جـامعـة الشـارقـة
UNIVERSITY OF SHARJAH

مجلـة جامعـة الشـارقة للعلـوم الإنسـانيـة والاجتماعيـة

مجـلـة عـلـمية محكمـة

المجلد 22، العدد 4
جمادى الآخرة 1447هـ / ديسمبر 2025م

الترقيم الدولي المعياري للدوريات 2339-1996

https//:doi.org/10.36394/jhss/22/4/19

فاعلية برنامج تدريبي قائم على التعلم الاجتماعي العاطفي في تنمية التعلم المنظم ذاتيًا لدى طالبات الصف التاسع في إحدى مدارس قصبة إربد

تماسي سمير شرادقة[1]

تاريخ الاستلام: 18-05-2024 **تاريخ القبول: 6-10-2024**

ملخص البحث:

هدفت الدراسة إلى بيان فاعلية برنامج تدريبي قائم على التعلم الاجتماعي العاطفي في تنمية التعلم المنظم في قصبة إربد. إذ استُخدم المنهج التجريبي من خلال عينة تتكون من (40) طالبة من طالبات الصف التاسع في محافظة إربد تم اختيارهن بالطريقة المتيسرة وتقسيمهنَّ عشوائياً إلى مجموعتين: تكونت المجموعة التجريبية من (20) طالبة خضعن للبرنامج القائم على التعلم الاجتماعي العاطفي، وتكونت المجموعة الضابطة من (20) طالبة لم يخضعن لأي برنامج. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام مقياس التعلم المنظم ذاتيًّا حيث أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية للقياس البعدي والقياس التتبعي لجميع أبعاد التعلم المنظم، ذاتيًّا لصالح المجموعة التجريبية التي تم تدريبها باستخدام البرنامج التدريبي القائم على التعلم الاجتماعي العاطفي

الكلمات الدالة: التعلم الاجتماعي العاطفي، التعلم المنظم ذاتيًّا، الصف التاسع، قصبة إربد.

(1) كلية الآداب - جامعة اليرموك (إربد - الأردن)

tamasysharadqah8@gmail.com

المقدمة:

يرتبط تقدم المجتمعات وازدهارها بتقدمها وإنجازاتها العلمية، ومدى اهتمامها بأفرادها وتوفير الفرص الملائمة لهم للنمو السليم والتعلم الناجح، وتنميتهم في جميع مجالات العلم والمعرفة، وصقل عقولهم ومهاراتهم الحياتية والعلمية، وتنمية معارفهم ومدركاتهم، وتنظيم أفكارهم، والعمل على تطوير قدراتهم على التعلم والاندماج في المهمات التعليمية، ومواجهة التحديات والتطورات المعاصرة، والتغلب على جميع المشكلات التي تواجههم. ويشير نيمي (Niemi, 2020) إلى أنَّ التعلم الاجتماعي العاطفي (SEL) جزء لا يتجزأ من تعليم وتنمية جميع الأفراد، فهو العملية التي من خلالها يكتسبون ويوظفون المعرفة والمهارات والمواقف لتطوير هوياتهم، وإدارة انفعالاتهم، وتحقيق أهدافهم الشخصية والجماعية، والشعور بالتعاطف مع الآخرين، وإقامة علاقات إيجابية وداعمة معهم، والحفاظ عليها، واتخاذ القرارات المناسبة المسؤولة

نظرًا للتغيرات العديدة التي يمر بها الفرد خلال حياته، والتي تحتاج إلى مجموعة من المهارات التي تمكنه من تجاوز المراحل الحياتية التي يمر بها وإحداث التغيير الإيجابي في شخصيته، تبرز أهمية التعلم الاجتماعي العاطفي في تنمية العديد من المهارات الضرورية لنجاح الفرد في حياته الأكاديمية والمستقبلية وتمكينه من مواجهة المشكلات الاجتماعية والشخصية بشكلٍ أفضل (المطري والمقبالية والمعولية، 2023)

ويعدّ التعلم العاطفي الاجتماعي (SEL) أحد أكثر الأطر استخدامًا للحدّ من المشكلات الانفعالية والسلوكية لدى الأطفال والمراهقين، حيث يعمد على استخدام مثل هذا البرنامج تؤدي إلى تنمية الفرد بصورة إيجابية وتعزيز الكفاءات الاجتماعية والانفعالية لمنع تطور المشكلات العاطفية والسلوكية. تطور هذا المفهوم من خلال البحث المتعلق بالصمود النفسي، وازداد الاهتمام بهذا النوع من التعلم بعد نشر كتاب جولمان (Goleman, 1995) حول الذكاء العاطفي (Weissberg & Cascarino, 2013)

كما ويعدّ التعلم الاجتماعي العاطفي أحد الاتجاهات الحديثة التي تحمل في طياتها رؤية جديد للتعلم، وتسعى إلى محاولة التلاؤم بين خصائص مجتمع المعرفة الجديدة ومتطلبات القرن الحادي والعشرين، ويستند إلى أساس علمي من البحوث والدراسات، وتوفير الأدلة على فاعليته في تقليل الفجوة بين الطلبة مرتفعي التحصيل والطلبة منخفضي التحصيل، وذلك من خلال تزويدهم بالمهارات اللازمة للنجاح الأكاديمي، وفي مجالات الحياة المختلفة (Sugishita & Dresser, 2019)

والتعلم الاجتماعي العاطفي كما يذكر (Boghian & Cojocariu, 2023) قدرة معقدة تمكن الطلبة من التعرف إلى العاطفة وإدارتها، وحل المشكلات بكفاءة، وبناء علاقات إيجابية بين الأفراد. ويقوم التعلم الاجتماعي العاطفي على اكتساب وتطبيق المعرفة والسلوكيات والمهارات اللازمة للتعرف على المشاعر وإدارتها، وصنع القرار المسؤول، وإظهار التعاطف والاهتمام بالآخرين، والتعامل مع الصعوبات بنجاح. ويحدد التعلم الاجتماعي العاطفي القدرة على تنظيم الفرد لأفكاره وعواطفه وسلوكياته التي تعدّ ضرورية لتحقيق النجاح في حياته الأكاديمية والاجتماعية. ويستطيع الطلبة اكتساب مهارات التعلم الاجتماعي العاطفي مماثلة لكيفية اكتسابهم المهارات الأكاديمية؛ وذلك من خلال مشاركتهم في أنشطة إيجابية منتظمة تساهم في بناء وتطوير المهارات واستخدامها للتكيف مع السياقات الأكاديمية والاجتماعية والعلاقية والصحية المتزايدة التعقيد التي يواجهها الطلبة

ويُعرف التعلم الاجتماعي العاطفي على أنه : مجموعة الكفايات الضرورية اللازمة للطلبة جميعهم ، وتتمثل بالقدرة على معرفة وإدارة الانفعالات وحل المشكلات، وإقامة علاقات إيجابية وفاعلة مع الآخرين (Zins & Elias, 2007). ويعرفه دورلاك وآخرون (Durlak et al., 2011) على أنه منهج وإطار عمل، لتنمية مجموعة مترابطة من كفاءات الطلبة المعرفية والانفعالية والسلوكية، لتطوير آليات مناسبة لتحقيق التكيف الإيجابي والحماية والحدِ من عوامل الخطر والمشكلات ونتائجها السلبية

وبعد استعراض تعريفات التعلم الاجتماعي العاطفي، يمكن تعريف التعلم الاجتماعيِ العاطفي بأنهُ العملية التي يُميز من خلالها الطلبة ويفهمون وينظمون انفعالاتهم، ويعبرون عن مشاعرهم، ويتعاطفون مع مشاعر وخبرات الآخرين، كما يُمكنهم من بناء علاقات اجتماعية، ووضع أهداف إيجابية واتخاذ قرارات مسؤولة تجاه تعلمهم وشؤون حياتهم

وقدّمت الجمعية التعاونية للتعليم الأكاديمي والاجتماعي العاطفي (CASEL, 2020) أبعادَ التعلمِ الاجتماعيِ العاطفي على النحو الآتي:

الوعي الذاتي: ويشير إلى القدرة على تمييز الانفعالات، والتعرف إلى نقاط القوة والمحدّدات، والثقة بالنفس، والفعَّالية الذاتية، وفهم كيفية إيصال الأفكار والانفعالات والسلوكات للآخرين

1. **الوعي الاجتماعي**: ويتضمن فهم الآخرين والتعاطف معهم، والتعرف إلى انفعالاتهم وتعابيرهم.
2. **إلضبط الذاتي** : وتشتمل التنظيم الفعَّال للانفعالات والسلوكيات، والضبط الذاتي والاستماع والتعاون والتحفظ.

3. **المهارات الاجتماعية** : وتشير إلى تشكيل وإقامة علاقات اجتماعية والمحافظة عليها، والتواصل والاستماع والتعاون وإدارة الصراع.

4. **اتخاذ قرارات مسؤولة:** ويتضمن ذلك تحديد وحل المشكلات السلوكية والاجتماعية بفعَّالية، وتقييم عواقب الأفعال الصادرة عن الذات.

ومن خلال مراجعة الادب النظري المتعلق بالتعلم المنظم ذاتيًّا يُعد مفهوم التعلم المنظم ذاتيًّا من المفاهيم الحديثة نسبيًّا في مجال علم النفس التربوي، والذي يؤكد على طبيعة تعامل الطلبة مع عمليات التعلم الخاصة بهم؛ فيما يتعلق بمراقبة وتنظيم وتعديل خبرة التعلم المقدمة لهم، ومن ثم القيام بالتخطيط المحكم للأنماط السلوكية في التعلم واختيار الاستجابات الفاعلة، التي تعمل على زيادة إمكانية تحقيق أهداف التعلم، ويركز على الكيفية التي يستطيع من خلالها الطالب أن ينشط ذاتيًّا، فيعدل ويدعم ممارساته التعليمية لتحقيق أفضل النتائج (Albelbisi & Yusop, 2019)

ويرجع تطور مفهوم التعلم المنظم ذاتيًّا إلى دراسات نولز (Knowles, 1957) حيث أشار إلى أنَّ هذا المفهوم يُجسد رؤية وتصورات إيجابية يحملها الطلبة نحو خبرات التعلم، إذ يقومون بالعمل على تحديد الأهداف واختيار الطرق المناسبة لتعلمهم، وتوظيفها في مصلحة تعلمهم وتطبيقها على مواقف وخبرات تعليمية مختلفة. وبعد ذلك ظهرت دراسات زيمرمان (Zimmerman)، الذي عمل على تطوير المفهوم وتقديم رؤية أكثر وضوحاً للتعلم المنظم ذاتيًّا، وأكدّ على أنه عملية تعلم يطور من خلالها الطالب قدراته الخاصة به في التعلم، والتحول من مجرد متلقي سلبي إلى متعلم نشط قادر على البحث والتعلم والتأثير على عملية التعلم، ويقوم على تبني المكونات الانفعالية والسلوكية، والدافعية حتى يتمكن من الاستفادة الكاملة من التعلم (Zimmerman, 1989)

وقد ساهمت النظرية المعرفية الاجتماعية التي وضعها ألبرت باندورا (Bandura, 1977) والتي انبثقت من مجال علم النفس السريري، دورًا رئيسًا في تطوير مفاهيم التنظيم الذاتي والتعلم النظم ذاتيًّا. إذ تعتمد النظرية المعرفية الاجتماعية منظورًا جينيًا تجاه تطور الفرد والتكيف والتغيير، مشيرة إلى أن أداء الفرد هو نتاج تفاعل متبادل بين المحددات الشخصية والسلوكية والبيئية، وتقوم النظرية على افتراض أساسي مفاده أن الأفراد هم عوامل ذاتية التنظيم، وليس مجرد نتاج لظروفهم؛ لأنهم بطبيعتهم منظمون ذاتيًا، واستباقيون، وذوو تنظيم ذاتي، ويعكسون أنفسهم (Bandura, 2006)

وأكدّ كل من هادون واوشيغ Hadwin & Oshige, 2011 على أهمية السياق الاجتماعي والتعليم في توفير النمذجة، وفرص الممارسة الموجهة، فمن خلال هذه العمليات الاجتماعية، يطور الطلبة الكفاءة في المهمة والمحتوى والسياق. وبالتالي، يصبحون متعلمين منظمين ذاتيًا، كما يتضمن مجموعة متنوعة من العمليات والإستراتيجيات والانفعالات التي يمثلها الطلبة فيما وراء المعرفة والتحفيز والسلوك في التعلم، فإن التنظيم الذاتي ينطوي على الأفكار والانفعالات والأفعال الذاتية التي تم التخطيط لها والتكيف معها لتحقيق الأهداف الشخصية

كما اكد تان وآخرون (Tan et al., 2018) على التعلم الاجتماعي العاطفي وعلاقتة بالجوانب السلوكية والأكاديمية لدى طلبة الصف التاسع.. حيث أنَّ انخفاض مستويات التعلم الاجتماعي العاطفي تؤثر سلبًا على الجوانب الأكاديمية والسلوكية، كما عانى الطلبة الذين لديهم احتياجات أكبر من مهارات التعلم الاجتماعي العاطفي من مشاكل أكاديمية وسلوكية أكبر من الطلبة الذين لديهم احتياجات أقل من مهارات التعلم الاجتماعي العاطفي

ووفقًا لبينوشيت-كويروز وآخرون (Pinochet-Quiroz et al., 2022) فإنَّ الطلبة الذين يتميزون بالتعلم المنظم ذاتيًّا يحققون أداءً أعلى ويتجنبون الفشل؛ إذ إنهم قادرون على تحديد أفضل خطة عمل لأداء مهمة التعلم بنجاح، ويمتلكون دافع داخلية، ومعتقدات عالية حول كفاءتهم الذاتية، ويعمدون على استخدام إستراتيجيات إدراكية ومعرفية متعددة. ولتحقيق أهدافهم بنجاح، فإنهمُ يخططون ويراقبون عملية تعلمهم ويتحكمون بها باستخدام إستراتيجيات إدراكية تدعم أنشطة التنظيم الذاتي، وهذا بدوره يؤدي إلى تحسين أدائهم وعملية تعلمهم وتجنب الصعوبات التي من الممكن أن تواجههم في مراحل تعلم لاحقة

ويؤدي التعلم المنظم ذاتيًّا دورًا بارزًا في حياة الطلبة؛ فهو يساعدهم على رفع مستويات الإنجاز لديهم، ويدفعهم لأداء المهمات الأكاديمية، ويُسهل اندماج الطلبة في التعلم والاندماج مع محتوى المادة المتعلمة؛ مما يزيد من قدرتهم على حل المشكلات واتّخاذ القرارات، ويزيد من فاعليتهم في التفاعلات الاجتماعية، ويسهم في تعزيز دافعيتهم وتطوير قدراتهم على إصدار الأحكام والاستقلالية، مما يؤدى بهم إلى رفع مستويات الثقة والتوكيد الذاتي (Cleary, 2006)

ويعدّ التعلم الاجتماعي العاطفي حاجة ماسة في عمليات التعلم، وأحد أهداف التعلم التي يجب على الطلبة تعلمها وإتقانها، إذ يعمل على إكسابهم المهارات الاجتماعية لبناء علاقات صحيحة، ويعزز قدرتهم على تنظيم التعلم في البيئات التعليمية، وإجراء التعديلات على الإستراتيجيات بشكلٍ منظم، ويجعلهم أكثر قدرة على استخدام مهارات التنظيم الذاتي في التعلم بشكلٍ ذكي، وتطوير أساليبهم في تحسين تعلمهم وجودة حياتهم (Liew et al., 2010).

ومـن الجديـر بالذكـر، أنَّ التعلـم المنظـم ذاتيًّـا أحـد مظاهـر التعلـم الاجتماعـي العاطفـي؛ ويمكـن تحسـين هـذا المظهـر وتنميتـه وتعزيـزه مـن خلال توفيـر التدريـب المناسـبة الـذي توفـره أنشـطة التعلـم الاجتماعـي العاطفـي. ويمكـن وصـف تقديـم تجـارب إيجابيـة فـي التعلـم الاجتماعـي العاطفـي للطلبـة فـي المـدارس بمثابـة الخطـوة الأولـى لغـرس وتعزيـز وتثبيـت إسـتراتيجيات التعلـم المنظـم ذاتيًّـا (Coşkun, 2019)

وبعـد مراجعـة الدراسـات السـابقة المتعلقـة بموضـوع الدراسـة الحاليـة اسـتطاعت الباحثـة التوصـل الـى عـدد مـن الدراسـات علـى الرغـم مـن ندرتهـا، ومـن الدراسـات التـي تناولـت العلاقة بيـن التعلـم الاجتماعـي العاطفـي والتعلـم المنظـم ذاتيًّـا أجـرى جيرهـاردت (Gerhardt, 2007) دراسـة هدفـت إلـى الكشـف عـن فاعليـة (4) برامـج فـي الإدارة الذاتيـة لتعليـم الطلبـة وإتقانهـم لمهـارات الإدارة الذاتيـة، وهـي: التقييـم الذاتـي، وتحديـد الأهـداف، وإدارة الوقـت، والتنظيـم الذاتـي. تكونـت عينـة الدراسـة مـن (223) طالبًـا وطالبـة مـن طلبـة جامعـة ميامـي فـي الولايـات المتحـدة الأمريكيـة. ولتحقيـق أهـداف الدراسـة، تـم اسـتخدام مقيـاس الإدارة الذاتيـة. كشـفت نتائـج الدراسـة وجـود فـروق فـي مسـتويات مهـارات الإدارة الذاتيـة تعـزى لصالـح البرامـج التدريبـة. وأظهـرت النتائـج أن تعليـم الإدارة الذاتيـة للطلبـة أسـهم إيجابيًّـا فـي تعزيـز قدرتهـم علـى تحديـد أهدافهـم وإدارة الوقـت وقدرتهـم علـى التنظيـم الذاتـي فـي التعلـم. وأشـارت نتائـج المتابعـة بعـد عاميـن إلـى زيـادات كبيـرة إضافيـة فـي الاسـتخدام والفائـدة المتصـورة لمهـارات الإدارة الذاتيـة

وأجـرى كاربازدديهـي وآخـرون (Karbasdehi et al., 2018) دراسـة هدفـت الكشـف عـن أثـر برنامـج تدريبـي قائـم علـى المهـارات الاجتماعيـة العاطفيـة فـي تنميـة المعتقـدات الدافعيـة وإسـتراتيجيات التعلـم المنظـم ذاتيًّـا لـدى الطلبـة الذيـن يعانـون مـن صعوبـات فـي التعلـم. تكونـت عينـة الدراسـة مـن (26) طالبًـا وطالبـة مـن طلبـة المرحلـة الابتدائيـة الذيـن يعانـون مـن صعوبـات فـي التعلـم فـي مدينـة رشـت فـي إيـران، وتـم توزيعهـم علـى مجموعتيـن: تجريبيـة وضابطـة. ولتحقيـق أهـداف الدراسـة، تـم اسـتخدام مقيـاس المعتقـدات التحفيزيـة وإسـتراتيجيات التعلـم المنظـم ذاتيًّـا. أظهـرت نتائـج الدراسـة أن التدريـب علـى مهـارات التعلـم الاجتماعـي العاطفـي أدى إلـى تحسـن كبيـر فـي المعتقـدات التحفيزيـة وإسـتراتيجيات التعلـم المنظـم ذاتيًّـا لـدى الطلبـة

أجـرى تـان وآخـرون (Tan et al., 2018) دراسـة فـي الولايـات المتحـدة الأمريكيـة هدفـت التعـرف إلـى علاقـة التعلـم الاجتماعـي العاطفـي بالجوانـب السـلوكية والأكاديميـة لـدى طلبـة المرحلـة الثانويـة الجـدد. تكونـت عينـة الدراسـة مـن (323) طالبًـا وطالبـة مـن طلبـة الصـف التاسـع. ولتحقيـق أهـداف الدراسـة، تـم اسـتخدام مقيـاس أنمـاط التعلـم الاجتماعـي العاطفـي. أظهـرت النتائـج أنَّ انخفـاض مسـتويات التعلـم اجتماعـي العاطفـي تؤثـر سـلبًا علـى الجوانـب الأكاديميـة والسـلوكية، حيـث عانـى الطلبـة الذيـن لديهـم احتياجـات أكبـر مـن مهـارات التعلـم

الاجتماعي العاطفي من مشاكل أكاديمية وسلوكية أكبر من الطلبة الذين لديهم احتياجات أقل من مهارات التعلم الاجتماعي العاطفي

وهدفت دراسة لونغ-جوانغ (Lung-Guang, 2019) إلى الكشف عما إذا كانت كفاءة صنع القرار تتأثر بالتعلم المنظم ذاتيًا، والتأمل الذاتي فيما يتعلق بأداء الفرد وتحديد الأهداف للمهام اللاحقة. تكونت عينة الدراسة من (242) طالبًا من طلبة المرحلة الثانوية في تايوان، وقد تم تقسيم الطلبة إلى ثلاث مجموعات: مجموعة ضابطة ومجموعتين تجريبيتن. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير برنامج تدريبي قائم على الكمبيوتر يتضمن حل القضايا الاجتماعية في نسختين: مع وبدون عناصر التعلم المنظم ذاتيًا، وتم استخدام مقياس كفاءة صنع القرار ومقياس التعلم المنظم ذاتيًّا ومقياس التأمل الذاتي. أشارت النتائج إلى أن الطلبة في كلتا المجموعتين التجريبيتين كانوا أكثر نجاحًا في التفكير في عمليات صنع واتخاذ القرار من طلبة المجموعة الضابطة. وأظهر الطلبة الذين تلقوا تدريبًا في التعلم المنظم ذاتيًا فوائد أكبر من حيث جوانب دقة البيانات والتفكير بعد مرور شهرين

وهدفت دراسة ويست وآخرون (West et al., 2020) التعرف إلى تطور التعلم الاجتماعي العاطفي لدى طلبة المدرسة. عمِدً (390.000) طالبًا وطالبة من طلبة الصف الرابع وحتى الصف الثاني عشر على إكمال مقياس التعلم الاجتماعي العاطفي على مدارس سنتين. وقد استخدم عدد متزايد من الأنظمة المدرسية استطلاعات التقرير الذاتي ؛ لتتبع التطور الاجتماعي والعاطفي للطلاب كأداة لإرشاد السياسة والممارسة. بينت النتائج وجود فروق في مستويات التعلم الاجتماعي العاطفي تعزى لمتغير الجنس، لصالح الإناث، وتعزى لمتغير الحالة الاقتصادية، لصالح الطلبة الذين يتمتعون بحالة اقتصادية جيدة، وتعزى لمتغير العرق، لصالح البيض، في حين لم تتواجد فروق في مستويات التعلم الاجتماعي العاطفي في ضوء متغير الصف.

وقام غودال (Goodall, 2021) بدراسة في جنوب أستراليا هدفت التعرف إلى ما إذا كان الإدراك الداخلي من شأنه أن يزيد من الانهماك في التعلم، وأثر الإدارة الذاتية على التنظيم الذاتي في السياق المدرسي. تكونت عينة الدراسة من (3065) طالبًا وطالبة من طلبة المدرسة في مختلف مراحل التعلم. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام مقياس الانهماك في التعلم، ومقياس الإدارة الذاتية، ومقياس التعلم المنظم ذاتيًّا. أظهرت النتائج أن تعليم الطلبة الملاحظة النشطة لإشارات أجسامهم الداخلية (الإدراك الداخلي) أدى إلى انخفاض العواقب السلوكية السلبية، وزاد من المشاركة في التعلم والتعليم. كما أن الإدارة الذاتية ساهمت بشكل مباشر في التعلم المنظم ذاتيًّا

وهدفت دراسة المطري، علي والمقبالية، موزة والمعول (2023) في سلطنة عُمان التعرف إلى درجة امتلاك طلبة الصف التاسع لكفاءات التعلم الاجتماعي والعاطفي. تكونت عينة الدراسة من (936) طالبًا وطالبة من طلبة الصف التاسع تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام مقياس كفاءات التعلم الاجتماعي والعاطفي. أظهرت نتائج الدراسة أنَّ درجة امتلاك طلبة الصف التاسع لكفاءات التعلم الاجتماعي والعاطفي كانَّ مرتفعًا. كما تبينَّ وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك طلبة الصف التاسع لكفاءات التعلم الاجتماعي والعاطفي تعزى لمتغير الجنس، لصالح الإناث، في حين لم تتواجد أي فروق في ضوء متغير العمر

وبناءً على مراجعة الدراسات السابقة، ونظراً لندرتها – في حدود اطلاع الباحثة - لعدم وجود دراسات ربطت بين التعلم الاجتماعي العاطفي والتعلم المنظم ذاتيًّا ، عدا دراسة كاربازدديهي وآخرون (Karbasdehi et al., 2018)، وقد تتشابه مع الدراسة الحالية إلا أنها تتميز عنها في جمع متغيرات مختلفة عنها كالتدفق النفسي، وتناولها لشريحة تعد من أهم الشرائح المجتمعية، وأكثرها خصوصية وهي طلبة المرحلة الثانوية. وإضافةً إلى ذلك، وجدت الباحثة ندرة الدراسات التي جمعت بين التعلم الاجتماعي العاطفي والتعلم المنظم ذاتيًّا، وحاولت البحث في الدراسات التي تتناول الأبعاد المتضمنة في متغيرات الدراسة كدراسة جيرهاردت (Gerhardt, 2007) التي تناولت مهارات الإدارة الذاتية، وإدارة الوقت، والتنظيم الذاتي، ودراسة لونغ-جوانغ (Lung-Guang, 2019) التي بحثت في كفاءة صنع القرار وأثرها بالتعلم المنظم ذاتيًا، والتأمل الذاتي، ودراسة غودال (Goodall, 2021) التي حاولت الكشف عن أثر الإدارة الذاتية في التنظيم الذاتي في السياق المدرسي

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

انبثقت مشكلة الدراسة من خلال اطلاع الباحثة على الأدب النظري السابق المرتبط بالتعلم الاجتماعي العاطفي، حيث تبينَّ أهمية هذا النوع من التعلم في حياة الأفراد بشكلٍ عام وحياة الطلبة بشكلٍ خاص، للرُقي بهم وتحقيق حياة أفضل، إذ أصبح التعلم الاجتماعي العاطفي ضرورة ينبغي دمجها في التعليم الأكاديمي وفي الهياكل والممارسات التربوية، وفي المحتوى الأكاديمي، والمواقف الاجتماعية (Jones & Kahn, 2017; Frey et al., 2019)

وقد أوصت العديد من الدراسات إلى زيادة الاهتمام بالتعلم الاجتماعي العاطفي للطلبة (التميمي، 2021؛ Ashdown & Bernard, 2012; Castro-Olivo, 2014) وتوظيفه في العملية التعليمية ليكونَّ جزءاً أساسياً في الممارسات التربوية، وتعليم الطلبة المهارات الضرورية التي تمكنهم من تحسين مستويات التحصيل، وزيادة فرص التفاعل بين المعلم

والطالب، وتحسين البيئة الاجتماعية والانفعالية داخل الصف، ودفعهم للتعلم، وتحقيق الإنجاز الذاتي، والاندماج والتدفق في المهام الأكاديمية، ويساعد على الإبداع والابتكار، وخفض المشكلات السلوكية لدى الطلبة.

وفي ضوء ما أشارت إليه دراسة راغوزينو وآخرون (Ragozzino et al., 2003) فإنَّ تسهيل تحصيل الطلبة يعني معالجة العوائق التي تحول دون التعلم، وهذه العوائق قد تكون اجتماعية وعاطفية، فالطلبة يتعلمون بشكلٍ أفضل في البيئات المدرسية والفصول الدراسية الداعمة؛ لذلك أصبح من الضروري إدراج التعلم الاجتماعي العاطفي في المناهج التعليمية؛ لتطوير الخصائص الاجتماعية العاطفية للطلبة من خلال برامج التعلم الاجتماعي العاطفي بقدر ما يتوقع منهم تحسين المهارات المعرفية، وتضمينه في البرامج التعليمية من المرحلة الإبتدائية إلى المرحلة الجامعية (Greenberg et al., 2003; Hromek &Rof-fey, 2009).

أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية للكشف عن فاعلية برنامج تدريبي قائم على التعلم الاجتماعي العاطفي في تنمية التعلم المنظم ذاتيًّا، من خلال الإجابة عن السؤالين الاتيين:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في متوسطات القياس البعدي للتعلم المنظم ذاتيًّا بدلالته الكلية وأبعاده الفرعية تعزى للمجموعة ضابطة وتجريبية؟

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في متوسطات القياس التتبعي للتعلم المنظم ذاتيًّا بدلالته الكلية وأبعاده الفرعية بعد مرور شهر من انتهاء البرنامج تعزى للمجموعة ضابطة وتجريبية؟

أهداف الدراسة:

- تهدف الدراسة الحالية للكشف عن فاعلية برنامج تدريبي قائم على التعلم الاجتماعي العاطفي في تنمية التعلم المنظم ذاتيًّا.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة من خلال تناولها الجانبين التاليين:

- **الأهمية النظرية**، تتمثل في إثراء الجانب النظري للمعرفة فيما يخص التعلم المعرفي الاجتماعيوالتدفق النفسي، ومحاولة سد النقص في الأدب النظري السابق فيما يخص متغيرات الدراسة. وتعتبر الدراسة الحالية من أوائل الدراسات التي عمدت على تطوير برنامج تدريبي يستند إلى التعلم الاجتماعي العاطفي لتحسين مستويات التدفق النفسي في حدود علم الباحثين، فقد أوضحت الدراسات السابقة ندرة الدراسات التي تناولت متغيرات الدراسة مجتمعة، وندرة في الدراسات التجريبية التي تناولت التعلم الاجتماعي العاطفي. وبهذا، ستكون الدراسة نقطة انطلاق الباحثين لإجراء المزيد من الدراسات المستقبلية المشابهة.

- **الأهمية العملية**، فيؤمل أن تزود المتخصصين والمعلمين والطلبة في مجال التربية والتعليم ببرنامج تدريبي يستند إلى التعلم الاجتماعي العاطفي، مما سيساعدهم على تحقيق النمو السليم للطلبة، ومساعدتهم على توظيف قدراتهم المعرفية لاتخاذ القرارات المسؤولة، وزيادة الوعي بالذات والوعي الاجتماعي، واكتساب المهارات التي تجعل منهم أفراداً فاعلين ومنتجين.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية:

- **التعلم الاجتماعي العاطفي:** هو العملية التي من خلالها اكتساب الطلبة المعرفة والمهارات اللازمة لفهم وإدارة الانفعالات، وتحديد الأهداف، وإظهار التعاطف مع الآخرين، وإنشاء علاقات إيجابية معهم والمحافظة على استمراريتها، واتخاذ القرارات. ويضم مجموعة من المهارات الأساسية وهي: الوعي الذاتي، والوعي الاجتماعي، وإدارة الذات، ومهارات العلاقات، واتخاذ القرارات المسؤولة (الجمعية التعاونية للتعليم الأكاديمي العاطفي) (CASEL, 2020).

- **التعلم المنظم ذاتيًا**: عملية موجهة نحو تحقيق الهدف، وتبدأ من خلال التفكير في آليات الوصول إلى هدف محدد من خلال المراقبة الذاتية، والضبط الذاتي وحتى الوصول إلى مرحلة التأمل الذاتي (Magno, 2010). **ويعرَّف إجرائيًا:** بالدرجة الكلية التي حصلت عليها الطالبة على مقياس التعلم المنظم ذاتيًّا الذي تم استخدامه في الدراسة الحالية.

- **البرنامج التدريبي المستند إلى التعلم الاجتماعي العاطفي**: وهو مجموعة الأنشطة

المخططة التي تهدف إلى تطوير مهارات ومعارف وخبرات واتجاهات الطلبة، وتؤدي إلى رفع كفايتهم، والقدرة على حل المشكلات، وتجديد معلوماتهم، وتحسين أدائهم. **ويُعرف إجرائيًا** بأنَّه: مجموعة من الجلسات التدريبية للطلبة في ضوء تنمية مهاراتِهم وكفاياتهم الاجتماعية والعاطفية.

الطريقة والاجراءات:

منهج الدراسة وتصميمها:

استخدم في هذه الدراسة المنهج التَّجريبي بقياسات قبلية وبعدية لمجموعتين تجريبية وضابطة وتتبعية للتجريبية فقط، ويمكن التعبير عن تصميم الدراسة الحالية كما يلي:

المجموعة	التعيين	القياس القبلي	المعالجة	القياس البعدي	القياس التتبعي
المجموعة التجريبية EG	R	O_1	X	O_2	O_3
المجموعة الضابطة CG	R	O_1	-	O_2	-

حيث: (EG): المجموعة التّجريبيّة. (CG): المجموعة الضّابطة. ((R: توزيع عشوائي، (O1): القياس القبلي بمقياس الدراسة. (X): المعالجة. (-(: بدون معالجة. (O2): القياس البعدي بمقياس الدراسة. (O3): قياس المتابعة بمقياس الدراسة

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من طالبات الصف التاسع في مدرسة ضاحية الحسين الثانوية للبنات التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد المنتظمات بالدراسة خلال الفصل الثاني للعام الدراسي 2022/2023.

عينة الدراسة:

تم اختيار أفراد الدراسة بالطريقة المتيسرة من طالبات الصف التاسع في مدرسة ضاحية الحسين الثانوية للبنات التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد المنتظمات بالدراسة خلال الفصل الثاني للعام الدراسي 2022/2023، حيث تم تطبيق أداتي الدراسة، (مقياس التعلم المنظم ذاتيًّا والبرنامج التدريبي القائم على التعلم الاجتماعي العاطفي) على طالبات الصف التاسع جميعهن والبالغ عددهن (012) طالبة موزعات على (3) شعب دراسية، واختيار (40) طالبة ممن حصلنَّ على مستوى أقل من المتوسط على مقياس

الدراسة (التعلم المنظم ذاتيًا)، وكانت لديهنَّ رغبة الاشتراك في البرنامج التدريبي، بعد الحصول على موافقة خطية من أولياء أمورهن، ومن ثم تقسيم الطالبات المشاركات عشوائيًا إلى مجموعتين: الأولى ضابطة بواقع (20) طالبة، والثانية تجريبية بواقعِ (20) طالبة خضعنَّ لبرنامج تدريبي قائم على التعلم الاجتماعي العاطفي

أداتا الدراسة:

لتحقيق أغراض الدراسة والمتمثلة بفعالية برنامج تدريبي قائم على التعلم الاجتماعي العاطفي في تنمية التعلم المنظم ذاتيا، حيث قامت الباحثة باستخدام مقياس التعلم المنظم ذاتيا وبرنامج تدريبي قائم على التعلم الاجتماعي العاطفي، وفيما يلي وصف للمقياس والبرنامج

أولاً- مقياسُ التعلم المنظم ذاتياً:

استخدمت الباحثةُ الصورة المترجمة الى اللغة العربية من مقياسِ التعلم المنظم ذاتياً الذي قام بتطويره مانجو (Magno, 2010)، والمستخدم في دراسة الخطاطبة (2020)، وقد تكون المقياس بصورته الأولية من (55) فقرة موزعةً على سبعة أبعاد هي: التذكر، وضع الهدف، تقييم الذات، البحث عن المساعدة، بيئة التعلم، مسؤولية التعلم، التنظيم

دلالات الصدق والثبات للمقياس بصورته الأصلية

قام مانجو (Magno, 2010) بالتحقق من دلالات صدق المقياس، من خلال اجراء التحليل العاملي التوكيدي والاستكشافي الذي أظهر وجود سبعة عوامل مفسرة للمقياس، تراوحت قيم معاملات ارتباط العوامل فيما بينها بين(0.55-0.28). كما قام مانجو (Magno, 2010) بالتحقق من دلالات ثبات المقياس حيث تراوحت قيم ثبات الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس محسوباً بطريقة (كرونباخ ألفا) بين (0.87-0.73)

دلالات الصدق والثبات للمقياس بصورته المترجمة الى اللغة العربية

قامت الخطاطبة (2020) بالتحقق من دلالات صدق المقياس من خلال حساب معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس التي تراوحت قيمها بين (0.78-0.33)، وتراوحت قيم معاملات ارتباط الفقرات مع ابعادها بين (0.82-0.36) وكانت دالة احصائياً عند مستوى (α=0.05). كما قامت الخطاطبة (2020) بالتحقق من دلالات ثبات الاتساق الداخلي للمقياس باستخدام معادلة كرونباخ ألفا الذي بلغت قيمته للمقياس ككل(0.85) وتراوحت بين (0.91-0.81) لأبعاده، كما تم التحقق من ثبات الاعادة للمقياس بفارق زمني قدره اسبوعان والذي بلغت قيمته للمقياس ككل(0.89) وتراوحت بين (0.77-0.71) لأبعاده

دلالات الصدق والثبات للمقياس بصورته الحالية

دلالات الصدق الظاهري

تم التحقق من الصدق الظاهري للمقياس وأبعاده؛ بعرضه بصورته الأولية، على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في مجالات علمِ النفسِ التربوي والارشاد النفسي، والتربية الخاصة العاملين في الجامعات الاردنية والبالغ عددهم (10) محكمين ، بهدف إبداء آرائهم حول صحة محتوى المقياس، ومدى مناسبته للعينة المستهدفة في الدراسة من حيث: درجة قياس الفقرة للبعد، وضوح الصياغة اللغوية للفقرات، وإضافة أو تعديل أو حذف ما يرونه مناسبًا من الأبعاد أو الفقرات

وفي ضوء ملاحظات المحكمين أُجريت التعديلات المقترحة على فقرات المقياس، والتي تتعلق بتعديل الصياغة اللغوية للفقرتين (34،42)، وكان المعيار الذي تم اعتماده في قبول أو استبعاد الفقرات، هو حصول الفقرات على إجماع المحكّمين وبنسبة (80%)، وبذلك تكون المقياس بعد التحكّيم من (55) فقرةً موزعةً على سبعة أبعاد، هي: التذكر وتقيسه الفقرات (14-1)، وضع الهدف وتقيسه الفقرات (19-15)، تقييم الذات وتقيسه الفقرات (20-31)، البحث عن المساعدة وتقيسه الفقرات (39-32)، بيئة التعلم وتقيسه الفقرات (44-40)، مسؤولية التعلم وتقيسه الفقرات (49-45)، التنظيم وتقيسه الفقرات (55-50)

مؤشرات صدق البناء

بهدف التحقق من مؤشرات صدق البناء، تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (20) طالبة من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، وتم حساب مؤشرات صدق البناء باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson)؛ لإيجاد قيم ارتباط الفقرة بالدرجة على البعد الذي تتبع له والدرجة الكلية للمقياس، كما هو مبين في الجدول (1)

جدول (1): قيم معاملات الارتباط بين فقرات مقياس التعلم المنظم ذاتياً من جهة وبين الدرجة الكلية للمقياس والبعد الذي تتبع له من جهة أخرى.

الرقم	الارتباط مع:		الرقم	الارتباط مع:		الرقم	الارتباط مع:	
	المجال	الكلي		المجال	الكلي		المجال	الكلي
1	0.74	0.54	20	0.60	0.51	39	0.56	0.43
2	0.47	0.42	21	0.70	0.64	40	0.65	0.46
3	0.50	0.43	22	0.72	0.60	41	0.66	0.50
4	0.60	0.44	23	0.62	0.48	42	0.63	0.57

0.50	0.62	43	0.49	0.61	24	0.67	0.68	5
0.57	0.58	44	0.54	0.71	25	0.54	0.66	6
0.50	0.62	45	0.38	0.48	26	0.49	0.57	7
0.48	0.57	46	0.54	0.65	27	0.61	0.67	8
0.70	0.75	47	0.60	0.66	28	0.69	0.76	9
0.49	0.53	48	0.56	0.61	29	0.55	0.62	10
0.57	0.67	49	0.36	0.55	30	0.68	0.75	11
0.69	0.76	50	0.60	0.63	31	0.70	0.77	12
0.39	0.44	51	0.46	0.61	32	0.57	0.71	13
0.54	0.66	52	0.45	0.64	33	0.59	0.69	14
0.67	0.74	53	0.72	0.73	34	0.54	0.57	15
0.69	0.78	54	0.44	0.47	35	0.51	0.59	16
0.46	0.57	55	0.50	0.58	36	0.48	0.62	17
			0.67	0.72	37	0.66	0.78	18
			0.41	0.49	38	0.70	0.79	19

يتضح من الجدول (1) أن قيم معاملات ارتباط فقرات المقياس قد تراوحت بين(0.79 - 0.44) مع أبعادها وبين (0.72 - 0.36) مع الدرجة الكلية للمقياس، وكانت جميع قيم معاملات الارتباط أعلى من (0.20)، وذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05)، وتعد هذه القيم مقبولة للإبقاء على الفقرات ضمن المقياس حسب معيار عودة (2010)، الذي يشير إلى الاحتفاظ بالفقرة التي يزيد ارتباطها مع البعد عن (0.20)؛ وبذلك قبلت جميع فقرات المقياس، وأصبح المقياس بصورته النهائية يتألف من (55) فقرة، موزعة على سبعة أبعاد،

ثبات مقياس التعلم المنظم ذاتياً:

لتقدير ثبات الاتساق الداخلي لمقياس التعلم المنظم ذاتياً وأبعاده؛ تم استخدام معادلة كرونباخ ألفا ((Cronbach's Alpha, على بيانات التطبيق الأول للعينة الاستطلاعية والبالغ عددها (20) طالبة من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، كما تم التحقق من ثبات الإعادة للمقياس؛ من خلال إعادة تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية السابقة، بفارق زمني

مقداره أسبوعين بين التطبيقين الأول والثاني، ومن ثم حساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين الأول والثاني، كما هو مبين في الجدول (2)

جدول (2): قيم معاملات ثبات الإعادة وثبات الاتساق الداخلي لمقياس التعلم المنظم ذاتياً وأبعاده.

مقياس التعلم المنظم ذاتياً وأبعاده	ثبات الإعادة	ثبات الاتساق الداخلي	عدد الفقرات
التذكر	0.84	0.80	14
وضع الهدف	0.77	0.75	5
تقييم الذات	0.83	0.79	12
البحث عن المساعدة	0.81	0.78	8
بيئة التعلم	0.76	0.74	5
مسؤولية التعلم	0.79	0.77	5
التنظيم	0.80	0.76	6
التعلم المنظم ذاتياً (ككل)	0.87	0.81	55

يتضح من الجدول (2) أن ثبات الإعادة للمقياس ككل بلغ (0.87)، وابعاده تراوحت ما بين (0.77 - 0.83)، وبلغ ثبات الاتساق الداخلي للمقياس ككل (0.81)، وابعاده ما بين (0.74 - 0.80). وتُعد هذه القيم مقبولة لأغراض الدراسة الحالية

تصحيح مقياس التعلم المنظم ذاتياً:

تكون مقياس التعلم المنظم ذاتياً بصورته النهائية من (55) فقرة موزعة على سبعة أبعاد، يُستجاب عليها وفق تدريج خماسي يشتمل البدائل التالية: (دائماً وتعطى 5 درجات، غالباً وتعطى4 درجات، أحياناً وتعطى 3 درجات، نادراً وتعطى درجتين، أبداً وتعطى درجة واحدة)؛ إذ كانت جميع الفقرات ذات اتجاه موجب، وبذلك تتراوح درجات المقياس ككل بين 55-275، حيث كلما ارتفعت الدرجة كان ذلك مؤشر على مستوى مرتفع من التعلم المنظم ذاتياً؛ وللوصول إلى حكم موضوعي على متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة، تم اعتماد التصنيف الآتي: منخفض(أقل من 2.34), متوسط (2.34 - 3.67), مرتفع (أكثر من 3.67)

ثانياً- البرنامج التدريبي القائم على التعلم الاجتماعي العاطفي:

تم تطوير برنامج تدريبي مستند إلى التعلم الاجتماعي العاطفي لتنمية التعلم المنظم، **ذاتياً** يتكون من (12) جلسة تدريبية، مدة كل جلسة (45) دقيقة، بواقع جلستين في الأسبوع. يحتوي البرنامج على مجموعة من الأنشطة والمواقف والمهمات المنظمة والمخططة التي تم تصميمها من قبل الباحثين، ويتضمن إستراتيجيات التعلم الاجتماعي العاطفي: الوعي الذاتي، والضبط الذاتي، والوعي الاجتماعي، واتخاذ القرارات، والكفاءات الاجتماعية (CASEL, 2020)

ويهدف البرنامج التدريبي المستند إلى التعلم الاجتماعي العاطفي الى إكساب الطالبات مهارات التعلم الاجتماعي العاطفي، مما يساعدهنَّ على تحسين التدفق النفسي. ويتكون التعلم الاجتماعي العاطفي حسب نموذج (CASEL) من خمس كفاءات، هي: الوعي الذاتي، والضبط الذاتي، والوعي الاجتماعي، اتخاذ القرارات، الكفاءات الاجتماعية.

وتتلخص الأهدافُ الخاصةُ للبرنامج في تعرف المهارات اللازمة لإدارة المشاعر وتكوينِها؛ تعرف وتحديد الانفعالات، ونقاط القوة والضعف والشعور بالكفاءة؛ والتحكم الانفعالي وإدارة الاندفاعات، والتعامل مع الضغوطات، والضبط الذاتي، وتحديد الأهداف والتنظيم الذاتي؛ والتدريب على فهم وجهات النظر المتعددة للأفراد وتطوير مهارة التعاطف، وتقبل الرأي الآخر، واحترام الآخرين ووجهات نظرهم وتقبل الاختلاف؛ وتطوير مهارة تحديد المشكلات، وإدراك التفسيرات المختلفة للمشكلة واقتراح الحلول، وتقييم حل المشكلة والقدرَة على اتخاذ القرارات حيالها؛ وتطوير مهارات الاتصال والتواصل مع الآخرين، والكفاءة الاجتماعية، وبناء علاقات العمل الجماعي، وحل النزاعات وطلب المساعدة من الآخرين

وتتلخص جلسات البرنامج التدريبي على النحو التالي:

- الجلسة التمهيدية، وتهدف إلى التعرف على المشاركات في البرنامج التدريبي وإعطاء فكرة عنه وعن طبيعته وأهدافه.
- الجلسة الثانية والثالثة تتناولان الوعي الذاتي، تهدفان إلى التعريف بالوعي الذاتي، والتعرف على الانفعالات، ومهارات إدارتها، والتعرف على اليقظة العقلية، وأهمية الأفكار بالنسبة للانفعال، والانفعالات وتأثيراتها على النفس، والتدرب على مهارات الوعي الذاتي.
- تتناول الجلسة الرابعة والخامسة الضبط الذاتي، وتهدفان إلى التعريف بمفهوم الضبط الذاتي، ومكوناته، وأهميته، ومهاراته، والتدرب على مهارات الضبط

الذاتي (الضبط الانفعالي، الضبط السلوكي، الضبط المعرفي).

- تتطرق الجلسة السادسة والسابعة إلى الوعي الاجتماعي، وتهدفان إلى التعريف بالوعي الاجتماعي، وأهميته، ومهاراته (التعاطف، تقبل الاختلاف، فهم انفعالات الآخرين)، والتدرب على فهم وجهات النظر المختلفة.
- تدور الجلسة الثامنة والتاسعة حول اتخاذ القرار، وتهدفان إلى التعرف إلى مفهوم اتخاذ القرار، وأنواع القرارات، وأهمية اتخاذ القرارات، والتعرف على خطوات تحديد المشكلات وكيفية استثمارها للوصول إلى قرارات مناسبة، وتحديد المشكلات ووضع الحلول، وتقييم البدائل، وحل المشكلة.
- تتناول الجلسة العاشرة والحادية عشر الكفاءات الاجتماعية وتهدفان إلى تعرف أهمية المهارات الاجتماعية وضرورة امتلاكها، والتعرف إلى مهارات الكفاءة الاجتماعية، وفنيات الاتصال والتواصل، وكيفية بناء علاقات مع الآخرين، والمحافظة على العلاقات، والتأكيد على القيم الإسلامية (احترام الآخرين، الصدق، التعاون، التسامح).
- الجلسة الثانية عشر هي الجلسة الختامية التي سيتم خلالها انهاء البرنامج التدريب وتطبيق مقياس التدفق النفسي.

صدق البرنامج التدريبي

لغايات صدق المحتوى للبرنامج التدريبي ومدى ملائمته للعينة وهدف الدراسة تم عرضه بصورته الأولية على (10) محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص من أعضاء هيئة التدريس في علم النفس التربوي والإرشادي؛ حيث طُلِبَ منهم إبداء الرأي حول أهداف البرنامج، والمواقف التدريبية المكونة للبرنامج ومدى مناسبة الأنشطة والفترة الزمنية لكل جلسة تدريبية؛ وذلك بهدف الوقوف على دلالات صدق المحكمين للأداة لتتناسب مع أغراض الدراسة. وخلصت تعديلات المحكمين بإجراء مجموعة من التعديلات على محتويات البرنامج مع إبقاء عدد الجلسات (12) جلسة تدريبية، إذ ووفقاً لآراء المحكمين اعتبر عدد الجلسات مناسباً لتحقيق أهداف البرنامج التدريبي

إجراءات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بالإجراءات اللازمة وفقًا للخطوات الآتية:

- مراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة المتعلقة بأدوات الدراسة و والعمل على بنائها بصورتها الأولية، والتحقق من الصدق الظاهري لها.
- التحقق من دلالات الصدق والثبات لأدوات الدراسة بصورتها النهائية، بعد تطبيقها على العينة الاستطلاعية.
- إعداد برنامج التعلم الاجتماعي العاطفي، والذي يتضمن: الهدف العام للبرنامج، والأهداف الفرعية، وعدد جلسات البرنامج والأنشطة المرافقة والزمن اللازم لكل جلسة.
- التحقق من صدق البرنامج التدريبي من خلال عرضه بصورتِه الأولية على (10) محكمين من الأساتذة المختصين في علم النفس التربوي والإرشادي.
- الحصول على كتاب تسهيل مهمة من عمادة كلية التربية في جامعة اليرموك موجه إلى مديرية التربية والتعليم للواء قصبة اربد، (الملحق ز)، ثم الحصول على كتاب تسهيل مهمة من مديرية التربية والتعليم للواء لقصبة إربد موجه إلى مدرسة ضاحية الحسين الثانوية للبنات، (الملحق ز)؛ وذلك حتى تتمكن الباحثة من إجراء وتنفيذ دراستها.
- اختيار طالبات الصف التاسع لتطبيق أدوات الدراسة عليهنَّ، ومن ثمَّ اختيار (40) طالبة ممنَّ حصلنَّ على مستوى أقل من المتوسط على مقياسي الدراسة: (التدفق النفسي، والتعلم المنظم ذاتيًّا)، وكانت لديهنَّ رغبة الاشتراك بالبرنامج التدريبي، بعد الحصول على موافقة خطية من أولياء أمورهن.
- تقسيم العينة عشوائيًا إلى مجموعتين: المجموعة التجريبية مكونة من (20) طالبة (مجموعة البرنامج التدريبي)، والمجموعة الضابطة مكونة من (20) طالبة (دون أي تدخل).
- تطبيق أدوات الدراسة على مجموعات الدراسة قبل البدء بتطبيق جلسات برنامج التعلم الاجتماعي العاطفي (القياس القبلي).
- تطبيق جلسات برنامج التعلم الاجتماعي العاطفي على المجموعة التجريبية.

- تطبيق أدوات الدراسة على مجموعات الدراسة بعد الانتهاء من تنفيذ البرنامج التدريبي (القياس البعدي).
- تطبيق القياس المتعلق بالمتابعة على المجموعة التجريبية بعد مرور شهر من التطبيق.
- جمع البيانات وتدقيقِها والتأكد من صلاحيتها لأغراض التحليل الإحصائي، واستخدام برنامج التحليل الإحصائي (SPSS) لتحليل البيانات.
- مناقشة النتائج في ضوء الأدبيات والدراسات السابقة.

متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية: -

المتغير المستقل: أسلوب المعالجة المستخدم (مجموعات الدراسة): مجموعة سيطبق عليها برنامج التعلم الاجتماعي العاطفي ، ومجموعة لن يجرى عليها أي معالجة

المتغير التابع: وهي درجات طالبات الصف التاسع على مقياس التعلم المنظم ذاتياً.

الأساليب الإحصائية المستخدمة

تمت المعالجات الإحصائية للبيانات في هذه الدراسة باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وذلك على النحو الآتي:

- للإجابة على السؤال الأول؛ تم وضع الفرضية الأولى، ولاختبار الفرضية؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طالبات الصف التاسع في مدرسة ضاحية الحسين الثانوية للبنات التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء قصبة اربد في القياس القبلي والبعدي على مقياس التعلم المنظم ذاتياً، إضافة إلى استخدام تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) وتحليل التباين المصاحب المتعدد (MANCOVA).
- للإجابة عن السؤال الثاني؛ تم وضع الفرضية الثانية، ولاختبار الفرضية؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طالبات الصف التاسع في مدرسة ضاحية الحسين الثانوية للبنات التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء قصبة اربد في القياس البعدي والتتبعي على مقياس التعلم المنظم ذاتياً، إضافة إلى استخدام تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) وتحليل التباين المصاحب المتعدد (MANCOVA).

حدود الدراسة

تتحـدد الدراسـة الحاليـة علـى الكشـف عـن فاعليـة برنامـج تدريبـي قائـم علـى التعلـم الاجتماعـي العاطفـي فـي تنميـة التعلـم المنظـم. ذاتيًـا

تتحـدد الدراسـة الحاليـة علـى الكشـف عـن فاعليـة الوعـي الذاتـي، والوعـي الاجتماعـي، والضبـط الذاتـي، والمهـارات الاجتماعيـة، واتخـاذ القـرارات المسـؤولة.

محددات الدراسة:

تتحدد بأدوات القياس المستخدمة، ومدى توفر دلالات الصدق والثبات.

تقتصـر نتائـج الدراسـة علـى طالبـات الصـف التاسـع الأساسـي فـي مدرسـة ضاحيـة الحسـين الثانويـة للبنـات التابعـة لمديريـة التربيـة والتعليـم للـواء قصبـة إربـد للعـام الدراسـي 2022 \ 2023، واللاتـي تـم اختيارهـن بالطريقـة المتيسـرة

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولاً- النتائـج المتعلقـة بسـؤال الدراسـة الأول الـذي نـص علـى: هـل توجـد فـروق ذات دلالـة إحصائيـة عنـد مسـتوى الدلالـة ($\alpha = 0.05$) فـي متوسـطات القيـاس البعـدي للتعلـم المنظـم ذاتيـاً بدلالتـه الكليـة وابعـاده الفرعيـة تعـزى للمجموعـة ضابطـة وتجريبيـة؟"

للإجابـة عـن هـذا السـؤال والـذي تنـص فرضيتـه علـى **"لا توجـد فـروق ذات دلالـة إحصائيـة عنـد مسـتوى الدلالـة (α=0.05) فـي متوسـطات القيـاس البعـدي للتعلـم المنظـم ذاتيـاً بدلالتـه الكليـة وابعـاده الفرعيـة تعـزى للمجموعـة ضابطـة وتجريبيـة"**؛ تـم إيجـاد قيـم المتوسـطات الحسـابية والانحرافـات المعياريـة للقياسـات القبليـة والبعديـة والمعدلـة للتعلـم المنظـم ذاتيـا (ككل)، لأعضـاء المجموعتيـن التجريبيـة والضابطـة، كمـا هـو مبيـن فـي الجـدول (3)

جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياسات القبلية والبعدية والمعدلة للتعلم المنظم ذاتياً(ككل) تبعاً لمتغير المجموعة

المجموعة	العدد	القبلي		البعدي		المعدل	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط المعدل	الخطأ المعياري
تجريبية	20	2.24	0.21	3.41	0.20	3.41	0.04
ضابطة	20	2.26	0.30	2.39	0.26	2.39	0.04

يتضح من الجدول (3) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية للقياس البعدي للتعلم المنظم ذاتياً (ككل) في المجموعتين التجريبية والضابطة، وللتحقق من جوهرية الفروق الظاهرية تم استخدام تحليل التباين الأحادي المصاحب (One way ANCOVA)، بعد الأخذ بعين الاعتبار درجات القياس القبلي للتعلم المنظم ذاتياً (ككل)، لكل من المجموعتين، وذلكَ كمتغير مصاحب، كما هو مبين في الجدول (4)

جدول (4): نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب للقياس البعدي للتعلم المنظم ذاتياً (ككل) لدى أفراد عينة الدراسة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة	مربع ايتا ()
المجموعة	10.480	1	15.480	36.338	**0.000***	**0.615**
القياس القبلي	1.077	1	1.077	2.528	0.103	
الخطأ	0.968	37	0.426			
المجموع	12.263	39				

*دالة إحصائياً عند مستوى (0.05)

يتضح من الجدول (4) وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.05 = α) بين المتوسطين الحسابيين للقياس البعدي للتعلم المنظم ذاتياً(ككل) تعزى للمجموعة (تجريبية، ضابطة) لصالح المجموعة التجريبية التي تم تدريبها على البرنامج التدريبي القائم على التعلم الاجتماعي العاطفي؛ وبلغ حجم التأثير الناتج عن استخدام البرنامج التدريبي في رفع مستوى التعلم المنظم ذاتياً (ككل) والذي تدل عليه قيمة مربع ايتا () (61.50٪) وتُعدُّ هذه القيمة مرتفعة وفقا لما أشار له الكيلاني والشريفين (2014). وهذا يعني بوجه عام أن البرنامج التدريبي قد ساهم بشكل كبير في رفع مستوى التعلم المنظم ذاتياً لدى أفراد عينة الدراسة من طالبات الصف التاسع

كما جرى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياسات القبلية والبعدية والمعدلة للأبعاد الفرعية للتعلم المنظم ذاتياً تبعاً لمتغير المجموعة (التجريبية، الضابطة)، كما هو مبين في الجدول (5)

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياسات القبلية والبعدية والمعدلة للأبعاد الفرعية للتعلم المنظم ذاتياً تبعاً لمتغير المجموعة

البُعد	المجموعة	العدد	القبلي		البعدي		المعدل	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الخطأ المعياري
التذكر	التجريبية	20	2.30	0.57	3.55	0.23	3.58	0.09
	الضابطة	20	2.23	0.38	2.49	0.58	2.46	0.09
وضع الهدف	التجريبية	20	2.27	0.66	3.42	0.44	3.41	0.07
	الضابطة	20	2.28	0.87	2.43	0.87	2.44	0.07
تقييم الذات	التجريبية	20	2.23	0.32	3.66	0.48	3.67	0.07
	الضابطة	20	2.30	0.44	2.48	0.42	2.47	0.07
البحث عن المساعدة	التجريبية	20	2.25	0.56	3.28	0.32	3.26	0.08
	الضابطة	20	2.20	0.59	2.31	0.56	2.33	0.08
بيئة التعلم	التجريبية	20	2.21	0.77	3.18	0.47	3.19	0.09
	الضابطة	20	2.30	0.79	2.37	0.53	2.36	0.09
مسؤولية التعلم	التجريبية	20	2.29	0.43	3.34	0.61	3.28	0.08
	الضابطة	20	2.25	0.75	2.34	0.64	2.40	0.08
التنظيم	التجريبية	20	2.14	0.59	3.42	0.85	3.45	0.11
	الضابطة	20	2.27	0.61	2.34	0.60	2.31	0.11

يتضح من الجدول (5) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية للقياس البعدي للأبعاد الفرعية للتعلم المنظم ذاتياً في المجموعتين التجريبية والضابطة، وللتحقق من جوهرية الفروق الظاهرية، تم استخدام تحليل التباين الأحادي المصاحب المتعدد (One way MANCOVA)، لمعرفة أثر البرنامج التدريبي القائم على التعلم الاجتماعي العاطفي على الأبعاد الفرعية للتعلم المنظم ذاتياً، بعد الأخذ بعين الاعتبار درجات القياس القبلي، لكل من المجموعتين، وذلكَ كمتغير مصاحب، كما هو مبين في الجدول (6)

جدول (6): نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب المتعدد للقياس البعدي للأبعاد الفرعية للتعلم المنظم ذاتياً لدى أفراد عينة الدراسة

مصدر التباين	البُعد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر ()
المجموعة Hotelling's Trace= 6.396 F= 11.987 *Sig=0.000	التذكر	11.229	1	11.229	30.431	**0.000***	**0.542**
	وضع الهدف	8.519	1	8.519	17.245	**0.000***	**0.346**
	تقييم الذات	13.126	1	13.126	33.146	**0.000***	**0.576**
	البحث عن المساعدة	7.875	1	7.875	18.529	**0.000***	**0.361**
	بيئة التعلم	6.198	1	6.198	13.991	**0.000***	**0.293**
	مسؤولية التعلم	7.066	1	7.066	22.647	**0.000***	**0.425**
	التنظيم	11.728	1	11.728	26.414	**0.000***	**0.449**
القياس القبلي	التذكر	0.239	1	0.239	0.648	0.343	
	وضع الهدف	0.526	1	0.526	1.065	0.207	
	تقييم الذات	0.944	1	0.944	2.384	0.146	
	البحث عن المساعدة	1.187	1	1.187	2.793	0.128	
	بيئة التعلم	1.291	1	1.291	2.914	0.109	
	مسؤولية التعلم	0.859	1	0.859	2.753	0.139	
	التنظيم	1.286	1	1.286	2.896	0.118	
الخطأ	التذكر	5.227	31	0.369			
	وضع الهدف	2.902	31	0.494			
	تقييم الذات	2.968	31	0.396			
	البحث عن المساعدة	3.875	31	0.425			
	بيئة التعلم	4.429	31	0.443			
	مسؤولية التعلم	3.481	31	0.312			
	التنظيم	7.554	31	0.444			

مصدر التباين	البُعد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر ()
الكلي	التذكر	18.656	39				
	وضع الهدف	17.866	39				
	تقييم الذات	21.728	39				
	البحث عن المساعدة	17.279	39				
	بيئة التعلم	16.041	39				
	مسؤولية التعلم	14.994	39				
	التنظيم	22.324	39				

*دالة إحصائياً عند مستوى (0.05)

يتضح من الجدول (6) وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية للقياس البعدي لجميع أبعاد التعلم المنظم ذاتياً لصالح المجموعة التجريبية التي تم تدريبها على البرنامج التدريبي القائم على التعلم الاجتماعي العاطفي؛ وبلغ حجم التأثير الناتج عن استخدام البرنامج التدريبي في رفع مستوى أبعاد للتعلم المنظم ذاتياً والذي تدل عليه قيمة مربع ايتا () (54.20٪) لبُعد (التذكر) و(34.60٪) لبُعد (وضع الهدف) و(57.60٪) لبُعد (تقييم الذات) و(36.10٪) لبُعد (البحث عن المساعدة) و(29.30٪) لبُعد (بيئة التعلم) و(42.50٪) لبُعد (مسؤولية التعلم) و(44.90٪) لبُعد(التنظيم)، حيث جاء حجم الأثر لجميع الأبعاد في المستوى المرتفع، وفقا لما أشار له الكيلاني والشريفين (2014). وهذا يعني أن البرنامج التدريبي القائم على التعلم الاجتماعي العاطفي في هذه الدراسة قد ساهم في تحسين وتنمية جميع أبعاد للتعلم المنظم ذاتياً لدى أفراد عينة الدراسة، وكان أكثر تأثيراً على بُعد تقييم الذات، تلاها بُعد التذكر، تلاها بُعد التنظيم، تلاها بُعد مسؤولية التعلم، تلاها بُعد البحث عن المساعدة، تلاها بُعد وضع الهدف، وأقلها بُعد بيئة التعلم

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما قدمه البرنامج التدريبي من أنشطة طورت لدى الطالبات العديد من المهارات كالضبط الذاتي الانفعالي والسلوكي والمعرفي واتخاذ القرار وهذا بدوره ساهم بصورة كبيرة في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيًّا لدى طالبات المجموعة التجريبية.

ولكـون البرنامـج التدريبـي القائـم علـى التعلـم الاجتماعـي العاطفـي يعمـد علـى تحسـين دافعيـة الطالبـات للتعلـم والـذي يمثـل أحـد المكونـات الأساسـية التعلـم المنظـم ذاتيًّـا والـذي يسـهم بـدوره فـي رفـع مسـتوى الانتبـاه واختيـار المهـام والأنشـطة وإسـتراتيجيات التعلـم المناسـبة، فـإنَّ الطالبـات يصبحـنَّ أكثـر قـدرة علـى توجيـه سـلوكاتهنَّ نحـو تحقيـق غـرض معيـن، وفـي هـذه الحالـة تمثـل فـي تنظيـم عمليـة التعلـم وترتيـب المعلومـات لتسـهيل فهمهـا

ويمكـن عـزو هـذه النتيجـة فـي ضـوء مـا أشـار إليـه دورلاك وآخـرون (Durlak et al., 2011) والذيـن يـرونَّ أنَّ التعلـم الاجتماعـي العاطفـي يعمـد علـى زيـادة فاعليـة الطلبـة ويزيـد مـن مشـاركتهم فـي الأنشـطة التعليميـة ويجعلهـم أكثـر قـدرة علـى أداء المهمـات الأكاديميـة، وينمـي لديهـم اتجاهـات إيجابيـة نحـو التعلـم، ويزودهـم بالمهـارات الضروريـة لتحقيـق النجـاح فـي الحيـاة الأكاديميـة والاجتماعيـة. وباعتبـار أنَّ إحـدى الطـرق الرئيسـة لتنميـة التعلـم المنظـم ذاتيًّـا لـدى الطّلبـة تتمثـل فـي: تغييـر طريقـة تفكيرهـم حـول التعلـم وهـو مـا عمـد البرنامـج علـى إحداثـه فإنـهُ ليـس مـن الغريـب بمـكان أن ترتفـع مسـتويات التعلـم المنظـم ذاتيًّـا لـدى طالبـات المجموعـة التجريبيـة

ويمكـن عـزو هـذه النتيجـة فـي ضـوء الوعـي الذاتـي الـذي يُمثـل أحـد أبعـاد التعلـم الاجتماعـي العاطفـي وفقـاً للجمعيـة التعاونيـة للتعليـم الأكاديمـي والاجتماعـي العاطفـي (CASEL, 2020)، والـذي عمـد البرنامـج التدريبـي علـى طرحـه فـي أحـد جلسـاته سـعيًا نحـو تنميـة مسـتوياته لـدى الطالبـات؛ وذلـك لكـون تحسـينه وممارسـته يـؤدي إلـى جعـل الطالـب فـي طريقـه لأن يكـون متعلـم منظمًـا ذاتيًّـا. فمفهـوم الوعـي الذاتـي يقـوم علـى الانتبـاه إلـى طريقـة التفكيـر، والتصـرّف بنـاءً عليهـا، والبحـث عـن مختلـف أنمـاط التفكيـر التـي يميـل الفـرد إليهـا. وهـو أحـد المفاهيـم ذات الصلـة بالتعلـم المنظـم ذاتيًّـا التـي توصـل الطالـب لامـتلاك فلسـفة ذاتيـة عـن التعلـم تمثـل بمجملهـا الأطـر المعرفيـة عـن المفاهيـم التـي تُحـدد ماهيـة التعلـم والوسـائل والطـرق التـي تسـاعد علـى القيـام بعمليـة التعلـم وهـو مـا أكـد عليـه الهـيلات ورزق والخواجـا (2015) حيـث أشـار إلـى أنَّ المتعلـم المنظـم ذاتيًّـا يكـون مدفوعًـا ذاتيًّـا نتيجـة للوعـي الذاتـي والتقييـم والتوجيـه الذاتـي المتكـون لديـه الـذي يجعلـه يعـرف كيـف يتعلـم وبنـاءً علـى هـذه المعرفـة فإنـهُ قـادر علـى ضبـط وتنظيـم عمليـات التعلـم وتعديلهـا بالشـكل الـذي يـتلاءم مـع الأهـداف المطروحـة، وتعديلهـا بحيـث يحسـن أداءه.

ثانيـا- النتائـج المتعلقـة بسـؤال الدراسـة الثانـي الـذي نـص علـى: هـل توجـد فـروق ذات دلالـة إحصائيـة عنـد مسـتوى الدلالـة (α=0.05) فـي متوسـطات القيـاس التتبعـي للتعلـم المنظـم ذاتيـاً بدلالتـه الكليـة وابعـاده الفرعيـة بعـد مـرور شـهر مـن انتهـاء البرنامـج تعـزى للمجموعـة ضابطـة وتجريبيـة؟"

للإجابة عن هذا السؤال والذي تنص فرضيته على**" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في متوسطات القياس التتبعي للتعلم المنظم ذاتياً بدلالته الكلية وابعاده الفرعية بعد مرور شهر من انتهاء البرنامج تعزى للمجموعة ضابطة وتجريبية"**؛ تم إيجاد قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياسات البعدية والتتبعية للتعلم المنظم ذاتيا (ككل)، لأعضاء المجموعتين التجريبية والضابطة، كما هو مبين في الجدول (7)

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياسات البعدية والتتبعية للتعلم المنظم ذاتياً(ككل) تبعاً لمتغير المجموعة

المجموعة	العدد	البعدي		التتبعي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الخطأ المعياري
تجريبية	20	3.41	0.20	3.32	0.21
ضابطة	20	2.39	0.26	2.36	0.53

يتضح من الجدول (7) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية للقياس التتبعي للتعلم المنظم ذاتياً (ككل) في المجموعتين التجريبية والضابطة، وللتحقق من جوهرية الفروق الظاهرية تم استخدام تحليل التباين الأحادي المصاحب (One way ANCOVA)، بعد الأخذ بعين الاعتبار درجات القياس القبلي للتعلم المنظم ذاتياً (ككل)، لكل من المجموعتين، وذلكَ كمتغير مصاحب، كما هو مبين في الجدول (8)

جدول (8): نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب للقياس التتبعي للتعلم المنظم ذاتياً (ككل) لدى أفراد عينة الدراسة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة	مربع ايتا ()
المجموعة	5.851	1	5.851	35.245	**0.000***	**0.599**
القياس القبلي	0.006	1	0.006	0.034	0.854	
الخطأ	6.150	37	0.166			
المجموع	12.007	39				

*دالة إحصائياً عند مستوى (0.05)

يتضح من الجدول (8) وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطين الحسابيين للقياس التتبعي التعلم المنظم ذاتياً (ككل) تعزى للمجموعة (تجريبية، ضابطة) لصالح المجموعة التجريبية التي تم تدريبها على البرنامج التدريبي القائم على التعلم الاجتماعي العاطفي؛ مما يشير لاحتفاظِ المشاركات من طالبات الصف التاسع في المجموعة التجريبية بالمكاسب التدريبية للبرنامج التدريبي في رفع مستوى التعلم المنظم ذاتياً (ككل)

كما جرى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياسات البعدية والتتبعية للأبعاد الفرعية للتعلم المنظم ذاتياً تبعاً لمتغير المجموعة (التجريبية، الضابطة)، كما هو مبين في الجدول (9)

جدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياسات البعدية والتتبعية للأبعاد الفرعية للتعلم المنظم ذاتياً تبعاً لمتغير المجموعة

البُعد	المجموعة	العدد	البعدي		التتبعي	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الخطأ المعياري
التذكر	التجريبية	20	3.55	0.23	3.46	0.40
	الضابطة	20	2.49	0.58	2.44	0.57
وضع الهدف	التجريبية	20	3.42	0.44	3.36	0.40
	الضابطة	20	2.43	0.87	2.40	0.69
تقييم الذات	التجريبية	20	3.66	0.48	3.55	0.53
	الضابطة	20	2.48	0.42	2.45	0.74
البحث عن المساعدة	التجريبية	20	3.28	0.32	3.19	0.41
	الضابطة	20	2.31	0.56	2.29	0.70
بيئة التعلم	التجريبية	20	3.18	0.47	3.07	0.39
	الضابطة	20	2.37	0.53	2.36	0.70
مسؤولية التعلم	التجريبية	20	3.34	0.61	3.27	0.39
	الضابطة	20	2.34	0.64	2.32	0.88
التنظيم	التجريبية	20	3.42	0.85	3.36	0.40
	الضابطة	20	2.34	0.60	2.28	0.70

يتضح من الجدول (9) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية للقياس التتبعي للأبعاد الفرعية للتعلم المنظم ذاتياً في المجموعتين التجريبية والضابطة، وللتحقق من جوهرية الفروق الظاهرية، تم استخدام تحليل التباين الأحادي المصاحب المتعدد (One way MANCOVA)، كما هو مبين في الجدول (10)

جدول (10): نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب المتعدد للقياس التتبعي للأبعاد الفرعية للتعلم المنظم ذاتياً لدى أفراد عينة الدراسة

مصدر التباين	البُعد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر ()
المجموعة Hotelling's Trace= 1.683 F= 6.011 *Sig=0.000	التذكر	7.934	1	7.934	29.714	**0.000***	**0.526**
	وضع الهدف	5.618	1	5.618	15.649	**0.000***	**0.314**
	تقييم الذات	13.339	1	13.339	30.111	**0.000***	**0.546**
	البحث عن المساعدة	5.885	1	5.885	17.567	**0.000***	**0.357**
	بيئة التعلم	3.886	1	3.886	10.503	**0.003***	**0.253**
	مسؤولية التعلم	10.225	1	10.225	20.328	**0.001***	**0.406**
	التنظيم	6.967	1	6.967	23.942	**0.000***	**0.413**
القياس القبلي	التذكر	0.180	1	0.180	0.676	0.417	
	وضع الهدف	0.507	1	0.507	1.413	0.244	
	تقييم الذات	1.493	1	1.493	3.371	0.076	
	البحث عن المساعدة	0.088	1	0.088	0.262	0.613	
	بيئة التعلم	0.146	1	0.146	0.394	0.535	
	مسؤولية التعلم	0.269	1	0.269	0.535	0.470	
	التنظيم	0.047	1	0.047	0.163	0.689	

مصدر التباين	البُعد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر ()
الخطأ	التذكر	8.282	31	0.267			
	وضع الهدف	11.116	31	0.359			
	تقييم الذات	13.725	31	0.443			
	البحث عن المساعدة	10.390	31	0.335			
	بيئة التعلم	11.471	31	0.370			
	مسؤولية التعلم	15.600	31	0.503			
	التنظيم	9.031	31	0.291			
الكلي	التذكر	18.531	39				
	وضع الهدف	18.278	39				
	تقييم الذات	31.911	39				
	البحث عن المساعدة	19.500	39				
	بيئة التعلم	17.334	39				
	مسؤولية التعلم	23.680	39				
	التنظيم	21.960	39				

*دالة إحصائياً عند مستوى (0.05)

يتضح من الجدول (10) وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية للقياس التتبعي لجميع أبعاد التعلم المنظم ذاتياً تعزى للمجموعة (تجريبية، ضابطة) لصالح المجموعة التجريبية التي تم تدريبها على البرنامج التدريبي القائم على التعلم الاجتماعي العاطفي؛ مما يشير لاحتفاظِ المشاركات من طالبات الصف التاسع في المجموعة التجريبية بالمكاسب التدريبية للبرنامج التدريبي في رفع مستوى جميع أبعاد التعلم المنظم ذاتياً

ويمكن عزو هذه النتيجة في ضوء تطبيق البرنامج التدريبي خلال الفصل الدراسي؛ ممّا حقق لدى الطالبات استمرارية في تطبيق ما تم تعلمه من إستراتيجيات ضمن البرنامج التدريبي القائم على التعلم الاجتماعي كالعصف الذهني والتنفيس الانفعالي، والنمذجة،

بالإضافة إلى تطوير العديد من المهارات: كاتخاذ القرار والوعي الذاتي، والذي بدوره طورَّ التعلم المنظم ذاتيًّا لديهنَّ بحيث أصبحَّ تلقائيًّا مما يسمح لهنَّ بالتعلم بشكلٍ أفضل

كما أنَّ تنمية الضبط الذاتي لدى الطالبات وما ينطوي عليه من ضبط انفعالي، وضبط سلوكي، وضبط معرفي كونَّ لدى الطالبات القدرة على ملاحظة السلوكات المرغوبة والمطلوبة والعمل على تغييرها، وجعلتهنَّ أكثر وعيًّا بكيفية تعديل السلوك في ضوء مراقبة سلوكاتهنَّ وتسجيل أفكارهنَّ ومشاعرهنَّ المتعلقة بالسلوك وتعديلها.

ونتيجة تنمية مستويات الثقة بالنفس والفاعلية الذاتية لدى الطالبات من خلال تعريفهنَّ بالوعي الذاتي ومهاراته جعلهنَّ أكثر مشاركة في عملية التعلم بفاعلية ورفع لديهنَّ مستويات الدافعية، وهذا كونَّ لديهنَّ استراتيجية معينة لاتباعها في عملية التعلم وجعل مستويات التعلم المنظم ذاتيًّا لديهنَّ تستمر على ما كانت عليه بعد تطبيق البرنامج التدريبي

كما وقد تم استخدام أنماط مختلفة من التفكير وتداول الأفكار ومعالجتها خلال البرنامج التدريبي تبعًا لأبعاد التعلم الاجتماعي؛ ممّا أتاح الفرصة للطالبات لاستخدام ما تم تعلمه بصورة بارزة في وقت لاحق في تعلمهنَّ وفي تفاعلاتهنَّ، وعمل على تعديل العديد من العادات السائدة لديهنَّ مما زادَّ من تفاعلهنَّ وحرصهنَّ على العمل والإجتهاد والإرادة للوصول إلى هدف معين، وهو ما لاحظته الباحثة خلال تطبيق البرنامج التدريبي والتواصل مع الطالبات؛ الأمر الذي جعلهنَّ يحافظن على تطبيق ما تعلموه حتى بعد انتهاء البرنامج التدريبي

ويُمكن عزو ذلك في ضوء الأثر المتحقق من البرنامج التدريبي، والذي كونَّ لدى الطالبات التعزيز الذاتي بعد تحقق الاستجابة ضمن البرنامج والذي يُعد مكوّنًا فعّالًا للتعلم المنظم ذاتيًّا؛ إذ إنّ ما تضمنه هذا البرنامج من إستراتيجيات ومهارات أدت إلى إثارة التعلم المنظم ذاتيًّا لدى الطالبات بصورة أكبر، وزاد من احتمالية حدوث الاستجابة مستقبلاً، أي بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج التدريبي وهذا جعل من أثر البرنامج التدريبي يستمر إلى وقت لاحق

ولكون التعلم المنظم ذاتيًّا مهارة يمكن تعلمها، وهو ما تم خلال البرنامج التدريبي وبالاعتماد على أساليب وإستراتيجيات محددة لمساعدة الطالبات على اكتساب هذا النوع من التعلم وتوضيح متى يمكن استخدامه وكيفية القيام بذلك ضمن استخدامهنَّ له بفاعلية في وقت لاحق، وهذا ما أكدّ عليه أيوب (2013) في دراساته.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة، توصي الدراسة بالآتي:

- دعوة القائمين على العملية التعليمية على تضمين التعلم الاجتماعي العاطفي ضمن البرامج المدرسية لدورها في تعزيز التعلم المنظم ذاتيًا لدى الطلبة ، وقد جاء هذا في ضوء ما بينته نتائج الدراسة الحالية من فاعلية البرنامج التدريبي القائم على التعلم الاجتماعي النفسي في تنمية التعلم المنظم ذاتيًا.
- ضرورة تطوير مجموعة من أنشطة التعلم الإيجابية المنتظمة لكونها الأقدر على تعزيز التعلم المنظم ذاتيًا لدى الطلبة وجعلهم ينخرطون أكثر في عملية التعلم.
- عقد مجموعة من الدورات التدريبية للمعلمين لتعريفهم بكيفية تعزيز برامج التعلم الاجتماعي العاطفي لدى الطلبة خلال عملية التعليم والتعلم.
- إجراء المزيد من الدراسات حول فاعلية التعلم الاجتماعي العاطفي على متغيرات نفسية وتربوية أخرى وضمن مراحل عمرية أخرى.

قائمة المصادر والمراجع:

أولا- المراجع العربية:

التميمي، خلود. (2021). تصور مقترح لبرنامج تدريبي قائم على التعلم الاجتماعي العاطفي لتنمية مهارات تهيئة بيئات التعلم الآمنة لدى معلمات المرحلة الثانوية. مجلة العلوم التربوية، 3(25)، 92-15.

خطاطبة، عائدة. (2020). القدرة التنبؤية لقوة السيطرة المعرفية والتدريس الإبداعي بالتعلم المنظم ذاتيًا. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

الكيلاني، عبدالله والشريفين، نضال. (2016). مدخل إلى البحث في العلوم التربوية الاجتماعية: أساسياته، مناهجه، تصاميمه، أساليبه الإحصائية. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع:

المطري، علي والمقبالية، موزة والمعولية، إيمان. (2023). درجة امتلاك الطلبة لكفاءات التعلم الاجتماعي والعاطفي بمدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في سلطنة عُمان. Gulf Education and Social Policy Review، 3(2)، 230-266 https://doi.org/10.35781/1637-000-064-004

الهيلات، مصطفى ورزق، عبدالله والخواجا، أحمد. (2015). إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا: دراسة مقارنة بين عينة من الطلبة الموهوبين والطلبة غير الموهوبين. المؤتمر الدولي الثاني للموهوبين والمتفوقين "نحو استراتيجية وطنية لرعاية المبتكرين"، جامعة إلامارات العربية المتحدة، 21-19 أيار، العين، الإمارات العربية المتحدة

المراجع الأجنبية

Albelbisi, N. A., & Yusop, F. D. (2019). Factors influencing learners' self–regulated learning skills in a massive open online course (MOOC) environment. *Turkish Online Journal of Distance Education*, *20*(3), 1-16.

Ashdown, D., & Bernard, M. (2012). Can explicit instruction in social and emotional learning skills benefit the social-emotional development, well-being, and academic achievement of young children?. *Early childhood education journal*, *39*(6), 397-405.

Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science, 1*, 164-180.

Boghian, I., & Cojocariu, V. (2023). Using games to build social emotional learning skills. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională, 15*(1), 622-656.

SEL. (2020). TOOL: *Personal Assessment and Reflection—SEL Competencies for School Leaders, Staff, and Adults: Guide to Schoolwide*. Retrived on 01/07/2022 from https://schoolguide.casel.org/resource/adult-sel-self-assessment/.

Castro-Olivo, S. (2014). Promoting social-emotional learning in adolescent Latino ELLs: A study of the culturally adapted Strong Teens program. *School Psychology Quarterly*, *29*(4), 567-577.

Cleary, T. (2006). The development and validation of the self-regulation strategy inventory-self-report. *Journal of school psychology*, *44*(4), 307-322.

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

Durlak, Weissberg, R, Dymnichi, A, & Schellingrr, K. (2011). The impact of enfancing students social and emotional learning a meta-analysis of school based universal interventions. *child development, 82*(1), 45- 432

Gerhardt, M. (2007). Teaching self-management: The design and implementation of self-management tutorials. *Journal of Education for Business*, *83*(1), 11-18.

Goodall, E. (2021). *Facilitating interoceptive awareness as a self-management and self-regulation tool to increase engagement in learning and education* (Doctoral dissertation, University of Southern Queensland).

Greenberg, M., Weissberg, R., O'Brein, M., & ZZins, J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist, 58*(6-7), 466-74.

Hadwin, A., & Oshige, M. (2011). Self-regulation, coregulation, and socially shared regulation: Exploring perspectives of social in self-regulated learning theory. *Teachers College Record*, *113*(2), 240-264.

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

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

Karbasdehi, F., Abolghasemi, A., & Karbasdehi, E. (2018). The effect of social-emotional skills training on motivational beliefs and self-regulated learning strategies in students with specific learning disorder. *Biquarterly Journal of Cognitive Strategies in Learning*, *6*(10), 39-55.

Liew, J., Chang, Y. P., Kelly, L., & Yalvac, B. (2010). Self-regulated and social emotional learning in the multitasking generation. *How Do Children Learn Best,1,* 62-70.

Lung-Guang, N. (2019). Decision-making determinants of students participating in MOOCs: Merging the theory of planned behavior and self-regulated learning model. *Computers & Education*, *134*, 50-62.

Magno, C. (2010). Assessing academic self-regulated learning among Filipino college students: The factor structure and item fit. *The international Journal of Educational and psychological assessment*, *5*.

Niemi, K. (2020). *CASEL is updating the most widely recognized definition of social-emotional learning*. Here's why. 74.

Pinochet-Quiroz, P., Ramos-Galarza, C., Lepe-Martínez, N., Tapia, M., O Gálvez-Gamboa, F., & Acosta-Rodas, P. (2022). Relationship between cold executive functions and self-regulated learning management in college students. *Estudios sobre Educación, 43*, 1-21.

Ragozzino, K., Resnik, H., Utne-O'Brien, M., & Weissberg, R. (2003). Promoting academic achievement through social and emotional learning. *Educational horizons, 81*(4), 169-171.

Sugishita, J., & Dresser, R. (2019). Social-Emotional Learning (SEL) in a Field Course: Preservice Teachers Practice SEL-Supportive Instructional Strategies. *Journal of Inquiry and Action in Education, 10*(1), 2-12.

Tan, K., Sinha, G., Shin, O., & Wang, Y. (2018). Patterns of social-emotional learning needs among high school freshmen students. *Children and Youth Services Review, 86*, 217-225.

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

Zimmerman, B. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of educational psychology*, *81*(3), 329.

Zins, J., & Elias, M. (2007). Social and emotional learning: Promoting the development of all students. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 17*(2), 233-255.

Romanized Arabic References: **الترجمة الصوتية لمصادر ومراجع اللغة العربية:**

al-tamīmiyyu khulūdu (2021). taṣawwurun muqtaraḥun liburnuāmj tadrībiyyin qā'imin 'alā al-ta'allumi aliājtimā'iyyi al'āṭifiyyi litanmiyati mahāarit tahyi'iati bay'iāti al-ta'allumi al'āminati ladā mu'allimāti almarḥalati althuā'unwiyyati mijallatu al'ulūmi al-tarbawiyyati 3(25)، 15-92.

khuṭāṭibatun 'ā'idatun (2020). alqudratu al-tanabbu'uiyyatu liqūwwati al-sayṭarati alma'rifiyyati wa-l-tadrīsi al'ibdā'iyyi bi-l-ta'allumi almunaẓẓami dhātiyyan uṭrūḥati dikatwarāh ghayru manshūratin jāmi'atu alyarmūki 'irbad al'urdunni

alkuylāniyyu 'bdāllh wa-l-sharīfayni niḍālin (2016). madkhalun 'ilā albaḥthi fī al'ulūmi al-tarbawiyyati aliājtimā'iyyati 'asissayithu manāhijuhu taṣāmīmuhu 'asālībihu al'iḥṣā'iyyati 'ammān dāru almasīrati lil-nashri wa-l-tawzī'i

almaṭariyyu 'aliyyun wa-l-maqbāliyya mawzatu wa-l-mu'üliyyatu 'īmānu (2023). darajatu amtilāki al-ṭalabati likafā'āti al-ta'allumi aliājtimā'iyyi wa-l-'āṭifiyyi bimadārisi alḥalqati al-thāniyati mina al-ta'līmi al'asāsiyyi fī salṭanati 'umān Gulf Education and Social Policy Review، 3(2)، 230-266 https://doi.org/10.35781/1637-000-064-004

alhaylātu muṣṭafā warizq 'bdāllh wa-l-khawwājā 'aḥmada (2015). 'istarityjyyātu al-ta'allumi almunaẓẓami dhātiyyan dirāsatun muqārinatun bayna 'īnatin mina al-ṭalabati almawhūbīna wa-l-ṭalabati ghayri almawhūbīna almu'utamaru al-dawliyyu al-thānī lil-mūhūbīn wa-l-mutafawwiqīna "naḥwa astirātiyyajya waṭaniyyatin liri'āyati almubtakirīna jāmi'atu 'ilāmārāti al'arabiyyati almuttaḥidati 19-21 'ayyāra al'aynu il'imāarit al'arabiyyati almuttaḥidatu

The effectiveness of a training program based on social-emotional learning in developing Self-Regulated Learning among ninth-grade female students at One of Qasabt Irbid Schools

Tamasy Sameer Sharadqah(1)

Abstract:

The study sought to define the effectiveness of a training program based on social emotional learning in developing Self-regulated Learning (SRL) among ninth-grade female students in Qasabt Irbid. The experimental approach was employed using a sample of 40 ninth-grade female students from Irbid Governorate, selected through a convenient sampling method and randomly assigned to two groups: an experimental group of 20 students who participated in the social-emotional learning–based program, and a control group of 20 students who did not participate in any program. To achieve the study's objectives, a SRL scale was used. The results indicated statistically significant differences between the mean scores of the post-test and the follow-up test for all the SRL domains, in favor of the experimental group who received training through this program.

Keywords: Social Emotional Learning, Self-Regulated Learning, Nonth Grade Students, Qasabt Irbid.

(1) Faculty of Arts - Yarmouk University (Irbid - Jordan)
tamasysharadqah8@gmail.com