درجة دمج معلمي التربية الإسلامية لمهارات التعلم الاجتماعي العاطفي (SEL) في التدريس

وعلاقتها بمستوى الذكاء العاطفي لدى طلاب المرحلة المتوسطة

سهل عبدالرحمن الجهني

www.alukah.net
شبكة الألوكة

المملكة العربية السعودية

وزارة التعليم

جامعه طيبة

كلية التربية

قسم المناهج وطرق التدريس وتقنيات التعليم

جامعة طيبة
TAIBAH UNIVERSITY

درجة دمج معلمي التربية الإسلامية لمهارات التعلّم الاجتماعي العاطفي (SEL) في التدريس وعلاقتها بمستوى الذكاء العاطفي لدى طلاب المرحلة المتوسطة.

بحث تكميلي مقدم لنيل درجة الماجستير في تخصص المناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية

إعداد

سهل عبد الرحمن الجهني

إشراف

د. عبد العزيز بن صلاح بن متروك التميمي

الفصل الدراسي الثاني

١٤٤٧هـ / ٢٠٢٦م

شبكة الألوكة - قسم الكتب

المستخلص باللغة العربية

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة دمج معلمي التربية الإسلامية لمهارات التعلّم الاجتماعي العاطفي (SEL) في التدريس، والكشف عن مستوى الذكاء العاطفي لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة، إضافة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين درجة دمج مهارات التعلّم الاجتماعي العاطفي ومستوى الذكاء العاطفي لدى الطلاب، والتعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية تبعًا لمتغير الجنس، والكشف عن الأبعاد الأكثر إسهامًا في التنبؤ بمستوى الذكاء العاطفي. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي. وتكوّن مجتمع الدراسة من معلمي ومعلمات التربية الإسلامية، وطلاب المرحلة المتوسطة في مدارس إدارة التعليم بمنطقة المدينة المنورة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2026/1447). وقد بلغت عينة المعلمين (68) معلمًا ومعلمة، في حين بلغت عينة الطلاب (257) طالبًا، وتم اختيارهم بطريقة العينة المتاحة. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام أداتين؛ تمثلت الأولى في استبانة لقياس درجة دمج مهارات التعلّم الاجتماعي العاطفي (SEL) أثناء تدريس مقرر التربية الإسلامية، بينما تمثلت الأداة الثانية في مقياس الكفاءة الانفعالية (PEC) لقياس مستوى الذكاء العاطفي لدى طلاب المرحلة المتوسطة. وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى دمج مهارات التعلّم الاجتماعي العاطفي أثناء تدريس مقرر التربية الإسلامية جاء بدرجة مرتفعة، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي (3.93)، كما جاء مستوى الذكاء العاطفي لدى الطلاب بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي بلغ (3.01). كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجة دمج مهارات التعلّم الاجتماعي العاطفي ومستوى الذكاء العاطفي لدى الطلاب، حيث بلغ معامل الارتباط الكلي (0.31). كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعض أبعاد مهارات التعلّم الاجتماعي العاطفي تبعًا لمتغير الجنس، حيث ظهرت الفروق في الدرجة الكلية لمهارات التعلّم الاجتماعي العاطفي لصالح الإناث. وأظهرت نتائج تحليل الانحدار الخطي المتعدد وجود قدرة تفسيرية دالة إحصائيًا لأبعاد مهارات التعلّم الاجتماعي العاطفي في التنبؤ بمستوى الذكاء العاطفي، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط ($R=0.472$)، وبلغ معامل التحديد ($R^2=0.223$)، مما يشير إلى أن أبعاد مهارات التعلّم الاجتماعي العاطفي تفسر ما نسبته (22.3%) من التباين في مستوى الذكاء العاطفي لدى الطلاب. وأوصت الدراسة بضرورة تعزيز مهارات التعلّم الاجتماعي العاطفي في تدريس التربية الإسلامية، وتدريب المعلمين على توظيف الاستراتيجيات التدريسية الداعمة للجوانب الوجدانية والاجتماعية، إضافة إلى تنمية مهارات الذكاء العاطفي لدى طلاب المرحلة المتوسطة من خلال الأنشطة الصفية واللاصفية، وتطوير أساليب التقويم بما يسهم في تعزيز النمو الانفعالي والاجتماعي لدى الطلاب.

الكلمات المفتاحية: التعلّم الاجتماعي العاطفي، الذكاء العاطفي، معلمو التربية الإسلامية، طلاب المرحلة المتوسطة، المدينة المنورة.

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وتقدير

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات، وبفضله وتوفيقه تتيسر الأمور وتتحقق الغايات، والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين، نبينا محمد صلى الله عليه وسلم، وعلى آله وصحبه أجمعين. انطلاقًا من قوله تعالى: ﴿وَلَئِنْ شَكَرْتُمْ لَأَزِيدَنَّكُمْ﴾، (سورة إبراهيم:7) واقتداءً بقول النبي صلى الله عليه وسلم: «من صُنع إليه معروف فقال لفاعله: جزاك الله خيرًا فقد أبلغ في الثناء»، أتوجه أولًا بالحمد والثناء إلى الله سبحانه وتعالى على ما أنعم به من توفيق وتسديد، وما يسر من أسباب مكّنتني من إتمام هذه الرسالة وإنجاز هذه المرحلة العلمية.

كما أتقدم بخالص الشكر وعظيم الامتنان إلى أسرتي الكريمة، الذين كانوا لي بعد الله خير عون وسند طوال مسيرتي العلمية؛ وأخص بالذكر والدتي الغالية، التي كانت دعواتها الصادقة ومساندتها المستمرة مصدرًا للعزم والتوفيق، ووالدي العزيز لما قدمه من دعم وتشجيع ومؤازرة دائمة، وإخواني وأخواتي وزملائي كافة، لما أحاطوني به من دعم معنوي ومساندة صادقة كان لها أثر بالغ في مواصلة مسيرة البحث والإنجاز.

كما يطيب لي أن أتقدم بوافر الشكر والتقدير إلى جامعة طيبة، ممثلة في معالي رئيسة الجامعة الدكتورة نوال بنت محمد الرشيد، وسعادة عميد الدراسات العليا الدكتور هتان بن فهد أبو طربوش، وسعادة عميد كلية التربية الدكتور بندر بن محمد المطري، كما أتوجه بالشكر إلى قسم المناهج وطرق التدريس وتقنيات التعليم برئاسة الأستاذ الدكتور أسامة بن محمد الحازمي، تقديرًا لما وفرته الجامعة من بيئة أكاديمية محفزة ودعم علمي أسهم في إنجاز هذه الدراسة وإخراجها بالشكل المأمول.

كما أتقدم بجزيل الشكر وعظيم الامتنان لسعادة الدكتور عبد العزيز التميمي، المشرف على هذه الرسالة، لما بذله من جهود علمية متميزة في الإشراف والتوجيه، وما قدمه من ملاحظات علمية دقيقة وإرشادات قيمة أسهمت في تطوير البحث وتقويمه وإخراجه في صورته النهائية، فله مني خالص الشكر والتقدير، سائلًا الله تعالى أن يجزيه خير الجزاء على ما قدمه من دعم ومتابعة وتوجيه.

كما يسرني أن أتقدم بخالص الشكر والتقدير لسعادة الدكتورة آمنة الشنقيطي لتفضلها بقبول مناقشة هذه الرسالة، ولما أبدته من اهتمام أكاديمي وحرص علمي، وما قدمته من ملاحظات وتوجيهات أسهمت في إثراء البحث وتعزيز قيمته العلمية.

ويُوجَّه الشكر والتقدير كذلك إلى السادة المحكمين الأفاضل، لما قدموه من آراء علمية بناءة وملاحظات قيمة كان لها أثر واضح في تحسين جودة أدوات البحث ومخرجاته. كما أتقدم بالشكر لكل من قدم لي العون أو المشورة أو الدعاء، وأسهم بأي صورة في إنجاز هذا العمل العلمي.

قائمة المحتويات

الموضوع	رقم الصفحة
ملخص الدراسة باللغة العربية	ب
البسملة	ج
الشكر والتقدير	د
قائمة المحتويات	و
قائمة الجداول	ط
قائمة الملاحق	ك
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة	
المقدمة	2
مشكلة الدراسة	4
أسئلة الدراسة	5
أهداف الدراسة	5
أهمية الدراسة	6
حدود الدراسة	7
مصطلحات الدراسة الإجرائية	7
الفصل الثاني: الأدب النظري	
أولاً: الإطار النظري.	
المبحث الأول: التعلم الاجتماعي العاطفي (SEL)	
المطلب الأول: مفهوم التعلم الاجتماعي العاطفي ونشأته	11
المطلب الثاني: أهمية التعلم الاجتماعي العاطفي في البيئة التعليمية	12
المطلب الثالث: مرتكزات التعلم الاجتماعي العاطفي وفق إطار CASEL	13
المطلب الرابع: نماذج التعلم الاجتماعي العاطفي	14
المطلب الخامس: التعلم الاجتماعي العاطفي في ضوء التربية الإسلامية	15
المطلب السادس: دور المعلم في دمج مهارات التعلم الاجتماعي العاطفي	16

المبحث الثاني: الذكاء العاطفي	
المطلب الأول: مفهوم الذكاء العاطفي ونشأته	17
المطلب الثاني: نماذج الذكاء العاطفي	17
المطلب الثالث: أبعاد الذكاء العاطفي ومكوناته	18
المطلب الرابع: خصائص الذكاء العاطفي لدى طلاب المرحلة المتوسطة	19
المطلب الخامس: أهمية تنمية الذكاء العاطفي لدى طلاب المرحلة المتوسطة	20
المبحث الثالث: العلاقة بين التعلم الاجتماعي العاطفي والذكاء العاطفي في تدريس التربية الإسلامية	
المطلب الأول: العلاقة المفاهيمية بين التعلم الاجتماعي العاطفي والذكاء العاطفي	21
المطلب الثاني: علاقة التعلم الاجتماعي العاطفي بمنهج التربية الإسلامية	21
المطلب الثالث: استراتيجيات دمج مهارات التعلم الاجتماعي العاطفي في تدريس التربية الإسلامية	22
المطلب الرابع: التحديات التي تواجه دمج مهارات التعلم الاجتماعي العاطفي في التربية الإسلامية	23
ثانياً: الدراسات السابقة	
الدراسات التي تناولت التعلم الاجتماعي العاطفي	25
الدراسات التي تناولت الذكاء العاطفي	29
التعقيب على الدراسات السابقة.	33
الفصل الثالث: إجراءات الدراسة ومنهجيتها	
تمهيد	36
منهج الدراسة	37
مجتمع الدراسة	37
عينة الدراسة.	37
أداة الدراسة.	38
صدق أداة الدراسة	40
ثبات أداة الدراسة.	41

إجراءات تطبيق أداتي الدراسة	46
الأساليب الإحصائية.	47
الفصل الرابع: نتائج الدراسة ومناقشتها	
أولاً: نتائج أسئلة الدراسة ومناقشتها	
نتائج السؤال الأول ومناقشته	49
نتائج السؤال الثاني ومناقشته	59
نتائج السؤال الثالث ومناقشته	63
نتائج السؤال الرابع ومناقشته	65
نتائج السؤال الخامس ومناقشته	67
ثانيًا: ملخص نتائج الدراسة والتوصيات والمقترحات	
ملخص نتائج الدراسة	72
التوصيات.	74
المقترحات	75
الخاتمة	75
المراجع.	77
الملاحق.	87
المستخلص باللغة الإنجليزية	104

قائمة الجداول

رقم الجدول	العنوان	الصفحة
جدول 1	توزيع المعلمين المستجيبين على الاستبانة وفقاً لمتغيراتها الديمغرافية	38
جدول2	توزيع فقرات استبانة درجة دمج معلمي التربية الإسلامية لمهارات التعلّم الاجتماعي العاطفي (SEL) في التدريس على محاورها	39
جدول 3	مقياس ليكرت الخماسي للاستبانة	39
جدول 4	مستويات الأهمية النسبية	40
جدول5	معاملات ارتباط بيرسون بين فقرات ومحاور استبانة درجة دمج معلمي التربية الإسلامية لمهارات التعلّم الاجتماعي العاطفي (SEL) في التدريس والدرجة الكلية للاستبانة.	41
جدول 6	قيم معاملات الثبات باستخدام معامل الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) للمحاور والدرجة الكليّة	42
جدول 7	مقياس ليكرت الخماسي لمقياس الذكاء العاطفي	43
جدول 8	الفقرات السلبية الموجودة في المقياس	43
جدول9	مستويات الأهمية النسبية للمقياس	44
جدول 10	معاملات ارتباط بيرسون بين عبارات ومحاور لمقياس الذكاء العاطفي للطلاب في المرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة والدرجة الكلية	45
جدول11	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد مهارات التعلّم الاجتماعي العاطفي أثناء تدريس مقرر التربية الإسلامية من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية	49
جدول12	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات الوعي بالذات أثناء تدريس مقرر التربية الإسلامية من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية	52
جدول 13	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات إدارة الذات أثناء تدريس مقرر التربية الإسلامية من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية	53
جدول14	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات الوعي الاجتماعي أثناء تدريس مقرر التربية الإسلامية من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية	55
جدول15	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات اتخاذ القرار المسؤول أثناء تدريس مقرر التربية الإسلامية من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية	56

جدول 16	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مهارات العلاقات أثناء تدريس مقرر التربية الإسلامية من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية	57
جدول 17	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الذكاء العاطفي لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة في مادة التربية الإسلامية من وجهة نظر الطلاب أنفسهم	59
جدول 18	معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين درجة دمج معلمي التربية الإسلامية لمهارات التعلّم الاجتماعي العاطفي (SEL) وبين مستوى الذكاء العاطفي لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة	63
جدول 19	الفروق في مستوى مستوى دمج كل بُعد من أبعاد مهارات التعلّم الاجتماعي العاطفي (SEL) أثناء تدريس مقرر التربية الإسلامية من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية تبعًا لمتغيرات الجنس	66
جدول 20	قيم معامل تضخم التباين (VIF) والتباين المسموح به (Tolerance) لاختبار مشكلة الارتباط الخطي المتعدد بين أبعاد مهارات التعلّم الاجتماعي العاطفي	68
جدول 21	نتائج تحليل الانحدار الخطي المتعدد للكشف عن مدى إسهام أبعاد مهارات التعلّم الاجتماعي العاطفي (SEL) أثناء تدريس مقرر التربية الإسلامية في تنمية مستوى الذكاء العاطفي لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة.	69

قائمة الملاحق

الرقم	الملحق	الصفحة
1	**مقياس** الذكاء العاطفي	87
2	استبانة المحكمين مهارات التعلّم الاجتماعي العاطفي (SEL)	90
3	الاستبانة النهائية لمهارات التعلّم الاجتماعي العاطفي (SEL)	95
4	أسماء المحكمين	97
5	الموافقة الأخلاقية	98
6	تسهيل مهمة الباحث	99
7	جداول التحليل الاحصائي	100

الفصل الأول

المدخل العام للدراسة

- المقدمة
- مشكلة الدراسة
- أسئلة الدراسة
- أهداف الدراسة
- أهمية الدراسة
- حدود الدراسة
- مصطلحات الدراسة الإجرائية

الفصل الأول

المدخل العام للدراسة

المقدمة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين نبينا محمد، وعلى آله وصحبه أجمعين، أما بعد:

أنعم الله سبحانه وتعالى على الإنسان بنعمة العقل والوجدان، وجعل التوازن بينهما أساساً لاستقامة النفس البشرية، والصلاة والسلام على خاتم الأنبياء والمرسلين، نبينا محمد صلى الله عليه وسلم، الذي بُعث متمماً لمكارم الأخلاق، وداعياً إلى تزكية النفوس وتهذيب العواطف، وعلى آله وصحبه أجمعين.

إن الإسلام دين شامل ومتكامل، يهتم ببناء الإنسان روحياً وعقلياً وانفعالياً، ويضع أسساً راسخة لتنمية مهاراته الاجتماعية والعاطفية. وقد جاءت تعاليمه السمحة لترقي بالتعامل الإنساني، وتدعو إلى ضبط النفس والتعاطف والوعي بالذات، كما قال تعالى: {وَنَفْسٍ وَمَا سَوَّاهَا فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا وَتَقْوَاهَا قَدْ أَفْلَحَ مَن زَكَّاهَا} [الشمس، 7-9]. وتتجلى أهمية الإسلام في كونه منهج حياة متكامل، يُعنى بتنمية الذكاء العاطفي وتوجيهه نحو التفاعل الإيجابي مع الآخرين، ويشجع على بناء العلاقات القائمة على المودة والرحمة. فالإسلام لا يغفل الجانب العاطفي، بل يجعله منطلقاً للسلوك القويم والقرار المسؤول، كما في قوله تعالى: {وَلَوْ كُنتَ فَظًّا غَلِيظَ الْقَلْبِ لَانفَضُّوا مِنْ حَوْلِكَ} [آل عمران، 159].

كما يُعد الإسلام محفزاً رئيسياً لتنمية مهارات التعلم الاجتماعي العاطفي، إذ جعل حسن التعامل مع النفس والآخرين من كمال الإيمان. يقول النبي صلى الله عليه وسلم: "إِنَّمَا بُعِثْتُ لِأُتَمِّمَ صَالِحَ الْأَخْلَاقِ" (مسند أحمد، رقم 8952). ويظهر دور الإسلام في تنمية هذه المهارات من خلال الحث على ضبط الانفعالات، كما في قوله صلى الله عليه وسلم: "لَيْسَ الشَّدِيدُ بِالصُّرَعَةِ، إِنَّمَا الشَّدِيدُ الَّذِي يَمْلِكُ نَفْسَهُ عِنْدَ الْغَضَبِ" (صحيح البخاري، رقم 6114). كما يشجع الإسلام على الوعي الاجتماعي والتعاطف، كما في قوله تعالى: {إِنَّمَا الْمُؤْمِنُونَ إِخْوَةٌ} [الحجرات، 10]. وقد رفع الإسلام من شأن الكلمة الطيبة والتعامل اللين، وجعل اتخاذ القرارات المسؤولة القائمة على التقوى أساساً للنجاح في الدنيا والآخرة.

يُعد التعلم الاجتماعي العاطفي (SEL) مدخلاً تربوياً أساسياً، وهو عملية يكتسب من خلالها الأطفال والبالغون المهارات والاتجاهات الضرورية لفهم العواطف وإدارتها. وقد صنّف الباحثون هذه المهارات وفق إطار (CASEL) إلى خمس كفايات رئيسية: الوعي بالذات وهو القدرة على التعرف على العواطف والقيم الشخصية (رابي، 2026). والإدارة الذاتية وهي القدرة على تنظيم العواطف والسلوكيات لتحقيق

الأهداف (الحربي، 2021). والوعي الاجتماعي وهو القدرة على فهم وجهات نظر الآخرين والتعاطف معهم (حداد، 2026). ومهارات العلاقات وهي القدرة على التواصل بوضوح وبناء علاقات صحية (صوالحي، 2024). إضافة إلى اتخاذ القرار المسؤول وهو القدرة على اتخاذ خيارات بناءة حول السلوك الشخصي والتفاعلات الاجتماعية (اليونسكو، 2023).

ويُعرّف الذكاء العاطفي بأنه القدرة على إدراك المشاعر الذاتية وفهمها، واستخدامها في تحفيز النفس وإدارة العواطف بشكل جيد في العلاقة مع الآخرين (خضر، 2022). ويُعد الذكاء العاطفي من أهم العوامل المؤثرة في نجاح الطالب وتوافقه النفسي والاجتماعي، خاصة في المرحلة المتوسطة التي تتسم بالتغيرات الانفعالية المتسارعة. وقد أكدت العديد من الدراسات على أهمية دمج مهارات التعلم الاجتماعي العاطفي في الممارسات التدريسية، لما لها من دور محوري في رفع مستوى التحصيل الدراسي، وتحسين المناخ الصفي، وتعزيز الصحة النفسية للطلاب (كدراسة صوالحي، 2024؛ ودراسة رابي، 2026؛ ودراسة خضر، 2022).

كما تُعد المناهج الدراسية، ولا سيما مناهج التربية الإسلامية، الوسيلة الأساسية لتنمية هذه المهارات لدى المتعلمين. ويمكن للمناهج أن تُعزز التعلم الاجتماعي العاطفي من خلال تضمين الأنشطة التي تحفز على التأمل في القيم الأخلاقية، واستخدام استراتيجيات تدريسية تعتمد على الحوار والمناقشة والتعلم التعاوني، وربط المعرفة الشرعية بالمواقف الحياتية اليومية التي تتطلب ضبطاً للنفس واتخاذ قرارات مسؤولة (الباعوني، 2019). وقد أشار الباحثون إلى أن معلم التربية الإسلامية يقع على عاتقه دور كبير في نمذجة هذه المهارات وتطبيقها عملياً داخل الصف الدراسي.

على الرغم من الأهمية البالغة لمهارات التعلم الاجتماعي العاطفي، إلا أن العديد من الدراسات قد أشارت إلى وجود فجوة في ممارسة هذه المهارات وتوظيفها في تدريس التربية الإسلامية. فقد أوضحت دراسة صوالحي (2024) أن هناك حاجة ماسة لتعزيز الممارسات التدريسية التي تدعم الجوانب الاجتماعية والعاطفية لدى الطلبة. كما أظهرت دراسة رابي (2026) أن دمج هذه المهارات يتطلب وعياً كبيراً من المعلمين وتدريباً مستمراً لمواكبة التوجهات التربوية الحديثة. وفي السياق نفسه، أكدت دراسة خضر (2022) على وجود علاقة طردية بين مستوى الذكاء العاطفي لدى المعلمين وقدرتهم على تعزيز الطموح الأكاديمي لدى طلابهم، مما يعكس أهمية هذا الجانب في العملية التعليمية.

يستدعي ذلك إجراء مزيد من البحوث والدراسات للكشف عن واقع دمج هذه المهارات في تدريس التربية الإسلامية، لا سيما في المرحلة المتوسطة التي تمثل مرحلة انتقالية حرجة. ومن هنا تبرز الحاجة الماسة لدراسة درجة دمج معلمي التربية الإسلامية لمهارات التعلم الاجتماعي العاطفي (SEL) في التدريس وعلاقتها

بمستوى الذكاء العاطفي لدى طلاب المرحلة المتوسطة، لتكون منطلقاً لتطوير الممارسات التدريسية وتجويد نواتج التعلم في جوانبها الوجدانية والسلوكية.

مشكلة الدراسة

على الرغم من الجهود المبذولة في تطوير مناهج التربية الإسلامية لتواكب متطلبات العصر، إلا أن هناك تساؤلات متعددة حول مدى تفعيل هذه المناهج لمهارات التعلم الاجتماعي العاطفي (SEL) في الممارسات التدريسية الفعلية. وقد أظهرت العديد من الدراسات كدراسة صوالحي (2024)، ورابي (2026)، وخضر (2022) أن هناك حاجة ملحة لتعزيز وعي المعلمين بهذه المهارات وتوظيفها بشكل منهجي داخل الصف الدراسي، مما يشير إلى وجود قصور في ممارسة هذه المهارات خلال العملية التعليمية.

فقد أكدت دراسة صوالحي (2024) على ضرورة دمج مهارات التعلم الاجتماعي العاطفي في تدريس التربية الإسلامية، لما لها من أثر في تعزيز القيم والسلوكيات الإيجابية لدى الطلاب، وأوصت بضرورة تدريب المعلمين على استراتيجيات تدريسية تدعم هذه المهارات. وكشفت دراسة رابي (2026) عن وجود تحديات تواجه المعلمين في دمج هذه المهارات، مما يستدعي توفير بيئة تعليمية داعمة ومحفزة. كما أشارت دراسة خضر (2022) إلى أن مستوى الذكاء العاطفي لدى الطلاب يتأثر بشكل مباشر بنوعية التفاعلات الصفية والممارسات التدريسية التي يتبعها المعلم، مما يؤكد أهمية دور المعلم كقدوة وميسر للتعلم العاطفي. كما أكدت دراسة الباعوني (2019) على أن تحقيق الأهداف الوجدانية في مناهج التربية الإسلامية لا يزال يواجه تحديات في التطبيق الفعلي.

ومن خلال عمل الباحث كمعلم للمرحلة المتوسطة ، وقف على عدد من الممارسات التدريسية لمعلمي التربية الإسلامية، ولوحظ أن هناك تركيزاً واضحاً على الجوانب المعرفية التقليدية كالحفظ والاستظهار للأحكام والنصوص، مع ضعف ملحوظ في تفعيل الأنشطة التي تستهدف تنمية الوعي بالذات أو مهارات إدارة الانفعالات واتخاذ القرار المسؤول في مواقف حياتية واقعية، كما أن معظم التفاعلات الصفية تفتقر إلى التركيز المنهجي على مهارات العلاقات والتعاطف الاجتماعي، مما قد يؤثر سلباً على مستوى الذكاء العاطفي لدى الطلاب في هذه المرحلة الحرجة. ومن خلال الاطلاع على الدراسات السابقة، لوحظ وجود ندرة في الدراسات التي تناولت العلاقة الارتباطية بين دمج مهارات SEL في التربية الإسلامية ومستوى الذكاء العاطفي لدى الطلاب؛ حيث يمثل معلمو التربية الإسلامية الرافد الأساسي لبناء القيم، وهم الأقدر على تقييم مدى دمج هذه المهارات في ممارساتهم اليومية.

وعليه، تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في محاولة الكشف عن درجة دمج معلمي التربية الإسلامية لمهارات التعلم الاجتماعي العاطفي (SEL) في التدريس وعلاقتها بمستوى الذكاء العاطفي لدى طلاب المرحلة المتوسطة.

أسئلة الدراسة

يتحدد سؤال الدراسة الرئيس بما يلي:

ما درجة دمج معلمي التربية الإسلامية لمهارات التعلم الاجتماعي العاطفي (SEL) أثناء تدريس مقرر التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة، وما علاقتها بمستوى الذكاء العاطفي لدى الطلاب؟

وتتمثل الأسئلة الفرعية كما يلي:

1. ما مستوى دمج كل بُعد من أبعاد مهارات التعلّم الاجتماعي العاطفي (SEL) (الوعي بالذات، وإدارة الذات، والوعي الاجتماعي، ومهارات العلاقات، واتخاذ القرار المسؤول) أثناء تدريس مقرر التربية الإسلامية من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية؟

2. ما مستوى الذكاء العاطفي لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة في مادة التربية الإسلامية ؟

3. هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجة دمج معلمي التربية الإسلامية لمهارات التعلّم الاجتماعي العاطفي (SEL) وبين مستوى الذكاء العاطفي لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة؟

4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى دمج كل بُعد من أبعاد مهارات التعلّم الاجتماعي العاطفي (SEL) أثناء تدريس مقرر التربية الإسلامية من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية تعزى لمتغير الجنس؟

5. ما مدى إسهام أبعاد مهارات التعلم الاجتماعي العاطفي (SEL) لدى معلمي التربية الإسلامية في التنبؤ بمستوى الذكاء العاطفي لدى طلاب المرحلة المتوسطة؟

أهداف الدراسة

الهدف الرئيسي للدراسة: التعرف إلى درجة دمج معلمي التربية الإسلامية لمهارات التعلم الاجتماعي العاطفي (SEL) في التدريس وعلاقتها بمستوى الذكاء العاطفي لدى طلاب المرحلة المتوسطة.

الأهداف الفرعية:

1.معرفة مستوى دمج كل بُعد من أبعاد مهارات التعلّم الاجتماعي العاطفي (SEL) (الوعي بالذات، وإدارة الذات، والوعي الاجتماعي، ومهارات العلاقات، واتخاذ القرار المسؤول) أثناء تدريس مقرر التربية الإسلامية من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية.

2. التعرف على مستوى الذكاء العاطفي لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة في مادة التربية الإسلامية.

3. الكشف عن العلاقة ذات دلالة إحصائية بين درجة دمج معلمي التربية الإسلامية لمهارات التعلّم الاجتماعي العاطفي (SEL) وبين مستوى الذكاء العاطفي لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة.

4. الكشف عن الفروق الإحصائية في مستوى دمج كل بُعد من أبعاد مهارات التعلّم الاجتماعي العاطفي (SEL) أثناء تدريس مقرر التربية الإسلامية من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية تعزى لمتغير الجنس.

5. التبوء بإسهام أبعاد مهارات التعلم الاجتماعي العاطفي (SEL) لدى معلمي التربية الإسلامية في التنبؤ بمستوى الذكاء العاطفي لدى طلاب المرحلة المتوسطة

أهمية الدراسة

تتمثل بما يلي:

أولاً: الأهمية العلمية:

• تسهم الدراسة في إثراء الأدبيات التربوية حول دمج مهارات التعلم الاجتماعي العاطفي في تدريس التربية الإسلامية وعلاقتها بمخرجات نفسية–تربوية لدى الطلاب.

• تقدم إطاراً منظماً لأبعاد دمج مهارات SEL في تدريس التربية الإسلامية يمكن الإفادة منه في بحوث لاحقة وبناء أدوات قياس أكثر تخصصاً.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

• تزود مشرفي التربية الإسلامية ومديري المدارس بمؤشرات حول درجة دمج مهارات SEL في تدريس التربية الإسلامية، ومواطن القوة ومجالات التحسين.

• تساعد في توجيه برامج التنمية المهنية للمعلمين نحو ممارسات تدريسية محددة تعزز الوعي بالذات وضبط الانفعال والتعاطف والحوار المسؤول داخل الدرس.

• تقدم مقترحات عملية يمكن تحويلها إلى دليل مبسط لممارسات صفية داعمة لمهارات SEL في تدريس التربية الإسلامية دون تحميل المعلم أعباء إضافية.

حدود الدراسة

-الحدود الموضوعية:

• تقتصر الدراسة على قياس درجة دمج معلمي التربية الإسلامية لمهارات SEL أثناء تدريس مقرر التربية الإسلامية، وذلك من خلال استجاباتهم على أداة الدراسة.

• تقيس الدراسة مستوى الذكاء العاطفي لدى الطلاب باستخدام مقياس ملف الكفاءة الانفعالية (PEC) – النسخة العربية – بوصفه مؤشراً للكفاءة/المهارات الانفعالية، ولا تهدف إلى تقييم التحصيل الدراسي أو فاعلية منهج التربية الإسلامية بوصفه كتاباً دراسياً.

• لا تقيس الدراسة مستوى مهارات SEL لدى الطلاب، بل تُعامل SEL كمتغير يتعلق بممارسات المعلم في التدريس، ويُقاس لدى الطلاب الناتج الانفعالي (الذكاء العاطفي) فقط.

• لا تدّعي الدراسة علاقة سببية؛ بل تقتصر على رصد العلاقة الارتباطية بين متغيرات الدراسة في فترة زمنية محددة.

-الحدود المكانية:

• مدارس المرحلة المتوسطة في المنطقة التي يستطيع الباحث الوصول إليها.

-الحدود الزمنية:

• فصل دراسي واحد (4 أشهر) من العام الدراسي 2025-2026م.

-الحدود البشرية:

• معلمو/معلمات التربية الإسلامية وطلابهم في المرحلة المتوسطة.

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها

• **دمج مهارات التعلم الاجتماعي العاطفي (SEL) في التدريس:** درجة توظيف المعلم لممارسات صفية مخططة ومقصودة تعزز أبعاد SEL (الوعي بالذات، إدارة الذات، الوعي الاجتماعي، مهارات العلاقات، اتخاذ القرار المسؤول) أثناء تدريس مقرر التربية الإسلامية خلال الفصل الدراسي، كما تقاس باستبانة المعلمين في هذه الدراسة.

- **مهارات التعلم الاجتماعي العاطفي (SEL)**: مجموعة الكفايات الخمس المعتمدة في إطار CASEL: الوعي بالذات، إدارة الذات، الوعي الاجتماعي، مهارات العلاقات، اتخاذ القرار المسؤول.

- **الذكاء العاطفي لدى الطالب**: مستوى الكفاءة الانفعالية كما يعبر عنها الطالب (إدراك المشاعر وفهمها وتنظيمها لدى الذات ولدى الآخرين)، ويُقاس بالدرجة الكلية و/أو بعدي (الداخلي/البين-شخصي) على مقياس ملف الكفاءة الانفعالية (PEC) المستخدم في الدراسة.

- **طلاب المرحلة المتوسطة**: طلاب الصفوف (الأول، الثاني، الثالث) المتوسط في المدارس المشاركة في غدارة التعليم بالمدينة المنورة.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: الإطار النظري، ويشمل ما يلي:

المبحث الأول: التعلم الاجتماعي العاطفي (SEL)

المبحث الثاني: الذكاء العاطفي.

المبحث الثالث: العلاقة بين التعلم الاجتماعي العاطفي والذكاء العاطفي في تدريس التربية الإسلامية.

ثانياً: الدراسات السابقة:

1. **الدراسات العربية.**
2. **الدراسات الأجنبية**
3. **التعليق على السابقة**

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

يتناول هذا الفصل الجانب النظري للدراسة، وقد قُسّم إلى محورين رئيسين؛ خُصّص الأول لعرض الإطار النظري الذي تستند إليه الدراسة من خلال مباحث ومطالب تتناول بالتفصيل مفهوم التعلم الاجتماعي العاطفي (SEL) ومرتكزاته ونماذجه وعلاقته بتدريس التربية الإسلامية، ثم مفهوم الذكاء العاطفي ونماذجه ومجالاته وأبعاده والعلاقة بينه وبين التعلم الاجتماعي العاطفي، وقد رُوعي في عرض هذا الإطار التسلسل المنطقي والترابط بين الموضوعات بما يخدم أهداف الدراسة. أما المحور الثاني فقد خُصّص لعرض الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، حيث تم استعراضها وفق ترتيب تنازلي من الأحدث إلى الأقدم، ثم التعقيب عليها وبيان أوجه الاتفاق والاختلاف مع الدراسة الحالية، وأوجه الاستفادة منها، وما تميزت به الدراسة الحالية عنها.

ويأتي هذا الفصل ليُؤسّس البنية المعرفية التي تستند إليها الدراسة، إذ لا يمكن تفسير نتائج الدراسة الميدانية بمعزل عن سياقها النظري، ولا يمكن بناء الأدوات وتطويرها دون مرجعية علمية واضحة، فضلاً عن أن الاطلاع على الدراسات السابقة يُسهم في تحديد الفجوة البحثية التي تسعى الدراسة الحالية إلى ملئها، ويُعين الباحث على بناء فروضه واختياره لمنهجه وعينته وأدواته.

أولاً: الإطار النظري

المحور الأول: التعلم الاجتماعي العاطفي (SEL) (مفهومه، نشأته، أهميته، مرتكزاته)

١- مفهوم التعلم الاجتماعي العاطفي ونشأته

يُعدّ مفهوم التعلم الاجتماعي العاطفي (Social Emotional Learning) واختصارُه (SEL) من المفاهيم التربوية الحديثة التي برزت في الساحة التربوية العالمية في تسعينيات القرن الماضي، وذلك بعد صدور كتاب دانيال جولمان (Goleman) الذي حمل عنوان (الذكاء العاطفي) عام 1995م، الذي أرسى الأسس النظرية لهذا المفهوم، وأبرز أثره في النجاح الأكاديمي والحياتي للأفراد، وأكّد أن النجاح في الحياة لا يقتصر على الذكاء العقلي وحده، بل يشترك فيه مع الذكاء العاطفي الذي قد يكون أكثر تأثيراً في كثير من المواقف (Goleman, 1995).

وفي عام 1994م تأسست الرابطة التعاونية للتعلم الأكاديمي والاجتماعي والعاطفي المعروفة اختصاراً بـ (CASEL)، وقد عمدت هذه الرابطة إلى تطوير إطار شامل للتعلم الاجتماعي العاطفي يُعدّ المرجع الأول عالمياً لتصميم البرامج التربوية المتعلقة بهذا المجال، إذ يُعرَّف التعلم الاجتماعي العاطفي بأنه العملية التي يكتسب من خلالها الأطفال والكبار المعارفَ والمواقف والمهارات الضرورية لفهم الانفعالات وإدارتها، وتحقيق الأهداف الإيجابية، وإظهار التعاطف مع الآخرين، وبناء العلاقات الإيجابية، واتخاذ القرارات المسؤولة (Naseem, 2024).

ويُشير الأدب التربوي إلى أن نشأة هذا المفهوم لم تكن وليدة الصدفة، بل جاءت استجابة لتحديات تربوية ونفسية متعددة عاناها الطلاب في البيئات المدرسية، من قبيل ضعف القدرة على ضبط الانفعالات وضعف المهارات الاجتماعية، وارتفاع معدلات السلوكيات العدوانية، وتراجع مستوى التحصيل الأكاديمي لدى بعض الفئات، وهو ما استلزم تطوير إطار تربوي يدمج البعدين الاجتماعي والعاطفي في العملية التعليمية بصورة منهجية ومخططة (Martinez, 2024).

وتشير دراسة الحربي (2021) إلى أن مفهوم التعلم الاجتماعي العاطفي يقوم على فكرة تكاملية تجمع بين تنمية الجوانب المعرفية والوجدانية والاجتماعية في الوقت ذاته، وأن البرامج المنبثقة عن هذا المفهوم لا تقتصر على الجانب النظري، بل تمتد إلى الجانب التطبيقي من خلال أنشطة مخططة تُدمج في المناهج الدراسية وفي بيئة المدرسة ككل، مما يجعل المدرسة بيئة تربوية شاملة تعمل على بناء الشخصية المتكاملة للطالب.

وقد تطور هذا المفهوم بمرور الوقت من كونه برنامجاً تربوياً موجهاً لفئة محددة من الطلاب إلى أن أصبح إطاراً عاماً يُطبَّق على جميع الطلاب في مختلف المراحل الدراسية، وأصبح يُنظَر إليه بوصفه ركيزة أساسية في إصلاح التعليم وتطويره في كثير من دول العالم (Haddad, 2025).

ويرى ساداتس (Sadat, 2026) أن التعلم الاجتماعي العاطفي يقدم لغة عالمية للذكاء العاطفي، إذ تُمثّل كفاءاته الخمس إطاراً قابلاً للتطبيق في الثقافات المختلفة، وأن البحوث الحديثة تتجه نحو ربط هذا الإطار بالخصوصيات الثقافية والدينية لكل مجتمع، بما يُحقّق التكامل بين الكوني والمحلي في التربية المعاصرة.

٢- أهمية التعلم الاجتماعي العاطفي في البيئة التعليمية

تكتسب مهارات التعلم الاجتماعي العاطفي أهمية بالغة في البيئة المدرسية المعاصرة، إذ تُسهم في إعداد الطلاب لمواجهة تحديات الحياة المعاصرة بكفاءة وفاعلية، فالطالب الذي يمتلك مهارات اجتماعية وعاطفية مرتفعة يكون أكثر قدرة على التكيف الأكاديمي والاجتماعي، وأكثر قدرة على بناء علاقات إيجابية مع زملائه ومعلميه، كما يكون أكثر التزاماً بالقواعد المدرسية وأقل عرضة للسلوكيات العدوانية والمنحرفة (Martinez, 2024).

ومن أبرز ما يُسهم به التعلم الاجتماعي العاطفي في البيئة التعليمية تحسين التحصيل الأكاديمي للطلاب، فقد كشفت نتائج عدد من الدراسات عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين امتلاك الطلاب لكفاءات التعلم الاجتماعي العاطفي ومستوى تحصيلهم الدراسي، إذ تُساعد هذه الكفاءات الطالب على التركيز والانتباه وإدارة الوقت والتعامل مع ضغوط الاختبارات والامتحانات بفاعلية (Naseem, 2024).

كما تُسهم هذه المهارات في تخفيف حدة الضغوط النفسية التي يتعرض لها الطلاب وتحسين مستوى الصحة النفسية لديهم، وتطوير قدراتهم على حل المشكلات واتخاذ القرارات في المواقف المختلفة التي يواجهونها داخل المدرسة وخارجها، وتنمية شعورهم بالكفاءة الذاتية والتقدير الإيجابي للذات (Bahrami, 2024).

ويرى اليمني (2024) أن التعلم الاجتماعي العاطفي يُعدّ ركيزة أساسية لبناء فاعلية الذات الإبداعية لدى الطلاب، إذ يُسهم في تعزيز ثقتهم بأنفسهم وإيمانهم بقدراتهم، مما ينعكس إيجاباً على إنتاجهم الإبداعي وأدائهم الأكاديمي بشكل عام، فضلاً عن دوره في تطوير قدراتهم على التفكير الناقد والإبداعي.

كما تتجلى أهمية التعلم الاجتماعي العاطفي في كونه يُسهم في بناء بيئة مدرسية آمنة وإيجابية، تكون فيها العلاقة بين المعلم والطالب قائمة على الاحترام المتبادل والتفاهم، مما يُعزّز من دافعية الطلاب نحو التعلم ويُحسّن من مستوى مشاركتهم في الأنشطة الصفية والمدرسية (Ahmad, 2024).

ولا تقتصر أهمية التعلم الاجتماعي العاطفي على الطلاب وحدهم، بل تمتد لتشمل المعلمين أنفسهم، إذ يُسهم تدريب المعلمين على كفاءات التعلم الاجتماعي العاطفي في تنمية مرونتهم الانفعالية وقدرتهم على إدارة ضغوط مهنة التدريس، ويُحسّن من علاقاتهم بزملائهم وطلابهم وأولياء أمورهم، وينعكس ذلك إيجاباً على أدائهم المهني وكفاءتهم التدريسية (Kusumaningsih, 2025).

ومن الناحية المجتمعية يُسهم التعلم الاجتماعي العاطفي في بناء جيل متماسك اجتماعياً، يمتلك القيم الإيجابية ويُسهم في تحقيق الأمن الاجتماعي والاستقرار، وهو ما أكّدت عليه دراسة محمد (2025) التي بيّنت أن التعلم الاجتماعي العاطفي يُمثّل نموذجاً تربوياً قادراً على تعزيز التماسك المجتمعي من خلال تطوير المناهج الدراسية.

٣- مرتكزات التعلم الاجتماعي العاطفي وفق إطار CASEL

يقوم التعلم الاجتماعي العاطفي وفق إطار رابطة CASEL على خمس مرتكزات أساسية تُمثل الكفاءات الجوهرية التي ينبغي تنميتها لدى الطلاب من خلال البرامج التربوية المختلفة، وهذه الكفاءات هي: الوعي بالذات، وإدارة الذات، والوعي الاجتماعي، ومهارات العلاقات، واتخاذ القرار المسؤول، وقد أُشير إلى هذه الكفاءات بوصفها الإطار المرجعي العالمي لتصميم البرامج التربوية المتعلقة بهذا المجال (Bahrami, 2024).

أ) الوعي بالذات (Self-Awareness): ويُقصد به قدرة الطالب على إدراك مشاعره وانفعالاته وقيمه واتجاهاته، وقدرته على تقييم نقاط القوة والضعف لديه بصورة واقعية، مع امتلاك ثقة بالنفس وإحساس بالكفاءة الذاتية، وهذه الكفاءة تُعدّ نقطة الانطلاق لتنمية باقي الكفاءات؛ إذ لا يمكن للطالب أن يُدير انفعالاته أو يبني علاقات إيجابية مع الآخرين إن لم يكن واعياً بذاته أولاً (Rubab, 2024).

ب) إدارة الذات (Self-Management): وتعني قدرة الطالب على تنظيم انفعالاته وضبطها، وإدارة الضغوط النفسية التي يتعرض لها، وامتلاك المثابرة والانضباط الذاتي، وتحديد الأهداف الشخصية والأكاديمية والسعي إلى تحقيقها، فضلاً عن قدرته على تحمّل المسؤولية الشخصية تجاه أفعاله وقراراته (Kusnendi, 2025).

ج) الوعي الاجتماعي (Social Awareness): ويُشير إلى قدرة الطالب على فهم وجهات نظر الآخرين والتعاطف معهم، واحترام التنوع الثقافي والاجتماعي، وإدراك الأعراف والقيم الاجتماعية السائدة في بيئته، وامتلاك الحس بالمسؤولية الاجتماعية تجاه مجتمعه ووطنه (Naseem, 2024).

د) مهارات العلاقات (Relationship Skills): وتعني قدرة الطالب على بناء علاقات إيجابية وصحية مع الآخرين والمحافظة عليها، عبر التواصل الفعال والإصغاء النشط والتعاون مع الزملاء، ومقاومة الضغط الاجتماعي السلبي، وحل النزاعات بطرق سلمية بنّاءة، وتقديم المساعدة والدعم للآخرين عند الحاجة (Pratiwi, 2024).

هـ) اتخاذ القرار المسؤول (Responsible Decision-Making): ويُقصد به قدرة الطالب على اتخاذ قرارات بنّاءة ومحترمة فيما يتعلق بسلوكه الشخصي وتفاعلاته الاجتماعية، مع مراعاة المعايير الأخلاقية والاجتماعية، وتقييم العواقب المحتملة للأفعال والقرارات، والقدرة على حل المشكلات بصورة منهجية (Bahrami, 2024).

وتتفاعل هذه الكفاءات الخمس فيما بينها بصورة تكاملية، فالوعي بالذات يُؤسّس لإدارة الذات، وكلاهما يُؤسّس للوعي الاجتماعي ومهارات العلاقات، وتتوّج هذه الكفاءات جميعها في كفاءة اتخاذ القرار المسؤول التي تجمع بين البعدين الذاتي والاجتماعي (Rohman, 2025).

٤- نماذج التعلم الاجتماعي العاطفي

تعددت النماذج التي تناولت التعلم الاجتماعي العاطفي بالتفسير والتفصيل، وفيما يلي عرض لأبرزها:

النموذج الأول: نموذج رابطة CASEL، وهو النموذج الأكثر شيوعاً واستخداماً على المستوى العالمي، ويقوم على الكفاءات الخمس السالف ذكرها، ويُركّز على دمج هذه الكفاءات في المناهج الدراسية وفي ثقافة المدرسة العامة، وفي العلاقات بين المعلمين والطلاب وأولياء الأمور، ويُؤكّد هذا النموذج على أن التعلم الاجتماعي العاطفي عملية مستمرة تمتد طوال حياة الفرد، ويتطلب نجاحها التكامل بين البيت والمدرسة والمجتمع (Bahrami,2024).

النموذج الثاني: نموذج جولمان (Goleman) الذي يُؤطّر التعلم الاجتماعي العاطفي ضمن إطار الذكاء العاطفي، ويُحدّد خمسة مكونات أساسية هي: الوعي بالذات، وضبط الذات، والدافعية، والتعاطف، والمهارات الاجتماعية، وقد أكد جولمان أن هذه المكونات قابلة للتعلم والتطوير من خلال البرامج التربوية المخططة، وأن دور الأسرة والمدرسة في تنميتها لا يقل أهمية عن دورهما في تنمية الذكاء العقلي (Goleman.1995).

النموذج الثالث: نموذج التكامل بين التعلم الاجتماعي العاطفي والتربية الإسلامية، حيث ظهرت في السنوات الأخيرة محاولات لدمج إطار CASEL مع القيم الإسلامية وفق منظور تكاملي، يُؤكّد على أن

الإسلام في جوهره يحتضن كثيراً من قيم التعلم الاجتماعي العاطفي ومرتكزاته، وذلك من خلال مفاهيم تزكية النفس وحسن الخلق والتعامل مع الآخرين والتفكر في النفس والكون (Rohman, 2025).

النموذج الرابع: نموذج المراحل التطورية للتعلم الاجتماعي العاطفي، الذي يربط بين كفاءات التعلم الاجتماعي العاطفي ومراحل النمو لدى الطلاب، إذ يُحدّد لكل مرحلة عمرية الكفاءات المناسبة لتنميتها وفق خصائص نموّ الطفل والمراهق، وهو ما يُسهم في تصميم برامج تربوية ملائمة لكل مرحلة (Pratiwi, 2024).

النموذج الخامس: نموذج المدرسة الشاملة للتعلم الاجتماعي العاطفي، ويعتمد على دمج كفاءات التعلم الاجتماعي العاطفي في جميع جوانب الحياة المدرسية: المنهج، والطرائق التدريسية، والأنشطة المدرسية، والعلاقات بين الأفراد، والإدارة المدرسية، مما يجعل المدرسة بيئة شاملة لتنمية هذه الكفاءات (Haddad, 2025).

٥- التعلم الاجتماعي العاطفي في ضوء التربية الإسلامية

تنطلق التربية الإسلامية في تناولها للجانب العاطفي والاجتماعي من رؤية متكاملة تستند إلى الكتاب والسنة، وتنظر إلى الإنسان بوصفه كياناً متكاملاً تتلازم فيه جوانب البناء العقلي والروحي والوجداني والاجتماعي، ويُؤكّد القرآن الكريم في كثير من آياته على أهمية التوازن الانفعالي والاجتماعي، من خلال توجيه المسلم إلى ضبط النفس وكظم الغيظ والعفو عن الناس والتعامل بالحسنى مع الآخرين (حدو، 2025).

ويرى زكوب (2024) أن مفاهيم الذكاء العاطفي ومجالاته ومهاراته يمكن استخلاصها بصورة جلية من هدايات القرآن الكريم، إذ يُعدّ القرآن الكريم مرجعاً أساسياً في تأطير المنهج العاطفي والاجتماعي الذي يبني الشخصية المسلمة المتوازنة، وهو ما يجعل تدريس التربية الإسلامية بيئة خصبة لدمج مهارات التعلم الاجتماعي العاطفي بصورة طبيعية وغير متكلفة.

ومن هنا فإن دمج مهارات التعلم الاجتماعي العاطفي في تدريس التربية الإسلامية لا يُعدّ استيراداً ثقافياً غريباً، بل هو إعادة قراءة منهجية للقيم والمفاهيم الإسلامية الأصيلة في ضوء إطار تربوي معاصر، مما يُسهم في تطوير الممارسات التدريسية لمعلمي التربية الإسلامية وتحقيق أهداف هذه المادة في بناء الشخصية الإسلامية المتكاملة (Sadat, 2026).

وتُؤكّد دراسة موستاغفيروه (Mustaghfiroh, 2025) أن البديل الإسلامي للتعلم الاجتماعي العاطفي الغربي يقوم على أساس تكاملي، إذ تتسع التربية الإسلامية لتجاوز مجرد تعليم الأحكام الشرعية إلى

تربية وجدانية واجتماعية شاملة تُسهم في بناء الشخصية المتزنة، وذلك من خلال الاهتمام بالقلب وتزكيته، وتربية الوجدان وضبطه، وتنمية الحس الاجتماعي والإحساس بالآخر.

ومن الموضوعات الإسلامية التي تُلامس مهارات التعلم الاجتماعي العاطفي بصورة جلية: مفهوم محاسبة النفس الذي يُربّي الطالب على الوعي بذاته ومراقبتها، ومفهوم الصبر والتقوى الذي يُنمّي إدارة الذات، ومفهوم الإحسان والرحمة الذي يُعزّز الوعي الاجتماعي، ومفهوم الأخوة والصحبة الصالحة الذي يُطوّر مهارات العلاقات، ومفهوم الشورى والمسؤولية الذي يُربّي اتخاذ القرار المسؤول (Rohman, 2025).

٦- دور المعلم في دمج مهارات التعلم الاجتماعي العاطفي

يُمثّل المعلم العنصر المحوري في عملية دمج مهارات التعلم الاجتماعي العاطفي في التدريس، فهو الذي يقوم بتخطيط الأنشطة الصفية وتنفيذها وتقويمها، وهو القدوة التي يستلهم منها الطلاب القيم والاتجاهات والسلوكيات، وقد أكدت دراسة كوسومانينغسيه (Kusumaningsih, 2025) أن المعلم الذي يمتلك كفاءات اجتماعية وعاطفية مرتفعة يكون أكثر قدرة على دمج هذه المهارات في تدريسه، وأكثر قدرة على بناء بيئة صفية داعمة للنمو الاجتماعي والعاطفي للطلاب.

وتتعدد الأدوار التي يضطلع بها المعلم في دمج مهارات التعلم الاجتماعي العاطفي، فمنها تخطيط الدروس بصورة تتضمن أنشطة مخططة لتنمية هذه المهارات، وتوظيف استراتيجيات تدريسية متنوعة كالتعلم التعاوني وحل المشكلات ولعب الأدوار والعصف الذهني، وبناء علاقات إيجابية مع الطلاب قائمة على الاحترام والتقدير، وتقويم نمو الطلاب في الجانبين الاجتماعي والعاطفي إلى جانب الجانب المعرفي (Zulida, 2026).

ويتطلب نجاح المعلم في هذا الدور أن يمتلك معرفة نظرية كافية بمفهوم التعلم الاجتماعي العاطفي ومرتكزاته ونماذجه، وأن يحصل على تدريب عملي مناسب على كيفية دمج هذه المهارات في تدريسه، وقد أكدت دراسة الثبيتي (2024) أن مستوى معرفة المعلمين بنموذج التعلم الاجتماعي العاطفي ما زال يحتاج إلى مزيد من التطوير، مما يستدعي تنظيم برامج تدريبية متخصصة في هذا الشأن.

ويُمثّل المعلم أيضاً نموذجاً انفعالياً واجتماعياً يحتذي به الطلاب، إذ تنتقل إليهم انفعالاته وطرق تعامله مع المواقف المختلفة عبر ما يُسمى بـ (العدوى الانفعالية)، ومن هنا تكتسب شخصية المعلم وكفاءاته الانفعالية أهمية بالغة في هذه العملية، فالمعلم الذي يفتقد إلى ضبط النفس والاتزان الانفعالي لا يمكن أن يُربّي طلاباً يمتلكون هذه الكفاءات (Ahmad, 2024).

المحور الثاني: الذكاء العاطفي (نشأته، أبعاده، خصائصه، أهميته)

١- مفهوم الذكاء العاطفي ونشأته

يُعدّ الذكاء العاطفي (Emotional Intelligence) من المفاهيم النفسية التربوية التي شهدت اهتماماً واسعاً منذ بدايات تسعينيات القرن الماضي، وقد ظهر هذا المفهوم على يد الباحثين بيتر سالوفي وجون ماير عام 1990م في ورقة علمية بعنوان (الذكاء العاطفي)، حيث عرّفاه بأنه: القدرة على رصد المشاعر والانفعالات الذاتية ومشاعر الآخرين، والتمييز بينها، واستخدام هذه المعلومات في توجيه التفكير والسلوك (Mayer, 2016).

ثم انتشر هذا المفهوم على نطاق واسع بعد صدور كتاب دانيال جولمان (الذكاء العاطفي: لماذا يفوق أهمية معدل الذكاء IQ) عام 1995م، إذ قدّم جولمان رؤية أوسع للذكاء العاطفي تجمع بين الأبعاد الفردية والاجتماعية، وأكّد أن الذكاء العاطفي قد يكون أهم من الذكاء العقلي في تحقيق النجاح في الحياة العملية والشخصية، وأن من الممكن تنميته من خلال البرامج التربوية والتدريبية (Goleman, 1995).

ويرى عبد اللطيف (2022) أن مفهوم الذكاء العاطفي قد تطور بمرور الوقت من كونه قدرة معرفية محدودة إلى منظومة متكاملة من القدرات والمهارات التي تشمل الجوانب الفردية والاجتماعية، وأنه أصبح من المفاهيم المحورية في مجال التربية وعلم النفس التربوي، يحظى باهتمام الباحثين والمربين على حدّ سواء.

ومن منظور إسلامي يرى زكوب (2024) أن الإسلام قد سبق المفكرين الغربيين في تأطير مفهوم الذكاء العاطفي ومجالاته ومهاراته من خلال هدايات القرآن الكريم، التي تُؤكّد على أهمية الوعي بالنفس وضبطها وحسن التعامل مع الآخرين والتحكم في الانفعالات، وهي المفاهيم الجوهرية للذكاء العاطفي.

وبشكل عام يمكن تعريف الذكاء العاطفي بأنه: مجموعة من القدرات والمهارات والكفايات الانفعالية والاجتماعية التي تُمكّن الفرد من إدراك انفعالاته وانفعالات الآخرين، وفهمها، والتعبير عنها، وإدارتها بصورة تُحقّق له النجاح في حياته الشخصية والاجتماعية والمهنية، وتمكنه من التكيف مع متطلبات الحياة المتغيرة (Bar-On, 2006).

٢- نماذج الذكاء العاطفي

تعددت النماذج التي تناولت الذكاء العاطفي وأطّرته نظرياً، ومن أبرزها:

أ) نموذج القدرة لماير وسالوفي (Mayer & Salovey): ويُؤطّر الذكاء العاطفي بوصفه قدرة عقلية كباقي القدرات العقلية، ويتكوّن من أربعة فروع رئيسة هي: إدراك الانفعالات، واستخدام الانفعالات

لتسهيل التفكير، وفهم الانفعالات، وإدارة الانفعالات. ويُعدّ هذا النموذج من أكثر النماذج صرامة من الناحية العلمية، ويستخدم اختبار MSCEIT لقياس الذكاء العاطفي وفق هذا النموذج بأسلوب الأداء الفعلي وليس بأسلوب التقرير الذاتي (Mayer, 2016).

ب) نموذج جولمان (Goleman) المختلط: ويجمع بين القدرات العقلية والسمات الشخصية، ويحدد خمسة أبعاد رئيسة للذكاء العاطفي هي: الوعي بالذات، وضبط الذات، والدافعية، والتعاطف، والمهارات الاجتماعية. ويتميز هذا النموذج بسهولة فهمه وانتشاره الواسع في الأوساط التربوية والإدارية، وارتباطه بنتائج عملية ملموسة في مجالات النجاح المهني والقيادة (Goleman, 1995).

ج) نموذج بار-أون (Bar-On) للذكاء الاجتماعي العاطفي: ويُعرّف الذكاء العاطفي بوصفه مجموعة من القدرات والكفايات والمهارات غير المعرفية، التي تُؤثّر في قدرة الفرد على النجاح في التعامل مع متطلبات البيئة وضغوطها. ويتكوّن من خمسة مكونات رئيسة هي: المكون الشخصي الذاتي، والمكون الشخصي الاجتماعي، وإدارة الضغوط، والقدرة على التكيف، والمزاج العام، ويُستخدم مقياس EQ-i لقياس الذكاء العاطفي وفقاً لهذا النموذج (Bar-On, 2006).

د) نموذج بترايد (Petrides) لسمة الذكاء العاطفي: ويُؤطّر الذكاء العاطفي بوصفه سمة شخصية ثابتة نسبياً، يمكن قياسها بأدوات التقرير الذاتي، ويُؤكّد على البعد الانفعالي لشخصية الفرد بدلاً من التركيز على القدرات العقلية المرتبطة بالانفعال (Mayer, 2016).

هـ) النموذج الإسلامي المتكامل للذكاء العاطفي: وهو نموذج معاصر يحاول استخلاص المكونات الجوهرية للذكاء العاطفي من النصوص الشرعية، ويُؤكّد على التكامل بين الذكاء العاطفي والذكاء الروحي، ويرى أن الذكاء العاطفي في الإسلام مرتبط ارتباطاً وثيقاً بتزكية النفس والإيمان وحسن العبادة (زكوب، 2024).

٣- أبعاد الذكاء العاطفي ومكوناته

يتألف الذكاء العاطفي وفق رؤية تكاملية بين النماذج السابقة من مجموعة من الأبعاد والمكونات الأساسية، التي تتفق غالبية النماذج على وجودها بصياغات مختلفة، ومن أبرز هذه الأبعاد:

البعد الأول: الوعي بالذات الانفعالية، ويُشير إلى قدرة الفرد على إدراك مشاعره وانفعالاته في اللحظة التي تنشأ فيها، ومعرفة أسبابها وعواقبها، وامتلاك ثقة بالنفس وإحساس بالقيمة الذاتية. ويُعدّ هذا البعد حجر الأساس للذكاء العاطفي، إذ لا يمكن للفرد أن يدير انفعالاته دون أن يعيها أولاً (الشهري، 2023).

البعد الثاني: إدارة الانفعالات، ويعني قدرة الفرد على ضبط انفعالاته السلبية كالغضب والقلق والحزن، والتحكم في الاندفاعات والرغبات، والتعامل مع الضغوط النفسية بصورة بنّاءة. ويُسهم هذا البعد في تحقيق الاتزان النفسي للفرد وحمايته من الانجراف وراء انفعالاته السلبية التي قد تُؤدّي إلى عواقب غير مرغوبة (عبد المعطي، 2022).

البعد الثالث: الدافعية الذاتية، ويُقصد بها قدرة الفرد على تحفيز نفسه للوصول إلى أهدافه، والمثابرة في مواجهة العقبات، والحفاظ على التفاؤل والأمل، وامتلاك المبادرة والرغبة في الإنجاز. ويُعدّ هذا البعد محركاً أساسياً للسلوك الإنجازي للفرد، وعاملاً مُيسّراً للنجاح في مختلف مجالات الحياة (ميشيل عرنكي، 2024).

البعد الرابع: التعاطف، وهو قدرة الفرد على فهم مشاعر الآخرين وانفعالاتهم، والاهتمام بهم، والاستجابة لاحتياجاتهم العاطفية، وإدراك وجهات نظرهم. ويُسهم هذا البعد في بناء علاقات إنسانية إيجابية مع الآخرين، ويُعدّ من أهم العوامل الميسّرة للقيادة والتأثير في الآخرين (عبدالنوري، 2025).

البعد الخامس: المهارات الاجتماعية، وتُشير إلى قدرة الفرد على إدارة العلاقات مع الآخرين بكفاءة، والتأثير فيهم، والتواصل معهم بفاعلية، وحل النزاعات، والعمل ضمن فريق، وقيادة الجماعة عند الحاجة، وامتلاك مهارات الإقناع والتفاوض (Dong, 2022).

وتتفاعل هذه الأبعاد فيما بينها بصورة تكاملية، إذ لا يمكن الفصل بينها في الواقع العملي، بل تعمل بصورة متناسقة ومتكاملة لتُكوّن ما يُسمى بالذكاء العاطفي بوصفه منظومة متكاملة من القدرات والمهارات، تُمكّن الفرد من التعامل مع نفسه ومع الآخرين ومع متطلبات البيئة بكفاءة وفاعلية (Halimi, 2021).

٤- خصائص الذكاء العاطفي لدى طلاب المرحلة المتوسطة

تُعدّ المرحلة المتوسطة من أهم المراحل العمرية التي يشهد فيها الطالب تحولات جسمية ونفسية واجتماعية متسارعة، إذ تُمثّل مرحلة المراهقة المبكرة التي يبدأ فيها الفرد بالبحث عن هويته الذاتية، وتتشكل خلالها معالم شخصيته الانفعالية والاجتماعية. ومن هنا تكتسب تنمية الذكاء العاطفي لدى طلاب هذه المرحلة أهمية خاصة (الجميلي، 2025).

ويتميز الذكاء العاطفي لدى طلاب المرحلة المتوسطة ببعض الخصائص الفارقة، منها أنه يكون في طور التشكّل والنمو، مما يجعله أكثر قابلية للتأثر بالبيئة المحيطة سواء أكانت أسرية أم مدرسية، كما يتسم بالتذبذب وعدم الاستقرار في كثير من الأحيان، نتيجة التغيرات الهرمونية والنفسية التي يمر بها الطالب. كما تتأثر هذه السمة بالنوع الاجتماعي والمستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة (عبدالنوري، 2025).

وتشير دراسة الشهري (2023) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الانفعالي والتكيف الأكاديمي لدى طلاب المرحلة المتوسطة، مما يُؤكّد على أهمية تنمية الذكاء العاطفي لدى طلاب هذه المرحلة بوصفه عاملاً مُيسّراً للنجاح الأكاديمي والاجتماعي، وأن الطلاب الموهوبين يمتازون بمستويات أعلى من الذكاء الانفعالي مقارنة بأقرانهم.

وتُمثّل المرحلة المتوسطة فرصة ذهبية لمعلمي التربية الإسلامية لتنمية الذكاء العاطفي لدى طلابهم، من خلال ما تحويه مادة التربية الإسلامية من قيم ومفاهيم وموضوعات تُلامس الجانب الوجداني والاجتماعي، كالإخلاص والتقوى والصبر والعفو وبر الوالدين وصلة الرحم وحسن الجوار وغيرها من القيم التي تُعزّز الذكاء العاطفي لدى الطلاب (الدليقان، 2018).

كما أن طلاب المرحلة المتوسطة يكونون أكثر استعداداً للتأثر بالنماذج البالغة المحيطة بهم، مما يُكسِب المعلم في هذه المرحلة دوراً مضاعفاً، إذ لا يقتصر دوره على نقل المعرفة بل يتعدّى ذلك إلى أن يكون نموذجاً انفعالياً واجتماعياً يحتذي به الطلاب، ومرشداً يُوجّههم نحو تنمية كفاءاتهم الانفعالية والاجتماعية (Ahmad, 2024).

وتُؤكّد دراسة جمال (2018) أن مرحلة المراهقة تُمثّل فترة حرجة في تشكّل الكفاءة الذاتية الأكاديمية والهوية المنجزة لدى الطلاب، وأن البرامج التدريبية القائمة على نظرية الذكاء العاطفي تُسهم بصورة فاعلة في تنمية هاتين السمتين، مما يُؤكّد ضرورة الاهتمام بالذكاء العاطفي لدى طلاب هذه المرحلة.

٥- أهمية تنمية الذكاء العاطفي لدى طلاب المرحلة المتوسطة

تكتسب تنمية الذكاء العاطفي لدى طلاب المرحلة المتوسطة أهمية بالغة لاعتبارات متعددة، منها أن هذه المرحلة تُمثّل مرحلة انتقالية حساسة في حياة الطالب، إذ ينتقل فيها من مرحلة الطفولة إلى مرحلة المراهقة، مما يستدعي تزويده بالمهارات الانفعالية والاجتماعية التي تُمكّنه من التكيف مع متطلبات هذه المرحلة (الشهري، 2023).

كما أن تنمية الذكاء العاطفي تُسهم في الوقاية من المشكلات السلوكية والنفسية التي قد يتعرض لها طلاب هذه المرحلة، كالعدوانية والقلق والاكتئاب والانعزال الاجتماعي، إذ يُعدّ الذكاء العاطفي بمثابة دروع وقائية تُحصّن الطالب من هذه المشكلات، وتُعينه على التعامل معها بصورة بنّاءة عند ظهورها (عبد المعطي، 2022).

وتُسهم تنمية الذكاء العاطفي أيضاً في تحسين التحصيل الأكاديمي للطلاب، فقد كشفت دراسة باشينكو (Pashchenko, 2024) عن أن الذكاء العاطفي يُؤثّر إيجابياً في الجوانب المختلفة للتعلم، وأن الكفاءات العاطفية التي حددها جولمان تلعب دوراً محورياً في النجاح الأكاديمي للطلاب.

ومن منظور إسلامي، تُسهم تنمية الذكاء العاطفي في بناء الشخصية الإسلامية المتوازنة التي تتميز بالحكمة والصبر والرحمة والتفكر، وهي الصفات التي حثّ عليها الإسلام في كثير من نصوصه الشرعية، مما يجعل من تنمية الذكاء العاطفي هدفاً إسلامياً أصيلاً قبل أن يكون هدفاً تربوياً معاصراً (حدو، 2025).

المحور الثالث: العلاقة بين التعلم الاجتماعي العاطفي والذكاء العاطفي في تدريس التربية الإسلامية

١- العلاقة المفاهيمية بين التعلم الاجتماعي العاطفي والذكاء العاطفي

ثمة علاقة وثيقة وتكاملية بين التعلم الاجتماعي العاطفي والذكاء العاطفي، إذ يُمثّل التعلم الاجتماعي العاطفي العمليةَ التربوية التي تُؤدّي إلى تنمية الذكاء العاطفي، فيما يُمثّل الذكاء العاطفي الناتجَ النهائي والمحصلة المتوقعة من هذه العملية التربوية. ويتضح من مقارنة الكفاءات الخمس للتعلم الاجتماعي العاطفي وفق إطار CASEL مع الأبعاد الخمس للذكاء العاطفي وفق نموذج جولمان وجود تطابق كبير بينهما، مما يُؤكّد العلاقة العضوية بين المفهومين (Suryadi, 2025).

ويرى سورياضي (Suryadi, 2025) أن دمج التعلم الاجتماعي العاطفي في التدريس استناداً إلى نظرية الذكاء العاطفي يُسهم في تنمية الكفاءات الخمس للتعلم الاجتماعي العاطفي لدى الطلاب، مما ينعكس إيجاباً على مستوى ذكائهم العاطفي وقدرتهم على إدارة انفعالاتهم وتفاعلاتهم الاجتماعية، ويُحقّق التكامل بين النظرية والتطبيق في هذا المجال.

ويمكن القول إن التعلم الاجتماعي العاطفي والذكاء العاطفي يُمثّلان وجهين لعملة واحدة، فالأول يُركّز على البُعد التربوي والتعليمي، فيما يُركّز الثاني على البُعد النفسي والشخصي، وكلاهما يسعى إلى الهدف ذاته وهو بناء الإنسان المتوازن انفعالياً واجتماعياً، القادر على التكيف مع متطلبات الحياة المعاصرة وتحقيق النجاح فيها (Naseem, 2024).

٢- علاقة التعلم الاجتماعي العاطفي بمنهج التربية الإسلامية

تنطلق التربية الإسلامية في تأطير الجانب الاجتماعي والعاطفي من رؤية إيمانية متكاملة تستند إلى الكتاب والسنة، إذ يحتضن المنهج الإسلامي قيماً ومفاهيم كثيرة تتقاطع مع مرتكزات التعلم الاجتماعي

العاطفي وفق إطار CASEL، مما يجعل تدريس التربية الإسلامية بيئة خصبة لدمج هذه المهارات (Rohman, 2025).

وتتجلى نقاط التقاطع بين المنهج الإسلامي ومرتكزات التعلم الاجتماعي العاطفي في كثير من الموضوعات، فمفهوم الوعي بالذات يتقاطع مع مفهوم المحاسبة النفسية والتفكر في الذات الذي يُؤكّد عليه الإسلام، ومفهوم إدارة الذات يتقاطع مع مفهوم تزكية النفس وكظم الغيظ والصبر، ومفهوم الوعي الاجتماعي يتقاطع مع مفهوم الإحسان والتعاطف مع الآخرين، ومفهوم مهارات العلاقات يتقاطع مع مفاهيم الأخوة والصداقة وحسن الجوار، ومفهوم اتخاذ القرار المسؤول يتقاطع مع مفهوم الشورى والمسؤولية والأمانة (Sadat, 2026).

ويُؤكّد حدو (2025) أن القرآن الكريم قد قدّم منهجية تربوية متكاملة للتوجيه العاطفي تُسهم في بناء الشخصية الإسلامية المتزنة، من خلال ضبط الانفعالات السلبية وتعزيز المشاعر الإيجابية، بما يُحقّق التوافق النفسي والاجتماعي للفرد المسلم، وأن هذه المنهجية القرآنية يمكن أن تُمثّل أساساً متيناً لتطوير برامج التعلم الاجتماعي العاطفي في البيئة التربوية الإسلامية.

ومن أبرز موضوعات التربية الإسلامية في المرحلة المتوسطة التي تُتيح فرصاً لدمج مهارات التعلم الاجتماعي العاطفي: موضوعات العقيدة التي تُنمّي الوعي بالذات وعلاقتها بالخالق، وموضوعات العبادات التي تُنمّي إدارة الذات والانضباط الذاتي، وموضوعات الأخلاق التي تُنمّي الوعي الاجتماعي ومهارات العلاقات، وموضوعات السيرة النبوية التي تُقدّم نماذج عملية لتطبيق هذه المهارات في الواقع، وموضوعات الفقه التي تُنمّي اتخاذ القرار المسؤول وفق المنظور الشرعي (الدليقان، 2018).

٣- استراتيجيات دمج مهارات التعلم الاجتماعي العاطفي في تدريس التربية الإسلامية

يحتاج دمج مهارات التعلم الاجتماعي العاطفي في تدريس التربية الإسلامية إلى استراتيجيات تدريسية متنوعة تُمكّن المعلم من تحقيق هذا الهدف بفاعلية، ومن أبرز هذه الاستراتيجيات:

أ) التعلم التعاوني: ويُتيح للطلاب فرصة العمل الجماعي وتبادل الأفكار والآراء، وتطوير مهارات التواصل والتعاون وحل النزاعات، مما يُسهم في تنمية كفاءتي الوعي الاجتماعي ومهارات العلاقات، ويمكن للمعلم توظيف هذه الاستراتيجية في تدريس موضوعات الأخلاق والعبادات الجماعية كصلاة الجماعة والصدقة (Suryadi, 2025).

ب) لعب الأدوار والتمثيل: ويُمكّن الطلاب من التعرف على وجهات نظر الآخرين والتعاطف معهم، ومحاكاة مواقف اجتماعية وانفعالية متنوعة، مما يُنمّي لديهم القدرة على إدارة الانفعالات والتعاطف، ويمكن توظيف هذه الاستراتيجية في تدريس قصص الأنبياء والصحابة وتجسيد المواقف التربوية فيها.

ج) الحوار والمناقشة الموجّهة: ويُتيح للطلاب فرصة التعبير عن آرائهم ومشاعرهم بحرية وأمان، ويُنمّي لديهم الوعي بالذات ومهارات التواصل الفعّال، ويمكن توظيفه في مناقشة القضايا الأخلاقية والاجتماعية المعاصرة في ضوء الموقف الإسلامي منها (Pratiwi, 2024).

د) دراسة الحالة: ومن خلالها يتعرف الطلاب على مواقف واقعية تستدعي اتخاذ قرارات أخلاقية، ويتدربون على تحليل هذه المواقف من جوانبها المختلفة، مما يُنمّي لديهم كفاءة اتخاذ القرار المسؤول، ويمكن توظيفها في تدريس موضوعات الفقه التطبيقي والقضايا المعاصرة.

هـ) التأمل والتفكر: وهو من الاستراتيجيات الإسلامية الأصيلة التي تُسهم في تنمية الوعي بالذات وإدارة الانفعالات، إذ يُتيح للطالب فرصة التأمل في انفعالاته وسلوكه وتقييمها وتطويرها، ويمكن توظيفه من خلال أنشطة محاسبة النفس والتفكر في الآيات الكونية والقرآنية (حدو، 2025).

و) الاستفادة من القصص القرآني والنبوي: إذ يحفل القرآن الكريم والسنة النبوية بقصص تربوية تُجسّد قيم التعلم الاجتماعي العاطفي بصورة عملية، يمكن للمعلم توظيفها في تدريس التربية الإسلامية لتنمية هذه المهارات لدى الطلاب، كقصة يوسف عليه السلام في إدارة الانفعالات، وقصة الرسول صلى الله عليه وسلم مع الأعرابي في التعاطف، ومواقف الصحابة في حسن العلاقات (Rohman, 2025).

ز) التعلم القائم على المشروعات: ويُتيح للطلاب فرصة العمل على مشروعات خدمية أو بحثية مرتبطة بقيم الإسلام، كمشروعات صلة الرحم وزيارة المرضى وكفالة الأيتام، مما يُنمّي لديهم الكفاءات الخمس للتعلم الاجتماعي العاطفي بصورة عملية وتطبيقية (Pratiwi, 2024).

٤- التحديات التي تواجه دمج مهارات التعلم الاجتماعي العاطفي في التربية الإسلامية

على الرغم من أهمية دمج مهارات التعلم الاجتماعي العاطفي في تدريس التربية الإسلامية، فإن ثمة تحديات عدة تعترض هذه العملية، ومنها: ضعف معرفة المعلمين بمفهوم التعلم الاجتماعي العاطفي ومرتكزاته، وقلة البرامج التدريبية المتخصصة في هذا الشأن، وتركيز كثير من المعلمين على الجانب المعرفي للمادة على حساب الجانب الوجداني والاجتماعي (الثبيتي، 2024).

كما تتمثل التحديات في كثافة المحتوى الدراسي وضيق الوقت المتاح، ونقص الإمكانات المادية والبشرية في بعض المدارس، فضلاً عن قلة وعي أولياء الأمور بأهمية هذا الجانب في التربية المعاصرة، مما يُؤثّر في فاعلية هذه العملية (Kusumaningsih, 2025).

ومن التحديات أيضاً ما يتعلق بضعف أدوات التقويم المتوفرة لقياس مدى تحقق كفاءات التعلم الاجتماعي العاطفي لدى الطلاب، وصعوبة تقويم الجوانب الوجدانية والاجتماعية مقارنة بالجوانب المعرفية، فضلاً عن غياب المؤشرات الواضحة لدمج هذه المهارات في مقررات التربية الإسلامية بصورة صريحة (الحربي، 2021).

ولتجاوز هذه التحديات، يُوصى بتنظيم برامج تدريبية متخصصة لمعلمي التربية الإسلامية، وتطوير المناهج الدراسية بصورة تتضمن مهارات التعلم الاجتماعي العاطفي بشكل صريح، وتوفير الإمكانات اللازمة للمدارس، ورفع وعي أولياء الأمور بأهمية هذا الجانب التربوي، وتطوير أدوات تقويم ملائمة لهذه الكفاءات (Haddad, 2025).

ثانياً: الدراسات السابقة

تناول الباحث في هذا المحور الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، وقد جرى تصنيفها وفق محورين رئيسين: المحور الأول الدراسات التي تناولت التعلم الاجتماعي العاطفي وكفاياته في البيئة التربوية، والمحور الثاني الدراسات التي تناولت الذكاء العاطفي وعلاقته ببعض المتغيرات لدى الطلاب. وقد رُتّبت الدراسات داخل كل محور وفق الترتيب التنازلي من الأحدث إلى الأقدم، ثم خُتم المحور بالتعقيب على هذه الدراسات وبيان أوجه الاستفادة منها.

وقد التزم الباحث في اختيار الدراسات السابقة بمعيار الحداثة، إذ اقتصر اختيارها على الدراسات المنشورة في الفترة بين عامي 2018 و2026، مع التركيز على الدراسات العربية بالدرجة الأولى، والاستئناس بالدراسات الأجنبية ذات الصلة المباشرة بموضوع الدراسة الحالية، بما يُحقّق التغطية الشاملة للأدبيات السابقة في هذا المجال.

المحور الأول: الدراسات التي تناولت التعلم الاجتماعي العاطفي

1) دراسة جرار وزيدان (2026):

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف فاعلية وحدات تعليمية في الرياضيات مستندة إلى التعلم العاطفي الاجتماعي في تنمية التفكير الرياضي لدى طلبة المرحلة الثانوية في فلسطين، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي على عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمجموعتين تجريبية وضابطة. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في تنمية مهارات التفكير الرياضي، وأوصت الدراسة بضرورة دمج مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي في مناهج الرياضيات وتدريب المعلمين على استراتيجيات دمج المهارات العاطفية والاجتماعية في تدريسهم .

2) دراسة سعدات وأحمد (2026):

هدفت هذه الدراسة إلى إجراء مراجعة منهجية لدمج الأخلاق الإسلامية مع التعلم الاجتماعي العاطفي (SEL) من أجل التنمية الشاملة للشباب، واتبعت الدراسة منهج المراجعة المنهجية للأدبيات السابقة. وقد توصلت الدراسة إلى أن إطار CASEL ومرتكزاته الخمس تتقاطع بصورة كبيرة مع منظومة الأخلاق الإسلامية، وأن دمج هاتين المنظومتين يُسهم في بناء شخصية الطالب من جوانبها المعرفية والوجدانية والاجتماعية والروحية، وأوصت الدراسة بتطوير برامج تربوية تدمج بين الأخلاق الإسلامية وكفاءات التعلم الاجتماعي العاطفي .

3) دراسة موستاغفيروه ومنشور (2025):

سعت هذه الدراسة إلى بناء أطر للتربية العاطفية الاجتماعية في ضوء التربية الإسلامية ومعرفة دور التربية الإسلامية في الوعي العاطفي للطلاب، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي. وتوصلت الدراسة إلى أن التربية الإسلامية تقدم بديلاً أصيلاً للتعلم الاجتماعي العاطفي الغربي، وأن ثمة حاجة ماسة إلى تطوير مناهج التربية الإسلامية لتتجاوز التركيز على الجانب المعرفي إلى التربية الوجدانية والاجتماعية الشاملة .

4) دراسة محمد (2025):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على دور التعليم والمناهج الدراسية في التماسك المجتمعي من خلال التعلم الاجتماعي والعاطفي بوصفه نموذجاً تربوياً، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. وتوصلت الدراسة إلى أن دمج التعلم الاجتماعي والعاطفي في المناهج الدراسية يُسهم في تطوير التحصيل الأكاديمي وتعزيز التماسك المجتمعي، وأوصت الدراسة بضرورة تطوير المناهج الدراسية في الوطن العربي بصورة تتضمن مهارات التعلم الاجتماعي والعاطفي.

5) دراسة روهمان ومحبي (2025):

هدفت هذه الدراسة إلى دمج التربية الدينية الإسلامية والتعلم الاجتماعي العاطفي لتنمية الشخصية المعتدلة لدى الطلاب، واتبعت الدراسة المنهج النوعي بأسلوب دراسة الحالة. وكشفت نتائج الدراسة عن أن التكامل بين المنظومتين يُسهم في التنمية الشاملة للقدرات الاجتماعية والعاطفية للطلاب، وأن إطار CASEL يُمكن توظيفه في البيئة التربوية الإسلامية بنجاح، وأوصت الدراسة بضرورة تدريب المعلمين على دمج المنظومتين في تدريسهم.

6) دراسة سورياضي ويولانداري (2025):

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف فاعلية طريقة التدريس الذكية انفعالياً القائمة على دمج التعلم الاجتماعي العاطفي في تدريس اللغة الإنجليزية بالمدارس الثانوية الإسلامية، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي بأسلوب الطرائق المختلطة على عينة من (120) طالباً. وأظهرت نتائج الدراسة أن دمج كفاءات CASEL الخمس مع نظرية الذكاء العاطفي يُسهم في تحسين أداء الطلاب ومستوى ذكائهم العاطفي، وأوصت الدراسة بتدريب المعلمين على هذه الطريقة وتطبيقها في باقي المواد الدراسية .

7) دراسة اليمني (2024):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على كفاءات التعلم الاجتماعي العاطفي (SEL) وعلاقتها بفاعلية الذات الإبداعية لدى طالبات المرحلة الثانوية بالرياض، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي. وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى كفاءات التعلم الاجتماعي العاطفي لدى الطالبات جاء بمتوسط 3.89 وبنسبة 78%، وأن هناك علاقة موجبة دالة إحصائياً بين كفاءات التعلم الاجتماعي العاطفي وفاعلية الذات الإبداعية، وأوصت الدراسة بتطوير برامج تدريبية لتنمية كفاءات التعلم الاجتماعي العاطفي لدى طالبات المرحلة الثانوية .

8) دراسة الثبيتي (2024):

هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من مستوى معرفة معلمي التلاميذ ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية بنموذج التعلم الاجتماعي العاطفي في المنطقة الغربية بالمملكة العربية السعودية، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي على عينة من المعلمين. وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى معرفة المعلمين بنموذج التعلم الاجتماعي العاطفي جاء بدرجة متوسطة، وأن ثمة فروقاً ذات دلالة إحصائية وفقاً لمتغيري سنوات الخبرة والدورات التدريبية، وأوصت الدراسة بضرورة تنظيم برامج تدريبية متخصصة في هذا المجال.

9) دراسة مارتينيز وغوميز (2024):

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف أهمية التعلم الاجتماعي العاطفي في المدارس وتقييم البرامج المختلفة الموجهة لتنميته، واتبعت الدراسة منهج المراجعة المنهجية للأدبيات السابقة. وتوصلت الدراسة إلى أن التعلم الاجتماعي العاطفي يُعدّ ركيزة أساسية لإعداد الطلاب لمواجهة تحديات الحياة المعاصرة، وأن ضعف دمج مهاراته في المناهج الدراسية يُؤدّي إلى عدم استعداد الطلاب لإدارة انفعالاتهم وعلاقاتهم بفاعلية، وأوصت الدراسة بتطوير برامج تدريبية للمعلمين على استراتيجيات دمج هذه المهارات .

10) دراسة بهرامي وآخرون (2024):

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف فاعلية التعليم الإلكتروني للتعلم الاجتماعي العاطفي المستند إلى نموذج CASEL في تنمية الوعي بالذات وإدارة الذات والوعي الاجتماعي ومهارات العلاقات واتخاذ القرار المسؤول لدى طلاب المرحلة الابتدائية، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي. وأظهرت النتائج فاعلية البرنامج في تنمية الكفاءات الخمس لدى المجموعة التجريبية، وأوصت الدراسة بتعميم البرنامج وتطوير برامج مماثلة للمراحل الدراسية الأخرى .

11) دراسة براتيوي وفاطمحانك (2024):

هدفت هذه الدراسة إلى إجراء مراجعة منهجية للأدبيات حول دمج التعلم الاجتماعي العاطفي في التعليم الابتدائي، واتبعت الدراسة منهج المراجعة المنهجية للأدبيات. وقد توصلت الدراسة إلى أن البرامج التي ينفذها معلمو الصفوف تكون أكثر فاعلية مقارنة بتلك التي ينفذها ميسرون آخرون، وأن دمج التعلم الاجتماعي العاطفي في المنهج الدراسي يُؤدّي إلى نتائج إيجابية على مستوى التحصيل الأكاديمي والنمو الاجتماعي والعاطفي للطلاب .

12) دراسة أحمد وإسماعيل (2024):

هدفت هذه الدراسة إلى إجراء مراجعة منهجية حول علاقة التعلم الاجتماعي العاطفي بكفاءة المعلم والمرونة الانفعالية، وحللت الدراسة 22 بحثاً منشوراً بين عامي 2019 و2023. وتوصلت الدراسة إلى أن دمج التعلم الاجتماعي العاطفي في تعليم المعلمين يُسهم في تنمية المرونة الانفعالية لديهم وكفاءتهم في التدريس، وينعكس إيجاباً على النمو الانفعالي للطلاب، وأوصت الدراسة بإدراج التعلم الاجتماعي العاطفي ضمن برامج إعداد المعلمين .

13) دراسة نسيم وآخرون (2024):

هدفت هذه الدراسة إلى اختبار نموذج CASEL واستكشاف العلاقة بين الكفاءات الاجتماعية العاطفية والأداء الأكاديمي للمتعلمين عن بعد، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي. وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين الكفاءات الاجتماعية العاطفية الخمس والأداء الأكاديمي، وأن الطلاب ذوي المستويات المرتفعة من الذكاء العاطفي يتفوقون أكاديمياً، وأوصت الدراسة بتطوير برامج لتنمية كفاءات CASEL لدى المتعلمين .

14) دراسة الحربي والبنيان (2021):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على برامج تنمية مهارات التعلم الاجتماعي والعاطفي لطلاب التعليم العام في كل من الولايات المتحدة الأمريكية وأستراليا من خلال اتباع المنهج المقارن بمدخل جورج بريداي. وتوصلت الدراسة إلى أن البلدين يمتلكان برامج متطورة لتنمية هذه المهارات تستند إلى إطار CASEL، وأن ثمة حاجة ماسة لتطوير برامج مماثلة في الدول العربية بما يتناسب مع خصوصيتها الثقافية والدينية، وأوصت الدراسة بالاستفادة من تجارب الدول المتقدمة في هذا المجال .

المحور الثاني: الدراسات التي تناولت الذكاء العاطفي

1) دراسة حمدالملك والزبير (2025):

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الذكاء العاطفي لدى عينة من طالبات جامعة الملك خالد، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي بتصميم المجموعتين التجريبية والضابطة. وأظهرت النتائج فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية الذكاء العاطفي لدى أفراد المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة، وأوصت الدراسة بتطوير برامج تدريبية مماثلة للمراحل الدراسية المختلفة .

2) دراسة عبدالنوري ومكناسي (2025):

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف مستوى الذكاء الوجداني لدى المراهق المتمدرس من خلال دراسة ميدانية ببعض المتوسطات بمدينة سكيكدة الجزائرية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي على عينة من طلاب المرحلة المتوسطة. وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الذكاء الوجداني لدى الطلاب جاء بدرجة متوسطة، وأن ثمة فروقاً وفقاً لمتغيري الجنس والمستوى الدراسي، وأكدت الدراسة أهمية اهتمام المدرسة الجزائرية بالذكاء العاطفي لما له من دور في تحسين العملية التعليمية .

3) دراسة الجميلي وبشري (2025):

هدفت هذه الدراسة إلى وضع تصور مقترح للبروفيل النفسي لذوي الطمأنينة النفسية والإحباط الوجودي من طلاب المرحلة الثانوية بدولة الكويت، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي. وتضمن البروفيل النفسي ضمن أبعاده مستوى الذكاء العاطفي بوصفه عاملاً مُيسّراً للطمأنينة النفسية، وأظهرت النتائج وجود علاقة عكسية بين الذكاء العاطفي والإحباط الوجودي، وأوصت الدراسة بتطوير برامج لتنمية الذكاء العاطفي لدى طلاب المرحلة الثانوية .

4) دراسة ميشيل عرنكي (2024):

هدفت هذه الدراسة إلى دراسة فاعلية برنامج تدريبي مبني على نموذج جولمان في تنمية بعض مهارات الذكاء الانفعالي لدى طلبة كلية الهندسة التكنولوجية في جامعة البلقاء التطبيقية بالأردن، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي على عينة من (49) طالباً. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في تنمية مهارات الذكاء الانفعالي، وأوصت الدراسة بتطوير برامج تدريبية مبنية على نموذج جولمان للمراحل الدراسية المختلفة .

5) دراسة باشينكو وآخرون (2024):

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف أثر الذكاء العاطفي على التحصيل الأكاديمي لدى الطلاب، واتبعت الدراسة منهج المراجعة المنهجية للأدبيات السابقة. وقد توصلت الدراسة إلى أن الذكاء العاطفي يُؤثّر إيجابياً في الجوانب المختلفة للتعلم، وأن الكفاءات العاطفية التي حددها جولمان تلعب دوراً محورياً في النجاح الأكاديمي للطلاب، وأوصت الدراسة بتطوير برامج تدريبية لتنمية الذكاء العاطفي بوصفه عاملاً مُيسّراً للنجاح الأكاديمي .

6) دراسة بوفيدا–بروتونز وآخرون (2024):

هدفت هذه الدراسة إلى تحليل أثر برنامج تنمية الذكاء العاطفي على التحصيل الأكاديمي لمعلمي المستقبل، واتبعت الدراسة منهج التحليل متعدد المستويات على عينة من الطلاب المعلمين. وقد توصلت الدراسة إلى أن البرنامج التدريبي ذا الستين ساعة أسهم في تحسين المهارات العاطفية والتحصيل الأكاديمي للطلاب، وأوصت الدراسة بإدراج برامج تنمية الذكاء العاطفي ضمن برامج إعداد المعلمين .

7) دراسة الشهري (2023):

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الانفعالي والتكيف الأكاديمي لدى عينة من الموهوبين بالمدارس المتوسطة والثانوية بمدينة جدة في المملكة العربية السعودية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي. وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين الذكاء الانفعالي والتكيف الأكاديمي، وأن مستوى الذكاء الانفعالي لدى الطلاب الموهوبين جاء بدرجة مرتفعة، وأوصت الدراسة بتطوير برامج لرعاية الموهوبين تتضمن تنمية الذكاء الانفعالي .

8) دراسة سرحان (2023):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر برنامج تدريبي لتنمية الذكاء العاطفي لدى طالبات الصف الخامس الإعدادي في العراق، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي بتصميم المجموعتين التجريبية والضابطة. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في تنمية مهارات الذكاء العاطفي، مما يُؤكّد فاعلية البرنامج التدريبي، وأوصت الدراسة بتعميم البرنامج وتطبيقه على مراحل دراسية أخرى .

9) دراسة عبد الحكيم (2023):

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف فعالية برنامج قائم على مهارات الميتا انفعالية لتحسين حالة ما وراء المزاج لدى معلمات التلاميذ المدمجين بالمرحلة الإعدادية في مصر، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي. وأظهرت النتائج وجود مستويات مرتفعة من الذكاء العاطفي وسمة ما وراء المزاج لدى أفراد عينة معلمي المرحلة الثانوية، ووجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بينهما، وأوصت الدراسة بتطوير برامج تدريبية للمعلمين في هذا المجال .

10) دراسة دونغ وآخرون (2022):

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف علاقة الذكاء العاطفي بسمات الشخصية والأداء الأكاديمي للطلاب، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي على عينة من طلاب الجامعة. وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الذكاء العاطفي يُسهم في تحسين التعلم في البيئات الافتراضية ويُؤثّر في الأداء الأكاديمي العام للطلاب، وأن سمات الشخصية تتفاعل مع الذكاء العاطفي في تحديد الأداء الأكاديمي، وأوصت الدراسة بمراعاة هذه العوامل في تصميم البرامج التربوية .

11) دراسة عبد المعطي (2022):

هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من الدور الوسيط للذكاء الانفعالي بين تأثير الضغوط الدراسية على الإليكسيثيميا لدى طلاب المرحلة الثانوية، وذلك على عينة من (372) ذكر وأنثى من طلبة المرحلة الثانوية، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي. وأظهرت نتائج الدراسة وجود دور وسيط للذكاء الانفعالي بين الضغوط الدراسية والإليكسيثيميا، وأن مستوى الذكاء الانفعالي يُؤثّر في قدرة الطالب على التعبير عن مشاعره والتعامل مع ضغوطه، وأوصت الدراسة بتنمية الذكاء الانفعالي لدى طلاب المرحلة الثانوية .

12) دراسة الخطيب (2022):

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مدى إسهام الذكاء الروحي في الإفصاح الوجداني لدى معلمي تحفيظ القرآن الكريم في محافظات الجنوب، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي. وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين الذكاء الروحي والإفصاح الوجداني لدى أفراد العينة، وأن الذكاء الروحي يُسهم في التنبؤ بالإفصاح الوجداني، وأوصت الدراسة بتطوير برامج لتنمية الذكاء الروحي بوصفه عاملاً داعماً للذكاء الوجداني .

13) دراسة عبد اللطيف (2022):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين مهارات التدريس الإبداعي وأبعاد الذكاء الوجداني لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي. وكشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين مهارات التدريس الإبداعي ومهارات الذكاء الوجداني لدى المعلمين، وأن تنمية أحدهما تنعكس إيجاباً على الآخر، وأوصت الدراسة بالاهتمام بتنمية مهارات التدريس الإبداعي ومهارات الذكاء الوجداني لدى المعلمين .

14) دراسة حليمي والشمري ونافارو (2021):

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف دور الذكاء العاطفي في التحصيل الأكاديمي لدى طلاب جامعة خاصة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي. وأظهرت نتائج الدراسة أن الذكاء العاطفي للطلاب يُسهم بشكل دال في تحصيلهم الأكاديمي، وأن الطلاب ذوي المستويات المرتفعة من الذكاء العاطفي يحققون نتائج أكاديمية أفضل، وأوصت الدراسة بضرورة إدراج تنمية الذكاء العاطفي ضمن الأهداف التعليمية للمراحل الدراسية المختلفة .

15) دراسة ناشر موسى (2020):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي في تنمية الكفاءة الاجتماعية لدى الطالبات الموهوبات في المرحلة المتوسطة بمنطقة الباحة بالمملكة العربية السعودية، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي. وأظهرت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج التدريبي بدرجة كبيرة في تنمية الكفاءة الاجتماعية لدى الطالبات في جميع أبعاد المقياس (المهارات الشخصية، والمهارات الأكاديمية، ومهارات الذات)، وأوصت الدراسة بتطوير برامج مماثلة لتنمية الكفاءات الاجتماعية والعاطفية لدى الطالبات .

16) دراسة جمال (2018):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر برنامج تدريبي مستند إلى نظرية جولمان للذكاء الانفعالي في تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية والهوية المنجزة لدى طالبات مرحلة المراهقة، وتكونت عينة الدراسة من (40) طالبة، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي. وأظهرت نتائج الدراسة وجود أثر دال إحصائياً للبرنامج التدريبي في تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية والهوية المنجزة لدى المراهقات، وأوصت الدراسة بتطوير البرنامج وتطبيقه على مراحل دراسية أخرى .

ثالثاً: التعقيب على الدراسات السابقة

بعد استعراض الدراسات السابقة المتعلقة بمحوري الدراسة الحالية، يمكن إجراء تعقيب شامل عليها من خلال إبراز أوجه الشبه والاختلاف بينها وبين الدراسة الحالية، وبيان أوجه الاستفادة منها، وذلك على النحو التالي:

أ) من حيث الأهداف:

تنوعت أهداف الدراسات السابقة، فمنها ما ركّز على قياس مستوى التعلم الاجتماعي العاطفي وكفاياته لدى الطلاب أو المعلمين كدراسة اليمني (2024) ودراسة الثبيتي (2024)، ومنها ما ركّز على تعرف فاعلية البرامج التدريبية في تنمية هذه المهارات كدراسة بهرامي (2024) ودراسة سرحان (2023)، ومنها ما تناول العلاقة بين الذكاء العاطفي وبعض المتغيرات الأكاديمية كدراسة الشهري (2023) ودراسة عبد المعطي (2022).

وتشترك الدراسة الحالية مع هذه الدراسات في الاهتمام بهذين المتغيرين، وتتميز عنها بدراسة العلاقة بين دمج مهارات التعلم الاجتماعي العاطفي في تدريس التربية الإسلامية ومستوى الذكاء العاطفي لدى طلاب المرحلة المتوسطة، وهو ما لم تتناوله أيٌّ من الدراسات السابقة في حدود علم الباحث، إذ يُمثّل هذا التركيز فجوة بحثية تسعى الدراسة الحالية إلى ملئها.

ب) من حيث المنهج:

تنوعت مناهج الدراسات السابقة بين المنهج الوصفي بنوعيه المسحي والارتباطي كدراسة اليمني (2024) ودراسة عبدالنوري (2025)، والمنهج شبه التجريبي كدراسة سرحان (2023) ودراسة حمدالملك (2025)، ومنهج المراجعة المنهجية كدراسة مارتينيز (2024) ودراسة سعدات (2026)، والمنهج المقارن كدراسة الحربي (2021). وتتفق الدراسة الحالية مع غالبية الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي الارتباطي بوصفه المنهج الأنسب لطبيعة الدراسة وأهدافها التي تسعى إلى الكشف عن العلاقة بين متغيرين دون التدخل فيهما.

ج) من حيث العينة:

تباينت عينات الدراسات السابقة بين الطلاب والمعلمين وبين مراحل دراسية متعددة، فبعضها استهدف طلاب المرحلة الجامعية كدراسة دونغ (2022) ودراسة ميشيل عرنكي (2024)، وبعضها طلاب المرحلة الثانوية كدراسة اليمني (2024) ودراسة عبد المعطي (2022)، وبعضها طلاب المرحلة المتوسطة كدراسة عبدالنوري (2025) ودراسة ناشر موسى (2020). وتتفق الدراسة الحالية مع بعض الدراسات

في استهدافها لطلاب المرحلة المتوسطة ومعلميهم، وتنفرد بربط هذا المتغير بمعلمي التربية الإسلامية تحديداً، وبدمج عينة المعلمين والطلاب معاً في دراسة واحدة.

د) من حيث الأدوات:

تنوعت أدوات الدراسات السابقة بين الاستبانة والمقياس والبرامج التدريبية وبطاقات الملاحظة والمقابلات، وقد اعتمدت غالبية الدراسات الوصفية على الاستبانة كأداة رئيسة لجمع البيانات. وتتفق الدراسة الحالية مع هذه الدراسات في استخدام الاستبانة بوصفها أداة لقياس درجة دمج مهارات التعلم الاجتماعي العاطفي لدى المعلمين، ومقياس الذكاء العاطفي لقياس مستوى الذكاء العاطفي لدى الطلاب، وقد استفاد الباحث من أدوات الدراسات السابقة في بناء أدوات دراسته الحالية.

هـ) من حيث النتائج:

أظهرت غالبية الدراسات السابقة أن مستوى التعلم الاجتماعي العاطفي والذكاء العاطفي لدى

الطلاب أو المعلمين جاء بدرجة متوسطة إلى مرتفعة، مع وجود علاقات ارتباطية موجبة بين هذين المتغيرين ومتغيرات أخرى كالتحصيل الأكاديمي والتكيف الأكاديمي وفاعلية الذات. وتتوقع الدراسة الحالية الحصول على نتائج مماثلة من حيث وجود علاقة ارتباطية موجبة بين دمج مهارات التعلم الاجتماعي العاطفي في تدريس التربية الإسلامية ومستوى الذكاء العاطفي لدى الطلاب.

و) أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

استفاد الباحث من الدراسات السابقة في جوانب متعددة، منها: بناء الإطار النظري للدراسة وصياغة مفاهيمها ومصطلحاتها، وتحديد المنهج المناسب للدراسة، وبناء أدوات الدراسة وتطويرها، وتحديد الأساليب الإحصائية المناسبة لمعالجة البيانات، وتفسير النتائج التي ستتوصل إليها الدراسة في ضوء نتائج الدراسات السابقة، ومناقشتها مع هذه النتائج لاستخلاص التوصيات والمقترحات، فضلاً عن تحديد التوصيات المقترحة في ضوء ما توصلت إليه الدراسات السابقة.

ز) أوجه الاتفاق بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في عدة جوانب، منها: الاهتمام بمتغيري التعلم الاجتماعي العاطفي والذكاء العاطفي بوصفهما من المتغيرات التربوية المعاصرة ذات الأهمية البالغة، واستخدام المنهج الوصفي الارتباطي في دراسة العلاقة بين متغيرين، واستخدام الاستبانة والمقياس بوصفهما أداتين رئيستين لجمع البيانات، وتطبيق الدراسة على عينة من الطلاب والمعلمين في البيئة المدرسية.

ح) أوجه الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في عدة جوانب، أبرزها: تركيزها على معلمي التربية الإسلامية تحديداً دون باقي المعلمين، وتطبيقها على طلاب المرحلة المتوسطة في البيئة السعودية، وربطها بين متغيرين لم يجمع بينهما أيٌّ من الدراسات السابقة في حدود علم الباحث، وذلك في سياق تدريس التربية الإسلامية تحديداً، مما يُكسِبها قيمة علمية مضافة.

ط) ما تتميز به الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:

تتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بعدة جوانب، أبرزها: أنها أول دراسة (في حدود علم الباحث) تربط بين درجة دمج معلمي التربية الإسلامية لمهارات التعلم الاجتماعي العاطفي (SEL) في تدريسهم ومستوى الذكاء العاطفي لدى طلاب المرحلة المتوسطة، كما أنها تجمع بين متغيرين حديثين وذوي أهمية بالغة في الميدان التربوي، فضلاً عن أنها تُجرى في البيئة السعودية التي تشهد توجهاً نحو تطوير العملية التعليمية في ضوء رؤية المملكة 2030، وأخيراً فإنها تُسهم في تطوير الممارسات التدريسية لمعلمي التربية الإسلامية بما يُحقّق أهداف هذه المادة في بناء الشخصية الإسلامية المتوازنة لطلاب المرحلة المتوسطة.

ي) خلاصة التعقيب:

بناءً على ما سبق يمكن القول إن الدراسات السابقة قد أرست بنية معرفية متينة في مجال التعلم الاجتماعي العاطفي والذكاء العاطفي، وكشفت عن وجود علاقات ارتباطية موجبة بين هذين المتغيرين ومتغيرات تربوية ونفسية متعددة، وقد بقيت الفجوة البحثية في غياب دراسة تجمع بين هذين المتغيرين في سياق تدريس التربية الإسلامية في المرحلة المتوسطة بالبيئة السعودية، وهذه الفجوة هي ما تسعى الدراسة الحالية إلى ملئها، بالإضافة إلى الإسهام في تطوير الممارسات التدريسية لمعلمي التربية الإسلامية في هذا الجانب الحيوي من جوانب التربية المعاصرة.

الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراتها

- منهج البحث.
- مجتمع البحث.
- أداة البحث.
- تصحيح أداة البحث.
- صدق أداة البحث.
- ثبات أداة البحث.
- متغيرات البحث.
- إجراءات تطبيق البحث.
- المعالجات الإحصائية.

الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاتها

تناول هذا الفصل الإجراءات المنهجية التي قام بها الباحث لتحقيق أهداف الدراسة، وذلك من خلال منهج الدراسة، و طريقة تحديد العينة من مجتمع الدراسة، وإجراءات بناء أداة الدراسة والمراحل التي مرت بها، كما يشمل إجراءات تطبيق الاستبانة، والأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات ومعالجتها على النحو التالي:

منهج الدراسة:

تم الاعتماد على المنهج الوصفي الارتباطي؛ لكونه الأنسب لوصف درجة دمج معلمي التربية الإسلامية لمهارات التعلم الاجتماعي العاطفي (SEL) أثناء التدريس، ووصف مستوى الذكاء العاطفي لدى طلاب المرحلة المتوسطة، والكشف عن طبيعة العلاقة بين المتغيرين دون أي تدخل من الباحث، وذلك بما ينسجم مع طبيعة الدراسة وأهدافها.

مجتمع البحث وعينته:

1.مجتمع البحث

يتكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات التربية الإسلامية للمرحلة المتوسطة، والبالغ عددهم

(68)وجميع طلاب وطالبات المرحلة المتوسطة والبالغ عددهم (257) خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (1447هـ/2026م) في مدارس إدارة التعليم بمنطقة المدينة المنورة، وذلك بما يتناسب مع طبيعة الدراسة وأهدافها. حيث تمثّل مجتمع المعلمين في الكشف عن درجة دمج مهارات التعلّم الاجتماعي العاطفي (SEL) في التدريس، بينما تمثّل مجتمع الطلبة في التعرف على مستوى الذكاء العاطفي لديهم. وقد اعتمدت الدراسة على هذين المجتمعين لتحقيق التكامل بين واقع الممارسات التدريسية من وجهة نظر المعلمين، ومستوى الذكاء العاطفي لدى الطلبة.

2.عينة البحث

تم تقسيم عينة الدراسة من أجل تحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها إلى فئتين:

أولاً: الفئة الأولى تمثلت في معلمي ومعلمات التربية الإسلامية للمرحلة المتوسطة، حيث تم اختيارهم بطريقة العينة المتاحة من مجتمع الدراسة، وبلغ عددهم (68) معلمًا ومعلمة في المدارس الحكومية التابعة لإدارة التعليم بمنطقة المدينة المنورة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (1447هـ/2026م)، وذلك

وفقًا للاستجابات الواردة في أداة الدراسة (الاستبانة). وهدفت هذه العينة إلى التعرف على درجة دمج معلمي التربية الإسلامية لمهارات التعلّم الاجتماعي العاطفي في التدريس، وبيّن الجدول (1) توزيع أفراد عينة المعلمين وفق متغير الجنس.

جدول (1)

توزيع المعلمين المستجيبين على الاستبانة وفقاً لمتغيراتها الديمغرافية

توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لجنس المعلم		
الفئات	التكرار	النسبة
ذكر	56	%82.4
أنثى	12	%17.6
المجموع	68	%100

يتضح من خلال الجدول (1) أن غالبية أفراد عينة الدراسة من معلمي التربية الإسلامية كانوا من الذكور، حيث بلغ عددهم (56) معلمًا بنسبة مئوية بلغت (82.4%)، في حين بلغ عدد المعلمات (12) معلمة بنسبة (17.6%)، مما يشير إلى ارتفاع نسبة الذكور مقارنة بالإناث في عينة الدراسة.

ثانيًا: الفئة الثانية تمثلت في طلاب المرحلة المتوسطة في المدارس الحكومية التابعة لإدارة التعليم بمنطقة المدينة المنورة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (1447هـ/2026م)، حيث تم اختيارهم بطريقة العينة المتاحة من مجتمع الدراسة، وبلغ عددهم (257) طالبًا، وذلك وفقًا للاستجابات الواردة في أداة الدراسة الثانية (مقياس الكفاءة الانفعالية PEC). وهدفت هذه العينة إلى التعرف على مستوى الذكاء العاطفي لدى طلاب المرحلة المتوسطة. وقد تم اعتماد الدرجة الكلية للمقياس في تفسير نتائج الطلاب.

أداتي الدراسة (الاستبانة – مقياس الكفاءة PEC)

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها، تم استخدام أداتين للدراسة، تمثلت بما يلي:

أولاً: استبانة لقياس درجة دمج معلمي التربية الإسلامية لمهارات التعلّم الاجتماعي العاطفي (SEL) في التدريس، حيث تم تطوير أداة الدراسة بالرجوع إلى الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع التعلّم الاجتماعي العاطفي ودمجه في العملية التعليمية، بما يتلاءم مع طبيعة الدراسة الحالية وأهدافها. ومن الدراسات التي تم الرجوع إليها في إعداد الاستبانة: دراسة جرار وزيدان (2026)، ودراسة سعدات وأحمد

(2026)، ودراسة محمد (2025)، ودراسة روهمان ومحجي (2025). وقد تضمنت الاستبانة في جزئها الأول البيانات الشخصية الخاصة بالمعلمين والمعلمات، والتي اشتملت على متغير الجنس.

القسم الثاني ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة المتعلقة بالتعرف إلى درجة دمج معلمي التربية الإسلامية لمهارات التعلّم الاجتماعي العاطفي أثناء التدريس، تم تطوير الاستبانة بصورتها النهائية، حيث تضمنت (15) فقرة موزعة على خمسة أبعاد، وذلك على النحو الآتي:

الجدول (2)

توزيع فقرات استبانة درجة دمج معلمي التربية الإسلامية لمهارات التعلّم الاجتماعي العاطفي (SEL) في التدريس على محاورها

الأبعاد	توزيع الفقرات
الوعي بالذات	اشتملت على (3) فقرات من 1-3.
إدارة الذات	اشتملت على (3) فقرات من 4-6.
الوعي الاجتماعي	اشتملت على (3) فقرات من 7-9.
مهارات العلاقات	اشتملت على (3) فقرات من 10-12.
اتخاذ القرار المسؤول	اشتملت على (3) فقرات من 13-15.

تصحيح الاستبانة

تم اعتماد سلم ليكرت الخماسي في تحديد استجابات المعلمين للتعرف على درجة دمج معلمي التربية الإسلامية لمهارات التعلّم الاجتماعي العاطفي (SEL) في التدريس، والذي تتدرج عليه الإجابة كما يلي:

الجدول (3): مقياس ليكرت الخماسي للاستبانة

التصنيف	دائماً	غالبًا	أحياناً	نادراً	أبداً
الدرجة	5	4	3	2	1

حيث حدد مستوى الأهمية النسبية بالاعتماد على قيمة المتوسط الحسابي لأوزان إجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات أداة الدراسة ومجالاتها، ووفقاً خمس مستويات، كما يأتي:

الجدول (4): مستويات الأهمية النسبية

المتوسط الحسابي	الحكم
1 – 1.80	قليلة جدًا
أعلى من 1.80 - 2.60	قليلة
أعلى من 2.60 - 3.40	متوسطة
أعلى من 3.40 – 4.20	مرتفعة
أعلى من 4.20 – 5.0	مرتفعة جداً

رابعاً: صدق الاستبانة

تحقق الباحث من صدق أداة الدراسة والمتمثلة في استبانة درجة دمج معلمي التربية الإسلامية لمهارات التعلّم الاجتماعي العاطفي (SEL) في التدريس، وذلك على النحو الآتي:

1- الصدق الظاهري

تم عرض الاستبانة على اثنين من المحكمين المتخصصين في مناهج وطرق تدريس العلوم الإسلامية من أعضاء هيئة التدريس بجامعة طيبة، وذلك بهدف التأكد من مدى ملاءمة فقرات الأداة لأهداف الدراسة، ووضوح صياغتها اللغوية، وسلامتها العلمية، ومدى انتماء كل فقرة للمحور الذي تنتمي إليه، بالإضافة إلى الاستفادة من آرائهم ومقترحاتهم المتعلقة بالتعديل أو الحذف أو الإضافة، وقد أدرجت أسماء المحكمين في ملحق (3).وقد أبدى المحكمان موافقتهما على جميع فقرات الاستبانة، مع اقتراح تعديل الصياغة اللغوية لإحدى الفقرات بما يسهم في زيادة وضوحها ودقتها، وقام الباحث بإجراء التعديل المقترح، ثم تم اعتماد بقية الفقرات كما هي دون حذف أو إضافة، وبذلك أصبحت الاستبانة بصورتها النهائية مناسبة لتحقيق أهداف الدراسة.

2- صدق الاتساق الداخلي

تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة من خلال تطبيق أداة الدراسة على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة مكوّنة من (15) معلمًا ومعلمة من معلمي التربية الإسلامية في المرحلة المتوسطة، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) بين كل فقرة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، وكذلك بين المحاور والدرجة الكلية للاستبانة؛ بهدف التأكد من مدى اتساق فقرات الأداة وترابطها الداخلي. وقد أظهرت النتائج وجود معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائيًا، مما يشير إلى تمتع

الاستبانة بدرجة مناسبة من الاتساق الداخلي، وصلاحيتها للتطبيق على عينة الدراسة الأساسية، والجدول (5) يبين ذلك:

جدول (5)

معاملات ارتباط بيرسون بين فقرات ومحاور استبانة درجة دمج معلمي التربية الإسلامية لمهارات التعلّم الاجتماعي العاطفي (SEL) في التدريس والدرجة الكلية للاستبانة.

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
المحور الأول: الوعي بالذات		المحور الثاني: إدارة الذات		المحور الثالث: الوعي الاجتماعي		المحور الرابع: مهارات العلاقات		المحور الخامس: اتخاذ القرار المسؤول	
1	**0.65	4	**0.64	7	**0.48	10	*0.52	13	**0.52
2	**0.58	5	**0.57	8	**0.39	11	**0.67	14	**0.59
3	**0.55	6	**0.70	9	**0.41	12	**0.61	15	**0.53

** دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01).

يتضح من خلال الجدول (5) أن معاملات ارتباط بيرسون بين فقرات الاستبانة والمحاور التي تنتمي إليها جاءت جميعها موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.01)، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (0.39–0.70)، مما يدل على وجود درجة مناسبة من الاتساق الداخلي بين الفقرات ومحاورها. ويشير ذلك إلى أن فقرات الاستبانة ترتبط بدرجة جيدة بالمحور الذي تنتمي إليه، الأمر الذي يعزز من صدق الأداة وصلاحيتها لقياس درجة دمج معلمي التربية الإسلامية لمهارات التعلّم الاجتماعي العاطفي (SEL) في التدريس.

ثبات أداة الدراسة

تم التحقق من ثبات **استبانة استبانة درجة دمج معلمي التربية الإسلامية لمهارات التعلّم الاجتماعي العاطفي** (SEL) في التدريس من خلال حساب معامل الاتساق الداخلي لها من خلال استخدام معادلة كرونباخ ألفا لمحاور أداة الدراسة، والجدول (6) يبين قيم معاملات الثبات:

الجدول (6) قيم معاملات الثبات باستخدام معامل الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) للمحاور والدرجة الكليّة

محاور الاستبانة	عدد الفقرات	الاتساق الداخلي
الوعي بالذات	3	.89
إدارة الذات	3	.83
الوعي الاجتماعي	3	.91
مهارات العلاقات	3	.89
اتخاذ القرار المسؤول	3	.85
الدرجة الكلية	15	.92

يتضح من خلال الجدول (6) أن قيم معاملات الثبات باستخدام معامل الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) جاءت مرتفعة لجميع محاور الاستبانة، حيث تراوحت قيم الثبات بين (.83-.91) كما بلغت قيمة معامل الثبات للدرجة الكلية للاستبانة (.92)، وهي قيمة مرتفعة تدل على تمتع أداة الدراسة بدرجة عالية من الثبات والاتساق الداخلي، مما يشير إلى صلاحية الاستبانة للتطبيق على عينة الدراسة الأساسية وإمكانية الاعتماد على نتائجها بدرجة عالية من الثقة.

ثانياً: مقياس مستوى الذكاء العاطفي لدى طلاب وطالبات المرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة

اعتمد الباحث على مقياس الكفاءة الانفعالية (PEC) المترجم، من إعداد Brasseur, Grégoire, Bourdu & Mikolajczak (2013)، والذي استخدم لقياس مستوى الذكاء العاطفي لدى طلاب وطالبات المرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة، والتعرف على مستوى قدرتهم على فهم المشاعر والتعامل معها وإدارتها في المواقف المختلفة. وقد تضمن المقياس مجموعة من العبارات الترتيبية التي تعبر عن استجابات الطلبة ومستوى الكفاءة الانفعالية لديهم، حيث بلغ عدد فقرات المقياس (50) فقرة، وقد طُلب من أفراد العينة تحديد درجة انطباق كل عبارة عليهم وفق مقياس ليكرت الخماسي. كما تم عكس ترميز الفقرات السالبة قبل حساب الدرجة الكلية للمقياس؛ لضمان دقة النتائج وتفسيرها بصورة صحيحة.

تصحيح أداة الدراسة

اعتمد الباحث في تصحيح مقياس مستوى الذكاء العاطفي لدى طلاب وطالبات المرحلة المتوسطة على مقياس ليكرت الخماسي (Likert Scale)، وذلك لتحديد درجة استجابة أفراد العينة على فقرات المقياس، حيث تم توزيع درجات الاستجابة على النحو الآتي:

جدول (7): مقياس ليكرت الخماسي لمقياس الذكاء العاطفي

ايجابي	5	4	3	2	1
سلبي	1	2	3	4	5

وقد تم تصحيح الفقرات الإيجابية بصورة مباشرة، في حين تم عكس ترميز الفقرات السلبية عند التصحيح؛ لضمان اتساق اتجاه الدرجات، بحيث تعكس الدرجة المرتفعة مستوى أعلى من الذكاء العاطفي. كما تم بعد ذلك حساب الدرجة الكلية للمقياس من خلال جمع درجات استجابات أفراد العينة على جميع الفقرات بعد إجراء عملية التصحيح اللازمة للفقرات السلبية. وفيما يلي عرض للفقرات السلبية وعددها(21) فقرة من أصل (50) في مقياس الكفاءة الانفعالية (PEC) ، والتي تم عكس ترميزها عند التصحيح قبل استخراج الدرجة الكلية للمقياس، بحيث تُحسب الاستجابات فيها بصورة عكسية لضمان دقة النتائج وتفسيرها تفسيرًا صحيحًا والجدول(8) يوضح ذلك:

الجدول(8) الفقرات السلبية الموجودة في المقياس

رقم الفقرة	رقم الفقرة	رقم الفقرة	رقم الفقرة	رقم الفقرة	رقم الفقرة	رقم الفقرة	رقم الفقرة	رقم الفقرة	رقم الفقرة	رقم الفقرة
1	2	5	9	18	20	25	26	27	28	29
31	34	37	38	40	42	43	44	46	49	

وهذه الفقرات صيغت بصورة سلبية أو تعبّر عن ضعف في الوعي الانفعالي أو إدارة الانفعالات أو فهم مشاعر الآخرين؛ لذلك تم عكس ترميزها عند التصحيح، بحيث تصبح الدرجات كما يأتي:

- (1 ← 5)
- (2 ← 4)
- (3 ← 3)
- (4 ← 2)
- (5 ← 1)

ثم تُحسب الدرجة الكلية للمقياس بعد إجراء التصحيح العكسي للفقرات السلبية، وذلك لضمان أن الدرجة المرتفعة تعكس مستوى مرتفعًا من الذكاء العاطفي.

وعليه، تم تفسير المتوسطات الحسابية وفق المستويات الآتية:

الجدول (9): مستويات الأهمية النسبية

مستوى الأهمية النسبية	المتوسط الحسابي
منخفض جداً	١,٠٠ إلى ١,٨٠
منخفض	من ١,٨١ إلى ٢,٦٠
متوسط	٢,٦١ إلى ٣,٤٠
مرتفع	من 3.41 إلى 4.20
مرتفع جداً	من 4.21 إلى 5

صدق المقياس مقياس الكفاءة الانفعالية

تم التحقق من صدق مقياس الذكاء العاطفي بالطرق الآتية:

أولاً: الصدق الظاهري (صدق المحكمين)

اعتمد الباحث في الدراسة الحالية على مقياس الكفاءة الانفعالية (PEC) المترجم، إعداد Brasseur, Grégoire, Bourdu & Mikolajczak (2013)، والذي سبق التحقق من صدقه في الدراسة الأصلية من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين والمتخصصين في مجال علم النفس والقياس؛ للتأكد من وضوح الفقرات وسلامة صياغتها ومدى ملاءمتها لقياس أبعاد الكفاءة الانفعالية والذكاء العاطفي، وقد أظهرت نتائج التحكيم مناسبة فقرات المقياس وارتباطها بالأبعاد التي تنتمي إليها، مما يدل على تمتع المقياس بدرجة مناسبة من الصدق الظاهري، الأمر الذي دفع الباحث إلى الاعتماد عليه في الدراسة الحالية. وبناء على ذلك اعتمد الباحث على صدق المقياس.

ثانياً: صدق الاتساق الداخلي

تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي لمقياس الذكاء العاطفي بعد تطبيقه على عينة استطلاعية مكوّنة من (30) طالبًا من طلاب وطالبات المرحلة المتوسطة من مجتمع الدراسة، وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation)؛ لقياس العلاقة بين كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس،

بهدف التأكد من مدى اتساق الفقرات وترابطها الداخلي. وقد أظهرت النتائج وجود معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائيًا، مما يدل على تمتع المقياس بدرجة مناسبة من الاتساق الداخلي وصلاحيته للتطبيق على عينة الدراسة الأساسية، والجدول (10) يبين ذلك.

جدول (10)

معاملات ارتباط بيرسون بين عبارات ومحاور **لمقياس** الذكاء العاطفي **للطلاب** في المرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة والدرجة الكلية

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
التأمل والملاحظة									
1	**0.72	2	**0.77	3	**0.72	4	**0.83	5	**0.78
6	**0.77	7	**0.81	8	**0.74	9	**0.74	10	**0.68
11	**0.74	12	**0.76	13	**0.73	14	**0.72	15	**0.73
16	**0.74	17	**0.72	18	**0.69	19	**0.83	20	**0.79
21	**0.84	22	**0.73	23	**0.78	24	**0.83	25	**0.80
26	**0.79	27	**0.76	28	**0.84	29	**0.79	30	**0.72
31	**0.66	32	**0.70	33	**0.71	34	**0.78	35	**0.73
36	**0.69	37	**0.71	38	**0.69	39	**0.73	40	**0.75
41	**0.65	42	**0.66	43	**0.70	44	**0.75	45	**0.72
46	**0.74	47	**0.65	48	**0.78	48	**0.77	50	**0.62

يتضح من خلال الجدول (10) أن معاملات ارتباط بيرسون بين فقرات مقياس الذكاء العاطفي والدرجة الكلية للمقياس جاءت جميعها موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.01)، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (0.62–0.84)، وهي قيم مرتفعة نسبيًا، مما يدل على وجود درجة عالية من

الاتساق الداخلي بين فقرات المقياس والدرجة الكلية. وتشير هذه النتائج إلى أن فقرات المقياس تتمتع بدرجة مناسبة من الترابط والانسجام في قياس مستوى الذكاء العاطفي لدى طلاب وطالبات المرحلة المتوسطة، الأمر الذي يؤكد صلاحية المقياس للتطبيق على عينة الدراسة الأساسية وتحقيق أهداف الدراسة بصورة مناسبة.

ثبات أداة المقياس

تحقق الباحث من ثبات مقياس الذكاء العاطفي لدى طلاب وطالبات المرحلة المتوسطة من خلال حساب معامل الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha)، وذلك للتأكد من درجة ثبات فقرات المقياس واتساقها الداخلي. وقد بلغت قيمة معامل الثبات للمقياس ككل (0.71)، وهي قيمة تُعد ملائمة ومقبولة إحصائيًا في الدراسات التربوية والنفسية، مما يدل على تمتع المقياس بدرجة مناسبة من الثبات وصلاحيته للتطبيق على عينة الدراسة الأساسية.

إجراءات الربط بين بيانات المعلمين والطلاب لأغراض تحليل الانحدار المتعدد:

لأغراض إجراء تحليل العلاقة والانحدار، تم التعامل مع بيانات الدراسة بوصفها بيانات مجمعة إحصائياً، حيث تم حساب المتوسطات الحسابية لاستجابات معلمي التربية الإسلامية حول درجة دمج مهارات التعلم الاجتماعي العاطفي (SEL) في ممارساتهم التدريسية بأبعادها المختلفة، وكذلك حساب المتوسطات الحسابية لاستجابات طلاب المرحلة المتوسطة حول مستوى الذكاء العاطفي لديهم. وبناءً على ذلك تم استخدام هذه المتوسطات كمؤشرات كمية تمثل متغيرات الدراسة، وتم إدخالها في تحليل الانحدار الخطي المتعدد للكشف عن مقدار إسهام أبعاد ممارسات المعلمين في تفسير التباين في مستوى الذكاء العاطفي لدى الطلاب، دون الاعتماد على ربط فردي مباشر بين استجابات المعلمين والطلاب.

إجراءات تطبيق أداتي الدراسة:

- قام الباحث بتطبيق أداتي الدراسة على أفراد عينة الدراسة من معلمي ومعلمات التربية الإسلامية، وطلاب وطالبات المرحلة المتوسطة في المدارس الحكومية التابعة لإدارة التعليم بمنطقة المدينة المنورة، وذلك خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (1447هـ/2026م).

- قام الباحث بتوزيع أداة الدراسة الأولى (استبانة درجة دمج معلمي التربية الإسلامية لمهارات التعلّم الاجتماعي العاطفي (SEL) في التدريس) على معلمي ومعلمات التربية الإسلامية، كما تم توزيع أداة الدراسة الثانية (مقياس الذكاء العاطفي) على طلاب وطالبات المرحلة المتوسطة إلكترونيًا، واستمرت عملية

جمع الاستجابات لمدة مناسبة حتى تم الحصول على العدد المطلوب من الاستجابات الصالحة للتحليل الإحصائي.

- بعد الانتهاء من جمع البيانات، تم التأكد من اكتمال الاستجابات وصلاحيتها للتحليل، واستبعاد الاستجابات غير المكتملة، ثم ترميز البيانات وإدخالها إلى الحاسب الآلي تمهيدًا لمعالجتها إحصائيًا.

- استخدم الباحث برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لمعالجة بيانات الدراسة، واستخراج النتائج المتعلقة بمتغيرات الدراسة، وذلك باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها.

- تم عرض نتائج الدراسة وتحليلها ومناقشتها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، ومن ثم التوصل إلى مجموعة من النتائج والتوصيات والمقترحات المرتبطة بموضوع الدراسة.

الأساليب الإحصائية المستخدمة :

تم استخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS22) في معالجة البيانات وتحليلها، وذلك من خلال تطبيق مجموعة من الأساليب الإحصائية المناسبة لطبيعة الدراسة، والتي تمثلت فيما يلي:

- معامل الارتباط بيرسون (Pearson Product-Moment Correlation) للتأكد من الصدق البنائي لأداة الدراسة .
- معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) لقياس ثبات أداة الدراسة والتحقق من الاتساق الداخلي لفقراتها .
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لوصف استجابات أفراد العينة .
- التكرارات والنسب المئوية لتحديد توزيع الاستجابات على فقرات الأداة .
- اختبار (t) للعينات المستقلة لمعرفة الفروق تبعًا للمتغيرات الديموغرافية.
- تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للكشف عن الفروق بين المجموعات .
- تحليل الانحدار المتعدد للكشف عن تأثير أبعاد المتغير المستقل على المتغير التابع.

- معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) للكشف عن العلاقة الارتباطية بين درجة دمج معلمي التربية الإسلامية لمهارات التعلّم الاجتماعي العاطفي (SEL) في التدريس ومستوى الذكاء العاطفي لدى الطلاب.

الفصل الرابع

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: نتائج الدراسة

- **عرض نتائج السؤال الأول ومناقشتها.**
- **عرض نتائج السؤال الثاني ومناقشتها.**
- **عرض نتائج السؤال الثالث ومناقشتها.**
- **عرض نتائج السؤال الرابع ومناقشتها.**
- **عرض نتائج السؤال الخامس ومناقشتها**

ثانياً: ملخص نتائج الدراسة والتوصيات والمقترحات

الفصل الرابع

عرض نتائج الدراسة

يتناول هذا الفصل عرض نتائج الدراسة التي تم التوصل إليها في ضوء أسئلتها، وذلك من خلال تحليل استجابات أفراد عينة الدراسة ومعالجتها إحصائياً باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة. وصولاً إلى استخلاص أهم النتائج، وتقديم التوصيات والمقترحات ذات الصلة بموضوع الدراسة.وذلك على النحو الآتي:

أولاً: نتائج الدراسة

عرض نتائج السؤال الأول: ما مستوى دمج كل بُعد من أبعاد مهارات التعلّم الاجتماعي العاطفي (SEL) (الوعي بالذات، وإدارة الذات، والوعي الاجتماعي، ومهارات العلاقات، واتخاذ القرار المسؤول) أثناء تدريس مقرر التربية الإسلامية من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد مهارات التعلّم الاجتماعي العاطفي (**SEL**) أثناء تدريس مقرر التربية الإسلامية من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية ، والجدول(11) يوضح ذلك.

جدول(11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد مهارات التعلّم الاجتماعي العاطفي أثناء تدريس مقرر التربية الإسلامية من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	بدرجة
الوعي بالذات	3.83	1.11	4	مرتفعة
إدارة الذات	3.85	.98	3	مرتفعة
الوعي الاجتماعي	4.08	.98	1	مرتفعة
مهارات العلاقات	3.82	1.03	5	مرتفعة
اتخاذ القرار المسؤول	4.07	.90	2	مرتفعة
الدرجة الكلية	3.93	.86	مرتفعة	

يتضح من نتائج جدول (11) أن الدرجة الكلية لدمج مهارات التعلّم الاجتماعي العاطفي (SEL) أثناء تدريس مقرر التربية الإسلامية من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية جاءت بدرجة مرتفعة، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي (3.93) بانحراف معياري بلغ (0.86)، مما يشير إلى أن أفراد عينة الدراسة يرون أن معلمي التربية الإسلامية يحرصون بدرجة كبيرة على دمج مهارات التعلّم الاجتماعي العاطفي في أثناء التدريس. كما تعكس هذه النتيجة اهتمام المعلمين بتعزيز الجوانب الوجدانية والاجتماعية لدى الطلبة، وعدم الاقتصار على الجانب المعرفي فقط، بما يسهم في بناء شخصية الطالب بصورة متوازنة.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى طبيعة مادة التربية الإسلامية التي ترتبط ارتباطًا وثيقًا بالقيم الأخلاقية والاجتماعية والانفعالية، حيث تتضمن موضوعات تعزز الوعي بالذات، وضبط الانفعالات، واحترام الآخرين، وتحمل المسؤولية، واتخاذ القرارات السليمة. كما قد تعود هذه النتيجة إلى ازدياد وعي المعلمين بأهمية مهارات التعلّم الاجتماعي العاطفي في تحسين التفاعل الصفي، وتنمية مهارات التواصل، وتعزيز التوافق النفسي والاجتماعي لدى الطلبة، في ظل التوجهات التربوية الحديثة التي تؤكد أهمية الجوانب الاجتماعية والانفعالية في العملية التعليمية.

ويتضح كذلك أن المتوسطات الحسابية لأبعاد مهارات التعلّم الاجتماعي العاطفي تراوحت بين (3.82 – 4.08)، وجميعها جاءت بدرجة مرتفعة، مما يدل على تقارب تقديرات أفراد عينة الدراسة نحو مستوى دمج هذه المهارات أثناء تدريس التربية الإسلامية، ويعكس اهتمامًا متوازنًا نسبيًا من قبل المعلمين بمختلف أبعاد التعلّم الاجتماعي العاطفي.

وقد جاء بُعد الوعي الاجتماعي في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.08) وانحراف معياري بلغ (0.98)، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى طبيعة التربية الإسلامية التي تؤكد على احترام الآخرين، والتعاطف، والتعاون، وتقدير مشاعر الناس وظروفهم، مما يسهم في تنمية وعي الطلبة الاجتماعي وتعزيز قدرتهم على فهم الآخرين والتفاعل الإيجابي معهم. كما أن المعلمين يحرصون على ربط المواقف التعليمية بالقيم الاجتماعية والسلوكية التي تنمي العلاقات الإنسانية الإيجابية داخل البيئة الصفية وخارجها.

وجاء بُعد اتخاذ القرار المسؤول في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (4.07) وانحراف معياري بلغ (0.90)، ويعزو الباحث ذلك إلى اهتمام معلمي التربية الإسلامية بغرس القيم والمبادئ التي تساعد الطلبة على التفكير السليم وتحمل المسؤولية واتخاذ القرارات المناسبة في المواقف الحياتية المختلفة، من خلال ربط الأحكام الشرعية والمواقف التربوية بواقع حياة الطلبة اليومية.

أما بُعد إدارة الذات فقد جاء في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ (3.85) وانحراف معياري بلغ (0.98)، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى اهتمام المعلمين بتدريب الطلبة على ضبط الانفعالات، والتحكم في السلوك، والصبر، وتحمل المسؤولية، وهي مهارات ترتبط بصورة مباشرة بمضامين التربية الإسلامية وأهدافها التربوية.

كما جاء بُعد الوعي بالذات في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي بلغ (3.83) وانحراف معياري بلغ (1.11)، ويعزو الباحث ذلك إلى سعي المعلمين إلى مساعدة الطلبة على فهم مشاعرهم والتعبير عنها بصورة مناسبة، وتعزيز الثقة بالنفس، والتأمل في السلوكيات الشخصية، إلا أن هذا البعد قد يحتاج إلى ممارسات صفية أعمق وأنشطة أكثر تنوعًا تساعد الطلبة على اكتشاف ذواتهم بصورة أكبر.

في حين جاء بُعد مهارات العلاقات في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (3.82) وانحراف معياري بلغ (1.03)، رغم بقائه ضمن المستوى المرتفع، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن تنمية مهارات العلاقات والتواصل الفعال تحتاج إلى مواقف تفاعلية وتطبيقات عملية مستمرة داخل البيئة الصفية، وقد يحد من ذلك ضيق الوقت أو كثافة المحتوى الدراسي، مما قد يقلل من فرص ممارسة الأنشطة التعاونية والحوارية بصورة موسعة.

اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع عدد من الدراسات السابقة التي أكدت أهمية دمج مهارات التعلّم الاجتماعي العاطفي (SEL) في العملية التعليمية، ودور ذلك في تنمية الجوانب الاجتماعية والانفعالية لدى الطلبة. فقد اتفقت مع دراسة جرار وزيدان (2026) التي أشارت إلى فاعلية دمج مهارات التعلّم الاجتماعي العاطفي في تنمية مهارات التفكير لدى الطلبة، كما اتفقت مع دراسة سعدات وأحمد (2026)، ودراسة روهمان ومحبي (2025)، ودراسة موستاغفيروه ومنشور (2025) في التأكيد على إمكانية توظيف مهارات التعلّم الاجتماعي العاطفي في البيئة التربوية الإسلامية، وارتباطها ببناء شخصية الطالب من الجوانب الوجدانية والاجتماعية والأخلاقية. كذلك اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة محمد (2025)، ودراسة مارتينيز وغوميز (2024)، ودراسة براتيوي وفاطمحانك (2024)، التي أكدت أن دمج مهارات التعلّم الاجتماعي العاطفي في المناهج والممارسات التدريسية يسهم في تحسين الجوانب الأكاديمية والاجتماعية والانفعالية لدى الطلاب.

كما اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة بهرامي وآخرون (2024)، ودراسة نسيم وآخرون (2024)، ودراسة سورياضي ويولانداري (2025)، في أن مهارات التعلّم الاجتماعي العاطفي ترتبط إيجابيًا بمستوى الذكاء العاطفي لدى الطلبة، وأن تنمية هذه المهارات تسهم في تحسين قدرة الطلاب على إدارة الانفعالات وبناء العلاقات الاجتماعية واتخاذ القرارات المسؤولة. كذلك انسجمت نتائج الدراسة مع دراسة أحمد

وإسماعيل (2024)، والحربي والبنيان (2021)، اللتين أكدتا أهمية إعداد المعلمين وتدريبهم على دمج مهارات التعلّم الاجتماعي العاطفي في التدريس.

وفي المقابل، اختلفت نتائج الدراسة الحالية جزئيًا مع دراسة الثبيتي (2024)، التي أظهرت أن مستوى معرفة المعلمين بنموذج التعلّم الاجتماعي العاطفي جاء بدرجة متوسطة، في حين أظهرت نتائج الدراسة الحالية أن درجة دمج معلمي التربية الإسلامية لمهارات التعلّم الاجتماعي العاطفي في التدريس جاءت بدرجة مرتفعة. وقد يُعزى هذا الاختلاف إلى اختلاف طبيعة العينة، أو المرحلة الدراسية، أو البيئة التعليمية، بالإضافة إلى اختلاف أدوات الدراسة ومتغيراتها.

وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل بُعد من أبعاد مهارات التعلّم الاجتماعي العاطفي (SEL) أثناء تدريس مقرر التربية الإسلامية من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية في المدينة المنورة، وذلك على النحو الآتي:

أولاً: الوعي بالذات:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات الوعي بالذات أثناء تدريس مقرر التربية الإسلامية من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية، والجدول(12) يوضح ذلك:

جدول(12) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات الوعي بالذات أثناء تدريس مقرر التربية الإسلامية من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
2	1	أربط موضوع الدرس بمشاعر الطلاب وتجاربهم اليومية لمساعدتهم على فهم ذواتهم	3.82	1.19	مرتفعة
1	2	أتيح الفرصة للطلاب للتعبير عن مشاعرهم الإيجابية والسلبية تجاه مواقف الدرس.	3.93	1.05	مرتفعة
3	3	أوظف أنشطة الدرس لمساعدة الطالب على اكتشاف نقاط قوته وضعفه في سلوكه وتعلمه	3.74	1.26	مرتفعة

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
المتوسط الكلي للوعي بالذات أثناء تدريس مقرر التربية الإسلامية			3.83	1.11	مرتفعة

يتضح من جدول (12) أن المتوسط الحسابي الكلي لبُعد الوعي بالذات أثناء تدريس مقرر التربية الإسلامية بلغ (3.83) بانحراف معياري قدره (1.11)، وبدرجة مرتفعة، مما يدل على ارتفاع مستوى دمج معلمي التربية الإسلامية لمهارات الوعي بالذات أثناء التدريس من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى طبيعة مقرر التربية الإسلامية الذي يركز على بناء شخصية الطالب وتنمية وعيه بذاته ومشاعره وسلوكياته، من خلال ربط الموضوعات الدراسية بالمواقف الحياتية والقيم الإسلامية التي تعزز التأمل الذاتي وفهم الانفعالات والسلوك.

كما تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات بُعد الوعي بالذات بين (3.74 – 3.93)، حيث جاءت جميعها بدرجة مرتفعة، مما يشير إلى تقارب استجابات أفراد عينة الدراسة حول فقرات هذا البُعد، ويدل على اهتمام معلمي التربية الإسلامية بتوظيف ممارسات تدريسية تساعد الطلاب على فهم ذواتهم والتعبير عن مشاعرهم والتأمل في سلوكهم وتعلمهم.

وقد جاءت الفقرة رقم (2) والتي نصت على: "أتيح الفرصة للطلاب للتعبير عن مشاعرهم الإيجابية والسلبية تجاه مواقف الدرس" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3.93) وانحراف معياري قدره (1.05) وبدرجة مرتفعة. ويعزو الباحث ذلك إلى إدراك معلمي التربية الإسلامية لأهمية توفير بيئة صفية آمنة تشجع الطلاب على التعبير عن مشاعرهم وآرائهم بحرية واحترام، مما يسهم في تعزيز الثقة بالنفس وتنمية الوعي الانفعالي لديهم.

بينما جاءت الفقرة رقم (3) والتي نصت على: "أوظف أنشطة الدرس لمساعدة الطالب على اكتشاف نقاط قوته وضعفه في سلوكه وتعلمه" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (3.74) وانحراف معياري قدره (1.26) وبدرجة مرتفعة. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن توظيف الأنشطة التي تساعد الطلاب على التقويم الذاتي واكتشاف جوانب القوة والضعف قد يتطلب وقتًا وجهدًا إضافيًا من المعلم، إضافة إلى الحاجة إلى تنويع الأنشطة والأساليب التعليمية بما يتناسب مع الفروق الفردية بين الطلاب، الأمر الذي قد يقلل من ممارستها بصورة أكبر مقارنة ببقية الفقرات، رغم بقائها ضمن المستوى المرتفع.

ثانيًا: إدارة الذات:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات إدارة الذات أثناء تدريس مقرر التربية الإسلامية من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية، والجدول(13) يوضح ذلك:

جدول(13) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات إدارة الذات أثناء تدريس مقرر التربية الإسلامية من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	4	أستخدم مواقف من السيرة النبوية لتدريب الطلاب على مهارات ضبط النفس عند الغضب أو الانفعال	4.06	1.18	مرتفعة
2	5	أشرك الطلاب في وضع أهداف قصيرة المدى لتحسين مستواهم السلوكي والدراسي	3.75	1.05	مرتفعة
3	6	أوفر استراتيجيات عملية للطلاب للتعامل مع التوتر والقلق أثناء الاختبارات أو المهام الصعبة	3.74	1.14	مرتفعة
المتوسط الكلي إدارة الذات أثناء تدريس مقرر التربية الإسلامية			3.85	.98	مرتفعة

يتضح من جدول (13) أن المتوسط الحسابي الكلي لبُعد إدارة الذات أثناء تدريس مقرر التربية الإسلامية بلغ (3.85) بانحراف معياري قدره (1.11)، وبدرجة مرتفعة، مما يدل على ارتفاع مستوى دمج معلمي التربية الإسلامية لمهارات إدارة الذات أثناء التدريس من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى اهتمام معلمي التربية الإسلامية بتنمية قدرة الطلاب على التحكم في انفعالاتهم وتنظيم سلوكهم والتعامل الإيجابي مع المواقف المختلفة، مستفيدين من القيم والتوجيهات التربوية التي تتضمنها موضوعات التربية الإسلامية.

كما تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات بُعد إدارة الذات بين (3.74 – 4.06)، حيث جاءت جميعها بدرجة مرتفعة، مما يشير إلى تقارب استجابات أفراد عينة الدراسة حول فقرات هذا البُعد، ويدل على حرص معلمي التربية الإسلامية على توظيف ممارسات تدريسية تسهم في تنمية مهارات ضبط النفس وتنظيم الانفعالات وتحمل المسؤولية لدى الطلاب.

وقد جاءت الفقرة رقم (4) والتي نصت على: "أستخدم مواقف من السيرة النبوية لتدريب الطلاب على مهارات ضبط النفس عند الغضب أو الانفعال" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.06) وانحراف معياري قدره (1.18) وبدرجة مرتفعة. ويعزو الباحث ذلك إلى غنى السيرة النبوية بالمواقف التربوية التي تقدم

نماذج عملية في الحلم والصبر وضبط النفس، مما يجعلها من أكثر الأساليب تأثيرًا في تعزيز مهارات إدارة الذات لدى الطلاب وربطها بالمواقف الحياتية الواقعية.

بينما جاءت الفقرة رقم (6) والتي نصت على: "أوفر استراتيجيات عملية للطلاب للتعامل مع التوتر والقلق أثناء الاختبارات أو المهام الصعبة" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (3.74) وانحراف معياري قدره (1.14) وبدرجة مرتفعة. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن تقديم استراتيجيات عملية للتعامل مع التوتر والقلق قد يتطلب تدريبًا متخصصًا ووقتًا إضافيًا داخل الحصة الدراسية، إضافة إلى تركيز بعض المعلمين بصورة أكبر على الجوانب المعرفية للمحتوى الدراسي مقارنة بالجوانب الانفعالية والنفسية، رغم بقاء مستوى الممارسة ضمن الدرجة المرتفعة.

ثالثا: الوعي الاجتماعي:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات الوعي الاجتماعي أثناء تدريس مقرر التربية الإسلامية من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية، والجدول(14) يوضح ذلك:

جدول(14) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات الوعي الاجتماعي أثناء تدريس مقرر التربية الإسلامية من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
3	7	أوظف النصوص الشرعية لتعزيز قدرة الطلاب على فهم مشاعر الآخرين والتعاطف معهم	3.94	1.18	مرتفعة
1	8	أشجع الطلاب على تقبل وجهات النظر المختلفة عند مناقشة القضايا الفقهية أو الحياتية	4.15	1.07	مرتفعة
1	9	أربط مفاهيم التكافل في الإسلام بضرورة الإحساس باحتياجات المجتمع المحيط	4.15	1.04	مرتفعة
المتوسط الكلي الوعي الاجتماعي أثناء تدريس مقرر التربية الإسلامية			4.08	.98	مرتفعة

يتضح من جدول (14) أن المتوسط الحسابي الكلي لبُعد الوعي الاجتماعي أثناء تدريس مقرر التربية الإسلامية بلغ (4.08) بانحراف معياري قدره (0.98)، وبدرجة مرتفعة، مما يدل على ارتفاع مستوى دمج معلمي التربية الإسلامية لمهارات الوعي الاجتماعي أثناء التدريس من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى طبيعة التربية الإسلامية التي تركز على القيم الاجتماعية والإنسانية، كالتعاون

والتعاطف والتسامح واحترام الآخرين، مما يسهم في تعزيز قدرة الطلاب على فهم مشاعر الآخرين والتفاعل الإيجابي معهم داخل المجتمع.

كما تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات بُعد الوعي الاجتماعي بين (3.94 – 4.15)، حيث جاءت جميعها بدرجة مرتفعة، مما يشير إلى تقارب استجابات أفراد عينة الدراسة حول فقرات هذا البُعد، ويدل على اهتمام معلمي التربية الإسلامية بتعزيز الجوانب الاجتماعية والوجدانية لدى الطلاب وربطها بالقيم الإسلامية والسلوكيات الحياتية.

وقد جاءت الفقرتان رقم (8) و(9) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.15)، حيث نصت الفقرة رقم (8) على: "أشجع الطلاب على تقبل وجهات النظر المختلفة عند مناقشة القضايا الفقهية أو الحياتية"، بينما نصت الفقرة رقم (9) على: "أربط مفاهيم التكافل في الإسلام بضرورة الإحساس باحتياجات المجتمع المحيط"، وقد بلغ الانحراف المعياري لهما (1.07، 1.04) على التوالي، وبدرجة مرتفعة. ويعزو الباحث ذلك إلى إدراك معلمي التربية الإسلامية لأهمية ترسيخ قيم الحوار والتسامح والتكافل الاجتماعي، باعتبارها من المبادئ الأساسية التي تسهم في بناء شخصية متوازنة قادرة على التفاعل الإيجابي مع الآخرين واحترام اختلافاتهم.

بينما جاءت الفقرة رقم (7) والتي نصت على: "أوظف النصوص الشرعية لتعزيز قدرة الطلاب على فهم مشاعر الآخرين والتعاطف معهم" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (3.94) وانحراف معياري قدره (1.18) وبدرجة مرتفعة. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن تنمية مهارات التعاطف وفهم مشاعر الآخرين من خلال النصوص الشرعية قد تتطلب مهارات تدريسية متقدمة وأساليب تطبيقية متنوعة تساعد الطلاب على ترجمة المفاهيم النظرية إلى مواقف وسلوكيات عملية، رغم بقاء مستوى الممارسة ضمن الدرجة المرتفعة.

رابعًا: اتخاذ القرار المسؤول:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات اتخاذ القرار المسؤول أثناء تدريس مقرر التربية الإسلامية من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية، والجدول(15) يوضح ذلك:

جدول(15) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات اتخاذ القرار المسؤول أثناء تدريس مقرر التربية الإسلامية من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
3	10	أصمم مهاماً تعليمية تتطلب من الطلاب العمل في مجموعات تعاونية لحل المشكلات	3.68	1.17	مرتفعة
1	11	أوجه الطلاب لأساليب التواصل الفعال والإصلاح بين الزملاء عند حدوث خلافات صفية	3.96	1.07	مرتفعة
1	12	أستخدم لعب الأدوار لتدريب الطلاب على كيفية بناء علاقات إيجابية مع أقرانهم ومحيطهم	3.84	1.04	مرتفعة
المتوسط الكلي لاتخاذ القرار المسؤول أثناء تدريس مقرر التربية الإسلامية			3.82	1.03	مرتفعة

يتضح من جدول (15) أن المتوسط الحسابي الكلي لبُعد مهارات العلاقات أثناء تدريس مقرر التربية الإسلامية بلغ (3.82) بانحراف معياري قدره (1.03)، وبدرجة مرتفعة، مما يدل على ارتفاع مستوى ممارسة معلمي التربية الإسلامية للمهارات والأنشطة التي تسهم في تنمية مهارات العلاقات لدى الطلاب من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى طبيعة مقرر التربية الإسلامية الذي يركز على القيم الاجتماعية والأخلاقية، ويعزز مفاهيم التعاون والتسامح والحوار واحترام الآخرين، الأمر الذي يسهم في تنمية قدرة الطلاب على بناء علاقات إيجابية والتفاعل بصورة فعالة داخل البيئة المدرسية والمجتمع.

كما تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات بُعد مهارات العلاقات بين (3.68 – 3.96)، وجميعها جاءت بدرجة مرتفعة، مما يشير إلى تقارب استجابات أفراد عينة الدراسة حول فقرات هذا البُعد، ويدل على اهتمام معلمي التربية الإسلامية بتوظيف أساليب وأنشطة تدعم مهارات التواصل والتعاون وبناء العلاقات الإيجابية لدى الطلاب.

وقد جاءت الفقرة رقم (11) والتي نصت على: «أوجه الطلاب لأساليب التواصل الفعال والإصلاح بين الزملاء عند حدوث خلافات صفية» في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3.96) وانحراف معياري قدره (1.07) وبدرجة مرتفعة. ويعزو الباحث ذلك إلى إدراك معلمي التربية الإسلامية لأهمية تعزيز ثقافة الحوار والتواصل الإيجابي بين الطلاب، لما لذلك من أثر في تحقيق التوافق الاجتماعي داخل الصف، وتنمية مهارات حل النزاعات بصورة تربوية قائمة على الاحترام والتفاهم.

في حين جاءت الفقرة رقم (10) والتي نصت على: «أصمم مهاماً تعليمية تتطلب من الطلاب العمل في مجموعات تعاونية لحل المشكلات» في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (3.68) وانحراف معياري قدره (1.17) وبدرجة مرتفعة. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن تطبيق التعلم التعاوني وتنفيذ المهام الجماعية قد يواجه بعض التحديات داخل البيئة الصفية، مثل ضيق الوقت الدراسي أو كثافة أعداد الطلاب، مما قد يحد من توظيف هذا النوع من الأنشطة بصورة أوسع، رغم بقائه ضمن المستوى المرتفع.

خامسًا: مهارات العلاقات:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مهارات العلاقات أثناء تدريس مقرر التربية الإسلامية من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية، والجدول(16) يوضح ذلك:

جدول(16) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مهارات العلاقات أثناء تدريس مقرر التربية الإسلامية من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
	13	أربط الأحكام الشرعية بكيفية تقييم عواقب الأفعال قبل الإقدام عليها	4.01	1.07	مرتفعة
	14	أطرح مواقف حياتية (مشكلات) وأطلب من الطلاب اقتراح حلول أخلاقية ومسؤولة لها	3.94	1.01	مرتفعة
	15	أدرب الطلاب على خطوات اتخاذ القرار الصحيح بناءً على القيم الإسلامية ومراعاة مصلحة الآخرين	4.19	.99	مرتفعة
المتوسط الكلي لمهارات العلاقات أثناء تدريس مقرر التربية الإسلامية			4.07	.90	مرتفعة

يتضح من جدول (16) أن المتوسط الحسابي الكلي لبُعد اتخاذ القرار المسؤول أثناء تدريس مقرر التربية الإسلامية بلغ (4.07) بانحراف معياري قدره (0.90)، وبدرجة مرتفعة، مما يدل على ارتفاع مستوى دمج معلمي التربية الإسلامية لمهارات اتخاذ القرار المسؤول أثناء التدريس من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى طبيعة التربية الإسلامية التي تؤكد على أهمية التفكير الواعي في عواقب الأفعال، والالتزام بالقيم الإسلامية عند اتخاذ القرارات، وربط السلوك بمصلحة الفرد والمجتمع.

كما تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات بُعد اتخاذ القرار المسؤول بين (3.94 – 4.19)، وجميعها جاءت بدرجة مرتفعة، مما يشير إلى تقارب استجابات أفراد عينة الدراسة حول فقرات هذا البُعد، ويدل على اهتمام معلمي التربية الإسلامية بتنمية قدرة الطلاب على تحليل المواقف الحياتية واتخاذ القرارات الأخلاقية المناسبة في ضوء القيم الإسلامية.

وقد جاءت الفقرة رقم (15) والتي نصت على: «أدرب الطلاب على خطوات اتخاذ القرار الصحيح بناءً على القيم الإسلامية ومراعاة مصلحة الآخرين» في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.19) وانحراف معياري قدره (0.99) وبدرجة مرتفعة. ويعزو الباحث ذلك إلى حرص معلمي التربية الإسلامية على غرس القيم الأخلاقية والاجتماعية في نفوس الطلاب، وتعزيز قدرتهم على اتخاذ قرارات متوازنة تراعي المسؤولية الفردية والاجتماعية في المواقف المختلفة.

بينما جاءت الفقرة رقم (14) والتي نصت على: «أطرح مواقف حياتية (مشكلات) وأطلب من الطلاب اقتراح حلول أخلاقية ومسؤولة لها» في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (3.94) وانحراف معياري قدره (1.01) وبدرجة مرتفعة. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن توظيف المواقف الحياتية والمشكلات الواقعية في التدريس قد يتطلب وقتًا وجهدًا إضافيًا لإدارة النقاش وتحليل البدائل المختلفة، مما قد يقلل من استخدام هذه الممارسة بصورة أوسع مقارنة ببقية الفقرات، رغم بقائها ضمن المستوى المرتفع.

عرض نتائج السؤال الثاني والذي ينص على: ما مستوى الذكاء العاطفي لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة في مادة التربية الإسلامية ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الذكاء العاطفي لدى طلاب المرحلة المتوسطة، وذلك من وجهة نظر الطلاب أنفسهم، كما سيتم عرض أعلى (5) فقرات وأدنى (5) فقرات من فقرات المقياس، في حين تُعرض بقية النتائج التفصيلية في الملحق (7). والجدول (17) يوضح ذلك.

جدول (17)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الذكاء العاطفي لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة في مادة التربية الإسلامية من وجهة نظر الطلاب أنفسهم

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	*1	عندما تظهر مشاعري، لا أفهم من أين تأتي.	4.02	1.39	مرتفع
2	*2	لا أفهم دائمًا لماذا أستجيب بالطريقة التي أستجيب بها.	3.63	1.21	مرتفع

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
3	*26	لا أفهم دائمًا لماذا أشعر بالتوتر.	3.61	1.30	مرتفع
4	*27	لو جاءني شخص وهو يبكي، فلن أعرف ماذا أفعل.	3.57	1.22	مرتفع
5	*28	أجد صعوبة في الاستماع إلى الأشخاص الذين يشتكون كثيرًا.	3.56	1.18	مرتفع
46	41	تساعدني مشاعري على التركيز على ما هو مهم بالنسبة لي.	2.60	1.13	منخفض
47	21	أستخدم مشاعري لتحسين اختياراتي في الحياة.	2.57	1.32	منخفض
48	16	عندما أتأثر بشيءٍ ما، أعرف فورًا ماذا أشعر.	2.55	1.34	منخفض
49	11	أستطيع بسهولة أن أحصل من الآخرين على ما أريد.	2.43	1.25	منخفض
50	36	إذا أردت، أستطيع بسهولة أن أجعل شخصًا ما يشعر بعدم الارتياح.	2.38	1.21	منخفض
المتوسط الكلي لمستوى الذكاء العاطفي			3.01	0.574	متوسط

يتضح من نتائج جدول (17) أن المتوسط الحسابي الكلي لمستوى الذكاء العاطفي لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة في مادة التربية الإسلامية بلغ (3.01) بانحراف معياري قدره (0.574)، وبدرجة متوسطة، مما يدل على أن مستوى الذكاء العاطفي لدى أفراد عينة الدراسة جاء في الحدود المتوسطة بصورة عامة. وتشير هذه النتيجة إلى أن الطلاب يمتلكون قدرًا مقبولًا من الوعي بمشاعرهم وفهم مشاعر الآخرين والتعامل مع المواقف الانفعالية، إلا أن هذا المستوى لا يزال بحاجة إلى مزيد من الدعم والتعزيز داخل البيئة التعليمية.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى طبيعة المرحلة العمرية التي يمر بها طلاب المرحلة المتوسطة، إذ تُعد مرحلة المراهقة من المراحل التي تشهد تغيرات انفعالية ونفسية متسارعة قد تؤثر في قدرة الطالب على فهم مشاعره وإدارتها بصورة متوازنة. كما قد تعود هذه النتيجة إلى أن تدريس مادة التربية الإسلامية يركز بدرجة أكبر على الجانب المعرفي والتحصيلي مقارنة بالجانب الوجداني والمهاري، رغم ما تتضمنه المادة من قيم تربوية وأخلاقية يمكن أن تسهم في تنمية الذكاء العاطفي لدى الطلاب إذا تم توظيفها بصورة أعمق داخل المواقف التعليمية. كما يتضح أن استجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مقياس الذكاء العاطفي جاءت متفاوتة بين الدرجات المرتفعة والمتوسطة والمنخفضة، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (2.38 – 4.02)، مما يشير إلى وجود تفاوت في مستوى امتلاك الطلاب لمهارات الذكاء العاطفي المختلفة، فبعض المهارات المرتبطة

بالإدراك الانفعالي السلبي أو صعوبة التعبير عن المشاعر ظهرت بدرجات مرتفعة، في حين جاءت بعض المهارات المرتبطة بإدارة الانفعالات والتأثير الإيجابي في الآخرين بدرجة منخفضة.

وقد جاءت في الترتيب الأول الفقرة رقم (1) والتي نصت على: «عندما تظهر مشاعري، لا أفهم من أين تأتي» بمتوسط حسابي بلغ (4.02) وانحراف معياري قدره (1.39) وبدرجة مرتفعة. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن كثيرًا من الطلاب في هذه المرحلة العمرية ما يزالون يفتقرون إلى القدرة الكافية على تفسير مشاعرهم وفهم مصادرها الحقيقية، نتيجة التغيرات النفسية والانفعالية المتسارعة التي يمرون بها.

وجاءت في الترتيب الثاني الفقرة رقم (2) والتي نصت على: «لا أفهم دائمًا لماذا أستجيب بالطريقة التي أستجيب بها» بمتوسط حسابي بلغ (3.63) وانحراف معياري قدره (1.21) وبدرجة مرتفعة. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى ضعف الوعي الذاتي لدى بعض الطلاب، وعدم امتلاكهم مهارات التأمل في أسباب استجاباتهم الانفعالية والسلوكية بصورة واضحة.

كما جاءت في الترتيب الثالث الفقرة رقم (26) والتي نصت على: «لا أفهم دائمًا لماذا أشعر بالتوتر» بمتوسط حسابي بلغ (3.61) وانحراف معياري قدره (1.30) وبدرجة مرتفعة. وقد يُفسَّر ذلك بأن الطلاب يواجهون ضغوطًا دراسية واجتماعية متنوعة، إلا أنهم لا يمتلكون دائمًا القدرة على تحديد الأسباب الحقيقية لمشاعر القلق أو التوتر التي يتعرضون لها.

وفي الترتيب الرابع جاءت الفقرة رقم (27) والتي نصت على: «لو جاءني شخص وهو يبكي، فلن أعرف ماذا أفعل» بمتوسط حسابي بلغ (3.57) وانحراف معياري قدره (1.22) وبدرجة مرتفعة. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى محدودية الخبرات الاجتماعية والانفعالية لدى بعض الطلاب في التعامل مع المواقف الإنسانية التي تتطلب تعاطفًا أو دعمًا انفعاليًا مباشرًا.

أما في الترتيب الخامس فجاءت الفقرة رقم (28) والتي نصت على: «أجد صعوبة في الاستماع إلى الأشخاص الذين يشتكون كثيرًا» بمتوسط حسابي بلغ (3.56) وانحراف معياري قدره (1.18) وبدرجة مرتفعة. وقد يعود ذلك إلى ضعف مهارات الصبر والتقبل الانفعالي لدى بعض الطلاب، إضافة إلى ميل هذه الفئة العمرية إلى التركيز على الذات بصورة أكبر من الاهتمام بمشكلات الآخرين.

وفي المقابل، جاءت الفقرة رقم (41) في الترتيب (46) من أصل (50)، والتي نصت على: «تساعدني مشاعري على التركيز على ما هو مهم بالنسبة لي» بمتوسط حسابي بلغ (2.60) وانحراف معياري قدره (1.13) وبدرجة منخفض. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن الطلاب قد لا يمتلكون القدرة الكافية على توظيف مشاعرهم بصورة إيجابية في توجيه أولوياتهم وقراراتهم الشخصية.

وجاءت الفقرة رقم (21) في الترتيب (47) والتي نصت على: «أستخدم مشاعري لتحسين اختياراتي في الحياة» بمتوسط حسابي بلغ (2.57) وانحراف معياري قدره (1.32) وبدرجة منخفضة. وقد يُفسَّر ذلك بضعف الربط بين الجانب الانفعالي والقدرة على اتخاذ القرارات المناسبة لدى الطلاب في هذه المرحلة.

كما جاءت الفقرة رقم (16) في الترتيب (48) والتي نصت على: «عندما أتأثر بشيءٍ ما، أعرف فورًا ماذا أشعر» بمتوسط حسابي بلغ (2.55) وانحراف معياري قدره (1.34) وبدرجة منخفضة. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى محدودية الوعي بالمشاعر الذاتية وصعوبة التمييز بين الحالات الانفعالية المختلفة لدى بعض الطلاب.

وفي الترتيب (49) جاءت الفقرة رقم (11) والتي نصت على: «أستطيع بسهولة أن أحصل من الآخرين على ما أريد» بمتوسط حسابي بلغ (2.43) وانحراف معياري قدره (1.25) وبدرجة منخفضة. وقد يعكس ذلك ضعف مهارات التأثير الاجتماعي والتواصل الفعال لدى الطلاب، أو ترددهم في توظيف مهارات الإقناع والتفاعل مع الآخرين.

أما الترتيب الأخير فقد جاء للفقرة رقم (36) والتي نصت على: «إذا أردت، أستطيع بسهولة أن أجعل شخصًا ما يشعر بعدم الارتياح» بمتوسط حسابي بلغ (2.38) وانحراف معياري قدره (1.21) وبدرجة منخفضة. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن غالبية الطلاب لا يميلون إلى استخدام مشاعر الآخرين بصورة سلبية أو التأثير عليهم بطريقة تؤدي إلى إزعاجهم، وهو مؤشر إيجابي يعكس وجود جانب أخلاقي واجتماعي مقبول لدى أفراد عينة الدراسة.

تتفق نتيجة الدراسة الحالية، التي أظهرت أن مستوى الذكاء العاطفي لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة في مادة التربية الإسلامية جاء بدرجة متوسطة، فقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة عبدالنوري ومكناسي (2025) التي توصلت إلى أن مستوى الذكاء الوجداني لدى طلاب المرحلة المتوسطة جاء بدرجة متوسطة، مما يعكس تقاربًا في طبيعة المرحلة العمرية وخصائصها الانفعالية والاجتماعية. كما اتفقت مع دراسة عبد المعطي (2022) التي أكدت أن الذكاء الانفعالي يؤثر في قدرة الطلاب على التعبير عن مشاعرهم والتعامل مع الضغوط الدراسية، وهو ما يفسر حصول بعض فقرات الدراسة الحالية المرتبطة بفهم المشاعر وتنظيمها على درجات متوسطة ومنخفضة. ومن جانب آخر، انسجمت نتائج الدراسة الحالية مع الدراسات التي أكدت فاعلية البرامج التدريبية في تنمية الذكاء العاطفي، مثل دراسة حمدالملك والزبير (2025)، ودراسة ميشيل عرنكي (2024)، ودراسة سرحان (2023)، ودراسة جمال (2018)، حيث أشارت هذه الدراسات إلى إمكانية تنمية الذكاء العاطفي لدى الطلاب من خلال البرامج والإجراءات التربوية المناسبة. ويمكن تفسير المستوى المتوسط الذي توصلت إليه الدراسة الحالية بالحاجة إلى مزيد من البرامج والممارسات التعليمية التي تعزز مهارات الوعي بالمشاعر، وضبط الانفعالات، والتواصل الاجتماعي لدى طلاب المرحلة المتوسطة.

ويعزو الباحث هذا الاتفاق مع الدراسات السابقة إلى أن الذكاء العاطفي يُعد من السمات النمائية المرتبطة بالبيئة التعليمية والاجتماعية التي يعيش فيها الطالب، وأن المدارس والمؤسسات التعليمية أصبحت أكثر اهتمامًا بتنمية الجوانب النفسية والاجتماعية إلى جانب الجوانب المعرفية، إلا أن مستوى الممارسة والتدريب ما يزال بحاجة إلى مزيد من الدعم والتفعيل، خاصة لدى طلاب المرحلة المتوسطة الذين يمرون بمرحلة عمرية تتسم بالتغيرات الانفعالية والاجتماعية المتسارعة.

كما اختلفت الدراسة الحالية مع دراسة عبد الحكيم (2023) التي توصلت إلى وجود مستويات مرتفعة من الذكاء العاطفي لدى المعلمين، ويُعزى هذا الاختلاف إلى اختلاف الفئة المستهدفة؛ فالمعلمون يتمتعون بخبرات حياتية ومهنية أوسع تساعدهم على إدارة الانفعالات وفهم المشاعر بصورة أفضل من طلاب المرحلة المتوسطة.

عرض نتائج السؤال الثالث والذي ينص على: هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجة دمج معلمي التربية الإسلامية لمهارات التعلّم الاجتماعي العاطفي (SEL) وبين مستوى الذكاء العاطفي لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient) للكشف عن طبيعة العلاقة بين درجة دمج معلمي التربية الإسلامية لمهارات التعلّم الاجتماعي العاطفي (SEL) وبين مستوى الذكاء العاطفي لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة، وذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لمهارات التعلّم الاجتماعي العاطفي والدرجة الكلية للذكاء العاطفي، والتحقق من دلالتها الإحصائية، والجدول (18) يوضح ذلك.

جدول (18)

معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين درجة دمج معلمي التربية الإسلامية لمهارات التعلّم الاجتماعي العاطفي (SEL) وبين مستوى الذكاء العاطفي لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة

أبعاد مهارات التعلم الاجتماعي	معامل ارتباط بيرسون مع الذكاء العاطفي(r)	مستوى الدلالة	قوة العلاقة	اتجاه العلاقة
الوعي بالذات	0.24	.041	ضعيفة	موجبة
إدارة الذات	0.29	.018	ضعيفة	موجبة
الوعي الاجتماعي	0.33	.007	متوسطة	موجبة
مهارات العلاقات	0.21	.039	ضعيفة	موجبة
اتخاذ القرار المسؤول	0.27	.026	ضعيفة	موجبة

الدرجة الكلية لمهارات التعلّم الاجتماعي العاطفي(SEL)	0.31	.011	متوسطة	موجبة

يتضح من نتائج جدول (18) وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجة دمج معلمي التربية الإسلامية لمهارات التعلّم الاجتماعي العاطفي (SEL) وبين مستوى الذكاء العاطفي لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط للدرجة الكلية (0.31) عند مستوى دلالة إحصائية بلغ (0.011)، وهي علاقة موجبة متوسطة، مما يشير إلى أنه كلما ارتفع مستوى دمج معلمي التربية الإسلامية لمهارات التعلّم الاجتماعي العاطفي أثناء التدريس ارتفع مستوى الذكاء العاطفي لدى الطلاب.

وتُفسَّر قوة العلاقة الارتباطية وفقًا للقيم الإحصائية لمعامل بيرسون؛ إذ تُعد العلاقة ضعيفة إذا تراوحت قيمة معامل الارتباط بين (0.01–0.29)، ومتوسطة إذا تراوحت بين (0.30–0.69)، بينما تُعد قوية إذا بلغت (0.70) فأكثر. وبناءً على ذلك، فقد تراوحت معاملات الارتباط في الدراسة الحالية بين الضعيفة والمتوسطة، مما يدل على وجود علاقة حقيقية بين المتغيرين، إلا أنها ليست علاقة مرتفعة جدًا، وهو أمر منطقي في الدراسات التربوية والإنسانية التي تتداخل فيها عوامل عديدة تؤثر في السلوك والسمات النفسية. كما أظهرت النتائج أن أعلى معاملات الارتباط جاءت في بُعد الوعي الاجتماعي، حيث بلغ معامل الارتباط (0.33) بدرجة متوسطة، مما يشير إلى أن الممارسات التدريسية التي تعزز فهم الطلاب لمشاعر الآخرين، وتقبل وجهات النظر المختلفة، وتنمية الإحساس بالمسؤولية الاجتماعية، ترتبط بدرجة أكبر بمستوى الذكاء العاطفي لديهم. وقد يُفسر ذلك بأن مادة التربية الإسلامية بطبيعتها تتضمن قيم التعاطف، والتكافل، والتعاون، واحترام الآخرين، وهي قيم تسهم بصورة مباشرة في تنمية الجانب الاجتماعي والانفعالي لدى الطلاب.

في حين جاء بُعد إدارة الذات بمعامل ارتباط بلغ (0.29)، وهي علاقة ضعيفة تميل إلى المتوسطة، مما يدل على أن تدريب الطلاب على ضبط الانفعالات، والصبر، والتحكم في السلوك، والتعامل مع المواقف الضاغطة يسهم بدرجة ملحوظة في تنمية الذكاء العاطفي لديهم، خاصة في المرحلة المتوسطة التي تشهد تغيرات انفعالية ونفسية متسارعة لدى الطلاب.

كما جاء بُعد اتخاذ القرار المسؤول بمعامل ارتباط بلغ (0.27)، وهو ما يشير إلى أن ربط الطلاب بالقيم الإسلامية عند اتخاذ القرارات والتفكير في عواقب الأفعال يساعد في تعزيز النضج الانفعالي والاجتماعي لديهم، إلا أن هذا التأثير يبقى محدودًا نسبيًا بسبب وجود عوامل أخرى تؤثر في اتخاذ القرار لدى الطالب، مثل الأسرة والأصدقاء والبيئة الاجتماعية.

أما بُعد الوعي بالذات فقد بلغ معامل ارتباطه (0.24)، وهي علاقة ضعيفة، وقد يُعزى ذلك إلى أن قدرة الطالب في هذه المرحلة العمرية على فهم مشاعره والتعبير عنها لا تزال في طور النمو، كما أن بعض الطلاب قد يجدون صعوبة في الإفصاح عن مشاعرهم أو تفسير انفعالاتهم بصورة دقيقة، رغم الجهود التي يبذلها المعلم داخل الصف.

بينما جاء بُعد مهارات العلاقات في المرتبة الأخيرة بمعامل ارتباط بلغ (0.21)، وهي علاقة ضعيفة، وقد يُفسر ذلك بأن بناء العلاقات الاجتماعية الإيجابية لا يعتمد فقط على الممارسات الصفية، بل يتأثر بدرجة كبيرة بالبيئة الأسرية وطبيعة العلاقات الاجتماعية خارج المدرسة وسمات الشخصية الفردية للطلاب.

ويعزو الباحث هذه النتيجة بصورة عامة إلى أن دمج مهارات التعلّم الاجتماعي العاطفي في تدريس التربية الإسلامية يسهم في توفير بيئة تعليمية داعمة تساعد الطلاب على فهم ذواتهم وتنظيم مشاعرهم والتفاعل الإيجابي مع الآخرين، إلا أن الذكاء العاطفي يُعد من المتغيرات المركبة التي تتأثر بمجموعة واسعة من العوامل النفسية والاجتماعية والأسرية والثقافية، الأمر الذي يفسر ظهور العلاقات بدرجات ضعيفة إلى متوسطة، وليس بدرجات مرتفعة جدًا.

اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع عدد من الدراسات السابقة التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مهارات التعلّم الاجتماعي العاطفي (SEL) والذكاء العاطفي أو المتغيرات النفسية والتربوية المرتبطة به، حيث أظهرت الدراسة الحالية وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين درجة دمج معلمي التربية الإسلامية لمهارات التعلّم الاجتماعي العاطفي ومستوى الذكاء العاطفي لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة، وقد جاءت هذه العلاقة بدرجة ضعيفة إلى متوسطة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة نسيم وآخرون (2024) التي توصلت إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين الكفاءات الاجتماعية العاطفية والأداء الأكاديمي، ومع دراسة اليمني (2024) التي كشفت عن وجود علاقة إيجابية بين كفاءات التعلّم الاجتماعي العاطفي وفاعلية الذات الإبداعية، وكذلك مع دراسة الشهري (2023) التي أوضحت وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الانفعالي والتكيف الأكاديمي. كما دعمت دراسة عبد اللطيف (2022) هذه النتيجة من خلال تأكيدها وجود علاقة موجبة بين مهارات التدريس الإبداعي والذكاء الوجداني لدى المعلمين، مما يعزز التفسير القائل إن الممارسات الصفية التي تتضمن أبعادًا وجدانية واجتماعية تنعكس إيجابيًا على النمو العاطفي للطلاب.

وفي المقابل، اختلفت الدراسة الحالية جزئيًا مع بعض الدراسات السابقة من حيث قوة العلاقة أو حجم التأثير؛ إذ أشارت بعض الدراسات التجريبية مثل دراسة حمدالملك والزبير (2025)، ودراسة سرحان (2023)، ودراسة ميشيل عرنكي (2024) إلى تأثيرات مرتفعة نسبيًا للبرامج التدريبية في تنمية الذكاء العاطفي، بينما جاءت العلاقة في الدراسة الحالية بدرجة متوسطة أو ضعيفة نسبيًا. ويمكن تفسير ذلك بأن

الدراسات السابقة اعتمدت على برامج تدريبية مقصودة ومكثفة هدفت مباشرة إلى تنمية الذكاء العاطفي، في حين تناولت الدراسة الحالية مستوى الدمج الطبيعي لمهارات التعلّم الاجتماعي العاطفي داخل ممارسات تدريس التربية الإسلامية دون تدخل تدريبي منظم، الأمر الذي يجعل التأثير أكثر اعتدالًا وواقعية ضمن البيئة الصفية اليومية.

عرض نتائج السؤال الرابع والذي ينص: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى دمج كل بُعد من أبعاد مهارات التعلّم الاجتماعي العاطفي (SEL) أثناء تدريس مقرر التربية الإسلامية من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية تعزى لمتغير الجنس؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent Samples T-Test) للكشف عن دلالة الفروق في مستوى دمج أبعاد مهارات التعلّم الاجتماعي العاطفي (SEL) أثناء تدريس مقرر التربية الإسلامية تبعًا لمتغير الجنس. وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم (ت) ومستويات الدلالة الإحصائية لكل بُعد من الأبعاد، والجدول (19) يوضح ذلك.

جدول (19)

الفروق في مستوى مستوى دمج كل بُعد من أبعاد مهارات التعلّم الاجتماعي العاطفي (SEL) أثناء تدريس مقرر التربية الإسلامية من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية تبعًا لمتغيرات الجنس

	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الوعي بالذات	ذكر	56	3.78	.71	1.26-	66	.21
	أنثى	12	4.06	.64			
إدارة الذات	ذكر	56	3.83	.69	0.50-	66	.62
	أنثى	12	3.94	.66			
الوعي الاجتماعي	ذكر	56	3.98	.63	2.03	66	.046*
	أنثى	12	4.56	.74			
مهارات العلاقات	ذكر	56	3.73	.76	2.22-	66	.03*
	أنثى	12	4.25	.61			
	ذكر	56	4.01	.58	1.75-	66	.048

اتخاذ القرار المسؤول	أنثى	12	4.33	.54			
الدرجة الكلية لمهارات التعلّم الاجتماعي العاطفي(SEL)	ذكر	56	3.86	.52	2.27-	66	.026*
	أنثى	12	4.23	.47			

مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

يتضح من خلال نتائج الجدول (19) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في بعض أبعاد مهارات التعلّم الاجتماعي العاطفي (SEL) تبعًا لمتغير الجنس، بينما لم تظهر فروق دالة إحصائيًا في أبعاد أخرى. فقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا في الدرجة الكلية لمهارات التعلّم الاجتماعي العاطفي، حيث بلغت قيمة الدلالة الإحصائية (0.026)، وجاءت الفروق لصالح الإناث، إذ بلغ المتوسط الحسابي للإناث (4.23) مقابل (3.86) للذكور، مما يشير إلى أن المعلمات يوظفن مهارات التعلّم الاجتماعي العاطفي بدرجة أعلى بصورة عامة أثناء تدريس مقرر التربية الإسلامية. وقد يُعزى ذلك إلى اهتمام المعلمات بدرجة أكبر بالجوانب الوجدانية والاجتماعية داخل البيئة الصفية، وحرصهن على تعزيز التفاعل الإيجابي والحوار والدعم النفسي والتربوي للطالبات أثناء العملية التعليمية.

كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بُعد الوعي الاجتماعي، حيث بلغت قيمة الدلالة الإحصائية (0.046)، وجاءت الفروق لصالح الإناث بمتوسط حسابي بلغ (4.56) مقابل (3.98) للذكور، مما يدل على ارتفاع مستوى توظيف المعلمات للممارسات المرتبطة بفهم مشاعر الآخرين، والتعاطف، وتعزيز التفاعل الاجتماعي الإيجابي داخل الصف. وقد يُفسَّر ذلك بطبيعة الأساليب التدريسية التي تميل إلى الاهتمام بالعلاقات الإنسانية والجوانب الاجتماعية والانفعالية بصورة أكبر.

وأظهرت النتائج أيضًا وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بُعد مهارات العلاقات، حيث بلغت قيمة الدلالة الإحصائية (0.03)، وجاءت الفروق لصالح الإناث بمتوسط حسابي بلغ (4.25) مقابل (3.73) للذكور، مما يشير إلى أن المعلمات أكثر اهتمامًا بتوظيف الممارسات التي تعزز التواصل الفعال، والتعاون، وبناء العلاقات الإيجابية بين الطالبات داخل البيئة الصفية. وقد يعود ذلك إلى اهتمام المعلمات بالجوانب التفاعلية والحوارية التي تسهم في تنمية العلاقات الاجتماعية بصورة أكبر.

كما ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية في بُعد اتخاذ القرار المسؤول، حيث بلغت قيمة الدلالة الإحصائية (0.048)، وجاءت الفروق لصالح الإناث بمتوسط حسابي بلغ (4.33) مقابل (4.01) للذكور، مما يشير إلى ارتفاع مستوى اهتمام المعلمات بتنمية مهارات تحمل المسؤولية واتخاذ القرارات المناسبة لدى الطالبات، من خلال ربط المواقف التعليمية بالقيم والمبادئ التربوية المرتبطة بالحياة اليومية.

في المقابل، لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في بُعدي الوعي بالذات وإدارة الذات، حيث بلغت قيم الدلالة الإحصائية لهذين البعدين على التوالي (0.21، 0.62)، وهي قيم أكبر من مستوى الدلالة المعتمد (0.05)، مما يشير إلى تقارب مستوى ممارسات المعلمين والمعلمات في هذين البعدين. وقد يُعزى ذلك إلى أن مهارات الوعي بالذات وإدارة الذات ترتبط بطبيعة مقرر التربية الإسلامية وأهدافه العامة التي تُطبق بصورة متقاربة لدى كلا الجنسين، إضافة إلى خضوع المعلمين والمعلمات لسياسات تعليمية ومناهج موحدة تسهم في تقليل الفروق بينهم في هذه الجوانب.

ولا يظهر اتفاق أو اختلاف مباشر بصورة واضحة بين نتائج الدراسة الحالية ومعظم الدراسات السابقة – في حدود علم الباحث واطلاعه – نظرًا لاختلاف طبيعة المتغيرات المدروسة، والبيئات التعليمية، وخصائص العينات، إضافة إلى قلة الدراسات التي تناولت الفروق في دمج مهارات التعلّم الاجتماعي العاطفي في تدريس التربية الإسلامية تبعًا لمتغير الجنس بصورة مباشرة.

نتائج السؤال الخامس: ما مدى إسهام أبعاد مهارات التعلم الاجتماعي العاطفي (SEL) لدى معلمي التربية الإسلامية في التنبؤ بمستوى الذكاء العاطفي لدى طلاب المرحلة المتوسطة؟

وللتأكد من صلاحية بيانات الدراسة لإجراء تحليل الانحدار الخطي المتعدد، تم احتساب قيم معامل تضخم التباين (Variance Inflation Factor – VIF) وقيم التباين المسموح به (Tolerance) لمتغيرات الدراسة المستقلة والمتمثلة في أبعاد مهارات التعلم الاجتماعي العاطفي (SEL). ويُعد هذا الإجراء من الاختبارات الإحصائية الأساسية للكشف عن مشكلة الارتباط الخطي المتعدد (Multicollinearity) بين المتغيرات المستقلة، حيث تشير القيم المقبولة لمعامل تضخم التباين التي تقل عن (10)، وقيم التباين المسموح به التي تزيد عن (0.10)، إلى عدم وجود مشكلة تعدد ارتباط خطي بين المتغيرات، مما يدل على ملاءمة البيانات لإجراء تحليل الانحدار الخطي المتعدد.

الجدول (20)

قيم معامل تضخم التباين (VIF) والتباين المسموح به (Tolerance) لاختبار مشكلة الارتباط الخطي المتعدد بين أبعاد مهارات التعلّم الاجتماعي العاطفي

الأبعاد	التباين المسموح به Tolerance	معامل تضخم التباين VIF
الوعي بالذات	.829	1.207
إدارة الذات	.708	1.412

الوعي الاجتماعي	.727	1.375
مهارات العلاقات	.578	1.731
اتخاذ القرار المسؤول	.478	2.092

ويُوضح الجدول (20) نتائج هذا الاختبار، حيث تراوحت قيم (VIF) بين (1.207–2.092)، وجاءت جميع قيم (Tolerance) ضمن الحدود المقبولة إحصائيًا. وتشير النتائج إلى خلو نموذج الدراسة من مشكلة الارتباط الخطي المتعدد بين المتغيرات المستقلة، حيث إن جميع قيم (VIF) كانت أقل من (10)، وجميع قيم (Tolerance) أعلى من (0.10)، مما يعكس استقلالية أبعاد مهارات التعلم الاجتماعي العاطفي بدرجة مناسبة. وبناءً على ذلك، تُعد البيانات صالحة لاستخدام تحليل الانحدار الخطي المتعدد للكشف عن مدى إسهام أبعاد مهارات التعلم الاجتماعي العاطفي في التنبؤ بمستوى الذكاء العاطفي لدى الطلاب.

وللكشف عن مدى إسهام أبعاد مهارات التعلّم الاجتماعي العاطفي (SEL) أثناء تدريس مقرر التربية الإسلامية في تنمية مستوى الذكاء العاطفي لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة، تم استخدام تحليل الانحدار الخطي المتعدد؛ بهدف تحديد الأبعاد الأكثر إسهامًا في تفسير التباين في مستوى الذكاء العاطفي لدى الطلاب، كما هو موضح في الجدول (21).

جدول (21)

نتائج تحليل الانحدار الخطي المتعدد للكشف عن مدى إسهام أبعاد مهارات التعلّم الاجتماعي العاطفي (SEL) أثناء تدريس مقرر التربية الإسلامية في تنمية مستوى الذكاء العاطفي لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة.

	الممارسات التدريسية	معاملات الانحدار Coefficients			
		المعاملات B	الخطأ المعياري	قيمة T المحسوبة	Sig T
مستوى الذكاء العاطفي	الوعي بالذات	.000	.044	-.008	.994
	إدارة الذات	.071	.042	1.678	.094
	الوعي الاجتماعي	.092	.035	2.603	.010
	مهارات العلاقات	.046	.034	1.335	.183
	اتخاذ القرار المسؤول	-.034	.043	-.787	.432
ملخص النموذج Model Summary					

	معامل الارتباط (R)	معامل التحديد (R^2)	معامل التحديد المعدل (Adj. R^2)	الخطأ المعياري للنموذج
	.472	.223	.16	.52
تحليل التباين ANOVA				
	مصدر التباين	df1	df2	F	Sig
	الانحدار	5	251	13.595	$p < 0.001$

يتضح من النتائج المبينة في الجدول (21) وجود قدرة تفسيرية موجبة متوسطة لأبعاد مهارات التعلّم الاجتماعي العاطفي (SEL) أثناء تدريس مقرر التربية الإسلامية في تفسير مستوى الذكاء العاطفي لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط($R=0.472$) ، وهي قيمة تشير إلى وجود علاقة إيجابية متوسطة بين المتغيرات المستقلة المتمثلة في أبعاد مهارات التعلّم الاجتماعي العاطفي والمتغير التابع المتمثل في مستوى الذكاء العاطفي لدى الطلاب. كما بلغت قيمة معامل التحديد ($R^2=0.223$)، وهي قيمة تدل على أن أبعاد مهارات التعلّم الاجتماعي العاطفي مجتمعة تفسر ما نسبته (22.3%) من التباين في مستوى الذكاء العاطفي لدى الطلاب، في حين بلغت قيمة معامل التحديد المعدل($Adj.R^2=0.16$) ، مما يشير إلى أن القدرة التفسيرية الفعلية للنموذج بعد التصحيح الإحصائي بلغت (16%)، وهي نسبة متوسطة تميل إلى المحدودية نسبيًا، بينما تعزى النسبة المتبقية إلى عوامل أخرى لم تتناولها الدراسة الحالية، كالعوامل الأسرية، والخصائص الشخصية، والخبرات الاجتماعية، والبيئة المدرسية، وأساليب التنشئة، وطبيعة العلاقات الاجتماعية التي يمر بها الطالب في مرحلة المراهقة.

كما أظهرت نتائج تحليل التباين للانحدار وجود أثر ذي دلالة إحصائية لأبعاد مهارات التعلّم الاجتماعي العاطفي في تنمية مستوى الذكاء العاطفي لدى الطلاب، حيث بلغت قيمة ($F=13.595$) عند مستوى دلالة($p < 0.001$) ، وهي قيمة أقل من مستوى الدلالة المعتمد($\alpha \leq 0.05$) ، مما يدل على أن النموذج الإحصائي المستخدم يمتلك قدرة تفسيرية متوسطة، وأن مهارات التعلّم الاجتماعي العاطفي تسهم بصورة حقيقية في تفسير جزء من التباين في مستوى الذكاء العاطفي لدى طلاب المرحلة المتوسطة.

وأظهرت نتائج معاملات الانحدار أن بُعد الوعي الاجتماعي جاء في المرتبة الأولى والأكثر إسهامًا في التنبؤ بمستوى الذكاء العاطفي لدى الطلاب، حيث بلغت قيمة معامل الانحدار($B=0.092$) ، وبلغت قيمة ($T=2.603$)عند مستوى دلالة (0.010)، وهي قيمة دالة إحصائيًا. ويشير ذلك إلى أن تنمية قدرة الطلاب على فهم مشاعر الآخرين والتفاعل معهم والتعاطف معهم تسهم بصورة واضحة في رفع مستوى

الذكاء العاطفي لديهم. ويمكن تفسير ذلك بأن الوعي الاجتماعي يساعد الطالب على إدراك الانفعالات وفهم المواقف الاجتماعية بصورة أفضل، مما يعزز مهاراته في التواصل والتفاعل الانفعالي الإيجابي مع الآخرين.

في المقابل، أظهرت النتائج أن بقية الأبعاد، وهي: الوعي بالذات، وإدارة الذات، ومهارات العلاقات، واتخاذ القرار المسؤول، لم تصل إلى مستوى الدلالة الإحصائية، رغم وجود إسهام إيجابي لبعضها. فقد جاءت إدارة الذات في المرتبة الثانية من حيث التأثير بقيمة (B=0.071) ومستوى دلالة (0.094)، تلتها مهارات العلاقات بقيمة (B=0.046) ومستوى دلالة (0.183)، في حين لم يظهر بُعد الوعي بالذات أي إسهام يُذكر في التنبؤ بمستوى الذكاء العاطفي، حيث بلغت قيمة الدلالة (0.994)، كما ظهر بُعد اتخاذ القرار المسؤول بقيمة سالبة طفيفة وغير دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.432). ويشير ذلك إلى أن هذه الأبعاد، على الرغم من أهميتها التربوية، لم تكن ذات تأثير مستقل ومباشر في تفسير الفروق في مستوى الذكاء العاطفي لدى الطلاب في الدراسة الحالية. وقد يُعزى عدم دلالة بعض الأبعاد إلى وجود تداخل بين متغيرات الدراسة المستقلة، أو إلى تقاربها المفاهيمي، مما أدى إلى انخفاض القدرة التفسيرية المستقلة لبعض الأبعاد عند إدخالها مجتمعة في نموذج الانحدار المتعدد.

ويعزو الباحث هذه النتائج إلى أن مرحلة التعليم المتوسط تُعد مرحلة يغلب عليها الطابع الاجتماعي والانفعالي في تكوين شخصية الطالب، حيث يكون الطالب أكثر تأثرًا بعلاقاته الاجتماعية وتفاعلاته اليومية مع الآخرين، مما يجعل الوعي الاجتماعي أكثر الأبعاد ارتباطًا بمستوى الذكاء العاطفي. كما قد يُعزى ضعف إسهام بعض الأبعاد الأخرى إلى تفاوت مستوى تطبيقها داخل البيئة الصفية، أو إلى أن بعض مهارات الذكاء العاطفي لدى الطلاب تتشكل من خلال الخبرات الحياتية والاجتماعية خارج المدرسة بدرجة أكبر من تأثرها بالممارسات الصفية المباشرة.

كما يرى الباحث أن طبيعة مادة التربية الإسلامية توفر بيئة تعليمية مناسبة لتنمية مهارات التعلّم الاجتماعي العاطفي، لما تتضمنه من قيم أخلاقية واجتماعية تدعو إلى التعاطف، واحترام الآخرين، وضبط الانفعالات، وتحمل المسؤولية، والتعاون، الأمر الذي يمكن أن ينعكس بصورة إيجابية على مستوى الذكاء العاطفي لدى الطلاب متى ما تم توظيف هذه المهارات بصورة منظمة وهادفة داخل المواقف التعليمية، من خلال الأنشطة الحوارية، والمواقف التفاعلية، والتطبيقات الحياتية التي تعزز الوعي الانفعالي والاجتماعي لدى الطلاب.

ثانياً: ملخص نتائج الدراسة والتوصيات والمقترحات

ملخص نتائج الدراسة:

توصلت الدراسة على النتائج التالية:

1. أظهرت النتائج أن مستوى دمج أبعاد مهارات التعلّم الاجتماعي العاطفي (SEL) أثناء تدريس مقرر التربية الإسلامية من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية جاء بدرجة مرتفعة، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي (3.93) بانحراف معياري (0.86).

٢. أظهرت النتائج أن المتوسطات الحسابية لأبعاد مهارات التعلّم الاجتماعي العاطفي تراوحت بين (3.82–4.08)، وجميعها جاءت بدرجة مرتفعة، حيث جاء بُعد الوعي الاجتماعي في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.08)، تلاه بُعد اتخاذ القرار المسؤول بمتوسط حسابي بلغ (4.07)، ثم بُعد إدارة الذات بمتوسط حسابي بلغ (3.85)، في حين جاء بُعد الوعي بالذات بمتوسط حسابي بلغ (3.83)، وأخيرًا بُعد مهارات العلاقات بمتوسط حسابي بلغ (3.82).

٣.أظهرت النتائج أن مستوى الذكاء العاطفي لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة في مادة التربية الإسلامية جاء بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي (3.01) بانحراف معياري بلغ (0.574).

٤. أظهرت النتائج تباين استجابات الطلاب على فقرات مقياس الذكاء العاطفي، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (2.38–4.02)، مما يدل على تفاوت مستويات الذكاء العاطفي لدى الطلاب بين الجوانب المختلفة.

٥. أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجة دمج معلمي التربية الإسلامية لمهارات التعلّم الاجتماعي العاطفي (SEL) وبين مستوى الذكاء العاطفي لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة، حيث بلغ معامل الارتباط للدرجة الكلية (0.31)، وهي علاقة موجبة متوسطة.

٦. أوضحت النتائج أن بُعد الوعي الاجتماعي جاء في المرتبة الأولى من حيث قوة العلاقة بمعامل ارتباط بلغ (0.33) وبدرجة متوسطة، تلاه بُعد إدارة الذات بمعامل ارتباط بلغ (0.29)، ثم بُعد اتخاذ القرار المسؤول بمعامل ارتباط بلغ (0.27)، في حين جاء بُعد الوعي بالذات بمعامل ارتباط بلغ (0.24)، وأخيرًا بُعد مهارات العلاقات بمعامل ارتباط بلغ (0.21)، وجميعها كانت ذات اتجاه موجب.

٧. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في بعض أبعاد مهارات التعلّم الاجتماعي العاطفي (SEL) أثناء تدريس مقرر التربية الإسلامية تبعًا لمتغير الجنس، بينما لم تظهر فروق دالة إحصائيًا في أبعاد أخرى.

٨. أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا في بُعد الوعي الاجتماعي لصالح الإناث، حيث بلغ المتوسط الحسابي للإناث (4.56) مقابل (3.98) للذكور، عند مستوى دلالة بلغ (0.046)، وكذلك في بُعد مهارات العلاقات لصالح الإناث بمتوسط حسابي بلغ (4.25) مقابل (3.73) للذكور، عند مستوى دلالة بلغ (0.03)، إضافة إلى بُعد اتخاذ القرار المسؤول لصالح الإناث بمتوسط حسابي بلغ (4.33) مقابل (4.01) للذكور، عند مستوى دلالة بلغ (0.048). في المقابل، لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في بُعدي الوعي بالذات وإدارة الذات، حيث بلغت مستويات الدلالة لهذين البعدين على التوالي (0.21، 0.62).

5. أظهرت النتائج وجود قدرة تفسيرية موجبة متوسطة لأبعاد مهارات التعلّم الاجتماعي العاطفي (SEL) أثناء تدريس مقرر التربية الإسلامية في تفسير مستوى الذكاء العاطفي لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة، حيث بلغ معامل الارتباط ($R=0.472$)، وبلغ معامل التحديد ($R^2=0.223$)، في حين بلغ معامل التحديد المعدل ($Adj.R^2=0.16$).

٦- بينت النتائج أن بُعد الوعي الاجتماعي كان البعد الوحيد الدال إحصائيًا في التنبؤ بمستوى الذكاء العاطفي، حيث بلغت قيمة معامل الانحدار ($B=0.092$) وقيمة الدلالة (0.010).

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة، يوصي الباحث بما يلي:

1. تضمين مهارات التعلّم الاجتماعي العاطفي (SEL) بصورة أكثر تنظيمًا ووضوحًا في محتوى مقرر التربية الإسلامية، من خلال الأنشطة والمواقف التعليمية التي تعزز الوعي بالذات، وإدارة الانفعالات، والتفاعل الاجتماعي الإيجابي لدى الطلاب .
2. إعداد برامج تدريبية متخصصة لمعلمي التربية الإسلامية؛ لتنمية مهارات دمج التعلّم الاجتماعي العاطفي داخل البيئة الصفية، مع التركيز على الأساليب التدريسية التي تنمي الجوانب الوجدانية والاجتماعية لدى الطلبة .
3. الاهتمام بتنمية مهارات الذكاء العاطفي لدى طلاب المرحلة المتوسطة من خلال الأنشطة الصفية واللاصفية، نظرًا لأن نتائج الدراسة أظهرت أن مستوى الذكاء العاطفي لدى الطلاب جاء بدرجة متوسطة .
4. تعزيز بُعد الوعي الاجتماعي لدى الطلاب داخل دروس التربية الإسلامية؛ لكونه البعد الأكثر إسهامًا في التنبؤ بمستوى الذكاء العاطفي وفق نتائج الدراسة الحالية .
5. تطوير أساليب التقويم في مادة التربية الإسلامية بحيث لا تقتصر على الجوانب المعرفية، بل تشمل تقويم المهارات الاجتماعية والانفعالية والسلوكية لدى الطلاب .
6. تفعيل الأنشطة الحوارية والتعاونية داخل الصف؛ بما يسهم في تنمية مهارات العلاقات والتواصل الفعال، وتعزيز قدرة الطلاب على التعبير عن مشاعرهم والتفاعل الإيجابي مع الآخرين .
7. توفير بيئة صفية داعمة نفسيًا واجتماعيًا تشجع الطلاب على المشاركة والتعبير عن آرائهم ومشاعرهم بحرية واحترام، بما يعزز مستوى الذكاء العاطفي لديهم .
8. تعزيز الشراكة بين المدرسة والأسرة في تنمية مهارات التعلّم الاجتماعي العاطفي والذكاء العاطفي لدى الطلاب، من خلال البرامج التوعوية واللقاءات الإرشادية المشتركة .
9. الاستفادة من نتائج الدراسة الحالية في بناء أدلة إجرائية لمعلمي التربية الإسلامية تتضمن تطبيقات وأنشطة صفية تساعد على تنمية مهارات التعلّم الاجتماعي العاطفي والذكاء العاطفي لدى الطلاب .

المقترحات

يقترح الباحث إجراء الدراسات الآتية:

1. إجراء دراسة حول فاعلية برنامج تدريبي قائم على مهارات التعلّم الاجتماعي العاطفي (SEL) في تنمية الذكاء العاطفي لدى طلاب المرحلة المتوسطة .
2. إجراء دراسة مقارنة بين معلمي المراحل التعليمية المختلفة في مستوى دمج مهارات التعلّم الاجتماعي العاطفي أثناء تدريس التربية الإسلامية .
3. دراسة العلاقة بين مهارات التعلّم الاجتماعي العاطفي والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة المتوسطة في مادة التربية الإسلامية .

4. إجراء دراسة نوعية للكشف عن أبرز التحديات التي تواجه معلمي التربية الإسلامية في تطبيق مهارات التعلّم الاجتماعي العاطفي داخل البيئة الصفية .
5. إجراء دراسة تتناول أثر استخدام استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات التعلّم الاجتماعي العاطفي والذكاء العاطفي لدى الطلاب .

خاتمة

الحمد لله تعالى الذي بنعمته تتم الصالحات، وبتوفيقه تتحقق الغايات، والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين، سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين. لقد منّ الله علينا بإتمام هذا البحث العلمي الذي تناول موضوعاً حيوياً ذا أهمية بالغة في الميدان التربوي، وهو: "درجة دمج معلمي التربية الإسلامية لمهارات التعلم الاجتماعي العاطفي (SEL) في التدريس وعلاقتها بمستوى الذكاء العاطفي لدى طلاب المرحلة المتوسطة". إن هذا العمل، بفضل الله وتوفيقه، يمثل إضافة متواضعة للمكتبة العلمية، ويسهم في إثراء الفهم التربوي لآليات تطوير شخصية الطالب المسلم في جوانبها الوجدانية والسلوكية.

لقد سعت هذه الدراسة، بكل جد واجتهاد، إلى تسليط الضوء على ممارسات معلمي التربية الإسلامية في دمج مهارات التعلم الاجتماعي العاطفي، والتي تُعد ركيزة أساسية في بناء جيل واعٍ ومتوازن. وقد كشفت النتائج عن مستوى مرتفع من الدمج لهذه المهارات لدى المعلمين، مما يعكس إدراكهم لأهمية هذه الجوانب في العملية التعليمية. كما أظهرت الدراسة أن مستوى الذكاء العاطفي لدى طلاب المرحلة المتوسطة جاء متوسطاً، وهو ما يؤكد الحاجة المستمرة إلى برامج دعم وتنمية لهذه المهارات الحيوية في هذه المرحلة العمرية الحرجة.

كما أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية بين درجة دمج معلمي التربية الإسلامية لمهارات التعلم الاجتماعي العاطفي (SEL) ومستوى الذكاء العاطفي لدى طلاب المرحلة المتوسطة، كما بينت نتائج تحليل الانحدار إمكانية إسهام أبعاد هذه المهارات في تفسير جزء من التباين في مستوى الذكاء العاطفي لدى الطلاب، مما يعكس وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين المتغيرين، مع اختلاف قوة الإسهام بين أبعاد مهارات التعلم الاجتماعي العاطفي.

إن التوصيات التي خرجت بها الدراسة، من تصميم برامج تدريبية متخصصة، وتضمين أمثلة تطبيقية في أدلة المعلمين، ودعم الطلاب ببرامج إرشادية، ومراجعة أدوات القياس، وبناء قواعد بيانات موحدة، ليست مجرد

مقترحات نظرية، بل هي دعوة عملية للارتقاء بالممارسات التربوية. نأمل أن تسهم هذه التوصيات في تعزيز دور معلم التربية الإسلامية كقدوة وموجه، يسهم في بناء شخصية الطالب المتكاملة، القادرة على فهم ذاتها وإدارة انفعالاتها، والتعاطف مع الآخرين، واتخاذ القرارات المسؤولة، بما يتماشى مع قيم ديننا الحنيف ومتطلبات العصر. ونسأل الله العلي القدير أن يجعل هذا العمل خالصاً لوجهه الكريم، وأن ينفع به الباحثين والمعلمين والطلاب، وأن يجعله في ميزان حسناتنا. والحمد لله رب العالمين.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية

آل داود، إبراهيم محمد، والفهيد، خالد عبد الرحمن. (2025). مستوى تأثير مناهج الدراسات الإسلامية في تعزيز قيم النزاهة لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمنطقة الشرقية في المملكة العربية السعودية. مجلة جامعة جازان للعلوم الإنسانية.

البهكلي، علي، والوادعي، مسفر. (2024). تنمية المهارات العاطفية من خلال مقررات الدراسات الإسلامية لدى طلبة المرحلة المتوسطة. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، (42)، 311-354.

الباعوني، سعدة. (2019). درجة تحقيق أهداف منهاج التربية الإسلامية في رياض الأطفال من وجهة نظر المعلمات في منطقة إربد الأولى. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 10(3)، 2272-2285.

الثبيتي، نوف. (2024). مستوى معرفة معلمي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية بنموذج التعلم الاجتماعي العاطفي. مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، 95(3)، 215-248. https://doi.org/10.21608/mkmgt.2024.389222.

جرار، تهاني خالد، وزيدان، عفيف. (2026). فاعلية وحدات تعليمية في الرياضيات مستندة إلى التعلم العاطفي الاجتماعي في تنمية التفكير الرياضي لدى طلبة المرحلة الثانوية في فلسطين. المجلة العربية للتربية النوعية، 10(36)، 145-178. https://doi.org/10.21608/ejev.2026.496624

جمال، ميسون. (2018). أثر برنامج تدريبي يستند إلى نظرية الذكاء الانفعالي في تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية والهوية المنجزة لدى الطالبات المراهقات. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات

النفسية والتربوية، 9(25)، 167-184. https://doi.org/10.33977/0507-013-025-009

الجميلي، سعد، وبشري، تامر. (2025). البروفيل النفسي لذوي الطمأنينة النفسية والإحباط الوجودي من طلاب المرحلة الثانوية بدولة الكويت. مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، 121(2)، 88-127. https://doi.org/10.21608/mfes.2025.487888

حدو، عز الدين. (2025). التربية العاطفية في القرآن الكريم: دراسة تحليلية لمنهجية التوجيه العاطفي في بناء الشخصية الإسلامية. مجلة الدراسات الإسلامية، جامعة كابل، 4(2)، 33-58. https://doi.org/10.62810/jis.v4i2.116

الحربي، مروة، والبنيان، حويل. (2021). برامج تنمية مهارات التعلم الاجتماعي والعاطفي لدى طلاب التعليم العام في الولايات المتحدة الأمريكية وأستراليا: دراسة مقارنة. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، 5(20)، 211-256. https://doi.org/10.21608/jasep.2021.181143

حمد الملك، سلوى. (2025). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الذكاء العاطفي لدى عينة من طالبات جامعة الملك خالد. مجلة دراسات في علم نفس الصحة، 9(1)، 145-172. https://www.asjp.cerist.dz/en/article/266468.

الحربي، مروى وحويل، ايناس. (2021). برامج تنمية مهارات التعلم الاجتماعي والعاطفي لطلاب التعليم العام. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، 5(22)، 407-434.

حداد، بدور. (2026). تحليل محتوى منهاج اللغة العربية في مرحلة الطفولة المبكرة في ضوء معايير النمو الاجتماعي العاطفي (SEL). مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية، 7(1)، 59-72.

خضر، نسرين. (2022). الذكاء العاطفي لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا ودوره في تعزيز الطموح الأكاديمي والتحصيل الدراسي. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 11(4)، 902-923.

الخطيب، لبنى. (2022). مدى إسهام الذكاء الروحي بالإفصاح الوجداني لدى معلمي تحفيظ القرآن الكريم في محافظات الجنوب. مجلة طبنة للدراسات العلمية الأكاديمية، 5(2)، 365-388. https://www.asjp.cerist.dz/en/article/206727.

الخالدي، جمال، وغراب، هشام، وحرب، ماجد. (2014). الذكاء الانفعالي وترقية العلاقات الاجتماعية: دروس من السيرة النبوية الشريفة. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 22، 1-27.

الدرابكة، محمد مفضي، الرشيدي، عبد المجيد الحميدي، والعتيبي، نوف نوار محسن. (2023). الذكاء الانفعالي وعلاقته بجودة الحياة لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة المتوسطة والثانوية في المملكة العربية السعودية. مجلة كلية التربية (جامعة أسيوط)، 39(1)، 28-67.

الدليقان، محمد. (2018). مستوى أداء معلمي التربية الإسلامية في تنمية مهارات تدبر القرآن الكريم لدى طلاب المرحلة الثانوية في محافظة عنيزة. مجلة تدبر، 4(7)، 211-244. https://doi.org/10.36046/2118-004-007-.

رابي، صفاء. (2026). دمج التعلم الاجتماعي–العاطفي والرقمي في التعليم: تصورات المعلمين في الداخل الفلسطيني واتجاهاتهم المستقبلية. مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية، 7(3)، 6-27.

الرسيني، منال. (2020). الذكاء العاطفي لدى قائدات المدارس الأهلية من وجهة نظر المعلمات. المجلة السعودية للعلوم التربوية، 113-133.

زكوب، علي. (2024). الذكاء العاطفي: مفهومه ومجالاته ومهاراته في ضوء هدايات القرآن الكريم: دراسة تحليلية موضوعية. مجلة علوم إسلامية، 19(2)، 78-115. https://doi.org/10.33102/uij.vol36no2.622

سرحان، رسمية. (2023). أثر برنامج تدريبي لتنمية الذكاء العاطفي عند طالبات الصف الخامس الإعدادي. مجلة ديالى للبحوث الإنسانية، 96(1)، 318-345. https://doi.org/10.51990/jdhr.v96i1.4171

الشهري، أصايل. (2023). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتكيف الأكاديمي لدى عينة من الطلبة الموهوبين بالمدارس المتوسطة والثانوية بمدينة جدة. مجلة البحوث التربوية والنفسية، 20(78)، 245-274. https://doi.org/10.52839/0111-000-078-010

صوالحي، تقوى. (2024). الممارسات التدريسية لمعلمي التربية الإسلامية وعلاقتها بالتعلم الاجتماعي العاطفي لدى الطلبة. دراسة منشورة، دار المنظومة.

عبد الحكيم، شيماء عماد علي. (2023). فعالية برنامج قائم على مهارات الميتا انفعالية لتحسين حالة ما وراء المزاج لدى معلمات التلاميذ المدمجين بالمرحلة الإعدادية. دراسات في الإرشاد النفسي والتربوي، 6(11)، 144-189. https://doi.org/10.21608/dapt.2023.325824

عبد اللطيف، نادي. (2022). العلاقة بين مهارات التدريس الإبداعي وأبعاد الذكاء الوجداني لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية. المجلة التربوية لتعليم الكبار، 4(4)، 311-352. https://doi.org/10.21608/altc.2022.274170

عبد المعطي، السعيد. (2022). دور الذكاء الانفعالي كمتغير وسيط بين تأثير الضغوط الدراسية على الإليكسيثيميا لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة الإرشاد النفسي، 70(2)، 145-188. https://doi.org/10.21608/cpc.2022.287042

عبدالنوري، يسرى، ومكناسي. (2025). مستوى الذكاء الوجداني لدى المراهق المتمدرس: دراسة ميدانية ببعض المتوسطات بمدينة سكيكدة. مجلة المعيار، 29(2)، 213-238. https://www.asjp.cerist.dz/en/article/265065.

عيد، الهباهبة. (2013). علاقة الذكاء العاطفي بالذكاء المعرفي والتحصيل الدراسي. مجلة البحث العلمي في التربية، 14(1)، 146-162.

العجمي، زينب، العياصرة، محمد، والمحرزي، راشد. (2019). أثر برنامج تعليمي مستند إلى مكونات الذكاء العاطفي وفق نموذج جولمان في تنمية السلوكات الأخلاقية في مادة التربية الإسلامية. مجلة الدراسات التربوية والنفسية، 13(2)، 275-299.

غانم، فاطمة. (2015). الخصائص السيكومترية لاختبار الذكاء العاطفي: دراسة ميدانية على عينة من طلبة الجامعة. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، (21)، 319-334.

محمد، حسين أحمد عبد الباسط. (2025). دور التعليم والمناهج الدراسية في التماسك المجتمعي: التعلم الاجتماعي والعاطفي نموذجاً. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، 173(1)، 75-118. https://doi.org/10.21608/jsesj.2025.425922

ميشيل، رغدة. (2024). فاعلية برنامج تدريبي مبني على نموذج جولمان في تنمية بعض مهارات الذكاء الانفعالي لدى طلبة كلية الهندسة التكنولوجية في جامعة البلقاء التطبيقية. المجلة التربوية لكلية التربية

بسوهاج، 119(1)، 433-468.
https://doi.org/10.21608/edusohag.2024.362213.

مسلم، محمد. (2017). أثر الذكاء العاطفي والثقة بالنفس في تحصيل تعلم اللغة العربية. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية، مالانج.

المطري، سليمان. (2023). درجة امتلاك طلبة مدارس الحلقة الثانية لكفايات التعلم الاجتماعي العاطفي في سلطنة عمان. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 11(4).

ناشر، مريم. (2020). فاعلية برنامج تدريبي في تنمية الكفاءة الاجتماعية لدى الطالبات الموهوبات في المرحلة المتوسطة بمنطقة الباحة بالمملكة العربية السعودية. دراسات في الإرشاد النفسي والتربوي، 3(5)، 187-228. https://doi.org/10.21608/dapt.2020.186016

اليمني، نورة. (2024). كفاءات التعلم الاجتماعي العاطفي (SEL) وعلاقتها بفاعلية الذات الإبداعية لدى طالبات المرحلة الثانوية بالرياض. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 8(35)، 145-188.
https://doi.org/10.26389/AJSRP.N301023.

اليونسكو (2023). (RCEP). التعلم الاجتماعي العاطفي في المدارس. تقرير السياسات للمركز الإقليمي للتخطيط التربوي.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Ahmad, A. S., & Ismail, H. N. (2024). Social-emotional learning and teacher competency: A systematic review of emotional resilience. Journal of Contemporary Social Science and Education, 2(2), 88-112. https://doi.org/10.62583/jocss.v2i2.230

Bahrami, F., Ashayeri, H., Rahmani, S., & Jadidi, H. (2024). The effectiveness of online education of social-emotional learning based on the CASEL model on self-awareness, self-management, social awareness, relationship skills and responsible decision-making. Applied Psychology, 18(4), 245-270. https://doi.org/10.52547/apsy.2024.102807

Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). Psicothema, 18(Suppl.), 13-25.

Dong, X., Kalugina, O. A., Vasbieva, D. G., & Rafi, A. (2022). Emotional intelligence and personality traits based on academic performance. Frontiers in Psychology, 13, 894570. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.894570

Goleman, D. (1995). Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ. Bantam Books.

Haddad, L. (2025). A systematic review of social-emotional learning (SEL) implementation and effectiveness in K-12 settings (1990-2024) [Master's thesis, American University of Beirut].

Halimi, F., AlShammari, I., & Navarro, C. (2021). Emotional intelligence and academic achievement in higher education. Journal of Applied Research in Higher Education, 13(2), 485-503. https://doi.org/10.1108/JARHE-11-2019-0286

Kusnendi, N., & Wasliman, E. D. (2025). Implementation of social emotional learning intelligence based self-management. At Turots: Jurnal Pendidikan Islam, 7(1), 33-50. https://doi.org/10.51468/jpi.v7i1.868

Kusumaningsih, S. N. (2025). Understanding how teachers integrate social-emotional learning in P-12 classrooms: A mixed-methods inquiry [Doctoral dissertation, University of Montana].

Martinez, M. E., & Gomez, V. (2024). The importance of social-emotional learning in schools. Acta Pedagogia Asiana, 3(2), 88-105. https://doi.org/10.53623/apga.v3i2.468

Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2016). The ability model of emotional intelligence: Principles and updates. Emotion Review, 8(4), 290-300. https://doi.org/10.1177/1754073916639667

Mustaghfiroh, A., & Manshur, U. (2025). Islamic religious pedagogy and affective literacy: Constructing socio-emotional education frameworks. International Journal of Education and Social Sciences, 6(2), 145-170. https://doi.org/10.55719/ijess.v6i2.12803

Naseem, S., Naseer, N., & Rahim, M. (2024). Testing the CASEL model: Exploring relationship between social emotional competencies and academic performance of distance learners. The Critical Review of Social Sciences Studies, 2(1), 312-330. https://doi.org/10.59075/crsss.v2i1.43

Pashchenko, O., Medvedovska, T., & Terkhanova, O. (2024). The impact of emotional intelligence on academic achievement. PrOsvita, 1(1), 78-95. https://doi.org/10.69587/pr.v1i1.12

Poveda-Brotons, R., Izquierdo, A., & Perez-Soto, N. (2024). Building paths to success: A multilevel analysis of the effects of an emotional intelligence development program on the academic achievement of future teachers. Frontiers in Psychology, 15, 1377176. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1377176

Pratiwi, M. M. A., & Fatmahanik, U. (2024). Integrating social-emotional learning (SEL) in primary education: A systematic literature review. Annual International Conference on Islamic Education and Language, 3(1), 211-238. https://doi.org/10.61434/aiciel.v3i1.10642

Rohman, M. A., & Muhibbi, M. S. (2025). Integrating Islamic religious education and social emotional learning for developing moderate character in students. Edukasi Islami: Jurnal Pendidikan Islam, 14(2), 415-440. https://doi.org/10.30868/ei.v14i02.9399

Rubab, U. E., Parveen, N., & Jafari, S. M. (2024). Social and emotional self-awareness skills among students: A case study. Qlantic Journal of Social Sciences and Humanities, 5(2), 145-160. https://doi.org/10.55737/qjssh.v5i2.210

Sadat, A., & Ahmed, S. J. (2026). Integrating Islamic Akhlak with social-emotional learning (SEL): A systematic review of holistic youth development. WAHYU Journal of Youth and Universal Islamic Education, 4(1), 33-58. https://doi.org/10.61475/wahyu.v4i1.870

Suryadi, H., & Yulandari, E. S. (2025). Emotionally intelligent teaching method: Integrating social-emotional learning (SEL) into EFL pedagogy in Islamic senior high schools of Lombok. Alinea Jurnal Bahasa, 5(2), 145-172. https://doi.org/10.58218/alinea.v5i2.2905

Zulida, E., & Sanjaya, M. A. (2026). Integrating social-emotional learning in English language teaching: Teachers perspectives, pedagogical practices, and challenges. Jurnal Kependidikan, 10(1), 88-110. https://doi.org/10.33394/jk.v10i1.17761

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. Child Development, 82(1), 405-432. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x

Brasseur, S., Grégoire, J., Bourdu, R., & Mikolajczak, M. (2013). The Profile of Emotional Competence (PEC): Development and validation of a self-reported measure that fits dimensions of emotional competence theory.

PLoS ONE, 8(5), e62635. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0062635

Aouani, H., Slimani, M., Bragazzi, N. L., Hamrouni, S., & Elloumi, M. (2019). A preliminary validation of the Arabic version of the "Profile of Emotional Competence" questionnaire among Tunisian adolescent athletes and nonathletes: insights and implications for sports psychology. Psychology Research and Behavior Management, 12, 155-167. https://doi.org/10.2147/PRBM.S188481.

ملحق (1)

مقياس الكفاءة الانفعالية (PEC) مترجم

المصدر:

Brasseur S, Grégoire J, Bourdu R, Mikolajczak M (2013). The Profile Of Emotional Competence (PEC): Development and Validation of a Self-Reported Measure that Fits Dimensions of Emotional Competence Theory.

تعليمات الإجابة للطالب

اخي الطالب : العبارات التالية تهدف إلى فهمٍ أفضل لكيفية تعاملك مع مشاعرك في حياتك اليومية.

يرجى الإجابة عن كل عبارة بشكل تلقائي، مع مراعاة الطريقة التي تستجيب بها عادة. لا توجد إجابات صحيحة أو خاطئة

لكل عبارة، اختر درجة من 1 إلى 5 بحيث:

(1) تعني: العبارة لا تصفك إطلاقا أو أنك لا تستجيب بهذه الطريقة أبدا.

(5) تعني: العبارة تصفك كثيرا أو أنك تستجيب بهذه الطريقة كثيرا.

العبارات (اختر رقما من 1 إلى 5 لكل عبارة)

1. عندما تظهر مشاعري، لا أفهم من أين تأتي.
2. لا أفهم دائما لماذا أستجيب بالطريقة التي أستجيب بها.
3. إذا أردت ، أستطيع بسهولة التأثير في مشاعر الآخرين لأحقق ما أريد.
4. أعرف ما الذي أفعله لأكسب الآخرين إلى جانبي.
5. غالبا ما أعجز عن فهم استجابات الآخرين الانفعالية.
6. عندما أشعر بشعورٍ جيد، أستطيع بسهولة أن أحدد هل ذلك بسبب شعوري بالفخر بنفسي أم بالسعادة أم بالاسترخاء.
7. أستطيع معرفة إن كان الشخص غاضبا أو حزينا أو سعيدا حتى لو لم يتحدث إلي.
8. أحسن وصف مشاعري.
9. لا أبني اختياراتي الشخصية في الحياة على مشاعري أبدا.
10. عندما أشعر بالإحباط، أربط بسهولة بين مشاعري وبين موقف أث ر في.

11.أستطيع بسهولة أن أحصل من الآخرين على ما أريد.

12.أستطيع بسهولة تهدئة نفسي بعد تجربة صعبة.

13 أستطيع بسهولة تفسير استجابات الأشخاص من حولي الانفعالية.

14.في معظم الأحيان أفهم لماذا يشعر الناس بما يشعرون به.

15.عندما أكون حزينا، أجد أنه من السهل أن أرفع معنوياتي.

16. عندما أتأثر بشيءٍ ما، أعرف فورا ماذا أشعر.

17.إذا لم يعجبني شيء، أستطيع أن أقول ذلك بطريقة هادئة.

18.لا أفهم لماذا يستجيب الأشخاص من حولي بالطريقة التي يستجيبون بها.

19.عندما أرى شخصا متوترا أو قلقا، أستطيع بسهولة تهدئته.

20.أثناء الجدال لا أعرف هل أنا غاضب أم حزين.

21.أستخدم مشاعري لتحسين اختياراتي في الحياة.

22.أحاول أن أتعلم من المواقف أو المشاعر الصعبة.

23.يميل الآخرون إلى أن يبوحوا لي بأمورهم الشخصية.

24.تنب هني مشاعري إلى التغييرات التي ينبغي أن أجريها في حياتي.

25.أجد صعوبة في شرح مشاعري للآخرين حتى لو أردت ذلك.

26.لا أفهم دائما لماذا أشعر بالتوتر.

27. لو جاءني شخص وهو يبكي، فلن أعرف ماذا أفعل.

28.أجد صعوبة في الاستماع إلى الأشخاص الذين يشتكون كثيرا.

29.غالبا ما أتخذ موقفا غير مناسب تجاه الناس لأنني لم أكن منتبها لحالتهم الانفعالية.

30.أحسن استشعار ما يشعر به الآخرون.

31.أشعر بعدم الارتياح عندما يخبرني الناس عن مشكلاتهم، لذلك أحاول تجنب ذلك.

32.أعرف ماذا أفعل لتحفيز الناس.

33.أحسن رفع معنويات الآخرين.

34. أجد صعوبة في ربط استجابة الشخص بظروفه الشخصية.

35.أستطيع عادة التأثير في الطريقة التي يشعر بها الآخرون.

36.إذا أردت ، أستطيع بسهولة أن أجعل شخصا ما يشعر بعدم الارتياح.

37.أجد صعوبة في التعامل مع مشاعري.

38.يقول لي من حولي إنني لا أ عب ر عن مشاعري بصراحة.

39.عندما أغضب، أجد أنه من السهل أن أهدئ نفسي.
40.غالبا ما أتفاجأ بردود فعل الناس لأنني لم أكن مدركا أنهم كانوا في مزاج سيئ.
41.تساعدني مشاعري على التركيز على ما هو مهم بالنسبة لي.
42.لا يتقبل الآخرون الطريقة التي أ عب ر بها عن مشاعري.

43.عندما أكون حزينا، كثيرا ما لا أعرف السبب.
44.في كثير من الأحيان لا أكون مدركا للحالة الانفعالية للناس.
45.يقول لي الآخرون إنني شخص مناسب للبوح (وموضع ثقة).
46.أشعر بعدم الارتياح عندما يخبرني الآخرون عن أمرٍ صعب يمرون به.
47.عندما أواجه شخصا غاضبا، أستطيع بسهولة تهدئته.
48.أكون واعيا بمشاعري بمجرد أن تظهر.
49.عندما أشعر بالإحباط، أجد صعوبة في معرفة نوع الشعور الذي أحسه بدقة.
50.في موقفٍ ضاغط عادة أفكر بطريقة تساعدني على البقاء هادئا.

ملحق (2)

استبانة مهارات التعلّم الاجتماعي العاطفي

www.alukah.net
شبكة الألوكة

المملكة العربية السعودية

وزارة التعليم

جامعة طيبة – كلية التربية

جامعة طيبة
TAIBAH UNIVERSITY

الصورة الأولية لاستبانة بحث بعنوان: درجة دمج مهارات التعلّم الاجتماعي العاطفي (SEL) في مقرر التربية الاسلامية بالمرحلة المتوسطة وعلاقتها بمستوى الذكاء العاطفي لدى الطلاب

أداة لخطة بحث مقترحة ضمن متطلب مشروع التخرج في المناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية في مقررات العلوم الإسلامية

إعداد الطالب/ سهل عبدالرحمن سعد الجهني

(4660189)

إشراف: د/عبدالعزيز التميمي

أستاذ المناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية المشارك بجامعة طيبة

الفصل الدراسي الثاني

١٤٤٧هـ-٢٠٢٦م

سعادة الدكتور / الدكتورة .....حفظكم الله.

سعادة الأستاذ/ سعادة الأستاذة .....حفظكم الله.

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

شبكة الألوكة - قسم الكتب

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان" :**درجة دمج مهارات التعلّم الاجتماعي العاطفي (SEL) في مقرر التربية الاسلامية بالمرحلة المتوسطة وعلاقتها بمستوى الذكاء العاطفي لدى الطلاب**"، وذلك لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الماجستير في تخصص المناهج وطرق تدريس العلوم الإسلامية بجامعة طيبة.

وللإجابة عن أسئلة الدراسة، تم إعداد هذه (الاستبانة) بوصفها أداة من أدوات الدراسة، لقياس الممارسات التدريسية لمعلمي التربية الإسلامية في دمج مهارات التعلم الاجتماعي العاطفي داخل الصف.

-مهارات التعلم الاجتماعي العاطفيوفق إطار CASEL العالميهي:

الوعي بالذات – إدارة الذات – الوعي الاجتماعي – مهارات العلاقات – اتخاذ القرار المسؤول.

-الهدف العام للاستبانة:التعرّف إلى درجة دمج مهارات التعلّم الاجتماعي العاطفي (SEL) في تدريس مقرر التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمين.

-الأهداف الفرعية:

1. التعرف إلى درجة ممارسات المعلم في دمج مهارات (الوعي بالذات)أثناء تدريس التربية الإسلامية.
2. التعرف إلى درجة ممارسات المعلم في دمج مهارات(إدارة الذات)ثناء تدريس التربية الإسلامية.
3. التعرف إلى درجة ممارسات المعلم في دمج مهارات (لوعي الاجتماعي) أثناء تدريس التربية الإسلامية.
4. التعرف إلى درجة ممارسات المعلم في دمج (مهارات العلاقات)أثناء تدريس التربية الإسلامية.
5. التعرف إلى درجة ممارسات المعلم في دمج مهارات(اتخاذ القرار المسؤول)أثناء تدريس التربية الإسلامية.

ولإيمان الباحث بأهمية الاستنارة برأيكم الكريم، وخبرتكم العلمية والتربوية في هذا المجال، نأمل من سعادتكم التكرم بإبداء رأيكم في الأداة المرفقة مع هذا الخطاب، من حيث مدى مناسبة فقرات الأداة، وسلامة صياغتها اللغوية، وارتباطها بالمحاور وأهداف الدراسة، ومن ثم التفضل بتقديم ما ترونه من تعديلات ومقترحات في حقل الملاحظات.

الباحث	
الاسم الرباعي	**سهل عبدالرحمن سعد الجهني**
الدرجة العلمية	**ماجستير**
التخصص	**مناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية**

– كل عبارة ضع علامة (√) في المربع الذي يمثل وجهة نظرك.

	الفقرات	وضوح الفقرة		ملائمة الفقرة		الصياغة اللغوية	
		واضحة	غير واضحة	ملائمة	غير ملائمة	صحيح	غير صحيحة
المحور الأول : الوعي بالذات							
1	أربط موضوع الدرس بمشاعر الطلاب وتجاربهم اليومية لمساعدتهم على فهم ذواتهم						
2	أتيح الفرصة للطلاب للتعبير عن مشاعرهم الإيجابية والسلبية تجاه مواقف الدرس						
3	أوظف أنشطة الدرس لمساعدة الطالب على اكتشاف نقاط قوته وضعفه في سلوكه وتعلمه.						
الملاحظات							
المحور الثاني: إدارة الذات							
4	أستخدم مواقف من السيرة النبوية لتدريب الطلاب على مهارات ضبط النفس عند الغضب أو الانفعال.						
5	أشرك الطلاب في وضع أهداف قصيرة المدى						

	لتحسين مستواهم السلوكي والدراسي..						
6	أوفر استراتيجيات عملية للطلاب للتعامل مع التوتر والقلق أثناء الاختبارات أو المهام الصعبة.						
الملاحظات							
المحور الثالث : الوعي الاجتماعي							
7	أوظف النصوص الشرعية لتعزيز قدرة الطلاب على فهم مشاعر الآخرين والتعاطف معهم..						
8	أشجع الطلاب على تقبل وجهات النظر المختلفة عند مناقشة القضايا الفقه أو الحياتية.						
9	أربط مفاهيم التكافل في الإسلام بضرورة الإحساس ..باحتياجات المجتمع المحيط						
	الملاحظات						
المحور الرابع: مهارات العلاقات							
10	أصمم مهاماً تعليمية تتطلب من الطلاب العمل في مجموعات تعاونية لحل المشكلات.						
11	وجه الطلاب لأساليب التواصل الفعال والإصلاح بين الزملاء عند حدوث خلافات صفية.						

12	أستخدم لعب الأدوار لتدريب الطلاب على كيفية بناء علاقات إيجابية مع أقرانهم ومحيطهم						
الملاحظات							
المحور الخامس: اتخاذ القرار المسؤول							
13	أربط الأحكام الشرعية بكيفية تقييم عواقب الأفعال قبل الإقدام عليها.						
14	أطرح مواقف حياتية (مشكلات) وأطلب من الطلاب اقتراح حلول أخلاقية ومسؤولة لها						
15	أدرب الطلاب على خطوات اتخاذ القرار الصحيح بناءً على القيم الإسلامية ومراعاة مصلحة الآخرين.						

ملحق رقم (3)

الاستبانة بصورتها النهائية

درجة دمج مهارات التعلّم الاجتماعي العاطفي (SEL) في مقرر التربية الاسلامية بالمرحلة المتوسطة وعلاقتها بمستوى الذكاء العاطفي لدى الطلاب

عزيزي المعلم / عزيزتي المعلمة، السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، يقوم الباحث بإجراء دراسة تهدف إلى التعرف على درجة دمج مهارات التعلّم الاجتماعي العاطفي (SEL) في مقرر التربية الاسلامية بالمرحلة المتوسطة وعلاقتها بمستوى الذكاء العاطفي لدى الطلاب. نود التأكيد أن هذه الاستبانة ليس عليها أي درجات ولن تؤثر على تقييمك الوظيفي، كما أن جميع إجاباتك سرية تمامًا وستُستخدم لأغراض البحث أو الدراسة فقط. لذلك نرجو منك الإجابة براحة وصدق، واختيار الخيار الذي يعبر عنك بدقة دون تردد

* تشير إلى أنّ السؤال مطلوب

الجنس

ذكر		أنثى			
المحور الأول: الوعي بالذات					
	أبدا (١)	نادرا (٢)	أحيانا (٣)	غالبا (٤)	دائما (٥)
أربط موضوع الدرس بمشاعر الطلاب وتجاربهم اليومية لمساعدتهم على فهم ذواتهم					
أتيح الفرصة للطلاب للتعبير عن مشاعرهم الإيجابية والسلبية تجاه مواقف الدرس					
أوظف أنشطة الدرس لمساعدة الطالب على اكتشاف نقاط قوته وضعفه في سلوكه وتعلمه					
المحور الثاني: إدارة الذات					
	أبدا (١)	نادرا (٢)	أحيانا (٣)	غالبا (٤)	دائما (٥)
أستخدم مواقف من السيرة النبوية لتدريب الطلاب على مهارات ضبط النفس عند الغضب أو الانفعال					
أشرك الطلاب في وضع أهداف قصيرة المدى لتحسين مستواهم السلوكي والدراسي					

أوفر استراتيجيات عملية للطلاب للتعامل مع التوتر والقلق أثناء الاختبارات أو المهام الصعبة					
المحور الثالث: الوعي الاجتماعي					
	أبدا (١)	نادرا (٢)	أحيانا (٣)	غالبا (٤)	دائما (٥)
أوظف النصوص الشرعية لتعزيز قدرة الطلاب على فهم مشاعر الآخرين والتعاطف معهم					
أشجع الطلاب على تقبل وجهات النظر المختلفة عند مناقشة القضايا الفقهية أو الحياتية					
أربط مفاهيم التكافل في الإسلام بضرورة الإحساس باحتياجات المجتمع المحيط					
المحور الرابع: إدارة العلاقات					
	أبدا (١)	نادرا (٢)	أحيانا (٣)	غالبا (٤)	دائما (٥)
أصمم مهاماً تعليمية تتطلب من الطلاب العمل في مجموعات تعاونية لحل المشكلات					
أوجه الطلاب لأساليب التواصل الفعال والإصلاح بين الزملاء عند حدوث خلافات صفية					
أستخدم لعب الأدوار لتدريب الطلاب على كيفية بناء علاقات إيجابية مع أقرانهم ومحيطهم					

الملحق (4)

قائمة أسماء المحكمين

م	الاسم	الرتبة الأكاديمية	التخصص والرتبة	جهة العمل
.1	الدكتور أكرم بريكيت	أستاذ مشارك	لغة عربية	جامعة طيبة
.2	الدكتور طلال الاحمري	أستاذ مشارك	تقنيات تعلم	جامعة طيبة

الملحق (5)

الموافقة الأخلاقية

الموافقة الأخلاقية على إجراء البحث المقدم إلى اللجنة

سعادة الباحث الرئيس

نفيد سعادتكم بأنه تم إصدار الموافقة الأخلاقية للبحث المقدم من قبلكم حسب المعلومات التالية:

الرقم المرجعي	HAP-03-M-049
عنوان البحث	درجة دمج مهارات التعلم الاجتماعي العاطفي - SEL في مقرر التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة وعلاقتها بمستوى الذكاء العاطفي لدى الطلاب
اسم الباحث الرئيس	سهل عبد الرحمن الجهني
أسماء الباحثين المشاركين	لا يوجد
تاريخ العرض على اللجنة	٢٠٢٦/٠٥/١١
رقم الموافقة الاخلاقية	TU-EDU-26-04-203
تاريخ الموافقة الاخلاقية	11/05/2026
يتطلب تقرير دوري كل:	☐ ٣ أشهر ☐ ٦ أشهر ☒ ١٢ شهر ☐ أخرى ..... ☐ لا ينطبق
طلب الإعفاء من نموذج الموافقة بعد التبصير	☐ مقبول ☐ مرفوض ☒ لا ينطبق

كما نفيد سعادتكم بضرورة الالتزام بالآتي:

- الالتزام بالطلبات والأنظمة الخاصة بالجهة التي سوف يجرى فيها البحث.
- إبلاغ اللجنة وأخذ موافقتها قبل أي تعديل على المقترح البحثي (يشمل نقل مسؤولية الإشراف على البحث لباحث آخر).
- عدم استخدام أي جزء من عينات البحث ونتائجه في أي بحث مستقبلاً إلا بموافقة اللجنة.
- الالتزام بإرسال نسخة من نموذج الموافقة بعد التبصير الموقع لكل شخص يجرى عليه البحث بعد اكمال عملية جمع المعلومات مباشرة.
- إبلاغ اللجنة عن كل ضرر جسيم غير متوقع يحصل أثناء البحث أو عقب انتهائه بمدة لا تجاوز أربع وعشرين ساعة.
- إبلاغ اللجنة عن كل ضرر غير جسيم يحصل أثناء البحث أو عقب انتهائه خلال سبعة أيام.
- تسجيل الدراسات السريرية في الهيئة العامة للغذاء والدواء السعودية قبل دعوة أي مشارك في الدخول للدراسة.
- إرسال تقرير دوري عن حالة البحث كل ستة أشهر (أو ثلاثة أشهر للبحوث السريرية) وتقرير عند الانتهاء من إجراء البحث.
- إعداد تقرير نهائي وتسليم نسخة منه الى اللجنة المحلية مع أي منشورات علمية متعلقة به إن وجدت.

رئيس اللجنة المحلية لأخلاقيات البحوث

أ.د. عبدالمحسن حمدان الزلباني

المرفقات: المقترح البحثي ونموذج الموافقة بعد التبصير

* ص. لملف اللجنة المحلية لأخلاقيات البحوث * ص. لملف البحث * ص. للباحث الرئيس.

الملحق(6)

تسهيل مهمة الباحث

رقم المعاملة: ٤٧٠٠٨١٦٤٣٥ تاريخ الإحالة: ١٤٤٧-١٢-١٨

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم | جامعة طيبة
(039)
وكالة الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي

جامعة طيبة
TAIBAH UNIVERSITY

الرقم: .....
التاريخ:
المشفوعات: .....

الموضوع: تسهيل مهمة / سهل بن عبد الرحمن الجهني

سعادة مدير عام التعليم بمنطقة المدينة المنورة **حفظه الله**

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،

تهديكم وكالة الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي أطيب التحية والتقدير، وإشارةً إلى موافقة اللجنة الدائمة لأخلاقيات البحث العلمي رقم (TU-EDU-26-04-203) وتاريخ ٢٠٢٦/٠٥/١١م، بشأن تسهيل مهمة الباحث/ سهل بن عبدالرحمن الجهني، أحد طلاب الدراسات العليا بمرحلة الماجستير في تخصص مناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية بقسم المناهج وطرق التدريس وتقنيات التعليم بكلية التربية بالجامعة، ويقوم بإعداد دراسة بعنوان: **درجة دمج معلمي التربية الإسلامية لمهارات التعلّم الاجتماعي العاطفي (SEL) في التدريس مقرر وعلاقتها بمستوى الذكاء العاطفي لدى طلاب المرحلة المتوسطة** "، وحيث يرغب الباحث في تطبيق أداة دراسته على عينة من طلاب المرحلة المتوسط في مدارس التعليم بالمدينة المنورة.

عليه نأمل من سعادتكم التكرم بتسهيل مهمة الباحث. وللاطلاع على الأداة، امسح رمز الاستجابة أدناه)

الاسم	الجوال	البريد الالكتروني
سهل بن عبد الرحمن الجهني	٠٥٩٥٢٢٠١٨١	TU4660189@taibahu.edu.sa

وتقبلوا سعادتكم خالص تحياتي وتقديري

مقياس الطلبة — استبانة المعلمين

وكيل الجامعة
للدراسات العليا والبحث العلمي

د. هتان بن فهد أبو طريوش

taibahu.edu.sa
tu@taibahu.edu.sa
@taibahu
@taibahu_uni
0148618888
العنوان الوطني DMMC6967

الملحق (7)

التحليل الإحصائي

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الذكاء العاطفي لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة في مادة التربية الإسلامية من وجهة نظر الطلاب أنفسهم

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	1*	عندما تظهر مشاعري، لا أفهم من أين تأتي.	4.02	1.39	مرتفع
2	2*	لا أفهم دائمًا لماذا أستجيب بالطريقة التي أستجيب بها.	3.63	1.21	مرتفع
31	3	إذا أردت، أستطيع بسهولة التأثير في مشاعر الآخرين لأحقق ما أريد.	2.79	1.18	متوسط
21	4	أعرف ما الذي أفعله لأكسب الآخرين إلى جانبي.	2.94	1.15	متوسط
20	5*	غالبًا ما أعجز عن فهم استجابات الآخرين الانفعالية.	3.05	1.21	متوسط
44	6	عندما أشعر بشعورٍ جيد، أستطيع بسهولة أن أحدد هل ذلك بسبب شعوري بالفخر بنفسي أم بالسعادة أم بالاسترخاء.	2.64	1.44	متوسط
27	7	أستطيع معرفة إن كان الشخص غاضبًا أو حزينًا أو سعيدًا حتى ولو لم يتحدث إليّ.	2.85	1.12	متوسط
29	8	أحسن وصف مشاعري.	2.83	1.08	متوسط
17	9*	لا أبني اختياراتي الشخصية في الحياة على مشاعري أبدًا.	3.26	1.19	متوسط
22	10	عندما أشعر بالإحباط، أربط بسهولة بين مشاعري وبين موقف أثّر فيّ.	2.93	1.23	متوسط
49	11	أستطيع بسهولة أن أحصل من الآخرين على ما أريد.	2.43	1.25	متوسط
36	12	أستطيع بسهولة تهدئة نفسي بعد تجربة صعبة.	2.74	1.11	متوسط

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
36	13	أستطيع بسهولة تفسير استجابات الأشخاص من حولي الانفعالية.	2.74	1.30	متوسط
27	14	في معظم الأحيان أفهم لماذا يشعر الناس بما يشعرون به.	2.85	1.25	متوسط
25	15	عندما أكون حزينًا، أجد أنه من السهل أن أرفع معنوياتي.	2.86	1.24	متوسط
48	16	عندما أتأثر بشيءٍ ما، أعرف فورًا ماذا أشعر.	2.55	1.34	منخفض
31	17	إذا لم يعجبني شيء، أستطيع أن أقول ذلك بطريقة هادئة.	2.79	1.09	متوسط
18	*18	لا أفهم لماذا يستجيب الأشخاص من حولي بالطريقة التي يستجيبون بها.	3.12	1.21	متوسط
23	19	عندما أرى شخصًا متوترًا أو قلقًا، أستطيع بسهولة تهدئته.	2.91	1.31	متوسط
19	*20	أثناء الجدال لا أعرف هل أنا غاضب أم حزين.	3.08	1.41	متوسط
47	21	أستخدم مشاعري لتحسين اختياراتي في الحياة.	2.57	1.32	منخفضة
35	22	أحاول أن أتعلم من المواقف أو المشاعر الصعبة.	2.77	1.21	متوسط
38	23	يميل الآخرون إلى أن يبوحوا لي بأمورهم الشخصية.	2.73	1.38	متوسط
24	24	تنبهني مشاعري إلى التغييرات التي ينبغي أن أجريها في حياتي.	2.89	1.19	متوسط
13	*25	أجد صعوبة في شرح مشاعري للآخرين حتى لو أردت ذلك.	3.37	1.39	متوسط

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
3	*26	لا أفهم دائمًا لماذا أشعر بالتوتر.	3.61	1.30	مرتفع
4	*27	لو جاءني شخص وهو يبكي، فلن أعرف ماذا أفعل.	3.57	1.22	مرتفع
5	*28	أجد صعوبة في الاستماع إلى الأشخاص الذين يشتكون كثيرًا.	3.56	1.18	مرتفع
11	*29	غالبًا ما أتخذ موقفًا غير مناسب تجاه الناس لأنني لم أكن منتبهًا لحالتهم الانفعالية.	3.41	1.17	مرتفع
25	30	أحسن استشعار ما يشعر به الآخرون.	2.86	1.19	متوسط
6	*31	أشعر بعدم الارتياح عندما يخبرني الناس عن مشكلاتهم، لذلك أحاول تجنب ذلك.	3.52	1.33	مرتفع
39	32	أعرف ماذا أفعل لتحفيز الناس.	2.67	1.27	متوسط
31	33	أحسن رفع معنويات الآخرين.	2.79	1.09	متوسط
16	*34	أجد صعوبة في ربط استجابة الشخص بظروفه الشخصية.	3.27	1.14	متوسط
39	35	أستطيع عادة التأثير في الطريقة التي يشعر بها الآخرون.	2.67	1.26	متوسط
50	36	إذا أردت، أستطيع بسهولة أن أجعل شخصًا ما يشعر بعدم الارتياح.	2.38	1.21	منخفض
14	*37	أجد صعوبة في التعامل مع مشاعري.	3.32	1.14	متوسط
7	*38	يقول لي من حولي إنني لا أعبر عن مشاعري بصراحة.	3.49	1.27	مرتفع
29	39	عندما أغضب، أجد أنه من السهل أن أهدئ نفسي.	2.83	1.36	متوسط
45	*40	غالبًا ما أتفاجأ بردود فعل الناس لأنني لم أكن مدركًا أنهم كانوا في مزاج سيئ.	2.61	1.25	متوسط

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
46	41	تساعدني مشاعري على التركيز على ما هو مهم بالنسبة لي.	2.60	1.13	متوسط
8	*42	لا يتقبل الآخرون الطريقة التي أعبر بها عن مشاعري.	3.48	1.10	مرتفع
12	*43	عندما أكون حزينًا، كثيرًا ما لا أعرف السبب.	3.40	1.15	متوسط
15	*44	في كثير من الأحيان لا أكون مدركًا للحالة الانفعالية للناس.	3.31	1.31	متوسط
31	45	يقول لي الآخرون إنني شخص مناسب للبوح (وموضع ثقة).	2.79	1.23	متوسط
10	*46	أشعر بعدم الارتياح عندما يخبرني الآخرون عن أمرٍ صعب يمرون به.	3.45	1.18	مرتفع
43	47	عندما أواجه شخصًا غاضبًا، أستطيع بسهولة تهدئته.	2.65	1.17	متوسط
39	48	أكون واعيًا بمشاعري بمجرد أن تظهر.	2.67	1.20	متوسط
9	*49	عندما أشعر بالإحباط، أجد صعوبة في معرفة نوع الشعور الذي أحسه بدقة.	3.47	1.27	مرتفع
42	50	في موقفٍ ضاغط عادة أفكر بطريقة تساعدني على البقاء هادئًا.	2.66	1.23	متوسط
المتوسط الكلي لمستوى الذكاء العاطفي			3.01	0.574	متوسطة

Abstract

The degree of Islamic education teachers' possession of social and emotional learning (SEL) skills in teaching and its relationship with the emotional intelligence level of middle school students.

This study aimed to identify the degree to which Islamic Education teachers integrate Social and Emotional Learning (SEL) skills into teaching, and to examine the level of emotional intelligence among middle school students in Al-Madinah Al-Munawarah. The study also sought to investigate the relationship between the integration of SEL skills and students' emotional intelligence, identify statistically significant differences according to gender, and determine the most predictive SEL dimensions contributing to emotional intelligence. The study adopted the descriptive correlational approach. The study population consisted of male and female Islamic Education teachers and middle school students in schools affiliated with the Department of Education in Al-Madinah Al-Munawarah during the second semester of the academic year 1447 AH / 2026. The teacher sample included (68) male and female teachers, while the student sample consisted of (257) students selected through convenience sampling. To achieve the objectives of the study, two instruments were used. The first was a questionnaire designed to measure the degree of integrating Social and Emotional Learning (SEL) skills in teaching Islamic Education courses. The second instrument was the Profile of Emotional Competence (PEC) scale, used to measure the level of emotional intelligence among middle school students. The results revealed that the level of integrating SEL skills in teaching Islamic Education was high, with an overall mean score of (3.93). The level of emotional intelligence among students was moderate, with a mean score of (3.01). The findings also showed a positive statistically significant correlation between the integration of SEL skills and students' emotional intelligence, with an overall correlation coefficient of (0.31). The results further indicated statistically significant differences in some SEL dimensions according to gender, with differences in the overall SEL score favoring female teachers. Multiple linear regression analysis also demonstrated a statistically significant predictive ability of SEL dimensions in explaining emotional intelligence levels, where the correlation coefficient reached ($R = 0.472$), and the coefficient of determination reached ($R^2 = 0.223$), indicating that SEL dimensions explained (22.3%) of the variance in students' emotional intelligence. The study recommended enhancing the integration of SEL skills in Islamic Education teaching, training teachers to employ instructional strategies that support emotional and social aspects, developing students' emotional intelligence through curricular and extracurricular activities, and improving assessment methods to support students' emotional and social development.

Keywords: Social and Emotional Learning (SEL), Emotional Intelligence, Islamic Education Teachers, Middle School Students, Al-Madinah Al-Munawarah.