

**الكفاءة الذاتية لمعلمي صعوبات التعلم في تفعيل الشراكة بين
الأسرة والمدرسة لتعزيز مهارات التعلم الاجتماعي العاطفي**

**Learning Disabilities Teachers' Self-Efficacy in
Activating Family-School Partnership to
Enhance Social-Emotional Learning Skills**

إعداد

أريج علي السلامة

أستاذ التربية الخاصة المشارك

كلية التربية، جامعة الملك سعود

آلاء برهان خوجه

باحثة دكتوراه بقسم التربية الخاصة

كلية التربية، جامعة الملك سعود

الكفاءة الذاتية لمعلمي صعوبات التعلم في تفعيل الشراكة بين الأسرة والمدرسة لتعزيز مهارات التعلم الاجتماعي العاطفي

إعداد / آلاء برهان خوجه

أريج علي السلامة

الملخص:-

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى الكفاءة الذاتية لدى معلمي ومعلمات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظرهم في تفعيل الشراكة بين الأسرة والمدرسة لتعزيز مهارات التعلم الاجتماعي العاطفي، وكذلك تحديد احتياجاتهم المتعلقة بالعوامل التي يمكن أن تسهم في تعزيز تلك الكفاءة. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وشارك فيها (١٣٥) معلمًا ومعلمة تم اختيارهم عشوائيًا من المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية بمدينة جدة. أظهرت النتائج أن المشاركين يمتلكون مستوى متوسطًا من الكفاءة الذاتية في تفعيل الشراكة بين الأسرة والمدرسة لتعزيز مهارات التعلم الاجتماعي العاطفي، في حين أبدوا احتياجًا مرتفعًا لتوفير العوامل التي يمكن أن تعزز من كفاءتهم الذاتية. كما بينت النتائج أن مستوى الكفاءة الذاتية لدى المعلمين الذكور كان أعلى من المعلمات، وأن مشاركة معلمي ومعلمات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في برامج التطوير المهني المتعلقة بالشراكة بين الأسرة والمدرسة في تنفيذ التعلم الاجتماعي العاطفي كانت محدودة. وفي ضوء هذه النتائج، قدّمت الدراسة عددًا من التوصيات لتوجيه الممارسات التربوية والأبحاث المستقبلية في هذا المجال.

الكلمات المفتاحية: كفاءة المعلمين الذاتية، الشراكة بين الأسرة والمدرسة، التعلم الاجتماعي العاطفي، معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

Learning Disabilities Teachers' Self-Efficacy in Activating Family-School Partnership to Enhance Social-Emotional Learning Skills Abstract

This study aimed to assess the level of self-efficacy among teachers of students with learning disabilities, from their perspective, in activating family-school partnerships to enhance social-emotional learning skills. It also sought to identify their needs regarding factors that could contribute to enhancing such self-efficacy. The study employed a descriptive survey method, involving 135 teachers randomly selected from elementary, middle, and high schools in Jeddah. The results indicated that teachers possessed a moderate level of self-efficacy in activating family-school partnerships to promote social-emotional learning skills, while expressing a high need for factors that could enhance their self-efficacy. The findings also revealed that male teachers reported higher self-efficacy levels than female teachers, and that there was limited participation of teachers of students with learning disabilities in professional development programs on family-school partnerships in social-emotional learning. In light of these findings, the study offered several recommendations to guide educational practices and future research in this field.

Keywords: Teacher self-efficacy, family-school partnership, social-emotional learning, teachers of students with learning disabilities.

مقدمة

أشارت العديد من الدراسات المنشورة في ميدان التربية الخاصة إلى الدور الذي تُشكّله الشراكة بين الأسرة والمدرسة Family-School Partnership في تحسين التحصيل الأكاديمي للتلاميذ، وتعزيز مخرجاتهم الاجتماعية والعاطفية والسلوكية، وتحفيزهم للمواظبة على الحضور، والحد من تسربهم من المدرسة (IRIS Center, 2025). ويتأكد مبدأ الشراكة بين الأسرة والمدرسة في التخطيط لتدخلات التعلم الاجتماعي العاطفي وتنفيذها؛ لما يلعبه من دورٍ في إعداد التلاميذ لتحقيق النجاح في السياقات البيئية المختلفة، كالمدرسة (Black, 2022)، حيث يمكن أن تُساعد الأدوات التبادلية والمتكاملة بين الأسرة والمدرسة في تهيئة الظروف المثالية لتعزيز مهارات التعلم الاجتماعي العاطفي لدى التلاميذ في بيئتي المنزل والمدرسة (Sistek & Fabry, 2024)، وخاصةً مع وجود اتساق بين البيئتين حول إستراتيجيات التنفيذ والتوقعات المناطة بالتلاميذ (Albright et al., 2011).

تُشير القوانين ذات العلاقة بالتربية الخاصة إلى أهمية الشراكة بين الأسرة والمدرسة، فقد أشار قانون كل طالب ينجح Every Student Succeeds Act (ESSA, 2015) في القسم ١٠١٠ منه، والخاص بإشراك أولياء الأمور والأسرة، إلى أهمية التخطيط لإشراك الأسر في تنفيذ الممارسات الفعالة لأبنائهم، وإيجاد الممارسات التي يمكن أن تُساهم في تحقيق تلك الشراكة بفعالية، كما أنه أكد على ضرورة تدريب الكادر التعليمي وأولياء الأمور لتوفير الدعم لأبنائهم، وتقديم الخدمات بالمنزل والمجتمع، إضافةً إلى تأكيده على ضرورة إجراء تقييم للتأكد من مدى تحقق أهداف الشراكة. وقد وجّه قانون تحسين تعليم الأفراد ذوي الإعاقات Individuals with Disabilities Education Improvement Act (IDEIA, 2004) نحو

إشراك أسر التلاميذ ذوي الإعاقات في تخطيط البرامج التربوية الفردية الخاصة بأبنائهم وتقييم فعاليتها، مع ضمان توفير سُبُل التواصل المناسبة معهم.

وتأكيدًا على أهمية الشراكة بين الأسرة والمدرسة في تعزيز المهارات الاجتماعية والعاطفية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم؛ أشارت مراجعة (Mokhtar et al., 2023) إلى انعكاس الشراكة بين الأسرة والمدرسة، بما في ذلك التواصل الهادف والتعاون المستمر واتخاذ القرارات المشتركة؛ على تنمية المهارات الأكاديمية والاجتماعية والعاطفية للتلاميذ ذوي الإعاقات، ومنهم ذوي صعوبات التعلم. دعمت الأدبيات كذلك أهمية ممارسات الشراكة بين الأسرة والمدرسة في تعزيز النمو الشامل وتحسين الأداء الأكاديمي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم (Panicker, 2025)، حيث يمكن أن تُساعد في تعزيز التوافق النفسي والاجتماعي لديهم (العباسي، ٢٠٢٢)، إضافةً إلى احتمالية التأثير الإيجابي للشراكة بين الأسرة والمدرسة على تعلُّم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم للمهارات الاجتماعية، على سبيل المثال، الدفاع عن النفس وتكوين العلاقات الداعمة (DeBono et al., 2023).

الشراكة بين الأسرة والمدرسة في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية

انطلاقًا من أهمية الشراكة بين الأسرة والمدرسة؛ تتشكّل سياسات التعليم في المملكة العربية السعودية، إلى جانب الوثائق الإستراتيجية، وفي مقدمتها رؤية المملكة 2030، حول التأكيد على دور الشراكة بين الأسرة والمدرسة في الرفع من جودة التعليم وتعزيز الهوية الإسلامية والوطنية لدى أبنائها (وزارة التعليم، ٢٠١٧). كما أكّدت الرؤية على أهمية تحديد مؤشرات

للأداء، يتم من خلالها قياس مدى إشراك الأسر في الأنشطة المدرسية. ولتعزيز الشراكة الفعالة بين الأسرة والمدرسة؛ أكدت رؤية المملكة 2030 كذلك على أهمية عقد مجالس لأولياء الأمور، ثمكّنهم من طرح مقترحاتهم ومناقشة الجوانب ذات العلاقة في تنشئة وتعليم أبنائهم، مع تأكيدها على ضرورة تطوير برامج التدريب المهني للمعلمين، والتي تهدف إلى تمكينهم من تحقيق التواصل المثمر مع الأسر؛ بما يعزز من النجاح لأبنائهم (مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية، ٢٠١٦).

وسعيًا نحو تحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠، عبر برنامج ارتقاء الذي تبنّته وزارة التعليم؛ أصدرت الوزارة عددًا من الأدلة التي تتقاطع بشكل مباشر وغير مباشر مع أهداف التعلم الاجتماعي العاطفي، ومن تلك الأدلة "ميثاق الشراكة بين الأسرة والمدرسة الحقوق والواجبات والمسؤوليات" (وزارة التعليم، ٢٠١٨أ)، والذي يُعنى بإيضاح آليات تنفيذ الشراكة بين الأسرة والمدرسة، وتعريف الأسر وأفراد المجتمع المدرسي بمسؤولياتهم تجاه التلاميذ، كما أنه يؤكد على ضرورة تقييم واقع الشراكة من قبل الأسر. ولتعزيز تنفيذ ميثاق الشراكة بين الأسرة والمدرسة؛ أصدرت وزارة التعليم (٢٠١٨ب) الدليل التنظيمي لشراكة المدرسة مع الأسرة والمجتمع، كذلك الدليل الإجرائي لشراكة المدرسة مع الأسرة والمجتمع (وزارة التعليم، ٢٠١٨ج)، حيث أشارت هذه الأدلة إلى أهمية إشراك الأسر في الخطط والأنشطة المدرسية، إضافةً إلى تأكيدها على دور الأسر في اتخاذ القرارات المتعلقة بأبنائهم، مع ضرورة تدريبهم على التعامل البناء مع احتياجات أبنائهم؛ بما يساعد في تطوير نموهم الشامل، من خلال تحسين قيمهم ومهارات الحياة اليومية لديهم، وتنمية دافعيتهم والتزامهم ومسؤوليتهم، وتعزيز مهاراتهم وعلاقاتهم الاجتماعية، كذلك تنمية ثقتهم بأنفسهم ووعيهم بقدراتهم واستعداداتهم،

وتعزيز الأمان النفسي والاستقلالية لديهم، ودعمهم لتجاوز التحديات السلوكية والأكاديمية التي قد تواجههم، مع مراعاة الفروق الفردية وخصائص المرحلة العمرية التي يمرون بها؛ بما يؤهلهم لتحديد خياراتهم التعليمية في الحاضر والمستقبل.

وفي السياق التنظيمي لبرامج التربية الخاصة، أكدت وزارة التعليم (٢٠١٦) في الدليل التنظيمي للتربية الخاصة على تفعيل الشراكة بين الأسرة والمدرسة في العمل مع الفريق متعدد التخصصات والتخطيط للتدخلات التعليمية والمساندة للتلاميذ ذوي الإعاقات، كما أشار الدليل إلى أهمية عقد الاجتماعات مع الأسر بصورة فردية وعلى مستوى المدرسة؛ لمناقشة الشؤون الخاصة بالتلاميذ وسبل الشراكة والتواصل الفعال مع المدرسة. إضافةً إلى أنه يؤكد على دور الأسرة باعتبارها مصدرًا أساسيًا لتقديم المعلومات التي تتعلق بتاريخ أبنائها الصحي، واهتماماتهم وتفضيلاتهم، ونقاط القوة والتطوير لديهم؛ بالإضافة إلى دورها في تقديم التفسيرات المتعلقة بسلوكيات أبنائها، والمساهمة في تكوين فهم عميق للتحديات التي يواجهونها. مقابل ذلك، أشار الدليل إلى أن فعالية الشراكة مرهونة بتعاون المعلمين مع الأسر فيما يتعلق بدعم أبنائهم، وتزويدهم بالمعلومات حول تطورهم، وإرشادهم حول الفرص المتاحة لتنمية إمكانياتهم وإستراتيجيات وأساليب تنميتها. وقد حُدِّدت الشراكة بين الأسرة والمدرسة من قبل هيئة تقويم التعليم والتدريب (٢٠١٧) كأحد المعايير المهنية لممارسة مهنة التعليم في المملكة العربية السعودية، حيث تضمنت امتلاك المعلمين لمهارات التواصل الفعال مع أولياء الأمور، والعمل معهم على تعزيز نقاط القوة والحد من التحديات التي يواجهها أبنائهم؛ بما ينعكس بصورة إيجابية على تحصيلهم الأكاديمي.

وتأكيدًا على أهمية تفعيل الشراكة بين الأسرة والمدرسة في دعم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية، تُشير الدراسات إلى أهمية تعزيز شراكة أسر التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في اتخاذ القرارات واقتراح الحلول لتطوير تَعْلَمُ أبنائهم (Alnaim & Alsarawi, 2023)، مع أهمية تفعيل الدور الأساسي للأسر في تحديد احتياجات أبنائهم والتعرف على نقاط القوة والتحديات لديهم (الحارثي والحساني، ٢٠٢٤)، كذلك دور الشراكة بين الأسرة والمدرسة في إجراءات التعرف والتشخيص، مع عدم اقتصر دور الأسر على تقديم المعلومات فحسب؛ وإنما إشراكهم بفعالية في اتخاذ قرارات الأهلية جنبًا مع أعضاء الفريق متعدد التخصصات (أبا حسين، ٢٠٢١). وقد أشار العتيبي (٢٠١٩) إلى أهمية تفعيل ممارسات التعاون بين الأسرة والمدرسة فيما يتعلق بالتخطيط للبرامج التربوية الفردية الخاصة بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم والمشاركة في تنفيذها. في حين دعم السلوم (٢٠١٧) أهمية ذلك بتأكيدِه على أن ضعف التواصل والتعاون بين الأسرة والمدرسة؛ قد يعوق نجاح البرنامج التربوي الفردي ويحد من فعالية الخدمات التربوية المقدمة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم. وتأييدًا لذلك، أشار الزهراني (٢٠٢٣) إلى ضرورة تدريب معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على تفعيل الشراكة مع الأسر؛ على اعتبارها ممارسة داعمة لنتائج التلاميذ، إضافةً إلى دور الأسر في تقديم التغذية الراجعة وتحسين الخدمات المقدمة لأبنائهم.

الكفاءة الذاتية لمعلمي صعوبات التعلم في تفعيل الشراكة بين الأسرة والمدرسة لتعزيز مهارات التعلم الاجتماعي العاطفي

تُمثل ممارسات التعاون أحد أهم العوامل المساعدة في تنفيذ التعلم الاجتماعي العاطفي بجودة وفعالية، فقد أشارت الرابطة التعاونية للتعلم

الأكاديمي الاجتماعي والعاطفي Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL, 2021) إلى أن ضمان جودة تنفيذ التعلم الاجتماعي العاطفي واستمرارية نتائجه؛ يتطلب تفعيل ممارسات التعاون على مستوى المدرسة بأكملها، ويتضمن ذلك تفعيل الشراكة بين الأسرة والمدرسة لتنمية مهارات التلاميذ المتعلقة بالإدارة الذاتية، وتحديد الأهداف والرغبات، والوعي الاجتماعي والعاطفي، والمحافظة على العلاقات الإيجابية، والمسؤولية عند اتخاذ القرارات لتحقيق الأهداف، وإدراك المصالح أو العواقب التي قد تتبع اتخاذ هذه القرارات. ولتحقيق ذلك، يجب أن يمتلك المعلمون مستوى مناسباً من الكفاءة الذاتية في تفعيل الشراكة مع الأسر لتنفيذ التعلم الاجتماعي العاطفي، ويمكن تفسير الكفاءة الذاتية للمعلمين وفقاً للنظرية المعرفية الاجتماعية Social Cognitive Theory لباندورا (Bandura 1977)، من خلال توضيح أربعة مصادر رئيسية لها، تتضمن: تجارب الاتقان، والتجارب غير المباشرة، والاقناع الاجتماعي، والحالة النفسية.

وفي سياق هذه الدراسة، يمكن تفسير تلك المصادر ودورها في تنمية معارف ومهارات معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم اللازمة للقيام بأدوارهم في تفعيل الشراكة بين الأسرة والمدرسة لتعزيز التعلم الاجتماعي العاطفي، فمن جانب تجارب الاتقان (Bandura, 1997)، تتأثر تصورات المعلمين حول كفاءتهم الذاتية في تفعيل الشراكة بين الأسرة والمدرسة بملاحظتهم لأثر الشراكة على مخرجات التلاميذ الاجتماعية والعاطفية، كذلك من خلال تلقيهم للملاحظات حول انقائهم لأدوارهم في تفعيل الشراكة. أما فيما يتعلق بالتجارب غير المباشرة (Bandura, 1997)، فقد تتضح من خلال مراقبة المعلمين لمعلمين آخرين يعتقدون أنهم يمتلكون نفس

إمكاناتهم وكفاءاتهم، فعندما يجد المعلمون أقرانهم من المعلمين يؤدّون الأدوار المتعلقة بإشراك الأسرة في تعزيز التعلم الاجتماعي العاطفي بنجاح؛ فإنهم قد يميلون لخوض تلك التجارب والنجاح فيها كذلك. ويمتد أيضًا تطوير الكفاءة الذاتية للمعلمين ليشمل مصدر الاقناع الاجتماعي (Bandura, 1982)، فيمكن أن تتحفز قدرة المعلمين على العمل والسعي بنجاح نحو تحقيق أهدافهم؛ من خلال التعليقات التي يتلقونها بمحادثة غيرهم من المعلمين أو من خلال أشخاص آخرين ذوي علاقة. في حين يمكن تفسير الحالة النفسية كمصدر للكفاءة الذاتية (Bandura, 1997)، بأن توقعات المعلمين حول قدرتهم على القيام بأدوارهم في تفعيل الشراكة مع الأسر لتعزيز التعلم الاجتماعي العاطفي، يمكن أن تؤثر على أدائهم؛ مما يؤكّد على أهمية الحد من توترهم وقلقهم حيال ما يقدمونه، وتقديم الدعم المعرفي والمهاري لتطوير كفاءاتهم الذاتية.

ولتفعيل الشراكة بين الأسرة والمدرسة بنجاح؛ أكّدت الرابطة التعاونية للتعلم الأكاديمي الاجتماعي والعاطفي (CASEL, 2021) على ضرورة تحديد الاحتياجات المهنية المتعلقة بتطوير كفاءات المعلمين في التواصل والتعاون مع الأسر عند تنفيذ التعلم الاجتماعي العاطفي. كما أشارت العديد من المنظمات إلى أهمية تلبية بعض المعايير التي تُمكن المعلم من أداء أدواره بفعالية لتلبية احتياجات التلاميذ المتنوعة، فقد حدد مجلس اعتماد إعداد المعلمين Council for Accreditation Educator Preparation (CAEP, 2021) الشراكة بين الأسرة والمدرسة كعنصر أساسي ضمن معايير إعداد المعلمين، بالتأكيد على تطوير كفاءاتهم وتوجهاتهم المهنية، بما يدعم النمو الشامل لجميع التلاميذ، والتعاون مع الأسر كشركاء في تحديد ودعم احتياجات أبنائهم. كما وجّه مجلس الأطفال

الاستثنائيين (CEC, 2015) Council for Exceptional Children

نحو أهمية امتلاك المعلمين للنزاهة والكفاءة المهنية عند اتخاذ قرارات تتعلق بالتلاميذ ذوي الإعاقات وأسرتهم، أكد كذلك على أهمية إشراك المعلمين للأسر عند اتخاذ القرارات التربوية لأبنائهم، مع استخدام وسائل التواصل المناسبة لهم ثقافياً، وتوعيتهم بحقوقهم والضمانات ذات العلاقة، والحفاظ على سرية البيانات الخاصة بهم وبأبنائهم، وإظهار الاحترام للتنوع الثقافي للأسر. كما أُشير في معايير مجلس الأطفال الاستثنائيين (CEC, 2008) إلى ضرورة إحاطة الأسر عند عدم استجابة أبنائهم للتدخلات الأكاديمية، أو الاجتماعية، أو العاطفية، أو السلوكية. وقد دعم IRIS Center (2025) أهمية امتلاك المعلمين لمهارات الفهم العميق للأسر وتكوينها، والتحديات التي تواجهها، والتواصل الفعال، وبناء العلاقات الإيجابية معهم. إضافةً إلى تعزيز كفاءة المعلمين في فهم المخاوف التي يواجهها الأسر وكيفية الاستجابة لها، مع تقديم الدعم اللازم لتمكينهم من الاستفادة من الخدمات المجتمعية وشبكات الدعم المتاحة (IRIS Center, 2020).

فمن المُتوقَّع أن تؤثر معتقدات المعلمين ومهاراتهم حول التعلم الاجتماعي العاطفي على جودة تنفيذه وفعالية واستدامة نتائجه؛ يمكن أن ينعكس ذلك التأثير على ثقتهم والتزامهم في تنفيذه، واعتقادهم بأهميته في تعزيز نجاح التلاميذ (Brackett et al., 2012). حيث تشير الأدبيات إلى أن الكفاءة الذاتية للمعلمين تعزز من ثقتهم في إشراك الأسر في الممارسات الشاملة؛ بمعنى أن المعلمين الأكثر ثقة وكفاءة أكثر احتمالاً لتفعيل الشراكة بين الأسرة والمدرسة (Chliara et al., 2024)، بالإضافة إلى تأثير الكفاءة الذاتية للمعلمين على تحفيز تعلُّم التلاميذ ومشاركتهم الصفية، وإدارة الفصل الدراسي، والتعاون مع الأسر

والمعلمين (Woodcock & Faith, 2021). كما تعد الكفاءة الذاتية من أبرز العوامل التي يمكن أن تعزز من استخدام ممارسات تفعيل الشراكة بين الأسرة والمدرسة، كالتواصل المنظم، وإشراك الأسرة في اتخاذ القرارات التربوية، وتوجيهها نحو تقديم الدعم في المنزل (Chliara et al., 2024). كذلك يمكن أن يساهم توظيف المعلمين للممارسات التعاونية التي تُتيح تقاسم الجهود في تطوير كفاءتهم الذاتية للتعامل مع الاحتياجات المتنوعة للتلاميذ ذوي الإعاقات (Van Mieghem et al., 2020)؛ بما قد يقلل من مستوى الإجهاد أو الاحتراق النفسي لديهم (جلجل وآخرون، ٢٠١٩).

في المقابل، قد تتأثر الكفاءة الذاتية للمعلمين في تنفيذ التعلم الاجتماعي العاطفي بعدة عوامل؛ يمكن أن يتعلق بعضها بخصائص المعلمين وخبراتهم، أو العلاقات بين أعضاء المجتمع المدرسي، أو ضعف التدريب أو التطوير المهني (Ignacio, 2024)، فيمكن أن تُضعف محدودية التطوير المهني من جودة تنفيذ التعلم الاجتماعي العاطفي (Nanda et al., 2025)، وخاصةً فيما يتعلق بتفعيل الشراكة بين الأسرة والمدرسة، حيث أشارت مراجعة (Hepburn et al., 2025) إلى أن معلمي التلاميذ ذوي الإعاقات بحاجة إلى مزيدٍ من التطوير المهني لتفعيل الشراكة بين المدرسة والأسرة. ودعمًا لأهمية تمكين المعلمين من تنمية الاحتياجات الاجتماعية والعاطفية للتلاميذ وأسرهم بفعالية؛ أكدت مراجعة (Nanda et al., 2025) كذلك على ضرورة تضمين التعلم الاجتماعي العاطفي بصورةٍ صريحة ضمن برامج إعداد وتطوير المعلمين.

انعكاسًا لأهمية ذلك، تدعم الأدبيات أهمية تطوير كفاءات المعلمين لإشراك الأسر عند تنفيذ التعلم الاجتماعي العاطفي، فقد أشارت نتائج تحليل

التلوي التي أجراها (Smith and Sheridan (2018 إلى أن تطوير كفاءة المعلمين للتعاون مع الأسر يمكن أن يحسّن من معتقداتهم وممارساتهم، ويطوّر من وعيهم بأدوار الأسرة في دعم أبنائها؛ بما قد يساهم في تعزيز الأداء الأكاديمي والاجتماعي والعاطفي والسلوكي لديهم. وقد دعمت ذلك مراجعة (Hepburn et al. (2025، من خلال الإشارة إلى أن التركيز على تنمية كفاءات المعلمين في تفعيل الشراكة بين الأسرة والمدرسة؛ قد يطور معرفتهم حول أدوارهم المهنية، ومواجهة التحديات، واتخاذ القرارات التربوية. كما أشار (Albright et al. (2011 إلى ضرورة مشاركة المعلمين في برامج تدريب الأسر على تنفيذ التعلم الاجتماعي العاطفي في المنزل، وأهمية امتلاكهم لمهارات التخطيط للتدخلات مع الأسرة وتقييم فعاليتها، مع ضمان فهم الأسر للمصطلحات المتعلقة بالتعلم الاجتماعي العاطفي؛ من خلال استخدام المعلمين للمصطلحات المناسبة ومشاركتها معهم.

مشكلة الدراسة

أشارت الأدبيات إلى أن الخصائص أو التحديات الاجتماعية والعاطفية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، قد تشكّل عواملاً محفزة للإحباط الأكاديمي وتدني المهارات الأكاديمية لديهم (DeBono et al., 2020; Maiuri, 2020؛ بما قد يؤثر بصورة سلبية على رفاهيتهم ونتائجهم (Heiman, & Olenik-Shemesh, 2020). سلطت الأدبيات كذلك الضوء على أهمية تفعيل المعلمين للشراكة مع الأسرة لدعم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم؛ من خلال التأكيد على دور الشراكة بين الأسرة والمدرسة في وقاية التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من التحديات التي يمكن أن تواجههم في المنزل والمدرسة (Janius et al., 2025)، كذلك دورها في

تعزيز مهاراتهم الاجتماعية والعاطفية (Ma et al., 2023)؛ مما يمكن أن يحسن من أدائهم وتحصيلهم الأكاديمي (Panicker, 2025). بالرغم من ذلك، يُشكل ضعف الكفاءة الذاتية للمعلمين أحد العوامل المُعيقَة لتنفيذ التعلم الاجتماعي العاطفي (Sistek & Fabry, 2024)، وخاصةً فيما يتعلق بالتطوير المهني حول الشراكة بين الأسرة والمدرسة لتعزيز مهارات التعلم الاجتماعي العاطفي (Ahsun et al., 2025)؛ مما قد يزيد من شعور المعلمين بالإرهاق عند محاولة تعزيز المهارات الاجتماعية والعاطفية لدى التلاميذ (Skaar & Townsle, 2025). فعلى الأغلب، يقتصر التعاون بين معلمي التلاميذ ذوي الإعاقات وأسرهم على المناقشات وتبادل الأفكار، دون تفعيل العملي للشراكة لدعم التلاميذ وتطوير مهاراتهم (Accardo et al., 2020)، وخاصةً فيما يتعلق بتقديم الدعم العاطفي (Van Mieghem et al., 2020). على وجه التحديد، يُؤكد المعلمون على حاجتهم المتزايدة لاستخدام ممارسات التعاون مع غيرهم من المعلمين والأسر لدعم التلاميذ ذوي الإعاقات في البيئات الشاملة، مقابل محدودية برامج التطوير المهني والتواصل مع الأسر (Alharbi & Iqtadar, 2024). كما تُشير تصورات المعلمين إلى أن كفاءتهم الذاتية يمكن أن تؤثر بصورة سلبية على استعدادهم لتقديم الدعم للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم (Al-Hendawi et al., 2024)، تحديدًا فيما يتعلق بتعزيز مهارات التعلم الاجتماعي العاطفي لديهم (العسكر، ٢٠٢٤؛ Alsalamah, 2023).

وبناءً على ذلك، هناك حاجة لتقييم الكفاءة الذاتية للمعلمين فيما يتعلق بممارسات دعم التلاميذ ذوي الإعاقات، ومن ضمنهم ذوي صعوبات التعلم (Binammar et al., 2023)، حيث إنه نادرًا ما يتم تسليط الضوء على الموضوعات المتعلقة بالكفاءة الذاتية لمعلمي التلاميذ ذوي الإعاقات

واستعدادهم للتعاون مع أعضاء الفريق (Woodcock & Hardy, 2023). وفي حين أشار (Alnahdi 2019) ضمن نتائج دراسته إلى أنه بالرغم من تمتّع بعض المعلمين بالثقة في تنفيذ الممارسات الشاملة؛ إلا أنهم يواجهون مخاوفًا تتعلق بكفاءتهم في إشراك الأسر ضمن الأنشطة المدرسية. كما أنه بالرغم من تسليط بعض الدراسات الضوء على الكفاءة الذاتية للمعلمين في دعم التلاميذ ذوي الإعاقات في سياق التعليم الشامل (على سبيل المثال، Alnahdi & Schwab, 2021; Al-Hendawi et al., 2021; Mastrothanas et al., 2024؛ لكنها لم تتضمن متغيرات متعلقة بالشراكة بين الأسرة والمدرسة.

فيما يتعلق بالكفاءة الذاتية لمعلمي التلاميذ صعوبات التعلم على وجه التحديد، فقد استهدفت الدراسات السابقة استكشاف معتقدات المعلمين وكفاءتهم الذاتية وثقتهم حول دعم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم (Woodcock et al., 2019)؛ لكنها لم تشمل أبعادًا مباشرة تتعلق بكفاءة معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في تفعيل الشراكة بين الأسرة والمدرسة. إلى جانب ذلك، بالرغم من تطرّق بعض الدراسات إلى الكفاءة الذاتية للمعلمين في تنفيذ التعلم الاجتماعي العاطفي فيما يتعلق بدعم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم (العسكر، ٢٠٢٤؛ 2023، Alsalamah)؛ إلا أنها لم تُوجّه أهدافها نحو دراسة الكفاءة الذاتية للمعلمين في تفعيل الشراكة بين الأسرة والمدرسة. في حين أن الدراسات التي سلّطت الضوء على الكفاءة الذاتية للمعلمين في تفعيل الشراكة بين الأسرة والمدرسة للتلاميذ ذوي الإعاقات، كذلك لم تتضمن أهدافًا متعلقة بالتعلم الاجتماعي العاطفي (على سبيل المثال، Chliara et al., 2024).

بناءً على ما سبق، ونظرًا لمحدودية الدراسات التي شملت أبعاد موضوع الدراسة؛ حاولت الدراسة الحالية التعرف على آراء معلمي صعوبات التعلم حول مستوى كفاءتهم الذاتية في تفعيل الشراكة بين الأسرة والمدرسة لتعزيز مهارات التعلم الاجتماعي العاطفي، وتحديد العوامل التي يمكن أن تعززها. من المُحتمل أن يساعد ذلك في توجيه التخطيط لبرامج التطوير المهني التي تتناسب مع احتياجاتهم، والعمل على تعزيز كفاءتهم الذاتية من خلال الحد من العوامل المُعيقة لها أو تحفيز تلك التي تعززها. وذلك بالإجابة على الأسئلة البحثية التالية:

١. ما مستوى الكفاءة الذاتية لمعلمي صعوبات التعلم في تفعيل الشراكة

بين الأسرة والمدرسة لتعزيز مهارات التعلم الاجتماعي العاطفي؟

٢. ما هي العوامل التي تعزز من الكفاءة الذاتية لمعلمي صعوبات

التعلم في تفعيل الشراكة بين الأسرة والمدرسة لتعزيز مهارات التعلم

الاجتماعي العاطفي؟

٣. ما مدى الاختلافات في استجابات معلمي صعوبات التعلم حول

كفاءتهم الذاتية والعوامل التي تعزز منها في تفعيل الشراكة بين

الأسرة والمدرسة لتعزيز مهارات التعلم الاجتماعي العاطفي باختلاف

(النوع، والمرحلة الدراسية، والمؤهل العلمي، وتلقي برامج التطوير

المهني)؟

منهجية الدراسة وإجراءاتها

للإجابة على أسئلة الدراسة، تم اعتماد المنهج الوصفي المسحي

(Survey)؛ لما يوفره من بيانات تفصيلية حول استجابات المجموعات

الفرعية للمشاركين ومقارنتها عبر المتغيرات المحددة في أسئلة الدراسة، كما

يُتيح جمع بيانات واسعة يمكن تعميم نتائجها على المجتمع

المستهدف (Gronmo, 2024). وقد تم البدء بإجراء الدراسة بعد الحصول على موافقة لجنة أخلاقيات البحث العلمي التابعة لجامعة الملك سعود.

المشاركون

تضمنت الدراسة معلمي صعوبات التعلم في المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية بمدينة جدة. وقد شارك في الدراسة ١٣٥ معلمًا ومعلمة تم اختيارهم عشوائيًا بالرجوع إلى قوائم المدارس الحكومية المطبقة لبرامج صعوبات التعلم والتابعة لمكاتب التعليم بجدة. ويوضح الجدول ١ الخصائص الديموغرافية للمشاركين، حيث يظهر أنه أكثر من نصف المشاركين كانوا من الذكور ٧٠% في حين مثلت الإناث النسبة المتبقية ٦٥%. غالبية المشاركين كانوا يعملون في المدارس الابتدائية ٧٥.٦%، وبعضهم في المتوسطة ٢١%، أما معلمي المرحلة الثانوية فقد مثلوا النسبة الأقل ٣.٠%؛ وذلك يعود إلى أن معظم برامج صعوبات التعلم في مدينة جدة مُطبَّقة في المدارس الابتدائية. كان لدى معظم المشاركين مؤهل البكالوريوس في صعوبات التعلم ٦٤.٤% في حين كان ٣٤.٦% منهم يحملون مؤهلات عليا.

يتضح كذلك أن معظم المشاركين قد أشاروا إلى أنهم لم يسبق لهم الالتحاق ببرامج التطوير المهني فيما يتعلق بالشراكة بين الأسرة والمدرسة ٦٣.٧%، كذلك التعلم الاجتماعي العاطفي ٧٨.٥%، أفاد أيضًا معظمهم ٨٢.٢% أنهم لم يلتحقوا ببرامجًا حول الشراكة بين الأسرة والمدرسة في تنفيذ التعلم الاجتماعي العاطفي. وقد التحق بعضهم بعدد ١-٥ من برامج التطوير المهني حول الشراكة بين الأسرة والمدرسة ٣٣.٣%، كما أفاد بعضهم أنهم قد سبق لهم حضور من ١-٥ برنامج حول التعلم الاجتماعي العاطفي ٢٠%، في حين أشار قليلٌ منهم ١٧% أنهم قد تلقوا ١-٥ من

البرامج حول الشراكة بين الأسرة والمدرسة في تنفيذ التعلم الاجتماعي العاطفي. يتضح من الجدول ١ كذلك أنه نادرًا ما حضر المشاركون ما بين ٦-١٠ أو أكثر من ١٠ من برامج التطوير المهني حول أيًا من الموضوعات.

جدول ١

الخصائص الديموغرافية للمشاركين

المتغير	التكرار	النسبة المئوية
النوع		
ذكر	٧٠	٥١.٩%
أنثى	٦٥	٤٨.١%
المرحلة الدراسية		
ابتدائي	١٠٢	٧٥.٦%
متوسط	٢٩	٢١.٥%
ثانوي	٤	٣.٠%
المؤهل العلمي		
بكالوريوس	٨٧	٦٤.٤%
ماجستير أو دكتوراه	٤٨	٣٥.٦%
برامج التطوير المهني في الشراكة بين الأسرة والمدرسة		
لا يوجد	٨٦	٦٣.٧%
من 1-5	٤٥	٣٣.٣%
من 6-10	٣	٢.٢%
أكثر من 10	١	٠.٧%
برامج التطوير المهني في التعلم الاجتماعي العاطفي		
لا يوجد	١٠٦	٧٨.٥%
من 1-5	٢٧	٢٠%
من 6-10	١	٠.٧%
أكثر من 10	١	٠.٧%
برامج التطوير المهني في الشراكة بين الأسرة والمدرسة في تنفيذ التعلم الاجتماعي العاطفي		
لا يوجد	١١١	٨٢.٢%
من 1-5	٢٣	١٧%
من 6-10	٠	٠%
أكثر من 10	١	٠.٧%

أداة الدراسة

تم إعداد الاستبانة بالاعتماد على الخطوات التالية: (أ) الرجوع إلى الأدبيات ذات الصلة بالتعلم الاجتماعي العاطفي والشراكة بين الأسرة

والمدرسة، حيث تم الرجوع إلى عددٍ من الكتب، والأدلة التابعة للمنظمات المتخصصة في موضوع الدراسة، كذلك الدراسات المنشورة حول الموضوع (على سبيل المثال، Albright et al., 2020; Accardo et al., 2011; CASEL, 2021; Mapp & Bergman, 2021; Skoog-Hoffman et al., 2023; U.S. Department of Education, 2021; Winthrop et al., 2018؛ (ب) إعداد الاستبانة في صورتها الأولية من خلال تحديد العبارات المحتملة لكل بُعد؛ (ج) تحكيم الاستبانة من خلال عرضها على ثلاثة من الخبراء الحاصلين على درجة الدكتوراه في التربية الخاصة بالإضافة إلى معلم ومعلمة حاصلين على درجة الماجستير في صعوبات التعلم ولديهن خبرة عملية مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وقد تم إجراء التعديلات على صياغة بعض العبارات أو حذف بعضها وفقاً لتوجيهات المحكمين؛ و(د) حساب معاملات الصدق والثبات.

وقد تضمنت الاستبانة في صورتها النهائية قسم المعلومات الديموغرافية للمشاركين، بالإضافة إلى ٢٨ عبارة موزعة على بُعدين، وهما: (أ) ٢٠ عبارة لقياس الكفاءة الذاتية لمعلمي صعوبات التعلم حول تفعيل الشراكة بين الأسرة والمدرسة في تعزيز مهارات التعلم الاجتماعي العاطفي، و(ب) ٨ عبارات لتقييم احتياج المعلمين للعوامل التي تعزز من كفاءتهم الذاتية في تفعيل الشراكة بين الأسرة والمدرسة لتعزيز مهارات التعلم الاجتماعي العاطفي لدى تلاميذهم. وقد تم استخدام مقياس الاستجابة الذي تتكون من أربعة خيارات وفقاً لمقياس ليكرت Likert Scale (موافق بدرجة مرتفعة، موافقة بدرجة متوسطة، موافق بدرجة منخفضة، غير موافق) لقياس كفاءة المعلمين الذاتية في تفعيل الشراكة بين الأسرة والمدرسة لتعزيز

المهارات الاجتماعية والعاطفية وكذلك مدى احتياجاتهم لتوفير العوامل التي يمكن أن تعزز من كفاءتهم الذاتية.

معاملات الصدق والثبات

للتحقق من معاملات الصدق والثبات؛ تم تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية تكونت من ٣٠ معلم ومعلمة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم. حيث تم حساب معاملات صدق الاتساق الداخلي بين استجابات المشاركين على كل عبارة من عبارات الاستبانة، وكذلك بين اجمالي العبارات لكل محور، وهي موضحة في الجدول ٢، كما تم حساب معامل ألفا كرونباخ للتحقق من ثبات الاستبانة، وقد تم توضيحها في الجدول ٣.

جدول ٢

معاملات الاتساق الداخلي

المحور الأول: الكفاءة الذاتية لمعلمي صعوبات التعلم حول تفعيل الشراكة بين الأسرة والمدرسة في تعزيز مهارات التعلم الاجتماعي العاطفي			
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	.835**	11	.897**
2	.754**	12	.851**
3	.782**	13	.881**
4	.694**	14	.827**
5	.797**	15	.810**
6	.806**	16	.701**
7	.675**	17	.857**
8	.869**	18	.919**
9	.552**	19	.773**
10	.844**	20	.876**
المحور الثاني: العوامل التي تعزز من الكفاءة الذاتية حول تفعيل الشراكة بين الأسرة والمدرسة لتعزيز مهارات التعلم الاجتماعي العاطفي			
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	.836**	5	.962**
2	.886**	6	.928**
3	.904**	7	.953**
4	.909**	8	.881**

**دال عند مستوى دلالة ٠.٠١

بالرجوع إلى الجدول ٢، يتضح أن معاملات الاتساق الداخلي لجميع عبارات الاستبانة في المحورين الأول والثاني كذلك الدرجة الكلية للمحورين، لها قيم موجبة وذات دلالة إحصائية تتراوح ما بين متوسطة إلى مرتفعة؛ مما يشير إلى صلاحية الاستبانة للتطبيق.

جدول ٣

معاملات ألفا كرونباخ

المحور	عدد العبارات	قيمة ألفا كرونباخ
الكفاءة الذاتية لمعلمي صعوبات التعلم حول تفعيل الشراكة بين الأسرة والمدرسة لتعزيز مهارات التعلم الاجتماعي العاطفي	20	0.970
العوامل التي تعزز من الكفاءة الذاتية حول تفعيل الشراكة بين الأسرة والمدرسة لتعزيز مهارات التعلم الاجتماعي العاطفي	8	0.969
الدرجة الكلية	28	0.965

يتضح من خلال الجدول ٣ أن معاملات ألفا كرونباخ جاءت مرتفعة لجميع محاور الاستبانة، كما بلغت الدرجة الكلية ٠.٩٦٥؛ مما يشير إلى درجة عالية من الثبات للاستبانة وموثوقيتها كأداة لجمع البيانات.

تحليل البيانات

بعد جمع البيانات من المشاركين بتوزيع الرابط الإلكتروني للاستبانة باستخدام نماذج استطلاع جوجل (Google Forms)، تم استخدام الإصدار 26 من برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS: Statistical Package for the Social Sciences, Version 26) لإجراء الإحصاء الوصفي لتحديد الخصائص الديموغرافية للمشاركين بحساب التكرارات والنسب المئوية، كذلك تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحديد استجابات المشاركين عبر محاور الاستبانة. وقد تم استخدام اختبار Mann-Whitney؛ للمقارنة بين استجابات المشاركين عبر متغير النوع والمؤهل، كذلك اختبار Kruskal-Wallis؛ لمقارنة استجاباتهم عبر المرحلة الدراسية التي يقومون بتدريسها وبرامج التطوير المهني التي التحقوا بها.

نتائج الدراسة ومناقشتها

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على آراء معلمي صعوبات التعلم حول مستوى كفاءتهم الذاتية في تفعيل الشراكة بين الأسرة والمدرسة لتعزيز مهارات التعلم الاجتماعي العاطفي، وتحديد العوامل المعززة لتفعيل الشراكة وذلك بحسب تقييمهم لأهمية توفيرها. وسيتم فيما يلي عرضُ تفاصيل النتائج المتعلقة بالأسئلة البحثية ومناقشتها.

كفاءة المعلمين الذاتية في تفعيل الشراكة بين الأسرة والمدرسة لتعزيز مهارات التعلم الاجتماعي العاطفي

تضمن السؤال البحثي الأول مستوى الكفاءة الذاتية لمعلمي صعوبات التعلم في تفعيل الشراكة بين الأسرة والمدرسة لتعزيز مهارات التعلم الاجتماعي العاطفي؛ وللتعرف على ذلك، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لفقرات المحور الأول من الاستبانة، وقد جاءت النتائج كما هي موضحة في الجدول ٤.

جدول ٤

الكفاءة الذاتية للمعلمين حول تفعيل الشراكة بين الأسرة والمدرسة لتعزيز التعلم الاجتماعي العاطفي

رقم العبارة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الموافقة
1	امتلاك المعرفة الكافية بمفهوم الشراكة بين الأسرة والمدرسة لتنفيذ التعلم الاجتماعي العاطفي.	2.90	.781	11	متوسطة
2	امتلاك المعرفة الكافية بالأنظمة واللوائح التي تؤكد على أهمية الشراكة بين الأسرة والمدرسة.	3.05	.822	3	متوسطة
3	امتلاك المعرفة الكافية بالممارسات المناسبة لتحقيق الشراكة بين الأسرة والمدرسة لتنفيذ التعلم الاجتماعي العاطفي.	2.85	.824	15	متوسطة
4	امتلاك المعرفة الكافية بدور الشراكة بين الأسرة والمدرسة في تعزيز المهارات الأكاديمية والاجتماعية والعاطفية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.	3.07	.843	2	متوسطة
5	امتلاك المعرفة الكافية بالإستراتيجيات والتقنيات التي يمكن للأسر استخدامها لتطوير المهارات الاجتماعية والعاطفية لدى أبنائهم.	2.79	.841	17	متوسطة

6	أمتلك المعرفة الكافية بالموارد المناسبة لتوجيه الأسر بما يدعم المهارات الاجتماعية والعاطفية لدى أبنائهم.	2.84	.827	16	متوسطة
7	أمتلك القدرة على التواصل المهني المستمر مع الأسر لتبادل المعلومات والخبرات وتقديم الدعم المناسب للاحتياجات الاجتماعية والعاطفية لأبنائهم.	3.08	.811	1	متوسطة
8	أمتلك القدرة على التعامل مع الخلفيات الثقافية والاجتماعية المتنوعة للأسر عند التخطيط للتعليم الاجتماعي العاطفي.	2.93	.821	9	متوسطة
9	أمتلك القدرة على تشجيع الأسر لمشاركة مخاوفهم وطرح تساؤلاتهم المتعلقة بالنمو الاجتماعي والعاطفي لأبنائهم.	3.04	.841	4	متوسطة
10	أمتلك القدرة على إشراك الأسر في تحديد الاحتياجات الاجتماعية والعاطفية لأبنائهم باستخدام المقاييس الرسمية وغير الرسمية.	2.69	1.026	19	متوسطة
11	أمتلك القدرة على إشراك الأسر في التخطيط لتدخلات التعلم الاجتماعي العاطفي.	2.65	.980	20	متوسطة
12	أمتلك القدرة على إشراك الأسر في تعزيز مهارات التعلم الاجتماعي العاطفي لدى أبنائهم (على سبيل المثال، الوعي الاجتماعي والإدارة الذاتية).	2.90	.858	12	متوسطة
13	أمتلك القدرة على إشراك الأسر في التخطيط للموائمة بين إستراتيجيات تعزيز المهارات الاجتماعية والعاطفية في المدرسة والمنزل.	2.78	.895	18	متوسطة
14	أمتلك القدرة على التعاون مع فريق المدرسة للتخطيط لإشراك الأسر في تطوير الممارسات المدرسية والصفية بما يلبي الاحتياجات الاجتماعية والعاطفية لدى أبنائهم.	2.96	.805	7	متوسطة
15	أمتلك القدرة على التعاون مع الأسر للتغلب على التحديات الاجتماعية والعاطفية التي يواجهها أبنائهم في المنزل.	2.95	.831	8	متوسطة
16	أمتلك القدرة على إشراك الأسر في مراقبة تقدم أبنائهم في المهارات الاجتماعية والعاطفية.	3.02	.842	5	متوسطة
17	أمتلك القدرة على توظيف البيانات المستمدة من الأسر في تحديد الأهداف واتخاذ القرارات المتعلقة بالجوانب الاجتماعية والعاطفية لدى أبنائهم.	2.99	.819	6	متوسطة
18	أمتلك القدرة على معرفة احتياجات الأسر وتفضيلاتهم نحو دعم أبنائهم اجتماعيًا وعاطفيًا.	2.90	.831	13	متوسطة
19	أمتلك القدرة على التعامل مع التحديات التي تواجه إشراك الأسر في دعم أبنائهم اجتماعيًا وعاطفيًا.	2.87	.850	14	متوسطة
20	أمتلك القدرة على إشراك الأسر في دمج المهارات الاجتماعية والعاطفية ضمن أهداف البرامج التربوية الفردية لأبنائهم.	2.93	.803	10	متوسطة
المتوسط العام		2.91	0.85	متوسطة	

بالرجوع إلى النتائج الموضحة في الجدول ٤، يتبين أن المتوسطات

الحسابية للعبارات تراوحت ما بين ٣.٠٨ إلى ٢.٦٥؛ أي أن جميع العبارات

كانت ضمن النطاق المتوسط وفقاً لمقياس ليكرت الرباعي. كما بلغ المتوسط العام ٢.٩١ بانحراف معياري ٠.٨٥؛ مما يشير إلى مستوى متوسط من الكفاءة الذاتية لمعلمي صعوبات التعلم حول تفعيل الشراكة بين الأسرة والمدرسة لتعزيز مهارات التعلم الاجتماعي العاطفي. يعد المتوسط الحسابي للعبارة رقم ٧ هو الأعلى بين عبارات المحور، حيث بلغت قيمته ٣.٠٨؛ ذلك يعني أن كفاءة المشاركين في التواصل المهني المستمر مع الأسر لتبادل المعلومات والخبرات وتقديم الدعم المناسب للاحتياجات الاجتماعية والعاطفية لأبنائهم، كانت الأعلى مقارنةً بالعبارات الأخرى. وعلى نطاقٍ مقارب، يُشير المتوسط الحسابي للعبارة رقم ٤ الذي بلغ ٣.٠٧ إلى أن معرفة المشاركين بدور وأهمية الشراكة بين الأسرة والمدرسة في تعزيز مهارات التعلم الاجتماعي العاطفي تُعتبر متوسطة، كما أنها تُمثل الترتيب الثاني ضمن المتوسطات الأعلى عند المقارنة بالعبارات الأخرى.

مقابل ذلك، كان للمتوسط الحسابي للعبارة رقم ١١ القيمة الأقل من بين المتوسطات الأخرى، حيث بلغ ٢.٦٥؛ وذلك يشير إلى أن تقييم المشاركين لكفاءتهم الذاتية في إشراك الأسر عند التخطيط لتدخلات التعلم الاجتماعي العاطفي، تعد الأدنى من بين العبارات الأخرى. وبقدّرٍ مقارب، يُشير المتوسط الحسابي للعبارة رقم ١٠، والذي بلغت قيمته ٢.٦٩، إلى أن تقييم المشاركين لقدرتهم على إشراك الأسر في تحديد الاحتياجات الاجتماعية والعاطفية لأبنائهم باستخدام المقاييس الرسمية وغير الرسمية، تعد ضمن المهارات الأدنى في مستوى امتلاكهم لها عند تفعيل الشراكة بين الأسرة والمدرسة لتعزيز مهارات التعلم الاجتماعي العاطفي.

العوامل المعززة لكفاءة المعلمين الذاتية في تفعيل الشراكة بين الأسرة والمدرسة لتعزيز مهارات التعلم الاجتماعي العاطفي

تضمن السؤال البحثي الثاني تقييم معلمي صعوبات التعلم لاحتياجهم لتوفير العوامل التي تعزز من كفاءتهم الذاتية في تفعيل الشراكة بين الأسرة والمدرسة لتعزيز مهارات التعلم الاجتماعي العاطفي؛ لوصف ذلك، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لعبارات المحور الثاني من الاستبانة، كما هي موضحة في الجدول ٥.

جدول ٥

العوامل المعززة للكفاءة الذاتية للمعلمين حول تفعيل الشراكة بين الأسرة والمدرسة لتعزيز التعلم الاجتماعي العاطفي

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الموافقة
1	تضمن التخطيط للشراكة بين الأسرة والمدرسة في السياسات والأهداف على مستوى المدرسة.	3.41	.705	2	مرتفعة
2	توظيف قنوات التواصل الرسمية للمدرسة لرفع الوعي بالشراكة بين الأسرة والمدرسة في تنفيذ التعلم الاجتماعي العاطفي.	3.46	.710	1	مرتفعة
3	تشجيع الإدارة المدرسية للمعلمين والأسر لتعزيز الشراكة بين الأسرة والمدرسة في تنفيذ التعلم الاجتماعي العاطفي.	3.41	.766	3	مرتفعة
4	توفير الأدلة الإرشادية الموجهة للأسر حول ممارسات الشراكة بين الأسرة والمدرسة في تنفيذ التعلم الاجتماعي العاطفي.	3.34	.784	4	مرتفعة
5	توفير برامج التطوير المهني حول ممارسات إشراك الأسر في تحديد الاحتياجات الاجتماعية والعاطفية لدى أبنائهم.	3.30	.908	6	مرتفعة
6	توفير برامج التطوير المهني حول ممارسات إشراك الأسر في تعزيز المهارات الاجتماعية والعاطفية لدى أبنائهم.	3.25	.912	8	متوسطة
7	توفير الأدلة الإجرائية الموجهة للمعلمين حول ممارسات الشراكة بين الأسرة والمدرسة في تنفيذ التعلم الاجتماعي العاطفي على مستوى المدرسة.	3.29	.845	7	مرتفعة
8	الاطلاع على نماذج مثالية للشراكة بين الأسرة والمدرسة في تنفيذ التعلم الاجتماعي العاطفي.	3.34	.830	5	مرتفعة
المتوسط العام		3.35	0.81	مرتفعة	

يتضح من الجدول ٥ أن المتوسط العام للمحور الثاني من الاستبانة قد بلغ ٣.٣٥ بانحراف معياري ٠.٨١؛ وذلك يدل على أنه بصورة عامة لدى المشاركين احتياجاً مرتفعاً نحو توفير العوامل التي يمكن أن تعزز من كفاءتهم الذاتية في تفعيل الشراكة بين الأسرة والمدرسة لتعزيز مهارات التعلم الاجتماعي العاطفي. وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات هذا المحور ما بين ٣.٤٦ إلى ٣.٢٥، وذلك يقع ضمن النطاق المرتفع إلى المتوسط وفقاً لمقياس ليكرت الرباعي.

جاءت العبارة رقم ٢ في الترتيب الأول، حيث بلغ متوسطها الحسابي ٣.٤٦؛ وذلك يدل على الاحتياج المرتفع للمشاركين لرفع الوعي بالشراكة بين الأسرة والمدرسة في تنفيذ التعلم الاجتماعي العاطفي من خلال توظيف قنوات التواصل الرسمية للمدرسة. تلا ذلك حاجتهم لتضمين التخطيط للشراكة بين الأسرة والمدرسة في السياسات والأهداف على مستوى المدرسة، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي ٣.٤١. في حين جاء المتوسط الحسابي للعبارة رقم ٦ في المرتبة الأخيرة، حيث بلغ ٣.٢٥؛ مما يشير إلى أن تقييم المعلمين لأهمية تعزيز كفاءتهم الذاتية من خلال توفير برامج التطوير المهني حول ممارسات إشراك الأسر في تعزيز المهارات الاجتماعية والعاطفية لدى أبنائهم، كان متوسطاً.

الكفاءة الذاتية للمعلمين في تفعيل الشراكة بين الأسرة والمدرسة لتعزيز مهارات التعلم الاجتماعي العاطفي والعوامل المعززة لها وفقاً لخصائصهم الديموغرافية

كان الغرض من السؤال البحثي الثالث هو معرفة مدى الاختلاف في استجابات المشاركين حول كفاءتهم الذاتية والعوامل المعززة لها فيما يتعلق بتفعيل الشراكة بين الأسرة والمدرسة لتعزيز مهارات التعلم الاجتماعي

العاطفي، وذلك وفقاً للخصائص الديموغرافية المتعلقة بالنوع، والمرحلة الدراسية، والمؤهل العلمي، وكذلك تلقي برامج التطوير المهني. تم استخدام الاختبارات غير المعلمية بعد التحقق من اعتدالية بيانات استجابات المشاركين على محاور الاستبانة. ووفقاً للجدول ٦، يتضح بأن البيانات لا تتبع التوزيع الطبيعي؛ حيث كانت مستويات الدلالة أقل من ٠.٠٠٥.

جدول ٦

اعتدالية بيانات الدراسة

Shapiro-Wilk			Kolmogorov-Smirnova			المحور
مستوي الدلالة	عدد درجات الحرية	أداة الإحصاء	مستوي الدلالة	عدد درجات الحرية	أداة الإحصاء	
.000	135	.954	.001	135	.104	الكفاءة الذاتية للمشاركين حول تفعيل الشراكة بين الأسرة والمدرسة لتعزيز مهارات التعلم الاجتماعي العاطفي
.000	135	.848	.000	135	.203	العوامل التي تعزز من الكفاءة الذاتية للمشاركين حول تفعيل الشراكة بين الأسرة والمدرسة لتعزيز مهارات التعلم الاجتماعي العاطفي

بناءً على ذلك، ولتوضيح الاختلافات بين استجابات المشاركين تبعاً للنوع والمؤهل؛ تم استخدام اختبار Mann-Whitney، أما فيما يتعلق بالمرحلة الدراسية وتلقي برامج التطوير المهني، تم إجراء اختبار Kruskal-Wallis؛ لتوضيح الاختلافات التي يمكن أن تُعزى لها. وقد تم توضيح النتائج التفصيلية للكفاءة الذاتية والعوامل المعززة منها في ضوء الخصائص الديموغرافية للمشاركين في الجدولين ٧ و ٨.

جدول ٧

الكفاءة الذاتية للمعلمين وفقاً لخصائصهم الديموغرافية

المتغير	متوسط الرتب	مجموع الرتب	مستوى الدلالة	أداة الإحصاء
النوع ذكر أنثى	77.01 58.29	5391.00 3789.00	.005*	2.786
المرحلة الدراسية ابتدائي متوسط ثانوي	64.40 76.00 101.75		.079	5.081
المؤهل العلمي بكالوريوس ماجستير أو دكتوراه	67.59 68.75	5880.00 3300.00	.868	-.166
برامج التطوير المهني في الشراكة بين الأسرة والمدرسة لا يوجد من 1-5 من 6-10 أكثر من 10	63.48 77.13 40.17 129.00		.055	7.591
برامج التطوير المهني في التعلم الاجتماعي العاطفي لا يوجد من 1-5 من 6-10 أكثر من 10	62.45 85.26 129.00 129.00		.116	12.317
برامج التطوير المهني في الشراكة بين الأسرة والمدرسة في تنفيذ التعلم الاجتماعي العاطفي لا يوجد من 1-5 من 6-10 أكثر من 10	63.57 86.74 - 129.00		.210	9.184

بالرجوع إلى النتائج الموضحة في الجدول ٧، يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات الرتب لاستجابات المشاركين تعود إلى متغير النوع (ذكر-أنثى)، حيث يعد مستوى الدلالة ٠.٠٠٥ أقل من ٠.٠٠٥، كما أن متوسط الرتب لاستجابات المعلمين ٧٧.٠١ أعلى من المعلمات ٥٨.٢٩؛ وذلك يُشير إلى أن تقييم المعلمين لكفاءتهم الذاتية في تفعيل الشراكة بين الأسرة والمدرسة لتعزيز مهارات التعلم الاجتماعي العاطفي أعلى من تقييم

المعلومات لها. في حين يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تتعلق بالمرحلة الدراسية والمؤهل العلمي وتلقي البرامج التدريبية في استجابات المشاركين حول كفاءتهم الذاتية في تفعيل الشراكة بين الأسرة والمدرسة لتعزيز مهارات التعلم الاجتماعي العاطفي؛ حيث كانت مستويات الدلالة أكبر من .٠٠٠٥

جدول ٨

العوامل المعززة للكفاءة الذاتية للمعلمين وفقًا لخصائصهم الديموغرافية

المتغير	متوسط الرتب	مجموع الرتب	مستوى الدلالة	أداة الإحصاء
النوع ذكر أنثى	74.27 61.25	5199.00 3981.00	.048*	-1.980
المرحلة الدراسية ابتدائي متوسط ثانوي	65.41 79.76 48.75		.121	4.232
المؤهل العلمي بكالوريوس ماجستير أو دكتوراه	64.45 74.44	5607.00 3573.00	.146	-1.454
برامج التطوير المهني في الشراكة بين الأسرة والمدرسة لا يوجد من 1-5 من 6-10 أكثر من 10	66.29 72.80 30.17 112.50		.159	5.183
برامج التطوير المهني في التعلم الاجتماعي العاطفي لا يوجد من 1-5 من 6-10 أكثر من 10	67.34 67.30 112.50 112.50		.431	2.755
برامج التطوير المهني في الشراكة بين الأسرة والمدرسة في تنفيذ التعلم الاجتماعي العاطفي لا يوجد من 1-5 من 6-10 أكثر من 10	66.38 73.89 - 112.50		.349	2.104

يتبين من النتائج الموضحة في الجدول ٨ وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات الرتب لاستجابات المشاركين تعود إلي متغير النوع (ذكر-أنثى)، حيث أن مستوى الدلالة ٠.٠٤٨ أقل من ٠.٠٥، وقد بلغ متوسط الرتب لاستجابات المعلمين ٧٤.٢٧ مقابل ٦١.٢٥ للمعلمات؛ وذلك يدل على أن تقييم المعلمين لأهمية توفير العوامل المعززة لكفاءتهم الذاتية أعلى من تقييم المعلمات. وفي المقابل، تُشير النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تتعلق بالمرحلة الدراسية والمؤهل العلمي وتلقي البرامج التدريبية في استجابات المشاركين حول العوامل المعززة لكفاءتهم الذاتية في تفعيل الشراكة بين الأسرة والمدرسة لتعزيز مهارات التعلم الاجتماعي العاطفي؛ حيث كانت مستويات الدلالة أكبر من ٠.٠٥.

مناقشة النتائج

تم إجراء هذه الدراسة بهدف التعرف على آراء معلمي صعوبات التعلم حول مستوى كفاءتهم الذاتية في تفعيل الشراكة بين الأسرة والمدرسة لتعزيز مهارات التعلم الاجتماعي العاطفي، وتحديد العوامل التي يمكن أن تساهم في تعزيز كفاءتهم الذاتية وفقاً لاحتياجاتهم، بالإضافة إلى معرفة مدى الاختلاف في استجاباتهم في ضوء النوع، والمرحلة الدراسية التي يقومون بتدريسها، ومؤهلاتهم العلمية، وتلقيهم لبرامج التطوير المهني. وقد أكدت النتائج على أن المشاركين قد عبّروا عن مستوى متوسط من كفاءتهم الذاتية في تفعيل الشراكة بين الأسرة والمدرسة لتعزيز مهارات التعلم الاجتماعي العاطفي. ومقابل ذلك المستوى المتوسط من الكفاءة، أشار المشاركون إلى أن لديهم احتياجات مرتفعة نحو توفير العوامل التي يمكن أن تُحسن من كفاءتهم، وخاصةً الذكور منهم. أكدت النتائج كذلك بأن

المشاركين نادرًا ما تلقوا برامج التطوير المهني حول الشراكة بين الأسرة والمدرسة في تنفيذ التعلم الاجتماعي العاطفي.

اتفقت نتائج هذه الدراسة مع تلك التي أشارت إليها Alsalamah (2023)، إذ أكدت على حاجة معلمي صعوبات التعلم إلى تلقي المزيد من الدعم لتطوير كفاءاتهم المتعلقة بتنفيذ التعلم الاجتماعي العاطفي، حيث تراوحت مستويات كفاءاتهم ما بين الضعيفة إلى المتوسطة. كما أنها تتفق مع النتائج التي توصلت إليها الزهراني (2023)، والتي دعمت أهمية تطوير مهارات المعلمين في تفعيل الشراكة بين الأسرة والمدرسة لتعزيز فعالية الخدمات المقدمة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم. وتؤكد أهمية تطوير كفاءات معلمي صعوبات التعلم من خلال نتائج دراسة العسكر (2024)، حيث أشارت إلى ندرة التحاق المعلمين ببرامج التطوير المهني حول التعلم الاجتماعي العاطفي، مقابل حاجتهم المرتفعة لتطوير معرفتهم ومهاراتهم المتعلقة بتنفيذ التعلم الاجتماعي العاطفي لدعم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

ويمكن أن تعود مستويات الكفاءة الذاتية غير المرتفعة لدى معلمي صعوبات التعلم إلى ندرة تلقيهم لبرامج التطوير المهني، فيما يتعلق بتفعيل الشراكة بين الأسرة والمدرسة في تنفيذ التعلم الاجتماعي العاطفي؛ حيث أشار 82.2% من المشاركين -أي غالبيتهم- أنه لم يسبق لهم تلقي برامج التطوير المهني المتعلقة بذلك. بما يمكن أن يفسر كذلك حاجتهم المرتفعة لتوفير العوامل التي تعزز من كفاءاتهم في تفعيل الشراكة بين الأسرة والمدرسة لتعزيز مهارات التعلم الاجتماعي العاطفي. يمكن أن تعود المستويات غير المرتفعة من الكفاءة الذاتية للمشاركين أيضًا إلى ضعف أو محدودية برامج التطوير المهني حول تعزيز مهاراتهم في تفعيل ممارسات

التعاون مع الأسر (Alharbi & Iqtadar, 2024). في حين قد ترتبط الحاجة المرتفعة لمعلمي صعوبات التعلم لتوفير العوامل التي تعزز من كفاءاتهم حول تفعيل الشراكة بين الأسرة والمدرسة في تعزيز مهارات التعلم الاجتماعي العاطفي؛ بضعف كفاءاتهم في تنفيذ التعلم الاجتماعي العاطفي، على اعتبار ممارسات التعاون مع الأسر محوراً أساسياً للتنفيذ، حيث أشارت نتائج (العسكر، 2024؛ Alsalamah, 2023) إلى أن مستويات الكفاءة الذاتية لمعلمي صعوبات التعلم لا تعكس استعدادهم الكافي لتنفيذ التعلم الاجتماعي العاطفي؛ وذلك يمكن أن يُفسّر نتائج هذه الدراسة التي أكّدت على حاجة المعلمين المرتفعة إلى توفير العوامل المعززة لكفاءتهم الذاتية.

وبحسب آراء المشاركين في هذه الدراسة، قد يحد مستوى كفاءتهم الذاتية من استعدادهم لتفعيل الشراكة بين الأسرة والمدرسة عند تعزيز المهارات الاجتماعية والعاطفية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وخاصةً فيما يتعلق بإشراك الأسر في تحديد الاحتياجات الاجتماعية والعاطفية لأبنائهم، كذلك إشراكهم عند التخطيط لتدخلات التعلم الاجتماعي العاطفي، والموائمة بين أهداف وممارسات الدعم المنزلي والمدرسي. في حين أكد Albright et al. (2011) على ضرورة تطوير مهارات المعلمين في إشراك الأسر عند التخطيط لتدخلات التعلم الاجتماعي العاطفي، وتنفيذها، وكذلك تقييم فعاليتها. يتفق مع ذلك (Black 2022)، إذ أشار إلى أن تفعيل الشراكة بين الأسرة والمدرسة في تنفيذ التعلم الاجتماعي العاطفي، يتضمن إشراك الأسر في مراحل التخطيط والتنفيذ والتقييم، والتي تتطلب معرفة المعلمين ومهاراتهم في تحديد الاحتياجات الاجتماعية والعاطفية واستخدام التدخلات المناسبة لتلك الاحتياجات؛ سعياً نحو توفير الفرص للتلاميذ لتحقيق أقصى قدر من النجاح في السياق الأسري وكذلك المدرسي.

وفقاً لنتائج هذه الدراسة، تتأكد أهمية توفير العوامل المعززة للكفاءة الذاتية للمعلمين في تفعيل الشراكة بين الأسرة والمدرسة لتنفيذ التعلم الاجتماعي العاطفي على مستوى المدرسة؛ وخاصةً من خلال التخطيط لتوظيف وسائل التواصل الرسمية للمدرسة في نشر الوعي بثقافة التعاون بين أعضاء المجتمع المدرسي، والتخطيط كذلك لتضمين أهداف الشراكة بين الأسرة والمدرسة في الخطط والسياسات والأهداف المدرسية، مع التأكيد على دور الإدارة المدرسية في تشجيع ودعم المعلمين لتطوير ممارسات الشراكة بين الأسرة والمدرسة، فيما يتعلق بتوفير الدعم الاجتماعي والعاطفي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم على وجه الخصوص. وقد دعم أهمية ذلك (Haines et al. 2017)، حيث أشار إلى أن غياب التخطيط لأهداف وممارسات الشراكة بين الأسرة والمدرسة؛ قد يحد من تنفيذ المعلمين والأسر لأدوارهم المتعلقة بدعم التلاميذ، كما أنه قد يؤثر بصورة سلبية على فعالية الشراكة بين الأسرة والمدرسة. أكد على أهمية هذه النتائج أيضاً Conroy et al. (2019) بالإشارة إلى ضرورة التخطيط على مستوى المدرسة لتحقيق التكامل والموائمة بين الممارسات الأسرية والمدرسية عند توفير الدعم الاجتماعي والعاطفي للتلاميذ.

أشارت تقييمات المعلمين في هذه الدراسة إلى مستويات أعلى من الكفاءة الذاتية مقارنةً بتقييمات المعلمات لها، بما يتوافق مع النتائج التي توصلت إليها (Mastrothanasis et al. 2021)، والتي أظهرت بأن معتقدات المعلمين حول مستويات كفاءتهم الذاتية في تدريس التلاميذ ذوي الإعاقات وضبط سلوكياتهم ومشاركتهم، تعد أعلى من تلك التي أبلغت عنها المعلمات. وعلى عكس ذلك، بينت نتائج (Ignacio 2024) أن المعلمات لديهن ثقة وكفاءة أكبر في تنفيذ التعلم الاجتماعي العاطفي عند المقارنة

بالمعلمين. مقابل ذلك، تُشير دراسات أخرى إلى عدم وجود اختلافات ما بين معلمي ومعلمات صعوبات التعلم في تقييم كفاءاتهم الذاتية حول تنفيذ التعلم الاجتماعي العاطفي (العسكر، 2024؛ Alsalamah, 2023). ويمكن تفسير تلك الاختلافات في مستوى الكفاءة الذاتية ما بين المعلمين الذكور والإناث في ضوء طبيعة التحديات السلوكية والاجتماعية والعاطفية التي يُظهرها التلاميذ الذكور مقارنةً بالإناث؛ حيث أشار Aro et al. (2022) إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الذكور أكثر احتمالاً لإظهار التحديات السلوكية والعاطفية من الإناث، وخاصةً في البيئة المدرسية؛ وذلك ربما يجعل المعلمين أكثر عُرضةً لمواجهة تلك التحديات التي يُظهرها تلاميذهم، بما قد يزيد أيضاً من خبراتهم أو تنوع تجاربهم في إشراك الأسر لتعزيز المهارات الاجتماعية والعاطفية لدى أبنائهم، كذلك يمكن أن يُفسر حاجتهم المتزايدة لتوفير العوامل المعززة لكفاءتهم الذاتية في إشراك الأسر عند التعامل مع تلك التحديات الاجتماعية والعاطفية التي يُظهرها أبنائهم بصورةً متكررة. من جهةٍ أخرى، قد يكون ذلك الاختلاف بين استجابات المعلمين والمعلمات مرتبطاً بالتنوع الثقافي أو البيئي أو الاجتماعي بينهم، أو ربما التنوع في الممارسات الإدارية أو التدريسية ما بين مدارس البنين والبنات. يتفق ذلك مع تفسير (Mastrothanas et al., 2021)، إذ ناقش أن الاختلاف بين معلمي ومعلمات التلاميذ ذوي الإعاقات في تقييم كفاءتهم الذاتية قد يعود إلى عوامل أو أبعاد اجتماعية أو ثقافية مرتبطة بهم.

قيود الدراسة

سلطت هذه الدراسة الضوء على معلمي صعوبات التعلم في جميع المراحل الدراسية؛ إلا أن غالبية المشاركين في الدراسة كانوا من معلمي المرحلة الابتدائية؛ ويعود ذلك إلى قلة عدد المدارس المتوسطة والثانوية

المُطبَّقة لبرامج صعوبات التعلم مقارنةً بالمرحلة الابتدائية، وذلك بحسب البرامج التابعة لوزارة التعليم في المملكة العربية السعودية. أحد قيود هذه الدراسة أيضاً أنه لم تتم مقارنة استجابات المعلمين وفقاً لعدد سنوات الخبرة لديهم. كذلك لم تستهدف دراسة الكفاءة الذاتية لمعلمي التعليم العام الذين يعملون مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وأدوارهم في تفعيل الشراكة بين الأسرة والمدرسة لتعزيز مهارات التعلم الاجتماعي العاطفي.

الآثار المترتبة على البحث والممارسة

تدعم نتائج هذه الدراسة أهمية تطوير الكفاءة الذاتية لمعلمي صعوبات التعلم حول تفعيل الشراكة بين الأسرة والمدرسة لتعزيز مهارات التعلم الاجتماعي العاطفي لدى تلاميذهم؛ وللعمل على ذلك، من المهم أن يتم إجراء المزيد من الدراسات حول الكفاءة الذاتية للأسر في تعزيز مهارات التعلم الاجتماعي العاطفي لدى أبنائهم من ذوي صعوبات التعلم، كذلك دراسة استعداد فريق الإدارة المدرسية لتفعيل الشراكة بين الأسرة والمدرسة فيما يتعلق بتنفيذ التعلم الاجتماعي العاطفي. إضافةً لذلك، من المهم دراسة العوامل أو الأبعاد التي يمكن أن تؤثر في الكفاءة الذاتية لمعلمي صعوبات التعلم، وخاصةً تلك المتعلقة بالفروق في الكفاءة الذاتية بين المعلمين والمعلمات في تفعيل الشراكة بين الأسرة والمدرسة، كذلك مدى تأثير سنوات الخبرة لديهم على كفاءتهم الذاتية في إشراك أسر التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لتعزيز المهارات الاجتماعية والعاطفية لدى أبنائهم.

استكمالاً لما تم الوصول إليه في هذه الدراسة، من المهم أن يتم توجيه السياسات والممارسات المدرسية بما يحفز استمرارية التواصل والتعاون بين الأسرة والمدرسة، والتخطيط لأهداف الشراكة بين الأسرة والمدرسة ضمن الخطط الإستراتيجية للمدارس، كذلك توضيح أدوار

ومسؤوليات أعضاء المجتمع المدرسي المتعلقة بذلك، مع ضرورة تفعيل أدوار الإدارة المدرسية في تشجيع وتحفيز المعلمين للقيام بأدوارهم في إشراك الأسر لتنمية المهارات الاجتماعية والعاطفية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم. ونظرًا للأدوار الأساسية للأسر في تحديد الاحتياجات الاجتماعية والعاطفية وتعزيزها لدى أبنائهم (Black, 2022)؛ يجب أن يتم النظر في توفير المقاييس الرسمية وغير الرسمية التي تساعد في تحديد تلك الاحتياجات، وتوفير برامج التطوير المهني التي تمكن المعلمين من استخدام تلك المقاييس بالشراكة مع الأسرة، كذلك تطوير مهارات المعلمين لإشراك الأسر في التخطيط لتدخلات التعلم الاجتماعي العاطفي والمشاركة في تنفيذها، وتدريبهم أيضًا على التخطيط للموائمة بين تلك التدخلات ما بين السياق الأسري والمدرسي.

المراجع

أبا حسين، وداد. (٢٠٢١). تصور مقترح لرفع جودة عمليات التقييم والتشخيص في برامج صعوبات التعلم. *المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج*، ١٥ (٨٥)، ٩٩٥-١٠٣٤.

[10.21608/edusohag.2021.164342](https://doi.org/10.21608/edusohag.2021.164342)

جلجل، نصره؛ عجاج، محمود؛ والنجار، علاء الدين. (٢٠١٩). العلاقة بين الكفاءة الذاتية المهنية والاحترق النفسي لدى معلمي التربية الخاصة. *مجلة كلية التربية*، ١٩ (١)، ٢٥٥-٢٦٧.

الحساني، سامر؛ والحارثي، منصور. (٢٠٢٤). احتياجات أسر الطلاب ذوي صعوبات التعلم للخدمات الإرشادية والاستشارية. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، ١٨ (٦٥.٢)، ١٤٤-١٩٠.

<https://doi.org/10.21608/sero.2024.391429>

الزهراني، جواهر. (٢٠٢٣). واقع مشاركة أولياء أمور التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في تصميم البرنامج التربوي الفردي ومعوقاتها من وجهة نظر المعلمين في مدينة مكة المكرمة. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، ١٦ (٥٨).

<https://doi.org/10.21608/sero.2023.326433>

العباسي، بشرى. (٢٠٢٢). المشاركة الوالدية في العملية التعليمية وعلاقتها بالتوافق النفسي والاجتماعي لدى تلميذات صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية في مدينة الجبيل الصناعية. *مجلة بحوث التعليم والابتكار*، ٤ (٤)، ٢٦-٥١.

<http://doi.org/10.21608/erji.2022.213150>

العتيبي، فهد. (٢٠١٩). مستوى المشاركة الوالدية في برامج صعوبات التعلم ومعوقاتها. مجلة دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية، ٢ (١٠). قاعدة بيانات دار المنظومة.

العسكر، العنود. (٢٠٢٤). مستوى معرفة ومهارات استخدام التعلم الاجتماعي العاطفي لدى معلمي صعوبات التعلم. المجلة السعودية للتربية الخاصة، (٣٤)، ١٢٩-١٦٥.

مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية. (٢٠١٦). وثيقة رؤية المملكة ٢٠٣٠. https://www.vision2030.gov.sa/media/rc0b5oy1/saudi_vision203.pdf?utm_source

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (٢٠١٧). المعايير والمسارات المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية. برنامج المعايير والرخص المهنية للمعلمين والعاملين في التعليم.

وزارة التعليم. (٢٠١٦). الدليل التنظيمي للتربية الخاصة. وزارة التعليم. (٢٠١٧). شراكات المدرسة والأسرة والمجتمع (دليلك للعمل). المركز الإعلامي.

<https://moe.gov.sa/ar/mediacenter/MOEnews/Pages/dlail-work.aspx>

وزارة التعليم. (٢٠١٨أ). ميثاق الشراكة بين المدرسة والأسرة الحقوق والواجبات والمسؤوليات.

وزارة التعليم. (٢٠١٨ب). الدليل التنظيمي لشراكة المدرسة مع الأسرة والمجتمع.

وزارة التعليم. (٢٠١٨ج). الدليل الإجرائي لشراكة المدرسة مع الأسرة والمجتمع.

- Accardo, A., Xin, J., & Shuff, M. (2020). Special education teacher preparation and family collaboration. *School Community Journal*, 30(2), 53-72.
- Ahsun, A., Elly, B., & Joy, B. (2025). *Strategies for effective integration of social- emotional learning into early childhood education: Challenges and solutions*.
- Al-Hendawi, M., Keller, C., & Alqahwaji, A. (2024). Special education teachers' self-efficacy and knowledge of learning disabilities in inclusive education in Qatar. *Journal of Educational Sciences, Qatar University*, 24(1), 175-194. <https://doi.org/10.29117/jes.2024.0180>
- Albright, M., Weissberg, R., & Dusenbury, L. (2011). *School-family partnership strategies to enhance children's social, emotional, and academic growth*. National Center for Mental Health Promotion and Youth Violence Prevention, Education Development.
- Alharbi, H., & Iqtadar, S. (2024). 'I never feel like I am prepared enough': Teachers' self-efficacy, challenges and experiences teaching students with disabilities. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 24, 758-770. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12666>
- Alnahdi, G. (2019). Are we ready for inclusion? Teachers' perceived self-efficacy for inclusive education in Saudi Arabia. *International Journal of Disability, Development and Education*, 67(2), 182-193. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2019.1634795>.

- Alnahdi, G., & Schwab, S. (2021). Special education major or attitudes to predict teachers' self-efficacy for teaching in inclusive education. *Frontiers in psychology*, 12, 680909. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.680909>
- Alnaim, N., & Alsarawi, A. (2023). Obstacles to distance education for students with learning disabilities and strategies to overcome them: Perspectives of female teachers. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 24(1), 200-219. <https://doi.org/10.17718/tojde.1076073>
- Alsalamah, A. (2023). Special education teachers' self-efficacy in implementing social-emotional learning to support students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 38(3), 209-223. <https://doi.org/10.1111/ldrp.12318>
- Aro, T., Eklund, K., Eloranta, A., Ahonen, T., & Rescorla, L. (2022). Learning disabilities elevate children's risk for behavioral-emotional problems: Differences between LD types, genders, and contexts. *Journal of learning disabilities*, 55(6), 465-481. <https://doi.org/10.1177/00222194211056297>
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2).
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.

- Binammar, S., Alqahtani, A., & Alnahdi, G. (2023) Factors influencing special education teachers' self-efficacy to provide transitional services for students with disabilities. *Frontiers in psychology*, 14, 1140566. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1140566>
- Brackett, M., Reyes, M., Rivers, S., Elbertson, N., & Salovey, P. (2012). Assessing Teachers' Beliefs About Social and Emotional Learning. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(3), 219-236. <https://doi.org/10.1177/0734282911424879> (
- Chliara, P., Sampedro-Requena, B., & Alonso-García, S. (2024). *Examining the connections between teacher self-efficacy and parental involvement practices*. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 23(4), 315–326. <https://doi.org/10.5937/SPECEDREH23-49187>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2021). *The CASEL guide to schoolwide SEL essentials*. <https://schoolguide.casel.org/resource/the-casel-guide-to-schoolwide-sel-essentials/>
- Conroy, M., McKnight, K., & Sutherland, K. (2019). Partnering with families of students at risk for emotional and behavioral disorders. In L., Lo & Y., Xu. (eds) *Family, school, and community partnerships for students with disabilities. advancing inclusive and special Education in the Asia-Pacific*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-13-6307-8_5

Council for Accreditation Educator Preparation. (2021). *CAEP revised 2022 standards workbook* <https://caepnet.org/caep-standards/#standard-2>

Council for Exceptional Children. (2008). *CEC's position on response to intervention (RTI): The unique role of special education and special educators*. https://exceptionalchildren.org/sites/default/files/2020-08/RTI_FIXED.pdf

Council for Exceptional Children. (2015). *Special education professional ethical principles*. <https://exceptionalchildren.org/standards/ethical-principles-and-practice-standards>

DeBono, A., English, J., Heimbauer, M., Mendelsohn, E., & Cohen, J. (2023). Supportive environments providing social and emotional learning explain success in people with learning disabilities. *Learning Disabilities: A Multidisciplinary Journal*, 28(1). <https://doi.org/10.18666/LDMJ-2023-V28-I1-11671>

DeBono, A., Ewoldt, K., Heimbauer, M., Mendelsohn, E., & Cohen, J. (2025). A Social and emotional learning survey for students with learning disabilities: Reliability and validity analyses. *Learning Disability Quarterly*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/07319487241301400>

Every Student Succeeds Act, Pub. L. No. 114-95, §1010, 129 Stat. 1802 (2015). <https://www.congress.gov/114/plaws/publ95/PLAW-114publ95.pdf>

- Gronmo, S. (2024). *Social research methods qualitative, Quantitative and mixed methods approaches* (2nd edition). Sage Publications.
- Haines, S., Francis, G., Mueller, T., Chiu, C., Burke, M., Kyzar, K., Shepherd, K., Aldersey, N. & Turnbull, A. (2017). Reconceptualizing Family-Professional Partnership for Inclusive Schools: A Call to Action. *Inclusion*, 5(4), 234-247. <https://doi.org/10.1352/2326-6988-5.4.234>
- Heiman, T., & Olenik-Shemesh, D. (2020). Social-emotional profile of children with and without learning disabilities: The Relationships with Perceived Loneliness, Self-Efficacy and Well-Being. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(20), 7358. <https://doi.org/10.3390/ijerph17207358>
- Hepburn, S., Trompf, M., Hodges, J., MacLeod, L., Ma, T., Teng, J., Johnson, A., Boyle, C., & Sanders, M. (2025). Creating a positive home-school partnership through professional learning for teachers: A scoping review of the international literature. *Teaching and Teacher Education*, 165, 105127. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.105127>
- Ignacio, R. (2024). Enhancing teacher self-efficacy in SEL: Insights from a scoping review. *Journal of Education and Culture (JEaC)*, 4(2), 182-197. <https://doi.org/10.47918/jeac.v4i2.1842>

Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004, Pub. L. No. 108-446, 118 Stat. 2647 (2004).<https://www.congress.gov/108/plaws/publ446/PLAW-108publ446.pdf>

IRIS Center. (2020). *Family engagement: Collaborating with families of students with disabilities*. Retrieved from <https://iris.peabody.vanderbilt.edu/module/fam/>

IRIS Center. (2025). *The importance of family engagement*. <https://iris.peabody.vanderbilt.edu/module/fam/cresource/q1/p01/>

Janius, N., Bin Amdan, M., bin Saidin, M., Daris, N., Bin Kasdiah, M., & Bin Jarun, A. (2025). Parental perspectives on learning disabilities: Challenges, strategies and aspirations. *International Journal of Science and Research Archive*, 14(02), 150-169. <https://doi.org/10.30574/ijsra.2025.14.2.0270>

Ma, A., Miller, A., Tucker, A., & Steele, L. (2023). *Supporting parent and family engagement to enhance students' academic, social, and emotional learning*. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. <https://casel.org/policy-brief-fce-2023/>

Maiuri, J. (2020). *The effects of the Better Emotional and Social Times program on emotional and social skills associated with children with learning disabilities*. *Journal of Education and Development*, 4(1), 10-19. <https://doi.org/10.20849/jed.v4i1.704>

- Mapp, K., & Bergman, E. (2021). *Embracing a new normal: Toward a more liberatory approach to family engagement*. Carnegie Corporation.
- Mastrothanasis, K., Zervoudakis, K., & Xafakos, E. (2021). Secondary special education teachers' beliefs towards their teaching self-efficacy. *Preschool and Primary Education*, 9(1), 28-51. <https://doi.org/10.12681/ppej.24646>
- Mokhtar, K., Zaharudin, R., Amir, S., & Mokhtar, N. (2023). Family involvement In education of special needs students: A systematic literature review. *International Journal of Education, Psychology and Counseling*, 8 (52), 244-257. <https://gaexcellence.com/ijepc/article/view/3719/3386>
- Nanda, S., Satapathy, D., Panda, G., & Pradhan, D. (2025). Socio-emotional learning and competencies in 21st-century education: A systematic review of teacher and student perspectives. *Discov Educ*, 4. <https://doi.org/10.1007/s44217-025-00796-w>
- Panicker, I. (2025). Parental involvement in learning disabled children's academic success. *International Journal of Education and Pedagogy (IJEP)*, 1(1), 8-15. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14619541>
- Sistek, C., & Fabry, D. (2024). *Assessing through the lens of social and emotional learning: tools and strategies*. Corwin Press.

- Skaar, N., & Townsley, M. (2025). Integrating social-emotional learning and standards-based grading: Principles, barriers, and future directions. *Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy*, 5, 100076.
<https://doi.org/10.1016/j.sel.2024.100076>
- Skoog-Hoffman, A., Coleman, B., Nwafor, E., Lozada, F., Olivo-Castro, S., & Jagers, R. (2023). *Building authentic school-family partnerships through the lens of social and emotional learning*. Social and Emotional Learning Innovations Series. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. <https://casel.org/sel-innovations-1/>
- Smith, T., & Sheridan, S. (2018). The effects of teacher training on teachers' Family-engagement practices, attitudes, and knowledge: A meta-analysis. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 29(2), 128–157.
<https://doi.org/10.1080/10474412.2018.1460725>
- U.S. Department of Education. (2018). *Understanding ESSA: A parents' guide to the nation's landmark education law*.
<https://www.parentcenterhub.org/understanding-essa-parents-guide/>
- Van Mieghem, A., Struyf, E., & Verschueren, K. (2020). The relevance of sources of support for teachers' self-efficacy beliefs towards students with special educational needs. *European Journal of Special Needs Education*, 37(1), 28–42.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1829866>

- Winthrop, R., Barton, A., Ershadi, M., & Ziegler, L. (2021). *Collaborating to transform and improve education systems: A playbook for family-school engagement*. Brookings Institute. <https://www.brookings.edu/articles/collaborating-to-transform-and-improve-education-systems-a-playbook-for-family-school-engagement/>
- Woodcock, S., & Faith, E. (2021). Am I to blame? Teacher self-efficacy and attributional beliefs towards students with specific learning disabilities. *Teacher development*, 25 (2), 215-238. <https://doi.org/10.1080/13664530.2020.1863256>.
- Woodcock, S., & Hardy, I. (2023). Teacher self-efficacy, inclusion and professional development practices: cultivating a learning environment for all. *Professional Development in Education*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/19415257.2023.2267058>
- Woodcock, S., Hitches, E., & Jones, G. (2019). It's not you, it's me: teachers' self-efficacy and attributional beliefs towards students with specific learning difficulties. *International Journal of Educational Research*, 97, 107-118. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.07.007>
- Yazdi-Ugav, O., Zach, S., & Zeev, A. (2022). Socioemotional characteristics of children with and without learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 45(3), 172-184. <https://doi.org/10.1177/0731948720938661>