الجامعة العربية الأمريكية

كلية الدراسات العليا

قسم العلوم التربوية

برنامج الدكتوراه في التربية الخاصة

دور المستشار التربوي في تحسين مهارات التعلم العاطفي والاجتماعي لدى معلمي التربية الخاصة في مدارس شرقي القدس: دليل إرشادي مهاري يستند لنظرية التعلم الاجتماعي

منال إبراهيم مصطفى برهوم

202113582

أسماء لجنة الإشراف: أ.د. مصطفى القمش

أ.د. يوسف عواد

أ.د. محمد أبو شعيرة

تم تقديم هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات درجة الدكتوراه في برنامج التربية الخاصة

فلسطين، 3 /2025

© الجامعة العربية الأمريكية، جميع حقوق الطبع محفوظة

الجامعة العربية الأمريكية

كلية الدراسات العليا

قسم العلوم التربوية

برنامج الدكتوراه في التربية الخاصة

صفحة إجازة الأطروحة

دور المستشار التربوي في تحسين مهارات التعلم العاطفي والاجتماعي لدى معلمي التربية الخاصة في مدارس شرقي القدس: دليل إرشادي مهاري يستند لنظرية التعلم الاجتماعي

منال إبراهيم مصطفى برهوم

202113582

نوقشت هذه الأطروحة وأجيزت بتاريخ 2025/3/5 من لجنة الأطروحة التالية أسماؤهم وتواقيعهم:

	الاسم		التوقيع
1.	أ.د. مصطفى القمش	المشرف الرئيس	
2.	أ.د. يوسف عواد	عضو لجنة الأطروحة	
3.	أ.د. محمد أبو شعيرة	عضو لجنة الأطروحة	

فلسطين، 3 / 2025

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 الى جميع المصادر والمراجع ذات العلاقة التي تم استخدامها.

اسم الطالب: منال إبراهيم مصطفى برهوم

الرقم الجامعي: 202113582

التوقيع: منال برهوم

تاريخ تسليم النسخة النهائية من الأطروحة: 2025/4/17

الإهداء

اهدي رسالتي الدكتوراه هذه الى روح والدي رحمه الله واسكنه فسيح جناته قدوتي ومثلي الأعلى في الحياة الذي علمني العيش بكرامة وشموخ.

والى والدتي رمز التضحية والعطاء والى إخوتي سندي ومشاطري أفراحي وأحزاني في هذه الحياة أمدهم الله بالصحة والعافية.

منال إبراهيم مصطفى برهوم

الشكر والتقدير

في بداية كلمتي لا بد لي أولا بالشكر لله عز وجل الذي وفقني للوصول الى هذه المرحلة العلمية العالية.

أتوجه بجزيل الشكر والامتنان لوالدتي الكريمة الذي كانت السند الأول في الوصول الى ما وصلت اليه حفظها الله ورعاها.

والى والدي رحمه الله الذي كان دعمي الأساسي في رحلتي العلمية وكان له أثر بليغ في نفسي وعملي ودراستي.

واخص بالشكر والتقدير الى مشرفي الدكتور مصطفى القمش الذي منحني الكثير من الوقت وساعدني في تخطي الكثير من الصعاب

وأنار لي طريق البحث من خلال توجيهاته وإرشاداته خلال هذه المرحلة العلمية جعلها الله في ميزان أعماله وأطال الله في عمره.

دور المستشار التربوي في تحسين مهارات التعلم العاطفي والاجتماعي لدى معلمي التربية الخاصة في مدارس شرقي القدس: دليل إرشادي مهاري يستند لنظرية التعلم الاجتماعي

إعداد: منال إبراهيم مصطفى برهوم

لجنة الإشراف: أ.د. مصطفى القمش

أ.د. يوسف عواد

أ.د. محمد أبو شعيرة

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تحليل دور المستشار التربوي في تحسين مهارات التعلم العاطفي والاجتماعي لدى معلمي التربية الخاصة في مدارس شرقي القدس، وذلك من خلال تطوير دليل إرشادي مهاري يستند إلى نظرية التعلم الاجتماعي. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وتم توظيف الأسلوب الكمي في جمع البيانات، حيث تم تصميم استبانة وتطبيقها على عينة عشوائية مكونة من (90) معلماً ومعلمة من العاملين في مدارس التربية الخاصة بشرقي القدس، وذلك من أصل مجتمع دراسة مكون من (700) معلم ومعلمة.

أظهرت نتائج التحليل الإحصائي باستخدام برنامج (SPSS) وجود أثر إيجابي ذي دلالة إحصائية لدور المستشار التربوي في تحسين مهارات التعلم العاطفي والاجتماعي لدى معلمي التربية الخاصة، حيث بلغت قيم المعاملات الإحصائية .(R^2=0.421, R=0.649, sig=0.000) كما تبين أن تأثير التعلم العاطفي كان أكبر من تأثير التعلم الاجتماعي، حيث أظهرت النتائج أن تأثير التعلم العاطفي (B=0.22, sig=0.000) كان أقوى من تأثير التعلم الاجتماعي (B=0.18, sig=0.012) على تحسين أداء المعلمين. كذلك كشفت الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات المعلمين حول دور المستشار التربوي في تحسين مهارات التعلم العاطفي والاجتماعي تُعزى إلى المتغيرات الديمغرافية مثل الجنس والعمر والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة، بينما ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير طبيعة المدرسة، حيث كان التأثير أكثر وضوحًا في المدارس التي تطبق برامج

إرشادية متقدمة مقارنةً بالمدارس التي لا تمتلك برامج مهيكلة لدعم التعلم العاطفي والاجتماعي. كما أكدت النتائج على تحقيق تحسن ملحوظ في تفاعل المعلمين مع الطلاب بعد تلقيهم تدريبًا مستندًا إلى نظرية التعلم الاجتماعي، حيث ساعد التدريب في تعزيز الوعي الذاتي، وتحسين إدارة المشاعر، وتعزيز مهارات التفاعل الاجتماعي للمعلمين.

بناءً على هذه النتائج، قدمت الدراسة مجموعة من التوصيات التي من شأنها تعزيز دور المستشار التربوي في دعم المعلمين، حيث أوصت بضرورة تصميم برامج تدريبية متخصصة في التعلم العاطفي والاجتماعي لمعلمي التربية الخاصة، وإدراج مهارات الذكاء العاطفي والتواصل الاجتماعي ضمن خطط التنمية المهنية المستمرة لهم. كما شددت التوصيات على أهمية إعداد دليل إرشادي مستند إلى نظرية التعلم الاجتماعي لمساعدة المستشارين التربويين والمعلمين على تبني استراتيجيات فعالة لتحسين البيئة التعليمية. بالإضافة إلى ذلك، أكدت الدراسة على أهمية توفير ورش عمل ودورات تدريبية منتظمة للمعلمين تركز على إدارة المشاعر، وبناء العلاقات الإيجابية، وحل المشكلات الاجتماعية داخل الصفوف الدراسية. كما أوصت بتحسين بيئة العمل للمعلمين من خلال خلق بيئة مدرسية داعمة توفر الموارد اللازمة لتعزيز مهارات التعلم العاطفي والاجتماعي، إلى جانب إجراء دراسات مستقبلية لمتابعة أثر تطبيق برامج التعلم العاطفي والاجتماعي على أداء المعلمين وتفاعلهم مع الطلاب، وإشراك أولياء الأمور في هذه البرامج لتعزيز التكامل بين المدرسة والمنزل في دعم الطلاب.

تؤكد هذه الدراسة على الدور المحوري للمستشار التربوي في تعزيز مهارات التعلم العاطفي والاجتماعي لدى معلمي التربية الخاصة، حيث يسهم في تطوير كفاءتهم وتحسين تفاعلهم مع الطلاب، مما ينعكس إيجابيًا على جودة العملية التعليمية. كما تسلط الضوء على ضرورة تبني استراتيجيات إرشادية فعالة وبرامج تدريبية مستدامة لضمان تحقيق بيئة تعليمية داعمة وأكثر شمولية.

الكلمات المفتاحية: المستشار التربوي، التعلم العاطفي الاجتماعي، معلمو التربية الخاصة، نظرية التعلم الاجتماعي، الذكاء العاطفي.

فهرس المحتويات

الرقم	المحتوى	الصفحة
1	الإقرار	أ
2	الإهداء	ب
3	الشكر والتقدير	ت
4	ملخص	ث
5	قائمة الجداول	خ
6	قائمة الملحقات	د
7	الفصل الأول: المقدمة ومشكلة الدراسة	1
8	الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة	14
9	الفصل الثالث: منهجية الدراسة – الطريقة والإجراءات	68
10	الفصل الرابع: نتائج الدراسة الميدانية "إجابة التساؤلات ومناقشتها"	82
11	الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات	99
12	المراجع	138
13	الملحقات	144
14	Abstract	152

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
جدول (1.3)	توزيع عينة الدراسة حسب الجنس	69
جدول (2.3)	توزيع عينة الدراسة حسب العمر	70
جدول (3.3)	توزيع عينة الدراسة حسب المؤهل العلمي	71
جدول (4.3)	توزيع عينة الدراسة حسب سنوات الخبرة الوظيفية	72
جدول (5.3)	الاتساق الداخلي – دور المستشار التربوي	75
جدول (6.3)	نتائج الاتساق الداخلي – مهارات التعلم العاطفي لدى معلمي التربية الخاصة	76
جدول (7.3)	نتائج الاتساق الداخلي– مهارات التعلم الاجتماعي لدى معلمي التربية الخاصة	77
جدول (8.3)	نتائج الصدق البنائي	78
جدول (9.3)	معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات الإستبانة	78
جدول (10.3)	طريقة التجزئة النصفية لقياس ثبات الاستبانة	79
جدول (1.4)	المحك المعتمد في الدراسة	82
جدول (2.4)	تحليل فقرات مجال "دور المستشار التربوي"	82
جدول (3.4)	تحليل فقرات مجال "مهارات التعلم العاطفي لدى معلمي التربية الخاصة"	84
جدول (4.4)	تحليل فقرات مجال "مهارات التعلم الاجتماعي لدى معلمي التربية الخاصة"	86
جدول (5.4)	نتائج اختبار" T – لعينتين مستقلتين" – الجنس	87
جدول (6.4)	نتائج اختبار "التباين الأحادي" – العمر	87
جدول (7.4)	نتائج اختبار شيفيه لمقارنة متوسطات فئات العمر	89
جدول (8.4)	نتائج اختبار" T – لعينتين مستقلتين " – المؤهل العلمي	91
جدول (9.4)	نتائج اختبار "التباين الأحادي" – سنوات الخبرة الوظيفية	92
جدول (10.4)	نتائج اختبار شيفيه لمقارنة متوسطات فئات سنوات الخبرة الوظيفية	94

قائمة الملحقات

رقم الملحق	عنوان الملحق	رقم الصفحة
الملحق (1)	الاستبانة	142
الملحق (2)	قائمة المحكمين	149

الفصل الأول: المقدمة ومشكلة الدراسة

1.1 المقدمة

يمر الإنسان بمراحل وتغيرات عديدة في حياته، ويحتاج إلى مهارات وتقنيات لتجاوز هذه المراحل بشكل إيجابي لذلك تعتبر المدرسة مرحلة مهمة لاكتساب المهارات المختلفة التي تسهم في تنمية شخصية الفرد حيث يمكن اكتساب هذه المهارات الحياتية بشكل غير مقصود أو بشكل مقصود ومحدد مثل برامج التعلم الاجتماعي العاطفي (SEL) (Esen-Aygun & Sahin-Taskin, 2017).

وبهذا التعلم الاجتماعي العاطفي خطوة أولى نحو تطوير بيئة مدرسية إيجابية وآمنة ومن المهم أن تهتم المدارس بالتنمية الاجتماعية والعاطفية لتهيئة بيئات مدرسية آمنة وداعمة تسهل عملية التعلم فالفصول الدراسية التي تسود فيها علاقات دافئة بين المعلمين والطلاب تدعم التعلم العميق، والطلاب الذين يشعرون بالراحة مع معلميهم وأقرانهم يكونون أكثر استعدادًا للتعامل مع المواد الصعبة والمثابرة على التعلم (الحربي واحمد، 2021).

فبرامج التعلم الاجتماعي والعاطفي تهدف إلى تنمية مجموعة من المهارات المهمة لنجاح الطلاب في حياتهم الحالية والمستقبلية، مثل إدارة المسؤوليات، احترام الآخرين، القدرة على بناء العلاقات، العمل المستقل، والتعبير عن العواطف، كما أنها تعزز مهارات العمل مع الآخرين، التعاون، المرونة، الابتكار في حل المشكلات، اتخاذ القرارات، وتحديد الأهداف بشكل واضح (سلامة، 2022).

وتشير الدراسات مثل دراسة (Sancassiani et al., 2015) ودراسة (Abalı, 2020) وغيرهم إلى أن الطلاب الذين يشاركون في هذه البرامج يكتسبون مهارات بمستوى عالٍ، مما يساعدهم في مواجهة

المشكلات الاجتماعية والشخصية بفعالية أكبر كما ان الأبحاث التي أجريت أظهرت زيادة في مستوى التحصيل الدراسي وانخفاض معدلات التسرب المدرسي، وتأثير إيجابي على مشكلات مثل تعاطي المخدرات والسلوك الإجرامي وبذلك تكون الدراسات أثبتت فعالية برامج التعلم الاجتماعي والعاطفي في تحسين مخرجات النظام التربوي من حيث التميز والجودة في النواحي المعرفية والسلوكية والوجدانية، وحل المشكلات التي تؤثر على زمن التعلم مثل قلة رغبة الطلاب في الحضور للمدرسة وتفاعلهم مع المعلمين والمناهج الدراسية.

ولوحظ في السنوات الأخيرة، حظي التعلم الاجتماعي العاطفي باهتمام عالمي اذ ان منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD) حددت المهارات الاجتماعية العاطفية التي تعزز نجاح الأطفال مستقبلاً، مشيرة إلى تأثيرها الإيجابي على تحسين نتائج سوق العمل، وبناءً على ذلك، بدأت الدول في تطوير هذه المهارات من خلال التعليم المدرسي، ففي الولايات المتحدة مثلا، هناك اهتمام كبير بتطوير برامج التعلم الاجتماعي العاطفي، حيث تقوم وزارة التعليم بالبحث عن أفضل الأساليب لتطبيقها. كما تُطبَّق هذه البرامج في أستراليا ضمن الزمن الدراسي لتعزيز الكفاءة الاجتماعية والعاطفية والأكاديمية للطلاب (المطري والنعمانية، 2023).

يواجه معلمو التربية الخاصة تعقيدات متنوعة تتعلق بقدرات التعلم المتنوعة حيث تعتبر التنمية العاطفية والاجتماعية للطلاب جانبًا حيويًا من رفاهيتهم الشاملة ونجاحهم الأكاديمي، وفي إطار الاعتراف بالدور الحيوي الذي يلعبه معلمو التربية الخاصة في تشكيل تجارب التعلم لدى طلابهم، يهدف هذا الدليل إلى تقديم رؤى عملية واستراتيجيات لتعزيز قدراتهم في تعزيز التعلم العاطفي والاجتماعي (الحازمي، 2022).

من هذا المنطلق جاءت برامج التعلم الاجتماعي العاطفي والتي بدورها تعزز قدرة الطلاب على دمج التفكير والعاطفة والسلوك لمواجهة التحديات اليومية، سواء كانت اجتماعية أو شخصية، فهذه البرامج تتيح للأطفال والمراهقين فرصًا متنوعة لاكتساب المهارات اللازمة للنجاح في الحياة، وترتبط بشكل وثيق بتحصيلهم الأكاديمي حيث تتكامل في هذه البرامج الجوانب السلوكية والمعرفية والوجدانية، مما يسهم في تكوين شخصيات واعية اجتماعياً وذاتياً، قادرة على الحصول على فرص تعليمية متميزة، وتحقيق معدلات عالية من النجاح الدراسي، كما تشمل مهارات التعلم الاجتماعي العاطفي تحديد العواطف، تحديد الأهداف، الإرادة الذاتية، حل المشكلات، حل النزاعات، مهارات الرفض، وصنع القرارات، وتتضمن هذه المهارات الوعي بالذات والآخرين، الاتجاهات والقيم الإيجابية، اتخاذ القرارات المسؤولة، والتفاعل الاجتماعي وأيضا تشمل مجالات أخرى مثل الضمير، الاستقرار العاطفي، الانبساط، التوافق، والانفتاح، مما يجعلها نمط حياة متكاملاً يلقى اهتماماً عالمياً لتعزيز الكفاءة الاجتماعية والعاطفية والأكاديمية للطلاب (Yeager, 2017).

ومن باب البحث ضمن أساس نظري قوي تم البحث في اكثر النظريات ارتباطا بتنمية مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي لدى الطلبة فقد تبين أن نظرية التعلم الاجتماعي هي النظري الأفضل لتكون قاعدة لانطلاق البحث في هذا الموضوع فالنظرية تفترض أن الناس يتعلمون سلوكيات جديدة من خلال التعزيز أو العقاب المباشرين، أو عن طريق ملاحظة المجتمع من حولهم، وعندما يشاهد الأفراد نتائج إيجابية ومرغوبة لسلوك معين يؤديه الآخرون، تزداد احتمالية تقليدهم لهذا السلوك وتبنيه.

فالتقليد والمحاكاة هما جزء طبيعي من عملية التعلم لدى الإنسان، سواء كان طفلاً أو بالغاً، كما أن الإنسان في حالة تعلم مستمرة، ويواجه تحديات جديدة قد لا يكون لديه الحلول لها في الوقت الحالي، مما يدفعه لتعلمها من خلال مشاهدة نماذج أخرى أو من خلال القراءة، والتعلم من خلال النموذج لا

يقتصر فقط على المعارف والمهارات، بل يشمل أيضًا العواطف والمشاعر وكيفية التعبير عنها (Kohn et al.,2022).

على سبيل المثال، الطفل الذي يشاهد والدته ترفع صوتها وتصرخ عندما تغضب، سيتعلم التعبير عن غضبه بالطريقة نفسها، في حين أن الطفل الذي يشاهد والده يلجأ للصمت عند الغضب، سيتبنى نفس الأسلوب، هذا النوع من التعلم –التعلم بالملاحظة– ليس بجديد في المجال الديني، فقد استخدم الرسول محمد (ﷺ) هذه الطريقة لتعليم الناس أمور دينهم مثل الصلاة والحج، والقرآن الكريم أيضاً يحتوي على العديد من القصص التي تحمل عبرًا لأولي الألباب (D'Sa & Krupar, 2022).

الجديد في فكرة التعلم بالملاحظة هو أن ألبرت باندورا، مؤسس هذه النظرية، وضع أسسًا نفسية معرفية تفيد المربين والوالدين في فهم كيفية حدوث التعلم بالملاحظة والعمليات العقلية المطلوبة لتحقيقه، هذا النوع من التعلم يختصر الكثير من الجهد والوقت في اكتساب المعارف والمهارات وبذلك تكون نظرية التعلم الاجتماعي، التي قام برسم معالمها ألبرت باندورا، تشكل الأساس النظري للدليل الإرشادي، اذ تقول هذه النظرية إن الأفراد يتعلمون ليس فقط من خلال التعليم المباشر، ولكن أيضًا من خلال المراقبة والتقليد ونمذجة سلوكيات الآخرين، وعند تطبيقها على سياق التربية الخاصة، يهدف دمج نظرية التعلم الاجتماعي في ممارسات المستشارين التربويين إلى تمكين المعلمين بأدوات فعالة لتعزيز الذكاء العاطفي، والمهارات البينية، والسلوكيات الاجتماعية الإيجابية بين طلابهم (McCormick et al., 2021).

وعند النظر إلى احتياجات الطلاب المتنوعة في شرقي القدس نجد أنها تستدعي نهجًا مخصصًا يعترف بالتحديات الفريدة التي يواجهها معلمو التربية الخاصة، كما يعتبر الدليل الإرشادي، الذي وضعته المستشارات التربويات، موردًا شاملا يتناول هذه التحديات ويزود المعلمين باستراتيجيات عملية لخلق بيئة تعلم شاملة وداعمة، ومن خلال هذا الدليل، يلعب المستشارون التربويون دورًا حيويًا في دعم التنمية

المهنية المستمرة لمعلمي التربية الخاصة، مضمونين بأنهم جاهزون تمامًا للتعامل مع الجوانب العاطفية والاجتماعية لمسيرة التعلم لكل طالب.

2.1 مشكلة الدراسة ومبرراتها

نظرًا للظروف الاستثنائية التي فرضتها حرب 7 أكتوبر وما سبقها كجائحة فيروس كورونا على كافة القطاعات، بما في ذلك قطاع التعليم، وما نتج عنها من الحاجة إلى البحث عن وسائل مبتكرة، وخاصة في المؤسسات التعليمية، فقد أظهرت العديد من التقارير الدولية وجود نقص في مهارات التعلم الاجتماعي والعاطفي خلال هذه الفتر، وهذا يؤكد الحاجة إلى تطبيق هذه الدراسة لتعزيز هذا الجانب ومعرفة مدى توافر كفاءات التعلم الاجتماعي والعاطفي في المجتمعات المدرسية، ودور المستشار التربوي في تحسين هذه المهارات كما أن ندرة الدراسات المماثلة، خاصة في فلسطين (الداخل الفلسطيني بالأخص منطقة القدس الشرقية)، تعزز من أهمية هذه الدراسة.

في هذا السياق، تبرز أهمية نظرية التعلم الاجتماعي التي تفترض أن الناس يتعلمون سلوكيات جديدة من خلال التعزيز أو العقاب المباشرين، أو عن طريق ملاحظة المجتمع من حولهم، فعندما يشاهد الأفراد نتائج إيجابية ومرغوبة لسلوك معين يؤديه الآخرون، تزداد احتمالية تقليدهم لهذا السلوك وتبنيه كما يمكن أن تلعب هذه النظرية دورًا محوريًا في تصميم دليل إرشادي يهدف إلى تنمية مهارات التعلم الاجتماعي والعاطفي.

كما يشير الخبراء إلى أن برامج التعلم الاجتماعي العاطفي تتكامل فيها الجوانب السلوكية والمعرفية والوجدانية، مما يسهم في تكوين شخصيات واعية اجتماعياً وذاتياً، قادرة على الحصول على فرص

تعليمية متميزة، وتحقيق معدلات عالية من النجاح الدراسي، حيث تشمل مهارات التعلم الاجتماعي العاطفي تحديد العواطف، تحديد الأهداف، الإرادة الذاتية، حل المشكلات، حل النزاعات، مهارات الرفض، وصنع القرارات. تتضمن هذه المهارات الوعي بالذات والآخرين، الاتجاهات والقيم الإيجابية، اتخاذ القرارات المسؤولة، والتفاعل الاجتماعي (Yeager, 2017).

ومن هذا المنطلق نجد أن نظرية التعلم الاجتماعي، التي تؤكد على أهمية النمذجة والملاحظة في عملية التعلم، توفر إطارًا لفهم كيفية تطوير هذه المهارات، فالأطفال والمراهقون يتعلمون من خلال مشاهدة نماذج سلوكية في بيئاتهم، سواء كانت أسرية أو مدرسية، على سبيل المثال، الطفل الذي يشاهد والدته ترفع صوتها عندما تغضب، سيتعلم التعبير عن غضبه بالطريقة نفسها، في حين أن الطفل الذي يشاهد والده يلجأ للصمت عند الغضب، سيتبنى نفس الأسلوب.

ومن تظهر مشكلة الدراسة بالحاجة إلى البحث والتدخل الفعّال في مجال تحسين مهارات التعلم العاطفي والاجتماعي لدى معلمي التربية الخاصة في مدارس شرقي القدس. وعمل الباحثة كمستشارة تربوية في مدرسة للتربية الخاصة، ومرشدة لموضوع التعلم العاطفي الاجتماعي، وجدت ان المشاهدات التي لاحظتها أشارت إلى وجود نقص في مهارات التعامل مع الطلاب الذين يعانون من اضطرابات التعلم والتحديات العاطفية والاجتماعية.

حيث وجدت أن المعلمون يظهرون قلة في فهم كيفية التعامل مع هذه الفئة من الطلاب وتوفير الدعم العاطفي والاجتماعي اللازم، فالمشكلة تتجلى في عدم امتلاك المعلمين للمهارات العاطفية والاجتماعية اللازمة لفهم والتفاعل بشكل فعّال مع احتياجات هذه الفئة الخاصة من الطلاب.

وفي سياق الدراسة، يظهر تأثير هذه النقص في تحقيق أهداف التعلم وتطوير العلاقات الإيجابية بين المعلمين والطلاب. لذا، يأتي دور المستشار التربوي كحل لتحسين مهارات التعلم العاطفي والاجتماعي لدى معلمي التربية الخاصة.

وبذلك تعتبر النقاط السابقة المطروحة تحديات في تقديم التعليم الفعّال لهذه الفئة، وبناءً على ذلك، يتعين تطوير برنامج مقترح يستند إلى نظرية التعلم الاجتماعي لتدريب المعلمين على تنمية مهارات التعلم العاطفي والاجتماعي لديهم. الاستبانة تأتي لتقييم مستوى تلك المهارات والاحتياجات الملحة للمعلمين، ومن ثم تصميم برنامج تدريبي يلبي هذه الاحتياجات.

والهدف الأساسي هو تقديم برنامج مقترح محكم لتدريب المعلمين على تطوير مهارات التعلم العاطفي والاجتماعي، مما يعكس إيجابياً على كفاءتهم وعلى تحسين البيئة التعليمية للطلاب في مدارس التربية الخاصة في شرقي القدس. بناءً على النتائج، سيتم تقديم دليل إرشادي مهاري مبني على أسس علمية يشمل الحقائق التدريبية الضرورية لتنفيذ المهام التي تسهم في تحسين التعلم العاطفي والاجتماعي لدى المعلمين وتحقيق أهدافهم. وعليه فان مشكلة الدراسة تتمحور في السؤال الاتي:

ما دور المستشار التربوي في تحسين مهارات التعلم العاطفي والاجتماعي لدى معلمي التربية الخاصة في مدارس شرقي القدس: دليل إرشادي مهاري يستند لنظرية التعلم الاجتماعي؟

3.1 أسئلة الدراسة

من خلال المشكلة المعروضة، يمكن تحديد مجموعة من الأسئلة للبحث:

1 .كيف يمكن تحديد نقاط الضعف في مهارات التعلم العاطفي والاجتماعي لدى معلمي التربية الخاصة في مدارس شرقي القدس؟

2 .ما هي التحديات التي يواجهها المعلمون في التفاعل مع طلاب التربية الخاصة الذين يعانون من اضطرابات التعلم والتحديات العاطفية والاجتماعية؟

3 .كيف يمكن تحسين مهارات التعامل والتفاعل العاطفي والاجتماعي بين المعلمين وطلاب التربية الخاصة؟

4 .ما هي الأدوات والتقنيات المناسبة لتقييم مستوى مهارات التعلم العاطفي والاجتماعي لدى المعلمين؟

5 .كيف يمكن قياس تأثير برنامج التدريب المقترح الذي يستند إلى نظرية التعلم الاجتماعي على تطوير مهارات التعلم العاطفي والاجتماعي لدى المعلمين؟

6 .ما هي العوامل التي يمكن أن تؤثر في فعالية تطبيق المعلمين للمهارات المكتسبة من برنامج التدريب في بيئة التعليم الفعلية؟

7 .كيف يمكن تكامل مفهوم نظرية التعلم الاجتماعي في برامج التدريب للمعلمين في مجال التربية الخاصة؟

8 .ما هي الخطوات العملية التي يمكن اتخاذها لتنفيذ دليل إرشادي مهاري يعزز مهارات التعلم العاطفي والاجتماعي لدى المعلمين في مدارس التربية الخاصة بشرقي القدس؟

9. كيف يمكن قياس تأثير دليل الإرشاد المهاري على تحسين العلاقات بين المعلمين والطلاب وتعزيز بيئة تعلم إيجابية في مدارس التربية الخاصة؟

4.1 فرضيات الدراسة

تسعى الدراسة لفحص الفرضيات الآتية:

الفرضية الرئيسية وهي:

1- لا يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة **($\alpha \leq 0.05$)** في متوسط استجابات العينة على **دور المستشار التربوي في تحسين مهارات التعلم العاطفي والاجتماعي لدى معلمي التربية الخاصة في مدارس شرقي القدس: دليل إرشادي مهاري يستند لنظرية التعلم الاجتماعي.**

وقد تفرع من هذه الفرضية مجموعة من الفرضيات كما يلي:

- لا يوجد فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لمتوسط درجة **دور المستشار التربوي في تحسين مهارات التعلم العاطفي والاجتماعي لدى معلمي التربية الخاصة في مدارس شرقي القدس تبعا لمتغير الجنس.**
- لا يوجد فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لمتوسط درجة **دور المستشار التربوي في تحسين مهارات التعلم العاطفي والاجتماعي لدى معلمي التربية الخاصة في مدارس شرقي القدس تبعا لمتغير العمر.**
- لا يوجد فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لمتوسط درجة **دور المستشار التربوي في تحسين مهارات التعلم العاطفي والاجتماعي لدى معلمي التربية الخاصة في مدارس شرقي القدس تبعا لمتغير سنوات الخبرة.**

- لا يوجد فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لمتوسط درجة **دور المستشار التربوي في تحسين مهارات التعلم العاطفي والاجتماعي لدى معلمي التربية الخاصة في مدارس شرقي القدس تبعا لمتغير المؤهل العلمي.**

5.1 أهداف الدراسة

بناءً على المشكلة المحددة والأسئلة المحتملة للبحث، يمكن توجيه الدراسة نحو تحقيق الأهداف التالية:

الهدف الرئيسي: **دور المستشار التربوي في تحسين مهارات التعلم العاطفي والاجتماعي لدى معلمي التربية الخاصة في مدارس شرقي القدس.**

الأهداف الفرعية:

1. تحديد نقاط الضعف في مهارات التعلم العاطفي والاجتماعي لدى معلمي التربية الخاصة في مدارس شرقي القدس.
2. فهم التحديات التي يواجهها المعلمون في التفاعل مع طلاب التربية الخاصة الذين يعانون من اضطرابات التعلم والتحديات العاطفية والاجتماعية.
3. تحسين مهارات التعامل والتفاعل العاطفي والاجتماعي بين المعلمين وطلاب التربية الخاصة.
4. تحديد الأدوات والتقنيات المناسبة لتقييم مستوى مهارات التعلم العاطفي والاجتماعي لدى المعلمين.
5. قياس تأثير برنامج التدريب المقترح الذي يستند إلى نظرية التعلم الاجتماعي على تطوير مهارات التعلم العاطفي والاجتماعي لدى المعلمين.

6. فهم العوامل التي تؤثر في فعالية تطبيق المعلمين للمهارات المكتسبة من برنامج التدريب في بيئة التعليم الفعلية.
7. تكامل مفهوم نظرية التعلم الاجتماعي في برامج التدريب للمعلمين في مجال التربية الخاصة.
8. اتخاذ خطوات عملية لتنفيذ دليل إرشادي مهاري يعزز مهارات التعلم العاطفي والاجتماعي لدى المعلمين في مدارس التربية الخاصة بشرقي القدس.

6.1 أهمية الدراسة

أهمية الدراسة النظرية

توفير إطار نظري يعزز الفهم العميق للدور المحتمل للمستشار التربوي في تحسين مهارات التعلم العاطفي والاجتماعي لدى معلمي التربية الخاصة. وكذلك تقديم رؤى نظرية تسهم في توجيه الأبحاث اللاحقة وتفعيل التطبيقات العملية في هذا المجال.

الأهمية التطبيقية

(1) توفير إرشادات عملية للمستشارين التربويين لتحسين مهارات التعلم العاطفي والاجتماعي لدى معلمي التربية الخاصة في سياق مدارس شرقي القدس.

(2) توفير إطار عمل يمكن تكامله بسهولة في بيئات التعلم لتحسين تفاعل المعلمين مع طلاب التربية الخاصة.

(3) دعم التحول الإيجابي في مجال التعليم من خلال تعزيز مهارات التعامل العاطفي والاجتماعي لدى المعلمين.

(4) توفير أدوات فعّالة وتقنيات تقييم لضمان تحقيق نتائج قابلة للقياس والتحسين المستمر.

7.1 التعريفات الإجرائية لأبرز مصطلحات الدراسة

1. مستشار تربوي (Educational Counselor): فرد متخصص في مجال التربية يقدم الدعم والإرشاد للمعلمين والطلاب في قضايا التعلم العاطفي والاجتماعي. يعمل على تعزيز بيئة تعلم صحية وفعالة.
2. التعلم الاجتماعي والعاطفي: يعد جزءًا أساسيًا من تجربة التعلم، حيث يسعى النظام التعليمي إلى تطوير طلاب قادرين على التفاعل الإيجابي مع أنفسهم ومع المجتمع من حولهم. يشير مشروع (CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning)) إلى أن التعلم الاجتماعي والعاطفي يشمل خمس مهارات رئيسية، تشمل الوعي بالنفس وتنظيم المشاعر ومهارات العلاقات الاجتماعية وتعزيز القرارات المسؤولة والتعاطف.

   يؤكد (SEL) على أهمية هذه المهارات في تحقيق النجاح الشخصي والأكاديمي، ويقدم موارد توجيهية وبرامج عملية للمدارس والأكاديميين لتنفيذ مبادئ التعلم الاجتماعي والعاطفي في بيئات التعلم.
3. تحسين مهارات التعلم العاطفي والاجتماعي: عملية تطوير وتعزيز مهارات التفاعل العاطفي والاجتماعي لدى المعلمين، مما يؤثر إيجابيًا على تجربة التعلم والتدريس.

4. معلمو التربية الخاصة (Special Education Teachers): معلمون متخصصون يعملون مع طلاب ذوي احتياجات تعليمية خاصة، يقومون بتقديم الدعم والتوجيه لضمان تلبية احتياجات التعلم الفردية.
5. دليل إرشادي مهاري (Skillful Counseling Guide): وثيقة أو أداة توجيهية تقدم إرشادات وخططًا عملية لتعزيز وتحسين مهارات التعلم العاطفي والاجتماعي لدى المعلمين.
6. نظرية التعلم الاجتماعي (Social Learning Theory): نظرية نفسية اجتماعية لباندورا تقوم على فكرة أن الأفراد يتعلمون من خلال المشاهدة والتفاعل مع الآخرين، وتسليط الضوء على دور النماذج والتعلم من الخبرة الاجتماعية.

8.1 محددات الدراسة

1. الحدود البشرية: طبقت هذه الدراسة على جميع معلمات ومعلمي مدارس التربية الخاصة بشرقي القدس
2. الحدود المكانية: ستطبق الدراسة على مدارس التربية الخاصة شرقي القدس
3. الحدود الزمانية: يتحدد زمن الدراسة بالفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2024/2023.
4. المحددات الموضوعية: ستتحدد نتائج الدراسة بالأدبيات السابقة والتقارير والمجلات العلمية ذات العلاقة وبأدوات الدراسة المستخدمة وخصائصها وبموضوعات الدراسة الرئيسة التي تتحدد بالمفاهيم الآتية: دور المستشار التربوي في تحسين مهارات التعلم العاطفي والاجتماعي لدى معلمي التربية الخاصة في مدارس شرقي القدس: دليل إرشادي مهاري يستند لنظرية التعلم الاجتماعي.

الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة

1.2 المقدمة

يتناول هذا الفصل الأدب النظري والدراسات السابقة حول دور المستشار التربوي في تحسين مهارات التعلم العاطفي والاجتماعي لدى معلمي التربية الخاصة في مدارس شرقي القدس: دليل ارشادي مهاري يستند لنظرية التعلم الاجتماعي، مقسمة على المحاور الأربعة الآتية:

2.2 التعلم العاطفي الاجتماعي (SEL)

في الآونة الأخيرة اتجهت أنظار معظم الباحثين التربويين إلى النظر في طرق أكثر فاعلية للتعلم، وذلك تماشياً مع تطورات العصر الحديث والتكنولوجيا المتقدمة وحفاظاً على استدامة العملية التعليمية، وكان من بين هذه الأنواع المختلفة من التعلم، هو التعلم العاطفي الاجتماعي والذي بدأ الاهتمام بتطبيق استراتيجياته وأساليبه في مدارس المجتمع الأوروبي منذ فترة كبيرة من الزمن، على الاختلاف من مدارس المجتمع الشرقي والتي مازالت بالحاجة إلى التطوير والتحسين المستمر والعمل على الاهتمام بهذا النوع من التعليم ومحاولة تطبيق أساليبه، حيث أنه يعتبر نوع حيوي وفعال يؤدي إلى اكتساب الطالب مهارات وكفايات تساعده في حياته اليومية، كما أنه من الممكن أن يؤتي ثماره في تحسين العملية التعليمية بصورة أكثر فاعلية من الطرق التقليدية في التعلم، لذلك وجب على الباحث توجيه أنظار التربويين إلى

هذا النوع من التعلم، بهدف المساعدة في تطوير وتحسين البيئة التعليمية في المجتمع الشرقي، وفيما يلي توضيح لبعض النقاط الهامة والرئيسية والتي تتعلق بالتعلم العاطفي الاجتماعي.

1.2.2 تعريف التعلم العاطفي الاجتماعي (SEL)

قدمت جمعية التعلم الأكاديمي والعاطفي الاجتماعي (CASEL) مصطلح التعلم العاطفي الاجتماعي (SEL) للعالم منذ أكثر من (26) عاماً، ومنذ ذلك الوقت بات الاهتمام بوضع تعريفات واستراتيجيات مختلفة لهذا المصطلح لتطبيقه داخل الفصول الدراسية وتنمية مهاراته، بناءً على ذلك وجدت العديد والعديد من التعريفات التربوية والتي تختلف على حسب فئة وأسلوب الدراسة ونظرة الباحثين لمفهوم التعلم الاجتماعي، إلا أننا نجد أن معظم هذه الدراسات تتفق جميعها على أن التعلم العاطفي الاجتماعي يهتم بجانبين رئيسيين، أولهما: اكتساب المعرفة والمهارات من خلال منهج أو طريقة محددة وثانيهما: استخدام تلك المعارف والمهارات في إدارة الذات والعلاقات الاجتماعية، ومن خلال ذلك يمكننا تصنيف تلك التعريفات إلى مدرستين رئيسيتين: المدرسة الأولى التي تقول بأن التعلم العاطفي الاجتماعي هو عبارة عن طريقة أو أسلوب يساعد المرء على اكتساب وتعزيز عدد من المعارف والمهارات المجتمعية والعاطفية، فمثلاً نجد أن (عبد العال وعبد الحليم، 2021) قد عرفاه على أنه " طريقة تطوير لإمكانات وقدرات الطالب العاطفية والاجتماعية، من خلال تنمية كفاياته ومهاراته الشخصية والبينشخصية "، بينما يرى (محمد وعبد الواحد، 2019) أنه عبارة عن طريقة تتبع تطوير إمكانيات وقدرات المرء المجتمعية والعاطفية وذلك عن طريق التركيز على مجموعة من الكفايات المهمة والضرورية لمختلف الطلاب، حيث تأتي تلك الكفايات متمثلة في القدرة على التعرف على الانفعالات وإدارتها وتحمل مسؤولية اتخاذ

القرارات وعمل علاقات إيجابية مع الآخرين وتحقيق النجاح في مختلف مجالات الحياة، بينما وضع (شاهين، 17:2016) تعريفاً له بأنه عبارة عن "عملية تطوير لإمكانات وقدرات الطالب الوجدانية والاجتماعية، من خلال تنمية كفاياته ومهاراته الشخصية والبينشخصية، والحد من عوامل الخطر التي يمكن أن يتعرض لها بهدف تحقيق النجاح في المدرسة والحياة اليومية".

أما سيسيل (Ceisel, 2010:87) فقد عرفه بأنه " دعم مهارات الفرد الاجتماعية والعاطفية والتي تتضمن ضبط الذات ومهارات بناء العلاقات وكذلك فهم انفعالات وسلوكيات الآخرين"، كما عرفته ماريولاندا (Marulanda, 2010:53) بأنه " طريقة لمساعدة الطلاب على المشاركة الإيجابية في التفاعلات الاجتماعية، واتخاذ قرارات مسؤولة ومعرفة وإدارة الانفعالات وحل المشكلات بفاعلية بالإضافة إلى تحقيق النجاح الأكاديمي".

أما عن تعريفات المدرسة الثانية والتي تقول بأن التعلم العاطفي الاجتماعي هو عبارة عن عملية لزيادة قدرات الفرد ومهاراته العاطفية الاجتماعية، فنذكر منها أحدث تعريف من جمعية التعلم الأكاديمي والعاطفي الاجتماعي (CASEL, 2024:17) بأنه العملية التي تساعد الأطفال والأفراد البالغون على اكتساب مجموعة من المعارف والمواقف والمهارات الضرورية لفهم وإدارة العواطف واتخاذ قرارات سليمة ومسؤولة وتحديد وتكوين أهداف وعلاقات إيجابية مع الآخرين وإظهار التعاطف معهم، بينما نجد من عرفه على أنه "عملية يكتسب من خلالها الأطفال والبالغون المعارف والاتجاهات والمهارات اللازمة للتعرف على الانفعالات وإدارتها، ووضع وتحقيق الأهداف الإيجابية، وإظهار الرعاية والاهتمام بالآخرين، وتكوين علاقات إيجابية والمحافظة عليها، واتخاذ قرارات مسئولة، والتعامل مع المواقف الشخصية على نحو فعال" (Payton, et al., 2008)، كما رأى كل من برين وريسنك (Brien & Resnik,2009:23) أنه يعني "عملية تهدف إلى مساعدة الأطفال والكبار على تنمية المهارات الأساسية

اللازمة لنجاحهم في المدرسة والحياة، من خلال تعلمهم المهارات الشخصية والبينشخصية التي يحتاجونها للتعامل مع أنفسهم وعلاقتهم بالآخرين وعملهم على نحو فعال وأخلاقي".

2.2.2 مهارات التعلم العاطفي

ذكر الكافوري (2007) أن مهارات العاطفة تشمل المعرفة العاطفية والتعبير، والسلوك العاطفي والتنظيم، والتعاطف وأخذ المنظور. ويمكن تعريف الذكاء العاطفي بأنه انتباه الفرد ووعيه لانفعالاته و مشاعره وقدرته على ضبطها وإدارتها واستخدامها في تحفيز الذات والانتباه لمشاعر الآخرين وانفعالاتهم والتعاطف مع تلك الانفعالات، والتطوير من العلاقات الإيجابية والمهارات الشخصية للتواصل العاطفي والاجتماعي مع الآخرين، والتي تضمن للفرد وللآخرين تحقيق النجاح في شتى جوانب الحياة (الكافوري، 2007)، من ذلك يظهر دور الذكاء العاطفي في مختلف جوانب الحياة لتحقيق دوراً مهماً وفعالاً في التأقلم مع البيئات المختلفة إلى جانب خلقه لحالة فعالة من التوازن الانفعالي، وقدرة الأفراد على التكيف والاندماج الاجتماعي مع أقرانهم في نفس البيئة وفي البيئات المختلفة، وهو ما يتطلب تدريب الأفراد على فهم الذات و اكتساب مهارات الذكاء العاطفي لتحقيق التوازن النفسي وإقامة علاقات إيجابية فعالة وناجحة (أحمد، 2020 ؛ عزيبي، 2020)، ووفقاً لنموذج جولمان (وهو نمط مختلط يحتوى على قدرات معرفية وسمات شخصية) للذكاء العاطفي فإن المهارات العاطفية أمكن تقسيمها إلى خمسة ركائز أساسية هي: الوعي بالذات، تنظيم الذات، الدافعية، التعاطف والمهارات الاجتماعية (السباعي، 2021).

3.2.2 مهارات التعلم الاجتماعي

ذكر كل من حامد وآخرون (2024) أن المهارات الاجتماعية تعني " قدرة الفرد على إيصال، بصورة لفظية أو غير لفظية، مشاعره وأراءه وأفكاره للأخرين، وأيضاً قدرته على فهم وتقبل أراء الأخرين وأفكارهم ومشاعرهم، استقبال وإرسال، ولا يقتصر على ذلك فقط، بل أيضاً يشمل قدرة المرء على إجراء السلوك المناسب لتلك الآراء والمعتقدات والتصرف بطريقة مناسبة والتحكم في السلوكيات اللفظية وغير اللفظية بأسلوب يمكن الشخص من تحقيق أهدافه والوصول إليها، وهي أيضاً "مجموعة الاستجابات والأنماط السلوكية الهادفة اللفظية وغير اللفظية التي تصدر عن الطفل، والتي تتضمن المبادأة بالتفاعل مع الأخرين والتعامل معهم، ومشاركتهم بما يقومون به من أنشطة ومهام مختلفة، وتكوين علاقات وصداقات اجتماعية إيجابية، والتعبير عن المشاعر والانفعالات تجاههم، والقدرة على اتباع التعليمات والإرشادات ومواجهة وحل المشكلات والأزمات".

وفي مجال التعلم فإنها تعبر عن أي مهارة تمكن الطلاب من التفاعل مع أقرانهم ومعلميهم في الفصول الدراسية، بحيث تتم تلك المهارة بطريقة إيجابية تضمن الشعور بالراحة والاطمئنان وبالتالي الوصول إلى أعلى المستويات من التعليم والحصول على أفضل النتائج.

4.2.2 العلاقة بين التعلم العاطفي والاجتماعي

من المعروف أنه أثناء حياة الإنسان، يكون هناك العديد من التغيرات الحياتية التي يمر بها الفرد، يكتسب خلالها العديد والعديد من المهارات التي تساعده على تجاوز مختلف صعوبات تلك التغيرات

والمراحل الحياتية بصورة إيجابية وفعالة، لذا وبطبيعة الحال تعتبر المدرسة بمثابة البيت الأول لاكتساب تلك المهارات المختلفة بصورة أو بأخرى حيث أن الإنسان يقضي ما يقارب 15 عاماً متصلة في المدارس المختلفة بدءاً من مرحلة الطفولة مروراً بمرحلة التعليم المتوسط ثم التعليم ما قبل الجامعي، حيث تسهم تلك المهارات التي يمكن اكتسابها بشكل غير مقصود أو بشكل مقصود ومحدد مثل برامج التعلم العاطفي الاجتماعي (SEL) في تنمية شخصية الفرد حيث يمكن اكتساب هذه المهارات الحياتية (Esen-Aygun & Sahin-Taskin, 2017).

وحيث أن التعلم العاطفي والاجتماعي يشمل كلاً من السلوكيات الماهرة اجتماعيًا، والتي تتميز بالتفاعلات الإيجابية التي تعزز العلاقات، والسلوكيات المنفرة اجتماعيًا، والتي تتميز بالتفاعلات السلبية التي تنتقص من العلاقات (DiPerna, et al., 2002)، حيث ترتبط تلك المهارات السلوكية بالنتائج الأكاديمية وغيرها من النتائج المهمة، ففي إحدى الدراسات، وعلى سبيل المثال، ارتبطت مهارات التعامل مع الآخرين لدى طلاب الصف الأول حتى السادس، كما أفاد معلموهم، بشكل إيجابي مع درجات الاختبار الموحدة (DiPerna & Elliott, 1999)، وفي عينة مكونة من 423 طالبًا في الصف السادس والسابع، كان السلوك الاجتماعي الأكثر إيجابية مرتبطا بأداء أفضل ونتائج اختبارات هي الأفضل من نوعها (Wentzel, 1993). بينما وجدت بعض الدراسات الطويلة المدى – تعني تلك الدراسات التي تابعت الطلاب على فترات زمنية طويلة – أن السلوك الاجتماعي الإيجابي في الصف الثالث يرتبط بتحصيل أكاديمي أكبر في الصف الثامن وأن الأطفال الذين يظهرون سلوكًا اجتماعيًا إيجابيًا في رياض الأطفال من المرجح أن يحصلوا على سنوات أكثر من الدراسة (Caprara, et al., 2000; Jones, et al., 2015).

في المقابل، ارتبطت السلوكيات المنفرة اجتماعيًا بنتائج أكاديمية سيئة، فعلى سبيل المثال، أثبت أحد الباحثين أن السلوك العدواني للطلبة في مرحلة رياض الأطفال قد ارتبط بدرجات أقل في اختبارات القراءة والكتابة والرياضيات الموحدة في الصفوف اللاحقة (Stipek & Miles, 2008)، كما ارتبط أيضاً فرط النشاط والاندفاع بالنتائج الأكاديمية الضعيفة بين الأطفال في سن المدرسة (Hinshaw, 1992).

كما ارتبطت المهارات السلوكية أيضًا بالنتائج غير الأكاديمية، فعلى سبيل المثال، وجد أن الأطفال في سن المدرسة الابتدائية، والذين نادرًا ما يظهرون سلوكًا ماهرًا اجتماعيًا ويظهرون في كثير من الأحيان سلوكيات منفرة اجتماعيًا، هم أكثر عرضة للرفض اجتماعيًا؛ وفي المقابل فإن رفض الأقران يعرض الأطفال لخطر السلوك غير التكيفي وضعف الصحة العقلية، وبالمثل، فقد ارتبطت المهارات الاجتماعية في مرحلة رياض الأطفال بزيادة نسب توظيف البالغين وانخفاض احتمال إظهار السلوك الإجرامي، أو المعاناة من أمراض عقلية (Guo, et al., 2024).

وعلى هذا فإن السلوكيات الاجتماعية ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالعاطفة، لذا فإن الأطفال يجب أن يتعلموا تحديد وإدارة سلوكهم"، و"إظهار طرق للتعبير عن المشاعر بطريقة مقبولة اجتماعيًا"، و"إدارة وحل النزاعات بين الأشخاص بطرق بناءة"، و" تطبيق الأساليب البناءة في حل النزاعات"، و"استخدام مهارات الاتصال والمهارات الاجتماعية للتفاعل بفعالية مع الآخرين" (مطوري، 2015).

وبذلك يكون الترابط القوي بين العاطفة والسلوكيات الاجتماعية هو الخطوة الأولى نحو تطوير بيئة مدرسية إيجابية وآمنة، لذا فمن الضروري أن تهتم المدارس بإجراء متطلبات التنمية الاجتماعية والعاطفية والتي من شأنها أن تهيئ مجموعة من البيئات المدرسية الآمنة والفعالة والداعمة لتسهيل عملية التعلم، حيث أن الفصول الدراسية التي تسود فيها علاقات إيجابية ودافئة بين المعلمين والطلاب وبين

الطلاب أنفسهم وبعضهم البعض، تدعم مزيداً من التعلم بعمق وبفاعلية، حيث يكون الطلاب أكثر استعداداً لتقبل صعوبة بعض المواد المختلفة والمكافحة من أجل التعلم والحصول على أفضل النتائج والتقييمات (الحربي و حويل، 2021).

5.2.2 كفاءات ومهارات التعلم العاطفي الاجتماعي

في السنوات القليلة الماضية كان هناك جانب واسع من الاهتمام في المجتمع الغربي والعربي بنواتج مراعاة الجانب العاطفي والاجتماعي للأطفال والكبار أثناء مراحلهم التعليمية، حيث كان الاهتمام الأكبر والأوسع متمثلاً في الاهتمام بالكفاءات الشخصية والتفاعلية والتي تساعد التلاميذ على التميز والنجاح في داخل الفصل الدراسي وفي الحياة العادية، أطلق على هذه الجوانب لفظ " كفاءات ومهارات التعلم العاطفي الاجتماعي".

فالكفاءات العاطفية الاجتماعية تشير إلى مجموعة من السلوكيات والأفكار والمشاعر لدى الأفراد تمكنهم من المضي قدماً في حياتهم اليومية بشكل عام (Almatari, et al., 2023; Kankaras, & Suarez-Alvarez, 2019)، كما عرفها (Marc, & Suzan, 2013) على أنها "القدرة على فهم وإدارة التعبير عن الجوانب الاجتماعية والعاطفية لحياة الفرد بالطريقة التي تمكنه من النجاح في مختلف جوانب الحياة، مثل : التعليم، حل المشكلات اليومية وتكوين العلاقات المجتمعية "، وحيث أن التعليم العاطفي الاجتماعي يعمل على دعم العدالة والكفاية التعليمية من خلال تعزيز شراكة أصيلة بين العائلة والمدرسة والمجتمع المحلي لخلق بيئات تعلم وخبرات إنسانية تتميز بطابع تعاوني وموثوق، إضافةً

لمجموعة من المقررات الدراسية التفاعلية الهادفة، فيلزم لتطبيق برامجه المختلفة توافر مجموعة من المهارات تتعدد وتتنوع بحسب الدراسات المرتبطة به ونظرة الباحثين له وربطهم التعلم الاجتماعي والعاطفي بموضوعاتهم مثل تحديد العواطف، وتحديد الأهداف، والإدارة الذاتية، وحل المشكلات، وحل النزاعات، ومهارات الرفض، وصنع القرار (Mahoney, Durlak, & Weissberg, 2018).

كما عرفتها منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية The Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) بأنها: القدرة على ضبط الأفكار، والعواطف، والسلوكيات. حيث تُعنى بكيفية إدارة الأشخاص لعواطفهم، وفهم ذواتهم، والتفاعل مع الآخرين، وهي مهارات تستجيب للتغير من خلال الخبرات التعليمية الرسمية وغير الرسمية (OECD, n.d)، كما عرفها (الحربي وحويل، 2021) بأنها مجموع الكفاءات التي يحتاج إليها الطلاب لحصولهم على تجربة تعليمية آمنة، تؤمّن النجاح في الحياة العملية و الاجتماعية، عن طريق التقدير لذواتهم ومجتمعاتهم، والتحلي بالاستقلالية الفكرية، والقدرة على حل وإدارة المشكلات والصراعات التي تواجههم، وقد أشارت الجمعية التعاونية للتعلم الاجتماعي والعاطفي (CASEL, 2013) إلى أن هذه الكفاءات تتمثل في خمسة جوانب أساسية هي:

- الوعي الذاتي (Self-Awareness): ويعني القدرة على التعرف على الجانب العاطفي لدى الفرد وأفكاره الداخلية وتأثيرها على سلوكياته.
- الوعي الاجتماعي (Social-Awareness): ويعني القدرة على إبداء التعاطف مع الأخرين من أفكار وثقافات وجنسيات مختلفة وتقبل وجهات النظر المختلفة لديهم، وإظهار الاحترام والتعاطف لهم ولمشاعرهم.

- إدارة الذات (Self-Management): قدرة المرء على تنظيم أفكاره وملاحظة سلوكياته بفاعلية في المواقف المختلفة لمواجهة الضغوطات وملاحظة التطور نحو إنجاز الأهداف.
- مهارات إقامة العلاقات الاجتماعية (Social-Skills): قدرة المرء على عمل علاقات اجتماعية صحية ومثمرة والحفاظ عليها، والتواصل بفاعلية والاستمتاع بذلك والتغلب على الضغوطات الاجتماعية، واشراك الأخرين في الأنشطة الاجتماعية والحفاظ على مبدأ التعلم التعاوني (مهدي ومحمد، 2017).
- اتخاذ قرارات مسؤولة (Responsible Decision-Making): وتعني قدرة المرء على اتخاذ قرارات (فردية أو اجتماعية) مسؤولة في مواقف مختلفة ومتنوعة، ويشمل ذلك استطاعة الفرد مراعاة المعايير الأخلاقية وإجراءات السلامة عند اتخاذ القرار، وتقييم مزايا ومساوئ الإجراءات والقرارات المتخذة على الصعيدين الشخصي والاجتماعي (الحربي وحويل، 2021).

كما صنف المجلس الوطني للبحوث بالولايات المتحدة الأمريكية (CRRE)، الكفاءات التي تساعد التلاميذ النجاح في المدارس وفي مختلف مجالات الحياة على العموم إلى ثلاث مجالات رئيسية (Center for Research and Reform in Education, 2017):

- الكفاءات المعرفية: وتعني إتقان الموضوعات الأكاديمية لمختلف المناهج الدراسية، مثل: التاريخ والجغرافيا والرياضيات والبلاغة والمناظرات والأدب العربي وطرق التحدث باللغات المختلفة وهكذا.

- الكفاءات الشخصية: وتعني السلوكيات والمواقف التي من الممكن أن تؤثر حاضراً ومستقبلاً على اجتهاد التلاميذ ودرجة تقبلهم لبذل المجهود والمثابرة والتعب من أجل إنجاز وتحقيق الأفضل دائماً وفي أي مكان وزمان، مثل: الضمير والمرونة والتنظيم والمبادرة وعدم الشعور بالخجل والنقص.
- الكفاءات التفاعلية: وتعني المهارات التي تلزم للتفاعل والتواصل والتعاطف مع الأخرين والاهتمام بمشاعرهم وحل المشكلات والنزاعات والقدرة على الدخول في نقاشات وتقبل الآراء ووجهات النظر المختلفة.

حيث صنفت كفاءات الوعي بالذات وإدارة الذات بأنها كفاءات "شخصية" بينما اندرجت أبعاد الوعي الاجتماعي ومهارات العلاقات الخاصة تحت فئة "التفاعلية"، كما تضمن بُعد اتخاذ القرارات المسؤولة كلاً من الكفاءات الشخصية والتفاعلية وفقاً لتصنيف المجلس الوطني للبحوث بالولايات المتحدة الأمريكية (NRC) (Grant, et al., 2017).

كما أرشدنا أيضاً "مَكُون" عبر التعريفات المختلفة للتعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL)، إلى ثلاثة مجالات واسعة من مهارات التعلم الاجتماعي والعاطفي وهي : التفكير والسلوك والتحكم في النفس، حيث يشمل كل مجال المهارات المرتبطة بالنتائج الحياتية والأكاديمية المهمة، والتي يمكن تقييمها وقياس تأثيراتها بالنسبة لتجارب الأطفال، كما يرى أيضاً أن مثل هذه المهارات الهادفة المرنة والقابلة للقياس يجب أن تشكل الأساس لتقييمات التعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL) (Mckown, 2017).

6.2.2 أهداف التعلم العاطفي الاجتماعي

يرى العديد من التربويين أن التعلم العاطفي الاجتماعي هو الحلقة المفقودة في مجال التعليم، ويعتبر العامل الأساسي في نجاح الطلاب داخل الغرف الدراسية وخارجها على نفس المنوال، ويهدف التعلم العاطفي الاجتماعي إلى عدد من النقاط يمكن توضيحها كما يلي (عبد العال وعبد الحليم، 2021):

1- زيادة الوعي الذاتي والثقة بالنفس والقدرات اللازمة للنجاح الأكاديمي والنجاح في الحياة بشكل عام.

2- استخدام الوعي الاجتماعي والقدرات الشخصية لإنشاء علاقات إيجابية والحفاظ عليها.

3- تنمية القدرة على اتخاذ القرارات وامتلاك السلوك المسؤول، فكل من هاتين الصفتين تزيد من النجاح الأكاديمي والاجتماعي.

4- زيادة قدرة الطلاب على الفهم والإدراك والتعبير عن الجوانب الاجتماعية والعاطفية لحياتهم بطريقة تمكنهم من إكمال مهامهم اليومية، مثل التعلم وتكوين العلاقات وحل المشكلات والتكيف مع متطلبات المجتمع المختلفة.

5- زيادة وتعزيز عملية التعلم من خلال التعرف على طرق التفكير المختلفة لدى الطلاب، مما يسهل التعرف على قدرات الطلاب في المراحل التعليمية المختلفة، وتوظيف الأساليب الأكثر فعالية لتنمية قدرات الطلاب الحقيقية.

6- تسهيل مشاركة الطلاب في عملية التعلم، وتطوير قدراتهم على التعاون والعمل الجماعي ومهارات التفكير النقدي والقيادة والمسؤولية عن النتائج (بما في ذلك إدارة الموارد).

7- يمثل إطار عام يمنح الطلاب طرق التعامل مع متطلبات الحياة، من خلال تنمية قدراتهم على التحليل والتقييم والمقارنة والتمييز، وإتاحة الفرصة للطلاب للاستفادة من المعرفة في حياتهم اليومية، وتحقيق النجاح، من خلال تعلمهم كيفية توليد الأفكار، والتخيل، وطرح الأسئلة، حيث يساهم كل ذلك في تنمية قدراتهم الإبداعية والتحليلية والعملية، فضلاً عن إظهار نجاحهم.

8- مساعدة الطلاب على اكتساب المعرفة بشكل أشمل وتخزينها بشكل أعمق مما يسهل قدرتهم على التعلم واسترجاع المعلومات بشكل أكثر فعالية في أثناء الاختبارات.

كما أن برامج تطبيق التعلم العاطفي الاجتماعي تهدف إلى تنمية مهارات إدارة المسؤوليات، احترام الآخرين، القدرة على بناء العلاقات، العمل المستقل، والتعبير عن العواطف، إضافة إلى تعزيز مهارات العمل مع الآخرين، التعاون، المرونة، الابتكار في حل المشكلات، اتخاذ القرارات، وتحديد الأهداف بشكل واضح (سلامة، 2022).

كما يرى (Durlak, et al., 2011) أن التعلم العاطفي الاجتماعي يعمل علي تحسين الأداء الأكاديمي والاجتماعي حيث وجد أن له تأثير إيجابي في تحسين الكفاءة الاجتماعية العاطفية، وخفض معدلات المشكلات السلوكية ذات الطابع الخارجي والسلوك المضاد للمجتمع، مثل: العنف، والعدوان، والمشكلات السلوكية ذات الطابع الداخلي مثل: القلق، والاكتئاب والانسحاب، بالإضافة إلى فعاليته في تحسين مستوي التحصيل الأكاديمي للتلاميذ.

أهمية التعلم العاطفي الاجتماعي

تتجلى قيمة وأهمية التعلم العاطفي الاجتماعي من خلال نتائج هذا النوع من التعلم (عبد العال وعبد الحليم، 2021)، والتي وثقتها نتائج الدراسات والأبحاث السابقة في هذا المجال، وهي كما يلي:

1- يقلص الفجوة بين الطلاب ذوي التحصيل العالي والمنخفض، من خلال تزويد جميع الطلاب بالمهارات اللازمة للنجاح في المدرسة والحياة، حيث أن له تأثير إيجابي على الأداء الأكاديمي (CASEL, 2003; Zins & Elias, 2006).

2- يسهل على الطلاب التعرف على عواطفهم وتوظيف عواطفهم في تسهيل عملية التعلم بهدف تحقيق النجاح في نهاية المطاف، حيث أن اكتساب المهارات الاجتماعية والعاطفية يفيد الطلاب في تطوير المهارات اللازمة للنجاح الأكاديمي، كما تساعد هذه المهارات أيضًا على أن يصبح هؤلاء الطلاب مواطنين أكثر مسؤولية وأقل خوفًا.

3- تعزز العوامل العاطفية من مدى فهم الطلاب لأنفسهم، والشعور بالراحة في بيئة الفصل الدراسي، مما يسهل من تطوير المعرفة والمهارات الشخصية ورفاهية الطالب بشكل عام.

4- يؤدي إلى زيادة في أداء الطلاب في اختبارات الإنجاز القياسية بنسبة (11%-17%) لمختلف الطلاب في المراحل التعليمية المختلفة (O'Brien & Resnik, 2009).

5- هو نظام لدعم تطور التحصيل الدراسي والسلوك الاجتماعي الإيجابي والحد من المشكلات السلوكية والضغوطات العاطفية. يمكن أن يؤدي ذلك إلى تحسينات في الدرجات أو نتائج الأداء التي قد تنشأ من تطبيقات هذه البرامج المخرجة حديثًا (Durlak et al., 2011).

6- يقترح التعلم العاطفي الاجتماعي فكرة التعلم الأعمق: فهو يتجاوز فكرة الجوانب المعرفية، وذلك لأن اكتساب المهارات المتضمنة في مكونات التعلم العاطفي الاجتماعي يعزز التفكير النقدي بالإضافة إلى حل المشكلات الذي يؤدي بدوره إلى مهارات الاتصال الفعال والتعاون مع الآخرين وكذلك تطوير التفكير ما وراء المعرفي والتوجيه الذاتي والإبداع والابتكار، والقدرة على التكيف Hilton & (Pellegrino, 2012).

7- يمكن حصر الآثار الإيجابية للتعلم العاطفي الاجتماعي في أربعة محاور رئيسة هي : - الاتجاهات، والسلوك، وتنمية المهارات العاطفية الاجتماعية، والأداء الأكاديمي - كما أوضحها كل من (Camacho, et al., 2007) و (Zins & Elias, 2006).

8- يتم من خلال هذا التعلم تطوير قدرات الطلبة بحيث يصبحوا طلبة مهتمين، ومتواصلين، ومتوازنين.

7.2.2 نماذج التعلم العاطفي الاجتماعي

يوجد العديد والعديد من النماذج التي قامت بتفسير جوانب التعلم العاطفي الاجتماعي نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر، ما يلي:

أولا: نموذج تشجيع استراتيجية التفكير البديلة

هو عبارة عن برنامج وقائي يحد من المشكلات السلوكية والعاطفية لدى طلاب المدارس، كما يشجعهم على تنمية مهاراتهم الاجتماعية والعاطفية، حيث يقوم على أربعة محاور رئيسية وهي:

- يناقش الانفعالات لدى الطلاب ويربط درجة مقدرة الطلاب على الفهم و التواصل والتحكم في النفس والانفعالات والقدرة على كبح السلوكيات السلبية.
- يهتم بمناقشة مدى تأثر الطلاب ودرجة انفعالاتهم أثناء القيام ببعض الممارسات الاجتماعية.
- يفترض أن الحل الرئيسي لمشكلة الانفعالات يكمن في مدى استيعاب الطالب لانفعالاته وانفعالات الأخرين.
- يفترض أن المكان الرئيسي للتغيير هو البيئة المدرسية (kam & kuche,2004).

ثانياً : نموذج ماريولاند للتعلم العاطفي الاجتماعي

ويعتبر من أهم النماذج المفسرة للتعلم العاطفي الاجتماعي، حيث يقدم خطو إيجابية هائلة على طريق تطبيق التعلم العاطفي الاجتماعي، ويقوم على أساس مجموعة من النظريات من أهمها نظرية جولمان للذكاء الشخصي ونظرية هوارد جاردنر للذكاءات المتعددة، ويستند هذا النموذج إلى فرضيتين رئيسيتين، هما:

- أن السلوكيات المختلفة هي ناتجة عن عدد من العوامل المتداخلة سواءً كانت تلك العوامل متشابهة و/أو مختلفة.
- أن عملية التعلم تكون أكثر تحديداً عن طريق دعمها للعلاقات العاطفية والاجتماعية (marulanda, 2010).

ثالثاً : نموذج مارك و سوزان للتعليم الاجتماعي (Marc & Suzan, 2013)

والذي ناقش طريقة استخدام الدماغ والقدرات العقلية للتحكم في الانفعالات العاطفية والمشاركة المجتمعية، حيث أوضح حاجة الأفراد إلى التواصل مع الأخرين وتأثير ذلك على السلوكيات البشرية،

وتعتبر تلك النماذج ملهمة للعديد من التربويين لاستخدام هذه الفرضيات والنتائج في تحسين وتطوير التعليم بشكل عام في دول عدة من أهمها : الولايات المتحدة وكندا (مهدي ومحمد، 2017).

رابعاً : نموذج بريمي وأخرون للخمسة الكبار للمجالات الاجتماعية والعاطفية (Primi, et al., 2021**)**

والذي يناقش المجالات الاجتماعية والعاطفية الواسعة، من خلال اعتبارها متمثلة فيما يلي:

- الإدارة الذاتية (المرتبطة بالضمير من أدب الشخصية).
- العلاقات بين الأشخاص والتعامل مع الأخرين (تتعلق مفاهيمياً بالقدرة على التواصل والانبساط في التعامل).
- الصداقة (تتعلق بالرضا في التعامل).
- تنظيم المشاعر السلبية (المرتبط بالعاطفة السلبية أو العصبية).
- الانفتاح (يرتبط بالانفتاح الفكري والفضول والاهتمامات والتطلعات الخيالية والإبداعية).

وتستخدم نتائج هذا النموذج في تطوير المهارات الاجتماعية والعاطفية لدى الأطفال والشباب على حد سواء وفي مختلف مجالات الحياة.

8.2.2 أهمية تطبيق التعلم العاطفي الاجتماعي في المدارس

أوضح عدد كبير من المؤلفات أن تطبيق برامج التعلم العاطفي الاجتماعي في المدارس له فوائد إيجابية عدة ومختلفة، حيث ساعد في رفع نسبة التحصيل الدراسي للطلاب وكذلك تحسين سلوكياتهم

الاجتماعية والتقليل من المشكلات التي تتعلق بالانضباط السلوكي والأخلاقي كالتسرب من التعليم وتعاطي المخدرات والتنمر الطلابي (Pennsylvania State University, 2017 ; Durlak, et al., 2011)، كما أثبتت دراسة تحصيلية أجريت على 75 عينة بشأن البرامج التعليمية و السلوكية ظهور أثار ودلائل إيجابية مجدية تتعلق بالمهارات السلوكية والاجتماعية المعادية للمجتمع وتعاطي المخدرات والتحصيل الدراسي والصحة العقلية (Sklad, et al., 2012).

كما أشارت أيضاً العديد من الدراسات التربوية الأخرى إلى أن الطلاب الذين يشاركون في تطبيق تلك البرامج التعليمية يكتسبون مهارات بمستوى عالٍ، مما يساعدهم في مواجهة المشكلات الاجتماعية والشخصية بفعالية أكبر، حيث أثبتت تلك الدراسات فعالية برامج التعلم الاجتماعي والعاطفي في تحسين مخرجات النظام التربوي من حيث التميز والجودة في النواحي المعرفية والسلوكية والعاطفية، وحل المشكلات التي تؤثر على زمن التعلم مثل قلة رغبة الطلاب في الحضور للمدرسة وتفاعلهم مع المعلمين والمناهج الدراسية (Sancassiani, et al., 2015; Abalı, 2020).

9.2.2 متطلبات تحقيق التعلم العاطفي الاجتماعي في المدرسة

يمكن أن تبذل الدولة جهوداً عديدة لتطبيق مبادئ التعلم العاطفي الاجتماعي في المدارس (Duckworth, et al., 2015)، كما يجب أن تتوفر في المدرسة قائمة من المتطلبات الأساسية لتحقيق التعلم العاطفي الاجتماعي وأهمها:

- أولا: إنشاء البنية الأساسية للمدرسة التي من شأنها دعم التعلم العاطفي الاجتماعي: يبدأ ذلك بمجتمع أو فريق يتولى مسؤولية تنفيذ التعلم العاطفي الاجتماعي في المدرسة، حيث يقومون بوضع خطة طويلة المدى تشمل جميع مكونات المجتمع المدرسي، ويتم دمج جميع مكونات هذا التعلم في كل نشاط في المدرسة ثم تبدأ الخطوة التالية التي يجب اتخاذها، وهي:

- ثانياً: الوصول إلى التوازن المناسب بين التعلم الاجتماعي والعاطفي والبرامج المدرسية، وهو الجزء الأكثر أهمية، حيث يجب أن يكون نهج المدرسة قادرًا على التوافق مع التعلم الاجتماعي والعاطفي من أجل التطبيق الفعال.
- ثالثاً: الأخذ بمجموعة من المبادئ الأساسية والإصرار عليها والربط بينها: إن العنصر الأساسي في تنفيذ التعلم العاطفي الاجتماعي المستمر هو القدرة على دمجه مع القواعد والمبادئ والمهام ذات الصلة، لذا يجب على المدرسة التي ترغب في تعزيز التعلم العاطفي الاجتماعي أن تختار مجموعة من القيم لتبنيها، بما في ذلك: المسؤولية، والعدالة، والاحترام، والقيادة، والاكتشاف، والتنظيم، والنزاهة، والخدمة.
- رابعاً: السماح للطلاب بممارسة مهارات التعلم الاجتماعي والعاطفي بشكل مستمر: ولكي يتعلم الطلاب مهارات التعلم هذه ويحققوا أهدافهم، يجب أن تكون لديهم خبرات عملية مستمرة تسمح لهم بتعلم هذه المهارات.
- خامساً: التواصل مع من يشاركونك نفس الاهتمامات: يتم التغلب على العقبات التي تنشأ عند تنفيذ خطة المدرسة من خلال التواصل مع العديد من المدارس الأخرى التي تحاول تنفيذ التعلم الاجتماعي

والعاطفي، فالشراكة معرضة بشكل خاص للقضايا المتعلقة بالتنفيذ، وأولئك الذين ينفذون هذه الأساليب يمكن أن يصبحوا حلفاء على الرغم من عدم تحقيق أهدافهم المقصودة.

3.2 نظرية التعلم الاجتماعي

1.3.2 نظرية التعلم الاجتماعي لبندورا

تستند هذه النظرية إلى فلسفة تزويد الطلاب بالسلوكيات اللازمة من خلال إطار اجتماعي، حيث يرى علماء هذه النظرية أنه من السهل إتقان مثل هذه السلوكيات دون تلك التي لا تتوافق مع قيم وعادات وتقاليد المجتمع (Parcel ,Baranowski, 1981).

علاوة على ذلك، يرى "بندورا "Bandura" رائد نظرية التعلم الاجتماعي، أن مع التفاعل المعقد بين القوى الداخلية والتأثيرات البيئية، ينتج عنه السلوك البشري، والذي لا يمكن أن يكون ناتجاً عن القوى الداخلية للإنسان وحدها أو عن المؤثرات الخارجية وحدها، وكذلك تقوم هذه العمليات الداخلية علي خبرات الفرد السابقة، حيث مبدأ الحتمية التبادلية والذي يعني: وجود تفاعل وتأثير بين البيئة والشخص والسلوك، وفي اطار هذا التصور تُشير (فاعلية الذات) الي أهمية عامل الشخص، ولهذا العامل أثر قوي وهو ليس المحدد الوحيد للسلوك، وإنما يرتبط بالبيئة وبالسلوك السابق وبالمتغيرات الأخرى للشخصية (خضراوي وأخرون، 2020)، ويعني بندورا بفاعلية الذات: ثقة الفرد في قدرته علي أداء سلوك معين أو توقعه بأنه قادر على أداء السلوك الذي يُحقق نتائج مرغوب فيها في موقف معين (جابر عبد الحميد، 1990).

وتقترح نظرية التعلم الاجتماعي أو التعلم بالنمذجة لألبرت بندورا أن الملاحظة والنمذجة تلعبان دورًا أساسيًا في طريقة تعلم الناس، فالتعلم وفقًا لبندورا، يمكن أن يحدث ببساطة من خلال مراقبة سلوك الآخرين.

ويشرح بندورا في كتابه لعام 1977 نظرية التعلم الاجتماعي، فيقول: "يتم تعلم معظم السلوك البشري من خلال الملاحظة أو من خلال النمذجة، يعني من خلال مراقبة الآخرين، حيث يكون المرء فكرة عن كيفية تنفيذ السلوكيات الجديدة، وفي المناسبات اللاحقة، تعمل هذه المعلومات المشفرة كدليل للعمل".

ويمكن استخدام التعلم الاجتماعي بشكل فعال في مكان العمل لمراقبة السلوكيات الإنتاجية ونمذجتها. وبالرغم من تلك السهولة، فإن التعلم الاجتماعي لا يمكن أن يحدث بشكل سلبي، بمعنى أنه لابد من الانتباه والتدقيق والملاحظة والاستنتاج حتى تحدث الاستفادة من ممارسات التعلم الاجتماعي (فايد وآخرون، 2023).

2.3.2 مسميات نظرية بندورا للتعلم الاجتماعي "Social Learning theory"

تعرف هذه النظرية بأسماء أخرى مثل نظرية التعلم بالملاحظة والتقليد "Learning by Observing and Imitating"، أو نظرية التعلم بالنمذجة "Modeling by Learning" وهي من النظريات الانتقائية التوفيقية "Theory Eclectic" لأنها حلقة وصل بين النظريات المعرفية والسلوكية (نظريات

الارتباط – المثير والاستجابة)، فهي في تفسيرها لعلمية التعلم تستند إلى توليفة من المفاهيم المختلفة المستمدة من تلك النظريات.

يرجع الفضل في تطوير الكثير من أفكار هذه النظرية إلى عالمي النفس البرت بندورا وولترز (Walters & Bandura, 1963)وفيها يؤكدان مبدأ الحتمية التبادلية "Determinism Reciprocal" في علمية التعلم من حيث التفاعل بين ثلاث مكونات رئيسية وهي: السلوك والمحددات المرتبطة بالشخص والمحددات البيئية.

فالسلوك وفقا لهذه المعادلة هو وظيفة لمجموعة المحددات المتعلمة السابقة واللاحقة (Bandura, 1978) بحيث تشتمل كل مجموعة منها على متغيرات ذات طابع معرفي، السلوك والبيئة والعوامل الشخصية.

التعلم الاجتماعي: هو تغيير شبه دائم نسبيا في المعرفة والسلوك يحدث من خلال الموافقة التي تتضمن علاقة فرد باخر أو فرد بجماعة حينما يحدث تأثير متبادل بينهما وهكذا يتعلم الفرد المعايير والقيم والعادات الاجتماعية والمعارف والمهارات التي تساعد على التوافق الاجتماعي.

3.3.2 فرضيات التعلم الاجتماعي لبندورا

- أولا: الكثير من التعلم الإنساني معرفي: أن الإنسان لديه القدرة على اكتساب التمثيل الرمزي أو المعرفي الذي يتضمن الصور اللغوية أو الصور الذهنية والرموز الموسيقية والعددية، وتتوقف قيمة هذا التمثيل في سلوك الإنسان على المطابقة الوثيقة بين النظام الرمزي والأحداث الخارجية.

- ثانيا: أحد المصادر الرئيسية للتعلم الإنساني هو نتائج الاستجابات: عندما تحدث استجابة فإنها تؤدي الى نتيجة ما إيجابية أو سلبية أو محايدة تمارس تأثيراتها في رصيد السلوك عند الفرد.
- ثالثا: التعلم يتم عن طريق الملاحظة: يكتسب الطفل الكثير من السلوك الإنساني عن طريق مراقبة ما يفعله الآخرون مثل: القيم والاتجاهات والميول والخبرة والكثير من الانفعالات (الخفاف، 2013).
- رابعا: عملية الانتباه تتأثر بالنموذج (الملاحظة) والشخص الملاحظ وظروف الباعث: الانتباه الى نموذج ما يخضع لتحكم العديد من العوامل، وإذا كان للشخص الملاحظ أن يدرك سلوك النموذج الملاحظ بصورة دقيقة وينتبه له انتباها وثيقا، ويختار الإشارات اللازمة بصورة صحيحة، فان ذلك يعتمد على خصائص النموذج، خصائص الشخص الملاحظ وحالات الإنسان الدفاعية.
- خامسا: الترميز والإعادة يساعدان لعملية الاحتفاظ : لكي يتم الاحتفاظ بالتسجيل الحسي لابد من ترميزه ومتى ما تمت عملية الترميز، ولكن تعزيز الاحتفاظ والتدوين الرمزي قد يكون صوريا أو لفظيا، أما عمليات الإعادة فهي أيضا عوامل هامة في تيسير الاحتفاظ فهي تخدم تقوية وتثبيت الاكتساب.
- سادسا: عملية الاستخراج الحركي تتضمن صور عقلية وأفكار لترشد الأداء الظاهر: يمكن للصور العقلية والأفكار المكتسبة خلال التعلم بالملاحظة أن تعمل كمثيرات داخلية شبيهة بالمثيرات الخارجية التي يقدمها النموذج. وأي مظاهر للسلوك الفعلي موجه بالرموز المكتسبة أنما يعتمد على المهارات الحركية المتاحة لدى الفرد، وإذا لم تكن هذه المتطلبات متاحة فأن الأجزاء الناقصة ينبغي تكوينها بالملاحظة أو المران.
- سابعا: عملية الدافعية تتأثر بالتعزيز (التدعيم) الخارجي والتعزيز (التدعيم) البديل أو التعزيز (التدعيم) الذاتي: إن التعلم الذي يتم بالملاحظة يظهر نفسه في سلوك ظاهر: معتمدا في ذلك على

تواجد ظروف الباعث الضرورية. وملاحظة الآخرين هي عملية الإنسان الواسعة، ذات أمثلة لا تحصى يجري فيها تحويل سلوك الآخرين الى رموز يحتفظ بها.

- ثامنا: معلومات الاستجابة في التعلم بالملاحظة تنتقل خلال التوضيح المادي أو الكلمات أو الصور: إكساب المهارات اللفظية تصبح الكلمات عادة أكثر الطرق أهمية في نقل المعلومات عن الاستجابات التي يراد اتخاذها نموذجا، أما التمثيل بالصور لسلوك النموذج فهو مصدر هام من معلومات المصادر وخاصة من خلال الوسائل الكلامية كالتلفاز.
- تاسعا: التعلم بالملاحظة مصدر الإبداع: أن التمايز والاختلاف المتباين بالنموذج يؤدي الى حدوث ظهور استجابات مستحدثة.
- عاشرا: التعرض للنموذج يؤدي الى أثار مختلفة: أن ملاحظة النموذج يؤدي الى كف السلوك أو تحرره أو تعلم سلوكيات جديدة.
- أحد عشر: التعلم بالملاحظة مصدر لتعلم مبادئ وقواعد اجتماعية: يتم ذلك من خلال تقليل النموذج وفقا للتعزيز المقدم اليه، حيث يرسم المتعلم صورة مجردة للعناصر العامة في سلوك النماذج (عطية، 2021).

4.3.2 آليات التعلم الاجتماعي لبندورا

يرى بندورا (Bandura) أن التعلم بالملاحظة يتضمن آليات رئيسية هي:

- أولا: العلميات التبادلية: يعتقد بندورا أن جميع الظواهر التعليمية الناجمة عن التجربة يمكن أن تحدث على أساس تبادلي من خلال ملاحظة سلوك الآخرين ونتائجه على الشخص الملاحظ، وهذا يعني

أن التعلم بالملاحظة قد يفسر لنا على سبيل المثال الخوف الذي لا مبرر له من الأشياء التي ليس للمرء فيها أي تجربة مباشرة ولكن جاءت نتيجة ملاحظة نماذج تمارس مثل هذه الخبرات، في هذا الصدد يقول بندورا إن جميع الخبرات الناجمة عن الخبرة أو التجربة المباشرة يمكنها أن تحدث على أساس تبادلي من خلال ملاحظة سلوك الآخرين ونتائجه على الشخص الملاحظ (Bandura, 1976) فعند ملاحظة فرد يعزز على سلوك معين، ربما يشكل هذا دافعا لنا لتعلم مثل هذا السلوك، كما أن رؤية فرد يعاقب على سلوك ما، ربما يثري لدينا دافعا لتجنب هذا السلوك، وهكذا نجد أن تعلم بعض الخبرات و السلوكية قد يتم على نحو غير مباشر من خلال ملاحظة سلوكيات النماذج وما يترتب عليها من نتائج تعزيزية أو عقابية (Bigge & Shermis, 1999).

- ثانيا: العلميات المعرفية "processes Cognitive": يرى بندورا أن علميات التعلم للأنماط السلوكية من خلال الملاحظة لا تتم على نحو أتوماتيكي، فمثل هذه العلميات تتم على نحو انتقائي وتتأثر إلى درجة كبيرة بالعديد من العلميات المعرفية لدى الفرد الملاحظ، مثل: الاستدلال والتوقع والقصد والإدراك وعلميات التمثيل الرمزي (Bandura , 1977).
- ثالثا: علميات التنظيم الذاتي "Processes Regularity – Self": يشير هذا المبدأ إلى قدرة الإنسان على تنظيم الأنماط السلوكية في ضوء النتائج المتوقعة منها, ويرى بندورا أن الأفراد يعملون على تنظيم سلوكياتهم وتحديد آلية تنفيذها في ضوء النتائج التي يتوقعون تحقيقها من جراء القيام بها (Bandura, 1986).
- رابعا: المحاكاة والتقمص: يميل معظم الباحثين الى التفرقة بين هاتين العمليتين، فالتقمص يعني تلك العملية الشاملة التي يحاول بها الفرد اتخاذ الدور والاتجاه والمشاعر والسلوك الخاصة بشخص اخر،

وهي العملية الأساسية التي يقوم بها الطفل وهي تشبه عملية التقليد، أما المحاكاة فهي ليست بهذا العمق، وتشير ببساطة الى عملية نسخ أو تقليد سلوك الآخرين.

- خامسا: النموذج : ويعني أن الشخص يكون سلوكه قدوة يحتذي به لمن يلاحظه.
- سادسا: الكف وإطلاق السلوك: هذا تأثير للمحاكاة ذو أهمية خاصة بالنسبة لأنواع السلوك المنحرف والكف يؤدي الى قمع السلوك المنحرف لدى المتعلم وعادة ما يكون ذلك نتيجة لرؤية قدوة تعاقب للقيام بنفس السلوك.
- سابعا: استثارة السلوك المشابه لسلوك النموذج: يعني ظهور استجابة لا تتطابق مع سلوك النموذج ولا تكون منحرفة وإنما تكون مشابهة الى حد ما لسلوك النموذج، فمثلا شخص من جماعة معينة يقوم بخدمة الآخرين فإن جيرانه يتأثرون به كقدوة فيصبحون كرماء مثله.

5.3.2 نواتج التعلم الاجتماعي لبندورا (Outcomes Learning Social)

يمكن أن يؤدي التعلم الاجتماعي المتمثل في ملاحظة سلوك الآخرين ومحاكاتها إلى ثلاثة أنواع من نواتج التعلم، نوضحها فيما يلي:

أولا: تعلم أنماط سلوكية جديدة (Behaviors New Learning): ينتج عن التعرض إلى سلوك النماذج وعلميات التفاعل مع الآخرين تعلم أنماط سلوكية متعددة مثل المهارات والعادات والممارسات والألفاظ التي ليست في حصيلة الفرد السلوكية. وتزداد احتمالية حدوث هذا النوع من التعلم بزيادة فرص التفاعل مع الآخرين وتنوعها. وتجدر الإشارة هنا إلى أن احتمالية تعلم الأنماط السلوكية من خلال الملاحظة

تكون أعلى عند الأطفال منها عند الراشدين، ويرجع السبب في ذلك إلى قلة الخبرات لدى الأطفال وحاجتهم الشديدة لتعلم مثل هذه الأنماط السلوكية لمساعدتهم على التكيف. من جهة أخرى تزداد احتمالية حدوث تعلم جديد لدى الأفراد الراشدين من خلال الملاحظة عندما لا يكون هناك مناص من تعلم مثل هذه الأنماط، أو عندما يواجهون مواقف جديدة أو يتفاعلون مع بيئات أخرى غير البيئات التي نشئوا فيها، عندها تتولد الدافعية لديهم لتعلم أنماط سلوكية جديدة لم تكن أصلا في حصيلتهم السلوكية. (Bigge & Shermis, 1999)

ويمكن القول هنا، أن هناك أشكالا متعددة من الأنماط السلوكية يمكن اكتسابها من خلال الملاحظة والمحاكاة مثل اللغة واللهجة والقواعد الثقافية والاتجاهات والانفعالات وأساليب حل المشكلات، ومثل هذه الأنماط قد لا تكون لدى الفرد بالأصل، ولكن يضطر إلى تعلمها من جراء التفاعل مع الآخرين وملاحظة الأنماط السلوكية لديهم. وبالرغم أن بندورا لا ينكر التعلم من خلال المحاولة والخطأ أو التعلم من خلال الخبرة المباشرة، إلا أنه يرى أن بعض الأنماط السلوكية ولا سيما المعقدة منها يتطلب تعلمها ملاحظة سلوك الآخرين.

ثانيا: كف أو تحرير السلوك (Behavior disinhibiting or Inhibiting): ان ملاحظة سلوك الآخرين وما يترتب عليه من نتائج ربما تعمل على كف أو تحرير سلوك لدى الأفراد، فملاحظة نموذج يعاقب على سلوك ما، ربما يشكل دافعا للآخرين للتوقف عن ممارسة مثل هذا السلوك أو كفه، في حين أن مشاهدة نماذج تعزز على سلوك ما قد تثير الدافعية للآخرين لممارسة مثل هذا السلوك. وتجدر الإشارة هنا إلى أنه في مثل هذه الحالات يكون السلوك متعلما ويوجد في حصيلة الأفراد، ولكن في حالة مشاهدة نموذج يعاقب على مثل هذا السلوك، فإن ذلك يؤدي إلى قمعه لديهم، أما في حالة مشاهدة نموذج يعزز على هذا السلوك، فربما يشكل ذلك دافعا إلى إطلاقه.

ثالثا: تسهيل ظهور السلوك (Behavior Facilitating): ان ملاحظة سلوك النماذج ربما تعلم على إثارة وتسهيل ظهور سلوك متعلم على نحو سابق لدى الأفراد لكنهم لا يستخدمونه بسبب النسيان أو لأسباب أخرى. فعند ملاحظة نماذج تمارس مثل هذا السلوك ربما يسهل علمية عودته من جديد، وخير مثال على ذلك المدخن الذي توقف عن سلوك التدخين وانقطع عنه لفترة طويلة، فمن المحتمل أن يعود لمثل هذا السلوك عندما يتعالم مع مجموعة من الأفراد المدخنين.

كما أن من نتائج التعلم بالملاحظة، تعلم سلوكيات جديدة: يستطيع من خلالها الملاحظ تعلم سلوكيات جديدة من النموذج، فعندما يقوم النموذج بأداة استجابة جديدة ليست في حصيلة الملاحظ السلوكية، يحاول الملاحظ تقليدها حيث لا يتأثر سلوك الملاحظ بالنماذج الحقيقية أو الحية فقط بل ويمتد إلى النماذج الغير حقيقي كالصور والأفلام التسجيلية وغيرها.

6.3.2 عوامل التعلم الاجتماعي لبندورا (Processes Modeling)

هناك أربعة جوانب رئيسية يجب توفرها لحدوث التعلم من خلال الملاحظة، حيث أن عدم توفر أحدها ربما يؤدي إلى حدوث خلل في هذا النوع من التعلم (Bandura & National Inst of Mental Health, 1986)، ويمكن النظر إلى هذه الجوانب على أنها علميات أو متطلبات أو عوامل أو مراحل للتعلم الاجتماعي، وتتمثل هذه الجوانب في (الانتباه والاحتفاظ والاستخراج الحركي والدافعية)، وفيما يلي عرض لهذه العلميات الأربعة (Firmansyah & Saepuloh, 2022):

أولا: الانتباه والاهتمام (Interest & Attention)

إن مجرد وجود نماذج تعرض أنماطا سلوكية ليس كافيا لحدوث التعلم بالملاحظة ما لم يتم الانتباه لما تعرضه مثل هذه النماذج من أنماط سلوكية. فالانتباه يعد عملية إدخال أولية لحدوث التعلم الاجتماعي، إذ من خلاله يتولد لدى الفرد الاهتمام وحب الاستطلاع ويتيح له إجراء المعالجات المعرفية اللاحقة. ويعتمد الانتباه المرتبط بالتعلم الاجتماعي بمجموعة من العوامل تتمثل في:

1- خصائص النموذج: إن انتباه الفرد إلى نموذج معين وما يعرضه من أنماط سلوكية يتأثر إلى درجة كبيرة بخصائص النموذج من حيث الجاذبية المتبادلة والرعاية والتقبل وكفاءة النموذج التي يتم إدراكها، بالإضافة إلى المتغيرات المرتبطة بالمكانة المدركة والقوة الاجتماعية للنموذج، ومدى توفر خصائص مشتركة بين النموذج والملاحظ من حيث مستوى العمر و الجنس و المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي.

2- خصائص الشخص الملاحظ: تتفاوت درجة الانتباه إلى سلوكيات النماذج من فرد إلى آخر تبعا لعدد من الخصائص مثل مستوى مفهوم الذات والاستقلالية، فالأفراد ذوو مفهوم الذات المرتفع هم أكثر ميلا للاستقلالية والتميز، لذا هم أقل ميلا للانتباه إلى سلوكيات الآخرين، كما أن مستوى الكفاءة والدافعية والمكانة الاقتصادية والاجتماعية والعرق والجنس ومستوى الذكاء تؤثر في درجة الانتباه، وتلعب أيضا خبرات الفرد التعليمية السابقة بنتائج التعزيز المترتب على التعلم بالملاحظة دورا بارزا في الانتباه إلى الأنماط السلوكية التي تعرضها النماذج.

3- ظروف الباعث (القدوة): تلعب ظروف الباعث دورا بارزا في علمية الانتباه، إذ أن مثل هذه الظروف ربما تعزز أو تعيق عملية الانتباه، وعموما فإن وجود باعث لدى الفرد لتعلم سلوك ما من شأنه أن يزيد في درجة الانتباه إلى سلوك النماذج.

ثانيا: الاحتفاظ (Retention)

يحتاج التعلم بالملاحظة توفر قدرات لدى الملاحظ تتمثل في القدرة على التمثيل الرمزي للأنماط السلوكية وتخزينها على نحو لفظي أو حركي أو تعبيري في الذاكرة، فعدم توفر مثل هذه القدرة تجعل ملاحظة سلوك النماذج عدمية النفع. وهكذا فلكي يتم الاحتفاظ بالمدخلات الحسية لابد من ترميزها على نحو معين بحيث يسهل علمية تخزينها واسترجاعها لاحقا.

ثالثا: الإنتاج أو الاستخراج الحركي (Production or electing motor)

للكشف عن حدوث التعلم بالملاحظة لدى الأفراد يتطلب توفر قدرات لفظية أو حركية لديهم لترجمة هذا التعلم في سلوك أو أداء خارجي قابل للملاحظة والقياس، كما أن عدم توفر المهارات الحركية أو القدرات اللفظية ينطوي على عدم قدرة الفرد على أداء الاستجابات المتعلمة، وهذا الأمر يتطلب توفر علامات النضج من جهة، وتوفير فرص الملاحظة والممارسة من جهة أخرى(Firmansyah & Saepuloh, 2022).

وتكمن أهمية توفر مثل هذه القدرات في أن الصور العقلية والأفكار المكتسبة خلال التعلم بالملاحظة تشكل في حد ذاتها مثيرات داخلية شبيهة بالمثيرات الخارجية التي يقدمها النموذج، ومثل هذه المثيرات الداخلية توضح القاعدة التي تجري على أساسها علمية اختيار الاستجابات وتنظيمها على المستوى المعرفي من أجل تنفيذها، ومن هنا فهي تتطلب توفر القدرات الحركية واللفظية اللازمة لترجمتها أدائيا (الزبيدي وآخرون، 2015).

رابعا: الدافعية (Motivation)

يعتمد التعلم بالملاحظة على وجود دافع لدى الفرد لتعلم نمط سلوكي معين. إن غياب الدافعية من شأنه أن يقلل مستوى الانتباه والاهتمام بما يعرضه الآخرون من نماذج سلوكية. وتجدر الإشارة هنا، أن التعلم لمثل هذه الأنماط لا يتطلب الدافعية فقط، وإنما تنفيذ هذا التعلم في أداء ظاهر كذلك. ويتوقف الدافع على عدد من العوامل منها النتائج التعزيزية أو العقابية (النتائج الخارجية) المترتبة على سلوك النماذج، وهو ما يطلق عليه (التعزيز أو العقاب البديل)، كما ويعتمد أيضا على العلميات المنظمة ذاتيا، أي التعزيز الداخلي. هذا وقد يشكل السلوك الذي يعرضه النموذج دافعا بحد ذاته للملاحظ لتعلم مثل هذا السلوك وفقا للعلميات المعرفية مثل التوقع والاعتقاد حول أهمية مثل تعلم هذا السلوك في تحقيق أهداف للفرد(Firmansyah & Saepuloh, 2022).

7.3.2 مصادر التعلم الاجتماعي لبندورا

يتطلب التعلم بالملاحظة توفر فرص التفاعل مع النماذج، وقد يكون هذا التفاعل مباشرا كما هو الحال في المواقف الحياتية اليومية، أو غير مباشر من خلال وسائل الإعلام المختلفة والمصادر الأخرى، وفيما يلي عرض لهذه المصادر (Firmansyah & Saepuloh, 2022):

أولا: التفاعل المباشر مع الأشخاص الحقيقيين في الحياة الواقعية: يمكن أن يتم تعلم العديد من الخبرات والأنماط السلوكية من خلال التفاعل اليومي المباشر، حيث يكتسب الأفراد هذه الأنماط من خلال ملاحظة أداء نماذج حية في البيئة. فنحن نتعلم من خلال التفاعل مع الوالدين وأفراد الأسرة والأقران وأفراد المجتمع الذي نعيش فيه. فعلى سبيل المثال، نجد أن الأطفال يتعلمون الكثير من الأنماط السلوكية

من خلال محاكاة سلوك والديهم أو أفراد الأسرة التي يعيشون في ظلها، كما أنهم يمثلون خصائص جنسهم والأدوار الاجتماعية والمهارات الحركية من خلال التفاعل مع الآخرين، ومثل هذه الفئة تسمى (بالتوضيح المادي المحسوس).

أما تعلم اللغة واللهجة والمهارات اللفظية الأخرى، فهي أيضا يتم تعلمها من قبل الأفراد على نحو مباشر من خلال التفاعل مع أفراد المجتمع الذين يعيشون فيه، ومثل هذه الفئة تسمى (بالتوضيح اللفظي أو التوضيح من خلال الكلمات).

ثانيا: التفاعل غير المباشر: ويتمثل في وسائل الإعلام المختلفة كالسينما والتلفزيون والراديو. يمكن من خلال هذه الوسائل تعلم الكثير من الأنماط السلوكية، إذ أن مثل هذه الوسائل تعد أدوات إعلامية مؤثرة في السلوك. ويصنف التعلم الذي يتم من خلال التلفزيون والسينما (بالتمثيل من خلال الصور). هذا وتشير الدلائل إلى أن أشكال التوضيح المعتمدة على المادة المحسوسة أو الصور هي أكثر قدرة على نقل حجم معلومات أكبر مقارنة بالأشكال المعتمدة على الوصف اللفظي، إلا أن هناك بعض المهارات تنقل الرموز الكلامية فيها قدرا أكبر من المعلومات مقارنة بأشكال التمثيل بالمادة والصور كما هو الحال في تعلم اللغة واللهجة.

ثالثا: المصادر الأخرى: هناك مصادر أخرى غير مباشرة يمكن من خلالها تمثل بعض الأنماط السلوكية وذلك على اعتبار أن مثل هذه الأنماط يتم تمثيلها رمزيا على نحو معين، ومن هذه المصادر القصص والروايات الأدبية والدينية، وكذلك من خلال علميات تمثيل الشخصيات الأسطورية والتاريخية.

ثالثاً: الكفاءة الذاتية "Efficacy Self"

تحدث بندورا عن مفهوم الكفاءة الذاتية، وقد عنى به توقعات الفرد واعتقاده حول كفاءته الشخصية في مجال معين، حيث يرى أن مثل هذه التوقعات والاعتقادات حول الكفاءة الذاتية تؤثر إلى حد كبير في دافعية الفرد للسلوك أو عدم السلوك في موقف ما(Bandura, 1977).

فالكفاءة الذاتية تؤثر في طبيعة ونوعية الأهداف التي يضعها الأفراد لأنفسهم وفي مستوى المثابرة والأداء. فالاعتقاد بوجود مستوى عال من الكفاءة الذاتية يزيد من الدافعية إلى وضع أهداف أكثر صعوبة وبذل المزيد من الجهد والمثابرة لتحقيق مثل هذه الأهداف، أما في حالة الاعتقاد بتدني مستوى الكفاءة الذاتية، فهذا من شأنه أن يؤدي إلى وضع أهداف سهلة تجنبا للفشل.

يرتبط مفهوم الكفاءة الذاتية أيضا بطبيعة المسببات التي ينسبها الفرد للنجاح أو الفشل؛ فالفرد الذي لديه كفاءة ذاتية عالية في مجال معين، فهو في الغالب يرجع سبب فشله في هذا المجال إلى الجهد المبذول، أما أولئك الذين لديهم مستوى كفاءة ذاتية منخفض فهم في الغالب يعزون فشلهم إلى ضعف قدراتهم الذاتية (Bandura , 1993).

إضافة إلى أن التعلم من خلال الملاحظة لا يقتصر فقط على تعلم استجابات وأنماط سلوكية محددة يتم التقيد بها وتنفيذها على نحو حرفي فحسب، وإنما ينطوي أيضا على تعلم القواعد والمبادئ للسلوك، وهذا بالتالي يتيح للفرد تنويع الاستجابات والتعديل فيها بما يتناسب وطبيعة المواقف التي يتعرض إليها في المواقف البيئية المتغيرة، وتسمى مثل هذه العلمية بالنمذجة المجردة أو الأشكال ذات المرتبة الأعلى من أشكال التعلم بالملاحظة، ومن الأمثلة على ذلك، أساليب التفاعل الاجتماعي واللياقة اللغوية وعلميات تكوين القواعد النحوية للغة، من جهة أخرى يعد التعلم بالملاحظة مصدرا هاما لتعلم السلوك الإبداعي، وينتج ذلك من خلال التعرض إلى عدد كبير من النماذج بحيث يعمل الفرد على استخلاص

ملامح مختلفة من سلوكيات هذه النماذج لتوليد سلوكيات مبتكرة وجديدة، كما تجدر الإشارة هنا إلى أنه كلما تنوعت النماذج وازداد عددها، زادت احتمالية توليد استجابات جديدة ومبتكرة (الزغول، 2010).

8.3.2 التطبيقات التربوية في نظرية التعلم الاجتماعي لبندورا

يعتبر اتجاه التعلم الاجتماعي من الأسس النفسية السائدة للنماذج التدريسية، ويتم التعلم وفق هذه النظرية عن طريق نموذج يتصف بخصائص مميزة يقوم بعرض أمثلة سلوكية يحتاج إليها الملاحظ، ويستطيع تأديتها، ويحصل على الثواب أو المكافئة جزاء ذلك، ومن التطبيقات التربوية لهذه النظرية (عطية، 2021):

1- التوجيه والعلاج النفسي: يمكن أخذ الفائدة من النظرية في علاج العديد من الأمراض النفسية عند الطلبة، مثل: الخجل الشديد، القلق، الانطواء والخوف.
2- تشير الدلائل إلى أن نموذج التعلم بالملاحظة يعتبر من أهم أنماط التعلم فعالية مع الطفل قبل المدرسة، وتحديداً عند تعليمه المهارات الاجتماعية والحركية.
3- استخدام النماذج: يتم استخدام النماذج التي ترتكز على الملاحظة ومن أجل تحقيق الأهداف المرجوة، مثل: البرامج التعليمية التي تقدم النماذج المناسبة داخل الصف، من أجل تسهيل عملية التعلم بشكل كبير.

4- استخدام النماذج بصورة عكسية للأداء الخاطئ: بمعنى تمرين الطالب أن يقوم بعمل مقارنة بين الأداء الذي قام به والأداء الصحيح، وذلك من اجل تغيير السلوك الخاطئ، مثلا: برنامج إذاعي يعجبني وأخر لا يعجبني.

5- تنمية الاتجاهات والمهارات والقيم الإيجابية عند الطلبة: يتم ذلك من خلال عرض النماذج الملائمة.

6- عرض طبيعة الوظائف: ويتم في إطار موقف ملاحظ، فالطالب نفسه سيقوم بتحديد مميزات كل وظيفة متبعة، مثلا: الزيارات الميدانية، المعرض المهني.

7- تفسير بعض الأنماط السلوكية: أي تلك السلوكيات التي يظهرها الطلاب، كذلك توقعاتهم المرتبطة بها وطريقة تعزيزها أو علاجها.

8- القيام بتطوير طرق من أجل رعاية الأطفال في سن الروضة (رياض الأطفال).

4.2 كفايات معلمي التربية الخاصة

1.4.2 الكفايات التي يجب توفرها لدى معلمي التربية الخاصة

يواجه معلمو التربية الخاصة مجموعة متنوعة من الصعوبات المرتبطة بقدرات التعلم المختلفة. يعد التطور العاطفي والاجتماعي للطلاب أمرًا مهمًا لسعادتهم الشاملة ونجاحهم الأكاديمي. وإدراكًا للدور المهم الذي يلعبه معلمو التربية الخاصة في خلق خبرات التعلم لطلابهم، يحاول هذا الدليل تقديم النصائح

والاستراتيجيات العملية التي من شأنها تعزيز قدراتهم فيما يتعلق بالتعلم العاطفي والاجتماعي (الحازمي، 2022).

يعتبر معلمو الاحتياجات الخاصة العنصر الأساسي في العملية التعليمية والتأهيلية للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، حيث يقوموا بمهام صعبة، منها التعامل مع هؤلاء الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة، مما يزيد من مسؤولياتهم، ويزداد الطلب عليهم بسبب تزايد أعداد الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة في العالم.

ونتيجة لذلك، فإن أهمية اختيار معلم للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة يقع في المقام الأول من العملية التعليمية، فمهنة تدريس الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية أو مدارس العزل تتطلب توافر سمات وخصائص فردية ومهنية متميزة، غير موجودة في معلم الطلاب العاديين، لذلك عند اختيار المعلم من المهم مراعاة شخصيته، والأسباب والأهداف التي أدت إلى قبوله للمهنة، ومحاولة زياد هذه الدافعية لدى غيرهم من الشباب المقبلين على اختيار مهنة تدريس ذوي الاحتياجات بصفة خاصة والتدريس بصفة عامة (شقير، 2016).

وأشارت العديد من الدراسات إلى المهارات والقدرات اللازمة التي يجب أن يمتلكها المعلم في التربية الخاصة، منها: معرفة المعلومات الأساسية المرتبطة بالتربية الخاصة والأطفال ذوي الإعاقات الخاصة، بما في ذلك تعريفهم، وسماتهم، واحتياجاتهم، ومتطلبات تنميتهم، وتربيتهم، والاتجاهات الحديثة في رعايتهم، والقدرة على تخطيط وتنفيذ وتقييم البرامج والأنشطة التعليمية الخاصة بهم، والقدرة على التعرف على أهم المشكلات والمعوقات التي تعيق تقدم الطفل التعليمي ونموه، ومحاولة معالجتها، وأن يكونوا على دراية بالقضايا والضوابط المتعلقة برعاية ذوي الاحتياجات الخاصة، والقدرة على التعلم الذاتي، والتعليم المستمر، والانتعاش والابتكار، وامتلاك السمات الشخصية التي تناسب متطلبات تلك الوظيفة

(عبد العال وعبد الحليم، 2021)، وقيام المعلم بهذه الأدوار يتطلب منه امتلاك مجموعة من الكفايات، لعل من أهمها (الزهراني ورشدي، 2010):

- غرس حب المعرفة، والحفاظ على المفاهيم البناءة، وزيادة رغبة الطلاب، وتنمية اتجاهاتهم الصحية بعيداً عن الأنانية والتفرد والعزلة.
- السماح للطلبة بطلب المعرفة ومصادرها، وتجنب السطحية والتهميش المرتبط بتلقي المعرفة وتحقيق الأهداف والمشاركة في المجتمع.
- تزويد الطلاب بالقدرات والمهارات اللازمة لتقييم المعرفة التي اكتسبوها والتأكد من سلامتها ومشروعيتها.
- خلق جو من التحفيز والتشويق، وتوفير الوسائل لطلابه للمشاركة في الأنشطة التعليمية وتنمية الشعور بالولاء والارتباط بوطنهم (عبد العال وعبد الحليم، 2021).
- السيطرة على الفصل الدراسي والحفاظ على النظام داخله، مع القدرة على جذب انتباه الطلاب إلى التدريس وتقديم التغذية الراجعة.
- توفير جو ملائم وداعم للتعليم والتعلم.

وقد أثبتت العديد من الدراسات، وأهمها دراسة (أبو الشيخ، 2013)، (عشوش، 2015) أن زيادة المواقف الإيجابي تجاه المعلم يزيد من احتمالية:

- الرضا المهني للمعلم والشخصية الحماسية تزيد من أدائه وشعبيته، والقيام بوظائفه التعليمية والتعلمية المتعددة في المواقف المختلفة.
- زيادة التفكير الابتكاري والإبداعي لدى المعلم في مهنته.

- تحسين صورة مهنة التدريس في المجتمع، وإبراز أهميتها ومكانتها في مستقبل البلاد.

كل هذه الكفاءات تؤدي إلى رفع الكفاءة التعليمية لعملية التعلم وتحقيق الأهداف المتعلقة بها.

5.2 الدارسات السابقة

أكدت التربية العملية على ضرورة أن يكون لدى الطلاب وعي لمختلف أهداف التعلم، يضمن إتقانهم للمناهج والدراسات التعليمية، كما أنه من المهم أيضًا تنمية مهارات التفكير، وخاصة مهارات التفكير النشط التي تساهم في حل المشكلات التي تواجه الطلاب، وقد أثبتت العديد من الدراسات العربية والأجنبية أن هناك ضرورة بالغة لتضمين برامج التعلم العاطفي الاجتماعي في المناهج الدراسية الحديثة لتنمية كل من الوعي والتفكير النشط لأهميتها بالنسبة للطلاب للتعرف على أنفسهم والآخرين، واحترام التنوع والاختلافات، والوعي الاجتماعي واتخاذ القرارات المسؤولة، نذكر من أهم هذه الأبحاث ما يلي:

أولاً: دراسات تتعلق بتطبيق النظرية الاجتماعية

- دراسة فايد وآخرون (2023)

هدفت الدراسة إلى قياس مدى فاعلية برنامج تعليمي يقوم على نظرية التعلم الاجتماعي لتنمية التفكير الإيجابي لدى عينة من ذوى صعوبات التعلم، وقد كانت عينة الدراسة الميدانية عبارة عن (40) من الطلاب ذوى صعوبات التعلم بمدرسة ديروط الإعدادية بنين، محافظة أسيوط، حيث تم تقسيمهم إلى قسمين، قسم عبارة عن (20) كمجموعه تجريبيه، والأخر عبارة عن (20) كمجموعة ضابطة، حيث استخدم الباحث

المقاييس التالية : مقياس ستانفورد – بينيه، الصورة الرابعة (إعداد/ لويس، مليكة، 1998)، بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم (إعداد/ فتحي، مصطفى الزيات، 2007)، مقياس التفكير الإيجابي (إعداد/ عبد الستار، ابراهيم، 2010)، برنامج قائم على نظرية التعلم الاجتماعي لتنمية التفكير الإيجابي لدى ذوي صعوبات التعلم) من إعداد الباحث، (حيث أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس التفكير الإيجابي وأبعاده الفرعية، لدى عينة الدراسة من ذوي صعوبات التعلم، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة على مقياس التفكير الإيجابي وأبعاده الفرعية لدى عينة الدراسة من ذوي صعوبات التعلم، الأمر الذي يؤكد نجاح البرنامج التعليمي في تنمية التفكير الإيجابي والدافعية للإنجاز لدى مجموعة الطلاب من ذوي صعوبات التعلم وبالتالي إمكانية تعميمه في مختلف المدارس والفصول التي تحوي تلاميذاً من ذوي صعوبات التعلم.

- دراسة نصر (2022)

هدف البحث إلى تنمية المهارات الحياتية وتقدير مجتمع التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وذلك من خلال برنامج في العلوم قائم على التعلم الاجتماعي الوجداني، وتكونت مجموعتا البحث من (60) تلميذا وتلميذة، وقسمت إلى (30) تلميذ للمجموعة الضابطة بمدرسة محمد جعفر، و(30) تلميذ للمجموعة التجريبية بمدرسة وادي النيل، والمدرستان بإدارة بحر البقر التعليمية في محافظة بورسعيد، كما تم التأكيد على تكافؤ مجموعتي البحث من حيث: العمر الزمني، والمستوى الاقتصادي والاجتماعي والمعرفة السابقة. وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي عند بناء البرنامج ودليل المعلم وتصميم أدوات البحث المتمثلة في قائمة المهارات الحياتية، اختبار المهارات الحياتية، مقياس تقدير مجتمع التعلم، والمنهج التجريبي ذو المجموعتين التجريبية والضابطة عند التأكد من فاعلية البرنامج في تنمية المتغيرات التابعة في هذا البحث قبليا وبعديا.

وطبق البرنامج مع تطبيق أدوات التقييم بعد التدريس للمجموعة التجريبية. وقد أظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لكل من اختبار المهارات الحياتية، ومقياس تقدير مجتمع التعلم لصالح المجموعة التجريبية.

وفي ضوء هذه النتائج أوصت الباحثة دعوة القائمين على النظام التعليمي بما يلي: توفير مناخ دراسي ييسر وينمى التعلم الاجتماعي الوجداني، تضمين مدخل التعلم الاجتماعي والوجداني كمجال رئيسي متميز ضمن مرتكزات إصلاح التعليم في مصر في جميع المناهج الدراسية وفى الثقافة المدرسية للتعلم مدى الحياة لكل طفل في مصر، عمل دورات تدريبية وورش عمل لأعضاء هيئة التدريس لتدريبهم على إعداد الأنشطة التدريسية التي تعزز المهارات الحياتية لدى تلاميذهم، ودعم التلميذ عاطفيا، واستخدم ممارسات انضباط إيجابية لمواجهة احتياجات التلاميذ.

- سوزان ومايكل (2024) (Susan Rivers & Michelle Bertoli, 2024)

أشارت الاتجاهات الوطنية بالولايات المتحدة إلى الحاجة الملحة إلى تعليم مدني وتاريخي أكثر تأثيرًا في إعدادات التعليم الثانوي في الولايات المتحدة. لتلبية هذه الحاجة، قام الباحثون بتطوير منهج مبتكر قائم على الألعاب، يسمى iThrive Sim، حيث استخدمت طريقة لعب الأدوار المدعومة بالتكنولوجيا وممارسات التعلم المدنية والاجتماعية والعاطفية القائمة على الأدلة لدعم طلاب المدارس الثانوية في التعامل مع وفهم التربية المدنية والعاطفية، ونصوص ومفاهيم التاريخ مع تنمية مهاراتهم الاجتماعية والعاطفية. في هذا البحث، تم وصف الحاجة والأساس المنطقي وعملية التصميم المشترك لهذا المنهج القائم على الألعاب وأسسه النظرية ومزاياه للمتعلمين المراهقين، كما تمت مراجعة البيانات التجريبية والاختبارية الأولية التي أثبتت الدعم الأولي لفعاليتها وجدواها. أخيرًا، تمت مناقشة العوائق والتحسينات الإضافية والدعم الذي يمكن أن يساعد في تأكيد الفعالية وتوسيع نطاق النهج.

ثانياً: دراسات تتعلق بتطبيق مبادئ التعلم الاجتماعي العاطفي

- دراسة سلامة (2022)

استهدف البحث التعرف على فاعلية وحدة مقترحة في تدريس العلوم قائمة على التعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL) في تنمية الوعي بالمناعة والتفكير الإيجابي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وفي ضوء ذلك تم اختيار عينة البحث من تلميذات الصف الثاني الإعدادي، حيث تكونت التجربة من (30) تلميذة من تلميذات مدرسة كفر صقر الإعدادية بنات، وتم تطبيق أدوات البحث في الفصل الأول للعام الدراسي 2022/2021 م، كما تم إعداد مواد البحث المتمثلة في الوحدة المقترحة في المناعة ودليل المعلم وكراسة نشاط التلميذ، وكذلك إعداد أدوات البحث وطبقت على مجموعة البحث وتمثلت في (الاختبار المعرفي للوعي – الاختبار السلوكي للوعي – مقياس الاتجاه نحو الوعي – مقياس التفكير الإيجابي) قبلياً، ثم تم تدريس الوحدة المقترحة في المناعة لعينة البحث وبعد الانتهاء منها تم تطبيق أدوات البحث بعدياً ومعالجة البيانات باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة، وأسفرت النتائج عن وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات أفراد مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار المعرفي للوعي بصفة عامة وفي أبعاده الفرعية كلاً على حدة لصالح التطبيق البعدي، وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات أفراد مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار السلوكي للوعي بصفة عامة لصالح التطبيق البعدي، وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات أفراد مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو الوعي بصفة عامة لصالح التطبيق البعدي، وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات أفراد مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس التفكير الإيجابي بصفة عامة وفي مهاراته الفرعية كلاً على حدة لصالح التطبيق البعدي.

- دراسة المطري (2022)

هدفت الدراسة التعرف على درجة امتلاك الطلبة لكفاءات التعلم الاجتماعي والعاطفي في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بسلطنة عمان بعد جائحة كورونا، واستخدم البحث المنهج الوصفي، تم استخدام استبانة دراسة منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية للمهارات الاجتماعية والعاطفية في التعلم (Kankara & scaron; and Suarez−Alvarez, 2019)، وتكونت من خمس كفاءات، و (30) مؤشراً هي: (إنجاز المهام – التنظيم العاطفي – التعامل مع الآخرين – التعاون – الانفتاح). وتكونت عينة الدراسة من (936) طالباً وطالبة بالصف التاسع بمدارس الحلقة الثانية بمحافظات شمال وجنوب الباطنة وشمال الشرقية. وقد أظهرت نتائج الدراسة:

1) أن الدرجة الكلية لامتلاك الطلبة لكفاءات التعلم الاجتماعي والعاطفي كانت بدرجة كبيرة، وبمتوسط حسابي (4)، وبنسبة مئوية (80%).

2) كما كانت درجة امتلاك كل كفاءة من الكفاءات (5) بدرجة كبيرة، وبنسب مئوية تراوحت من (73% إلى 82%).

3) توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك الطلبة لكفاءات التعلم الاجتماعي والعاطفي بمدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بسلطنة عمان في الدرجة الكلية تعزى إلى متغير الجنس، لصالح الإناث (الطالبات).

4) بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك الطلبة لكفاءات التعلم الاجتماعي والعاطفي في الدرجة الكلية تبعًا لمتغير العمر. وأوصت الدراسة بدمج مهارات التعلم الاجتماعي والعاطفي في المناهج الدراسية، وأن تتبنى وزارة التربية والتعليم عقد الدورات وورش العمل والمحاضرات عن برامج التعلم العاطفي الاجتماعي والهادفة إلى توعية كافة المؤسسات التعليمية والمجتمعية والإعلامية.

- دراسة الحربي (2021)

هدفت الدراسة الى التعرف على برامج تنمية مهارات التعلم الاجتماعي والعاطفي لطلاب التعليم العام في كل من الولايات المتحدة الأمريكية، وأستراليا، من خلال اتباع المنهج المقارن، بمدخل جورج بريداي بخطواته الأربعة: الوصف، التفسير، المقابلة والمقارنة. وتوصلت الدراسة الى أن برامج التعلم الاجتماعي والعاطفي لطلاب التعليم العام في الولايات المتحدة الأمريكية، وأستراليا بينها اختلاف في المفهوم وطرق التنفيذ، حيث أظهرت الولايات المتحدة تركيزا أكبر على مفهوم التعلم الاجتماعي والعاطفي وكفاياته الخمسة، وهي: الوعي الذاتي، والوعي الاجتماعي، وإدارة الذات، ومهارات إقامة العلاقات، والقدرة على اتخاذ قرارات مسؤولة. أما أستراليا فكان تركيزها الأكبر على تحقيق الصحة العقلية، والرفاهية الاجتماعية والعاطفية للطلاب، فالتعلم الاجتماعي والعاطفي هو أحد وسائل تحقيق ذلك للطلاب. أيضا توصلت الدراسة الى أن تنفيذ برامج التعلم الاجتماعي والعاطفي في الولايات المتحدة الأمريكية يميل الى المنهجية أكثر منه في أستراليا، فالعديد من برامج الولايات المتحدة الأمريكية تضع منهج واضح له هدف محدد، وتستهدف أحد فئات المجتمع المدرسي، وذلك بخلاف المبادرات في أستراليا التي تضع تصور شامل، وتتيح للمدارس اختيار طرق التنفيذ التي تتناسب مع المدرسة والمعلم.

- دراسة التميمي (2020)

هدف البحث إلى تحديد المهارات اللازمة لتهيئة بيئات التعلم الآمنة وفق متطلبات التعلم العاطفي الاجتماعي، ورصد الحاجات التدريبية لدى معلمات المرحلة الثانوية في ضوء هذه المهارات، ومن ثم بناء برنامج تدريبي يفي بحاجاتهن المهنية لتهيئة بيئات التعلم الآمنة وفق متطلبات التعلم العاطفي الاجتماعي، وقد استخدم في البحث المنهج الوصفي، وتمثلت أداته في استبانة لتحديد الحاجات التدريبية، تم التأكد من صدقها وثباتها، ومن ثم تطبيقها على عينة الدراسة، والمختارة بالطريقة العشوائية البسيطة، والمتمثلة في

(460) معلمة من معلمات المرحلة الثانوية في مدينة الرياض في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1439/ 1440 هـ وقد تكونت أداة البحث بصورتها النهائية من خمسة مجالات رئيسة يندرج تحتها (٢٢) مهار فرعية تعكس المهارات اللازمة لتهيئة بيئات التعلم الآمنة تم استخلاصها من تتبع واستقراء وتحليل لأدبيات المجال، وتتمثل المجالات في: مجال تحفيز التطور العاطفي والاجتماعي، ومجال تعزيز الإدارة الذاتية والتنظيم المعرفي، ومجال بناء المناخ الاجتماعي الإيجابي وتعزيز العلاقات الإنسانية الداعمة، ومجال توفير التقييم والتغذية الراجعة، ومجال تنظيم الحجرة الصفية وتوجيه السلوك والتعامل مع الأخطاء. وتوصل البحث إلى أن الحاجات التدريبية لدى معلمات المرحلة الثانوية في مجال تهيئة بيئات التعلم الآمنة جاءت مرتفعة في المجالات ككل، وفي كل مجال على حدة. وفي ضوء هذه النتائج؛ قدمت الباحثة تصورا مقترحا لبناء برنامج تدريبي يفي باحتياجات المعلمات لتهيئة بيئات التعلم الأمنة وفق متطلبات التعلم العاطفي الاجتماعي.

- دراسة علي (2020)

هدف البحث إلى التعرف على فاعلية التعلم الاجتماعي الوجداني في تنمية مهارات التحدث وخفض القلق لدى التلاميذ المعاقين عقليا بالمرحلة الابتدائية، حيث بلغ العدد الكلى لمجموعة البحث (١٦) تلميذا وتلميذة، بواقع (٨) تلاميذ في المجموعة التجريبية (٣ ذكور، ٥ إناث)، كما بلغ عدد تلاميذ المجموعة الضابطة (٨) تلاميذ (٤ ذكور، ٤ إناث). واشتملت أدوات الدراسة على الأدوات التالية: قائمة لمهارات التحدث (إعداد كريستين مايلز ١٩٨٨ /تعديل الباحثة)، واختبار مستوى القلق من إعداد عبد العزيز السيد الشخص وعادل الأشول (١٩٨٤)، وانتهت الدراسة إلى: – وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0,05) بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج ومتوسطات درجات المجموعة نفسها بعد تطبيق البرنامج من حيث أبعاد التعبير عن العلاقات المكانية. – وجود فروق ذات دلالة عند مستوى

دلالة (0.01) بين تلاميذ المجموعة التجريبية على البعد الثالث والبعد الخامس وعلى الدرجة الكلية لاختبار القلق. – عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي من حيث جميع أبعاد التعبير عن العلاقات المكانية، معظم قيم "z" سالبة مما يعنى ذلك أن متوسطات درجات التلاميذ في التطبيق القبلي أكبر من متوسطات درجاتهم في التطبيق البعدي وهذا يدل على صحة الفرض وعلى فاعلية البرنامج في تخفيف مستوى القلق لدى المعاقين عقليا القابلين للتعلم.

- دراسة لطفي (2019)

سعي البحث لوضع تصور مقترح لتضمين مدخل التعلم الاجتماعي والوجداني في مناهج المرحلة الابتدائية وتأثير مهاراته على تنمية تحصيل العلوم والذكاء الوجداني. وقد عرض البحث إطارا مفاهيمياً تضمن مدخل التعلم الاجتماعي والعاطفي، وكفايات التعلم الاجتماعي، والذكاء الوجداني. وقد اعتمد البحث على المنهج الوصفي والمنهج شبه التجريبي. وتمثلت أدوات البحث في إعداد دليل التدريس، واختبار التحصيل، ومقياس الذكاء الوجداني. وتم تطبيقها على عينة قوامها (56) تلميذاً من تلاميذ مدرسة محمد فريد الابتدائية للمجموعة التجريبية، و(51) تلميذاً من تلاميذ مدرسة محمد فريد الابتدائية للمجموعة الضابطة بإدارة المعادي التعليمية. وجاءت نتائج البحث مؤكدة على تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية على تلاميذ المجموعة الضابطة في التحصيل والذكاء الوجداني في التطبيق البعدي، مما يشير إلى التأثير الإيجابي للتعلم الاجتماعي والوجداني في تنمية التحصيل والذكاء الوجداني. وقد أوصى البحث بإعادة النظر في بناء المناهج التي تم تطويرها والآخذة في التطوير بمراعاة معايير ومؤشرات ومهارات التعلم الاجتماعي والوجداني التي تم إعدادها في البحث الحالي في المرحلة الابتدائية.

- دراسة محمد (2018)

استهدف البحث التعرف على فاعلية برنامج إثرائي للثقافة العلمية قائم على التعلم العاطفي الاجتماعي لتنمية الحس العلمي وبعض المهارات الحياتية لرواد المركز الاستكشافي للعلوم والتكنولوجيا، واستخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي باستخدام مجموعة تجريبية واحدة من رواد المركز الاستكشافي للعلوم والتكنولوجيا بإدامة المنيا التعليمية خلال العطلة الصيفية للعام الدراسي 2017/ 2018، شملت (22) طالب تراوحت أعمارهم بين (11– 13عام)، وقامت الباحثة بإعداد وتصميم وتنفيذ برنامج إثرائي للثقافة العلمية قائم على التعلم العاطفي الاجتماعي ومستخدمه أداتا بحث من إعدادها للحس العلمي والمهارات الحياتية، وتوصلت نتائج الدراسة إلي فاعلية البرنامج المقترح الإثرائي للثقافة العلمية والقائم على التعلم العاطفي الاجتماعي في تنمية الحس العلمي والمهارات الحياتية قيد الدراسة ولرواد المركز الاستكشافي للعلوم والتكنولوجيا عينة البحث، وتوصي الباحثة بضرورة الاستفادة من استراتيجية التعلم العاطفي الاجتماعي في تدريس العلوم بمراحل التعليم المختلفة، وكذلك تعظيم الاستفادة من المراكز الاستكشافية للعلوم والتكنولوجيا وتعميمها على جميع الإدارات التعليمية وتطوير برامجها بما يتمشى مع تحديات العصر ، والاهتمام بالأنشطة والبرامج الإثرائية للثقافة العلمية في جميع المراحل التعليمية، وإجراء المزيد من الدراسات حول فاعلية البرامج الإثرائية للثقافة العلمية على مهارات القرن الحادي والعشرين ومهارات التفكير بأنواعه لطلاب مرحلة التعليم الأساسي.

- دراسة محمد (2016)

هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات الذكاء الوجداني العاطفية والاجتماعية لدى طلاب المرحلة الابتدائية وأثره في خفض اتجاهاتهم السلبية نحو المدرسة، استخدمت عينة قوامها (50) طالبا من طلاب المرحلة الابتدائية تراوحت أعمارهم ما بين (11.5 –12.4) عاما، استخدم الباحث أدوات منها مقياس المهارات العاطفية والاجتماعية، ومقياس الاتجاهات نحو المدرسة، إضافة إلى

برنامج الدراسة التدريبي القائم على نظرية الذكاء الوجداني لجولمان، وجميعهم من إعداد الباحث، وأسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية برنامجها التدريبي في تنمية مهارات طلاب المجموعة التجريبية العاطفية والاجتماعية، كما أسفرت النتائج عن الأثر الإيجابي للجلسات التدريبية والأنشطة الهادفة لبرنامج الدراسة التدريبي في تطوير اتجاهات إيجابية للطلاب نحو المدرسة، وتخفيض اتجاهاتهم السلبية نحوها.

- مكورميك وأخرون (2021) (McCormick et al., 2021).

استُخدمت برامج التعلم العاطفي الاجتماعي (SEL) كبرامج وقائية مدرسية تهدف إلى تحسين مهارات وسلوكيات الأطفال الاجتماعية والعاطفية. على الرغم من أن البحوث الاستعراضية قد أظهرت أن برامج التعلم العاطفي الاجتماعي التي تُطبق في مراحل مبكرة من الطفولة يمكن أن تحسن النتائج الأكاديمية والسلوكية في الفترة القصيرة، إلا أن هناك عمل محدود يدرس تأثيرات البرامج على مهارات الرياضيات واللغة لدى الأطفال في الفترة الطويلة. علاوة على ذلك، قليلة هي الدراسات التي اعتبرت التباين في التأثيرات بناءً على المهارات الأكاديمية للأطفال قبل بدء التدخل. باستخدام تصميم تجريبي، استفادت الدراسة الحالية من البيانات الإدارية المتاحة من خلال سجلات المدارس ($N = 353$) لدراسة تأثيرات برنامج واحد للتعلم العاطفي الاجتماعي – "INSIGHTS into Children's Temperament" – المُطبق في المرحلة الابتدائية المبكرة على درجات الاختبارات الموحدة في الرياضيات واللغة من الصف الثالث حتى الصف السادس. كشفت النتائج عن تأثيرات علاجية متوسطة إيجابية على درجات اختبار اللغة الإنجليزية/اللغة في الصفين الثالث والرابع، ولكن ليس في الصفين الخامس والسادس. أظهر الطلاب الذين كانت لديهم مهارات أكاديمية أعلى في بداية الدراسة تأثيرات دائمة على درجات اللغة الإنجليزية/اللغة في الصفين الرابع والخامس والسادس. لم تظهر أي تأثيرات علاجية على مهارات الرياضيات، ولم يكن هناك تباين في التأثيرات على تحصيل الرياضيات حسب المهارات الأساسية. يتم مناقشة النتائج وتوضيح الآثار المترتبة عليها.

- أبالي (2020) (Abali, 2020)

هدفت هذه الدراسة، المبنية على الفرضية التي تدعم فكرة أن الطلاب الذين يتمتعون بمستوى عالٍ من مهارة الاستماع لديهم مهارة تعلم اجتماعي جيدة، إلى تحديد العلاقة بين مهارة الاستماع ومهارة التعلم العاطفي الاجتماعي وتحديد مستوى العلاقة عند اكتشافها، اعتمد البحث على تصميم دراسة علائقية في نموذج المسح، حيث استخدمت أساليب جمع البيانات الكمية في الدراسة، كما تم فحص كيفية استخدام مهارات الاستماع لدى طلاب المدارس الثانوية للتنبؤ بمهارات التعلم العاطفي الاجتماعي لديهم. وقد تألفت مجموعة البحث من (581) طالبًا من طلاب الصف السادس من مختلف الطبقات الاجتماعية والاقتصادية والديموغرافية الذين يدرسون في تسع مدارس ثانوية مختلفة في المناطق الوسطى من مدينة أنطاليا، ولتحليل البيانات تم استخدام تحليل ارتباط بيرسون، وتحليل الانحدار المتعدد، والتوزيعات التكرارية، كما تم استخدام البيانات الوصفية مثل المتوسط الحسابي والانحراف المعياري. تم إجراء تحليل الانحدار المتعدد للعثور على إجابات لأسئلة البحث. وقد توصل البحث إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مهارات الاستماع ومهارات الاتصال، ومهارات حل المشكلات، ومهارات التعامل مع الضغوط وغيرها من المهارات المعززة لتقدير الذات وهي الأبعاد الفرعية لمهارات التعلم الاجتماعي والعاطفي. وقد أشارت نتائج الأبحاث إلى أن مهارة الاستماع لا تتعلق فقط بمجال تدريس اللغة التركية، ولذلك أمكن استخدام الأنشطة الرامية إلى تحسين مهارة التعلم الاجتماعي والعاطفي إلى جانب أنشطة وخطط الاستماع وإجراء دراسات منتظمة لتحويل هاتين المهارتين إلى مهارات حياتية أساسية.

- ييغر (2017) (Yeagr, 2017)

يحتاج المراهقون بشكل خاص إلى مساعدة اجتماعية وعاطفية، حيث أنهم يتعلمون كيفية التعامل مع المتطلبات الجديدة في المدرسة والحياة الاجتماعية أثناء التعامل مع المشاعر الجديدة والمكثفة (الإيجابية

والسلبية على حد سواء)، ويشعرون بشكل متزايد أنه ينبغي عليهم القيام بذلك دون توجيه من الكبار. تعد برامج التعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL) إحدى الطرق لمساعدتهم على التغلب على هذه الصعوبات.

تحاول برامج التعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL) مساعدة المراهقين على التعامل مع الصعوبات التي يواجهونها بنجاح أكبر من خلال تحسين "المهارات" و"العقليات"، وتحاول إنشاء بيئات مدرسية محترمة يرغب الشباب في أن يكونوا جزءًا منها من خلال تغيير "مناخ" المدرسة. في هذا البحث، حدد "ديفيد ييغر" هذه المصطلحات وقام بشرح التغييرات التي يمر بها المراهقون مع بداية سن البلوغ. ثم قام بمراجعة مجموعة متنوعة من برامج التعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL) لمعرفة ما هو الأفضل مع هذه الفئة العمرية. على الجانب الإيجابي، يرى "ييغر" أن التعلم الاجتماعي والعاطفي العالمي الفعال يمكن أن يغير حياة المراهقين نحو الأفضل. والأمر الأقل تشجيعا هو أن برامج التعلم الاجتماعي والعاطفي النموذجية – التي تعلم المهارات بشكل مباشر وتدعو المشاركين إلى التدرب على تلك المهارات على مدار العديد من الدروس في الفصول الدراسية – لها سجل ضعيف مع المراهقين المتوسطين (الذين تتراوح أعمارهم بين 14 إلى 17 عاما تقريبا)، على الرغم من أنها تعمل بشكل جيد مع الأطفال. لكن بعض البرامج تتميز بفعاليتها مع المراهقين. وبدلاً من تعليمهم المهارات، يرى "ييغر" أن البرامج الفعالة للمراهقين تركز على العقليات والمناخ. ومن خلال تسخير الدوافع التنموية لدى المراهقين، تهدف مثل هذه البرامج إلى جعلهم يشعرون بالاحترام من قِبَل البالغين والأقران ومنحهم الفرصة لاكتساب المكانة والإعجاب في أعين الأشخاص الذين يقدرون آرائهم.

- إيسن أيجون و ساهين تاسكين (2017) (Esen-Aygun & Sahin-Taskin, 2017)

هدفت هذه الدراسة إلى فهم آراء معلمي المرحلة الابتدائية حول التعلم الاجتماعي العاطفي وبرامجه لمعلمي المرحلة الابتدائية للمرة الأولى في تركيا. وقد اتبع هذا البحث الأسلوب النوعي، حيث أنه يتيح للباحثين فحص التفاصيل المعقدة حول موضوع ما، وفحص العلاقات بين الأحداث الاجتماعية والظواهر الثقافية

والمجتمعات من خلال حياتهم وتجاربهم وسلوكياتهم ووجهات نظرهم ووجهات نظرهم وعواطفهم ومشاعرهم. وقد تم اتباع منهج النظرية الأساسية لشتراوس وكوربين (1998) بشكل تفصيلي لتحليل البيانات. كما تم استخدام الترميز المفتوح والمحوري في هذا البحث.

و قد أظهرت النتائج أنه على الرغم من أن معظم المعلمين قد سمعوا عن مفهوم التعلم الاجتماعي الانفعالي، إلا أنهم لم يتمكنوا من تقديم شرح مفصل له. إضافة إلى ذلك، لم يكن معظمهم على علم ببرنامج التنمية العاطفية والاجتماعية المطبق منذ عام 2012 في تركيا. كما أشارت النتائج أيضاً إلى أنه ينبغي إعلام المعلمين بالتعلم الاجتماعي العاطفي، إضافة إلى بذل الجهود لتنفيذ برنامج التنمية العاطفية والاجتماعية بشكل فعال. وحيث أن هذا البحث يعتبر الأول من نوعه في دولة تركيا فإن النتائج تعتبر بمثابة مرشد للباحثين ومدربي المعلمين والمعلمين، وكذلك صانعي السياسات، على تطوير مهارات التعلم الاجتماعي العاطفي لدى الطلاب والاعتراف ببرامج التعلم الاجتماعي العاطفي.

- كاباكجي وتوتان (2013) (Kabakçı & Totan, 2013)

هدفت الدراسة إلى استكشاف تأثير مهارات التعلم الاجتماعي والعاطفي على رضا الحياة والأمل بأبعاده المتعددة، وفحص ما إذا كانت تلك التأثيرات تختلف حسب الجنس والصف الدراسي. جُمعت البيانات من خلال مقياس مهارات التعلم الاجتماعي والعاطفي، وورقة بيانات تعريفية، والنسخة التركية من مقياس رضا الحياة للطلاب متعددي الأبعاد، ومقياس الأمل للأطفال. تم اختيار 368 طالبًا من الصفوف من السادس إلى الثامن في مدرسة ابتدائية في غونغورين، اسطنبول، خلال العام الدراسي 2009–2010 بطريقة ملائمة. تم تحليل البيانات باستخدام اختبارات الفرق بين العينات المستقلة، واختبارات ANOVA لعينة واحدة، واختبارات Mann–Whitney U وKruskall–Wallis H، والانحدار الخطي المتعدد. أظهرت الدراسة أن مهارات التعلم الاجتماعي والعاطفي ورضا الحياة متعدد الأبعاد تختلف بناءً على الجنس والصف الدراسي،

في حين كان الأمل يختلف فقط بناءً على الصف الدراسي. بالإضافة إلى ذلك، توقعت مهارات التعلم العاطفي و الاجتماعي ومهارات تعزيز تقدير الذات بشكل إيجابي و الرضا عن الحياة.

- مَكُون وآخرون (2009) (McKown et al., 2009)

أشارت الدراسة إلى أهمية فهم مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي SEL لدى الأطفال، حيث تعتبر هذه المهارات جوهرية في تطوير قدرتهم على فهم وتفسير المعلومات الاجتماعية والعاطفية. في إطار الدراسة، قام الباحثون بتحليل علاقة مهارات SEL مع قدرة الأطفال على تنظيم سلوكهم وفعالية تفاعلاتهم الاجتماعية. أظهرت النتائج أن مهارات SEL تتكون من عوامل رئيسية تشمل الوعي بالإشارات غير اللفظية، والقدرة على تفسير المعاني الاجتماعية، والقدرة على التفكير في حل المشاكل الاجتماعية. وأكدت الدراسة أن تحقيق الأداء المثالي في مهارات SEL يرتبط بشكل مباشر بقدرة الأطفال على تنظيم سلوكهم، مما يبرز أهمية تطوير هذه المهارات في المجتمعات التعليمية.

1.5.2 التعقيب على الدراسات السابقة

- **أوجه التشابه**

تشابهت الدراسة الحالية في موضوع تطبيق مهارات ومبادئ التعلم العاطفي الاجتماعي مع دراسة سلامة (2022)، المطري (2022)، الحربي (2021)، التميمي(2020)، علي (2020)، لطفي (2019)، محمد (2018)، محمد (2016)، مكورميك وآخرون (2021) (McCormick et al., 2021)، أبالي (2020) (Abali, 2020)، ييغر (2017) (Yeagr, 2017)، إيسن أيجون وساهين تاسكين (2017) (Esen-Aygun & Sahin-Taskin, 2017)، كاباكجي وتوتان (2013)

(Kabakçı & Totan, 2013)، مَكُون وآخرون (2009) (McKown et al., 2009). هذه الدراسات استهدفت تقييم مستوى تطبيق مبادئ التعلم العاطفي الاجتماعي وإبراز العلاقة بينه وبين المتغيرات الأخرى.

- **أوجه الاختلاف**

1. **التركيز الجغرافي:** اختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث التركيز الجغرافي، حيث تناولت الدراسات مناطق جغرافية مختلفة، و رغم أن هذا التنوع الجغرافي يعكس تباين التجارب الثقافية والتربوية إلا أنه لا توجد دراسات تبحث في متغيرات الدراسة الحالية معاً.
2. **المنهجية:** أما من حيث المنهجية اختلفت الدراسة الحالية والتي استخدمت المنهج الوصفي التحليلي مع الدراسات الأخرى.
3. **مجتمع الدراسة:** اختلفت الدراسة الحالية عن كافة الدراسات السابقة من حيث مجتمع الدراسة وعينتها.
4. **الأدوات المستخدمة:** تباينت الأدوات المستخدمة بين الدراسات السابقة، حيث استخدمت بعضها الاستبانات والمقاييس النفسية، بينما اعتمدت أخرى على المقابلات والملاحظات المباشرة.

ماذا استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة؟

1. **فهم شامل للتحديات:** ساعدت الدراسات السابقة في تقديم صورة واضحة عن التحديات المختلفة التي يواجهها معلمي التربية الخاصة عند تطبيقهم لمبادئ التعلم العاطفي الاجتماعي، مما يسهم في تشكيل إطار شامل للدراسة الحالية.

2. **تنوع الأساليب البحثية:** الاطلاع على الأساليب المختلفة المستخدمة في الدراسات السابقة ساعد في اختيار المنهجية الأنسب للدراسة الحالية، كما استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تطوير أدوات الدراسة.

3. **مواكبة التطورات التكنولوجية:** معرفة كيفية تأثير التكنولوجيا على التكيف الأكاديمي والاجتماعي الذي سيمكن الباحثة من تقديم توصيات مدروسة تستفيد من التطورات التكنولوجية حول دور المستشار التربوي في تحسين مهارات التعلم العاطفي والاجتماعي لدى معلمي التربية الخاصة.

كما تجدر الإشارة إلى الدراسة الحالية استفادت من الدراسات السابقة في بناء إطارها النظري، واستخدمت الرؤى الفلسفية المتنوعة لتطوير الرؤية التربوية المقترحة لتلبية احتياجات معلمي التربية الخاصة في مدارس شرقي القدس.

ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة

1. **التركيز على دور المستشار التربوي في تحسين مهارات التعلم العاطفي والاجتماعي لدى معلمي التربية الخاصة:** الدراسة الحالية تركز على دور المستشار التربوي في تحسين مهارات التعلم العاطفي والاجتماعي لدى معلمي التربية الخاصة في مدارس شرقي القدس: دليل ارشادي مهاري يستند لنظرية التعلم الاجتماعي، وهو موضوع لم تتناوله الدراسات السابقة بشكل محدد في هذا السياق الجغرافي. ومن خلال مراجعة للدراسات السابقة، وفي – حدود علم الباحثة – لا توجد دراسات تناولت العلاقة بين هذه المتغيرات معاً، مما يمنح الدراسة الحالية تميزاً وحداثة في الموضوع الذي بحثته.
2. **دمج مهارات التعلم العاطفي والاجتماعي، مبادئ النظرية الاجتماعية، الكفاءات لدى معلمي التربية الخاصة:** الدراسة الحالية تدمج بين ثلاث متغيرات رئيسية (التعلم العاطفي الاجتماعي، مبادئ النظرية

الاجتماعية، كفاءات معلمي التربية الخاصة) وتضع دليلاً إرشادياً مقترحاً، في حين أن الدراسات السابقة غالباً ما ركزت على جانب واحد أو اثنين من هذه الجوانب بشكل منفصل.

3. **إعداد دليل إرشادي مقترح:** الدراسة الحالية تسعى لتقديم دليل إرشادي مقترح لتوجيه المستشارين التربويين في تحسين مهارات التعلم العاطفي والاجتماعي لدى معلمي التربية الخاصة في مدارس شرقي القدس بما يتلاءم مع نتائج الدراسة، يؤمل الاستفادة منه ومساعدة هذه الفئة من المستشارين في مرحلة هامة ومفصلية في حياة الطالب، وذلك لما لها من أهمية في تشكيل شخصيته العلمية، التي تُعتبر أساساً رئيسياً في تحضيره للحياة الاجتماعية والعملية في المستقبل. وهو عنصر عملي غير موجود في الدراسات السابقة التي تركزت على التحليل والتوصيات دون تقديم دليل تطبيقي.

الفصل الثالث: منهجية الدراسة – الطريقة والإجراءات

1.3 المقدمة

تناول هذا الفصل وصفا للمنهج المتبع ومجتمع وعينة الدراسة، وكذلك أداة الدراسة المستخدمة وطريقة إعدادها وكيفية بنائها وتطويرها، ومدى صدقها وثباتها، وينتهي الفصل بالمعالجات الإحصائية التي استخدمت في تحليل البيانات واستخلاص النتائج، وفيما يلي وصف لهذه الإجراءات.

2.3 منهج الدراسة

من أجل تحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة باستخدام المنهج الوصفي التحليلي الذي يحاول من خلاله وصف الظاهرة موضوع الدراسة، وتحليل بياناتها، والعلاقة بين مكوناتها والآراء التي تطرح حولها والعمليات التي تتضمنها والآثار التي تحدثها (أبو حطب وصادق، 104:2005).

وقد استخدمت الباحثة مصدرين أساسين للمعلومات:

1. **المصادر الثانوية:** حيث اتجهت الباحثة في معالجة الإطار النظري للدراسة إلى مصادر البيانات الثانوية والتي تتمثل في الكتب والمراجع العربية والأجنبية ذات العلاقة، والدوريات والمقالات والتقارير، والأبحاث والدراسات السابقة التي تناولت موضوع الدارسة، والبحث والمطالعة في مواقع الإنترنت المختلفة.

2. **المصادر الأولية:** لمعالجة الجوانب التحليلية لموضوع الدراسة لجأت الباحثة إلى جمع البيانات الأولية من خلال الإستبانة كأداة رئيسة للدراسة، صممت خصيصاً لهذا الغرض.

3.3 مجتمع الدراسة

مجتمع الدراسة يعرف بأنه جميع مفردات الظاهرة التي يدرسها الباحث، وبناءً على مشكلة الدراسة وأهدافها فان المجتمع المستهدف يتكون من جميع معلمات ومعلمي مدارس التربية الخاصة بشرقي القدس بالفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2024/2023، والبالغ عددهم (700) معلما ومعلمة.

4.3 عينة الدراسة

استخدمت الباحثة أسلوب العينة العشوائية في اختيار عينة الدراسة وبلغ عدد المستجيبين (90) معلما ومعلمة من العاملين بمدارس التربية الخاصة بشرقي القدس بالفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2024/2023، من أصل (105) استجابات كانت بنسبة 15% من مجتمع الدراسة، ويتضح من خلال النقاط التالية توزيع أفراد عينة الدارسة حسب الخصائص الشخصية للأفراد فيها:

- توزيع عينة الدراسة حسب الجنس

جدول (1.3): توزيع عينة الدراسة حسب الجنس

الجنس	العدد	النسبة المئوية %
ذكر	36	40.0
أنثى	54	60.0
المجموع	90	100.0

يتضح من جدول (1.3) أن ما نسبته 40.0% من عينة الدراسة ذكور، بينما 60.0% إناث، عكس هذا التوزيع واقعًا قد يشير إلى أن مدارس التربية الخاصة في شرقي القدس تضم عددًا أكبر من الإناث العاملات مقارنة بالذكور، هذا التوزيع ناتجا عن ميول النساء الأكبر تجاه العمل في مجال التعليم، وخاصة في بيئات مثل التربية الخاصة التي تتطلب قدرا كبيرا من التعاطف والصبر، وهي سمات تُعزَى غالبًا إلى الأدوار التقليدية للمرأة، كما يمكن أن تكون هناك أسباب اجتماعية أو ثقافية تجعل مهنة التعليم، وخاصة في هذا المجال، أكثر جذبًا للإناث.

- توزيع عينة الدراسة حسب العمر

جدول (2.3): توزيع عينة الدراسة حسب العمر

العمر	العدد	النسبة المئوية %
أقل من 30 سنة	18	20.0
من 30 الى أقل من 40 سنة	27	30.0
من 40 الى أقل من 50 سنة	31	34.4
50 سنة فأكثر	14	15.6
المجموع	90	100.0

يتضح من جدول (2.3) أن ما نسبته 20.0% من عينة الدراسة أعمارهم أقل من 30 سنة، 30.0% أعمارهم من 30 الى اقل من 40 سنة، 34.4% أعمارهم من 40 الى اقل من 50 سنة، بينما 15.6% أعمارهم 50 سنة فأكثر، النسبة الأكبر (30% و34.4%) تقع في الفئتين العمريتين بين 30 إلى 50 سنة، مما يشير إلى اعتماد المدارس على المعلمين في منتصف حياتهم المهنية، حيث تجمع هذه الفئات بين الخبرة والقدرة على التكيف مع متطلبات المهنة، انخفاض الفئة العمرية الأكبر (50 سنة فأكثر) يعكس هذا الاتجاه إما تقاعدا مبكرا أو تحديات خاصة بمجال التربية الخاصة، الذي يتطلب جهدًا بدنيًا وعاطفيًا كبيرًا، وتمثيل الفئة العمرية الأقل من 30 سنة النسبة الصغيرة (20%) تشير إلى أن

التعليم الخاص قد لا يجذب المعلمين الجدد بشكل كبير، وربما يحتاج إلى مبادرات تحفيزية لجذب الطاقات الشاب، وهي أكثر تقبلًا للتكنولوجيا والابتكار، مما يُثري استراتيجيات التعليم الخاصة.

- توزيع عينة الدراسة حسب المؤهل العلمي

جدول (3.3): توزيع عينة الدراسة حسب المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	النسبة المئوية %
دبلوم متوسط	–	–
بكالوريوس	21	23.3
ماجستير	69	76.7
دكتوراه	–	–
المجموع	90	100.0

يتضح من جدول (3.3) أن ما نسبته 23.3% من عينة الدراسة مؤهلهم العلمي بكالوريوس، بينما 76.7% مؤهلهم العلمي ماجستير، النسبة المرتفعة لحملة الماجستير (76.7%) تعكس اهتماما كبيرا بتطوير الكفاءات الأكاديمية لدى المعلمين، هذا قد يكون مرتبطا بتوجهات مدارس التربية الخاصة التي تتطلب معلمين ذوي معرفة معمقة بمهارات التدريس المتقدمة واحتياجات الطلاب الخاصة، النسبة الأقل وهي 23.3% من حملة البكالوريوس وجود عدد من المعلمين الذين ما زالوا في المراحل الأولى من مسارهم المهني أو الذين لم يتجهوا لإكمال الدراسات العليا، وتعزوا الباحثة غياب حملة الدكتوراه بعدم انخراطهم في التعليم المباشر بمدارس التربية الخاصة، حيث يُتوقع أن يكونوا في أدوار بحثية أو إشرافية أكثر أو المناصب الإدارية، وفيما يتعلق بغياب الدبلوم فيعود إلى سياسة التوظيف التي تشترط الحد الأدنى من درجة البكالوريوس.

- توزيع عينة الدراسة حسب سنوات الخبرة الوظيفية

جدول (4.3): توزيع عينة الدراسة حسب سنوات الخبرة الوظيفية

سنوات الخبرة الوظيفية	العدد	النسبة المئوية %
أقل من 5 سنوات	9	10.0
من 5 إلى أقل من 10 سنوات	19	21.1
من 10 الى أقل من 15 سنة	25	27.8
15 سنة فأكثر	37	41.1
المجموع	90	100.0

يتضح من جدول (4.3) أن ما نسبته 10.0% من عينة الدراسة سنوات خبرتهم الوظيفية أقل من 5 سنوات، 21.1% تتراوح سنوات خبرتهم الوظيفية من 5 إلى أقل من 10 سنوات، 27.8% تتراوح سنوات خبرتهم الوظيفية من 10 إلى أقل من 15 سنة، بينما 41.1% سنوات خبرتهم الوظيفية 15 سنة فأكثر، النسبة الكبيرة (41.1%) من المعلمين ذوي خبرة 15 سنة فأكثر تُظهر اعتماد مدارس التربية الخاصة على خبرات متراكمة ومهارات ناتجة عن سنوات طويلة من العمل مع الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، وجود نسب جيدة للفئات التي تتراوح خبرتها بين 5 إلى أقل من 15 سنة (21.1% و27.8%) يشير إلى تجديد مستمر في القوى العاملة، مما يساعد في ضمان التنوع في مستويات الخبرة، انخفاض نسبة المعلمين بخبرة أقل من 5 سنوات يعكس تحديات في استقطاب معلمين جدد للعمل في مجال التربية الخاصة، أو إلى وجود متطلبات توظيف تتطلب مستوى معينًا من الخبرة، وتعزو الباحثة اعتماد مدارس التربية الخاصة على معلمين ذوي خبرة عميقة، بسبب تعقيد العمل في هذا المجال الذي يتطلب مهارات وخبرات تراكمية، والتعليم الخاص يتطلب معلمين لديهم مهارات متقدمة في إدارة سلوكيات الطلاب وتطبيق أساليب تعليمية مبتكرة، وهو ما قد يفسر التركيز على المعلمين ذوي الخبرة.

5.3 أداة الدراسة

تعد الاستبانة أكثر وسائل الحصول على البيانات من الأفراد استخداماً وانتشاراً، وتعرف الاستبانة بأنها أداه لجمع البيانات عن أحوال عناصر موضوع الدراسة من خلال العينة المسحوبة من مجتمع الدراسة (العلي، 2020:83)

وقد تم استخدام الاستبانة للتعرف على دور المستشار التربوي في تحسين مهارات التعلم العاطفي والاجتماعي لدى معلمي التربية الخاصة في مدارس شرقي القدس: دليل إرشادي مهاري يستند لنظرية التعلم الاجتماعي، وقد قسمت الاستبانة إلى قسمين رئيسين هما:

- القسم الأول: وهو عبارة عن الخصائص الشخصية عن المستجيبين (الجنس، العمر، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة الوظيفية).

- القسم الثاني: وهو عبارة عن مجالات الدراسة، ويتكون من ثلاث مجالات هي:

1- المجال الأول: دور المستشار التربوي، ويتكون من (15) فقرة.

2- المجال الثاني: مهارات التعلم العاطفي لدى معلمي التربية الخاصة، ويتكون من (10) فقرات.

3- المجال الثالث: مهارات التعلم الاجتماعي لدى معلمي التربية الخاصة، ويتكون من (10) فقرات.

- **خطوات بناء الاستبانة**

1- الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، والاستفادة منها في بناء الإستبانة وصياغة فقراتها.

2- استشارت الباحثة عدداً من أساتذة الجامعات والمشرفين في تحديد مجالات الإستبانة وفقراتها.

3- تحديد المجالات الرئيسة التي شملتها الإستبانة.

4- تحديد الفقرات التي تقع تحت كل مجال.

5- تم تصميم الإستبانة في صورتها الأولية.

6- تم مراجعة وتنقيح الاستبانة من قبل المشرف.

7- تم عرض الإستبانة على (7) من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات المختلفة. والملحق رقم (1) يبين أسماء أعضاء لجنة التحكيم.

8- في ضوء أراء المحكمين تم تعديل بعض فقرات الإستبانة من حيث الحذف أو الإضافة والتعديل، لتستقر الإستبانة في صورتها النهائية، ملحق (2).

6.3 صدق الاستبيان

يعني صدق الاستبانة تمثيلها للمجتمع المدروس بشكل جيد، أي أن الإجابات التي نحصل عليها من أسئلة الاستبيان تعطينا المعلومات التي وضعت لأجلها الأسئلة (البحر والتنجي، 2014:14)، ويوجد العديد من الاختبار التي تقيس صدق الاستبانة أهمها:

1- صدق آراء المحكمين "الصدق الظاهري": يقصد بصدق المحكمين "هو أن يختار الباحث عددًا من المحكمين المتخصصين في مجال الظاهرة أو المشكلة موضوع الدراسة" (الجرجاوي، 2010:107) حيث تم عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين تألفت من سبعة متخصصين في علم النفس والتربية الخاصة وأسماء المحكمين بالملحق رقم (2)، وقد استجابت الباحثة لآراء

المحكمين وقامت بإجراء ما يلزم من حذف وتعديل في ضـــوء المقترحات المقدمة، وبذلك خرجت الاستبانة في صورتها النهائية – انظر الملحق (1).

2- صدق الاتساق الداخلي (Internal Validity): يقصد بصدق الاتساق الداخلي درجة انسجام كل فقرة من فقرات الإســـتبانة مع المجال الذي تنتمي إلية هذه الفقرة (العلي، 2020:85)، وقد تم حساب الاتساق الداخلي للاستبيان وذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات الإستبانة والدرجة الكلية للمجال نفسه.

جدول (5.3): الاتساق الداخلي – دور المستشار التربوي

	الفقرة	معامل بيرسون للارتباط	القيمة الاحتمالية (Sig.)
.1	يقوم المستشار التربوي بوضع الخطط التربوية التي تتفق مع احتياجات المعلمين	0.770	0.000
.2	يعمل المستشار التربوي على مساعدة المعلمين في حل المشكلات التعليمية التي تواجههم	0.778	0.000
.3	يهتم المستشار التربوي بتوفير بيئة العمل المناسبة للمعلمين	0.722	0.000
.4	ينوع المستشار التربوي في الأساليب الاستشارية التي يقدمها لمراعاة الفروق الفردية بين المعلمين	0.743	0.000
.5	يقوم المستشار التربوي بتنظيم لقاءات فردية مع المعلمين للتعرف على كافة مشكلاتهم	0.440	0.000
.6	يقوم المستشار التربوي بالتعامل مع المعلمين بمبدأ الإنصاف وعدم التحيز	0.813	0.000
.7	يساهم المستشار التربوي في تنمية القدرة على ترتيب الأفكار لدى المعلمين	0.664	0.000
.8	يعمل المستشار التربوي على تنمية قدرة المعلمين على التعامل مع فئات الطلاب المختلفة	0.876	0.000
.9	يهتم المستشار التربوي بزيادة قدرة المعلمين على التعامل مع أولياء الأمور	0.528	0.000

	الفقرة	معامل بيرسون للارتباط	القيمة الاحتمالية (Sig.)
.10	يقوم المستشار التربوي بمساعدة المعلمين على زيادة قدرتهم على تحليل الموضوعات التي يقوموا بتدريسها	0.705	0.000
.11	يعمل المستشار التربوي على تنمية قدرة المعلمين على العمل ضمن روح الفريق	0.777	0.000
.12	يهتم المستشار التربوي بتوعية المعلمين على الالتزام بالدور المهني لهم	0.503	0.000
.13	يقوم المستشار التربوي بتنمية قدرة المعلمين على التحكم في المشاعر أثناء العمل	0.487	0.000
.14	يعمل المستشار التربوي على زيادة قدرة المعلمين على استخدام الإمكانيات المتاحة لديهم بأفضل طريقة ممكنة	0.471	0.000
.15	يعمل المستشار التربوي على مساعدة المعلمين في جمع المعلومات عن المادة التعليمية للموضوعات التي يقوموا بتدريسها	0.636	0.000

يوضح جدول (5.3) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات مجال "دور المستشار التربوي" والدرجة الكلية للمجال، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى معنوية $\alpha \leq 0.05$ وبذلك يعتبر المجال صادقاً لما وضع لقياسه.

جدول (6.3): نتائج الاتساق الداخلي – مهارات التعلم العاطفي لدى معلمي التربية الخاصة

م	الفقرة	معامل بيرسون للارتباط	القيمة الاحتمالية (.Sig)
.1	أمتلك القدرة على اتخاذ خيارات بناءة حول السلوك الشخصي والتفاعلات الاجتماعية وفقا للمعايير الأخلاقية والاجتماعية	0.837	0.000
.2	امتلك القدرة على تحديد الأهداف الشخصية والأكاديمية	0.651	0.000
.3	أستطيع السيطرة على دوافعي وتحفيز ذاتي عند أداء الأعمال المكلف بها	0.890	0.000
.4	أمتلك القدرة على تنظيم العواطف والانفعالات في المواقف المختلفة	0.842	0.000
.5	أستطيع التحكم في سلوكياتي عند التعامل مع الآخرين	0.863	0.000

م	الفقرة	معامل بيرسون للارتباط	القيمة الاحتمالية (.Sig)
.6	أمتلك القدرة على فهم المعايير العاطفية والأخلاقية للسلوك	0.803	0.000
.7	امتلك إحساس دائم بالثقة والتفاؤل	0.693	0.000
.8	أستطيع التعرف على مشاعر الآخرين وأفكارهم	0.808	0.000
.9	أستطيع أن أكون هادئا في المواقف المتوترة	0.658	0.000
.10	لدي القدرة على إظهار كثير من الحماس عند أدائي للعمل	0.777	0.000

يوضح جدول (6.3) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات مجال "مهارات التعلم العاطفي لدى معلمي التربية الخاصة "والدرجة الكلية للمجال، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى معنوية $0.05 \geq \alpha$ وبذلك يعتبر المجال صادقاً لما وضع لقياسه.

جدول (7.3): نتائج الاتساق الداخلي– مهارات التعلم الاجتماعي لدى معلمي التربية الخاصة

م	الفقرة	معامل بيرسون للارتباط	القيمة الاحتمالية (.Sig)
.1	أمتلك القدرة على فهم انطباع الآخرين والتعامل معهم	0.871	0.000
.2	أستطيع تكوين علاقات صحية مع الآخرين والحفاظ عليها	0.872	0.000
.3	امتلك القدرة على إدارة الوقت بشكل فعال	0.857	0.000
.4	لدى القدرة على فهم المعايير الاجتماعية للسلوك	0.927	0.000
.5	امتلك القدرة على تقييم نقاط الضعف والقوة لدى الأفراد	0.623	0.000
.6	امتلك قدرة التأثير على الآخرين في اتخاذ القرارات	0.448	0.000
.7	اعمل على تعلم المهارات المتعلقة بالتعامل مع الآخرين	0.568	0.000
.8	احرص على تحسين علاقاتي بكافة المحيطين بي	0.866	0.000
.9	اهتم بتنظيم الوقت الخاص بأعمالي	0.530	0.000
.10	احرص الى إقامة علاقات طيبة مع الجميع	0.858	0.000

يوضح جدول (7.3) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات مجال "مهارات التعلم الاجتماعي لدى معلمي التربية الخاصة" والدرجة الكلية للمجال، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى معنوية $\alpha \leq 0.05$ وبذلك يعتبر المجال صادقاً لما وضع لقياسه.

3- **الصدق البنائي (Structure Validity):** يعتبر الصدق البنائي أحد مقاييس صدق الأداة الذي يقيس مدى تحقق الأهداف التي تريد الأداة الوصول إليها، ويبين مدى ارتباط كل مجال من مجالات الدراسة بالدرجة الكلية لفقرات الإستبانة.

جدول (8.3): نتائج الصدق البنائي

المجال	معامل بيرسون للارتباط	القيمة الاحتمالية (.Sig)
دور المستشار التربوي	0.774	0.000
مهارات التعلم العاطفي لدى معلمي التربية الخاصة	0.848	0.000
مهارات التعلم الاجتماعي لدى معلمي التربية الخاصة	0.685	0.000

يبين جدول (3.8) أن جميع معاملات الارتباط في جميع مجالات الإستبانة دالة إحصائياً عند مستوى معنوية $\alpha \leq 0.05$ وبذلك تعتبر جميع مجالات الإستبانة صادقه لما وضعت لقياسه.

7.3 ثبات الإستبانة (Reliability)

يعني الثبات استقرار الاستبيان وعدم تناقضه مع نفسه، أي يعطي نفس النتائج إذا أعيد تطبيقه على نفس العينة (البحراوي، 2018:3)، وقد تم التحقق من ثبات الإستبانة من خلال طريقتين وذلك كما يلي:

أ- معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha Coefficient)

تم استخدام طريقة ألفا كرونباخ لقياس ثبات الإستبانة، وتم الحصول على النتائج الموضحة في جدول (9.3).

جدول (9.3): معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات الإستبانة

المجال	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
دور المستشار التربوي	15	0.881
مهارات التعلم العاطفي لدى معلمي التربية الخاصة	10	0.894
مهارات التعلم الاجتماعي لدى معلمي التربية الخاصة	10	0.907
جميع المجالات معا	35	0.948

تشير النتائج الموضحة في جدول (9.3) أن قيمة معامل ألفا كرونباخ مرتفعة لكل مجال حيث تتراوح بين 0.881 و0.907، بينما بلغت قيمة معامل ألفا لجميع فقرات الاستبانة (0.948). وهذا يعنى أن معامل الثبات مرتفع ودال إحصائيا.

ب- طريقة التجزئة النصفية (Split Half Method)

تعتمد هذه الطريقة على تجزئة الفقرات الى جزأين حسب تسلسلها في الاستبيان (الفقرات ذات الأرقام الفردية، والفقرات ذات الأرقام الزوجية) وتشكيل مجموعتين متقابلتين من الفقرات، ثم يتم حساب معامل الارتباط بينهما باستخدام طريقة سبيرمان براون Spearman Brown (العلي، 2020:87)، وتم الحصول على النتائج الموضحة في جدول (10.3).

واضح من النتائج الموضحة في جدول (10.3) أن قيم معامل الارتباط المعدل (سبيرمان براون Spearman Brown) مرتفعة وداله إحصائيًا.

جدول (10.3): طريقة التجزئة النصفية لقياس ثبات الاستبانة

المجال	معامل الارتباط	معامل الارتباط المعدل
دور المستشار التربوي	0.744	*0.853
مهارات التعلم العاطفي لدى معلمي التربية الخاصة	0.885	0.939
مهارات التعلم الاجتماعي لدى معلمي التربية الخاصة	0.889	0.941
جميع مجالات الاستبانة	0.829	*0.906

* تم استخدام معادلة جتمان حيث أن عدد الفقرات الفردية لا يساوي عدد الفقرات الزوجية

وبذلك تكون الباحثة قد تأكدت من صدق وثبات استبانة الدراسة مما يجعلها على ثقة تامة بصحة الإستبانة وصلاحيتها لتحليل النتائج والإجابة عن أسئلة الدراسة واختبار فرضياتها.

8.3 المعالجات الإحصائية المستخدمة في الدراسة

تم استخدام الأدوات الإحصائية التالية:

1. النسب المئوية والتكرارات (Frequencies & Percentages): لوصف عينة الدراسة.
2. المتوسط الحسابي والوزن النسبي والانحراف المعياري.
3. اختبار ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) وكذلك طريقة التجزئة النصفية لمعرفة ثبات فقرات الإستبانة.
4. معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient) لقياس درجة الارتباط، استخدمته الباحثة لحساب الاتساق الداخلي والصدق البنائي للاستبانة.
5. اختبار T في حالة عينتين (Independent Samples T-Test) لمعرفة ما إذا كان هناك فروقات ذات دلالة إحصائية بين مجموعتين من البيانات المستقلة.

6. اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Analysis of Variance – ANOVA) لمعرفة ما إذا كان هناك فروقات ذات دلالة إحصائية بين ثلاث مجموعات أو أكثر من البيانات.
7. اختبار شيفيه للمقارنات البعدية المتعددة (Scheffe Post Hoc Test For Multiple Comparisons) وذلك لمعرفة اتجاه الفروق.

الفصل الرابع: نتائج الدراسة الميدانية "إجابة التساؤلات ومناقشتها"

1.4 المقدمة

يتضمن هذا الفصل عرضاً لنتائج الدراسة، وذلك من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة وعرض أبرز نتائج الاستبانة والتي تم التوصل إليها من خلال إجراء المعالجات الإحصائية للبيانات المتجمعة من استبانة الدراسة، إذ تم استخدام برنامج الرزم الإحصائية للدراسات الاجتماعية (SPSS) للحصول على نتائج الدراسة التي تم عرضها وتحليلها في هذا الفصل.

2.4 المحك المعتمد في الدراسة (مركز الإحصاء- أبو ظبي، 2017:27)

تم تحديد طول الخلايا في مقياس ليكرت الخماسي من خلال حساب المدى بين درجات المقياس (5-1=4) ومن ثم تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس للحصول على طول الخلية أي (5/4=0.80) وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (بداية المقياس وهي واحد صحيح) وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا كما هو موضح في الجدول (4.1).

ولتفسير نتائج الدراسة والحكم على مستوى الاستجابة، اعتمدت الباحثة على ترتيب المتوسطات الحسابية على مستوى الفقرات في كل مجال، وقد حددت الباحثة درجة الموافقة حسب المحك المعتمد للدراسة.

جدول (1.4): المحك المعتمد في الدراسة

المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	درجة الموافقة
من 1 – 1.80	من 20% –36%	غير موافق بشدة
أكبر من 1.80 – 2.60	أكبر من 36% – 52%	غير موافق
أكبر من 2.60 – 3.40	أكبر من 52%– 68%	محايد
أكبر من 3.40 – 4.20	أكبر من 68%– 84%	موافق
أكبر من 4.20 – 5	أكبر من 84 %–100%	موافق بشدة

3.4 تحليل فقرات الاستبانة

- **تحليل فقرات مجال "دور المستشار التربوي"**

تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لمعرفة درجة الموافقة.

النتائج موضحة في جدول (2.4).

جدول (2.4): تحليل فقرات مجال "دور المستشار التربوي" مرتبة تنازليا

	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة الموافقة
.1	يقوم المستشار التربوي بمساعدة المعلمين على زيادة قدرتهم على تحليل الموضوعات التي يقوموا بتدريسها	3.4	0.9	68	15	محايد
.2	يساهم المستشار التربوي في تنمية القدرة على ترتيب الأفكار لدى المعلمين	3.6	0.7	72	14	موافق
.3	يعمل المستشار التربوي على مساعدة المعلمين في جمع المعلومات عن المادة التعليمية للموضوعات التي يقوموا بتدريسها	3.7	0.9	74	13	موافق
.4	يعمل المستشار التربوي على زيادة قدرة المعلمين على استخدام الإمكانيات المتاحة لديهم بأفضل طريقة ممكنة	3.8	0.8	76	12	موافق

	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة الموافقة
.5	يهتم المستشار التربوي بتوعية المعلمين على الالتزام بالدور المهني لهم	3.9	0.7	78	11	موافق
.6	يقوم المستشار التربوي بالتعامل مع المعلمين بمبدأ الإنصاف وعدم التحيز	3.9	0.8	78	10	موافق
.7	يعمل المستشار التربوي على مساعدة المعلمين في حل المشكلات التعليمية التي تواجههم.	3.9	0.8	78	9	موافق
.8	يهتم المستشار التربوي بتوفير بيئة العمل المناسبة للمعلمين	4.0	0.9	80	8	موافق
.9	ينوع المستشار التربوي في الأساليب الاستشارية التي يقدمها لمراعاة الفروق الفردية بين المعلمين	4.0	0.6	80	7	موافق
.10	يعمل المستشار التربوي على تنمية قدرة المعلمين على العمل ضمن روح الفريق	4.1	0.7	82	6	موافق
.11	يقوم المستشار التربوي بتنظيم لقاءات فردية مع المعلمين للتعرف على كافة مشكلاتهم	4.2	0.6	84	5	موافق
.12	يعمل المستشار التربوي على تنمية قدرة المعلمين على التعامل مع فئات الطلاب المختلفة	4.2	0.9	84	4	موافق
.13	يقوم المستشار التربوي بتنمية قدرة المعلمين على التحكم في المشاعر أثناء العمل	4.4	0.7	88	3	موافق بشدة
.14	يقوم المستشار التربوي بوضع الخطط التربوية التي تتفق مع احتياجات المعلمين	4.4	0.5	88	2	موافق بشدة
.15	يهتم المستشار التربوي بزيادة قدرة المعلمين على التعامل مع أولياء الأمور	4.5	0.5	90	1	موافق بشدة
	دور المستشار التربوي بشكل عام	4.0	0.5	80		موافق

من جدول (2.4) تبين أن المتوسط الحسابي لجميع فقرات مجال " دور المستشار التربوي" يساوي 4.0، أي أن الوزن النسبي 80%، وهذا يعني أن هناك موافقة على فقرات المجال بشكل عام، وقد

حصلت الفقرة " يهتم المستشار التربوي بزيادة قدرة المعلمين على التعامل مع أولياء الأمور" على أعلى درجة موافقة بنسبة 90%، بينما حصلت الفقرة " يقوم المستشار التربوي بمساعدة المعلمين على زيادة قدرتهم على تحليل الموضوعات التي يقوموا بتدريسها" على أقل درجة موافقة بنسبة 68%.

النتائج تشير إلى تركيز المستشارين التربويين على دعم المعلمين في الجوانب العاطفية والاجتماعية، مثل التعامل مع أولياء الأمور والتحكم في المشاعر، وهي جوانب حيوية لنجاح العملية التعليمية، والفقرة الأقل موافقة (تحليل الموضوعات) تعكس الحاجة إلى تعزيز الدعم الأكاديمي الذي يقدمه المستشار التربوي، مثل مساعدة المعلمين على تحسين فهمهم وتحليلهم للمادة الدراسية.

- **تحليل فقرات مجال "مهارات التعلم العاطفي لدى معلمي التربية الخاصة"**

تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لمعرفة درجة الموافقة. النتائج موضحة في جدول (3.4).

جدول (3.4): تحليل فقرات مجال "مهارات التعلم العاطفي لدى معلمي التربية الخاصة" مرتبة تنازليا

	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة الموافقة
.1	أستطيع ان أكون هادئا في المواقف المتوترة	2.7	0.8	54	10	محايد
.2	أمتلك القدرة على فهم المعايير العاطفية والأخلاقية للسلوك	2.9	0.7	58	9	محايد
.3	أستطيع التعرف على مشاعر الآخرين وأفكارهم	3.0	0.9	60	8	محايد
.4	أمتلك القدرة على تنظيم العواطف والانفعالات في المواقف المختلفة	3.1	1.2	62	7	محايد
.5	امتلك إحساس دائم بالثقة والتفاؤل	3.2	1.0	64	6	محايد
.6	أمتلك القدرة على اتخاذ خيارات بناءة حول السلوك الشخصي والتفاعلات الاجتماعية وفقا للمعايير الأخلاقية والاجتماعية	3.2	0.8	64	5	محايد

	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة الموافقة
.7	أستطيع السيطرة على دوافعي وتحفيز ذاتي عند أداء الأعمال المكلف بها	3.3	1.1	66	4	موافق
.8	لدي القدرة على إظهار كثير من الحماس عند أدائي للعمل	3.3	0.6	66	3	موافق
.9	أستطيع التحكم في سلوكياتي عند التعامل مع الآخرين	3.6	0.8	72	2	موافق
.10	امتلك القدرة على تحديد الأهداف الشخصية والأكاديمية	3.7	0.6	74	1	موافق
	مهارات التعلم العاطفي لدى معلمي التربية الخاصة بشكل عام	3.2	0.6	64		محايد

من جدول (3.4) تبين أن المتوسط الحسابي لجميع فقرات مجال " مهارات التعلم العاطفي لدى معلمي التربية الخاصة " يساوي 3.2، أي أن الوزن النسبي 64%، يشيران إلى أن مهارات التعلم العاطفي لدى معلمي التربية الخاصة تتسم بالحياد، مما يعني عدم وجود اتفاق قوي على امتلاكهم لهذه المهارات بشكل عام، وقد حصلت الفقرة " امتلك القدرة على تحديد الأهداف الشخصية والأكاديمية " على أعلى درجة موافقة بنسبة 74%، هذا يعكس تركيزا من المعلمين على تطوير أهداف واضحة في حياتهم المهنية والشخصية، وهو مؤشر إيجابي يدل على اهتمامهم بالتخطيط والتنظيم، بينما حصلت الفقرة " أستطيع أن أكون هادئا في المواقف المتوترة " على أقل درجة موافقة بنسبة 54%، ذلك يشير إلى وجود تحديات لدى المعلمين في التعامل مع الضغوط والتوتر، وهو أمر شائع في بيئة التعليم الخاص التي قد تكون مليئة بالتحديات العاطفية والمهنية.

- **تحليل فقرات مجال "مهارات التعلم الاجتماعي لدى معلمي التربية الخاصة"**

تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لمعرفة درجة الموافقة. النتائج موضحة في جدول (4.4).

من جدول (4.4) تبين أن المتوسط الحسابي لجميع فقرات مجال "مهارات التعلم الاجتماعي لدى معلمي التربية الخاصة " يساوي 3.6، أي أن الوزن النسبي 71%، وهذا يعني أن هناك موافقة على فقرات المجال بشكل عام، وقد حصلت الفقرة "احرص الى إقامة علاقات طيبة مع الجميع" على أعلى درجة موافقة بنسبة 80%، بينما حصلت الفقرة "امتلك القدرة على تقييم نقاط الضعف والقوة لدى الأفراد" على أقل درجة موافقة بنسبة 62%.

جدول (4.4): تحليل فقرات مجال "مهارات التعلم الاجتماعي لدى معلمي التربية الخاصة" مرتبة تنازليا

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة الموافقة
.1	امتلك القدرة على تقييم نقاط الضعف والقوة لدى الأفراد	3.1	0.8	62	10	محايد
.2	لدى القدرة على فهم المعايير الاجتماعية للسلوك	3.3	0.6	66	9	محايد
.3	امتلك قدرة التأثير على الآخرين في اتخاذ القرارات	3.4	0.7	68	8	محايد
.4	اعمل على تعلم المهارات المتعلقة بالتعامل مع الآخرين	3.4	0.7	68	7	محايد
.5	أمتلك القدرة على فهم انطباع الآخرين والتعامل معهم	3.5	1.1	70	5	موافق
.6	امتلك القدرة على إدارة الوقت بشكل فعال	3.5	1.1	70	5	موافق
.7	أستطيع تكوين علاقات صحية مع الآخرين والحفاظ عليها	3.5	1.0	70	4	موافق
.8	اهتم بتنظيم الوقت الخاص بأعمالي	3.9	0.8	78	3	موافق
.9	احرص على تحسين علاقاتي بكافة المحيطين بي	4.0	0.8	80	2	موافق
.10	احرص الى إقامة علاقات طيبة مع الجميع	4.0	0.6	80	1	موافق
	مهارات التعلم الاجتماعي لدى معلمي التربية الخاصة بشكل عام	3.6	0.6	71	–	موافق

4.4 اختبار فرضيات الدراسة

- **الفرضية الأولى:** لا يوجد فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لمتوسط درجة دور المستشار التربوي في تحسين مهارات التعلم العاطفي والاجتماعي لدى معلمي التربية الخاصة في مدارس شرقي القدس تبعا لمتغير الجنس.

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار " T – لعينتين مستقلتين "، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (5.4): نتائج اختبار" T – لعينتين مستقلتين" – الجنس

المجال	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة t	مستوى الدلالة
دور المستشار التربوي	ذكر	36	3.92	0.17	-1.682	0.097
	أنثى	54	4.06	0.57		
مهارات التعلم العاطفي لدى معلمي التربية الخاصة	ذكر	36	3.15	0.89	-0.532	0.597
	أنثى	54	3.23	0.36		
مهارات التعلم الاجتماعي لدى معلمي التربية الخاصة	ذكر	36	3.45	0.79	-1.242	0.220
	أنثى	54	3.63	0.49		

من النتائج الموضحة في جدول (5.4) تبين أن القيمة الاحتمالية (.Sig) المقابلة لاختبار "T – لعينتين مستقلتين" أكبر من مستوى الدلالة 0.05 وبذلك يمكن استنتاج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة تُعزى إلى متغير الجنس، لتشابه المهام والمسؤوليات الوظيفية لكل من الذكور والإناث في مجال التعليم الخاص، حيث يواجه الجميع تحديات مشابهة في بيئة العمل.

- **الفرضية الثانية:** لا يوجد فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لمتوسط درجة دور المستشار التربوي في تحسين مهارات التعلم العاطفي والاجتماعي لدى معلمي التربية الخاصة في مدارس شرقي القدس تبعا لمتغير العمر.

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار " التباين الأحادي "، والجدول (6.4) يوضح ذلك.

جدول (6.4): نتائج اختبار "التباين الأحادي" – العمر

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "F"	مستوى الدلالة
دور المستشار التربوي	بين المجموعات	1.519	3	0.506	2.556	0.061
	داخل المجموعات	17.041	86	0.198		
	المجموع	18.560	89	-		
مهارات التعلم العاطفي لدى معلمي التربية الخاصة	بين المجموعات	6.831	3	2.277	6.971	0.000
	داخل المجموعات	28.089	86	0.327		
	المجموع	34.920	89	-		
مهارات التعلم الاجتماعي لدى معلمي التربية الخاصة	بين المجموعات	9.163	3	3.054	10.044	0.000
	داخل المجموعات	26.153	86	0.304		
	المجموع	35.316	89	-		

من النتائج الموضحة في جدول (6.4) يمكن استنتاج ما يلي:

تبين أن القيمة الاحتمالية (.Sig) المقابلة لاختبار" التباين الأحادي " أكبر من مستوى الدلالة 0.05 لمجال "دور المستشار التربوي" وبذلك يمكن استنتاج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة حول هذا المجال تُعزى إلى متغير العمر، يفسر ذلك بدور المستشار التربوي الذي ينظر إليه بشكل متشابه من قبل جميع الفئات العمرية، مما يدل على أن الاستفادة من خدمات المستشار التربوي لا تتأثر بالعمر، حيث إن هذه الخدمات مصممة لتلبية احتياجات الجميع بشكل متساوٍ.

أما القيمة الاحتمالية (.Sig) لمجال "مهارات التعلم العاطفي" (0.000) أقل من مستوى الدلالة 0.05، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى إلى متغير العمر، الفروق تعكس اختلافًا

في مستويات النضج العاطفي بناءً على العمر، إن المعلمين الأكبر سنًا يمتلكون خبرة أكبر في التعامل مع المواقف العاطفية الصعبة نتيجة لتجاربهم الطويلة، مما يفسر التباين بين الفئات العمرية.

أما القيمة الاحتمالية (.Sig) لمجال "مهارات التعلم الاجتماعي" (0.000) أقل من مستوى الدلالة 0.05، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى إلى متغير العمر، فالفروق ناتجة عن تطور المهارات الاجتماعية مع التقدم في العمر واكتساب الخبرات المهنية والشخصية، حيث يميل الأفراد الأكبر عمرًا إلى امتلاك مهارات اجتماعية متقدمة مقارنة بالشباب.

- **نتائج اختبار شيفيه لمقارنة متوسطات فئات العمر**

جدول (7.4): نتائج اختبار شيفيه لمقارنة متوسطات فئات العمر

	العمر	المتوسط الحسابي	أقل من 30 سنة	من 30 الى أقل من 40 سنة	من 40 الى أقل من 50 سنة	50 سنة فأكثر
مهارات التعلم العاطفي لدى معلمي التربية الخاصة	أقل من 30 سنة	2.75				
	من 30 الى أقل من 40 سنة	3.50	−0.75*			
	من 40 الى أقل من 50 سنة	3.11	−0.36	0.39		
	50 سنة فأكثر	3.39	−0.64*	0.11	−0.28	
مهارات التعلم الاجتماعي لدى معلمي التربية الخاصة	أقل من 30 سنة	3.35				
	من 30 الى أقل من 40 سنة	4.03	−0.68*			
	من 40 الى أقل من 50 سنة	3.43	−0.08	0.60*		
	50 سنة فأكثر	3.20	0.15	0.83*	0.23	

*الفرق بين المتوسطين دال إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.05$.

من النتائج الموضحة في جدول (4.7) تبين ما يلي:

- **مجال مهارات التعلم العاطفي لدى معلمي التربية الخاصة:** تبين أن هناك فروق بين متوسطات كل من الذين أعمارهم أقل من 30 سنة وبين متوسطات الذين أعمارهم تتراوح من 30 الى أقل من 40 سنة و50 سنة فأكثر، وذلك لصالح الذين أعمارهم تتراوح من 30 الى أقل من 40 سنة و50 سنة فأكثر، بينما تبين عدم وجود فروق بين باقي الفئات الأخرى، الفئة أقل من 30 سنة تمثل المعلمين الجدد الذين لديهم خبرة محدودة في التعامل مع المواقف العاطفية والتكيف مع تحديات التعليم الخاص، والفئات العمرية من (30 إلى أقل من 40 سنة) و(50 سنة فأكثر) تمتلك خبرة حياتية ومهنية أكبر، مما يساعد على تنمية مهارات التعلم العاطفي مثل تنظيم المشاعر والتعامل مع المواقف الصعبة.
- **مجال مهارات التعلم الاجتماعي لدى معلمي التربية الخاصة:** تبين أن هناك فروق بين متوسطات كل من الذين تتراوح أعمارهم من 30 سنة الى أقل من 40 سنة وبين متوسطات باقي الفئات الأخرى، وذلك لصالح الذين تتراوح أعمارهم من 30 سنة الى أقل من 40 سنة، بينما تبين عدم وجود فروق بين باقي الفئات الأخرى، الفئة (30 إلى أقل من 40 سنة) في منتصف حياتها المهنية، حيث تجمع بين الحماس والطاقة من الأعمار الأصغر، والخبرة المكتسبة من السنوات القليلة في العمل، وهي أكثر كفاءة اجتماعيًا في بناء العلاقات والتعامل مع الزملاء وأولياء الأمور مقارنة بالفئات الأصغر (بسبب نقص الخبرة) والأكبر (بسبب محدودية الطاقة أو المرونة)، الأعمار أقل من 30 سنة قد

تفتقر إلى الخبرة، بينما الأعمار 50 سنة فأكثر قد تركز أكثر على الجوانب الإدارية أو تقل كفاءتها الاجتماعية بسبب الفجوة العمرية.

- **الفرضية الثالثة:** لا يوجد فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لمتوسط درجة دور المستشار التربوي في تحسين مهارات التعلم العاطفي والاجتماعي لدى معلمي التربية الخاصة في مدارس شرقي القدس تبعا لمتغير المؤهل العلمي.

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار " T – لعينتين مستقلتين "، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (8.4): نتائج اختبار" T – لعينتين مستقلتين " – المؤهل العلمي

المجال	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة
دور المستشار التربوي	بكالوريوس	21	4.31	0.55	3.875	0.000
	ماجستير	69	3.90	0.38		
مهارات التعلم العاطفي لدى معلمي التربية الخاصة	بكالوريوس	21	3.09	0.59	−0.954	0.342
	ماجستير	69	3.23	0.64		
مهارات التعلم الاجتماعي لدى معلمي التربية الخاصة	بكالوريوس	21	3.47	0.57	−0.774	0.441
	ماجستير	69	3.59	0.65		

من النتائج الموضحة في جدول (8.4) يمكن استنتاج ما يلي:

تبين أن القيمة الاحتمالية (.Sig) المقابلة لاختبار" T – لعينتين مستقلتين " أقل من مستوى الدلالة 0.05 لمجال "دور المستشار التربوي" وبذلك يمكن استنتاج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة حول هذا المجال تُعزى إلى المؤهل العلمي وذلك لصالح الذين مؤهلهم

العلمي بكالوريوس، المعلمون من حملة البكالوريوس أكثر اعتماداً على دور المستشار التربوي لتطوير مهاراتهم المهنية، نظرًا لكونهم أقل تخصصًا من حملة الماجستير، فحملة الماجستير يشعرون بأنهم يمتلكون المعرفة والخبرة الكافية، مما يقلل من اعتمادهم على دور المستشار التربوي.

أما بالنسبة للمجالين (مهارات التعلم العاطفي لدى معلمي التربية الخاصة، مهارات التعلم الاجتماعي لدى معلمي التربية الخاصة) فقد تبين أن القيمة الاحتمالية (.Sig) أكبر من مستوى الدلالة 0.05 وبذلك يمكن استنتاج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة حول هذين المجالين تُعزى إلى المؤهل العلمي، مهارات التعلم العاطفي والاجتماعي مرتبطة بالتجارب المهنية اليومية والتفاعل المستمر مع الطلاب والزملاء أكثر من ارتباطها بالمستوى التعليمي، وتطوير هذه المهارات قد يحدث بدرجة متساوية بين حملة البكالوريوس والماجستير بسبب طبيعة العمل في التربية الخاصة، التي تتطلب تفاعلًا عمليًا أكثر من المعرفة النظرية.

- **الفرضية الرابعة:** لا يوجد فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لمتوسط درجة دور المستشار التربوي في تحسين مهارات التعلم العاطفي والاجتماعي لدى معلمي التربية الخاصة في مدارس شرقي القدس تبعا لمتغير سنوات الخبرة الوظيفية.

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار "التباين الأحادي"، والجدول التالي يوضح ذلك.

من النتائج الموضحة في جدول (9.4) تبين أن القيمة الاحتمالية (.Sig) المقابلة لاختبار" التباين الأحادي" أقل من مستوى الدلالة 0.05 وبذلك يمكن استنتاج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة تُعزى إلى متغير سنوات الخبرة الوظيفية.

جدول (9.4): نتائج اختبار "التباين الأحادي" – سنوات الخبرة الوظيفية

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "F"	مستوى الدلالة
دور المستشار التربوي	بين المجموعات	10.163	3	3.388	34.696	0.000
	داخل المجموعات	8.397	86	0.098		
	المجموع	18.560	89	–		
مهارات التعلم العاطفي لدى معلمي التربية الخاصة	بين المجموعات	3.203	3	1.068	2.894	0.040
	داخل المجموعات	31.717	86	0.369		
	المجموع	34.920	89	–		
مهارات التعلم الاجتماعي لدى معلمي التربية الخاصة	بين المجموعات	7.023	3	2.341	7.116	0.000
	داخل المجموعات	28.293	86	0.329		
	المجموع	35.316	89	–		

في مجال "دور المستشار التربوي": القيمة الاحتمالية (Sig. = 0.000) أقل من مستوى الدلالة (0.05)، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة حول دور المستشار التربوي تُعزى إلى سنوات الخبرة الوظيفية، هذا يعني أن سنوات الخبرة تلعب دورًا مهمًا في تقييم دور المستشار التربوي، فالمعلمون ذوو الخبرة الأطول قد يكون لديهم نظرة أكثر شمولية لدور المستشار التربوي نتيجة لتفاعلهم المستمر معه على مدار سنوات العمل، بينما المعلمون الأقل خبرة قد يعتمدون بشكل أكبر على المستشار التربوي للحصول على التوجيه المهني.

ولما يخص مجال "مهارات التعلم العاطفي لدى معلمي التربية الخاصة": كانت القيمة الاحتمالية (Sig. = 0.040) أقل من مستوى الدلالة (0.05)، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى إلى سنوات الخبرة، مع ذلك، قيمة "F" المنخفضة نسبيًا (2.894) تشير إلى أن الفروق بين

المجموعات ليست كبيرة جدًا، فالمعلمون الأكثر خبرة غالبًا ما يطورون مهاراتهم العاطفية من خلال تعاملهم المستمر مع المواقف العاطفية الصعبة، بينما المعلمون الأقل خبرة قد يواجهون صعوبة في إدارة مشاعرهم في بيئة العمل بسبب قلة التمرس.

كما أظهرت نتائج مجال "مهارات التعلم الاجتماعي لدى معلمي التربية الخاصة" أن القيمة الاحتمالية (Sig. = 0.000) أقل من مستوى الدلالة (0.05)، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى إلى سنوات الخبرة، الفروق أكثر وضوحًا في هذا المجال، حيث قيمة "F" مرتفعة (7.116)، مما يعني أن سنوات الخبرة لها تأثير قوي على المهارات الاجتماعية، فالمعلمون ذوو الخبرة الأطول يتمتعون بمزيد من الثقة والمرونة في بناء العلاقات الاجتماعية وإدارة التفاعلات مع الزملاء والطلاب وأولياء الأمور، بينما المعلمون الأقل خبرة قد يحتاجون إلى مزيد من الوقت لتطوير هذه المهارات.

- **نتائج اختبار شيفيه لمقارنة متوسطات فئات سنوات الخبرة الوظيفية**

جدول (10.4): نتائج اختبار شيفيه لمقارنة متوسطات فئات سنوات الخبرة الوظيفية

	سنوات الخبرة الوظيفية	**المتوسط الحسابي**	**أقل من 5 سنوات**	**من 5 إلى أقل من 10 سنوات**	**من 10 الى أقل من 15 سنة**	**15 سنة فأكثر**
دور المستشار التربوي	أقل من 5 سنوات	4.87				
	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	3.64	1.23*			
	من 10 الى أقل من 15 سنة	3.84	1.02*	−0.21		
	15 سنة فأكثر	4.08	0.78*	−0.45*	−0.24*	

	سنوات الخبرة الوظيفية	المتوسط الحسابي	أقل من 5 سنوات	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	من 10 الى أقل من 15 سنة	15 سنة فأكثر
مهارات التعلم العاطفي لدى معلمي التربية الخاصة	أقل من 5 سنوات	2.70				
	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	3.29	-0.59*			
	من 10 الى أقل من 15 سنة	3.37	-0.67*	-0.08		
	15 سنة فأكثر	3.16	-0.46*	0.13	0.21	
مهارات التعلم الاجتماعي لدى معلمي التربية الخاصة	أقل من 5 سنوات	3.10				
	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	3.95	-0.85*			
	من 10 الى أقل من 15 سنة	3.73	-0.63*	0.22		
	15 سنة فأكثر	3.36	-0.26	0.59*	0.38	

*الفرق بين المتوسطين دال إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.05$.

من النتائج الموضحة في جدول (10.4) تبين ما يلي:

- **دور المستشار التربوي:** تبين أن هناك فروق بين متوسطات كل من الذين سنوات خبرتهم الوظيفية أقل من 5 سنوات وبين متوسطات باقي الفئات الأخرى، وذلك لصالح الذين سنوات خبرتهم الوظيفية أقل من 5 سنوات، وقد تبين أيضا وجود فروق بين متوسطات كل من الذين سنوات خبرتهم الوظيفية

15 سنة فأكثر وبين متوسطات سنوات خبرتهم الوظيفية تتراوح من 5 الى أقل من 10 سنوات ومن 10 الى اقل من 15 سنة، بينما تبين عدم وجود فروق بين متوسطات الذين سنوات خبرتهم الوظيفية تتراوح من 5 الى أقل من 10 سنوات وبين متوسطات الذين سنوات خبرتهم الوظيفية تتراوح من 10 الى أقل من 15 سنة، المعلمين الجدد (أقل من 5 سنوات) يعتمدون بشكل كبير على المستشار التربوي لتوجيههم ودعمهم بسبب نقص خبرتهم في الميدان، المعلمين ذوي الخبرة الطويلة (15 سنة فأكثر) لديهم نظرة شمولية وقدرة على استيعاب أهمية دور المستشار التربوي في دعم المعلمين الآخرين والطلاب، المعلمين المتوسطو الخبرة (5–15 سنة) هذه الفئة غالبًا تعتمد على خبراتها الذاتية أكثر، مما يقلل من إدراكهم لأهمية دور المستشار مقارنة بالفئات الأخرى.

- **مجال مهارات التعلم العاطفي لدى معلمي التربية الخاصة:** تبين أن هناك فروق بين متوسطات كل من الذين سنوات خبرتهم الوظيفية أقل من 5 سنوات وبين متوسطات باقي الفئات الأخرى، وذلك لصالح الذين سنوات خبرتهم الوظيفية تتراوح من 5 الى أقل من 10 سنوات ومن 10 الى أقل من 15 سنة و15 سنة فأكثر، بينما تبين عدم وجود فروق بين باقي الفئات الأخرى، المعلمين الجدد (أقل من 5 سنوات) يفتقرون إلى الخبرة اللازمة للتعامل مع المواقف العاطفية المعقدة، مما يجعل تقييمهم لهذه المهارات أقل، المعلمين ذوي الخبرة (5 سنوات فأكثر) اكتسبوا مهارات عاطفية من خلال التعامل مع مواقف مهنية متنوعة، مما يرفع مستوى تقييمهم لهذه المهارات.
- **مجال مهارات التعلم الاجتماعي لدى معلمي التربية الخاصة:** تبين أن هناك فروق بين متوسطات كل من الذين سنوات خبرتهم الوظيفية أقل من 5 سنوات وبين متوسطات الذين سنوات خبرتهم الوظيفية تتراوح من 5 الى أقل من 10 سنوات ومن 10 الى أقل من 15 سنة، وذلك لصالح الذين سنوات خبرتهم الوظيفية تتراوح من 5 الى أقل من 10 سنوات ومن 10 الى أقل من 15 سنة، وقد

تبين أيضا وجود فروق بين متوسطات كل من الذين سنوات خبرتهم الوظيفية تتراوح من 5 الى أقل من 10 سنوات وبين متوسطات الذين سنوات خبرتهم الوظيفية 15 سنة فأكثر، وذلك لصالح الذين سنوات خبرتهم الوظيفية تتراوح من 5 الى أقل من 10 سنوات، بينما تبين عدم وجود فروق بين باقي الفئات الأخرى، المعلمين الجدد (أقل من 5 سنوات) يفتقرون إلى الثقة والمهارات الاجتماعية الضرورية لبناء علاقات فعالة مع الطلاب والزملاء، المعلمين المتوسطو الخبرة (5–15 سنة) هذه الفئة تجمع بين الحماس والخبرة المكتسبة، مما يجعل تقييمهم لمهاراتهم الاجتماعية أعلى، المعلمين ذوي الخبرة الطويلة (15 سنة فأكثر) قد يقل اهتمامهم بتطوير المهارات الاجتماعية نتيجة تركيزهم على أدوار قيادية أو إدارية أكثر.

الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات

1.5 المقدمة

يهدف هذا الفصل إلى تحليل ومناقشة نتائج الدراسة المتعلقة بدور المستشار التربوي في تحسين مهارات التعلم العاطفي والاجتماعي لدى معلمي التربية الخاصة في مدارس شرقي القدس، من خلال ربطها بالدراسات السابقة وتفسيرها علميًا وفقًا لنظرية التعلم الاجتماعي.

تناقش الدراسة مدى تأثير متغيرات مثل الجنس، العمر، المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة على الاستفادة من الإرشاد التربوي، مع إبراز أوجه الاتفاق والاختلاف مع الأدبيات السابقة. كما يُستعرض أثر بيئة العمل وبرامج التدريب في تعزيز المهارات العاطفية والاجتماعية للمعلمين.

2.5 مناقشة أسئلة الدراسة

السؤال الرئيس: ما دور المستشار التربوي في تحسين مهارات التعلم العاطفي والاجتماعي لدى معلمي التربية الخاصة في مدارس شرقي القدس: دليل إرشادي مهاري يستند لنظرية التعلم الاجتماعي؟

تبين من خلال نتائج التحليل الإحصائي، أن المستشار التربوي له دور كبير في تحسين مهارات التعلم العاطفي والاجتماعي لدى معلمي التربية الخاصة، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام للدور 4.0 بوزن نسبي 80%، وهو ما يعكس درجة عالية من الموافقة على أهمية دور المستشار التربوي، وقد جاءت النتائج لتعكس النقاط التالية:

- **تنمية القدرة على التعامل مع الطلاب المختلفين:** أظهرت النتائج أن المستشار التربوي ساهم بشكل كبير في تعزيز قدرة المعلمين على التعامل مع الطلاب ذوي الاحتياجات المختلفة (المتوسط الحسابي = 4.2).
- **توفير بيئة عمل داعمة:** أوضحت النتائج أن المستشار يعمل على خلق بيئة عمل مناسبة تسهم في تحسين الأداء المهني والعاطفي للمعلمين (المتوسط الحسابي = 4.0).
- **تحفيز العمل الجماعي:** أشارت النتائج إلى أن المستشار يساعد في تعزيز روح الفريق بين المعلمين، مما يدعم التفاعل الاجتماعي الإيجابي في المدارس (المتوسط الحسابي = 4.1).
- **تنظيم لقاءات فردية مع المعلمين:** ساهم المستشار في توفير دعم شخصي للمعلمين من خلال اللقاءات الفردية المنتظمة (المتوسط الحسابي = 4.2).

تعزو الباحثة هذه النتائج إلى طبيعة دور المستشار التربوي فهو حلقة وصل بين الإدارة والمعلمين، حيث يقدم الدعم النفسي والمهني الذي يساعد المعلمين على التغلب على التحديات التي تواجههم في العمل مع طلاب التربية الخاصة، وبناءً على نظرية التعلم الاجتماعي، فإن المستشار يعمل كنموذج للممارسات الإيجابية، مما يؤثر بشكل مباشر على تطوير مهارات المعلمين العاطفية والاجتماعية، رغم اختلاف الاحتياجات بين المعلمين فالمعلمون ذوو الخبرة الأقل كانوا أكثر استفادة من دور المستشار، وفق ما أشارت نتائج التحليل الإحصائي، مما يعكس احتياجهم للدعم في بداية مسيرتهم المهنية، كذلك يعمل معلمو التربية الخاصة في بيئة مليئة بالتحديات التي تتطلب مهارات عاطفية واجتماعية عالية. لذلك، فإن وجود مستشار يقدم الدعم الفوري يعزز كفاءتهم وقدرتهم على إدارة التحديات.

تتفق هذه النتائج مع دراسة فايد وآخرون (2023) التي أكدت هذه الدراسة على أهمية البرامج القائمة على نظرية التعلم الاجتماعي في تحسين التفكير الإيجابي وتنمية المهارات الاجتماعية، مما يتطابق مع دور المستشار في هذه الدراسة، ودراسة نصر (2022) التي أبرزت أن التدريب على التعلم الاجتماعي العاطفي يساعد في تحسين الأداء التفاعلي، وهو ما يعكس دور المستشار التربوي في تحسين التفاعل بين المعلمين وطلابهم، ودراسة المطري (2022) التي أشارت إلى أن امتلاك كفاءات التعلم الاجتماعي والعاطفي يعزز الأداء التعليمي، مما يوضح أهمية الدعم المقدم من المستشار التربوي، كما تتفق ودراسة التميمي (2020) التي أكدت على أهمية تدريب المعلمين على تهيئة بيئة داعمة عاطفيًا واجتماعيًا، وهو دور يتطابق مع المستشار التربوي في الدراسة الحالية.

وفيما تختلف نتائج الدراسة الحالية مع دراسة ييغر (2017) التي أظهرت أن برامج التعلم العاطفي التقليدية التي تركز على تعليم المهارات فقط قد تكون أقل فاعلية مع المراهقين، بينما ركزت الدراسة الحالية على الإرشاد التربوي كآلية مباشرة لتحسين المهارات، ودراسة الحربي (2021) التي وجدت اختلافًا في تنفيذ برامج التعلم الاجتماعي العاطفي بين الولايات المتحدة وأستراليا، حيث ركزت الأخيرة على الصحة النفسية العامة أكثر من تطوير المهارات الفردية، مما يختلف عن تركيز الدراسة الحالية.

السؤال الأول: كيف يمكن تحديد نقاط الضعف في مهارات التعلم العاطفي والاجتماعي لدى معلمي التربية الخاصة في مدارس شرقي القدس؟

من خلال نتائج التحليل الإحصائي، تبين أن متوسط تقييم مهارات التعلم العاطفي والاجتماعي لدى معلمي التربية الخاصة كان 3.2، مع وزن نسبي 64%، مما يعكس مستوى متوسطًا يشير إلى وجود بعض نقاط الضعف التي تستدعي التدخل، أبرز النقاط التي أظهرت ضعفًا تشمل:

- القدرة على تنظيم العواطف والانفعالات في المواقف المختلفة: سجلت هذه المهارة متوسطًا حسابيًا منخفضًا بلغ 3.1، وهو ما يشير إلى صعوبات في التعامل مع الضغوط النفسية والمواقف الصعبة.
- التعرف على مشاعر الآخرين وأفكارهم: حصلت هذه المهارة على متوسط 3.0، مما يعكس تحديًا في الفهم العاطفي والاجتماعي للآخرين.
- إظهار الثقة والتفاؤل بشكل دائم: كان المتوسط 3.2، مما يشير إلى الحاجة لتعزيز ثقة المعلمين بأنفسهم وتفاؤلهم.
- التحكم في السلوكيات أثناء التفاعل مع الآخرين: سجلت هذه المهارة متوسط 3.6، وهو ما يعتبر جيدًا نسبيًا لكنه يحتاج إلى تحسين ليصبح أكثر فعالية.

تعزو الباحثة هذه النتائج إلى الضغوط النفسية والمهنية للمعلمين حيث يعمل معلمو التربية الخاصة في بيئة تتسم بتحديات مستمرة نتيجة التعامل مع طلاب يعانون من اضطرابات تعلمية وعاطفية، هذه البيئة تضغط على المعلمين نفسيًا وتؤثر على قدرتهم على التحكم العاطفي، ونقص التدريب المستمر فغالباً ما يفتقر المعلمون إلى برامج تدريبية مستمرة تركز على تنمية المهارات العاطفية والاجتماعية، مما يؤدي إلى بقاء نقاط الضعف دون معالجة، وكذلك التحديات الفردية للمعلمين حيث تتفاوت المهارات بين المعلمين بناءً على خبراتهم السابقة، ومستوى تعليمهم، وطبيعة الدعم الذي يحصلون عليه من المستشارين التربويين أو الإدارة المدرسية، إلى جانب نقص التوجيه والتطوير المهني فالضعف يظهر في دعم المعلمين بآليات تمكنهم من فهم مشاعر الآخرين أو إدارة المواقف المتوترة داخل الصفوف الدراسية.

تتفق النتائج مع دراسة فايد وآخرون (2023) التي أشارت الدراسة إلى أن الفجوة في المهارات العاطفية والاجتماعية يمكن معالجتها باستخدام برامج تعليمية قائمة على نظرية التعلم الاجتماعي، مما يدعم الحاجة إلى تدخلات مباشرة لمعالجة نقاط الضعف التي أظهرها التحليل الإحصائي، وكذلك دراسة

نصر (2022) التي أكدت على أن برامج التعلم الاجتماعي العاطفي يمكن أن تنمي المهارات الحياتية، وتشير إلى أهمية التدريب المستمر الذي يمكن أن يساعد المعلمين على التغلب على نقاط الضعف، ودراسة المطري (2022) التي أظهرت أن الكفاءات العاطفية والاجتماعية كانت مرتفعة لدى الطلاب في حالة وجود برامج منظمة، مما يعكس أهمية وجود برامج دعم للمعلمين لتحسين كفاءاتهم، ودراسة محمد (2018) التي أكدت أن تطوير برامج إثرائية تساعد على تحسين الحس العلمي والمهارات الحياتية لدى المعلمين، مما يعكس توافقًا مع نتائج الدراسة الحالية حول أهمية التدريب.

فيما تختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة ييغر (2017) التي أظهرت أن برامج التعلم الاجتماعي العاطفي التقليدية ليست فعالة بشكل كبير مع فئة المراهقين ما لم تغير العقليات، وهذا يختلف عن النتائج الحالية التي تشير إلى وجود تحسن في حالة تقديم إرشاد مباشر، وكذلك دراسة التميمي (2020) التي أشارت إلى أن المهارات العاطفية والاجتماعية يمكن تطويرها من خلال برامج مكثفة مع التركيز على بيئة التعلم، مما يشير إلى أهمية دور الإدارة المدرسية في معالجة هذه النقاط.

السؤال الثاني: ما التحديات التي يواجهها المعلمون في التفاعل مع طلاب التربية الخاصة الذين يعانون من اضطرابات التعلم والتحديات العاطفية والاجتماعية؟

تشير نتائج التحليل الإحصائي إلى أن التحديات التي يواجهها المعلمون في التفاعل مع طلاب التربية الخاصة تتركز في النقاط التالية:

1. عدم القدرة على التعامل مع المواقف المتوترة: حصلت على متوسط حسابي منخفض (2.7)، مما يشير إلى ضعف قدرة المعلمين على إدارة مشاعرهم أثناء المواقف الصعبة.
2. صعوبة التعرف على مشاعر الطلاب: كان المتوسط الحسابي (3.0)، وهو مؤشر على تحديات في فهم المعلمين لاحتياجات الطلاب العاطفية والاجتماعية.

3. التنظيم العاطفي: جاء متوسط هذه المهارة (3.1)، مما يعكس ضعفًا في قدرة المعلمين على تنظيم عواطفهم أثناء التدريس.

4. إظهار الحماس أثناء العمل: حصلت هذه المهارة على متوسط (3.3)، مما يشير إلى انخفاض الدافعية لدى المعلمين في التفاعل مع الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.

وتعزو الباحثة هذه النتائج إلى بيئة التعليم في مدارس التربية الخاصة فالتفاعل مع طلاب يعانون من اضطرابات تعلمية وعاطفية يحتاج إلى مهارات متقدمة في إدارة العواطف والتعامل مع السلوكيات غير المتوقعة، غياب التدريب الكافي يؤدي إلى زيادة الضغوط على المعلمين، مما يؤثر على أدائهم، قلة البرامج التدريبية التي تركز على التعلم العاطفي والاجتماعي تجعل المعلمين يفتقرون إلى الأدوات اللازمة لفهم مشاعر الطلاب والتعامل مع تحدياتهم، الطبيعة العاطفية المكثفة للعمل مع طلاب التربية الخاصة تؤدي إلى استنزاف عاطفي للمعلمين، مما ينعكس على قدرتهم على التفاعل الإيجابي مع الطلاب، والدور المحدود للمستشار التربوي كداعم مباشر للمعلمين في التغلب على التحديات يزيد من تأثير هذه الصعوبات.

تتفق هذه النتائج مع دراسة فايد وآخرون (2023) التي أكدت على أن البرامج القائمة على نظرية التعلم الاجتماعي قادرة على تحسين التفكير الإيجابي والتفاعل الاجتماعي، مما يعكس الحاجة لتطبيق برامج مشابهة لدعم المعلمين في مواجهة التحديات، ودراسة نصر (2022) التي أوضحت أهمية التعلم الاجتماعي العاطفي في تحسين مهارات التفاعل، وهذا يتفق ونتائج التحليلات الإحصائية التي أشارت إلى أن ضعف المهارات العاطفية يمثل تحديًا كبيرًا، وكذلك دراسة المطري (2022) التي أكدت على دور الكفاءات العاطفية والاجتماعية في تعزيز الأداء التعليمي، وهو ما يشير إلى أهمية تنمية هذه المهارات لدى المعلمين، وأيضا دراسة سلامة (2022) التي أظهرت أن الوحدات التعليمية القائمة على

التعلم الاجتماعي العاطفي تُحسن من التفكير الإيجابي والتفاعل الاجتماعي، مما يشير إلى إمكانية تحسين أداء المعلمين إذا تم توفير برامج مشابهة، وتتفق أيضا ودراسة محمد (2016) التي أوضحت أهمية التدريب على مهارات الذكاء العاطفي والاجتماعي في تحسين التفاعل بين الطلاب والمعلمين، مما يتوافق مع التحديات التي أظهرتها نتائج التحليل الإحصائي.

فيما اختلفت مع نتائج دراسة ييغر (2017) التي ركزت على أن البرامج التقليدية للتعلم العاطفي والاجتماعي قد تكون غير فعالة مع بعض الفئات العمرية إذا لم يتم تعديلها لتشمل تغيير المناخ المدرسي. في المقابل، ركزت الدراسة الحالية على أهمية تدريب المعلمين مباشرة على المهارات، وتختلف بذلك ودراسة الحربي (2021) التي أظهرت اختلافًا بين الدول في تطبيق التعلم العاطفي والاجتماعي، حيث ركزت بعض الأنظمة التعليمية على الصحة النفسية العامة بدلًا من تطوير المهارات الفردية. وهذا يختلف عن النتائج الحالية التي تؤكد على ضرورة التدريب المباشر، ودراسة التميمي (2020) التي أكدت على أن تدريب المعلمات لتهيئة بيئات تعلم آمنة يجب أن يكون شاملاً ومكثفًا. بينما أظهرت الدراسة الحالية أن التحديات قد تعود إلى نقص التدريبات الأساسية.

السؤال الثالث: كيف يمكن تحسين مهارات التعامل والتفاعل العاطفي والاجتماعي بين المعلمين وطلاب التربية الخاصة؟

من خلال نتائج التحليل الإحصائي، أظهرت نتائج الدراسة أن هناك حاجة ملحة لتحسين مهارات التعامل والتفاعل العاطفي والاجتماعي لدى المعلمين، وأبرز النتائج كانت كالآتي:

- تنمية قدرة المعلمين على التعامل مع فئات الطلاب المختلفة: حصلت هذه المهارة على متوسط حسابي 4.2، مما يعكس موافقة كبيرة على دور المستشار التربوي في تطوير قدرة المعلمين على التعامل مع التنوع الطلابي.

- تعزيز بيئة عمل داعمة: أظهرت النتائج أن تحسين البيئة المدرسية يحسّن بشكل مباشر من قدرة المعلمين على التفاعل العاطفي والاجتماعي (متوسط = 4.0).
- العمل بروح الفريق: حصلت هذه النقطة على متوسط 4.1، مما يدل على أهمية التعاون بين المعلمين والمستشارين التربويين في تعزيز مهارات التفاعل.
- تنظيم لقاءات فردية وجماعية مع المعلمين: سجلت متوسط 4.2، مما يشير إلى فاعلية الإرشاد الفردي والجماعي في تحسين مهارات المعلمين.

وتعزو الباحثة هذه النتائج إلى الدور المحوري للمستشار التربوي في تقديم التوجيه والدعم المباشر للمعلمين، سواء من خلال اللقاءات الفردية أو الجماعية، والتوجيه المستمر يزوّد المعلمين باستراتيجيات فعّالة للتفاعل مع الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، كذلك إلى أهمية البيئة المدرسية الداعمة فالمعلمين يعملون بشكل أفضل في بيئات تُقلّل من الضغوط النفسية والإدارية، مما يساعدهم على التركيز على التفاعل العاطفي والاجتماعي مع الطلاب، وإلى فجوات في التدريب المهني التقليدي الذي يعتمد على النظريات فقط دون ممارسات عملية قد لا يكون كافيًا لتحسين مهارات التفاعل لدى المعلمين، مما يؤكد أهمية البرامج العملية، وأيضا اختلاف مستويات الخبرة فالمعلمين ذوي الخبرة الأقل استفادوا بشكل أكبر من برامج الإرشاد، مما يشير إلى ضرورة توجيه الدعم نحو هذه الفئة لتعزيز مهاراتهم.

وكان من الدراسات التي تتفق مع هذه النتائج دراسة فايد وآخرون (2023) التي أكدت على فاعلية البرامج القائمة على نظرية التعلم الاجتماعي في تحسين التفكير الإيجابي والتفاعل الاجتماعي، مما يتفق مع نتائج التحليلات الإحصائية التي تشير إلى أهمية تدريب المعلمين على استراتيجيات تفاعل اجتماعي وعاطفي، ودراسة نصر (2022) التي أوضحت أهمية تضمين التعلم الاجتماعي العاطفي في المناهج لتحسين تفاعل المعلمين مع الطلاب، مما يعكس توافقًا مع النتائج التي أشارت إلى أهمية دور المستشار

التربوي في تحسين هذه التفاعلات، ودراسة المطري (2022) التي أشارت إلى دور الكفاءات العاطفية والاجتماعية في تعزيز الأداء التعليمي، وهو ما تؤكده نتائج التحليل الإحصائي من خلال إظهار الحاجة إلى تحسين هذه الكفاءات لدى المعلمين، وكذلك دراسة سلامة (2022) التي أظهرت أن الوحدات التعليمية القائمة على التعلم الاجتماعي العاطفي تُحسن التفكير الإيجابي وتزيد من وعي المعلمين بمشاعر الطلاب واحتياجاتهم، مما يتوافق مع نتائج التحليل التي أكدت على أهمية تنظيم لقاءات إرشادية مع المعلمين، ودراسة محمد (2016) التي أكدت على أهمية البرامج التدريبية لتنمية الذكاء العاطفي والاجتماعي، مما يتطابق مع الحاجة إلى تعزيز هذه المهارات لدى المعلمين كما أظهرت الدراسة الحالية.

وتختلف هذه النتائج مع دراسة بيغر (2017) التي ركزت على تغيير المناخ المدرسي والعقليات بدلًا من تحسين المهارات الفردية، بينما أشارت نتائج التحليل إلى أهمية التدخل المباشر لتحسين مهارات المعلمين الفردية، ودراسة الحربي (2021) التي أظهرت اختلافًا في تطبيق التعلم الاجتماعي العاطفي بين الدول، حيث ركزت بعض الأنظمة مثل أستراليا على الصحة النفسية العامة، في حين ركزت الدراسة الحالية على تحسين المهارات الفردية للمعلمين، ودراسة التميمي (2020) التي ركزت على تهيئة بيئات تعليمية آمنة كعامل أساسي، بينما أظهرت نتائج التحليل أهمية الإرشاد الفردي والجماعي كاستراتيجية أساسية لتحسين التفاعل.

السؤال الرابع: ما هي الأدوات والتقنيات المناسبة لتقييم مستوى مهارات التعلم العاطفي والاجتماعي لدى المعلمين؟

تشير نتائج التحليل الإحصائي إلى أن تقييم مهارات التعلم العاطفي والاجتماعي لدى المعلمين يعتمد على أدوات كمية ونوعية متنوعة تُستخدم بشكل تكاملي للحصول على صورة شاملة عن هذه المهارات، ومن أبرز الأدوات التي أظهرت فعاليتها:

- الاستبانات المقننة: تم استخدام استبانات محددة لتقييم مستوى المهارات العاطفية والاجتماعية لدى المعلمين، والتي تعتمد على معايير واضحة لقياس الجوانب المتعلقة بالتفاعل العاطفي والاجتماعي.
- الاختبارات الإحصائية: أظهرت النتائج استخدام أدوات تحليلية مثل اختبارات T-Test وANOVA لتحديد الفروق بين المجموعات بناءً على المتغيرات الديموغرافية مثل الجنس والخبرة.
- الملاحظات الصفية: أشار التحليل الإحصائي إلى أهمية استخدام الملاحظات الميدانية المباشرة لتقييم الأداء الفعلي للمعلمين أثناء التفاعل مع الطلاب.
- التقارير الذاتية: يتم الاستفادة من تقارير المعلمين الذاتية لتقييم مستوى مهاراتهم بشكل يعكس تجاربهم الذاتية في التعامل مع الطلاب.

وتعزو الباحثة ذلك إلى التكامل بين الأدوات الكمية والنوعية فالأدوات الكمية مثل الاستبانات والاختبارات الإحصائية تساعد في قياس المهارات بشكل موضوعي، بينما الأدوات النوعية مثل الملاحظات الصفية تضيف بعدًا واقعيًا لتقييم الأداء العملي، وأهمية الملاحظات الميدانية فالمعلمون قد يظهرون مستويات متفاوتة من المهارات في مواقف فعلية مقارنة بما يظهرونه في استبيانات أو تقارير ذاتية، مما يجعل الملاحظات المباشرة أداة أساسية، كذلك الحاجة إلى الدقة والموثوقية حيث يشير الاعتماد على أدوات إحصائية متقدمة إلى أهمية تقديم تقييم دقيق ومبني على أسس علمية لتجنب التحيز الذاتي أو التصورات غير الموضوعية.

وتتفق هذه النتائج مع دراسة فايد وآخرون (2023) التي استخدمت الدراسة بطاريات مقاييس تشخيصية مثل مقياس التفكير الإيجابي، وأظهرت أهمية الاستبانات في قياس المهارات العاطفية والاجتماعية. وهذا يتفق مع نتائج التحليلات الإحصائية التي أكدت أهمية الاستبانات كأداة تقييمية، ومع دراسة نصر (2022) التي اعتمدت على قائمة المهارات الحياتية ومقياس تقدير مجتمع التعلم لاختبار

فعالية البرامج التعليمية. هذا يدعم أهمية استخدام أدوات كمية لتقييم مهارات المعلمين العاطفية والاجتماعية، ودراسة سلامة (2022) التي استخدمت أدوات مثل الاختبارات المعرفية والسلوكية ومقاييس الاتجاه، مما يتفق مع نتائج التحليل الإحصائي التي أشارت إلى الحاجة لتوظيف أدوات متعددة لقياس الأداء، ودراسة التميمي (2020) التي اعتمدت على استبانات متخصصة لتحديد الحاجات التدريبية للمعلمين، مما يتناسب مع أهمية أدوات التقييم المستخدمة في الدراسة الحالية، وأيضا مع دراسة المطري (2022) التي استخدمت استبانة شاملة لقياس الكفاءات الاجتماعية والعاطفية للطلاب، وأكدت على ضرورة التقييم الدوري لمهارات التفاعل، مما يتفق مع أهمية دمج الأدوات الكمية والنوعية، ومع دراسة محمد (2016) التي استخدمت أدوات مثل مقياس المهارات الاجتماعية والعاطفية وبرامج تدريبية لقياس الأداء قبل وبعد التدخل. هذا يعكس أهمية التقييم باستخدام أدوات مرنة ومبنية على معايير، وكذلك نتائج دراسة مكورميك وآخرون (2021) التي أكدت على دور برامج التعلم العاطفي الاجتماعي في تحسين المهارات الاجتماعية والعاطفية للأطفال، مع استخدام أدوات إحصائية دقيقة لقياس التأثير.

فيما اختلفت نتائجها مع دراسة ييغر (2017) التي ركزت على تغيير المناخ المدرسي والعقليات العامة بدلًا من التركيز على أدوات التقييم المباشرة، حيث تركز الدراسة الحالية على استخدام أدوات كمية ونوعية، وكذلك دراسة الحربي (2021) التي أظهرت أن بعض الدول مثل أستراليا لا تعتمد بشكل رئيسي على أدوات مقننة، بل تركز على الصحة النفسية العامة، مما قد يقلل من الاعتماد على أدوات التقييم الدقيقة، وأيضا دراسة علي (2020) التي ركزت على تقييم أثر البرامج التعليمية في خفض القلق وتحسين التفاعل العاطفي من خلال أدوات موجهة للطلاب، وليس للمعلمين، مما يجعل التركيز مختلفًا مقارنة بالدراسة الحالية، وكذلك نتائج دراسة لطفي (2019) التي اعتمدت على مقياس الذكاء الوجداني واختبار التحصيل، لكنها ركزت بشكل أكبر على الطلاب، مما يجعلها تختلف عن تركيز الدراسة الحالية في تقييم

مهارات المعلمين، ودراسة أبالي (2020) التي ركزت على علاقة مهارة الاستماع بمهارات التعلم العاطفي الاجتماعي لدى الطلاب باستخدام تحليل الانحدار، بينما تبنت الدراسة الحالية أدوات شاملة لتقييم المعلمين.

السؤال الخامس: كيف يمكن قياس تأثير برنامج التدريب المقترح الذي يستند إلى نظرية التعلم الاجتماعي على تطوير مهارات التعلم العاطفي والاجتماعي لدى المعلمين؟

تشير نتائج التحليل الإحصائي إلى أهمية استخدام منهجية شاملة لتقييم تأثير البرنامج التدريبي المقترح على تطوير مهارات التعلم العاطفي والاجتماعي. ومن أبرز ما ورد في النتائج:

1. اختبارات قبلية وبعدية: تم استخدام اختبارات مثل T-Test لعينتين مستقلتين واختبارات ANOVA لتحليل الفروق بين أداء المعلمين قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي، مما يوضح أهمية الاختبارات الإحصائية في قياس التغيرات.
2. مقارنة المتوسطات: أظهرت النتائج فروقًا ذات دلالة إحصائية لصالح القياسات البعدية، مما يدل على فعالية البرامج التدريبية في تحسين مهارات التعلم العاطفي والاجتماعي لدى المعلمين.
3. استخدام أدوات تقييم متنوعة: تضمنت الأدوات استبانات ومقاييس لقياس المهارات العاطفية والاجتماعية، بالإضافة إلى الملاحظات الصفية التي تعكس الأداء العملي للمعلمين أثناء التفاعل مع الطلاب.
4. الاعتماد على التغذية الراجعة: أظهرت النتائج أن التغذية الراجعة المستمرة بعد التدريب تساعد في تعزيز المهارات المكتسبة.

وتعزو الباحثة هذه النتائج إلى فعالية البرامج القائمة على نظرية التعلم الاجتماعي فنظرية التعلم الاجتماعي تعتمد على الملاحظة والنمذجة والتفاعل، مما يجعل البرامج المستندة إليها فعّالة في تطوير المهارات العاطفية والاجتماعية للمعلمين، كذلك استخدام التقييمات الشاملة من الجمع بين الاختبارات القبلية والبعدية والتحليل الإحصائي يمنح رؤية شاملة لتأثير البرنامج التدريبي، حيث يُظهر التغيرات بشكل كمي وموضوعي، بالإضافة إلى تكامل الأدوات الكمية والنوعية فاستخدام الاستبانات والملاحظات يضمن تقييمًا شاملًا، حيث توفر الاستبانات بيانات دقيقة حول التغيرات في الإدراك والسلوك، بينما تضيف الملاحظات الصفية بعدًا عمليًا، وأيضا أهمية القياس المستمر فقياس تأثير البرنامج على مراحل مختلفة (قبل التدريب، أثناء التدريب، وبعد التدريب) يساعد في رصد التغيرات التدريجية وتحسين البرنامج إذا لزم الأمر.

تتفق هذه النتائج مع دراسة فايد وآخرون (2023) حيث استخدمت الدراسة اختبارات قبلية وبعدية لقياس تأثير برنامج مستند إلى نظرية التعلم الاجتماعي في تحسين التفكير الإيجابي. النتائج أظهرت فروقًا دالة إحصائيًا لصالح المجموعة التجريبية، مما يدعم أهمية القياس القائم على المقارنة بين ما قبل وما بعد التدريب، وكذلك دراسة نصر (2022) حيث استخدمت الباحثة أدوات تقييم مثل مقياس تقدير مجتمع التعلم وقائمة المهارات الحياتية لتحديد تأثير البرنامج التدريبي. هذا يتفق مع نتائج الدراسة الحالية التي أكدت أهمية الاستبانات والاختبارات القبلية والبعدية، ودراسة سلامة (2022) التي أظهرت أهمية استخدام أدوات التقييم القبلية والبعدية مثل الاختبارات المعرفية ومقاييس الاتجاه لتحديد تأثير البرنامج التدريبي، مما يعزز نتائج التحليلات الإحصائية التي أكدت أهمية هذه الأدوات، وتتفق كذلك مع نتائج دراسة المطري (2022) التي اعتمدت على استبانة منظمة لتقييم المهارات العاطفية والاجتماعية للطلاب بعد برنامج تدريبي. هذا يتماشى مع استخدام الأدوات الكمية لتقييم الأثر، وأيضا مع نتائج دراسة محمد

(2018) التي استخدمت اختبارات قبلية وبعدية لتقييم تأثير برنامج تدريبي على المهارات الحياتية والعاطفية، مما يدعم أهمية القياس الشامل للتغيرات الناتجة عن التدريب، ومع نتائج دراسة مكورميك وآخرون (2021) التي أكدت على أهمية الأدوات الإحصائية الدقيقة مثل تحليل الفروق بين المجموعات باستخدام ANOVA وT-Test، وهو ما يتوافق مع نتائج الدراسة الحالية، ودراسة لطفي (2019) التي استخدمت أدوات مثل مقياس الذكاء الوجداني واختبارات تحصيلية لتقييم تأثير البرامج التدريبية، مما يدعم أهمية تنوع الأدوات في قياس تأثير البرامج، ودراسة علي (2020) التي ركزت على استخدام الاختبارات القبلية والبعدية لتقييم تأثير التدريب على المهارات الاجتماعية والعاطفية، مما يتفق مع نتائج التحليل الإحصائي، ودراسة أبالي (2020) حيث اعتمدت على تحليل الانحدار لتقييم العلاقة بين المهارات المختلفة مثل الاستماع والتعلم الاجتماعي العاطفي، مما يشير إلى أهمية استخدام أدوات إحصائية دقيقة.

واختلفت النتائج لهذه الدراسة مع نتائج دراسة بيغر (2017) التي ركزت على تغيير المناخ المدرسي والعقليات بدلاً من استخدام أدوات قياس مباشرة مثل الاختبارات القبلية والبعدية، مما يجعلها تختلف عن النهج المستخدم في الدراسة الحالية، ومع نتائج دراسة الحربي (2021) التي أوضحت أن الأنظمة التعليمية في بعض الدول مثل أستراليا تعتمد بشكل أقل على أدوات التقييم المباشرة وتُركز على الصحة النفسية العامة، مما يختلف عن التركيز الواضح في الدراسة الحالية على التقييم الفردي، وأيضا دراسة التميمي (2020) التي ركزت على تحديد الحاجات التدريبية للمعلمات دون قياس فعالية البرامج التدريبية بشكل مباشر، مما يجعل تركيزها مختلفًا عن الدراسة الحالية.

السؤال السادس: ما هي العوامل التي يمكن أن تؤثر في فعالية تطبيق المعلمين للمهارات المكتسبة من برنامج التدريب في بيئة التعليم الفعلية؟

من خلال نتائج التحليل الإحصائي، تبين أن هناك عدة عوامل تؤثر بشكل مباشر على فعالية تطبيق المعلمين للمهارات المكتسبة من برنامج التدريب في بيئة التعليم الفعلية. أهم هذه العوامل هي:

- بيئة العمل المدرسية: أظهرت النتائج أن توفير بيئة تعليمية داعمة ومرنة يُعد من أهم العوامل التي تسهم في تعزيز فعالية تطبيق المهارات المكتسبة، وقد سجل هذا العامل متوسطًا حسابيًا 4.0.
- الدعم المستمر من المستشار التربوي: أوضحت النتائج أن توافر إرشاد مستمر بعد التدريب يعزز من تطبيق المعلمين لما تعلموه. وقد حصل هذا العامل على متوسط 4.2.
- خبرة المعلمين: أشارت النتائج إلى أن المعلمين ذوي الخبرة الأقل كانوا أكثر استفادة من التدريب، ولكن قد يواجهون تحديات أكبر في تطبيق المهارات في بيئة معقدة.
- دافعية المعلمين: حصلت على متوسط 3.8، مما يشير إلى أن دافعية المعلمين الذاتية تلعب دورًا مهمًا في نجاح تطبيق المهارات المكتسبة.
- الموارد والإمكانات: أظهرت النتائج أن نقص الموارد المادية والتقنية يؤثر سلبًا على قدرة المعلمين على تطبيق ما تعلموه.

وتعزو الباحثة هذه النتائج إلى أن الإرشاد المستمر يساعد المعلمين على مواجهة التحديات الواقعية أثناء تطبيق المهارات المكتسبة، خاصة في بيئات معقدة مثل التعليم الخاص، وأيضا بيئة العمل الداعمة توفر الأمان النفسي والمرونة التي تساعد المعلمين على التركيز على تطبيق المهارات بدلاً من الانشغال بالتحديات الإدارية أو نقص الموارد، والمعلمون ذوو الخبرة الأقل يواجهون تحديات أكبر في ربط التدريب النظري بالتطبيق العملي، مما يبرز أهمية تصميم برامج تدريبية مخصصة لهذه الفئة.

تتفق هذه النتائج مع دراسة فايد وآخرون (2023) التي أكدت على أهمية الدعم البيئي والمهني في تعزيز تطبيق المهارات المكتسبة من البرامج التدريبية، مما يتماشى مع أهمية بيئة العمل الداعمة

والإرشاد المستمر كما ورد في التحليل الإحصائي، دراسة نصر (2022) حيث أشارت إلى أن المناخ الدراسي الداعم يعزز تطبيق المهارات المكتسبة، وهو ما يتوافق مع نتائج التحليل التي أكدت أن بيئة العمل الداعمة تؤثر بشكل كبير على فعالية التطبيق، ودراسة سلامة (2022) التي أكدت على أن الموارد المناسبة والإرشاد المستمر بعد التدريب يساعدان المعلمين على تطبيق المهارات المكتسبة بشكل فعال، مما يعكس أهمية العاملين المذكورين في نتائج التحليل الإحصائي، وكذلك دراسة التميمي (2020) حيث أوضحت الدراسة أن الحاجات التدريبية يجب أن تكون مدعومة ببرامج إرشادية مستمرة بعد التدريب، وهو ما يتوافق مع النتائج التي أكدت أهمية دور المستشار التربوي كداعم مستمر، ومع نتائج دراسة المطري (2022) التي أظهرت أن كفاءة المعلمين في تطبيق المهارات العاطفية والاجتماعية تتأثر بمدى توفر الدعم المهني والموارد، مما يعزز نتائج التحليل التي أكدت أهمية الموارد والإرشاد، وأيضا دراسة محمد (2018) التي أكدت أن تطبيق المهارات المكتسبة يتطلب متابعة وتقييمًا دوريًا، مما ينسجم مع نتائج التحليل التي أشارت إلى أهمية الدعم المستمر والتقييم، وكذلك دراسة لطفي (2019) التي أظهرت أن البيئة التعليمية الآمنة والداعمة تسهم بشكل كبير في تعزيز تطبيق المعلمين للمهارات المكتسبة من البرامج التدريبية، مما يتفق مع نتائج التحليل الإحصائي، ومع دراسة مكورميك وآخرون (2021) التي أكدت على أن وجود خطط تدريبية تدمج بين الدعم المهني والموارد الكافية يعزز من تطبيق المعلمين للمهارات، وهو ما يتفق مع نتائج الدراسة الحالية، وكذلك دراسة علي (2020) التي ركزت على أهمية تدريب المعلمين وتوفير الدعم العملي أثناء التطبيق، مما يتماشى مع نتائج التحليل التي أكدت أهمية التدريب العملي والدعم، ودراسة أبالي (2020) التي أشارت إلى أهمية تحسين البيئة المحيطة بالممارسين لتطوير مهاراتهم، مما يتفق مع نتائج التحليل حول تأثير بيئة العمل والموارد المتاحة.

واختلفت النتائج لهذه الدراسة مع دراسة ييغر (2017) التي ركزت على أهمية تغيير العقليات والمناخ المدرسي بشكل عام أكثر من التركيز على العوامل الفردية مثل الإرشاد المستمر أو الموارد، مما يجعل تركيزها مختلفًا عن الدراسة الحالية، ودراسة الحربي (2021) التي أشارت إلى أن الدول مثل أستراليا تعتمد بشكل أكبر على السياسات العامة لتطوير الصحة النفسية للمعلمين بدلاً من التركيز على العوامل البيئية أو المهنية المحددة.

السؤال السابع: كيف يمكن تكامل مفهوم نظرية التعلم الاجتماعي في برامج التدريب للمعلمين في مجال التربية الخاصة؟

من خلال نتائج التحليل الإحصائي، تبين أن تكامل نظرية التعلم الاجتماعي في برامج تدريب المعلمين يُعد عنصرًا أساسيًا لتطوير مهاراتهم العاطفية والاجتماعية في مجال التربية الخاصة. وقد أظهرت النتائج الآتي:

- فاعلية التعلم بالملاحظة: أظهرت النتائج أن المعلمين يحققون مستويات أعلى من المهارات عند التعلم من خلال مواقف عملية ملاحظة، وسجلت هذه النقطة متوسطًا 4.1.
- أهمية النمذجة والتطبيق العملي: أكدت النتائج على أهمية إدماج استراتيجيات النمذجة (Modeling) والتطبيق العملي ضمن برامج التدريب، حيث سجل هذا الجانب متوسطًا 4.2.
- الاعتماد على التفاعل الاجتماعي: أوضحت النتائج أن برامج التدريب التي تتضمن أنشطة تفاعلية جماعية تحفز المعلمين على تبني المهارات بشكل أكثر فعالية، بمتوسط 4.0.
- دمج التقنيات الحديثة: أظهرت النتائج أن استخدام تقنيات التعلم المدعوم بالتكنولوجيا يسهم في تحقيق تعلم اجتماعي أكثر فاعلية بمتوسط 3.9.

وتعزو الباحثة ذلك إلى كون نظرية التعلم الاجتماعي تعتمد على مبادئ الملاحظة والنمذجة والتفاعل الاجتماعي، مما يجعل هذه الاستراتيجيات أساسية لبرامج التدريب الفعّالة في مجال التربية الخاصة، والتعلم من خلال التجربة والممارسة يساعد في ترسيخ المهارات لدى المعلمين، خاصة عند التعامل مع طلاب ذوي احتياجات خاصة، كما أن التفاعل مع زملاء العمل أثناء التدريب يساعد المعلمين على مشاركة التحديات والخبرات، مما يُعزز من اعتماد استراتيجيات التعلم الاجتماعي، وإدماج التكنولوجيا يُحاكي بيئات تفاعلية واقعية، مما يُسهم في تعزيز تطبيق مبادئ التعلم الاجتماعي.

تتفق هذه النتائج مع دراسة فايد وآخرون (2023) التي أكدت على أهمية برامج التعلم الاجتماعي التي تعتمد على مواقف ملاحظة وتطبيق عملي لتحسين التفكير الإيجابي والتفاعل الاجتماعي، مما يتفق مع أهمية النمذجة التي أشارت إليها نتائج التحليل الإحصائي، دراسة نصر (2022) التي أظهرت الدراسة دمج ممارسات التعلم الاجتماعي الوجداني في البرامج التدريبية يُعزز من مهارات المعلمين في التفاعل والتواصل، مما يتماشى مع نتائج التحليل التي أكدت أهمية التفاعل الجماعي، ودراسة سلامة (2022) التي أشارت إلى أن البرامج المستندة إلى نظرية التعلم الاجتماعي تُعزز التفكير الإيجابي والوعي العاطفي من خلال استراتيجيات النمذجة والتطبيق العملي، مما يدعم نتائج التحليل، ودراسة المطري (2022) التي أكدت على أن التفاعل الاجتماعي العاطفي المدعوم بالأنشطة التفاعلية يعزز من فعالية التدريب، مما يعكس أهمية إدماج الممارسات الجماعية كما ورد في نتائج التحليل، ودراسة مكورميك وآخرون (2021) التي أظهرت أهمية البرامج القائمة على التعلم الاجتماعي العاطفي المدعومة بالتكنولوجيا في تحسين المهارات الاجتماعية، مما يتفق مع نتائج التحليل التي أكدت أهمية التكنولوجيا، وكذلك نتائج دراسة لطفي (2019) التي أكدت على أن التعلم الاجتماعي والوجداني يُعد أساسًا لتطوير الكفاءات التعليمية من خلال النمذجة والتفاعل الاجتماعي، وهو ما يدعم نتائج التحليل، ومع نتائج دراسة

علي (2020) حيث ركزت على أهمية تطبيق التعلم الاجتماعي الوجداني في بيئات عملية وتفاعلية، مما يتفق مع أهمية إدماج التطبيق العملي والنمذجة، و دراسة أبالي (2020) التي أوضحت أن التعلم من خلال التفاعل الاجتماعي ومهارات التواصل يُعزز من الكفاءات المهنية، مما يتفق مع النتائج التي أظهرت أهمية التفاعل الاجتماعي.

وتختلف نتائج هذه الدراسة مع دراسة ييغر (2017) التي ركزت على تغيير المناخ المدرسي أكثر من التركيز على استراتيجيات التعلم الفردية أو الجماعية، مما يختلف عن التركيز الواضح في الدراسة الحالية على النمذجة والتفاعل الاجتماعي، وكذلك مع نتائج دراسة الحربي (2021) التي أوضحت أن بعض الأنظمة التعليمية تعتمد على منهجيات شمولية أكثر من اعتمادها على استراتيجيات النمذجة والتفاعل الاجتماعي، مما يبرز اختلافًا في الأولويات.

السؤال الثامن: ما هي الخطوات العملية التي يمكن اتخاذها لتنفيذ دليل إرشادي مهاري يعزز مهارات التعلم العاطفي والاجتماعي لدى المعلمين في مدارس التربية الخاصة بشرقي القدس؟

من خلال نتائج التحليل الإحصائي، أظهرت الدراسة أهمية توفير دليل إرشادي مهاري لتعزيز مهارات التعلم العاطفي والاجتماعي لدى المعلمين. وأبرز ما أظهرته النتائج:

- تصميم دليل يلبي الاحتياجات العملية: سجلت هذه النقطة متوسطًا 4.3، مما يعكس ضرورة أن يكون الدليل مبنيًا على التحديات الحقيقية التي يواجهها المعلمون في صفوفهم.
- إشراك المعلمين في إعداد الدليل: أظهرت النتائج أن مشاركة المعلمين في تصميم الدليل يُسهم في تبنيه بشكل أوسع، بمتوسط 4.0.
- تنظيم تدريب مصاحب للدليل: أكد التحليل على أهمية توفير تدريب عملي لتوضيح كيفية استخدام الدليل، حيث سجل متوسط 4.2.

- دور المستشار التربوي في الدعم المستمر: أظهر متوسطًا 4.4، مما يبرز أهمية تقديم الإرشاد والتوجيه أثناء وبعد تطبيق الدليل.
- التقييم الدوري: جاءت هذه النقطة بمتوسط 4.1، مشيرةً إلى ضرورة متابعة تطبيق الدليل وتطويره بناءً على التغذية الراجعة من الميدان.

وتعزو الباحثة هذه النتائج إلى الحاجة إلى التوجيه العملي فإن المعلمين يواجهون تحديات يومية تتطلب حلولاً عملية وقابلة للتطبيق، مما يجعل وجود دليل إرشادي يستند إلى مواقف حقيقية أمرًا ضروريًا، وإدماج التدريب مع الدليل يساعد المعلمين على ربط المعرفة النظرية بالمواقف الواقعية في صفوف التربية الخاصة، كذلك يُعد دور المستشار التربوي أساسيًا لضمان تطبيق الدليل بفعالية، حيث يساعد على تجاوز التحديات التي قد تواجه المعلمين.

تتفق هذه النتائج مع دراسة فايد وآخرون (2023) حيث أكدت الدراسة على أن تصميم البرامج التدريبية المستندة إلى نظرية التعلم الاجتماعي يجب أن يكون عمليًا وملائمًا لاحتياجات المتدربين، مما يتفق مع الحاجة إلى دليل مبني على تحديات المعلمين كما ورد في نتائج التحليل، ومع دراسة نصر (2022) التي أشارت إلى أهمية توفير مناخ داعم وبرامج تدريبية متخصصة تُركز على المهارات الحياتية والتعلم الاجتماعي، وهو ما ينسجم مع نتائج التحليل التي أكدت ضرورة تنظيم تدريب عملي مصاحب للدليل، وكذلك دراسة سلامة (2022) حيث ركزت الدراسة على أهمية الوحدات التعليمية المبنية على التعلم الاجتماعي العاطفي، وأوصت الدراسة بتوفير أدوات إرشادية واضحة، مما يتماشى مع فكرة تصميم دليل إرشادي عملي، ودراسة المطري (2022) التي أظهرت أن كفاءة تطبيق الأدوات الإرشادية ترتبط بتوافر دعم مستمر من المشرفين والمدربين، مما يعزز أهمية دور المستشار التربوي كما ورد في التحليل الإحصائي، وأيضا مع نتائج دراسة التميمي (2020) التي ركزت على إعداد برامج تدريبية بناءً على

الحاجات الفعلية للمعلمين، مما يتفق مع نتائج التحليل الإحصائي التي أشارت إلى أهمية إشراك المعلمين في إعداد الدليل، ودراسة لطفي (2019) التي أكدت على أن الأدلة الإرشادية الفعّالة يجب أن تُصمم بناءً على معايير محددة وتُرافقها تدريبات عملية، مما يدعم نتائج الدراسة الحالية، و كذلك نتائج دراسة محمد (2018) التي أوضحت أهمية التقييم الدوري لبرامج التدريب لمعرفة مدى فعاليتها، وهو ما يتماشى مع نتائج التحليلات الإحصائية التي أكدت على دور التقييم الدوري، ودراسة مكورميك وآخرون (2021) التي ركزت على أهمية استخدام الأدوات الإرشادية التي تعتمد على التعلم الاجتماعي العاطفي والمدعومة بالتكنولوجيا، مما يتفق مع فكرة دمج التقنيات الحديثة في صلب تصميم الدليل.

واختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة ييغر (2017) التي ركزت على تغيير المناخ المدرسي بدلاً من توفير أدلة إرشادية فردية، مما يجعلها تختلف عن الدراسة الحالية التي أكدت على أهمية وجود دليل موجه ومحدد، ومع نتائج دراسة الحربي (2021) التي أشارت إلى أن بعض الأنظمة التعليمية تعتمد على مبادرات عامة للصحة النفسية أكثر من التركيز على تصميم أدلة إرشادية للمعلمين، مما يختلف عن النتائج التي أشارت إلى ضرورة توفير دليل عملي، ودراسة علي (2020) التي ركزت على تأثير البرامج التدريبية على الطلاب أكثر من المعلمين، مما يجعل تركيزها مختلفًا عن نتائج الدراسة الحالية.

السؤال التاسع: كيف يمكن قياس تأثير دليل الإرشاد المهاري على تحسين العلاقات بين المعلمين والطلاب وتعزيز بيئة تعلم إيجابية في مدارس التربية الخاصة؟

من خلال نتائج التحليل الإحصائي، يتضح أن قياس تأثير دليل الإرشاد المهاري يعتمد على أدوات تقييم شاملة تجمع بين المقاييس الكمية والنوعية، وقد أظهرت النتائج الآتي:

- تحسن العلاقات بين المعلمين والطلاب: أشارت النتائج إلى أن استخدام دليل الإرشاد المهاري ساهم في تحسين العلاقات بين المعلمين والطلاب، حيث سجلت هذه النقطة متوسطًا 4.2.
- تعزيز بيئة التعلم الإيجابية: أظهرت النتائج أن تطبيق الدليل أدى إلى تحسين بيئة التعلم من خلال تعزيز التفاعل العاطفي والاجتماعي، بمتوسط 4.0.
- أهمية التقييم قبل وبعد التطبيق: أظهرت نتائج استخدام الأدوات الإحصائية مثل T-Test وANOVA وجود فروق دالة إحصائيًا بين القياسات القبلية والبعدية لصالح القياسات البعدية.
- دمج الملاحظات الصفية: أكدت النتائج أهمية الملاحظات الصفية لتقييم مدى تأثير الدليل في تحسين التفاعل اليومي بين المعلمين والطلاب.
- التغذية الراجعة: أظهرت النتائج أن تقديم التغذية الراجعة المستمرة للمعلمين يعزز من فعالية استخدام الدليل، وسجلت هذه النقطة متوسطًا 4.1.

وتعزو الباحثة ذلك إلى أن الدليل الإرشادي يوفر أدوات واستراتيجيات عملية تُحسّن من قدرة المعلمين على فهم احتياجات الطلاب والتفاعل معهم بشكل إيجابي، مما يُعزز العلاقات بين الطرفين، كما أن استخدام أدوات التقييم قبل وبعد التطبيق يوفر قياسًا دقيقًا للتغيرات التي يحدثها الدليل في سلوك المعلمين وبيئة التعلم، والملاحظات الميدانية تُظهر التأثير الفعلي للدليل من خلال رصد سلوكيات المعلمين والطلاب أثناء التفاعل داخل الصف، وتقديم تغذية راجعة مستمرة للمعلمين أثناء تطبيق الدليل يساعدهم على تحسين الأداء بشكل مستمر، مما يُظهر التأثير الإيجابي على العلاقات مع الطلاب، من خلال تعزيز التفاعل العاطفي والاجتماعي، يتماشى تأثير الدليل مع مبادئ نظرية التعلم الاجتماعي التي تُركز على النمذجة والتفاعل.

تتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة فايد وآخرون (2023) حيث أكدت الدراسة أن البرامج المستندة إلى نظرية التعلم الاجتماعي تُحسّن من التفاعل الإيجابي بين الطلاب والمعلمين من خلال تقديم استراتيجيات موجهة وعملية، وهو ما يتوافق مع دور دليل الإرشاد في تعزيز العلاقات بين المعلمين والطلاب، ومع نتائج دراسة نصر (2022) التي أظهرت أن البرامج التي تعتمد على التعلم الاجتماعي العاطفي تساهم في تحسين التفاعل بين الطلاب والمعلمين وتعزز بيئة التعلم الإيجابية. هذه النتائج تنسجم مع أهمية التفاعل الاجتماعي الذي أظهره التحليل الإحصائي، وكذلك نتائج دراسة سلامة (2022) حيث أكدت الدراسة أهمية الوحدات التعليمية القائمة على التعلم العاطفي الاجتماعي في تعزيز التفكير الإيجابي والتفاعل الاجتماعي، مما يدعم فكرة أن دليل الإرشاد المهاري يساهم في تحسين العلاقات، وأيضا مع نتائج دراسة المطري (2022) التي أظهرت أن تقييم كفاءة التعلم العاطفي والاجتماعي من خلال أدوات كمية ونوعية يساهم في تحسين بيئة التعليم. هذا يتماشى مع النتائج التي أظهرت دور أدوات القياس المتنوعة في تقييم تأثير دليل الإرشاد، وأيضا كذلك نتائج دراسة التميمي (2020) التي ركزت على إعداد برامج تدريبية تعتمد على تحديد الحاجات الفعلية للمعلمين، مما يتفق مع أهمية تصميم دليل إرشادي يلبي التحديات الواقعية، دراسة لطفي (2019) حيث أظهرت الدراسة أن التعلم الاجتماعي والوجداني يعزز من التفاعل بين الطلاب والمعلمين، مما يتفق مع النتائج التي أظهرت تحسين العلاقات من خلال دليل الإرشاد، ومع نتائج دراسة محمد (2018) حيث أكدت الدراسة أن البرامج الإرشادية تسهم في تحسين المهارات الاجتماعية والعاطفية من خلال تقييم الأثر باستخدام أدوات قبليّة وبعديّة، مما يتفق مع أهمية التقييم المستمر الذي ورد في نتائج التحليل الإحصائي، ودراسة مكورميك وآخرون (2021): التي أشارت إلى أن استخدام استراتيجيات قائمة على التعلم الاجتماعي العاطفي يعزز من التفاعل الإيجابي بين الطلاب والمعلمين، وهو ما يتفق مع أهمية دليل الإرشاد المهاري، ودراسة علي (2020)

حيث ركزت الدراسة على أن البرامج التي تعتمد على التعليم الاجتماعي العاطفي تُحسن من التفاعل بين المعلمين والطلاب، مما يدعم فكرة تطبيق دليل إرشادي لتحقيق هذه الأهداف، ودراسة أبالي (2020) التي أظهرت أن التعلم الاجتماعي العاطفي، عندما يُدمج مع أدوات قياس دقيقة، يؤدي إلى تحسين التفاعل والتواصل، مما يتماشى مع نتائج التحليل الإحصائي.

واختلفت النتائج لهذه الدراسة مع نتائج دراسة ييغر (2017) التي ركزت على تغيير المناخ المدرسي بشكل عام بدلاً من التركيز على أدوات إرشادية فردية، مما يجعل تركيزها مختلفًا عن الدراسة الحالية التي أكدت على أهمية دليل إرشادي عملي، ودراسة الحربي (2021) التي أشارت إلى أن الأنظمة التعليمية في بعض الدول مثل أستراليا تعتمد على سياسات عامة لتحسين العلاقات بدلاً من أدوات إرشادية محددة، مما يختلف عن التركيز على دليل موجه لتحسين العلاقات.

3.5 مناقشة فرضيات الدراسة

- الفرضية الرئيسية: لا يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط استجابات العينة على دور المستشار التربوي في تحسين مهارات التعلم العاطفي والاجتماعي لدى معلمي التربية الخاصة في مدارس شرقي القدس: دليل إرشادي مهاري يستند لنظرية التعلم الاجتماعي.

وقد تفرع من هذه الفرضية الفرضيات الآتية:

1- الفرضية الأولى: لا يوجد فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة **($\alpha \leq 0.05$)** لمتوسط درجة دور المستشار التربوي في تحسين مهارات التعلم العاطفي والاجتماعي لدى معلمي التربية الخاصة في مدارس شرقي القدس تبعا لمتغير الجنس.

تشير نتائج التحليل الإحصائي إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في تقييمهم لدور المستشار التربوي في تحسين مهارات التعلم العاطفي والاجتماعي، لتشابه المهام والمسؤوليات الوظيفية لكل من الذكور والإناث في مجال التعليم الخاص، حيث يواجه الجميع تحديات مشابهة في بيئة العمل. أبرز النتائج كانت:

- متوسط التقييم: كان متوسط التقييم للذكور 3.92 مقابل 4.06 للإناث، مع فروق غير دالة إحصائيًا ($\alpha \leq 0.05$).
- الانحراف المعياري: أظهر التحليل الإحصائي تقارب الانحراف المعياري بين الجنسين، مما يدل على تشابه الاستجابات من حيث التباين.
- اختبار T-Test: أوضح التحليل أن الاختلافات بين الجنسين غير جوهرية، مما يعكس تقييمًا مشتركًا لدور المستشار التربوي بغض النظر عن الجنس.

تعزو الباحثة ذلك إلى طبيعة العمل التربوي، فالتربية الخاصة تتطلب مهارات متشابهة من الجنسين مثل التعاطف، إدارة العلاقات، والعمل الجماعي، ما يؤدي إلى تقارب التقديرات بين الذكور والإناث، كذلك إلى الدور المتكامل للمستشار التربوي في تقديم خدمات متساوية للجميع بغض النظر عن جنس المعلمين، مما يعزز شعورًا متساويًا بالدعم، و تشابه التحديات حيث يواجه المعلمون من الجنسين تحديات مهنية واجتماعية وعاطفية متقاربة في بيئة التعليم الخاص، مما يجعل استجاباتهم لدور المستشار ومهارات

التعلم العاطفي والاجتماعي متقاربة، وعدم تأثر الفروق الجندرية ففي سياق التربية الخاصة، التركيز على الطلاب واحتياجاتهم يجعل التأثير الجندري على المهارات أو الاستفادة من المستشار التربوي أقل وضوحا.

تتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة نصر (2022) التي أشارت إلى أن المناخ التعليمي الداعم يُركز على تلبية احتياجات المعلمين بشكل شامل دون النظر إلى الفروق الديموغرافية، مما يعكس عدم وجود فروق بين الجنسين كما أظهرت نتائج التحليل الإحصائي، ومع نتائج دراسة سلامة (2022) حيث أكدت الدراسة أن استراتيجيات التعلم الاجتماعي العاطفي تُطبق بشكل موحد لتحسين الأداء المهني، مما يدعم فكرة عدم وجود فروق جوهرية بين الذكور والإناث، وكذلك مع نتائج دراسة المطري (2022) التي أظهرت الدراسة أن البرامج التعليمية والتدريبية تؤدي إلى تحسين المهارات العاطفية والاجتماعية بغض النظر عن الجنس، وهو ما يتوافق مع نتائج الدراسة الحالية، وأيضا مع نتائج دراسة محمد (2018) حيث أظهرت الدراسة بأن البرامج التدريبية والإرشادية تُحقق نفس التأثير الإيجابي بغض النظر عن الاختلافات الديموغرافية مثل الجنس، مما يتطابق مع نتائج التحليل الإحصائي، وكذلك نتائج دراسة مكورميك وآخرون (2021) التي أوضحت أن البرامج القائمة على التعلم الاجتماعي العاطفي تُركز على تحسين المهارات الاجتماعية لجميع المعلمين دون تمييز، مما يدعم نتائج التحليل المستخدم، وأيضا نتائج دراسة لطفي (2019) التي أظهرت بأن بيئات التعلم القائمة على أسس اجتماعية وعاطفية تُوفر نفس الدعم لكافة المعلمين، مما يعكس نتائج الدراسة الحالية التي أظهرت تقاربًا بين الذكور والإناث.

فيما اختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة ييغر (2017): حيث ركزت الدراسة على تغيير المناخ المدرسي كعامل مؤثر على تحسين المهارات العاطفية والاجتماعية، وأشارت إلى أن تأثير هذه البرامج قد يختلف بناءً على الجنس، مما يختلف مع نتائج الدراسة الحالية، ودراسة الحربي (2021) التي أوضحت أن الأنظمة التعليمية في بعض الدول قد تُظهر فروقًا في التأثير بناءً على الجنس بسبب

اختلافات ثقافية واجتماعية، وهو ما يتناقض مع نتائج التحليل الإحصائي المستخدم، ومع نتائج دراسة علي (2020) حيث ركزت الدراسة على اختلاف التأثير بناءً على الفروق الفردية بين المعلمين، مما يجعل تركيزها مختلفًا عن النتائج الحالية التي أظهرت تساوي التأثير بين الجنسين.

- **الفرضية الثانية:** لا يوجد فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لمتوسط درجة دور المستشار التربوي في تحسين مهارات التعلم العاطفي والاجتماعي لدى معلمي التربية الخاصة في مدارس شرقي القدس تبعا لمتغير العمر.

تشير نتائج التحليل الإحصائي إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في تقييم دور المستشار التربوي بناءً على متغير العمر:

1- **تحليل التباين (ANOVA):** لم يُظهر تحليل التباين وجود فروق ذات دلالة بين الفئات العمرية المختلفة، مما يشير إلى أن تقييم دور المستشار التربوي كان متقاربًا عبر الفئات العمرية.
2- **متوسطات التقييم حسب الفئات العمرية:** سجلت جميع الفئات العمرية متوسطات متقاربة، مما يدل على أن الاستفادة من دور المستشار التربوي لا تتأثر بعامل العمر.
3- **عدم وجود تأثير واضح للعمر:** لم تظهر فروق جوهرية بين الفئات العمرية في كيفية تقييمهم لدور المستشار التربوي، مما يعكس تقديم الدعم المهني بشكل متساوٍ لجميع المعلمين بغض النظر عن أعمارهم.

وتعزو الباحثة ذلك إلى أن استراتيجيات الإرشاد التربوي تُطبق بطريقة متساوية لجميع المعلمين، مما يجعل تأثير المستشار التربوي موحدًا بغض النظر عن الفئة العمرية، كما أن بيئة التربية الخاصة

تفرض تحديات مهنية متقاربة على جميع المعلمين، مما يؤدي إلى تشابه في درجة استفادتهم من دور المستشار التربوي، والكفاءة المهنية للمعلمين قد تكون متأثرة بعوامل مثل الخبرة والتدريب أكثر من كونها مرتبطة بالعمر نفسه، وأخيرا تعتمد ممارسات المستشار التربوي على تقديم الدعم المهني وفقًا لاحتياجات المعلم وليس بناءً على عمره، مما يفسر عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين الفئات العمرية.

تتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة مكورميك وآخرون (2021) التي أكدت أن التعلم العاطفي والاجتماعي يُحقق نتائج متساوية لجميع المعلمين بغض النظر عن أعمارهم، مما يتفق مع عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في هذه الدراسة، ومع نتائج دراسة نصر (2022) التي أوضحت أن البرامج التدريبية تحقق تأثيرًا متساويًا على جميع الفئات العمرية عندما تكون مصممة بناءً على احتياجات المعلمين المهنية وليس عمرهم، وأيضا مع نتائج دراسة سلامة (2022) التي ركزت على أهمية تطوير المهارات العاطفية والاجتماعية لجميع المعلمين دون تمييز وفقًا لعوامل مثل العمر، وكذلك دراسة أبالي (2020) التي أشارت إلى أن التدريب المهني يُحدث تحسينات متساوية لجميع المشاركين بغض النظر عن عمرهم، مما يعكس نتائج التحليل الإحصائي الحالية، ودراسة لطفي (2019) التي أكدت أن برامج التدريب القائمة على التعلم الاجتماعي العاطفي تُظهر تأثيرًا متساويًا على جميع المشاركين، دون أن يتأثر ذلك بالفروق العمرية، كما أظهرت دراسة محمد (2018) أن الفروقات العمرية لا تؤثر على فعالية الإرشاد المهني إذا تم تقديمه بطريقة تتناسب مع الاحتياجات العملية للمعلمين.

واختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة فايد وآخرون (2023) التي أشارت إلى أن المعلمين الأكبر سنًا قد يواجهون تحديات أكبر في استيعاب بعض جوانب التعلم الاجتماعي العاطفي مقارنة بالمعلمين الأصغر سنًا، مما يختلف عن نتائج هذه الدراسة التي لم تجد فروقًا بين الفئات العمرية، ودراسة ييغر (2017) التي ركزت على تأثير العمر في استيعاب مفاهيم التعلم الاجتماعي العاطفي، حيث أشارت

إلى أن المراهقين والمعلمين الأصغر سنًا قد يكونون أكثر تفاعلاً مع البرامج التدريبية مقارنة بالفئات الأكبر سنًا، ودراسة الحربي (2021) التي أظهرت أن بعض النظم التعليمية تُظهر فروقًا في استجابة المعلمين للبرامج التدريبية بناءً على العمر، مما يختلف عن نتائج الدراسة الحالية.

- **الفرضية الثالثة:** لا يوجد فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لمتوسط درجة دور المستشار التربوي في تحسين مهارات التعلم العاطفي والاجتماعي لدى معلمي التربية الخاصة في مدارس شرقي القدس تبعا لمتغير المؤهل العلمي.

تبين أن القيمة الاحتمالية (Sig.) المقابلة لاختبار "T – لعينتين مستقلتين " أقل من مستوى الدلالة 0.05 لمجال "دور المستشار التربوي" وبذلك يمكن استنتاج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة حول هذا المجال تُعزى إلى المؤهل العلمي وذلك لصالح الذين مؤهلهم العلمي بكالوريوس، المعلمون من حملة البكالوريوس أكثر اعتماداً على دور المستشار التربوي لتطوير مهاراتهم المهنية، نظرًا لكونهم أقل تخصصًا من حملة الماجستير، فحملة الماجستير يشعرون بأنهم يمتلكون المعرفة والخبرة الكافية، مما يقلل من اعتمادهم على دور المستشار التربوي.

أما بالنسبة للمجالين (مهارات التعلم العاطفي لدى معلمي التربية الخاصة، مهارات التعلم الاجتماعي لدى معلمي التربية الخاصة) فقد تبين أن القيمة الاحتمالية (Sig.) أكبر من مستوى الدلالة 0.05 وبذلك يمكن استنتاج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة حول هذين المجالين تُعزى إلى المؤهل العلمي، مهارات التعلم العاطفي والاجتماعي مرتبطة بالتجارب المهنية اليومية والتفاعل المستمر مع الطلاب والزملاء أكثر من ارتباطها بالمستوى التعليمي، وتطوير هذه المهارات قد يحدث بدرجة متساوية بين حملة البكالوريوس والماجستير بسبب طبيعة العمل في التربية الخاصة، التي تتطلب تفاعلًا عمليًا أكثر من المعرفة النظرية.

تعزو الباحثة ذلك إلى أن النتائج متقاربة إما لحداثة دور المستشار أو أن تأثير تدخلاته متساو مع الجميع بغض النظر عن مؤهلاتهم التعليمية.

تتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة نصر (2022) حيث أكدت الدراسة أن البرامج التدريبية والإرشادية تُقدم فوائد متساوية للمعلمين بغض النظر عن مؤهلهم الأكاديمي، مما يعزز من نتائج الدراسة الحالية, ودراسة سلامة (2022) التي ركزت الدراسة على أن تطوير المهارات الاجتماعية والعاطفية لا يرتبط بالمؤهل الأكاديمي بل بالحاجة إلى الدعم الميداني، ودراسة التميمي (2020) حيث أوضحت الدراسة أن الدعم المهني والإرشادي يجب أن يُقدم بناءً على الاحتياجات العملية، بغض النظر عن المؤهلات الأكاديمية، وتتفق أيضا مع نتائج دراسة لطفي (2019) التي أشارت إلى أن بيئات التعلم العاطفي والاجتماعي تُركز على المهارات العملية التي يحتاجها جميع المعلمين بشكل متساوٍ، وكذلك دراسة محمد (2018) التي أظهرت أن البرامج الإرشادية تُركز على تحسين الأداء المهني الميداني، مما يجعلها فعّالة لجميع المعلمين بغض النظر عن خلفيتهم الأكاديمية، ودراسة مكورميك وآخرون (2021) التي أكدت أن التعلم الاجتماعي العاطفي يُعزز من أداء المعلمين بشكل متساوٍ دون التمييز بين خلفياتهم الأكاديمية، ودراسة أبالي (2020) التي أوضحت أن تطوير المهارات العاطفية والاجتماعية يعتمد على استراتيجيات التدريب الموجهة وليس على المؤهل الأكاديمي، مما يدعم نتائج الدراسة.

اختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة فايد وآخرون (2023) التي أشارت إلى أن تأثير البرامج التدريبية قد يختلف بناءً على الخلفية الأكاديمية للمتدربين، حيث يمكن لحاملي المؤهلات العليا استيعاب النظريات بشكل أعمق، مما يجعلهم يستفيدون من التدريب بشكل مختلف، ودراسة الحربي (2021) التي أظهرت أن الأنظمة التعليمية قد تُظهر فروقًا في التأثير بناءً على المؤهل الأكاديمي للمعلمين بسبب

اختلاف تصميم البرامج الموجهة، ودراسة ييغر (2017) التي ركزت على تغيير المناخ المدرسي كمؤثر أكبر على الأداء المهني مقارنة بالعوامل الفردية، مثل المؤهل العلمي.

- **الفرضية الرابعة:** لا يوجد فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لمتوسط درجة دور المستشار التربوي في تحسين مهارات التعلم العاطفي والاجتماعي لدى معلمي التربية الخاصة في مدارس شرقي القدس تبعا لمتغير سنوات الخبرة الوظيفية.

أظهرت نتائج التحليل الإحصائي وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) لمتوسط درجة دور المستشار التربوي بناءً على متغير سنوات الخبرة الوظيفية.

أظهرت نتائج التحليل الإحصائي لمجال "دور المستشار التربوي": أن القيمة الاحتمالية (Sig. = 0.000) أقل من مستوى الدلالة (0.05)، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة حول دور المستشار التربوي تُعزى إلى سنوات الخبرة الوظيفية، هذا يعني أن سنوات الخبرة تلعب دورًا مهمًا في تقييم دور المستشار التربوي، فالمعلمون ذوو الخبرة الأطول قد يكون لديهم نظرة أكثر شمولية لدور المستشار التربوي نتيجة لتفاعلهم المستمر معه على مدار سنوات العمل، بينما المعلمون الأقل خبرة قد يعتمدون بشكل أكبر على المستشار التربوي للحصول على التوجيه المهني.

فيما أظهرت نتائج التحليل الإحصائي لمجال "مهارات التعلم العاطفي لدى معلمي التربية الخاصة": أن القيمة الاحتمالية (Sig. = 0.040) أقل من مستوى الدلالة (0.05)، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى إلى سنوات الخبرة، مع ذلك، قيمة "F" المنخفضة نسبيًا (2.894) تشير إلى أن الفروق بين المجموعات ليست كبيرة جدًا، فالمعلمون الأكثر خبرة غالبًا ما يطورون مهاراتهم العاطفية

من خلال تعاملهم المستمر مع المواقف العاطفية الصعبة، بينما المعلمون الأقل خبرة قد يواجهون صعوبة في إدارة مشاعرهم في بيئة العمل بسبب قلة التمرس.

مجال "مهارات التعلم الاجتماعي لدى معلمي التربية الخاصة" القيمة الاحتمالية (.Sig) أقل من مستوى الدلالة (0.05)، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى إلى سنوات الخبرة، الفروق أكثر وضوحًا في هذا المجال، حيث قيمة "F" مرتفعة (7.116)، مما يعني أن سنوات الخبرة لها تأثير قوي على المهارات الاجتماعية، فالمعلمون ذوو الخبرة الأطول يتمتعون بمزيد من الثقة والمرونة في بناء العلاقات الاجتماعية وإدارة التفاعلات مع الزملاء والطلاب وأولياء الأمور، بينما المعلمون الأقل خبرة قد يحتاجون إلى مزيد من الوقت لتطوير هذه المهارات.

تعزو الباحثة ذلك إلى النضج المهني فسنوات الخبرة تعزز من وعي المعلمين بالدور الذي يلعبه المستشار التربوي، بالإضافة إلى تطوير مهاراتهم العاطفية والاجتماعية، وإلى التفاعل المتكرر فالمعلمون ذوو الخبرة الطويلة يتفاعلون بشكل أكبر مع المستشار التربوي ومع مختلف المواقف المهنية، مما يساعدهم على صقل مهاراتهم، وإلى التعلم من التجربة كون المهارات العاطفية والاجتماعية تنمو بشكل تراكمي مع زيادة سنوات الخبرة، حيث يواجه المعلمون مواقف مختلفة تمكنهم من التعلم والتكيف، وإلى تفاوت الاحتياجات فالمعلمون الأقل خبرة قد يعتمدون بشكل أكبر على المستشار التربوي في الجوانب المهنية، بينما يطور المعلمون الأكثر خبرة مهاراتهم تدريجيًا بشكل مستقل.

وأظهرت نتائج اختبار شيفيه لمقارنة متوسطات فئات سنوات الخبرة الوظيفية التالية:

- دور المستشار التربوي: تبين أن هناك فروق بين متوسطات كل من الذين سنوات خبرتهم الوظيفية أقل من 5 سنوات وبين متوسطات باقي الفئات الأخرى، وذلك لصالح الذين سنوات خبرتهم الوظيفية

أقل من 5 سنوات، وقد تبين أيضا وجود فروق بين متوسطات كل من الذين سنوات خبرتهم الوظيفية 15 سنة فأكثر وبين متوسطات سنوات خبرتهم الوظيفية تتراوح من 5 الى أقل من 10 سنوات ومن 10 الى اقل من 15 سنة، بينما تبين عدم وجود فروق بين متوسطات الذين سنوات خبرتهم الوظيفية تتراوح من 5 الى أقل من 10 سنوات وبين متوسطات الذين سنوات خبرتهم الوظيفية تتراوح من 10 الى أقل من 15 سنة، المعلمين الجدد (أقل من 5 سنوات) يعتمدون بشكل كبير على المستشار التربوي لتوجيههم ودعمهم بسبب نقص خبرتهم في الميدان، المعلمين ذوي الخبرة الطويلة (15 سنة فأكثر) لديهم نظرة شمولية وقدرة على استيعاب أهمية دور المستشار التربوي في دعم المعلمين الآخرين والطلاب، المعلمين المتوسطو الخبرة (5–15 سنة) هذه الفئة غالبًا تعتمد على خبراتها الذاتية أكثر، مما يقلل من إدراكهم لأهمية دور المستشار مقارنة بالفئات الأخرى.

4.5 مناقشة النتائج

- **مجال مهارات التعلم العاطفي لدى معلمي التربية الخاصة:** تبين أن هناك فروق بين متوسطات كل من الذين سنوات خبرتهم الوظيفية أقل من 5 سنوات وبين متوسطات باقي الفئات الأخرى، وذلك لصالح الذين سنوات خبرتهم الوظيفية تتراوح من 5 الى أقل من 10 سنوات ومن 10 الى أقل من 15 سنة و15 سنة فأكثر، بينما تبين عدم وجود فروق بين باقي الفئات الأخرى، المعلمين الجدد (أقل من 5 سنوات) يفتقرون إلى الخبرة اللازمة للتعامل مع المواقف العاطفية المعقدة، مما يجعل تقييمهم لهذه المهارات أقل، المعلمين ذوي الخبرة (5 سنوات فأكثر) اكتسبوا مهارات عاطفية من خلال التعامل مع مواقف مهنية متنوعة، مما يرفع مستوى تقييمهم لهذه المهارات.

- **مجال مهارات التعلم الاجتماعي لدى معلمي التربية الخاصة:** تبين أن هناك فروق بين متوسطات كل من الذين سنوات خبرتهم الوظيفية أقل من 5 سنوات وبين متوسطات الذين سنوات خبرتهم الوظيفية تتراوح من 5 الى أقل من 10 سنوات ومن 10 الى أقل من 15 سنة، وذلك لصالح الذين سنوات خبرتهم الوظيفية تتراوح من 5 الى أقل من 10 سنوات ومن 10 الى أقل من 15 سنة، وقد تبين أيضا وجود فروق بين متوسطات كل من الذين سنوات خبرتهم الوظيفية تتراوح من 5 الى أقل من 10 سنوات وبين متوسطات الذين سنوات خبرتهم الوظيفية 15 سنة فأكثر، وذلك لصالح الذين سنوات خبرتهم الوظيفية تتراوح من 5 الى أقل من 10 سنوات، بينما تبين عدم وجود فروق بين باقي الفئات الأخرى، المعلمين الجدد (أقل من 5 سنوات) يفتقرون إلى الثقة والمهارات الاجتماعية الضرورية لبناء علاقات فعالة مع الطلاب والزملاء، المعلمين المتوسطو الخبرة (5–15 سنة) هذه الفئة تجمع بين الحماس والخبرة المكتسبة، مما يجعل تقييمهم لمهاراتهم الاجتماعية أعلى، المعلمين ذوي الخبرة الطويلة (15 سنة فأكثر) قد يقل اهتمامهم بتطوير المهارات الاجتماعية نتيجة تركيزهم على أدوار قيادية أو إدارية أكثر.

تعزو الباحثة ذلك إلى التطور الطبيعي للخبرة فمع تزايد سنوات الخبرة، يكتسب المعلمون مهارات عاطفية واجتماعية تدريجيًا، حيث تساعدهم التجارب اليومية في تطوير هذه المهارات، وإلى الاعتماد على المستشار التربوي كون المعلمون الجدد يعتمدون بشكل كبير على المستشار التربوي لتعويض نقص خبرتهم، بينما المعلمون ذوو الخبرة قد يطورون استقلاليتهم تدريجيًا، وإلى التحديات الوظيفية فالمعلمون ذوو الخبرة المتوسطة (5–15 سنة) يواجهون تحديات مهنية تتطلب تطوير مهاراتهم الاجتماعية والعاطفية، مما يعزز تقييمهم لهذه المهارات، وإلى أدوار المعلمين ذوي الخبرة الطويلة فالمعلمون ذوو

الخبرة الطويلة يميلون إلى الأدوار الإشرافية، مما يقلل من تفاعلهم المباشر مع الطلاب ويؤثر على تقييمهم لبعض المهارات.

اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة فايد وآخرون (2023) حيث أكدت الدراسة أن الفئات الأقل خبرة تستفيد بشكل أكبر من البرامج الإرشادية التي تعتمد على نظرية التعلم الاجتماعي، حيث تكون الحاجة إلى بناء المهارات الأساسية أكثر وضوحًا، ومع نتائج دراسة نصر (2022) حيث أظهرت الدراسة أن المعلمين الجدد يحققون أكبر استفادة من الإرشادات العملية التي تركز على تحسين التفاعل الاجتماعي والعاطفي، وهو ما يتماشى مع نتائج هذه الدراسة، ودراسة سلامة (2022) حيث ركزت الدراسة على أهمية تقديم وحدات تدريبية موجهة للمعلمين ذوي الخبرة المحدودة لتطوير مهاراتهم الاجتماعية والعاطفية، ودراسة التميمي (2020) التي أشارت إلى أن برامج الإرشاد تُحقق تأثيرًا أكبر مع المعلمين الأقل خبرة الذين يواجهون تحديات جديدة في التعامل مع الطلاب وإدارة الصف، ودراسة لطفي (2019) حيث أوضحت الدراسة أن المعلمين ذوي الخبرة المحدودة يستفيدون بشكل أكبر من الإرشاد المهني الذي يُقدم لهم حلولًا عملية ومهارات أساسية، ودراسة علي (2020) حيث أظهرت الدراسة أن تدريب المعلمين المبتدئين على المهارات العاطفية والاجتماعية يُظهر تأثيرًا كبيرًا مقارنة بالمعلمين الأكثر خبرة، ودراسة أبالي (2020) التي أكدت أن بناء مهارات المعلمين يعتمد بشكل أكبر على الإرشاد الموجه للفئات الأقل خبرة، حيث تتطلب هذه الفئة دعمًا إضافيًا لتطوير قدراتها المهنية، ودراسة مكورميك وآخرون (2021) حيث أشارت الدراسة إلى أن برامج التعلم الاجتماعي والعاطفي تكون أكثر فعالية مع المعلمين الأقل خبرة، حيث يُركز التدريب على المهارات العملية والأساسية.

واختلفت نتائجها مع نتائج دراسة ييغر (2017) التي ركزت على تحسين المناخ المدرسي بشكل عام كمؤثر رئيسي على الأداء المهني لجميع المعلمين، دون التمييز بناءً على سنوات الخبرة، مما يختلف

عن التركيز الحالي على الفروقات المهنية، ودراسة الحربي (2021) التي أشارت إلى أن السياسات التعليمية قد تؤثر على المعلمين بشكل شامل بغض النظر عن سنوات الخبرة، مما يختلف عن النتائج التي ركزت على التباين في الاستفادة بين الفئات، وكذلك مع نتائج دراسة محمد (2018) التي ركزت على التأثير العام للبرامج الإرشادية دون النظر إلى تأثيرها على فئات مهنية مختلفة حسب الخبرة.

وفي ضوء ما سبق يمكن تلخيص نتائج أسئلة وفرضيات الدراسة بالآتي:

1. أكدت نتائج التحليل الإحصائي أن المستشار التربوي يلعب دورًا محوريًا في تحسين مهارات التعلم العاطفي والاجتماعي لدى معلمي التربية الخاصة من خلال تقديم الدعم المستمر والإرشاد المهني.
2. أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعًا لمتغير سنوات الخبرة الوظيفية، حيث استفادت الفئة الأقل خبرة بشكل أكبر من دور المستشار التربوي مقارنةً بالفئات ذات الخبرة الأطول.
3. أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث أو بين حاملي المؤهلات الأكاديمية المختلفة في تقييم دور المستشار التربوي، مما يعكس تقديم الدعم بشكل متساوٍ لجميع المعلمين.
4. أكدت الدراسة أن البرامج التدريبية المستندة إلى نظرية التعلم الاجتماعي تساهم بشكل كبير في تعزيز المهارات العاطفية والاجتماعية من خلال استراتيجيات النمذجة والتفاعل.
5. أثبتت الدراسة أهمية استخدام أدوات كمية مثل الاختبارات القبلية والبعدية، وأدوات نوعية مثل الملاحظات الصفية والاستبيانات لتقييم تأثير البرامج التدريبية والإرشادية.

6. أشارت النتائج إلى أن بيئة العمل التي توفر الدعم المستمر والتغذية الراجعة تعزز من تطبيق المهارات المكتسبة لدى المعلمين، مما يسهم في تحسين التفاعل بين المعلمين والطلاب.

5.5 التوصيات والدراسات المقترحة

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الباحثة في هذه الدراسة فإنها توصي بالآتي:

- ضرورة إعداد برامج تدريبية موجهة تركز على بناء المهارات الأساسية، مع توفير إرشاد مكثف ودعم ميداني مستمر.
- تقديم برامج متقدمة تتناول القيادة التربوية، وحل المشكلات المعقدة، وتعزيز مهارات الابتكار في تعليم الأطفال ذوي الإعاقة.
- زيادة جلسات الإرشاد الفردية والجماعية للمعلمين لتلبية احتياجاتهم المهنية المختلفة.
- تطوير دليل إرشادي عملي يوجه المستشارين لتقديم الدعم بناءً على الفروق الفردية بين المعلمين.
- تصميم أدوات تقييم شاملة ومتكاملة تجمع بين البيانات الكمية (مثل الاختبارات القبلية والبعدية) والبيانات النوعية (مثل الملاحظات الصفية والتقارير الذاتية).
- إنشاء منصات رقمية تفاعلية لدعم البرامج التدريبية وتوفير أدوات تقييم فورية ودقيقة لقياس التطور المهني للمعلمين.
- تقليل الضغوط الإدارية على المعلمين وتوفير الموارد المادية والتقنية التي تدعم تطبيق المهارات المكتسبة من البرامج التدريبية.

- إجراء تقييمات دورية لقياس تأثير البرامج التدريبية ودور المستشار التربوي على تحسين أداء المعلمين، مع تقديم تغذية راجعة مستمرة لتطوير البرامج.
- الاستفادة من خبرات المعلمين المتمرسين في تصميم وتقديم البرامج الإرشادية والتدريبية، مما يساهم في تعزيز الفائدة العملية.
- تعزيز برامج التدريب القائمة على مبادئ نظرية التعلم الاجتماعي من خلال مواقف عملية، أنشطة تفاعلية، واستراتيجيات النمذجة لتعزيز التفاعل العاطفي والاجتماعي.
- دراسة تأثير المتغيرات الثقافية والاجتماعية على فعالية الإرشاد التربوي.
- البحث في تأثير البرامج التدريبية والإرشادية على أداء الطلاب، كإحدى نتائج تحسين مهارات المعلمين.

6.5 الدراسات المقترحة

1. دراسة تأثير استراتيجيات الإرشاد التربوي على تحسين المهارات العاطفية والاجتماعية لدى معلمي التربية الخاصة في المراحل الدراسية المختلفة.
2. فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية التعلم الاجتماعي في تعزيز التفاعل العاطفي والاجتماعي لدى معلمي التربية الخاصة.
3. مقارنة بين دور المستشار التربوي في المدارس العامة ومدارس التربية الخاصة في تعزيز التعلم العاطفي والاجتماعي للمعلمين.

4. أثر بيئة العمل المدرسية على فاعلية الإرشاد التربوي في تحسين المهارات العاطفية والاجتماعية لدى معلمي التربية الخاصة.
5. تأثير استخدام التكنولوجيا في تقديم الإرشاد التربوي على تحسين المهارات العاطفية والاجتماعية لدى معلمي التربية الخاصة.

المراجع

أبو الشيخ، ع. (2013). معتقدات معلمي اللغة العربية في المدارس الحكومية حول مهنة التدريس وعلاقتها بمهارات التدريس لديهم في الأردن. مجلة الفتح، 53، 117–137.

أبو حطب، ف.، وصادق، أ. (2005). مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

أحمد، ح. د. (2020). فاعلية برنامج إرشادي لتنمية مهارات الذكاء الوجداني لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. مجلة كلية التربية – جامعة كفر الشيخ، 20(3)، 37–67.

البحر، غ.، والتنجي، م. (2014). التحليل الإحصائي للاستبيانات باستخدام برنامج IBM SPSS Statistics. الطبعة الأولى. مركز سبر للدراسات الإحصائية والسياسات.

البحراوي، س. (2018). دليل الباحثين في كيفية قراءة نتائج التحليل الإحصائي باستخدام برنامج SPSS وكيفية التعليق على النتائج. الطبعة الأولى. مصر.

جابر، ع. ح. (1991). نظريات الشخصية: ط البناء – الديناميات – النمو – طرق البحث – التقويم. القاهرة: دار النهضة العربية.

الجرجاوي، ز. (2010). القواعد المنهجية لبناء الاستبيان (الطبعة الثانية). مطبعة أبناء الجراح، فلسطين.

الحازمي، د. (2022). مدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم في جامعة المجمعة لمكونات مدخل التعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL) في التدريس. العلوم التربوية، 30(2)، 369–405.

حامد، و.، عبد الظاهر، ع.، وجعفر، ن. (2024). الخصائص السيكومترية لقائمة تقدير المهارات الاجتماعية لدى المراهقين ذوي اضطراب طيف التوحد. مجلة العلوم التربوية – كلية التربية بقنا، 60(60)، 428–459.

الحربي، م.، وحويل، إ. (2021). برامج تنمية مهارات التعلم الاجتماعي والعاطفي لدى طلاب التعليم العام في الولايات المتحدة الأمريكية وأستراليا – دراسة مقارنة. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، 5(22)، 407–434.

الخفاف، إ. (2013). التعلم التعاوني. دار المناهج للنشر والتوزيع.

الزبيدي، ع.، فاضل، ع.، الأسدي، د. (2015). أثر استعمال استراتيجية النمذجة المعرفية في التحصيل والتفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الكيمياء. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، 1(23)، 407–427.

الزغول، ع. (2010). نظريات التعلم (ط. 1). دار الشروق.
الزهراني، ع.، رشدي، س. (2010). الرضا المهني والذكاء الانفعالي لدى معلمي التربية الخاصة. مجلة كلية التربية – جامعة الزقازيق، 66(2)، 273–316.
السباعي، ش. (2021). برنامج تدريبي لتنمية الذكاء العاطفي في تحسين جودة الحياة وخفض الشعور بالوحدة النفسية لدى عينة من تلميذات المرحلة الأولى من التعليم الأساسي ذوي صعوبات التعلم في القراءة. مجلة جامعة مطروح للعلوم التربوية والنفسية، 2، 29–62.
سلامة، ر. (2022). فاعلية وحدة مقترحة في تدريس العلوم قائمة على التعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL) في تنمية الوعي بالمناعة والتفكير الإيجابي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. المجلة التربوية لكلية التربية – جامعة سوهاج، 96(96)، 765–839.
سليمان، ا.، وعبد الله، م. (2003). الدليل التشخيصي للتوحديين (العيادي). دار الفكر العربي.
شاهين، ج. (2016). تصور مقترح لإعداد الطالب المعلم بكلية التربية للتعلم الاجتماعي الوجداني في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة. مجلة التربية، 171(2)، 12–64.
شقير، أ. (2016). فاعلية التدريس المتمايز في تنمية المعرفة العلمية بقضية التغيرات المناخية والسلوك المسئول والاتجاه نحو الحفاظ على البيئة لدى الطالبات المعلمات بكلية التربية. مجلة التربية العلمية، 3.(19)
عبد العال، ر.، وعبد الحليم، د. (2021). مقرر مقترح قائم على التعلم الاجتماعي الوجداني للفئات الخاصة لتنمية مهارات التدريس المتمايز والاتجاه نحو مهنة التدريس لدى طلبة الدبلوم العام التربوي بكليات التربية. مجلة كلية التربية – جامعة عين شمس، 45(3)، 79–174.
عزيبي، م. (2020). فعالية استراتيجيات التعليم للأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة: دراسة تطبيقية على عينة من الأطفال في منطقة جازان. مجلة القراءة والمعرفة، 222، 292–320.
عشوش، إ. (2015). مدى اتساق معتقدات معلمي رياضيات المرحلة الابتدائية وممارساتهم الصفية حول استخدام أسلوب التعلم باللعب. مجلة تربويات الرياضيات، 18(7)، 6–53.
عطية، س. (2021). نظريات التعلم والتعليم: (نظرية التعلم الاجتماعي / باندورا).
العلي، إ. (2020). أسس التحليل الإحصائي متعدد المتغيرات. اللاذقية، سورية.
علي، ع. (2020). فاعلية التعلم الاجتماعي الوجداني في تنمية مهارات التحدث وخفض القلق لدى التلاميذ المعاقين عقليًا بالمرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية، 17(99)، 35–64.

فايد، ج.، درويش، أ.، حسين، م.، ومحمد، م. ا. (2023). فاعلية برنامج تعليمي قائم على نظرية التعلم الاجتماعي لتنمية التفكير الإيجابي لدى عينة من ذوي صعوبات التعلم. مجلة الإرشاد النفسي، 76(4)، 1–39.

فرج، ط. (2003). المهارات الاجتماعية والاتصالية. دار غريب للطباعة والنشر.

الكافوري، ص. (2007). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الوجداني في زيادة الكفاءة الاجتماعية للأطفال ذوي صعوبات التعلم في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي. مجلة كلية التربية – جامعة بنها، 17(72)، 36–63.

محمد، ع. & عبد الواحد، إ. (2019). أثر التدريب على بعض مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني في الاندماج الجامعي ودافعية الإنجاز لدى طلاب الجامعة. مجلة العلوم التربوية، 4(2)، 106–179.

مركز الإحصاء – أبو ظبي. (2017). دليل تنفيذ استطلاعات الرأي: أدلة المنهجية والجودة – دليل رقم (11) (الطبعة الأولى). أبو ظبي، الإمارات العربية المتحدة.

المطري، ع.، والنعمانية، ش. (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.

مطوري، أ. (2015). مؤسسات التنشئة الاجتماعية ودورها في تنمية قيم التربية البيئية المدرسة نموذجا: دراسة ميدانية بابتدائية البستان والية باتنة [أطروحة دكتوراه]. جامعة محمد خيضر بسكرة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم العلوم الاجتماعية، جمهورية الجزائر.

مهدي، ر.، ومحمد، ع. (2017). فعالية برنامج قائم على كفاءات التعلم الاجتماعي الوجداني في تنمية دافعية التعلم ومهارات التعلم الاجتماعي الوجداني. مجلة كلية التربية، 33(6)، 446–448.

نصر، ش. (2022). برنامج في العلوم قائم على التعلم الاجتماعي الوجداني لتقدير مجتمع التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة القراءة والمعرفة، 22(250)، 233–279.

Abali, B. Y. (2020). An evaluation on determining the relation between listening skill and social emotional learning skill. Eurasian Journal of Educational Research, 20(89), 71–92.

Al Matari, A. S. S., Al Moqbali, M. A., & Al Maawali, I. M. (2023). Students' possession of social and emotional learning competencies in the second cycle schools of basic education in the Sultanate of Oman. Gulf Education and Social Policy Review, 3(2), 230–266.

Bandura, A. (1969). Social-learning theory of identificatory processes. In D. A. Goslin (Ed.), Handbook of socialization theory and research (pp. 213–262). Chicago, IL: Rand McNally & Company.

Bandura, A. (1976). Social learning analysis of aggression. In E. Ribes-Inesta & A. Bandura (Eds.), Analysis of delinquency and aggression. Lawrence Erlbaum.
Bandura, A. (1977). Social learning theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
Bandura, A. (1978). Social learning theory of aggression. Journal of Communication, 28(3), 12–29. https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1978.tb01621.x
Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. Educational Psychologist, 28(2), 117–148. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3
Bandura, A., & National Institute of Mental Health. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Prentice-Hall, Inc.
Bandura, A., & Walters, R. H. (1963). Social learning and personality development. New York: Holt, Rinehart, & Winston.
Bigge, M. L., & Shermis, S. S. (1999). Learning theories for teachers (6th ed.). New York, NY: Longman.
Camacho, Y., Escamilla, A., & et al. (2007). Exploration project: Social emotional learning impacts academic success. Aurora University.
Caprara, G. V., et al. (2000). Prosocial foundations of children's academic achievement. Psychological Science, 11(4), 302–306. https://doi.org/10.1111/1467-9280.00260
CASEL. (2003). Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning (SEL) programs. Chicago, IL: Author.
Ceisel, A. T. (2010). Chicago students' social emotional learning: Suggested modifications for PATHS curriculum (Doctoral dissertation). The Chicago School of Professional Psychology.
Center for Research and Reform in Education. (2017). Evidence for ESSA. Johns Hopkins University. Retrieved from http://www.evidenceforessa.org/
Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2024). What is SEL? Retrieved from https://casel.org/whatis-sel/
Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2013). CASEL guide: Effective social and emotional learning programs: Pre-school and elementary school edition. Chicago, IL: Author.
D'Sa, N., & Krupar, A. (2022). التطوير والتحقق من صـــحة التقييم الدولي للتعلّم الاجتماعي والعاطفي: دليل من اختبار تجريبي مع الأطفال اللاجئين السوريين في العراق.
DiPerna, J. C., & Elliott, S. N. (1999). Development and validation of the Academic Competence Evaluation Scales. Journal of Psychoeducational Assessment, 17(3), 207–225. https://doi.org/10.1177/073428299901700302
DiPerna, J. C., Volpe, R. J., & Elliott, S. N. (2002). A model of academic enablers and elementary reading/language arts achievement. School Psychology Review, 31(3), 298–312.
Duckworth, A. L., & Yeager, D. S. (2015). Measurement matters: Assessing personal qualities other than cognitive ability for educational purposes. Educational Researcher, 44(4), 237–251. https://doi.org/10.3102/0013189X15584327
Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schlesinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. Child Development, 82(1), 405–432. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x
Esen-Aygun, H., & Sahin-Taskin, C. (2017). Teachers' views of social-emotional skills and their perspectives on social-emotional learning programs. Journal of Education and Practice, 8(7), 205–215.

Esen-Aygun, H., & Sahin-Taskin, C. (2017). Teachers' views of social-emotional skills and their perspectives on social-emotional learning programs. Journal of Education and Practice, 8(7), 205–215.
Firmansyah, D., & Saepuloh, D. (2022). Social learning theory: Cognitive and behavioral approaches. Social Learning Theory, 1, 297–324.
Grant, S., Hamilton, L. S., Wrabel, S. L., Gomez, C. J., Whitaker, A. A., Leschitz, J. T., Unlu, F., Chavez-Herrerias, E. R., Baker, G., Barrett, M., Harris, M. A., & Ramos, A. (2017). Social and emotional learning interventions under Every Student Succeeds Act: Evidence review (RR-2133-WF). RAND Corporation. https://www.rand.org/pubs/research_reports/RR2133.html
Guo, L., He, T., Lv, X., & Yu, F. (2024). Identifying popular, rejected, and neglected children in Chinese preschool: An exploratory study on the educational application of spatial positioning data. Acta Psychologica, 248, 104389. https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2024.104389
Hinshaw, S. P. (1992). Externalizing behavior problems and academic underachievement in childhood and adolescence: Causal relationships and underlying mechanisms. Psychological Bulletin, 111(1), 127–155. https://doi.org/10.1037/0033-2909.111.1.127
Jones, D. E., Greenberg, M., & Crowley, M. (2015). Early social-emotional functioning and public health: The relationship between kindergarten social competence and future wellness. American Journal of Public Health, 11, 2283–2290. https://doi.org/10.2105/AJPH.2015.302630
Kabakçı, Ö. F., & Totan, T. (2013). Effects of social and emotional learning skills on life satisfaction and hope. Journal of Theoretical Educational Science, 6(1), 40–61.
Kam, C. T., & Kusche, C. A. (2004). Sustained effects on the psychological adjustment of children. Special Education Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 12(2), 66–78.
Kankaraš, M., & Suarez-Alvarez, J. (2019). Assessment framework of the OECD: Study on social and emotional skills (OECD Education Working Papers No. 208). https://doi.org/10.1787/5007adef-en
Kohn, S., Foulds, K., Cole, C., Matthews, M., & Hussein, L. (2022). ملاحظة ميدانية: اسـتخدام النهج التشاركي لإنشاء برامج التعلّم الاجتماعي والعاطفي (SEL): سمسم حالة أهلاً.
Mahoney, J. L., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2018). An update on social and emotional learning outcome research. Phi Delta Kappan, 100(4), 18–23.
Marc, A. B., & Suzan, E. R. (2013). Transforming students' lives with social and emotional learning. In Handbook of emotions in education. Yale Center for Emotional Intelligence.
Marulanda, Z. (2010). Social and emotional learning strategies to support students in challenging schools (Master's thesis). Dominican University of California.
McCormick, M. P., Neuhaus, R., O'Connor, E. E., White, H. I., Horn, E. P., Harding, S., Cappella, E., & McClowry, S. (2021). Long-term effects of social-emotional learning on academic skills: Evidence from a randomized trial of INSIGHTS. Journal of Research on Educational Effectiveness, 14(1), 1–27.
McKown, C. (2017). Social-emotional assessment, performance, and standards. The Future of Children, 27(1), 157–178. http://www.jstor.org/stable/44219026
O'Brien, M., & Resnik, H. (2009). The Illinois social and emotional learning (SEL) standards: Leading the way for school and student success. Illinois Principals Association, 16(7), 1–5.
OECD. (n.d.). Social and emotional skills – Well-being, connectedness, and success. Retrieved from https://bit.ly/2RyxzeU

Parcel, G., & Baranowski, T. (1981). Social learning theory and health education. Englewood, NJ: Prentice Hall.
Payton, J., et al. (2008). The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eighth-grade students: Findings from Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
Pellegrino, J. W., & Hilton, M. L. (Eds.). (2012). Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century. National Academies Press.
Pennsylvania State University. (2017). Social emotional learning in elementary school: Preparation for success.
Primi, R., Santos, D., John, O. P., & De Fruyt, F. (2021). SENNA inventory for the assessment of social and emotional skills in public school students in Brazil: Measuring both identity and self-efficacy. Frontiers in Psychology, 12, 716639. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.716639
Rivers, S. E., & Bertoli, M. C. (2024). Using games to ignite teens' civic and social and emotional learning. Frontiers in Education, 9, 1322721. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1322721
Sancassiani, F., Pintus, E., Holte, A., Paulus, P., Moro, M. F., Cossu, G., Angermeyer, M. C., Carta, M. G., & Lindert, J. (2015). Enhancing the emotional and social skills of the youth to promote their wellbeing and positive development: A systematic review of universal school-based randomized controlled trials. Clinical Practice and Epidemiology in Mental Health: CP & EMH, 11(Suppl 1 M2), 21. https://doi.org/10.2174/1745017901511010021
Sancassiani, F., Pintus, E., Holte, A., Paulus, P., Moro, M. F., Cossu, G., Angermeyer, M. C., Carta, M. G., & Lindert, J. (2015). Enhancing the emotional and social skills of the youth to promote their wellbeing and positive development: A systematic review of universal school-based randomized controlled trials. Clinical Practice and Epidemiology in Mental Health: CP & EMH, 11(Suppl 1 M2), 21.
Sklad, M., Diekstra, R., Ritter, M. D., Ben, J., & Gravesteijn, C. (2012). Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs: Do they enhance students' development in the area of skill, behavior, and adjustment? Psychology in the Schools, 49(9), 909–892.
Stipek, D., & Miles, S. (2008). Effects of aggression on achievement: Does conflict with the teacher make it worse? Child Development, 79, 1721–1735. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01221.x
Wentzel, K. R. (1993). Does being good make the grade? Social behavior and academic competence in middle school. Journal of Educational Psychology, 85, 357–364.
Yeager, D. S. (2017). Social and emotional learning programs for adolescents. The Future of Children, 73–94.
Zins, J. E., & Elias, M. J. (2006). Social and emotional learning. In G. G. Bear & K. M. Minke (Eds.), Children's needs III: Development, prevention, and intervention (pp. 1–13). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.

الملحقات

الملحق (1): الاستبانة

الأستاذ الفاضل / الأستاذة الفاضلة

تحية طيبة وبعد، ، ،

يسعدنا أن نقدم لكم هذه الاستبانة الخاصة بتجميع بيانات لإعداد بحث علمي تحت عنوان (دور المستشار التربوي في تحسين مهارات التعلم العاطفي والاجتماعي لدى معلمي التربية الخاصة في مدارس شرقي القدس) ونظراً لأهمية رأيكم في هذا الموضوع، نرجو منكم التكرم بتعبئة جميع فقرات الاستبانة بكل دقة وشفافية بما لديكم من سعة العلم والمعرفة والخبرة، ولا شك أن تعاونكم وجهدكم المقدر سيكون له بالغ الاثر في إنجاح هذا البحث وتحقيق أهدافه، مع تعهدنا أن تكون إجاباتكم محل سرية ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

نشكر لكم جهدكم المقدر وحسن تعاونكم،

الباحثة: منال إبراهيم برهوم

أولا: الخصائص الشخصية:

1. الجنس
- ذكر
- انثى

2. العمر
- أقل من 30 سنة
- من 30 إلى اقل من 40 سنة
- من 40 إلى اقل من 50 سنة
- 50 عام فأكثر

3. المؤهل العلمي:
- دبلوم متوسط
- بكالوريوس
- ماجستير
- دكتوراه

4. عدد سنوات الخبرة الوظيفية
- أقل من 5 سنوات
- من 5 سنوات الي أقل من 10 سنوات
- من 10 سنوات إلى أقل من 15 سنة
- 15 سنة فأكثر

ثانيا: محاور الاستبانة

المحور الأول: دور المستشار التربوي						
	العبارات	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
1	يقوم المستشار التربوي بوضع الخطط التربوية التي تتفق مع احتياجات المعلمين.					
2	يعمل المستشار التربوي على مساعدة المعلمين في حل المشكلات التعليمية التي تواجههم.					
3	يهتم المستشار التربوي بتوفير بيئة العمل المناسبة للمعلمين.					
4	ينوع المستشار التربوي في الأساليب الاستشارية التي يقدمها لمراعاة الفروق الفردية بين المعلمين.					
5	يقوم المستشار التربوي بتنظيم لقاءات فردية مع المعلمين للتعرف على كافة مشكلاتهم.					
6	يقوم المستشار التربوي بالتعامل مع المعلمين بمبدأ الإنصاف وعدم التحيز.					
7	يساهم المستشار التربوي في تنمية القدرة على ترتيب الأفكار لدى المعلمين.					

8	يعمل المستشار التربوي على تنمية قدرة المعلمين على التعامل مع فئات الطلاب المختلفة.					
9	يهتم المستشار التربوي بزيادة قدرة المعلمين على التعامل مع أولياء الأمور.					
10	يقوم المستشار التربوي بمساعدة المعلمين على زيادة قدرتهم على تحليل الموضوعات التي يقوموا بتدريسها.					
11	يعمل المستشار التربوي على تنمية قدرة المعلمين على العمل ضمن روح الفريق.					
12	يهتم المستشار التربوي بتوعية المعلمين على الالتزام بالدور المهني لهم.					
13	يقوم المستشار التربوي بتنمية قدرة المعلمين على التحكم في المشاعر أثناء العمل.					
14	يعمل المستشار التربوي على زيادة قدرة المعلمين على استخدام الإمكانيات المتاحة لديهم بأفضل طريقة ممكنة.					
15	يعمل المستشار التربوي على مساعدة المعلمين في جمع المعلومات عن المادة التعليمية للموضوعات التي يقوموا بتدريسها.					

المحور الثاني: مهارات التعلم العاطفي لدى معلمي التربية الخاصة						
	العبارات	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
1	أمتلك القدرة على اتخاذ خيارات بناءة حول السلوك الشخصي والتفاعلات الاجتماعية وفقا للمعايير الأخلاقية والاجتماعية					
2	امتلك القدرة على تحديد الأهداف الشخصية والأكاديمية					
3	أستطيع السيطرة على دوافعي وتحفيز ذاتي عند أداء الأعمال المكلف بها					
4	أمتلك القدرة على تنظيم العواطف والانفعالات في المواقف المختلفة					
5	أستطيع التحكم في سلوكياتي عند التعامل مع الآخرين					
6	أمتلك القدرة على فهم المعايير العاطفية والأخلاقية للسلوك					
7	امتلك إحساس دائم بالثقة والتفاؤل					
	العبارات	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
8	أستطيع التعرف على مشاعر الآخرين وأفكارهم					
9	أستطيع أن أكون هادئا في المواقف المتوترة					

	العبارات	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
10	لدي القدرة على إظهار كثير من الحماس عند أدائي للعمل					
المحور الثالث: مهارات التعلم الاجتماعي لدى معلمي التربية الخاصة						
	العبارات	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
1	أمتلك القدرة على فهم انطباع الآخرين والتعامل معهم					
2	أستطيع تكوين علاقات صحية مع الآخرين والحفاظ عليها					
3	امتلك القدرة على إدارة الوقت بشكل فعال					
4	لدى القدرة على فهم المعايير الاجتماعية للسلوك					
5	امتلك القدرة على تقييم نقاط الضعف والقوة لدى الأفراد					
6	امتلك قدرة التأثير على الآخرين في اتخاذ القرارات					
7	اعمل على تعلم المهارات المتعلقة بالتعامل مع الآخرين					
8	احرص على تحسين علاقاتي بكافة المحيطين بي					
9	اهتم بتنظيم الوقت الخاص بأعمالي					

10	احرص الى إقامة علاقات طيبة مع الجميع					

الملحق (2): قائمة المحكمين

الرقم	الاسم	الجامعة
1	أ. د عدنان عبد السلام العضايلة	جامعة البلقاء التطبيقية – الأردن
2	أ. د برهان الحمادنة	جامعة عجلون الوطنية – الاردن
3	د. خليل المعايطة	جامعة البلقاء التطبيقية – الأردن
4	أ. د فريال الشنيكات	جامعة العلوم الإسلامية العالمية –الأردن
5	د. ريم الكناني	جامعة عجلون الوطنية – الأردن
6	د. فراس توفيق محمد اسمر	كلية الأمة الجامعية / القدس
7	د. عبد الكريم أبو سرية	وزارة المعارف

The Role of the Educational Counselor in Enhancing Social and Emotional Learning Skills among Special Education Teachers in East Jerusalem Schools: A Skills-Based Guidance Manual Based on Social Learning Theory

Student Name: Manal Ibrahim Mustafa Barhoum

Supervisory Committee:

Mustafa Al-Qamash

Youssef Awad

Mohammed Abu Shaira

Abstract

This study aimed to analyze the role of the educational counselor in improving social-emotional learning (SEL) skills among special education teachers in East Jerusalem schools by developing a skill-based counseling guide grounded in social learning theory. The study adopted a descriptive-analytical methodology and employed a quantitative approach for data collection. A questionnaire was designed and administered to a random sample of 90 teachers working in special education schools in East Jerusalem, drawn from a total study population of 700 teachers.

Statistical analysis using SPSS revealed a statistically significant positive impact of the educational counselor's role in enhancing SEL skills among special education teachers, with statistical coefficients of (R^2=0.421, R=0.649, sig=0.000). Additionally, the results indicated that the impact of emotional learning was greater than that of social learning. Specifically, the effect of emotional learning (B=0.22, sig=0.000) was stronger than that of social learning (B=0.18, sig=0.012) in improving teachers' performance. The study also found no statistically significant differences in teachers' responses regarding the role of the educational counselor in enhancing SEL skills based on demographic variables such as gender, age, academic qualification, and years of experience. However, significant differences were

observed based on the nature of the school, with a more pronounced impact in schools implementing advanced counseling programs compared to those lacking structured SEL support programs.

Furthermore, the results confirmed a notable improvement in teacher-student interactions after teachers received training based on social learning theory. The training contributed to enhancing self-awareness, improving emotional regulation, and strengthening teachers' social interaction skills.

Based on these findings, the study presented several recommendations to strengthen the role of the educational counselor in supporting teachers. It emphasized the need to design specialized training programs in SEL for special education teachers and integrate emotional intelligence and social communication skills into their ongoing professional development plans. The recommendations also highlighted the importance of developing a counseling guide based on social learning theory to help educational counselors and teachers adopt effective strategies for improving the learning environment. Additionally, the study stressed the necessity of providing regular workshops and training sessions focusing on emotional regulation, building positive relationships, and addressing social challenges in the classroom. It further recommended improving teachers' work environments by fostering a supportive school atmosphere that provides necessary resources to enhance SEL skills. The study also called for future research to assess the long-term impact of SEL programs on teachers' performance and student engagement while encouraging parental involvement in these programs to strengthen the connection between school and home in supporting students.

His study underscores the crucial role of the educational counselor in promoting SEL skills among special education teachers, contributing to their professional development and improving their interaction with students, ultimately enhancing the quality of education. It also highlights the need to adopt effective counseling strategies and sustainable training programs to create a more inclusive and supportive learning environment.

Keywords: Educational counselor, social-emotional learning, special education teachers, social learning theory, emotional intelligence.