An-Najah University Journal for Research – B
Humanities
مجلـــة جامعـــة النجـــاح للأبحـــــاث – ب
العلوم الإنسانية

The influence of teachers' perceptions who have received training on the social-emotional learning approach on students' interaction with the school environment.

Dr. Hilmi Raouf Hamdan[1] Dr. Rawan Al-Masri[2] Prof. Ammar Miloud[3]

Type: Full Article. Received: 30July 2025, Accepted: 28February 2026

Accepted Manuscript, First Online

Abstract: Objectives: This study aimed to explore the perceptions of teachers trained in implementing the Social-Emotional Learning (SEL) approach regarding its influence on students' engagement with the school environment in schools across the northern governorates. SEL is considered a contemporary educational approach that enhances classroom interaction and strengthens the overall school climate by developing emotional and social competencies among students and teachers. **Methods:** A mixed-methods design was utilized, combining quantitative and qualitative approaches. A structured questionnaire was administered to a sample of 115 teachers, while qualitative interviews were conducted with a purposive sample of 10 teachers to deepen the understanding of the study's results. **Results:** The quantitative findings indicated that SEL implementation had a high impact on students' classroom engagement (M = 4.12), enhancement of the learning environment (M = 4.10), and improvement of teacher–student relationships (M = 4.22). The qualitative interviews supported these findings, as teachers reported noticeable improvements in classroom climate and social interaction between students and teachers. Additionally, no statistically significant differences were detected based on gender, academic degree, or years of experience. **Conclusion:** Teachers trained in SEL perceived the approach as highly effective in enhancing student engagement and improving the overall school environment. The study highlights the need for the systematic integration of SEL strategies into daily classroom practices, continued professional development programs, and structured training resources to ensure the effective and sustainable application of this educational approach in schools.

Keywords: Social-Emotional Learning (SEL), Classroom Interaction, School Environment, Teacher–Student Relationship, Educational Training, Life Skills.

تأثير تصورات المعلمين الحاصلين على تدريب حول منحى التعلم العاطفي الاجتماعي على تفاعل الطلبة مع البيئة المدرسية.

د.حلمي رؤوف حمدان[1] د.روان المصري[2] أ.د.عمار ميلود[3]

[i]تاريخ التسليم: 2025/7/30، تاريخ القبول: 2026/2/28

ملخص:الهدف : هدفت الدراسة إلى استكشاف تصورات المعلمين المدربين على توظيف منحى التعلّم العاطفي الاجتماعي (SEL) حول تأثيره في تفاعل الطلبة مع البيئة المدرسية في مدارس المحافظات الشمالية. ويُعدّ التعلّم العاطفي الاجتماعي من الاتجاهات التربوية الحديثة التي تسهم في تحسين التفاعل الصفي وتعزيز المناخ المدرسي من خلال تنمية المهارات العاطفية والاجتماعية لدى الطلبة والمعلمين. **المنهجية :** استخدمت الدراسة منهجًا مختلطًا يجمع بين الأسلوبين الكمي والنوعي؛ إذ تم تطبيق استبانة على عينة مكوّنة من 115 معلماً ومعلمة، كما أُجريت مقابلات نوعية مع عينة قصدية مكوّنة من 10 معلمين ومعلمات بهدف تعميق الفهم حول نتائج الدراسة. **النتائج:** أظهرت النتائج الكمية أن تطبيق منحى التعلّم العاطفي الاجتماعي كان ذا تأثير مرتفع على تفاعل الطلبة داخل الصف بمتوسط حسابي بلغ 4.12، وتعزيز البيئة التعليمية بمتوسط حسابي بلغ 4.10، وتحسين العلاقة بين المعلم والطالب بمتوسط حسابي بلغ 4.22. كما دعمت نتائج المقابلات النوعية هذه النتائج، إذ أكد المعلمون حدوث تحسّن ملحوظ في المناخ الصفي والتفاعل الاجتماعي بين الطلبة والمعلمين. ولم تُظهر النتائج فروقًا دالة إحصائيًا تُعزى إلى الجنس أو الدرجة العلمية أو سنوات الخبرة. **الخلاصة:** تشير تصورات المعلمين المدربين إلى أن منحى التعلّم العاطفي الاجتماعي يُعد أداة فاعلة في تعزيز تفاعل الطلبة وتحسين البيئة المدرسية. وتبرز الحاجة إلى دمج استراتيجياته بصورة منهجية في الممارسات الصفية وبرامج التنمية المهنية المستدامة، إلى جانب تطوير أدلة تدريبية داعمة وضمان استمرارية التدريب والمتابعة لتعزيز تطبيقه في المدارس.

الكلمات المفتاحية : التعلّم العاطفي الاجتماعي، التفاعل الصفي، البيئة المدرسية، العلاقة بين المعلّم والطالب، التدريب التربوي، المهارات الحياتية

[1] دكتوراة من جامعة عبد الحميد بن باديس-مستغانم الجزائر، كلية العلوم الاجتماعية، مخبر تحليل المعطيات الكمية والكيفية للسلوكات النفسية والاجتماعية، مصمم تعليمي ومشرف تدريب في المعهد الوطني للتدريب التربوي-وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، hilmi.hamdan@moe.edu.ps،
https://orcid.org/0000-0001-5121-8649

[2] طالبة دكتوراه في جامعة القدس المفتوحة، كلية الدراسات العليا. القيادة التربوية وسياسات التعليم.

[3] استاذ في قسم علوم التربية، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة عبد الحميد بن باديس-مستغانم، الجزائر، مدير مخبر تحليل المعطيات الكمية والكيفية للسلوكات النفسية والاجتماعية، miloud.ammar@univ-mosta.dz, https://orcid.org/0000-0002-0004-2927

[1-2] مدربين وباحثين في الاتحاد العام للمعلمين الفلسطينيين.

الباحث المراسل: hilmi.hamdan@moe.edu.ps
https://orcid.org/0000-0001-5121-8649

[1] PhD, Abdelhamid Ibn Badis University – Mostaganem, Algeria, Faculty of Social Sciences, Laboratory of Quantitative and Qualitative Data Analysis of Psychological and Social Behaviors. Instructional designer and training supervisor at the National Institute for Educational Training – Palestinian Ministry of Education and Higher Education. Email: hilmi.hamdan@moe.edu.ps, https://orcid.org/0000-0001-5121-8649

[2] PhD candidate at Al-Quds Open University, Graduate Studies College, Educational Leadership and Education Policy.

[3] Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Social Sciences, Abdelhamid Ibn Badis University – Mostaganem, Algeria. Director of the Laboratory of Quantitative and Qualitative Data Analysis of Psychological and Social Behaviors. Email: miloud.ammar@univ-mosta.dz, https://orcid.org/0000-0002-0004-2927

[1-2] Trainers and researchers at the General Union of Palestinian Teachers.

Corresponding author: hilmi.hamdan@moe.edu.ps
https://orcid.org/0000-0001-5121-8649

المقدمة

شهد العصر الحالي تحولاً جوهرياً في العملية التعليمية التعلّمية على كافة الأصعدة، إذ أصبح التركيز على تطوير المهارات الحياتية والرفاهية وشخصية الطالب أكثر من الاهتمام بالتحصيل الأكاديمي، في إشارة الى أن تنمية هذه المهارات تعد ركيزة أساسية لتعزيز النجاح الأكاديمي والاجتماعي على حد سواء، من هذا المنطلق، برز منحى التعلم العاطفي الاجتماعي(Social Emotional Learning) (SEL) كأبرز هذه المنهجيات التي تهدف الى تعزيز الكفاءات أو المهارات العاطفية الاجتماعية لدى الأفراد، حيث أصبح من الأساليب البارزة في تحسين بيئات التعليم وتطوير مهارات الطلاب الشخصية والاجتماعية، ويركز هذا المنحى على تنمية خمس مهارات رئيسية وهي: الوعي الذاتي، إدارة الذات، الوعي الاجتماعي، وإدارة العلاقات الاجتماعية، ومهارة اتخاذ القرارات المسؤولة، وتتضح أهمية هذا المنحى في كونه يربط بين الجانب المعرفي والوجداني في التعلم مما يجعله مقاربة شمولية تعالج مختلف أبعاد النمو الإنساني.(Jones et al., 2019)

يشير التعلّم العاطفي الاجتماعي **(Social Emotional Learning - SEL)** الى العمليات التي يتم من خلالها تطوير الكفاءات العاطفية الاجتماعية لدى الأفراد كما أشارت إليه منظمة التعاون للتعلم الأكاديمي والعاطفي والاجتماعي *(Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning(CASEL, 2023)*. وتظهر العديد من الدراسات أن تطبيق هذا المنحى يسهم في تنمية مهارات الطلبة الأكاديمية والاجتماعية، ويحدث أثراً إيجابياً في سلوكهم واتجاهاتهم نحو التعلم فبينما يعزز هذا المنحى من قدرة المعلمين على إدارة الصفوف بفاعلية، يُسهم في الوقت ذاته في إعداد جيل قادر على مواجهة تحديات المستقبل بمهارات تجمع بين التحصيل الأكاديمي والقدرات الحياتية والاجتماعية (Prusak & Shriki, 2023) . وقد شهد الوطن العربي في السنوات الأخيرة اهتمامًا متزايدًا بتطبيق منحى التعلم العاطفي الاجتماعي في البيئات المدرسية، حيث تناولت عدد من الدراسات العربية هذا الموضوع من زوايا متعددة. فقد أظهرت دراسة (حسن, 2025) أثر برامج التعلم العاطفي الاجتماعي في تحسين سلوكيات الطلبة وتعزيز المناخ المدرسي، بينما بيّنت دراسة (عواودة, 2023) مستوى امتلاك الطلبة لكفايات التعلم العاطفي الاجتماعي وأثرها في تعزيز العلاقات الإيجابية والانتماء المدرسي. وتؤكد هذه النتائج أن هذا المنحى بدأ يجد له تطبيقات عملية متنامية في السياق التربوي العربي، مما يعزز الحاجة إلى دراسة أعمق لتجربته في البيئة الفلسطينية.

الأسس النفسية والتربوية للتعلم العاطفي الاجتماعي

تستند الأسس النفسية والتربوية للتعلّم العاطفي الاجتماعي إلى نظرية الذكاء العاطفي التي تحدث عنها العالم جولمان، والتي توضح أن سلوك الفرد يتأثر بمجموعة من العوامل الشخصية والاجتماعية، إذ تتداخل الكفايات الشخصية (الوعي الذاتي، والتنظيم الذاتي، والدافعية) مع الكفايات الاجتماعية (التعاطف والمهارات الاجتماعية) في تشكيل قدرته على التفاعل الإيجابي مع ذاته والآخرين(محمد, 2018). ومن منظور **النظرية الاجتماعية المعرفية لباندورا**، فإن التعلم يحدث من خلال الملاحظة والتقليد والتفاعل مع الآخرين، وهو ما يؤكد أن سلوك الفرد لا يتكوّن بمعزل عن بيئته، بل يتأثر بعوامل متعددة تشمل المعتقدات الذاتية، ونماذج السلوك، والتجارب الاجتماعية التي يمر بها (مطروني & بوعمامة, 2024). ويرى الباحثان أن هاتين النظريتين تشكلان الإطار المفاهيمي الذي يستند إليه التعلم العاطفي الاجتماعي، إذ توضحان أن تنمية الكفايات العاطفية الاجتماعية ليست نتاجاً عن البيئة، بل عملية تكاملية تنعكس في سلوك المتعلم وتفاعله داخل المدرسة وخارجها.

أما من الناحية التربوية، فإن **المنظور البنائي** يؤكد أن التعلّم عملية تفاعلية بنّاءة، ينشئ فيها المتعلّم معارفه من خلال التفاعل مع البيئة المدرسية والأقران والمعلمين. ويُعدّ هذا التفاعل مؤشراً رئيساً على **جودة التعليم**، لأنه يعزز التواصل،

والتعاون، وتنمية المهارات الاجتماعية والعاطفية. ومن هذا المنطلق، فإن منحى **التعلّم العاطفي الاجتماعي (SEL)** يسعى إلى توظيف البيئات المدرسية كمساحات آمنة وداعمة تُنمّي لدى المتعلمين القدرة على الوعي الذاتي، وضبط الانفعالات، والتعاطف، والعمل الجماعي، بما يحقق التكامل بين النمو المعرفي والانفعالي والاجتماعي، ويعزز جودة الحياة المدرسية والتعليمية (أبو حق, 2024)، ويرى الباحثان أن هذا التكامل يعزز دور المدرسة كبيئة تعلم شمولية تنمي الفكر والعاطفة معاً.

تظهر الأبحاث أن الكفاءات العاطفية الاجتماعية للمعلمين تؤثر بشكل كبير على دافعية الطلاب للتعلّم وعلى مناخ المدرسة عموماً (Gregory & Edward, 2017) فالمعلمون هم المحرك الرئيس الذي يقود برامج وممارسات التعلم العاطفي الاجتماعي (SEL) في المدارس والصفوف الدراسية، كما أن كفاءتهم العاطفية والاجتماعية تنعكس بصورة مباشرة على طلابهم (Maloney et al., 2024). حيث تؤكد هذه النتائج أن نجاح تطبيق (SEL) يعتمد بدرجة كبيرة على وعي المعلمين بمهاراتهم الوجدانية وقدرتهم على توظيفها في المواقف الصفية. فالمعلم الذي يمتلك ذكاءً عاطفياً عالياً يستطيع بناء مناخ تعلم إيجابي يُشجع على التفاعل والتعاون ويحد من المشكلات السلوكية.

وفقاً لمؤسسة كاسيل (CASEL, 2023)فإن التعلم العاطفي الاجتماعي لا يقتصر فقط على تنمية المهارات الفردية، بل يتعداها ليسهم في تحسين البيئة التعليمية وتعزيز التفاعل الإيجابي بين الطلاب ومحيطهم المدرسي والاجتماعي، ويتجسد هذا التعلم في خمسة أبعاد رئيسية: الوعي الذاتي، الإدارة الذاتية، والوعي الاجتماعي، وتنمية المهارات الاجتماعية، واتخاذ القرارات المسؤولة ويُعدّ الوعي الذاتي نقطة الانطلاق، إذ يساعد الأفراد على التعرف إلى مشاعرهم وأفكارهم ومدى تأثيرها في سلوكهم، ويلي ذلك الإدارة الذاتية التي تمكّنهم من ضبط انفعالاتهم والتعامل مع الضغوط بفعالية، أما الوعي الاجتماعي فيتجلى في القدرة على فهم وجهات نظر الآخرين والتعاطف معهم واحترام التنوع الثقافي والاجتماعي، في حين تُمكّن المهارات الاجتماعية الأفراد من بناء علاقات إيجابية قائمة على التواصل الفعّال وحلّ النزاعات بطريقة بنّاءة. وأخيراً، يتيح اتخاذ القرارات المسؤولة القدرة على التقييم الأخلاقي للخيارات والسلوكيات بما يراعي الذات والآخرين. حيث أن وضوح هذه الأبعاد الخمسة يمنح منحى (SEL) قوة تطبيقية في البيئات التعليمية، إذ توفّر إطاراً منهجياً يساعد المعلمين على دمج النمو العاطفي والاجتماعي في الممارسات اليومية، مما يعزز السلوك الإيجابي ويقوي الانتماء المدرسي لدى المتعلمين.

ويشير براكيت (Brackett, 2019) الى أن التعلم العاطفي الاجتماعي (SEL) يسهم في تعزيز سلوكيات الطلبة الأكاديمية والصفية، حيث يعمل على تنمية مهاراتهم العاطفية والاجتماعية، مما يعزز لديهم التفاعل الإيجابي ويقوي من علاقاتهم مع زملائهم ومعلميهم، هذا التفاعل يؤدي الى خلق بيئة تعليمية أكثر دعماً وشمولاً مما يدعم النمو الشخصي، كما بين (Hamdan & Miloud, 2025) أن (SEL) يُعدّ عنصراً فاعلاً في إعداد الأفراد لمواجهة تحديات الحياة وضغوطها، إذ يسهم في تقليل المشكلات السلوكية وتحسين الأداء الدراسي، وله دور محوري في تعزيز الصحة النفسية وتحسين الرفاه العقلي والعاطفي، مما يجعل المتعلمين أكثر قدرة على التكيف مع التغيرات المستمرة في بيئاتهم الحياتية والتعليمية

تؤكد الدراسات على أن التعلم العاطفي الاجتماعي يحدث نتيجة للتفاعل بين الأداء الاجتماعي والعاطفي والفكري للمتعلم، وأن افتقاد هذه المهارات يعرضه لنتائج سلبية في حياته (Magnier-Watanabe et al., 2020) أشارت مؤسسة كاسيل (CASEL, 2023) الى أن التعلم العاطفي الاجتماعي (SEL) يحقق نتائج ايجابية للطلاب والبالغين على حد سواء منها تنمية المهارات العاطفية الاجتماعية اللازمة للتعامل مع السلوكيات الاجتماعية، والاضطرابات العاطفية، والأداء الدراسي، وتحسين النتائج السلوكية.

وأظهرت دراسة جونز وآخرين (Jones et al., 2019) أن برامج التعلم العاطفي الاجتماعي تعزز النظرة الإيجابية، وتزيد من الفاعلية الذاتية والمثابرة، مما يعزز من الحصانة النفسية ويقود الى التفكير الإيجابي. وتشير هذه النتائج مجتمعة إلى أن تبنّي برامج (SEL) يمثل مساراً فاعلاً لتحقيق التوازن بين

الكفايات الأكاديمية والوجدانية في المنظومة التعليمية الحديثة. يرى الباحثان أن تبني منحى التعلم العاطفي الاجتماعي يمثل انتقالاً نوعياً في الفكر التربوي نحو بناء معلم متوازن أكاديمياً ووجدانياً. كما يؤكدان على أن نجاح هذا المنحى يرتبط بكفاءة المعلمين وقدرتهم على تفعيل مهاراتهم داخل الغرف الصفية، مما يسهم في خلق بيئة تعليمية إنسانية وداعمة تعزز التفاعل والثقة المتبادلة، وبناءً على ما تقدم، تتبلور الحاجة الى دراسة واقع تطبيق منحى (SEL) في البيئات التعليمية الفلسطينية.

وقد تناولت الأدبيات والدراسات السابقة منحى التعلّم العاطفي الاجتماعي من زوايا متعددة، سواء من حيث أثره في سلوك الطلبة وتفاعلهم الصفي، أو دوره في تعزيز البيئة المدرسية، أو أهمية تدريب المعلمين على كفاياته، وفيما يأتي عرض لأبرز هذه الدراسات: هدفت دراسة (حسن, 2025) الى دراسة أثر التعلم العاطفي الاجتماعي على سلوكيات الطلاب الصفية وعلاقته بتصورات المعلمين حول المناخ الدراسي، استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي لدراسة هذا التأثير، تكونت عينة الدراسة من(100) طالب و(50)معلم تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية من أربع مدارس خاصة، في حين تمثلت أداة الدراسة ببطاقة الملاحظات التي وزعت على الطلبة بالإضافة الى استبيان المناخ الدراسي للمعلمين، أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية بين مستوى التعلم العاطفي الاجتماعي وسلوكيات الطلاب الصفية، حيث كان الطلاب ذوو المهارات العاطفية الاجتماعية المرتفعة أكثر انضباطاً وتعاوناً، كما تبين أن سلوكيات الطلاب الإيجابية ترتبط بتصورات أكثر إيجابية للمعلمين حول المناخ المدرسي مما يعزز من البيئة التعليمية الداعمة، والمعلمين الذين يدرسون الطلاب ذوو المستوى العال من التعلم العاطفي الاجتماعي لديهم رضا أكبر عن بيئة العمل وانخفضت لديهم المشكلات الصفية، وبناءً على تلك النتائج أوصت الدراسة بضرورة إدراج التعلم العاطفي الاجتماعي ضمن المناهج الدراسية وتدريب المعلمين على استراتيجياته، وتعزيز بيئة مدرسية داعمة لأنشطته.

بينما هدفت دراسة نابه وشيه(Nappa & Hsieh, 2025) الى استكشاف دور علاقات المعلمين في تطوير الكفاءات العاطفية الاجتماعية لدى البالغين في المدارس، حيث ركزت على التحديات والفوارق المعقدة في أنظمة التعلم والتعليم، لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام منهج التحليل النوعي، وذلك بإجراء مجموعات تركيز ومقابلات مع عينة الدراسة التي بلغت (619 معلماً من مختلف البلاد، كما اعتمدت الدراسة على نموذج (CASEL)للتعلم العاطفي الاجتماعي كإطار للعمل، توصلت الدراسة الى العديد من النتائج من أهمها: تلعب العلاقات بين المعلمين أنفسهم وطلبتهم دوراً حيوياً في تعزيز تطور الكفاءات العاطفية الاجتماعية، وأن هذه الكفاءات تعمل بدورها على تعزيز العلاقات بينهم، حيث أظهرت أن المعلمين الذين يمتلكون هذه الكفاءات بمستوى عالٍ يمكنهم من خلق علاقات آمنة وداعمة ومشجعة لطلابهم وزملائهم ومجتمع المدرسة، وذلك يكشف عن الترابط بين رفاه المعلمين وعلاقاتهم، وبهذا أوصت الدراسة بضرورة تقديم استراتيجيات لبناء علاقات إيجابية بين المعلمين وطلبتهم تقوم على أساس التعلم العاطفي والاجتماعي لضمان تعزيز الرفاه الاجتماعي والعاطفي لدى المعلمين أنفسهم وطلابهم ومجتمعاتهم.

كذلك هدفت دراسة (عواودة, 2023) التعرف الى درجة امتلاك طلبة المدرسة الثانوية داخل الخط الأخضر لكفايات التعلم العاطفي الاجتماعي من وجهة نظرهم، بالإضافة الى معرفة أثر المتغيرات (الجنس، نوع المدرسة) في تقديرات الطلبة لذلك، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي لتحقيق أهداف الدراسة، استخدمت أداة الاستبانة لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (940) طالباً وطالبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة من أفراد مجتمع الدراسة والبالغ عددهم (19990) طالباً وطالبة، حيث أظهرت نتائج الدراسة أن تقديرات الطلبة لدرجة امتلاكهم لكفايات التعلم العاطفي الاجتماعي جاءت بدرجة كبيرة، كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات الطلبة لدرجة امتلاكهم لكفايات التعلم العاطفي الاجتماعي تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير نوع المدرسة، وبناءً على تلك النتائج أوصت الدراسة بضرورة العمل على توجيه وإرشاد معلمي المدارس الثانوية لأهمية تنشيط كفايات التعلم العاطفي الاجتماعي والتركيز على تضمين الأنشطة اللامنهجية لكفايات التعلم العاطفي الاجتماعي في تنفيذ الحصص.

أيضاً هدفت دراسة (رسوق, 2021) التعرف الى درجة تحقق مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي عند الطلاب من وجهة نظر

المعلمين في مدارس دمشق، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، واعتمدت على أداة الاستبانة التي تكونت من خمسة محاور، طبقت على عينة عشوائية من المعلمين في مدارس تربية دمشق مرحلة التعليم الأساسي، حيث تكونت عينة الدراسة من (486) معلم ومعلمة، وتوصلت الدراسة الى العديد من النتائج من أهمها: تحقق مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي (الوعي الذاتي، العلاقات الاجتماعية، اتخاذ القرارات، وتحمل المسؤولية) بدرجة منخفضة، بينما مهارة (الوعي الاجتماعي، وإدارة الذات) بدرجة متوسطة، وعدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط إجابات المعلمين يعزى لمتغيري الجنس وسنوات الخدمة.

هدفت دراسة أوليفييرا وآخرون (Oliveira et al., 2021)الى تقصي أثر تدخلات التعلم العاطفي الاجتماعي على اعراض الاحتراق النفسي للمعلمين، مثل تدهور الصحة النفسية والأداء الوظيفي، اعتمدت الدراسة على المنهج التحليلي التلوي (Meta Analysis) والذي اشتمل على (13) دراسة تجريبية، والتي ركزت على كيفية تأثير هذه التدخلات على المعلمين من سياقات تعليمية متنوعة. أظهرت النتائج تأثيراً ذا دلالة إحصائية، حيث ساهمت تدخلات التعلم العاطفي الاجتماعي في تقليل الإرهاق العاطفي وزيادة الشعور بالرضى الوظيفي والانجاز الشخصي للمعلمين، كما كشفت النتائج أمكانية ربط التدخلات بفوائد ملموسة على الطلاب وأشارت الدراسة الى أن تحسن (SEL)لدى المعلمين مكنهم من تحسين الأداء الأكاديمي للطلاب وتخفيف السلوكيات السلبية، بناءً على هذه النتائج أوصت الدراسة بمجموعة من التوصيات من أهمها: ضرورة إدماج التدخلات في برامج تدريب المعلمين وتحقيق بيئات تعليمية إيجابية تدعم نمو الطلاب العاطفي الاجتماعي وتعزيز ذلك كجزء أساسي من تطوير الممارسات التربوية والسياسات التعليمية.

هدفت دراسة ليم (Lim, 2020) الى تقييم تأثير التدريب العاطفي الاجتماعي على تطوير السلوك العاطفي الاجتماعي لدى الطلاب بناء على درجة الطالب، وتحليل دور خبرة المعلم وتدريبه في تحسين سلوكيات الطلاب وتقليل المشكلات العاطفية لديهم، حيث اعتمدت الدراسة على منهجاً كمياً تجريبياً لدراسة هذا التأثير، تكونت عينة الدراسة من (241) طالبا واظهرت النتائج أن الطلاب اظهروا اتجاها قليلاً في السلوكيات السلبية وزيادة السلوكيات الإيجابية بعد تدخلات التدريب على المهارات العاطفية الاجتماعية، كما أظهرت نتائج الدراسة أن الطلاب في الفصول الدراسية التي يدرسها معلمون ذوو خبرة اظهروا سلوكيات سلبية أقل مقارنة بالطلاب في الفصول التي يدرسها معلمون دون خبرة. أوصت الدراسة بضرورة التدخل لتحسينات سلوكية ذات مغزى ومستدامة للطلاب ذوي الاحتياجات العالية.

ملخص الدراسات السابقة : من خلال عرض نتائج الدراسات السابقة تبين أن جميع هذه الدراسات لها علاقة إما بالمتغيرات او ظروف الدراسة الحالية، حيث تناولت الدراسات السابقة تأثير برامج التعلم العاطفي الاجتماعي (SEL) على سلوك الطلاب، على الرغم من الاختلاف في المنهجية المتبعة إلا أنها اشتركت في الأهداف، نرى أن دراسة (حسن, 2025) اعتمدت على المنهج الكمي والنوعي وأظهرت أن تطبيق برامج SEL أسهم بشكل كبير في تحسين سلوك الطلاب، وهو ما يتماشى مع هدف الدراسة الحالية والتي تهدف الى استكشاف تأثير برامج التعلم العاطفي الاجتماعي من خلال آراء المعلمين في المدارس الفلسطينية، من جهة أخرى، تحدثت دراسة (رسوق, 2021)عن التأثيرات النفسية والاجتماعية عند تطبيق برامج التعلم العاطفي الاجتماعي في بيئات تعليمية مختلفة، فتوصلت تلك الدراسات الى أن تطبيق هذا البرنامج يساعد على تعزيز السلوك الاجتماعي والأكاديمي للطلاب بشكل ملحوظ وايجابي، وجاءت دراستي (Oliveira et al., 2021) ودراسة ليم (Lim, 2020) لتؤكدا على أهمية تدريب المعلمين على كفاءات التعلم العاطفي الاجتماعي لما لها دور بارز في خلق بيئة تعليمية أكثر إيجابية وتؤدي بدورها الى تحسين سلوكيات الطلاب بشكل عام، تنفرد هذه الدراسة عن غيرها من الدراسات السابقة بتركيزها على ***وجهة نظر المعلمين الذين تلقوا تدريباً فعلياً على توظيف منحى التعلم العاطفي الاجتماعي في المدارس الفلسطينية***، وهو ما يمنحها بعداً تطبيقياً واقعياً لم تتناوله الدراسات السابقة في السياق العربي. كما تميزت بتبنيها ***المنهج المختلط (الكمي والكيفي)*** لدمج البيانات الإحصائية بالخبرات التربوية الميدانية، مما مكّن الباحثين من ***توليد فهم أعمق لتأثير تطبيق منحى التعلم العاطفي الاجتماعي على البيئة الصفية والعلاقات الإنسانية المدرسية.*** كذلك تُعد هذه الدراسة من الدراسات القليلة التي تتناول ***التفاعل الصفي كأحد المخرجات الرئيسة لتطبيق التعلم العاطفي الاجتماعي***، وليس كمتغير ثانوي، مما يضيف إلى الأدب التربوي

العربي منظوراً جديداً حول العلاقة بين الجوانب الوجدانية والسلوكية في التعليم المدرسي.

مشكلة الدراسة

على الرغم من تزايد الاهتمام بمنحى التعلّم العاطفي الاجتماعي بوصفه أحد الاتجاهات التربوية الحديثة الداعمة لتنمية المهارات العاطفية والاجتماعية لدى الطلبة وتعزيز المناخ المدرسي الإيجابي، إلا أن توظيف هذا المنحى في السياق المدرسي الفلسطيني ما زال بحاجة إلى مزيد من الدراسة والتحليل، ولا سيما من منظور المعلمين الذين تلقّوا تدريبًا متخصصاً في تطبيقه. ومن هنا تتحدد مشكلة الدراسة في الكشف عن تصورات المعلمين المدربين حول تأثير توظيف منحى التعلّم العاطفي الاجتماعي في تفاعل الطلبة مع البيئة المدرسية.

أسئلة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة، سيحاول الباحثان الإجابة على الأسئلة الآتية:

السؤال الرئيس الأول: ما تأثير توظيف منحى التعلّم العاطفي الاجتماعي على تفاعل الطلبة مع البيئة المدرسية من وجهة نظر المعلمين الذين حصلوا على تدريبات سابقة في هذا الموضوع؟ ويتفرع عنه الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما درجة تحقق تفاعل الطلبة داخل الصف من وجهة نظر معلميهم الذين تلقّوا تدريبًا على منحى الت علم العاطفي الاجتماعي؟
2. ما درجة تحقق تعزيز البيئة التعليمية للطلبة من وجهة نظر المعلمين الذين تلقّوا تدريباً على منحى التعلم العاطفي الاجتماعي؟
3. ما مستوى علاقة الطلبة بالمعلمين الذين تلقّوا تدريباً على منحى التعلم العاطفي الاجتماعي من وجهة نظر معلميهم؟

السؤال الرئيس الثاني: هل للعوامل الديمغرافية (الجنس، الدرجة العلمية، سنوات الخبرة) تأثير على استجابات العينة على تصورات المعلمين المدربين على منحى التعلم العاطفي الاجتماعي على تأثيره على تفاعل الطلبة مع البيئة المدرسية؟

فروض الدراسة

وللإجابة عن هذا السؤال سيتم فحص الفرضيات الآتية:

1. لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات إجابة أفراد العينة على مقياس أثر توظيف منحى التعلّم العاطفي الاجتماعي **على (تفاعل الطالب داخل الصف، تعزيز البيئة المدرسية، علاقة الطالب بالمعلم)** تعزى لمتغير الجنس.
2. لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات إجابة أفراد العينة على مقياس أثر توظيف منحى التعلّم العاطفي **على (تفاعل الطالب داخل الصف، تعزيز البيئة المدرسية، علاقة الطالب بالمعلم)** تعزى لمتغير الدرجة العلمية.
3. لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات إجابة أفراد العينة على مقياس أثر توظيف منحى التعلّم العاطفي الاجتماعي **على (تفاعل الطالب داخل الصف، تعزيز البيئة المدرسية، علاقة الطالب بالمعلم)** تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

أهداف الدراسة :تهدف هذه الدراسة إلى ما يلي

- الكشف عن أثر توظيف منحى التعلّم العاطفي الاجتماعي (SEL) على تفاعل الطلبة مع البيئة المدرسية من وجهة نظر المعلمين المدربين .
- التعرّف إلى درجة تفاعل الطلبة داخل الصف في ضوء توظيف منحى التعلّم العاطفي الاجتماعي .
- الكشف عن أثر منحى التعلّم العاطفي الاجتماعي في تعزيز البيئة التعليمية .
- التعرّف إلى مستوى علاقة الطلبة بالمعلمين في ضوء توظيف منحى التعلّم العاطفي الاجتماعي .
- الكشف عن أثر متغيرات الجنس، والدرجة العلمية، وسنوات الخبرة في تصورات المعلمين المدربين حول توظيف منحى التعلّم العاطفي الاجتماعي

أهمية الدراسة

تتمثل أهمية هذه الدراسة فيما يلي:

- إثراء الأدبيات التربوية المتعلقة بتوظيف منحى التعلّم العاطفي الاجتماعي (SEL) في العملية التعليمية التعلمية .
- تقديم إطار معرفي يوضح أثر تدريب المعلمين على مهارات التعلّم العاطفي الاجتماعي في تحسين التفاعل الصفي والبيئة المدرسية .
- إبراز دور منحى التعلّم العاطفي الاجتماعي في تعزيز العلاقة بين الطالب والمعلم، وبناء بيئة مدرسية قائمة على التواصل والتعاطف والثقة المتبادلة .
- تقديم رؤى عملية تساعد المعلمين على دمج مهارات التعلّم العاطفي الاجتماعي في الممارسات الصفية اليومية .
- مساعدة المسؤولين التربويين في تطوير برامج تدريبية وتنمية مهنية مستدامة قائمة على منحى التعلّم العاطفي الاجتماعي .
- الإسهام في تحسين تفاعل الطلبة مع بيئتهم المدرسية، وتعزيز سلوكهم الاجتماعي وانتمائهم للمدرسة.

مصطلحات الدراسة

التعلم العاطفي الاجتماعي (SEL) اصطلاحاً: يشير المصطلح الى "العملية التي يكتسب من خلالها الأفراد المهارات اللازمة التي تساعدهم على فهم وإدارة عواطفهم، وتحقيق لهم الأهداف الإيجابية، والمقدرة على إظهار التعاطف مع الآخرين، والوصول الى تكوين علاقات إيجابية، واتخاذ القرارات المسؤولة " (CASEL, 2023)

ويعرفه الباحثان اجرائياً على أنه: " هو عملية منهجية وتربوية تعمل على تنمية المهارات العاطفية الاجتماعية لدى الأفراد (الوعي بالذات، إدارة الذات، الوعي الاجتماعي، العلاقات الاجتماعية، اتخاذ القرارات المسؤولة)، من خلال ممارسات تعليمية وأنشطة مدروسة ومنظمة، وذلك لتعزيز التكييف الإيجابي وتنمية السلوك الإيجابي".

البيئة المدرسية اصطلاحاً: عرفها (الطائي, 2020)،ص 2332) على أنها "المناخ العام السائد داخل أسوار المدرسة، ومكوناته المادية والبشرية التي تسعى كلها إلى الوصول بالطلاب والمعلمين وكافة عناصر العملية التعليمية، فالبيئة المدرسية مجموع التفاعلات الإنسانية بين القيادة التربوية والعاملين جميعاً داخل المؤسسة لتحقيق أهدافها وزيادة كفاءتها".

ويعرفها الباحثان اجرائياً على أنها الإطار الاجتماعي والتربوي الذي يتمثل في العلاقة بين الطالب والمعلم، وتفاعل الطالب داخل الصف، والمناخ النفسي والاجتماعي للمدرسة، كما يراها المعلمون الذين تم تدريبهم على منحى التعلم العاطفي الاجتماعي والذي يعمل على تنمية مهارات هذا المنحى لدى الطلبة أنفسهم بهدف تعزيز التكيف الإيجابي وتحسين الأداء السلوكي والتحصيل الأكاديمي للطلبة وخلق بيئة داعمة وتفاعلية.

حدود الدراسة

- **الحدود الموضوعية:** اقتصرت الدراسة على تقصي وجهة نظر العينة المبحوثة في أثر توظيف منحى التعلّم العاطفي الاجتماعي على تفاعل الطلبة مع البيئة المدرسية بعد تلقيهم تدريب حول المنحى وتطبيقه مع طلبتهم.
- **الحدود البشرية:** طبقت الدراسة على عينة عشوائية من المعلمين الذين تلقوا تدريباً حول منحى التعلّم العاطفي الاجتماعي وتطبيقه على طلبتهم، حيث تم اختيار العينة بشكل عشوائي من مجموعة (600) معلم ومعلمة تلقوا تدريبات حول توظيف التعلّم العاطفي الاجتماعي في العملية التعليمية التعلّمية.
- **الحدود المكانية:** طبقت الدراسة على عينة من المعلمين والمعلمات في مدارس وزارة التربية والتعليم العالي في المحافظات الشمالية (الضفة الغربية) بعد تلقيهم تدريباً الكترونياً حول تنمية المهارات العاطفية الاجتماعية لديهم ورفع قدراتهم في تصميم أنشطة تكاملية بين منحى التعلم العاطفي الاجتماعي والمحتوى التعليمي.
- **الحدود الزمانية:** طبقت الدراسة على العينة التي حصلت على تدريب لتوظيف منحى التعلم العاطفي الاجتماعي منذ شهر 2024/1 حتى نهاية شهر

2025/5 ونفذت بالفترة من بداية شهر 2025/5 حتى بداية شهر 2025/6.

محددات (معيقات) الدراسة

تتمثل محددات هذه الدراسة في عدد من القيود التي قد تؤثر على نتائجها أو إمكانية تعميمها، وهي كالآتي:

1. اقتصرت الدراسة على عينة من معلمي المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية التابعة لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية، مما يحدّ من إمكانية تعميم النتائج على مدارس أخرى (خاصة أو تابعة لوكالة الغوث).
2. انحصرت فترة تنفيذ الدراسة وجمع البيانات في الفصل الدراسي الثاني من العام الأكاديمي 2025/2024، وهو ما يجعل النتائج مرتبطة بالسياق الزمني المحدد.
3. اعتمدت الدراسة على المنهج المختلط من خلال أداة الاستبانة والمقابلات فقط، دون استخدام الملاحظة الصفية المباشرة أو تحليل الوثائق، مما قد يقيّد شمولية النتائج.
4. ركّزت الدراسة على وجهة نظر المعلمين دون إشراك الطلبة أو الإداريين، وهو ما قد يحصر النتائج في بعد مهني محدد.

منهجية الدراسة

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج المختلط (المنهج الكمي والكيفي) ولتحقيق هدف هذه الدراسة استخدام الباحثان الاستبانة ملحق (1)، حيث تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات العينة على أداة الدراسة، وذلك لمعرفة مستوى التأثير من وجهة نظرهم، وفحص ان كانت اجاباتهم تتأثر بالعوامل الديمغرافية (المستقلة) وهي الجنس، سنوات الخبرة، الدرجة العلمية، بالإضافة الى جمع بيانات كيفية عبر مقابلات فردية شبه موجهة كما في الملحق (3).

مجتمع الدراسة وعينتها

وتكونت عينة الدراسة من (115) معلما ومعلما كما هو موضح في جدول (1)، وتم اختيار عينة قصدية منهم مكونة من (10) معلمين ومعلمات فقط وذلك لتعزيز نتائج البيانات الكمية ببيانات كيفية، كما هو موضح في جدول (2)، حيث تمثلوا بدرجة عالية من الالتزام بتطبيق المنحى في صفوفهم، وتلقّوا تدريبات منظمة في هذا المجال.

الأساليب الإحصائية

تم استخدام برنامج SPSS في تحليل البيانات حيث تم استخدم اختبار (ت) للعينات المستقلة (independent sample t-test) واختبار تحليل التباين الاحادي (one way ANOVA) لتحليل البيانات الكمية، بينما تم استخدام منهج التحليل الموضوعي (Thematic Analysis)لتحليل نتائج المقابلة للبيانات الكيفية.

أدوات الدراسة

أداة الدراسة الكيفية

استخدم الباحثان بروتوكول المقابلات كما هو موضح في ملحق (3) وملحق (4) هو أسئلة المقابلة كأداة كيفية.

أداة الدراسة الكميّة

استخدم الباحثان الاستبانة البعدية كأداة كميّة للدراسة؛ حيث تم تصميمها لمعرفة تصورات المعلمين المدربين على منحى التعلّم العاطفي الاجتماعي على تفاعل الطلبة في العملية التعليمية التعلّمية، وتكونت من قسمين، الأول يسأل حول المتغيرات الديموغرافية (الجنس، سنوات الخبرة، الدرجة العلمية) وهي العوامل المستقلة للدراسة، والجزء الثاني يسأل عن تأثير توظيف منحى التعلّم العاطفي الاجتماعي على ثلاثة مجالات (تفاعل الطلبة داخل الحصة، العلاقة بين المعلم والطالب، تعزيز البيئة التعليمية) جاء ذلك بعد الاطلاع على الادب التربوي والدراسات السابقة ومنها دراسة (Bierman et al., 2010; Jia & Cheng, 2024) إذ قام الباحثان ببناء استبانة الدراسة حسب الخطوات الآتية:

1. تحديد فقرات الاستبانة وصياغتها لتحقيق أهداف الدراسة.
2. إعداد الاستبانة بصورتها الأولية والتي شملت (39) فقرة كما اعتمد الباحث على مقياس ليكرت الخماسي كمحك للدراسة والمتضمن خمس خيارات للإجابة عليها (منخفض جدا، منخفض، متوسط، مرتفع، مرتفع جدا) وكانت أداة الدراسة بصورتها النهائية كما في ملحق (1). وتم الاعتماد على مفتاح الإجابة الآتي كما في جدول (3).

الصدق

تم التحقق من صدق الاستبانة من خلال:

أولا: الصدق الخارجي (الظاهري): تمّ فحص الصّدق الظّاهري للاستبانة (صدق المحكّمين)، من خلال عرض الاستبانة على

مجموعة من الخبراء التربويين محلق (2) وتمّ أخذ ملاحظاتهم بعين الاعتبار، وتعديل الاستبانة وفقها، لتصبح أداة الدراسة المعدلة والمعتمدة كما هي في ملحق (1).

ثانياً: الصدق العاملي: قام الباحثون بإجراء الصدق العاملي باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي لدراسة قوة العلاقة بين الدرجة الكلية لكل مجال وفقراته، حيث تشير نتائج جدول (4) الى وجود علاقة قوية ودالة احصائيا بين الدرجة الكلية للمجال الاول وفقراته، وتراوحت قيم معامل الارتباط بين (0.620 و0.809)، وتفسر هذه القيم انه يوجد صدق لهذا المجال وفقراته وأنها تقيس ما وضعت لأجله.

وتشير نتائج جدول (5) الى وجود علاقة قوية ودالة احصائيا بين الدرجة الكلية للمجال الثاني وفقراته، وتراوحت قيم معامل الارتباط بين (0.695 و0.819)، وتفسر هذه القيم انه يوجد صدق لهذا المجال وفقراته وأنها تقيس ما وضعت لأجله.

كذلك تشير نتائج جدول (6) الى وجود علاقة قوية ودالة احصائيا بين الدرجة الكلية للمجال الثالث وفقراته، وتراوحت قيم معامل الارتباط بين (0.707 و0.856)، وتفسر هذه القيم انه يوجد صدق لهذا المجال وفقراته وأنها تقيس ما وضعت لأجله.

بعد إجراء التحليل العاملي الاستكشافي على بنود الاستبانة البالغ عددها (36) بندًا، تبيّن أنّ البنية

العامة للأداة تتوافق بدرجة كبيرة مع المجالات الثلاث النظرية

التي صممت وفقها، وبشكل عام تشير نتائج الجداول السابقة الى وجود صدق عالي للأداة وأنها تقيس ما وضعت لأجله

والمجالات هي:

المجال الأول: تفاعل الطلبة داخل الصف (بنود 1–11): يمثّل هذا المجال مدى تأثير التعلم العاطفي الاجتماعي على مشاركة الطلبة داخل الغرفة الصفية، مثل تحسين التواصل، المشاركة، الحد من السلوكيات السلبية، دعم الطلبة المتحفظين، وتطوير مهارات الاستماع والمبادرة والمسؤولية الاجتماعية، ارتفاع درجات هذا المجال يدل على مستوى تفاعل صفّي نشِط ومثمر.

المجال الثاني: تعزيز البيئة التعليمية (بنود 12–26): يعكس هذا المجال قدرة التعلم العاطفي الاجتماعي على خلق بيئة إيجابية يشعر فيها الطلبة بالأمان النفسي، والانتماء، والتقدير، مع تعزيز العدالة، التعاون، المناخ الصفّي الإيجابي، تخفيف القلق، وتوفير فرص المشاركة واتخاذ القرار. ارتفاع الدرجات يشير إلى بيئة تعليمية محفِّزة وداعمة للتعلم.

المجال الثالث: علاقة الطلبة بالمعلم (بنود 27–36): يتناول هذا المجال طبيعة العلاقة بين الطلبة والمعلم، بما يشمل الثقة المتبادلة، الاستجابة لتوجيهات المعلم، التواصل الفعال، الاحترام والتعاطف، وفهم مشاعر الطلبة، ارتفاع الدرجات يعكس علاقة آمنة وإيجابية بين الطالب والمعلم.

ثالثاً: الصدق الداخلي: تم حساب صدق البناء الداخلي من خلال حساب معامل الارتباط بين متوسط الإجابة على كل مجال مع المتوسط الكلي للاستبانة وكانت كما يلي:

وتشير نتائج جدول (7) الى أن معامل ارتباط بيرسون بين متوسطات الإجابة على فقرات المجال الأول ومتوسطات الإجابة على الاستبانة الكلي يساوي (0.916) وهو دال احصائياً وهذا يعني ان الارتباط قوي جدا. كذلك أظهرت نتائج نفس جدول الى أن معامل ارتباط بيرسون بين متوسطات الإجابة على فقرات المجال الثاني ومتوسطات الإجابة على الاستبانة الكلي يساوي (0.954) وهو دال احصائياً وهذا يعني ان الارتباط قوي جدا. أيضا تشير نتائج جدول الى أن معامل ارتباط بيرسون بين متوسطات الإجابة على فقرات المجال الثاني ومتوسطات الإجابة على الاستبانة الكلي يساوي (0.887) وهو دال احصائياً وهذا يعني ان الارتباط قوي جدا، مع العلم انه تم احتساب معاملات الارتباط بين فقرات الأداة مع المتوسط الكلي للمجال وكان مقبولا ودال احصائيا لكل الفقرات.

الثبات

تم التحقق من ثبات الأداة من خلال حساب معامل كرونباخ ألفا لفقرات الاستبانة كما في جدول (8)، والتي تشير الى أن معامل كرونباخ ألفا للاستبانة بشكل عام مرتفع جدا ويبلغ (0.97) وهو ثبات عالي جدا، وأن معامل كرونباخ ألفا لمجالات الاستبانة وهي تفاعل الطلبة داخل الصف، مع البيئة المدرسية، وعلاقته بالمعلم هي مرتفعة جدا وجاءت على الترتيب (0.921، 0.955، 0.941).

تحليل نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: تحليل نتائج الاستبانة

السؤال الرئيس الأول: ما تأثير توظيف منحى التعلّم العاطفي الاجتماعي على تفاعل الطلبة مع البيئة المدرسية من وجهة نظر المعلمين الذين حصلوا على تدريبات سابقة في هذا الموضوع؟ ويتفرع عنه الأسئلة الفرعية وهي:

1. ما درجة تحقق تفاعل الطلبة داخل الصف من وجهة نظر معلميهم الذين تلقّوا تدريبًا على منحى التعلم العاطفي الاجتماعي؟
2. ما درجة تحقق تعزيز البيئة التعليمية للطلبة من وجهة نظر المعلمين الذين تلقّوا تدريبًا على منحى التعلم العاطفي الاجتماعي؟
3. ما مستوى علاقة الطلبة بالمعلمين الذين تلقّوا تدريبًا على منحى التعلم العاطفي الاجتماعي من وجهة نظر معلميهم؟

وذلك من خلال حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابات العينة على المجالات الثلاثة، كما يشير لها جدول (9) حيث أن متوسط تأثير توظيف منحى التعلّم العاطفي الاجتماعي على تفاعل الطالب مع البيئة المدرسية بشكل عام يساوي(4.14) بانحراف معياري(0.45)وهو حسب جدول (3) يعتبر تأثير مرتفع، كذلك فان متوسط تأثير توظيف منحى التعلّم العاطفي الاجتماعي علاقة الطالب مع المعلم يساوي(4.22)وانحراف معياري (0.49)وهو مرتفع حسب جدول (3) ، كذلك فان متوسط تأثير توظيف منحى التعلّم العاطفي الاجتماعي على تفاعل الطالب مع البيئة التعليمية يساوي(4.10)وانحراف معياري(0.50)وهو مرتفع حسب جدول (3)، كذلك فان متوسط تأثير توظيف منحى التعلّم العاطفي الاجتماعي التفاعل داخل الصف يساوي (4.12) وانحراف معياري (0.48) وهو مرتفع حسب جدول (3).

فالتفاعل داخل الصف لا يقتصر على الجوانب الأكاديمية، بل يتأثر بالبيئة النفسية التي يوفرها المعلم، واستراتيجياته التربوية التي تشجع الحوار والمشاركة. هذا يتوافق مع ما أشارت إليه دراسة(Lim, 2020) (التي أكدت أن تدريب المعلمين على مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي يقلل من السلوكيات السلبية ويزيد من التفاعل الصفي الإيجابي. ويبرز التحليل أن التفاعل الصفي مرتبط بقدرة المعلم على بناء ثقة متبادلة، وإتاحة الفرص للطلبة للتعبير عن آرائهم ومشاعرهم. كما أشارت دراسة حسن (2025) إلى أن الطلاب ذوي المهارات العاطفية الاجتماعية المرتفعة كانوا أكثر تعاوناً وانضباطاً، مما انعكس إيجاباً على سلوكياتهم في الصف.

كما توضح البيانات أن البيئة التعليمية الإيجابية ترتبط بتعزيز الانتماء والاحترام المتبادل بين الطلاب والمعلمين، وهي نتيجة طبيعية لتطوير مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي. هذا يعكس ما أكدت عليه مؤسسة (CASEL, 2023) ودراسة رسوق (2021) حول تأثير التعلم العاطفي الاجتماعي على المناخ المدرسي، وخاصة في بعدي الوعي الاجتماعي وإدارة الذات.

كذلك العلاقة الإنسانية بين الطالب والمعلم هي ركيزة أساسية لتعزيز التحصيل الأكاديمي والرفاهية النفسية للطلبة، وقد أظهرت الدراسات (Nappa & Hsieh, 2025; Oliveira et al., 2021)أن تطوير كفاءات المعلم العاطفية والاجتماعية يساعد في تقليل الاحتراق النفسي للمعلمين ويدعم بناء علاقات إيجابية ومستدامة مع الطلاب.

السؤال الرئيس الثاني: هل للعوامل الديمغرافية (الجنس، الدرجة العلمية، سنوات الخبرة) تأثير على استجابات العينة على تصورات المعلمين المدربين على منحى التعلم العاطفي الاجتماعي على تأثيره على تفاعل الطلبة في البيئة المدرسية؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم فحص الفرضيات الآتية:

1. لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات إجابة أفراد العينة على مقياس أثر توظيف منحى التعلّم العاطفي الاجتماعي **على (تفاعل الطالب داخل الصف، تعزيز البيئة المدرسية، علاقة الطالب بالمعلم)** تعزى لمتغير الجنس.
2. لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات إجابة أفراد العينة على مقياس أثر توظيف منحى التعلّم العاطفي **على (تفاعل الطالب داخل الصف، تعزيز البيئة المدرسية، علاقة الطالب بالمعلم)** تعزى لمتغير الدرجة العلمية.

3. لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات إجابة أفراد العينة على مقياس أثر توظيف منحى التعلّم العاطفي الاجتماعي **على (تفاعل الطالب داخل الصف، تعزيز البيئة المدرسية، علاقة الطالب بالمعلم)** تعزى لمتغير سنوات الخبرة. **للإجابة على الفرضية الأولى:** لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات إجابة أفراد العينة على مقياس أثر توظيف منحى التعلّم العاطفي الاجتماعي **على (تفاعل الطالب داخل الصف، تعزيز البيئة المدرسية، علاقة الطالب بالمعلم)** تعزى لمتغير الجنس، تم استخدام اختبار ت للعينات المستقلة وكانت النتائج كما هو موضح في جدول (10).

وتشير نتائج جدول (10) أن الذكور والاناث اعتبروا أن لتوظيف منحى التعلّم العاطفي الاجتماعي تأثير عالي على المتوسط الكلي حيث كانت متوسطاتهم على التوالي (4.02 و 4.17)، وكذلك كانت متوسطات اجابتهم على مجالات (تفاعل الطالب داخل الصف، تفاعله مع البيئة و علاقته مع المعلم) على التوالي ذكورا واناثا (4.01، 4.15)، (3.99، 4.13) 4.06، 4.26) ولم تكن هذه الفروق دالة إحصائية حيث كانت قيمة الدلالة الإحصائية أكبر من مستوى الدلالة (0.05)في كل المجالات وللمتوسط العام مما يعني قبول الفرضية الصفرية حول عدم وجود تأثير الجنس على النتيجة.

للإجابة على الفرضية الثانية: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات إجابة أفراد العينة على مقياس أثر توظيف منحى التعلّم العاطفي **على (تفاعل الطالب داخل الصف، تعزيز البيئة المدرسية، علاقة الطالب بالمعلم)** تعزى لمتغير الدرجة العلمية، تم استخدام اختبار ت للعينات المستقلة وكانت النتائج كما هو موضح في جدول (11) والتي تشير الى أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لاستجابات افراد العينة كانت لكل ممن يحملون درجة البكالوريوس والماجستير فأعلى على التوالي هي (4.15 و 4.06) وكانت متوسطات اجاباتهم على مجالات(تفاعل الطالب داخل الصف، تفاعله مع البيئة و علاقته مع المعلم) على التوالي بكالوريوس وماجستير فأعلى على التوالي هي(4.14 ، 4.01) ، (4.11، 4.04)، (4.23، 4.13) حيث لم تكن هذه الفروق دالة إحصائية حيث كانت قيمة الدلالة الإحصائية أكبر من مستوى الدلالة(0.05) مما يعني قبول الفرضية الصفرية حول عدم وجود تأثير للدرجة العلمية على النتيجة.

للإجابة على الفرضية الثالثة: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات إجابة أفراد العينة على مقياس أثر توظيف منحى التعلّم العاطفي الاجتماعي **على (تفاعل الطالب داخل الصف، تعزيز البيئة المدرسية، علاقة الطالب بالمعلم)** تعزى لمتغير سنوات الخبرة، تم استخدام اختبار (One Way Anova)وكانت النتائج كما هو موضح في جدول (12) وجدول (13)

وتشير نتائج جدول (12) وجدول (13) أنه لا يوجد فروق دالة إحصائياً لمتوسطات إجابات المبحوثين تبعاً لمتغير سنوات الخبرة حيث كانت قيمة الدلالة الإحصائية تساوي (0.311) للمتوسط الكلي، بينما كانت قيمة الدلالة تساوي 0.38 لمجال تفاعل الطلبة داخل الصف، و (0.208) لمجال علاقة الطالب بالمعلم، و(0.407) لمجال تفاعل الطالب مع البيئة المدرسية، وجميعها أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، مما يعني قبول الفرضية الصفرية حول عدم وجود تأثير لمتغير سنوات الخبرة على النتيجة.

يشير هذا إلى أن فاعلية منحى التعلم العاطفي الاجتماعي تعتمد بشكل أكبر على جودة التدريب والتطبيق الميداني وليس على خصائص المعلم الديموغرافية، وهو ما أكدت عليه دراسة (عواودة, 2023).

تحليل نتائج المقابلات

تم استخدام التحليل الموضوعي(Thematic Analysis) هو أسلوب نوعي يستخدم لاستخلاص الأنماط أو الموضوعات الرئيسة من البيانات (مثل المقابلات أو الملاحظات) لتفسير المعاني الكامنة فيها (Terry et al., 2017)

خطوات التحليل الموضوعي

التعرّف على البيانات: يتم من خلال قراءة نصوص المقابلات عدة مرات لفهم المعاني العامة وتدوين الملاحظات الأولية.

الترميز: وفيه يتم ترميز المقاطع المهمة بعبارات مختصرة تعبّر عن معناها، مثل "ضبط الانفعال" أو "التعاطف مع الطلبة."

البحث عن الموضوعات: تجميع الشفرات المتشابهة ضمن محاور رئيسة تمثل الأفكار المركزية في البيانات.

مراجعة الموضوعات: التأكد من وضوحها واتساقها مع مضمون البيانات وإعادة تنظيمها إذا لزم الأمر.

تعريف وتسمية الموضوعات: تحديد جوهر كل محور وصياغته بعنوان دالّ مثل "تحسين الأداء الصفي" أو "النضج العاطفي."

كتابة التقرير: دمج التحليل مع اقتباسات المشاركين لدعم النتائج وتفسيرها في ضوء النظريات ذات الصلة.

وفيما يلي تحليل تلك النتائج

أولاً: محور تفاعل الطالب في الصف

الوصف العام

أجمع المشاركون على أن تفاعل الطلبة في الصف يتأثر بأسلوب المعلم في إدارة الموقف التعليمي، وبمدى توظيفه لاستراتيجيات حديثة تراعي الفروق الفردية وتتيح مساحة للحوار والمشاركة. كما أشار المعلمون إلى أن التفاعل يتراجع عندما تكون الدروس تقليدية أو يغيب فيها التحفيز.، **وقد ظهرت أفكار رئيسية تمثلت في دور** الأنشطة التفاعلية التي ترفع مستوى الانتباه، الثقة بالنفس تنمو عند المشاركة في النقاش، استخدام التكنولوجيا يشجع الطلبة على التفاعل، تفاعل الطلبة مؤشر على نجاح الحصة.

ويمكن استخلاص ذلك في أن "التفاعل الصفي يعكس جودة بيئة التعلم التي يصممها المعلم ويقودها بثقة وانفتاح". ومن الاقتباسات التي أجبت عليها العينة**:**

"عندما أستخدم أنشطة جماعية مثل العصف الذهني أو تمثيل الأدوار، ألاحظ أن معظم الطلبة يشاركون بحماس." (معلمة، بكالوريوس، 3 سنوات خبرة)، "التفاعل الحقيقي يحدث عندما يشعر الطالب أن رأيه مسموع ومهم في الصف." (معلم، ماجستير، 6 سنوات خبرة)"أحيانًا أغيّر ترتيب المقاعد لتشجيع الطلبة على التعاون أكثر، وهذا يزيد من نشاطهم." (معلمة، بكالوريوس، أقل من 3 سنوات خبرة)"المعلم هو من يخلق بيئة التفاعل، فالكلمة الطيبة والابتسامة تفتح المجال للحوار." (معلم، بكالوريوس، 9 سنوات خبرة)

ثانياً: محور تعزيز البيئة المدرسية

الوصف العام:

تحدث المعلمون عن البيئة المدرسية بوصفها الإطار الذي ينعكس على سلوك الطلبة وتعلمهم، حيث أكدوا على أهمية المناخ الإيجابي والدعم الإداري والتعاون بين أعضاء الهيئة التدريسية. البيئة الداعمة، من وجهة نظرهم، لا تتعلق فقط بالبنية المادية، بل تمتد إلى العلاقات الإنسانية والأنشطة التي تُشعر الطالب بالانتماء.، فكان الأفكار الرئيسة تتعلق بالمناخ النفسي الإيجابي يعزز التحصيل، الأنشطة اللاصفية وسيلة للاندماج الاجتماعي، العلاقة الإيجابية بين الزملاء تؤثر في الطلبة، الإدارة المتفهمة تخلق بيئة مريحة للمعلمين والطلبة.

وهذا يقودنا الى أن "البيئة المدرسية الإيجابية هي نظام داعم لتعلم الطالب ورفاهيته النفسية والاجتماعية".، حيث قال أحد المعلمين "المدرسة التي تتيح الحرية للمعلمين في الإبداع تنعكس إيجابيًا على طلابها." (معلم، ماجستير، 10 سنوات خبرة) بينما أشارت معلمة الى أنه عندما نعمل كفريق واحد مع الإدارة، يشعر الطلبة بالاستقرار والثقة." (معلمة، بكالوريوس، 6 سنوات خبرة) وأضافت أخرى "أن وجود زوايا تعليمية وتزيين الصفوف يجعل الطلبة أكثر راحة وانجذابًا للمدرسة." (معلمة، بكالوريوس، 4 سنوات خبرة)

ثالثاً: محور علاقة الطالب بالمعلم

الوصف العام:

اتفق جميع المشاركين على أن العلاقة الإيجابية بين الطالب والمعلم تمثل الركيزة الأساسية لنجاح العملية التعليمية، إذ تسهم في بناء الثقة والدافعية والانضباط الذاتي. ويرى المعلمون أن هذه العلاقة تُبنى على الاحترام والتفهم والتواصل المستمر، ويصلنا هذا الى أن الثقة المتبادلة أساس الانضباط، والدعم النفسي يزيد من التعلّق بالمدرسة، التواصل الإنساني يسهّل العملية التعليمية، والعدالة في التعامل مع الطلبة تعزز الاحترام.

وهذا يؤكد أن " العلاقة الإنسانية الداعمة بين المعلم والطالب تُعدّ الأساس في بناء مجتمع صفّي آمن ومحفّز للتعلم، حيث قالت احدى المعلمتين "أحرص على أن يعرف كل طالب أنني أؤمن بقدراته، وهذا يغير طريقة تعامله معي ومع المادة." (معلمة، بكالوريوس) وآخر "أحيانًا يكفي أن تصغي للطالب لتكسب ثقته، فيتحول سلوكه للأفضل." (معلم، ماجستير، 7 سنوات خبرة) أشارت معلمة الى " أعتبر نفسي صديقة لطلابي قبل أن أكون معلمة، وهذا ينعكس على التزامهم واحترامهم." (معلمة، أقل من 3 سنوات خبرة) وأكد أحد المعلمين أن "الطلبة يتجاوبون أكثر عندما يشعرون أن المعلم قريب منهم ويشاركهم مشاعرهم." (معلم، 6 سنوات خبرة)

رابعاً: التفسير العام للنتائج

توضح نتائج الدراسة أن توظيف منحى التعلّم العاطفي الاجتماعي (SEL) له تأثير مرتفع وإيجابي على تفاعل الطالب داخل الصف، والبيئة المدرسية، وعلاقة الطالب بالمعلم، كما يتضح من البيانات الكمية والكيفية معاً.

أولاً: محور تفاعل الطالب داخل الصف

تشير البيانات الكمية إلى أن متوسط تأثير منحى التعلم العاطفي الاجتماعي SELعلى التفاعل الصفي بلغ (4.12) بانحراف معياري (0.48)، وهو آثر مرتفع. ويرتبط هذا التفاعل بالجانب النفسي والبيئة الصفية التي يصممها المعلم، حيث تبين من المقابلات أن الطلاب المترددين في المشاركة أصبحوا أكثر نشاطاً وتعاوناً، وانخفضت السلوكيات العدوانية داخل الصف. تتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة ليم (Lim, 2020) التي أكدت أن تدريب المعلمين على مهارات (SEL) يسهم في تقليل السلوكيات السلبية وزيادة المشاركة الصفية. كما تتفق مع دراسة (حسن, 2025)التي بينت أن الطلبة ذوي الكفاءات العاطفية والاجتماعية العالية أظهروا سلوكاً أكثر انضباطاً وتعاوناً.

ويرى الباحثان أن هذا الاتفاق يعود إلى ***تشابه طبيعة التدريب الذي تلقاه المعلمون في كلتا الدراستين مع التدريب المقدم في السياق الفلسطيني***، والذي ركز على بناء الثقة والتفاعل الإيجابي داخل الصف. إلا أن الدراسة الحالية***تختلف عن دراسة (رسوق, 2021)***التي أظهرت تحققًا منخفضًا لبعض مهارات (SEL) في مدارس دمشق، ويُعزى هذا الاختلاف إلى ***الفروق في دعم البيئة التعليمية، ومستوى الوعي المؤسسي بدمج التعلم العاطفي الاجتماعي في الممارسات الصفية***، وهو ما كان متوافراً بدرجة أعلى في المدارس الفلسطينية المشاركة في هذه الدراسة.

ثانياً: محور تعزيز البيئة المدرسية

أظهرت نتائج الدراسة أن تطبيق التعلم العاطفي الاجتماعي (SEL)يسهم في تعزيز البيئة المدرسية الداعمة من خلال تحسين العلاقات بين الطلبة والمعلمين، وزيادة الانتماء للمدرسة والشعور بالأمان النفسي. بلغ المتوسط الكلي لهذا المحور (4.10) بانحراف معياري (0.50)، مما يدل على مستوى عالٍ من الأثر الإيجابي. وتؤكد المقابلات النوعية هذه النتيجة، إذ عبّر المعلمون عن ملاحظتهم لارتفاع مستوى الاحترام المتبادل والتعاون بين الطلبة، إضافة إلى تراجع مظاهر العنف اللفظي والجسدي في المدرسة. تتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه حمدان وميلود (Hamdan & Miloud, 2025)من أن برامج (SEL) الإلكترونية أسهمت في تحسين مهارات التواصل والعلاقات الإيجابية داخل المدارس العربية. كما تتفق مع ما توصلت إليه دراسة (عواودة, 2023) التي وجدت أن كفايات التعلم العاطفي الاجتماعي تعزز العلاقات الإيجابية بين الطلبة وتزيد من شعورهم بالانتماء للمجتمع المدرسي. ويرى الباحثان أن هذا الاتفاق يعود إلى أن ***جوهر برامج (SEL) في*** جميع الدراسات قائم على خلق بيئة مدرسية إنسانية تُقدّر المشاعر والعلاقات كعناصر أساسية في عملية التعلم، وهو ما انعكس بوضوح في المدارس المدروسة. ومع ذلك، تختلف نتائج هذه الدراسة عن نتائج دراسة(محمد, 2018) التي ركزت على الجانب المعرفي في تطبيق (SEL) وأظهرت أثراً محدوداً في البيئة المدرسية، ويُفسّر هذا الاختلاف بأن الدراسة الحالية تناولت تطبيق البرنامج بشكل شامل، متضمّناً البعد الوجداني والاجتماعي، في حين اقتصر تطبيق محمد على الأنشطة العلمية دون دعم موازٍ للبنية العاطفية والاجتماعية للطلبة.

ثالثاً: محور علاقة الطالب بالمعلم

أظهرت النتائج أن تطبيق التعلم العاطفي الاجتماعي (SEL) انعكس إيجاباً على طبيعة العلاقة بين المعلم والطالب، إذ بلغ

المتوسط (4.22) بانحراف معياري (0.49)، ما يشير إلى درجة عالية من التحسّن في التواصل والثقة المتبادلة. وأشارت المقابلات إلى أن المعلمين أصبحوا أكثر وعيًا بمشاعر طلبتهم، وأكثر قدرة على إدارة الانفعالات داخل الغرفة الصفية، كما عبّر الطلبة عن شعورهم بأن المعلمين يتعاملون معهم بتفهّم ودعم أكبر. وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة جريجوري وفيرجوس(Gregory & Edward, 2017) التي أكدت أن كفاءات المعلمين العاطفية تسهم في بناء علاقات إيجابية مع الطلبة وتقلل من المشكلات السلوكية. كما تتوافق مع نتائج كمبيرلي (Kimberly, 2017) التي بينت أن المعلم الذي يمتلك مهارات وجدانية عالية يكون أكثر فاعلية في إدارة الصفوف وبناء بيئة صفية داعمة. ويرى الباحثان أن هذا الاتفاق ناجم عن ***التركيز المشترك في الدراسات على دور المعلم كمحور في تفعيل (SEL)***، إذ إن نجاح البرنامج يعتمد بدرجة كبيرة على وعي المعلم بذاته وقدرته على تنظيم انفعالاته وتوظيفها في التفاعل اليومي مع الطلبة. ومع ذلك، تختلف نتائج الدراسة الحالية جزئياً عن *دراسة ليم (Lim, 2020)* التي لم تظهر فروقاً دالة في علاقة المعلم بالطالب بعد التدريب، ويُفسَّر هذا الاختلاف بأن برنامج التدريب المستخدم في تلك الدراسة كان قصير المدى ومقتصراً على الجوانب النظرية، بينما تميز البرنامج الحالي بطابع تطبيقي ومتابعة ميدانية ساعدت على ترسيخ المهارات العاطفية والاجتماعية لدى المعلمين والطلبة على حد سواء.

رابعاً: تحليل الفروق الديموغرافية

أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً لمتغيرات الجنس، الدرجة العلمية، وسنوات الخبرة، حيث كانت قيم الدلالة أكبر من 0.05 في كل الحالات. ويشير ذلك إلى أن فاعلية SEL تعتمد بشكل أكبر على جودة التدريب والتطبيق الميداني وليس على الخصائص الديموغرافية للمعلم، وهو ما أكدت عليه دراسة(عواودة, 2023). كما تدعم هذا الاستنتاج (Jagers et al., 2019) اللتان أظهرتا أن برامج SEL المنفذة بفاعلية تحقق تحسينات مستدامة في التفاعل الصفي والسلوك الاجتماعي بغض النظر عن خصائص المعلم الفردية.

توحي النتائج بأن SEL ليس مجرد برنامج تعليمي، بل منهجية شاملة تؤثر على تفاعل الطلاب، وتعزز بيئة مدرسية إيجابية، وتقوي العلاقة الإنسانية بين الطلاب والمعلمين. فالبيانات الكمية تثبت ارتفاع التأثير عبر جميع المحاور، بينما البيانات النوعية توضح كيفية تجلي هذا التأثير عملياً داخل الصف والمدرسة. وتتوافق هذه النتائج مع الأدبيات الحديثة (Brackett, 2019; CASEL, 2023) لتي أكدت أن (SEL) يعزز الصحة النفسية للطلبة، يقلل المشكلات السلوكية، ويزيد الدافعية الأكاديمية والاجتماعية. كما أن استخدام المنهجية المختلطة أتاح ربط البيانات الكمية بالكيفية، حيث أظهرت الأرقام مدى التأثير، بينما قدمت المقابلات أدلة عملية وحية على تطبيق المنهجية وآثارها الواقعية في الصف الفلسطيني.

خلاصة

استناداً على ما سبق فإننا نلخص النتائج كما يأتي:

1. وجود أثر مرتفع لتوظيف منحى التعلّم العاطفي الاجتماعي على تفاعل الطلبة داخل الصف، مما يدل على أن الطلبة أصبحوا أكثر تفاعلاً، وانضباطًا، وتواصلاً إيجابيًا أثناء الحصة الدراسية.
2. ارتفاع تأثير منحى التعلّم العاطفي الاجتماعي على تعزيز البيئة التعليمية، من خلال خلق جو مدرسي إيجابي يسوده التفاهم والتعاون والاحترام، مما يسهم في تحسين المناخ المدرسي بشكل عام.
3. أعلى تأثير كان في مجال علاقة الطالب بالمعلم، حيث عزز منحى التعلّم العاطفي الاجتماعي من العلاقة الإنسانية التربوية بين الطرفين، عبر التواصل والتعاطف والثقة المتبادلة.
4. عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الأثر تبعًا لمتغيرات الجنس، الدرجة العلمية، أو سنوات الخبرة، مما يشير إلى أن فاعلية المنحى تعود لطبيعة التدريب والتطبيق أكثر من الخصائص الديموغرافية.

وفي ضوء هذه النتائج فإن الدراسة توصي بما يأتي:

1. تعزيز برامج التدريب التربوي الموجهة للمعلمين حول كيفية توظيف منحى التعلم العاطفي الاجتماعي في

الممارسات الصفية اليومية، ودمجه ضمن برامج التنمية المهنية المستدامة.

2. دمج مكونات منحى التعلّم العاطفي الاجتماعي ضمن المناهج الدراسية الفلسطينية بشكل صريح، من خلال أنشطة تكاملية ترتبط بالمحتوى الأكاديمي وتدعم المهارات الحياتية والعاطفية.

3. تصميم بيئات تعلم داعمة نفسيًا واجتماعيًا في المدارس، تقوم على مبادئ التفاهم، والاحترام، والتنوع، مما يسهم في تحسين المناخ المدرسي وتفاعل الطلبة.

4. إعداد دليل تربوي وطني لتوظيف منحى التعلّم العاطفي الاجتماعي يشمل استراتيجيات عملية وأنشطة تطبيقية تساعد المعلمين على دمج المهارات العاطفية الاجتماعية ضمن العملية التعليمية.

5. توسيع نطاق الدراسة ليشمل أولياء الأمور والإداريين لفهم أعمق للأثر المتكامل لمنحى التعلم العاطفي الاجتماعي على المجتمع المدرسي بأكمله.

إقرار أخلاقي

تم تنفيذ هذه الدراسة وفقًا للمعايير الأخلاقية والمبادئ التوجيهية المنصوص عليها في إعلان هلسنكي. وقد حصل الباحثون على موافقة لجنة أخلاقيات البحث العلمي (IRB) في مخبر تحليل

المعطيات الكمية والكيفية للسلوكات النفسية والاجتماعية بجامعة عبد الحميد بن باديس-مستغانم بموجب الموافقة [001].

تم إبلاغ جميع المشاركين بمعلومات واضحة حول أهداف الدراسة وطبيعة مشاركتهم الطوعية، مع التأكيد على حقهم في الانسحاب من الدراسة في أي وقت دون أي تبعات. وتم الحصول على موافقة مستنيرة خطية من جميع المشاركين قبل البدء بجمع البيانات.

تم الالتزام الكامل بالحفاظ على سرية وخصوصية المعلومات الشخصية للمشاركين من خلال استخدام رموز تعريفية بدلاً من الأسماء الحقيقية، وتخزين جميع البيانات في ملفات محمية بكلمات مرور ولا يمكن الوصول إليها إلا من قبل فريق البحث. لم يتم جمع أو نشر أي بيانات تعريفية شخصية عن المشاركين في أي من مخرجات البحث.

كما لم تتضمن الدراسة أي إجراءات قد تتسبب في أذى جسدي أو نفسي للمشاركين. وقد تم الالتزام بجميع السياسات والمعايير الأخلاقية المتعلقة بحماية البيانات وخصوصية الأفراد والمسؤولية في تنفيذ البحث العلمي طيلة فترة الدراسة.

مساهمة المؤلفين: يؤكد الباحثون أن جميع المؤلفين قد أسهموا بشكل متساوٍ في إنجاز هذا البحث، من حيث التصميم المنهجي، وجمع البيانات، وتحليلها، وكتابة المسودة النهائية ومراجعتها، وبالتالي فإن جميعهم يتحملون المسؤولية العلمية الكاملة عن محتوى الدراسة ونتائجها.

التمويل: تم إجراء هذا البحث دون أي دعم مالي أو تمويل من أي جهة داخلية أو خارجية، حيث اعتمد الباحثون على جهودهم الذاتية في جميع مراحل الدراسة، بدءاً من التصميم وجمع البيانات وصولاً إلى التحليل وكتابة النتائج.

إقرار تضارب المصالح

يقرّ الباحث/الباحثون بأنه لا يوجد أي تضارب مصالح، سواء كان ماليًا أو غير مالي، قد يؤثر في نتائج هذا البحث أو في تفسيره. وقد أُنجز هذا العمل لأغراض علمية بحتة دون أي مصلحة شخصية أو مؤسسية قد تُؤثر على موضوعيته.

إتاحة بيانات البحث

جميع البيانات التي اعتمد عليها هذا البحث متاحة لدى الباحث/الباحثين، ويمكن الحصول عليها من المؤلف المراسل عند الطلب، وذلك بما يتوافق مع سياسات السرية والأخلاقيات البحثية.

شكر وتقدير: يتقدم الباحثون بجزيل الشكر والتقدير لكل من ساهم في إنجاز هذه الدراسة، ويخصون بالذكر المعلمين الذين شاركوا بفاعلية سواء في البرامج التدريبية أو في الإجابة على أدوات الدراسة، لما أبدوه من تعاون والتزام كان له الأثر الكبير في إتمام هذا العمل البحثي. كما يعربون عن امتنانهم للاتحاد العام للمعلمين

الفلسطينيين على دعمه وتعاونه وتسهيله لإجراءات تنفيذ الدراسة، مما أسهم في نجاحها وتحقيق أهدافها.

المراجع والمصادر

المراجع العربية

Uncategorized References

أبو حق, س. ع. س. (2024). النمذجة البنائية للعلاقة بين مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي وتقدير الذات والكفاءة الذاتية لدى معلمي التربية الخاصة في مدن المركز [رسالة دكتوراه, الجامعة العربية الأمريكية]. جنين، فلسطين. https://repository.aaup.edu/jspui/handle/123456789/23456789

الطائي, و. ر. ص. (2020). القيادة التربوية الفاعلة ودورها في تدعيم البيئة المدرسية وتحسين مخرجات التعليم. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية(48), 2330-2339. https://becj-iq.org/view.php?id=636

حسن, م. أ. م. (2025). أثر التعلم الاجتماعي العاطفي على سلوكيات الطلاب الصفية وعلاقته بتصورات المعلمين حول المناخ المدرسي. مجلة الحكمة للدراسات الاجتماعية, 13(1), 6-30. https://doi.org/10.34277/1456-013-001-001

رسوق, م. ع. (2021). مهارات التعليم الاجتماعي العاطفي (SEL) ودرجة تحققها عند الطلاب من وجهة نظر المعلمين في التعليم الأساسي: دراسة ميدانية في مدارس مدينة دمشق. المجلة العربية للمعلومات, 32, 129-156. https://search.emarefa.net/ar/detail/BIM-1331795

عواودة, أ. (2023). درجة امتلاك طلبة المدارس الثانوية داخل الخط الأخضر لكفايات التعلم العاطفي الاجتماعي من وجهة نظرهم. مجلة جرش للبحوث والدراسات, 24(1), 15-29. https://search.mandumah.com/Record/1449115

محمد, م. م. ك. (2018). برنامج إثرائي للثقافة العلمية قائم على التعلم الاجتماعي العاطفي لتنمية الحس العلمي وبعض المهارات الحياتية لرواد المركز الاستكشافي للعلوم والتكنولوجيا. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية, 34(9), 426-473. https://journals.ekb.eg/article_105089.html

مطروني, ف., & بوعمامة, ن. (2024). نظرية التعلم الاجتماعي عند "جوليان. ب. روتر" و"ألبرت باندورا". مجلة الحكمة للدراسات الفلسفية, 12(3), 737-745. https://asjp.cerist.dz/en/article/253816

Translated Arabic References

Abu Haq, S. A. S. (2024). Structural modeling of the relationship between social-emotional learning skills, self-esteem, and self-efficacy among special education teachers in central cities [Doctoral dissertation, Arab American University]. Arab American University Digital Repository. https://repository.aaup.edu/jspui/handle/123456789/23456789

Al-Taie, W. R. S. (2020). Effective educational leadership and its role in supporting the school environment and improving learning outcomes. Journal of the College of Basic Education for Educational and Human Sciences, 48, 2330–2339. https://becj-iq.org/view.php?id=636

Hasan, M. A. M. (2025). The effect of social-emotional learning on students' classroom behaviors and its relationship with teachers' perceptions of the school climate. Al-Hikma Journal for Social Studies, 13(1), 6–30. https://doi.org/10.34277/1456-013-001-001

Rasouq, M. A. (2021). Social-emotional learning (SEL) skills and the degree to which they are achieved among students from teachers' perspectives in basic education: A field study in Damascus schools. Arab Journal of Information, 32, 129–156. https://search.emarefa.net/ar/detail/BIM-1331795

Awawdeh, A. (2023). The degree to which secondary school students inside the Green Line possess social-emotional learning competencies from their perspectives. Jerash Journal for Research and Studies, 24(1), 15–29. https://search.mandumah.com/Record/1449115

Mohamed, M. M. K. (2018). An enrichment program for scientific culture based on social-emotional learning to develop scientific sense and some life skills among participants of the Exploratory Center for Science and Technology. Journal of the Faculty of Education, 34(9), 426–473. https://journals.ekb.eg/article_105089.html

Matrouni, F., & Bouamama, N. (2024). Social learning theory according to Julian B. Rotter and Albert Bandura. Al-Hikma Journal for Philosophical Studies, 12(3), 737–745. https://asjp.cerist.dz/en/article/253816

Lim, Q. H. (2020). ***The Impact of Social-Emotional Training on Social-Emotional Development in Students Based on Student Grade and Teacher Experience*****. https://digitalcommons.acu.edu/etd/227**

Magnier-Watanabe, R., Uchida, T., Orsini, P., & Benton, C. F. (2020). Organizational virtuousness, subjective well-being, and job performance. ***Asia-Pacific Journal of Business Administration*****,** ***12*****(2), 115–138. https://doi.org/10.1108/APJBA-10-2019-0210**

Maloney, J., Whitehead, J., Long, D., Kaufmann, J., Oberle, E., Schonert-Reichl, K. A., Cianfrone, M., Gist, A., & Samji, H. (2024). Supporting adolescent well-being at school: Integrating transformative social and emotional learning and trauma-informed education. ***Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy*****,** ***4*****, 100044. https://doi.org/10.1016/J.SEL.2024.100044**

Nappa, L., & Hsieh, T. yang. (2025). Collegial relationships as a vehicle for adult SEL: Educator relationships and the development of adult social and emotional competencies. ***Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy*****,** ***5*****, 100099. https://doi.org/10.1016/J.SEL.2025.100099**

Oliveira, S., Roberto, M. S., Veiga-Simão, A. M., & Marques-Pinto, A. (2021). A Meta-analysis of the Impact of Social and Emotional Learning Interventions on Teachers' Burnout Symptoms. ***Educational Psychology Review*****,** ***33*****(4), 1779–1808. https://doi.org/10.1007/s10648-021-09612-x**

Prusak, A., & Shriki, A. (2023). "Correspondence with the Professor": A Didactic-Pedagogical Tool That Allows Listening to Student Voice. ***Creative Education*****,** ***14*****(07), 1379–1410. https://doi.org/10.4236/ce.2023.147088**

Terry, G., Hayfield, N., Clarke, V., & Braun, V. (2017). Thematic Analysis. In ***The SAGE Handbook of Qualitative Research in Psychology*** **(pp. 17–36). SAGE Publications Ltd. https://doi.org/10.4135/9781526405555.n2**

Bierman, K. L., Coie, J. D., Dodge, K. A., Greenberg, M. T., Lochman, J. E., McMahon, R. J., & Pinderhughes, E. (2010). The effects of a multiyear universal social–emotional learning program: The role of student and school characteristics. ***Journal of Consulting and Clinical Psychology*****,** ***78*****(2), 156–168. https://doi.org/10.1037/a0018607**

Brackett, K. (2019). ***Permission to feel. Unlocking the power of emotions to help our kids, ourselves, and our society thrive*****. Quercus.**

CASEL. (2023). ***Fundamentals of SEL*****. CASEL. https://casel.org/fundamentals-of-sel/**

Gregory, A., & Edward, F. (2017). Social and Emotional Learning and Equity in School Discipline. ***The Future of Children*****,** ***27*****(1), 117–136. http://www.jstor.org/stable/44219024**

Hamdan, H. R., & Miloud, A. (2025). The Effectiveness of E-Training on Enhancing Teachers Social-Emotional skills and their Skills in Designing Social-Emotional Activities. ***Dirasat: Human and Social Sciences*****,** ***52*****(6), 7916. https://doi.org/10.35516/hum.v52i6.7916**

Jagers, R. J., Rivas-Drake, D., & Williams, B. (2019). Transformative Social and Emotional Learning (SEL): Toward SEL in Service of Educational Equity and Excellence. ***Educational Psychologist*****,** ***54*****(3), 162–184. https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1623032**

Jia, M., & Cheng, J. (2024). Effect of teacher social support on students' emotions and learning engagement: a U.S.-Chinese classroom investigation. ***Humanities and Social Sciences Communications*****,** ***11*****(1), 158. https://doi.org/10.1057/s41599-024-02634-0**

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. https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1625776**

Kimberly, A. S.-R. (2017). Social and Emotional Learning and Teachers. ***The Future of Children*****,** ***27*****(1), 137–155.**