المجلة العلمية للتربية النوعية والعلوم التطبيقية
The Scientific Journal of Specific Education and Applied Sciences

فاعلية برنامج قائم على تنمية كفاءات التعلم الاجتماعي والوجداني وأثره على فاعلية الذات التدريسية واليقظة الذهنية في التدريس لدى عينة من الطالبات المعلمات بكلية الاقتصاد المنزلي

أ.م.د. مها جلال شعيب
أستاذ مساعد بقسم الاقتصاد المنزلي والتربية، كلية الاقتصاد المنزلي، جامعة المنوفية

أ.م.د. منار مرسي الدسوقي الشامي
أستاذ مساعد بقسم الاقتصاد المنزلي والتربية، كلية الاقتصاد المنزلي، جامعة المنوفية

أ.م.د. نورا إبراهيم غريب
أستاذ مساعد بقسم الاقتصاد المنزلي والتربية، كلية الاقتصاد المنزلي، جامعة المنوفية

المستخلص

استهدف البحث الحالي بناء برنامج تعليمي يستند إلى التعلم الاجتماعي والوجداني وتقييم فاعليته على تنمية كفاءاته، وفاعلية الذات التدريسية، واليقظة الذهنية في التدريس، لدى عينة قصدية من الطالبات المعلمات بكلية الاقتصاد المنزلي جامعة المنوفية بلغ عددهن (٣٢) طالبة معلمة، واللاتي أظهرن مستوى منخفض من كفاءات التعلم الاجتماعي والوجداني، ولتحقيق ذلك تم بناء مقياس كفاءات التعلم الاجتماعي والوجداني، ومقياس فاعلية الذات التدريسية، ومقياس اليقظة الذهنية في التدريس، فيما اتبع البحث المنهج شبه التجريبي، وقد أسفرت النتائج عن:

- وجود فروق دالة إحصائياً بين درجات القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس كفاءات التعلم الاجتماعي والوجداني ككل وأبعاده (الوعي الذاتي، الإدارة الذاتية، الوعي الاجتماعي، مهارات العلاقات الاجتماعية، اتخاذ القرارات المسئولة) وذلك لصالح القياس البعدي، فيما لم تُظهر النتائج فروقاً معنوية بين القياس البعدي والتتبعي للمقياس في أبعاد (الوعي الذاتي، الإدارة الذاتية، الوعي الاجتماعي، اتخاذ القرارات المسئولة)، بخلاف بُعد (مهارات العلاقات الاجتماعية) والمقياس ككل، حيث وُجدت فروقاً لصالح القياس التتبعي.
- وجود فروق دالة إحصائياً بين درجات القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس فاعلية الذات التدريسية ككل وأبعاده (الفاعلية في الاستراتيجيات التعليمية التعلمية، الفاعلية في إدارة الموقف الصفي، الفاعلية في العلاقة مع الطلبة، الفاعلية في تنمية التفكير والبحث) وذلك

لصالح القياس البعدي، فيما لم تُظهر النتائج فروقاً معنوية بين درجات القياس البعدي والتتبعي في المقياس ككل وجميع أبعاده.

- وجود فروق دالة إحصائياً بين درجات القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس اليقظة الذهنية في التدريس ككل وأبعاده (الشخصية، الاجتماعية) وذلك لصالح القياس البعدي، فيما لا توجد فروق معنوية بين درجات القياس البعدي والتتبعي في بُعد (اليقظة الشخصية) ومقياس اليقظة الذهنية في التدريس ككل، على عكس بُعد (اليقظة الاجتماعية) فكان هناك فرق لصالح القياس البعدي.

وتعكس هذه النتائج فاعلية لبرنامج المقترح لتطوير كفاءات التعلم الاجتماعي والوجداني، وفاعلية الذات التدريسية، واليقظة الذهنية في التدريس لدى الطالبات المعلمات، مما يسهم في تحسين جودة التعليم، فيما تم التوصية باستخدام البرنامج كأداة قيمة لتنمية كفاءات تعليمية اجتماعية ووجدانية مهمة.

الكلمات المفتاحية: التعلم الاجتماعي والوجداني، فاعلية الذات التدريسية، اليقظة الذهنية في التدريس، الطالبة المعلمة، الاقتصاد المنزلي.

المقدمة

شهدت السنوات الماضية تزايد الاهتمام بالمجال التنموي؛ بهدف التصدي لتحديات عصر المعرفة، ومتطلبات القرن الحادي والعشرين؛ والتي تتطلب إعداد جيل للمستقبل العالمي والمثابرة للتعلم مدى الحياة، والمواطنة الإيجابية، والإنتاج والمسئولية، والمساهمة في التقدم الحضاري، والقدرة على التعامل مع المستجدات الحياتية في المستقبل؛ لذا فقد أصبح من الضروري أن تقدم المؤسسات التعليمية ما هو أكثر من التعليم الأكاديمي، فعليها الاهتمام بتنمية المهارات المهارات الشخصية الوجدانية والاجتماعية، لإعداد أفراد يتمتعون بإدراك وفهم واعٍ متوازن لأنفسهم وللآخرين وبناء الشخصية المتمتعة بالرعاية النفسية والاجتماعية القادرة على التعامل مع تعقيدات ومتطلبات الحياة العصرية بنجاح، وبناء مستقبل أكثر ازدهاراً.

يعد التعلم الاجتماعي والوجداني أحد الاتجاهات الحديثة التي تقدم رؤية جديدة للتعلم، وتسعى لمحاولة التلاؤم مع خصائص مجتمع المعرفة، ومتطلبات القرن الحادي والعشرين للنجاح في الحياة؛ إذ يعد تكامل الجانب الأكاديمي مع الجانب الاجتماعي والوجداني اتجاها لتحقيق الأهداف التعليمية بمستوياتها والتي تعمل على إكساب الطلاب المهارات اللازمة (المكاوي، ٢٠٢١: ١٢٦).

أُعد هذا النموذج بواسطة الجمعية التعاونية للتعليم الأكاديمي والاجتماعي والعاطفي The Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL) بالولايات المتحدة الأمريكية؛ بهدف تنمية مجموعة كفايات ومهارات للتعلم الاجتماعي والوجداني لدى الطلاب. وقد عُرِّف بأنه "عملية اكتساب وتطبيق الفرد للمعرفة والمواقف والمهارات اللازمة لفهم وإدارة العواطف، ووضع وتحقيق الأهداف الإيجابية، وإظهار التعاطف مع الآخرين، وإقامة علاقات إيجابية، والحفاظ عليها، واتخاذ قرارات مسئولة "(CASEL, 2015: 5).

ويقوم التعلم الاجتماعي والوجداني على افتراض مؤداه أن التعلم يحدث من خلال التفاعل بين الأداء الاجتماعي والعاطفي والفكري للمتعلم، ويؤدي ضعف النمو فيها إلى تعريض الأفراد للخطر بسبب النتائج السلبية بشكل عام (التميمي، ٢٠٢٠: ٣٨).

وقد حظي التعلم الاجتماعي والوجداني باهتمام منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية The Organization for Economic Co-Operation and

Development (OECD) حيث عرفته بأنه "القدرة على ضبط الأفكار والعواطف والسلوكيات من خلال كيفية إدارة الأشخاص لعواطفهم، وفهم ذواتهم، والتفاعل مع الآخرين لتحقيق النجاح، وهي مهارات تستجيب للتغير من خلال الخبرات التعليمية الرسمية وغير الرسمية" (OECD, 2021: 12).

كما أنه وسيلة فعالة في تقوية قدرات المتعلم على فهم المظاهر العاطفية والاجتماعية؛ بهدف تحقيق نتائج إيجابية في الحياة، ويتم ذلك من خلال استراتيجيات تتمثل في لعب الدور والعصف الذهني والمناقشة والمناظرة، ووضع الأهداف وغيرها (مهدي ومحمد، ٢٠١٧: ٤٢٩). فهو أحد المداخل التربوية التي تهدف إلى تنمية الجوانب الإنسانية للفرد والارتقاء بانفعالاته واستجاباته في المواقف الضاغطة وتعظيم الجوانب الاجتماعية لديه (الليثي، ٢٠١٥: ٨٥٠).

لذا فهو الحلقة المفقودة في مجال التعليم، وهو العامل الحاسم في نجاح الطلاب؛ لأنه يهدف إلى تطوير الوعي الذاتي والإدارة الذاتية والمهارات اللازمة لتحقيق النجاح في الدراسة والحياة مع استخدام الوعي الاجتماعي، ومهارات التعامل مع الآخرين؛ لتكوين علاقة إيجابية، والمحافظة عليها، وتنمية مهارات اتخاذ القرار، والتصرفات المسئولة في الشخصية؛ حيث تعمل تلك المهارات؛ لتحسين الأداء الأكاديمي والاجتماعي (جابر، ٢٠٠٤: ٢٢٩).

أكد كل من شاهين (٢٠١٤: ٢٨- ٥١) ومحمد (٢٠١٨: ٤٣٩، ٤٤٠) على تعدد النماذج التي اهتمت بدراسة التعلم الاجتماعي والوجداني منها نموذج التفكير البديل (Kam & Kuche, 2004) والنموذج الدائري للتعلم ذاتي التنظيم (Cleary & Zimmerman,2004) ونموذج التدريس للتعلم العقلي الوجداني (Folsom, 2009) ونموذج إطار التعلم الاجتماعي والوجداني (Marulanda, 2010) وغيرها. إلا أن الباحثات تبنوا نموذج التعلم الاجتماعي والوجداني Social and Emotional Learning (SEL) حيث إنه أثبت فاعليته في تنمية العديد من المتغيرات الإيجابية وعلاج المشكلات السلوكية كما أوضحته نتائج الدراسات (مهدي ومحمد، ٢٠١٧؛ الزغبي، ٢٠١٨؛ محمد، ٢٠١٨؛ لطفي، ٢٠١٩؛ محمد وعبد الواحد، ٢٠١٩؛ علي، ٢٠٢٠ ؛ عبد العال وموسى، ٢٠٢١؛ خليف، ٢٠٢٢؛ سلامة، ٢٠٢٢؛ Celik, 2013؛ Stasiak, 2016؛ Paul, 2018؛ Sugishita & Dresser, 2019).

حيث يتعلم الأفراد مهارات التعلم الاجتماعي والوجداني مثل تعلمهم المهارات الاجتماعية (Zins & Elias, 2007: 1). فهو قدرة يمكن تنميتها واكتسابها عن طريق منظومة التعليم

أو التدريب عليها بواسطة البرامج الإرشادية (SEL)؛ ليتمكن الفرد من استخدامها كجزء من حياته، ومن ثم النجاح في الحياة، فتأثير هذه البرامج يمس جميع جوانب الشخصية، وبالتالي فإن أثره يتميز بالشمولية على الشخصية الإنسانية (حواس، ٢٠١٥: ١٠٩- ١١١).

فبرامج مهارات التعلم الاجتماعي والوجداني هي عمليات مترابطة يتكامل فيها الجانب الوجداني والسلوكي والمعرفي للوصول إلى شخصيات تتمتع بقدر عالٍ من الوعي الذاتي والاجتماعي، ويمكنهم من تكوين علاقات صحية، وأيضاً تحقق لهم الحصول على فرص تعليمية مميزة، وإحراز النجاح الأكاديمي وهي تتداخل مع مجالات كثيرة كالصحة العقلية والنفسية والتطوير الأكاديمي والخدمة المجتمعية بما يمكن أن يقال إنها أسلوب حياة متكامل (الحربي وحويل، ٢٠٢١: ٤١٦).

إن حاجة النظام التربوي لبرامج التعلم الاجتماعي والوجداني تزداد نظراً للنتائج التي حققتها على المستوى الانفعالي والمعرفي والسلوكي والمهني؛ للوصول بالغايات التربوية إلى أسمى مستوياتها، وعلى الرغم من أن التعليم العالي بصفة عامة يطور المعرفة الأكاديمية للطلاب، ولكن لا يعنى بالإعداد الكافي للطلاب حتى يتمكنوا من أداء الأدوار التي تحتاجها المؤسسات داخل المجتمع؛ لأن هؤلاء الطلاب غالباً لا يتوافر لديهم الكفاءات الاجتماعية والوجدانية التي تمكنهم من الاستفادة الكاملة من معارفهم الأكاديمية، فكثير من طلاب الجامعة لا يمتلكون المهارات الاجتماعية والوجدانية، وهذا ما يدعو إلى ضرورة اهتمام المؤسسات الجامعية بجوانب الشخصية الاجتماعية والوجدانية لإعداد خريج ناجح وفعال (Seal, et al, 2011: 2).

ولأن لمؤسسات إعداد المعلم قبل الخدمة نصيبا ودوراً اساسياً في تهيئة المعلم للتعلم مدى الحياة، وبناء فكره على الحداثة والتطوير، وإكسابه طرق إعمال التفكير لفهم متغيرات الحياة بكل أصنافها وأطيافها، وأن جودة مؤسسات إعداد المعلم تنبع أهميتها من كونها مؤسسات تلجأ إليها المجتمعات الحديثة؛ لتنمية حاجات الطلاب المعلمين التربوية والمهارية والثقافية والأكاديمية وتهيئتهم للتعلم مدى الحياة (الغنيم، ٢٠١١: ١٠).

ولكي يحقق التعلم الاجتماعي والوجداني أهدافه فلابد من وجود معلم لديه الوعي الكافي بالمفاهيم والممارسات التدريسية المرتبطة به كمعرفة الاتجاهات والمهارات اللازمة لإدراك وإدارة عواطفه، والقدرة على الاهتمام والعناية بالآخرين، واتخاذ قرارات مسئولة، والتعامل مع المواقف الصعبة بصورة بناءة، وهذا ينعكس على تفكيره وطرق تدريسه (آل سالم، ٢٠٢١: ١٣٧).

ولأن مهنة التدريس لها العديد من الكفايات، ومن أهمها ما يتعلق بالجوانب الوجدانية

والاجتماعية لما لها من تأثير فعال على بيئة التعلم، ومستوى التحصيل، وتعد منبئاً قوياً على مدى فاعلية أداء المعلم (زيتون، ٢٠٠٤).

كما أن من المبادئ التوجيهية لممارسة التعلم الاجتماعي والوجداني بفاعلية توفير معلمين ذوي جودة عالية من خلال تنميتهم ودعمهم مهنياً بإمدادهم بالمعرفة النظرية الأساسية حول التعلم الاجتماعي والوجداني، والتدريب المنظم لهم (خليف، ٢٠٢٢: ٥٧٤). فتعلم المهارات الاجتماعية والوجدانية لا يقل أهمية عن تعلم المهارات التدريسية للمعلم (فضل الله وعبد العظيم، ٢٠٢١: ٥٩).

لذا يجب الاهتمام بالتنمية المهنية للمعلم لكفاءات التعلم الاجتماعي والوجداني؛ حتى يتمكن من توظيف استراتيجيات التدريس المناسبة، ويكون واعيا بفلسفته، وافتراضاته ومكوناته وتوظيفها في أثناء التدريس (شاهين، ٢٠١٣: ٢٧– ٢٨). فضلاً عن التركيز على ما يمتلكه المعلم في ظل هذا التطور السريع من معرفة أكاديمية، ومهارات تعليمية، وعملية واتجاهات واعتقادات عما يمتلكه من إمكانات تؤهله؛ ليكون معلما فعالاً، لاسيما فاعلية الذات التدريسية والتي من أهم تلك الاعتقادات.

تمثل الفاعلية الذاتية أحد المفاهيم الأساسية في النظرية المعرفية الاجتماعية فهي تُعد ركناً أساسياً في تعديل السلوك معتمداً على افتراض أن الأنماط السلوكية للفرد مهما كان شكلها تعمل كوسائط لبلورة توقعات الفرد عن مستوى فاعليته الذاتية وتنميتها لديه (Bandura,1997: 78). وهي "معتقدات المعلم حول قدرته على أداء مهام التدريس، وتنفيذ الإجراءات الصحيحة التي تسهم في تحقيق النتاجات التعليمية المرغوبة لدى الطلبة على اختلاف مستوياتهم التعليمية" (بقيعي، ٢٠١٦: ٦٠٢).

وتشتمل فاعلية الذات التدريسية كما يشير الصالحي (٢٠١٣: ٤٧٥) على مجموعة من الاعتقادات والتوجهات والمشاعر والأحاسيس التي تؤثر في أداء المعلم، بحيث تعد أحد أسباب التفاوت بين المعلمين في قدرتهم على التأثير في سلوك الطلاب وتحصيلهم الأكاديمي، وهذا ما أكدته دراسة (غزالة، ٢٠٠٧) والتي أظهرت وجود علاقة بين معتقدات الفاعلية التدريسية ومفهوم الذات، وكذلك وجود علاقة بين معتقدات الطلبة المعلمين نحو فاعليتهم التدريسية وتحصيل تلاميذهم.

تؤثر الفاعلية الذاتية على طبيعة ونوعية الأهداف التي يضعها الأفراد لأنفسهم، وفي مستوى المثابرة والأداء فالاعتقاد بوجود مستوى عال من فاعلية الذات يزيد من الدافعية، ويؤدي إلى

وضع أهداف أكثر صعوبة، واجتياز مهام أكثر تحدياً وبذل المزيد من الجهد والمثابرة؛ لتحقيق مثل هذه الأهداف والمهام (الزغلول، ٢٠٠٩: ١٥٤). كما أن الطالب المعلم ذا معتقدات فاعلية الذات للتدريس المرتفعة يرى أنها مفتاح الوصول للمعايير عالية الجودة في التعليم مستقبلا لتأثيره على أداء جميع الطلاب حتى منخفضي الدافعية منهم (Shaukat & Siddiquah, 2014: 44).

حيث إن الأفراد ذوي المستوى المرتفع في فاعلية الذات يتصفون بالثقة بالنفس، والمثابرة والإصرار على بلوغ الهدف بصرف النظر عما يواجههم من عقبات ومشكلات، ويعد الإحساس بفاعلية الذات محدداً مهماً لنجاح الفرد أو فشله في مختلف المهام التي يقوم بها (حسيب، ٢٠٠١: ١٢٥).

كما أن انخفاض معتقدات فاعلية الذات التدريسية للمعلمين في أثناء الإعداد يؤثر سلباً على أدائهم واتجاههم نحو مهنة التدريس وسماتهم الشخصية وما يرتبط بها من توجهات لأهدافهم، وممارستهم التدريسية المنشود تعلمها وتطبيقها لإدارة الصف في أثناء التدريب الميداني (عبد الكريم،٢٠١٧: ٥٩).

ومع تزايد مهارات وكفاءات معلم القرن الحادي والعشرين، يجب على المعلم أن يثقل مهاراته لتفعيل ممارسات التعليم الصفي الإيجابي، إذ يحتاج المعلم إلى تطوير القدرة على التفكير السريع والحفاظ على الهدوء في مواجهة التغيير، مما يمكنه من التعامل بفعالية في سياق التعليم التفاعلي ويساهم في إدارة الصف بكفاءة أكبر، ويجعل المعلم أكثر استجابة لاحتياجات الطلاب، وهذ كله يمكن تحقيقه من خلال تنمية اليقظة الذهنية.

وتُشكل اليقظة الذهنية حالة ذهنية يصل فيها وعي الفرد وتركيز الانتباه عن قصد في الخبرات الحاضرة إلى ذروته أكثر من الانشغال بالخبرات الماضية أو الأحداث المستقبلية، ومواجهة الأحداث كما هي في الواقع دون إصدار أحكام تقييميه على الخبرات والأفكار والمشاعر (Baer, et al, 2006).

وقد اختلف الباحثون في اليقظة الذهنية، فالبعض ينظر إليها على أنها قدرة معرفية أو سمة مستقرة في الشخصية أو أسلوب معرفي أو توجه للحياة، والبعض الآخر ينظر إليها على أنها عملية مؤقتة أو نوع من الممارسات التأملية أو التدخل العلاجي (عبد المجيد، ٢٠٢١: ١٨٦). وهذا يجعل اليقظة الذهنية تفرض نفسها لتكون سمة من سمات الطالب المعلم حيث إن إعداد المعلم في أثناء الخدمة يهدف إلى تطوير عمله ومساعدته في القيام بدوره التربوي على أكمل

وجه، فإن الحاجة للاهتمام بمرحلة الإعداد في المرحلة الجامعية تكون أشد أهمية حتى يتسلح الطالب المعلم بالمهارات والأساليب التفكيرية التي تجعله قادراً على مسايرة التطورات في مجال تخصصه.

فهي أمر يجب توافره لدى الطالب المعلم حتى يستطيع التأقلم بمرونة، والاطلاع على التطورات الحديثة في أثناء التدريس من جهة، وإتقان مهارات التدريس من جهة أخرى، هذا وأكد كل من (Baer, et al, 2006: 281; Kim & Singh, 2018: 345) على أن لليقظة الذهنية فوائد عامة لأي فرد حيث إنها تساعد على تنمية وتطوير الذات، وتحسين الثقة بالنفس، وإدراك الأنشطة المبذولة والمشاركة فيها، والتفاعل معها، والقدرة على اتخاذ القرار الصائب، وزيادة الإبداع، وتوفير التركيز، وتحسن مستوى الأداء في العمل، والقدرة على إدارة البيئة المحيطة من خلال تعزيز الاستجابات ومواجهة الضغوط.

فممارسة المعلم لليقظة الذهنية يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالتدريس الفعال، ولها أهمية كبيرة في تفاعله مع الطلاب ذوي المستويات المختلفة من النضج، والقدرات العقلية والثقافات والبيئات المختلفة والذي يمكنه من تحويل انتباهه في الفصول الدراسية نحو الطلاب بطريقة تتجنب المعاملة السيئة والفرص غير المتكافئة (Jena-Baptiste, 2014: 36).

كما أكدت دراسة (Bernay, 2014: 60) أن اليقظة الذهنية للمعلم وبخاصة في السنوات الأولى من المهنة تساعد على إدارة المواقف المجهدة والتعامل مع الضغوط والحد من التوتر والقدرة على التعامل مع الفصل الدراسي بالإضافة إلى استخدام استراتيجيات تعلم عقلانية للمساعدة على التعلم؛ لأن اليقظة الذهنية يمكن اعتبارها مهارة يمكن تنميتها للمعلم أو الطالب المعلم من خلال برامج قائمة على تنمية اليقظة الذهنية (Wilson, et al, 2022) أو من خلال تأثير برامج أخرى على تنميتها (أحمد، ٢٠٢١؛ الركابي وحمد الله، ٢٠٢٢).

الإحساس بمشكلة البحث

يعد التعليم البنية الأولى لبناء المجتمع وتطوره، والمعلم هو أهم أركان العملية التعليمية، والمحرك الأساسي لها، لذا كان من الضروري العناية بإعداده إعداداً شاملاً متكاملاً، في جميع الجوانب: الأكاديمية، المهنية، الثقافية، النفسية، والفكرية، والوقوف على العوامل التي قد تؤثر على مستوى أدائه.

وغالبًا ما تتمحور برامج إعداد المعلمين حول جانبين أساسيين، الأول: الإعداد الأكاديمي ويركز على توفير المعرفة العلمية المرتبطة بالمواد التي سيقوم المعلمون بتدريسها، بينما الثاني يتعلق

بالإعداد المهني، ويشمل دراسة أسس العملية التربوية والتدريب الميداني على عمليات التدريس، إلا أن البعد النفسي غالباً ما يتم تجاهله في هذه البرامج. وبالرغم من جهود تطوير الإعدادين الأكاديمي والمهني، إلا أن المجال يتطلب جهوداً إضافية لتطوير وتعزيز الجوانب النفسية للطالب المعلم، لأنها تلعب دوراً حاسماً في تشكيل شخصيته وأدائه التعليمي كمعلم في المستقبل وهو أيضاً ما يوجب أن تكون تلك الجوانب ضمن الأولويات التي يجب معالجتها في البحوث التربوية وتركز عليها الأنظمة التربوية الحديثة، إذ يتوقف نجاح العملية التعليمية على وجود معلم مؤهل، قادر على تأدية دوره التربوي والتعليمي بشكل فعّال، فلا يكفي التركيز على الجوانب المعرفية والمهارية في تأهيل المعلمين؛ بل أيضًا يجب أن يتمتع المعلم بمجموعة من السمات الوجدانية والعاطفية الضرورية للوفاء بأدواره التعليمية الحديثة بفاعلية؛ إذ أن أفكاره وعواطفه يلعبان دوراً جوهرياً في نجاح و كفاءة عمليات التدريس والتعلم.

ومن الدواعي التي دفعت الباحثات لإجراء هذا البحث ما يلي:

- تماشيا مع رؤية مصر ٢٠٣٠ لتحسين البيئة التعليمية الجاذبة والمحفزة للابتكار والتفكير بالإضافة الى استجابة الباحثات للمتغيرات الاجتماعية والتطورات التربوية لتحسين جودة التدريس والتعليم بصفة عامة وتدريس الاقتصاد المنزلي بصفة خاصة مع محاولة الاهتمام بجوانب الطالبات المعلمات المهنية والأكاديمية والنفسية.
- ملاحظات الباحثات أثناء الإشراف في برامج التربية العملية حول وجود قصور كبير في الأداء التدريسي للطالبات المعلمات بالفرقة الرابعة؛ من حيث صعوبة التواصل الفعال مع الطالبات، وعدم القدرة على إدارة الأنشطة الصفية بكفاءة مناسبة، إلى جانب صعوبة مواجهة المشكلات والتحديات الصفية، وضعف الثقة بالذات والمهارات الاجتماعية كل هذه العوامل تقلل من قدراتهن على الشرح ومستوى ممارساتهن التدريسية بشكل عام؛ على الرغم من التدريب الذي تلقينه بالفرقة الثالثة لمدة عام كامل في المدارس.
- الشكوى المتكررة من قبل الزملاء أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة مشرفي التربية العملية، وذلك بشأن عدم امتلاك الطلاب مهارات التدريس اللازمة.
- القصور الذي تعاني منه برامج إعداد المعلم في اقتصار اهتمامها بالجانب المهني والأكاديمي، وإهمال الجانب النفسي والانفعالي للطالب المعلم، مما ينعكس بالسلب على تحقيق الهدف المنشود من إعداده .

- ضعف برنامج التربية العملية؛ من حيث نقص عدد الحصص المتاحة للطالبات المعلمات لممارسة التدريب العملي، بالإضافة إلى نقص الاهتمام اللازم من قبل المتدربين والمشرفين.

مما أثار فضول وتساؤلات الباحثات ودفعهن لدراسة أسباب هذا القصور، ووضع حلول مقترحة لعلاجه؛ من خلال إجراء البحث الحالي، خاصة فيما أشارت إليه نتائج بعض الدراسات لتوسط درجة امتلاك كفاءات التعلم الاجتماعي والوجداني لدى المعلمين عما هو متوقع (محمود، ٢٠١٩؛ آل سالم، ٢٠٢١).

هذا وقد ظهر اهتمام للدراسات بتنمية التعلم الاجتماعي والوجداني لدى الأطفال والمراهقين مع ندرة من البحوث والتوجهات نحو تطويرها لدى الطلاب المعلمين والمعلمين رغم أهميتها في تعزيز التعلم الاجتماعي والوجداني في حجرة الدراسة، والدعوة إلى تطبيق وممارسة مبادئ التعلم الاجتماعي والوجداني على جميع المستويات الشخصية والمهنية والأكاديمية والحياتية لما لها من تأثير قوي ينعكس بالإيجاب على تفكير الطالب المعلم وأدائه المهني والأكاديمي، ومن الدراسات التي أكدت ذلك (شاهين، ٢٠١٦؛ مهدي ومحمد، ٢٠١٧؛ الزغبي، ٢٠١٨؛ محمد، ٢٠١٨؛ محمد وعبد الواحد، ٢٠١٩؛ علي، ٢٠٢٠؛ الحربي وحويل، ٢٠٢١؛ المكاوي، ٢٠٢١؛ خليف، ٢٠٢٢؛ Celik,2013; Stasiak, 2016; Paul, 2018; Sugishita & Dresser, 2019).

فيما دعت العديد الدراسات إلى ضرورة تنمية فاعلية الذات التدريسية لدى المعلمين والطلاب المعلمين والتي تساعد على فهم العديد من خصائص الشخصية، وعوامل الدافعية المؤثرة على أدائهم التدريسي، وخاصةً أن بعض المعلمين يخفقون في الأداء التدريسي ليس بسبب نقص في قدراتهم، ولكن بسبب تأثير معتقدات فاعلية الذات التدريسية لديهم، ودعا إلى ذلك العديد من الدراسات منها (عبد العظيم، ٢٠١٨؛ أحمد، ٢٠١٩؛ الحربي، ٢٠٢١؛ خليف،٢٠٢٢؛ Ahmed, 2014).

كذلك ضرورة تنمية اليقظة الذهنية في التدريس لدى الطلاب المعلمين لما لها من أثر إيجابي علي ممارسات الطالب المعلم الأكاديمية والمهنية، وأكدت ذلك العديد من الدراسات منها (أحمد، ٢٠٢١؛ الركابي وحمد الله، ٢٠٢٢؛ Kim & Singh, 2018; Frank,et al, 2016; Abenavoli, et al, 2014; Moyano, et al, Ma,et al,2022 ; 2023 ;.

ولأن مبادئ التعلم الاجتماعي والوجداني تعد الركائز الأساسية التي ينمو من خلالها فاعلية الذات التدريسية واليقظة الذهنية في التدريس حيث إن كفاءات التعلم الاجتماعي والوجداني المتمثلة في الوعي الذاتي والاجتماعي والإدارة الذاتية ومهارات العلاقات الاجتماعية واتخاذ القرارات المسئولة في نفس الوقت ترتبط بفاعلية الذات واليقظة الذهنية. بالإضافة إلى ارتباط فاعلية الذات التدريسية واليقظة الذهنية في التدريس بالعديد من مخرجات التعلم الاجتماعي والوجداني مثل الممارسات التعليمية والتدريسية (عبد العال وموسى، ٢٠٢١؛ Perera, et al, 2022; Shi, et al, 2023)، والدافعية (مهدي ومحمد،٢٠١٧؛ Bilim, 2014)، والمرونة النفسية (شعيب، ٢٠٢٠؛ الخطيب، ٢٠٢٢؛ ، Wilson, et al, 2022)، والنهوض الأكاديمي (الزغبي، ٢٠١٨؛ عبد المجيد، ٢٠٢١)، والذكاء الانفعالي (مصطفى، ٢٠١٧؛ لطفي، ٢٠١٩؛ شعيب، ٢٠٢٠؛ الخطيب، ٢٠٢٢؛ عبد العاطي، ٢٠٢٢)، والأداء والتطور المهني (جودة، ٢٠١٩؛ Sugishita & Dresser, 2019; Moyano, et al, 2023)، والمناخ المدرسي الإيجابي (بدر، ٢٠٢٢؛ Zins & Elias, 2007)، وخفض قلق التدريس والضغوط المهنية والاحتراق النفسي (العزب، ٢٠٢١؛ عبد العاطي، ٢٠٢٢؛ Celik,2013; Frank,et al,2016; Stasiak,2016; Wilson,et al,2022 ; Ma,et al,2021; Elreda,et al,2018 ;Kim & Moyano,et al,2023 ; Singh,2018;) ، والرضا الوظيفي والاتجاه الإيجابي نحو مهنة التدريس (عبد العال وموسى، ٢٠٢١؛ عبد العاطي، ٢٠٢٢؛ Ismayilova & Perera, et al, 2022; ;Ma, et al, 2022 Klassen, 2019).

بالإضافة إلى عدم وجود دراسة في حدود علم الباحثات تناولت بناء برنامج قائم على استخدام كفاءات التعلم الاجتماعي والوجداني لتنمية فاعلية الذات التدريسية واليقظة الذهنية في التدريس لدى الطالبات المعلمات بكلية الاقتصاد المنزلي.

وتأكيداً على ما سبق تم إجراء الدراسة الاستطلاعية التالية:

قامت الباحثات بتطبيق دراسة استطلاعية لتحديد مستوى الأداء التدريسي لدى الطالبات المعلمات (بالفرقة الثالثة والرابعة) بكلية الاقتصاد المنزلي جامعة المنوفية، بحيث طلب من كل طالبة كتابة تقرير يصف الحالة التي تشعر بها من أعراض جسمية وانفعالية قبل وفي أثناء وبعد التدريس أمام الآخرين من مشرفين وموجهين وزملاء وتلاميذ الفصل, وقد أشارت النتائج إلي انخفاض القدرة على تحمل ومواجهة الضغوط المختلفة في سبيل تحقيق النجاح في إنجاز المهام

الأكاديمية والمهنية، وانخفاض مستوى كفاءات التعلم الاجتماعي والوجداني لدى بعض الطالبات المعلمات المتمثلة في الوعي الذاتي والوعي الاجتماعي والإدارة الذاتية، ومهارات العلاقات الاجتماعية، واتخاذ القرارات المسئولة وهن اللاتي تم اختيارهن عينة للبحث الحالي. لذا سعى البحث الحالي إلى بناء برنامج قائم على التعلم الاجتماعي والوجداني بهدف تنمية كفاءاته وفاعلية الذات التدريسية واليقظة الذهنية في التدريس لدى الطالبات المعلمات بكلية الاقتصاد المنزلي.

مشكلة البحث

تتمثل مشكلة البحث الحالي في انخفاض مستوى كفاءات التعلم الاجتماعي والوجداني لدى بعض الطالبات المعلمات بكلية الاقتصاد المنزلي، مما قد يؤثر بالسلب على ممارساتهن الأكاديمية والمهنية والحياتية، وقدرتهن على المثابرة وبذل الجهد لتحقيق الأهداف وتحمل الضغوط المختلفة التي تواجههن في سبيل تحقيق النجاح في المهام الأكاديمية المطلوبة منهن، لذا تطلب الأمر بناء برنامج قائم على كفاءات التعلم الاجتماعي والوجداني، وتدريبهن عليها لتنمية فاعلية الذات التدريسية واليقظة الذهنية في التدريس لديهن, ويحاول البحث الحالي الإجابة على السؤال الرئيس التالي:

ما فاعلية البرنامج القائم على التعلم الاجتماعي والوجداني في تنمية كفاءاته وفاعلية الذات التدريسية واليقظة الذهنية في التدريس لدى الطالبات المعلمات بكلية الاقتصاد المنزلي؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة التالية:

- ما فاعلية البرنامج المقترح القائم على التعلم الاجتماعي والوجداني في تنمية كفاءاته لدى الطالبات المعلمات بكلية الاقتصاد المنزلي ؟
- ما فاعلية البرنامج المقترح القائم على التعلم الاجتماعي والوجداني في تنمية فاعلية الذات التدريسية لدى الطالبات المعلمات بكلية الاقتصاد المنزلي؟
- ما فاعلية البرنامج المقترح القائم على التعلم الاجتماعي والوجداني في تنمية اليقظة الذهنية في التدريس لدى الطالبات المعلمات بكلية الاقتصاد المنزلي؟
- ما مدى استدامة أثر البرنامج المقترح القائم على التعلم الاجتماعي والوجداني في تنمية كفاءاته وفاعلية الذات التدريسية واليقظة الذهنية في التدريس لدى الطالبات المعلمات بكلية الاقتصاد المنزلي؟

أهداف البحث

هدف البحث الحالي إلى:

- بناء برنامج قائم على التعلم الاجتماعي والوجداني لتنمية كفاءاته وفاعلية الذات التدريسية واليقظة الذهنية في التدريس لدى الطالبات المعلمات بكلية الاقتصاد المنزلي.
- الكشف عن فاعلية البرنامج القائم على التعلم الاجتماعي والوجداني في تنمية كفاءاته وفاعلية الذات التدريسية واليقظة الذهنية في التدريس لدى الطالبات المعلمات بكلية الاقتصاد المنزلي.
- تحديد مدى استدامة أثر البرنامج القائم على التعلم الاجتماعي والوجداني في تنمية كفاءاته وفاعلية الذات التدريسية واليقظة الذهنية في التدريس لدى الطالبات المعلمات بكلية الاقتصاد المنزلي.

أهميه البحث

تكمن أهمية البحث الحالي في ما يمكن أن يسهم به لكل من:

أ- الطلاب المعلمون

- يوجه انتباههم إلى أهمية التعلم الاجتماعي والوجداني وانعكاساته الإيجابية على تنمية فاعلية الذات التدريسية واليقظة الذهنية في التدريس لديهم.

- يشجع على الارتقاء بمستواهم الفكري والنفسي من خلال ممارسة كفاءات التعلم الاجتماعي والوجداني في شتى مناحي حياتهم المهنية والحياتية.

- يُعينهم على فهم طبيعة فاعلية الذات التدريسية وتحليل مكوناتها وخصائصها بهدف فهم شخصياتهم، وتحديد أساليب تفاعلهم مع ما يواجههم من متطلبات أكاديمية ومهنية وتدريسية، ومدى سعيهم للنجاح في تحقيق أهدافهم، ومحاولة تقليل مساحة الفروق الفردية بينهم في هذا الجانب.

- يُعزز وعيهم ويقظتهم الذهنية في أثناء التدريس، ومحاولة تنميتها.

- تساعدهم نتائج البحث على تنمية فاعلية الذات التدريسية واليقظة الذهنية في التدريس من خلال مواجهة العوامل النفسية والسلوكية السلبية بأساليب إيجابية تقوي كفاءات التعلم الاجتماعي والوجداني؛ لإنجاز المهام المهنية والأكاديمية المطلوبة منهم.

ب- القائمون على برامج إعداد المعلمين

- توجيه انتباههم إلى ضرورة الاهتمام بالبعدين الفكري والنفسي إلى جانب البعدين الأكاديمي والمهني عند تخطيط برامج إعداد المعلمين.

– لفت أنظارهم إلى ضرورة تضمين كفاءات التعلم الاجتماعي والوجداني في برامج إعداد المعلمين.

– تقديم مقياسي (كفاءات التعلم الاجتماعي والوجداني، وفاعلية الذات التدريسية)، كأدوات يمكن الاعتماد عليها في تقويمهما لدى الطلاب والمعلمين في المجال.

حدود البحث

تمثلت حدود البحث الحالي في الحدود التالية:

- الحدود الزمنية: تم تطبيق أدوات البحث والبرنامج للقياس القبلي والبعدي في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (٢٠٢٢- ٢٠٢٣) وللقياس التتبعي في الفصل الدراسي الثاني لنفس العام الدراسي.
- الحدود المكانية: كلية الاقتصاد المنزلي، جامعة المنوفية.
- الحدود البشرية: تمثلت في عدد (٣٢) طالبة من الطالبات المعلمات بالفرقة الرابعة اللاتي أظهرن مستوى منخفض من كفاءات التعلم الاجتماعي والوجداني.
- الحدود الموضوعية: بناء برنامج قائم على التعلم الاجتماعي والوجداني (متغير مستقل) ومعرفة أثره على تنمية كفاءاته وفاعلية الذات التدريسية واليقظة الذهنية في التدريس لدى الطلاب المعلمات بكلية الاقتصاد المنزلي (متغيرات تابعة).

أدوات البحث

تم إعداد الأدوات التالية :

- مقياس كفاءات التعلم الاجتماعي والوجداني (اعداد الباحثات)
- مقياس فاعلية الذات التدريسية (اعداد الباحثات)
- مقياس اليقظة الذهنية في التدريس اعداد (Frank, et al, 2016) (ترجمة الباحثات)

فروض البحث

في ضوء مشكلة البحث ومن خلال الاطار النظري والدراسات السابقة تم تحديد فروض البحث كالآتي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي لمقياس كفاءات التعلم الاجتماعي والوجداني ككل وأبعاده وذلك لصالح القياس البعدي.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتتبعي لمقياس كفاءات التعلم الاجتماعي والوجداني ككل وأبعاده.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي لمقياس فاعلية الذات التدريسية ككل وأبعاده وذلك لصالح القياس البعدي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتتبعي لمقياس فاعلية الذات التدريسية ككل وأبعاده.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي لمقياس اليقظة الذهنية في التدريس ككل وأبعاده وذلك لصالح القياس البعدي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتتبعي لمقياس اليقظة الذهنية في التدريس ككل وأبعاده.

تعريفات إجرائية

البرنامج

يعرف إجرائياً بأنه برنامج مخطط ومنظم في ضوء أسس علمية لتقديم خدمات تدريبية وإرشادية مباشرة وغير مباشرة باستخدام تدخلات التعلم الاجتماعي والوجداني لدى عينة من الطالبات المعلمات بكلية الاقتصاد المنزلي جامعة المنوفية، واللاتي يظهرن مستوى منخفض من كفاءات التعلم الاجتماعي والوجداني, والذي يتحدد بمجموعة من التدخلات التي تستهدف تقديم المساعدة للطالبات المعلمات لتحسين مستوى كفاءات التعلم الاجتماعي والوجداني وفاعلية الذات التدريسية واليقظة الذهنية في التدريس لديهن.

التعلم الاجتماعي والوجداني Social and Emotional Learning (SEL)

يعرف إجرائياً بأنه عملية تنمية إمكانات وقدرات الطالبة المعلمة الاجتماعية والوجدانية من خلال التركيز على مجموعة كفاءات تتمثل في الوعي الذاتي والإدارة الذاتية والوعي الاجتماعي ومهارات العلاقات الاجتماعية واتخاذ القرارات المسئولة بما يساعد في تحقيق النجاح في مجال التدريس كأهداف للبرنامج والتي أدت إلى التأثير الإيجابي على الجوانب السلوكية والمعرفية، ويقاس بالدرجة التي تحصل عليها (الطالبة المعلمة) من خلال المقياس المعد لهذا الغرض في البحث الحالي.

فاعلية الذات التدريسية Teaching Self–Efficacy

تعرف إجرائياً بأنها اعتقادات شخصية لدى الطالبة المعلمة تتضمن قدرتها على التخطيط الجيد للدرس، واستخدام الاستراتيجيات وأساليب التدريس والتقويم، وكفاءتها في إدارة الموقف الصفي، وتنمية التفكير والبحث العلمي وكذلك التواصل مع الطلبة بما يحقق أهداف النظام التعليمي الجيد، ويقاس بالدرجة التي تحصل عليها (الطالبة المعلمة) من خلال المقياس المعد لهذا الغرض في البحث الحالي.

اليقظة الذهنية في التدريس Mindfulness in Teaching

تتبنى الباحثات مفهوم اليقظة الذهنية في التدريس (Frank, et al, 2016: 161) فهو "قدرة المعلم على الانتباه والوعي والتركيز على ما يحدث داخل الفصل الدراسي، والتصرف بطريقة منفتحة ومتقبلة لاحتياجات التلاميذ، وتتضمن بعدين هما اليقظة الذهنية الشخصية والاجتماعية". ويقاس بالدرجة التي تحصل عليها (الطالبة المعلمة) من خلال المقياس المستخدم لهذا الغرض في البحث الحالي إعداد (Frank, et al, 2016) .

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: التعلم الاجتماعي والوجداني Social and Emotional Learning (SEL)

مفهوم التعلم الاجتماعي والوجداني

يعرفه جابر (٢٠٠٤: ٢٢٧) بأنه "العملية التي من خلالها ينمي الأطفال والراشدون المهارات والاتجاهات والقيم الضرورية لاكتساب الكفاءة الاجتماعية والوجدانية". كما عرفه (Zhou & Ee, 2012: 37) بأنه حالة ذاتية شاملة تتضمن الإحساس بالطاقة والثقة بالنفس والاستمتاع والسعادة والهدوء والعطاء جميعها في حالة مترابطة ومتوازنة.

وعرفه شاهين (٢٠١٤: ١٧) وشاهين (٢٠١٦: ١٧) وعبد العال وموسى (٢٠٢١: ٩٣) بأنه "عملية تطوير لإمكانات وقدرات الطالب الوجدانية والاجتماعية من خلال تنمية كفاياته ومهاراته الشخصية والبينشخصية والحد من عوامل الخطر التي يمكن أن يتعرض لها؛ بهدف تحقيق النجاح في الدراسة والحياة". فهو عملية يتم من خلالها تطوير كفاءات المتعلم لفهم وإدارة مشاعره الخاصة، والشعور بالتعاطف تجاه الآخرين، وتحقيق أهداف إيجابية وإنشاء والحفاظ على العلاقات الإيجابية بين الأشخاص واتخاذ القرار المسئول (Martinsone & Vilcina, 2017: 13).

ويعرفه الزغبي (٢٠١٨: ٣٩٩) بأنه "منهج يمكن من خلاله تعزيز قدرة الطالب على فهم وتنظيم وإدارة الجوانب الاجتماعية والوجدانية بالشكل الذي يمكنه من النجاح في الدراسة والحياة، وتخطي التحديات والعقبات التي تواجهه، وتكوين علاقات سوية مع الآخرين وحل المشكلات، والتكيف الإيجابي مع عناصر أي موقف ضاغط".

كما أنه عملية تطوير الكفاءات الاجتماعية والعاطفية لدى الفرد بما في ذلك المهارات والسلوكيات والمواقف التي يحتاجها لإدارة سلوكه الشخصي والاجتماعي والمعرفي (Sugishita & Dresses, 2019: 37).

ويعرفه على (٢٠٢٠: ٤٢) بأنه "القدرة على الانتباه الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية وفهمها وصياغتها بوضوح وتنظيمها وفقاً لمراقبة وإدراك دقيق لانفعالات الآخرين ومشاعرهم للدخول معهم في علاقات انفعالية اجتماعية إيجابية تساعد الفرد على الرقي العقلي والانفعالي وتعلم المزيد من المهارات الحياتية". واتفق كل من محمد وعبد الواحد (٢٠١٩: ١٢٩) والمكاوي (٢٠٢١: ١٣٦) بأنه "عملية تطوير لقدرات وإمكانات الفرد من خلال التركيز على بعض المهارات الضرورية تتمثل في القدرة على معرفة الانفعالات وإدارتها، وإقامة علاقات إيجابية مع الآخرين، وحل المشكلات والتكيف الإيجابي مع المواقف الضاغطة، وتحمل مسئولية اتخاذ القرار بما يساعد على تحقيق النجاح في جميع مجالات الحياة".

فهو "المهارات التي يحتاجها الطالب للحصول على تجربة تعليمية آمنة تحقق له النجاح في حياته الاجتماعية والعملية من خلال تقدير ذاته ومجتمعه والتحلي بالاستقلالية الفكرية، والقدرة على حل النزاعات وإدارة الصراعات التي تواجهه" (الحربي وحويل، ٢٠٢١: ٤١٣). ويعد "عملية يكتسب فيها المتعلم مجموعة من المعارف والسلوكيات والمهارات الاجتماعية والعاطفية في المواقف المختلفة لتحقيق الأهداف المرجوة، وتوفير القدرات المطلوبة لنجاحه في الحياة، وتمكينه من التعامل مع المواقف الصعبة بشكل بناء، واتخاذ القرارات المسئولة من خلال وعيه بذاته وإدارتها ووعيه الاجتماعي ومهارات التواصل والتعاون" (سلامة، ٢٠٢٢: ٧٨٠).

من خلال العرض السابق لتعريفات الباحثين للتعلم الاجتماعي والوجداني قامت الباحثات بتعريفه إجرائياً بأنه عملية تنمية إمكانات وقدرات الطالب المعلم الاجتماعية والوجدانية من خلال التركيز على مجموعة كفاءات تتمثل في الوعي الذاتي والإدارة الذاتية والوعي الاجتماعي ومهارات العلاقات الاجتماعية، واتخاذ القرارات المسئولة بما يساعد في تحقيق النجاح في مجال التدريس كأهداف للبرنامج والتي أدت إلى التأثير الإيجابي على الجوانب السلوكية والمعرفية.

أهداف التعلم الاجتماعي والوجداني

حددت الجمعية التعاونية للتعليم الأكاديمي والاجتماعي والعاطفي (CASEL, 2015: 9) أهداف التعلم الاجتماعي والوجداني في:

- تنمية الوعي الذاتي ومهارات إدارة الذات لدى الطلاب لتحقيق النجاح في المدرسة والحياة.
- استخدام الطلاب للوعي الاجتماعي والمهارات البينشخصية لتكوين علاقات إيجابية مع الآخرين والمحافظة عليها.
- إظهار الطلاب مهارات اتخاذ القرار والسلوكيات المسئولة سواء على المستوى الشخصي أو في المدرسة أو المجتمع.

كما يذكر (Kress, et al, 2004: 71) أنه يهدف الى تعزيز قدرة الفرد على الفهم والإدارة والتعبير عن المظاهر الاجتماعية والوجدانية في الحياة بطريقة تمكن من النجاح في إنجاز مهام الحياة مثل التعلم وتكوين علاقات وحل المشكلات والتكيف.

كما حدد جابر (٢٠٠٤: ٢٢٨) أهداف مشروع التعلم الاجتماعي والوجداني في:

- اكتساب الطلاب قاعدة معرفية لمجموعة من المهارات وعادات العمل والقيم اللازمة لعمل له معنى.
- شعور الطلاب أن لديهم دافعية للمهام على نحو مسئول وخلقي في جماعات.
- نمو إحساس الطالب بقيمة ذاته وجدارتها والشعور بالفاعلية وهو يضطلع بالمسئوليات والتحديات.
- أن يكون الطالب ماهراً اجتماعياً ولديه علاقات موجبة مع الآخرين.
- اندماج الطالب في ممارسات سلوكية إيجابية وآمنة وتقي الصحة.

كما حدد التميمي (٢٠٢٠: ٤٤- ٤٥) أهدافه في تحفيز التطور العاطفي والاجتماعي وتحفيز الإدارة الذاتية وتحفيز المناخ الاجتماعي الإيجابي والعلاقات الإنسانية الداعمة، وتوفير التقييم والتغذية الراجعة، وتنظيم الحجرة الصفية والتعامل مع الأخطاء وتوجيه السلوك.

خصائص الأفراد الذين يجيدون كفايات التعلم الاجتماعي والوجداني

الأفراد الذين يجيدون كفاءات التعلم الاجتماعي والوجداني لديهم مهارات اتصال مرتفعة، ويدركون كيفية إشباع حاجاتهم بطرق صحيحة ولديهم القدرة على حل الصراعات والمشكلات، ويواجهون التحديات والنكسات بطرق ابتكارية (عبد الغفار، ٢٠٠٥: ١٣٠).

كما حدد حواس (٢٠١٥: ١١٨) خصائص ذات التعلم الاجتماعي والوجداني أنه يحدد انفعالاته وسلوكياته ويديرها ويتعرف الخصائص الشخصية والدعم الخارجي، ويظهر بوضوح المهارات المرتبطة بتحقيق الأهداف الشخصية والأكاديمية، ويدرك مشاعر الآخرين ووجهات نظرهم، ويدرك أوجه الشبه والاختلاف بين الأفراد والمجموعات، ويستخدم مهارات اتصال ومهارات اجتماعية في التواصل بفاعلية مع الآخرين، ويظهر قدرة في منع وإدارة وحل الصراعات البينشخصية بطرق بناءة، ويعد العوامل الأخلاقية والاجتماعية وعوامل الأمن في اتخاذ القرارات ويطبق مبادرة اتخاذ القرار الفعال بمسئولية مع الأوضاع المختلفة، ويسهم بما هو خير لصالح مجتمعه.

أسس التعلم الاجتماعي والوجداني

استند نموذج التعلم الاجتماعي والوجداني في بنائه على نظريات منها نظرية الذكاءات المتعددة (Gardner) من خلال طرحه أفكارا عن الذكاء الشخصي، ونظرية الذكاء الوجداني (Goleman) من خلال ما قدمه عن الكفاية الوجدانية المتمثل في الوعي الذاتي والدافعية والتنظيم الذاتي والتعاطف والمهارات الاجتماعية، ونظرية الذكاء الوجداني (Mayer & Salovey) من خلال ما قدمه عن القدرة الوجدانية المتمثلة في إدارة الانفعالات وتقييمها والتعبير عنها، واستخدام الانفعالات؛ لتسهيل التفكير، وفهم الانفعالات وتحليلها، والتنظيم الوجداني؛ لتحقيق النمو الوجداني والمعرفي، ونظرية الذكاء الوجداني (Bar-on) من خلال ما قدمه عن السمات الوجدانية التي تشمل البعد الشخصي والبعد بين الأشخاص والتكيف وإدارة الضغوط والمزاج العام (حواس، ٢٠١٥: ١٠٩؛ شاهين، ٢٠١٦: ٢٨؛ خليف، ٢٠٢٢: ٥٨٩).

كما حدد سلامة (٢٠٢٢: ٧٨٢– ٧٨٣) أهم الأسس التي يعتمد عليها التعلم الاجتماعي والوجداني وهي:

- **الذكاء العاطفي** وهو قدرة المتعلم على الشعور بالعواطف الإيجابية والسلبية والتحكم في عرضها ومراقبة مشاعره والتعامل مع الآخرين والتمييز بينهم واستخدام هذه المهارات لتوجيه التفكير والأفعال.
- **عقلية النمو** وهي تعتمد على قدرات الفرد التي يمكن تطويرها وتحسينها بمرور الوقت من خلال التدريب والممارسة فهي تساعد المتعلم على تحقيق أهداف طويلة المدى وتمكنه من التغلب على العقبات والتحديات وتساهم في النجاح الأكاديمي.

- **اليقظة العقلية** حيث إن المتعلم ذو النمو العقلي يعمل بجد ويبذل جهداً واعياً لإنجاز أصعب المهام ويظهر اهتماماً كبيراً بالبيئة التعليمية.

كفاءات التعلم الاجتماعي والوجداني

الكفاءة الاجتماعية والوجدانية هي "القدرة على فهم وإدارة التعبير عن الجوانب الاجتماعية والوجدانية لحياة الفرد بالطريقة التي تمكن من الإدارة الناجحة للحياة مثل التعليم وتشكيل العلاقات وحل المشكلات اليومية" (مهدي ومحمد، ٢٠١٧: ٤٥٣؛ نصر وآخرون، ٢٠٢٢: ٢٤٣).

كما أنها قدرة الفرد على فهم الذات وإدارة الوجدان والتعامل بفاعلية مع الآخرين والمواقف المختلفة مما يؤثر بشكل إيجابي على تطور حياة الفرد الأكاديمية والشخصية (Zhou & Ee, 2012: 37).

ويضيف لطفي (٢٠١٩: ١٧٥) أن هذه الكفاءات يتم فيها تعلم المهارات اللازمة لفهم وإدارة المشاعر وتحقيق الأهداف الإيجابية والشعور بالتعاطف وإظهاره للآخرين، وإقامة علاقات إيجابية، والحفاظ عليها، واتخاذ قرارات مسئولة تمد المتعلم بمجموعة مترابطة من الكفاءات المعرفية والعاطفية والسلوكية التي يمكن تضمينها في المناهج.

وقد تم تحديد الكفاءات الخاصة بالتعلم الاجتماعي والوجداني والتي تبنتها الباحثات في ضوء نموذج التعلم الاجتماعي والوجداني(Social and Emotional Learning (SEL حيث إن هذا النموذج يعمل على تنمية خمس كفاءات أساسية وهي كما يلي:

الوعي الذاتي Self-Awareness

هو القدرة على التعرف بدقة على مشاعر الفرد وأفكاره وتأثيرها على السلوك يتضمن ذلك التقييم الدقيق لنقاط القوة والقيود لدى الفرد وامتلاك شعور راسخ بالثقة والتفاؤل (CASEL, 2015: 5). ويعرف إجرائيا بقدرة الطالبة المعلمة على تحديد انفعالاتها ومشاعرها، ومدى إدراكها لجوانب شخصيتها الإيجابية والسلبية ومستوى ثقتها بنفسها.

الوعي الاجتماعي Social Awareness

هو القدرة على التفاعل اجتماعياً وأخلاقياً واتخاذ وجهة نظر الآخرين من خلفيات وثقافات متنوعة، واحترامهم والتعاطف معهم، لفهم المعايير الاجتماعية والأخلاقية للسلوك، والقدرة على عرض المواقف من منظور آخر، والتعرف على موارد الأسرة والمدرسة والمجتمع والدعم (CASEL, 2015: 5). ويعرف إجرائياً بمدى إدراك الطالبة المعلمة لمشاعر الآخرين

والتعاطف معهم، وفهم الاختلاف بين الشخصيات، والتعامل مع كل نمط بفاعلية وإيجابية، وكذلك التعامل مع وجهات النظر المختلفة بطريقة ملائمة.

الإدارة الذاتية Self –Management

هي القدرة على تنظيم عواطف الفرد وأفكاره وسلوكياته بشكل فعال في المواقف المختلفة. ويشمل ذلك إدارة التوتر، والتحكم في الدوافع، وتحفيز الذات، وتحديد الأهداف الشخصية والأكاديمية والعمل على تحقيقها والتنظيم الشخصي والانضباط الذاتي والتحكم في الدافع واستخدام استراتيجيات للتعامل مع الإجهاد (CASEL, 2015: 5). وتعرف إجرائياً بقدرة الطالبة المعلمة على المثابرة والعزيمة والدافعية؛ لتحقيق هدف معين وزيادة قدرتها على النهوض عند مواجهة المحن والتحديات.

مهارات العلاقات الاجتماعية Relationship Skills

هي القدرة على تكوين والحفاظ على علاقات صحية ومجزية مع أفراد ومجموعات متنوعة، وهذا يشمل التواصل بوضوح، والاستماع بنشاط، والتعاون، ومقاومة الضغوط الاجتماعية غير المناسبة، والتفاوض بشأن الصراع بشكل بناء، وطلب المساعدة وعرضها عند الحاجة (CASEL, 2015: 6). وتعرف إجرائياً قدرة الطالبة المعلمة على لعب دور الوسيط الفعال، والحلول التفاوضية وإقامة علاقات إيجابية بناءة تتميز بالتعاون والتفاعل.

اتخاذ القرارات المسئولة Responsible Decision Making

هو القدرة على اتخاذ قرارات بناءة ومحترمة بشأن السلوك الشخصي والتفاعلات الاجتماعية بناءً على مراعاة المعايير الأخلاقية، ومخاوف الخطر والأعراف الاجتماعية والتقييم الواقعي لعواقب الإجراءات المختلفة ورفاهية الذات والآخرين (CASEL, 2015: 6). ويعرف إجرائياً بقدرة الطالبة المعلمة على اتخاذ القرار في ضوء المعايير الأخلاقية والأعراف الاجتماعية، وتحديد وتحليل المشكلات وممارسة اتخاذ القرارات البناءة والتقييم الذاتي وتحمل مسئولية اتخاذ القرارات.

اهمية التعلم الاجتماعي والوجداني

يذكر جابر (٢٠٠٤: ٩٩) أنه لا يمكن تحقيق النجاح الأكاديمي والشخصي بدون تنمية المهارات الاجتماعية والوجدانية، حيث إن تطوير كفايات التعلم الاجتماعي للمتعلمين هو عامل أساسي للنجاح في الجامعة وفي الحياة لأن الانفعالات تؤثر على كيفية التعلم (Zins & Elias, 2006: 3).

كما يؤكد (Hemmeter, et al, 2006: 583) أن المهارات الاجتماعية والوجدانية هي المفتاح الذي يحتاج إليه الطلاب للنجاح فهو ينمي الثقة بالنفس، والقدرة على تطوير علاقات اجتماعية إيجابية، والتركيز على المهام الصعبة والمثابرة عليها، والتواصل الفعال مع الآخرين، وحل المشكلات الاجتماعية وهذه الكفايات مهمة للنجاح.

ويساعد التعلم الاجتماعي والوجداني على تنمية شعور المتعلمين بقيمة الذات والكفاءة وتحمل المسئولية، ومواجهة التحديات، وإقامة علاقات إيجابية مع الآخرين، ويزيد التحصيل الدراسي، ويقلل من فرص الفشل الأكاديمي حيث يساعد في وضع الأهداف، وحل المشكلات والتفوق الأكاديمي (عبد الغفار، ٢٠٠٥: ١٢٩). كما أنه يعزز قدرة الطلاب على دمج التفكير والعاطفة والسلوك للتعامل بفاعلية مع المشكلات الشخصية والاجتماعية (الحربي وحويل، ٢٠٢١: ٤٠٩). وتساعد برامج التعلم الاجتماعي والوجداني على زيادة التحصيل الدراسي، وانخفاض نسبة التسرب الدراسي وحل العديد من المشكلات السلوكية (CASEL, 2015: 9).

أما بالنسبة للمعلم فتسهم الكفاءة الاجتماعية والوجدانية بقوة في تكوين المناخ الصحي للصف الدراسي من خلال تأثيرها الفعال على دعم علاقات المعلم والطالب والإدارة الفعالة للصف الدراسي والتخطيط بفاعلية لمنهج التعلم الاجتماعي والوجداني والمناهج الدراسية (شاهين، ٢٠١٦: ٣٦).

كما تتمثل أهمية مهارات التعلم الاجتماعي والوجداني في دعم علاقة المعلم والطالب وإدارة الصف الدراسي وتنفيذ برنامج التعلم الاجتماعي والوجداني لتكوين مناخ صحي للصف الدراسي لتنمية الطالب أكاديمياً واجتماعياً ووجدانياً كما أنه يعزز تمتع المعلم بالتدريس وشعوره بالكفاءة والالتزام نحو مهنة التدريس، مما يقلل من الاحتراق النفسي للمعلم (Jennings, et al, 2011: 37). ويساعد على توافر معلمين لديهم وعي بمهارات التعلم الاجتماعي والوجداني وكيفية تطبيقها وإقامة علاقات إيجابية مع الطلاب (Seal, et al, 2011: 2).

وفي إطار التعلم الاجتماعي والوجداني أجريت دراسات عديدة أحدثت تقدماً ملحوظاً في هذا المجال من حيث جودة برامجه، وزيادة الأدلة على فاعليته، ويتضح من خلال مخرجاته والتي أثبتتها الدراسات وقدمتها في ثلاث مستويات هي:

خدمات إنمائية للخصائص الإيجابية حيث ساعد في تنمية:

- مستوى التحصيل الدراسي (عبد الغفار، ٢٠٠٥؛ الشحات، ٢٠١٣؛ لطفي، ٢٠١٩).
- الكفاءة والرفاهية العاطفية ومواجهة المشكلات السلوكية (Martinsone & Vilcina, 2017).
- دافعية التعلم (مهدي ومحمد، ٢٠١٧).
- الأداء المدرسي وتنمية الكفاءة الشخصية والاجتماعية (Sugishita & Dresser, 2019).
- مهارات تهيئة بيئات التعلم الآمنة لدى المعلمين (التميمي، ٢٠٢٠).
- الحس العلمي والمهارات الحياتية (محمد، ٢٠١٨).
- الاندماج الجامعي والدافعية للإنجاز (محمد وعبد الواحد، ٢٠١٩).
- مهارات اتخاذ القرار (Paul, 2018).
- التفاعل الاجتماعي (مشرح وباحاذق، ٢٠١٥).
- وتقدير مجتمع التعلم (نصر وآخرون، ٢٠٢٢).
- الوعي والتفكير الإيجابي (سلامة، ٢٠٢٢).
- اليقظة العقلية والمرونة النفسية (شعيب، ٢٠٢٠).
- فاعلية الذات التدريسية (خليف، ٢٠٢٢).
- النهوض الأكاديمي (الزغبي، ٢٠١٨؛ محمود وزايد، ٢٠٢٢).
- الذكاء الانفعالي (لطفي، ٢٠١٩؛ شعيب، ٢٠٢٠)
- مهارات التدريس والاتجاه نحو مهنة التدريس للطلاب المعلمين (عبد العال وموسى، ٢٠٢١).

خدمات وقائية من المشكلات النفسية من خلال:

- توفير الجودة والتميز في الأداء المهني (السمادوني، ٢٠٠٧).
- توفير المناخ المدرسي الإيجابي (Zins & Elias, 2007: 2).

خدمات علاجية من خلال خفض مستوى بعض المشكلات السلوكية مثل:

- سوء التكيف لدى طلاب الجامعة (Bracket, et al, 2004).
- مؤشرات التعرض للخطر (الشحات، ٢٠١٣).

- الضغوط الأكاديمية (Celik, 2013).
- التوتر والقلق في التدريس لدى الطلاب المعلمين (Stasiak, 2016).

وقد تم تضمين التعلم الاجتماعي والوجداني في المؤسسات التعليمية بطريقتين إما بتقديم برامج مستقلة إضافية غير مرتبطة بالمناهج الدراسية، وإما تكامل المهارات الاجتماعية والوجدانية مع المحتوى الأكاديمي لمناهج المواد الدراسية من خلال جعلها جزءا من المحتوى الدراسي أو تدريسها بالتزامن مع المناهج وربطها بها. وقد اعتمدت الباحثات في هذا البحث على بناء برنامج مستقل عن المناهج الدراسية ولكن تم ربطه بالتدريب الميداني بالمدارس.

ثانياً: فاعلية الذات التدريسية: Teaching Self– Efficacy

تأتي فاعلية الذات التدريسية كمفهوم نفسي– تربوي امتداداً لجهود البحوث المتصلة بالفاعلية التي انبثقت أساساً من النظرية المعرفية الاجتماعية التي وضعها باندورا حيث احتلت جزءا بارزا في الأدب التربوي والنفسي بوصفها أحد أهم المتغيرات المؤثرة في سلوك الفرد والتحكم فيه (ريان، ٢٠١٤: ١٤٧).

مفهوم فاعلية الذات التدريسية

هو معتقدات المعلم حول قدرته علي تنظيم وتنفيذ الإجراءات التعليمية الصحيحة؛ للوصول إلى التحصيل المطلوب كما أنها تؤثر في أنماط التفكير والانفعالات التي تحدث خلال التفاعلات الصفية، وتؤثر على فاعلية المعلم الشاملة مع الطلاب (Bandura, 1997: 77).

كما عرفها التح (٢٠١١: ٢١٧) بأنها معتقدات الأفراد حول قدراتهم وإمكاناتهم التي يمتلكونها للتعامل مع مواقف معينة، والتي تجعلهم يقبلون على المهام والمواقف التي يعتقدون أنهم فعالين فيها والتي يمكن أن تكون نتائجها إيجابية بالنسبة لهم، ويمكن أن يظهروا أداء عالياً فيها، ويعتقدون أنهم غير فعالين فيها وأن نتائجها يمكن أن تكون سلبية بالنسبة لهم، وفي حال مشاركتهم في هذه المواقف فإن أدائهم يمكن أن يكون منخفضاً. كما يرى الصالحي (٢٠١٣ : ٤٧٥) أنها "اعتقاد المعلم عن مدى قدرته الشخصية في التأثير على سلوك التلاميذ وتحصيلهم".

وعرفها أبو جحجوح (٢٠١٤: ١٩٧) بأنها "اعتقادات المعلم الشخصية عن قدرته في تحقيق نواتج إيجابية لدى الطلبة وقناعته بإمكانية اختيار أساليب متنوعة في التدريس وتنظيمها وتنفيذها لتحقيق أهداف التدريس". أما جودة (٢٠١٩: ١٩٥) فعرفها بأنها "عملية معرفية داخلية يقوم الفرد من خلالها بتشكيل مجموعة من الأحكام والمعتقدات حول قدراته على أداء عمل معين بنجاح ومرونته في التعامل مع المواقف الصعبة والمعقدة، ويتضمن الثقة بالنفس والتحكم في

ضغوط الحياة والصمود أمام خبرات الفشل". كما تعرف بأنها "معتقدات المعلم وتصوراته حول قدرته علي أداء وإنجاز مهامه التدريسية والتي تسهم في تحقيق نواتج التعلم المرغوبة، والقدرة على التفاعل في العملية التعليمية" (سليم، ٢٠٢١: ١٢).

مما سبق يمكن تعريف فاعلية الذات التدريسية إجرائياً بأنها اعتقادات شخصية لدى الطالبة المعلمة تتضمن قدرتها على التخطيط الجيد للدرس، واستخدام الاستراتيجيات وأساليب التدريس والتقويم، وكفاءتها في إدارة الموقف الصفي وتنمية التفكير والبحث العلمي وكذلك التواصل مع الطلبة بما يحقق أهداف النظام التعليمي الجيد.

في ضوء ما سبق يمكن القول بأن معتقدات الفاعلية التدريسية تعد بمنزلة محرك أساسي لجهد المعلم والمقياس الأكثر وضوحا لتوجيه المعلم نحو النمو المهني، وكلما كانت معتقدات المعلم عن قدراته مرتفعة كان أداؤه التدريسي أفضل، وكان مبدعا في عملية توصيل المعلومات للطلاب، أما المعلم الذي لديه معتقدات منخفضة عن قدراته فيكون أداؤه التدريسي ضعيفاً.

مصادر فاعلية الذات التدريسية

يوضح كل من سليم (٢٠٢١: ٧)، وبقيعي (٢٠١٦: ٥٩٨) أن تطور فاعلية الذات التدريسية يتأثر بأربعة مصادر رئيسة هي:

١. الخبرات الانتقائية: المصدر الأكثر تأثيراً للفاعلية الذاتية، وبالتالي فإن الخبرات الانتقائية تنطوي على تحقيق الأهداف من خلال العمل المباشر والشخصي.
٢. الخبرات البديلة (غير المباشرة): لها تأثير على تطوير فاعلية الذات وقد يكون عميقاً عندما تكون المهمة جديدة نسبياً حيث يشعر المعلم بتطور فاعلية الذات التدريسية لديه من خلال خبراته السابقة أو من الخبرات غير المباشرة.
٣. الإقناع اللفظي: المعلومات التي يحصل عليها الفرد من الآخرين لفظياً ويأخذ صوراً متعددة مثل المدح والثناء والتشجيع حيث تؤثر التعليقات التقييمية إيجابياً على فاعلية الذات التدريسية.
٤. الحالة الانفعالية (الفسيولوجية والعاطفية): حيث تعمل الحالة الانفعالية للمعلم على تعزيز فاعلية الذات التدريسية أو إضعافها، فالحالة الانفعالية الإيجابية للمعلم تعزز فاعليته الذاتية التدريسية، أما الحالة الانفعالية السلبية تعمل على إضعافها، فلابد أن يحافظ المعلم على مستويات معتدلة في الناحية الفسيولوجية والعاطفية كالإجهاد والتعب والقلق والمزاج.

نخلص مما سبق أن كل مصدر من هذه المصادر يسهم في بناء فاعلية الذات التدريسية للمعلم بطريقة مميزة وفريدة، فالمعلم لا يبني فاعليته من مصدر واحد فقط، إذ إن لهذه المصادر طبيعة تكاملية تعمل على تحديد مستوى الفاعلية الذاتية التدريسية الحقيقي، والقدر الذي يسهم به كل مصدر في تكوين فاعلية المعلم يعتمد على السمات الشخصية وعمليات الاختيار والقدرة على معالجة المعلومات.

خصائص المعلمين ذوي فاعلية الذات التدريسية المرتفعة

حدد كل من الصالحي (٢٠٠٩، ١٤٦) وعطية (٢٠١٧، ٢٣) خصائص المعلمين ذوي فاعلية الذات التدريسية المرتفعة فيما يلي :

- لديهم ثقة عالية في قدراتهم وفي كفاءتهم التدريسية .
- يستخدمون أساليب تدريسية متنوعة وبها الكثير من الإبداع والتميز.
- يحملون أنفسهم مسئولية التجديد والابتكار في إيجاد البرامج التي تساعد الطلاب على فهم محتوى المادة التي يدرسونها.
- يجعلون التعليم عملاً ممتعاً فلا يشعر طلابهم بالملل.
- لديهم رؤية وإدراك لمدى نجاحهم في المادة التي يدرسونها.
- لديهم القدرة على التغيير في سلوكيات طلابهم.
- يحاولون دائماً حل المشكلات المتعلقة بفهم الطلاب للمادة الدراسية.

مما سبق يتضح أن فاعلية الذات التدريسية تتوقف على صفات المعلم الشخصية، وكيفية تحديد المعلم للمهام التي سيقوم بها، وتوظيف الاستراتيجيات وطرق حله للمشكلات ومواجهته للتحديات؛ لأن ذلك يزيد من اعتقاده بقدرته على تنظيم جهده ووقته، ويكون أكثر مثابرة على مواجهة العقبات التي تقابله في أثناء التدريس.

أبعاد فاعلية الذات التدريسية

اختلف الباحثون في تحديد أبعاد فاعلية الذات التدريسية حيث حددها الزيات (٢٠٠١: ٥١٠) والعبدلي والحربي (٢٠١٧: ٥١) في ثلاثة أبعاد هي بعد مقدار الفاعلية ومستوى قوة دوافع الفرد للأداء في المجالات والمواقف المختلفة وبعد العمومية وانتقال توقعات الفاعلية في مواقف مشابهة وبعد قوة أو شدة الاعتقاد. أما بقيعي (٢٠١٦: ٦٠٢) فقد قسمها الى أربعة أبعاد هي الفاعلية في الاستراتيجيات التعليمية التعلمية، والفاعلية في إدارة الموقف الصفي، والفاعلية في العلاقة مع الطلبة وأولياء الأمور، والفاعلية في تنمية التفكير والبحث العلمي.

في حين قسم ريان (٢٠١١: ١٤٩)، وعطية (٢٠١٧: ١٨٢) أبعاد الفاعلية الذاتية إلى بعدين هما: توقعات النتائج وهي تقدير المعلمين نحو مخرجات سلوكياتهم الصفية، وتوقعات الفاعلية وهي توقعات المعلمين بفاعليتهم، وقدرتهم على الوصول إلى النتائج المنشودة من خلال استخدام طرق واستراتيجيات وإجراءات مناسبة. أما سليم (٢٠٢١: ٢١) فقد حددها في أربعة أبعاد هي: استراتيجيات التعلم، إدارة الموقف التعليمي، التواصل مع الطلبة، تنمية التفكير.

وبعد اطلاع الباحثات على هذه الدراسات تم تقسيم أبعاد مقياس فاعلية الذات التدريسية إلى أربعة أبعاد هي:

١. **الفاعلية في الاستراتيجيات التعليمية التعلمية:** تعرف إجرائياً اعتقاد الطالبة المعلمة حول قدرتها على التحضير والإعداد المسبق للحصة، وتوظيف الاستراتيجيات التدريسية والوسائل التعليمية وأساليب وأدوات التقويم والتغذية الراجعة، وتشجيع الطلاب على طرح الأسئلة وحلها ووضع أنشطة إثرائية للطلبة المتفوقين ومساعدة الطلبة ذوي التحصيل المتدني.
٢. **الفاعلية في إدارة الموقف الصفي:** تعرف إجرائياً اعتقاد الطالبة المعلمة حول قدرتها على إدارة الموقف الصفي بفاعلية ونشاط، ومراعاة الفروق الفردية وحاجاتهم وميولهم وتذليل الصعاب أمامهم واستغلال وقت الحصة الاستغلال الأمثل، وكذلك التحكم في الانفعالات في المواقف التي تتطلب ذلك.
٣. **الفاعلية في العلاقة مع الطلبة:** تعرف إجرائياً اعتقاد الطالبة المعلمة حول قدرتها على ضبط سلوك الطلبة والتعامل معهم على أساس من العدل والمساواة، وبحب واحترام واستثمار طاقاتهم لتحسين العملية التعليمية.
٤. **الفاعلية في تنمية التفكير والبحث العلمي:** تعرف إجرائياً اعتقاد الطالبة المعلمة حول قدرتها على استخدام الأنشطة الموجهة لتنمية التفكير، واستخدام التفكير العلمي في حل المشكلات وتنمية مهارات البحث العلمي، واستخدام مصادر المعلومات بطريقة آمنة، وحل المشكلات بطريقة عقلانية إبداعية مبتكرة.

أهمية فاعلية الذات التدريسية:

حدد مسعود (٢٠١٨: ٥٦٢) أهمية الفاعلية الذاتية للمعلمين في تأدية السلوك المناسب في الموقف المناسب، هذا بالإضافة إلى أنها ضرورية لتطوير مهنة التدريس، ولكي يصبح المعلم قائداً تربوياً جيداً يتطلب منه أن يمتلك فاعلية ذاتية عالية تساعده على تطوير مهاراته وكفاءته.

كما أن المعلم ذو فاعلية الذات التدريسية الإيجابية المرتفعة يؤثر إيجابيا وبقوة في تحصيل طلابه واتجاههم نحو المادة العلمية، كما أنه له علاقة مباشرة باتباع المعلم سلوكيات جيدة داخل غرفة الصف الدراسية، وتجعل للمعلم معتقدات إيجابية نحو قدرته على الاضطلاع بمهام التدريس المختلفة (حموري، ٢٠٢١: ١٨٠)

ونظراً لأهمية فاعلية الذات التدريسية فقد رصدت العديد من الدراسات والبحوث السابقة التي تهتم بدراسة معتقدات فاعلية الذات التدريسية للمعلمين وعلاقتها بالعديد من المتغيرات مثل درجة ممارستهم لاستراتيجيات التدريس القائمة على الاستقصاء العلمي (الصغير، ٢٠٠٩)، وبالاستقلال التدريسي المدرك (الحجايا، ٢٠١٣)، وبالممارسات التأملية (ريان ٢٠١٤: جودة، ٢٠١٩)، وبزيادة دافعية المعلم (Bilim, 2014)، وبالتطور المهني (جودة، ٢٠١٩)، وبالاتجاه نحو التعلم الإلكتروني(العنزي، ٢٠٢١)، وبالمناخ المدرسي الإيجابي المدرك (بدر، ٢٠٢٢)، وبالممارسات التعليمية والتحصيل الدراسي للطلاب (Perera, et al, 2022)، وبالرضا الوظيفي للمعلم (عبد العاطي، ٢٠٢٢؛ Ismayilova & Klassen, 2019; Perera, et al, 2022)، وبجودة التدريس كما يدركها الطلاب (Lazarides, et al, 2021)، ، ومع رأس المال الاجتماعي ومشاركة وتبادل المعرفة بين المعلمين (Shi, et al, 2023)، وبالضغوط النفسية والضغوط المهنية المدركة (العزب، ٢٠٢١؛ عبد العاطي، ٢٠٢٢)، وبالذكاء الانفعالي (مصطفى، ٢٠١٧؛ عبد العاطي، ٢٠٢٢)، وبالتدريس الإبداعي (الحجايا، ٢٠١٣؛ Shi, et al, 2023).

كما قامت بعض الدراسات بإعداد برامج قائمة على نظريات محددة لرفع معتقدات فاعلية الذات التدريسية لدى المعلمين (Ahmed, 2014؛ عبد العظيم، ٢٠١٨؛ أحمد، ٢٠١٩؛ الحربي، ٢٠٢١؛ خليف،٢٠٢٢).

ثالثاً: اليقظة الذهنية في التدريس Mindfulness in Teaching

مفهوم اليقظة الذهنية في التدريس

يرى (Baer, et al, 2006: 27) أن اليقظة الذهنية هي "التركيز على الخبرات الحاضرة أكثر من الانشغال بالخبرات الماضية أو الأحداث المستقبلية ومواجهة الأحداث كما هي في الواقع، وقبول الخبرات دون إصدار أحكام". كما عرف أحمد (٢٠٢١: ٣١٥) اليقظة الذهنية لدى الطالب المعلم بأنها "القدرة على تنظيم انتباهه في أثناء التدريس من خلال استيعاب وإدراك المفاهيم المختلفة والتصرف بوعي عند تقديمها".

تتبنى الباحثات مفهوم اليقظة الذهنية في التدريس (Frank, et al, 2016: 161) فهو "قدرة المعلم على الانتباه والوعي والتركيز على ما يحدث داخل الفصل الدراسي والتصرف بطريقة منفتحة ومتقبلة لاحتياجات التلاميذ وتتضمن بعدين هما اليقظة الذهنية الشخصية والاجتماعية".

أبعاد اليقظة الذهنية في التدريس

يؤكد (Baer, et al, 2006: 41- 42) أن اليقظة الذهنية بشكل عام تتكون من مجموعة أبعاد هي:

- **المراقبة**: ملاحظة الخبرات الداخلية والخارجية للفرد
- **الوصف**: القدرة على التعبير عن الخبرات الداخلية والمشاعر.
- **العمل بوعي**: التركيز عند القيام بالأنشطة وعدم تأديتها بشكل آلي.
- **عدم إصدار الأحكام**: عدم إصدار الأحكام بناءً على إحساس الفرد وخبرته.
- **عدم التفاعل**: عدم تفاعل الفرد مع المشاعر والأفكار والقدرة على التحكم فيها.

أما (Frank, et al, 2016: 157- 161) أكد أن هناك بعدين رئيسين لليقظة الذهنية في التدريس هما:

١- اليقظة الذهنية الشخصية للمعلم Teacher Intrapersonal Mindfulness

تركز على سلوك الفرد حيث تتضمن الوعي والانتباه والتركيز على ما يحدث بالوقت الحاضر في أثناء التدريس، وهذه المهارات مهمة لمطالب التدريس، وفعالية إدارة الصف الذي يضع متطلبات عالية نحو قدرة المعلم للحفاظ على الوعي بما يحدث في الفصل الدراسي في أي وقت.

٢- اليقظة الذهنية الاجتماعية للمعلم Teacher Interpersonal Mindfulness

تركز على سلوك الآخرين فهو قدرة المعلم على الاستجابة للتلاميذ بطريقة إيجابية تتسم بالانفتاح والتقبل والتعاطف والحساسية تجاه احتياجاتهم، وتتسم بالقدرة على الاستماع مع الاهتمام الكامل للآخرين، والوعي بتركيز العواطف الحالية من الذات للآخرين، والانفتاح والقبول والتقبل لأفكار ومشاعر الآخرين والتنظيم الذاتي، وانخفاض التفاعل السلوكي والعاطفي، وانخفاض آلية الاستجابة بالإضافة إلى التعاطف من أجل الذات والآخرين.

خصائص الأفراد ذوي اليقظة الذهنية

يذكر أحمد (٢٠٢١: ٣٢٩- ٣٣٠) أن خصائص الأفراد ذوي اليقظة الذهنية هي:

- وضوح الوعي بالعوامل الداخلية للشخص والعوامل الخارجية التي تحيط به ويتضمن ذلك وعي الشخص بمشاعره وأفكاره وما يصدره من سلوكيات وتصرفات.
- المرونة في الانتباه وتغيير الحالة الذهنية تبعاً لتغير المواقف والأحداث وعدم التقيد بالسلوكيات المألوفة.
- الوعي باللحظة الحالية وتوجيه الوعي توجها متناسياً الأفكار الأخرى.
- الوعي غير التمييزي والتواصل بالعالم الواقعي والعيش فيه والبعد عن التقييم واستخدام الملاحظة للتأمل في الحاضر.
- استمرار الوعي والانتباه.
- حالة امتلاك الحقيقة والمعرفة الصحيحة حول ظاهرة معينة.

أهمية اليقظة الذهنية في التدريس

اليقظة الذهنية منبئ بمخرجات الصحة النفسية ومؤثر قوي في الأداء والتوافق بمختلف أنواعه ويساعد على التركيز وزيادة الوعي والانتباه وتقوية المرونة الذهنية وإظهار ما لدى الفرد من إمكانات وقدرات تتوافق مع الظروف والمواقف الضاغطة التي تواجه الفرد خاصة في المرحلة الجامعية والتغلب على التحديات الأكاديمية والانفعالية (عبد المجيد، ٢٠٢١: ١٦٧).

وهناك أهمية لليقظة الذهنية للمعلم حيث إن المعلم ذو اليقظة الذهنية في التدريس مدرك لنفسه ومتناغم مع طلابه ويؤدي وجوده إلى مجتمع يزدهر فيه الطلاب أكاديمياً وعاطفياً واجتماعياً، ويزداد المعلم مهنياً وشخصياً فهو وسيلة واعية وهادفة لضبط ما يحدث بداخل المعلم وما حوله، وهذا النهج يحسن الوعي العقلي، ويرفع مستوى الأداء كما يقوي المهارات التي تسهم في التوازن العاطفي مثل اللطف والتعاطف والدعم مما يؤدي إلى نتائج جيدة مع الطلاب (Schoeberlein & Sheth, 2009: 1).

كما أنه يساعد في تحسين التركيز والوعي، وزيادة القدرة على تلبية احتياجات الطلاب، وتعزيز الاتزان الانفعالي لدى المعلم، وتدعيم القدرة على التعامل مع الضغوط، وتعزيز مناخ الفصل الدراسي، وزيادة فاعلية إدارته وزيادة المشاعر الإيجابية حول التدريس، وتعاون المعلمين وتقليل مستويات التوتر وتحسين تقدير الذات، وزيادة القدرة على الرؤية الشاملة للمنهج الدراسي، وبالتالي نقل المفاهيم للطلاب بدلاً من الشعور بالإرهاق من كثرة مخرجات التعلم التي من المتوقع

تحقيقها (Jena-Baptiste, 2014: 75; Schoeberlein & Sheth, 2009: 9).

كما أكد (Frank, et al, 2016: 157) بأن اليقظة الذهنية الشخصية والاجتماعية تؤدي دوراً مهماً في التدريس، لأنه يتطلب كفاءة معرفية اجتماعية انفعالية فهي تساعد على الإدارة الصفية الفعالة والوعي بالأنشطة التي تتم في الفصل الدراسي، والاهتمام بكل الطلاب، والاستجابة لاحتياجاتهم. فاليقظة الشخصية تدعم فهْم المعلم لعواطفه بصورة أفضل، أما اليقظة الاجتماعية فإنها تدعم سلوكيات التدريس الناقدة، والاستماع للطلاب والانفتاح والقبول والقدرة على تقبل أفكار الطلاب ومشاعرهم، ومتابعة عملية التعلم، ومراعاة احتياجاتهم واهتماماتهم. كما أكد (Elreda, et al, 2018: 537) الدور الوقائي لليقظة الذهنية الشخصية في الدعم العاطفي والجودة في الفصول الدراسية؛ لأنها تحمي من الآثار السلبية للتوتر والاحتراق النفسي للمعلم.

كما تساعد في تنمية مهارات المعلمين للمساعدة في تطوير المناهج وتنفيذها والحد من القلق والتوتر والإرهاق، وتحسين نوعية حياتهم الشخصية، وزيادة السمات الإيجابية مثل الاهتمام والرأفة بالذات، وتقليل التفاعلات الاجتماعية السلبية مع الطلاب، وتنمية مهارات إدارة الفصل الدراسي (Gördesli, et al, 2019: 382).

ويؤكد (Langer & Djikic, 2012: 1155) أن الطلاب الذين تفاعلوا مع المعلمين ذوي اليقظة الذهنية كانوا على شعور إيجابي نحو انفسهم وتجاه المعلمين. ولخص محمد (٢٠١٩: ٤١٩، ٤٧٤) فوائد اليقظة الذهنية للمعلم في أنها تساعد المعلم على فهم عواطفه ومشاعره بصورة جيدة، وإدارة بعض السلوكيات السلبية من الطلاب، وخلق بيئة تعلم إيجابية، والتخفيف من الضغوط المهنية التي يشعر بها، وجلب فوائد شخصية كالتفاؤل الأكاديمي للمعلم.

وقد أكدت العديد من الدراسات وجود علاقة ارتباطية بين اليقظة الذهنية في التدريس وبعض المتغيرات منها:

- فعالية الذات للمعلم (محمد، ٢٠١٩؛ Hamidi, ; Frank, et al, 2016; Abenavoli, et al, 2014; Li, et al, 2016; 2019).
- التفاؤل الأكاديمي المدرسي لدى المعلم (محمد، ٢٠١٩؛ May, 2016; Sims, 2011).

- الفعالية التعليمية ومشاركة الطلاب وإدارة الفصل والممارسات التعليمية (Abenavoli, et al, 2014; Frank, et al, 2016).
- الحد من الاحتراق النفسي وتخفيف التوتر وضغوط العمل والإجهاد المدرك للمعلم (Frank, et al, 2016; Elreda, et al, 2018; Kim & Singh, 2018; Ma, et al, 2021; Wilson, et al, 2022; Moyano, et al, 2023).
- فعالية إدارة السلوك والكفاءة الانفعالية لدى المعلم (Frank, et al, 2016).
- الذكاء العاطفي لدى أعضاء هيئة التدريس (الخطيب، ٢٠٢٢).
- التدفق النفسي والنهوض الأكاديمي لدى الطلاب المعلمين (عبد المجيد، ٢٠٢١).
- السلوك الإيجابي والكفاءة الذاتية المدركة بالتدريس للمعلم والرضا الوظيفي للمعلم (Kim & Singh, 2018; Moyano, et al, 2023).
- جودة حياة المعلم واتجاهاته وتقدير الذات والرضا عن الحياة (Li, et al, 2019; Wilson, et al, 2022).
- زيادة الوعي والانتباه وفعالية التدريس والرضا عن التدريس لدى المعلم (Ma, et al, 2022).
- المشاركة في العمل والعلاقة الإيجابية بين المعلم والطالب (Moyano, et al, 2023).
- المرونة النفسية (الخطيب، ٢٠٢٢؛ Wilson, et al, 2022).

مما سبق تتضح أهمية اليقظة الذهنية في التدريس وأهمية تنميتها للطالب المعلم، وهذا ما يسعى إليه البحث الحالي.

وبعد استعراض الإطار النظري والدراسات السابقة التي تناولت التعلم الاجتماعي والوجداني وكفاءاته المحددة وفاعلية الذات التدريسية واليقظة الذهنية في التدريس، لجأ البحث الحالي إلى بناء برنامج قائم على التعلم الاجتماعي والوجداني بهدف تنمية كفاءاته الخمس (الوعي الذاتي، الوعي الاجتماعي، الإدارة الذاتية، مهارات العلاقات الاجتماعية، اتخاذ القرار المسئولة) وتنمية فاعلية الذات التدريسية واليقظة الذهنية في التدريس لدى الطالبات المعلمات بكلية الاقتصاد المنزلي اللاتي أظهرن مستوى منخفض في كفاءات التعلم الاجتماعي والوجداني، وفي حدود علم الباحثات أنه لم يسبق تناول هذا الموضوع بالدراسة والبحث. وقد تحددت أوجه الاستفادة من

هذه الدراسات في تأصيل الإطار النظري وبناء أدوات الدراسة وبناء البرنامج المقترح على أسس علمية صحيحة، وتفسير النتائج واقتراح التوصيات والبحوث الملائمة.

إجراءات البحث:

أولا: منهج البحث: يعتمد البحث الحالي على المنهج شبه التجريبي بهدف قياس فاعلية المتغير المستقل (استخدام برنامج قائم على التعلم الاجتماعي والوجداني) ومدى تأثيره على المتغيرات التابعة (كفاءات التعلم الاجتماعي والوجداني وفاعلية الذات التدريسية واليقظة الذهنية في التدريس) لدى عينة من الطالبات المعلمات اللاتي يظهرن مستوى منخفض من كفاءات التعلم الاجتماعي والوجداني في التربية العملية.

ثانيا: مجتمع البحث: تمثل مجتمع البحث في مجموعة الطلاب المعلمين بكلية الاقتصاد المنزلي المسجلين بقسم الاقتصاد المنزلي والتربية بالعام الدراسي (٢٠٢٢- ٢٠٢٣) وهم الطلاب بالفرقة الثانية وعددهم (١٦٤) طالباً وبالفرقة الثالثة وعددهم (١٦٥) طالباً وبالفرقة الرابعة وعددهم (١٦٧) طالباً.

ثالثاً: عينة البحث:

- **العينة الاستطلاعية:** اختيرت بطريقة عشوائية من طلاب الفرقة الثالثة بقسم الاقتصاد المنزلي والتربية بكلية الاقتصاد المنزلي جامعة المنوفية, والذي بلغ عددهم (١٢٠) طالبةً, وقد استخدمت درجات هذه العينة في التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث.
- **العينة الأساسية:** تكونت عينة البحث في شكلها النهائي من (٣٢) طالبةً معلمة بالفرقة الرابعة بقسم الاقتصاد المنزلي والتربية بكلية الاقتصاد المنزلي جامعة المنوفية بالعام الدراسي (٢٠٢٢/ ٢٠٢٣)، وهن اللاتي أظهرن مستوى منخفض من كفاءات التعلم الاجتماعي والوجداني في التربية العملية.

رابعاً: إعداد وضبط أدوات البحث: تمثلت أدوات البحث الحالي في الآتي:

مقياس التعلم الاجتماعي والوجداني (ملحق ١)

تم إعداد المقياس بما يتلاءم مع الإطار النظري والمفهوم الإجرائي الذي انطلق منه البحث, والاستعانة بمقاييس سابقة تناولت مفهوم التعلم الاجتماعي والوجداني, وتم بناؤه وفقاً للخطوات التالية:

أ- **الهدف من المقياس:** يهدف المقياس التعرف على مستوى التعلم الاجتماعي والوجداني لدى عينة من الطالبات المعلمات كلية الاقتصاد المنزلي جامعة المنوفية.

ب- **مصادر بناء المقياس:** تم بناء المقياس من خلال استقراء الإطار النظري والدراسات السابقة في مجال التعلم الاجتماعي والوجداني, وتم الاطلاع على بعض المقاييس المستخدمة في هذا المجال؛ للاستفادة منها في تحديد أبعاد المقياس الحالي وعباراته, ومنها مقاييس عربية (لطفي، ٢٠١٩؛ آل سالم، ٢٠٢١؛ سلامة ،٢٠٢٢؛ المطري وآخرون (أ)، ٢٠٢٢؛ المطري وآخرون (ب)، ٢٠٢٢)، ومقاييس أجنبية (Zhou & Ee, 2012; Ross & Tolau, 2018; Abu Much, et al, 2022)

وتم تحديد أبعاد المقياس كالتالي: (الوعي الذاتي، الإدارة الذاتية، الوعي الاجتماعي، العلاقات الاجتماعية، اتخاذ القرارات المسئولة) وهي التي تم الاتفاق عليها في الدراسات والمقاييس السابقة وفقاً لنموذج التعلم الاجتماعي والوجداني (SEL).

ج- **صياغة الصورة الأولية للمقياس:** تم صياغة عبارات المقياس بحيث تغطّي الأبعاد التي تم تحديدها, وقد تكوَّنت الصورة المبدئية للمقياس من (٦٦) عبارةً موزعة على أبعاد المقياس بواقع (١٤) عبارة لبعد الوعي الذاتي و(١٢) عبارة لبعد الإدارة الذاتية و(١٢) عبارة لبعد الوعي الاجتماعي و(١٤) عبارة لبعد مهارات العلاقات الاجتماعية و(١٤) عبارة لبعد اتخاذ القرارات المسئولة. ولتقدير درجات المقياس فقد أعطت الباحثات لكل عبارةٍ خمس استجابات هي: (دائماً- غالباً- أحياناً- نادراً- أبداً), ويكون تقدير العبارات كالآتي (٥، ٤، ٣, ٢, ١) للعبارات موجبة الاتجاه والعكس للعبارات سالبة الاتجاه, وتعبر الدرجات الدُنيا عن انخفاض مستوى التعلم الاجتماعي والوجداني، في حين تعبر الدرجات العليا عن ارتفاع مستواه لدى الطالبات المعلمات.

د- **الخصائص السيكومترية لمقياس التعلم الاجتماعي والوجداني**

تم التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس بعد تطبيقه على العينة الاستطلاعية البالغ عددها ١٢٠ طالبة معلمة بالفرقة الثالثة من خلال حساب:

أولاً: ثبات مقياس التعلم الاجتماعي والوجداني: قامت الباحثات بحساب ثبات المقياس من خلال حساب معاملات ألفا كرونباخ للمقياس بأبعاده، وطريقة إعادة التطبيق على جزء من العينة الاستطلاعية البالغ عددهن ٦٠ طالبة معلمة بعد مرور أسبوعين من التطبيق الأول, وتم

حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيق الأول والتطبيق الثاني في كل أبعاد المقياس، وفي درجة المقياس ككل, وكانت النتائج كما يلي:

جدول (١) معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ وإعادة التطبيق لمقياس التعلم الاجتماعي والوجداني

م	البعد	ألفا كرونباخ	معامل الارتباط بين التطبيقين
١	الوعي الذاتي	٠,٨٥	٠,٨٤
٢	الإدارة الذاتية	٠,٨٣	٠,٨٩
٣	الوعي الاجتماعي	٠,٨٥	٠,٨٧
٤	مهارات العلاقات الاجتماعية	٠,٨٥	٠,٩٥
٥	اتخاذ القرارات المسئولة	٠,٩٠	٠,٨٢
التعلم الاجتماعي والوجداني ككل		٠,٨٢	٠,٩٢

كما تم حساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية حيث تم حساب معامل ثبات نصفي الاختبار بحساب معامل ارتباط بيرسون بين النصف الأول للاختبار والنصف الثاني, وتم إعادة تصحيح معامل ثبات نصفي الاختبار بعدة طرق منها معادلة سبيرمان- براون Spearman Brown Coefficient - ومعادلة جتمان Guttman Split- Half Coefficient وكانت النتائج جيدة كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (٢) معامل ثبات مقياس التعلم الاجتماعي والوجداني بطريقة التجزئة النصفية

المقياس		عدد العبارات	ألفا كرونباخ	معامل ثبات نصفي المقياس	معامل الثبات سبيرمان – براون	معامل جتمان
١	النصف الأول	٣٣	٠,٩٢	٠,٨٥	٠,٩٢	٠,٩٢
٢	النصف الثاني	٣٣	٠,٩٤			

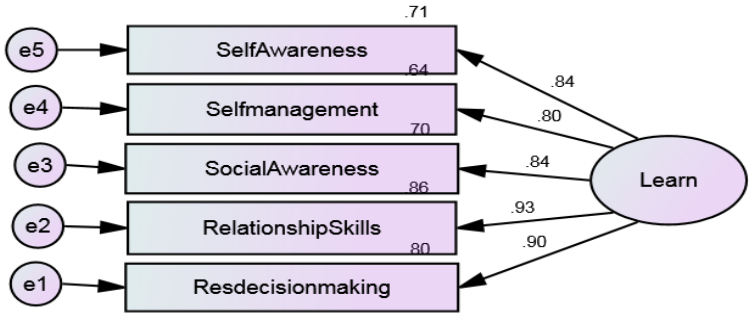
من الجداول السابقة يتضح أن قيم معامل الثبات دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١), مما يدل على أن المقياس يتمتع بثبات مرتفع وصالح للاستخدام كأداة للقياس.

ثانيا: صدق مقياس التعلم الاجتماعي والوجداني

الصدق التلازمي حيث تم حساب معاملات الارتباط بين درجات العينة الاستطلاعية على مقياس التعلم الاجتماعي والوجداني المعدّ للبحث الحالي، ومقياس التعلم الاجتماعي العاطفي للمعلمين (آل سالم، ٢٠٢١), وكانت قيمة معامل الارتباط (٠,٨٥), وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١), مما يدل على صدق المقياس.

التحليل العاملي التوكيدي

تم استخدام التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis بهدف التأكد من البنية العاملية لمقياس التعلم الاجتماعي والوجداني، وانتماء أبعاد المقياس إلى عامل عام واحد، وقد تم بناء نموذج وتم إخضاعه للتحليل العاملي التوكيدي باستخدام البرنامج الإحصائي Amos21، والشكل التالي يوضح ذلك:



شكل(١) نتائج التحليل العاملي التوكيدي لنموذج العامل الواحد لمقياس التعلم الاجتماعي والوجداني

يتضح من الشكل السابق صدق نموذج العامل الواحد، حيث حقق حسن مطابقة جيدة للبيانات والتي تتضح في الجدول التالي:

جدول (٣) مؤشرات جودة المطابقة للنموذج المفترض لمقياس التعلم الاجتماعي والوجداني

مؤشرات حسن المطابقة	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر
(CMIN/DF) النسبة بين قيم مربع كاي ودرجات الحرية	٣,٨٨	أقل من ٥
(GFI) مؤشر جودة المطابقة	٠,٩٧	٠ – ١ (مطابقة تامة)
(CFI) مؤشر المطابقة المقارن	٠,٩٧	٠ – ١ (مطابقة تامة)
(AGFI) مؤشر جودة المطابقة المعدل	٠,٩٦	٠ – ١ (مطابقة تامة)
(RMSEA) مؤشر جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب	٠,٠٥	٠ – ٠,٠٨
(TLI) مؤشر توكر لويس	٠,٩١	٠ – ١ (مطابقة تامة)
(NFI) مؤشر المطابقة المعياري	٠,٩٦	٠ – ١ (مطابقة تامة)
(PNFI) مؤشر المطابقة المعياري الاقتصادي	٠,٥٢	أكبر من ٠,٥٠

يتضح من الجدول السابق أن جميع مؤشرات حسن المطابقة قد وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر، مما يشير إلى مطابقة النموذج للبيانات مطابقة جيدة، وبذلك يتضح أن النموذج الافتراضي يطابق البيانات بطريقة جيدة.

وبهذا فقد أظهرت النتائج أن العوامل والأبعاد المقترحة للتعلم الاجتماعي والوجداني المتمثلة في الوعي الذاتي والإدارة الذاتية والوعي الاجتماعي ومهارات العلاقات الاجتماعية واتخاذ القرارات

المسئولة اجتمعت جميعاً وكونت عاملاً واحداً هو التعلم الاجتماعي والوجداني، وهذا يؤكد ما اتفقت عليه معظم الدراسات من أن مكونات التعلم الاجتماعي والوجداني هي ما أظهرتها نتائج التحليل العاملي التوكيدي، وهو ما يؤكد الصدق البنائي للمقياس.

ثالثاً: الاتساق الداخلي لمقياس التعلم الاجتماعي والوجداني: تم التحقق من الاتساق الداخلي لعبارات المقياس بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كلِّ عبارة، ودرجة كلٍّ من البعد التي تنتمي إليه، والدرجة الكلية للمقياس, كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٤) معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة البعد التي تنتمي إليه والدرجة الكلية لمقياس التعلم الاجتماعي والوجداني

العبارة	الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية	العبارة	الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية	العبارة	الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية
١	٠,٤٤**	٠,٣٧**	٢٣	٠,٦٨**	٠,٥٩**	٤٥	٠,٦٥**	٠,٦٦**
٢	٠,٤٥**	٠,٤٢**	٢٤	٠,٦٦**	٠,٥٢**	٤٦	٠,٦١**	٠,٥٩**
٣	٠,٥١**	٠,٤٦**	٢٥	٠,٥٤**	٠,٤٥**	٤٧	٠,٦٣**	٠,٥٦**
٤	٠,٥٨**	٠,٥١**	٢٦	٠,٦٧**	٠,٦٣**	٤٨	٠,٦٦**	٠,٦١**
٥	٠,٦٠**	٠,٥٤**	٢٧	٠,٥١**	٠,٤٢**	٤٩	٠,٦٥**	٠,٥٩**
٦	٠,٦٣**	٠,٥٤**	٢٨	٠,٦٨**	٠,٦٩**	٥٠	٠,٦٤**	٠,٦٠**
٧	٠,٦٣**	٠,٥٥**	٢٩	٠,٥٨**	٠,٤٥**	٥١	٠,٥٠**	٠,٤٩**
٨	٠,٤٩**	٠,٣٣**	٣٠	٠,٦١**	٠,٥٥**	٥٢	٠,٦٩**	٠,٦٦**
٩	٠,٥١**	٠,٣٦**	٣١	٠,٤٠**	٠,٣٩**	٥٣	٠,٥٣**	٠,٥٢**
١٠	٠,٧٣**	٠,٦٧**	٣٢	٠,٧٢**	٠,٦٠**	٥٤	٠,٧٠**	٠,٦٧**
١١	٠,٦٥**	٠,٦٥**	٣٣	٠,٧٣**	٠,٦٥**	٥٥	٠,٥٦**	٠,٥٣**
١٢	٠,٦٨**	٠,٦٧**	٣٤	٠,٦٢**	٠,٥٣**	٥٦	٠,٧٢**	٠,٧٢**
١٣	٠,٦٤**	٠,٦٠**	٣٥	٠,٦٢**	٠,٥٠**	٥٧	٠,٧٢**	٠,٧١**
١٤	٠,٥٨**	٠,٦١**	٣٦	٠,٧١**	٠,٥٩**	٥٨	٠,٦٧**	٠,٦٣**
١٥	٠,٥٨**	٠,٥٥**	٣٧	٠,٦٤**	٠,٦١**	٥٩	٠,٦٤**	٠,٦٢**
١٦	٠,٦٩**	٠,٥٦**	٣٨	٠,٦١**	٠,٥٠**	٦٠	٠,٧٠**	٠,٦٤**
١٧	٠,٢٢*	٢٤,٠*	٣٩	٠,٤٥**	٠,٣٧**	٦١	٠,٧١**	٠,٥٩**
١٨	٠,٦٤**	٠,٥٤**	٤٠	٠,٢١*	٠,٢٣*	٦٢	٠,٧٠**	٠,٥٩**
١٩	٠,٦٢**	٠,٦١**	٤١	٠,٧٤**	٠,٧٣**	٦٣	٠,٧١**	٠,٦١**
٢٠	٠,٦٣**	٠,٥٧**	٤٢	٠,٦٧**	٠,٧٠**	٦٤	٠,٦٠**	٠,٦١**
٢١	٠,٦٤**	٠,٤٧**	٤٣	٠,٦٠**	٠,٥٣**	٦٥	٠,٧٢**	٠,٦١**
٢٢	٠,٦٢**	٠,٥٤**	٤٤	٠,٦٢**	٠,٥٦**	٦٦	٠,٦٦**	٠,٥٦**

* دال عند ٠,٠٥ ** دال عند ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق دلالة معاملات ارتباط عبارات مقياس التعلم الاجتماعي والوجداني مع الأبعاد التي تنتمي إليها، ومع الدرجة الكلية للمقياس، وذلك عند مستوى (٠,٠١) و (٠,٠٥), فهذا يشير إلى ارتباط العبارات الداخلية للمقياس.

كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كلِّ بعدٍ من أبعاد المقياس ودرجات الأبعاد الأخرى، والدرجة الكلية للمقياس كما هو موضح بالجدول التالي.

جدول (٥) معاملات الارتباط بين درجات أبعاد مقياس التعلم الاجتماعي والوجداني والدرجة الكلية للمقياس

م	الأبعاد	الوعي الذاتي	الإدارة الذاتية	الوعي الاجتماعي	العلاقات الاجتماعية	اتخاذ القرارات المسئولة
١	الوعي الذاتي	–				
٢	الإدارة الذاتية	٠,٧٥**	–			
٣	الوعي الاجتماعي	٠,٧٢**	٠,٦٣**	–		
٤	مهارات العلاقات الاجتماعية	٠,٧٥**	٠,٧٣**	٠,٨٠**	–	
٥	اتخاذ القرارات المسئولة	٠,٧٦**	٠,٧٢**	٠,٧١**	٠,٨٥**	–
التعلم الاجتماعي والوجداني ككل		٠,٨٩**	٠,٨٦**	٠,٨٦**	٠,٩٣**	٠,٩٢**

يتضح من الجدول دلالة معاملات الارتباط لجميع أبعاد المقياس عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على الاتساق الداخلي للمقياس وتماسك أبعاده.

الصورة النهائية لمقياس التعلم الاجتماعي والوجداني

تكونت الصورة النهائية لمقياس التعلم الاجتماعي والوجداني من (٦٦) عبارة توزعت على الأبعاد الخمسة كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٦) توزيع العبارات على أبعاد مقياس التعلم الاجتماعي والوجداني

م	البعد	العدد	عبارات البعد
١	الوعي الذاتي	١٤	١*، ٦، ١١، ١٦*، ٢١، ٢٦، ٣١، ٣٦، ٤١، ٤٦، ٥١*، ٥٦، ٦١*، ٦٤
٢	الإدارة الذاتية	١٢	٢، ٧*، ١٢*، ١٧، ٢٢، ٢٧، ٣٢*، ٣٧، ٤٢، ٤٧*، ٥٢، ٥٧
٣	الوعي الاجتماعي	١٢	٣، ٨، ١٣*، ١٨، ٢٣، ٢٨*، ٣٣، ٣٨، ٤٣، ٤٨، ٥٣، ٥٨
٤	مهارات العلاقات الاجتماعية	١٤	٤، ٩، ١٤، ١٩*، ٢٤*، ٢٩، ٣٤، ٣٩، ٤٤، ٤٩، ٥٤، ٥٩، ٦٢*، ٦٥
٥	اتخاذ القرارات المسئولة	١٤	٥، ١٠، ١٥*، ٢٠، ٢٥، ٣٠، ٣٥، ٤٠*، ٤٥، ٥٠، ٥٥، ٦٠، ٦٣، ٦٦*
التعلم الاجتماعي والوجداني ككل		٦٦	

*العبارات سالبة الاتجاه

مقياس فاعلية الذات التدريسية (ملحق ٢)

تم إعداد المقياس بما يتلاءم مع الإطار النظري والمفهوم الإجرائي الذي انطلق منه البحث, والاستعانة بمقاييس سابقة تناولت مفهوم فاعلية الذات التدريسية, وتم بناؤه وفقاً للخطوات التالية:

أ. **الهدف من المقياس**: يهدف المقياس التعرف على مستوى فاعلية الذات التدريسية لدى عينة من الطالبات المعلمات كلية الاقتصاد المنزلي جامعة المنوفية.

ب. **مصادر بناء المقياس**: تم بناء المقياس من خلال استقراء الإطار النظري والدراسات السابقة في مجال فاعلية الذات التدريسية, وتم الاطلاع على بعض المقاييس المستخدمة في هذا المجال؛ للاستفادة منها في تحديد أبعاد المقياس الحالي وعباراته, ومنها مقاييس عربية (الزيات، ٢٠٠١؛ عابد، ٢٠٠٢؛ ريان، ٢٠١١؛ بقيعي، ٢٠١٦؛ عطية، ٢٠١٧؛ العبدلي والحربي، ٢٠١٧؛ سليم، ٢٠٢١)، ومقاييس اجنبية (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001; Friedman, & Kass, 2002; Lin & Chiou, 2008). وتم تحديد أبعاد المقياس كالتالي: (الفاعلية في الاستراتيجيات التعليمية التعلمية، الفاعلية في إدارة الموقف الصفي، الفاعلية في العلاقة مع الطلبة، الفاعلية في تنمية التفكير والبحث) وهي التي تم الاتفاق عليها في الدراسات والمقاييس السابقة.

ج. **صياغة الصورة الأولية للمقياس**: تم صياغة عبارات المقياس بحيث تغطِّي الأبعاد التي تم تحديدها, وقد تكوَّنت الصورة المبدئية للمقياس من (٤٢) عبارةً موزعة على أبعاد المقياس بواقع (١٤) عبارة لبعد الفاعلية في الاستراتيجيات التعليمية التعلمية و(١٠) عبارة لبعد الفاعلية في إدارة الموقف الصفي و(٨) عبارة لبعد الفاعلية في العلاقة مع الطلبة و(١٠) عبارة لبعد الفاعلية في تنمية التفكير والبحث. ولتقدير درجات المقياس فقد أعطت الباحثات لكل عبارةٍ خمس استجابات هي: (دائماً- غالباً- أحياناً- نادراً- أبداً), ويكون تقدير العبارات كالآتي (٥، ٤، ٣, ٢, ١) للعبارات موجبة الاتجاه والعكس للعبارات سالبة الاتجاه, وتعبر الدرجات الدُنيا عن انخفاض مستوى فاعلية الذات التدريسية، في حين تعبر الدرجات العليا عن ارتفاع مستواه لدى الطالبات المعلمات.

د. **الخصائص السيكومترية لمقياس فاعلية الذات التدريسية**

تم التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس بعد تطبيقه على العينة الاستطلاعية من خلال حساب:

أولاً: ثبات مقياس فاعلية الذات التدريسية: قامت الباحثات بحساب ثبات المقياس من خلال حساب معاملات ألفا كرونباخ للمقياس بأبعاده، وطريقة إعادة التطبيق على العينة الاستطلاعية بعد مرور أسبوعين من التطبيق الأول, وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيق الأول والتطبيق الثاني في كل أبعاد المقياس، وفي درجة المقياس ككل, وكانت النتائج كما يلي:

جدول (٧) معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ وإعادة التطبيق لمقياس فاعلية الذات التدريسية

م	البعد	ألفا كرونباخ	معامل الارتباط بين التطبيقين
١	الفاعلية في الاستراتيجيات التعليمية التعلمية	٠,٨٢	٠,٨١
٢	الفاعلية في إدارة الموقف الصفي	٠,٥٧	٠,٨٥
٣	الفاعلية في العلاقة مع الطلبة	٠,٧٦	٠,٨٢
٤	الفاعلية في تنمية التفكير والبحث	٠,٨٥	٠,٨٤
فاعلية الذات التدريسية ككل		٠,٩٢	٠,٨٢

كما تم حساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية حيث تم حساب معامل ثبات نصفي الاختبار بحساب معامل ارتباط بيرسون بين النصف الأول للاختبار والنصف الثاني, وتم إعادة تصحيح معامل ثبات نصفي الاختبار بعدة طرق منها معادلة سبيرمان- براون Spearman Brown Coefficient - ومعادلة جتمان Guttman Split- Half Coefficient وكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (٨) معامل ثبات مقياس فاعلية الذات التدريسية بطريقة التجزئة النصفية

المقياس		عدد العبارات	ألفا كرونباخ	معامل ثبات نصفي المقياس	معامل الثبات سبيرمان – براون	معامل جتمان
١	النصف الأول	٢١	٠,٨٥	٠,٧٥	٠,٨٦	٠,٨٦
٢	النصف الثاني	٢١	٠,٨٧			

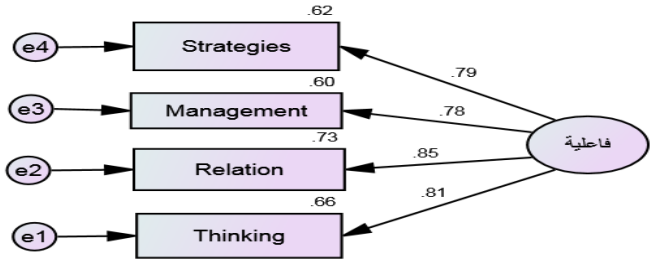
من الجداول السابقة يتضح أن قيم معامل الثبات دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١), مما يدل على أن المقياس يتمتع بثبات مرتفع وصالح للاستخدام كأداة للقياس.

ثانياً صدق مقياس فاعلية الذات التدريسية

الصدق التلازمي حيث تم حساب معاملات الارتباط بين درجات العينة الاستطلاعية على مقياس فاعلية الذات التدريسية المعدّ للبحث الحالي، ومقياس معتقدات فاعلية التدريس اعداد عابد (٢٠٠٢), وكانت قيمة معامل الارتباط (٠,٨٢), وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١), مما يدل على صدق المقياس.

التحليل العاملي التوكيدي

تم استخدام التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis بهدف التأكد من البنية العاملية لمقياس فاعلية الذات التدريسية ، وانتماء أبعاد المقياس إلى عامل عام واحد، وقد تم بناء نموذج وتم إخضاعه للتحليل العاملي التوكيدي باستخدام البرنامج الإحصائي Amos21، والشكل التالي يوضح ذلك:



شكل(٢) نتائج التحليل العاملي التوكيدي لنموذج العامل الواحد لمقياس فاعلية الذات التدريسية

يتضح من الشكل السابق صدق نموذج العامل الواحد، حيث حقق حسن مطابقة جيدة للبيانات والتي تتضح في الجدول التالي:

جدول (٩) مؤشرات جودة المطابقة للنموذج المفترض لمقياس فاعلية الذات التدريسية

مؤشرات حسن المطابقة	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر
(CMIN/DF) النسبة بين قيم مربع كاي ودرجات الحرية	٠,٨٣	أقل من ٥
(GFI) مؤشر جودة المطابقة	٠,٩٩	٠ – ١ (مطابقة تامة)
(CFI) مؤشر المطابقة المقارن	١	٠ – ١ (مطابقة تامة)
(AGFI) مؤشر جودة المطابقة المعدل	٠,٩٦	٠ – ١ (مطابقة تامة)
(RMSEA) مؤشر جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب	٠,٠٥	٠ – ٠,٠٨
(TLI) مؤشر توكر لويس	١	٠ – ١ (مطابقة تامة)
(NFI) مؤشر المطابقة المعياري	٠,٩٩	٠ – ١ (مطابقة تامة)
(PNFI) مؤشر المطابقة المعياري الاقتصادي	٠,٥٣	أكبر من ٠,٥٠

يتضح من الجدول السابق أن جميع مؤشرات حسن المطابقة قد وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر، مما يشير إلى مطابقة النموذج للبيانات مطابقة جيدة، وبذلك يتضح أن النموذج الافتراضي يطابق البيانات بطريقة جيدة، وهو ما يؤكد الصدق البنائي للمقياس.

وبهذا فقد أظهرت النتائج أن العوامل والأبعاد المقترحة لفاعلية الذات التدريسية المتمثلة في الفاعلية في الاستراتيجيات التعليمية التعلمية والفاعلية في إدارة الموقف الصفي والفاعلية في العلاقة مع الطلبة والفاعلية في تنمية التفكير والبحث اجتمعت جميعاً مكونة عاملاً واحداً هو فاعلية الذات التدريسية، والتي تتطلب فاعلية فيما يخص الموقف التدريسي من اختيار الاستراتيجيات التعليمية التعلمية وإدارة الموقف الصفي وتكوين علاقة إيجابية مع الطلاب والعمل على تنمية التفكير والبحث لديهم، وهي ما أظهرتها نتائج التحليل العاملي التوكيدي، وهو ما يؤكد الصدق البنائي للمقياس.

ثالثاً: الاتساق الداخلي لمقياس فاعلية الذات التدريسية: تم التحقق من الاتساق الداخلي لعبارات المقياس بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كلّ عبارة، ودرجة كلٍّ من البعد التي تنتمي إليه، والدرجة الكلية للمقياس, كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (١٠) معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة البعد التي تنتمي إليه والدرجة الكلية لمقياس فاعلية الذات التدريسية

العبارة	الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية	العبارة	الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية	العبارة	الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية
١	٠,٤٠**	٠,٤١**	١٥	٠,٤٦**	٠,٣٥**	٢٩	٠,٧٤**	٠,٦٥**
٢	٠,٦٤**	٠,٥٨**	١٦	٠,٢٨**	٠,٢٠*	٣٠	٠,٦٧**	٠,٥٢**
٣	٠,٤٣**	٠,٣٣**	١٧	٠,٥٤**	٠,٥٤**	٣١	٠,٧٥**	٠,٧٢**
٤	٠,٧٣**	٠,٦٥**	١٨	٠,٦٤**	٠,٥٨**	٣٢	٠,٢٩**	٠,٢٢*
٥	٠,٦٥**	٠,٦٠**	١٩	٠,٦١**	٠,٥٦**	٣٣	٠,٦٠**	٠,٥٤**
٦	٠,٦٧**	٠,٥٥**	٢٠	٠,٦٣**	٠,٦١**	٣٤	٠,٧٣**	٠,٦١**
٧	٠,٦٨**	٠,٦٨**	٢١	٠,٤٦**	٠,٣٨**	٣٥	٠,٧٩**	٠,٧٢**
٨	٠,٤٩**	٠,٤٨**	٢٢	٠,٢٢*	٠,٢٤*	٣٦	٠,٨٢**	٠,٦٩**
٩	٠,٣٩**	٠,٤٠**	٢٣	٠,٥٧**	٠,٣٨**	٣٧	٠,٧٨**	٠,٦٥**
١٠	٠,٦٧**	٠,٥٧**	٢٤	٠,٤٠**	٠,٣٧**	٣٨	٠,٧٥**	٠,٦٧**
١١	٠,٦٨**	٠,٧٢**	٢٥	٠,٧١**	٠,٦٢**	٣٩	٠,٧٧**	٠,٦١**
١٢	٠,٥٧**	٠,٥٢**	٢٦	٠,٦٩**	٠,٦١**	٤٠	٠,٧٤**	٠,٦٤**
١٣	٠,٥٢**	٠,٣٧**	٢٧	٠,٧٨**	٠,٧١**	٤١	٠,٦٢**	٠,٥٤**
١٤	٠,٥٥**	٠,٤١**	٢٨	٠,٨٠**	٠,٦٨**	٤٢	٠,٢٢*	٠,٢٠*

* دال عند ٠,٠٥ ** دال عند ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق دلالة معاملات ارتباط عبارات فاعلية الذات التدريسية مع الأبعاد التي تنتمي إليها، ومع الدرجة الكلية للمقياس، وذلك عند مستوى (٠,٠١) و(٠,٠٥), فهذا يشير إلى ارتباط العبارات الداخلية للمقياس.

كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كلِّ بعدٍ من أبعاد المقياس ودرجات الأبعاد الأخرى، والدرجة الكلية للمقياس كما هو موضح بالجدول التالي.

جدول (١١) معاملات الارتباط بين درجات أبعاد مقياس فاعلية الذات التدريسية والدرجة الكلية للمقياس

م	الأبعاد	الفاعلية في الاستراتيجيات التعليمية التعلمية	الفاعلية في إدارة الموقف الصفي	الفاعلية في العلاقة مع الطلبة	الفاعلية في تنمية التفكير والبحث
١	الفاعلية في الاستراتيجيات التعليمية التعلمية	–			
٢	الفاعلية في إدارة الموقف الصفي	٠,٦٠**	–		
٣	الفاعلية في العلاقة مع الطلبة	٠,٦٣**	٠,٦٥**	–	
٤	الفاعلية في تنمية التفكير والبحث	٠,٦٤**	٠,٦٨**	٠,٨١**	–
	فاعلية الذات التدريسية ككل	٠,٨٧**	٠,٨٣**	٠,٨٧**	٠,٨٩**

يتضح من الجدول دلالة معاملات الارتباط لجميع أبعاد المقياس عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على الاتساق الداخلي للمقياس وتماسك أبعاده.

الصورة النهائية لمقياس فاعلية الذات التدريسية

تكونت الصورة النهائية لمقياس فاعلية الذات التدريسية من (٤٢) عبارة توزعت على الأبعاد الأربعة كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١٢) توزيع العبارات على أبعاد مقياس فاعلية الذات التدريسية

م	البعد	العدد	عبارات البعد
١	الفاعلية في الاستراتيجيات التعليمية التعلمية	١٤	١، ٥، ٩*، ١٣، ١٧، ٢١، ٢٥، ٢٩، ٣٣، ٣٦، ٣٩، ٤٠، ٤١*، ٤٢*
٢	الفاعلية في إدارة الموقف الصفي	١٠	٢، ٦*، ١٠، ١٤، ١٨، ٢٢، ٢٦*، ٣٠*، ٣٤، ٣٧
٣	الفاعلية في العلاقة مع الطلبة	٨	٣، ٧، ١١، ١٥، ١٩، ٢٣، ٢٧، ٣١*
٤	الفاعلية في تنمية التفكير والبحث	١٠	٤، ٨، ١٢، ١٦، ٢٠، ٢٤، ٢٨، ٣٢، ٣٥، ٣٨*
	فاعلية الذات التدريسية ككل	٤٢	

*العبارات سالبة الاتجاه

مقياس اليقظة الذهنية في التدريس إعداد (Frank, Jennings & Greenberg, 2016) ترجمة الباحثات (ملحق ٣)

أ- **الهدف من المقياس:** يهدف المقياس التعرف على مستوى اليقظة الذهنية في التدريس لدى المعلم أو الطالب المعلم في أثناء الموقف التدريسي.

ب- **تم تبني مقياس اليقظة الذهنية في التدريس** إعداد (Frank, et al, 2016) نظراً لتمتعه بدرجة عالية من الصدق والثبات في العديد من الدراسات منها العربية (محمد، ٢٠١٩) والأجنبية (Elreda, et al, 2018; Kim & Singh, 2018; Gördesli, et al, 2019; Li, et al, 2019; Ma, et al, 2021; Moyano, et al, 2023).

ج- **وصف المقياس** أعد (Frank, et al, 2016) مقياس اليقظة الذهنية في التدريس لتقييم اليقظة الذهنية في جانبين مستقلين هما (اليقظة الذهنية الشخصية والتواصل مع الذات Intrapersonal، واليقظة الذهنية الاجتماعية والتواصل مع الآخرين Interpersonal) والتي تصف انتباه وتركيز ووعي المعلم بالفصل الدراسي، تكون البعد الأول من (٩) عبارات جميعها سلبية الاتجاه، وتكون البعد الثاني من (٥) عبارات جميعها موجبة الاتجاه، ويتم الإجابة عليها بطريقة ليكرت من خمسة مستويات (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً)، والعبارات الموجبة تصحح بمقياس (٥, ٤, ٣, ٢, ١) والعكس في العبارات السالبة وتشير الدرجات المرتفعة إلى ارتفاع مستوى اليقظة الذهنية في التدريس والدرجة المنخفضة إلى انخفاض مستواها.

وقد قام معدُّو المقياس بالتحقق من صدقه وثباته على عينة مكونة من (٣٩٢) معلما، وتم التحقق من صدق المقياس باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي، والتحليل العاملي التوكيدي، كما تم التحقق من صدق البناء والصدق التنبؤي وكانت النتائج تؤكد صدق المقياس، كما تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام طريقة ألفا كرونباخ وطريقة إعادة التطبيق، وكانت مؤشرات الثبات مقبولة.

د- الخصائص السيكومترية لمقياس اليقظة الذهنية في التدريس في البحث الحالي

تم التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس بعد تطبيقه على العينة الاستطلاعية من خلال حساب:

أولاً: ثبات مقياس اليقظة الذهنية في التدريس: قامت الباحثات بحساب ثبات المقياس من خلال حساب معاملات ألفا كرونباخ للمقياس بأبعاده، وطريقة إعادة التطبيق على العينة الاستطلاعية بعد مرور أسبوعين من التطبيق الأول, وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيق الأول والتطبيق الثاني في كل أبعاد المقياس، وفي درجة المقياس ككل, وكانت النتائج كما يلي:

جدول (١٣) معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ وإعادة التطبيق لمقياس اليقظة الذهنية في التدريس

م	البعد	ألفا كرونباخ	معامل الارتباط بين التطبيقين
١	اليقظة الشخصية	٠,٨٩	٠,٩١
٢	اليقظة الاجتماعي	٠,٥٥	٠,٨٩
اليقظة الذهنية في التدريس ككل		٠,٨٣	٠,٩٠

كما تم حساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية حيث تم حساب معامل ثبات نصفي الاختبار بحساب معامل ارتباط بيرسون بين النصف الأول للاختبار والنصف الثاني, وتم إعادة تصحيح معامل ثبات نصفي الاختبار بعدة طرق منها معادلة سبيرمان- براون Spearman Brown Coefficient - ومعادلة جتمان Guttman Split- Half Coefficient وكانت النتائج جيدة كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (١٤) معامل ثبات مقياس اليقظة الذهنية في التدريس بطريقة التجزئة النصفية

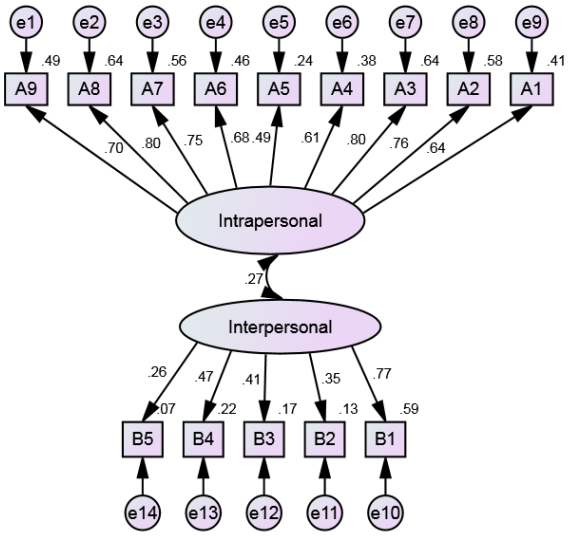
المقياس		عدد العبارات	ألفا كرونباخ	معامل ثبات نصفي المقياس	معامل الثبات سبيرمان – براون	معامل جتمان
١	النصف الأول	٧	٠,٨٥	٠,٥٥	٠,٧١	٠,٦٦
٢	النصف الثاني	٧	٠,٥٤			

من الجداول السابقة يتضح أن قيم معامل الثبات دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١), مما يدل على أن المقياس يتمتع بثبات مرتفع وصالح للاستخدام كأداة للقياس.

ثانياً: صدق مقياس اليقظة الذهنية في التدريس

التحليل العاملي التوكيدي

تم استخدام التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis بهدف التأكد من البنية العاملية لمقياس اليقظة الذهنية في التدريس المستخدم في البحث الحالي، وانتماء أبعاد المقياس إلى عامل عام واحد وانتماء العبارات إلى العاملين، وقد تم بناء نموذج افتراضي لذلك لإجراء التحليل وتم إخضاعه للتحليل العاملي التوكيدي باستخدام البرنامج الإحصائي Amos21، والشكل التالي يوضح ذلك بناء نموذج:



شكل(٣) نتائج التحليل العاملي التوكيدي لنموذج العاملين لمقياس اليقظة الذهنية في التدريس

يتضح من الشكل السابق صدق نموذج العامل الواحد، حيث حقق حسن مطابقة جيدة للبيانات والتي تتضح في الجدول التالي:

جدول (١٥) مؤشرات جودة المطابقة للنموذج المفترض لمقياس اليقظة الذهنية في التدريس

مؤشرات حسن المطابقة	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر
(CMIN/DF) النسبة بين قيم مربع كاي ودرجات الحرية	١,٦	أقل من ٥
(GFI) مؤشر جودة المطابقة	٠,٨٦	٠ – ١ (مطابقة تامة)
(CFI) مؤشر المطابقة المقارن	٠,٩١	٠ – ١ (مطابقة تامة)
(AGFI) مؤشر جودة المطابقة المعدل	٠,٨١	٠ – ١ (مطابقة تامة)
(RMSEA) مؤشر جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب	٠,٠٧	٠ – ٠,٠٨
(TLI) مؤشر توكر لويس	٠,٩٠	٠ – ١ (مطابقة تامة)
(NFI) مؤشر المطابقة المعياري	٠,٨٠	٠ – ١ (مطابقة تامة)
(PNFI) مؤشر المطابقة المعياري الاقتصادي	٠,٦٧	أكبر من ٠,٥٠

تُظهِر نتائج الجدول السابق أن افتراض عاملين كامنين تستخدم لقياس اليقظة الذهنية في التدريس صادقة من الناحية العاملية، حيث تشير مؤشرات جودة المطابقة إلى أن كل بعد من أبعاد المقياس يمثل بنية واحدة يمكن قياسها من خلال مجموعة من العبارات، وتتشبع عليها مجموعة من عبارات المقياس الحالي (النموذج المفترض)، وقد كانت مؤشرات حسن المطابقة تقع في المدى المثالي للمؤشر وهو ما يؤكد الصدق البنائي لمقياس اليقظة الذهنية في التدريس.

وبهذا فقد أظهرت النتائج أن العوامل والأبعاد المقترحة لليقظة الذهنية في التدريس المتمثلة في اليقظة الشخصية واليقظة الاجتماعية اجتمعت وكونت عاملاً واحداً هو اليقظة الذهنية في التدريس، حيث أن اليقظة الذهنية في الموقف التدريسي تحتاج إلى يقظة في الجانب الشخصي والاجتماعي، وهي ما أظهرتها نتائج التحليل العاملي التوكيدي، وهو ما يؤكد الصدق البنائي للمقياس.

ثالثاً: الاتساق الداخلي لمقياس اليقظة الذهنية في التدريس: تم التحقق من الاتساق الداخلي لعبارات المقياس بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كلِّ عبارة، ودرجة كلٍّ من البعد التي تنتمي إليه، والدرجة الكلية للمقياس, كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (١٦) معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة البعد التي تنتمي إليه والدرجة الكلية لمقياس اليقظة الذهنية في التدريس

العبارة	الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية	العبارة	الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية
١	٠,٦٩**	٠,٦٧**	٨	٠,٧٩**	٠,٧٣**
٢	٠,٧٦**	٠,٧٢**	٩	٠,٧٤**	٠,٧٠**
٣	٠,٨٠**	٠,٧٥**	١٠	٠,٧٠**	٠,٤٩**
٤	٠,٧١**	٠,٧٦**	١١	٠,٤٣**	٠,٦٨**
٥	٠,٦٠**	٠,٥٧**	١٢	٠,٦٦**	٠,٢٦**
٦	٠,٧٥**	٠,٧١**	١٣	٠,٦٧**	٠,٢٦**
٧	٠,٧٨**	٠,٧٣**	١٤	٠,٥٣**	٠,٣٠**

*** دال عند ٠,٠٥ ** دال عند ٠,٠١**

يتضح من الجدول السابق دلالة معاملات ارتباط عبارات مقياس اليقظة الذهنية في التدريس مع البعد الذي تنتمي إليه، ومع الدرجة الكلية للمقياس، وذلك عند مستوى (٠,٠١), فهذا يشير إلى ارتباط العبارات الداخلية للمقياس.

كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كلِّ بعدٍ من أبعاد المقياس ودرجات الأبعاد الأخرى، والدرجة الكلية للمقياس كما هو موضح بالجدول التالي.

جدول (١٧) معاملات الارتباط بين درجات أبعاد مقياس اليقظة الذهنية في التدريس والدرجة الكلية للمقياس

م	الأبعاد	اليقظة الشخصية	اليقظة الاجتماعية
١	اليقظة الشخصية	–	
٢	اليقظة الاجتماعية	٠,٥٩**	–
اليقظة الذهنية في التدريس ككل		٠,٩٤**	٠,٤٧**

يتضح من الجدول دلالة معاملات الارتباط لجميع أبعاد المقياس عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على الاتساق الداخلي للمقياس وتماسك أبعاده.

رابعا: البرنامج المقترح القائم على التعلم الاجتماعي والوجداني (ملحق ٤)

مر البرنامج المقترح في البحث الحالي بخطوات متعددة هي:

أ- تصميم البرنامج: إن البرنامج المقترح في البحث الحالي يُعرف بـ "برنامج مخطط ومنظم في ضوء أسس علمية لتقديم خدمات تدريبية وإرشادية مباشرة وغير مباشرة باستخدام تدخلات التعلم الاجتماعي والوجداني لدى عينة من الطالبات المعلمات بكلية الاقتصاد المنزلي جامعة المنوفية واللاتي يظهرن مستوى منخفض من كفاءات التعلم الاجتماعي والوجداني, والذي يتحدد بمجموعة من التدخلات التي تستهدف تقديم المساعدة للطالبات المعلمات لتحسين مستوى كفاءات التعلم الاجتماعي والوجداني وفاعلية الذات التدريسية واليقظة الذهنية في التدريس لديهن ", وفيما يلي مراحل تصميم البرنامج:

١-تم مناقشة الطالبات المعلمات لمعرفة أهم المواقف والأعراض الفسيولوجية والانفعالية التي يشعرن بها قبل وفي أثناء وبعد التدريس أمام الآخرين من مشرفين وموجهين وزملاء وتلاميذ في أثناء فترة التربية العملية والمواقف التي تزيد من هذه الأعراض.

٢-تحديد الهدف العام للبرنامج وهو استخدام التعلم الاجتماعي والوجداني بهدف تنمية كفاءاته وفاعلية الذات التدريسية واليقظة الذهنية في التدريس لدي الطالبات المعلمات بكلية الاقتصاد المنزلي.

٣- الاطلاع على الأدبيات النظرية في مجال التعلم الاجتماعي والوجداني, وتم عرضه في الإطار النظري للبحث الحالي, وكذلك تم الاطلاع على بعض الدراسات العربية والأجنبية التي أمكن الحصول عليها والتي تناولت برامج لاستخدام التعلم الاجتماعي والوجداني منها (مشرح وباحاذق، ٢٠١٥؛ مهدي ومحمد، ٢٠١٧؛ محمد، ٢٠١٨؛ الزغبي، ٢٠١٨؛ محمد وعبد الواحد، ٢٠١٩؛ لطفي، ٢٠١٩؛ علي، ٢٠٢٠؛ التميمي، ٢٠٢٠؛ عبد

العال وموسى، ٢٠٢١؛ المكاوي، ٢٠٢١؛ خليف، ٢٠٢٢؛ سلامة، ٢٠٢٢؛ نصر وآخرون، ٢٠٢٢؛Celik, 2013؛Stasiak, 2016؛ Paul, 2018؛ Sugishita & Dresser, 2019).

٤-تحديد خصائص واحتياجات عينة البحث حتي يتسنى تصميم البرنامج بما يتفق مع خصائص النمو لهم.

٥-البرنامج في صورته النهائية :

فلسفة البرنامج: تعتمد فلسفة البرنامج المقترح على مبادئ التعلم الاجتماعي والوجداني والتي ترتكز على خمس كفاءات أساسية هي الوعي الذاتي والإدارة الذاتية والوعي الاجتماعي ومهارات العلاقات الاجتماعية واتخاذ القرارات المسئولة والعمل على تنميتها.

حيث تركز البرامج المستندة على التعلم الاجتماعي والوجداني على قاعدة نفسية هي الأثر الذي يحدثه التغير في الجانب الانفعالي على الجانبين المعرفي والسلوكي للشخصية؛ لأنها تعمل من خلال التدريب على بناء عواطف إيجابية لاستثمارها في التفكير وإنتاج نماذج سلوكية إيجابية (حواس، ٢٠١٥: ١١٧).

الهدف العام للبرنامج: استخدام التعلم الاجتماعي والوجداني بهدف تنمية كفاءاته وفاعلية الذات التدريسية واليقظة الذهنية في التدريس لدي الطالبات المعلمات بكلية الاقتصاد المنزلي.

يتفرع من الهدف الرئيس عدد من الأهداف الفرعية نوضحها فيما يلي:

- التعرف على الذات وبناء صورة إيجابية عنها وتطوير القوى الشخصية وإعادة توظيفها.
- تحسين مستوى الوعي الاجتماعي.
- التدريب على مهارات تنظيم وإدارة الذات.
- تنمية مهارات العلاقات الاجتماعية والتواصل الفعال.
- تعزيز القدرة على اتخاذ قرارات مسئولة.

أهمية البرنامج: ترجع أهمية البرنامج إلى أهمية الموضوع الذي يتناوله وهو استخدام التعلم الاجتماعي والوجداني (الوعي الذاتي، الإدارة الذاتية، الوعي الاجتماعي، مهارات العلاقات الاجتماعية، اتخاذ القرارات المسئولة) في تصميم برنامج وتدريب الطالبات المعلمات بكلية الاقتصاد المنزلي بهدف تنمية كفاءاته وفاعلية الذات التدريسية واليقظة الذهنية في التدريس لديهن.

المسلمات

- أن متغيرات التعلم الاجتماعي والوجداني وفاعلية الذات التدريسية واليقظة الذهنية في التدريس يمكن تنميتهم وقابلين للتطوير والتحسين.
- ارتفاع مستوى التعلم الاجتماعي والوجداني يساعد في تحسين مستوى فاعلية الذات التدريسية واليقظة العقلية في التدريس.
- أن التدريب على كفاءات التعلم الاجتماعي والوجداني يرتبط إيجابياً بالسلوكيات الخاصة بالطالبة المعلمة في أثناء التدريس والتي تنعكس على قدرتها على مواجهة التحديات.

وصف البرنامج: تم تصميم البرنامج على خمس وحدات تشتمل كل وحدة على عدد من الجلسات, وكل جلسة لها عنوان, وتشتمل على عدد من الأهداف والإجراءات المستخدمة, إضافة إلى الجلسات التمهيدية التي تركز على بناء العلاقة المهنية، والجلسة الختامية لإنهاء البرنامج, والجدول التالي يوضح توزيع جلسات البرنامج المقترح:

جدول (١٨) توزيع جلسات البرنامج المقترح

الجلسات	عنوان الجلسات والفنيات	الهدف من الوحدة	الاستراتيجيات المستخدمة
جلسة تمهيدية	هيا نتعارف	التعارف بين الباحثات وأفراد العينة والتعريف بالبرنامج المعد والغاية المرجوة منه وبالمدة الزمنية المقررة للبرنامج والاتفاق على موعد ومكان الجلسات.	• المحاضرة • الحوار والمناقشة • العصف الذهني • الإقناع المنطقي • النمذجة ولعب الدور • حل المشكلات • كتابة التقارير • مراقبة ذاتية • التأمل الذاتي • الممارسة العملية • تغذية راجعة
	التعلم الاجتماعي والوجداني	تعريف الطلاب بمفهوم التعلم الاجتماعي والوجداني واهميته وبسمات الشخصية المتمتعة بالتعلم الاجتماعي والوجداني.	
الوحدة الأولى (الوعي الذاتي)	اعرف ذاتك وقواك الشخصية وتوظيفها في اتجاه آخر(حديث الذات)	• اكتشاف الطلاب قواهم الشخصية وتقييمها • التدريب على التحدث مع النفس بطريقة ايجابية. • تدريب الطلاب على توظيف قواهم الشخصية في مواقف مختلفة.	
	كيف تنمي تفاؤلك وثقتك بنفسك	تحسين مستوى التفاؤل والثقة بالنفس لدى الطلاب والتدريب على عدم السماح لمواقف الآخرين السلبية بالتأثير السلبي.	
الوحدة الثانية (الوعي الاجتماعي)	التعاطف مع الآخرين	التدريب على التعاطف مع الآخرين وفهم الاختلاف بين الشخصيات والتعامل معها بإيجابيه وفاعلية.	
	تقدير الاختلاف والتقبل الإيجابي للآخرين	تحسين القدرة على التقبل الإيجابي للاختلاف عن الآخرين.	

الوحدة الثالثة (الادارة الذاتية)	ضبط الذات وإدارة الضغوط والانفعالات والتحكم فيها	• التدريب على ضبط الذات والتحكم في الانفعالات في أثناء المواقف المختلفة. • ممارسة ضبط الشعور بالقلق والاجهاد في أثناء فترة التربية العملية.	• المواجهة • إعادة التعريف (القوى الشخصية) • التعزيز الذاتي الإيجابي • التحليل العاطفي العقلاني • الحوار الذاتي • قائمة الإيجابيات والسلبيات
	تنظيم الذات والدافعية الذاتية	• التدريب على مراقبة الذات وتعزيزها • ممارسة تنظيم الذات والدافعية الذاتية	
	تحديد الاهداف والتخطيط الجيد وإدارة الوقت	• التدريب على تحديد الاهداف والتخطيط الجيد • ممارسة إدارة الوقت بطريقة فعالة.	
الوحدة الرابعة (مهارات العلاقات الاجتماعية)	التواصل الفعال ومهارات الحديث والإصغاء وإعادة الصياغة وطرح الأسئلة والعرض والتقديم	• التدريب على التواصل الفعال اللفظي وغير اللفظي. ممارسة مهارة الحديث الفعال والإصغاء وإعادة الصياغة. • التدريب على مهارة طرح الأسئلة بطريقة فعالة. • ممارسة مهارة العرض والتقديم الفعال.	
	مهارات التعاون والتفاوض وحل الصراع	التدريب على مهارات التعاون والتفاوض وحل الصراع	
	مهارات الرفض وطلب المساعدة وعرضها عند الحاجة	التدريب على مهارات الرفض وطلب المساعدة وعرضها عند الحاجة	
الوحدة الخامسة (اتخاذ القرارات المسئولة)	التقييم الواقعي للمواقف	تعزيز مهارات التقييم الواقعي للمواقف والمخاطر عند اتخاذ القرارات.	
	كيفية صنع القرار وكيفية التخلص من التردد في اتخاذه وتحمل مسئولية اتخاذه	• التدريب على مراعاة الأعراف الاجتماعية والأخلاقية عند صنع القرار. • التدريب على تحديد المشكلات وحلها.	
جلسة ختامية	إنهاء البرنامج	توجيه الشكر لأفراد العينة على تعاونهن مع الباحثات ومعرفة رأيهن في جلسات البرنامج، وتحديد أوجه الاستفادة منه.	

أسس بناء البرنامج

هناك بعض الأسس المهمة التي ينبغي مراعاتها عند إعداد البرنامج والتي تسهم بدورها في نجاحه وتحقيق أهدافه وتتمثل في:

- ارتباط محتوى البرنامج بخصائص المشاركات ومشاكلهن.
- تحديد الاحتياجات التدريبية للطالبات المعلمات ومساعدتهن على الاستبصار بسلوكهن والوعي بمشكلتهن, والعمل على تخطيها.
- للبرنامج هدف عام يسعى لتحقيقه وأهداف إجرائية سلوكية لكل جلسة.

- توظيف عدد من الاستراتيجيات المختلفة مثل المحاضرة والمناقشة الجماعية ولعب الدور والنمذجة... إلخ والتي تهدف إلى إكساب وتدريب عينة البحث على كفاءات التعلم الاجتماعي والوجداني.
- إعداد خطة لممارسة التعلم الاجتماعي والوجداني أثناء فترة التربية العملية وخارجها.
- مشاركة الطالبات في تصميم أنشطة البرنامج.
- مرونة البرنامج بحيث يصبح قابل للتعديل والتطوير.

المواد والوسائل التعليمية: تم استخدام عدة وسائل تعليمية في تدريس البرنامج منها:(الجداول والرسوم والأشكال التوضيحية، وسائل التكنولوجيا الحديثة (الكمبيوتر، وشبكة المعلومات الإنترنت)، البطاقات التعليمية، نماذج توضيحية، .....).

الأنشطة التعليمية: تنوعت الأنشطة ما بين أنشطة فردية وجماعية بما يتناسب مع احتياجات وخصائص عينة البحث وهدف البحث.

أساليب التقويم: تنوعت أساليب التقويم ما بين استخدام أسلوب التقويم المبدئي قبل التطبيق لتحديد مستوى كفاءات التعلم الاجتماعي والوجداني وفاعلية الذات التدريسية واليقظة الذهنية في التدريس لديهن، والتقويم البنائي خلال تطبيق الجلسات، والنهائي بعد تطبيق البرنامج بالقياس البعدي والتتبعي.

تطبيق البرنامج: قامت الباحثات بتطبيق البرنامج المقترح في البحث الحالي خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (٢٠٢٢- ٢٠٢٣) لمدة سبع أسابيع بواقع (١٥) جلسة لمدة خمسة أسابيع (ثلاث جلسات اسبوعياً), وأسبوعان يتم تدريب عينة البحث على ممارسة التعلم الاجتماعي والوجداني موضوع البحث في أثناء فترة التربية العملية أو خارجها، مع كتابة مدونات يومية لممارسة هذه الكفاءات في مواقف مختلفة في الحياة اليومية من خلال لقاءات دورية معهن.

خامساً: تطبيق أدوات البحث قبلياً

- تم تطبيق مقياس كفاءات التعلم الاجتماعي والوجداني على الطلاب المعلمين بالفرقة الرابعة بكلية الاقتصاد المنزلي والتربية، لتحديد مستوى الكفاءات لديهم وأسبابه انخفاضه لتحديد مكونات البرنامج وفق احتياجاتهم. وتم تقسيم الطلاب من حيث مستوى التعلم الاجتماعي والوجداني، حيث تم اختيار الطلاب منخفضي كفاءات التعلم الاجتماعي والوجداني كعينة أساسية للبحث الحالي الذين حصلوا على درجات أقل من ٢٥٠ درجة في المقياس المستخدم في البحث الحالي.

- التطبيق القبلي لأدوات البحث وهي مقياس فاعلية الذات التدريسية ومقياس اليقظة الذهنية في التدريس بالإضافة الى نتائج مقياس كفاءات التعلم الاجتماعي والوجداني.
- ضبط المتغيرات الدخيلة وتتمثل في الجنس والعمر الزمني والفرقة الدراسية حيث تم اختيار عينة البحث جميعهم طالبات وجميعهم مقيدات بالفرقة الرابعة لضبط العوامل المؤثرة عليهم.

سادساً: تطبيق البرنامج المقترح الذي يتضمن استخدام التعلم الاجتماعي والوجداني على طالبات المجموعة التجريبية .

سابعاً: التطبيق البعدي لأدوات البحث (مقياس كفاءات التعلم الاجتماعي والوجداني ومقياس فاعلية الذات التدريسية ومقياس اليقظة الذهنية في التدريس) على طالبات المجموعة التجريبية, تم التطبيق التتبعي لأدوات البحث بعد مرور شهرين في الفصل الدراسي الثاني وتم تفريغ الدرجات.

ثامناً: إدخال البيانات على الحاسب الآلي, وإجراء المعالجة الإحصائية للبيانات.

تاسعاً: التوصل إلى النتائج وتفسيرها في ضوء المراجعة الأدبية لمتغيرات البحث.

نتائج البحث

الفرض الأول ينص على: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي لمقياس كفاءات التعلم الاجتماعي والوجداني ككل وأبعاده وذلك لصالح القياس البعدي" وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب قيمة (ت) للمجموعات المرتبطة Paired-Samples T-Test لحساب دلالة الفرق بين درجات القياس القبلي والبعدي, والجدول التالي يوضح قيمة (ت) لدلالة الفرق بين درجات القياسين لكفاءات التعلم الاجتماعي والوجداني وأبعاده.

جدول (١٩) قيمة (ت) لدلالة الفرق بين درجات القياس القبلي والبعدي لمقياس كفاءات التعلم الاجتماعي والوجداني

المجموعة / الأبعاد		القياس القبلي		القياس البعدي		متوسط الفرق بين الدرجات	الانحراف المعياري للفرق	قيمة (ت)	حجم الأثر d
		م	ع	م	ع				
١	الوعي الذاتي	٤٧,٥٩	٤,٥٦	٦١,٥	٣,٤٥	١٣,٩	٥,٠٥	١٥,٥٥	٢,٧٤
٢	الإدارة الذاتية	٣٨,٩٧	٤,٩٨	٥٠,٩٣	٣,١٩	١١,٩٦	٤,٦١	١٤,٦٦	٢,٥٩
٣	الوعي الاجتماعي	٤٣,٣١	٥,٩٧	٥٢,١٥	٣,٩٢	٨,٨٤	٣,٤٠	١٤,٦٧	٢,٥٩
٤	مهارات العلاقات الاجتماعية	٤٨,٣١	٣,٥٨	٦٠,٥٦	٣,٨٣	١٢,٢٥	٤,٨٨	١٤,١٨	٢,٥١
٥	اتخاذ القرارات المسئولة	٤٧,٤٤	٤,٤٥	٥٦,٩٧	٥,٢٧	٩,٥٣	٤,٣١	١٢,٥٠	٢,٢١
التعلم الاجتماعي والوجداني ككل		٢٢٦,٣٨	١٤,٩٩	٢٨٢,١٣	١١,٠٥	٥٥,٧٥	١٣,٥٢	٢٣,٣١	٤,١٢

يتضح من الجدول السابق أن قيمة ت المحسوبة تجاوزت قيمة ت الجدولية عند درجات حرية (٣١) ومستوى دلالة (٠,٠١) مما يدل على وجود فرق دال إحصائياً بين درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي في جميع أبعاد مقياس كفاءات التعلم الاجتماعي والوجداني حيث بلغت قيمة ت (١٥,٥٥) لبعد الوعي الذاتي و(١٤,٦٦) لبعد الإدارة الذاتية و(١٤,٦٧) لبعد الوعي الاجتماعي، و(١٤،١٨) لبعد مهارات العلاقات الاجتماعية و(١٢,٥) لبعد اتخاذ القرارات المسئولة و(٢٣,٣١) للمقياس ككل, وجاء هذا الفرق لصالح القياس البعدي, كما تم قياس حجم الأثر لفهم معنوية النتائج الدالة إحصائيا حيث تم حساب حجم الأثر من خلال معادلة Cohen's d لقياس حجم الأثر للعينات المرتبطة، ويتضح من الجدول أن قيم حجم الأثر لأبعاد مقياس كفاءات التعلم الاجتماعي والوجداني والمقياس ككل تجاوزت (٠,٨) مما يدل على حجم الأثر الكبير تبعاً لمعيار معادلة Cohen's d ويشير إلى فاعلية البرنامج في تنمية كفاءات التعلم الاجتماعي والوجداني، وبالتالي صدق الفرض.

الفرض الثاني ينص على: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتتبعي لمقياس كفاءات التعلم الاجتماعي والوجداني ككل وأبعاده" وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب قيمة (ت) للمجموعات المرتبطة Paired-Samples T-Test لحساب دلالة الفرق بين درجات القياس البعدي والتتبعي, والجدول التالي يوضح قيمة (ت) لدلالة الفرق بين درجات القياسين لكفاءات التعلم الاجتماعي والوجداني وأبعاده

جدول (٢٠) قيمة (ت) لدلالة الفرق بين درجات القياس البعدي والتتبعي لمقياس كفاءات التعلم الاجتماعي والوجداني

المجموعة / الأبعاد		القياس البعدي		القياس التتبعي		متوسط الفرق بين الدرجات	الانحراف المعياري للفرق	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
		م	ع	م	ع				
١	الوعي الذاتي	٦١,٥	٣,٤٥	٦٢,٥٩	١,٩٤	١,٠٩	٣,٠٥	٢,٠٢	غير دالة
٢	الإدارة الذاتية	٥٠,٩٣	٣,١٩	٥١,٥٩	٢,٠١	٠,٦٥	٢,٢٨	١,٦٢	غير دالة
٣	الوعي الاجتماعي	٥٢,١٥	٣,٩٢	٥٢,٦٥	٢,٥٠	٠,٥٠	٢,١٤	١,٣٢	غير دالة
٤	مهارات العلاقات الاجتماعية	٦٠,٥٦	٣,٨٣	٦١,٥٩	٣,٨٧	١,٠٣	٢,٠٠	٢,٩٠	دالة عند مستوى (٠,٠٥)
٥	اتخاذ القرارات المسئولة	٥٦,٩٧	٥,٢٧	٥٦,٢٨	٣,٩٢	٠,٦٨	٣,٥٠	١,١١	غير دالة
التعلم الاجتماعي والوجداني ككل		٢٨٢,١٣	١١,٠٥	٢٨٤,٧٢	٨,١٤	٢,٥٩	٦,٠٨	٢,٤١	دالة عند مستوى (٠,٠٥)

يتضح من الجدول السابق أنه لا يوجد فرق دال إحصائياً بين درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتتبعي بعد مرور حوالي شهرين من القياس البعدي في أبعاد مقياس كفاءات التعلم الاجتماعي والوجداني حيث بلغت قيمة ت (٢,٠٢) لبعد الوعي الذاتي و(١,٦٢) لبعد الإدارة الذاتية و(١,٣٢) لبعد الوعي الاجتماعي، و(١,١١) لبعد اتخاذ القرارات المسئولة، أما بالنسبة لبعد مهارات العلاقات الاجتماعية والتعلم الاجتماعي والوجداني ككل فكانت قيمة ت دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) حيث بلغت (٢,٩٠، ٢,٤١) على التوالي, وجاء هذا الفرق لصالح القياس التتبعي, وقد تم حساب حجم الأثر بمعادلة Cohen's d وقد بلغ (٠,٥١) لبعد مهارات العلاقات الاجتماعية و(٠,٤٢) لكفاءات التعلم الاجتماعي والوجداني ككل وهي قيم توضح أن حجم الأثر المتوسط تبعاً لمعيار معادلة Cohen's d مما يشير إلى صحة الفرض, ويؤكد استمرار فاعلية البرنامج في تنمية كفاءات التعلم الاجتماعي والوجداني لدى عينة المجموعة التجريبية.

مناقشة نتائج الفرض الأول والثاني

أسفرت نتائج الفرض الأول والثاني عن وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي لمقياس كفاءات التعلم الاجتماعي والوجداني، وكان هذا الفرق لصالح القياس البعدي، وعدم وجود فرق دال إحصائياً بين درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي والقياس التتبعي في أبعاد مقياس كفاءات التعلم الاجتماعي والوجداني (الوعي الذاتي، الإدارة الذاتية، الوعي الاجتماعي، اتخاذ القرارات المسئولة)، ووجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي والقياس التتبعي لبعد مهارات العلاقات الاجتماعية والتعلم الاجتماعي والوجداني وكان هذا الفرق لصالح القياس التتبعي.

واتفقت هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة في فاعلية استخدام التعلم الاجتماعي والوجداني في تنمية كفاءاته مثل (مهدي ومحمد، ٢٠١٧؛ خليف، ٢٠٢٢) وفاعليتها في تنمية جوانب إيجابية في الشخصية مثل (شاهين، ٢٠١٦؛ الزغبي، ٢٠١٨؛ محمد، ٢٠١٨؛ محمد وعبد الواحد، ٢٠١٩؛ علي، ٢٠٢٠؛ الحربي وحويل، ٢٠٢١؛ المكاوي، ٢٠٢١؛ Celik, 2013: Stasiak, 2016; Paul, 2018 ; Sugishita & Dresser, 2019).

وهنا تبرز الحاجة إلى أهمية تنمية كفاءات التعلم الاجتماعي والوجداني كما أوصت بها بعض الدراسات من حيث ضرورة إعداد برامج وحقائب تدريبية للطلاب والمعلمين منها (شاهين، ٢٠١٣؛ شاهين، ٢٠١٤؛ فضل الله وعبد العظيم، ٢٠٢١).

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن التدريب على التعلم الاجتماعي والوجداني ساعد على تنمية كفاءاته حيث اتضح ذلك من ارتفاع درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياس البعدي عن القياس القبلي لمقياس كفاءات التعلم الاجتماعي والوجداني إذ أصبحن أكثر كفاءة في الوعي الذاتي والوعي الاجتماعي والإدارة الذاتية ومهارات العلاقات الاجتماعية واتخاذ القرارات المسئولة، ويرجع ذلك إلى:

- أن البرنامج موجه مباشرة إلى تدريب الطالبات المعلمات على كفاءات التعلم الاجتماعي والوجداني ولحاجة الطالبات إلى التأكيد على أثر الجانب الوجداني في الجانب المعرفي والسلوكي مما جعل أداء الطالبات المعلمات في أثناء التعلم، والتدريس أكثر متعة وقدرة على مواجهة الضغوط التي تؤثر على أدائها في التربية العملية.
- ارتكاز البرنامج على أساس وافتراض أن التعلم الاجتماعي والوجداني يمكن تنميته ويعد بمنزلة مدخل للتطوير المهني.
- تقديم البرنامج على هيئة جلسات تدريبية والتفاعل الإيجابي بين الباحثات والطالبات المعلمات أدى إلى زيادة إقبال الطالبات عليه واستقبالهن للمعلومات بشكل شيق بعيد عن الملل وانتظام حضورهن لجلسات البرنامج.
- صياغة مجموعة من الأهداف الاجرائية لكل جلسة، والتزام الباحثات بها، ومحاولة تحقيقها بفرض تنمية كفاءات التعلم الاجتماعي والوجداني لتطوير فاعلية الذات التدريسية واليقظة الذهنية في التدريس.
- اعتماد البرنامج على العديد من الأنشطة المحفزة لقدرات الطالبات المعلمات من خلال تحفيز الدافعية والإنجاز والمثابرة وتحمل الضغوط الدراسية، وبناء عواطف إيجابية نحو الذات والآخرين، والتوجيه إلى الفهم الإيجابي لمواقف التحديات من خلال الإدارة الذاتية، وتحمل المسئولية لتحقيق الأهداف، الأمر الذي يسهم في تحسين فاعلية الذات التدريسية واليقظة الذهنية في التدريس.
- اعتماد البرنامج على استراتيجيات وفنيات متنوعة تشجع الطالبة المعلمة على تنفيذ الأنشطة والمهام المطلوبة التي تنشط الجانب الادائي لديها في التدريس.

- اعتماد البرنامج على العمل الجماعي، وتبادل الأفكار وهذا ما تتطلبه التربية العملية؛ مما أدى إلى التشجيع على استمرار العمل والمشاركة والمثابرة لتحقيق الأهداف، وإدماج الطالبة المعلمة في ممارسات سلوكية إيجابية ونمو الإحساس بقيمة الذات والقدرة على أداء المهام التدريسية بإيجابية بالرغم من التحديات التي تواجهها.
- تطبيق التقويم البنائي حقق نتائج إيجابية في تنمية الجوانب المعرفية والوجدانية والسلوكية.
- توفير مناخ إيجابي للتعلم يهدف في الأساس الي تنمية مواطن القوة والسمات الإيجابية، والقدرات الكامنة لدى الطالبة المعلمة، ومنح فرصة لإنتاج ونقل وتبادل الأفكار والآراء والمشاعر بحرية دون حرج أو خوف، واحترام الآراء الأخرى وتكوين علاقات اجتماعية سليمة, مواجهة الصعوبات اليومية الأكاديمية من خلال تصميم مجموعة من الأنشطة التي تمنحها الفرصة الحقيقية لممارسة كفاءات التعلم الاجتماعي والوجداني وتطبيقها بمهارة في الحياة فتزيد ثقتها في نفسها، وتكون أكثر مثابرةً وموضوعية واعتماداً علي النفس في مواجهة المتطلبات الأكاديمية والمهنية المطلوبة، ومواجهة الصعاب مما يحقق النجاح الأكاديمي والمهني.
- تقديم التغذية المرتدة أول بأول للطالبة على أدائها والتعزيز الفوري بعد كل نجاح تحرزه والمساعدة في تعريف الممارسات الصحيحة، وتوفير أجواء إيجابية في أثناء التدريب يخلص الطالبة من الأفكار السلبية التي تواجهها في أثناء مواقف التدريس، وينشط المشاعر الإيجابية ويحسن الروح المعنوية مما يقوي الثقة في النفس، وتحمل المسئولية وتنشيط الدافعية وتحسين الاتجاه نحو التدريس، وزيادة القدرة على مواجهة تحديات مهنة التدريس بثبات وتحويلها الي فرص يمكن الاستفادة منها للتكيف مع الواقع التدريسي.

وهذا ما أكده المكاوي (٢٠٢١: ١٦٠) أن التدريب على الكفاءات الاجتماعية والوجدانية يساعد الفرد على إدارة المشاعر والسلوكيات بشكل أفضل والتوافق مع متطلبات العملية التعليمية فالتدريب على مهارة إدارة الذات يزيد الرغبة في بذل المزيد من الجهد والمثابرة والتركيز، وسرعة تنفيذ المهام وتحقيق الأهداف، واستخدام استراتيجيات معرفية متنوعة وتنظيم الوقت والتحكم في العمليات الذهنية؛ للوصول إلى الأهداف الشخصية، والتدريب على الوعي الذاتي

يزيد من اهتمام الفرد وطاقته وحماسه، ويقلل الشعور بالتوتر والقلق من مخرجات الأداء، وغياب الانفعالات السلبية، وبناء مشاعر إيجابية نحو الذات.

كما أن التدريب على التعلم الاجتماعي والوجداني في بيئة اجتماعية إيجابية يؤدي إلى تحسن في المواقف المتعلقة بالتدريس وزيادة الشعور بالاندماج في البيئة التعليمية وتحسن السلوك الاجتماعي ونقص السلوك السلبي (CASEL, 2015:5).

وتساعد برامج التعلم الاجتماعي والوجداني على مراقبة الانفعالات الإيجابية والسلبية والتعامل مع الصعوبات والاحباطات بهدوء دون التخلي عن الدافعية للتعلم ومواصلة العمل، والإصرار عليه بطرق إيجابية، والتواصل مع الآخرين بطريقة داعمة فهي تساعد الفرد على بناء المعرفة والفهم، وتنمية المهارات التي تدعم التعلم والسلوك الإيجابي والعلاقات الاجتماعية البناءة، ومن ثم التمكن من العمل بنجاح وإدارة مهام الحياة (مهدي ومحمد، ٢٠١٧: ٤٧٢).

وهذا يؤكد ما ذكره شاهين (٢٠١٦: ٢٦) أن للتعلم الاجتماعي والوجداني أهدافا قريبة المدى تتمثل في كفاءاته الخمس، وأهدافا بعيدة المدى حيث إنه يقوم بتحسين الأداء الأكاديمي والسلوكيات الاجتماعية الإيجابية، وتعزيز الدافعية وانخفاض معدل المشكلات السلوكية.

وتفسر الباحثات نتيجة عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين القياس البعدي والقياس التتبعي لمقياس كفاءات التعلم الاجتماعي والوجداني في ضوء التأثير الإيجابي للبرنامج على عينة البحث الذي كان محتواه متسقاً مع الغرض الذي صمم من أجله من خلال ما تم تقديمه من مهارات وخبرات انتقلت إليهن وأصبحت سلوكاً يتعايشن به في حياتهن اليومية وفي التربية العملية. ويرجع استمرار أثر البرنامج بما تضمنه من فنيات إرشادية متنوعة تشبع حاجات الطالبات لتعلم مهارات حياتية متنوعة تساعدهن على التدريس في التربية العملية.

كما يرجع بقاء الأثر إلى تحمل الطالبات للمسئولية تجاه المهام المطلوبة واحترام قيمة الوقت والوعي الذاتي والإدارة والمراقبة الذاتية، والوعي الاجتماعي واتخاذ القرارات المسئولة فيما تدربن عليه. كل هذا أسهم في بقاء أثر البرنامج في تنمية كفاءات التعلم الاجتماعي والوجداني من خلال اكتساب مهارات سلوكية إيجابية في مواجهة التحديات لاستثمار القدرات والطاقات بطريقة إيجابية والمثابرة ووضع الأهداف والسعي لتحقيقها. كما يمكن تفسير وجود فرق بين القياس البعدي والتتبعي للتعلم الاجتماعي والوجداني ككل وبعد مهارات العلاقات الاجتماعية وكان الفرق لصالح القياس التتبعي بسبب مرور الطالبة المعلمة بخبرات جديدة وتكوين علاقات اجتماعية جديدة مع الطالبات بالمدرسة وزميلاتها بالكلية والمدرسات وإدارة المدرسة والمشرفات

على التربية العملية من جانب وتطبيق ما تم تعلمه بالبرنامج من جانب آخر ساعد على نمو التعلم الاجتماعي والوجداني لديها ومهارات العلاقات الاجتماعية.

الفرض الثالث ينص على: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي لمقياس فاعلية الذات التدريسية ككل وأبعاده وذلك لصالح القياس البعدي" وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب قيمة (ت) للمجموعات المرتبطة Paired-Samples T-Test لحساب دلالة الفرق بين درجات القياس القبلي والبعدي, والجدول التالي يوضح قيمة (ت) لدلالة الفرق بين درجات القياسين لفاعلية الذات التدريسية وأبعادها.

جدول (٢١) قيمة (ت) لدلالة الفرق بين درجات القياس القبلي والبعدي لمقياس فاعلية الذات التدريسية

المجموعة / الأبعاد		القياس القبلي		القياس البعدي		متوسط الفرق بين الدرجات	الانحراف المعياري للفرق	قيمة (ت)	حجم الأثر d
		م	ع	م	ع				
١	الفاعلية في الاستراتيجيات التعليمية التعلمية	٥٥,٦١	٦,٨٠	٦٢,١٦	٥,٥٤	٦,٥٤	٤,٧٩	٧,٦٠	١,٣٤
٢	الفاعلية في إدارة الموقف الصفي	٣٨,٤٥	٤,٤٣	٤٤,٩٠	٢,٥٤	٦,٤٥	٣,٣٦	١٠,٦٧	١,٨٨
٣	الفاعلية في العلاقة مع الطلبة	٢٩,٢٦	٣,٦٧	٣٧,٢٣	١,٨٢	٧,٩٦	٣,٤٨	١٢,٧١	٢,٢٤
٤	الفاعلية في تنمية التفكير والبحث	٣٧,٧٧	٣,٦٤	٤٤,١٠	١,٨٦	٦,٨٠	٢,٨٠	١٢,٥٣	٢,٢١
فاعلية الذات التدريسية ككل		١٦٠,١٩	١٢,٦٣	١٨٨,٣٩	٧,٥٩	٢٨,١٩	٨,٩٦	١٧,٥١	٣,٠٩

يتضح من الجدول السابق أن قيمة ت المحسوبة تجاوزت قيمة ت الجدولية عند درجات حرية (٣١) ومستوى دلالة (٠,٠١) مما يدل على وجود فرق دال إحصائياً بين درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي في جميع أبعاد مقياس فاعلية الذات التدريسية حيث بلغت قيمة ت (٧,٦٠) لبعد الفاعلية في الاستراتيجيات التعليمية التعلمية و(١٠,٦٧) لبعد الفاعلية في إدارة الموقف الصفي و(١٢,٧١) لبعد الفاعلية في العلاقة مع الطلبة، و(١٢,٥٣) لبعد الفاعلية في تنمية التفكير والبحث و(١٧,٥١) للمقياس ككل, وجاء هذا الفرق لصالح القياس البعدي, كما تم قياس حجم الأثر لفهم معنوية النتائج الدالة إحصائياً حيث تم حساب حجم الأثر من خلال معادلة Cohen's d وكما يتضح من الجدول أن قيم حجم الأثر لأبعاد مقياس فاعلية الذات التدريسية والمقياس ككل تجاوزت (٠,٨) مما يدل على حجم الاثر الكبير d مما يشير إلى فاعلية البرنامج في تنمية فاعلية الذات التدريسية وبالتالي صدق الفرض.

الفرض الرابع ينص على: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتتبعي لمقياس فاعلية الذات التدريسية ككل وأبعاده" وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب قيمة (ت) للمجموعات المرتبطة Paired-Samples T-Test لحساب دلالة الفرق بين درجات القياس البعدي والتتبعي, والجدول التالي يوضح قيمة (ت) لدلالة الفرق بين درجات القياسين لفاعلية الذات التدريسية وأبعادها.

جدول (٢٢) قيمة (ت) لدلالة الفرق بين درجات القياس البعدي والتتبعي لمقياس فاعلية الذات التدريسية

المجموعة / الأبعاد		القياس البعدي		القياس التتبعي		متوسط الفرق بين الدرجات	الانحراف المعياري للفرق	قيمة (ت)	الدلالة الاحصائية
		م	ع	م	ع				
١	الفاعلية في الاستراتيجيات التعليمية التعلمية	٦٢,١٦	٥,٥٤	٦٢,٠٣	٣,٩٢	٠,١٢	٢,٩٠	٠,٢٥	غير دالة
٢	الفاعلية في إدارة الموقف الصفي	٤٤,٩٠	٢,٥٤	٤٥,٢٦	١,٥٩	٠,٣٥	٢,٤١	٠,٨١	غير دالة
٣	الفاعلية في العلاقة مع الطلبة	٣٧,٢٣	١,٨٢	٣٦,٨٤	١,٤١	٠,٣٨	١,٩٦	١,٠٩	غير دالة
٤	الفاعلية في تنمية التفكير والبحث	٤٤,١٠	١,٨٦	٤٤,٤٥	١,٧١	٠,٣٥	٢,٢٧	٠,٨٦	غير دالة
فاعلية الذات التدريسية ككل		١٨٨,٣٩	٧,٥٩	١٨٦,٥٥	٥,٩٤	١,٨٣	٦,٨٥	١,٤٩	غير دالة

يتضح من الجدول السابق أنه لا يوجد فرق دال إحصائياً بين درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتتبعي بعد مرور حوالي شهرين من القياس البعدي في أبعاد مقياس فاعلية الذات التدريسية حيث بلغت قيمة ت (٠,٢٥) لبعد الفاعلية في الاستراتيجيات التعليمية التعلمية و(٠,٨١) لبعد الفاعلية في إدارة الموقف الصفي و(١,٠٩) لبعد الفاعلية في العلاقة مع الطلبة ، و(٠,٨٦) لبعد الفاعلية في تنمية التفكير والبحث و(١,٤٩) للمقياس ككل, مما يشير

إلى صحة الفرض, ويؤكد استمرار فاعلية البرنامج في تنمية فاعلية الذات التدريسية لدى عينة المجموعة التجريبية.

مناقشة نتائج الفرض الثالث والرابع

أسفرت نتائج الفرض الثالث والرابع عن وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي لمقياس فاعلية الذات التدريسية وأبعاده وكان هذا الفرق لصالح القياس البعدي، وعدم وجود فرق دال إحصائياً بين درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتتبعي في مقياس فاعلية الذات التدريسية وأبعاده.

اتفقت نتائج البحث الحالي مع نتائج دراسة خليف (٢٠٢٢) في فاعلية التعلم الاجتماعي والوجداني في تنمية فاعلية الذات التدريسية ووجود علاقة ارتباطية طردية بينهما.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن التدريب على التعلم الاجتماعي والوجداني ساعد على تنمية مستوى فاعلية الذات التدريسية حيث اتضح ذلك من ارتفاع درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياس البعدي عن القياس القبلي لمقياس فاعلية الذات التدريسية إذ أصبحن أعلى اعتقاداً في استخدام الاستراتيجيات التعليمية التعلمية وفي إدارة الموقف الصفي بشكل فعال وفي بناء العلاقة الإيجابية مع الطلبة والحث على تنمية التفكير والبحث لديهم، لأن ممارسة الوعي الذاتي والوعي الاجتماعي والإدارة الذاتية ومهارات العلاقات الاجتماعية ساعد على تحقيق الأهداف واتخاذ القرارات المسئولة مما أدى الى فهم الذات والآخرين انعكس هذا كله على مواجهة الضغوط أثناء التدريس عن طريق بذل اقصى جهد في التدريس والوعي بنقاط القوة والضعف أثناء التدريس مما يزيد من فاعلية الذات التدريسية.

ويرجع ذلك أيضاً إلى وجود علاقة ارتباطية دالة بين فاعلية الذات التدريسية ومتغيرات أخرى تعد مخرجات التعلم الاجتماعي والوجداني مثل الممارسات التأملية (ريان ٢٠١٤: جودة، ٢٠١٩)، وزيادة الدافعية (Bilim, 2014)، والتطور المهني (جودة، ٢٠١٩)، وبالمناخ المدرسي الإيجابي المدرك (بدر، ٢٠٢٢) والممارسات التعليمية والتحصيل الدراسي (Perera, et al, 2022) ومشاركة وتبادل المعرفة (Shi, et al, 2023)والتدريس الإبداعي (الحجايا، ٢٠١٣؛ Shi, et al, 2023) والذكاء الانفعالي (مصطفى، ٢٠١٧؛ عبد العاطي،

٢٠٢٢) والضغوط النفسية والضغوط المهنية المدركة (العزب، ٢٠٢١؛ عبد العاطي، ٢٠٢٢) والرضا الوظيفي (عبد العاطي، ٢٠٢٢).

وهذا ما أكده الزغبي (٢٠١٨: ٤٣٤) من أن برامج التعلم الاجتماعي والوجداني تساعد في زيادة الثقة بالنفس للفرد وزيادة التوقعات الإيجابية حول القدرة على أداء المهام وزيادة المشاركة الأكاديمية ورفع مستوى العلاقات الاجتماعية الناجحة وتنمية السلوكيات التوافقية الإيجابية، والتخلص من المشاعر السلبية وتحويلها إلى إيجابية بالتدريب على الإدارة الذاتية، وزيادة المثابرة والوعي بجوانب القوة وإكسابهم المرونة في التفكير وتحسين فاعليتهم الذاتية وتقليل مستوى القلق في المواقف الضاغطة.

فهو وسيلة فعالة في تقوية قدرات المتعلم على فهم المظاهر العاطفية والاجتماعية بهدف تحقيق نتائج إيجابية في الحياة ويتم ذلك من خلال العديد من الاستراتيجيات مثل لعب الدور والعصف الذهني وغيرها وذلك لتنمية المهارات الاجتماعية ومن ثم الشعور بالثقة بالنفس والفاعلية الذاتية (محمد ، ٢٠١٨: ٤٢٩ . فالتعلم الاجتماعي والوجداني له تأثير بالغ على مهارات التعلم الأكاديمية والفاعلية الذاتية والمثابرة والسلوك الاجتماعي والحد من المشاكل السلوكية والإدارة الفعالة للصفوف الدراسية (Jones & Khan, 2017).

مما سبق يمكن القول بأن كفاءات التعلم الاجتماعي والوجداني لها دور رئيس في تنمية فاعلية الذات التدريسية؛ لأنها تؤثر في الفاعلية في استخدام الاستراتيجيات التعليمية التعلمية وفي إدارة المعلم أو الطالب المعلم للموقف الصفي وفي العلاقة الاجتماعية بين المعلم أو الطالب المعلم مع الطلبة وفي تنمية التفكير والبحث كل هذه تعد الأبعاد الرئيسة لفاعلية الذات التدريسية، وهذا ما قام به البرنامج المقترح في البحث الحالي.

وتفسر الباحثات نتيجة عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين القياس البعدي والقياس التتبعي لمقياس فاعلية الذات التدريسية في ضوء التأثير الإيجابي للبرنامج على عينة البحث الذي كان محتواه متسقاً مع الغرض الذي صمم من أجله من خلال ما تم تقديمه من مهارات وخبرات انتقلت إليهن وأصبحت سلوكاً يتعايشن به في حياتهن اليومية وفي التربية العملية، وتحمل الطالبات للمسئولية تجاه المهام المطلوبة واحترام قيمة الوقت والوعي الذاتي والإدارة والمراقبة الذاتية والوعي الاجتماعي، ومهارات إدارة العلاقات واتخاذ القرارات المسئولة فيما تدربن عليه. كل هذا أسهم في بقاء أثر البرنامج من خلال اكتساب مهارات سلوكية إيجابية في مواجهة التحديات

لاستثمار القدرات والطاقات بطريقة إيجابية والمثابرة ووضع الأهداف والسعي لتحقيقها بما يزيد من فاعلية الذات التدريسية.

الفرض الخامس ينص على: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي لمقياس اليقظة الذهنية في التدريس ككل وأبعاده وذلك لصالح القياس البعدي" وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب قيمة (ت) للمجموعات المرتبطة Paired-Samples T-Test لحساب دلالة الفرق بين درجات القياس القبلي والبعدي, والجدول التالي يوضح قيمة (ت) لدلالة الفرق بين درجات القياسين لليقظة الذهنية في التدريس وأبعادها.

جدول (٢٣) قيمة (ت) لدلالة الفرق بين درجات القياس القبلي والبعدي لمقياس اليقظة الذهنية في التدريس

المجموعة / الأبعاد		القياس القبلي		القياس البعدي		متوسط الفرق بين الدرجات	الانحراف المعياري للفرق	قيمة (ت)	حجم الأثر d
		م	ع	م	ع				
١	اليقظة الشخصية	٢٤,٥٠	٧,٢٢	٣٨,٥٦	٢,٨٦	١٤,٠٦	٥,٨٦	١٣,٥٦	٢,٣٦
٢	اليقظة الاجتماعية	١٥,٩٧	٢,٠١	٢٢,٣٨	١,٨٧	٦,٤٠	١,٩٤	١٨,٥٩	٣,٢٨
اليقظة الذهنية في التدريس ككل		٤٠,٤٦	٧,٢١	٦٠,٩٣	٣,٨٥	٢٠,٤٦	٦,٠٣	١٩,١٧	٣,٣٨

يتضح من الجدول السابق أن قيمة ت المحسوبة تجاوزت قيمة ت الجدولية عند درجات حرية (٣١) ومستوى دلالة (٠,٠١) مما يدل على وجود فرق دال إحصائياً بين درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي في بعدي مقياس اليقظة الذهنية في التدريس حيث بلغت قيمة ت (١٣,٥٦) لبعد اليقظة الشخصية و(١٨,٥٩) لبعد اليقظة الاجتماعية و(١٩,١٧) للمقياس ككل, وجاء هذا الفرق لصالح القياس البعدي, كما تم قياس حجم الأثر لفهم معنوية النتائج الدالة إحصائياً حيث تم حساب حجم الأثر من خلال معادلة Cohen's d وكما يتضح من الجدول أن قيم حجم الأثر لأبعاد مقياس اليقظة الذهنية في التدريس والمقياس ككل تجاوزت (٠,٨) مما يدل على حجم الأثر الكبير d مما يشير إلى فاعلية البرنامج في تنمية اليقظة الذهنية في التدريس وبالتالي صدق الفرض.

الفرض السادس ينص على: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتتبعي لمقياس اليقظة الذهنية في التدريس ككل وأبعاده" وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب قيمة (ت) للمجموعات المرتبطة Paired-Samples T-Test لحساب دلالة الفرق بين درجات القياس البعدي والتتبعي, والجدول

التالي يوضح قيمة (ت) لدلالة الفرق بين درجات القياسين لليقظة الذهنية في التدريس وأبعادها.

جدول (٢٤) قيمة (ت) لدلالة الفرق بين درجات القياس البعدي والتتبعي لمقياس اليقظة الذهنية في التدريس

المجموعة / الأبعاد		القياس البعدي		القياس التتبعي		متوسط الفرق بين الدرجات	الانحراف المعياري للفرق	قيمة (ت)	الدلالة الاحصائية
		م	ع	م	ع				
١	اليقظة الشخصية	٣٨,٥٦	٢,٨٦	٣٩,٠٦	٢,٦٠	٠,٥٠	١,٧٤	١,٦٢	غير دالة
٢	اليقظة الاجتماعية	٢٢,٣٨	١,٨٧	٢١,٣١	١,٤٩	١,٠٦	١,٢١	٤,٩٤	دالة
اليقظة الذهنية في التدريس ككل		٦٠,٩٣	٣,٨٥	٦٠,٣٧	٣,٤٤	٠,٥٦	٢,٣٨	١,٣٣	غير دالة

يتضح من الجدول السابق أنه لا يوجد فرق دال إحصائياً بين درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتتبعي بعد مرور حوالي شهرين من القياس البعدي في بعد اليقظة الشخصية في التدريس واليقظة الذهنية في التدريس ككل حيث بلغت قيمة ت (١،٦٢، ١,٣٣) على التوالي وهي قيم غير دالة إحصائياً، أما بالنسبة لبعد اليقظة الاجتماعية في التدريس فكانت قيمة ت دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) حيث بلغت (٤،٩٤), وجاء هذا الفرق لصالح القياس البعدي, وقد تم حساب حجم الأثر بمعادلة Cohen's d وقد بلغ (٠,٨٧) وهي قيمة توضح أن حجم الأثر كبير مما يشير إلى صحة الفرض, ويؤكد استمرار فاعلية البرنامج في تنمية اليقظة الذهنية في التدريس لدى عينة المجموعة التجريبية.

مناقشة نتائج الفرض الخامس والسادس

أسفرت نتائج الفرض الخامس والسادس عن وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي لمقياس اليقظة الذهنية في التدريس وأبعاده (الشخصية، الاجتماعية) وكان هذا الفرق لصالح القياس البعدي، وعدم وجود فرق دال إحصائياً بين درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتتبعي في بعد اليقظة الشخصية واليقظة الذهنية في التدريس ككل، ووجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتتبعي لبعد اليقظة الاجتماعية، وكان هذا الفرق لصالح القياس التتبعي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن التدريب على التعلم الاجتماعي والوجداني ساعد الطالبة المعلمة على زيادة مستوى وعيها بنفسها وبالآخرين من خلال اليقظة الذهنية في التدريس الشخصية والاجتماعية بسبب تنمية وعيها بذاتها وإدارتها لذاتها ووعيها اجتماعياً ومهارة تكوين العلاقات

الاجتماعية واتخاذ القرارات المسئولة، حيث اتضح ذلك من ارتفاع درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياس البعدي عن القياس القبلي لمقياس اليقظة الذهنية في التدريس إذ أصبحن أكثر يقظة شخصية واجتماعية؛ لأن هذا جعلها تتعامل مع الموقف الضاغط في أثناء التدريس بشكل هادئ وإيجابي ومبدع.

ويرجع ذلك أيضاً إلى وجود علاقة طردية بين التعلم الاجتماعي والوجداني واليقظة العقلية حيث إن التعلم الاجتماعي والوجداني يوسع من رؤية الفرد وإدراكاته بما يزيد من فرص النجاح؛ لأنه يظهر انتباها أكثر ورغبة أقوى في إنجاز المهام، فاليقظة الذهنية تعد حالة الفرد الشعورية عما بداخله تساعده على التفكير التوافقي، فالفرد ذو اليقظة الذهنية يتوافق نفسياً واجتماعياً بشكل عال بالإضافة إلى الوعي الذي يجعله يتعامل مع المواقف الضاغطة بشكل هادئ وأكثر إيجابية وفاعلية ذاتية وإبداعاً (شعيب، ٢٠٢٠: ٩٣). وهذا ما قام به البرنامج المقترح في البحث الحالي.

وتفسر الباحثات نتيجة عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين القياس البعدي والقياس التتبعي لمقياس اليقظة الذهنية في التدريس ككل ولبعد اليقظة الشخصية ذلك في ضوء التأثير الإيجابي للبرنامج على عينة البحث الذي كان محتواه متسقاً مع الغرض الذي صمم من أجله من خلال ما تم تقديمه من مهارات وخبرات انتقلت إليهن وأصبحت سلوكاً يتعايشن به في حياتهن اليومية وفي التربية العملية، وتحمل الطالبات للمسئولية تجاه المهام المطلوبة، واحترام قيمة الوقت، والوعي الذاتي والإدارة والمراقبة الذاتية والوعي الاجتماعي، ومهارات إدارة العلاقات واتخاذ القرارات المسئولة فيما تدربن عليه، كل هذا أسهم في بقاء أثر البرنامج من خلال اكتساب مهارات سلوكية إيجابية في مواجهة التحديات لاستثمار القدرات والطاقات بطريقة إيجابية والمثابرة ووضع الأهداف والسعي لتحقيقها بما يزيد من اليقظة الذهنية في التدريس وكذلك اليقظة الشخصية. كما يمكن تفسير وجود فرق دال إحصائيا بين القياس البعدي والتتبعي لليقظة الاجتماعية ولصالح القياس البعدي بسبب طول الفترة بين القياسين وقلة عدد المرات التي قامت بها الطالبة المعلمة بالتدريس في التربية العملية وانشغالها بفترة الامتحانات وإجازة نصف العام، كل هذا قلل ولكن بشكل بسيط من تأثير البرنامج عليها.

توصيات البحث

في ضوء نتائج البحث الحالي يمكن للباحثات تقديم التوصيات التالية:

١. إنشاء مراكز إرشاد طلابية لتوعية طلاب الجامعة، وتقديم الدعم النفسي والسلوكي الملائم من خلال تقديم برامج توعوية وإرشادية وتأهيلية لتنمية التعلم الاجتماعي والوجداني كمدخل لمواجهة الضغوط الأكاديمية.

٢. ضرورة الاهتمام بالجوانب الوجدانية والنفسية لشخصية للطلاب المعلمين، واتباع أساليب حديثة للعمل على تنميتها

٣. ضرورة الاهتمام بوجود برامج تدريبية لتحقيق أهداف التعلم الاجتماعي والوجداني لدى طلاب المدارس والجامعات واستخدامه كأداة وقائية لعلاج الكثير من المشاكل السلوكية والاجتماعية.

٤. أهمية التعلم الاجتماعي والوجداني ضمن برامج إعداد المعلمين بصفة عامة لاحتياجهم إلى كفاءاتها وتأثيرها الإيجابي على فاعلية الذات التدريسية واليقظة الذهنية في التدريس لمواجهة المشكلات التي تقابلهم على المستوى المهني والعام واكتساب مهارات شخصية وحياتية مهمة.

٥. ضرورة عقد دورات تدريبية لاستخدام كفاءات التعلم الاجتماعي والوجداني لمعلمي الاقتصاد المنزلي في أثناء الخدمة تهدف لدعمهم مهنياً.

٦. ضرورة توجيه البحوث العلمية إلى إجراء المزيد من الدراسات حول تأثير التعلم الاجتماعي والوجداني على متغيرات أخرى لدى طلاب المدارس والجامعات والطلاب المعلمين والمعلمين في أثناء الخدمة.

٧. الاهتمام بتنمية قدرة الطلاب المعلمين على اليقظة الذهنية في التدريس ومعتقداتهم نحو فاعليتهم الذاتية التدريسية لما لهم من تأثير على مستوى الأداء التدريسي والأكاديمي المطلوب.

٨. تصميم دليل للتربية العملية لما لها دور رئيس في برنامج الإعداد المهني والأكاديمي والتربوي للطالب المعلم بحيث يوضح أدوار كل من الكلية (المشرفين والطلاب المعلمين)، والمدرسة (إدارة المدرسة والمعلمين والتلاميذ)، ويتضمن نماذج عملية ناجحة للمواقف التدريسية، ونماذج للدروس المعدة بشكل صحيح وفق أسس علمية صحيحة، وبعض الأمثلة لأهم المشاكل التي قد تواجه الطلاب المعلمين وأساليب التغلب عليها بالمدارس، وآلية تقويمهم بشكل واضح مما يقدم التهيئة النفسية والأكاديمية اللازمة لاجتياز هذه المرحلة بنجاح وكفاءة.

٩.عقد ورش عمل دورية يجتمع فيها هيئة الإشراف بالطلاب المعلمين لتوعيتهم بالأدوار الموكلة إليهم خلال فترة التربية العملية، والمشاكل التي قد تواجههم وكيفية التعامل معها بنجاح، لرفع فاعلية الذات التدريسية لديهم وتنمية اليقظة الذهنية في التدريس لمواجهة المتطلبات الأكاديمية والمهنية.

بحوث مقترحة

في ضوء نتائج البحث الحالي تقترح الباحثات إجراء البحوث التالية:

- دراسة فاعلية استخدام التعلم الاجتماعي والوجداني على تنمية متغيرات نفسية إيجابية (التوافق النفسي, عمليات العلم الأساسية والتكاملية، عادات العقل، الدافعية، تعديل التصورات الخاطئة في الاقتصاد المنزلي، الاتجاه نحو المادة، اتخاذ القرار وحل المشكلات...وغيرها من المتغيرات) لدى طلاب المدارس والجامعات.
- دراسة فاعلية استخدام التعلم الاجتماعي والوجداني علي تنمية متغيرات معرفية (التفكير الابتكاري، التفكير الاستدلالي، التفكير التأملي، التفكير العلمي، التفكير الناقد وغيرها من مهارات التفكير).
- أثر استخدام كفاءات التعلم الاجتماعي والوجداني على تنمية الأداء التدريسي وخفض قلق التدريس لدى الطلاب المعلمين.
- دراسة تقويمية لقياس مستوى الممارسات التدريسية لدى المعلمين في ضوء التعلم الاجتماعي والوجداني.
- دراسة العلاقة بين فاعلية الذات التدريسية واليقظة الذهنية في التدريس وكل من التحصيل الدراسي والأداء التدريسي.

المراجع

- أبو جحجوح، يحي محمد (٢٠١٤). فاعلية استراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية الاستدلال العلمي والكفاءة الذاتية ومهارة اتخاذ القرار في تدريس العلوم لدى الطلبة المعلمين. مجلة الدراسات التربوية والنفسية، سلطنة عمان، ٨(١)،١٩٢-٢١٣.
- أحمد، زينب السيد (٢٠١٩). فاعلية برنامج إثرائي قائم على نموذج ديك وكاري في تنمية بعض أساليب التقويم البديل وتحسين فاعلية الذات التدريسية لدي الطلاب/المعلمين بشعبة التعليم التجاري كلية التربية- جامعة حلوان. مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، ٢٥(٣)، ١٥-١٢٥.
- أحمد، عبد الناصر فايز (٢٠٢١). فاعلية تدريس مقرر نمو المفاهيم الرياضية وفقاً لنظرية بوصلة التفكير للهيمنة الدماغية عند نيدهيرمان في تنمية مهارات التدريس واليقظة الذهنية لدى طالبات شعبة الطفولة. مجلة تربويات الرياضيات، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، ٢٤(٨)، ٣٠٢-٣٥٩.
- آل سالم، علي يحيى (٢٠٢١). درجة امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية كفاءات التعلم الاجتماعي العاطفي. مجلة جامعة حفر الباطن للعلوم التربوية والنفسية، ٣، ١٣٣- ١٦٢.
- بدر، هبة بدر (٢٠٢٢). المناخ المدرسي المدرك وعلاقته بفاعلية الذات التدريسية لمعلمي المرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية، جامعة المنوفية، ٣٧(٢)،٣٦١-٣٩٤.
- بقيعي، نافر أحمد (٢٠١٦). الفاعلية الذاتية لدى معلمي وكالة الغوث الدولية في الأردن في ضوء بعض المتغيرات. دراسات العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، ٤٣(٢)، ٥٩٧-٦١٨.
- التح، زياد خميس (٢٠١١). فاعلية الذات في التدريس لدى معلمي الصف قبل الخدمة وأثنائها في محافظة المفرق: دراسة ميدانية. المجلة التربوية، ٩٩(٢٥)، ٢١٧- ٢١٨ .
- التميمي، خلود فواز (٢٠٢٠). تصور مقترح لبرنامج تدريبي قائم على التعلم الاجتماعي العاطفي لتنمية مهارات تهيئة بيئات التعلم الآمنة لدى معلمات المرحلة الثانوية. مجلة العلوم التربوية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ٢٥، ١٥- ٩٢.

- جابر، جابر عبد الحميد (٢٠٠٤). نحو تعليم أفضل، إنجاز أكاديمي وتعلم اجتماعي وذكاء وجداني. القاهرة: دار الفكر العربي.
- جودة، سامية حسين (٢٠١٩). التطور المهني لمعلمي الرياضيات بمنطقة تبوك في ضوء رؤية ٢٠٣٠ وعلاقته بالممارسات التأملية وفعالية الذات التدريسية. مجلة تربويات الرياضيات، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، ٢٢(١)، ١٨١-٢٣١.
- الحجايا، تمارة محمد (٢٠١٣). علاقة الفاعلية الذاتية التدريسية والاستقلال التدريسي المدرك بالتدريس الإبداعي لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة العاصمة. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة اليرموك.
- الحربي، الحميدي سالم (٢٠٢١). أثر برنامج تدريبي مقترح قائم على نموذج هيرمان لأنماط التفكير في تنمية فاعلية الذات التدريسية لدى معلمي المرحلة المتوسطة. المجلة العلمية للعلوم التربوية والصحة النفسية، ٣(٢)، ٦٥-١١٠.
- الحربي، مروة علي، وحويل، إيناس إبراهيم (٢٠٢١). برامج تنمية مهارات التعلم الاجتماعي والعاطفي لدى طلاب التعليم العام في الولايات المتحدة الأمريكية واستراليا، دراسة مقارنة. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، ٢٢(٥)، ٤٠٧- ٤٣٤.
- حسيب، عبد المنعم عبد الله (٢٠٠١). المهارات الاجتماعية وفعالية الذات لطلاب الجامعة المتفوقين والعاديين والمتأخرين دراسياً. ٥٩ (١٥)، ١٢٥-١٤٦.
- حموري، خالد (٢٠٢١). أبعاد الفاعلية الذاتية التدريسية لدى معلمي الطلبة الموهوبين. ALTRALANG Journal، ٣(٣)، ١٧٩-٢٠٠.
- حواس، خضرة (٢٠١٥). نحو برامج إرشادية مستندة على التعلم الاجتماعي العاطفي SEL. مجلة دراسات، جامعة عمار ثليجي بالأغواط، ٣٤، ١٠٦- ١٢٣.
- الخطيب، مها أحمد (٢٠٢٢). Emotional intelligence and psychological flexibility as predictors of mindfulness among faculty members at Prince Sattam bin Abdulaziz University. مجلة الدراسات المستدامة، الجمعية العلمية للدراسات التربوية المستدامة، ٤، ٣٩٣- ٤٢٦.

- خليف، سامية سامي (٢٠٢٢). حقيبة تدريبية قائمة على التعلم الاجتماعي والوجداني لتنمية الوعي بمهاراته وفاعلية الذات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية. مجلة كلية التربية، جامعة بني سويف، ١١٣(١٩)، ٥٧١- ٦٥٤.
- الركابي، باسم محمد، وحمد الله، حيدر ميسر (٢٠٢٢). بناء برنامج تدريبي وفقاً لأنموذج SWARTZ وأثره في أبعاد اليقظة الذهنية لمدرس علم الأحياء. مجلة الآداب، كلية الآداب، جامعة بغداد، ١٤٢، ١٤١- ١٦٦.
- ريان، عادل عطية (٢٠١٤). درجة الممارسات التأملية لدى معلمي الرياضيات وعلاقتها بفاعلية الذات التدريسية. مجلة المنارة للبحوث والدراسات، ٢٠ (١)، ١٤١-١٧٠.
- الزغبي، أمل عبد المحسن (٢٠١٨). تأثير التعلم الاجتماعي الوجداني في تحسين النهوض الأكاديمي للمتعثرات أكاديمياً في جامعة طيبة بالمدينة المنورة. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، ٦(٣٤)، ٣٨٩- ٤٤٦.
- الزغلول، عماد عبد الرحيم (٢٠٠٩). نظريات التعلم. القاهرة: دار الشرق.
- الزيات، فتحي (٢٠٠١). البنية العاملية للكفاءة الذاتية الأكاديمية ومحدداتها سلسلة علم النفس المعرفي، مدخل ونماذج ونظريات. القاهرة: دار النشر للجامعات.
- زيتون، حسن حسين (٢٠٠٤). مهارات التدريس. القاهرة: دار عالم الكتب.
- سلامة، مريم رزق (٢٠٢٢). فاعلية وحدة مقترحة في تدريس العلوم قائمة على التعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL) في تنمية الوعي بالمناعة والتفكير الإيجابي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج، ٩٦، ٧٦٥- ٨٣٩.
- سليم، عبد الله عبد الهادي (٢٠٢١). الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني وعلاقته بفاعلية الذات التدريسية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الجوف. مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية، ٨ (٢)، ١-٤٤.
- السمادوني، السيد إبراهيم (٢٠٠٧). الذكاء الوجداني أسسه وتطبيقاته وتنميته. الأردن، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

- شاهين، جودة السيد (٢٠١٣). منظور تكامل ناقد للنماذج الحديثة للتعلم الاجتماعي الوجداني في برامج إعداد المعلمين. مجلة التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر، ١٥٤(٢)، ١٢- ٧٥.
- شاهين، جودة السيد (٢٠١٤). دراسة تحليلية لبعض نماذج التعلم الاجتماعي الوجداني المعاصرة. مجلة التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر، ١٦١(٣)، ١١- ٥٩.
- شاهين، جودة السيد (٢٠١٦). تصور مقترح لإعداد الطالب المعلم بكلية التربية للتعلم الاجتماعي الوجداني في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة. مجلة التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر، ١٧١(٢)، ١٢-٦٤.
- الشحات، تامر محمد (٢٠١٣). تأثير برنامج للتعلم الاجتماعي الوجداني في خفض مؤشرات التعرض للخطر وتحسين التحصيل الأكاديمي لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي. رسالة دكتوراه، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.
- شعيب، علي محمود (٢٠٢٠). اليقظة العقلية والمرونة النفسية والذكاء الانفعالي كمنبئات بالتعلم الانفعالي الاجتماعي لدى عينة من الطلاب المعلمين بكلية التربية. المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، المؤسسة الدولية لآفاق المستقبل، ٢(٣)، ٦٥- ١٠٤.
- الصالحي، عبد الله سليمان (٢٠١٣). أبعاد الفاعلية الذاتية التدريسية وفقاً لمستوى خبرة المعلم وتخصصه والمرحلة التعليمية التي يدرس فيها. مجلة العلوم العربية والتربوية، ٧ (١)، ٤٧٥-٤٩٠.
- الصغير، حمزه محمد (٢٠٠٩). واقع ممارسة معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا لاستراتيجيات التدريس القائمة على الاستقصاء العلمي وعلاقته بمعتقدات فاعلية الذات التدريسية. رسالة ماجستير، كلية العلوم التربوية، عمادة الدراسات العليا، جامعة القدس.
- عابد، عدنان سليم (٢٠٠٢). معتقدات الطلبة معلمي الرياضيات نحو حل المسألة ومدى تأثرها بتحصيلهم ومعتقداتهم بفاعليتهم التدريسية. المجلة التربوية، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت، ١٧(٦٥)، ٤٣-٧٢.

- عبد العاطي، إيمان عاطف (٢٠٢٢). العلاقة بين فاعلية الذات التدريسية وبعض المتغيرات النفسية (الرضا الوظيفي والضغوط النفسية والذكاء الانفعالي) لدى معلمي التربية الخاصة. مجلة كلية التربية، جامعة المنوفية، ٣٧ (١)، ٤٩١-٥٣٠.
- عبد العال، رشا محمود، وموسى، دينا صابر (٢٠٢١). مقرر مقترح قائم على التعلم الاجتماعي الوجداني للفئات الخاصة لتنمية مهارات التدريس المتمايز والاتجاه نحو مهنة التدريس لدى طلبة الدبلوم العام التربوي بكليات التربية. مجلة كلية التربية في العلوم التربوية، جامعة عين شمس، ٣(٤٥)، ٧٩- ١٧٣.
- عبد العظيم، ريم أحمد (٢٠١٨). برنامج قائم على نظرية المرونة المعرفية لتنمية الوعي بالتدريس المتمايز لدى الطالبات معلمات اللغة العربية منخفضات معتقدات الفاعلية الذاتية للتدريس. الجمعية التربوية لتدريس اللغات،٤، ١-٧٢.
- عبد الغفار، أنور فتحي (٢٠٠٥). العلاقة بين كل من سياقات الصحة النفسية الارتقائية ومهارات التعلم الاجتماعي العاطفي بالإنجاز الأكاديمي لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي. مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، ٥٧، ١١٦- ١٦٨.
- عبد الكريم، سحر محمد (٢٠١٧). أثر التعلم بالملاحظة في تنمية توجهات الأهداف للتمكن ومهارات إدارة الصف المتمايز وتحصيل معلمات العلوم أثناء الإعداد ذوي الفاعلية الذاتية للتدريس المنخفضة. مجلة التربية العلمية، ٢٠(٢)، ١-٧٠.
- عبد المجيد، أماني فرحات (٢٠٢١). النهوض الأكاديمي وعلاقته بالتدفق النفسي واليقظة الذهنية لدى عينة من طلبة كلية التربية جامعة دمنهور. مجلة كلية التربية في العلوم النفسية، كلية التربية، جامعة عين شمس، ٣(٤٥)، ١٦٣- ٢٣٨.
- العبدلي، سميرة أحمد، والحربي، فريال بركة (٢٠١٧). إدارة الذات وانعكاسها على الرضا الوظيفي للمرأة العاملة بالقطاع الصحي بالقطاع الصحي. مجلة القراءة والمعرفة، ١٩٤، ٤٧-٥١.

- العزب، رحاب أمين (٢٠٢١). فاعلية الذات التدريسية وعلاقتها بالضغوط المهنية المدركة لدى معلمي الصفوف الأولى بالمرحلة الابتدائية النظام التعليمي الجديد في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية. المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية، ٧٠ ، ٢٥٧-٣٢١.
- عطية، أرزاق محمد (٢٠١٧). واقع استخدام معلمات الاقتصاد المنزلي للتدريس المتمايز وعلاقته بفاعليتهن التدريسية. مجلة بحوث التربية النوعية، جامعة المنصورة، ٤٥، ١٥١-٢١٦.
- علي، عبير أحمد (٢٠٢٠). فاعلية التعلم الاجتماعي الوجداني في تنمية مهارات التحدث وخفض القلق لدى التلاميذ المعاقين عقلياً بالمرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية، جامعة بني سويف، ٩٩(١٧)، ٣٥- ٦٤.
- العنزي، عبدالله عبد الهادي (٢٠٢١). الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني وعلاقته بفاعلية الذات التدريسية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الجوف. مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية، ٨ (٢)، ١-٤٦.
- غزالة، شعبان عبدالقادر(٢٠٠٧). معتقدات الطلبة معلمي اللغة العربية نحو فاعليتهم التدريسية وعلاقتها بمفهوم الذات وأدائهم الصفي وتحصيل تلاميذهم في المرحلة الإعدادية. مجلة القراءة والمعرفة، ٦٧، ٩٤-١١٧.
- الغنيم، مرزوق يوسف (٢٠١١). التعلم مدى الحياة: أطر مرجعية وبرامج إعداد المعلم قبل الخدمة وأثنائها. المؤتمر السنوي لمركز البحوث التربوية حول القياس التربوي للتنمية المهنية المستدامة، بيروت، لبنان.
- فضل الله، محمد رجب، وعبد العظيم، ريم أحمد (٢٠٢١). التنمية المهنية للمعلمين على ضوء فلسفتي: التعلم الاجتماعي الوجداني، وريادة الأعمال وتطبيقاتها. مجلة كلية التربية ، جامعة العريش، ٩(٢٧)، ٥١- ١٠١.
- لطفي، هالة محمد (٢٠١٩). تصور مستقبلي لتضمين مدخل التعلم الاجتماعي والوجداني في مناهج المرحلة الابتدائية وتأثير مهاراته على تنمية تحصيل العلوم والذكاء الوجداني. المجلة المصرية للتربية العملية، الجمعية المصرية للتربية العملية، ١١(٢٢)، ١٧٦- ٢١٨.

- الليثي، أحمد حسن (٢٠١٥). نموذج مقترح للتعلم الاجتماعي الوجداني لخفض ظاهرة العنف المدرسي لدى تلاميذ التعليم الأساسي. مجلة دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية، جامعة حلوان, ٤(٢١)، ٨٤٧- ٨٦٠.
- محمد، أميرة محمد (٢٠١٩). اليقظة العقلية في التدريس والتفاؤل الأكاديمي لدى معلمي المرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية، جامعة بنها، ١١٧، ٣٩٨- ٤٨٢.
- محمد، عبد النعيم عرفه، وعبد الواحد، إبراهيم سيد (٢٠١٩). أثر التدريب على بعض مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني في الاندماج الجامعي ودافعية الإنجاز لدى طلاب الجامعة. مجلة العلوم التربوية، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة، ٤(٢٧)، ١٠٦- ١٧٩.
- محمد، منى مصطفى (٢٠١٨). برنامج إثرائي للثقافة العلمية قائم على التعلم الاجتماعي العاطفي لتنمية الحس العلمي وبعض المهارات الحياتية لرواد المركز الاستكشافي في العلوم والتكنولوجيا. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، ٩(٣٤)، ٤٢٥- ٤٧٣.
- محمود، سومية شكري (٢٠١٩). تقييم الكفايات الاجتماعية والوجدانية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة المنيا. دراسات عربية في التربية وعلم النفس, ١١٣(١١٣)، ٨٥- ١٢١.
- محمود، سومية شكري، وزايد، أمل محمد (٢٠٢٢). الإسهام النسبي لكفايات التعلم الاجتماعي الوجداني وبعض المتغيرات الديموجرافية في التنبؤ بالنهوض الأكاديمي لدى طلبة المدارس الثانوية العامة ومدارس المتفوقين للعلوم والتكنولوجيا STEM. مجلة التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر، ١٩٣(١)، ١٢٩- ١٧٣.
- مسعود، عبد الرحمن محمد (٢٠١٨). فعالية الذات والأداء التدريسي لدى المعلمين في ضوء بعض المتغيرات. مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، ٨٠ (٣)، ٥٦٤- ٦٠٣.
- مشرح، نجوى مقبل، وباحاذق، رجاء عمر (٢٠١٥). فاعلية برنامج تعليمي مستند إلى التعلم الاجتماعي العاطفي في تنمية التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال بمدينة إب في الجمهورية اليمنية. مجلة رابطة التربية الحديثة، ٢٣(٧)، ٣٠٩- ٣٥٦.

- مصطفى، أحمد كمال (٢٠١٧). الوعي بالذات وعلاقته بالكفاءة التدريسية لدى معلمي تربية رياضية. مجلة علوم الرياضة وتطبيقات التربية البدنية، ٦، ٢١٢- ٢٢٨ .
- المطري، علي سعيد، والمقبالية، موزة عبد الله، والمعولية، إيمان محمد (أ) (٢٠٢٢). درجة امتلاك الطلبة لكفاءات التعلم الاجتماعي والعاطفي بمدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بسلطنة عمان. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، مركز رفاد للدراسات والأبحاث، ١١(٤)، ٩٠١- ٩٢٣.
- المطري، علي سعيد، والمقبالية، موزة عبد الله، والمعولية، إيمان محمد (ب) (٢٠٢٢). درجة امتلاك المعلمين لكفاءات التعلم الاجتماعي والعاطفي بمدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بسلطنة عمان. مجلة الأندلس للعلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة الأندلس للعلوم والتقنية، ٦٤، ٨٣- ١١٧.
- المكاوي، محمود ربيع (٢٠٢١). أثر برنامج تدريبي قائم على بعض مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني في الاندماج الأكاديمي لدى عينة من المراهقين ذوي الإعاقة البصرية. مجلة التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر، ١٨٩ (٤)، ١٢٣- ١٧٤.
- مهدي، رشا أحمد، ومحمد، هناء عبد الحميد (٢٠١٧). فاعلية برنامج قائم على كفاءات التعلم الاجتماعي الوجداني في تنمية دافعية التعلم ومهارات التعلم الاجتماعي الوجداني. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، ٦(٣٣)، ٤٤٥- ٤٨٦.
- نصر، شاهيناز نصر، ومعوض، ليلى إبراهيم، وعبد اللطيف، أسامة جبري، ومحمد، شيماء أحمد (٢٠٢٢). برنامج في العلوم قائم على التعلم الاجتماعي الوجداني لتقدير مجتمع التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ٢٥٠، ٢٣٢- ٢٧٩.
- Abenavoli, R. M., Harris, A. R., Katz, D. A., Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2014). Mindfulness promotes educators' efficacy in the classroom. Society for Research on Educational Effectiveness (SREE), Conference Abstract Template. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED562792.pdf

- Abu Much, Y. N., Tarteer, S., & Abd-Rabo, A. M. (2022). Social emotional learning (SEL) a scale development study. Jilin Daxue Xuebao (Gongxueban)/Journal of Jilin University (Engineering and Technology Edition), 41, 485-501.
- Ahmed, S. Z. (2014). The effect of vlogging on EFL student teachers' teaching self-efficacy. دراسات عربية في التربية وعلم النفس, 55, 209 - 240.
- Baer, R., Smith, G.T., Hopkins, J., Krietemeyer, J., & Toney, L.(2006). Using self-report assessment methods to explore facets of mindfulness. Assesment,13(1), 27-45.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control, New York: W. H. Freeman.
- Bernay, R. S. (2014). Mindfulness and the beginning teacher. Australian Journal of Teacher Education, 39(7), 58-69.
- Bilim, I. (2014). Pre-service elementary teachers' motivations to become a teacher and its relationship with teaching self-efficacy. Procedia, Social and Behavioral Sciences, 152, 653 – 661.
- Brackett, M.P., Mayer, J. D., & Warner, R. M.(2004). Emotional intelligence and its relation to every day Behavior. Personality and Individual Difference , 36, 1387-1402.
- CASEL (2015). CASEL Guide: effective social and emotional learning programs, middle and high school edition. www.casel.org
- Celik, I. (2013). Social emotional learning skills and educational stress. Educational Research and Reviews, 10(7), 799- 803.
- Elreda, L. M., Jennings, P. A., DeMauro, A. A., Mischenko, P. P., & Brown, J. L. (2019). Protective effects of

interpersonal mindfulness for teachers' emotional supportiveness in the classroom. Mindfulness, 10, 537–546.

- Frank, J. L., Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2016). Validation of the mindfulness in teaching scale. Mindfulness, 7, 155–163.
- Friedman, I. A., & Kass, E. (2002). Teacher self-efficacy: A classroom-organization conceptualization. Teaching and Teacher Education, 18(6), 675-686.
- Gördesli, M. A., Arslan, R., Çekici, F., Sünbül, Z. A., & Malkoç, A. (2019). The psychometric properties of the mindfulness in teaching scale in a Turkish sample. Universal Journal of Educational Research, 7(2), 381-386.
- Hamidi, F. (2016). The relationship between mindfulness, personality traits and academic optimism among teachers. *QJFR*, 12(4), 57-76.
- Hemmeter, M., Ostrosky, M.& Fox, L. (2006). Social and emotional foundations for early learning: A conceptual model for intervention. School Psychology Review, 35(4), 583-601.
- Ismayilova, K., & Klassen, R. M.(2019). Research and teaching self-efficacy of university faculty: Relations with job satisfaction. International Journal of Educational Research, 98, 55- 66.
- Jena-Baptiste, M. (2014). Teachers perceptions of mindfulness- based practices in elementary schools. McS, California state university, Sacramento.
- Jennings, P. A., Snowberg, K. E., Coccia, M. A., & Greenberg, M. T. (2011). Improving classroom learning environments by cultivating awareness and resilience in education (CARE): Results of two pilot studies. The Journal of Classroom Interaction, 46(1), 37-48.

- Jones, S. M., & Kahn, J. (2017). The evidence base for how we learn: Supporting students' social, emotional, and academic development. Consensus Statements of Evidence, the Council of Distinguished Scientists. Aspen Institute
- Kim, E., & Singh, N. N. (2018). Psychometric properties of the Korean version of the mindfulness in teaching scale. Mindfulness, 9, 344–351.
- Kress, J., Norris, J., Schoenholz, D., Elias, M., & Seigle, P. (2004). Bringing together educational standars and social and emotional learning: Making the case for educators. American Journal of Education, 111(1), 68-89.
- Langer, E., & Djikic, M. (2012). Mindfulness as a psychological attractor: The effect on children, Journal of Applied Social Psychology, 42(5), 1114-1122.
- Lazarides, R., Fauth, B., Gaspard, H., & Göllner, R. (2021). Teacher self-efficacy and enthusiasm: Relations to changes in student-perceived teaching quality at the beginning of secondary education. Learning and Instruction, 73, 101435, 1-10.
- Li, C., Kee, Y. H., & Wu, Y. (2019). Psychometric properties of the Chinese version of the mindfulness in teaching scale. International Journal of Environmental Research and Public Health, 16, 2405, 1-9.
- Lin, P., & Chiou, H. (2008). Construction and related study of the inventory of self-efficacy for creative teaching. Journal of Educational Research and Development, 4, 141–169.
- Ma, Y., You, Y., Yang, H., Wang, F., Cheng, X., & Li, J. (2022). Psychometric characteristics of the mindfulness in teaching scale in Chinese preschool teachers. *Curr Psychol*, 41, 5011–5019.

- Martinsone, B., & Vilcina, S. (2017). Teachers' perceptions of sustainability of the social emotional learning program in Latvia: A focus group study. Journal of Teacher Education for Sustainability, 19(2), 5- 20.
- May, J. D. (2016). The effects of individual and school mindfulness on the academic optimism in schools in north Alabama. PhD, The University of Alabama, Tuscaloosa.
- Moyano, N., Perez-Yus, M. C., Herrera-Mercadal, P., Navarro-Gil, M., Valle, S., & Montero‐Marin, J. (2023). Burned or engaged teachers? The role of mindfulness, self-efficacy, teacher and students' relationships, and the mediating role of intrapersonal and interpersonal mindfulness. Current Psychology, 42,11719–11732
- OECD (2021). OECD Survey on Social and Emotional Skills Technical Report.https://www.oecd.org/education/ceri/social-emotional-skills-study/sses-technical-report.pdf
- Paul, K. (2018). Analysis of a social emotional learning intervention with eighth grade students. PhD, Concordia University, Chicago.
- Perera, H. N., Maghsoudlou, A., Miller, C. J., McIlveen, P., Barber, D., Part, R., & Reyes, A. L. (2022). Relations of science teaching self-efficacy with instructional practices, student achievement and support, and teacher job satisfaction. Contemporary Educational Psychology, 69, 102041, 1-15.
- Ross, K. M., & Tolau, P. (2018). Social and emotional learning in adolescence: Testing the CASEL model in a normative sample. Journal of Early Adolescence, 38(8), 1170–1199.

- Schoeberlein, D., & Sheth, S. (2009). Mindful teaching & teaching mindfulness: A guide for anyone who teaches anything. Somerville MA: Wisdom Publications.
- Seal, C. R., Naumann, S., Scott, A., & Royce-Dadis, J. (2011). Social emotional development: A new model of student learning in higher education. Research in Higher Education Journal, 10, 1-13.
- Shaukat, S., & Siddiquah, A. (2014): Pre-service teachers' personal and general teaching efficacy beliefs: A pre-test and post-test design. Bahria Journal of Professional Psychology, 13(1), 25- 43.
- Shi, L., Chen, S., & Zhou, Y. (2023). The influence of social capital on primary school teachers' creative teaching behavior: Mediating effects of knowledge sharing and creative teaching self-efficacy. Thinking Skills and Creativity, 47, 101226, 1-12.
- Sims, R. L. (2011). Mindfulness and academic optimism: a test of their relationship. PhD, University of Alabama, Tuscaloosa.
- Stasiak, L. (2016). Perceptions of undergraduate, pre service, and practicing teachers. PhD, Lesley university, Cambridge, Massachusetts.
- Sugishita, J., & Dresser, R. (2019). Social-emotional learning (SEL) in a field course: Preservice teachers practice SEL-supportive instructional strategies. Journal of Inquiry and Action in Education, 10(1), 2.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. Teaching and Teacher Education, 17, 783-805.
- Wilson, D., Oliveira, D. R., Palace-Berl, F., Ponteciano, P. M., Rissatti, L. F., Pollizi, V. P., Miranda, F. S., D'Almeida, V., & Demarzo, M. (2022). Fostering emotional self-regulation in female teachers at the public teaching network:

A mindfulness-based intervention improving psychological measures and inflammatory biomarkers. Brain, Behavior, & Immunity–Health, 21, 100427, 1-11.

- Zhou, M., & Ee, J. (2012). Development and validation of the social emotional questionnaire (SECQ). The International Journal of Emotional Education, 4(2), 27-42.
- Zins, J. E., & Elias, M. J. (2007). Social and emotional learning: Promoting the development of all students. Journal of Educational and Psychological Consultation, 17(2-3), 233-255.

The effectiveness of a program based on developing the competences of social and emotional learning (SEL) and the impact on self-efficacy and mindfulness in teaching at teacher students of the Faculty of Home Economics

Maha Galal Ali Shoaib, Manar Morsi Eldosuki Elshami, Noura Ibrahim Gharib Mohammed

Assistant Professor of Home Economics and Education Dept, Faculty of Home Economics, Menoufia University

Abstract: The research aims to investigate the effectiveness of a program based on developing the competences of social and emotional learning (SEL) and the impact on self-efficacy and mindfulness in teaching in a sample of teacher students in the 4th grade with low level of social and emotional learning. The researchers built the competences of social and emotional learning scale, the teaching self-efficacy scale and the mindfulness in teaching scale. The main results show that:

- There is a statistically significant difference between the pre and post-test on the measure of social and emotional learning as a whole and its sub-competences in favor of the post-test and between the post and traceral test on social and emotional learning as a whole and relationship skills in favor of the traceral test. But, there is no statistically significant difference between the post and traceral test on self-awareness, social awareness, self-management and responsible decision making.
- There is a statistically significant difference between the pre and post-test on the measure of teaching self-efficacy as a whole and its sub-dimensions in favor of the post-test. But, there is no statistically significant difference between the post and traceral test on teaching self-efficacy scale as a whole and its sub-dimensions .
- There is a statistically significant difference between the pre and post-test on the measure of mindfulness in teaching as a whole and its sub-dimensions in favor of the post-test and between the post and traceral test in interpersonal mindfulness in favor of the post test. But, there is no statistically significant difference between the post and traceral test on the mindfulness in teaching as a whole and intrapersonal mindfulness.

Key words: Social and Emotional Learning (SEL), Teaching Self-Efficacy, Mindfulness in Teaching, teacher student, & Home Economics.