أثر التدريب على بعض مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني في الاندماج الجامعي ودافعية الإنجاز لدى طلاب الجامعة

إعـــــداد

د/ عبدالنعيم عرفه محمود محمد
استاذ الصحة النفسية المساعد
كلية التربية–جامعة الازهر بالقاهرة

د/ ابراهيم سيد احمد عبدالواحد
استاذ علم النفس التعليمي المساعد
كلية التربية–جامعة الازهر بالقاهرة

أثر التدريب على بعض مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني في الاندماج الجامعي ودافعية الإنجاز لدى طلاب الجامعة

د/ عبدالنعيم عرفه محمود محمد ود/ ابراهيم سيد احمد عبدالواحد*

ملخص البحث:

هدف البحث إلى التحقق من أثر التدريب على بعض مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني في الاندماج الجامعي ودافعية الإنجاز لدى طلاب الجامعة، وطُبق مقياسي الاندماج الجامعي ودافعية الإنجاز من إعداد الباحثين على عينة قوامها (٢٠٠) طالبًا جامعيًا وذلك للتحقق من الخصائص السيكومترية، وبلغ قوام المجموعتين التجريبية والضابطة (٤٠) طالبًا، وبعد تطبيق البرنامج التدريبي المقترح على المجموعة التجريبية، وتطبيق مقياسي البحث على المجموعة التجريبية والضابطة، وبمعالجة البيانات إحصائيًا أسفرت النتائج عن وجود فروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياسي الاندماج الجامعي ودافعية الإنجاز لصالح القياس البعدي، كما وجدت فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياسي الاندماج الجامعي ودافعية الإنجاز لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

الكلمات المفتاحية: الاندماج الجامعي، دافعية الإنجاز، التعلم الاجتماعي الوجداني.

* – د/ عبدالنعيم عرفه محمود محمد: استاذ الصحة النفسية المساعد–كلية التربية–جامعة الازهر بالقاهرة.

– د/ ابراهيم سيد احمد عبدالواحد: استاذ علم النفس التعليمي المساعد– كلية التربية– جامعة الازهر بالقاهرة.

The Effect of some Social Emotional Learning Skill Training on University Engagement and Achievement Motivation among University Students

The current research aimed at identifying the effect of some social emotional learning skill training on university engagement and achievement motivation among university students. Both scales of university engagement and achievement motivation (prepared by the researcher), were administered to a sample of (200) university students so as to verify their psychometric properties. Basic sample comprised of (40) students divided into either experimental or control groups. After the conduction of the proposed training program on the experimental group as well as administering the aforementioned scales on both groups, data were statistically analyzed. Results indicated that there were statistically significant differences between the mean scores attained by the experimental group on the pre ï post tests of university engagement and achievement motivation, in favor of the post measurement. There were statistically significant differences between the mean scores attained by the experimental and control groups on the post-test of university engagement and achievement motivation, in favor of the experimental group.

Keywords:
University Engagement - Achievement Motivation - Social Emotional Learning

مقدمة:

يعد التعليم الجامعي أحد العناصر الأساسية المهمة لدعم التنمية البشرية في جميع أنحاء العالم، حيث إنه لا يوفر للفرد المهارات الأساسية اللازمة لسوق العمل فقط، وإنما يوفر أيضا التدريب الضروري لجميع الطلاب على اختلاف تخصصاتهم بهدف تطوير وتحسين قدراتهم ومهاراتهم، والتي من شأنها تدفع عجلة الاقتصاد المحلي، وتدعم المجتمع المدني؛ ولذلك أصبح التعليم الجامعي مطلبا اساسيًا لكل أولياء الأمور فهم يبذلون من أجل ذلك كل شيء، وفي ظل مجانية التعليم التي كفلها الدستور أصبح لزاما على الدولة أن توفر الإمكانات البشرية والمادية التي تضمن أن يندمج الطلاب أكاديميا واجتماعيًا في مجتمع الجامعة، والتي تمكنهم من الانتقال من سنة إلى أخرى بنجاح وتفوق.

وقد أشار (McEwan, 2009:1) إلى أن الاحتفاظ بطلاب الجامعة يعد مصدر قلق متزايد لأنصار التعليم العالي، حيث تشير الأبحاث إلى أن الاستبقاء بين العام الأول والثاني له أهمية كبيرة، خاصة وأن معظم الطلاب قد يغادرون الجامعة بإرادتهم لأسباب غير أكاديمية.

ويذكر (Chrysikos, et al., 2017:97) أنه منذ فترة طويلة قيل إن تجربة الجامعة في السنة الأولى لها تأثير حاسم على عزم الطالب على إكمال دراسته الجامعية. ويري (Tinto, 1993:94) أن الطلاب الذين يصبحون جزءًا من البيئة الأكاديمية والاجتماعية هم أكثر اندماجًا في دراستهم. وجزء كبير من اندماجهم هو المشاركة في مجتمعات التعلم داخل الجامعة. ويوضح (Shapiro, & Levine, 1999:33) بأن تعزيز مجتمعات التعلم يدعم زيادة تعلم الطلاب والاحتفاظ بهم، ويعد تحديد كيفية تفاعل طلاب السنة الأولى مع البيئة الجامعية عاملًا مهمًا في مستوى الأداء وزيادة معدلات النجاح بالجامعة.

ويري (Christie, & Dinham, 1991:415) أن التعليم الجامعي ليس فقط عملية يحصل فيها الطلاب على مؤهلات أكاديمية ومهنية، بل هي أيضًا عملية يكتسبون من خلالها مهارات أكاديمية وغير أكاديمية مهمة، بالإضافة إلى توفير القواعد الأساسية للوظائف التي سيقبلون عليها، ومن الأهمية بمكان أن تكون الجامعة مفضلة لدى الطلاب لضمان استمرارهم في عملية التعلم والتعليم، ولهذا ينبغي استخدام الموارد البشرية والاقتصادية المخصصة للجامعة بفعالية.

وقد أصبح دعم اندماج الطلاب هدفًا تعليميًا مهمًا، نظرًا لأن ذلك يتناسب مع تحسين الأداء (Bitzer, 2009; Tinto & Pusser, 2006). وقد تم تطوير نظرية الاندماج من قبل (Tinto) لشرح مغادرة الطلاب من المؤسسات الجامعية، ويشمل الاندماج كلًا من الاندماج الأكاديمي والاجتماعي؛ فالاندماج الأكاديمي هو مدى تكيف الطلاب مع أسلوب الحياة الأكاديمية"، ويعتبر الاندماج الأكاديمي الرغبة (الدافع) والقدرة (مثل القدرات المعرفية) على الانتماء إلى مجموعة العمل الأكاديمية، في حين يعني الاندماج الاجتماعي مدى تكيف الطلاب مع الطريقة الاجتماعية للحياة في الجامعة، مثل المشاركة في الأنشطة خارج المناهج الدراسية، والتواصل مع الزملاء والمعلمين (Tinto, 1975:89-90).

وعلى الرغم من الاعتراف بأهمية الاندماج الاجتماعي والأكاديمي، فقد ركزت التوصيات في الغالب على طلاب السنة الأولى الجدد (Byl, et al., 2011:206)، وتشير الأبحاث إلى أن التعلم من الطلاب القدامى يوفر فرصًا مهمة لمساعدة الطلاب الجدد على الاندماج مع متطلبات الجامعة (Callcott, et al., 2014; Byl, et al., 2011). بالإضافة إلى تقديم نموذج يحتذى به للطلاب الجدد (Tangwe & Rembe, 2014:387). كما أن التفاعل الاجتماعي مع الأقران مهم لتطوير الشعور بالانتماء للمجتمع (Byl, et al., 2011:206)

والتحدي الرئيسي للتعليم في القرن الواحد والعشرين هو في نوعية الخدمات التي تقدمها الجامعة للطلاب في ظل تنوع قدراتهم ودوافعهم للتعلم، خاصة أن الكثير من الطلاب ينقصهم الكفايات الاجتماعية والوجدانية، كما أصبحوا أقل ارتباط بالجامعة، وهذا بدوره يؤثر سلبا على أدائهم الأكاديمي وعلى سلوكهم وصحتهم (Durlak, et al., 2011:405). ويضيف (Severiens & Schmidt, 2008:264) أن الاندماج الاجتماعي هو مؤشر مهم للنجاح الأكاديمي والطلاب الذين يتعاونون بشكل جيد مع زملائهم، ويكونون صداقات، ويشعرون كأنهم في منزلهم كان أدائهم أفضل أكاديميا.

ويشير (Kam, et al., 2004:67) إلى أن دوافع الطالب لتوصيل مشاعره وحل المشكلات التي تحدث في السياق الاجتماعي تتأثر بشكل كبير بالنمذجة والتعزيز من الكبار والأقران، وأن الفهم والتنظيم للوجدان هي مظاهر مهمة للكفايات الاجتماعية وهدفا مناسبا لمحاولات الوقاية من تنميط الطلاب أو تعرضهم للمخاطر السلوكية، ومن

ثم فإن الفهم والوعي والتنظيم الوجداني هي مظاهر متضمنة في النماذج التي تم تصميمها لتعزيز ودعم الكفايات الاجتماعية.

وقد أشارت بعض الدراسات السابقة إلى وجود علاقة إيجابية بين مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني والاندماج الجامعي مثل دراسة: (Schoiack,2000; McEwan, 2009; Atkinson-Alston, 2013; Celik, 2013; Emmeline, et al., 2016; paul , 2018; Meyers, et al., 2019;

كما أظهرت أن هناك علاقة إيجابيةبين مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني ودافعية الإنجاز مثل دراسة: (Carroll, et al. 2000; LE, et al., 2005; Doostian, et al, 2014; Stasiak, 2016; Duginske, ٢٠١٧ ,مهدي؛ ومحمد ; 2017, Kanani , et al., 2017, الزغبي، ٢٠١٨، Turki, et al., 2018، Panayiotou, et al., 2019

وبينت بعض الدراسات السابقة أن هناك علاقة إيجابية بين الاندماج الجامعي والدافعية للإنجاز مثل: (Carroll, et al., 2000; Guiffrida, et al.,2013; Clark, et al., 2014; Lindsay & Williams, 2015; Emmeline, et al., 2016; Turki, et al., 2018)

كما أوضحت العديد من الدراسات السابقة إلى أنه يمكن تحسين مستوى الاندماج الجامعي والدافعية للإنجاز من خلال التدريب على بعض مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني مثل: (مهدي؛ ومحمد، ٢٠١٧؛ الزغبي، ٢٠١٨)؛ (Schoiack,2000; Le,et al., 2005; Atkinson-Alston, 2013; Bikowsky,2013; Doostian, et al., 2014; Stasiak, 2016; Duginske, 2017; Kanani, et al, 2017; paul , 2018; Meyers, et al., 2019; Panayiotou, et al., 2019)

ويرى (جابر،٢٠٠٤ :٩٩) أنه لا يمكن تحقيق أي نجاح أكاديميأوشخصي بدون تنمية المهارات الاجتماعية والوجدانية، فقد أوضحت الدراسات السابقة أن من أسباب تميز بعض المدارس وفاعليتها في تحقيق مستوى أكاديميعالٍ هو وجود عملية نسقية لتنمية مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني. ويضيف (Zins, & Elias, 2006:3) أن تطوير الكفايات الاجتماعية والوجدانية للمتعلمين هو عامل أساسي للنجاح في الجامعة وفي الحياة بصفة عامة، حيث إنه من المعروف أن الانفعالات تؤثر على كيفية التعلم.

ويصف الباحثون المهارات الاجتماعية والوجدانية بأنها المفتاح الذي يحتاجه الطلاب عندما يدخلون الجامعة، ومن هذه المهارات الثقة بالنفس وبناء علاقات إيجابية مع أقرانهم ومع الكبار، والقدرة على التواصل الانفعالي بشكل فعال، وحل المشكلات ذات الطبيعة الاجتماعية، وتعد هذه الكفايات هي العامل الحاسم لتحقيق النجاح في الجامعة (Hemmeter, et al., 2006:583).

ويُعد التعلم الاجتماعي الوجداني أحد الاتجاهات الحديثة التي تقدم رؤية جديدة للتعلم، تسعى إلى محاولة التلاؤم مع خصائص مجتمع المعرفة الجديد، ومتطلبات القرن الواحد والعشرين، حيث تستند برامج التعلم الاجتماعي الوجداني على أساس علمي من البحوث وتتوافر الأدلة على فعاليتها، وأنها تساعد على تقليل الفجوة بين الطلاب مرتفعي الإنجاز والطلاب منخفضيالإنجاز وذلك من خلال تزويد جميع الطلاب بالمهارات اللازمة للنجاح في الجامعة والحياة(CASEL, 2003:2).

كما أن لمؤسسات إعداد المعلمين قبل الخدمة نصيبًا ودورًا أساسيًا في تهيئة المعلمين للتعلم مدى الحياة وبناء فكرهم على الحداثة والتطوير، وإكسابهم طرق إعمال التفكير لفهم متغيرات الحياة بكل أصنافها وأطيافها، وأن جودة مؤسسات إعداد المعلم تنبع أهميتها من كونها من أهمال مؤسسات العلمية التعليمية التي تلجأ إليها المجتمعات الحديثة لتنمية حاجات الطلاب المعلمين التربوية والمهارية والثقافية والأكاديمية، وتهيئتهم للتعلم مدى الحياة (الغنيم،٢٠١١: ١٠).

وتشير تقارير جامعة الدول العربية في مجال تطوير إعداد المعلم وتدريبه إلى مجموعة من النتائج منها: أهمية الإعداد الجيد للمعلم وتزويده بالمعارف والخبرات التربوية وتطوير أدائه ليكون قادرا على نقل المتطلبات العلمية ومستجداتها بالطرائق المناسبة التي تنعكس لاحقا على المخرجات البشرية للنظام التربوي، وأيضًا الربط ما بين الإعداد الجيد للمعلم وضمان الجودة في العملية التعليمية، وأن إعداد المعلمين في كليات التربية أكثر نجاحا ووثوقا من إعدادهم خلال دورات قصيرة بعد إكمال الدراسة في الشهادة الجامعية الأولى (البكالوريوس أو الليسانس)، وأن المعلمين المعدين إعدادا تخصصيا وتربويا أكثر نجاحا من سواهم، وأهمية دور التربية العملية في برامج إعداد المعلمين من حيث كونها جزءًا لا يتجزأ من برنامج الإعداد المهني والأكاديمي والتربوي للطالب المعلم (جامعة الدول العربية،٢٠٠٩ : ١٦-١٧).

كما إن إعداد الطلاب للنجاح في الحياة يتطلب أن يوازن التعليم بين تمكينهم من المهارات الأكاديمية الأساسية، وإعداد هؤلاء الطلاب لأن يكونوا مسئولين في المجتمع، حيث أشارت البحوث التي أجريت في العقود القليلة الماضية إلى أن التعلم الاجتماعي الوجداني هو اتجاه في التعلم للحد من المشكلات السلوكية، وتعزيز التكيف الايجابي، وتحسين الأداء الأكاديمي(Payton, et al., 2008: 5).

ويرى (Durlak, et al., 2011:406) أن المهارات الاجتماعية والوجدانية يمكن أن تعلم وتمارس في الحالات المختلفة من خلال منظومة التعليم، حتى يتمكن الطلاب من استخدامها كجزء من حياتهم اليومية.

ويشير (Hromek, & Roffey, 2009:226-227) إلى أن اليونسكو UNESCO في تقريرها عن التربية في القرن الواحد والعشرين والذي يحمل عنوان "التعلم: ذلك الكنز المكنون" حددت أربع ركائز للتعليم هي " تعلم للعيش معا" و"تعلم لتعرف" و"تعلم لتعمل" و"تعلم لتكون"، وما ترتب على ذلك من أن التربية في تركيزها على(تعلم للعيش معا، وتعلم لتكون) تشير غالبا إلى التعلم الاجتماعي والوجداني.

ويشير (OôBrien & Resnik, 2009:1) إلى أن جمعية التعلم الاجتماعي الوجداني الأكاديمي (CASEL) قامت بإجراء تحليل منهجي لأكثر من (٧٠٠) دراسة أجراها باحثون مستقلون حول برامج التعلم الاجتماعي الوجداني، وتوصلت إلى عدة نتائج منها أنه بالمقارنة بين الطلاب الذين تلقوا برامج التعلم الاجتماعي الوجداني كانوا أفضل في مهاراتهم واتجاهاتهم، وسلوكياتهم الاجتماعية الإيجابية، وتحسنوا في أدائهم الاختبارات التحصيلية مقارنة بغيرهم الذين لم يتلقوا هذا النوع من التدريب.

ويشير (Chatti, et al., 2010:74) إلى أن المتعلمين بشكل عام يميلون إلى مقاومة الطريقة الواحدة للتعلم التي تقدم للجميع والتي غالبا ما تفشل في مواجهة الفروق الفردية والتوقعات والتفضيلات والاحتياجات المختلفة للطلاب، كما أن التعلم في طبيعته اجتماعيا، وهذا يتطلب التعرف على الجانب الاجتماعي للتعلم مع التركيز القوي على توظيف المعرفة ضمن السياق الاجتماعي.

ويستمد التعلم والتعليم قوته فيالجامعات من المكونات الاجتماعية والوجدانية والأكاديمية، خاصة أن المكونات الوجدانية يمكن أن تسهل أو تعوق المشاركة الأكاديمية للطلاب ومدى التزامهم ونجاحهم الدراسي، لأن العلاقات والعمليات الوجدانية تؤثر على كيف نتعلم وماذا نتعلم (Durlak, et al., 2011:405).

ويتطلب إعداد المعلمين للقرن الواحد والعشرين أن تصمم برامج لهم قبل الخدمة، حتي يمكنهم أن يروا العالم النفسي لطلابهم، ويظهرون تعاطفا لفهم مشاعرهم، وأكثر حساسية لاحتياجاتهم، والقدرة على توفير بيئات تعلم وتعليم لهم تعكس الخبرات الثقافية المتنوعة (Bassey, 1997:30).

وعليه يري الباحثان أن طلاب الجامعة وخاصة الجدد منهم والمتعثرين أكاديميا في حاجة إلى تحسين مستوى اندماجهم الأكاديمي بهدف زيادة استيعابهم للمحتوى المعرفي وأيضًا تحسين مستوى اندماجهم الاجتماعي بما يضمن تفاعلهم مع بيئة الجامعة، وكذلك في حاجة إلى زيادة دافعيتهم للإنجاز حتي يتمكنوا من التحصيل الدراسي، وقد أفاد التراث النفسي أنه يمكن تحسين ذلك من خلال التدريب على مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني.

مشكلة البحث:

يعد ضعف الاندماج الجامعي ونفص دافعية الإنجاز مشكلة كبيرة تواجه القائمين على التعليم العالي لما له من آثار خطيرة سواء أكانت تعليمية أو اجتماعية أو اقتصادية، فعلى الرغم من أن التعليم العالي بصفة عامة يطور المعرفة الأكاديمية للطلاب، إلا أن النقد الدائم الموجه له تمثل في ضعف الإعداد الكافي للطلاب حتى يتمكنوا من أداء الأدوار التي تحتاجها المؤسسات داخل المجتمع، لأن هؤلاء الطلاب غالبا لا يتوافر لديهم الكفايات الاجتماعية والوجدانية التي تمكنهم من الاستفادة الكاملة من معارفهم الأكاديمية، وهذا يتطلب من الجامعات أن تهتم بالطالب كليا (عقليا واجتماعيا ووجدانيا) لإعداد خريج ناجح في المستقبل (Seal, et al. 2011:2). وأن الكثير من الطلاب ينقصهم الكفايات الاجتماعية والوجدانية، وأصبحوا أقل ارتباطا بالجامعة، وهذا بدوره يؤثر سلبا على أدائهم الأكاديميوعلى سلوكهم وصحتهم (Durlak, et al., 2011:405). ولكن لأسباب أخرى قد يقرر بعض الطلاب الانسحاب من دراساتهم لأنهم لايمكنهم الاندماج داخل الجامعة بشكل صحيح. بالإضافة إلى أن الطلاب غيرالقادرين على التوافق مع معايير المؤسسة الجامعية وقيمها وتوقعاتها هم أكثر عرضة للشعور بالنفور، كما أن لديهم نواي االانسحاب طواعية من مجتمع الجامعة (Conley, 2007:2).

ويظهر عدم التوافق في الجامعة للطالب عندما يكون هناك اختلاف بين تفضيلات وأساليبه وقيم المجتمع مما يؤدي إلى انتقاله إلى كلية اخر أو تركه للجامعة،

كما أن تضارب النتائج عن بين خصائص دخول الطالب ومتطلبات النظام الأكاديمي يؤدي إلى ضعف الاندماج الجامعي، ويمكن أن تؤدي المطالب العالية من جانب الكلية إلى انسحاب الطلاب بسبب ضعف قدرتهم على التحصيل الدراسي، وعندما تكون متطلبات البرنامج الأكاديمي منخفضة للغاية يميل الطلاب المتفوقون إلى تغيير برامجهم أو انسحابهم من الكلية؛ لأن البرنامج لا يمثل تحديًا كافيًا لهم. (Tinto,1993:113).

كما أن طلاب السنة الأولى بالجامعة يواجهون مجموعة من الصعوبات التي تعيق عملية اندماجهم الجامعي فكثير منهم يوجهون لتخصصات لا يرغبون فيها مما يدفعهم إلى العزلة الاجتماعية، وعدم قدرتهم على التوافق الأكاديمي (لعوبي؛ ومنيغد، ٢٠١٥: ١٣٤). أضف إلى ذلك أن الطلاب الذين يفتقرون إلى الدوافع لن يكونوا قادرين على الالتزام بتحقيق أهدافهم، وعادةً ما يكون هؤلاء الطلاب غير قادرين على إجراء التعديلات اللازمة ومن ثم يقررون في النهاية الانسحابمن مجتمع الجامعة (Tinto, 1993:114). كما أن ضعف اندماج الطلاب في مجتمع الجامعة واستيعاب قيمها قد يجعلهم في عزلة مما يعطي الفرصة للجماعات غير الرسمية داخل الجامعة في احتضانهم وتشربهم لأفكارها التي تكون ضد قيم المجتمع وتقاليده.

ويري الباحثان أنه ينبغي أن يكون لدى الطلاب درجة من الاستعداد الأكاديمي والاجتماعي، وأن هذا الاستعداد يتضمن مجموعة من الجوانب منها الاستراتيجيات المعرفية، واكتساب المعرفة الأساسية بالمحتوى، والسلوكيات الأكاديمية، والمهارات الاجتماعية، بالإضافة إلى الدافعية للإنجاز والتي تعد ضرورية لعملية الاندماج الجامعي للطلاب سواء كان اندماجا أكاديميا أو اجتماعيا، ومن ثم فإن مثل هذه العناصر ينبغي تنميتها لدى طلاب الجامعة الجدد وبصفة خاصة الطلاب المتعثرين أكاديميا حتي لا يستنفذوا عدد مرات الرسوب ويفصلوا من كليتهم، مما حدا بالباحثين إعداد برنامج تدريبي قائم على مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني ومعرفة أثره في الاندماج الجامعي ودافعية الإنجاز، وعليه تتبلور مشكلة البحث في محاولة الإجابة على التساؤل الرئيس الآتي:

ما أثر البرنامج التدريبي المقترح القائم على مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني في الاندماج الجامعي ودافعية الإنجاز لدى طلاب الجامعة؟، ولمعرفة فاعلية البرنامج التدريبي في حل مشكلة البحث يمكن ذلك من خلال محاولة الإجابة على التساؤلات الآتية:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتبدرجات طلابالمجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الاندماج الجامعي؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجاتطلاب المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الاندماج الجامعي في التطبيق البعدي؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس دافعية الإنجاز؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس دافعية الإنجاز في التطبيق البعدي؟

هدف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى التحقق منأثر التدريب على بعض مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني في تنمية وتحسين الاندماج الجامعي ودافعية الإنجاز لدى طلاب كلية الجامعة، حتى يمكن تعميمه بعد التأكد من فاعليته.

أهمية البحث:

تكمن الأهمية النظرية للبحث في تحديد مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني اللازم توافرها لمعلم المستقبل، وبناء برنامج تدريبي قائم على هذه المهارات التي تم تحديدها لتنمية الاندماج الجامعي ودافعية الإنجاز لدى طلاب الجامعة، بالإضافة إلى تزويد المكتبة العربية بإطار نظري عن متغيرا البحث، وأدوات قياسه، كما تكمن الأهمية التطبيقية في تدريب طلاب الجامعة على مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني بما يسهم في تحسين الاندماج الجامعي ودافعية الإنجاز لديهم، وقد تسهم نتائج البحث في تبني الجامعات لبرامج تدريبية تقلل من نسب الرسوب والتسرب للطلاب الجدد مما يؤدي إلى استمرارهم بالجامعة.

مصطلحات البحث:

التعلم الاجتماعي الوجداني: يتبنى الباحثان تعريف جمعية التعلم الأكاديمي والاجتماعي والوجداني (CASEL, 2003) والذي يعرفه بأنه عملية لتطوير قدرات الطالب بهدف إدارة الانفعالات، واتخاذ القرارات المسئولة، وإقامة علاقات إيجابية مع الآخرين، والتفاعل مع المواقف الصعبة بشكل فعال.

الاندماج الجامعي يعرفه الباحثانبأنه: قدرة الفرد على التوافق الأكاديمي والاجتماعي في بيئة التعلم الجامعية، بهدف الانتقال بنجاح وتفوق من سنة جامعية

إلى أخرى، وللاندماج بعدان أكاديمي واجتماعي، ويقصد بالاندماج الأكاديمي اتساع قدرات الطالب، وقدرته على التفكير بشكل منهجي، وتحفيزه في المراحل الدراسية، والاستفادة من خبراته، وما توفره الكلية في تعزيز فرصته لاجتياز المقررات الدراسية وفق المعايير التي تحددها الجامعة، بينما يعني الاندماج الاجتماعي مدي مشاركة الطالب في الأنشطة الرسمية وغير الرسمية سواء داخل قاعة المحاضرات أو خارجها، وتفاعله مع الآخرين سواء معلميه أو زملائه أو موظفي الكلية، وتكوين صداقات جديدة، وغيرها من التفاعلات الاجتماعية داخل الكلية أو الحرم الجامعي، ويتحدد إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الاندماج الجامعي.

دافعية الإنجاز يعرفها الباحثان بأنها طاقة كامنة داخل الفرد تدفعه إلى تحقيق هدف معين تم تحديده مسبقا والسعي للتفوق والاقتراب من النجاح والرغبة في الوصول بالأداء لأكبر درجة ممكنة، ويتحدد إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الاندماج الجامعي.

حدود البحث:

تتحدد البحث في إطار المشاركين منطلاب الفرقة الأولى شعبة علم النفس بكلية التربية– جامعة الازهر للعام الجامعي ٢٠١٨/ ٢٠١٩م، وبالأدوات، والأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولًا – الاندماج الجامعي:

يُعرف (Clark, et al.,2014:31) الاندماج الجامعي بأنه قدرة الطالب على التكيف والاستيعاب في البيئات التعليمية. ويشير (Astin,1975; Tinto,1975; Pascarella & Terenzini, 1980) إلى أن هناك بعدين للاندماج الجامعي هما الأكاديمي والاجتماعي، ويقصد بالاندماج الأكاديمي قدرة الطالب على الاستفادة من الخبرات الأكاديمية التي تستند إلى الأداء الأكاديمي وهذا يتطلب أن يكون الطالب قادرًا على تلبية المتطلبات التعليمية للمؤسسة وأن تكون المؤسسة قادرة على تلبية الرغبات التعليمية للطالب، وهذا يعتمد غالبًا على مقدار الطاقة التي يتم وضعها في التعلم والحصول على درجات مرتفعة وتفاعلات مع أعضاء هيئة التدريس. ويشير الاندماج الاجتماعي إلى مشاركة الطالب الاجتماعية وتفاعلاته مع الطلاب الآخرين، ويشمل ذلك تطوير الصداقات والتفاعلات الرسمية وغير الرسمية مع أعضاء هيئة التدريس والموظفين لمناقشة أو دعم القضايا الاجتماعية، وعلى الرغم من أن الاندماج

الأكاديمي والاجتماعي قد يتضمن تفاعلات مع الطلاب وأعضاء هيئة التدريس؛ إلا أن التمييز عادة ما يكون بين سياقات تلك التفاعلات، حيث يركز الاندماج الأكاديميعلى المساعي الفكرية بينما يدعم الاندماج الاجتماعي السعادة العاطفية والنفسية.

ويشير (Pascarella & Terenzini, 1980, 1983) إلى أن الاندماجالجامعي للطلاب ومدى اعتقادهم بأنهم سيواجهون تحديا أكاديميا في جامعتهم سيعزز قدرا أكبر من التطور الفكري لديهم والذي بدوره سيؤدي إلى نتائج تعليمية أفضل. وقد توصلت بعض الدراسات إلى وجود علاقة إيجابية بين الاندماج الاجتماعي والأداء الأكاديمي (Pan, et al., 2008; Robbins, et al., 2004; Hafeezm & Mardell, 2007). ويشير (Tinto,1975:90) إلى أن الاندماج الاجتماعي وحده لا يكفي لتشجيع النجاح الأكاديمي فمهما كان الطالب مندمجًا اجتماعيًا بشكل كبير وغير مندمج أكاديميا فمن المتوقع عدم اجتيازه المرحلة الجامعية بيسر، بل قد لا يتخرج منها، أو ينتقل إلى كلية اخري.

وعليه يري الباحثان أن الاندماج الجامعي يتضمن بعدين أساسين هم الاندماج الأكاديمي والاندماج الاجتماعي، حيث يتضمن الاندماج الأكاديمي والاجتماعي مجموعة من الخصائص منها: أن الطالب أكثر توافقا مع البيئة الجامعية، ويتمتع بعلاقات إيجابيةمع الآخرين، وفرصة أفضل في اجتياز المقررات الدراسية، ويقبل على المشاركة في الأنشطة الصفية واللاصفية، ولديه الشعور بالاستقرار في مواقف الحياة الجامعية مما يدفعه إلى تحقيق مستويات عالية من النجاح، وقادرًاعلى الانسجام مع المحيطين به، والالتزام بالقوانين واللوائح داخل الجامعة، وتقبل ما تفرضه عليه البيئة الجامعية من مطالب والتزامات وما ترضه له من قيم ومعايير.

ويعرض الباحثان بعض التوجهات النظرية لتفسير عملية الاندماج الجامعي

- النموذج الطولي لمغادرة الطلاب (Tinto, 1993).
- نظرية الانتقال (Schlossberg, et al., 1995; Tinto, 1993).
- النموذج النفسي للاحتفاظ بالطلاب (Bean & Eaton, 2000).
- نظرية الاستعداد (Conley, 2007).

أولا– النموذج الطولي لمغادرة الطلاب للجامعة (Tinto, 1993):

ينص نموذج (Tinto, 1993:114) الطولي للمغادرة المؤسسية على أن الانسحاب يحدث نتيجة للتفاعلات بين الأفراد وأعضاء هيئة التدريس ومجتمع الجامعة. ويلخص Tinto انسحاب الطلاب في ثلاثة "مواضيع" عامة هي: خصائص الدخول لأول مرة في الجامعة، ونوعية مشاركتهم داخل الجامعة، والقيادات التي تؤثر في سلوك الطلاب.

ويصف نموذج Tinto الطولي للمغادرة أن الطلاب يدخلون الجامعة ولديهم خلفيات ثقافية، وسمات الشخصية، ومهارات فكرية واجتماعية، والموارد المالية، ومختلف الخبرات التعليمية قبل الكلية، ويُفترض أن كل عنصر عند الالتحاق له تأثير مباشر على الانسحاب من الجامعة، حيث إنها تؤثر على النوايا الفردية والالتزامات المتعلقة بالأنشطة التعليمية المستقبلية. وتشير الالتزامات إلى رغبة الطلاب في العمل على تحقيق هذه الأهداف، وأن الطلاب الملتزمون مستعدون للالتزام الكامل بتحقيق الأهداف القيمة وبذل الطاقات للقيام بذلك، بينما الأفراد الذين يفتقرون إلى الدافع بغض النظر عن الأهداف المحددة لن يكونوا قادرين على الالتزام بتحقيق هذه الأهداف، وقد تؤدي الأهداف أو الالتزامات القوية (الدوافع) إلى استمرار الطلاب حتى الانتهاء من الدراسة الجامعية. كما أن الأهداف القوية والالتزامات الثابتة هي دوافع قوية خلال المرحلة الانتقالية من المدرسة إلى الجامعة وأيضًا التكيف مع ثقافة الجامعة، ومع ذلك لا يمكن أن نضمن استمرارية هؤلاء الطلاب، فبعض الطلاب يكونون غير قادرين على مواجهة متطلبات البيئة الجامعية الاجتماعية والفكرية، وعادةً ما يكون هؤلاء الطلاب غير قادرين على إجراء التعديلات اللازمة ومن ثم يقررون في النهاية الانسحاب من مجتمع الجامعة، وتحدد النوايا مستوى ونوع التعليم والأهداف المهنية التي يريدها الفرد، وكلما قل اندماج الطالب في المجتمعات الأكاديمية والاجتماعية للمؤسسة زاد احتمال انسحابه من الجامعة (Tinto, 1993-36-47).

ويضيف (Kuh & Love,2000:196) أنه يمكن تحديد مدى اندماج الطلاب أكاديميا من خلال التحصيل الأكاديمي، ومستوى الرضا لدى الطلاب عن برنامجهم الأكاديمي، كما يمكن تحديد مدي اندماجهم اجتماعيًا عن طريق التعرف على مشاعر انتمائهم للجامعة.

وتتمثل الالتزامات المؤسسية في قيم المؤسسة ومعتقداتها، وعندما يكون هناك تطابق بين قيم ومعتقدات الطلاب والمؤسسة يكون الطلاب أكثر ميلًا للمشاركة في

السلوكيات الاجتماعية (الميل إلى التعامل مع مطالب وضغوط الاندماج الاجتماعي بطريقة إيجابية)، وكلما زاد الالتزام المؤسسي الأولي للطلاب زاد الاندماج الاجتماعي للطلاب والالتزام المؤسسي اللاحق (Braxton & Hirschy, 2005:70-72).

ثانيًا- نظرية الانتقال (Schlossberg, et al., 1995; Tinto, 1993):

يُعرّف (Schlossberg, et al.,1995:72) الانتقال بأنه "أي حدث يؤدي إلى تغيير في العلاقات والافتراضات والأدوار". وقد حدد Van Gennepôs ثلاث مراحل لكي يصبح الفرد عضوًا في المجموعة الجديدة وهي الانفصال والانتقال والتأسيس، واستخدم هذه المراحل الثلاثة كأساس لتفكيره حول كيفية دمج الطالب في النظام الجامعي مع مرور الوقت(Tinto, 1993:92).

ووفقًا لما ذكره (Tinto, 1993:114) فإن طلاب السنة الأولى في مرحلة الجامعة عليهم أن يدمجوا قيمهم التي تعلموها سواءً في المنزلوالمدرسة عندما ينتقلون إلى الجامعة، ولا يعني ذلك أن على الطالب أن يتخلى عن قواعده وقيمه ومعتقداته حتى يتمكن من أداء دوره، ولكن عليه أن يتوافق مع متطلبات والتزامات الجامعة.

وتشير المرحلة الانتقالية إلى التحول من القديم إلى الجديد عن طريق الامتثال لمعايير وقيم وسلوك المجتمع الجديد، وقد تعوق الاختلاف بين سلوكيات الطالب وقيم الجامعة عملية الانتقال المجتمع الجامعي الجديد (Kuh & Love 2000:198). ويشير (Tinto,1993:53) إلى أن مرحلة الانتقال ليست دائمًا متطابقة لكل طالب لأن التجارب الفردية تختلف اختلافًا كبيرًا، وتؤدي الأهداف والدوافع دورًا مهمًا في تحقيق الانتقال الناجح وإن اختلف بين الطلاب.

ويري (Bean & Eaton, 2000:51) أن الفصل الدراسي الأول يعد فترة انتقالية، ومحاولة للتكيف مع البيئة المؤسسية الجديدة بالإضافة إلى إدارة مستويات متزايدة من التوتر، ويشعر الطلاب القادرين على التوافق مع البيئة الجديدة بالانتماء، بينما الذين لا يتوافقون يعانون من العزلة.

وخلال مرحلة التأسيس يُطلب من الطلاب الاشتراك في المجتمعات الأكاديمية والاجتماعية للجامعة، والمشاركة من خلال إقامة علاقات ذات معنى مع الثقافات الفرعية الموجودة في الجامعة (Tinto, 1993:95). ويرى (Kuh & Love, 2000 :205) أنه لا يتعين على الطالب بالضرورة أن يتوافق بصورة تامة مع الثقافة السائدة في المؤسسة الجامعية ليصبح مندمجًا، بل يمكنه الانضمام إلى "أسرة ثقافية" وهي

مجموعات فرعية داخل المؤسسة الجامعية تشترك في معايير وقيم ومعتقدات مماثلة للثقافة الخاصة بالطالب، حيث تساعده على التكيف والإحساس بالانتماء للجامعة، وبالتالي فإن درجة المطابقة ليست كاملة كما هو متوقع للانتقال من مرحلة إلى أخرى.

ويجب أن يتجاوز التواصل بين الطلاب والموظفين الأكاديميين التفاعلات الأكاديمية المنظمة لتشمل التفاعلات في القضايا الفكرية والاجتماعية التي يُنظر إليها على أنها داعمة وتعد امتدادًا للتفاعلات التي تحدث في قاعة المحاضرات، كما يجب أن يشعر الطلاب بالترحيب في الجامعة، وأن احتياجاتهم موضع تقدير واهتمام (Hawkins & Larabee, 2009:180).

ويذكر (Tinto,1993:57-58) أنه سلوك المحاضرين في الجامعة لا يؤثر داخل قاعة المحاضرة فقط على الأداء الأكاديمي وتصورات الجودة الأكاديمية، بل يمهد أيضًا الطريق لمزيد من التفاعلات خارج قاعة المحاضرة، كما أن الطلاب القادرين على تكوين صداقات بسهولة يمكن أن يساعدوا زملاءهم على الاندماج في النظام الاجتماعي بشكل سريع، أضف إلى ذلك أن التجارب الاجتماعية يمكن أن تعرقل أو تسهل التفاعل الاجتماعي، لأن البيئة الاجتماعية تختلف في بعض الحالات تمامًا عن تلك الموجودة في مجتمع الجامعة؛ لأن هؤلاء الطلاب لم يعتادوا في المقام الأول على ثقافة الجامعة، بالإضافة إلى أن العدد الهائل من طلاب الجامعات الكبيرة قد يشكل تحديًا للتفاعل معه.

ثالثًا– النموذج النفسي لاندماج طالب الجامعة (Bean & Eaton, 2000):

قام كل من(Bean & Eaton,2000:48) بتطوير نموذج للاحتفاظ بالطلاب استنادًا إلى نموذج Tinto لمغادرة الطلاب، وأضافا بعض التفسيرات لشرح استبقاء الطلاب من وجهة نظر نفسية.

ووفقًا (Bean & Eaton,2000:49) فإن كل سلوك له دوافع نفسية، لذلك يُنظر إلى التسرب من التعليم الجامعي على أنه سلوك له دوافعه النفسية، كما وجد أن هناك علاقة قوية بين التسرب والاندماج الجامعي. ويوضح نموذج-Bean,2005-219) (235 عدة عوامل تؤثر على استبقاء الطلاب بالجامعة وهي مرتبة حسب أهمية تأثيرها كما يلي:

النوايا: حيث تشير نوايا الطلاب إلى مجرد التفكير في السلوك، فإن نية المغادرة هي واحدة من أفضل تنبؤات بانسحاب الطلاب وتؤثر على الطريقة التي سيتفاعلون بها مع البيئة المؤسسية.

الملاءمة المؤسسية والالتزام المؤسسي: وهي شعور الطالب بالتوافق مع الآخرين في المؤسسة، وبالتشابه مع الأعضاء الآخرين في المجموعة ومشاعر الانتماء، ومن المحتمل أن يتوافق الطالب إذا كان يتشارك مع قيم الطلاب الآخرين، وقد تكون هذه القيم اجتماعية أو أكاديمية بطبيعتها، كما أن الخلفية الثقافية أو المعتقدات الدينية لها أهميتها في قدرة الطلاب على الاندماج في البيئة المؤسسية.

المجال الأكاديمي: والذي يشمل التفاعل بين المحاضر والطلاب خلال قاعة الدراسة، ويؤدي المحاضرون دورًا حيويًا في دعم التنمية التعليمية، كما أن التفاعل مع المحاضرين يشكل العمليات النفسية والمواقف التي لها تأثير على الاستبقاء، وعندما يشعر الطلاب بدعم المحاضرين ومساندتهم فإنهم يصبحون أكثر إيجابية تجاه المؤسسة، فالتفاعل مع المؤسسة فيما يتعلق بالمسائل الأكاديمية، والإيمان بقدرة الطالب على أداء العمل الأكاديمي له يؤدي إلى الاندماج الجامعي.

المجال الاجتماعي: والذي يشير إلى الصداقات والدعم الاجتماعي، حيث يشمل المجال الاجتماعي الصداقات التي يتمتع بها الطالب في الجامعة مع الزملاء والمحاضرين والموظفين، بالإضافة إلى الدعم الذي يتلقاه الطالب من أفراد الأسرة والأصدقاء، ويجب أن يركز التفاعل الاجتماعي بين الطلاب والمحاضرين على الجوانب الإيجابية للتعلم والتطوير، حيث يساهمون في النجاح الأكاديمي للطلاب وبالتالي فإن هذا يؤدي إلى الملاءمة المؤسسية، ويُعتقد أن الطلاب الذين لديهم شعور بالانتماء أكثر رضا عن ولائهم للمؤسسة وسيكونون أكثر ميلًا إلى الاستمرار في دراستهم.

المجال البيروقراطي: يتمثل في مركز خدمة الطلاب مثل شئون الطلاب، ورعاية الشباب والمكاتب الأخرى التي تدعم الطلاب في القضايا غير الأكاديمية، وتعد الطريقة التي يتعامل بها موظفي الكلية أو الجامعة مع الطالب عاملًا مهمًا في قرار استمراره أو انسحابه من الجامعة.

الخصائص الخلفية الطالب: وهي تشمل الأهداف التعليمية، والتحصيل الدراسي في المرحلة الثانوية، والقدرة، والدافع، ومستوى تعليم الوالدين والدخل...وغير ذلك.

العامل المالي: فهناك صلة مباشرة بين قدرة الطالب عل سداد الرسوم الدراسية والاندماج الجامعي، ولذلك تحرص بعض الكليات على توفير المنح والدعم المالي للطلاب غير القادرين، لذا يحرص أولياء الأمور ذوو المستوى الاقتصادي المرتفع على توفير فرص تعليمية أفضل لأبنائهم مما يساعدهم على الاستمرار بالتعليم الجامعي.

رابعًا– نظريةالاستعداد (Conley, 2007):

يمكن تعريف الاستعداد للتعليم الجامعي على أنه مستوى الإعداد الذي يحتاجه الطالب من أجل التسجيل والنجاح في مؤسسة التعليم العالي(Conley, 2007:1). ويرتبط الاستعداد للتعليم الجامعي في الغالب بالتحصيل الأكاديمي بالمدارس الثانوية وكثيرًا ما يرتبط بنتائج اختبارات القبول (Byrd & MacDonald, 2005; Conley, 2007) . بالإضافة إلى عوامل أخرى مرتبطة بالاستعداد منها: المهارات في إدارة الوقت، والعوامل التحفيزية، والخلفية الثقافية والمفهوم الذاتي للطالب (Byrd & MacDonald, 2005).

ويقترح (Conley, 2007:8-13) تعريفًا واسعًا للاستعداد يتضمن الاستراتيجيات المعرفية الرئيسة، واكتساب المعرفة الأساسية بالمحتوى، والسلوكيات الأكاديمية، ويمكن توضيحها فيما يلي:

- الاستراتيجيات المعرفية الرئيسة، ويتم تعريفها على أنها تنمية القدرات المعرفية من خلال السلوكيات المخطط لها. والاستراتيجيات المعرفية الرئيسية المشار إليها في النموذج هي من بين التفكير المفاهيمي والتقييمي وحل المشكلات، وهذه المهام عادة ما تكون جزءًا من منهج المدارس الثانوية ويتم إظهارها بشكل أساسي من خلال أنشطة التعلم، ومن المتوقع أن تتطور هذه الاستراتيجيات بمرور الوقت ويجب أن يتم شحذها في المدرسة الثانوية لأنها ضرورية لتحقيق النجاح الأكاديمي في الجامعة، ويتم تقييم العديد من الاستراتيجيات المعرفية المهمة للجامعة من خلال اختبارات القدرات، وكثيرا ما يستخدم اختبار القدرات لاختيار طلاب المدارس الثانوية للتعليم الجامعي.
- اكتساب المعرفة الأساسية بالمحتوى، والذي يعتمد على تطوير واستخدام الاستراتيجيات المعرفية، وحتي يكون الطالب جاهزًا للجامعة يجب أن يكون لديه معرفة بالمهارات التي تعد جزءًا أساسيًا من مواد الدراسة.

– السلوكيات الأكاديمية والتي تتكون من مهارات الوعي الذاتي، والمراقبة الذاتية، والتقييم الذاتي، بالإضافة إلى مهارات إدارة الوقت، والمشاركة مع الزملاء والمحاضرين في المسائل الأكاديمية، واستخدام الموارد بفعالية والانخراط في قاعات الدراسة، ووفقًا لذلك فإن الطلاب غير القادرين على التوافق مع معايير الجامعة وقيمها وتوقعاتهاهم أكثر عرضة للشعور بالنفور ولديهم نوايا في الانسحاب من مجتمع الجامعة.

وفي ضوء ما تم عرضه من توجهات نظرية للاندماج الجامعي خلص الباحثان إلى أن طالب الجامعة لكي يندمج في مجتمع الجامعة ويحقق المهام المطلوبة منه ويستمر بها حتي الحصول على المؤهل العلمي ينبغي أن يكون على درجة من الاستعداد الأكاديمي، والنفسي والاجتماعي، وهذا الاستعداد يتضمن مجموعة من الجوانب منها الاستراتيجيات المعرفية، واكتساب المعرفة الأساسية بالمحتوى، والسلوكيات الأكاديمية، ومهاراتما وراء المعرفية، وأن مثل هذه العناصر ضرورية لعملية الاندماج الجامعي للطلاب سواء كان اندماجا أكاديميا أو اجتماعيا، وهذا يساعده على اكتساب المحتوى، وأنه يتعين على الطلاب عندما ينتقلون إلى الجامعة أن يتوافقوا مع معايير وقيم الجامعة، وليس بالضرورة أن يتطابق معها.

ثانيًا– دافعية الإنجاز:

يختلف علماء النفس في تحديد مفهوم الدافعية ولكنهم يتفقون في نفس الوقت على أن الدافعية هي المحرك للسلوك الإنساني وهى العامل الرئيسفي توجيهه لذلك، فإن وراء كل سلوك دافع أو مجموعة من الدوافع وأن الدافع حالة من التوتر تدفع الكائن الحى إلى أنماط معينة من السلوك ينتج عن أدائها إشباع لهذا الدافع أو على الأقل التقليل من قوته، بحيث يعود الاتزان لدى الكائن الحى، وإذا كانت الدافعية من المحاور الرئيسة في مجال علم النفس، فإن دافعية الإنجاز تمثل أحد الجوانب المهمة في نظام الدوافع الإنسانية، والتي كانت محور اهتمام الكثير من البحوث والدراسات التي تناولت ديناميات الشخصية والسلوك، وفيما يلى عرض يوضح بعض التعريفات المحددة لمفهوم الدافعية الانجاز:

حيث يعرفها خليفة (٢٠٠٠: ٩٦) دافعية الإنجاز بأنها استعداد الفرد لتحمل المسئولية والسعي نحو التفوق لتحقيق أهداف معينة مع المثابرة للتغلب على العقبات والمشكلات التي قد تواجهه والشعور بالأهمية والتخطيط للمستقبل. ويرى (عطية،

٢٠٠٢ : ٣١) أن دافعية الإنجاز مفهوم افتراضي متعدد الأبعاد يوجه الفرد ويدفعه إلىالقيام بواجباته بدقة واستقلالية، والعمل على تخطي العقبات التي تواجهه والتغلب عليها، مما يبث الثقة والطمأنينة في نفسه بهدف بلوغ معايير الامتياز وتحقيق الأهداف المستقبلية. ويعرفها أبو علام (٢٠٠٤: ٢٥٦) بأنها حالة داخلية مرتبطة بمشاعر الفرد وتوجه نشاطه نحو التخطيط للعمل وتنفيذ هذا التخطيط بما يحقق مستوى محدد من التفوق يؤمن به الفرد ويعتقد فيه. ويرى (Bala ,2007: 51) أن دافعية الإنجاز هي الاستعداد لبلوغ النجاح وتحقيق مستوى من التفوق على الذات عندما يتحقق النجاح في نشاط ما. ويرى (Stanly, 2014:186) أن دافعية الإنجاز تعبر عن رغبة الفرد في التفوق في الأنشطة المثمرة. ويعرفها (Bergold & Steinmayr, 2016:228) ما يبذله الطالب من جهد من أجل تحقيق النجاح وتجنب الفشل في أداء الأعمال الدراسية مع وجود رغبة في تحقيق مستوى عال من الإنجاز. ويعرفها (Karaman &Watson، 2017:106) بأنها استعداد الفرد لتحمل المسئولية وبذل قصارى جهده لإنجاز الأعمال الصعبة والتغلب على العقبات والمشكلات التي تواجهه بكفاءة من أجل تحقيق أهدافه.

ومن خلال ما سبق يري الباحثان أن دافعية الإنجاز تعني الطاقة التي توجه نشاط الفرد وتجعله يبذل المزيد من الجهد، والمثابرة في أداء الأعمال التي يقوم بها، والتغلب على العقبات التي تواجهه، كما أنها مفهوم متعدد الأبعاد منها المثابرة، وحب الاستطلاع، والتحدي، والرغبة في النجاح والاستقلالية.

ويعرض الباحثان بعض التوجهات النظرية المفسرة لدافعية للإنجاز، ومنها نظرية الكفاءة، ونظرية القيمة المتوقعة، ونظريةالإسناد:

أ- نظرية الكفاءة الذاتية:

تُعرَّف نظرية Bandura الكفاءة الذاتية بأنها "حكم الفرد على قدراته في تنظيم وتنفيذ مسارات العمل المطلوبة لتحقيق نوع معين من المهام" (Bandura, 1986: 391). وفي البيئة الأكاديمية تشير الكفاءة الذاتية إلى اعتقاد الطالب في قدرته على تحقيق الأهداف الأكاديمية استنادً اعلى تجاربه السابقة في المجال الأكاديمي (Bean, 2005; Bean & Eaton, 2000). وتعد الكفاءة الذاتية المدركة حكمًا على ما يمكن للمرء فعله وفقًا لمجموعة المعايير الخاصة به.

ويري Bandura أن هناك فرقا بين الأحكام ونتائج السلوك، حيث تشير الأحكام المتعلقة بالكفاءة الذاتية إلى مدى قدرة الفرد على القيام بالمهمة، بينما تكون النتائج

هي القيمة المتوقعة لاستكمال أو تنفيذ الفعل. والسبب الذي يتبعه Bandura هو أن تدفق النتائج يأتي من طريقة تنفيذ الإجراءات ومن ثم فإن الطريقة التي يتصرف بها الشخص تحدد بدرجة كبيرة النتائج التي يختبرها، وتعتمد أنواع النتائج التي يتوقعها الافراد على أحكامهم حول مدى قدرتهم على الأداء في مواقف معينة (Bandura, 1986: 39).

وطبقًا لـ Bandura فإن العلاقة بين المهام الفكرية والنتائج الإيجابية مثل التحصيل الدراسي، هي إيجابية للغاية بالنسبة للطلاب الذين لديهم مستويات عالية من الكفاءة الذاتية على عكس الأشخاص الذين لا يثقون بقدراتهم ولديهم مستوى منخفض من الكفاءة الذاتية كما أنهم يتوقعون أداءً سيئًا وربما لايستمرون في المهمة الموكلة إليهم (Bean & Eaton,2000:52).

ب-نظريةالإسناد:

تهتم نظرية الإسناد بالكيفيةا لتي يفسر بها الأفراد الأحداث وكيف يرتبط ذلك بالتفكير والسلوك وكان (Heider,1958) أو لمن اقترح نظرية الإسناد النفسية، ولكن Weiner وزملاءه (Jones, et al, 1972; Weiner, 1974, 1985) قد طوروا إطارًا نظريًا أصبح نموذجًا بحثيًا رئيسيًا في هذا المجال، وتشير نظرية الإسناد إلى أن السمات والقدرات والمهارات المختلفة هي عوامل مهمة عند دخول الطلاب إلى الجامعة، وتوفر نظرية الإسناد إطارًا نظريًا لفهم سبب وقوع الأحداث، كما تشير إلى العوامل التي لها تأثير ملموس على النجاح أو الفشل الأكاديمي، واستخدمت على نطاق واسع في السياق التعليمي لشرح الفروق بين الطلاب المتفوقين والمنخفضين. وقد حدد Weiner في نظرية الإسناد أربعة عوامل تؤثر على سمات الإنجاز وهي القدرة، والجهد، وصعوبة المهمة، والتوفيق، وعادة ما تستخدم هذه العوامل الأربعة لتحديد أسباب النجاح أو الفشل في السياق الأكاديمي، وموضع التحكم كجزء من نظرية الإسناد يعني إدراك مصدر التأثير على الشخص، حيث يعتقد الطلاب الذين لديهم مركزت حكم داخلي أنهم مسئولون شخصيًا عن إنجازاتهم الأكاديمية،على عكس الطلاب الذين لديهم مركز تحكم خارجي يعتقدون أن البيئة أو غيرهم من الأشخاص لديهم تأثير على إنجازاتهم الأكاديمية، وأن البيئة الدراسية لها تأثير على موضع سيطرة الطلاب، وعندما يجد الطلاب أن بعض المحاضرين يميزون بعض الطلاب دون معايير مقبولة؛ فقد يؤدي هؤلاء الطلاب الذين لديهم مركز تحكم داخلي إلى التغيير

إلى موضع خارجي للتحكم وهذا قد يؤثر أيضًا على سلوك الطلاب تجاه المؤسسة الجامعية بشكل سلبي ويؤدي إلسلوك التسرب .(Weiner, 1972:203)

وتم استخدام نظرية الإسناد لشرح الفروق في الدوافع بين مرتفعي ومنخفضي الإنجاز، ووفقًا لنظرية الإسناد أن مرتفعي الإنجاز لا يتجنبون الإقدام على المهام المختلفة لأن الدوافع لديهم عالية، وهم يعتقدون أن النجاح يرجع إلى القدرة والجهد الوفير، وبالتالي لا يؤثر الفشل على تقديرهم لذاتهم ولكن يرون أن النجاح يبني الكبرياء والثقة بالنفس، ومن ناحية أخرى يتجنب منخفضي الإنجاز الإقدام على الأعمال الصعبة لأنهم يميلون إلى الشك في قدرتهم ويفترضون أن النجاح يرتبط بالحظ أو بعوامل أخرى خارجة عن إرادتهم. (Weiner,1980; Lewis & Daltroy, 1990)

ج–نظرية القيمة المتوقعة:

تعد نظرية القيمة المتوقعة مدرسة فكرية لشرح كيفية تأثير الدافع على بدء المهمة والمثابرة والأداء(Wingfield & Eccles, 2000:68). وتنص النظرية على أن الدافع يعتمد على توقعات النتائج وبالتالي احتمال تحقيق نتيجة معينة والقيمة المتوقعة لتحقيق لهذه النتيجة، وعليه فإن الاستنتاج الإيجابي من توقع وقيمة النتيجة سيؤدي إلى تغيير في السلوك والذي من شأنه يمكن أن يزيد من احتمال تحقيق النتيجة، كما تتأثر النتيجة في السياق التعليمي بالمثابرة أو زيادة الجهد أو المشاركة أو اختيار استراتيجيات مختلفة للنجاح ((Geiger & Cooper, 1995:2). وهناك أنواع للقيمة المتوقعة منها قيمة التحصيل والقيمة المعنوية، ومقدار التكلفة، وقيمة المنفعة (Wingfield, et al., 2004:161).

وتقترح نظرية تقرير المصير اتجاهين متميزين للدوافع يعتمدان على المواقف والأهداف الأساسية وهما توجه الدافع "الداخلي أو "الخارجي (Elliot&Harackiewicz, 1994; Ryan & Deci, 2000: 55) . ويشير اتجاه الدافع إلى سبب القيام بالمهمة، فيشير الدافع الداخلي إلى أن الشخص يقوم بمهمة لأنه يستمتع بها أو لأن المهمة شيقة، والدوافع الخارجية تشير إلى أن الشخص يقوم بالمهمة لأنه يتوقع تحقيق نتيجة ذات قيمة، ويميل الطلاب ذوو الدوافع الخارجية إلى إظهار الكفاءة من خلال تحديد معايير الأداء وتحقيقها ومقارنة أدائهم بأداء الآخرين (Elliot & Harackiewicz, 1994:970).

ويري (Ryan & Deci 2000:61) أنه وفقًا لتصنيف الدوافع البشرية (في السياق التعليمي على وجه التحديد)، أنه يمكن لأي شخص أن يكون لديه أسلوب

تحفيزي سواء داخلي أو خارجي، وهناك ستة أنواع مختلفة من الدافع تتراوح من كونها غير مبالية إلى كونها ذات دوافع داخلية.

ويشير (Sternberg & Grigorenko, 2002:8) إلى أن الدافع للإنجاز يؤدي دورًا مهمًا في تنشيط المهارات المختلفة، مثل مهارات التخطيط والتقييم الذاتي، وكذلك مهارات التعلم والتفكير. ويوضح(Schunk,1991:90-93) في بحثه كيف يرتبط الدافع بالتعلم المنظم ذاتيًا من خلال أربع عمليات توفر معلومات التغذية المرتدة التي تؤثر على الدافع، حيث يعد التعلم المنظم ذاتيًا عنصرًا مهمًا للغاية في أي مهمة تعليمية، وهذه العمليات هي: أولًا "الملاحظة الذاتية" لسلوك الشخص، حيث يوفر ذلك معلومات عن كيفية قيام الشخص بعمله فيما يتعلق بأهدافه، ويساعد في الإشارة إلى الفجوات ويسمح بتغيير الأهداف عند الضرورة، وهكذا توفر المراقبة الذاتية قوة دافعة لتخطيط ومراقبة الأهداف، ومع ذلك يجب أن تكون الملاحظة في الوقت المناسب ومتكررة وأن تركز على السلوك الصحيح الذي يجب مراقبته، والثاني هو "التقييم الذاتي" للأداء الحالي استنادًا إلى الأهداف المحددة، حيث يتم إصدار أحكام التقييم بناءً على المعايير المستخدمة ونوع الأهداف التي تم تحديدها (الأداء أو التمكن)، وأهمية أو قيمة الوصول إلى الهدف، بالإضافة إلى سمات النجاح السببية، وتعد هذه الأحكام مؤثرة على الدوافع بشكل غير مباشر من خلال ردود فعل الأداء الفعلي، والثالث هو "السمات" حول التأثير السببي للأداء الذي له تأثير على توقع النجاح والسلوك وردود الفعل العاطفية تجاه المهمة، وأخيرًا "رد الفعل الذاتي" حول الوصول للأهداف، حيث يرتبط رد الفعل الذاتي ارتباطًا وثيقًا بالصفات السببية والفعالية الذاتية.

وفي ضوء ما تم عرضهمن توجهات نظرية الدافعية الإنجاز خلص الباحثان إلى أن القيمة المتوقعة من التحاق الطالب بالجامعة وكفاءته الذاتية لها تأثير كبيرفي مدى جودة أدائه للمهام المكلف بها، وعندما لا يستطيع الطالب تحقيق الأهداف المطلوبة منه أو ما هو متوقع فإنه قد ينتقل من الكلية إلى أخرى أو قد يزيد عدد سنوات رسوبه في الكلية، وأن الطلاب بحاجة إلى تطوير قدراتهم ومهاراتهم وتحفيزهم لمواجهة التحديات الأكاديمية والاجتماعية، ويمكن للجامعة تطوير برامج تعمل على زيادة الوعي الذاتي والاجتماعي والقدرة على اتخاذ القرار، وتنمية المهارات الاجتماعية بما يساعدالطلابعلى زيادة دافعيتهم للإنجاز واندماجهم بالجامعة.

ثالثًا– التعلم الاجتماعي الوجداني:

أ–مفهوم التعلم الاجتماعي الوجداني:

يُعرف التعلم الأكاديمي والاجتماعي والوجداني بأنه عملية لتطوير قدرات الفرد بهدف إدارة الانفعالات، والرعاية والاهتمام بالآخرين، واتخاذ القرارات المسئولة، وإقامة علاقات إيجابية مع الآخرين، والتفاعل مع المواقف الصعبة بشكل فعال (CASEL, 2003)

ويعرفه (Marulanda, 2010:5) بأنه طريقة لمساعدة الطلاب على المشاركة الإيجابية في التفاعلات الاجتماعية، واتخاذ قرارات مسئولة، ومعرفة وإدارة الانفعالات وحل المشكلات بفاعلية بالإضافة إلى تحقيق النجاح الأكاديمي.

كما يعرفه (Durlak, et al., 2011:406) بأن التعلم الاجتماعي الوجداني هو منهج يدمج تعزيز الكفايات وأطر عمل التنمية للطلاب للحد من عوامل الخطر وتعزيز آليات الحماية والتكيف الإيجابي من خلال تعزيز مجموعات مترابطة من الكفايات المعرفية والوجدانية والسلوكية.

ويعرفه (شاهين، ٢٠١٦: ١٧) بأنه عملية تطوير لإمكانات وقدرات الطالب الوجدانية والاجتماعية، من خلال تنمية كفاياته ومهاراته الشخصية والبينشخصية والحد من عوامل الخطر التي يمكن أن يتعرض لها، بهدف تحقيق النجاح في الجامعة والحياة.

ويرى الباحثان أن التعلم الاجتماعي الوجداني هو عملية تطوير لإمكانات وقدرات الفرد الاجتماعية والوجدانية من خلال التركيز على مجموعة من الكفايات الضرورية لجميع الطلاب وتتثمل في القدرة على معرفة الانفعالات وإدارتها وإقامة علاقات إيجابية مع الآخرين، وتحمل مسئولية إتخاذ القرار بما يساعد في تحقيق النجاح في جميع مجالات الحياة.

ب–أهمية التعلم الاجتماعي الوجداني:

تتضح أهمية التعلم الاجتماعي الوجداني من خلال مخرجات هذا النوع من التعلم، والتي أثبتتها نتائج الدراسات والبحوث في هذا المجال (CASEL, 2003; Kress, et al., 2004; Zins, & Elias, 2006; Camacho, et al. 2007; OôBrien & Resnik, 2009; Durlak, et al.,2011) والتي تتمثل في الآتي: يساعد على تقليل الفجوة بين الطلاب مرتفعي ومنخفضي الإنجاز وذلك من خلال تزويد الطلاب بالمهارات اللازمة للنجاح في الجامعة وفي الحياة. كما يؤدي إلى ارتفاع

أداء الطلاب على اختبارات التحصيل بنسبة تتراوح ما بين (١١% إلى ١٧%). كما أنه يوفر أساسا لتحسين وتعديل الأداء الأكاديمي، وإنتاج سلوكيات اجتماعية أكثر إيجابية، وتقليل المشكلات السلوكية، والضغوط الانفعالية، أضف إلى ذلك أن المخرجات أو النتائج الإيجابية للتعلم الاجتماعي الوجداني يمكن تحديدها في ثلاثة محاور هي: **أولاً- الاتجاهات:** وتتمثل في الآتي: مستوى عالٍ من الكفاءة الذاتية، وشعور أفضل بالرعاية من الجامعة والمجتمع، واتجاه ايجابي نحو الجامعة والتعلم، وتحسن الاتجاهات الأخلاقية والالتزام بالقيم الديمقراطية، وطموحات ودوافع أكاديمية وتعليمية أعلى، وقدر أكبر من الثقة في المعلم واحترامه، وتحسن من القدرة على مواجهة الضغوط الأكاديمية. **ثانيًا- السلوكيات:** وتتمثل المخرجات في الآتي: المزيد من السلوكيات الاجتماعية الإيجابية، وتحسن في نسبة الحضور وقلة الغياب من الجامعة، وزيادة المشاركة الصفية، ورغبة كل طالب في العمل على طريقته أثناء التعلم، وتحسن مهارات التفاوض وحل الصراعات، وانخفاض معدلات العدوان والعنف بين الطلاب، وكذلك انخفاض معدلات المشكلات السلوكية مثل تعاطي المخدرات والتدخين والجنس. **ثالثًا- الأداء الأكاديمي:** وتتمثل المخرجات في الآتي: تحسن المهارات في المقررات الدراسية، وارتفاع المعدلات في درجات التحصيل، وتحسن مهارات التعلم من أجل التعلم، وأداء أفضل في التخطيط وحل المشكلات، وتحسن مهارات الاستدلال غير اللفظي.

ج- أهداف التعلم الاجتماعي الوجداني:

يهدف التعلم الاجتماعي الوجداني إلى تعزيز قدرة الشخص على الفهم والإدارة والتعبير عن المظاهر الاجتماعية والوجدانية في الحياة، بطريقة تمكنه من إنجاز مهام الحياة، مثل التعلم وتكوين العلاقات وحل المشكلات اليومية والتكيف مع المطالب المركبة للنمو.

وحددت جامعة الينوي في معاييرها للتعلم الاجتماعي والوجداني ثلاثة أهداف أساسية هي: تنمية الوعي الذاتي ومهارات إدارة الذات لدى الطلاب لتحقيق النجاح في الجامعة والحياة، واستخدام الطلاب للوعي الاجتماعي والمهارات البينشخصية لتكوين علاقات إيجابية مع الآخرين والمحافظة عليها، وإظهار الطلاب مهارات اتخاذ القرار والسلوكيات المسئولة في شخصيتهم وفي الجامعة وفي السياقات المجتمعية (CASEL, 2003:49; OôBrien & Resnik, 2009:2).

ويري (Durlak, et al., 2011:406) أن الأهداف القريبة لبرامج التعلم الاجتماعي الوجداني هي تعزيز وتنمية الوعي الذاتي وإدارة الذات والوعي الاجتماعي ومهارات العلاقات واتخاذ قرارات مسئولة، وهذه الكفايات بدورها توفر أساسا لتحسين الأداء الأكاديمي، وتنعكس في سلوكيات اجتماعية إيجابية، وتدعم شعورهم بالانتماء وتعزز دافعيتهم على المشاركة،وتقلل المشكلات السلوكية مثل التعاطي والعنف والفشل في الجامعة.

د- نموذج التعلم الاجتماعي الوجداني: (SEL)Social and Emotional Learning

يعتمد النموذج في بنائه على اثنين من التصورات النظرية الحديثة، الأول هو نظرية الذكاءات المتعددة لجادرنر Gardner, 1993، والثاني هو نظرية الذكاء الوجداني لجولمان Goleman, 1995 من خلال ما قدمته عن الكفايات الأساسية للذكاء الوجداني ممثلة في الوعي الذاتي والدافعية والتنظيم الذاتي والتعاطف والمهارات الاجتماعية(Marulanda, 2010).

ويعمل النموذج من خلال تنمية خمس كفايات أساسية اجتماعية ووجدانية لدى الطلاب، وتتضمن كل كفاية من الكفايات الخمسة المذكورة مجموعة من المهارات الفرعية (CASEL, 2003:5; Kress, & Elias, 2006:594; Zins, & Elias, 2006:3) والتي يمكن توضيحها كما يلي:

١- **الوعي الذاتي:** وتتضمن مهارات مثل معرفة وتسمية الفرد لمشاعره، وفهم الأسباب والظروف وراء هذه المشاعر، والتقييم الدقيق لقدراته واهتماماته وجوانب قوته، والشعور بالثقة بالنفس، وتعبئة مشاعر إيجابيةنحو الذات والأسرة والجامعة، ومعرفة احتياجات الفرد وقيمه، والاعتقاد في الكفاءة الشخصية.

٢- **إدارة الذات:** وتتضمن مهارات مثل تنظيم الفرد لانفعالاته حتى يستطيع التعامل مع القلق وضبط الاندفاعية، والتعامل مع القلق والغضب، والمثابرة في التغلب على العقبات، ووضع ومراقبة التقدم نحو تحقيق الأهداف الشخصية والأكاديمية، والتعبير عن العواطف بشكل مناسب، والسيطرة على العدوان والضغوط الشخصية وبين الأشخاص، وتعديل الأداء في ضوء ردود الأفعال.

٣- **الوعي الاجتماعي:** ويتضمن مهارات مثل تفهم واحترام التنوع، احترام الفرد للآخرين والاستماع إليهم بعناية ودقة، وفهم وتبني وجهة نظرهم، وزيادة التعاطف معهم، والحساسية لمشاعرهم، والتقدير والتفاعل الايجابي مع مختلف المجموعات.

٤- **مهارات العلاقات:** وتتضمن مهارات مثل إنشاء علاقات سليمة ومجزية على أساس من التعاون والمحافظة عليها، وإدارة الانفعالات في العلاقات، وإظهار الحساسية للمنبهات الاجتماعية والوجدانية، وإشراك الآخرين في المواقف الاجتماعية، وإدارة وحل الصراع والتفاوض، وممارسة القيادة والإقناع، وطلب المساعدة عند الحاجة.

٥- **مسئولية اتخاذ القرار:** وتتضمن مهارات مثل اتخاذ القرار في ضوء المعايير الأخلاقية والأعراف الاجتماعية، والتحديد والتحليل الواضح للمشكلات، وممارسة اتخاذ القرارات الاجتماعية، والاستجابة البناءة للعوائق أو العقبات بين الأشخاص، وممارسة التقييم الذاتي والتأمل، وتحمل مسئولية اتخاذ القرارات.

ويتبنى الباحثان المهارات الخمس الموجودة بنموذج التعلم الاجتماعي الوجداني؛ حيث أشار (Durlak, et al., 2011) إلى أن هذه المهارات توفر أساسا لتحسين التحصيل الدراسي للطلاب من خلال تعزيز دافعيتهم للمشاركة الأكاديمية وتدعيم شعورهم بالانتماء وتقليل مشكلاتهم السلوكية ووقايتهم من الفشل ، وهذا معناه أن تدريب الطلاب على مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني قد يسهم في تحسين الاندماج الجامعي وزيادة دافعيتهم للإنجاز.

دراسات سابقة:

يمكن عرض بعض الدراسات السابقة التي أمكن الاستفادة منها في عرض مقدمة البحث، وفي تدعيم مشكلة البحث، وفي شرح الإطار النظري لمتغيرات البحث، وكذلك عند بناء مقياسي الاندماج الجامعي والدافعية للإنجاز، كما تم الاستعانة ببعضها في بناء البرنامج التدريبي لمهارات لتعلم الاجتماعي الوجداني، وأيضا تم الاستفادة منها في تفسير نتائج فروض البحث، وهي كما يلي:

هدف (Carroll, et al. 2000) إلى معرفة العلاقات بين الفاعلية الذاتية والطموح الأكاديميعلى التحصيل الدراسي، على عينة قوامها (٩٣٥) طالبًا، وأظهرت النتائج أن للفعالية الذاتية (الفاعلية الأكاديمية والتنظيم الذاتي) تأثير إيجابي مباشر على التحصيل الدراسي.

وبحثت دراسة (Schoiack, 2000)أثر برنامج للتعلم الاجتماعي الوجداني والممارسات التعليمية على الكفاءة الاجتماعية للطلاب، وبلغت عينة البحث (١٥) طالبًا، وأظهرت النتائج أن التدريب على المهارات الاجتماعية الوجدانية يؤدي إلى

زيادة المهارات الاجتماعية للطلاب والذي بدوره يؤدي إلى تغيير السلوك، كما أن ممارسات المعلمين داخل الفصل الدراسي تسهم في تحسين الكفاءة الاجتماعية للطلاب.

وحاول (Le,et al., 2005) بناء قائمة لاستعداد الطلاب وقياس المهارة النفسية والاجتماعية والأكاديمية للتنبؤ بالأداء الأكاديمي، وذلك على عينة بلغت(٥٩٧٠) طالبًا، وتبين أن هناك بعض العوامل المنبئة بالاستعداد الجامعي للطلاب، منها: الفعالية الأكاديمية الذاتية والنشاط الاجتماعي، والاتصال الاجتماعي، ومهارات التحكم العاطفي.

كما قام (McEwan, 2009) ببحث عمليات الاندماج الاجتماعي والاستبقاء بالجامعة، على عينة قوامها(٢٦٧) طالبة، وأكملأفراد العينة، وتشير النتائج إلى أن الرضا عن العلاقات الاجتماعية يرتبط إيجابيا بالالتزام الجامعي.

وقام (Aypay, et al, 2012) بالكشف عن التغير في مستويات الاندماج الاجتماعي والأكاديمي لطلاب الجامعة بين السنة الأولى والثالثة من التعليم العالي، وتكونت عينة الدراسة الطولية من (١٣٤) طالبًا، وبمعالجة البيانات التي تم جمعها على فترات زمنية مدتها ثلاث سنوات، وأظهرت أهم النتائج أن هناك تغييرات كبيرة في مستويات التوافق الاجتماعي والأكاديمي للطلاب بين القياسين الأول والأخير.

وفحصت دراسة (Atkinson-Alston, 2013) بيانات الطلاب بين أعوام ٢٠٠٤– ٢٠٠٩م الذين انتقلوا إلى الكلية لمدة أربع سنوات بعد التحاقهم في كلية المجتمع، وتم التركيز على عدة موضوعات منها: المشاركة، وزيادة القدرة على التواصل، والثقة بالنفس، وتطوير مهارات جديدة، وقد أظهرت أهم النتائج أن الطلاب قد تمكنوا من حلال مشكلات، وزاد استعدادهم المهني، كما أن ممارسة الأنشطة قد وفر اتصالًا متزايدًا مع أعضاء هيئة التدريس وغيرهم من أقرانهم في الكلية وكذلك الجامعة ككل، وأوضحت الدراسة أن البرامج التي تقدم للطلاب زادت من قدرة الجامعة على الاحتفاظ بطلابها.

واستهدفت دراسة (Celik, 2013) بحث الدور التنبؤي لمهارات التعلم الوجداني الاجتماعي في الضغوط الأكاديمية وتكونت عينة الدراسة من (٢٣٨) طالبًا بالمرحلة الثانوية، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة سالبة بين مهارات التعلم الوجداني الاجتماعي والضغوط الأكاديمية، كما أظهرت النتائج أن مهارات التعلم الوجداني الاجتماعي تسهم في خفض الضغوطالأكاديمية كأحد مؤشرات الاندماج الجامعي.

وسعت (Doostian, et al, 2014) إلى دراسة فعالية التدريب على التنظيم الذاتي لتحسين دافعية الإنجاز للتحصيل الدراسي للطالبات على عينة بلغت (٨٤) طالبة بإيران، وبعد تطبيق البرنامج وجد أن التدريب على مهارات التنظيم الذاتي يزيد من دافعية الإنجاز والأداء الأكاديمي.

وحاول (Clark, et al., 2014) دراسة التوسط في العلاقات بين الدوافع الأكاديمية والاندماج الأكاديمي والأداء الأكاديمي، على عينة قوامها (٨١) طالبًا بالسنة الجامعية الأولى، وأظهرت أهم النتائج أن الاندماج الأكاديمي متغير وسيط بين الدوافع الذاتية لإنجاز الأشياء ودرجة نجاح الطالب.

وسعت دراسة (Lindsay & Williams, 2015) إلى تحديد التأثير الذي قد تحدثه العلاقة بين الاندماج الأكاديمي والاندماج الاجتماعي ودوافع الطلاب للبقاء في السنة الأولى إلى الثانية، وذلك على عينة قوامها (٥١) طالبًا وطالبة،وكشفت نتائج الدراسة أن الاندماج الاجتماعي المنخفض لدى الطلاب كان مؤشرا على تسربهم.

وحاولت دراسة (Emmeline, et al., 2016) استكشاف تصورات طلاب جامعات الدراسات العليا في السنة الأولى فيما يتعلق بدعم الاندماج الاجتماعي والأكاديمي والتركيز على قيمة التعلم من الزملاء لزيادة الاندماجلهم، وذلك على عينة قوامها (٤٩) طالبًا، وأظهرت أهم النتائج أن إنشاء بيئة اجتماعية تسهل الاتصال بأقران متشابهين في نفس العمرأمر ضروري لدعم تعلمهم، وأوصت بأن تحفيز الطلاب على المشاركة يعد أكثر فائدة لاندماجهم الاجتماعي والأكاديمي، ويعتبر من الأقران وتعلم الطلاب عبر الإنترنت مثل تقديم المشورة من لأدوات المهمة للاندماج بشكل خاص.

وسعت دراسة (Stasiak, 2016) لاستكشاف تأثير التعليم الاجتماعي الوجداني في التعلم والتعليم مع التركيز بشكل خاص على التأثير المحتمل على التوتر والقلق في التعليم، وذلك من وجهة نظر الطلاب المعلمين قبل الخدمة وأثناء ممارسة المهنة، وقد أظهرت أهم النتائج أهمية التعلم الوجداني الاجتماعي بالنسبة لعملية التعليم؛ حيث يعمل على خفض التوتر والقلق أثناء التعليم، كما أنه يعمل على تحسين التحصيل الدراسي كمؤشر لدافعية الإنجازلدى الطلاب، كما أسفرت النتائج عن افتقار المعلمين إلى التدريب على التعلم الوجداني الاجتماعي.

وهدفت دراسة (مهدي؛ ومحمد، ٢٠١٧) إلى تعرف فاعلية برنامج قائم على كفايات التعلم الوجداني الاجتماعي في تنمية دافعية التعلم ومهارات التعلم الاجتماعي الوجداني، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٠) طالبا تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وأسفرت النتائج عن وجود فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني ودافعية التعلم لصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة (Duginske, 2017)إلى التدريب على التعلم الاجتماعي الوجداني في الإنجاز الأكاديمي وتكونت عينة الدراسة (٢١٠٠٠) طالبا من (ابتدائية، ومدارس متوسطة، وثانوية)، وقد أسفرت النتائج عن وجود علاقة إيجابيةبين التعلم الاجتماعي الوجداني والإنجاز الأكاديمي لدى عينة الدراسة وخاصة فيما يتعلق بالقراءة والرياضيات وزيادة القدرة على حل المشكلات،وأن التدريب على التعلم الاجتماعي الوجداني يزيد من مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلاب، ويجعلهم أقل عدوانية، وأكثر ثقة بأنفسهم.

وكان الغرض من دراسة (Kanani, et al., 2017) هو تحديد آثار التدريب على الوعي الذاتي في تحفيز طلاب المدارس الابتدائية الذين يعانون من عسر القراءة، تم اختيار (٣٢) طالبا يعانون من عسر القراءة (الصفوف الثاني إلى الخامس) وتم تقسيمهم إلى مجموعتين بشكل عشوائي أحدهما تجريبية والأخرى ضابطة،وأظهرت النتيجة أن التدريب على المراقبة الذاتية زاد من دافع الإنجاز لدى الأطفال في المجموعة التجريبية، وأشارت الدراسة إلى أن توفير التدخلات المبكرة والتدريب وتطبيق الاستراتيجيات التربوية المناسبة يعد أمرًا بالغ الأهمية لتعليمهم، كما يمكن أن تكون المراقبة الذاتية كأسلوب علاجي استراتيجية فعالة لزيادة الدافع لدى هؤلاء الطلاب.

واستهدفت دراسة (الزغبي، ٢٠١٨) تعرف تأثير برنامج قائم على التعلم الاجتماعي الوجداني في تحسين النهوض الأكاديمي لعينة من طالبات الجامعة المتعثرات أكاديميا، وتكونت عينة الدراسة من (٦٧) طالبة من الطالبات المتعثرات أكاديميا بجامعة طيبة تم تقسيمهن إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية الضابطة في النهوض الأكاديمي وأبعاده (فاعلية الذات– اهتزاز الثقة – المشاركة الأكاديمية – القلق – العلاقة بين المعلم والطالب) لصالح المجموعة التجريبية.

واستهدفت دراسة (paul, 2018) معرفة تأثير التعلم الاجتماعي الوجداني في مهارات اتخاذ القرار لدى الطلاب، على عينة قوامها (٨١) طالبًا، وأظهرت النتائج

وجود تأثير إيجابي للتعلم الاجتماعي الوجداني في مهارات اتخاذ القرار لدى الطلاب، وقدرة الطالب على تحمل المسئولية، كما أوصت الدراسة بضرورة دمج التعلم الاجتماعي الوجداني مع التعلم المعرفي، وتدريب وتشجيع المعلمين وقادة المدارس على استخدام التعلم الاجتماعي الوجداني.

وسعت دراسة (Turki, et al., 2018) لتعرف العلاقة بين التعلم الاجتماعي الوجداني ودافعية الإنجاز والسلوك التوافقي للطلاب داخل الجامعة، ومعرفة الفروق في دافع الإنجاز ومهارات التعلم الوجداني الاجتماعي بين الذكور والإناث، وتكونت عينة الدراسة من(٢٤٠) طالبًا جامعيًا، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة إيجابيةبين مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني ودافعية الإنجاز والتواصل الاجتماعي، كما أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني.

وحاول بحث (Meyers, et al., 2019) معرفة فاعلية البرامج المصممة لتعزيز التعلم الاجتماعي والوجداني والتي يمكن أن تؤدي إلى نتائج تنموية إيجابيةلدى الطلاب، وقد شملت(٢٨) مدرسة، و(٩٠٠) معلما، وأكثر من (٢٠٠) طالبا، وقد أظهرت النتائج جدوي التدريب على التعلم الاجتماعي الوجداني من خلال فرق المدرسة، والتي تعزز الجوانب الإيجابية لدى الطلاب ومن الاندماج المدرسي، وزيادة الأداء الأكاديمي.

وهدف بحث (Panayiotou, et al., 2019) التدريب على جوانب التعلم الاجتماعي الوجداني لتحسين الصحة العقلية والكفاءة الاجتماعية، والإنجاز الأكاديمي على عينة طولية (١٦٢٦) طالبًا، وقد أظهرت النتائج أن التدريب المهارات الاجتماعية والوجدانية له تأثير كبير على الترابط والاندماج المدرسي ويرفع من مستوى الصحة العقلية ويعزز من الثقة بالنفس، وكان مؤشرًاعلى الإنجاز الأكاديمي.

ويتضح مما تم عرضه من دراسات سابقة لمتغيرات البحث ما يلي:

أن هناك علاقة إيجابية بين مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني والاندماج الجامعي مثل دراسة: (Schoiack,2000; McEwan, 2009; Atkinson-Alston, 2013; Celik, 2013; Emmeline, et al., 2016; paul , 2018; Meyers, et al., 2019;

أن هنـاك علاقـة إيجابيـة بـين مهـارات الـتعلم الاجتمـاعي الوجـداني ودافعيـة الإنجاز مثل دراسة: (Carroll, et al. 2000; Le, et al., 2005; Doostian, et al, 2014; Stasiak, 2016; Duginske, 2017, Kanani , et al., 2017، مهدي؛ ومحمد، ٢٠١٧، الزغبي، ٢٠١٨، Turki, et al., 2018، Panayiotou, et al., 2019)

أن هناك علاقة إيجابية بين الاندماج الجامعي ودافعية الإنجاز مثل دراسة: (Clark, et al., 2014; Lindsay & Williams, 2015;) أمكن الاستفادة من الدراسات السابقة في صياغة فروض البحث، وإعداد الأدوات المتمثلة في مقياس الاندماج الجامعي، ودافعية الإنجاز، والبرنامج التدريبي المقترح، وقد تم الاشارة إلى هذه الدراسات السابقة في إجراءات البحث.

فروض البحث:

من خلال الإطار النظري ونتائج الدراسات السابقة أمكن صياغة الفروض التالية:

الفرض الأول: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الاندماج الجامعي.

الفرض الثاني: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الاندماج الجامعي في التطبيق البعدي.

الفرض الثالث: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس دافعية الإنجاز.

الفرض الرابع: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس دافعية الإنجاز في التطبيق البعدي.

إجراءات البحث:

أولاً– منهج البحث: اعتمد البحث على المنهج شبه التجريبي للتحقق من أثر المتغير المستقل (البرنامج التدريبي القائم على مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني) في المتغيرين التابعين (الاندماج الجامعي، ودافعية الإنجاز). واعتمد البحث على التصميم التجريبي الذي يقوم على مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، وتم اختيار أفراد المجموعتين بطريقة عشوائية؛ حيث يفترض تكافؤ المجموعتين إلى حد كبير بناء على التوزيع العشوائي.

ثانيًا– المشاركون في البحث: تم اختيار عينة الدراسة من طلاب الفرقة الأولى لشعبة علم النفس بكلية التربية– جامعة الأزهر، وتنقسم عينة البحث إلى:

أ- **عينة التحقق من الخصائص السكومترية لأدوات البحث:** حيث تكونت من (٢٠٠) طالبًا من نفس المجتمع الأصلي لعينة البحث، وقد بلغ متوسط أعمارهم (١٩.٧) بانحراف معياري = (١.٧٦) وذلك للتحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث.

ب- **عينة المشاركون في البرنامج التدريبي: وتكونت** من (٤٠) طالبًا تم تقسيمهم عشوائيًا إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة.

ثالثًا- أدوات البحث: قام الباحثان بإعداد أدوات البحث والمتمثلة في الاندماج الجامعي، ودافعية الإنجاز، والبرنامج التدريبي.

(١) مقياس الاندماج الجامعي إعداد الباحثين:

اعتُمِدَ في بناء المقياس على مراجعة الإطار النظري للبحوث والدراسات السابقة لمفهوم الاندماج الجامعي وبعض المقاييس ذات الصلة به ومنه: (الدريني، ب.ت؛ خضير، وراضي، ٢٠١٧؛ Ying, et al.,2004; Severiens & Wolff, 2008; Barnett, 2014; Lindsay & Williams,2015; Zander,2018) وفي ضوء ذلك تم تحديد التعريف الإجرائي للاندماج الجامعي، وتم صياغة (٣٧) عبارة يستجيب عليها المفحوص وفقًا لتدريج ثلاثي (نعم، أحيانًا، لا) ويتم التصحيح وفقًا لمفتاح التصحيح المعد لذلك.

الخصائص السيكومترية لمقياس الاندماج الجامعي، قام الباحثان بالتحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس بالطرائق الآتية:

أ- **آراء الخبراء:** تم عرض المقياس في صورته الأولية على خمسة من السادة أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في مجالي الصحة النفسية وعلم النفس التعليمي، وذلك لإبداء الرأي حول كفاءة المقياس في التعرف على الاندماج الجامعي لدى الطلاب، ومدى مناسبة العبارات للبعد الذي تنتمي إليه، ودقة الصياغة اللغوية ومناسبتها لمستوى أفراد العينة، وقد تراوحت نسب الاتفاق بين المحكمين على عبارات المقياس ما بين (٨٠% -١٠٠%) فيما عدا ثلاث عبارات كانت نسب الاتفاق عليها أقل من ٨٠% لذا تم حذفهم من المقياس، كما أوصي بعض الخبراء بتعديل صياغة بعض العبارات لتناسب عينة البحث وقد راعى الباحثان ذلك.

ب–**الصدق العاملي:** تم تطبيق المقياس في صورته الأولية على عينةالتحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث (٢٠٠) طالبًا، وتم حساب الصدق العاملي للمقياس من خلال المصفوفة الارتباطية لدرجات أفراد العينة باستخدام طريقة التحليل العاملي لتحديد أبعاد المقياس ومكوناته، واستخدمت طريقة المكونات الأساسية في حساب التحليل العاملي لمصفوفة معاملات الارتباط بعد التدوير المتعامد للعوامل بطريقة الفاريمكسVarimax، وفى ضوء نتائج التحليل العاملي أمكن استخلاص عاملين رئيسين توفر فيها أن الجذر الكامن لكل عامل أكبر من الواحد، والتشبعات الدالة على العوامل أكبر من (٠.٣)، والجدول التالي يوضح العوامل المستخرجة بعد التدوير المتعامد لمقياس الاندماج الجامعي:

جدول (١) العوامل المستخرجة بعد التدوير المتعامد

الناتجة من التحليل العاملي لمقياس الاندماج الجامعي ن=(٢٠٠)

رقم المفردة	العامل الأول	العامل الثاني	رقم المفردة	العامل الأول	العامل الثاني	رقم المفردة	العامل الأول	العامل الثاني
١	٥٧٤.	–	١٣	–	٥٢٠.	٢٥	–	–
٢	٥٨٨.	–	١٤	٦٦٠.	–	٢٦	–	–
٣	–	٥٥٨.	١٥	٥٦٣.	–	٢٧	–	٥٦٧.
٤	٥٧٨.	–	١٦	–	–	٢٨	–	–
٥	٤٦٧.	–	١٧	٤٣٢.	–	٢٩	٥٨٢.	–
٦	٤٦٨.	–	١٨	٥٦٦.	–	٣٠	–	٥٢٧.
٧	–	٥٩٨.	١٩	–	–	٣١	–	٤٢١.
٨	–	–	٢٠	–	٣٥٨.	٣٢	٦١١.	
٩	–	٥٦٣.	٢١	–	٤١٤.	٣٣	–	–
١٠	–	٤٩١.	٢٢	–	–	٣٤	–	–
١١	٤٤٣.	–	٢٣	–	٤٧١.	الجذر الكامن	.٤ ١١٢	٠٦٩.٣
١٢	٦٣٥.	–	٢٤	–	٥٢٤.	نسبة التباين %	.٣١ ٦٢٠	٥٧٥.٢٥

يتضح من الجدول السابق ما يلي : أن التحليل العاملي للمقياس أسفر عن عاملين كان الجذر الكامن لهما (٤.١١٢ – ٣.٠٦٩) ونسبة تباين (٣١.٦٣٠% – ٢٥.٥٧٥)، وتشبعت على عاملي المقياس (٢٥) عبارة وتم حذف تسع عبارات؛ حيث كان تشبعها أقل من (٠.٣)؛ لذا تم حذفها من المقياس، وقد تشبع على العامل الأول (١٣) عبارة تكشف مضامينها عن قدرة الطالب على النجاح في دراسته، والتغلب على

العقبات التي تواجهه، والحرص على حضور المحاضرات والاستفادة من توجيهات الأساتذة، مع السعي الدائم على المذاكرة بانتظام والاستماع بالدراسة، وعلى هذا يمكن تسمية هذا العامل بـ (بالاندماج الأكاديمي)، في حين تشبع على العامل الثاني (١٢) عبارة تكشف مضامينها عن حرص الطالب على تكوين علاقات إيجابية مع زملائه، وأن تكون علاقته مع الأساتذة طيبة، والتعاون مع زملائه في أداء المهام الأكاديمية، والمشاركة في الأعمال التطوعية والخيرية التي تقوم بها الجامعة، وعلى هذا يمكن تسمية هذا العامل (بالاندماج الاجتماعي).

ج- ثبات المقياس: تم حساب ثبات المقياس بعد حذف العبارات غير المتشبعة باستخدام معامل ألفا كرونباخ، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٢) معاملات الثبات لمقياس الاندماج الجامعي

البعد	معامل ألفا كرونباخ للثبات
الاندماج الأكاديمي	٠.٧٩٥
الاندماج الاجتماعي	٠.٧٢٧
الدرجة الكلية	٠.٨٨٥

يتضح من الجدول السابق ما يلي: أن معاملات ألفا كرونباخ للثبات لبُعدي المقياس والدرجة الكلية بلغت على الترتيب (٠.٧٩٥ – ٠.٧٢٧– ٠.٨٨٥)، وهي معاملات ثبات مقبولة إحصائيًا؛ مما يدعو إلى الثقة في النتائج التي يمكن التوصل إليها عند استخدام المقياس.

الصورة النهائية للمقياس: تكون المقياس في صورته النهائية من (٢٥) عبارة موزعة على عاملين هما الاندماج الأكاديمي(١٣عبارة) والاندماج الاجتماعي (١٢ عبارة) أمام كل عبارة ثلاثة اختيارات (نعم، أحيانًا، لا) تأخذ الدرجات (٣ – ٢ – ١) وبهذا تتراوح الدرجة الكلية للمقياس بين (٢٥ – ٧٥) درجة.

(٢)مقياس دافعية الإنجاز: يهدف المقياس إلى التعرف على دافعية الإنجاز لدى طلاب الجامعة، واعتُمِدَ في بناء المقياس على مراجعة الإطار النظري للبحوث والدراسات السابقة لمفهوم دافعية الإنجاز وبعض المقاييس ذات الصلة به ومنها: (قشقوش، ومنصور، ١٩٧٩؛ موسي،١٩٩٤؛ خليفة، ٢٠٠٠)؛ (Hermans, 1970; Smith, 2015) وفي ضوء ذلك تم تحديد التعريف الإجرائي لمفهوم دافعية

الإنجاز، وتم صياغة(٤٩) عبارة في ضوء الأبعاد التي تم تحديدها للمقياس، حيث يستجيب عليها المفحوص وفقًا لتدريج ثلاثي (نعم، أحيانًا، لا) ويتم التصحيح وفقًا لمفتاح التصحيح المعد لذلك.

الخصائص السيكومترية لمقياس دافعية الإنجاز: قام الباحثان بالتحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس بالطرائق الآتية:

أ-**آراء الخبراء:** تم عرض المقياس في صورته الأولية على خمسة من السادة أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في مجاليالصحة النفسية وعلم النفس التعليمي، وذلك لإبداء الرأي حول كفاءة المقياس في التعرف على للدافعية للإنجاز لدى الطلاب، ومدى مناسبة العبارات للبعد الذي تنتمي إليه، ودقة الصياغة اللغوية ومناسبتها لمستوى أفراد العينة، واختيرت العبارات التي لا تقل نسبة اتفاق المحكمين على كل عبارة منها عن(٨٠%)، وبناء عليه تم حذف (١١) عبارة كانت نسب الاتفاق عليها أقل من ٨٠%، كما أشار بعض الخبراء بتعديل صياغة بعض العبارات لتناسب عينة البحث وقد راعى الباحثان ذلك.

ب- الصدق العاملي: للتحقق من صدق المقياس تم استخدام طريقة التحليل العاملي " طريقة المكونات الأساسية"، والجدول التالي يوضح مصفوفة العوامل الناتجة من التحليل العاملي بعد التدوير المتعامد لمقياس دافعية الإنجاز.

جدول (٣) مصفوفة العوامل الناتجة من التحليل العاملي
بعد التدوير المتعامد لمقياس دافعية الإنجازن=(٢٠٠)

العبارة	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	العبارة	الأول	الثاني	الثالث	الرابع
١	—	—	٠.٦٨٩	—	٢٢	—	٦١٩..	—	—.
٢	—	—	٠.٩٥٠	—	٢٣	—	٠.٥٧٦	—	—
٣	٠.٧٢١	—	—	—	٢٤	—	—	٠.٦٣٣	—
٤	٠.٧٧١	—	—	—	٢٥	—	٠.٦٠٩.	—	—
٥	—	—	—	٠.٥٩٠	٢٦	—	٠.٥٣١	—	—
٦	—	٠.٥٩٩	—		٢٧	—	—	—	٠.٤٢٣
٧	—	—	—	٠.٦٤٥	٢٨	—	٠.٥٠٢.	—	—
٨	—	٠.٦٥٦	—	—	٢٩	—	—	٠.٦٠٨	—
٩	٠.٧٠١	—	—	—	٣٠	٠.٦٦٨	—	—	—
١٠	—	—	٠.٤٥٤	—	٣١	٠.٦٦٣	—	—	—
١١	—	٠.٧٠٥	—	—	٣٢	—	—	—	—
١٢	—	—	—	—	٣٣	—	٠.٧٠٣	—	—
١٣	—	—	٠.٥٢٧	—	٣٤	—	—	—	—
١٤	—	—	٠.٥١٨	—	٣٥	—	—	—	٠.٣١٩

العبارة	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	العبارة	الأول	الثاني	الثالث	الرابع
١٥	—	—	—	—	٣٦	—	—	—	—
١٦	٠.٥٥٦	—	—	—	٣٧	—	—	—	—
١٧	٠.٧٣٢	—	—	—	٣٨	—	—	—	٠.٤٦٢
١٨	—	—	—	٠.٥١٦	٣٩	—	—	—	—
١٩	٠.٦٧١	—	—	—	٤٠	—	٠.٦٠٩	—	—
٢٠	——	—	٠.٦١٦	—	الجذر الكامن	٤.٩٠٣	٣.٥٠٠	٢.٧١٧	١.٧٣٤
٢١	—	—	—	—	نسبة التباين	٤٩.٠٣	٤٣.٧٥	٣٣.٩٦	٢٤.٧٧

يتضح من الجدول السابق أن نتائج التحليل العاملي للمقياس أسفرت عن أربعة عوامل تراوحت الجذور الكامنة لها على الترتيب (٤.٩٠٣- ٣.٥٠٠ - ٢.٧١٧ - ١.٧٣٤) بنسب تباين(٤٩.٠٣% - ٤٣.٧٥% - ٣٣.٩٦ %- ٢٤.٧٧%) وتشبعت على عوامل المقياس (٣٣) عبارة وتم حذف سبع عبارات كان تشبعها أقل من (٠.٣٠)، وقد تشبع بالعامل الأول عليه عشرة عبارات تكشف مضامينهارغبة الطالب في أداء المهام الصعبة والاستمتاع بحل المشكلات المعقدة مع السعي لتعلم معارف جديدة، وإظهار الكفاءة في المجال الأكاديمي؛ ويمكن تسميته بالتحدي، كما تشبع على العامل الثاني ثماني عبارات تكشف مضامينها عن اعتماد الفرد على نفسه وبذل أقصى جهد للتغلب على العقبات التي تواجهه مع قدرته على التعامل مع الآخرين ، وثقته في قدراته في تنفيذ ما يكلف به من مهام، ويمكن تسميته بالاستقلالية، وقد تشبع على العامل الثالث ثماني عبارات ويدور معنى هذه العبارات حول سعي الفرد لأداء المهام الأكاديمية في موعدها، مع قدرته على تحمل المسئولية عن أدائه، ويمكن تسمية هذا العامل بالالتزام وتحمل المسئولية، وأخيرًا تشبع على العامل الرابع سبع عبارات، تكشف مضامينها عن بذل المزيد من الجهد سعيا وراء النجاح مع تجنب الفشل، والاستفادة من خبرات الآخرين والاستماع إلى نصائحهم، مع تصحيح الأخطاء التي من الممكن أن يقع فيها الفرد، وعلى هذا يمكن تسمية هذا العامل بالرغبة في النجاح والتفوق.

ثانيًا- ثبات المقياس: تم حساب ثبات المقياس بعد حذف العبارات غير المتشبعة باستخدام معامل ألفا كرونباخ، والجدول التالي يوضح معاملات الثبات لأبعاد المقياس والدرجة الكلية كما يلي:

جدول (٤) معاملات الثبات لأبعاد مقياس دافعية الإنجاز والدرجة الكلية

الابعاد	معامل ألفا كرونباخ للثبات
التحدي	٠.٨٤٧
الاستقلالية	٠.٧١٧
الالتزام وتحمل المسئولية	٠.٧٢٣
الرغبة في النجاح والتفوق	٠.٧٠٩
الدرجة الكلية	٠.٨٩٥

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الثبات لأبعاد المقياس والدرجة الكلية تراوحت ما بين (٠.٧٠٩، ٠.٨٩٥)، وهي معاملات ثبات مقبولة إحصائيًا؛ مما يدعو إلى الثقة في النتائج التي يمكن التوصل إليهاعند استخدام المقياس.

الصورة النهائية للمقياس: تكون المقياس في صورته النهائية من (٣٣) عبارة أمام كل عبارة ثلاثة اختيارات (نعم –أحيانًا– لا) تأخذ الدرجات (٣– ٢– ١) على الترتيب وبهذا تتراوح الدرجة الكلية للمقياس ما بين (٣٣– ٩٩) درجة.

(٣) البرنامج التدريبي:

يقوم البرنامج التدريبي المقترح على مجموعة من مبادئ علم النفس التي توضح أهمية الخبرات الشخصية والانفعالات في علاقتها بالسلوك الإنساني، وأن هناك العديد من الإمكانات التي يمتلكها الشخص إلا أنه لا يستخدم كل ما لديه من طاقات وإمكانات، كما يستند البرنامج إلى مسلمات نفسية ترى أن الإمكانات البشرية ومنها مهارات التعلم الاجتماعي والوجداني قابلة للنمو والتحسين.

أسس بناء البرنامج:

من خلال استعراض الباحثين لبعض البرامج التدريبية المهتمة تم تحديد الأسس التي يقوم عليها البرنامج المقترح في النقاط التالية:

- مراعاة الفروق الفردية بين المشاركين في البرنامج؛ ولذلك يشتمل البرنامج على أنشطة متنوعة ومثيرات مختلفة تتناسب مع مختلف المستويات.
- أن تتضمن كل جلسة من جلسات البرنامج مجموعة من الأنشطة والمثيرات التي يتم تطويعها في ضوء مهارات التعلم الاجتماعي والوجداني والتي تتيح للمتدربين فرصًا كبيرة للمناقشة والمشاركة الإيجابيةوالتفاعل أثناء التدريب والتي ينعكس أثرها على الاندماج الجامعي ودافعية الإنجاز لديهم.

- أن يكون البرنامج مرنا في استجاباته لمتطلبات الموقف الذي تفرضه وقائع الجلسة مع مراعاة الالتزام بمحددات الموضوعات الرئيسية.
- تشجيع المشاركين على المناقشة والحوار على أن يتم ذلك في جو ودي متسامح يشجع على حرية التعبير والانطلاق الحر للأفكار وطرح التساؤلات بعيدا عن التخويف أو التهكم والسخرية من المشاركين بأي صورة من الصور.
- أن يستخدم البرنامج أنواعا مختلفة من التقويم (المبدئي- التكويني- النهائي)؛ وذلك بهدف الوقوف على مدى اكتساب المشاركين مهارات التعلم الاجتماعي والوجداني وأثر ذلك في الاندماج الجامعي ودافعية الإنجاز موضوع البحث.

عناصر بناء البرنامج:

يعتمد البرنامج التدريبي المقترح على جوانب رئيسية هي:

الجانب المعرفي: ويتمثل في إعطاء المشاركين قدرا من المعلومات عن مهارات التعلم الاجتماعي والوجداني، وأبعاده الأساسية التي يقوم عليها، وبعض الخصائص المميزة للأشخاص ذوي مهارات التعلم الاجتماعي والوجداني المرتفع، والأساليب التي تساعد على تنمية مهارات التعلم الاجتماعي والوجداني، وكذلك التعرف على أهمية مهارات التعلم الاجتماعي والوجداني في علاقة الفرد مع زملاء العمل وأصدقائه وكل من تربطهم به علاقة اجتماعية، كذلك دور مهارات التعلم الاجتماعي والوجداني في الاندماج الجامعي والدافعية للإنجاز.

الجانب المهاري: ويتمثل هذا الجانب في التدريب على بعض الأنشطة والمثيرات المتنوعة والتي تهدف الى تنمية وتحسين مهارات التعلم الاجتماعي والوجداني والتي تشمل (الوعي الذاتي، وإدارة الذات، والوعي الاجتماعي، ومهارات العلاقات، ومسئولية اتخاذ القرار). ويرجع تضمين البرنامج للجانب المهاري إلى أن التدريب على المثيرات والمهام المختلفة لمهارات التعلم الاجتماعي والوجداني قد يسهم بشكل فعال في زيادة درجة الاندماج الجامعي ودافعية الإنجاز، كما أن الاهتمام بالتدريب على المهام التي تكون في مستوى المشاركين وتشغل تفكيرهم تضمن مشاركتهم بفاعلية أثناء جلسات البرنامج.

الجانب الوجداني: يتمثل في توفير مناخ ملائم أثناء التدريب يسوده جو من الود والاطمئنان؛ بحيث يعمل على إتاحة الفرصة للمشاركين للمناقشة والحوار وإبداء الرأي مع احترام خيالات الآخرين، ويظهر ذلك من خلال اشتراك المتدربين في إجراءات

التدريب بدافعية ومثابرة عالية. ويرجع تضمين البرنامج للجانب الوجداني لضرورة تجنب الأساليب التحكمية أثناء التدريب، والعمل على توفير الاطمئنان النفسي والحرية النفسية، ويتأتى ذلك من خلال الإقلال من التقييم والنقد، وفهم المدرب للمواقف التي تعيد للطالب الثقة في قدراته المتفتحة.

خطوات إعداد البرنامج:

قام الباحثان بالخطوات التالية لإعداد البرنامج:

الاطلاع على الكتابات النظرية والأبحاث السابقة ذات العلاقة لموضوع التعلم الاجتماعي الوجداني ومهاراته وكيفية التدريب عليها، وكذلك بعض البرامج التدريبية والاستراتيجيات التي هدفت إلى تنمية التعلم الاجتماعي الوجداني، ومن الدراسات ذات الدلالة في هذا الصدد: (مهدي ومحمد، ٢٠١٧؛ الزغبي، ٢٠١٨)؛ (Schoiack,2000; Carroll, et al.,; 2000; Le,et al., 2005; McEwan, 2009; Aypay, et al2012; Bikowsky,2013; Atkinson-Alston, 2013; Guiffrida, et al.,2013; Clark, et al., 2014; Doostian, et al., 2014; Lindsay & Williams, 2015; Emmeline, et al., 2016; Duginske, 2017; Kanani , et al, 2017; Turki, et al., 2018; Meyers, et al., 2019; Panayiotou, et al., 2019)

في ضوء نتائج الدراسات والأبحاث السابقة، وما أمكن التوصل إليه من تعريفات ومهارات التعلم الاجتماعي الوجداني وطرق واستراتيجيات لتنميته، استطاع الباحثان إعداد البرنامج التدريبي على النحو التالي:

تحديد أهداف البرنامج: وقد تم تحديدها في ضوء تعريفات وأبعاد وخصائص التعلم الاجتماعي الوجداني وتشتمل:

- **الهدف العام للبرنامج:** يهدف البرنامج إلى تنمية مهارات التعلم الوجداني الاجتماعي لدى المشاركين من طلاب الجامعة، ويتفرع من الهدف العام للبرنامج مجموعة من الأهداف الفرعية تتمثل في المهارات المكونة للتعلم الاجتماعي الوجداني بحيث يصبح المشارك بعد الانتهاء من التدريب قادرا على فهم التعلم الاجتماعي الوجداني، يحدد ويمارس الوعي بالذات ويوضح مكوناته، ويستطيع إدارة الذات في المواقف الصعبة، والوعي بالمشاعر الاجتماعية، وتكوين علاقات مع الآخرين، ومسئولا عن القرارات التي يتخذها).

- **محتوى البرنامج:** يتضمن محتوى البرنامج مجموعة من المثيرات والأنشطة يتم تقديمها للمشاركين بهدف تنمية مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني، والتي تعمل على تحسين الوعي بالذات، ويستطيع إدارة الذات في المواقف الصعبة، والوعي الاجتماعي، وتكوين علاقات إيجابيةمع الآخرين ، وتحمل المسئولية في اتخاذ القرارات.
- **عدد الجلسات:** تم توزيع البرنامج على خمسة أسابيع يعقد خلالها (١٥) جلسة تدريبية، بواقع (٣) جلسات أسبوعيا بالإضافة إلى جلستي القياس القبلي والبعدي ليصبح عدد جلسات البرنامج (١٧) جلسة، والجدول التالي يوضح جلسات البرنامج التدريبي وموضوع كل جلسة، وأهدافها والفنيات المستخدمة فيها:

جدول (٥) جلسات البرنامج التدريبي وأهداف وفنيات كل جلسة

المهارة	رقم الجلسة	الهدف من النشاط	الفنيات المستخدمة	الزمن
نشاط تمهيدي	الأولى	التعارف بين الطلاب وتحفيزهم لمواصلة التدريب على أنشطة البرنامج وتعريف المشاركين بأهمية التدريب على مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني لزيادة دافعية الإنجاز والاندماج الجامعي لهم.	المحاضرة، المناقشة، العصف الذهني والمجموعات التعاونية.	ساعة ونصف
الوعي الذاتي	الثانية	معرفة وتسمية الفرد لمشاعره،وفهم الأسباب والظروف وراء تلك المشاعر.	المحاضرة، المناقشة، العصف الذهني والمجموعات التعاونية التأمل الذاتي، التعبير الفني، عروض الفيديو و Data Show	ساعة
	الثالثة	التقييم الدقيق لقدراته واهتماماته وجوانب قوته،والشعور بالثقة بالنفس، وتعبئة مشاعر إيجابيةنحو الذات.		ساعة
	الرابعة	معرفة احتياجات الفرد وقيمه، والاعتقاد في الكفاءة الشخصية.		ساعة
الوعي الاجتماعي	الخامسة	تفهم واحترام التنوع، واحترام الفرد للآخرين والاستماع إليهم بعناية ودقة.	المحاضرة، المناقشة، العصف الذهني، المجموعات التعاونية، تعلم الاقران، النمذجة، لعب الدور، عروض الفيديو و Data Show	ساعة
	السادسة	فهم وتبني وجهة نظر الآخرين ،وزيادة التعاطف معهم والحساسية لمشاعرهم.		ساعة
	السابعة	التقدير والتفاعل الإيجابي مع مختلف المجموعات.		ساعة
إدارة الذات	الثامنة	تنظيم الفرد لانفعالاته، والتعبيرعن القلق والغضب والتعامل معهما.	المحاضرة، المناقشة، العصف الذهني، العمل التعاوني، الحوار، النمذجة، لعب الدور، عروض الفيديو	ساعة
	التاسعة	المثابرة في التغلب على العقبات،ووضع ومراقبة التقدم نحو تحقيق الأهداف الشخصية، والتعبير		ساعة

المهارة	رقم الجلسة	الهدف من النشاط	الفنيات المستخدمة	الزمن
		عن العواطف بشكل مناسب.	و Data Show	
	العاشرة	تعديل الأداء في ضوء ردود الأفعال، والسيطرة على العدوان والضغوط الشخصية.		ساعة
إدارة العلاقات	الحادية عشر	إنشاء علاقات سليمة أساسها التعاون والمحافظة عليها، وإدارة الانفعالات في العلاقات.	المحاضرة، المناقشة، العصف الذهني، والمجموعات التعاونية، النمذجة، لعب الدور، وتعلم الأقران، عروض الفيديو و Data Show	ساعة
	الثانية عشر	إظهار الحساسية للمنبهات الاجتماعية والوجدانية، وإشراك الآخرينفي المواقف الاجتماعية.		ساعة
	الثالثة عشر	إدارة وحل الصراع والتفاوض، وممارسة القيادة والإقناع، وطلب المساعدة عند الحاجة.		ساعة
مسئولية اتخاذ القرار	الرابعة عشر	اتخاذ القرار في ضوء المعايير الأخلاقية والأعراف الاجتماعية، والتحديد والتحليل الواضح للمشكلات.	المحاضرة، المناقشة، العصف الذهني، والمجموعات التعاونية، النمذجة، لعب الدور، وتعلم الأقران، عروض الفيديو وData Show	ساعة
	الخامسة عشر	ممارسة اتخاذ القرارات الاجتماعية، وممارسة التقييم الذاتي والتأمل.		ساعة
	السادسة عشر	تحمل مسئولية اتخاذ القرارات، والاستجابة البناءة للعوائق أو العقبات بين الأشخاص.		ساعة
نشاط ختامي	السابعة عشر	تقييم جلسات البرنامج وتقديم الشكر للمشاركين فيه.	استمارة تقييم البرنامج	ساعة

- **التقويم:** يهدف التقويم إلى التعرف على تقدم المشاركين أثناء الأداء الفعلى ومدى تحقق أهداف جلسات البرنامج، ويتم ذلك من خلال الأدوات التالية:

Á بطاقة تقييم أهداف الجلسة للتثبت من مدى تحقق أهداف الجلسات ويتم تطبيقها نهاية كل جلسة.

Á واجب منزلي كنوع من الممارسة الفعلية لما التدريب عليه.

Á مقياس التثبت من فاعلية المعالجة التجريبية ويتم تطبيقها بعد نهاية البرنامج للتأكد من أن المسار التنفيذي للبرنامج محققا لأهدافه، ولمعرفة آراء المشاركين في البرنامج ومدى مناسبته لهم.

إرشادات إجراءات التدريب على البرنامج:

- الإعداد الجيد لجلسات البرنامج والتدريب على كيفية تقديمها.
- مراجعة مدى توافر الوسائل التعليمية المستخدمة في جلسات البرنامج.

- تهيئة جو من الود والإثارة والمتعة داخل حجرة التدريب لما في ذلك من أثر جيد في تنمية الانفعالات.
- تجنب النقد واللوم لأفكار المتدربين.
- استخدام التغذية الراجعة لتقديم رسائل إعلامية للمشاركين تفيدهم بمدى تقدمهم في تحقيق أهداف البرنامج.
- التدرج في تقديم الأنشطة للمتدربين بما يتناسب مع مستواهم حتى يساعدهم ذلك على النجاح في العمل وعدم الشعور بالإحباط أو الملل.

صدق البرنامج:

تم عرض البرنامج على مجموعة من المحكمين لإبداء الرأي حول مدي ارتباط أهداف جلسات البرنامج بمهارات التعلم الاجتماعي الوجداني، ومناسبة المحتوى التدريبي لأهداف كل جلسة، وأيضا مناسبة الأنشطة والاستراتيجيات المستخدمة لأهداف الجلسات وللمشاركين، ومناسبة أدوات التقويم لأهداف الجلسات.

(٤) بطاقات تقييم أهداف الجلسات:

للتثبت من مدى تحقق أهداف الجلسات تطبق على المتدربين بعد كل جلسة باستثناء جلستي التطبيق القبلي والبعدي، وتتكون كل استمارة من (٥) مفردات أمام كل مفردة ثلاثة بدائل (كبيرة– متوسطة – ضعيفة) تأخذ الدرجات التالية على الترتيب (٣-٢-١).

(٥) مقياس التثبت من فاعلية المعالجة التجريبية:

يهدف إلى التعرف على أراء المتدربين في مدى التحقق من أن المسار التنفيذي للبرنامج محقق لأهدافه وكذلك مدى الاستفادة منه، ويتكون المقياس من (٢٠) مفردة، أمام كل مفردة ثلاثة بدائل (كبيرة– متوسطة – ضعيفة) وتأخذ الدرجات التالية على الترتيب (٣-٢-١).

خطوات تنفيذ البحث:

لتنفيذ إجراءات البحث اتبع الباحثان الخطوات التالية:

- إعداد أدوات البحث وعرضها على السادة المحكمين لإبداء الرأي في مدى صلاحيتها، وتم إجراء التعديلات التي أبداها المحكمون.
- تطبيق أدوات البحث على المشاركين في الدراسة الاستطلاعية بهدف التأكد من الخصائص السيكومترية لها.

- قبل البدء في تطبيق البرنامج التدريبي قام الباحثان بإجراء التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة فيما يلي:

-**الفرقة والشعبة والعمر**؛ حيث تم اختيارهم من طلاب الفرقة الأولى، والباقين للإعادة بشعبة علم النفس، بمتوسط عمري(٢٠.٣) عامًا، وانحراف معياري (١.٠٥).

-**مقياس الاندماج الجامعي:** تم تطبيق مقياس الاندماج الجامعي على أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة تطبيقا قبليا، واستخدام معادلة مان ويتني لحساب الفرق بين متوسطي رتب المجموعتين في القياس القبلي للاندماج الجامعي، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٦) قيمة (U) لمعرفة الفروق بين متوسطي رتب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي للاندماج الجامعي

الأبعاد	المجموعات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U)	مستوى الدلالة
الاندماج الأكاديمي	تجريبية	٢٠	٢٣.٦٠	٤٧٢.٠٠	١٣٨.٠٠	غير دال
	ضابطة	٢٠	١٧.٤٠	٣٤٨.٠٠		
الاندماج الاجتماعي	تجريبية	٢٠	٢٠.٣٨	٤٠٧.٥٠	١٩٧.٥٠	غير دال
	ضابطة	٢٠	٢٠.٦٣	٤١٢.٥٠		
الدرجة الكلية	تجريبية	٢٠	٢٣.٠٠	٤٦٠.٠٠	١٥٠.٠٠	غير دال
	ضابطة	٢٠	١٨.٠٠	٣٦٠.٠٠		

يتضح من الجدول السابق ما يلي :

- **أن قيمة (U)** لمعرفة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي للاندماج الجامعي وبعديه (الأكاديمي– الاجتماعي) بلغت على الترتيب (١٣٨– ١٩٧.٥ – ١٥٠)، وهي قيم غير دالة إحصائيا؛ مما يشير إلى عدم وجود فروق بين المجموعتين في القياس القبلي وهذا معناه تكافؤ المجموعتين في الاندماج الجامعي قبل التدريب على البرنامج المقترح.
- **مقياس دافعية الإنجاز:** تم تطبيق مقياس دافعية الإنجاز على أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة تطبيقا قبليا، واستخدام معادلة مان ويتني لحساب الفرق بين متوسطي رتب المجموعتين في القياس القبلي لدافعية الإنجاز، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٧) قيمة (U) لمعرفة الفروق بين متوسطي رتب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لدافعية الإنجاز.

الأبعاد	المجموعات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U)	مستوى الدلالة
التحدي	تجريبية	٢٠	٢١.٩٨	٤٣٩.٥٠	١٧٠.٥٠٠	غير دال
	ضابطة	٢٠	١٩.٠٣	٣٨٠.٥٠		
الاستقلالية	تجريبية	٢٠	٢١.٠٣	٤٢٠.٥٠	١٨٩.٥٠٠	غير دال
	ضابطة	٢٠	١٩.٩٨	٣٩٩.٥٠		
الالتزام وتحمل المسئولية	تجريبية	٢٠	٢٣.٤٨	٤٦٩.٥٠	١٤٠.٥٠٠	غير دال
	ضابطة	٢٠	١٧.٥٣	٣٥٠.٥٠		
الرغبة في النجاح والتفوق	تجريبية	٢٠	٢٠.٣٥	٤٠٧.٠٠	١٩٧.٠٠٠	غير دال
	ضابطة	٢٠	٢٠.٦٥	٤١٣.٠٠		
الدرجة الكلية	تجريبية	٢٠	٢١.٢٥	٤٢٥.٠٠	١٨٥.٠٠٠	غير دال
	ضابطة	٢٠	١٩.٧٥	٣٩٥.٠٠		

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

أن قيمة (U) لمعرفة الفروق بين متوسطي رتب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لدافعية الإنجاز وأبعادها المدروسة على الترتيب (١٧٠.٥٠٠- ١٨٩.٥٠٠ -١٤٠.٥٠٠ - ١٩٧.٠٠٠ - ١٨٥.٠٠٠) وهي قيم غير دالة إحصائيا؛ مما يشير إلى عدم وجود فروق بين المجموعتين في القياس القبلي لدافعية الإنجاز، وهذا معناه تكافؤ المجموعتين قبل التدريب على البرنامج المقترح.

قام الباحثان بتطبيق جلسات البرنامج التدريبي المقترح على أفراد المجموعة التجريبية وقد تضمن ذلك ما يلي:

- في بداية البرنامج تم تعريف المتدربين بالبرنامج التدريبي وأهدافه ومحتواه وعدد جلساته، ومفهوم التعلم الاجتماعي الوجداني ومهاراته.
- الاتفاق مع المشاركين في التدريبعلى قواعد العمل أثناء جلسات البرنامج.
- ملاحظة وتسجيل ردود أفعال المشاركين في التدريب أثناء قيامهم بأداء المهام المكلفين بها.
- تقديم التعزيز اللفظي الموجب؛ وذلك بهدف جذب انتباههم وزيادة تركيزهم واستمتاعهم بالمهام المقدمة لهم؛ مما يؤدي إلى مشاركتهم بفاعلية أثناء جلسات البرنامج.

- تم تطبيق بطاقة تقييم أهداف الجلسات في نهاية كل جلسة وذلك للتأكد من تحقيق أهداف الجلسات.

بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج تم تطبيق ما يلي:

- مقياس التثبت من فاعلية المعالجة التجريبية للتحقق من أن المسار التنفيذي للبرنامج كان محققا لأهدافه، وكذلك مدى استفادة المتدربين من البرنامج.
- مقياس الاندماج الجامعي على أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة.
- مقياس دافعية الإنجاز على أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة.

الأساليب الإحصائية: تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية لمعالجة البيانات إحصائيا:

- معادلة Mann-Whitney لمعرفة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة.
- معادلة Wilcoxon لمعرفة الفروق بين متوسطي رتب القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية.
- المتوسط الحسابي والانحراف المعياري. • التكرارات والنسب المئوية.

نتائج البحث:

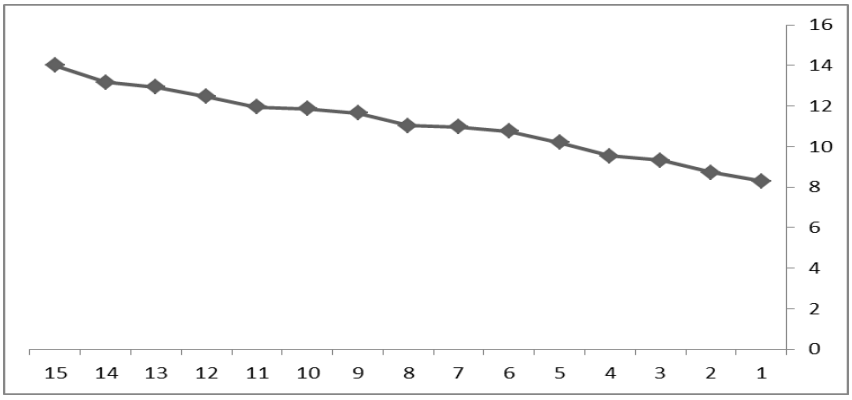
أولاً– النتائج الخاصة بفاعلية المعالجة التجريبية:

أ–نتائج بطاقة تقييم أهداف الجلسات: قام الباحثان بحساب متوسطات درجات المجموعة التجريبية على كل بطاقة من بطاقات تقييم الأهداف المقدمة في نهاية كل جلسة من جلسات البرنامج التدريبي، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٨) متوسطات درجات المجموعة التجريبية على بطاقات تقييم الأهداف

الجلسة	المتوسط الحسابي	الجلسة	المتوسط الحسابي	الجلسة	المتوسط الحسابي
١	٨.٣٠٠	٦	١٠.٧٥٦	١١	١١.٩٤٥
٢	٨.٧٣٣	٧	١٠.٩٦٧	١٢	١٢.٤٦١
٣	٩.٣٢٢	٨	١١.٠٣٣	١٣	١٢.٩٣٣
٤	٩.٥٣٤	٩	١١.٦٥٤	١٤	١٣.١٦٢
٥	١٠.٢٠٣	١٠	١١.٨٦٧	١٥	١٣.٩٩٨

يتضح من الجدول السابق أن اتجاه متوسطات درجات المجموعة التجريبية على بطاقات تقييم الأهداف في ارتفاع عبر جلسات البرنامج؛ حيث ارتفع المتوسط الحسابي من(٨.٣٠٠) في الجلسة الأولى إلى (١٣.٩٩٨) في الجلسة الأخيرة، والشكل التالي يوضح اتجاه متوسطات درجات المجموعة التجريبية على بطاقات تقييم الأهداف.



شكل (١) اتجاه متوسطات درجات المجموعة التجريبية
على بطاقات تقييم الأهداف المحددة لكل جلسة

يتضح من الشكل السابق تزايد متوسط درجات المجموعة التجريبية على بطاقات تقييم الأهداف خلال جلسات البرنامج، ويعد هذا مؤشرا على أن التدريب على جلسات البرنامج التدريبي المقترح له تأثير مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني؛ وهذا معناه تحقق أهداف جلسات البرنامج التدريبي وأن المشاركين كانوا يمارسون الأنشطة والمهام التي تم التعرض لها أثناء جلسات البرنامج.

ب-نتائج مقياس التثبت من فاعلية المعالجة التجريبية: لحساب نتائج مقياس التثبت من فاعلية المعالجة التجريبية تم حساب النسب المئوية لاستجابات المتدربين على كل عبارة من عبارات المقياس، والجدول التالي يوضح النسب المئوية لاستجابات المتدربين على عبارات مقياس التثبت من فاعلية المعالجة التجريبية:

جدول(٩) النسب المئوية لاستجابات المتدربين
على كل عبارة من عبارات مقياس التثبت من فاعلية المعالجة التجريبية

رقم العبارة	بدرجة كبيرة%	بدرجة متوسطة%	بدرجة ضعيفة%	رقم العبارة	بدرجة كبيرة%	بدرجة متوسطة%	بدرجة ضعيفة%
١	٩٥	٥	ــ	١٢	٩٠	١٠	ــ
٢	٩٠	١٠	ــ	١٣	٨٠	٢٠	ــ
٣	١٠٠	ــ	ــ	١٤	١٠٠	ــ	ــ
٤	١٠٠	ــ	ــ	١٥	١٠٠	ــ	ــ
٥	٩٠	١٠	ــ	١٦	١٠٠	ــ	ــ
٦	٨٥	١٠	٥	١٧	٩٠	١٠	ــ
٧	١٠٠	ــ	ــ	١٨	١٠٠	ــ	ــ
٨	١٠٠	ــ	ــ	١٩	١٠٠	ــ	ــ

رقم العبارة	بدرجة كبيرة%	بدرجة متوسطة%	بدرجة ضعيفة%	رقم العبارة	بدرجة كبيرة%	بدرجة متوسطة%	بدرجة ضعيفة%
٩	٨٠	٢٠	—	٢٠	٨٠	٢٠	—
١٠	٩٥	٥		متوسط النسب المئوية	٩٣.٧٥	٦	٠.٢٥
١١	١٠٠	—	—				

يتضح من الجدول السابق أن متوسط النسب المئوية لاستجابات المتدربين الذين أجابوا على موافق بدرجة كبيرة (٩٣.٧٥%) بينما بلغ متوسط النسب المئوية لاستجابات المتدربين الذين أجابوا على موافق بدرجة متوسطة (٦%)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات المتدربين الذين أجابوا بدرجة ضعيفة (٠.٢٥%)، وهذا يعد مؤشرا على أن استفادة المتدربين من البرنامج كانت بدرجة كبيرة، وأن المسار التنفيذي للبرنامج كان محققا لأهدافه.

ثانيًا– النتائج المتعلقة بفروض البحث:

الفرض الأول والذي ينص على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الاندماج الجامعي "، وللتحقق من صحة الفرض تم استخدام معادلة ويلكوكسون لمعرفة الفرق بين القياسين القبلي والبعدي للاندماج الجامعي للمجموعة التجريبية، والجدول التاليبوضح ذلك:

جدول (١٠) قيمة "Z" لمعرفة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للاندماج الجامعي باستخدام معادلة ويلكوكسون

البُعد	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
الاندماج الأكاديمي	السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	٣.٩٢٤	٠.٠١
	الموجبة	٢٠	١٠.٥٠	٢١٠.٠٠		
	التساوي	٠				
الاندماج الاجتماعي	السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	٣.٩٤٢	٠.٠١
	الموجبة	٢٠	١٠.٥٠	٢١٠.٠٠		
	التساوي	٠				
الدرجة الكلية	السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	٣.٩٥٣	٠.٠١
	الموجبة	٢٠	١٠.٥٠	٢١٠.٠٠		
	التساوي	٠				

يتضح من الجدول السابق ما يلي: أن قيمة (Z) لمعرفة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في القياس البعدي لأبعاد الاندماج الجامعي

(الأكاديمي– الاجتماعي) والدرجة الكلية بلغت على الترتيب (-٣.٩٢٤، – ٣.٩٤٢، – ٣.٩٥٣) وهي قيم دالة إحصائيا عند مستوى(٠.٠١) ؛ مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي للاندماج الجامعي، وتعزى هذه الفروق لصالح القياس البعدي؛ حيث كان الرتب الموجبة (القياس البعدي أكبر من القياس القبلي) وهذا معناه فاعلية البرنامج المقترح في تنمية وتحسين الاندماج الجامعي وبُعديه (الأكاديمي، الاجتماعي)، كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياسين القبلي والبعدي للاندماج الجامعي وأبعاده المدروسة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١١)المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية
للقياسين القبلي والبعدي للاندماج الجامعي

البُعد	القياس القبلي		القياس البعدي	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الاندماج الأكاديمي	١٧.٨٠٠	٢.٦٢٧	٢٩.٤٥٠	٢.٣٧٢
الاندماج الاجتماعي	١٧.١٠٠	٢.٢٤٥	٢٨.٥٥٠	٢.٠٦٤
الدرجة الكلية	٣٤.٩٠٠	٤.٤٩٤	٥٨.٠٠٠	٣.٧٦٩

يتضح من الجدول السابق ارتفاع المتوسط الحسابي للقياس البعدي للاندماج الجامعي وبُعديه الأكاديمي والاجتماعي؛ مما يشير إلى فاعلية البرنامج المقترح في تنمية الاندماج الجامعي لدى المجموعة التجريبية٠

الفرض الثاني والذي ينص على أنه" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الاندماج الجامعي في التطبيق البعدي"، وللتحقق من صحة الفرض تم استخدام معادلة مان ويتني لمعرفة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للاندماج الجامعي، والجدول التالييوضح ذلك.

جدول (١٢) قيمة "U" لمعرفة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للاندماج الجامعي باستخدام معادلة مان ويتني

البُعد	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "U"	مستوى الدلالة
الاندماج الأكاديمي	تجريبية	٢٠	٣٠.٥٠	٦١٠.٠٠	صفر	٠.٠١
	ضابطة	٢٠	١٠.٥٠	٢١٠.٠٠		
الاندماج الاجتماعي	تجريبية	٢٠	٣٠.٥٠	٦١٠.٠٠	صفر	٠.٠١
	ضابطة	٢٠	١٠.٥٠	٢١٠.٠٠		
الدرجة الكلية	تجريبية	٢٠	٣٠.٥٠	٦١٠.٠٠	صفر	٠.٠١
	ضابطة	٢٠	١٠.٥٠	٢١٠.٠٠		

يتضح من الجدول السابق ما يلي: أن قيمة (U) لمعرفة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للاندماج الجامعي وبُعديه (الأكاديمي– الاجتماعي) دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١)؛ مما يشير إلى وجود فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للاندماج الجامعي؛ مما يشير إلى فاعلية البرنامج المقترح في تحسين الاندماج الجامعي، كما تم حساب المتوسط الحسابي والانحرافات المعيارية للمجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للاندماج الجامعي، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (١٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياس البعدي للاندماج الجامعي للمجموعتين التجريبية والضابطة

البُعد	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الاندماج الأكاديمي	٢٩.٤٥٠	٢.٣٧٢	١٧.٣٥٠	١.٨٧١
الاندماج الاجتماعي	٢٨.٥٥٠	٢.٠٦٤	١٨.٢٥٠	٢.١٩٧
الدرجة الكلية	٥٨.٠٠٠	٣.٧٦٩	٣٥.٦٠٠	٢.٣٩٢

يتضح من الجدول السابق ارتفاع المتوسط الحسابي للقياس البعدي للاندماج الجامعي للمجموعة التجريبية عن المجموعة الضابطة؛ مما يشير إلى فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية الاندماج الجامعي لدى المجموعة التجريبية.

تفسير ومناقشة نتائج الفرضين الاول والثاني:

تشير نتائج الفرضين الأول والثانيإلى أن التدريب على بعض مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني له تأثير على مدى اندماج الطلاب في الجامعة؛ حيث أوضحت النتائج أن الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية والفروق بين المجموعين التجريبية والضابطة في القياس البعدي كانت لصالح المجموعة التجريبية وقد جاءت نتائج البحث الحالي متوافقة إلى حد ما مع نتائج بعض الدراسات السابقة مثل (McEwan, 2009; Aypay, et al,2012; Atkinson-Alston, 2013; Guiffrida, et al.,2013; Lindsay & Williams, 2015; Emmeline, et al., 2016; Meyers, et al., 2019) وهذا يفسر أن مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني متمثلة في الوعي الذاتي، وإدارة الذات والوعي الاجتماعي، ومهارات العلاقات، ومسئولية اتخاذ القرار لها دور في مساعدة الطلاب على الاندماج الجامعي سواء أكاديميا أواجتماعيًا.

واستنادًا إلى التراث النفسي تبين أن الطلاب الذين تدربوا على المهارات الاجتماعية والوجدانية يميلون إلى إدارة المشاعر والسلوكيات بشكل أفضل والتوافق مع متطلبات البيئة التعليمية بسهولة أكبر، كما أنهم يبلغون عادة عن تجارب دراسية أكثر إيجابية متمثلة في علاقات الإيجابية مع الزملاء، وأعضاء هيئة التدريس والدافع الجامعي وبالتالي ارتباطًا أكبر بالجامعة(Valiente, et al, 2007). كما يذكر (Blair, & Raver, 2015) أن التدريب على مهارات إدارة الذات يسمح بالمشاركة في أنشطة التعلم والتي توفر الأساس للتوافق والاندماج في الجامعة. ويذكر (Wang & Lin ,2008; Dankanda, & Sooriyapathirana, 2011) أن اكمال الطلاب تعليمهم بنجاح وتحقيقهم للأهداف الأكاديمية والمهنية يتحدد من خلال مجموعة من العوامل مثل القدرة على اتخاذ القرار، والعوامل الاجتماعية الملائمة والثقة بالنفس.

والطلاب الذين يخضعون للتنظيم الذاتي كأحد مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني لديهم خصائص معينة تميزهم عن غيرهم مثل استخدام الاستراتيجيات المعرفية، وتنظيم الوقت، والتحكم في العمليات الذهنية للوصول إلى الأهداف الشخصية، وبذل جهد كاف للتحكم في المهام الأكاديمية (Montalvo & Torres,2004). وأن الطلاب المتحمسين الذين استخدموا استراتيجيات ما وراء المعرفة والتنظيم الذاتي في مساقهم الدراسي حققوا تقدمًا أفضل(Kuyper, et al.,2000).

كما توفر برامج التعلم الاجتماعي والوجداني إطارًا لمنع السلوكيات غير المناسبة (CASEL, 2003; Zins & Elias,2007)، كما يمكن للجامعات أن توفر لجميع الطلاب فرصًا لاكتساب وتطوير المهارات الاجتماعية والوجدانية في بيئة داعمة من خلال المشاركة في أنشطة إيجابية داخل وخارج الفصل الدراسي (Zins & Elias, 2007)

وتقترح (CASEL, 2003) أن التدريب على مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني في بيئة تعليمية إيجابية يمكن أن تؤدي إلى تحسينات مهمة في المواقف المتعلقة بالجامعة، وزيادة شعور الطلاب باندماجهم في البيئة التعليمية.

وأشار (Blair & Raver, 2015) إلى أن المهارات الاجتماعية الوجدانية تمهد الطريق للمشاركة في أنشطة التعلم والتوافق مع متطلبات المهام الاجتماعية في سياق قاعات الدراسة. ويذكر (Valiente, et al, 2007) بأن الطلاب المؤهلين اجتماعيًا ووجدانيًا من المحتمل أن يشعروا براحة أكبر في البيئة التعليمية بسبب قدرتهم على التحكم في مشاعرهم، كما أنهم يتلقون دعمًا جيدًا من المعلمين والزملاء، ومن ناحية أخرى فإن الأشخاص ذوي المهارات الوجدانية المنخفضة معرضون للإحباط الذي قد يؤدي إلى ضعف ارتباطهم بالجامعة (LeCroy, & Krysik, 2008 ;Wang, & Holcombe, 2010).

وعليه يري الباحثان أنه وفقا لما توصل إليه البحث من نتائج فإن التدريبعلى مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني ساهم في مساعدة الطلاب على الاندماج في البيئة الجامعية. فالوعيالذاتي للطالب يساعده على فهم مشاعرهوالأسباب والظروف وراء هذه المشاعر، والتقييم الدقيق لقدراته واهتماماته وجوانب قوته، والشعور بالثقة بالنفس، وتعبئة مشاعر إيجابيةنحو الذات والأسرة والجامعة، ومعرفة احتياجاته وقيمه، والاعتقاد في كفاءته الشخصية، كما أن التدريب على إدارة الذات يستطيع من خلاله التعامل مع القلق وضبط الاندفاعية، والمثابرة في التغلب على العقبات، ووضع الأهداف ومراقبة التقدم نحو تحقيقها، والتعبير عن العواطف بشكل مناسب، والسيطرة على العدوان والضغوط الأكاديمية، وتعديل الأداء في ضوء ردود الأفعال، بالإضافة إلى أن الوعي الاجتماعي للطالب يمكنه من احترام للآخرين والاستماع إليهم بعناية ودقة، وفهم وتبني وجهة نظرهم، والتعاطف معهم والحساسية لمشاعرهم، كما أن التدريب على مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني ساهم في إدارة وحل الصراع والتفاوض، وممارسة القيادة

والإقناع، وطلب المساعدة عند الحاجة، واتخاذ القرار في ضوء المعايير الأخلاقية والأعراف الاجتماعية، والتحديد والتحليل الواضح للمشكلات، وممارسة اتخاذ القرارات الاجتماعية، والاستجابة البناءة للعوائق أو العقبات بين الأشخاص، وممارسة التقييم الذاتي والتأمل، وتحمل مسئولية اتخاذ القرارات.

كما يري الباحثان أنه لتحقيق الاندماج الاجتماعي والأكاديمي ينبغي حصول الطلاب على جميع المعلومات اللازمة عن النظام الجامعي ومحتوى برامج الدراسة، ويجب أن تدعم هذه الأنشطة الطلاب في الاجتماعات، وتبادل الخبرات مع زملائهم، وتحتاج الكليات إلى توفير أنشطة اجتماعية تعمل على زيادة تواصل الطلاب، كما تبين التدريب على مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني أنه كلما كانت العلاقة أفضل مع زميل متشابه في التفكير كلما زاد شعور الطلاب بالدعم العاطفي والاحترام.

ويضيف الباحثان أن استبقاء الطلاب واندماجهم بالجامعة يتأثر بشكل إيجابي بالعوامل غير الأكاديمية مثل تقديم المشورة، والدورات الدراسية في السنة الأولى، والتي تسهم في شعور الطالب بالسعادة والقبول والنجاح العام، والتي تترجم إلى انتقال الطالب للسنة الثانية. فقد تبين أيضًا أن ممارسة الأنشطة يزيد من النمو الشخصي للطالب، وتطوره الاجتماعي، والنمو الأكاديمي، بالإضافة إلى إنشاء علاقة أعمق مع الجامعة بسبب زيادة العلاقات مع أعضاء هيئة التدريس، كما أنممارسة الأنشطة أتاح للطلاب دمج تجاربهم السابقة بشكل أفضل مع سياق تجربتهم التعليمية الحالية، وأيضًا فرصة للمشاركة في مجتمعهم بشكل مميز، وكذلك تعزز فرصة تعلمهم وزيادة مهاراتهم وثقتهم بأنفسهم.

الفرض الثالث والذي ينص على أنه"توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس دافعية الإنجاز"، وللتحقق من صحة الفرض تم استخدام معادلة ويلكوكسون لمعرفة الفرق بين القياسين القبلي والبعدي لدافعية الإنجاز للمجموعة التجريبية، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١٤) قيمة "Z" لمعرفة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي لدافعية الإنجاز باستخدام معادلة ويلكوكسون

البُعد	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
التحدي	السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	٣.٩٣٥	٠.٠١
	الموجبة	٢٠	١٠.٥٠	٢١٠.٠٠		
	التساوي	٠				
الاستقلالية	السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	٣.٩٣٩	٠.٠١
	الموجبة	٢٠	١٠.٥٠	٢١٠.٠٠		
	التساوي	٠				
الالتزام وتحمل المسئولية	السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	٣.٩٤٠	٠.٠١
	الموجبة	٢٠	١٠.٥٠	٢١٠.٠٠		
	التساوي	٠				
الرغبة في النجاح والتفوق	السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	٣.٩٥٤	٠.٠١
	الموجبة	٢٠	١٠.٥٠	٢١٠.٠٠		
	التساوي	٠				
الدرجة الكلية	السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	٣.٩٢٨	٠.٠١
	الموجبة	٢٠	١٠.٥٠	٢١٠.٠٠		
	التساوي	٠				

يتضح من الجدول السابق ما يلي: أن قيمة (Z) لمعرفة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في القياس البعدي لأبعاد دافعية الإنجاز (التحدي – الاستقلالية – الالتزام وتحمل المسئولية – الرغبة في النجاح والتفوق) والدرجة الكلية بلغت على الترتيب (-٣.٩٣٥، -٣.٩٣٩ ،-٣.٩٤٠، -٣.٩٥٤، -٣.٩٢٨) وهي قيم دالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠١ ؛ مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي لدافعية الإنجاز، وتعزى هذه الفروق لصالح القياس البعدي ؛ حيث كان الرتب الموجبة (القياس البعدي أكبر من القياس القبلي) وهذا معناه فاعلية البرنامج المقترح في تنمية وتحسين دافعية الإنجاز وأبعادها المدروسة، كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياسين القبلي والبعدي لدافعية الإنجاز وأبعادها المدروسة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياسين القبلي والبعدي لدافعية الإنجاز

البُعد	القياس القبلي		القياس البعدي	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التحدي	١٤.٨٠٠	١.٤٧٢	٢٤.٦٠٠	٢.١٦١
الاستقلالية	١١.٨٠٠	١.٣٢١	٢٠.٦٥٠	١.٤٩٦
الالتزام وتحمل المسئولية	١٢.٠٥٠	١.٥٠٣	٢٠.٨٠٠	١.٤٧٢
الرغبة في النجاح والتفوق	١١.٣٥٠	١.٥٦٥	١٨.٣٥٠	٠.٩٣٣
الدرجة الكلية	٥٠.٠٠٠	٤.٣٤٠	٨٤.٤٠٠	٣.٤٨٥

يتضح من الجدول السابق ارتفاع المتوسط الحسابي للقياس البعدي لدافعية الإنجاز وأبعادها المدروسة؛ مما يشير إلى فاعلية البرنامج المقترح في تنمية دافعية الإنجاز لدى المجموعة التجريبية.

الفرض الرابع والذي ينص على أنه"توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس دافعية الإنجاز في التطبيق البعدي"، وللتحقق من صحة الفرض تم استخدام معادلة مان ويتني لمعرفة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لدافعية الإنجاز، والجدول التاليبوضح ذلك:

جدول (١٦) قيمة "U" لمعرفة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لدافعية الإنجاز باستخدام معادلة مان ويتني

البُعد	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "U"	مستوى الدلالة
التحدي	تجريبية	٢٠	٣٠.٥٠	٦١٠.٠٠	٣.٥٠٠	٠.٠١
	ضابطة	٢٠	١٠.٥٠	٢١٠.٠٠		
الاستقلالية	تجريبية	٢٠	٣٠.٣٣	٦٠٦.٥٠	صفر	٠.٠١
	ضابطة	٢٠	١٠.٦٨	٢١٣.٥٠		
الالتزام وتحمل المسئولية	تجريبية	٢٠	٣٠.٥٠	٦١٠.٠٠	صفر	٠.٠١
	ضابطة	٢٠	١٠.٥٠	٢١٠.٠٠		
الرغبة في النجاح والتفوق	تجريبية	٢٠	٣٠.٣٥	٦٠٧.٠٠	٣.٠٠	٠.٠١
	ضابطة	٢٠	١٠.٦٥	٢١٣.٠٠		
الدرجة الكلية	تجريبية	٢٠	٣٠.٥٠	٦١٠.٠٠	صفر	٠.٠١
	ضابطة	٢٠	١٠.٥٠	٢١٠.٠٠		

يتضح من الجدول السابق ما يلي: أن قيمة (U) لمعرفة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لدافعية الإنجاز وأبعادها المدروسة دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١)؛ مما يشير إلى وجود فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لدافعية الإنجاز؛ مما يشير إلى فاعلية البرنامج المقترح في تحسين دافعية، كما تم حساب المتوسط الحسابي والانحرافات المعيارية للمجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لدافعية الإنجاز، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية
للقياس البعدي لدافعية الإنجاز للمجموعتين التجريبية والضابطة

البُعد	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التحدي	٢٤.٦٠٠	٢.١٦١	١٦.٤٠٠	١.٧٨٨
الاستقلالية	٢٠.٦٥٠	١.٤٩٦	١٢.٩٥٠	٢.٣٠٥
الالتزام وتحمل المسئولية	٢٠.٨٠٠	١.٤٧٢	١٢.٩٥٠	١.٧٦١
الرغبة في النجاح والتفوق	١٨.٣٥٠	٠.٩٣٣	١٢.٧٥٠	١.٩١٦
الدرجة الكلية	٨٤.٤٠٠	٣.٤٨٥	٥٥.٠٥٠	٣.٩٤٠

يتضح من الجدول السابق ارتفاع المتوسط الحسابي للقياس البعدي لدافعية الإنجاز للمجموعة التجريبية عن المجموعة الضابطة؛ مما يشير إلى فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية دافعية الإنجاز لدى المجموعة التجريبية.

تفسير ومناقشة نتائج الفرضين الثالث والرابع:

تشير نتائج الفرضين الثالث والرابع أن التدريب على بعض مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني له تأثير على مدي زيادة دافعية الإنجاز لدى طلاب الجامعة؛ حيث بينت النتائج أن الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية والفروق بين المجموعين التجريبية والضابطة في القياس البعدي كانت لصالح المجموعة التجريبية، وقد جاءت نتائج البحث الحالي متوافقة إلى حد ما مع نتائج بعض الدراسات السابقة مثل: (مهدي ومحمد، ٢٠١٧؛ الزغبي، ٢٠١٨)؛ (Schoiack,2000; Carroll, et al.,; 2000; LE,et al, 2005; Bikowsky,2013; Clark, et al., 2014; Doostian, et al., 2014; Duginske, 2017; Kanani , et al., 2017; Turki, et al., 2018; Panayiotou, et al, 2019)

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما ذكره (Awan, et al., 2011) أنه ينبغي التركيز على تنفيذ استراتيجيات تحفيزية لإشراك الطلاب في الأنشطة الأكاديمية لتحسين درجاتهم والأداء العام في المواد الدراسية. ويجب على المعلمين أن يوضحوا للطلاب أنواع الأهداف التي يجب أن يضعوها لأنفسهم وأن يجعلوا الطلاب يركزون على إتقان المهارات وتعديل السلوك بدلًا من حفظ واستظهار المعلومات. كما يحتاج المعلمون إلى تشجيع الطلاب على تحقيق إمكاناتهم وتزويدهم بالدعم العاطفي والأكاديمي. ويجب على المعلمين تقدير الطلاب لإنجازاتهم.

وكلما زاد تحفيز الطلاب زاد اهتمامهم بالتعلم، وفي الواقع فإن الدافع للإنجاز هو منشط لأنشطة الفرد ويحدد اتجاهه ومع ذلك فإنه ليس فقط منبها لسلوك الفرد ولكنله أيضًا دور كبير في التعلم، حيث يعد شرطًا أساسيًا للتعلم بين الطلاب وقد تم تأكيد تأثيره على التعليم والتعلم (Pooreslami & Shirazi, 2001) .

ويري (Bikowsky, 2013) أن استخدام استراتيجيات أكثر فاعلية للاستفادة من مواطن القوة للطالب تكون بمثابة تدابير وقائية في إحداث تغيير إيجابي في مناخ المؤسسة التعليمية. ووجد (Rezvan, et al, 2006) أن التدريب على المهارات المعرفية للطلاب الجدد ساهمت في زيادة الدافع للإنجاز وتقدمهم الأكاديمي. وأوضح (Miller & Brickman, 2004;Pedditzi ,&, Spigno, 2018) أن التدريب على مهارات الوعي الذاتي وإدارة الذات والكفاءة الذاتية والفعالية الأكاديمية أدي إلى زيادة دوافع الطلاب لتحقيق أهدافهم في المستقبل.

وقد يحقق الطلاب الأكفاء وجدانيًا نتائج أكاديمية أكبر لأنهم أفضل فيبدءو مواصلة وتنظيم دوافعهم للتعلم الموجه نحو الأهداف مقارنة بأولئك ذوي المهارات الوجدانية الضعيفة (Valiente, et al, 2011)، وقد تعزز المعرفة الوجدانية أيضًا التفاعلات التعليمية الفعالة في الفصل الدراسي وبالتالي تعزيز دافعية الإنجاز (Leerkes, et al., 2008; Rhoades, et al.,2011)

ويري الباحثان أن تدريب المشاركين على مهارات الوعي الذاتي والتعرف على مشاعره والتقييم الدقيق لقدراته واهتماماته والشعور بالثقة بالنفس، والقدرة على إدارة الانفعالات والتعامل مع مواقف الغضب والمثابرة في أداء المهام الأكاديمية، كذلك التدريب على المهارات الاجتماعية والتفاعل مع الآخرين ، أدى إلى زيادة قدرتهم على التحدي في مواجهة الصعوبات والضغوط الأكاديمية.كما أن التدريب الفرد على تقييم

قدراته وتحديد احتياجاته وتعبئة مشاعر إيجابيةنحو الذات، والقدرة على وضع الأهداف ومراقبة التقدم في تحقيقها، واكتساب الفرد لمهارات التفاوض وإدارة الصراع والقدرة على تحمل المسئولية في اتخاذ القرارات ساعد ذلك على الاستقلالية والالتزام وتحمل المسئولية.

ويُعد التدريب على مهارات التقييم الواقعي لقدرات المشاركين وإدارة الضغوط والتدريب على تأجيل الأعمال غير المهمة لتحقيق أهداف محددة، ساعد على تنمية شعورهم بقيمتهم الذاتية وكفاءتهم في تحمل المسئولية، وزاد من توقعاتهم الإيجابيةحول قدرتهم في تحقيق مستويات عالية من الإنجاز وهذا يعد مؤشرا على زيادة مستوى الطموح لديهم، كما أن ارتكاز البرنامج على التعلم الاجتماعي الوجداني والذي يعتمد على أن التغيير في الجانب الوجداني ينعكس على الجانبين المعرفي والسلوكي يسهم في تفسير النتيجة الحالية؛ حيث ساهم التدريب وأشطته والاستراتيجيات المستخدمة في توجيه طاقات المتدربين إلى الفهم الإيجابي للتحديات والضغوط الأكاديمية، مما ساعد على زيادة الشعور بالثقة بالنفس لدى المتدربين وتشجيعهم على التحدي والمثابرة للتغلب على هذه الضغوط مما زاد من دافعيتهم للإنجاز. بالإضافة إلى أن برامج التوجيه والإرشاد يمكن أن تساعد في تحفيز طموح الطلاب في التعلم؛ لذلك فإن تطوير ودعم البرامج الأكاديمية التي تقدم المساعدة للطلاب سوف يساعدهم على تحقيق أهدافهم الأكاديمية والوفاء بمعايير المؤسسة الجامعية.

توصيات وبحوث مقترحة:

يري الباحثان أن المؤسسات التعليمية تحتاج إلى تزويد الطلاب الجدد والباقين للإعادة بالمرشدين الأكاديميين وأعضاء هيئة التدريس لمساعدتهم وإرشادهم بطرق إيجابية، ومساعدتهم على إدراك أن لديهم سيطرة على حياتهم الأكاديمية والاجتماعية، ويجب أن تجمع مبادراتالبرامجبينالأنشطةالأكاديميةوالاجتماعيةلمساعدةالطلابعلىتطويرمهاراتهم الاجتماعية والوجدانية، وتشملهذهالمهاراتالوعي الذاتي، وإدارة الذات، والوعي الاجتماعي، ومهارات العلاقات، ومسئولية اتخاذ القرار التي تؤدي إلى التعامل بشكل أكثر فاعلية وموجهة نحو الاندماج الجامعي ودافعية الإنجاز، إلى جانب نجاح الطالب أكاديميا، وهذه النتائج يجب أن تساعد المؤسسات على زيادة معدلات الاستبقاء بالجامعة، ومع زيادة معدلات الاستبقاء يجب زيادة المخصصات الجامعية لتوفير الموارد اللازمة لذلك.

ويمكن تفعيل هذه التوصيات إجرائيًا من خلال:

- تدريب الهيئة المعاونة على مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني، وتكليفهم بتوعية الطلاب وخاصة الجدد منهم كجزء من مهام الإرشاد الأكاديمي.
- تُخصص بعض جلسات معمل علم النفس التعليمي لتدريب الطلاب على تصميم أو استخدام أدوات تقويم لمهارات الوعي الذاتي والوعي الاجتماعي وإدارة الذات وإدارة العلاقات.
- يخصص جزء من الجانب العملي لمقرر التدريس المصغر لتدريب الطالب المعلم على الفنيات المختلفة مثل لعب الأدوار، والمناقشة الجماعية، والتعلم التعاوني، والتعلم باللعب، والتأمل الذاتي وتحديد الأهداف، والوعي بالذات وتنظيم الذات.
- يخصص جزء من الجانب العملي لمقرر الوسائل التعليمية لتدريب الطالب المعلم على كيفية استخدام مصادر التعلم في تنمية ودعم الوعي الذاتي والاجتماعي وكيفية إدارة العلاقات، واتخاذ القرار داخل الصف الدراسي.
- تدريب الطلاب على مهارات الوعي الذاتي، والوعي الاجتماعي، وإدارة الذات وإدارة العلاقات، واتخاذ القرار وتطبيق ذلك أثناء التربية العملية، وأن يحصل الطلاب على تغذية مرتدة من المشرف المدرسي ومن الزملاء حول مدي تطبيقه للمهارات التي تدرب عليها، وذلك أثناء تفاعله مع الطلاب داخل وخارج الصف الدراسي، ومع الموظفين والإداريين بالمدرسة، ومع الزملاء من هيئة التدريس.

كما يقترح الباحثان بعض البحوث التي قد تساعد على فهم عمليات الاندماج الجامعي والدافعية للإنجازلدى طلاب الجامعة.

- بعض العوامل النفسية والاجتماعية المسهمة في الاندماج الجامعي لدى طلاب الجامعة.
- دافعية الإنجاز كعامل وسيط بين الاندماج الجامعي والأداء الأكاديميلدى طلاب الجامعة.
- دور التفاؤل والتشاؤم والذكاء العاطفي في الاندماج الجامعي لدى طلاب الجامعة.

المراجع

أولاً– المراجع العربية:

أبوعلام، رجاء (٢٠٠٤) التعلم أسسه وتطبيقاته. عمّان: دار الميسرة للنشر والتوزيع.

جابر، جابر عبد الحميد.(٢٠٠٤). نحو تعليم أفضل إنجاز أكاديمي وتعلم اجتماعي وذكاء وجداني. القاهرة، دار الفكر العربي.

جامعة الدول العربية .(٢٠٠٩). الإطار الإسترشادي لمعايير أداء المعلم العربي: سياسات وبرامج. الأمانة العامة، إدارة التربية والتعليم والبحث العلمي. القاهرة، مطبعة جامعة الدول العربية.

خضير، عبدالمحسن؛ راضي، نجلاء عبد الكاظم.(٢٠١٧). الاندماج الجامعي لدى طلبة الجامعة: بناء وتطبيق. مجلة أبحاث البصرة للعلوم الإنسانية(العراق)، مج٤٢، ع٢: ٣٦٣– ٤٩٨.

خليفة، عبد اللطيف محمد (٢٠٠٠).الدافعية للإنجاز. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

الدريني، حسين عبدالعزيز.(ب.ت). مقياس التوافق الدراسي. دار الفكر العربي، القاهرة.

الزغبي، أمل عبد المحسن.(٢٠١٨) تأثير التعلم الاجتماعي الوجداني في تحسين النهوض الأكاديمي للمتعثرات أكاديميا في جامعة طيبة بالمدينة المنورة، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط ،٣٤ (٦)، ٣٨٩–٤٤٦.

شاهين، جودة السيد.(٢٠١٦). تصور مقترح لإعداد الطالب المعلم بكلية التربية للتعلم الاجتماعي الوجداني في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر،١٧١(٢)، ١٢–٦٤.

عطية، عمر.(٢٠٠٢). دافعية الإنجاز لدى طلاب المرحلة الإعدادية والثانوية من الجنسين" دراسة ارتقائية مقارنة " رسالة ماجستير غير منشورة. معهد الدراسات العليا للطفولة. جامعةعينشمس.

الغنيم، مرزوق يوسف.(٢٠١١). التعلم مدى الحياة: اطر مرجعية وبرامج إعداد المعلم قبل الخدمة وأثنائها. بحث مقدم إلى المؤتمر السنوي لمركز البحوث التربوية حول القياس التربوي للتنمية المهنية المستدامة، (٢٦–٢٨ مارس) بيروت، الجمهورية اللبنانية، المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج. الكويت.

قشقوش، إبراهيم زكي؛ منصور، طلعت.(١٩٧٩). دافعية الإنجاز وقياسها. القاهرة، الأنجلو المصرية.

لعوبي، يونس؛ منيغد، أحمد.(٢٠١٥). واقع الاندماج الاجتماعي لطلبة السنة الأولى جامعي "دراسة حالة قسم العلوم الاجتماعية بجامعة جيجل". مجلة العلوم الإنسانية، ع٤٤: ١٣٣-١٥٣.

مهدي، رشا أحمد؛ محمد، هنا عبدالحميد. (٢٠١٧) فعالية برنامج قائم على كفاءات التعلم الاجتماعي الوجداني في تنمية دافعية التعلم ومهارات التعلم الاجتماعي الوجداني. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، ٣٣(٦)، ٤٤٥- ٤٨٦.

موسي، رشاد عبدالعزيز.(١٩٩٤). علم النفس الدافعى. القاهرة، دار النهضة العربية.

ثانيًا- المراجع الأجنبية:

Aypay, A., Sever, M.,& Demirhan, G.(2012). Social and Academic Integration of University Students: A Longitudinal Study. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 11(2),407 -422.

Astin, A. (1975). Preventing students from dropping out. San Francisco, CA: Jossey- Bass.

Atkinson-Alston, A. (2013). California community colleges and entrepreneurial service learning: The effect on student retention and transfer. (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest. (UMI: 3554795).

Awan, R., Noureen, G., & Naz , A. (2011). Study of Relationship between Achievement Motivation, Self Concept and Achievement in English and Mathematics at Secondary Level. International Education Studies, 4, (3),72-81.

Bandura, A. (1986) Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.

Barnett, D.(2014). Academic and social integration of nontraditional students: the role of active learning

Strategies and sense of Belonging in integration and persistence. Ph. D, University Carbondale.

Bassey, M. (1997). Preparing teachers for the 21st century: connecting pre-service teachers with community. Educational Change, Spring, 29-37.

Bala , J. (2007). Hearing impaired students: adjustment, achievement motivation and academic. India: Discovery publishing house.

Bean, J. (2005). Nine Themes of College Student Retention. In A. Seidman (Ed.), College Student Retention: Formula for Student Success (pp. 215-243). Westport: Praeger Publishers.

Bean, J., & Eaton, S. (2000). A Psychological Model of College Student Perception. In J.M. Braxton (Ed.) Reworking the Student Departure Puzzle (pp. 48-61). Nashville, TN: Vanderbilt University Press.

Bergold, S., & Steinmayr, R. (2016). The relation over time between achievement motivation and intelligence in young elementary school children: A latent cross-lagged analysis. *Contemporary Educational Psychology, 46,* 228-240.

Bikowsky, B.(2013). Social-Emotional Learning Competency (SELC) Scale: Development of an Instrument to Measure School Counselorsô Perceptions of Implementation, Impact, Involvement, and Importance of School-Wide Social & Emotional Learning Practices.PhD, Seattle Pacific University.

Bitzer, E.(2009). Academic and social integration in three first-year groups: A holistic perspective. South African Journal of Higher Education, 23(2), 225ï245.

Blair, C., & Raver, C. (2015). School readiness and self-regulation: A developmental psychobiological approach. Annual Review of Psychology,3(66), 711ï 731.

Braxton, J., & Hirschy, A. (2005). Theoretical Developments in the Study of College Student Departure. In A. Seidman (Ed.), College Student Retention: Formula for student success (pp. 61-87). Westport: Praeger Publishers.

Byl, E., Struyven, K., Van Roosmalen, G., Berghmans, I., Vierendeels, R., Brants, L., é Lombaerts, K. (2011). Peer assisted learning implementeren in het hoger onderwijs. Tijdschrift Voor Hoger Onderwijs, 32(4), 205ï223.

Byrd, K., & MacDonald, G. (2005). Defining College Readiness from the Inside Out: First Generation Collegeïstudent Perspectives. Community College Review, (33)1, 22-37.

Callcott, D., Knaus, M., Warren, J., & Wenban, A. (2014). Network Teach: How a student led organisation supports the transition to university. Australian Journal of Teacher Education, 39(8), 1ï15.

Camacho, Y., Escamilla, A. & et al (2007). Exploration Project: social emotional learning impacts academic success. Aurora University.

Carroll, A., Houghton, S., Wood, R., Unsworth, K., Hattie, J., Gordon, L., &Bower, J. (2000).Self-efficacy and academic achievement in Australian high school students: The mediating effects of academic aspirations and delinquency. Journal of Adolescence, 32(4),797-817.

CASEL .(2003). Safe and sound: An educational leaderôs guide to evidence-based social and emotional learning (SEL) programs. Chicago, IL: Author.

CASEL. (2013). Effective social and emotional learning programs: Preschool and elementary school edition. Chicago, IL.

Celik, I.(2013). Social Emotional Learning Skills and Educational Stress. Educational Research and Reviews,10(7),799-803.

Chatti, M., Jarke, M.,& Specht, M. (2010). The 3P learning model. Educational Technology & Society, 13 (4), 74ï 85.

Christie, N., & Dinham, S.(1991). Institutional and External Influences on Social Integration in the Freshman Year. The Journal of Higher Education , 62(4), 412-436.

Chrysikos, A., Ahmed, E., , Ward, R. (2017). Analysis of Tintoôs student integration theory in first-year undergraduate computing students of a UK higher education institution. International Journal of Comparative Education and Development,19(2/3), 97-121.

Clark, M., Middleton, S., Nguyen, D., & Zwick, L. .(2014).Mediating relationships between academic motivation, academic integration and academic performance. Learning and Individual Differences, 33, 30ï38.

Conley, D. (2005). Proficiency-based Admissions. In W. J. Camara & E. W. Kimmel (Eds.), Choosing students: Higher education Tools for the 21st century (pp. 313-330). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Conley, D. (2007). Redefining College Readiness (Vol. 3). Center for Educational Policy Research: University of Oregon.

Conley, D.., Lombardi, A., Seburn, M. & McGaughy, C. (2009). Formative Assessment for College Readiness: Measuring Skill and Growth in Five Key Cognitive Strategies Associated with Postsecondary Success. Online Submission, Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (San Diego, Apr 13-17).

Dankanda, T., & Sooriyapathirana, S.(2011).Factors Affecting Decision Making and Achievements in Educational Pursuits of Students in Selecting Careers . Proceedings of the Peradeniya University Research Sessions, Sri Lanka, 16, 24th November, 11-12.

Deci, E., & Ryan, R. (2000). The ówhatô and ówhyô of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. Psychological Inquiry, 11 (4), 227-268.

Doostian, Y., Fattahi, S., Goudini, A., Aôzami, Y., Massah, O., & Daneshmand, R.(2014).The Effectiveness of Self-regulation in Studentsô Academic Achievement Motivation. Practices in Clinical psychology, 2(2), 261-269.

Duginske, J .(2017).Tier Two Social Emotional Learning to Increase Academic Achievement. PhD, Concordia University ï Chicago.

Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., & Schellinger, K.(2011). The impact of enhancing studentsô social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. Child Development, 82 (1), 405ï432.

Elliot, A., & Harackiewicz, J.(1994). Goal setting, achievement Orientation, and Intrinsic Motivation: A Mediational Analysis. Journal of Personality and Social Psychology, 66(5), 968-980.

Emmeline, B., Katrien, S., Pieter,M., Bieke, A., Vanwing Tom, V., Nadine, E., Lombaerts Koen, L.(2016). The Value of Peer Learning For First-Year Postgraduate University Studentsô Social And Academic Integration. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 228, 299 ï 304.

Hafeez, U.,& Mardell, W. (2007).Students' Academic Success and Its Association to Student Involvement with

Learning and Relationships with Faculty and Peers. College Student Journal, 41(4),1192-1202.

Hawkins, V., & Larabee, H. (2009). Engaging Racial/Ethnic Minority Students in Out-of-class Activities on Predominantly White Campuses. In S.R. Harper & J. Quaye (Eds.), Student Engagement in Higher Education: Theoretical Perspectives and Practical Approaches for Diverse Populations (pp. 179-188). New York: Routledge.

Heider, F. (1958). The Psychology of Interpersonal Relations. New York: Wiley.

Hemmeter, M., Ostrosky, M., & Fox, L.(2006). Social and emotional foundations for early learning: A conceptual model for intervention. School Psychology Review, 35 (4), 583-601.

Hermans, H.(1970). A Questionnaire Measure of Achievement Motivation. Journal of Applied Psychology , 54(4), 353-363.

Hromek, R., & Roffey, S. (2009). Promoting social and emotional learning with games: "it's fun and we learn thinks". Simulation & Gaming, 40 (5), 626ï644.

Jones, E., Kanouse, E., Kelley,H., Nisbett, E., Valins, S., & Weiner, B.(1972). Attribution: Perceiving the Causes of Behavior. Morristown, NJ: General Learning Press.

Kam, C., Greenberg, M., & Kusche C. (2004). Sustained effects of the PATHS curriculum on the social and psychological adjustment of children in special education. Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 12 (2), 66-78.

Kanani, Z., ,Adibsereshki, N., &Haghgoo, H. (2017).The Effect of Self-Monitoring Training on the Achievement Motivation of Students With Dyslexia. Journal of Research in Childhood Education , 31, (3), 430-439.

Karaman, M., & Watson,J.(2017). Examining associations among achievement motivation, locus of control academic stress, and life satisfaction: A comparison of U.S. and international undergraduate students . Personality and Individual Differences 111, 106ï110.

Kress, J., & Elias, M. (2006). School-based social and emotional learning programs. In W. Damon & R. Lerner (Editor-in-Chief) & A. Renninger, & I. Sigel. (Vol Eds) Handbook of Child Psychology, Vol 4 Child Psychology in Practice,(5th ed., p p 592-618), New York: John Wiley & Sons.

Kress, J., Norris, J., Schoenholz, D., Elias, M. & Seigle, P. (2004) Bringing together educational standards and social and emotional learning: making the case for educators. American Journal of Education, 111 (1), 68-89.

Kuh, G., & Love, P. (2000). A Cultural Perspective on Student Departure. In J. Braxton (Ed.), Rethinking the departure puzzle: New theory and research on college student retention. Nashville, TN: Vanderbilt University Press.

Kuyper, H., Van der Werf, M., & Lubbers, M. (2000). Motivation, meta-cognition and self-regulation as predictors of long term educational attainment. Educational Research and Evaluation, 6(3), 181-205.

Le, H., Casillas, A., & Robbins, S.(2005). Motivational and Skills, Social, and Self-Management Predictors of College Outcomes: Constructing the Student Readiness Inventory. Educational and Psychological Measurement, 65(3), 482-508.

LeCroy, C. W., & Krysik, J. (2008). Predictors of academic achievement and school attachment among hispanic adolescents. Children & Schools, 30(4),197ï209.

Leider, J.(2017). Social and emotional learning :An investigation of understanding and practices of teachers at a new jersey high school .unpublished doctoral. the college of Saint Elizabeth. New Jersey.

Leerkes, M., Paradise, M., O'Brien, M., Calkins, D., & Lange, G. (2008). Emotion and cognition processes in preschool children. Retrieved from Merrill-Palmer Quarterly, 54(1),102ï124.

Lewis, M., & Daltroy, H. (1990). How Causal Explanations Influence Health Behavior: Attribution Theory. In Glanz, K., Lewis, F.M. and Rimer, B.K. (eds.) Health Education and Health Behavior: Theory , Research. and Practice. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers, Inc.

Lindsay, R., & Williams, D.(2015). Student Integration and Motivation: Academic Integration, Social Integration, Student Motivation and Retention . Lipscomb University.

Marulanda, Z. (2010). Social and emotional learning strategies to support students in challenging schools. Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Master of Science in Education, Dominican University of California.

McEwan , B.(2009). Social integration process and university retention. Ph.D, Arizona State University.

Meyers, D., Domitrovich , C., issi R, Trejo J., &Greenberg, M.(2019). Supporting systemic social and emotional learning with a schoolwide implementation model. Evaluation and Program Planning.73,53-61.

Miller,B., & Brickman,J. (2004). A model of future-oriented motivation and self-regulation. Educational Psychology Review, 16(1), 9-33.

Montalvo, T., & Torres, G. (2004). Self-regulated learning: Current and future directions. Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 2(1), 1-34.

OôBrien, M., & Resnik, H. (2009). The Illinois social and emotional learning (SEL) standards: leading the Way for school and student success. Illinois Principals Association, 16 (7), 1-5.

Pan, W., Guo, S., Alikonis, C., & Bai, H. (2008). Do intervention programs assist students to succeed in college? A multilevel longitudinal study. College Student Journal, 42(1), 90-98.

Panayiotou, M., Humphrey, N., & Wigelsworth, M..(2019). An empirical basis for linking social and emotional learning to academic performance. Contemporary Educational Psychology, 56,193-204.

Pascarella, E., & Terenzini, P. (1983). Predicting voluntary freshman year persistence/withdrawal behavior in a residential university: A path analytic validation of Tinto's model. Journal of Educational Psychology, 75(2), 215-226.

Pascarella, T., & Terenzini, P. (1980). Predicting Freshman Persistence and Voluntary Dropout Decisions from a Theoretical Model. The Journal of Higher Education, 51(1), 60-75.

paul ,K.(2018) Analysis of a Social Emotional Learning Intervention with Eighth Grade Students. . unpublished doctoral .Concordia University ï Chicago.

Payton, J., Weissberg, R., Durlak, J., Dymnicki, A., Taylor, R., Schellinger, K., & Pachan, M. (2008). The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eighth-grade students: Findings from

three scientific reviews. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.

Pedditzi , M., &, Spigno, M.(2018). Achievement Motivation And Regulatory Emotional Self-Efficacy In University Students. The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences. V LIII, 2357-1330.

Pooreslami, M., & Shirazi, G. (2001). Effect of Motivation on StudentsôAcademic Achievements and their Learning. Tarbiat Monthly, 11(1), 14- 32

Rezvan, S., Ahmadi, S., & Abedi, M. (2006). The effects of metacognitive training on the academic achievement and happiness of Esfahan University conditional students. Counselling Psychology Quarterly, 19(4), 415-428.

Rhoades, L., Warren, K., Domitrovich, E., & Greenberg, T. (2011). Examining the link between preschool social-emotional competence and first grade academic achievement: The role of attention skills. Early Childhood Research Quarterly, 26(2), 182ï191.

Robbins, S., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R., & Carlstron, A. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. Psychological Bulletin, 130(2),261ï288.

Santrock, J. (2003). Psychology. McGraw Hill, Boston.

Schlossberg, N., Waters, E., & Goodman, J. (1995). Counseling Adults in Transition: Linking Practice with Theory (2nd ed.). New York: Springer Publishing Company, Inc.

Schoiack, L.(2000). Promoting Social-Emotional Competence: Effects of a Social-emotional Learning Program and Corresponding Teaching Practices in the Schools. PhD University of Washington.

Schunk, D. (1991). Goal Setting and Self-evaluation. In M.L. Maehr & P.R. Pintrich (Eds.), Advances in Motivation

and Achievement (Vol. 7, pp. 85-99). London: JAI Press Inc.

Seal, C., Naumann, S., Scott, A., & Royce-Davis, J. (2011). Social emotional development: a new model of student learning in higher education. Research In Higher Education Journal, 10, 1- 13.

Severiens, S., & Schmidt, H. (2008), Academic and social integration and study progress in problem based learning. Higher Education, 58, 59-69.

Severiens, S., & Wolff, R. (2008). A comparison of ethnic minority and majority students: social and academic integration, and quality of learning. Studies in Higher Education, 33(3), 253ï266.

Shapiro, N., & Levine, J. (1999). Creating Learning Communities: A Practical Guide to Winning Support, Organizing for Change, and Implementing Programs, Jossey-Bass, San Francisco, CA.

Smith, R.(2015). A Contextual Measure of Achievement Motivation: Significance for Research in Counseling. Ideas and Research You Can Use: VISTAS, online,1-11.

Stanly. L. (2014). A Study on Achievement Motivation and Problem Solving Ability In Mathematics of Ix Standard Students in Relation to Their Sex and Type of School. Indian Journal of Applied Research, 4(12),187-189.

Stasiak, L.(2016). Perceptions of Undergraduate, Pre Service, and Practicing Teachers. Ph, D,Lesley University.

Sternberg, R., & Grigorenko, E. (2002). Dynamic Testing: The Nature and Measurement of Learning Potential. Melbourne: Cambridge University Press.

Tangwe, M., & Rembe, M. (2014). The perceptions of students on the implementation of peer academic support programmes at one University in South Africa.

Mediterranean Journal of Social Sciences, 5(4), 378ï 389.

Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. Review of Educational Research, 45(1),89-125.

Tinto, V. (1993). Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition, 2nd ed., University of Chicago Press, Chicago, IL.

Tinto, V., & Pusser, B. (2006). Moving from theory to action: Building a model of institutional action for student success. National Postsecondary Education Cooperative (NPEC).

Tomlinson, T. (1993). Motivating students to learn. Berkley, Mrcutrhan Publishing co

Turki, F., Jdaitawi, J., & Malek, S, (2018) Fostering Positive Adjustment Behaviour: Social Connectedness, Achievement Motivation and Emotional-Social Learning among Male and Female University Students. Active Learning in Higher Education, 19(2),145-158.

Valiente, C., Eisenberg, N., Haugen, R., Spinrad, L., Hofer, C., Liew, J., & Kupfer, A. (2011). Children's effortful control and academic achievement: Mediation through social functioning. Early Education & Development, 22(3), 411ï433.

Valiente, C., Lemery, K., & Castro, S. (2007). Children's effortful control and academic competence: Mediation through school liking. Merrill-Palmer Quarterly, 53(1), 1-25.

Wang, J., & Lin, E. (2008). An Alternative Interpretation of the Relationship between Self-Concept and Mathematics Achievement: Comparison of Chinese and US Students as a Context. Evaluation & Research in Education, 21(3),154-174.

Wang, M., & Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. American Educational Research Journal, 47(3),633ï662.

Weiner, B .(1985). An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion. Psychological Review, 92(4), 548-573.

Weiner, B. (1980). Human Motivation. NY: Holt, Rinehart & Winston.

Weiner, B. (1986). An attributional theory of motivation and emotion. New York: Springer-Verlag.

Wingfield, A., & Eccles, J. (2000). Expectancy-value Theory of Achievement Motivation. Contemporary Educational Psychology, 25(1), 68-81.

Wingfield, A., Tonks, S., & Eccles, J. (2004). Expectancy Value Theory in Cross-cultural perspective. In D.M. McInerney & S. Van Etten (Eds.), Big Theories Revisited in: Research on Socio-cultural Influences on Motivation and Learning (Vol 4, pp. 165-198). United States of America: Information Age Publishing, Inc.

Ying Y., Lee P., & Tsai, J.(2004). Inventory of College Challenges for Ethnic Minority Students: psychometric properties of a new instrument in Chinese Americans. Cultur Divers Ethnic Minor Psychol, 10(4),351ï364.

Zander, L., Brouwer, J., Jansen, E.,Crayena,C.,& Hannover, B.(2018). Academic self-efficacy, growth mindsets, and university students' integration in academic and social support networks. Learning and Individual Differences, 62 ,98ï107.

Zins, E., & Elias, M. (2007). Social and emotional learning: Promoting the development of all students. Journal of Educational and Psychological Consultation, 17(2-3),233-255.

Zins, J., & Elias, M. (2006). Social and emotional learning. In G. G. Bear & K. M. Minke (Eds.), Childrenôs needs III: Development, prevention, and intervention (pp.1ï13). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.