Dirasat: *Educational Sciences*, Volume **53**, No. 1, 2026, 12259

Deanship of Scientific Research

Structural Modeling of the Relationship Between Social-Emotional Learning Skills, Self-Esteem, and Self-Efficacy Among Special Education Teachers

Sawsan Abu Hak [1]* , ***Mohammed A. Shaheen*** [2]

[1] Department of Education and Human Sciences, Faculty of Arts and Education, Arab American University Ramallah, Palestine

[2] Department of Psychological and Educational Counseling, Faculty of Educational Sciences, Al Quds Open University, Ramallah, Palestine.

Abstract

Objectives: The current study aimed to identify the nature of the direct and indirect relationships among social–emotional learning skills, self-esteem, and self-efficacy, and to determine the best structural model for the relationship among these variables among special education teachers.

Methods: The study adopted a descriptive correlational design. The study sample was selected using stratified random sampling according to gender and consisted of (238) special education teachers from cities in the Palestinian interior.

Results: The findings revealed a statistically significant direct effect of SEL skills on self-esteem (0.445). A significant direct effect was also found between SEL skills and self-efficacy (0.126). In addition, self-esteem demonstrated a statistically significant direct effect on self-efficacy (0.471). The results further indicated a significant direct correlational relationship between SEL skills and self-esteem as a mediating variable. Model fit indices confirmed that SEL skills functioned as an independent variable influencing self-esteem (mediator) and self-efficacy (dependent variable). The model demonstrated good fit according to standard criteria, indicating consistency between the proposed model and the sample data. Moreover, the sample characteristics suggest that it is representative of the broader population of special education teachers in the Palestinian interior.

Conclusion: The mediating variable, self-esteem, contributed to the relationship between the independent variable (social–emotional learning skills) and the dependent variable (self-efficacy), which explains the adequacy and fit of the proposed model.

Keywords: Social-emotional learning skills, self-esteem, self-efficacy, special education teachers.

النمذجة البنائية للعلاقة بين مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي وتقدير الذات والكفاءة الذاتية لدى معلمي التربية الخاصة

سوسن علي أبو حق [1]*، ***محمد أحمد شاهين*** [2]

[1] قسم التربية والعلوم الإنسانية، كلية الآداب والتربية، الجامعة العربية الامريكية، جنين، فرع رام الله، فلسطين

[2] قسم الإرشاد النفسي والتربوي، كلية العلوم التربوية، جامعة القدس المفتوحة، جامعة القدس المفتوحة، رام الله، فلسطين.

ملخّص

الأهداف: هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف إلى طبيعة العلاقات المباشرة وغير المباشرة بين مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي وتقدير الذات والكفاءة الذاتية والأنموذج البنائي الأفضل للعلاقة بين هذه المتغيرات لدى معلمي التربية الخاصة.

المنهجية: اتبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، واختيرت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية الطبقية بحسب الجنس، والبالغ عددها (238) من معلمي التربية الخاصة في مدن الداخل الفلسطيني.

النتائج: أوضحت النتائج وجود تأثير مباشر دال إحصائياً بين مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي وتقدير الذات؛ إذ بلغت قيمة التأثير (0.445)، كما جاءت قيمة التأثير المباشر بين مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي والكفاءة الذاتية دالة إحصائياً؛ إذ بلغت قيمة التأثير (0.126). كذلك وجود تأثير مباشر دال إحصائياً بين تقدير الذات والكفاءة الذاتية، الذي بلغ (0.471). وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية مباشرة ذات دلالة إحصائية بين مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي وتقدير الذات كمتغير وسيط، كما يتضح من النتائج المتعلقة بمطابقة الأنموذج إن متغير مهارات التعلم العاطفي يعتبر متغيرا مستقلا على تقدير الذات كمتغير وسيط وعلى الكفاءة الذاتية كمتغير تابع، وجاءت مؤشرات جودة المطابقة وفقاً للمحك الخاص بها، كما أتضح تطابق الأنموذج المفترض مع بيانات العينة للدراسة الحالية وهم معلمو ومعلمات التربية الخاصة من الداخل الفلسطيني. وتحمل العينة العديد من السمات التي تجعلها عينة ممثلة وتعكس المجتمع ككل، أي أن هناك توافق بين خصائص العينة والأنموذج المفترض.

الخلاصة: إن المتغير الوسيط (تقدير الذات) أسهم في العلاقة بين المتغير المستقل (مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي)، والمتغير التابع (الكفاءة الذاتية) التي تفسر مطابقة النموذج.

الكلمات الدالة: مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي، تقدير الذات، الكفاءة الذاتية، معلمو التربية الخاصة.

Received: 27/6/2025
Revised: 18/9/2025
Accepted: 29/12/2025
Published: 11/1/2026

* *Corresponding author:*
sawsar7@walla.co.il

Citation: Abu Hak, S., & Shaheen, M. A. (2026). Structural Modeling of the Relationship Between Social-Emotional Learning Skills, Self-Esteem, and Self-Efficacy Among Special Education Teachers. *Dirasat: Educational Sciences*, *53*(2), 12259. https://doi.org/10.35516/Edu.2025.12259

© 2026 DSR Publishers/ The University of Jordan.

This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY-NC) license https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/

مقدمة:

تعد مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي من أساسات نجاح المعلم؛ لما تتضمنه من كفاءات الاتصال والتواصل، وممارسة جوانب أخلاقية، وإدراك الأساليب العقلية التي تتم فيها عملية التّعلم، حيث تساهم في الأداء الإيجابي والفعال في المواقف المختلفة خلال العملية التّعليمية، والتي قد تؤثر على أداء المعلم نظرًا للتحديات التي يواجهها. يعد التعلم العاطفي الاجتماعي عملية يكتسب الأفراد من خلالها المعرفة والمهارات للمساعدة في التغلب على تحديات الحياة ونظراً لأهمية السمات الشخصية للمعلم، وتأثيرها على مخرجات التّعلم، أوصت المنظمة التعاونية العالمية كاسل (CASEL, 2000) بإنشاء برامج تربوية شاملة ومنهجية للتعلم الاجتماعي والأخلاقي والمعرفي، التي من شأنها تعزيز مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي، وتحفيز التفكير التحليلي، وحل النزاعات، ويعد موضوع التّعلم العاطفي الاجتماعي من أهم موضوعات علم النفس وأكثرها دلالة، سواءً على المستوى النظري أم التطبيقي (Goodman, 2022).

يُعرف التعلم العاطفي الاجتماعي بأنه العملية التي يتم من خلالها اكتساب وتطبيق المعرفة والاتجاهات والمهارات الضرورية بشكل فعَّال لفهم وإدارة العواطف، وتحديد الأهداف الإيجابية، وتحقيقها، والشعور بالتعاطف مع الآخرين وإظهاره، وإقامة علاقات إيجابية والحفاظ عليها، واتخاذ القرارات المسؤولة. يشمل التعلم العاطفي الاجتماعي على خمسة مفاهيم أساسية، هي: الوعي الذاتي، والإدارة الذاتية، والوعي الاجتماعي، ومهارات العلاقات، واتخاذ القرارات المسؤولة، ويعَّرف كذلك على أنه "قدرة الفرد أن يكون عضوًا متميزًا ومتعاطفًا ومتكاملًا ومنتجاً في المجتمع" Fischer, (2017, 23-24).

ويتضمن التعلم الاجتماعي العاطفي (SEL) العمليات التي من خلالها يكتسب الأشخاص المعرفة والمواقف والمهارات ويطبقونها بشكل فعَّال، لفهم وإدارة عواطفهم والشعور بالتعاطف مع الآخرين وإنشاء أهداف إيجابية وتحقيقها، وتطوير العلاقات الإيجابية والحفاظ عليها، واتخاذ قرارات مسؤولة. (Kimberly, 2017, 3-4). ووفقاً للمنظمة التعاونية العالمية كاسل (CASEL, 2020)، يشكل التعلم العاطفي الاجتماعي جزءاً من التنمية البشرية والتعليم، فهي عملية يتم من خلالها اكتساب الأفراد المعرفة والمواقف والمهارات، ويمارسونها للحصول على أهدافهم الخاصة والمشتركة، وتنظيم ومراقبة عواطفهم، وإظهار التعاطف مع الآخرين، ويحافظون على علاقات داعمة، ويكونون مسؤولين عن قراراتهم، ويتخذون القرارات أثناء التفكير، ويراعون مصالح الآخرين، وكلها في نهاية المطاف تمكن الأفراد من تطوير هويات أكثر صحة. يُعد إطار عمل CASEL الخماسي أحد أبرز الأطر النظرية للمهارات الاجتماعية، يشير هذا الإطار إلى أن تطوير المجالات الخمسة الأساسية:(الوعي الذاتي، إدارة الذات، الوعي الاجتماعي، مهارات العلاقات، اتخاذ القرارات) يحقق تأثيرًا إيجابيًا على النتائج التعليمية، مما يسهم بدوره في تحسين النتائج بعيدة المدى. ومن هذا المنطلق، يرى هذا النموذج أن المهارات الاجتماعية والعاطفية تسهم بشكل غير مباشر في تعزيز الكفاءة الذاتية وتقليل الصعوبات المرتبطة بالصحة النفسية.& Santos (Silva, 2023)

ولا تقتصر التأثيرات الإيجابية للتعلم العاطفي الاجتماعي على التحسين في الصحة النفسية للطلبة وتعزيز السلوكات الإيجابية، بل تسهم أيضاً في تطوير الكفاءة الذاتية لمعلمي التربية الخاصة في تنفيذ التعلم الاجتماعي والعاطفي، ويمتد الأثر أيضاً إلى تعزيز نتائجهم الأكاديمية ومواقفهم تجاه المدرسة (Ferrell & Crosby-Cooper, 2020). كما أن تحسين التعلم الاجتماعي والعاطفي يعزز النجاح في المدرسة ومكان العمل من خلال تشجيع مهارات الاستعداد (DePaoli et al., 2017). وحتى الآن، تعتبر الكفاءة الذاتية للمعلمين في تنفيذ التعلم الاجتماعي والعاطفي هي موجهة بقيمهم وقناعاتهم الشخصية فيما يتعلق بقدرتهم على تخطيط وتنفيذ المهام المطلوبة أثناء قيامهم بواجباتهم التقليدية (Barni et al., 2019).

كما يعد تقدير الذات أحد العوامل المرتبطة بقدرة المعلم على مواجهة التحديات، والعقبات والاضطرابات في العلاقة البينشخصية، والاجتماعية، والعاطفية، والتي تؤثر في شعوره بالثقة، كما يعتبر من العناصر الأساسية للصحة العقلية والنفسية للمعلّم وتحقيق المعلم لذاته وتمتعه بتقبلٍ اجتماعي من قِبل المجتمع، ومواجهة المشكلات واتخاذ القرارات وضبط النفس، وهذا ما أشار إليه عالم النفس الأمريكي "أبراهام ماسلو" Maslow في تعريف مفهوم تقدير الذات، وأهمية إشباع الحاجات الأساسية، وتحقيق التوازن الذي يساهم في فهم الذات والشعور بالارتياح والسّعادة والرضا، وأن التقدير الذاتي المنخفض يجعل المعلم غير قادر على تحمل ضغوطات الحياة، فيصبح عرضة للإصابة بالاضطراب والاكتئاب. وقد عرف جيبريسيلاسي وزهاو (Gebresilase & Zhao, 2023) تقدير الذات بأنه تقييم ذاتي للشخص ومجموعة من مفهومه الذاتي للخصائص والقدرات، ويعتبر تقدير الذات من أهم مكونات الشخصية التي تزيد من الحماس والدافعية فينعكس ذلك على أداء الفرد الوظيفي، ويتطور تقدير الذات من خلال الصورة التي يبنيها الفرد عن نفسه؛ حيث تلعب التجارب والمواقف التي يتعرض لها دوراً في تحقيق ذلك، ويعكس تقدير الذات الشعور بالثقة، والسعادة والرضا والتقبل الاجتماعي من الآخرين، كما يعكس الكفاءة الذاتية والشعور بالذات الإيجابية والتفاؤل.

أشار باجلي وميلوك (Baghli & Melouk, 2019) إلى دور الكفاءة الذاتية في تطوير تقدير الذات، والبحث في العلاقة بين الكفاءة الذاتية للمعلمين وتقدير الذات من خلال تقديم رؤية عملية لدمج كلا المفهومين، بهدف كشف أهمية الكفاءة الذاتية للمعلمين في تعزيز تقدير الذات المهنية؛ إذ يزعم معظم هؤلاء المعلمين فهمهم لمفهوم الكفاءة لذاتية. ومع ذلك، لا يدركون أهميتها أو ارتباطها بتقديرهم المهني للذات.

وقدم "ألبرت باندورا" Bandura مفهوم الكفاءة الذاتية من خلال النظرية الاجتماعية، التي تعتبر مؤشر لقدرة الفرد في التحكم بسلوكه وضبط انفعالاته ومواجهة التحديات واتخاذ قرارات مسؤولة وتحقيق أهداف عالية، ووضح تأثيرها على عملية التكيف المعرفي وعلى سلوك الفرد في التعامل

مع المشكلات من خلال التأثير على خياراتهم السلوكية (Vatou et al., 2022). وعرف باندورا (Bandura, 1997) الكفاءة الذاتية بأنها تمثل معتقدات الفرد حول قدرته على تنظيم وتنفيذ مسارات العمل المطلوبة لإنجاز مهمة محددة، وكذلك قدرته الشخصية على تعزيز التفاعلات العاطفية، وإدراك الفرد لقدراته في مجال التفاعل الاجتماعي الإيجابي، وكيفية ارتباط هذه القدرات بالعلاقات الشخصية.

تعتمد الكفاءة الذاتية على إيمان المرء بقدرته؛ فمن الضروري تنظيم وإنتاج السلوك المطلوب باعتبار أن هناك حاجة لتحقيق هدف واحد. إنها رأي/ معتقد خاص بالفرد حول ما إذا كان الفرد قد ينجح في موقف معين أو في حل مشكلة ما أو في كيفية التعامل معها أم لا (Gale et al., 2021). فتوقع الكفاءة الذاتية هو أن "يقنع المرء نفسه بقدرته"، ويتم تعريف الإيمان بالكفاءة الذاتية على أنه "إيمان الفرد بتقديم أداء في مواقف محددة بنجاح من خلال تنظيم الإجراءات المطلوبة. إن إدراك الكفاءة الذاتية له أثر في تحديد عواطف الفرد وآرائه ودوافعه وسلوكاته. إنها واحدة من المواضيع المهمة التي يجب أن تكون متوافرة لدى من يعملون في التعليم (Bandura, 1994).

وتعد الكفاءة الذاتية الاجتماعية الأقرب نظريا لمهارات التعلم العاطفي والاجتماعي وتقدير الذات والتي تعبر عن قدرة الفرد على التعامل بصورة تكيفية وممارسة المهام بإتقان، وكذلك مواجهة المشكلات الاجتماعية من خلال الاعتماد على خبراتهم المعرفية التي تتضمن مهارات، مرونة، مسؤولية اجتماعية تمكنهم من النجاح في حياتهم المهنية، إن نجاح الفرد في الحياة مرتبط بالكفاءة الاجتماعية على اعتبارها أحد أسس النمو الاجتماعي الإيجابي وتتطلب العمل التعامل بإتقان وحكمة في المواقف الاجتماعية وتحقيق التوازن في الحياة بين الفرد والبيئة الاجتماعية حيث تعتبر من مظاهر الذكاء الاجتماعي لدورها المهم في إدارة وضبط المشاعر، بناء علاقات وتطوير صداقات في الحياة الشخصية والحفاظ على الانسجام الاجتماعي (مصطفى وآخرون، 2020 ص420).

ويمكن وصف مصطلح "الكفاءة الذاتية للمعلم" بأنه يمثل كيفية تقييم المعلمين أنفسهم لتنفيذ متطلبات مهنة التدريس (Schunk, 2004). وهناك دراسات تقترح أن هناك علاقة إيجابية بين تصور الكفاءة الذاتية لدى المعلمين وسلوكهم في المواقف تجاه مهنتهم. كما أن توقع الكفاءة الذاتية السلبية قد يدفع الإنسان إلى ترك عمله قبل أن يكمله (Barni et al., 2019). وتتجلى أهمية مصطلح "الكفاءة الذاتية للمعلم" فيما يلي: لديهم مستوى النجاح مرتفع في أداء مهامهم التعليمية، وقد تتأثر دافعية الطلبة بشكل إيجابي عندما يكون لدى المعلمين كفاءة ذاتية أعلى، وقد يساعد المعلمين على تنفيذ إدارة وترتيب الفصل الدراسي والوقت لمنع السلوكات غير المرغوبة لدى الطلبة بشكل فعال، وتوجيههم إلى استخدام أساليب التدريس الحديثة والمناسبة التي تعزز تفانيهم في مهنة التدريس، بينما قد يقوم المعلمون الذين لديهم مستوى أقل من الكفاءة الذاتية بتطبيق أساليب التدريس التي تركز على المعلم، بينما يتهربون من الإجراءات، ويفترضون أنها قد تكون فوق طاقتهم (Swackhamer et al., 2009).

هدفت دراسة عباس وآخرون (Abbas et al., 2023) للتعرف إلى تأثير الكفاءة الذاتية والقلق الوظيفي وضبط النفس والكفاءة الذاتية على الأداء الوظيفي لدى عينة من المعلمين، واستكشاف الأدوار الوسيطة لتقدير الذات في العلاقات بين القلق الوظيفي والكفاءة الذاتية والأداء الوظيفي، من خلال المنهج الوصفي، على عينة ضمت (200) معلماً من منطقة جهانج (الباكستان)، وأظهرت النتائج أن تقدير الذات يلعب دورًا محوريًا في تخفيف تأثير القلق الوظيفي على الأداء الوظيفي وتعزيز تأثير الكفاءة الذاتية على الأداء. أما دراسة باجلي وميلوك (Baghli & Melouk, 2019)، فتناولت العلاقة بين الكفاءة الذاتية وتقدير الذات لدى المعلمين، باستخدام المنهج الوصفي، لعينة مكونة من (29) معلماً للغة الإنجليزية في الجزائر، وأظهرت النتائج أن غالبية المعلمين يزعمون فهمهم للكفاءة الذاتية، ولا يدركون أهميتها وارتباطها بتقديرهم الذاتي.

سعت دراسة ديفيس (Davis, 2024) للتعرف إلى تأثير معتقدات المعلمين حول التعلم العاطفي الاجتماعي على الكفاءة الذاتية في مدارس ضواحي جورجيا، باستخدام المنهج الوصفي على عينة ضمت (70) معلماً، وأظهرت النتائج وجود علاقة طردية بين معتقدات المعلمين حول التعلم العاطفي الاجتماعي وكفاءتهم الذاتية، وأن المعلمين الذين لديهم معتقدات إيجابية تجاه التعلم العاطفي الاجتماعي، يشعرون بثقة أكبر في قدرتهم على إدارة الصفوف، وتطبيق استراتيجيات تعلم فاعلة. وهدفت دراسة السلامة (Alsalamah, 2023) إلى تحديد إدراك معلمي التربية الخاصة في المملكة السعودية لكفاءتهم الذاتية في تنفيذ ممارسات التعلم الاجتماعي العاطفي (SEL) لدعم الطلبة ذوي صعوبات التعلم، باستخدام المنهج الوصفي، على عينة ضمت (109) من معلمي التربية الخاصة، وأشارت النتائج إلى أن الكفاءة الذاتية لمعلمي التربية الخاصة جاءت منخفضة، ومتوسطة في مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي، وأظهر المعلمون الذين لديهم تدريب وتطوير مهني مستويات أعلى في الكفاءة الذاتية. وسعت دراسة خليف (2022) إلى تنمية مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي وفاعلية الذات لدى عينة من معلمي اللغة العربية، وعددهم (20) معلماً ومعلمة في محافظة الجيزة، بالاعتماد على المنهج الوصفي والتجريبي، وتوصلت الدراسة إلى وجود آثر موجب للحقيبة التدريبية القائمة على التعلم العاطفي الاجتماعي في تنمية مهارات وفاعلية الذات لدى المعلمين.

وحاولت دراسة هولمس (Holmes, 2021) التعرف إلى الكفاءة الذاتية للمعلمين والخبرات ذات الصلة في تنفيذ برنامج التعلم الاجتماعي والعاطفي الذي فرضته الدولة أثناء الوباء العالمي (جائحة كورونا)، باستخدام المنهج الكمي والمقابلات والملاحظات واستبيان كفاءة المعلم على (36 معلماً في 8 مدارس) في إسبانيا، وأظهرت النتائج أن المعلمين يُظهرون فاعلية في تدريس التعلم العاطفي الاجتماعي بمستوى أعلى من المتوسط بالرغم من التوتر والقلق الذي يشعرون به، وأن تصورات المعلمين الإيجابية لبرنامج التعلم الاجتماعي العاطفي تطورت مع مرور الوقت. وسعت دراسة كارين وآخرون (Karen et al., 2020) إلى الكشف عن مستوى الكفاءة الذاتية الاجتماعية والعاطفية للمعلمين، ومساهمتها في مواجهة التحديات الاجتماعية

والعاطفية وبناء مناخ إيجابي للتعلم، لدى عينة من (107) معلماً ومعلمة في ألمانيا، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة موجبة بين ثقة المعلم والذكاء العاطفي العام، وأن المعلمين الذين أظهروا مستوى تعلم عاطفي اجتماعي مرتفع لديهم القدرة على تطوير وبناء علاقات إيجابية، وتقديم دعم عاطفي لطلبتهم، وتحسين مستوى التعلم العاطفي الاجتماعي لديهم. وحاولت دراسة سليمان (2022) الكشف عن تأثير التعلم الاجتماعي العاطفي في تنمية الوعي الصحي الوقائي، وتقدير الذات لدى الطالبات المعلمات بكلية البنات وعددهن (92) معلمة، باستخدام المنهج الوصفي التحليلي والمنهج شبه التجريبي، وبينت النتائج إلى أن البرنامج المقترح يساعد في تنمية الوعي الصحي وتقدير الذات لديهن.

تشير الدراسات السابقة إلى وجود علاقة بين متغيرات الدراسة؛ حيث تناولت دراسة (Abbas, 2023) ودراسة (Baghli & Melouk, 2019)، العلاقة بين الكفاءة الذاتية وتقدير الذات لدى المعلمين، أما في دراسات: (Alsalamah, 2023)، (خليف 2022)، (Holmes, 2021)، فقد أشاروا إلى العلاقة بين التعلم العاطفي والكفاءة الذاتية لدى المعلمين. بينما تناولت دراسة (سليمان، 2022)، العلاقة بين التعلم العاطفي الاجتماعي وتقدير الذات. وأوصت هذه الدراسات بالتطوير المهني للمعلمين، وتطوير برامج ودورات تدريب لتنمية التعلم العاطفي الاجتماعي وتقدير الذات ورفع مستوى الكفاءة الذاتية لدى المعلمين بعامة، ولدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل خاص. ويحتم هذا على المعلم وذوي الخبرة والعاملين في توجيه وإرشاد الطواقم التعليمية والأسرية للنهضة الفكرية في التمحيص عن هذا العلم لتبليغ الرسالة، التي تهدف إلى مساعدة المعلم على النمو المتوازن والتمتع بكفاءات من تقدير الذات والكفاءة الاجتماعية؛ فكان لزاماً البحث في عمّا يُحدث الأثر في تطور سوي لدى المعلم؛ والارتقاء بمهارات معلمي التربية الخاصة أهمية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تعتبر شخصية المعلم ومهاراته ومدى فاعليته وكفاءته الذاتية من العوامل الأساسية التي تساهم في نجاح عمله، وفي بناء علاقات اجتماعية مع الآخرين، ويرتبط نجاح المعلم بقدراته ومهاراته التي يشار إليها بكفاءة ذاته المهنية، لا سيما أن المعلم هو الميسر والقائد في العملية التعليمية، ويسعى إلى الإصلاح والتطوير والوصول إلى مخرجات تعلم هادفة (عبد الرحيم وإبراهيم، 2023). ونظراً لما خلفته جائحة كورونا من ظروف استثنائية وبخاصة في مجال التربية والتعليم، فقد أشارت نتائج الاستطلاعات الدولية إلى قصور في مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي لدى المعلمين (اليونسكو، 2020). وأشارت نتائج دراسة إيفيلي وآخرون (Eveleigh et al., 2021) إلى تباين قدرات المعلمين في التعلم العاطفي الاجتماعي، وأنهم يعانون من القلق والمشاعر السلبية بسبب التحديات المتزايدة في التعامل مع التعلم عن بعد، وبينت الدراسة الأثر الإيجابي للتعلم العاطفي في التعامل مع التحديات التي تواجه المعلمين، وجاءت دراسة (آل سالم، 2021) لتؤكد هذه المبررات؛ حيث أشارت إلى افتقار المعلم كفاءات التعلم الاجتماعي العاطفي، وأوصت الدراسة بتدريب المعلمين على كفاءات التعلم العاطفي الاجتماعي المرتبطة بكفاءة الوعي الذات، وصنع القرارات، وإدارة الذات. كما أشارت دراسة كرستين (Christine, 2021) إلى التباين في كفاءات المعلمين وثقتهم بأنفسهم، وأكدت النتائج الحاجة إلى دعم جهد المعلمين، وتطوير كفاءتهم وإكسابهم مهارات لإدارة السلوكات الصعبة لدى الطلبة، وأظهرت دراسة (لولي، 2021) مستوى متوسط من تقدير الذات لدى المعلم في المدارس الخاصة.

وعند تسليط الضوء على الدراسات السابقة التي تناولتها متغيرات الدراسة: كدراسة (خليف، 2022)، ودراسة (Palomera et al., 2017)، يلاحظ أنها تشير إلى العلاقة بين مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي وفاعلية الذات، وإلى دور الكفاءة الذاتية في تنمية احترام الذات، وتأثير تقدير الذات على الكفاءة الذاتية، والدور الوسيط لتقدير الذات في العلاقات بين القلق الوظيفي والكفاءة الذاتية، وعلاقة إدراك معلمي التربية الخاصة في المملكة السعودية لكفاءتهم الذاتية في تنفيذ ممارسات (مهارات) التعلم الاجتماعي العاطفي. وقد تمثلت مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي: **ما النمذجة البنائية الأمثل للعلاقة بين مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي، وتقدير الذات والكفاءة الذاتية لمعلمي التربية الخاصة في مدن المركز للداخل الفلسطيني؟** وتفرع عن السؤال الرئيس

ما الأنموذج البنائي الأفضل للعلاقة بين مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي وتقدير الذات والكفاءة الذاتية لدى معلمي التربية الخاصة في مدن المركز؟

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف إلى طبيعة العلاقات المباشرة وغير المباشرة بين مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي وتقدير الذات والكفاءة الذاتية والأنموذج البنائي الأفضل للعلاقة بين هذه المتغيرات لدى معلمي التربية الخاصة في مدن المركز.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية: تركز الدراسة على الكشف عن النموذج البنائي للعلاقة بين مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي وتقدير الذات والكفاءة الذاتية لدى معلمي التربية الخاصة في مدن المركز، والكشف عن تقدير الذات كمتغير وسيط في العلاقة بين مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي والكفاءة الذاتية.

الأهمية التطبيقية: تبرز الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة في توفير نموذج بنائي يمكّن القائمين على إعداد وتدريب معلمي التربية الخاصة من تصميم تدريبات ومناهج وأنشطة صفية تعزز مهارات التعلم العاطفي والاجتماعي بالتوازي مع بناء تقدير الذات والكفاءة الذاتية، كما يتيح النموذج

صياغة أدوات ومقاييس تقويم تشخيصية دقيقة والوقوف على مستوى ما يتمتع به معلمي التربية الخاصة من مهارات وكذلك دعم قرارات تربوية مبنية على أدلّة علمية، ما يسهم في رفع كفاءة المعلمين وتحسين جودة التعليم وتقدم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.

حدود الدراسة:

الحدود الزمانية: طبقت الدراسة الحالية خلال الفصل الثاني والثالث من العام الدراسي 2023-2024.

الحدود المكانية: مدارس المركز في مدن المركز للداخل الفلسطيني، وهي: اللد، الرملة، جلجولية، كفر قاسم، كفر برا، الطيبة، الطيرة، زيمر، قلنسوة.

الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على عينة عشوائية طبقية بحسب الجنس، والبالغ عددها (238) من معلمي التربية الخاصة في مدارس مدن المركز للداخل الفلسطيني.

الحدود الموضوعية: تناولت الدراسة النمذجة البنائية لمهارات التعلم العاطفي الاجتماعي، وتقدير الذات والكفاءة الذاتية لدى معلمي التربية الخاصة في مركز البلاد.

الحدود المفاهيمية: عمدت الدراسة على توضيح مفهوم التعلم العاطفي الاجتماعي، تقدير الذات والكفاءة الذاتية من خلال التعريفات الاصطلاحية والتعريفات الإجرائية.

التعريفات المفاهيمية والإجرائية

تقدير الذات: "التقييم العام لثقة المعلم بقدرته وشعوره بكفاءته واهميتها، يتضمن التقييم الاتجاهات الإيجابية والسلبية نحو الذات، كلما كان تقييمه إيجابياً كان تقديره لذاته مرتفعاً" (Hewitt, 2009: 217). ويعرف إجرائياً بأنه تقدير معلمي ومعلمات التربية الخاصة في الداخل الفلسطيني لشعورهم حول قدراتهم وكفائتهم وثقتهم بأنفسهم التي تقاس بمجموع الدراجات المحققة على مقياس تقدير الذات المستخدم في الدراسة.

الكفاءة الذاتية: تعرف الكفاءة الذاتية للمعلم بأنها: "إدراك المعلم وثقته بمستوى أدائه وكفاءته في عملية التحكم بمخرجات العملية التعليمية؛ حيث تمكنه هذه القدرات من تحقيق الأهداف المرغوب فيها، وتنظيم الخبرات التدريسية لتعزيز عملية التعلم وتتبلور هذه القدرات بشكل أفكار ومعتقدات حول ذاته، تلعب الكفاءة الذاتية دورًا في تنظيم الدوافع وتعزيز الثقة في القدرة، ما يقلل من التوتر والضغط النفسي والاكتئاب" (Zheng et al., 2022: 3). وتعرف إجرائياً تقديرات معلمي ومعلمات التربية الخاصة في الداخل الفلسطيني لمعتقداتهم وتصوراتهم حول قدراتهم ومهاراتهم في تنظيم الخبرات التدريسية التي تقاس بالدرجة على مقياس الكفاءة الذاتية.

مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي: تشمل مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي خمس مجالات: الوعي الذاتي، الإدارة الذاتية، الوعي الاجتماعي، ومهارات العلاقات، واتخاذ القرارات المسؤولة. يتم من خلالها اكتساب المهارات اللازمة لإدراك وإدارة العواطف وتحقيق الأهداف الإيجابية، وبناء علاقات اجتماعية، واتخاذ قرارات مسؤولة (المطري وآخرون، 2022: 86). وعرف إجرائياً بأنها تقديرات معلمي ومعلمات التربية الخاصة في الداخل الفلسطيني لمعتقداتهم وتصوراتهم حول قدراتهم ومهاراتهم التي تقاس بالدرجة الكلية على مقياس مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي (CASEL, 2021).

منهجية الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي، واستخدم أسلوب نمذجة المعادلة البنائية (Structural Equation Modeling (SEM)، لفهم ووصف الظاهرة وصفاً كمياً دقيقاً، والربط وتحليل العلاقة ما بين متغيرات الدراسة من أجل الوصول إلى الاستنتاجات الموضوعية.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي التربية الخاصة في مدن الداخل الفلسطيني، والبالغ عددهم (500) منهم (160) معلماً و (340) معلمة، وفق معطيات وزارة التربية والتعليم واختيرت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية الطبقية بحسب الجنس للمعلم، وبلغ حجم العينة (238) معلماً ومعلمة، منهم (22) فقط ذكور، والباقي إناث.

أدوات الدراسة وخصائصها:

أولاً- مقياس مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي: استخدم مقياس مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي (TOOL) من إعداد كاسيل (CASEL, 2021)، وتكون المقياس في صورته الأولية من (37) فقرة، موزعة على خمسة أبعاد، هي: الوعي الذاتي، الإدارة الذاتية، الوعي الاجتماعي، مهارة العلاقات، واتخاذ القرار والمسؤولية، بحيث تكون الاستجابة عليها وفق تدرج ليكرت (Likert) خماسي، تتراوح ما بين أوافق بشدة (5) درجات، ولا أوافق بشدة (1) درجة واحدة. ونظراً لملائمته لأهداف الدراسة وعينتها، قام الباحثان بترجمة المقياس إلى اللغة العربية.

ثانياً- مقياس تقدير الذات: استخدم مقياس تقدير الذات (Self-Esteem) للكبار لكوبرسميث (Coopersmith Self Esteem Inventory)؛ حيث قام رايدن (Ryden, 1978) بإعادة اختبار المقياس والتحقق من خصائصه السيكومترية، وكذلك إعادة اختبار الموثوقية، وقد قام الباحثان بترجمة المقياس إلى اللغة العربية، وذلك نظراً لملائمته لأهداف الدراسة وعينتها. ويتكون المقياس من (32) فقرة، تكون الاستجابة عليها وفق تدريج ليكت خماسي، يتراوح ما بين أوافق بشدة (5) درجات، ولا أوافق بشدة (1) درجة واحدة.

ثالثاً- مقياس الكفاءة الذاتية: استخدم مقياس الكفاءة الذاتية العامة (GSE)، من إعداد شوارز وجاروسلم (Schwarzer & Jerusalem, 1995)، وقد قام الباحثان بترجمة المقياس إلى اللغة العربية، وذلك نظراً لملائمته لأهداف الدراسة وعينتها.يتكون المقياس من (10) فقرات يتم الاستجابة عليها من خلال مقياس ليكرت متدرج من أربع درجات؛ تتراوح ما بين من (غير صحيح على الإطلاق=1) و (صحيح تماماً=4).

صدق المحتوى لمقاييس الدراسة: للتحقق من صدق المحتوى أو ما يعرف بصدق المحكمين لمقاييس الدراسة الثلاثة، عرُضت هذه المقاييس في صورتها الأولية على (13) محكماً من ذوي الخبرة والاختصاص إذ اعتمد معيار الاتفاق (80%) كحد أدنى لقبول الفقرة، فعُدلت صياغة بعض الفقرات وصولاً إلى الصورة المعدة للتطبيق على العينة الاستطلاعية، وفحص الخصائص السيكومترية لكل منها. تكون مقياس الكفاءة الذاتية في صورته النهائية بعد استخراج الصدق من (10) فقرات، وقد مثلت جميع الفقرات الاتجاه الإيجابي لمفهوم الكفاءة الذاتية. وقد طُلب من المستجيب تقدير إجاباته عن طريق تدرج ليكرت (Likert) رباعي، وأعطيت الأوزان للفقرات كما يلي: صحيح تماماً (4) درجات، صحيح إلى حد ما (3) درجات، غير صحيح (2) درجتان، غير صحيح على الإطلاق (1)، درجة واحدة. ولغايات تفسير المتوسطات الحسابية، ولتحديد مستوى الكفاءة الذاتية لدى عينة الدراسة، حُولت العلامة وفق المستوى الذي يتراوح ما بين (1-4) درجات، وتصنيف المستوى إلى ثلاثة مستويات: منخفضة، متوسطة، عالية، وذلك وفقاً للمعادلة الآتية: الحد الأعلى للتدرج- الحد الأدنى للتدرج/عدد المستويات المفترضة (4-1/3)=1.00. وبناءً على ذلك، وبعد إضافة قيمة (1) صحيح على ما سبق، فإنّ مستويات الإجابة عن المقاييس تكون على النحو الآتي: (2.00 فأقل) مستوى منخفض، (2.01-3.00) مستوى متوسط، (3.01-4) مستوى مرتفع.

الخصائص السيكومترية لمقاييس الدراسة: طبقت على عينة استطلاعية مكونة من (30) من معلمي التربية الخاصة في مدن المركز، ومن خارج عينة الدراسة المستهدفة، وكانت النتائج كالآتي:

أ) **صدق البناء لمقاييس الدراسة (Construct Validity):** حُسب معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لارتباط الفقرات بالمجال الذي تنتمي إليه، وارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية، وكذلك ارتباط كل مجال مع الدرجة الكلية لكل مقياس:

مقياس مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي:

جدول (1): قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي بالبعُد الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس، كذلك قيم معاملات ارتباط كل بعُد، مع الدرجة الكلية للمقياس(ن=30):

الفقرة	الارتباط مع البعُد	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع البعُد	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع البعُد	الارتباط مع الدرجة الكلية
الوعي الذاتي			الإدارة الذاتية			الوعي الاجتماعي		
1	.72**	.75**	9	.58**	.65**	17	.57**	.52**
2	.53**	.30*	10	.80**	.56**	18	.84**	.54**
3	.71**	.61**	11	.68**	.49**	19	.64**	.30*
4	.70**	.50**	12	.69**	.57**	20	.74**	.53**
5	.67**	.41**	13	.87**	.67**	21	.71**	.56**
6	.72**	.50**	14	.59**	.53**	22	.65**	.33*
7	.62**	.37*	15	.67**	.52**	-	-	-
8	.54**	.50**	16	.67**	.69**	-	-	-
درجة كلية للبعُد 77.**			درجة كلية للبعُد.83**			درجة كلية للبعُد**68.		
الفقرة	الارتباط مع البعُد	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع البعُد	الارتباط مع الدرجة الكلية	-	-	-
مهارات العلاقات			اتخاذ القرارات المسؤولة			-	-	-
23	.72**	.58**	30	.77**	.62**	-	-	-
24	.81**	.69**	31	.58**	.44**	-	-	-
25	.67**	.49**	32	.87**	.72**	-	-	-
26	.78**	.53**	33	.70**	.59**	-	-	-
27	.73**	.63**	34	.63**	.50**	-	-	-
28	.57**	.53**	35	.54**	.48**	-	-	-
29	.50**	.50**	36	.37*	.40**	-	-	-
-	-	-	37	.40**	.48**	-	-	-
درجة كلية للبعُد83.**			درجة كلية للبعُد**88.			----------		

***دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (.05 > p *) **دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (.01 > p **)**

يلاحظ من الجدول (1) أن قيم معامل ارتباط فقرات مقياس مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي ما بين (30.-87.)، وكانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائياً، وفي ضوء ما أشار إليه جارسيا (Garcia, 2011)، فلم تُحذف أي فقرة من فقرات المقياس.

أما قيم معامل ارتباط فقرات **مقياس تقدير الذات:**

جدول (2): قيم معامل ارتباط فقرات مقياس تقدير الذات مع الدرجة الكلية للمقياس(ن=30)

الفقرة	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع الدرجة الكلية
1	.41**	17	.70**
2	.75**	18	.83**
3	.35*	19	.31*
4	.46**	20	.50**
5	.61**	21	.78**
6	.72**	22	.52**
7	.59**	23	.78**
8	.30*	24	.68**
9	.72**	25	.09
10	.71**	26	.16
11	.38*	27	.13
12	.57**	28	.19
13	.73**	29	.13
14	.59**	30	.18
15	.75**	31	.19
16	.77**	32	.18

***دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (.05 > p *) **دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (.01 > p **)**

نلاحظ أن قيمة معامل ارتباط الفقرات: (25، 26، 27، 28، 29، 30، 31، 32)، كانت ذات درجة غير مقبولةٍ وغير دالّة إحصائيّاً، فحذفت، أما قيم باقي الفقرات فقد تراوحت ما بين (30.-83.)، وكانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائياً، فأصبح عدد فقرات المقياس (24) فقرة.

أما قيم معاملات ارتباط فقرات **مقياس الكفاءة الذاتية**، فجاءت كالتالي:

جدول (3): قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس الكفاءة الذاتية مع الدرجة الكلية للمقياس (ن=30):

الفقرة	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع الدرجة الكلية
1	.52**	6	.63**
2	.38*	7	.60**
3	.40**	8	.60**
4	.75**	9	.59**
5	.75**	10	.69**

***دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (.05 > p *) **دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (.01 > p **)**

يلاحظ أن قيم معامل ارتباط الفقرات قد تراوحت ما بين (38.-75.)، وكانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائياً، فلم تحذف أي فقرة من فقرات المقياس.

ب) **الثبات لمقاييس الدراسة:** جرى التحقق من ثبات الاتساق الداخلي (Internal Consistency Reliability) لكل مقياس، باستخدام معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) على بيانات العينة الاستطلاعية، بعد استخراج الصدق، والجدول (1) يوضح ذلك:

جدول (4): قيم معاملات الثبات بطريقة كرونباخ ألفا

الأداة	البعُد	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا
مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي	الوعي الذاتي	8	.80
	الإدارة الذاتية	8	.85
	الوعي الاجتماعي	6	.78
	مهارات العلاقات	7	.79
	اتخاذ القرارات المسؤولة	8	.75
	مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي ككل	37	.93
تقدير الذات		24	.93
الكفاءة الذاتية		10	.79

يتضح من الجدول (4) أن قيم معامل ثبات كرونباخ ألفا لأبعاد لمقياس مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي تراوحت ما بين ما بين (.75-.85)، وللدرجة الكلية بلغت (.93). أما قيمة معامل ثبات كرونباخ ألفا لمقياس تقدير الذات فبلغت (.93)، كما يلاحظ أن قيمة معامل ثبات كرونباخ ألفا لمقياس الكفاءة الذاتية بلغت (.79)، وتعتبر هذه القيم مناسبة وتجعل من الأدوات الثلاث قابلة للتطبيق على العينة الأصلية.

متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

المتغيرات التصنيفية (الديمغرافية):

1. **الجنس**: وله فئتان، هما: (ذكر، أنثى).
2. **سنوات الخبرة**: ولها أربعة مستويات، هي: (أقل من 5 سنوات، من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات، من 10 سنوات إلى 20 سنة، أكثر من 20 سنة).

المتغير المستقل: مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي.

المتغير الوسيط: تقدير الذات.

المتغير التابع: الكفاءة الذاتية.

إجراءات الدراسة

اتبع الباحثان في تنفيذ الدراسة عدداً من الخطوات على النحو الآتي:

1. جمع البيانات الثانوية من العديد من المصادر الثانوية كالكتب، والمقالات، والتقارير، والرسائل الجامعية، وغيرها، وذلك من أجل وضع الإطار النظري للدراسة، والاستعانة بها في بناء أدواتها وتوظيفها في الوصول إلى نتائج الدراسة لاحقاً.
2. تطوير أدوات الدراسة من خلال مراجعة الأدب التربوي في هذا المجال.
3. ترجمة وتحكيم أدوات الدراسة .
4. تطبيق أدوات الدراسة على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة الأساسية؛ إذ شملت (30) من معلمي التربية الخاصة في مدن المركز، وذلك بهدف التأكد من دلالات صدق وثبات أدوات الدراسة.
5. بعد التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة، تمَّ تطبيق أدوات الدراسة على العينة الأصلية، وإرسال الرابط الإلكتروني على المجموعات الخاصة لمعلمي التربية الخاصة في المركز، وتم توزيع عدد من النسخ الورقية في دورات استكمال المعلمين في المركز، والطلب منهم الإجابة عن فقراتها بكل صدق وموضوعية، وذلك بعد إعلامهم بأن إجابتهم لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.
6. استغرقت فترة تطبيق أدوات الدراسة 4 شهور أدخلت البيانات إلى ذاكرة الحاسوب؛ حيث استخدم برنامج الرزمة الإحصائي (SPSS, 28) لتحليل البيانات، وإجراء التحليل الإحصائي المناسب.
7. نوقشت النتائج التي أسفر عنها التحليل في ضوء الأدب النظري والدراسات السابقة، وصولاً إلى مجموعة من التوصيات والمقترحات البحثية.

المعالجات الإحصائية

من أجل معالجة البيانات وبعد جمعها، استخدم برنامج الرزمة الإحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS, 28)، وذلك من خلال المعالجات الإحصائية الآتية:

1- المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية، للجانب الوصفي من الدراسة.

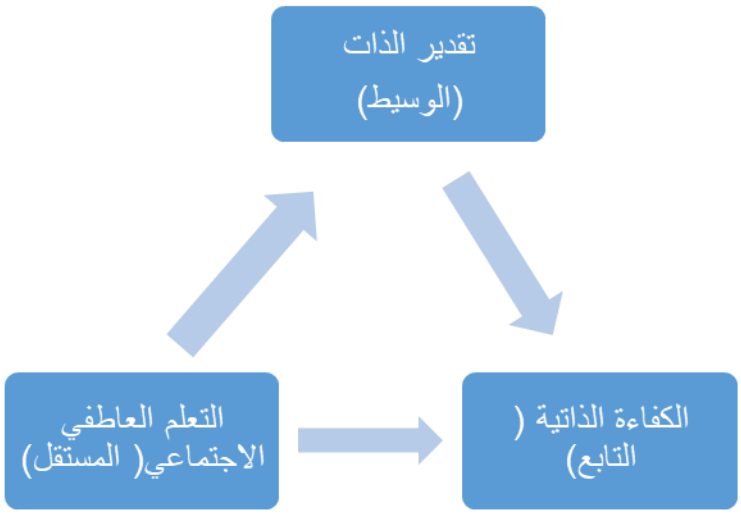
2- معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha)، لفحص الثبات لأدوات الدراسة.

3- معامل ارتباط بيرسون (Person Correlation)، لتحديد الصدق، وفحص العلاقات بين المتغيرات.

كما استخدم أيضا برنامج (AMOS, 24) لاختبار النموذج البنائي، بالاعتماد على طريقة تقدير الاحتمال الأقصى (Maximum Likelihood Estimation (MLE)، ومؤشرات حسن المطابقة الآتية:

- مربع كاي: (χ^2) Chi-square.
- قيمة (P-value).
- مؤشر مربع كاي سكوير على درجات الحرية CMIN/ df : The Relative Chi Square.
- مؤشر المطابقة المقارن Comparative Fit Index (CFI).
- مؤشر المطابقة المتزايد Incremental Fit Index (IFI).
- مؤشر توكر – لويس Tucker – Lewis Index (TLI).
- مؤشر الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA).
- مؤشر جذر متوسط مربعات البواقي المعيارية Root Mean Squared Residual (SRMR).
- أسلوب تحليل المسار للمتغيرات الكامنة (Path analysis of latent variables)، بهدف اختبار الأثر المباشرة (Direct Effects)، والأثر غير المباشر (Indirect Effects)، والآثار الكلية (Total Effects) للمتغيرات باستخدام طريقة التمهيد (Bootstrapping).

نتائج الدراسة: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما الأنموذج البنائي الأفضل للعلاقة بين مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي وتقدير الذات والكفاءة الذاتية لدى معلمي التربية الخاصة في مدن المركز؟



تصميم الأنموذج البنائي المقترح

استخدمت الدراسة برنامج أموس (AMOS 24) لتطبيق نمذجة المعادلات البنائية (SEM) والتحقق من نموذج الدراسة الافتراضي؛ إذ تُعد هذه المنهجية من أهم الأساليب في العلوم السلوكية لاختبار العلاقات بين المتغيرات الخارجية (Exogenous)، والداخلية (Endogenous)، والوسيطة (Mediator)، وتقييم مدى مطابقة النموذج لبيانات العينة عبر مؤشرات جودة التوافق (Kline, 2023; Hair et al., 2021). يجمع SEM بين التحليل العاملي التوكيدي (CFA) وتحليل المسار للمتغيرات الكامنة، ويعتمد على مقارنة مصفوفة التغاير الفعلية بمصفوفة النموذج المفترض، مما يثبت الصدق العاملي للعلاقات المفترضة (Byrne, 2016; Awang, 2012).

اتُّبعت في اختبار النموذج منهجية الخطوتان حسب (Anderson & Gerbing,1988) و(Kline, 2023)؛ إذ فُحصت أولاً اعتدالية بيانات الفقرات المقاسة عبر مقاييس الإحصاء الوصفي: الألتواء، والتفلطح، والتوزيع الطبيعي للبيانات، ثم جرى بناء نموذج القياس (Measurement Model) لكل مقياس على حدة بالاعتماد على التحليل العاملي التوكيدي، ثم النموذج البنائي (Structural Model) لربط المتغيرات الكامنة، وتقييم صدق العلاقات المفترضة.

أولاً: التحقق من افتراض التوزيع الطبيعي للمتغيرات المقاسة

قبل عملية إجراء التحليل وحساب مؤشرات جودة المطابقة للنموذج المقترح، وبهدف الحصول على نتائج دقيقة، ونظراً لأن طريقة تقدير الأرجحية العظمى (Maximum likelihood estimation) تتطلب التوزيع الطبيعي للمتغيرات المقاسة، جرى التحقق من التوزيع الطبيعي للمتغيرات المقاسة، وذلك عن طريق حساب قيمة قيم الالتواء التفلطح كما في الجدول الاتي:

جدول (5): قيم الالتواء والتفلطح للمتغيرات المقاسة

المتغيرات المقاسة (الفقرات)	الالتواء (skew)		التفلطح (kurtosis)	
	القيمة	النسبة الحرجة	القيمة	النسبة الحرجة
Y1	.9600-	-6.046	1.251	3.940
Y2	.1930-	-1.213	.2680	.8440
Y3	.1290-	.8100-	.4780-	-1.506
Y4	.3270-	-2.063	.6760-	-2.128
Y5	.3630-	-2.286	.0080-	-.024
Y6	.4430-	-2.791	.0670	.2110
Y7	.4770-	-3.001	.4690	1.476
Y8	.3350-	-2.110	.0650	.2040
Y9	.7700-	-4.849	.5560	1.751
Y10	.4210-	-2.652	.0140	.0450
X29	.8890-	-5.601	.8690	2.735
X28	.5120-	-3.224	.1700	.5360
X27	-1.079	-6.796	2.162	6.808
X26	-1.241	-7.814	2.297	7.235
X25	.6590-	-4.152	.0460	.1440
X24	.6070-	-3.826	.1640	.5180
X23	-1.019	-6.415	1.820	5.731
X37	-1.239	-7.805	2.515	7.921
X36	.7040-	-4.431	.7210	2.272
X35	.7080-	-4.461	.4940	1.556
X34	.9120-	-5.743	1.505	4.741
X33	.5780-	-3.638	.3020	.9500
X32	.7440-	-4.686	.668	2.103
X31	.9690-	-6.104	1.778	5.599
X30	.7310-	-4.607	.4600	1.449
X22	-1.200	-7.558	1.870	5.889
X21	-1.362	-8.578	3.072	9.674
X20	.8890-	-5.597	.7230	2.278
X19	-1.085	-6.834	1.415	4.455
X18	-1.262	-7.947	2.751	8.662
X17	.5850-	-3.682	.0190-	.0590-
X16	.8530-	-5.371	1.185	3.733
X15	.9590-	-6.039	1.970	6.202
X14	.7040-	-4.433	.5430	1.709
X13	.5230-	-3.296	.3620	1.141
X12	.7080-	-4.458	.9550	3.008

.9580-	.3040-	-2.105	.3340-	**X11**
.2160-	.0690-	-2.539	.4030-	**X10**
2.751	.8730	-4.372	.6940-	**X9**
11.515	3.657	-9.788	-1.554	**X8**
3.607	1.146	-6.195	.9840-	**X7**
5.706	1.812	-7.143	-1.134	**X6**
1.280	.4070	-3.944	.6260-	**X5**
5.804	1.843	-7.511	-1.193	**X4**
1.898	.6030	-4.764	.7560-	**X3**
.8240	.2620	-3.698	.5870-	**X2**
.1380-	.0440-	-2.816	.4470-	**X1**
10.502	3.335	-7.734	-1.228	**M1**
.6310	.2000	-6.326	-1.004	**M2**
6.681	2.122	-8.626	-1.370	**M3**
-3.162	-1.004	-2.002	.3180-	**M4**
.3880-	.1230-	-2.968	.4710-	**M5**
.3840	.1220	-2.257	.3580-	**M6**
10.986	3.489	-9.625	-1.528	**M7**
-1.698	.5390-	-4.266	.6770-	**M8**
-1.744	.5540-	-2.591	.4110-	**M9**
1.546	.4910	-4.408	.7000-	**M10**
8.224	2.612	-8.464	-1.344	**M11**
.1670	.0530	-5.470	.8690-	**M12**
5.288	1.679	-8.405	-1.335	**M13**
2.906	.9230	-5.617	-.8920	**M14**
6.524	2.072	-7.520	-1.194	**M15**
6.419	2.038	-7.685	-1.220	**M16**
1.138	.3610	-3.453	.5480-	**M17**
7.244	2.300	-7.503	-1.191	**M18**
2.796	.8880	-5.458	.8670-	**M19**
-2.554	.8110-	-3.149	.5000-	**M20**
-2.783	.8840-	-2.089	.3320-	**M21**
-2.857	.9070-	-2.371	.3760-	**M22**
.0140	.0040	-6.082	.9660-	**M23**
3.271	1.039	-5.707	.9060-	**M24**

ملاحظة: من X1-X37 تمثل فقرات مقياس مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي، من M1-M24 تمثل فقرات مقياس تقدير الذات، من Y1-Y10 تمثل فقرات مقياس الكفاءة الذاتية.

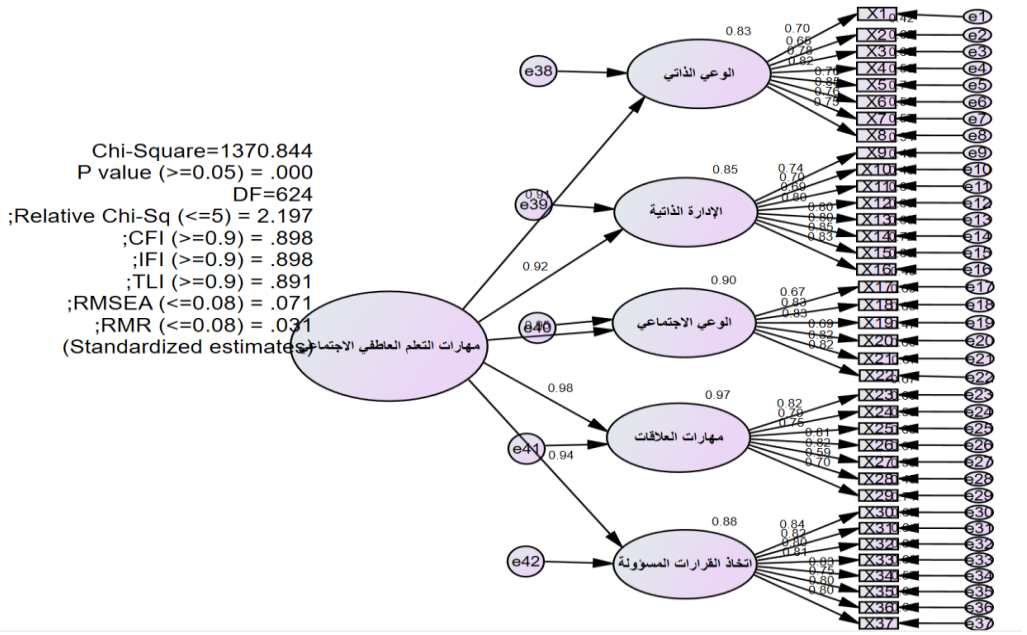
يلاحظ من الجدول (5) أن قيم الالتواء والتفلطح لم تتجاوز القيمة المحكية، وقد جاءت في حدود مقبولة أقل من القيمة المحكية؛ وفقاً لما أشار إليه (Finney & DiStefano, 2006)، واللذان يريا أنه إذا جاءت قيم الالتواء ما بين (2.00 ±)، والتفلطح ما بين (7.00 ±)، تعد مقبولة وتدل على أن البيانات تتوزع توزيعاً طبيعياً، ما يحقق هذا الشرط.جدول 5 يشير إلى قيم الالتواء والتلفطح والنسبة الحرجة لها وجميع القيمة حسب محك (Finney & DiStefano, 2006) الذي يشير إلى أن القيم المقبولة بين الالتواء ما بين (± 2.00)، والتفلطح ما بين (± 7.00) أما المتوسطات والانحرافات لا تضيف شيأً للجدول فالهدف هنا فحص اعتدالية المتغيرات المقاسة أي الفقرات وهذا شرط من شروط استخدام طريقة الأرجحية

العظمى (Maximum likelihood estimation)

ثانياً: التحقق من نموذج القياس (Measurement Mode) لكل مقياس على حدة:

من أجل التحقق من نموذج القياس (Measurement Mode) لكل مقياس على حدة، أجري التحليل العاملي التوكيدي (CFA) باستخدام برنامج (AMOS, 24)؛ إذ استخدمت طريقة الأرجحية العظمى (Maximum Likelihood Estimation)، وذلك للحكم على مدى صلاحية نموذج القياس ومدى مطابقته للبيانات، ويوضح شكل (1) ذلك.

أ) نموذج القياس (Measurement Mode) لمقياس مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي



شكل (1): تشبع الفقرات بالقيم المعيارية على العوامل التي تنتمي إليها وقيم جودة المطابقة للنموذج الأساسي لمقياس مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي

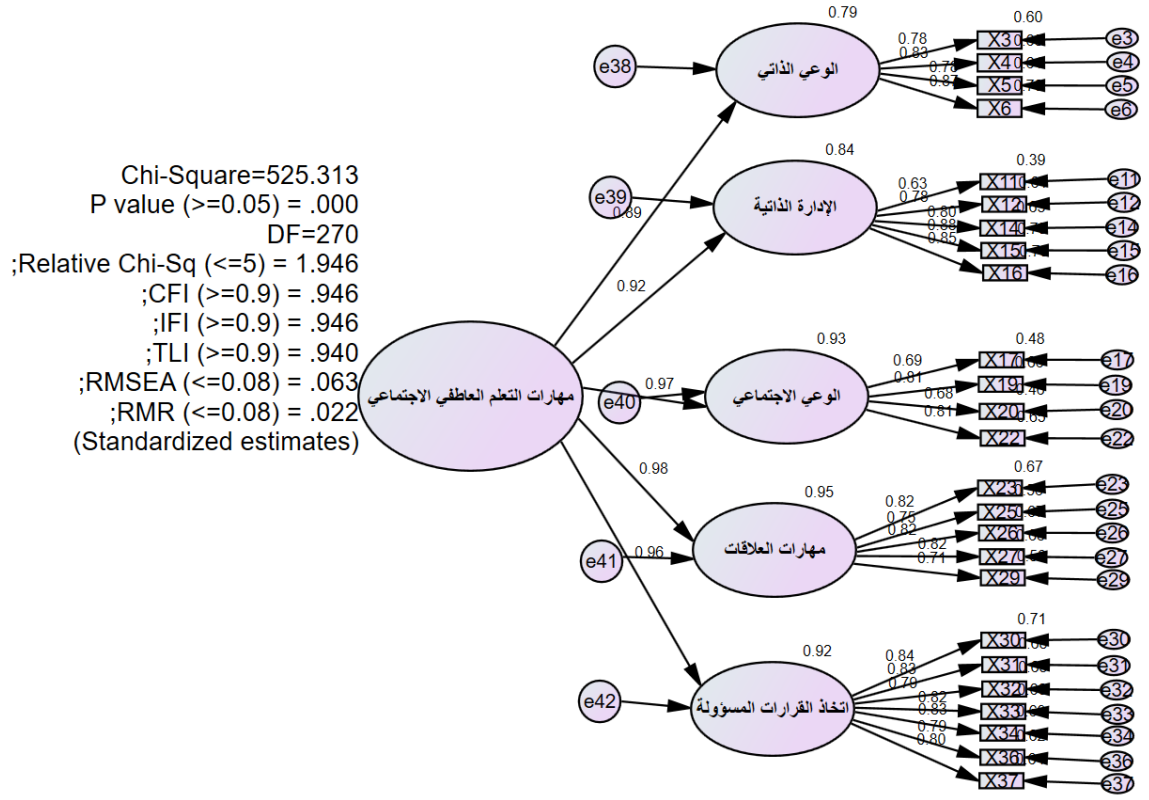
جدول (6): مؤشرات مطابقة الأنموذج الأساسي لمقياس مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي حسب المعيار والقيمة وحالة المطابقة

مؤشرات مطابقة الأنموذج	القيمة	معيار المؤشر	حالة المطابقة
مؤشر χ^2	1370.844		
عدد العزوم المميزة للعينة	703		
عدد المعالم المميزة الواجب تقديرها	79		
درجات الحرية	624		
الدلالة الإحصائية	.000	غير دال	غير مطابق
χ^2/df	34.736	أقل من أو يساوي 5	غير مطابق
CFI	.898	أكبر من أو يساوي .90	غير مطابق
IFI	.898	أكبر من أو يساوي .90	غير مطابق
TLI	.891	أكبر من أو يساوي .90	غير مطابق
RMSEA	.071	أقل من أو يساوي .80	مطابق
RMR	.031	أقل من أو يساوي .80	مطابق

ملاحظة: مؤشرات معيار القبول حسب ما جاء في كل من (Awang, 2012 ; Wang & Wang, 2020)

يوضّح الشكل (1) وجدول(6) نموذج العوامل التأكيدية من الدرجة الثانية لمقياس مهارات التعلم العاطفي-الاجتماعي المكوّن من خمسة أبعاد؛ حيث بلغ مؤشر كاي-سكوير (Chi Square: χ^2 =1370.844)، غير أن هذا المؤشر يتأثر بحجم العينة، ولا يُعتمد عليه وحيدًا (Hair et al., 2013؛ تغيرة، 2011). أما نسبة كاي2 إلى درجات الحرية χ^2/df فكانت 2.20، وهي أقل من الحد التقليدي 5، وتُعد مقبولة لمعايير (Hooper et al., 2008). وفيما يخص مؤشرات المطابقة التقاربية والتزايدية، فقد سجل النموذج قيمًا تحت حد القبول (≤ 0.90)؛ حيث كانت (CFI = 0.898 وIFI = 0.898 وTLI = 0.891). أما مؤشرات البواقي فأتت ضمن الحدود المقبولة (0.08 ≤)؛ إذ بلغ (RMSEA = 0.071) و(SRMR = 0.038). بناءً على ذلك، قد يحتاج النموذج إلى تعديل لتحسين مؤشرات المطابقة المقارنة، بينما تُعتبر مؤشرات البواقي مقبولة.

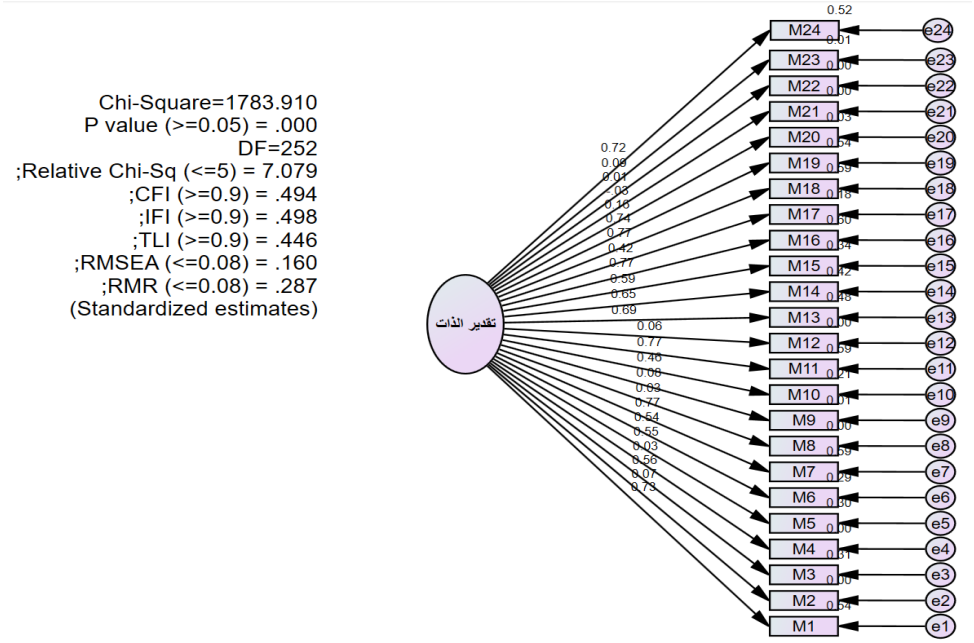
من جهة أخرى، أظهرت معاملات الانحدار لجميع الفقرات ارتباطًا معياريًا ودلالة إحصائية كافية، إلا أن تحليل مؤشرات التعديل (Modification Indices) اقترح ارتباطات عالية بين أخطاء القياس لعدد من الفقرات (1، 2، 7، 8، 9، 10، 13، 18، 21، 24، 28، 35)، ما يشير إلى ازدواجية في المحتوى أو تعددية خطية (Anderson & Gerbing, 1984؛ Jöreskog & Long, 1993). ولأن جميع الفقرات أظهرت أوزانًا عاملية دالة ومُبررة نظريًا، لم يتم حذف أي فقرة لضعف أثرها، إنما جرى حذف الفقرات التي ارتبطت أخطاء قياسها ارتباطًا كبيراً، وهي: (1، 2، 7، 8، 9، 10، 13، 18، 21، 24، 28، 35)، استنادًا إلى مؤشرات التعديل، (Schroeders et al., 2024; Awang, 2012)، ثم أُعيد فحص النموذج فظهرت مؤشرات مطابقة محسّنة دون الإخلال بالبنية النظرية للمقياس، كما هو في الشكل (2):



شكل(2): تشبع الفقرات بالقيم المعيارية على العوامل التي تنتمي إليها وقيم جودة المطابقة للنموذج المعدل لمقياس مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي

يتضح من الشكل (2) حذف الفقرات: (1، 2، 7، 8، 9، 10، 13، 18، 21، 24، 28، 35)، ذات الارتباط العالي بأخطاء القياس لتبسيط النموذج، ما يحقق استقلالية بواقي الأخطاء. وأدى ذلك إلى خفض قيمة كاي سكوير إلى (χ^2 = 525.313، df = 270، P < .000) مع نسبة قيمة كاي سكوير إلى درجات الحرية (CMIN/df = 1.946 ≤ 5). كما جاءت مؤشرات المطابقة ضمن الحدود المقبولة: (CFI = .946، IFI = .946، TLI = .940) أكبر من (.90 ≤)، و (RMSEA = .063، SRMR = .022) أقل من (.080 ≤)، ما يؤكد دعم بيانات الدراسة للبنية العاملية للمقياس.

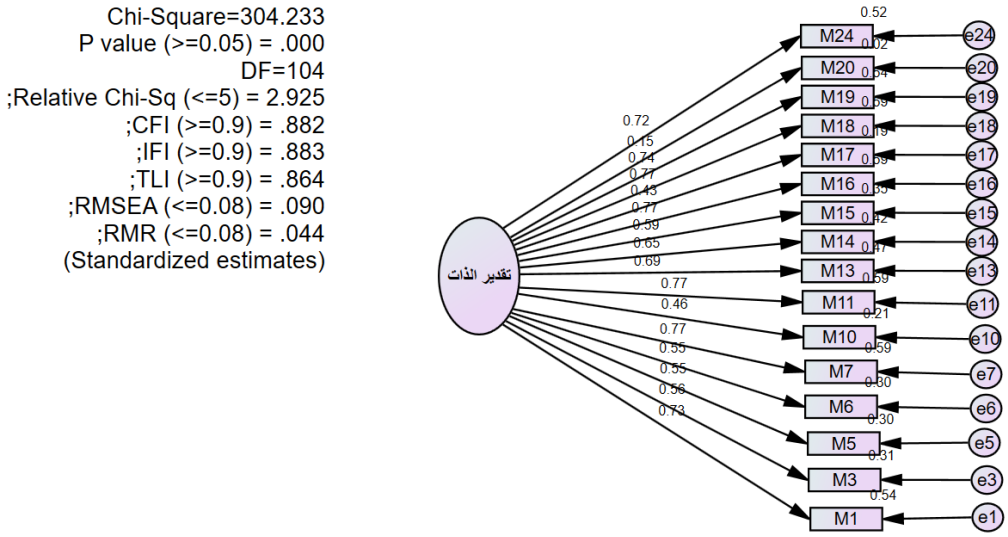
ب) نموذج القياس (Measurement Mode) لمقياس تقدير الذات



شكل (3): تشبع الفقرات بالقيم المعيارية على العامل العام الذي تنتمي إليه وقيم جودة المطابقة للنموذج الأساس لمقياس تقدير الذات

يُظهر الشكل (3) نموذج قياس تقدير الذات المتكوّن من (24) فقرة مع قيم المطابقة الآتية: ($\chi^2(252) = 1783.91, (p < .001)$)، وبالنسبة النسبية لقيمة كاي سكوير إلى درجات الحرية جاءت ($\chi^2/df = 7.08$) وهي (5 >) وغير مقبول حسب (Hooper et al., 2008). أما مؤشرات المطابقة المقارنة، فكانت دون الحد مقارنة في القيمة المحكية (≤ .90)؛ إذ بلغت (CFI = .494, IFI = .498, TLI = .446)، ومؤشرات البواقي خارج النطاق المقبول المطلوب (≥ .08) (RMSEA = .160, SRMR = .287). لذا لا يفي النموذج بالمعايير الأساسية لمؤشرات المطابقة.

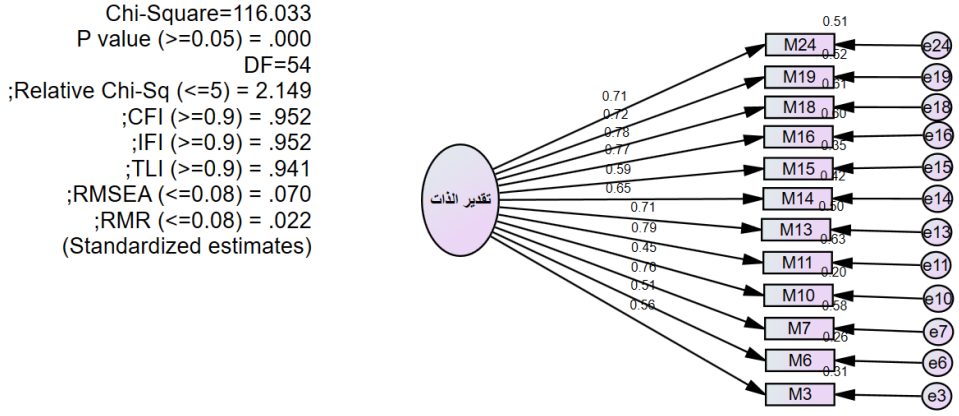
وبالنظر إلى الجدول الخاص بقيم معاملات الانحدار للفقرات بالعامل العام بالقيم المعيارية والقيم اللامعيارية والدلالة الإحصائية لقيم معاملات الانحدار، والذي يظهر ضمن مخرجات التحليل؛ حيث لم يتم عرضه بهدف الاختصار، جاءت قيم الفقرات: (2، 4، 8، 9، 12، 21، 22، 23)، وهي غير دالة إحصائياً، ما يعني أنها لا تنتمي إلى العامل العام الذي تقيسه، وهو تقدير الذات، لذا جرى حذف الفقرات المذكورة، وتم إعادة التحليل كما في الشكل (4):



شكل (4): تشبع الفقرات بالقيم المعيارية على العامل العام الذي تنتمي إليه وقيم جودة المطابقة للنموذج المعدل الأول لمقياس تقدير الذات

يتضح من الشكل (4) أن قيمة كاي سكوير بلغت (Chi Square: χ^2 =304.233)، وجاءت قيمة (*P*-value)، دالة إحصائياً (*P*<000)، عند درجات حرية (104)، كما أن قيمة (The Relative Chi Square : CMIN/ df) بلغت (2.925)، وجاءت مقبولة ضمن القيمة المحكية، والتي يجب أن تكون أقل من أو يساوي (5) بحسب (Hooper et al., 2008). أما مؤشرات حسن المطابقة باستثناء مؤشر (SRMR = .044)، فقد جاءت في حدود غير مقبولة؛ حيث جاءت القيم على النحو الآتي: (CFI = .882) و (IFI = .883) و (TLI = .864) و ،(RMSEA = .090)، وتعد هذه القيم غير مناسبة للقيمة المحكية لها.

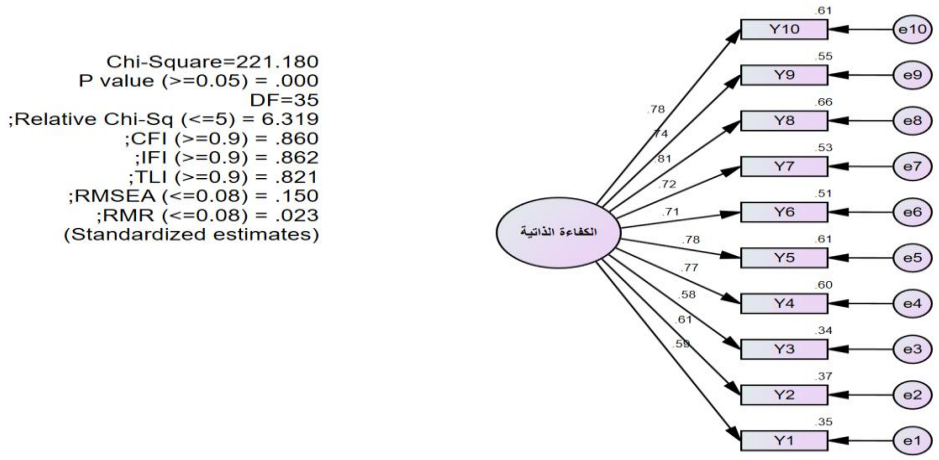
أشارت قيم معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية إلى دلالة إحصائية لجميع الفقرات، باستثناء الفقرة (20) التي سجلت إسهاماً ضعيفاً (p = .030). للكشف عن مصادر التباين المشترك، تم الكشف عن مؤشرات تعديل (Modification Indices)؛ إذ اقترحت ارتباط أخطاء القياس بين الفقرات (1، 5، 17، 20)، وهو ما يشير إلى تعددية خطية محتملة "علاقة ارتباط عالية" (أكبر من 0.80 أو 0.90)، ويندرج ضمن الممارسات المرفوضة نظرياً ما لم تُدعم بمبررات قوية (Anderson & Gerbing, 1984؛ Jöreskog & Long, 1993). وعليه، تقرر حذف الفقرات الأكثر ارتباطاً (1، 5، 17، 20) وإعادة تحليل النموذج، كما يظهر في الشكل (5).



شكل (5): تشبع الفقرات بالقيم المعيارية على العامل العام الذي تنتمي إليه وقيم جودة المطابقة للنموذج المعدل الثاني لمقياس تقدير الذات

يبين الشكل (5) حذف الفقرات (1، 2، 4، 5، 8، 9، 12، 17، 20، 21، 22، 23)، ذات الارتباط العالي، بما يحقق استقلال بقايا القياس (Hayashi, et al., 2011)، ويخفض قيمة كاي سكوير (χ^2 = 116.033, df = 54, P < .000) ونسبة كاي سكوير إلى درجات الحرية بلغت (CMIN/df = 2.149)، وهي أقل من (5 ≥). أما قيم مؤشرات المطابقة، فكانت: (CFI = .952، IFI = .952، TLI = .941)، وهي أكبر من القيمة المحكية (.90)، و(RMSEA = .070، SRMR = .022) أقل من القيمة المحكية (0.08) ما يؤكد ملاءمة النموذج.

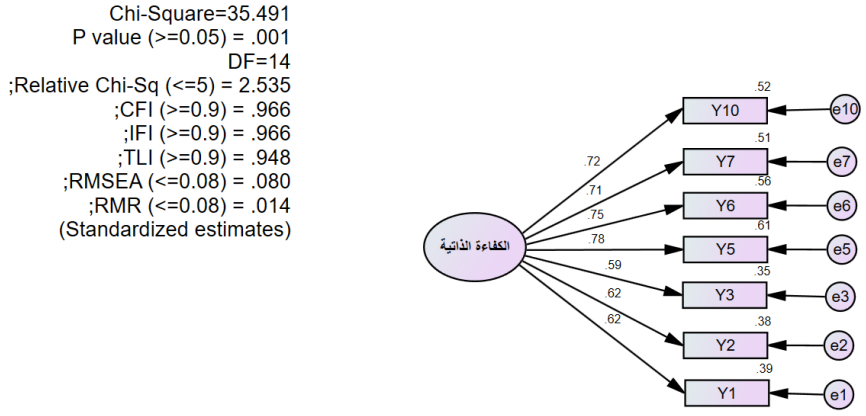
ت) نموذج القياس (Measurement Mode) لمقياس الكفاءة الذاتية



شكل (6): تشبع الفقرات بالقيم المعيارية على العامل العام الذي تنتمي إليه وقيم جودة المطابقة للنموذج الأساس لمقياس الكفاءة الذاتية

يُظهر الشكل (6) نموذج قياس الكفاءة الذاتية المكوَّن من (10) فقرات مع قيم مطابقة النموذج كما يلي: ($\chi^2(35) = 221.18$ ($p < .001$)، فقيمة كاي سكوير إلى درجات الحرية جاءت أكبر من ($\chi^2/df = 6.32$ (> 5)، وهي غير مقبولة (Hooper et al., 2008). أما مؤشرات المطابقة المقارنة، فكانت دون القيمة المحكية (≤ 0.90) كما يلي: (CFI = .860، IFI = .862، TLI = .821). وفيما يخص مؤشرات البواقي، جاء أكبر من القيمة المحكية (.08 >)، كما يلي (RMSEA = .150)، في حين جاءت قيمة (SRMR = .023) وهي مقبولة. بناءً عليه، يستوفي النموذج مؤشر (SRMR) فقط، ويخفق في بقية مؤشرات المطابقة الأساسية.

وبالنظر إلى الجدول الخاص بقيم معاملات الانحدار للفقرات بالعامل العام الذي تم الاكتفاء بالإشارة إليه دون عرضة بهدف الاختصار، جاءت جميع الفقرات دالة إحصائيًا؛ وفي ضوء ذلك جرى الاطلاع على مؤشرات التعديل (Modification Indices)، التي اقترحت ارتباط أخطاء القياس بين الفقرات الثلاث (4، 8، 9)، ما يشير إلى تعددية خطية محتملة (ارتباط أكبر من 0.80 أو 0.90) دون إضافة نظرية للنموذج. أما البدائل المقترحة لتحسين المطابقة، فشملت: أولًا، حذف العناصر ذات التأثير غير الدال (ورُفض هذا الخيار لكون جميع الفقرات دالة)، وثانيًا، حذف الفقرات ذات أخطاء القياس المرتبطة معًا (4، 8، 9). بناءً عليه، حُذفت هذه الفقرات، وأُعيد تحليل النموذج كما يظهر في الشكل (7).

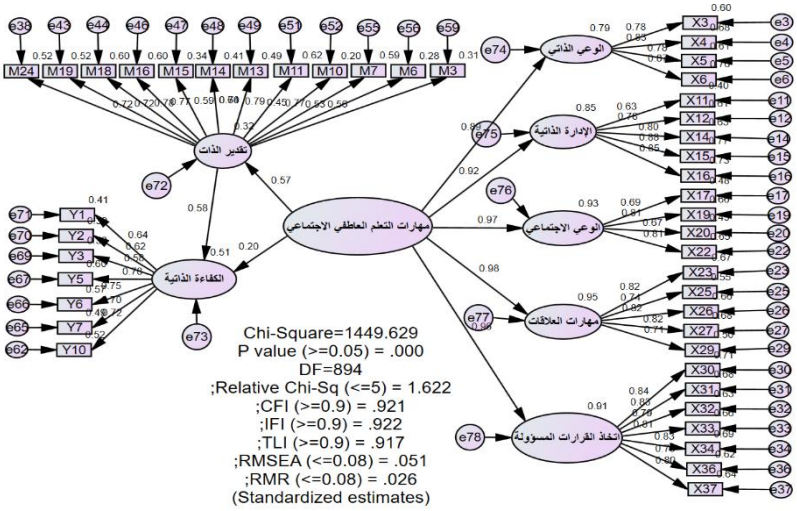


شكل (7): تشبع الفقرات بالقيم المعيارية على العامل العام الذي تنتمي إليه وقيم جودة المطابقة للنموذج المعدل لمقياس الكفاءة الذاتية

يوضح الشكل (7) حذف الفقرات (4، 8، 9) لتبسيط النموذج وضمان استقلالية بقايا الأخطاء (Hayashi et al., 2011)، ما خفّض قيمة كاي سكوير ($\chi^2(14) = 35.49$ ($p < .001$)، ونسبة كاي سكوير إلى درجات الحرية ضمن القيمة المحكية (5 >) جاءت ($\chi^2/df = 2.54$) حسب (Hooper et al., 2008)، أما مؤشرات المطابقة فكانت جميعها مقبولة عند القيمة المحكية لها: (CFI = .966, IFI = .966, TLI = .948; ≥ .90) و(RMSEA = .080, ≤ .08; SRMR = .014)، ما يدعم بنية النموذج العاملية للمقياس.

ثالثاً: التحقق من الأنموذج البنائي (Structural Model):

تم التحقق من النموذج البنائي (Structural Equation Modeling – SEM) باستخدام طريقة تقدير الأرجحية العظمى (Maximum Likelihood)؛ حيث يقترح النموذج دور تقدير الذات كمتغير وسيط بين مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي والكفاءة الذاتية. وقد فُحصت مطابقة بيانات العينة للنموذج عبر مؤشرات المطابقة، كما هو موضح في الشكل (8)



شكل (8): تشبع الفقرات بالقيم المعيارية على الأنموذج البنائي الأساسي لمقاييس الدراسة وقيم جودة المطابقة للنموذج

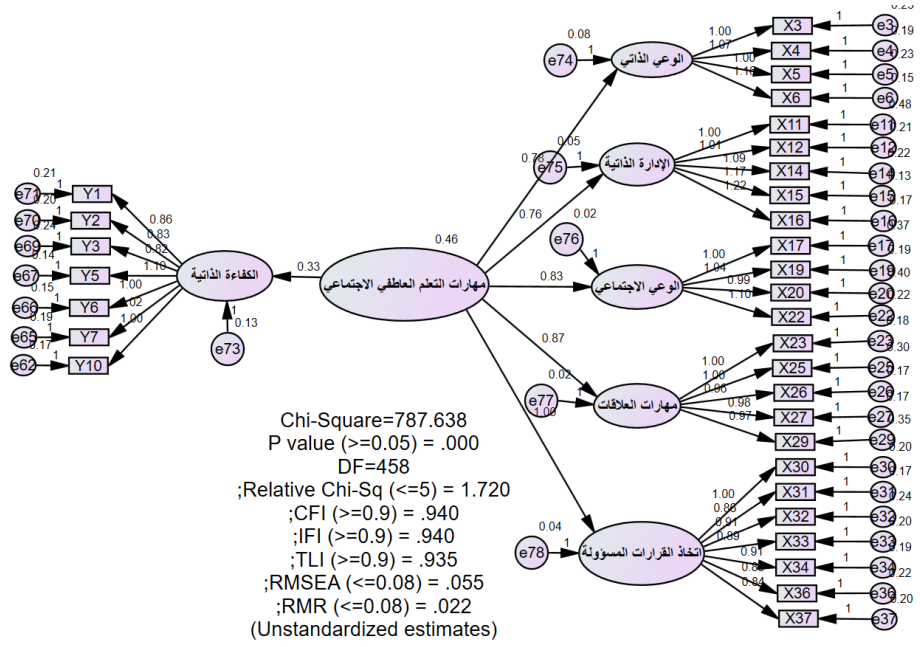
يوضح الشكل (8) النموذج البنائي الأساسي المقترح الذي يفترض تقدير الذات وسيطًا بين مهارات التعلم العاطفي–الاجتماعي والكفاءة الذاتية، وقد حقق مقاييس مطابقة جيدة مع بيانات العينة؛ حيث بلغ ($\chi^2(894) = 1449.63, p < .001$)، أما قيمة كاي سكوير إلى درجات الحرية ($\chi^2/df = 1.62$)، وهي أقل من (5) في حين كانت مؤشرات حسن المطابقة (CFI = .921, IFI = .922, TLI = .917) أعلى من الحد الأدنى المقبول (0.90)، ومؤشرات البواقي ضمن الحدود المسموح بها (RMSEA = .051, SRMR = .026)، كما أن جميع معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية دالة إحصائيًا، مما يؤكد صلاحية النموذج العاملية والبنيوية المقترحة.

في ضوء ما تقدم، تعد هذه المؤشرات مقبولة عند القيم المحكية لها. كما استخرجت معاملات الانحدار بين المتغيرات بالقيم المعيارية والقيم اللامعيارية والدلالة الإحصائية لقيم معاملات الانحدار، جاءت جميع قيم معاملات الانحدار جاءت دالة إحصائياً، ما يشير إلى صلاحية الأنموذج.

فحص الوساطة:

لقد تم فحص دور تقدير الذات كمتغير وسيط بين مهارات التعلم العاطفي–الاجتماعي والكفاءة الذاتية باستخدام تحليل مسار المتغيرات الكامنة (Path Analysis of Latent Variables)، لتقدير الآثار المباشرة، والآثار غير المباشرة، والآثار الكلية. ولضمان دقة أعلى من أسلوب (Baron and Kenny) أو (Sobel Test)، اعتمدت الدراسة على التمهيد (Bootstrapping) عبر AMOS، بإعادة معاينة عشوائية مع الاستبدال 5000 مرة وتصحيح انحياز (95%) (Awang, 2012; Hayes, 2009)، واستخلاص دلالات إحصائية لكل من التأثيرات المباشرة والغير مباشرة والكلية.

ويوضح الشكل (9) نتائج التأثير المباشر للمتغير المستقل على المتغير التابع قبل إدخال المتغير الوسيط في الأنموذج، كما يوضح الجدول (2) نتائج قيم معامل الانحدار للتأثير المباشر للمتغير المستقل على المتغير التابع قبل إدخال المتغير الوسيط في الأنموذج، بينما يوضح الشكل (9) تحليل المسار للمتغيرات الكامنة، ويوضح أيضاً التأثيرات المباشرة للنموذج، كما يوضح الشكل (10) تحليل للمتغيرات الكامنة للتأثيرات المباشرة وغير المباشرة والكلية ودلالاتها الإحصائية:



شكل (9): التأثير المباشر للمتغير المستقل على المتغير التابع قبل إدخال المتغير الوسيط بالقيم غير المعيارية

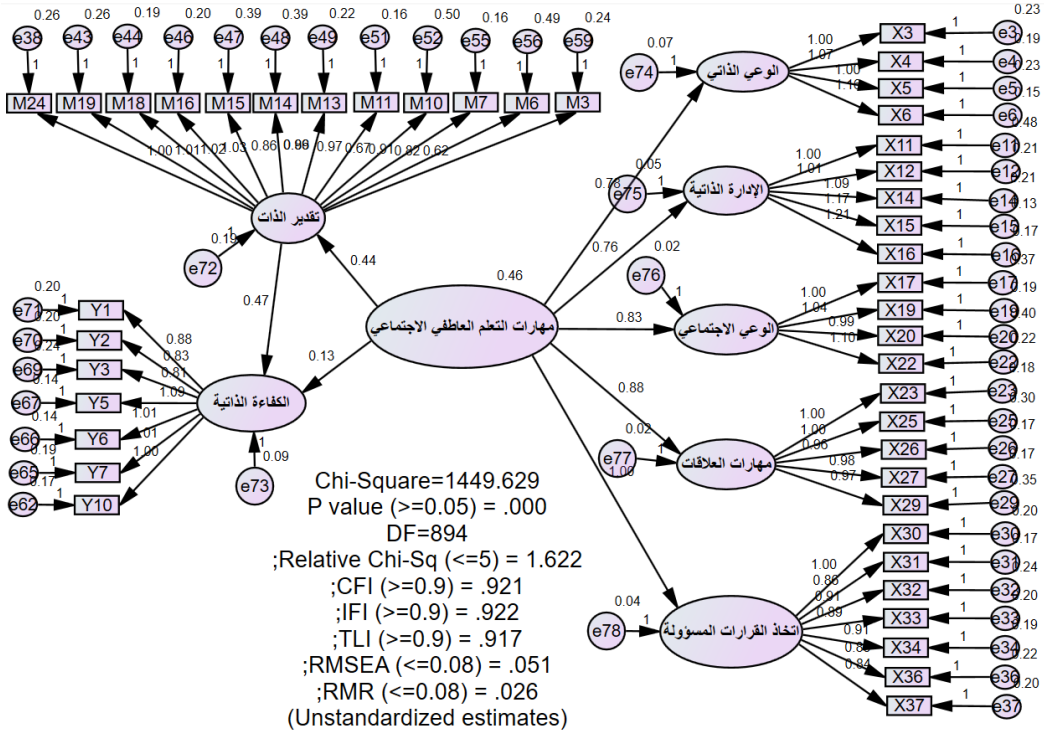
يتضح من الشكل (9) وجود تأثير مباشر لمهارات التعلم العاطفي الاجتماعي على الكفاءة الذاتية، ويوضح الجدول (7) نتائج قيم الانحدار للتأثير المباشر لمهارات التعلم العاطفي الاجتماعي على الكفاءة الذاتية ودلالته الإحصائية:

جدول (7): قيم الانحدار للتأثير المباشر للمتغير المستقل على التابع بالقيم غير المعيارية

المسار	قيمة *B*	الخطأ المعياري SE	القيمة الحرجة	قيمة *P-Value*
الأثار المباشرة				
مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي -> الكفاءة الذاتية	.335	.047	7.092	<.001*

الاختصارات: *B*= معامل الانحدار؛ *دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (*p <.05* *)

يلاحظ من الجدول (7) وجود تأثير مباشر دال إحصائياً بين مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي والكفاءة الذاتية، إذ بلغت قيمة التأثير(335)، كلما زادت قيمة مهارات التعلم العاطفي والاجتماعي درجة معيارية واحدة زادت مقابلها الكفاءة الذاتية (0.335)، وبدلالة إحصائية أقل من ($p <$ *.01*). ويوضح الشكل (10) تحليل المسار للمتغيرات الكامنة للنموذج بالقيم غير المعيارية:



شكل (10): نموذج تحليل المسار للتأثيرات المباشرة للنموذج بالقيم غير المعيارية

يتضح من الشكل (10) وجود تأثير مباشر لمهارات التعلم العاطفي الاجتماعي على الكفاءة الذاتية من جهة ولتقدير الذات على الكفاءة الذاتية من جهة أخرى، ويوضح الجدول (8) نتائج تحليل المسار للتأثيرات المباشرة وغير المباشرة، والكلية ودلالاتها الإحصائية.

جدول (8): نتائج تحليل المسار للتأثيرات المباشرة وغير المباشرة والكلية بالقيم غير المعيارية

المسارات	قيمة *B*	الخطأ المعياري SE	القيمة الحرجة	قيمة *P-Value*
الأثار المباشرة				
مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي -> تقدير الذات	.445	.057	7.772	*<.000
مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي -> الكفاءة الذاتية	.126	.044	2.837	*.005
تقدير الذات -> الكفاءة الذاتية	.471	.070	6.750	*<.000
الأثار غير المباشرة				
مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي -> الكفاءة الذاتية	.210	.056	3.750	*.004
الأثار الكلية				
مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي -> الكفاءة الذاتية	.335	.047	7.092	*<.001

الاختصارات: *B*= معامل الانحدار؛ *دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (*.05 > p* *)

يبين الجدول (8) أن مهارات التعلم العاطفي- الاجتماعي تؤثر تأثيراً مباشراً دالاً إحصائياً على تقدير الذات (B = .445) وعلى الكفاءة الذاتية (B = .126)، كما يؤثر تقدير الذات بدوره مباشرة على الكفاءة الذاتية (B = .471). وبالاستعانة بتقدير الذات كمتغير وسيط، بلغ الأثر غير المباشر لمهارات التعلم العاطفي–الاجتماعي على الكفاءة الذاتية B = .210، ما أسفر عن أثر كلي B = .335، وجميعها دالة إحصائياً. وحسب (Awang, 2012)، فإن دلالة التأثير المباشر وغير المباشر معاً تؤكد وساطة جزئية (Partial Mediation) لتقدير الذات بين مهارات التعلم العاطفي–الاجتماعي والكفاءة الذاتية.

مناقشة النتائج:

أوضحت النتائج وجود تأثير مباشر دال إحصائياً بين مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي وتقدير الذات؛ إذ بلغت قيمة التأثير (.445)، كما جاءت قيمة التأثير المباشر بين مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي والكفاءة الذاتية دالة إحصائياً؛ إذ بلغت قيمة التأثير (.126). كذلك وجود تأثير مباشر دال إحصائياً بين تقدير الذات والكفاءة الذاتية، الذي بلغ (.471).

جاءت قيمة الأثر غير المباشر لمهارات التعلم العاطفي الاجتماعي على الكفاءة الذاتية في ظل وجود تقدير الذات كمتغير وسيط (.210)، وجاءت دالة إحصائياً، ما يعني وجود تأثير للمتغير الوسيط تقدير الذات في العلاقة بين مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي الكفاءة الذاتية؛ أي أن المتغير الوسيط تقدير الذات أسهم في العلاقة بين المتغير المستقل مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي والمتغير التابع الكفاءة الذاتية، كما جاءت قيمة الأثر الكلي لمهارات التعلم العاطفي الاجتماعي على الكفاءة الذاتية في ظل وجود تقدير الذات كمتغير وسيط بقيمة (.335)، وكانت دالة إحصائياً.

يتضح من النتائج المتعلقة بمطابقة الأنموذج؛ أن متغير مهارات التعلم العاطفي متغير مستقل على تقدير الذات، وبدوره كمتغير وسيط وعلى الكفاءة الذاتية كمتغير تابع، جاءت مؤشرات جودة المطابقة ملائمة للمحك الخاص بها، كما توضح النتائج تطابق الأنموذج المفترض مع بيانات العينة للدراسة الحالية وهم معلمو ومعلمات للتربية الخاصة من مدن المركز، وتحمل العينة العديد من السمات التي تجعلها تمثيلية وتعكس المجتمع ككل، أي أن هناك توافق بين خصائص العينة والأنموذج المفترض بالإضافة إلى التحقق من التوزيع الطبيعي للمتغيرات المقاسة، وذلك عن طريق حساب قيمة قيم الالتواء التفلطح، وقد جاءت قيم الالتواء والتفلطح في حدود مقبولة، وتدل على أن البيانات تتوزع توزيعاً طبيعياً.

ويفسر سليمان (2022) ذلك بأن المتعلمين ذوو المهارات العاطفية والاجتماعية، لديهم قدرة على مواجهة التحديات واتخاذ قرارات، فجميع هذه المهارات تساهم في تطوير الكفاءة الذاتية في ظل وجود تقدير الذات والحكم الذاتي على القدرات والكفاءات الشخصية، ما يجعل التأثير غير مباشر للمتغير الوسيط (تقدير الذات) بين مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي والكفاءة الذاتية. ويشير (Kong et al., 2012) إلى تقدير الذات كمتغير وسيط بين مهارات التعلم الاجتماعي ومتغير آخر (الرضا عن الحياة)، وأن الأشخاص الذين يتمتعون بدرجات عالية من الذكاء العاطفي لديهم تقدير ذاتي مرتفع، ويدركون قيمتهم وجدارتهم، ويشير التأثير الوسيط لتقدير لذات إلى أن الأشخاص الذين يتمتعون بمهارات عاطفية واجتماعية عالية بإمكانهم إدراك عواطفهم، وبالتالي بإمكانهم تقدير ذاتهم بشكل جيد، مما يؤدي إلى الشعور بالكفاءة الذاتية.

إن مستوى الخبرة لدى عينة الدراسة، ومستويات التعلم العاطفي، ومستويات تقدير الذات والكفاءة الذاتية، تجعلها تتوافق مع الأنموذج بسبب تجانس العينة في جوانب عديدة، مثل: الخصائص الشخصية، والقدرات، والمهارات، ومستوى التعليم، والدورات التدريبية، والتأهيل المهني في البلاد. كما أن حجم العينة المناسب الممثل للمجتمع، والعلاقة الواضحة بين المتغيرات، تساهم في تطابق الأنموذج مع العينة، وتؤكد مؤشرات المطابقة، وقيم معاملات الانحدار التي جاءت دالة إحصائياً إلى صلاحية الأنموذج البنائي الأساس المقترح. وتشير دراسة خليف (2022) إلى العلاقة بين مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي وفاعلية الذات لدى عينة من معلمي اللغة العربية.

أما بالنسبة للعلاقة بين التعلم العاطفي الاجتماعي والكفاءة الذاتية، فيؤكد (Davis, 2024) تأثير معتقدات المعلمين حول التعلم العاطفي الاجتماعي على الكفاءة الذاتية في مدارس ابتدائية في جورجيا، ووجود علاقة موجبة بين معتقدات المعلمين حول التعلم العاطفي الاجتماعي وكفاءتهم الذاتية، وأن المعلمين الذين لديهم معتقدات إيجابية تجاه التعلم العاطفي الاجتماعي يشعرون بثقة أكبر في قدرتهم على إدارة الصفوف وتطبيق استراتيجيات تعلم فعالة. ويؤكد (Sun & Lyu, 2022) العلاقة بين الذكاء العاطفي والكفاءة الذاتية، وأن الذكاء العاطفي لا يؤثر فقط بشكل مباشر على الكفاءة الذاتية، بل يؤثر أيضاً بشكل غير مباشر على الكفاءة الذاتية من خلال أساليب مواجهة الضغوطات. وهذا ينسجم مع نظرية باندورا للتعلم الاجتماعي؛ حيث إن المهارات الاجتماعية من العوامل المؤثرة في الكفاءة الذاتية، وحين يمتلك الفرد مهارات ذاتية فهي تساهم في إدارة مشاعرهم وانفعالاتهم، والقدرة على التفكير، والتخطيط والتأمل الذاتي، وتقييم المواقف فإن تمتعهم بهذا المهارات الاجتماعية والعاطفية تجعلهم أكثر كفاءة ذاتية (الشافعي، 2004).

ويشير (Yükse et al.,2019) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الكفاءة الذاتية والأمل والتعلم العاطفي الاجتماعي، وأن الأفراد الذين يمتلكون أملًا وكفاءة ذاتية عالية يمتلكون أيضاً تعلماً اجتماعياً وعاطفياً عالياً، كما يعمل الأمل والفعالية الذاتية كوسائط جزئية بين القدرات العقلية والتعلم الاجتماعي والعاطفي. وفيما يتعلق بالعلاقة بين الكفاءة الذاتية وتقدير الذات.

ويشير (Hany et al., 2023) إلى أن مستوى تقدير الذات مرتبط بشكل كبير بالكفاءة الذاتية، والعلاقة بين الاثنين هي علاقة موجبة، وتناولت دراسة (Baghli & Melouk, 2019) العلاقة بين الكفاءة الذاتية وتقدير الذات لدى المعلمين، وتبين أن المعلمين يدركون معنى الكفاءة الذاتية، لكنهم

بحاجة إلى توجيه وإرشاد لإدراك أهميتها وارتباطها بتقديرهم الذاتي. وتكشف دراسة (Abbas et al., 2023) العلاقة بين الكفاءة الذاتية وتقدير الذات لدى المعلمين، وتستكشف الدراسة الدور الوسيط لتقدير الذات في العلاقة بين الكفاءة الذاتية ومتغيرات أخرى (الأداء الوظيفي، القلق الوظيفي)، وأن تقدير الذات يلعب دورًا في تعزيز تأثير الكفاءة الذاتية على متغيرات أخرى. أما في دراسة (Alsalamah, 2023)، فيتضح أن الكفاءة الذاتية لمعلمي التربية الخاصة الذين لديهم سنوات خبرة أقل، هم بحاجة لدعم أكبر وتعزيز لمهارات التعلم العاطفي الاجتماعي، وأن التدريب والتطوير المهني يساهم في رفع مستوى الكفاءة الذاتية لديهم.

وفي ضوء ما سبق، يرى الباحثان أن الكفاءة الذاتية وتقدير الذات من المفاهيم النفسية التي تلعب دورًا حيويًا في تشكيل سلوك الإنسان وتجاربه الحياتية، يمكن أن يعزز تقدير الذات الكفاءة الذاتية، فعندما يقيم الفرد ذاته ويحترمها، يسعى إلى النجاح مع الشعور بالكفاءة والقدرة على تحقيق الهدف، وأن الشعور بالاحترام الذاتي والقيمة للقدرات الذاتية يمنح الفرد الثقة لمواجهة التحديات، ما يعزز الكفاءة الذاتية لديه.

أما بالنسبة لوساطة تقدير الذات، يبين الشكل (10) صحة الافتراض بأن تقدير الذات يلعب الدور الوسيط بين مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي والكفاءة الذاتية، وأن هذا المتغير الوسيط أسهم في العلاقة والوساطة. تعتبر هذه الوساطة وساطة جزئية وليس كلية. يعتبر تقدير الذات متغير وسيط بين التعلم العاطفي الاجتماعي والكفاءة الذاتية، ويسهم تقدير الذات في الكفاءة الذاتية، فهو يعكس إيمان الأفراد وتحديدهم للقدرات الذاتية والمهارات الخاصة بهم. إن التقدير الإيجابي يساهم في تحديد الأهداف وتحقيق النجاح، ما يعزز الشعور بالكفاءة؛ حيث تؤثر الخبرات العاطفية والاجتماعية، والوعي الذاتي والتجارب الخاصة بإدارة المشاعر في ثقهم في قدرتهم، ما يعزز كفاءتهم الذاتية. كلما زادت درجات الافراد بتقدير الذات تزيد الكفاءة الذاتية نظراً لأهمية تقدير الذات، والذي من خلاله يتم تعزيز القدرة على التحديات والصعوبات. ويشير (Supervía et al., 2023) إلى أن تقدير الذات يعد عاملاً مهماً في تنمية الأفراد، ويؤثر في جوانب متعددة على اعتباره التقييم الذاتي للقدرات الذاتية، ويوكد "سوبريفيا وزملاؤه" على أن تنمية القدرات الاجتماعية والعاطفية تساعد على رفع الكفاءة الاجتماعية التي تحدد تحقيق النجاح.

الاستنتاجات:

1. أظهرت الدراسة وجود تأثير مباشر دال إحصائياً لمهارات التعلم العاطفي الاجتماعي على تقدير الذات لدى معلمي التربية الخاصة، مما يشير إلى أهمية هذه المهارات في تعزيز صورة الفرد عن ذاته.
2. تبيّن أن مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي تؤثر بشكل مباشر ودال إحصائياً في مستوى الكفاءة الذاتية لدى معلمي التربية الخاصة، إلا أن قوة هذا التأثير كانت أقل مقارنة بتأثيرها المباشر في تقدير الذات، مما يدل على أن تعزيز الكفاءة الذاتية يعتمد بدرجة أكبر على رفع مستوى تقدير الذات
3. أوضحت النتائج أن تقدير الذات يلعب دوراً محورياً بوصفه متغيراً وسيطاً، حيث أسهم في تقوية العلاقة بين مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي والكفاءة الذاتية.
4. بيّنت النتائج أن الأثر الكلي لمهارات التعلم العاطفي الاجتماعي على الكفاءة الذاتية يزداد عند وجود تقدير الذات كوسيط، مما يؤكد على الطبيعة التفاعلية للعلاقات بين المتغيرات.
5. أكدت مؤشرات جودة مطابقة الأنموذج البنائي المفترض انسجامه مع بيانات العينة، بما يعكس مناسبة النموذج للتطبيق على مجتمع الدراسة.
6. أظهرت خصائص العينة (معلمو ومعلمات التربية الخاصة) تمثيلاً مناسباً يعكس المجتمع ككل، الأمر الذي يدعم إمكانية تعميم النتائج ضمن حدود الدراسة
7. أظهرت نتائج التحليل العاملي أن بعض فقرات المقاييس لم تكن مطابقة لمؤشرات النموذج البنائي، مما استدعى حذفها للوصول إلى مؤشرات كافية للصدق العاملي، وهو ما يعزز من دقة النموذج.

التوصيات والمقترحات:

1. تصميم برامج إرشادية تكاملية تركز على تعزيزمهارات التعلم العاطفي الاجتماعي، وتقدير الذات، والكفاءة الذاتية، تستند إلى الأنموذج الذي توصلت إليه الدراسة.
2. دمج مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي في العديد من المجالات في البرامج التعليمية ابتداءً من الطفولة المبكرة حتى التعليم العالي.
3. متابعة القائمين على الإشراف التربوي تنفيذ برامج مهارات التعلم العاطفي في الممارسات التدريسية.
4. إجراء دراسات مكملة لفحص نماذج إضافية: التعلم العاطفي كمتغير تابع أو وسيط، الكفاءة الذاتية كمتغير تابع أو وسيط، تقدير الذات كمتغير مستقل أو تابع.
5. يوصى الباحثون باستخدام الصورة النهائية للمقاييس الذي توصلت اليها هذه الدراسة(مرفق ملحق أ) بعد إجراء التحليل العاملي، وحذف العبارات غير المطابقة، وذلك لضمان الاعتماد على مقاييس ذات صدق عاملي مرتفع وبنية عاملية واضحة يمكن تطبيقها في دراسات لاحقة على عينات مشابهة.

المصادروالمراجع

أحمد، م. ونجلاء، أ. وشيرين، د. (2022). إدارة الذات وعلاقتها بالكفاءة الاجتماعية لدى طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية*، (31)، 415-436.

آل سالم، ع . (2021). درجة امتلاك الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية كفاءات التعلم الاجتماعي العاطفي. *مجلة جامعة حفر الباطن للعلوم التربوية والنفسية*، (3)، 133-160.

خليف، س. (2022). حقيبة تدريبية قائمة على التعلم الاجتماعي الوجداني لتنمية الوعي بمهاراته وفاعلية الذات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية. *مجلة كلية التربية*، *19* (113)، 571–654.

سليمان، إ. س. عبد. (2022). برنامج مقترح في ضوء التعلم الاجتماعي العاطفي لتنمية الوعي الصحي الوقائي وتقدير الذات للطالبة المعلمة بكلية البنات. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية*، *16* (12)، 1-77.

الشافعي، إ. (2004). *اختبارات الكفاءة الذاتية العامة والخاصة، كلية التربية جامعة طنطا*. القاهرة: مكتبة النهضة العربية.

عبد الرحيم، م. وإبراهيم، س. (2023). برنامج قائم على نظرية التعلم الاجتماعي العاطفي لتنمية مهارات التقويم من أجل التعلم وتوظيف تطبيقات الألعاب الإلكترونية التفاعلية لدى الطالب المعلم بكلية التربية. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*، *17* (5)، 734-834.

لولي، ش. (2021). الحاجات النفسية وعلاقتها بتقدير الذات لدى معلمي التربية الرياضية بالمدارس الخاصة. *مجلة أسيوط لعلوم التربية الرياضية*، *56*(3)، 727-748.

المطري، ع. والمقبالية، م. والمعولية، إ. (2022). درجة امتلاك المعلمين لكفاءات التعلم الاجتماعي والعاطفي بمدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بسلطنة عمان. *مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، (64)، 83-117.

اليونسكو. (2020). *موجز سياساتي: التعليم أثناء جائحة كوفيد-19 وما بعدها*.

REFERENCES

Abbas, N., Mehar, F., Iqbal, Y., & Muhammad, Y. (2023). Effect of job anxiety, self-efficacy, self-control, and self-esteem on job performance in school teachers. *Journal on School Educational Technology*, *8*(4), 30–37.

Agoglia, L. M. (2021). *Social emotional learning: A case for success* (Doctoral dissertation). Nova Southeastern University, Abraham S. Fischler College of Education.

Alsalamah, A. (2023). Special education teachers' self-efficacy in implementing social–emotional learning to support students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice, 38*(3), 209–223. https://doi.org/10.1111/ldrp.12305 *(if DOI unavailable, omit)*

Anderson, J. C., & Gerbing, D. W. (1988). Structural equation modeling in practice: A review and recommended two-step approach. *Psychological Bulletin, 103*(3), 411–423. https://doi.org/10.1037/0033-2909.103.3.411

Awang, Z. (2012). *Structural equation modeling using AMOS graphics*. Penerbit Universiti Teknologi MARA.

Baghli, A., & Melouk, M. (2019). Teachers' self-efficacy: A key booster to self-esteem. Case study of 29 teachers of the English language at the Languages Department, English Section, Sidi Bel Abbes. *Rawafid Journal of Scientific Research in Social and Human Sciences, 3*, 271–281.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice Hall.

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71–81). Academic Press.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman and Company.

Barni, D., Danioni, F., & Benevene, P. (2019). Teachers' self-efficacy: The role of personal values and motivations for teaching. *Frontiers in Psychology, 10*, Article 1645. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01645

Byrne, B. M. (2016). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming* (3rd ed.). Routledge.

CASEL. (2020). *Personal assessment and reflection: SEL competencies for school leaders, staff, and adults—Guide to schoolwide*. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.

CASEL. (2020a). *What is SEL?* https://casel.org/what-is-sel/

CASEL. (2020b). *What are the core competence areas, and where are they promoted?* https://casel.org/wp-content/uploads/2020/12/CASEL-SEL-Framework-11.2020.pdf

CASEL. (2021). *Personal assessment and reflection: SEL competencies for school leaders, staff, and adults—Guide to*

schoolwide. https://schoolguide.casel.org/resource/adult-sel-self-assessment

Christine, L. (2021). *The social emotional competence of teachers and their responses to challenging behaviors* (Doctoral dissertation). Walden University.

Davis, A. (2024). *The impact of social emotional beliefs on teachers' self-efficacy: A correlational study* (Doctoral dissertation). *Doctoral Dissertations and Projects*, 5285.

DePaoli, J., Atwell, M., & Bridgeland, J. (2017). *Ready to lead: A national principal survey on how social and emotional learning can prepare children and transform schools*. Civic Enterprises.

Eveleigh, A., Cook, A., Naples, L. H., & Cipriano, C. (2021). How did educators of students with learning differences use social–emotional learning to support their students and themselves early in the COVID-19 pandemic? *Children & Schools, 44*(1), 27–38. https://doi.org/10.1093/cs/cdab030

Ferrell, N., & Crosby-Cooper, T. (2020). Building capacity to support culturally responsive social-emotional learning practices in schools. In T. Crosby-Cooper (Ed.), *Implementing culturally responsive practices in education* (pp. 135–151). IGI Global.

Finney, S. J., & DiStefano, C. (2006). Nonnormal and categorical data in structural equation models. In G. R. Hancock & R. O. Mueller (Eds.), *A second course in structural equation modeling* (pp. 269–314). Information Age Publishing.

Fischer, S. N. (2017). *Teacher perception of the social emotional learning standards* (Capstone project). Governors State University.

Gale, J., Alemdar, M., Cappelli, C., & Morris, D. (2021). A mixed-methods study of self-efficacy, the sources of self-efficacy, and teaching experience. *Frontiers in Education, 6*, Article 750599. https://doi.org/10.3389/feduc.2021.750599

Garcia, E. (2011). *A tutorial on correlation coefficients*. https://pdfs.semanticscholar.org/c3e1/095209d3f72ff66e07b8f3b152fab099edea.pdf

Gebresilase, B., & Zhao, W. (2023). The mediating role of self-esteem on the relationship between teachers' student interaction and students' academic achievement of Wolaita Sodo University students. *Open Journal of Social Sciences, 11*, 243–269.

Goodman, D. A. (2022). *Social-emotional beliefs and competencies of high school teachers in a high-need district: Relationship with teachers' self-efficacy* (Doctoral dissertation). Rowan University.

Hair, J. F., Hult, G. T. M., Ringle, C. M., Sarstedt, M., Danks, N. P., & Ray, S. (2021). An introduction to structural equation modeling. In *Partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM) using R* (Classroom companion: Business). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-80519-7_1

Hany, F., Fatikasari, M., Martono, D., & Farida, I. (2023). The relationship of emotional intelligence and self-esteem with self-efficacy in college students. *Journal VNUS (Vocational Nursing Sciences), 5*(2), 53–60.

Hayashi, K., Bentler, P. M., & Yuan, K.-H. (2011). Structural equation modeling. In *Essential statistical methods for medical statistics* (pp. 202–234). Elsevier. https://doi.org/10.1016/B978-0-444-53737-9.50010-4

Hewitt, J. P. (2009). Self-esteem. In S. J. Lopez & C. R. Snyder (Eds.), *The Oxford handbook of positive psychology* (2nd ed., pp. 217–224). Oxford University Press.

Holmes, W. B. (2021). *Teacher efficacy in implementing social and emotional learning: A convergent mixed methods study* (Doctoral dissertation). University of South Carolina.

Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods, 6*(1), 53–60.

Karen, A., Bastian, C., Michaela, M., & Uta, K. (2020). Measuring teachers' social-emotional competence: Development and validation of a situational judgment test. *Frontiers in Psychology, 11*, Article 892. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00892 *(verify article number if needed)*

Kline, R. B. (2023). *Principles and practice of structural equation modeling* (5th ed.). Guilford Press.

Kong, F., Zhao, J., & You, X. (2012). Emotional intelligence and life satisfaction in Chinese university students: The mediating role of self-esteem and social support. *Personality and Individual Differences, 53*(8), 1039–1043.

https://doi.org/10.1016/j.paid.2012.07.032

Palomera, R., Briones, E., Gómez-Linares, A., & Vera, J. (2017). Cubriendo el vacío: Mejorando las competencias socioemocionales del profesorado en formación. *Revista de Psicodidáctica, 22*(2), 142–149. https://doi.org/10.1016/j.psicod.2017.05.003

Santos, A. C., & Silva, A. R. (2023). A systematic review of the association between social and emotional learning and self-efficacy and self-esteem. *Journal of Educational Psychology, 115*(1), 1–22. https://doi.org/10.1037/edu0000723

Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and emotional learning and teachers. *The Future of Children, 27*(1), 137–155.

Schroeders, U., Scharf, F., & Olaru, G. (2024). Model specification searches in structural equation modeling using bee swarm optimization. *Educational and Psychological Measurement, 84*(1), 40–61. https://doi.org/10.1177/00131644231160552

Schunk, D. H. (2004). *Learning theories: An educational perspective* (4th ed.). Pearson Merrill Prentice Hall.

Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1995). Generalized self-efficacy scale. In J. Weinman, S. Wright, & M. Johnston (Eds.), *Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs* (pp. 35–37). NFER-NELSON.

Sun, G., & Lyu, L. (2022). Relationship between emotional intelligence and self-efficacy among college students: The mediating role of coping styles. *Graduate University of Mongolia*.

Swackhamer, L. E., Koellner, K., Basile, C., & Kimbrough, D. (2009). Increasing the self-efficacy of in-service teachers through content knowledge. *Teacher Education Quarterly, 36*(2), 63–78.

Usán Supervía, P., Salavera Bordás, C., Juarros Basterretxea, J., & Latorre Cosculluela, C. (2023). Influence of psychological variables in adolescence: The mediating role of self-esteem in the relationship between self-efficacy and satisfaction with life in senior high school students. *Social Sciences, 12*, Article 329. https://doi.org/10.3390/socsci12060329

Vatou, A., Gregoriadis, A., Tsigilis, N., & Grammatikopoulos, V. (2022). Teachers' social self-efficacy: Development and validation of a new scale. *Cogent Education, 9*(1), Article 2093492. https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2093492

Yükse, M., Nesrullah, Z., & Akça-Koca, D. (2019). The mediating role of self-efficacy and hope on primary school students' social-emotional learning and primary mental abilities. *Universal Journal of Educational Research, 7*(3), 729–738. https://doi.org/10.13189/ujer.2019.070312

Zakrzewski, V. (2015). Social emotional learning: Why it matters. *HuffPost*. https://www.huffpost.com *(URL should be updated if available)*

Zheng, S., Heydarnejad, T., & Aberash, A. (2022). Modeling the interplay between emotion regulation, self-efficacy, and L2 grit in higher education. *Frontiers in Psychology, 13*, Article 1013370. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1013370

الملاحق

الملحق (أ)

الصورة النهائية للأدوات بعد تحليل العاملي التوكيدي وحذف الفقرات غير المطابقة

1) مقياس مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي:	
البعد الأول- الوعي الذاتي:	
الرقم	**الفقرة**
.1	أدرك متى تؤثر مشاعري وأفكاري وتحيزاتي على سلوكي وردود أفعالي تجاه الأشخاص والمواقف سلبًا وايجابًا
.2	أنا واقعي في معرفتي بنقاط قوتي وضعفي
.3	أدرك وأفكر في الطرائق التي يؤثر بها الآخرون على تشكيل هويتي، وثقافتي وخبراتي
.4	أدرك كيفية تأثير هويتي على آرائي وتحيزاتي في نظرتي للأمور
البعد الثاني- الإدارة الذاتية:	
.5	يمكنني تهدئة نفسي عندما أشعر بالتوتر أو القلق
.6	لدي توقعات عالية تحفزني للسعي نحو تحسين الذات وتشجيع الأفراد الذين أقودهم
.7	أضع أهدافًا قابلة للقياس ويمكن تحقيقها، ولدي خطوات واضحة للوصول إليها
.8	أقوم بتعديل خططي لتتناسب مع المعلومات والحقائق الجديدة
.9	أستخدم استراتيجيات لاستعادة التركيز والطاقة للتوفيق بين المطالب المتعددة
البعد الثالث- الوعي الاجتماعي:	
.10	أستطيع فهم وجهة نظر الشخص ومشاعره من خلال الإشارات اللفظية وغير اللفظية
.11	أقدم الرعاية للآخرين عندما أرى أنهم تعرضوا للأذى بطريقة أو بأخرى
.12	أتعلم من أولئك الذين يحملون آراء مختلفة عني
.13	أدرك نقاط قوة الطلبة وأسرهم وأعتبرهم شركاء
البعد الرابع- مهارات العلاقات:	
.14	أحافظ على تركيزي عند الاستماع للآخرين، وأفكر بعناية في معنى حديثهم
.15	أتعرف على الناس من حولي
.16	أعمل بشكل جيد مع الآخرين
.17	أحرص على منح الفرصة للجميع لمشاركة أفكارهم
.18	أعترف صراحة بأخطائي أمام نفسي والآخرين، وأعمل على تصحيح الأمور
البعد الخامس- اتخاذ القرارات المسؤولة:	
30	أجمع المعلومات ذات الصلة لاستكشاف الأسباب الجذرية للمشكلات التي أكتشفها
31	أدرك أهمية التطور المستمر، وفحص الوضع الراهن، وتشجيع التفكير في مجتمع مدرستي
32	أشارك الآخرين لاستكشاف مشكلة بشكل تعاوني قبل اتخاذ قرار بحلها أو الشروع بمشروع جديد
33	أجد طرقًا عملية ومرنة للتغلب على الصعوبات، حتى عندما يتعلق الأمر باتخاذ قرارات قد لا تكون مقبولة
34	أفكر في كيفية النظر إلى خياراتي من خلال الطلبة الذين أخدمهم والمجتمع من حولهم
36	أفكر في كيفية تأثير قراراتي الشخصية والمهنية على حياة الآخرين
37	أساهم في جعل مجتمعي الشخصي والمهني مكانًا أفضل
2) مقياس تقدير الذات:	
	الفقرة
.1	أستمتع أنا وعائلتي معًا
.2	أفعل دوماً الشيء الصحيح
.3	أنا فخور بعملي
.4	تراعي عائلتي عادة مشاعري
.5	أنجز عملي بأفضل ما يمكنني القيام به
.6	أستطيع أن أعتني بنفسي

.7	أنا سعيد جداً	
.8	عائلتي تتوقع مني الكثير	
.9	أنا أفهم نفسي	
.10	أنا أقوم بعملي بشكل جيد كما أريد	
.11	أستطيع اتخاذ قرار والتمسك به	
.12	أنا جميل المظهر مثل معظم الناس	
.13	إذا كان لدي شيء لأقوله، فأنا عادةً ما أقوله	
.14	أنا دائماً أقول الحقيقة	
.15	يشعرني مديري بأنني لست كفء بما يكفي	
.16	أرى أنني إنسان فاشل	
.17	معظم الأشخاص محبوبون أكثر مني	
.18	أعرف دائماً ما يجب أن أقوله للناس	
.19	أشعر بالإحباط في كثير من المواقف	
.20	يمكن الاعتماد عليَّ	
3)	**مقياس الكفاءة الذاتية:**	
	الفقرة	
.1	يمكنني دائمًا حل المشكلات الصعبة إذا بذلت ما في وسعي من جهد	
.2	إذا عارضني شخص ما، أستطيع إيجاد الطرق للحصول على ما أريد	
.3	من السهل بالنسبة لي تحقيق أهدافي	
4	أعتقد بأنني قادر على التعامل مع المواقف غير المتوقعة	
.5	أستطيع حل معظم المشكلات إذا قمت بالجهد اللازم	
.6	يمكنني البقاء هادئًا عند مواجهة الصعوبات، لأنني أستطيع الاعتماد على قدراتي في التعامل معها	
7	غالباً ما أستطيع التعامل مع أي موقف يواجهني	

(ملحق ب)

قائمة الفقرات التي تم تعديلها وفق

في المقياس الأول (مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي: تم تعديل الصياغة اللغوية للفقرات:

الفقرة (1) "يمكنني تحديد وتسمية مشاعري في هذه اللحظة" لتصبح " يمكنني تحديد وتسمية مشاعري في كل لحظة". الفقرة (8) "أستطيع أن أرى دوري القيم في عملي ،عائلتي، ومجتمعي" لتصبح " أستطيع أن أرى دوري المهم في عملي ، عائلتي ، ومجتمعي.

الفقرة(13) "أتخذ إجراءات للتأثير على التغيير في القضايا التي تعمني وتهم مجتمعي" لتصبح " أقوم بدوري للتأثير في إحداث التغيير في القضايا التي تهمني وتهم مجتمعي.

الفقرة (28) " عندما أكون منزعجا من شخص ما، أتحدث معه عن مشاعري " لتصبح " عندما أكون منزعجا من شخص ما" ،" أصارحه بمشاعري واستمع إلى وجهة نظره".

أما في مقياس تقدير الذات فقد تم تعديل ما يلي:

الفقرة (2)" كثيرا ما أتمنى لو كنت شخص اخر " لتصبح " أتمنى لو كنت شخصًا آخر

الفقرة(3) " أستمتع كثيرا أنا وعائلتي معًا لتصبح " أستمتع أنا وعائلتي معًا"

الفقرة(6) " أفعل دائما الشيء الصحيح لتصبح" أفعل دوما الشيء الصحيح".

الفقرة (9) "غالبا ما أشعر... لتصبح " في كثير من المواقف ..

الفقرة(18) "أنا لا أقوم بعملي ... لتصبح " أنا أقوم ...

الفقرة(24) "أنا لست جميل ... لتصبح " أنا جميل ...

الفقرة (28) "أنا فاشل لتصبح" أرى أنني إنسان فاشل"

الفقرة(31) كثيرا ما أشعر بالإحباط لتصبح" أشعر بالإحباط في كثير من المواقف"

الفقرة(32) لا يمكن الاعتماد عليَّ" لتصبح " يمكن الاعتماد عليَّ