن ربط علاقة أو ارتباط بين أخطاء القياس للمتغيرات المقاسة ممارسة مرفوضة، لأنها تعني أن هناك قضية أخرى لم يتم تحديدها ضمن الأنموذج هي التي تسبب التباين المشترك. إذا قررت الباحثة إجراء ارتباطات بين أخطاء القياس، يجب أن تكون هناك مبررات نظرية قوية وراء هذه الخطوة (Jöreskog & Long, 1993).

وهناك مقترح آخر من أجل تحسين مؤشرات المطابقة، يشمل جانبان: الأول يقترح التخلص من العناصر (الفقرات) ذات التأثير المنخفض في العوامل التي تنتمي إليها، ما يعني أن الفقرات لا تنتمي إلى البعُد الخاص بها، وهذا المقترح تم استبعاده على اعتبار أن جميع الفقرات كانت ذات تأثير دال إحصائياً على الأبعاد التي تنتمي إليها. أما المقترح الثاني، فيقترح أيضاً إزالة المتغيرات المقاسة أو الفقرات التي تظهر قيم التباين المشترك لأخطائها درجة عالية من الارتباط مع أخطاء القياس للمتغيرات الأخرى بناءً على مقترح مؤشرات التعديل (Awang, 2012)، ما يعني ربما أن المتغيران أو الفقرتان تقيسان نفس الفكرة من الناحية النظرية (Schroeders et al., 2024)، لذلك تم الأخذ بهذا المقترح وإجراء التحليل مرة أخرى بعد حذف الفقرات الأكثر ارتباطاً بالفقرات الأخرى، وجاءت الفقرات المحذوفة على النحو الآتي: (1، 2، 7، 8، 9، 10، 13، 18، 21، 24، 28، 35)، ثم إعادة التحليل بعد حذف تلك الفقرات كما في الشكل (2.4) الآتي:



شكل (2.4)

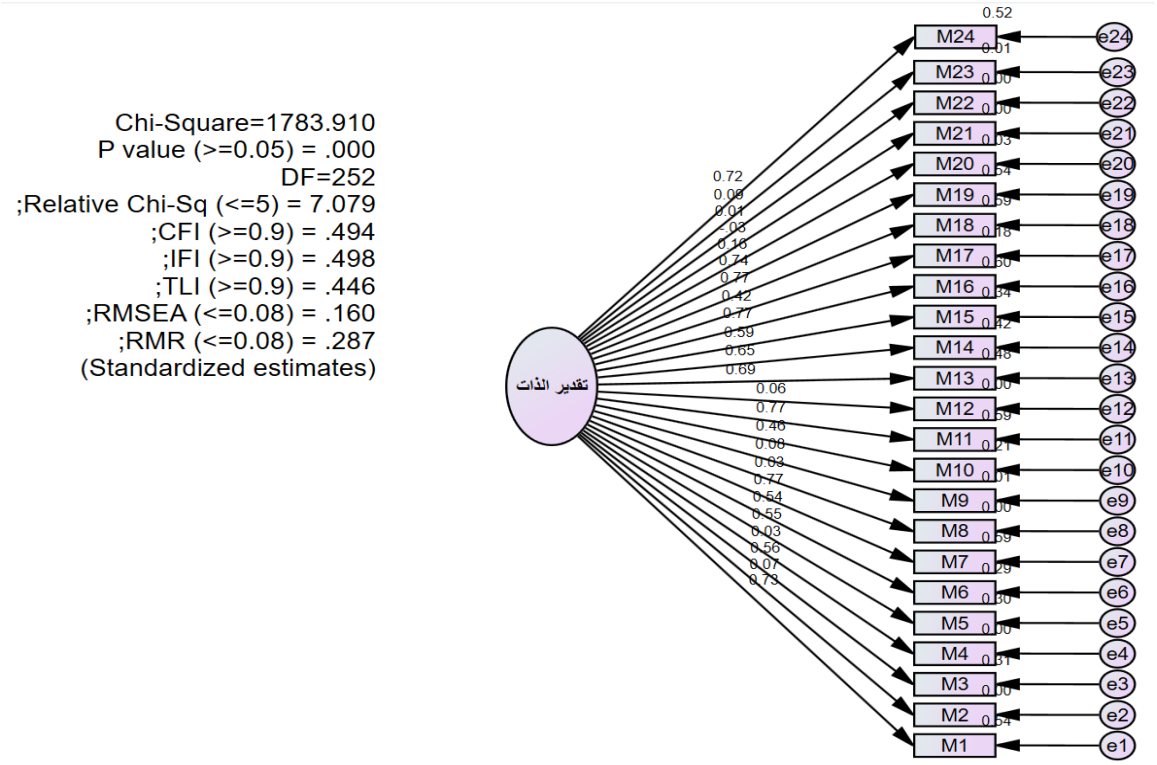
تشبع الفقرات بالقيم المعيارية على العوامل التي تنتمي إليها وقيم جودة المطابقة للنموذج المعدل لمقياس مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي

يتضح من الشكل (2.4) أنه قد حذفت الفقرات: (1، 2، 7، 8، 9، 10، 13، 18، 21، 24، 28، 35)، والتي كانت ذات ارتباط مرتفع بإخطاء العبارات الأخرى؛ حيث أن حذف تلك العبارات من شأنه تبسيط الأنموذج (Simplify The Model)، وهو شرط من شروط الأنموذج المثالي. ولتبسيط الأنموذج، يُفترض أن تكون بواقي أخطاء القياس e مستقلة (Hayashi, et al., 2011)، كما أن حذف إحدى الفقرات ذات الارتباط المترفع بين أخطاء القياس من شأنه أيضاً خفض قيمة كاي سكوير، ويظهر من الشكل (2.4) أن قيمة كاي سكوير كا^2 بلغت (Chi Square: χ^2 =525.313)، وجاءت قيمة (P-value)، دالة إحصائياً (P<.000)، عند درجات حرية (270).

ويلاحظ من الشكل (2.4) أن قيمة (The Relative Chi Square : CMIN/ df) بلغت (1.946)، وهي عبارة عن قسمة كاي سكوير χ^2 على درجات الحرية، وهذه القيمة أقل من القيمة المحكية للقبول، والتي يجب أن تكون أقل من أو يساوي (5) بحسب (Hooper et al., 2008). أما مؤشرات حسن المطابقة، فجاءت في حدود مقبولة؛ حيث جاءت قيمة مؤشر المطابقة المقارن (Comparative fit index (CFI))، (946.). أما قيمة مؤشر المطابقة المتزايد ((Incremental Fit Index (IFI))، فبلغت (946.)، في حين جاءت قيمة مؤشر توكر–لويس ((Tucker-Lewis Index (TLI)) (940.). وتعد هذه القيم مناسبة للقيمة المحكية لقبول هذه المؤشرات التي يجب أن تكون على الأقل أكبر من أو يساوي (0.90).

أما مؤشر الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب (Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA))، فقد بلغت قيمته (063.)، وهي مقبولة ضمن محك القبول الذي يشير إلى أن تكون أقل من أو يساوي (080.)، وجاءت قيمة مؤشر جذر متوسط مربعات البواقي المعيارية ((Root Mean Squared Residual (SRMR)) بمقدار (022.)، وهذه القيمة جاءت وفقاً للقيمة المحكية والتي يجب أن تكون أقل أو يساوي (080.). في ضوء ما تقدم، تعد هذه المؤشرات مقبولة عند القيم المحكية لها، وتشير إلى دعم بيانات الدراسة للبنية العاملية للمقياس.

ب) نموذج القياس (Measurement Mode) لمقياس تقدير الذات



شكل (3.4)

تشبع الفقرات بالقيم المعيارية على العامل العام الذي تنتمي إليه وقيم جودة المطابقة للنموذج الأساسي لمقياس تقدير الذات

يلاحظ من الشكل (3.4) أن الأنموذج يقترح تشبع (24) فقرة على عامل عام وهو تقدير الذات، كما يوضح الشكل (3.4) قيم مؤشرات المطابقة وقيم معاملات الانحدار المعيارية الخاصة بالأنموذج المقترح. ولتوضيح مؤشرات مطابقة الأنموذج لدى عينة الدراسة، حُسب المعيار والقيمة وحالة المطابقة، كما في الجدول (17.4):

جدول (17.4)

مؤشرات مطابقة الأنموذج الأساسي لمقياس تقدير الذات حسب المعيار والقيمة وحالة المطابقة

مؤشرات مطابقة الأنموذج	القيمة	معيار المؤشر	حالة المطابقة
مؤشر χ^2	1783.910		
عدد العزوم المميزة للعينة	300		
عدد المعالم المميزة الواجب تقديرها	48		

درجات الحرية	252		
الدلالة الإحصائية	.000	غير دال	غير مطابق
χ^2/df	7.079	أقل من أو يساوي 5	غير مطابق
CFI	.494	أكبر من أو يساوي 90.	غير مطابق
IFI	.498	أكبر من أو يساوي 90.	غير مطابق
TLI	.446	أكبر من أو يساوي 90.	غير مطابق
RMSEA	.160	أقل من أو يساوي 80.	غير مطابق
RMR	.287	أقل من أو يساوي 80.	غير مطابق

ملاحظة: مؤشرات معيار القبول حسب ما جاء في كل من (Awang, 2012 ; Wang & Wang, 2020)

يتضح من كل من شكل (3.4) وجدول (17.4) أن قيمة كاي سكوير كا^2 بلغت (1783.910= Chi Square: χ^2)، وجاءت قيمة (P-value)، دالة إحصائياً ($P<.000$)، عند درجات حرية (252)، ويلاحظ من الشكل (3.4) أن قيمة (The Relative Chi Square : CMIN/ df) بلغت (7.079)، وهي عبارة عن قسمة كاي سكوير χ^2 على درجات الحرية، وهذه القيمة أكبر من القيمة المحكية للقبول، والتي يجب أن تكون أقل من أو يساوي (5) بحسب (Hooper et al., 2008).

أما مؤشرات حسن المطابقة، فقد جاءت في حدود غير مقبولة؛ حيث جاءت قيمة مؤشر المطابقة المقارن ((Comparative fit index (CFI)) (.494)، أما قيمة مؤشر المطابقة المتزايد ((Incremental Fit Index (IFI))، فبلغت (.498)، في حين جاءت قيمة مؤشر توكر–لويس (Tucker-Lewis Index (TLI)) (.446). وتعد هذه القيم غير مناسبة للقيمة المحكية لقبول هذه المؤشرات التي يجب أن تكون على الأقل أكبر من أو يساوي (0.90).

أما مؤشر الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب (Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA))، فقد بلغت قيمته (.160)، وهي غير مقبولة ضمن محك القبول الذي يشير إلى أن تكون أقل من أو يساوي (.080)، وجاءت قيمة مؤشر جذر متوسط مربعات البواقي المعيارية ((Root Mean Squared Residual (SRMR)) بمقدار (.287)، وهذه القيمة أيضاً جاءت

غير متوافقة وفقاً للقيمة المحكية، والتي يجب أن تكون أقل من أو يساوي (080.). وفي ضوء ما تقدم، تعد هذه المؤشرات غير مقبولة عند القيم المحكية لها.

وبالنظر إلى الجدول الخاص بقيم معاملات الانحدار للفقرات بالعامل العام بالقيم المعيارية والقيم اللامعيارية والدلالة الإحصائية لقيم معاملات الانحدار، فقد جاءت النتائج كما يعرض الجدول (18.4):

جدول (18.4)

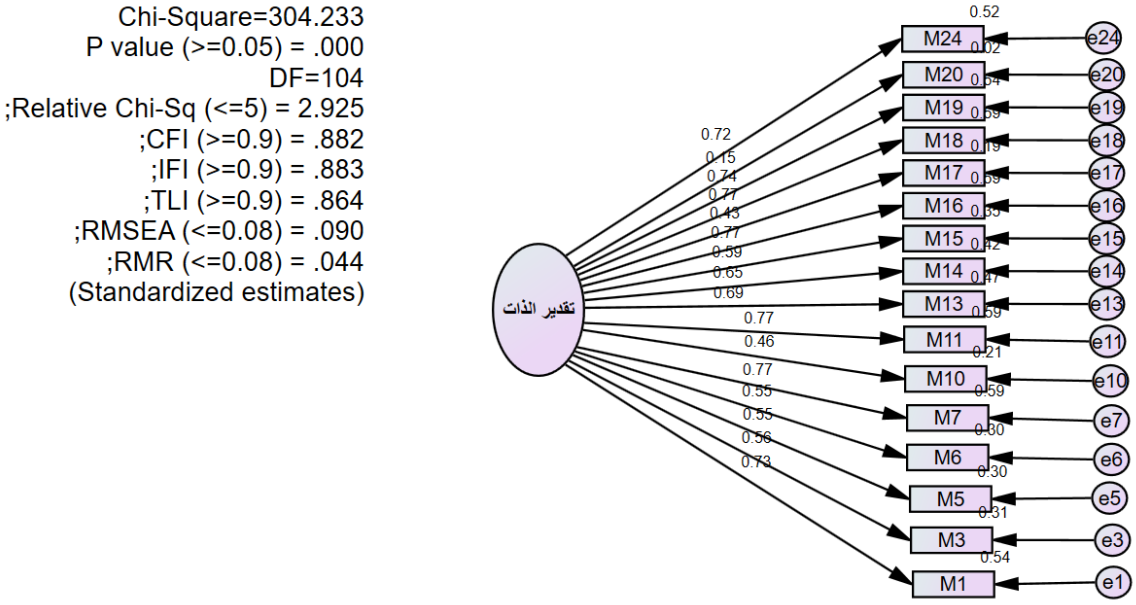
قيم معاملات الانحدار لفقرات مقياس تقدير الذات بالقيم المعيارية وغير المعيارية والدلالة الإحصائية

التأثير			معاملات الانحدار		الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	الدلالة الإحصائية
			المعيارية	غير المعيارية			
M24	<--	تقدير الذات	0.724	1.000			
M23	<--	تقدير الذات	0.090	0.203	.151	1.342	.180
M22	<--	تقدير الذات	0.009	0.021	.156	0.134	.893
M21	<--	تقدير الذات	-0.033	-0.077	.157	-0.491	.623
M20	<--	تقدير الذات	0.162	0.379	.157	2.413	.016
M19	<--	تقدير الذات	0.737	1.026	.092	11.152	.000*
M18	<--	تقدير الذات	0.769	1.013	.087	11.655	.000*
M17	<--	تقدير الذات	0.422	0.682	.108	6.307	.000*
M16	<--	تقدير الذات	0.774	1.027	.088	11.729	.000*
M15	<--	تقدير الذات	0.587	0.857	.097	8.824	.000*
M14	<--	تقدير الذات	0.648	1.000	.102	9.769	.000*
M13	<--	تقدير الذات	0.693	0.853	.082	10.470	.000*
M12	<--	تقدير الذات	0.057	0.122	.145	0.839	.401
M11	<--	تقدير الذات	0.767	0.945	.081	11.630	.000*
M10	<--	تقدير الذات	0.457	0.683	.100	6.837	.000*
M9	<--	تقدير الذات	0.078	0.166	.143	1.161	.246
M8	<--	تقدير الذات	0.025	0.058	.154	0.374	.708
M7	<--	تقدير الذات	0.770	0.916	.079	11.667	.000*
M6	<--	تقدير الذات	0.541	0.839	.103	8.113	.000*
M5	<--	تقدير الذات	0.548	0.885	.108	8.221	.000*
M4	<--	تقدير الذات	0.034	0.078	.154	0.508	.611
M3	<--	تقدير الذات	0.557	0.615	.074	8.366	.000*

.301	1.035	.150	0.155	0.070	تقدير الذات	<--	**M2**
.000*	11.097	.076	0.839	0.733	تقدير الذات	<--	**M1**

***دال إحصائياً عند مستوى الدلالة أقل من (.05 > p *)**

يلاحظ من الجدول (18.4) أن الفقرات: (2، 4، 8، 9، 12، 21، 22، 23)، جاءت غير دالة إحصائياً، ما يعني أنها لا تنتمي إلى العامل العام الذي تقيسه وهو تقدير الذات، لذا جرى حذف الفقرات المذكورة، وتم إعادة التحليل كما في الشكل (4.4):



شكل (4.4)

تشبع الفقرات بالقيم المعيارية على العامل العام الذي تنتمي إليه وقيم جودة المطابقة للنموذج المعدل الأول لمقياس تقدير الذات

يتضح من الشكل (4.4) أن قيمة كاي سكوير كا^2 بلغت (Chi Square: χ^2 =304.233)، وجاءت قيمة (P-value)، دالة إحصائياً (P<.000)، عند درجات حرية (104)، كما أن قيمة (CMIN/ df : The Relative Chi Square) بلغت (2.925)، وجاءت مقبولة ضمن القيمة المحكية، والتي يجب أن تكون أقل من أو يساوي (5) بحسب (Hooper et al., 2008).

أما مؤشرات حسن المطابقة باستثناء مؤشر (SRMR = .044)، فقد جاءت في حدود غير مقبولة؛ حيث جاءت القيم على النحو الآتي: (CFI = .882) و (IFI = .883) و (TLI = .864) و (RMSEA = .090)، وتعد هذه القيم غير مناسبة للقيمة المحكية لها.

وبالنظر إلى الجدول الخاص بقيم معاملات الانحدار للفقرات بالعامل العام، والذي تم الاكتفاء بالإشارة إليه دون عرضه مرة أخرى بهدف الاختصار، فقد جاءت النتائج بالقيم المعيارية والقيم اللامعيارية والدلالة الإحصائية لقيم معاملات الانحدار على جميع الفقرات دالة إحصائياً، مع ملاحظة أن القيمة الحرجة للفقرة (20) جاءت منخفضة، وبدلالة إحصائية (.030)، ما يعني ضعف إسهام الفقرة بالعامل العام الذي تنتمي إليه.

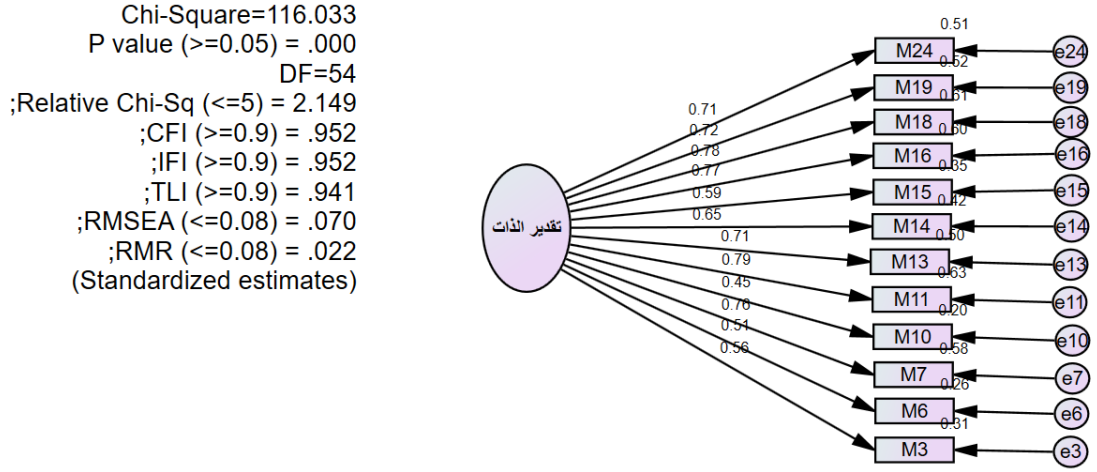
في ضوء ما سبق وبهدف الوصول إلى الأنموذج الأفضل مطابقة مع البيانات، جرى الكشف مؤشرات التعديل (Modification Indices)، التي يقترحها البرنامج، والتي تتمثل في مقترح ارتباط بين أخطاء القياس للمتغيرات المقاسة، وقد اقترح البرنامج ارتباط بين أخطاء القياس لمجموعة من الفقرات تعذر عرضها في جدول بهدف الاختصار؛ إذ جاءت الفقرات الأكثر ارتباطاً بالفقرات الأخرى على النحو الآتي: (1، 5، 17، 20).

يعتبر هذا المقترح على الرغم من تعديله في القيم الإحصائية لمؤشرات مطابقة الأنموذج، إلا أنه لا يضيف إلى الأنموذج من الناحية النظرية، كما أنه من الناحية العلمية يعتبر ارتباط أخطاء القياس معاً أن المؤشران أو (الفقرتان) تقيسان نفس الفكرة من الناحية النظرية، أي أنهما تتشابهان في المعنى بدرجة عالية. ومن ناحية إحصائية، يعني ذلك أنه قد تكون مشكلة في التعددية الخطية (Multicollinearity)، وهي ارتباط الفقرات معاً بدرجة عالية تزيد عن (0.80) أو (0.90)؛ حيث يعتبر جربينج وأندرسون (Gerbing & Anderson, 1984) أن ربط علاقة أو ارتباط بين أخطاء القياس للمتغيرات المقاسة ممارسة مرفوضة، لأنها تعني أن هناك قضية أخرى لم يتم تحديدها ضمن الأنموذج

هي التي تسبب التباين المشترك. إذا قررت الباحثة إجراء ارتباطات بين أخطاء القياس، يجب أن تكون هناك مبررات نظرية قوية وراء هذه الخطوة (Jöreskog & Long, 1993).

وهناك مقترح آخر من أجل تحسين مؤشرات المطابقة، يشمل جانبان: الأول يقترح التخلص من العناصر (الفقرات) ذات التأثير غير الدالة إحصائياً في العامل التي تنتمي إليه، ما يعني أن الفقرات لا تنتمي إلى العامل الخاص بها، وهذا المقترح تم استبعاده في الخطوة الحالية نظراً لأن جميع الفقرات دالة إحصائياً.

أما المقترح الثاني، فيقترح أيضاً حذف الفقرات التي ترتبط معاً بدرجة عالية بناءً على مقترح ارتباط اخطاء القياس، ما يعني أن الفقرتان تقيسان نفس الفكرة (Schroeders et al., 2024)، لذلك تم الأخذ بهذا المقترح، وإجراء التحليل مرة أخرى بعد حذف الفقرات الأكثر ارتباطاً بالفقرات الأخرى، وجاءت الفقرات المحذوفة في الخطوة الثانية على النحو الآتي: (1، 5، 17، 20)، ثم إعادة التحليل بعد حذف تلك الفقرات، كما في الشكل (5.4) الآتي:



شكل (5.4)

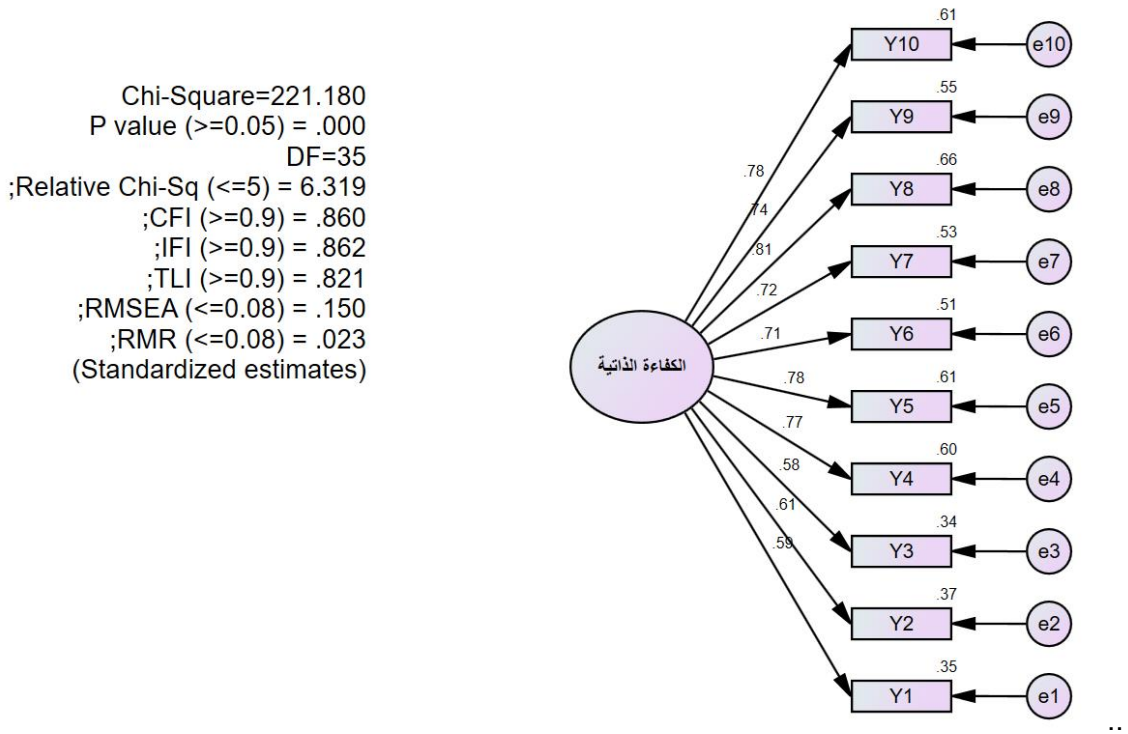
تشبع الفقرات بالقيم المعيارية على العامل العام الذي تنتمي إليه وقيم جودة المطابقة للنموذج المعدل الثاني لمقياس تقدير الذات

يتضح من الشكل (5.4) أنه قد حذفت الفقرات: (1، 2، 4، 5، 8، 9، 12، 17، 20، 21، 22، 23)، والتي كانت ذات ارتباط مرتفع بالعبارات الأخرى؛ حيث أن حذف تلك العبارات من شأنه تبسيط الأنموذج (Simplify The Model)، وهو شرط من شروط الأنموذج المثالي ولتبسيط الأنموذج، يُفترض أن تكون بقيا أخطاء القياس e مستقلة (Hayashi, et al., 2011)، والذي من شأنه خفض قيمة كاي سكوير. ويلاحظ أن قيمة كاي سكوير كا^2 بلغت (Chi Square: χ^2 =116.033)، وجاءت قيمة (*P*-value)، دالة إحصائياً (*P*<.000)، عند درجات حرية (54)، ويلاحظ أيضاً أن قيمة (The Relative Chi Square : CMIN/ df) بلغت (2.149)، وهي عبارة عن قسمة كاي سكوير χ^2 على درجات الحرية، وهذه القيمة أقل من القيمة المحكية للقبول، والتي يجب أن تكون أقل من أو يساوي (5) بحسب (Hooper et al., 2008).

أما مؤشرات حسن المطابقة، فقد جاءت في حدود مقبولة؛ حيث جاءت قيمة مؤشر المطابقة المقارن ((Comparative fit index (CFI)، (.952)، أما قيمة مؤشر المطابقة المتزايد (Incremental Fit Index (IFI))، فقد بلغت (.952)، في حين جاءت قيمة مؤشر توكر–لويس (Tucker-Lewis Index (TLI)) (.941). وتعد هذه القيم مناسبة للقيمة المحكية لقبول هذه المؤشرات التي يجب أن تكون على الأقل أكبر من أو يساوي (0.90).

أما مؤشر الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب (Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA))، فقد بلغت قيمته (.070)، وهي مقبولة ضمن محك القبول الذي يشير إلى أن تكون أقل من أو يساوي (.080)، وجاءت قيمة مؤشر جذر متوسط مربعات البواقي المعيارية ((Root Mean Squared Residual (SRMR)) بمقدار (.022)، وهذه القيمة جاءت وفقاً للقيمة المحكية، والتي يجب أن تكون أقل أو يساوي (.080). في ضوء ما تقدم، تعد هذه المؤشرات مقبولة عند القيم المحكية لها، وتشير إلى دعم بيانات الدراسة للبنية العاملية للمقياس.

ت) نموذج القياس (Measurement Mode) لمقياس الكفاءة الذاتية



شكل (6.4)

تشبع الفقرات بالقيم المعيارية على العامل العام الذي تنتمي إليه وقيم جودة المطابقة للنموذج الأساسي لمقياس الكفاءة الذاتية

يلاحظ من الشكل (6.4) أن الأنموذج يقترح تشبع (10) فقرات على عامل عام وهو الكفاءة الذاتية، كما يوضح الشكل (6.4) قيم مؤشرات المطابقة وقيم معاملات الانحدار المعيارية الخاصة بالأنموذج المقترح الأساس. ولتوضيح مؤشرات مطابقة الأنموذج لدى عينة الدراسة، حسب المعيار والقيمة وحالة المطابقة، كما في الجدول (19.4) الآتي:

جدول (19.4)

مؤشرات مطابقة للنموذج الأساسي لمقياس الكفاءة الذاتية حسب المعيار والقيمة وحالة المطابقة

مؤشرات مطابقة الأنموذج	القيمة	معيار المؤشر	حالة المطابقة
مؤشر χ^2	221.180		
عدد العزوم المميزة للعينة	55		
عدد المعالم المميزة الواجب تقديرها	20		
درجات الحرية	35		
الدلالة الإحصائية	.000	غير دال	غير مطابق
χ^2/df	6.319	أقل من أو يساوي 5	غير مطابق
CFI	.860	أكبر من أو يساوي 90.	غير مطابق
IFI	.862	أكبر من أو يساوي 90.	غير مطابق
TLI	.821	أكبر من أو يساوي 90.	غير مطابق
RMSEA	.150	أقل من أو يساوي 80.	غير مطابق
RMR	.023	أقل من أو يساوي 80.	مطابق

ملاحظة: مؤشرات معيار القبول حسب ما جاء في كل من (Awang, 2012 ; Wang & Wang, 2020)

يظهر من كل من: شكل (6.4) وجدول (19.4) أن قيمة كاي سكوير كا^2 بلغت (221.180= χ^2 :Chi Square)، وجاءت قيمة (*P*-value)، دالة إحصائياً (*P*<.000)، عند درجات حرية (35)، ويلاحظ أن قيمة (The Relative Chi Square : CMIN/ df) بلغت (6.319)، وهي عبارة عن قسمة كاي سكوير χ^2 على درجات الحرية، وهذه القيمة أكبر من القيمة المحكية للقبول، والتي يجب أن تكون أقل من أو يساوي (5) بحسب (Hooper et al., 2008).

أما مؤشرات حسن المطابقة، فقد جاءت في حدود غير مقبولة؛ حيث جاءت قيمة مؤشر المطابقة المقارن ((Comparative fit index (CFI)) (.860). أما قيمة مؤشر المطابقة المتزايد ((Incremental Fit Index (IFI))، فقد بلغت (.862)، في حين جاءت قيمة مؤشر توكر–لويس ((Tucker-Lewis Index (TLI)) (.821). وتعد هذه القيم غير مناسبة للقيمة المحكية لقبول هذه المؤشرات التي يجب أن تكون على الأقل أكبر من أو يساوي (0.90).

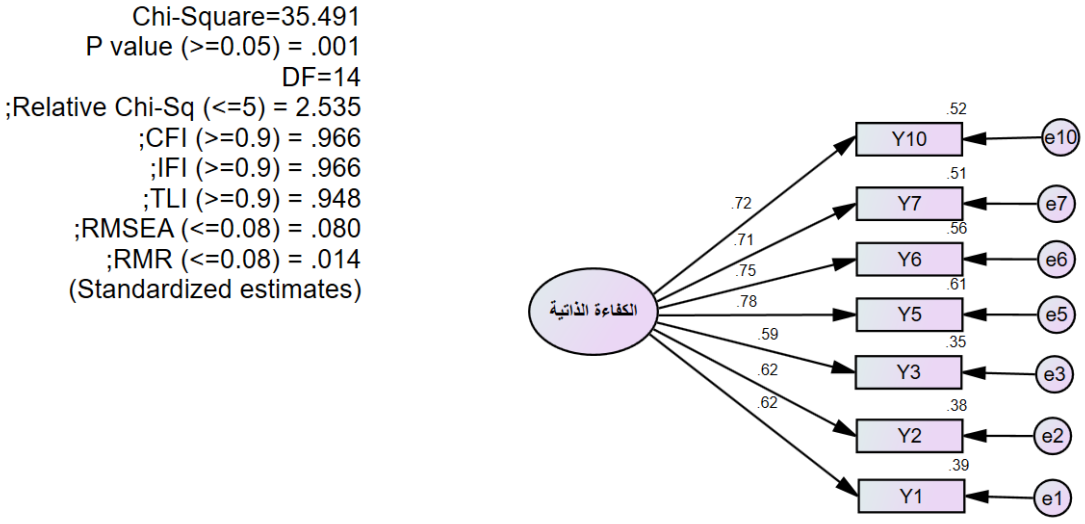
أما مؤشر الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب (Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA))، فقد بلغت قيمته (.150)، وهي غير مقبولة ضمن محك القبول الذي

يشير إلى أن تكون أقل أو يساوي (080.)، وجاءت قيمة مؤشر جذر متوسط مربعات البواقي المعيارية ((Root Mean Squared Residual (SRMR)) بمقدار (023.)، وهذه القيمة جاءت وفقاً للقيمة المحكية، والتي يجب أن تكون أقل أو يساوي (080.). وبصفة عامة، تعد هذه المؤشرات باستثناء مؤشر (SRMR) غير مقبولة عند القيم المحكية لها.

وبالنظر إلى الجدول الخاص بقيم معاملات الانحدار للفقرات بالعامل العام، والذي تم الاكتفاء بالإشارة إليه دون عرضة بهدف الاختصار، فقد جاءت النتائج بالقيم المعيارية والقيم اللامعيارية والدلالة الإحصائية لقيم معاملات الانحدار على جميع الفقرات دالة إحصائياً، ما يعني النظر إلى مؤشرات التعديل؛ إذ إنه في ضوء ما سبق وبهدف الوصول إلى الأنموذج الأفضل مطابقة مع البيانات، جرى الكشف مؤشرات التعديل (Modification Indices)، التي يقترحها البرنامج، والتي تتمثل في مقترح ارتباط بين أخطاء القياس للمتغيرات المقاسة، وهذا المقترح على الرغم من تعديله في القيم الإحصائية لمؤشرات مطابقة الأنموذج، إلا أنه لا يضيف إلى الأنموذج من الناحية النظرية، كما أنه من الناحية العلمية يعتبر ارتباط أخطاء القياس معاً أن المؤشران أو (الفقرتان) يقيسان نفس الفكرة من الناحية النظرية، أي أنهما يتشابهان في المعنى بدرجة عالية، ومن ناحية إحصائية يعني ذلك أنه قد تكون مشكلة في التعددية الخطية (Multicollinearity)، وهي ارتباط الفقرات معاً بدرجة عالية تزيد عن (0.80) أو (0.90). وقد اقترح البرنامج ارتباط بين أخطاء القياس لمجموعة من الفقرات؛ إذ جاءت الفقرات الأكثر ارتباطاً بالفقرات الأخرى على النحو الآتي: (4، 8، 9).

وهناك مقترح آخر من أجل تحسين مؤشرات المطابقة، يشمل جانبان: الأول يقترح التخلص من العناصر (الفقرات) ذات التأثير المنخفض في العوامل التي تنتمي إليها، ما يعني أن الفقرات لا تنتمي إلى البعُد الخاص بها، وهذا المقترح تم استبعاده نظراً لأن جميع الفقرات دالة إحصائياً. والثاني يقترح أيضاً حذف الفقرات التي ترتبط معاً بدرجة عالية بناءً على مقترح ارتباط أخطاء القياس، ما يعني أن

الفقرتان تقيسان نفس الفكرة (Schroeders et al., 2024)، لذلك تم الأخذ بهذا المقترح، وإجراء التحليل مرة أخرى بعد حذف العبارات الأكثر ارتباطاً بالأخرى، وهي: (4، 8، 9)، كما في شكل (7.4)



شكل (7.4)

تشبع الفقرات بالقيم المعيارية على العامل العام الذي تنتمي إليه وقيم جودة المطابقة للنموذج المعدل لمقياس الكفاءة الذاتية

يتضح من الشكل (7.4) أنه قد حذفت الفقرات: (4، 8، 9)، والتي كانت ذات ارتباط عالي بالعبارات الأخرى؛ حيث إن حذف تلك العبارات من شأنه تبسيط الأنموذج (Simplify The Model) وهو شرط من شروط الأنموذج المثالي. ولتبسيط الأنموذج، يُفترض أن تكون بقايا أخطاء القياس e مستقلة (Hayashi, et al., 2011)، والذي من شأنه خفض قيمة كاي سكوير، ويظهر أن قيمة كاي سكوير كا^2 بلغت (Chi Square: χ^2 =35.491)، وجاءت قيمة (P-value)، دالة إحصائياً (P<.000)، عند درجات حرية (14).

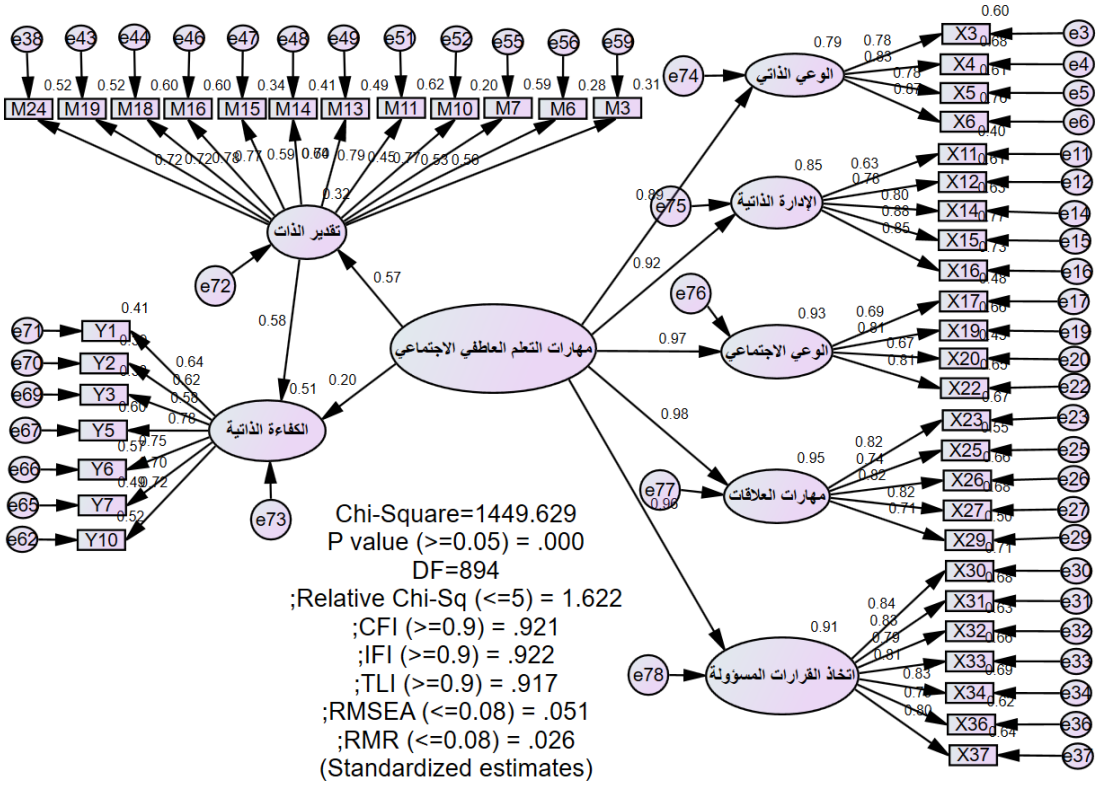
ويلاحظ من الشكل (7.4) أن قيمة (The Relative Chi Square : CMIN/ df) بلغت (2.535)، وهي عبارة عن قسمة كاي سكوير χ^2 على درجات الحرية، وهذه القيمة أقل من القيمة المحكية للقبول، والتي يجب أن تكون أقل من أو يساوي (5) بحسب (Hooper et al., 2008). أما مؤشرات

حسن المطابقة، فقد جاءت في حدود مقبولة؛ حيث جاءت قيمة مؤشر المطابقة المقارن (Comparative fit index (CFI))، (.966). أما قيمة مؤشر المطابقة المتزايد (Incremental Fit Index (IFI))، فقد بلغت (.966)، في حين جاءت قيمة مؤشر توكر–لويس (Tucker-Lewis Index (TLI)) (.948).

وتعد هذه القيم مناسبة للقيمة المحكية لقبول هذه المؤشرات التي يجب أن تكون على الأقل أكبر من أو يساوي (0.90)، أما مؤشر الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب (Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA))، فقد بلغت قيمته (.080)، وهي مقبولة ضمن محك القبول الذي يشير إلى أن تكون أقل أو يساوي (.080)، وجاءت قيمة مؤشر جذر متوسط مربعات البواقي المعيارية ((Root Mean Squared Residual (SRMR)) بمقدار (.014)، وهذه القيمة جاءت وفقاً للقيمة المحكية والتي يجب أن تكون أقل أو يساوي (.080). في ضوء ما تقدم، تعد هذه المؤشرات مقبولة عند القيم المحكية لها، وتشير إلى دعم بيانات الدراسة للبنية العاملية للمقياس.

ثالثاً: التحقق من الأنموذج البنائي (Structural Model):

جرى التحقق من الأنموذج البنائي (Structural Model)، أو ما يعرف بنمذجة المعادلة البنائية (الهيكلية) (Structural Equation Modeling (SEM))، باستخدام طريقة تقدير الأرجحية العظمى (Maximum likelihood estimation)؛ إذ اقترح الأنموذج تقدير الذات كمتغير وسيط بين مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي والكفاءة الذاتية. ولتحقيق هذا الغرض، جرى رسم الأنموذج المقترح باستخدام برنامج (AMOS, 24)، بهدف فحص مدى مطابقة بيانات العينة مع هذا الأنموذج من خلال مؤشرات المطابقة، وذلك على النحو الآتي كما في شكل (8.4):



شكل (8.4)

تشبع الفقرات بالقيم المعيارية على الأنموذج البنائي الأساسي لمقاييس الدراسة وقيم جودة المطابقة للنموذج

يلاحظ من الشكل (8.4) الأنموذج البنائي الأساسي المقترح، والذي يقترح تقدير الذات كمتغير وسيط بين مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي والكفاءة الذاتية، كما يلاحظ قيم مؤشرات المطابقة، وقيم معاملات الانحدار المعيارية الخاصة بالأنموذج البنائي الأساس المقترح. ولتوضيح مؤشرات مطابقة للنموذج البنائي الأساس لدى عينة الدراسة، حسب المعيار والقيمة وحالة المطابقة، كما في الجدول (20.4) الآتي:

جدول (20.4)

مؤشرات مطابقة الأنموذج للنموذج البنائي الأساس لمقاييس الدراسة حسب المعيار والقيمة وحالة المطابقة

مؤشرات مطابقة الأنموذج البنائي	القيمة	معيار المؤشر	حالة المطابقة
مؤشر χ^2	1449.629		
عدد العزوم المميزة للعينة	990		
عدد المعالم المميزة الواجب تقديرها	96		
درجات الحرية	894		
الدلالة الإحصائية	.000	غير دال	غير مطابق
χ^2/df	1.622	أقل من أو يساوي 5	مطابق
CFI	.921	أكبر من أو يساوي 90.	مطابق
IFI	.922	أكبر من أو يساوي 90.	مطابق
TLI	.917	أكبر من أو يساوي 90.	مطابق
RMSEA	.051	أقل من أو يساوي 80.	مطابق
RMR	.026	أقل من أو يساوي 80.	مطابق

ملاحظة: مؤشرات معيار القبول حسب ما جاء في كل من (Awang, 2012 ; Wang & Wang, 2020)

يظهر من كل من: شكل (8.4) وجدول (20.4) أن قيمة كاي سكوير كا^2 بلغت (1449.629= Chi Square: χ^2)، وجاءت قيمة (P-value)، دالة إحصائياً (P<.000)، عند درجات حرية (894)، ويلاحظ أن قيمة (The Relative Chi Square : CMIN/ df) بلغت (1.622)، وهي عبارة عن قسمة كاي سكوير χ^2 على درجات الحرية، وهذه القيمة أقل من القيمة المحكية للقبول، والتي يجب أن تكون أقل من أو يساوي (5) بحسب (Hooper et al., 2008).

أما مؤشرات حسن المطابقة، فقد جاءت في حدود غير مقبولة؛ حيث جاءت قيمة مؤشر المطابقة المقارن (Comparative fit index (CFI))، (.921). أما قيمة مؤشر المطابقة المتزايد (Incremental Fit Index (IFI))، فقد بلغت (.922)، في حين جاءت قيمة مؤشر توكر–لويس (Tucker-Lewis Index (TLI)) (.917). وتعد هذه القيم مناسبة للقيمة المحكية لقبول هذه المؤشرات التي يجب أن تكون أكبر من أو يساوي (0.90).

أما مؤشر الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب (Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA))، فقد بلغت قيمته (.051)، وهي مقبولة ضمن محك القبول الذي يشير

إلى أن تكون أقل من أو يساوي (080.)، وجاءت قيمة مؤشر جذر متوسط مربعات البواقي المعيارية ((Root Mean Squared Residual (SRMR)) بمقدار (026.)، وهذه القيمة جاءت مقبولة وفقاً للقيمة المحكية، والتي يجب أن تكون أقل أو يساوي (080.). في ضوء ما تقدم، تعد هذه المؤشرات مقبولة عند القيم المحكية لها.

كما استخرجت معاملات الانحدار بين المتغيرات بالقيم المعيارية والقيم اللامعيارية والدلالة الإحصائية لقيم معاملات الانحدار، والجدول (21.4) يوضح ذلك:

جدول (21.4)

قيم معاملات الانحدار بالقيم المعيارية وغير المعيارية والدلالة الإحصائية للنموذج البنائي الأساسي

المسار			معاملات الانحدار		الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	الدلالة الإحصائية
			المعيارية	غير المعيارية			
مهارات التعلم	<--	تقدير الذات	0.569	0.445	.057	7.772	.000*
مهارات التعلم	<--	الوعي الذاتي	0.889	0.784	.064	12.200	.000*
مهارات التعلم	<--	الإدارة الذاتية	0.920	0.762	.077	9.934	.000*
مهارات التعلم	<--	الوعي الاجتماعي	0.965	0.831	.073	11.362	.000*
مهارات التعلم	<--	مهارات العلاقات	0.977	0.879	.061	14.407	.000*
مهارات التعلم	<--	اتخاذ القرارات المسؤولة	0.956	1.000			
تقدير الذات	<--	الكفاءة الذاتية	0.582	0.471	.070	6.750	.000*
مهارات التعلم	<--	الكفاءة الذاتية	0.198	0.126	.044	2.837	.005*
الوعي الذاتي	<--	X3	0.776	1.000			
الوعي الذاتي	<--	X4	0.826	1.072	.078	13.677	.000*
الوعي الذاتي	<--	X5	0.778	1.002	.079	12.721	.000*
الوعي الذاتي	<--	X6	0.875	1.163	.079	14.652	.000*
الإدارة الذاتية	<--	X11	0.630	1.000			
الإدارة الذاتية	<--	X12	0.779	1.007	.100	10.047	.000*
الإدارة الذاتية	<--	X14	0.796	1.088	.107	10.213	.000*
الإدارة الذاتية	<--	X15	0.879	1.169	.107	10.958	.000*
الإدارة الذاتية	<--	X16	0.852	1.213	.113	10.725	.000*
الوعي الاجتماعي	<--	X17	0.690	1.000			
الوعي الاجتماعي	<--	X19	0.810	1.043	.090	11.543	.000*
الوعي الاجتماعي	<--	X20	0.673	0.990	.102	9.712	.000*

الوعي الاجتماعي	<--	X22	0.809	1.102	.096	11.527	.000*
مهارات العلاقات	<--	X23	0.817	1.000			
مهارات العلاقات	<--	X25	0.744	0.998	.077	13.035	.000*
مهارات العلاقات	<--	X26	0.815	0.957	.065	14.827	.000*
مهارات العلاقات	<--	X27	0.822	0.978	.065	15.012	.000*
مهارات العلاقات	<--	X29	0.709	0.973	.080	12.216	.000*
اتخاذ القرارات المسؤولة	<--	X30	0.844	1.000			
اتخاذ القرارات المسؤولة	<--	X31	0.825	0.856	.054	15.962	.000*
اتخاذ القرارات المسؤولة	<--	X32	0.794	0.909	.061	14.985	.000*
اتخاذ القرارات المسؤولة	<--	X33	0.814	0.886	.057	15.619	.000*
اتخاذ القرارات المسؤولة	<--	X34	0.831	0.908	.056	16.144	.000*
اتخاذ القرارات المسؤولة	<--	X36	0.790	0.847	.057	14.881	.000*
اتخاذ القرارات المسؤولة	<--	X37	0.800	0.844	.056	15.173	.000*
تقدير الذات	<--	M16	0.773	1.027	.088	11.655	.000*
تقدير الذات	<--	M15	0.585	0.855	.098	8.761	.000*
تقدير الذات	<--	M14	0.644	0.995	.103	9.660	.000*
تقدير الذات	<--	M13	0.699	0.862	.082	10.521	.000*
تقدير الذات	<--	M11	0.786	0.970	.082	11.867	.000*
تقدير الذات	<--	M10	0.450	0.674	.100	6.710	.000*
الكفاءة الذاتية	<--	Y10	0.722	1.000			
الكفاءة الذاتية	<--	Y7	0.702	1.008	.099	10.169	.000*
الكفاءة الذاتية	<--	Y6	0.755	1.013	.093	10.905	.000*
الكفاءة الذاتية	<--	Y5	0.778	1.091	.097	11.225	.000*
الكفاءة الذاتية	<--	Y3	0.577	0.812	.097	8.357	.000*
الكفاءة الذاتية	<--	Y2	0.624	0.830	.092	9.048	.000*
الكفاءة الذاتية	<--	Y1	0.642	0.876	.094	9.302	.000*
تقدير الذات	<--	M24	0.723	1.000			
تقدير الذات	<--	M19	0.723	1.009	.093	10.890	.000*
تقدير الذات	<--	M18	0.777	1.025	.087	11.728	.000*
تقدير الذات	<--	M3	0.559	0.618	.074	8.360	.000*
تقدير الذات	<--	M6	0.531	0.824	.104	7.930	.000*
تقدير الذات	<--	M7	0.767	0.914	.079	11.565	.000*

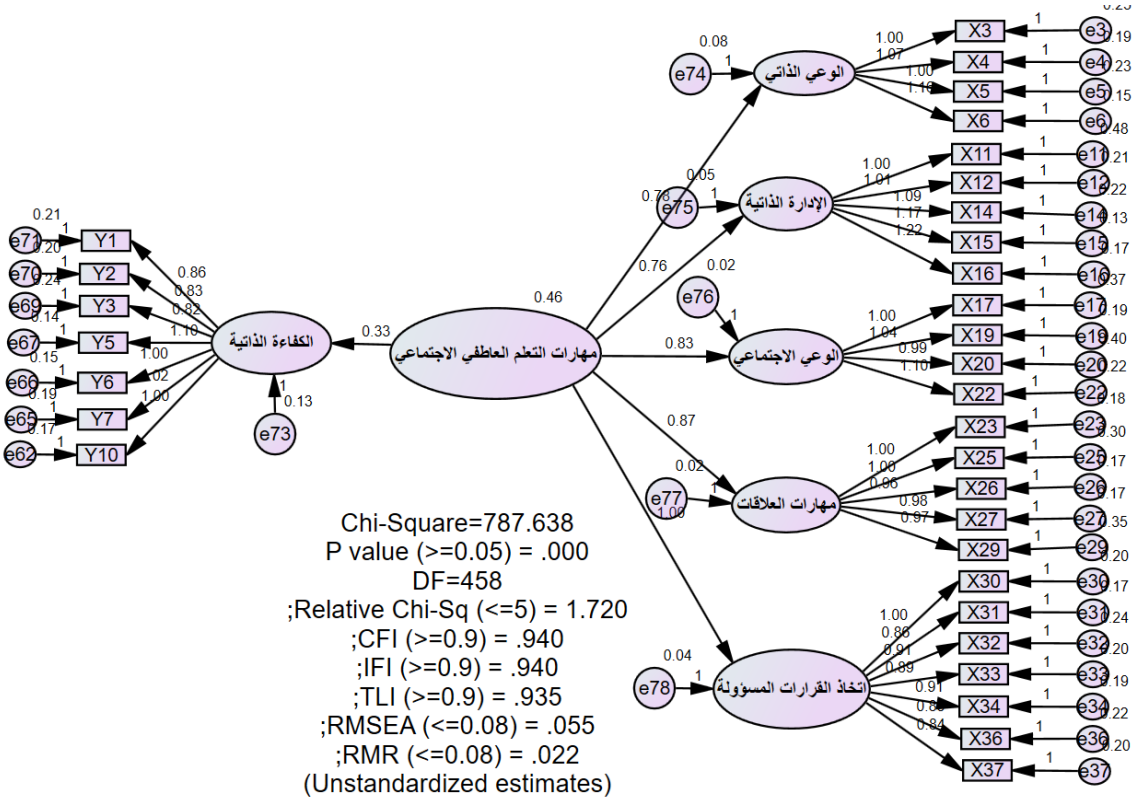
***دال إحصائياً عند مستوى الدلالة أقل من (.05 > p *)**

يلاحظ من الجدول (21.4) أن جميع قيم معاملات الانحدار جاءت دالة إحصائياً، ما يشير إلى صلاحية الأنموذج.

فحص الوساطة:

من أجل اختبار تقدير الذات كمتغير وسيط بين مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي والكفاءة الذاتية استخدم أسلوب تحليل المسار للمتغيرات الكامنة (Path analysis of latent variables)، وبهدف التعرف إلى الآثار المباشرة (Direct Effects)، والآثار غير المباشر (Indirect Effects)، (الوسيطة)، والآثار الكلية (Total Effects)، للمتغيرات الكامنة، واستخدمت طريقة التمهيد (Bootstrapping). وتجدر الإشارة إلى أن طريقة التمهيد (Bootstrapping) تعّد من أفضل الطرق لاختبار العلاقات الوسيطة، فهي تتفوق على طريقة بارون وكيني (Baron and Kenny)، وعلى طريقة سوبل (Sobel test)؛ حيث تقوم طريقة التمهيد (Bootstrapping)، بتوليد مجموعة كبيرة من العينات المسحوبة من العينة الأصلية بطريقة عشوائية مع الإرجاع أو الإحلال (With Replacement)، وتهدف بذلك إلى معالجة دقة تقدير العينات عن طريق إيجاد تقديرات غير متحيزة من مجموعة التقديرات المتحيّزة (Awang, 2012 ; Hayes, 2009). لذا، استخدمت طريقة التمهيد (Bootstrapping)، عن طريق برنامج (AMOS)، وذلك بإعادة المعاينة (5000) مرة، مع تصحيح الانحياز بنسبة (95%)، بهدف اختبار الوساطة وتقدير قيم التأثيرات المباشرة وغير المباشرة والكلية ودلالاتها الإحصائية.

ويوضح الشكل (9.4) نتائج التأثير المباشر للمتغير المستقل على المتغير التابع قبل إدخال المتغير الوسيط في الأنموذج، كما يوضح الجدول (21.4) نتائج قيم معامل الانحدار للتأثير المباشر للمتغير المستقل على المتغير التابع قبل إدخال المتغير الوسيط في الأنموذج، بينما يوضح الشكل (10.4) تحليل المسار للمتغيرات الكامنة، ويوضح أيضاً التأثيرات المباشرة للنموذج، كما يوضح الجدول (21.4) نتائج تحليل للمتغيرات الكامنة للتأثيرات المباشرة وغير المباشرة والكلية ودلالاتها الإحصائية:



شكل (9.4)

التأثير المباشر للمتغير المستقل على المتغير التابع قبل إدخال المتغير الوسيط بالقيم غير المعيارية

يتضح من الشكل (9.4) وجود تأثير مباشر لمهارات التعلم العاطفي الاجتماعي على الكفاءة الذاتية، ويوضح الجدول (21.4) نتائج قيم الانحدار للتأثير المباشر لمهارات التعلم العاطفي الاجتزماعي على الكفاءة الذاتية ودلالته الإحصائية:

جدول (22.4)

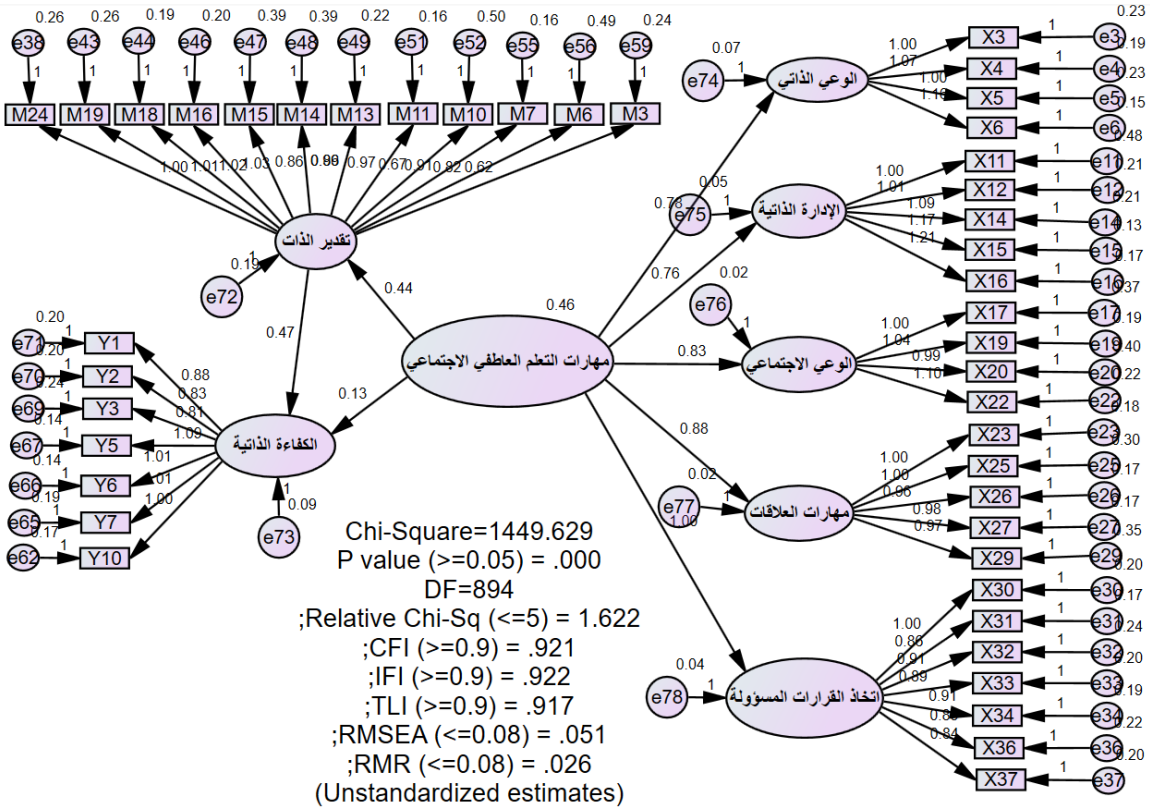
قيم الانحدار للتأثير المباشر للمتغير المستقل على التابع بالقيم غير المعيارية

المسار	قيمة *B*	الخطأ المعياري SE	القيمة الحرجة	قيمة *P-Value*
	الأثار المباشرة			
مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي –> الكفاءة الذاتية	.335	.047	7.092	< .001*

الاختصارات: *B*= معامل الانحدار ؛ *دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (*p* < .05 *)

يلاحظ من الجدول (22.4) وجود تأثير مباشر دال إحصائياً بين مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي والكفاءة الذاتية، إذ بلغت قيمة التأثير (.335)، وبدلالة إحصائية أقل من ($p < .01$).

ويوضح الشكل (10.4) تحليل المسار للمتغيرات الكامنة للنموذج بالقيم غير المعيارية:



شكل (10.4):

نموذج تحليل المسار للتأثيرات المباشرة للنموذج بالقيم غير المعيارية

يتضح من الشكل (10.4) وجود تأثير مباشر لمهارات التعلم العاطفي الاجتماعي على الكفاءة الذاتية من جهة ولتقدير الذات على الكفاءة الذاتية من جهة أخرى، ويوضح الجدول (23.4) نتائج تحليل المسار للتأثيرات المباشرة وغير المباشرة والكلية ودلالاتها الإحصائية.

جدول (23.4)

نتائج تحليل المسار للتأثيرات المباشرة وغير المباشرة والكلية بالقيم غير المعيارية

المسارات	قيمة *B*	الخطأ المعياري SE	القيمة الحرجة	قيمة *P-Value*
الأثار المباشرة				
مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي -> تقدير الذات	.445	.057	7.772	< .000*
مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي -> الكفاءة الذاتية	.126	.044	2.837	.005*
تقدير الذات -> الكفاءة الذاتية	.471	.070	6.750	< .000*
الأثار غير المباشرة				
مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي -> الكفاءة الذاتية	.210	.056	3.750	.004*
الأثار الكلية				
مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي -> الكفاءة الذاتية	.335	.047	7.092	< .001*

الاختصارات: *B*= معامل الانحدار ؛ *دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (*.05* > *p* *)

يتضح من الجدول (23.4) الآتي:

- وجود تأثير مباشر دالة إحصائياً بين مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي وتقدير الذات، إذ بلغت قيمة التأثير (.445)، كما جاءت قيمة التأثير المباشر بين مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي والكفاءة الذاتية دالة إحصائياً؛ إذ بلغت قيمة التأثير (.126)، وكذلك وجود تأثير مباشر دال إحصائياً بين تقدير الذات والكفاءة الذاتية بلغ (.471).
- جاءت قيمة الأثر غير المباشر لمهارات التعلم العاطفي الاجتماعي على الكفاءة الذاتية في ظل وجود تقدير الذات كمتغير وسيط (.210)، وجاءت دالة إحصائياً، ما يعني وجود تأثير للمتغير الوسيط تقدير الذات في العلاقة بين مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي الكفاءة

الذاتية؛ أي أن المتغير الوسيط تقدير الذات أسهم في العلاقة بين المتغير المستقل مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي والمتغير التابع الكفاءة الذاتية، كما جاءت قيمة الأثر الكلي لمهارات التعلم العاطفي الاجتماعي على الكفاءة الذاتية في ظل وجود تقدير الذات كمتغير وسيط بقيمة (.335)، وكانت دالة إحصائياً.

وفي ضوء ما أشار إليه أوانج (Awang, 2012)، فإنه إذا كان التأثير غير المباشر من خلال المتغير الوسيط دال إحصائياً، والتأثير المباشر للمتغير المستقل على التابع دال إحصائياً في ظل وجود المتغير الوسيط، فإن المتغير الوسيط (تقدير الذات)، يعُد وسيطاً جزئياً (Partial Mediation) للعلاقة بين المتغير المستقل (مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي) والمتغير التابع (الكفاءة الذاتية).

الفصل الخامس: مناقشة نتائج الدراسة والتوصيات والمقترحات

تناول هذا الفصل تفسير ومناقشة النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية في ضوء أسئلتها وفرضياتها التي طرحت، وذلك بمقارنتها بالدراسات السابقة التي تناولت متغيرات الدراسة، وبناءً على ما ورد في الإطار النظري، وفي ضوء النتائج وتفسيرها، قامت الباحثة بصياغة المقترحات والتوصيات بما يتناسب مع النتائج التي توصلت إليها الدراسة.

1.5 تفسير نتائج أسئلة الدراسة ومناقشتها

1.1.5 تفسير نتائج السؤال الأول ومناقشتها، الذي ينص على:

ما مستوى مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي لدى معلمي التربية الخاصة في مدن المركز؟

أظهرت النتائج أن مستوى تقديرات عينة الدراسة على مقياس مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي ككل جاءت مرتفعة، وجاء مجال "الوعي الاجتماعي" في المرتبة الأولى بمستوى مرتفع، بينما جاء مجال "الإدارة الذاتية" في المرتبة الأخيرة، وبمستوى مرتفع.

اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة المطري وآخرين (2022)، التي توصلت إلى أن الدرجة الكلية لامتلاك المعلمين لكفاءات التعلم الاجتماعي العاطفي جاءت بدرجة مرتفعة، وأوصت الدراسة بتدريب المعلمين ضمن ورشات عمل ومحاضرات للتعلم العاطفي الاجتماعي. كما خلصت دراسة آل سالم (2021) إلى أن درجة امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية للكفاءات العلاقات لاجتماعية جاءت بدرجة متوسطة، وأن درجة امتلاك الممارسات التدريسية المرتبطة بكفاءة الوعي الذاتي وكفاءة صنع

قرارات مسؤولة وإدارة الذات كانت متوسطة، كما وتوصلت دراسة المطيري والنعمانية (2023) إلى درجة متوسطة من كفاءات التعلم العاطفي الاجتماعي.

في حين اختلفت نتائج الدراسة مع نتائج دراسة (Pettway, 2019)، التي كشفت من خلال المقابلات عن افتقار المعلمين لمعرفة المعايير والكفاءات اللازمة للتعلم الاجتماعي العاطفي للطلبة. كما اختلفت مع نتائج دراسة (Philuppe, 2017)، التي أظهرت افتقار المعلم للتعلم الاجتماعي العاطفي، وإلى الفاعلية الذاتية والخبرة اللازمة للتعليم بثقة، وأن المهارات الاجتماعية والعاطفية كانت محدودة، وتشير إلى عدم إلمام المعلم بالمعايير المطلوبة في مجال التعلم الاجتماعي العاطفي وعدم القدرة على استخدامها. واختلفت أيضاً مع نتائج دراسة (Fischer, 2017)، التي أظهرت افتقار المعلمين المعرفة والتطبيق لمعايير التعلم العاطفي الاجتماعي، والذي تبين في تخطيطهم وأهدافهم للدروس، كما اختلفت مع نتائج دراسة (Reynolds, 2016)، التي أشارت إلى مستوى متدنٍ من التعلم العاطفي الاجتماعي، وبينت الحاجة للتدريب والتطوير المهني للتعلم العاطفي الاجتماعي.

وتعزو الباحثة الدرجة المرتفعة لمهارات التعلم العاطفي الاجتماعي إلى دعم المؤسسات التعليمية على المستوى المعرفي والعاطفي في مدن المركز، والتي توفر البيئة التعليمية الداعمة والرفاهية العاطفية من خلال التدريب والتأهيل المهني لتطوير مهارات التعلم، وتقديم برامج إرشاد لتطوير مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي، وإدارة العواطف وبناء علاقات اجتماعية والحفاظ عليها. إن هذه البرامج ليست ترفاً للمعلم، بل هي من أهم الحاجات الإنسانية الملحة لتخفيف الضغوطات والقلق الذي يشعر به معلم التربية الخاصة، لما يواجه من تحديات العمل مع فئة حساسة جداً من المجتمع، وهي ذوي الاحتياجات الخاصة.

كما يعود ذلك إلى الوعي الثقافي لمعلمي مدن المركز؛ حيث يتمتع معلمي المدينة بتفكير متطور ومنفتح، وينسجم ذلك مع ما أشار إليه حجاج (2021) أن الوعي الثقافي للمعلم يساهم في

فهم شخصية الأفراد من حوله وطبيعة العلاقات الاجتماعية، فالمعلم يحمل مسؤولية الوعي الثقافي والاجتماعي واختيار الخبرات التعليمية والتربوية حتى يتمكن فيما بعد بناء شبكة علاقات في العمل من خلال التفاعل الاجتماعي والممارسات اليومية؛ إذ يلتحق معلمي المدن بالكثير من الدورات في تطوير الشخصية كدورات القيادة، والوالدية والإرشاد الأسري، وتحتوي هذه الدورات مضامين متنوعة تسعى إلى تنمية الوعي الذاتي، وتطوير شخصية المعلم، وإكسابه استراتيجيات وقائية لحل المشكلات، وإدارة العلاقات وضبط المشاعر، وإنماء لسلوكات إيجابية. كما تشارك النساء العاملات ومنهن المعلمات في جمعيات نسائية وورش تساهم في النمو المهني، وتطوير الجوانب الاجتماعية والعاطفية والتوافق النفسي في المجالات الشخصية والنفسية، والتي تحمل مضامين لتطوير الشخصية وتعزيز مستوى المهارات الاجتماعية والعاطفية لدى المعلمين.

كما أن التأهيل المهني لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة يشمل مساقات تطوير المهارات الاجتماعية وأساليب تعليم مرنة واستراتيجيات لحل المشكلات ومواجهة التحديات، ويحصل معلم التربية الخاصة على خدمة إشراف متواصلة من قبل مختصين على مدار العام الدراسي، ولا شك في أن التفاعل اليومي مع ذوي الاحتياجات الخاصة يدفع المعلمين إلى التعلم والاكتشاف والاطلاع حول استراتيجيات حديثة، وتبني أساليب تساهم في تطوير مهاراتهم.

2.1.5 تفسير نتائج السؤال الثاني ومناقشتها، الذي ينص على:

ما مستوى تقدير الذات لدى معلمي التربية الخاصة في مدن المركز؟

أظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة على مقياس تقدير الذات جاءت مرتفعة، وجاءت الفقرة: "أستمتع أنا وعائلتي معاً" في المرتبة الأولى، بينما جاءت الفقرة: "أتجنب أن أكون مع أشخاص آخرين" في المرتبة الأخيرة، وبتقدير مرتفع. واتفقت نتائج الدراسة مع دراسة دبابي (2016)، التي خلصت إلى مستوى مرتفع لتقدير الذات لدى المعلمين، واتفقت كذلك مع دراسة عثمان (2015)، التي توصلت إلى أن تقدير الذات والمسؤولية جاءت بدرجة مرتفعة، في حين اختلفت نتائج الدراسة مع دراسة لولي (2021)، التي توصلت إلى أن تقدير الذات لدى معلمي التربية الرياضية بالمدارس الخاصة جاء بدرجة متوسطة، كما اختلفت مع دراسة كاتبي (2020)، التي توصلت إلى أن مستوى تقدير ذات والرضا الوظيفي جاء بدرجة متوسطة، واختلفت كذلك مع دراسة مونس (2018)، التي توصلت إلى أن تقدير الذات والابتكار الانفعالي جاء بدرجة متوسطة، ومع دراسة فهيمة (2015)، التي توصلت الدراسة إلى وجود مستوى تقدير ذات متدنٍ لمعلمي التربية الخاصة.

وتعزو الباحثة المستوى المرتفع في مقياس تقدير الذات إلى الدورات التدريبية وبرامج التطوير المهني التي يحصل عليها معلمي التربية الخاصة، فهم يكتسبون من خلالها استراتيجيات تعليمية تساهم في قدرتهم على التغلب على التحديات خلال التعامل مع طلبتهم، ما يزيد من ثقتهم في أنفسهم ويعزز شعورهم بالكفاءة والتمكن من المعرفة، كما أن الشكر والثناء، وتلقي ملاحظات إيجابية من قبل أهالي الطلبة والطاقم الإداري بالعمل المتميز والتأثير الإيجابي في العمل، قد يعزز الشعور باحترام وتقدير الذات، ويساهم في الشعور بالرضا والثقة بالنفس. وجميع ما ذكر يعزز الشعور بالرضا والتفوق، ويساهم في خلق بيئة إيجابية ورفع مستوى تقدير الذات. إن إحساس الفرد بقيمته أمام

الآخرين يتطور من خلال المواقف والخبرات الانفعالية والإدراكية التي يكتسبها من خلال التكييف مع البيئة، كما أن مهنة التدريس هي من أسمى المهن؛ حيث خص الدين الإسلامي المعلم مكانة رفيعة ووردت الكثير من الآيات القرآنية التي رفعت من شأن المعلم ورسالته السامية، لقوله تعالى: (يَرْفَعِ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنْكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجاتٍ وَاللَّهُ بِما تَعْمَلُونَ خَبِيرٌ) (المجادلة: 11)، كما رفع الإسلام والمجتمع مكانة المعلم فهو أساس الحضارة ومنبع أمجاد الأمة، فقد اصطفى الله تعالى المعلم عن باقي البشر، وكانت أول آية قرآنية نزلت في الكتاب الكريم، هي: (اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ) (العلق: 1)، فهذه المكانة الخاصة للمعلم قد تعزز من تقدير الذات والشعور بعظمة وأهمية ما يقوم به من عمل في تربية وتوجيه الجيل الصاعد؛ حيث تقع على عاتقه مسؤولية كبيرة في تنشئة الأجيال وتهذيب النفوس وغرس القيم والأخلاق الحميدة، فإن التعليم هو أجل الفضائل وأعز ما يقوم به المعلم.

3.1.5 تفسير نتائج السؤال الثالث ومناقشتها، الذي ينص على:

ما مستوى الكفاءة الذاتية لدى معلمي التربية الخاصة في مدن المركز؟

أظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة على مقياس الكفاءة الذاتية جاء بمستوى مرتفع، وجاءت الفقرة: "يمكنني دائماً حل المشكلات الصعبة إذا بذلت ما في وسعي من جهد" في المرتبة الأولى، بينما جاءت الفقرة: "من السهل بالنسبة لي تحقيق أهدافي" في المرتبة الاخيرة، وبتقدير مرتفع.

اتفقت هذه النتيجة مع دراسة أحمد وآخرين (2021)، التي توصلت إلى أن مستوى الكفاءة الذاتية وجودة الحياة الوظيفية مرتفع لمعلمي التربية الخاصة، واتفقت كذلك مع دراسة جلجل (2019)، التي توصلت إلى أن مستوى الكفاءة الذاتية والتفكير التأملي مرتفع، كما اتفقت مع دراسة أحمد وآخرين (2021)، التي أسفرت عن مستوى كفاءة ذاتية وجودة حياة وظيفية مرتفع لمعلمي التربية الخاصة، وتتفق كذلك دراسة يسري (2018)، التي توصلت إلى مستوى مرتفع من الكفاءة الذاتية لمعلمي التربية الخاصة، ومع دراسة الرابح (2017)، التي خلصت إلى ارتفاع مستوى الكفاءة الذاتية للمعلمات المتمثل في إدارة الصف واستخدام استراتيجيات التدريس وتعديل مشاركة الطلبة، واتفقت أيضاً مع دراسة عرنكي (2016)، التي توصلت إلى ارتفاع مستوى الكفاءة الذاتية لدى المعلمين في الأردن.

في حين اختلفت نتائج الدراسة مع دراسة بن هاشم ووالدين (2022)، التي توصلت إلى أن الكفاءة الذاتية جاءت بدرجة متدنية لدى معلم التربية الخاصة، كما اختلفت مع دراسة السميري (2023)، التي توصلت إلى مستوى متدن من الكفاءة الذاتية لدى معلمي التلاميذ (الموهوبين ذوي الإعاقة) للمرحلة الابتدائية في المملكة السعودية. وقد يعود هذا التباين إلى اختلاف العينة والمجتمع

وطبيعة الأدوار التي يقوم بها المعلمين واختلاف فئات المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة، فلا شك في أن عملهم مليء بالتحديات والضغوطات في التعامل مع فئة التربية الخاصة.

وتعزو الباحثة الدرجة المرتفعة للكفاءة الذاتية للخصائص الشخصية لدى عينة الدراسة كالشغف الداخلي، والإرادة والدافع في العطاء، والاهتمام في المهنة واحترمها والقيام بواجباته على أكمل وجه؛ وينسجم ذلك مع ما أشار إليه باندورا (Bandura, 1986)، بأن هذه الإمكانات تحدد المهام التي سيختار الفرد إنجازها بثقة، لأنه يعتبرها إطاراً مرجعياً للسلوك؛ حيث يجعله ذلك أكثر ثقة في القدرة على الإنجاز بفاعلية، ما يجعل ذلك يلعب دوراً مهماً في النجاح لديه. إن شعوره بالمثابرة والمواصلة في التمتع بالمهنة، يدفعه إلى استخدام استراتيجيات وأساليب تمكنه من إدارة ذاته وضبط مشاعره وتحقيق التوازن بين العمل والحياة الشخصية، كذلك التمتع بالمرونة في التعامل والقدرة على بناء علاقات اجتماعية والحفاظ عليها، كل ذلك يزيد من سعة الأفق لديه، وتحمل المسؤوليات والقدرة على الإنجاز. عندما يدرك المعلم أنه يتمتع بقدرات تساعده في مواجهة التحديات والتعامل مع الصعوبات التي تواجهه، فإن ذلك يعزز من توقعاته بالنجاح والشعور بالكفاءة الذاتية والثقة بالنفس، وبالتالي يحقق إنجازات متتالية، ويبذل جهد إضافي لأداء المزيد من النجاحات واستمرار التمتع بالتقييم الإيجابي لنفسه. وقد أشار باندورا (Bandura, 1986) إلى أن الكفاءة الذاتية مرتبطة بتقييم الفرد لقدراته، ويؤثر ذلك الحكم على انجازاته التي يسعى لتحقيقها ومقدار الجهد الذي يبذله ومدى المثابرة، تنشأ هذه الكفاءة من الإنجاز المتتالي والشعور بالقدرة على النجاح.

لعل حصول الفقرة "يمكنني دائماً حل المشكلات الصعبة إذا بذلت ما في وسعي من جهد"، بأعلى متوسط حسابي، هو دليل على قدرة المعلمين على معالجة المشكلات وإيمانهم بوجود قدرات ذاتية، ويمثل حافزاً داخلياً لبذل مجهود إضافي والتغلب على الصعوبات في سبيل تحقيق النجاح. ويمكن تفسير حصول الفقرة "من السهل بالنسبة لي تحقيق أهدافي" على المرتبة الأخيرة، بأن عينة

الدراسة تتمتع بدرجة عالية من الطموح لتحقيق الأحلام ولديها دافع للنجاح، لكنها بحاجة إلى دعم أقوى للوصول إلى الهدف. وقد أشار سويد وآخرين (2011) إلى أن للطموح دور مهم باعتباره أحد أبعاد الشخصية الإنسانية، والذي يعبر عن الاتزان الانفعالي والصحة النفسية، أما عن الدافع للنجاح فقد يساهم في مواجهة المواقف والتعامل مع المشكلات وتحمل المسؤولية والشعور بالثقة في إنجاز المهام وتحديد الأهداف بدقة.

2.5 تفسير نتائج فرضيات الدراسة ومناقشتها

1.2.5 تفسير نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها، والتي تنص على:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي لدى معلمي التربية الخاصة في مدن المركز تعزى إلى متغير: الجنس، أو سنوات الخبرة.

أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) على مقياس مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي وأبعاده لدى معلمي التربية الخاصة في مدن المركز تعزى إلى متغير: الجنس، أو سنوات الخبرة.

تتفق هذه النتيجة مع دراسة المطري وآخرون (2022)، التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك المعلمين لكفاءات التعلم العاطفي الاجتماعي تعزى لمتغير سنوات الخدمة، واتفقت كذلك مع دراسة المطيري والنعمانية (2023)، التي توصلت الى عدم وجود فروق تعزى لمتغيري المؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

في حين تختلف نتيجة الدراسة مع دراسة المطيري والنعمانية (2023)، التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كفاءات التعلم الاجتماعي العاطفي تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور، وكذلك مع دراسة المطري وآخرون (2022)، التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس درجة امتلاك المعلمين لكفاءات التعلم العاطفي الاجتماعي تعزى لمتغير الجنس ولصالح المعلمات، كما اختلف مع دراسة (Goodman, 2022)، التي أظهرت أن معتقدات وكفاءات تعلم الحياة الاجتماعية والعاطفية للمعلمين تتباين بحسب سنوات الخبرة، والتحصيل التعليمي، والتطوير المهني، سواءً قبل الخدمة أم في أثناء الخدمة.

ويُعزى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات مقياس التعلم العاطفي الاجتماعي باختلاف متغيري الجنس وسنوات الخبرة لدى معلمي التربية الخاصة، إلى أن المؤسسات في مدن المركز تقدم برامج توعية وتطوير مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي لدى المعلمين والمعلمات على حد سواء دون تمييز، كما يتم دعم المعلمين والمعلمات بغض النظر عن الجنس أو سنوات الخبرة، فإن التعريف الأخير لمفهوم التعلم العاطفي الاجتماعي صدر عام 2020م، ما يعني أن دمج التعلم العاطفي الاجتماعي في المنهاج بات حديثاً، وخلال هذه السنوات حاول المعلمون دمج هذه المهارات في الصفوف وتطبيقها في العملية التعليمية، وبالتالي سيمر المعلمون بنفس التجارب ويكتسبون ذات الخبرات في تنمية مهارات إدارة العواطف وتحقيق الأهداف وتأسيس إدارة علاقات سليمة.

وتضيف الباحثة كونها معلمة في المؤسسات التربوية أن تطبيق التعلم العاطفي الاجتماعي بات يمثل تحدياً في ظل الأوضاع الراهنة في أعقاب جائحة كورونا، والتعلم عن بعد، واندلاع الحرب على قطاع غزة وعدم الاستقرار الأمني، وفي أعقاب ذلك تم إدخال برامج متنوعة تعزز مهارات اجتماعية وعاطفية، ما دفع المعلمين إلى الالتحاق بدورات واستكمالات وأنشطة تربوية تساهم في تعزيز تلك المهارات.

2.2.5 تفسير نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها، والتي تنص على:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α<.05) بين متوسطات تقدير الذات لدى معلمي التربية الخاصة في مدن المركز تعزى إلى متغير: الجنس، أو سنوات الخبرة.

أوضحت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α≤ .05) على مقياس تقدير الذات لدى معلمي التربية الخاصة في مدن المركز تعزى إلى متغير: الجنس، أو سنوات الخبرة.

تتفق النتيجة مع دراسة كاتبي (2020)، التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات تقدير الذات والرضا الوظيفي لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس، أو سنوات الخبرة. واتفقت كذلك مع دراسة فهيمة (2015)، التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس تقدير الذات تعزى لمتغير العمر، أو الخبرة، أو الجنس. وتتفق مع دراسة عثمان (2015)، التي خلصت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس تقدير الذات والمسؤولية تعزى لمتغير الخبرة، أو الحالة الاجتماعية.

في حين تتباين النتيجة مع دراسة لولي (2021)، التي أظهرت وجود فروق في مستوى تقدير الذات لدى المعلمين لصالح الذكور.

تفسر الباحثة عدم وجود فروق بين متوسطات تقدير الذات لدى معلمي التربية الخاصة في مدن المركز تعزى إلى متغيري: الجنس، أو سنوات الخبرة، إلى المواقف والتحديات التي يمر بها المعلمون من كلا الجنسين هي ظروف متشابهة إلى حد ما، وأن تأثير هذه الظروف هو متشابه أيضاً، ما يؤدي إلى تقدير ذاتي متجانس. ربما يعزى ذلك أيضاً إلى النضوج الفكري لأفراد عينة الدراسة والتي تتعرض لنفس المواقف الاجتماعية، وتكتسب الخبرات نفسها في المنظومة التعليمية في مدن المركز، أي أن التجانس في المؤسسات التعليمية والعوامل المختلفة مثل الدعم الاجتماعي والامكانيات

المتساوية قد يقلل من الفروق بين الفئتين وذلك لتعرضهم للخبرات نفسها، أو إلى التأهيل الأكاديمي الموحد لجميع المعلمين الذي يوفر دورات لتنمية الوعي الذاتي، والورشات والدورات التدريبية التي يحصل عليها كلا الجنسين، والتي تساهم في تعزيز تقدير الذات بقدر متساوٍ لجميع المعلمين.

3.2.5 تفسير نتائج الفرضية الثالثة ومناقشتها، التي تنص على:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α<.05) بين متوسطات الكفاءة الذاتية لدى معلمي التربية الخاصة في مدن المركز تعزى إلى متغيري: الجنس، سنوات الخبرة.

أوضحت النتائج:

– وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha\leq$ .05) على مقياس الكفاءة الذاتية لدى معلمي التربية الخاصة في مدن المركز تعزى إلى متغير الجنس، إذ جاءت الفروق لصالح الذكور.

– عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha\leq$ .05) على مقياس الكفاءة الذاتية لدى معلمي التربية الخاصة في مدن المركز تعزى إلى متغير سنوات الخبرة.

اختلفت النتيجة الأولى مع دراسة بن هاشم ووالدين (2022)، التي توصلت إلى أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس الكفاءة الذاتية ومقياس الرضا الوظيفي تعزى لمتغير الجنس، واختلفت مع دراسة عرنكي (2016)، التي خلصت إلى عدم وجود فروق في مستوى الكفاءة الذاتية لدى المعلم تبعاً لمتغير الجنس.

تتفق النتيجة الثانية مع دراسة الرابح (2017)، التي توصلت إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس الكفاءة الذاتية تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

ويمكن تفسير النتيجة الأولى: وجود فروق دالة إحصائياً على مقياس الكفاءة الذاتية لدى معلمي التربية الخاصة في مدن المركز تعزى إلى متغير الجنس لصالح الذكور، بسبب الاختلاف والتفاوت

في توزيع الأدوار، فأدور المرأة المتعددة والأعباء المثقلة التي تحملها تجعلها تشعر بأقل كفاءة مقارنة بالذكور، كما أن التباين في التجارب الشخصية السابقة وقصص النجاح والفشل قد تؤثر في معتقدات الأنثى لمستوى أدائها وقدراتها الذاتية على الإنتاج ومعالجة المواقف والمشكلات وتحقيق الإنجازات، فالشعور بالكفاءة الذاتية يأتي نتيجة إدراك الفرد لمهاراته التي يمارسها خلال عمله، المتوافقة مع إدراكه لقدراته الذاتية. وبما أن المهام المطلوبة من الإناث تختلف عن المهام المطلوبة من الذكور، وأن المهارات الشخصية والقيادية التي يمتلكها الرجال تختلف عن التي تمتلكها الإناث، وخاصة في التعامل مع الضغوطات واتخاذ القرارات. وينسجم ذلك مع ما أشار إليه شلبي وآخرين (2022) بأن النساء يواجهن صعوبات تؤثر على مدى توافقهن مع المتطلبات اليومية، وأن مجتمعنا بحاجة إلى مستوى أعلى من المهارات التي تساعد النساء على إدارة الضغوطات، ففي ظل التحديات المعاصرة وتعدد الأدوار للمرأة تتعرض النساء لضغوطات نفسية كبيرة تؤدي إلى الإرهاق. ويضيف بومدين (2017) أن الذكور يعتمدون على استراتيجيات ناجحة في التعامل مع الصعوبات والمشكلات التي تواجههم، وأن الحكم على الأمور لديهم يعتمد على المنطق والعقل ولا يتأثر بالعواطف كما هو الحال لدى الإناث فالإناث عامة يواجهن تحديات وضغوطات اجتماعية تعود إلى السياق الاجتماعي للمجتمع، والذي يعزز الذكور ويشعرهم بالتفوق، ما يؤدي إلى مستوى أداء أفضل للذكور والشعور بالكفاءة الذاتية.

وتفسر الباحثة النتيجة الثانية: عدم وجود فروق دالة إحصائياً على مقياس الكفاءة الذاتية لدى معلمي التربية الخاصة في مدن المركز تعزى إلى متغير سنوات الخبرة، بأن معلمي التربية الخاصة يحصلون على تأهيل مهني موحد ويكتسبون فيما بعد دورات واستكمالات تعزز من كفاءتهم الذاتية، قد يقومون أيضاً بمهام لا تختلف باختلاف سنوات الخبرة، وبالتالي سيواجهون المواقف نفسها. وبما أنهم حصلوا على آليات التدريس نفسها واستراتيجيات التعامل مع المواقف المختلفة، فليس بالضرورة

أن تكون هناك اختلافات، وبخاصة في مدن المركز فإنهم يحصلون على دعم من مرشد مرافق في السنوات الأولى من الخبرة حتى يتمكنوا من مواجهة التحديات، واكتساب استراتيجيات والتمكن من المهارات المطلوبة في التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة، وتستمر هذه المرافقة، ولكن بشكل أقل مع التقدم في سنوات الخبرة.

4.2.5 تفسير نتائج الفرضية الرابعة ومناقشتها، التي تنص على:

توجد علاقة ارتباطية مباشرة وغير مباشرة ذات دلالة عند مستوى الدّلالة (α<.05) بين متوسطات استجابات معلمي التربية الخاصة في مدن المركز على مقاييس مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي وتقدير الذات والكفاءة الذاتية.

أوضحت النتائج وجود تأثير مباشر دالة إحصائياً بين مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي وتقدير الذات؛ إذ بلغت قيمة التأثير (.445)، كما جاءت قيمة التأثير المباشر بين مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي والكفاءة الذاتية دالة إحصائياً؛ إذ بلغت قيمة التأثير (.126). كذلك وجود تأثير مباشر دال إحصائياً بين تقدير الذات والكفاءة الذاتية، الذي بلغ (.471).

جاءت قيمة الأثر غير المباشر لمهارات التعلم العاطفي الاجتماعي على الكفاءة الذاتية في ظل وجود تقدير الذات كمتغير وسيط (.210)، وجاءت دالة إحصائياً، ما يعني وجود تأثير للمتغير الوسيط تقدير الذات في العلاقة بين مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي الكفاءة الذاتية، أي أن المتغير الوسيط تقدير الذات أسهم في العلاقة بين المتغير المستقل مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي والمتغير التابع الكفاءة الذاتية، كما جاءت قيمة الأثر الكلي لمهارات التعلم العاطفي الاجتماعي على الكفاءة الذاتية في ظل وجود تقدير الذات كمتغير وسيط بقيمة (.335)، وكانت دالة إحصائياً. ويفسر سليمان (2022) ذلك بأن المتعلمين ذوو المهارات العاطفية والاجتماعية، والتي تشمل تطوير الوعي

الذاتي وإدارة العواطف وحل المشكلات وبناء علاقات اجتماعية ناجحة، لديهم قدرة على مواجهة التحديات واتخاذ قرارات، فجميع هذه المهارات تساهم في تطوير الكفاءة الذاتية في ظل وجود تقدير الذات والحكم الذاتي على القدرات والكفاءات الشخصية، ما يجعل التأثير غير مباشر للمتغير الوسيط (تقدير الذات) بين مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي والكفاءة الذاتية. ويشير كونغ وآخرين (2012) إلى تقدير الذات كمتغير وسيط بين مهارات التعلم الاجتماعي ومتغير آخر (الرضا عن الحياة)، وأن الأشخاص الذين يتمتعون بدرجات عالية من الذكاء العاطفي لديهم تقدير ذاتي مرتفع ويدركون قيمتهم وجدارتهم، ويشير التأثير الوسيط لتقدير لذات إلى أن الأشخاص الذين يتمتعون بمهارات عاطفية واجتماعية عالية بإمكانهم إدراك عواطفهم، وبالتالي بإمكانهم تقدير ذاتهم بشكل جيد، ما يؤدي إلى الشعور بالكفاءة الذاتية.

يتضح من النتائج المتعلقة بالشكل (8.4)، والتي تفسير مطابقة الأنموذج؛ حيث يعتبر متغير مهارات التعلم العاطفي متغير مستقل على تقدير الذات كمتغير وسيط وعلى الكفاءة الذاتية كمتغير تابع، جاءت مؤشرات جودة المطابقة وفقاً للمحك الخاص بها، كما توضح النتائج تطابق الأنموذج المفترض مع بيانات العينة للدراسة الحالية وهم معلمو ومعلمات للتربية الخاصة من مدن المركز، وتحمل العينة العديد من السمات التي تجعلها تمثيلية وتعكس المجتمع ككل، أي أن هناك توافق بين خصائص العينة والأنموذج المفترض. إن مستوى الخبرة لدى عينة الدراسة، ومستويات التعلم العاطفي، ومستويات تقدير الذات والكفاءة الذاتية، تجعلها تتوافق مع الأنموذج بسبب تجانس العينة في جوانب عديدة، مثل: الخصائص الشخصية، والقدرات، والمهارات، ومستوى التعليم، والدورات التدريبية، والتأهيل المهني في البلاد. هذا التباين غير الضروري يجعل الأنموذج أكثر توافقاً، كما أن حجم العينة المناسب الممثل للمجتمع، والعلاقة الواضحة بين المتغيرات، تساهم في تطابق الأنموذج

مع العينة، وتؤكد مؤشرات المطابقة وقيم معاملات الانحدار التي جاءت دالة إحصائياً إلى صلاحية الأنموذج البنائي الأساس المقترح.

وتشير مهارات التعلم لعاطفي إلى القدرة على إدراك المشاعر الداخلية في موقف معين والتعبير عن الذات استجابةً للمتطلبات الداخلية أو الخارجية من خلال التحكم في المشاعر بطريقة مناسبة؛ هذه القدرة هي الأساس الذي يؤثر على أداء جميع المهام الإدراكية وعلى الشعور الذاتي بالرضا بما في ذلك تقدير الذات والكفاءة الذاتية؛ فالشخص الذي يتمتع بتقدير الذات المرتفع لا يتأثر بالعوامل الخارجية السلبية أو الإيجابية. ويعتبر تقدير الذات، مؤشراً للصحة النفسية؛ حيث أشار (Chang & Yeoun, 2016) إلى أن هناك ارتباطات إيجابية كبيرة بين الدعم الاجتماعي، والذكاء العاطفي، وتقدير الذات، والأمل، وأن الأفراد الذين يتمتعون بالتحكم الذاتي القوي والسيطرة العاطفية يكوّنون علاقات قريبة مع أقرانهم ويحافظون على علاقات اجتماعية إيجابية أكثر. كما أن الأفراد الذين يحصلون على دعم أقران عالٍ يكون لديهم تنظيم عاطفي قوي وضبط النفس، فضلا عن ذلك الأفراد الذين يدركون المزيد من الدعم الاجتماعي الإيجابي يظهرون المزيد من الأمل. ويؤكد (Zewski, 2015) أن الأفراد الذين طوروا مهارات اجتماعية وعاطفية يمكنهم إدارة أنفسهم بشكل فعال، ويمكنهم التواصل مع الآخرين وحل النزاعات وتحقيق الأهداف، ما ينعكس إيجاباً في تقديرهم لذواتهم، وتشير دراسة خليف (2022) إلى العلاقة بين مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي وفاعلية الذات لدى عينة من معلمي اللغة العربية.

أما بالنسبة للعلاقة بين التعلم العاطفي الاجتماعي والكفاءة الذاتية، فيؤكد (Davis, 2024) تأثير معتقدات المعلمين حول التعلم العاطفي الاجتماعي على الكفاءة الذاتية في مدارس ابتدائية في جورجيا، ووجود علاقة موجبة بين معتقدات المعلمين حول التعلم العاطفي الاجتماعي وكفاءتهم الذاتية، وأن المعلمين الذين لديهم معتقدات إيجابية تجاه التعلم العاطفي الاجتماعي يشعرون بثقة

أكبر في قدرتهم على إدارة الصفوف وتطبيق استراتيجيات تعلم فعالة. ويؤكد (Sun & Lyu, 2022) العلاقة بين الذكاء العاطفي والكفاءة الذاتية، وأن الذكاء العاطفي لا يؤثر فقط بشكل مباشر على الكفاءة الذاتية، بل يؤثر أيضاً بشكل غير مباشر على الكفاءة الذاتية من خلال أساليب مواجهة الضغوطات. ويوضح أن الطلبة الجامعيين الذين يتمتعون بكفاءة ذاتية يستطيعون إدارة عواطفهم، ويشعرون بمشاعر إيجابية، ويحققون نجاح في الأنشطة المختلفة في التعلم، مثل: الدروس، والتدريب، والتفاعلات في مكان العمل، ويوضح أن تعزيز الذكاء العاطفي وتنمية أساليب التكيف يمكن أن يكون لهما تأثير كبير على الكفاءة الذاتية للطلبة الجامعيين. وهذا ينسجم مع نظرية باندورا للتعلم الاجتماعي؛ حيث إن المهارات الاجتماعية من العوامل المؤثرة في الكفاءة الذاتية، وحين يمتلك الفرد مهارات ذاتية فهي تساهم في إدارة مشاعرهم وانفعالاتهم، والقدرة على التفكير، والتخطيط والتأمل الذاتي وتقيم المواقف، كما أن مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي تؤثر في اختيار المهام وتؤثر في السلوك، فهم يختارون المهام الذين يشعرون فيها أنهم أكفاء وأكثر ثقة، وبالتالي فإن تمتعهم بهذا المهارات الاجتماعية والعاطفية تجعلهم أكثر كفاءة ذاتية (الشافعي، 2004).

ويشير (Yükse et al.,2019) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الكفاءة الذاتية والأمل والتعلم العاطفي الاجتماعي، وأن الأفراد الذين يمتلكون أملًا وكفاءة ذاتية عالية يمتلكون أيضاً تعلماً اجتماعياً وعاطفياً عالياً، كما يعمل الأمل والفعالية الذاتية كوسائط جزئية بين القدرات العقلية والتعلم الاجتماعي والعاطفي.

وفيما يتعلق بالعلاقة بين الكفاءة الذاتية وتقدير الذات، يشير باجي وميلوك (Melouk, 2019 & Baghli) إلى أن هناك علاقة بين الكفاءة الذاتية واحترام الذات، ويؤكد أن المعلمين يدركون مفهوم الكفاءة الذاتية، كما يدرك المعلمون أن الكفاءة الذاتية تعني اعتقاد الفرد بقدرته على إنجاز بعض المهام والأهداف، وأنه على المعلم أن يكون موضوعياً وملماً، وأن يقوم بتقييم ذاتي لممارساته. يعتمد

المعلمون على إنجازاتهم الفعلية وتجاربهم المتنوعة كوسيلة لتطوير شعورهم بالكفاءة الذاتية، وتعتمد الكفاءة الذاتية لدى المعلمين ذوي احترام الذات المرتفع على إنجازاتهم الفعلية في الأداء، وكذلك على الإقناع اللفظي. أما بالنسبة للمعلمين ذوي احترام الذات المتوسط والمنخفض، فإن الكفاءة الذاتية تشير إلى القدرة على تحقيق هدف ما والحصول على ردود فعل إيجابية. بمعنى آخر، يعتمد هؤلاء المعلمون على ثقتهم بأنفسهم وتحضيرهم الجيد ليكونوا فاعلين في أداء مهامهم، فهم يعتمدون على الإقناع اللفظي؛ أي إيمانهم الداخلي بقدرتهم على إنجاز مهمة أو تحقيق هدف، ويكون الدمج بين الإقناع اللفظي والاستثارة العاطفية مطلوب لتحقيق الأهداف المحددة.

ويشير (Hany, 2023) إلى أن مستوى تقدير الذات مرتبط بشكل كبير بالكفاءة الذاتية، والعلاقة بين الاثنين هي علاقة موجبة، كما تشير (Solanki, 2022) إلى أن هناك تفاعل بين تقدير الذات والكفاءة الذاتية؛ إذ يمكن أن تساهم الكفاءة الذاتية المرتفعة في زيادة تقدير الذات، نظرًا لأن تحقيق المهام بنجاح يمكن أن يعزز الشعور بقيمة الذات. وبالمقابل، يمكن أن يعزز تقدير الذات المرتفع الكفاءة الذاتية لدى الأفراد، وفي مواجهة التحديات والإيمان بقدراتهم.

وتشير الدراسات السابقة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين متغيرات الدراسة؛ حيث تناولت دراسة (Baghli, 2019) العلاقة بين الكفاءة الذاتية وتقدير الذات لدى المعلمين، وتبين أن المعلمين يدركون معنى الكفاءة الذاتية، لكنهم بحاجة إلى توجيه وإرشاد لإدراك أهميتها وارتباطها بتقديرهم الذاتي. وتكشف دراسة (Abbas et al., 2023) العلاقة بين الكفاءة الذاتية وتقدير الذات لدى المعلمين، وتستكشف الدراسة الدور الوسيط لتقدير الذات في العلاقة بين الكفاءة الذاتية ومتغيرات أخرى (الأداء الوظيفي، القلق الوظيفي)، وأن تقدير الذات يلعب دورًا في تعزيز تأثير الكفاءة الذاتية على متغيرات أخرى. أما في دراسة (Alsalamah, 2023)، فيتضح أن الكفاءة الذاتية لمعلمي التربية الخاصة الذين لديهم سنوات خبرة أقل، هم بحاجة لدعم أكبر وتعزيز لمهارات التعلم العاطفي الاجتماعي، وأن

التدريب والتطوير المهني يساهم في رفع مستوى الكفاءة الذاتية لديهم. وكشفت دراسة (Lindsey, 2021) عن العلاقة بين التعلم العاطفي الاجتماعي والفاعلية الذاتية للمعلمين والطلبة، وتبين أن الكفاءات الخمسة للتعلم الاجتماعي العاطفي جاءت إيجابية. وبحثت دراسة (Holmes, 2021) في العلاقة بين الكفاءة الذاتية للمعلمين والخبرة في تنفيذ برنامج التعلم الاجتماعي والعاطفي، في حين أوضحت دراسة (Karen et al., 2020) الأثر الموجب للتعلم العاطفي في تنمية الكفاءة الذاتية لدى المعلمين، وتشير دراسة (سليمان، 2022) إلى دور التعليم العاطفي الاجتماعي في تطوير تقدير الذات، وكذلك تكشف دراسة (Palomera et al., 2017)، تأثير المهارات الاجتماعية والعاطفية على تقدير الذات، وتأثير التعلم العاطفي الاجتماعي في تنمية تقدير الذات.

وفي ضوء ما سبق، ترى الباحثة أن الكفاءة الذاتية وتقدير الذات من المفاهيم النفسية التي تلعب دورًا حيويًا في تشكيل سلوك الإنسان وتجاربه الحياتية، يمكن أن يعزز تقدير الذات الكفاءة الذاتية، فعندما يقيم الفرد ذاته ويحترمها، يسعى إلى النجاح مع الشعور بالكفاءة والقدرة على تحقيق الهدف، وأن الشعور بالاحترام الذاتي والقيمة للقدرات الذاتية يمنح الفرد الثقة لمواجهة التحديات، ما يعزز الكفاءة الذاتية لديه.

أما بالنسبة لوساطة تقدير الذات، يبين الشكل (10.4) صحة الافتراض بأن تقدير الذات يلعب الدور الوسيط بين مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي والكفاءة الذاتية، وأن هذا المتغير الوسيط أسهم في العلاقة والوساطة. تعتبر هذه الوساطة وساطة جزئية وليس كلية.

يعتبر تقدير الذات متغير وسيط بين التعلم العاطفي الاجتماعي والكفاءة الذاتية، ويسهم تقدير الذات في الكفاءة الذاتية، فهو يعكس إيمان الأفراد وتحديدهم للقدرات الذاتية والمهارات الخاصة بهم. إن التقدير الإيجابي يساهم في تحديد الأهداف وتحقيق النجاح، ما يعزز الشعور بالكفاءة؛ حيث تؤثر الخبرات العاطفية والاجتماعية، والوعي الذاتي والتجارب الخاصة بإدارة المشاعر في ثقهم في قدرتهم،

ما يعزز كفاءتهم الذاتية. عندما يشعر الفرد بتقدير ذات إيجابي يصبح أكثر استعداد لمواجهة التحديات بثقة وللإيمان بكفاءته الذاتية، ويعتبر تقدير الذات حلقة وصل بين التعلم العاطفي الاجتماعي والكفاءة الذاتية، ما يعزز القدرة على التعلم من الخبرات والتجارب السابقة. كلما زادت درجات الافراد بتقدير الذات تزيد الكفاءة الذاتية نظراً لأهمية تقدير الذات، والذي من خلاله يتم تعزيز القدرة على التحديات والصعوبات. ويشير بابلو (Pablo, 2023) إلى أن تقدير الذات يعد عاملاً مهماً في تنمية الأفراد، ويؤثر في جوانب متعددة على اعتباره التقييم الذاتي للقدرات الذاتية، والذي يشمل بعدان رئيسان، هما مفهوم الذات (القيمة التي يحددها الفرد بالدرجة أو المستوى)، والإدراك؛ أي توقعات الفرد من نفسة ومن قدراته الخاصة في التعامل مع الواجبات ومواجهة التحديات؛ حيث يؤثر هذان البعدان في الكفاءة التي تعتبر ايمان الفرد بالقدرة على تحقيق نتائج إيجابية وهي مبنية على ضبط النفس والخبرة غير المباشرة والاقناع الاجتماعي، ويوكد بابلو (Pablo, 2023) على أن تنمية القدرات الاجتماعية والعاطفية تساعد على رفع الكفاءة الاجتماعية، والتي تحدد تحقيق النجاح.

4.1.5 تفسير نتائج السؤال الثامن ومناقشته الذي ينص على:

ما الأنموذج البنائي الأفضل للعلاقة بين مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي وتقدير الذات والكفاءة الذاتية لدى معلمي التربية الخاصة في مدن المركز؟

للإجابة عن السؤال الثامن، اعتمدت الباحثة المقابلة **للمجموعة البؤرية** من خلال طرح عدد من الأسئلة على مجموعة تكونت من (10) معلمين من التربية الخاصة في مدن المركز خارج عينة الدراسة، اختيروا بطريقة قصدية بناءً على خبرتهم الكافية في التدريس، وجرى الاجتماع معهم في المركز الجماهيري لمدة ساعة ونصف، وعُرضت عليهم نتائج الدراسة بما فيها الأنموذج البنائي الذي نتج من خلال إجراءات الدراسة وتحليلاتها الإحصائية، وطُلب منهم التعقيب ومناقشة ما يلي:

* وجود تأثير مباشر دال إحصائياً بين مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي وتقدير الذات.
* وجود تأثير مباشر بين مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي والكفاءة الذاتية.
* وجود تأثير مباشر بين تقدير الذات والكفاءة.
* الأثر غير المباشر لمهارات التعلم العاطفي الاجتماعي على الكفاءة الذاتية في ظل وجود تقدير الذات كمتغير وسيط.

تم مناقشة وتحكيم الافتراض للأنموذج المقترح خلال الجلسة مع المجموعة البؤرية، والذي ينص على أن هناك تأثير للمتغير الوسيط تقدير الذات في العلاقة بين مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي الكفاءة الذاتية؛ أي أن المتغير الوسيط تقدير الذات أسهم في العلاقة بين المتغير المستقل مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي والمتغير التابع الكفاءة الذاتية، وتم تبادل وجهات نظرهم وطروحاتهم وآرائهم المستندة إلى الخبرات الشخصية لدى كل منهم، والتعبير عن المشاعر

والاتجاهات، ومناقشة الأنموذج بهدف تحكيمه وتطويره، للاستعانة به في تقديم الدعم المطلوب لمعلمي التربية الخاصة في مدن المركز.

خطوات ومضمون اللقاء في المجموعة البؤرية:

جرى تنفيذ اللقاء مع المجموعة البؤرية بطريقة منظمة ومخطط لها مسبقاً، لاستثمار وقت اللقاء في الخروج بدلالات مناسبة لتطوير الأنموذج البنائي الذي توصلت إليه الدراسة، وحسب الآتي.

- تنظيم مكان الجلسة للحوار بشكل مناسب ليتمكن الجميع من المشاركة والنقاش.
- تدوين اللقاء والأفكار الرئيسة التي تساعد الباحثة فيما بعد على التحليل وتنظيم آراء المجموعة.
- مقدمة تعرف بها الباحثة عن نفسها وعن مجال عملها واهتماماتها، ونبذة مختصرة عن دراستها.
- تعارف والحديث عن نفسك خلال دقيقتين.
- تشرح الباحثة عن الهدف من المجموعة البؤرية وأسلوب النقاش من خلال طرح الأسئلة والاجابة من قبل المشاركين.
- تقدم الباحثة تعريف واضح لمتغيرات الدراسة.
- تدير الباحثة النقاش بشكل محايد.
- توجيه النقاش للتمكن من استخراج الأفكار.
- تحليل النتائج والمعلومات التي جمعت والاعتماد عليها في تطوير أنموذج بنائي فاعل للعلاقة بين مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي وتقدير الذات والكفاءة الذاتية، ليساهم ذلك في تقديم الدعم المطلوب لمعلمي التربية الخاصة.

اسم الأنموذج:

الأنموذج البنائي الأفضل للعلاقة بين مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي وتقدير الذات والكفاءة الذاتية لدى معلمي التربية الخاصة في مدن المركز.

مقدمة:

تحتاج المؤسسات التربوية إلى برامج التعلم العاطفي الاجتماعي لإكساب مهارات الوعي الذاتي وإدارة العواطف، الحفاظ على العلاقات الإيجابية واتخاذ القرارات، تتمثل أهميته في تعزيز الكفاءات ودعم الشعور بتقدير الذات والشعور بثقة في القدرات الخاصة، ما يعزز قدرتهم على مواجهة المشكلات والضغوطات، كما يؤدي الشعور بالكفاءة الذاتية بالإيمان بالقدرة على تحقيق الهدف والاستعداد لتطبيق استراتيجيات مختلفة لتحقيق النجاح. إن هذا التفاعل بين المتغيرات قد يحسن علاقة المعلم بزملائه، أما الأنموذج البنائي المقترح قد يساهم في تقديم الدعم للمعلمين ويعزز فاعلية برامج الدعم والفعالية التعليمية، والتي تؤدي إلى تطوير أداء المعلم المهني ورفاهيته الشخصية، وقد يساهم الأنموذج البنائي الذي يشير إلى الدور الوسيط لتقدير للعلاقة بين التعلم العاطفي والكفاءة الذاتية في تصميم برامج تدريب للمعلمين تسلط الضوء على تقدير الذات، على اعتباره المتغير الوسيط الذي يؤثر بشكل غير مباشر في العلاقة بين التعلم العاطفي الاجتماعي والكفاءة الذاتية، كما يساعد الأنموذج البنائي في تحديد المهارات والاستراتيجيات التي بحاجة إلى تطويرها لدى المعلمين، عندما يمتلك المعلمون مهارات، مثل: إدارة العواطف، وبناء علاقات اجتماعية والحفاظ عليها، ويساعد ذلك في تحسين البيئة الصفية، يؤثر إيجاباً على فاعلية التعليم وتحفيز الطلبة على التعلم، وتحسين العلاقات بين طاقم المعلمين وتحسين جودة التعليم، وكذلك نتائج الطلبة في التربية الخاصة.

أهداف الأنموذج:

يهدف الأنموذج إلى:

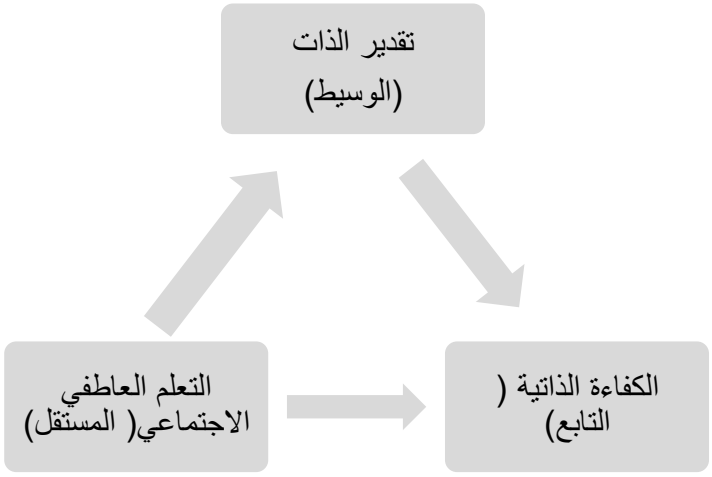
1. تحديد الأنموذج البنائي الأفضل للعلاقة بين مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي وتقدير الذات والكفاءة الذاتية لدى معلمي التربية الخاصة في مدن المركز.

تطوير الأنموذج البنائي للعلاقة بين مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي وتقدير الذات والكفاءة الذاتية والذي يساهم في تحسين الدعم لمعلمي التربية الخاصة في مدن المركز.

حدود الأنموذج: يتحدد الأنموذج بالوسائل والأساليب الملائمة لمعلمي التربية الخاصة في مدن المركز.

الفئة المستهدفة: يؤمل أن يفيد هذا الأنموذج وزارة التربية والتعليم وجميع مؤسسات التربية الخاصة، والباحثين التربويين، كما يؤمل أن يفيد معلمي التربية الخاصة في تنمية مهاراتهم الاجتماعية والعاطفية.

الأنموذج البنائي:



شكل(11.4)

الأسئلة المتعلقة بالأنموذج:

أولاً- التعلم العاطفي الاجتماعي:

1) أدرك متى تؤثر مشاعري وأفكاري وتحيزاتي على سلوكي وردود أفعالي تجاه الأشخاص والمواقف سلباً وإيجاباً.
2) أنا واقعي في معرفتي بنقاط قوتي وضعفي.
3) أضع أهدافاً قابلة للقياس ويمكن تحقيقها، ولدي خطوات واضحة للوصول إليها.
4) أستطيع فهم وجهة نظر الشخص ومشاعره من خلال الإشارات اللفظية وغير اللفظية.
5) أدرك نقاط قوة الطلبة وأسرهم وأعتبرهم شركاء.
6) أتعرف على الناس من حولي.
7) أحرص على منح الفرصة للجميع لمشاركة أفكارهم.
8) أجد طرقاً عملية ومرنة للتغلب على الصعوبات حتى عندما يتعلق الأمر باتخاذ قرارات قد لا تكون مقبولة.
9) أساهم في جعل مجتمعي الشخصي والمهني مكاناً أفضل.

ثانياً- تقدير الذات:

1) أنا فخور بعملي.
2) أفعل دوماً الشيء الصحيح.
3) أنجز عملي بأفضل ما يمكنني القيام به.
4) أستطيع اتخاذ قرار والتمسك به.

ثالثاً- الكفاءة الذاتية:

1) يمكنني دائماً حل المشكلات الصعبة إذا بذلت ما في وسعي من جهد.

2) من السهل بالنسبة لي تحقيق أهدافي.

3) أعتقد بأنني قادر على التعامل مع المواقف غير المتوقعة.

4) يمكنني البقاء هادئا عند مواجهة الصعوبات، لأنني أستطيع الاعتماد على قدراتي في التعامل معها.

رابعاً- العلاقة بين المتغيرات:

9) ما هو المتغير الأكثر تأثيراً بين الثلاثة متغيرات؟

10) هل يمكن أن يكون التعلم العاطفي متغيراً وسيطاً أم تابعاً؟

11) كيف يمكن أن يلعب تقدير الذات دور المستقل أو التابع؟

12) كيف يمكن أن تؤثر الكفاءة في تقدير الذات أو بالتعلم العاطفي الاجتماعي؟

13) هل تتوافق مع النتيجة بشأن دور تقدير الذات كمتغير وسيط في العلاقة بين المتغيرات؟

14) هل تتوافق مع نتائج الدراسة بشكل عام؟

15) هل برأيك هذا الأنموذج هو الأفضل للعلاقة بين المتغيرات، ولماذا؟

16) كيف يمكن أن يسهم هذا الأنموذج في عمل المعلم؟

ملخص الإجابات للمجموعة البؤرية على الأسئلة:

الأجوبة المتعلقة بمهارات التعلم العاطفي الاجتماعي:

تدرك عينة الدراسة مشاعرها وأفكارها وتسعى إلى التفكير قبل اتخاذ القرارات، وأفاد أفراد المجموعة بأنه على المعلم التروي في التفكير والتعامل مع الآخرين وبخاصة في حالات التوتر والضغط خلال مواجهة صعوبات مع فئات التربية الخاصة. ويجدون أنهم قادرون على الوصول إلى حلول مرنة ويناقشون القرارات بأسلوب موضوعي وبناء، ولدى معلمي التربية الخاصة الوعي الكامل بنقاط الضعف والقوة لديهم، لأنهم يعملون بشكل متواصل على تطوير ذاتهم واستخدام تقنيات لتنظيم الوقت وتعزيز الكفاءة الذاتية، كما يدرك المعلمون كيفية تحديد الأهداف القابلة للقياس، ويعملون على تصميم خطة عمل محددة الأهداف، ويحرصون على تحسين مهاراتهم في التدريس وكذلك مهارات التفاعل مع الطلبة، ويشاركون في الدورات التدريبية وورش العمل، ويكتسبون استراتيجيات وتقنيات لتحسين جودة التدريس، ويحرص المعلمون على فهم الإشارات اللفظية وغير اللفظية، وينتبه معلمو التربية الخاصة لسلوك طلبتهم ومشاعرهم، ويتم معالجة جميع المشكلات العاطفية والاجتماعية بالتشاور مع مختصين ومعالجين عاطفيين. كذلك يدرك المعلمون نقاط القوة والضعف لدى طلبتهم، وعلى ضوء ذلك يتم بناء الخطة الخاصة لكل طالب والعمل على تطوير قدرات الطالب في جميع المجالات العاطفية والاجتماعية والتعليمية، ويوفر المعلمون الفرص للطلبة على المناقشة والمشاركة من خلال نشاطات اجتماعية وتفاعلية، كما تعمل مؤسسات ومدراس التربية الخاصة على توطيد العلاقات بين المعلمين وفهم احتياجاتهم وتوفير كل ما يحتاجونه وتقديم الدعم المناسب لهم عند الحاجة، ويحرص كذلك المعلمون على التعرف إلى الآخرين من حولهم من خلال التفاعل الاجتماعي

والتواصل مع الزملاء والأهل، وصرح المعلمون أن ذلك يساهم في تحسين البيئة الاجتماعية والمهارات الشخصية.

الأجوبة المتعلقة بمجال تقدير الذات:

يشعر معلمو التربية الخاصة بفخر في العمل الذي يعتبر بمثابة رسالة وواجب ديني وقيمي، وهم يبذلون جهد في تحقيق الأهداف وإنجاز عملهم بأقصى جودة ممكنة، ويستثمرون الوقت في الإنجاز ويفتخرون به، ولا يتسرع معلمو التربية الخاصة في اتخاذ القرارات، ويلتزمون بالمبادئ والأخلاق الحميدة ويعتمدون عليها من خلال التفكير النقدي في اتخاذ القرارات بثقة وقناعة والالتزام بتنفيذها، ويستفيدون من التغذية الراجعة ويعملون على تحسين أدائهم.

وقد جاءت الإجابات المتعلقة بالكفاءة الذاتية على النحو التالي:

تشير الإجابات إلى أن الكفاءة الذاتية تعكس الثقة بالنفس والقدرة على مواجهة التحديات للوصول للهدف؛ إذ يؤمن معلمو التربية الخاصة بقدرتهم على مواجهة الصعوبات وحل المشكلات، والتوجه لطلب الاستشارة والمساعدة عند الحاجة، آخذين بالاعتبار أنه يمكن تحقيق الأهداف بشكل أفضل بعد تحديد ووضع خطة للعمل، كما يثق المعلمون في قدرتهم على التعامل مع جميع المواقف، وهم يمتلكون مرونة في حل المشكلات غير المتوقعة، ويتحلى المعلمون بهدوء خلال مواجهة الصعوبات والتعامل بصبر مع ذوي الاحتياجات الخاصة، والتعاطف معهم واحتوائهم وتقبل الجميع رغم الاختلاف.

وقد جاءت آراء المجموعة بالنسبة **للعلاقة بين المتغيرات** على النحو التالي: يساهم تحديد المتغيرات والأدوار في معرفة العلاقة واكتشاف المتغير الأكثر تأثيراً، يمكن أن يلعب تقدير الذات

دور المستقل ويؤثر على الكفاءة الذاتي كمتغير تابع، ويمكن أيضاً أن يتأثر من التعلم العاطفي الاجتماعي كمتغير تابع، كما يمكن أن يعتبر تقدير الذات متغير وسيط يتأثر من التعلم العاطفي الاجتماعي ويؤثر على الكفاءة الذاتية، هذا يوضح تأثير العوامل النفسية والعاطفية بشكل غير مباشر على أداء المعلم، وافقت أعضاء المجموعة البؤرية مع النموذج البنائي المقترح على ضوء تحليل المسار للنمذجة البنائية تؤكد المجموعة البؤرية مساهمة النموذج في دور المعلم في العملية التربوية وتأثير العوامل النفسية والاجتماعية على تقدير الذات وعلى الكفاءة الذاتية، وتضيف كذلك أن هذا النموذج يعزز أهمية تطوير استراتيجيات وتحسين مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي ويعزز أيضا تقدير الذات لدى المعلم.

ويساهم النموذج في تعزيز دور المعلم من خلال التعرف إلى الأسباب النفسية التي تؤثر في تقدير الذات وكفاءة المعلم الذاتية، والعمل على بناء خطة لتطوير مستوى الأداء من خلال تصميم دورات لاكتساب استراتيجيات ومهارات للتعلم العاطفي الاجتماعي.

3.5 التوصيات والمقترحات

توصيات الدراسة:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، توصي الباحثة بما يلي:

1. تصميم برامج إرشادية ممنهجة تعزز مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي، وتقدير الذات، والكفاءة الذاتية.
2. التطوير المهني من خلال تكثيف المساقات التعليمية في الكليات والجامعات، والتي تتضمن مهارات للتنمية الشخصية وتعزيز مهارات عاطفية واجتماعية.
3. دمج مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي في العديد من المجالات في البرامج التعليمية ابتداءً من الطفولة المبكرة حتى التعليم العالي.
4. متابعة قياس مهارات المعلم والطالب، ومستويات تقدير الذات، والكفاءة الذاتية، والعمل على تطويرها.
5. متابعة القائمين على الإشراف التربوي تنفيذ برامج مهارات التعلم العاطفي في الممارسات التدريسية.
6. توفير دعم مؤسسات التعليم للطاقم التدريسي للحفاظ على مستوى مرتفع من تقدير الذات والكفاءة الذاتية لدى المعلمين.

مقترحات الدراسة:

1) تطبيق أدوات الدراسة على مجتمعات أخرى، لفحص العلاقة بين المتغيرات بعد التعديل على الأدوات وحذف الفقرات في تحليل النمذجة.
2) إجراء دراسات مكملة لفحص نماذج إضافية: التعلم العاطفي كمتغير تابع أو وسيط، الكفاءة الذاتية كمتغير تابع أو وسيط، تقدير الذات كمتغير مستقل أو تابع.
3) قيام الباحثين بدراسات تربط بين متغيرات الدراسة مع متغيرات أخرى.

المراجع

المراجع العربية

القرآن الكريم

أحمد، ع. ف. ج.، وصقر، ا. أ. م.، والنجار، ع. د.س. (2021). علاقة جودة الحياة الوظيفية المدركة بالكفاءة الذاتية لمعلمي التربية الخاصة. *مجلة كلية التربية، 100*، 309–328.

أحمد، م. ر. (2018). تقدير الذات لدى مستخدمي شبكات التواصل الاجتماعي وعلاقته بصورتهم الذهنية. *المجلة العربية لبحوث الاعلام والاتصال*، (22)، 4–13.

إمام، ش. ف. أ.، ومحمد، م. م. س.، وزيدان، م. س. أ.. (2019). العلاقة بين كل من التفكير الإيجابي وتقدير الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، 109*، 88 – 118.

بن هاشم، م.، والدين، ر .(2022). *الكفاءة الذاتية لدى معلم التربية الخاصة وعلاقتها بالرضا الوظيفي*. (رسالة ماجستير غير منشورة)،كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية والعلوم الإسلامية، جامعة احمد دراية ادرار، الجزائر.

بومدين، ع. (2017). *الآثار الأسرية والاجتماعية المترتبة عن عمل المرأة خارج البيت*. (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة وهران 2 كلية العلوم الاجتماعية، الجزائر.

التميمي، خ. ف. ع. (2020). تصور مقترح لبرنامج تدريبي قائم على التعلم الاجتماعي العاطفي لتنمية مهارات تهيئة بيئات التعلم الامنة لدى معلمات المرحلة الثانوية. *مجلة العلوم التربوية، 5*، 15– 92.

جلجل، ن. م. ع.، ومحمد، هـ. م. ع.، والنجار، ع. د. س .(2019). الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالتفكير التأملي لدى معلمي التربية الخاصة. *مجلة كلية التربية، 19*(1)، 491–516.

حجاج، ن. (2021). الوعي التربوي بالأبعاد الثقافية لدى معلم التعليم العام على ضوء بعض المتغيرات العالمية المعاصرة. *مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، 116*(3)، 1083-1119.

حسونة، س. ع. (2009). الكفاءة الذاتية في تدريس العلوم لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا قبل الخدمة، *مجلة جامعة الأقصى سلسلة العلوم الإنسانية، 13*(2)، 122-149.

حمد، ي. ح. م. ن.، ووتد، ص. د. ع.. (2021). العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية وبين تقدير الذات لدى الطلبة الشباب في الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية، *14*(1)، 39-80.

حواس، خ. (2015). نحو برامج إرشادية مستندة على التعلم الاجتماعي العاطفي SEL. *دراسات*، (34)، 106-123.

خليف، ب. (2018). الكفاءة الذاتية لدى معلمي التربية البدنية بدولة الكويت. *مجلة علوم الرياضة وتطبيقات التربية البدنية*، (9)، 166-176.

خليف، س. س. م. (2022). حقيبة تدريبية قائمة على التعلم الاجتماعي الوجداني لتنمية الوعي بمهاراته وفاعلية الذات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية. *مجلة كلية التربية*، *19*(113)، 571 – 654.

دبابي، ب. (2016). مستوى تقدير الذات لدى معلمي المرحلة الابتدائية. *مجلة العلوم النفسية والتربوية- جامعة الوادي، 2*(4)، 158-166.

دنيا، هـ., أبو زيد، أ., وعز الدين، إ.. (2019). دور منهج وبيئة رياض الأطفال في تنمية المهارات المعرفية والاجتماعية لطفل ما قبل المدرسة. *مجلة دراسات وبحوث بيئية* 9(1)، 29 – 38.

الرابح، ن. ب. م. (2017). الكفاءة الذاتية لدى معلمات الرياضيات وعلاقتها ببعض المتغيرات الأخرى. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 18(1)، 489-515.

الزيات، ف. م. (1999). البنية العاملية للكفاءة الذاتية الأكاديمية ومحدداتها. *المؤتمر السنوي السادس – جودة الحياة*، القاهرة: مركز الإرشاد النفسي –جامعة عين شمس، 373 – 417.

الزيات، ف. م. (2001). *علم النفس المعرفي، مداخل ونماذج ونظريات*، الجزء الثاني. القاهرة: دار النشر للجامعات.

سليمان، إ. س.ع.ب. (2022). برنامج مقترح في ضوء التعلم الاجتماعي العاطفي لتنمية الوعي الصحي الوقائي وتقدير الذات للطالبة المعلمة بكلية البنات. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية*، *16*(12)، 1-77.

سويد، ج.، سعادة، م ومتولي،ع. (2022) مستوى الطموح الغيري وعلاقته بتحمل المسئولية والدافعية للتعلم لدى طلاب كلية الاقتصاد المنزلي جامعة المنوفية. *جامعة المنوفية مصر*، *3*(2)، 266-301.

الشافعي، إ. (2004). *اختبارات الكفاءة الذاتية العامة والخاصة، كلية التربية جامعة طنطا*. القاهرة: مكتبة النهضة العربية.

شلبي، و.، هلال، ع. سليمان، إ.،& الحلبي، ن. (2022). المهارات القيادية للمرأة العاملة وعلاقتها بإدارة الضغوط في ظل التحديات المعاصرة. *المجلة العلمية لعلوم التربية*، *15*(15)، 67-132.

الشرهان، ف. ع. (2021). الاحتراق النفسي لصعوبات التعلم وعلاقتها بتقدير الذات والدافعية للإنجاز. *العلوم التربوية*، *29*(1)، 438-371.

عبد الرحيم، م.س. ف.،& إبراهيم ، س. ك. (2023). برنامج قائم على نظرية التعلم الاجتماعي العاطفي لتنمية مهارات التقويم من أجل التعلم وتوظيف تطبيقات الألعاب الإلكترونية التفاعلية لدى الطالب المعلم بكلية التربية. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*، *17*(5)، 734- 834.

عثمان، م.ح. (2015). الشعور بالمسؤولية وعلاقته بتقدير الذات لدى معلمات التربية الخاصة بولاية الخرطوم. *مجلة العلوم التربوية*، *16*(4)، 16-34.

العجمي، ع. ر.، ورهيف، م. ح. الس.،& نور الدين، ح. م. (2016). أثر برنامج تدريبي قائم على تقدير الذات في تنمية حل المشكلات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في التعلم في المرحلة الابتدائية بدولة الكويت. *المجلة العربية للعلوم الاجتماعية*، *9*(15)، 211-243.

عرنكي، ر. م. ي.، السبيلة، أ. م.، الشمايلة، ن. ب. ع. ر.،& الجعافرة، أ.ع. ح .خ. (2016). الكفاءة الذاتية المدركة لدى معلمي الطلبة الموهوبين في مدرسة اليوبيل في الأردن في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة التربية*، *170*(3)، 567 –540.

فهيمة، ك. (2015). *مستوى تقدير الذات لدى مربي الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة*. (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة محمد بوضياف، الجزائر.

القدومي، خ. ع.،& الأعمر، ر. م. (2020). جودة الحياة وعلاقتها بتقدير الذات لدى عينة من طلبة الجامعات الأردنية. *مجلة جامعة الخليل للبحوث*، *15*(1)، 114–148.

كاتبي، م. ع. ع.، & سليطين، ف. ع. (2020). تقدير الذات وعلاقته بالرضا الوظيفي: دراسة ميدانية على عينة من معلمي ومعلمات مدينة دمشق. *مجلة تشرين للبحوث والدراسات العلمية* – سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية، *42*(2)، 173–194.

لولي، ش. م. ع. (2021). الحاجات النفسي وعلاقتها بتقدير الذات لدى معلمي التربية الرياضية بالمدارس الخاصة. *مجلة أسيوط لعلوم التربية الرياضية*، *56*(3)، 727–748.

آل سالم، ع. ب. ي. (2021). درجة امتلاك الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية كفاءات التعلم الاجتماعي العاطفي. *مجلة جامعة حفر الباطن للعلوم التربوية والنفسية*، (3)، 133–160.

المطري، ع. ب. س. ب. س.، المقبالية، م. ب. ع. ب. خ.، &المعولية، إ. ب. م. ب. ز . (2022). درجة امتلاك المعلمين لكفاءات التعلم الاجتماعي والعاطفي بمدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بسلطنة عمان. *مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، (64)، 83–117.

المطري، ع. ب. س. ب. س.، النعمانية، ش. ب. م. ب. ر. (2023) كفاءات التعلم الاجتماعي والعاطفي وعلاقتها بمهارات المستقبل لدى معلمي الرياضيات بمحافظة شمال الشرقية بسلطنة عمان من وجهة نظرهم مجلة *العلوم التربوية والنفسية*، *7* (16)، 58–83.

المطيري، ب. س. ن. ع.، النبهان، م. م. خ. ي.، &الزغول، ع. ع. ر. ع.. (2017) . *أثر حل المشكلات الإبداعي في تحسين مفهوم الذات والكفاءة الذاتية لدى طالبات المرحلة المتوسطة*

من الموهوبات والعاديات (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة الخليج العربي، المنامة، البحرين.

مصلح، ت. ب.، &حجازي، ج. ح.. (2023). *فاعلية برنامج تدريبي قائم على مهارات التعلم الاجتماعي العاطفي (SEL) في تعزيز الحصانة النفسية والتفكير الإيجابي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية*. أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة العربية الأمريكية، فلسطين.

مقداد، ق.، &الجراح، ع. ن .(2011). مستوى المهارات الاجتماعية لدى الأطفال العاديين والأطفال ذوي صعوبات التعلم في الأردن من وجهة نظر المعلمين، *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، *7*(3)، 253- 270.

مونس، خ. (2018). تقدير الذات وعلاقته بالابتكار الانفعالي لدى معلمي المرحلة الأساسية الأولى في قطاع غزة. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث- العلوم الإنسانية*، *33*(6)، 933-962.

محمد، م. ع. م.، عبد الغفار، م. ع. ق.، &غنيم، م. ع. س .(2020). الفروق في تقدير الذات في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية لدى طفل ما قبل المدرسة. *مجلة كلية التربية، جامعة حلوان*، *26*(1)، 251-289.

نبيه، ج.، &جناد، ع. و. (2023). الاحتراق النفسي وعلاقته بتقدير الذات: دراسة ميدانية لعينة من القابلات بعيادة الولادة بمستغانم. *مجلة دراسات العلوم التربوية*، *12*(1)، 773- 791.

نصر، ش. ن. ع.، معوض، ل. إ. أ.، أسامة، ج. أ.، &محمد، ش. أ. (2022). برنامج في العلوم قائم على التعلم الاجتماعي الوجداني لتقدير مجتمع التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة القراءة والمعرفة*، (250)، 232-279.

النملة، ع. ر. ب. س. ب. ع. ر. (2017) . تقدير الذات. *مجلة فكر*، (19)، 34-35.

اليونسكو. (2020). *موجز سياساتي: التعليم أثناء جائحة كوفيد -19 وما بعدها*.

يسري، أ. ع. (2018). الكفاءة الذاتية وعلاقتها بمستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي ومعلمات صعوبات التعلم. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، 6(23)، 1-34.

يونسي، ت. (2012). *تقدير الذات وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى المراهقين المبصرين والمراهقين المكفوفين*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة مولود معمري، ولاية تيزي، الجزائر.

المراجع الأجنبية

Abbas, N., Mehar, F. Iqbal, Y., & Muhammad, Y. (2023). Effect of Job Anxiety, Self-Efficacy, Self-Control and Self-Esteem on Job Performance in School Teachers. *Journal on School Educational Technology*, *8*(4), 30-37.

Alsalamah, A. (2023). Special Education Teachers' Self-Efficacy in Implementing Social–Emotional Learning to Support Students with Learning *Disabilities. Learning Disabilities Research & Practice, 38*(3), 209–223.

Anderson, J. C., & Gerbing, D. W. (1988). Structural Equation Modeling in Practice: A Review and Recommended Two-Step Approach. *Psychological bulletin*, 103(3), 411-423. https://doi.org/10.1037/0033-2909.103.3.411

Awang, Z. (2012). *Structural equation modeling using AMOS graphic*. Penerbit Universiti Teknologi MARA.

Baghli, A., & Melouk, M. (2019) . Teachers' Self-Efficacy A Key Booster To Self Esteem Case Study: 29 Teachers of The English Language At The Languages'Department, English Section, Sidi Bel Abbes. *مجلة روافد للدراسات والأبحاث العلمية في العلوم الاجتماعية والإنسانية، 3*، 271-281.

Bandura, A., & Walters, R. H. (1963). Social learning and personality development. New York: Holt, Rinehart and Winston

.

Bandura, A. (1982). *Self-Efficacy Mechanism in Human Agency*. American Psychologist, 37(2), 122-147.

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

Bandura, A. (1994). Self-efficacy In V. S. Ramachandran (Ed.) *Encyclopedia of Human Behavior*, 4, 71-81. New York: Academic Press.

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

Bandura, A. (1986) Social foundation of thought and Action, englem wood cliffs prentice hall. Abstract international, vol.56.

Barni, D., Danioni, F., & Benevene, P. (2019). Teachers' self-efficacy: The role of personal values and motivations for teaching. *Frontiers in Psychology*, 10, 1645. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01645.

Baghli, A., & Melouk, M. (2019) . Teachers' self-efficacy a key booster to self- esteem case study: 29 teachers of the English language at the languages' department, English section, Sidi Bel Abbes. *مجلة روافد للدراسات والأبحاث العلمية في العلوم الاجتماعية والإنسانية، 3*، 271–281.

Byrne, B. M. (2016). *Structural Equation Modelling with AMOS: Basic Concepts, Applications, and Programming* (3rd ed.). New York: Routledge

CASEL. (2020). TOOL: *Personal Assessment and Reflection-SEL Competencies for School Leaders, Staff, and Adults Guide to Schoolwide,* Chicago: CASEL.

CASEL. (2013).Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning .The CASEL Guide: Effective Social and Emotional Learning Programs.

CASEL Guide. (2015). *Effective social and emotional learning programs: Middle and high school edition*. Chicago: CASEL.

CASEL. (2020a). *What is SEL?* Retrieved from https://casel.org/what-issel/.

CASEL. (2020b). *What are the core competence areas and where are they promoted?* Retrieved from https://casel.org/wp-content/uploads/2020/ 12/CASEL-SEL-Framework-11.2020.pdf.

CASEL. (2021). TOOL: Personal Assessment and Reflection—SEL Competencies for School Leaders, Staff, and Adults: Guide to Schoolwide, Retrieved on Novmber 4,2021, from https://schoolguide.casel.org/resource/adult-sel-self assessment

Finney, S. J., & DiStefano, C. (2006). *Non-normal and categorical data in structural equation modeling.* In G. R. Hancock, & R. O. Mueller (Eds.), Structural equation modeling: A second course (pp. 269–314). Greenwich, CT: Information Age Publishing.

Christine, L. (2021) .*The Social Emotional competence of Teachers and Their Responses to Challenging Behaviors. Doctoral dissertation, Walden University.*

Coopersmith, S. (1967). *The Antecedents of Self-Esteem*. San Francisco: W.H. Freeman

DePaoli, J., Atwell, M., & Bridgeland, J. (2017). *Ready to Lead: A national principal survey on how social and emotional learning can prepare children and transform schools*. Civic Enterprises.

Davis, A. (2024). The Impact of Social Emotional Beliefs on Teachers' Self-Efficacy: A Correlative Study. *Doctoral Dissertations and Projects, 5285*

Epstein, S. (1983). *The self-concept: A review and the proposal of an integrated theory of personality*. In E. Staub (Ed.), Personality: Basic Aspects and Current Research (pp. 82-132). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall

Espelage, D., Rose, C. A., & Polanin, J. (2015). Social-emotional learning program to reduce bullying, fighting, and victimization among middle school students with disabilities. *Remedial and Special Education*, 36(5), 299–311. https://doi.org/10.1177/0741932514564564.

Eveleigh, A., Cook, A., Naples, L. H., & Cipriano, Ch. (2021). How Did Educators of Students with Learning Differences Use Social–Emotional Learning to Support Their Students and Themselves Early in the COVID-19 Pandemic? *Children & Schools*, 44(1), 27–38. https://doi.org/10.1093/cs/cdab030.

Ferrell, N., & Crosby-Cooper, T. (2020). *Building capacity to support culturally responsive social-emotional learning practices in schools*. In T. Crosby-Cooper (Ed.), Implementing culturally responsive practices in education (pp. 135–151). IGI Global.

Fischer, S. N. (2017). *Teacher Perception of the Social Emotional Learning Standards* 'All Capstone *Projects*. Governors State University Governors State University Park, Illinois, USA.

Freud, S. (1901). *The Psychopathology of Everyday Life.* Leipzig & Vienna: Franz Deuticke.

Garcia, E. (2011.) *A tutorial on correlation coefficients*, information- retrieval-18/7/2018.https://pdfs.semanticscholar.org/c3e1/095209d3f72ff66e07b8f3b152fab099edea.pdf.

Gale, J., Alemdar, M., Cappelli, C., & Morris, D. (2021). A mixed methods study of self-efficacy, the sources of self-efficacy, and teaching experience. *Frontiers in Education*, 6, 1–16. https://doi.org/10.3389/feduc.2021.750599.

Garcia, E. (2011.) *A tutorial on correlation coefficients*, information- retrieval-18/7/2018.https://pdfs.semanticscholar.org/c3e1/095209d3f72ff66e07b8f3b152fab099edea.pdf.

Gebresilase, B. & Zhao, W. (2023) The Mediating Role of Self-Esteem on the Relationship between Teachers Students Interaction and Students Academic Achievement of Wolaita Sodo University Students. *Open Journal of Social Sciences*, 11, 243-269.

Guifang Sun, Bei Lyu. (2022). *Relationship between emotional intelligence and self-efcacy among college students: the mediating role of coping styles*, Graduate University of Mongolia, Ulaanbaatar Mongolia.

Goodman, D. A. (2022). *Social-emotional beliefs and competencies of high school teachers in a high need district: relationship with teachers' self-efficacy*. Theses and Dissertations. Deborah Ann Goodman, *Rowan University*.

Hair, J.F., Hult, G.T.M., Ringle, C.M., Sarstedt, M., Danks, N.P., Ray, S. (2021). *An Introduction to Structural Equation Modeling. In: Partial Least Squares Structural Equation Modeling (PLS-SEM) Using R. Classroom Companion: Business*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-80519-7_1

Hayashi, K., Bentler, P. M., & Yuan, K.-H. (2011). *Structural Equation Modeling. Essential Statistical Methods for Medical Statistics, 202–234*. doi:10.1016/b978-0-444-53737-9.50010-4

Hayes, A. F. (2009). Beyond Baron and Kenny: Statistical mediation analysis in the new millennium. *Communication Monographs*, 76, 408–420. Doi: 10.1080/03637750903310360

Hany,F, Fatikasari, M. Martono Diel, Ida, & Farida .(2023). The relationship of emotional intelligence and self-esteem with self-efficacy in college students. *Journal VNUS (Vocational Nursing Sciences), 5*(2), 53-60.

Hewitt ،John P. (2009). *Oxford Handbook of Positive Psychology*. Oxford University Press. 217–224. ISBN:978-0-19-518724-3.

Holmes, W. B. (2021). *Teacher Efficacy in Implementing Social and Emotional Learning*: *A Convergent Mixed Methods Study*. (Doctoral Dissertation), University of South Carolina, USA

Jennings, P., & Frank, J. (2015). *Inservice preparation for educators*. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), Handbook of social and emotional learning: Research and practice (pp. 422–437). The Guilford Press.

Jennings, P., Brown, J., Frank, J., & Tanler, R. (2014). Promoting teachers' social and emotional competence: The cultivating awareness and resilience in education (CARE) program. *Society for Prevention Research 22nd Annual Meeting.*

Jordan, Ch., Zeigler-Hill, V., Cameron, J. (2015). Self-Esteem. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. 10.1016/B978-0-08-097086-8.25090-3.

Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Scientific software international.

Karen, A., Bastian, C., Michaela, M. & Uta, K. (2020). *Measuring Teachers' Social-Emotional Competence*: Development and Validation of a Situational Judgment Test Kiel University, Kiel, Germany Frontiers in Psychology.

Kartika, S. (2022). Relationship between self-esteem and self-efficacy. *International Journal of Research in Social Sciences & Humanities, 12*(4), 926-941.

Kong, F., Zhao, J., & You, X. (2012). Emotional intelligence and life satisfaction in Chinese university students: The mediating role of self-esteem and social support. *Personality and Individual Differences, 53*(8), 1039–1043.

Kimberly, A. Schonert-Reichl(2017) Social and Emotional Learning and Teachers, Faculty of Education at the *University of British Columbia (UBC). VOL. 27.*

Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford

Kline, R. B. (2023). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford publications

Lee, Ch. & Hwang, Y. (2016). The structural relationships between social support, emotional intelligence, self-esteem, and hope in rural elementary school students.

Indian Journal of Science and Technology, *9*(26), 1-6. DOI: 10.17485/ijst/2016/v9i26/97288.

Lemley, N. (2004) .*The Reliability of the piers- Harris Children's Self – Concept Scale*. Theses Dissertations and capstones. Marshall University, Paper 705.

Lindsey M. Agoglia.(2021) Social Emotional Learning: A Case for Success. Theses and Dissertations. Abraham S. *Fischler College of Education. Nova Southeastern University.*

Mohammed, M. (2016). *The Effect of Social Emotional Learning on Developing Self-Management Skills and EFL For the Fifth Primary School Pupils.*

Nasir, A., Mehar, F., & Muhammad, Y. (2023). Effect of Job Anxiety, Self-Efficacy, Self-Control and Self-Esteem on Job Performance in School Teachers. *i-manager's Journal on School Educational Technology*, 18(4), 30-37.

Oliveira S, Roberto MS, Pereira NS, Marques-Pinto A and Veiga-Simão AM (2021) Impacts of Social and Emotional Learning Interventions for Teachers on Teachers' Outcomes: *A Systematic Review With Meta-Analysis. Front. Psychol. 12:677217.*

Osher, D., Kidorn, Y., & Weissberg, R. (2016). Advancing the Science and Practice of Social and Emotional Learning: Looking Back and Moving Forward. *Review of Research in Education, 40*(1). https://doi.org/10.3102/0091732X16673595.

Patricia, A., & Mark, T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Journal of Black Studies, Sage Journals, 79*(1), *491–525*.

Palomera, R., Briones, E., Gómez-Linares, A., & Vera, J. (2017). Cubriendo el vacío: Mejorando las competencias sociales emocionales del profesorado en formación, *Revista de Psicodidáctica, 22*(2), 142-149.

Pablo ,Usán Supervía, ,Salavera Bordás, C ., Juarros Basterretxea, ,j., & Latorre Cosculluela ,C.(2023). Influence of Psychological Variables in Adolescence: The mediating role of self-esteem in the relationship between self-efficacy and satisfaction with life in senior high school students. *Social Sciences 12*, 329-337.

Pettway, T. (2019). *Supporting Children with Social and Emotional Challenges: A Phenomenological Study of Teachers' Experiences Using Social and Emotional Learning Competencies. Ed. Doctoral* Dissertatations.335. Concordia University–Portland. https://commons.cu-portland.edu/edudissertations/355.

Philippe, D. (2017). *Implementing Social Emotional Learning (SEL): An Evaluation Of Illinois Teachers' Capacity to Provide Sel Instruction and USE the Illinois SEL Standards*. Doctoral dissertation, Loyola University.

Phakiti, A. (2018). *Confirmatory Factor Analysis and Structural Equation Modeling*. In: Phakiti, A., De Costa, P., Plonsky, L., Starfield, S. (eds) The Palgrave Handbook of Applied Linguistics Research Methodology. Palgrave Macmillan, London. https://doi.org/10.1057/978-1-137-59900-1_21

Pullen, P., Lane, H., Ashworth, K., & Lovelace, S. (2017). *Specific learning disabilities*. In J. Kauffman & P. Pullen (Eds.), Handbook of special education (pp. 286–299). Routledge.

Redding, S., & Walberg, H. (2015). *Indicators of effective SEL practice*. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), Handbook of social and emotional learning: Research and practice (pp. 377–392). The Guilford Press

Reynolds, M. (2016).*Teacher Awareness of Social Emotional Learning Standards and Strategies*. All Capstone Projects. Paper 223. Governors State University.

Rosenberg, M. (1965). Society and the Adolescent Self-Image. Princeton University Press.

Rooks, R. (2000) . Self-esteem during the school years: Its normal development and hazardous decline. *Pediatric clinics of North America*, 39, 539-550.

Ryden, M.B. (1978). An Adult Version of the Coopersmith Self-Esteem Inventory: Test-Retest Reliability and Social Desirability. *Psychological Reports*, 43, 1189 - 1190.

Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1995). Generalized Self-Efficacy scale. In J. Weinman, S. Wright, & M. Johnston, Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs (pp. 35-37). Windsor, UK: NFER-NELSON.

Silver, T. (2020). Adult Social & Emotional Learning: Establishing Campus Cultures of Well-Being. *Journal of Education & Social Policy*, *7*(3), 114-116.

Schunk, D. H. (2004). *Learning theories an educational perspective*. Pearson Merrill.

Swackhamer, L., E.; Koellner, K.; Basile, C.; Kimbrough, D. (2009). Increasing the Self-Efficacy of Inservice teachers through content knowledge. *Teacher Education Quarterly*, 36(2), 63-78.

Schroeders, U., Scharf, F., & Olaru, G. (2024). Model Specification Searches in Structural Equation Modeling Using Bee Swarm Optimization. *Educational and Psychological Measurement*, 84(1), 40-61. https://doi.org/10.1177/00131644231160552

Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1995). *Generalized Self-Efficacy scale*. In J. Weinman, S. Wright, & M. Johnston, Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs (pp. 35-37). Windsor, UK: NFER-NELSON.

Vatou, A., Gregoriadis, A., Tsigilis, N., & Grammatikopoulos, V. (2022). Teachers' social self-efficacy: development and validation of a new scale, *Cogent Education*, 9:1, 2093492.

Wang, J., & Wang, X. (2020). *Structural equation modeling: Applications using Mplus* (2nd ed.). Wiley.

Wong, A., Li-Tsang, C., & Siu, A. (2014). Effect of a social emotional learning program for primary school students. *Hong Kong Journal of Occupational Therapy*, 24(2), 56–63. https://doi.org/10.1016/j. hkjot.2014.11.001.

Wu, S., Zhu, X., Tian, G., & Kang, X. (2023) .Exploring the Relationships between Pre-Service Preparation and Student Teachers' Social-Emotional Competence in Teacher Education: Evidence from China. *Sustainability*, *15*, 2172.

Yükse, M., Nesrullah, Z., &, Dilek Akça-Koca, E. (2019). The Mediating Role of Self-efficacy and Hope on Primary School Students' Social-emotional Learning and Primary Mental Abilities, *Universal Journal of Educational Research, 7*(3): 729-738.

Zakrzewski, V. (2015). *Social emotional learning why the Ltuffington.* post.com.

Ziller, R. C. (1973). "*Self-Other Orientation and Life Style*." Journal of Personality and Social Psychology, 26(1), 168-175.

Zheng, S., Heydarnejad, T., & Aberash, A. (2022). Modeling the interplay between emotion regulation, self-efficacy, and L2 grit in higher education. *Educational Psychology*, (13), 1-15. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1013370.

Zimmerman, B., J. (1995). S*elf-Efficacy and Educational Development*. In: A. Bandura (Ed.) Self- Efficacy in Changing Societies, Cambridge University Press.

الملحقات

أ. أدوات الدراسة قبل التحكيم

ب. قائمة المحكمين

ت. أدوات الدراسة بعد التحكيم وإجراء فحص الخصائص السيكومترية

ث. كتاب تسهيل مهمة

الملحق(1) أدوات الدراسة قبل التحكيم

بسم الله الرحمن الرحيم

الجامعة العربية الأمريكية

الدراسات العليا

دكتوراه علم النفس التربوي

حضرة الأستاذ الدكتور _____ المحترم.

الموضوع: تحكيم استبانة

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بحثية استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في علم النفس التربوي، بعنوان "النمذجة البنائية للعلاقة بين مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي وتقدير الذات والكفاءة الذاتية لدى معلمي التربية الخاصة في مدن المركز"

عنوان الأطروحة باللغة الإنجليزية:

Structural Modeling of the Relation Between Social-Emotional Learning Skills, Self-Esteem, and Self-Efficacy Among Special Education Teachers in Central Cities

بحيث سيقاس مستوى مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي وقيادة الذات والكفاءة الذاتية لدى المعلمين في مدن المركز، وكذلك فحص الفروق والعلاقة بين المتغيرات، وصولاً إلى النموذج البنائي الأفضل للعلاقة بين التعلم العاطفي الاجتماعي وتقدير الذات والكفاءة الذاتية. ولتحقيق ذلك، ستستخدم الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، من خلال تحليل المسار، للوصول إلى النموذج البنائي الأفضل للعلاقة بين المتغيرات. ولذلك، أعدت الصورة الأولية للاستبانة، بحيث تشمل مقاييس الدراسة الثلاثة. وبصفتكم خبراء في هذا المجال، تتشرف الباحثة أن تضع بين يدي حضرتكم هذه الاستبانة لتحكيمها، من حيث مناسبتها لقياس ما وضعت لقياسه، ووضوح الفقرات، وسلامة الترجمة والصياغة اللغوية، وإضافة أي تعديل مقترح ترونه مناسباً، من أجل إخراجها بالصورة المناسبة لتحقيق أهداف الدراسة.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام

الباحثة: سوسن أبو حق

بإشراف: أ. د. محمد شاهين

بيانات المحكم			
الاسم:		التخصص:	
الدرجة العلمية:		الجامعة:	
رقم الهاتف أو البريد الإلكتروني:			

القسم الأول: المعلومات الشخصية

برجاء وضع اشارة (√) في المربع الذي يناسبك:

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

المؤهل العلمي: دبلوم ☐ بكالوريوس ☐ دراسات عليا ☐

سنوات الخبرة: أقل من 5 أعوام ☐ من 5–10 أعوام ☐ أكثر من 10 أعوام ☐

الجهة المسؤولة عن المدرسة: وزارة المعارف ☐ وزارة التربية والتعليم الفلسطيني ☐

الأونروا ☐ مدرسة خاصة ☐

القسم الثاني: يتكون هذا القسم من ثلاث أدوات (مقاييس)، وهي:

يرجى وضع إشارة (✓) في المكان المناسب

الرقم	الفقرة	الانتماء		الصياغة اللغوية		المناسبة		بنود وتعديلات مقترحة
	مقياس مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي (Casel, 2022)	منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسبة	
البعد الأول– الوعي الذاتي: Self-Awareness								
.1	I can identify and name my emotions in the moment يمكنني تحديد وتسمية مشاعري في هذه اللحظة							
.2	I use self-reflection to understand the factors that contribute to my emotions and how my emotions impact me أستخدم التأمل الذاتي لفهم العوامل التي تؤثر في مشاعري، وكيفية تأثير تلك المشاعر علي							
.3	I recognize when my emotions, thoughts, and biases influence my behavior and my reactions to people and situations, both negatively and positively أدرك متى تؤثر مشاعري وأفكاري وتحيزاتي على سلوكي وردود أفعالي تجاه الأشخاص والمواقف سلبًا وإيجابًا							
.4	I know and am realistic about my strengths and limitations أنا واقعي في معرفتي بنقاط قوتي وضعفي							

.5	I recognize and reflect on ways in which my identity is shaped by other people and my race, culture, experiences, and environments أدرك وأفكر في الطرق التي يؤثر بها الآخرون على تشكيل							
.6	I recognize and reflect on ways in which my identity shapes my views, biases, and prejudices أدرك كيفية تأثير هويتي على آرائي وتحيزاتي في نظرتي للأمور							
.7	I believe I can influence my own future and achieve my ambitions أعتقد أنني أستطيع التأثير على مستقبلي وتحقيق طموحاتي							
.8	I can see how I have a valuable role in my work, my family, and my community أستطيع أن أرى دوري القيم في عملي، وعائلتي، ومجتمعي							
البعد الثاني– الإدارة الذاتية: Self-Management								
.9	I find ways to manage strong emotions in ways that don't negatively impact others أجد طُرُقًا لإدارة العواطف القوية بحيث لا تؤثر سلبًا على الآخرين							
.10	I can get through something even when I feel frustrated يمكنني التغلب على أي شيء حتى عندما أشعر بالإحباط							
.11	I can calm myself when I feel stressed or nervous يمكنني تهدئة نفسي عندما أشعر بالتوتر أو القلق							
.12	I hold high expectations that motivate me to seek self-improvement and encourage growth in those I lead لدي توقعات عالية تحفزني للسعي نحو تحسين الذات وتشجيع الأفراد الذين أقودهم							
.13	I take action and impact change on issues that are important to me and the larger community أتخذ إجراءات للتأثير على التغيير في القضايا التي تهمني وتهم مجتمعي							

.14	I set measurable, challenging, and attainable goals and have clear steps in place to reach them أضع أهدافًا قابلة للقياس ويمكن تحقيقها، ولدي خطوات واضحة للوصول إليها							
.15	I modify my plans in the face of new information and realities أقوم بتعديل خططي لتتناسب مع المعلومات والحقائق الجديدة							
.16	When juggling multiple demands, I use strategies to regain focus and energy أستخدم استراتيجيات لاستعادة التركيز والطاقة للتوفيق بين المطالب المتعددة							
البعد الثالث– الوعي الاجتماعي: Social Awareness								
.17	I can grasp a person's perspective and feelings from verbal and nonverbal cues أستطيع فهم وجهة نظر الشخص ومشاعره من خلال الإشارات اللفظية وغير اللفظية							
.18	I pay attention to the feelings of others and recognize how my words and behavior impact them أهتم بمشاعر الآخرين وأدرك كيف تؤثر كلماتي وسلوكي عليهم							
.19	I show care for others when I see that they have been harmed in some way أقدم الرعاية للآخرين عندما أرى أنهم تعرضوا للأذى بطريقة أو بأخرى							
.20	I learn from those who have different opinions than me أتعلم من أولئك الذين يحملون آراء مختلفة عني							
.21	I appreciate and honor the cultural differences within my school community/workplace أقدر الاختلافات الثقافية وأحترمها داخل مجتمعي المدرسي							
.22	I recognize the strengths of young people and their families and view them as partners أدرك نقاط قوة الطلبة وأسرهم وأعتبرهم شركاء							
	البعد الرابع– مهارات العلاقات: Relationship Skills							

.23	I stay focused when listening to others and carefully consider their meaning أحافظ على تركيزي عند الاستماع للآخرين، وأفكر بعناية في معنى حديثهم							
.24	I can articulate ideas that are important to me in ways that engage others أستطيع التعبير عن الأفكار التي تهمني بطرق تجذب انتباه الآخرين							
.25	I get to know the people around me أتعرف على الناس من حولي							
.26	I work well with others and generate a collegial atmosphere أعمل بشكل جيد مع الآخرين							
.27	I make sure everyone has had an opportunity to share their ideas أحرص على منح الفرصة للجميع لمشاركة أفكارهم							
.28	When I am upset with someone, I talk to them about how I feel and listen to their perspective عندما أكون منزعجاً من شخص ما، أتحدث معه عن مشاعري وأستمع إلى وجهة نظره							
.29	I openly admit my mistakes to myself and others and work to make things right أعترف بصراحة بأخطائي أمام نفسي والآخرين، وأعمل على تصحيح الأمور							
البعد الخامس– اتخاذ القرارات المسؤولة: Responsible Decision-Making								
30	I gather relevant information to explore the root causes of problems I see أجمع المعلومات ذات الصلة لاستكشاف الأسباب الجذرية للمشكلات التي أكتشفها							
31	I recognize the need to continually grow, to examine the status quo, and to encourage new thinking in my school community أدرك أهمية التطور المستمر، وفحص الوضع الراهن، وتشجيع التفكير في مجتمع مدرستي							
32	I involve others who are impacted to explore a problem collaboratively before choosing a solution or launching a new project أشارك الآخرين لاستكشاف مشكلة بشكل تعاوني قبل اتخاذ قرار بحلها أو الشروع بمشروع جديد							

33	I find practical and respectful ways to overcome difficulty, even when it comes to making decisions that may not be popular أجد طرقًا عملية ومرنة للتغلب على الصعوبات، حتى عندما يتعلق الأمر باتخاذ قرارات قد لا تكون مقبولة							
34	I consider how my choices will be viewed through the lens of the young people I serve and the community around them أفكر في كيفية النظر إلى خياراتي من خلال الطلبة الذين أخدمهم والمجتمع من حولهم							
35	I take time for self-reflection & group reflection on progress toward goals & the process used أخصص وقتًا للتأمل الذاتي والتفكير الجماعي حول التقدم نحو الأهداف							
36	I consider how my personal and professional decisions impact the lives of others أفكر في كيفية تأثير قراراتي الشخصية والمهنية على حياة							
37	I help to make my personal and professional community a better place أساهم في جعل مجتمعي الشخصي والمهني مكانًا أفضل							
مقياس تقدير الذات (Ryden, M. B., 1978)								
.1	I'm pretty sure of myself أنا واثق تمامًا من نفسي							
.2	I often wish I were someone else كثيرًا ما أتمنى لو كنت شخصًا آخر (−)							
.3	My family and I have a lot of fun together أستمتع كثيرًا أنا وعائلتي معًا							
.4	I find it very hard to talk in front of a group أجد صعوبة كبيرة في التحدث أمام مجموعة (−)							
.5	I can make up my mind without too much trouble أستطيع اتخاذ قرار دون الكثير من المتاعب							
.6	I always do the right thing أفعل دائمًا الشيء الصحيح							
.7	I'm proud of my work أنا فخور بعملي							
.8	Someone always has to tell me what to							

	يجب على شخص ما أن يخبرني دائمًا بما يجب أن أفعله (−)							
.9	I’m often sorry for the things I do غالبًا ما أشعر بالأسف على الأشياء التي أفعلها (−)							
.10	My family usually considers my feelings تراعي عائلتي عادة مشاعري							
.11	I’m doing the best work that I can أنجز عملي بأفضل ما يمكنني القيام به							
.12	I give in very easily أستسلم بسهولة (−)							
.13	I can usually take care of myself أستطيع عادةً أن أعتني بنفسي							
.14	I’m pretty happy أنا سعيد جداً							
.15	My family expects too much of me. عائلتي تتوقع مني الكثير							
.16	understand myself أنا أفهم نفسي							
.17	People usually follow my ideas عادةً ما يتبع الناس أفكاري							
.18	I’m not doing as well at work as I’d like to أنا لا أقوم بعملي بشكل جيد كما أريد (−)							
.19	I can make up my mind and stick to it أستطيع اتخاذ قرار والتمسك به							
.20	I have a low opinion of myself لدي رأي سلبي عن نفسي (−)							
.21	I don’t like to be with other people أتجنب أن أكون مع أشخاص آخرين (−)							
.22	There are many times when I’d like to leave home أرغب بمغادرة المنزل في العديد من الأوقات (−)							
.23	I often feel ashamed of myself غالبًا ما أشعر بالخجل من نفسي (−)							
.24	I’m not as nice-looking as most people أنا لست جميل المظهر مثل معظم الناس (−)							
.25	If I have something to say, I usually say it إذا كان لدي شيء لأقوله، فأنا عادةً ما أقوله							
.26	I always tell the truth أنا دائماً أقول الحقيقة							
.27	My employer or supervisor makes me feel I’m not good enough							

	يشعرني مديري بأنني لست كفء بما يكفي (−)							
.28	I'm a failure أنا فاشل (−)							
.29	Most people are better liked than I am معظم الأشخاص محبوبون أكثر مني (−)							
.30	I always know what to say to people أعرف دائماً ما يجب أن أقوله للناس							
.31	I often get discouraged كثيرًا ما أشعر بالإحباط (−)							
.32	I can't be depended on لا يمكن الاعتماد عليَّ (−)							
مقياس الكفاءة الذاتية (Schwarzer, R., & Jerusalem, M., 1995)								
.1	I can always manage to solve difficult problems if I try hard enough يمكنني دائمًا حل المشكلات الصعبة إذا بذلت ما في وسعي من جهد							
.2	If someone opposes me, I can find the means and ways to get what I want إذا عارضني شخص ما، أستطيع إيجاد الطرق للحصول على ما أريد							
.3	It is easy for me to stick to my aims and accomplish my goals من السهل بالنسبة لي تحقيق أهدافي							
.4	I am confident that I could deal efficiently with unexpected events أنا واثق من قدرتي على التعامل بكفاءة مع الأحداث غير المتوقعة							
.5	Thanks to my resourcefulness, I know how to handle unforeseen situations أعتقد بأنني قادر على التعامل مع المواقف غير المتوقعة							
.6	I can solve most problems if I invest the necessary effort أستطيع حل معظم المشكلات إذا قمت بالجهد اللازم							
.7	I can remain calm when facing difficulties because I can rely on my coping abilities يمكنني البقاء هادئًا عند مواجهة الصعوبات، لأنني أستطيع الاعتماد على قدراتي في التعامل معها							
.8	When I am confronted with a problem, I can usually find several solutions							

	عندما أتعرض لمشكلة، غالباً ما أستطيع أن أجد لها عدة حلول							
.9	If I am in trouble, I can usually think of a solution عندما أواجه مشكلة، غالبًا ما أستطيع التفكير في حلها							
.10	I can usually handle whatever comes my way غالباً ما أستطيع التعامل مع أي موقف يواجهني							

(-) فقرة سالبة الاتجاه

شكراً لتعاونكم

الباحثة

المراجع:

Ryden, M. B. 1978. An adult version of the Coopersmith Self Esteem Inventory: Test-retest reliability and social desirability. *Psychological Reports*, 43:1189–1190. Copyright © 1978 Muriel Ryden.

Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1995). Generalized Self-Efficacy scale. In J. Weinman, S. Wright, & M. Johnston, *Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs* (pp. 35-37). Windsor, UK: NFER-NELSON.

CASEL. (2021). *TOOL: Personal Assessment and Reflection—SEL Competencies for School Leaders, Staff, and Adults: Guide to Schoolwide*. Retrieved on November 4,2021, from https://schoolguide.casel.org/resource/adult-sel-self assessment.

الملحق (2): قائمة المحكمين

الرقم	الاسم	الرتبة	التخصص	الجامعة
1	أحمد عبد اللطيف	أستاذ	إرشاد نفسي وتربوي	جامعة مؤتة
2	يوسف ذياب عواد	أستاذ	صحة نفسية	جامعة القدس المفتوحة
3	معزوز علاونة	أستاذ	قياس وتقويم	جامعة القدس المفتوحة
4	عمر ريماوي	أستاذ	علم النفس	جامعة القدس
5	نزيه ناطور	أستاذ	علم النفس	أكاديمية القاسمي
6	سامي حمدان	أستاذ	علم النفس	الكلية الأكاديمية تل أبيب
7	سهير الصباح	أستاذ مشارك	تربية خاصة	جامعة القدس
8	فايز المحاميد	أستاذ مشارك	علم نفس إكلينيكي	جامع النجاح الوطنية
9	حسن أبو سعد	أستاذ مشارك	علم النفس التربوي	أكاديمية القاسمي
10	د. إياد اشتية	أستاذ مساعد	إرشاد نفسي وتربوي	جامعة القدس المفتوحة
11	إبراهيم المصري	أستاذ مساعد	إرشاد نفسي وتربوي	جامعة الخليل

الملحق (3) أدوات الدراسة بعد التحكيم

الجامعــة العربيـــة الأمريكيــة

كلية الدراسات العليا

بسم الله الرحمن الرحيم

عزيزي المعلم/ المعلمة المحترم/ة

تحية طيبة وبعد،

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان: "**النمذجة البنائية للعلاقة بين مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي وتقدير الذات والكفاءة الذاتية لدى معلمي التربية الخاصة في مدن المركز**"، لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في علم النفس التربوي. وقد وقع عليك الاختيار لتكون من ضمن عينة الدراسة، لذا أرجو منك التعاون في تعبئة هذه الأداة بما يتوافق مع وجهة نظرك، علماً بأن بيانات الدراسة هي لأغراض البحث العلمي فقط.

الباحثة: سوسن أبو حق

بإشراف: أ. د. محمد أحمد شاهين

القسم الأول– البيانات والمعلومات الأولية:

الرجاء وضع إشارة (✓) في المكان المناسب مقابل الإجابة التي تنطبق عليك:

الجنس: ( ) ذكر ( ) أنثى.

سنوات الخبرة: 1) أقل من 5 سنوات 2) من 5 سنوات إلى 10 سنوات

3) من 10 سنوات إلى 20 سنة 4) أكثر من 20 سنة

القسم الثاني:

يرجى وضع إشارة (✓) في المكان المناسب

1) مقياس مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي:						
البعد الأول– الوعي الذاتي:						
الرقم	**الفقرة**	**واثق جداً**	**واثق تماماً**	**واثق إلى حد ما**	**واثق قليلاً**	**غير واثق على الإطلاق**
.30	يمكنني تحديد وتسمية مشاعري في كل لحظة					
.31	أستخدم التأمل الذاتي لفهم العوامل التي تؤثر في مشاعري، وكيفية تأثير تلك المشاعر عليَ					
.32	أدرك متى تؤثر مشاعري وأفكاري وتحيزاتي على سلوكي وردود أفعالي تجاه الأشخاص والمواقف سلبًا وإيجابًا					
.33	أنا واقعي في معرفتي بنقاط قوتي وضعفي					
.34	أدرك وأفكر في الطرق التي يؤثر بها الآخرون على تشكيل هويتي، وثقافتي وخبراتي					
.35	أدرك كيفية تأثير هويتي على آرائي وتحيزاتي في نظرتي للأمور					
.36	أعتقد أنني أستطيع التأثير على مستقبلي وتحقيق طموحاتي					
.37	أستطيع أن أرى دوري المهم في عملي، وعائلتي، ومجتمعي					
البعد الثاني– الإدارة الذاتية:						
.38	أجد طُرُقًا لإدارة العواطف القوية بحيث لا تؤثر سلبًا على الآخرين					
.39	يمكنني التغلب على أي شيء حتى عندما أشعر بالإحباط					
.40	يمكنني تهدئة نفسي عندما أشعر بالتوتر أو القلق					

.41	لدي توقعات عالية تحفزني للسعي نحو تحسين الذات وتشجيع الأفراد الذين أقودهم					
.42	أقوم بدوري للتأثير في إحداث التغيير في القضايا التي تهمني وتهم مجتمعي					
.43	أضع أهدافًا قابلة للقياس ويمكن تحقيقها، ولدي خطوات واضحة للوصول إليها					
.44	أقوم بتعديل خططي لتتناسب مع المعلومات والحقائق الجديدة					
.45	أستخدم استراتيجيات لاستعادة التركيز والطاقة للتوفيق بين المطالب المتعددة					
البعد الثالث- الوعي الاجتماعي:						
.46	أستطيع فهم وجهة نظر الشخص ومشاعره من خلال الإشارات اللفظية وغير اللفظية					
.47	أهتم بمشاعر الآخرين وأدرك كيف تؤثر كلماتي وسلوكي عليهم					
.48	أقدم الرعاية للآخرين عندما أرى أنهم تعرضوا للأذى بطريقة أو بأخرى					
.49	أتعلم من أولئك الذين يحملون آراء مختلفة عني					
.50	أقدر الاختلافات الثقافية وأحترمها داخل مجتمعي المدرسي					
.51	أدرك نقاط قوة الطلبة وأسرهم وأعتبرهم شركاء					
البعد الرابع- مهارات العلاقات:						
.52	أحافظ على تركيزي عند الاستماع للآخرين، وأفكر بعناية في معنى حديثهم					
.53	أستطيع التعبير عن الأفكار التي تهمني بطرق تجذب انتباه الآخرين					
.54	أتعرف على الناس من حولي					
.55	أعمل بشكل جيد مع الآخرين					
.56	أحرص على منح الفرصة للجميع لمشاركة أفكارهم					
.57	عندما أكون منزعجاً من شخص ما، أصارحه بمشاعري وأستمع إلى وجهة نظره					
.58	أعترف صراحة بأخطائي أمام نفسي والآخرين، وأعمل على تصحيح الأمور					
البعد الخامس- اتخاذ القرارات المسؤولة:						

30	أجمع المعلومات ذات الصلة لاستكشاف الأسباب الجذرية للمشكلات التي أكتشفها					
31	أدرك أهمية التطور المستمر، وفحص الوضع الراهن، وتشجيع التفكير في مجتمع مدرستي					
32	أشارك الآخرين لاستكشاف مشكلة بشكل تعاوني قبل اتخاذ قرار بحلها أو الشروع بمشروع جديد					
33	أجد طرقًا عملية ومرنة للتغلب على الصعوبات، حتى عندما يتعلق الأمر باتخاذ قرارات قد لا تكون مقبولة					
34	أفكر في كيفية النظر إلى خياراتي من خلال الطلبة الذين أخدمهم والمجتمع من حولهم					
35	أخصص وقتًا للتأمل الذاتي والتفكير الجماعي حول التقدم نحو الأهداف					
36	أفكر في كيفية تأثير قراراتي الشخصية والمهنية على حياة الآخرين					
37	أساهم في جعل مجتمعي الشخصي والمهني مكانًا أفضل					

2) مقياس تقدير الذات:

	الفقرة	**أوافق بشدة**	**أوافق**	**محايد**	**لا أوافق**	**لا أوافق بشدة**
.33	أنا واثق تمامًا من نفسي					
.34	أتمنى لو كنت شخصًا آخر					
.35	أستمتع أنا وعائلتي معًا					
.36	أجد صعوبة كبيرة في التحدث أمام مجموعة					
.37	أستطيع اتخاذ قرار دون الكثير من المتاعب					
.38	أفعل دوماً الشيء الصحيح					
.39	أنا فخور بعملي					
.40	يجب على شخص ما أن يخبرني دائمًا بما يجب أن أفعله					
.41	أشعر بالأسف على الأشياء التي أفعلها في كثير من المواقف					
.42	تراعي عائلتي عادة مشاعري					
.43	أنجز عملي بأفضل ما يمكنني القيام به					
.44	أستسلم بسهولة					
.45	أستطيع أن أعتني بنفسي					

.46	أنا سعيد جداً					
.47	عائلتي تتوقع مني الكثير					
.48	أنا أفهم نفسي					
.49	عادةً ما يتبع الناس أفكاري					
.50	أنا أقوم بعملي بشكل جيد كما أريد					
.51	أستطيع اتخاذ قرار والتمسك به					
.52	لدي رأي سلبي عن نفسي					
.53	أتجنب أن أكون مع أشخاص آخرين					
.54	أرغب بمغادرة المنزل في العديد من الأوقات					
.55	غالبًا ما أشعر بالخجل من نفسي					
.56	أنا جميل المظهر مثل معظم الناس					
.57	إذا كان لدي شيء لأقوله، فأنا عادةً ما أقوله					
.58	أنا دائماً أقول الحقيقة					
.59	يشعرني مديري بأنني لست كفء بما يكفي					
.60	أرى أنني إنسان فاشل					
.61	معظم الأشخاص محبوبون أكثر مني					
.62	أعرف دائماً ما يجب أن أقوله للناس					
.63	أشعر بالإحباط في كثير من المواقف					
.64	يمكن الاعتماد عليَّ					

3) مقياس الكفاءة الذاتية:

	الفقرة	صحيح تماماً	صحيح إلى حد ما	غير صحيح	غير صحيح على الإطلاق
.1	يمكنني دائمًا حل المشكلات الصعبة إذا بذلت ما في وسعي من جهد				
.2	إذا عارضني شخص ما، أستطيع إيجاد الطرق للحصول على ما أريد				
.3	من السهل بالنسبة لي تحقيق أهدافي				
.4	أنا واثق من قدرتي على التعامل بكفاءة مع الأحداث غير المتوقعة				
.5	أعتقد بأنني قادر على التعامل مع المواقف غير المتوقعة				

.6	أستطيع حل معظم المشكلات إذا قمت بالجهد اللازم				
.7	يمكنني البقاء هادئًا عند مواجهة الصعوبات، لأنني أستطيع الاعتماد على قدراتي في التعامل معها				
.8	عندما أتعرض لمشكلة، غالباً ما أستطيع أن أجد لها عدة حلول				
.9	عندما أواجه مشكلة، غالبًا ما أستطيع التفكير في حلها				
.10	غالباً ما أستطيع التعامل مع أي موقف يواجهني				

شكراً لتعاونكم

الملحق (4) كتاب تسهيل مهمة

الجامعة العربية الأمريكية
كلية الدراسات العليا

Arab American University
Faculty of Graduate Studies

2024/5/4

الى من يهمه الامر

تسهيل مهمة بحثية

تحية طيبة وبعد،

تُهديكم كلية الدراسات العُليا في الجامعة العربية الأمريكية أطيب التحيات، وبالإشارة الى الموضوع أعلاه، تشهد كلية الدراسات العُليا في الجامعة أن الطالبة **سوسن علي سالم أبو حق** والتي تحمل الرقم الجامعي 202113462 هي طالبة دكتوراه في برنامج علم النفس التربوي وتعمل على رسالة الدكتوراه الخاصة بها بعنوان:

" النمذجة البنائية للعلاقة بين مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي وتقدير الذات والكفاءة الذاتية لدى معلمي التربية الخاصة في مدن المركز"، تحت إشراف الدكتور محمد شاهين. نأمل من حضرتكم الإيعاز لمن يلزم لمساعدتها للحصول على المعلومات اللازمة للدراسة، علماً أن المعلومات ستستخدم لغاية البحث فقط وسيتم التعامل معها بغاية السرية، وقد أعطيت هذه الرسالة بناءً على طلبها.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام

عميد كلية الدراسات العليا

د. نوار قطب

كلية الدراسات العليا
FACULTY OF GRADUATE STUDIES

Structural Modeling of the Relationship Between Social-Emotional Learning Skills, Self-Esteem, and Self-Efficacy Among Special Education Teachers in Central Cities

Sawsan Ali Salem Abu Haq
Supervisory Committee Members:

Prof. Dr. Mohammed Shaheen

Prof. Dr. Gultan Hijazi

Prof. Dr. Moawiya Abu Ghazal

Abstract

The aim of the study was to investigate the levels of social-emotional learning, self-esteem, and self-efficacy among special education teachers in urban areas, as well as to identify differences in the averages of these variables based on gender and years of experience. The study also sought to determine the best structural model for the relationship between social-emotional learning skills (independent variable), self-esteem (mediating variable), and self-efficacy (dependent variable), by examining the impact of social-emotional learning skills on self-esteem and self-efficacy, as well as the effect of self-esteem on self-efficacy.

A mixed-methods approach was employed, incorporating both correlational descriptive and qualitative methodologies. The qualitative component involved focus group discussions to validate the structural model. A stratified randomization sample by sex of 238 special education teachers was selected, and scales measuring social-emotional learning skills, self-esteem, and self-efficacy were administered, with established validity and reliability.The results indicated that the mean scores of the study sample on the social-emotional learning skills scale, self-esteem scale, and self-efficacy scale were high. Additionally, the findings revealed no statistically significant differences in the social-emotional learning skills scale and its dimensions, as well as the self-esteem scale, based on gender or years of experience. However, significant differences were found in the self-efficacy scale in favor of males, while no statistically significant differences were observed in self-efficacy based on years of experience.A statistically significant direct correlation was identified among the measures of social-emotional learning skills, self-leadership, and self-efficacy. Additionally, there was an indirect relationship between social-emotional learning skills and self-efficacy when self-esteem was considered as a mediating variable. This indicates that self-esteem plays a mediating role in the relationship between social-emotional learning skills and self-efficacy, suggesting that self-esteem contributes to the relationship between the independent variable (social-emotional learning skills) and the dependent variable (self-efficacy). In light of the study's findings, the researcher recommends designing structured guidance programs that enhance social-emotional learning skills, self-esteem, and self-efficacy.

Keywords: Social-emotional learning skills, self-esteem, self-efficacy