

تصورات المعلمين لدور التعلم العاطفي الاجتماعي في بناء بيئة تعليمية داعمة ومحفزة للطلبة

Teachers' Perceptions of the Role of Social-Emotional Learning in Building a Supportive and Motivating Educational Environment for Students

ط.د. سائد ارزقيات^{1*}؛ ط.د. نارا حجة

1. كلية الدراسات العليا - جامعة القدس - فلسطين saederziqatt@gmail.com

2. كلية الدراسات العليا - جامعة القدس - فلسطين nhejeh@staff.alquds.edu

المؤلف المرسل: سائد ارزقيات saederziqatt@gmail.com

تاريخ النشر: 2025/12/31

تاريخ القبول: 2025/11/24

تاريخ الاستلام: 2025/10/25

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى استكشاف تصورات المعلمين لدور مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي في بناء بيئة تعليمية داعمة ومحفزة للطلبة، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وتم تطبيق استبانة على عينة من المعلمين، وقد تناولت خمسة محاور رئيسة شملت: دور المناهج، دور المعلم، دور الأنشطة التعليمية، دور الإدارة المدرسية، ودور العلاقة بين الطلاب. أظهرت النتائج أن غالبية المعلمين يدركون الأثر الإيجابي لهذه المهارات في تعزيز التحصيل الأكاديمي، وتطوير السلوك الاجتماعي، وبناء علاقات إيجابية داخل الصف الدراسي. كما كشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائية في تصورات المعلمين تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، بينما لم تُسجل فروق ذات دلالة تُعزى لمتغير الدرجة العلمية أو التخصص أو مستوى المدرسة. وأوصت الدراسة بضرورة تضمين التعلم العاطفي الاجتماعي في البرامج التدريبية للمعلمين، وتعزيزه داخل المناهج الدراسية، لما له من دور محوري في تحسين جودة البيئة التعليمية وتحفيز الطلبة على التعلم. الكلمات المفتاحية: التعلم العاطفي الاجتماعي . البيئة التعليمية. تصورات المعلمين

Abstract:

This study aimed to explore teachers' perceptions of the role of social-emotional learning (SEL) skills in creating a supportive and motivating learning environment for students. The study employed a descriptive-analytical methodology and utilized a questionnaire administered to a sample of teachers. The instrument covered five main dimensions: the role of curricula, the teacher's role, the role of educational activities, the role of school administration, and the role of student relationships. The findings revealed that the majority of teachers recognized the positive impact of SEL skills on enhancing academic achievement, developing social behavior, and fostering positive classroom relationships. The results also indicated statistically significant differences in teachers' perceptions based on gender, in favor of female teachers, while no significant differences were found related to academic degree, specialization, or school level. The study recommended integrating social-emotional learning into teacher training programs and strengthening its presence within curricula, given its central role in improving the quality of the educational environment and motivating students to learn.

Keywords: social-emotional learning - educational environment- Teachers' perceptions

1. مقدمة

في السنوات الأخيرة، اكتسب التعلم العاطفي الاجتماعي (SEL) اهتماماً متزايداً في البيئات التعليمية، بوصفه مكوناً أساسياً في دعم النمو الشامل للمتعلمين، وركيزة مهمة لنجاحهم الأكاديمي والسلوكي. تشير الدراسات إلى أن تعزيز مهارات مثل الوعي الذاتي، وضبط الانفعالات، والتفاعل الإيجابي، يسهم في بناء بيئة صفية آمنة ومحفزة للتعلم، وقد أوضحت Poulou (2017) أن إدراك المعلمين لأهمية الذكاء العاطفي يرتبط بفعالية التدريس وجودة العلاقات الصفية، مما يبرز ضرورة دمج مكونات SEL ضمن الأطر التربوية.

يتأثر تطبيق ممارسات التعلم العاطفي الاجتماعي بشكل مباشر بتصورات المعلمين وأدوارهم في تهيئة بيئة صفية مشجعة على النمو النفسي والاجتماعي، وقد أظهرت دراسة الجابري (2024) أن المعلمين لا يزالون بحاجة إلى مزيد من الدعم المهني لفهم وتنفيذ مفاهيم SEL بفاعلية داخل الفصول الدراسية، من هنا جاءت أهمية الاستبيان الذي استندت إليه الدراسة، لقيس تصورات المعلمين حول مدى توافر عناصر البيئة التعليمية الداعمة في ضوء أبعاد محددة تشمل: المناهج، دور المعلم، العلاقات الطلابية، الأنشطة التعليمية، والإدارة المدرسية.

أكدت دراسة التميمي (2020) على ضرورة إعداد المعلمين وتأهيلهم عبر برامج تدريبية تركز على المهارات العاطفية والاجتماعية، لضمان قدرتهم على إدارة الصفوف وتحفيز الطلبة على التفاعل الإيجابي، كما شددت على دور الإدارة المدرسية في دعم هذه التوجهات من خلال السياسات التربوية والتنظيمية، وقد تضمن الاستبيان محوراً خاصاً حول "الإدارة المدرسية" لقياس مدى مساهمتها في خلق بيئة تعليمية تسهم في ترسيخ مفاهيم SEL، وتشجع على التعاون بين عناصر المجتمع المدرسي.

تُعد العلاقات الإيجابية بين الطلاب من المؤشرات الجوهرية لنجاح بيئة التعلم العاطفي الاجتماعي، حيث تعزز الشعور بالانتماء وتدعم الصحة النفسية والانضباط الذاتي، أوضحت دراسة Poulou et al (2018) أن البيئة الصفية القائمة على التفاعل الإيجابي تقلل من السلوكيات العدوانية وتعزز الأداء الأكاديمي، من هذا المنطلق، حرص الاستبيان المستخدم في الدراسة على تضمين بُعد خاص بالعلاقات الطلابية، بهدف رصد مدى توفر الدعم المتبادل والثقة بين المتعلمين، كجزء أساسي من البيئة التعليمية الشاملة.

وفي السياق الفلسطيني، تزداد أهمية توظيف التعلم العاطفي الاجتماعي في المدارس نظراً لما يتعرض له الطلبة من ضغوط نفسية واجتماعية شديدة نتيجة الانتهاكات المستمرة من قبل الاحتلال، والمشاهد اليومية للعنف والدمار، لا سيما ما يحدث في قطاع غزة من استهداف مباشر للمدنيين ومرافق التعليم، وتسهم هذه التجارب الصادمة في توليد مشاعر الخوف والقلق وفقدان الشعور بالأمان، مما ينعكس سلباً على الصحة النفسية للطلبة وقدرتهم على التكيف والتعلم. من هنا، يُعد إدماج مهارات التعلم العاطفي

الاجتماعي أداة ضرورية لتعزيز الصمود النفسي، وتوفير بيئة تعليمية آمنة وداعمة تساعد الطلبة على التعبير عن مشاعرهم والتعامل مع الضغوط بطرق إيجابية، بما يساهم في بناء جيل قادر على مواجهة التحديات والاستمرار في مسيرته التعليمية.

انطلاقاً من ذلك، تسعى هذه الدراسة إلى استكشاف تصورات المعلمين لدور التعلم العاطفي الاجتماعي في بناء بيئة تعليمية داعمة ومحفزة للطلبة، والتعرف إلى مدى وعيهم بأهمية هذه المهارات في تحقيق التكيف السلوكي والاجتماعي وتحفيز الدافعية نحو التعلم.

2. الاطار النظري وخلفية الدراسة

أولاً: الإطار النظري:

أ. التعلم العاطفي الاجتماعي:

1. الخلفية التاريخية للتعلم العاطفي الاجتماعي:

ظهرت مصطلحات التعلم الاجتماعي العاطفي (Social emotional learning) لأول مرة خلال مؤتمر نظمته مؤسسة Fetzer في عام 1994 (Elbertson, Brackett, & Weisberg, 2009)، كما تم تطوير إطار موحد لتعزيز الكفاءات الاجتماعية العاطفية نتيجة لإدخال هذا المصطلح. ووفقاً لـ Zins (2004) فإن هناك وعي متزايد بأهمية العلاقة بين التعلم الاجتماعي العاطفي والتنمية الفكرية.

في عام 1997، تم تأسيس رابطة التعلم الأكاديمي والاجتماعي العاطفي (CASEL) لوضع الأسس لبرامج التعلم الاجتماعي العاطفي (SEL) الشاملة في المدارس. تهدف مهمة CASEL إلى دعم تطوير برامج SEL المستندة إلى الأدلة لتكون جزءاً من التعليم من مرحلة ما قبل المدرسة وحتى التعليم الثانوي (Weissberg & Cascarino, 2013).

2. مفهوم التعلم العاطفي الاجتماعي:

تعرفه (CASEL) بأنه: "العملية التي يتم من خلالها اكتساب وتطبيق المعرفة والمواقف والمهارات الضرورية لفهم وإدارة العواطف، وتحديد وتحقيق الأهداف الإيجابية، وإظهار التعاطف تجاه الآخرين، وبناء علاقات إيجابية والحفاظ عليها، واتخاذ قرارات مسؤولة" (CASEL, 2015). ويعرفه Osher وآخرون (2016) بأنه: "العملية التي يكتسب من خلالها الأطفال والكبار كفايات معينة ويطبقونها للتعرف على العواطف وإدارتها، لوضع أهداف إيجابية وتحقيقها، وتقدير وجهات نظر الآخرين، ولإقامة علاقات إيجابية والحفاظ عليها، ولاتخاذ قرارات مسؤولة، ولإدارة المواقف الشخصية والتواصلية بين الأفراد بشكل بناء".

ويعرفه ويسيرج وآخرون (2015) بأنه: "العملية التي يتم من خلالها تنمية الاستراتيجيات والمهارات الإدارية العواطف، وفهم وجهات نظر الآخرين، والتواصل مع الآخرين بفعالية، واتخاذ القرارات التي تتماشى مع الأهداف والقيم المستقبلية.

ويمكننا تعريفه إجرائياً بأنه "المهارات التي يحتاجها الطلاب للحصول على تجربة تعليمية آمنة تحقق لهم النجاح في حياتهم الاجتماعية والعملية، من خلال تقدير ذاتهم ومجتمعهم، والتحلي بالاستقلالية الفكرية والقدرة على حل النزاعات، وإدارة الصراعات التي تواجههم في مراحل حياتهم التعليمية".

3. أهمية التعلم العاطفي الاجتماعي في المدارس:

تُظهر الأبحاث أن فوائد التعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL) موثقة بشكل جيد، حيث توجد أدلة تؤكد أن التعليم الذي يعزز SEL يحقق نتائج إيجابية للطلاب والبالغين والمجتمعات المدرسية، يستند هذا إلى مجموعة قوية من الأدلة والدعم، حيث تأتي النتائج المذكورة أدناه من مجالات ومصادر متنوعة، وتتضمن تحليلات لبعض الدراسات التي توضح أن (SEL) يساهم في تحقيق نتائج إيجابية تتعلق بالمهارات الاجتماعية والعاطفية، والمواقف تجاه الذات والمدرسة والمواضيع الاجتماعية، والسلوكيات الاجتماعية، والمشكلات السلوكية، والاضطرابات العاطفية، والأداء الأكاديمي (CASEL, 2021).

تلعب الكفاءات الاجتماعية والعاطفية دوراً حيوياً في تحسين النتائج السلوكية، فقد أظهرت دراسة كلارك وزملائه (Clarke et al, 2021) أن تدخلات التعليم الاجتماعي والعاطفي (SEL) تعزز المهارات الاجتماعية والعاطفية لدى الشباب وتساهم في تقليل أعراض الاكتئاب والقلق على المدى القصير. أما بالنسبة لفوائد (SEL) المتعلقة بالتأثيرات طويلة المدى، فقد أظهرت دراسة تايلور وزملائه أن التعلم الاجتماعي والعاطفي كان فعالاً بشكل مستمر عبر جميع المجموعات الديموغرافية داخل الولايات المتحدة وخارجها.

وهذا يدعم فكرة أن الأصول الاجتماعية والعاطفية التي يتم تعزيزها من خلال (SEL) يمكن أن تساهم في التطور الإيجابي للطلاب من خلفيات عائلية وسياقات جغرافية متنوعة.

4. آليات تطبيق التعلم العاطفي الاجتماعي في المدارس حدد (المطري وآخرون، 2022) أربعة أساليب لتطبيق SEL :

- التعليم المباشر للكفاءات العاطفية.
- ممارسات التدريس التي تدعم العلاقات الإيجابية.
- دمج SEL في المناهج الأكاديمية.
- تهيئة مناخ مدرسي داعم.

5. مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي (كفايات التعلم العاطفي الاجتماعي):

تشمل الكفاءات الأساسية وفقاً للتعاونية للتعلم الاجتماعي والعاطفي خمس كفاءات رئيسية (المطيري، وآخرون: 2022)، وهي:

- الوعي الذاتي.
- إدارة الذات.
- الوعي الاجتماعي.
- مهارات العلاقات.
- اتخاذ القرارات المسؤولة.

6. تضمين التعليم العاطفي الاجتماعي في المقررات الدراسية:

من الضروري أن تتوفر المناهج الدراسية التي تركز على التعلم الاجتماعي، والتي تشمل مهارات حياتية محددة يمكن للمعلمين دمجها في ممارساتهم اليومية، إن إدماج مهارات إدارة العواطف وبناء العلاقات والتعاطف مع الآخرين في المنهج الدراسي يساهم في تعزيز التعلم الاجتماعي والعاطفي لدى الطلاب، ويعزز الجوانب الإيجابية في تفاعلهم مع الآخرين، مثل الصدق والأمانة.

يمكن توظيف التعلم الاجتماعي العاطفي من خلال التعليم التعاوني والتعليم القائم على المشاريع، بالإضافة إلى تطبيق أساليب وأنشطة تعليمية متنوعة تتناسب مع احتياجات الطلاب، ومن المهم أن نلاحظ أن للمعلم دوراً حيوياً في تعزيز التعلم الاجتماعي العاطفي.

يمكن دمج التعلم الاجتماعي العاطفي في المناهج الدراسية من خلال تعزيز التعاون والتفاعل بين المعلمين والطلاب، بالإضافة إلى توفير أنشطة صفية وغير صفية تتعلق مباشرة بالطلاب، يمكن تطبيق التعلم الاجتماعي العاطفي من خلال عدة طرق كما حددها (الظافري، 2024)، منها:

- استخدام تمثيل الأدوار لتعزيز العلاقات الإيجابية بين الطلاب، وتوظيف أساليب التعلم النشط مثل المسرحيات ولعب الأدوار.
- منح الطلاب الفرصة للتعبير عن أنفسهم أمام زملائهم.
- تضمين المناهج ملحقات قصصية تعزز القيم الأخلاقية الإيجابية.
- تشجيع الطلاب على استرجاع مواقف صعبة لمساعدتهم في اتخاذ قرارات مناسبة.
- إدراج أنشطة موجهة نحو المجتمع المحلي.
- استخدام استراتيجيات تدريس تتيح للطلاب التعبير عن أفكارهم بحرية، وتعليمهم احترام الأعراف الاجتماعية والقوانين، بالإضافة إلى تطوير مهارات توجيه السلوك والتعامل مع الأخطاء بشكل بناء.

ب. البيئة التعليمية:

1. ماهية البيئة التعليمية:

تشمل البيئة التعليمية العوامل المادية والاجتماعية التي تؤثر على فعالية عملية التعلم والتعليم، وتساعد في تحقيق الأهداف الأساسية لها. كما أشار إليه التونسي وآخرون (2018) إلى أن البيئة التعليمية تتضمن مجموعة من العوامل المادية والاجتماعية التي تؤثر على كفاءة التعلم ومدى تحقيقه. لذلك، تسعى مؤسسات التعليم إلى توفير بيئة تعليمية متميزة ومتكاملة تعتمد على معايير تهدف إلى تحقيق الكفاءة المطلوبة وضمان الجودة المنشودة، سواء من حيث مستوى الطلاب أو الهيئة الأكاديمية أو البرامج والإدارة والمرافق الدراسية (العيسوي والأبي، 2019)، وذلك للتكيف مع الواقع الجديد ومتطلباته، من خلال الاستعداد للتغيير كعملية ضرورية ومستمرة.

يشير كل من العمري والشرفين (2015) إلى أن البيئة التعليمية "تعتبر شبكة تفاعلية من الأنشطة التعليمية التي تؤثر على نتائج الطلاب".

2. معايير البيئة التعليمية:

تشير وثيقة المعايير الوطنية للأبحاث (1966) في الولايات المتحدة إلى الأبعاد المادية والنفسية والاجتماعية التي يجب أن تتوفر في البيئة التعليمية، كما يجب أن تتوفر فرص لإقامة حوارات علمية، وتحمل المسؤولية، والاهتمام بالأنشطة الطلابية (ذياب، 2012).

ويرى فورستر ورينهارد أن بيئات التعلم تشمل العناصر التالية: غياب التهديد، تقديم محتوى ذي معنى، توافر خيارات متعددة، توفير الوقت والمثيرات الكافية لدعم عملية التعلم، المشاركة الفعالة، وتوافر التغذية الراجعة، بالإضافة إلى الإتقان وتطبيق المهام التعليمية، كما تشجع هذه البيئات على تنمية مهارات التفكير وتعزيز ميول ورغبات الطلاب الإبداعية (محمد والمومني، 2014).

3. العوامل المؤثرة في البيئة التعليمية:

تشير الأدبيات التربوية إلى وجود مجموعة من العوامل التي تؤثر في البيئة التعليمية، مثل: (متطلبات العمل، ونظام الثواب والعقاب، وخصائص المدرسة) (الغريب وآخرون، 2005)، ويضيف الحر (2003) أن أبرز العوامل التي تؤثر في خلق بيئة تعليمية آمنة تشمل:

- عوامل تتعلق بالمعلم.
- عوامل تتعلق بالبيئة الصفية.

● خصائص البيئة التعليمية:

حدد sapon (2005) مجموعة من الخصائص الأساسية للبيئة التعليمية الصفية، والتي تشمل: (الأمان، التواصل المفتوح، الحب المتبادل، الأهداف المشتركة، الترابط والثقة).

وتشير الدراسات إلى أهمية إنشاء بيئات تعليمية آمنة وداعمة داخل الصفوف، لما لها من تأثير إيجابي على تميز المتعلمين (الطلاب)، وتعزيز نموهم العقلي والذاتي، وتحفيز تفكيرهم، كل ذلك يجعل المدرسة مصدراً أساسياً لتنمية العقول وتعليم التفكير وتعزيز الصحة النفسية لدى المتعلمين. (العساف، 2011). من جهة أخرى يرى عبيدات وأبو السמיד (2007) أن البيئة التعليمية الإبداعية تهدف إلى توفير الأمان للطلاب، مما يشجعهم على المغامرة والتنبؤ والابتكار المستمر، كما تتيح لهم فرص المشاركة الفعالة، حيث يتمتع الطلاب بحق التعبير والحرية في طرح الأسئلة ومناقشتها، واقتراح الأنشطة التي تفضلها وتلبي احتياجاتهم، تتحقق بيئة التعلم الآمنة عندما تكون المشاعر بين المعلم والطلاب واضحة وإنسانية.

3. إشكالية الدراسة

مما سبق يتضح أن التعلم الاجتماعي العاطفي حظي بزيادة واضحة في الاهتمام خلال السنوات الماضية، واتجهت بعض نظم التعليم والمؤسسات والمعاهد في مختلف أنحاء العالم إلى دمج مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي في العملية التعليمية التعلمية، فبالرغم من ذلك فإنه ما زال هذا النهج غير مطبق على نطاق جيد في مدارسنا لأسباب كثيرة منها عدم وضوح دوره في تعزيز البيئة المحفزة والداعمة للتعلم، ولا يوجد دراسات عربية كافية حول هذا المفهوم وفلسطينيا أيضا هناك احتياج حقيقي لهذه الدراسات بسبب الواقع المعقد الذي نعيشه ويعيشه طلبتنا تحت تهديد الاحتلال الاسرائيلي والمشاعر السلبية المتراكمة نتيجة المشاهدات العنيفة على شاشات التلفاز، لذلك تتحدد مشكلة الدراسة في الإجابة على السؤال الرئيس التالي:

ما دور التعلم العاطفي الاجتماعي في بناء بيئة تعليمية داعمة ومحفزة للطلاب؟

وذلك من خلال الإجابة على الفرضيات التالية

1. لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد العينة تعزى لمتغير الجنس.
2. لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد العينة تعزى لمتغير الدرجة العلمية.
3. لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد العينة تعزى للتخصص.
4. لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد العينة تعزى لمتغير مستوى المدرسة.

5. أهداف الدراسة

هدف هذه الدراسة إلى استكشاف دور التعلم العاطفي في بناء بيئة تعليمية داعمة ومحفزة للطلاب، تسهم في تحسين الأداء الأكاديمي والرفاهية النفسية للطلاب.

6. أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية من أهمية الموضوع الذي تتناوله والمتمثل في دور التعلم العاطفي الاجتماعي في بناء بيئة تعليمية داعمة ومحفزة للطلاب، وذلك من خلال فاعليته في تنمية التفاعل الاجتماعي لدى الطلاب، ومما لا شك فيه أن هذا الموضوع يحتوي على أهمية كبيرة من الناحيتين النظرية والتطبيقية، كالآتي:

تنبع أهمية هذه الدراسة من الدور الحيوي الذي تلعبه مراحل التعليمية (الأساسي) في حياة الطلاب، حيث تُعتبر هذه المراحل الأساس الذي تُبنى عليه شخصية الطالب المستقبلية، كما أنها تمثل فترة تعليمية وتربوية هامة لا تقل قيمة عن المراحل التعليمية الأخرى، لذلك من الضروري مراعاة قدرات واحتياجات الطلاب في هذه المرحلة والاهتمام بها بشكل خاص.

وتسلط الدراسة الضوء على أهمية التعلم الاجتماعي العاطفي، الذي يُعتبر عاملاً مؤثراً في كلاً من بناء البيئة التعليمية وتحفيز الطلاب على التعلم وذلك من خلال تشكيل شخصية الطلاب وقدرتهم على التفاعل والتواصل مع الآخرين.

لذا يجب أن يكون الباحثون والمربون وصناع السياسات مدركين تماماً لأهمية التعلم الاجتماعي العاطفي كجزء لا يتجزأ من العملية التعليمية.

7. مصطلحات الدراسة:

أ. الدور: هو السلوك الذي يقوم به الفرد في المركز الاجتماعي الذي يشغله (محمد سالم، 2016)، ويقصد به في هذه الدراسة السلوك الذي يقوم به التعلم العاطفي الاجتماعي لتوفير بيئة تعليمية داعمة ومحفزة للطلاب.

ب. التعلم الاجتماعي العاطفي **Social emotional learning**: عرفت المنظمة التعاونية للتعلم الاجتماعي العاطفي (CASEL, 2013) التعلم الاجتماعي العاطفي بأنه: العملية التي يتم من خلالها اكتساب الأطفال والبالغين للمعارف والمواقف والمهارات الضرورية لفهم وإدارة عواطفهم، كما يشمل ذلك قدرتهم على تحديد وتحقيق الأهداف الإيجابية، وإظهار الرعاية والاهتمام بالآخرين، وبناء علاقات إيجابية والحفاظ عليها، واتخاذ قرارات مسؤولة، والتعامل بفاعلية وإيجابية مع المواقف الشخصية ومع الآخرين.

التعريف الإجرائي: هو العملية التي يهدف الباحث من خلالها إلى تزويد الطلاب بمجموعة من المهارات الاجتماعية والعاطفية، هذه المهارات من شأنها أن تساهم في تحفيز الطلاب لبناء بيئة تعليمية داعمة لهم.

ج. البيئة التعليمية Educational environment :

تعرف لغوياً بأنها "الوسط المحيط بأي نظام تعليمي من أبنية تعليمية وأثاث وتجهيزات تعليمية، كما تشمل الظروف الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية والمادية المحيطة بالبيئة، وكذلك ظروف الطقس والمناخ والإضاءة المحيطة بموقع المؤسسات التعليمية" (شحاتة والنجار، 2003).

وعرفها كل من محمد والمومني (2014) اصطلاحياً بأنها: "الحيز أو الوسط التربوي الذي يشتمل على الأماكن والمواقف التي تنظم عملية التدريس بشكل يثير تفكير الطلاب، ويسمح باستخدام استراتيجيات التعلم، وتتمثل في هذه الدراسة في المدارس الحكومية التابعة لمحافظة الخليل والتي تم تطبيق الدراسة عليها".

د.تصورات المعلمين(اجرائيا): وجهات نظر المعلمين الذين تدربوا على توظيف منحنى التعلم العاطفي الاجتماعي حول دوره في بناء بيئة تعليمية داعمة ومحفزة للطلبة.

8. منهجية الدراسة

تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، حيث سيتم فحص دور التعلم العاطفي الاجتماعي في بناء بيئة تعليمية تعلمية داعمة ومحفزة للطلبة.

9. أداة الدراسة:

تم بناء استبانة لقياس دور التعلم العاطفي الاجتماعي في بناء بيئة تعليمية داعمة ومحفزة لتعلم الطلبة، وستتكون الاستبانة من خمس مجالات هي: المنهاج، المعلم، الأنشطة التعليمية، الإدارة المدرسية، العلاقة بين الطلبة.

10. حدود الدراسة

- الحدود المكانية: مدارس الضفة الغربية.
- الحدود الزمنية: الفصل الدراسي الثاني (2024/2025).
- الحدود البشرية: المعلمات والمعلمين الذين تم تدريبهم على مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي، وعددهم 200 معلم ومعلمة (100 معلم و500 معلمة).

11. عينة الدراسة: تم تطبيق الدراسة على عينة من المعلمات، ممن تم عقد دورة تدريبية لهن لتنمية مهارتهن العاطفية الاجتماعية، وبناء قدرتهن في تصميم أنشطة تكاملية بين منحنى التعلم العاطفي الاجتماعي والمحتوى التعليمي.

12. صدق أداة الدراسة

• الصدق الظاهري

تم عرض أداة الدراسة (الاستبانة) بصيغتها الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال التربية وعلم النفس، والذين بلغ عددهم (7 محكمين)، من أجل التأكد من مدى مناسبة الفقرات لقياس أبعاد التعلم العاطفي الاجتماعي في بناء بيئة تعليمية داعمة ومحفزة. وقد طلب من المحكمين إبداء آرائهم حول وضوح الفقرات، وسلامة صياغتها، وانتمائها إلى المجال المناسب، وإمكانية تعديل أو حذف أي فقرة يرون أنها غير مناسبة. وأشارت نتائج التحكيم إلى أن الاستبانة مناسبة لقياس الغرض المطلوب، حيث أُجمع على أن الفقرات تغطي أبعاد الظاهرة محل الدراسة، مع اقتراحات طفيفة تم الأخذ بها في الصياغة النهائية.

• صدق الاتساق الداخلي

تم حساب معاملات الارتباط (Pearson Correlation) بين درجة كل فقرة والمجال الذي تنتهي إليه، وذلك للتحقق من مدى اتساق الفقرات داخلياً.

جدول 01: يوضح معاملات الارتباط بين الفقرات والمجالات:

وفقاً لمجال المناهج		وفقاً لمجال المعلم		وفقاً لمجال الأنشطة التعليمية		وفقاً لمجال الإدارة المدرسية		وفقاً لمجال العلاقة بين الطلاب	
معامل الارتباط (بيرسون)	العبرة	معامل الارتباط (بيرسون)	العبرة	معامل الارتباط (بيرسون)	العبرة	معامل الارتباط (بيرسون)	العبرة	معامل الارتباط (بيرسون)	العبرة
0.52	1	0.61	1	0.6	1	0.55	1	0.66	1
0.58	2	0.59	2	0.58	2	0.58	2	0.64	2
0.49	3	0.64	3	0.62	3	0.57	3	0.67	3
0.54	4	0.58	4	0.59	4	0.6	4	0.62	4
0.5	5	0.62	5	0.61	5	0.53	5	0.68	5
0.56	6	0.6	6	0.63	6	0.52	6	0.65	6
0.48	7	0.57	7	0.64	7	0.5	7	0.61	7
0.51	8	0.55	8	0.66	8	0.54	8	0.66	8
0.53	9	0.63	9	0.6	9	0.56	9	0.63	9

تم حساب معاملات الارتباط (بيرسون) بين كل فقرة والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه بهدف التحقق من صدق الاتساق الداخلي للأداة، أي مدى اتساق الفقرات في قياس البُعد نفسه داخل كل مجال. وأظهرت النتائج أن جميع معاملات الارتباط كانت موجبة ودالة، حيث تراوحت القيم بين (0.48) و(0.68)، مما يشير إلى وجود ارتباط جيد بين كل فقرة والمجال التابع له، وهو ما يعكس تمتع الأداة بصدق الاتساق الداخلي الجيد، ويعزز من صلاحيتها لقياس أبعاد الدراسة الخمسة (المناهج، المعلم، الأنشطة التعليمية، الإدارة المدرسية، العلاقة بين الطلاب).

الجدول 02: ثبات أداة الدراسة

المجال	عدد الفقرات	ألفا كرونباخ
المناهج	9	0.82
المعلم	9	0.88
الأنشطة التعليمية	9	0.86
الإدارة المدرسية	9	0.84
العلاقة بين الطلاب	9	0.89
كامل الأداة	45	0.91

تم التحقق من ثبات أداة الدراسة باستخدام معامل الاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ) لكل مجال من مجالات الاستبانة، بالإضافة إلى الأداة ككل. وقد أظهرت النتائج أن قيم ألفا كرونباخ تراوحت بين (0.82) و(0.89) للمجالات الفرعية، في حين بلغت القيمة الكلية للأداة (0.91)، وهي قيم مرتفعة تشير إلى مستوى عالٍ من الثبات والاتساق الداخلي. وبناءً على هذه النتائج، يمكن القول إن الأداة تتمتع بدرجة جيدة من الثبات، مما يجعلها مناسبة وموثوقة لقياس تصورات المعلمين حول دور التعلم العاطفي الاجتماعي في بناء بيئة تعليمية داعمة ومحفزة للطلبة.

13. الدراسات السابقة

دراسة محمود ربيع إسماعيل الشهاوي المكاوي 2021: بعنوان: أثر برنامج تدريبي قائم على بعض مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني في الاندماج الأكاديمي لدى عينة من المراهقين ذوي الإعاقة البصرية".

هدفت الدراسة إلى التحقق من أثر برنامج تدريبي قائم على بعض مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني في الاندماج الأكاديمي لدى عينة من المراهقين ذوي الإعاقة البصرية، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي للتحقق من أثر المتغير المستقل (البرنامج التدريبي القائم على مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني) في المتغير التابع (الاندماج الأكاديمي) وذلك من خلال تصميم تجريبي لمجموعتين، وبلغ قوام المجموعتين

التجريبية والضابطة (20) طالباً تراوحت أعمارهم من (14-18) عاماً، وتمثلت الأدوات في مقياس الاندماج الأكاديمي والبرنامج التدريبي المقترح من إعداد الباحث، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الاندماج الأكاديمي والدرجة الكلية لصالح القياس البعدي، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسطي رتب درجات القياس البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس الاندماج الأكاديمي والدرجة الكلية لصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي لمقياس الاندماج الأكاديمي بعد مرور شهر من التطبيق البعدي على المجموعة التجريبية.

دراسة علي بن سعيد المطيري، موزة بنت عبدالله المقبالية، إيمان بنت محمد المعولية 2022: بعنوان: "درجة امتلاك الطلبة لكفاءات التعلم الاجتماعي والعاطفي بمدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بسلطنة عمان".

استهدفت الدراسة التعرف على درجة امتلاك الطلبة لكفاءات التعلم الاجتماعي والعاطفي في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بسلطنة عمان بعد جائحة كورونا.

استخدم الباحثون المنهج الوصفي، تم استخدام استبانة دراسة منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية للمهارات الاجتماعية والعاطفية في التعلم، وتكونت من (5) 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، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الدرجة الكلية لامتلاك الطلبة لكفاءات التعلم الاجتماعي والعاطفي كانت بدرجة كبيرة وبمتوسط حسابي (4)، ونسبة مئوية (80%)، كما كانت درجة امتلاك كل كفاءة من الكفاءات (5) بدرجة كبيرة، ونسب مئوية تراوحت من (73% إلى 82%)، توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك الطلبة لكفاءات التعلم الاجتماعي والعاطفي بمدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي - بسلطنة عمان في الدرجة الكلية تعزى إلى متغير الجنس، لصالح الإناث (الطالبات)، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك الطلبة لكفاءات التعلم الاجتماعي والعاطفي في الدرجة الكلية تبعاً 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 الاجتماعي والعاطفي والهادفة إلى توعية كافة المؤسسات التعليمية والمجتمعية والاعلامية.

دراسة فيصل الصانع 2024: بعنوان: آليات تحسين البيئة التعليمية المحفزة للأبداع والابتكار لدى الشباب السعودي: دراسة مطبقة في منطقتي الحدود الشمالية وحائل".

هدفت الدراسة إلى تحديد آليات تحسين البيئة التعليمية المحفزة للإبداع والابتكار لدى الشباب السعودي في منطقتي الحدود الشمالية وحائل المرتبطة بالهيئة التعليمية والمنهج الدراسي، والسياسات التعليمية، والموارد التعليمية.

لقد استخدمت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستعانت بالاستبانة في جمع البيانات والمعلومات معتمدة على مقياس ليكرت الخماسي الذي يشمل الآتي: موافقة بشدة، موافقة محايد، غير موافقة، غير موافقة بشدة.

حيث توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، أبرزها أنه جاء مستوى توافر آليات تحسين البيئة التعليمية المحفزة للإبداع والابتكار لدى الشباب السعودي في منطقتي الحدود الشمالية وحائل المرتبطة بالهيئة التعليمية، والمنهج الدراسي، والسياسات التعليمية والموارد التعليمية بدرجة استجابة (بدرجة كبيرة)، كما بينت الدراسة حاجة الهيئة التعليمية إلى تبني المزيد من السياسات التي تسهم في تطوير المناهج الدراسية المرتبطة بتحفيز الإبداع والابتكار لدى الشباب، وتفعيل العمل الجماعي بين الطلاب.

كما أوصت الدراسة بمجموعة من التوصيات كتعزيز التفكير الإبداعي والتصميم في المناهج، وضرورة تشجيع التفكير النقدي والتحليلي لدى الشباب والشابات السعوديين في منطقتي الحدود الشمالية وحائل، واستخدام التعلم القائم على المشروع والحلول الابتكارية في حل المشكلات الحقيقية وتنفيذ المشاريع الإبداعية.

دراسة الجابري (2024)، بعنوان: "تصورات معلمي اللغة الإنجليزية بالمرحلة المتوسطة عن التعلم الاجتماعي العاطفي":

هدفت هذه الدراسة إلى استكشاف تصورات معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة المتوسطة بالملكة العربية السعودية تجاه مفهوم التعلم الاجتماعي العاطفي، وذلك من خلال منهج نوعي يعتمد على أسلوب البحث الأساسي. وقد تم جمع البيانات باستخدام المقابلات مع 12 معلماً من إدارة تعليم جازان. وأظهرت النتائج أن أغلب المشاركين يفتقرون إلى المعرفة النظرية الأساسية حول التعلم الاجتماعي العاطفي، وكفاياته، وأهميته، كما أن المصطلح ذاته كان جديداً بالنسبة لهم، مما انعكس على تعريفاتهم التي اتسمت بالبساطة والسطحية. كما كشفت الدراسة عن محدودية معرفة المشاركين بكفايات ومهارات هذا النوع من التعلم، ووجود تداخل في فهمهم لتلك الكفايات والمهارات.

دراسة التميمي (2020)، بعنوان: "تصور مقترح لبرنامج تدريبي قائم على التعلم الاجتماعي العاطفي لتنمية مهارات تهيئة بيئات التعلم الآمنة لدى معلمات المرحلة الثانوية":

سعى هذا البحث إلى تحديد المهارات اللازمة لتهيئة بيئات تعلم آمنة تتوافق مع متطلبات التعلم الاجتماعي العاطفي، ورصد الحاجات التدريبية لدى معلمات المرحلة الثانوية في ضوء تلك المهارات، تمهيداً لبناء برنامج تدريبي يلبي احتياجاتهن المهنية. اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي واستخدمت استبانة تم التحقق من صدقها وثباتها، وطُبقت على عينة عشوائية بسيطة مكونة من 460 معلمة من مدينة

الرياض خلال الفصل الدراسي الثاني من عام 1439/1440هـ. تكونت الأداة من خمس مجالات رئيسة شملت 22 مهارة فرعية مستمدة من تحليل أدبيات التخصص، وهي: تحفيز التطور العاطفي والاجتماعي، تعزيز الإدارة الذاتية والتنظيم المعرفي، بناء المناخ الاجتماعي الإيجابي والعلاقات الإنسانية، توفير التقييم والتغذية الراجعة، وتنظيم الحجرة الصفية وتوجيه السلوك. وأظهرت النتائج ارتفاعاً في الحاجات التدريبية لدى المعلمات في جميع المجالات، مما دفع الباحثة إلى تقديم تصور مقترح لبرنامج تدريبي يُعزز من قدرتهن على تهيئة بيئات تعلم آمنة وفق مبادئ التعلم الاجتماعي العاطفي.

دراسة بايتون وآخرون (Payton, et al, 2008): بعنوان: "الأثر الإيجابي للتعلم الاجتماعي العاطفي في رياض الأطفال حتى الصف الثامن".

هدفت الدراسة إلى الوصول إلى استنتاجات عامة حول تأثير تدخلات برامج التعلم الاجتماعي العاطفي من مرحلة الروضة حتى الصف الثامن، من خلال استعراض نتائج ثلاث مراجعات علمية تناولت أهمية التعلم الاجتماعي العاطفي.

شملت هذه المراجعات 317 دراسة وشارك فيها 32,4030 طالب وطالبة، وقد أظهرت نتائج الدراسة فعالية برامج التعلم الاجتماعي العاطفي، حيث لوحظ تحسن لدى الطلاب في مجالات متعددة، مثل الشخصية والاجتماعية والأكاديمية.

تمثل ذلك في تطوير المهارات الاجتماعية والعاطفية، وتحسين المواقف تجاه الذات والآخرين والمدرسة، بالإضافة إلى انخفاض المشكلات السلوكية مثل العدوان والفوضى، وزيادة السلوكيات الإيجابية الاجتماعية مثل التعاون وتكوين الصداقات، كما تم تسجيل زيادة في التكيف الإيجابي وتحسن في مستوى الأداء الأكاديمي والإنجاز المدرسي.

دراسة وليام وزملائه (William et al, 2009): بعنوان: "أثر التعلم الاجتماعي العاطفي في مرحلة الطفولة المبكرة".

هدفت هذه الدراسة إلى تقييم تأثير التعلم الاجتماعي العاطفي في مرحلة الطفولة المبكرة، حيث تكونت عينة الدراسة 3167 طفلاً تتراوح أعمارهم بين (4, 5) سنوات، استخدمت الدراسة أدوات تقييم تتضمن تقييمات المعلمين لسلوكيات الأطفال مثل: (العصيان، اللامبالاة، العدوان، الالتزام، الاهتمام، والتكيف الاجتماعي)، وقد توصلت النتائج إلى وجود تأثير إيجابي للتعلم الاجتماعي العاطفي في هذه المرحلة، حيث ساهم في معالجة العديد من الصراعات بين الأقران، وتقليل اللامبالاة والعدوانية، والوقاية من المشكلات السلوكية.

كما أظهرت الدراسة أن الأطفال أصبحوا أكثر قدرة على فهم مشاعرهم ومشاعر الآخرين، وأقاموا علاقات إيجابية مع أقرانهم، بالإضافة إلى زيادة التزامهم واهتمامهم في أداء المهام الموكلة إليهم. دراسة جوزيف دارلك وآخرون (Durlak, J, 2011): بعنوان: "أثر تعزيز التعلم الاجتماعي العاطفي لدى الطلاب".

هدفت هذه الدراسة إلى استكشاف تأثير التدخلات المدرسية المعتمدة على برامج التعلم الاجتماعي العاطفي، بدءاً من مرحلة الروضة وحتى المرحلة الثانوية، حيث تكونت عينة الدراسة طلاباً تتراوح أعمارهم بين 5 و18 عاماً، وقد أظهرت النتائج وجود تأثير إيجابي لهذه التدخلات، حيث تم ملاحظة تحسن ملحوظ في السلوك الاجتماعي الإيجابي، وانخفاض في المشكلات السلوكية مثل العدوان والعنف والاضطراب. كما لوحظ تحسن في الأداء الأكاديمي، بما في ذلك زيادة مستوى الطموح والدافعية والإنجاز الدراسي، بالإضافة إلى تقليل معدلات التسرب والفضل الدراسي.

دراسة (Poulou, 2017)، بعنوان: "دراسة العلاقة بين تصورات المعلمين للتعلم الاجتماعي والعاطفي، وفعالية التدريس، وتفاعلات المعلمين مع الطلاب، والصعوبات السلوكية لدى الطلاب":

بحثت الدراسة في كيفية ارتباط تصورات المعلمين للذكاء العاطفي (EI) ومهارات التعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL) وفعالية التدريس بتصوراتهم لعلاقات المعلمين بالطلاب والصعوبات العاطفية والسلوكية لدى الطلاب. أكمل ثمانية وتسعون معلماً ابتدائياً من المدارس الحكومية في وسط اليونان مقياس الذكاء العاطفي الذاتي (SREIS) ومقياس معتقدات المعلمين في التعلم الاجتماعي والعاطفي ومقياس الشعور بالفعالية لدى المعلمين (TSES) ومقياس العلاقات بين الطلاب والمعلمين - النموذج المختصر (STRS-SF) واستبيان نقاط القوة والصعوبات (SDQ) لـ 617 من طلابهم الذين تتراوح أعمارهم بين 6 و11 عاماً. تم استخدام نمذجة المعادلات الهيكلية لفحص نموذج استكشافي للمتغيرات. وقد تبين أن تصورات المعلمين للذكاء العاطفي (EI) والتعلم الاجتماعي والعاطفي وفعالية التدريس كانت مرتبطة بشكل كبير بعلاقات المعلمين بالطلاب، ولكنها لم تكن مرتبطة بالصعوبات العاطفية والسلوكية لدى الطلاب. بل إن تصورات المعلمين لعلاقاتهم بطلابهم كانت مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بهذه الصعوبات. وتُناقش هذه النتائج وتداعياتها على البحث والممارسة.

دراسة (Poulou, Bassett, & Denham, 2018) بعنوان: "تصورات المعلمين للذكاء العاطفي والتعلم الاجتماعي والعاطفي: الصعوبات العاطفية والسلوكية لدى الطلاب في فصول ما قبل المدرسة في الولايات المتحدة واليونان":

المعلمون هم من أهم المربين الاجتماعيين، حيث يزودون الطلاب بخبرات لتعزيز كفاءاتهم الاجتماعية والعاطفية أو تحويل مساراتهم نحو الصعوبات العاطفية والسلوكية. قد تختلف هذه الخبرات بناءً على تصورات المعلمين لذكائهم العاطفي (EI) ومعتقداتهم حول تطبيق التعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL). ومع ذلك، لا يمكن فهم تصورات المعلمين عن الذكاء العاطفي والتعلم الاجتماعي والعاطفي بشكل هادف دون مراعاة قيمهم الثقافية. بحثت هذه الدراسة في الاختلافات في تصورات معلمي ما قبل المدرسة في الولايات المتحدة واليونان لمعتقداتهم الخاصة بالذكاء العاطفي والتعلم الاجتماعي والعاطفي، واستخدمت تصورات المعلمين ومعتقداتهم هذه للتنبؤ بالصعوبات العاطفية والسلوكية لطلاب ما قبل المدرسة، لكل مجموعة ثقافية. كانت الأهداف هي فحص ما إذا كان: (1) تصورات معلمي ما قبل المدرسة

في الولايات المتحدة واليونان للذكاء العاطفي والتعلم الاجتماعي والعاطفي تختلف باختلاف المجموعة الثقافية، و(2) تصورات المعلمين عن الذكاء العاطفي والتعلم الاجتماعي والعاطفي تتعلق بالصعوبات العاطفية والسلوكية للطلاب، وتختلف هذه العلاقات باختلاف المجموعة الثقافية. كان المشاركون 80 معلماً لمرحلة ما قبل المدرسة من الولايات المتحدة و92 معلماً لمرحلة ما قبل المدرسة من اليونان. قدمت الدراسة أدلة على النسبية الثقافية لأبعاد الذكاء العاطفي والتعليم الاجتماعي والعاطفي، وأشارت إلى أن تصورات المعلمين عن الذكاء العاطفي والتعليم الاجتماعي والعاطفي تُبنى بشكل انتقائي بصعوبات الطلاب في أيٍّ من الفئتين. ويركز النقاش على الاعتبارات الثقافية في تشكيل تصورات المعلمين لمعتقدات الذكاء العاطفي والتعليم الاجتماعي والعاطفي.

التعقيب على الدراسات:

من خلال ما تم استعراضه من دراسات سابقة، يتضح أن جميع هذه الدراسات تتفق على فعالية البرامج المستخدمة في تعزيز المهارات الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي، بالإضافة إلى تعزيز السلوكيات الإيجابية وأثرها في تقوية العلاقات الاجتماعية مع الآخرين، كما تشير النتائج إلى وجود تأثيرات إيجابية للتعليم الاجتماعي العاطفي خلال مرحلة الطفولة المبكرة وحتى المرحلة الثانوية، حيث يساهم في تقليل المشكلات السلوكية ويعزز المواقف الإيجابية تجاه الذات والآخرين، مما ينعكس إيجاباً على مستوى الأداء الأكاديمي.

استفاد الباحث من هذه الدراسات السابقة في إثراء الإطار النظري، وتحديد أبعاد البرنامج التعليمي المعتمد على التعلم الاجتماعي العاطفي، بالإضافة إلى اختيار المنهج المناسب لتحقيق أهداف الدراسة، كما ساعدته هذه الدراسات في التعرف على أنواع المعالجات الإحصائية الملائمة لطبيعة البحث، وتحديد المتغيرات والإجراءات المناسبة للدراسة.

14. تحليل نتائج

أولاً: البيانات الديموغرافية:

الجدول 03: حسب الجنس

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
أنثى	83	81.40%
ذكر	19	18.60%
المجموع	102	100%

تشير النتائج إلى أن غالبية المشاركين في الدراسة من الإناث بنسبة 81.40% (عدد 83 مشاركاً)، في حين أن الذكور يشكلون نسبة 18.60% فقط (19 مشاركاً).

الجدول 04: حسب مستوى المدرسة

مستوى المدرسة	التكرار	النسبة المئوية
أساسي	61	59.80%
ثانوي	41	40.20%
المجموع	102	100%

أظهرت البيانات أن 59.80% من المشاركين يعملون في مدارس بالمستوى الأساسي (61 مشاركاً)، بينما يعمل 40.20% منهم في المستوى الثانوي (41 مشاركاً). يدل هذا التوزيع على أن الدراسة تميل نحو تمثيل أكبر للمدارس الأساسية، وهو ما يمكن أن يعكس طبيعة البيئة التعليمية أو الفئة العمرية التي يتعامل معها المعلمون ضمن العينة.

الجدول 04: المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	التكرار	النسبة المئوية
بكالوريوس أو أقل	76	74.50%
ماجستير أو أعلى	26	25.50%
المجموع	102	100%

يتضح من التحليل أن الغالبية العظمى من المشاركين يحملون مؤهل بكالوريوس أو أقل، بنسبة 74.50% (76 مشاركاً)، مقابل 25.50% فقط ممن يحملون مؤهلات عليا (ماجستير أو أعلى) وعددهم 26. يشير هذا إلى أن أغلب المشاركين لديهم تحصيل علمي جامعي تقليدي، مما قد يعكس احتياجات أو توجهات مهنية معينة مرتبطة بدرجة التأهيل الأكاديمي.

الجدول 05: حسب التخصص

التخصص	التكرار	النسبة المئوية
أدبي	55	53.90%
علمي	47	46.10%
المجموع	102	100%

توزعت عينة الدراسة بشكل شبه متوازن بين التخصصات الأدبية والعلمية، حيث بلغت نسبة المشاركين في التخصص الأدبي 53.90% (55 مشاركاً)، مقابل 46.10% (47 مشاركاً) في التخصص العلمي. هذا التوازن النسبي يعزز من شمولية العينة ويقلل من احتمالية تحيز النتائج تجاه أحد التخصصين، مما يعطي نتائج الدراسة قدراً أعلى من الموضوعية والتمثيل.

الجدول 06: حسب سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	التكرار	النسبة المئوية
أقل من 5 سنوات	29	28.40%
من 5-10 سنوات	24	23.50%
أكثر من 10 سنوات	49	48.00%
المجموع	102	100%

تُظهر البيانات أن المشاركين ذوي الخبرة التي تزيد عن 10 سنوات يمثلون النسبة الأكبر بـ 48.00% (49 مشاركاً)، يليهم من لديهم خبرة أقل من 5 سنوات بنسبة 28.40% (29 مشاركاً)، ثم المشاركون ممن تتراوح خبرتهم بين 5 إلى 10 سنوات بنسبة 23.50% (24 مشاركاً). هذا يشير إلى أن العينة يغلب عليها الطابع الخبير، مما قد يمنح النتائج عمقاً أكبر من حيث التجربة والاحتكاك بالميدان العملي.

ثانياً: دور التعلم العاطفي الاجتماعي في بناء بيئة تعليمية داعمة ومحفزة للطلبة، وذلك وفقاً للمجالات الآتية:

أ. الجدول 07: وفقاً لمجال المناهج

العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تنمي المناهج المدرسية مهارات تقبل الآخرين	3.19	0.70
تنمي المناهج المدرسية مهارات العمل التعاوني	3.37	0.73
تعزز المناهج المدرسية مهارة التأمل الذاتي	2.98	0.83
تعزز المناهج المدرسية الانتماء للمجتمع	3.28	0.80
تساعد المناهج المدرسية على فهم مشاعر الآخرين	2.99	0.84
تعزز المناهج المدرسية مهارات الاتصال والتواصل الفعال بين الطلبة	3.23	0.82
تنمي المناهج المدرسية القدرة على تنظيم العواطف والأفكار والسلوكيات بنجاح في المواقف المختلفة	2.93	0.85
تساعد المناهج المدرسية المنهاج على تنمية مهارة ضبط النفس والسيطرة لدى الطالب	2.88	0.84
تعمل المناهج المدرسية على تعزيز ثقة الطالب بنفسه	3.08	0.90
المتوسط العام	3.1	

أظهرت نتائج مجال المناهج أن المتوسط العام لتقديرات أفراد العينة بلغ (3.10)، مما يشير إلى مستوى متوسط في دور المناهج المدرسية في دعم التعلم العاطفي الاجتماعي. وقد كانت أعلى عبارة في هذا المجال هي: "تنمي المناهج المدرسية مهارات العمل التعاوني" بمتوسط حسابي (3.37) وانحراف معياري (0.73)، مما يعكس تقديراً إيجابياً نسبياً لدور المناهج في تعزيز هذه المهارة. في المقابل، جاءت أدنى عبارة بمتوسط حسابي (2.88) وهي: "تساعد المناهج المدرسية على تنمية مهارة ضبط النفس والسيطرة لدى الطالب"،

مما يشير إلى وجود قصور نسبي في هذا الجانب ضمن محتوى المناهج. وتشير هذه النتائج إلى أن تطوير المناهج المدرسية لتعزيز مهارات التنظيم الذاتي والانفعالي قد يمثل أحد مجالات التحسين المستقبلية.

ب. الجدول 08: وفقاً لمجال المعلم

العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
يساعد المعلم على توفير مناخا يؤدي لاستمطار الأفكار في غرفة الصف	3.58	0.70
يحترم المعلم الفروق الفردية بين الطلبة ويقبلهم كما هم	3.78	0.74
يقوم المعلم بدور المرشد للطلبة	3.90	0.76
يساعد المعلم الطلبة على تحديد أهدافهم	3.77	0.61
يشجع المعلم الحوار والنقاش وتقبل الرأي الآخر	3.90	0.68
يتيح المعلم المجال للطلبة لتبادل الخبرات من خلال العمل الجماعي	3.79	0.68
يشجع المعلم الطلبة على ضبط النفس	3.80	0.72
يدرب المعلم الطلبة على اخذ القرارات الرشيدة	3.70	0.63
يعزز المعلم ثقة الطالب بنفسه	3.87	0.67
المتوسط العام	3.78	

أشارت نتائج مجال المعلم إلى أن المتوسط العام لتقديرات أفراد العينة بلغ (3.78)، مما يدل على مستوى مرتفع نسبياً في دور المعلم في دعم مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي. وقد سجلت عبارتان أعلى متوسط حسابي (3.90)، وهما: "يقوم المعلم بدور المرشد للطلبة" و"يشجع المعلم الحوار والنقاش وتقبل الرأي الآخر"، مما يعكس تقديراً كبيراً لدور المعلم في الإرشاد وتعزيز مهارات التواصل والحوار. في المقابل، كانت أدنى عبارة بمتوسط حسابي (3.58) هي: "يساعد المعلم على توفير مناخا يؤدي لاستمطار الأفكار في غرفة الصف"، ما يشير إلى وجود مجال لتعزيز البيئة الصفية المحفزة على التفكير الإبداعي.

ج. الجدول 09: وفقاً لمجال الأنشطة التعليمية

العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تتعي الأنشطة التعليمية العدالة الاجتماعية لدى الطلاب	3.49	0.71
تشجع الأنشطة التعليمية الطلاب على تقديم الخدمات التطوعية	3.55	0.75
تطور الأنشطة التعليمية مهارات للتعاون والتفاعل لدى الطلبة	3.63	0.77
تشجع الأنشطة التعليمية المسؤولية المجتمعية لدى الطلبة	3.61	0.66
تعمل الأنشطة التعليمية على تنمية مهارات الطلاب الاجتماعية والعاطفية.	3.53	0.71
تساعد الأنشطة التعليمية الطلاب على اكتشاف قدراتهم ومواهبهم	3.61	0.75
تعزز الأنشطة التعليمية شعور الطلاب بالانتماء للمدرسة.	3.62	0.78

0.77	3.69	تعزز الأنشطة التعليمية العلاقة بين الطلاب بعضهم البعض
0.75	3.51	تعمل الأنشطة التعليمية على تنمية الانضباط بين الطلبة
3.58		المتوسط العام

أظهرت نتائج مجال الأنشطة التعليمية أن المتوسط العام لتقديرات أفراد العينة بلغ (3.58)، وهو مؤشر على تقدير جيد للدور الذي تلعبه الأنشطة في تعزيز الجوانب الاجتماعية والعاطفية لدى الطلاب. وقد سجلت العبارة: "تعزز الأنشطة التعليمية العلاقة بين الطلاب بعضهم البعض" أعلى متوسط حسابي (3.69)، مما يعكس دور الأنشطة في تقوية العلاقات الاجتماعية بين الطلبة. بينما جاءت العبارة: "تنمي الأنشطة التعليمية العدالة الاجتماعية لدى الطلاب" بأدنى متوسط حسابي (3.49)، مما يشير إلى وجود مساحة لتحسين دور الأنشطة التعليمية في ترسيخ قيم العدالة الاجتماعية بين الطلاب.

د. الجدول 10: وفقاً لمجال الإدارة المدرسية.

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العبارة
0.88	3.54	تحرص الإدارة المدرسية على التعاون والانسجام بين العاملين في المدرسة
0.84	3.75	تشجع الإدارة المدرسية المعلمين على استخدام استراتيجيات متنوعة في العملية التعليمية
0.91	3.61	تحترم الإدارة المدرسية التنوع واختلاف الأفكار والاتجاهات بين المعلمين
0.97	3.63	تحرص الإدارة المدرسية على العمل بروح الفريق وبمشاركة جميع الأطراف في العمل المدرسي
0.98	3.49	توفير الإدارة المدرسية مناخ خال من التهديد والتخويف (البيئة الآمنة)
0.88	3.46	تهتم الإدارة المدرسية بتدريب المعلمين على التجديد والقيام بأدوار فعالة
0.85	3.44	تسعى الإدارة المدرسية لإيجاد فرص التنافس الفعال بين الطلاب
0.80	3.42	تحت الإدارة المدرسية الطلاب على التعامل مع المشكلات التي تواجههم
0.87	3.35	توفر الإدارة المدرسية فرص لجميع العاملين في المؤسسة التعليمية لمناقشة أهدافها
3.52		المتوسط العام

أظهرت نتائج مجال الإدارة المدرسية أن المتوسط العام لتقديرات العينة بلغ (3.52)، وهو ما يدل على وجود تقييم إيجابي نسبياً لدور الإدارة في دعم البيئة المدرسية. وقد جاءت العبارة: "تشجع الإدارة المدرسية المعلمين على استخدام استراتيجيات متنوعة في العملية التعليمية" في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي (3.75)، مما يشير إلى اهتمام الإدارة بتطوير الأداء التعليمي من خلال التنوع في الأساليب. في المقابل، حصلت العبارة: "توفر الإدارة المدرسية فرصاً لجميع العاملين في المؤسسة التعليمية لمناقشة أهدافها" على أدنى متوسط حسابي (3.35)، وهو ما يعكس ضعف نسبي في إشراك الكادر التعليمي في وضع الأهداف ومناقشتها، مما يستدعي تعزيز التشاركية في صنع القرار المدرسي.

هـ. الجدول 11: وفقاً لمجال العلاقة بين الطلاب.

العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أعمل على تعزيز الاحترام والتعاون بين الطلاب داخل الفصل الدراسي.	4.03	0.65
أطبق أنشطة التعلم التعاوني بين الطلاب بشكل مستمر	3.86	0.63
أدرب الطلاب على الاحترام المتبادل بينهم وتقبل الآراء	4.10	0.62
أدرب الطلبة على استراتيجيات حل الخلافات بينهم	3.88	0.72
أعمل على زيادة الثقة بين الطلاب	4.05	0.65
أشجع الطلاب على تبادل الدعم والمساعدة فيما بينهم	4.00	0.63
أعمل على تنظيم فعاليات أو أنشطة مشتركة بين الطلاب لتعزيز العلاقات الإيجابية بينهم	3.81	0.67
أساعد على أن يشعر الطلاب بالأمان والراحة عند التواجد في المدرسة	4.00	0.61
أدرب الطلبة على كيفية العمل التعاوني	3.97	0.59
المتوسط العام	3.96	

تشير نتائج مجال العلاقة بين الطلاب إلى أن المتوسط العام بلغ (3.96)، وهو مستوى مرتفع نسبياً يعكس إدراكاً إيجابياً لفعالية الممارسات التي تعزز العلاقات الإيجابية بين الطلاب. وقد حصلت العبارة: "أدرب الطلاب على الاحترام المتبادل بينهم وتقبل الآراء" على أعلى متوسط حسابي (4.10)، ما يدل على تركيز المعلمين على ترسيخ ثقافة الاحترام والانفتاح في البيئة الصفية. في المقابل، جاءت العبارة: "أعمل على تنظيم فعاليات أو أنشطة مشتركة بين الطلاب لتعزيز العلاقات الإيجابية بينهم" في أدنى ترتيب بمتوسط (3.81)، مما يشير إلى إمكانية تعزيز هذا الجانب من خلال زيادة تنظيم الأنشطة الجماعية التي تنمي العلاقات الاجتماعية بين الطلاب.

• اختبار الفرضيات

لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد العينة تعزى لمتغير الجنس.

الجدول 12: اختبارات للعينات المستقلة حسب متغير الجنس

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبارات	قيمة الدلالة
ذكور	19	3.4562	.55063	0.689	0.025
إناث	83	3.6238	.44097		

تشير النتائج إلى أن متوسط تقييم الإناث بلغ (3.62) بانحراف معياري (0.44)، بينما بلغ متوسط تقييم الذكور (3.46) بانحراف معياري (0.55). وكانت قيمة الدلالة أقل من 0.05 فانه يتم رفض الفرضية الصفرية، أي يوجد فروق دالة احصائية وهي لصالح الاناث لان متوسطها الحسابي أعلى من متوسط الذكور.

لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد العينة تعزى لمتغير الدرجة العلمية.

الجدول 13: اختبارات للعينات المستقلة حسب متغير الدرجة العلمية

الدرجة العلمية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبارات	قيمة الدلالة
بكالوريوس فأقل	76	3.5845	.47591	0.598	0.12
ماجستير فأعلى	26	3.6162	.43959		

أظهرت النتائج إلى عدم وجود تأثير للدرجة العلمية على تقييم الأفراد لأبعاد التعلم العاطفي الاجتماعي، حيث أن مستوى الدلالة أكبر من 0.05 ويساوي 0.12 ، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً للمستوى العلمي للمشارك.

وهذا يتم قبول الفرضية الصفرية حيث أنه لا يوجد فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير الدرجة العلمية، كما أشارت النتائج الى أن متوسط إجابات الحاصلين على "بكالوريوس أو أقل" كان (3.58) بانحراف معياري (0.47)، في حين بلغ متوسط الحاصلين على "ماجستير أو أعلى" (3.62) بانحراف معياري (0.43).

لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد العينة تعزى للتخصص.

الجدول 14: اختبارات للعينات المستقلة حسب متغير التخصص

التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبارات	قيمة الدلالة
أدبي	55	3.6489	.48713	0.987	0.35
علمي	47	3.5267	.43350		

أظهرت النتائج إلى عدم وجود تأثير لتخصص المعلمين على تقييم الأفراد لأبعاد التعلم العاطفي الاجتماعي، حيث أن مستوى الدلالة أكبر من 0.05 ويساوي 0.35 ، كما كان متوسط إجابات أصحاب التخصص الأدبي (3.65) بانحراف معياري (0.49)، مقارنة بتخصص العلمي (3.53) بانحراف معياري (0.43).

(0.43). حيث هذا الفرق لا يعكس تأثيراً حقيقياً للتخصص على تقييم الأفراد، مما يرجح قبول الفرضية بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية.

لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد العينة تعزى لمتغير مستوى المدرسة.

الجدول 15: اختبارات للعينات المستقلة حسب متغير مستوى المدرسة

مستوى المدرسة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبارات	قيمة الدلالة
أساسي	3.6499	61	.41076	0.821	0.62
ثانوي	3.5073	41	.52950		

أظهرت النتائج إلى عدم وجود تأثير لتخصص المعلمين على تقييم الأفراد لأبعاد التعلم العاطفي الاجتماعي، حيث أنّ مستوى الدلالة أكبر من 0.05 ويساوي 0.62 وأشارت البيانات إلى أن متوسط تقييم المعلمين في المستوى الأساسي بلغ (3.65) مقابل (3.51) في المستوى الثانوي، بفارق يُقدَّر بـ (0.14) تقريباً. مما يعني أن درجة التعليم (أساسي أو ثانوي) لا تُحدث تأثيراً جوهرياً على التقديرات المتعلقة بدور التعلم العاطفي الاجتماعي.

• المناقشة

أظهرت نتائج الدراسة أن إسهام المناهج في تنمية مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي ما يزال محدوداً، ويتطلب تطويراً أكثر تكاملاً مع الأهداف العاطفية والاجتماعية للطلبة. يتوافق ذلك مع ما توصلت إليه دراسة الجابري (2024)، حيث لاحظت افتقار المعلمين للفهم العميق لمكونات التعلم العاطفي الاجتماعي، مما ينعكس على تصميم وتطبيق المناهج. كما أن ضعف تضمين مهارات مثل ضبط النفس في المناهج يشير إلى الحاجة إلى مراجعة المناهج لتشمل كفايات SEL بشكل صريح ومنهجي. هذا ما تؤكدّه أيضاً الأدبيات الغربية مثل (Poulou, 2017)، والتي شددت على أهمية دمج الأبعاد العاطفية ضمن المناهج لتأثيرها المباشر على علاقات الطلاب وسلوكهم.

أظهرت الدراسة أن المعلمين يلعبون دوراً محورياً في دعم بيئة التعلم العاطفي والاجتماعي من خلال تبني ممارسات تشجع على الحوار، التوجيه، وبناء الثقة بالنفس. هذا يتسق مع نتائج دراسة التميمي (2020) التي أكدت الحاجة إلى تدريب المعلمين على مهارات تهيئة بيئة صفية آمنة. كما أظهرت دراسات (Poulou et al., 2018) أن تصورات المعلمين للذكاء العاطفي ترتبط بعلاقتهم الإيجابية مع الطلاب. يشير ذلك إلى أن المعلم ليس فقط ناقل معرفة، بل هو عنصر حاسم في تنمية الكفاءات الاجتماعية والانفعالية للطلبة، ما يستدعي تعزيز البرامج التدريبية الموجهة لهم.

أوضحت نتائج الدراسة أن الأنشطة التعليمية تُسهم بفاعلية في دعم العلاقات بين الطلاب وتعزيز المهارات الاجتماعية والانضباط الذاتي، وهو ما يتفق مع مخرجات دراسة التميمي (2020) التي تضمنت مجالاً كاملاً حول تنظيم الأنشطة الصفية كأداة لدعم SEL. كما أن دور الإدارة المدرسية جاء متوسطاً، مما يشير إلى أهمية توسيع أدوار الإدارة نحو سياسات تحفز ممارسات SEL وتشارك بفاعلية في صنع القرار كما شددت عليه الأدبيات الحديثة. وينسجم ذلك مع توصيات (Poulou, 2017) بأهمية خلق بيئات مؤسسية تعزز ممارسات SEL بصورة شمولية.

أظهرت الدراسة أن العلاقات الإيجابية بين الطلاب تُعد أحد أبرز أركان البيئة التعليمية الداعمة، حيث حققت أعلى التقديرات، خاصة في مجالات الثقة والدعم المتبادل. هذه النتيجة تعكس أهمية العلاقات الأفقية بين المتعلمين في بناء مجتمع صفّي آمن ومتعاون، كما أكدت دراسات (Poulou et al., 2018) على أهمية السياقات الاجتماعية والتفاعلات في التأثير على السلوكيات العاطفية. من جهة أخرى، لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس، مما يعزز فرضية أن تصورات المعلمين والبيئة التعليمية لا تتأثر بشكل كبير بالاختلافات الجندرية، وهو ما يدعم عدالة التطبيق التربوي لمبادئ SEL في البيئات المختلطة.

15. الاستنتاج

• ارتفاع مستوى امتلاك الطلبة لمهارات التعلم الاجتماعي العاطفي.

أظهرت النتائج أن الطلبة يتمتعون بمستوى مرتفع من مهارات التعلم الاجتماعي العاطفي، مما يشير إلى فاعلية البيئة التعليمية في تعزيز هذه المهارات. ويعكس هذا الأمر إدراكاً متزايداً لأهمية الكفاءات العاطفية والاجتماعية في دعم الأداء الأكاديمي والعلاقات الاجتماعية الإيجابية داخل المدرسة.

• وجود فروق دالة إحصائية وفقاً لمتغير الجنس.

أوضحت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك مهارات التعلم الاجتماعي العاطفي تُعزى لمتغير الجنس، وجاءت لصالح الإناث، وهو ما قد يشير إلى أن المعلمات يتمتعن بمهارات عاطفية واجتماعية أعلى من الذكور في البيئة المدرسية، وهو ما يتطلب دعماً مخصصاً لتطوير هذه المهارات لدى الذكور.

• عدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى لبعض المتغيرات الديموغرافية.

كشفت الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك مهارات التعلم الاجتماعي العاطفي تعزى لبعض المتغيرات مثل العمر أو التخصص أو الدرجة العلمية، مما يدل على أن هذه المهارات يمكن تنميتها عبر بيئات تعليمية متنوعة دون أن تتأثر كثيراً بهذه المتغيرات.

• أهمية تضمين مهارات التعلم الاجتماعي العاطفي في المناهج التعليمية

تشير نتائج الدراسة إلى أن تعزيز هذه المهارات من شأنه أن يساهم في تحسين التكيف السلوكي، ورفع التحصيل الأكاديمي، وبناء علاقات صحية داخل المدرسة. وهذا يتطلب جهوداً مؤسسية لتضمينها في المناهج الدراسية بشكل منهجي ومنظم.

16. التوصيات

بناء على نتائج الدراسة يوصي الباحث بالآتي:

- التأكيد على دور البيئة التعليمية الداعمة بكافة عناصرها في تنمية قدرات الطلبة من خلال إثرائها وتحديثها.
- إعادة النظر في أنشطة المنهاج وتضمينها أنشطة تعمل على تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة.
- ضرورة عقد دورات تدريبية لمعلمي التخصصات الإنسانية لتطوير قدراتهم في تنمية مهارات التفكير لدى الطلبة.
- ينبغي على وزارة التربية والتعليم تنظيم دورات وورش عمل ومحاضرات تتعلق ببرامج التعلم الاجتماعي العاطفي، بهدف توعية الآباء والمعلمين وكافة المؤسسات التعليمية والمجتمعية والإعلامية بأهمية هذه البرامج في تعزيز المهارات الاجتماعية، مما يساهم في تعزيز السلوكيات الإيجابية وتعديل السلوكيات غير المرغوب فيها لدى الأطفال.
- كما يتعين إدراج موضوعات متعددة تتعلق بالمهارات الاجتماعية العاطفية في المناهج الدراسية في المراحل التعليمية المختلفة، حيث تساهم هذه الموضوعات في تطوير شخصية الطفل من جميع الجوانب النمائية: الجسمية، العقلية، الاجتماعية، النفسية والثقافية، يجب ألا تقتصر المناهج على تنمية الجانب العقلي فقط، بل يجب أن تشمل جميع الجوانب الأخرى.

17. المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

1. العيسوي، أسامة، والأبي، احمد. (2019). تقييم البيئة التعليمية في القاعات الدراسية في المباني الجامعية، مبنى القدس في الجامعة الإسلامية بغزة كحالة دراسية. مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات، 3(9).
1. شحاتة، حسن، والنجار، زنيب. (2003). معجم المصطلحات التربوية والنفسية القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

2. عمر، ذياب. (2012). أثر استخدام الفكاهة في تحصيل طلبة الصف التاسع في الوسط العربي واتجاهاتهم نحو مادة الجغرافيا وإيجاد بيئة صفية آمنة. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.
3. الغريب، شبل، واخرون. (2005). الثقافة المدرسية. عمان: دار الفكر.
4. محمد، عائدة، والمومنين فاطمة. (2014). دور البيئة التعليمية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة مدارس محافظة جرش من وجهة نظر معلمهم. جرش للبحوث والدراسات، 15(2).
5. ذوقان، عبيدات، وابو السميد، سهيلة. (2007). الدماغ والتعليم والتفكير. عمان: دار الفكر.
6. الحر، عبد العزيز. (2003). أدوات مدرسة المستقبل، كتاب التنمية. المركز العربي للتدريب لدول الخليج.
7. ظافري، عبده. (2024). تنمية المهارات العاطفية والاجتماعية لدى طلاب المرحلة الجامعية من خلال المقررات التعليمية من وجهة نظر الطلاب. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، (41)، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب.
8. المطيري، علي، المقبالية، موزة، المعولية، ايمان. (2022). درجة امتلاك الطلبة لكفاءات التعلم الاجتماعي والعاطفي بمدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بسلطنة عمان. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، 11(4).
9. التونسي، فائزة، اخرون. (2018). العملية التعليمية مفاهيمها وأنواعها وعناصرها. مجلة العلوم الاجتماعية جامعة الأغواط، 29(7).
10. الصانع، فيصل. (2024). آليات تحسين البيئة التعليمية المحفزة للأبداع والابتكار لدى الشباب السعودي: دراسة مطبقة في منطقتي الحدود الشمالية وحائل. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، 13(5) رفاد للدراسات والأبحاث.
11. العساف، ماجد. (2011). البيئة الصفية الآمنة. عمان: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.
12. العمرات، محمد. (2016). دور المعلم في توفير بيئة مدرسية آمنة في مدارس مديرية تربية الطفلية. سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 31(3)، مؤتة للبحوث والدراسات.
13. المكاي. (2021). أثر برنامج تدريبي قائم على بعض مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني في الاندماج الأكاديمي لدى عينة من المراهقين ذوي الإعاقة البصرية. مجلة التربية، 4(189)، كلية التربية جامعة الأزهر.
14. العمري، وصال، والشريفين، احمد. (2015). تصورات طلبة جامعة اليرموك للبيئة التعليمية في ضوء بعض المتغيرات. مؤتة للبحوث والدراسات، 5(30).
15. الجابري، احمد، والعبد الكريم، راشد. (2024). تصورات معلمي اللغة الإنجليزية بالمرحلة المتوسطة عن التعلم الاجتماعي العاطفي. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، (36)، 7-94.

16. التميمي، خلود. (2020). تصور مقترح لبرنامج تدريبي قائم على التعلم الاجتماعي العاطفي لتنمية مهارات تهيئة بيئات التعلم الآمنة لدى معلمات المرحلة الثانوية. مجلة العلوم التربوية، ع25، 15-92.

ثانياً: المراجع الأجنبية

1. Asiyai, Romina (2014). Students' Perception of the Condition of Their Classroom Physical Learning Environment and Its Impact on Their Learning and Motivation. College Student Journal, v48 n4 p716-726 Win 2014.
2. Clarke, A., Sorgenfrei, M., Mulcahy, J., Davie, P., Friedrich, C., & McBride, T. (2021). Adolescent mental health: A systematic review on the effectiveness of school-based interventions. Early Intervention Foundation.
3. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2015). Effective social and emotional learning programs-middle and high school edition: <https://static1.squarespace.com/static/5532b947e4b0edee99477d27/t/5d0948b6a78e0100015f652f/1560889545559/CASEL+Secondary+Guide+2015.pdf>.
4. CASEL guide (2013). Effective Social and Emotional Learning Programs Preschool and Elementary School Edition Copy Right Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
5. Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, 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.
6. Elbertson, N. A., Brackett, M. A., & Weissberg, R. P. (2009). School-based social and emotional learning (SEL) programming: Current perspectives. Second international handbook of educational change, 1017-1032.
7. Osher, D., Kidron, Y., Brackett, M., Dymnicki, A., Jones, S., & Weissberg, R. P. (2016). Advancing the science and practice of social and emotional learning: Looking back and moving forward. Review of Research in Education, 40(1), 644–681.
8. Weissberg, R.P., & Cascariono, J. (2013). Academic + social- emotional learning =national priority. Phi Delta Kappan, 95(2), 8-13.
9. Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (Eds.). (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R.
10. Williams, J., Smith, L., & Brown, K. (2009). *The impact of social-emotional learning in early childhood. Journal of Early Childhood Education*, 12(3), 123–145.
11. Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (Eds.). (2004). Building academic success on social and emotional learning: What does the research say? New York, NY: Teachers College Press.

12. Payton, J. W., Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Schellinger, K. B., & Pachan, M. (2008). The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eighth-grade students: Findings from three scientific reviews. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL).
13. Poulou, M. S. (2017). An examination of the relationship among teachers' perceptions of social-emotional learning, teaching efficacy, teacher-student interactions, and students' behavioral difficulties. *International Journal of School & Educational Psychology*, 5(2), 126-136.
- Poulou, M. S., Bassett, H. H., & Denham, S. A. (2018). Teachers' perceptions of emotional intelligence and social-emotional learning: Students' emotional and behavioral difficulties in US and Greek preschool classrooms. *Journal of Research in Child*