حقيبة تدريبية قائمة على التعلم الاجتماعي الوجداني لتنمية الوعي بمهاراته وفاعلية الذات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية

إعداد

د. سامية سامي محمد خليف

مدرس المناهج وطرق تدريس اللغة العربية

كلية الدراسات العليا للتربية– جامعة القاهرة

المستخلص:

يهدف البحث الحالي إلى تنمية الوعي بمهارات التعلم الاجتماعي الوجداني وفاعلية الذات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية؛ وذلك من خلال إعداد حقيبة تدريبية قائمة على التعلم الاجتماعي الوجداني؛ واستخدمت الباحثة المنهجين الوصفي، والتجريبي؛ بالاستعانة بالتصميم شبه التجريبي القائم على المجموعة الواحدة، ولتحقيق الهدف من البحث؛ تم إعداد قائمة بمهارات التعلم الاجتماعي الوجداني المناسبة لمعلمي اللغة العربية، وإعداد اختبار الجانب المعرفي لقياس هذه المهارات، وبطاقة ملاحظة لتقييم أداء المعلمين في ضوء مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني، ومقياس اتجاه نحو التعلم الاجتماعي الوجداني، ومقياس لفاعلية الذات التدريسية وتم التأكد من صدق هذه الأدوات وثباتها، كما تم إعداد الحقيبة التدريبية، ودليلي المدرب والمتدرب وفق الحقيبة التدريبية.

وتكونت عينة البحث من (٢٠) معلمًا ومعلمة من معلمات اللغة العربية، وبعد تطبيق الأدوات وجمع البيانات وتحليلها؛ تم تنفيذ التجربة بتطبيق الحقيبة التدريبية على مجموعة البحث، وبعد الانتهاء تم إعادة تطبيق الأدوات بعديا؛ وأظهرت النتائج الأثر الإيجابي للحقيبة المقترحة القائمة على التعلم الاجتماعي الوجداني في تنمية الوعي بمهاراته وفاعلية الذات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية، وأخيرًا قدم البحث مجموعة من التوصيات والمقترحات ذات الصلة بنتائج البحث.

الكلمات الدالة:

(حقيبة تدريبية– التعلم الاجتماعي الوجداني – الوعي بمهارات التعلم الاجتماعي الوجداني – فاعلية الذات التدريسية– معلمي اللغة العربية).

A training bag based on social-emotional learning to develop awareness of its skills and self-efficacy teaching among Arabic language teachers

Abstract:

The current research aims to develop awareness of the skills of social-emotional learning and self-efficacy of teaching among teachers of Arabic language; through the preparation of a training bag based on social-emotional learning. The researcher used the descriptive and the experimental approach; using the semi-experimental design based on one group, and to achieve the goal of the research; a list of social-emotional learning skills which is appropriate for Arabic Language teachers was prepared, a cognitive test was prepared to measure these skills, a note card to assess the performance of teachers in the light of social-emotional learning skills, a scale of orientation towards social-emotional learning, and a measure of self-effectiveness of teaching and was confirmed the validity of these tools and reliability . Also, the training bag, and the guide of the trainer and the trainee according to the training bag were prepared.

The research sample consisted of (20) teachers of Arabic language, after the application of tools , data collection and its analysis; the experiment was carried out by applying the training bag to the research group, and after the completion of the bag, the tools were re-applied after it ; the results showed the positive impact of the proposed bag based on social- emotional learning in the development of awareness of its skills and self-efficacy of teaching among teachers of Arabic language, and finally the research presented a set of recommendations and proposals related to the results of the research.

:Key words

Training bag - social-emotional learning - awareness of social-emotional learning skills - self-effectiveness teaching - Arabic Language teachers

مقدمة:

يعد المعلم أحد أهم المدخلات البشرية الميسرة في العملية التعليمية، والمحققة لغايتها، وقد تغيرت الأدوار والمسؤوليات المنوطة به؛ فغدا دوره لا يتوقف على كونه ناقلًا للمعرفة، وأصبح ميسرًا للمعرفة، وموجهًا لعمليات التعلم من خلال تحفيز تفكير الطلاب الإبداعي، وتوجيههم نحو التغلب على مشكلاتهم الأكاديمية، وإثارة دوافعهم للتعلم، والاهتمام بحاجاتهم، وإشراكهم في القرارات المتعلقة بأنشطتهم التعليمية، ومراعاة التنوع في خصائصهم المعرفية، واختلافهم في إجادة الجوانب المهارية، والتمايز في اتجاهاتهم وميولهم. ويمثل المعلم العنصر البشري الرئيس في العملية التعليمية، ويتوقف تحقيق أهداف العملية التعليمية، ونجاحها على ما لديه من كفاءات مهنية، وأكاديمية، وشخصية؛ فهو المسؤول عن التنمية الشاملة للمتعلم من الناحية المعرفية، والمهارية، والوجدانية.

ونظرًا لما يشهد العصر الحالي العديد من التغيرات، وثورة علمية، وتكنولوجية في شتى مناحي الحياة؛ تفرض واقعًا جديدًا مليئًا بالتحديات، والتوجهات الجديدة في التعليم؛ حيث ينبغي إتقان المتعلمين للمهارات التي تمكنهم من التعامل معها ومواجهتها؛ مما يستدعي تحولا نوعيا في أدوار المعلم، وحقائب التدريب المقدمة له أثناء الخدمة؛ للتكيف مع التغيرات، والإيفاء بمتطلبات هذه التغيرات؛ ومن ثم إعدادهم لطلابهم؛ كي يكونوا قادرين على مواجهة التحدي في ظل هذا العالم المعلوماتي السريع التغير، والتطور؛ وإذا كان الأمر يستحق كل هذا الاهتمام بإعداد المعلمين مهنيًا عامة؛ فهو أهم وأكثر إلحاحًا في إعداد برامج معلم اللغة العربية المهنية؛ نظرًا لحيوية الدور الذي يضطلع به معلمو اللغة العربية في الحفاظ على اللغة العربية، ونظامها، والثقافة العربية الإسلامية التي تحافظ على التواصل بين أبناء العالم العربي، وتجعلهم يحافظون على هويتهم وسط التغيرات المتعددة في الثقافات المحيطة بهم حتى داخل المدرسة.

إن دور المعلم كان وما زال دورًا متغايرًا مسايرًا لمتطلبات التطور الذي يصاحب التعليم كمهنة؛ لذلك تتكاثر اليوم أدوار المعلم على الأقل في أدبيات التربية؛ حيث يفترض أن يكون معلمًا، ومربيًا ومرشدًا، وملاحظًا سيكولوجيًا، ورائدًا اجتماعيًا، ومنظمًا إداريًا، ومهندسًا تقنيًا،

وباحثًا علميًا(أحمد كنعان، ٢٠٠٩، ٢٨) [١]؛ وعليه فمن الضروري العناية بالمهارات الاجتماعية الوجدانية لدى المعلمين لما لها من تأثير على طلابهم، فالمعلمون يمثلون أحد العناصر القوية التي يتفاعل معها الطلاب، وهم الركيزة الأساسية في بناء التعليم وتطوره لديهم؛ لذا يمثل الاهتمام بالمهارات والكفايات الاجتماعية الوجدانية لديهم استثمارًا لأحد أهم الطاقات البشرية في العملية التعليمية، ومحاولة للتنقيب عن هذا النبع المتدفق من العطاء الإنساني لدى المعلمين، بهدف تحفيز الطلاب على التعلم وبناء شخصياتهم بشكل متكامل (سومية محمود، ٢٠١٩، ٨٦).

ولكي يصبح المعلمون على وعي بالتفكير والعمليات الاجتماعية الوجدانية، فإنهم بحاجة أولا إلى أن يصبحوا أكثر وعيا بفرص تعليم مهارات التنظيم الذاتي التي تكون موجودة بالفعل في فصولهم، وعندما يتحقق للمعلمين هذا الوعي فإنهم سيغيرون من طرق تفكيرهم وتدريسهم، ويصبح طلابهم أكثر تمكنا(Folsom, 2009, 51- 52).

وحددت جمعية التعلم الاجتماعي الوجداني الأكاديمي(CASEL, 2003, 16) أن من بين المبادئ العشرة التوجيهية لممارسة التعلم الاجتماعي الوجداني بفعالية توفير معلمين ذوي جودة عالية من خلال تنميتهم، ودعمهم مهنيا بإمدادهم بالمعرفة النظرية الأساسية حول التعلم الاجتماعي الوجداني، وبالنماذج والأساليب والممارسات التدريسية الفعالة لهذا النوع من التعلم ،والتدريب المنظم لهم ،بالإضافة إلى التغذية الراجعة لهم من جانب الزملاء.

كما يؤكد إلياس (Elias, 2003, 23) أن التعلم الاجتماعي الوجداني جديد نسبيا لكثير من المعلمين ؛فهو يحتاج منهم إلى التحلي بالصبر ،وإعطاء أنفسهم فرصة لتعلم هذا المجال الجديد ،ومن ثم فإن إعداد المعلم وتنميته مهنيا يمثل أحد التحديات القوية التي تواجه التعلم الاجتماعي الوجداني ؛حيث إن المعلم لكي يصبح قادرا على التعامل مع مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني، فإنه يجب تدريبه على ذلك بشكل جيد.

ويشير هرومك وروفي(Hromek, & Roffey, 2009, 626- 62) إلى أن اليونسكو في تقريرها عن التربية في القرن الواحد والعشرين والذي يحمل عنوان التعلم: ذلك الكنز

---

(١) يسير نظام التوثيق بالبحث وفقًا لما يلي: المراجع العربية (اسم المؤلف الأول والأخير ثم سنة النشر، ثم أرقام الصفحات، أما المراجع الأجنبية (الاسم الأخير ثم سنة النشر، ثم أرقام الصفحات).

المكنون حددت أربع ركائز للتعليم هي: " تعلم للعيش معا "و " تعلم لتعرف"، و" تعلم لتعمل"، و" تعلم لتكون"، وما ترتب على ذلك من أن التربية في تركيزها على (تعلم للعيش معا وتعلم لتكون) تشير إلى التعلم الاجتماعي والوجداني، وقد روعي في تطوير كتب اللغة العربية هذه الركائز الأربعة؛ مما يستدعي العمل على تنمية الوعي بمهارات التعلم الاجتماعي الوجداني لدى معلمي اللغة العربية؛ حتى يتمكنوا من الإسهام الصحيحة والجيدة في إعداد طلابهم في ضوء المناهج الدراسية الجديدة المطورة.

ويمكن لمهارات التعلم الاجتماعي الوجداني أن تعلم وتمارس وتطبق في الحالات المختلفة من خلال منظومة التعليم أو التدريب؛ حتى يتمكن المعلمون من استخدامها كجزء من حياتهم اليومية وفي سلوكياتهم (Durlak, et al. 2011, 406)، وتعلم المهارات الاجتماعية الوجدانية لا يقل أهمية عن تعلم المهارات التدريسية للمعلم (محمد فضل الله، وريم عبد العظيم، ٢٠٢١، ٥٩)؛ فتمكن المعلم من مهارات التعلم الاجتماعية الوجدانية تُسهم بفاعلية في تكوين المناخ الصحي للصف الدراسي، من خلال تأثيرها الفعال على علاقات المعلم - الطالب، والإدارة الجيدة للصف الدراسي، كما أن فهم كل من المكونات العقلية والاجتماعية الوجدانية للتعلم والتدريس تساعد المعلمين على التخطيط بوضوح للفرص لكل منهما داخل المناهج الدراسية (Jennings & Greenberg, 2009,499) ، ( ) .Folsom, 2009, 5

ولتحقيق فهم أكبر للمهارات الاجتماعية الوجدانية للمعلمين يمكن اعتبارها نواتج التعلم الاجتماعى الوجداني لديهم، أو وصفها بأنها قدرة المعلمين على توظيف ذكائهم الوجداني والاجتماعي في العمل التدريسي، والتفاعل مع الطلاب بشكل عام، حيث تضم مهارات التعلم الاجتماعي الوجدانى مجموعة واسعة من مهارات الذكاء الوجداني، والمهارات الاجتماعية، والتنظيم الذاتي، والتي يمكن تصنيفها في ثلاثة مجالات، هي: (العمليات الوجدانية) وتشمل فهم المشاعر وتسميتها بدقة، وتنظيم الانفعالات والسلوك في المواقف المختلفة، و(المهارات الاجتماعية الشخصية) وتشمل فهم الإشارات الاجتماعية كلغة الجسد، ونبرة الصوت، والقدرة على إيعاذ نية الآخرين بشكل إيجابي، والتفاعل بشكل إيجابي مع الطلاب وغيرهم، وأخيرا التنظيم المعرفي) ويشمل الحفاظ على الاهتمام، والتركيز وتحفيز الذاكرة العاملة، وتثبيط السلوكيات التي لا تتناسب مع الوضع كالصراخ والسخرية من المتعلمين، والقدرة على تغيير استراتيجية العمل في حال عدم مناسبتها لهم (Jones , et al, 2013, 62-63)

وقد اهتمت معظم الدراسات بتنمية التعلم الاجتماعى الوجداني لدى المتعلمين، وهناك ندرة في البحوث والتوجهات نحو تطوير المهارات الاجتماعية الوجدانية لدى المعلمين، رغم أهميتها في تعزيز التعلم الاجتماعي الوجداني في حجرة الدراسة(Jennings & Greenberg, 2009, 496)، (Schonert-Reichl, 2017, 137-138)، (سومية محمود، ٢٠١٩، ٨٧)

ويشير جينينجز وآخرون(Jennings et al, 2011, 133) إلى أن المعلمين نادرا ما يتلقون التدريب اللازم لمواجهة التحديات الاجتماعية الوجدانية للتدريس والتعامل معها بنجاح، ومن ثم فإن التنمية المهنية يجب أن تستهدف تلك الكفايات المهمة. وعليه فمن الضروري تدريب المعلم على التعلم الاجتماعي الوجداني بشكل جيد، حتى يكون واعيا بفلسفته وافتراضاته ومكوناته، وحتى يتمكن من استخدامه وتوظيف إستراتيجيات التدريس والتعلم المناسبة له، بالإضافة إلى ضرورة تطوير صانعي القرار للمعايير والسياسات والممارسات والمؤسسات التي توفر التدريب اللازم للمعلمين ومعالجة جوانب النقص المتعلقة به. (جودة شاهين، ٢٠١٦، ٢٧-٢٨)

وتواجه المدارس اليوم الكثير من التحديات؛ سعيا إلى إشباع الحاجات الطموحة للوصول إلى مستويات متقدمة من الإنجاز في ظل بيئة متغيرة لم يشهدها القطاع التعليمي من قبل؛ ولعل هذا التطور السريع، وغير المستقر، وغير المنتظم، الداعي إلى ضرورة إحداث نقلة نوعية في العملية التعليمية، أظهر الدور البارز للمعلمين في قدرتهم الفاعلة على تهيئة المدارس، وتنظيمها بما يتناسب مع مجريات العصر المتسارعة، بالتركيز على ما يمتلكه المعلمون من معرفة أكاديمية، ومهارات تعليمية عملية، واتجاهات واعتقادات عما يمتلكونه من إمكانات تؤهلهم ليكونوا معلمين فاعلين قادرين على تعليم الطلاب المهارات والعمليات التي تزودهم بالمعارف، وتؤهلهم للمشاركة في مجتمعهم؛ ولعل من أهم تلك الاعتقادات اعتقادات المعلمين بفاعليتهم الذاتية.

ويشكل مفهوم الفاعلية الذاتية محورا رئيسا من محاور النظرية المعرفية الاجتماعية لباندورا، والتي ترى أن الفرد لديه القدرة على ضبط سلوكه نتيجة ما لديه من معتقدات شخصية؛ فالأفراد لديهم نظام يمكنهم من التحكم في المعتقدات الذاتية، ووفقا لذلك فإن الكيفية التي يفكر بها المعلم تؤثر في الكيفية التي يتصرف بها؛ إذ تشكل هذه المعتقدات المفتاح الرئيس للقوى المحركة لسلوكه؛ فالمعلم يفسر إنجازاته بالاعتماد على القدرات التي يعتقد أنه

يمتلكها؛ مما يجعله يبذل قصارى جهده لتحقيق النجاح.(أحمد العلوان، ورندة المحاسنة، ٢٠١١، ٣٩٩)

وتؤثر الفاعلية الذاتية على طبيعة ونوعية الأهداف التي يضعها الأفراد لأنفسهم، وفي مستوى المثابرة والأداء؛ فالاعتقاد بوجود مستوى عال من الفاعلية الذاتية يزيد من الدافعية، ويؤدي إلى وضع أهداف أكثر صعوبة، واجتياز مهام أكثر تحديا، وبذل المزيد من الجهد والمثابرة؛ لتحقيق مثل هذه الأهداف والمهام.(عماد الزغول، ٢٠٠٩، ١٥٤)، أما الأفراد ذوو الفاعلية الذاتية المنخفضة؛ فإنهم يتجنبون كل أنشطة التحدي التي يواجهونها، ويضعون أهدافا بسيطة، ويقومون بأداء مهام سهلة تجنبا للفشل.(Solheim, 2011, 4)

فإجراءات المعلم التدريسية وممارساته تتأثر بالمعتقدات التي يحملها حول قدرته على إحداث تغييرات مرغوبة في سلوك طلابه، وبثقته بالإجراءات التي تقود إلى تحقيق مخرجات التعلم، وبفاعليته ومشاعره المرتبطة بتحصيل طلابه، وهو ما يعرف بفاعلية الذات التدريسية.

وتستند فاعلية الذات التدريسية إلى النظرية المعرفية الاجتماعية التي وضعت مفهوم السلوك الإنساني في نظرية اجتماعية شاملة، المغزى الأساسي منها اعتبار الإنسان مساهما في تكوين النظام الاجتماعي وأحد مخرجاته. كما ركزت على القوى الإنسانية؛ فتنظيم الذات، والتوقعات، والسعي لبلوغ الأهداف جزء مهم من نظرية (باندورا) في بناء الفاعلية الذاتية، وقدم في نظريته المعرفية الاجتماعية نموذجًا يتكون من ثلاثة عوامل متبادلة التأثير لها دور كبير في تكوين القوى الذاتية للأفراد وتشمل هذه العوامل؛ البيئة، والعوامل الشخصية، والسلوك، ويختلف تأثير هذه العوامل باختلاف الأحداث والظروف؛ فالأفراد لا يعيشون بمعزل عن الآخرين، وإنما يعملون معاً ضمن نظام متكامل من العلاقات المتبادلة. (Suzanne, 2000, 6)

وتشير فاعلية الذات التدريسية إلى المعتقدات التي يحملها المعلمون حول قدراتهم التعليمية. ووفقًا لنظرية باندورا المعرفية الاجتماعية؛ فإن المعلم يطور من فاعليته الذاتية التدريسية من خلال الاهتمام بأربعة مصادر للمعلومات: تجارب التمكن (أي تحقيق الأداء) ،والخبرات غير المباشرة (أي مراقبة النماذج الاجتماعية)، والقناعات الاجتماعية (أي الرسائل الواردة من الآخرين) والحالات الفسيولوجية والعاطفية (مثل الإجهاد والتعب والمزاج). وللعوامل الشخصية والسياقية أيضًا دور في تطوير الفاعلية الذاتية التدريسية للمعلم. Morris, (2017)

وتعد فاعلية الذات التدريسية للمعلمين جزءًا لا يتجزأ من فاعليتهم كأفراد، وقد وجهت هذه الفكرة البحوث المتعلقة بالتعليم وجهة جديدة بعيده عن التركيز على المهارات المعرفية فحسب، فالفاعلية الذاتية نظام معقد من عواطف المعلمين واتجاهاتهم وقيمهم واعتقاداتهم، وتؤدي إلى تكوين اتجاهات إيجابية لدى المعلمين نحو العملية التعليمية، ونتاجات تعلم طلابهم (Ross & Gary, 2006,182).

وتأكيدا لهذه الأهمية فقد أوضحت نتائج العديد من الدراسات أن فاعلية الذات التدريسية لها تأثير كبير على الممارسات التأملية كدراسة(عادل ريان، ٢٠١١) فقد أثبتت أن المعلمين ذوي فاعلية التدريس المرتفعة يتجهون نحو تبني ممارسات ناقدة في سلوكهم التدريسي، ويوظفون استراتيجيات فعالة ويحرصون على مراعاة احتياجات الطلاب. وتوصلت دراسة(سعود الكثيري، ٢٠١١) إلى أن المعلمين كانت فاعلية الذاتية بشكل عام فوق المتوسط، وكانت تصورات المعلمين لفاعلية أدائهم أعلاها في محور استراتيجيات التعليم، ثم محور إدارة الصف، وأقلها محور تنشيط الطالب.

وأشارت دراسة (هدى الخلايلة، ٢٠١١) إلى أن مستوى الفاعلية الذاتية كان مرتفعا، وأن المعلمين كانوا أكثر فاعلية في بعد الإدارة الصفية وأقلها في بعد مشاركة الطلبة في العملية التعليمية. أما دراسة خورشيد وآخرين(Khurshid, et all, 2012) فقد أشارت إلى وجود علاقة إيجابية بين الفاعلية الذاتية للمعلمين والأداء الوظيفي. أما دراسة روبرتسون والزهراني(Robertson and Al- Zahrani, 2012) فقد أظهرت النتائج أن زيادة الممارسة والتدريب على أجهزة الكمبيوتر سيسهم في تعزيز الفاعلية الذاتية للمعلمين وزيادة دافعيتهم وتطوير الأداء. وقد أشارت دراسة(أرزاق عطية، ٢٠١٧) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين فاعلية الذات التدريسية لمعلمات الاقتصاد المنزلي، وتوظيف التدريس المتمايز.

الإحساس بمشكلة البحث:

نبع الإحساس بمشكلة البحث من عدة مصادر هي كالتالي:

- **الخبرة الشخصية:** فقد اتضح للباحثة أثناء مشاركتها في تدريب المعلمين وجود عزوف عن هذه البرامج، وأن معظم هؤلاء المعلمين لا تعمل البرامج التدريبية على جذبهم لها؛ لأنها ذات محتوى تقليدي، لا يساعدهم على تعرف أفكار إبداعية تسهم في تنمية مهاراتهم التدريسية، كما أن من أهم أسباب عزوفهم عن البرامج والحقائب التدريبية ضعف مراعاتها للجوانب الاجتماعية الوجدانية.

- **نتائج الدراسات والبحوث السابقة:** التي أكدت ضرورة عقد دورات تدريبية للمعلمين بعامة ومعلمي اللغة العربية بخاصة تهدف إلى تنميتهم ودعمهم مهنيا فيما يتعلق بالتعلم الاجتماعي الوجداني؛ وذلك بإمدادهم بالمعرفة النظرية الأساسية حول هذا الشكل من التعلم، وبالنماذج والأساليب والممارسات التدريسية الفعالة المتعلقة به كدراسة(محمد فضل الله، وريم عبد العظيم، ٢٠٢١)، أما دراسة (جودة شاهين، ٢٠١٣)، و(جودة شاهين ٢٠١٦) فقد توصلت إلى ضرورة تدريب المعلم على التعلم الاجتماعي الوجداني بشكل جيد، حتى يكون واعيا بفلسفته وافتراضاته ومكوناته، وحتى يتمكن من استخدامه وتوظيف إستراتيجيات التدريس والتعلم المناسبة له، بالإضافة إلى ضرورة تطوير صانعي القرار للمعايير والسياسات والممارسات والمؤسسات التي توفر التدريب اللازم للمعلمين ومعالجة جوانب النقص المتعلقة به. وأكدت دراسة(سومية محمود، ٢٠١٩) أنه من الضروري العناية بالمهارات الاجتماعية الوجدانية لدى المعلمين لما لها من تأثير على طلابهم في تحفيزهم على التعلم وبناء شخصياتهم بشكل متكامل.

وكذلك تأكيد الدراسات والبحوث على ضعف الاهتمام برفع مستوى فاعلية الذات التدريسية لدى المعلمين على الرغم من أثرها على مجرى حياتهم المهنية بطريقة تجعلهم يفكرون ويحفزون أنفسهم لمواجهة المهام والمشاكل التي تعترضهم، وبذل المزيد من الجهد والمثابرة لتحقيق الأهداف التي يسعون إليها، ودورها في تحسين متغيرات مختلفة كالأداء الوظيفي كدراسة(عادل ريان، ٢٠١١) والتي أكدت وجود علاقة موجبة بين درجة ممارسة معلمي الرياضيات للتدريس البنائي ومعتقدات فاعليتهم التدريسية، ودراسة(Khurshid, et all, 2012)، ودراسة (أرزاق عطية، ٢٠١٧) التي توصلت لوجود علاقة ارتباطية بين استخدام معلمات الاقتصاد المنزلي للتدريس المتمايز ومعتقدات فاعليتهن التدريسية، ودراسة (عبد الله سليم، ٢٠٢١) والتي توصلت لوجود علاقة بين فاعلية الذات التدريسية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الجوف والاتجاه نحو التعلم الإلكتروني، في حين جاءت العديد من الدراسات لقياس فاعلية الذات التدريسية وحسب في ضوء بعض المتغيرات كدراسة(عبد الله الصالحي، ٢٠١٣)، ودراسة(نافز بقيعي، ٢٠١٦)، ودراسة(ابتسام هادي، ٢٠١٩)، ودراسة(شذا الشهري، وفهد النعيم، ٢٠٢٠).

- **ما تم رصده من خلال الدراسات السابقة أكدته الدراسة الاستطلاعية:** التي قامت بها الباحثة، والتي تمثلت في إجراء مقابلات مع (٢٠) معلمًا ومعلمة من معلمي اللغة العربية؛ بهدف تحديد مدى معرفتهم بالتعلم الاجتماعي الوجداني ومهاراته، وفاعلية الذات التدريسية، وتم طرح(١٠) أسئلة حول مدى حرصهم على حضور الدورات التدريبية، وأسباب هذا الحرص أو عدمه، وعن طبيعة الدورات التدريبية التي تم اجتيازها، واتجاههم نحو هذه الدورات، وأسباب هذا الاتجاه، وعن مدى الإفادة من هذه الدورات التدريبية في الجوانب العملية(التخطيط، والتنفيذ، والتقويم)، وعن إمكانية تحديدهم لمفهوم التعلم الاجتماعي الوجداني، وأهم مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني، وعن المقصود بفاعلية الذات التدريسية، وأثر تمكنهم منها داخل غرفة الصف. وتبين من خلال هذه المقابلة ما يلي:
- ٩٠% من المعلمين يحرصون على حضور الدورات التدريبية؛ وذلك من أجل الحصول على الترقيات فحسب.
- ٩٥% من المعلمين قالوا بأن معظم هذه الدورات حول التوجهات الحديثة الخاصة بالوزارة كموضوعات الدمج لذوي الاحتياجات الخاصة، أو حول المناهج المطورة.
- ٩٠% من المعلمين أعربوا عن اتجاههم السلبي نحو هذه الدورات؛ والسبب وراء هذا الاتجاه هو أنها في مجملها دورات نظرية وليست عملية تطبيقية.
- ٩٥% من المعلمين ذكروا بأن الإفادة تحدث فقط على المستوى المعرفي؛ وليس الجانب العملي داخل الفصل؛ من ناحية التخطيط والتنفيذ والتقويم.
- ٩٠% من المعلمين ليس لديهم معرفة محددة بمفهوم التعلم الاجتماعي الوجداني.
- ٨٥% من المعلمين لم يتمكنوا من تحديد أي مهارة من مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني.
- ٩٠% من المعلمين ليس لديهم معرفة محددة بمفهوم فاعلية الذات التدريسية.
- ٩٠% من المعلمين لم يتمكنوا من تحديد تأثيرها داخل الفصل بسبب أنهم لم يتمكنوا من تحديد المقصود منها.

تحديد مشكلة البحث وأسئلته:

مما سبق تمثلت مشكلة البحث الحالي في وجود ضعف لدى معلمي اللغة العربية في الوعي بمهارات التعلم الاجتماعي الوجداني، وفاعلية الذات التدريسية؛ مما استلزم إعداد حقيبة

تدريبية قائمة على التعلم الاجتماعي الوجداني؛ بهدف رفع الوعي بمهارات التعلم الاجتماعي الوجداني، وفاعلية الذات التدريسية لديهم، وعليه حاول البحث الإجابة عن الأسئلة التالية:

س١: ما مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني التي ينبغي تنميتها لدى معلمي اللغة العربية؟

س٢: ما التصور المقترح لحقيبة تدريبية قائمة على التعلم الاجتماعي الوجداني لتنمية مهاراته وفاعلية الذات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية؟

س٣: ما أثر الحقيبة التدريبية القائمة على التعلم الاجتماعي الوجداني في تنمية الجانب المعرفي المرتبط بالتعلم الاجتماعي الوجداني لدى معلمي اللغة العربية ؟

س٤: ما أثر الحقيبة التدريبية القائمة على التعلم الاجتماعي الوجداني في تنمية ممارسات التدريس المرتبطة بالتعلم الاجتماعي الوجداني لدى معلمي اللغة العربية ؟

س٥: ما أثر الحقيبة التدريبية القائمة على التعلم الاجتماعي الوجداني في تنمية الاتجاه(الاعتقادات) نحو التعلم الاجتماعي الوجداني لدى معلمي اللغة العربية ؟

س٦: ما أثر الحقيبة التدريبية القائمة على التعلم الاجتماعي الوجداني في تنمية فاعلية الذات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية ؟

س٧: ما العلاقة الارتباطية بين تنمية كل من مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني وممارسات التدريس في ضوء مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني الاتجاه(الاعتقدات) حول التعلم الاجتماعي الوجداني وفاعلية الذات التدريسية لمعلمي اللغة العربية؟

أهداف البحث:

هدف البحث إلى تنمية الوعي بمهارات التعلم الاجتماعي الوجداني ،ورفع فاعلية الذات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية ؛من خلال إعداد حقيبة تدريبية قائمة على التعلم الاجتماعي الوجداني.

حدود البحث:

اقتصر هذا البحث على الحدود التالية:

١) **الحدود الموضوعية:** اقتصر البحث الحالي على:

أ. مهارات التعلم الاجتماعي المناسبة لمعلمي اللغة العربية، والتي حظيت بنسبة اتفاق(٨٠%) فأكثر من خلال آراء السادة المحكمين.

٢) **الحدود البشرية:** تم تطبيق الحقيبة التدريبية على (٢٠) من معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية؛ وذلك لطبيعة البحث؛ فغالبا ما ينصح بعدم زيادة عدد المشاركين في التدريب عن ٢٠ – ٢٥ متدرب على الأكثر؛ حتى يؤتي التدريب ثماره، ويسهل التفاعل بين المدرب والمتدربين، كما أن التدريب يصعب تطبيقه على عدد كبير من المعلمين بسبب وجود صعوبة في تحديد موعد يتناسب مع أعداد أكبر بسبب التزامات معلمي اللغة العربية العملية والشخصية.

٣) **الحدود المكانية:** تم تطبيق الجانب الميداني على مجموعة من معلمي اللغة العربية بمدارس(الحرية) ،و(الكرنك) ،و(الشهيد أحمد عبد العزيز) ،و(نجيب محفوظ) إدارة بولاق الدكرور التابعة لمحافظة الجيزة.

٤) **الحدود الزمانية:** استغرق تطبيق الحقيبة التدريبية (٣٦) ساعة؛ بواقع (٦) ساعات في الأسبوع لمدة (٦) أسابيع.

منهج البحث وإجراءاته:

وفقًا لطبيعة هذا البحث وأهدافه؛ تم الاستعانة بالمنهجين الوصفي التحليلي، والتجريبي؛ فقد تم الاستعانة بالمنهج الوصفي التحليلي عند تناول الإطار النظري للبحث، ومسح الدراسات السابقة والأدبيات التربوية ذات الصلة بموضوع البحث؛ بهدف الوصول لقائمة بمهارات التعلم الاجتماعي الوجداني المناسبة لمعلمي اللغة العربية، وأبعاد فاعلية الذات التدريسية؛ وتقديم تصور مقترح للحقيبة التدريبية، وكذلك في إعداد أدوات البحث ومواد المعالجة التجريبية، كما تم استخدام المنهج التجريبي بالاستعانة بالتصميم شبه التجريبي القائم على المجموعة الواحدة؛ وذلك بتطبيق الحقيبة التدريبية المقترحة القائمة على التعلم الاجتماعي الوجداني لتنمية الوعي بمهاراته وفاعلية الذات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية (مجموعة البحث)، وقياس أثر تطبيق هذه الحقيبة على مجموعة البحث.

أدوات البحث ومواده التعليمية:

تتطلب البحث إعداد الأدوات والمواد التعليمية التالية:

- قائمة مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني.
- اختبار الجانب المعرفي للتعلم الاجتماعي الوجداني.
- بطاقة تقييم أداء معلمي اللغة العربية لممارسات التدريس في ضوء التعلم الاجتماعي الوجداني.

- مقياس الاتجاه (الاعتقادات) نحو التعلم الاجتماعي الوجداني.
- مقياس فاعلية الذات التدريسية.
- الحقيبة التدريبية القائمة على التعلم الاجتماعي الوجداني.
- دليل المدرب وفق التعلم الاجتماعي الوجداني.
- دليل المتدرب وفق التعلم الاجتماعي الوجداني.

مصطلحات البحث:

الحقيبة التدريبية:

تعرف بأنها: مخطط عام تم تنظيمه بأسلوب شامل ومتكامل بحيث يتضمن محتوى تم وضع أهدافه في ضوء التعلم الاجتماعي الوجداني، وتم تنفيذ مجموعة من الإجراءات المتتابعة لمعالجته؛ من خلال توظيف عدة استراتيجيات للتدريب، وتم استخدام وسائل ومصادر للتعلم، والقيام ببعض الأنشطة والمهام التدريبية، وتطبيق أساليب التقويم المتنوعة؛ بهدف تنمية الوعي بمهارات التعلم الاجتماعي الوجداني (معارف، ومهارات، واتجاهات) لدى معلمي اللغة العربية، وفاعلية الذات التدريسية.

التعلم الاجتماعي الوجداني:

يعرف التعلم الاجتماعي الوجداني إجرائيا بأنه: عملية تطوير لإمكانات وقدرات معلم اللغة العربية الاجتماعية والوجدانية؛ من خلال التركيز على مجموعة من الكفايات الضرورية، وتتمثل في القدرة على معرفة الانفعالات، وإدارتها، وإقامة علاقات إيجابية مع الآخرين، وتحمل مسئولية اتخاذ القرار بما يساعد في تحقيق النجاح في مجال التدريس.

الوعي بمهارات التعلم الاجتماعي الوجداني:

يعرف الوعي بمهارات التعلم الاجتماعي الوجداني إجرائيا بأنه: المعلومات والسلوكيات والاعتقادات التي اكتسبها معلمو اللغة العربية حول مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني نتيجة مرورهم بالحقيبة التدريبية القائمة على التعلم الاجتماعي الوجداني، ويقاس بالدرجات التي يحصل عليها المعلم في اختبار مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني، وبطاقة تقييم أداء معلمي اللغة العربية لممارسات التدريس في ضوء التعلم الاجتماعي الوجداني، ومقياس المعتقدات/ الاتجاه المعدين لهذا الغرض.

فاعلية الذات التدريسية:

تعرف فاعلية الذات التدريسية إجرائيا بأنها: اعتقادات معلم اللغة العربية بأن لديه القدرة على إدارة الصف، والممارسات التدريسية، ومشاركة التلاميذ وأولياء الأمور بفاعلية؛ بهدف تحقيق أهداف العملية التعليمية، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها من مقياس فاعلية الذات التدريسية المعد لهذا الغرض.

خطوات البحث وإجراءاته:

للإجابة عن أسئلة البحث؛ تم إتباع الإجراءات التالية:

١. إعداد قائمة مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني في صورة استبانة، وعرضها على مجموعة من الخبراء والمحكمين التربويين لضبطها وتحكيمها، ثم إجراء التعديلات اللازمة للوصول إلى الصورة النهائية للقائمة.

٢. تحديد أسس بناء الحقيبة التدريبية القائمة على التعلم الاجتماعي الوجداني، وذلك لتنمية الوعي بمهاراته وفاعلية الذات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية؛ وذلك من خلال: دراسة الأدبيات المتعلقة بمهارات التعلم الاجتماعي الوجداني وتنميتها، كذلك الأدبيات المتعلقة بفاعلية الذات التدريسية، وأبعادها، واحتياجات معلمي اللغة العربية التدريبية.

٣. بناء الحقيبة التدريبية القائمة على التعلم الاجتماعي الوجداني ؛ لتنمية مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني، وفاعلية الذات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية، وتم ذلك من خلال:

أ. تحديد أهداف الحقيبة التدريبية.

ب. اختيار المحتوى المراد تدريب المعلمين عليه.

ج. تحديد الاستراتيجيات وطرق التدريس المناسبة لتنفيذ الحقيبة التدريبية.

د. تحديد الأساليب والأنشطة التعليمية المناسبة.

ه. اختيار المواد والوسائط التعليمية المعينة على تحقيق أهداف الحقيبة.

و. اختيار أساليب وأدوات التقويم المناسبة.

ز. إعداد مادتي التعلم اللازمتين للحقيبة التدريبية، واشتملت على: دليل المدرب ، دليل المتدرب.

ح. عرض الحقيبة التدريبية على المحكمين؛ للتأكد من صلاحيتها للتطبيق، وتعديلها في ضوء آرائهم.

٤. إعداد اختبار الجانب المعرفي لمهارات التعلم الاجتماعي الوجداني، والتأكد من صدقه وثباته؛ للتعرف على مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني المتوافرة لدى معلمي اللغة العربية.

٥. إعداد بطاقة تقييم أداء معلمي اللغة العربية لممارسات التدريس في ضوء التعلم الاجتماعي الوجداني.

٦. إعداد مقياس الاتجاه(الاعتقادات) نحو التعلم الاجتماعي الوجداني.

٧. إعداد مقياس فاعلية الذات التدريسية.

٨. قياس فاعلية الحقيبة التدريبية القائمة على التعلم الاجتماعي الوجداني في تنمية الوعي بمهاراته، وفاعلية الذات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية، وتطلب ذلك:

أ- تحديد التصميم التجريبي للبحث، وتضمن اختيار عينة البحث الأساسية من بين معلمي اللغة العربية بعدد من مدارس محافظة الجيزة.

ب- إجراء التطبيق القبلي لأدوات البحث على عينة البحث.

ج- تنفيذ التجربة الأساسية للبحث؛ من خلال تطبيق الحقيبة التدريبية القائمة على التعلم الاجتماعي.

د- إجراء التطبيق البعدي لأدوات البحث على عينة البحث.

ه- رصد النتائج، والمعالجة الإحصائية للبيانات.

و- استخلاص نتائج البحث، ومناقشتها، وتفسيرها.

ز- تقديم التوصيات والبحوث المقترحة في ضوء نتائج البحث.

فروض البحث:

١. توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطات رتب درجات معلمي اللغة العربية مجموعة البحث في القياسين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني (ككل) ومهارات التعلم الاجتماعي الوجداني الرئيسة لصالح التطبيق البعدي.

٢. توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطات رتب درجات معلمي اللغة العربية مجموعة البحث في القياسين القبلي والبعدي لبطاقة التقييم لممارسات التدريس في ضوء مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني لصالح التطبيق البعدي.

٣. توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطات رتب درجات معلمي اللغة العربية مجموعة البحث في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الاعتقادات/ الاتجاه حول التعلم الاجتماعي الوجداني لصالح التطبيق البعدي.

٤. توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطات رتب درجات معلمي اللغة العربية مجموعة البحث في القياسين القبلي والبعدي لمقياس فاعلية الذات التدريسية لصالح التطبيق البعدي.

٥. توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥) بين تنمية كل من مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني وممارسات التدريس في ضوء مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني والاعتقادات/الاتجاه حول التعلم الاجتماعي الوجداني وفاعلية الذات التدريسية لمعلمي اللغة العربية.

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث في أنه قد يفيد كلا من:

١. **معلمي اللغة العربية:** في تنمية الوعي بمهارات التعلم الاجتماعي الوجداني؛ من الناحية المعرفية، والمهارية والوجدانية. كما يقدم البحث دليلا للمتدرب يشتمل على جانب معرفي حول التعلم الاجتماعي الوجداني، وأهميته، وحول أهمية فاعلية الذات التدريسية، كما يسهم في توجيهه أثناء قيامه بتدريس اللغة العربية.

٢. **الخبراء ومصممي الحقائب والبرامج التدريبية:** يمدهم ببعض المقترحات الخاصة ببرامج التدريب؛ من خلال توفير محتوى مناسب للتدريب يساير مستجدات التطوير في المناهج الدراسية، وأدوات لقياس أثر هذا التدريب.

٣. **الباحثين:** يفتح هذا البحث المجال أمام الباحثين؛ لإجراء بحوث أخرى تتناول بناء حقائب وبرامج تدريبية مقترحة لتنمية مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني لدى المعلمين، فضلا عن إعداد برامج تدريبية أخرى لتنمية فاعلية الذات التدريسية.

الإطار النظري للبحث:

يهدف الإطار النظري إلى استعراض متغيرات البحث؛ من أجل تحديد أسس إعداد الحقيبة التدريبية المقترحة، وتحديد مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني، وأبعاد فاعلية الذات التدريسية؛ مما يعمل على تحقيق هدف البحث وهو تنمية مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني، وأبعاد فاعلية الذات التدريسية لمعلمي اللغة العربية؛ ولتحقيق هذا الهدف يعرض الإطار النظري لكل من:

أولا: التعلم الاجتماعي الوجداني.

ثانيًا: فاعلية الذات التدريسية. وفيما يلي عرض مفصل للعناصر التي تضمنها الإطار النظري.

أولا: التعلم الاجتماعي الوجداني :

أ-مفهوم التعلم الاجتماعي الوجداني :

ويعرفه ماروالاندا (Marulanda, 2010, 5) بأنه طريقة لمساعدة الطلاب على المشاركة الإيجابية في التفاعلات الاجتماعية، واتخاذ قرارات مسئولة، ومعرفة وإدارة الانفعالات وحل المشكلات بفاعلية بالإضافة إلى تحقيق النجاح الأكاديمي.

ويشير براكيت (Brackett, et al, 2010, 405) إلى أن التعلم الاجتماعي الوجداني عملية يتم فيها دمج التفكير والشعور والسلوكيات من أجل أن يصبح الفرد واعيًا بذاته وبالآخرين، ويدبر أموره الخاصة، ويتخذ قرارات مسؤولة بشأن نفسه والآخرين، بما يؤثر على كفاءته الاجتماعية والأكاديمية.

ويعرفه دورلاك وآخرون (Durlak, et al, 2011, 406) بأنه: منهج يدمج تعزيز الكفايات وأطر عمل التنمية للطلاب للحد من عوامل الخطر وتعزيز آليات الحماية والتكيف الإيجابي من خلال تعزيز مجموعات مترابطة من الكفايات المعرفية والوجدانية والسلوكية.

كما عرف همفري (Humphrey, 2013, 18) التعلم الاجتماعي الوجداني بأنه عملية لمساعدة الفرد على تطوير المهارات الأساسية للحياة من خلال تعليم المهارات التي يحتاجها للتعامل مع الآخرين، وتشمل هذه المهارات إدارة العواطف، وتطوير مسؤولية الرعاية، والاهتمام بالآخرين، وتكوين علاقات إيجابية، واتخاذ قرارات وأخلاقية، ومعالجة التحديات والمواقف بشكل بناء.

ويعرفه جودة شاهين (٢٠١٦، ١٧) بأنه عملية تطوير الإمكانات وقدرات الطالب الوجدانية والاجتماعية، من خلال تنمية كفاياته ومهاراته الشخصية والبينشخصية والحد من عوامل الخطر التي يمكن أن يتعرض لها، بهدف تحقيق النجاح في الجامعة والحياة.

كما يرى كل من (عبد النعيم محمود، وإبراهيم أحمد، ٢٠١٩ ، ١٢٩) بأنه عملية تطوير لإمكانات وقدرات الفرد الاجتماعية والوجدانية من خلال التركيز على مجموعة من الكفايات الضرورية لجميع الطلاب وتتمثل في القدرة على معرفة الانفعالات وإدارتها وإقامة علاقات إيجابية مع الآخرين، وتحمل مسئولية اتخاذ القرار بما يساعد في تحقيق النجاح في جميع مجالات الحياة.

وعلى ضوء ما سبق من تعريفات للتعلم الاجتماعي الوجداني يمكن استخلاص ما يلي:

- ينطوى التعلم الاجتماعي الوجداني على عمليات تطوير الإمكانات، والقدرات، والمهارات الاجتماعية والوجدانية لدى الأفراد.
- أن التعلم الاجتماعى الوجداني مفهوم قابل للتنمية والتحسين.
- أنه يركز على تنمية مجموعة من الكفايات هي التعرف على الانفعالات وإدارتها، وإظهار الرعاية والاهتمام بالآخرين ، وإقامة علاقات إيجابية مع الآخرين والمحافظة عليها، والمسؤولية في اتخاذ القرار ، والتعامل بفاعلية مع المواقف المختلفة.
- يهتم هذا النوع من التعلم بتدريس مهارات الحياة، والمهارات العقلية التي تؤدي إلى فهم وإدارة العواطف والمواقف، وبناء علاقات طويلة الأمد.
- يرتبط التعلم الاجتماعى الوجداني بالارتفاع في مستويات الأداء، كما يرتبط بتحقيق النجاح في الحياة.
- يرتبط التعلم الاجتماعى الوجداني بزيادة القدرة على مواجهة الضغوط والتحديات المختلفة.

وترى الباحثة أن التعلم الاجتماعي الوجداني هو: عملية تطوير لإمكانات وقدرات معلم اللغة العربية الاجتماعية والوجدانية؛ من خلال التركيز على مجموعة من الكفايات الضرورية، وتتمثل في القدرة على معرفة الانفعالات، وإدارتها، وإقامة علاقات إيجابية مع الآخرين، وتحمل مسئولية اتخاذ القرار بما يساعد في تحقيق النجاح في مجال التدريس.

ب- الأساس الفلسفي للتعلم الاجتماعي الوجداني:

بالرغم من أن مصطلح التعلم الاجتماعي الوجداني من المصطلحات الحديثة نسبيا؛ إلا أن له جذورًا فلسفية تعليمية يمتد تاريخها إلى الفلسفة الإغريقية؛ حين اعتبر أفلاطون التعليم وسيلة لغرس الشعور الأخلاقي بالخير، وحين أكد أرسطو على دور التعليم في تكوين الأفراد الخيرين من خلال تعزيز العقل وعادات السلوك (Philippe, 2017, 17- 24).

كما يستند التعلم الاجتماعي الوجداني في تطبيقاته إلى العديد من النظريات، منها نظرية الذكاء الاجتماعي لثورنديك (Thorndike, 1937)، ونظرية الذكاءات المتعددة لجاردنر (Gardner, 1983)، كما يعد تطبيق لنظرية الذكاء الوجدانى بشكل عام، إذ يتكون الذكاء الوجدانى طبقا لنظرية ماير وسالوفي (Mayer & Salovey, 1990) من أربعة أبعاد، هي : إدراك الانفعالات وتقييمها والتعبير عنها، واستخدام الانفعالات لتسهيل التفكير، وفهم الانفعالات وتحليلها، والتنظيم الوجداني لتحقيق النمو الوجداني والمعرفي، كما يتكون الذكاء الوجدانى طبقا لنموذج بار – أون (Bar- on, 2006) من خمسة أبعاد، هي: البعد الشخصي، والبعد بين الأشخاص، والتكيف، وإدارة الضغوط، والمزاج العام (معاوية أبو غزال، ٢٠١١، ١٠٢)، (Humphrey& Wigelsworth, 2013, 248- 260).

ويرتكز التعلم الاجتماعي الوجداني على مجموعة من الافتراضات تتمثل فيما يلي(جودة شاهين، ٢٠١٦، ٣٦):

١. الكفاية الاجتماعية الوجدانية للمعلم تُسهم بقوة في دعم وتنمية علاقات المعلم- الطالب.
٢. المعلم ذو الكفاية الاجتماعية الوجدانية المرتفعة أكثر فعالية في إدارة الصف الدراسي.
٣. المعلم مرتفع الكفاية الاجتماعية الوجدانية يطبق بفعالية منهج التعلم الاجتماعي الوجداني.
٤. توجد عوامل سياق داخل المدرسة والمجتمع تؤثر في الكفاية الاجتماعية الوجدانية للمعلم.

ج. أهمية التعلم الاجتماعي الوجداني لمعلمي اللغة العربية:

لمهارات التعلم الاجتماعي الوجداني أهمية كبرى بالنسبة للمعلم تتمثل في أنه يدعم ثلاثة عوامل هي: علاقات المعلم، والطالب، وإدارة الصف الدراسي، والتنفيذ لبرنامج التعلم الاجتماعي الوجداني، وهذه العوامل الثلاثة تدعم تكوين مناخ صحي للصف الدراسي، يؤدي إلى المخرجات المنشودة لدى الطالب أكاديميا واجتماعيا ووجدانيا، وعلاوة على ذلك فإن المناخ الصحي للفصول الدراسية يعزز من تمتع المعلم بالتدريس وشعوره بالكفاءة والالتزام نحو مهنة

التدريس، وهذه النتائج الإيجابية يترتب عليها تغذية مرتدة يمكن أن تحول دون الاحتراق النفسي للمعلم وتقلل من تكلفة استنزاف المعلمين(Jennings, et al, 2011, 137).

يتوقف نجاح التعلم الاجتماعي الوجداني لتحقيق أهدافه في الوصول إلى النتائج الإيجابية المتوقعة منه، على توافر معلمين لديهم وعي كاف بهذا النوع من التعلم، سواء كان هذا الوعي مرتبطًا بالمفاهيم الأساسية للتعلم الاجتماعي الوجداني، أو مرتبطًا بالممارسات والأنشطة الخاصة به داخل المدرسة. كما أن إعداد خريج ناجح في المستقبل يتطلب معلمين لديهم طرائق متنوعة للتعلم والتعليم، تمكن الطلاب من المشاركة في التدريس والتعلم، وتمكنهم من إقامة علاقات تعلم إيجابية مع كل من أعضاء هيئة التدريس والأقران، بما يؤدي بهم إلى التميز في المدرسة والعمل والحياة.(Seal, et al., 2011, 2)

إن تنمية وعي معلم اللغة العربية بمهارات التعلم الاجتماعي الوجداني محدودة، كما أن تنمية وعيهم بتعليم التفكير والرعاية الاجتماعية والوجدانية في البرامج التدريبية للمعلمين أيضا محدودة، ولذلك غالبا ما يشعر المعلمون بأنهم غير مستعدين لتنمية المهارات الاجتماعية والوجدانية، ومن ثم فإن المعلمين بحاجة إلى تنمية وعيهم بمهارات التعلم الاجتماعي الوجداني بما يجعلهم أكثر قدرة على إدراجها في تخطيطهم، ويمكنهم من الاستفادة الكاملة من فرص تنميتها من المناهج الدراسية، وهذا ينعكس على طلابهم فيصبحون أكثر تمكنا وأكثر قدرة على مناقشة التخطيط واتخاذ القرار ، والتقييم الذاتي للمشروعات التي يعملون فيها.

وتتضح أهمية التعلم الاجتماعي الوجداني في مخرجات هذا النوع من التعلم، والتي أثبتتها نتائج الدراسات والبحوث في هذا المجال كدراسة (Camacho, et al., 2007) ، ودراسة (Zins, & Elias, 2006, 5) ، ودراسة (رشا بدوي، ودينا عبد الحليم، ٢٠٢١، ١٠٠) والمتمثلة في المحاور التالية:

١. **الاتجاهات:** وتتمثل في الآتي: مستوى أعلى من الكفاءة الذاتية وشعور أفضل بالرعاية من الجامعة والمجتمع، واتجاه ايجابي نحو الجامعة والتعلم، وتحسن الاتجاهات الأخلاقية والالتزام بالقيم الديمقراطية، وطموحات ودوافع أكاديمية وتعليمية أعلى، وقدر أكبر من الثقة في المعلم واحترامه، وتحسن من القدرة على مواجهة الضغوط الأكاديمية.

٢. **السلوكيات :** وتتمثل المخرجات في الآتي :المزيد من السلوكيات الاجتماعية الإيجابية، وتحسن في نسبة الحضور وقلة الغياب من الجامعة، وزيادة المشاركة الصفية، ورغبة كل طالب في العمل على طريقته أثناء التعلم، وتحسن مهارات التفاوض وحل الصراعات، وانخفاض

معدلات العدوان والعنف بين الطلاب، وكذلك انخفاض معدلات المشكلات السلوكية مثل تعاطي المخدرات والتدخين والجنس.

٣. **تحسين الكفاءة الاجتماعية الوجدانية:** ذلك من خلال برامج التعلم الاجتماعي الوجداني علي تحسين الأداء الأكاديمي والاجتماعي حيث وجد تأثير إيجابي لهذه البرامج في تحسين الكفاءة الاجتماعية الوجدانية، وخفض معدلات المشكلات السلوكية ذات الطابع الخارجي والسلوك المضاد للمجتمع مثل: العنف، والعدوان، والمشكلات ذات الطابع الداخلي مثل: القلق، والاكتئاب، والانسحاب بالإضافة إلى فعاليته في تحسين مستوى التحصيل الأكاديمي للطلاب.

٤. **الأداء الأكاديمي:** وتتمثل المخرجات في الآتي: تحسن المهارات في المقررات الدراسية، وارتفاع المعدلات في درجات التحصيل، وتحسن مهارات التعلم من أجل التعلم، وأداء أفضل في التخطيط وحل المشكلات، وتحسن مهارات الاستدلال غير اللفظي.

د. أهداف التعلم الاجتماعي الوجداني:

يهدف التعلم الاجتماعي الوجداني إلى تعزيز قدرة المعلم على الفهم والإدارة والتعبير عن المظاهر الاجتماعية والوجدانية في الحياة، بطريقة تمكنه من إنجاز مهام الحياة، مثل التعلم وتكوين العلاقات وحل المشكلات اليومية والتكيف مع المطالب المركبة للنمو.

وقد حددت جمعية التعلم الأكاديمي الاجتماعي الوجداني بجامعة الينوي في معاييرها للتعلم الاجتماعي الوجداني ثلاثة أهداف أساسية هي: تنمية الوعي الذاتي ومهارات إدارة الذات لدى الطلاب لتحقيق النجاح في المدرسة والحياة، واستخدام الطلاب للوعي الاجتماعي والمهارات البينشخصية لتكوين علاقات إيجابية مع الآخرين والمحافظة عليها، وإظهار الطلاب مهارات اتخاذ القرار والسلوكيات المسئولة سواء على المستوى الشخصي أو في المدرسة أو في السياقات المجتمعية(CASEL, 2003, 49) (O'Brien & Resnik, 2009,2).

كما يمكن تصنيف الأهداف التي يسعى التعلم الاجتماعي الوجداني إلى تحقيقها في فئتين، الأولى هي الأهداف قريبة المدى: وتتمثل في تعزيز وتنمية خمس مجموعات مترابطة من الكفايات المعرفية والوجدانية والسلوكية، وتتضمن الوعي الذاتي، وإدارة الذات، والوعي الاجتماعي، ومهارات إدارة العلاقات ، ومسؤولية اتخاذ القرارات (Durlak, et al, 2011: 406) والفئة الثانية هي الأهداف بعيدة المدى: وتتمثل في أن تنمية وتعزيز الكفايات السابقة بدورها سوف توفر أساسًا لتحسين الأداء الأكاديمي، ويترتب عليه سلوكيات اجتماعية إيجابية

،ودعم شعور المتعلمين بالانتماء وتعزز دافعيتهم في المشاركة، وانخفاض معدلات المشكلات السلوكية كالعنف ،والتنمر ،والفشل في المدرسة.(جودة شاهين، ٢٠١٦، ٢٦).

ولتحقيق أهداف التعلم الاجتماعي الوجداني؛ ينبغي العمل على توفير معلمين لديهم الوعي الكافي بهذا النوع من التعلم من الناحية المعرفية والمتمثلة في المفاهيم الأساسية للتعلم الاجتماعي الوجداني، ومن الناحية المهارية والمتعلقة بممارسات المعلم داخل المدرسة وخارجها، وأخيرا من الناحية الوجدانية والمرتبطة باتجاه المعلم الإيجابي نحو التعلم الاجتماعي الوجداني.

هـ. خصائص المعلمين ذوي الوعي بمهارات التعلم الاجتماعي الوجداني:

يحدد جينينجس وجرينبرج (Jennings & Greenberg, 2009,495) خصائص المعلمين ذوي الوعي بمهارات التعلم الاجتماعي الوجداني فيما يلي:

١. الوعي الذاتي المرتفع: يشير إلى مهارات المعلمين في معرفة مشاعرهم ، كيف تُولد وكيف تُستخدم، والفهم الواقعي لقدراتهم ، ومعرفة مواطن القوة والضعف في انفعالاتهم.
٢. الوعي الاجتماعي المرتفع: ويشير إلى مهارات المعلمين في معرفة وفهم مشاعر الآخرين، ومعرفة كيف تؤثر تعبيراتهم الانفعالية في الآخرين، والقدرة على إقامة علاقات قوية و داعمة من خلال التفاهم المتبادل والتعاون مع الآخرين، ويأخذون في الاعتبار علاقاتهم بالطلاب وأولياء الأمور والزملاء.
٣. مسؤولية اتخاذ القرار: وتشير إلى مهارات المعلمين في اتخاذ القرارات بناء على تقييم للعوامل المحيطة بهم وبالآخرين، وتحمل مسئولية قراراتهم وأفعالهم، ومراعاة القيم الاجتماعية الإيجابية في قراراتهم.
٤. إدارة الذات: وتشير إلى مهارات المعلمين في إدارة وتنظيم انفعالاتهم وسلوكياتهم خلال المواقف العادية أو المواقف الصعبة التي تحمل تحديات.
٥. إدارة العلاقات: وتشير إلى مهارات المعلمين في إدارة وتنظيم العلاقات مع الآخرين، من خلال وضع القيود أو الحدود لتلك العلاقات، وتنفيذها بحزم مع احترام للآخرين.

و. مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني:

يرى كل من كريس وإلياس (Kress, & Elias, 2006:594)، وزين وإلياس(Zins, & Elias, 2006:3)، وليبتون ونويك (Lipton & Nowicki, 2009,105)، و(جودة شاهين،

٢٠١٦، ٢٩) أن للتعلم الاجتماعي الوجداني خمس مهارات أساسية، وتتضمن كل مهارة من المهارات الخمسة مجموعة من المهارات الفرعية وفيما يلي عرض ذلك:

١. الوعي الذاتي: وتتضمن مهارات مثل: معرفة وتسمية الفرد لمشاعره، وفهم الأسباب والظروف وراء هذه المشاعر، والتقييم الدقيق لقدراته واهتماماته وجوانب قوته، والشعور بالثقة بالنفس، وتعبئة مشاعر إيجابية نحو الذات والأسرة والجامعة، ومعرفة احتياجات الفرد وقيمه، والاعتقاد في الكفاءة الشخصية.

٢. إدارة الذات: وتتضمن مهارات مثل: تنظيم الفرد لانفعالاته حتى يستطيع التعامل مع القلق وضبط الاندفاعية، والتعامل مع القلق والغضب، والمثابرة في التغلب على العقبات، ووضع ومراقبة التقدم نحو تحقيق الأهداف الشخصية والأكاديمية والتعبير عن العواطف بشكل مناسب، والسيطرة على العدوان والضغوط الشخصية وبين الأشخاص، وتعديل الأداء في ضوء ردود الأفعال.

٣. الوعي الاجتماعي: ويتضمن مهارات مثل: تفهم واحترام التنوع، احترام الفرد للآخرين والاستماع إليهم بعناية ودقة، وفهم وتبني وجهة نظرهم، وزيادة التعاطف معهم، والحساسية لمشاعرهم، والتقدير والتفاعل الإيجابي مع مختلف المجموعات.

٤. مهارات العلاقات: وتتضمن مهارات مثل: إنشاء علاقات سليمة ومجزية على أساس من التعاون والمحافظة عليها، وإدارة الانفعالات في العلاقات، وإظهار الحساسية للمنبهات الاجتماعية والوجدانية، وإشراك الآخرين في المواقف الاجتماعية، وإدارة وحل الصراع والتفاوض، وممارسة القيادة والإقناع، وطلب المساعدة عند الحاجة.

٥. مسؤولية اتخاذ القرار: وتتضمن مهارات مثل: اتخاذ القرار في ضوء المعايير الأخلاقية والأعراف الاجتماعية، والتحديد والتحليل الواضح للمشكلات، وممارسة اتخاذ القرارات الاجتماعية، والاستجابة البناءة للعوائق أو العقبات بين الأشخاص، وممارسة التقييم الذاتي والتأمل، وتحمل مسؤولية اتخاذ القرارات.

ولتحقيق فهم أكبر لمهارات التعلم الاجتماعي الوجداني لمعلمي اللغة العربية يمكن اعتبارها نواتج التعلم الاجتماعى الوجداني لديهم، أو وصفها بأنها قدرة المعلمين على توظيف ذكائهم الوجداني والاجتماعي في العمل التدريسي، والتفاعل مع الطلاب بشكل عام، حيث تضم مهارات التعلم الاجتماعي الوجدانى مجموعة واسعة من مهارات الذكاء الوجداني،

ومهارات اجتماعية، والتنظيم الذاتي، والتي يمكن تصنيفها في ثلاثة مجالات، هي: (العمليات الوجدانية) وتشمل فهم المشاعر وتسميتها بدقة، وتنظيم الانفعالات والسلوك في المواقف المختلفة، و(المهارات الاجتماعية الشخصية) وتشمل فهم الإشارات الاجتماعية كلغة الجسد، ونبرة الصوت، والقدرة على إيعاذ نية الآخرين بشكل إيجابي، والتفاعل بشكل إيجابي مع الطلاب، وأخيرا (التنظيم المعرفي) ويشمل الحفاظ على الاهتمام، والتركيز وتحفيز الذاكرة العاملة، وتثبيط السلوكيات التي لا تتناسب مع الوضع كالصراخ والسخرية من المتعلمين، والقدرة على تغيير إستراتيجية العمل في حال عدم مناسبتها لهم (Jones , et al,2013, 62-63).

وقد أفادت الباحثة من عرض هذا المحور في بناء بعض أدوات البحث؛ مثل: قائمة مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني، واختبار مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني لقياس الجانب المعرفي، وبطاقة تقييم أداء معلمي اللغة العربية لممارسات التدريس في ضوء التعلم الاجتماعي الوجداني الخاصة بالجانب المهاري، ومقياس الاتجاه (الاعتقادات) نحو التعلم الاجتماعي الوجداني الخاص بالجانب الوجداني. كما أفادت منه في إعداد الحقيبة التدريبية.

ثانيا: فاعلية الذات التدريسة:

أ. مفهوم فاعلية الذات التدريسية:

يعود مفهوم فاعلية الذات التدريسية إلى اتجاهين: الاتجاه الأول هو: وجهة الضبط لروتر(Rotter) ويعرف أصحاب هذا الاتجاه فاعلية الذات التدريسية بأنها: اعتقاد المعلم بأن العوامل التي يمكن التحكم بها لها تأثير أكبر على نواتج العملية التدريسية من العوامل البيئية التي لا يمكنه التحكم بها، ومن هذا المفهوم يتضح أن فاعلية الذات التدريسية لدى المعلم ترتكز على إدراكه لقدراته وكفاءته في عملية التحكم بنواتج العملية التعليمية بغض النظر عن العوامل البيئية المحيطة به(عبد الله الصالحي، ٢٠٠٩، ١٤٣).

أما الاتجاه الثاني هو: النظرية الاجتماعية المعرفية لباندورا(Bandura)، ويتفق أصحاب هذا الاتجاه في تعريفهم لمفهوم فاعلية الذات التدريسية مع تعريف باندورا، وهو: القناعة الذاتية لدى المعلم بقدرته على القيام بالسلوك المطلوب؛ لتحقيق النتائج المطلوبة، ويتضح من هذا التعريف أنه لا يعني بالمهارات التي يمتلكها الأفراد فحسب، وإنما بأحكامهم على إمكاناتهم، فاعتقادات فاعلية الذات التدريسية تؤثر بشكل مباشر في أنماط

السلوك من خلال تأثيرها على مستوى النتائج المتوقعة للمعلم، وحالته النفسية، وإدراكه للفرص المتاحة. (Ross& Gary, 2006,183)

ويعرفها (عطية أبو الشيخ ،٢٠١٣، ١٢٦) بأنها: معلومات المعلم وأفكاره عن مهنة التدريس وكذلك كفاءته وقدرته على تنظيم برامج العمل المنوط به (التدريس) واللازم لإنتاج مخرجاته المطلوب من منطلق أن المعتقدات تشكل آلية لتوجيه العقل البشري.

ويعرفها (نافز بقيعي، ٢٠١٦ ، ٦٠٢) بأنها :معتقدات المعلم حول قدرته على أداء مهام التدريس وتنفيذ الإجراءات الصحيحة التي تسهم في تحقيق النتاجات التعليمية المرغوبة لدى الطلبة على اختلاف مستوياتهم التعليمية.

وتعرفها(ابتسام هادي، ٢٠١٩،) بأنها: اعتقادات التربويين بشأن إمكاناتهم المتعلقة بإنتاج المستويات المحددة للأداءات التي تمارس تأثيرا في الأحداث المؤثرة في حياتهم، وتتمثل في المبادرة والجهد والمثابرة.

ويعرفها (عبد الله سليم، ٢٠٢١ ، ١٢) بأنها: معتقدات المعلم وتصوراته حول قدرته على أداء وإنجاز مهامه التدريسية، والتي تسهم في تحقيق نواتج التعلم المرغوبة، والقدرة على التفاعل في العملية التعليمية.

وفي ضوء ما سبق يمكن القول بأن معتقدات الفاعلية التدريسية تعد بمثابة محركا أساسيا لجهد المعلم، والمقياس الأكثر وضوحا لتوجيه المعلم نحو النمو المهني، وكلما كانت معتقدات المعلم عن قدراته مرتفعة كلما كان أداؤه التدريسي أفضل، وكان مبدعا في عملية توصيل المعلومات للطلاب؛ أما المعلم الذي لديه معتقدات منخفضة عن قدراته يكون أداؤه التدريسي ضعيفًا.

ب. أهمية فاعلية الذات التدريسية:

تتضح أهمية فاعلية الذات التدريسية لدى المعلمين في التأثير الذي تحدثه في سلوكهم التدريسي؛ والذي يتمثل في خيارات بناء أنشطة التعلم، ومدى الاستجابة لمحاولات الطلاب في مهمات ضبط الصف، وفي آلية توظيف المناقشات الصفية، ومسؤولياته تجاه الطلاب الذين يواجهون مشكلات في التعلم، كما أن لها تأثيرات تكوينية مهمة على تصورات الطلاب النامية عن كفاءتهم الذاتية الأكاديمية. (Gordon & Debus, 2002,486)

وتعد فاعلية الذات التدريسية أحد عناصر الدافعية التي تسهم في فاعلية المعلم داخل الغرفة الدراسية ؛فالمعلمون ذوو فاعلية الذات التدريسية المرتفعة أكثر مرونة أثناء تدريسهم،

ويبذلون جهدا أكبر في مساعدة التلاميذ على تحقيق النتائج المرجوة، كما أن فاعلية الذات التدريسية ترتبط ارتباطا مباشرًا بتحصيل الطلاب، وتزيد من التزام المعلمين بالتدريس، وامتلاكهم مستويات عالية من التخطيط والتنظيم والتنفيذ، والعمل مدة أطول مع الطلاب الضعاف.(Pendergast, et al, 2011, 47)

كما أن المعلمين الذين يتمتعون بفاعلية الذات التدريسية يتسمون بالمرونة الفكرية، ولديهم روح المبادرة والمبادأة، وهم أكثر إصرارًا ومثابرة من غيرهم، وأكثر اتزانا من الناحية الانفعالية، ولديهم تقدير ذات عال، ويؤكدون على المعايير الأكاديمية المرتفعة، وقادرون على توفير بيئة آمنة ومحفزة للتعلم، واستحداث بيئات تعليمية تعزز من دوافع الطلاب نحو التعلم. (Onafowora,2005, 35)

كما أن المعلمين الذين يتمتعون بفاعلية ذات تدريسية مرتفعة تكون لديهم الرغبة والقابلية في توظيف طرق تفكير جديدة وإبداعية، واستخدام استراتيجيات تدريسية متنوعة، ومساعدة طلابهم على القيام بالمهمات التعليمية اعتمادًا على مستوى قدراتهم، وبناء توقعات إيجابية لدى طلبتهم عن إمكانية نجاحهم المستقبلي، بينما المعلمون الذين لا يمتلكون فاعلية ذات تدريسية عالية يميلون إلى إتباع أساليب تدريسية تقليدية، ويميلون إلى النمط التسلطي في إدارة صفوفهم، وبناء توقعات سلبية عن مستوى قدرات الطلبة، والتأثير سلبيًا على إنجازهم للمهمات التعليمية حتى وإن كانت سهلة (Betoret, 2006, 519).

وفي ضوء ما عرض تتضح أهمية فاعلية الذات التدريسية للمعلم وللطلاب؛ فالمعلم ذو فاعلية الذات التدريسية الإيجابية المرتفعة يؤثر إيجابًا وبقوة في تحصيل طلابه، واتجاههم نحو المادة العلمية، كما أنه له علاقة مباشرة بإتباع المعلم سلوكيات جيدة داخل غرفة الصف الدراسية، وتجعل للمعلم معتقدات إيجابية نحو قدرته على الاضطلاع بمهام التدريس المختلفة.

ج. مصادر فاعلية الذات التدريسية:

يوضح كل من (Pendergast, et al, 2011,47)، و(نافز بقيعي، ٢٠١٦ ، ٥٩٨) (Morris,، et al,2017, 797)، و(عبد الله سليم، ٢٠٢١، ٧) أن تطور فاعلية الذات التدريسية تتأثر بأربعة مصادر أساسية هي:

١. الخبرات الإتقانية: تشير تجارب الإتقان غير النشط إلى إنجازات الأداء السابقة ويُعتقد أنها كذلك المصدر الأكثر تأثيرًا للفعالية الذاتية؛ وبالتالي فإن تجارب الإتقان تنطوي على تحقيق الأهداف (أي الإنجاز) من خلال العمل المباشر والشخصي؛ فالأفراد

الذين ينظرون إلى جهودهم السابقة على أنها نجاحات هم أكثر ميلا إلى الاقتراب من المهام بثقة، في حين أن أولئك الذين يعتقدون أنهم فشلوا قد يشككون في قدراتهم؛ وعلى ذلك يشعر المعلم بثقة أكبر عند أداء عمل معين؛ إذا نجح في أداء هذا العمل من قبل.

٢. الخبرات البديلة(غير المباشرة): تُشتق التجربة غير المباشرة من مراقبة نموذج اجتماعي، أو حتى أداء الذات؛ إلا أن تأثير الخبرة غير المباشرة على تطوير فاعلية الذات التدريسية قد يكون عميقًا عندما تكون المهمة جديدة نسبيًا، والخبرات البديلة تكون أيضًا فعالة بشكل خاص عندما تعتمد على مقارنات المرجعية التي يتم فيها تقييم قدرات الفرد من خلال مقارنة أداء الفرد (أي تجارب التمكن النشط) مع الأداء المرصود للآخرين، ومن المحتمل أن تعزز فاعلية الذات التدريسية للمراقب أكثر من أولئك الذين يرتكبون أخطاء قليلة؛ حيث يشعر المعلم بتطور فاعلية الذات التدريسية لديه من خلال خبراته السابقة الجيدة، أو من الخبرات السابقة غير المباشرة، أو من خلال المشاهدة النماذج ومعلمين مشابهين؛ فتزيد من نجاحه.

٣. الإقناع اللفظي(القناعات الاجتماعية): ويقصد بها المعلومات التي يحصل عليها الفرد من الآخرين لفظيا، والذي يأخذ صورا متعددة؛ كالثناء والمديح أو التشجيع الذي يتلقاه المعلم من إدارة المدرسة أو زملائه المعلمين؛ حيث تؤثر التعليقات التقييمية على فاعلية الذات التدريسية، وتصبح في شكل قناعات اجتماعية، إن قوة الإقناع الاجتماعي لتغيير الفاعلية الذاتية التدريسية للمعلم هي غالبًا ما يتم التوسط من خلال المعرفة المتصورة أو مصداقية الشخص الذي يقدم التعليقات، ولا تعتمد فعالية المديح على من يقوم بتسليمه فحسب، بل تعتمد أيضًا على الطريقة التي يقوم بها تأطير الرسالة. والتشجيعات التي لا تزيد بقليل عن مدح أو نصائح وعظات من غير المرجح أن يكون لها تأثير كبير(Pajares 2006, p. 34) ؛ في حين أن الرسائل المحددة والصادقة يمكن أن يكون لها تأثير قوي على فاعلية الذات التدريسية، فمعتقدات المعلم حول فاعليته الذاتية التدريسية قد تتضرر بسهولة من خلال رسائل التثبيط بدلاً من تعزيزها بالقناعات الإيجابية قناعات، وهذه الرسائل الاجتماعية قوية بشكل خاص عندما يكون لدى المعلم خبرة قليلة في المجال. (Morris,، et al,2017, 798)

٤. الحالة الانفعالية(الفسيولوجية والعاطفية): تعمل الحالة الانفعالية للمعلم على تعزيز فاعلية الذات التدريسية، أو إضعافها؛ فالحالة الانفعالية الإيجابية للمعلم تعزز فاعليته الذاتية التدريسية، والحالة الانفعالية السلبية تعمل على إضعافها؛ فينبغي على المعلم المحافظة على مستويات معتدلة في الناحية الفسيولوجية والعاطفية، كالإجهاد والتعب والقلق والمزاج؛ فقد تؤثر هذه الحالات على فاعليته الذاتية التدريسية.

ويستخلص 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.

د. أبعاد فاعلية الذات التدريسية:

قسم عادل ريان(٢٠١١، ١٤٩) ، وأرزاق عطية(٢٠١٧، ١٨٢)، و سحر عبد الكريم(٢٠١٧) فاعلية الذات التدريسية إلى بعدين هما:

١. توقعات النتائج: وتشير إلى تقديرات المعلمين نحو مخرجات سلوكياتهم الصفية ويرى الذين يستخدمون هذا المعيار أفضل اختبار لفاعلية المعلم هو مقدار وجودة ما يتعلمه الطلاب.

٢. توقعات الفاعلية: ويعني توقعات المعلمين بفاعليتهم وقدرتهم على الوصول إلى الناتج المنشود من خلال توظيف طرق واستراتيجيات وإجراءات تدريسية مناسبة، ويتضمن هذا البعد طبيعة السلوك ومجاله، ومستوى الجهد المبذول ودرجة المثابرة.

أما هدى الخلايلة(٢٠١١، ١١) فقد قسمت فاعلية الذات التدريسية إلى ثلاثة أبعاد هي؛ الأول: فاعلية المعلم في مشاركة الطلبة في العملية التعليمية التعلمية، والثاني: فاعلية المعلم في استخدام استراتيجيات التعليم، والثالث: فاعلية المعلم في الإدارة الصفية.

في حين قسم نافز بقيعي(٢٠١٦، ٦٠٢) فاعلية الذات التدريسية إلى أربعة أبعاد هي؛ الأول: الفاعلية في الاستراتيجيات التعليمية التعلمية، والثاني: الفاعلية في إدارة الموقف الصفي، والثالث: الفاعلية في العلاقة مع الطلبة وأولياء الأمور، والرابع: الفاعلية في تنمية التفكير والبحث العلمي. واشترك عبد الله سليم(٢٠٢١، ٢١) في هذا التصنيف لأبعاد فاعلية

الذات التدريسية فقسمها إلى: الأول: استراتيجيات التعلم، والثاني: إدارة الموقف التعليمي، والثالث: التواصل مع الطلبة، والرابع: تنمية التفكير.

وبعد اطلاع الباحثة على هذه البحوث والدراسات تم تقسيم أبعاد فاعلية الذات التدريسية إلى ثلاثة أبعاد؛ هي: الأول: الفاعلية في إدارة الصف، والثاني: الفاعلية في الممارسات التدريسية، والثالث: الفاعلية في مشاركة التلاميذ وأولياء الأمور.

ه. خصائص المعلمين ذوي فاعلية الذات التدريسية المرتفعة:

حدد كل من(Goe, Little& Bell,2008,8) ،و(عبد الله الصالحي، ٢٠٠٩، ١٤٦) ،و (أرزاق عطية، ٢٠١٧، ٢٣) خصائص المعلمين ذوي فاعلية الذات التدريسية المرتفعة فيما يلي:

- لديهم ثقة عالية في قدراتهم، وكفاءتهم التدريسية.
- يستخدمون أساليب تدريسية متنوعة وفيها كثير من الإبداع والتميز.
- يحملون أنفسهم مسؤولية التجديد والابتكار في إيجاد الخطط والبرامج التي تعين الطلاب على فهم محتوى المادة التي يدرسونها.
- يكونون أكثر إطلاعًا ومعرفة بموضوع تخصصهم. ويبذلون جهدا كبيرا لمعرفة المزيد عن موضوعاتهم التدريسية.
- يتميزون بعلاقة حب وألفة مع طلابهم داخل غرفة الصف.
- يجعلون التعليم عملا ممتعا؛ فلا يشعر طلابهم بالملل.
- يتقبلون أفكار وأراء طلابهم؛ وإن كانت لا تتماشى مع أفكارهم.
- لديهم رؤية وإدراك مدى نجاحهم في المادة التي يدرسونها.
- يميلون إلى التجديد في أساليب توصيل المعلومات إلى طلابهم.
- لديهم القدرة على التغيير في سلوكيات طلابهم.
- يحاولون دائما حل المشكلات المتعلقة بفهم الطلاب للمادة الدراسية.

وقد أفادت الباحثة من هذا المحور في تحديد أبعاد فاعلية الذات التدريسية، وبناء مقياس فاعلية الذات التدريسية.

إعداد أدوات البحث وإجراءات التجربة الميدانية:

يتناول هذا العنصر عرضًا للإجراءات المتبعة لتنمية الوعي بالتعلم الاجتماعي الوجداني وفاعلية الذات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية، وقد تضمنت الإجراءات ما يلي:

أولا: إعداد قائمة مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني:

للإجابة عن السؤال الأول للبحث ونصه:" ما مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني التي ينبغي تنميتها لدى معلمي اللغة العربية؟"؛ تم إعداد قائمة بمهارات التعلم الاجتماعي الوجداني لتنمية وعي معلمي اللغة العربية بها، وقد مرت عملية إعداد هذه القائمة بالإجراءات التالية:

١. **تحديد الهدف من القائمة:** هدف هذه القائمة إلى تحديد مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني التي ينبغي تنميتها لدى معلمي اللغة العربية؛ ولاستخدامها في إعداد اختبار مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني.

٢. **مصادر بناء القائمة:** اعتمدت الباحثة في إعداد القائمة، واشتقاق مهاراتها على مجموعة من الكتب والمراجع والدوريات والدراسات التي اهتمت بمهارات التعلم الاجتماعي **الوجداني**، وطرق تنميتها؛ ومنها: دراسة كل من كريس وإلياس (Kress, & Elias, 2006)، وزين وإلياس(Zins, & Elias, 2006)، وليبتون ونويك (Lipton & Nowicki, 2009)، و(جودة شاهين، ٢٠١٦)، و(محمد فضل الله، وريم عبد العظيم، ٢٠٢١).

٣. **القائمة في صورتها الأولية:** تكونت قائمة مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني الواجب تنمية الوعي بها لدى معلمي اللغة العربية في صورتها المبدئية من خمس مهارات رئيسة تتمثل في الوعي الذاتي، والوعي الاجتماعي، وإدارة الذات، وتكوين العلاقات، ومسؤولية اتخاذ القرار، واندرج تحتها ثلاث وثلاثون مهارة فرعية، وقد روعي عند اختيار وتحديد هذه المهارات أن تصاغ بدقة، ووضوح بحيث يمكن قياسها بأسلوب سهل ميسر.

٤. **ضبط القائمة:** للتأكد من صدق القائمة وصلاحيتها، تم عرضها على مجموعة من الخبراء والمحكمين التربويين بلغ عددهم(٢٠) من متخصصي المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، وتم عرضها في صورة استبانة؛ للتوصل إلى مدى وضوح المهارات، ومن مدى مناسبتها، والتأكد من صحة الصياغة اللغوية لكل مهارة. كما طلب من المحكمين إضافة المهارات التي يرون إضافتها وحذف، أو تعديل ما يرونه غير مناسب، وقد تم الأخذ بآراء السادة المحكمين، والإفادة منها في تعديل الاستبانة في ضوء ما اتفقت عليه أغلب آراء المحكمين، وتمثلت آراؤهم فيما يلي:

- **حذف ثماني مهارات فرعية؛** هي: تحديد الحاجات الجسمية والنفسية، تحديد جوانب القوة في الشخصية، والمندرجتان تحت المهارة الرئيسة الوعي الذاتي، ومهارة تبني وجهة نظر التلاميذ المندرجة تحت المهارة الرئيسة الوعي الاجتماعي، ومهارة التعبير

عن العواطف بشكل مناسب، والمثابرة في التغلب على العقبات والمندرجتان تحت المهارة الرئيسة إدارة الذات، ومهارة تكوين علاقات الصداقة المندرجة تحت المهارة الرئيسة تكوين العلاقات، ومهارة التحليل الواضح للمشكلات لتحديدها، وتنفيذ الخطط لحل المشكلات والمندرجتان تحت المهارة الرئيسة مسؤولية اتخاذ القرار.

وتم حساب الوزن النسبي لمهارات التعلم الاجتماعي الوجداني، وقد حددت الباحثة معيارًا لاختيار المهارات المناسبة، وهذه المهارات هي التي حظيت بوزن نسبي ٨٠% فأكثر من آراء السادة المحكمين، واستبعاد المهارات التي حصلت على وزن نسبي أقل من ٨٠%.

٥. **القائمة في صورتها النهائية:** في ضوء ملاحظات السادة المحكمين ومقترحاتهم؛ تم إجراء التعديلات اللازمة على قائمة مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني؛ وبذلك تكونت القائمة في صورتها النهائية من خمس وعشرين مهارة؛ وذلك وفق مقترحات المحكمين. ملحق (١). وبذلك تكون قد تمت الإجابة عن السؤال الأول.

ثانيا: إعداد الحقيبة التدريبية القائمة على التعلم الاجتماعي الوجداني:

للإجابة عن السؤال الثاني للبحث ونصه:" ما التصور المقترح لحقيبة تدريبية قائمة على التعلم الاجتماعي الوجداني لتنمية الوعي به وفاعلية الذات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية؟"

تم الاطلاع على الدراسات والبحوث السابقة ذات العلاقة بالتعلم الاجتماعي الوجداني ومهاراته وكيفية التدريب عليها، وكذلك بعض البرامج التدريبية والاستراتيجيات التي هدفت إلى تنمية مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني؛ كدراسة كل من(جودة شاهين، ٢٠١٦)، و(رشا مهدي، وهنا محمد، ٢٠١٧) و(أمل الزغبي، ٢٠١٨)، و(عبد النعيم محمود ،وإبراهيم أحمد، ٢٠١٩) و(محمد فضل الله، وريم عبد العظيم، ٢٠٢١)؛ لإعداد التصور المقترح للحقيبة التدريبية القائمة على التعلم الاجتماعي الوجداني وفق الخطوات التالية:

أ. مقدمة الحقيبة:

تضمنت المقدمة بعض الأطر المفاهيمية المرتبطة بالحقيبة التدريبية، والمتعلقة بالتعلم الاجتماعي الوجداني وفاعلية الذات التدريسية.

ب. الهدف العام للحقيبة التدريبية القائمة على التعلم الاجتماعي الوجداني:

تمثل الهدف العام للحقيبة التدريبية القائمة على التعلم الاجتماعي الوجداني في تنمية الوعي بالتعلم الاجتماعي الوجداني لدى معلمي اللغة العربية من خلال تنمية بعض المهارات

المعرفية والأدائية والوجدانية المرتبطة بالتعلم الاجتماعي الوجداني وعلاقة ذلك بفاعلية الذات التدريسية لديهم.

ج. تحديد أسس الحقيبة التدريبية القائمة على التعلم الاجتماعي الوجداني:

تستند الحقيبة التدريبية القائمة على التعلم الاجتماعي الوجداني إلى عدة أسس وافتراضات علمية مستمدة من طبيعة التعلم الاجتماعي الوجداني؛ وتتمثل في:

- مراعاة الفروق الفردية بين المشاركين في الحقيبة التدريبية؛ ولذلك تم تضمين الحقيبة مجموعة من الأنشطة المتنوعة تتناسب مع مختلف المستويات والخبرات.
- تضمين كل جلسة من جلسات الحقيبة مجموعة من الأنشطة في ضوء مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني والتي تتيح للمتدربين فرصًا كبيرة للمناقشة، والمشاركة الإيجابية، والتفاعل أثناء التدريب.
- المرونة أثناء الجلسات مع مراعاة الالتزام بمحددات الموضوعات الرئيسة.
- تشجيع المشاركين على المناقشة والحوار في جو من الحرية؛ مما يسهم في نجاح الحقيبة التدريبية.
- اعتماد الحقيبة على التقويم بأنواعه المختلفة(المبدئي، والتكويني، والنهائي)؛ وذلك بهدف تحديد مدى تنمية الوعي بمهارات التعلم الاجتماعي لدى المشاركين، وفاعية الذات التدريسية لديهم.

د. تحديد الأهداف الإجرائية للحقيبة التدريبية القائمة على التعلم الاجتماعي الوجداني:

تم صياغة عدة أهداف إجرائية معرفية ومهارية ووجدانية مرتبطة بمهارات التعلم الاجتماعي الوجداني، وفاعلية الذات التدريسية، وروعي صياغتها بصورة دقيقة وواضحة واشتمالها على محددات الأداء لوصف السلوكيات المراد إنجازها لدى معلمي اللغة العربية؛ ومن هذه الأهداف:

- الأهداف المعرفية: وتتمثل في إعطاء المشاركين المعلومات عن مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني الأساسية، والأساليب التي تساعد على تنمية مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني، وخصائص ومميزات الأفراد ذوي مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني.

- الأهدف المهارية: وتتمثل في التدريب على بعض الأنشطة التي تعمل على تنمية مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني؛ وتشمل: الوعي الذاتي، وإدارة الذات، والوعي الاجتماعي، ومهارات العلاقات، ومسؤولية اتخاذ القرار.
- الأهداف الوجدانية: وتتمثل في توفير مناخ ملائم أثناء التدريب يسوده جو من الود، والاطمئنان؛ بحيث يعمل على إتاحة الفرصة للمشاركين للمناقشة والحوار، وإبداء الرأي؛ مما يجعل لديهم اتجاه إيجابي نحو التعلم الاجتماعي الوجداني.

هـ. اختيار محتوى الحقيبة والجدول الزمني للتنفيذ:

في ضوء الهدف العام للحقيبة والأهداف الإجرائية؛ تم إعداد الإطار العام للمحتوى المقترح لمعلمي اللغة العربية والجدول الزمني لتنفيذه؛ كما تم إعداد محتوى الحقيبة القائمة على التعلم الاجتماعي الوجداني لتنمية الوعي بمهاراته وفاعلية الذات التدريسية؛ لتحقيق الهدف العام، والأهداف الإجرائية، وتم تنفيذ الحقيبة التدريبية في (٣٦) ساعة على مدى (٦) أسابيع؛ ويوضح جدول(١) محتوى الحقيبة التدريبية والخطة الزمنية لتنفيذها:

جدول (١)

محتوى الحقيبة التدريبية والخطة الزمنية لتنفيذها

الأسبوع	الهدف	الجلسة	عناصر المحتوى	عدد الساعات
الأول	– تزويد معلمي اللغة العربية بالمفاهيم الأساسية حول التعلم اجتماعي الوجداني. – تنمية المعرفة بالجذور التاريخية للتعلم الاجتماعي الوجداني. بفلسفة التعلم الاجتماعي الوجداني، ونماذجه. – تحديد أهمية التعلم الاجتماعي الوجداني.	**الأولى**	– التعلم الاجتماعي الوجداني: – مفهومه. – نشأته. – فلسفته ونماذجه.	ثلاث ساعات
		الثانية	– أهمية التعلم الاجتماعي الوجداني. – أهدافه – خصائصه	ثلاث ساعات
الثاني	– تنمية مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني. – التمييز بين مفهوم الذات الإنسانية،	**الأولى**	– مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني الرئيسة. – مهارات التعلم الاجتماعي	ثلاث ساعات

الأسبوع	الهدف	الجلسة	عناصر المحتوى	عدد الساعات
	والوعي الذاتي. – تنمية مفهوم العواطف الإنسانية. – تنمية المعرفة بمفهوم الكفاءة العاطفية.		الوجداني الفرعية. – مفهوم الذات. – الوعي الذاتي.	
		الثانية	مفهوم العاطفة. أنواع العاطفة . مفهوم الكفاءة العاطفية. مهارات تعزيز الكفاءة العاطفية لدى التلاميذ.	ثلاث ساعات
الثالث	– تنمية المعرفة بمفهوم الكفاءة الاجتماعية. – تحديد المهارات الرئيسة للكفاءة الاجتماعية. – تحديد الرئيسة للكفاءة الاجتماعية.	**الأولى**	– مفهوم الكفاءة الاجتماعية. – المهارات الرئيسة للكفاءة الاجتماعية.	ثلاث ساعات
	ممارسة مهارات تعزيز الكفاءة الاجتماعية.	**الجلسة الثانية**	مهارات تعزيز الكفاءة الاجتماعية. – التواصل الفعال – إدارة الوقت والاجتماعات. – قبول الآخر. – التفاعل الاجتماعي.	ثلاث ساعات
الرابع	– تنمية المعرفة بمفهوم الثقة بالذات. – تنمية المعرفة بأنماط التعلم ومفهوم العلاقات الإنسانية. – تنمية مهارات التفاعل الاجتماعي في ضوء القوانين والأعراف الاجتماعية.	**الجلسة الأولى**	– الثقة بالذات. – أنماط التعلم ومفهوم العلاقات الإنسانية. – مهارات التفاعل الاجتماعي.	ثلاث ساعات
	– تنمية مهارات تهيئة المناخ الاجتماعي الإيجابي. – تنمية مهارات تعزيز العلاقات الإنسانية الداعمة. تنمية مهارات استخدام أساليب تهيئة	**الجلسة الثانية**	– مهارات تهيئة المناخ الاجتماعي الإيجابي. – نمط العلاقات الإنسانية الداعمة. – أساليب تهيئة المناخ	ثلاث ساعات

الأسبوع	الهدف	الجلسة	عناصر المحتوى	عدد الساعات
	المناخ الاجتماعي والعلاقات الإنسانية الداعمة.		الاجتماعي والعلاقات الإنسانية الداعمة.	
الخامس	– تنمية المعرفة بمهارات ضبط النفس. – تنمية ممارسة مهارات تنظيم الحجرة الصفية. – تنمية مهارات توجيه السلوك والتعامل مع الأخطاء. – تزويد معلمي اللغة العربية باستراتيجيات التدريس التي يمكن الاستعانة بها في ضوء التعلم الاجتماعي الوجداني.	**الجلسة الأولى**	– مهارات ضبط النفس. – مهارات تنظيم الحجرة الصفية. – مهارات توجيه السلوك والتعامل مع الأخطاء.	ثلاث ساعات
		الجلسة الثانية	– استراتيجيات التدريس في ضوء التعلم الاجتماعي الوجداني: التعلم التعاوني– ولعب الأدوار والمناقشة الجماعية.	ثلاث ساعات
السادس	– تنمية القدرة على ممارسة مهارات التقويم، وتقديم التغذية الراجعة. – تطبيق مهارات التقويم وتقديم التغذية الراجعة التي تدعم التعلم الاجتماعي الوجداني. – تزويد معلمي اللغة العربية بأساليب التقويم التي يمكن الاستعانة بها في ضوء التعلم الاجتماعي الوجداني.	**الجلسة الأولى**	– مفهوم التقويم. – مفهوم التغذية الراجعة. – مهارات التقويم وتقديم التغذية الراجعة التي تدعم التعلم الاجتماعي الوجداني.	ثلاث ساعات
		الجلسة الثانية	– التقويم المرتكز على الأداء والتقويم بالتواصل. – التقويم بمراجعة الذات والتقويم بالملاحظة.	ثلاث ساعات
المجموع				**٣٦**

و. تحديد استراتيجيات التدريب في الحقيبة التدريبية:

في ضوء أسس التصور المقترح للحقيبة والأهداف الإجرائية وعناصر المحتوى التعليمي للحقيبة التدريبية؛ تم توظيف عدة استراتيجيات تتوافق مع طبيعة المتدربين بغرض إكساب المتدربين مجموعة المهارات المعرفية والأدائية والوجدانية المتضمنة بمحتوى الحقيبة، ومن هذه الاستراتيجيات: العصف الذهني، وفكر زاوج شارك، والمناقشة، والتعلم التعاوني.

ز. تحديد الأنشطة في الحقيبة التدريبية:

في ضوء أهداف الحقيبة التدريبية، ومحتواها، واستراتيجيات التدريب المتبعة؛ تم تضمين مجموعة من الأنشطة مثل:

- أنشطة فردية: يقوم بها كل متدرب على حدة من خلال أوراق العمل، وسجلات النشاط والتقارير الشخصية، والتقييم الذاتي.
- أنشطة تشاركية: يقوم به متدربان أو ثلاثة.
- أنشطة جماعية: تتم بشكل تعاوني بين المتدربين في مجموعات صغيرة.

ح. تحديد الوسائل ومصادر التعلم:

تم الاستعانة بوسائل تعليمية متنوعة بداية من أوراق العمل، واستخدام أجهزة الحاسب الآلي وجهاز العرض، والعروض التقديمية، وبعض الصور والرسوم التوضيحية. كما تم الاستعانة بمصادر تعلم متنوعة كالمواقع الإلكترونية، وبعض المراجع التي تناولت التعلم الاجتماعي الوجداني.

ط. تحديد أدوات التقويم:

للتحقق من إنجاز معلمي اللغة العربية للأهداف الإجرائية الخاصة بالحقيبة التدريبية القائمة على التعلم الاجتماعي الوجداني، تم توظيف أدوات وأساليب متنوعة للتقويم على النحو التالي:

- التقويم القبلي: وذلك قبل بدء تنفيذ الحقيبة التدريبية عبر القياس القبلي لأدوات البحث المتمثلة في:
  - اختبار الجانب المعرفي لمهارات التعلم الاجتماعي الوجداني.
  - بطاقة التقييم لممارسات التدريس.
  - مقياس الاتجاه (الاعتقادات) نحو التعلم الاجتماعي الوجداني.
  - مقياس فاعلية الذات التدريسية.
- التقويم البنائي: وذلك أثناء تطبيق الحقيبة؛ بغرض تقديم التغذية الراجعة ومتابعة أداء معلمي اللغة العربية، وتمثل في طرح مجموعة من الأسئلة الموضوعية المتنوعة، بجانب التدريبات الفردية والتشاركية النظرية والتطبيقية أثناء التدريب، كما اعتمد على تحليل التفاعلات(مدرب/ متدرب، متدرب/ محتوى، متدرب/ متدرب) داخل قاعة

التدريب، وتحليل الاستجابات بسجلات النشاط والتقارير وقوائم التقييم عند تنفيذ المهام.

- التقويم النهائي: تم تطبيقه في نهاية تنفيذ الحقيبة التدريبية ؛من خلال تطبيق القياس البعدي لأدوات البحث.

ي. صلاحية الحقيبة التدريبية القائمة على التعلم الاجتماعي الوجداني:

وللتحقق من صلاحية الحقيبة التدريبية، ومدى ملاءمة موضوعاتها وصلاحيتها كمحتوى للحقيبة؛ تم عرضها في صورته المبدئية على مجموعة من السادة المحكمين بلغ عددهم(٢٠) من المتخصصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، وعلم النفس، وقد أجمع السادة المحكمون على مناسبة الموضوعات؛ وتكونت الحقيبة من مقدمة توضح الهدف منها، ومحتوياتها، والإرشادات الواجب اتباعها؛ لتحقيق أهدافها، ثم عرض لموضوعات الحقيبة وجلساتها، وتتضمن كل جلسة الأهداف الخاصة بها، ومحتوى الجلسة، والأنشطة، وأسئلة التقويم. وبذلك تكون الحقيبة التدريبية جاهزة للتطبيق على مجموعة البحث(ملحق ٢)

ثالثا: إعداد دليل المدرب والمتدرب:

أ. **الهدف من الدليل:** يهدف هذا الدليل إلى إرشاد وتوجيه المدرب نحو كيفية تحقيق الأهداف المرجوة من استخدام الحقيبة التدريبية القائمة على التعلم الاجتماعي الوجداني والمتمثلة في تنمية الوعي بمهاراته، وفاعلية الذات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية.

ب. **إعداد الدليل وفلسفته:** تم إعداد دليل المدرب؛ بحيث استند إلى فلسفة التعلم الاجتماعي الوجداني، وقد اشتمل على العناصر التالية:

- **مقدمة الدليل وأهدافه:** وقد اشتملت على نبذة عن التعلم الاجتماعي الوجداني، وفلسفته، وأسسه، ومهاراته واستراتيجياته، وأساليب تقويمه، ونبذة عن فاعلية الذات التدريسية. كما احتوت على أهداف الحقيبة العامة وأهدافها الإجرائية.
- **أدوار المدرب والمتدرب: تم** توضيح الإجراءات التي يتبعها المدرب عند تنفيذ الحقيبة التدريبية، والأنشطة التي يشارك بها المتدربون.
- **الإرشادات التي يستعين بها المدرب عند استخدام الحقيبة التدريبية.**
- **الخطة الزمنية للتنفيذ الحقيبة التدريبية.**
- **إعداد وتخطيط الجلسات التدريبية التي اشتملت عليها الحقيبة التدريبية.**

كما تم إعداد دليل للمتدربين من معلمي اللغة العربية؛ بهدف تنمية الوعي بمهارات التعلم الاجتماعي الوجداني وتنمية فاعلية الذات التدريسية لديهم، وتضمن الدليل مقدمة توضح الهدف منه، ومحتوياته، والإرشادات التي ينبغي إتباعها؛ حتى يحقق الدليل الأهداف المرجوة منه، واشتمل الدليل على الجلسات التدريبية، وتضمنت كل جلسة الهدف الخاص بها، والأنشطة والمهمات اللازمة لتحقيق أهدافها، وأسئلة التقويم.

ج. صلاحية دليل المدرب والمتدرب:

تم عرض دليل المدرب، ودليل المتدرب في صورتهما المبدئية على مجموعة من الخبراء والمحكمين التربويين بلغ عددهم (١٥) من متخصصي المناهج وطرق التدريس، وتم تعديلهما في ضوء آرائهم للوصول إلى أفضل صورة ممكنة له؛ وبذلك أصبح الدليلان جاهزين للتطبيق الميداني على مجموعة البحث **ملحق(٣)**، **وملحق(٤)**، وتمت الإجابة عن السؤال الثاني للبحث .

رابعا: اختبار الجانب المعرفي المرتبط بالتعلم الاجتماعي الوجداني:

تم إعداد الاختبار؛ لقياس الجانب المعرفي المرتبط بالتعلم الاجتماعي الوجداني لدى معلمي اللغة العربية وفق الخطوات التالية:

(١)**تحديد الهدف من الاختبار**: هدف الاختبار إلى قياس الجانب المعرفي المرتبط بالتعلم الاجتماعي الوجداني لدى معلمي اللغة العربية، وتحديد مستواهم فيها؛ وذلك قبل تنفيذ التدريب وفقًا للحقيبة التدريبية القائمة على التعلم الاجتماعي الوجداني وبعده؛ لتنمية الوعي بمهاراته وفاعلية الذات التدريسية ،والوصول إلى مدى فاعليتها في تنمية مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني لدى معلمي اللغة العربية.

(٢)**مصادر بناء الاختبار**: اعتمدت الباحثة في إعداد الاختبار، واشتقاق مفرداته على المصادر التالية: قائمة مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني التي تم التوصل إليها، والبحوث والدراسات السابقة التي تناولت التعلم الاجتماعي الوجداني.

(٣)وصف الاختبار: تم صياغة أسئلة الاختبار من نوع الاختيار من متعدد، وتكون الاختبار من (٥٠) مفردة؛ لكل مهارة سؤالان. وخصص لكل مفردة درجة واحدة.

(٤)**وضع تعليمات الاختبار**: تم تحديد تعليمات الاختبار؛ وذلك قبل تجربته ووضعه في صورته النهائية، واشتمل على مقدمة للاختبار، وبيان الهدف منه، ومجموعة من الإرشادات والتعليمات التي ينبغي مراعاتها أثناء تطبيقه، وجاءت هذه التعليمات في

الصفحة الأولى من الاختبار. وصممت ورقة الإجابة، وتم تحديد مفتاح تصحيح الاختبار.

(٥) صدق الاختبار: للتحقق من صدق الاختبار؛ تم عرضه في صورته الأولية على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس بلغ عددهم(١٥)؛ لمعرفة آرائهم في مدى وضوح تعليمات الاختبار، ودقة صياغته لغويًا، وعلميًا، ومدى قياسه للهدف الذي وضع من أجله، ومدى مناسبة الأسئلة، وشمولها لمهارات التعلم الاجتماعي الوجداني. وقد أفاد المحكمون أن تعليمات الاختبار واضحة، ومناسبة الاختبار، ووضوحه ودقة صوغه، وصلاحيته للتطبيق؛ وبذلك أصبح الاختبار صادقًا ظاهريًا.

(٦)إجراء التجربة الاستطلاعية للاختبار:

تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية(غير عينة البحث التجريبية) وبلغ عددها أربعون معلما من معلمي اللغة العربية بثماني مدارس هي: (مدرسة أبو بكر الصديق الابتدائية المشتركة ، ومدرسة المعلمين الابتدائية المشتركة، ومدرسة ناصر الابتدائية، ومدرسة الإمام علي النموذجية الابتدائية، ومدرسة الناصرية الابتدائية، ومدرسة المدينة الجامعية الابتدائية المشتركة، ومدرسة ملحقة المعلمين الابتدائية، ومدرسة الشهيد عامر عبد المقصود الابتدائية) التابعين لإدارة الدقي بمحافظة الجيزة. وتتلخص الأهداف الرئيسة للتجربة الاستطلاعية فيما يلي: تحديد الزمن الذي يتطلبه إجراء الاختبار على عينة البحث، وحساب معامل صدق وثبات الاختبار، وبعد تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية، وتصحيحه؛ قامت الباحثة بما يلي:

أ. حساب زمن الاختبار:

لتحديد زمن الاختبار؛ قامت الباحثة بحساب الزمن الذي انتهى فيه كل معلم من الإجابة عن الاختبار وجمع الزمن الذي استغرقه جميع المعلمين للإجابة عن الاختبار، ثم قسمتها على عدد المعلمين؛ للحصول على المتوسط، وقد تبين أن الزمن المناسب للإجابة عن الاختبار هو(٥٥) دقيقة متضمنة ثلاث دقائق لقراءة التعليمات.

ب. صدق الاختبار: للتأكد من صدق الاختبار تم الاعتماد على صدق المحكمين وذلك بعرضه على لجنة من الخبراء المتخصصين، وكذلك صدق الاتساق الداخلي لاختبار مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني لدى معلمي اللغة العربية؛ وذلك من خلال:

حساب معامل الارتباط بين مفردات الاختبار والدرجة الكلية للاختبار كل على حدة، ويوضح ذلك الجدول(٢):

جدول(٢) معاملات الارتباط بين مفردات اختبار الجانب المعرفي للتعلم الاجتماعي الوجداني ودرجات الأبعاد كل بعد على حدة

مهارة (١)		مهارة (٢)		مهارة (٣)		مهارة (٤)		مهارة (٥)	
المفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للبعد	المفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للبعد	المفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للبعد	المفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للبعد	المفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للبعد
١	*٠.٨٠١	٦	*٠.٧١٨	١١	*٠.٣٤٥	١٦	*٠.٨٠٣	٢١	*٠.٤٧٢
٢	*٠.٧٤٤	٧	*٠.٦٥٨	١٢	*٠.٨٠٩	١٧	*٠.٧٢٥	٢٢	*٠.٦٩٩
٣	*٠.٨١٢	٨	*٠.٥٥١	١٣	*٠.٨١١	١٨	*٠.٨٠٩	٢٣	*٠.٦٥٨
٤	*٠.٨٠٥	٩	*٠.٧١٠	١٤	*٠.٤٦٦	١٩	*٠.٧٧٧	٢٤	*٠.٧٠٠
٥	*٠.٨٦٦	١٠	*٠.٣٤١	١٥	*٠.٨١٢	٢٠	*٠.٥٢٨	٢٥	*٠.٨٦٥
٢٦	*٠.٧١٣	٣١	*٠.٨١١	٣٦	*٠.٨٠٠	٤١	*٠.٦٥٩	٤٦	*٠.٣٤٣
٢٧	*٠.٧١٩	٣٢	*٠.٦٩٠	٣٧	*٠.٧١٨	٤٢	*٠.٧٠٠	٤٧	*٠.٨٠٥
٢٨	*٠.٨٢٥	٣٣	*٠.٨١٢	٣٨	*٠.٤٩٩	٤٣	*٠.٧٠٩	٤٨	*٠.٧١٨
٢٩	*٠.٨١٦	٣٤	*٠.٥٨١	٣٩	*٠.٨١٠	٤٤	*٠.٧١١	٤٩	*٠.٥٨٢
٣٠	*٠.٨٦٦	٣٥	*٠.٤٧٠	٤٠	*٠.٣٤٤	٤٥	*٠.٤٦٥	٥٠	*٠.٧٠٠

* دالة عند مستوى (٠.٠٥) ** دالة عند مستوى (٠.٠١)

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين مفردات الاختبار والدرجة الكلية لكل بعد على حدة تراوحت ما بين (٠.٣٤١)، و(٠.٨٦٦) وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) ومستوى (٠.٠٥).

كما تم حساب معامل الارتباط بين أبعاد الاختبار كل على حدة والدرجة الكلية للاختبار ككل، كما يوضح ذلك الجدول(٣):

جدول (٣)

معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل مهارة من مهارات اختبار مهارات الجانب المعرفي للتعلم الاجتماعي الوجداني والدرجة الكلية للاختبار ككل

مهارات الاختبار	معامل الارتباط
الوعي الذاتي	٠.٨٩٧**
الوعي الاجتماعي	٠.٩٢٥**
إدارة الذات	٠.٨٥١**
تكوين العلاقات	٠.٩٤٤**
مسؤولية اتخاذ القرار	٠.٩٥٨**

* دالة عند مستوى (٠.٠٥) ** دالة عند مستوى (٠.٠١)

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للاختبار والدرجة الكلية لكل بعد من أبعاده تراوحت ما بين (٠.٨٥١) و(٠.٩٥٨) ، وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١).

وبناءً على ما سبق يتضح من الجدولين السابقين (٢)، (٣) أن معاملات الارتباطات بين المفردات والدرجة الكلية لكل بعد على حدة، وكذلك بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للاختبار ككل جميعها دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١) ومستوى (٠.٠٥)؛ وهو ما يدل على ترابط وتماسك المفردات والأبعاد والدرجة الكلية؛ مما يشير إلى أن الاختبار يتمتع باتساق داخلي.

ج. حساب معامل ثبات الاختبار:

قامت الباحثة بحساب ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية، والتي تقوم علي تجزئة الاختبار إلي نصفين(فردي –زوجي) وحساب معامل الارتباط بينهما، وتطبيق معادلة تصحيح الطول(سبيرمان–براون)، وألفا–كرونباخ كما يلي:

جدول(٤) قيم معامل الثبات بطريقة الفا كرونباخ وقيم معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لاختبار الجانب المعرفي للتعلم الاجتماعي الوجداني وللاختبار ككل

المهارات	عدد المفردات	معامل الفا كرونباخ	الثبات باستخدام معامل بيرسون	معامل الثبات بعد التصحيح (سبيرمان – براون)
الوعي الذاتي	١٠	٠.٧٧٧	٠.٧٦٣	٠.٨٤٧
الوعي الاجتماعي	١٠	٠.٧٩٦	٠.٧٥٢	٠.٨٤٠
إدارة الذات	١٠	٠.٨٠٠	٠.٧٧٥	٠.٨٥٨
تكوين العلاقات	١٠	٠.٧٨٥	٠.٧٤٧	٠.٨٣١
مسؤولية اتخاذ القرار	١٠	٠.٨٠١	٠.٧٦٠	٠.٨٤٥
الاختبار ككل	٥٠	٠.٨٢٥	٠.٧٨٠	٠.٨٦١

يتضح من نتائج جدول (٤) أن جميع معاملات ثبات الاختبار مرتفعة، وتقع في المدى المحدد لمعاملات الثبات الجيدة، وهي معاملات ثبات اطمأنت لها الباحثة، وتشير تلك النتائج إلى صلاحية الاختبار للاستخدام في البحث الحالي.

د. تحليل مفردات الاختبار:

تم ضبط بعض الجوانب المرتبطة بالاختبار، ومنها ما يلي:

- **حساب معامل الصعوبة:** تم حساب معامل الصعوبة لكل مفردة من مفردات الاختبار، وتبين أن معاملات الصعوبة قد تراوحت بين (٠.٤٧ – ٠.٦١)، وهي معاملات

صعوبة جيدة، كما بلغ معامل صعوبة الاختبار ككل (٠.٥٤) ومن ثم تشير تلك النتائج إلى صلاحية الاختبار للاستخدام.

- **حساب معامل التمييز:** تم حساب معاملات التمييز لكل مفردة من مفردات الاختبار، واتضح أن قيم تمييز مفردات الاختبار تراوحت بين (٠.٥٥- ٠.٧٠) وهي قيم مقبولة تدل على قدرة المفردات على التمييز بين المعلمين، ومن ثم تم الخروج بالاختبار في صورته النهائية بعد التعديلات، هذا وقد بلغ معامل تمييز الاختبار ككل (٠.٦٢)، ومن ثم تشير تلك النتائج إلي صلاحية الاختبار للاستخدام. وبذلك يكون الاختبار جاهزًا للتطبيق الميداني على عينة البحث التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي، وتم إعداد أداة قياس مناسبة وصالحة للتطبيق على مجموعة البحث. ملحق(٥)

خامسا: بطاقة تقييم أداء معلمي اللغة العربية لممارسات التدريس في ضوء التعلم الاجتماعي الوجداني:

تم إعداد بطاقة تقييم أداء؛ لقياس الجانب الأدائي المرتبط بتدريس اللغة العربية في ضوء التعلم الاجتماعي الوجداني لدى معلمي اللغة العربية وفق الخطوات التالية:

١. **تحديد الهدف من بطاقة التقييم:** هدفت البطاقة إلى قياس الجانب الأدائي بتدريس اللغة العربية في ضوء التعلم الاجتماعي الوجداني لدى معلمي اللغة العربية، وتحديد مستواهم فيها؛ وذلك قبل تدريس الحقيبة التدريبية القائمة على التعلم الاجتماعي الوجداني لتنمية مهاراته وفاعلية الذات التدريسية وبعدها، والوصول إلى مدى فاعليتها في تنمية مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني لدى معلمي اللغة العربية.

٢. **مصادر بناء بطاقة التقييم:** اعتمدت الباحثة في إعداد البطاقة، وتحديد أبعادها على المصادر التالية: البحوث والدراسات السابقة التي تناولت قياس أداء معلمي اللغة العربية في الممارسات التدريسية في ضوء توجهات مختلفة، وكذلك البحوث والدراسات التي تناولت التعلم الاجتماعي الوجداني.

٣. **تحديد أبعاد بطاقة التقييم:** تضمنت بطاقة التقييم خمسة أبعاد رئيسة متعلقة بممارسات التدريس في ضوء التعلم الاجتماعي الوجداني تمثلت في (التخطيط للتدريس، وتصميم الأنشطة، وتنفيذ استراتيجيات التدريس، وإدارة البيئة الصفية، واستخدام أساليب التقويم)

٤. **وصف البطاقة:** تم صياغة مجموعة من العبارات تصف ممارسات التدريس في ضوء التعلم الاجتماعي الوجداني لدى معلمي اللغة العربية، وتم صياغة (٣٠) مفردة مبدئية تحتوي الواحدة منها على فعل سلوكي يصف أداء واحد محدد إجرائيا يعبر عن الممارسة التدريسية وفق التعلم الاجتماعي الوجداني.

٥. **وضع تعليمات بطاقة التقييم:** تم تحديد تعليمات البطاقة؛ وذلك قبل تجربتها ووضعها في صورتها النهائية، واشتملت على مقدمة للبطاقة، وبيان الهدف منها، ومجموعة من الإرشادات والتعليمات التي ينبغي مراعاتها أثناء تطبيقها، وكذلك لاستخدامها وتوظيفها بأنفسهم وجاءت هذه التعليمات محددة إجرائيا؛ مما يسهم في رصد أداء المعلمين، وتسجيلها بموضوعية ودقة وفقا للتعلم الاجتماعي الوجداني.

٦. **صدق بطاقة التقييم:** للتحقق من صدق البطاقة، والتأكد من مدى ارتباط ممارسات التدريس لبطاقة التقييم بالتعلم الاجتماعي الوجداني؛ تم عرضها في صورتها الأولية على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس بلغ عددهم(١٥) محكمًا؛ لمعرفة آرائهم في مدى وضوح التعليمات، ودقة صياغتها لغويًّا، وعلميًّا، ومدى مناسبة أبعادها للهدف الذي وضعت من أجله، ومدى مناسبة العبارات للأبعاد، وشمولها لمهارات التعلم الاجتماعي الوجداني. وقد أفاد المحكمون أن تعليمات البطاقة واضحة، ومناسبة الأبعاد للبطاقة التحليل، ووضوحه ودقة صوغ العبارات، وقد أجريت بعض التعديلات تمثلت في حذف(٥) مفردات لتكرار المعنى في بعضها أو لعدم مناسبة العبارة مع البعد المندرجة تحته؛ وبذلك أصبحت بطاقة التحليل تتسم بالصدقً الظاهريًّ.

٧. **إجراء التجربة الاستطلاعية لبطاقة التقييم:**

تم تطبيق بطاقة التقييم على نفس العينة الاستطلاعية من معلمي اللغة العربية(غير عينة البحث التجريبية) وبلغ عددها أربعون معلما من معلمي اللغة العربية. وتتلخص الأهداف الرئيسة للتجربة الاستطلاعية فيما يلي: تحديد الزمن الذي يتطلبه الاستجابة عن مفردات بطاقة التقييم على عينة البحث، وحساب معامل صدق وثبات بطاقة التحليل، وبعد تطبيق البطاقة على العينة الاستطلاعية، وتصحيحها؛ قامت الباحثة بما يلي:

أ. **حساب زمن بطاقة التقييم:** تم تحديد زمن تقييم مفردات البطاقة؛ من خلال تحديد مدة الحصة الدراسية داخل المدرسة؛ أى أن الزمن المناسب لتطبيق بطاقة التقييم هو(٤٠) دقيقة.

ب. **صدق البطاقة:** للتأكد من صدق بطاقة التقييم؛ تم الاعتماد على صدق المحكمين وذلك بعرضه على مجموعة من الخبراء المتخصصين، وكذلك صدق الاتساق الداخلي لبطاقة تقييم أداء معلمي اللغة العربية لممارسات التدريس في ضوء التعلم الاجتماعي الوجداني لدى معلمي اللغة العربية؛ وذلك من خلال: حساب معامل الارتباط بين عبارات البطاقة والدرجة الكلية للأبعاد كل على حدة، ويوضح ذلك الجدول (٥):

جدول (٥) معاملات الارتباط بين درجات عبارات بطاقة التقييم ودرجات الأبعاد كل بعد على حدة ودرجات الأبعاد كل بعد على حدة

بعد (١)		بعد (٢)		بعد (٣)		بعد (٤)		بعد (٥)	
العبارة	معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للبعد	العبارة	معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للبعد	العبارة	معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للبعد	العبارة	معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للبعد	العبارة	معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للبعد
١	٠.٧٠٥**	١	٠.٥٦٦**	١	٠.٧١٠**	١	٠.٥٦٦**	١	٠.٧١٨**
٢	٠.٨٨٨**	٢	٠.٨٠٤**	٢	٠.٨٢٢**	٢	٠.٨١٥**	٢	٠.٨٤٤**
٣	٠.٧٢٣**	٣	٠.٥٠٠**	٣	٠.٩٠٠**	٣	٠.٨٩٦**	٣	٠.٥٨٤**
٤	٠.٨٢٦**	٤	٠.٦٢٨**	٤	٠.٧١٢**	٤	٠.٧١٨**	٤	٠.٧١٢**
٥	٠.٩٠١**			٥	٠.٧٦٩**	٥	٠.٥٣٢**	٥	٠.٨١٧**
				٦	٠.٨١٠**				

* دالة عند مستوى (٠.٠٥) ** دالة عند مستوى (٠.٠١)

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين عبارات البطاقة والدرجة الكلية لكل بعد على حدة تراوحت ما بين (٠.٥٠٠)، و(٠.٩٠١) وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١).

كما تم حساب معامل الارتباط بين أبعاد بطاقة التقييم كل على حدة والدرجة الكلية للبطاقة ككل، كما يوضح ذلك الجدول(٦):

جدول (٦) معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد بطاقة التقييم والدرجة الكلية للبطاقة ككل

أبعاد البطاقة	معامل الارتباط
التخطيط للتدريس في ضوء التعلم اجتماعي الوجداني	**٠.٩٦٣
تصميم الأنشطة التعليمية في ضوء التعلم اجتماعي الوجداني	**٠.٩٦٠
تنفيذ استراتيجيات التدريس في ضوء التعلم	**٠.٩٧٣
إدارة البيئة الصفية في ضوء التعلم اجتماعي الوجداني	**٠.٩٧٠
استخدام أساليب التقويم في ضوء التعلم اجتماعي الوجداني	**٠.٩٦٧

** دالة عند مستوى (٠.٠١)

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للبطاقة والدرجة الكلية لكل بعد من أبعادها تراوحت ما بين (٠.٩٦٠) و(٠.٩٧٣)، وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١).

وبناءً على ما سبق يتضح من الجدولين السابقين (٥)، (٦) أن معاملات الارتباطات بين العبارات والدرجة الكلية لكل بعد على حدة، وكذلك بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للبطاقة ككل جميعها دال إحصائيًا؛ وهو ما يدل على ترابط وتماسك العبارات والأبعاد والدرجة الكلية؛ مما يشير إلى أن البطاقة تتمتع باتساق داخلي.

ج. حساب معامل ثبات بطاقة التقييم:

قامت الباحثة بحساب ثبات بطاقة التقييم باستخدام عدة طرق وهي: طريقة حساب معامل الاتفاق بين المقيمين (معامل الثبات الداخلي)، وثبات التجانس الداخلي بطريقة الفا كرونباخ، وذلك كما يلي :

- **الثبات الداخلي (معامل الاتفاق بين المقيمين):** تم حساب ثبات بطاقة التقييم بطريقة حساب معامل الاتفاق بين المقيمين، حيث تم تقييم أداء معلمي اللغة العربية على العبارات الواردة ببطاقة التقييم أثناء فترة التطبيق الاستطلاعي على أفراد العينة الاستطلاعية من معلمي اللغة العربية من قبل الباحثة وزميلين آخرين تم تدريبهم لهذا

الغرض، وتم حساب معامل الاتفاق بينهما على مستوى البطاقة ككل، وتم حساب معامل الاتفاق لبطاقة تقييم أداء معلمي اللغة العربية لممارسات التدريس في ضوء التعلم الاجتماعي الوجداني بين الملاحظين باستخدام معادلة كوبر Cooper وقد بلغ (٠.٨٣٠) وهو معامل ثبات مرتفع للبطاقة.

- **معامل الفا كرونباخ:** تم حساب ثبات بطاقة التقييم بطريقة حساب ثبات التجانس الداخلي (الفا كرونباخ)، وذلك بتطبيقها على العينة الاستطلاعية من معلمي اللغة العربية، وقد بلغت قيمة معامل الثبات للبطاقة ككل (٠.٨٤٧)؛ مما يدل على أن البطاقة تتمتع بدرجة عالية من الثبات، ويمكن الوثوق بها ،كما أنها صالحة للتطبيق. كما تم حساب معامل الفا كرونباخ لكل بعد رئيس بالبطاقة وهو ما يتضح من جدول (٧) التالي:

جدول (٧)

قيم معامل الثبات بطريقة الفا كرونباخ لأبعاد بطاقة التقييم وللبطاقة ككل

الأبعاد	عدد العبارات	معامل الفا كرونباخ
التخطيط للتدريس في ضوء التعلم اجتماعي الوجداني	٥	٠.٧٦٦
تصميم الأنشطة التعليمية في ضوء التعلم اجتماعي الوجداني	٤	٠.٨٣٥
تنفيذ استراتيجيات التدريس في ضوء التعلم	٦	٠.٧٥٩
إدارة البيئة الصفية في ضوء التعلم اجتماعي الوجداني	٥	٠.٧٩١
استخدام أساليب التقويم في ضوء التعلم اجتماعي الوجداني	٥	٠.٨٢٣
البطاقة ككل	٢٥	٠.٨٤٧

وتدل هذه القيم على أن البطاقة تتمتع بدرجة مناسبة من الثبات لتقييم أداء معلمي اللغة العربية لممارسات التدريس في ضوء التعلم الاجتماعي الوجداني، وهذا يعني أن القيم مناسبة ويمكن الوثوق بها وتدل على صلاحية البطاقة للتطبيق على مجموعة البحث. ملحق (٦)

سادسا: إعداد مقياس الاتجاه (الاعتقادات) نحو التعلم الاجتماعي الوجداني:

وقد مر إعداد المقياس بالإجراءات التالية:

١. الهدف من إعداد المقياس:

هدف هذا المقياس إلى قياس مدى اتجاه معلمي اللغة العربية نحو التعلم الاجتماعي الوجداني.

٢. مصادر بناء المقياس:

استندت الباحثة في بناء المقياس إلى: البحوث والدراسات السابقة التي تناولت التعلم الاجتماعي الوجداني، وكذلك البحوث والدراسات التي قامت بإعداد مقاييس للاتجاه.

٣. صياغة مفردات المقياس:

قامت الباحثة بإعداد مجموعة من العبارات التي تتسق مع الهدف من المقياس، وقد تم صياغة(٢٠) عبارة. وقد تم مراعاة أن يكون نصف عدد مفردات المقياس موجبة ونصفها الآخر سالبة.

وتم إعداد المقياس وفقا لمقياس ليكرت الخماسي(أوافق بشدة، أوافق، محايد، أرفض، أرفض بشدة)، ويطلب من معلمي اللغة العربية اختيار استجابة واحدة من الاستجابات الخمس، ويكون تقدير الدرجة للعبارات الموجبة كالتالي(٥، ٤، ٣، ٢، ١)؛ بينما يكون تقدير العبارات السالبة كالتالي:(١، ٢، ٣، ٤، ٥).

٤. وضع تعليمات المقياس:

اهتمت الباحثة بوضع تعليمات المقياس؛ وذلك قبل تجربته، ووضعه في صورته النهائية، وقد جاءت التعليمات في الصفحة الأولى من المقياس، وراعت الباحثة أن تكون واضحة ومحددة.

٥. وصف المقياس في صورته النهائية:

في ضوء ملاحظات ومقترحات السادة المحكمين السابقة؛ تم إجراء التعديلات اللازمة على مقياس الاتجاه (الاعتقادات) نحو التعلم الاجتماعي الوجداني، وتكون المقياس من(٢٠) عبارة. الملحق(٤). ويوضح جدول المواصفات التالي عدد العبارات الإيجابية منها والسلبية.

جدول(٨) مواصفات مقياس الاتجاه (الاعتقادات) نحو التعلم الاجتماعي الوجداني

عدد المفردات	أرقام المفردات الموجبة	أرقام المفردات السالبة
٢٠	٢، ٤، ٦، ٨، ١٠، ١٢، ١٥، ١٦، ١٧، ١٩	١، ٣، ٥، ٧، ٩، ١١، ١٣، ١٤، ١٨، ٢٠
	١٠	١٠

٦. تطبيق التجربة الاستطلاعية للمقياس:

تم إجراء التجربة الاستطلاعية للمقياس على عينة استطلاعية(غير عينة البحث التجريبية)؛ وذلك بغرض حساب كل من: معامل ثبات المقياس، وصدق المقياس، وبعد تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية، وكذلك تصحيحه، قامت الباحثة بحساب ما يلي:

أ. صدق المقياس:

للتأكد من الصدق الظاهري للمقياس تم الاعتماد على صدق المحكمين؛ فتم عرضه في صورته المبدئية على مجموعة من المحكمين، بلغ عددهم (١٥) من المتخصصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية؛ وذلك للتأكد من صلاحية المقياس كأداة لقياس الاتجاه نحو التعلم الاجتماعي الوجداني؛ وذلك من حيث: مناسبة العبارات، وصحة الصياغة اللغوية؛ وقد أبدى المحكمون عدة ملاحظات أفادت الباحثة في صياغة الشكل النهائي للمقياس.

كما تم حساب صدق المقياس وذلك بحساب التجانس الداخلي للمقياس؛ من خلال حساب معامل الارتباط الخطي البسيط لبيرسون بين عبارات المقياس والدرجة الكلية للمقياس ككل، وفيما يلي النتائج التي حصلت عليها الباحثة:

جدول(٩) معاملات الارتباط بين عبارات مقياس الاتجاه (الاعتقادات) نحو التعلم الاجتماعي الوجداني

لدى معلمي اللغة العربية والدرجة الكلية للمقياس

العبارة	معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للمقياس	العبارة	معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للمقياس	العبارة	معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للمقياس	العبارة	معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للمقياس	العبارة	معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للمقياس
١	٠.٥٢٢**	٥	٠.٨٢٢**	٩	٠.٨٢٥**	١٣	٠.٨٢٥**	١٧	٠.٨٤٣**
٢	٠.٨٠١**	٦	٠.٤٨٥**	١٠	٠.٨٤٣**	١٤	٠.٨٤٠**	١٨	٠.٥٢٣**
٣	٠.٧٣٦**	٧	٠.٥٥٥**	١١	٠.٧٠٠**	١٥	٠.٧٤٤**	١٩	٠.٧١٠**
٤	٠.٨٢٦**	٨	٠.٤٩٣**	١٢	٠.٤٩٦**	١٦	٠.٨٠٠**	٢٠	٠.٦٨٢**

** دالة عند مستوى (٠.٠١)

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين عبارات المقياس والدرجة الكلية للمقياس تراوحت ما بين (٠.٤٨٥)، و(٠.٨٤٣) وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى

(٠.٠١)؛ وهو ما يدل على ترابط وتماسك العبارات والدرجة الكلية؛ مما يشير إلى أن المقياس يتمتع باتساق داخلي. وصلاحيته للاستخدام في البحث الحالي.

ب. حساب معامل ثبات المقياس:

قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية، والتي تقوم على تجزئة مقياس إدارة الذات إلى نصفين (فردي– زوجي)، وحساب معامل الارتباط بينهما، وتطبيق معادلة تصحيح الطول (سبيرمان– براون)، وألفا–كرونباخ كما يأتي:

جدول (١٠) نتائج حساب ثبات مقياس الاتجاه (الاعتقادات) نحو التعلم الاجتماعي الوجداني

لدى معلمي اللغة العربية

المتغير	عدد المفردات	الثبات باستخدام معامل بيرسون	معامل الثبات بعد التصحيح (سبيرمان – براون)	معامل ألفا– كرونباخ
الاتجاه نحو التعلم الاجتماعي الوجداني	٢٠	٠.٧٧٢	٠.٨٥١	٠,٨٤٧

يتضح من نتائج جدول (١٠) أن جميع معاملات ثبات المقياس جيدة، وتقع في المدى المحدد لمعاملات الثبات الجيدة، وهي معاملات ثبات اطمأنت لها الباحثة، وتشير إلى صلاحية المقياس للتطبيق على مجموعة البحث. ملحق (٧).

ب حساب زمن المقياس:

قامت الباحثة بحساب الزمن المناسب للإجابة عن مفردات المقياس، وذلك من خلال حساب الزمن الذي استغرقه جميع معلمي اللغة العربية للإجابة عن المقياس، ثم قسمته على عددهم للحصول على المتوسط، وبذلك وجد أن الزمن اللازم للإجابة عن المقياس(٢٥) دقيقة، متضمنة(٣ دقائق) لقراءة تعليمات المقياس.

سابعا: إعداد مقياس فاعلية الذات التدريسية:

وقد مر إعداد المقياس بالإجراءات التالية:

١. الهدف من إعداد المقياس:

يهدف هذا المقياس إلى قياس فاعلية الذات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية.

٢. مصادر بناء المقياس:

استندت الباحثة في بناء المقياس إلى: البحوث والدراسات السابقة التي تناولت فاعلية الذات التدريسية ومنها: دراسة كل من عادل ريان(٢٠١١، ١٤٩) ، وأرزاق عطية(٢٠١٧، ١٨٢)، و سحر عبد الكريم(٢٠١٧)، وهدى الخلايلة(٢٠١١).

٣. أبعاد المقياس:

في ضوء الاطلاع على عدة مقاييس في فاعلية الذات التدريسية، تكون المقياس من ثلاثة أبعاد تمثلت في: (الفاعلية في إدارة الصف ، والفاعلية في الممارسات التدريسية ، والفاعلية في مشاركة التلاميذ وأولياء الأمور).

٤. صياغة مفردات المقياس:

قامت الباحثة بإعداد مجموعة من العبارات التي تتسق مع أبعاد المقياس، وقد تم صياغة(١٢) عبارة تحت كل بعد من أبعاد المقياس؛ وبهذا تكون المقياس من (٣٦) عبارة. وقد تم مراعاة أن يكون نصف عدد مفردات المقياس موجبة ونصفها الآخر سالبة.

وتم إعداد المقياس وفقا لمقياس ليكرت الخماسي(دائما، غالبا، أحيانا، نادرا، أبدا)، ويطلب من معلمي اللغة العربية اختيار استجابة واحدة من الاستجابات الخمس، ويكون تقدير الدرجة للعبارات الموجبة كالتالي(٥، ٤، ٣، ٢، ١)؛ بينما يكون تقدير العبارات السالبة كالتالي:(١، ٢، ٣، ٤، ٥).

٥. وضع تعليمات المقياس:

اهتمت الباحثة بوضع تعليمات المقياس؛ وذلك قبل تجربته، ووضعه في صورته النهائية، وقد جاءت التعليمات في الصفحة الأولى من المقياس، وراعت الباحثة أن تكون واضحة المعنى، ومحددة.

٦. وصف المقياس في صورته النهائية:

في ضوء ملاحظات ومقترحات السادة المحكمين السابقة؛ تم إجراء التعديلات اللازمة على مقياس الاتجاه (الاعتقادات) نحو التعلم الاجتماعي الوجداني، وتكون المقياس من(٣٦) عبارة. الملحق (٥). ويوضح جدول المواصفات التالي أبعاد المقياس، وعدد العبارات الإيجابية منها والسلبية.

جدول(١١) مواصفات مقياس فاعلية الذات التدريسية:

أبعاد المقياس	عدد المفردات	أرقام المفردات الموجبة	أرقام المفردات السالبة
الفاعلية في إدارة الصف	١٢	١، ٢، ٤، ٦، ٨، ١٢	٣، ٥، ٧، ٩، ١٠، ١١
الفاعلية في الممارسات التدريسية	١٢	١٣، ١٤، ١٥، ٢٠، ٢٢، ٢٤	١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢١، ٢٣
الفاعلية في مشاركة التلاميذ وأولياء الأمور	١٢	٢٥، ٢٧، ٢٩، ٣١، ٣٣، ٣٥	٢٦، ٢٨، ٣٠، ٣٢، ٣٤، ٣٦
المجموع	٣٦	١٨	١٨

٧. تطبيق التجربة الاستطلاعية للمقياس:

تم إجراء التجربة الاستطلاعية للمقياس على عينة استطلاعية(غير عينة البحث التجريبية)؛ وذلك بغرض حساب كل من: معامل ثبات المقياس، وصدق المقياس، وبعد تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية، وكذلك تصحيحه، قامت الباحثة بحساب ما يلي:

أ. صدق المقياس:

للتأكد من الصدق الظاهري للمقياس تم الاعتماد على صدق المحكمين؛ فتم عرضه في صورته المبدئية على مجموعة من المحكمين، بلغ عددهم (٢٠) من المتخصصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية وعلم النفس؛ وذلك للتأكد من صلاحية المقياس كأداة لقياس فاعلية الذات التدريسية؛ وذلك من حيث: مناسبة العبارات لأبعاد المقياس، وصحة الصياغة اللغوية للعبارات؛ وقد أبدى المحكمون عدة ملاحظات أفادت الباحثة في صياغة الشكل النهائي للمقياس.

كما تم حساب صدق المقياس وذلك بحساب التجانس الداخلي للمقياس؛ من خلال حساب معامل الارتباط الخطي البسيط لبيرسون بين عبارات المقياس والدرجة الكلية للمقياس ككل، وفيما يلي النتائج التي حصلت عليها الباحثة:

جدول (١٢) معاملات الارتباط بين عبارات مقياس فاعلية الذات التدريسية ودرجات الأبعاد كل بعد على حدة

بعد (١)		بعد (٢)		بعد (٣)	
العبارة	معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للبعد	العبارة	معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للبعد	العبارة	معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للبعد
١	**٠.٨٠٥	١٣	**٠.٧١٢	٢٥	**٠.٧٢٩
٢	**٠.٧٤٢	١٤	**٠.٨٠٦	٢٦	**٠.٨٢٦
٣	**٠.٨٠٠	١٥	**٠.٦١١	٢٧	**٠.٩٣٠
٤	**٠.٦١٥	١٦	**٠.٩٢٥	٢٨	**٠.٧٤٤
٥	**٠.٨٢٣	١٧	**٠.٧١٥	٢٩	**٠.٨١٨
٦	**٠.٧٢٣	١٨	**٠.٨٦٥	٣٠	**٠.٨٠٠
٧	**٠.٨١٩	١٩	**٠.٨٨٠	٣١	**٠.٩٣٧
٨	**٠.٨٢٥	٢٠	**٠.٧٤٣	٣٢	**٠.٩٢١
٩	**٠.٧٤٤	٢١	**٠.٨٢٥	٣٣	**٠.٧١٩
١٠	**٠.٩٠٥	٢٢	**٠.٨٢٠	٣٤	**٠.٨٠٣
١١	**٠.٨٨٨	٢٣	**٠.٧٧١	٣٥	**٠.٧٣٣
١٢	**٠.٦٢٨	٢٤	**٠.٦١١	٣٦	**٠.٨١٤

** دالة عند مستوى (٠.٠١)

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين عبارات المقياس والدرجة الكلية لكل بعد على حدة تراوحت ما بين (٠.٦١١)، و(٠.٩٣٧) وجميعها دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)؛ وهو ما يدل على ترابط وتماسك العبارات والدرجة الكلية؛ مما يشير إلى أن المقياس يتمتع باتساق داخلي. وصلاحيته للاستخدام في البحث الحالي.

ب. حساب معامل ثبات المقياس:

قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية، والتي تقوم على تجزئة مقياس إدارة الذات إلى نصفين (فردي– زوجي)، وحساب معامل الارتباط بينهما، وتطبيق معادلة تصحيح الطول (سبيرمان– براون)، وألفا–كرونباخ كما يأتي:

جدول (١٣) نتائج حساب ثبات مقياس فاعلية الذات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية

المتغير	عدد المفردات	الثبات باستخدام معامل بيرسون	معامل الثبات بعد التصحيح (سبيرمان – براون)	معامل ألفا– كرونباخ
الفاعلية في إدارة الصف	١٢	٠.٧٨٨	٠.٨٣٢	٠.٨١١
الفاعلية في الممارسات التدريسية	١٢	٠.٨٠٠	٠.٨٥٥	٠.٧٩٨
الفاعلية في مشاركة التلاميذ وأولياء الأمور	١٢	٠.٧٧٥	٠.٨٢٩	٠.٨٢٦
المقياس ككل	٣٦	٠.٨١٤	٠.٨٧٧	٠.٨٥٦

يتضح من نتائج جدول (١٣) أن جميع معاملات ثبات المقياس جيدة، وتقع في المدى المحدد لمعاملات الثبات الجيدة، وهي معاملات ثبات اطمأنت لها الباحثة، وتشير إلى صلاحية المقياس للاستخدام في البحث الحالي.

ب. حساب زمن المقياس:

قامت الباحثة بحساب الزمن المناسب للإجابة عن مفردات المقياس، وذلك من خلال حساب الزمن الذي استغرقه جميع معلمي اللغة العربية للإجابة عن المقياس، ثم قسمته على عددهم للحصول على المتوسط، وبذلك وجد أن الزمن اللازم للإجابة عن المقياس(٤٠) دقيقة، متضمنة(٣ دقائق) لقراءة تعليمات المقياس. وبذلك يكون المقياس صالحا للتطبيق على مجموعة البحث. ملحق(٨)

الدراسة الميدانية للبحث وتنفيذ التجربة الأساسية للبحث:

تم تطبيق مجموعة من الإجراءات البحثية؛ للإجابة عن أسئلة البحث التجريبية، واختبار صحة الفروض كما يلي:

١. **تحديد الهدف من الدراسة التجريبية:** والذي تمثل في التحقق من أثر الحقيبة التدريبية القائمة على التعلم الاجتماعي الوجداني في تنمية الوعي به وفاعلية الذات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية.

٢. **اختيار عينة البحث:**

تم اختيار عينة البحث من بين معلمي اللغة العربية بمدارس(مدرسة الحرية) ،و(مدرسة علي مبارك)، و(مدرسة الشهيد أحمد عبد العزيز) ،و(مدرسة نجيب محفوظ)، و(مدرسة مصطفى كامل) التابعين لإدارة بولاق الدكرور التابعة لمحافظة الجيزة، وتمثلت في (٢٠) معلما ومعلمة من معلمي اللغة العربية.

٣. **تطبيق أدوات البحث قبليا:**

تم التطبيق القبلي لأدوات البحث على مجوعة البحث في يوم الأثنين، والثلاثاء، والأربعاء الموافقين ١٨- ٢٠/ ١٠/ ٢٠٢١، وذلك قبل البدء في الجلسات التدريبية؛ لتحديد مستوى المعلمين في مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني، وممارساتهم التدريسية في ضوء مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني، واتجاههم نحو التعلم الاجتماعي الوجداني، وأخيرا مستوى فاعلية الذات التدريسية لديهم.

٤. **تدريس الحقيبة التدريبية القائمة على التعلم الاجتماعي الوجداني لمجموعة البحث:**

تم البدء في تطبيق جلسات الحقيبة التدريبية لمجموعة البحث يوم السبت الموافق ٢٣/ ١٠/ ٢٠٢١، وانتهى التطبيق يوم السبت الموافق ٤/ ١٢/ ٢٠٢١ بمعدل ست ساعات أسبوعيا.

٥. **التطبيق البعدي لأدوات البحث:**

بعد الانتهاء من تطبيق الحقيبة التدريبية، تم تطبيق أدوات البحث تطبيقا بعديا على مجموعة البحث، وذلك يوم الثلاثاء، والأربعاء، والخميس الموافقين ٧- ٩ /١٢ / ٢٠٢١.

عرض نتائج البحث:

بعد تطبيق أدوات البحث الأربعة بعد الانتهاء من تنفيذ الحقيبة التدريبية القائمة على التعلم الاجتماعي الوجداني، تم رصد الدرجات الخام، وتم تحليلها باستخدام الإحصائية اللابارامترية عبر البرنامج الإحصائي SPSS، وفيما يلي سيتم عرض نتائج البحث في ضوء أسئلته، وفروضه.

أولا: فيما يتعلق بالوعي بمهارات التعلم الاجتماعي الوجداني:

للتحقق من أثر الحقيبة التدريبية القائمة على التعلم الاجتماعي الوجداني في تنمية الوعي بمهارات التعلم الاجتماعي الوجداني؛ تم تطبيق ثلاث أدوات للبحث تمثلت في اختبار للجانب المعرفي، وبطاقة ملاحظة لتقييم ممارسات التدريس في ضوء التعلم الاجتماعي الوجداني، ومقياس الاتجاه(الاعتقادات)، وتم صياغة ثلاثة فروض (الأول، والثاني، والثالث)، وسيتم عرض معالجة هذه الفروض والوصول للنتائج المتصلة بها فيما يلي:

أ. عرض النتائج الخاصة بأداء معلمي اللغة العربية (مجموعة البحث) في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني(ككل) ومهارات التعلم الاجتماعي الوجداني الرئيسة:

للإجابة عن السؤال الثالث في البحث؛ ولاختبار صحة الفرض الأول من فروض البحث والذي نص على أنه: " توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطات رتب درجات معلمي اللغة العربية مجموعة البحث في القياسين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني (ككل) ومهارات التعلم الاجتماعي الوجداني الرئيسة لصالح التطبيق البعدي " وللتحقق من صحة هذا الفرض؛ قامت الباحثة باستخدام "اختبار ويلكوكسون Wilcoxon " لإشارات الرتب؛ لتحديد دلالة الفرق بين متوسطي رتب درجات معلمي مجموعة البحث في كل من التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني (ككل) ومهارات التعلم الاجتماعي الوجداني الرئيسة، والجدول (١٤) يوضح ذلك:

جدول (١٤)

قيمة Z ودلالتها الإحصائية لاختبار ويلكوكسن للرتب للفرق بين متوسطي رتب درجات معلمي مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني

الأبعاد	الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	مستوى الدلالة	قيمة r	حجم التأثير
الوعي الذاتي	السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	-٣.٩٢٩	دالة عند (٠.٠٥)	٠.٨٧٩	كبير
	الموجبة	٢٠	١٠.٥٠	٢١٠.٠٠				
	المتعادلة	٠						
	المجموع	٢٠						
الوعي	السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	-٣.٩٤٠	دالة عند	٠.٨٨١	كبير

الأبعاد	الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	مستوى الدلالة	قيمة r	حجم التأثير
الاجتماعي	الموجبة	٢٠	١٠.٥٠	٢١٠.٠٠		(٠.٠٥)		
	المتعادلة	٠						
	المجموع	٢٠						
إدارة الذات	السالبة	١	١.٥٠	١.٥٠	-٣.٦٧٢	دالة عند (٠.٠٥)	٠.٨٢١	كبير
	الموجبة	١٧	٩.٩٧	١٦٩.٥٠				
	المتعادلة	٢						
	المجموع	٢٠						
تكوين العلاقات	السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	-٣.٩٣٢	دالة عند (٠.٠٥)	٠.٨٧٩	كبير
	الموجبة	٢٠	١٠.٥٠	٢١٠.٠٠				
	المتعادلة	٠						
	المجموع	٢٠						
مسؤولية اتخاذ القرار	السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	-٣.٩٣٢	دالة عند (٠.٠٥)	٠.٨٧٩	كبير
	الموجبة	٢٠	١٠.٥٠	٢١٠.٠٠				
	المتعادلة	٠						
	المجموع	٢٠						
الأبعاد ككل	السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	-٣.٩٢٥	دالة عند (٠.٠٥)	٠.٨٧٨	كبير
	الموجبة	٢٠	١٠.٥٠	٢١٠.٠٠				
	المتعادلة	٠						
	المجموع	٢٠						

يتضح من الجدول (١٤) السابق وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي رتب درجات كل من التطبيقين القبلي والبعدي لمجموعة البحث في كل بعد من أبعاد اختبار مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني كل على حدة، حيث كانت قيمة (Z) المحسوبة في كل بعد أكبر من قيمة (Z) الجدولية (± ١.٦٤) عند مستوى (٠.٠٥)، ووجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي رتب درجات كل من التطبيقين القبلي والبعدي لمجموعة البحث في الأبعاد ككل باختبار مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني؛ فكانت قيمة (Z) المحسوبة (-٣.٩٢٥)، وهو أكبر من قيمة (Z) الجدولية (± ١.٦٤) عند مستوى (٠.٠٥)؛ أي أن النتائج دالة إحصائيا، وبالتالي يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين استجابات معلمي مجموعة

البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لكل بعد من أبعاد اختبار مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني كل على حدة، وفي الأبعاد ككل لصالح التطبيق البعدي.

كذلك يتضح حجم التأثير الكبير للحقيبة التدريبية في تنمية كل بعد من أبعاد اختبار مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني كل على حدة والأبعاد ككل لدى معلمي اللغة العربية مجموعة البحث (التي درست بالحقيبة)؛ حيث إن قيمة (r) بلغت (٠.٨٧٨) وهو ما يدل على حجم تأثير قوي من المتغير المستقل (الحقيبة التدريبية القائمة على التعلم الاجتماعي الوجداني) على المتغير التابع (مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني ككل). كما قامت الباحثة بإيجاد الإحصاء الوصفي الخاص باختبار مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني لدى معلمي مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي، والجدول (١٥) يوضح ذلك:

جدول (١٥)

الإحصاء الوصفي الخاص بالتطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني لدى معلمي اللغة العربية مجموعة البحث

الأبعاد	التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الوعي الذاتي	القبلي	٢٠	٦.٩٠	١.٩٩٧
	البعدي	٢٠	١٢.٢٥	١.٢٥١
الوعي الاجتماعي	القبلي	٢٠	٧.٠٠	١.٨٣٥
	البعدي	٢٠	١١.٦٥	١.١٨٢
إدارة الذات	القبلي	٢٠	٦.٩٥	٢.٠١٢
	البعدي	٢٠	١٠.٠٠	٠.٨٥٨
تكوين العلاقات	القبلي	٢٠	٦.١٠	٢.٠٤٩
	البعدي	٢٠	١١.١٥	٠.٨٧٥
مسؤولية اتخاذ القرار	القبلي	٢٠	٦.٠٠	٢.١٢٨
	البعدي	٢٠	١١.٠٠	٠.٩١٨

الأبعاد	التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الأبعاد ككل	القبلي	٢٠	٣٢.٩٥	٧.٩٩٠
	البعدي	٢٠	٥٦.٠٥	٢.٦٠٥

يتضح من الجدول (١٥) السابق ارتفاع متوسط درجات التطبيق البعدي عن متوسط درجات التطبيق القبلي لمعلمي مجموعة البحث من معلمي اللغة العربية في كل بعد من أبعاد اختبار مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني كل بعد على حدة. وارتفاع متوسط درجات التطبيق البعدي عن متوسط درجات التطبيق القبلي لمعلمي مجموعة البحث من معلمي اللغة العربية في اختبار مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني، حيث حصل المعلمون– مجموعة البحث– في التطبيق القبلي لاختبار مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني على متوسط (٣٢.٩٥) بانحراف معياري قدره (٧.٩٩٠) ، وفي التطبيق البعدي على متوسط (٥٦.٠٥) بانحراف معياري قدره (٢.٦٠٥). وهذا يؤدي إلى قبول الفرض الأول من فروض البحث.

ب. عرض النتائج الخاصة بأداء معلمي اللغة العربية (مجموعة البحث) في التطبيق القبلي والبعدي لبطاقة التقييم لممارسات التدريس في ضوء مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني:

للإجابة عن السؤال الرابع في البحث؛ ولاختبار صحة الفرض الثاني من فروض البحث والذي نص على أنه: " توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطات رتب درجات معلمي اللغة العربية مجموعة البحث في القياسين القبلي والبعدي لبطاقة التقييم لممارسات التدريس في ضوء مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني لصالح التطبيق البعدي":

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام "اختبار ويلكوكسون Wilcoxon " لإشارات الرتب، لتحديد دلالة الفرق بين متوسطي رتب درجات معلمي مجموعة البحث في كل من التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة التقييم لممارسات التدريس في ضوء مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني، والجدول (١٦) يوضح ذلك:

جدول (١٦)

قيمة Z ودلالتها الإحصائية لاختبار ويلكوكسن للرتب للفرق بين متوسطي رتب درجات معلمي مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة التقييم لممارسات التدريس

الأبعاد	الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	مستوى الدلالة	قيمة r	حجم التأثير
التخطيط للتدريس في ضوء التعلم اجتماعي الوجداني	السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	٣.٩٣٤-	دالة عند (٠.٠٥)	٠.٨٨٠	كبير
	الموجبة	٢٠	١٠.٥٠	٢١٠.٠٠				
	المتعادلة	٠						
	المجموع	٢٠						
تصميم الأنشطة التعليمية في ضوء التعلم اجتماعي الوجداني	السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	٣.٩٢٩-	دالة عند (٠.٠٥)	٠.٨٧٩	كبير
	الموجبة	٢٠	١٠.٥٠	٢١٠.٠٠				
	المتعادلة	٠						
	المجموع	٢٠						
تنفيذ استراتيجيات التدريس في ضوء التعلم	السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	٣.٩٣٤-	دالة عند (٠.٠٥)	٠.٨٨٠	كبير
	الموجبة	٢٠	١٠.٥٠	٢١٠.٠٠				
	المتعادلة	٠						
	المجموع	٢٠						
إدارة البيئة الصفية في ضوء التعلم اجتماعي الوجداني	السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	٣.٩٢٧-	دالة عند (٠.٠٥)	٠.٨٧٨	كبير
	الموجبة	٢٠	١٠.٥٠	٢١٠.٠٠				
	المتعادلة	٠						
	المجموع	٢٠						
استخدام أساليب التقويم في ضوء التعلم اجتماعي الوجداني	السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	٣.٩٣٠-	دالة عند (٠.٠٥)	٠.٨٧٩	كبير
	الموجبة	٢٠	١٠.٥٠	٢١٠.٠٠				
	المتعادلة	٠						
	المجموع	٢٠						
الأبعاد ككل	السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	٣.٩٢٢-	دالة عند (٠.٠٥)	٠.٨٧٧	كبير
	الموجبة	٢٠	١٠.٥٠	٢١٠.٠٠				
	المتعادلة	٠						
	المجموع	٢٠						

يتضح من الجدول السابق (١٦) ما يلي وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي رتب درجات كل من التطبيقين القبلي والبعدي لمجموعة البحث في كل بعد من أبعاد بطاقة التقييم لممارسات التدريس في ضوء مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني كل على حدة، حيث كانت قيمة (z) المحسوبة في كل بعد أكبر من قيمة (z) الجدولية (± ١.٦٤) عند مستوى (٠.٠٥)، ووجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي رتب درجات كل من التطبيقين القبلي

والبعدي لمجموعة البحث في الأبعاد ككل ببطاقة التقييم لممارسات التدريس في ضوء مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني؛ فكانت قيمة (z) المحسوبة (-٣.٩٢٥)، وهو أكبر من قيمة (z) الجدولية (± ١.٦٤) عند مستوى (٠.٠٥)؛ أي أن النتائج دالة إحصائيا، وبالتالي يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين استجابات معلمي مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لكل بعد من أبعاد بطاقة التقييم لممارسات التدريس في ضوء مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني كل على حدة، وفي الأبعاد ككل لصالح التطبيق البعدي.

كذلك يتضح حجم التأثير الكبير للحقيبة التدريبية في تنمية كل بعد من أبعاد بطاقة التقييم لممارسات التدريس في ضوء مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني كل على حدة والأبعاد ككل لدى معلمي اللغة العربية مجموعة البحث (التي درست بالحقيبة)؛ حيث إن قيمة (r) بلغت (٠.٨٧٨) وهو ما يدل على حجم تأثير قوي من المتغير المستقل (الحقيبة التدريبية القائمة على التعلم الاجتماعي الوجداني) على المتغير التابع (مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني ككل). كما قامت الباحثة بإيجاد الإحصاء الوصفي الخاص لبطاقة التقييم لممارسات التدريس في ضوء مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني لدى معلمي اللغة العربية مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي؛ والجدول (١٧) يوضح ذلك:

جدول (١٧)

الإحصاء الوصفي الخاص بالتطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة التقييم لممارسات التدريس لدى معلمي مجموعة البحث

الأبعاد	التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التخطيط للتدريس في ضوء التعلم اجتماعي الوجداني	القبلي	٢٠	٩.٨٠	١.٦٤٢
	البعدي	٢٠	٢١.١٠	١.٨٨٩
تصميم الأنشطة التعليمية في ضوء التعلم اجتماعي الوجداني	القبلي	٢٠	٧.٩٥	١.٥٣٨
	البعدي	٢٠	١٦.٧٥	١.٤١٠
تنفيذ استراتيجيات التدريس في ضوء التعلم	القبلي	٢٠	١١.٦٥	١.٧٥٥
	البعدي	٢٠	٢٥.٤٠	١.٤٢٩
إدارة البيئة الصفية في ضوء التعلم	القبلي	٢٠	٩.٩٠	١.٥١٨

الأبعاد	التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
اجتماعي الوجداني	البعدي	٢٠	٢١.٠٠	١.٥٨٩
استخدام أساليب التقويم في ضوء التعلم اجتماعي الوجداني	القبلي	٢٠	٩.٧٥	١.٧٤٣
	البعدي	٢٠	٢١.٠٠	١.٢١٠
الأبعاد ككل	القبلي	٢٠	٤٩.٠٥	٣.٢٥٢
	البعدي	٢٠	١٠٥.٣٥	٣.٠٦٦

يتضح من الجدول السابق (١٧) ارتفاع متوسط درجات التطبيق البعدي عن متوسط درجات التطبيق القبلي لمعلمي مجموعة البحث من معلمي اللغة العربية في كل بعد من أبعاد بطاقة التقييم لممارسات التدريس في ضوء مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني كل بعد على حدة. وارتفاع متوسط درجات التطبيق البعدي عن متوسط درجات التطبيق القبلي لمعلمي مجموعة البحث من معلمي اللغة العربية في بطاقة التقييم لممارسات التدريس في ضوء مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني ، حيث حصل معلمو مجموعة البحث في التطبيق القبلي لبطاقة التقييم لممارسات التدريس على متوسط (٤٩.٠٥) بانحراف معياري قدره (٣.٢٥٢) ، وفي التطبيق البعدي على متوسط (١٠٥.٣٥) بانحراف معياري قدره (٣.٠٦٦). وهذا يؤدي إلى قبول الفرض الثاني من فروض البحث.

ج. عرض النتائج الخاصة بأداء معلمي اللغة العربية(مجموعة البحث) في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الاعتقادات/ الاتجاه حول التعلم الاجتماعي الوجداني:

للإجابة عن السؤال الخامس في البحث؛ ولاختبار صحة الفرض الثالث من فروض البحث والذي نص على أنه: " توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطات رتب درجات معلمي اللغة العربية مجموعة البحث في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الاعتقادات/ الاتجاه حول التعلم الاجتماعي الوجداني لصالح التطبيق البعدي":

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام "اختبار ويلكوكسون Wilcoxon " لإشارات الرتب، لتحديد دلالة الفرق بين متوسطي رتب درجات معلمي مجموعة البحث في كل من التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الاعتقادات/ الاتجاه حول التعلم الاجتماعي الوجداني، والجدول (١٨) يوضح ذلك:

جدول (١٨)

قيمة Z ودلالتها الإحصائية لاختبار ويلكوكسن للرتب للفرق بين متوسطي رتب درجات معلمي مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الاعتقادات/ الاتجاه حول التعلم الاجتماعي الوجداني

الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	مستوى الدلالة	قيمة r	حجم التأثير
السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	٣.٨٣٣-	دالة عند (٠.٠٥)	٠.٨٥٧	كبير
الموجبة	١٩	١٠.٠٠	١٩٠.٠٠				
المتعادلة	١						
المجموع	٢٠						

يتضح من الجدول (١٨) ما يلي وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي رتب درجات كل من التطبيقين القبلي والبعدي لمجموعة البحث في في مقياس الاعتقادات/ الاتجاه حول التعلم الاجتماعي الوجداني ، حيث كانت قيمة (z) المحسوبة (-٣.٨٣٣)، وهو أكبر من قيمة (z) الجدولية (± ١.٦٤) عند مستوى (٠.٠٥)؛ أي أن النتائج دالة إحصائيا، وبالتالي يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين استجابات معلمي مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الاعتقادات/ الاتجاه حول التعلم الاجتماعي الوجداني لصالح التطبيق البعدي.

كذلك يتضح حجم التأثير الكبير للحقيبة التدريبية في تنمية الاعتقادات/ الاتجاه حول التعلم الاجتماعي الوجداني لدى معلمي اللغة العربية مجموعة البحث (التي درست بالحقيبة)؛ حيث إن قيمة (r) بلغت (٠.٨٥٧) وهو ما يدل على حجم تأثير قوي من المتغير المستقل (الحقيبة التدريبية القائمة على التعلم الاجتماعي الوجداني) على المتغير التابع (مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني ككل). كما قامت الباحثة بإيجاد الإحصاء الوصفي الخاص لمقياس الاعتقادات حول التعلم الاجتماعي الوجداني لدى معلمي مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي، والجدول (١٩) يوضح ذلك:

جدول (١٩)

الإحصاء الوصفي الخاص بالتطبيقين القبلي والبعدي

لمقياس الاعتقادات حول التعلم الاجتماعي الوجداني لدى معلمي مجموعة البحث

التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري

التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
القبلي	٢٠	٥٢.٢٥	٣.٥٢٢
البعدي	٢٠	٦١.٥٠	٣.٥٩١

يتضح من الجدول (١٩) السابق ارتفاع متوسط درجات التطبيق البعدي عن متوسط درجات التطبيق القبلي لمعلمي مجموعة البحث من معلمي اللغة العربية في مقياس الاعتقادات/ الاتجاه حول التعلم الاجتماعي الوجداني، حيث حصل معلمي مجموعة البحث في التطبيق القبلي للمقياس على متوسط (٥٢.٢٥) بانحراف معياري قدره (٣.٥٢٢) ، وفي التطبيق البعدي على متوسط (٦١.٥٠) بانحراف معياري قدره (٣.٥٩١). وهذا يؤدي إلى قبول الفرض الثالث من فروض البحث.

ثانيًا: فيما يتعلق بفاعلية الذات التدريسية:

للتحقق من أثر الحقيبة التدريبية القائمة على التعلم الاجتماعي الوجداني في تنمية فاعلية الذات التدريسية؛ تم تطبيق أداة للبحث تمثلت في مقياس لفاعلية الذات التدريسية، وتم صياغة في ضوء ذلك الفرض الرابع، وتمت معالجته إحصائيا على النحو التالي:

أ. عرض النتائج الخاصة بأداء معلمي اللغة العربية(مجموعة البحث) في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس فاعلية الذات التدريسية:

للإجابة عن السؤال السادس في البحث؛ ولاختبار صحة الفرض الرابع من فروض البحث والذي نص على أنه: " توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطات رتب درجات معلمي اللغة العربية مجموعة البحث في القياسين القبلي والبعدي لمقياس فاعلية الذات التدريسية لصالح التطبيق البعدي":

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام "اختبار ويلكوكسون Wilcoxon " لإشارات الرتب، لتحديد دلالة الفرق بين متوسطي رتب درجات معلمي مجموعة البحث في كل من التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس فاعلية الذات التدريسية، والجدول (٢٠) يوضح ذلك:

جدول (٢٠)

قيمة Z ودلالتها الإحصائية لاختبار ويلكوكسن للرتب للفرق بين متوسطي رتب درجات معلمي مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس فاعلية الذات التدريسية

الأبعاد	الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	مستوى الدلالة	قيمة r	حجم التأثير
الفاعلية في إدارة الصف	السالبة	٤	٣.٠٠	١٢.٠٠	-٣.٣٦٢	دالة عند (٠.٠٥)	٠.٧٥٢	كبير
	الموجبة	١٥	١١.٨٧	١٧٨.٠٠				
	المتعادلة	١						
	المجموع	٢٠						
الفاعلية في الممارسات التدريسية	السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	-٣.٩٣١	دالة عند (٠.٠٥)	٠.٨٧٩	كبير
	الموجبة	٢٠	١٠.٥٠	٢١٠.٠٠				
	المتعادلة	٠						
	المجموع	٢٠						
الفاعلية في مشاركة التلاميذ وأولياء الأمور	السالبة	٤	٣.٧٥	١٥.٠٠	-٣.٣٦٩	دالة عند (٠.٠٥)	٠.٧٥٣	كبير
	الموجبة	١٦	١٢.١٩	١٩٥.٠٠				
	المتعادلة	٠						
	المجموع	٢٠						
الأبعاد ككل	السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	-٣.٩٢٣	دالة عند (٠.٠٥)	٠.٨٧٧	كبير
	الموجبة	٢٠	١٠.٥٠	٢١٠.٠٠				
	المتعادلة	٠						
	المجموع	٢٠						

يتضح من الجدول (٢٠) السابق وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي رتب درجات كل من التطبيقين القبلي والبعدي لمجموعة البحث في كل بعد من أبعاد مقياس فاعلية الذات التدريسية كل على حدة، حيث كانت قيمة (z) المحسوبة في كل بعد أكبر من قيمة (z) الجدولية (± ١.٦٤) عند مستوى (٠.٠٥)، ووجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي رتب درجات كل من التطبيقين القبلي والبعدي لمجموعة البحث في الأبعاد ككل بمقياس فاعلية الذات التدريسية كل على حدة؛ فكانت قيمة (z) المحسوبة (-٣.٩٢٣)، وهو أكبر من قيمة (z) الجدولية (± ١.٦٤) عند مستوى (٠.٠٥)؛ أي أن النتائج دالة إحصائيا، وبالتالي يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين استجابات معلمي مجموعة البحث في

التطبيقين القبلي والبعدي لكل بعد من أبعاد مقياس فاعلية الذات التدريسية كل على حدة ، وفي الأبعاد ككل لصالح التطبيق البعدي.

كذلك يتضح حجم التأثير الكبير للحقيبة التدريبية في تنمية كل بعد من أبعاد مقياس فاعلية الذات التدريسية كل على حدة، والأبعاد ككل لدى معلمي اللغة العربية مجموعة البحث (التي تم تدريبهم بالحقيبة)؛ حيث إن قيمة (r) بلغت (٠.٨٧٧) وهو ما يدل على حجم تأثير قوي من المتغير المستقل (الحقيبة التدريبية القائمة على التعلم الاجتماعي الوجداني) على المتغير التابع (مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني ككل). كما قامت الباحثة بإيجاد الإحصاء الوصفي الخاص بمقياس فاعلية الذات التدريسية لدى معلمي مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي، والجدول (٢١) يوضح ذلك:

جدول (٢١)

الإحصاء الوصفي الخاص بالتطبيقين القبلي والبعدي لمقياس فاعلية الذات التدريسية لدى معلمي مجموعة البحث

الأبعاد	التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الفاعلية في إدارة الصف	القبلي	٢٠	٣٣.١٥	١.٥٩٩
	البعدي	٢٠	٣٧.٧٠	٢.٨٦٧
الفاعلية في الممارسات التدريسية	القبلي	٢٠	٣٢.٨٠	٢.١٦٧
	البعدي	٢٠	٣٨.٥٠	١.٦٧٠
الفاعلية في مشاركة التلاميذ وأولياء الأمور	القبلي	٢٠	٣٣.٩٥	١.٥٠٤
	البعدي	٢٠	٣٧.٨٠	٣.١٠٥
الأبعاد ككل	القبلي	٢٠	٩٩.٩٠	٣.١٩٤
	البعدي	٢٠	١١٤.٠٠	٥.٨٠٤

يتضح من الجدول السابق (٢١) ارتفاع متوسط درجات التطبيق البعدي عن متوسط درجات التطبيق القبلي لمعلمي مجموعة البحث من معلمي اللغة العربية في كل بعد من أبعاد

مقياس فاعلية الذات التدريسية كل بعد على حدة، وارتفاع متوسط درجات التطبيق البعدي عن متوسط درجات التطبيق القبلي لمعلمي مجموعة البحث من معلمي اللغة العربية في مقياس فاعلية الذات التدريسية ، حيث حصل المعلمون- مجموعة البحث- في التطبيق القبلي لمقياس فاعلية الذات التدريسية على متوسط (٩٩.٩٠) بانحراف معياري قدره (٣.١٩٤)، وفي التطبيق البعدي على متوسط (١١٤.٠٠) بانحراف معياري قدره (٥.٨٠٤). وهذا يؤدي إلى قبول الفرض الرابع من فروض البحث.

ثالثًا: العلاقة بين متغيرات البحث:

للتحقق من طبيعة العلاقة – بين متغيرات البحث- بين تنمية كل من مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني وممارسات التدريس في ضوء مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني والاعتقادات/الاتجاه حول التعلم الاجتماعي الوجداني وفاعلية الذات التدريسية لمعلمي اللغة العربية.

للإجابة عن السؤال السابع في البحث؛ ولاختبار صحة الفرض الخامس من فروض البحث والذي نص على أنه: " توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥) بين تنمية كل من مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني وممارسات التدريس في ضوء مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني والاعتقادات/الاتجاه حول التعلم الاجتماعي الوجداني وفاعلية الذات التدريسية لمعلمي اللغة العربية "، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب قيمة معامل ارتباط سبيرمان Spearman بين درجات معلمي مجموعة البحث في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني ، ودرجاتهم على بطاقة تقييم ممارسات التدريس في ضوء مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني، وجدول(٢٢) يوضح ذلك:

جدول (٢٢)

معامل الارتباط بين درجات معلمي مجموعة البحث في التطبيق البعدي على اختبار مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني ودرجاتهم على بطاقة تقييم ممارسات التدريس (ن=٢٠)

المتغيرات		مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني					
		الوعي الذاتي	الوعي الاجتماعي	إدارة الذات	تكوين العلاقات	مسؤولية اتخاذ القرار	الاختبار ككل
ممارسات التدريس في ضوء مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني	التخطيط للتدريس	**٠.٨١٠	**٠.٨٦٠	**٠.٨١٥	**٠.٧٩٥	**٠.٨٢٩	**٠.٩١٠
	تصميم الأنشطة التعليمية	**٠.٨٢٨	**٠.٨٢٢	**٠.٩٠٥	**٠.٩٠٠	**٠.٨١٨	**٠.٨١٥
	تنفيذ استراتيجيات التدريس	**٠.٧٢٦	**٠.٩١٢	**٠.٨٦٦	**٠.٧٩٩	**٠.٨١٠	**٠.٨٤٦
	إدارة البيئة الصفية	**٠.٨٣٣	**٠.٩٠٦	**٠.٨١٤	**٠.٨٠٥	**٠.٧٨٥	**٠.٩٠٤
	استخدام أساليب التقويم	**٠.٩٠١	**٠.٨١٧	**٠.٧٦٩	**٠.٧٧٧	**٠.٨٢١	**٠.٧٩٥
البطاقة ككل		**٠.٨٣٨	**٠.٨٥٠	**٠.٨١٧	**٠.٨٢٥	**٠.٨٠٨	**٠.٨١٠

(**) دالة عند مستوى (٠.٠١)

يتضح من الجدول (٢٢) السابق: أنه توجد علاقة ارتباطية طردية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين درجات معلمي مجموعة البحث في أبعاد اختبار مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني كل بعد على حدة ودرجاتهم في أبعاد بطاقة ممارسات التدريس في ضوء مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني كل بعد على حدة؛ أي أن أبعاد مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني وأبعاد ممارسات التدريس في ضوء مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني مرتبطان ارتباطًا طرديًا قويًا فيتزايد الاثنان معا ويتناقصان معا.

كما يتضح كذلك أنه توجد علاقة ارتباطية طردية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين درجات معلمي مجموعة البحث في اختبار مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني ككل ودرجاتهم في بطاقة ممارسات التدريس في ضوء مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني ككل؛ حيث بلغت قيمة معامل ارتباط سبيرمان (٠.٨١٠) وهي دالة عند مستوى (٠.٠٥)؛ أي أن مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني ككل وممارسات التدريس ككل بينهما ارتباط طردي قوي فيتزايد الاثنان معا ويتناقصان معا.

كما تم حساب قيمة معامل ارتباط سبيرمان Spearman بين درجات معلمي مجموعة البحث في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني، ودرجاتهم على مقياس الاعتقادات/الاتجاه حول التعلم الاجتماعي الوجداني، وجدول (٢٣) يوضح ذلك :

جدول (٢٣)

معامل الارتباط بين درجات معلمي مجموعة البحث في التطبيق البعدي على اختبار مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني ودرجاتهم على مقياس الاعتقادات/الاتجاه حول التعلم الاجتماعي الوجداني (ن=٢٠)

المتغيرات	مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني					
	الوعي الذاتي	الوعي الاجتماعي	إدارة الذات	تكوين العلاقات	مسؤولية اتخاذ القرار	الاختبار ككل
الاعتقادات/الاتجاه حول التعلم الاجتماعي الوجداني	٠.٧٩٥**	٠.٨٢٩**	٠.٨٥٠**	٠.٧٩٨**	٠.٨٢٥**	٠.٨٠٣**

(**) دالة عند مستوى (٠.٠١)

يتضح من جدول (٢٤) أنه توجد علاقة ارتباطية طردية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين درجات معلمي مجموعة البحث في أبعاد اختبار مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني كل بعد على حدة ودرجاتهم في مقياس الاعتقادات/الاتجاه حول التعلم الاجتماعي الوجداني؛ أي أن أبعاد مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني والاعتقادات/الاتجاه حول التعلم الاجتماعي الوجداني مرتبطة ارتباطًا طرديًا قويًا فيتزايد الاثنان معا ويتناقصان معا.

كما يتضح أنه توجد علاقة ارتباطية طردية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين درجات معلمي مجموعة البحث في اختبار مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني ككل ودرجاتهم في مقياس الاعتقادات/الاتجاه حول التعلم الاجتماعي الوجداني ككل؛ حيث بلغت قيمة معامل ارتباط سبيرمان (٠.٨٠٣) وهي دالة عند مستوى (٠.٠٥)؛ أي أن مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني ككل والاعتقادات/الاتجاه حول التعلم الاجتماعي الوجداني ككل مرتبطان ارتباطًا طرديًا قويًا فيتزايد الاثنان معا ويتناقصان معا .

كما تم حساب قيمة معامل ارتباط سبيرمان Spearman بين درجات معلمي مجموعة البحث في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني ، ودرجاتهم على مقياس فاعلية الذات التدريسية، وجدول (٢٥) يوضح ذلك :

جدول (٢٥)

معامل الارتباط بين درجات معلمي مجموعة البحث في التطبيق البعدي على اختبار مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني ودرجاتهم على مقياس فاعلية الذات التدريسية (ن=٢٠)

المتغيرات		مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني					
		الوعي الذاتي	الوعي الاجتماعي	إدارة الذات	تكوين العلاقات	مسؤولية اتخاذ القرار	الاختبار ككل
فاعلية الذات التدريسية	الفاعلية في إدارة الصف	**٠.٨٣٠	**٠.٧٩٢	**٠.٨٠٠	**٠.٧٦٩	**٠.٨٤٠	**٠.٨٣٢
	الفاعلية في الممارسات التدريسية	**٠.٧٨٨	**٠.٧٩٥	**٠.٩٠١	**٠.٨١٢	**٠.٨٢٥	**٠.٨٠٦
	الفاعلية في مشاركة التلاميذ وأولياء الأمور	**٠.٨١٥	**٠.٨٢٩	**٠.٧٧٥	**٠.٧٩٨	**٠.٨١٦	**٠.٨١٤
المقياس ككل		**٠.٨٢٠	**٠.٨٠٥	**٠.٨٥١	**٠.٨٠٤	**٠.٨١٧	**٠.٨٠٤

(**) دالة عند مستوى (٠.٠١)

يتضح من الجدول (٢٥) أنه توجد علاقة ارتباطية طردية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين درجات معلمي مجموعة البحث في أبعاد اختبار مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني كل بعد على حدة ودرجاتهم في أبعاد مقياس فاعلية الذات التدريسية كل بعد على حدة؛ أي أن أبعاد مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني وأبعاد مقياس فاعلية الذات التدريسية مرتبطان ارتباطًا طرديًا قويًا فيتزايد الاثنان معا ويتناقصان معا.

كما يتضح أنه توجد علاقة ارتباطية طردية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين درجات معلمي مجموعة البحث في اختبار مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني ككل ودرجاتهم في مقياس فاعلية الذات التدريسية ككل؛ حيث بلغت قيمة معامل ارتباط سبيرمان (٠.٨٠٤) وهي دالة عند مستوى (٠.٠٥)؛ أي أن مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني ككل وفاعلية الذات التدريسية ككل مرتبطان ارتباطًا طرديًا قويًا فيتزايد الاثنان معا ويتناقصان معا.

كما تم حساب قيمة معامل ارتباط سبيرمان Spearman بين درجات معلمي مجموعة البحث في التطبيق البعدي لبطاقة ممارسات التدريس في ضوء مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني، ودرجاتهم على مقياس الاعتقادات/الاتجاه حول التعلم الاجتماعي الوجداني، وجدول (٢٦) يوضح ذلك:

جدول (٢٦)

معامل الارتباط بين درجات معلمي مجموعة البحث في التطبيق البعدي على بطاقة ممارسات التدريس ودرجاتهم على مقياس الاعتقادات/الاتجاه حول التعلم الاجتماعي الوجداني

(ن=٢٠)

المتغيرات	ممارسات التدريس في ضوء مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني					
	التخطيط للتدريس	تصميم الأنشطة التعليمية	تنفيذ استراتيجيات التدريس	إدارة البيئة الصفية	استخدام أساليب التقويم	الاختبار ككل
الاعتقادات/الاتجاه حول التعلم الاجتماعي الوجداني	**٠.٧٧٧	**٠.٨٢٦	**٠.٨٣٠	**٠.٨٠٧	**٠.٨١٨	**٠.٨٢١

(**) دالة عند مستوى (٠.٠١)

كما تم حساب قيمة معامل ارتباط سبيرمان Spearman بين درجات معلمي مجموعة البحث في التطبيق البعدي لبطاقة ممارسات التدريس في ضوء مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني ، ودرجاتهم على مقياس فاعلية الذات، وجدول (٢٧) يوضح ذلك :

جدول (٢٧)

معامل الارتباط بين درجات معلمي مجموعة البحث في التطبيق البعدي على بطاقة ممارسات التدريس ودرجاتهم على مقياس فاعلية الذات

(ن=٢٠)

المتغيرات		ممارسات التدريس في ضوء مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني					
		التخطيط للتدريس	تصميم الأنشطة التعليمية	تنفيذ استراتيجيات التدريس	إدارة البيئة الصفية	استخدام أساليب التقويم	الاختبار ككل
فاعلية الذات التدريسية	الفاعلية في إدارة الصف	٠.٨١٥**	٠.٨٠٧**	٠.٧٩٦**	٠.٨٢٣**	٠.٨٠٠**	٠.٨٣٢**
	الفاعلية في الممارسات التدريسية	٠.٨٠٠**	٠.٨٣٠**	٠.٨٢٥**	٠.٨٠٥**	٠.٨٠٦**	٠.٨٠١**
	الفاعلية في مشاركة التلاميذ وأولياء الأمور	٠.٨٢٩**	٠.٨٠٤**	٠.٨٠٠**	٠.٨٠١**	٠.٧٨١**	٠.٨٠٠**
المقياس ككل		٠.٨٢٢**	٠.٨٠٠**	٠.٨٣٩**	٠.٨١٢**	٠.٨٠٣**	٠.٨١٧**

(**) دالة عند مستوى (٠.٠١)

يتضح من جدول (٢٧) أنه توجد علاقة ارتباطية طردية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين درجات معلمي مجموعة البحث في أبعاد بطاقة ممارسات التدريس في ضوء مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني كل بعد على حدة ودرجاتهم في أبعاد مقياس فاعلية الذات التدريسية؛ أي أن أبعاد بطاقة ممارسات التدريس في ضوء مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني وأبعاد مقياس فاعلية الذات التدريسية بينهما ارتباط طردي قوي فيتزايدا معا ويتناقصا معا.

كما يتضح أنه توجد علاقة ارتباطية طردية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين درجات معلمي مجموعة البحث في بطاقة ممارسات التدريس في ضوء مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني ككل ودرجاتهم في مقياس فاعلية الذات التدريسية ككل؛ حيث بلغت قيمة معامل ارتباط سبيرمان (٠.٨١٧) وهي دالة عند مستوى (٠.٠٥)؛ أي أن ممارسات التدريس في ضوء مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني ككل وفاعلية الذات التدريسية ككل مرتبطة ارتباطًا طرديًا قويًا فيتزايد الاثنان معا ويتناقصان معا .

كما تم حساب قيمة معامل ارتباط سبيرمان Spearman بين درجات معلمي مجموعة البحث في التطبيق البعدي لمقياس فاعلية الذات التدريسية ، ودرجاتهم على مقياس الاعتقادات/الاتجاه حول التعلم الاجتماعي الوجداني، وجدول (٢٨) يوضح ذلك:

جدول (٢٨)

معامل الارتباط بين درجات معلمي مجموعة البحث في التطبيق البعدي على مقياس فاعلية الذات التدريسية ودرجاتهم على مقياس الاعتقادات/الاتجاه حول التعلم الاجتماعي الوجداني

(ن=٢٠)

المتغيرات	فاعلية الذات التدريسية			
	الفاعلية في إدارة الصف	الفاعلية في الممارسات التدريسية	الفاعلية في مشاركة التلاميذ وأولياء الأمور	المقياس ككل
الاعتقادات/الاتجاه حول التعلم الاجتماعي الوجداني	**٠.٨١٢	**٠.٨٠٣	**٠.٨٠٨	**٠.٨٠٢

(**) دالة عند مستوى (٠.٠١)

يتضح من جدول (٢٨) أنه توجد علاقة ارتباطية طردية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين درجات معلمي مجموعة البحث في أبعاد مقياس فاعلية الذات التدريسية كل بعد على حدة ودرجاتهم في مقياس الاعتقادات/الاتجاه حول التعلم الاجتماعي الوجداني ؛أي أن أبعاد مقياس فاعلية الذات التدريسية ومقياس الاعتقادات/الاتجاه حول التعلم الاجتماعي الوجداني بينهما ارتباط طردي قوي فيتزايد الاثنان معا ويتناقصان معا.

كما يتضح أنه توجد علاقة ارتباطية طردية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين درجات معلمي مجموعة البحث في مقياس فاعلية الذات التدريسية ككل ودرجاتهم في مقياس الاعتقادات/الاتجاه حول التعلم الاجتماعي الوجداني ككل؛ حيث بلغت قيمة معامل ارتباط سبيرمان (٠.٨٠٢) وهي دالة عند مستوى (٠.٠٥)؛ أي أن فاعلية الذات التدريسية ككل والاعتقادات/الاتجاه حول التعلم الاجتماعي الوجداني ككل بينهما ارتباط طردي قوي فيتزايد الاثنان معا ويتناقصان معا. ويشير هذا إلى وجود علاقة طردية قوية بين تنمية كل من مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني وممارسات التدريس في ضوء مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني والاعتقادات/الاتجاه حول التعلم الاجتماعي الوجداني وفاعلية الذات التدريسية لمعلمي اللغة العربية. وبذلك تم التحقق من صحة الفرض الخامس.

مناقشة النتائج وتفسيرها:

أولا: تفسير النتائج المتعلقة بالوعي بمهارات التعلم الاجتماعي لدى معلمي اللغة العربية:

أسفرت نتائج البحث عن وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين التطبيقين القبلي والبعدي لكل من (اختبار مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني- بطاقة تقييم ممارسات التدريس في ضوء التعلم الاجتماعي الوجداني- ومقياس الاتجاهات/ الاعتقادات) لدى معلمي مجموعة البحث من معلمي اللغة العربية لصالح التطبيق البعدي. وترجع هذا النتائج، وتعزى إلى مشاركة المعلمين(مجموعة البحث) في الحقيبة التدريبية القائمة على التعلم الاجتماعي الوجداني؛ وذلك على النحو التالي:

- ارتكزت الحقيبة التدريبية على أسس وافتراضات التعلم الاجتماعي الوجداني والتي ينبغي مراعاتها عند تدريس اللغة العربية خاصة في المرحلة الابتدائية في الصفوف التي تم تطوير المناهج بها؛ بهدف إكساب المعلمين المعلومات والمهارات والاتجاهات المتعلقة بالتعلم الاجتماعي الوجداني.
- استناد الحقيبة التدريبية على عدة مبادئ متعلقة بالتعلم الاجتماعي الوجداني، والتي ينبغي تضمينها في برامج إعداد معلم اللغة العربية؛ لارتباطها بجودة حياة المعلمين، وتجعل التدريس أكثر متعة، وتجعل المعلم أكثر قدرة على مواجهة الضغوط التي تؤثر على أدائهم.
- صياغة مجموعة من الأهداف الإجرائية للحقيبة التدريبية في ضوء فلسفة التعلم الاجتماعي الوجداني؛ بغرض تنمية وعى معلمي اللغة العربية بطبيعة التعلم

الاجتماعي الوجداني؛ بغرض بناء مستقبل أفضل للنظام التعليمي عبر تطوير الممارسات التدريسية للمعلم.

- اعتماد إجراءات التدريب على اعتبار أن التعلم الاجتماعي الوجداني بمثابة مدخل للتطوير المهني يستند إلى عدة مبادئ تمكن معلمي اللغة العربية أثناء التدريس على التكيف والتوافق مع متطلبات تطوير المناهج الحديثة.
- اعتماد الحقيبة التدريبية على استراتيجيات متنوعة تشجع المعلمين على تنفيذ الأنشطة والمهام التطبيقية التي تنشط الجانب الأدائي لديهم في تدريس اللغة العربية، والمرتبط بممارسات التدريس في ضوء التعلم الاجتماعي الوجداني، والمتمثلة في التخطيط للتدريس، وتصميم الأنشطة التعليمية، وتنفيذ استراتيجيات التدريس، وإدارة البيئة الصفية، واستخدام أساليب التقويم.
- إعداد دليل المتدرب؛ بحيث يشجع المعلمين على تنفيذ أنشطة تطبيقية مستندة لمؤشرات الأداء المتضمن بقوائم المعايير الدولية والإقليمية؛ لتطوير الممارسات التدريسية لمعلمي اللغة العربية، مع ربطها بالتعلم الاجتماعي الوجداني؛ لتنمية الوعي لديهم بكيفية التدريس في ضوء التعلم الاجتماعي الوجداني.
- قيام المعلمين بتقديم خطط لتدريس اللغة العربية في ضوء التعلم الاجتماعي الوجداني وكذلك تنفيذ بعض الدروس؛ مما أسهم في تنمية الممارسات التدريسية لديهم والمتضمنة في بطاقة التقييم.
- تطبيق التقويم البنائي، في نهاية كل يوم تدريبي حقق نتائج إيجابية في تنمية الجانب المعرفي والمتعلق بالاختبار، والجانب المهاري والمتصل ببطاقة التقييم، والجانب الوجداني والمتمثل في مقياس الاتجاه (الاعتقادات).
- التفاعل بين المدربة والمعلمين أثناء التدريب أدى لزيادة الوعي لديهم بمهارات التعلم الاجتماعي الوجداني.

وتتفق نتيجة البحث بصفة عامة من حيث أثر البرامج المقترحة القائمة على التعلم الاجتماعي الوجداني على تنمية نواتج تعلم أو تدريب لدى المتعلمين أو الطلاب المعلمين مع نتيجة دراسة كل من: فيليب(Philippe,2017)، ودراسة سقيشيتا ودريسر(Sugishita&Dresser,2019)، ودراسة(عبد النعيم محمود، وإبراهيم أحمد، ٢٠١٩)، ودراسة(خلود بن عبد العزيز، ١٤٤٢).

كما تتفق مع نتيجة البحث الحالي من حيث ضرورة إعداد برامج وحقائب تدريبية في ضوء التعلم الاجتماعي الوجداني بغرض تنمية الوعي بمهارات التعلم الاجتماعي الوجداني لدى المعلمين ، والطلاب المعلمين مع توجهات وتوصيات دراسة كل من: (جودة شاهين، ٢٠١٣)، ودراسة (جودة شاهين، ٢٠١٦)، ودراسة (محمد رجب فضل الله، وريم أحمد عبد العظيم ،٢٠٢١).

ثانيا: تفسير النتائج المتعلقة بمقياس فاعلية الذات التدريسية:

أسفرت نتائج البحث عن وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى(٠.٠٥) بين متوسطات درجات معلمي اللغة العربية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس فاعلية الذات التدريسية لدى معلمي مجموعة البحث من معلمي اللغة العربية لصالح التطبيق البعدي، ويمكن أن ترجع هذه النتائج، وتعزى إلى مشاركة معلمي اللغة العربية في الحقيبة التدريبية القائمة على التعلم الاجتماعي الوجداني، وذلك على النحو التالي:

- اعتماد الحقيبة التدريبية على العديد من الأنشطة المحفزة لقدرات المعلمين الأمر الذي أسهم في تحسين فاعلية الذات التدريسية لديهم.
- إتاحة الحقيبة التدريبية تزويد المعلمين بالتغذية الراجعة عن أدائهم، والتي ساعدت في تعرفهم للممارسات الصحيحة؛ مما نمى لديهم الشعور بتحمل المسؤولية نحو أداء أعمالهم، وزيادة الثقة بالنفس، وتنشيط الدافعية والرغبة لديهم، وتحسين الاتجاه نحو التدريس، ورفع مستوى معتقداتهم حول أدائهم التدريسي.
- اعتماد الحقيبة على المشاركات والعمل الجماعي، وتبادل الأفكار؛ مما أدى إلى تشجيعهم على استمرارية العمل والمشاركة والمثابرة حتى يتم إنجاز المهمات والأداءات المطلوبة، وتخطي العقبات التي تواجههم؛ ومن ثم رفع فاعلية الذات التدريسية.
- صمم دليل المعلم بغرض تقديم محتوى تعليمي مرتبط بفاعلية الذات التدريسية؛ حتى يدرك المعلمون مفهومها، وطبيعتها، ومبررات رفعها لديهم.
- قيام المعلمين بتنفيذ العديد من الدروس والتقييم لأدائهم أسهم في رفع فاعلية الذات التدريسية في إدارة الصف، وفي الممارسات التدريسية ،والفاعلية في مشاركة التلاميذ وأولياء الأمور.

وبذلك تتفق هذه النتيجة مع الدراسات التي عنيت بتنمية فاعلية الذات التدريسية لدى المعلمين أو الطلاب المعلمين، وكذلك دراسة العلاقة بين فاعلية الذات التدريسية وبعض المتغيرات الأخرى ومنها: دراسة(عادل ريان، ٢٠١١)، دراسة(سعود الكثيري، ٢٠١١)، دراسة (هدى الخلايلة، ٢٠١١)، ودراسة خورشيد وآخرون(Khurshid, et all, 2012)، ودراسة روبرتسون والزهراني(Robertson and Al- Zahrani, 2012) ،ودراسة(أرزاق عطية، ٢٠١٧) والتي أوضحت في مجملها أهمية وضرورة تحسين مستوى فاعلية الذات التدريسية لدى المعلمين؛ نظرًا لدورها الكبير على مجرى حياتهم المهنية بطريقة تجعلهم يبذلون المزيد من الجهد والمثابرة لتحقيق الأهداف التي يسعون إليها.

ثالثا: تفسير نتائج العلاقة الارتباطية بين الوعي بمهارات التعلم الاجتماعي الوجداني وفاعلية الذات التدريسية:

أكدت نتائج التطبيق البعدي لأدوات البحث المرتبطة بالوعي بمهارات التعلم الاجتماعي الوجداني (اختبار معرفي لمهارات التعلم الاجتماعي الوجداني – وبطاقة التقييم لممارسات التدريس في ضوء مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني – ومقياس الاتجاه (الاعتقادات) حول التعلم الاجتماعي الوجداني) ومستوى فاعلية الذات التدريسية علاقة ارتباطية طردية دالة؛ أي أن تنمية الوعي بمهارات التعلم الاجتماعي الوجداني أثر بشكل إيجابي في زيادة مستوى فاعلية الذات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات التي أكدت العلاقة بين التمكن من مهارات وممارسات تدريسية مختلفة وفاعلية الذات التدريسية؛ ومنها دراسة كل من: (عادل ريان، ٢٠١١) أن فاعلية الذات التدريسية لها تأثير كبير على الممارسات التأملية، ودراسة خورشيد وآخرين(Khurshid, et all, 2012) فقد أشارت إلى وجود علاقة إيجابية بين الفاعلية الذاتية للمعلمين والأداء الوظيفي. أما دراسة روبرتسون والزهراني(Robertson and Al- Zahrani, 2012) فقد أظهرت النتائج أن زيادة الممارسة والتدريب على أجهزة الكمبيوتر سيسهم في تعزيز الفاعلية الذاتية للمعلمين وزيادة دافعيتهم وتطوير الأداء. وقد أشارت دراسة(أرزاق عطية، ٢٠١٧) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين فاعلية الذات التدريسية لمعلمات الاقتصاد المنزلي، وتوظيف التدريس المتمايز.

توصيات البحث:

من خلال نتائج البحث الحالي؛ يمكن للباحثة أن توصي بما يلي:

- الدعوة إلى تبني التعلم الاجتماعي الوجداني في مشاريع تطوير برامج تدريب- المعلمين عامة ومعلمي اللغة العربية خاصة- التي تقوم بها وزارة التربية والتعليم؛ لمناسبة أبعاد التعلم الاجتماعي للمناهج الدراسية التي يتم تطويرها.
- عقد دورات تدريبية للمعلمين تهدف إلى تنميتهم ودعمهم مهنيا فيما يتعلق بالتعلم الاجتماعي الوجداني؛ وذلك بإمدادهم بالمعرفة النظرية الأساسية حول هذا الشكل من التعلم، وبالنماذج والأساليب والممارسات التدريسية الفعالة المتعلقة به، مما قد يساهم في تنمية فاعلية الذات التدريسية لديهم.
- تبني وزارة التربية والتعليم لبرامج التعلم الاجتماعي الوجداني للمعلمين والمتعلمين على حد سواء، وذلك في المراحل الدراسية المختلفة.
- تضمين برامج إعداد المعلمين بكليات التربية التعلم الاجتماعي الوجداني من حيث: الأهداف والمقررات والأنشطة والتقويم.
- الإفادة من أدوات البحث المتعلقة بتنمية الوعي بمهارات التعلم الاجتماعي الوجداني في تقييم المعلمين، وتقديم دورات تدريبية لعلاج القصور في جوانب المهارات إن وجد.
- الإفادة من الحقيبة التدريبية المقترحة في تنمية الوعي بمهارات التعلم الاجتماعي الوجداني لدى المعلمين وتنمية فاعليتهم الذاتية التدريسية.
- الاهتمام بتنمية الفاعلية الذاتية التدريسية لدى المعلمين لما لها من أهمية في قيام المعلم بمهامه التدريسية المضطلع القيام به.
- تصميم حقائب تدريبية تتناول فاعلية الذات التدريسية لقياسها وتنميتها لدى المعلمين.
- تخطيط حقائب تدريبية بالأكاديمية المهنية وتطويرها وفق التعلم الاجتماعي الوجداني؛ بغرض تنمية وعي معلمي اللغة العربية ومعلمي المواد الأخري بمهاراته، وتنمية فاعلية الذات التدريسية لديهم.

مقترحات البحث:

من خلال نتائج البحث وتوصياته؛ تقترح الباحثة إجراء البحوث التالية:

- برنامج تدريبي في ضوء التعلم الاجتماعي الوجداني لتنمية ممارسات التدريس لدى معلمي اللغة العربية.
- العلاقة بين الوعي بمهارات التعلم الاجتماعي الوجداني وفاعلية الذات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية.
- تصور مقترح لتطوير التدريب المهني لمعلمي اللغة العربية في ضوء التعلم الاجتماعي الوجداني، وتنمية فاعلية الذات التدريسية.
- دراسة تقويمية لقياس مستوى الممارسات التدريسية في ضوء التعلم الاجتماعي الوجداني.
- العلاقة بين فاعلية الذات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية ومستوى تحصيل الطلاب في اللغة العربية.

مراجع البحث:

أولا: المراجع العربية:

ابتسام راضي هادي(٢٠١٩): فاعلية الذات التدريسية لدى أساتذة كلية التربية الأساسية، **مجلة الآداب**، جامعة بغداد، ١٢٩، ٣٣١- ٣٥٦.

أحمد علي كنعان(٢٠٠٩): تقييم برامج تربية المعلمين ومخرجاتها وفق معايير الجودة من وجهة نظر طلبة السنة الرابعة في قسم معلم الصف وأعضاء الهيئة التعليمية، **مجلة جامعة دمشق**، ٢٥(٣)، ١٥- ٩٣.

أحمد فلاح العلوان، ورندة على المحاسنة(٢٠١١): الكفاءة الذاتية في القراءة وعلاقتها باستخدام استراتيجيات القراءة لدى عينة من طلبة الجامعة الهاشمية، **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، ٧(٤)، ٣٩٩- ٤١٨.

أرزاق محمد عطية(٢٠١٧): واقع استخدام معلمات الاقتصاد المنزلي للتدريس المتمايز وعلاقته بفاعليتهن التدريسية ،**مجلة بحوث التربية النوعية** ،جامعة المنصورة ،٤٥ ،١٥١- ٢١٦.

أمل عبد المحسن الزغبي(٢٠١٨): تأثير التعلم الاجتماعي الوجداني في تحسين النهوض الأكاديمي للمتعثرات أكاديميا في جامعة طيبة بالمدينة المنورة، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، ٣٤(٦)، ٣٨٩- ٤٤٦.

جودة السيد شاهين (٢٠١٣): منظور تكامل ناقد للنماذج الحديثة للتعلم الاجتماعي الوجداني في برامج إعداد المعلمين، **مجلة التربية**، جامعة الأزهر، ١٥٤(٢) ، ١٢- ٧٥.

جودة السيد شاهين (٢٠١٦) تصور مقترح لإعداد الطالب المعلم بكلية التربية للتعلم الاجتماعي الوجداني في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة، **مجلة كلية التربية**، جامعة الأزهر، ١٧١ (٢)، ١٢- ٦٤.

خلود بنت فواز بن عبد العزيز(١٤٤٢): تصور مقترح لبرنامج تدريبي قائم على التعلم الاجتماعي العاطفي لتنمية مهارات تهيئة بيئات التعلم الآمنة لدى معلمات المرحلة الثانوية، **مجلة العلوم التربوية**، ٢٥(٣)، ١٥- ٩٢.

رشا أحمد مهدي، وهنا عبد الحميد محمد(٢٠١٧): فعالية برنامج قائم على كفاءات التعلم الاجتماعي الوجداني في تنمية دافعية التعلم ومهارات التعلم الاجتماعي الوجداني، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، ٣٣(٦)، ٤٤٥- ٤٨٦.

رشا محمود بدوي، ودينا صابر عبد الحليم(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، ٤٥(٣)، ٧٩- ١٧٤.

سحر محمد عبد الكريم(٢٠١٧): أثر التعلم بالملاحظة في تنمية توجهات الأهداف للتمكن ومهارات إدارة الصف المتمايز وتحصيل معلمات العلوم أثناء الإعداد ذوي الفعالية الذاتية للتدريس المنخفضة، **المجلة المصرية للتربية العلمية**، الجمعية المصرية للتربية العلمية، ٢(٢٠)، ٥٧-١١٧.

سعود بن ناصر الكثيري(٢٠١١): مدى تصور معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض لفاعلية أدائهم التعليمي وفق مقياس(TSES)، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، جامعة البحرين، ١٢(٤)، ١٦٧- ١٩١.

سومية شكري محمد (٢٠١٩): تقييم الكفايات الاجتماعية الوجدانية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة المنيا، **دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، ١١٣(١١٣)، ٨٥- ١٢١.

شذا محمدالشهري، وفهد بن أحمد النعيم(٢٠٢٠): فاعلية الذات لدى معلمي ومعلمات صعوبات التعلم بمحافظة الأحساء في ضوء بعض المتغيرات، مجلة التربية الخاصة والتأهيل، مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل، ١٠(٣٨)، ٨١- ١١٥.

عادل ريان (٢٠١١): مدى ممارسة معلمي الرياضيات للتدريس البنائي وعلاقتها بمعتقدات فاعليتهم التدريسية، **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات**، ٢٤ (١)، ٨٥- ١١٦.

عبد الله بن عبد الهادي سليم(٢٠٢١م): 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.

عبد الله سليمان الصالحي(٢٠٠٩): مقدار التغير في مستوى الفاعلية الذاتية تجاه التدريس لدى طلاب وطالبات التربية الميدانية قبل وبعد التدريب الميداني، **مجلة العلوم العربية والإنسانية**، جامعة القصيم، ٢(١)، ١٤١- ١٦١.

عبد النعيم عرفة محمود ،وإبراهيم سيد أحمد (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)، ٢، ١٠٦-١٧٩.

عطية إسماعيل أبو الشيخ (٢٠١٣): معتقدات معلمي اللغة العربية في المدارس الحكومية حول مهنة التدريس وعلاقتها بمهارات التدريس لديهن في الأردن ،مجلة الفتح ،٥٣، ١١٧- ١٣٨.

عماد عبد الرحيم الزغول(٢٠٠٩): **نظريات التعلم**، القاهرة، دار الشروق.

محمد رجب فضل الله، وريم أحمد عبد العظيم (٢٠٢١): التنمية المهنية للمعلمين على ضوء فلسفتي: التعلم الاجتماعي الوجداني، وريادة الأعمال، وتطبيقاتهما، **مجلة كلية التربية بالعريش**، ٩(٢٧)، ٥١- ١٠١.

معاوية محمود أبو غزال (٢٠١١): **النمو الوجداني والاجتماعي من الرضاعة إلى المراهقة**، الأردن، عالم الكتاب الحديث.

نافز أحمد بقيعي (٢٠١٦): الفاعلية الذاتية التدريسية لدى معلمي وكالة الغوث الدولية في الأردن في ضوء بعض المتغيرات ،**دراسات العلوم التربوية**،الجامعة الأردنية، ٤٣ (٢)، ٥٩٧- ٦١٨.

هدى الخلايلة(٢٠١١): الفاعلية الذاتية لمعلمي مدارس محافظة الزرقاء ومعلماتها في ضوء بعض المتغيرات، **مجلة جامعة النجاح للأبحاث(العلوم الإنسانية)**، جامعة النجاح الوطنية، ٢٥(١)، ١- ٢٤.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Betoret, F. D. (2006). Stressors, self-efficacy, coping resources, and burnout among secondary school teachers in Spain. Educational psychology, 26(4), 519-539.

Brackett, M. A., Palomera, R., Mojsa-Kaja, J., Reyes, M. R., & Salovey, P. (2010). Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondary-school teachers. Psychology in the Schools, 47(4), 406-417.

Camacho, Y., Escamilla, A. & et al (2007). Exploration Project: Social emotional learning impacts academic success. Aurora University.

CASEL. (2003), Safe and Sound: An Educational Leader's Guide to Evidence-Based Social and Emotional Learning (SEL) Programs, Chicago: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, ERIC Number: ED482011

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. Child development, 82(1), 405-432.

Elias, M. J. (2003). Academic and social-emotional learning. Brussels, Belgium: International Academy of Education.11

Folsom, C. (2009). *Teaching for intellectual and emotional learning (TIEL): A model for creating powerful curriculum*. R&L Education.

Goe, L., Bell, C., & Little, O. (2008). Approaches to evaluating teacher effectiveness: A research synthesis. *National Comprehensive Center for Teacher Quality*.

Gordon, C., & Debus, R. (2002). Developing deep learning approaches and personal teaching efficacy within a preservice teacher education context. *British Journal of Educational Psychology*, *72*(4), 483-511.

Hromek, R., & Roffey, S. (2009). Promoting Social and Emotional Learning with Games: "It's Fun and We Learn Things". *Simulation & gaming*, *40*(5), 626-644.

Humphrey, N., Lendrum, A., & Wigelsworth, M. (2013). Making the most out of school-based prevention: Lessons from the social and emotional aspects of learning (SEAL) programme. *Emotional and Behavioural Difficulties*, *18*(3), 248-260.

Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of educational research*, *79*(1), 491-525.

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., Bouffard, S. M., & Weissbourd, R. (2013). Educators' social and emotional skills vital to learning. *Phi Delta Kappan*, *94*(8), 62-65.

Khurshid, F., Qasmi, F. N., & Ashraf, N. (2012). The relationship between teachers' self-efficacy and their perceived job performance. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, *3*(10), 204-223.

Kress, J. S., & Elias, M. J. (2006). School-Based Social and Emotional Learning Programs. In K. A. Renninger, I. E. Sigel, W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Child psychology in practice* (592–618). John Wiley & Sons Inc.

Lipton, M., & Nowicki, S. (2009). The social emotional learning framework (SELF): A guide for understanding brain-based social emotional learning impairments. *Journal of Developmental Processes*, *4*(2), 99-115.

Losee, S. (2000). Caterpillars, Clowns, and Curry: School Leaders and the Ingredients for Self-Efficacy. Paper Presented at The Annual Meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education. Chicago.1-15

Marulanda, Z. (2010): Social and Emotional Learning Strategies to Support Students in Challenging Schools, Master's Thesis, Dominican University of California.

Morris, D. (2017). Teaching self-efficacy. In *Oxford Research Encyclopedia of Education*. doi:10.1093/acrefore/9780190264093.013.86

Morris, D. B., Usher, E. L., & Chen, J. A. (2017). Reconceptualizing the sources of teaching self-efficacy: A critical review of emerging literature. *Educational Psychology Review*, *29*(4), 795-833.

O'Brien, M. U., & Resnik, H. (2009). The Illinois social and emotional learning (SEL) standards: Leading the way for school and student success. *Building Leadership*, *16*(7), 1-5.

Onafowora, L. L. (2005). Teacher efficacy issues in the practice of novice teachers. *Educational Research Quarterly*, *28*(4), 34-43.

Pajares, F. (2006). Self-efficacy during childhood and adolescence. *Self-efficacy beliefs of adolescents*, *5*, 339-367.

Pendergast, D., Garvis, S., & Keogh, J. (2011). Pre-service student-teacher self-efficacy beliefs: an insight into the making of teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, *36*(12), 46-57.

Philippe, D. L. (2017). *Implementing Social Emotional Learning (SEL): An Evaluation of Illinois Teachers' Capacity to Provide Sel Instruction and Use the Illinois SEL Standards* (Doctoral dissertation, Loyola University Chicago).

Robertson, M., & Al-Zahrani, A. (2012). Self-efficacy and ICT integration into initial teacher education in Saudi Arabia: Matching policy with practice. *Australasian Journal of Educational Technology*, *28*(7).

Ross, J. A., & Gray, P. (2006). Transformational leadership and teacher commitment to organizational values: The mediating effects of collective teacher efficacy. *School effectiveness and school improvement*, *17*(2), 179-199.

Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and emotional learning and teachers. *The future of children*, 27(1), 137-155.

Seal, C. R., Naumann, S. E., Scott, A. N., & Royce-Davis, J. (2011). Social emotional development: A new model of student learning in higher education. *Research in Higher Education Journal*, *10*, 1-13.

Solheim, O. J. (2011). The impact of reading self-efficacy and task value on reading comprehension scores in different item formats. *Reading Psychology*, *32*(1), 1-27.

Sugishita, J. L. (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.

Zins, J. E., & Elias, M. J. (2006). Social and emotional learning In Bear GG, & Minke KM (Eds.), Children's needs III: Development, prevention, and intervention (pp. 1–13). *Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.*