تصور مقترح لبرنامج تدريبي قائم على التعلم الاجتماعي العاطفي لتنمية مهارات تهيئة بيئات التعلم الآمنة لدى معلمات المرحلة الثانوية

د. خلود بنت فواز بن عبد العزيز التميمي
قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

تصور مقترح لبرنامج تدريبي قائم على التعلم الاجتماعي العاطفي لتنمية مهارات تهيئة بيئات التعلم الآمنة لدى معلمات المرحلة الثانوية

د. خلود بنت فواز بن عبد العزيز التميمي
قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

تاريخ تقديم البحث: ٦/ ٧/ ١٤٤١ هـ تاريخ قبول البحث:٥/ ٨/ ١٤٤١ هـ

ملخص الدراسة:

هدف البحث إلى تحديد المهارات اللازمة لتهيئة بيئات التعلم الآمنة وفق متطلبات التعلم الاجتماعي العاطفي، ورصد الحاجات التدريبية لدى معلمات المرحلة الثانوية في ضوء هذه المهارات، ومن ثم بناء برنامج تدريبي يفي بحاجاتهن المهنية لتهيئة بيئات التعلم الآمنة وفق متطلبات التعلم الاجتماعي العاطفي، وقد استُخدم في البحث المنهج الوصفي، وتمثلت أداته في استبانة لتحديد الحاجات التدريبية، تم التأكد من صدقها وثباتها، ومن ثم تطبيقها على عينة الدراسة، والمختارة بالطريقة العشوائية البسيطة، والمتمثلة في (٤٦٠) معلمة من معلمات المرحلة الثانوية في مدينة الرياض في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٣٩/١٤٤٠هـ وقد تكوَّنت أداة البحث بصورتها النهائية من خمسة مجالات رئيسة يندرج تحتها (٢٢) مهارة فرعية تعكس المهارات اللازمة لتهيئة بيئات التعلم الآمنة تم استخلاصها من تتبع واستقراء وتحليل لأدبيات المجال، وتتمثل المجالات في: مجال تحفيز التطور العاطفي والاجتماعي، ومجال تعزيز الإدارة الذاتية والتنظيم المعرفي، ومجال بناء المناخ الاجتماعي الإيجابي وتعزيز العلاقات الإنسانية الداعمة، ومجال توفير التقييم والتغذية الراجعة، ومجال تنظيم الحجرة الصفية وتوجيه السلوك والتعامل مع الأخطاء. وتوصل البحث إلى أنَّ الحاجات التدريبية لدى معلمات المرحلة الثانوية في مجال تهيئة بيئات التعلم الآمنة جاءت مرتفعة في المجالات ككل، وفي كل مجال على حدة. وفي ضوء هذه النتائج؛ قدَّمت الباحثة تصورًا مُقترحًا لبناء برنامج تدريبي يفي باحتياجات المعلمات لتهيئة بيئات التعلم الآمنة وفق متطلبات التعلم الاجتماعي العاطفي.

الكلمات المفتاحية: التعلم، البيئات التعليمية، التعلم الاجتماعي العاطفي، التطوير المهني.

Proposed Socioemotional Learning-based Training Program for Developing Secondary School Female Teachers' Skills of Preparing Safe Learning Environment

Dr. Kholoud Fawwaz Abdulaziz Attamimi
Department of Curriculum and Instruction - Faculty of Education
Al-Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University

Abstract:

This research is aimed at defining the skills required to create safe learning environments according to the requirements of socioemotional learning, and identifying the training needs of secondary school female teachers in the light of these skills. I design a training program that meets their professional needs in order to create safe learning environments according to the requirements of socioemotional learning.

The researcher used the Descriptive Method, with the questionnaire used as the tool for identifying the training needs. The tool was tested for validity and reliability, and then applied to a simple random sample, consisting of 460 female secondary school teachers in Riyadh in the second term of the school year 1439/1440AH.

The questionnaire covered five main areas under which 22 sub-skills, reflecting the skills needed to create safe learning environments. They extracted by tracking, extrapolation and analysis of the relevant literature. Those areas are Motivation of emotional and social development, Promotion of self-management and knowledge organization; Creation of positive social climate and strengthening of supportive human relationships; Provision of evaluation and feedback; and Classroom organization, behavior guidance, and treatment of mistakes.

The research found that the training needs of secondary school teachers in creating safe learning environments were high all areas as a whole, and in each field separately. Considering these results, the researcher proposed a training program that meets the female teachers' needs relevant to creating safe learning environments according to the requirements of socioemotional learning.

key words: learning, educational environments, socioemotional learning, professional development

المقدمة:

تؤدي الأنظمة التعليمية دورًا بالغ الأهمية في إرساء دعائم الأمن والاستقرار، وتعزيز مقومات تقدم المجتمعات من خلال بناء أفراد إيجابيين وفاعلين قادرين على نفع أنفسهم ومجتمعاتهم، بما يمتلكونه من معارف وقيم ومهارات شخصية واجتماعية ومهنية، تؤهلهم للتكيف مع الظروف المختلفة والبحث عن فرص النجاح والوصول إليه.

وبالنظر إلى واقع الطلاب وتنوع خلفياتهم الاجتماعية والاقتصادية، وتباين أوضاعهم النفسية، في ظل وجود احتياجات ومتطلبات متزايدة التعقيد؛ نجد أن الحاجة تزداد اليوم إلى توفير فرص تعليمية مناسبة ومتنوعة لدعم نموهم الشامل وتهيئتهم للحياة.

ويشير كل من اندرسون (Anderson,2016,p37) وفيليب (Philippe,2017,p18) إلى أن القصور في تلبية متطلبات الطلاب واحتياجاتهم على نحو ملائم، من خلال تهيئة بيئات تعلم تتناسب مع احتياجاتهم الشخصية، وتعزز بناء المهارات وعادات العمل لديهم؛ يؤدي إلى كثير من الإشكالات بالنسبة للأفراد والمجتمع.

وبيئات التعلم هي وصف للواقع التربوي النفسي، الذي يحتوي على ظروف اجتماعية ومكانية مرتبة خصيصًا لتشكيل الشخصية وتعزيز فرص التنمية لدى الطلاب (Bordovskaia and Baeva,2015,p89)، أو هي جملة الظروف النفسية والاجتماعية السائدة في الفصل الدراسي (زيتون، ٢٠٠٥م، ص٢١٩).

وتعد البيئة الصفية الآمنة أحد أهم العوامل التي تؤثر على تعلم الطلاب ونموهم، حيث يشير برودوفسكيا وبييفا (Bordovskaia and Baeva,2015,p87) إلى أن الطلاب لا يمكنهم أن يتعلموا إلا في بيئة ذات مقاييس ومواصفات معينة من أهمها الأمن؛ الذي يعدُّ حاجة إنسانية أساسية، وله دور رئيس في نماء المتعلمين ودعم صحتهم العقلية. كما يؤكد كسلياكوف وزملاؤه (Kislyakov, Shmeleva, Karaseva, and Silaeva, 2014 ,p286) على أن الطلاب بحاجة إلى الشعور بالأمان والراحة في بيئة التعلم من أجل أن تصبح عملية التعلم ذات معنى.

ويصف كلابر (Clapper, 2010,p4) بيئات التعلم الإيجابية بأنها البيئة التي تسهم في تحقيق الأهداف، ويحظى فيها جميع المتعلمين بالأمن في أجواء تسوها المودة، وتقوم على المكافأة بدلا من العقاب.

ولتأكيد العلاقة بين التعلم والبيئات الصفية الآمنة؛ نجد أن أبحاث التعلم المستند إلى الدماغ تثبت وجود علاقة بين العواطف والتعلم، حيث يذكر جينسن (٢٠٠٨م، ص١٠٤) أن أحد أهم العوامل المؤثرة تأثيرا ملحوظا على التعلم هو الحالات الوجدانية (الشعور بالأمان)، باعتبار أن الانفعالات سواء السلبية أو الإيجابية من أهم العوامل المنظمة للتعلم والذاكرة ووظائف الدماغ. ويفسر اندرسون (Anderson, 2016 ,p10) هذه العلاقة بأن الدماغ البشري يكون أكثر استعدادًا للتعلم عندما يكون المتعلم مبتهجًا، وذلك لأن المشاعر الإيجابية تمهد الطريق لمزيد من التعلم الفعال، على العكس من مشاعر الملل والإحباط التي تضع الدماغ في وضع الاستجابة للإجهاد بما يغلق التعلم

فعليا. ويضيف جينسن (٢٠٠٨م، ص١١٠-١١٩) أن بيئة التعليم المهدِّدة والمفتقرة إلى العلاقات الإيجابية من أكثر الأسباب شيوعا لضعف دافعية الطلاب المؤثرة على التعلم، ولها تأثير سلبي على قدرة الدماغ على التعلم وفهرسة المعلومات وتخزينها واسترجاعها وإدراك العلاقات والأنماط والتفكير في المستويات العليا، بل إنها قد تسهم في فقدان الذاكرة على المدى الطويل.

ولبيئات التعلم الآمنة تأثير يتجاوز المجال المعرفي والإدراكي إلى دعم النواحي الوجدانية والاجتماعية لدى الطلاب، إذ يؤكد كوبر (Cooper, 2013,p3) أن استجابات الطلاب العاطفية والحسية للفصول الدراسية لا تؤثر على الأداء الأكاديمي فحسب، بل تؤثر كذلك على المهارات والمعرفة والاهتمامات والتي تشكل وجهات نظرهم وخياراتهم فيما بعد حول التخرج من المدرسة الثانوية والالتحاق بالكليات وإتمامها والمسارات الوظيفية ونوعيه الحياة بشكل عام.

ويشير فيليب (Philippe, 2017,p15) أن لبيئات التعلم الآمنة أثر في خفض المشكلات التي تواجه الطلاب حين يسود هذه البيئات مناخ مدرسي إيجابي وداعم يتعامل بفاعلية مع الاحتياجات المتغيرة التي يواجهها الطلاب.

ولإبراز تأثير الفصول الآمنة على النمو الإدراكي والوجداني والاجتماعي لدى الطلاب تظهر مجموعة متزايدة من الأبحاث وجود علاقة إيجابية بين تأثير مناخ الفصل الدراسي الإيجابي والآمن، وتحقيق الكفاءة الذاتية والإنجاز الأكاديمي، وأبعاد أخرى متنوعة من نمو الطلاب، كالاتجاهات نحو التعلم والدافعية المعرفية والتفكير التأملي والكتابة والفاعلية الذاتية الأكاديمية

والتكيف المدرسي (Ryan and Patrick, 2001)، (العساف، ٢٠٠٨م)، (Davies, Jindal-Snape, Collier, Digby, Hay, and Howe, 2013)، (قاسم، ٢٠١٤م)، (المومني، ٢٠١٤م)، (أحمد وسويفي، ٢٠١٦م)، (نهلة اللوانسة، ٢٠١٦م).

ويعد التعلم الاجتماعي العاطفي الخطوة الأولى نحو تطوير مناخ مدرسي إيجابي وآمن، حيث يؤكد كل من جونز ومكارا وكان Jones, McGarrah, and Kahn, 2019,p 133) أن التركيز على التنمية الاجتماعية والعاطفية في المدارس هو السبيل إلى تهيئة بيئات مدرسية آمنة وداعمة تفضي إلى التعلم، ذلك أن الفصول الدراسية التي تتميز بالعلاقات الدافئة بين المعلمين والطلاب تعزز التعلم العميق، والطلاب الذين يشعرون بالراحة مع معلميهم وأقرانهم هم أكثر استعدادا للتعامل مع المواد الصعبة والمثابرة على التعلم.

والتعلم الاجتماعي العاطفي (SEL) بحسب الجمعية التعاونية للتعليم الأكاديمي والاجتماعي والعاطفي CASEL هو العملية التي من خلالها يكتسب ويطبق الأطفال والكبار المعرفة والمواقف والمهارات اللازمة لفهم وإدارة العواطف، ووضع وتحقيق الأهداف الإيجابية، وإظهار التعاطف مع الآخرين، وإقامة علاقات إيجابية والحفاظ عليها، واتخاذ قرارات مسؤولة (, CASEL.org2015)

وللتعلم الاجتماعي والعاطفي وفق التقرير الصادر عن معهد اسبن (The Aspen Institute) تأثير بالغ، ليس على مهارات التعلم الأكاديمي وجودة وعمق تجربة تعلم الطلاب فحسب، بل أيضًا على الفاعلية الذاتية، والمثابرة،

والسلوك الاجتماعي، والحد من المشاكل السلوكية، وتهيئة فصول دراسية آمنة وذات أداء جيد، تتميز بالمناخ الداعم، والعلاقات الإيجابية، والإدارة الفعالة للفصول الدراسية (Jones,and khan, 2017). واتساقا مع ما ورد في التقرير السابق ذكره أظهرت نتائج العديد من الدارسات كدراسة ماكوين McCuin, (2012)، ودراسة فيليب (Philippe,2017)، ودراسة سقيشيتا ودريسر (Sugishita, & Dresser, 2019) وجود تأثير للتعلم الاجتماعي العاطفي على أداء الطلاب الدراسي وتنمية كفاءتهم الشخصية والاجتماعية. الأمر الذي يعزز أهمية تنمية هذه الجوانب من خلال دمج التعلم العاطفي الاجتماعي في التعلم الأكاديمي، على مستوى السياسات والإجراءات في هياكل وممارسات المدارس، وفي المحتوى الأكاديمي والمواقف الاجتماعية (Frey, Fisher, and Smith, 2019).

مشكلة البحث وأسئلته:

تسعى وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية تماشيا مع الرؤية السعودية ٢٠٣٠ إلى تحسين البيئة التعليمية الجاذبة والمرغبة للتعلم والمحفزة للإبداع والابتكار، وتعزيز قيم ومهارات الطلبة الأساسية لمواجهة الحياة الحديثة، وبالنظر إلى بيانات ونتائج الدراسات والتقارير الصادرة من الجهات الرسمية نجد جملة من التحديات التي يواجهها التعليم السعودي، يتمثل أبرزها بحسب تقرير وزارة التعليم (٢٠١٦م) في ضعف البيئة التعليمية المحفزة على الإبداع والابتكار، وضعف المهارات الشخصية ومهارات التفكير لدى الطلاب، وقلة

توفر الخدمات والبرامج التعليمية لبعض الفئات (وكالة التخطيط والمعلومات في وزارة التعليم، ٢٠١٦م).

من جهة أخرى أظهر تقرير مسح التعليم والتدريب (٢٠١٧م) أن النسبة المئوية للأطفال السعوديين الذين يعيشون في بيئة منزلية إيجابية ومحفزة للتعلم –كأحد مؤشرات الهدف (٤-٢) للتنمية المستدامة - لم تتجاوز (٣٤٪) في فئة عمر الطفولة المبكرة، و(٢٩٪) في فئة عمر المرحلة الابتدائية، كما أظهر التقرير ذاته أن نسبة إتمام التعليم بلغت (٦٧٪) للتعليم الثانوي، وتدنت إلى (٥٤٪) في إحدى المناطق الإدارية. و(٨٣٪) في المرحلة المتوسطة في إجمالي مناطق المملكة، وتدنت إلى (٧٩٪) في إحدى المناطق الإدارية (الهيئة العامة للإحصاء،٢٠١٧م).

إضافة إلى ذلك فقد أشارت تقارير المشروع الوطني للحد من التنمر من خلال الدراسة المسحية المعدة من قبل برنامج الأمان الأسري الوطني بوزارة الحرس الوطني وبالتعاون مع وزارة التعليم والتي أعدت عام (٢٠١٣م) على عينة من الطلبة " "ICASTوكان عددهم (١٥,٢٦٤) من طلاب المرحلة الثانوية في خمس مناطق إدارية، من مناطق المملكة العربية السعودية (الرياض، تبوك، جازان، مكة المكرمة، المنطقة الشرقية) أن ما يقارب (٣٢,٩٪) من الطلاب يتعرضون للعنف من الأقران أحياناً، وأن ما نسبته ١٥٪ من الطلاب يتعرضون للعنف من الأقران باستمرار (المشروع الوطني للحد من التنمر،٢٠١٧م). واتساقا مع هذه البيانات والنتائج التي يمكن النظر إليها كمؤشرات تعزز الحاجة إلى توفير بيئات تعلم آمنة تسهم في دعم نمو الطلاب

وإكسابهم المهارات اللازمة لفهم ذواتهم والآخرين والإعداد للعمل والحياة؛ تظهر نتائج عدد من الدراسات قصورًا في تهيئة بيئات آمنة للطلاب، حيث أشارت دراسة (Cooper, 2013) إلى أن الطلاب غالبا ما يفتقرون إلى مشاعر الانتماء للمدرسة، ويعانون التسرب في أعداد متزايدة، كما أشارت دراسة (الجراح،٢٠١٦م) إلى أن مستوى المناخ الصفي كان متوسطا لدى الطلبة المراهقين لجميع مجالات المناخ الصفي والمتمثلة في وجود الدعم الانفعالي والأكاديمي من المعلم والزملاء وتشجيع الأداء والاحترام المتبادل والتفاعل، كذلك أظهرت دراسة (المومني،٢٠١٤م) أن مستوى المناخ الصفي السائد كان متوسطا، وكذلك دراسة (العساف،٢٠٠٨م) التي كشفت عن تقدير الطلاب لبيئة الصف الآمنة جاء بدرجة متوسطة، ودراسة (مخامرة وقباجة،٢٠١٤م) التي بينت أن دور المعلمين في توفير المناخ الصفي الفعال كان بدرجة متوسطة.

وبوجه خاص فإن المراهق في المرحلة الثانوية يتعرض لمجموعة من الصراعات النفسية، ما بين سعيه لتحمل المسؤولية في مقابل حاجته لأن ينعم بالأمن، وسعيه للاستقلال مقابل حاجته للمساندة والدعم من قبل الآخرين، والصراع ما بين إشباع الحاجات الذاتية ومطالب الواقع الخارجي وضرورة التوافق الاجتماعي، وما بين السعي للحرية الشخصية وتحقيق الذات، والضغوط الاجتماعية لتمثل القيم الاجتماعية (الريماوي،٢٠٠٣م).

إن هذه الاحتياجات التي يتطلبها المراهقون نتيجة خصائص نموهم لتعزز قضية الاهتمام بتوفير بيئات تعلم آمنة تدعم معرفتهم وثقتهم بذواتهم وأمنهم

النفسي ومهاراتهم الاجتماعية، وحيث أن مسؤولية القيام بذلك بطريقة إيجابية تقع على عاتق المعلمين من خلال مساعدة المتعلمين على تعزيز مهارات التعلم الاجتماعي العاطفي (Yoder, 2014,p25)؛ فقد استشعرت الباحثة وجود حاجة إلى تطوير أداء معلمات المرحلة الثانوية، وتنمية مهاراتهن لتهيئة بيئات التعلم الآمنة وفق متطلبات التعلم الاجتماعي العاطفي؛ ونظرًا لأن أبرز التحديات في هذا الجانب تتمثل في تحديد المهارات اللازمة لدى المعلمات لتهيئة بيئات التعلم الآمنة الداعمة لتعلم الطالبات لتكون بمثابة منطلق لبناء برنامج تدريبي يفي باحتياجاتهن التدريبية؛ فإن البحث الحالي يسعى للإجابة عن التساؤلات التالية:

١. ما المهارات اللازمة لتهيئة بيئات التعلم الآمنة وفق متطلبات التعلم الاجتماعي العاطفي؟

٢. ما الاحتياجات التدريبية لدى معلمات المرحلة الثانوية في ضوء مهارات تهيئة بيئات التعلم الآمنة؟

٣. ما التصور المقترح للبرنامج التدريبي القائم على التعلم الاجتماعي العاطفي لتنمية مهارات تهيئة بيئات التعلم الآمنة لدى معلمات المرحلة الثانوية في مدينة الرياض؟

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى تحديد المهارات اللازمة لتهيئة بيئات التعلم الآمنة وفق متطلبات التعلم الاجتماعي العاطفي، ورصد الاحتياجات التدريبية لدى معلمات المرحلة الثانوية في ضوء هذه المهارات، ومن ثم بناء برنامج تدريبي يفي باحتياجاتهن لتهيئة بيئات التعلم الآمنة وفق متطلبات التعلم الاجتماعي العاطفي.

أهمية البحث: يستمد هذا البحث أهميته ممايأتي:

- يراعي البحث في أهدافه وتوجهاته مضامين الرؤية السعودية٢٠٣٠ والتي تتمحور حول الإنسان السعودي وتستهدف نماءه وتطوير شخصيته من كافة الجوانب.

- قد يوجه البحث أنظار المسؤولين والمختصين نحو تأثير بيئات التعلم على تعلم الطلاب وكفاءتهم الاجتماعية والعاطفية، والقصور الذي يعتريها حاليًا وتأثيراته السلبية على تحقيق أهداف المؤسسات التعليمية.

- تقدم الدراسة إطارا نظريا حول التعلم الاجتماعي العاطفي الذي يعدُّ من أهم المقومات الرئيسة لتعزيز تعلم الطلاب ورفع مستوى أدائهم الأكاديمي والشخصي والاجتماعي.

- يقدم البحث قائمة بالمهارات اللازمة للمعلمين لتهيئة بيئات التعلم الآمنة والتي يمكن الاستفادة منها في تعريف المعلمين بالممارسات الجيدة لتهيئة مواصفات بيئات التعلم الآمنة وفق متطلبات التعلم الاجتماعي العاطفي بما يسهم في تقويم وتطوير أدائهم المهني، كما يقدم وصفا لمواصفات

وخصائص بيئات التعلم الأمنة والتي يمكن الاستفادة منها في تقويم بيئات التعلم وتطويرها.

- إمداد جهات التدريب في وزارة التعليم بإطار متكامل لبرنامج تدريبي يستهدف تنمية الأداء المهني لدى المعلمين في مجال تهيئة بيئات التعلم الآمنة.

- يقدم البحث للقائمين على عمليات التقويم الذاتي والخارجي في مدراس التعليم العام أداة لتقويم جودة بيئات التعلم، وجودة الأداء المهني وفق مواصفات بيئات التعلم الآمنة.

مصطلحات البحث: تحدد مصطلحات البحث فيما يلي:

بيئات التعلم الآمنة: يعرف برودوفسكيا وبييفا (Bordovskaia and Baeva,2015,p89) البيئة التعليمية بأنها: "الواقع التربوي النفسي الذي يحتوي على ظروف اجتماعية ومكانية مرتبة خصيصًا لتشكيل الشخصية وتعزيز فرص التنمية لدى الطلاب".

ويُعرَّف الأمن بأنه: "الشعور بالحماية البشرية والبيئية، والقدرة على رفض التهديدات الخارجية والداخلية السلبية في بيئة التعلم" (Bordovskaia and Baeva,2015, p8).

وتُعرَّف البيئة الآمنة بأنها:" البيئة التي لا يشعر الطلاب فيها بالخوف أو القلق أو التوتر أو التهديدات تجاه أنفسهم والآخرين" (Kislyakov,et al., 2014, p286).

وتعرفها زعبي (٢٠١٨م، ص ٥١٢) بأنها الإطار النفسي الاجتماعي السائد في غرفة الصف، الذي يتضمن عناصر: تخطيط التدريس، وتنفيذه،

والتقويم الصفي، وعلاقة المعلم بالطلاب، وإدارة بيئة التعلم، والبيئة الفيزيقية للتعلم.

وتعرف الباحثة بيئات التعلم الآمنة إجرائيا بأنها "الواقع النفسي والاجتماعي والمادي والتنظيمي داخل الصف الدراسي والمبني في ضوء متطلبات التعلم الاجتماعي العاطفي بما يعزز لدى الطالبات الشعور بالأمن والانتماء والثقة ويدعم كفاءاتهن الأكاديمية والاجتماعية والعاطفية".

التعلم الاجتماعي والعاطفي: تتبنى الباحثة تعريف الجمعية التعاونية للتعلم الأكاديمي والاجتماعي والعاطفي The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning حيث يعرّف بأنه" عملية اكتساب وتطبيق المعرفة والمهارات اللازمة لفهم وإدارة العواطف، ووضع وتحقيق الأهداف الإيجابية، والشعور بالتعاطف مع الآخرين وإظهار ذلك، وإقامة علاقات إيجابية مع الآخرين والمحافظة عليها، واتخاذ قرارات مسؤولة" (CASEL,2015)

البرنامج التدريبي: يعرفه شحاته والنجار (٢٠١١م، ص٧٧) بأنه: "مجموعة من الأنشطة المتكاملة والمصممة لإعداد الأفراد وتطوير معارفهم ومهاراتهم واتجاهاتهم في مجال معين بما يتفق مع خبراتهم التعليمية وحاجاتهم".

وتعرف الباحثة إجرائيًا التصور المقترح لبرنامج تدريبي قائم على التعلم الاجتماعي العاطفي لتنمية مهارات تهيئة بيئات التعلم الآمنة لدى المعلمات بأنه: "إطار عام مقترح يقدم وصفا لأسس ومكونات البرنامج التدريبي في ضوء الاحتياجات التدريبية الفعلية للمعلمات بقصد تنمية

مهاراتهن في تهيئة بيئات التعلم الآمنة وفقًا لمبادئ التعلم الاجتماعي العاطفي".

حدود البحث: يلتزم البحث بالحدود التالية:

- الحدود المكانية: مدارس المقررات الثانوية الحكومية للبنات في مدينة الرياض.
- الزمانية: الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٣٩/١٤٤٠هـ.

مجتمع البحث وعينته: يتمثل مجتمع الدراسة في معلمات المرحلة الثانوية في مدارس المقررات الحكومية النهارية في مدينة الرياض والبالغ عددهن (٢٣٩٥) معلمة (مركز إحصاءات التعليم ودعم القرار، ١٤٣٩هـ)، ونظرا لتجانس مجتمع البحث فقد اكتُفِي بنسبة (٢٥٪) من مجتمع الدراسة عينةً للبحث، اختيرت بالطريقة العشوائية البسيطة، ووزعت الأداة بطريقة آلية مركزية من قبل الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض، وقد وصل عدد الاستبانات المستردة (٤٦٠) استبانة.

الإطار النظري: يتناول الإطار النظري لهذه الدراسة محوري: **بيئات التعلم الآمنة:** المقصود بها وأهميتها ووصف خصائصها، **والتعلم العاطفي الاجتماعي** من حيث تعريفه وأهميته وجذوره النظرية ونماذجه. وذلك بهدف تعميق الجوانب النظرية المتعلقة بهذين المفهومين والخروج بقائمة مهارات يمكن الاستناد إليها في تهيئة بيئات التعلم الآمنة وتكون منطلقا لبناء التصور المقترح للبرنامج التدريبي.

أولا: بيئات التعلم الآمنة

المفهوم والأهمية:

تعد بيئات التعلم من أهم العوامل الرئيسة لدعم تعلم الطلاب وتحقيق الأهداف، وتحظى بأهمية خاصة بسبب قوة تأثيرها على التنمية الشخصية والأكاديمية للطلاب؛ الأمر الذي يفسر تزايد عناية علماء النفس بدراسة البيئة التعليمية وتطوير مواردها.

ويصف برودوفسكيا وبييفا (Bordovskaia and Baeva,2015,p89) البيئة التعليمية بالواقع التربوي النفسي الذي يحتوي على ظروف اجتماعية ومكانية مرتبة خصيصًا لتشكيل الشخصية وتعزيز فرص التنمية لدى الطلاب.

ويعرف (Davis,2008, p18) البيئة الصفية باعتبارها النظام الاجتماعي الديناميكي الذي لا يشمل فقط سلوك المعلم وعلاقته مع الطلاب، ولكن يتضمن أيضا التفاعل بين الطلاب.

والبيئة الآمنة هي البيئة التي لا يشعر الطلاب فيها بالخوف أو القلق أو التوتر أو التهديدات تجاه أنفسهم والآخرين (Kislyakov,et al., 2014, p286)، والأمن هو الشعور بالحماية (البشرية والبيئية) فضلا عن القدرة على رفض التهديدات الخارجية والداخلية السلبية في بيئة التعلم (Bordovskaia and Baeva,2015, p8)

ولبيئات التعلم الآمنة أهمية كبيرة في تحقيق الأهداف وحدوث التعلم، حيث يذكر كلابر (Clapper, 2010,p5) أن إنشاء بيئة آمنة وتهيئة الظروف المثلى للتعلم أمر بالغ الأهمية إذا أردنا أن نحدث فرقاً حقيقياً في التعلم، ذلك

أن الاتجاهات الحديثة للتعليم تؤكد اليوم على التفاعل النشط الذي يتطلب بيئة تعلم آمنة تتيح المشاركة الفاعلة مع الأنشطة وتمنع السخرية المحتملة. في السياق ذاته يؤكد إبراهيم (٢٠٠٥م، ص٢٩٣) أن للمناخ النفسي الآمن تأثير على حرية السلوك والتصرف لدى المتعلمين، وتطوير قدرتهم على المجازفة مع إمكانية الوقوع في الخطأ، وتطوير الثقة بالنفس. ويضيف يونج (Young, 2014,p4) أن الطلاب يتعلمون بشكل أفضل عندما ينظرون إلى بيئة التعلم على أنها آمنة وداعمة ويشعرون فيها بالانتماء والثقة بالآخرين والتشجيع على مواجهة التحديات وتحمل المخاطر وطرح الأسئلة بلا خوف أو تردد. وتأكيدا لأهمية البيئة الصفية الآمنة يذكر كوبر (Cooper, 2013, p494) أن شعور الطلاب بالأمن في بيئة الصف يشكل أحد العوامل الرئيسة التي تؤدي إلى الاندماج العاطفي، الأمر الذي يحتم على المعلمين ضرورة تهيئة بيئة ينعم فيها الطلاب بالأمن، من خلال إشعارهم بالاهتمام والرعاية والبحث عن أسباب الشعور بالاستياء، وتعزيز نقاط القوة والتميز في شخصياتهم.

في المقابل واستنادا إلى أبحاث التعلم المستند إلى الدماغ؛ فإن بيئة التعلم المهدِّدة يمكن أن تفقد الدماغ قدرته على تفسير الواقع، وتخزين المعلومات وفهرستها واسترجاعها، وإدراك العلاقات والأنماط، وضعف القدرة على التفكير في المستويات العليا، إضافة إلى إمكانية فقدان الذاكرة على المدى الطويل (جينسن، ٢٠٠٨م، ١١٠-١١٩). ويشير العبادي (٢٠٠٥م، ص٢٧ (إلى أن البيئة التعليمية التي لا توفر الأمن الانفعالي للطالب تولد

لديه القلق والتوتر والإحباط في علاقاته الاجتماعية بالآخرين، مما يولد تأثيرات سلبية على درجة تركيزه وشعوره بالنقص وفقدان الثقة بذاته، والقدرة على التوافق الاجتماعي.

مواصفات بيئات التعلم الآمنة:

تتناول أدبيات المجال مجموعة من المواصفات التي تتسم بها بيئات التعلم الآمنة، ومن خلال تتبع واستقراء هذه الأدبيات وجدت الباحثة أن الكثير من التربويين أكدَّ على أهمية الأمن النفسي في تكوين بيئات التعلم الآمنة، باعتباره سمة هامة لبيئات التعلم الجيدة، وشرطا ضروريا لنمو الطلاب ودعم كفاءتهم الاجتماعية العاطفية، وتصف الأدبيات الأمن النفسي بكونه حالة من البيئات التعليمية الخالية من العنف النفسي والتي تساهم في تلبية احتياجات الطلاب الشخصية وتعزيز التواصل والشعور بالانتماء، إضافة إلى تحسين صحتهم العقلية وتحقيق تعلم أفضل (Bordovskaia and Kislyakov,et al., 2014)،Baeva,2015).

وللبيئة النفسية الآمنة دعائم تتمثل كما تصفها ريف وسينقر (Ryff, and Singer, 2008, p22) في اتخاذ الطلاب موقف إيجابي تجاه الذات والماضي، وامتلاك القدرة على تكوين علاقات مع الآخرين مشبعة بالثقة، وفهم الذات، وتلبية متطلبات الحياة اليومية، وتحديد الأهداف والأنشطة التي تعطي معنى للحياة، والتطوير المستمر وتحقيق الذات.

وحول مقوم الأمن الاجتماعي في بيئات التعلم يجعل لويد وفيشر وهوفر (٢٠١٠م، ص ١٤٢) العلاقات التي تتكون بين المعلم والطلاب وبين

الطلاب بعضهم البعض أساسَ المناخ الصفي الإيجابي، ويتفق مع هذا كسلياكوف وزملاؤه (Kislyakov,et al., 2014, p 286) الذين أكدوا ضرورة توفير بيئة اجتماعية آمنة غير عنيفة في المؤسسة التعليمية تضفي الطابع الإنساني على العملية التعليمية، وتبنى على أساس العلاقات الإيجابية التي توفر للطالب شعورًا بالأمن النفسي والاجتماعي وتستبعد الإكراه وانعدام الثقة المتبادل والصراعات وسوء المعاملة والروابط الاجتماعية غير المستقرة. كما يؤكد ريان وباتريك (Ryan & Patrick, 2001, p442) أن دعم المعلم وتعزيز فرص التفاعل بين الطلاب وتوفير الاحترام المتبادل وتوجيه المعلم الطلاب نحو تحقيق الأهداف من أهم الأساليب التي تسهم في تشكيل البيئة الاجتماعية لغرفة الصف.

ويلخص كسلياكوف وزملاؤه (Kislyakov,et al., 2014, p287) عددًا من مؤشرات الأمن النفسي والاجتماعي في بيئة التعلم تتضمن: التسامح الاجتماعي المتمثل في الاحترام الصادق والاعتراف بالشخص الآخر، والاستعداد النفسي للتفاعل الإيجابي مع المجتمع والبيئة التعليمية، ومهارات الاتصال المبنية على التفاعل الاجتماعي الوثيق الموجه نحو الأشخاص، والحفاظ على الأمن العاطفي ومنع النزاعات وحلها بطريقة بناءة، والإبداع المتمثل في قدرة الطالب على تحقيق الذات.

إضافة إلى ما سبق فإن للتعليم القائم على نشاط المتعلم وإيجابيته دورا في تعزيز أمان البيئة الصفية، حيث تذكر ألبير (Alber, 2015) أن لتضمين استراتيجيات التدريس التي تسمح للطلاب بالتعبير عن أفكارهم، وبناء

العلاقات، وممارسة التعاون (مثل Save the Last Word for Me) أثر على النمو والحفاظ على الشعور بالأمان.

ويعدُّ التنظيم المادي لبيئة الصف والقوانين الصفية ومنهجيات التعامل مع الأخطاء وتقديم النقد من أهم العوامل المؤثرة في دعم أمان البيئة الصفية، حيث يشير كل من جينسن (٢٠٠٥م) ولِويْد وزملاؤه (٢٠١٠م) إلى أن تصميم وتنظيم الفصول الدراسية المسهلة لعمليات التعاون والعمل الفردي وتوفير القواعد الصفية وتقديم التغذية الراجعة والتعامل مع المشكلات بموضوعية مما يساعد في إيجاد بيئة التعلم الآمنة ويعزز الشعور بالانتماء والقيمة والأمان.

بناء على ما سبق ترى الباحثة أن توفير بيئات تعلم آمنة يتطلب تهيئة الظروف المناسبة لتيسير عملية التعليم والتعلم وتحقيق الأهداف من خلال دعم الجوانب النفسية والعاطفية والاجتماعية لدى الطلاب في بيئات نشطة تفاعلية منظمة ومنضبطة. وتقترح الباحثة في ضوء ذلك عدد من المواصفات التي تتسم بها بيئات التعلم الآمنة تتمثل في الآتي:

- **داعمة نفسيا:** تساعد المتعلم على اكتشاف ذاته وانفعالاته وأفكاره وفهمها وتقبلها والتعبير عنها وتحديد أهدافه والتخطيط لبلوغها.
- **داعمة اجتماعيا:** تعزز العلاقات الدافئة مع الآخرين وتتيح التواصل الفعال معهم.
- **آمنة:** خالية من العنف والتهديد ومشاعر القلق والخوف والإحباط.

- **تفاعلية ونشطة:** تتيح المشاركة الكاملة المفضية للإقبال على التعلم والاندماج فيه.
- **بناءة:** توظف بيانات ومعلومات التقويم في تصحيح الأخطاء وتحسين الأداء.
- **منضبطة:** تحكمها القواعد الصفية والأعراف الأكاديمية المتفق عليها.
- **منظمة ماديا:** بطريقة تدعم الجوانب النفسية والاجتماعية والأكاديمية.
- **مرنة:** قابلة للتعديل والتطوير بما يتلاءم مع ظروف المتعلمين واحتياجاتهم.

التعلم العاطفي والاجتماعي

تؤكد الأدبيات التي تناولت التعلم الاجتماعي العاطفي على أنه الخطوة الأولى نحو تطوير مناخ مدرسي إيجابي وآمن، ويشير زينز وإلياس (Zins, and Elias,2007,p2) إلى وجود علاقة متبادلة بين مهارات التعلم الاجتماعي العاطفي والمناخ المدرسي بقولهما: " أن البيئة المدرسية الإيجابية تعزز التعلم الاجتماعي العاطفي، والتعلم الاجتماعي العاطفي يسهل وجود المناخ الداعم". كما يذكر جونز وزملاؤه (Jones, et al., 2019, p131) أن التركيز على دمج التنمية الاجتماعية والعاطفية هو السبيل إلى تهيئة بيئات مدرسية آمنة وداعمة تفضي إلى التعلم، ذلك أن الفصول الدراسية التي تتميز بالعلاقات الدافئة بين المعلمين والطلاب تعزز التعلم العميق لدى الطلاب، والطلاب الذين يشعرون بالراحة مع معلميهم وأقرانهم هم أكثر استعدادا للتعامل مع المواد الصعبة والمثابرة على التعلم.

وبالنظر إلى مبادئ الجمعية الأمريكية لعلم النفس (APA, ١٩٩٣) نجد تركيزًا على العوامل العاطفية والتحفيزية والاجتماعية، وأهمية تعزيز التفاعلات الاجتماعية الإيجابية والعلاقات شخصية مع الطلاب لتحسين المناخ والأمن والتعلم. وفي العام ٢٠١٥ أعادت الجمعية الأمريكية لعلم النفس (2015, APA) إصدار تقرير يضم أفضل ٢٠ مبدأ في علم النفس للتعلم والتعليم من المرحلة التمهيدية إلى الثانوية، وتمثل هذه المبادئ القاعدة العلمية والأصول المعرفية لتحسين الممارسات التربوية في البيئة الصفية، وقد تضمنت ما يعزز أهمية السياق في إحداث التعلم، ودور التنظيم الذاتي للطلاب، وأثر توقعات المعلمين عن طلابهم في تحسين فرص التعلم وزيادة الدافعية ،كما أكدت المبادئ على أن التعلم يحدث في سياقات اجتماعية متعددة، وأن للعلاقات الشخصية والنمو الاجتماعي العاطفي أثر في عملية التعلم، الأمر الذي يعزز قوة العلاقة بين بيئات التعلم الآمن والنمو الاجتماعي العاطفي.

وقد وضعت الجمعية التعاونية للتعلم الأكاديمي والاجتماعي والعاطفي CASEL تعريفا رائدًا للتعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL) حيث عرفته بأنه: " عملية اكتساب وتطبيق المعرفة والمهارات اللازمة لفهم وإدارة العواطف، ووضع وتحقيق الأهداف الإيجابية، والشعور بالتعاطف مع الآخرين وإظهار ذلك، وإقامة علاقات إيجابية مع الآخرين والمحافظة عليها، واتخاذ قرارات مسؤولة " (CASEL.org, ٢٠١٥).

والتعلم الاجتماعي العاطفي هو العملية التي من خلالها ينمي الأطفال والراشدون المهارات والاتجاهات والقيم الضرورية لاكتساب الكفاءة

الاجتماعية العاطفية (جابر، ٢٠٠٤م، ص٢٢٧). وتتفق سقيشيتا ودريسر (Sugishita, & Dresser, 2019,p37) مع ذلك بقولهما أن:" التعلم الاجتماعي العاطفي هو عملية تطوير الكفاءات الاجتماعية والعاطفية لدى الأطفال بما في ذلك المهارات والسلوكيات والمواقف التي يحتاجها الناس لإدارة سلوكياتهم الشخصية والاجتماعية والمعرفية". ويذهب زينز وإلياس (Zins, and Elias, 2007,p1) إلى أن التعلم الاجتماعي والعاطفي مزيج من السلوكيات والإدراك والعواطف يتضمن القدرة على التعرف على العواطف وإدارتها، وحل المشاكل المرتفعة، وإقامة علاقات إيجابية مع الآخرين.

ويمكن النظر إلى التعلم الاجتماعي العاطفي على أنه منهج وإطار عمل لتنمية مجموعات مترابطة من كفايات الطلاب المعرفية والوجدانية والسلوكية، لتطوير آليات الحماية والتكيف الإيجابي، والحد من عوامل الخطر (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Schellinger,2011,p 409).

ويقوم التعلم الاجتماعي العاطفي على افتراض مؤداه أن التعلم يحدث من خلال التفاعل بين الأداء الاجتماعي والعاطفي والفكري للمتعلم، ويؤدي ضعف النمو في أي من هذه المجالات إلى تعريض الأفراد لخطر النتائج السلبية في المدرسة وفي الحياة بشكل عام (Philippe, 2017, p28).

الجذور النظرية:

من خلال تتبع الأدبيات يمكن رؤية ملامح التعليم الاجتماعي العاطفي في مجموعة متنوعة من الاتجاهات التربوية الحديثة، كعلم الأعصاب المعرفي

والسلوكي، وأبحاث التعلم المستند إلى الدماغ، ونظرية الذكاءات المتعددة لهوارد جاردنر(١٩٨٣م).

وبحسب جونز ورفاقه (Jones, et al., 2019,p136) فإن عقودًا من البحث في التنمية البشرية، وعلم الأعصاب المعرفي والسلوكي، والسياسات والممارسات التعليمية أثبتت أن المجالات الرئيسة للتنمية البشرية – الاجتماعية والعاطفية والمعرفية واللغوية والأكاديمية – متشابكة بعمق في الدماغ وفي السلوك الإنساني، وهي كلها عوامل أساسية للتعلم ومؤثره فيه، حيث أن مواطن القوة أو نقاط الضعف في أحد هذه المجالات يعزز التنمية في المجالات الأخرى أو يعوقها. وتؤكد سقيشيتا ودريسر (Sugishita, & Dresser, 2019,p42) على تأثير نظرية الذكاءات المتعددة حيث أدى الاهتمام بالذكاء العاطفي إلى ظهور وعي سائد جديد بالدور الذي تؤديه العوامل الاجتماعية والعاطفية في التنمية البشرية والنجاح في المدرسة وفي الحياة.

ويقدم فيليب (Philippe, 2017) سردا تاريخيا للجذور النظرية التي انبثق عنها التعلم العاطفي الاجتماعي حيث يشير إلى أن مصطلح التعلم الاجتماعي والعاطفي وإن كان حديث نسبيا؛ إذ أُستخدم لأول مرة في مؤتمر استضافه معهد فيتزر في عام ١٩٩٤ لوصف إطار لتعزيز تنمية الكفاءة الاجتماعية والعاطفية مدى الحياة؛ إلا أن له جذور في الفلسفة التعليمية يمتد تاريخها إلى الإغريق القدماء، حين اعتبر أفلاطون التعليم وسيلة لغرس الشعور الأخلاقي بالخير، وحين أكد أرسطو على دور التعليم في تكوين الناس الخيرين من خلال تعزيز العقل وعادات السلوك. ويضيف الباحث أن

المفكرين الأوروبيين استمروا في التنظير لدور التعليم في تنمية الشخص من كافة الجوانب، واستشهد بذلك بكتابات روسو ١٩٧٩م. ومع ظهور الدور الاجتماعي للتعليم العام في القرن التاسع عشر ظهر النقاش لأول مرة بين الفلاسفة والتربويين الأوائل حول مسألة تنمية العواطف، وفي مطلع القرن العشرين دعا الإصلاحيون التربويون مثل جون ديوي ومونتيسوري وكومر إلى التربية التي تتمحور حول الطالب وعززوا مجموعة متنوعة من الأفكار التي تتعلق بالرؤية الحالية للتعلم الاجتماعي العاطفي مثل: التعلم النشط بدلاً من التعلم السلبي؛ والتفاعلات الإيجابية والمحبة بدلا من القسوة في التعامل.

الأهمية التربوية:

حظي التعلم الاجتماعي العاطفي بأهمية كبيرة في السنوات الأخيرة على مستوى السياسات التعليمية العامة والممارسات المهنية في بعض الدول المتقدمة، على سبيل المثال: نظر مجلس النواب الأمريكي في تشريع يركز على قانون التعليم في المدارس (قانون التعليم الأكاديمي والاجتماعي والعاطفي لعام (٢٠١١م)، كما أصدرت بعض الولايات في أمريكا قوانين تلزم المدارس بمعالجة التعلم الاجتماعي العاطفي. وفي عام (٢٠٠٣م) أقرت إلينوي معايير التعلم الاجتماعي العاطفي لتصبح أول ولاية تضع معايير قائمة بذاتها في هذا المجال.

ويعد التعلم الاجتماعي العاطفي أحد الاتجاهات الحديثة التي تقدم رؤية جديدة للتعلم، وتسعى إلى محاولة التلاؤم مع خصائص مجتمع المعرفة الجديدة ومتطلبات القرن الحادي والعشرين. وتستند برامج التعلم الاجتماعي العاطفي

إلى أساس علمي من البحوث وتوافر الأدلة على فعاليتها في تقليل الفجوة بين الطلاب مرتفعي الإنجاز والطلاب منخفضي الإنجاز وذلك من خلال تزويد جميع الطلاب بالمهارات اللازمة للنجاح في المدرسة وفي الحياة. (CASEL ,2005). وفي هذا السياق يشير جونز ورفاقه Jones, et al., (2019,p132) إلى أن هناك مجموعة كبيرة وصارمة من الأدلة التي تبين أن الطلاب يتعلمون بشكل أفضل في الفصول الأكثر فاعلية والتي يمتلك فيها المتعلمون المهارات لإدارة العواطف، وعقد العلاقات الناجحة، والمثابرة في مواجهة الصعوبة، والقدرة على حل المشكلات. كما يؤكد جابر (٢٠٠٤، ص٢٢٩) إلى أنه لا يمكن تحقيق نجاح أكاديمي وشخصي حقيقي بدون تنمية المهارات الاجتماعية والوجدانية، حيث دلت الدراسات على وجود قاسم مشترك بين الأنماط المختلفة من المدراس الفعالة ذات الأداء الأكاديمي المرتفع يتمثل في امتلاكهم عملية نسقية لتنمية التعلم الاجتماعي الوجداني.

وللتعلم الاجتماعي العاطفي آثار إيجابية حتى لما بعد المدرسة، حيث يشير زينز وإلياس (Zins, and Elias, 2007) إلى أن المدارس الفعالة حقا هي تلك التي تعد الطلاب من خلال تعزيز الكفاءة الاجتماعية والعاطفية لاجتياز اختبارات الحياة بمفهومها الواسع. ويتفق في ذلك جونز وزملاؤه (Jones, et al., 2019, p134) الذين أكدوا أن النجاح في المدرسة وخارجها يرتبط ارتباطاً وثيقا بالتنمية الاجتماعية والعاطفية السليمة.

ويشير عدد من الدراسات (McCuin, 2012)،(Durlak, et al, 2011)، Sakiz, (2007)، (Zins, & Elias, 2007) ، (Jones, et al., 2019) ، Sugishita, &

(Dresser, 2019) إلى أن التعلم الاجتماعي العاطفي يدعم تحسين الأداء الأكاديمي، ويساهم في إنتاج سلوكيات اجتماعية أكثر إيجابية، ويقلل المشكلات السلوكية والضغوط المرتفعة، وينمي الوعي الاجتماعي، كما أنه يؤدي إلى تعزيز المشاركة الفعالة في التعلم، ويحسن المواطنة، ويقلل من خطر سوء التكيف والعلاقات الفاشلة بين الأشخاص، والعنف، والتعاسة.

نماذج دعم النمو العاطفي والاجتماعي لدى الطلاب:

عني المختصون ببناء نماذج تحدد مكونات وكفاءات التعلم الاجتماعي العاطفي، ومن ذلك نموذج الجمعية التعاونية للتعلم الأكاديمي والاجتماعي والعاطفي، والمعنية ببناء فهم واسع للتعلم الاجتماعي العاطفي في مدارس التعليم من مرحلة ما قبل المدرسة إلى التعليم الثانوي؛ حيث حددت الجمعية خمس كفاءات إدراكية وعاطفية وسلوكية مترابطة للتعلم الاجتماعي العاطفي تتمثل في: (CASEL, 2005)

- الوعي الذاتي بمعنى القدرة على التفكير في مشاعر الفرد وقيمه وسلوكياته.
- الوعي الاجتماعي ويعني التفاعل اجتماعيا وأخلاقيا والتعاطف مع الأشخاص، والقدرة على عرض المواقف من منظور آخر، واحترام الأعراف الاجتماعية والثقافية للآخرين.
- مهارات العلاقات ويقصد بها القدرة على تكوين روابط إيجابية مع الأقران والمعلمين والآخرين والحفاظ عليها.

- الإدارة الذاتية وتمثل مجموعة من المهارات التي تتضمن الدافع الذاتي، وتحديد الأهداف، والتنظيم الشخصي، والانضباط الذاتي، والتحكم في الدافع، واستخدام استراتيجيات للتعامل مع الإجهاد.
- صنع القرار المسؤول، واستخدام المعايير الأخلاقية والمعايير الاجتماعية، والقدرة على اتخاذ القرارات.

وفي تشابه كبير قدمت فري وآخرَين (Frey, et al., 2019) نموذجًا لدعم النمو العاطفي الاجتماعي المفضي للتعلم الآمن، يتكون من خمسة عناصر يمكن دمجها في بيئات التعلم بعض النظر عن التخصص أو المرحلة الدراسية، وتتمثل عناصر النموذج في:

- الشعور بالذات ومعرفة نقاط القوة وامتلاك المرونة والمثابرة.
- التنظيم العاطفي من خلال القدرة على تحديد ووصف العواطف وإدارة مشاعر التوتر وفهم مشاعر الأخرين.
- التنظيم المعرفي والقدرة على تحديد الأهداف وحل المشكلات.
- المهارات الاجتماعية والمشاركة وبناء العلاقات.
- المسؤولية الأخلاقية واحترام الآخرين.

واستنادا إلى نظرية مفادها أن المعرفة الاجتماعية ما هي إلا توظيف لمنظومة الدماغ والعمليات المرتبطة بها (الإدراك والتفسير والاستدلال) لقراءة أفكار الأشخاص الآخرين وفهم مشاعرهم ودوافعهم؛ قدم ليبتون ونويكي (Lipton, &Nowicki, 2009) نموذجًا لوصف إطار التعلم الاجتماعي-الوجداني ويتكون النموذج من مكونين رئيسيين هما:

- الفهم (الوعي) الاجتماعي الوجداني ويقصد به إدراك المعلومات الاجتماعية الوجدانية والحالات الانفعالية لدى الآخرين، وتحويلها إلى معلومات ذات معنى يمكن توظيفها في التفاعلات الاجتماعية.
- التنفيذ الاجتماعي ويقصد به الوظائف التنفيذية الاجتماعية ككبح السلوك والمراقبة الذاتية والتخطيط والمرونة.

ويحدد نموذج مؤسسة والاس (Jones, et al., 2019,p140) ثلاثة مجالات للنمو العاطفي والاجتماعي تعكس تنظيما مترابطا على النحو التالي:

- المهارات المعرفية بما في ذلك الوظائف التنفيذية مثل الذاكرة العاملة، والتحكم في الانتباه والمرونة، والتخطيط، فضلا عن المعتقدات والمواقف التي توجه شعور المرء بذاته وتعلمه.
- الكفاءات العاطفية التي تمكن المرء من التعامل مع الإحباط، والتعرف على العواطف وإدارتها، وفهم عواطف الآخرين ووجهات نظرهم.
- المهارات الاجتماعية والشخصية التي تمكن الفرد من قراءة العظة الاجتماعية، وحل الصراعات، والتعاون مع الآخرين.

وفي ضوء الأدبيات السابقة خلصت الباحثة إلى تحديد مجموعة من مهارات تهيئة بيئات التعلم الآمنة اللازمة لمعلمات المرحلة الثانوية، تم تصنيفها إلى خمسة مجالات عامة، تتمثل في:

- مجال تحفيز التطور العاطفي والاجتماعي عند الطالبات.
- مجال تعزيز الإدارة الذاتية والتنظيم المعرفي.
- مجال بناء المناخ الاجتماعي الإيجابي وتعزيز العلاقات الإنسانية الداعمة.

- مجال توفير التقييم والتغذية الراجعة.
- تنظيم الحجرة الصفية وتوجيه السلوك والتعامل مع الأخطاء

دور المعلم في التعلم الاجتماعي العاطفي:

يتحمل المعلمون مسؤولية تنمية الكفاءة الاجتماعية العاطفية لدى الطلاب لما يتملكونه من تأثير كبير على طلابهم، بما يبرز دورهم في دعم مهارات التعلم الاجتماعي والعاطفي لدى الطلاب (Yoder, 2014, p19)، وتعزز نتائج دراسة ساكيز (Sakiz, 2007) وجود علاقة ارتباطية بين الدعم العاطفي للمعلم وشعور المراهقين المبكر بالانتماء والتمتع الأكاديمي ومعتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية ونتائج الجهد الأكاديمي، وتؤيد ذلك دراسة ماكوين (McCuin, 2012) حيث أظهرت وجود صلة بين بيئة الصف ذات الكفاءة الاجتماعية العاطفية وسمات المعلمين الإيجابية، وتبرز الدراسة الصفات التي لها تأثير إيجابي على دعم الكفاءة الاجتماعية العاطفية تتمثل في العطف والودية والتشجيع ومنح الفرص للتحدي والالتزام والعدل والإبداع. وتأكيد لذلك ينوه تقرير منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD,2010) إلى دور العلاقة بين الطلاب والمعلمين في بلوغ الأهداف، ذلك أن التعلم يتحقق بشكل أفضل حين يكون لدى الطلاب علاقات جيدة مع معلميهم، وعندما يكون لدى المعلمين توقعات كبيرة عن طلابهم. ولأهمية دور المعلم في تهيئة بيئات التعلم الآمنة يوصى العمرات (٢٠١٦، ص ٣٤) بضرورة توفير مناخات صفية داعمة وآمنة وتجنب المناخات الدفاعية التي تظهر سلوكيات

تربوية غير آمنة، مثل سلوك المعلم: المتعالي والمتشدد والصعب والذي يقود إلى سيادة الجو التنافسي غير الآمن.

ويشير الباحثون إلى أن التعلم الاجتماعي والعاطفي يمكن تعليمه وتنميته لدى الطلاب تماما، مثل المهارات الأكاديمية، حيث يذكر زينز وإلياس (Zins, & Elias. 2007, p1) أن الطلاب يتعلمون ويمارسون مهارات التعلم الاجتماعي العاطفي على غرار الطريقة التي يتعلمون بها المهارات الأكاديمية، وذلك من خلال المشاركة في الأنشطة الإيجابية في الفصول الدراسية وخارجها. كما تذكر فري وآخرَين (Frey, et al., 2019) أن الطلاب يتعلمون اجتماعيًا وعاطفيًا طوال الوقت في فصولهم الدراسية، لكن هذا التعلم لن يكون مثمرًا في حال بقي جزءًا من المنهج الخفي، في إشارة إلى أهمية الدمج الرسمي لتعليم هذه المهارات من خلال العملية التعليمية.

ولضمان تطوير التعلم الاجتماعي العاطفي في المدارس تؤكد دراسة كل من (Durlak & Dupre, 2008)، (Philippe, 2017)، (Sugishita, & Dresser, 2019) على حاجة المعلمين إلى التدريب والدعم لفهم ونمذجة المهارات والسلوكيات والمعرفة والمعتقدات ذات العلاقة بالتعلم الاجتماعي العاطفي.

وحول الأدوار التي ينبغي للمعلم القيام بها لتهيئة ظروف صفية آمنة تؤكد فري وآخرون (Frey, et al., 2019) أن للمعلمين الدور الأكبر في تهيئة بيئات التعلم الآمنة باعتبارهم الموجه الرئيس لعملية التدريس وبناء المناخ الصفي الداعم، ويضيف الباحثون إلى أنه يمكن النظر إلى التعلم الاجتماع العاطفي في كل ما يقوله المعلمون والقيم التي يتمثلونها والمواد والأنشطة التي يختارونها،

من حيث أنه مجموع ذلك كله يؤثر على كيفية تفكير الطلاب ورؤيتهم لأنفسهم والتفاعل مع المحتوى ومع الآخرين. ويرى قطامي وقطامي (٢٠٠٠م، ص٢٨٢) أهمية أن يوجه المعلم اهتمامه إلى نمو كل طالب، مع مراعاة الحزم والقوانين والإيجابية تجاه قدرات الطلاب، وإشاعة الدفء والتسامح والاحترام والتشجيع. وأظهرت دراسة ماكوين (McCuin, 2012) عددا من صفات المعلمين التي لها تأثير إيجابي في تعزيز التعلم الاجتماعي العاطفي تمثلت في العطف والودية والتشجيع ومنح الفرص للتحدي والالتزام والعدل والإبداع واستخدام العاطفة. كما وصفت دراسة سقيشيتا ودريسر (Sugishita, & Dresser, 2019) استراتيجيات التعلم الاجتماعي العاطفي القائمة على الاستراتيجيات المتباينة لملاءمة تنوع الطلاب، والانضباط في الفصول الدراسية المتمحورة حول المتعلم لتعزيز المشاركة الفعالة في التعلم، والوصول العادل إلى التعليم.

وقد انتهى يودر (Yoder, 2014, p10-17) بعد إجراء مراجعة مستفيضة للبحوث التي ركزت على العلاقة بين الممارسات التعليمية، وبيئات التعلم الإيجابية، والكفاءات الاجتماعية والعاطفية للطلاب أن هناك عددا من الممارسات التعليمية يمكن للمعلمين استخدامها في الفصول الدراسية لدعم بيئات التعلم الإيجابية وتعزيز الكفاءات الاجتماعية والعاطفية للطلاب، وتتمثل هذه الممارسات في:

- الانضباط المتمحور حول الطالب والقائم على التوجيه الذاتي والقواعد الصفية والمعايير والقيم المشتركة في الفصول الدراسية والعواقب منطقية.

- لغة المعلم وتشير إلى كيفية تحدُّث المعلمين مع الطلاب، حديثا يشجع الجهد والعمل معًا.

- المسؤولية والاختيار ويشير إلى درجة السماح للمعلمين للطلاب لاتخاذ قرارات مسؤولة.

- الدفء والدعم ويشير إلى الشعور بالتقدير الذي يتلقاه الطلاب من معلمهم ومن أقرانهم بشتى الصور.

- التعلم التعاوني ويشير إلى مهمة تعليمية محددة يعمل فيها المعلمون معاً من أجل تحقيق هدف جماعي.

- مناقشات الفصول الدراسية وتشير إلى المحادثات الفعالة بين الطلاب والمعلمين وإتاحة الفرصة للطلاب للتوسع في تفكيرهم وتشجيع الاستماع باهتمام.

- التأمل والتقييم الذاتي ويقصد به تفكير الطلاب في كيفية تحسين أدائهم على أساس تقييمهم الذاتي، كما تتضمن عملية تحديد الأهداف ومراقبة التقدم المحرز وطلب المساعدة عند الحاجة.

- التعليم المتوازن ويشير إلى وجود توازن مناسب بين التعليم النشط والتعليم المباشر، وبين التعلم الفردي والتعلم التعاوني.

- التوقعات الأكاديمية المرتفعة وتشير إلى التوقعات الإيجابية التي يعتقدها المعلمون حول قدرة طلابهم، بما يحمل الطلاب المسؤولية والثقة المحفزة لإنجاز أعمالهم بشكل يوازي أو يفوق هذه التوقعات.

- النمذجة وتشير إلى تطوير الكفاءات الاجتماعية والعاطفية من خلال نمذجتها من قبل المعلم بشكل منهجي في كافة تفاصيل العملية التعليمية.

الدراسات السابقة:

سعت الباحثة في هذا المحور إلى رصد عدد من الدراسات السابقة ما بين عربية وأجنبية تناولت بيئات التعلم وأثرها على نمو الطلاب مراعية في ذلك حداثة تلك الدراسات السابقة، وملتزمة بمنهجية تقوم على عرضها من الأقدم إلى الأحدث بحسب موضوعها من خلال الإشارة إلى أهدافها وأبرز نتائجها المتعلقة بالدراسة الحالية، ثم التعليق عليها وبيان جوانب الإفادة منها والاختلاف عنها.

فمن الدراسات التي بحثت في أثر المعلم على تهيئة بيئات التعلم الآمنة ودعم الكفاءة الاجتماعية العاطفية للطلاب نجد دراسة **ساكيز** (**Sakiz, 2007**) التي هدفت إلى استكشاف العلاقة بين الدعم العاطفي للمعلم والشعور بالانتماء والتمتع الأكاديمي واليأس الأكاديمي والفاعلية الأكاديمية والجهد الأكاديمي لدى الطلاب في فصول الرياضيات في المدارس المتوسطة في المنطقة التعليمية للغرب الأوسط الأمريكي، وقد تم فحص العلاقات المستهدفة من خلال اختبار نموذج هيكلي ، وشارك في الدراسة ٣١٧ طالبًا من طلاب الصف

السابع والثامن من خلال الإجابة على استبيان تقرير ذاتي، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين الدعم العاطفي للمعلم وشعور المراهقين المبكر بالانتماء والتمتع الأكاديمي واليأس الأكاديمي ومعتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية ونتائج الجهد الأكاديمي.

وفي دراسة بحثت بيئات التعلم وعلاقتها بأبعاد أخرى من نمو الطلاب، أجرى **العساف (٢٠٠٨م)** دراسته بهدف الكشف عن مدركات الطلبة لبيئة التعلم الآمنة وعلاقتها بتفاعلهم الاجتماعي ودافعيتهم للتعلم، وقد تكونت عينة الدراسة من (٦٧٧) من طلاب الصف العاشر الأساسي في مديرية تربية عمان الثانية، أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيا بين مدركات الطلبة لبيئة التعلم والآمنة وتفاعلهم الاجتماعي ودافعيتهم للتعلم، وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بتحسين البيئة الصفية وتشجيع ثقافة المدرسة الآمنة وتدعيمها.

وحول الآثار الإيجابية لممارسات المعلمين داخل البيئة الصفية أجرى **ماكوين** (**McCuin, 2012**) دراسة هدفت إلى الكشف عن الآثار الإيجابية للمعلمين المعززين للكفاءة العاطفية الاجتماعية من وجهة نظر الطلاب، واستخدم البحث المنهج النوعي من خلال تحليل المستندات النوعية (QDA) والترميز الاستقرائي للنتائج وتفسير البيانات كما تظهر من الوثائق المتضمنة للتجارب التي كتبها (٢٨) طالبا جامعيا في أمريكا، وقد أظهرت نتائج البحث أن ٢٥ من ٢٨ من الطلاب لاحظوا وجود سمات من الكفاءة الاجتماعية العاطفية لدى معلميهم ولها تأثير إيجابي عليهم. كما أظهرت

نتائج الدراسة أن ٧١٪ من الطلاب لاحظوا وجود صلة بين الأدلة التي تشير إلى بيئة الصف ذات الكفاءة الاجتماعية العاطفية وسمات المعلمين الإيجابية من وجهة نظرهم. كذلك توصلت الدراسة إلى أن الصفات التي لها تأثير إيجابي تمثلت في العطف والودية والتشجيع ومنح الفرص للتحدي والالتزام والعدل والإبداع واستخدام العاطفة. كما أظهرت النتائج وجود تأثير للتعلم الاجتماعي العاطفي على تحصيل الطلاب الدراسي وتنمية الوعي الاجتماعي لديهم.

فيما بحثت دراسة **ديفيز وآخرون** (**Davies, et al.,2013**) أثر بيئات التعلم الإبداعية على وجه الخصوص على نمو الطلاب، وقد تكونت عينة الدراسة من مجموعة من طلاب الصفوف الأساسية في اسكتلندا، وقد أظهرت نتائج الدراسة أثرًا لبيئات التعلم الإبداعية على نمو الطلاب، ورصدت بعض العوامل المساهمة في تنمية المهارات الإبداعية لدى الطلاب، ومنها الاستخدام المرن لوقت الفراغ، وتيسير إتاحة المواد المناسبة، وقواعد اللعب والمزاح، واستقلالية المتعلم، وعلاقات الاحترام بين المعلمين والطلاب، وتعاون الأقران، والوعي باحتياجات المتعلم.

وحول العلاقة بين البيئة الصفية والدافع المعرفي والتفكير التأملي أجرت **قاسم (٢٠١٤م)** دراسة هدفت إلى التعرف على مدى إسهام البيئة الصفية في الدافع المعرفي والتفكير التأملي لدى عينة بلغت (٥٠٠) طالبة وطالبة من (١٠) كليات في جامعة بغداد موزعة ما بين التخصصات العلمية والتخصصات الإنسانية. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة موجبة

ذات دلالة إحصائية بين البيئة الصفية وكل من الدافع المعرفي والتفكير التأملي، وأن لمجالات البيئة الصفية (تفاعل الطلبة مع بعضهم البعض والتفاعل التدريسي مع الطلبة) إسهاما موجبا ذا دلالة إحصائية في كل من (الدافع المعرفي والتفكير التأملي) فيما لم يكن لمجال تنظيم قاعة الدرس وتوفير المستلزمات إسهام واضح.

كذلك **أجرت بييفا وبوردوفسكيا** (**Baevaa,Bordovskaia,2015**) دراسة هدفت إلى تحديد العوامل النفسية في البيئة التعليمية التي تؤثر على الأمن النفسي لدى الطلاب. ولتحقيق هذا الهدف سعت الدراسة إلى توضيح مستوى السلامة النفسية في المدارس، وتحديد طبيعة تأثير السلامة النفسية للبيئة التعليمية على الأمن النفسي للطلاب. وشملت الدراسة ١٧٢ معلما و٨٧٦ طالبا في مدارس موسكو وسانت بطرسبرغ. وقد أظهرت نتائج الدراسة التجريبية أن السلامة النفسية للطلاب ترتبط ارتباطاً وثيقاً بمستوى السلامة النفسية للمعلمين، كما تم رصد عناصر تعزز أمن الطلاب في المدارس ذات السلامة النفسية المرتفعة مثل الراحة العاطفية، والثقة بالنفس، والنشاط المعرفي العالي.

وأجرى أحمد وسويفي (٢٠١٦م) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين جودة بيئة التعلم والاتجاهات نحو التعلم وتكونت العينة الأساسية من ١٦٢ من طلاب وطالبات الصف الثالث الإعدادي بالمدارس الحكومية والتجريبية والخاصة بأسيوط، واستخدمت الدراسة استبيان دعم بيئات التعلم الإيجابي، ومقياس الاتجاهات نحو التعلم ومقياس الخصائص السلوكية

للموهوبين، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين مقياس بيئات التعلم وكل من الاتجاهات نحو التعلم واكتشاف الطلاب الموهوبين.

وأجرى **العمرات (٢٠١٦م)** دراسة هدفت إلى الكشف عن دور المعلم في توفير بيئة مدرسية آمنة في مدارس مديرية تربية الطفيلة من وجهة نظر مديري المدارس، وقد استخدام الباحث المنهج الوصفي المسحي، وقام بتصميم استبانة موزعة على أربعة مجالات هي: سلوك المعلم الإداري، وسلوك المعلم الفني، وسلوك المعلم التقويمي، وطبقت الأداة على عينة الدراسة المكونة من (٧٤) مدير، وأظهرت النتائج أن دور المعلم في توفير بيئة مدرسية آمنة جاء متوسطا بشكل عام.

فيما تحدد هدف دراسة **فيليب** (**Philippe,2017**) في التحقق من القدرة المهنية للمعلمين في ولاية إلينوي فيما يتعلق بتنفيذ ممارسات للتعلم الاجتماعي والعاطفي التي تستند إلى معايير إلينوي SEL. وقد شملت الدراسة عينة غير عشوائية من ١٢٩ مدرساً في ولاية إلينوي لتقييم قدرتهم على توفير التعليم الاجتماعي العاطفي فضلاً عن وعيهم بمعايير إلينوي للتعلم الاجتماعي العاطفي وتطبيقهم لها. وأشارت التحليلات الكمية والنوعية لنتائج الدراسة إلى أنه على الرغم من أن المدرسين يرون أن التعليم الثانوي العام قيّم ومهم، فإنهم يفتقرون إلى الفاعلية الذاتية والخبرة اللازمة لتوفير التعليم بثقة، كما أظهرت النتائج محدودية إلمام المعلمين بمعايير إلينوي SEL ومحدودية القدرة على استخدامها.

وعلى مستوى الممارسات التدريسية الداعمة للتعلم الاجتماعي العاطفي سعت دراسة **سقيشيتا ودريسر** (**Sugishita, & Dresser, 2019**) إلى وصف استراتيجيات التعلم الاجتماعي العاطفي من خلال الممارسة، وأثر التدريب على استخدامها لدى عينة الدراسة والمكونة من اثني عشر طالبًا معلمًا في جامعة سان خوسيه بولاية كاليفورنيا، وقد أظهرت نتائج الدراسة فاعلية استراتيجيات التعلم الاجتماعي العاطفي بما في ذلك التنوع والاستراتيجيات المتباينة، والانضباط في الفصول الدراسية المتمحورة حول المتعلم في تعزيز المشاركة الفعالة في التعلم، والوصول العادل إلى التعليم.

التعليق على الدراسات السابقة:

يتضح من العرض السابق للدراسات السابقة تنوعها، فمنها ما بحث بيئات التعلم وعلاقتها ببعض المتغيرات ومنها ما تناول أثر المعلم في تهيئة البيئات التعلمية، كما يُلاحظ تنوعها من حيث مجتمعها ومنهجها وأدواتها، ويأتي هذا البحث مكملا لهذه الدراسات، ومتفردا عنها من حيث التركيز على استخلاص قائمة بمهارات بيئات التعلم الآمنة في ضوء التعلم الاجتماعي العاطفي ومن ثم السعي لتحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمات في ضوء هذه المهارات تمهيدا لبناء تصور مقترح لبرنامج تدريبي يدعم أداء المعلمات المهني فيما يتعلق بتهيئة بيئات التعلم الآمنة.

ومن خلال مراجعة الدراسات السابقة يمكن الخروج بالرؤى التالية:

- من خلال الدراسات السابقة نجد اهتماما كبيرا بدراسة بيئات التعلم، وإجماعا على أثرها على نمو الطلاب في أبعاده المختلفة، ويظهر ذلك من

خلال طبيعة المشكلات التي بحثتها الدراسات، والنتائج والتوصيات التي انتهت إليها، غير أن الباحثة وجدت قصورا كبيرا في الدراسات العربية التي تناولت بحث بيئات التعلم ووصف مكوناتها ودور المعلم في إغنائها بالخصائص اللازمة لتطوير تعلم الطلاب الأكاديمي والاجتماعي والعاطفي.

- طبقت الدراسات السابقة في مختلف المراحل الأمر الذي يدعم التوجهات النظرية الداعية إلى أهمية بيئات التعلم ودعم الجوانب الاجتماعية والعاطفية لدى الطلاب في مختلف المراحل بدءا من رياض الأطفال وانتهاء بالتعليم الجامعي.
- رصدت الدراسات عددا من المواصفات التي تختص بها بيئات التعلم الآمنة، كما نلحظ ربطا وثيقا متبادلا بين أمن البيئة الصفية ودعم الجوانب الاجتماعية والعاطفية لدى الطلاب، بمعنى أن البيئة الآمنة تعد من أهم العوامل المفضية لتعزيز النمو الاجتماعي والعاطفي لدى الطلاب، وأن فهم وممارسة التعلم الاجتماعي العاطفي من قبل المعلمين والطلاب هو الطريق الأمثل لتهيئة بيئات التعلم الآمنة.

وقد أفاد البحث الحالي من الدراسات السابقة في عدد من الجوانب، ومن أهم أوجه الإفادة:

- دعم الشعور بالمشكلة البحثية، فالدراسات التي تناولت تدريب المعلمين لإكسابهم مهارات تهيئة بيئات التعلم الآمنة من منظور التعلم الاجتماعي العاطفي تعد نادرة، خاصة الدراسات العربية إذ لم تقف الباحثة على أية دراسة عربية تعالج هذا الهدف.

- تطوير الإطار النظري للدراسة الحالية بالإفادة من الأفكار التي تناولتها الدراسات السابقة والنتائج التي توصلت إليها.
- بناء أداة البحث الحالي المتمثلة في قائمة مهارات تهيئة بيئات التعلم الآمنة لقياس الاحتياج التدريبي للمعلمات في ضوئها.
- دعم تفسير النتائج ومناقشتها من خلال الربط والمقارنة بالنتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة.

الإجراءات المنهجية للبحث:

أولاً: منهج البحث:

تم استخدام المنهج الوصفي وهو نوع من مناهج التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة، عن طريق جميع بيانات ومعلومات عنها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة Fraenkle(1993 , & Wallen,) (في ملحم ٢٠٠٢م، ص ٣٥٢) وقد استخدم هذا المنهج الذي يعتمد على مدخل الاستقصاء والتحليل لوضع التصور المناسب للإطار النظري وبناء أداة الدراسة والإجابة عن أسئلة الدراسة وبناء التصور المقترح للبرنامج التدريبي.

ثانيًا: إجراءات البحث:

للإجابة عن أسئلة البحث؛ قامت الباحثة بالإجراءات التالية:

أولا: تحديد قائمة بمهارات تهيئة بيئات التعلم الآمنة وفق متطلبات التعلم الاجتماعي العاطفي: من خلال الاطلاع على أدبيات الدراسة والبحوث والدراسات السابقة ذات الصلة بمشكلة الدراسة الحالية، وقد اشتملت القائمة في صورتها الأولية على (٥) محاور تتمثل في:

- مجال تحفيز التطور العاطفي والاجتماعي عند الطالبات ويشتمل على (٥) فقرات
- مجال تعزيز الإدارة الذاتية والتنظيم المعرفي ويشتمل على (٤) فقرات
- مجال بناء المناخ الاجتماعي الإيجابي وتعزيز العلاقات الإنسانية الداعمة ويشتمل على (٧) فقرات
- مجال توفير التقييم والتغذية الراجعة ويشتمل على (٢) فقرتين.
- مجال تنظيم الحجرة الصفية وتوجيه السلوك والتعامل مع الأخطاء ويشتمل على (٤) فقرات

ثانيًا: بناء استبانة تحديد الاحتياجات التدريبية لدى المعلمات لتهيئة بيئات التعلم الآمنة: وللتحقق من صدق وثبات أداة الدراسة قامت الباحثة بالإجراءات التالية:

- قياس الصدق الظاهري للتأكد من سلامة العبارات العلمية واللغوية وأهميتها وملاءمتها لعينة الدراسة وأهدافها، وذلك من خلال عرض الأداة على مجموعة من المحكمين والخبراء لتحكيمها، وبناء على ملاحظاتهم ومقترحاتهم؛ فقد توصلت الباحثة إلى قائمة نهائية بمهارات تهيئة بيئات التعلم الآمنة وفق متطلبات التعلم الاجتماعي العاطفي، مصنفة إلى خمس مجالات رئيسة وتشتمل على (٢٢) مهارة فرعية.
- التحقق من صدق الاتساق الصدق الداخلي للأداة: من خلال إيجاد معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاحتياجات التدريبية

مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه والاستبانة ككل وجاءت النتائج كالاتي:

جدول (١) معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات الاحتياجات التدريبية بالدرجة الكلية للمحور والدرجة الكلية للاستبانة ككل

المحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	معامل الارتباط بالاستبانة ككل	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	معامل الارتباط بالاستبانة ككل
تحفيز التطور العاطفي والاجتماعي	١	٠,٨١٩**	٠,٦٩٤**	٤	٠,٨٢٧**	٠,٧٢٢**
	٢	٠,٨٣٦**	٠,٧٢٠**	٥	٠,٨٤٨**	٠,٧٧٤**
	٣	٠,٨٥١**	٠,٧٤٤**			
تعزيز الإدارة الذاتية والتنظيم المعرفي	١	٠,٨٢١**	٠,٧٠٧**	٣	٠,٨٧٣**	٠,٨٠٧**
	٢	٠,٨٥٣**	٠,٧٤٨**	٤	٠,٨٢٠**	٠,٧٤٢**
بناء المناخ الاجتماعي الإيجابي وتعزيز العلاقات الإنسانية الداعمة	١	٠,٨٢١**	٠,٧٥٥**	٥	٠,٨٤٢**	٠,٧٨١**
	٢	٠,٨٥٤**	٠,٧٨٤**	٦	٠,٨١٢**	٠,٧٦٧**
	٣	٠,٨٥٠**	٠,٧٩٧**	٧	٠,٨٤٤**	٠,٧٩٥**
	٤	٠,٨٢٩**	٠,٧٦٢**			
توفير التقييم والتغذية الراجعة	١	٠,٩١٦**	٠,٨١٧**	٢	٠,٩٠٣**	٠,٧٢٧**
تنظيم الحجرة الصفية وتوجيه السلوك والتعامل مع الأخطاء	١	٠,٨٥٢**	٠,٨٢٧**	٣	٠,٩١٤**	٠,٨٠٧**
	٢	٠,٨٨٧**	٠,٧٩٤**	٤	٠,٨٧٣**	٠,٧٦١**

** دالة عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل.

يتضح من الجدول السابق رقم (١) أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من عبارات الاحتياجات التدريبية في مجال تهيئة بيئات التعلم الآمنة مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه الفقرة والدرجة الكلية للاستبانة موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠١) فأقل، وذات قيم متوسطة ومرتفعة، مما يشير إلى أن عبارات كافة المحاور تتمتع بدرجة صدق مرتفعة وصلاحيتها للتطبيق الميداني.

▪ كما تم حساب الصدق البنائي لمحاور الدراسة من خلال حساب مُعاملات الارتباط بين درجة المحور والدرجة الكلية للاستبانة وجاءت النتائج كما يأتي:

جدول رقم (٢) مُعاملات ارتباط بيرسون لمحاور الاستبانة بالدرجة الكلية للاستبانة

المحاور	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للاستبانة
الاحتياجات التدريبية في مجال تحفيز التطور العاطفي والاجتماعي عند الطالبات	٠,٨٧٤**
الاحتياجات التدريبية في مجال تعزيز الإدارة الذاتية والتنظيم المعرفي لدى الطالبات	٠,٨٩٢**
الاحتياجات التدريبية في مجال بناء المناخ الاجتماعي الإيجابي وتعزيز العلاقات الإنسانية الداعمة	٠,٩٣٠**
الاحتياجات التدريبية في مجال توفير التقييم والتغذية الراجعة	٠,٨٥٠**
الاحتياجات التدريبية في مجال تنظيم الحجرة الصفية وتوجيه السلوك والتعامل مع الأخطاء	٠,٩٠٤**

** دالة عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل.

يتبيّن من الجدول رقم (٢) أن قيم مُعاملات الارتباط بين درجة المحور، والدرجة الكلية للاستبانة التي ينتمي إليها المحور – مرتفعة؛ حيث تتراوح ما بين (٠,٨٧٤)، و(٠,٩٣٠)، وجميعها موجبة ودالة إحصائيًّا؛ مما يعني وجود درجة مرتفعة من الاتساق الداخلي، مما يشير إلى أن محاور الاستبانة تتمتع بدرجة صدق مرتفعة وصلاحيتها للتطبيق الميداني.

▪ وللتحقق من ثبات الأداة تم استخدام معامل ألفا كرونباخ (Chronbach Alpha) للتأكد من ثبات أداة الدراسة، ويوضح الجدول رقم (٣) قيم معاملات الثبات ألفا كرونباخ لكل محور من محاور الاستبانة:

جدول رقم (٣) قيم معامل ألفا كرونباخ لأداة الدراسة

محاور الاستبانة		عدد العبارات	ثبات المحور
المحور الاول	الاحتياجات التدريبية في مجال تحفيز التطور العاطفي والاجتماعي	٥	٠,٨٩٢
المحور الثاني	الاحتياجات التدريبية في مجال تعزيز الإدارة الذاتية والتنظيم المعرفي	٤	٠,٨٦٢
المحور الثالث	الاحتياجات التدريبية في مجال بناء المناخ الاجتماعي الإيجابي وتعزيز العلاقات الإنسانية الداعمة	٧	٠,٩٢٨
المحور الرابع	الاحتياجات التدريبية في مجال توفير التقييم والتغذية الراجعة	٢	٠,٧٩١
المحور الخامس	الاحتياجات التدريبية في مجال تنظيم الحجرة الصفية وتوجيه السلوك والتعامل مع الأخطاء	٤	٠,٩٠٥
الثبات العام لأداة الدراسة		٢٢	٠,٩٦٧

يتضح من الجدول رقم (٣) أن معاملات الثبات ألفا كرونباخ لمحاور الدراسة مرتفعة وقد بلغ الثبات العام لأداة الدراسة (٠,٩٦٧)، مما يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

ثالثا: بناء التصور المقترح للبرنامج التدريبي باتباع الخطوات التالية:

- مرحلة التحليل: وهدفت هذه المرحلة إلى الحاجات التدريبية (Needs Assessment) لمعلمات المرحلة الثانوية للوقوف على حجم الاحتياج فيما يتعلق بالمهارات اللازمة لتهيئة بيئات التعلم الآمنة، وصولا لما ينبغي أن يعرفنه ويكتسبنه ويمارسنه من معارف ومهارات وكفاءات، مع الأخذ بعين الاعتبار تحليل أبعاد أخرى تتعلق بخصائصهن، وبيئات التعليم في المدارس الثانوية واحتياج طالبات المرحلة الثانوية، إضافة إلى ذلك فقد تضمنت هذه المرحلة تحليل المهام للوصول إلى وصف واضح لبنية محتوى البرنامج التدريبي وأنشطته وأساليب تقويمه في ضوء مواصفات البيئة المادية والإمكانات المتاحة، ويمكن

القول أن مخرجات هذه المرحلة هي مدخلات لمرحلة التصميم. وقد نتج عنها:

- تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمات لتنمية مهارات تهيئة بيئات التعلم الآمنة استنادا إلى نتائج الاستبيان.
- تحديد مصادر بناء البرنامج.
- تحديد أسس البرنامج ومنطلقاته.
- مصفوفة محتوى البرنامج التدريبي المقترح.

■ مرحلة التصميم: وفي هذه المرحلة قامت الباحثة بالإجراءات التالية:

- وصف الأداء المستهدف من أجل توجيه التدريب نحو تحقيقه، وتصميم تدريب ملائم من حيث أنشطته وأساليبه للأهداف، وتوفير محكات لتقدير فاعلية التدريب.

- تنظيم المحتوى ووصف طريقة تسلسله وفقا لأهداف البرنامج والعلاقة بين المفاهيم وخصائص المتدربات وخلفياتهن المعرفية السابقة واحتياجاتهن التدريبية.
- تحديد أساليب التدريب وأنشطته في ضوء العديد من الاعتبارات أهمها بنية المحتوى التدريبي، وخصائص المتدربات، والوقت المخصص، والإمكانات التقنية والمادية المتاحة.
- تحديد أدوات التقويم: لقياس فاعلية التدريب، وتحقق أهدافه، على مستوى التقويم التكويني للحصول على تغذية راجعة أثناء تنفيذ التدريب وبعد الانتهاء منه، والتقويم الختامي.

وبعد الانتهاء من بناء التصور للبرنامج التدريبي المقترح تم عرضه على مجموعة من المختصين في المناهج وعلم النفس للإفادة من مرئياتهم وتحكيمه في ضوء كل مما يأتي:

- مدى مناسبة أهداف البرنامج.
- مدى مناسبة محتوى البرنامج لأهدافه وتنظيمه وفقا للاعتبارات المنطقية والتربوية وللاحتياجات التدريبية للمعلمات.
- مدى مناسبة استراتيجيات التدريب وأساليبه.
- مدى مناسبة أدوات التقويم للبرنامج التدريبي.
- إمكانية تحقيق الأهداف العامة والخاصة ومدى تلبيتها للاحتياجات التدريبية.

وقد نتج عن هذه المرحلة تصور للبرنامج التدريبي المقترح سيتم استعراضه في نتائج البحث.

ثامناً: أساليب التحليل الإحصائية:

لتحقيق أهداف البحث وتحليل البيانات التي تم تجميعها، تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية، والتي يرمز لها اختصاراً بالرمز (SPSS). وذلك بعد ترميز وادخال البيانات الى الحاسب الآلي، حيث أُعطيت الإجابة (احتياج مرتفع) ٤ درجات، (احتياج متوسط) ٣ درجات، (احتياج ضعيف) درجتان، (لا يوجد احتياج) درجة واحدة، ومن ثم قامت الباحثة بحساب الوسط الحسابي لإجابات افراد مجتمع الدراسة.

ولتحديد طول خلايا المقياس الرباعي (الحدود الدنيا والعليا) المستخدم في محاور الدراسة، تم حساب المدى (٤-١=٣)، ثم تقسيمه على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح أي (٣/٤= ٠,٧٥) بعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٤) درجة الموافقة ومدى الموافقة

مقياس ليكرت الرباعي					
درجة الاحتياج	الترميز	مدى الموافقة	درجة الاحتياج	الترميز	مدى الموافقة
لا يوجد احتياج	١	من ١ الى ١,٧٥	احتياج متوسط	٣	٢,٥١ الى ٣,٢٦
احتياج ضعيف	٢	١,٧٦ الى ٢,٥٠	احتياج عالٍ	٤	٣,٢٦ الى ٤,٠٠

ولتحليل البيانات استُخدم عدد من الأساليب الإحصائية لتحديد درجة الاحتياجات التدريبية لدى عينة الدراسة، تتمثل في التالي:

١. المتوسط الحسابي "Mean" وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد عينة الدراسة عن المحاور الرئيسة (متوسط العبارات)، مع العلم بأنه يفيد في ترتيب المحاور حسب أعلى متوسط حسابي.

٢. الانحراف المعياري "Standard Deviation" للتعرف على مدى انحراف استجابات أفراد عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، ولكل محور من المحاور الرئيسة عن متوسطها الحسابي. ويلاحظ أن الانحراف المعياري يوضح التشتت في استجابات أفراد عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، إلى جانب المحاور الرئيسة، فكلما اقتربت قيمته من الصفر تركزت الاستجابات وانخفض تشتتها بين المقياس.

٣. معامل الارتباط بيرسون :"" person Correlationلمعرفة درجة الارتباط بين عبارات الاستبانة والمحور الذي تنتمي إليه كل عبارة من عباراتها وبين الدرجة الكلية للاستبانة.

٤. معامل ألفا كرونباخ (Cronch'lph): لاختبار مدى ثبات أداة الدراسة.

نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس الأول والذي نص على الآتي:

ما المهارات اللازمة لتهيئة بيئات التعلم الآمنة وفق متطلبات التعلم الاجتماعي العاطفي؟

تتمثل إجابة هذا السؤال في قائمة المهارات اللازمة لتهيئة بيئات التعلم الآمنة وفق متطلبات التعلم الاجتماعي العاطفي، والتي توصل إليها البحث في ضوء مراجعة وتحليل واسع للأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة ومرئيات الخبراء من المحكمين، وقد صُنِّفت المهارات إلى خمسة مجالات رئيسة تضمنت (٢٢) مهارة فرعية، هي كالتالي:

جدول رقم (٥) قائمة مهارات تهيئة بيئات التعلم الآمنة وفق متطلبات التعلم الاجتماعي العاطفي (من إعداد الباحثة)

م	المجال	المهارات
١	تحفيز التطور العاطفي والاجتماعي عند الطالبات	١. تنمية الوعي بالذات وتقديرها والتعبير عن الأفكار. ٢. تنمية القدرة على التعرف على العواطف الذاتية ووصفها وإدارتها. ٣. تنمية القدرة على فهم مشاعر الآخرين. ٤. تنمية القدرة على تقدير وجهات النظر المختلفة (التعاطف). ٥. معرفة احتياجات الطالبات وتلبيتها.

٢	تعزيز الإدارة الذاتية والتنظيم المعرفي لدى الطالبات	٦. تنمية القدرة على بناء الدوافع الذاتية. ٧. تنمية القدرة على التخطيط والتنظيم الشخصي. ٨. تعزيز القدرة على الانضباط الذاتي والتحكم ومراقبة التعلم. ٩. تنمية القدرة على تقويم التعلم والإنجاز.
٣	بناء المناخ الاجتماعي الإيجابي وتعزيز العلاقات الإنسانية الداعمة	١٠. تعزيز الثقة بالذات وتشجيع القدرات وتقديم التوقعات المرتفعة للنجاح. ١١. رعاية الأفكار وتقديرها والاعتراف بالإنجاز. ١٢. تقدير الاختلافات والفروقات بين الطالبات. ١٣. مساعدة الطالبات على احترام الأعراف الاجتماعية والقوانين. ١٤. تعزيز التفاعل الاجتماعي بين الطالبات. ١٥. تنمية المهارات الاجتماعية لدى الطالبات كالتعاون والتفاوض. ١٦. تنمية القدرة على اتخاذ القرارات المسؤولة.
٤	توفير التقييم والتغذية الراجعة	١٧. متابعة تقدم الطالبات وتقويمهم وتقديم التغذية الراجعة. ١٨. استخدام الأساليب التدخلية لتجنب الفشل.
٥	تنظيم الحجرة الصفية وتوجيه السلوك والتعامل مع الأخطاء	١٩. توظيف مهارات توجيه السلوك والتعامل مع الأخطاء بشكل بناء. ٢٠. تطبيق مهارات ضبط النفس والتعامل بموضوعية مع المواقف الشخصية. ٢١. بناء القواعد الصفية بشكل تعاوني وتطبيقها لحفظ النظام. ٢٢. تنظيم الحجرة الصفية الداعمة للتعلم الآمن.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس الثاني والذي نص على الآتي:

ما الاحتياجات التدريبية لدى معلمات المرحلة الثانوية في مدينة الرياض لتهيئة بيئات التعلم الآمنة؟

للتعرف على الاحتياجات التدريبية لدى معلمات المرحلة الثانوية في مدينة الرياض لتهيئة بيئات التعلم الآمنة قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد الدراسة على محاور

أداة الدراسة وعلى المحاور ككل، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (٦) استجابات أفراد الدراسة على جميع محاور الاحتياجات التدريبية لتهيئة بيئات التعلم الآمنة

م	محاور الدراسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الاحتياج
١	الاحتياجات التدريبية في مجال تحفيز التطور العاطفي والاجتماعي عند الطالبات	٣,٦٣	٠,٥٧	٢	مرتفعة
٣	الاحتياجات التدريبية في مجال تعزيز الإدارة الذاتية والتنظيم المعرفي لدى الطالبات	٣,٧١	٠,٥٠	١	مرتفعة
٢	الاحتياجات التدريبية في مجال بناء المناخ الاجتماعي الإيجابي وتعزيز العلاقات الإنسانية الداعمة	٣,٦٢	٠,٥٧	٣	مرتفعة
٤	الاحتياجات التدريبية في مجال توفير التقييم والتغذية الراجعة	٣,٥٢	٠,٦٥	٥	مرتفعة
٥	الاحتياجات التدريبية في مجال تنظيم الحجرة الصفية وتوجيه السلوك والتعامل مع الأخطاء	٣,٦١	٠,٦٢	٤	مرتفعة
	المتوسط العام لأداة الدراسة ككل	٣,٦٢	٠,٥٢		مرتفعة

يتضح من خلال الجدول السابق رقم (٦) أن المتوسط الحسابي لكل محور من محاور الاحتياجات التدريبية لدى معلمات المرحلة الثانوية لتهيئة بيئات التعلم الآمنة يتراوح بين (٣,٥٢ إلى ٣,٧١) وهذه المتوسطات تقع بالفئة الرابعة من فئات المقياس المتدرج الرباعي والتي تشير إلى درجة (مرتفعة) على أداة الدراسة، كما يتضح أن المتوسط العام لاستجابات أفراد الدراسة على إجمالي محاور الاحتياجات التدريبية لدى معلمات المرحلة الثانوية لتهيئة بيئات التعلم الآمنة قد بلغ (٣,٦٢ درجه من ٤) مما يعني أن درجة الاحتياج

التدريبي لدى عينة الدراسة في جميع محاور مهارات تهيئة بيئات التعلم الآمنة كانت مرتفعة.

وفيما يلي النتائج التفصيلية فيما يتعلق الاحتياجات التدريبية لدى معلمات المرحلة الثانوية في مدينة الرياض لتهيئة بيئات التعلم الآمنة؟

النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الأول والذي ينص على:

ما الاحتياجات التدريبية لدى معلمات المرحلة الثانوية في مدينة الرياض لتهيئة بيئات التعلم الآمنة في مجال تحفيز التطور العاطفي والاجتماعي؟

للتعرف على الاحتياجات التدريبية لدى معلمات المرحلة الثانوية لتهيئة بيئات التعلم الآمنة في مجال تحفيز التطور العاطفي والاجتماعي قامت الباحثة بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد الدراسة على هذا المحور، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (٧) استجابات أفراد الدراسة على العبارات المتعلقة بالاحتياجات التدريبية في مجال تحفيز التطور العاطفي والاجتماعي

م	المهارات	درجة الاحتياج						المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الاحتياج
		لا يوجد احتياج		احتياج ضعيف		احتياج متوسط	احتياج عالٍ				
		ك	%	ك	%	ك	ك %				
٤	تنمية قدرة الطالبات على تقدير وجهات النظر المختلفة	١١	٢,٤	١٠	٢,٢	٧٣	١٥,٩ ٣٦٦ ٧٩,٦	٣,٧٣	٠,٦٢	١	مرتفعة
٢	تنمية قدرة الطالبات على التعرف على العواطف ووصفها وإدارتها	١٠	٢,٢	١٩	٤,١	١٠٩	٢٣,٧ ٣٢٢ ٧٠	٣,٦٢	٠,٦٧	٢	مرتفعة
١	تنمية الوعي بالذات لدى الطالبات وتقديرها والتعبير عن الأفكار	١٤	٣	١٩	٤,١	٩٥	٢٠,٧ ٣٣٢ ٧٢,٢	٣,٦٢	٠,٧١	٣	مرتفعة

٣	تنمية قدرة الطالبات على فهم مشاعر الآخرين	١٤	٣	١٢	٢,٦	١١٣	٢٤,٦	٣٢١	٦٩,٨	٣,٦١	٠,٦٩	٤	مرتفعة
٥	التعرف على احتياجات الطالبات وتلبيتها	١٢	٢,٦	٢٠	٤,٣	١٢٠	٢٦,١	٣٠٨	٦٧	٣,٥٧	٠,٧٠	٥	مرتفعة
المتوسط الحسابي العام للمحور										٣,٦٣	٠,٥٧	مرتفعة	

يتضح من الجدول السابق رقم (٧) أن هناك تقاربا في موافقة أفراد الدراسة على عبارات الاحتياجات التدريبية في مجال تحفيز التطور العاطفي والاجتماعي، وقد جاءت درجة الاحتياج التدريبي على جميع المهارات بصورة (مرتفعة) حيث تراوحت متوسطاتهم الحسابية من (٣,٥٧ الى ٣,٧٣) وهذه المتوسطات جميعها تقع بالفئة الرابعة من فئات المقياس المتدرج الرباعي.

مما سبق يظهر وجود احتياجات تدريبية ملحة لدى المعلمات في مجال تحفيز التطور العاطفي والاجتماعي لدى الطالبات وترتيبها على التوالي على النحو التالي:

- تنمية قدرة الطالبات على تقدير وجهات النظر المختلفة.
- تنمية قدرة الطالبات على التعرف على العواطف ووصفها وإدارتها.
- تنمية الوعي بالذات لدى الطالبات وتقديرها والتعبير عن الأفكار.
- تنمية قدرة الطالبات على فهم مشاعر الآخرين.
- التعرف على احتياجات الطالبات وتلبيتها.

- **النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الثاني والذي نص على الآتي:**

ما الاحتياجات التدريبية لدى معلمات المرحلة الثانوية في مدينة الرياض لتهيئة بيئات التعلم الآمنة في مجال تعزيز الإدارة الذاتية والتنظيم المعرفي لدى الطالبات؟

للتعرف على الاحتياجات التدريبية في مجال الإدارة الذاتية والتنظيم المعرفي قامت الباحثة بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد الدراسة على هذا المحور، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (٨) استجابات أفراد الدراسة على العبارات المتعلقة بالاحتياجات التدريبية في مجال الإدارة الذاتية والتنظيم المعرفي

م	المهارات	درجة الاحتياج								المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الاحتياج
		لا يوجد احتياج		احتياج ضعيف		احتياج متوسط		احتياج عالٍ					
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%				
٣	تعزيز قدرة الطالبات على الانضباط الذاتي والتحكم ومراقبة التعلم	١١	٢,٤	٥	١,١	٦٠	١٣	٣٨٤	٨٣,٥	٣,٧٨	٠,٥٨	١	مرتفعة
٢	تنمية قدرة الطالبات على التخطيط والتنظيم الشخصي	٧	١,٥	٩	٢	٧٥	١٦,٣	٣٦٩	٨٠,٢	٣,٧٥	٠,٥٦	٢	مرتفعة
٤	تنمية قدرة الطالبات على تقويم التعلم والإنجاز	٨	١,٧	٧	١,٥	١٠١	٢٢	٣٤٤	٧٤,٨	٣,٧٠	٠,٥٩	٣	مرتفعة
١	تنمية قدرة الطالبات على تكوين الدوافع الذاتية	٧	١,٥	١٥	٣,٣	١٣٠	٢٨,٣	٣٠٨	٦٧	٣,٦١	٠,٦٣	٤	مرتفعة
	المتوسط الحسابي العام للمحور									٣,٧١	٠,٥٠		مرتفعة

يتضح من الجدول السابق رقم (٨) أن هناك تقاربا في موافقة أفراد الدراسة على عبارات الاحتياجات التدريبية في مجال الإدارة الذاتية والتنظيم المعرفي، وقد جاءت درجة الاحتياج التدريبي على جميع المهارات بصورة (مرتفعة) حيث تراوحت متوسطاتهم الحسابية من (٣,٦١ الى ٣,٧٨) وهذه المتوسطات جميعها تقع بالفئة الرابعة من فئات المقياس المتدرج الرباعي.

مما سبق يظهر وجود احتياجات تدريبية ملحة لدى المعلمات في مجال تعزيز الإدارة الذاتية والتنظيم المعرفي لدى الطالبات وترتيبها على التوالي على النحو التالي:

- تعزيز قدرة الطالبات على الانضباط الذاتي والتحكم ومراقبة التعلم.
- تنمية قدرة الطالبات على التخطيط والتنظيم الشخصي.
- تنمية قدرة الطالبات على تقويم التعلم والإنجاز.
- تنمية قدرة الطالبات على تكوين الدوافع الذاتية.

- **النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الثالث والذي نص على الآتي:**

ما الاحتياجات التدريبية لدى معلمات المرحلة الثانوية في مدينة الرياض لتهيئة بيئات التعلم الآمنة في مجال بناء المناخ الاجتماعي الإيجابي وتعزيز العلاقات الإنسانية الداعمة؟

للتعرف على الاحتياجات التدريبية لدى معلمات المرحلة الثانوية في مدينة الرياض لتهيئة بيئات التعلم الآمنة في مجال بناء المناخ الاجتماعي الإيجابي وتعزيز العلاقات الإنسانية الداعمة، قامت الباحثة بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد الدراسة على هذا المحور، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (٩) استجابات أفراد الدراسة على العبارات المتعلقة بالاحتياجات التدريبية في مجال بناء المناخ الاجتماعي الإيجابي وتعزيز العلاقات الإنسانية الداعمة

م	المهارات	درجة الاحتياج								المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الاحتياج
		لا يوجد احتياج		احتياج ضعيف		احتياج متوسط		احتياج عالٍ					
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%				
٧	تنمية المهارات الاجتماعية لدى الطالبات كالتعاون والتفاوض	١٢	٢,٦	١٠	٢,٢	٨١	١٧,٦	٣٥٧	٧٧,٦	٣,٧٠	٠,٦٤	١	مرتفعة
٤	تنمية قدرة الطالبات على اتخاذ القرارات المسؤولة	١٣	٢,٨	١٢	٢,٦	٨٠	١٧,٤	٣٥٥	٧٧,٢	٣,٦٩	٠,٦٦	٢	مرتفعة
١	تعزيز الثقة بالذات لدى الطالبات وتقديم التوقعات المرتفعة للنجاح	١٣	٢,٨	١٠	٢,٢	١٠١	٢٢	٣٣٦	٧٣	٣,٦٥	٠,٦٦	٣	مرتفعة
٢	رعاية أفكار الطالبات وتقديرها والاعتراف بالإنجاز	١٢	٢,٦	١٧	٣,٧	١٠٦	٢٣	٣٢٥	٧٠,٧	٣,٦٢	٠,٦٨	٤	مرتفعة
٦	تعزيز التفاعل الاجتماعي بين الطالبات	١٢	٢,٦	١٨	٣,٩	١١١	٢٤,١	٣١٩	٦٩,٣	٣,٦٠	٠,٦٩	٥	مرتفعة
٣	تقدير الاختلافات والفروقات بين الطالبات	١٦	٣,٥	٢٤	٥,٢	١٠٦	٢٣	٣١٤	٦٨,٣	٣,٥٦	٠,٧٥	٦	مرتفعة
٥	مساعدة الطالبات على احترام الأعراف الاجتماعية والقوانين	١١	٢,٤	٢٤	٥,٢	١٣٨	٣٠	٢٨٧	٦٢,٤	٣,٥٢	٠,٧١	٧	مرتفعة
	المتوسط الحسابي العام للمحور									٣,٦٢	٠,٥٧	مرتفعة	

يتضح من الجدول السابق رقم (٩) أن هناك تقاربا في موافقة أفراد الدراسة على عبارات الاحتياجات التدريبية في مجال "بناء المناخ الاجتماعي الإيجابي وتعزيز العلاقات الإنسانية الداعمة"، وقد جاءت درجة الاحتياج التدريبي على جميع المهارات بصورة (مرتفعة) حيث تراوحت متوسطاتهم

الحسابية من (٣,٥٢ إلى ٣,٧٠) وهذه المتوسطات جميعها تقع بالفئة الرابعة من فئات المقياس المتدرج الرباعي.

مما سبق يظهر وجود احتياجات تدريبية ملحة لدى المعلمات في مجال بناء المناخ الاجتماعي الإيجابي وتعزيز العلاقات الإنسانية الداعمة وترتيبها على التوالي على النحو التالي:

- تنمية المهارات الاجتماعية لدى الطالبات كالتعاون والتفاوض.
- تنمية قدرة الطالبات على اتخاذ القرارات المسؤولة.
- تعزيز الثقة بالذات لدى الطالبات وتقديم التوقعات المرتفعة للنجاح.
- رعاية أفكار الطالبات وتقديرها والاعتراف بالإنجاز.
- تعزيز التفاعل الاجتماعي بين الطالبات.
- تقدير الاختلافات والفروقات بين الطالبات.
- مساعدة الطالبات على احترام الأعراف الاجتماعية والقوانين.

- **النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الرابع والذي نص على الآتي:**

ما الاحتياجات التدريبية لدى معلمات المرحلة الثانوية في مدينة الرياض لتهيئة بيئات التعلم الآمنة في مجال توفير التقييم والتغذية الراجعة؟

للتعرف على الاحتياجات التدريبية في مجال توفير التقييم والتغذية الراجعة، قامت الباحثة بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد الدراسة على هذا المحور، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (١٠) استجابات أفراد الدراسة على العبارات المتعلقة بالاحتياجات التدريبية في مجال توفير التقييم والتغذية الراجعة

م	المهارات	درجة الاحتياج								المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الاحتياج
		لا يوجد احتياج		احتياج ضعيف		احتياج متوسط		احتياج عالٍ					
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%				
١	متابعة تقدم الطالبات وتقويمهم وتقديم التغذية الراجعة	١٢	٢,٦	٣٢	٧	١٣١	٢٨,٥	٢٨٥	٦٢	٣,٥٠	٠,٧٤	٢	مرتفعة
٢	استخدام الأساليب التدخلية لتجنب الفشل	١٠	٢,٢	٢٢	٤,٨	١٣٨	٣٠	٢٩٠	٦٣	٣,٥٤	٠,٦٩	١	مرتفعة
	المتوسط الحسابي العام للمحور									٣,٥٢	٠,٦٥		مرتفعة

يتضح من الجدول السابق رقم (١٠) أن هناك تقاربا في موافقة أفراد الدراسة على عبارات الاحتياجات التدريبية في مجال "توفير التقييم والتغذية الراجعة " وقد جاءت درجة الاحتياج التدريبي على المهارتين المندرجتين ضمن هذا المحور بصورة (مرتفعة) حيث تراوحت متوسطاتهم الحسابية من (٣,٥٠،٣,٥٤) وهذين المتوسطان يقعان بالفئة الرابعة من فئات المقياس المتدرج الرباعي.

مما سبق يظهر وجود احتياجات تدريبية ملحة لدى المعلمات في مجال توفير التقييم والتغذية الراجعة وترتيبها على التوالي على النحو التالي:

- استخدام الأساليب التدخلية لتجنب الفشل.
- متابعة تقدم الطالبات وتقويمهم وتقديم التغذية الراجعة.

■ **النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الخامس والذي نص على الآتي:**

ما الاحتياجات التدريبية لدى معلمات المرحلة الثانوية في مدينة الرياض لتهيئة بيئات التعلم الآمنة في مجال تنظيم الحجرة الصفية وتوجيه السلوك والتعامل مع الأخطاء؟

للتعرف على الاحتياجات التدريبية في مجال تنظيم الحجرة الصفية وتوجيه السلوك والتعامل مع الأخطاء، قامت الباحثة بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد الدراسة على هذا المحور، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (١١) استجابات أفراد الدراسة على العبارات المتعلقة بالاحتياجات التدريبية في مجال تنظيم الحجرة الصفية وتوجيه السلوك والتعامل مع الأخطاء

م	المهارات	درجة الاحتياج								المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الاحتياج
		لا يوجد احتياج		احتياج ضعيف		احتياج متوسط		احتياج عالٍ					
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%				
٢	تطبيق مهارات ضبط النفس والتعامل بموضوعية مع المواقف الشخصية	١٣	٢,٨	٢٠	٤,٣	٧٩	١٧,٢	٣٤٨	٧٥,٧	٣,٦٦	٠,٧٠	١	مرتفعة
١	توظيف مهارات توجيه السلوك والتعامل مع الأخطاء بشكل بناء	١٢	٢,٦	١٣	٢,٨	١٠٧	٢٣,٣	٣٢٨	٧١,٣	٣,٦٣	٠,٦٧	٢	مرتفعة
٤	تنظيم الحجرة الصفية الداعمة للتعلم الآمن	١١	٢,٤	٢٦	٥,٧	٨٦	١٨,٧	٣٣٧	٧٣,٣	٣,٦٣	٠,٧٠	٣	مرتفعة
٣	بناء القواعد الصفية بشكل تعاوني وتطبيقها لحفظ النظام	١٥	٣,٣	٢٥	٥,٤	١١٧	٢٥,٤	٣٠٣	٦٥,٩	٣,٥٤	٠,٧٤	٤	مرتفعة
	المتوسط الحسابي العام للمحور									٣,٦١	٠,٦٢		مرتفعة

يتضح من الجدول السابق رقم (١١) أن هناك تقاربا في موافقة أفراد الدراسة على عبارات الاحتياجات التدريبية في مجال " تنظيم الحجرة الصفية

وتوجيه السلوك والتعامل مع الأخطاء " وقد جاءت درجة الاحتياج التدريبي على جميع المهارات بصورة (مرتفعة) حيث تراوحت متوسطاتهم الحسابية من (٣,٥٤ الى ٣,٦٦) وهذه المتوسطات جميعها تقع بالفئة الرابعة من فئات المقياس المتدرج الرباعي.

مما سبق يظهر وجود احتياجات تدريبية ملحة لدى المعلمات في مجال تنظيم الحجرة الصفية وتوجيه السلوك والتعامل مع الأخطاء وترتيبها على التوالي على النحو التالي:

- تطبيق مهارات ضبط النفس والتعامل بموضوعية مع المواقف الشخصية
- توظيف مهارات توجيه السلوك والتعامل مع الأخطاء بشكل بناء
- تنظيم الحجرة الصفية الداعمة للتعلم الآمن
- بناء القواعد الصفية بشكل تعاوني وتطبيقها لحفظ النظام

تحليل ومناقشة نتائج السؤال الثاني والأسئلة الفرعية المنبثقة عنه:

تظهر نتائج الإجابة عن السؤال الثاني وعن أسئلته الفرعية أن مستوى الاحتياج التدريبي لدى معلمات المرحلة الثانوية لتهيئة بيئات التعلم الآمنة في مجالات تحفيز التطور العاطفي والاجتماعي، وتعزيز الإدارة الذاتية والتنظيم المعرفي، وبناء المناخ الاجتماعي الإيجابي وتعزيز العلاقات الإنسانية الداعمة، وتوفير التقييم والتغذية الراجعة، وتنظيم الحجرة الصفية وتوجيه السلوك والتعامل مع الأخطاء جاء بدرجة (مرتفعة) بشكل عام في المجالات ككل، وفي كل مجال على حدة، وقد جاء مجال تعزيز الإدارة الذاتية والتنظيم المعرفي

لدى الطالبات في الترتيب الأول، يليه مجال تحفيز التطور العاطفي والاجتماعي عند الطالبات، فمجال بناء المناخ الاجتماعي الإيجابي وتعزيز العلاقات الإنسانية الداعمة، ثم مجال تنظيم الحجرة الصفية وتوجيه السلوك والتعامل مع الأخطاء، وفي الترتيب الأخير نجد مجال توفير التقييم والتغذية الراجعة. وبالنظر إلى النتائج التفصيلية للأسئلة الفرعية نجد أن احتياج معلمات المرحلة الثانوية للتدريب على المهارات اللازمة لتهيئة بيئات التعلم الآمنة وفق التعلم الاجتماعي جاء مرتفعا في كافة المهارات بلا استثناء، وهذا النتيجة تلمح إلى:

- حجم الفجوة بين الواقع الحالي لبيئات التعلم وما ينبغي أن تكون عليه وفق متطلبات التعلم الاجتماعي.

- مقدار الوعي الذي تمتلكه المعلمات حول احتياجاتهن التدريبية في ظل أوجه القصور الحالية والمرتبطة ببيئات التعلم ومهارات دعم الكفاءات الاجتماعية والعاطفية لدى الطالبات، لاسيما في ظل متطلبات الوقت الحالي والحاجة المتزايدة للأمن والاستقلال وتقدير الذات والشعور بالتوافق الاجتماعي والتكيف مع الضغوطات الاجتماعية.

- حجم الاحتياج بحسب تقدير أفراد العينة إلى مقدار الفجوة الحالية في مهارات المعلمات المهنية لتهيئة بيئات التعلم الآمنة وفق متطلبات التعلم الاجتماعي العاطفي، وهذا ما يتفق ما دراسة فيليب (Philippe,2017) التي أظهرت قصورا في إلمام المعلمين بمعايير التعلم الاجتماعي العاطفي.

إضافة إلى ذلك، فإن تقدير المعلمات لحاجتهن الماسة لفهم وممارسة مهارات تهيئة بيئات التعلم الآمنة، وتصدر المجالات ذات العلاقة بمهارات الدعم الاجتماعي والعاطفي ومهارات إدارة الذات يتفق مع دراسة ماكوين (McCuin, 2012) التي توصلت إلى أن صفات العطف والتشجيع ومنح الفرص للتحدي ودعم الثقة تعد من أهم الصفات التي يتسم بها المعلمون ذوو المهارة في دعم الكفاءة الاجتماعية العاطفية لدى طلابهم، كما تؤيد هذه النتيجة وجود حاجة إلى تعزيز مؤشرات الأمن النفسي والاجتماعي في بيئة التعلم كما وصفها كسلياكوف وزملاؤه (Kislyakov,et al., , p287 2014) والمتمثلة في تحقيق الذات، والتسامح الاجتماعي ومهارات الاتصال والاستعداد النفسي للتفاعل الإيجابي مع الآخرين، والحفاظ على الأمن العاطفي، ومنع النزاعات وحلها بطريقة بناءة.

وبالنظر إلى تصدر مجال تعزيز الإدارة الذاتية والتنظيم المعرفي لدى الطالبات قائمة المجالات بحسب تقدير المعلمات، فيمكن أن يعزى هذا إلى أهمية المجال في مقابل قلة/ ندرة أنشطة التطوير المهني التي تستهدف تنمية هذا المجال لدى المعلمات. من جانب آخر يمكن عزو تقدير المعلمات لمجال توفير التقييم والتغذية الراجعة كأقل المجالات احتياجا إلى أن موضوعات هذا المجال مما يتم تناولها في برامج التطوير المهني بمستوى أعلى من بقية المجالات، وفي هذا إشارة إلى أهمية التدريب ودوره في سد فجوة الاحتياجات التدريبية.

وبشكل عام فإن هذه النتيجة تتسق مع البيانات الصادرة من الجهات المختصة في وزارة التعليم وهيئة تقويم التعليم والتدريب ومجلس الشورى وغيرها

حول ظاهرة التنمر والاستقواء في المدارس وتدني مستويات التحصيل وضعف الدافعية للتعلم وارتفاع معدل الغياب لدى الطلاب. كما تتسق نتائج البحث الحالي مع نتائج الدراسات السابقة التي تظهر وجود قصور في توفير المناخ الصفي الداعم مثل دراسة (الجراح، ٢٠١٦م)، و(المومني، ٢٠١٤م)، و(العساف، ٢٠٠٨م)، و(مخامرة وقباجة، ٢٠١٤م)، كما تتسق هذه النتائج مع نتائج عدد من الدراسات التي أكدت مسؤولية المعلم ودوره في تهيئة بيئة التعلم الآمنة وتعزيز الكفاءة الاجتماعية والعاطفية لدى طلابهم، مثل دراسة ساكيز(Sakiz, 2007)، ودراسة ماكوين (McCuin, 2012)، ودراسة العمرات (٢٠١٦م)، ودراسة أحمد وسويفي (٢٠١٦م)، ودراسة دراسة فيليب (Philippe,2017)، ودراسة سقيشيتا ودريسر (Sugishita, & Dresser, 2019)، ودراسة بييفا وبوردوفسكيا (Bordovskaia, &Baevaa, 2015).

النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس الثالث والذي نص على الآتي:

ما التصور المقترح للبرنامج التدريبي القائم على التعلم الاجتماعي العاطفي لتنمية مهارات تهيئة بيئات التعلم الآمنة لدى معلمات المرحلة الثانوية في مدينة الرياض؟

استنادا إلى نتائج عملية تقدير الاحتياج التدريبي في مجال تهيئة بيئات التعلم الآمنة والقائمة على تحليل واسع للأدبيات ذات العلاقة بموضوع الدراسة واستطلاع رأي الفئة المستهدفة، وفي ضوء أسس ومبادئ التدريب المهني فقد انتهت الباحثة إلى التصور التالي لبيان مواصفات البرنامج التدريبي:

أولا: مفهوم البرنامج: برنامج يتضمن مجموعة من الخبرات المهنية المنظمة والمخطط لها وفق الاحتياجات التدريبية الفعلية للمعلمات بقصد تنمية مهاراتهم في تهيئة بيئات التعلم الآمنة في ضوء مبادئ التعلم الاجتماعي العاطفي.

ثانيا: فلسفة البرنامج: ينطلق البرنامج من فلسفة مفادها أن العوامل الاجتماعية العاطفية عناصر حاسمة في تهيئة البيئة الصفية الآمنة، وأن المعلم هو الأساس في توفير البيئة الداعمة للتعلم والنمو الشامل.

ثالثا: منطلقات البرنامج:

- أهمية العناية بالذات الإنسانية وتطويرها كونها تعبر عن منظومة متكاملة من السمات النفسية والاجتماعية والعقلية والتي لها دور كبير في تحفيز الفرد وتنظيم سلوكه وتحقيق أهدافه.
- أن التعلم عملية متكاملة شاملة لتعزيز معارف الطلاب ومهاراتهم وقدراتهم وكفاءتهم الأكاديمية والاجتماعية والعاطفية.
- أن المعلم عامل مؤثر في تهيئة بيئات التعلم الآمنة وتنمية الجوانب الاجتماعية العاطفية.
- أن بيئة التعلم الآمنة ذات تأثير إيجابي في تحصيل الطلاب ونمائهم.
- وجود علاقة بين بيئات التعلم المهددة المفتقرة للدعم الاجتماعي والعاطفي والعديد من المشكلات التحصيلية ومشكلات التسرب والتنمر.

رابعا: أسس البرنامج: يقوم البرنامج التدريبي المقترح القائم على التعلم الاجتماعي العاطفي لتنمية مهارات تهيئة بيئات التعلم الآمنة على مجموعة

من الأسس التربوية والتعليمية والاجتماعية التي تم استخلاصها في ضوء الدراسة النظرية ومسح الأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة، وتتمثل هذه الأسس في الآتي:

- الأسس الاجتماعية: وهو من أهم الركائز التي استند إليها البرنامج حيث روعي في البرنامج دعم العلاقات الإنسانية في بيئات التعلم الصفية وتنظيمها، إضافة إلى الاستناد إلى القيم والمبادئ الدينية والاجتماعية والأخلاقية التي تؤكد على الاهتمام بالإنسان عقلا وروحا واستثمار قدراته وإمكاناته، من خلال السعي لرفع مستوى فهم الذات وإدارتها والتعبير عنها والشعور بالآخرين والتواصل معهم على النحو الذي يسهم في تحقيق الأهداف وبلوغ الغايات الشخصية والمجتمعية.
- الأسس النفسية والتربوية: من حيث خصائص طالبات المرحلة الثانوية، والخلفية المعرفية والمهارية للمعلمات، ومكونات البيئة التعليمية، إضافة إلى احتياجات المرحلة الحالية ومتطلبات الرؤية السعودية ٢٠٣٠م في الاعتبار عند بناء البرنامج وتصميمه. إضافة إلى بناء البرنامج استنادا إلى متطلبات التعلم الاجتماعي العاطفي المرتبطة بمبادئ التعلم الإنساني والنظريات التربوية الحديثة ورؤيتها للتعلم والمعلم ونظريات علم النفسي المعرفي العصبي كالتعلم المستند إلى الدماغ والذكاءات المتعددة.
- الأسس البنائية/ التنظيمية: يستند البرنامج إلى مجموعة من المبادئ والاستراتيجيات التي أشارت أدبيات تدريب المعلمين والتطوير المهني إلى فاعليتها في تنمية وتطوير الأداء المهني، وتتمثل في الانطلاق من احتياجات

المتدربين، والتكامل بين الجوانب النظرية والتطبيقية وتحقيق التكامل والاتساق بين الأهداف والمحتوى التدريبي، وبين الأهداف المعرفية والمهارية والكفاءات، وبين المعرفة التقريرية والمعرفة الإجرائية وتوظيف الاستراتيجيات والأنشطة التدريبية بصورة تحقق الانسجام مع أهداف البرنامج الرامية إلى تطوير الأداء التدريسي ومهارات المعلمات، وتنظيم العملية التدريبية بصورة متسلسلة وتراكمية تضمن الترابط والتناسق المنطقي بين أجزاء ومكونات العملية التدريبية، وتقويم البرنامج بصورة شمولية تتيح الحصول على بيانات تقويم يمكن الاستفادة منها في تحسين البرنامج وتطويره.

خامسًا: تحديد مصادر بناء البرنامج وتمثلت في:

- الأدب التربوي والبحوث والدراسات السابقة التي عنيت بالتعلم الاجتماعي العاطفي.
- الاحتياجات التدريبية لمعلمات المرحلة الثانوية لتهيئة بيئات التعلم الآمنة.
- الاتجاهات المعاصرة في بناء وتطوير وتقويم البرامج التدريبية.

سادسًا: الهدف العام من البرنامج: يتحدد الهدف العام للبرنامج في تنمية مهارات معلمات المرحلة الثانوية لتهيئة بيئات التعلم الآمنة في ضوء التعلم الاجتماعي العاطفي.

سابعًا: منهجية التدريب والتقويم: يعتمد تصميم وتنظيم مسار جلسات البرنامج التدريبي على الدمج والتكامل بين الإطار النظري والتطبيقي بما يتلاءم مع طبيعة أهداف البرنامج وموضوعاته وبما يحقق تكاملية وفاعلية

العملية التدريبية، ويركز الإطار النظري على عرض وتحليل المعرفة ذات العلاقة بموضوع الجلسة بهدف تحقيق هدفين من أهداف عملية التدريب: إكساب المعرفة، وتعزيز أو تغيير الاتجاهات، فيما يعنى الإطار التطبيقي بعملية إكساب المهارات المستهدفة في الجلسة، ويتبنى البرنامج مجموعة من الأساليب والأنشطة التدريبية تم تحديدها بناء على ضابط مؤداه: ضرورة اتساق أساليب التدريب وأنشطته مع منطلقات البرنامج التدريبي وأسسه وأهدافه، وعليه فقد ارتبطت الأساليب والأنشطة التدريبية مع مهارات تهيئة بيئات التعلم الآمنة ومتطلبات التعلم الاجتماعي العاطفي ومبادئه وتتضمن: العصف الذهني، التساؤل الذاتي، التحدث الفعال، الاستماع التأملي، الحالات الدراسية، تحليل المواقف، النمذجة، الأسئلة المفتوحة وأسئلة المتابعة، وممارسة تقنيات التهدئة الذاتية (التنفس العميق، والتحدث الذاتي..) واستراتيجيات التعامل مع الحالات الصعبة/ حالات الضغط والإجهاد، وبناء الخطط وصياغة محكات التقويم ومؤشرات الأداء.

كما يتم التحقق من جودة البرنامج التدريبي وتحقق أهدافه من خلال المهمات المعرفية والأدائية التي تطبق على المتدربات أثناء تنفيذ البرنامج، كما يتبنى البرنامج استراتيجية لقياس فاعلية البرنامج قبل بداية التدريب وبعد الانتهاء منه بما يمكن من توفير أساس للمقارنة بين مقدار الفاعلية قبل التدريب استنادا إلى الاحتياجات التدريبية وبعده، ويمكن من قياس التغيير الذي طرأ على الأفراد بعد حصولهم على التدريب. وتتمثل أساليب قياس فاعلية التدريب في تطبيق اختبارات معرفية وموقفية وأدائية تعالج أهداف

البرنامج ومضمونه. وفيما يتعلق بتقويم البرنامج من حيث تصميمه وتنظيمه من خلال استطلاعات رأي المتدربين وتقارير المدربين للتحقق من ملاءمة محتواه ومضامينه مع الأهداف المتوقعة الوصول إليها لسد الاحتياجات التدريبية لدى المتدربات، وكذلك مدى ملاءمة الزمان والمكان ومواعيد الجلسات التدريبية، وسلامة سير العملية التدريبية من حيث تسلسل الموضوعات وتكامل المحتويات وشمولها وارتباطها باحتياجات المتدربات، ومدى تنوع وكفاية الأساليب والأنشطة التدريبية.

ثامنا: الفئة المستهدفة: المعلمون والمشرفون التربويون والقائمون على مراكز التدريب والتطوير المهني في التعليم العام.

تاسعا: مدة البرنامج: ٢٥ ساعة تدريبية في ٥ أيام، بمعدل ٥ ساعات تدريبية لليوم الواحد.

عاشرا: خطة التدريب وتتمثل في الجدول التنظيمي التالي:

جدول رقم (١٢) توزيع موضوعات وأهداف ومحتوى البرنامج التدريبي

اليوم الأول			
الجلسة	الموضوع	أهداف الجلسة	المحتوى التدريبي
الأولى	التعلم الآمن النظرية والمفهوم والأدوار	- تنمية المعرفة بمتطلبات وتحديات القرن الحادي والعشرين - تنمية المعرفة بالأسس النظرية للتعلم ومبادئه - تنمية المعرفة بخصائص طلاب المرحلة وحاجاتهم.	- متطلبات التعليم في القرن الحادي والعشرين وتحدياته - كيف يتعلم المتعلم (نبذة عن نظريات التعلم) - خصائص طلاب المرحلة
الثانية		- تنمية المعرفة بمفهوم بيئات التعلم الآمنة وخصائصها - تنمية المعرفة بمفهوم التعلم الاجتماعي العاطفي وخصائصه - تنمية المعرفة بالجذور التاريخية للتعلم الاجتماعي	- مفهوم بيئات التعلم الآمنة - التعلم الاجتماعي العاطفي - أدوار المعلم في تهيئة بيئات التعلم الآمنة

		العاطفي وأهميته - استنتاج أدوار المعلم في تهيئة بيئات التعلم الآمنة	

اليوم الثاني			
الجلسة	الموضوع	أهداف الجلسة	المحتوى التدريبي
الأولى	النمو العاطفي والاجتماعي عند الطالبات	- تنمية المعرفة بمفهوم الذات الإنسانية. - تنمية المعرفة بمفهوم العواطف الإنسانية. - تنمية المعرفة بأنواع العواطف والتمييز بينها. - تنمية المعرفة بردود الفعل الجسدية الشائعة للحالات العاطفية ووصفها. - تنمية المعرفة بمفهوم الكفاءة العاطفية/ الإجهاد العاطفي - تنمية القدرة على ممارسة مهارات تعزيز الكفاءة العاطفية لدى الطالبات. - تطبيق مهارات تعزيز الكفاءة العاطفية لدى الطالبات بالمستوى الذي يدعم توفير بيئات التعلم الآمنة.	- مفهوم الذات - مفهوم وأنواع العاطفة - وصف ردود الفعل الجسدية الشائعة للحالات العاطفية - مفهوم الكفاءة العاطفية والإجهاد العاطفي - مهارات تعزيز الكفاءة العاطفية لدى الطالبات - استراتيجيات وأساليب تعزيز الكفاءة العاطفية لدى الطالبات
الثانية		- تنمية المعرفة بمفهوم وخصائص الجماعة/ المجتمعات الإنسانية - تنمية المعرفة بمفهوم الكفاءة الاجتماعية. - تنمية المعرفة بالحالات المتنوعة المؤثرة على المشاعر واختلاف وجهات النظر. - تنمية المعرفة بلغة التواصل غير اللفظية - سبل التغلب على سوء الفهم بين المجموعات المختلفة. - تنمية القدرة على ممارسة مهارات تعزيز الكفاءة الاجتماعية لدى الطالبات: - تطبيق مهارات تعزيز الكفاءة الاجتماعية لدى الطالبات بالمستوى الذي يدعم توفير بيئات التعلم الآمنة.	- مفهوم المجتمع/ الجماعة - مفهوم الكفاءة الاجتماعية - العوامل المؤثرة على المشاعر واختلاف وجهات النظر. - سبل التغلب على سوء الفهم بين المجموعات المختلفة. - لغة التواصل غير اللفظية - مهارات تعزيز الكفاءة الاجتماعية لدى الطالبات - استراتيجيات وأساليب تعزيز الكفاءة الاجتماعية لدى الطالبات

جدول رقم (١٢) توزيع موضوعات وأهداف ومحتوى البرنامج التدريبي

اليوم الثالث			
الجلسة	الموضوع	أهداف الجلسة	المحتوى التدريبي
الأولى	الإدارة الذاتية والتنظيم المعرفي لدى الطالبات	- تنمية المعرفة بمفهوم ومهارات الإدارة الذاتية. - تنمية المعرفة بمفهوم ومهارات التنظيم المعرفي. - تنمية المعرفة بخصائص الفرد المنظم معرفيا وذاتيا.	- مفهوم الإدارة الذاتية - مفهوم التنظيم المعرفي - مهارات الإدارة الذاتية - مهارات التنظيم المعرفي - خصائص الفرد المنظم معرفيا وذاتيا
الثانية		- تنمية القدرة على ممارسة مهارات تعزيز الإدارة الذاتية والتنظيم المعرفي لدى الطالبات.	- مهارات تعزيز الإدارة الذاتية والتنظيم المعرفي لدى الطالبات - استراتيجيات وأساليب تعزيز الإدارة الذاتية والتنظيم المعرفي لدى الطالبات

اليوم الرابع			
الجلسة	الموضوع	أهداف الجلسة	المحتوى التدريبي
الأولى	المناخ الاجتماعي الإيجابي وتعزيز العلاقات الإنسانية الداعمة	- تنمية المعرفة بمفهوم الثقة بالذات. - تنمية المعرفة بأنماط وأساليب التعلم والفروق الفردية بين الطالبات. - تنمية المعرفة بمفهوم العلاقات الإنسانية وأنواعها. - تنمية المعرفة بمهارات التواصل	- مفهوم الثقة بالذات - مفهوم الفروق الفردية وأنماط وأساليب التعلم مفهوم العلاقات الإنسانية - الأسس الأخلاقية للعلاقات الإنسانية - الفرق بين العلاقات الإنسانية السلبية والإيجابية - مفهوم ومهارات ومعيقات التواصل

		الفعال ومعيقاته - تنمية المعرفة بمفهوم التفاعل الاجتماعي ومهاراته.	الفعال - مفهوم التفاعل الاجتماعي والقوانين والأعراف الاجتماعية - منهجية تكوين فرق العمل - مفهوم وعمليات اتخاذ القرار - مفهوم التنمر - استراتيجيات التدخل لوقف التنمر - منهجية التعامل مع النزاعات وحل المشكلات
الثانية		- تنمية القدرة على ممارسة مهارات تهيئة المناخ الاجتماعي الإيجابي وتعزيز العلاقات الإنسانية الداعمة والمتمثلة في: - تطبيق مهارات لدى الطالبات بالمستوى الذي يدعم توفير بيئات التعلم الآمنة.	- مهارات تهيئة المناخ الاجتماعي الإيجابي وتعزيز العلاقات الإنسانية الداعمة - استراتيجيات وأساليب تهيئة المناخ الاجتماعي الإيجابي وتعزيز العلاقات الإنسانية الداعمة

جدول رقم (١٢) توزيع موضوعات وأهداف ومحتوى البرنامج التدريبي

اليوم الخامس			
الجلسة	**الموضوع**	**أهداف الجلسة**	**المحتوى التدريبي**
الأولى	التقييم والتغذية الراجعة	- تنمية القدرة على ممارسة مهارات التقويم وتقديم التغذية الراجعة. - تطبيق مهارات التقويم وتقديم التغذية الراجعة بالمستوى الذي يدعم توفير بيئات التعلم الآمنة.	- مفهوم التقويم - مفهوم التغذية الراجعة - مفهوم الفشل - مهارات التقويم وتقديم التغذية الراجعة - استراتيجيات وأساليب التقويم وتقديم التغذية الراجعة
الثانية	الحجرة الصفية وتوجيه	- تنمية المعرفة بمفهوم الخطأ. - تنمية المعرفة بمهارات توجيه السلوك وضبط النفس.	- مفهوم الخطأ / مفهوم توجيه السلوك - مفهوم القواعد الصفية - مفهوم الحجرة الصفية

	السلوك والتعامل مع الأخطاء	- تنمية المعرفة بالقواعد الصفية وأهميتها. - تنمية المعرفة بخصائص الحجرة الصفية ومكوناتها. - تنمية القدرة على ممارسة مهارات تنظيم الحجرة الصفية وتوجيه السلوك والتعامل مع الأخطاء. - تطبيق مهارات تنظيم الحجرة الصفية وتوجيه السلوك والتعامل مع الأخطاء بالمستوى الذي يدعم توفير بيئات التعلم الآمنة.	- مهارة توجيه السلوك والتعامل مع الأخطاء بشكل بناء. - مهارة ضبط النفس والتعامل بموضوعية مع المواقف الشخصية. - مهارة بناء القواعد الصفية بشكل تعاوني وتطبيقها لحفظ النظام. - مهارة تنظيم الحجرة الصفية الداعمة للتعلم الآمن

توصيات البحث ومقترحاته:

في ضوء نتائج البحث، تُوصي الباحثة بما يلي:

١. الإفادة المثلى مما انتهت إليه الدراسة من مواصفات بيئات التعلم الآمنة والمهارات اللازمة لتهيئتها والعمل على تطوير بيئات التعلم بما يحقق هذه المواصفات.

٢. دمج ممارسات التعلم الاجتماعي العاطفي على مستوى السياسات والإجراءات والمناهج في النظام التعليمي.

٣. وضع التصور المقترح موضع التنفيذ وتطوير مواد تدريبية وفقا له لتنمية مهارات تهيئة بيئات التعلم الآمنة لدى المعلمات.

مقترحات البحث:

١. إجراء دراسة مكملة للبحث الحالي لقياس فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات تهيئة بيئات التعلم الآمنة لدى المعلمات.

٢. إجراء دراسة وصفية لتقويم مستوى الممارسات التدريسية في ضوء متطلبات التعلم الاجتماعي العاطفي.

٣. إجراء دراسة لبحث العلاقة بين بيئات التعلم الآمنة ومستوى تحصيل الطلاب ودافعيتهم للتعلم.

قائمة المراجع:

إبراهيم، مجدي عزيز. (٢٠٠٥م). **التفكير من منظور تربوي**. القاهرة: عالم الكتب.

أبو جادو، صالح ونوفل، محمد. (٢٠١٣م). **تعليم التفكير النظرية والتطبيق**. ط٤، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

أحمد، محمد؛ سويفي، محمود. (٢٠١٦م). جودة بيئة التعلم وعلاقتها بالاتجاهات نحو التعلم واكتشاف الطلاب الموهوبين بالمرحلة الإعدادية بأسيوط. **مجلة كلية التربية**، جامعة أسيوط، ٣٢ (٤)، ٢٠٨- ٢٤٥

برنامج الأمان الأسري الوطني، **المشروع الوطني للحد من التنمر**. الرياض: برنامج الأمان الأسري الوطني. تم استرجاعه على:
: https://nfsp.org.sa/ar/community/projects/project3/Pages/default.aspx

جابر. عبد الحميد جابر. (٢٠٠٤م). **سيكولوجية التعلم ونظريات التعليم**. القاهرة: دار الفكر العربي للطباعة والنشر.

الجراح، أمل. (٢٠١٦م). **طلب المساعدة الأكاديمية وعلاقته بالمناخ الصفي لدى الطلبة المراهقين**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك. الأردن.

جينسن، إيريك. (٢٠٠٨م). **كيف نوظف أبحاث الدماغ في التعليم** (ترجمة مدارس الظهران الأهلية)، الدمام: دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع. (٢٠٠٥م).

رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠. (٢٠١٦م). **الأهداف الاستراتيجية وبرامج تحقيق الرؤية**. المملكة العربية السعودية تم استرجاعه على https://vision2030.gov.sa

الريماوي، محمد عودة. (٢٠٠٣م). **علم نفس النمو: الطفولة والمراهقة**. عمان: دار المسيرة.

زعبي، ريفا. (٢٠١٨م). إدراك طلبة المرحلة الثانوية للبيئة الصفية الآمنة وعلاقته بأهدافهم التحصيلية. **دراسات العلوم التربوية**، الجامعة الأردنية، ٤٥، ٥٠٢- ٥٢٠.

زيتون، كمال عبد الحميد. (٢٠٠٥م). **التدريس نماذجه ومهاراته**. القاهرة: عالم الكتب.

شحاته، حسن؛ النجار، زينب. (٢٠١١م). **معجم المصطلحات التربوية والنفسية** ط٢، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

العساف، ماجد حمدان. (٢٠٠٨م). **مدركات الطلبة لبيئة التعلم الآمنة وعلاقتا بتفاعلهم الاجتماعي ودافعيتهم للتعلم**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان، عمان.

العمرات، محمد سالم. (٢٠١٦م). دور المعلم في توفير بيئة مدرسية آمنة في مدارس مديرية تربية الطفيلة. **مؤتة للبحوث والدراسات**، ٣١(٣)، ٢٢٥-٢٥٠.

قاسم، انتصار كمال. (٢٠١٤م). البيئة الصفية وعلاقتها بالدافع المعرفي والتفكير التأملي لدى طلبة الجامعة. **مجلة كلية التربية**، جامعة بغداد ٢٥(٣)، ٥٩٧-٦٣٦.

قطامي، يوسف؛ قطامي، نايفة. (٢٠٠٠م). **سيكولوجية التعلم الصفي**. عمان: دار الشروق.

اللوانسة، نهلة مشافق. (٢٠١٦م). **أثر المناخ الصفي العاطفي في تطوير مهارة الكتابة في اللغة الإنجليزية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في منطقة ذيبان**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الأردن.

لويد، جويس؛ فيشر، جان؛ هوفر، جيني. (٢٠١٠م). **العناصر الأساسية في إدارة الفصل المدرسي** (ترجمة مكتب التربية العربي لدول الخليج)، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج. (٢٠٠٣م).

مخامرة، كمال؛ قباجة، زياد. (٢٠١٤م). مستوى دور معلمي ومديري ومشرفي مدارس المرحلة الأساسية العليا في محافظة القدس في توفير المناخ الصفي الفعال من وجهة نظر معلمي العلوم. **مجلة جامعة الخليل للبحوث**، ٩ (١)، ١-١٧

الهيئة العامة للإحصاء. (٢٠١٧م). **تقرير مسح التعليم والتدريب**. المملكة العربية السعودية: الهيئة العامة للإحصاء. تم استرجاعه على: https://www.stats.gov.sa

ملحم، سامي محمد (٢٠٠٢م). **مناهج البحث في التربية وعلم النفس** ط٢، عمان: دار المسيرة.

المومني، فواز أيوب. (٢٠١٤م). العلاقة بين المناخ الصفي والفاعلية الذاتية الأكاديمية في مادة اللغة الإنجليزية لدى طلبة مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، ١٠ (٢)،٢٣٣-٢٤٨

وكالة التخطيط والمعلومات في وزارة التعليم. (٢٠١٦م). **دور التعليم في تحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠**. المملكة العربية السعودية. تم استرجاعه على: https://www.moe.gov.sa

مركز إحصاءات التعليم ودعم القرار في وزارة التعليم. (١٤٣٩هـ). **إحصاءات التعليم العام**. المملكة العربية السعودية. تم استرجاعه على: https://departments.moe.gov.sa

Alber. Rebecca (2015). 20 Tips for Creating a Safe Learning Environment. Retrieved from: https://www.edutopia.org/blog/20-tips-create-safe-learning-environment-rebecca-alber

Anderson, M. (2016). Learning to choose, choosing to learn: The key to student motivation and achievement. ASCD. Retrieved from: http://www.ascd.org/Publications/Books/Overview/Learning-to-Choose-Choosing-to-Learn.aspx#author

Bordovskaia, N. V., & Baeva, I. A. (2015). The psychological safety of the educational environment and the psychological well-being of Russian secondary school pupils and teachers. Psychology in Russia, 8(1), 86.

CASEL. Retrieved from: https://casel.org/

Cooper, K. S. (2013). Safe, affirming, and productive spaces: Classroom engagement among Latina high school students. Urban Education, 48(4), 490-528.

Clapper, T. C. (2010). Creating the safe learning environment. Pailal Newsletter,3(2),1-6 Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/257835881

Davis, B.R., (2008). Perception of the classroom learning environment as seen by African American students attending school in rural southeastern united states. Unpublished Ph.D. thesis, College of Education, University of South Carolina. P 1-91.

Davies, D., Jindal-Snape, D., Collier, C., Digby, R., Hay, P., & Howe, A. (2013). Creative learning environments in education—A systematic literature review. Thinking skills and creativity, 8, 80-91.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social

and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. Child development, 82(1), 405-432.

Frey, N., Fisher, D., & Smith, D. (2019). All Learning is Social and Emotional: Helping Students Develop Essential Skills for the Classroom and Beyond. ASCD. Retrieved from: http://www.ascd.org/publications/books/119033.aspx

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

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

Kislyakov, P. A., Shmeleva, E. A., Karaseva, T. Y. V., & Silaeva, O. G. A. (2014). Monitoring of education environment according to the social-psychological safety criterion. Asian Social Science, 10(17), 285.

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

McCuin, D. (2012). Teachers working with social emotional competence: Students' perspectives on the positive effects (Doctoral dissertation, Colorado State University. Libraries).

OECD (2010), PISA 2009 Results: What Makes a School Successful?: Resources, Policies and Practices (Volume IV), PISA, OECD Publishing Paris. Retrieved from: https://doi.org/10.1787/9789264091559-en

Philippe, D. L. (2017). Implementing Social Emotional Learning (SEL): An Evaluation of Illinois Teachers' Capacity to Provide Sel Instruction and Use the Illinois SEL Standards. (Doctoral dissertation, Loyola University Chicago. Libraries).

Ryan, A. M., & Patrick, H. (2001). The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. American Educational Research Journal, 38(2), 437-460.

Ryff, C. D., & Singer, B. (2008). Know thyself and become what you are: A eudaimonic approach to psychological well-being. Journal of Happiness Studies, 9(1), 13–39. doi: 10.1007/s10902006-9019-0.

Sakiz, G. (2007). Does teacher affective support matter? An investigation of the relationship among perceived teacher affective support, sense of belonging, academic emotions, academic self-efficacy beliefs, and academic effort in middle school mathematics classrooms (Doctoral dissertation, The Ohio State University).

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.

Yoder, N. (2014). Teaching the Whole Child: Instructional Practices That Support Social-Emotional Learning in Three Teacher Evaluation Frameworks. Research-to-Practice Brief. Center on Great Teachers and Leaders.

Young, J. (2014). Encouragement in the Classroom: How Do I Help Students Stay Positive and Focused? (ASCD Arias). ASCD. Retrieved from: http://www.ascd.org/publications/books/sf114049.aspx

Zins, J. E., & Elias, M. J. (2007). Social and emotional learning: Promoting the development of all students. Journal of Educational and Psychological Consultation, 17(2-3), 233-255.

***