

بروفيلات النهوض الدراسي وقلق الاختبار
في علاقتها بالانشغال المدرسي والتحصيل الدراسي
باستخدام التحليل العنقودي لدى طلاب المرحلة الثانوية

إعداد

د/ سوسن إبراهيم أبو العلا شلبي

أستاذ مساعد بقسم علم النفس التربوي بمعهد

الدراسات التربوية - جامعة القاهرة

بروفيلات النهوض الدراسي وقلق الاختبار في علاقتها بالانشغال المدرسي
والتحصيل الدراسي باستخدام التحليل العنقودي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

بروفيلات النهوض الدراسي وقلق الاختبار في علاقتها بالانشغال المدرسي والتحصيل الدراسي باستخدام التحليل العنقودي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

د/ سوسن إبراهيم أبو العلا شلبي^١

مقدمة:

عادة ما يتعرض الطلاب للعديد من المشكلات والعقبات والضغوط في حياتهم الدراسية اليومية. وإزاء ذلك قد نجد بعض الطلاب يعانون من ضعف في مستويات أدائهم الدراسي، ويرغم ذلك فهم لا يحركون ساكناً، بينما قد نجد أقراننا لهم يستطيعون التغلب على مشكلاتهم والتهديدات التي تواجههم لينهضوا متخطين تلك العقبات.

وفي هذا السياق يقترح مارتن وزملاؤه في سلسلة من الدراسات (Martin & Marsh, 2006, 2008a, b, 2009, Martin, Colmar, Davey, & Marsh, 2010) مفهوم النهوض الدراسي Academic Buoyancy باعتباره مكوناً هاماً يرتبط بقدرة الطلاب على النهوض لمواجهة المشكلات والعقبات الدراسية التي قد تعترض حياتهم الدراسية اليومية؛ ويعد النهوض الدراسي بمثابة قدرة تستطيع أن تساعد المراهق على مواجهة تلك التحديات والضغوط والتهديدات اليومية في مجال دراسته.

والنهوض الدراسي هو الوجه الآخر لمفهوم الصمود الدراسي ولكن في إطار علم النفس الإيجابي. فيوضح بوتفين، كونورز، سيمز، دوجلاس- أوسبورن (Putwain, Connors, Symes & Douglas-Osborn, 2011) أن النهوض الدراسي يعد استجابة بنائية توافقية إيجابية للتحديات التي يمر بها الطلاب. ويوضح بارنت (Barnett 2012) أن مفهوم النهوض الدراسي قد انبثق من مفهوم الصمود الدراسي Academic Resilience، وذلك بهدف التمييز على نحو سليم بين فئتي الطلاب المستخدمة في بحوث الصمود والنهوض الدراسي.

^١ أستاذ مساعد بقسم علم النفس التربوي بمعهد الدراسات التربوية بجامعة القاهرة.

وقد حظيت دراسات الصمود الدراسي بنصيب وافر من انتباه الباحثين في الدراسة تلو الأخرى على الرغم من كون مجتمع دراستها يتسم بالصغر مقارنة بالغالبية العظمى من الطلاب الناهضين دراسياً؛ أولئك الذين يعانون من نفس المشكلات التي يعاني منها الطلاب الصامدون دراسياً إلا أنها أقل في الدرجة مع اختلافها في النوع. ففئة الطلاب الناهضين دراسياً لم تظهر كفئة يهتم بها الباحثون في دراساتهم إلا بعد دراسة مارتن ومارش (Martin & Marsh, 2006) التي نوهت عن مفهوم النهوض الدراسي في إطار دراسة علاقة مفهوم الصمود الدراسي بالعديد من البنى التربوية والنفسية؛ إلا أن استخدام مصطلح النهوض الدراسي على نحو مستقل و متميز يرجع للدراسة الرائدة التي شهدت ميلاد مصطلح النهوض الدراسي لمارتن، وكلومر، وديفي، ومارش (Martin, Colmar, Davey, Marsh, 2010)؛ فقبل هذا التاريخ استخدم مارتن وزملاؤه مفهوم الصمود الدراسي للتعبير عن مفهوم النهوض الدراسي.

ولقد ميز مارتن، كلومر، ديبي، ومارش (2010) نظرياً وتطبيقياً بين مفهومي النهوض والصمود الدراسي. فعلى الرغم من ارتباطهما إيجابياً ببعضهما البعض، إلا أنهما يرتبطان على نحو مختلف و متميز بنواتج التعلم السلبية، حيث يرتبط النهوض الدراسي بالنواتج السلبية البسيطة مثل القلق الدراسي، بينما يرتبط الصمود الدراسي بنواتج تعلم وتبعات أكبر مثل التسرب المدرسي. فالنهوض الدراسي يصف الاستجابات التكيفية للتحديات الدراسية المعتادة مثل التنافس مع اقتراب موعد تسليم الواجبات، الضغوط الدراسية، الدرجات المتدنية في بعض الاختبارات التحصيلية؛ بينما يصف الصمود الدراسي الاستجابات التكيفية للتحديات الكبيرة مثل تدني المستوى الدراسي المزمّن أو المعتاد، ورفض المدرسة ومشاعر الاغتراب تجاهها. ومن ثم فالنهوض الدراسي هو الأقرب لمجتمع المدرسة من الطلاب، ويمكن اعتباره منحى نشطاً وفعالاً في إدارة التحديات التي تواجه الطلاب في مراحلها المبكرة.

يشير مارتن ومارش (Martin & Marsh, 2006) إلى أن القلق-بالإضافة إلى متغيرات فاعلية الذات، ومركز التحكم، والانشغال المدرسي للطلاب-يلعب دوراً بارزاً باعتباره أحد المحددات الدافعية الأكثر قدرة على تفسير التباين في درجات النهوض الدراسي لدى الطلاب. فالطلاب عادة ما يخبرون قلق الاختبار في

مواقف التهديد مثل مواجهة الاختبارات والتي قد تستحضر لديهم مشاعر الفشل. وتؤكد نتائج جانب كبير من الدراسات الآثار السلبية لقلق الاختبار كانهخفاض التحصيل الدراسي، والمشاعر السلبية، والإدراك السلبي للذات، والإحساس بالإرهاك النفسي. ومن ثم يمكن أن نتوقع وجود ارتباط سلبي بين قلق الاختبار وقدرة الطلاب على التعامل مع العقبات والتحديات الدراسية. وعلى نحو مخالف ترى دراسة هانكوك، نيكول، جونز، مايرنج، وجليزر- زيكودا Hancock, Nichols, Jones, (2000) Mayring, & Glaeser-Zikuda أن الآثار السلبية لقلق الاختبار تتوقف على المناخ الصفي الذي يحياه الطلاب، بينما يرى نيلاند، بيررا، ساموت، رينكر، كاميدا (2000) Nyland, Ybarra, Sammut, Rienecker, & Kameda أن الآثار السلبية لقلق الاختبار تتوقف على نمط شخصية المتعلم التي قد تيسر تلك الانفعالات أو تمنعها.

ويشير بوتفين، وكونر، وسيمز، ودوجلاس- أوسبورن (٢٠١٢) إلى علاقة النهوض الدراسي بالعديد من نواتج التعلم مثل التحصيل، الانشغال المدرسي، والعلاقات بين المتعلم والمعلم، والضغط. أيضاً يلحظ المنتبِع للبحوث في مجال الانشغال المدرسي Student Engagement خلال العقد ين الماضيين للقرن الحالي أن هناك زيادة مضطردة في الاهتمام بهذا المفهوم من قبل الباحثين والمربين ترجع لنتائج العديد من الدراسات التنبؤية التي أكدت قدرة هذا المتغير الكبيرة على التنبؤ بالعديد من نواتج التعلم (درجات التحصيل، السلوك الاجتماعي الإيجابي السليم، تقدير الذات) (Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004;) (Appleton, Christenson, & Furlong, 2008; Shernoff& Schmidt, 2008) فقد أظهرت نتائج دراسة مارتن ومارش (٢٠٠٦) أن النهوض الدراسي منبئ بالانشغال المدرسي، كما أشارت نتائج دراسة مارتن ومارش (٢٠٠٨ب) إلى أن النهوض الدراسي تنبأ بالعديد من نواتج الانشغال المدرسي السلبية (التغيب عن المدرسة) والإيجابية (استكمال المهام، الاهتمام بالمدرسة) والتي تشكل فيما بينها عوامل أساسية للنجاح الدراسي للطلاب.

يعرض ماستين (2001) Masten لمنحيين رئيسيين في تناول مفهوم الصمود الدراسي؛ المنحى الأول: المتمركز على المتغير Variable-Focused Approach والذي يتناول العلاقة بين مستويات المخاطر والعقبات التي يتعرض لها الفرد، وخصائصه التي يمكن أن تجنبه وتحميه من التبعات السلبية لتلك

المخاطر، وذلك من خلال دراسة العلاقة بين المتغيرات. المنحى الثاني: المتمركز على الفرد Person-Focused Approach والذي يعنى بمقارنة الأفراد أو الجماعات لتعرف أوجه الاختلاف والتمييز بين الأشخاص الصامدين وأقرانهم غير الصامدين. ويعتمد الباحثون في دراسة مفهوم النهوض الدراسي على كلا هذين المنحيين البحثيين. فالمنحى المتمركز على المتغير قد يوضح علاقة متغير النهوض بغيره من المتغيرات كقلق الاختبار وهو بذلك يفسر طبيعة العلاقة الارتباطية بين النهوض الدراسي بوجه عام مع المستويات المنخفضة من قلق الاختبار؛ إلا أن المنحى المتمركز على الفرد يستطيع أن يوضح الكيفية التي يرتبط بها المتغيران معاً، فقد يؤثر النهوض الدراسي في إدراك الطلاب للتهديدات ومن ثم على مستويات قلق الاختبار لديهم على نحو متباين، ومن ثم يصبح من المتوقع أن تظهر لدينا تركيبات مختلفة Differing Combinations من الطلاب نستطيع المقارنة بينهم. فعلى سبيل المثال قامت دراسة مارتن ومارش (٢٠٠٦) بالتمييز بين مجموعات مختلفة من الطلاب بالمرحلة الثانوية بحسب مستوى قلق الاختبار والنهوض الدراسي، فتوصلت في جانب من نتائجها باستخدام التحليل العنقودي إلى ثلاث مجموعات Clusters متميزة من الطلاب الناهضين: مجموعة مرتفعي النهوض/منخفضي القلق/منخفضي التحكم، ومجموعة مرتفعي النهوض/مرتفعي القلق/منخفضي التحكم، ومجموعة منخفضة النهوض/مرتفعي القلق/منخفضي التحكم وذلك بعد ضبط أثر التحصيل الدراسي للطلاب. وعلى نحو مشابه توصلت نتائج دراسة بيتوين ودالي Putwain & Daly (2013) باستخدام نفس المدخل البحثي والأسلوب الإحصائي إلى تمايز الطلاب في مجموعات ثلاث: مرتفعي قلق الاختبار/منخفضي النهوض الدراسي، منخفضة قلق الاختبار/مرتفعي النهوض الدراسي، مرتفعي قلق الاختبار/مرتفعي النهوض الدراسي، كما قارنت الدراسة بين المجموعات الثلاث في التحصيل الدراسي للطلاب. ويؤكد بيتوين ودالي (٢٠١٣) أهمية المنحى المتمركز على الفرد في دراسة النهوض الدراسي؛ لأنه يتيح الفرصة للباحثين لفهم الطرق المختلفة التي يندمج بها عدد من المؤشرات لإنشاء مجموعات متميزة من الأفراد يمكن المقارنة بينهم في متغيرات أخرى؛ الأمر الذي قد يلقي الضوء على فهمنا لدرجة اختلافهم أو تشابههم معاً ومن ثم على كيفية التعامل معهم. وبعد التحليل العنقودي أحد الأساليب الإحصائية متعددة المتغيرات والتي تركز على أساسها الدراسات في هذا المنحى البحثي؛ حيث يقوم بتصنيف الأفراد

أو الموضوعات إلى مجموعات Clusters فرعية متميزة عن بعضها البعض بشرط أن تتجانس الأفراد أو الموضوعات داخل كل مجموعة على حده. ويتم التقسيم بناء على درجة تشابهها في صفات أو سمات محددة. وهناك أشكال مختلفة من التحليل العنقودي منها التحليل العنقودي الهرمي Hierarchical Cluster Analysis ويفضل استخدامه في حال أن ينحصر حجم العينة من (٣٠٠-٤٠٠)، التحليل العنقودي غير الهرمي K-means Cluster ويفضل استخدامه في حال أن تكون حجم العينة أكبر من ١٠٠٠، التحليل العنقودي ذو الخطوتين Tow - Step Cluster Analysis وتعد هذه الطريقة دمجاً للطريقتين السابقتين.

(APA Dictionary of psychology, 2015, P: 213)

أما المنحى المتمركز على المتغير فهو يُعنى باختبار العلاقة بين عدد من المتغيرات المستقلة ومتغير تابع من خلال النماذج البنائية التنبؤية سواء في التصميمات المستعرضة أو الطولية، الأمر الذي لا يمكن معه تعرف ما إذا كانت مجموعات الطلاب في داخل المجموعة الواحدة يمكن أن يتفوقوا في الصفات والخصائص أم لا.

ومن هذا المنطلق تتبنى الباحثة المنحى المتمركز على الفرد بهدف التوصل إلى بروفيلات مستقلة ومتميزة يتم تحديدها على أساس درجات كل من قلق الاختبار والنهوض الدراسي لطلاب المرحلة الثانوية، وما إذا كانت مستوياتهم في كل من التحصيل والانشغال المدرسي للطلاب ستباين وفق تلك البروفيلات أم لا؟

مشكلة الدراسة:

يمكن صياغة مشكلة الدراسة الحالية في الأسئلة التالية:

- ١- ما طبيعة العلاقات بين كل من قلق الاختبار والنهوض الدراسي والنوع الاجتماعي بالانشغال المدرسي والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية؟
- ٢- هل يمكن تصنيف بروفيلات طلاب المرحلة الثانوية إلى بروفيلات تتمايز بحسب درجاتهم في كل من قلق الاختبار والنهوض الدراسي والنوع الاجتماعي؟
- ٣- هل يختلف التحصيل الدراسي للطلاب بحسب بروفيلات النهوض الدراسي وقلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية؟
- ٤- هل يختلف الانشغال المدرسي بحسب بروفيلات النهوض الدراسي وقلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية؟

أهداف الدراسة:

- 1- فهم وتفسير طبيعة بروفيلات الطلاب المكونة بحسب درجاتهم في كل من النهوض الدراسي وقلق الاختبار والنوع الاجتماعي.
- 2- مقارنة بروفيلات النهوض الدراسي وقلق الاختبار في كل من متوسطات درجات التحصيل، والانشغال المدرسي بالمرحلة الثانوية.

أهمية الدراسة:

- 1- اهتم العديد من الدراسات والبحوث بتناول العثرات والأزمات الحادة والمزمنة التي قد يتعرض لها الطلاب في حياتهم الدراسية مثل تدني التحصيل الدراسي المزمّن أو التسرب الدراسي برغم قلة حجم تلك الفئة من الطلاب؛ إلا أن الاهتمام بالعثرات الدراسية التي قد يتعرض لها قطاع كبير من الطلاب ممثلاً في تدني تحصيلهم في بعض المواد الدراسية أو حصولهم على تغذية راجعة سلبية من معلمهم لم يحظَ بالاهتمام من قِبَل الباحثين رغم تواترها عبر الحياة الدراسية اليومية للطلاب، لذا تسعى هذه الدراسة من خلال تناول مفهوم النهوض الدراسي تسليط الضوء على طبيعة هذه المشكلات.
- 2- لاحظت الباحثة أن الدراسات التي تناولت مفهوم النهوض الدراسي بغض النظر عن المنحى النظري والبحثي الذي استندت إليه قد اقتصر على بحوث مارتن وزملائه في بيئة الطلاب الاستراليين، بينما توجد قلة قليلة من البحوث التي تناولت النهوض الدراسي في علاقته بغيره من البنى النفسية والتربوية في بقية البيئات التعليمية الغربية والأمريكية، بينما لم تحظَ البيئة العربية بأية دراسة في هذا المجال وذلك في حدود علم الباحثة. ومن جانب آخر فقد استندت كل الدراسات التي قام بها مارتن وزملاؤه في قياس النهوض الدراسي على مقياس مكون من أربعة مفردات اشتقه مارتن وفريقه البحثي من مقياس الصمود الدراسي. لذا تسعى الدراسة الحالية إلى استخدام عينة دراسية مختلفة بُغية تحقيق مزيد من التعميم للنتائج المتعلقة بمفهوم النهوض الدراسي لأهميته في حياة الطلاب المراهقين في مجتمعاتنا العربية، وبناء أداة عربية لقياس هذا المفهوم النفسي التربوي الواعد.
- 3- تزود الدراسة الحالية المكتبة العربية بمقاييس نفسية بثلاثة أدوات لقياس النهوض الدراسي، والانشغال المدرسي، وقلق الاختبار حيث تم التحقق من خصائصها السيكومترية على نحو مناسب.

٤- قد يستفيد الباحثون في مجال علم النفس الإرشادي من نتائج الدراسة الحالية المتعلقة بالخصائص الفارقة والمميزة للطلاب الناهضين دراسياً، وكيفية التعامل مع المجموعات الفرعية المنبثقة من الدراسة الحالية وتوجيههم وفق خصائصهم وكيفية انعكاس تلك الخصائص على تحصيلهم الدراسي ومؤشرات انشغالهم بحياتهم الدراسية.

حدود الدراسة:

تحدد نتائج الدراسة الحالية بالعينة المستخدمة التي بلغ قوامها (٣٦٥) طالباً وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية بمدارس محافظة الجيزة وذلك خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١٤/٢٠١٥م، كما تم تقديرات درجات التحصيل الدراسي للطلاب بواسطة درجات الطلاب في الاختبارات النهائية في جميع المقررات الدراسية للفصل الدراسي الأول من العام الدراسي.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

النهوض الدراسي وقلق الاختبار:

مفهوم النهوض الدراسي: يواجه الطلاب في حياتهم الدراسية اليومية العديد من المشكلات والعقبات والضغوط والعثرات الدراسية، وعلى الرغم من أن هناك فئة من الطلاب قد يستسلمون لفكرة أن مستواهم الدراسي منخفض وليس في الإمكان أحسن مما كان، إلا أن هناك أقراناً لهم يستطيعون النهوض الدراسي مرة أخرى متغلبين على عثراتهم وإخفاقاتهم الدراسية، بُغية النجاح في حياتهم الدراسية من جديد. وقد نشأت البداية الحقيقية لمصطلح النهوض الدراسي في إطار بحوث الصمود الدراسي، حيث عُتبت بحوث الصمود الدراسي بفئة قليلة من الطلاب وهم أولئك الذين استطاعوا النجاح في حياتهم الدراسية على الرغم من أنهم مروا بسلسلة من الأحداث السلبية أو المحن الحياتية بالغة الشدة مثل إساءة المعاملة، الصدمات النفسية، الفقر، والاختلال الوظيفي للأسرة الأمر الذي جعلهم عرضة لتدني أدائهم الدراسي والتسرب الدراسي في كثير من الأحيان من المدرسة. وعلى نحو مغاير يقع مفهوم النهوض الدراسي ضمن إطار موضوعات علم النفس الإيجابي، وتحديداً ينطلق من منظور المنحى الموجه بالأصول أو الموارد Asset-Oriented Perspective. فبدلاً من التركيز على المخاطر التي يتعرض لها الطلاب من منظور علم النفس المرضي، فإن بحوث النهوض الدراسي تركز على الكيفية التي يستطيع الطلاب بها مواجهة التحديات الدراسية اليومية التي تواجههم

مثل التعامل مع اقتراب المواعيد النهائية لتقديم الواجبات الدراسية، والضغط النفسي المترتبة على الاختبارات الدراسية. (Martin & Marsh, 2008a)، ومن ثم يرى مارتن وآخرون (Martin et al. 2010) أن الصمود يتعامل مع عينة قليلة من الطلاب الذين يتعرضون لمحن شديدة، بينما يتعامل مفهوم النهوض الدراسي مع قطاع أكبر من الطلاب، أولئك الذي يتعرضون لبعض العثرات والإخفاقات والضغط بشكل اعتيادي في إطار حياتهم الدراسية اليومية.

ويعد كل من ولينوولين (Wolin & Wolin 1993) من أوائل الباحثين الذين تبنا مصطلح الصمود في سياق التربية والتعليم، حيث افترض الباحثان أن مصطلح الصمود أكثر ملائمة ودقة لوصف التحديات والمحن التي يتعرض لها الطلاب في سبيل النجاح الدراسي والنجاح في الحياة. لقد انبثق مفهوم الصمود الدراسي من البحوث التي أجراها علماء الاجتماع حول التفاوت التعليمي بين الفقراء والأغنياء، حيث سادت في هذه الفترة دراسة حالات الحرمان الثقافي لدى الأسر الفقيرة من قبل علماء الاجتماع، وفي السبعينيات حدثت نقلة نوعية حيث ركز علماء الاجتماع على الفروق الثقافية بين الأفراد بدلا من التركيز على حالات الحرمان الثقافي. وقد استقرت تلك الدراسات إلى أن ضعف الأداء الدراسي للطلاب ذوي المستوى الاجتماعي الثقافي الاقتصادي المنخفض يرجع للصراع بين الأقليات العرقية ذات الدخل المنخفض وبين ثقافة المدرسة. وبنهاية الثمانينيات ظهر مفهوم مواجهة الخطر At-Risk والذي يشير إلى مجموعات الأطفال والمراهقين الذين تعرضوا إلى محن مختلفة قد تعوق نجاحهم الدراسي ونجاحاتهم المستقبلية في الحياة. وقد أسهمت وجهات النظر الثلاث سائلة الذكر (الحرمان الثقافي، الفروق الثقافية، مواجهة الخطر) في بناء تراث من البحوث والدراسات ركز على تحسين الأداء الدراسي للأطفال والشباب المنتمين للأقليات العرقية منخفضة الدخل. وقد أفرزت هذه الوجهات الثلاث منحنى نظريا قائما على تحديد ووصف علاج نواحي العجز أو القصور الذي يعاني منه هؤلاء الأطفال والشباب Deficit -Based Approach (Barnett, 2012)؛ إلا أن زمرمان، وأرونكومر (Zimmerman & Arunkumar 1994) يقترحان أنه بدلا من تركيز التربويين وعلماء الاجتماع على مفهوم الصمود باعتباره نموذجا قائما على نقاط الضعف لدى الفرد، أن يتم التعامل معه باعتباره نموذجا قائما على نقاط القوة لدى

الفرد، وذلك من خلال التركيز على نقاط القوة لديهم فيتم تفسير خبرات النجاح التي مروا بها على الرغم من تعرضهم لمحن مختلفة. ومن هذا المنطلق بدأ الباحثون في الاهتمام بالدراسات التي يمكن من خلالها الإجابة عن لتساؤلين لتاليين: من الأفراد الذين ينجحون دراسيا على الرغم من المخاطر التي يتعرضون لها؟ ولماذا ينجحون؟ فيشير مارتن ومارش (Martin & Marsh, 2008a) إلى أن الدراسات التي تناولت الصمود الدراسي ركزت في البداية على أفراد تنتمي لجماعات عرقية موجودة في أوضاع وظروف غير مواتية؛ مثل الفقر، العيش في أحياء تعج بعنف العصابات، التحصيل الدراسي الممتد المزمّن، وكذلك التفاعل بين تدني التحصيل والعرقية، تلاميذ ذوي صعوبات تعلم (المنحى المرتكز على نقاط العجز والقصور). ثم تلي ذلك دراسات تناولت الصمود الدراسي لدى الأطفال والمراهقين مركزة على عدد من العوامل تمثل في: الكفاءة الاجتماعية، مهارات حل المشكلة، الإتيان، الاستقلالية، الإحساس بالهدف والتوجه بالمستقبل (المنحى المرتكز على نقاط القوة). إن دراسات كل من مارتن وفريقه البحثي على مدار العقد الأول من القرن الحالي (2007; 2006; 2005a; 2002; 2001) Martin (2010) & Martin et al. (2008a) لم تقتصر على تقديم تصور لمفهوم الصمود الدراسي فحسب بل أدت إلى إنشاء وتطوير مفهوم النهوض الدراسي. وقد خلص مارتن ومارش (Martin & Marsh, 2009) إلى أن النهوض الدراسي هو قدرة الطلاب على النجاح والتغلب على العقبات والتحديات المعتاد حدوثها أثناء الحياة الدراسية اليومية للطلاب (المستوى المتدني من الأداء، التنافس مع المواعيد النهائية للواجبات، ضغوط الأداء، المهمات الصعبة). (Martin & Marsh, 2009, P: 24) وتتبنى الدراسة الحالية تعريف مارتن ومارش (٢٠٠٩) في تعريف النهوض الدراسي.

التمييز بين النهوض الدراسي وغيره من المفاهيم النفسية المتداخلة معه:

يعد مفهوم الصمود الدراسي من أكثر المفاهيم تداخلاً مع مفهوم النهوض الدراسي، وقد يرجع ذلك نظراً لكون مفهوم النهوض الدراسي قد انبثق من مفهوم الصمود الدراسي. وفي هذا السياق يميز مارتن، ومارش (Martin & Marsh, 2008a,b) بين المفهومين في إطار أوجه الشبه والاختلاف التالية:

- أ- يتناول الصمود الدراسي تدني مستويات التحصيل الدراسي المستمر، بينما يتعامل النهوض الدراسي مع تدني درجات التحصيل وانخفاض مستوى الأداء العارض وغير المتواتر لدى الطلاب.
- ب- يتناول الصمود الدراسي مستويات القلق المرتفعة والتي يكون لها أثر تعجيزي على الطلاب، بينما يتعامل النهوض الدراسي مع مستويات الضغوط اليومية المعتادة والمألوفة لدى معظم الأفراد.
- ج- يتناول الصمود الدراسي حالات الوهن والضعف التي تترتب على الفشل والقلق المزمن، بينما يتعامل النهوض الدراسي مع المهددات التي تضعف ثقة الفرد بنفسه نتيجة تدني درجاته التحصيلية.
- د- يتناول الصمود الدراسي بعض الانفعالات كالقلق والاكتئاب، بينما يتعامل النهوض الدراسي مع المستويات المنخفضة من الضغوط والثقة بالنفس.
- هـ- يُعنى الصمود الدراسي بحالات التغيب عن المدرسة وكراهيتها، إلا أن النهوض الدراسي يعنى بحالات تراجع مستويات الدافعية والمشاركة في المدرسة.
- و- ينشغل الصمود الدراسي بدراسة حالات الاغتراب والخصومة مع المعلمين ككل، بينما يتناول النهوض الدراسي التفاعلات الطفيفة مع المعلمين مثل وجود انطباعات سلبية حول الأعمال والواجبات المدرسية.
- ز- ومن حيث الفروق في الدرجة بين المفهومين؛ فقد يكون النهوض الدراسي ضروري للصمود الدراسي، إلا أنه ليس شرطاً كافياً له، فيوضح كل من مارتن ومارش (2009) Martin & Marsh أن الاختلاف بين كلا المفهومين من حيث الدرجة يفترض تمايز نوعية التدخلات المستخدمة مع كلا النوعيتين من الطلاب، فالطلاب الصامدون من المحتمل أن يكونوا ناهضين والعكس ليس بصحيح. إن مساعدة الطلاب على الصمود أمام المحن والتحديات الحادة وأحداث الحياة المختلفة ستؤدي إلى زيادة فرصة نموهم في النهوض الدراسي. وباعتبار أن تنمية الصمود تعد جزءاً لا يتجزأ من مساعدة الأفراد على التصدي للمخاطر التي تتخلل حياتهم؛ فإن النهوض يمثل اللبنة الأساسية لتحقيق تلك الغاية الأمر الذي لا بد وأن ينعكس على طبيعة التدخلات المستخدمة في تنميته.

ويميز مارتن ومارش (2008) بين مفهوم النهوض الدراسي وكل من مفهومي المشاحنات اليومية Everyday Hassles، والمواجهة Coping. حيث تتشابه المشاحنات اليومية والنهوض الدراسي في أن كلاهما يتناول الضغوط

والمتابعب اليومية التي يتعرض لها الأفراد؛ إلا أن الاختلاف يكمن في طبيعة البحوث التي يتم في سياقها المفهوم. فبحوث المشاحنات اليومية تنصب على قياس درجة إسهام تلك المشاحنات في تشكيل الإحباطات اليومية للفرد، فهي لا تتناول طريقة تعامل الأفراد مع تلك المشاحنات وإنما تكتفي فقط بقياس درجة وجودها في حياة الفرد من عدمه. بينما يركز مفهوم النهوض الدراسي على النواحي الإيجابية والتكيفية التي يتغلب بها المتعلم على المشاحنات اليومية. ويشير مفهوم المواجهة إلى المحاولات السلوكية والمعرفية التي يبذلها الأفراد لإدارة متطلبات البيئة أو الموقف الضاغط. (Speirs & Martin, 1999) ويصنف الباحثون في مجال المواجهة استجابات الأفراد إلى كونها: مواجهة تنصب على الانفعال حل المشكلة Problem-Focused Coping، ومواجهة تنصب على الانفعال Emotion-Focused Coping. ويتمشى مفهوم النهوض الدراسي مع المواجهة المتمركزة على المشكلة لارتباطه بجهود الأفراد المبذولة في التعامل مع المشكلات أو الأزمات التي تواجههم. وفي هذا السياق سعت دراسة بوتفين، كونورز، سيمز، دوجلاس-أوسبورن (Putwain, Connors, Symes and Douglas-Osborn (2012) إلى تعرف مدى إمكانية أن يفسر النهوض الدراسي نسبة إضافية من التباين في قلق الاختبار أكبر من تلك التي تفسرها المواجهة التكيفية منفردة، الأمر الذي يعكس تمايزاً للمفهومين (النهوض، والمواجهة)، وذلك لدى عينة من الدراسة بلغت (٢٩٨) تلميذاً بالمدرسة الإلزامية بإنجلترا. وقد أشارت نتائج تحليل الانحدار الهرمي إلى تفسير النهوض الدراسي لنسبة من التباين في درجات التلاميذ في قلق الاختبار تزيد عن نسبة التباين المفسرة من قبل متغير المواجهة التكيفية، وهذا دليل على إمكانية اعتبار النهوض الدراسي مفهوماً متميزاً ومختلفاً عن مفهوم المواجهة التكيفية.

النموذج النظري المفسر للنهوض الدراسي: عجلة الدافعية والانفعال لمارتن

Martin's Motivation and Engagement Wheel

قدم مارتن في العديد من الدراسات (Martin, 2001, 2002 2005a; 2007, 2008a, b) نموذجاً للانفعال السلوكي والنفسي أطلق عليه عجلة الدافعية والانفعال، وهو يوضح المعارف والانفعالات والسلوكيات التي تدعم الانفعال المدرسي للطلاب والنهوض الدراسي لديهم. ويعد هذا النموذج رائداً؛ فقد حظي باهتمام معظم الباحثين الذين تناولوا مفهوم النهوض الدراسي بالبحث والدراسة،

ويقسم النموذج الدافعية إلى عوامل معرفية وسلوكية تحسن من الدافعية وتقويها،
وأخرى تضعفها؛ وقد أطلق مارتن عليها الأبعاد التكيفية والأبعاد غير التكيفية على
التوالي لتشكل فيما بينها أربعة أبعاد فرعية كالتالي:

أ-الأبعاد المعرفية التكيفية Adaptive Cognitive Dimensions:

تتضمن على ثلاثة بنى دافعية هي: فاعلية الذات، التوجه بهدف الإتقان،
قيمة المهمة. فالطلاب ذوو المستويات المرتفعة من فاعلية الذات يشعرون بكونهم
قادرين وكفاء على التعامل مع المهام الدراسية ومن ثم فهم أكثر احتمالا لأن
يُظهروا صفات الطلاب القادرين على النهوض الدراسي. وعلى نحو مشابه
فالطلاب الذين يمتلكون أهدافا تتصب على التعلم والفهم -تحديدا أهداف إتقان -
تكون لديهم قدرة على النهوض الدراسي أكثر من أقرانهم. كما يقترح مارتن ومارش
(2006) Martin & Marsh أن الطلاب الذين يقدرون أهمية المواد الدراسية -
تحديدا أولئك الذين يجدون أن المدرسة مهمة وذات فائدة وممتعة -يكونون أكثر
احتمالا للنهوض الدراسي من أقرانهم.

ب-الأبعاد السلوكية التكيفية: Adaptive Behavioral Dimensions

تقع الأبعاد السلوكية في الربع الثاني من عجلة الدافعية والانشغال لمارتن
(في اتجاه عقارب الساعة) ويشتمل هذا الربع على ثلاثة مكونات هي: المثابرة
والتخطيط، والمشاركة الدراسية. ويشير مارتن وآخرون (2010) (Martin et al., 2010) إلى
أن الطلاب الأكثر مثابرة في محاولاتهم لفهم دروسهم أو حل المشكلات الصعبة،
والذين يخططون لإنجاز واجباتهم الدراسية، والذين يدرسون ويراقبون تقد مهم
الدراسي ويستخدمون مهارات التواصل والمشاركة لتنظيم وتحديد كيف، ومتى، وأين
يدرسون -هم أشخاص أكثر احتمالا لأن يظهروا الخصائص المرتبطة بالنهوض
الدراسي.

ج-الأبعاد المعرفية غير التكيفية: Maladaptive Cognitive Dimensions

ويشتمل على ثلاثة مكونات هي: القلق، وتجنب الفشل، وعدم التأكد من
القدرة على التحكم. تشير هذه البنى الانفعالية والدافعية إلى الكيفية التي يشعر بها
الطلاب قبل وأثناء أداء مهمة دراسية معينة. ويعد القلق الدراسي من أكثر البنى
التي لاقى اهتماما بالغا من قبل الباحثين، وهو يرتبط على نحو عكسي بالنهوض
الدراسي. وعلى نحو مشابه فالطلاب الذين يتبنون أهدافا تجنب الفشل تكون

فرصهم ضئيلة في أن يكونوا ناهضين دراسياً. ويشير مارتن ومارش Martin& Marsh (2006) إلى أن الطلاب الذين يمتلكون مستويات متدنية من الضبط أو التحكم-حيث يتسمون بعدم تأكدهم من قدرتهم على الأداء سواء بشكل جيد أو بشكل ضعيف -غالباً ما يشعرون بالعجز أثناء أدائهم لواجباتهم المدرسية، والتي قد تسهم بدورها في تدني مستويات النهوض الدراسي لديهم.

د- **الأبعاد السلوكية غير التكيفية: Maladaptive Behavioral Dimensions**
وتقع في الربع الأخير من العجلة وهي تتكون من مكونين: الإعاقة أو التعطيل الذاتي، والانسحاب وعدم المشاركة. إن الطلاب الذين يعطلون أنفسهم ذاتياً يرتبطون بأنشطة تقلل من فرصهم في النجاح في الدراسة مثل تأجيل عمل الواجبات أو عدم المذاكرة للاختبارات. الأمر الذي يعطيهم عذراً أو حجة لأدائهم المتدني في الاختبار. وعلى نحو مشابه فالطلاب الذين لا يشاركون في حصص دراسية معينة، أو لا يذهبون إلى المدرسة بوجه عام، يتقبلون الفشل باعتباره الخيار الوحيد أمامهم، أو يظهرون عجزاً متعلماً، الأمر الذي يتعارض مع النهوض الدراسي. (Martin et al., 2010)

مفهوم قلق الاختبار:

تعريف قلق الاختبار: يشير بوتفين (2008) Putwain إلى أن مفهوم قلق الاختبار من المفاهيم التي حظيت باهتمام الباحثين في ميدان علم النفس والتربية؛ حيث وصلت ذروة الاهتمام به في بداية الثمانينيات (١٩٨٠-١٩٨٤)؛ إلا أن هذا الاهتمام بدأ يأفل تدريجياً ليعاود التمرکز في بؤرة اهتمام الباحثين مرة ثانية في بدايات القرن الحالي نظراً لتركيز السياسات التعليمية في الولايات المتحدة الأمريكية على نتائج الاختبارات واستخدامها كمؤشرات للأداء الدراسي للطلاب. وعلى نحو مشابه في إنجلترا؛ فمع بزوغ ثقافة المراجعات Culture Audit والجودة في المدارس الإنجليزية، بدأ الاهتمام بمستويات الأداء للمدارس وترتيبها العلمي مقارنة بمثيلاتها، كما ترتب على ذلك عناية المدارس بتعبير الاختبارات التحصيلية؛ لذا بدأت الاختبارات تمثل عبئاً وضغطاً نفسياً على عاتق المعلمين والطلاب الأمر الذي خلق نوعاً من الاهتمام بقياس أداء الطلاب وعلاقته بالعديد من المتغيرات النفسية كقلق الاختبار. فالسياسات التعليمية المستخدمة في النظم التعليمية في إنجلترا والتي تركز على أهمية الاختبارات وحتمية تواترها خلال العام الدراسي للأطفال منذ نعومة ظفرهم واعتبارها مؤشرات للأداء الدراسي في

المدرسة؛ أدى إلى عودة الباحثين والمعلمين بالاهتمام بقياس ودراسة قلق الاختبار لدى الطلاب. وعلى الرغم من أن تفسير بوتفين (٢٠٠٨) لمعاودة الاهتمام بدراسة قلق الاختبار ركز على ثقافات غربية، وربما على مراحل تعليمية بعينها، إلا أن كسبرو (2005) Casbarro يرى أن مفهوم قلق الاختبار مهم للتلاميذ والطلاب في مختلف المؤسسات التعليمية بمختلف مراحلها الدراسية، فالسياسات المستخدمة في المؤسسات التعليمية وبشكل عام أصبحت تركز في تقويمها لأداء الطلاب في ضوء نتائج الاختبارات عالية المستوى التي تقدم للطلاب ضمن إطار المنظومة التعليمية، والتي تخلق مستويات مرتفعة من قلق الاختبار لدى الطلاب، لذا أصبحت هناك ضرورة تقع على عاتق الباحثين تتمثل في إعادة النظر من جديد في الاهتمام بتناول هذا المفهوم الذي يشكل جانب مهم من جوانب الحياة التعليمية للطلاب في المؤسسات التعليمية.

هذا ويعرف سبيلبرجر، جونزالز، تيلور، الجاز، أنتون، Spielberger, Gonzalez, Taylor, Algase, & Anton (1978) قلق الاختبار بكونه حالة انفعالية مؤقتة ترجع إلى إدراك المواقف التقويمية على كونها مواقف مهددة لشخص الفرد، وهي تكون مصحوبة بتوتر وتحفز وحدة انفعالية وانشغال ببعض الجوانب السلبية المرتبطة بالموقف الاختباري والتي تتداخل بدورها لتؤثر في التركيز المطلوب في موقف الاختبار، مما يؤثر سلباً في المهام العقلية والمعرفية في موقف الاختبار. ويرى فريدمان، بينداس-جاكوب Friedman & Bendas (1997) Jacob أن قلق الاختبار ما هو إلا حالة خاصة من القلق تلاحظ في المواقف التقييمية أو مواقف الاختبار. وفي دراسة حديثة يعرف بوتفين (٢٠٠٨) قلق الاختبار بكونه مشاعر القلق التي يخبرها الطلاب في مواقف التقييم كالاختبارات الصفية الفصلية والنهائية. ويؤكد بوتفين على أن مفهوم قلق الاختبار يتميز عن مفهوم القلق كحالة من زاويتين؛ الأولى تتمثل في كونه يحدث في مواقف محددة تتعلق بتقييم الأداء للفرد، بينما يشير مفهوم القلق كحالة إلى كونه حالة انفعالية غير سارة بغض النظر عن الموقف الذي يخبره الفرد. كما أن قلق الاختبار له بعد اجتماعي، حيث يتم تقييم أداء الفرد من خلال أشخاص آخرين، الأمر الذي لا يشترط في مفهوم القلق بوجه عام. وتبنى الدراسة الحالية تعريف بوتفين (٢٠٠٨) لتعريف قلق الاختبار.

مكونات قلق الاختبار:

على الرغم من أن البدايات الأولى للبحوث في ميدان قلق الاختبار تناولته باعتباره مفهوماً أحادي البعد، إلا أنه سرعان ما تناوله الباحثون باعتباره مفهوماً متعدد الأبعاد، فقد كانت البداية الرائدة لهذا التناول من خلال دراسة ليبيرت وموريس Liebert & Morris, 1967، حيث ميزا بين مكونين أساسيين ومتميزين لقلق الاختبار هما التوتر Worry والانفعالية Emotionality. حيث يمثل التوتر المكون المعرفي للقلق والذي يتعلق بالانشغال المدرسي للطلاب بكونه محل تقييم، والتبعات التي ستترتب على فشله في الاختبار. بينما تشير الانفعالية إلى المكون الوجداني؛ حيث تتمثل في ردود الفعل الفسيولوجية التي تصدر من الجهاز العصبي اللاإرادي كرد فعل لموقف الاختبار. ومنذ السبعينيات بدأت جهود الباحثين توجه لتصميم أدوات لقياس قلق الاختبار تنبثق من هذا التوجه النظري، وتعد محاولة سبيلبرجر (1978) من المحاولات الرائدة (Test Attitudes Inventory TAI)، إلا أن نتائج التحليل العاملي من قبل باحثين آخرين لم تؤيد ثنائية البعد لمفهوم قلق الاختبار بل أضافت إليه أبعاداً أخرى. فعلى سبيل المثال قام هوداب (Hodapp 1995) بإنشاء قائمة معدلة لقائمة سبيلبرجر لقلق الاختبار (TAI) أطلق عليها (TAI-G)، حيث أضاف إليها بنوداً جديدة وتوصل باستخدام التحليل العاملي إلى أربعة عوامل تمثلت في التوتر، والانفعالية، والتداخل، ونقص الثقة. كما قام سارسون (Sarason 1984) بتصميم مقياس قائمة ردود الأفعال للاختبارات (Reaction to Test inventory) لقياس قلق الاختبار باستخدام أربعة أبعاد: التوتر، والضغط، والتفكير في أمور غير وثيقة الصلة بالمهمة، وأعراض جسمية. كما قام كيوميك (Kumke 2008) بتصنيف خصائص الطلاب مرتفعي قلق الاختبار إلى ثلاثة مكونات تمثلت في المكونات المعرفية، والفسيولوجية، والسلوكية، وفي واقع الأمر فهذا المنحى يعد محاولة لتنظيم جميع المظاهر أو الخصائص التي يتصف بها الطلاب الذين يعانون قلقاً اختبارياً في فئات أكثر شمولاً واتساقاً. وفي ضوء هذا التوجه يشير كيوميك إلى أن قلق الاختبار يتألف من مكونات ثلاثة، المكون المعرفي: وهو يتألف من: الأفكار السلبية Negative Thoughts، التفكير في أشياء لا ترتبط بالمهمة Task Irrelevant Thoughts والتداخل المعرفي Cognitive Interference. وتتعلق الأفكار السلبية بتلك الأفكار التي يمتلكها الفرد نحو ذاته أو كفاءته حول قدرته

على مواجهة التحديات والمهددات. فيشير كل من بلانستين، تونر، وفليت (Blankstein, Toner & Flett, 1989) على أن الأفراد الذين يمتلكون مستويات مرتفعة من قلق الاختبار يمتلكون مستويات مرتفعة أيضاً من الأفكار السلبية وهم يؤدون الاختبارات والمهام الدراسية، حيث تتداخل وتؤثر سلباً في أدائهم في الاختبارات. ويشير زيدنر (Zeidner, 1998) إلى أن التداخل المعرفي بوجه عام يشتمل في طياته الأفكار التي تقفز إلى مخيلة الطالب دون أن تلعب دوراً في حل المهمة المعرفية التي بمتاوله في الاختبار، فهي تقسم انتباهه ما بين ذاته والمهمة التي يحلها. ويشتمل المكون الفسيولوجي لقلق الاختبار على العديد من المظاهر التي تعكس نوعاً من الاستثارة التلقائية التي تحدث للطالب في مواقف الاختبار؛ مثل تعرق الجسد أو راحتي اليد، سرعة ضربات القلب، التنفس بشكل سريع، آلام في المعدة، جفاف الحلق، ارتعاش اليدين أو الجسم ككل. ويشير بارلو (Barlow, 2002) إلى أن الأشخاص الذين يعانون من القلق كحالة، أو يعانون من بعض أعراض القلق يعانون من اضطراب وظائف الجهاز العصبي السمبثاوي، ومن ارتفاع مستويات الاستثارة الحسية لديهم، إلا أن مظاهر هذا الاضطراب تختلف وتتمايز من شخص لآخر في مظاهرها بغض النظر عن مصدر الضغوط الذي يتعرض له الفرد. وبالنسبة للمكون السلوكي: فيشير نيف- بنجامين (Naveh-Benjamin, 1987) إلى أن الطلاب مرتفعي قلق الاختبار يظهرون العديد من المظاهر السلوكية مثل القصور في مهارات حل المشكلة، استراتيجية أخذ الاختبار (الحكمة الاختبارية) الإرجاء الدراسي، الهروب، والتجنب. فهؤلاء الطلاب يحفظون فروضهم الدراسية دون فهم، ويجدون صعوبة في تحديد النقاط المهمة في واجباتهم الدراسية، هذا على الرغم من أنهم يمضون وقتاً أطول في الدراسة مقارنة بأقرانهم الأقل قلقاً. كما أنهم يجدون صعوبة في البدء في التعلم، ويجدون صعوبة في ترميز، وتنظيم، واسترجاع المعلومات في مواقف الاختبار. وتُعرف الباحثة في البحث الحالي قلق الاختبار باعتباره مفهوماً متعدد الأبعاد، يتألف من ردود فعل سلوكية، ومعرفية، وفسيولوجية تصاحب تقديم الاختبار أو في المواقف التقييمية لأداء الطلاب. حيث تُعرف البعد المعرفي لقلق الاختبار إجرائياً بكونه سيطرة الأفكار السلبية على الطالب كالتفكير في نتائج الاختبارات المتدنية السابقة له، مع توقعه للفشل والرسوب في الاختبار، مع التفكير في أمور غير وثيقة الصلة

بمحتوى الاختبار مثل أداء أقرانه مقارنة بأدائه، هذا بالإضافة إلى تعرضه للتداخل المعرفي ممثلاً في نسيانه للمعلومات وعدم القدرة على التركيز ونشئت انتباهه وارتبائه أثناء الحل وتقلبه من سؤال لآخر داخل الورقة الاختبارية. وتُعرف الباحثة البعد السلوكي لقلق الاختبار بكونه التعبير سلوكياً عن الخوف من الاختبار ورفضه له، وممارسة أشكال العصبية المختلفة أثناء موقف الاختبار، مع محاولة إرجائه والتهرب منه وتجنبه إذا أُتيحت له الفرصة، وعدم امتلاكه لمهارات أخذ الاختبار (الحكمة الاختبارية). وأخيراً تُعرف الباحثة البعد الجسمي لقلق الاختبار بأنه المظاهر التي تعكس نوعاً من الاستثارة التلقائية التي تحدث للطالب في مواقف الاختبار؛ مثل تعرق الجسد أو راحتي اليد، سرعة ضربات القلب، التنفس بشكل سريع، آلام في المعدة، جفاف الحلق، ارتعاش اليدين أو الجسم ككل.

الانشغال المدرسي والتحصيل الدراسي:

تعريف الانشغال المدرسي:

يعد الانشغال المدرسي أحد المفاهيم التربوية المهمة التي حظيت باهتمام العديد من الباحثين والتربويين في السنوات الأخيرة. فيوضح لام، ونج، يانج، ولو Lam, Wong, Yang, and Liu , 2009 التأثيرات قصيرة وطويلة المدى لمفهوم الانشغال المدرسي عليهم؛ فعلى المستوى قصير المدى يتنبأ الانشغال المدرسي بدرجاتهم وتحصيلهم الدراسي، كما يستطيع التأثير على المدى الطويل في العديد من النواتج الحياتية للطلاب مثل تقديرهم لذواتهم، وسلوكهم الاجتماعي ومدى ملاءمته. كما يمكن اعتباره بمثابة عامل وقائي ضد التسرب المدرسي، وتعاطي المخدرات، والانحراف، والسلوك المعادي للمجتمع. لذا فيمكن القول إنه في ضوء الأدلة البحثية الوفيرة على ارتباط مفهوم الانشغال المدرسي بالعديد من البنى المرتبطة بالتوافق النفسي وبنمو الطلاب النفسي والدراسي؛ فليس من المستغرب أن يحتل هذا المفهوم في العقود القليلة القادمة المرتبة الأولى بين بقية مفاهيم التربية. وتمثل نظرية الضبط الاجتماعي لهيرشي Social Control Theory (Hirshi,1969) الأساس النظري الذي اشتق منه مفهوم الانشغال المدرسي Student Engagement حيث يركز هذا المفهوم على مشاعر التعلق والانتماء لدى الطالب بمؤسسته التعليمية. وتشير النظرية إلى أن عدم الارتباط أو الانشغال المدرسي للطلاب بمؤسساتهم التعليمية قد يكون نتاج ضعف العلاقات أو الروابط Bonds بين الطلاب والمؤسسة التعليمية التي ينتمون لها. وأن هذه

الروابط قد تأخذ صوراً شتى منها: التعهد بالعمل، المعتقدات، التعلق، وأخيراً الانشغال المدرسي. وقد تنوعت وجهات النظر البحثية التي تناولت مفهوم الانشغال المدرسي، حيث تناوله جانب من الباحثين باعتباره مفهوماً أحادي البعد، وفي هذا السياق يُعرف أكسليسون، وفليك (2010) Axelson & Flick الانشغال المدرسي بكونه "مقدار ما يظهره الطلاب من اهتمام وانشغال بتعلمهم، ودرجة ارتباطهم بفصولهم الدراسية ومؤسساتهم التعليمية." وعلى الرغم من ذلك نجد أن الجانب الأكبر من الباحثين يتناولون الانشغال المدرسي باعتباره مفهوماً متعدد الأبعاد. فالدراسات المبكرة (eg. Ryan, Stiller, & Lynch, 1994) تناولته باعتباره مفهوماً ثنائي البعد: عاطفي، وسلوكي؛ حيث تتضمن مؤشرات الانشغال العاطفي للطلاب بالمدرسة الإحساس بالانتماء، والتعاطف مع المدرسة، والاهتمام بالتعلم. كما تشتمل مؤشرات الانشغال السلوكي للطلاب بالمدرسة على المشاركة الصفية، واستكمال الواجبات والمهام الدراسية، وبذل الجهد، والحضور والانتظام. إلا أنه وفي الأعوام الأخيرة شرع جانب آخر من الباحثين Fredricks, Blumenfeld, & Paris, (2004) في إضافة بعد ثالث لمفهوم الانشغال المدرسي أطلقوا عليه البعد المعرفي، حيث تضمن العديد من المؤشرات مثل استخدام المتعلمين لاستراتيجيات التعلم، والتنظيم الذاتي للتعلم. وقد تمثلت أهمية إضافة هذا البعد في تركيزه على العمليات العقلية والاستراتيجيات التي يقوم بها الطلاب أثناء تعلمهم؛ فحتى يرتبط الطلاب وينشغلوا بتعلمهم فلا بد وأن ينخرطوا معرفياً في عملية تعلمهم. ويوضح فريدريكس وآخرون (Fredricks et al., 2004, P: 60) الأبعاد الثلاثة للانشغال على نحو مفصل، فقد أشاروا إلى أن الانشغال المدرسي السلوكي هو الانخراط في الأنشطة الدراسية والاجتماعية واللاصفية والتي يكون لها دوراً رئيساً في تحقيق نواتج تعلم إيجابية ونقل من فرصة التسرب الدراسي. ويشتمل الانشغال المدرسي السلوكي على ثلاثة محاور: السلوك الإيجابي، والانخراط في المهام المدرسية، والمشاركة في الأنشطة اللاصفية بالمدرسة. وهذه المحاور الثلاثة تتراوح على متصل درجات ما بين الموجب والسالب. فعلى سبيل المثال بالنسبة لمحور السلوك الإيجابي فقد يتراوح ما بين حضور الحصص الدراسية إلى الهروب منها، والامتثال للقواعد المنظمة للعملية التعليمية في الصف في مقابل الشكوى وعدم الالتزام بها. وفيما يتعلق

بمحور الانخراط في المهام الدراسية فقد تتراوح ما بين التزام الطالب بعمل الواجبات والمشاركة في المناقشات التي تتم داخل الحصة أو عدم الالتزام والمشاركة. وأخيراً محور المشاركة في الأنشطة اللاصفية فقد تتراوح ما بين المشاركة بعدد مرات كبير إلى عدم المشاركة تماماً. بالنسبة للانخراط المدرسي العاطفي فيتمثل في ردود الفعل الإيجابية والسلبية تجاه المعلمين، والزملاء والإداريين بالمدرسة؛ فيفترض أن تخلق المدرسة روابط بينها وبين الطلاب، الأمر الذي ينمي بداخلهم استعداداً للعمل وبذل الجهد مع منظومة العناصر البشرية بها. أما البعد المعرفي للانخراط فيشير إلى كلاً من كم ونوع الاستراتيجيات المعرفية التي يتبناها ويوظفها الطلاب في مواقف التعلم المركبة والصعبة والتي تتطلب بذل الجهد. فقد يلجأ الطلاب إلى استراتيجيات عميقة أو سطحية في تجهيز المعلومات في المواقف التعليمية الصعبة، فالتجهيز العميق يرتبط بالتوسع المعرفي في المواد الدراسية؛ بينما يشتمل التجهيز السطحي أو الضحل على التكرار، والتسميع وغيره من أنواع الانخراط المدرسي السطحي. نخلص من العرض السابق إلى أن دمج تلك الأبعاد الثلاثة للانخراط المدرسي تعطينا فهماً أعمق وأشمل للمتعلم. ووفق هذا المنحى يعرف جنو، وكوزو (Gunuc & Kuzu, 2014) الانخراط المدرسي باعتباره ردود الفعل العاطفية والمعرفية والسلوكية التي تصدر من الطلاب خلال العملية التعليمية وأثناء الأنشطة الاجتماعية والدراسية التي تتم داخل الصف وخارجه من أجل إحراز نواتج تعلم ناجحة.

وحرى بالذكر أن جانباً آخر من الباحثين (eg. Appleton, Christenson, Kim, & Reschly, 2006) أضافوا بعداً رابعاً للانخراط المدرسي هو البعد الدراسي، ومن مؤشرات هذا البعد الوقت الذي يمضيه الطالب في أداء المهمة، وعدد الساعات المعتمدة التي انتهى منها الطالب حتى يتخرج. وعلى الرغم من أن تعدد الأبعاد المكونة للمفهوم يعد مؤشراً على ثراء وغنى المفهوم، إلا أنه لا بد من فحص طبيعة تلك المكونات قبل دمجها في سياق المفهوم حتى لا يترتب على إضافة بعض الأبعاد نوعاً من الغموض أو التداخل مع البنى الفرعية الأخرى التي يتكون منها، فعلى سبيل المثال الوقت الممضي من قبل الطالب في أداء المهمة قد يعد مؤشراً للانخراط السلوكي وليس بعداً مكوناً له. لذا يرى لام وآخرون (Lam, et al. 2014) أن إدراج بعد الانخراط الدراسي يخلق نوعاً من الخلط في مفهوم الانخراط المدرسي ستعرض له الباحثة فيما يلي. وفي ضوء العرض السابق

لمفهوم الانشغال المدرسي فإن الدراسة الحالية تتبنى مفهوم الانشغال المدرسي بأبعاده الثلاثة المعرفي والسلوكي والعاطفي.

التمييز بين مؤشرات Indicators، وميسرات Facilitators، ونواتج

Outcomes الانشغال المدرسي:

يعد التمييز بين كل من مؤشرات وميسرات ونواتج الانشغال المدرسي مجالاً هاماً للباحثين المهتمين بهذا المفهوم. فبالنسبة لتعريف وقياس مفهوم الانشغال المدرسي، فيشير سكرن، وفيرر، ومارشند، وكندرمان Skinner, Furrer, Marchand, & Kindermann, (2008) إلى أن كثيراً من الباحثين يخطون عند قياس هذا المفهوم بين مؤشرات الانشغال المدرسي وكل من ميسراته ونواتجه؛ فمؤشراته هي الخصائص الداخلية التي تُعرف الطلاب المنشغلين مثل بذل الجهد والحماس في العمل المدرسي، وعلى العكس من ذلك فالميسرات هي العوامل البيئية الخارجية التي تفسر وتؤثر في الانشغال المدرسي مثل مساندة المعلم للطلاب. فالمؤشرات تعد مكوناً داخلياً في علاقتها بالانشغال المدرسي، أما الميسرات فهي مكون خارجي بالنسبة لذات المفهوم، ومن ثم فيجب عدم تضمينها عند قياسه، فالباحثون يدرسون تأثير هذه الميسرات في تنمية مفهوم الانشغال المدرسي لدى الطلاب. ويرى (Skinner & Pitzer 2012) أنه يمكن تقسيم الميسرات إلى نوعين؛ الميسرات الاجتماعية وهي تتعلق بالبيئة الاجتماعية للطالب وهي تعني التفاعلات الشخصية مع الشركاء في المجتمع مثل المعلم، والأقران، والوالدين، حيث يتم تناول جودة تلك التفاعلات ودرجة دفئها. ويتمثل النوع الثاني من الميسرات في الميسرات الشخصية؛ وهي تعني التقدير الذاتي لخصائص الطالب من وجهة نظره مثل فاعلية الذات، ومشاعر الانتماء نحو المدرسة. وعلى نحو مشابه فإن نواتج الانشغال المدرسي مثل حضور وانتظام الطلاب، وتقلص مشكلات الانضباط بالقواعد الصفية من قبل الطلاب لا تعد مكوناً داخلياً من مكونات الانشغال المدرسي وإنما هي نتائج له، فالانشغال المدرسي عملية نفسية تتوسط تأثير المقدمات البيئية (الميسرات) مثل المناخ الصفي والمناخ الأسري للطالب ونواتج التعلم الدراسية (الدرجات في الاختبارات، درجات الواجبات الدراسية، التحصيل في منتصف العام الدراسي، الأداء الدراسي الختامي للطالب) ونواتج التعلم غير الدراسية (تقدير الذات، قبول الأقران، الرضا عن الحياة) لدى

الطالب. لذا فتضمن أي من مسيرات أو نواتج التعلم ضمن تعريف مفهوم الانشغال المدرسي يخلق نوعا من عدم الفهم السليم لهذا المتغير المهم، بل وقد يترتب على ذلك عدم تناول العلاقات السببية بين مفهوم الانشغال المدرسي وتلك البنى (الميسرات والنواتج) الأمر الذي سيكون له تأثير سلبي على تطوير هذا المفهوم وتميمته لدى الطلاب.

ويشير سكروبيتزر (٢٠١٢) إلى أن استمرارية حلقة التغذية الراجعة لمفهوم الانشغال المدرسي تخلق بيئة دافعية تعمل على تشكيل قدرة الطالب على التعامل مع الصعوبات والتحديات والعقبات اليومية التي تواجهه؛ وتلك القدرة يتناولها الباحثون (Martin & Marsh, 2006,2008a,2008b,2009) في سياق مفهوم النهوض الدراسي. إن العناصر المكونة لحلقة التغذية الراجعة لمفهوم الانشغال المدرسي تساعد على معاودة النهوض من العقبات والعثرات وتدفعه ليخوض مرة ثانية أداء المهام المتحدية والصعبة. ويشير النهوض الدراسي إلى قدرة الطالب على التعامل بنجاح مع الصعوبات والعقبات التي يتعرض لها بشكل طبيعي وغير استثنائي في حياته الدراسية اليومية. ويؤكد كل من الباحثين من خلال نموذجهما البنائي على أن الانشغال المدرسي يرتبط بل يدعم ويقوة النهوض الدراسي للطلاب.

المناحي البحثية التي تناولت النهوض الدراسي في علاقته بمتغيرات

الدراسة: يشير مارتن ومارش (٢٠٠٨ أ)، وماستين (2001) Masten إلى وجود منحيين بحثيين يستخدمان لتناول مفهوم النهوض الدراسي وهما في الأساس يستخدمان لتناول مفهوم الصمود الدراسي-هما المنحى الأول: المنحى المتمركز على المتغير Variable-Focused Approach، والمنحى المتمركز على الفرد Person-Focused Approach، ويوضح كولمان وهاجل (Coleman & Hagell, 2007) أن المنحى المتمركز على الفرد يُعنى بدراسة الأشخاص المتعرضين للخطر، بينما يعنى المنحى المتمركز على المتغير بدراسة عوامل الخطر. ويرى مارتن ومارش (٢٠٠٩) أن كلا المنحيين مهمان، فهما يكملان بعضهما البعض. وفيما يلي تعرض الباحثة لأهم الدراسات التي تناولت مفهوم النهوض الدراسي في علاقته بمتغيرات الدراسة الحالية في سياق هذين المنحيين الدراسيين:

أ- المنحى المتمركز على المتغير في تناول النهوض الدراسي: يشير ماستن (2001) Masten إلى أن المنحى المتمركز على المتغير يتميز بقوته

الإحصائية، فهو يتناول العديد من القضايا البحثية مثل طرق قياس مفهوم النهوض الدراسي، ويركز على الدراسات التنبؤية التي تسعى إلى تحديد المتغيرات المسهمة في التنبؤ بالنهوض الدراسي بغرض الدفع بها في برامج تدخلية لتنمية النهوض الدراسي لدى الطلاب. كما يُعنى هذا المنحى بالنماذج البنائية ذات التصميمات المستعرضة والطولية التي تتناول العوامل المؤثرة في مفهوم النهوض. كما انشغل هذا المنحى في جانب منه بالدراسات التي تناولت طرق قياس مفهوم النهوض الدراسي، فيشير مارتن ومارش (Martin & Marsh, 2008a,b) إلى أن هناك طرقاً متنوعة لقياس النهوض الدراسي من بينها قياس النهوض الدراسي بوجه عام من خلال سؤال الطالب وبشكل مباشر عن طريقة تعامله مع العثرات أو المشكلات الدراسية اليومية التي يتعرض لها أثناء دراسته (الضغوط المترتبة على اقتراب موعد تسليم الواجبات، حصوله على درجات متدنية في بعض الأحيان). إلا أن جانباً آخر من الدراسات تناول النهوض الدراسي من وجهة نظر هرمية؛ فكما أشرنا مسبقاً فالنهوض الدراسي يعد شرطاً مهماً إلا أنه ليس كافياً لحدوث الصمود الدراسي، فالطلاب الصامدون دراسياً من المحتمل أن يكونوا ناهضين دراسياً. وفي ضوء ذلك فقد اختبر بعض الباحثين البنية الهرمية للمفهومين باستخدام نماذج المعادلة البنائية الهرمية، ونظرية الاستجابة للمفردة. ويدعو مارتن ومارش ٢٠٠٨ الباحثين إلى ضرورة تناولهم لمفهوم النهوض الدراسي من منظور متعدد الأبعاد A Multidimensional Approach بمعنى أن تتدرج بداخله بنى فرعية أخرى معرفية وسلوكية ووجدانية. يُعنى كذلك المنحى المتمركز على المتغير بالدراسات التي تختبر منبئات النهوض الدراسي فيصنف كابيلا، وينستن Cappella & Weinstein (2001) العوامل التي تؤثر بفاعلية في قدرة الطلاب على استيعاب العثرات والعقبات إلى عوامل قريبة المدى، وأخرى بعيدة المدى، ويؤكدان على أن العوامل قريبة المدى تحظى باهتمام الباحثين (eg. Martin & Marsh, 2006, 2008a, b) نظراً لكونها قابلة للتعديل. ويمكن تصنيف تلك العوامل إلى: عوامل نفسية (فاعلية الذات، التحكم، إدراك الغاية، الدافعية)، وعوامل دراسية (المشاركة الصفية، التغذية الراجعة الفعالة من المعلم، الحضور، الأنشطة اللاصفية، قيمة المدرسة، المقررات الصعبة)، العوامل المرتبطة بالأسرة والأقران (المساندة

الأسرية، الروابط الإيجابية بالراشدين، شبكة الأصدقاء، التزام الأقران بالتعليم، طرق الرعاية الوالدية، العلاقات بالمؤسسات المجتمعية). ويدعو مارتن ومارش ٢٠٠٩ الباحثين في ميدان دراسات النهوض الدراسي بضرورة الاهتمام بجمع بيانات طويلة لتسمح لهم بالانتقال من مجرد الدراسات التنبؤية التي تبحث عن المنبئات إلى الدراسات السببية التي تبحث في الأسباب. فالعلاقات السببية تعد أحد الموضوعات المهمة في بحوث النهوض الدراسي لما لها من تطبيقات مهمة في مجال التربية وعلم النفس. وقد استخدم مارش (2007) Marsh تطبيقاً جديداً لنموذج المعادلة البنائية لاختبار العلاقات السببية بين العوامل المنبئة من خلال نموذج المعادلة البنائية الطولية Longitudinal Structural Equation Modeling، حيث أوضح أن دافعية الإنجاز تؤدي إلى حدوث تحسن في التحصيل الدراسي اللاحق للطلاب يتجاوز التحسن المفسر بالتحصيل الدراسي السابق لهم. وعلى نحو مشابه أوضح مارتن ومارش (Martin & Marsh, 2008a) أنه يمكن أن يختبر نموذج واحد تأثير النهوض الدراسي في فترة زمنية معينة نواتج التعلم في فترة لاحقة بعد ضبط أثر نواتج التعلم في الفترة الأولى. أيضاً يمكن دراسة تأثير نواتج التعلم في فترة زمنية معينة على النهوض الدراسي في فترة زمنية لاحقة بعد ضبط أثر النهوض الدراسي في الفترة الزمنية الأولى. وبذلك يتمكن الباحثون من فهم معنى العلاقة السببية من خلال ترتيب العوامل أو المتغيرات في فترة زمنية معينة على العوامل في فترة زمنية لاحقة. وفي إطار هذا المنحى البحثي تناول العديد من الدراسات مفهوم النهوض الدراسي في علاقته بالقلق الدراسي وأثر ذلك في كل من الانشغال المدرسي والتحصيل الدراسي من منظور المنحى المتمركز على المتغير حيث استحوذ على الجانب الأكبر من بحوث النهوض الدراسي.

تتبعاً مارتن ومارش (2008a) Martin & Marsh بالنهوض الدراسي من خلال كل من فاعلية الذات، والتحكم، والانشغال المدرسي، والقلق الدراسي، وعلاقة المتعلم بالمدرسين وذلك في مقرر الرياضيات لدى عينة مكونة من (٥٩٨) طالبا من طلاب المدرسة الثانوية الأستراليين وذلك على مدار فترتين خلال العام الدراسي؛ الأولى في منتصف العام الدراسي والثانية في نهايته. وقد تم قياس المتغيرات المنبئة بالنهوض الدراسي في مقرر الرياضيات في كل فترة زمنية والتي تمثلت في: فاعلية الذات، الضبط، الانشغال المدرسي، القلق، علاقة المتعلم

بالمعلم. توصلت الدراسة وباستخدام التحليل العاملي التوكيدي ونموذج المعادلة البنائية متعددة المستويات إلى النتائج التالية: إن جانباً كبيراً من التباين المفسر في النهوض الدراسي يرجع إلى الصف الدراسي، كما تتبأ كل من القلق (سلبياً)، وفاعلية الذات والانشغال المدرسي (إيجابياً) بالنهوض الدراسي في الفترة الزمنية الأولى. كما فسر القلق (سلبياً) وكل من فاعلية الذات والانشغال المدرسي وعلاقة المتعلم بالمعلم (إيجابياً) التباين في النهوض الدراسي في الفترة الزمنية الثانية علاوة على تفسيره للتباين في النهوض الدراسي في الفترة الزمنية الأولى. أيضاً احتل متغير القلق الدراسي المرتبة الأولى بين قائمة المنبئات، حيث فسر الجانب الأكبر من التباين في النهوض الدراسي في الفترة الزمنية الأولى (Martin & Marsh, 2008 a).

كما قام مارتن ومارش (Martin & Marsh (2008b) بدراسة علاقة النهوض الدراسي ببعض الأبعاد الانفعالية والمعرفية لدى طلاب المرحلة الثانوية: الاستمتاع بالمدرسة، الانشغال المدرسي، النوايا الإيجابية، استكمال الواجبات الدراسية، عدد مرات الغياب عن الصف الدراسي وذلك لدى عينة من الطلاب بلغ قوامها ٣٤٥٠ طالبا وطالبة وقد توزعت عينة الدراسة بين الصفوف الدراسية الثلاثة بالمرحلة الثانوية وبين الجنسين من الطلاب. تم التحقق من ثبات الخصائص الإحصائية لمقياس النهوض الدراسي باستخدام التحليل العاملي التوكيدي، كما تم التحقق من ثبات البنية العاملية للمقياس لدى عينات الطلاب المختلفة التي اشتملتها الدراسة، وتم التثبت من العلاقة بين النهوض الدراسي وكل من الاستمتاع بالمدرسة، الانشغال المدرسي، والنوايا الإيجابية، واستكمال الواجبات الدراسية، وعدد مرات الغياب عن الصف الدراسي. كما تم التحقق من الفروق بين الجنسين على مقياس النهوض الدراسي، وقد أظهرت النتائج أن الذكور أكثر نهوضاً مقارنة بالإناث، وأن الطلاب الأصغر سناً أكثر نهوضاً مقارنة بأقرانهم الأكبر سناً. كما أظهرت النتائج المتعلقة بالعلاقات بين النهوض الدراسي والأبعاد الانفعالية والمعرفية لنموذج عجلة الدافعية والانشغال درجة كبيرة من التطابق عبر العينات المختلفة.

وتعد دراسة مارتن وآخرين (Martin et al. (2010 امتداداً لدراسة مارتن ومارش (٢٠٠٦) التي قد مت نموذجاً مقترحاً اشتمل على خمسة عوامل دافعية للتنبؤ بالنهوض الدراسي لطلاب المرحلة الثانوية. حيث قام مارتن وآخرون

(٢٠١٠) بدراسة طولية للتحقق من ثبات النموذج التنبؤي لمارتن ومارش (٢٠٠٦) عبر الزمن وذلك على عينة من طلاب المدرسة الثانوية بلغ قوامها (١٨٦٦) طالبا وطالبة بأستراليا، تم تطبيق أدوات الدراسة على فترتين زمنيتين الأولى في بداية العام الدراسي والثانية في نهايته وذلك على الطلاب في الصفوف الدراسية (من الصف السابع، وحتى الصف الثاني عشر) وقد انتمى الطلاب إلى طبقات اقتصادية اجتماعية ثقافية متوسطة ومرتفعة. وقد تم قياس النهوض الدراسي على مدار الفترتين الزمنية (بداية العام الدراسي ونهايته) لدى الطلاب، كما تم قياس المتغيرات المنبئة الخمسة للنهوض الدراسي كما يلي: الثقة (فاعلية الذات)، والتنسيق (التخطيط)، والتعهد (المثابرة)، والاتزان (المستوى المنخفض من القلق الدراسي)؛ وذلك من خلال مقياس الدافعية والانشغال للمدرسة الثانوية. وقد سعت هذه الدراسة إلى التحقق من هدفين، أولاً: التثبت من استمرارية قدرة تلك المتغيرات على التنبؤ بالنهوض الدراسي عبر الزمن من خلال التصميم الطولي للبحث بدلا من التصميمات المستعرضة المألوفة في البحوث التي تناولت نماذج النهوض الدراسي، وثانياً: تحديد المدى أو الدرجة التي تتوسط بها المتغيرات المنبئة الخمسة العلاقة بين النهوض الدراسي في الفترة الزمنية الأولى والثانية. تم التحقق من مطابقة النموذج التنبؤي باستخدام نموذج المعادلة البنائية، فبعد ضبط أثر تباين النهوض الدراسي في الفترة الزمنية الأولى؛ كانت المتغيرات المنبئة الخمسة دالة إحصائياً في التنبؤ بالنهوض الدراسي في الفترة الزمنية الثانية، كما توصلت المتغيرات التنبؤية الخمسة العلاقة بين النهوض الدراسي في الفترتين الزمنيةتين.

كما سعت دراسة بوتفين، كونورز، سيمز، دوجلاس-أوسبورن Putwain, Connors, Symes & Douglas -Osborn(2012) إلى تعرف مدى إمكانية أن يفسر النهوض الدراسي نسبة إضافية من التباين في قلق الاختبار أكبر من تلك التي تفسرها المواجهة التكيفية منفردة. وذلك لدى عينة من الدراسة بلغت (٢٩٨) تلميذا وتلميذة من تلاميذ السنة النهائية بالمدرسة الإلزامية بإنجلترا. استجاب التلاميذ على أدوات الدراسة التي تمثلت في تقارير ذاتية للنهوض الدراسي، والمواجهة التكيفية وقلق الاختبار. أشارت نتائج الدراسة في جانب منها إلى ارتباط النهوض الدراسي عكسياً بقلق الاختبار بينما لم يرتبط بشكل دال بالمواجهة التكيفية. كما أشارت نتائج تحليل الانحدار الهرمي إلى تفسير النهوض الدراسي لنسبة من التباين في درجات التلاميذ في القلق الدراسي تزيد عن نسبة التباين

المفسرة من قبل متغير المواجهة التكيفية، وهذا دليل على كون النهوض الدراسي يمكن اعتباره مفهوما متمائزا ومختلفا عن مفهوم المواجهة التكيفية.

تناولت دراسة مارتن، وجينس، وبراكنت، مالمبرج، وهال Martin, Ginns, Brackett, Malmberg, & Hall. (2013) باستخدام نماذج المعادلة البنائية Cross-Lagged Structural Equation Models الأهمية النسبية للنهوض الدراسي السابق للطلاب في التنبؤ بالمخاطر النفسية اللاحقة للطلاب (القلق الدراسي، تجنب الفشل، عدم التأكد من القدرة على التحكم، عدم الثبات الانفعالي، العصابية)، والأهمية النسبية للمخاطر النفسية السابقة في التنبؤ بالنهوض الدراسي اللاحق للطلاب. وقد بلغ حجم العينة (٢٩٧١) طالبا وطالبة انحصرت أعمارهم ما بين (١١-١٩ عاما) من طلاب المدارس الثانوية وذلك خلال فترتين زمنيتين على مدار العام الدراسي. وقد أيدت نتائج النماذج البنائية الآثار التبادلية بين النهوض الدراسي والمخاطر النفسية. لقد استطاع النهوض الدراسي السابق التنبؤ سلبياً بالقلق الدراسي، كما تتبأت المخاطر النفسية (القلق الدراسي) السابقة بالنهوض الدراسي اللاحق للطلاب.

كما عرضت دراسة فان ونجو Phan & Ngu (2014) لنموذج بنائي للعلاقات بين كل من النهوض الدراسي والحالة الانفعالية والفسولوجية (كما تقاس من خلال القلق الدراسي) وقيمة المهمة والعمليات المعرفية (التأمل النقدي والتفكير الاعتيادي) بنواتج التعلم (الانشغال المدرسي، والتحصيل الدراسي). وذلك لدى عينة بلغت (١٥١ طالبة، و١٤٣ طالبا) من طلاب الصف الأول بالمرحلة الجامعية في مقرر علم النفس التربوي. وقد أظهرت النتائج في جانب منها وجود تأثير مباشر من النهوض الدراسي في العمليات المعرفية (التفكير الاعتيادي)، والذي أثر بدوره بشكل مباشر في الانشغال المدرسي، كما أثر الانشغال المدرسي بشكل مباشر في التحصيل الدراسي للطلاب. بالنسبة للتأثيرات غير المباشرة فقد أثرت الحالة الانفعالية والفسولوجية (القلق) بشكل غير مباشر في الانشغال المدرسي من خلال العمليات المعرفية (التفكير الاعتيادي). كما أثر كل من النهوض الدراسي (تأثير موجب) والحالة الانفعالية والفسولوجية (القلق) (تأثير سالب) بشكل غير مباشر في التحصيل الدراسي من خلال العمليات المعرفية (التفكير الاعتيادي) والانشغال المدرسي.

ب- المنحى المتمركز على الفرد في تناول النهوض الدراسي: وعلى الرغم من أهمية الموضوعات التي يتناولها الباحثون في المنحى المتمركز على المتغير وقوتها الإحصائية في سياق النهوض الدراسي؛ إلا أن هذا المنحى لا يمكننا من مقارنة الطلاب المتشابهين في بعض السمات والصفات النفسية ذات الصلة بالنهوض الدراسي، أو دراسة بعض الحالات التي تتمتع بقدر كبير من النهوض الدراسي. لذا يُعنى المنحى المتمركز على الفرد بالوقوف على خصائص الطلاب الناهضين دراسياً، وذلك من خلال بحوث دراسات الحالة والتي تتناول الطلاب ذوي المستويات المرتفعة في النهوض الدراسي بشكل طبيعي دون تدخل تربوي وتقف على خصائصهم. وأيضاً يهتم هذا المنحى بدراسات التحليل العنقودي Cluster Analysis التي تُعنى بتصنيف الطلاب إلى مجموعات متميزة بحسب المتغيرات التي تسهم في رسم بروفيلات مميزة لهم بحسب مستوياتهم في النهوض الدراسي. أيضاً في إطار هذا المنحى تُلقى البحوث التتبعية الضوء على الطلاب الناهضين دراسياً وتتبعهم عبر الزمن لتحديد الثبات والتغير الذي يطرأ عليهم والعوامل المسهمة في ذلك، وذلك من خلال النماذج الكامنة Latent Profile Models، ونماذج النمو المختلطة Growth Mixture Models.

ومن الدراسات التي تبنت المنحى المتمركز على الفرد في دراسة مفهوم النهوض الدراسي في علاقته بالقلق الدراسي وتأثير ذلك في التحصيل الدراسي والانشغال المدرسي؛ دراسة مارتن ومارش (2006) Martin & Marsh فهي تعد نقلة نوعية في تاريخ الدراسات التي تناولت مفهوم النهوض الدراسي؛ لا لكونها أول من استنبط ومهد بشكل علمي لهذا المفهوم وإنما لكونها الدراسة الرائدة التي عُنيت بالتمييز على أساس علمي وتجريبي بين فئات الطلاب الناهضين دراسياً بناء على مستوى النهوض الدراسي والقلق الدراسي. فقد سعت الدراسة إلى اختبار العلاقات بين الصمود الدراسي وبعض البنى النفسية والتربوية (الثقة، التنسيق، التحكم، الاتزان، التعهد بالمهمة) ونواتج التعلم (الاستمتاع بالمدرسة، المشاركة الصفية تقدير الذات العام) وذلك باستخدام طرق صدق المحتوى الشبكي الداخلي والبيئي Within-Network and Between-Network Construct Validation Approaches وذلك لدى عينة مكونة من (٤٠٢) طالب وطالبة من طلاب المدارس الثانوية بأستراليا باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي ومعاملات

الارتباط وتحليل المسار والتحليل العنقودي. وقد أسفرت النتائج في جانب منها والمتعلقة بالتحليل العنقودي الهرمي عن وجود ثلاث مجموعات Clusters متميزة ومختلفة بشكل دال إحصائياً في الصمود الدراسي هي: مجموعة مرتفعي الصمود الدراسي (مرتفعي فاعلية الذات والمثابرة والتخطيط، ومنخفضي القلق وعدم التأكد من القدرة على التحكم)، مجموعة متوسطي الصمود الدراسي (مرتفعي فاعلية الذات والمثابرة والتخطيط، والقلق وعدم التأكد من القدرة على التحكم)، مجموعة منخفضة الصمود الدراسي (منخفضي فاعلية الذات والمثابرة والتخطيط، ومرتفعي القلق وعدم التأكد من القدرة على التحكم). وقد أظهرت نتائج تحليل المسار أن الصمود الدراسي تتباً بكل من نواتج التعلم الآتية: الاستمتاع بالمدرسة، المشاركة الصفية تقدير الذات العام، كما أن كلا من متغيرات فاعلية الذات، والتحكم، والتخطيط، والقلق المنخفض، والمثابرة استطاعت التنبؤ بالصمود الدراسي؛ وتحديدًا أن القلق المنخفض كان أقوى المنبئات بالصمود الدراسي، وذلك بعد ضبط أثر متغير التحصيل الدراسي في الدراسة. وفي حين تناولت دراسة مارتن ومارش (٢٠٠٦) النهوض الدراسي بوجه عام مع ضبطها لمتغير التحصيل الدراسي، نجد أن دراسة بارنت Barnett (2012) قد تناولت بروفيلات النهوض الدراسي بحسب المقررات الدراسية، وتحديدًا في مقرري اللغة الإنجليزية والرياضيات وذلك على مدار العام الدراسي (أربع فترات زمنية أثناء العام الدراسي)، مع تناوله التأثير النهوض الدراسي في التحصيل الدراسي للطلاب في نهاية العام الدراسي. تكونت عينة الدراسة من (١٥٣) طالبة من طالبات المرحلة الثانوية بأمريكا، تم استكمال أدوات الدراسة مرتين من قبل أفراد العينة بحسب مقرر اللغة الانجليزية ثم بحسب مقرر الرياضيات وذلك على مدار أربع فترات زمنية على مدار الفصل الدراسي. وقد تناولت الدراسة النهوض الدراسي من خلال مجموعة من المؤشرات التكيفية وغير التكيفية التي تدعم مفهوم النهوض الدراسي؛ وهي مؤشرات الدافعية (أهداف الإتقان، قيمة المهمة، توقع النجاح، أهداف تجنب الأداء)، ومؤشر الانفعال كما يقاس من خلال القلق الدراسي، ومؤشرات معرفية (التنظيم الذاتي والإرجاء الدراسي)، والتحصيل الدراسي. باستخدام التحليل العنقودي توصلت الدراسة إلى بروفيلات متميزة للطلاب في النهوض الدراسي من خلال تلك المؤشرات الثلاثة بمكوناتها التكيفية، وغير التكيفية، كما سعت إلى

التحقق من تمايز هذه البروفيلات بحسب كل مقرر من المقررين، وذلك في كل فترة زمنية من الفترات الأربعة التي طبقت فيها أدوات الدراسة، وأخيراً سعت لتعرف طبيعة الفروق بين تلك المجموعات في التحصيل الدراسي. توصلت الدراسة إلى تكرار الحل الذي أسفر عنه التحليل العنقودي خلال الفترات الزمنية الثلاثة الأولى والذي أسفر عن أربعة بروفيلات للنهوض الدراسي: المرتفعون، المتوسطون، المتوسطون- المرتفعون، المنخفضون في النهوض الدراسي. بينما اختلف في الفترة الزمنية الرابعة حيث أسفر عن الثلاثة بروفيلات الأولى فقط للنهوض الدراسي. وتتسق هذه النتائج المتعلقة ببروفيلات النهوض الدراسي مع نتائج دراسة مارتن ومارش (٢٠٠٦)، كما أظهرت النتائج أيضاً ارتفاع التحصيل الدراسي العام للطلاب في مجموعتي مرتفعي، متوسطي النهوض الدراسي فقط.

وعلى نحو مغاير بعض الشيء لدراستي مارتن ومارش (٢٠٠٦)، ودراسة بارنت (٢٠١٢) تناولت دراسة بوتفين، ودالي (Putwain & Daly, 2013) قلق الاختبار بدلاً من القلق الدراسي بوجه عام وذلك في سبيل التوصل إلى بروفيلات مستقلة من الطلاب بحسب متغيري قلق الاختبار والنهوض الدراسي، وتعرف ما إذا كانت مستوياتهم في التحصيل الدراسي تتباين وفق تلك المجموعات أم لا. تمثلت عينة الدراسة في (٤٦٥) طالبا وطالبة من طلاب المدارس الثانوية في إنجلترا، باستخدام التحليل العنقودي وتوصلت إلى وجود خمسة بروفيلات مستقلة: مرتفعي قلق الاختبار/ منخفضي النهوض الدراسي، فوق المتوسط في قلق الاختبار/ تحت المتوسط في النهوض الدراسي، فوق المتوسط في قلق الاختبار/ منخفضي النهوض الدراسي، تحت المتوسط في قلق الاختبار/ مرتفعي النهوض الدراسي. وقد أظهرت النتائج المتعلقة بالتحصيل الدراسي أن تحصيل الطلاب كان مرتفعاً في كل من المجموعات منخفضة قلق الاختبار/ مرتفعة النهوض الدراسي، ومتوسطة قلق الاختبار/ مرتفعة النهوض. بينما انخفض التحصيل الدراسي للطلاب في المجموعات مرتفعة قلق الاختبار/ منخفضة النهوض الدراسي.

وتتبنى الدراسة الحالية المنحى المتمركز على الفرد في تناول مفهوم النهوض الدراسي لاتساقه مع أهداف الدراسة الحالية والتي تتمثل في تعرف مدى إمكانية اندماج كلا من متغيري النهوض الدراسي وقلق الاختبار معاً باستخدام التحليل العنقودي ليتولد عن ذلك بروفيلات يفترض تمايزها في كل من التحصيل

والانشغال المدرسي. وقد يظهر المنحى المتمركز على المتغير طبيعة العلاقة العكسية بين متغيري النهوض والقلق الدراسي؛ إلا أنه لا يستطيع أن يؤسس للتفاعل بين المتغيرين. فعلى سبيل المثال قد نصل إلى تضمين عام مفاده أنه كلما كان الطلاب أكثر نهوضاً كانوا أقل قلقاً دراسياً؛ إلا أن ذلك لا يفسر وجود فئة من الطلاب مرتفعة في قلق الاختبار رغم ارتفاع مستواها في النهوض الدراسي كذلك. ومما لا شك فيه أن كلا المنحيين المستخدمين في دراسة النهوض الدراسي يتكاملان معا ويحققان مزيداً من الفهم العميق لمؤشرات النهوض الدراسي الذي يعد بدوره ميداناً جديداً وخصباً للبحوث التربوية.

فروض البحث:

- 1- توجد علاقات ارتباطية متباينة النوع (موجبة-سالبة) والدلالة الإحصائية (دالة، غير دالة) بين النهوض الدراسي وقلق الاختبار والنوع الاجتماعي وكل من الانشغال المدرسي، والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- 2- يمكن تصنيف طلاب المرحلة الثانوية إلى مجموعات تتمايز بحسب درجاتهم في كل من قلق الاختبار والنهوض الدراسي والنوع الاجتماعي.
- 3- لا توجد فروق دالة إحصائية في التحصيل الدراسي بين مجموعات النهوض الدراسي وقلق الاختبار لطلاب المرحلة الثانوية.
- 4- لا توجد فروق دالة إحصائية في الانشغال المدرسي بين مجموعات النهوض الدراسي وقلق الاختبار المختلفة لطلاب المرحلة الثانوية.

منهج البحث وإجراءاته:

المنهج:

في ضوء أهداف وفروض الدراسة الحالية تم استخدام المنهج الوصفي المقارن، وذلك من أجل تعرف طبيعة الفروق بين المجموعات التي سيسفر عنها التحليل العنقودي لمتغيري النهوض الدراسي وقلق الاختبار في كل من الانشغال المدرسي والتحصيل الدراسي لدى أفراد العينة.

المجتمع والعينة: تمثل مجتمع الدراسة الحالية في طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الجيزة بإداراتها التعليمية في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١٤ / ٢٠١٥. وقد تكونت عينة الدراسة الأساسية من (٣٦٥) طالباً وطالبة بواقع (١٧٧) طالبة، (١٨٨) طالباً من مجتمع الدراسة وقد تم اختيار أفراد العينة

بطريقة المعاينة العشوائية البسيطة حيث تم اختيار أربع مدارس تجريبية^٢ من الإدارات التعليمية بالمحافظة، ثم تم اختيار كافة تلاميذ الصف الأول الثانوي بكل مدرسة^٣. وقد بلغ المتوسط والانحراف المعياري العمري (١٦.٢٩ ± ٠.٧٣٩) عاما لأفراد العينة الكلية، (١٦.٣٠ ± ٠.٧٣٦) عاما للذكور، (١٦.٢٧ ± ٠.٧٤٢) عاما للإناث. ويتضح من ذلك تقارب المستوى العمري لأفراد العينة من الجنسين.

الأدوات:

أولاً-استبانة قلق الاختبار (إعداد/ الباحثة):

- تم الاطلاع على سبعة مقاييس أجنبية وعربية لقلق الاختبار تمثلت في:
- أ- مقياس قلق الاختبار لسارسون Sarason,(1978)Test Anxiety Scale (TAS) وهو أحادي البعد.
 - ب- مقياس ردود الفعل للاختبار لسارسون Sarason,(1984) The Reactions To Tests (RTT) وهو يتكون من أربعة أبعاد (التوتر، الضغط، التفكير في أمور غير وثيقة الصلة بالمهمة، أعراض جسدية).
 - ج- مقياس قلق الاختبار المعدل لبينسون Benson et al.,(1992), Revised Test Anxiety (RTA) Scale يتكون من ثلاثة أبعاد (التوتر، الانفعالية، الإلهاء).
 - د- مقياس قلق الامتحان لطلاب المرحلة الثانوية لمحمد حامد زهران (١٩٩٩). وهو يتكون من ستة أبعاد (رهبة الامتحان، ارتباك الامتحان، توتر أداء الامتحان، انزعاج الامتحان، نقص مهارات الامتحان، اضطراب أخذ الامتحان).
 - هـ- مقياس قلق الاختبار المعرفي لكاسدي، وجونسون، Cassady & Johnson (2002), Cognitive Test Anxiety Scale (CTA)
 - و- مقياس قلق الاختبار للمراهقين لكيومك Kumke,(2008), The Adolescent Test Anxiety Scale (ATAS) وهو يتكون من ثلاثة أبعاد (معرفي، فسيولوجي، سلوكي).

^٢ حصلت الباحثة على كافة الموافقات الرسمية للتطبيق في المدارس الأربع من جهاز التعبئة والإحصاء.

^٣ قامت الباحثة بالتطبيق بنفسها وقد لاحظت أن نسبة الحضور في الفصل الدراسي الواحد لم تتجاوز ٤٠% من إجمالي الطلاب المقيدون بالفصل، لذا لجأت الباحثة إلى التطبيق على كافة طلاب الفصل في المدارس الأربع.

زمقياس قلق الاختبار لطلاب المرحلة الثانوية (٢٠٠٩) لعمر إسماعيل علي، السيد مصطفى السنباطي، أحلام عبد السميع العقباوي. ويتكون من أربعة أبعاد (النفسي، الاجتماعي، الجسمي، العقلي) باستعراض مقاييس قلق الاختبار السابقة لاحظت الباحثة أنها تنقسم إلى فئات ثلاثة؛ الأولى اقتصرت على تناول مفهوم قلق الاختبار باعتباره مفهوماً أحادياً (مقياس قلق الاختبار لسارسون ١٩٧٨) وهو يتماشى مع الإرهاصات المبكرة حول مفهوم قلق الاختبار، وهو ما تجاوزه الدراسات الحديثة في الميدان، حيث أكدت نتائجها على تعددية أبعاده -تم الإشارة لذلك في الإطار النظري للمفهوم- الأمر الذي انعكس في جهود الباحثين في الفئة الثانية من المقاييس التي اطلعت عليها الباحثة (مقياس ردود الفعل للاختبار لسارسون (١٩٨٤)، مقياس قلق الاختبار المعدل لبيونسون (١٩٩٢)، مقياس قلق الامتحان لطلاب المرحلة الثانوية لمحمد حامد زهران (١٩٩٩)، إلا أن هذه الأبعاد أو الخصائص تنوعت وتعددت بحسب الأطر النظرية التي تبناها الباحثون في دراساتهم، فانحصرت ما بين من ثلاثة إلى ستة أبعاد. وقد سعى الباحثون في الفئة الثالثة إلى تصنيف أبعاد قلق الاختبار في فئات أكثر عمومية حيث تلخص خصائص الطلاب الذين يعانون من قلق الاختبار. فاقصر مقياس قلق الاختبار المعرفي لكاسدي وجونسون (٢٠٠٢) على المكون المعرفي فقط لقلق الاختبار، بينما تناول مقياس قلق الاختبار للمراهقين لكيومك (٢٠٠٨) على أبعاد ثلاثة (معرفي، سلوكي، جسمي)، وأخيراً استخدم مقياس قلق الاختبار لطلاب المرحلة الثانوية لعمر إسماعيل علي، السيد مصطفى السنباطي، أحلام عبد السميع العقباوي (٢٠٠٩) أبعاداً أربعة لقلق الاختبار (النفسي، الاجتماعي، الجسمي، العقلي). وقد صاغت الباحثة (٣٦) مفردة توزعت على أبعاد ثلاثة: المكون المعرفي (١٢)، والمكون الجسمي (١٢)، والمكون السلوكي (١٢). ويستجيب الطلاب على بنود المقياس من خلال الاختيار من بين خمس استجابات متدرجة هي: أرفض تماماً، أرفض، أوافق إلى حد ما، أوافق تماماً، وتصحح كالتالي: ١، ٢، ٣، ٤، ٥ في حال العبارات الموجبة، كما تصحح كالتالي في حال العبارات العكسية: ٥، ٤، ٣، ٢، ١

الخصائص السيكومترية لاستبانة قلق الاختبار:

تكونت عينة الدراسة المستخدمة في التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة الحالية من (١٥٠) طالباً وطالبة بواقع (٧٩) طالبة، و(٧١) طالباً من طلاب مدرسة الأوقاف الثانوية التجريبية وهم الطلاب المقيدون بالفصل الدراسي الأول بالعام الدراسي ٢٠١٤ / ٢٠١٥. وقد بلغ المتوسط والانحراف المعياري العمري لأفراد العينة الكلية (١٦,٢٥ ± ٠,٧٨٥) عام.

أ- صدق استبانة قلق الاختبار:

قد تم التحقق من صدق الاستبانة باستخدام عدة طرق منها:

- ١- **صدق المحكمين:** تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية حيث تكونت من (٣٦) مفردة على خمسة^٤ من المختصين في مجال علم النفس، وذلك للحكم على ملائمة بنود المقياس من حيث المحتوى، ومن حيث الصياغة، وقد بلغ متوسط نسبة الاتفاق بين السادة المحكمين على بنود الاستبانة (٨١%)، حيث تم استبعاد سبع مفردات (ستة مفردات من المكون السلوكي، ومفردة من المكون الجسمي) في نسخته الأولية، ليصبح المقياس في صورته النهائية بعد مرحلة التحكيم (٢٩) مفردة موزعة كالتالي: المكون المعرفي (١٢ مفردة)، المكون الجسمي (١١ مفردة)، المكون السلوكي (٦ مفردات).
- ٢- **الصدق التكويني:** تم التحقق من الصدق التكويني للاستبانة باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي، وذلك باستخدام طريقة المكونات الأساسية، مع افتراض وجود ثلاثة عوامل، ثم أُديرَت العوامل تدويراً مائلاً بطريقة "البروماكس" Promax أظهرت النتائج تشعب المفردات بثلاثة عوامل تفسر (٤٠.٥٩٩%) من التباين الكلي، العامل الأول: المكون المعرفي بجذر كامن (٧.٦١١) ويفسر (١٦.٥٣٣) من التباين الكلي وتشعبت به (١٢ مفردة) وقد انحصرت تشعبات المفردات بالبُعد ما بين (٠.٣٩٣ : ٠.٧١٦)، للمفردتين (١٠، ٩) على التوالي، والعامل الثاني: المكون الجسمي بجذر كامن (٢.٥١٥) ويفسر (١٣.٨١٨) من التباين الكلي، وتشعبت به (١١ مفردة)، وقد انحصرت تشعبات المفردات بالبُعد ما بين (٠.٣٧٩ : ٠.٦٨٧)، للمفردتين (٢١، ٢٨)

^٤توجه الباحثة بالشكر للسادة المحكمين:

- ١-أ.د/ محمود منسي أستاذ القياس والتقويم بكلية التربية بجامعة الإسكندرية
- ٢-د/ منال محمود مصطفى. مدرس علم النفس التربوي بمعهد الدراسات.
- ٣-د/ أسماء توفيق مبروك. مدرس علم النفس التربوي بمعهد الدراسات.
- ٤-د/ دعاء هريدي. مدرس القياس النفسي والتقويم بمعهد الدراسات.
- ٥-د/ منال الحملأوي. مدرس الصحة النفسية بمعهد الدراسات.

على التوالي) والعامل الثالث: المكون السلوكي بجذر كامن (١.٦٤٨) ويفسر (١٠.٢٢٩) من التباين الكلي، وتشبعت به (٦ مفردات)، وقد انحصرت تشبعت المفردات بالبعد ما بين (٠.٤٠٦ : ٠.٧٤٥)، للمفردتين (٦، ٣) على التوالي). كما يوضح جدول (١) تشبعت المفردات التسع والعشرين المكونة للمقياس بالعوامل الثلاثة المستخرجة.

جدول (١)

تشبعت مفردات استبانة قلق الاختبار على العوامل الثلاثة

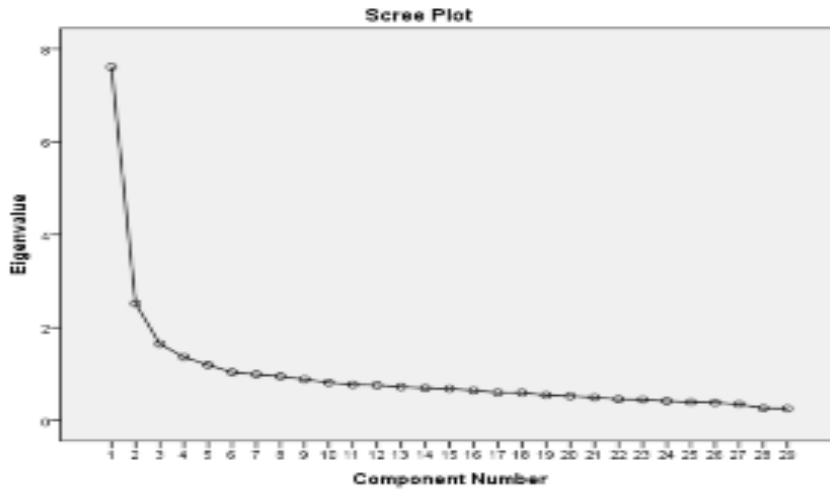
المفردة	المعرفي	المفردة	الجسمي	المفردة	السلوكي
٩	٠,٧١٦	٢٨	٠,٦٨٧	٣	٠,٧٤٥
١١	٠,٦٩١	٢٢	٠,٦٧٣	١	٠,٦٣٧
١٣	٠,٦٥١	٢٠	٠,٦٦٣	٤	٠,٦١٤
٧	٠,٦٤٠	٢٩	٠,٦٤٠	٥	٠,٥٢٤
١٢	٠,٦٣٣	٢٤	٠,٦٢٤	٢	٠,٥١٣
١٨	٠,٦٠١	٢٧	٠,٥٢٦	٦	٠,٤٠٦
١٦	٠,٥٧٨	٢٦	٠,٤٩٤		
١٤	٠,٥٧٧	٢٥	٠,٤٧٢		
١٧	٠,٥١٤	٢٣	٠,٤٣٠		
١٥	٠,٤٥٦	١٩	٠,٤٠٩		
٨	٠,٤٢٢	٢١	٠,٣٧٩		
١٠	٠,٣٩٣	١٣	٠,٣٠٥		

وعلى الرغم من تشبع المفردات التسع والعشرين بالعوامل الممثلة لها، إلا أن المفردة (١٣) تشبعت (بالإضافة إلى العامل الذي يمثلها: المعرفي) بمعاملات ≤ 0.30 على عامل آخر (الجسمي) Cross-Loading. وحرصاً من الباحثة على التوصل إلى مقاييس فرعية تتحقق فيها الاستقلالية؛ قامت الباحثة بحساب الدرجة المميزة Discrimination Score لهذه المفردة من خلال المعادلة التالية:

الدرجة المميزة = تشبع المفردة بعاملها الأساسي Primary factor - متوسط قيم التشبعت المطلقة بالعوامل الخطأ Absolute "off" factor loadings (Donnellan et al., 2006, P: 194)

وقد بلغت الدرجة المميزة للمفردة (١٣) $0.316 = 0.305 - 0.651$ وقد انحصرت درجات الشيع للمفردات التسع والعشرين ما بين (٠.١٩٧) للمفردة (١٠) إلى ٠.٦٠٥ للمفردة (٣)، وذلك بمتوسط ٠.٤٠٦ $(0.406 = 29 \div 11.774)$ أي أن درجات الشيع تتسم بكونها متوسطة.

وباستخدام شكل التراكم Scree Plot مكن توضيح العوامل والجذر الكامن لكل منها كما هو في شكل (١).



شكل (١) شكل التراكم لمكونات استبانة قلق الاختبار المكونة من تسع وعشرين مفردة

ويتضح مما سبق تطابق نتائج التحليل العاملي مع التصور النظري الذي بنيت عليه استبانة قلق الاختبار مما يدل على تمتع الاستبانة بالصدق.

ب- ثبات استبانة قلق الاختبار:

١- حساب معاملات ثبات ألفا لكرونباخ، والتجزئة النصفية: تم حساب معاملات ثبات ألفا لكرونباخ لمفردات كل بعد فرعي من أبعاد الاستبانة، وذلك في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للمقياس، ويوضح جدول (٢) معاملات ثبات مفردات الأبعاد الثلاثة للمقياس بطرق ألفا لكرونباخ.

جدول (٢) معاملات ثبات مفردات استبانة قلق الاختبار بأبعاده الثلاثة
(الجسمي. المعرفي. السلوكي) بطريقة ألفا لكرونباخ.

المفرد	ثبات ألفا للبعد السلوكي	المفرد	ثبات ألفا للبعد المعرفي	المفرد	ثبات ألفا للبعد الجسمي
١	٠.٦٨٩	٧	٠.٨٣٣	١٩	٠.٨٠٥
٢	٠.٧٣١	٨	٠.٨٤٥	٢٠	٠.٧٨٠
٣	٠.٦٧٣	٩	٠.٨٣١	٢١	٠.٨٠١
٤	٠.٧١٣	١٠	٠.٨٥٠	٢٢	٠.٧٨٤
٥	٠.٧٠٤	١١	٠.٨٣٣	٢٣	٠.٨٠١
٦	٠.٧٢٩	١٢	٠.٨٣٥	٢٤	٠.٧٩٢
		١٣	٠.٨٣١	٢٥	٠.٨٠٢
		١٤	٠.٨٤٤	٢٦	٠.٧٩٣
		١٥	٠.٨٤٩	٢٧	٠.٧٩١
		١٦	٠.٨٣٩	٢٨	٠.٧٩٢
		١٧	٠.٨٤١	٢٩	٠.٨٠٣
		١٨	٠.٨٣٧		

يتضح من جدول (٢) أن معاملات ثبات ألفا لمفردات للبعد الأول (المكون السلوكي) قد انحصرت بين (٠.٦٢٩، ٠.٧٣١)، كما انحصرت معاملات ثبات ألفا لمفردات البعد الثاني (المكون المعرفي) بين (٠.٨٣١، ٠.٨٤٩)، وأخيراً انحصرت معاملات ثبات ألفا لمفردات البعد الثالث (الجسمي) بين (٠.٧٨٠، ٠.٨١٠). ونلاحظ أن جميع معاملات الثبات للمفردات أقل من معامل ثبات ألفا العام للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه المفردة (٠.٧٤٣، ٠.٨٥١، ٠.٨١١) على التوالي، وهذا يعني أن تدخل المفردة لا يؤدي إلى خفض معامل ألفا العام للبعد الفرعي، أي أن جميع العبارات ثابتة. كما بلغ معامل ثبات التجزئة النصفية بطريقة سبيرمان-براون للأبعاد الثلاثة (٠.٧٦٩، ٠.٨٤٨، ٠.٨٣٣) على التوالي. كما بلغ معامل ثبات التجزئة النصفية بطريقة جتمان للأبعاد الثلاثة (٠.٧٦٦، ٠.٨٤٨، ٠.٨٣٢) على التوالي.

كما تم حساب ثبات المقياس ككل عن طريق حساب معامل ثبات ألفا لكرونباخ فبلغ (٠,٨٩٤)، وطريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلتى سبيرمان برون فبلغ (٠,٨٩٥)، وجتمان بلغ (٠.٨٩٣) وهي تتسم بكونها في مجملها معاملات ثبات مقبولة.

ج-الاتساق الداخلي لفقرات استبانة قلق الاختبار: تم التحقق من الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل بند والبعد الفرعي الذي ينتمي إليه. ويوضح جدول (٣) معاملات الاتساق لفقرات أبعاد الاستبانة الثلاثة.

جدول (٣)

معاملات الاتساق الداخلي لمفردات استبانة قلق الاختبار بأبعاده الثلاثة (المعرفي.

السلوكي. الجسمي)

المفرد	معامل الارتباط للبعد السلوكي	المفرد	معامل الارتباط للبعد المعرفي	المفرد	معامل الارتباط للبعد الجسمي
١	**٠,٦٤٢	٧	**٠,٦٤١	١٩	**٠,٤٣٧
٢	**٠,٥١٧	٨	**٠,٥٠٥	٢٠	**٠,٧٠٤
٣	**٠,٥٩٧	٩	**٠,٦٩٩	٢١	**٠,٥٠٦
٤	**٠,٤٩٨	١٠	**٠,٥٠٠	٢٢	**٠,٦٤٢
٥	**٠,٥٨٦	١١	**٠,٦٨٠	٢٣	**٠,٤٤٠
٦	**٠,٥٦١	١٢	**٠,٦٥٢	٢٤	**٠,٦٠٩
		١٣	**٠,٦٥٨	٢٥	**٠,٤٨٤
		١٤	**٠,٥٢٠	٢٦	**٠,٦٣٠
		١٥	**٠,٤٨٦	٢٧	**٠,٦٠٤
		١٦	**٠,٦١٠	٢٨	**٠,٥٧٩
		١٧	**٠,٥٦٢	٢٩	**٠,٥١٧
		١٨	**٠,٦٠٦		

** دال عند مستوى (٠.٠١)

يتضح من جدول (٣) ان معاملات الارتباط لمختلف فقرات كل بعد من أبعاد الاستبانة مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه قد انحصرت ما بين (٠,٦٤٢ ، ٠,٥١٦) للبعد الأول (المكون السلوكي)، وما بين (٠,٦٩٩ ، ٠,٥٠٥) للبعد الثاني (المكون المعرفي)، وانحصرتما بين (٠,٧٠٤ ، ٠,٤٤٠) للبعد الثالث (المكون الجسمي)، كما بلغت معاملات ارتباط الأبعاد الثلاثة بالدرجة الكلية للاستبانة (٠,٨٧١ ، ٠,٨٦٥ ، ٠,٧٨٧) على التوالي. وهي جميعها مرتفعة ودالة عند مستوى (٠.٠١). ويتضح مما سبق أن معاملات الاتساق لفقرات أبعاد الاستبانة الثلاثة تعكس قدرًا مقبولًا من الاتساق الداخلي له.

ثانياً-استبانة الانشغال المدرسي (إعداد/ الباحثة). تم الاطلاع على سبعة مقاييس أجنبية للانشغال المدرسي تمثلت في:

- ١- أداة الانشغال المدرسي لابلتون، كريستسون Appleton & Christenson
The Student Engagement Instrument (SEI), (2004) وهو ينقسم
إلى ثلاثة أبعاد: معرفي، ونفسي، وسلوكي للطلاب بالمرحلة الثانوية.
 - ٢- مقياس الانشغال المدرسي لكونك، كوزو Gunuc & Kuzu (2014),
Student engagement scale. ويتكون من بعدين: الانشغال بالحرمة
الجامعي، الانشغال الصفي (المعرفي، العاطفي، السلوكي) بالمرحلة
الجامعية.
 - ٣- مقياس انشغال/ عدم الانشغال المدرسي لفركي، (2003) Frickey, M. K.
Student Engagement/Disengagement Scale ويتكون من أربعة
أبعاد: المعرفي، والعاطفي، والعملية، والناجح.
 - ٤- استبانة الانشغال المدرسي لفاتور Fattor , M.M (2010),
Engagement Survey (SES) تتكون من ثلاثة أبعاد (سلوكي،
ومعرفي، وعاطفي).
 - ٥- استبانة أنا ومدرستي لدار Darr, C. W (2012),
School Survey. وهي تتكون من ثلاثة أبعاد (سلوكي، ومعرفي،
وعاطفي).
 - ٦- مقياس الانشغال المدرسي لمازر Mazer, J.P. (2013).
Engagement Scale
وهو يتكون من ثلاثة أبعاد (سلوكي، ومعرفي، وعاطفي).
 - ٧- مقياس الانشغال المدرسي في المدرسة للام، وجيمرسون، وونج، وكيكاس،
وشين، وفيجا، ونيجوفان Lam, , Jimerson,, Wong, Kikas, Shin,
Veiga, & Negovan, V. (2014). Student Engagement in School.
وهو يتكون من ثلاثة أبعاد (سلوكي، ومعرفي، وعاطفي).
- ويتضح من العرض السابق للمقاييس التي تناولت الانشغال المدرسي أنها
على اختلاف الثقافات التي اشتقت منها إلا أنها استقرت على بنية نظرية واحدة
وهي تقسيم مفهوم الانشغال المدرسي إلى أبعاد ثلاثة: معرفي، وسلوكي، وعاطفي،
وفي ضوء هذا التوجه تبنت الدراسة الحالية نفس الواجهة في تقسيم المفهوم. وقد
صاغت الباحثة (٢٧) مفردة توزعت على أبعاد ثلاثة (٩ مفردات لكل بعد من
الأبعاد الثلاثة: المعرفي، السلوكي، العاطفي) ويستجيب الطلاب على بنود
المقياس من خلال الاختيار من بين خمس استجابات متدرجة هي: أرفض تماماً،
أرفض، أوافق إلى حد ما، أوافق، أوافق تماماً، وتصحح كالتالي: ١، ٢، ٣، ٤، ٥

في حال العبارات الموجبة، كما تصحح كالاتي في حال العبارات العكسية: ٥، ٤، ٣، ٢، ١.

الخصائص السيكومترية لاستبانة الانشغال المدرسي: تم التحقق من الخصائص، السيكومترية لاستبانة الانشغال المدرسي كما يلي:
أ- **صدق استبانة الانشغال المدرسي:** تم التحقق من صدق الاستبانة باستخدام عدة طرق منها:

١- **صدق المحكمين:** تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية حيث تكونت من (٢٧) مفردة (٩ مفردات لكل بعد من الأبعاد الثلاثة: المعرفي، السلوكي، العاطفي) على خمسة^٥ من المختصين في مجال علم النفس، وذلك للحكم على ملاءمة بنود المقياس من حيث المحتوى، ومن حيث الصياغة، وقد بلغ متوسط نسبة الاتفاق بين السادة المحكمين على بنود الاستبانة (٨٢%)، حيث تم استبعاد خمس مفردات (ثلاث مفردات من المكون السلوكي، ومفردتين من المكون المعرفي) في نسخته الأولية، ليصبح المقياس في صورته النهائية بعد مرحلة التحكيم (٢٢) مفردة موزعة كالتالي: المكون المعرفي (٧ مفردات)، والمكون العاطفي (٩ مفردات)، والمكون السلوكي (٦ مفردات).

٢- **الصدق التكويني:** تم التحقق من الصدق التكويني للاستبانة من خلال تنفيذ التحليل العاملي الاستكشافي، باستخدام عينة التحقق من الخصائص السيكومترية لمعاملات الارتباط المتبادلة بين مفردات استبانة قلق الاختبار (بأبعاده الثلاثة وهو مكون من (٢٢) مفردة) وذلك باستخدام طريقة المكونات الأساسية، مع افتراض وجود ثلاثة عوامل، ثم أديرت العوامل تدويراً مائلاً بطريقة "البروماكس" Promax وأظهرت نتائج التدوير المائل عن تشبع المفردات بثلاثة عوامل تفسر (٤٣.٤٤٠%) من التباين الكلي، العامل الأول: المكون المعرفي بجذر كامن (٥.٤١٦) ويفسر (٢٤.٦٢٠) من التباين الكلي وتشبعت عليه (٧ مفردات) وقد انحصرت تشبعت المفردات بالبُعد ما بين (٠.٥٢٧ : ٠.٧٣٥)، للمفردتين (١٠، ١٣ على التوالي)، والعامل الثاني: المكون العاطفي بجذر كامن (٢.١٩٣) ويفسر (٩.٩٦٩) من التباين الكلي، وتشبعت به (٩ مفردات)، وقد انحصرت تشبعت المفردات بالبُعد ما بين (٠.٤٣٦ : ٠.٧٤٤)، للمفردتين (٦، ٨ على التوالي) والعامل الثالث: المكون السلوكي بجذر كامن (١,٩٤٧) ويفسر (٨.٨٥١) من التباين الكلي، وتشبعت به (٦ مفردات)، وقد انحصرت

^٥ نفس القائمة السابقة للسادة المحكمين.

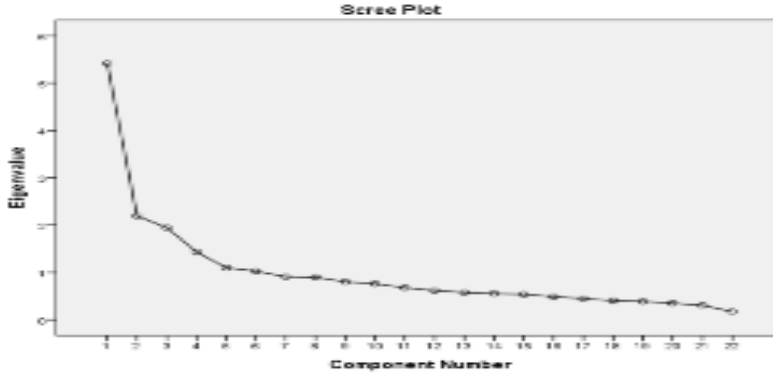
تشبهات المفردات بالبعد ما بين (٠.٤١٠ : ٠.٧٢١)، للمفردتين (١٩، ٢٢ على التوالي).

ويوضح جدول (٤) المفردات الاثنتين والعشرين المكونة للاستبانة وتشبهات كل منها على العوامل الثلاثة المستخرجة.

جدول (٤) تشبهات مفردات استبانة الانشغال المدرسي على العوامل الثلاثة

المفردة	المعرفي	المفردة	العاطفي	المفردة	السلوكي
١٣	٠.٧٣٥	٨	٠.٧٤٤	٢٢	٠.٧٢١
١٢	٠.٧١٧	٧	٠.٧٢٤	١٨	٠.٦٦٤
١٦	٠.٦٩٧	٩	٠.٦٠٦	٢٠	٠.٦٥٦
١٥	٠.٦١٧	٢	٠.٥٧٥	١٧	٠.٦٥٥
١٤	٠.٦٠٤	٤	٠.٦٦٥	٢١	٠.٦٥٣
١١	٠.٥٩٥	٣	٠.٥٤٥	١٩	٠.٤١٠
١٠	٠.٥٢٧	١	٠.٥٤٤		
		٥	٠.٤٣٨		
		٦	٠.٤٣٦		

ولقد انحصرت درجات الشبوع للمفردات الاثنتين والعشرين ما بين (٠.١٩٨) للمفردة (١٩) إلى (٠.٥٩٨) للمفردة (٨)، وذلك بمتوسط ٠.٤٠٦ (٩.٥٥٧ ÷ ٢٢ = ٠.٤٣٤)؛ أي أن درجات الشبوع تنسم بكونها متوسطة. ويوضح شكل (٢) شكل التراكم Scree Plot العوامل والجذر الكامن لكل منها.



شكل (٢) شكل التراكم لمكونات استبانة الانشغال المدرسي
المكون من اثنتين وعشرين مفردة

ويتضح مما سبق تطابق نتائج التحليل العاملي مع التصور النظري الذي بنيت عليه استبانة الانشغال المدرسي، مما يدل على تمتع الاستبانة بالصدق.

ب- ثبات استبانة الانشغال المدرسي:

حساب معاملات ثبات ألفا لكرونباخ، والتجزئة النصفية: تم حساب معاملات ثبات ألفا لكرونباخ لمفردات كل بعد فرعي من أبعاد الاستبانة، وذلك في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للمقياس، ويوضح جدول (٥) معاملات ثبات مفردات الأبعاد الثلاثة للمقياس بطرق ألفا لكرونباخ.

جدول (٥)

معاملات ثبات مفردات استبانة الانشغال المدرسي، بأبعاده الثلاثة

(العاطفي. المعرفي. السلوكي) بطريقة ألفا لكرونباخ.

المفرد	ثبات ألفا للبعد العاطفي	المفرد	ثبات ألفا للبعد المعرفي	المفرد	ثبات ألفا للبعد السلوكي
١	٠.٧٥٦	١٠	٠.٧٨٩	١٧	٠.٦٧٣
٢	٠.٧٧٦	١١	٠.٧٩٤	١٨	٠.٦٦٩
٣	٠.٧٦٠	١٢	٠.٧٦٧	١٩	٠.٧٤٢
٤	٠.٧٥٢	١٣	٠.٧٥٧	٢٠	٠.٦٧٦
٥	٠.٧٧٦	١٤	٠.٧٧٧	٢١	٠.٦٩٥
٦	٠.٧٧٥	١٥	٠.٧٨٥	٢٢	٠.٦٥٩
٧	٠.٧٥٥	١٦	٠.٧٦٥		
٨	٠.٧٣٦				
٩	٠.٧٧٢				

يتضح من جدول (٥) أن معاملات ثبات ألفا لمفردات البعد الأول (المكون العاطفي) قد انحصرت بين (٠.٧٣٦، ٠.٧٧٦)، كما انحصرت معاملات ثبات ألفا لمفردات البعد الثاني (المكون المعرفي) بين (٠.٧٥٧، ٠.٧٨٩)، وأخيراً انحصرت معاملات ثبات ألفا لمفردات البعد الثالث (السلوكي) بين (٠.٦٥٩، ٠.٧١٢). ونلاحظ أن جميع معاملات الثبات للمفردات أقل من معامل ألفا العام للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه المفردة (٠.٨٤٣، ٠.٧٨٣، ٠.٨٠٢) على التوالي، وهذا يعني أن تدخل المفردة لا يؤدي إلى خفض معامل ثبات ألفا العام للبعد الفرعي، أي أن جميع العبارات ثابتة. كما بلغ معامل ثبات التجزئة النصفية بطريقة سبيرمان-براون للأبعاد الثلاثة (٠.٧٢٨، ٠.٨٤١، ٠.٦٣٢) على التوالي. وبلغ معامل ثبات التجزئة النصفية بطريقة، جتمان للأبعاد الثلاثة (٠.٧١٣، ٠.٨٠٦، ٠.٦٣١) على التوالي. كما تم حساب ثبات المقياس ككل عن طريق

حساب معامل ألفا لكرونباخ فبلغ (٠.٨٤٣)، وطريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلتى سبيرمان بروان بلغ (٠.٨٢٧)، وجتمان بلغ (٠.٨٢٢) وهي تتسم بكونها في مجملها معاملات ثبات مقبولة.

ج-الاتساق الداخلي لفقرات استبانة الانشغال المدرسي: وتم التحقق من الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل بند والبعد الفرعي الذي ينتمي إليه. ويوضح جدول (٦) معاملات الاتساق لفقرات أبعاد الاستبانة الثلاثة.

جدول (٦)

معاملات الاتساق الداخلي لاستبانة الانشغال المدرسي بأبعاده الثلاثة
(السلوكي. المعرفي. العاطفي) للاستبانة

المفرد	معامل الارتباط للبعد العاطفي	المفرد	معامل الارتباط للبعد المعرفي	المفرد	معامل الارتباط للبعد السلوكي
١	**٠.٦٠٨	١٠	**٠.٦٤٢	١٧	**٠.٦٤٦
٢	**٠.٤٢٠	١١	**٠.٦٤	١٨	**٠.٦٥٣
٣	**٠.٥٧٦	١٢	**٠.٥٣٧	١٩	**٠.٥٢١
٤	**٠.٦٢٦	١٣	**٠.٦٢٩	٢٠	**٠.٥٨٢
٥	**٠.٤٧٩٦	١٤	**٠.٥٩٨	٢١	**٠.٤٩٥٠
٦	**٠.٤٥٣	١٥	**٠.٥٧٧	٢٢	**٠.٥٩
٧	**٠.٥١٨	١٦	**٠.٦٣٩		
٨	**٠.٦٧٣				
٩	**٠.٤٠٥				

** دال عند مستوى (٠.٠١)

يتضح من جدول (٦) أن معاملات الارتباط لمختلف فقرات كل بعد من أبعاد الاستبانة مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه قد انحصرت ما بين (٠.٤٠٥، ٠.٦٧٣) للبعد الأول (المكون العاطفي)، وانحصرت ما بين (٠.٤٣٤، ٠.٦٤٢) للبعد الثاني (المكون المعرفي)، وانحصرت ما بين (٠.٤٩٥، ٠.٦٥٣) للبعد الثالث (المكون السلوكي)، كما بلغت معاملات ارتباط الأبعاد الثلاثة بالدرجة الكلية للاستبانة (٠.٨٠٠، ٠.٨٧٣، ٠.٨١٣) على التوالي. وهي جميعها مرتفعة ودالة عند مستوى (٠.٠١). يتضح مما سبق أن معاملات الاتساق لفقرات أبعاد الاستبانة الثلاثة تعكس قدرًا مقبولًا من الاتساق الداخلي له.

ثالثاً- استبانة النهوض الدراسي (إعداد/ الباحثة): لم تتوصل الباحثة سوى لقياس أحادي البعد لقياس مفهوم النهوض الدراسي Academic Buoyancy لمارتن ومارش (Martin & Marsh, 2008)، حيث يتكون من أربع مفردات فقط، ويمكن تفسير ندرة مقاييس النهوض الدراسي إلى حداثة المفهوم نظرياً وتجريبياً. كما تم الاطلاع على بعض من مقاييس الصمود الدراسي التي تمت على تلاميذ عاديين في المدارس نظراً لاقتراب المفهومين من بعضهما البعض. وفي ضوء ذلك تم صياغة (٢٣) مفردة تقيس ثلاثة أبعاد لمفهوم النهوض الدراسي: التخطيط لمعاودة النجاح الدراسي (٨) مفردات، مواجهة الضغوط والعقبات الدراسية اليومية (١٠) مفردات، والتوجه الإيجابي رغم المشكلات (٥) مفردات، وقد تم اشتقاق الأبعاد الثلاثة من التعريف النظري لمفهوم النهوض الدراسي لمارتن ومارش (٢٠٠٨) والذي تتبناه الدراسة الحالية. يستجيب الطلاب على مفردات الاستبانة من خلال الاختيار من بين خمس استجابات متدرجة هي: أرفض تماماً، أرفض، أوافق على حداً ما، أوافق، أوافق تماماً وهي تصحح كالتالي: ١، ٢، ٣، ٤، ٥.

الخصائص السيكومترية لاستبانة النهوض الدراسي: تم التحقق من الخصائص السيكومترية لاستبانة النهوض الدراسي كما يلي:

أ- صدق استبانة النهوض الدراسي: تم التحقق من صدق الاستبانة باستخدام عدة طرق منها:

١- صدق المحكمين: تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية حيث تكونت من (٢٣) مفردة على خمسة^٦ من المختصين في مجال علم النفس، وذلك للحكم على ملاءمة بنود المقياس من حيث المحتوى، ومن حيث الصياغة، وقد بلغ متوسط نسبة الاتفاق بين السادة المحكمين على بنود الاستبانة (٩١%)، حيث تم استبعاد مفردتين من الاستبانة (مفردة من بعد التخطيط لمعاودة النجاح الدراسي، ومفردة من بعد التوجه الإيجابي رغم المشكلات) لتصبح الاستبانة مكونة من (٢١) مفردة فقط.

الصدق التكويني: تم التحقق من الصدق التكويني للاستبانة باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي، بطريقة المكونات الأساسية، بدون افتراض عدد معين من العوامل، ثم أُدبرت العوامل تدويراً مائلاً بطريقة "البروماكس" Promax أظهرت

^٦ نفس القائمة السابقة للسادة المحكمين.

بروفيلات النهوض الدراسي وقلق الاختبار في علاقتها بالانشغال المدرسي
والتحصيل الدراسي باستخدام التحليل العنقودي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

النتائج تشبع المفردات بعاملين تفسر (٥٢.١٠٤%) من التباين الكلي، العامل الأول: مواجهة الضغوط والعقبات الدراسية اليومية بجذر كامن (٧.٧٤٠) ويفسر (٣٦.٨٧٥) من التباين الكلي وتشبعت عليه (المفردات العشر كاملة) وقد انحصرت تشبعت المفردات بالبُعد ما بين (٠.٤٣٤ : ٠.٨٥٥)، للمفردتين (١٤، ٤ على التوالي)، والعامل الثاني: التخطيط لمعاودة النجاح الدراسي بجذر كامن (١.٩١٠) ويفسر (٩.٠٩٣) من التباين الكلي، وتشبعت به (المفردات السبع كاملة)، وقد انحصرت تشبعت المفردات بالبُعد ما بين (٠.٤٩٨ : ٠.٨٤٦)، للمفردتين (٦، ١٨ على التوالي) والعامل الثالث: التوجه الإيجابي رغم المشكلات بجذر كامن (١,٢٩٢) ويفسر (٦.١٦٥) من التباين الكلي، وتشبعت به (المفردات الأربع كاملة)، وقد انحصرت تشبعت المفردات بالبُعد ما بين (٠.٨٧٠ : ٠.٣٢٧)، للمفردتين (٥.٢٠ على التوالي). ويوضح جدول (٧) تشبعت مفردات استبانة النهوض الدراسي على العوامل الثلاثة

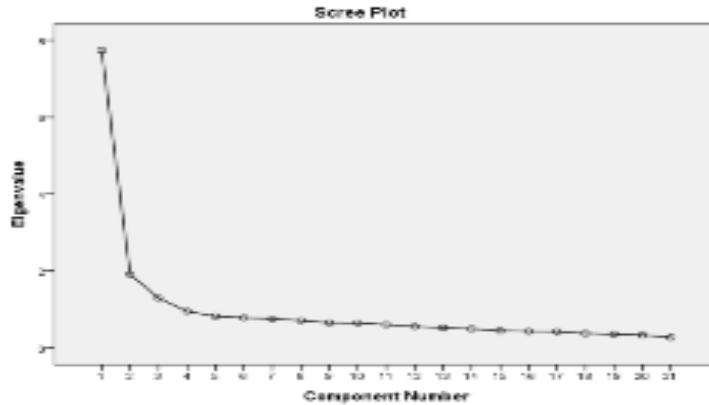
جدول (٧)

تشيعات مفردات استبانة النهوض الدراسي على العوامل الثلاثة

المفردة	مواجهة الضغوط والمشكلات الدراسية	المفردة	التخطيط لمعاودة النجاح الدراسي	المفردة	التوجه الإيجابي رغم المشكلات
٤	٠.٨٥٥	١٨	٠.٨٤٦	٢٠	٠.٨٧٠
٣	٠.٨٠٣	٧	٠.٧٦٧	٢١	٠.٨١٦
١٠	٠.٧٩٧	١١	٠.٧٠٩	١٦	٠.٥٦٥
١٢	٠.٧٩٥	١٧	٠.٦٧٢	٥	٠.٣٢٧
٩	٠.٧١٤	١	٠.٥٨٩		
١٥	٠.٧١٤	١٩	٠.٥٥٥		
١	٠.٦٥٩	٦	٠.٤٩٨		
٨	٠.٥٦٦				
٢	٠.٤٩٠				
١٤	٠.٤٣٤				

يتضح من جدول (٧) أن درجات الشيع للـمفردات الـلاثنتين والعشرين قد انحصرت ما بين (٠.١٩٨) للمفردة (١٩) إلى (٠.٥٩٨) للمفردة (٨)، وذلك بمتوسط ٠.٤٠٦ (٠.٩٤٢ = ٢١ ÷ ٠.٥٢١)؛ أي أن درجات الشيع تتسم بكونها متوسطة.

وباستخدام شكل التراكم Scree Plot أمكن توضيح العوامل والجذر الكامن لكل منها كما هو في شكل (٣).



شكل (٣)

شكل التراكم لاستبانة النهوض الدراسي المكونة من إحدى وعشرين مفردة ويتضح مما سبق تطابق نتائج التحليل العاملي مع التصور النظري الذي بنيت عليه استبانة النهوض الدراسي مما يدل على تمتع الاستبانة بالصدق.

ب- ثبات استبانة النهوض الدراسي:

حساب معاملات ثبات ألفا لكرونباخ، والتجزئة النصفية: تم حساب معاملات ثبات ألفا لكرونباخ لمفردات كل بعد فرعي من أبعاد الاستبانة، وذلك في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للمقياس، ويوضح جدول (٨) الدراسة معاملات ثبات مفردات الأبعاد الثلاثة للمقياس بطرق ألفا لكرونباخ.

جدول (٨) معاملات ثبات مفردات استبانة النهوض الدراسي بأبعاده الثلاثة (مواجهة الضغوط والمشكلات الدراسية). التخطيط لمعاودة النجاح الدراسي. التوجه الإيجابي رغم المشكلات) بطريقة ألفا لكرونباخ.

المفرد	ثبات ألفا لبعد مواجهة الضغوط والمشكلات الدراسية	المفرد	ثبات ألفا لبعد التخطيط لمعاودة النجاح الدراسي	المفرد	ثبات ألفا لبعد التوجه الإيجابي رغم المشكلات
٢	٠.٨٩٠	١	٠.٧٩٤	٥	٠.٧١٠
٣	٠.٨٨٠	٦	٠.٧٩٢	١٦	٠.٦٩٢
٤	٠.٨٨٥	٧	٠.٧٧٩	٢٠	٠.٥٧٧
٨	٠.٨٨٩	١١	٠.٧٧٤	٢١	٠.٦١٣
٩	٠.٨٧٩	١٧	٠.٧٨٦		
١٠	٠.٨٧٩	١٨	٠.٧٦١		
١٢	٠.٨٧٧	١٩	٠.٧٧٤		
١٣	٠.٨٧٨				
١٤	٠.٨٨٧				
١٥	٠.٨٨٠				

يتضح من جدول (٨) أن معاملات ثبات ألفا لمفردات البعد الأول (التخطيط لمعاودة النجاح الدراسي) انحصرت بين (٠.٦٦١، ٠.٧٩٤)، كما انحصرت معاملات ثبات ألفا لمفردات البعد الثاني (مواجهة الضغوط والعقبات الدراسية اليومية) بين (٠.٨٧٧، ٠.٨٩٠)، وأخيراً انحصرت معاملات ثبات ألفا لمفردات البعد الثالث (التوجه الإيجابي رغم المشكلات) بين (٠.٥٧٧، ٠.٧١٠). ونلاحظ أن جميع معاملات الثبات للمفردات أقل من معامل ألفا العام للبعد الفرعي، الذي تنتمي إليه المفردة (٠.٨٠٥، ٠.٨٩٣، ٠.٧١٢) على التوالي، وهذا يعني أن تدخل المفردة لا يؤدي إلى خفض معامل ألفا العام للبعد الفرعي، أي أن جميع العبارات ثابتة. كما بلغ معامل ثبات التجزئة النصفية بطريقة سبيرمان-يراون للأبعاد الثلاثة (٠.٨٠٩، ٠.٨٩١، ٠.٦٦٩) على التوالي. كما بلغ معامل ثبات التجزئة النصفية بطريقة جتمان للأبعاد الثلاثة (٠.٧٩٤، ٠.٨٩١، ٠.٦٦٨) على التوالي. كما تم حساب ثبات المقياس ككل عن طريق حساب معامل ألفا

لكرونباخ فيلغ (٠.٩٠٨)، وطريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلتها، سبيرمان بروان بلغ (٠.٨٩٨)، وجتمان بلغ (٠.٨٩٥) وهي تتسم بكونها في مجملها معاملات ثبات مقبولة.

ج- الاتساق الداخلي لفقرات استبانة النهوض الدراسي: تم التحقق من الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل بند والبعد الفرعي الذي ينتمي إليه. ويوضح جدول (٩) معاملات الاتساق لفقرات أبعاد الاستبانة الثلاثة.

جدول (٩) معاملات الاتساق الداخلي لاستبانة النهوض الدراسي بأبعاده الثلاثة (مواجهة الضغوط والمشكلات الدراسية). التخطيط لمعاودة النجاح الدراسي. التوجه الإيجابي رغم المشكلات) بطريقة ألفا لكرونباخ.

المفرد	معامل الارتباط لبعد مواجهة الضغوط والمشكلات الدراسية	المفرد	معامل الارتباط لبعد التخطيط لمعاودة النجاح الدراسي	المفرد	معامل الارتباط لبعد التوجه الإيجابي رغم المشكلات
٢	**٠.٥٩٦	١	**٠.٦٠٢	٥	**٠.٦٥٦
٣	**٠.٧٥٢	٦	**٠.٦٤٢	١٦	**٠.٧٣٩
٤	**٠.٦٨٩	٧	**٠.٦٩٢	٢٠	**٠.٧٩٩
٨	**٠.٦٣٣	١١	**٠.٧٠٩	٢١	**٠.٧٦٠
٩	**٠.٧٧٠	١٧	**٠.٦٦٠		
١٠	**٠.٧٦٥	١٨	**٠.٧٥٩		
١٢	**٠.٧٨٩	١٩	**٠.٦٩٧		
١٣	**٠.٧٧٣				
١٤	**٠.٦٥٨				
١٥	**٠.٧٤٦				

** دال عند مستوى (٠.٠١)

يتضح من جدول (٩) أن معاملات الارتباط لمختلف مفردات كل بعد من أبعاد الاستبانة مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه انحصرت ما بين (٠.٦٠٢، ٠.٧٥٩) للبعد الأول (التخطيط لمعاودة النجاح الدراسي)، وانحصرت ما بين (٠.٥٩٦، ٠.٧٨٩) للبعد الثاني (مواجهة الضغوط والمشكلات الدراسية اليومية)، وانحصرت ما بين (٠.٦٥٦، ٠.٧٩٩) للبعد الثالث (التوجه الإيجابي رغم المشكلات)، كما بلغت معاملات ارتباط الأبعاد الثلاثة بالدرجة الكلية للاستبانة (٠.٨٠١، ٠.٩١٨، ٠.٧٤١) على التوالي. وهي جميعها مرتفعة ودالة عند مستوى (٠.٠١). يتضح مما سبق أن معاملات الاتساق لفقرات أبعاد الاستبانة الثلاثة تعكس قدرًا مقبولًا من الاتساق الداخلي له.

نتائج البحث ومناقشتها:

١- نتائج الفرض الأول: توجد علاقات ارتباطية متباينة النوع (موجبة-سالبة) والدلالة الإحصائية (دالة، غير دالة) بين النهوض الدراسي وقلق الاختبار والنوع الاجتماعي وكل من الانشغال المدرسي، والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

للتحقق من صحة الفرض الأول تم حساب معامل ارتباط بيرسون Pearson correlation بين المتغيرات المتصلة التالية: النهوض الدراسي وقلق الاختبار وكل من الانشغال المدرسي والتحصيل الدراسي. كما تم حساب معامل الارتباط ثنائي التسلسل Point-biserial correlation بين هذه المتغيرات والمتغير التصنيفي المنقطع Discrete dichotomy المتمثلة في النوع الاجتماعي (إناث، ذكور). ويوضح جدول (١٠) مصفوفة معاملات الارتباط بين متغيرات الدراسة.

جدول (١٠)

مصفوفة الارتباط بين النهوض الدراسي وقلق الاختبار وانشغال الطلاب
والتحصيل الدراسي والنوع الاجتماعي في عينة الدراسة (٣٦٥) طالبا وطالبة

م	المتغيرات	١	٢	٣	٤	٥
١	النهوض الدراسي	١				
٢	قلق الاختبار	-٠.٣٦٧**	١			
٣	التحصيل الدراسي	٠.٣٧٥**	-٠.٣٧٥**	١		
٤	انشغال الطلاب	٠.٥١٣**	-٠.١٣٣*	٠.١٩٣**	١	
٥	النوع الاجتماعي	٠.١٣٨**	-٠.٢٥٨**	-٠.٠٨٥	٠.٠٢٠	١

* دال عند مستوى (٠.٠٥) ** دال عن مستوى (٠.٠١)

ويتضح من جدول (١٠) ما يلي:

أ- اتسمت جميع معاملات ارتباط بيرسون (r_p) بين متغير النهوض الدراسي وكل من التحصيل الدراسي، والانشغال المدرسي والنوع الاجتماعي بكونها معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١)، حيث انحصرت ما بين (٠.١٣٨ - ٠.٥١٣)، وهي مرتبة من حيث القوة تنازليا: الانشغال المدرسي، ثم التحصيل الدراسي، ثم النوع الاجتماعي.

ب- اتسمت معاملات ارتباط بيرسون (r_p) بين قلق الاختبار وكل من التحصيل الدراسي، والانشغال المدرسي، بكونها معاملات ارتباط سالبة ودالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١)، حيث انحصرت ما بين (٠.١٣٣ - ٠.٣٧٥)، وهي مرتبة من حيث القوة تنازليا: التحصيل الدراسي، ثم النوع الاجتماعي، ثم الانشغال المدرسي.

ج- قيمة معامل الارتباط ثنائي التسلسل (Point-biserial correlation) r_{pb} بين متغير النوع الاجتماعي، ومتغير النهوض الدراسي بلغ (٠.١٣٨) وهو معامل موجب ودال إحصائياً ولكنه يتسم بالضعف، وبلغت قيمة المعامل بينه وبين قلق الاختبار (-٠.٢٥٨) وهو معامل سالب ودال إحصائياً، كما أنه متوسط القوة.

د- وبالنسبة لبقية معاملات الارتباط فقد اتسمت بكونها غير دالة إحصائياً. وبذلك يمكن قبول الفرض الأول جزئياً.

وتتفق النتائج المتعلقة بالفرض الأول مع نتائج دراسات: مارتن Martin (2003c)، مارتن ومارش (Martin and Marsh (2008a)، مارتن ومارش (Martin and Marsh (2008b)، بوتفين، كونورز، سيمز، دوجلاس-أوسبورن (Putwain, Connors, Symes and Douglas-Osborn (2012)، مارتن، وجنس، وباركت، موالبرج، وهال (Martin, Ginns, Brackett, Malmberg, & Hall. (2013)، وفان، ونجو. Phan & Ngu (2014).

٢- نتائج الفرض الثاني: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعات طلاب المرحلة الثانوية على أساس متوسطات درجاتهم في كل من قلق الاختبار والنهوض الدراسي والنوع الاجتماعي. للتحقق من صحة الفرض الثاني تم استخدام التحليل العنقودي Cluster Analysis، الذي يعد أحد الأساليب الإحصائية الاستكشافية متعددة المتغيرات لتخفيض البيانات An Exploratory Multivariate Data Reduction Technique وهو يسعى بشكل رئيس إلى تصنيف الموضوعات (الطلاب، الممتحنين، المنتجات، ...إلخ) بناء على خصائص تلك الموضوعات إلى مجموعات مختلفة عن بعضها البعض (غير متجانسة)، ومع ذلك هناك تجانس داخل مكونات كل مجموعة على حده. والتقسيم يتم في التحليل العنقودي بناء على المسافة Distance بين أفراد العينة (Cases) بناء على تشابه استجاباتهم على عدد من المتغيرات (النهوض الدراسي، والانشغال المدرسي). ونلاحظ أن الباحث في التحليل العنقودي لا يعرف من أفراد العينة (Case) ينتمي إلى ماذا؟ (Cluster)، ولا يعرف عدد المجموعات التي سيقسم أفراد العينة عليها. ولقياس التشابه بين أفراد العينة تم استخدام معامل المسافة الهندسية (Euclidean Distance (d) ويعاب على هذا الأسلوب تأثيره بتشتت الدرجات ونظراً لاختلاف سقف الدرجات في اختباري قلق الاختبار، والنهوض الدراسي، فقد تم تحويل الدرجات الخام للمتغيرين إلى درجات معيارية قبل استخدامها في التحليل العنقودي. تم

استخدام التحليل العنقودي الهرمي Hierarchical Cluster Analysis بطريقة ورد Ward's Method، وهي تختلف عن طرق العلاقات Linkage Methods (طريقة الجار الأقرب Nearest Neighbour، طريقة الجار الأبعد Further Neighbour، طريقة بين المجموعات-Average (between-Group) Linkage)؛ حيث تقوم هذه الطرق على فكرة واحدة وهي التشابه بين الحالة الجديدة (الطالب) والمجموعة وهذا التشابه تحكمه قواعد تختلف من طريقة لأخرى. إلا أن طريقة ورد تصنف الحالة في حال أن يؤدي ذلك إلى تخفيض تباين المجموعة، لذا تبدأ بالتعامل مع كل حالة باعتبارها مجموعة في حد ذاتها ثم تدمج المجموعات بعد ذلك معاً على أساس تقليل التباين داخل المجموعة الواحدة، وعلى نحو أكثر تحديداً يتم دمج أي مجموعتين معاً في حال أن ينتج عن هذا الدمج أقل زيادة ممكنة في مجموع مربعات الخطأ. وقد تم إجراء التحليل العنقودي الهرمي على متغيرات النهوض الدراسي، وقلق الاختبار، والنوع الاجتماعي للطلاب نظراً لأن عينة الطلاب تتألف من كلا الجنسين. وقد أشارت نتائج التحليل العنقودي الهرمي وتحديدًا قيم معاملات العنقدة Agglomeration Coefficients ورسم الشجرة Dendrogram إلى وجود عدد من الحلول (المجموعات) الممكنة يساوي عدد أفراد العينة، ويوضح جدول (11) المجموعات الثماني الأخيرة من جدول العنقدة والتغيرات التي حدثت في معاملات العنقدة في كل مرحلة.

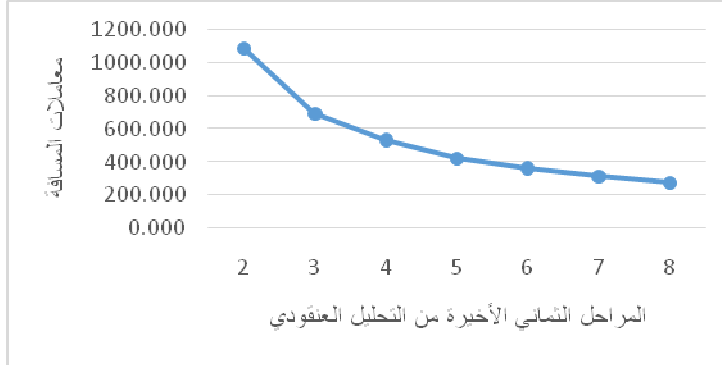
جدول (11)

التغير في معاملات العنقدة للمجموعات الثمانية الأخيرة من التحليل العنقودي

عدد المجموعات	معاملات العنقدة لآخر خطوة	معاملات العنقدة للخطوة الحالية	التغير في معاملات العنقدة
٢	١٠٨٩	٦٩٣.٥٧٧	٣٩٥.٤٢٣
٣	٦٩٣.٥٧٧	٥٣٢.٥١٣	١٦١.٠٦٤
٤	٥٣٢.٥١٣	٤٢١.٣٣٢	١١١.١٨١
٥	٤٢١.٣٣٢	٣٥٩.٢٣٤	٦٢.٠٩٨
٦	٣٥٩.٢٣٤	٣٠٨.٦٦٣	٥٠.٥٧١
٧	٣٠٨.٦٦٣	٢٧٢.٠١٤	٣٦.٦٤٩
٨	٢٧٢.٠١٤	٢٣٨.٥٤٨	٣٣.٤٦٦

في ضوء تأكيد رولي (Rowley 2000) على أن أفضل حل في التحليل العنقودي هو الحل الذي يليه زيادات طفيفة في قيمة معاملات العنقدة، وتحديدًا هو الحل الذي يسبق الانخفاض الواضح (قفزة) في معاملات العنقدة، فيتضح من

جدول (١١) أن هناك انخفاضا شديدا وواضحا حدث في معاملات العنقدة بعد المجموعة الرابعة. الأمر الذي يؤكد ويوضحه شكل (٤) Elbow chart الخاص بمعاملات المسافة لنفس المراحل الثمانية للتحليل العنقودي حيث هناك نقلة واضحة في المعاملات من المرحلة من الثالثة للمرحلة الرابعة.



شكل (٤) معاملات المسافة للمراحل الثماني الأخيرة من التحليل العنقودي. وفي سبيل التحقق من ثبات واستقرار Stability الحل الذي أسفر عنه التحليل العنقودي (أربع مجموعات) تم اشتقاق ثلاث عينات عشوائية من العينة الأساسية للبحث بنسبة (٦٦%) من إجمالي أفراد العينة لكل عينة فرعية، ثم تم حساب معامل اتفاق كبا Kappa coefficient بين التصنيفات المختلفة للطلاب في كل مجموعة فرعية وما يقابلها في عينة الدراسة الكلية؛ وقد بلغ متوسط معامل اتفاق كبا بينهم (٠.٦٧٩) وهو يعد معامل اتفاق جوهري Substantial مما ينم عن استقرار الحل الذي أسفر عنه التحليل العنقودي الهرمي. ويوضح جدول (١٢) المتوسطات والانحرافات المعيارية والدرجات المعيارية للمجموعات الأربع.

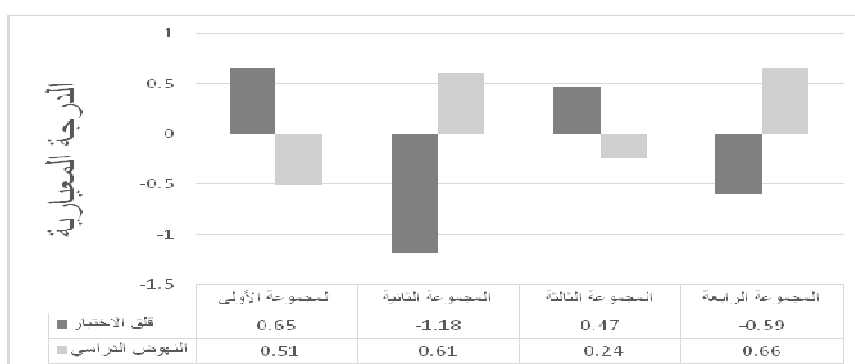
بروفيلات النهوض الدراسي وقلق الاختبار في علاقتها بالانشغال المدرسي
والتحصيل الدراسي باستخدام التحليل العنقودي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

جدول (١٢)

المتوسطات والانحرافات المعيارية والدرجات المعيارية للمجموعات الأربعة

المتغيرات	مجموعة (١) ن = ١٢٢			مجموعة (٢) ن = ٨٣			مجموعة (٣) ن = ١٠٤			مجموعة (٤) ن = ٥٥		
	متوسط	انحراف معياري	درجة معيارية	متوسط	انحراف معياري	درجة معيارية	متوسط	انحراف معياري	درجة معيارية	متوسط	انحراف معياري	درجة معيارية
النهوض الدراسي	٢.٩٨	٠.٥٣	-	٣.٥٥	٠.٥١	٠.٦١	٣.٠٥	٠.٥٦	-	٣.٥٩	٠.٣٢	٠.٦٦
قلق الاختبار	٣.٤٠	٠.٤٥	٠.٦٥	٢.٢٦	٠.٣٣	-	٣.٢٨	٠.٣٨	٠.٤٧	٢.٦	٠.٣٩	-

كما يوضح شكل (٥) التمثيل البياني لبروفيلات المجموعات الأربع.



شكل (٥)

التمثيل البياني لبروفيلات النهوض الدراسي وقلق الاختبار للمجموعات الأربع

ولقد أُستخدم المحك الآتي لتفسير معنى الدرجات المعيارية: من صفر وحتى ± 0.5 تشير إلى المستويين (فوق المتوسط)، و(تحت المتوسط) على التوالي. أكبر من ± 0.5 إلى ± 1 تشير إلى المستويين المرتفع والمنخفض على التوالي. ± 1 فأكثر تشير إلى المستويين المرتفع جداً، والمنخفض جداً على التوالي. وفي ضوء هذا المحك يمكن وصف المجموعات الأربع كما يلي:

المجموعة الأولى: قلق الاختبار المرتفع/ النهوض الدراسي المنخفض.

المجموعة الثانية: قلق الاختبار المنخفض بشدة/ النهوض الدراسي المرتفع.

المجموعة الثالثة: قلق الاختبار فوق المتوسط/ النهوض الدراسي تحت المتوسط.

المجموعة الرابعة: قلق الاختبار المنخفض / النهوض الدراسي المرتفع. وللتحقق من اختلاف المجموعات بحسب متغيري قلق الاختبار والنهوض الدراسي بشكل جوهري، تم استخدام كل من تحليل التباين أحادي الاتجاه ANOVA، واختبار بونفروني Bonferroni Test للتحقق من اتجاه الفروق بين كل زوج من المجموعات الأربع في متغيري التصنيف. وقد كانت الفروق بين المجموعات في المتغيرين دالة إحصائياً حيث بلغت قيمة الإحصائي (ف) لمتغير قلق الاختبار (١٦٨.٥٧٣) عند درجات حرية (٣٦٠.٣) وهو دال عند مستوى (٠.٠٠٠٠)، كما بلغت قيمة الإحصائي (ف) لمتغير النهوض الدراسي (٤١.١٠٦) عند درجات حرية (٣٦٠.٣) وهو دال عند مستوى (٠.٠٠٠٠). وقد كانت نتائج اختبار بونفروني دالة لكل زوج من المجموعات بالنسبة لمتغير قلق الاختبار فيما عدا الفروق بين المجموعة الأولى والثالثة، كما كانت غير دالة كذلك للفروق بين المجموعة الأولى والثالثة، والمجموعة الثانية والرابعة في متغير النهوض الدراسي. وللتحقق من اختلاف المجموعات بحسب النوع الاجتماعي، تم حساب مربع كا لحساب دلالة الفروق بين المجموعات الأربع بحسب النوع الاجتماعي، فبلغت قيمة مربع كا (٣٦٤) عند درجات حرية (٣)، وهي دالة عند مستوى (٠.٠٠٠٠). وقد تألفت المجموعة الأولى، والرابعة من الطالبات فقط بواقع (١٢٢.٥٥) طالبة على التوالي، بينما تكونت المجموعة الثانية والثالثة من الطلاب الذكور فقط بواقع (٨٣.١٠٤) طالباً على التوالي. وبذلك يمكننا قبول الفرض الثاني بشكل جزئي. وتتسق النتائج المتعلقة بالمجموعات التي أسفر عنها التحليل العنقودي مع نتائج دراسات كل من: مارتن ومارش (2006) Martin & Marsh، بارنت، Barnett (2012)، بوتفين، ودالي (2013) Putwain & Daly. فقد اتفقت الدراسة الحالية في ثلاث مجموعات (المجموعة الأولى والثالثة والرابعة) تشابهت تماماً مع المجموعات (الأولى والرابعة والثالثة) على التوالي في دراسة بوتفين، ودالي (2013) Putwain & Daly، بينما استطاعت دراستي مارتن ومارش (٢٠٠٦) ودراسة بارنت (٢٠١٢) أن تصنف الطلاب إلى بروفيلات متميزة في النهوض الدراسي والقلق؛ ويمكن إرجاع ذلك إلى أن المؤشرات التي استخدمتها الدراسات في قياس النهوض الدراسي اختلفت عن تلك المستخدمة في الدراسة الحالية ومن ثم فلا يمكن مقارنة نتائجها بالدراسة الحالية على نحو مفصل؛ إلا أن

هذا لا يمنع من اتفاقها مع الدراسة الحالية من حيث إمكانية التوصل لبروفيلات متميزة بحسب متغيري النهوض الدراسي وقلق الاختبار.

كما تتفق النتائج المتعلقة بالفروق في المجموعات بحسب النوع الاجتماعي لهم مع نتائج دراسة مارتن ومارش (2008b) Martin & Marsh التي أشارت إلى أن الذكور أكثر نهوضاً دراسياً من الإناث، ومع نتائج دراسة مارتن ومارش (2005) Martin & Marsh ودراسة بيرد (2015) Byrd التي أشارت إلى أن الفتيات يتصفن بمستويات مرتفعة من قلق الاختبار مقارنة بأقرانهم الذكور. وبذلك أمكن التحقق من صحة الفرض الثاني جزئياً.

نتائج الفرض الثالث: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات التحصيل الدراسي لمجموعات النهوض الدراسي وقلق الاختبار من طلاب المرحلة الثانوية. للتحقق من صحة الفرض الثالث استُخدم تحليل التباين أحادي الاتجاه ANOVA، واختبار بونفروني للوقوف على دلالة الفروق بين المجموعات في متغير التحصيل الدراسي. وقد بلغت قيمة الإحصائي (ف) (17.939) عند درجات حرية (3.350) وهي دالة إحصائياً عند مستوى (0.000). وبالنسبة للفروق بين المجموعات كانت كما يلي:

أ- مقارنة المجموعة الأولى (مرتفعي القلق، ومنخفضي النهوض) بالمجموعة الثانية (منخفضي القلق بشدة، ومرتفعي النهوض)، فقد كانت الفروق لصالح المجموعة الثانية في التحصيل الدراسي.

ب- مقارنة المجموعة الأولى (مرتفعي القلق، ومنخفضي النهوض) بالمجموعة الرابعة (منخفضي القلق، ومرتفعي النهوض)، فقد كانت الفروق لصالح المجموعة الرابعة في التحصيل الدراسي.

ج- مقارنة المجموعة الثانية (منخفضي القلق بشدة، مرتفعي النهوض) بالمجموعة الثالثة فوق المتوسط قلق الاختبار، تحت المتوسط في النهوض)، فقد كانت الفروق لصالح المجموعة الثانية في التحصيل الدراسي.

د- مقارنة المجموعة الثالثة فوق المتوسط قلق الاختبار، تحت المتوسط في النهوض) بالمجموعة الرابعة (منخفضي القلق، ومرتفعي النهوض)، فقد كانت الفروق لصالح المجموعة الرابعة في التحصيل الدراسي.

هـ- مقارنة المجموعة الأولى (مرتفعي القلق، ومنخفضي النهوض) بالمجموعة الثالثة فوق المتوسط قلق الاختبار، تحت المتوسط في النهوض)، فلم تكن الفروق دالة إحصائياً في التحصيل الدراسي.

وبمقارنة المجموعة الثانية (منخفضي القلق بشدة، مرتفعي النهوض) بالمجموعة الرابعة (منخفضي القلق، ومرتفعي النهوض بشدة)، فلم تكن الفروق دالة إحصائياً في التحصيل الدراسي.

وبذلك أمكن التحقق من الفرض الثالث جزئياً.

نتائج الفرض الرابع: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات الانشغال المدرسي لمجموعات النهوض الدراسي وقلق الاختبار من طلاب المرحلة الثانوية. للتحقق من صحة الفرض الرابع استُخدم تحليل التباين أحادي الاتجاه ANOVA، واختبار بونفروني للوقوف على دلالة الفروق بين المجموعات في متغير الانشغال المدرسي. وقد بلغت قيمة الإحصائي (ف) (٨.٣٥٨) عند درجات حرية (٣.٣٦٠) وهي دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٠٠٠). وبالنسبة للفروق بين المجموعات في متغير الانشغال الدراسي فكانت كما يلي:

أ- بمقارنة المجموعة الأولى (مرتفعي القلق، ومنخفضي النهوض) بالمجموعة الثانية (منخفضي القلق بشدة، ومرتفعي النهوض)، فقد كانت الفروق لصالح المجموعة الثانية في متغير الانشغال المدرسي.

ب- بمقارنة المجموعة الأولى (مرتفعي القلق، ومنخفضي النهوض) بالمجموعة الرابعة (منخفضي القلق، ومرتفعي النهوض)، فقد كانت الفروق لصالح المجموعة الرابعة في متغير الانشغال المدرسي.

ج- بمقارنة المجموعة الثانية (منخفضي القلق بشدة، مرتفعي النهوض) بالمجموعة الثالثة (فوق المتوسط قلق الاختبار، تحت المتوسط في النهوض)، فقد كانت الفروق لصالح المجموعة الثانية في متغير الانشغال المدرسي.

د- بمقارنة المجموعة الثالثة (فوق المتوسط قلق الاختبار، تحت المتوسط في النهوض) بالمجموعة الرابعة (منخفضي القلق، ومرتفعي النهوض)، فقد كانت الفروق لصالح المجموعة الرابعة في متغير الانشغال المدرسي.

هـ- بمقارنة المجموعة الأولى (مرتفعي القلق، ومنخفضي النهوض) بالمجموعة الثالثة (فوق المتوسط قلق الاختبار، تحت المتوسط في النهوض)، فلم تكن الفروق دالة إحصائياً في متغير الانشغال المدرسي.

و- بمقارنة المجموعة الثانية (منخفضي القلق بشدة، مرتفعي النهوض) بالمجموعة الرابعة (منخفضي القلق، ومرتفعي النهوض)، فلم تكن الفروق دالة إحصائياً في متغير الانشغال المدرسي.

وبذلك أمكن التحقق من الفرض الرابع جزئياً.

تفسير النتائج:

يتضح من العرض السابق للنتائج أن الحل الذي قد مه التحليل العنقودي والمكون من أربع مجموعات يعد حلاً مناسباً؛ فقد استطاع أن يميز وبشكل دال إحصائياً بين المجموعات الأربع بحسب متغيري قلق الاختبار والنهوض الدراسي، كما أن هذا التمييز يمكن تفسيره نظرياً وعملياً، أيضاً يوضح هذا الحل العلاقة العكسية بين قلق الاختبار والنهوض الدراسي، فمستويات قلق الاختبار تتخفض كلما ارتفعت مستويات النهوض الدراسي، الأمر الذي تدعمه نتائج الفرض الأول من الدراسة الحالية ويتسق بدوره مع نتائج بحوث المنحى المتمركز على المتغير مثل الدراسات الارتباطية والتنبؤية ونماذج تحليل المسار التي تناولت العلاقة بين المتغيرين، مثل دراسات: مارتن (2003c)، ومارتن ومارش (Martin and Marsh (2008a)، ومارش ومارش (Martin and Marsh (2008b)، وبوتفين، وكونورز، وسيمز، ودوجلاس- أوسبورن Putwain, Connors, Symes and Douglas-Osborn (2012)، ومارتن، وجنس، وباركت، وموالبرج، وهال (Martin, Phan & Ngu (2014)، وغان، ونجو (Ginns, Brackett, Malmberg, & Hall. (2013)، يلعبه النهوض الدراسي في المواقف الدراسية المهددة للمتعلم؛ فالمستويات المرتفعة من النهوض الدراسي تخلق لدى المتعلم توجهاً بالإيجابية، وتزيد من إدراكه قدراته على إدارة ضغوط بعض المواقف الدراسية المهددة له، وتساعده على أن يتخطى هذه المشاعر ليخطط لصناعة نجاحه المستقبلي، فهذه العوامل مجتمعة تساعد وتعمل على تقليص مستويات قلق الاختبار لديه حيث تخفض إدراكه للمهددات عند تعرضه لظروف غير مواتية في المواقف الدراسية مثل حصوله على نتائج دراسية غير جيدة، أو رسوبه في أحد الاختبارات، فيتخطى ذلك الفشل المؤقت ويتجاوزه بعيداً عن سلوكيات الانسحاب والتجنب للمواقف، الأمر الذي يخفض مستويات قلق الاختبار لديه.

وعلى الرغم من هذا إلا أن المجموعة الثانية (منخفضي بشدة قلق الاختبار، مرتفعي النهوض الدراسي)، والمجموعة الرابعة (منخفضي قلق الاختبار، مرتفعي النهوض الدراسي) لم تندمجا في مجموعة واحدة. فقد نجحت المستويات المرتفعة

من النهوض الدراسي في المجموعة الثانية (حوالي ثلث أفراد العينة، كما أنها أكبر في العدد من طلاب المجموعة الرابعة) من أن تخفض معدلات قلق الاختبار بدرجة كبيرة لم تتأت لطلاب المجموعة الرابعة، ويمكن تفسير ذلك في ضوء إشارة دراسة بوتفين، ودالي (Putwain & Daly, 2013) " بأن بعض جوانب قلق الاختبار قد لا تتأثر بشكل مباشر بالنهوض الدراسي، فبعض الطلاب يتعاملون مع مواقف التعلم باعتبارها مصدراً للتهديد لذواتهم في حد ذاتها، وذلك لا يرجع إلى معتقداتهم حول أنفسهم أو درجة تكيفهم مع الموقف التعليمي، وإنما بسبب ميلهم للقلق". (Putwain & Daly, 2013, P:160) ويرغم ذلك فلا يزال للنهوض الدراسي دور مفيد لهذه الفئة من الطلاب حيث يساعدهم على إدارة انفعالاتهم في الفترة التي تسبق الاختبارات وأثناءها بشكل يحد ويقلل من درجة قلق الاختبار لديهم.

وبالنسبة لنتائج الدراسة المتعلقة بالفروق بين المجموعات الأربعة في متوسطات درجاتهم في كل من التحصيل الدراسي والانشغال المدرسي، فقد جاءت النتائج لتدعم التفسيرات السابقة؛ فقد كانت الفروق في متغيري التحصيل الدراسي والانشغال المدرسي دالة إحصائياً بين كل من المجموعة الرابعة والثانية (مرتفعي النهوض) وكل من المجموعتين الأولى والثالثة (منخفضي النهوض، وتحت المتوسط في النهوض). إلا أنه وبرغم اختلاف متوسطات التحصيل الدراسي والانشغال المدرسي في المجموعة الرابعة (منخفضي قلق الاختبار) عن المجموعة الثانية (منخفضي قلق الاختبار بشدة) إلا أن الفروق لم تكن دالاً إحصائياً، ويمكن تفسير ذلك بأنه طالما كان مستوى النهوض الدراسي مرتفعاً فتحصيل الطلاب الدراسي، وانشغالهم بالمدرسة لن يختلف بغض النظر عن مستوى قلق الاختبار لديهم سواء كان منخفضاً أو منخفضاً بشدة؛ الأمر الذي يؤكد على أن العنصر الأساسي الذي يُشكل تحصيل الطلاب الدراسي والانشغال الدراسي في الدراسة الحالية يتمثل في امتلاكهم للمستويات المرتفعة من النهوض الدراسي. من جانب آخر فعلى الرغم من احتلال طلاب المجموعة الرابعة المرتبة الأولى في متوسطات التحصيل الدراسي مقارنة بالمجموعات الثلاث الباقية، إلا أنه لا يمكن أن نعتبرها المجموعة صاحبة البروفيل الأفضل، فمتوسطات التحصيل الدراسي للطلاب في المجموعات الأربع تخطت حد النجاح الدراسي الذي تتطلبه المدرسة، كما أن متوسطات درجات الطلاب في المجموعات الأربعة

في الانشغال المدرسي انحصرت ما بين التوسط والارتفاع، الأمر الذي لم يمنع تمتع المجموعة الرابعة ثم الثانية بأعلى المتوسطات مقارنة بالمجموعتين الأولى والثالثة. إلا أنه يمكن أن نستخلص أن متغير النهوض الدراسي متغير مهم حيث يتوسط العلاقة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي للطلاب من جانب، وقلق الاختبار والانشغال المدرسي من جانب آخر. وتتفق النتائج المتعلقة بالفروق بين بروفيلات الطلاب في النهوض الدراسي، وقلق الاختبار في التحصيل الدراسي جزئياً مع نتائج دراستي دراسة بارنت، Barnett (2012) دراسة بوتفين، ودالي Putwain & Daly (2013). وبرغم أن الباحثة لم تجد - في حدود علمها - دراسة تناولت الفروق في الانشغال المدرسي بحسب متغيري النهوض الدراسي وقلق الاختبار بشكل مباشر، إلا أن نتائج بحوث المنحى المتمركز على المتغير دعمت نتائج الدراسة الحالية؛ فدراسة مارتن ومارش (2006) Martin & Marsh توصلت إلى أن النهوض الدراسي منبئ بالانشغال المدرسي، كما أشارت نتائج دراسة مارتن ومارش (2008b) Martin & Marsh إلى أن النهوض الدراسي منبأ بالعديد من نواتج الانشغال المدرسي السلبية (التغيب عن المدرسة) والإيجابية (استكمال المهام، الانتباه الدراسي الجيد) والتي تشكل فيما بينها عوامل أساسية في النجاح الدراسي للطلاب. وأخيراً أشارت نتائج دراسة فان، ونجو (2014) Phan & Ngu في جانب منها إلى التأثيرات غير المباشرة لكل من النهوض الدراسي والقلق على الانشغال المدرسي.

الخلاصة:

بداية لا بد أن نوضح أن التحليل العنقودي يعد أسلوباً إحصائياً استكشافياً، فلا يوجد حل وحيد فريد صحيح يمنحنا إياه هذا الأسلوب، فهو يعتمد بالدرجة الأولى على تفسيرات الباحث النظرية (البحوث التي تدعم العلاقة بين مفهومي النهوض الدراسي، وقلق الاختبار) والتفسيرات الإحصائية (التغيرات في معاملات العنقدة، ورسم الشجرة، والفروق الدالة بين المجموعات بحسب متغيري النهوض الدراسي وقلق الاختبار). لذا فعلى الرغم من دعم تفسيراتنا للمجموعات الأربعة التي أسفرت عنها نتائج الدراسة الحالية، إلا أنه قد تسفر نتائج دراسات أخرى عن مجموعات تتفق أو تختلف مع نتائج الدراسة الحالية ويكون لها مبرراتها النظرية والإحصائية.

ويتضح من العرض السابق لنتائج الدراسة أهمية مفهوم النهوض الدراسي وقدرته على تفسير الفروق بين المجموعات الأربع في متغيري التحصيل الدراسي والانشغال المدرسي بغض النظر عن كون مستوى الطلاب في قلق الاختبار منخفضاً أو منخفضاً بشدة. لذا فلا بد وأن يُعنى المعلمون بتنمية النهوض الدراسي في طلابهم من خلال إتاحة الفرصة لهم بممارسة بعض المهام الفردية التي تعمل على تنمية ثقتهم بأنفسهم، والعمل على تنمية مهارات التنظيم الذاتي لديهم، وتدريبهم على المثابرة والقدرة على التخطيط للمهام، مع خلق مناخ صفي إيجابي من خلال تزويد الطلاب بالتغذية الراجعة المناسبة على أدائهم والتي لا تركز على مقارنتهم بأقرانهم بقدر تركيزها على المهارات والجوانب الإيجابية الجديدة التي تعلموها.

وعلى الرغم من أن دمج متغير النهوض الدراسي مع متغير قلق الاختبار باستخدام التحليل العنقودي قد ألقى بعض الضوء على الطريقة التي يتفاعل بها المتغيران معاً لتحديد درجة التحصيل الدراسي والانشغال المدرسي، الأمر الذي قد يساعد التربويين على تحديد الطلاب الأكثر عرضة لتدني أدائهم الدراسي وأقرانهم المتفوقين، إلا أنه يمكن للبحوث المستقبلية أن تتناول في وصف بروفيلات الطلاب بالإضافة للنهوض الدراسي متغيرات أخرى أكثر شمولاً مثل إدراك الكفاءة الذاتية، والعمليات التنفيذية، وتوجهات الهدف، والإعاقة الذاتية للدراسة وغيرها من المتغيرات التي يمكن أن تحسن من فهمنا لبروفيلات الطلاب في العديد من نواتج التعلم المعرفية والوجدانية.

إن مفهوم الانشغال المدرسي من المفاهيم المنذرة بالخطر؛ فالإهمال أو عدم الاهتمام بالمدرسة قد يكون بوابة للعديد من المشكلات التعليمية ونواتج التعلم السلبية للطلاب. وعلى الرغم من إشارة جانب من نتائج الدراسات الحديثة (Gottfried, Fleming, & Gottfried, 2001; Wigfield, Byrnes, & Eccles, 2006) إلى أن هناك تدنياً في مستويات الانشغال المدرسي بوجه عام بين الطلاب في مراحل التعليم العام؛ إلا أن هذه المستويات تتسم بالثبات بين الطلاب؛ حيث ترتبط مستويات الانشغال المدرسي في المرحلة الابتدائية بمستوياته في المرحلة الإعدادية والمرحلة الثانوية، كما يرتبط مستوى الانشغال من مقرر إلى مقرر دراسي آخر لدى الطالب الواحد. ويرى سكينروبيترز (٢٠٠٩) أن هذه العلاقة لا ترجع لكون الانشغال المدرسي سمة دافعية ثابتة لديه؛ بل هي سمة قابلة للتعديل

بروفيلات النهوض الدراسي وقلق الاختبار في علاقتها بالانشغال المدرسي
والتحصيل الدراسي باستخدام التحليل العنقودي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

لديه. حيث تتشكل بحسب خصائص المهمة والظروف البيئية المحيطة بموقف التعلم، فتتوقف درجة الانشغال المدرسي بحسب حلقة التغذية الراجعة بين بيئة التعلم التي يحددها كل من المعلمين والأقران، والوالدين، وطبيعة المادة المتعلمة، وإدراك الطلاب لموقف التعلم، ونواتج التعلم للطلاب. فالممارسات العديدة التي تعكس انشغالا أو انسحابا من مواقف التعلم تشكل وتنظم فيما بينها طبيعة حلقة التغذية الراجعة والتي تفسر أهمية عامل الانشغال باعتباره من أهم مؤشرات نظام الدوافع لدى الطالب، لذا فلا بد وأن تُعنى البحوث المستقبلية بتناول مفهوم الانشغال المدرسي.

المراجع

أولاً- المراجع العربية:

عمر إسماعيل علي، السيد مصطفى السنباطي، أحلام عبد السميع العقباوي (٢٠٠٩). مقياس قلق الاختبار لطلاب المرحلة الثانوية.

<http://tinyurl.com/oe5gd2k>

محمد حامد زهران (٢٠٠٠). الإرشاد النفسي المصغر للتعامل مع المشكلات الدراسية؛ الطبعة الأولى، عالم الكتب، القاهرة.

ثانياً- المراجع الأجنبية:

Alansari, B. (2004). The relationship between anxiety and cognitive style measured on the Stroop Test. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 32(3), 283-293.

Aneshensel, C. S. (2012). *Theory-based data analysis for the social sciences*: Sage.

Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45(5), 369-386.

Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D., & Reschly, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of School Psychology*, 44(5), 427-445.

Axelson, R. D., & Flick, A. (2010). Defining student engagement. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 43(1), 38-43.

Barnett, P. A. (2012). *High school students' academic buoyancy: Longitudinal changes in motivation, cognitive engagement, and affect in English and math*. (3494306 Ph.D.), Fordham University, Ann Arbor: ProQuest Dissertations & Theses Global database.

- Benson, J., & El-Zahhar, N. (1994). Further refinement and validation of the Revised Test Anxiety Scale. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 1(3), 203-221.
- Blankstein, K. R., Toner, B. B., & Flett, G. L. (1989). Test anxiety and the contents of consciousness: Thought-listing and endorsement measures. *Journal of Research in Personality*, 23(3), 269-286.
- Byrd, T. (2014). *The relationship between engagement in physical activity and anxiety scores in college students*. (1568032 M.A.), University of Nebraska at Omaha, Ann Arbor. Retrieved from: ProQuest Dissertations & Theses Global database.
- Cappella, E., & Weinstein, R. S. (2001). Turning around reading achievement: Predictors of high school students' academic resilience. *Journal of Educational Psychology*, 93(4), 758.
- Casbarro, J. (2005). *Test anxiety & what you can do about it: A practical guide for teachers, parents, and kids*: National Professional Resources Inc./Dude Publishing.
- Cassady, J. C., & Johnson, R. E. (2002). Cognitive test anxiety and academic performance. *Contemporary Educational Psychology*, 27(2), 270-295.
- Coleman, J., & Hagell, A. (2007). *Adolescence, risk and resilience: Against the odds* (Vol. 3): John Wiley & Sons.
- Darr, C. W. (2012). Measuring student engagement: The development of a scale for formative use *Handbook of research on student engagement* (pp. 707-723): Springer.
- Donnellan, M. B., Oswald, F. L., Baird, B. M., & Lucas, R. E. (2006). The mini-IPIP scales: tiny-yet-effective measures of the Big Five factors of personality. *Psychological assessment*, 18(2), 192.

- Fattor, M. M. (2010). *Student engagement differences by ethnicity and scale for ninth grade students*. (3443337 Ph.D.), University of Denver, Ann Arbor. Retrieved from: ProQuest Dissertations & Theses Global database.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of educational research*, 74(1), 59-109.
- Frickey, M. K. (2003). *Developing and Implementing the Scale of Student Engagement/disengagement to Identify Students at Risk of Dropping Out of High School*. University of Wyoming.
- Friedman, I. A., & Bendas-Jacob, O. (1997). Measuring perceived test anxiety in adolescents A self-report scale. *Educational and Psychological Measurement*, 57(6), 1035-1046.
- Gottfried, A. E., Fleming, J. S., & Gottfried, A. W. (2001). Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 3.
- Gunuc, S., & Kuzu, A. (2014). Student engagement scale: development, reliability and validity. *Assessment & Evaluation in Higher Education* (ahead-of-print), 1-24.
- Hancock, D. R., NICHOLS, W. D., JONES, J., MAYRING, P., & GLAESER-ZIKUDA, M. (2000). The impact of teachers' instructional strategies and students' anxiety levels on students' achievement in eighth grade German and US classrooms. *Journal of research and development in education*, 33(4), 232-240.
- Hodapp, V. (1995). The TAI-G: A multidimensional approach to the assessment of test anxiety. *Stress, anxiety, and coping in academic settings*, 95-130.

- Kumke, P. J. (2008). *The Adolescent Test Anxiety Scale: Initial Scale Development and Construct Validation*. Unpublished Dissrtation, university of Winconsin-Madition, USA.
- Lam, S.-f., Jimerson, S., Wong, B. P., Kikas, E., Shin, H., Veiga, F. H., . . .Negovan, V. (2014). Understanding and measuring student engagement in school: The results of an international study from 12 countries. *School Psychology Quarterly*, 29(2), 213- 232.
- Lam, S.-f., Wong, B. P., Yang, H., & Liu, Y. (2012). Understanding student engagement with a contextual model *Handbook of research on student engagement* (pp. 403-419): Springer.
- Liebert, R. M., & Morris, L. W. (1967). Cognitive and emotional components of test anxiety: A distinction and some initial data. *Psychological reports*, 20(3), 975-978.
- Martin, A. (2001). The Student Motivation Scale: A tool for measuring and enhancing motivation. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 11(1), 1-20.
- Martin, A. (2002). Motivation and academic resilience: Developing a model for student enhancement. *Australian journal of education*, 46(1), 34-49.
- Martin, A. J. (2005). Exploring the effects of a youth enrichment program on academic motivation and engagement. *Social Psychology of Education*, 8(2), 179-206.
- Martin, A. J. (2007). Examining a multidimensional model of student motivation and engagement using a construct validation approach. *British Journal of Educational Psychology*, 77(2), 413-440.
- Martin, A. J., Colmar, S. H., Davey, L. A., & Marsh, H. W. (2010). Longitudinal modelling of academic buoyancy and motivation: Do the 5Cs hold up over time? *British*

- Journal of Educational Psychology*, 80(3), 473-496.
- Martin, A. J., Ginns, P., Brackett, M. A., Malmberg, L.-E., & Hall, J. (2013). Academic buoyancy and psychological risk: Exploring reciprocal relationships. *Learning and Individual Differences*, 27, 128-133.
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. *Psychology in the Schools*, 43(3), 267-281.
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2008a). Academic buoyancy: Towards an understanding of students' everyday academic resilience. *Journal of School Psychology*, 46(1), 53-83.
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2008b). Workplace and academic buoyancy: Psychometric assessment and construct validity amongst school personnel and students. *Journal of Psychoeducational Assessment*.
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2009). Academic resilience and academic buoyancy: Multidimensional and hierarchical conceptual framing of causes, correlates and cognate constructs. *Oxford Review of Education*, 35(3), 353-370.
- Martin, A. J., & Martin, A. (2003). *How to motivate your child for school and beyond* Bantam Sydney.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American psychologist*, 56(3), 227.
- Mazer, J. P. (2013). Associations among teacher communication behaviors, student interest, and engagement: A validity test. *Communication Education*, 62(1), 86-96.
- Naveh-Benjamin, M. (1987). Coding of spatial location information: An automatic process? *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 13(4), 595.

- Nyland, J. L., YBAKRA, K. M., Sammut, K. L., RIENECKER, E. M., & KAMEDA, D. A. M. (2000). Interaction of psychological type and anxiety sensitivity on academic achievement. *Perceptual and motor skills, 90*(3), 731-739.
- Phan, H. P., & Ngu, B. (2014). Longitudinal examination of personal self-efficacy and engagement-related attributes: How do they relate. *American Journal of Applied Psychology, 3*(4), 80-91.
- Putwain, D. W. (2008). Deconstructing test anxiety. *Emotional and Behavioural Difficulties, 13*(2), 141-155.
- Putwain, D. W., Connors, L., Symes, W., & Douglas-Osborn, E. (2012). Is academic buoyancy anything more than adaptive coping? *Anxiety, Stress & Coping, 25*(3), 349-358.
- Putwain, D. W., & Daly, A. L. (2013). Do clusters of test anxiety and academic buoyancy differentially predict academic performance? *Learning and Individual Differences, 27*, 157-162.
- Rowley, S. J. (2000). Profiles of African American college students' educational utility and performance: A cluster analysis. *Journal of Black Psychology, 26*(1), 3-26.
- Ryan, R. M., Stiller, J. D., & Lynch, J. H. (1994). Representations of relationships to teachers, parents, and friends as predictors of academic motivation and self-esteem. *The Journal of Early Adolescence, 14*(2), 226-249.
- Sarason, I. G. (1984). Stress, anxiety, and cognitive interference: reactions to tests. *Journal of personality and social psychology, 46*(4), 929.
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational*

- Psychology*, 100(4), 765.
- Skinner, E. A., & Pitzer, J. R. (2012). Developmental dynamics of student engagement, coping, and everyday resilience *Handbook of research on student engagement* (pp. 21-44): Springer.
- Speirs, T., & Martin, A. (1999). Depressed mood amongst adolescents: the roles of perceived control and coping style. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 9, 55-76.
- Spielberger, C., Gonzalez, H., Taylor, C., Algaze, B., & Anton, W. (1978). Examination stress and test anxiety. In C. D. Spielberger & I. G. Sarason (Eds.), *Stress and anxiety* (Vol. 5, pp. 167-191): New York: Wiley.
- VandenBos, G. R. (2015). *APA Dictionary of Psychology*: American Psychological Association. Second Edition. Washington, DC.
- Wigfield, A., Byrnes, J. P., & Eccles, J. S. (2006). Development during early and middle adolescence. In P. Alexander & P. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (2nd Ed.). New York: Macmillan Publishing.
- Wolin, S. J., & Wolin, S. (1993). *The resilient self*: New York: Villard Books.
- Zeidner, M. (1998). Test anxiety. *Corsini Encyclopedia of Psychology*. 1-3.
- Zimmerman, M. A., & Arunkumar, R. (1994). Resiliency research: Implications for schools and policy. *Social Policy Report*, 8(4), 1-18.