مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) أكتوبر ٢٠٢٤م

مستوى معرفة معلمي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية بنموذج التعلم الاجتماعي العاطفي

إعداد

أ/ نوف ف. الثبيتي
قسم التربية الخاصة، جامعة الملك سعود

المجلد (٩٠) العدد أكتوبر (ج١) ٢٠٢٤م

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) أكتوبر ٢٠٢٤م

الملخص:

يلعب المعلمون دورًا مهمًا في مساعدة الأطفال على التغلب على مشاكلهم الاجتماعية والعاطفية. وحتى يتم أداء هذا الدور، من الضروري أن يكون لدى المعلمين معرفة واضحة بنموذج التعلم الاجتماعي والعاطفي. لذا يتمثل الهدف الرئيسي للدراسة الحالية في التحقق من مدى معرفة معلمي التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية في المنطقة الغربية بالمملكة العربية السعودية بنموذج التعلم الاجتماعي والعاطفي. وذلك من خلال اتباع الدراسة الحالية للتصميم الكمي تحديداً المنهج الوصفي. شارك في الدراسة اثنان وتسعون معلماً (٣٣ من الذكور، ٥٩ من الاناث) علماً بأن ١٩% منهم يعمل في مرحلة رياض الأطفال و٨٠% معلم يعمل في المرحلة الابتدائية. وذلك من خلال الإجابة على استبانة معدة من قبل الباحثة لقياس معرفة المعلمين بالكفاءات الأساسية لنموذج التعلم الاجتماعي والعاطفي. وتوصلت الدراسة لعدد من النتائج من أهمها ضعف معرفة المعلمين بنموذج التعلم الاجتماعي والعاطفي؛ وحاجتهم للحصول على دورات تدريبية حول نموذج التعلم الاجتماعي والعاطفي.

الكلمات المفتاحية: *نموذج التعلم الاجتماعي والعاطفي، معرفة المعلمين، الاضطرابات الانفعالية والسلوكية*

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) أكتوبر ٢٠٢٤م

Abstract

Teachers play an important role in helping children overcome their social and emotional problems. In order to perform this role, it is necessary for teachers to have a clear knowledge of the social and emotional learning model. Therefore, the main objective of the current study is to verify the extent of knowledge of teachers of students with behavioral and emotional disorders in the western region of the Kingdom of Saudi Arabia about the social and emotional learning model. This is done by following the current study of the quantitative design, specifically the descriptive approach. Ninety-two teachers (33 males, 59 females) participated in the study, noting that 19% of them work in the kindergarten stage and 80% are teachers working in the primary stage. This was done by answering a questionnaire prepared by the researcher to measure teachers' knowledge of the basic competencies of the social and emotional learning model. The study reached a number of results, the most important of which is the weak knowledge of teachers about the social and emotional learning model; and their need to obtain training courses on the social and emotional learning model.

Keywords: *Social and emotional learning model, teachers' knowledge, emotional and behavioral disorders*

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) أكتوبر ٢٠٢٤م

المقدمة

تكمن ثروتنا الحقيقة في أبناءنا التلاميذ فهم صنّاع المستقبل، ولذلك لابدّ أن نوليهم الدعم والاهتمام الذي يرمي إلى تطوير شخصيتهم ومهاراتهم وعقولهم. ونظراً لما تشير له النظريات والبحوث السائد حالياً في أن التعليم عالي الجودة يجب ان لا يقتصر على تنمية المهارات المعرفية للتلاميذ؛ بل يجب أن يمتد أذرعه ليطول تنمية المهارات الاجتماعية والعاطفية، مثل الوعي الاجتماعي، والتنظيم الذاتي، والوعي الذاتي (Schonert-Reichl, 2019). وذلك من خلال بيئة محفزة تسهم في تطوير تحصيلهم الأكاديمي، وتكسبهم مهارات النجاح في الحياة، لجعلهم أعضاءً مساهمين وفاعلين في بناء مجتمعهم (Talvio et al., 2019). خصوصاً وأن للكفاءات الاجتماعية والعاطفية دور مهم في التنبؤ بالنجاح التعليمي على المدى القصير والطويل بما في ذلك إتمام المراحل الدراسية، والجامعية وصولاً للتوظيف (Schonert-Reichl, 2019). يجدر الإشارة إلى أن بداية الاهتمام بتعليم التلاميذ المهارات الاجتماعية والعاطفية مع تعليمهم المهارات الأكاديمية ظهر في عام ١٩٩٩، بجهود جوناثن كوهن؛ وذلك لأهميتها ودورها في تحسين نوعية حياة التلاميذ، وتعديل المناخ المدرسي ليصبح أكثر أمانًا (عبد الهادي، ٢٠١٦).

وتشير الاضطرابات العاطفية حسب تعرف قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة إلى، ظهور واحد أو أكثر من الخصائص التالية على الحالة وتستمر على مدى فترة زمنية طويلة، مما يؤثر بشكل سلبي على الأداء التربوي وتشمل: عدم القدرة على التعلم والتي لا تُفسَّر من خلال العوامل العقلية أو الجسدية أو الصحية. وعدم القدرة على تكوين أو المحافظة على علاقات اجتماعية مقبولة مع الأقران والمعلمين. وأنواعاً غير مناسبة من السلوك أو المشاعر في الظروف الطبيعية. ومزاجًا عامًا مستمر من مشاعر عدم السعادة أو الاكتئاب. والميل إلى تطوير أعراض جسدية أو مخاوف مرتبطة بمشكلات شخصية مدرسية. ويشمل المصطلح الطلبة المصابين بالفصام ولا يشتمل على الطلبة غير المتكيفين اجتماعيًا (IDEA, 2004).

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) أكتوبر ٢٠٢٤م

وبالنظر إلى الأدبيات التي استعرضها Rutherford وزملاءه حول الخصائص الاجتماعية والسلوكية لتلاميذ التربية، نلحظ انخفاض مستوى المهارات الاجتماعية والسلوكية لدى التلاميذ من ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية والتوحد أكثر من بقية فئات التربية الخاصة (Rutherford et al., 2004/ 2016). فهم يفشلون في تكوين علاقات جيدة مع أقرانهم ومعلميهم، وعرضه لخطر الرفض نتيجة لسلوكياتهم المتسمة بالاضطراب، كما يرتفع لديهم مستويات العناد والعدوان والتخريب، إضافة إلى كونهم معرضين لتشكيل سلوكيات مضادة للمجتمع أو تعاطي المخدرات (محمد، ٢٠١٢؛ Webber & Plots, 2008/ 2014). وفي ذات السياق، نجد انخفاض درجات جودة الحياة لديهم بشكل ملحوظ في جميع المجالات (العامة، والذات، والعلاقات، والبيئة) مقارنة بأقرانهم. فضلاً عن تراجع تقدير الذات لديهم؛ إلا أنه من الممكن تعديل ذلك أثناء مرحلة نموهم وتعزيز البيئة التي يتعلمون فيها (Daunic et al., 2021).

وحسب التقرير السنوي السادس والعشرون لإدارة التربية والتعليم الامريكية تم تحديد أكثر من ٨% من التلاميذ الذين تتراوح أعمارهم بين ٦-٢١ سنه على أن لديهم اضطرابات انفعالية (Webber & Plotts, 2008/ 2014). وعلى الصعيد المحلي توصل المسح الوطني السعودي للصحة النفسية معدل الانتشار لمدة عام للاضطرابات النفسية والسلوكية وفق للدليل التشخيصي والإحصائي الأمريكي الخامس للاضطرابات النفسية والعقلية (DSM-IV) الى نسبة انتشار الاضطرابات النفسية والاضطرابات السلوكية والانفعالية في المملكة العربية السعودية تصل إلى ٢٠,٢% (Altwaijri et al., 2020)، في حين ارتفعت النسبة المقدرة للتلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية إلى ٢٥% من تلاميذ الذين تتراوح أعمارهم بين ٤ و١٧ عامًا في مسح موجه لمعلمي التلاميذ في المملكة العربية السعودية (Maajeeny, 2019). الجدير بالذكر ان نتيجة لتزايد عدد التلاميذ الملتحقين بالمدارس والمفتقرين للاستعداد الكافي يجعلهم عرضة لخطر مشكلات الانفعالية والسلوكية؛ لذا فإنه من المتوقع أن يقدم المعلم دعمًا عاطفيًا لجميع التلاميذ في بيئة تتسم بالدفء والرعاية، ويكوّن نموذجًا في تنظيم الذات، مع قدرته على

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) أكتوبر ٢٠٢٤م

إدارة التحديات المتضمنة ازديادًا في الطلبة الذين يظهرون سلوكيات سلبية ويسببون الإزعاج (عبد الهادي، ٢٠١٦). ومن هذا المبدأ عززت الكثير من المدارس الفعالة نموذج التعلم الاجتماعي العاطفي، الذي يهدف إلى رفع مهارات التلاميذ المعرفية والغير معرفية ومنها المهارات الاجتماعية والعاطفية (Schiepe-Tiska et al., 2021).

التعلم الاجتماعي والعاطفي وتأثيره في رفع الكفاءات الاجتماعية والأكاديمية التلاميذ

يشير مفهوم التعلم الاجتماعي والعاطفي كما عرفته المنظمة التعاونية للتعلم الاجتماعي العاطفي على أنه العمليات التي يكتسب من خلالها الأطفال والكبار المعرفة والمواقف والمهارات الضرورية ويطبقونها بشكل فعال لفهم وإدارة عواطفهم، وقدراتهم وتحقيق الأهداف الإيجابية، وإظهار الرعاية والاهتمام بالأخرين، وتكوين علاقات إيجابية والحفاظ عليها، والقدرة على اتخاذ قرارات مسؤولية، والتعامل الإيجابي والفعال مع الأخرين (CASEL, 2021). ويرتكز على النظرية الإدراكية، والتي تفترض أن معتقدات ونظرة الفرد للبيئة وفهمه للأحداث والمشكلات من حوله يؤثر في تشكيل سلوكه. علماً بأن هذه المعتقدات تخضع لتحكّم الفرد. لذا تتغير الاستجابات الانفعالية والسلوكية للفرد من خلال تغييره لمعتقداته وتصوراته باستخدام مهارات واستراتيجيات معرفية جديدة. ويساعد العلاج المعرفي في إدارة الذات وتنظيم الانفعالات السلوكية، ويمكن للمعلمين استخدام العديد من التقنيات والاستراتيجيات لتحسين حالة التلاميذ النفسية والتعليمية (Webber & Plots, 2008/ 2014). كما يرتبط برنامج التعلم الاجتماعي والعاطفي بالذكاء العاطفي والذي ظهر أول مرة كمصطلح في عام ١٩٩٠ على يد Salovey and Mayer ويتضمن خمس مجالات تتشابه بدرجة كبيرة مع مجالات التعلم الاجتماعي والعاطفي، وهي الوعي الذاتي، وإدارة العواطف، وتحفيز الذات، والتعاطف، والتعامل مع العلاقات (Basu & Mermillod, 2011).

وحتى يتم اكساب التلاميذ كفاءات التعلم الاجتماعي والعاطفي فأنه من الأفضل تدريبهم في عمر مبكر. حيث أشارت الأبحاث أن دعم النمو العاطفي الاجتماعي للتلاميذ يكون أكثر فعالية عندما يحدث في المراحل العمرية الأولى من الحياة. اذ يساعد تعزيز

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) أكتوبر ٢٠٢٤م

التفاعلات بين المعلم والتلميذ وتدريب أولياء الأمور حول التعلم الاجتماعي والعاطفي في التغلب على السلوكيات المشكلة (Durlak et al. 2011;). ويمكّن التلاميذ من التكيف مع التغييرات الحاصلة ويحقق نجاحهم في الحياة بناءً على ما اكتسبوه من قدرات اجتماعية وعاطفية. ولتوضيح ذلك، نستعرض التحليل التلوي الذي أجراه Durlak وزملائه (2011) لعدد من الدراسات التي أظهرت تأثير نموذج التعلم الاجتماعي والعاطفي على جميع التلاميذ، والتي تضمنت في مجملها ٢١٣ برنامجًا عالميًا للتعليم في المدرسة شمل ٢٧٠،٠٣٤ طالبًا من رياض الأطفال حتى المرحلة الثانوية. والذي وتوصل إلى أن التلاميذ المضمنين في برامج التعلم الاجتماعي والعاطفي أظهروا تقدم واضح في الكفاءات الاجتماعية والعاطفية والتكيف السلوكي (زيادة السلوك الاجتماعي الإيجابي وانخفاض مشاكل السلوك ومشاكل الاستيعاب) والتحصيل الدراسي مقارنة بأقرانهم الغير مدرجين في البرنامج. وفي ذات السياق، أشار تحليل تلوي استعرض ٨٢ تدخلاً مدرسيًا عالميًا للتعلم الاجتماعي والعاطفي، شمل تدخلات قدمت للتلاميذ من مرحلة رياض الأطفال إلى المرحلة الثانوية. أن التعلم الاجتماعي والعاطفي يزيد من التنمية الإيجابية ومؤشرات الرفاه، حيث كان أداء المشاركين أفضل بكثير في المهارات الاجتماعية والعاطفية والمواقف (Taylor et al., 2017). ومن هنا نجد أن تدخلات التعلم الاجتماعي العاطفي المباشرة لتطوير الكفاءات ساعدت في تحسين جوانب أخرى في حياة التلاميذ مثل نظرتهم لذاتهم وسلوكياتهم الاجتماعية وخفض المشكلات السلوكية لديهم (Grant et al., 2017).

فضلاً عن ذلك، فإن لنموذج التعلم الاجتماعي والعاطفي تأثيرات إيجابية على النمو المعرفي للطفل. إذ تعكس مجموعة من الأدلة المحيطة بنموذج التعلم الاجتماعي والعاطفي إلى إن المهارات غير الأكاديمية ضرورية للنجاح الأكاديمي لجميع التلاميذ (Schonert-Reichl et al., 2015; Schonert-Reichl, 2019). وتشير الأبحاث إلى أن تقديم التعلم الاجتماعي والعاطفي في المدارس يعزز الإنجاز الأكاديمي ويدعم التحصيل. حيث أن التلاميذ الملتحقين ببرامج تعلم اجتماعي عاطفي تفوقوا على زملائهم

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) أكتوبر ٢٠٢٤م

غير الملتحقين في جوانب عدة، منها التحصيل الأكاديمي (Grant et al., 2017; Van Huynh et al., 2018; Schonert-Reichl, 2019). كما يُظهر التلاميذ ذوو المهارات العاطفية الاجتماعية المتقدمة سلوكًا أفضل في الفصل، مما يسمح لهم بأن يكونوا جزءًا نشطًا من تجربة التعلم(Horan, 2020). إذ أن التلاميذ ذوي القدرات الاجتماعية والعاطفية الأقوى قادرون على الاستمرار في المشاركة في مهام الفصل الدراسي، في حين يواجه الأطفال ذوو القدرات الأضعف صعوبات في الحفاظ على التركيز(Denham & Brown, 2010). ويعود ذلك لعدد من الأسباب المنطقية التي تجعل نموذج التعلم الاجتماعي العاطفي معززة للنتائج الأكاديمية، ومنها: أن برنامج التعلم الاجتماعي العاطفي يعلم الأطفال مهارات حل المشكلات الأساسية، والتي يمكن تطبيق استراتيجياتها لتقييم المشكلات الأكاديمية ومعالجتها Rimm-Kaufman et al., (2014). كما أنه غالبًا ما يوفر أنشطة صفية تساعد في تحسين العلاقات بين التلميذ والمعلم، وتشجيع التلاميذ في التقرب من معلميهم للحصول على المساعدة التعليمية عند الحاجة وزيادة اهتمامهم ومشاركتهم في العملية التعليمية (Hancock & Carter, 2016). بالإضافة إلى ما يقدمه المعلمون من إرشاد للتلاميذ حول المهارات الفعالة للتعامل مع الآخرين وإدارة الصراع، مما يجعل تلاميذهم أقل اضطرابًا وأكثر تقبلاً للتعليمات. ونتيجة لذلك يتمكن المعلمون من تقديم تعليمات أكاديمية أكثر اكتمالاً وفعالية (Rimm-Kaufman et al., 2014; Hancock & Carter, 2016).

والمثير للاهتمام ما أشار إليه تقرير مؤسسة التدخل المبكر Early Intervention Foundation (EIF) في مراجعة منهجية لعام ٢٠٢١، أن التدخلات الشاملة لنموذج التعلم الاجتماعي والعاطفي تعزز المهارات الاجتماعية والعاطفية للشباب وتقلل من أعراض الاكتئاب والقلق (Clarke et al., 2021) ونظراً لدور المهارات الاجتماعية والعاطفية في تشجع أنماط الحياة الصحية، وتعزيز الرضا، وبناء مجتمعات الأكثر أمانًا(Schiepe-Tiska et al., 2021)، لذا يفضل تقديم التعلم الاجتماعي والعاطفي كأحد مجالات التعلم لدى التلاميذ.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) أكتوبر ٢٠٢٤م

وفيما يخص تأثير نموذج التعلم الاجتماعي والعاطفي على التلاميذ ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية أو المعرضين لخطرها. أشارت الأدبيات للدور المهم الذي يقدمه النموذج في تحسين مهاراتهم الأكاديمية والسلوكية. حيث قدمت النتائج التجريبية دليلًا على أن دمج التعلم الاجتماعي العاطفي قد يكون استراتيجية معززه للنتائج الإيجابية في الجانب الأكاديمي (Poventud et al., 2015; Morris et al., 2017)، والجانب الاجتماعي (Wong et al., 2014; Portnow et al., 2018). في حين أن هناك عدد من الدراسات التي أشارت إلى فاعلية برنامج التعلم الاجتماعي والعاطفي في الجانبي الأكاديمي والاجتماعي للتلاميذ ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية أو المعرضين لخطرها (Daunic et al., 2013; Zeng et al., 2016).

معرفة المعلمين ببرنامج التعلم الاجتماعي والعاطفي:

يوجد عدد من الأطر التنظيمية المقترحة للتعلم الاجتماعي والعاطفي مثل: ثقافة المدرسة، المناخ، ومهارات المعلمين. والتي تؤثر على النتائج الأكاديمية للتلاميذ وكفاءتهم العاطفية والاجتماعية. وتشترك الأطر سابقة الذكر في ثلاثة أبعاد مترابطة وهي على النحو التالي: السياق التعليمي، التعلم الاجتماعي والعاطفي للتلاميذ، وأخيراً، التعلم الاجتماعي والعاطفي للمعلمين. حيث يعني السياق التعليمي، وجوب تطوير كفاءات التعلم الاجتماعي والعاطفي في بيئة آمنة، تشاركية، داعمة، وجيدة الإدارة؛ وذلك لتحقيق النجاح لجميع التلاميذ. في حين يعني التعلم الاجتماعي والعاطفي للتلاميذ، اكساب التلاميذ الكفاءات الخمس التي حددتها الجمعية التعاونية للتعلم الأكاديمي والاجتماعي والعاطفي. ويشير التعلم الاجتماعي والعاطفي للمعلمين، إلى دمج المعلمين لكفاءات التعلم الاجتماعي والعاطفي في الفصول الدراسية والمدرسة، وجودة العلاقات بين المعلم والتلميذ، والتنفيذ الفعال لبرنامج التعلم الاجتماعي والعاطفي (Schonert-Reichl, 2017).

ولتوضيح ذلك نشير إلى عدد من الاستراتيجيات والممارسات المقدمة من قبل المعلم تعزز المهارات الاجتماعية والعاطفية منها: تقديم المكافئات للسلوكيات الاجتماعية الإيجابية. استراتيجيات التحدث وتزويد الأطفال بالكلمات المحددة التي يستخدمونها في

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) أكتوبر ٢٠٢٤م

تبادل الأدوار. واستراتيجيات لمساعدة الأطفال على التفاعل مع أقرانهم، ومساعدتهم على حل النزاعات(Hollingsworth & Buysse, 2009) .

مما سبق يظهر جلياً الدور الأساسي للمعلمين في نموذج التعلم الاجتماعي والعاطفي في المدارس. وذلك لأن المعلم هو عنصر التغيير الأساسي للتأثير على السلوك الأكاديمي والاجتماعي للتلميذ سواء بطريقة إيجابية أو سلبية. وتقع على عاتقة مسؤولية اختيار وتنفيذ الممارسات، اذ يجب ان يختار الممارسة بطريقة منهجية وبالاستناد على الأدلة العلمية وحاجات التلاميذ (Cooper, 2019). كما أن للمعلمين دور في تسهيل تعلم التلاميذ للمهارات العاطفية والاجتماعية من خلال التفاعلات والتجارب المناسبة (Martínez, 2016). الا أن تبني المعلمين لنموذج التعلم الاجتماعي والعاطفي يعتمد على معرفتهم له ومواقفهم تجاهه، لذا فإن معرفة المعلم تمثل المؤشر الرئيسية لتصوراتهم وأحكامهم، والتي بدورها تحدد ممارساتهم التعليمية. إذ يرتبط ما يحمله المعلمين من معرفة بالبرنامج ومعتقدات بالالتزام بتقديم نموذج البرنامج وما يحتويه من تحقيق الإدارة الصفية أثناء الدروس (Brackett et al., 2012; Martínez, 2016).

وبالرغم من أهمية دور المعلم إلا أن ما توصلت له عدد من الدراسات يشير إلى ضعف معرفة المعلمين بنموذج التعلم الاجتماعي والعاطفي. حيث توصلت دراسة (Fischer, 2017) إلى أن معلمي (مرحلة رياض الأطفال وحتى الصف الثاني عشر) المدارس في مقاطعة (Cook) تنقصهم المعرفة حول برنامج التعلم الاجتماعي والعاطفي ولا يطبقون معاييره في تخطيط الدروس. كما أسفرت نتائج مقابلات أجريت مع (١٤) معلم للمرحلة الابتدائية، أنه على الرغم من أن معظمهم قد سمع عن مفهوم التعلم الاجتماعي العاطفي، إلا أنهم لم يتمكنوا من تقديم شرح مفصل له (Esen-Aygun & Sahin-Taskin, 2017). وتوصلت دراسة (Main, 2018) إلى أن ٣٤٢ معلم لم يتمكنوا من معرفة ماذا وكيف يتم تقديم التعلم الاجتماعي والعاطفي للتلاميذ. أيضاً توصلت نتائج دراسة مزجية، أجرت مقابلات مع ١٤ معلم، تبعه استبيان طبق على ٧٩ معلم في المرحلة الثانوية، إلى أن المعلمين أبلغوا عن نقص المهارات المهنية والمعرفة في

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) أكتوبر ٢٠٢٤م

تقديم نموذج التعلم الاجتماعي والعاطفي(Schiepe-Tiska et al., 2021). بالإضافة لذلك فإن معرفة المعلمين وتصوراتهم حول برنامج التعلم الاجتماعي والعاطفي تتأثر بالخبرات التعليمية والخلفيات التعليمية، وهذا ما توصلت له دراسة (Van Huynh et al., 2018) في وصف مسحي على ٢٥٠ معلم مرحلة ابتدائية في مدارس الفيتنام. أيضاً توصلت دراسة (Talvio et al., 2019) إلى أن ورش العمل التي تم تقديمها إلى قرابة ١٢٠٠ معلم من تسع دول مختلفة أسفرت عن نتائج إيجابية نحو تبني المعلمين لنموذج التعلم الاجتماعي والعاطفي. وأكدت ذلك دراسة (التميمي، ٢٠٢١) إلى أن هناك حاجات ماسة لتدريب معلمات المرحلة الثانوية على المهارات اللازمة لتهيئة بيئات التعلم الآمنة وفق متطلبات التعلم الاجتماعي العاطفي.

مشكلة الدراسة:

تعد المهارات الشخصية الملائمة عنصرًا مهمًا في الذكاء العاطفي، وتشمل المهارات الاجتماعية السلوكيات الشخصية اللازمة لتكوين صداقات والاحتفاظ بها (Basu, & Mermillod, 2011)، كما يرتبط النجاح المبكر للتلاميذ في المدرسة – بدرجة كبيرة– بالتطور الاجتماعي العاطفي، كما أن لتنظيم الذات والاحترام دوراً في تعديل سلوكيات التلميذ وارتباطه بالمدرسة (Poventud et al., 2015). خصوصاً أن المشكلات الشخصية تؤثر على التلاميذ وعلى سلوكياتهم الاجتماعية، فعندما يخطئ التلميذ في التعبير عن مشاعره أو تفهم مشاعر الآخرين فمن المتوقع إصدار ردود فعل غير تكيفية (Kam et al., 2011). لذا يساعدُ برنامجُ التعلم الاجتماعي العاطفي التلاميذ على التعرف على عواطفهم وإدارتها، وحل النزاعات بشكل بناء، وتنمية القدرات المعرفية للتلاميذ وتهيئتهم لمواجهة الحياة المستقبلية (Portnow et al., 2018) ، هذا وقد أشارت عدداً من الدراسات إلى أن التعلم الاجتماعي العاطفي مهمٌ جدًا لتحقيق نتائج الحياة المهمة كالنجاح المدرسي والوظيفي، فضلاً عن تعزيز مقدرة التلاميذ على دمج التفكير والعواطف والسلوكيات بطرقٍ تؤدي لنتائج إيجابية سلوكياً وأكاديمياً (Jones &

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) أكتوبر ٢٠٢٤م

(Doolittle, 2017; Schonert-Reichl, 2019). بالإضافة إلى دوره في تحسين نتائج التلاميذ خاصة المعرضين لخطر المشاكل السلوكية (Daunic et al., 2021).

لذا أصبح التعلم الاجتماعي والعاطفي بشكل متزايد مجال تركيز في الممارسات والسياسات، لتحديد استعداد التلاميذ للمدرسة والتنبؤ بنجاحهم المستقبلي في التعلم؛ وذلك بسبب روابطه المفاهيمية والتجريبية. وما يحققه من نجاح لا يقتصر على بناء علاقات اجتماعية جيدة وتحقيق رفاهية شخصية، ولكن ما يحققه من تعديل للمدارس والفصول الدراسية، إضافة للنجاح الأكاديمي (Denham & Brown, 2010). ولعل من المناسب ان نشير إلى أنه بالرغم من حرص وزارة التعليم السعودية على تنمية مهارات التفكير للتلاميذ ورفع مستواهم الأكاديمي من خلال المناهج الدراسية الثرية بمهام محفزة لمهارات التفكير، بالإضافة إلى برامج التطوير المهني للمعلمين التي تهدف إلى تطوير مستوى أداء المعلم في ضوء ما تمتلكه من أدوات نجاحٍ وإمكانيات وتجهيزات، إلا أن لدينا قصور واضح في دور المدارس في بناء بيئات تعليمية آمنة تعزز مهارات التعلم الاجتماعي والعاطفي للتلاميذ (التميمي، ٢٠٢١). حيث توصلت التميمي من خلال دراسة وصفية استهدفت معلمي المرحلة الثانوية متبوعة ببرنامج تدريبي، إلى ارتفاع حاجات المعلمين لتبني بيئات آمنة وفق متطلبات نموذج التعلم الاجتماعي والعاطفي (التميمي، ٢٠٢١).

ومن زاوية أخرى، هناك ارتفاع في نسبة التلاميذ ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية في السعودية (Maajeeny, 2019)، تحتم إجراء المزيد من الأبحاث لتلبية احتياجاتهم ومساعدتهم على خفض معدل السلوكيات التخريبية في الفصل الدراسي (Alsheef, 2021).خصوصاً وأنه بالرغم من تطور التعليم السريع في المملكة العربية السعودية، بما في ذلك تعليم التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، إلا أن التلاميذ ذوي الاضطرابات الانفعالية وسلوكية لا يتم خدمتهم بشكل كافٍ في المملكة العربية السعودية على الرغم من الاعتراف بهم كفئة من الفئات التربية الخاصة والتي تحتاج إلى خدمات تعليمية خاصة (Maajeeny, 2018). بالإضافة لما أظهرته مراجعة الأدبيات من قلة الأبحاث في المملكة العربية السعودية حول موضوع التعلم الاجتماعي العاطفي للتلاميذ

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) أكتوبر ٢٠٢٤م

ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية – على حد علم الباحثة –. من هذا المنطلق تسعى الدراسة الحالية لسد الثغرة البحثية وتحديد مدى اتفاق معلمي الاضطرابات السلوكية والانفعالية على معرفة نموذج التعلم الاجتماعي العاطفي، وأثر بعض المتغيرات على معرفة المعلمين بنموذج التعلم الاجتماعي العاطفي المقدمة التلاميذ ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية في المنطقة الغربية في المملكة العربية السعودية. حيث سيساهم ذلك في توجيه أنظار المعلمين، والأكاديميين، وصانعي السياسات التعليمية، وأصحاب المصلحة نحو نموذج التعلم الاجتماعي والعاطفي. والذي يؤثر في خفض المشكلات السلوكية لدى التلاميذ ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية، وتنمية المهارات السلوكية الإيجابية البديلة لديهم. إضافة إلى أن معرفة تأثير المتغيرات المتعلق بالمشاركين يساعد في تكوين تصور واضح يمكن الاعتماد عليه أثناء تبني برامج تدريبية مستقبلية. كما قد تسهم هذه الدراسة في إثراء الجانب النظري حول نموذج التعلم الاجتماعي والعاطفي. الذي بدوره قد يعزز تبني صانعي القرار في وزارة التعليم لنموذج التعلم الاجتماعي والعاطفي من أجل تحسين الجانب التعليمي للتلاميذ بشكل عام والجانب السلوكي بشكل خاص. ومن جانب أخر قد يسهم في توجيه ما تقدمه الوزارة في مجال التطوير المهني للمعلمين تجاه نموذج التعلم الاجتماعي والعاطفي. ومن هنا تتشكل أسئلة الدراسة الحالية فيما يلي:

– ما هو مستوى معرفة معلمي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية بنموذج التعلم الاجتماعي العاطفي؟

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المشاركين حول معرفتهم بنموذج التعلم الاجتماعي العاطفي تعزى إلى متغيرات التالية (المؤهل الدراسي، النوع، المرحلة التي يقوم بتدريسها، سنوات الخبرة، وجود تدريب مسبق بنموذج التعلم الاجتماعي العاطفي)؟

– هل هناك حاجة لتقديم دورات وبرامج تدريبية لمعلمي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية لرفع معرفتهم بنموذج التعلم الاجتماعي والعاطفي؟

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) أكتوبر ٢٠٢٤م

المنهجية

تصميم الدراسة

اتبعت الدراسة المنهج المسحي الوصفي لمناسبته لأهداف الدراسة الحالية؛ حيث أن المنهج الوصفي هو المنهج الذي يقوم بدراسة الواقع بحالته الراهنة كما هو في الحقيقة، والتعبير عنه رقمياً (الروسان، ٢٠١٧). كما تقدم الأبحاث الاستقصائية نظرة عامة واسعة على المعلومات التي تم جمعها من عينة تمثيلية لعدد كبير من السكان بحيث يمكن إجراء استنتاجات حول معرفتهم أو مواقفهم أو خصائصهم أو سلوكياتهم (كريسويل، ٢٠١٤/ ٢٠١٨). اعتبر باحثون سابقون التصميم المسح وسيلة فعالة في جمع البيانات الأصلية لقياس معرفة المعلمين حول برنامج التعلم الاجتماعي والعاطفي (Brackett et al.,2012؛ Fischer, 2017؛ Van Huynh et a., 2018 ؛ Loeb et al., 2018).

مجتمع الدراسة

في ضوء الهدف الرئيس للدراسة الميدانية والمتمثل في التعرف على معرفة معلمي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية بنموذج التعلم الاجتماعي العاطفي، وفي إطار حدود الدراسة فإن مجتمع الدراسة الحالية يتمثل في جميع معلمي الطلاب ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية العاملين في المنطقة الغربية تحديدًا جدة ومكة المكرمة والطائف، والبالغ عددهم (٢٢٩ معلماً)

ثالثاً: عينة الدراسة

في المنهج الوصفي يتم اختيار عينة دراسة كبيرة مقارنة بالمناهج الأخرى (الروسان، ٢٠١٧)، وبناء على ذلك، تم اختيار عينة عشوائياً في المنطقة الغربية (جدة، مكة المكرمة، الطائف) من معلمي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية العاملين في المدارس الابتدائية ورياض الأطفال، وذلك لملائمتهم لهدف الدراسة. بلغت عينة الدراسة (٩٢) مشاركاً من معلمي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية، تم اختيارهم عن طريق تواصل الباحثة مع إدارات تعليم المنطقة الغربية (جدة، مكة المكرمة، الطائف). ومن ثم قامت

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) أكتوبر ٢٠٢٤م

الباحثة بنشر وتوزيع الاستبانة إلكترونياً على مجتمع الدراسة المستهدف في شهر ٦ عام ٢٠٢٤م، ويمكن وصف عينة الدراسة بحسب البيانات الأولية على النحو الموضح بالجدول (١).

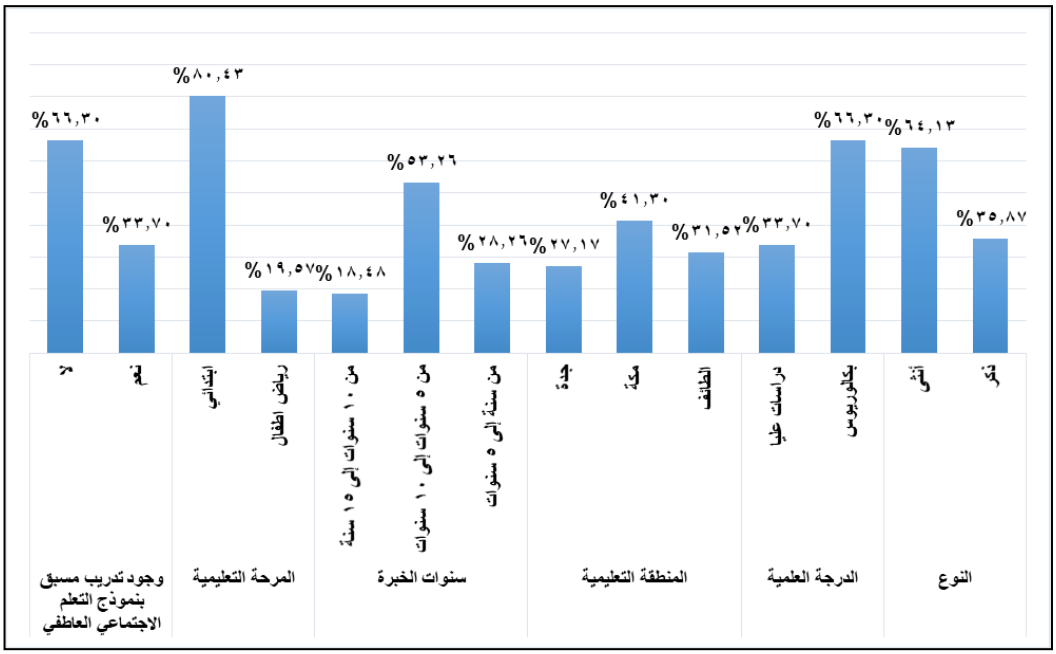
جدول (١): وصف عينة الدراسة بحسب البيانات الأولية

المتغير	العدد	النسبة المئوية
النوع:		
ذكر	٣٣	%٣٥.٨٧
أنثى	٥٩	%٦٤.١٣
الدرجة العلمية:		
بكالوريوس	٦١	%٦٦.٣٠
دراسات عليا	٣١	%٣٣.٧٠
المنطقة التعليمية:		
الطائف	٢٩	%٣١.٥٢
مكة	٣٨	%٤١.٣٠
جدة	٢٥	%٢٧.١٧
سنوات الخبرة:		
من سنة إلى ٥ سنوات	٢٦	%٢٨.٢٦
من ٥ سنوات إلى ١٠ سنوات	٤٩	%٥٣.٢٦
من ١٠ سنوات إلى ١٥ سنة	١٧	%١٨.٤٨
المرحة التعليمية:		
رياض اطفال	١٨	%١٩.٥٧
ابتدائي	٧٤	%٨٠.٤٣
وجود تدريب مسبق بنموذج التعلم الاجتماعي العاطفي:		
نعم	٣١	%٣٣.٧٠

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) أكتوبر ٢٠٢٤م

المتغير	العدد	النسبة المئوية
لا	٦١	%٦٦.٣٠
إجمالي عينة الدراسة	٩٢	%١٠٠.٠٠

يتضح من الجدول (١) أن عينة الدراسة تنوعت بحسب الخصائص الأولية (النوع، الدرجة العلمية، سنوات الخبرة، المرحلة التي يقوم بتدريسها، وجود تدريب مسبق بنموذج التعلم الاجتماعي العاطفي) كما هو موضح بالشكل (١).



الشكل (١) وصف عينة الدراسة بحسب البيانات الأولية

الإجراءات

بعد حصول الباحثة على الموافقات الرسمية من عمادة البحث العلمي التابع لجامعة الملك سعود، والإدارة العامة للتعليم بالمنطقة الغربية للبنين والبنات المتمثلة في المدن التالية: جدة، مكة المكرمة، الطائف. تواصلت الباحثة مع مشرفي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية، وذلك لأرسال رابط الاستبانة الإلكترونية إلى جميع معلمي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية في المنطقة الغربية والواصل عددهم إلى (٩٢) معلم.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) أكتوبر ٢٠٢٤م

احتوت الاستبانة على نموذج موافقة يوضح هدف الدراسة واجراءاتها للحصول على موافقة المشاركين مع التأكيد على سرية المعلومات، حيث لم يُطلب من المعلمين التعريف بأنفسهن أو مدارسهن في الاستبانة. والإشارة إلى أنه سيتم استخدام هذه البيانات لأغراض الدراسة الحالية فقط. مع التنويه على أن المشاركة في هذه الدراسة تطوعية. علماً بأنه لم يتم تقديم أي حافز مادي للمشاركة، وذلك قبل الانتقال إلى أجزاء الاستبانة.

رابعاً: أداة الدراسة

الأسلوب الرئيسي لجمع البيانات في هذه الدراسة هو الاستبانة المغلق، كونها أفضل طريقة متاحة لتحقيق هدف الدراسة على عدد كبير من المشاركين (كريسويل، ٢٠١٤/ ٢٠١٨). لذا قامت الباحثة بإعداد استبانة مخصصة لهذه الدراسة لتقيس مستوى معرفة معلمي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية بنموذج التعلم الاجتماعي والعاطفي، ويمكن عرض إجراءات بناء الاستبانة وتقنينها على النحو الآتي:

١- **الهدف من الاستبانة:**

هدفت الاستبانة إلى قياس على مستوى معرفة معلمي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية العاملين في المدارس والروضات الحكومية في المنطقة الغربية بنموذج التعلم الاجتماعي والعاطفي.

٢- **خطوات بناء الاستبانة:**

تم إعداد الاستبانة في ضوء ما أسفر عنه الجانب النظري من عرض وتحليل للدراسات السابقة، والأدبيات العلمية المتخصصة في مجال الدراسة، من خلال الخطوات الآتية:

- الاطلاع على الدراسات السابقة بموضوع الدراسة والاستفادة منها في تحديد بنية الاستبانة وصياغة عبارتها.
- الاطلاع على المراجع العلمية للتعرف على الأسس والمعايير العلمية لبناء الاستبانة.
- تحديد أقسام الاستبانة ومجالاتها الرئيسة.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) أكتوبر ٢٠٢٤م

- صياغة عبارات الاستبانة بما يتلاءم مع مجالات الاستبانة وتجهيزها في صورتها الأولية.
- عرض الصورة الأولية للاستبانة على مجموعة من المحكمين للتحقق من الصدق الظاهري.
- تعديل الاستبانة وفق آراء ومقترحات المحكمين.
- التأكد من صلاحية الاستبانة بحساب معاملات الثبات والاتساق الداخلي.
- إعداد الصورة النهائية للاستبانة تمهيداً لتطبيقها على عينة الدراسة.

٣- الصدق الظاهري لأداة الدراسة

يمكن الحكم على الصدق الظاهري للأداة من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين وتقدير مدى التوافق في تقديراتهم للفقرات وتقييمهم لمدى ارتباط الفقرات بالخصائص المستهدف قياسها (مجيد، ٢٠١٤). وللتأكد من صدق الاستبانة الظاهري وصدق المحتوى تم عرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة في مجال الدراسة؛ وذلك للقيام بتحكيمها بعد الاطلاع على عنوان الدراسة، وتساؤلاتها، وأهدافها، وقد طُلب من المحكمين إبداء آرائهم وملاحظاتهم حول عبارات الاستبانة من حيث مدى ملاءمة العبارات لموضوع الدراسة، وصدقها في الكشف عن المعلومات المرغوبة للدراسة، وكذلك من حيث ارتباط كل عبارة بالمجال الذي تنتمي له، ومدى وضوح العبارات، وسلامة صياغتها، واقتراح طرق تحسينها بالإشارة بالحذف أو الإبقاء، أو التعديل للعبارات، والنظر في تدرج المقياس، ومدى ملاءمته، وغير ذلك مما يرونه مناسباً.

وقد شملت أداة الدراسة قسماً بعنوان البيانات الأولية، كما تضمنت ثلاث مجالات، ويوضح الجدول (٢) وصف مجالات أداة الدراسة وتوزيع العبارات بتلك المجالات والتدرج Rating scale المستخدم للتعرف على استجابات عينة الدراسة على عباراتها.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) أكتوبر ٢٠٢٤م

جدول (٢): وصف أداة الدراسة

المجال	عدد العبارات	نوع تدرج الاستجابة (Rating scale)
معرفة معلمي الطلاب ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية بنموذج التعلم الاجتماعي والعاطفي	٢	تدرج ليكرت Likert الثلاثي لدرجة التحقق، كالآتي: أوافق (٣) محايد (٢) لا أوافق (١)
معرفة معلمي الطلاب ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية بأبعاد نموذج التعلم	٢٩	
الحاجة إلى تدريب معلمي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية على نموذج التعلم الاجتماعي والعاطفي	٢	
إجمالي الاستبانة	٣٣	

٤- الاتساق الداخلي لأداة الدراسة

يقصد بالاتساق الداخلي مدى تمثيل عبارات المقياس تمثيلًا جيدًا للمراد قياسه (Creswell, 2012)، فبعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة تم تطبيقها ميدانيًا على عينة استطلاعية ضمت (٣٠) من أفراد مجتمع الدراسة المستهدف بغرض التأكد من ملاءمة الأداة وصلاحيتها لجمع البيانات من وجهة نظر بعض أفراد المجتمع، وتم التعرف على مدى اتساق أداة الدراسة من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة المجال الذي تنتمي له، وكذلك حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مجال والدرجة الكلية للاستبانة باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation)، كما هو موضح بالجدول (٣).

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) أكتوبر ٢٠٢٤م

جدول (٣) معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي له وبين درجة كل مجال والدرجة الكلية للاستبانة (ن=٣٠)

المجال	رقم العبارة	ارتباط العبارة بالبُعد	
		معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
معرفة معلمي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية بنموذج التعلم الاجتماعي والعاطفي	١	٠.٥٥	٠.٠٠٠
	٢	٠.٦٤	٠.٠٠٠

يتضح من الجدول (٣) أن العبارات ترتبط بالدرجة الكلية للمجال بمعامل ارتباط دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠٥) فأقل، حيث بلغت معاملات الارتباط (٠.٥٥) و (٠.٦٤) للعبارة الأولى والثانية على الترتيب، وهو ما يؤكد الاتساق الداخلي لمجال معرفة معلمي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية بنموذج التعلم الاجتماعي والعاطفي.

جدول (٤) معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة البُعد الذي تنتمي له وبين درجة كل بُعد والدرجة الكلية لمجال معرفة معلمي الطلاب ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية بأبعاد نموذج التعلم الاجتماعي والعاطفي (ن=٣٠)

البُعد	ارتباط العبارة بالبُعد			ارتباط البُعد بالدرجة الكلية	
	م	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية	معامل	الدلالة الإحصائية
المعرفة بمفهوم الوعي الذاتي	١	٠.٤١	٠.٠٢	٠.٥٦	٠.٠٠٠
	٢	٠.٣٧	٠.٠٤		
	٣	٠.٥٧	٠.٠٠٠		
	٤	٠.٦١	٠.٠٠٠		
	٥	٠.٦١	٠.٠٠٠		
	٦	٠.٧٦	٠.٠٠٠		
المعرفة بمفهوم الإدارة الذاتية	١	٠.٣٧	٠.٠٤	٠.٦٨	٠.٠٠٠
	٢	٠.٥٨	٠.٠٠٠		
	٣	٠.٧٩	٠.٠٠٠		
	٤	٠.٧٦	٠.٠٠٠		
	٥	٠.٧٣	٠.٠٠٠		
	٦	٠.٦٧	٠.٠٠٠		

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) أكتوبر ٢٠٢٤م

البُعد	ارتباط العبارة بالبُعد			ارتباط البُعد بالدرجة الكلية	
	م	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية	معامل	الدلالة الإحصائية
	٧	٠.٥٨	٠.٠٠		
المعرفة بمفهوم الوعي الاجتماعي	١	٠.٤٣	٠.٠٢	٠.٧٥	٠.٠٠
	٢	٠.٨٢	٠.٠٠		
	٣	٠.٧٣	٠.٠٠		
	٤	٠.٩٣	٠.٠٠		
	٥	٠.٥٨	٠.٠٠		
المعرفة بإدارة العلاقات	١	٠.٤٢	٠.٠٢	٠.٦٢	٠.٠٠
	٢	٠.٤٩	٠.٠١		
	٣	٠.٥٩	٠.٠٠		
	٤	٠.٤١	٠.٠٣		
	٥	٠.٦٤	٠.٠٠		
	٦	٠.٦٦	٠.٠٠		
	٧	٠.٧٥	٠.٠٠		
	٨	٠.٥٦	٠.٠٠		
المعرفة بمفهوم اتخاذ القرارات	١	٠.٧٧	٠.٠٠	٠.٥٩	٠.٠٠
	٢	٠.٨٢	٠.٠٠		
	٣	٠.٨٧	٠.٠٠		

يتضح من الجدول (٤) أن جميع عبارات مجال معرفة معلمي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية بأبعاد نموذج التعلم الاجتماعي والعاطفي ترتبط بالبُعد الذي تنتمي له بمعامل ارتباط دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠٥) فأقل، حيث تراوحت معاملات الارتباط من (٠.٣٧) إلى (٠.٩٣)، أي أن الارتباط يتراوح بين متوسط وقوي، كما أن جميع الأبعاد الفرعية ترتبط بالدرجة الكلية للمجال بمعامل ارتباط دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١)، حيث تراوحت معاملات الارتباط من (٠.٥٦) إلى (٠.٧٥)، وهو ما يؤكد الاتساق الداخلي لمجال معرفة معلمي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية بنموذج التعلم الاجتماعي والعاطفي.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) أكتوبر ٢٠٢٤م

جدول (٥) معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لمجال الحاجة إلى تدريب معلمي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية على نموذج التعلم الاجتماعي والعاطفي (ن=٣٠)

المجال	رقم العبارة	ارتباط العبارة بالبُعد	
		معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
الحاجة إلى تدريب معلمي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية على	١	٠.٨٩	٠.٠٠٠
	٢	٠.٩١	٠.٠٠٠

يتضح من الجدول (٥) أن العبارات ترتبط بالدرجة الكلية للمجال بمعامل ارتباط دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠٥) فأقل، حيث بلغت معاملات الارتباط (٠.٨٩) و (٠.٩١) للعبارة الأولى والثانية على الترتيب، أي أن الارتباط يتراوح بين متوسط وقوي، وهو ما يؤكد الاتساق الداخلي لمجال الحاجة إلى تدريب معلمي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية على نموذج التعلم الاجتماعي والعاطفي.

٥- ثبات أداة الدراسة

يشير الثبات إلى اتساق واستقرار أداة القياس وقدرتها على إعطاء نتائج متطابقة إذا تم تطبيقها على نفس العينة مرات متتالية (Jackson, 2009)، وقد تم حساب الثبات Reliability بطريقة ألفا كرونباخ Cronbach's alpha، حيث يُعتبر معامل ألفا كرونباخ أنسب الطرق لحساب ثبات الاستبيانات ومقاييس الاتجاه (أبو علام، ٢٠١١)، ويوضح الجدول (٦) معاملات الثبات للاستبانة.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) أكتوبر ٢٠٢٤م

جدول (٦): معاملات الثبات لأداة الدراسة (ن=30)

المجال	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ	مستوى الثبات
معرفة معلمي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية بنموذج التعلم الاجتماعي والعاطفي	٢	٠.٧٥	مرتفع
معرفة معلمي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية بنموذج التعلم الاجتماعي والعاطفي	٢٩	٠.٨٢	مرتفع
الحاجة إلى تدريب معلمي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية على نموذج التعلم الاجتماعي والعاطفي	٢	٠.٧٧	مرتفع
إجمالي الاستبانة	٣٣	٠.٨٥	مرتفع

يتضح من الجدول (٦) أن قيمة معامل ألفا كرونباخ لثبات الاستبانة قد بلغت (٠.٨٥)، كما أن معاملات الثبات لمجالات الاستبانة الفرعية تراوحت من (٠.٧٥) إلى(٠.٨٢)، وهي قيم أعلى من (٠.٧٠) والتي تمثل الحد الأدنى المقبول لمعامل الثبات (Field, 2009)، ويشير تحليل الثبات إلى ارتفاع مستوى الثبات للاستبانة، وبالتالي الثقة في نتائج تطبيقها وسلامة البناء عليها.

خامساً: الأساليب الإحصائية

لتحقيق هدف الدراسة وتحليل البيانات التي تم تجميعها من الاستبانة، فقد تم استخدم بعض الأساليب الإحصائية الوصفية والاستدلالية المناسبة لتحليل استجابات عينة الدراسة باستخدام الإصدار السابع والعشرون لعام ٢٠٢٠م من البرنامج الإحصائي IBM SPSS Statistics، والتي تضمنت ما يلي:

١- **التكرارات والنسب المئوية Percentages & Frequencies**: لوصف عينة الدراسة بحسب البيانات الأولية، والكشف عن توزيع استجابات عينة الدراسة على كل عبارة.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) أكتوبر ٢٠٢٤م

٢- **المتوسط الحسابي Mean:** وهو أهم مقاييس النزعة المركزية حيث يمكن من خلاله التعرف على متوسط استجابات أفراد العينة، ومن خلال قيمة المتوسط الحسابي لكل عبارة أو مجال يمكن معرفة درجة التحقق (أوافقً/ محايدً/ لا أوافق) ومستوى المعرفة المناظر لها، على النحو الموضح بالجدول (٧).

جدول (٧): الحكم على درجة التحقق ومستوى الوعي في ضوء المتوسط الحسابي

المـــدى	درجة الموافقة	مستوى المعرفة
١- الى ١،٦٦	لا أوافق	منخفض
١,٦٧ إلى ٢,٣٣	محايد	متوسط
٢,٣٤ إلى ٣	أوافق	مرتفع

كما تم ترتيب عبارات مجالات الاستبانة تنازلياً بحسب المتوسط الحسابي لدرجة التحقق، وذلك لمعرفة العبارات ذات الأولوية علما أنه عند تساوي المتوسطات الحسابية، يتم الترتيب وفق الانحراف المعياري من القيم الأقل للقيم الأكبر.

٣- **الانحراف المعياري Standard deviation:** لتحديد مدي تشتت استجابات أفراد العينة حول متوسطها الحسابي.

٤- **اختبار مان-ويتني Mann–Whitney test:** للتعرف على دلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة بحسب متغيرات: النوع، الدرجة العلمية، المرحلة التي يقوم بتدريسها، وجود تدريب مسبق بنموذج التعلم الاجتماعي العاطفي.

٥- **اختبار كروسكال-واليس Kruskal–Wallis test:** وذلك لاختبار الدلالة الإحصائية للفروق في استجابات عينة الدراسة بحسب متغير سنوات الخبرة.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) أكتوبر ٢٠٢٤م

سادسًا: نتائج الدراسة ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما هو مستوى معرفة معلمي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية بنموذج التعلم الاجتماعي العاطفي؟

للإجابة على هذا السؤال تم تحليل استجابات عينة الدراسة حول المعرفة بنموذج التعلم الاجتماعي والعاطفي وأبعاده بحساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لفقرات الاستبانة وللأبعاد وتم ترتيبها تنازلياً كما في جدول (٨)

جدول (٨) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لدرجة معرفة معلمي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية بنموذج التعلم الاجتماعي العاطفي (ن= ٩٢)

البعد	م	ف	الفقرة		درجة المعرفة			المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	مستوى المعرفة
					أوفق	محايد	لا أوافق			
المعرفة بنموذج التعليم الاجتماعي والعاطفي	٢	١	لدي معرفة بالخصائص التي يتمتع بها الطلاب الأكفاء اجتماعياً وعاطفياً	ت	٥٢	٣٠	١٠	٢.٤٦	٠.٦٩	مرتفع
				%	٥٦.٥ %	%٣٢.٦١	١٠.٨ %			
	١	٢	لدي معرفة سابقة بنموذج التعلم الاجتماعي والعاطفي	ت	٣٥	٣٦	٢١	٢.١٥	٠.٧٧	متوسط
				%	٣٨.٠ %	%٣٩.١٣	٢٢.٨ %			
الدرجة الكلية للبعد								٢.٣٠	٠.٦٢	متوسط
الوعي الذاتي	٥	١	لدي معرفة بنقاط القوة والضعف لدى الطالب/ة.	ت	٨٠	١١	١	٢.٨٦	٠.٣٨	مرتفع
				%	٨٦.٩ %	%١١.٩٦	١.٠٩ %			
	٤	٢	لدي معرفة بتأثير عواطف وأفكار الطالب/ة على سلوكياته.	ت	٧٤	١٦	٢	٢.٧٨	٠.٤٦	مرتفع
				%	٨٠.٤ %	%١٧.٣٩	٢.١٧ %			
	٦	٣	لدي معرفة بكيفية تنمية ثقة الطالب/ة بذاته.	ت	٦٥	٢٦	١	٢.٧٠	٠.٤٩	مرتفع
				%	٧٠.٦ %	%٢٨.٢٦	١.٠٩ %			
	١	٤	لدي معرفة بمفهوم الوعي الذاتي.	ت	٦٦	٢٢	٤	٢.٦٧	٠.٥٦	مرتفع
				%	٧١.٧ %	%٢٣.٩١	٤.٣٥ %			
	٢	٥	لدي معرفة بكيفية تحديد وتسمية مشاعر الطالب/ة بدقة.	ت	٥٦	٣٣	٣	٢.٥٨	٠.٥٦	مرتفع
				%	٦٠.٨	%٣٥.٨٧	٣.٢٦			

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) أكتوبر ٢٠٢٤م

					%		%		
	٣	٦	لدي المعرفة بمفهوم تنظيم المشاعر.	ت	٤٢	٤٠	١٠	٢.٣٥	٠.٦٧	مرتفع
				%	٤٥.٦ %	٤٣.٤٨%	١٠.٨٧ %			
إجمالي المعرفة بمفهوم الوعي الذاتي								٢.٦٦	٠.٣٢	مرتفع
الإدارة الذاتية	٦	١	لدي المعرفة بتحديد الأهداف الأكاديمية الطالب/ة.	ت	٧٥	١٦	١	٢.٨٠	٠.٤٣	مرتفع
				%	٨١.٥ %	١٧.٣٩%	١.٠٩ %			
	٧	٢	لدي المعرفة بكيفية تنمية قدرة الطالب/ة على تحقيق الأهداف الأكاديمية.	ت	٧٢	١٩	١	٢.٧٧	٠.٤٥	مرتفع
				%	٧٨.٢ %	٢٠.٦٥%	١.٠٩ %			
	٤	٣	لدي المعرفة بتحديد الأهداف الشخصية للطالب/ة.	ت	٦٠	٢٥	٧	٢.٥٨	٠.٦٣	مرتفع
				%	٦٥.٢ %	٢٧.١٧%	٧.٦١ %			
	٥	٤	لدي المعرفة بكيفية تنمية قدرة الطالب/ة على تحقيق الأهداف الشخصية.	ت	٥٨	٢٨	٦	٢.٥٧	٠.٦٢	مرتفع
				%	٦٣.٠ %	٣٠.٤٣%	٦.٥٢ %			
	٢	٥	لدي المعرفة بكيفية السيطرة على دوافع الطالب/ة في المواقف المختلفة.	ت	٥٣	٣٢	٧	٢.٥٠	٠.٦٤	مرتفع
				%	٥٧.٦ %	٣٤.٧٨%	٧.٦١ %			
	١	٦	لدي معرفة بمفهوم الإدارة الذاتية.	ت	٥١	٣٣	٨	٢.٤٧	٠.٦٥	مرتفع
				%	٥٥.٤ %	٣٥.٨٧%	٨.٧٠ %			
	٣	٧	لدي المعرفة بكيفية إدارة التوتر في المواقف المختلفة.	ت	٤٩	٣٦	٧	٢.٤٦	٠.٦٤	مرتفع
				%	٥٣.٢ %	٣٩.١٣%	٧.٦١ %			
إجمالي المعرفة بمفهوم الإدارة الذاتية								٢.٥٩	٠.٣٩	مرتفع
الوعي الاجتماعي	٥	١	لدي معرفة بكيفية تدريب الطالب/ة على المعايير الاجتماعية أثناء التعامل مع الآخرين.	ت	٦٠	٣٠	٢	٢.٦٣	٠.٥٣	مرتفع
				%	٦٥.٢ %	٣٢.٦١%	٢.١٧ %			
	١	٢	لدي معرفة بمفهوم الوعي الاجتماعي.	ت	٣٧	٣٠	٥	٢.٥٧	٠.٦٠	مرتفع
				%	٦١.٩ %	٣٢.٦١%	٥.٤٣ %			
	٤	٣	لدي معرفة بكيفية تدريب الطالب/ة على التعامل مع الآخرين من خلفيات وثقافات متنوعة.	ت	٥٥	٣٢	٥	٢.٥٤	٠.٦٠	مرتفع
				%	٥٩.٧ %	٣٤.٧٨%	٥.٤٣ %			

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) أكتوبر ٢٠٢٤م

	٢	٤	لدي معرفة بكيفية تدريب الطالب/ة على تقبل الآخرين من خلفيات وثقافات مختلفة.	ت	٥٤	٣٢	٦	٢.٥٢	٠.٦٢	مرتفع
				%	٥٨.٧ %	%٣٤.٧٨	٦.٥٢ %			
	٣	٥	لدي معرفة بكيفية تدريب الطالب/ة على تقبل وجهات نظر الآخرين.	ت	٥٣	٣١	٨	٢.٤٩	٠.٦٥	مرتفع
				%	٥٧.٦ %	%٣٣.٧٠	٨.٧٠ %			
	إجمالي المعرفة بمفهوم الوعي الاجتماعي							٢.٥٥	٠.٤٧	مرتفع
إدارة العلاقات	٥	١	لدي معرفة بكيفية تدريب الطالب/ة على طلب المساعدة من الآخرين عند الحاجة.	ت	٦٨	٢٣	١	٢.٧٣	٠.٤٧	مرتفع
				%	٧٣.٩ %	%٢٥.٠٠	١.٠٩ %			
	١	٢	لدي معرفة بإدارة العلاقات.	ت	٦١	٣٠	١	٢.٦٥	٠.٥٠	مرتفع
				%	٦٦.٣ %	%٣٢.٦١	١.٠٩ %			
	٤	٣	لدي معرفة بكيفية تدريب الطالب/ة على التعاون مع الأخرين.	ت	٦٦	١٨	٨	٢.٦٣	٠.٦٤	مرتفع
				%	٧١.٧ %	%١٩.٥٧	٨.٧٠ %			
	٦	٤	لدي معرفة بكيفية تدريب الطالب/ة على تقديم المساعدة للأخرين عند الحاجة.	ت	٦٣	٢١	٨	٢.٦٠	٠.٦٥	مرتفع
				%	٦٨.٤ %	%٢٢.٨٣	٨.٧٠ %			
	٢	٥	لدي معرفة بكيفية تدريب الطالب/ة على إقامة علاقات صحية مع الآخرين.	ت	٥٣	٣٨	١	٢.٥٧	٠.٥٢	مرتفع
				%	٥٧.٦ %	%٤١.٣٠	١.٠٩ %			
	٣	٦	لدي معرفة بكيفية تدريب الطالب/ة على الحفاظ على علاقته.	ت	٤٨	٣٥	٩	٢.٤٢	٠.٦٧	مرتفع
				%	٥٢.١ %	%٣٨.٠٤	٩.٧٨ %			
	٨	٧	لدي معرفة بكيفية تدريب الطالب/ة على التفاوض عند النزاع.	ت	٤٢	٣٨	١٢	٢.٣٣	٠.٧٠	متوسطة
				%	٤٥.٦ %	%٤١.٣٠	١٣.٠ %			
	٧	٨	لدي معرفة بكيفية تدريب الطالب/ة على مقاومة الضغط الاجتماعي.	ت	٣٧	٣٨	١٧	٢.٢٢	٠.٧٤	متوسط
				%	٤٠.٢ %	%٤١.٣٠	١٨.٤ %			
	إجمالي المعرفة بإدارة العلاقات							٢.٥٢	٠.٤٦	مرتفع
اتخاذ القرارات	١	١	لدي معرفة بمفهوم اتخاذ القرارات.	ت	٦١	٢٩	٢	٢.٦٤	٠.٥٣	مرتفع
				%	٦٦.٣ %	%٣١.٥٢	٢.١٧ %			
	٢	٢	لدي معرفة بكيفية تنمية قدرة الطالب/ة على	ت	٤٧	٣٨	٧	٢.٤٣	٠.٦٣	مرتفع

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) أكتوبر ٢٠٢٤م

			اتخاذ القرارات الشخصية مع مراعاة الضوابط الأخلاقية والاجتماعية.	%	٥١.٠ %	٤١.٣٠%	٧.٦١ %		
	٣	٣	لدي معرفة بكيفية تدريب الطالب/ة على	ت	٤٩	٣٤	٩	٢.٤٣	٠.٦٧	مرتفع
			اتخاذ القرارات الجماعية مع مراعاة الضوابط الأخلاقية والاجتماعية.	%	٥٣.٢ %	٣٦.٩٦%	٩.٧٨ %			
إجمالي المعرفة بمفهوم اتخاذ القرارات								٢.٥٠	٠.٥٣	مرتفع
المجموع الكلي لمستوى المعرفة بنموذج التعليم الاجتماعي والعاطفي وابعاده								٢.٥٧	٠.٣٤	مرتفع

يتضح من النتائج بالجدول (٨) أن المتوسط العام لمحور معرفة معلمي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية بنموذج التعلم الاجتماعي والعاطفي كان (٢.٣٠) من (٣) وانحراف معياري (٠.٦٢). هذه القيمة تأتي ضمن مستوى محايد، مما يعكس معرفة متوسطة لمعلمي الطلاب ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية ببرنامج التعلم الاجتماعي والعاطفي، وتتفق في ذلك مع ما توصلت له عدد من الدراسات (Schiepe-Tiska et al., 2021; Main, 2018;Fischer, 2017; Esen-Aygun, & Sahin-Taskin, 2017)، والتي أشارت إلى أن المعلمين أبلغوا عن نقص مهاراتهم ومعرفتهم بنموذج التعلم الاجتماعي والعاطفي.

كما يظهر أن مستوى معرفة معلمي الطلاب ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية بأبعاد نموذج التعلم الاجتماعي والعاطفي مرتفع لدى عينة الدراسة بمتوسط حسابي (٢.٥٧) وانحراف معياري (٠.٣٤)، وهو ما يشير إلى أن معرفة المشاركين بأبعاد نموذج التعلم الاجتماعي والعاطفي تقع في مستوى مرتفع، وقد جاء بُعد المعرفة بمفهوم الوعي الذاتي في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٢.٦٦)، يليه بُعد المعرفة بمفهوم الإدارة الذاتية في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٢.٥٩)، يليه بُعد المعرفة بمفهوم الوعي الاجتماعي في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٢.٥٥)، يليه بُعد المعرفة بإدارة العلاقات في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (٢.٥٢)، ويأتي في المرتبة الأخيرة بُعد المعرفة بمفهوم اتخاذ القرارات بمتوسط حسابي (٢.٥) وتشير هذه النتائج إلى تفاوت معرفة المعلمين المشاركين بأبعاد نموذج التعلم الاجتماعي والعاطفي إذ حظيت بالمراتب الأولى الوعي الذاتي والإدارة الذاتية والوعي الاجتماعي على التوالي، وهو ما يمكن تفسيره بأنه قد يعود ذلك لممارسة

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) أكتوبر ٢٠٢٤م

معلمي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية لمثل هذه الإجراءات داخل الفصول الدراسة (Esen–Aygun & Sahin–Taskin, 2017)، وهذا يتعارض مع ما توصلت له دراسة (Schiepe–Tiska et al., 2021) والتي أشارت إلى ضعف معرفة المعلمين بنموذج التعلم الاجتماعي والعاطفي تحديدًا بعدي الوعي الذاتي وإدارة الذات. وقد يعود ذلك كما أشرنا سابقًا لتأثير الخبرة المهنية والتعليمية التي ينالها معلمي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية مما تزيد من معرفتهم بأبعاد نموذج التعلم الاجتماعي والعاطفي خصوصاً فيما يتعلق بالوعي الذاتي وإدارة الذات. وهذا يعني بأن المشاركين في الدراسة يستخدمون بعض الأنشطة لتطوير المهارات الاجتماعية والعاطفية لطلابهم. بالرغم من أنهم ليس لديهم معرفة مسبقة بمفهوم التعلم الاجتماعي والعاطفي، وهذا يتفق مع ما توصلت له دراسة (Esen–Aygun & Sahin–Taskin, 2017) والتي أشارت إلى أن معلمي الطلاب ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية بالرغم من أنهم لم يسمعوا بمفهوم التعلم الاجتماعي والعاطفي من قبل إلا أنهم يطبقون بعض فنياته مع طلابهم.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المشاركين حول معرفتهم بنموذج التعلم الاجتماعي العاطفي؟ تُعزى إلى: (النوع، والدرجة العلمية، وسنوات الخبرة، والمرحلة التي يقوم بتدرسيها، وجود تدريب مسبق بنموذج التعلم الاجتماعي العاطفي)؟

للإجابة على هذا السؤال تم دراسة الفروق في استجابات عينة الدراسة بحسب المتغيرات التصنيفية أو الخصائص الأولية لعينة الدراسة (النوع، الدرجة العلمية، سنوات الخبرة، المرحلة التي يقوم بتدريسها، وجود تدريب مسبق بنموذج التعلم الاجتماعي العاطفي)، وجاءت النتائج كما يلي:

١- دراسة الفروق في استجابات عينة الدراسة بحسب متغير النوع

للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات المشاركين وفقًا لاختلاف متغير نوع العينة تم استخدام اختبار مان–ويتني (Mann–Whitney

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) أكتوبر ٢٠٢٤م

(test لدلالة الفروق بين المتوسطات لمجموعتين مستقلتين وقد كانت النتائج كما هو موضح بالجدول (٩).

جدول (٩) الفروق في استجابات عينة الدراسة بحسب متغير النوع (ن=٩٢)

المجال		النوع	العدد	متوسط الرتب	قيمة (U)	قيمة (Z)	الدلالة الإحصائية
معرفة معلمي الطلاب ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية بنموذج التعلم		ذكر	٣٣	٥٣.٥٥	٧٤١.٠٠	١.٩٨-	٠.٠٥
		أنثى	٥٩	٤٢.٥٦			
معرفة معلمي الطلاب ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية بأبعاد نموذج التعلم الاجتماعي والعاطفي	المعرفة بمفهوم الوعي	ذكر	٣٣	٤٦.٣٦	٩٦٩.٠٠	٠.٠٤-	٠.٩٧
		أنثى	٥٩	٤٦.٥٨			
	المعرفة بمفهوم الإدارة	ذكر	٣٣	٤٤.٥٦	٩٠٩.٥٠	٠.٥٣-	٠.٦٠
		أنثى	٥٩	٤٧.٥٨			
	المعرفة بمفهوم الوعي	ذكر	٣٣	٤٦.٥٩	٩٧٠.٥٠	٠.٠٣-	٠.٩٨
		أنثى	٥٩	٤٦.٤٥			
	المعرفة بإدارة العلاقات	ذكر	٣٣	٤٢.٤٤	٨٣٩.٥٠	١.١٠-	٠.٢٧
		أنثى	٥٩	٤٨.٧٧			
	المعرفة بمفهوم اتخاذ	ذكر	٣٣	٤٢.٧٠	٨٤٨.٠٠	١.٠٨-	٠.٢٨
		أنثى	٥٩	٤٨.٦٣			
	المعرفة بإجمالي أبعاد	ذكر	٣٣	٤٣.٦٥	٨٧٩.٥٠	٠.٧٧-	٠.٤٤
		أنثى	٥٩	٤٨.٠٩			

ويتضح من الجدول (٩) أن الفروق في استجابات عينة الدراسة بحسب متغير النوع جاءت متفاوتة؛ فيما يخص المجال الأول (معرفة معلمي الطلاب ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية بنموذج التعلم الاجتماعي والعاطفي): جاءت قيمة (Z) بمقدار (١.٩٨) بدلالة إحصائية قدرها (٠.٠٥) وهو ما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) أكتوبر ٢٠٢٤م

عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في استجابات العينة بحسب متغير النوع، وقد كانت أعلى المتوسطات لفئة ذكر بمتوسط رتب (٥٣.٥٥) وكانت أقل المتوسطات لفئة أنثى بمتوسط رتب (٤٢.٥٦).

والمجال الثاني (معرفة معلمي الطلاب ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية بأبعاد نموذج التعلم الاجتماعي والعاطفي): جاءت قيمة (Z) بمقدار (٠.٧٧) بدلالة إحصائية قدرها (٠.٤٤) وهو ما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في استجابات العينة بحسب متغير النوع، كما لا توجد فروق معنوية على مستوى كافة الأبعاد الفرعية.

١- دراسة الفروق في استجابات عينة الدراسة بحسب متغير الدرجة العلمية

للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات المشاركين وفقًا لاختلاف متغير الدرجة العلمية تم استخدام اختبار مان–ويتني (Mann–Whitney test) لدلالة الفروق بين المتوسطات لمجموعتين مستقلتين؛ وقد كانت النتائج كما هو موضح بالجدول (١٠).

جدول (١٠) الفروق في استجابات عينة الدراسة بحسب متغير الدرجة العلمية (ن=٩٢)

المجال		الدرجة العلمية	العدد	متوسط الرتب	قيمة (U)	قيمة (Z)	الدلالة الإحصائية
معرفة معلمي الطلاب ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية بنموذج التعلم الاجتماعي والعاطفي		بكالوريوس	٦١	٥١.٩٨	٦١١.٥٠	٢.٨٨-	٠.٠٠٠
		دراسات عليا	٣١	٣٥.٧٣			
معرفة معلمي الطلاب ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية بأبعاد نموذج التعلم الاجتماعي	المعرفة بمفهوم الوعي الذاتي	بكالوريوس	٦١	٤٢.٢٠	٦٨٣.٥٠	٢.٢١-	٠.٠٣
		دراسات عليا	٣١	٥٤.٩٥			
	المعرفة بمفهوم الإدارة الذاتية	بكالوريوس	٦١	٤١.٤١	٦٣٥.٠٠	٢.٦٠-	٠.٠١
		دراسات عليا	٣١	٥٦.٥٢			

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) أكتوبر ٢٠٢٤م

المجال		الدرجة العلمية	العدد	متوسط الرتب	قيمة (U)	قيمة (Z)	الدلالة الإحصائية
والعاطفي	المعرفة بمفهوم الوعي الاجتماعي	بكالوريوس	٦١	٤٢.٧٢	٧١٥.٠٠	١.٩٦-	٠.٠٥
		دراسات عليا	٣١	٥٣.٩٤			
	المعرفة بإدارة العلاقات	بكالوريوس	٦١	٤٢.٠٧	٦٧٥.٥٠	٢.٢٦-	٠.٠٢
		دراسات عليا	٣١	٥٥.٢١			
	المعرفة بمفهوم اتخاذ القرارات	بكالوريوس	٦١	٤٥.٢٠	٨٦٦.٠٠	٠.٧٠-	٠.٤٩
		دراسات عليا	٣١	٤٩.٠٦			
	المعرفة بإجمالي أبعاد نموذج التعلم الاجتماعي	بكالوريوس	٦١	٤٢.٠٢	٦٧٢.٥٠	٢.٢٦-	٠.٠٢
		دراسات عليا	٣١	٥٥.٣١			

ويتضح من الجدول (١٠) أن الفروق في استجابات عينة الدراسة بحسب متغير الدرجة العلمية جاءت على النحو الآتي:

المجال الأول (معرفة معلمي الطلاب ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية بنموذج التعلم الاجتماعي والعاطفي): جاءت قيمة (Z) بمقدار (٢.٨٨) بدلالة إحصائية قدرها (٠.٠٠) وهو ما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) في استجابات العينة بحسب متغير الدرجة العلمية، وقد كانت أعلى المتوسطات لفئة بكالوريوس بمتوسط رتب (٥١.٩٨) وكانت أقل المتوسطات لفئة دراسات عليا بمتوسط رتب (٣٥.٧٣)، ويعني ذلك أن المعلمين الحاصلين على التعليم العالي هم أقل معرفة بنموذج التعلم الاجتماعي والعاطفي، وهذا يتعارض مع ما توصلت له دراسة (Van Huynh et al., 2018) والتي أثبتت نتائجها أن المعلمين ذي الخلفية التعليمية العالية كان لديهم مستوى

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) أكتوبر ٢٠٢٤م

عالٍ من الإدراك لضرورة التعلم الاجتماعي والعاطفي في المدارس الابتدائية. ويمكن تفسير ذلك بأن وسائل المعرفة أصبحت متاحة عبر المواقع الالكترونية ووسائل التواصل الاجتماعي، وهذا بدوره يساعد المعلمين باختلاف مستواهم التعليمي في البحث والاطلاع على التدخلات السلوكية والاجتماعية ويزيد من معرفتهم، فضلاً عن أن بعض برامج الدراسات العليا في الجامعات السعودية لا تركز على تقديم نموذج التعلم الاجتماعي والعاطفي للدارسين.

المجال الثاني (معرفة معلمي الطلاب ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية بأبعاد نموذج التعلم الاجتماعي والعاطفي): جاءت قيمة (Z) بمقدار (٢.٢٦) بدلالة إحصائية قدرها (٠.٠٢) وهو ما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في استجابات العينة بحسب متغير الدرجة العلمية، وقد كانت أعلى المتوسطات لفئة دراسات عليا بمتوسط رتب (٥٥.٣١) وكانت أقل المتوسطات لفئة بكالوريوس بمتوسط رتب (٤٢.٠٢)، كما توجد فروق معنوية على مستوى كافة الأبعاد الفرعية لصالح فئة دراسات عليا ما عدا بُعد المعرفة بمفهوم اتخاذ القرارات.

٢- دراسة الفروق في استجابات عينة الدراسة بحسب متغير سنوات الخبرة

للإجابة على هذا الشق من السؤال تم استخدام اختبار كروسكال-واليس (Kruskal–Wallis test) ، لدلالة الفروق بين أكثر من مجموعتين مستقلتين؛ وذلك لمعرفة الفروق بين المشاركين وفقًا لاختلاف سنوات الخبرة، وهو ما يتضح في الجدول (١١):

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) أكتوبر ٢٠٢٤م

جدول (١١) الفروق في استجابات عينة الدراسة بحسب متغير سنوات الخبرة (ن=٩٢)

المجال		سنوات الخبرة	العدد	متوسط الرتب	قيمة (H)	الدلالة الإحصائية
معرفة معلمي الطلاب ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية بنموذج التعلم الاجتماعي والعاطفي		من سنة	٢٦	٥٤.٦٠	١٥.٩٢	٠.٠٠
		من ٥	٤٩	٣٦.٨٢		
		من ١٠ سنوات إلى	١٧	٦٢.٠٣		
معرفة معلمي الطلاب ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية بأبعاد نموذج التعلم الاجتماعي والعاطفي	المعرفة بمفهوم الوعي الذاتي	من سنة	٢٦	٤٨.٧٩	٣.٩٤	٠.١٤
		من ٥	٤٩	٤١.٩٨		
		من ١٠	١٧	٥٦.٠٣		
	المعرفة بمفهوم الإدارة الذاتية	من سنة	٢٦	٤٥.٥٨	٣.٧١	٠.١٦
		من ٥	٤٩	٤٣.٢٠		
		من ١٠	١٧	٥٧.٤١		
	المعرفة بمفهوم الوعي الاجتماعي	من سنة	٢٦	٤٢.٤٤	٥.٩٥	٠.٠٥
		من ٥	٤٩	٤٣.٨٧		
		من ١٠	١٧	٦٠.٢٩		
	المعرفة بإدارة العلاقات	من سنة	٢٦	٣٢.٥٤	١٥.٠٧	٠.٠٠
		من ٥	٤٩	٤٧.٧٤		
		من ١٠	١٧	٦٤.٢٦		
	المعرفة بمفهوم اتخاذ القرارات	من سنة	٢٦	٣٣.٧٧	١٢.٦٣	٠.٠٠
		من ٥	٤٩	٤٨.١٤		
		من ١٠	١٧	٦١.٢٤		
	المعرفة بإجمالي أبعاد نموذج التعلم	من سنة	٢٦	٣٨.٦٥	١٠.٣٧	٠.٠١
		من ٥	٤٩	٤٤.٤٠		
		من ١٠	١٧	٦٤.٥٦		

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) أكتوبر ٢٠٢٤م

ويتضح من الجدول (١١) أن الفروق في استجابات عينة الدراسة بحسب متغير سنوات الخبرة جاءت على النحو الآتي:

المجال الأول (معرفة معلمي الطلاب ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية بنموذج التعلم الاجتماعي والعاطفي): جاءت قيمة (H) بمقدار (١٥.٩٢) بدلالة إحصائية قدرها (٠.٠٠) وهو ما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) في استجابات العينة بحسب متغير سنوات الخبرة، وقد كانت أعلى المتوسطات لفئة من ١٠ سنوات إلى ١٥ سنة بمتوسط رتب (٦٢.٠٣) يليها فئة من سنة إلى ٥ سنوات بمتوسط رتب (٥٤.٦) وكانت أقل المتوسطات لفئة من ٥ سنوات إلى ١٠ سنوات بمتوسط رتب (٣٦.٨٢). ويعني ذلك أن المعلمين ذوي الخبرة الأكبر يمتلكون معرفة أكثر بنموذج التعلم الاجتماعي والعاطفي، وتتفق هذه النتيجة دراسة السلامة (Alsalamah, 2023) التي توصلت إلى أن معلمي التربية الخاصة ذوي الخبرات الأقل بحاجة لتلقي الدعم لتعزيز تنفيذهم للتعلم الاجتماعي والعاطفي.

المجال الثاني (معرفة معلمي الطلاب ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية بأبعاد نموذج التعلم الاجتماعي والعاطفي): جاءت قيمة (H) بمقدار (١٠.٣٧) بدلالة إحصائية قدرها (٠.٠١) وهو ما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) في استجابات العينة بحسب متغير سنوات الخبرة، وقد كانت أعلى المتوسطات لفئة من ١٠ سنوات إلى ١٥ سنة بمتوسط رتب (٦٤.٥٦) يليها فئة من ٥ سنوات إلى ١٠ سنوات بمتوسط رتب (٤٤.٤) وكانت أقل المتوسطات لفئة من سنة إلى ٥ سنوات بمتوسط رتب (٣٨.٦٥)، كما توجد فروق معنوية على مستوى كافة الأبعاد الفرعية لصالح فئة دراسات عليا ما عدا بُعدي المعرفة بمفهوم الوعي الذاتي والمعرفة بمفهوم الإدارة الذاتية، ويمكن تفسير ذلك بأن مزاولة مهنة التدريس مع الطلاب ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية وما تتضمنه من فنيات تعديل السلوك ودعم السلوك الإيجابي وغيرها من التدخلات قد تكسب المعلمين خبرة تساعدهم في معرفة برامج التعلم الاجتماعي والعاطفي، وبناء عليه يمكننا القول أن للخبرة دور إيجابي في معرفة وتطبيق برامج التعلم الاجتماعي والعاطفي

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) أكتوبر ٢٠٢٤م

وهو ما يتفق مع دراستي (Martínez, 2016; Esen-Aygun & Sahin-Taskin, 2017) واللتان أشارتا إلى أن المعلمين أفادوا بأن التعلم من خلال الممارسة قد ساعدهم في التغلب على توترهم من الإخفاق وعزز من ثقتهم أثناء تطبيق برنامج التعلم الاجتماعي والعاطفي.

٣- دراسة الفروق في استجابات عينة الدراسة بحسب متغير المرحلة التعليمية

للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات المشاركين وفقًا لاختلاف متغير المرحلة التعليمية تم استخدام اختبار مان-ويتني (Mann-Whitney test)، وقد كانت النتائج كما هو موضح بالجدول (١٢).

جدول (١٢) الفروق في استجابات عينة الدراسة بحسب متغير المرحلة التعليمية (ن=٩٢)

المجال		المرحلة التعليمية	العدد	متوسط الرتب	قيمة (U)	قيمة (Z)	الدلالة الإحصائية
معرفة معلمي الطلاب ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية		رياض اطفال	١٨	٣٧.٣١	٥٠٠.٥٠	١.٧٠-	٠.٠٩
		ابتدائي	٧٤	٤٨.٧٤			
معرفة معلمي الطلاب ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية بأبعاد نموذج التعلم الاجتماعي والعاطفي	المعرفة بمفهوم الوعي	رياض اطفال	١٨	٤٨.٣٩	٦٣٢.٠٠	٠.٣٤-	٠.٧٣
		ابتدائي	٧٤	٤٦.٠٤			
	المعرفة بمفهوم الإدارة	رياض اطفال	١٨	٤٨.١١	٦٣٧.٠٠	٠.٢٩-	٠.٧٧
		ابتدائي	٧٤	٤٦.١١			
	المعرفة بمفهوم الوعي	رياض اطفال	١٨	٤٤.٦٩	٦٣٣.٥٠	٠.٣٣-	٠.٧٤
		ابتدائي	٧٤	٤٦.٩٤			
	المعرفة بإدارة العلاقات	رياض اطفال	١٨	٤٠.٥٠	٥٥٨.٠٠	١.٠٧-	٠.٢٨
		ابتدائي	٧٤	٤٧.٩٦			

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) أكتوبر ٢٠٢٤م

المجال	المرحة	العدد	متوسط	قيمة (U)	قيمة (Z)	الدلالة
المعرفة بمفهوم اتخاذ	رياض اطفال	١٨	٣٨.١٩	٥١٦.٥٠	١.٥٦-	٠.١٢
	ابتدائي	٧٤	٤٨.٥٢			
المعرفة بإجمالي أبعاد	رياض اطفال	١٨	٤٣.٦٧	٦١٥.٠٠	٠.٥٠-	٠.٦١
	ابتدائي	٧٤	٤٧.١٩			

ويتضح من الجدول (١٢) أن الفروق في استجابات عينة الدراسة بحسب متغير المرحة التعليمية جاءت على النحو الآتي:

المجال الأول (معرفة معلمي الطلاب ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية بنموذج التعلم الاجتماعي والعاطفي): جاءت قيمة (Z) بمقدار (١.٧) بدلالة إحصائية قدرها (٠.٠٩) وهو ما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في استجابات العينة بحسب متغير المرحة التعليمية.

المجال الثاني (معرفة معلمي الطلاب ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية بأبعاد نموذج التعلم الاجتماعي والعاطفي): جاءت قيمة (Z) بمقدار (٠.٥٠) بدلالة إحصائية قدرها (٠.٦١) وهو ما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في استجابات العينة بحسب متغير المرحة التعليمية، كما لا توجد فروق معنوية على مستوى كافة الأبعاد الفرعية، ويمكن تفسير ذلك بأن برامج التعلم الاجتماعي والعاطفي شاملة ومتنوعة وتستهدف مختلف المراحل التعليمية وهو ما يتفق مع دراسة Durlak et al., 2022; Durlak et al., 2011) والتي توصلت إلى أن برامج التعليم الاجتماعي والعاطفي تعمل على تحسين المهارات الاجتماعية والسلوكية والأداء الأكاديمي لدى الملتحقين فيها في جميع المستويات التعليمية.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) أكتوبر ٢٠٢٤م

٤- دراسة الفروق في استجابات عينة الدراسة بحسب متغير وجود تدريب مسبق بنموذج التعلم الاجتماعي العاطفي

للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات المشاركين وفقًا لاختلاف متغير وجود تدريب مسبق بنموذج التعلم الاجتماعي العاطفي تم استخدام اختبار مان-ويتني (Mann–Whitney test) ، وقد كانت النتائج كما هو موضح بالجدول (١٣).

جدول (١٣) الفروق في استجابات عينة الدراسة بحسب متغير وجود تدريب مسبق بنموذج التعلم الاجتماعي العاطفي (ن=٩٢)

المجال		وجود تدريب	العدد	متوسط الرتب	قيمة (U)	قيمة (Z)	الدلالة الإحصائية
معرفة معلمي الطلاب ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية بنموذج التعلم الاجتماعي		نعم	٣١	٦٦.٧٦	٣١٧.٥٠	٥.٤٢-	٠.٠٠
		لا	٦١	٣٦.٢٠			
معرفة معلمي الطلاب ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية بأبعاد نموذج التعلم الاجتماعي والعاطفي	المعرفة بمفهوم الوعي الذاتي	نعم	٣١	٥٤.٤٢	٧٠٠.٠٠	٢.٠٧-	٠.٠٤
		لا	٦١	٤٢.٤٨			
	المعرفة بمفهوم الإدارة الذاتية	نعم	٣١	٥٤.٣٤	٧٠٢.٥٠	٢.٠٣-	٠.٠٤
		لا	٦١	٤٢.٥٢			
	المعرفة بمفهوم الوعي الاجتماعي	نعم	٣١	٥٤.٣٧	٧٠١.٥٠	٢.٠٨-	٠.٠٤
		لا	٦١	٤٢.٥٠			
	المعرفة بإدارة	نعم	٣١	٤٦.٤٠	٩٤٢.٥٠	٠.٠٣-	٠.٩٨

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) أكتوبر ٢٠٢٤م

المجال	وجود تدريب	العدد	متوسط الرتب	قيمة (U)	قيمة (Z)	الدلالة الإحصائية
العلاقات	لا	٦١	٤٦.٥٥			
المعرفة بمفهوم اتخاذ القرارات	نعم	٣١	٤٧.٥٠	٩١٤.٥٠	-٠.٢٧	٠.٧٩
	لا	٦١	٤٥.٩٩			
المعرفة بإجمالي أبعاد نموذج التعلم	نعم	٣١	٥٢.٧٧	٧٥١.٠٠	-١.٦١	٠.١١
	لا	٦١	٤٣.٣١			

ويتضح من الجدول (١٣) أن الفروق في استجابات عينة الدراسة بحسب متغير وجود تدريب مسبق بنموذج التعلم الاجتماعي العاطفي جاءت على النحو الآتي:

المجال الأول (معرفة معلمي الطلاب ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية بنموذج التعلم الاجتماعي والعاطفي): جاءت قيمة (Z) بمقدار (٥.٤٢) بدلالة إحصائية قدرها (٠.٠٠٠) وهو ما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وقد كانت أعلى المتوسطات لفئة الحاصلين على تدريب مسبق بمتوسط رتب (٦٦.٧٦) وكانت أقل المتوسطات لفئة غير الحاصلين على تدريب مسبق بمتوسط رتب (٣٦.٢)، ويمكن تفسير ذلك بأن البرامج والدورات التدريبية تؤثر ايجاباً في تصورات المعلمين والتزامهم في تنفيذ برامج التعلم الاجتماعي والعاطفي، وهذا يتفق مع ما توصلت له دراسة (Buchanan et al., 2009) والتي أكدت على فائدة التدريب والدعم المقدم للمعلمين حول برنامج التعلم الاجتماعي والعاطفي. ومع ما توصلت له دراسة (Kam et al., 2011) بعد تقديمها لتدريب مجموعة من المعلمين على تطبيق أحد برامج التعلم الاجتماعي والعاطفي، أن أكثر من ٦٥٪ من المعلمين أعربوا عن درجة عالية من الرضا والاستعداد لتبني التدخل. ودراسة (Martínez, 2016) والتي أشارت إلى دور البرامج التدريبية في تحسين تنفيذ المعلمين لبرامج التعلم الاجتماعي والعاطفي.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) أكتوبر ٢٠٢٤م

المجال الثاني (معرفة معلمي الطلاب ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية بأبعاد نموذج التعلم الاجتماعي والعاطفي): جاءت قيمة (Z) بمقدار (١.٦١) بدلالة إحصائية قدرها (٠.١١) وهو ما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، بينما توجد فروق معنوية على مستوى الأبعاد الفرعية لصالح الحاصلين على تدريب مسبق في كل من المعرفة بمفهوم الوعي الذاتي والمعرفة بمفهوم الإدارة الذاتية والمعرفة بمفهوم الوعي الاجتماعي، وقد يعزى ذلك لطبيعة الدورات التدريبية المقدمة لمعلمي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية والتي تركز بشكل كبير على تعديل السلوك وتنمية المهارات الاجتماعية (السمان، ٢٠٢٠)

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل هناك حاجة لتقديم دورات وبرامج تدريبية لمعلمي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية لرفع معرفتهم بنموذج التعلم الاجتماعي والعاطفي؟

للإجابة على هذا السؤال تم تحليل استجابات عينة الدراسة بحساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لفقرات الاستبانة المتعلقة بالحاجة إلى التدريب على معرفة نموذج التعلم الاجتماعي والعاطفي

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) أكتوبر ٢٠٢٤م

جدول (١٤) نتائج استجابات عينة الدراسة حول الحاجة إلى تدريب معلمي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية على نموذج التعلم الاجتماعي والعاطفي (ن=٩٢)

م	العبارة		درجة الموافقة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
			أوافق	محايد	لا أوافق				
١	أجد أني بحاجة إلى دورات لرفع مستوى المعرفة لدي بنموذج	ت	٦٢	٢٢	٨	٢.٥٩	٠.٦٥	أوافق	
		%	%٦٧.٣٩	%٢٣.٩١	%٨.٧٠				
٢	أجد أني بحاجة إلى دورات تدريبية في	ت	٦٤	٢٠	٨	٢.٦١	٠.٦٥	أوافق	
		%	%٦٩.٥٧	%٢١.٧٤	%٨.٧٠				
إجمالي الحاجة إلى تدريب معلمي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية على نموذج التعلم الاجتماعي والعاطفي						٢.٦٠	٠.٦٣	أوافق	-

يتضح من الجدول (١٤) أن درجة الموافقة جاءت مرتفعة على الحاجة إلى تدريب معلمي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية على نموذج التعلم الاجتماعي والعاطفي بمتوسط حسابي (٢.٦٠)، وبترتيب العبارات تنازليا بحسب المتوسط الحسابي لدرجة الموافقة يلاحظ أنها جاءت بالترتيب كالتالي: أجد أني بحاجة إلى دورات تدريبية في تطبيق برنامج التعلم الاجتماعي والعاطفي مع التلاميذ ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية، بمتوسط حسابي (٢.٦١). وأجد أني بحاجة إلى دورات لرفع مستوى المعرفة لدي بنموذج التعلم الاجتماعي والعاطفي، بمتوسط حسابي (٢.٥٩). وتشير هذه النتائج إلى الحاجة ماسة إلى تقديم دورات تدريبية للمعلمين حول نموذج التعلم الاجتماعي والعاطفي ويتفق ذلك مع ما توصلت له دراسة (Schiepe-Tiska et al., 2021; Alsalamah, 2023; التميمي، ٢٠٢١) والتي أوضحت حاجة المعلمين للتدريب على المهارات اللازمة لتهيئة بيئات التعلم الآمنة وفق متطلبات التعلم الاجتماعي العاطفي. وهو ما يمكن تفسيره بأن أحد أهم أسباب تبني المعلمين لبرامج التعلم الاجتماعي والعاطفي يتمثل في حصولهم على التدريب اللازم

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) أكتوبر ٢٠٢٤م

مما ينعكس إيجاباً على استعداد المعلمين لتطبيق برامج التعلم الاجتماعي والعاطفي، حيث توصلت عدد من الدراسات (Kam et al., 2011; Haymovitz et al., 2018; Talvio et al., 2019) إلى استعداد ورضا غالبية المعلمين الحاصلين على تدريب موجة لتطبيق برامج التعلم الاجتماعي والعاطفي بنجاح في فصولهم.

الخاتمة

نظراً لدور الرئيسي الذي يلعبه المعلمون في تقديم نموذج التعلم الاجتماعي والعاطفي للتلاميذ ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية. هدفت هذه الدراسة لقياس معرفة معلمي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية العاملين في رياض الأطفال والمدارس الابتدائية بنموذج التعلم الاجتماعي والعاطفي. وتوصلت إلى عدد من النتائج. أولاً كشفت نتائج الدراسة عن عدم وجود معرفة كافية بنموذج التعلم الاجتماعي والعاطفي لدى معلمي التلاميذ ذوي الاضطرابات الانفعالية العاملين في الروضات والمدارس الحكومية في المنطقة الغربية. ثانياً أظهرت النتائج حاجة معلمي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية إلى دورات تدريبية لرفع مستوى معرفتهم بنموذج التعلم الاجتماعي والعاطفي.

مقترحات للأبحاث والممارسات المستقبلية

في ضوء المعطيات والنتائج التي تم التوصل إليها في الدراسة الحالية، فإنه يمكن الخروج بعددٍ من التوصيات تتضمن، عقد ورش عمل تعليمية وتدريبة لمعلمي التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية تتعلق بنموذج التعلم الاجتماعي والعاطفي، وكيفية تقديمها للتلاميذ ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية (Fischer, 2017; Esen-Aygun & Sahin-Taskin, 2017) التميمي، ٢٠٢١). كما توصي الدراسة بتقديم مقررات تتعلق بنموذج التعلم الاجتماعي والعاطفي في جامعات المملكة العربية السعودية ضمن مقررات مرحلة البكالوريوس والدراسات العليا، وتبني وزارة التعليم لنموذج التعلم الاجتماعي والعاطفي، وتوجيه معلمي المدارس عموماً ومعلمي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية خصوصاً على تقديم برامج التعلم الاجتماعي والعاطفي كبرنامج وقائي وتدخل متعدد المستويات للحد من المشكلات السلوكية (Reicher, 2010).

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) أكتوبر ٢٠٢٤م

ومن جانب أخر تقترح الدراسة عدد من الدراسات المستقبلية التي قد تفيد الميدان مثل، تطبيق دراسات تجريبية تهدف إلى تدريب المعلمين على أحد برامج التعلم الاجتماعي والعاطفي وقياس أثر البرامج على التلاميذ من جهة، وتبني المعلمين للبرامج التعلم الاجتماعي والعاطفي من جهة أخرى. وقد يكون من المفيد استخدام التصميم النوعي للحصول على فهم أعمق حول مفهوم المعلمين تجاه نموذج التعلم الاجتماعي والعاطفي.

قيود الدراسة

تشمل قيود هذه الدراسة ما يلي. أولاً، اعتمدت هذه الدراسة فقط على الاستبانة أثناء جمع البينات والتي قد لا تقدم فهم أعمق لمعرفة المعلمين بنموذج التعلم الاجتماعي والعاطفي. ثانيا، تم تطبيق الدراسة في المنطقة الغربية فقط لذا لا يمكن تعميم النتائج كما لو كانت الدراسة مطبقة على جميع مناطق المملكة، ثالثا، أن الدراسة الحالية طبقة على معلمي مرحلتي رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية، مما قد يظهر نتائج مختلفة لو طبقة الدراسة على معلمي المراحل التعليمية الأخرى (المتوسطة، والثانوية). أخيراً، كان عدد المشاركين من المعلمات أكثر من المعلمين وذلك لاقتصار تعليم رياض الأطفال على المعلمات، والذي قد يؤثر على نتائج الدراسة.

المراجع العربية

- التميمي، خ. ف. (٢٠٢١). تصور مقترح لبرنامج تدريبي قائم على التعلم الاجتماعي العاطفي لتنمية مهارات تهيئة بيئات التعلم الآمنة لدى معلمات المرحلة الثانوية .*مجلة العلوم* التربوية، ٣ (٢٥)، ١٩- ٩٢.
- الروسان، ف. (٢٠١٧). *تصميم البحث في التربية الخاصة*. عمان: دار الفكر.
- السمان، م (٢٠٢٠). فعالية برنامج تدريبي لتحسين مستوى المعرفة باستراتيجيات إدارة سلوك الأطفال ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية وأثره في الكفاءة الذاتية لدى الطلاب معلمي التربية الخاصة. *مجلة كلية التربية في العلوم النفسية*، ٤٤ (٤)، ٥٨-١٤٢
- عبد الهادي، س. ع. (٢٠١٦). مقدمة السعي نحو تعليم اجتماعي انفعالي: توجهات حديثة في التعليم. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، ٤ (١٣)، ٢٣٧-٢٥٤. http://search.mandumah.com/Record755172
- كريسويل، ج. (٢٠١٨). *تصميم البحوث الكمية، النوعية، المزجية*. (ترجمة عبد المحسن القحطاني). الكويت: دار المسيلة للنشر والتوزيع. (العمل الأصلي نشر في عام ٢٠١٤).
- مجيد، سوسن شاكر (٢٠١٤). *أسس بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية*، الأردن: مركز ديبونو لتعليم الفكر، ص ١٠٤.
- محمد، ع. (٢٠١٢). *استراتيجيات تعليم الأطفال والمراهقين ذوي الاضطرابات السلوكية*. دار الزهراء.

المراجع الأجنبية

- Alsalamah, A. A. (2023). Special Education Teachers' Self–Efficacy in Implementing Social–Emotional Learning to Support Students with Learning Disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, *38*(3), 209-223. https://doi.org/10.1111/ldrp.12318
- Alsheef, M. (2021). *Examining the Effectiveness of an Intervention Package that Combines Behavior Contract and Token Economy in Decreasing Out-Of-Seat Behaviors in Students with Emotional and Behavioral Disorders in Saudi Arabia* [Doctoral dissertation]. Duquesne University.
- Altwaijri, Y. A., Al-Habeeb, A., Al-Subaie, A. S., Bilal, L., Al-Desouki, M., Shahab, M. K., ... & Kessler, R. C. (2020). Twelve-month prevalence and severity of mental disorders in the Saudi National Mental Health Survey. *International Journal of Methods in Psychiatric Research*, *29*(3) 1-15. https://doi.org/10.1002/mpr.1831
- Basu, A., & Mermillod, M. (2011). Emotional intelligence and social-emotional learning: An overview. *Online Submission*, *1*(3), 182-185.

- Brackett, M. A., Reyes, M. R., Rivers, S. E., Elbertson, N. A., & Salovey, P. (2012). Assessing teachers' beliefs about social and emotional learning. *Journal of Psychoeducational Assessment*, *30*(3), 219-236. https://doi.10.1177/0734282911424879
- Buchanan, R., Gueldner, B. A., Tran, O. K., & Merrell, K. W. (2009). Social and emotional learning in classrooms: A survey of teachers' knowledge, perceptions, and practices. *Journal of Applied School Psychology*, *25*(2), 187-203. https://doi.org/10.1080/15377900802487078
- 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.
- Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL). Retrieved Nufimbir 8, 2021, from https://casel.org/fundamentals-of-sel/
- Cooper, J. T. (2019). The Importance of Teacher Behavior in Increasing Student Success: Are Teachers Prepared to Meet the Needs of Students with Emotional or Behavioral Disorders?. *Kentucky Teacher Education Journal: The Journal of the Teacher Education Division of the Kentucky Council for Exceptional Children*, *6*(1), 1-14.
- Creswell, J. (2012). *Educational research : planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*, (4th ed), USA: Pearson Education, p.618
- Daunic, A. P., Corbett, N. L., Smith, S. W., Algina, J., Poling, D., Worth, M., ... & Vezzoli, J. (2021). Efficacy of the social-emotional learning foundations curriculum for kindergarten and first grade students at risk for emotional and behavioral disorders. *Journal of School Psychology*, *86*, 78-99.
- Daunic, A., Corbett, N., Smith, S., Barnes, T., Santiago-Poventud, L., Chalfant, P., & Gleaton, J. (2013). Brief report: Integrating social-emotional learning with literacy instruction: An intervention for children at risk for emotional and behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, *39*(1), 43-51.
- Denham, S. A., & Brown, C. (2010). "Plays nice with others": Social–emotional learning and academic success. *Early Education and Development*, *21*(5), 652-680. https://doi.10.1080/10409289.2010.497450
- Durlak, J. A., Mahoney, J. L., & Boyle, A. E. (2022). What we know, and what we need to find out about universal, school-based social and emotional learning programs for children and adolescents: A review of meta-analyses and directions for future research. *Psychological Bulletin*, *148*(11-12), 765.
- 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. https://doi.10.1111/j.1467-8624.2010.01564

- 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.
- Field, A. (2009*). Discovering Statistics Using SPSS (3rd Ed)*. SAGE, p.675.
- Fischer, S. N. (2017). Teacher perceptions of the social emotional learning standards [requirements of the Masters, Governors State University] https://opus.govst.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1285&context=capstones
- Grant, S., Hamilton, L. S., Wrabel, S. L., Gomez, C. J., Whitaker, A., Leschitz, J. T., & Harris, M. (2017). *Social and Emotional Learning Interventions under the Every Student Succeeds Act: Evidence Review*. RAND Corporation.
- Hancock, C. L., & Carter, D. R. (2016). Building Environments That Encourage Positive Behavior. *YC: Young Children*, *71*(1).
- Haymovitz, E., Houseal-Allport, P., Lee, R. S., & Svistova, J. (2018). Exploring the perceived benefits and limitations of a school-based social–emotional learning program: A concept map evaluation. *Children & Schools*, *40*(1), 45-54.
- Hollingsworth, H. L., & Buysse, V. (2009). Establishing friendships in early childhood inclusive settings: What roles do parents and teachers play?. *Journal of Early Intervention*, *31*(4), 287–307. http://online.sagepub.com/
- Horan, L. T. (2020). The Effect of Social Emotional Skill Instruction on Cognitive Development.
- Individuals with Disabilites Education Act, 20 U.S.C. § 1400 (2004). https://www.law.cornell.edu/uscode/text/20/1400
- Jackson, S. (2009). *Research Methods and Statistics: A Critical Thinking Approach*, (3th ed), USA: Wadsworth, P. 65
- Jones, S. M., & Doolittle, E. J. (2017). Social and emotional learning: Introducing the issue. *The Future of Children*, *27*(1), 3-11.
- Kam, C. M., Wong, L. W. L., & Fung, K. M. S. (2011). Promoting social-emotional learning in Chinese schools: A feasibility study of PATHS implementation in Hong Kong. *The International Journal of Emotional Education*, *3*(1), 30-47.
- Loeb, S., Christian, M. S., Hough, H. J., Meyer, R. H., Rice, A. B., & West, M. R. (2018). *School Effects on Social-Emotional Learning: Findings from the First Large-Scale Panel Survey of Students*. Working Paper. Policy Analysis for California Education, PACE. https://www.edpolicyinca.org/
- Maajeeny, H. (2018). Children with emotional and behavioral disorders in Saudi Arabia: A preliminary prevalence screening. *European Journal of*

Special Education Research, 3(3), 49-78. http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.1214313

- Maajeeny, H. (2019). Children With Emotional and Behavioral Disorders in Saudi Arabia: A Teacher Preliminary Screening. *Globus Journal of Progressive Education*, *9*(2), 4-10.
- Main, K. (2018). Walking the talk: Enhancing future teachers' capacity to embed social-emotional learning in middle years classrooms. *Education Sciences*, *8*(3), 143. https://doi.org/10.3390/educsci8030143
- Martínez, L. (2016). Teachers' voices on social emotional learning: Identifying the conditions that make implementation possible. *The International Journal of Emotional Education*, *8*(2), 6-22.
- Morris, T., McGuire, M., & Walker, B. (2017). Integrating social studies and social skills for students with emotional and behavioral disabilities: A mixed methods study. *The Journal of Social Studies Research*, *41*(4), 253-262. https://doi.org/10.1016/j.jssr.2017.04.001
- Portnow, S., Downer, J. T., & Brown, J. (2018). Reductions in aggressive behavior within the context of a universal, social emotional learning program: Classroom-and student-level mechanisms. *Journal of school psychology*, *68*, 38-52. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.12.004
- Poventud, L. S., Corbett, N. L., Daunic, A. P., Aydin, B., Lane, H., & Smith, S. W. (2015). Developing social-emotional vocabulary to support self-regulation for young children at risk for emotional and behavioral problems. *Int J Sch Cog Psychol*, *2*(143), 2. http://dx.doi.org/10.4172/ijscp.1000143
- Reicher, H. (2010). Building inclusive education on social and emotional learning: Challenges and perspectives–a review. *International Journal of Inclusive Education*, *14*(3), 213-246. https://doi.org/10.1080/13603110802504218
- Rimm-Kaufman, S. E., Larsen, R. A., Baroody, A. E., Curby, T. W., Ko, M., Thomas, J. B., ... & DeCoster, J. (2014). Efficacy of the responsive classroom approach: Results from a 3-year, longitudinal randomized controlled trial. *American Educational Research Journal*, *51*(3), 567-603. https://doi.10.3102/0002831214523821
- Rutherford, R., Quinn, M & Mathur, S. (2016) *Handbook of Research in Emotional and Behavioral Disorders* (Khaled Alhamed, Trans.). King Saud University Press. (Orignal work published in 2004).
- Schiepe-Tiska, A., Dzhaparkulova, A., & Ziernwald, L. (2021). A Mixed-Methods Approach to Investigating Social and Emotional Learning at Schools: Teachers' Familiarity, Beliefs, Training, and Perceived School

Culture. *Frontiers in psychology*, 12. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.518634.

- Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and emotional learning and teachers. *The future of children*, *27*(1), 137-155.
- Schonert-Reichl, K. A. (2019). Advancements in the landscape of social and emotional learning and emerging topics on the horizon. *Educational psychologist*, *54*(3), 222-232. https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1633925
- Schonert-Reichl, K. A., Hanson-Peterson, J. L., & Hymel, S. (2015). SEL and preservice teacher education. *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*, 406-421.
- Talvio, M., Hietajärvi, L., & Matischek-Jauk, M. (2019). Do Lions Quest (LQ) workshops have systematic impact on teachers' social and emotional learning (SEL)? Samples from nine different countries. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, *17*(2), 465-494.
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child development*, *88*(4), 1156-1171. https://doi.10.1111/cdev.12864
- Van Huynh, S., Tran-Chi, V. L., & Nguyen, T. T. (2018). Vietnamese Teachers' Perceptions of Social-Emotional Learning Education in Primary Schools. *European journal of contemporary education*, *7*(4), 874-881. https://doi.10.13187/ejced.2018.4.874
- Webber, J., & Plotts,C. (2014) *Emotional and behavioral disorder theory and Practice* (Ibrahim Alhano, Trans.). King Saud University Press. (Orignal work published in 2008)
- Wong, A. S., Li-Tsang, C. W., & Siu, A. M. (2014). Effect of a social emotional learning programme for primary school students. *Hong Kong Journal of Occupational Therapy*, *24*(2), 56-63. http://dx.doi.org/10.1016/j.hkjot.2014.11.001
- Zeng, S., Benner, G. J., & Silva, R. M. (2016). Effects of a summer learning program for students at risk for emotional and behavioral disorders. *Education and Treatment of Children*, *39*(4), 593-615. https://doi.org/10.1353/etc.2016.0026