An-Najah University Journal for Research – B
Humanities
مجلة جامعة النجاح للأبحاث – ب
العلوم الإنسانية

The Level of Social-Emotional Learning and Its Relationship to Each of the Cognitive, Social, And Teaching Presence in the Blended Learning Environment at the University of Jordan

Amal Sameeh Al-Salti[1,*] **& Ferial Abu Awwad**[1]

(Type: Full Article). Received: 8th Jan. 2025, Accepted: 9th Jul. 2025, Published: ××××, DOI:××××

Accepted Manuscript, In press

Abstract: Objectives: This descriptive correlational study aimed to reveal the level of social-emotional learning and its relationship with cognitive, social, and teaching presence in the blended learning environment at the University of Jordan. **Methods:** The descriptive correlational approach was used by selecting the study sample using a cluster random method from the students of the University of Jordan, where the number reached (400) male and female students distributed across all colleges, and to both genders as much as possible. To achieve the objectives of the study, a scale for social-emotional learning was used, which consists of 23 paragraphs, and a scale for cognitive presence, social presence, and teaching presence that constitutes the framework of the inquiry community, which consists of 34 paragraphs. They were translated from English to Arabic. Their psychometric properties were verified, and they were applied to the sample members. **Results:** The results of the study indicated that the level of social-emotional learning was generally average, and there was a statistically significant correlation between social-emotional learning and the three attendance, and it was possible to reach the percentage of variance explained by the areas of social-emotional learning in each form of attendance. **Conclusions:** The study recommended conducting more studies on social-emotional learning due to its importance in education, positive effects on learning, and applying it to other forms of distance learning, and studying it with other variables such as self-efficacy, academic achievement, motivation, etc. The study also recommended supporting teachers psychologically, academically and financially due to their greatest impact on the success of social-emotional learning, and intensifying courses for teachers on social-emotional learning programs to expand their knowledge of it to achieve better academic results for students.

Keywords: Social-emotional learning, teaching presence, social presence, cognitive presence.

مستوى التعلم الاجتماعي-الانفعالي وعلاقته بكل من الحضور المعرفي والاجتماعي والتدريسي في بيئة التعلم المدمج في الجامعة الأردنية

أمل سميح السلطي[1،*]**، وفريال أبو عواد**[1]

تاريخ التسليم: (2025/1/8)، تاريخ القبول: (2025/7/9)، تاريخ النشر: ××××

الملخص: الأهداف: هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى التعلم الاجتماعي-الانفعالي وعلاقته بكل من الحضور المعرفي والاجتماعي والتدريسي في بيئة التعلم المدمج في الجامعة الأردنية. **المنهج:** تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي باختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية العنقودية من طلبة الجامعة الاردنية، حيث بلغ عددها (400) طالب وطالبة توزعوا على جميع الكليات وعلى الجنسين قدر الإمكان. ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس التعلم الاجتماعي-الانفعالي الذي يتكون من 23 فقرة، ومقياس الحضور المعرفي، والحضور الاجتماعي والحضور التدريسي المكونة لإطار مجتمع الاستقصاء، ويتكون من 34 فقرة، وترجمتهما من اللغة الإنجليزية إلى العربية، والتحقق من خصائصهما السيكومترية، وتطبيقهما على أفراد العينة. **أهم النتائج:** أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى التعلم الاجتماعي-الانفعالي كان متوسطاً بشكل عام، كما تبين وجود علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية بين التعلم الاجتماعي-الانفعالي والحضورات الثلاثة، وأمكن التوصل إلى نسبة التباين المفسر من قبل مجالات التعلم الاجتماعي-الانفعالي بكل شكل من أشكال الحضور. **الاستنتاجات والتوصيات:** أوصت الدراسة بإجراء المزيد من الدراسات حول التعلم الاجتماعي-الانفعالي لما له من أهمية في التعليم، وتأثيرات إيجابية على التعلم، وتطبيقه على أشكال أخرى من التعلم عن بعد، ودراسته أيضا مع متغيرات أخرى كالفاعلية الذاتية والإنجاز الأكاديمي والدافعية وغيرها، كما اوصت الدراسة بدعم المعلمين نفسيا وأكاديميا وماديا لما لهم من أكبر الأثر في إنجاح التعلم الاجتماعي-الانفعالي، وتكثيف الدورات للمعلمين حول برامج التعلم الاجتماعي-الانفعالي لتوسعة معرفتهم به من أجل تحقيق نتائج أكاديمية أفضل للطلبة.

الكلمات المفتاحية: التعلم الاجتماعي-الانفعالي، الحضور التدريسي، الحضور الاجتماعي، الحضور المعرفي.

1 Department of Educational Psychology, School of Educational Sciences, The University of Jordan, Amman
* Corresponding author email: amalsal.s.2010@gmail.com

1 قسم علم النفس التربوي، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، عمان
* الباحث المراسل: amalsal.s.2010@gmail.com

مقدمة

واجه المعلمون والطلبة تحديات جديدة بعد أزمة كوفيد 19 التي حولت التعليم التقليدي إلى تعليم عن بعد، حيث تغيرت ديناميكيات الفصول الدراسية، وأصبحت تتطلب نهجا جديدا للمناهج الدراسية وأساليب تدريس خاصة بالتعليم عن بعد، حيث استُخدمت الوسائل التكنولوجية في إعداد الصفوف الدراسية، والتفاعل عبر شاشات الحاسوب الذي أصبح ضرورة تلتزم به جميع المؤسسات التعليمية الأردنية.

ولكن هذا التحول السريع اثّر على قدرة الطلبة على الصمود، وبالتالي كان له الأثر السلبي على قدرتهم على التعلم Billy & Garríguez (2021) ، وقد تكون الانفعالات هي أحد الأسباب التي تدخلت في هذا الأثر السلبي، حيث شعور القلق والخوف والإحباط والعزلة الذي رافق هذا التحول السريع كان له أثر سلبي على تعلم الطلبة، إذ يواجه الطلبة درجة معينة من التدخل الانفعالي والاجتماعي أثناء رحلتهم الدراسية في التعلم، خاصة أن العلاقات الإنسانية هي عمليات تفاعل تتشكل فيها العلاقات بين الأشخاص وتبادل الخبرات الانفعالية والأفكار والذي يؤدي إلى تطوير صفات وقواسم مشتركة وتشابه وانسجام، وبالتالي ينعكس إيجابا على التعلم (Sarvvinos, 2022).

ولما للانفعالات والبيئة الاجتماعية من أثر على تعلم الطلبة، فقد نشأ التعلم الاجتماعي-الانفعالي SEL، والذي يعتمد على دمج التفكير والسلوك والانفعال معا، فمن أهم أهدافه الأساسية: تعزيز بيئة التعلم الإيجابية الداعمة، وتعزيز تطوير الكفاءات المعرفية والانفعالية والسلوكية المترابطة (Osher, et al., 2016).

ويستند SEL إلى اطار العمل التعاوني للتعلم الأكاديمي والانفعالي والاجتماعي (CASEL) والذي تأسس من اجتماع عقد في معهد Fetzer عام 1994، وكان من بين الحضور باحثون ومعلمون ومدافعون عن حقوق الطفل الذين يعتقدون أن المدارس يجب أن تلبي الاحتياجات الاجتماعية والانفعالية للأطفال (Borowski, 2019).

وقد تم تعريف SEL بأنه (العملية التي يكتسب من خلالها الشباب والبالغون المعرفة والمهارات والمواقف والاتجاهات، وتطبيقها من أجل تطوير هوية صحية، وإدارة العواطف والانفعالات، وتحقيق الأهداف الشخصية والجماعية، والشعور بالتعاطف مع الآخرين وإظهار التعاطف معهم، وإنشاء علاقات داعمة والحفاظ عليها، واتخاذ قرارات مسؤولة (Skoog-Hoffman, 2020).

ويتضمن SEL خمس كفاءات وهي: الوعي الذاتي ، الادارة الذاتية، الوعي الاجتماعي، مهارة العلاقات، واتخاذ القرار المسؤول (Osher, et al. 2016). ويتم تناول كفاءات SEL في ثلاث عمليات ومهارات مترابطة وهي: العمليات المعرفية التي تشير إلى مواقف الطلبة الإيجابية تجاه التعلم وقدرتهم على التعلم ومهاراتهم الوظيفية، والعمليات الانفعالية التي تشمل تنظيم العاطفة والتعاطف، والمهارات الشخصية التي تشمل القدرة على تطوير العلاقات بين الأقران والمعلمين اعتمادا على الطلبة ليصبحوا على دراية بالإشارات الاجتماعية التي تمكنهم من تفاعل اجتماعي إيجابي (Turan, 2021).

لقد نجح استخدام SEL في العديد من الدول التي قامت بتطبيقه على طلبة المدارس، كونه يؤدي إلى نتائج إيجابية، وتحسين الأداء الأكاديمي Steed, et al. (2021)، كما تشتمل فوائد اكتساب الطلاب لكفاءات SEL زيادة في القدرات المعرفية للطلبة، وتطبيق المعرفة الجديدة Davis, et al. (2021)، ويؤدي إلى سلوكيات اجتماعية إيجابية وتحسين مواقف الطلبة نحو المدرسة، وزيادة التحصيل الدراسي Davenport-Kellogg & Stevenson (2022)، كما يفيد في الصحة البدنية، وتقليل مخاطر سوء التوافق بين الأشخاص، وتعاطي المخدرات، ومن ناحية أخرى فإن نجاح تدخلات SEL يتأثر بعوامل االتنفيذ التي يقوم بها المعلمون، حيث يعد المعلمون هم المحركون الرئيسيون لبرامج SEL، وتعتبر رفاهيتهم ومرونتهم وكفاءتهم الاجتماعية والانفعالية عوامل تحدد مدى نجاح تطبيق SEL وتأثيرها على الطلبة، لذلك فإن توفير بيئة تعليمية داعمة من قبل المعلمين يمكن أن يطور مهارات التعلم الذاتي (Yap, et al. 2022).

ومع بداية 2020 وانتشار جائحة كوفيد 19 التي اضطرت المدارس والجامعات للإغلاق والتحول إلى التعليم عن بعد، سعى العديد من الباحثين لدراسة SEL في التعلم الإلكتروني وارتباطه بعدد من المتغيرات، فالتعلم الإلكتروني ضروري في المنظومة التعليمية، فقد فتحت تكنواوجيا المعلومات والاتصالات المجال لاحتمالات كثيرة للتنويع في استراتيجيات التعليم والتعلم (ملكاوي ونوافلة والشقار، 2015). ووجد أن أفضل ممارسات مناهج SEL المطبقة في التعلم عن بعد قد تساعد في مكافحة الخوف والعزلة وتؤدي إلى المشاركة الإيجابية في التعلم عبر الإنترنت، كما تخلق نتائج أفضل من خلال زيادة رضا الطلبة ونجاحهم في التعلم عن بعد (Katzman & Stanton, 2020).

كما سعى باحثون آخرون لتطبيق نماذج واطر أخرى في بيئات التعلم عبر الإنترنت كالحضور المعرفي والاجتماعي والتدريسي والتي بدورها تفيد التعلم عن بعد، حيث تستند هذه الحضورات إلى اطار مجتمع الاستقصاء COI الذي تأسس في بداية القرن الحادي والعشرين من خلال جاريسون وزملائه Garrison, et al. (1999)، حيث وضع الإطار المفاهيمي الشامل لـ COI والذي يعكس وجهة نظر بنائية تعاونية للتعليم والتعلم تستند إلى جون ديوي للاستقصاء

العملي، كما يوضح العلاقة التي تربط البيئة المحيطة بصنع المعنى الشخصي (Garrison, 2017).

تم وصف إطار (COI) على أنه نموذج بنائي اجتماعي، حيث تعتبر البنائية الاجتماعية التعلم بأنه شكل نشط لصنع المعنى من قبل المتعلم (MacKinnon, et al. (2020، وهو يمثل عملية خلق تجربة تعليمية عميقة وذات مغزى تعاوني بنائي، وذلك من خلال تطوير عناصره المترابطة (السلطي وابو عواد، 2022) .

ويعتبر الحضور المعرفي هو العنصر الأساسي في الإطار لنجاح التعلم في التعليم العالي Kanuka & Garrison (2004)، ويرتبط ارتباطا وثيقا بالتفكير الناقد، ويعرّف بأنه قدرة المتعلمين على بناء المعنى وتأكيده من خلال التفكير المستمر والحوار في مجتمع استقصائي ناقد Garrison (2017). أما الحضور الاجتماعي وهو العنصر الثاني في إطار COI فهو يشير إلى قدرة المتعلمين على إبراز خصائصهم الشخصية وتقديم أنفسهم للآخرين على انهم أشخاص حقيقيون (Garrison, et al., 1999). ويشمل الحضور التدريسي وهو العنصر الثالث في الإطار وظيفتين عامتين أساسيتين وهما تصميم التجربة التعليمية، والتسهيل Garrison, et al. (1999)، وقد أشير إليه على أنه تصميم وتسهيل وتوجيه العمليات المعرفية والاجتماعية بهدف تحقيق نتاجات تعلمية ذات معنى شخصي وجديرة بالاهتمام تربويا Garrison, (2017)، وتضمن حضور التدريس ثلاث فئات وهي التصميم والتنظيم، تسهيل الحوار، والتعليمات المباشرة (Mackinnon, et al. 2020) .

أصبح البحث في بيئات التعلم الإلكتروني ذا أهمية بالغة كونه يُمارس في جميع المؤسسات التعليمية الأردنية خاصة التعلم المدمج، حيث يشترك التعلم المدمج باعتباره نوعًا من أنواع التعلم الإلكتروني، في مميزاته مع مميزات التعلم الإلكتروني كتوفير بيئة تفاعلية مستمرة بين المعلم والمتعلم وبين المتعلمين أنفسهم، وإثراء المعرفة الإنسانية ورفع جودة التعليم، وتحسين أساليب التدريس وجعلها أكثر فاعلية (الراشدية والغتامي، 2021). بالتالي، كان لا بد من دراسة هذه البيئة التعليمية وتطبيق بعض النماذج الفعالة كاطار SEL، واطار COI المشتمل على الحضور المعرفي والاجتماعي والتدريسي، ومدى ارتباط هذه المتغيرات ببعضها البعض للوصول إلى تعلم فعّال وهادف في بيئة التعلم المدمج.

لذا جاءت هذه الدراسة لاستقصاء مستوى التعلم الاجتماعي-الانفعالي لدى طلبة الجامعة الأردنية وعلاقته بكل من الحضور المعرفي والاجتماعي والتدريسي في بيئة التعلم المدمج.

مشكلة الدراسة

توجهت العديد من دول العالم بعد جائحة كورونا إلى تحويل التعليم جزئيا إلى تعليم عن بعد، وذلك تماشيا مع مثل هذه الأزمات والظروف الطارئة، ولكن هذا التحول جاء مفاجئا، مما أدى إلى الشعور بالإحباط والعزلة والخوف وتدني مستوى التحصيل الدراسي لدى المتعلمين، والذي أثر بدوره سلبا على التعلم واستمراريته لدى البعض.

ولكي يتم تحسين العملية التعليمية التعلمية في هذا الشكل من التعليم والتعلم، كان لا بد من الالتفات ليس إلى الناحية المعرفية وإعطاء المعلومات فقط، وإنما أيضا إلى الجوانب الاجتماعية والانفعالية والتدريسية والتي تؤثر في تعلم الطلبة، وتكسر جمود التواصل من خلال شاشات الحاسوب والتفاعل عن بعد، وبالتالي كان لا بد من دراسة أطر حديثة تجمع بين الجوانب المعرفية والاجتماعية والانفعالية التي تؤثر على تعلم الطلبة، كإطار التعلم الاجتماعي-الانفعالي، وعلى الرغم من وجود دراسات حوله، إلا أن معظمها لم يركز على دوره في بيئات التعلم المدمج، كما لم يتم ربط هذا التعلم بالحضورات الثلاثة. لذا تهدف هذه الدراسة إلى استكشاف العلاقة بين التعلم الاجتماعي-الانفعالي والحضورات الثلاثة في بيئة التعلم المدمج في الجامعة الأردنية. وحسب اطلاع الباحثتين لم يتم التوصل إلى أية دراسة عربية أو أجنبية ربطت بين متغيرات الدراسة الحالية.

أسئلة الدراسة

1. ما درجة التعلم الاجتماعي-الانفعالي في بيئة التعلم المدمج لدى طلبة الجامعة الأردنية؟
2. هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين كل من متغير التعلم الاجتماعي-الانفعالي ومتغيرات الحضور التدريسي، والحضور الاجتماعي، والحضور المعرفي لدى طلبة الجامعة الأردنية؟

أهمية الدراسة النظرية

1. تواكب هذه الدراسة التطورات الحديثة في مجال التعلم عن بعد وخاصة التعلم المدمج، كما توظف النظريات والنماذج الحديثة كإطار التعلم الاجتماعي-الانفعالي في اختبار هذه البيئة التعليمية التعلمية.
2. إثراء المعرفة العلمية المستندة إلى نتائج البحوث في مجال التعلم عن بعد.
3. فتح المجال للباحثين الآخرين لإجراء بحوث على أشكال أخرى من التعلم عن بعد تنطلق من توصيات هذا البحث.

الأهمية العملية

1. تزويد المعلمين بالمعرفة حول الجوانب المعرفية والاجتماعية والانفعالية والتدريسية التي تؤثر في تعلم

الطلبة في بيئة الإنترنت مما يساعدهم بتصميم الخطط التعليمية ووضع الأهداف التي تناسب هذه البيئة.

2. قد تساعد القائمين على تصميم المناهج التعليمية للالتفات إلى الجوانب المختلفة أثناء تصميم المنهاج والتي تؤثر على التعلم عن بعد، والذي اتجه له العالم منذ جائحة كورونا خاصة في التعليم العالي.
3. يمكن أن تسهم باستنتاج كفايات المعلم والمتعلم التي يجب التركيز على تطويرها بما يخدم شكل التعلم عن بعد.

أهداف الدراسة

1. استقصاء درجة التعلم الاجتماعي-الانفعالي في بيئة التعلم المدمج لدى طلبة الجامعة الأردنية.
2. تحليل تأثير التعلم الاجتماعي-الانفعالي على مستويات الحضور الثلاثة في بيئة التعلم المدمج لدى طلبة الجامعة الأردنية.

مصطلحات الدراسة والتعريفات الإجرائية

التعلم الاجتماعي-الانفعالي: يعرّف بأنه العملية التي يكتسب من خلالها الشباب والبالغون المعرفة والمهارات والمواقف، وتطبيقها من أجل تطوير هوية صحية، وإدارة العواطف، وتحقيق الأهداف الشخصية والجماعية، والشعور بالتعاطف مع الآخرين وإظهار التعاطف معهم، وإنشاء علاقات داعمة والحفاظ عليها، واتخاذ قرارات مسؤولة (Skoog-Hoffman, et al. 2020). ويقاس بالدرجة المتحققة للطالب على مجال التعلم الاجتماعي-الانفعالي في أداة الدراسة.

الحضور المعرفي: يعرّف بأنه قدرة المتعلمين على بناء المعنى وتأكيده من خلال التفكير المستمر والحوار في مجتمع استقصائي ناقد (Garrison, 2017). ويقاس بالدرجة المتحققة للطالب على مجال الحضور المعرفي في أداة الدراسة.

الحضور الاجتماعي: يعرّف بأنه قدرة المتعلمين في مجتمع الاستقصاء على إبراز خصائصهم الشخصية في المجتمع وبالتالي تقديم أنفسهم للآخرين على انهم أشخاص حقيقيون (Garrison, et al., 1999). ويقاس بالدرجة المتحققة للطالب على مجال الحضور الاجتماعي في أداة الدراسة.

الحضور التدريسي: ويعرّف بأنه تصميم وتوجيه العمليات المعرفية والاجتماعية بهدف تحقيق نتاجات تعلمية ذات معنى شخصي وجديرة بالاهتمام تربويا (Garrison, 2017). ويقاس بالدرجة المتحققة للطالب على مجال الحضور التدريسي في أداة الدراسة.

الدراسات السابقة

محور التعلم الاجتماعي-الانفعالي

أجرى Arslan & Demirtas, (2016) دراسة ارتباطية هدفت إلى دراسة العلاقات المتبادلة بين التعلم الاجتماعي-الانفعالي والتفكير النقدي. شارك في البحث 289 طالباً جامعياً باستخدام مقياس التعلم الانفعالي-الاجتماعي ومقياس التفكير النقدي. ولتحديد الارتباط بين المتغيرات، تم تطبيق تحليل الارتباط ونمذجة المعادلة البنائية. وفقًا لنتائج البحث، وجد أن التفكير النقدي والتعلم الانفعالي-الاجتماعي يرتبطان إيجابياً بشكل كبير حيث أشارت إلى توافق ممتاز، كما تم التنبؤ بالتفكير النقدي بشكل إيجابي من خلال التعلم الاجتماعي-الانفعالي.

وأجرى Shoeib, (2020) دراسة هدفت إلى التعرف على قدرة كل من اليقظة العقلية والمرونة النفسية والذكاء الانفعالي في التنبؤ بالتعلم الاجتماعي- الانفعالي لدى عينة من الطلبة بكلية التربية بجامعة المنوفية. وتكونت عينة الدراسة من 286 طالبا. واستخدمت الدراسة مقياس التعلم الاجتماعي-الانفعالي، ومقياس الأوجه الخمسة لليقظة العقلية، ومقياس المرونة النفسية، ومقياس الذكاء الانفعالي، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين متغيرات الدراسة لدى الطلبة، وأن اليقظة العقلية والذكاء الانفعالي والمرونة النفسية تسهم في التنبؤ بالتعلم الاجتماعي-الانفعالي.

وأجرى Bhatnagar & Many, (2022) دراسة هدفت إلى فحص تصور المعلمين حول استخدام التعلم الاجتماعي-الانفعالي في التدريس، واستراتيجيات التأثير على تعلم الطلبة وتطورهم، والتحديات التي تواجههم بسبب أساليب التدريس عبر الإنترنت أو المدمج، ومن خلال دراسة حالة 23 مدرسًا مبتدئًا أعدتها كلية التربية في جامعة جنوب شرق الولايات المتحدة. أشارت النتائج إلى أن المعلمين شعروا بالحاجة الكبيرة للتركيز على تعزيز العلاقات الداعمة مع الطلبة، وبناء الثقة، وخلق مناخ إيجابي في الفصل الدراسي، والاعتراف بالصدمة التي مر بها الطلبة، وبناء علاقات قوية بين المنزل والمدرسة. وأن التعلم الاجتماعي-الانفعالي مهم في سياق COVID-19 ليشمل طرق التدريس المستندة إلى الأزمات والرعاية الذاتية للمعلمين والحاجة إلى التطوير المهني المرتبط بـه.

كما أجرى Sandilos, et al, (2023) دراسة هدفت إلى استكشاف الارتباطات بين التعلم الاجتماعي-الانفعالي، والرفاهية الانفعالية للمعلمين، والتفاعلات بين المعلم والطالب. أشارت النتائج المأخوذة من عينة مكونة من 80 معلمًا من الصفين الأول والثاني في ثلاث مناطق متنوعة في الولايات المتحدة الأمريكية إلى أن تنفيذ مناهج (SEL) (SSIS) (CIP) كان مرتبطًا بشكل إيجابي بمهارات تنظيم الفصل الدراسي للمعلمين في نهاية العام. كما كشفت عن وجود تفاعل

بين حالة العلاج والرفاهية الانفعالية للمعلم. وأن تنفيذ SSIS SEL CIP قد يساعد في الحفاظ على التفاعلات الإيجابية بين المعلم والطالب حتى عندما يخبر المعلمون عن مستويات أقل من الرفاهية الانفعالية.

واجرى Baharuddin & Tumiran, (2025) دراسة تحليلية هدفت الى تحليل المواد المتعلقة بالتعلم الاجتماعي والانفعالي في نظام التعليم الحالي، حيث اعتمدت الدراسة على تحليل محتوى الأدبيات والموارد الحالية المتعلقة بـ (SEL) ضمن نظام التعليم الحالي، وقد اعتمدت على قواعد بيانات مثل ERIC، و PsyCInformation ، وEducation Source، وSemantic Scholars لجمع التقارير والدراسات العلمية ذات الصلة، وقد اشارت النتائج الى ان عناصر السلامة العاطفية والجسدية، واليقظة والتنظيم الذاتي، ومشاركة الأسرة والمجتمع، والتقييم والتقويم، يُمكن أن تُساعد في الحفاظ على (SEL) في نظام التعليم الحالي، حيث تُعد هذه العناصر حيوية للحفاظ على (SEL) في البيئات التعليمية.

محور الحضور الاجتماعي والمعرفي والتدريسي

أجرى Rolim,et al, (2019) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الحضور الاجتماعي والمعرفي في مجتمع الاستقصاء، وتقييم فعالية التدخلات التعليمية على تجارب الطلبة وقياسها من خلال الحضور المعرفي والاجتماعي، واكتشاف كيف تغيرت العلاقة مع مرور الوقت خلال المادة الدراسية. تم إجراء الدراسة على نصوص مشفرة للمناقشات غير المتزامنة عبر الإنترنت لعينة من 81 طالبا من طلبة الماجستير في احدى الجامعات الكندية. أظهرت النتائج أن مؤشرات الحضور الاجتماعي كانت أكثر ارتباطا بمرحلتي (الاستكشاف والدمج) للحضور المعرفي. وأن لمؤشرات الفئة العاطفية للحضور الاجتماعي روابط أقوى مع المستويين (الدمج والحل) للحضور المعرفي، بينما كانت مؤشرات التواصل المفتوح للحضور الاجتماعي أكثر ارتباطًا بمستويين (إثارة الأحداث والاستكشاف) للحضور المعرفي.

وأجرى Law, et al, (2019) دراسة هدفت إلى تحديد التأثيرات الوسيطة للحضور الاجتماعي والمعرفي والتدريسي لالتحاق الطلاب والدافعية وأداء التعلم في بيئة التعلم المدمج للمستوى الجامعي. اشتملت عينة الدراسة على 96 طالبًا يتعلمون بطريقة التعلم المدمج، و111 طالبًا يتعلمون بالطريقة التقليدية. أظهرت النتائج أن تسجيل الطلبة له تأثير إيجابي على الحضور الاجتماعي والمعرفي، كما يؤثر التحاق الطلبة إيجابيا على أداء التعلم من خلال الحضورين الاجتماعي والمعرفي. كما أظهرت النتائج أن التعلم يؤثر إيجابياً على الحضور الاجتماعي بشكل خاص. ويلعب الدافع التعلمي دورًا حيويًا في تعزيز التسجيل، ولكنه لا يؤثر بشكل مباشر على أداء التعلم في بيئة التعلم المدمج. وأن الحضور التدريسي له آثار إيجابية مباشرة على الحضور المعرفي والاجتماعي، وآثار إيجابية غير مباشرة على أداء التعلم.

كما أجرى Lawson, (2019) دراسة ارتباطية هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين عناصر مجتمع الاستقصاء بأبعاده الثلاثة والحضور الانفعالي والفاعلية الذاتية وارتباطه بتصور الطلبة لجودة التعلم عبر الإنترنت، حيث اشتملت العينة على 386 طالبا من طلبة البكالوريوس في جامعة غرب الولايات المتحدة بطريقة العينات الهادفة. تضمنت أدوات الدراسة استبانات لجميع المتغيرات. أظهرت النتائج وجود علاقة بين الحضور الاجتماعي والمعرفي والتدريسي والانفعالي والفاعلية الذاتية من جهة وتصور الطلبة لجودة التعلم عبر الإنترنت من جهة أخرى، كما أشارت النتائج إلى أن الحضور الانفعالي للطالب والفاعلية الذاتية وإدراك جودة التعلم عبر الإنترنت يلعب دوراً مهماً في تعلم الطلبة عبر الإنترنت، ومجتمع الاستقصاء في التعلم عبر الإنترنت.

وقام Yildirim & Seferoglu, (2021) بإجراء دراسة هدفت إلى التحقيق في العلاقات بين الحضور التدريسي والاجتماعي والمعرفي وتقييم فعاليتها، ورضا المتعلمين عبر الإنترنت بناء على إطار CoI، بهدف تحسين الدروس عبر الإنترنت باستخدام إطار (COI)، اشتملت العينة على 714 طالبا من طلبة البكالوريوس في برامج التعليم عن بعد في تركيا. أشارت النتائج إلى أن حضور الطلبة كان عند مستوى متوسط، وأن الحضور الاجتماعي والتدريسي كان له تأثير كبير على الحضور المعرفي ولم تظهر اختلافات تبعا لمتغيرات ديمغرافية. كما كان لمستويات الحضور وتوقعات المعلمين أثر ضئيل على مستويات الحضور، وكان لمستوى الحضور تأثير كبير على مستوى الرضا لدى الطلبة.

وأجرى Courduff, et al, (2021) دراسة هدفت إلى تحديد كيفية تأثير الشكل التعليمي (الوجاهي، المدمج، عن بعد) على مستوى الحضور التدريسي والمعرفي والاجتماعي. استخدم إطار CoI لدراسة الاختلافات في الحضور التدريسي والمعرفي والاجتماعي في الأشكال التعليمية المختلفة، حيث اشتملت العينة على 136 مشاركاً من برنامج الماجستير في جامعة جنوب غرب الولايات المتحدة. أشارت النتائج إلى أنه بغض النظر عن الشكل التعليمي، فإن الحضور التدريسي يعتبر مؤشرا هاما على نجاح الطالب.

كما قامت السلطي وابو عواد، (Al-Salti & Abu Awwad, (2022 بإجراء دراسة وصفية هدفت إلى استقصاء فاعلية إطار COI والحضور الانفعالي في التعلم عبر الإنترنت المتزامن لدى طلبة البكالوريوس في الجامعة الأردنية، وقد تكونت العينة من 940 طالبا، حيث كانت أداة الدراسة استبانة لمتغيرات الدراسة. أظهرت النتائج درجة متوسطة إلى مرتفعة لفاعلية إطار COI والحضور الانفعالي،

كما أظهرت وجود تأثير ذو دلالة إحصائية للجنس لكل من الحضور المعرفي والتدريسي والانفعالي لصالح الإناث، وكشفت الدراسة أيضا عن وجود تأثير ذو دلالة إحصائية لنوع الكلية على الحضور الاجتماعي والمعرفي والتدريسي والانفعالي لصالح الكليات الإنسانية، وارتباطاً بين الحضور الاجتماعي والتدريسي ودرجة الرضا عن التعلم.

كما أجرى Xue, et al, (2023) دراسة ارتباطية هدفت إلى استكشاف العلاقات بين العناصر الثلاثة لإطار عمل CoI، والعلاقة بين CoI والرضا، بالإضافة إلى الدور الوسيط للعاطفة الأكاديمية والتنظيم الذاتي، وقد شكلت الاستبانات أدوات الدراسة لجميع المتغيرات، واشتملت العينة على 461 طالبًا جامعيًا ممن درسوا عبر الإنترنت في الصين. أظهرت النتائج أن حضور التدريس تنبأ بشكل ملحوظ وإيجابي بالحضور الاجتماعي والمعرفي، كما لعبت المشاعر الأكاديمية الإيجابية والسلبية دور الوسيط بين الحضور التدريسي والاجتماعي والرضا، ولعب التنظيم الذاتي دور الوسيط بين الحضور التدريسي والمعرفي والرضا.

واجرى Jin, (2025) دراسة وصفية هدفت الى البحث في العوامل التي تُعزز نتائج الطلبة باستخدام إطار COI الذي يُركز على الحضور التدريسي، والروابط الاجتماعية، والتفكير النقدي، حيث اشتملت عينة الدراسة على 380 طالبًا من أربع جامعات بشرق الصين، ومن خلال تحليل البيانات، اظهرت النتائج: يُحسّن تنظيم المعلمين للدروس التفاعلات الصفية والتعلم العميق بشكل مباشر، وتُعزز المناقشات الجيدة تأثير التدريس على كل من العلاقات بين الأقران والفهم، وتُشكّل الروابط الاجتماعية جسرًا حيويًا بين أساليب التدريس والنمو المعرفي.

التعقيب على الدراسات السابقة

يلاحظ مما سبق أن متغير التعلم الاجتماعي-الانفعالي ارتبط إيجابيا بالعديد من المتغيرات، حيث ارتبط بالتفكير النقدي وتنبأ به وكان بينهما توافق ممتاز، وارتبط باليقظة العقلية والمرونة النفسية والذكاء الانفعالي وتنبأت هذه المتغيرات به، كما ارتبط بمهارات تنظيم الفصل الدراسي للمعلمين وساعد بالحفاظ على التفاعلات الإيجابية بين المعلم والطالب، كما جاء ذلك في نتائج دراسات Arslan & Demirtas, (2016) و Shoeib, (2020) و Sandilos, et al., (2023)، كما وُجد ان السلامة العاطفية والجسدية، واليقظة والتنظيم الذاتي، ومشاركة الأسرة والمجتمع، والتقييم والتقويم، يُمكن أن تُساعد في الحفاظ على التعليم الاجتماعي والانفعالي في نظام التعليم الحالي كما جاء في نتائج دراسة (Baharuddin & Tumiran, 2025). ايضا كان للتعلم الاجتماعي-الانفعالي أهمية بالغة في سياق الأزمات كما في COVID-19 ليشمل طرق التدريس المستندة إلى الأزمات، والحاجة إلى التطور المهني وذلك أثناء تطبيقه في التعلم عبر الإنترنت أو المدمج كما أشارت نتائج دراسة (Bhatnagar & Many, 2022).

وقد تشابهت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في (محور التعلم الاجتماعي-الانفعالي) من حيث البحث في متغير التعلم الاجتماعي-الانفعالي، والفئة العمرية لعينة الدراسة وهي طلبة الجامعات، ومنهجية الدراسة التي استخدمت المنهج الارتباطي، كما استفادت هذه الدراسة في تفسير نتائجها استناداً إلى الدراسات السابقة من حيث الأثر الإيجابي والعلاقة الإيجابية للتعلم الاجتماعي-الانفعالي بالعديد من المتغيرات التي تؤثر على تعلم الطلبة. ولكن اختلفت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في (محور التعلم الاجتماعي-الانفعالي) من حيث الهدف، وارتباط التعلم الاجتماعي-الانفعالي بمتغيرات أخرى تؤثر على تعلم الطلبة. وما يميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في هذا المحور، هو تركيزها على بيئة التعلم المدمج.

أما فيما يتعلق بالدراسات التي تناولت بالبحث في إطار مجتمع الاستقصاء (COI) بعناصره الثلاثة (الحضور المعرفي والاجتماعي والتدريسي) والتي أجريت جميعها على التعلم عبر الإنترنت والمدمج والوجاهي، فقد وجدت هذه الدراسات إن هناك ارتباطاً بين عناصر مجتمع الاستقصاء (COI)، كما لها فاعلية في التعلم عبر الانترنت وتأثير إيجابي على رضا الطلبة ودافعيتهم وأدائهم في التعلم كما جاء في نتائج دراسات Rolim, et al. (2019) و Law, et al. (2019) و Yildirim, (2021) والسلطي وابو عواد، (2022)، كما ارتبطت هذه العناصر وتفاعلت أيضا مع الحضور الانفعالي والفاعلية الذاتية، وكان للمشاعر الإيجابية والسلبية دور وسيط بين عنصري الحضور الاجتماعي والتدريسي من جهة وبين الرضا من جهة أخرى كما جاء في نتائج دراسات Lawson, (2019) و Xue, et al. (2023) ، واعتُبر حضور التدريس مؤشرا هاما لنجاح الطلبة كما جاء في نتائج دراسة Courduff, et al. (2023) ، كما وُجد ان تنظيم المعلمين للدروس يُحسّن التفاعلات الصفية والتعلم العميق بشكل مباشر، وتُعزز المناقشات الجيدة كل من العلاقات بين الأقران والفهم، وتُشكّل الروابط الاجتماعية جسرًا حيويًا بين أساليب التدريس والنمو المعرفي كما جاء في نتائج دراسة (Jin, 2025)، اما بالنسبة للفروق بين الجنسين والفروق بين الكليات في الحضور المعرفي والتدريسي والانفعالي، فقد كان هناك أثر ذو دلالة إحصائية لصالح الإناث ولصالح الكليات الإنسانية كما أشارت إليه نتائج دراسة (السلطي وأبو عواد، 2022).

وتشابهت هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في (محور الحضور الاجتماعي والمعرفي والتدريسي) من حيث البحث في متغيرات (الحضور الاجتماعي والمعرفي والتدريسي)،

والفئة العمرية لعينة الدراسة وهي طلبة الجامعات، ومنهجية الدراسة التي استخدمت المنهج الارتباطي، والتركيز على بيئة التعلم عن بعد سواء كان التعلم عبر الإنترنت أو التعلم المدمج، واستفادت هذه الدراسة في تفسير نتائجها استناداً إلى الدراسات السابقة من حيث الأثر الإيجابي للحضور الاجتماعي والمعرفي والتدريسي على تعلم الطلبة، والعلاقة الإيجابية للحضورات الثلاثة بالعديد من المتغيرات التي تؤثر على تعلم الطلبة.

ولكن اختلفت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في محور الحضور الاجتماعي والمعرفي والتدريسي من حيث الهدف، وارتباط الحضور الاجتماعي والمعرفي والتدريسي بمتغيرات أخرى تؤثر على تعلم الطلبة. وما يميز هذه الدراسة عن جميع الدراسات السابقة، هو بحثها في العلاقة الارتباطية بين التعلم الاجتماعي-الانفعالي، والحضور الاجتماعي والمعرفي والتدريسي، في بيئة التعلم المدمج، ومن خلال تتبع الدراسات السابقة حول العالم التي ترتبط بمتغيرات الدراسة الحالية، لم تجد الباحثتان أي دراسة عربية أو أجنبية ربطت بين هذه المتغيرات (التعلم الاجتماعي-الانفعالي، والحضور المعرفي والاجتماعي والتدريسي) في حدود علمهما، مما يجعلها ذات أصالة بحثية في علم النفس التربوي بمتغيراتها وأهدافها وعينتها.

منهج الدراسة

تعتبر الدراسة الحالية من الدراسات الوصفية الارتباطية، وقد تم اختيار المنهج الوصفي الارتباطي نظرًا لقدرته على تحليل العلاقات بين المتغيرات دون التدخل في بيئة التعلم الفعلية.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكوّن مجتمع الدراسة من طلبة الجامعة الأردنية الملتحقين بمواد تدرّس وفق أسلوب التعلم المدمج في الفصل الثاني للعام 2023/2022، وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية العنقودية حيث بلغ عددها (400) طالب وطالبة، بشكل توزع فيها الطلبة على جميع الكليات وعلى الجنسين قدر الإمكان، حيث اختيرت كليتان عشوائياً من كل من الكليات الإنسانية، والكليات العلمية، والكليات الصحية، وجرى اختيار شعبتين من كل كلية عشوائياً ممن يدرسون بطريقة التعلم المدمج، ليصبح المجموع ثمان شعب، وهم من طبقت عليهم الدراسة.

أدوات الدراسة

مقياس التعلم الاجتماعي-الانفعالي (SEL)

تم تطوير مقياس SEL من قبل Totan, (2018)، حيث تكون المقياس من 23 فقرة موزعة على خمس كفاءات،: الوعي الذاتي، والوعي الاجتماعي، والإدارة الذاتية، وبناء العلاقات، واتخاذ القرار المسؤول. استخدمت طريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا للتحقق من ثبات المقياس الأصلي، وبلغت قيمته لكل كفاءة على النحو التالي: 0.76 للوعي الذاتي، و0.70 للوعي الاجتماعي، و0.73 للإدارة الذاتية، و0.74 لمهارة بناء العلاقات، و0.83 لاتخاذ القرار المسؤول، وللمقياس الكلي 0.92، أما الثبات بطريقة الإعادة فقد بلغت قيمته 0.76 للوعي الذاتي، و0.74 للوعي الاجتماعي، و0.78 للإدارة الذاتية، و0.75 لمهارة بناء العلاقات، و0.77 لاتخاذ القرار المسؤول، وللمقياس ككل 0.82.

وفي الدراسة الحالية تم ترجمة المقياس إلى اللغة العربية ومن ثم إعادة ترجمته إلى اللغة الإنجليزية من أجل التأكد من صحة الترجمة، ثم جرى كتابة الفقرات بلغة عربية مع التصحيح في بعض الجمل والكلمات لتكييفها للبيئة العربية، وللتحقق من صدق المحتوى للمقياس تم عرضه بصورته الأولية على أربعة محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال العلوم التربوية والنفسية من أعضاء هيئة التدريس من الجامعات الأردنية، وتم الأخذ بملاحظاتهم وإجراء التعديلات بحسب ملاحظاتهم، وبقي المقياس في صورته المعدلة مكوناً من 23 فقرة، ونظمت في سلم تقدير خماسي التدريج حسب Likert (بدرجة كبيرة جداً بوزن 5 درجات، بدرجة كبيرة بوزن 4 درجات، بدرجة متوسطة بوزن 3 درجات، بدرجة قليلة بوزن درجتين، بدرجة قليلة جداً بوزن درجة واحدة).

ثبات المقياس

تم استخراج معامل ثبات المقياس وكفاءاته الفرعية باستخدام عينة الدراسة الرئيسية بطريقتي الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، والتجزئة النصفية مصححة بمعادلة سبيرمان براون. ويبين الجدول (1) هذه النتائج.

جدول (1): معاملات الثبات لمقياس التعلم الاجتماعي-الانفعالي.

مجالات المقياس	كرونباخ ألفا	التجزئة النصفية
الوعي الذاتي	0.844	0.833
الوعي الاجتماعي	0.729	0.664
الإدارة الذاتية	0.804	0.763
بناء العلاقات	0.769	0.756
اتخاذ القرار المسؤول	0.850	0.833
المقياس الكلي	0.983	0.921

يلاحظ من الجدول (1) أن قيمة معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي/ كرونباخ ألفا قد تراوحت بين 0.729 و0.850 للكفاءات الفرعية، وللمقياس ككل 0.983، كما تراوحت قيمتها بطريقة التجزئة النصفية بين 0.664 و0.833 وللمقياس ككل بلغت 0.921. عموماً فقد اعتبرت جميع القيم ملائمة لأغراض الدراسة.

مقياس الحضور المعرفي والاجتماعي والتدريسي COI

تم تطوير مقياس COI من قبل (Arbaugh, et al. 2008)، ويتكون من 34 فقرة موزعة على مجالات: الحضور المعرفي 12 فقرة، والحضور الاجتماعي 9 فقرات، والحضور التدريسي 13 فقرة، وقد بلغت قيم معاملات ألفا كرونباخ

للاتساق الداخلي 0.94 للحضور التدريسي، و0.91 للحضور الاجتماعي، و0.95 للحضور المعرفي.

وفي الدراسة الحالية تم ترجمة المقياس إلى اللغة العربية ومن ثم إعادة ترجمته إلى اللغة الإنجليزية من أجل التأكد من صحة الترجمة. ثم جرى كتابة الفقرات بلغة عربية مع التصحيح في بعض الجمل والكلمات لتكييفها للبيئة العربية، وللتحقق من الصدق الظاهري للمقياس تم عرضه بصورته الأولية على أربعة محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال العلوم التربوية والنفسية من أعضاء هيئة التدريس من الجامعات الأردنية، وتم الأخذ بملاحظاتهم وإجراء التعديلات بحسب ملاحظاتهم، حيث بقي المقياس في صورته المعدلة مكوناً من 34 فقرة، ونظمت في سلم تقدير خماسي التدريج حسب Likert (بدرجة كبيرة جداً بوزن 5 درجات، بدرجة كبيرة بوزن 4 درجات، بدرجة متوسطة بوزن 3 درجات، بدرجة قليلة بوزن درجتين، بدرجة قليلة جداً بوزن درجة واحدة).

ثبات المقياس

تم استخراج معامل ثبات المقياس ومجالاته الفرعية باستخدام عينة الدراسة الرئيسية بطريقتي الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، والتجزئة النصفية مصححة بمعادلة سبيرمان براون. ويبين الجدول (2) هذه النتائج.

جدول (2): معاملات الثبات لمقياس إطار مجتمع الاستقصاء.

مجالات المقياس	كرونباخ ألفا	التجزئة النصفية
الحضور التدريسي	0.970	0.947
الحضور الاجتماعي	0.906	0.870
الحضور المعرفي	0.956	0.924
المقياس الكلي	0.979	0.923

يلاحظ من الجدول (2) أن قيمة معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي/ كرونباخ ألفا قد تراوحت بين 0.906 و0.970 للمجالات الفرعية، وللمقياس ككل 0.979، كما تراوحت قيمتها بطريقة التجزئة النصفية بين 0.870 و0.947 وللمقياس ككل بلغت 0.923. عموماً اعتبرت جميع القيم ملائمة لأغراض الدراسة.

متغيرات الدراسة

- المتغير المستقل: كفاءات التعلم الاجتماعي-الانفعالي.
- المتغيرات التابعة: الحضور المعرفي، والحضور الاجتماعي، والحضور التدريسي.

نتائج الدراسة ومناقشتها

للإجابة عن السؤال الأول: ما درجة التعلم الاجتماعي-الانفعالي في بيئة التعلم المدمج لدى طلبة الجامعة الأردنية من وجهة نظرهم؟ تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات الطلبة لدرجة التعلم الاجتماعي-الانفعالي لديهم في بيئة التعلم المدمج. وتحديد مستوى كل فقرة ومجال فرعي باستخدام المعايير الآتية: إذا كان المتوسط الحسابي يتراوح بين 1 إلى 2.33 فالتقدير يكون ضعيف، وبين 2.34 إلى 3.67 (متوسط)، وبين 3.68 إلى 5.00 (مرتفع).ويبين الجدول (3) هذه النتائج.

جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات الطلبة على مقياس التعلم الاجتماعي-الانفعالي.

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
1	من خلال ملاحظة تغير انفعالاتي، أفهم كيف أشعر في تلك اللحظة.	3.46	1.10	متوسط
2	أعتقد أن الاختلافات بيننا كأفراد تجعل لنا قيمة وأهمية.	3.89	1.36	مرتفع
3	أسيطر على نفسي أثناء غضبي	3.16	1.19	متوسط
4	عندما أواجه مشكلة مع شخص ما، أتحدث إليه	3.30	1.20	متوسط
5	عندما أعتقد أنني قمت بحل مشكلة، أهتم بتقييم نتيجة قراراتي	3.77	1.22	مرتفع
6	قبل أن أبدأ المهمة أفكر فيما إذا كان بإمكاني إكمالها	3.65	1.25	متوسط
7	من خلال فهمي للتغير في مشاعر الآخرين، يمكنني التكيف معهم	3.58	1.24	متوسط
8	عند مواجهتي موقفاً صعباً، أحاول التغلب عليه	3.85	1.14	مرتفع
9	أبني علاقات مع الناس وأحرص على الحفاظ عليها	3.41	1.29	متوسط
10	أحاول تحقيق النجاح بتجربة طرق مختلفة لحل مشكلة ما	3.70	1.29	مرتفع
11	ألاحظ وجود شخص من حولي يحتاج إلى المساعدة	3.72	1.26	مرتفع
12	أهتم بكل ابتكار مفيد	3.59	1.20	متوسط
13	أخطط لتنفيذ مهماتي في الوقت المحدد	3.63	1.18	متوسط
14	عندما أواجه مشكلة، أحاول فهمها وتقييمها	3.79	1.24	مرتفع
15	يلفت انتباهي الشخص الذي يقوم بعمله بشكل جيد على الفور	4.04	1.18	مرتفع
16	أرفض الذين يطلبون مني القيام بسلوكيات يمكن أن تضعني في مأزق	3.83	1.36	مرتفع
17	أكوّن فكرة عن نفسي من خلال تقييم سلوكياتي وأفكاري	3.84	1.26	مرتفع
18	آراء الآخرين مهمة بالنسبة لي	3.07	1.16	متوسط
19	أسير خطوة تلو خطوة باتجاه تحقيق أهدافي	3.73	1.19	مرتفع
20	عندما أواجه مشكلة مع شخص، أجد حلولاً يفوز فيها الطرفان	3.48	1.08	متوسط
21	أراعي حقوقي وحقوق الآخرين عند حل مشكلة ما	3.82	1.11	مرتفع
22	معتقدات الآخرين مهمة بالنسبة لي	3.38	1.18	متوسط
23	لا أتردد في طلب المساعدة من الآخرين عندما أواجه صعوبة	3.14	1.28	متوسط
	الوعي الذاتي	**3.66**	**0.90**	متوسط

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
	الوعي الاجتماعي	**3.54**	**0.92**	متوسط
	الإدارة الذاتية	**3.59**	**0.93**	متوسط
	بناء العلاقات	**3.43**	**0.90**	متوسط
	اتخاذ القرار المسؤول	**3.77**	**1.01**	مرتفع
	المقياس الكلي	**3.57**	**0.87**	متوسط

يلاحظ من الجدول (3) أن المتوسط الحسابي لتقدير الطلبة لدرجة التعلم الاجتماعي-الانفعالي ككل بلغت 3.57 من 5 بوزن نسبي 71.4% بتقدير متوسط، كما تراوحت التقديرات على أبعاد المقياس بين 3.43 من 5 بوزن نسبي 68.6% بتقدير متوسط، لبعد بناء العلاقات، و3.77 من 5 بوزن نسبي 75.4% بتقدير مرتفع لبعد اتخاذ القرار المسؤول.

ويمكن تفسير هذه النتيجة من عدة جوانب، فمن الناحية العصبية، وجدت نتائج الدراسات أن العوامل البيئية مثل الفقر والاجهاد المزمن والصدمات تؤثر على نمو الدماغ، والذي بدوره يؤثر على قدرة الطفل على التركيز، وتذكر المعلومات، وممارسة التخطيط، وضبط النفس، والانسجام مع الآخرين، مما يؤثر على تعلمهم وسلوكهم وصحتهم الجسمية والنفسية مدى الحياة National scientific council on the (development child, 2014; Noble, 2014)، خاصة وان السلامة الجسدية والانفعالية مهمة للحفاظ على التعلم الاجتماعي والانفعالي كما جاء في نتيجة دراسة Baharuddin & Tumiran (2025)، وبالتالي، فلا شك ان العديد من الطلبة قد تعرضوا لتلك البيئات التي اثرت عليهم، خاصة أن الدراسة الحالية طبقت في الجامعة الاردنية، وهي جامعة حكومية تتميز بتنوع مجتمع الطلبة الذي يضم جميع فئات المجتمع الأردني باختلاف بيئاته الاجتماعية والثقافية والاقتصادية، بالاضافة الى وجود الطلبة الدارسين في الجامعة الأردنية من دول عربية وأجنبية متنوعة باختلاف بيئاتهم، وهو ما يبرر ظهور هذه النتيجة بدرجة متوسطة وليست بدرجة قوية.

أما من الناحية التعليمية، فإن الجزء الأكبر من التعلم الاجتماعي-الانفعالي يقع على عاتق المعلمين، فاذا استطاع المعلم أن يفهم الطريقة التي تتأثر بها قدرة الدماغ على إدارة الوظائف التنفيذية والتنظيم الانفعالي، فإنه يكتسب منظوراً جديداً حول سلوك الطلبة، مما سيقوده الى استخدام أساليب جديدة تعزز التطور الاجتماعي-الانفعالي والتعلم الاكاديمي Bailey, et al. (2019)، كما أن المعلم إذا أتقن مفاهيم SEL، وطوّر نفسه مهنيا وفكريا، فسوف يتقدم في اسلوب التعليم في بيئة التعلم المدمج، حيث يمكن أن يكون العديد من المعلمين ليس لديهم المفاهيم الصحيحة أو الكاملة لـ SEL كما أشارت إلى ذلك نتائج دراسة Esen-Aygun & Sahin-Taskin (2017)، بالإضافة إلى أن وجود علاقات إيجابية بين المعلم وطلبته، ووجود ثقة متبادلة بيهنم، لا بد أن يخلق مناخاً إيجابياً في الفصل الدراسي، والذي بدوره يخفف من التوتر، مما يعود بالفائدة على تعلم الطلبة، وهذا ما أشارت إليه نتائج دراسة (Bhatnagar & Many, 2022).

بالإضافة إلى أن رفاهية المعلم الاجتماعية والانفعالية لها الأثر على SEL لدى الطلبة، ومن المؤكد أن عدداً من المعلمين معرضين لخطر ضعف الرفاهية بسبب ما يتعرضون له من الإرهاق والتوتر في الفصل الدراسي، كما أن معتقداتهم حول كفاءتهم التعليمية، وما إذا كانوا يتلقون الدعم الكافي له الأثر على إخلاصهم في تنفيذ برامج SEL في الفصل الدراسي، فعندما ينخفض الإخلاص تكون SEL أقل نجاحا Schonert-Reichl (2017)، وبالتالي فإن تنفيذ SEL يساعد على خلق التفاعلات الإيجابية بين المعلم وطلبته حتى ولو كانت الرفاهية الانفعالية منخفضة لدى المعلم، وهو ما أشارت إليه نتائج دراسة (Sandilos, et al. 2023).

بالتالي، فإن أهمية نتيجة هذه الدراسة تكمن في توجيه المعلمين لتطبيق SEL عالي الجودة والذي يمكن أن يحسن النتائج الأكاديمية والصحة النفسية والسلوكية للطلبة، وتحسين سلوك المعلمين مع طلبتهم من خلال علاقات إيجابية وداعمة معهم، والذي بدوره ينعكس على تحسين مناخ الفصل الدراسي والشعور بالارتياح، كما توجه المعلمين لتعزيز كفاءاتهم في مجال التعلم الاجتماعي-الانفعالي من خلال دورات وورشات عمل تساعدهم في التطور في هذا المجال، وذلك لما له من آثار إيجابية على المتعلمين كما أكدت على ذلك نتائج الأبحاث التي أشارت إلى أن هذه التأثيرات الإيجابية يمكن أن تستمر لسنوات بعد التدخل (Sklad, et al, 2012; Taylor, et al, 2017).

للإجابة عن السؤال الثاني: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين كل من التعلم الاجتماعي-الانفعالي والحضور التدريسي والاجتماعي والمعرفي؟ تم استخراج مصفوفة معاملات ارتباط بيرسون بين مجالات مقياس التعلم الاجتماعي-الانفعالي وكل من الحضور التدريسي والمعرفي والاجتماعي. ويبين الجدول (4) هذه النتائج.

جدول (4): معامل ارتباط بيرسون بين تقديرات الطلبة لدرجة كل من مجالات مقياس التعلم الاجتماعي-الانفعالي وكل من الحضور المعرفي والاجتماعي والتدريسي.

التعلم الاجتماعي-الانفعالي	الحضور التدريسي	الحضور الاجتماعي	الحضور المعرفي
الوعي الذاتي	.722**	.681**	.725**
الوعي الاجتماعي	.586**	.649**	.679**
الإدارة الذاتية	.603**	.573**	.641**
بناء العلاقات	.584**	.646**	.614**
القرار المسؤول	.683**	.674**	.726**

يلاحظ من الجدول (4) أن معاملات ارتباط بيرسون بين تقديرات الطلبة لدرجة كل من مجالات مقياسي التعلم الاجتماعي-الانفعالي وكل من الحضور التدريسي والمعرفي والاجتماعي في التعلم المدمج تراوحت بين 0.573 للحضور الاجتماعي والإدارة الذاتية، و0.726 للحضور المعرفي والقرار المسؤول.

بعد ذلك تم استخراج نسبة التباين الذي يفسره كل مجال من مجالات التعلم الاجتماعي-الانفعالي من الحضورات المكونة لإطار مجتمع الاستقصاء (الحضور التدريسي، والاجتماعي، والمعرفي). ويبين الجدول (5) هذه النتائج.

جدول (5): معامل الارتباط المتعدد ونسبة التباين الذي تفسره مجالات التعلم الاجتماعي-الانفعالي من كل من الحضور التدريسي والمعرفي والاجتماعي.

مجالات المقياس	معامل الارتباط المتعدد	نسبة التباين المفسر
الحضور التدريسي	0.970	0.947
الحضور الاجتماعي	0.731	0.534
الحضور المعرفي	0.733	0.538

يلاحظ من الجدول (5) أن معامل الارتباط المتعدد قد تراوح بين 0.731 (بين التعلم الاجتماعي-الانفعالي والحضور الاجتماعي) و0.970 (بين التعلم الاجتماعي-الانفعالي والحضور التدريسي). كما تراوحت نسبة التباين المفسر بين 0.534 و0.947. وبناء عليه يمكن كتابة معادلة الانحدار للتنبؤ بكل من الحضورات الثلاثة بناء على مجالات التعلم الاجتماعي الانفعالي على النحو الآتي:

الحضور التدريسي= 0.801 (الوعي الذاتي) -0.198 (الوعي الاجتماعي) – 0.176 (الإدارة الذاتية) + 0.326 (القرار المسؤول) + 0.788

الحضور الاجتماعي= 0.359 (الوعي الذاتي) – 0.296 (الإدارة الذاتية) + 0.234 (بناء العلاقات) + 0.346 (القرار المسؤول) + 0.733

الحضور المعرفي= 0.407 (الوعي الذاتي) + 0.181 (الوعي الاجتماعي) + 0.422 (القرار المسؤول) + 0.495

ولتفسير هذه النتيجة من المهم أن نشير إلى وجود ارتباط ايجابي بين الحضورات الثلاث (الاجتماعي والمعرفي والتدريسي) (Garrison, et al., 1999)، والذي أكدت عليه نتائج دراسات Xue, et al. (2023) و(Rolim, et al. 2019)، ولهذه الحضورات فاعلية إيجابية في التعلم أكدت عليها نتائج دراسات Yildirim & Seferoglu (2021) و Al-Salti & Abu Awwad (2022)، ولها تاثيرات وسيطة على التعلم في بيئة التعلم المدمج كما أشارت نتيجة دراسة Law, et al., (2019)، وبالتالي، فمن المنطقي أن يرتبط SEL بالحضورات الثلاث، حيث ارتبط ايجابيا بالحضور الاجتماعي. ويمكن تفسير ذلك بالرجوع الى الجوانب الاجتماعية الموجودة في المتغيرين، حيث كفاءات SEL كالوعي الاجتماعي ومهارات العلاقات هي عبارة عن تفهم منظور الآخرين، والتواصل معهم بإيجابية وتعاون ووضوح وفهم مشاعرهم وانفعالاتهم، وهذه المهارات تعكس وجود ذكاءً انفعاليا لدى الفرد وهو ما أكدته نتيجة دراسة Shoeib, 2020) التي كشفت عن ارتباط ايجابي بينهما، ولا شك ان الحوار الجيد له تأثير ايجابي على العلاقات بين الأقران كما اشارت الى ذلك نتيجة دراسة Jin, (2025)، وبالتالي فإن هذا التواصل يتيح لكل فرد من مجموعة المتعلمين الإفصاح عن نفسه والتماهي مع المجموعة وهو ما ينطوي عليه مفهوم الحضور الاجتماعي، كما أن التفاعل والتواصل سواء بين الطلبة أنفسهم أو بينهم وبين المعلم يؤثر بشكل مباشر على الحضور الاجتماعي (Miao, et al., 2022)، لذا فإن SEL يدعم ويعزز الحضور الاجتماعي في بيئة التعلم المدمج.

اما علاقة SEL مع الحضور المعرفي فيمكن تفسيرها من خلال طبيعة كفاءات SEL والتي تنطوي على تقييم الفرد لنقاط الضعف والقوة لديه، وتنظيم أفكاره، وتحديد أهدافه، وتقييم قراراته، والتواصل والتفاعل والتعاون والتفاوض مع الآخرين في المجموعة وطلب مساعدتهم، فاكتساب الطلبة لكفاءات SEL تفيد في زيادة قدراتهم المعرفية وتطبيقهم للمعرفة الجديدة Davis, et al. (2021)، مما يدعم الحضور المعرفي القائم على قدرة المتعلمين على بناء المعنى من خلال التفكير المستمر والحوار مع الآخرين (Garrison, 2017). من جانب آخر فإن الحضور المعرفي مبني أساسا على مفهوم التفكير الناقد ويرتبط به ارتباطا وثيقا، وقد أكدت نتيجة دراسة Arslan & Demirtas (2016) على وجود ارتباط إيجابي كبير بين SEL والتفكير الناقد.

أما علاقة SEL مع الحضور التدريسي فيمكن تفسيرها من خلال ما أشارت إليه العديد من نتائج الدراسات إلى أن نجاح SEL يقع بشكل كبير على عاتق المعلمين وكفاءتهم ومعتقداتهم عن أنفسهم وكفاءتهم التعليمية، بالإضافة إلى أنه كلما كانت معرفتهم موسعة عن مفاهيم SEL كانت انجح وأدت إلى نتائج أكاديمية أفضل للطلبة (Esen-Aygun & Sahin-Taskin, 2017 ; Schonert-Reichl, 2017)، وحيث أن الوظيفتين الأساسيتين للحضور التدريسي هما تصميم التجربة التعليمية والتسهيل، فإن إتقان هاتين الوظيفتين من قبل المعلم ينعكس إيجابيا على التعلم ويحقق نتاجات تعلمية ذات معنى شخصي وجديرة بالاهتمام تربويا (Garrison, 2017)، وهذا ما يبدو من خلال تحقق هذه النتيجة التي تعكس قدرة ومهارة وإتقان المعلمين في تنفيذ حضور تدريسي إيجابي، فللحضور التدريسي آثار إيجابية على أداء التعلم ونجاح الطلبة كما أشارت إلى ذلك نتائج دراسات (Courduff, et al. 2021; Law, et al., 2019). وفيما يخص ارتباط الحضور التدريسي بالتعلم الاجتماعي-الانفعالي في بيئة التعلم المدمج،

فإن النتيجة أظهرت ارتباطا قويا بين المتغيرين وهو ما يعكس جودة هذا النوع من التعلم وكفاءة ومهارة المعلمين، حيث اشارت نتيجة دراسة Lawson, (2019) إلى وجود ارتباط إيجابي بين حضور التدريس وجودة التعلم عبر الإنترنت.

التوصيات

توصي الدراسة الحالية إلى الآتي:

1. توجيه الباحثين إلى إجراء دراسات حول التعلم الاجتماعي-الانفعالي لما له من أهمية وتأثيرات إيجابية على التعلم، وتطبيقه على أشكال أخرى من التعلم.
2. توجيه الباحثين إلى دراسة التعلم الاجتماعي-الانفعالي مع متغيرات أخرى كالفاعلية الذاتية والإنجاز الأكاديمي والدافعية.
3. توجيه الوزارات وجميع المؤسسات التعليمية إلى دعم المعلمين وأعضاء هيئة التدريس نفسيا وأكاديميا وماديا لما لهم من أكبر الأثر في إنجاح التعلم الاجتماعي-الانفعالي.
4. تكثيف الدورات للمعلمين حول برامج التعلم الاجتماعي-الانفعالي لتوسعة معرفتهم به من أجل تحقيق نتائج أكاديمية أفضل للطلبة.
5. تصميم برامج تدريبية للمعلمين من قبل الجامعات والمؤسسات والمراكز التعليمية لتعزيز التعليم الاجتماعي-الانفعالي، بحيث تتضمن ورش عمل حول كيفية تعزيز الحضور الاجتماعي والمعرفي والتدريسي في الفصول المدمجة.

بيان الافصاح

- **الموافقة الاخلاقية والموافقة على المشاركة:** تمت مشاركة الطلبة بشكل طوعي واقتصرت على تعبئة الاستبانات ، مع الالتزام بضمان السرية .
- **توافر البيانات والمواد:** جميع البيانات التي تم جمعها في هذه الدراسة محفوظة لدى الباحثتين ومتاحة حال الطلب لأغراض البحث العلمي .
- **مساهمة المؤلفين:** قامت الباحثة امل السلطي بكل ما يتعلق بالجانب النظري بما في ذلك (المقدمة، مشكلة الدراسة، الدراسات السابقة، ترجمة المقاييس واعدادها، المناقشة، تدقيق الدراسة) .
- قامت الباحثة فريال ابوعواد بكل ما يتعلق بالجانب الاحصائي بما في ذلك (المنهجية، الخصائص السيكومترية للمقاييس، المعالجة الاحصائية والجداول، النتائج، تدقيق الدراسة) .
- **تضارب المصالح:** تقر الباحثتان بعدم وجود تضارب مصالح في هذا البحث.
- **التمويل:** لم يتلقى هذا البحث أي دعم مالي من أي جهة .
- **شكر وتقدير:** تتقدم الباحثتان بالشكر والتقدير لكل من ساهم في اتمام هذا البحث ، كما تتقدم بالشكر والتقدير لهيئة تحرير مجلة جامعة النجاح – ب (العلوم الانسانية) لجهودهم في مراجعة وتدقيق هذا البحث (www.najah.edu).

Open Access

This article is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License, which permits use, sharing, adaptation, distribution and reproduction in any medium or format, as long as you give appropriate credit to the original author(s) and the source, provide a link to the Creative Commons licence, and indicate if changes were made. The images or other third party material in this article are included in the article's Creative Commons licence, unless indicated otherwise in a credit line to the material. If material is not included in the article's Creative Commons licence and your intended use is not permitted by statutory regulation or exceeds the permitted use, you will need to obtain permission directly from the copyright holder. To view a copy of this license, visit https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/

المراجع

- السلطي، أمل سميح. و أبو عواد، فريال. (2022). فاعلية اطار مجتمع الاستقصاء والحضور الانفعالي في التعلم الالكتروني المتزامن من وجهة نظر طلبة البكالوريوي في الجامعة الاردنية. *مجلة كلية التربية، جامعة اسيوط*، 38(6)، 267-289 .
- ملكاوي، آمال. ونوافلة، وليد. والشقار، ماجدة. 2015). اتجاهات الطلبة والمعلمين نحو التعلم الإلكتروني في المدارس الأساسية العليا في الأردن. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث - ب (العلوم الإنسانية)*، 29(2)، 171-208. https://doi.org/10.35552/0247-029-002-001
- نجاالراشدية، موزة. والغتامي، سليمان. (2021). فاعلية وحدة تعليمية مدمجة في تنمية مهارات التعبير الكتابي في اللغة العربية لدى طالبات الصف التاسع الأساسي بسلطنة عمان. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)*، 35(10)، 1691-1728. https://doi.org/10.35552/0247-035-010-005

International Journal of Technology in Education, 5(3), 518-534.

- Billy, R. & Garríguez, C. (2021). Why Not Social and Emotional Learning? *English Language Teaching* ,14(4), 9-15.
- Borowski, T. (2019). CASEL's Framework for Systemic Social and Emotional. *CASEL*, 2-7. https://measuringsel.casel.org/wp-content/uploads/2019/08/AWG-Framework-Series-B.2.pdf
- Courduff, J., Lee, H. & Cannaday, J. (2021). The Impact and Interrelationship of Teaching, Cognitive, and Social Presence in Face-to-Face, Blended, and Online Masters Courses. *Distance Learning*, 18(1), 1-12.
- Davenport-Kellogg, C. & Stevenson, H. (2022). Social-Emotional Learning and Peer Support through Social Media. *The International Journal of Technology, Knowledge, and Society*, 18 (1), 24-34.
- Davis, K., Hammett, R., Seagraves-Robinson, T., Christian, D. & Low, G. (2021). Social Emotional Learning: A Framework for Practice and Pedagogy. *AI Practitioner***,** 23(4), 91-101.
- Esen-Aygun, H. & Sahin-Taskin, C. (2017). Teachers' Views of Social-Emotional Skills and Their Perspectives on Social-Emotional Learning Programs. *Journal of Education and Practice*, 8(7), 205-215.
- Garrison, R. (2017). *E-learning in the 21st century: A Community of Inquiry Framework for Research and Practice*, (3rd ed.). London, Routledge: Tylor and Francis.
- Garrison, R., Anderson, T. & Archer, W. (1999). Critical inquiry in a text- based environment: computer conferencing in higher education**.** *The Internet and Higher Education*, 2(2-3), 87-105.
- Jin, F. (2025). Extending the Community of Inquiry Framework: Exploring the Roles of Agentic Engagement in Blended College

References

- AL-Rashidi, M., & Alghattami, S. (2021). The effectiveness of an e-learning module integrated in the development of written composition skills of the ninth grade students in sultanate of Oman. *An-Najah University Journal for Research - B (Humanities), 35*(10), 1691–1728. https://doi.org/10.35552/0247-035-010-005
- Al-Salti, A. & Abu Awwad, F. (2022). The effectiveness of the community of inquiry framework and emotional presence in synchronous e-learning from the perspective of undergraduate students at the University of Jordan. *Scientific Journal - Assiut University*, 38(6), 268-289.
- Arbaugh, J., Cleveland-Innes, M., Diaz, S., Garrison, R., Ice, P., Richardson, J. & Swan, K. (2008). Developing a community of inquiry instrument: Testing a measure of the Community of Inquiry framework using a multi-institutional sample. *Internet and Higher Education*, 11(3-4), 133–136.
- Arslan, S. & Demirtas, D. (2016). Social emotional learning and critical thinking disposition. *Studia Psychologica*, 58, 2016, 4, 276-285.
- Baharuddin, B. H. & Tumiran, M. A. (2025). Social Emotional Learning in present education system: A content analysis. *QUANTUM Journal of Social Sciences and Humanities*, 6(2), 213-225. https://doi.org/10.55197/qjssh.v6i2.414
- Bailey, R., Stickle, L., Brion-Meisels, G. & Jones, S. (2019). Re-imagining social-emotional learning: Findings from a strategy-based approach. *Sage Journals*, 100(5), 53-58.
- Bhatnagar, R. & Many, J. (2022). Teachers Using Social Emotional Learning: Meeting Student Needs during COVID-19.

– Miao, J., Chang, J. & Ma, L. (2022). Teacher–Student Interaction, Student–Student Interaction and Social Presence: Their Impacts on Learning Engagement in Online Learning Environments. *The Journal of Genetic Psychology*, 183(6), 514–526.
– National Scientific Council, N. (2014). "Excessive stress disrupts the development of brain architecture". *Journal of Children's Services*, 9(2), 143-153. https://doi.org/10.1108/JCS-01-2014-0006.
– Noble, K.G. (2014). Rich man, poor man: Socioeconomic adversity and brain development. *Cerebrum: The DANA Forum on Brain Science*. PMCID: PMC4436198 PMID: 26000073
– Osher, D., Kidron, Y., Brackett, M., Dymnicki, A., Jones, S. & Weissberg, R. (2016). Advancing the Science and Practice of Social and Emotional Learning: Looking Back and Moving Forward. *Review of Research in Education*, 40(1), 644–681.
– Rolim,V., Ferreira, R., Lins, R. D. & Gasevic, D. (2019). A network-based analytic approach to uncovering the relationship between social and cognitive presences in communities of inquiry. *The Internet and Higher Education*, 42, 53-65.
– Sandilos, L., Neugebauer, S., DiPerna, J., Hart, S. & Lei, P. (2023). Social–Emotional Learning for Whom? Implications of a Universal SEL Program and Teacher Well-being for Teachers' Interactions with Students. *School Mental Health* (2023) 15:190–201.
– Sarvinoz, Q. (2022). Emotional Understanding of Individuals the Role of Emotions. *Research Jet Journal of Analysis and Inventions*, 3(1), 12-18. ISSN: 2776-0960
English Learning. *Open Journal of Social Sciences*, 13(4), 313-333. https://www.scirp.org/journal/jss
– Kanuka, H. & Garrison, R. (2004). Cognitive Presence in Online Learning. *Journal of Computing in Higher Education*, 15(2), 21-39.
– Katzman, N. & Stanton, M. (2020). The Integration of Social Emotional Learning and Cultural Education into Online Distance Learning Curricula: Now Imperative during the COVID-19 Pandemic. *Creative Education*, 11(9), 1561-1571.
– Law, K., Geng, S., & Li, T. (2019). Student enrollment, motivation and learning performance in a blended learning environment: The mediating effects of social, teaching, and cognitive presence. *Computers & Education*, 136, 1-12.
– Lawson, T. (2019). *Community of Inquiry: Measuring Online Learners' Emotional Presence, Self-Efficacy, and Perceived Quality of Online Learning*. (Doctoral Dissertation, Canyon University: Phoenix, Arizona) https://www.proquest.com/openview/c2a0b8f63c0a60f5ae2006b768050bcf/1?cbl=18750&diss=y&pq-origsite=gscholar
– MacKinnon, K., Makos, A., Wilton, L., Brett, C., Malhotra, T., Avery, T. & Raman, P. (2020). Instructor Perspectives on Building Community in Online Discussion-Based Courses: Issues of Pedagogy and Functionality. *International Journal of E-learning & Distance Education*, 35(1), 1-31.
– Malkawy, A., Nawafleh, W., & Alsaqqar, M. (2015). Students and Teachers Attitudes towards E-learning in Higher Primary Schools in Jordan. An-Najah University Journal for Research - B (Humanities), 29(2), 171–208. https://doi.org/10.35552/0247-029-002-001

- Schonert-Reichl, K. (2017). Social and Emotional Learning and Teachers. *JSTOR*, 27(1), 137-155.
- Shoeib, A. (2020). Mindfulness, psychological resilience and emotional intelligence as predictors of social emotional learning among a sample of student teachers. *International Journal of Research in Educational Sciences*, 3(2), 65-104.
- Sklad, M., Diekstra, R., Ritter, M. & Ben, J. (2012). Effectiveness of School-Based universal social, emotional, and behavioral programs: Do they enhance students' development in the area of skill, behavior, and adjustment? *Child Development*, 49(9), 892-909.
- Skoog-Hoffman, A., Ackerman, C., Boyle, A., Schwartz, H., Williams, B., Jagers, R., Dusenbury, L., Greenberg, M., Mahoney, J., Schonert-Reichl, K. & Weissberg, R. (2020). Evidence-Based Social and Emotional Learning Programs: CASEL Criteria Updates and Rationale. *CASEL*, 2-42. https://casel.org/casel-sel-framework-11-2020/?view=1
- Steed, E., Shapland, D. & Leech, N. (2021). *Early Childhood Education Journal* 50:1121–1132. https://doi.org/10.1007/s10643-021-01248-4
- Taylor, R., Oberle, E., Durlak, J. & Weissberg, R. (2017). Promoting Positive Youth Development Through School-Based Social and Emotional Learning Interventions: A Meta-Analysis of Follow-Up Effects. *Child Development*, 88(4), 1156-1171.
- Totan, T. (2018). Development of Social and Emotional Learning Scale in Adolescents. *Marmara University Atatürk Faculty of Education/ Journal of Educational Sciences*, 48(48), 41-57. DOI: 10.15285/maruaebd.393209
- Turan, M. (2021). The Relationship between Social Emotional Learning Competencies and Life Satisfaction in Adolescents: Mediating Role of Academic Resilience. *International Online Journal of Educational Sciences*, 13(4), 1126-1142.
- Xue, J., Xu, X., Wu, Y. & Ping Hu, P. (2023), Student perceptions of the community of inquiry framework and satisfaction: Examining the role of academic emotion and self-regulation in a structural model. *Frontiers in Education*, 8-2023, 1-9. DOI 10.3389/feduc.2023.1046737
- Yap, K., Koh, A., Kumar, K., Lahpai, M., Cheng, K., Ravindaran, T., Vasu, P. & Verghis, S. (2022). Protocol for a feasibility evaluation of a Social and Emotional Learning (SEL) program to improve resilience and academic achievement in refugee children from a community learning center in Malaysia: PARSEL (Participatory Action Research on SEL). *PLOS ONE*, 17(8), 1-15.
- Yildirim, D. & Seferoglu, S. (2021). Evaluation of effectiveness of online courses based on the community of inquiry model. *Turkish Online Journal of Distance Education –TOJDE*, 22(2), 147-163.