فعالية برنامج تدريبي يعتمد أسلوب القصص الرقمية في الكفاءة الانفعالية الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الإبتدائية داخل الخط الأخضر

آيه أحمد زميرو*
أ.د. عدنان العتوم**

تاريخ الإرسال
2023/8/20
تاريخ القبول
2023/10/7

الملخّص

يواجه الطلبة داخل الخط الأخضر قصورًا في المجال الاجتماعي الانفعالي حيث يواجهون صعوبات في التكيف مع بيئة المدرسة. وعليه، هدفت الدراسة الكشف: عن بيان فاعلية برنامج تدريبي يعتمد القصص الرقمية على تحسين الكفاءة الاجتماعية الانفعالية لدى طلبة المرحلة الإبتدائية داخل الخط الأخضر. ولتحقيق هذا الهدف، تم تطبيق مقياس الكفاءة الاجتماعية الانفعالية وتم بناء برنامج تدريبي مستند الى القصص الرقمية. واستخدام المنهج شبه تجريبي المكون من مجموعة تجريبية مكونة من 20 (10 طلاب و10 طالبات) تلقت تدريبًا على اسلوب القصص الرقمي، ومجموعة ضابطة مكونة من 20 (10 طلاب و10 طالبات) لم تتلقى التدريب. أظهرت نتائج تحليل التباين الثنائي المصاحب متعدد المتغيرات (Two-way MANCOVA) وجود أثر دال إحصائيًا للقصص الرقمية على الأبعاد الخمسة للكفاءة الاجتماعية الانفعالية ولصالح المجموعة التجريبية، ووجود أثر دال إحصائيًا للجنس

*جامعة اليرموك.
**جامعة اليرموك.

على المجالات الخمسة لصالح الإناث، وأظهرت نتائج اختبار (t–test)، عدم، وجود فروق دالة إحصائيًا بين القياسين المؤجل والبعدي للمجموعة التجريبية على الكفاءة الاجتماعية الانفعالية. وتوصي الدراسة بوضع القصص الرقمية ضمن برامج إعداد المعلمين في المؤسسات التعليمية، لتمكين الطلاب من أتقان خطواتها وتطبيقها في عملية التعلم.

الكلمات المفتاحية: القصص الرقمية، الكفاءة الاجتماعية الانفعالية، المرحلة الإبتدائية، الخط الأخضر.

The effectiveness of a training program on digital storytelling on the social emotional competences of primary school students within the Green Line

Abstract

Students within the Green Line face deficiencies in the social-emotional domain as they face difficulties in adapting to the school environment. The study aimed to investigate the effect of a training program based on digital stories to enhance the social-emotional competence of primary school students inside the Green Line. A social emotional competency scale was applied and a training program based on digital stories was developed. A quasi-experimental design with two groups was employed. An experimental group of (20) students received training, and a control group of (20) did not receive training. The analysis of the two-way MANCOVA revealed: statistical significant effect of the digital stories on the five dimensions of social-emotional competence in favor of the experimental group. In addition, it was noticed that there was a statistically significant effect of gender on social-emotional competence domains in favor of females, and a statistically significant effect of the interaction between group and gender on social-

emotional competence domains. Furthermore, the results of the (t-test) showed no statistically significant differences between the delayed and post scores of the experimental group on social-emotional competence dimensions. The study recommends placing digital stories within teacher preparation programs in educational institutions, to enable students to master its steps and apply them in the learning process.

Keywords: digital stories, social emotional competence, primary stage, green line.

مقدمة

لعبت التكنولوجيا الرقمية دورًا هامًا في التشارك والتفاعل التعليمي بين التلاميذ والمعلمين ومنها الرسوم المتحركة، ومحفزات الألعاب الالكترونية والبيئات الافتراضية والقصص الرقمية. وقد ظهرت القصص الرقمية في السنوات القليلة الماضية كأحد تكنولوجيات التعليم الرقمية كقوة فعالة في فصول القرن الواحد والعشرين، حيث جعلت بيئة الفصل بيئة مساعدة في استثارة دافعية المتعلم وحثه على التفاعل النشط مع المحتوى التعليمي في جو واقعي قريب من مدركاته الحسية، فتجعله ينجذب إليها، ويسعى إلى الانخراط في تعلمه بل ويسعى إلى التعامل معها، وتساعده في التعرف على الحياة وتفهم خبراتها الاجتماعية بأسلوب شيق وتنمي قدراته العقلية واللغوية، وتزوده بالمفاهيم العلمية المبسطة والمعارف عن الاشخاص والحيوانات والطيور المحيطة به من خلال تكوين اجواء سارة وممتعة ببيئة تعلمه وتؤثر بشكل واضح في نفوس وعقول الأطفال حيث تهدف لإشباع حب الطفل ورغبته في المعرفة من خلال ما تتضمنه من أفكار ومواقف وصور من الحياة وتعمل بوصفها مصدرًا لإثارة انتباه الطفل وتشويقه لما فيها من تعدد شخصيات وترقب للأحداث وتسلسلها (بدوي ومكاوي، 2020).

تعد الكفاية الاجتماعية–الانفعالية عاملاً حاسماً يجب استهدافه من خلال التدخلات الوقائية الشاملة التي يتم إجراؤها في المدارس لأن البناء (أ) يرتبط بالنتائج الاجتماعية والسلوكية والأكاديمية التي تعتبر مهمة للتنمية الصحية؛ (ب) يتنبأ بنتائج حياتية مهمة في مرحلة البلوغ؛ (ج) يمكن تحسينها من خلال تدخلات مجدية وفعالة من حيث التكلفة؛ و(د) يلعب دورًا حاسمًا في عملية تغيير السلوك (Domitrovich et al., 2017). وفقًا لمنظمة التعاون الأكاديمي والاجتماعي والانفعالي

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning) (CASEL, 2021))، هناك خمسة مجالات للكفاية الاجتماعية الانفعالية: الوعي الذاتي؛ الوعي الاجتماعي؛ الإدارة الذاتية؛ إدارة العلاقات؛ واتخاذ القرارات المسؤولة.

في الآونة الاخيرة ظهرت توجهات حديثة في المجال النفسي والتربوي ألا وهو التعلم الاجتماعي الإنفعالي فمن أجل أن يحظى الطلاب في بيئة مدرسية مناسبة ومريحة يجب أن تتوفر لديهم بعض المهارات مثل: إدارة الانفعالات السلبية، المحافظة على الهدوء والتركيز، إيجاد علاقات مناسبة مع الأقران حيث يتم اكتساب مثل هذه المهارات من خلال برامج التعلم الاجتماعي الانفعالي (Ahmed et al., 2020). وتشمل كفاءات التعلم الاجتماعي –الانفعالي تحديد وإدارة العواطف، والمواقف الصحية تجاه الذات والآخرين، وتحديد الأهداف الإيجابية، وحل المشكلات بين الأشخاص، والحفاظ على علاقات إيجابية مع الآخرين، واتخاذ قرارات مسؤولة (Dulark et al., 2011)، إن تنمية مثل هذه المهارات يفيد ويساعد في خفض السلوكات السلبية وينمي أنماط سلوكية إيجابية لدى الطلاب، حيث تعد كفاءات التعلم الاجتماعي الانفعالي وتعزيزها في بيئة داعمة وسيلة إيجابية للحد من المخاطر وتعزيز السلوكيات الصحية، وزيادة الارتباط والمشاركة في المدرسة، وتحسين أداء الطلاب في المدرسة وفي الحياة على المدى البعيد (Elias et al., 2003).

وشهد عصرنا الحالي تقدم واضح في أدوات وأساليب وطرق التعليم والتعلم، وهذا بدوره انعكس انعكاسا كبيراً على العملية التعليمية؛ مما جعل العالم يفكر في جدولة وإعادة للنظر في موضوع التعليم وتطويره، وهذا أدى إلى ظهور العديد من التطبيقات في مجال تكنولوجيا التعليم والتعلم لهذا سعت الدراسة إلى إيجاد علاقة بين أحد أهم تطبيقات تكنولوجيا التعليم وهي القصة الرقمية وبيان أثرها في رفع لكفايات:

الاجتماعية الانفعالية. وترى الدراسة بأن نجاح توظيف تقنيات تكنولوجيا التعليم من شأنه أن يفتح الباب أمام العديد من النجاحات الأخرى في مجال التعليم والتعلم (المخموري، 2021)، إذ تعد التكنولوجيا الرقمية أداة قوية وواسعة الانتشار يمكن استخدامها بشكل إيجابي في مواقف الفصل الدراسي إذ يمكن للمعلمين والباحثين وعلماء النفس والتربية أن يجتمعوا معًا للاستفادة من البرامج الرقمية المتاحة بطريقة منظمة إيجابية (Sapra, 2019).

مشكلة الدراسة:

يعاني المجتمع العربي داخل الأخضر من دورات عنف قد ينتقل إلى المدارس العربية داخل الخط الأخضر، وهذا بدوره يؤثر سلبًا على نمو الطلبة عقليًا واجتماعيًا وانفعاليًا (تدني مستوى الكفاءة الاجتماعية الانفعالية) ويجعلهم معرضون لسلسة محتملة من المشاكل بما في ذلك مشاكل أكاديمية ومشاكل سلوكية كالإنحراف، وتعاطي المخدرات (Gagnon et al., 1995; Haapasalo & Tremblay, 1994; CASEL, 2021). وعليه، أعطت وزارة التربية والتعليم العربية أولوية لتنمية الكفاءات الاجتماعية والانفعالية لدى الطلبة من خلال عقد دورات متخصصة للمعلمين وأصحاب العلاقة وأولياء الأمور حول سبل رفع الكفاءة الاجتماعية الانفعالية لدى الطلبة.

لهذا فإن بناء برامج تدريبية تدعم الكفاية الاجتماعية–الانفعالية هو أمر جوهري لإكساب الطالب المهارات اللازمة لمساعدته وتمكينه من مواجهة المشاكل التي يمكن أن يواجها في حياته اليومية. لذا من الممكن استثمار توفر التكنولوجيا في المدارس والبيوت وتعلق الطلبة بأدوات التكنولوجيا بطرق أكثر ايجابية ليهدف إلى تنمية الكفاية

الاجتماعية–الانفعالية من خلال برنامج تدريبي يعتمد أسلوب القصص الرقمية مستند إلى نظرية باندورا في تنمية الكفاية الاجتماعية الانفعالية. وفي ضوء ما طرح تهدف الدراسة الحالية إلى معرفة أثر توظيف القصة الرقمية في رفع مستوى الكفاءة الاجتماعية الانفعالية لدى طلاب وطالبات المرحلة الإبتدائية.

سعت الدراسة إلى اختبار الفرضيات الصفرية الاتية:

1.لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على القياس البعدي في مستوى الكفاءة الاجتماعية الانفعالية.

.2لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) بين أداء الذكور والإناث في الكفاءة الاجتماعية الانفعالية.

3.لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) في المجموعة التجريبية بين القياس البعدي والمؤجل في مستوى الكفاءة الاجتماعية الانفعالية.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية: تبرر الاهمية النظرية لهذه الدراسة في أنها ستمثل إضافة للدراسات العربية التي بحثت في موضوع القصص الرقمية وأثرها على الكفاية الاجتماعية الانفعالية نظراً لكونها الدراسة الأولى في حدود علم الباحثة. كما أنها ستضيف إلى البحوث العالمية والمكتبة العربية والعالمية نظراً إلى ندرة البحوث في هذا المجال، كما أنها ستفتح المجال أمام الباحثين والمؤسسات البحثية لتقصي دور القصة الرقمية في تنمية الكفاية الاجتماعية الإنفعالية على عينات مختلفة، كما أنها ستضيف إلى

المعرفة الإنسانية حول الكفايات الاجتماعية–الانفعالية من خلال التطوير النظري لبرنامج التدريب المستند على القصص الرقمية لتنمية الكفايات الاجتماعية–الانفعالية.
الأهمية العملية: فقد تسهم هذه الدراسة في توظيف سرد القصص الرقمية في العملية التعليمية وتدريب الطلاب والمعلمين على كيفية إنتاج هذا النوع من القصص واستخدامها في عملية التعليم في كافة المراحل التعليمية. كما ستساهم في تدريب المعلمين قبل وأثناء الخدمة (تعليمهم) على التدريس الالكتروني خاصة القصة الرقمية في ظل ما نعيشه الآن من وباء مما جعلنا نضطر أن نستخدم التعلم الالكتروني. ستزود الدراسة التربويين بأدب نظري حول دور القصة الرقمية بتحسين الكفاية الاجتماعية الانفعالية على صعيد الوطن العربي. كما تسهم نتائج الدراسة الحالية في توجيه أنظار القائمين على اعداد المقررات الدراسية إلى أهمية استخدام القصة الرقمية في تحسين الكفايات الاجتماعية والانفعالية، فتح مجال لدراسات أخرى تحاكي تخصصات مختلفة تتناول دور القصة الرقمية في رفع دافعية التعلم.

التعريفات المفاهيمية والإجرائية:

الكفاءة الاجتماعية الانفعالية: وتعرفها منظمة التعاون الأكاديمي والاجتماعي والانفعالي (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL), 2020) على أنها مجموعة من المهارات تشمل التعرف على عواطف الفرد الذاتية وإدارتها، وتنمية العناية الذاتية والاهتمام بالآخرين، وإقامة علاقات إيجابية، واتخاذ قرارات مسؤولة، والتعامل مع المواقف الصعبة بشكل بناء

وأخلاقي. وتعرف إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها المشارك داخل الخط الأخضر على فقرات مقياس الكفاءة الاجتماعية الانفعالية بأبعاده الخمسة، وهي:

1.الوعي الذاتي وهي قدرة الشخص على التعرف على مشاعره وأفكاره وقيمه والطريقة التي يؤثر الاخرين بها على سلوكه وهي القدرة على تقييم نقاط القوة والضعف بشكل صحيح. ويعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المشارك داخل الخط الأخضر على فقرات هذا البعد من مقياس الكفاءة الاجتماعية الانفعالية.

2.الإدارة الذاتية وهي قدرة الإنسان على تنظيم مشاعره وأفكاره وسلوكه في المواقف المختلفة. والإدارة الفعالة للضغط والتحكم في الانفعالات والتحفيز الذاتي والقدرة على تحديد الأهداف الشخصية والأكاديمية والعمل على تحقيقها. وتعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المشارك داخل الخط الأخضر على فقرات هذا البعد من مقياس الكفاءة الاجتماعية الانفعالية.

3.الوعي الاجتماعي وهي القدرة على التعاطف مع الآخرين وفهم وجهات نظر مختلفة. وهي تعد القدرة على فهم المعايير الاجتماعية والأخلاقية للسلوك، للتعرف على موارد الأسرة والمدرسة والمجتمع والاعتماد عليها. ويعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المشارك داخل الخط الأخضر على فقرات هذا البعد من مقياس الكفاءة الاجتماعية الانفعالية.

4.مهارات العلاقات: القدرة على إنشاء والحفاظ على علاقات صحية ومجزية مع افراد آخرين من مجموعات اجتماعية وثقافية مختلفة، للحفاظ على التواصل الواضح واليقظ مع الآخرين، ومقاومة الضغوط الاجتماعية السلبية وتجاوز النزاعات والمساعدة وطلب المساعدة. ويعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المشارك داخل الخط الأخضر على فقرات هذا البعد من مقياس الكفاءة الاجتماعية الانفعالية.

5.اتخاذ القرارات المسؤولة وهي القدرة على اتخاذ خيارات مستنيرة وأخلاقية ومفيدة فيما يتعلق بالسلوك الشخصي والتفاعلات الاجتماعية، لإجراء تقييم واقعي للنتائج المحتملة. ويعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المشارك على فقرات هذا البعد من مقياس الكفاءة الاجتماعية الانفعالية.

القصص الرقمية: يعرف الباحثان القصة الرقمية على أنها عبارة عن مزيج من الوسائط المتعددة تكمل بعضها البعض بهدف نقل المغزى أو المعنى المراد بطريقة سلسة ومثيرة للاهتمام. وتتمثل في هذه الدراسة بالبرنامج التدريبي المستند إلى مهارات التعلم الاجتماعي.

الإطار النظري والدراسات السابقة

الكفاءة الاجتماعية الانفعالية

الكفاءة الاجتماعية الانفعالية هي انعكاس للتعلم الاجتماعي والانفعالي حيث يشير إلياس وآخرون (Elias et al., 2019) ، إلى أن التعلم الاجتماعي الانفعالي هو العملية التي يتعلم الطلاب من خلالها ويطبقون مجموعة من المهارات الاجتماعية والانفعالية والسلوكية والشخصية المطلوبة للنجاح في التعليم في المدرسة والعمل والعلاقات والحياة المدنية، يشير مفهوم التعلم الاجتماعي الانفعالي إلى التعلم المركز في المعالجة والدمج والتطبيق الانتقائي للمهارات الاجتماعية والانفعالية بطرق مختلفة، بما في ذلك من خلال نمذجة هذه المهارات التي يقوم بها الكبار والأطفال، مما يوفر الفرصة لممارستها في مواقف مختلفة مما يساهم في إنشاء بيئة تعلم آمنة (Durlak et al., 2011 ; يونس والعتوم، 2023).

يعد التعلم الاجتماعي الانفعالي طريقة يقوم باستخدامها المعلمين من أجل تحسين نجاح الطلاب في المدرسة وفي حياتهم (Wood, 2020). إذ يعتبر التعلم الاجتماعي الانفعالي على أنه عملية فهم وإدارة انفعالات الأطفال والبالغين، وتحديد أهداف إيجابية وتحقيقها، والشعور بالتعاطف، وإنشاء علاقات إيجابية واتخاذ قرارات مسؤولة للحفاظ عليها (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL), 2020). كما يمكن التعرف على التعلم الاجتماعي من خلال نظرية باندورا. إذ تعد هذه النظرية من النظريات الاجتماعية المعرفية بحيث إنها تركز على دور الفرد في التعلم من خلال تفاعله الاجتماعي إذ يؤكد باندورا أن الفرد يتعلم من خلال المواقف الحياتية التي يتكشف إليها ببساطة من خلال الملاحظة (Bandura, 1977)، إذ يشمل مصطلح التعلم الاجتماعي الانفعالي مهارات العمل التعاوني والقدرات التعاونية الجماعية ومهارات التفاوض والتفكير النقدي والمسؤولية الأخلاقية والاجتماعية والتواصل الفعال (Sapra, 2019). ويعد التعلم الاجتماعي الانفعالي طريقة يقوم باستخدامها المعلمين من أجل تحسين نجاح الطلاب في المدرسة وفي حياتهم. إذ يعتبر التعلم الاجتماعي الانفعالي على أنه عملية فهم وإدارة انفعالات الأطفال والبالغين، وتحديد أهداف إيجابية وتحقيقها، والشعور بالتعاطف، وإنشاء علاقات إيجابية واتخاذ قرارات مسؤولة للحفاظ عليها (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL), 2020).

كما تعرف الكفاءة الاجتماعية الانفعالية على أنها مجموعة من المهارات التي تشمل التعرف على عواطف الفرد الذاتية وإدارتها، وتنمية العناية الذاتية والاهتمام بالآخرين، وإقامة علاقات إيجابية، واتخاذ قرارات مسؤولة، والتعامل مع المواقف

الصعبة بشكل بناء وأخلاقي (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL),, 2020). ويعرف الباحثان الكفاية الاجتماعية الانفعالية على أنها مجموعة من القدرات التي تخص الفرد داخلياً وخارجياً بحيث أنها تبدأ من فهم الفرد لذاته ولانفعالاته ومن ثم إدارة الذات والانفعالات ومن ثم تتحول هذه القدرات خارجيًا إلى أن تبدأ من الوعي الاجتماعي حتى إدارة علاقات سليمة وصحية وبعد ذلك يستطيع الفرد اتخاذ القرارات السليمة والمسؤولة وفق السلوكات الشخصية أو الاجتماعية، اذ تساهم كل من هذه القدرات في تنمية مهارات متزنة بالمجال الذهني والاجتماعي الانفعالي وبدورها تساهم في قدرة الطالب على تحديات القرن ال 21.

صنفت منظمة التعاون الأكاديمي والتعلم الاجتماعي –الانفعالي (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL), 2020)) الكفاءة الاجتماعية الانفعالية إلى خمسة أبعاد والتي تعتبر ضرورية من أجل النجاح في المدرسة والحياة وهي:

1.الوعي الذاتي: التعرف على عواطفنا وقيمنا والقدرة على تقييم نقاط قوتنا وضعفنا بشكل واقعي.

2.إدارة الذات: القدرة على تحديد الأهداف وتحقيقها، والتعامل مع عواطفنا بحيث تسهل المهمة التي نحن بصددها بدلاً من التدخل فيها.

3.الوعي الاجتماعي: إظهار التفهم والتعاطف لأفكار ومشاعر الآخرين.

4.إدارة العلاقات: إقامة علاقات صحية والحفاظ عليها والعمل بفعالية في مجموعات والتعامل البناء مع الصراع.

5.اتخاذ القرار المسؤول: اتخاذ خيارات أخلاقية وبناءة حول السلوك الشخصي والاجتماعي.

القصص الرقمية

تدور القصص الرقمية حول الموضوع الذي يتم اختياره وغالبًا ما تحتوي على وجهة نظر معينة. للقصص الرقمية عدة استخدامات منها سرد القصص الشخصية، سرد أحداث تاريخية، وكذلك تستخدم من أجل الإرشاد والتوجيه في موضوع معين، تتراوح مدة القصص الرقمية لبضع الدقائق (Robin, 2006).

وعرف (Kajder et al., 2005) ، القصة الرقمية على أنها سلسلة من الصور الثابتة مصحوبة بموسيقى تصويرية تهدف لسرد قصة، وعرفها (Ohler, 2006)، بأنها قصة قصيرة تُروى عادة بضمير المتكلم، وتجمع بين الكتابة بالصور الرقمية والصوت، وتُقدم كفيلم قصير. وعرفها نورمان (Normann, 2011) على أنها في الأساس مزيج من السرد اللفظي، وعدد من العناصر المرئية والموسيقى التصويرية والتقنيات الحديثة لتحرير القصة ومشاركتها، كما ينصب التركيز على إنتاج القصة ومشاركتها بناءً على تجربة شخصية أو ذكرى لدى الفرد.

تشير الأدبيات إلى أن رواية القصص الرقمية أفضل من رواية القصص التقليدية من حيث زيادة اهتمام الطلاب وتركيزهم وتحفيزهم في عملية التعلم مما يسهل التعاون وتنظيم الأفكار بين الطلاب مما يؤدي إلى توفير فرصة للطلاب لفهم محتوى التعلم المعقد وتقديم المعلومات بطريقة قابلة للتكيف وذات معنى (Robin, 2006; Sadik, 2008; Van Gils, 2005).

هنالك العديد من المزايا للقصص الرقمية في عملية التعليم فهي توفر تنوع أكبر من الأساليب التقليدية المعتمدة ومن خلال استخدامها يمكن إضفاء طابع شخصي على تجربة التعلم. وقد تساهم القصص الرقمية في جعل شرح أو تطبيق موضوعات معينة أكثر جاذبية لدى الطلاب. ومن ميزاتها أنها تخلق مواقف من الحياة الواقعية بطريقة أسهل وبأقل تكلفة. وكذلك تزيد من مشاركة الطلاب في عملية التعلم (Van Gils, 2005).

من الممكن استخدام سرد القصص كأداة تربوية لتحسين نتائج التعلم من خلال المناهج الدراسية، كما أن سرد القصص الرقمية هو المظهر الجديد لسرد القصص التقليدي، حيث يمكن استخدامه من أجل تعزيز التعاون والإبداع خلال عملية التعلم في الصف (Sharda, 2009).

ولخص فان جيلز (Van Gils, 2005) مميزات القصة الرقمية خلال عملية التعليم بما يأتي:

- يمكن أن تقدم القصص الرقمية مزيدًا من الاختلاف مقارنة بأساليب الممارسة التقليدية. بحيث يمكن إعادة تطبيق القصة دون أن يشعر الطالب بالملل والرتابة.
- من خلال القصة الرقمية يمكن أن يصبح التعليم أكثر تخصيصًا، إذ يمكن تطوير الأنظمة بطريقة يمكن من خلالها تعديل مستوى التعليم إلى المستوى الذي يحتاجه الشخص.
- استخدام القصص الرقمية يساهم في تقديم الشرح أو الموضوع بطريقة جذابة، مقنعة ومثيرة للاهتمام.
- من خلال القصص الرقمية يمكن خلق مواقف واقعية بطريقة سهلة وغير مكلفة.
- تعطي الطالب فرصة لإثارة الاهتمام وإشراك الطلاب باستخدام التطبيقات الرقمية.

•من خلال القصص الرقمية يحدث التعلم النشط والذي يعتبر وسيلة فعالة لتعلم الموضوع. بحيث يمكن أن توفر أنظمة القصص الرقمية أنظمة تعليمية تفاعلية متنوعة وتحسن مشاركة الطلاب في عملية التعلم.

تتميز رواية القصص الرقمية بإمكانية توفير بيئة مناسبة لمهارات التعلم الاجتماعي الانفعالي. خاصة في الدراسات التعاونية وذلك من خلال تطوير الشعور بالانتماء والتماسك بين مجموعة الطلاب المشتركة في عملية التعلم (Harfitt, 2012). فمن خلال عمليات التعلم الاجتماعي يتم مشاركة الانفعالات من خلال التفاعلات الاجتماعية والانفعالية التي تحدث بين أعضاء المجموعة (Mänty et al., 2020). كما يمكن للتفاعلات الاجتماعية والانفعالية الإيجابية للمجموعات أن تعزز تعلم أعضاء المجموعة بشكل فردي، ولكنها تستطيع أن تعزز المجموعة ككيان واحد، إذا كانت أهداف جميع أعضاء المجموعة متوافقة وإذا كان لديهم الدافع والمساهمة في عملية التعلم(Bakhtiar et al., 2018)).

الدراسات السابقة

بحث رومر وآخرون (Romar et al., 2011)، في الفروق بين الجنسين بين الأطفال والمراهقين في الكفاءات الاجتماعية والعاطفية الإيجابية باستخدام مقياس جديد للسمات الاجتماعية والعاطفية الإيجابية ومقاييس المرونة (SEARS). أكمل مقدمو الرعاية (137) والمعلمون (655) والطلاب (11067) في الصفوف من رياض الأطفال حتى الصف الثاني عشر من المدارس عبر عدة ولايات أمريكية مقاييس تصنيف SEARS ونماذج التقرير الذاتي. تم تصنيف الإناث باستمرار على أنهن حصلن على درجات إجمالية أعلى بكثير في جميع إصدارات نظام التقييم

(SEARS, P <.01))، مما يشير إلى تصورات متسقة عن المستويات الأعلى للإناث من الكفاءات الاجتماعية والعاطفية من قبل جميع المقيمين. لم تتأثر هذه الاختلافات بالصف الذي كان الطلاب فيه أو جنس ولي الأمر أو المعلم المُقيِّم. وأوصت الدراسة بتوظيف المقياس الجديد للكشف عن العلاقة بين الكفاءات الاجتماعية والعاطفية ومتغيرات أخرى كالتنظيم الذاتي.

أجرى أبو غالي (2014) دراسة هدفت إلى التحقق من فاعلية برنامج تدريبي في تحسين الكفاءة الاجتماعية لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي في مدينة رفح– فلسطين المساء إليهن في مرحلة الطفولة المتأخرة، تكونت عينة الدراسة من26)) تلميذة ممن حصلن على أدنى الدرجات في مقياس الكفاءة الاجتماعية وأعلى الدرجات في مقياس الإساءة الوالدية، وتم تقسيمهن عشوائياً إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة عدد كل مجموعة (13) تلميذة. وقد خضع أفراد المجموعة التجريبية إلى برنامج تدريبي، بينما لم تتعرض المجموعة الضابطة لأي برنامج، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية، ومتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس الكفاءة الاجتماعية لصالح المجموعة التجريبية، بينما لا توجد فروق دالة إحصائيًا في القياسين :البعدي والتتبعي لدى أفراد المجموعة التجريبية. في الكفاءة الاجتماعية. وأوصت الباحثة بإجراء أبحاث مشابهة للتعرف على المزيد من التأثيرات الواضحة للبرنامج التدريبي المستند على الإرشاد السلوكي في المراحل العمرية المختلفة.

هدفت دراسة لوسانورك واخرون (Laosanurak et al., 2016)، إلى تصميم واختبار التدخل مع الأطفال في سن المرحلة الابتدائية لتعزيز التعلم الاجتماعي والعاطفي حول التكنولوجيا. كان المشاركون خمسة تايلانديين و18 متعلمًا كمبوديًا في

فصل دراسي ابتدائي تايلاندي. تضمن جمع البيانات استخدام التقرير الذاتي لاختبار فحص الذكاء العاطفي التايلاندي (TEIST) حيث تم تطبيقه قبل وبعد 8 أسابيع من التدخل أو المعالجة الممثلة بالاستخدام التعاوني والتفاعلي للمتعلمين للقصص المتحركة عبر الإنترنت. أظهرت النتائج عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين المتعلمين التايلانديين والكمبوديين قبل وبعد اختبار TEIST في مجال ضبط النفس العاطفي (Emotional self-control). أظهرت المقارنات بين الذكور والإناث وجود فرق دال إحصائيًا مجال ضبط النفس العاطفي لصالح الإناث ، مما يدل على زيادة التعاطف والمسؤولية بين الإناث المشاركات. وتختتم الدراسة بنموذج موسع للتعلم الاجتماعي والعاطفي حول التكنولوجيا.

هدفت دراسة النملة (2021) إلى الكشف عن فاعلية برنامج افتراضي من خلال استثمار التعلم الإلكتروني لتنمية الكفاءة الاجتماعية لدى طلبة الصف الأول متوسط في المدارس الأهلية بمدينة الرياض. وتم استخدام المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (29) طالبًا، تم تقسيمهم إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، بحيث تكونت المجموعة التجريبية من (17) طالباً، والمجموعة الضابطة من (12) طالباً، تم اختيارهم بالطريقة القصدية. وتم تطبيق مقياس للكفاءة الاجتماعية الذي طوّره الباحث وامكون من (25) فقرة من نوع ليكرت-الخماسي على أفراد المجموعتين بعد أن جرى التأكد من صدقه وثباته، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية ودرجات طلاب المجموعة الضابطة في تنمية الكفاءة الاجتماعية ولصالح المجموعة التجريبية. واستنادًا للنتائج أوصت الدراسة باستخدام البرنامج الافتراضي التدريبي المقترح في تدريب طلاب المرحلة المتوسطة؛ لما له من دور كبير في تنمية الكفاءة الاجتماعية لدى الطلبة.

قام أوسلو واوسلو ((Uslu & Uslu, 2021، بفحص تأثير السرد الرقمي القصصي التعاوني على الكتابة الإبداعية ومهارات التعلم الاجتماعي والانفعالي لطلاب الصف الرابع الابتدائي الأتراك. تم استخدام تصميم شبه تجريبي. وتكليف المجموعة التجريبية بإنشاء قصة رقمية تعاونية، وتم تكليف المجموعة الضابطة بإعداد عرض تقديمي مرئي. شارك في الدراسة 60 طالبًا وطالبةً في الصف الرابع من مدرسة ابتدائية. تم تسجيل أنشطة الكتابة للطلاب من خلال نموذج تقييم الكتابة الإبداعية. وتم استخدام مقياس مهارات التعلم الاجتماعي العاطفي لقياس مهارات التعلم الاجتماعي الانفعالي. أشارت النتائج إلى تأثير السرد الرقمي القصصي التعاوني على الكتابة الإبداعية ومهارات التعلم الاجتماعي الانفعالي من خلال الفروق بين المجموعة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية. وأوصت الدراسة بإجراء دراسة نوعية أو مختلطة (كمي ونوعي) تتناول تجارب الطلاب والصعوبات وآراء المعلمين وأولياء الأمور في هذه العملية.

قام بورتيلا بينو وآخرون(Portela-Pino et al., 2021) ، بدراسة هدفت إلى تحديد المهارات الاجتماعية والانفعالية التي تؤثر على الأداء الأكاديمي وما إذا كان الجنس هو متغير يمكنه تفسير هذه الاختلافات، تكونت عينة الدراسة من 964 طالبًا وطالبةً اسبانيًا، 48.3% (466) ولداً و51.7% (498) فتاة والملتحقين بالتعليم الثانوي الإلزامي في 16 مدرسة مختلفة تقع في بيئات مختلفة. تم جمع البيانات باستخدام استبيان الكفاءة العاطفية الاجتماعية، أشارت النتائج إلى أن المهارات الاجتماعية والانفعالية للمراهقين كانت عالية، مما يبرز الوعي الذاتي وإدارة العلاقات واتخاذ القرار، وكانت أقل الدرجات في الوعي الاجتماعي والإدارة الذاتية. حصلت الطالبات والطلاب اللذين لديهم درجات أعلى اكاديمياً مستوى أعلى من المهارات

الاجتماعية والانفعالية، باستثناء إدارة الذات، حيث لم تكن هناك اختلافات. كانت الإدارة الذاتية أكبر عند الأولاد وكانت إدارة العلاقات أكبر عند الفتيات. الطلاب الذين حصلوا على درجات أقل لم يختلفوا عن أولئك الذين حصلوا على نتائج عالية جدًا، إلا في صنع القرار. بشكل عام، يبدو أن اتخاذ القرار هو أهم متغير في الأداء الأكاديمي للطلاب. ولذلك، سيكون من الضروري تصميم استراتيجيات تعزز هذه القدرة لدى الطلاب. ومن ثم، يقترح اعتماد منهجيات نشطة وتعاونية تسهل تحقيق هذا الهدف.

يتضح مما سبق وفي حدود علم الباحثين أنه لم يتم إجراء أية دراسة حول دور القصة الرقمية في تنمية الكفاءة الاجتماعية الانفعالية بشكل مباشر على الرغم من أن أوسلو وأوسلو ((Uslu & Uslu, 2021، فحصا تأثير السرد الرقمي القصصي التعاوني على الكتابة الإبداعية ومهارات التعلم الاجتماعي والانفعالي لطلاب الصف الرابع الابتدائي الأتراك. وعليه، تم إجراء هذه الدراسة لردم الفجوة في هذا الموضوع.

منهج الدراسة

تم استخدام المنهج شبه التجريبي لتحقيق أهداف البحث والذي يهدف إلى معرفة فاعلية برنامج تدريبي قائم على القصص الرقمية في الكفاءة الاجتماعية الانفعالية لدى أفراد عينة الدراسة. كما تعتمد الدراسة على تصميم قبلي بعدي لمجموعتين تجريبية وضابطة حيث تخضع المجموعتين للقياس القبلي والبعدي للكفاءة الاجتماعية الانفعالية، بينما تخضع المجموعة التجريبية للبرنامج التدريبي والقياس المؤجل.

أفراد الدراسة: تم اختيار عينة حجمها (40) طالبًا وطالبة من الطلبة المتواجدين في مدرسة ابتدائية في قلنسوة من العام الدراسي 2022–2023 ممن وافق أولياء أمورهم على مشاركتهم في الدراسة، وتتراوح أعمارهم بين (10–12) عامًا ضمن المرحلة

الابتدائية، حيث تم تعيينهم عشوائيًا إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، بحيث تضم كل مجموعة (20) طالبًا وطالبةً بواقع (10) طلاب و(10) طالبات في كلٍّ من المجموعتين.

أدوات الدراسة

مقياس الكفاءة الاجتماعية الانفعالية: تم تعريب مقياس الكفاءة الاجتماعية الانفعالية (Zhou & Ee, 2012) والمكون من 25 فقرة موزعة بالتساوي على: الوعي الذاتي (5 فقرات)، والوعي الاجتماعي (5 فقرات)، والإدارة الذاتية (5 فقرات)، وإدارة العلاقات (5 فقرات)، واتخاذ القرارات المسؤولة (5 فقرات). وللتحقق من الصدق الظاهري للمقياس، تم عرضه على عدد من المحكمين من أصحاب الإختصاص في مجال علم النفس التربوي، والقياس والتقويم. وتم اعتماد نسبة توافق أكثر من 80% من المحكمين للتعديل. وقد تم الأخذ بمقترحات المحكمين التي اقتصرت ملاحظاتهم على تعديلات لغوية طفيفة وإجراء التعديلات اللازمة.

صدق مقياس الكفاءة الاجتماعية الانفعالية

تم التأكد من صدق المقياس من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية بواقع (35) طالبًا وطالبةً من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، وذلك لتقدير معامل ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمجالها، ومعاملات الارتباط بيرسون بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمقياس، ومعامل الارتباط المصحّح بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمجالها (Corrected item–total correlation)، والجدول 1 يبيّن ذلك:

جدول 1: مؤشرات صدق مقياس الكفاءة الاجتماعية الانفعالية

المجال	رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون بين الفقرة ومجالها	معامل ارتباط بيرسون بين الفقرة والمقياس	معامل الارتباط المصحح بيرسون بين الفقرة ومجالها
الوعيّ الذّاتي	1	.70**	.43	.54
	2	.77**	.47	.63
	3	.71**	.39	.54
	4	.74**	.83**	.46
	5	.57*	.51*	.35
الوعي الاجتماعي	6	.77**	.49	.67
	7	.74**	.45	.52
	8	.89**	.67**	.77
	9	.60*	.68**	.37
	10	.82**	.78**	.74
الإدارة الذّاتيّة	11	.84**	.62**	.71
	12	.79**	.65**	.67
	13	.61*	.39	.41
	14	.78**	.73**	.58
	15	.61*	.65**	.43
إدارة العلاقات	16	.82**	.50*	.74
	17	.72**	.40	.56
	18	.79**	.40	.52
	19	.70**	.38	.52
	20	.58*	.69**	.36
صنع القرار المسؤول	21	.48	.51*	.34
	22	.75**	.73**	.62
	23	.90**	.87**	.82
	24	.89**	.85**	.79
	25	.89**	.89**	.79

**ذات دلالة عند مستوى (α=0.01)

يتضح من الجدول (1) أن معاملات الارتباط (بيرسون) بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمجالها قد تراوحت بين (0.57) و (0.77) لمجال الوعيّ الذّاتي، وبين (0.60) و (0.89) لمجال الوعي الاجتماعي، وبين (0.61) و (0.84) لمجال الإدارة الذّاتيّة، وبين (0.58) و (0.82) لمجال إدارة العلاقات، وبين (0.48) و (0.90) لمجال صنع القرار المسؤول، وجميعها أعلى من علامة القطع (0.30)، وتراوحت معاملات ارتباط بيرسون بين الفقرة والمقياس بين (0.38–0.89)؛ مما يشير إلى صدق بناء الأداة، وفقاً لما ورد في (Brown, 1983).

كما تراوحت معاملات الارتباط المصحح بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمجالها بين (0.35) و(0.63) لمجال الوعيّ الذّاتي، وبين (0.37) و(0.77) لمجال الوعي الاجتماعي، وبين (0.41) و(0.71) لمجال الإدارة الذّاتيّة، وبين (0.36) و(0.74) لمجال إدارة العلاقات، وبين (0.34) و(0.82) لمجال صنع القرار المسؤول، وجميعها أعلى من علامة القطع (0.30) التي وردت في (Brown, 1983)، مما يشير إلى صدق بناء المقياس.

لتقييم ثبات الاتساق الداخلي لمقياس الكفاءة الاجتماعية؛ فقد تم استخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's α) بالاعتماد على بيانات التطبيق الأول للعينة الاستطلاعية. ولأغراض حساب ثبات الإعادة (الاستقرار)؛ فقد تم إعادة التطبيق على العينة الاستطلاعية بطريقة الاختبار وإعادته (Test–Retest) بفاصل زمني مقداره أسبوعين بين التطبيقين الأول والثاني، حيث تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لعلاقة التطبيق الأوّل بالتطبيق الثاني للعينة الاستطلاعية، وذلك كما هو مُبيَّن في الجدول (2).

جدول 2: مؤشرات ثبات المقاييس الفرعية لمقياس الكفاءة الاجتماعية الانفعالية

المجال	كرونباخ الفا	الإعادة
الوعيّ الذّاتي	0.70	0.75
الوعي الاجتماعي	0.80	0.77
الإدارة الذّاتيّة	0.78	0.80
إدارة العلاقات	0.74	0.81
صنع القرار المسؤول	0.85	0.86
الكلي	0.91	0.88

يُلاحظ من الجدول (2) أن معامل ثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) لمجال الوعيّ الذّاتي (0.70)، ولمجال الوعي الاجتماعي (0.80)، ولمجال الإدارة الذّاتيّة (0.78)، ولمجال إدارة العلاقات (0.74)، ولمجال صنع القرار المسؤول (0.85)، والكلي (0.91)؛ كما بلغ معامل ثبات الإعادة لمجال الوعيّ الذّاتي (0.75)، ولمجال الوعي الاجتماعي (0.77)، ولمجال الإدارة الذّاتيّة (0.80)، ولمجال إدارة العلاقات (0.81)، ولمجال صنع القرار المسؤول (0.86) والكلي (0.88)؛ مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات (Brown, 1983).

البرنامج التدريبي القائم على القصص الرقمية: بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات الصلة، تم إعداد برنامج تدريبي قائم على القصص الرقمية، إذ كان التدريب من خلال استخدام القصة الرقمية والاستراتيجيات والمواد التي تم تسخيرها للتعامل مع القصص وذلك من أجل معرفة أثرها على تحسين الكفاءة الاجتماعية الانفعالية للطلبة بعد انتهاء البرنامج. تم عرض البرنامج على ثلاثة من المحكمين من أصحاب الاختصاص في جامعة اليرموك وكلية حيفا، وذلك لطرح

الرأي بالبرنامج من حيث الجلسات، وعددها، ومحتواها، ومدى موافقتها مع الكفاءة الاجتماعية القائمة على نظرية باندورا، بالإضافة إلى إجراءات القياس القبلي والبعدي، ومدى وضوح التعليمات، ومناسبة الأساليب والأدوات المستخدمة. وأشارت آراء المحكمين إلى تحديد الجلسات وجعلها أكثر خصوصية من خلال إضافة أسئلة تخص الجلسات.

تعليمات الدراسة: تمثلت التعليمات بحضور الاختبارات القبلية والبعدية للمجموعتين، والمؤجل (للتجريبية)، وضرورة حضور الجلسات التجريبية باستخدام برنامج قائم على القصص الرقمية كاملاً. كما تمثلت التعليمات بضرورة المشاركة الجادة في تطبيق الدراسة من خلال توفير فرص التعزيز.

نتائج الدراسة ومناقشتها

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فعالية برنامج تدريبي يعتمد أسلوب القصص الرقمية في الكفاءة الاجتماعية الانفعالية، وجرى اختبار الفرضية الأولى والثانية من خلال الإجراءات الآتية:

أولا: تمّ حساب المتوسطات الحسابية، والإنحرافات المعيارية للدرجات القبلية والبعدية لمجالات الكفاءة الاجتماعية الانفعالية (كل على حده)، وفقًا لمتغيري البرنامج التدريبي (المجموعة) والجنس والتفاعل بينهما. والجدول (3) يُبيّن هذه القيم.

جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لدرجات الطلبة على مقياس الكفاءة الاجتماعية الانفعالية (لكل مجال)، وفقًا لمتغيري المجموعة والجنس والتفاعل بينهما

المجال	المجموعة	الجنس	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي		المجال	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الوعيّ الذّاتي	التجريبية	الذكور	3.02	.27	3.48	.50	إدارة العلاقات	3.02	.32	3.78	.38
		الإناث	2.70	.50	4.24	.39		3.06	.21	4.78	.15
		الكلي	2.86	.43	3.86	.58		3.04	.26	4.28	.59
	الضابطة	الذكور	2.78	.33	3.02	.42		3.30	.32	3.48	.69
		الإناث	2.86	.28	3.28	.62		3.22	.38	3.36	.47
		الكلي	2.82	.30	3.15	.53		3.26	.34	3.42	.58
	الكلي	الذكور	2.90	.32	3.25	.51		3.16	.34	3.63	.57
		الإناث	2.78	.40	3.76	.70		3.14	.31	4.07	.80
		الكلي	2.84	.37	3.51	.66		3.15	.32	3.85	.72
الوعي الاجتماعي	التجريبية	الذكور	2.74	.40	3.26	.34	صنع القرار المسؤول	3.28	.17	3.40	.52
		الإناث	3.00	.40	4.46	.23		3.12	.29	4.64	.34
		الكلي	2.87	.41	3.86	.68		3.20	.24	4.02	.77
	الضابطة	الذكور	3.18	.36	3.26	.53		2.94	.19	3.16	.44
		الإناث	2.98	.26	3.66	.75		3.10	.36	3.42	.53
		الكلي	3.08	.32	3.46	.67		3.02	.29	3.29	.49
	الكلي	الذكور	2.96	.43	3.26	.44		3.11	.25	3.28	.49
		الإناث	2.99	.33	4.06	.68		3.11	.31	4.03	.76
		الكلي	2.98	.38	3.66	.69		3.11	.28	3.66	.74
الإدارة الذّاتيّة	التجريبية	الذكور	3.18	.39	3.26	.47					
		الإناث	2.96	.40	4.72	.30					
		الكلي	3.07	.40	3.99	.84					
	الضابطة	الذكور	3.12	.33	3.20	.62					
		الإناث	3.10	.32	3.42	.64					
		الكلي	3.11	.31	3.31	.62					
	الكلي	الذكور	3.15	.35	3.23	.54					
		الإناث	3.03	.36	4.07	.83					
		الكلي	3.09	.36	3.65	.81					

يتبين من الجدول (3) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية للدرجات البعدية لأفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغيري المجموعة والجنس والتفاعل بينهما. ولتحديد الدلالة الإحصائية للفروق الظاهرية بين المتوسطات الحسابية للدرجات البعدية لأفراد عينة

على مقياس الكفاءة الاجتماعية الانفعالية، وفقًا لمتغيري المجموعة والجنس، تم استخدام تحليل التباين المصاحب الثنائي متعدد المتغيرات كما في جدول (4).

جدول 4 : أثر المجموعة والجنس في التقديرات البعدية لمجالات الكفاءة الاجتماعية الانفعالية

التباين	مهارات القراءة الإبداعية	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	مربع إيتا
قبلي-1	الوعيّ الذّاتي	1.501	1	1.501	8.868	.006	.222
قبلي-2	الوعي الاجتماعي	1.244	1	1.244	6.531	.016	.174
قبلي-3	الإدارة الذّاتيّة	.485	1	.485	2.390	.132	.072
قبلي-4	إدارة العلاقات	.367	1	.367	1.630	.211	.050
قبلي-5	صنع القرار المسؤول	.348	1	.348	2.511	.123	.075
البرنامج التدريبي (المجموعة)	الوعيّ الذّاتي	4.191	1	4.191	24.753	.000	.444
	الوعي الاجتماعي	.876	1	.876	4.597	.040	.129
	الإدارة الذّاتيّة	4.065	1	4.065	20.033	.000	.393
	إدارة العلاقات	7.056	1	7.056	31.364	.000	.503
	صنع القرار المسؤول	4.782	1	4.782	34.467	.000	.526
الجنس	الوعيّ الذّاتي	2.793	1	2.793	16.495	.000	.347
	الوعي الاجتماعي	5.949	1	5.949	31.220	.000	.502
	الإدارة الذّاتيّة	6.897	1	6.897	33.996	.000	.523
	إدارة العلاقات	2.155	1	2.155	9.577	.004	.236
	صنع القرار المسؤول	5.120	1	5.120	36.906	.000	.543
الخطأ	الوعيّ الذّاتي	5.248	31	.169			
	الوعي الاجتماعي	5.907	31	.191			
	الإدارة الذّاتيّة	6.290	31	.203			
	إدارة العلاقات	6.974	31	.225			
	صنع القرار المسؤول	4.301	31	.139			
الكلي المعدل	الوعيّ الذّاتي	16.879	39				
	الوعي الاجتماعي	18.736	39				
	الإدارة الذّاتيّة	25.500	39				
	إدارة العلاقات	20.300	39				
	صنع القرار المسؤول	21.119	39				

يُلحظ من جدول (4) وجود فروق دالة إحصائيا بين الأوساط الحسابية للتقديرات البعدية لمجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) في جميع المجالات: الوعيّ الذّاتي، الوعي الاجتماعي، والإدارة الذاتية، وإدارة العلاقات، وصنع القرار المسؤول لصالح المجموعة التجريبية. وتشير قيم مربع إيتا (0.444، 0.129، 0.393، 0.503، 0.526)، إلى أن متغير البرنامج التدريبي (التدريب) يفسر ما نسبته (44.4%، 12.9%، 39.3%، 50.3%، 52.6%) من التباين في تقديرات المجموعة التجريبية والضابطة في مجالات: الوعيّ الذّاتي، الوعي الاجتماعي، والإدارة الذاتية، وإدارة العلاقات، وصنع القرار المسؤول، على التوالي.

ويُلاحظ وجود فروق دالة إحصائيا بين الأوساط الحسابية للتقديرات البعدية للذكور والإناث لصالح الإناث في جميع المجالات: الوعيّ الذّاتي، الوعي الاجتماعي، والإدارة الذاتية، وإدارة العلاقات، وصنع القرار المسؤول. وتشير قيم مربع إيتا (0.347، 0.502، 0.523، 0.236، 0.543)، إلى أنّ متغير الجنس يفسر ما نسبته (34.7%، 50.2%، 52.3%، 23.6%، 54.3%) من التباين في تقديرات الذكور والإناث في مجالات: الوعيّ الذّاتي، الوعي الاجتماعي، والإدارة الذاتية، وإدارة العلاقات، وصنع القرار المسؤول، على التوالي.

ثانيا: كما حسبت الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات مجموعتي الدراسة القبلية والبعدية للدرجات الكلية للكفاءة الاجتماعية الانفعالية وفقًا لمتغيري المجموعة والجنس والتفاعل بينهما، وجدول (5) يبين ذلك.

جدول 5: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لدرجات الطلبة القبلية والبعدية على الكفاءة الاجتماعية الانفعالية الكلية وفقًا لمتغيري المجموعة والجنس والتفاعل بينهما

المجموعة	النوع الاجتماعي	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية	الذكور	3.05	.16	3.44	.39
	الإناث	2.97	.18	4.57	.20
	الكلي	3.01	.17	4.00	.65
الضابطة	الذكور	3.06	.15	3.22	.38
	الإناث	3.05	.13	3.43	.50
	الكلي	3.06	.14	3.33	.45
الكلي	الذكور	3.06	.15	3.33	.39
	الإناث	3.01	.16	4.00	.69
	الكلي	3.03	.16	3.66	.65

يتبين من الجدول (5) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية للدرجات البعدية لأفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغيري المجموعة والجنس والتفاعل بينهما. ولتحديد الدلالة الإحصائية للفروق الظاهرية بين المتوسطات الحسابية للدرجات البعدية لأفراد عينة على درجات الكفاءة الاجتماعية الانفعالية وفقًا لمتغيري المجموعة والجنس والتفاعل بينهما، تم استخدام تحليل التباين المصاحب الثنائي (Two-way ANCOVA)، وجدول (6) يبين النتائج.

جدول 6: تحليل التباين الثنائي المصاحب لاختبار الدلالة الإحصائية للفروق الظاهرية بين التقديرات البعدية لدرجات الكفاءة الاجتماعية الانفعالية وفقًا لمتغيري المجموعة والجنس

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	وسط المربعات	الإحصائي F	الدلالة الإحصائية	مربع إيتا
الأداء القبلي	1.199	1	1.199	10.213	.003	.226
المجموعة	5.242	1	5.242	44.658	.000	.561
الجنس	5.084	1	5.084	43.314	.000	.553
الخطأ	4.108	35	.117			
الكلي المعدل	16.492	39				

يُلحظ من جدول (6) وجود فرق دال إحصائيا بين الأوساط الحسابية للتقديرات البعدية لمجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) في مجالات الكفاءة الاجتماعية الانفعالية مجتمعة لصالح المجموعة التجريبية، وتشير قيمة مربع إيتا (0.561)، إلى أن البرنامج التدريبي فسر ما نسبته (56.1) من التباين في تقديرات المجموعة التجريبية والضابطة في مجالات الكفاءة الاجتماعية الانفعالية مجتمعة. كما يلاحظ وجود فرق دال إحصائيا بين الأوساط الحسابية للتقديرات البعدية للذكور والاناث في مجالات الكفاءة الاجتماعية الانفعالية مجتمعة لصالح الإناث، وتشير قيمة مربع إيتا (0.553)، إلى أن متغير الجنس فسر ما نسبته (55.3) من التباين في تقديرات الذكور والإناث في مجالات الكفاءة الاجتماعية الانفعالية العامة.

ويمكن أن تُعزى هذه النتائج إلى أنَّ استخدام القصص الرقمية لا تقتصر بدورها التعليمي على تذكر المعلومات واسترجاعها بل وتشجع الطلاب على حل المشكلات

وربط ما يتم تعلمه مع خبراتهم السابقة، وتُمكن الطلبة من دمج الأفكار وترتيبها منطقيًا وبشكل تسلسلي، كما يعمل البرنامج التدريبي على توفير بيئة تفاعلية تثير دافعية الطلبة للتعلم، ورغبتهم في التعليم المستمر وبالتالي تحسين الكفايات الاجتماعية الانفعالية. من خلال التعرف على عواطفنا وقيمنا والقدرة على تقييم نقاط قوتنا وضعفنا بشكل واقعي، القدرة على تحديد الأهداف وتحقيقها، والتعامل مع عواطفنا بحيث تسهل المهمة التي نحن بصددها بدلاً من التدخل فيها، إظهار التفهم والتعاطف لأفكار ومشاعر الآخرين. إدارة العلاقات إقامة علاقات صحية والحفاظ عليها والعمل بفعالية في مجموعات والتعامل البناء مع الصراعات، اتخاذ القرار المسؤول: اتخاذ خيارات أخلاقية وبناءة حول السلوك الشخصي والاجتماعي.

كما أن البرنامج المستند إلى القصص الرقمية يقوم بحل المشكلات المعقدة التي يتطلب حلها خبرة بشرية، وتساعد المعلمين الأقل خبرة في حل المشكلات. كما تتيح القصص الرقمية مشاركة فاعلة للطلاب وتبادل للآراء بشكلٍ بنّاء يتم من خلاله الإفادة من قدرات المجموعة الواحدة بحيث يؤدي اندماج هذه القدرات في محصلة واحدة تتحد معًا، ليفيد منها أفراد المجموعة الواحدة. حيث يقبل الطلاب على التعلم بحماس. كما أن طبيعة استخدام التطبيقات الرقمية وإجراءاتها تعد سببًا في دافعية الطلبة حيث يفرض على كل طالب من خلالها أن يتعلم ويستخدم مهارات عديدة كالإصغاء والقراءة والمشاهدة وتوليد الأفكار والمناقشة، وهذا ما يفتقر له طلاب الطريقة التقليدية (العتيبي، 2022).

علاوة على ذلك، أتاح التعلم المستند إلى الويب للطلاب تعزيز موقف التعلم لديهم وتعزيز دافع التعلم لديهم، حيث يمكن للتعليمات التفاعلية وسريعة الاستجابة أن تساعد الطلاب على بناء المعرفة (Hung et al., 2012)؛ إذ تسمح تكنولوجيا

المعلومات للمدرسين بتحسين تصميم المناهج، فضلاً عن تنمية قدرات الطلاب على التفكير المستقل وحل المشكلات. وعلى ما يبدو، يمكن للتعلم والتفاعل المدعوم تقنيًا تنمية بناء المعرفة والكفايات الاجتماعية الانفعالية. وأشارت الدراسات السابقة (Behnamnia et al., 2020; Laili & Yuniarti, 2017; Su et al., 2021)، إلى أن طريقة التعلم عبر التطبيقات الرقمية تفيد المتعلمين بتجربة تعليمية ممتعة وغنية، وتشجع التعلم العميق والثاقب.

ويمكن أن تُعزى هذه النتائج إلى نتائج الثورة التكنولوجية والرقمية التي نعيشها في شتى مجالات الحياة مما ساعد على اكتساب مهارات التعلم الاجتماعي والانفعالي (SEL) عبر التكنولوجية الرقمية وسمح للأطفال بتطوير المهارات والمعرفة والمواقف اللازمة لفهم وإدارة العواطف، وتحديد الأهداف الإيجابية وتحقيقها، والشعور بالتعاطف مع الآخرين وإظهار التعاطف معهم، وإنشاء علاقات إيجابية والحفاظ عليها، والشعور بالتعاطف مع الآخرين وإظهار التعاطف معهم، واتخاذ قرارات مسؤولة (CASEL, 2020). كما يتضمن التعلم الانفعالي الاجتماعي مهارات العمل التعاوني والقدرات التعاونية الجماعية ومهارات التفاوض والتفكير النقدي ومهارات التفاوض والمسؤولية الأخلاقية والاجتماعية والتواصل الفعال (Sapra, 2019).

وتوفر القصص الرقمية تنوع أكبر من الأساليب التقليدية المعتمدة ومن خلال استخدامها يمكن إضفاء طابع شخصي على تجربة التعلم. وقد تساهم القصص الرقمية في جعل شرح أو تطبيق موضوعات معينة أكثر جاذبية لدى الطلاب. ومن ميزاتها أنها تخلق مواقف من الحياة الواقعية بطريقة أسهل وبأقل تكلفة. وكذلك تزيد من مشاركة الطلاب في عملية التعلم (Van Gils, 2005). تشير الأدبيات إلى أن رواية القصص الرقمية أفضل من رواية القصص التقليدية من حيث زيادة اهتمام

الطلاب وتركيزهم وتحفيزهم في عملية التعلم مما يسهل التعاون وتنظيم الأفكار بين الطلاب مما يؤدي إلى توفير فرصة للطلاب لفهم محتوى التعلم المعقد وتقديم المعلومات بطريقة قابلة للتكيف وذات معنى. (Robin, 2006; Sadik, 2008; Van Gils, 2005). أشارت العديد من الدراسات أن أنشطة سرد القصص الرقمية حسنت من مهارات الطلاب في التعاون وحل المشكلات والتواصل والتفكير الناقد وطرح الأسئلة والكتابة وتنظيم أفكارهم والتعبير عن أنفسهم (Campbell, 2012; Smeda et al., 2014)، ويكتسب الطلاب خبرات مهمة فيما يتعلق بالذكاء العاطفي والتعاون والتعلم الاجتماعي من خلال التقييم الناقد لعملهم وعمل أصدقائهم (Robin, 2016).

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة دورليك وآخرون (Durlak et al., 2011)، التي أظهرت أنّ المشاركين في برنامج التعلم الاجتماعي الانفعالي أظهروا تحسنًا ملحوظًا في كل من المهارات الاجتماعية والعاطفية، وفي ادارة المواقف، والسلوك، والأداء الأكاديمي.

أظهرت النتائج وجود أثر دال إحصائيًا بين الأوساط الحسابية للتقديرات البعدية للذكور والإناث لصالح الإناث في جميع المجالات: الوعيّ الذّاتي، الوعي الاجتماعي، والإدارة الذاتية، وإدارة العلاقات، وصنع القرار المسؤول، إذ أن الوسط الحسابي للإناث في المجموعة التجريبية أعلى بدلالة إحصائية من نظرائهن الذكور في المجموعة التجريبية، والوسط الحسابي للإناث في المجموعة التجريبية أعلى بدلالة إحصائية من نظرائهن الذكور في المجموعة الضابطة، والوسط الحسابي للإناث في المجموعة التجريبية أعلى بدلالة إحصائية من الإناث في المجموعة الضابطة. وبعبارة

أخرى، فإن أثر القصص الرقمية في تحسين الكفايات الاجتماعية الانفعالية لدى الإناث أعلى بدلالة إحصائية من نظرائهم الذكور في المجموعتين.

وقد تعزى هذه النتائج إلى الثقافة العربية؛ إذ تتلقى الإناث الاهتمام الكبير في رفع كفاياتهن الاجتماعية الإنفعالية، وعليه تستطيع الإناث من خلال عملية التعلم الاجتماعي والانفعالي (القصص الرقمية) تنمية الوعي وإدارة انفعالاتهن، وضع وتحقيق أهداف شخصية وأكاديمية مهمة، استخدام مهارات الوعي الاجتماعي ومهارات التعامل مع الآخرين لتأسيس علاقات إيجابية والحفاظ عليها، اتخاذ القرار وإظهار السلوكيات المسؤولة عن تحقيق النجاح في المدرسة والحياة (CASEL, 2021).

وتتسق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج بعض الدراسات، إذ وجد جروفس (Groves, 2005)، أن القائدات حصلن على درجات أعلى في المهارات الاجتماعية والانفعالية، ووجد رومر وآخرون (Romer et al., 2011)، حصول الإناث على أن الاناث على درجات إجمالية أعلى عي الكفاءة الاجتماعية الإنفعالية. ووجد ناكاجيما وآخرون (Nakajima et al., 2020)، حصول الفتيات على تقدير أعلى في مقاييس الكفاءة الاجتماعية الانفعالية.

ولا تتسق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج بعض الدراسات، إذ كشف كل من تايلور وهود (Taylor, & Hood, 2011)، عن وجود اختلافات كبيرة بين كيفية تصنيف القادة على الكفاءة الاجتماعية والانفعالية مقابل كيفية توقعهم لتصنيفهم، علاوة على ذلك، أشارت النتائج إلى أنه عندما طُلب من النساء التنبؤ بكيفية تصنيفهن من قبل مديريهن والتقارير المباشرة والأقران، كانت النساء أقل توقع لتقييمات الآخرين مقارنة بالرجال. ومع ذلك، فقد صنفت النساء نفسها في إظهارهن للكفاءة الاجتماعية الانفعالية على غرار الرجال.

3. إختبار الفرضية الصفرية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) في المجموعة التجريبية بين القياس البعدي والمؤجل في مستوى الكفاءة الاجتماعية الانفعالية.

لاختبار هذه الفرضية، طبق مقياس الكفاءة الاجتماعية الانفعالية على إفراد المجموعة التجريبية بعد شهر من التطبيق الأول، وتم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات مجالات الكفاءة الاجتماعية الانفعالية منفردة ومجتمعة واختبار- ت للمقارنة بين الأوساط الحسابية للتطبيق البعدي والتطبيق المؤجل، وجدول (7) يبين ذلك.

جدول 7 : نتائج اختبار "ت" للعينات غير المستقلة لدلالة الفروق بين الأداء البعدي والمؤجل للمجموعة التجريبية في مجالات الكفاءة الاجتماعية الانفعالية مجتمعة ومنفردة

المجال	الوقت	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T-test	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الوعيّ الذّاتي	البعدي	3.86	.58	1.839	19	.082
	المؤجل	3.63	.45			
الوعي الاجتماعي	البعدي	3.86	.68	1.252	19	.226
	المؤجل	3.67	.43			
الإدارة الذّاتيّة	البعدي	3.99	.84	.324	19	.750
	المؤجل	4.06	.45			
إدارة العلاقات	البعدي	4.28	.59	.661	19	.516
	المؤجل	4.16	.46			
صنع القرار المسؤول	البعدي	4.02	.77	.669	19	.511

	المؤجل	4.15	.46		
الكفاءة الاجتماعية الانفعالية	البعدي	4.00	.65	.467	19	.646
الكلي	المؤجل	3.93	.29		

يُلحظ من جدول (7) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين الأوساط الحسابية للتطبيق البعدي والمؤجل في مجالات الكفاءة الاجتماعية الانفعالية منفردة ومجتمعة؛ وعليه، تم قبول الفرضية الصفرية الرابعة.

أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين الأوساط الحسابية للتطبيق البعدي والمؤجل في مجالات الكفاءة الاجتماعية الانفعالية منفردة ومجتمعة؛ مما يشير إلى استقرار أثر البرنامج التدريبي على الكفايات الاجتماعية والانفعالية للطلبة، وقدرة الطالب على نقل أثر التدريب إلى مواقف جديدة ومشابهة.، كما تم تحديد أهداف البرنامج التدريبي ليتناسب مع مفاهيم نظرية التعلم الاجتماعي، وكما تم مراعاة بعض الأسس النفسية والتربوية التي تساعد على تحقيق أهدافه، مثل: مراعاة الفروق الفردية بين، ومراعاة الجو النفسي للمشاركين في البرنامج، ومراعاة المرونة في البرنامج، وعدم التقيد بالتفاصيل الدقيقة مع أهمية الالتزام بالأنشطة التدريبية، والتسلسل في عرض الجلسات حسب مبادئ نظرية باندورا، إضافة إلى الاهتمام بالتقييمات القبلية والبعدية لمعرفة مدى تقدم المشاركين. كما أن البرنامج التدريبي القائم على القصص الرقمية يزيد من دافعية التعلم لدى الطلبة. وأظهرت العديد من الدراسات أن استخدام التكنولوجيا الرقمية تحديداً القصص الرقمية يعزز من الدافعية للتعلم ويحسن من قدرات الطلاب على حل المشكلات (Bumgarner, 2012)، كما أنها تزيد من الثقة بالنفس (Yüksel, 2011).

التوصيات

بناءً على نتائج الدراسة، يمكن للباحثين تقديم التوصيات الآتية:

- توظيف استخدام القصص الرقمية في التعليم الاجتماعي الانفعالي، لما لها من أثر فعّال في الكفايات الاجتماعية الانفعالية.
- وضع القصص الرقمية ضمن برامج إعداد المعلمين في المؤسسات التعليمية؛ لتمكين الطلاب من أتقان خطواتها وتطبيقها في عملية التعلم.
- عقد دورات تدريبية لمدرسي المرحلة الإبتدائية، وتوضيح آلية العمل بالبرنامج المستند إلى القصص الرقمية حتى يستطيع المعلمين تنفيذ طرق التدريس الحديثة داخل غرفة الصف وفق الخطوات الصحيحة؛ وذلك عن طريق تشجيع وزارة التربية والتعليم بعقد دورات تدريبية للمعلمين لتوعيتهم بالطرق والاستراتيجيات والبرامج الحديثة في التدريس.
- إجراء المزيد من الدراسات حول أثر استخدام البرنامج المستند إلى القصص الرقمية في تنمية الجوانب المعرفية والمهارية والعملية المرتبطة بمهارات تنمية الكفاءة الاجتماعية والانفعالية على مراحل دراسية مختلفة.

المراجع العربية

أبو غالي، عطاف. (2014). فاعلية برنامج تدريبي في تحسين الكفاءة الاجتماعية لدى التلميذات المساء إليهن في مرحلة الطفولة المتأخرة. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 10 (3)، 275-291.

بدوي، أمل، ومكاوي، ناهد. (2020). توقيت تقديم تعزيز الوكيل الرسومي (المتواصل – المتقطع المصاحب لأنشطة القصة الرقمية وأثرها على السلوك الانسحابي ومدة الانتباه وتنمية بعض المفاهيم ما قبل الأكاديمية لدى الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتدريب. مجلة البحث العلمي في التربية، العدد 21، 481-595

العتيبي، هند. (2022). أثر تدريس الرياضيات باستخدام برمجية سكراتش (Scratch) في تحصيل طالبات الصَّف السَّادس بدولة الكويت. رسالة ماجستير غير منشورة: جامعة اليرموك، الأردن.

المخموري، سعيد. (2021). أثر توظيف رواية القصة الرقمية على دافعية التعلم لدى طلاب الحلقة الثانية في مادة الدراسات ا لاجتماعية " دراسة ميدانية في سلطنة عمان. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 5 (38)، 118-139.

النملة، عبد الرحمن. (2021). فاعلية برنامج افتراضي لتنمية الكفاءة الاجتماعية لدى طلبة المرحلة المتوسطة في المدارس الأهلية بمدينة الرياض. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 5 (27)، 68-87.

يونس، هيام والعتوم، عدنان. (2023). نموذج سببي للعلاقات بين كلٍّ من الكفاءة الاجتماعية الانفعالية، واليقظة العقلية، وطلب المساعدة الأكاديمية ودافعية الإنجاز. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية 14 (41)..

المراجع الأجنبية

Ahmed, I., Hamzah, A. B., & Abdullah, M. N. L. Y. B. (2020). Effect of Social and Emotional Learning Approach on Students'

Social-Emotional Competence. International Journal of Instruction, 13(4), 663-676.

Bakhtiar, A., Webster, E., & Hadwin, A. (2018). Regulation and socio-emotional interactions in a positive and a negative group climate. Metacognition and Learning,13(1), 57–90. https://doi.org/10.1007/s11409-017-9178-x

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. Psychol.Rev, 84 (1), 191–215.

Behnamnia, N., Kamsin, A., & Ismail, M. (2020). The landscape of research on the use of digital game-based learning apps to nurture creativity among young children: A review. Thinking Skills and Creativity, 37, 43-46, 100666. doi: 10.1016/j.tsc.2020.100666

Brown, F. (1983). Principles of educational and psychological testing 3rd ed. New York, NY: Holt, Rinehart & Winston.

Bumgarner, B. L. (2012). Digital storytelling in writing: A case study of student teacher attitudes toward teaching with technology. Unpublished doctoral Dissertation, University of Missouri-Columbia.

Campbell, T. A. (2012). Digital storytelling in an elementary classroom: Going beyond entertainment. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 69, 385-393.

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2020). What is the
CASEL framework? https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2021). Social and emotional learning year in review. https://casel.org/news-publications/news-pressreleases/ 2021-sel-year-in-review/

Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C., & Weissberg, R. P. (2017). Social-emotional competence: An essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. Child development, 88(2), 408-416.

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.

Elias, M. J., Brackett, M. A., Miller, R., Jones, S., Kahn, J., Mahoney, J. L., ... & Chung, S. (2019). Developing social and

emotional skills and attitudes and ecological assets. Keeping students safe and helping them thrive: A collaborative handbook on school safety, mental health, and wellness, 185-209.

Elias, M. J., Zins, J. E., Graczyk, P. A., & Weissberg, R. P. (2003). Implementation, sustainability, and scaling up of social-emotional and academic innovations in public schools. School Psychology Review, 32(3), 303-319.

Gagnon, C., Craig, W. M., Tremblay, R. E., Zhou, R. M., & Vitaro, F. (1995). Kindergarten predictors of boys' stable behavior problems at the end of elementary school. Journal of Abnormal Child Psychology, 23(6), 751-766.

Groves, K. S. (2005). Gender differences in social and emotional skills and charismatic leadership. Journal of Leadership & Organizational Studies, 11(3), 30-46.

Haapasalo, J., & Tremblay, R. E. (1994). Physically aggressive boys from ages 6 to 12: family background, parenting behavior, and prediction of delinquency. Journal of consulting and clinical psychology, 62(5), 1044.

Harfitt, G. J. (2012). Class size and language learning in Hong Kong: The students' perspective. Educational Research, 54(3), 331-342.

Hung, C. M., Hwang, G. J., & Huang, I. (2012). A project-based digital storytelling approach for improving students' learning motivation, problem-solving competence and learning achievement. Educational Technology & Society, 15(4), 368-379.

Kajder, S., Bull, G., & Albaugh, S. (2005). Constructing digital stories. Learning & leading with technology, 32(5), 40-42.

Laili, S. I., & Yuniarti, E. V. (2017). Influence of free drawings to improve creativity in 5th grader children in mi mu'awanah al-hasyimiyah. International Journal of Nursing and Midwifery Science, 1, 83-88. doi: 10.29082/IJNMS/2017/Vol1/Iss1/44

Laosanurak, C., Chanchalor, S., & Murphy, E. (2016). Social and emotional learning around technology in a cross-cultural, elementary classroom. Education and Information Technologies, 21(6), 1639-1662

Mänty, K., Järvenoja, H., & Törmänen, T. (2020). Socio-emotional interaction in collaborative learning: Combining individual emotional experiences and group-level emotion regulation. International Journal of Educational Research, 102, 101589.

Nakajima, N., Jung, H., Pradhan, M., Hasan, A., Kinnell, A., & Brinkman, S. (2020). Gender gaps in cognitive and social-emotional skills in early primary grades: Evidence from rural Indonesia. Developmental science, 23(5), e12931.

Normann, A. (2011). Digital storytelling in second language learning: A qualitative study on students' reflections on potentials for learning (Master's thesis, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Program for lærerutdanning.(Ohler, J. (2006). The World of Digital Storytelling. Educational Leadership, 63(4), 44–47.

Portela-Pino, I., Alvariñas-Villaverde, M., & Pino-Juste, M. (2021). Socio-emotional skills as predictors of performance of students: Differences by gender. Sustainability, 13(9), 4807.

Robin, B. (2006, March). The educational uses of digital storytelling. In Society for Information. Technology & Teacher Education International Conference (pp. 709-716). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). http://digitalstorytelling.coe.uh.edu/articles/Educ-Uses-DS.pdf .

Romer, N., Ravitch, N. K., Tom, K., Merrell, K. W., & Wesley, K. L. (2011). Gender differences in positive social–emotional functioning. Psychology in the Schools, 48(10), 958-970.

Sadik, A. (2008). Digital storytelling: A meaningful technology-integrated approach for engaged student learning. Educational technology research and development, 56(4), 487-506. doi: 10.1007/s11423- 008-9091-8

Sapra, R. (2019). Social and emotional learning in digital age: Future trajectories for children and adolescents. International Journal of Education and Management Studies, 9(4), 237-239.

Sharda, N. (2009, March). A High-level Model for and Intelligent System to maximise the Utilisation of Harvested Rainwater. In OZWATER 09–Australia's National Water Confere4nce & Exhibition (pp. 16-18.(

Smeda, N., Dakich, E., & Sharda, N. (2014). The effectiveness of digital storytelling in the classrooms: a comprehensive study. Smart Learning Environments, 1(1), 1-21. doi: 10.1186/s40561-014-0006-3

Su, Y. S., Shao, M., & Zhao, L. (2021). Effect of Mind Mapping on Creative Thinking of Children in Scratch Visual Programming

Education. Journal of Educational Computing Research, 07356331211053383.

Taylor, S. N., & Hood, J. N. (2011). It may not be what you think: Gender differences in predicting emotional and social competence. Human Relations, 64(5), 627-652.

Uslu, A., & Uslu, N. A. (2021). Improving Primary School Students' Creative Writing and Social-Emotional Learning Skills through Collaborative Digital Storytelling. Acta Educationis Generalis, 11(2), 1-18.

Van Gils, F. (2005, February). Potential applications of digital storytelling in education. In 3rd Twente Student Conference on IT (Vol. 7.(

Wood, P. (2020). Emotional intelligence and social and emotional learning:(Mis) Interpretation of theory and its influence on practice. Journal of Research in Childhood Education, 34(1), 153-166.

Yüksel, P. (2011) "Using digital storytelling in early childhood education: a phenomenological study of teachers' experiences," Ph.D. - Doctoral Program, Middle East Technical University-Teurkei.

Zhou, M., & Ee, J. (2012). Development and validation of the social emotional competence questionnaire (SECQ .(The international journal of emotional education, 4 (2), 27-42.

- efficacy. Information Research. 8,2-52