كلية التربية

كلية معتمدة من الهيئة القومية لضمان جودة التعليم

إدارة: البحوث والنشر العلمي (المجلة العلمية)

=======

تأثير التعلم الاجتماعي / الوجداني في تحسين النهوض الأكاديمي للمتعثرات أكاديمياً في جامعة طيبة بالمدينة المنورة

إعـداد

د /أمل عبد المحسن الزغبي

أستاذ علم النفس التربوي المشارك

كلية التربية – جامعتا بنها وطيبة

﴿ المجلد الرابع والثلاثون– العدد السادس – يونيه ٢٠١٨م ﴾

http://www.aun.edu.eg/faculty_education/arabic

المستخلص

استهدفت الدراسة التعرف على تأثير برنامج قائم على التعلم الاجتماعي الوجداني في تحسين مستوى النهوض الأكاديمي لعينة من طالبات الجامعة المتعثرات أكاديمياً، ولتحقيق هذا الهدف تم اختيار عينة مكونة من (٦٧) طالبة من الطالبات المتعثرات أكاديمياً بجامعة طيبة تم تقسيمهن إلى مجموعتين، الأولى تجريبية وعددها (٣٢) طالبة، والثانية ضابطة وعددها (٣٥) طالبة، طبق عليهن مقياس النهوض الأكاديمي (من إعداد الباحثة)، تطبيقا قبليا؛ وتم تطبيق البرنامج المعد في الدراسة الحالية على المجموعة التجريبية، ثم تم إعادة تطبيق مقياس النهوض الأكاديمي تطبيقاً بعدياً؛ للكشف عن فاعلية البرنامج، واستخدم اختبار "ت" للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس النهوض الأكاديمي ككل وفي أبعاده الفرعية (فاعلية الذات – اهتزاز الثقة– المشاركة الأكاديمية – القلق – العلاقة بين المعلم والطالب) بين متوسطات درجات المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية .

الكلمات المفتاحية:

التعلم الاجتماعي/ الوجداني، النهوض الأكاديمي.

المقدمة:

يواجه معظم طلاب الجامعة تحديات أكاديمية، ومحناً وإجهادًا كجزء من الحياة الدراسية اليومية، وفى معرض فهم طبيعة هذه النكسات الأكاديمية التي يواجهونها، تتباين الطرق التكيفية التي تعكس قدرة الطلاب على التكيف والاندماج في مواجهة التحدي الأكاديمي.

ويشير **Bowen, Chingos and McPherson (2009)** و**Thelin (2010)**[1] إلى انخفاض معدلات التخرج من الجامعات الحكومية، وأن عدد قليل من هذه الجامعات تخرج أكثر من ٦٥٪ من الطلاب في غضون ست سنوات ، كما أن ٣٠% من طلاب الجامعات ينقطعون بعد السنة الأولى من دراستهم الجامعية، كما أن٥٠% منهم لم يتخرجوا أبدا. **(As cited in Carrington,2013,p.29)**، ويذكر **Kahn, and Nauta,2001,p.641)** أن مشكلة انخفاض معدلات التخرج من الجامعات لا تؤثر فقط على الطلاب من حيث مستقبلهم المهني ورضاهم عن الحياة ، بل يتعدى ذلك للتأثير على المؤسسات التعليمية من حيث تقدير أحجام الفصول الدراسية والإيرادات الدراسية ونوعية البرامج المعدة ، كما أعرب **(Seal, Naumann, Scott and Royce-Davis 2011, p. 2)** عن أن كثيراً من طلاب الجامعة لا يمتلكون المهارات الاجتماعية والوجدانية التي تساعدهم على الاستفادة من معارفهم الأكاديمية، الأمر الذي يجعل من الأهمية بمكان أن تهتم المؤسسات الجامعية بجوانب الشخصية المعرفية، والاجتماعية والوجدانية.

وهنا تبدو الحاجة الى أهمية النهوض الأكاديمي **Academic Buoyancy** عندما يتعرض الطلاب للمخاطر والمحن الدراسية ، حيث تعد عوامل الخطر والحماية منها عاملان مركزيان للنهوض الأكاديمي ، وحيث إن الطالبات المتعثرات أكاديمياً تعانين من مشكلات ومحن دراسية ملحوظة ، كما يظهرن دافعية أقل للدراسة ، وإحجام عن المشاركات الأكاديمية، فهن في أشد الحاجة إلى تنمية السلوكيات الإيجابية التي تمكنهن من مواجهة هذه المحن والعثرات لمساعدتهن للاستمرار في الدراسة ، وقد أظهر **Martin and Marsh,2006,p. 270)** أن أهمية النهوض الأكاديمي تظهر في قدرته على التنبؤ بالمشاركة الأكاديمية ، بالإضافة إلى النتائج غير الأكاديمية مثل الاستمتاع بالدراسة، ومشاركة الأصدقاء ، واحترام الذات ، وبالمثل في دراستهما **(2008a)** وجد الباحثان أن النهوض

[1] اعتمدت الباحثة في هذا البحث على نظام توثيق APA النسخة السادسة.

الأكاديمي يتنبأ بنتائج الأداء السلبية ، مثل التغيب عن الدراسة ، ونتائج الأداء الإيجابية مثل الانتهاء من المهمة ، والاتجاهات الإيجابية للدراسة ، والتي تعد عوامل رئيسية في الاستمرار في الدراسة ، كما أن للنهوض الأكاديمي صلة واضحة بالإدارة الذاتية: إدارة الأفكار ، إدارة الانفعالات ،إدارة السلوك ،وذلك للتغلب على الإجهاد والإحباط واتخاذ القرارات السليمة ، كاتخاذ الخيارات البناءة للتغلب على الصعوبات (**Tarbetsky, Martin and collie,2017,P.21**) .

ويذهب النهوض الأكاديمي الى ما هو أبعد من مجرد التنبؤ بأداء الطلاب إلى التوجه لتصميم وتطبيق التدخلات التي من شأنها تغيير سلوكيات الطلاب لكيفية الاعتماد على نقاط قوتهم لمواجهة التحديات الأكاديمية اليومية، بما يحقق أنماطاً أكثر إيجابية من السلوك، وبالتالي زيادة احتمالية الاستمرار في الدراسة الجامعية (**Strickland,2015 ,p. 28**) .

إن أحد أكبر التحديات التي تواجه التعليم الجامعي هو استحداث البرامج والاستراتيجيات التي تهدف إلى تعزيز القدرة على النهوض في مواجهة التعثر الدراسي ، وهنا يذكر **(Rockwell, 2006,P. 16)** أنه ينبغي تقديم تدريبات في أثناء الدراسة؛ لتطوير أساليب التدريس لتعزيز نقاط القوة لدى الطلبة، مع تخفيف المخاطر من خلال التدخلات السياقية والتعليمية؛ مما يؤدى إلى زيادة درجات الإنجاز ومعدلات الاستمرار لدى الشباب الذين يواجهون عوامل إحباط متعددة ،ويذكر **Ophir, ,p.15585) Nass and Wagner ,2009)** أنه في القرن الواحد والعشرين سوف يحتاج طلاب الجامعة إلى مهارات النهوض الأكاديمي اليومي لمواجهة المتطلبات الجامعية ، ومساعدتهم على الاستمرار في إتمام الدراسة .

ويعد التعلم الاجتماعي الوجداني **Social motional Learning (SEL)** خطوة أساسية نحو تحقيق النهوض الأكاديمي ، فالعواطف الخاصة يمكن أن تؤثر إيجابًا على ذخيرة العمل الفكري ، مما يؤدي إلى زيادة الموارد الشخصية والنفسية للفرد ، حيث توسع هذه المشاعر الإيجابية من نطاق الإدراك والسلوكيات التي يمتلكها الشخص وتمكنه من استخدامها **(Fredrickson 2001,P. 220)** ، حيث تتطلب القدرة على النهوض الأكاديمي التكيف مع الإدراك والسلوك والعاطفة للاستجابة للمواقف الجديدة والنكسات ، وتمكن الفرد من الاستجابة لمشكلات مختلفة وجديدة بطريقة مرنة وإبداعية (**Martin, Ginns, Brackett, Malmberg and Hall, 2013,P.130**) .

ويرتبط التعلم الاجتماعي الوجداني بالنهوض الأكاديمي من خلال تعزيز الأول لمشاعر الفرد وأفكاره، و تأثيره على السلوك والحافز والثقة والتفاؤل ، وكذلك معرفة نقاط القوة والقيود المفروضة عليه ،كما يسهم التعلم الاجتماعي الوجداني في تنظيم الإدراك والسلوكيات والعواطف كإدارة الإجهاد والدوافع ، وتحفيز الذات ، ويدعم الوعي الاجتماعي من خلال تنمية مهارات التواصل الفعال والاستماع ، والتعاون ، والتفاوض ،و المساعدة ، واتخاذ القرارات المسؤولة كاتخاذ خيارات بناءة في مواجهة العقبات والصعوبات ، وتحديد الأهداف والسعي لتحقيقها **(Tarbetsky et al.,2017,P.22)**

يوضح **(عبد الغفار، ٢٠٠٥، ص. ١٢٩)** أن أهمية التعلم الاجتماعي الوجداني تكمن في تنمية شعور المتعلمين بقيمة الذات والكفاءة في تحمل المسئولية ومواجهة التحديات الدراسية اليومية وإقامة علاقات إيجابية مع الأفراد، كما أكدت الأبحاث على أن التعلم الاجتماعي الوجداني يزيد من التحصيل الدراسي ، ويقلل من فرص الفشل الأكاديمي، حيث تساعد مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني في وضع الأهداف وحل المشكلات ودفع عجلة النجاح والتفوق الأكاديمي.

خلاصة لما سبق يتضح أهمية النهوض الأكاديمي بالنسبة لطلاب الجامعة عموماً وللمتعثرين أكاديمياً على وجه الخصوص، وارتباطه بالعديد من المتغيرات المعرفية والاجتماعية والنفسية، ، كما يتضح أهمية امتلاك هذه الفئة– المتعثرين أكاديمياً– مستوى مناسب من النهوض الأكاديمي والذي يتضمن عمليات هم في أمس الحاجة إليها؛ لمواجهة الكم الهائل من الضغوط والصعوبات التي تواجههم باعتباره مدخلاً وقائياً علاجياً ارتبط إيجاباً بنواتج التعلم الإيجابية ، وعلى الرغم من ذلك تفتقر البيئة العربية في حدود علم الباحثة إلى أية دراسة تتناول تنمية متغير النهوض الأكاديمي لدى طلاب الجامعة المتعثرين أكاديمياً، وهو ما يهدف البحث الحالي إليه .

مشكلة البحث:

انطلق صانعو السياسات من فكرة " تعليم القرن الحادي والعشرين لاقتصاد القرن الحادي والعشرين " لتعزيز القدرة الأكاديمية على الصمود لتكون استراتيجية تدخل فعالة لمعالجة العديد من المحن المجتمعية والاجتماعية والاقتصادية التي تتداخل مع الأداء الأكاديمي لبعض المتعلمين **(Rockwell,2006,p.16)** ، وقد تم تصنيف هذه العوامل الوقائية كاستراتيجية فردية وعائلية ومجتمعية ساعدت الطلاب على التغلب على هذه المحن لتحقيق نتائج ناجحة في مجال التنمية والنتائج التعليمية ، وقد أقرت سياسة التعليم في القرن الحادي والعشرين إلى أنه ما لم يتم التعامل مع عوامل الخطر المستمرة هذه ، فإن الطلاب قد لا يكونون مستعدين بشكل كاف لمواجهة التحديات الأكاديمية التي تواجههم ، مما يؤدى إلى عدم استكمال برنامجهم الدراسي .

(Smith, Boutte, Zigler and Finn-Stevenson ,2004,p. 221)

وفى هذا الإطار يشير **(Tarbetsky et al., 2017,p. 20)** إلى أهمية تنمية القدرة على النهوض الأكاديمي ؛ للتقليل من العديد من التجارب السلبية التي يمكن أن تعوق التعلم والإنجاز، باعتباره بناء وثيق الصلة بوظائف تكيف الطلاب الأكاديمي وغير الأكاديمي، بما في ذلك نموهم الاجتماعي والوجداني ، وفى مقابل ما تعانيه طالبات الجامعة المتعثرات من نقص في مستوى النهوض الأكاديمي ، وتدني مستوى الدافعية ، والعزوف عن المشاركات الدراسية ، والسلبية في مواجهة المحن الدراسية، يظهر دور التعلم الاجتماعي الوجداني في تشجيع الطلاب على تفعيل المواقف الإيجابية نحو أنفسهم ونحو المؤسسة التعليمية ، والحد من السلوكيات الصعبة والخطرة ،مما يؤدي في نهاية المطاف إلى نتائج أكاديمية وسلوكية أفضل **(p. 626, Denham and Brown, 2010)** .

واستكمالا لما سبق أشار **(Strickland,2015,p.30)** إلى أن من أهم الآثار المترتبة على نتائج البحوث في متغير النهوض الأكاديمي أنها تعد أكثر ملاءمة بالنسبة للممارسين الذين يطورون تدخلات تهدف إلى رفع مستويات النهوض الأكاديمي للطلاب ، كما أن التعرف على العوامل التي تشكل النهوض الأكاديمي يعد مفيدًا للباحثين والممارسين المهتمين بهذا الارتباط بين النهوض الأكاديمي والإنجاز ، ولذا أصبح من الواضح أنه يمكن البدء في التدخلات لتعزيز وتطوير سلوكيات أكثر نهوضاً عن طريق تثقيف الطلاب حول السلوكيات غير التكيفية التي تعيق نجاحهم ، وتعليمهم السلوكيات الأكثر تكيفية والتي يمكن أن تؤدي إلى إدارة أكثر إيجابية للنكسات الأكاديمية ، كما أن نتائج الدراسات أثبتت أهمية تنمية النهوض الأكاديمي للطلاب على جميع المستويات الأكاديمية .

وفى ضوء اعتبار النهوض الأكاديمي بمثابة عامل وقائي من الفشل الدراسي ، فضلا عن كونه وسيلة للنهوض في حالة الفشل الفعلي، وفى معرض البحث عن أهم المداخل التي يمكن من خلالها تنمية النهوض الأكاديمي يشير **(Caprara, Barbaranelli, Pastorelli and Zimbardo, 2000 ,P.303)** إلى أن التعلم الاجتماعي الوجداني يعد فعالا ليس فقط في تزويد الطلاب بالمهارات الاجتماعية الوجدانية المهمة ، ولكن باعتباره مؤشرا أفضل للنجاح الأكاديمي ، وهو ما اكده **(Martinsone and Vilcina,2017,p. 13)** بالإشارة إلى ان التعلم الاجتماعي الوجداني **(SEL)** عملية يتم من خلالها تطوير كفاءات المتعلمين لفهم وإدارة مشاعرهم الخاصة ،والشعور بالتعاطف تجاه الآخرين ، وتحديد وتحقيق أهداف إيجابية، وإنشاء والحفاظ على العلاقات الإيجابية بين الأشخاص ، واتخاذ قرار مسؤول ، ويشير **(عبد الغفار، ٢٠٠٥ ، ص. ١٣٠)** إلى أن الطلاب الذين يجيدون كفايات التعلم الاجتماعي الوجداني لديهم مهارات اتصال مرتفعة ويدركون كيفية إشباع حاجاتهم بطرق صحيحة ولديهم القدرة على حل الصراعات والمشكلات ويواجهون التحديات والنكسات بصورة ابتكارية.

ويؤكد (**عبد الغفار، ٢٠٠٥ ، ص. ١٣١**) أن دمج التعلم الاجتماعي الوجداني في المناهج الدراسية يجعل التلاميذ أكثر قدرة على مواجهة المشكلات التي يتعرضون لها بالإضافة إلى زيادة مخرجات التعلم الأكاديمية الإيجابية، فهو جزء لا يتجزأ من الرسالة التعليمية.

وتجدر الإشارة هنا الى أن المبادئ الأساسية للتعلم الاجتماعي الوجداني تعد الركائز الأساسية التي ينمو من خلالها النهوض الأكاديمي ، فكل من الوعي الذاتي ، والوعي الاجتماعي ، واتخاذ قرار مسؤول ، وإدارة الذات ، وإدارة العلاقات تعد كفاءات للتعلم الاجتماعي الوجداني ، وفى ذات الوقت ترتبط المستويات المرتفعة منها بالمستوى المرتفع للنهوض الأكاديمي ، وفى هذا الإطار أظهرت الأبحاث إلى ارتباط النهوض الأكاديمي بشكل إيجابي بالعديد من مخرجات التعلم الاجتماعي الوجداني كتقدير الذات (**Martin and Martin, 2013 ; Miller et al., 2008a ,2006, Marsh**) والاستمرار فى الدراسة (**Martin, 2010 , Colmar, Davey and Marsh**) ، والتخطيط الفعال (**Martin et al., 2010**) ، والتوتر والقلق الدراسى (**Putwain and Daly 2013**)، ، والاضطراب الانفعالي (**Martin ,Connolly and Maguire, 2013**) ، كما توصل (**Fredrickson and Joiner , 2002 , p. 173**) إلى أن استخدام العواطف الإيجابية المرتبطة بتوسيع التفكير يمكن أن تفيد الطلاب في زيادة ذخيرتهم في مهارات التكيف لمواجهة الشدائد والمحن المستقبلية

ومن هنا يمكن القول بأن بيئات التعلم الاجتماعي الوجداني تعزز النهوض الأكاديمي لدى الطلاب المتعثرين أكاديمياً من خلال استنادها إلى مهارات الدعم الذاتي لديهم والتي تزيد من احساسهم بالسيطرة على ما يواجهونه من تحديات وعقبات خلال حياتهم الدراسية.

وعلى الرغم من إشارة العديد من الدراسات إلى أهمية التوجه نحو تنمية وتعزيز النهوض الأكاديمي لدى الطلاب، وبالرغم مما انتهت إليه نتائج الدراسات حول الارتباط الموجب بين التعلم الاجتماعي الوجداني، وبين النهوض الأكاديمي إلا أنه لا توجد أيه دراسة في حدود علم الباحثة استجابت لهذا التوجه لتبحث تجريبيا عن تأثير التعلم الاجتماعي الوجداني في تحسين النهوض الأكاديمي، وهو ما يهدف اليه البحث الحالي.

وتتحدد مشكلة البحث الحالي في التساؤل عما إذا كان التدريب على برنامج قائم على التعلم الاجتماعي الوجداني ذا تأثير في تحسين النهوض الأكاديمي لعينة من طالبات الجامعة المتعثرات أكاديمياً، واستناداً لما سبق تم صياغة المشكلة في التساؤل التالي:

ما تأثير برنامج قائم على التعلم الاجتماعي الوجداني في تحسين النهوض الأكاديمي ومكوناته للمتعثرات أكاديميا بجامعة طيبة؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

١- إعداد مقياس للنهوض الأكاديمي لطالبات الجامعة.

٢- إعداد وتطبيق البرنامج التدريبي القائم على التعلم الاجتماعي الوجداني لتحسين النهوض الأكاديمي للمتعثرات أكاديميا بجامعة طيبة

٣- التعرف على تأثير البرنامج التدريبي في تحسين النهوض الأكاديمي للمتعثرات أكاديميا بجامعة طيبة

الأهمية النظرية للبحث:

تتمثل الأهمية النظرية للبحث في:

١-يهتم البحث الحالي على نحو خاص بفئة المتعثرات من طالبات الجامعة، واللاتي تعانين من نقص في الدافعية وضعف القدرة على مواجهة الاحباطات والضغوط الدراسية والتي يترتب عليها مزيد من التعثر الأكاديمي لديهن، ومن هنا تظهر الحاجة الماسة لتقديم البرامج المساندة لهذه الفئة، وذلك لحاجتهم إلى تعزيز فرص النجاح للحصول على الشهادة الجامعية.

٢- يتطرق البحث الحالي إلى دراسة أحد المتغيرات المهمة وهى التعلم الاجتماعي الوجداني، والتي يحتاجها طلاب الجامعة على اختلاف مستوياتهم الدراسية ؛ لما يتضمنه هذا النوع من التعلم من تطوير كفاءاتهم لفهم وإدارة معارفهم ومشاعرهم ،ووعيهم بذواتهم وبالآخرين ، وتحقيق أهداف إيجابية تمكنهم من اتخاذ القرارات المسؤولة، مما ينعكس إيجاباً على كفاءاتهم الاجتماعية والأكاديمية ، تلك الفنيات التي لم تدرس بالشكل الكافي في الدراسات العربية وعلى نحو خاص مع المتعلمين المتعثرين في دراستهم ، ومن هنا تظهر أهمية البحث الحالي في توجيه أنظار التربويين بهذا المتغير وتوظيفه بطريقة فعالة مع المتعلمين .

٣-يتطرق البحث الحالي إلى قضية تربوية ندر مناقشتها بين التربويين – نظرا لحداثة مفهوم النهوض الأكاديمي – وهى قضية تحسين مستوى النهوض الأكاديمي لدى الطلاب ، حيث دأبت أغلب الدراسات العربية والأجنبية على دراسة أبعاد هذا المتغير والكشف عن علاقته بغيره من المتغيرات المعرفية والنفسية المتعددة ؛ لكشف النقاب عن مفهومه وبنائه، إلا أن أيا من هذه الدراسات لم يتجه لدراسة المداخل الممكنة التي تسهم في تحسن هذا المتغير – بالرغم من أهمية ذلك ، ومن هنا تأتي أهمية البحث الحالي في محاولته التي تعد الأولى من نوعها للبحث تجريبيا حول إمكانية تحسين النهوض الأكاديمي من خلال التعلم الاجتماعي الوجداني .

الأهمية التطبيقية للبحث:

تنبع الأهمية التطبيقية للبحث الحالي مما يمكن أن يسهم به في:

١-الإفادة من نتائج البحث في لفت أنظار القائمين على التعليم الجامعي لبذل مزيد من الجهد للتعرف على الطالبات المتعثرات، وتفنيد استراتيجياتهم المستخدمة في مواجهة الضغوط والإحباطات الدراسية؛ تمهيدا لتبصيرهم بسلبياتها، وتقديم التوجيهات والإرشادات والبرامج اللازمة لتدريبهم على السلوكيات الإيجابية الأكثر تكيفية لمواجهة هذه الضغوط والإحباطات.

٢-استخدام فنيات البرنامج المعد في ضوء نتائجه؛ لمساعدة الطالبات المتعثرات لتعزيز وتطوير طاقاتهن المعرفية والنفسية وتوجيهها نحو سلوكيات أكثر إيجابية لتخطي مشكلات الحياة الدراسية اليومية، ورفع مستويات تحصيلهن الأكاديمي.

٣-الإفادة من الأدوات والاختبارات المعدة في الدراسة الحالية في دراسات أخرى.

حدود البحث:

تتحدد نتائج البحث الحالي بعينة البحث والتي تبلغ (٦٧) طالبة من الطابات المتعثرات أكاديمياً بجامعة طيبة للعام العام الجامعي ٢٠١٨/٢٠١٧، وكذلك تتحدد نتائج البحث في أدوات البحث ومنهجيته.

مصطلحات البحث:

التعلم الاجتماعي الوجداني Social / Emotional Learning (SEL): هو عملية يتم من خلالها تطوير كفاءات المتعلمين لفهم وإدارة مشاعرهم الخاصة، والشعور بالتعاطف تجاه الآخرين، وتحديد وتحقيق أهداف إيجابية، وإنشاء والحفاظ على العلاقات الإيجابية بين الأشخاص، واتخاذ قرار مسؤول **(MartinsoneandVilcina,2017,p. 14)** .

ويعرف إجرائياً بأنه العملية التي تسعى الباحثة من خلالها إكساب طالبات الجامعة المتعثرات أكاديمياً مجموعة من المهارات الاجتماعية الوجدانية المتمثلة في مهارات الوعي الذاتي ومهارات الوعي الاجتماعي، ومهارات إدارة الذات، ومهارات التواصل، ومهارة اتخاذ قرار مسؤول، والتي من شأنها تحسين مستوى النهوض الأكاديمي لديهن.

النهوض الأكاديمي Academic Buoyancy: " هو قدرة الطلاب على التغلب بنجاح على النكسات والتحديات والمحن التي تتواتر خلال الحياة الدراسية اليومية " **(Martin and Marsh 2008a; Miller et al., 2013)** ، وتعرف الباحثة النهوض الأكاديمي بأنه سلوك إيجابي وبناء وتكيفي لأنواع التحديات والنكسات والمحن التي يمر بها الطلاب بشكل مستمر خلال مراحل إعدادهم الأكاديمي ، ويتحدد إجرائيا باستجابات الطالبات على مقياس النهوض الأكاديمي (فاعلية الذات – اهتزاز الثقة، المشاركة الأكاديمية – القلق، العلاقة بين المعلم والطالب) .

المتعثرات أكاديمياً : هن الطالبات اللاتي تعانين تعثرا أكاديمياً في مقرر دراسي أو أكثر ويظهر تعثرهن الدراسي من خلال تدني معدلاتهن الأكاديمية، وتتحدد إجرائيا بأنها كل طالبة معدلها الدراسي ٢.٥ أول أقل (الباحثة).

أدبيات البحث:

أولاُ: التعلم الاجتماعي/ الوجداني Social Emotional Learning(SEL)

يعد تحديد مفهوم التعلم الاجتماعي الوجداني مهماً لتحديد المبادئ التي يجب تضمينها عند ممارسة ذلك التعلم سواء من حيث الأنشطة أو الافتراضات أو المهارات، فقد عرف **(Humphrey,2013,p.18**) التعلم الاجتماعي الوجداني بأنه عملية لمساعدة الفرد على تطوير المهارات الأساسية للحياة من خلال تعليم المهارات التي يحتاجها للتعامل مع الآخرين، وتشمل هذه المهارات إدارة العواطف ، وتطوير الرعاية ، والاهتمام بالآخرين ، وتكوين علاقات إيجابية، واتخاذ قرارات مسئولة وأخلاقية ، ومعالجة التحديات والمواقف بشكل بناء .

ويشير التعلم الاجتماعي الوجداني إلى عملية دمج التفكير والشعور والسلوكيات من أجل أن يصبح الفرد واعياً بذاته وبالآخرين ، ويدير أموره الخاصة ، ويتخذ قرارات مسؤولة بشأن نفسه والأخرين ، بما يؤثر على كفاءاته الاجتماعية والأكاديمية (**Elias and zins, 2002,P.585)** ، كما يعرف النهوض الأكاديمي بأنه عملية يتم من خلالها تطوير كفاءات المتعلمين لفهم وإدارة مشاعرهم الخاصة ،والشعور بالتعاطف تجاه الآخرين ، وتحديد وتحقيق أهداف إيجابية ، وإنشاء والحفاظ على العلاقات الإيجابية بين الأشخاص ، واتخاذ قرار مسؤول**(Martinsone and Vilcina,2017,P.14)** .

أما **(Durlak Weissberg ,Dymnicki and Schellinger, 2011, p. 406)** فرأى أن التعلم الاجتماعي الوجداني منهج يسهم في الحد من عوامل الخطر المهددة للطلاب عن طريق تعزيز آليات الحماية والتكيف الإيجابي المستندة إلى مجموعة مترابطة من المهارات المعرفية والوجدانية والسلوكية، وذكر **(Zins and Elias, 2006, p.3)** أن التعلم الاجتماعي الوجداني يقلل من الفجوة بين الطلاب مرتفعي التحصيل الدراسي ومنخفضي التحصيل الدراسي من خلال تزويد الطلاب بالمهارات اللازمة للنجاح الدراسي.

ومن تحليل التصورات السابقة أمكن للباحثة استخلاص الآتي حول مفهوم التعلم الاجتماعي الوجداني:

١-ان التعلم الاجتماعي الوجداني مفهوم قابل للتنمية والتحسين.

٢-يرتبط التعلم الاجتماعي الوجداني بالارتفاع في مستويات التحصيل الأكاديمي.

٣-يرتبط تنمية التعلم الاجتماعي الوجداني بزيادة قدرة الطلاب على مواجهة الضغوط والتحديات الدراسية اليومية (النهوض الأكاديمي).

٤-يرتبط التعلم الاجتماعي الوجداني إيجابياً بالسلوكيات الإيجابية التكيفية وسلبا بالسلوكيات اللاتكيفية.

وفي ضوء ما سبق تم اقتراح التعريف التالي للتعلم الاجتماعي الوجداني "هو منهج يمكن من خلاله تعزيز قدرة الطلاب على فهم وتنظيم وإدارة الجوانب الاجتماعية والوجدانية بالشكل الذي يمكنهم من النجاح في الدراسة والحياة، وتخطي التحديات والعقبات التي تواجههم، وتكوين علاقات سوية مع الآخرين وحل المشكلات والتكيف الإيجابي مع عناصر أي موقف ضاغط".

مبادئ التعلم الاجتماعي الوجدانى:

أكد عديد من الباحثين) **Zins, Bloodworth, Weisberg andWalberg 2004; Bikowsky,2013; Dominguez and LaGue,2013 and** على وجود خمسة كفاءات للتعلم الاجتماعي الوجداني تمثل المبادئ الأساسية للتدريب عليه تتمثل في :

١-**الوعي الذاتي:** وفيه يكون الطلاب قادرين على تقييم مهاراتهم وعواطفهم ومعتقداتهم وقيمهم الخاصة وفهمهم والتعرف على نقاط القوة والضعف لديهم والثقة والكفاءة الذاتية وتحليل وفهم كيف تؤثر عواطفهم على الآخرين

٢-**الوعي الاجتماعي:** ويمكن للطالب هنا أن يمارس الوعي الاجتماعي واحترام وجهات نظر مختلفة من الآخرين، وتقدير أوجه التشابه الاختلافات في الرأي، والتعاطف مع الآخرين. وتحديد ما يشعر به الآخرون تجاههم وتجاه العالم المحيط

٣-**إدارة الذات:** وتظهر في قدرة الطلاب على السيطرة على التوتر والعواطف السلبية بشكل مناسب،وتحديد الأهداف واستخدام الدوافع الذاتية لتحقيق تلك الأهداف. على المدى القصير.

٤-**اتخاذ قرار مسؤول:** يستلزم اتخاذ القرارات المسؤولة أن يكون الطلاب قادرين على وضع تصور مستقبلي لحل المشكلات على أساس تحليلها وانعكاسها على الوضع الحالي، وتحديد الفرق بين قرارات جيدة ورديئة ومعرفة كيف تؤثر قراراتهم على مجتمعاتهم

٥-**إدارة العلاقات:** وتتمثل في القدرة على الانخراط في المشاركة الاجتماعية السليمة، والعمل بشكل تعاوني مع الآخرين، وإدارة العلاقات والتواصل مع الأقران والمعلمين بشكل مناسب

وأوضح **(Durlak et al., 2011, p. 406)** أن الكفايات الخمسة السابقة للتعلم الاجتماعي الوجداني توفر أساساً لتحسين التحصيل الدراسي للطلاب من خلال تعزيز دافعيتهم للمشاركة الأكاديمية وتدعيم شعورهم بالانتماء وتقليل مشكلاتهم السلوكية ووقايتهم من الفشل الدراسي.

وفي إطار التعلم الاجتماعي الوجداني أجريت عديد من الدراسات التي تؤكد على فاعلية هذا النوع من التعلم في تخطى الطلاب لعوامل الخطر والفشل الأكاديمي ، وأهميته في تحسين المتغيرات المعرفية والانفعالية والاجتماعية ، فقد أسفر التدريب على برنامج قائم على التعلم الاجتماعي الوجداني عن ارتفاع مستويات التفكير الابتكاري لدى طلبة الصف السادس الابتدائي **(الصرايرة، ٢٠٠٣)** ، كما ارتبط التدريب على مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني بالتأثيرات الإيجابية على الجوانب السلوكية للمتعلمين في كافة المراحل الدراسية، وأكدت ذلك **(Brackett, Mayer and Warner 2004)** في إشارتها إلى وجود علاقة ارتباطية دالة بين انخفاض مستوى مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني وبين مؤشرات سوء التكيف لدى طلاب الجامعة، كما بحثت بعض الدراسات العربية تأثير البرامج الإرشادية التي تستند إلى التعلم الاجتماعي الوجداني في تعزيز السلوكيات التوافقية وخفض السلوكيات اللا توافقية لدى المتعلمين ذوي الأعمار المتعددة كدراسة **(Jones ; Jones and Vermette, 2009)** التعرف على كيفية استخدام التعلم الاجتماعي الوجداني في تحسين التحصيل الاكاديمي للرياضيات في المرحلة الثانوية ، وقد توصلت الدراسة إلى فاعلية التدريب في تحسن مستوى التحصيل الدراسي وأوصت الدراسة بأهمية إعادة تعريف التخطيط للدرس ليشمل إنشاء مناخ موات للتعلم الاجتماعي الوجداني ، وانعكاس ذلك على التقييم الذاتي للتعلم، وضرورة دعم مبادئ التعلم الاجتماعي الوجداني في فصول تعليم الرياضيات ، كما بحثت دراسة **(Ashdown, D and Bernard,M,2012)** تأثير منهج التعلم الاجتماعي الوجداني في التحصيل لدى طلاب المرحلة الإعدادية وتم اختيار ٩٩ طالبًا في بالصف الأول من المرحلة الإعدادية بطريقة عشوائية لتتلقي دروسا منظمه في التعلم الاجتماعي الوجداني ، لفترة ١٠ أسابيع ومجموعة أخرى من الطلاب كمجموعة ضابطة وأشارت النتائج إلى أن التعلم الاجتماعي الوجداني له تأثير إيجابي ذو دلالة إحصائية على مستويات الكفاءة والرفاهية العاطفية لدى طلاب المجموعة التجريبية ، وأن التعلم الاجتماعي الوجداني ساهم في مواجهة المشكلات السلوكية وفرط النشاط لدى طلاب الصف الأول، وزيادة في القراءة، وفى الإطار نفسه هدفت دراسة **(Martinsone and Vilcina,2017)** تحديد تصورات المعلمين حول مدى استدامة برنامج التعلم الاجتماعي الوجداني في لاتيفيا وقد تم ذلك في إحدى وأربعين مدرسة خلال سبع مجموعات وأشار التحليل الموضوعي إلى فوائد متنوعة من البرنامج ، بما في ذلك نشر مبادئ التعلم الاجتماعي الوجداني عامة ، وإدراك المدرسين لأهمية دورهم النشط في

عملية التعلم الاجتماعي الوجداني وأهمية ، ودعم إدارة المدرسة لاستدامة البرنامج ، كما قام **(Tan, Sinha, Shin and Wang, 2018)** بدراسة هدفت إلى بيان أنماط الاحتياجات الأكاديمية والسلوكية للتعلم الاجتماعي الوجداني لدى الطلاب المستجدين بالمدرسة الثانوية لطلاب الصف التاسع ، وقد توصلت الدراسة إلى وجود أنماط لاحتياجات التعلم الاجتماعي الوجداني منها تحديد مشكلات المهارات، وتحديد الاحتياجات السلوكية ، وأن الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في التعلم الاجتماعي الوجداني يعانون من مشاكل أكاديمية وسلوكية أكبر، بالإضافة إلى أن معدلات أهمية المهارات الاجتماعية لها ارتباطات متفاوتة مع أنماط احتياجات التعلم الاجتماعي الوجداني، وأكدت النتائج على أهمية ممارسة المعلمين للتعلم الاجتماعي الوجداني في المدارس ، وتحسين جهود البرامج التي تستهدف النتائج الأكاديمية والسلوكية .

يتضح مما سبق:

١-ارتباط التعلم الاجتماعي الوجداني ارتباطاً موجبا بعديد من المتغيرات المعرفية والوجدانية والسلوكية.

٢-أهمية التدريب على التعلم الاجتماعي الوجداني في كافة المراحل الدراسية.

٣-أهمية التعلم الاجتماعي الوجداني في تعزيز السلوكيات التكيفية للمتعلمين في مواجهة المحن والمشكلات في أثناء حياتهم الدراسية.

٤-الارتباط الموجب بين التعلم الاجتماعي الوجداني والتحصيل الدراسي.

ثانيا : النهوض الأكاديمي Academic Buoyancy

ظهر مفهوم النهوض الأكاديمي في سياق علم النفس الإيجابي الذى يعزز تطوير الصفات الإيجابية ، كالرفاه ، والتفاؤل ، والسعادة ، سواء على المستوى الفردي أوداخل المجموعات**(Seligman and Csikszentmihalyi, 2000,p.9)**، ويفترض علماء النفس الإيجابيون أن الأفراد لديهم القدرة على الازدهار وتحقيق النمو النفسي من خلال التفاعلات التي توفر فرصا لمعالجة جوانب حياتهم التي لم تتكيف بعد **(Frederickson,2001,p.219)**، ويعد ذلك كما يشير **(Fredrickson and Joiner,2002,p. 173)** الأساس لنظرية "التوسع والبناء" للمشاعر الإيجابية، ووفقا لهذه النظرية: فبعض المشاعر الإيجابية المتنوعة – بما في ذلك الفرح والاهتمام والرضا والفخر والحب – على الرغم من تمايزها ظاهريا، إلا أنها كلها تشارك في بناء القدرة على توسيع نطاق الأفراد من التفكير والسلوك، وبناء مواردهم الشخصية الدائمة ، بدءً من الموارد المادية والفكرية إلى الموارد الاجتماعية والنفسية .

وقد قام **(Martin and Marsh,2009)** مقترحا مفهوم النهوض الأكاديمي برسم أوجه التشابه بين كل من الأسس النظرية السابقة، وبين تلك التي يقوم عليها بناء النهوض الأكاديمي ، فتعزيز المشاعر الإيجابية ، وخفض المشاعر السلبية يوسع الذخيرة النفسية والسلوكية للأفراد؛ لتسهيل قدرتهم على التكيف والصمود في مواجهة الضغوط ، فالطلاب يمكن أن تتعلم أن تكون أكثر نهوضا أكاديميا من خلال تطوير اتجاهات معرفية وسلوكية إيجابية للحياة الدراسية ، ويمكن التعرف بصورة أكثر تفصيلا على طبيعة مفهوم النهوض الأكاديمي من خلال توضيح العلاقة بينه وبين عديد من المفاهيم المتقاربة معه كما ياتي :

النهوض الأكاديمي والصمود الأكاديمي :

برز البحث فى مفهوم الصمود الأكاديمي **Academic Resilience** على يد رواد هذا المجال خلال أربعة عقود ماضية مثل orman Garmezy, Loisurphy, Michael Rutter, Arnold Sameroff, and Emmy Werner **(Masten and Gewirtz, 2006,p.25)**، ويرجع تاريخ دراسة الصمود الأكاديمي إلى أربعة موجات بحثية ، وقد ركزت الموجة الرئيسية الأولى من أبحاث الصمود الأكاديمي على الفرد ، حيث وصفت ظاهرة الصمود الأكاديمي وشرحت المفاهيم الأساسية له ، بينما تضمنت الموجة الثانية وصفاً أكثر ديناميكية للقدرة على التكيف ، مع التركيز على التكيف الإيجابي في الظروف المعاكسة؛ أما الموجة الثالثة فقد ركزت على التدخل الوقائي ، في حين أن الموجة الرابعة الحالية هي استكشاف واختراع التقنيات (أي تصوير الدماغ التشريحي والفسيولوجي) والتطورات في العلوم (أي علم الأعصاب ، وعلم الوراثة الجزيئي) التي تعزز فهم عمليات تطوير البيولوجيا العصبية لدى البشر. **(Hanewald, 2011p. 19; Masten, 2007,p.924)**

ويرى **(Martin and Marsh,2008a,p.55)** أن مفهوم الصمود الأكاديمي لا يعالج مشكلات العديد من الطلاب الذين يواجهون النكسات والتحديات والضغوط التي تشكل جزءا من الحياة الأكاديمية اليومية، و يقترح الباحثان أن هذه التحديات تعكس النهوض الأكاديمي **academic buoyancy** الذي يختلف عن الشدائد الأكاديمية الحادة والمزمنة ذات الصلة بالبناء الكلاسيكي للصمود الأكاديمي ، ومنذ عام **2008** استخدم مصطلح النهوض الأكاديمي للإشارة إلى قدرة الطلاب على الارتداد من الانتكاسات والتحديات والعقبات التي يصادفونها في حياتهم الدراسية اليومية **(Strickland,2015,p.27)** ، بينما ينظر **(Martin and Marsh,2009,p. 358)** للنهوض الأكاديمي كقدرة للطلاب على النجاح في التغلب على النكسات ، والتحديات التي تعتبر متواترة في المسار العادي للحياة الأكاديمية اليومية (على سبيل المثال ، الأداء الضعيف،

المواعيد النهائية المتنافسة ، ضغط الأداء ، المهام الصعبة)، والتي أحيانا يطلق عليها الصمود اليومي **(Parker and Martin 2009,p.70)** ،ويتصور العالمان **(Martin and Marsh,2009,p.355)** الصمود الأكاديمي والنهوض الأكاديمي كنوعين متمايزين، علاوةً على ذلك، يفترضا أن هذه المكونات لا تدعم فقط الروابط الإيجابية للطلاب في المدرسة والحياة الأكاديمية، ولكنها تعمل على تمكينهم للنهوض مرة أخرى من كل الشدائد الأكاديمية الصغرى والكبرى. ويؤكد **(Fredrickson,2001,p.219)** هذا النهج القائم على القوة الذاتية والمرتكز على استجابات الطلاب للتنوع الأكاديمي هو من صميم البحث في علم النفس الإيجابي والصحة العقلية .

ويعرف النهوض عموما بأنه قدرة الفرد على التغلب بنجاح على النكسات والتحديات التي تعد من طبيعية الحياة اليومية ، وعند تطبيق المفهوم في سياق البيئة تعليمية، يشار إليها باسم النهوض الأكاديمي للطالب **(Martin and Marsh, 2008a,2008b)** ، وقد وصف **(Martin and Marsh,2006,2008a,2008b)** النهوض الأكاديمي على أنه بناء تكيفي مرتبط بالتكيف الإيجابي ، مثل الاستمرار والمشاركة، و التكيف السلبى مثل التعطيل الذاتي وفك الارتباط ، وافترض **(Martin and Marsh,2009,p.71)** أن النهوض الأكاديمي ضروري لكنه ليس شرطًا كافيًا للصمود الأكاديمي، ففي البداية ينبغي أن يكون الطالب قادرا على تخطى التحديات والمحن الدراسية اليومية (النهوض) حتى نتوقع قدرته على التمكن من إدارة المواقف الأكثر حدة وخطورة (الصمود) ، وتتضح تلك العلاقة من خلال النص الآتي :

" يواجه معظم الطلاب خلال رحلتهم الجامعية تحديًا أكاديميًا يتطلب قدرتهم على النهوض منها والمضي قدمًا في دراستهم، لكن من المحتمل أن يواجه العدد الأقل منهم شكلاً من أشكال المحن الشديدة والتي يتناولها البحث في الصلابة، وهذا لا يعني أن المستوى المرتفع من النهوض قد لا يشير أيضًا إلى وجود مستوى مرتفع من الصلابة، ولكن لا يمكن لأحدهما أن يحل محل الآخر، بل هما مفهومان مرتبطان، ولكنهما متمايزان، يلعب كل منهما دورًا في التحصيل الدراسي للطلاب" .**(Strickland, 2015, p. 28)**

كما يشير **(Martin andMarsh,2008a ,p.415)** إلى أن القدرة على الصمود تنطبق فقط على الطلاب الذين يعانون من المحن الشديد، مثل الإعاقة الجسدية أو المأساة الشخصية كوفاة أحد الوالدين في منتصف الفصل الدراسي، وعلى العكس من ذلك، فإن النهوض الأكاديمي يتعلق بالتحديات الروتينية والعقبات التي يواجهها أعداد أكبر من الطلبة ، والتي تتواتر بشكل أكبر خلال الحياة الدراسية ،ومن خلال ما سبق يمكن إيجاز الفروق بين كل من المتغيرين من خلال الجدول (١)

جدول (١)

الفرق بين مفهومي النهوض الأكاديمي والصمود الأكاديمي

م	النهوض الأكاديمي **Buoyancy Academic**	الصمود الأكاديمي **academic resilience**
١	هو أكثر قابلية للتطبيق عندما يواجه الطلاب درجات منخفضة وأداء ضعيف في بعض الأحيان .	أكثر قابلية للتطبيق عندما يواجه الطلاب فشلاً دراسياً بشكل واضح وكبير بشكل مستمر.
٢	النهوض أكثر قابلية للتطبيق عندما تهتز ثقة الطالب نتيجة لدرجاته المتدنية .	الصمود الأكاديمي يظهر عندما يواجه الطالب الآثار المدمرة للفشل المستمر أو القلق الشديد.
٣	ينطبق على الطلاب الذين لديهم انخفاض في مستوى الدافعية ويواصلون دراستهم بلا انقطاع.	ينطبق على الطلاب الذين يتغيبون أو يفصلون من مؤسساتهم التعليمية.
٤	ينطبق على الطلاب الذين يتعاملون مع ردود الفعل السلبية العرضية والتي قد تكون مؤقتة من المعلمين.	يظهر الصمود الأكاديمي عندما يشعر الطلاب أنهم ينفرون تماما من نقد المعلمين بلا هوادة.
٥	يركز على القدرة على تخطى الصعوبات والمشكلات في الظروف الدراسية المعتادة	يركز على المجموعات العرقية الموجودة في ظروف وأوضاع سلبية مثل: التعنيف، الفقر، الإعاقة، الأمراض المزمنة
٦	تستند أغلب أبحاثه إلى وقاية المتعلم من الوصول الى الفشل الأكاديمي.	تستند اغلب أبحاثه إلى على انخفاض احتمالية حصول الطلاب على النتائج الأكاديمية الناجحة وتمكين الطلاب من النجاح بالرغم من تعدد العقبات.

النهوض الأكاديمي والتكيف لمواجهة الضغوط

التكيف للمواجهة **Adaptive Coping** يشير الى محاولات الأفراد المعرفية والسلوكية لإدارة مواقف الحياة الضاغطة **(Martin and Marsh,2008a,p.25)**، ويختلف التكيف لمواجهة الضغوط ما بين التكيف القائم على حل المشكلات، وهو جهد الفرد لمعالجة المشكلة أو الضغط النفسي ، والتكيف القائم على الانفعال ، وهو جهد الفرد لمعالجة مشاعر الوضع المجهد ، والتعامل مع العواطف **(Strickland,2015,p.49)** ، ومن الدراسات التي اجريت وأكدت نتائجها على اختلاف بنية مفهوم النهوض الأكاديمي عن بنية مفهوم التكيف دراسة **(Putwain Connors, Symes, and Douglas-Osborn, 2011,p. 350)** ، والتي هدفت الى بحث ما إذا كان النهوض الأكاديمي يفسر أي تباين في قلق الاختبار أعلى مما يفسره التكيف ، وأظهر تحليل الانحدار أن النهوض الأكاديمي يفسر نسبة كبيرة من التباين في قلق الاختبار أعلى من ذلك الذي يمثله التكيف ، وتشير هذه النتائج إلى اختلاف النهوض عن بناء تكيف المواجهة .

النهوض الأكاديمي وبحوث الصراع

يركز الباحثون الذين يستهدفون دراسة الصراع **Hassles** كبناء يركز في المقام الأول على التوتر والإحباط الناجم عن متاعب الحياة اليومية ،وعلى الرغم من أن كلاً من النهوض والصراع يتعامل مع الضغوط التي يواجهها الطلاب، ومع ذلك ، تركز بحوث الصراع في المقام الأول على وجود ومدى الإحباط ، في حين أن النهوض يستهدف الطريقة التي يستجيب بها الطالب للإحباط ، هذا من جانب ومن جانب آخر تقع بحوث النهوض الأكاديمي في نطاق علم النفس الإيجابي بسبب توجهها الإيجابي ، والذي لا يعد سمة من سمات بحوث الصراع **(Strickland,2015,p.50)** .

من خلال استقراء ما تم عرضه عن مفهوم النهوض الأكاديمي وبعض المفاهيم المرتبطة به يمكن استنتاج ما يلي:

١-النهوض الأكاديمي هو بناء مستقل يرتبط بعديد من المفاهيم التي تهتم بدراسة المتاعب والاحباطات الدراسية اليومية.

٢-يتمايز النهوض الأكاديمي عن هذه المفاهيم ببناء مستقل سواء على المستوى التجريبي أو النظري.

٣-يهتم النهوض الأكاديمي بمساعدة الشريحة الأكبر من الطلاب في إدارة الصعاب والمحن والنكسات اليومية التي تصادفهم في حياتهم الدراسية.

٤-النهوض الأكاديمي متغير قابل للنمو والتطور.

٥- يرتبط النهوض الأكاديمي بالمستويات المرتفعة من السلوكيات التكيفية والتحصيل الدراسي.

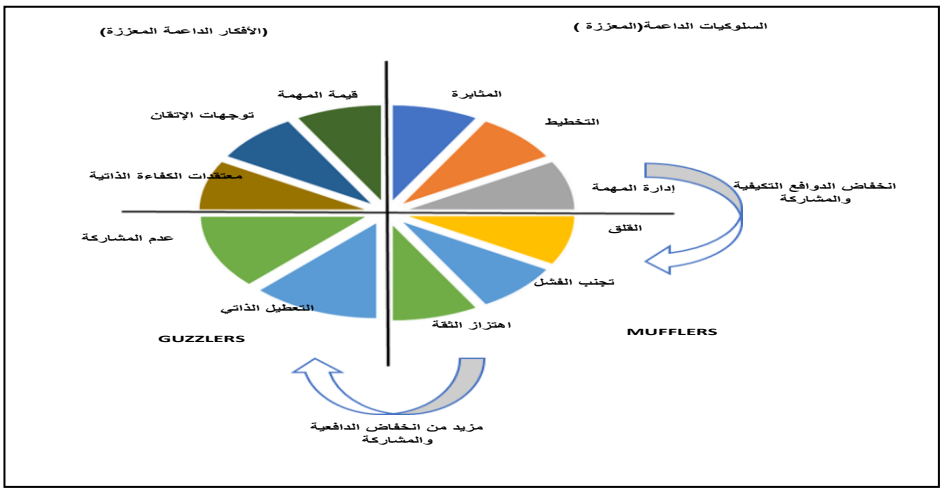
وفي ضوء ذلك يمكن اقتراح تعريف للنهوض الأكاديمي كالتالي " النهوض الأكاديمي هو استجابة إيجابية وبناءة وتكيفية لأنواع التحديات والنكسات والمحن التي يمر بها الطلاب بشكل مستمر خلال مراحل إعدادهم الأكاديمي".

النماذج المفسرة للنهوض الأكاديمي:

ارتبطت النماذج المفسرة للنهوض الأكاديمي بالعديد من نظريات الدافعية التي شكلت أساساً لفهم هذا المتغير ووضع تصور عام لبنائه كتقرير المصير **Self- Determination** ، والدافع للإنجاز الأكاديمي، والدوافع الداخلية والخارجية وفاعلية الذات وموضع الضبط ، والإعزاءات السببية ، والتوجه نحو الهدف ، حيث توفر هذه النظريات الدافعية فهمًا أعمق حول أسباب وكيفية أداء الطلاب لما يقومون به ، كما تقدم أفكارًا حول ثقة الطلاب في النهوض مرة أخرى بعد حدوث انتكاسة، ومن هذه النماذج :

١- نموذج الدافعية وعجلة المشاركة Motivation and Engagement Wheel:

ويعد هذا النموذج أول النماذج التي وضعت لتفسير النهوض الأكاديمي، والذى يعكس الأفكار والمؤثرات والنشاطات التي يقوم عليها الأداء الأكاديمي، تظهر من خلال شكل (١)



شكل (١) نموذج الدافعية وعجلة المشاركة The Motivation and Engagement Wheel (Strickland,2015,p. 29)

ويوضح النموذج عجلة الدافعية والسلوكيات التي تركز على المشاركة الأكاديمية كآليات لتكيف المتعلمين ، وهى عجلة متعددة الأبعاد، وتتكون من مستويات تظهر من خلال أربعة أرباع:(**Martin, 2001, 2002, 2003, 2006, 2007, Martin and Marsh (2008a,b** :

١-الأبعاد المعرفية للتكيف Adaptive cognitive dimensions :

هذه الرباعية من عجلة الدافعية تحدد ثلاثة بنيات دافعية رئيسية ، وهي الكفاءة الذاتية، هدف توجهات الإتقان ، وقيمة المهمة فالطلاب الذين يشعرون أنهم أكثر قدرة وكفاءة فى التعامل مع المهام الأكاديمية هم أكثر احتمالا لامتلاك الخصائص المرتبطة بالنهوض الأكاديمي **(Martin and Marsh, 2006p.270)**، كما أن الطلاب الذين يؤيدون الأهداف التي تركز على التعلم والفهم ، أو الأهداف العميقة ، وكذلك الطلاب الذين يعتبرون المدرسة مهمة ومفيدة ومثيرة للاهتمام من المرجح أيضًا أن يكونوا ذوى مستويات مرتفعة من النهوض الأكاديمي **(Locke and Latham, 2002,p.710)** .

٢-الأبعاد السلوكية للتكيف Adaptive behavioral dimensions:

في اتجاه عقارب الساعة يتمثل الربع الثاني في بنى التنظيم الذاتي الثلاثة المبينة في هذا الربع و هي المثابرة والتخطيط وإدارة المهام **(Martin,2007,p.1608)** ، وهناك أدلة واضحة تشير إلى أنه كلما كان الفرد ذاتي التنظيم كلما ساعد ذلك على التنبؤ بالإنجاز والتوجهات التكيفية للمهام الأكاديمية **(Boekaerts and Corno, 2005,p.200)** ، كما أن الطلاب الذين يصرون على محاولة فهم أو إيجاد حلول للمشكلات الصعبة والمليئة بالتحديات ، هم الذين يخططون لمهامهم الدراسية ، والذين يدرسون ويراقبون تقدمهم ويستخدمون مهاراتهم في إدارة الدراسة لتنظيمها ، وتحديد الاستراتيجيات المناسبة لذلك ، يظهرون مستوى مرتفعاً من النهوض الأكاديمي (**Martin et al., 2010,p. 480**).

٣- **الأبعاد المعرفية لسوء التكيف Maladaptive cognitive dimensions**:

تتضمن الأبنية الثلاثة في هذا الربع القلق ، وتجنب الفشل ، واهتزاز الثقة **(Martin,2007,p.1607)** ،وتتناول هذه البنى العاطفية الدافعية كيف يشعر الطلاب قبل وأثناء مهمة معينة ، وهنا يميز **(Pintrich,2003,p. 112)** القلق إلى عنصرين: (أ) الشعور بالتوتر أو المكون العاطفي للقلق فالطلاب يعانون من مشاعر غير مريحة أو مريضة عندما يفكرون في العمل المدرسي ، والواجبات ، أو الامتحانات) ، (ب) المكون المعرفي للقلق كالطلاب الذين يفكرون في عدم القيام بعمل جيد في واجباتهم المدرسية أو مهامهم أو امتحاناتهم ، وقد أظهرت الأبحاث أن الطلاب هم الأكثر عرضة للقلق في ظل ظروف الأداء والتهديد التقييمي، علاوة على ذلك ، وجد أن القلق يرتبط عكسيا بالنهوض الأكاديمي **(Martin and Marsh,2003,p.34)**، وفي سياق مشابه ، توضح نظرية البحث في أهداف الإنجاز أن الطلاب الذين يؤيدون الأهداف التي تركز على تجنب الفشل (المعروف أكثر باسم أهداف تجنب الأداء) ، هم أقل احتمالاً أن يكونوا قادرين على النهوض الأكاديمي **(Deci and Ryan,2000,p.321)**، وبقدر ما يتعلق الأمر باهتزاز الثقة ، فإن **(Marsh and Martin, Debus,2003,p.18)** يقررون أن الطلاب الذين لديهم مستويات منخفضة من السيطرة يكونون غير متأكدين من كيفية القيام بعمل جيد ، أو كيفية تجنب القيام بعمل ضعيف ، وغالباً ما يشعرون بالعجز عند القيام بعملهم المدرسي ، والذي يسهم في انخفاض مستويات النهوض الأكاديمي

٤- **الأبعاد السلوكية لسوء التكيف Maladaptive behavioral dimensions**:

في الربع الأخير ، هناك فشلان رئيسيان في التنظيم الذاتي ، وهما: التعطيل الذاتي وعدم المشاركة **(Martin,2007,p.1609)**، حيث يعيق الطلاب أنفسهم عندما يقومون بأنشطة تقلل من فرص تحقيقهم للنجاح الدراسي ، مثل تأجيل القيام بمهمة ما ، أو عدم الاستعداد للامتحان، فهم يعتبرون ذلك عذرًا لضعف أدائهم **(Martin,2001,p. 6; Martin et al., 2003,p.19)**، وعلى نحو مماثل ، تؤدى عدم المشاركة إلي يأس الطلاب عن مواضيع معينة في الدراسة أو تخليهم عن الالتحاق بالمدرسة بشكل عام ، أو قبول الفشل كخيار وحيد ، أو إظهار العجز المكتسب ، والذى يعد نقيضاً للنهوض الأكاديمي **(Barnett,2012,p.50)**، ووفقًا لـ **(Martin and Marsh,2008a,b; Martin 2009)** ، نادرًا ما يكون الطلاب الناهضون أكاديمياً معطلين لذواتهم أو متخلين عن أعمالهم الدراسية .

يتضح من النموذج السابق أن أعمدة النهوض الأكاديمي تتمثل في الدافعية كأحد المتغيرات الحاسمة للنجاح الأكاديمي، وفى المرونة في التعامل مع الضغوط والتحديات اليومية، حيث يعد المستوى المرتفع من الدافعية والمرونة مؤشرا على امتلاك المتعلم لقدرات النهوض الأكاديمي

٢- النموذج الخماسي 5c لـ (Martin and Marsh ,2007)

أجرى **(Martin and Mrrsh,2007)** دراسة طلبا فيها من ٥٩٨ طالبًا في السنة الثامنة والعاشرة من خمس مدارس أسترالية عالية تقييم مدى نهوضهم الأكاديمي في مجال الرياضيات مرتين :الأولى في منتصف العام الدراسي، والثانية في نهاية العام الدراسي، وافترض الباحثان أن هناك خمسة منبئات مفترضة للنهوض الأكاديمي، وهي: (١) فاعلية الذات **Self-Efficacy** ، (٢) اهتزاز الثقة **Uncertain Control** ، (٣) المشاركة الأكاديمية **Academic Engagement** ، (٤) القلق **Anxiety** ، و (٥) علاقة المعلم والطالب **Teacher–Student Relationship**، وتوصلت نتائج الدراسة الى أن جميع المتنبئات السابقة **5c** تمثل الجزء الأكبر من التباين في النهوض الأكاديمي ، حيث اعتبرت العوامل النفسية الخمسة السابقة محددات بارزة لقدرة الطلاب على التنقل بين المحن الأكاديمية، وبالتالي اعتبرت الأكثر ملاءمة لدراسة وقياس النهوض الأكاديمي، **(Strickland,2015,p. 28)** ، ثم قام **(Martin et al., 2010)** بدراسة استهدفت التعرف على ما اذا كانت مؤشرات التنبؤ الدافعى الخمسة للنهوض الأكاديمي **5c** تستمر مع الوقت ؟ ، حيث أختير ١٨٦٦طالبا من من ست مدارس ثانوية في أستراليا في عامين دراسيين مختلفين ، يمثل العام الأول الوقت (١) ،

ويمثل العام الثانى الوقت (٢)، وتوزعت العينة تقريبا كالتالى : (٢٩٪) من المستجيبين كانوا في الصف السابع في الوقت ١ و الصف ٨ في الوقت ٢،وكان ٢٤٪ في الصف الثامن في الوقت ١ و الصف ٩ في الوقت ٢ ؛ كان ٢٣ ٪ في الصف ٩ في الوقت ١ والصف ١٠ في الوقت ٢ ؛ كان ١٨ ٪ في الصف العاشر في الوقت ١ والصف ١١ في الوقت ٢ ؛ و ٦٪ من الطلاب في الصف الحادي عشر في الوقت ١ والصف الثاني عشرفى الوقت ٢، أشارت نتائج الدراسة الى أن نموذج **5c** تنبئًا بشكل كبير بالنهوض الأكاديمي اللاحق لطلاب المدارس الثانوية، بالنسبة لعدد أكبر من الطلاب وخلال مستويات دراسية متعددة ، كما أشارت الدراسة الى أن العوامل الخمسة **5c** تلعب دوراً مهماً في قدرة الطلاب على التعامل بفعالية مع التحديات والنكسات الأكاديمية.

واستكمالا للدراسات السابقة التي اختبرت النموذج الخماسي **5c** قام **(Piosang, Bulilan, Ollamina, Pesa, Rupero, and Valentino 2016)** بدراسة اعتمدت على عوامل النهوض الأكاديمي المقترحة في دراسة **Martin and Marsh (2007)** في بناء مقياس وضع خصيصا لطلاب المحاسبة بالجامعة **accounting students**. وقد صيغت بنوده في ضوء نموذج **(Martin and Marsh,2007)** ، وقد أطلق عليه معد المقياس " مقياس النهوض الأكاديمي لطلاب المحاسبة " وتمثلت عوامل النهوض الأكاديمي التي اعتمد عليها المقياس في : (١) الفاعلية الذاتية (اعتقاد الطلاب وثقتهم في قدرتهم على الفهم أو القيام بعمل جيد في أعمالهم المدرسية ، مواجهة التحديات التي يواجهونها ، والأداء بأفضل ما لديهم) ؛ (٢) اهتزاز الثقة (عدم التيقن لدى الطلاب بشأن كيفية القيام بعمل جيد أو كيفية تجنب سوء الأداء) ؛ (٣) القلق (يتعلق بكل من الشعور بالتوتر أو عدم الارتياح لدى الطلاب عندما يفكرون في واجباتهم المدرسية أو اختباراتهم ، ويشعرون بالقلق أو الخوف من عدم القيام بعمل جيد في أعمالهم الدراسية أو اختباراتهم) ؛ (٤) المشاركة الأكاديمية (بما في ذلك المثابرة ، والتمتع بالمدرسة ، والمشاركة في الصف ، والطموحات التعليمية ، وتقييم المدرسة) ؛ (٥) العلاقات بين المعلم والطالب (تتعلق بتصورات الطلاب عن كيفية حصولهم على معلميهم ومعلمهم بالنسبة لهم).

وتجدر الإشارة هنا الى أن الدراسة الحالية تتبنى نموذج **5c** في بناء أدواتها لما يتمتع به هذا النموذج من مصداقية عالية في تحديد قدرة المتعلمين على النهوض من النكسات والمحن الأكاديمية، كما أكد ذلك الدراسات السابقة.

تطور قياس النهوض الأكاديمي:

تطور قياس النهوض الأكاديمي من نظرية أوسع للصمود الأكاديمي باستخدام أدوات البحث الطولي والتجريبي والتقرير الذاتي، ويمكن التعرف على تطور أدوات قياس النهوض الأكاديمي الأجنبية والعربية فيما يأتي:

١-تم تطوير مقياس النهوض الأكاديمي **Academic Buoyancy Scale (ABS)** من قبل **(Martin andMarch,2006)** لقياس النهوض الأكاديمي، كشكل من أشكال الصمود الأكاديمي **academic resilience** التي تتعلق بالاستجابات التكيفية للانتكاسات والتحديات الأكاديمية اليومية التي تمثل مسار الحياة الدراسية العادية ، كالدرجات الضعيفة، انتهاء الوقت ، ضغط الامتحان ، ويعد هذا المقياس أول المقاييس التى أعدت لقياس النهوض الأكاديمي وأكثرها انتشارا في البيئة الأجنبية ، وقد تم استخدام هذا المقياس على نطاق واسع من الدراسات الأجنبية التي تناولت هذا المتغير، ويتكون المقياس من أربعة مفردات، تستخدم طريقة ليكرت من ١ – ٧ (١ = لا أوافق بشدة؛ ٢ = لا أوافق؛ ٣ = لا أوافق إلى حد ما؛ ٤ = لا أوافق ولا نختلف؛ ٥ = أوافق إلى حد ما؛ ٦ = أوافق؛ ٧ = أوافق بقوة) ، وتتمثل مفردات المقياس كما في جدول (٢)

جدول (٢)

مقياس النهوض الأكاديمي

م	المقياس المترجم	عبارات المقياس الأجنبي
١	أجيد التعامل مع الإحباطات (على سبيل المثال، علامة سيئة، ردود فعل سلبية على عملي"	**I'm good at dealing with setbacks (e.g., bad mark, negative feedback on my work).”**
٢	لا أجعل ضغوط الدراسة تسيطر على كل أوقاتي.	**I don't let study stress get on top of me.”**
٣	أجيد التعامل مع الضغوط الدراسية.	**I think I'm good at dealing with schoolwork pressures**
٤	لا أدع علامة سيئة تؤثر على ثقتي بنفسي ."	**I don't let a bad mark affect my confidence.”**

٢-قام **(Piosang et al ,2016)** بوضع مقياس خصيصا لطلاب المحاسبة بالجامعة **accounting students**، وقد صيغت بنوده في ضوء نموذج **Marsh and Martin (2006)**، وقد أطلق عليه معد المقياس " الاستنهاض الأكاديمي لطلاب المحاسبة "

(Academic Buoyancy Scale for Accounting Students (ABS-AS)

وتحقق معد المقياس من ثباته عن طريق التحليل العاملي الذى كشف عن وجود خمسة عوامل تشبعت بها عبارات المقياس، (الكفاءة الذاتية، اهتزاز الثقة، المشاركة الأكاديمية ، القلق ، العلاقة بين المعلم والطالب) وتتدرج الاجابات وفق مقياس ليكرت الخماسي كالتالي :

موافق بشدة =٥ ، موافق =٤، محايد =٣ ، غير موافق =٢ ، غير موافق بشدة = ١، وقد قامت الباحثة بترجمته وتعريبه .

٣-أما في البيئة العربية فقد قامت **مصطفى (٢٠١٤)** بإعداد مقياس الطفو الدراسي أحادي البعد لطلاب المرحلة الثانوية، والذى يتكون من ١٩ عبارة يجاب عنها من خلال الاختيار من بين اربع استجابات متدرجة بين موافق بشدة ، وموافق ، وغير موافق ، وغير موافق بشدة .

٤-قامت **أبو العلا (٢٠١٦)** بتصميم استبانة مكونة من ٢١ مفردة موزعة على ثلاثة أبعاد (التخطيط لمعاودة النجاح الدراسي-مواجهة الضغوط والعقبات الدراسية اليومية – التوجه الإيجابي رغم المشكلات)، حيث يستجيب الطلاب على مفردات الاستبانة من بين خمس استجابات متدرجة هي: أرفض تماما، أوافق تماما، أوافق إلى حد ما، أوافق، أوافق تماما.

٥-قامت الباحثة الحالية بإعداد مقياس للنهوض الأكاديمي خماسي البعد لطلاب الجامعة باستخدام طريقة المواقف في ضوء نموذج **Martin and March (2006)**، تم عرضه تفصيلاً ضمن أدوات البحث الحالي .

تنمية النهوض الأكاديمي:

لا توجد حتى الآن دراسات تجريبية تؤكد على أهمية مدخل معين او استراتيجية محددة لتنمية النهوض الأكاديمي ، ولكن تواترت الأدبيات التي تنادى بأهمية القيام بذلك ، بعضها أشار إلى أهمية هذه الخطوة ، وبعضها أشار إلى مجموعة من الفنيات والطرق التي يمكن من خلالها رفع مستوى النهوض الأكاديمي ، فقد أكد **(Tarbetsky et al., 22 2017,p.)** على أهمية تنمية القدرة على النهوض الأكاديمي ؛ للتقليل من العديد من التجارب السلبية التي يمكن أن تعوق التعلم والإنجاز، باعتباره بناء وثيق الصلة بوظائف تكيف الطلاب الأكاديمي وغير الأكاديمي ، بما في ذلك نموهم الاجتماعي والوجداني، كما أشار **(Martin et al.,2010,p.476)** إلى أن الدافعية تلعب دوراً رئيسياً في قدرة الطلاب على النهوض والاندماج والتغلب على الشدائد والنكسات، ويؤكد **(Martin and Marsh,2009,p.361)** على أن العلاقات بين المعلمين والطلاب تلعب دورا رئيسيا في تطوير الطلاب لقدرات النهوض الأكاديمي، فعندما يسعى المعلمون للاستماع إلى آراء ووجهات نظر الطلاب وتقييمها ، قد يلتزم الطلاب للتغلب على النكسات والتحديات التي تميز تعلمهم **(Furrer, Skinner and Pitzer 2014,p.115)**

واستكمالا لما سبق ذكر **(Strickland,2015,p. 30)** أنه يمكن البدء في التدخلات لتعزيز وتطوير سلوكيات أكثر نهوضاً عن طريق تثقيف الطلاب حول السلوكيات غير التكيفية

التي تعيق نجاحهم ، وتعليمهم السلوكيات الأكثر تكيفية والتي يمكن أن تؤدي إلى إدارة أكثر إيجابية للنكسات الأكاديمية ، كما أن نتائج الدراسات أثبتت أهمية تنمية النهوض الأكاديمي للطلاب على جميع المستويات الأكاديمية .

وترى الباحثة أنه لم يعد من الصعوبة بمكان البدء في إعداد البرامج وفحص الاستراتيجيات والأساليب الملائمة لتعزيز مستويات النهوض الأكاديمي استناداً إلى فكرة توسيع العقليات ، وتنظيم الخبرات العاطفية السلبية، فالأفراد القادرون على الاعتماد على إيجابية العواطف في أوقات التوتر ، تكون قادرة على التعامل بشكل أفضل مع النكسات اليومية من خلال الاستخدام الفعال لهذه المشاعر، وتتأكد أهمية فكرة تحسين مستويات النهوض الأكاديمي مع توافر عديد من الإشارات لبعض الفنيات المناسبة لذلك ، حيث يؤكد **(Smith,2015,p.651)** نفس الفكرة بقوله : "يجب تضمين وتشجيع المشاعر الإيجابية والوعي بعواقب السلبية منها في كل من البحوث والتدخلات؛ من أجل أن يتم اختبار هذه التدخلات بشكل صحيح وبطرق منهجية" .

ويبدو أن فكرة التوسع في بناء المشاعر الإيجابية وخفض المشاعر السلبية قد راقت لكثير من الباحثين في إطار تصورهم عن تعزيز النهوض الأكاديمي ، فبالإضافة لما سبق يؤكد **(TugadeandFredrickson,2004,p.325)** على أهمية استخدام استراتيجيات التكيف الإيجابية ، بما في ذلك ، إعادة التقييم الإيجابي للتغلب على الأحداث اليومية أو إغراقها بالمعنى الإيجابي، فقد يكون من المحتمل أن يتأثر الطلاب القادرون على استخدام الأساليب الإيجابية وتنميتها بشكل سلبي بالضغوط اليومية والانتكاسات المنتظمة، بالإضافة إلى ذلك ، يؤكد تركيز النهوض الأكاديمي على فكرة النمو، فالأفراد الناشطون يظهرون أنماطًا سلوكية إيجابية تساعد في بناء النهوض.

وعن كيفية تنمية النهوض الأكاديمي أشارت **(Smith,2015,p.650)** إلى مجموعة من الطرق يمكن من خلالها تعزيز مستوى النهوض الأكاديمي لدى المتعلمين :

١-التعرف على المشاعر السلبية للطلاب **Identify negative emotions** فغالباً ما يكشف الطلاب عن قلقهم بشأن التعلم من خلال تعبيراتهم اللغوية ، ولذا فإن تحديد أنماط اللغة التي يمكن أن تؤدي إلى إعاقة ذاتية (تلك الأعذار الوقائية التي نستخدمها لتبرير الفشل المستقبلي) تسمح للمعلمين بالتعرف على هؤلاء الطلاب المحتمل تعرضهم للوقوع في خطر الفشل الدراسي ، وعدم القدرة على تحمل الاحباطات الأكاديمية ، فقد تكون بعض العبارات مثل "لست ذكيًا بما يكفي للحصول على **A** في الرياضيات" أو "أجريت واجبي المنزلي ، ولكن من المحتمل أنه خطأ" مؤشرات على المشاعر السلبية والتي تعد سبباً في تدني التحصيل الدراسي .

٢-وضع الأهداف **Growth goals over attainment goals**: يمكن أن يكون وضع الأهداف وسيلة قوية لتعزيز النهوض الأكاديمي، لا سيما إذا كانت متدرجة، وترتبط باهتمامات المتعلمين، ولا تهمل ردود الفعل الجيدة أبداً.

٣-مدح الجهد على التفكر **Praise effort over intellect**: إن الإشادة بالجهد الذي بذله الطالب في مهمة، بدلاً من ذكائه الفطري، يزيد من فرص نجاحه لاحقاً، وفي المقابل تسمح الملاحظة المستمرة لجهد الطلاب بفهم نقاط ضعفهم التي يحتاجون الى تحسينها.

٤-القوة الكامنة في " سأتغلب على الصعب لكن ليس الآن " **The power of 'yet'** عندما يعرض الطلاب مخاوفهم عبر تعبيرهم عن عدم قدرتهم على فهم المفهوم المعقد، مع التأكيد على أن التعلم يستغرق بعض الوقت والجهد، ينقل التركيز بعيدًا عن "لا يمكنني فعل ذلك" إلى "لا يمكنني فعل ذلك حتى الآن".

٥-منهج "العقل النامي" **A whole-school 'growth mindset' approach** ويشير إلى أن الطلاب الذين ينظرون إلى الذكاء على أنه مرن بدلاً من كيان ثابت، يميلون إلى إظهار مستويات أعلى من المرونة والقدرة على النهوض الأكاديمي، ولذلك فإن تبني المؤسسة الدراسية لمبدأ "العقل النامي" يمكن أن يساعد الطلاب على تجاوز نتائج اختباراتهم السابقة ويزيد من نهوضهم الأكاديمي.

وفى إطار تنمية النهوض الأكاديمي من خلال التعلم الاجتماعي / الوجداني أشار **(Boniwell et al. 2016,p.89)** إلى أن أبحاث التعلم الاجتماعي / الوجداني أظهرت أن البرامج التي تقوم على تنمية الصمود – وثيق الصلة بالنهوض الأكاديمي – ، والمهارات الاجتماعية للطلاب ساعدت في تقليل إجهادهم الأكاديمي وقلقهم الدراسي ، ويمكن تفصيل دور التعلم الاجتماعي الوجداني في تنمية النهوض الأكاديمي فيما يلى :

ثالثا: دور التعلم الاجتماعي/ الوجداني في تحسين النهوض الأكاديمي

ينطوي التعلم الاجتماعي الوجداني **(SEL)** على مناهج تعليمية تهدف إلى تطوير الكفاءات الاجتماعية والعاطفية للطلاب بالإضافة إلى تعزيزها عبر التعليم ويرتبط التعلم الاجتماعي الوجداني بالنهوض الأكاديمي من خلال تعزيز الأول لمشاعر الفرد وأفكاره، وتأثيره على السلوك والحافز والثقة والتفاؤل ، وكذلك معرفة نقاط القوة والقيود المفروضة عليه ،كما يسهم التعلم الاجتماعي الوجداني في تنظيم الإدراك والسلوكيات والعواطف كإدارة الإجهاد والدوافع ، وتحفيز الذات ، ويدعم الوعي الاجتماعي من خلال تنمية مهارات التواصل الفعال

والاستماع ، والتعاون ، والتفاوض ، والمساعدة ، واتخاذ القرارات المسؤولة كاتخاذ خيارات بناءة في مواجهة العقبات والصعوبات ، وتحديد الأهداف والسعي لتحقيقها **(Tarbetsky et al,2017,p.29)** ، كما يعد التعلم الاجتماعي الوجداني الخطوة الأساسية نحو تحقيق النهوض الأكاديمي ، فالعواطف الخاصة يمكن أن تؤثر إيجابًا على ذخيرة العمل الفكري ، مما يؤدي إلى زيادة الموارد الشخصية والنفسية الشخصية للفرد ، حيث توسع هذه المشاعر الإيجابية من نطاق الإدراك والسلوكيات التي يمتلكها الشخص ويمكنه استخدامها **(Fredrickson 2001,p.220)** ، ويعزز التعلم الاجتماعي الوجداني القدرة على النهوض الأكاديمي من خلال مساعدة الفرد على التكيف مع الإدراك والسلوك و العاطفة ؛ للاستجابة للحالات الجديدة والنكسات والتحديات، كما يمكن الفرد من الاستجابة لحالات مختلفة وجديدة بطريقة مرنة وإبداعية **(Martin et al. 2013,p.241)** ويعد التعلم الاجتماعي الوجداني فعالاً ليس فقط في تزويد الطلاب بالمهارات الاجتماعية الوجدانية المهمة ، ولكن باعتباره مؤشرا أفضل للنجاح الأكاديمي والأداء في المدرسة في جميع المراحل الدراسية **(Caprara et al., 2000,p.303)** ، وذكر **(حواس ، ٢٠١٥، ص. ١١٥)** أن حاجة النظام التربوي لبرامج التعلم الاجتماعي الوجداني تزداد في ضوء النتائج التي حققتها على المستوى الانفعالي والمعرفي والسلوكي، فالواقع يرصد العديد من النماذج السلوكية السلبية الشائعة والمرتبطة بانخفاض مستوى التحصيل الدراسي، كافتقار تفاعل التلاميذ مع كل المواد الدراسية ومع المعلمين، والاتجاهات السلبية نحو استكمال الدراسة، والتي أدت إلى ارتفاع نسب الإهدار التربوي، في مقابل برامج التعلم الاجتماعي الوجداني، والتي أثبتت فاعليتها تجريبياً في القضاء على هذه المظاهر التي تعرقل الأنظمة التربوية في تحقيق أهدافها، مما يجعلها بديلاً يفرض نفسه وخيار لابد منه .

وفى إطار الاستناد إلى التعلم الاجتماعي الوجداني لتنمية النهوض الأكاديمي يقرر **(Tarbetsky et al.,2017,p.25)** أنه يمكن تنمية النهوض الأكاديمي من خلال التركيز على العواطف الإيجابية للطلاب ومهارات الإدارة الذاتية ، كما يؤكد على أن البيئة التي تدعم هذه المشاعر الإيجابية ، لديها القدرة على التأثير بشكل إيجابي على قدرة الطلاب على التكيف والقدرة على النهوض الأكاديمي ، وربما احتياجاتهم النفسية الأساسية أيضًا ، ووفقا لنظرية التوسع في بناء العواطف الإيجابية فإن قدرة الطلاب على النهوض الأكاديمي تتبع من قدرتهم على توظيف خبراتهم وعواطفهم الإيجابية في المواقف المناسبة ، وبالتالي ، فإن التركيز على التعلم الاجتماعي الوجداني وثيق الصلة بتنمية النهوض الأكاديمي للطلاب من خلال التأكيد على المشاعر الإيجابية، كما يسهم التعلم الاجتماعي الوجداني في تشجيع

الطلاب على تفعيل المواقف الإيجابية نحو أنفسهم ونحو دراستهم ، والحد من السلوكيات الصعبة والخطرة ، مما يؤدي في نهاية المطاف إلى نتائج أكاديمية وسلوكية أفضل .(**Denham and Brown, 2010,P.658)** ، فالعاطفة وفقاً لـ (**حواس ، ٢٠١٥ ، ص. ١١٦**) تشكل مساحة واسعة في بناء الشخصية لأنها توجه طاقات الفرد بالشكل الذي يحقق له التوازن، وتمكنه من التعرُّف والتعلم الذاتي من الخبرات التي يمر بها، مما يجعله قادراً على ضبط نفسه وفهم مشاعره، مما ينعكس على علاقاته مع الآخرين ونموه المعرفي ، وأوضح ***(Durlak et al., 2011, p. 406)*** أن التعلم الاجتماعي الوجداني يساعد في تحسين مستوى الأداء الأكاديمي وتقليل الضغوط والمشكلات السلوكية ويؤدي إلى ارتفاع في درجات التحصيل الدراسي ، وبالنسبة لـ ***(Lawlor,2016,p.65)*** يجب تدريب الطلاب على المهارات المعرفية وغير المعرفية جنباً إلى جنب مع تدريس المهارات الأكاديمية الأساسية مثل القراءة والرياضيات والحساب داخل المدرسة، حيث أظهرت الأدلة التجريبية خلال البحوث العلمية أن دعم التعلم الاجتماعي الوجداني يُسهم في تنمية المهارات الأساسية من الوعي الذاتي والإدارة الذاتية والاجتماعية للوصول إلى صنع قرار مناسب وعلاقات جيدة بين الأفراد ، وأكد(**حواس ، ٢٠١٥ ، ص١١٠)** على أن تأثير البرامج المستندة على التعلم الاجتماعي الوجداني تمس الجوانب الثلاث للشخصية، وتتميز بشمولية تأثيرها حيث تنطلق من التعديل الوجداني، الذي يؤدي إلى التعديل السلوكي والمعرفي ، وأشار (**الصرايرة ، ٢٠٠٣، ص. ٤٥)** أن البرامج المستندة إلى التعلم الاجتماعي الوجداني تساعد الفرد على إدراك ضعفه لتقويمه، وجوانب قوته لتعزيزها، كما أنها تُسهم في زيادة الانتباه وتنشط الذاكرة، ويتضح ارتباط التعلم الاجتماعي الوجداني بتنمية النهوض الأكاديمي من خلال إشارة (**Martin and Marsh 2009,p.358)** إلى أن مهارة الوعي الاجتماعي – كالعلاقات بين المعلمين والطلاب – تلعب دورا رئيسيا في تطوير الطلاب لقدرات النهوض الأكاديمي، فعندما يسعى المعلمون للاستماع إلى آراء ووجهات نظر الطلاب وتقييمها ، قد يلتزم الطلاب للتغلب على النكسات والتحديات التي تميز تعلمهم (**Furrer et al. 2014,p.117)** ، وهى من السلوكيات التي تساعد في تعزيز مهارات الاستقلال الذاتي للمتعلمين (**Reeve and Jang, 2006,p.212)**.

ويؤكد **(Collie, Martin , Malmberg, Hall, and Ginns, 2015,p.117)** على أن دعم الاستقلالية هو أحد الطرق التي يمكن للمعلمين استخدامها لتحفيز النهوض الأكاديمي للطلاب ، فعندما يدرك الطلاب أن لديهم إحساسًا بالسيطرة على مستقبلهم ونتائجهم الأكاديمية ، يظهرون مستويات أعلى من النهوض الأكاديمي ، حيث يوفر التعلم الاجتماعي الوجداني أساساً يمكن من خلاله تحديد العوامل المرتبطة باحتياجات الطلاب النفسية الأساسية ، والقدرة على التكيف ، والقدرة على النهوض الأكاديمي ، كما أكد (**Durlak, et al., 2011p.407**) أن برامج التعلم الاجتماعي الوجداني تسهم في تحسين السلوك الاجتماعي والتحصيل الدراسي، ويقلل من مشكلات السلوك والاضطرابات العاطفية، وأسفرت دراسة (**الشحات ، ٢٠١٣**) عن فاعلية التدريب على التعلم الاجتماعي الوجداني في خفض مؤشرات التعرض للخطر وتحسين التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، وأشار **(Kam, Greenberg and Kasche, 2004,p. 67)** إلى أن فهم الوجدان وتنظيمه يعد هدفاً أساسياً للوقاية من تعرض الطلاب للمحن والمخاطر المختلفة ، كما أكد **(Durlak, et al., 2011, p. 405)** أن مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني تؤثر على المشاركة الأكاديمية للطلاب ومدى التزامهم ومثابرتهم وتقدمهم الدراسي، ويمكن تعلمها وممارستها وتنميتها من خلال منظومة التعلم، وأوضح **(Zins, et al., 2004, p. 15)** أن برامج التعلم الاجتماعي الوجداني ساهمت في تحسين مناخ التفاعل بين المعلمين والتلاميذ وحفظ النظام والانضباط داخل الفصول، وفى هذا الإطار أظهرت الأبحاث ارتباط النهوض الأكاديمي بشكل إيجابي بالعديد من مخرجات التعلم الاجتماعي الوجداني كتقدير الذات **(Martin and Marsh ,2006, 2008a ; Miller et al. 2013)** والاستمرار فى الدراسة والتخطيط الفعال **.(Martin et al. 2010)** ، كما ارتبط النهوض الأكاديمي بالمستويات المنخفضة من التوتر والقلق الدراسي **(Putwain et al. 2011; Putwain and Daly 2013)** ، والاضطراب الانفعالي**(Martin et al ,2013)** ، وتوصل **Fredrickson and Joiner (2002)** إلى أن استخدام العمليات التدريجية ، والعواطف الإيجابية المرتبطة بتوسيع التفكير يمكن أن توجه أداء الطلاب ، وتزيد من ذخيرتهم في مهارات التكيف لمواجهة الشدائد والمحن المستقبلية .

ومن هنا يمكن القول بأن بيئات التعلم الاجتماعي الوجداني تعزز النهوض الأكاديمي لدى الطلاب من خلال استنادها إلى مهارات الدعم الذاتي لديهم والتي تزيد من احساسهم بالسيطرة على ما يواجهونه من تحديات وعقبات خلال حياتهم الدراسية .

وفى إطار النهوض الأكاديمي أجريت عدة أبحاث على المستوى الأجنبي والعربي حاولت الكشف عن العلاقة بين النهوض الأكاديمي للطلاب وبعض المتغيرات المعرفية والدافعية والسلوكية كدراسة كل من **(Martin et al. 2010; Putwain et al. 2011)** والتي استهدفت بحث العلاقة بين النهوض الأكاديمي للطلاب ودوافعهم ومشاركتهم وتحصيلهم الدراسي ، وقد أظهرت نتائج هذه الأبحاث أن الطلاب الناهضين أكاديمياً أعلى في مستوى الكفاءة الذاتية ، وتوجهات أهداف الاتقان ، والتخطيط ، وإدارة المهام ، والمثابرة ، كما أشارت نتائج دراسة كل من : **(Martin and Marsh 2008a; Putwain et al., 2011 and Malmberg, Hall, and Martin 2013)** إلى ارتباط النهوض الأكاديمي ارتباطا موجباً بالمستويات المرتفعة من التحصيل الدراسي ، وفى ذات الاطار أكدت دراسة **(Collie et al., 2015)** إلى ارتباط المستوى المرتفع من النهوض الأكاديمي للطلاب بموضع الضبط الداخلي ، والذى يؤثر على أداءاتهم المستقبلية ، كما انتهت دراسة **(Strickland,2015)** إلى أن النهوض الأكاديمي عاملاً مهماً في التنبؤ بالإنجاز الدراسي لطلاب الجامعة ، وأكدت نتائج الدراسة على الارتباط الموجب بين النهوض الأكاديمي والقدرة على التكيف والمشاركة ، وكذلك أوضحت نتائج دراسة **(Tarbetsky et al., 2017,** على العلاقة الارتباطية الموجبة بين التعلم الاجتماعي الوجداني وبين النهوض الأكاديمي ، وفى دراسة لـ **(Shafi, Hatley, Middleton, Millican and Templeton, 2018)** بحثت دور التغذية المرتدة في تنمية النهوض الأكاديمي لطلاب الجامعة ، من خلال دراسة : أ- ما يجده الطلاب أكثر وأقل فائدة في ملاحظاتهم التقييمية ، ب- كيفية استخدام الطلاب للتغذية المرتدة للتقييمات المستقبلية ، ج- كيفية استجابة الطلاب للتعليقات من حيث ما يفكرون به ويشعرون به ويفعلونه ، وأشارت نتائج الدراسة إلى ارتباط المستويات المرتفعة من النهوض الأكاديمي باستخدام الأنماط المتعددة من التغذية المرتدة ، أما في البيئة العربية فقد نرت الدراسات التي تناولت النهوض الأكاديمي ، ومنها دراسة (**مصطفى ، ٢٠١٤**) والتي هدفت إلى الكشف عن أفضل نموذج بنائي يفسر العلاقات السببية بين الطفو الدراسي كمتغير مستقل وبين أهداف الشخصية المثلي والتوجهات الدراسية كمتغيرات وسيطة والتحصيل الدراسي كمتغير تابع لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية ، واشارت نتائج الدراسة الى ان متغيرات الدراسة تشكل فيما بينها نموذجاً بنائيا يفسر العلاقات السببية (التأثيرات) بين الطفو الدراسي كمتغير مستقل وبين أهداف الشخصية المثلي والتوجهات الدراسية كمتغيرات وسيطة والتحصيل الدراسي كمتغير تابع أما دراسة (**أبو العلا ، ٢٠١٦**) فقد استهدفت فهم وتفسير بروفيلات الطلاب المكونة بحسب درجاتهم في كل من النهوض الأكاديمي وقلق الاختبار والنوع الاجتماعي ، كما استهدفت مقارنة بروفيلات النهوض الدراسي وقلق الاختبار في كل من متوسطات درجات التحصيل والانشغال المدرسي بالمرحلة الثانوية ، وأشارت نتائج الدراسة الى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين مجموعات طلاب المرحلة الثانوية على أساس متوسطات درجاتهم في كل من قلق الاختبار والنهوض الأكاديمي والنوع الاجتماعي .

يتضح من خلال عرض الدراسات السابقة:

١-حداثة متغير النهوض الأكاديمي وخصوصا في البيئة العربية.

٢-ارتباط النهوض الأكاديمي بالمستويات المرتفعة من التحصيل الدراسي كدراسة **Martin (et al.,2013)**

٣-ارتباط النهوض الأكاديمي بالمستويات المرتفعة من العديد من المتغيرات الدافعية كالدافعية الذاتية وتوجهات أهداف الاتقان وموضع الضبط الداخلي، والمثابرة والكفاءة الذاتية كدراسة **(Collie et al.,2015 ; Shafi et al., 2018)**

٤-أغلب الدراسات تناولت متغير النهوض الأكاديمي مع طلاب المرحلة المتوسطة والثانوية، وقليل منها تناول هذا المفهوم مع طلاب المرحلة الجامعية كدراسة **(Strickland,2015; Shafi et al., 2018)** وهى المرحلة المعنية بالبحث الحالي

٥-أكدت بعض الدراسات على فاعلية التعلم الاجتماعي الوجداني في تعزيز قدرات النهوض الأكاديمي كدراسة ،**(Tarbetsky et al., 2017)**

٦- لا توجد أي دراسة بحثت في إمكانية تحسين النهوض الأكاديمي تجريبياً على الرغم من إشارة أغلب الدراسات إلى أهمية القيام ذلك إلا دراسة واحدة وهي دراسة **(Shafi et al.,2018)** والتي أشارت إلى فاعلية التغذية المرتدة في تنمية النهوض الأكاديمي لطلاب الجامعة.

فرضية البحث:

في ضوء ما تم عرضه من تصورات نظرية ودراسات سابقة يحاول البحث الحالي التحقق من صحة الفرضية الآتية:

" توجد فروق داله إحصائياً بين متوسطي درجات القياس البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة في أبعاد مقياس النهوض الأكاديمي ، وفى المقياس ككل لصالح المجموعة التجريبية " .

منهج البحث:

تم استخدام المنهج شبه التجريبي والذي يهدف إلى دراسة أثر متغير مستقل (البرنامج المعد في الدراسة الحالية) على المتغير التابع (النهوض الأكاديمي) من خلال مجموعتين متجانستين (تجريبية – ضابطة) يطبق عليهما قبلياً (مقياس النهوض الأكاديمي)، ثم يدخل المتغير المستقل (البرنامج المعد) على المجموعة التجريبية فقط، ويتم قياس المتغير التابع لدى المجموعتين التجريبية والضابطة قياساً بعدياً (بعد انتهاء البرنامج) ويتم مقارنة متوسطات الدرجات بين المجموعتين.

عينة البحث:

تكونت عينة البحث الحالي من (٦٧) طالبة من طالبات جامعة طيبة روعي في اختيارهن ما يلي:

١- أن تكون معدلاتهن الدراسية ٢.٥ أو أقل أي بما يمثل خمسين بالمئة أو أقل من قيمة الحد الأعلى للمعدل والتي تبلغ (٥) ؛ وذلك حتى يمكن اعتبارهن متعثرات أكاديمياً.

٢- استبعاد الطالبات الزائرات والمحولات من كليات أخرى وذوات المنح الخارجية.

٣- اتساق الخلفية الدراسية لهن، حيث تم اختيارهن من ذوات الدراسات الأدبية (كلية الآداب قسم اللغة العربية والدراسات الاسلامية).

٤- مراعاة التكافؤ في العمر الزمني حيث تم اختيارهن ضمن المستويين الثالث والرابع بمتوسط (٢٠.٣) وانحراف معياري (٣.٦) .

تم تقسيمهن الى مجموعتين: تجريبية (٣٢) طالبة، وضابطة (٣٥) طالبة .

أدوات البحث:

أولاً: مقياس النهوض الأكاديمي(*) (إعداد الباحثة).

الهدف من المقياس: يهدف المقياس إلى تحديد مستوى النهوض الأكاديمي لطالبات الجامعة.

خطوات إعداد المقياس: لإعداد المقياس تم الاطلاع على بعض الأطر والتصورات النظرية وبعض المقاييس العربية والأجنبية والتي تناولت مفهوم النهوض الأكاديمي، ومنها:

١-مقياس النهوض الأكاديمي **Academic Buoyancy Scale (ABS)** لـ **Martin andMarch (2006)**

٢-مقياس **(Piosang et al ,2016)** وهو مقياس النهوض الأكاديمي لطلاب المحاسبة بالجامعة، وقد صيغت بنوده في ضوء نموذج **(Martin and marsh, 2007)** ، وقد أطلق عليه معد المقياس " النهوض الأكاديمي لطلاب المحاسبة "

Academic Buoyancy Scale for Accounting Students (ABS-AS

٣-مقياس الطفو الدراسي أحادي البعد لطلاب المرحلة الثانوية لـ **مصطفى (٢٠١٤)**

٤- استبانة النهوض الأكاديمي لـ **أبو العلا (٢٠١٦)**

من خلال ما سبق تم التوصل إلى :

(*) ملحق رقم (٢).

١-مفهوم النهوض الأكاديمي : " بأنه استجابة إيجابية وبناءة وتكيفية لأنواع التحديات والنكسات والمحن التي يمر بها الطلاب بشكل مستمر خلال مراحل إعدادهم الأكاديمي

٢- لاحظت الباحثة أنه لا يوجد أي مقياس صيغ بطريقة المواقف فقد اعتمدت جميع المقاييس على التقرير الذاتي ، والتي قد لا تعطى استجابة حقيقة تعبر عن الطالب فقد يقرر الطالب أنه يستطيع مواجهة المحن والشدائد الأكاديمية حتى إذا تعرض لموقف فعلى ظهر منه غير ذلك ، وهو ما جعل الباحثة تعتمد على أسلوب المواقف في صياغة المقياس المعد .

٣- تبين أنه لا يوجد أي مقياس في البيئة العربية يهدف لقياس النهوض الأكاديمي لطلاب الجامعة حيث أعد المقياسين السابق ذكرهما **(مصطفى، ٢٠١٤ ؛ أبو العلا، ٢٠١٦)** في البيئة العربية لطلاب المرحلة الثانوية ، مما يجعل الحاجة ملحة لإعداد مقياس في البيئة العربية لطلاب الجامعة .

٤-المقياس الوحيد في البيئة الأجنبية المعد لطلاب الجامعة لـ **((Piosang et al ,2016)** أعد خصيصا لتخصص طلاب المحاسبة؛ ولذا لم يتم الاعتماد عليه في البحث الحالي.

ويتضمن مقياس النهوض الأكاديمي الأبعاد الآتية والتي يقيسها المقياس المعد في البحث الحالي:

١-**البعد الأول:** فاعلية الذات **Self-efficacy**: اعتقاد الطلاب وثقتهم في قدرتهم على الفهم والعمل الدراسي الجيد، والقدرة على التعامل بنجاح مع التحديات التي يوجهونها

٢-**البعد الثاني:** اهتزاز الثقة **Uncertain Control** : عدم ثقة الطلاب في كيفية القيام بعمل جيد أو كيفية تجنب الأداءات والنتائج السلبية .

٣-**البعد الثالث:** المشاركة الأكاديمية **Academic Engagement** : تشمل الثبات، والتمتع بالمدرسة، والمشاركة في الصف، والتطلعات التعليمية، وتقييم قيمة المدرسة

٤-**البعد الرابع:** القلق **Anxiety** يتعلق بكل من الشعور العصبي أو عدم ارتياح الطلاب وتوترهم عند القيام بالتفكير في عملهم الدراسي أو الامتحانات، والشعور بالقلق أو الخوف من عدم الأداء الجيد للمهام الدراسية والامتحانات.

٥-**البعد الخامس** : العلاقة بين المعلم والطالب **Teacher-Student Relationship** : تتعلق بتصورات الطالب عن كيفية تعاملهم مع معلمهم واحترام معلميهم .

وفي ضوء ما سبق تم صياغة (٢٧) موقفاً تمثل الصورة المبدئية للمقياس بحيث تقيس هذه العبارات الأبعاد الخمسة السابقة.

تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين(*) المتخصصين في علم النفس التربوي والتربية الخاصة؛ لتحديد مدى ملاءمة المواقف للأبعاد التي تنتمي إليها ، ومعرفة مدى الوضوح من حيث الصياغة، وعدد المواقف في البعد الواحد، وفي ضوء ذلك تم تعديل بعض المواقف وبعض البدائل في ضوء آراء بعض السادة المحكمين، كما تم حذف موقفين لم تصل نسبة الاتفاق عليهما ٨٥%، حيث وصلت عدد مواقف المقياس بعد هذا الإجراء إلى (٢٥) موقفاً موزعة على الأبعاد الخمسة للمقياس.

حساب ثبات وصدق مقياس النهوض الأكاديمي

لحساب الصدق والثبات، تم اختيار عينة مكونة من مئة طالبة من طالبات كلية التربية والعلوم بجامعة طيبة روعي في اختيارهن أن تكون معدلاتهن الأكاديمية اثنين ونصف أو أقل؛ لتكون العينة المستخدمة في حساب الصدق والثبات أقرب إلى عينة البحث الحالي.

أولاً: ثبات المقياس:

تم حساب ثبات المقياس المعد في البحث الحالي بحساب ألفا لكرونباخ ، ولحساب مدى إسهام المفردات في ثبات المقياس ، تم حساب الثبات لمفردات كل بعد فرعي من أبعاد المقياس ، وذلك في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للمقياس ، ويوضح جدول (٣) معاملات ثبات مفردات الأبعاد الخمسة للمقياس .

جدول (٣)

معاملات ثبات مقياس النهوض الأكاديمي

م	فاعلية الذات	م	اهتزاز الثقة	م	المشاركة الأكاديمية	م	القلق	م	العلاقة بين الطالب والمعلم
١	**0.512**	٦	**0.595**	١١	**0.575**	١٦	**0.626**	٢١	**0.755**
٢	**0.590**	٧	**0.576**	١٢	**0.618**	١٧	**0.683**	٢٢	**0.765**
٣	**0.527**	٨	**0.567**	١٣	**0.478**	١٨	**0.667**	٢٣	**0.768**
٤	**0.492**	٩	**0.562**	١٤	**0.460**	١٩	**0.658**	٢٤	**0.776**
٥	**0.528**	١٠	**0.549**	١٥	**0.540**	٢٠	**0.667**	٢٥	**0.797**

(*) ملحق رقم (١).

يتضح من الجدول (٣) أن قيم معاملات ثبات ألفا لمفردات البعد الأول (فاعلية الذات) قد انحصرت بين (0.492 – 0.590) ، كما انحصرت معاملات ثبات الف لمفردات البعد الثاني (اهتزاز الثقة) بين (0.549 – 0.676) ، وانحصرت معاملات ثبات الف لمفردات البعد الثالث(المشاركة الأكاديمية) بين (0.460 – 0.618) ، وأما البعد الرابع (القلق) فقد انحصرت معاملات ثبات الف لمفرداته بين (0.658 – 0.726) ، وأخيراً انحصرت معاملات ثبات الفا لمفردات البعد الخامس (العلاقة بين الطالب والمعلم) بين (0.755 – 0.797) ، ونلاحظ أن جميع معاملات ثبات المفردات أقل من معامل ألفا العام للبعد الذى تنتمي إليه ، حيث بلغت قيمة معامل ألفا العام لكل بعد فرعي من أبعاد المقياس (0.585 – 0.645 – 0.591 – 0.727 – 0.809) على التوالي ، مما يشير الى أن تدخل المفردة لا يؤدى الى خفض معامل ثبات ألفا للبعد الفرعي ، مما يشير الى أن جميع العبارات ثابتة .

الاتساق الداخلي لمقياس النهوض الأكاديمي :

تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس بحساب معامل الارتباط بين كل مفردة والبعد الفرعي الذى تنتمى إليه، ويوضح جدول(٤) معاملات الاتساق الداخلي لمفردات أبعاد المقياس

جدول (٤)

الاتساق الداخلي لمقياس النهوض الأكاديمي

م	فاعلية الذات	م	اهتزاز الثقة	م	المشاركة الأكاديمية	م	القلق	م	العلاقة بين الطالب والمعلم
١	**0.624****	٦	**0.622****	١١	**0.551****	١٦	**0.625****	٢١	**0.799****
٢	**0.563****	٧	**0.538****	١٢	**0.584****	١٧	**0.671****	٢٢	**0.769****
٣	**0.616****	٨	**0.666****	١٣	**0.677****	١٨	**0.729****	٢٣	**0.774****
٤	**0.637****	٩	**0.697****	١٤	**0.720****	١٩	**0.726****	٢٤	**0.730****
٥	**0.654****	١٠	**0.705****	١٥	**0.595****	٢٠	**0.718****	٢٥	**0.706****

يتضح من الجدول (**4**) أن قيم معاملات الارتباط لمختلف مفردات كل بعد من أبعاد المقياس مع الدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى اليه قد انحصرت ما بين (0.616 – 0.563) للبعد الأول (فاعلية الذات) ، وانحصرت ما بين (0.538 – 0.705) للبعد الثاني (اهتزاز الثقة) ، وانحصرت ما بين (0.551–0.720) للبعد الثالث (المشاركة الأكاديمية)، وانحصرت ما بين (0.625 – 0.729) للبعد الرابع (القلق) ، بينما انحصرت ما بين (0.706 – 0.799) للبعد الخامس (العلاقة بين الطالب والمعلم)، كما تم التأكد من الاتساق الداخلي للمقياس بحساب معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية للمقياس والجدول (٥) يوضح ذلك

جدول (٥)

معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية لمقياس النهوض الأكاديمي

البعد	عدم الثقة في التحكم	المشاركة الأكاديمية	القلق	العلاقة بين الطالب والمعلم
فاعلية الذات	0.504**	0.585**	0.562**	0.502**
اهتزاز الثقة		0.571**	0.57**7	0.406**
المشاركة الأكاديمية			0.710**	0.659**
القلق				**0.563**

يتضح من الجدول (**5**) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية للمقياس دالة عند مستوى ٠.٠١ ، كما بلغت معاملات ارتباط الأبعاد الخمسة بالدرجة الكلية للمقياس (0.769 – 0.752 – 0.864 – 0.851 – 0.795) ، وهى جميعها مرتفعة ودالة عند مستوى 0.01 مما يدل على الاتساق الداخلي للمقياس .

ثانياً: صدق المقياس:

تم حساب صدق المقياس الحالي باستخدام الصدق التلازمي حيث تم تطبيق المقياس المعد في البحث الحالي متزامناً مع مقياس النهوض الأكاديمي لطلاب المحاسبة لـ **(Piosang et al ,2016)** وذلك بعد ترجمته وتعريبه (*)، وحساب ثباته على البيئة العربية ، بعد تطبيقه على العينة المستخدمة لحساب الصدق والثبات ، حيث بلغ معامل ألفا للأبعاد الفرعية المكونة له وللمقياس ككل (0.675 –0.707 – 0.630 –0.612 –0.612 – 0.874) على التوالي ، وحسب معامل الارتباط بين درجات العينة في المقياسين في الدرجة الكلية، وقد بلغ معامل الارتباط بين الدرجات في المقياسين (0.863) مما يشير إلى صدق المقياس المعد.

وفى ضوء ما سبق تكون المقياس في صورته النهائية من (٢٥) موقفاً موزعة على الأبعاد الخمسة للمقياس ، حيث يلى كل موقف ثلاث استجابات تتفاوت من حيث مستوى القدرة على النهوض الأكاديمي يشار إليها بالبدائل : أ (ثلاث درجات) ، ب (درجتان) ، ج (درجة واحدة) ، حيث تشير الدرجة المرتفعة لكل من الأبعاد الأول والثالث والخامس (فاعلية الذات –المشاركة الأكاديمية –العلاقة بين الطالب والمعلم) إلى ارتفاع مستويات فاعلية الذات والمشاركة الأكاديمية والقدرة على التواصل مع المعلمين ،أي بما يشير الى ارتفاع مستوى النهوض الأكاديمي ، وتشير الدرجة المنخفضة للبعدين الثاني والرابع (اهتزاز الثقة– القلق) الى ارتفاع مستوي اهتزاز الثقة ومستوي القلق بينما تشير الدرجات المرتفعة للبعدين الى ارتفاع مستوى النهوض الأكاديمي طبقا لجدول (٦) .

(*) **ملحق رقم (٤).**

جدول (٦)

توزيع عبارات مقياس النهوض الأكاديمي على الأبعاد الفرعية له والدرجات المقابلة لكل بديل

البعد	أرقام العبارات	ترتيب البدائل	الدرجات المقابلة للبدائل	أعلى درجة	أقل درجة
فاعلية الذات	1-5	**أ**- ب- ج	3-2-1	15	5
اهتزاز الثقة	6-10	**أ**- ب -ج	3-2-1	15	5
المشاركة الأكاديمية	11-15	**أ**- ب -ج	3-2-1	15	5
القلق	16-20	أ -ب -ج	3-2-1	15	5
العلاقة بين الطالب والمعلم	21-25	**أ**- ب -ج	3-2-1	15	5

ثانياً: البرنامج التدريبي القائم على التعلم الاجتماعي / الوجداني (*):

أ-**الهدف العام من البرنامج:** يهدف هذا البرنامج إلى تحسين مستوى النهوض الأكاديمي لدى عينة من طالبات الجامعة المتعثرات أكاديمياً.

ب-الأهداف **الفرعية للبرنامج:** من الهدف العام وبعد مراجعة الأطر النظرية والدراسات والبحوث السابقة التي تناولت متغير التعلم الاجتماعي الوجداني؛ توصلت الباحثة للكفاءات الخمسة للتعلم الاجتماعي / الوجداني التي اتفق عليها أغلب الباحثون وهي: مهارة الوعي الذاتي، مهارة الوعي الاجتماعي، ومهارة إدارة الذات، وأيضاً مهارة اتخاذ قرار مسؤول، ومهارة إدارة العلاقات، **وبالتالي تتحدد الأهداف الفرعية للبرنامج في الجوانب التالية:**

١-التدريب على مهارات الوعي الذاتي للمتعثرات أكاديمياً بجامعة طيبة.

٢-التدريب على مهارة الوعي الاجتماعي للمتعثرات أكاديمياً بجامعة طيبة.

٣-التدريب على مهارات إدارة الذات للمتعثرات أكاديمياً بجامعة طيبة.

٤-التدريب على مهارات اتخاذ قرار مسؤول للمتعثرات أكاديمياً بجامعة طيبة.

٥-التدريب على مهارات إدارة العلاقات للمتعثرات أكاديمياً بجامعة طيبة.

المُسلَّمات التي يستند إليها البرنامج: توجد بعض المُسلَّمات التي تحدد الإطار العام للبرنامج وهي:

(*) **ملحق رقم (3).**

١- أن متغير النهوض الأكاديمي متغير تنموي قابل للتطوير والتحسين.

٢- أن ارتفاع مستوى مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني يساعد في تحسين مستوى النهوض الأكاديمي.

٣- يوجد ارتباط موجب بين المستويات المرتفعة من التعلم الاجتماعي الوجداني وبين مستوى التحصيل الدراسي.

٤- أن التعثر الدراسي لطالبات الجامعة يرتبط بالمستويات المنخفضة من النهوض الأكاديمي

٥- أن المستوى المرتفع من النهوض الأكاديمي يرتبط إيجاباً بالمستوى المرتفع من التحصيل الدراسي.

٦- أن التدريب على مهارات التعلم الاجتماعي / الوجداني يرتبط إيجاباً بالسلوكيات التكيفية لطلاب الجامعة والتي تنعكس على قدرتهم على مواجهة التحديات اليومية.

مصادر اشتقاق البرنامج:

تتحدد مصادر اشتقاق البرنامج في الدراسات السابقة، والتصورات النظرية في مجال التعلم الاجتماعي / الوجداني، وكذلك في الأدبيات التي تناولت مفهوم النهوض الأكاديمي.

وصف البرنامج:

يتكون البرنامج الحالي من مجموعة من الأنشطة التي تهدف إلى رفع مستوى طالبات الجامعة المتعثرات أكاديمياً في القدرة على النهوض الأكاديمي، وقد اعتمد البرنامج على مجموعة من الأنشطة المتنوعة لتحقيق هذا الهدف، حيث كان التدريب يتم وفقاً لخمس مراحل من شأنها في النهاية التأثير في قدرة الطالبات المتعثرات على مواجهة التحديات الأكاديمية التي تتواتر عليهن خلال دراستهن كالتالي:

١-**المرحلة الأولى:** التدريب على مهارات الوعي الذاتي (تعرف المشاعر-التقييم الواقعي –الثقة بالنفس).

٢-**المرحلة الثانية:** التدريب على مهارات الوعي الاجتماعي (التعاطف: التعرف على أفكار ومشاعر الآخرين – تبني وجهات نظر الآخرين –تقدير الاختلاف بين الجماعات والتفاعل معها بإيجابية)

٣-**المرحلة الثالثة:** التدريب على مهارات إدارة الذات (إدارة الضغوط والتحكم فيها-تأجيل الإشباع لتحقيق الأهداف (إثارة الدافعية الذاتية) –الصمود عند الهزيمة)

٤-**المرحلة الرابعة:** التدريب على مهارات اتخاذ قرار مسؤول (تقييم المخاطر بدقة-صنع القرار. - تحمل مسؤولية القرارات المأخوذة).

٥-**المرحلة الخامسة:** التدريب على مهارات إدارة العلاقات (إقامة علاقات مشجعة تعتمد على التعاون والتفاوض-التحليل الاجتماعي (التعامل مع العواطف بفاعلية داخل العلاقات) - تدريب المشاركات على مهارة طلب المساعدة عند الحاجة).

وتتكون كل مرحلة من مجموعة من الأنشطة، وفي كل نشاط يتم استخدام بعض الفنيات مثل: فنيات (النمذجة-المناقشات-العصف الذهني-حل المشكلات-لعب الأدوار - التألق الانفعالي).

عرض البرنامج على السادة المحكمين: عرض البرنامج في صورته الأولية على مجموعة من السادة المحكمين من المتخصصين في مجال علم النفس التربوي والتربية الخاصة لإبداء الرأي حول مدى مناسبة محتوى أنشطة البرنامج لعينة الدراسة، ومدى وضوح إجراءات كل نشاط وتحقيقها للهدف المراد منه، وكذلك مدى كفاية تدريبات كل نشاط لتحقيق الهدف المراد منه وسلامة الصياغة اللغوية، وفي ضوء آراء المحكمين تم التعديل والوصول إلى الصورة النهائية للبرنامج.

تقويم البرنامج: تم تقويم البرنامج في ضوء الأسس والأهداف التي ينشدها ويستند إليها وتتضمن إجراءات تقويم البرنامج عدداً من الخطوات:

أ-**إجراء قياس قبلي:** والمتمثل في تطبيق مقياس النهوض الأكاديمي المعد تطبيقاً قبلياً على الطالبات عينة الدراسة.

التقويم البنائي (في أثناء التطبيق): وهنا يتم قياس أداء المشاركات في البرنامج المعد بعد الانتهاء من كل نشاط، ويتضمن كذلك قياس الأداء بعد كل مجموعة من الأنشطة الخاصة بكل بعد، ولاختلاف الأبعاد الخمسة في طبيعتها ومحتواها أوجب ذلك تنوع أساليب التقويم الخاصة بكل بعد وفقا لما يأتي:

أ- التقويم البنائي للبعد الأول (**الوعي الذاتي**) ، ولأنه يتعلق بمدى قدرة الطالبات على تحديد انفعالاتهن ومشاعرهن ومدى إدراكهن لجوانب شخصيتهم الإيجابية والسلبية ، وكذلك مستوى ثقتهن بأنفسهن ، فقد وضع في شكل استبانة صيغت بأسلوب التقرير الذاتي ، وتتضمن خمس عشرة عبارة وفقًا لتقدير ليكرت الثلاثي ، (غالبا - أحياناً - نادراً) تقابلها درجات (١-٢-٣) ، وحيث أن أقل قيمة ١٥ ، وأعلى قيمة (١٥ × ٣ = ٤٥) فإن نقطة الحياد للاستبانة تكون ٣٠ ، واعتبار كل مشاركة في البرنامج تحصل على الدرجة ٣٠ فأكثر قد اكتسبت مهارات البعد الأول (الوعي الذاتي) .

ب- التقويم البنائي للبعد الثاني (الوعي الاجتماعي) والذى يتعلق بمدى إدراك الطالبات لمشاعر الاخرين والتعاطف معهم ، وفهم الاختلافات بين الشخصيات، والتعامل مع كل نمط بفاعلية وإيجابية ، وكذلك التعامل مع وجهات النظر المختلفة بطريقة ملائمة ، ولذلك ناسب تقييم هذا البعد إعداد استبانة تتضمن عشرة مواقف اجتماعية متنوعة يلى كل موقف منها ثلاثة بدائل تتدرج من (أ) والتي تشير الى استجابة الطالبات للموقف بطريقة مناسبة ، و (ب) والتي تشير الى استجابة الطالبة للموقف بطريقة مناسبة الى حد ما ، و (ج) والتي تشير الى استجابة الطالبة للموقف بطريقة غير ملائمة ، ويقابلها درجات **(3-2-1)** على التوالي، ويتم اعتبار كل طالبة تحصل على درجة عشرين (درجة القطع) على الأقل على الاستبانة قد اكتسبت مهارات البعد الثاني (الوعي الاجتماعي).

ج- التقويم البنائي للبعد الثالث (إدارة الذات) ، ولأنه يستهدف تنمية مهارة ضبط الانفعالات في المواقف الضاغطة والتحكم فيها ، وزيادة قدرة الطالبات على المثابرة والعزيمة والدافعية لتحقيق هدف معين ، وكذلك زيادة قدرتهن على النهوض عند مواجهة المحن والمخاطر ، ولذا كان تقييم هذا البعد متمثلاً في عرض ست قصص تتضمن استجابات متنوعة لأبطال القصص حول استجاباتهن لمواقف ضاغطة متعددة ويطلب من الطالبات إبداء رأيهن في استجابات أبطال القصة ، وتعد الطالبات المشاركات مكتسبات لمهارة إدارة الذات إذا أبدين رأياً إيجابياً للاستجابات مناسبة أو قدمن بديلا ملائماً للاستجابات غير الملائمة (ثلاثة على الأقل من أصل ست استجابات).

د- التقويم البنائي للبعد الرابع (اتخاذ قرار مسؤول)، ولأن هذا البعد يتضمن مجموعة من المعارف والخطوات اللازمة لاتخاذ قرار مسؤول، فكان من المناسب تقييمه عن طريق تقييم الحصيلة المعرفية للطالبات حول المفاهيم المتضمنة في البعد؛ ولذا كان التقييم في شكل مجموعة من الأسئلة التي تتعلق الجوانب النظرية والمفاهيمية لاتخاذ القرار بلغت عشرة أسئلة، وتعد الطالبة مكتسبة لمهارة اتخاذ قرار مسؤول إذا أجابت عن ستة أسئلة على الأقل إجابة صحيحة.

هـ- التقويم البنائي للبعد الخامس (إدارة العلاقات) والذى يهدف الى تنمية قدرة الطالبات على تنظيم المجموعات ، ولعب دور الوسيط الفعال (الحلول التفاوضية ، وإقامة علاقات إيجابية بناءة تتميز بالتعاون والتفاعل ؛ ولذا كان التقييم من خلال قائمة الملاحظة ، حيث تم تقسيم الطالبات لست مجموعات بحيث تعطى كل مجموعة مهمة تتطلب تنظيما وتعاونا وتفاوضا بين أفرادها ، ويترك للمجموعات حرية اتخاذ الإجراءات التنظيمية المناسبة لها وفق مرئيات أعضائها ،ومن خلال بنود قائمة الملاحظة ترصد الباحثة سلوكيات كل مجموعة ، وفى ضوء نتيجة الملاحظة يتم الحكم على امتلاك الطالبات لمهارة إدارة الذات .

ج- التقويم النهائي للبرنامج: والمتمثل في تطبيق مقياس النهوض الأكاديمي تطبيقاً بعدياً على عينة الدراسة الحالية ، والجدول (٧) يوضح خطة موجزة لأنشطة البرنامج التدريبي.

جدول(٧)
خطة أنشطة البرنامج التدريبي

البعد	رقم الشاط	الهدف من النشاط	الفنيات المستخدمة	الزمن
نشاط تمهيدي	١	التعارف بين الطالبات وتحفيزهن لمواصلة التدريب على أنشطة البرنامج.	المناقشة – الحوار –العمل التعاوني	٣٠د
نشاط تمهيدي	٢	تعريف الطالبات بمتغيرات (التعلم الاجتماعي الوجداني – النهوض الأكاديمي) وأهميتها بالنسبة لهن لتشجعيهن على الاستمرار في جلسات البرنامج	المناقشة – الحوار –العمل التعاوني	٤٠د
البعد الأول الوعي الذاتي	٣	تدريب المشاركات على مهارة تعرف المشاعر	الحوار والمناقشة – الحوار الذاتي	٤٠د
	٤	تدريب المشاركات على مهارة التقييم الواقعي لقدراتهن	الحوار والمناقشة–التخمين – قائمة الإيجابيات والسلبيات.	٥٠د
	٥	تنمية الشعور بالثقة بالنفس لدى المشاركات.	المناقشات – العصف الذهني – العمل التعاوني.	٤٠د
	٦	تقييم البعد الأول (الوعي الذاتي) .	استبانة	٣٠د
البعد الثاني الوعي الاجتماعي	٧	تدريب المشاركات على مهارة التعاطف (التعرف على أفكار ومشاعر الآخرين).	الإقناع اللفظي– النمذجة –القصص– الحوار والمناقشة	٤٥د
	٨	تدريب المشاركات على مهارة تبني وجهات نظر الآخرين.	المناقشات – النمذجة – القصة	٤٠د
	٩	تدريب المشاركات على مهارة تقدير الاختلاف بين الأفراد والتفاعل معهم بإيجابية.	من خلال التقرير الذاتي–القصة لعب الدور.	٤٠د
	١٠	تقييم البعد الثاني (الوعي الاجتماعي)	استبانة	٣٠د
البعد الثالث إدارة الذات	١١	تدريب المشاركات على مهارة إدارة الضغوط والتحكم فيها	لعب الدور– المناقشات – المناقشات	٥٠د
	١٢	تدريب المشاركات على مهارة تأجيل الإشباع لتحقيق الأهداف (إثارة الدافعية الذاتية) .	المناقشة والحوار– الاكتشاف والتخمين	٥٠د
	١٣	تدريب المشاركات على مهارة الصمود عند الهزيمة	المذجة الرمزية– المناقشات – التخيل العاطفي العقلاني.	٦٠د
	١٤	تقييم البعد الثالث (إدارة الذات)	مجموعة قصص	٣٠د
البعد الرابع اتخاذ قرار مسؤول	١٥	تدريب المشاركات على مهارة تقييم المخاطر بدقة.	– العصف الذهني – المناقشة	٤٥د
	١٦	تدريب المشاركات على مهارة صنع القرار.	الحوار والمناقشة – العمل التعاوني	٤٠د
	١٧	تدريب المشاركات على مهارة تحمل مسؤولية القرارات المأخوذة	الاكتشاف والتخمين – النمذجة–الحوار الذاتي	٤٠د
	١٨	تقييم البعد الرابع (اتخاذ قرار مسؤول)	استمارة أسئلة	٣٠د
البعد الخامس إدارة العلاقات	١٩	تدريب المشاركات على مهارة إقامة علاقات مشجعة تعتمد على التعاون والتفاوض	الاكتشاف والتخمين – النمذجة– المناقشة والحوار	٤٥د
	٢٠	تدريب المشاركات على مهارة التحليل الاجتماعي (التعامل مع العواطف بفاعلية داخل العلاقات)	الحوار والمناقشة – العمل التعاوني	٥٠د
	٢١	تدريب المشاركات على مهارة طلب المساعدة عند الحاجة.	استمارة تقييم البرنامج	٤٠د
	٢٢	تقييم البعد الخامس (إدارة العلاقات)	مجموعات العمل	٣٠د
نشاط ختامي	٢٣	تقييم جلسات البرنامج بعد الانتهاء منه من وجهة نظر المشاركات فيه.	استمارة تقييم البرنامج	٣٠د

التطبيق القبلي لأدوات الدراسة:

تم مراعاة التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في ضوء بعض المتغيرات التي قد يؤثر عدم ضبطها سلباً على التصميم التجريبي للبحث، ومن هذه المتغيرات:

العمر الزمني: ويمكن التحقق من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر الزمني باستخدام اختبار "ت " بعد التحقق من شرطي الاعتدالية والتجانس كما فى جدول (٨)

جدول (٨)

اعتدالية وتجانس بيانات العمر الزمني للمجموعتين التجريبية والضابطة

	الاعتدالية						التجانس		
الاختبار	اختبار كولموجروف– سميرنوف (KS)			اختبار شابيرو– ولك (SW)			اختبار ليفين		
	الإحصائية	درجات الحرية	الدلالة	الإحصائية	درجات الحرية	الدلالة	الإحصائية	درجات الحرية	الدلالة
المجموعة التجريبية	0.148	32	غير دالة	0.943	32	غير دالة	0.371	65	غير دالة
المجموعة الضابطة	0.139	35	غير دالة	0.961	35	غير دالة			

يلاحظ من جدول (٨) تحقق شرط الاعتدالية (عدم دلالة اختباري SW– KS) وكذلك تحقق شرط التجانس (عدم دلالة اختبار ليفين) ، ولذلك يصلح استخدام اختبار "ت "وفقاً لجدول (٩)

جدول (٩)

الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر الزمني

البعد	المجموعة	ن	م	ع	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
العمر الزمني	تجريبية	32	20,5	1.93	0.089	غير دالة
	ضابطة	35	20,45	1.99		

يتضح من الجدول (٩) عدم دلالة اختبار "ت " فيما يشير الى تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر الزمني .

المستوى العقلي: من شروط القبول في الجامعة اجتياز الطالبات اختبارات القياس التي تقيس القدرات العقلية؛ ولذا لم تلجأ الباحثة الى تطبيق اختبار ذكاء باعتبار تقارب نسب الذكاء للطالبات المقبولات في الجامعة.

الخبرات الأكاديمية: تم اخيار الطالبات في المستويين الدراسيين الثالث والرابع في التخصصات الأدبية بكلية الآداب تخصص اللغة العربية والدراسات الاسلامية، منخفضات التحصيل الدراسي.

مستوى النهوض الأكاديمي: لمعرفة تكافؤ العينتين التجريبية والضابطة في مستوى النهوض الأكاديمي قبل تطبيق البرنامج المعد، تم التحقق من شرطي الاعتدالية والتجانس لبيانات النهوض الأكاديمي للمجموعتين بعد تطبيق المقياس تطبيقا قبليا كما في جدول (١٠)

جدول (١٠)

اعتدالية وتجانس بيانات القياس القبلي للنهوض الأكاديمي للمجموعتين التجريبية والضابطة

	الاعتدالية						التجانس		
الاختبار	اختبار كولموجروف– سميرنوف (KS)			اختبار شابيرو– ولك (SW)			اختبار ليفين		
	الإحصائية	درجات الحرية	الدلالة	الإحصائية	درجات الحرية	الدلالة	الإحصائية	درجات الحرية	الدلالة
المجموعة التجريبية	0.130	32	غير دالة	0.947	32	غير دالة	0.312	65	غير دالة
المجموعة الضابطة	0.123	35	غير دالة	0.963	35	غير دالة			

يلاحظ من جدول (١٠) تحقق شرط الاعتدالية (عدم دلالة اختباري SW– KS) وكذلك حقق شرط التجانس (عدم دلالة اختبار ليفين) ، ولذلك يصلح استخدام اختبار "ت "وفقاً لجدول (١١)

جدول (١١)

الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لمقياس النهوض الأكاديمي

البعد	المجموعة	ن	م	ع	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
فاعلية الذات	تجريبية	32	7.68	0.64	0.467	غير دالة
	ضابطة	35	7,77	0,80		
اهتزاز الثقة	تجريبية	32	7,43	0.87	0.787	غير دالة
	ضابطة	35	7.60	0.81		
المشاركة الأكاديمية	تجريبية	32	7.65	0.82	0.803	غير دالة
	ضابطة	35	7.51	0.61		
القلق	تجريبية	32	7.81	0.59	0.622	غير دالة
	ضابطة	35	7.82	0.56		
العلاقة بين الطالب والمعلم	تجريبية	32	7.75	0.71	0.622	غير دالة
	ضابطة	35	7.85	0.69		
مقياس النهوض الأكاديمي	تجريبية	32	38.34	2.0	0.604	غير دالة
	ضابطة	35	38.62	1.83		

إجراءات البحث:

سارت إجراءات البحث الحالي على النحو التالي:

١-إعداد أدوات البحث وحساب صدقها وثباتها وهي:

أ-مقياس النهوض الأكاديمي لطلاب الجامعة.

ب-برنامج البحث القائم على التعلم الاجتماعي الوجداني.

٢-تقسيم عينة البحث الحالي إلى مجموعتين إحداهم تجريبية وعددها (٣٢) طالبات، والأخرى ضابطة وعددها (٣٥) طالبات.

٢-التأكد من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة.

٣-تطبيق مقياس النهوض الأكاديمي تطبيقا قبليا على المجموعتين.

٤-تدريب المجموعة التجريبية على البرنامج المعد.

٥-تطبيق مقياس النهوض الأكاديمي المعد في البحث الحالي على المجموعتين تطبيقاً بعدياً، وذلك للكشف عن تأثير البرنامج المعد في تحسين النهوض الأكاديمي لدى طالبات الجامعة المتعثرات اكاديمياً.

٦-معالجة البيانات إحصائياً من خلال مقارنة متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي، باستخدام اختبار" ت" لعينتين مستقلتين.

٧-التوصل إلى نتائج البحث وتفسيرها.

الأساليب الاحصائية المستخدمة:

١-للتأكد من ثبات وصدق أدوات البحث تم استخدام معامل ألف لكرونباخ (للثبات)، ومعامل ارتباط بيرسون (للصدق).

٢-للتحقق من اعتدالية البيانات تم استخدام اختبار كولموجراف سميرنوف **KS**، واختبار شابيروولك **SW**، وللتحقق من التجانس تم استخدام اختبار ليفين

٣-للتحقق من تكافؤ المجموعتين في القياس القبلي تم استخدام اختبار "ت "

٤-للتحقق من فرضية الدراسة تم استخدام اختبار "ت ".

نتائج البحث وتفسيرها:

تنص فرضية البحث على أنه " توجد فروق داله إحصائياً بين متوسطي درجات القياس البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة في أبعاد مقياس النهوض الأكاديمي، وفى المقياس ككل لصالح المجموعة التجريبية"

ولاختيار الاختبار المناسب للتحقق من فرضية البحث تم التحقق من شرطي الاعتدالية والتجانس لبيانات مقياس النهوض الأكاديمي في القياس البعدي كما في جدول (١٢)

جدول (١٢)

اعتدالية وتجانس بيانات القياس البعدي للنهوض الأكاديمي للمجموعتين التجريبية والضابطة

	الاعتدالية						التجانس		
الاختبار	اختبار كولموجروف- سميرنوف (KS)			اختبار شابيرو- ولك (SW)			اختبار ليفين		
	الإحصائية	درجات الحرية	الدلالة	الإحصائية	درجات الحرية	الدلالة	الإحصائية	درجات الحرية	الدلالة
المجموعة التجريبية	0.113	32	غير دالة	0.948	32	غير دالة	1.123	65	غير دالة
المجموعة الضابطة	0.105	35	غير دالة	0.971	35	غير دالة			

يلاحظ من جدول (١٢) تحقق شرط الاعتدالية (عدم دلالة اختباري KS –SW) وكذلك تحقق شرط التجانس (عدم دلالة اختبار ليفين) ، ولذلك يصلح استخدام اختبار "ت "وفقاً لجدول (١٣)

جدول (١٣)

الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس النهوض الأكاديمي

البعد	المجموعة	ن	م	ع	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
فاعلية الذات	تجريبية	32	13.31	0.85	21.36	0.01
	ضابطة	35	8.82	0.85		
اهتزاز الثقة	تجريبية	32	12.87	1.00	17.46	0.01
	ضابطة	35	8.14	1.19		
المشاركة الأكاديمية	تجريبية	32	12.81	0.96	18.35	0.01
	ضابطة	35	9.00	0.72		
القلق	تجريبية	32	13.18	1.02	18.43	0.01
	ضابطة	35	8.600	1.00		
العلاقة بين الطالب والمعلم	تجريبية	32	12.90	1.05	15.106	0.01
	ضابطة	35	9.25	0.918		
مقياس النهوض الأكاديمي	تجريبية	32	65.09	2.50	38.25	0.01
	ضابطة	35	43.82	2.03		

يتضح من الجدول (١٣) وجود فروق داله إحصائياً بين متوسطي درجات القياس البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة في أبعاد مقياس النهوض الأكاديمي، وفى المقياس ككل لصالح المجموعة التجريبية ، ويمكن تفسير ذلك في ضوء أهداف التعلم الاجتماعي الوجداني ، والتي تنعكس من خلاله أنشطة البرنامج، حيث ساعدت الأنشطة في تعزيز قدرة الطالبات على الفهم والإدارة ، وتفسير عديد من المواقف الدراسية التي يتعرضن لها بطريقة تمكنهم من النجاح في إنجاز المهام الأكاديمية، كالتكيف مع متطلبات الدراسة، وتكوين علاقات طبية مع أساتذتهن، وحل المشكلات الدراسية.

وتفسر النتيجة السابقة في ضوء تنوع أنشطة البرنامج حيث ساهمت بعض الأنشطة في إكساب الطالبات قاعدة معرفية من المهام اللازمة لفهم الانتكاسات والمحن الدراسية وتخطيها، بينما ساهمت أنشطة أخرى ضمن البرنامج في إكساب الطالبات الدافعية الذاتية لإنجاز المهام وتحمل المسئولية لتحقيق أهدافهن، وكذلك فإن إدماج الطالبات في ممارسات سلوكية إيجابية من خلال أنشطة البرنامج ساعد في نمو إحساسهن بقيمة الذات والشعور بالفاعلية والجدارة والقدرة على أداء المهام الدراسية بإيجابية بالرغم من التحديات اليومية اللاتي تواجهنها.

ويمكن تفسير هذه الفروق في ضوء الإشارة إلى أن اكتساب الطالبات المشاركات في البرنامج الحالي لمهارات الوعي بالمشاعر الخاصة واحترام الآخرين والتعاطف معهم، وكذلك اكتسابهن لمهارات إدارة انفعالاتهن ومراقبة تقدمهن نحو تحقيق أهدافهن مهما واجهتهن المشكلات والمحن، ومهارة اتخاذ القرارات ، وتحمل مسئولية اتخاذها؛ قد انعكس ذلك كله على قدرتهن على تخطي المحن الدراسية ومواجهة الضغوط اليومية، عن طريق وعيهن بعمليات التعلم المختلفة، والسيطرة عليها، والقدرة على التعلم في سياقات مختلفة من حيث السهولة والصعوبة، ووعيهن بنقاط القوة والضعف في تعلمهن.

وتفسر هذه النتيجة في ضوء معرفة أن المشكلات الوجدانية السلوكية المبكرة قد تؤدي إلى الإخفاق الدراسي، وتحول دون قدرة الطالبات على إقامة علاقات فعالة في إطار البيئة الدراسية ، مما يجعلهن مستمرين في مواجهة عديد من التحديات والمحن والصعوبات، ولذا كان التدريب على البرنامج الحالي مفيداً في تحقيق التوافق النفسي للجوانب الشخصية والاجتماعية للطالبات المشاركات مما أدى إلى خفض المشكلات السلوكية والعاطفية اليومية والتي تعرقل الأداء الأكاديمي وارتفاع مستوى النهوض الأكاديمي متمثلا في زيادة ثقتهن بأنفسهن ، وزيادة توقعاتهن الإيجابية حولة قدرتهن على أداء المهام الأكاديمية ، وزيادة مشاركاتهن الأكاديمية في سياق الدراسة ، ورفع مستوى علاقاتهن الاجتماعية الناجحة سواء مع أساتذتهن أو البيئة الاجتماعية بشكل عام .

إن تأثير التعلم الاجتماعي الوجداني في تحسين مستوى النهوض الأكاديمي لدى الطالبات المشاركات في البرنامج الحالي، يفسر في ضوء تنمية البرنامج للسلوكيات التوافقية الإيجابية اليومية ، وكذا إسهامها في تحقيق مزيد من النجاح في إقامة علاقات اجتماعية ناجحة ؛ مما ساعد في إعادة التوازن النفسي والاجتماعي للطالبات المتعثرات ، وزيادة ثقتهن في أنفسهن ؛ مما زاد من قدرتهن على مواجهة التحديات الأكاديمية اليومية.

إن إحساس الطالبات المتعثرات أكاديمياً بالسلبية، وعدم الثقة في النفس والقلق من أدائهن الأكاديمي وانعكاس ذلك على عزوفهن عن المشاركات الأكاديمية نتيجة الإخفاق المتكرر لديهن ، يفسر انخفاض مستوى النهوض الأكاديمي لديهن، وفي المقابل ساعدت أنشطة البرنامج الطالبات على التخلص من المشاعر السلبية وتحويلها إلى انفعالات إيجابية عن طريق تدريبهم على عمليات المراقبة الذاتية، وزيادة مثابرتهن ووعيهن بجوانب القوة لديهن، وكذلك إكسابهن المرونة في التفكير والتعامل مع المحن والنكسات الدراسية المتواترة خلال حياتهم الدراسية، مما أدى على تحسين مشاركاتهن وفاعلياتهن الذاتية، وتحسين علاقاتهن مع زميلاتهن وأساتذتهن، وكذلك ساهمت في تقليل مستوى القلق من المواقف الدراسية الضاغطة مما يشير إلى تحسين مستوى النهوض الأكاديمي لديهن.

وتفسر نتيجة البحث الحالي في ضوء تضمين البرنامج لأنشطة تحفيز دافعية الطالبات للتحصيل والإنجاز والمثابرة وتحمل الإحباط والضغوط الدراسية اليومية، والتحدى للإحباطات المستمرة في سبيل الوصول إلى تحقيق الأهداف المرجوة.

إن ارتكاز البرنامج الحالي على القاعدة النفسية التي ينطلق منها التعلم الاجتماعي الوجداني والتي تشير إلى أن التغيير في الجانب الانفعالي ينعكس على التأثير على الجانبين المعرفي والسلوكي للفرد ، يسهم في تفسير نتيجة البحث الحالي، حيث ساهم التدريب على أنشطة البرنامج في بناء عواطف إيجابية نحو الذات ونحو الآخرين، وفي توجيه طاقات الطالبات إلى الفهم الإيجابي لمواقف التحديات والمحن والنكسات الأكاديمية اللاتي تواجههن بشكل مستمر، والتي تبدو آثارها بشكل موسع في تعثرهن وانخفاض معدلاتهن الأكاديمية، ولذلك فالضبط الذاتي لانفعالاتهن زاد من قدرتهن على ضبط مشاعرهن وسلوكياتهن تجاه المواقف والمحن الأكاديمية الضاغطة، وخلق لديهن الرغبة في التحدي والمثابرة لتخطي هذه المحن لتحقيق ما تم وضعه من أهداف مما يشير إلى ارتفاع مستوى النهوض الأكاديمي لديهن.

إن تدريب المشاركات في البرنامج على مهارات التقييم الواقعي لقدراتهن، وإدارة الضغوط، وتدريبهن على كيفية تأجيل الأعمال غير المرتبطة بمهمة ما لتحقيق أهداف محددة، ساعد في تنمية شعورهن بقيمة ذواتهن وكفاءتهن في تحمل المسئولية، وكذلك زاد من قدرتهن على مواجهة التحديات اليومية، وإقامة علاقات إيجابية مما قلل من مستوى قلقهن، وزاد من توقعاتهن الإيجابية حول قدرتهن على مواجهة المحن والشدائد والنكسات اليومية بروح إيجابية فعالة بناءة بما يشير إلى تحسن مستوى النهوض الأكاديمي لديهن.

وتتفق نتيجة البحث الحالي مع نتائج العديد من الدراسات التي أكدت على فاعلية البرامج القائمة على التعلم الاجتماعي الوجداني في تحسين الجوانب المختلفة من الشخصية والحد من السلوكيات اللاتكيفية كدراسة (**Bikowsky, 2013; Farrer, 2014; Martinsone and Vilcina, 2017**).

كما اتفقت نتائج البحث الحالي مع نتائج العديد من الدراسات التي أكدت على ارتباط النهوض الأكاديمي بمخرجات التعلم الاجتماعي الوجداني كدراسة (**StrickLand, 2015; Collie et al, 2015, Tarbetsky et al, 2017; Shafi et al, 2018**).

توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث يمكن التوصية بما يلي:

١-توفير مناخ دراسي ييسر وينمي التعلم الاجتماعي الوجداني.

٢-دعوة القائمين على النظام التعليمي لتضمين أنشطة صفية ولا صفية ضمن المناهج الدراسية لتعزيز المهارات الاجتماعية والوجدانية في كل مستوى من مستويات التعليم.

٣-عمل دورات تدريبية وورش عمل لأعضاء هيئة التدريس لتدريبهم على إعداد الأنشطة التدريسية التي تعزز مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني لطلابهم.

٤-أن تتبنى الجامعة عقد دورات وورش عمل للمرشدات الأكاديميات عن اهمية ووسائل تنمية النهوض الأكاديمي لمساعدة طالباتهن المتعثرات في تخطى مشكلاتهن.

٥-دعوة مراكز الإرشاد النفسي بالجامعة للتعاون مع المرشدات الأكاديميات للكشف المبكر عن الطالبات المتعثرات أكاديمياً ومحاولة إكسابهن مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني لرفع مستوى النهوض الأكاديمي لديهن.

٦-حث أعضاء هيئة التدريس على تضمين مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني ضمن أنشطة تدريسهم بما يسهم في زيادة قدرة الطلاب على مواجهة الإحباطات والتعثرات الدراسية ويزيد من قدرتهم على مواجهة المشكلات الدراسية اليومية مما ينعكس إيجابا على تحصيلهم الدراسي.

٧-الاستفادة من نتائج البحث الحالي في بناء برامج لتنمية النهوض الأكاديمي من خلال تبنى مداخل أخرى غير التعلم الاجتماعي الوجداني.

دراسات وبحوث مقترحة:

في ضوء نتائج البحث الحالي يمكن اقتراح الدراسات التالية:

١-دراسة أثر التدريب على التعلم الاجتماعي الوجداني في تنمية بعض المتغيرات النفسية والمعرفية لدى ذوي صعوبات التعلم.

٢-دراسة أثر التدريب على التعلم الاجتماعي الوجداني في خفض النشاط الزائد لدى ذوي نقص الانتباه المصحوب بفرط الحركة.

٣-دراسة دور التعلم المنظم ذاتيا في تحسين مستوى النهوض الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

٤-دراسة علاقة النهوض الأكاديمي بموضع الضبط ومستوى الطموح لدى منخفضي التحصيل الدراسي.

٥-دراسة مستوى تقرير المصير وعلاقته بالنهوض الأكاديمي والدافع للإنجاز لدى عينات مختلفة.

٦-دراسة الفروق الفردية في مستوى النهوض الأكاديمي وفقا للجنس والتخصص والعمر.

المراجع العربية :

أبو العلا ، سوسن . (٢٠١٥) . بر وفيلات النهوض الدراسي وقلق الاختيار في علاقتها بالانشغال المدرسي والتحصيل الدراسي باستخدام التحليل العنقودي لدى طلاب المرحلة الثانوية . *مجلة العلوم التربوية* ،٢٣ (٢) ،٢٩-٩٧ .

حواس، خضرة. (٢٠١٥). نحو برامج إرشادية مستندة على التعلم الاجتماعي العاطفي SEL. *مجلة دراسات لجامعة الأغواط*، ٣٤ ، ١٢٣- ١٠٦.

الصرايرة، أسماء .(٢٠٠٣) . *أثر برنامج تدريب يستند لنظرية جولمان للذكاء العاطفي في مستوى التفكير الإبداعي ومفهوم الذات لدى طلبة الصف السادس ابتدائي(رسالة دكتوراه غير منشورة*).الأردن : جامعة عمان العربية للدراسات العليا .

الشحات ، تامر محمد .(٢٠١٣) . *تأثير برنامج للتعلم الاجتماعي / الوجداني في خفض مؤشرات التعرض للخطر وتحسين التحصيل الأكاديمي لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي (رسالة دكتوراه غير منشورة)* . معهد الدراسات والبحوث التربوية : جامعة القاهرة .

عبد الغفار، أنور فتحي. (٢٠٠٥). العلاقة بين كل من سياقات الصحة النفسية الارتقائية ومهارات التعلم الاجتماعي العاطفي بالإنجاز الأكاديمي لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي. *مجلة كلية التربية بالمنصورة* ، ٥٧، ١١٦- ١٦٨.

مصطفى ، منال . (٢٠١٤) .النموذج البنائي للعلاقات السببية بين الطفو الدراسي وأهداف الشخصية المثلي والتوجهات الدراسية المساهمة فى التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية ، *مجلة دراسات عربية في علم النفس* ،١٣ (٤)، ٥٣٣-٦٣٣ .

المراجع الأجنبية :

Ashdown, D. and Bernard, M.(2012). Can Explicit Instruction in Social and Emotional Learning Skills Benefit the Social-Emotional Development, Well-being ,and Academic Achievement of Young Children? *Early Childhood Education Journal, 39*(6),397–405

Barnett, P. (2012). *High school students' Academic buoyancy: Longitudinal changes in motivation, Cognitive engagement, and affect in English and Math(unpublished doctoral dissertation)* .New York : Fordham University.

Bikowsky,B.(2013). *Social-Emotional Learning Competency (SELC) Scale: Development of an Instrument to Measure School Counselors' Perceptions of Implementation, Impact, Involvement, and Importance of School-Wide Social and Emotional Learning Practices (unpublished doctoral dissertation)* . Faculty of the Graduate School of Education at Seattle Pacific University.

Boekaerts, M., and Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology: An International Review, 54*, 199–231.

Brackett. MP., Mayer .J.D.and Warner .R.M (2004) emotional Intelligence and its relation to every day Behavior . *personality and individual difference , 36*(6), 1387-1402.

Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Bandura, A., and Zimbardo, P. G.,(2000). Prosocial foundations of children's academic achievement. *Psychological Science, 11*(4), 302-306

Carrington, C. (2013). *Psycho- Educational factors in the prediction of Academic buoyancy in second life(unpublished doctoral dissertation)* . Minnesota:Capella university.

Collie, R. J., Martin, A. J., Malmberg, L. E., Hall, J., and Ginns, P. (2015). Academic buoyancy, student's achievement, and the linking role of control: A cross-lagged analysis of high school students. *British Journal of Educational Psychology, 85*, 113–130.

Deci, E. L., and Ryan, R. M. (2000). The darker and brighter sides of human existence: Basic Psychological needs as a unifying concept. *Psychological Inquiry, 11*,319–338.

Denham, S. A., and Brown, C. (2010). "Plays nice with others": Social–emotional learning and academic success. *Early Education and Development, 21*(5), 652–680.

Dominguez, D.and LaGue, K.(2013).Beyond Academic Standards: Social and Emotional Learning in the Classroom. *National Teacher Education Journal 6*(1),17-21.

Durlak J.A.; Weissberg, R.P.; Dymnicki A.B; Taylor R.Dand Schellinger, K.B. (2011) . The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions .*child development* , *82*,405- 432

Elias. M. J, Zins. J.E, (2002) . Social and Emotional Learning ,

emotional foundations for early learning: Aconceptual model for intervention. *School Psychology Review, 35* (4.), 583-601.

Frederickson, B. L. and Joiner, T. (2002). Positive emotions trigger upward spirals toward emotional well-being. Psychological Science, 13 (2), 172-175.

Frederickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology. *American Psychologist, 56* (3), 218-226.

Furrer, C. J., Skinner, E. A., and Pitzer, J. R. (2014). The influence of teacher and peer relationships on students' classroom engagement and everyday motivational resilience. *National Society for the Study of Education, 113*, 101–123.

Hanewald, R. (2011). Reviewing the literature on ―at-risk‖ and resilient children a young people. *Australian Journal of Teacher Education, 36,*16–29.

Humphrey, N.(2013). Social and Emotional Learning: A Critical Appraisal. London: SAGE Publications Ltd impact of enhancing students' social and emotional learning: a metaanalysis of school-based universal interventions. *Child Development، 82* (1), 405-432.

Jones, J; Jones, K. and Vermette, P. (2009). Using Social and Emotional Learning to Foster Academic Achievement in Secondary Mathematics. *American Secondary Education 37*(3),4-9

Kahn, J. H., and Nauta, M. M. (2001). Social-cognitive predictors of first-year college persistence, The importance of proximal assessment. *Research in Higher Education, 42*(6), 633-652.

Kam, C., Greenberg, M. T. and Kusche C. A. (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.

Lawlor, M.(2016). Mindfulness and Social Emotional Learning (SEL): A Conceptual Framework. In K.A. Schonert- Reichl and R.W. Roeser (eds.), *Handbook of Mindfulness in Education*: *Integrating Theory and Research into Practice* (pp.65-80).New York :Springer .

Locke, E. A., and Latham, G. P. (2002). Building practically useful theory of goal setting and task motivation. *American Psychologist, 57,* 705–717 .

Malmberg, L. E., Hall, J., and Martin, A. J. (2013). Academic buoyancy in secondary school: Exploring patterns of convergence in english, mathematics, science, and physical education. *Learning and Individual Differences, 23*, 262–266.

Martin, A. J. (2006). Personal bests (PBs): A proposed multidimensional model and empirical analysis. *British Journal of Educational Psychology, 76,* 803-825.

Martin, A. J., and Marsh, H. W. (2003). Fear of failure: friend or foe? *Australian Psychologist, 38*,31-38.

Martin, A. J., and Marsh, H. W. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: a construct validity approach. *Psychology in the Schools, 43* (3), 267-281.

Martin, A. J., and Marsh, H. W. (2008a). Academic buoyancy: Towards an understanding of students' everyday academic resilience. *Journal of School Psychology, 46,* 53-83.

Martin, A. J., and Marsh, H. W. (2008b). Workplace and academic buoyancy: psychometric assessment and construct validity amongst school personnel and students. *Journal of Psychoeducational Assessment, 26* (2), 168-184.

Martin, A. J., and Marsh, H. W. (2009). Academic resilience and academic buoyancy: multidimensional and hierarchical conceptual framing of causes, correlates and cognate constructs. *Oxford Review of Education, 35,* 353–370.

Martin, A. J., Colmar, S.H., Davey, L.H and Marsh, H.W. (2010). Longitudinal modeling of academic buoyancy and motivation: do the '5Cs' hold up over time? British . *Journal of Educational Psychology, 80* (3), 473-496.

Martin, A. J., Ginns, P., Brackett, M. A., Malmberg, L., and Hall, J. (2013). Academic buoyancy and psychological risk: Exploring reciprocal relationships. *Learning and Individual Differences, 27,* 128–133.

Martin, A. J., Marsh, H. W., and Debus, R. L. (2003). Self-handicapping and defensive pessimism: A model of self-protection from a longitudinal perspective .*Contemporary Educational Psychology, 28,* 1–36.

Martin, A.J. (2001). The Student Motivation Scale: A tool for measuring and enhancing motivation. Australian. *Journal of Guidance and Counseling, 11,* 1–20.

Martin, A.J. (2002). Motivation and academic resilience: Developing a model of student enhancement. Australian. *Journal of Education, 14*, 34– 49.

Martin, A.J. (2003). The Student Motivation Scale: Further testing of an instrument that measures school students' motivation. *Australian Journal of Education, 47*, 88–106.

Martin, A.J. (2007). Motivation and engagement in diverse performance settings: Testing their generality across school, university/college, work, sport, music, and daily life. *Journal of Research in Personality, 42*, 1607-1612.

Martinsone, B.and Vilcina, S. (2017). Teachers Perceptions of Sustainability of the Social Emotional Learning Program in Latvia: A Focus Group Study. *Journal of Teacher Education for Sustainability, 19(* 2) 5-20

Masten, A. S. (2007). Resilience in developing systems: progress and promise as the fourth wave rises. *Development and Psychopathology*, *19*, 921–930.

Masten, A. S., and Gewirtz, A. H. (2006). Vulnerability and resilience in early child development. In K. McCartney and D. A. Philips (Eds.), *Handbook of early childhood development* (pp. 22–43), Malden: MA: Blackwell.

Miller, S., Connolly, P., and Maguire, L. K. (2013). Wellbeing, academic buoyancy and educational achievement in primary school students. International. *Journal of Educational Research, 62*,239–248.

Ophir, E., Nass, C., and Wagner, A. (2009). Cognitive control in media multitaskers. *Proceedings of the National Academy of Sciences of united ststs of America,106*(37),15583-15587.

Parker, P. D., and Martin, A. J. (2009). Coping and buoyancy in the workplace: Understanding their effects on teachers' work-related well-being and engagement. *Teaching and Teacher Education, 25*, 68–75.

Pintrich, P. R. (2003). Motivation and classroom learning. In W. M. Reynolds and G. E. Miller (Eds.), *Handbook of psychology: Educational psychology* (pp. 103–122). Hoboken, NJ: Wiley.

Piosang, P. Bulilan,P. Ollamina,J. Pesa,J. Rupero,K. and Valentino,D (2016) The Development of Academic Buoyancy Scale for Accounting Students (ABS-AS) In Philippine Educational Measurement and Evaluation Association (Ed.), *The Assessment Handbook* .Vol 12, PP 30-44

Putwain, D. W., and Daly, A. L. (2013). Do clusters of test anxiety and academic buoyancy differentially predict academic performance? *Learning and Individual Differences, 27*, 157–162.

Putwain, D.W., Connors, L., Symes, W., Douglas-Osborn, E. (2011). Is academic buoyancy anything more than adaptive coping? *Anxiety Stress Coping, 25* (3), 349-358.

Reeve, J., and Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology, 98*, 209–218.

Rockwell, S. (2006). Facilitating the fourth R: Resilience. *Kappa Delta Pi Record, 43*(1), 14-19.

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

Seligman, P. and Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychology, 55* (1), 5-14.

Shafi,A.A ; Hatley,J; Middleton,T; Millican,R.and Templeton,S.(2018). The role of assessment feedback in developing academic buoyancy. *Assessment and Evaluation in Higher Education,43*(3), 415-427

Smith, E. P., Boutte, G. S., Zigler, E., and Finn-Stevenson, M. (2004). Opportunities for schools to promote resilience in children and youth. In K. I. Maton ; C. J. Schellenbach; B. J. Lead better and A. L. Solarz (Eds.), *Investing in children, youth, families, and communities: Strengths-based research and policy .Washington, American Psychological Association.* (pp. 213-231).

Smith, M. (2015). From adver to buoyancy. *The British Psychological Society 28*, 640- 695.

Strickland, C. (2015). *Academic Buoyancy an Explanatory factor for college student Achievement and Retention (unpublished doctoral dissertation)* . the Pennsylvania state university.

Tan,K. ; Sinha,G. ; Shin, O.and Wang, Y.(2018) .Patterns of social-emotional learning needs among high school freshmen students. *Children and Youth Services Review ,86* , 217–225

Tarbetsky, A. L., Martin, A. J. and collie, R. (2017). Social and Emotional Learning competence, and students' Academic outcomes: the roles of psychological Need satisfaction, Adaptability, and Buoyancy. In E. Frydenberg ; A. J. Martin and R. J. Collie (Eds.), *social and Emotional Learning in Australia and the Asia-pacific*: *perspective, programs and Approaches* (pp. 17-37).New York : Springer.

Tugade ,M.M. and Fredrickson,B. L. (2004). Resilient Individuals Use Positive Emotions to Bounce Back From Negative Emotional Experiences. *Journal of Personality and Social Psychology, 86*(2), 320-333

Zins, J.E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., and Walberg, H. J. (2004). The scientific base linking social and emotional learning to school success. In J.E. Zins; R. P. Weisberg; M. C. Wang, and H. J. Walberg (Eds.), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* (pp.3-22). New York, NY: Teachers College

Zins, J.E., Elias M J (2006). Social and emotional learning. In G.G. Bear and K. M. Minke (Eds.), *Children's needs III: Development،prevention, and intervention* (pp.1-13). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.