تصور مقترح لإعداد الطالب المعلم بكلية التربية للتعلم الاجتماعي الوجداني في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة

مقدمة:

إن إعداد المعلمين للقرن الواحد والعشرين يتطلب أن تصمم برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة بحيث تجعلهم بمثابة وسطاء ثقافيين Cultural Brokers، لديهم الوعي عبر الثقافي، ويمكنهم أن يروا العالم النفسي لطلابهم، ويظهرون تعاطفا لفهم طلابهم، وأكثر حساسية لاحتياجات طلابهم، وقادرين على توفير بيئات تعلم وتعليم لطلابهم تعكس الخبرات الثقافية المتنوعة (Bassey, 1997, 30-31.).

ويعد إعداد المعلم في مرحلة ما قبل الخبرة بالتدريس عملية معقدة، لأنها تتطلب إعدادهم لمجتمعات التعلم الإنسانية، وهذا بما فيه من تعددية يشكل تحديا فكريا، ولإنشاء مجتمعات التعلم ورعايتها فإن هذا يتطلب معرفة العمليات العقلية والعمليات الاجتماعية الوجدانية التي لم يتم تدريسها بشكل صريح في برامج إعداد المعلم (Folsom, 2005, 75).

ويشير (المفرج، والمطيري، وحمادة ٢٠٠٧، ١٦) إلى أن المعلم الكفء هو الذي يتمتع بمجموعة من السمات الانفعالية والاجتماعية، ومن أبرز هذه السمات أن يكون متزنا في انفعالاته وفى أحاسيسه، ذا شخصية بارزة، محبا لطلبته،ملتزما بآداب المهنة، وأن يكون واثقا بنفسه، وأن يحترم شخصية طلبته، حازما معهم، وأن يتصف بالمهارات الاجتماعية لأن المجتمع المدرسي مجتمع إنساني يقوم على التفاعل الاجتماعي بين أعضائه من طلبة ومعلمين وإداريين وموجهين وأولياء الأمور، ويفرض هذا الواقع على المعلم التعاون معهم جميعا والمحافظة على علاقات إيجابية فعالة.

ونظرا لأن دور المعلم كان ومازال دورا متغايراً مسايرا لمتطلبات التطور الذي يصاحب التعليم كمهنة، فانه تتكاثر اليوم أدوار المعلم على الأقل في أدبيات التربية، حيث يفترض أن يكون معلما، ومربيا ومرشدا، وملاحظا سيكولوجيا، ورائدا اجتماعيا، ومنظما إداريا، ومهندسا تقنيا، وباحثا علميا (كنعان، ٢٠٠٩، ٢٨).

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 متعلمين أكثر تمكنا(Folsom, 2009, 51-52.) .

كما أن إعداد خريج ناجح في المستقبل يتطلب معلمين لديهم طرق تعلم تمكن الطلاب من المشاركة في التدريس والتعلم وتمكنهم من إقامة علاقات تعلم مع أعضاء هيئة التدريس والأقران (Seal, Naumann, Scott, & Royce-Davis, 2011, 2.) .

مشكلة الدراسة:

على الرغم من أن التعليم العالي بصفة عامة يطور المعرفة الأكاديمية للطلاب، إلا أن النقد الروتيني الموجه له يتمثل في أن ما يقوم به من الإعداد للطلاب حتى يتمكنوا من أداء الأدوار التي تحتاجها المؤسسات داخل المجتمع لا يعد كافيا، لأن هؤلاء الطلاب غالبا لا يتوافر لديهم الكفايات الاجتماعية والوجدانية التي تمكنهم من الاستفادة الكاملة من معارفهم الأكاديمية، وهذا يتطلب من الجامعات أن تهتم بالطالب كليا (عقليا واجتماعيا ووجدانيا) لإعداد خريج ناجح في المستقبل (Seal, et al. 2011, 2.).

وإذا كان أحد الأهداف الأساسية للتعلم والتدريب هي إعداد الأفراد ليكونوا أكثر فعالية، سواء كانوا إداريين أو قادة أو متخصصين، فإن هناك ثلاثة مجموعات من الكفايات Competencies التي أثبتت البحوث والدراسات أنها سبب أو منبئ للأداء المهني الفعال وتؤدي إلى نتائج ناجحة، وهذه الكفايات هي: الذكاء المعرفي، والذكاء الوجداني، والذكاء الاجتماعي (Boyatzis & Saatcioglu, 2008, 93.).

ويشير (Hromek, & Roffey, 2009, 626-627.) إلى أن اليونسكو UNESCO في تقريرها عن التربية في القرن الواحد والعشرين والذي يحمل عنوان " التعلم: ذلك الكنز المكنون "حددت أربعة 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 غالبا إلى التعلم الاجتماعي والوجداني.

كما أن إعداد الطلاب للنجاح في الحياة يتطلب أن يوازن التعليم بين تمكينهم من المهارات الأكاديمية الأساسية وإعداد هؤلاء الطلاب لأن يكونوا كبارا مسئولين، حيث أشارت البحوث التي أجريت في العقود القليلة الماضية إلى أن التعلم الاجتماعي الوجداني هو نهج أو اتجاه في التعلم واعد جدا للحد من المشكلات السلوكية، وتعزيز التكيف الايجابي، وتحسين الأداء الأكاديمي(Payton, et al, 2008, 5.).

ويوضح (Kress, et al. 2004, 69.) أن الغالبية العظمى من المعلمين يهتمون اهتماما عميقا بطلابهم، ويعرفون أن الهدف الحقيقي من التعليم هو إعداد الطلاب للمستقبل، كما أنهم لديهم الرغبة في تزويد طلابهم بما يحتاجون إليه لكي يكونوا أفرادا على مستوى عالمي بشكل عام وليس فقط في المجال الأكاديمي، خاصة

وأن الدراسات الإمبريقية توصلت إلى أن الذكاء الوجداني منبئ قوي بالنجاح في الحياة، وأن الذكاء الأكاديمي ليس ضامنا للنجاح في الحياة الشخصية والمهنية في المستقبل.

ويرى(Durlak, et al. 2011, 406.) أن المهارات الاجتماعية والوجدانية يمكن أن تعلم وتمارس وتطبق في الحالات المختلفة من خلال منظومة التعليم، حتى يتمكن الطلاب من استخدامها كجزء من حياتهم اليومية وفي سلوكياتهم.

وحددت جمعية التعلم الاجتماعي الوجداني الأكاديمي (CASEL, 2003, 16.) أن من بين المبادئ العشرة التوجيهية لممارسة التعلم الاجتماعي الوجداني بفعالية هي توفير هيئة تدريس (معلمون) ذو 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.

ويؤكد (Elias, 2003, 23.) على أن فعالية التعلم الاجتماعي الوجداني تكون من خلال التنمية المهنية لجميع العاملين في المدرسة (المعلمين والموظفين)، ومن خلال نظام للدعم يتم تطبيقه في المدارس خاصة في السنوات الأولى من التنفيذ، لاسيما وان التعلم الاجتماعي الوجداني جديد نسبيا لكثير من المعلمين، فهو يحتاج منهم إلى التحلي بالصبر، وإعطاء أنفسهم فرصة لتعلم هذا المجال الجديد.

ويوضح (Dinsmore & Wenger, 2006, 57.) أن الأبحاث الحديثة في إعداد المعلم تشير إلى أنه يتم تعزيز التعلم من خلال تشجيع الشعور بالانتماء إلى المجتمع في برامج إعداد المعلمين، حيث أن بنية الجماعة cohort structure هي بمثابة نموذج للبناء المجتمعي الذي تتم داخله عملية التنشئة الاجتماعية للمعلم، وأن تشجيع الإحساس بالانتماء للمجتمع في بنية الجماعة يشجع التعلم ويثبط من العزلة العقلية والمهنية للمعلم.

وقد ربطت بعض الدراسات التي تمت قي البيئة العربية بين أبعاد الذكاء الوجداني (ممثلة في الوعي الذاتي والتعاطف والتواصل الاجتماعي وإدارة الانفعالات وتنظيمها والمسؤولية الاجتماعية) والتوافق المهني والرضا المهني للمعلم مثل دراسة كل من (الزهار، وحبيب ٢٠٠٥) و(قنديل ٢٠٠٥) و(جوخب ٢٠٠٩) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطيه دالة موجبة بين الذكاء الوجداني للمعلم وتوافقه المهني، وأنه يمكن التنبؤ بالتوافق المهني للمعلم من أبعاد الذكاء الوجداني. ودراسة (الزهراني ورشدي ٢٠١٠) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطيه دالة موجبة بين الذكاء الوجداني للمعلم والرضا المهني، وأنه يمكن التنبؤ بالرضا المهني للمعلم من بعد المهارات الاجتماعية.

كما ربطت بعض الدراسات بين الذكاء الوجداني والكفاءة المهنيـــة للمعلـــم أو أدائه مثل دراسة كل من (حسين ٢٠٠٤) و(مغربي ١٤٢٩ه) والتي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطيه دالة موجبة بين الذكاء الوجداني للمعلم وكفاءته المهنية أو أدائه، وأنه يمكن التنبؤ بالكفاءة المهنية للمعلم أو أدائه من أبعاد الذكاء الوجداني.

كما توصلت دراسة (الطبيب، ٢٠٠٨) إلى وجود علاقة ارتباطية دالة موجبـــة بين كل من الأبعاد التالية: الـــوعي الـــذاتي، إدارة الانفعـــالات، التعـــاطف، المهـــارات الاجتماعية، الدافعية وأسلوب المعلم الديمقراطي فـــي القيـــادة، وأن الـــوعي الـــذاتي والتعاطف يسهما في التنبؤ بالأسلوب الديمقراطي للمعلم في القيادة.

وقد توصلت دراسة (كنعان، ٢٠٠٩) إلى أن هناك قصورا في بـــرامج تربيـــة المعلمين ومخرجاتها في كلية التربية من حيث الإعداد المهنـــي والإعـــداد الاجتمـــاعي الشخصي للمعلم، وذلك من وجهة نظر كلا من الطـــلاب المعلمـــين وأعـــضاء الهيئـــة التدريسية.

من أجل ذلك انتهجت كليات إعداد المعلم سياسات للالتزام بالمعايير الدوليـــة الواجب توافرها في مؤسسات إعداد المعلم والتي من أبرزها تحسين مستوى المدخلات لكليات إعداد المعلم بوجه عام، وتحسين نوعية المخرجات للوفاء بمتطلبات التعلـــيم، وذلك لسد احتياجات سوق العمل في التعليم، وتحقيق التوازن في بناء شخصية الطالب (القلاف، ٢٠٠٩، ٢-٣).

ويشير(King, Williams, & Warren, 2011, 51.) إلـــى أن المجتمـــع العالمي يتزايد احتياجه إلى برامج لإعداد المعلمين تجعلهم قادرين على تقـــديم التعلـــيم الذي يشتمل على المهارات الضرورية للقرن الحادي والعشرين، وقادرين على فهم القيم العائلية المتنوعة ثقافيا، ويمكنهم أن يكسبوا الطلاب الوعي الثقافي.

في ضوء ما سبق يمكن صياغة مشكلة الدراسة في التساؤل التالي:

هل يمكن وضع تصور مقترح لإعداد الطالب المعلـــم بكليـــة التربيـــة للـــتعلم الاجتماعي الوجداني في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة؟

هدف الدراسة:

تسعي الدراسة الحالية إلي محاولة الربط بين برامج إعداد المعلم في ضـــوء الاتجاهات العالمية المعاصرة، والتعلم الاجتماعي الوجداني، بغرض الوصول إلى تصور مقترح لإعداد الطالب المعلم بكلية التربية للتعلم الاجتماعي الوجداني.

أهمية الدراسة:

تتضح أهمية الدراسة الحالية في محوريين أساسيين هما:

١_ نظريا: ويتمثل في محاولة الباحث التأصيل النظري اثنين من المتغيرات ذات الصلة المباشرة بالعملية التعليمية هما برامج إعداد المعلمين، والتعلم الاجتماعي الوجداني ومحاولة الربط النظري بينها، وما يمكن أن يضيفه ذلك إلى التراث النفسي والتربوي.

٢_ تطبيقيا: ويتمثل في محاولة الباحث تقديم تصورا مقترحا لإعداد المعلم قبل الخدمة للتعلم الاجتماعي الوجداني، يمكن الاستفادة منه مستقبلا في برامج إعداد المعلمين في كليات التربية، أو برامج التدريب للمعلمين أثناء الخدمة.

مصطلحات الدراسة:

١- التعلم الاجتماعي الوجداني Social Emotional Learning

"هو عملية تطوير لإمكانات وقدرات الطالب الوجدانية والاجتماعية، من خلال تنمية كفاياته ومهاراته الشخصية والبينشخصية والحد من عوامل الخطر التي يمكن أن يتعرض لها، بهدف تحقيق النجاح في المدرسة والحياة ". (الباحث)

٢- إعداد المعلم Teacher Preparation

"هو برنامج يتم إعداده وتنظيمه وتعليمه في الكليات والمعاهد التي تتحمل مسئولية إعداد المعلم، ومن خلاله يتم إكساب المتعلمين المعارف الأكاديمية والتربوية والثقافية، وتدريبيهم على المهارات التدريسية، ليتمكنوا – بعد تخرجهم – من اكتساب المقومات الأساسية والضرورية لممارسة مهنة التدريس بالدرجة اللائقة(الغنيم، ٢٠١١، ٥).

الإطار النظري:

أولا: إعداد المعلم

يعرض الباحث في هذا الجزء لأربعة عناصر هامة مرتبطة بمجال إعداد المعلمين هي: مفهوم برامج إعداد المعلم، وأهمية إعداد المعلم، والمبادئ الأساسية في إعداد المعلم، والاتجاهات المعاصرة في برامج إعداد المعلم في كليات التربية.

مفهوم برامج إعداد المعلم

برامج إعداد المعلم هي بمثابة صناعة أولية للمعلم كي يزاول مهنة التعليم، وتتولاه مؤسسات تربوية متخصصة مثل معاهد إعداد المعلمين وكليات التربية أو غيرها من المؤسسات ذات العلاقة تبعًا للمرحلة التي يعد المعلم فيها، وكذلك تبعًا لنوع التعليم.

وبهذا يعد الطالب المعلم ثقافيًا وعلميًا وتربويًا في مؤسسته التعليمية قبل الخدمة (المفرج، والمطيري ، وحمادة، ٢٠٠٧، ٩).

ويشير (Siddiqui,2009, 4.) إلى أن إعداد المعلم هو نظام لتربية المعلم من خلال برامج التنمية المهنية الأولية والمستمرة والتي يتوقع أن تمده بالمكونات المهنية الكافية، حيث يمثل الإعداد الأولي للمعلم جزءا كبير من صناعة المعلم لأنه يمده بالمعارف والمهارات والاتجاهات التي تمكنه من أداء عمله.

ويعرف (السبع، وحسان، وعبده ٢٠١٠، ١٠٢) برنامج إعداد المعلم بأنه عملية منهجية منظمة تشتمل على المدخلات، والعمليات، والمخرجات، تنفذها كلية التربية بهدف إكساب المعلم الكفاءة التعليمية، ليكون قادرًا على ممارسة مهنته بنجاح يتناسب مع متطلبات العصر.

كما يعرفه (الغنيم، ٢٠١١، ٥) بأنه برنامج يتم إعداده وتنظيمه وتعليمه في الكليات والمعاهد التي تتحمل مسئولية إعداد المعلم، ومن خلاله يتم إكساب المتعلمين المعارف الأكاديمية والتربوية والثقافية، وتدريبيهم على المهارات التدريسية، ليتمكنوا – بعد تخرجهم – من اكتساب المقومات الأساسية والضرورية لممارسة مهنة التدريس بالدرجة اللائقة.

أهمية إعداد المعلم:

يعد المعلم أبرز عناصر المنظومة التعليمية في الوطن العربي، فهو الذي يعلم النشء ويكونهم باعتبارهم الثروة البشرية المستقبلية للأمة، لذا كان من الضروري أن نرفع مستوى أدائه الحالي إلى المستوى الذي تحدده معايير للأداء كلما لزم الأمر، لإعادة النظر في مهام المعلم العصري الذي أصبح أقرب إلى صفات" المربي – المخطط –المتأمل – الباحث – المفكر – المقيم – المتعلم – القائد – المرشد." (جامعة الدول العربية، ٢٠٠٩، ٧)

وإن هذه الأدوار الجديدة للمعلم تتطلب نظرة جديدة لفلسفة برامج إعداد المعلم وأهدافها لتتناسب وطبيعة هذه الأدوار، كما أن ذالك يتطلب إعادة النظر في هيكلة برامج الإعداد، والخطط الدراسية التي تشتمل عليها، واستراتيجياتها، وتكنولوجياتها، والخدمات المساندة لها، وفي هذا الإطار تأتي الكفايات التدريسية باعتبارها معبرة عن الأدوار الجديدة للمعلم من ناحية، وباعتبارها المنطلق الرئيس لوضع رؤية واضحة لبرامج إعداد المعلم وتدريبه من ناحية أخرى (كمال، والحر ٢٠٠٣، ٤١)

كما أن لمؤسسات إعداد المعلمين قبل الخدمة نصيبًا ودوراً أساسيًا في تهيئة المعلمين للتعلم مدى الحياة وبناء فكرهم على الحداثة والتطوير، وإكسابهم طرق إعمال

التفكير لفهم متغيرات الحياة بكل أصنافها وضروبها وأطيافها، وان جودة مؤسسات إعداد المعلم تنبع أهميتها من كونها من أهم المؤسسات العلمية التعليمية التي تلجأ إليها المجتمعات الحديثة لتنمية حاجات الطلاب المعلمين التربوية والمهارية والثقافية والأكاديمية، وتهيئتهم للتعلم مدى الحياة. (الغنيم، ٢٠١١، ١٠)

وتؤكد تقارير الدول العربية التي تبذل جهدا في مجال تطوير إعداد المعلم وتدريبه على مجموعة من النتائج من بينها (جامعة الدول العربية، ٢٠٠٩، ١٦- ١٧):

- أهمية الإعداد الجيد للمعلم وتزويده بالمعارف والخبرات التقنية التربوية وتطوير أدائه ليكون قادرا على نقل المتطلبات العلمية ومستجداتها بالطرائق المناسبة التي تنعكس لاحقا على المخرجات البشرية للنظام التربوي.
- الربط مابين الإعداد الجيد للمعلم وضمان الجودة في العملية التعليمية.
- أن التعليم مهنة، والمعلم المتخصص صاحب مهنة رفيعة (تمهين تمكين المعلم).
- أن إعداد المعلمين في كليات التربية أكثر نجاحا ووثوقا من إعدادهم خلال دورات قصيرة بعد إكمال الدراسة في الشهادة الجامعية الأولى (البكالوريوس أو الليسانس).
- أن المعلمين المعدين إعدادا تخصصيا وتربويا أكثر نجاحا من سواهم.
- أهمية دور التربية العملية في برامج إعداد المعلمين من حيث كونها جزءًا لا يتجزأ من الإعداد المهني والأكاديمي والتربوي للطالب المعلم.

المبادئ الأساسية في إعداد المعلم:

ترتبط مخرجات برامج إعداد المعلم وتدريبه بالكفايات الخاصة بعمله بعد تخرجه والتي تظهر مدى كفاءته في القيام بأدواره ومسؤولياته المهنية في موقع العمل الميداني، وعليه فان تحديث الكفايات التدريسية للمعلمين بما يتواكب مع الأدوار الجديدة للمعلم، وأهداف تربية المستقبل أمرا يتطلب معرفة المعايير والمبادئ العالمية التي يجب أن تصمم في ضوئها برامج إعداد المعلم وتدريبه، وهي المبادئ التي تضعها المنظمات والجمعيات المهنية الخاصة بتقويم برامج الإعداد والتدريب، ومنها المبادئ التي حددها اتحاد تقويم ودعم المعلمين الجدد في الولايات المتحدة الأمريكية، والتي يمكن تلخيصها في الآتي (كمال، والحر، ٢٠٠٣، ٤١_٤٣)

١_ أن يفهم المعلم المعرفة التربوية والنفسية ويوظفها.

٢_ أن يفهم المعلم اختلاف المتعلمين في طرق تعلمهم.

٣_ أن يستخدم المعلم استراتيجيات تعليم مختلفة.

٤_ أن يصمم المعلم بيئة التعلم التي تشجع التفاعل الاجتماعي الناجح.

٥_ أن يستخدم المعلم طرق الاتصال اللفظي وغير اللفظي.

٦_ أن يقوم المعلم بالتخطيط للدرس وإدارة العملية التدريسية.

٧_ أن يفهم المعلم ويستخدم طرق التقويم الأساسية وغير الأساسية.

٨_ أن يوظف المعلم تكنولوجيا التعليم والمعلومات والاتصال في التدريس.

٩_ أن يمارس المعلم التفكر والتأمل والبحث عن فرص النمو المهني.

١٠_ أن يكون المعلم قادرا على التواصل مع أولياء الأمور وزملاء العمل والبيئة المجتمعية.

كما إن إعادة النظر بإعداد المعلمين وتأهيلهم في خطة تطوير التعليم في الوطن العربي هي جزء من النظرة الكلية للتخطيط للنسق التعليمي، حيث يجرى في إطارها تغيير مهارات القوى العاملة التدريسية وتحديثها استجابة للمفاهيم والتعريفات الجديدة لسير العملية التربوية والتعليمية وتفاعلها، ووفقًا لذلك فإن التوصيف الجديد لعمل المعلمين ومهامهم أصبح يشمل العديد المهام منها: (جامعة الدول العربية، ٢٠٠٩، ١٥)

١_ تسيير عملية التطور التعليمي لدى المتعلم وفق منهج التعددية المعرفية.

٢_ الترويج لربط المدرسة بالمجتمع المحلى وبالأسرة .

٣_ التحديث المستمر لقدرات ومهارات المعلمين في التعليم والتعلم.

٤_ زيادة دعم قدراتهم لتنمية المهارات الحياتية لتلاميذهم. ٠

٥_ تنمية الجوانب الوجدانية والأخلاقية للمعلمين لخلق بيئة تعلم أكثر إنسانية.

وقد وافق المجلس الاستشاري للرابطة الأمريكية لكليات تربية المعلم والمجلس الاستراتيجي للشراكة من اجل مهارات القرن الحادي والعشرين على مجموعة من المبادئ الأساسية هي بمثابة رؤية مشتركة لدمج المهارات المطلوبة للقرن الحادي والعشرين في برامج إعداد المعلم، ومن هذه المبادئ ما يلي: (Robinson, & Kay, 2010, 5.)

١- إن برامج إعداد المعلم يجب أن تعد خريج يمتلك كفايات التدريس والتقييم لمهارات ومعارف القرن الحادي والعشرين.

٢- إن المعلمين الجدد يجب أن يتم إعدادهم بحيث يصبحوا عوامل تغيير لتضمين مهارات ومعارف القرن الحادي والعشرين في المناهج التعليمية.

٣- أن تعمل قيادات التعليم الجامعي مع قيادات التعليم قبل الجامعي وقيادات المجتمع المحلي لإعادة تصميم برامج إعداد المعلم لتلبي احتياجات المتعلم في القرن الحادي والعشرين.

٤- أن كل برامج إعداد المعلم الحالية يجب تطويرها من خلال التعرف على مصادر القيادة لتطوير استراتيجيات التعلم والتعليم، لتتحول إلى برامج تصلح للقرن الحادي والعشرين.

الاتجاهات العالمية المعاصرة في برامج إعداد المعلم في كليات التربية:

إن برامج إعداد المعلمين في أي بلد من بلدان العالم تؤثر في نوعية التربية في ذلك البلد، حيث تعتمد كفاءة المعلمين إلى حد كبير على البرامج التي تعد لهم قبل انخراطهم في مهنة التعليم، فإذا كانت البرامج جيدة فإن التربية تكون فعالة، وقد أصبح إعداد المعلم من أبرز القضايا التي أثارت اهتمام الميدان التربوي، والتي تدعو في أغلبها إلى ضرورة بذل جهود أكثر ايجابية للاهتمام ببرامج إعداد المعلم والارتقاء بمهنته، باعتباره الأساس المناسب لإصلاح التعليم وتطويره، وطرحت الاقتراحات والتوصيات والمشاريع عبر الدراسات والمؤتمرات لإحداث الإصلاح والتطوير المأمول في نظم إعداد المعلم بكليات التربية، وقد شملت مجالات التطوير والتجديد ما يلي:(المفرج، والمطيري ، وحمادة ٢٠٠٧، ٣٩)

١- اتجاه تنمية المعلمين مهنيًا على أساس المهارات.

٢- تطبيق معايير الجودة الشاملة في كليات التربية .

٣- الاعتماد الأكاديمي لكليات التربية .

٤- تحديث وتنويع طرق التدريس وأساليبه في كليات إعداد المعلم .

٥- توظيف التقنية والتكنولوجيا الحديثة في كليات التربية .

٦- اتجاه تنمية المعلمين مهنيًا في ضوء أسلوب النظم.

٧- الاطمئنان إلى جودة الخريج قبل تعيينه بشكل دائم .

٨- الاهتمام بالبعد الأخلاقي والوجداني للمعلم .

٩- تفريد التعليم في كليات إعداد المعلم .

١٠- المشاركة المجتمعية في وضع وتنفيذ برامج إعداد المعلم .

١١- توحيد جهة المسئولية عن إعداد المعلم.

١٢- الأخذ بأسلوب التعلم الذاتي في برامج إعداد المعلم.

ويعرض التقرير الصادر عن الأمانة العامة (بجامعة الدول العربية،٢٠٠٩، ١٩_٢٢)

والذي يحمل عنوان " الإطار الاسترشادي لمعايير أداء المعلم العربي سياسات وبرامج " لثلاثة نماذج معاصرة لإعداد وتنمية المعلم مهنيا نعرض لها باختصار على النحو التالي:

١- النموذج التقني Technical Model

وهو نموذج يعنى بوضع الاستراتيجيات القائمة على ما يجب أن يعرفه المعلم وما يتعين عليه إتقانه من مهارات وممارسات تربوية .ويفترض مؤيدو هذا النموذج أن العنصر الرئيسي في التغيير التعليمي وتحقيق جودته، يكمن في المعرفة والمهارات، ومعايير التنفيذ المستخدمة من المعلمين المحترفين، وأن تنظيم مهنة التدريس في إطار هذا النوع من معايير الأداء سوف يكون قاعدة قوية لإصلاح التعليم وجودته، ويعني هذا النموذج بالمعايير الفنية للتدريس، ويولي أهمية ضئيلة لمعايير المجالات الثقافية والأخلاقية.

٢- النموذج الإنساني الحقوقي (نموذج المعلم الممارس المتفكر) Reflective Practitioner Teacher ويتخذ هذا النموذج من التنمية المهنية وتمكين المعلمين وتوسيع مجالات خبراتهم وتمكينهم كمواطنين لهم حقوق إنسانية أساسية الأهداف الأساسية له، وينطلق هذا النموذج من الوثيقة العالمية لحقوق الإنسان وملحقاتها النوعية في المجالات السياسية والاجتماعية والاقتصادية والمدنية، ووثيقة حقوق الطفل، وعالم جدير بالأطفال والميثاق العربي لحقوق الإنسان (٢٠٠٤) وغيرها من المواثيق والاتفاقات الدولية ذات العلاقة، وتنطلق فلسفة النموذج الإنساني من أن الارتقاء بمستويات المعرفة والمهارات المهنية يجب أن تنبع من المعلمين أنفسهم.

٣- التمهين من أجل التمكين

وهو نموذج متكامل يقر المسألة المهنية للمعلمين، ويعترف بضرورتها، لكنه يضعها في إطارها الإنساني الخالص الذي يمكن المعلم والمتعلم معا، في بيئة مواتية من تحقيق عملية تربوية تدعم بناء أجيال جديدة تمتلك إمكانات التعامل مع مجتمع المعرفة القائم على الديمقراطية والعدالة، أي أنه يقر مسألة التمهين من أجل التمكين Empowerment، ويقوم هذا الإطار المهني على المسئولية الأخلاقية الذاتية للمعلم،

كما يقوم على التقويم الذاتي، ومعايير الكفاءة والأداء، وأيضا يقوم على التنمية المهنية باعتبارها حجر الأساس للارتقاء بالمعلم مهنيًا واجتماعيًا.

ثانيا: التعلم الاجتماعي الوجداني

يعرض الباحث في هذا الجزء لأربعة عناصر هامة مرتبطة بمجال التعلم الاجتماعي الوجداني هي مفهومه، وأهميته، وأهدافه، والتعلم الاجتماعي الوجداني وإعداد المعلم.

مفهوم التعلم الاجتماعي الوجداني:

حظي مفهوم التعلم الاجتماعي الوجداني خلال العشر سنوات الماضية اهتمامًا كبيرًا من الباحثين في علم النفس بصفة عامة، وعلم النفس التربوي بصفة خاصة، مما ترتب عليه تعدد تعريفات التعلم الاجتماعي الوجداني، إلا أنه يمكن تصنيف تلك التعريفات إلى فئتين على النحو التالي:

١- تعريفات تنظر إلى التعلم الاجتماعي الوجداني على أنه عملية تنمية لقدرات الفرد ومهاراته الاجتماعية الوجدانية مثل تعريف جمعية التعلم الأكاديمي والاجتماعي والوجداني (CASEL, 2003,1) بأنه" عملية تطوير لقدرات الفرد في التعرف على وإدارة الانفعالات، والرعاية والاهتمام بالآخرين، واتخاذ قرارات مسئولة، وإقامة علاقات إيجابية، والتفاعل مع المواقف الصعبة بشكل فعال".

وتعريف (Zins & Elias, 2006, 1) بأنه " مجموعة من الكفايات الضرورية اللازمة لجميع الطلاب وتتمثل في القدرة على معرفة وإدارة الانفعالات، وحل المشكلات بشكل فعال، وإقامة علاقات إيجابية مع الآخرين".

وتعريف (Payton, Weissberg, Durlak, Dymnicki, et al., 2008, 6) بأنه " عملية يكتسب من خلالها الأطفال والبالغون المعارف والاتجاهات والمهارات اللازمة للتعرف على وإدارة انفعالاتهم، ووضع وتحقيق الأهداف الإيجابية، وإظهار الرعاية والاهتمام بالآخرين، وتكوين علاقات إيجابية والمحافظة عليها، واتخاذ قرارات مسئولة، والتعامل مع المواقف الشخصية على نحو فعال".

وتعريف (Lipton & Nowicki, 2009, 99) بأنه " العمليات العقلية التي تتضمن التشفير والتفسير والاستدلال للمعلومات الاجتماعية الوجدانية حول الذات والآخرين "

وتعريف (O'Brien & Resnik, 2009,1) بأنه" عملية تهدف مساعدة الأطفال والكبار على تنمية المهارات الأساسية اللازمة لنجاحهم في المدرسة والحياة، من خلال تعلمهم المهارات الشخصية والبينشخصية التي يحتاجونها للتعامل مع أنفسهم وعلاقتهم بالآخرين وعملهم علي نحو فعال وأخلاقي ".

٢- تعريفات تنظر إلى التعلم الاجتماعي الوجداني على أنه طريقة أو منهج لدعم وتعزيز الكفايات والمهارات الاجتماعية الوجدانية مثل تعريف (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"

كما يعرفه (Ceisel, 2010, 5) بأنه " دعم مهارات الفرد الاجتماعية والوجدانية والتي تتضمن ضبط الذات ومهارات بناء العلاقات وكذلك فهم انفعالات وسلوكيات الآخرين".

وتعريف(Durlak, et al., 2011,406) أن التعلم الاجتماعي الوجداني هو 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.

وتعريف (Seal, Naumann, Scott, & Royce-Davis. 2010, 2) على أنه " المرغوبية والدعم المستمر لقدرات الفرد على استخدام معلوماته الانفعالية وسلوكياته وسماته التي تسهل النتائج الاجتماعية المنشودة".

وفي ضوء ما سبق حول مفهوم التعلم الاجتماعي الوجداني يمكن استخلاص ما يأتي:-

١- أنه عملية تطوير لإمكانات وقدرات ومهارات الفرد الوجدانية الاجتماعية.

٢- 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.

٣- أنه يهدف إلى تحقيق النجاح الأكاديمي في المدرسة، كما يهدف إلى تحقيق النجاح في الحياة من خلال الحد من عوامل الخطر التي يمكن أن يتعرض لها الطلاب.

وعلى هذا يقترح الباحث التعريف التالي للتعلم الاجتماعي الوجداني " هو عملية تطوير لإمكانات وقدرات الطالب الوجدانية والاجتماعية، من خلال تنمية كفاياته ومهاراته الشخصية والبينشخصية والحد من عوامل الخطر التي يمكن أن يتعرض لها، بهدف تحقيق النجاح في المدرسة والحياة ".

أهمية التعلم الاجتماعي الوجداني:

تتضح أهمية التعلم الاجتماعي الوجداني من خلال مخرجات هذا النوع من التعلم، والتي أثبتتها نتائج الدراسات والبحوث السابقة في هذا المجال والتي تتمثل فيما يأتي:

١- يساعد على تقليل الفجوة بين كل من الطلاب مرتفعي الإنجاز والطلاب منخفضي الإنجاز، وذلك من خلال تزويد جميع الطلاب بالمهارات اللازمة للنجاح في المدرسة وفي الحياة، ويكون لها آثار إيجابية على الأداء الأكاديمي ((CASEL, 2003, 2 . (Zins & Elias, 2006, 3))

٢- يؤدي إلى تحقيق مكاسب في أداء الطلاب على اختبارات التحصيل المقننة تتراوح ما بين(١١% إلى ١٧%) لدى مجموعات متنوعة من الطلاب عبر مراحل تعليمية مختلفة (O'Brien & Resnik, 2009,2).

٣- يوفر أساسًا لتحسين وتعديل الأداء الأكاديمي، وإنتاج سلوكيات اجتماعية أكثر إيجابية، وتقليل المشكلات السلوكية، والضغوط الانفعالية، ويؤدي إلى التحسن في درجات ونتائج الاختبارات التحصيلية (Durlak, et al., 2011, 406) .

٤- يشير كل من (Zins & Elias, 2006, 5) و(Camacho, et al., 2007, 10) إلى أن المخرجات أو النتائج الإيجابية للتعلم الاجتماعي الوجداني يمكن تحديدها في ثلاثة محاور هي:

(أ) الاتجاهات:

وتتمثل النتائج الإيجابية في الآتي: مستوى عال من الكفاءة الذاتية، وشعور أفضل بالرعاية من المدرسة والمجتمع، واتجاه إيجابي نحو المدرسة والتعلم، وتحسن

الاتجاهات الأخلاقية والالتزام بالقيم الديمقراطية، وطموحات ودوافع أكاديمية وتعليمية أعلى، وقدر أكبر من الثقة في المعلم واحترامه، وتحسن في التعامل مع الضغوط المدرسية وزيادة فهم عواقب التصرفات.

(ب) السلوكيات:

وتتمثل النتائج الإيجابية في الآتي: تزايد السلوكيات الاجتماعية الإيجابية، وتحسن في نسبة الحضور وقلة الغياب من المدرسة، وانخفاض معدلات العدوان والعنف بين الطلاب، وزيادة المشاركة الصفية ورغبة كل طالب في العمل على طريقته أثناء التعلم،وانخفاض معدلات المشكلات السلوكية مثل تعاطي المخدرات والتدخين والجنس، وتحسن مهارات التفاوض وحل الصراعات، وزيادة الانخراط في الأنشطة الإيجابية مثل ممارسة الرياضة.

(جـ) الأداء الأكاديمي:

وتتمثل النتائج الإيجابية في الآتي: تحسن المهارات في الرياضيات والفنون واللغة والدراسات الاجتماعية، والزيادة في التحصيل مع مرور الوقت، وارتفاع المعدلات في درجات الاختبارات التحصيلية، وتحسن مهارات التعلم من أجل التعلم، وأداء أفضل في التخطيط وحل المشكلات، وتحسن مهارات الاستدلال غير اللفظي.

أهداف التعلم الاجتماعي الوجداني:

يمكن تصنيف الأهداف التي يسعى التعلم الاجتماعي الوجداني إلى تحقيقها في فئتين، الأولى هي <u>الأهداف قريبة المدى</u>: وتتمثل في تعزيز وتنمية خمس مجموعات مترابطة من الكفايات المعرفية والوجدانية والسلوكية، وتتضمن الوعي الذاتي، وإدارة الذات، والوعي الاجتماعي ،ومهارات إدارة العلاقات، ومسئولية اتخاذ القرارات. والفئة الثانية هي <u>الأهداف بعيدة المدى</u>: وتتمثل في أن تنمية وتعزيز الكفايات السابقة بدورها سوف توفر أساسًا لتحسين الأداء الأكاديمي، ويترتب عليها سلوكيات اجتماعية إيجابية، ودعم شعور المتعلمين بالانتماء وتعزز دافعيتهم في المشاركة، وانخفاض معدلات المشكلات السلوكية مثل تعاطي المخدرات والعنف والبلطجة والفشل في المدرسة.

ويتوافر من الأدلة والشواهد البحثية ما يدعم هذا التصور، منها جمعية التعلم الأكاديمي الاجتماعي الوجداني في جامعة الينوى، وهي إحدى المؤسسات التي تهتم بشكل كبير بالتعلم الاجتماعي الوجداني، حيث حددت ضمن معايير التعلم الاجتماعي الوجداني ثلاثة أهداف أساسية هي (CASEL, 2003, 49) (O'Brien & Resnik, 2009, 2):

١_ تنمية الوعي الذاتي ومهارات إدارة الذات لدى الطلاب لتحقيق النجاح في المدرسة والحياة.

٢_ استخدام الطلاب للوعي الاجتماعي والمهارات البينشخصية لتكوين علاقات إيجابية مع الآخرين والمحافظة عليها.

٣_ إظهار الطلاب مهارات اتخاذ القرار والسلوكيات المسئولة، سواءً على المستوى الشخصي أو في المدرسة أو في السياقات المجتمعية.

التعلم الاجتماعي الوجداني وإعداد المعلم:

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., 2010, 2) .

ومن ناحية أخرى فإنه يتوافر من الشواهد البحثية، ما يؤكد أهمية إعداد المعلمين، سواء قبل الخدمة أو أثناء الخدمة لهذا النوع من التعلم، فلقد أكدت جمعية التعلم الاجتماعي الوجداني الأكاديمي (CASEL, 2003, 16) على أن توفير هيئة تدريس (معلمين) ذوي جودة عالية من خلال تنميتهم ودعمهم مهنيًا، يُعد أحد المبادئ الأساسية لممارسة التعلم الاجتماعي الوجداني بفعالية.

ويؤكد (Elias, 2003, 23) على أن فعالية التعلم الاجتماعي الوجداني تكون من خلال التنمية المهنية لجميع العاملين في المدرسة (المعلمين والموظفين)، ومن خلال نظام للدعم يتم تطبيقه في المدارس وبخاصة في السنوات الأولى من التنفيذ، لاسيما وأن التعلم الاجتماعي الوجداني جديد نسبيًا لكثير من المعلمين، فهو يحتاج منهم إلى التحلي بالصبر، وإعطاء أنفسهم فرصة لتعلم هذا المجال الجديد.

وتشير الأبحاث الحديثة في إعداد المعلم إلى أنه يمكن تعزيز التعلم من خلال تشجيع الشعور بالانتماء إلى المجتمع في برامج إعداد المعلمين، حيث إن بنية الجماعة Cohort Structure هي بمثابة نموذج للبناء المجتمعي الذي تتم داخله عملية التنشئة الاجتماعية للمعلم، وإن تشجيع الإحساس بالانتماء للمجتمع في بنية الجماعة

يشجع التعلم ويثبط من العزلة العقلية والمهنية للمعلم (Dinsmore & Wenger, 2006, 57).

ويرى (Jennings & Greenberg, 2009, 499) أن الكفايات الاجتماعية والوجدانية للمعلم تُسهم بفاعلية في تكوين المناخ الصحي للصف الدراسي، من خلال تأثيرها الفعال على علاقات المعلم – الطالب، والإدارة الجيدة للصف الدراسي، والتطبيق الفعال لبرنامج التعلم الاجتماعي الوجداني. كما أن فهم كل من المكونات العقلية والاجتماعية الوجدانية للتعلم والتدريس تساعد المعلمين على التخطيط بوضوح للفرص المتاحة لكل منهما داخل المناهج الدراسية (Folsom, 2009, 51).

ومن ثم فإن إعداد المعلم وتنميته مهنيًا يمثل أحد التحديات القوية التي تواجه التعلم الاجتماعي الوجداني، حيث أكد العديد من الباحثين على أنه لكي يصبح المعلم قادرًا على التعامل مع الذكاء الوجداني وكفايات التعلم الاجتماعي الوجداني، فإنه يجب تدريبه على ذلك بشكل جيد، ويتمثل التحدي الثاني في أن صانع القرار أصبح بحاجة شديدة إلى معالجة النقص في الجهد المطلوب، لتطوير المعايير والسياسات والممارسات والمؤسسات، التي توفر التدريب اللازم للمعلمين (McCuin, 2012, 98).

وفي هذا السياق يشير (Schonert-Reichl, Hymel, & LeRose, 2012, 1) إلى ندرة برامج تربية المعلم قبل الخدمة للتعلم الاجتماعي الوجداني في أمريكا الشمالية، وأنه من الأهمية بمكان إعداد المعلمين قبل الخدمة لكفايات التعلم الاجتماعي الوجداني، داخل سياق الممارسة التعليمية، بما يجعلهم قادرين على تزويد طلابهم بالمهارات التي يحتاجونها للنجاح في المدرسة والحياة.

نماذج التعلم الاجتماعي الوجداني في برامج إعداد المعلمين:

يقتصر الباحث في هذا الجزء على النماذج الحديثة للتعلم الاجتماعي الوجداني المرتبطة بإعداد المعلم بصورة مباشرة، حيث يتناول الباحث كل نموذج من حيث التعرف على الهدف الذي يسعى النموذج إلى تحقيقه، والأُطر النظرية التي يستند عليها في بنائه، والافتراضات أو المبادئ التي ينطلق منها، ومكوناته الأساسية والفرعية، وكيفية إعداد المعلمين في إطاره.

(١) نموذج التعلم الاجتماعي الوجداني (SEL) Social and Emotional Learning

أُعد هذا النموذج بواسطة جمعية التعلم الأكاديمي والاجتماعي والوجداني Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) في جامعة الينوي في شيكاغو بالولايات المتحدة الأمريكية، بهدف تنمية

مجموعة كفايات ومهارات التعلم الاجتماعي الوجداني لدى الطلاب والمعلمين (CASEL, 2003, 5).

ويستند النموذج في بنائه على اثنين من النظريات الحديثة، الأولى هي نظرية الذكاءات المتعددة التي قدمها Gardner,1983 ، من خلال ما طرحته من أفكار حول الذكاء الشخصي والذكاء البينشخصي، والثانية هي نظرية الذكاء الوجداني عند Goleman, 1995 من خلال ما قدمته عن الكفايات الأساسية للذكاء الوجداني ممثلة في الوعي الذاتي والدافعية والتنظيم الذاتي والتعاطف والمهارات الاجتماعية(Marulanda, 2010, 11-12).

وينطلق النموذج من فرضيتين أساسيتين الأولى هي أن الأنواع المختلفة من السلوكيات المشكلة هي نتاج عوامل خطر واحدة أو متشابهة، والثانية هي أن التعلم الأفضل ينبثق عن دعم العلاقات التي تجعل التعلم أكثر تحديا وذا مغزى(CASEL, 2003, 5).

ويعمل النموذج من خلال برنامجه على تنمية خمس كفايات أساسية اجتماعية وجدانية لدي المتعلمين والمعلمين، وتتضمن كل كفاية من الكفايات الخمس مجموعة من المهارات الفرعية (CASEL, 2003, 5) (Zins & Elias, 2006, 3) Kress & Elias, 2006, 594) ويمكن تناولها باختصار على النحو الآتي: -

١_ الوعي الذاتي: Self-awareness 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 والمدرسة، ومعرفة احتياجات الفرد وقيمه، والاعتقاد في الكفاءة الشخصية.

٢_ الوعي الاجتماعي: Social Awareness ويتضمن مهارات مثل تفهم واحترام التنوع، احترام الفرد للآخرين والاستماع إليهم بعناية ودقة، وفهم وتبني وجهة نظر الآخرين، وزيادة التعاطف مع الآخرين والحساسية لمشاعرهم، والتقدير والتفاعل الإيجابي مع مختلف المجموعات.

٣_ إدارة الذات: Self-Management وتتضمن مهارات مثل تنظيم الفرد لانفعالاته حتى يستطيع ضبط الاندفاعية، التعبير عن والتعامل مع القلق والغضب، والمثابرة في التغلب على العقبات، ووضع الأهداف الشخصية والأكاديمية ومراقبة التقدم نحو تحقيقها، والتعبير عن العواطف بشكل مناسب، والسيطرة على العدوان والضغوط الشخصية وبين الأشخاص، وتعديل الأداء في ضوء ردود الأفعال.

٤_ مهارات العلاقات: Relationship Skills 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_ مسئولية اتخاذ القرار: Responsible Decision Making 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 مسئولية اتخاذ القرارات.

وطبقا لهذا النموذج فإن نجاح التعلم الاجتماعي الوجداني مرهون بوجود بيئة تعلم ذات مواصفات خاصة يتوافر فيها الأمن والرعاية والإدارة الجيدة والمشاركة، بحيث تتناسب مع هذا العدد الكبير من المهارات الاجتماعية والوجدانية، كما أنه مرهون بتوافر معلمين يمتلكون الكفايات الاجتماعية والوجدانية، حتى يستطيعوا إكسابها للمتعلمين، كما أن امتلاك المعلمين لهذه الكفايات مرهون ببرامج الإعداد لهم قبل الخدمة، وبالتنمية المهنية لهم أثناء الخدمة، وهذا كله يمثل تحديات للتعلم الاجتماعي الوجداني.

وفي إطار هذا النموذج قام (Schonert-Reichl, Hymel, & LeRose, 2012, 1-3) وتحت إشراف جمعية التعلم الأكاديمي والاجتماعي والوجداني (CASEL) بمشروع يهدف إلى التأكد من مدى تضمين التعلم الاجتماعي الوجداني في برامج تربية المعلمين قبل الخدمة، في كل من الولايات المتحدة الأمريكية وكندا، ووضع سلسلة من التوصيات التي يمكن استخدامها في إدراج التعلم الاجتماعي الوجداني في برامج تربية المعلمين قبل الخدمة، ويتكون المشروع من المكونات الآتية: -

١- مسح لمتطلبات إجازة المعلم:

عن طريق إجراء مسح للاحتياجات الحالية والسياسات المتعلقة بالإجازة (الشهادة) التي يحصل عليها المعلم في الولايات المتحدة وكندا، واستنادا على إطار جمعية التعلم الاجتماعي الوجداني، وتم وضع دليل يُستخدم خلال عملية تحليل البيانات من الوثائق في كل مقاطعة أو ولاية، حيث تخضع هذه الوثائق لمقياس، يعكس درجة مكونات التعلم الاجتماعي الوجداني الموجودة في متطلبات إجازة المعلم، ويتألف الدليل من ثلاثة أقسام هي الكفايات الاجتماعية الوجدانية (SEC) للمعلم، والكفايات الاجتماعية الوجدانية

للطالب، وسياق التعلم، وهذه الأقسام الثلاثة يتضمن كل منها فئات فرعية (مثل الوعي الذاتي، والوعي الاجتماعي) استنادا على تعريفات مستمدة من بحوث متنوعة قام بها خبراء التعلم الاجتماعي الوجداني.

٢- مسح برامج تعليم المعلم قبل الخدمة لمحتوى التعلم الاجتماعي الوجداني:

ويهدف المسح تحديد مدى تضمين محتوى التعلم الاجتماعي الوجداني في المقررات الدراسية القائمة، والتدريب عليها قبل الخدمة، ويتألف المسح من ثلاثة مصادر للبيانات هي:

(أ) الاستطلاع عبر الانترنت: بهدف جمع معلومات عن كيفية انتقال المعرفة بالتعلم الاجتماعي الوجداني، واكتشاف المصادر الأولية (مثل الكتب الدراسية) التي تستخدم في أغلب الأحيان في تلك البرامج.

(ب) البحث عبر الانترنت عن محتوى التعلم الاجتماعي الوجداني المرتبط بالمناهج الدراسية (المفردات)، أو مواد المقررات الأخرى المتاحة على مواقع الويب في برامج تربية المعلمين قبل الخدمة، وكذلك الممارسات ذات الصلة بالتعلم الاجتماعي الوجداني.

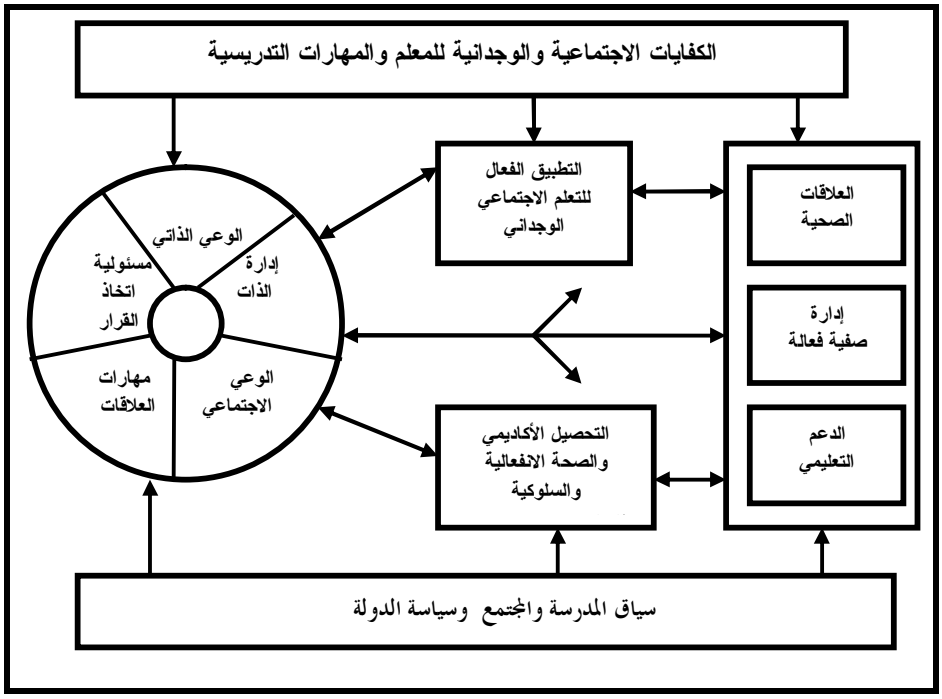
(جـ) تحليل محتوى الكتب الدراسية المستخدمة في تربية المعلمين قبل الخدمة لتحديد درجة تقديمها لمحتوى التعلم الاجتماعي الوجداني.

٣- إجراء مقابلات مع قادة وخبراء في هذا المجال:

حيث تتم هذه المقابلات مع الخبراء في مجال التعلم الاجتماعي الوجداني، وعمداء وأعضاء هيئة التدريس بكليات التربية، والهدف من هذه المقابلات الحصول على المزيد من المعلومات، التي من شأنها أن تؤدي إلى الإدراج الناجح لمحتوى التعلم الاجتماعي الوجداني وممارساته في برامج تربية المعلمين في الولايات المتحدة وكندا.

٤- إنشاء الأمثلة " دراسات الحالة" للبرامج والممارسات في التعلم الاجتماعي الوجداني التي يمكن تطبيقها بنجاح في تربية المعلمين قبل الخدمة، وهذه الأمثلة من المحتمل أن تقسم إلى فئتين هما فئة البرامج النموذجية، وفئة البرامج الواعدة.

والشكل التالي يوضح متغيرات برامج تربية المعلمين قبل الخدمة للتعلم الاجتماعي الوجداني.



شكل (١) تضمين التعلم الاجتماعي الوجداني في برامج تربية المعلمين قبل الخدمة (Schonert-Reichl, Hymel, & LeRose, 2012, 3)

(٢) نموذج التدريس للتعلم العقلي الوجداني:

Teaching for Intellectual and Emotional Learning(TIEL)

أعد هذا النموذج (Folsom, 2004, 2005) بهدف إمداد المعلمين بدليل توجيهي عن تدريس التعلم العقلي والوجداني، وبما يمكنهم من تطوير المناهج والتعليم وبيئة التعلم بطريقة تؤدي إلى إعداد طلاب أفضل يمتلكون المهارات العقلية والاجتماعية والوجدانية التي يحتاجون إليها على المستويين التعليمي والمهني، حيث يجمع النموذج بين العناصر العقلية والاجتماعية والوجدانية للتدريس والتعلم (Folsom, 2009,) . 32

ويستند النموذج علي إطار نظري مستمد من نظرية (Guilford, 1977) عن بنية العقل، وكتابات فيلسوف التربية الشهير (Dewey) حول خصائص الشخصية. حيث يتم دمج كل عملية من مكون العمليات في نموذج بنية العقل مع ما يقابلها من الخصائص الاجتماعية والوجدانية التي هي تعبير عن خصائص الشخصية (Folsom, 2005, 80) .

كما يستند النموذج في بنائه على أربعة مبادئ أساسية(Folsom, 2007, 323) هي:

١- الاتصالات تكون عبر مستويات متعددة.

٢- التواصل بين عمليات التفكير والعمليات الاجتماعية الوجدانية.

٣- التكامل والتوازن في تصميم المناهج الدراسية.

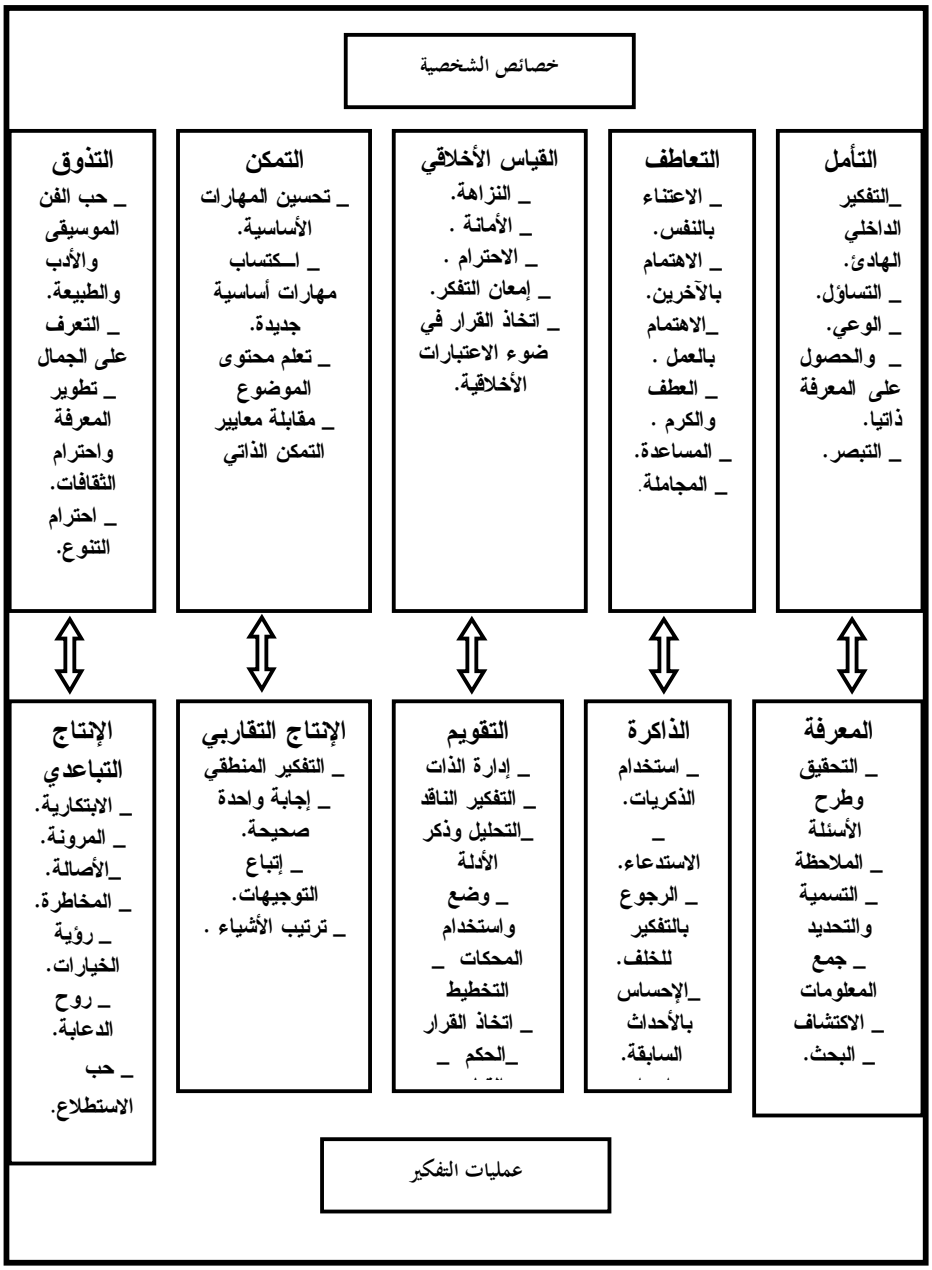
٤- قيمة الخبرة لدى كل من المتعلم والمعلم.

ويتكون النموذج من فئتين من العوامل، الأولى هي خصائص الشخصية Qualities of Character وتضم خمسة من العوامل الاجتماعية _ الوجدانية هي(التأمل – التعاطف – القياس الأخلاقي – التمكن – التذوق) ويندرج تحت كل عامل مجموعة من المهارات الفرعية، والفئة الثانية هي عمليات التفكير Thinking Operations وتضم خمس عمليات كبرى هي (المعرفة – الذاكرة _ التقويم – الإنتاج التقاربي – الإنتاج التباعدي) ويندرج تحت كل منها مجموعة من المهارات الفرعية، وقد تم توزيعها بحيث إن كل عامل من العوامل الاجتماعية الوجدانية يقابله عملية أساسية من عمليات التفكير، وتم إعطاؤهما رمزًا لونيًا واحدًا (Folsom, 2005, 80) (Folsom,) . 2007, 323

فيربط النموذج بين التأمل والمعرفة ويرمز لهما باللون الوردي، وبين التعاطف والذاكرة ويرمز لهما باللون الأزرق، وبين القياس الأخلاقي والتقويم ويرمز لهما باللون الأخضر، وبين التمكن والإنتاج التقاربي ويرمز لهما باللون الأصفر، وبين التذوق والإنتاج التباعدي ويرمز لهما باللون البرتقالي (Folsom, 2005, 83-84) (Folsom, 2009, 33-34) .

ومن خلال المناهج الدراسية يتعلم المعلمون تصميم المشروعات على أساس خبرات التعلم التي يشارك فيها الطلاب، ويتعلمون وضع معايير لتقويم تلك المشروعات، واتخاذ القرارات حول التخطيط والتقويم للمشروعات، ومن خلال تدريس المناهج الدراسية يمكن تنمية الكفايات والمهارات الاجتماعية الوجدانية لدى المعلمين (Folsom, 2005, 85) .

والشكل التالي يوضح مكونات نموذج التدريس للتعلم العقلي الوجداني الأساسية والمهارات الفرعية تحت كل مكون:



شكل (٢) مكونات نموذج التدريس للتعلم العقلي الوجداني الأساسية والفرعية

(Folsom, 2009, 34)

(٣) نموذج غرس الوعي والمرونة في التربية

Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE)

تم تصميم وتطوير هذا النموذج في معهد جاريسون Garrison Institute بمدينة نيويورك بواسطة فريق من الباحثين والمستشارين، وهو بمثابة برنامج للتدخل موجه نحو دعم الكفايات الاجتماعية والوجدانية للمعلمين كأساس للتنمية المهنية ،ولمساعدة المعلمين على بث الحيوية في تدريسهم وإدارة ضغوط حياتهم، وبالتالي تعزيز التحسن في:علاقاتهم مع الطلاب، والإدارة الجيدة للصف الدراسي، والتعلم الاجتماعي الوجداني(Jennings, 2011, 137).

ويسعى النموذج إلى التحقق من فرضيتين أساسيين الأولى أن تدريب المعلمين وفق برنامج CARE يحسن من كفاياتهم الاجتماعية الوجدانية، والثانية أن الصفوف الدراسية للمعلمين الذين تدربوا وفق برنامج CARE تظهر تحسنا في تنظيمها وتوفر الدعم الانفعالي للطلاب (Jennings, et al., 2012).

ويتكون النموذج من ثلاثة مكونات تعليمية أساسية، نعرض لكل منها باختصار على النحو الآتي (Jennings, 2011, 138-139.):

(أ) تعليم المهارات الوجدانية Emotion Skills Instruction

لمساعدة المعلمين على بناء مرونتهم الوجدانية فإنه يقدم لهم المعرفة والمهارات الوجدانية، من خلال الجمع بين التعليم المباشر والأنشطة التجريبية، حيث تساعد كل من المعرفة والخبرة المعلمين على فهم ومعرفة وتنظيم الاستجابات الانفعالية في أنفسهم ولدى الآخرين الذين يعملون معهم سواء كانوا طلابًا أو زملاءً أو أولياء الأمور.

(ب) ممارسات اليقظة وخفض الضغوط Mindfulness and Stress Reduction Practices

حيث يتم تدريب المعلمين على كيفية تحقيق التوازن بين عملهم وحياتهم الشخصية، حتى يتمكنوا بصفة مستمرة من تجديد طاقتهم النفسية التي يحتاجون إليها للقيام بوظيفتهم بشكل جيد، وذلك من خلال مجموعة من أنشطة اليقظة (التنبيه الذهني) مثل التأمل الصامت، والنشاطات اليومية مثل الوقوف والمشي ولعب الأدوار وبعض الأنشطة البدنية المستمدة من فنون الدفاع عن النفس.

(جـ) تمارين الاستماع والحنو Listening and Compassion Exercises

حيث يتم تدريب المعلمين على ممارسات الاستماع مع الانتباه الكامل بدون الحاجة إلى إصدار الاستجابة كرد فعل للاستماع، كما يقدم البرنامج ممارسات الرعاية للنفس

أولا ثم لشخص عزيز ثم لشخص محايد ثم لشخص لديه صعوبات، حيث تؤدي هذه الممارسات إلى شعور بالسعادة وجودة الحياة والسلام.

وقد خضع البرنامج للتقييم من خلال تجريبه على عينة تكونت من معلمي المرحلة الأولية وعددها(٥٠) معلمًا، تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تعرضت للبرنامج والأخرى لم تتعرض له، وجاءت النتائج إيجابية لصالح الذين تعرضوا للبرنامج(Jennings, et al., 2012).

(٤) نموذج الصف الدراسي المؤيد اجتماعيا The Prosocial Classroom Model

أعد هذا النموذج (Jennings & Greenberg, 2009) لتحديد الكفايات الاجتماعية والوجدانية للمعلم، والتي تلعب دورا حيويًا في قدرتهم على بناء مناخ للصف الدراسي مؤيدًا (إيجابيًا) اجتماعيًا، يرتبط بالمخرجات الاجتماعية والوجدانية والأكاديمية المنشودة للطلاب، حيث توفر الكفاية الاجتماعية والوجدانية قاعدة مهارات ضرورية وترتيبات تساعد المعلمين على دعم العلاقات مع الطلاب، وإدارة الصف الدراسي بفاعلية، والتطبيق الفعال للتعلم الاجتماعي الوجداني (Jennings, 2011, 135) (Jennings & Greenberg, 2009, 493).

وينظر(Jennings & Greenberg, 2009, 493-494) إلى الكفاية الاجتماعية والوجدانية للمعلم على أنها بنية واسعة النطاق، تتضمن خمس كفايات رئيسة وجدانية ومعرفية وسلوكية وهي الوعي الذاتي، والوعي الاجتماعي، ومسئولية اتخاذ القرار، وإدارة الذات، وإدارة العلاقات. ويستند النموذج في بنائه على تصور التعلم الاجتماعي الوجداني الذي طرحته جمعية التعلم الأكاديمي والاجتماعي والوجداني (CASEL)، كما يقوم على الافتراضات الآتية:

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.

ويحـــدد (Jennings & Greenberg, 2009, 495) خـــصائص المعلمـــين ذوي الكفاية الاجتماعية الوجدانية في الآتي:

(أ) الوعي الذاتي المرتفع: ويشير إلى مهارات المعلمين في معرفة مشاعرهم، كيـــف تُولد وكيف تُستخدم، والفهم الواقعي لقدراتهم، ومعرفة مواطن القـــوة والـــضعف فـــي انفعالاتهم.

(ب) الوعي الاجتماعي المرتفع: ويشير إلى مهارات المعلمين في معرفة وفهم مشاعر الآخرين، ومعرفة كيف تؤثر تعبيراتهم الانفعالية في الآخرين، والقـــدرة علـــى إقامـــة علاقات قوية وداعمة من خلال التفاهم المتبادل والتعاون مع الآخرين، ويأخذون فـــي الاعتبار علاقاتهم بالطلاب وأولياء الأمور والزملاء.

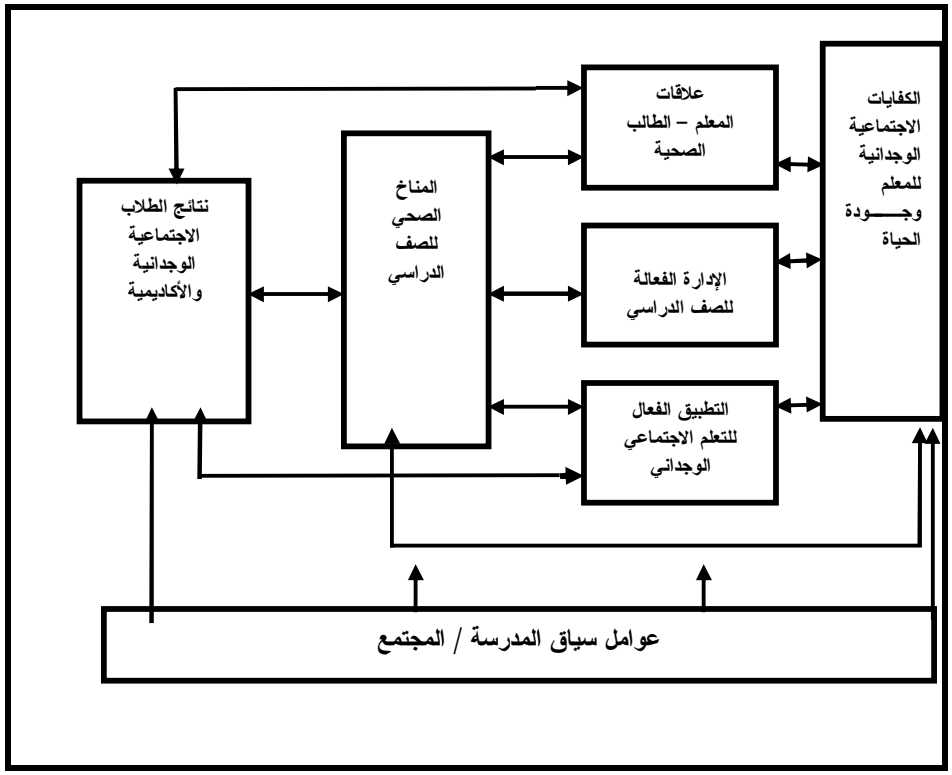
(جـــ) مسئولية اتخاذ القرار: وتشير إلى مهارات المعلمين في اتخاذ القرارات بنـــاء على تقييم للعوامل المحيطة بهم وبالآخرين، وتحمل مـــسئولية قـــراراتهم وأفعـــالهم، ومراعاة القيم الاجتماعية الإيجابية في قراراتهم.

(د) إدارة الذات: وتشير إلى مهارات المعلمين في إدارة وتنظيم انفعالاتهم وسلوكياتهم خلال المواقف العادية أو المواقف الصعبة التي تحمل تحديات.

(ه) إدارة العلاقات: وتشير إلى مهارات المعلمين فـــي إدارة وتنظـــيم العلاقـــات مـــع الآخرين، من خلال وضع القيود أو الحدود لتلك العلاقات، وتنفيذها بحزم مـــع احتـــرام للآخرين.

ومن ثم فإن امتلاك المعلم للكفاية الاجتماعية الوجدانية يدعم ثلاثة عوامل هي: علاقـــات المعلم – الطالب، وإدارة الصف الدراسي، والتنفيذ لبرنامج الـــتعلم الاجتمـــاعي الوجـــداني، وهذه العوامل الثلاثة تدعم تكوين مناخ صحي للصف الدراســـي، يُـــؤدي إلـــى المخرجـــات المنشودة في الطالب أكاديميا واجتماعيا ووجدانيا، وعلاوة على ذلك فـــإن المنـــاخ الـــصحي للفصول الدراسية يعزز من تمتع المعلم بالتدريس وشعوره بالكفاءة والالتـــزام نحـــو مهنـــة التدريس، وهذه النتائج الإيجابية يترتب عليها تغذية مرتدة يمكن أن تحـــول دون الاحتـــراق النفسي للمعلم وتقلل من تكلفة استنزاف المعلمين (Jennings, 2011, 137).

والشكل التالي يوضح مكونات نموذج الصف الدراسي المؤيد اجتماعيًا.



شكل (٣) نموذج الصف الدراسي المؤيد اجتماعيا (Jennings & Greenberg, 2009, 494)

ويتضح من الشكل أن النموذج يطرح مجموعة من المتغيرات ذات العلاقة التبادليـــة، تكون فيه عوامل السياق داخل المدرسة والمجتمع هي المدخل والأساس، وتلعب فيهـــا كفايات المعلم الاجتماعية والوجدانية دورًا مهمًا في تنمية ودعم علاقة المعلم– الطالب، والإدارة الفعالة للصف الدراسي، والتطبيق الناجح لبرنامج التعلم الاجتماعي الوجداني، مما يترتب عليه مناخ صحي للصف الدراسي ييسر التعلم ويعـــزز النتـــائج الايجابيـــة للطلاب.

التصور المقترح لإعداد الطالب المعلم للتعلم الاجتماعي الوجداني:

مداخل بناء التصور المقترح:

يعتمد الباحث في طرحه لهذا التصور المقترح على ثلاثة مداخل أساسية هي: أهمية دمج كفايات التعلم الاجتماعي الوجداني في برامج إعداد المعلمين، واتجاه إعداد المعلمين على أساس الكفايات، ومعايير الاعتماد لبرامج إعداد المعلمين.وسوف يتناولها الباحث بشئ من التوضيح علي النحو التالي:

أولا: أهمية دمج كفايات التعلم الاجتماعي الوجداني في برامج إعداد المعلمين:

يرى (Elias, 2003, 23.) أن فعالية التعلم الاجتماعي الوجداني تكون من خلال:

١- التخطيط الجيد للتنمية المهنية للمعلمين من خلال نظام للدعم خاصة في السنوات الاولى من التنفيذ، حيث لا يمكن توقع أي نجاح للتعلم الأكاديمي الاجتماعي الوجداني دون التنمية المهنية للمعلمين وجميع العاملين في المدرسة.

٣_ يجب أن يعطي المعلمون أنفسهم فرصة لتعلم وفهم وممارسة التعلم الاجتماعي الوجداني، باعتباره مجالا جديدا نسبيا لكثير من المعلمين.

٣- تدريب المعلمين تدريبا كافيا على التنمية الاجتماعية الوجدانية للطلاب وتدريبهم على النمذجة والممارسة الفعالة لطرق التدريس والتعلم المتعدد الوسائط، والتغذية الراجعة البناءة من الزملاء.

ويشير (جابر،٢٠٠٤، ٣١٩_ ٣٢٧) إلى أن إعداد المعلمين للتعليم الفعال لبرامج التعلم الاجتماعي الوجداني يستند على التوجيهات التالية:

١_ توفر فرص التنمية المهنية للمعلمين معرفة نظرية أساسية لتدريس المهارات الاجتماعية والوجدانية

٢_ تنمية المعلمين توفر نمذجة وممارسة في التعلم الخبراتي، ذلك أن التنمية المهنية للمعلمين تزودهم بفرص ليفحصوا ويخبروا مهاراتهم الاجتماعية والوجدانية بحيث يصبحون وعلى نحو متزايد نماذج قوية لطلابهم.

٣_ أنشطة تنمية المعلمين تتطلب بيئة مساندة مرئية ومنتظمة من التغذية الراجعة للزملاء والإداريين والآخرين.

٤_ تكون برامج التعلم الاجتماعي الوجداني أكثر فاعلية حين يتبنى المعلمون والإداريون منظورا بعيد المدى، وتعد المساندة المستمرة للمعلم احد جوانب هذا المنظور.

ويوضح (Folsom, 2009, 52-53.) أن المعايير القومية لتعليم المعلم أكدت على أن معايير إعداد المعلم للتنمية الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي محدودة، وان تنمية وعيهم بتعليم التفكير والرعاية الاجتماعية والوجدانية في برامج إعداد المعلمين أيضا محدودة، ولذلك غالبا ما يشعر المعلمون بأنهم غير مستعدين لتدريس عمليات التفكير والمهارات الاجتماعية والوجدانية، ومن ثم فان المعلمين بحاجة إلى تنمية وعيهم بعمليات التفكير والعمليات الاجتماعية الوجدانية بما يجعلهم أكثر قدرة على إدراجها في تخطيطهم ويمكنهم من الاستفادة الكاملة من فرص تعليم التفكير والمهارات الاجتماعية الوجدانية ضمن المناهج الدراسية، وهذا ينعكس على طلابهم فيصبحون متعلمين أكثر تمكنا وأكثر قدرة على مناقشة التخطيط واتخاذ القرار، والتقييم الذاتي للمشروعات التي يعملون فيها.

ثانيا: إعداد المعلمين على أساس الكفايات: Competency Based Teacher Education

يعتبر إعداد المعلمين على أساس الكفايات (CBTE) من أهم الاتجاهات الحديثة في الأوساط التربوية لإعداد المعلمين، حيث تتحدد أهداف برامج إعداد المعلم في ضوء الكفايات التعليمية التي يجب أن يكتسبها ليؤدي دوره بكفاءة وفعالية، ويتضمن مجموعة من الإجراءات والعمليات والممارسات التي ينبغي أن يتمكن منها المعلم تحت الإعداد، وذلك تحت إشراف وتوجيه مجموعة من المتخصصين في مجال إعداد المعلم، وتصنف هذه الكفايات كما طرحها الباحثون في هذا المجال إلى خمسة أنواع هي: معرفية وأدائية وإنتاجية ووجدانية واستقصائية (المفرج وآخرون، ٢٠٠٧، ٦٥) (الغنيم، ٢٠١١، ٥).

ويركز الباحث في هذا التصور المقترح على كفايات التعلم الاجتماعي الوجداني التي طرحتها الأدبيات في هذا المجال، والسابق تناولها في نماذج التعلم الاجتماعي الوجداني مثل الوعي الذاتي الانفعالي _ الوعي الاجتماعي _ إدارة وتنظيم الذات_ إدارة العلاقات والاتصال بالآخرين _ مسؤولية اتخاذ القرار _ حل المشكلات الاجتماعية_الدافعية الذاتية.

ثالثا: معايير الاعتماد لبرامج إعداد المعلمين:

حيث يتبنى الباحث معايير المجلس الوطني لاعتماد برامج إعداد المعلم بالولايات المتحدة الأمريكية National Council For Accreditation Of Teacher

Education (NCATE) والتي تتمثل في ستة معايير هي (المغربي، ٢٠٠٩، ٨-٩):

١ - معارف الطلاب ومهاراتهم واتجاهاتهم

٢ - نظام التقييم والتقويم في الكلية

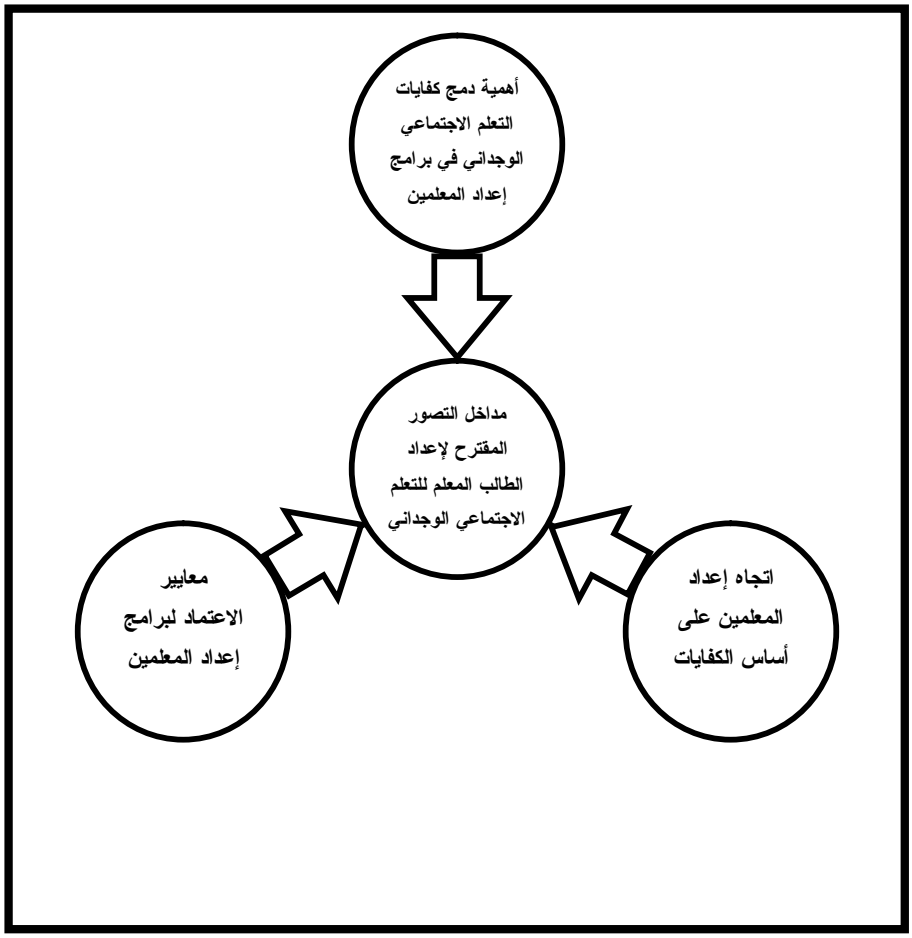
٣ -الخبرات الميدانية تحت إشراف ومتابعة منظمة.

٤ -التنوع (التنوع في الطلاب المقبولين _التنوع في المهام التي يقوم بها الطـــلاب_ التنوع في مراحل التعليم التي يعدون للتدريس فيها)

٥ -تأهيل أعضاء هيئة التدريس وأداؤهم وتنميتهم المهنية.

٦ -إدارة الكلية والمصادر(منشآت تعليمية مناسبة _ الأجهزة التعليميـــة والخـــدمات المرتبطة بها_ وسائل لضمان أمن وسلامة الطلاب والهيئة التعليمية)

والشكل التالي يوضح المداخل الثلاث التي اعتمد عليها الباحث في بنـــاء التـــصور المقترح لاعداد الطالب المعلم بكلية التربية للتعلم الاجتماعي الوجداني



شكل (٤) مداخل التصور المقترح لإعداد الطالب المعلم للتعلم الاجتماعي الوجداني

التصور المقترح لإعداد المعلم قبل الخدمة للتعلم الاجتماعي الوجداني:

أولا: التجهيزات والمصادر

١- قاعة خاصة لأنشطة وممارسات التدريب علي التعلم الاجتماعي الوجداني، بحيث تكون مساحتها مناسبة لإجراء ممارسات مثل النمذجة ولعب الأدوار والتعلم التعاوني، وتكون مجهزة بالمتطلبات الضرورية لمثل هذه الممارسات.

٢- معمل مصادر التعلم الاجتماعي الوجداني يضم أجهزة عروض بصرية سمعية مثل الكمبيوتر وData show وشاشات عرض. ..الخ، بالإضافة إلى مواد في شكل أفلام وصور ورسوم عن التعلم الاجتماعي الوجداني.

٣- مكتبة متخصصة في التعلم الاجتماعي الوجداني تضم كتب ودوريات ومنشورات خاصة بالتعلم الاجتماعي الوجداني.

على أن تكون هذه التجهيزات في مبنى مستقل أو في جزء من مبنى لكنها متجاورة بما يسهل من استخدامها وتوظيفها.

والجدول التالي يوضح تصور مقترح بالتجهيزات والمصادر اللازمة لاعداد الطالب المعلم للتعلم الاجتماعي الوجداني

جدول(١)

تصور مقترح بالتجهيزات والمصادر اللازمة لإعداد الطالب المعلم للتعلم الاجتماعي الوجداني

قاعة التعلم الاجتماعي الوجداني	معمل التعلم الاجتماعي الوجداني	مكتبة التعلم الاجتماعي الوجداني
١_ قاعة كبيرة ذات مساحة تسمح بتواجد (٢٥٠) طالب، على أن يكون لها أربعة أبواب اثنان للدخول واثنان للخروج. ٢_ تزويد القاعة بمقاعد مناسبة، لا يتم تثبيتها، وإنما يمكن تحريكها بسهولة لإعادة تنظيمها في أوضاع مختلفة. ٣_ تجهز القاعة بمنصة في احد جوانبها بحيث يمكن استخدامها كمسرح يقدم عليه بعض عروض التعلم الاجتماعي الوجداني. ٤_ تزويد القاعة بشاشة	١_ قاعة مناسبة من حيث المساحة بحيث يسمح بتواجد (٣٠) طالب، بالإضافة إلى تواجد الأجهزة والمعدات اللازمة. ٢_ تزويد المعمل بأثاث مناسب يمكن تحريكه وإعادة تنظيمه في أوضاع مختلفة بحسب الموقف التعليمي في المعمل. ٣_ تزويد المعمل بعدد (٦) أجهزة كمبيوتر حديثة، وعدد (٢) جهازData Show ،عدد (٢) جهاز العرض فوق الرأس، وعدد (٢) جهاز عرض الشرائح الثابتة، وعدد	١_ قاعة مناسبة من حيث المساحة بحيث يسمح بتواجد (٣٠) طالب، ويفضل أن تكون قريبة من المعمل والقاعة الكبرى. ٢_ تزويدها بالأثاث المكتبي المريح الذي يتيح للطلاب القراءة والاطلاع، ويساعدهم على البقاء أطول وقت بدون إرهاق أو ملل. ٣_ تزويد المكتبة بعدد (٤) أجهزة كمبيوتر حديثة متصلة بشبكة الانترنت، ومشتركة مع عدد من المكتبات ومحركات البحث العلمية، بما يتيح للطالب

قاعة التعلم الاجتماعي الوجداني	معمل التعلم الاجتماعي الوجداني	مكتبة التعلم الاجتماعي الوجداني
عرض كبيرة وأنظمة صوت مناسبة، بالإضافة إلى التجهيزات الأخرى التي توفر الضوء والتهوية المناسبة. ٥_ تزويد القاعة بأجهزة الأمن والسلامة المناسبة.	(٦) شاشات عرض. ٤_ مجموعة من الأفلام والصور والرسوم وغيرها من المواد التعليمية عن التعلم الاجتماعي الوجداني. ٥_ تزويد المعمل بأجهزة الأمن والسلامة المناسبة.	التواصل والبحث. ٤_ تزويد المكتبة بالمراجع والكتب العربية والأجنبية والدوريات والرسائل العلمية في مجال التعلم الاجتماعي الوجداني. ٥_ تزويد المكتبة بأجهزة الأمن والسلامة المناسبة.

ثانيا: إعداد أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة بكليات التربية

نظرا لأن أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة بكليات التربية هم من سيقع عليهم مسؤولية تنفيذ هذا التصور المقترح، فإنه يجب أن يكونوا هم أولا علي وعي بالتعلم الاجتماعي الوجداني وممارسين له أيضا، وهذا يتطلب خضوعهم لدورة تدريبية تحت إشراف متخصصين في التعلم الاجتماعي الوجداني من أقسام علم النفس التربوي والمناهج وطرق التدريس بالجامعات المختلفة.

وتكون مدة الدورة التدريبية شهر بواقع (٣٦) ساعة، توزع على النحو التالي (٢٤ ساعة نظري في مقابل ١٢ ساعة عملي) يتم توزيعها أسبوعيا (٩ ساعات منها ٦ ساعات نظري و٣ ساعات عملي) بحيث يقدم في الجانب النظري الحقائق والمفاهيم والمبادئ والنماذج المفسرة للتعلم الاجتماعي الوجداني واستراتيجيات التدريس والتقويم، ويتضمن الجانب العملي الممارسات والتطبيقات العملية للتعلم الاجتماعي الوجداني

والجدول التالي يوضح تصور مقترح بالإطار العام لبرنامج تدريب أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية لإعداد الطالب المعلم للتعلم الاجتماعي الوجداني.

جدول(٢)
تصور مقترح لبرنامج تدريب أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية للتعلم الاجتماعي الوجداني

الأسبوع	الهدف العام	اليوم	المحتوي التدريبي	ع الساعات	استراتيجيات التدريب
الأول	تزويد أعضاء هيئة التدريس بالمعلومات والمفاهيم الأساسية حول التعلم الاجتماعي الوجداني	الأول	_التعلم الاجتماعي الوجداني: النشأة والمفهوم _ ورشة عملي.	٢ ١	_ المناقشة والحوار. _ العروض البصرية. _ المجموعات التعاونية. _ تكليفات التعلم الذاتي. _ عرض لأنشطة التكليفات الجماعية والفردية.
		الثاني	_ خصائص التعلم الاجتماعي الوجداني وأهميته وأهدافه. _ ورشة عملي.	٢ ١	
		الثالث	_ كفايات ومهارات التعلم الاجتماعي الوجداني ونواتجه. _ ورشة عملي.	٢ ١	
الثاني	تزويد أعضاء هيئة التدريس بالنظريات النفسية التي يستند عليها التعلم الاجتماعي الوجداني، وبأهم النماذج الحديثة للتعلم الاجتماعي الوجداني	الأول	_ النظرية والنموذج والمنظور في الدراسات النفسية. _ ورشة عملي.	٢ ١	_ المناقشة والحوار. _ العروض البصرية. _ المجموعات التعاونية. _ تكليفات التعلم الذاتي. _ عرض لأنشطة التكليفات الجماعية والفردية.
		الثاني	_ النظريات التي يستند عليها التعلم الاجتماعي الوجداني. _ ورشة عملي.	٢ ١	
		الثالث	_ النماذج الحديثة للتعلم الاجتماعي الوجداني. _ ورشة عملي.	٢ ١	
	تزويد أعضاء هيئة التدريس بأهم	الأول	_ استراتيجيات التدريس في التعلم الاجتماعي الوجداني:	٢ ١	_ المناقشة والحوار. _ العروض

الأسبوع	الهدف العام	اليوم	المحتوي التدريبي	ع الساعات	استراتيجيات التدريب
الثالث	استراتيجيات التدريس التي يمكن استخدامها في التعلم الاجتماعي الوجداني، وكيف يمكن تنفيذها		مفاهيم أساسية _ ورشة عملي.		البصرية. _ النمذجة. _ المجموعات التعاونية. _ عروض الخبرة الذاتية. _ تكليفات التعلم الذاتي. _ العروض العملية.
		الثاني	_ التعلم التعاوني ولعب الأدوار والتعلم باللعب والتعبير الفني. _ ورشة عملي.	٢ ١	
		الثالث	_ المناقشة الجماعية والقصص وسير الحياة والتأمل الذاتي. _ ورشة عملي.	٢ ١	
الرابع	تزويد أعضاء هيئة التدريس بأهم استراتيجيات التقويم التي يمكن استخدامها في التعلم الاجتماعي الوجداني، وكيف يمكن تنفيذها	الأول	_ رؤية جديدة للتقويم: التقويم الواقعي مفهومه وخصائصه ومبادئه. _ ورشة عملي.	٢ ١	_ المناقشة والحوار. _ النمذجة. _ العروض البصرية. _ المجموعات التعاونية. _ تكليفات التعلم الذاتي. _ عروض الخبرة الذاتية. _ العروض العملية.
		الثاني	_ التقويم المعتمد على الأداء، والتقويم بالتواصل. _ ورشة عملي.	٢ ١	
		الثالث	_ التقويم بمراجعة الذات، والتقويم بالملاحظة. _ ورشة عملي.	٢ ١	

ثالثا: إجراءات القبول للطالب المعلم بكلية التربية:

بالإضافة إلى الإجراءات المتبعة في نظام القبول المعمول به حاليا في كليات التربية، يجب أن يخضع الطالب الذي يريد الالتحاق بكلية التربية لمجموعة من الإجراءات التي تضمن امتلاكه للحد الأدنى(٣٠%) على الأقل من الكفايات الاجتماعية والوجدانية، ويتم ذلك من خلال:

١_ خضوعه لقياسات في الكفاءة الذاتية العامة والذكاء الشخصي والذكاء الاجتماعي.

٢_ خضوعه لمقابلة شخصية مقننة للكشف عن قدرته على التفاعل الاجتماعي ومهاراته.

٣_ خضوعه لمجموعه من المواقف السلوكية المقننة للوقوف على رد فعله الانفعالي والاجتماعي فيها.

نماذج مقترحة من اختبارات القبول للطالب المعلم

مقياس الذكاء الشخصي[١]

عزيزي المشارك / فيما يلي مجموعة من العبارات تدور حول مدى فهمك لنفسك. اقرأ كل عبارة جيداً قبل تحديد موقفك منها. ضع علامة (√) أمام العبارة تحت مدى انطباقها عليك.

م	العبارة	دائماً	غالباً	أحيانا	نادرا
١	أقرأ الكتب والمجلات التي تجعلني أكثر وعيا بذاتي				
٢	أخصص وقتاً أقضية فى تأمل أمور حياتي.				
٣	انفرد بنفسي يوم الأجازة فى مكان هادئ.				
٤	أعبر عن مشاعري فى المواقف المختلفة تعبيراً سليما				
٥	أدرك جوانب القوة التي تميز شخصيتي.				
٦	أخطط للأعمال التي أكلف بالقيام بها.				
٧	لا أهتم بأن أكون أكثر وعياً بنفسي.				

[١] – جودة السيد جودة (٢٠٠٣)الذكاء الشخصي فى ضوء متغيري التخصص الدراسي ووجهة الضبط لدى عينة من طلاب الجامعة ، مجلة كلية التربية ، جامعة الأزهر ،العدد (١٢٢) الجزء الثاني ، ١٣١ – ١٧٠ . (بتصرف)

م	العبارة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً
٨	أسجل أحداث حياتي الشخصية فى مفكرتي الخاصة				
٩	أوجه نفسي فى الأمور المختلفة توجيهاً ذاتياً.				
١٠	أفكر جيداً قبل الإقدام على أي عمل.				
١١	أشعر بالرضا عن مظهري الشخصي.				
١٢	أسأل عن الأشياء التي تزيد من معرفتي بنفسي.				
١٣	أخلو بنفسي أفكر فى الموضوعات التي تهمني.				
١٤	أجد صعوبة فى توجيه انفعالاتي فى المواقف المختلفة.				
١٥	أعرف مواطن الضعف فى شخصيتي.				

مقياس الذكاء الانفعالي[٢]

عزيزي المشارك / فيما يلي مجموعة من العبارات تدور حول ذكائك الانفعالي. اقرأ كل عبارة جيداً قبل تحديد موقفك منها. ضع علامة (√) أمام العبارة تحت مدى انطباقها عليك.

م	العبارة	غالبا	كثيرا	أحيانا	قليلا	نادرا
١	أدرك مشاعري في تعاملاتي مع الآخرين بدقة وكما هي فعلا					
٢	اشعر بصعوبة في المواقف التي من المتوقع أن تظهر فيها المشاعر					
٣	يضطرب تفكيري في مواجهة المشكلات الانفعالية التي تواجهني					
٤	استمتع في قضاء الوقت مع الأصدقاء					

[2] – محمد عبد السميع رزق (٢٠٠٣) مدى فاعلية برنامج للتنوير الانفعالي في تنمية الذكاء الانفعالي للطلاب والطالبات بكلية التربية بالطائف. مجلة جامعة أم القري للعلوم التربوية والنفسية والاجتماعية ، المجلد (١٥) العدد الثاني ، ٦٢-١٣٢. (بتصرف)

م	العبارة	غالبا	كثيرا	أحيانا	قليلا	نادرا
٥	افعل ما يتوقعه الآخرين مني حتى وان كنت غير راض عنه.					
٦	استطيع أن أدرك مشاعر الآخـــرين دون أن يخبروني بها.					
٧	استطيع الإحساس بنبض الجماعة والمشاعر غير المنطوقة.					
٨	أكون في أفضل حالاتي عندما اشعر بالقدرة والكفاءة.					
٩	اشعر بصعوبة التعبير عن عواطفي حتى وان كنت اشعر بها فعلا.					
١٠	اظهر مشاعري للآخرين حـــسب متطلبـــات الموقف.					
١١	إحساسي بمشاعر الآخرين يجعلني متعاطف معهم.					
١٢	أتأثر بردود الانفعال الحزينة من الآخرين.					
١٣	أتحكم في مشاعري الخاصة لكي يكون عملي كما أريد.					

قائمة الذكاء الاجتماعي[٣]

عزيزي المشارك / فيما يلي مجموعة من العبارات تدور حول ذكائك الاجتماعي. اقرأ كل عبارة جيداً قبل تحديد موقفك منها. ضع علامة (√) أمام العبارة تحت مدى انطباقها عليك.

م	العبارة	تنطبق تماما	تنطبق كثيرا	تنطبق أحيانا	تنطبق قليلا	لا تنطبق إطلاقا
١	أتعلم أفضل من تفاعلي مع الآخرين.					
٢	تتسم حياتي بالمرح والتفاؤل.					
٣	أستمتع بوجودي ضمن مجموعات دراسية منتجة.					
٤	أستمتع بغرف الدردشة على الانترنت.					
٥	إبداء الرأي والمشاركة السياسية مهمة لي.					
٦	أستمتع بالبرامج الحوارية التلفزيونية والإذاعية.					
٧	أحب العمل فى فريق.					
٨	أشعر بالارتياح عندما أكون وسط مجموعة من الأشخاص.					
٩	أحب المشاركة فى النوادي والأنشطة الثقافية.					
١٠	اهتم بالقضايا الاجتماعية ومسبباتها.					

[3] – السيد أبو هاشم (٢٠٠٧) البناء العاملي للذكاء فى ضوء تصنيف جاردنر وعلاقته بكل من فعالية الذات وحل المشكلات والتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة ،مجلة كلية التربية – جامعة الزقازيق ، العدد ٥٥ - (بتصرف)

مقياس الكفاءة الذاتية العامة[٤]

عزيزي المشارك / يهدف المقياس التعرف على توقعك لكفاءتك الذاتية ويتكون من (١٠) عبارات وأمام كل عبارة أربع اختيارات، ضع علامة (√) أمام العبارة تحت الاختيار الذي يعبر عن وجهة نظرك.

م	العبارة	لا	نادرا	غالبا	دائما
١	عندما يقف شخص في سبيل تحقيق هدف أسعى أليه فإنني قادر على إيجاد الوسائل المناسبة لتحقيق مرادي				
٢	إذا ما بذلت من الجهد الكفاية، فاني سأنجح في حل المشكلات الصعبة.				
٣	من السهل علي تحقيق أهدافي ونواياي.				
٤	اعرف كيف أتصرف مع المواقف غير المتوقعة.				
٥	اعتقد باني قادر على التعامل مع الأحداث حتى لو كانت مفاجئة لي.				
٦	أتعامل مع الصعوبات بهدوء لأني استطيع دائما الاعتماد علي قدراتي الذاتية.				
٧	مهما يقع لي من أحداث فاني استطيع التعامل مع ذلك.				
٨	أجد حلا لكل مشكلة تواجهني.				
٩	أذا ما واجهني أمر جديد فاني اعرف كيفية التعامل معه.				
١٠	امتلك أفكارا متنوعة حول كيفية التعامل مع المشكلات التي تواجهني.				

[4] – جودة السيد جودة (٢٠١١) الكفاءة الذاتية والاتجاه نحو مهنة التدريس لدى معلمي التعليم الأزهري في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية. مجلة علم النفس المعاصر والعلوم الإنسانية، مركز البحوث النفسية ،كلية الآداب ،جامعة المنيا المجلد (٢٣) ابريل، ٥٧ – ١٢٤ (بتصرف)

رابعا: برنامج التأهيل النفسي والتربوي للتعلم الاجتماعي الوجداني

يضاف إلى برنامج الإعداد النفسي والتربوي المعمول به حاليا المقررات الدراسية التالية:

١ _ مقرر " مدخل في التعلم الاجتماعي الوجداني" ويقدم إلى طلاب السنة الأولى،(بواقع ساعتين أسبوعيا لمدة فصل دراسي) ويتضمن موضوعات حول نشأة وتطور التربية الاجتماعية الوجدانية – مفهوم التعلم الاجتماعي الوجداني– أهميته للنجاح الاكاديمي وفي الحياة _ أهداف التعلم الاجتماعي الوجداني _ مكونات وأبعاد التعلم الاجتماعي الوجداني.

٢– مقرر " نظريات ونماذج التعلم الاجتماعي الوجداني " ويقدم إلى طلاب السنة الثانية،

(بواقع ساعتين أسبوعيا لمدة فصل دراسي) ويتضمن عرض لمجموعة من نظريات ونماذج التعلم الاجتماعي الوجداني الحديثة.

٣– مقرر " استراتيجيات تدريس التعلم الاجتماعي الوجداني" ويقدم إلى طلاب السنة الثالثة، (بواقع ساعتين أسبوعيا لمدة فصل دراسي) ويتضمن عرض لمجموعة من استراتيجيات التدريس التي يجب الاعتماد عليها في التعلم الاجتماعي الوجداني مثل لعب الأدوار، والمناقشة الجماعية ،و التعلم التعاوني أو في جماعات صغيرة ،و اللعب، والتأمل الذاتي وتحديد الأهداف، والوعي بالذات وتنظيم الذات، والتعبير الفني، بالاضافة إلى تطبيقات للتعلم الاجتماعي الوجداني في المقررات الدراسية.

٤ _ مقرر " تقويم التعلم الاجتماعي الوجداني" ويقدم إلى طلاب السنة الرابعة، (بواقع ساعتين أسبوعيا لمدة فصل دراسي) ويتضمن عرض لمجموعة من استراتيجيات التقويم للتعلم الاجتماعي الوجداني.

التوصيف المقترح لمقررات التعلم الاجتماعي الوجداني

١ _ مقرر مدخل إلى التعلم الاجتماعي الوجداني

الفرقة / الأولى الفصل الدراسي / الثاني عدد الساعات / ساعتان أسبوعيا

توزيع الدرجة / نظري (٨٠) _ أعمال السنة (٢٠)

هدف المقرر:

تزويد الطالب المعلم بالمعلومات الأساسية حول التعلم الاجتماعي الوجداني مثل التربية الاجتماعية الوجدانية وأهميتها، مفهوم التعلم الاجتماعي الوجداني وخصائصه وأهميته وأهدافه وكفاياته ومهاراته ونواتجه وعلاقته بالتعلم الأكاديمي.

موضوعات المقرر:

_ لمحة تاريخية حول التعلم الاجتماعي الوجداني.

_ التربية الاجتماعية الوجدانية وأهميتها.

_ مفهوم التعلم الاجتماعي الوجداني.

_ خصائص التعلم الاجتماعي الوجداني.

_ أهمية التعلم الاجتماعي الوجداني.

_ أهداف التعلم الاجتماعي الوجداني.

_ كفايات ومهارات التعلم الاجتماعي الوجداني.

_ نواتج التعلم الاجتماعي الوجداني.

_ العلاقة بين التعلم الاجتماعي الوجداني والتعلم الأكاديمي.

٢_ مقرر نظريات ونماذج التعلم الاجتماعي الوجداني

الفرقة / الثانية الفصل الدراسي / الثاني عدد الساعات / ساعتان أسبوعيا

توزيع الدرجة / نظري (٨٠) _ أعمال السنة (٢٠)

هدف المقرر:

تزويد الطالب المعلم بالنظريات النفسية التي يستند عليها التعلم الاجتماعي الوجداني في بنائه، والتي يمكن في ضوئها تفسير التعلم الاجتماعي الوجداني، وأيضا تزويد الطالب المعلم بأهم النماذج الحديثة للتعلم الاجتماعي الوجداني والتي يمكن في ضوئها وصف وتفسير التعلم الاجتماعي الوجداني.

موضوعات المقرر:

_ النظرية والنموذج والمنظور والفروق بينها.

_النظريات الأساسية للتعلم الاجتماعي الوجداني (الذكاء الاجتماعي عند ثورنـــدايك _ نظرية التعلم الاجتماعي عند باندورا _ نظرية الذكاءات المتعددة لجـــاردنر _ نظريـــة الذكاء الوجداني عند كل من جولمان وبار- اون).

_ النماذج الحديثة للتعلم الاجتماعي الوجداني (- نموذج تشجيع استراتيجيات التفكيـــر البديلة- النموذج الدائري للتعلم ذاتي التنظيم- نموذج التعلم الاجتماعي والوجـــداني- نموذج الهرم التدريسي - نموذج التدريس للتعلم العقلي الوجداني - نموذج إطار التعلم الاجتماعي_ الوجداني- نموذج التنمية الاجتماعية الوجدانية).

٣_ مقرر استراتيجيات تدريس التعلم الاجتماعي الوجداني

الفرقة / الثالثة عدد الساعات / ساعتان نظري + ســـاعة عملـــي أسبوعيا الفصل الدراسي / الثاني توزيع الدرجة / نظـــري (٦٠) + أعمال السنة (٢٠) + عملي (٢٠)

هدف المقرر:

تزويد الطالب المعلم بأهم استراتيجيات التدريس التي يمكن استخدامها في الـــتعلم الاجتماعي الوجداني، وكيف يمكن تنفيذها من خلال ورش عمل تنفذ في معمل الـــتعلم الاجتماعي الوجداني.

موضوعات المقرر:

_ مفهوم استراتيجيات التدريس في التعلم الاجتماعي الوجداني.

_ ادوار كل من المعلم والمتعلم في التعلم الاجتماعي الوجداني.

_ استراتيجيات التعلم التعاوني.

_ إستراتيجية المناقشة الجماعية.

_ إستراتيجية لعب الدور (التسميع والممارسة).

_ إستراتيجية التعلم باللعب.

_ استراتيجيه القصص وسير الحياة.

_ إستراتيجية التعبير الفني.

_ استراتيجي الـــتأمل الذاتي وتحديد الأهداف.

الجانب العملي: يتدرب الطالب المعلم في الجزء العملي داخل المعمل على تنفيـــذ هـــذه الاستراتيجيات، ويقدم ورقة عمل لخطة تدريس باستخدام احد هذه الاستراتيجيات.

٤_ مقرر استراتيجيات تقويم التعلم الاجتماعي الوجداني

الفرقة / الرابعة عدد الساعات / ساعتان نظري + ساعة عملي أسبوعيا الفصل الدراسي / الثاني توزيع الدرجة / نظري (٦٠) + أعمال السنة (٢٠) + عملي (٢٠)

هدف المقرر:

تزويد الطالب المعلم بأهم استراتيجيات التقويم التي يمكن استخدامها في التعلم الاجتماعي الوجداني، وكيف يمكن تنفيذها من خلال ورش عمل تنفذ في معمل التعلم الاجتماعي الوجداني.

موضوعات المقرر:

_ التقويم الواقعي: رؤية جديدة للتقويم (مفهومه _ خصائصه – أهدافه _ مبادئه)

_ إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء (مفهومه _ فعالياته _ تصميم خطواته).

_ إستراتيجية التقويم بالتواصل (تعريفه _ أشكاله _ خطواته).

_ إستراتيجية التقويم بمراجعة الذات (مفهومه _ فعالياته _ خطواته).

_ إستراتيجية التقويم بالملاحظة (مفهومه _ فعالياته _ خطواته).

الجانب العملي: يتدرب الطالب المعلم في الجزء العملي داخل المعمل على تنفيذ هذه الاستراتيجيات، ويقدم ورقة عمل لخطة تقويم باستخدام احد هذه الاستراتيجيات.

خامسا: برنامج التربية العملية

(أ) التربية العملية المنفصلة:

١_ يخصص ساعتان (نظري) في بداية التربية العملية المنفصلة يقوم فيها عضو هيئة التدريس المشرف على التربية العملية بتنشيط المعلومات المرتبطة بالتعلم الاجتماعي الوجداني لدى الطلاب المعلمين.

٢_ يخصص يوم كل شهر بواقع (٢٥%) من التربية العملية المنفصلة شهريا، ويخصص هذا اليوم ليقدم فيه الطالب المعلم ممارسات عملية للتعلم الاجتماعي الوجداني في مادة تخصصه تحت توجيه عضو هيئة التدريس المشرف عليه. بحيث يقدم المشرف تغذية مرتدة للطالب المعلم لهذه الممارسات العملية.

(ب) التربية العملية المتصلة:

١_ يخصص ساعتان (نظري) في بداية التربية العملية المتصلة يقوم فيها عضو هيئة التدريس المشرف على التربية العملية بتقييم الممارسات العملية المرتبطة بالتعلم الاجتماعي الوجداني التي قام الطلاب المعلمين خلال التربية المنفصلة.

٢_ يخصص ثلاثة أيام متفرقة خلال فترة التربية العملية المتصلة، ليقدم خلالها الطالب المعلم ممارسات عملية للتعلم الاجتماعي الوجداني في مادة تخصصه، على أن يقوم عضو هيئة التدريس المشرف على الطالب المعلم بتقييم هذه الممارسات في نهاية اليوم.

سادسا: نظام التقييم

١_ يخصص (١٠) درجات في اختبارات القبول للطالب المعلم لبند امتلاك الطالب للكفايات الاجتماعية الوجدانية، ويعتبر الطالب لائقا فيه إذا حصل على ثلاثة درجات فأكثر.

٢_ يتم تقييم الطالب في مقرري الفرقة الأولى والثانية من خلال اختبار تحصيلي (٨٠) درجة و(٢٠) درجة أعمال السنة، في حين يخصص لمقرري الفرقة الثالثة والرابعة (٦٠) للاختبار، و(٢٠) لأعمال السنة، و(٢٠) درجة لأنشطة وممارسات عملية يقدمها الطالب في المقرر.

٣_ يخصص لأنشطة وممارسات التعلم الاجتماعي الوجداني التي يقدمها الطالب أثناء التربية العملية المنفصلة والمتصلة نسبة (٣٠ %) من الدرجة الكلية للتربية العملية.

٤_ يتم تقييم أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة، وكذا التجهيزات والمصادر في ضوء معايير الاعتماد والجودة الشاملة.

والجدول التالي يلخص التصور المقترح لإعداد المعلم قبل الخدمة للتعلم الاجتماعي الوجداني

جدول (٣) التصور المقترح لإعداد المعلم قبل الخدمة للتعلم الاجتماعي الوجداني

محاور التصور	كفايات التعلم الاجتماعي الوجداني
المقترح لإعداد المعلم	الوعي الذاتي الانفعالي _ الوعي الاجتماعي _ إدارة وتنظيم الذات_ إدارة العلاقات والاتصال بالآخرين _ مسؤولية اتخاذ القرار_ حل المشكلات الاجتماعية_الدافعية الذاتية
التجهيزات	١- قاعة خاصة لأنشطة وممارسات التدريب على التعلم

والمصادر	الاجتماعي الوجداني. ٢- معمل مصادر التعلم الاجتماعي الوجداني. ٣- مكتبة متخصصة فى التعلم الاجتماعي الوجداني.
إعداد أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية	- دورة تدريبية لمدة شهر بواقع (٣٦) ساعة توزع على النحو التالي ١- النظري (٢٤) ساعة (اطر نظرية في التعلم الاجتماعي الوجداني). ٢- العملي (١٢) ساعة (أنشطة وممارسات في التعلم الاجتماعي الوجداني).
إجراءات القبول للطالب المعلم	١_ قياسات في الكفاءة الذاتية العامة والذكاء الشخصي والذكاء الاجتماعي. ٢_ مقابلة شخصية مقننة للكشف عن قدرته على التفاعل الاجتماعي ومهارات التواصل. ٣_ مجموعه مواقف سلوكية مقننة للوقوف على ردود الفعل الانفعالية والاجتماعية فيها.
برنامج التأهيل النفسي والتربوي	١_ مقرر " مدخل في التعلم الاجتماعي الوجداني" يقدم إلى طلاب السنة الأولى. ٢- مقرر " نظريات ونماذج التعلم الاجتماعي الوجداني" يقدم إلى طلاب السنة الثانية. ٣- مقرر" استراتيجيات تدريس التعلم الاجتماعي الوجداني" يقدم إلى طلاب السنة الثالثة. ٤_ مقرر " تقويم التعلم الاجتماعي الوجداني" يقدم إلى طلاب السنة الرابعة.
برنامج التربية العملية	(أ)التربية العملية المنفصلة: ١_ ساعتان (نظري) في بداية التربية العملية المنفصلة. ٢_ يوم من كل شهر بواقع (٢٥%) من التربية العملية المنفصلة (ممارسات عملية).

	(ب) التربية العملية المتصلة: ١_ ساعتان (نظري) في بداية التربية العملية المتصلة. ٢_ ثلاثة أيام متفرقة خلال فترة التربية العملية المتصلة (ممارسات عملية).
نظام التقييم	١_ في اختبارات القبول يعتبر الطالب لائقا في بند الكفايات الاجتماعية الوجدانية إذا حصل على ثلاث درجات فأكثر. ٢_ لمقرري الفرقة الأولى والثانية (٨٠) درجة نظري، و(٢٠) أعمال السنة. ٣_ لمقرري الفرقة الثالثة والرابعة (٦٠) درجة نظري ،(٢٠) أعمال السنة، (٢٠) درجة عملي. ٤_تخصص(٣٠ %) من الدرجة الكلية للتربية العملية لممارسات التعلم الاجتماعي الوجداني. ٥_ يخضع تقييم الهيئة التدريسية والتجهيزات والمصادر لمعايير الاعتماد الجودة الشاملة.

قائمة المراجع

- أبو حطب، فؤاد عبد اللطيف، وصادق، آمال أحمد (١٩٩٠): *علم النفس التربوي*. القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- الدريني، حسين عبد العزيز (٢٠٠٣): دراسة تحليلية لعينة من نماذج تنمية الابتكارية. *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر*، العدد (١١٦)، ١_ ٥٦.
- الزهار، نبيل عيد وحبيب، سالي حسن(٢٠٠٥):التحقق من الإسهام النسبي لأبعاد الذكاء الانفعالي في التوافق المهني لمعلمي المرحلة الإعدادية، *مجلة كلية التربية جامعة الزقازيق فرع بنها*، العدد ٦٠ ،(١٥)، ١٣٥_١٥٠.
- الزهراني، علي حسن ،و رشدي، سري محمد(٢٠١٠): الرضا المهني والذكاء الانفعالي لدى معلمي التربية الخاصة. *مجلة كلية التربية جامعة الزقازيق*، العدد(٦٦) يناير، الجزء الثاني، ٢٧٣_ ٣١٦.
- الغنيم، مرزوق يوسف (٢٠١١): التعلم مدى الحياة: اطر مرجعية وبرامج إعداد المعلم قبل الخدمة وأثنائها. بحث مقدم إلي المؤتمر السنوي لمركز البحوث التربوية حول القياس التربوي للتنمية المهنية المستدامة، (٢٦ _٢٨ مارس) بيروت، الجمهورية اللبنانية، المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج. الكويت.
- السبع، سعاد وحسان، احمد وعبده، سماح عبد الوهاب (٢٠١٠): تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة صنعاء في ضوء معايير الجودة الشاملة. *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*، المجلد الثالث، العدد(٥)،٩٦-١٣٠.
- الطبيب، مصطفى عبد العظيم (٢٠٠٨): علاقة الذكاء الوجداني ببعض الأساليب القيادية للمعلم، *مجلة الساتل*، جامعة السابع من أكتوبر، ليبيا، العدد(٥)، ٧٣-٩٥.

_ القلاف، نبيل عبد الله (٢٠٠٩): تصور مقترح لبرنامج تكاملي لإعداد المعلم قبل الخدمة في كليات إعداد المعلم بدولة الكويت. المنتدى الثاني للمعلم رؤية جديدة نحو تطوير أداء المعلم، كلية التربية الأساسية، جامعة الكويت.

_ المغربي، محمد عباس (٢٠٠٩): الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات إعداد المعلمين كوسيلة لضمان الجودة في مؤسسات التعليم العام. المنتدى الثاني للمعلم رؤية جديدة نحو تطوير أداء المعلم، كلية التربية الأساسية، جامعة الكويت.

_ المفرج، بدرية، والمطيري، عفاف، وحمادة، محمد(٢٠٠٧):الاتجاهات المعاصرة في إعداد المعلم وتنميته مهنيًا.إدارة البحوث والتطوير التربوي، وزارة التربية، الكويت.

_ اندروز، وجودسون (٢٠٠٤): دراسة مقارنة لنماذج التصميم التعليمي. في: جاري انجلين: *تكنولوجيا التعليم الماضي والحاضر والمستقبل*(ترجمة صالح الدباسي، وبدر الصالح).النشر العلمي والمطابع، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

_ بخاري، عبلة عبد الحميد (١٤٣٠ه): *محاضرات في الاقتصاد الإداري*، كلية الاقتصاد والإدارة، جامعة الملك عبد العزيز.المملكة العربية السعودية

_ جابر، جابر عبد الحميد (٢٠٠٤): *نحو تعليم أفضل انجاز أكاديمي وتعلم اجتماعي وذكاء وجداني*. القاهرة، دار الفكر العربي.

_ جامعة الدول العربية (٢٠٠٩): *الإطار الاسترشادي لمعايير أداء المعلم العربي : سياسات وبرامج*. الأمانة العامة، إدارة التربية والتعليم والبحث العلمي. القاهرة، مطبعة جامعة الدول العربية.

_ جوخب، عائشة علي محمد (٢٠٠٩): الذكاء الوجداني وعلاقته بالتوافق المهني "دراسة على معلمات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض". رسالة ماجستير، قسم علم النفس، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

_ حسين، محمد حبشي (٢٠٠٤). الإسهام النسبي لمكونات الذكاء الانفعالي والذكاء العام في التنبؤ بالنجاح المهني لمعلم المرحلة الابتدائية. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، المجلد(١٤)، العدد(٤٣)، ١٠٠_١٧٠

_ فرج، أنور محمد (٢٠٠٧): *نظرية الواقعية في العلاقات الدولية دراسة نقدية مقارنة في ضوء النظريات المعاصرة*. مركز كردستان للدراسات الإستراتيجية، السليمانية.

_ قنديل، إيمان رجب (٢٠٠٥): الذكاء الوجداني وعلاقته بالتوافق المهني لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة بنها.

_ كمال، أمينة عباس، والحر، عبد العزيز (٢٠٠٣): أولويات الكفايات التدريسية والاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الإعدادية في التعليم العام بدولة قطر من وجهة نظر المعلمين والموجهين.*مجلة كلية التربية جامعة الإمارات العربية المتحدة*، العدد (٢٠)، ٣٥_ ١٠١.

_ كنعان، احمد علي (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*، المجلد ٢٥ العدد (٣- ٤)، ١٥_٩٣.

– مغربي، عمر عبد الله مصطفي (١٤٢٩ه): الذكاء الانفعالي وعلاقته بالكفاءة المهنية لدي عينة من معلمي المرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة. رسالة ماجستير، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة أم القرى.

-Anderson, J., White, P. & Sullivan, P.(2005). Using a schematic model to represent Influences on, and Relationships Between, Teachers' Problem-Solving Beliefs and Practices. *Mathematics Education Research Journal*, 17(2), 9–38.

- Bassey, M. (1997). Preparing teachers for the 21st century: connecting pre-service teachers with community. *Educational Change*, Spring, 29-37.

- Boyatzis, R. and Saatcioglu, A.(2008). A 20-year view of trying to develop emotional, social and cognitive intelligence competencies in graduate management education. *Journal of Management Development*, 27 (1), 92-108.

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

- Ceisel, A. T. (2010). Chicago students' social emotional learning suggested modifications for PATHS curriculum. A Dissertation Submitted to the Faculty of The Chicago School of Professional Psychology In Partial Fulfillment of the Requirements For the Degree of Doctor of Psychology,

- Chatti, M. A., Jarke, M. and Specht, M. (2010). The 3P learning model. *Educational Technology & Society*, *13* (4), 74–85.

- **Cleary, T. and Zimmerman, B. (2004). Self-regulation empowerment program: a school-based program to enhance self-regulated and self-motivation cycles of student learning. *Psychology in the Schools*, 41(5), 537-550.**

- **Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2003). Safe and sound: An educational leader's guide to evidence based social and emotional learning (SEL)programs. Chicago, IL: CASEL.**

- **Curtis, C., & Norgate, R. (2007). An evaluation of the promoting alternative thinking strategies curriculum at key stage 1. *Educational Psychology in Practice*, 23 (1), 33-44.**

- **Dinsmore, J. & Wenger, K.(2006). Relationships in pre-service teacher preparation: from cohorts to communities. *Teacher Education Quarterly,* 33(1), 57-74.**

- **Dix, K. L.(2007). DBRIEF:A research paradigm for ICT adoption. *International Education Journal*, 8(2), 113-124.**

- **Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A. & Schellinger, K.(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. (2003). Academic, social, and emotional learning. The International Academy of Education (IAE). Educational Practices Series-11**

- **Folsom, C. (2005). Exploring a new pedagogy: teaching for intellectual and emotional learning(TIEL). *Issues in Teacher Education,* 14(2),75–94.**

- **Folsom, C. (2007). Moving teacher education forward: a model for a new pedagogy. *Teacher Education and Practice*, 20 (3), 320-333.**

- **Folsom, C. (2009). *Teaching for intellectual and emotional learning (TIEL) a model for creating powerful curriculum*. Rowman & Littlefield Education, Plymouth, UK.**

- **Fox, L., Carta, J., Strain, P., Dunlap, G., & Hemmeter, M.L. (2009). Response to intervention and the pyramid model. Tampa, Florida: University of South Florida.**

- Fox, L. and Lentini, R. (2006). "You Got It!" teaching social and emotional skills. Beyond the Journal. Young Children on the Web. November, 1-7.

-Genova, G. (2009). Modeling and metamodeling in Model Driven Development what is a metamodel: the OMG's metamodeling infrastructure. Knowledge Reuse Group, 1-36.

-Hemmeter, M.L., Ostrosky, M., & Fox, L.(2006). Social and emotional foundations for early learning: A conceptual model for intervention. *School Psychology Review*, 35 (4.), 583-601.

- Hromek, R. & Roffey, S. (2009). Promoting social and emotional learning with games: "it's fun and we learn thinks". *Simulation & Gaming*, 40 (5), 626–644.

- Kam, C., Greenberg, M. T. & Kusche C. A. (2004). Sustained effects of the PATHS curriculum on the social and psychological adjustment of children in special education. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 12 (2), 66-78.

- King, L. H. Williams, J. B. & Warren, S. H. (2011). Preparing and supporting teachers for 21st century expectations through universal design for learning. The Delta Kappa Gamma Bulletin, 77(2), 51-55.

- Keeves, J. (2002). Learning in schools: A modeling approach. *International Education Journal,* 3(2), 114-125.

- Kelly, B., Longbottom, J., Potts, F. & Williamson, J. (2004). Applying emotional intelligence: exploring the promoting alternative thinking strategies curriculum. Educational Psychology in Practice, 20 (3), 221-240.

- Kress, J. & Elias, M. (2006). School-based social and emotional learning programs. In W. Damon & R. Lerner (Editor-in-Chief) & A. Renninger, & I. Sigel. (Vol Eds) Handbook of Child Psychology, Vol 4 Child Psychology in Practice,(5th ed., p p 592-618), New York: John Wiley & Sons.

- Kress, J., Norris, J., Schoenholz, D., Elias, M. & Seigle, P. (2004) Bringing together educational standards and social and emotional learning: making the case for educators. *American Journal of Education,* 111 (1), 68-89.

- **Kuehne, T. (2005). What is a model?. Dagstuhl Seminar Proceedings, Darmstadt University of Technology, Germany 1-10.**

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

- **Luce, D. (1995). Four tensions concerning mathematical modeling in psychology. *Annual. Review of Psychology*, 46, 1-26**

- **Mcleod, R. J. (2002). A model for cultural change in schools: An evaluation of some new learning organization methodologies. Paper presented at the 20th international conference of the systems dynamics society. Palermo, Italy.**

- **Marulanda, Z. (2010). Social and emotional learning strategies to support students in challenging schools. Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Master of Science in Education, Dominican University of California.**

- **O'Brien, M. and Resnik, H. (2009). The Illinois social and emotional learning (SEL) standards: leading the Way for school and student success. *Illinois Principals Association*, 16 (7), 1-5.**

-**Payton, J., Weissberg, R.P., Durlak, J.A., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D., Schellinger, K.B., & Pachan, M. (2008). The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eighth-grade students: Findings from three scientific reviews. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.**

- **Robinson, S. & Kay, K. (2010).Educator preparation: A vision for the 21st Century. This draft paper has been produced as part of a collaborative project by the American Association of Colleges of Teacher Education (AACTE) and the Partnership for 21st Century Skills (P21). Pp 1-43.**

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

- **Siddiqui, M. A. (2009). National curriculum framework for teacher education. National Council for Teacher Education, New Delhi.**

- **Wolters. C.. Pintrich. P. R. & Karabenick. S.A.(2003): Assessing Academic Self-regulated Learning. Paper prepared for the Conference on Indicators of Positive Development: Definitions. Measures. And Prospective Validity. Sponsored by Child Trends. National Institutes of Health, 1 – 63.**

- **Zimmerman, B.(1998). Academic studying and the development of personal skills: a self-regulatory perspective, *Educational Psychologist*, 33 (2/3), 73- 86.**

- **Zimmerman, B.(2002).Becoming a self-regulated learner: an overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70.**

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