تصورات معلمي اللغة الإنجليزية بالمرحلة المتوسطة عن التعلم الاجتماعي العاطفي

Middle School EL Teachers Perceptions of Social Emotional Learning

إعداد

أحمد عبد الرحمن جابر الجابري

Ahmed Abdel Rahman Jaber Al Jabri

طالب دكتوراه قسم المناهج وطرق التدريس- كلية التربية- جامعة الملك سعود

أ.د/ راشد حسين العبد الكريم

Prof. Dr. Rashid Hussein Al-Abdul Karim

أستاذ المناهج العامة وطرق التدريس- كلية التربية- جامعة الملك سعود

Doi: 10.21608/jasep.2024.333568

استلام البحث: ١٤ / ٨ / ٢٠٢٣

قبول النشر: ١٢ / ٩ / ٢٠٢٣

الجابري، أحمد عبد الرحمن جابر والعبد الكريم، راشد حسين (٢٠٢٤). تصورات معلمي اللغة الإنجليزية بالمرحلة المتوسطة عن التعلم الاجتماعي العاطفي. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٨(٣٦) يناير، ٧١ – ٩٤.

http://jasep.journals.ekb.eg

تصورات معلمي اللغة الإنجليزية بالمرحلة المتوسطة عن التعلم الاجتماعي العاطفي

المستخلص:

هدف البحث إلى الكشف عن تصورات معلمي اللغة الإنجليزية بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية عن التعلم الاجتماعي العاطفي. ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحثان المنهج النوعي بأسلوب البحث الأساسي. وجُمعت البيانات باستخدام أداة المقابلة، حيث أُجريت المقابلات مع (١٢) معلما من معلمي اللغة الانجليزية من إدارة تعليم جازان. ومن أبرز النتائج التي توصل لها هذا البحث، عدم امتلاك المعلمين للمعرفة النظرية الأساسية عن التعلم الاجتماعي العاطفي وكفاياته وأهميته. واتضح أن مصطلح التعلم الاجتماعي العاطفي جديد بالنسبة للمشاركين، ولذلك اتسمت تعريفاتهم للتعلم الاجتماعي العاطفي بالبساطة والسطحية وعدم الفهم الواضح لأبعاد وتركيز هذا النوع من التعلم. كما أظهرت النتائج أن لدى المشاركين معرفة محدودة بكفايات ومهارات التعلم الاجتماعي العاطفي، وأن هناك تداخلا لدى المشاركين فيما يتعلق بمعرفة كفايات ومهارات التعلم الاجتماعي العاطفي.

Abstract:

The research aimed to reveal the perceptions of middle school English language teachers in the Kingdom of Saudi Arabia about social-emotional learning. To achieve this goal, the researchers used the qualitative method using the basic research method. Data were collected using an interview tool, where interviews were conducted with (12) English language teachers from Jazan Education Department. One of the most prominent findings of this research is that teachers do not have basic theoretical knowledge about social-emotional learning, its competencies, and its importance. It became clear that the term social-emotional learning was new to the participants, and therefore their definitions of social-emotional learning were characterized by simplicity, superficiality, and a lack of a clear understanding of the dimensions and focus of this type of learning. The results also showed that participants have limited knowledge of social-emotional learning competencies and skills, and that there is overlap among participants with regard to knowledge of social-emotional learning competencies and skills.

المقدمة

تهتم بعض الأنظمة التعليمية حول العالم بالتعلم الاجتماعي العاطفي كمدخل تربوي لإعداد المتعلم للمستقبل، من خلال تنمية الجوانب الإنسانية للمتعلم والارتقاء بانفعالاته واستجاباته في المواقف وتزويده بالمهارات التي تساعده لإدارة مهام الحياة ومسؤولياتها المتزايدة بنجاح وكفاءة. وقد حفز هذا الاهتمام المتزايد إنشاء تدابير الدعم والتوجيه التشريعي مثل التعلم الاجتماعي العاطفي (Social Emotional Learning) في الولايات المتحدة، والجوانب الاجتماعية العاطفية للتعلم (Social Emotional Aspects of Learning) في إنجلترا.

ويعد التعلم الاجتماعي العاطفي الخطوة الأولى نحو تطوير مناخ مدرسي إيجابي وآمن، حيث يؤكد كل من جونز وآخرون Jones et al (2019) أن التركيز على التنمية الاجتماعية العاطفية في المدارس هو السبيل إلى تهيئة بيئات مدرسية آمنة وداعمة تفضي إلى التعلم، ذلك أن الفصول الدراسية التي تتميز بالعلاقات الدافئة بين المعلمين والطلبة تعزز التعلم العميق؛ والطلبة الذين يشعرون بالراحة مع معلميهم وأقرانهم هم أكثر استعدادا للتعامل مع المواد الصعبة وأقدر على التعلم.

وتعرف رابطة التعلم الأكاديمي والاجتماعي والعاطفي The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning، التعلم الاجتماعي العاطفي بأنه" العملية التي يتم من خلالها اكتساب وتطبيق المعرفة والمواقف والمهارات اللازمة لفهم وإدارة العواطف، ووضع وتحقيق الأهداف الإيجابية، وإظهار التعاطف مع الآخرين، وإقامة علاقات إيجابية والحفاظ عليها، واتخاذ قرارات مسؤولة" (CASEL, 2015).

وتشير (CASEL) إلى أن مدخل التعلم الاجتماعي العاطفي يعتمد على تدريس خمس كفايات رئيسة هي: الوعي بالذات (Self-Awareness)، وإدارة الذات (Self-Management)، والوعي الاجتماعي(Self-Awareness) ، والعلاقات الاجتماعية (Relationships)، واتخاذ القرارات المسؤولة Decisions). Making)

ويشتمل الوعي بالذات على فهم النفس وضبط الذات وصولا إلى القدرة على التحكم في العواطف والأفعال. ويعد فهم مشاعر الآخرين، واحترام وجهات النظر المختلفة، المهارتين الأساسيتين للوعي الاجتماعي. أما مهارات إنشاء العلاقات مثل مهارات التواصل، ومهارات حسم النزاعات، وغيرها فضرورية للتفاعل مع الآخرين، والعمل ضمن مجموعات. وأخيرا اتخاذ القرارات المسؤولة وتركز على فهم العلاقة بين القرارات والآثار المترتّبة عليها (CASEL, 2015).

وللتعلم الاجتماعي العاطفي وفق التقرير الصادر عن معهد آسبن (The Aspen Institute تأثير بالغ، ليس على مهارات التعلم الأكاديمي وجودة وعمق تجربة تعلم

الطلبة فحسب؛ بل أيضا على الفاعلية الذاتية والمثابرة والسلوك الاجتماعي، والحد من المشاكل السلوكية، وتهيئة فصول دراسية آمنة وذات أداء جيد، تتميز بالمناخ الداعم، والعلاقات الإيجابية، والإدارة الفعالة للفصول الدراسية (Jones & Khan, 2017).

إن عملية دمج ممارسات التعلم الاجتماعي العاطفي في المدارس والفصول الدراسية أمر ضروري، ولكن الخطوة الأولى التي تسبق تضمين برامج التعلم الاجتماعي العاطفي، هو التأكد من أن المعلمين مؤهلين لهذا النوع من التعلم؛ لأن المعلمين هم المؤثر الرئيس في التنفيذ الفعال لخبرات التعلم التي يتعرض لها الطلبة داخل الفصول الدراسية -لا سيما هذا النوع من التعلم. والمعلمون هم أهم عنصر في تنفيذ برامج التعلم الاجتماعي العاطفي في المدارس، وممارساتهم لها تأثير قوي على تعلم الطلبة (Schonert-Reichl, 2017).

ونظرا لحداثة مفهوم التعلم الاجتماعي العاطفي(SEL) في الأنظمة التعليمية؛ قد تختلف تصورات المعلمين وفهمهم لهذا النوع من التعلم، والذي بدوره سينعكس على الاستفادة من تطبيق ممارساته داخل الفصول الدراسية. ومن هذا المنطلق تظهر أهمية هذا البحث، من خلال الكشف عن تصورات وفهم معلمي اللغة الإنجليزية بالمرحلة المتوسطة لمفهوم التعلم الاجتماعي العاطفي وكفاياته ومهاراته وأهميته.

مشكلة البحث

نالَ التعلم الاجتماعي العاطفي اهتماما متزايدا في السنوات الأخيرة في العديد من الدول حول العالم، حيث اتجهت بعض الأنظمة التعليمية والمنظمات والمعاهد حول العالم إلى دمج مهارات وبرامج التعلم الاجتماعي العاطفي في المدارس والمواد الدراسية. وجاء هذا الاهتمام نتيجة للعديد من الدراسات التي أجريت في هذا المجال التي أشارت إلى فوائد هذا النوع من التعلم.

ومن هذه الدراسات، دراسة دورلاك وآخرون (Durlak et al. 2011)، التي هدفت لتحليل (٢١٣) دراسة، في مجال التعلم الاجتماعي العاطفي، وشملت هذه الدراسة ما يقارب (٢٧٠) ألف طالب، تناولت جميع مراحل التعليم العام من رياض الأطفال إلى المرحلة الثانوية. بينت نتائج هذه الدراسة أن التعلم الاجتماعي العاطفي له أثر على تحصيل الطلبة الأكاديمي وعلى سلوكهم وتفاعلهم ونمو شخصياتهم، وأن الإنفاق على برامج هذا النوع من التعلم يعود بفائدة اقتصادية واجتماعية.

وبالرغم من أهمية التعلم الاجتماعي العاطفي وفوائده الملموسة في التحصيل الأكاديمي والسلوك، إلا أنه ما زال هناك ندرة في الدراسات العربية التي تناولت هذا المجال. فمن خلال الاطلاع على محركات البحث المحلية والعالمية ظهرت دراسات عربية محدودة بحثت في هذا المجال. وعلى المستوى المحلي، توجد دراسة واحدة فقط – في حدود علم الباحثَين- وهي دراسة الصويان (١٤٤٢ هـ)، التي هدفت

للكشف عن مستوى تضمين مهارات التعلم الاجتماعي العاطفي في أنشطة مقرر اللغة الإنجليزية للصف الخامس الابتدائي. وأظهرت نتائج هذه الدراسة مستوىً منخفضًا في تضمين أهداف ومهارات ومعايير التعلم الاجتماعي العاطفي في أنشطة مقرر اللغة الإنجليزية للصف الخامس الابتدائي.

ومن خلال اطلاع الباحثَين على العديد من المراجع والمصادر المتعلقة بالتعلم الاجتماعي العاطفي، يظهر أن التعلم الاجتماعي العاطفي له ارتباط وثيق بفهم المعلمين وتصوراتهم لمفهوم التعلم الاجتماعي وكفاياته وفوائده. ويعد هذا الفهم هو المفتاح الرئيس لتطبيق أفضل الممارسات لهذا النوع من التعلم. فالخطوة الأولى قبل البدء في برامج لتضمين التعلم الاجتماعي العاطفي في المناهج الدراسية، هو التأكد من فهم المعلمين لمفهومه وكفاياته وأهميته؛ لأنه إذا لم يؤخذ بعين الاعتبار فهم المعلمين وخبراتهم عن التعلم الاجتماعي العاطفي فلن يعطى هذا النوع من التعلم القدر الكاف من الجودة التي يستحقها الطلبة. ونظرًا للدور المهم الذي يلعبه المعلمون في تنمية كفايات التعلم الاجتماعي والعاطفي للطلبة، فمن الضروري فحص التصورات أو الآراء التي قد تكون لديهم في تعزيز التعلم الاجتماعي والعاطفي في الفصل الدراسي.

ونتيجة لذلك، تناول هذا البحث تصورات معلمي اللغة الإنجليزية بالمرحلة المتوسطة عن التعلم الاجتماعي العاطفي؛ وذلك لما تتسم به هذه المرحلة من تغييرات بيولوجية تصاحب مرحلة البلوغ، التي قد تؤدي إلى العديد من المشكلات الاجتماعية والعاطفية. إن العديد من الطلبة يفتقرون إلى الكفايات الاجتماعية العاطفية ويصبحون أقل ارتباطا بالمدرسة عند اجتيازهم للمرحلة الابتدائية وبلوغهم المرحلة المتوسطة، وهذا الافتقار إلى الاتصال يؤثر سلبا على أدائهم الأكاديمي وسلوكهم وصحتهم (Blum & Libbey, 2004). ويشير ييقر Yeager (2017) إلى أن مرحلة المراهقة هي فترة مهمة للتعلم والاستكشاف، ومع ذلك قد تكون أيضًا فترة تظهر فيها المشكلات السلوكية والصحية أو تتفاقم، مع عواقب سلبية تستمر لفترة طويلة حتى مرحلة البلوغ.

بناء على ما سبق، قد يكون هذا البحث إضافة نظرية تطبيقية تتناول التعلم الاجتماعي العاطفي وما يتضمنه من أهداف وكفايات ومهارات ومعايير، يمكن الاستفادة منها في برامج الإعداد والتطوير المهني للمعلمين بشكل عام ولمعلمي اللغة الإنجليزية على وجه الخصوص. وقد ينعكس هذا الاهتمام بالتعلم الاجتماعي العاطفي على زيادة مستوى التحصيل الأكاديمي للطلبة في مادة اللغة الإنجليزية وعلى سلوكهم وتفاعلهم، حيث أظهرت مجموعة من الدراسات المحلية إلى ضعف مخرجات تعليم اللغة الإنجليزية وأنها دون المأمول.

التساؤل الرئيس للبحث

ما تصورات معلمي اللغة الإنجليزية بالمرحلة المتوسطة عن التعلم الاجتماعي العاطفي؟

وهدف البحث إلى الكشف عن تصورات معلمي اللغة الإنجليزية بالمرحلة المتوسطة عن التعلم الاجتماعي العاطفي.

أهمية البحث

تتمثل أهمية هذا البحث في الآتي:

١. إفادة الباحثين من خلال تقديم دراسة نوعية للكشف عن تصورات معلمي اللغة الإنجليزية بالمرحلة المتوسطة عن التعلم الاجتماعي العاطفي.

٢. الإضافة للأدبيات التربوية وخصوصا العربية منها حول موضوع التعلم الاجتماعي العاطفي، حيث إن هناك ندرة في المراجع العربية التي تناولت التعلم الاجتماعي العاطفي.

٣. وضع تصور أمام المسؤولين عن برامج إعداد المعلم وبرامج التطوير المهني لمعلمي اللغة الإنجليزية، حول فهم معلمي اللغة الإنجليزية للتعلم الاجتماعي العاطفي وكفاياته وفوائده.

حدود البحث

أ. الحدود الموضوعية: تصورات معلمي اللغة الإنجليزية بالمرحلة المتوسطة عن التعلم الاجتماعي العاطفي وكفاياته ومهاراته.

ب. الحدود المكانية: طُبقت الدراسة على عينة من معلمي اللغة الإنجليزية بالمرحلة المتوسطة بإدارة تعليم جازان في المملكة العربية السعودية.

ج. الحدود الزمانية: طُبقت الدراسة خلال العام الدراسي ١٤٤٤ه.

مصطلحات البحث

١.التعلم الاجتماعي العاطفي (Social Emotional Learning): يتبنى الباحثان تعريف رابطة التعلم الأكاديمي والاجتماعي والعاطفي The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning حيث تعرفه بأنه" العملية التي يتم من خلالها اكتساب وتطبيق المعرفة والمواقف والمهارات اللازمة لفهم وإدارة العواطف، ووضع وتحقيق الأهداف الإيجابية، وإظهار التعاطف مع الآخرين، وإقامة علاقات إيجابية والحفاظ عليها، واتخاذ قرارات مسؤولة". (CASEL, 2015).

٢. تصورات معلمي اللغة الإنجليزية (English Language Teachers Perceptions):

يُعرفها الباحثان إجرائيا بأنها مجموعة الأفكار والآراء والمعتقدات التي يحملها معلمو اللغة الإنجليزية بالمرحلة المتوسطة حول مفهوم التعلم الاجتماعي العاطفي

وكفاياته ومهاراته وفوائده، والتي تشكلت لديهم خلال مرورهم بخبرات مختلفة، وسيتم الكشف عنها إجرائيا بطريقة نوعية من خلال إجاباتهم في المقابلات المعمقة.

أدبيات الدراسة

أولًا: الخلفية التاريخية للتعلم الاجتماعي العاطفي

ظهرت مصطلحات التعلم الاجتماعي العاطفي (Social Emotional Learning) لأول مرة في مؤتمر استضافه معهد Fetzer في عام ١٩٩٤- (Elbertson, Brackett, & Weisberg, 2009). وتم كذلك إنشاء إطار موحد لتعزيز الكفايات الاجتماعية العاطفية كنتيجة لإدخال مصطلح التعلم الاجتماعي العاطفي.

ويكتسب اليوم التعلم الاجتماعي العاطفي مكانة بارزة لم نشهدها في الماضي. حيث لم يعد يُنظر إلى التعلم الاجتماعي العاطفي بأنه مجرد مجال لتنمية الشخصية والمسؤولية الأساسية من جانب الأسرة فقط، بل يُنظر إليه الآن على أنه مسؤولية المدرسة. ووفقًا لـ(2004) Zins ، هناك وعي أكبر بالعلاقة بين التعلم الاجتماعي العاطفي والتنمية الفكرية.

وفي عام ١٩٩٧ تم تأسيس رابطة التعلم الأكاديمي والاجتماعي العاطفي (CASEL)وإنشاء الأساس لبرامج (SEL) الشاملة في المدارس. وتتمثل مهمة CASELفي المساعدة في إنشاء برامج (SEL) القائمة على الأدلة لتكون جزءًا من مرحلة ما قبل المدرسة حتى التعليم الثانوي(Weissber & Cascarino, 2013) . وفي نفس العام ١٩٩٧، اشتركت CASEL وجمعية الإشراف والمناهج (ASCD) في تأليف كتاب رائد بعنوان: (تعزيز التعلم الاجتماعي العاطفي: إرشادات للمربين)، قدم هذا الكتاب استراتيجيات عملية للمعلمين لإنشاء برامج تعليمية اجتماعية وعاطفية شاملة. وكان هذا الدليل أول كتاب من نوعه يضع الأساس للبدء في سد ثغرة في التعليم من خلال التعلم الاجتماعي العاطفي.

ثانيًا: مفهوم التعلم الاجتماعي العاطفي

للتعلم الاجتماعي العاطفي عدد من التعريفات المختلفة تناولتها الأدبيات التربوية، ومن هذه التعريفات: تعريف رابطة التعلم الأكاديمي والاجتماعي والعاطفي The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning حيث تعرفه بأنه" العملية التي يتم من خلالها اكتساب وتطبيق المعرفة والمواقف والمهارات اللازمة لفهم وإدارة العواطف، ووضع وتحقيق الأهداف الإيجابية، وإظهار التعاطف مع الآخرين، وإقامة علاقات إيجابية والحفاظ عليها، واتخاذ قرارات مسؤولة" (CASEL, 2015).

ويعرفه أوشر وآخرون Osher et al., (2016) بأنه "العملية التي يكتسب من خلالها الأطفال والكبار كفايات معينة ويطبقونها للتعرف على العواطف وإدارتها،

ولوضع أهداف إيجابية وتحقيقها، وتقدير وجهات نظر الآخرين، ولإقامة علاقات إيجابية والحفاظ عليها، ولاتخاذ قرارات مسؤولة، ولإدارة المواقف الشخصية والتواصلية بين الأفراد بشكل بناء". (ص ٦٤٥)

ويعرفه همفري وآخرون (Humphrey et al., 2011) بأنه العملية التي يتعلم الأفراد من خلالها ويطبقون مجموعة من المهارات الاجتماعية والعاطفية والمهارات والمواقف والسلوكيات والقيم ذات الصلة التي تساعد على توجيه أفكارهم ومشاعرهم وأفعالهم بطرق تمكنهم من النجاح في المدرسة والعمل والحياة.

ويعرفه ويسبيرج وآخرون (Weissberg et al., 2015) بأنه العملية التي يتم من خلالها تنمية الاستراتيجيات والمهارات لإدارة العواطف، وفهم وجهات نظر الآخرين، والتواصل مع الاخرين بفعالية، واتخاذ القرارات التي تتماشى مع الأهداف والقيم المستقبلية.

يظهر من خلال التعريفات السابقة، أن التعلم الاجتماعي العاطفي عبارة عن (عملية)؛ أي أنه يتكون من مراحل وخطوات، ويتناول هذا النوع من التعلم الجانبين المعرفي والتطبيقي (اكتساب وتطبيق)، ويناسب جميع الفئات العمرية (الأطفال والكبار)، ويعمل على تمكينهم من النجاح في جميع مسارات حياتهم (المدرسة والعمل والمجتمع). ويركز هذا النوع من التعلم على أبعاد محددة (فهم العواطف وإدارتها، والتعاطف مع الآخرين، وإقامة علاقات إيجابية، واتخاذ قرارات مسؤولة)، أي أنه يتناول المهارات الشخصية (فهم العواطف وإدارتها) ومهارات اجتماعية (والتعاطف مع الآخرين، وإقامة علاقات إيجابية) وسيتم تناول هذه الأبعاد بالتفصيل في المحور التالي.

ثالثًا: كفايات التعلم الاجتماعي العاطفي

طورت (CASEL, 2021) إطار عمل للتعلم الاجتماعي العاطفي، يحدد خمس كفايات أساسية: الوعي الذاتي، والإدارة الذاتية، والوعي الاجتماعي، ومهارات العلاقات، واتخاذ القرار المسؤول. تحدد هذه الكفايات فئات واسعة لتنظيم مجموعة من المعارف والمهارات والقدرات الداخلية والشخصية (Weissberg et al., 2015). وتعد الأساس للعديد من التدخلات التي تم تطويرها في العقدين الماضيين ولكفايات التعلم الاجتماعي العاطفي التي اعتمدتها إدارة التعليم في ولاية أيوا مؤخرًا بالولايات المتحدة (IOWA Department of Education, 2019).

١. الوعي الذاتي (Self-Awareness)

الوعي الذاتي هو قدرة الفرد على تحديد مشاعره وأفكاره ومعتقداته وكيف تؤثر على تصرفاته. ويمكن لمن لديه هذه القدرة أن يقوّم بدقة نقاط القوة والضعف لديه. ومن السمات الأخرى المرتبطة بالذات: الثقة بالنفس، والأمل، والتفاؤل، والإيمان

بقدرة الفرد على النمو في المجال الأكاديمي والمجال العاطفي الاجتماعي (CASEL,2021).

ويشير وينقارتين وآخرون Weingarten et al (2020) إلى أن الوعي الذاتي يركز على قدرة الفرد على فهم المشاعر والأفكار القيم وكيف تؤثر على السلوك عبر السياقات. وتُعنى كفاية الوعي الذاتي في فهم المشاعر والقيم والأهداف الشخصية، ويتضمن التقييم الدقيق لنقاط القوة ونقاط الضعف الخاصة بالفرد، وامتلاك شعور راسخ بالاكتفاء الذاتي والتفاؤل، وامتلاك عقلية النمو، التي يمكنك تعلمها من خلال العمل الجاد، حيث يتطلب المستوى العال من الوعي الذاتي القدرة على التعرف على كيفية ارتباط أفكار الفرد ومشاعره وأفعاله ببعضها البعض (Greenberg at al., 2017).

٢. الإدارة الذاتية (Self-Management)

إدارة الذات هي قدرة الفرد على تنظيم عواطفه وأفكاره وأفعاله عبر المواقف، حيث يمكن للفرد إدارة التوتر والتحكم في الدوافع والتحفيز الذاتي. وتؤثر هذه القدرة على قدرة الطالب على تحديد الأهداف الشخصية والأكاديمية والعمل عليها. ويكون الطلبة الذين يستطيعون تنظيم عواطفهم أقدر على حل النزاعات وبناء علاقات إيجابية مع الآخرين (Coskun, 2019).

ويعرف وينقارتين وآخرون Weingarten et al (2020) إدارة الذات بأنها القدرة على إدارة عواطف المرء وأفكاره والسلوكيات بشكل فعال في المواقف المختلفة ولتحقيق الأهداف والتطلعات. وتتطلب الكفاية في إدارة الذات المهارات والمواقف التي تساعد في تنظيم العواطف والسلوكيات، وهي تشمل القدرة على تأخير الإشباع وإدارة التوتر والتحكم في الدوافع والمثابرة من خلال التحديات لتحقيق الأهداف الشخصية والتعليمية (Greenberg et al., 2017).

٣. الوعي الاجتماعي

الوعي الاجتماعي هو قدرة الفرد على التعاطف مع الآخرين وتقدير وجهة نظرهم، بما في ذلك الأشخاص من خلفيات وثقافات مختلفة، حيث يفهم الفرد الأعراف الاجتماعية والأخلاقية للسلوك ويدرك متطلبات الأسرة والمدرسة والمجتمع (CASEL,2021).

ويؤكد وينقارتين وآخرون Weingarten et al (2020) بأن الوعي الاجتماعي هو القدرة على فهم وجهات النظر والتعاطف مع الآخرين، مع اعتبار الخلفيات والثقافات والسياقات المتنوعة. ووفقًا لـفري وآخرون Frey et al(2000) ، فإن الوعي الاجتماعي هو القدرة على قراءة إشارات الآخرين وفهم مشاعرهم وكذلك الاستجابة لها بشكل مناسب، ولبناء علاقات دائمة وإقناع الناس بتقديم المساعدة، ومن

الضروري فهم ما يشعرون به وما الذي يحفزهم، وإبلاغهم بالاهتمام بمنظورهم وما هو مهم بالنسبة لهم (2019) Lubit.

٤. مهارات العلاقات

الكفاية في مهارات العلاقات هي قدرة الفرد على إنشاء علاقات صحية والحفاظ عليها مع مجموعة واسعة من الأفراد والجماعات، ولإنشاء هذه العلاقات الصحية والحفاظ عليها، يجب على الفرد استخدام مجموعة واسعة من المهارات.

وتشير CASEL (2021) إلى أن الشخص الذي يتمتع بمهارات علاقة قوية هو الذي يمكنه التواصل بوضوح والاستماع جيدًا، والتعاون مع الآخرين، ومقاومة الضغط الاجتماعي غير المناسب، والتفاوض في النزاع بشكل بناء، وطلب المساعدة وتقديمها عند الحاجة. وقريبا من ذلك يشير وينقارتين وآخرون Weingarten et al (2020) إلى أن مهارة العلاقات هي القدرة على التأسيس والمحافظة على علاقات داعمة وصحية والتنقل الفعال بين الخلفيات المتنوعة للأفراد والجماعات.

٥. اتخاذ قرارات مسؤولة

يُعرف وينقارتين وآخرون Weingarten et al (2020) مهارة اتخاذ القرار بأنها قدرة الفرد على اتخاذ خيارات مسؤولة وبناءة بشأن السلوك الشخصي والتفاعلات الاجتماعية عبر المواقف المتنوعة. ويتطلب اتخاذ القرار المسؤول (اتخاذ خيارات بناءة)، والقدرة على تقييم العواقب المحتملة للأفعال، والاستعداد لتحمل مخاطر ممكنة والحكمة لتجنب الأمور غير المعقولة Lubit (2019).

ويتطلب صنع القرار المسؤول المعرفة والمهارات والمواقف لاتخاذ خيارات بناءة حول السلوك الشخصي والتفاعلات الاجتماعية، بغض النظر عن البيئة. وتتطلب الكفاية في هذا المجال القدرة على مراعاة المعايير الأخلاقية والسلامة والمعايير لسلوك محفوف بالمخاطر؛ لتقييم عواقب الإجراءات المختلفة بشكل واقعي؛ والتركيز على رفاهية النفس والآخرين (Greenberg et al., 2017).

بناء على ما سبق من تصنيف للكفايات، يظهر أن تركيز هذه الكفايات على جانبين رئيسين، الجانب الأول (المهارات الشخصية) للفرد وتشمل فهم العواطف وإدارة الذات واتخاذ قرارات مسؤولة. والجانب الآخر (المهارات الاجتماعية) وتشمل الوعي الاجتماعي ومهارة العلاقات. كما يبدو أن هذه المهارات متداخلة وتؤثر في بعضها، كما يظهر أن فهم العواطف وإدارتها هي المنطلق نحو التمكن من الكفايات الأخرى.

رابعًا: أهمية التعلم الاجتماعي العاطفي

أبرزت رابطة التعلم الأكاديمي والاجتماعي والعاطفي(CASEL, 2015) ، الوعي المتزايد بين المعلمين وصانعي السياسات لتدريس مهارات التعلم الاجتماعي العاطفي في الفصول الدراسية. ووفقا(2015) CASEL ، فإن برامج التعلم

الاجتماعي العاطفي المنفذة بالمدرسة، تعمل على تعزيز الاتصال بالمدرسة والإنجاز الأكاديمي والعلاقات الصحية، ولأكثر من عقدين من البحث العلمي الصارم يظهر أنه يمكن لبرامج (SEL)عالية الجودة والمنفذة بشكل جيد أن يكون لها أثر إيجابي على المناخ المدرسي وتعزيز مجموعة من الفوائد الأكاديمية والاجتماعية والعاطفية للطلبة، حيث أظهرت مراجعة رئيسة ل (٢١٣) دراسة لمجموعات تجريبية للتحكم العقلي لطلاب K-12 الذين شاركوا في برامج (SEL)ما يلي:

١. تحسين المهارات الاجتماعية والعاطفية ومفهوم الذات والارتباط بالمدرسة والسلوك الصفي.
٢. مشاكل سلوك أقل مثل السلوكيات التخريبية لكل فئة والعدوانية والتنمر والأفعال الجانحة.
٣. تقليل الضغط العاطفي مثل الاكتئاب أو التوتر أو الانسحاب الاجتماعي.

ويقترح سيليموفيك وآخرون Selimovic et al (2018) أنه من أجل تحقيق التنمية الاجتماعية، يجب على الفرد أن يتعرف على المعايير والقواعد والقيم الاجتماعية لتحقيق التفاعل الفعال داخل المجتمع. وتوفر برامج التعلم الاجتماعية والعاطفية فوائد فورية وطويلة الأجل (Mahoney et al., 2018). ويؤكدد ويسبيرغ Weissberg (2016) أن الطلبة يكونون أكثر نجاحا عندما يتعرفون على كيفية إدارة مشاعرهم، وفهم وجهات نظر الآخرين والتواصل معهم بفعالية، واتخاذ خيارات صحيحة حول القرارات الشخصية والاجتماعية.

ووفقا لجونز وآخرون(2017) Jones et al فإن الطلبة الذين يديرون تفكيرهم وسلوكهم وانتباههم بكفاءة، يصلون إلى نجاح أكاديمي أعلى ويحصدون درجات أعلى في الاختبارات الموحدة. ويشير ماكون وآخرون McKown et al. (2016)، إلى "أن العوامل الاجتماعية العاطفية المتقدمة تزيد من فرص الطلبة للتعلم والانخراط مع أقرانهم، وهذا يؤدي بدوره إلى تعزيز المخرجات الأكاديمية"(ص ١٢٠).

ويشير فري وآخرون Frey et al (2019) إلى أن التعلم الاجتماعي العاطفي لا يقتصر فقط على مساعدة الطلبة على البقاء بعيدًا عن المشاكل؛ بل يتعلق الأمر بتطوير المهارات الحياتية التي يمكن تطبيقها على مجموعة واسعة من المواقف. فعندما يكون التطور الاجتماعي والعاطفي والأكاديمي مترابطًا بشكل متعمد ومدروس، فإن الطلبة يستفيدون من خبرات التعلم التي تثري فهمهم للمحتوى الأكاديمي وتقوي مهارات التفكير النقدي لديهم. وتمكن هذه التجارب الطلبة من أن يكونوا مساهمين وأكثر فاعلية في فصولهم الدراسية اليوم وفي أماكن عملهم ومجتمعاتهم غدًا Berman (2018).

ويعتقد التربويون أن تعزيز واستخدام المهارات الاجتماعية والعاطفية أمر ذو قيمة، حيث وجد أن استخدام المهارات والاستراتيجيات الاجتماعية العاطفية يؤثر

بشكل إيجابي على النجاح في المدرسة، وترتبط مهارات التعلم الاجتماعي والعاطفي بنجاح الطلبة في الأداء المدرسي. كما يميل الطلبة إلى التحفيز على الأداء، ويكون لديهم مشاعر الارتباط بالمدرسة ومستويات متزايدة من المشاركة، والحضور، وعادات الدراسة الإيجابية، والاهتمام بالدرجات والاختبارات (Zins et al., 2004).

خامسًا: التعلم الاجتماعي العاطفي واللغة

يرتبط التعلم الاجتماعي العاطفي باللغة من خلال: الوعي الاجتماعي، والتواصل الفعال، والانتباه وفهم طرق التفاهم مع الآخرين، والعمل على تشكيل علاقات إيجابية من خلال: الحوار المباشر أو القدرة على إدارة السلوك الإنساني واتخاذ القرار المناسب. فحيث إن التعلم الاجتماعي العاطفي يرتبط بتنمية المعارف والخبرات المرتبطة بالتحصيل الأكاديمي؛ فهو ذا قيمة خاصة في مجال تعليم اللغة، من خلال تأكيد قدرة الطلبة على التنظيم الذاتي لكل من المهارات البينية والشخصية، مثل تعزيز العلاقات مع الآخرين، ومراقبة مواقف الشخص وتصرفاته (Durlak et al., 2011).

ويشير جريس (Grace 2007) أن اللغة تمثل نظاما اتصاليا اجتماعيا يستخدمه المتعلم بغرض تحقيق أهداف محددة، فمن خلال التخاطب مع غيره، والتفاعل مع متغيرات الحياة، يتطور تفكيره وقدراته المعرفية، كما أن عملية الاستخدام الاجتماعي في المواقف الاتصالية ترتبط بالقدرات العقلية، فالتأثير المتبادل يؤدي إلى نمو الجانب اللغوي، والقصور الإدراكي يؤدي إلى التأخر في اكتساب الخبرة، والتفاعل مع الآخرين.

وتُشير الأبحاث أنه على الرغم من أن متعلمي الإنجليزية قد يتعرضون لنفس طرق التدريس، إلا أنهم يعالجون المعلومات بشكل فردي مختلف مما يؤدي إلى خبرات تعلم مختلفة. إن الجانب العاطفي للمتعلم ربما يكون أحد أهم المؤثرات على نجاح أو فشل تعلم اللغة (Farzana, 2012). وبالنظر إلى الطبيعة الإنسانية، يتم التركيز بشكل كبير على أهمية العالم الداخلي، وتبقى أفكار الإنسان ومشاعره وعواطفه جزءًا لا يتجزأ من التنمية البشرية (Wang, 2005).

وبما أن المصطلح العاطفي يتعلق بالوجود العاطفي، وعلاقته بعواطف المتعلم، واحترام الذات والتعاطف والقلق والدافعية، فإن ذلك له معنى ممتد وواسع، ويمكن لكل منها، على الرغم من التعقيد العميق، أن تلعب دورًا أو أن تكوُن الفارق في إكمال مهام التعلم أو التقييمات بنجاح أو الإخفاق أيضا لمتعلمي اللغة الثانية (Farzana, 2012).

سادسًا: تصورات المعلمين والتعلم الاجتماعي العاطفي

لا يزال التعلم الاجتماعي والعاطفي جديدًا إلى حد ما بالنسبة لبعض المعلمين؛ لذلك قد تختلف تصوراتهم من معلم إلى آخر. ويعد التدريب المستمر هو وسيلة لتوجيه المعلمين إلى فهم أفضل للتعلم الاجتماعي والعاطفي وتغيير المفاهيم (DeNisco, 2015; Cefai, et al, 2018).

يميل العديد من المعلمين إلى الاتفاق مع الرأي القائل بأن كفايات (SEL) هي جزء لا يتجزأ من 'التعليم الشامل للطفل' (Brackett et al., 2012). ويشير جرين بيرق وآخرون (Greenberg et al., 2017) إلى أن برامج التعلم الاجتماعي أصبحت مقبولة على نطاق واسع كعنصر من عناصر التعليم، حيث أشار مسح حديث للمعلمين، إلى أن ٩٥% من المجيبين أن (SEL) قابل للتعليم؛ بينما أشار٩٧% أن (SEL)يمكن أن يفيد الطلبة من جميع الخلفيات الاجتماعية والاقتصادية. وتعمل البرامج التي تدعم (SEL) الآن في الآلاف من المدارس الأمريكية والعديد من المدارس في البلدان الأخرى.

وتعتبر معتقدات المعلمين حول (SEL) ضرورية للتنفيذ الناجح لتدخلات التعلم الاجتماعي العاطفي، وهناك عامل آخر مهم للمعلم يجب فحصه هو مستوى المعلمين في كفايات التعلم الاجتماعي العاطفي (Brackett et al, 2012). وذكر Weare and Grey (2003) أن الأدلة تشير إلى أن المعلمين لا يمكنهم توفير تعليم الكفايات الاجتماعية والعاطفية إذا لم يتم تطوير كفاياتهم الاجتماعية والعاطفية، ويقترحان أنه من غير الممكن تعليم كفاية لا يمتلكها المرء. ولكي يكون الكبار فعالين في تعليم وصياغة المهارات الاجتماعية والعاطفية، يجب عليهم تطوير كفايات التعلم الاجتماعي العاطفي الخاصة بهم وتطوير عادات الرعاية الذاتية لتعزيز الرفاهية (Hoffman et al, 2018; Vesely-Maillefer & Saklofske, 2018).

كما يجب أن يكون المعلمون على درجة عالية من الذكاء العاطفي لتقييم مستوى SEL في طلابهم ومن ثم تقديم التعليمات (Mayer et al., 2016; Walton & Hibbard, 2019). ويتعزز التحصيل الأكاديمي للطلبة أيضًا من خلال مناخات الفصل الدراسي الإيجابية التي تم إعدادها من قبل المعلمين بمستويات عالية من التعلم الاجتماعي العاطفي (Jennings & Frank, 2015; Schonert-Reichl et al., 2015; Vesely-Maillefer & Saklofske, 2018).

منهج البحث

هدف هذا البحث إلى الكشف عن تصورات معلمي اللغة الإنجليزية بالمرحلة المتوسطة عن التعلم الاجتماعي العاطفي، ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحثان المنهج النوعي؛ لما توفره طبيعة هذا المنهج من مرونة وعمق لتقصي الظاهرة المدروسة في سياقها الطبيعي وملاحظة كيفية حدوثها، والانخراط في الظاهرة أو

المشكلة المراد دراستها، والنظر من داخلها بهدف الوصول إلى فهم عميق لهذه الظاهرة، ولوجهات نظر الأفراد المرتبطين بها (Creswell, 2013).

وسلك هذا البحث تصميم البحث النوعي الأساسي، ويسمى أيضا في بعض الأدبيات بالبحث التفسيري الأساسي (Basic Interpretive). وتكمن أهميَّة البحث النوعي في مناسبته كمنهجية لدراسة المستجدات في أي مجتمع، وكذلك دراسة الظواهر أو المشكلات ذات التعقيد الكبير التي تحتاج إلى العمق في التحليل (الذبياني، ٢٠١١).

وللإجابة عن أسئلة هذا البحث استخدم الباحثان أسلوب التحليل الموضوعي (Thematic Analysis)، وهو طريقة لتحليل البيانات بهدف تحديد وتحليل الأنماط المتكررة. وتعد السمة المميزة للتحليل الموضوعي هي مرونته وقدرته على التعمق في البيانات، كما يمكن تطبيقه على أنواع كثيرة من أسئلة الدراسة والتصاميم البحثية وأحجام العينات .(Braun and Clarke, 2006 Nowell et al., 2017)

مجتمع البحث والعينة

يشمل سياق أو -مجتمع البحث- جميع معلمي اللغة الإنجليزية بمدارس المرحلة المتوسطة الحكوميَّة التابعة لإدارة تعليم جازان. وقد تم اختيار عينة قصدية من مجتمع البحث، بحيث قام الباحثان بمقابلة (١٢) معلما.

أدوات جمع البيانات

المقابلة: وتعد من الطرق الرئيسة لجمع البيانات في البحوث النوعية، وهي عبارة عن محادثة مع أفراد العينة في جو يوفر لهم الراحة والأمان. وفي البحث الحالي تم تطبيق المقابلة شبه المقننة ذات الأسئلة مفتوحة النهاية (Semi-structured open-ended interviews)، والتي توفر فرصة للتعرف على آراء المشاركين ومشاعرهم بكلماتهم الخاصة، كما تم تسجيلها صوتيا بعد أخذ الإذن من المشاركين لتوثيق البيانات وتحويلها إلى نصوص مكتوبة.

إجراءات بناء استمارة المقابلة:

تم بناء استمارة المقابلة، وذلك من خلال اتباع عدة مراحل:

١. القراءة في الأدب التربوي والدراسات السابقة عن تصورات معلمي اللغة الإنجليزية- وعن التعلم الاجتماعي العاطفي وكفاياته ومهاراته وفوائده.

٢. الاطلاع على أدلة المقابلة لدراسات نوعية مشابهة.

٣. إعداد دليل المقابلة بصورته الأولية.

٤. عرض أسئلة المقابلة على عدد من الخبراء والمختصين وكان الغرض من هذا العرض- هو التأكد من مناسبة أسئلة المقابلة لأهداف البحث بشكل عامٍ، ولكن نظرا لطبيعة البحث النوعي، فقد تتغير الأسئلة أو تُعدل بحسب مجريات المقابلة.

٥. إعداد دليل المقابلة بصورته النهائية.

وقد اشتمل دليل المقابلة بصورته النهائيَّة على ما يلي:
أ. خطاب التبصير (لاعتبارات أخلاقيات البحث العلمي).
ب. معلومات عن المعلم: سنوات الخبرة، الدرجة العلمية.
ب. أسئلة عن تصورات معلمي اللغة الإنجليزية بالمرحلة المتوسطة عن التعلم الاجتماعي العاطفي.

موثوقية البحث

تم التأكد من موثوقية هذا البحث بعدة إجراءات:

١. المصداقية Credibility**:** قام الباحثان بتعزيز المصداقية من خلال ما يلي:

- استخدام تصاميم بحثية معروفة ومعتبرة.
- التعرف المبكر على المشاركين.
- الحرص على أمانة المشاركين في إجاباتهم، وإعلامهم بإمكانية رفض المشاركة في أي وقت.
- تحليل الحالات السالبة التي لا تتطابق مع النسق العام للبيانات.

٢. الاعتمادية Dependability **:** قام الباحثان بتعزيز اعتمادية هذا البحث من خلال الطرق التالية:

- إيضاح تصميم البحث وإجراءات تطبيقه وكيف نفذ.
- الوصف الإجرائي لعمليات جمع المعلومات وذكر تفصيل لذلك.
- فحص البيانات باستمرار وجمعها حتى التشبع وعدم ظهور موضوعات جديدة.
- توثيق جميع خطوات البحث حتى يتمكن الباحثون من استنساخها عند الرغبة في إجراء بحوث أخرى مماثلة.

٣. التطابقية Confirmability**:** قام الباحثان بتعزيزها من خلال:

- المناقشة المستمرة لعملية البحث مع المختصين والأقران.
- وضع بيان بجميع مراحل جمع البيانات وأساليب تحليلها.
- تسجيل جميع الملاحظات أثناء جمع البيانات في سجل الملاحظة الميداني.
- بيان دور الباحث.

تحليل البيانات

إن تحليل البيانات في البحث النوعي عملية منظمة لا تقتصر على تفحص البيانات فقط، وإنما تشمل تنظيمها وتصنيفها بشكل متكرر من خلال تكرار قراءتها لمرات عديدة بصورة أكثر عمقا وتأملا (العبد الكريم، ٢٠٢٠)، واتبع الباحثان الخطوات التالية في تحليل البيانات:

١. تنظيم البيانات: تم تفريغ بيانات المقابلة مباشرة وفي اليوم نفسه، والعمل على تنظيم البيانات بحيث تكون كل مقابلة في مستند مستقل؛ حتى تسهل مقارنتها. كما

حرص الباحثان على تفريغ الملاحظات التي قاما بتدوينها على هامش كل مقابلة في المستند الخاص بها؛ للرجوع اليها عند التحليل.

٢. ترميز البيانات(Coding) :وبدأت هذه الخطوة مع القراءة الأولية للبيانات، حيث تم وضع نظام ترميز لتحليل البيانات. وكانت أسئلة البحث هي العامل الرئيس في تحديد نظام الترميز، حيث تم استخدام الترميز المسبق بناء على الإطار النظري للبحث وأسئلة البحث.

٣. تسجيل الملاحظات (Memoing): بعد ترميز البيانات والخروج بهيكل مبدئي لنظام الترميز؛ تم العمل على الإغراق في قراءة البيانات بهدف التأكد من الترميز وتطويره بطرق ربما لم يتم الانتباه لها في القراءات السابقة ولكشف أي ثغرات محتملة تسببت في نقص البيانات مثل نقص العينة.

٤. تحديد الأنماط (Classifying Codes into Themes): تحديد الأنماط نوع من الترميز لكنه أكثر تجريدًا. وهنا تم العمل على جمع البيانات المرمّزة في الخطوات السابقة والتي تتفق في معنى واحد. ويهدف هذا إلى تجميع البيانات المتسقة في معنى واحد. وهنا تجدر الإشارة إلى أنه يمكن استخدام بعض البيانات لتعطي معان مختلفة تحت أكثر من نمط من الأنماط التي ستخرجها البيانات.

٥. صياغة النتائج: وفي هذه المرحلة، تمت صياغة الأنماط المستخرجة من البيانات في شكل نتائج. وتم التأكد من قراءة البيانات بعد تحديد الأنماط عدة مرات لضمان عدم القفز لنتائج أولية.

٦. التحقق من النتائج: وهذه هي المرحلة الأخيرة من التحليل، وتم العمل فيها على قراءة البيانات، ومراجعة الدراسات السابقة بعمق للتأكد من أن نتائج البحث لا تخالف البيانات الأساسية التي قام عليها البحث.

نتائج الدراسة

من تحليل البيانات توصل الباحثان إلى عدم امتلاك المعلمين للمعرفة النظرية الأساسية عن التعلم الاجتماعي العاطفي ومفاهيمه، وأن هذا المصطلح جديد بالنسبة للمشاركين، حيث أشار جميع المشاركين أن هذا المصطلح لم يسبق لهم أن سمعوا به. علقَ أحد المشاركين (ع.ح) بقوله: " بالنسبة لي، هذه المرة الأولى التي أسمع فيها بمصطلح التعلم الاجتماعي العاطفي ولم يمُر علي بهذا الشكل من قبل".

وأشارت النتائج إلى محاولة المشاركين إعطاء معنى للمصطلح من خلال المعاني اللغوية للألفاظ، ولذلك اتسمت تعريفاتهم للتعلم الاجتماعي العاطفي بالبساطة والسطحية وعدم الفهم الواضح للأبعاد التي يركز عليها هذا النوع من التعلم. عرفه (و.خ) بأنه "طريقة تعلم تعتمد على النواحي العاطفية او الاجتماعية للطلبة". وعرفه (م.ح) بأنه "عبارة عن عملية إدخال العاطفة بين الطالب والمعلم وأن تكون العلاقة قائمة على الاحترام المتبادل".

كما أظهرت النتائج أن لدى المشاركين معرفة محدودة بكفايات ومهارات التعلم الاجتماعي العاطفي، حيث قام المشاركون بقراءة تعريف CASEL، الذي تم عرضه في المقابلة، واستطاع بعض المشاركين التوصل إلى بعض المهارات بشكل محدود ولم يتعرف عليها أغلب المشاركين. وأظهرت النتائج أيضا أن هناك تداخلاً لدى المشاركين فيما يتعلق بمعرفة كفايات ومهارات التعلم الاجتماعي العاطفي.

ويعزو الباحثان عدم امتلاك المشاركين للمعرفة النظرية الأساسية عن التعلم الاجتماعي العاطفي إلى حداثة هذا المفهوم نسبيًا، وعدم ظهوره في برامج إعداد المعلمين وبرامج النمو المهني، وكذلك ندرة المراجع العربية في هذا المجال. وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة ويقليسورث وسانتوس Wigelsworth & Santos (2021) التي أشارت إلى نقص المعرفة المتخصصة بين أعضاء هيئة التدريس فيما يتعلق بالتعلم الاجتماعي العاطفي. واتفقت أيضًا مع نتائج دراسة ليدر Leider (2017) التي أشارت إلى أن المعلمين لديهم القليل من التدريب في مجال التعلم الاجتماعي العاطفي، وأن الغالبية العظمى منهم سيرحبون بالتطوير المهني الإضافي والمستمر من أجل زيادة قدرتهم على دمج المفاهيم الاجتماعية العاطفية في ممارساتهم التدريسية.

ويوصي الباحثان بإدراج مفهوم التعلم الاجتماعي العاطفي وكفاياته وأهميته في برامج إعداد المعلمين، وبرامج النمو المهني للتربويين، وتزويد المعلمين بقراءات موجهة حول هذا النوع من التعلم.

قائمة المراجع

أولا: المراجع العربية

العبد الكريم، راشد. (٢٠٢٠). *البحث النوعي في التربية*. مكتبة الرشد.

الذبياني، حسن. (٢٠١١). مدخل لمدخل النظريَّة المجذرة. *المجلة الاجتماعيَّة*. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلاميَّة، ع (٤)، ٨ - ٣٣.

الصويان، آلاء. (١٤٤٢). *التعلم الاجتماعي العاطفي في أنشطة مقررات اللغات للصف الخامس الابتدائي: تصور مقترح*. كلية التربية. جامعة الملك سعود.

ثانيا: المراجع الأجنبية

Berman, S. (2018). The Practice Base for How We Learn: Supporting Students' Social, Emotional, and Academic Development. Consensus Statements of Practice from the Council of Distinguished Educators. Aspen Institute.

Blum, R. W., & Libbey, H. P. (2004). School connected- ness Strengthening health and education outcomes for teenagers. *Journal of School Health, 74*, 229–299.

Brackett, M. A., Reyes, M. R., Rivers, S. E., Elbertson, N. A., & Salovey, P. (2012). Assessing teachers' beliefs about social and emotional learning. *Journal of Psychoeducational Assessment, 30(*3), 219-236. doi: 10.1177/0734282911424879.

Brackett, M. A., Rivers, S.E., Reyes, M.R., & Salovey, P. (2012). Enhancing academic performance and social and emotional competence with the RULER feeling words curriculum. *Learning and Individual Differences, 22,* 218-224.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, *3*(2), 77-101.

Cefai, C., Bartolo P. A., Cavioni. V., & Downes, P. (2018). Strengthening Social and Emotional Education as a core curricular area across the EU. A review of the international evidence, NESET II report. Publications

Office of the European Union.https://doi.org/10.2766/664439.

Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL). (2021). Core SEL competencies. https://casel.org/core-competencies/

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2015). *Effective social and emotional learning programs-middle and high school edition*: https://static1.squarespace.com/static/5532b947e4b0edee99477d27/t/5d0948b6a78e0100015f652f/1560889545559/CASEL+Secondary+Guide+2015.pdf.

Coskun, K. (2019). Evaluation of the socio emotional learning (SEL) activities on self-regulation skills among primary school children. *The Qualitative Report*, 24(4), 764-780.

Creswell, J. W. (2013). *Qualitative Inquiry and Research Design*. Los Angeles: Sage.

DeNisco, A. (2015). Social-emotional learning enhances special ed and beyond. *District Administration.* Retrieved from: https://www.districtadministration.com/article/socialemotional-learning-enhancesspecial-ed-and-beyond

DeNisco, A. (2015). Social-emotional learning enhances special ed and beyond. DA: District Administration. Retrieved from: https://www.districtadministration.com/article/socialemotional-learning-enhances-special-ed-and-beyond

Durlak, J. A. (2011). The Importance of implementation for research, practice, and policy (Child Trends Research Brief, publication 3011-34). Washington, DC: Child Trends. Retrieved from http://www.childtrends.org/wp-content/uploads/2013/05/2011-34DurlakImportanceofImplementation.pdf.

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.

Elbertson, N. A., Brackett, M. A., & Weissberg, R. P. (2009). School-based social and emotional learning (SEL) programming: Current perspectives. *Second international handbook of educational change*, 1017-1032.

Farzana, S. (2012). Affective factors in English language teaching for professionals. *International Journal of Literature, Linguistics & Interdisciplinary Studies, 1*(1), 20-35.

Frey, N., Fisher, D., & Smith, D. (2019). *All learning is social and emotional: Helping students develop essential skills for the classroom and beyond*. ASCD.

Frey, K. S., Hirschstein, M. K., & Guzzo, B. A. (2000). Second step: Preventing aggression by promoting social competence. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 8*, 102-112.

Grace, H. L. (2007). The Significance of Pragmatics. *Mingdao Journal,* 3 (2), 91-102.

Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Durlak, J. A. (2017). Social and emotional learning as a public health approach to education. *The future of children*, 13-32.

Hoffmann, J., Evcevic, Z., & Brackett, M. A. (2018). Building emotionally intelligent schools: From preschool to high school and beyond. In K. Keefer, J. Parker, & D. Sakolfske (Eds.), *Emotional intelligence in education: Integrating research with practice* (pp. 173–198). Springer.

https://educateiowa.gov/sites/files/ed/documents/Iowa%27s%20Social-Emotional%20Learning%20Competencies%20Fall%202020 20.pdf

Humphrey, N., Kalambouka, A., Wigelsworth, M., Lendrum, A., Deighton, J., & Wolpert, M. (2011). Measures of social and emotional skills for children and young people: A systematic review. *Educational and psychological Measurement*, *71* (4), 617-637.

Iowa Department of Education. (2019). Iowa's social-emotional learning competencies. Des Moines, IA:

Jennings, P. A., & Frank, J. L. (2015). Inservice preparation for educators. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 422–437). New York: Guilford Press.

Jones, S. M., & Kahn, J. (2017). The Evidence Base for How We Learn: Supporting Students' Social, Emotional, and Academic Development. Consensus Statements of Evidence from the Council of Distinguished Scientists. *Aspen Institute*.

Jones, S. M., McGarrah, M. W., & Kahn, J. (2019). Social and emotional learning: A principled science of human development in context. *Educational Psychologist*, *54*(3), 129-143.

Jones, S., Brush, K., Bailey, R., Brion-Meisels, G., McIntyre, J., Kahn, J., & Stickle, L. (2017). Navigating SEL from the inside out. *Looking inside and across*, *25*.

Leider, J. A. (2017). *Social and emotional learning: An investigation of understandings and practices of teachers at a New Jersey high school* (Doctoral dissertation, College of Saint Elizabeth).

Lubit, R., & Lubit, R. (2019). Why Educators Should Care about Social and Emotional Learning?. *New Directions for Teaching and Learning*, *160*, 19-32.

Mahoney, J. L., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2018). An update on social and emotional learning outcome research. *Phi Delta Kappan*, *100*(4), 18–23.

Mayer, J.D., Caruso, D.R., & Salovey, P. (2016). The ability model of emotional intelligence: Principles and updates. *Emotion Review*, *8*(4), 290-300.

McKown, C., Russo-Ponsaran, N. M., Allen, A., Johnson, J. K., & Warren-Khot, H. K. (2016). Social-emotional factors and academic outcomes among elementary-aged children. *Infant and Child Development*, *25*(2), 119–136.

Osher, D., Kidron, Y., Brackett, M., Dymniicki, A., Jones, S., & Wessberg, R. P. (2016). Advancing the science and practice of social and emotional learning. *Review of Research in Education*, *40*(28), 644-681.

Schonert-Reichl, K. (2017). Social and emotional learning and teachers. *Future of Children,* 27(1), 137-155. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1145076.pdf.

Schonert-Reichl, K. A., Hanson-Peterson, J. L., & Hymel, S. (2015). SEL and preservice teacher education. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of Social and Emotional Learning: Research and Practice* (pp. 406-421). New York, NY: The Guilford Press.

Selimovic, Z., Selimovic, H., & Opic, S. (2018). Development of social skills among elementary school children. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, *6*(1), 17–30.

Vesely-Maillefer, A. K., & Saklofske, D. H. (2018). Emotional intelligence and the next generation of teachers. In K. Keefer, J. Parker, & D. Saklofske (Eds.), *Emotional*

intelligence in education: Integrating research with practice (pp. 377–402). Springer.

Walton, G. E., & Hibbard, D. R. (2019). Exploring adults' emotional intelligence and knowledge of young children's social-emotional competence: A pilot study. *Early Childhood Education Journal*, *47*, 199–206.

Wang, G. (2005). Humanistic approach and affective factors in foreign language teaching. *Sino- US English Teaching*, *2*(5), 1-5.

Weare, K., Gray, G. (2003). *What works in developing children's emotional and social competence and wellbeing?* Research and Graduate School of Education. University of Southhampton: https://www.researchgate.net/publication/242610650_What_Works_in_Developing_Childre n%27s_Emotional_and_Social_Competence_and_Wellbeing.

Weingarten, Z., Brown, C., & Marx, T. (2020). *Social and emotional learning and intensive intervention.* Washington, DC: National Center on Intensive Intervention, Office of Special Education Programs, U.S. Department of Education.

Weissberg, R. (2016). *Why social and emotional learning is essential for students.* Retrieved from https://www.edutopia.org/blog/why-sel-essential-for-studentsweissberg-durlak-domitrovich-gullotta.

Weissberg, R.P., & Cascariono, J. (2013). Academic + social-emotional learning =national priority. *Phi Delta Kappan*, 95(2), 8-13.

Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (Eds.). (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R.

P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 3–19). The Guilford Press.

Wigelsworth, M., Eccles, A., & Santos, J. (2021). Social and Emotional Learning: A Survey of English Primary School's Priorities, Perceptions, and Practices. *International Journal of Emotional Education*, *13*(2), 23-39.

Yeager, D. S. (2017). Social and emotional learning programs for adolescents. *The future of children*, 73-94.

Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg. H. J. (Eds.). (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York, NY: Teachers College Press.