البحث الرابع :

تقييم الكفايات الاجتماعية الوجدانية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة المنيا

إعداد :

د / سومية شكري محمد محمود
قسم علم النفس التربوي
كلية التربية بجامعة المنيا (مصر)،
وجامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل (السعودية)

تقييم الكفايات الاجتماعية الوجدانية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة المنيا

د / سومية شكري محمد محمود
قسم علم النفس التربوي
كلية التربية بجامعة المنيا (مصر)،
وجامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل (السعودية)

• **المستخلص**:

جاءت هذه الدراسة لتكشف عن بعد مهمل في تقييم أعضاء هيئة التدريس، وهو البعد الاجتماعي الوجداني، حيث هدفت إلى تقييم الكفايات الاجتماعية الوجدانية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة المنيا، والكشف عما بينهم من فروق في الكفايات الاجتماعية الوجدانية تبعا لمتغيرات الدرجة العلمية، وعدد سنوات الخبرة، والتخصص الأكاديمي، والنوع، والابتعاث، وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، فتم بناء مقياس للكفايات الاجتماعية الوجدانية لأعضاء هيئة التدريس، وتم التحقق من خصائصة السيكومترية، وتكوَّن المقياس في صورته النهائية من ٣٧ فقرة من نوع التقرير الذاتي، ذات تدريج ليكرت الخماسي، تقيس أربعة أبعاد مرتبطة، هي: الوعي الاجتماعي، وإدارة العلاقات الاجتماعية، والوعي الذاتي، وإدارة الذات، وقد أظهرت النتائج تمتع الأعضاء بمستوى عال من الكفايات الاجتماعية الوجدانية، ولم توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الكفايات الاجتماعية الوجدانية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة ترجع إلى متغير عدد سنوات الخبرة، أو التخصص الأكاديمي (أدبي – علمي)، في حين كانت هناك فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في الكفايات الاجتماعية الوجدانية ترجع إلى الدرجة العلمية بين المدرسين وكل من الأساتذة والمدرسين المساعدين لصالح المدرسين، وكذلك كانت هناك فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) ترجع إلى النوع لصالح الإناث من أعضاء هيئة التدريس، كما وُجدت فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الأعضاء في بُعدي الوعي الذاتي وإدارة الذات ترجع إلى متغير الابتعاث لصالح المبتعثين.

الكلمات المفتاحية: (التقييم – الكفايات الاجتماعية الوجدانية – أعضاء هيئة التدريس – التعلم الاجتماعي الوجداني).

Evaluate Social and Emotional Competencies of Faculty Members at Minia University

Dr. Somia Shoukry Mohamed Mahmoud

Abstract:

The study aimed to evaluate social and emotional competencies of faculty members at Minia University and to examine the differences between the faculty members in the social and emotional competencies regarde to the academic degree, the years of experience, the academic specialization, gender, and scholarship. A scale of the social and emotional competencies was constructed and its psychometric characteristics were checked. The scale measured four related components: social-awareness, relationship management, self-awareness and self-management. Results showed that members have a high level of social and emotional competencies, and there were no statistically significant differences ($\alpha \leq 0.05$) due to years of experience or the academic specialization, while there were statistically significant differences ($\alpha \leq 0.05$) in social and emotional competencies due to the academic degree between lecturers, professors and assistant lecturers , and there were statistically significant differences ($\alpha \leq 0.05$) due to gender.There were statistically significant differences ($\alpha \leq 0.05$) in self-awareness and self-management due to the variable of scholarship .

Keywords: (Assessment - Social and Emotional Competencies - Faculty Members - Social and Emotional Learning).

• **مقدمة**:

تؤثر الكفايات الاجتماعية الوجدانية لأعضاء هيئة التدريس في طلابهم؛ فأعضاء هيئة التدريس يمثلون أحد النماذج القوية التي يتفاعل معها الطلاب، وهم الركيزة الأساسية لبناء التعليم الجامعي وتطوره، لذا يمثل الاهتمام بتقييم الكفايات الاجتماعية والوجدانية لديهم استثمارا لأحد أهم الطاقات البشرية في الجامعة، ومحاولة للتنقيب عن هذا النبع المتدفق من العطاء الإنساني الذي يبذله أعضاء هيئة التدريس بهدف تحفيز طلابهم على التعلم وبناء شخصياتهم بشكل متكامل.

ورغم أهميةِ الجانبِ الاجتماعي الوجداني في نجاح الفرد في الدراسة والعمل ليصبح عضوا فاعلا في جماعته الصغيرة والكبيرة، ويستطيع تحقيق التكيف الاجتماعي بشكل عام، فقد أهمل التربويون هذا الجانب في تصنيفهم للأهداف؛ إذ اقتصر تصنيف الأهداف على ثلاثة مجالات، هي: الوجداني، والنفس حركي، والمعرفي، وأهمل الجانب الاجتماعي (عودة، ٢٠١٤: ٩٠)، ومع تزايُد الانفجار المعرفي تزايَد اهتمام الأنظمة التعليمية بتحقيق نمو الجانب المعرفي، بحجة اللحاق بمسيرة العلم، وتم إهمال الجوانب الأخرى في بناء الشخصية.

وفي هذه المرحلة الحرجةٍ من حياة المجتمعات، لا مناص من الاهتمام بالجانب الاجتماعي الوجداني؛ نظرا لما تواجهه المجتمعات من أفكار متطرفة، وتحديات متسارعة، نتجت عن التطور المزهل في وسائل الاتصال، كما أن الكفايات الاجتماعية الوجدانية تدعم الكفايات المعرفية، فقد أثبتت الدراسات الحديثة في مجال علم النفس العصبي أهمية التعلم الاجتماعي الوجداني في تحقيق النجاح الأكاديمي؛ لأن عناصر التعلم مترابطة، والكفايات الاجتماعية الوجدانية أساسية في التطور الناجح للتفكير، حيث يُنظر للتفكير حاليا على أنه ظاهرة تفاعل بين الجانب المعرفي والوجداني، فالذاكرة تعمل على تشفير أحداث معينة وتربطها بمواقف اجتماعية ووجدانية (Weissberg, Elias & Zins, 1997: 3).

وتُعد المرحلة الجامعية مرحلة مهمة في بناء شخصية الإنسان وتطورها، فعلى الرغم من أن بعض النظريات النفسية اعتبرت أن الشخصية تتشكل خلال السنوات الخمس الأولى من حياة الإنسان، فقد أكدت نظرية إريكسون للنمو النفسي والاجتماعي على أن تشكيل الشخصية عملية مستمرة خلال المراحل العمرية المتتالية، حيث تقابل المرحلة الجامعية مرحلة الانتماء مقابل العزلة، التي تتعدد فيها مظاهر اختبار الهوية، فإذا استطاع الفرد النجاح في تكوين علاقات اجتماعية تطوَّر شعوره بالانتماء، وإذا فشل تطوَّر شعوره بالوحدة والعزلة (أبو غزال، ٢٠١٦: ١١٦- ١١٨).

• **مشكلة الدراسة**:

ازداد الاهتمام حديثاً ببرامج التعلم الاجتماعي الوجداني؛ إذ إنها تُكسب الطلاب مهارات النجاح في الحياة، وتُسهم بشكل فعال في تحصيلهم الأكاديمي،

ويتحدد نجاح هذه البرامج بثلاثة عوامل مترابطة، هي: الكفايات الاجتماعية الوجدانية للمعلمين، والبيئة الصفية، والكفايات الاجتماعية الوجدانية للطلاب، حيث يُعد المعلمون هم المسؤولون عن تطبيق تلك البرامج، وهم المحرك الذي يدفعها، فالعلاقة الآمنة بين المعلم وطلابه تدعم التعلم العميق والتنمية الاجتماعية الوجدانية الإيجابية، ومع ذلك هناك ندرة في الأبحاث التي اهتمت بالكفايات الاجتماعية الوجدانية لدى المعلمين، رغم أهميتها في تعزيز التعلم الاجتماعي الوجداني في الحجرة الدراسية (Schonert-Reicht, 2017: 137-138).

كما أن هناك تطوراً ملحوظاً في اهتمام الجامعات بتقييم أداء عضو هيئة التدريس، لكن معايير التقييم تتمحور حول مهام التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع، وتتجاهل الكفايات الاجتماعية الوجدانية للأعضاء، رغم تأثيرها في التطور الاجتماعي الوجداني للطلاب، ففي دراسة استطلاعية قامت بها الباحثة، وشملت ٥٠ خريجاً، تم سؤالهم عن ممارسات أعضاء هيئة التدريس الأكثر تأثيراً فيهم، قدموا مجموعة من الممارسات يرتبط جميعها بالمستوى المرتفع من الكفايات الاجتماعية الوجدانية للأستاذ الجامعي.

كما تُعد الكفايات الاجتماعية الوجدانية للمعلم متغيراً جوهرياً في جودة حياته، فهي تمكنه من مواجهة الضغوط المتعددة التي تؤثر على أدائه (Jones, Bouffard, & Weissbourd, 2013: 62)، وتعزز قدرته على التنظيم المبدع لبيئة صفية إيجابية، وتقيه الإجهاد النفسي الذي قد ينتقل للطلاب (Schonert-Reicht, 2017: 137)، مما يبرز الحاجة لتوفير مقاييس مقننة وموضوعية للكفاية الاجتماعية الوجدانية للمعلمين في جميع المراحل التعليمية، ولا سيما المرحلة الجامعية، كخطوة أولى نحو الاهتمام بهذا الجانب الحيوي من جوانب المعلم.

وقد أثبتت أبحاث عديدة على مدار عقود من الزمن أن مهنة المعلم من أكثر المهن إرهاقاً بدنياً ونفسياً؛ نتيجة عدم التوافق بين متطلبات المهنة وقدرات العاملين (Schonert-Reicht, 2017: 140)، ولا سيما في الجامعة؛ بسبب زيادة أعباء أعضاء هيئة التدريس، مما يثير التساؤل عن واقع الكفايات الاجتماعية الوجدانية لديهم، كأحد أهم أدوات الحماية من الإرهاق النفسي، وإيجاد سبل تعزيز هذه الكفايات من خلال برامج التنمية المهنية للأعضاء، وتشجيعهم على إيجاد بيئة تعلم أكثر فاعلية ودعما للطلاب.

وعلى الرغم من تعدد الأبحاث التي اهتمت بتقييم أداء أعضاء هيئة التدريس، فقد اختلفت تلك الأبحاث في تحديد مجالات ومعايير وآليات التقييم، كما أنها أهملت الكفايات الاجتماعية الوجدانية لعضو هيئة التدريس، وركزت على المجالات التقليدية المتعلقة بالتدريس وخدمة المجتمع والبحث العلمي، كما

اختزلت الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس واعتبرته ناقلاً للمعرفة، متغافلةً بذلك عن كفاياته الاجتماعية الوجدانية، التي تؤثر في تفوق الطلاب، وتُكسبهم اتجاهاً موجباً نحو التعليم والمهنة.

ومن ناحية أخرى هناك قصور واضح في وسائل التقييم الذاتي لعضو هيئة التدريس، التي تمكنه من الاستبصار بنقاط قوته واستثمارها، ونقاط ضعفه وعلاجها؛ فالتقييم الذاتي يتيح للفرد فرصة للتأمل الذاتي، ومراجعة الأداء، والوقوف على أسباب النجاح والفشل، وبخاصة إذا تمتع الفرد بقدر من القدرة على الرقابة الذاتية، وارتفع مستوى وعيه، وهو ما يُتوقع توفره في أعضاء هيئة التدريس. ويمكن صياغة مشكلة البحث في التساؤلين الآتيين:

- ما مستوى الكفايات الاجتماعية الوجدانية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة؟
- ما تأثير كل من: الدرجة العلمية، وعدد سنوات الخبرة، والتخصص الأكاديمي، والنوع، والابتعاث، في مستوى الكفايات الاجتماعية الوجدانية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة؟

- **أهداف الدراسة**:

- تقييم الكفايات الاجتماعية الوجدانية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة المنيا.
- الكشف عن الفروق بين أعضاء هيئة التدريس بجامعة المنيا في الكفايات الاجتماعية الوجدانية، تبعاً لمتغيرات الدرجة العلمية، وعدد سنوات الخبرة، والتخصص الأكاديمي، والنوع، والابتعاث.

- **أهمية الدراسة** :

- **أولاً : الأهمية النظرية**:

وتتمثل في إلقاء الضوء على جانب حيوي وجدير بالدراسة، هو الكفايات الاجتماعية الوجدانية لأعضاء هيئة التدريس، والوقوف على مكونات تلك الكفايات، وتعريفها إجرائياً في سياق الثقافة العربية.

- **ثانياً : الأهمية التطبيقية**:

وتتمثل فيما يلي :

- إثراء مجال القياس النفسي بأداة لقياس الكفايات الاجتماعية الوجدانية لأعضاء هيئة التدريس.
- تزويد عضو هيئة التدريس بنوع من التغذية الراجعة تمكنه من تشخيص جوانب القوة وجوانب الضعف لديه، وزيادة وعيه بالكفايات الاجتماعية الوجدانية والممارسات المرتبطة بها، فالتقييم له وظيفة تتعدى عملية إصدار الأحكام، حيث يمثل أداء الفرد لمهمة التقييم الذاتي خبرة تعلم تدفعه نحو

التطوير الذاتي، وبخاصة إذا تمتع الفرد بوعي كافٍ ورقابة ذاتية عالية، كما هو الحال بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس.

- تفيد نتائج الدراسة المعنيين بضمان الجودة وتطوير قدرات أعضاء هيئة التدريس، والمسؤولين عن صياغة قواعد العمل الجامعي؛ حيث تمدهم بالاحتياجات التدريبية اللازمة للأعضاء، فعلى الرغم من أن بعض الكفايات الاجتماعية الوجدانية تُكتسب تلقائياً بالنسبة للبالغين، فإن الكفايات الأخرى تحتاج إلى جهد مستمر؛ لأنها تتطلب مجموعة معقدة من التفاعلات والإعدادات، كما أنها تتأثر بسياق التربية، فتتطور في البيئات التي تشجع على التعلم، ويصعب تطورها في البيئات المشحونة بالسلوكيات السلبية كالشكاوى والقيل والقال، لذلك لا يقتصر التعلم الاجتماعي الوجداني على تطوير كفايات المعلمين، ولكن الأهم توفير مجموعة من القواعد والضوابط التي تضمن استخدامها بفعالية (*Jones, Bouffard, & Weissbourd, 2013: 63*).
- الكشف عن الفروق الفردية في الكفايات الاجتماعية الوجدانية لأعضاء هيئة التدريس، إذ إن الوقوف على هذه الفروق يتيح للجامعة فرصة أفضل لإدارة مواردها البشرية والتخطيط لبرامج التنمية المهنية (*Abry, et al., 2017: 194*).
- الوقوف على مدى إمكانية تطبيق برامج التعلم الاجتماعي الوجداني في الجامعة، إذ إن مستوى الكفايات الاجتماعية الوجدانية لأعضاء هيئة التدريس هو المحدد الرئيسي لنجاح هذه البرامج (*Brackett, et al., 2012: 220*).

- **فروض الدراسة**:

- مستوى الكفايات الاجتماعية الوجدانية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة المنيا متوسط.
- لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الكفايات الاجتماعية الوجدانية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة المنيا ترجع لمتغير الدرجة العلمية.
- لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الكفايات الاجتماعية الوجدانية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة المنيا ترجع لمتغير عدد سنوات الخبرة.
- لا توجد فرق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الكفايات الاجتماعية الوجدانية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة المنيا ترجع لمتغير التخصص الأكاديمي (علمي - أدبي).
- لا توجد فرق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الكفايات الاجتماعية الوجدانية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة المنيا ترجع لمتغير النوع (ذكر - أنثى).

- لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الكفايات الاجتماعية الوجدانية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة المنيا ترجع لمتغير الابتعاث.

- **حدود الدراسة**:
  - الحد الموضوعي: يتمثل في الكفايات الاجتماعية الوجدانية.
  - الحد البشري : يتمثل في عينة البحث، التي ضمت ٢٩٤ عضواً من أعضاء هيئة التدريس بجامعة المنيا.
  - الحد الزمني: يتمثل في إجراء الدراسة خلال العام الجامعي ٢٠١٨ - ٢٠١٩ م.

- **التعريف الإجرائي لمتغيرات الدراسة**:
  - الكفايات الاجتماعية الوجدانية لعضو هيئة التدريس: هي مجموعة المعارف والمهارات والاتجاهات التي يمتلكها عضو هيئة التدريس، ويمارسها بهدف تعزيز فرص التعلم الاجتماعي الوجداني لدى طلابه، وتتكون من أربعة أبعاد، هي :
    - ✓ الوعي الاجتماعي *social-awareness* : أي القدرة على اعتبار وجهات نظر الآخرين، والتعاطف معهم، واحترام الاختلاف، وفهم المعايير الاجتماعية والأخلاقية للسلوك.
    - ✓ إدارة العلاقات الاجتماعية *relationship-management* : أي القدرة على بناء علاقات اجتماعية صحية متكافئة مع أفراد وجماعات مختلفة، والتواصل بوضوح، والعمل بتعاون، وحل الصراع، وتقديم العون، ووضع الأهداف وتحقيقها.
    - ✓ الوعي الذاتي *self-awareness* : أي القدرة على تحديد الفرد لمشاعره وتسميتها، وربط المشاعر والأفكار بالسلوك، والتقييم الذاتي الدقيق للقوى والتحديات، والفاعلية الذاتية، والتفاؤل.
    - ✓ إدارة الذات *self-management* : أي القدرة على إدارة الانفعالات والضغوط، وضبط النفس، والحفاظ على مستوى الدافعية الذاتية.
  - أعضاء هيئة التدريس: هم جميع العاملين بالتدريس الجامعي، بدءاً من المعيدين وحتى الأساتذة.
  - الدرجة العلمية لعضو هيئة التدريس: هي مسمى وظيفي يعكس آخر مؤهل علمي حصل عليه عضو هيئة التدريس، يبدأ بدرجة (معيد)، وهو الحاصل على البكالوريوس أو الليسانس، وعادة ما يُعيَّن من ضمن الطلاب الأوائل على دفعته، ثم (مدرس مساعد)، وهو الحاصل على درجة الماجستير، ثم (مدرس)، وهو العضو الحاصل على درجة الدكتوراه، ثم (أستاذ مساعد)، وهو العضو الذي أمضى في درجة مدرس ما لا يقل عن ٥ سنوات، وقام بنشر أبحاث علمية، وأشرف على مشاريع تخرج أو رسائل علمية أو أعمال إدارية أو نشاطات

جامعية، بقدر تحدده المجالس المختصة؛ ليتمكن من الترقي لدرجة أستاذ مساعد، ثم الدرجة الأرقى في الجامعة وهي درجة (أستاذ)، وهو العضو الذي أمضى في درجة أستاذ مساعد ما لا يقل عن ٥ سنوات، وقام بنشر أبحاث علمية، وأشراف على مشاريع تخرج أو رسائل علمية أو أعمال إدارية أو نشاطات جامعية، بقدر تحدده المجالس المختصة؛ ليتمكن من الترقي للأستاذية.

- عدد سنوات الخبرة: هي عبارة عن عدد السنوات التي قضاها عضو هيئة التدريس في العمل بالجامعة، وتم تحويل هذا المتغير من متغير فئوي إلى متغير ترتيبي، حيث تم تصنيف قيم المتغير في خمس فئات هي (١ -٥) سنوات، و(٦ -١٠) سنوات، و(١١ -١٥) سنة، و(١٦ -٢٠) سنة، وأخيراً (أكثر من ٢٠) سنة.
- التخصص الأكاديمي: يقصد به مجال الدراسة والبحث، وتم تصنيف التخصصات في فئتين رئيستين، هما: (التخصص العلمي) الذي يشمل مجال دراسة الطب والهندسة والصيدلة والعلوم والزراعة والحاسبات والمعلومات، و(التخصص الأدبي) الذي يشمل مجال دراسة اللغات والتربية والآداب.
- الابتعاث: هو سفر عضو هيئة التدريس إلى دول أخرى بغرض الدراسة أو التدريب.

- **الإطار النظري والدراسات السابقة**:

شغل موضوع تقييم أعضاء هيئة التدريس العديد من الباحثين، وتنبع أهمية هذا الموضوع من أهمية دورعضو هيئة التدريس في المجتمع، فهو من يضع اللبنة الأولى لجميع فئاته، ويرسم خارطة الطريق للطالب وحياته المستقبلية، ومن ثم فإن تحديد جوانب القوة والضعف لديه يعود بالنفع عليه وعلى طلابه ومجتمعه، وقد اهتمت بعض الجامعات بالجانب الاجتماعي في تقييم أعضاء هيئة التدريس تحت مسمى العلاقة مع الزملاء، ومهارات الاتصال، والتفاعل مع الطلاب (الحميضي، ٢٠١٨: ٣٧٧، ٣٨٥، ٣٨٦).

ويمثل تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس تحدياً، وذلك بوصف عضو هيئة التدريس المرجع والخبير في تخصصه، وهو الذي يستطيع تقييم الجوانب المختلفة للعملية التعليمية، ولا يخضع لأي نوع من التقييم، فهو يمتلك من الحرية الأكاديمية ما تجعله مسؤولاً أمام نفسه عن جودة أدائه دون الخضوع للرقابة (المناصير والدايني، ٢٠٠٨: ١٧٧).

ويرتبط موضوع الكفايات بحركة كبرى في مجال إعداد المعلمين والمدربين، سُميت "حركة التعليم القائم على الكفايات"، وتُعرف الكفاية بأنها مجموعة المعارف والمهارات والاتجاهات التي يمتلكها المعلم، ويمارسها بأسلوب هادف ومنظم في مجالات الإعداد والتخطيط والتصميم والتنفيذ والتقويم لمتطلبات الموقف

التعليمي، في إطار من التواصل والتفاعل في الميادين التعليمية؛ للوصول إلى مستوى معين من الإتقان (أندراوس، ٢٠٠٩: ١٤٧)، أي أنها مجمل سلوك المعلم المتضمن معارفه ومهارته واتجاهاته، وينعكس أثره على أدائه (السعيد، ٢٠٠٥: ٨٨).

وتمثل الكفايات الاجتماعية الوجدانية SEC نتاجاً للتعلم الاجتماعي الوجداني SEL ، وتضم . من وجهة نظر بعض الباحثين . خمس كفايات ذات أبعاد انفعالية ومعرفية وأدائية، هي: الوعي الذاتي، والإدارة الذاتية، والوعي الاجتماعي، وإدارة العلاقات الاجتماعية، واتخاذ قرارات مسؤولة. ورغم التشابه الكبير بين هذا المفهوم ومفهوم الذكاء الوجداني فإن الكفايات الاجتماعية الوجدانية ترتبط بشكل أكبر بالأداء العملي، لأن المعلمين المؤهلين اجتماعياً ووجدانياً لديهم الوعي الذاتي، وهو القدرة على إدراك المشاعر، فهم يجيدون استخدام المشاعر كالفرح والحماس لتحفيز أنفسهم وطلابهم، ولديهم إدراك واعٍ لجوانب القوة والضعف في انفعالاتهم، ولديهم أيضاً وعي اجتماعي مرتفع، أي أنهم يعرفون كيف تؤثر تعبيراتهم العاطفية على تفاعلاتهم مع الآخرين، ويتعرفون مشاعر الآخرين ويفهمونها، فهم قادرون على بناء علاقات قوية داعمة من خلال التفاهم المتبادل والتعاون، ويمكنهم التفاوض بفعالية حول حلول للصراعات؛ لقدرتهم على فهم الاختلافات الثقافية، ومن ثم يمكنهم فهم الآخرين وإن اختلفوا معهم في وجهات النظر، كما أنهم يتبنون القيم الإيجابية، مما يمكنهم من اتخاذ قرارات مسؤولة تستند إلى تقييم العوامل، ويدركون تأثير قراراتهم على أنفسهم والآخرين، إنهم يحترمون الآخرين، ويتحملون مسؤولية قراراتهم وأفعالهم، فهم يعرفون كيفية إدارة عواطفهم وسلوكهم، وكذلك كيفية إدارة العلاقات مع الآخرين، حتى في المواقف الصعبة، ويمكنهم تنظيم عواطفهم بطرق صحية تسهل تحقيق نواتج التعلم (Jennings & Greenberg, 2009: 495).

وتعد هذه الكفايات ضرورية لتعزيز دور المعلم في دعم التعلم الاجتماعي الوجداني للطلاب، حيث يُعرف التعلم الاجتماعي الوجداني بأنه عملية مساعدة المتعلم على تطوير المهارات الأساسية للحياة الجيدة، والتي نحتاجها جميعاً للتعامل مع أنفسنا ومع المحيطين بشكل فعال وأخلاقي، وتشمل: إدراك الإنفعالات، وإدارتها، وتطوير مهارات الرعاية والاهتمام بالآخرين، وإنشاء العلاقات الإيجابية، واتخاذ القرارات المسؤولة، والتعامل مع التحديات بشكل بناء وأخلاقي. إن هذه المهارات تمكنا من تهدئة أنفسنا عندما نغضب، وتمكنا من إقامة الصداقات، وحل الصراعات باحترام، والوصول لخيارات أخلاقية وآمنة لحل المشكلات (Weissberg, Elias & Zins,1997: 2 & Humphrey, 2013: 3)، ورغم ذلك فقد اهتمت معظم الدراسات بتنمية كفايات التعلم الاجتماعي

الوجداني لدى المتعلمين، وكان هناك تركيز ضئيل على تطوير هذه الكفايات لدى المعلمين (Jennings & Greenberg, 2009: 496).

وتؤثر الكفايات الاجتماعية الوجدانية للمعلمين في الطلاب بأكثر من طريقة، فعندما تكون العلاقة بين المعلم والطلاب جيدة، وعندما يستطيع المعلمون إدارة موقف التعليم بمزيد من التحكم والفاعلية، وعندما يحتوون المواقف الصعبة ويلتمسون الأعذار لطلابهم، عندئذ تتوفر بيئة تعلم إيجابية، تدعم التطور الاجتماعي الوجداني والتطور الأكاديمي للطلاب، ومن ناحية ثانية فإن المعلم نموذج للطالب؛ حيث يراقب الطلاب معلميهم في المواقف المختلفة، ويتعلمون منهم طريقة إدارة المواقف المحبطة، وحل النزاعات، والسيطرة على النفس، وإدراة الصف، والتركيز على تحقيق الأهداف، ومن ناحية ثالثة أثبتت الأبحاث في مجال علم الأعصاب أن الإجهاد النفسي يعطل عمليات التنظيم المعرفي، بما في ذلك الانتباه، والذاكرة، وحل المشكلات (Jones, Bouffard & Weissbourd,2013: 64)، ومن ناحية رابعة فإن تحسين معرفة المعلمين عن التعلم الاجتماعي الوجداني لا يُعد كافياً لتعزيز الكفايات الاجتماعية الوجدانية للطلاب بنجاح؛ إذ تلعب الكفايات الاجتماعية الوجدانية التي يتمتع بها المعلمون أنفسهم وجودة حياتهم الدور الأكبر في ذلك (Schonert-Reicht, 2017: 142).

أي أن تعلم الكفايات الاجتماعية الوجدانية يتم من خلال التفاعلات الاجتماعية التي تحددها ممارسات المعلمين، حيث يتعلم الطلاب - من خلال النمذجة - طرق التعبير عن الانفعالات الإيجابية والسلبية، ومن أبرز الممارسات الداعمة تقبُّل طرق تعبير الطلاب عن مشاعرهم، وتشجيعهم على تنظيم هذه الطرق وتطويرها، ومناقشتهم حول الطرق المقبولة اجتماعياً، وبشكل عام يمكن تصنيف ممارسات المعلمين في ضوء التعلم الاجتماعي الوجداني في مجموعتين، هما: (الممارسات التفاعلية) وتشمل أشكال التفاعل الاجتماعي بين المعلم والمتعلم، التي تحددها قواعد التنشئة الاجتماعية بشكل عام، و(الممارسات المنظمة) وتشمل استخدام برامج أو مناهج مصممة لتنمية مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني، أو تنمية مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني من خلال أنشطة لا منهجية، أو اعتماد قواعد وقوانين داخل المؤسسة التعليمية تدعم تنمية مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني (Zinsser, et al., 2014: 472-473, 483).

كما يمكن تصنيف نوعية التفاعل بين المعلم والطالب التي تدعم كلاً من التعلم الاجتماعي الوجداني والأكاديمي في ثلاثة مجالات، هي: (الدعم الوجداني) ويعني هذا المجال وعي المعلمين باحتياجات الطلاب واحترام وجهات

نظرهم، و(إدارة الصف) ويرتبط هذا المجال بتحسين مهارات التنظيم الذاتي والدافعية والمشاركة، و(الدعم التعليمي) ويشمل هذا المجال تقديم التغذية المرتدة وإتاحة الفرصة لممارسة المستويات العليا من التفكير (Abry, et al., 2017: 195).

ومن المعروف أن دور الجامعة المرتبط بتعليم الطلاب ينقسم إلى ثلاثة محاور، هي: إكسابهم المعرفة والمهارات وتربية وجدانهم، ويتباين اهتمام الجامعات المختلفة بهذه المحاور، ولكن لا يخفى على أحد أن الاهتمام بتأدية الدور الأخير يأتي دائما في ذيل قائمة الأولويات، وقد يرجع ذلك إلى صعوبة تحقيق هذا الدور، بيد أن أهم مبادرات تعزيز قدرة الجامعة على تحقيق التربية الوجدانية للطلاب المبادرة بتنمية الكفايات الاجتماعية الوجدانية لأعضاء هيئة التدريس باعتبارهم قدوة للطلاب، ومن ذلك المنطلق اقترحت دراسة العرفج (٢٠١٧) مجموعة قواعد مهنية متكاملة لأعضاء هيئة التدريس تجاه الطلبة في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠؛ لتعزيز الجانب الأخلاقي عند الطلاب، من أهمها الالتزام بالمواعيد، والاهتمام بالوقت، والعدالة، والشفافية، والاحترام، والثقة، والولاء، والإبداع.

وقد تزايد اهتمام الباحثين خلال العشرين سنة الماضية ببرامج التعلم الاجتماعي الوجداني، وحددت دراسة (Schultz,et al., 2010: 865) ستة عوامل تمثل محدداً في نجاح تطبيق برامج التعلم الاجتماعي الوجداني، هي: الدعم الإداري، وكفايات المعلمين، والتدريب، والقيود الزمنية، وفاعلية البرامج، والأولوية الأكاديمية.

وعند تناول مصطلح التعلم الاجتماعي الوجداني على أنه العمليات التي من خلالها يكتسب الأفراد المعرفة والمهارات والاتجاهات، ويطبقونها لفهم وإدارة انفعالاتهم؛ ليشعروا بالآخرين، ويتعاطفوا معهم، ويطوروا علاقات إيجابية فيما بينهم، ويحافظوا عليها؛ لتحقيق أهداف إيجابية واتخاذ قرارات مسؤولة (chonert-Reicht, 2017: 139)، فهنا يجب التركيز على مصطلح (عمليات)، الذي يُقصد به مجموعة من الإجراءات المنظمة والهادفة تختلف عن مفهوم التنشئة الاجتماعية؛ لأن التعلم الاجتماعي الوجداني يركز على تعليم وتقويم المهارات الاجتماعية الوجدانية من خلال برامج مخططة، فهو يرتكز على فلسفة التربية التقدمية التي طرحها جون ديوي في نهاية القرن التاسع عشر (Humphrey, 2013: 16, 31).

وفي هذا السياق يجب أن نميز بين مصطلحين، هما: الانفعال والوجدان، حيث يُعرف الانفعال بأنه حالة الاستعداد للفعل، ووضع الأولويات، وتدعيم الخطط، وما يصحبها من تغيرات جسمية وتعبيرات، ويتضمن الانفعال سلسلة

متعاقبة من أربعة عناصر، هي: المثيرات الخارجية، ثم الخبرات الشعورية، فالإثارة الفسيولوجية الناتجة عن إفرازات هرمونية، وأخيرا صدور استجابة سلوكية، ومن ثم تعد الانفعالات عنصرا حيويا في العلاقات الاجتماعية. أما الوجدان فهو مفهوم أعم، حيث يتضمن الانفعالات بالإضافة للقيم والمباديء الأخلاقية التي تنظمها (أبو غزال،٢٠١١: ٨ -١٠، ٧٩ -٨٢).

ويستند التعلم الاجتماعي الوجداني في تطبيقاته على العديد من النظريات، مثل نظرية الذكاء الاجتماعي لثورندیک (١٩٣٧)، ونظرية الذكاءات المتعددة لجاردنر (١٩٨٣)، كما يعد تطبيقا لنظريات الذكاء الوجداني بشكل عام، إذ يتكون الذكاء الوجداني طبقا لنظرية ماير وسالوفي (١٩٩٠) من أربعة أبعاد، هي: إدراك الانفعالات وتقييمها والتعبير عنها، واستخدام الانفعالات لتسهيل التفكير، وفهم الانفعالات وتحليلها، والتنظيم الوجداني لتحقيق النمو الوجداني والمعرفي. كما يتكون الذكاء الوجداني طبقا لنموذج بار - أون (٢٠٠٦) من خمسة أبعاد، هي: البعد الشخصي، والبعد بين الأشخاص، والتكيف، وإدارة الضغوط ، والمزاج العام (أبو غزال،٢٠١١: ، Humphrey, 2013: 31-32).

واقترح جولمان (١٩٩٨) نموذجاً للذكاء الوجداني من خمسة أبعاد، و ٢٥ كفاية مرتبة في خمس مجموعات، هي: الوعي الذاتي، والتنظيم الذاتي، والدافعية، والتعاطف، والمهارات الاجتماعية، وتم تعديل النموذج الأصلي الخماسي بواسطة Boyatzis et al. (٢٠٠٠)، فتكون النموذج المعدل من أربعة أبعاد، هي: (الوعي الذاتي) ويشمل الوعي بالانفعالات الذاتية والتقييم الذاتي الدقيق والثقة بالنفس، و(الإدارة الذاتية) وتشمل ضبط النفس والشفافية والجدارة بالثقة والضمير الحي والقدرة على التكيف واتجاه الإنجاز والمبادرة، و(الوعي الاجتماعي) ويشمل التعاطف والدعم الاجتماعي المنظم والوعي التنظيمي، وأخيرا (إدارة العلاقات) وتشمل تطوير الآخرين والقيادة الملهمة والتغيير المحفز والتأثير وإدارة الصراعات والعمل الجماعي والتعاون (Boyatzis et al., 2000; Sala, 2002; Wolff, 2005).

وطبقاً لنموذج (Jennings and Greenberg's Prosocial Classroom) تتكون الكفايات الاجتماعية الوجدانية للمعلمين من خمسة مكونات، هي: (الوعي الذاتي) الذي يمكنهم من إدراك انفعالاتهم الخاصة، واستخدامها بشكل إيجابي لتحفيز طلابهم للتعلم وفهم نقاط قوتهم وضعفهم في الجانب الوجداني، و(الوعي الاجتماعي) الذي يمكنهم من إدراك مشاعر الأخرين، وبناء علاقات قوية وداعمة معهم، و(الوعي الثقافي) الذي يمكنهم من إدراك الاختلاف الثقافي بينهم وبين الآخرين، مما يمكنهم من حل الصراعات بطريقة إيجابية، و(القيم الاجتماعية) التي تجعلهم يحترمون زملاءهم وطلابهم، ويدركون مدى تأثير

قرارتهم في جودة حياة الآخرين، وأخيراً (الإدارة الذاتية) التي تمكنهم من تنظيم انفعالاتهم وسلوكياتهم حتى في المواقف المشحونة انفعاليا (Jennings & Greenberg, 2009: 495).

ولتحقيق فهم أكبر للكفايات الاجتماعية الوجدانية للمعلمين يمكن اعتبارها نواتج للتعلم الاجتماعي الوجداني لديهم، أو وصفها بأنها قدرة المعلمين على توظيف ذكائهم الوجداني في العمل التدريسي والتفاعل من الطلاب بشكل عام، حيث تضم كفايات التعلم الاجتماعي الوجداني مجموعة واسعة من كفايات الذكاء الوجداني، والكفايات الاجتماعية، والتنظيم الذاتي، والتي يمكن تصنيفها في ثلاثة مجالات، هي: (العمليات الوجدانية) وتشمل فهم المشاعر وتسميتها بدقة، وتنظيم الانفعالات والسلوك في المواقف المختلفة، و(المهارات الاجتماعية الشخصية) وتشمل فهم الإشارات الاجتماعية كلغة الجسد ونبرة الصوت، والقدرة على إيعاز نية الآخرين بشكل إيجابي، والتفاعل بشكل إيجابي مع الطلاب وغيرهم من البالغين، وأخيراً (التنظيم المعرفي) ويشمل الحفاظ على الاهتمام، والتركيز، وتحفيز الذاكرة العاملة، وتثبيط السلوكيات التي لا تتناسب مع الوضع كالصراخ والسخرية من المتعلمين، والقدرة على تغيير استرايجية العمل في حال عدم مناسبتها لهم (Jones, Bouffard & Weissbourd, 2013: 62-63).

كما أن التعلم الاجتماعي الوجداني يشمل تجنب أشكال الإساءة الوجدانية بشكل تام، كالرفض، الذي يشمل رفض المصافحة، ورفض التعامل، ورفض الاعتراف بقيمة المتعلم وحاجاته. وكذلك الترويع، وهو تخويف المتعلم بالعقاب الشديد، مما يؤدي إلى شعوره بأنه يعيش في عالم عدائي لا يمكن التنبؤ به. وكذلك التجاهل والعزل، أي عدم توفير فرص طبيعية للتفاعل الاجتماعي وتكوين صدقات، مما يؤدي إلى الشعور بالوحدة، وكذلك الإفساد، ويُقصد به غرس عادات اجتماعية سلبية، وتعزيز السلوك المضاد للمجتمع. (أبو غزال، ٢٠١١: ١٥٢ -١٥٦).

وقد قدمت كل من دراسة (Jones et al., 2016: 47)، ودراسة (Darling-Churchill & Lippman, 2016: 5) فكرة أولية عن مكونات التعلم الاجتماعي الوجداني على أنه يضم أربعة أبعاد، هي:

- الكفاية الاجتماعية: أي فهم الإشارات الاجتماعية، والقدرة على حل النزاع، والتعاون، والقدرة على بناء علاقات إيجابية مع الآخرين، والتواصل الفعلي مع الأقران، وإدراك وتنظيم الانفعالات والأفعال.
- الكفاية الوجدانية: وتتضمن القدرة على التعبير عن العواطف والانفعالات، وفهمها، وتنظيمها.

- التعامل مع المشكلات السلوكية: ويتضمن القدرة على التحكم في المثيرات، والتحكم في الانتباه، والتحكم في السلوك العدواني، وحل المشكلات الداخلية والخارجية، والالتزام.
- التنظيم الذاتي: ويتأثر بشكل ملحوظ بالأداء المعرفي للفرد، حيث يتضمن تنظيم الانفعالات، وتنظيم السلوك، والتنظيم المعرفي .

كما تبنت عدة دراسات أخرى مفهوم التعلم الاجتماعي الوجداني على أساس أنه يتكون من خمس كفايات، هي:

- الكفاية الأولى: الوعي الذاتي، أي القدرة على تحديد الفرد لمشاعره وتسميتها، وربط المشاعر والأفكار بالسلوك، والتقييم الذاتي الدقيق للقوى والتحديات، والفاعلية الذاتية، والتفاؤل، ومدى إدراك الفرد للجوانب الإيجابية والسلبية في شخصيته، ومستوى ثقته بنفسه.
- الكفاية الثانية: إدارة الذات، وتعني القدرة على تنظيم المشاعر، وإدارة الضغوط، وضبط النفس، والدافعية الذاتية، ووضع الأهداف وتحقيقها، وضبط الانفعال والتحكم فيه في المواقف الضاغطة، والدافعية.
- الكفاية الثالثة: الوعي الاجتماعي، وهو إدراك الفرد لمشاعر الآخرين، والتعاطف معهم، وفهمه للاختلاف بين الشخصيات، وقدرته على التعامل مع كل نمط بفاعلية وإيجابية، وقدرته على التعامل مع وجهات النظر المختلفة بطريقة ملائمة، وفهم المعايير الاجتماعية والأخلاقية للسلوك.
- الكفاية الرابعة: إدارة العلاقات الاجتماعية، أي القدرة على بناء علاقات اجتماعية صحية متكافئة مع أفراد وجماعات مختلفة، والتواصل بوضوح، والعمل بتعاون واحترام، وحل الصراعات، ولعب دور الوسيط الفعال، وتقديم حلول تفاوضية، وطلب العون، وتنظيم المجموعات.
- الكفاية الخامسة: القدرة على اتخاذ قرارات مسؤولة، وتشمل تقدير جودة حياة الفرد نفسه والآخرين، وإدراك مسؤوليته الذاتية تجاه السلوك الأخلاقي، وتقييم النواتج الواقعية للأفعال المختلفة، والقدرة على إيجاد خيارات حول السلوك الشخصي، والتفاعل الاجتماعي. (أبو حلاوة، ٢٠١٧: ٤١٣، والزغبي، ٢٠١٨: ٤٢٦ -٤٢٧، *Moceri, 2015: 17*).

ويكتسب التعلم الاجتماعي الوجداني أهميته من دوره في تنمية تقدير الذات لدى المتعلمين، مما يؤدي إلى النجاح الأكاديمي، كما أنه من الضروري تدريب المتعلمين على إدارة انفعالاتهم، بحيث لا تصل إلى معدل متطرف يعيق عمل العمليات المعرفية، فهناك علاقة عكسية بين قوة الانفعال وكفاءة العمليات المعرفية (شعبان و تيم، ١٩٩٩: ٢٠، ٢٦). كما أثبتت دراسة (الزغبي، ٢٠١٨: ٤٣٤) التأثير الإيجابي للتعلم الاجتماعي الوجداني في تحسين مستوى النهوض

الأكاديمي لدى الطالبات المتعثرات أكاديمياً في جامعة طيبة بالمكلة العربية السعودية.

كما تعد الكفايات الاجتماعية الوجدانية هي الطريقة الفعالة لعلاج السلوك العدواني، الذي يتطلب القدرة على اكتشاف انفعالات الآخرين، وفهمها، والاستجابة لها بشكل ملائم، وترتبط هذه العمليات بمكونات الكفايات الاجتماعية الوجدانية، كضبط الغضب، والتعاطف، والقدرة على حل المشكلات الاجتماعية، ودقة تفسير التلميحات الاجتماعية، وإنتاج الاستجابات المحتملة وتقييمها، (أبو غزال،٢٠١١: ١٧٨ -١٨٠).

كما أوضحت دراسة (Jones et al., 2016: 43) أهمية التعلم الاجتماعي الوجداني، ودوره الإيجابي في تحقيق التطور النفسي السليم خلال المراحل العمرية المختلفة، كما أشارت إلى نقص المقاييس النفسية في هذا المجال، وعللت ذلك بتداخل المصطلحات وغموضها؛ حيث تُستخدم المصطلحات المختلفة للدلالة على المفهوم نفسه، بالإضافة إلى تعقد مفهوم التعلم الاجتماعي الوجداني؛ حيث يشتمل على العديد من المتغيرات الفرعية المتداخلة، مثل: القدرة على إدارة المشاعر، وممارسة ضبط النفس، والتفاعل مع الأقران والبالغين، وتأخير الإشباع، واتباع القواعد، والتعامل مع الإحباط .

ومن أبرز الدراسات التي أثبتت أهمية التعلم الاجتماعي الوجداني دراسة (Durlak , et al., 2011)، حيث استخدمت منهج التحليل البعدي لتحليل نتائج ٢١٣ دراسة طبقت برامج التعلم الاجتماعي الوجداني خلال مراحل تعليمية مختلفة من الروضة حتى المرحلة الثانوية، وكان عدد المتعلمين المشاركين في هذه الدراسات أكثر من ربع مليون متعلم، وقد أظهر المشاركون في برامج التعلم الاجتماعي الوجداني تطوراً في المهارات الاجتماعية والوجدانية والاتجاهات والتحصيل الأكاديمي، فقد تفوق هؤلاء على المتعلمين الذين لم يشتركوا في تلك البرامج بمقدار ١١ ٪ في متغير التحصيل الأكاديمي.

كما شجعت دراسة (Darling-Churchill & Lippman, 2016) الممارسات التربوية القائمة على التعلم الاجتماعي الوجداني؛ لأن التطور الاجتماعي الوجداني للمتعلم يرتبط بالنجاح الأكاديمي وجودة الحياة ارتباطاً إيجابيا، ويرتبط مع المشكلات السلوكية في مرحلة المراهقة ارتباطاً سلبيا، كما يعتبر التعلم الاجتماعي الوجداني أداة وقائية؛ لأنه يقي المتعلمين من الصعوبات الوجدانية والسلوكية، ويعزز نتائج التعلم المرغوب فيها، كزيادة الكفاءة الاجتماعية، والتحصيل الأكاديمي، والدافعية، وخفض مستويات التوتر والقلق (Humphrey, 2013: 7-8). وترتبط الكفايات الاجتماعية الوجدانية للمعلمين بجودة حياتهم، فالمعلمون الذين يمتلكون هذه الكفايات يشعرون بأنهم أكثر

فاعلية، ويصبح التدريس مجزياً لهم وأكثر متعة (Jennings & Greenberg, 2009: 495)، وتؤدي الكفايات الاجتماعية الوجدانية للمعلم دوراً مهماً في تحقيق الرضا الوظيفي؛ لأنها تمكن المعلم من تنظيم انفعالاته، والسيطرة على الانفعالات السلبية، ومواجهة المواقف الضاغطة من خلال التماس الأعذار وتقدير تأثير الاختلافات الثقافية بين الأفراد في تفسير سلوكياتهم، فقد أشارت بعض الدراسات إلى علاقة ارتباطية موجبة بين قدرة المعلمين على تنظيم الإنفعالات والرضا الوظيفي والإنجاز (Brackett, Palomera, Mojsa-Kaja, Reyes & Salivey, 2010: 406)، وعندما يفتقر المعلمون إلى الكفايات الاجتماعية الوجدانية في التعامل مع تحديات التفاعل الصفي فإنهم يواجهون ضغوطاً إنفعالية تؤثر سلبياً على الأداء، وربما تؤدي إلى الاحتراق النفسي، فعلى عكس العديد من المهن الأخرى يتعرض المعلمون باستمرار لمواقف استفزازية، ويكون لديهم خيارات محدودة للتنظيم الذاتي، إذ قد يحدث موقف ما يثير انفعال الغضب، ولا يستطيع المعلم أن يترك الصف ليهدأ، بل يجب عليه البقاء مع الطلاب، والاستمرار في تحقيق أهداف التعلم (Jennings & Greenberg, 2009: 496-497).

وقد تعددت الدراسات التي اهتمت بتقييم أعضاء هيئة التدريس، رغم عدم اتفاقها على مجالات التقييم ومعاييره وآلياته، حيث هدفت دراسة (الحدابي وخان، ٢٠٠٨) إلى التعرف على مستوى أداء أعضاء هيئة التدريس بجامعة العلوم والتكنولوجيا اليمنية في ست كفايات تدريسية، هي: التعليم، والتغذية الراجعة، والدعم الأكاديمي، وإدارة المحاضرة، ومصادر التعلم، والتنمية الشخصية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتوصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس تُعزَى إلى متغير المؤهل (الدرجة العلمية) أو النوع، وفي ضوء النتائج وصَّى الباحث بوضع الخطط اللازمة لإعادة تأهيل أعضاء هيئة التدريس فيما يخص كفايات التعليم والتقييم والتغذية الراجعة والدعم الأكاديمي وإدارة المحاضرة والتنمية الشخصية، وتزويد أعضاء هيئة التدريس بالتغذية الراجعة، كما اقترح إجراء المزيد من الدراسات المشابهة على متغيرات أخرى.

وهدفت دراسة (الصمادي، ٢٠١٣) إلى تقويم جودة الممارسات التدريسية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة نجران السعودية من وجهة نظرهم، وذلك في أربعة مجالات، هي: مهارات التخطيط للتدريس، وتنفيذ التدريس، وتقويم تعلم الطلبة، ومهارات الاتصال والتواصل، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وأظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة في مجاليّ تقويم تعلم الطلبة ومهارات الاتصال والتواصل على متغيريّ "النوع" لصالح الإناث و"المؤهل الأكاديمي" لصالح حملة الدكتوراه، كما أظهرت وجود فروق في مجال مهارات التخطيط

للتدريس والأداة ككل على متغير "الخبرة التدريسية" لصالح ذوي الخبرة المرتفعة (١٠ سنوات فأكثر)، أما بالنسبة لمتغير "نوع الكمية" فقد أظهرت وجود فروق في مجال مهارات تنفيذ التدريس لصالح الأعضاء في الكليات العلمية.

وهدفت دراسة (السليم، ٢٠١٣) إلى بناء قائمة بالكفايات المهنية لأعضاء هيئة التدريس في التخصصات التربوية في ضوء معايير الجودة الشاملة، والتعرف على مدى جودة الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وذلك من وجهة نظر الطالبات في أربع كفايات، هي: السمات الشخصية والعلاقات الإنسانية، والتمكن العلمي، ومهارات التدريس، والتحفيز والتقويم والتعزيز، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتوصلت إلى توافر المعايير المرتبطة بالسمات الشخصية والعلاقات الإنسانية والتمكن العلمي وتنفيذ التدريس في أداء أعضاء هيئة التدريس بدرجة كبيرة، وكانت درجة توافر المعايير المرتبطة بالتحفيز والتقويم والتعزيز متوسطة، كما أن غالبية المعايير التي جاءت بدرجة توافر متوسطة تمثل المعايير التي تدعو إليها الاتجاهات الحديثة في التدريس، كاستخدام وسائل التقنية الحديثة، واستخدام الأسئلة التي تقدح التفكير، بالإضافة إلى التغذية الراجعة للمتعلم، وتعد هذه معايير ذات أهمية بالغة لبلوغ مستوى الجودة الشاملة.

كما هدفت دراسة (وسيلة، ٢٠١٦) إلى تقويم الكفايات المهنية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة أم البواقي الجزائرية، وتناولت الدراسة أربع كفايات، هي: الكفايات التدريسية، والكفايات الإنسانية، والكفايات التكنولوجية، والكفايات التقويمية، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وأشارت نتائجها إلى أن أعضاء هيئة التدريس يمتلكون مستوى متوسطاً من الكفايات المهنية والتدريسية والإنسانية والتقويمية، في حين كان مستواهم ضعيفاً على بعد الكفايات التكنولوجية، وكانت هناك فروق في مستوى الكفايات المهنية وجميع أبعاده لأعضاء هيئة التدريس تبعاً لمتغير التخصص الأكاديمي.

وهدفت دراسة (العصيمي، ٢٠١٦) إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الملك سعود، في كل من: الكفاية الشخصية، وكفاية الإعداد للمحاضرة وتنفيذها، وكفاية العلاقات الإنسانية، وكفاية الأنشطة والتقويم، وكفاية التمكن العلمي والمهني، وكفاية أساليب التعزيز والحفز، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، ومن أهم نتائجها أن درجة الاحتياجات التدريبية في كفاية العلاقات الإنسانية تراوحت بين الدرجة المتوسطة والدرجة الضعيفة، وقد أوصت الدراسة بأن يساهم في تحديد الاحتياجات التدريبية أكثر من عنصر، كعضو هيئة التدريس نفسه ورئيس القسم والطالب، وأن يؤخذ بتقييم المستفيد من الخدمة التي يقدمها عضو هيئة التدريس، وهو الطالب.

وهدفت دراسة (جان، ٢٠١٠) إلى التعرف على مستوى بعض كفايات عضو الهيئة التعليمية في الأقسام التربوية بجامعة أم القرى بمكة المكرمة من وجهة نظر طالبات الدراسات العليا في كلية التربية، وشملت الكفايات ثلاثة مكونات، هي: المهارات التدريسية، ومهارات التقويم، ومهارات السلوك الإنساني، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وكشفت نتائجها عن أن طالبات الدراسات العليا غير راضيات عن استخدام أعضاء الهيئة التعليمية لطرق التقويم والتدريس التقليدية والتعامل غير الإنساني، وأوصت الدراسة بضرورة تطوير أعضاء الهيئة التعليمية لإمكاناتهم التدريسية، وأن يتحلوا بالتواضع وسعة الصدر؛ ليعززوا عامل العلاقات الإنسانية بينهم وبين طلابهم.

وسعت دراسة (العسكر، ٢٠١٧) إلى التعرف على درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية للعلاقات الإنسانية من وجهة نظر طلابهم، وتكونت العلاقات الإنسانية عند الباحث من ستة أبعاد، هي: القدوة، والشورى، والعدل، والتواضع، والمشاركة، والتشجيع، كما هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر كل من القسم العلمي، والمعدل التراكمي، والسنة الدراسية للطلاب، على تقديراتهم لأعضاء هيئة التدريس، ومن أبرز النتائج: أن درجة ممارسة الأعضاء للعلاقات الإنسانية وجميع أبعادها جاءت عالية، فجاء بُعد القدوة في المرتبة الأولى، تلاه بُعد الشورى، وفي المرتبة الثالثة جاء بُعد التشجيع، تلاه في المرتبة الرابعة بُعد التواضع، وجاء بُعد العدل في المرتبة الخامسة، وفي الأخير جاء بُعد المشاركة، كما أظهرت النتائج أنه لا يوجد أثر لأي من المعدل التراكمي أو السنة الدراسية للطلاب على تقديراتهم لأعضاء هيئة التدريس، بينما يوجد أثر للقسم العلمي لصالح الطلاب بقسم التاريخ.

كما هدفت دراسة الحميضي (٢٠١٨) إلى وضع تصور مقترح لتقويم أداء أعضاء هيئة التدريس بجامعة القصيم من وجهة نظرهم في ضوء تجارب بعض الجامعات المحلية والدولية، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتوصلت إلى تصور مقترح لتقويم أداء عضو هيئة التدريس يمكن استخدامه في الجامعات السعودية في خمسة مجالات للتقييم، هي: الجوانب الأخلاقية والسمات الشخصية، والأداء التدريسي، والأنشطة البحثية، والتطوير المهني، والأنشطة الإدارية وخدمة المجتمع، كما أظهرت نتائج الدراسة أن ترتيب أعضاء هيئة التدريس لطريقة التقييم من حيث مدى مناسبتها، هي: تقييم رئيس القسم، ثم التقييم الذاتي، ثم تقييم الطلاب، وأخيرا تقييم إدارة الكلية لعضو هيئة التدريس.

كما هدفت دراسة (الطشلان، ٢٠١٨) إلى تقويم الأداء التدريسى لأعضاء هيئة التدريس بقسم الإدارة التربوية بجامعة الملك سعود من وجهة نظر طالبات الدراسات العليا، وذلك في ضوء المهارات المتعلقة بالجوانب الشخصية والمهارات المتعلقة بالجانب الأكاديمي، وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي، ومن أهم نتائج الدراسة أن مستوى أداء أعضاء هيئة التدريس بقسم الإدارة

التربوية بشكل عام متوسط، كما وجدت الدراسة أن هناك فروقاً دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات تقديرات أفراد الدراسة لأداء أعضاء هيئة التدريس باختلاف المرحلة الدراسية، لصالح مرحلة الماجستير.

مما سبق يتضح أن موضوع تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس يشغل الباحثين المعاصرين، وتتعدد معايير هذا التقييم، رغم أنها ركزت جميعا على الأدوار التقليدية لعضو هئية التدريس، باستثناء بعض الدراسات التي اهتمت بالجانب الإنساني، ولا توجد أي دراسة عربية – في حدود علم الباحثة – اهتمت بتقييم كفايات التعلم الاجتماعي الوجداني لأعضاء هيئة التدريس، كما بينت الدراسات السابقة أن نتائج تقييم الطلاب لأعضاء هيئة التدريس تتسم بعدم الثبات؛ إذ تختلف تبعا للمرحلة الدراسية، أو القسم العلمي، وهو ما يُعد مؤشرا على عدم ثبات تقديرات الطلاب عند الاعتماد عليهم في تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس، وأن أعضاء هيئة التدريس يفضلون طريقة التقويم الذاتي مباشرة بعد تقييم رئيس القسم.

- **الطريقة والإجراءات**:
- **أولاً : منهج الدراسة**:

تم اتباع المنهج الوصفي للإجابة عن تساؤلات الدراسة، وهو المنهج الذي يصف الواقع وصفا دقيقا، من خلال التعبير الكمي أو الكيفي عن الظواهر العلمية، ويهدف إلى مساعدة الباحث للوصول إلى استنتاجات وتعميمات تساعد في تطوير الواقع محل الدراسة، من خلال تنظيم المعلومات وتصنيفها وتحليلها (عبيدات وآخرون، ٢٠٠٣: ١٩١).

- **ثانياً : مجتمع الدراسة**:

تكوَّن مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس بجامعة المنيا في العام الجامعي ٢٠١٨ – ٢٠١٩م، ويوضح الجدول التالي بيانا بأعداد الأعضاء طبقا للدرجة العلمية من موقع وزارة التعليم العالي بمصر.

جدول (١): أعداد أعضاء هيئة التدريس بجامعة المنيا

الدرجة	أستاذ	أستاذ مساعد	مدرس	مدرس مساعد	معيد	المجموع
العدد	752	516	932	769	769	3738

- **ثالثاً : عينة الدراسة**:
- **العينة المستخدمة في تقدير الخصائص السيكومترية لأداة البحث: يوضح الجدول التالي وصفها.**

جدول (٢): وصف العينة المستخدمة في تقدير الخصائص السيكومترية أداة البحث

الدرجة	أستاذ	أستاذ مساعد	مدرس	مدرس مساعد	معيد	المجموع
العدد	70	59	88	61	16	294

- **العينة المستخدمة في اختبار فروض البحث: يوضح الجدول التالي توزيع العينة في ضوء متغيرات الدراسة.**

جدول (٣): توزيع العينة في ضوء متغيرات الدراسة

الدرجة	أستاذ	أستاذ مساعد	مدرس	مدرس مساعد	معيد	المجموع
العدد	65	54	82	38	39	278
عدد سنوات الخبرة	5-1	10-6	15-11	20-16	20 <	278
العدد	52	57	47	44	78	
التخصص	علمي			أدبي		278
العدد	95			183		
النوع	ذكر			أنثى		278
العدد	170			108		
الابتعاث	تم ابتعاثه للخارج			لم يتم ابتعاثه للخارج		278
العدد	101			177		

- **رابعاً : أداة الدراسة:**

تتمثل أداة الدراسة في قائمة تقرير ذاتي من إعداد الباحثة، مكونة من ٣٧ فقرة مدرجة طبقا لتدريج ليكرت الخماسي (دائما - غالبا - أحيانا - نادرا - أبدا)، تقيس أربع كفايات مرتبطة، وتشمل ٣٤ فقرة موجبة، و٣ فقرات سالبة، وتم التحقق من صدق المحتوى بحساب نسبة صدق المحتوى طبقا لمعادلة (Lawshe, 1975)، وتم التحقق من صدق التكوين الفرضي للقائمة باستخدام كل من التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي، وتم حساب الثبات باستخدام معامل ألفا الطبقي، وفيما يلي خطوات إعداد أداة الدراسة بالتفصيل:

- **الخطوة الأولى: تبني تصور نظري للمكون المستهدف بالقياس:**

في ضوء تحليل تعريف الكفايات الاجتماعية الوجدانية وتعريفات كفايات التعلم الاجتماعي الوجداني، اتضح أن هناك تصورين لمكونات الكفايات الاجتماعية الوجدانية، يفترض الأول منهما أن الكفايات الاجماعية الوجدانية تتكون من أربعة أبعاد، هي: الكفاية الاجتماعية، والكفاية الوجدانية، والتعامل مع المشكلات السلوكية، والتنظيم الذاتي. وهذه الأبعاد تناظر الأبعاد الأربعة للذكاء الوجداني، وهي: الوعي الاجتماعي، والوعي الذاتي، وإدارة العلاقات، والإدارة الذاتية، وذلك طبقا لنموذج جولمان المعدل بواسطة Boyatzis et al. (2000). أما التصور الثاني فيفترض أن الكفايات الاجتماعية الوجدانية تتكون من خمسة أبعاد، هي: الوعي الذاتي، وإدارة الذات، والوعي الاجتماعي، وإدارة العلاقات، واتخاذ قرارات مسؤولة. ونظرا لما لاحظته الباحثة وما أشارت إليه بعض الدراسات من تداخل المصطلحات وغموضها، واستخدام المصطلحات المختلفة للدلالةعلى المفهوم نفسه، وتعقد الكفايات الاجتماعية الوجدانية لتضمنها العديد من المتغيرات الفرعية المتداخلة كالقدرة على إدارة المشاعر، وممارسة ضبط النفس، وإدارة العلاقات الاجتماعية، والتعاطف، والتعامل مع الإحباط (Jones et al., 2016: 43)، نظرا لكل ذلك فقد تبنت الدراسة التصور

الأخير؛ باعتباره الأشمل؛ واعتمدت عليه في صياغة المؤشرات السلوكية للكفايات الاجماعية الوجدانية لأعضاء هيئة التدريس دون تصنيفها في أبعاد، بحيث يمكن تصنيف العبارات وتصفيتها لاحقاً في ضوء نتائج التحليل العاملي.

- **الخطوة الثانية: اختيار شكل الفقرات.**

اعتمدت الباحثة على أسلوب التقرير الذاتي لصياغة الفقرات؛ نظراً لما يشوب تقييم الطلاب لعضو هيئة التدريس من شك؛ إذ إن الأحكام التي يصدرها الطلاب قد يقابلها سخاء العضو في منح الدرجات دون وجه حق (رسمي، ٢٠٠٢: ٢٨٠)، كما أن تقييم الزملاء لعضو هيئة التدريس من خلال أسلوب الملاحظة يواجهه بعض الصعوبات المتعلقة بالوقت الذي تستغرقه الملاحظة، وصعوبة رصد جميع الأداءات المتوقعة إلا خلال فترة زمنية طويلة قد تستغرق الفصل الدراسي كاملاً، هذا بالإضافة لما يشوب عملية الملاحظة نفسها من ذاتية الملاحِظ، وعدم تلقائية الملاحَظ، كما أن أسلوب التقرير الذاتي لعضو هيئة التدريس يمثل وسيلة لرفع مستوى إدراكه لما ينبغي تحققه من ممارسات لتعزيز فرص التعلم الاجتماعي الوجداني، ويشجعه على المراقبة الذاتية، وتحديد نقاط قوته، ونقاط ضعفه (السليم، ٢٠١٣: ١٦٢)، فالتقييم الذاتي يُعد أكثر الأساليب ملاءمة لتقييم عضو هيئة التدريس، إذا ما كان الهدف منه مساعدة العضو على اكتساب خبرات جديدة، وتطوير كفاياته المهنية، مقارنة بسلبيات الأساليب الأخرى، فتقييم الأقران والطلاب ينقصه الموضوعية، وتقييم الزملاء قد تؤثر عليه علاقة الزمالة، أو تبادل المصالح، مما يفقد التقييم مصداقيتها، كما أوصت دراسة (علي، ٢٠١٠: ٧٩١) بتفعيل نموذج تقييم العضو لنفسه؛ حتى يشكل أحكامه، ويحدد ما ينبغي القيام به.

- **الخطوة الثالثة: تحديد المؤشرات السلوكية للكفايات الاجتماعية الوجدانية، وصياغة الفقرات.**

وتم ذلك في ضوء المتطلبات الحرجة للسمة المستهدفة بالقياس، وهي الأنشطة التي توضح الفروق بين المتميزين والضعفاء في السمة، ويطلق عليها الجوانب التمييزية للسمة (علام، ٢٠١١: ٤٣٤)، حيث طرحت الباحثة السؤال الآتي: "ما هي خصائص أعضاء هيئة التدريس الذين يتمتعون بمستوى عالٍ من الكفايات الاجتماعية الوجدانية، وأولئك الذين يفتقرون لهذه الكفايات؟" على عينة من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في علم النفس التربوي مكونة من تسعة أعضاء، ثم تم تحليل الاستجابات، والاسترشاد بها في كتابة المؤشرات السلوكية لكل بعد، كما تم الاستعانة ببعض الفقرات من مقاييس تقييم أعضاء هيئة التدريس التي اهتمت بتقييم العلاقات الإنسانية والتواصل (العصيمي، ٢٠١٦، العسكر، ٢٠١٧، الطشلان، ٢٠١٨)، وتم كتابة ٥٠ فقرة تمثل الكفايات الاجتماعية الوجدانية، دون تصنيفها في بعد معين؛ حيث تم الاعتماد

على نتائج التحليل العاملي الاستكشافي في تصنيف العبارات، واستكشاف البنية العاملية للمقياس.

- **الخطوة الرابعة: التحقق من صدق الأداة.**
- **التحقق من صدق محتوى الأداة:**

ويعني مدى تمثيل الفقرات للسمة المستهدفة بالقياس، ومدى كفايتها كعينة لقياسها. وللتحقق من صدق المحتوى تم عرض المقياس في صورته المبدئية على مجموعة من المحكمين، بلغ عددهم ١٥ محكما، في تخصصي "علم النفس" و"المناهج وطرق التدريس"، وسؤال المحكمين عن مدى صلاحية الفقرة في قياس الكفايات الاجتماعية الوجدانية لأعضاء هيئة التدريس، وتم حساب نسبة صدق المحتوى طبقا لمعادلة (Lawshe, 1975):

$$CVR = \frac{n_e - (N/2)}{N/2},$$

حيث يشير CVR (Content Validity Ratio) إلى نسبة صدق المحتوي للفقرة، ويشير ne إلى عدد المحكمين الذين اتفقوا على أن الفقرة صالحة لقياس السمة، ويشير N إلى العدد الكلي للمحكمين (Ayre & Scally, 2013)، وتم تحديد النسبة الحرجة لقبول الفقرة، التي تقابل عدد المحكمين (١٥)، وهي (٠.٨)، وبناء على ذلك تم حذف ١٠ فقرات تراوحت نسبة صدق المحتوى لها بين ٠.٦ و ٠.٧٣، حيث رأي بعض المحكمين انتماء هذه الفقرات لمهارات معرفية وشخصية أخرى لعضو هيئة التدريس، وبذلك تم الإبقاء على ٤٠ فقرة، تراوحت نسبة صدق المحتوى لها بين ٠.٨٧ و+١ .

- **التحقق من البنية العاملية للأداة:**

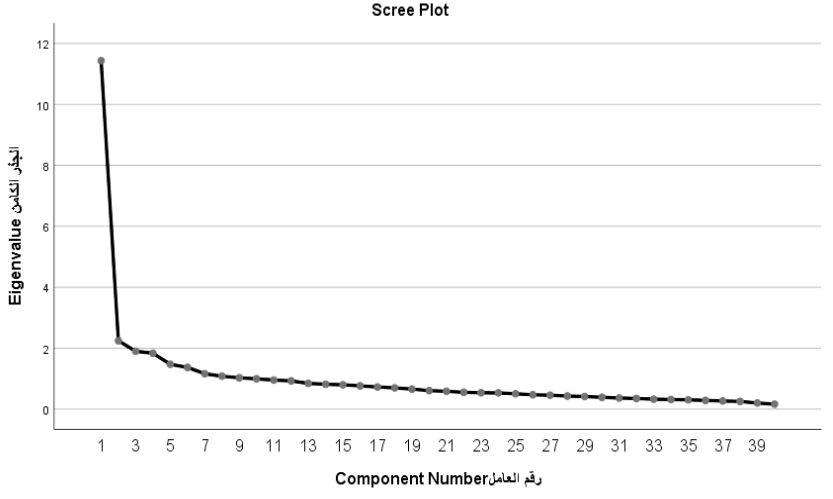
تم التحقق من البنية العاملية للأداة باستخدام كل من التحليل العاملي الاستكشافي والتحليل العاملي التوكيدي، وتعد هذه الخطوة مهمة لحساب الصدق؛ إذ إن التحليل العاملي يهدف إلى تجميع الفقرات في أبعاد متجانسة، وتجانس فقرات المقياس واتحادها معا لقياس السمة المستهدفة يُعَد مؤشرا لصدقه، حيث تُعرف السمة السيكولوجية بأنها مجموعة من السلوكيات التي تميل إلى أن تحدث معاً، ومن ثم تُعتبر قوة الارتباط بين الفقرات المعدة لقياس السمة مؤشرا إحصائيا لصدق البناء (عودة، ٢٠١٠).

ولإجراء التحليل العاملي تم نشر القائمة باستخدام تطبيق Google Forms على مواقع التواصل الاجتماعي، وعبر البريد الإلكتروني لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة، وبلغ عدد المستجيبين على القائمة ٢٩٤ عضوا، تم وصفهم في جدول (٢). وبهدف اكتشاف البنية العاملية للقائمة تم إجراء التحليل العاملي

الاستكشافي باستخدام برنامج (SPSS V. 25)، وقد كانت نسبة المفحوصين إلى المتغيرات ٧.٣٥ ، أي أكثر من سبعة أضعاف، وهذه النسبة تعد كافية لإجراء التحليل العاملي، كما تم التحقق من دقة العينة باستخدام كل من مؤشر Kaiser-Myer-Oklin (KMO)، حيث كانت قيمة المؤشر ٠.٩٢٨ ، واختبار Barletts Test of Sphericity، حيث كانت قيمة مربع كاى دالة عند مستوى أقل من ٠.٠١، مما يدل على صلاحية البيانات لإجراء التحليل العاملي (Williams, Brown & Onsman, 2010: 5).

وتم استخدام طريقة المكونات الأساسية، وتدوير المحاور باستخدام طريقة Prosmax، وأظهرت النتائج ثمانية أبعاد طبقاً لمحك (كايزر)، الذي يفضي إلى أنه إذا كان الجذر الكامن أكبر من الواحد فإننا نقبل العامل، وفسرت هذه العوامل مجتمعة ٥٨.٩٢ ٪ من التباين الكلي .

وبتحليل الرسم البياني للجذور الكامنة للعوامل - الذي يوضحه شكل (١) - نجد أن هناك انعطافاً ابتداءً من النقطة الرابعة، وبذلك يمكن استخلاص أربعة عوامل فقط طبقاً لمحك (كاتل)، وفسرت هذه العوامل مجتمعة ٤٦.٥ ٪ من التباين، وحتى تتوزع التشبعات على العوامل الأربعة تم إعادة التحليل باختيار أربعة عوامل فقط، مع حذف الفقرات التي تقل تشبعاتها عن ٠.٣، ثم تم تصفية الفقرات على العوامل طبقاً لأعلى تشبع، كما تم حذف ثلاث فقرات طبقاً لمحك (جليفورد)، ويوضح جدول (٤) الجذور الكامنة، ونسب التباين للعوامل الأربعة المستخلصة، ونسبة التباين الكلي.



شكل (١) الجذور الكامنة للعوامل المستخلصة في ضوء محك كايزر

جدول (٤) الجذور الكامنة ونسب التباين للعوامل الأربعة المستخلصة

العامل	الجذر الكامن	نسبة التباين	نسبة التباين المجمعة
1	11.727	31.695	31.695
2	2.188	5.913	37.607
3	1.718	4.644	42.252
4□	1.577	4.263	46.515

جدول (٥) تشبعات الفقرات على العوامل المستخلصة

م	الفقرات	الأبعاد			
		1	2	3	4
1	أتعاطف مع طلابي عندما يواجهون مواقف صعبة.	.863			
2	ألتمس لطلابي الأعذار.	.830			
3	أضع نفسي مكان الطلاب عندما أتخذ قرارا يخصهم.	.759			
4	أتقبل طلابي على اختلاف مستوياتهم وقدراتهم.	.720			
5	أهتم بالحالة المزاجية لطلابي.	.660	.375		
6	أقدم المساعدة لطلابي عندما يحتاجون إليها.	.591			
7	أهتم بسماع وجهة نظر طلابي	.561			
8	أشجع طلابي على طلب العون مني.	.555	.399		
9	أراعي كيف يؤثر وقع كلامي وأفعالي على طلابي.	.508	.320		
10	أقدم لطلابي خيارات متعددة لإنجاز التكليفات..	.365			
11	أفهم تعبيرات طلابي غير اللفظية أثناء التفاعل معهم.	.360	.351		.
12	أستطيع حل النزاعات بين الطلاب إذا وُجدت.	.307			
13	أكون حازما مع طلابي عندما يتطلب الأمر ذلك.		.901		
14	أنجز المهام التي خططت لها أثناء المحاضرة بمهارة.		.734		
15	أنوع نبرة صوتي كإحدى طرق إدارة المحاضرة.		.599		
16	أنظر إلى نفسي كقدوة لطلابي.		.522		
17	أحرص على أن أجعل عملي ممتعا.		.474		
18	أستجيب لاستفسارات طلابي في الوقت المناسب.		.465		
19	أتعامل مع طلابي بأسلوب واضح ومباشر.		.464		
20	أتواصل بصريا وباهتمام عندما أتحدث مع طلابي.		.464		
21	أعتذر لطلابي إذا أخطأت.		.424		
22	أشعر طلابي بأني مهتم بهم.		.362		
23	أمدح الأداء الجيد لطلابي		.314		
24	أعرف ما يزعجني وكيف أتعامل معه .			.806	
25	أتحكم في غضبي إذا استفزني أحد الطلاب.			.639	
26	أتخذ من المواقف المزعجة تحديا يجب عليّ مواجهته.			.619	
27	أستطيع أن أعبّر عن مشاعري وأفكاري لطلابي.			.586	
28	يتشتت تفكيري في المواقف الضاغطة.			-.567	
29	أعبّر عن استيائي من موضوع ما بطريقة لطيفة.			.519	
30	أحافظ على ابتسامتي أثناء المحاضرة.			.462	
31	أنتقي الكلمات المناسبة للتعبير عن أفكاري ومشاعري.			.361	
32	أغضب عندما يقاطعني أحد طلابي في المحاضرة.				-.636
33	أصرخ في طلابي عندما لا يستجيبون لتعليماتي.			-.341	-.557
34	أحافظ على مزاجي متحمسا خلال المحاضرة.	.381		.388	.519
35	أحترم قيم المجتمع ولا أخرج عنها أثناء المحاضرة.				.503
36	أسيطر على مزاجي في المحاضرة عندما يكون سيئا.				.414
37	أخاطب طلابي بما يدل على احترامي لهم.		.338		.351

من خلال إستقراء محتوى الفقرات في كل بعد، نلاحظ أن البعد الأول الذي ضم ١٢ فقرة، يمثل "الوعي الاجتماعي"، أما البعد الثاني الذي ضم ١١ فقرة يمثل "إدارة العلاقات الاجتماعية"، والبعد الثالث الذي ضم ٨ فقرات، يمثل "الوعي الذاتي"، أما البعد الأخير الذي ضم ٦ فقرات فيمثل "إدارة الذاتٍ"، وقد خلصت الباحثة إلى تسمية الأبعاد المستخلصة بالترتيب، وتعريفها إجرائيا كما يلي:

- الوعي الاجتماعي *social-awareness* : أي القدرة على اعتبار وجهات نظر الآخرين، والتعاطف معهم، واحترام الاختلاف، وفهم المعايير الاجتماعية والأخلاقية للسلوك.
- إدارة العلاقات الاجتماعية *relationship-management* : أي القدرة على بناء علاقات اجتماعية صحية متكافئة مع أفراد وجماعات مختلفة، والتواصل بوضوح، والعمل بتعاون، وحل الصراع، وتقديم العون، ووضع الأهداف وتحقيقها.
- الوعي الذاتي *self-awareness* : أي القدرة على تحديد الفرد لمشاعره وتسميتها، وربط المشاعر والأفكار بالسلوك، والتقييم الذاتي الدقيق للقوى والتحديات، والفاعلية الذاتية، والتفاؤل.
- إدارة الذات *self-management* : أي القدرة على إدارة الانفعالات والضغوط، وضبط النفس، والحفاظ على مستوى الدافعية الذاتية.

كما وضحت مصفوفة الارتباط بين المكونات وجود ارتباط دال بين الأبعاد الأربعة، كما هو موضح في جدول رقم (٦)، كما تُعد نسبة الجذر الكامن للبعد الأول إلى الجذر الكامن للبعد الثاني التي بلغت ٥.٣٦ موشرا على وجود عامل عام، وهو ما يمكنا من استخدام كل من درجات الأبعاد والدرجة الكلية على المقياس بهدف اختبار فروض البحث.

جدول(٦): مصفوفة الارتباط بين الأبعاد

الأبعاد	1	2	3	4
1	1.000	.629	.516	.358
2	.629	1.000	.469	.328
3	.516	.469	1.000	.326
4	.358	.328	.326	1.000

كما تم إجراء التحليل العاملي التوكيدي باستخدام برنامج Mplus7 ؛ لاختبار النموذج رباعي الأبعاد الذي تم الاستدلال عليه من نتائج التحليل العاملي الاستكشافي، وبينت النتائج أن النموذج يكاد يحقق معايير المطابقة؛ إذ كانت قيمة مؤشر الجذر التربيعي لمتوسط الخطأ التقاربي (RMSEA) Root Mean Square Error Of Approximation مساوية ٠.٠٤ ، مما يدل على مستوى مقبول من المطابقة، في حين كانت قيمة كا ٢ دالة عند مستوى أقل من ٠.٠٠١ ، أي أن المطابقة التامة غير متحققة.(Hooper1 , Coughlan , and. Mullen, 2008:53-54)

- **الخطوة الخامسة: حساب ثبات الأداة.**
- **(أ) حساب ثبات الدرجات على الأبعاد الأربعة المستخلصة:**

تم استخدام معامل ألفا كمؤشرللاتساق الداخلي في حساب ثبات الدرجات على الأبعاد الأربعة المستخلصة، ويوضح جدول (٧) قيمة معامل ألفا لكل بعد.

جدول (٧): قيمة معامل ألفا لكل بعد

البعد	الوعي الاجتماعي	إدارة العلاقات	الوعي الذاتي	إدارة الذات
عدد الفقرات	12	11	8	6
قيمة معامل ألفا	0.879	0.836	0.788	0.655

- **(ب) حساب ثبات الدرجات الكلية على المقياس:**

تم استخدام معامل ألفا الطبقي Stratified Alpha كمؤشرللاتساق الداخلي في حساب ثبات الدرجات الكلية على المقياس، وذلك من خلال تطبيق المعادلة التي اقترحها Feldt and Brennan (1989) ، والتي تستخدم في حساب ثبات الدرجات الكلية على المقياس عندما يتكون من مجموعة من الأبعاد، ويحسب معامل أفا الطبقي ∝ statified من المعادلة التالية :

$$statified \propto = 1 - \frac{\sum_{i=1}^{n} {\sigma_i}^2 (1 - \alpha_i)}{{\sigma_x}^2}$$

حيث ${\sigma_i}^2$ هو تباين درجات الأفراد على البعد i ، وα_i هو معامل ألفا للبعد i ، ${\sigma_x}^2$ هو تباين الدرجات الكلية على المقياس (Osburn, 2000: 347)، وحيث كانت قيمة تباين الدرجات الكلية على المقياس تساوي ٢٢٣.٤٩٩ ، فقد تم تصميم جدول (٨) لتطبيق معادلة Feldt and Brennan (1989) وحساب معامل ألفا الطبقي، الذي بلغ ٠.٩٣٦ ، مما يدل على ارتفاع ثبات الاتساق الداخلي للدرجات الكلية على المقياس.

جدول (٨): طريقة تطبيق معادلة Feldt and Brennan (1989) لحساب معامل ألفا الطبقي

البعد	الوعي الاجتماعي	إدارة العلاقات	الوعي الذاتي	إدارة الذات	$\sum_{i=1}^{n} {\sigma_i}^2 (1 - \alpha_i)$
α_i	0.879	0.836	0.788	0.655	
$(1 - \alpha_i)$	0.121	0.164	0.212	0.345	
${\sigma_i}^2$	35.571	22.377	16.291	8.432	
${\sigma_i}^2(1 - \alpha_i)$	4.294	3.670	3.450	2.912	14.327

$$statified \propto = 1 - \frac{14.327}{223.499} = 0.936$$

- **النتائج ومناقشتها :**

لتحديد الأساليب الإحصائية المناسبة لاختبار فروض الدراسة تم حساب الإحصاءات الوصفية للمتغيرات، التي بينت أن كل من الدرجات الكلية ودرجات الأبعاد على مقياس الكفايات الاجتماعية الوجدانية لأعضاء هيئة التدريس سالبة التوزيع في جميع الفئات النوعية لمتغيرات الدرجة العلمية، وسنوات الخبرة، والتخصص، والنوع، والابتعاث، كما أوضحت نتائج اختبار

Kolmogorov-Smirnov للاعتدالية أن كل من الدرجات الكلية ودرجات الأبعاد على الأداة لا تحقق شرط الاعتدالية؛ حيث كان قيمة إحصاءة Kolmogorov-Smirnov دالة عند مستوى ٠.٠١ ، وبناء على ذلك تم استخدام الإحصاء اللابرامتري لاختبار فروض الدراسة.

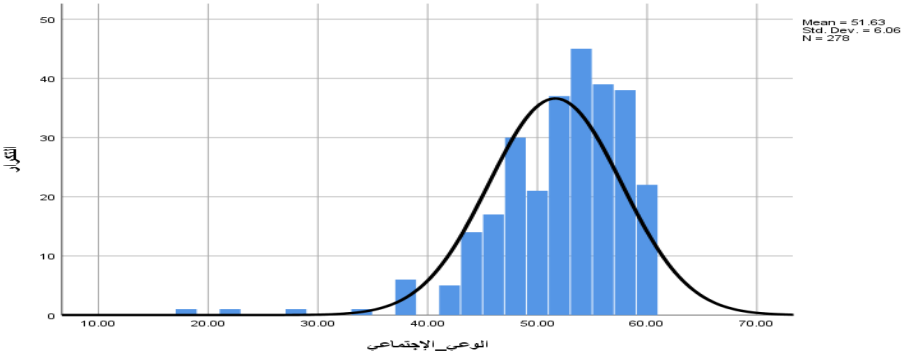
- **نتائج الفرض الأول**:

مستوى الكفايات الاجتماعية الوجدانية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة المنيا متوسط.

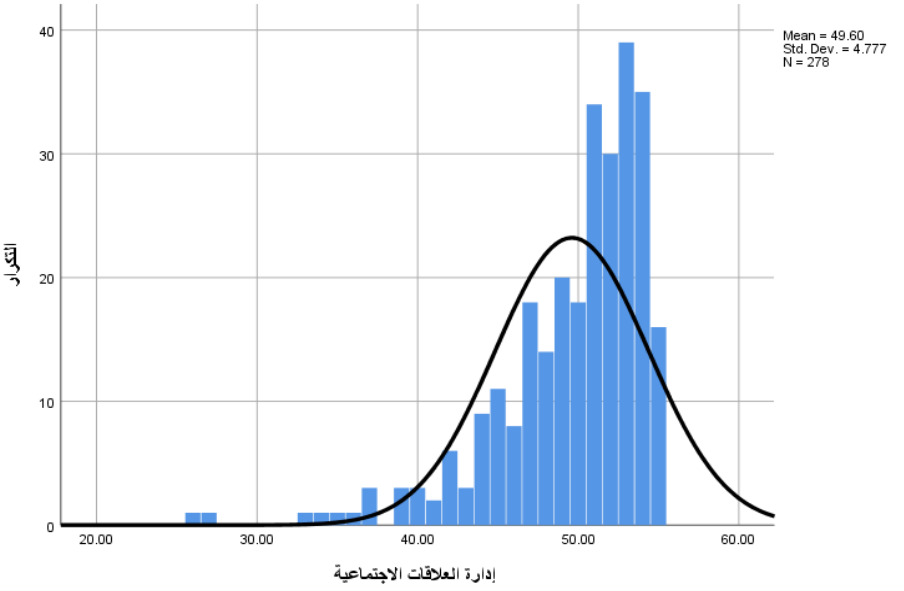
لاختبار هذا الفرض تم استخدام اختبار كولموجروف ـ سميرنوف للعينة الواحدة One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test ، ويوضح جدول (٩) نتائج الاختبار، التي تبين أن هناك فروقا دالة إحصائيا عند مستوى أقل من ٠.٠١ بين توزيع درجات العينة والتوزيع الطبيعي، وذلك بالنسبة لجميع الأبعاد والدرجة الكلية على المقياس، ويتضح من خلال الأشكال (٢)، و(٣)، و(٤)، و(٥)، و(٦) أن توزيع درجات العينة على كل من الأبعاد المختلفة والدرجة الكلية على المقياس سالب الالتواء، فعلى الرغم من التباين الواضح في الدرجات فإن المنحنى متمركز ناحية الدرجات المرتفعة للسمة المقاسة، مما يبين إرتفاع مستوى الكفايات الاجتماعية الوجدانية لدى أعضاء هيئة التدريس.

جدول (٩): نتائج اختبار اختبار كولموجروف – سميرنوف للعينة الواحدة

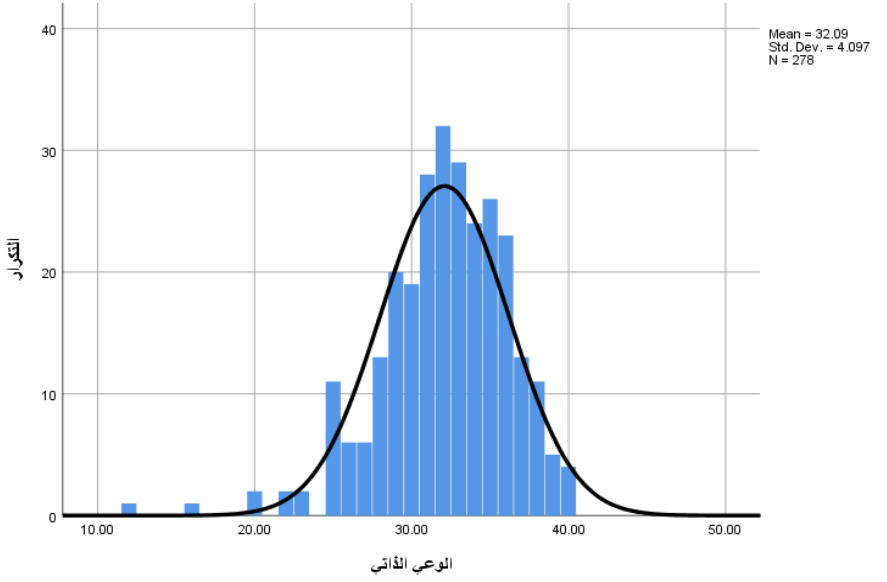
المتغير	المتوسط	الانحراف المعياري	إحصاءة الاختبار	مستوى الدلالة
الوعي الاجتماعي	51.625	6.059	.122	000[c]
إدارة العلاقات الاجتماعية	49.604	4.7767	.169.	.000[c]
الوعي الذاتي	32.093	4.097	.096	.000[c]
إدارة الذات	24.913	2.939	.141	.000[c]
الدرجة الكلية	158.237	15.134	.095	.000[c]



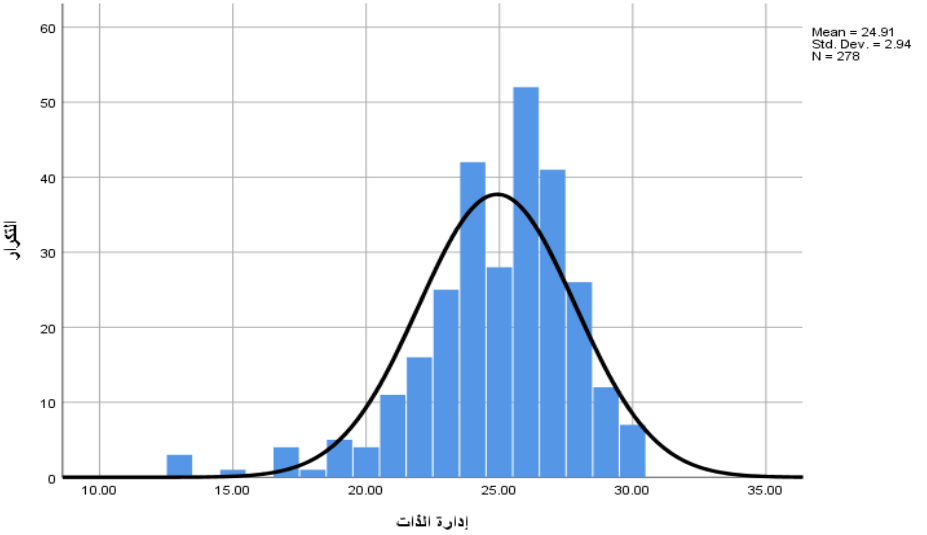
شكل (٢): توزيع درجات العينة على بعد الوعي الاجتماعي



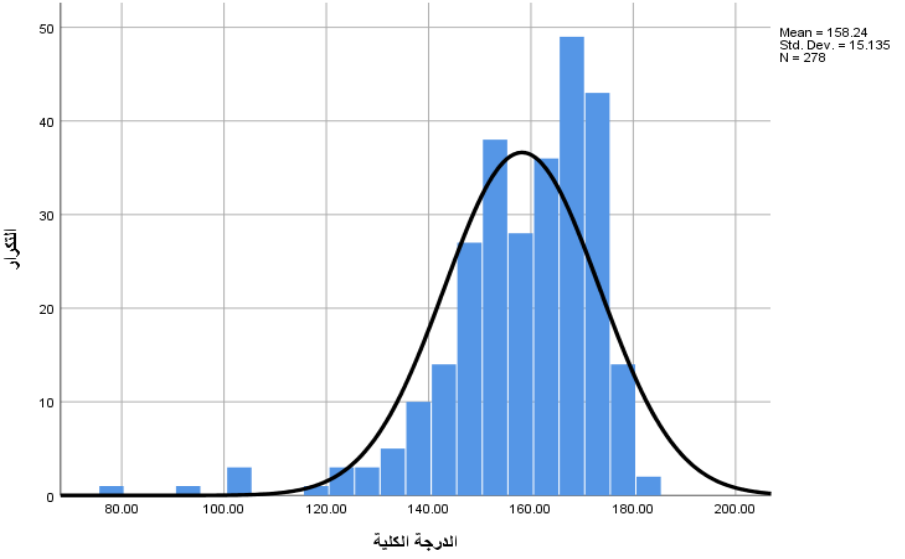
شكل (٣): توزيع درجات العينة على بعد إدارة العلاقات الاجتماعية



شكل (٤): توزيع درجات العينة على بعد الوعي الذاتي



شكل (٥): توزيع درجات العينة على بعد إدارة الذات



شكل (٦): توزيع درجات الكلية للعينة

وتتسق نتائج هذا الفرض مع نتائج معظم الدراسات التي اهتمت بتقييم أعضاء هيئة التدريس، فعلى الرغم من اختلاف المعايير التي تبنتها هذه الدراسات، فقد أكد معظمها أن أداء الأعضاء يتراوح بين الأداء المرتفع والأداء المتوسط ، حيث توصلت دراسة (السليم، ٢٠١٣) إلى أن مستوى تحقيق أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية للمعايير المرتبطة بالسمات الشخصية والعلاقات الإنسانية والتمكن العلمي وتنفيذ التدريس كان مرتفعاً، وبينت دراسة (العسكر، ٢٠١٧) أن درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية للعلاقات الإنسانية كانت مرتفعة، وبينت دراسة (العصيمي، ٢٠١٦) أن درجة الاحتياجات التدريبة لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الملك سعود في كفاية العلاقات الإنسانية تتراوحت ما بين الدرجة المتوسطة والدرجة الضعيفة، وأشارت دراسة (وسيلة، ٢٠١٦) أن أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم البواقي الجزائرية يمتلكون مستوى متوسطاً من الكفايات الإنسانية، وبينت دراسة (الطشلان، ٢٠١٨) أن مستوى أداء أعضاء هيئة التدريس بقسم الإدارة التربوية في جامعة الملك سعود كان متوسطاً، بينما تباينت نتائج هذا الفرض مع نتائج دراسة (جان، ٢٠١٠)، التي وضحت أن طالبات الدراسات العليا غير راضيات عن مستوى أعضاء الهيئة التعليمية في الأقسام التربوية بكلية التربية في جامعة أم القرى بمكة المكرمة في استخدام طرق التقويم والتدريس والتعامل الإنساني.

ورغم الحذر في مقارنة نتائج الدراسات السابقة بنتائج الدراسة الحالية؛ نظراً لعدم اتفاقهم في معايير التقييم، وكذلك وجود حدود بشرية ومكانية للدراسات السابقة، إلا أننا يمكن أن نستنتج أن أعضاء هيئة التدريس يتمتعون بدرجاتٍ عالية من مستويات الأداء في جميع الجوانب، ويُعد ذلك منطقياً ومتوقعاً؛ فأعضاء هيئة التدريس هم مجموعة من الباحثين الذين يقضون جل عمرهم في طلب العلم ونشره، مما يؤدي إلى اكتساب مستوى عالٍ من الكفايات في مختلف المجالات.

- **نتائج الفرض الثاني** :

لايوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الكفايات الاجتماعية الوجدانية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة المنيا ترجع إلى متغير الدرجة العلمية.

لاختبار هذا الفرض تم استخدام اختبار كروسكال – والس Kruskal-Wallis ، وهو البديل اللابرامتري لتحليل التباين الأحادي، ويبين جدول (١٠) أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات كل من بعد إدارة العلاقات الاجتماعية، وبعد الوعي الذاتي، وبعد إدارة الذات، ترجع إلى الدرجة

العلمية، بينما كانت هناك فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات كل من درجات بعد الوعي الاجتماعي، والدرجات الكلية على المقياس ترجع إلى الدرجة العلمية، ولتحديد مصدر الفروق تم إجراء إختبار مان - ويتنى Mann-Whitney لكل عينتين من العينات الخمسة مع بعضهما البعض، ويوضح جدول (١١) القيم الدالة للاختبار، التي توضح أن مصدر الفروق يرجع إلى أن هناك فرقا دالا إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين درجات المدرسين ودرجات المدرسين المساعدين، وأن هناك فرقا دالا إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين درجات الأساتذة ودرجات المدرسين، وكان الفرق في جميع الحالات لصالح المدرسين. كما تم استخدام معامل الارتباط الثنائي المتسلسل للرتب Rank biserial corrlation كمؤشر لحجم الأثر (حسن، ٢٠٠٥: ٢٧).

جدول (١٠): نتائج اختبار اختبار كروسكال –والس، متغير الدرجة العلمية

المتغير	متوسط الرتب					Kruskal-Wallis H	مستوى الدلالة
	أستاذ (N=65)	أستاذ مساعد (N=54)	مدرس (N=82)	مدرس مساعد (N=38)	معيد (N=39)		
الوعي الاجتماعي	129.12	138.52	163.96	106.49	138.90	15.156	.004
إدارة العلاقات الاجتماعية	127.38	145.75	152.89	130.03	132.13	4.980	.289
الوعي الذاتي	145.11	140.57	149.28	124.53	122.69	4.593	.332
إدارة الذات	133.18	143.33	156.24	125.32	123.35	6.947	.139
الدرجة الكلية	132.84	141.67	159.16	114.21	130.91	9.601	.048

جدول (١١): القيم الدال لاختبار مان – وتني

المتغير	متوسط الرتب		قيمة Z	مستوى الدلالة	Rank biserial corrlation
	مدرس (N=82)	مدرس مساعد (N=38)			
الوعي الاجتماعي	68.55	43.13	-3.734	.000	0.42
الدرجة الكلية	66.77	46.96	-2.904	.004	0.33
المتغير	أستاذ (N=65)	مدرس (N=82)	قيمة Z	مستوى الدلالة	Rank biserial corrlation
الوعي الاجتماعي	63.82	82.07	-2.586	.010	0.25
الدرجة الكلية	66.28	80.12	-1.959	.050	0.19

وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (الحدابي وخان، ٢٠٠٨)، التي بينت عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس بجامعة العلوم والتكنولوجيا اليمنية في الكفايات التدريسية تُعزَى إلى الدرجة العلمية، ويمكن أن نفسر نتيجة هذا الفرض - الذي يفضي إلى أن مستوى الكفايات الاجتماعية الوجدانية للمدرسين أعلى من نظيره عند الأساتذة والمدرسين المساعدين - من خلال تصور الفارق في العمر بين الأساتذة والطلاب، وارتفاع مستوى توقع الأساتذة من الطلاب، وكذلك تصور الضغوط التي قد يمر بها المدرسون المساعدون لإنهاء متطلبات الحصول على درجة الدكتوراه، والنظر إلى المدرسين على أنهم يقعون في المنتصف بين هاتين الفئتين، وبخاصة أن الارتباط الثنائي المتسلسل للرتب بين الدرجة العلمية

والوعي الاجتماعي كان أكبرٍ مقارنةً بنظيره بين الدرجة العلمية والدرجة الكلية للمقياس، مما يعد مؤشرا على أن الفروق بين المدرسين وكل من الأساتذة والمدرسين المساعدين تفسَّر في ضوء حجم الوقت المتاح للمدرسين لدعم الطلاب، والتعاطف معهم، والاهتمام بهم، وسماع وجهات نظرهم.

- **نتائج الفرض الثالث**:

لاتوجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الكفايات الاجتماعية الوجدانية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة المنيا ترجع لمتغير عدد سنوات الخبرة.

لاختبار هذا الفرض تم استخدام اختبار كروسكال – والس، ويبين جدول (١٢) أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الكفايات الاجتماعية الوجدانية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة ترجع لمتغير عدد سنوات الخبرة، أي أنه لا يمكن رفض الفرض الصفري.

جدول (١٢): نتائج اختبار اختبار كروسكال – والس ، متغير الدرجة عدد سنوات الخبرة

المتغير	متوسط الرتب (5-1) (N=52)	(10-6) (N=57)	(15-11) (N=47)	(20-16) (N=44)	(20 <) (N=78)	Kruskal-Wallis H	مستوى الدلالة
الوعي الاجتماعي	128.88	135.66	147.76	145.18	141.21	1.796	.773
إدارة العلاقات الاجتماعية	124.00	145.23	144.29	148.64	137.61	3.028	.553
الوعي الذاتي	130.61	136.18	139.87	137.56	148.72	1.799	.773
إدارة الذات	124.60	124.82	150.27	155.45	144.67	6.693	.153
الدرجة الكلية	126.68	136.00	142.83	149.39	143.02	2.327	.676

وتختلف نتائج هذا الفرض مع نتائج دراسة (الصمادي، ٢٠١٣)، التي بينت وجود فروق دالة إحصائيا في مجال التخطيط للتدريس والممارسات التدريسية بشكل عام ترجع إلى الخبرة التدريسية لصالح ذوي الخبرة المرتفعة (١٠ سنوات فأكثر)، ويمكن تفسير ذلك من خلال اعتبار الفرق بين الدراسة الحالية وتلك الدراسة في معايير التقييم، وهو ما يوضح أن تأثير عدد سنوات الخبرة يمكن أن يكون أكبر بالنسبة للكفايات المعرفية، ولكن كفايات التعلم الاجتماعي الوجداني تتأثر بشكل أكبر بعامل التنشئة الاجتماعية للأعضاء.

- **نتائج الفرض الرابع**:

لاتوجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الكفايات الاجتماعية الوجدانية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة المنيا ترجع لمتغير التخصص الأكاديمي (أدبي – علمي).

لاختبار هذا الفرض تم استخدام اختبار مان – وتني Mann-Whitney ، وهو البديل اللابرامتري لاختبارات T-test لعينتين مستقلتين، ويبين جدول (١٣)

أنه لايوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الكفايات الاجتماعية الوجدانية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة ترجع لمتغير التخصص الأكاديمي (أدبي – علمي)، أي أنه لا يمكن رفض الفرض الصفري.

جدول (١٣): نتائج اختبار مان – وتني، متغير التخصص

المتغير	متوسط الرتب		قيمة Z	مستوى الدلالة
	أدبي (N=183)	علمي (N=95)		
الوعي الاجتماعي	146.14	126.70	-1.917	.055
إدارة العلاقات الاجتماعية	140.08	138.38	-.168	.866
الوعي الذاتي	146.01	126.96	-1.880	.060
إدارة الذات	140.81	136.98	-.380	.704
الدرجة الكلية	145.10	128.72	-1.611	.107

وتختلف نتائج هذا الفرض مع نتائج دراسة (الصمادي، ٢٠١٣)، التي بينت وجود فروق ذات دلالة في مجال مهارات تنفيذ التدريس لصالح الأعضاء في الكليات العلمية، ونتائج دراسة (وسيلة، ٢٠١٦)، التي أشارت إلى أن هناك فروقا في مستوى الكفايات المهنية وجميع أبعادها (التدريسية والإنسانية والتقويمية) لأعضاء هيئة التدريس بجامعة أم البواقي الجزائرية تبعا لمتغير التخصص الأكاديمي.

- **نتائج الفرض الخامس**:

لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الكفايات الاجتماعية الوجدانية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة المنيا ترجع لمتغير النوع.

لاختبار هذا الفرض تم استخدام اختبار مان – وتني، ويبين جدول (١٤) أنه توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين درجات كل من الذكور والإناث في كل من بعد الوعي الاجتماعي، وبعد إدارة العلاقات الاجتماعية، وبعد إدارة الذات، وكذلك الدرجة الكلية على المقياس، وكانت جميع الفروق لصالح الإناث، بينما لم يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين درجات كل من الذكور والإناث في بعد الوعي الذاتي.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (الصمادي، ٢٠١٣)، التي بينت وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) في مجال مهارات الاتصال والتواصل لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة نجران السعودية ترجع إلى متغير النوع لصالح الإناث، بينما تختلف مع نتائج دراسة (الحدابي وخان، ٢٠٠٨)، التي بينت عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) في الكفايات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة العلوم والتكنولوجيا اليمنية تُعزَى إلى النوع، ويمكن تفسير ارتفاع مستوى الكفايات الاجتماعية الوجدانية للإناث من الأعضاء مقارنة بالذكور منهم في ضوء حرص عضوات هيئة التدريس على احتواء الطلاب ومساندتهم عوضا عن التصادم معهم، بالإضافة لطبيعة المرأة التي تتصف باللين والعطف. ويجب على كل حال أن نتوخى الحذر في محاولة إبراز

الفروق في الكفايات الاجتماعية الوجدانية بين الجنسين من الأعضاء؛ حيث إن حجم معامل الارتباط الثنائي المتسلسل للرتب كان منخفضا، فتراوح بين ٠.٢٢ بالنسبة لبعد الوعي الاجتماعي، و٠.٣٢ بالنسبة لبعد إدارة الذات.

جدول (١٤): نتائج اختبار مان- وتني، متغير النوع

المتغير	متوسط الرتب: ذكور (N=170)	متوسط الرتب: إناث (N=108)	قيمة Z	مستوى الدلالة	Rank biserial corrlation
الوعي الاجتماعي	132.05	151.22	-1.942	.020	0.22
إدارة العلاقات الاجتماعية	129.03	155.99	-2.738	.006	0.30
الوعي الذاتي	137.65	142.41	-.483	.629	ــــــــ
إدارة الذات	128.30	157.13	-2.938	.003	0.32
الدرجة الكلية	130.60	153.51	-2.317	.020	0.26

- **نتائج الفرض السادس**:

لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الكفايات الاجتماعية الوجدانية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة ترجع لمتغير الإبتعاث.

لاختبار هذا الفرض تم استخدام اختبار مان - وتني، ويبين جدول (١٥) أنه يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين درجات كل من المبتعثين وغير المبتعثين في كل من بعدي الوعي الذاتي وإدارة الذات، وكانت جميع الفروق لصالح المبتعثين، بينما لم يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين درجات كل من من المبتعثين وغير المبتعثين في كل من بعد الوعي الاجتماعي، وإدارة العلاقات الاجتماعية، والدرجة الكلية، ويمكن تفسير ذلك في ضوء خبرة التعلم بالنمذجة التي يمر بها المبتعثون خلال التفاعل مع منسوبي الجامعات الأجنبية، الذين يتسمون بدرجة عالية من ضبط النفس، والهدوء، والقدرة على التعبير عن الانفعالات بشكل متزن، وإدارتها.

جدول (١٥): نتائج اختبار مان - وتني، متغير الابتعاث

المتغير	متوسط الرتب: ابتعث (N=101)	متوسط الرتب: لم يبتعث (N=177)	قيمة Z	مستوى الدلالة	Rank biserial corrlation
الوعي الاجتماعي	139.01	139.78	-.077	.939	ــــــــ
إدارة العلاقات الاجتماعية	141.42	138.41	-.302	.763	ــــــــ
الوعي الذاتي	151.80	132.48	-1.934	.053	0.21
إدارة الذات	153.36	132.48	-2.189	.029	0.23
الدرجة الكلية	145.62	136.01	-.960	.337	ــــــــ

- **التوصيات** :

في ضوء نتائج الدراسة تصوي الباحثة بما يلي:

- تبني الجامعة لبرامج التعلم الاجتماعي الوجداني في كافة الكليات العلمية والنظرية، فقد تمتع أعضاء هيئة التدريس من التخصصين العلمي والأدبي بمستوى عال من الكفايات الاجتماعية الوجدانية، مما يُنبئ بنجاح تلك البرامج حال تطبيقها.

- الاهتمام بالتقييم المستمر للكفايات الاجتماعية الوجدانية لأعضاء هيئة التدريس، وتقديم دورات تدريبية لعلاج القصور في جوانب الكفايات إن وُجد.
- دراسة علاقة الكفايات الاجتماعية الوجدانية لأعضاء هيئة التدريس بكل من جودة الحياة والرضا الوظيفي.
- دراسة اتساق نتائج التقييم الذاتي لأعضاء هيئة التدريس مع نتائج تقييم الطلاب.
- إعادة التحقق من البنية العاملية للمقياس المستخدم باستخدام التحليل العاملي التوكيدي على عينات من جامعات أخرى.

• قائمة المراجع:

- أندراوس، تيسير (٢٠٠٩). الكفايات التعليمية، *مجلة التربية*، ٣٨ (١٦٩): ١٤٢-١٧١.
- جان، خديجة محمد سعيد عبد الله (٢٠١٠). كفايات تدريس عضو الهيئة التعليمية في الأقسام التربوية بجامعة أم القرى بمكة المكرمة من وجهة نظر طالبات الدراسات العليا، *دراسات في المناهج وطرق التدريس*، (١٥٥): ١٤-٣٧.
- الحدابي، داود عبد الملك، وخان، خالد عمر (٢٠٠٨). تقويم الطلاب لأداء أعضاء هيئة التدريس بجامعة العلوم والتكنولوجيا اليمنية في ضوء بعض الكفايات التدريسية، *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*، ١ (٢): ٦٣-٧٤.
- حسن، السيد محمد أبو هاشم (٢٠٠٥). *مؤشرات التحليل البعدي Meta analysis لبحوث فعالية الذات في ضوء نظرية باندورا*، الرياض: مركز بحوث كلية التربية - جامعة الملك سعود.
- أبو حلاوة، محمد السعيد عبد الجواد (٢٠١٧). التمكين الأخلاقي للمعلم: ماهيته، أبعاده، مؤشراته، ونماذجه في إطار التنمية المهنية الأخلاقية، دراسة في بناء المفهوم. *المؤتمر الدولي الثالث لكلية التربية - جامعة ٦ أكتوبر، بالتعاون مع رابطة التربويين العرب بعنوان: مستقبل إعداد المعلم وتنميته في الوطن العربي - مصر، الجيزة: جامعة ٦ أكتوبر، كلية التربية ورابطة التربويين العرب والأكاديمية المهنية للمعلمين*، ٢: ٣٤٩-٤٣٩.
- الحميضي، خالد بن محمد (٢٠١٨). تصور مقترح لتقويم أداء أعضاء هيئة التدريس بجامعة القصيم من وجهة نظرهم في ضوء تجارب بعض الجامعات المحلية والدولية. *مجلة كلية التربية - جامعة أسيوط*، ٣٤ (٣): ٣٧٤-٤٢٤.
- رسمي، محمد محمد حسن (٢٠٠٢). تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس بالجامعة. *مجلة كلية التربية - جامعة بنها*، ١٢ (٥٣): ٢٦٨- ٢٩٩.
- الزغبي، أمل عبدالمحسن زكى ابراهيم (٢٠١٨). تأثير التعلم الاجتماعي الوجداني في تحسين النهوض الأكاديمي للمتعثرات أكاديمياً في جامعة طيبة بالمدينة، *مجلة كلية التربية. جامعة أسيوط*، ٣٤ (٦): ٣٨٩-٤٤٦.
- السعيد، سعيد محمد محمد (٢٠٠٥). كفايات معلم الكبار. *المؤتمر السنوي الثالث، بعنوان: معلم الكبار فى القرن الحادي والعشرين، جامعة عين شمس - مركز تعليم الكبار، والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم*، ٨٦-١٠٣.
- السليم، غالية بنت حمد بن سليمان (٢٠١٣). تقويم الكفاءات المهنية لأعضاء التدريس في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر طالبات الدراسات العليا في

كلية العلوم الاجتماعية في ضوء معايير الجودة الشاملة، *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، ٢٨ : ١٤٩-١٩٤.

- شعبان، كاملة الفرج، و تيم، عبد الجابر (١٩٩٩). *النمو الوجداني عند الطفل*. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع، ط١.
- الصمادى، مروان صالح (٢٠١٣). تقويم جودة الممارسات التدريسية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران، *المجلة التربوية الدولية المتخصصة: المجموعة الدولية للاستشارات والتدريب*، ٢ (٨): ٧٣٢-٧٥٣.
- الطشلان، العنود محمد (٢٠١٨). تقويم الأداء التدريسى لأعضاء هيئة التدريس بقسم الإدارة التربوية بجامعة الملك سعود من وجهة نظر طالبات الدراسات العليا، *مجلة التربية - جامعة الأزهر*، ١٧٨ (١): ٤١٦-٤٥٩.
- عبيدات، ذوقان، وعبد الحق، كايد، وعدس، عبد الرحمن (٢٠١٦). *البحث العلمي مفهومه أدواته أساليبه*. القاهرة : دار الفكر.
- العرفج، عبد المحسن بن حسين بن محمد (٢٠١٧). اقتراح قواعد مهنية متكاملة لأعضاء هيئة التدريس تجاه الطلبة في ضوء رؤية ٢٠٣٠ . *أبحاث مؤتمر دور الجامعات السعودية في تفعيل رؤية ٢٠٣٠ م، القصيم: جامعة القصيم*، ٧٧٢-٧٨٥.
- العسكر، عبد العزيز بن عبد الرحمن (٢٠١٧). ممارسة أعضاء هيئة التدريس في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية للعلاقات الإنسانية من وجهة نظر الطلاب، *مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي*، ٣٧ (١): ١٠٩-١٣٥.
- العصيمي، نورة أحمد سعد (٢٠١٦). الاحتياجات التدريبية في الكفايات المهنية تبعاً لمدخل النظم لبعض أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الملك سعود بالرياض، *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، ٥ (٧): ٢٤٣-٢٦٠.
- علي، إلهام فاروق (٢٠١٠). تصور مقترح لنظام تقويم شامل لأداء عضو هيئة التدريس بالجامعات المصرية في ضوء خبرات بعض الدول. *المؤتمر العلمي السنوي الثامن عشر: اتجاهات معاصرة في تطوير التعليم في الوطن العربي، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، كلية التربية - جامعة بني سويف*، ٢: ٦٧٧-٨١٨.
- عودة، أحمد سليمان (٢٠١٠). *القياس والتقويم في العملية التدريسية*. الأردن: دار إربد، ط٤.
- أبو غزال، معاوية محمود (٢٠١١). *النمو الوجداني والاجتماعي من الرضاعة إلى المراهقة*. إربد: عالم الكتب الحديث، ط١.
- أبو غزال، معاوية محمود (٢٠١٦). *نظريات النمو وتطبيقاتها*. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- المناصير، حسين جدوع مظلوم، والدايني، جبار رشك شناوة (٢٠٠٨). تقويم أداء عضو هيئة التدريس من وجهة نظر طلبة قسم التاريخ بكلية التربية، *مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية*، ٧ (١،٢): ١٧٧-٢٠٣.
- وسيلة، زروالي (٢٠١٦). تقويم الكفاءات المهنية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة أم البواقي من وجهة نظر طلابهم، *دراسات: جامعة عمار ثليجى*، (٤٥): ٢٨٠- ٢٩٨.

- Abry, T., Rimm-Kaufman, S. E., & Curby, T. W. (2016; 2017). Are all program elements created equal? relations between specific social and emotional learning components and Teacher–Student classroom interaction quality. Prevention Science, 18(2), 193-203.

- Ayre, C. & Scally, A. (2013). Critical Values for Lawshe's Content Validity Ratio, Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 47 (1), 79-86.
- Boyatzis, R. E., Goleman, D. and Rhee, K. (2000). "Clustering competence in emotional intelligence: insights from the Emotional Competence Inventory", in Bar-On, R. and Parker, J.D.A. (Eds), Handbook of Emotional Intelligence, Jossey-Bass, San Francisco, CA.
- Brackett, M. A., Palomera, R., Mojsa-Kaja, J., Reyes, M. R., & Salovey, P. (2010). Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondary-school teachers. Psychology in the Schools, 47(4), 406–417.
- Darling-Churchill, K. E., & Lippman, L. (2016). Early childhood social and emotional development: Advancing the field of measurement. Journal of Applied Developmental Psychology, 45, 1-7.
- Durlak, J. A., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Weissberg, R. P., & 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.
- Hooper, D., Coughlan, J. & Mullen, M. R. (2008). Structural Equation Modelling: Guidelines for Determining Model Fit. Electronic Journal of Business Research Methods, 6(1), 53-60.
- Humphrey, N. (2013). Social and emotional learning: A critical appraisal (1st ed.). GB: Sage Publications.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. Review of Educational Research, 79(1), 491–525.
- Jones, S. M., Bouffard, S. M., & Weissbourd, R. (2013). Educators' Social and Emotional Skills Vital to Learning. Phi Delta Kappan, 94(8), 62–65.
- Jones, S. M., Zaslow, M., Darling-Churchill, K. E., & Halle, T. G. (2016). Assessing early childhood social and emotional development: Key conceptual and measurement issues. Journal of Applied Developmental Psychology, 45, 42-48.

- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D. & Howes, C. (2008). Measures of Classroom Quality in Prekindergarten and Children's Development of Academic, Language, and Social Skills. Child Development , 79(3), 732–749. https://doiorg.library.iau.edu.sa/ 10.1111/j.1467-8624.2008.01154.x.
- Moceri, D. C. (2015). The assessment of students' social-emotional competencies and academic achievement.
- Osburn, H. G. (2000). Coefficient alpha and related internal consistency reliability coefficients. Psychological Methods, 5(3), 343-355.
- Sala, F. (2002). Emotional Competence Inventory (ECI), Technical Manual, McClelland Center for Research and Innovation, Boston: Hay Group.
- Schonert-Reicht, K. A. (2017). Social and Emotional Learning and Teachers. Future of Children, 27(1), 137–155.
- Schultz, D., Ambike, A., Stapleton, L. M., Domitrovich, C. E., Schaeffer, C. M., & Bartels, B. (2010). Development of a questionnaire assessing teacher perceived support for and attitudes about social and emotional learning. Early Education & Development, 21(6), 865-885.
- Weissberg, R. P., Elias, M. J., & Zins, J. E. (1997). Promoting social and emotional learning . Association for Supervision & Curriculum Development.
- Williams, B., Brown, T & Onsman, A. (2010). Exploratory factor analysis: A five-step guide for novices, Australasian Journal of Paramedicine, 8(3), 1-14.
- Wolff, S. B. (2005). Emotional Competency Inventory, Technical Manual, Boston: The Hay Group.
- Zinsser, K. M., Shewark, E. A., Denham, S. A., & Curby, T. W. (2014). A Mixed-Method examination of preschool teacher beliefs about Social–Emotional learning and relations to observed emotional support. Infant and Child Development, 23(5), 471-493.

❋❋❋❋❋❋❋