الاسهام النسبي لكفايات التعلم الاجتماعي الوجداني وبعض المتغيرات الديموجرافية في التنبؤ بالنهوض الأكاديمي لدى طلبة المدارس الثانوية العامة ومدارس المتفوقين للعلوم والتكنولوجيا STEM

إعداد

د/ سوميه شكري محمد محمود

أستاذ علم النفس التربوي المساعد

كلية التربية – جامعة المنيا

د/ أمل محمد أحمد زايد

أستاذ علم النفس التربوي المساعد

كلية التربية – جامعة كفر الشيخ

الاسهام النسبي لكفايات التعلم الاجتماعي الوجداني وبعض المتغيرات الديموجرافية في التنبؤ بالنهوض الأكاديمي لدى طلبة المدارس الثانوية العامة ومدارس المتفوقين للعلوم والتكنولوجيا STEM

سوميه شكري محمد محمود[1]، أمل محمد أحمد زايد[2]

[1]قسم علم النفس التربوي المساعد، كلية التربية، جامعة المنيا.

[2]قسم علم النفس التربوي المساعد، كلية التربية، جامعة كفر الشيخ.

[1]البريد الالكتروني للباحث الرئيس: ssmohammadhm3@gmail.com

ملخص:

هدف البحث الحالي إلى الكشف عن مستوى كفايات التعلم الاجتماعي الوجداني، والنهوض الأكاديمي لدى طلبة المدارس الثانوية العامة ومدارس المتفوقين للعلوم والتكنولوجيا، والكشف عن الفروق بينهما في كفايات التعلم الاجتماعي الوجداني، بالإضافة إلى الكشف عن الاسهام النسبي لكفايات التعلم الاجتماعي الوجداني ونوع المدرسة والنوع والصف، والعمر، ومحل الإقامة، وعدد أفراد الأسرة في التنبؤ بالنهوض الأكاديمي، وشارك في البحث (916) طالب وطالبة. وتم استخدام مقياس كفايات التعلم الاجتماعي الوجداني (Zhou & Ee, 2012)، ومقياس النهوض الأكاديمي (Martin & Marsh, 2008a,b) تعريب الباحثتين، وكشفت النتائج عن توفر مستوى مرتفع لكفايات التعلم الاجتماعي الوجداني، والنهوض الأكاديمي لدى أفراد العينة، وكانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات كفايات التعلم الاجتماعي الوجداني لدى طلبة المدارس الثانوية العامة ومدارس المتفوقين للعلوم والتكنولوجيا لصالح مدارس المتفوقين، كما أسهمت ثلاث كفايات للتعلم الاجتماعي الوجداني هي: الوعي الذاتي والإدارة الذاتية واتخاذ القرار المسؤول، بالإضافة إلى نوع المدرسة والنوع وومحل الإقامة وعدد أفراد الأسرة في التنبؤ بالنهوض الأكاديمي، وتم مناقشة النتائج وأهم التوصيات التربوية والبحثية.

الكلمات المفتاحية: التعلم الاجتماعي الوجداني، النهوض الأكاديمي، مدارس المتفوقين للعلوم والتكنولوجيا، مدارس الثانوية العامة.

Social-emotional learning competencies and academic buoyancy among students of general secondary and STEM schools in the light of some demographic variables

Somaya Shokry Mohammed Mahmoud[1], Amal Mohamed Ahmed Zayed[2]

[1]Department of Educational psychology- College of Education- Minia University

[2]Department of Educational Psychology, College of Education, Kafrelsheikh University.

[1]Corresponding author E-mail: ssmohammadhm3@gmail.com

Abstract

The current research aimed to reveal the level of social-emotional learning competencies and the academic buoyancy of public high schools and STEM schools' students and to reveal the differences between them in social-emotional learning competencies, in addition, to reveal the relative contribution of social-emotional learning competencies, school type, gender, grade, age, place of residence, and the family size in predicting academic buoyancy. Nine hundred and sixteen students participated in the study. The social-emotional learning competency scale (Zhou & Ee, 2012) and the academic buoyancy scale (Martin & Marsh, 2008a, b) were translated into Arabic by current researchers were applied. The results revealed that students in the public high schools and STEM schools had a high level of social-emotional learning competencies and academic buoyancy. Moreover, there were statistically significant differences between the social-emotional learning competencies for students in public high schools and STEM schools in favor of the latter. Furthermore, self-Awareness, self-management, responsible decision-making, school type, gender, residence, and family size predicted academic buoyancy. Finally, the results and the most important educational and research recommendations were discussed.

Keywords: Social-Emotional learning Competencies, Academic buoyancy, general Secondary and STEM Schools.

مقدمة البحث:

تُعد الثروة البشرية هي الثروة الحقيقية للدول، ويُمثل المتفوقون جوهر هذه الثروة، نظرا لدورهم في مواجهة تحديات العصر الحديث، الأمر الذي يضع على عاتق علماء التربية وعلم النفس وواضعي المناهج التعليمية المسؤولية في الكشف عن المتفوقين، بهدف رعايتهم وتقديم أفضل الوسائل الممكنة لاستثمار طاقاتهم والمضي بهم قُدمًا لرفعة أوطانهم، ولكي يتم هذا الاستثمار على الوجه الأمثل فيجب أن يتحقق التكامل في عملية التعلم بين الجوانب المعرفية والاجتماعية والوجدانية والنفسية، والذي يتطلب عملية تقييم مستمر لهذه الجوانب للوقوف على نقاط القوة والقصور في أي منها ومن ثم تعديله وتقويمه.

وإذا كان الاهتمام بالمتفوقين الشغل الشاغل لدول العالم المتقدم التي تحتل مركز الصدارة؛ فان الضرورة في ذلك أكثر شدة والحاحا بالنسبة للدول الأقل تقدماً، والتي يُعد الاهتمام بالمتفوقين بالنسبة لها طوق النجاة، ونقطة الانطلاق لبناء قواعدها العلمية في مختلف مجالات النشاط الإنساني، واللحاق بركب التقدم ومجتمع المعرفة الذي يستلزم طاقات بشرية ذات نوعية خاصة (القريطي،2004). وتُعد المرحلة الثانوية مرحلة تعليمية حرجة بالنسبة للفرد، ففيها يكتسب المعارف والمهارات والاتجاهات التي تمكنه من اختيار المسار التعليمي ومن ثَم المسار المهني الذي يرتبط به طيلة حياته. وتولي وزارة التربية والتعليم اهتماماً خاصاً بطلبة الثانوية العامة باعتبارهم الرافد الأول والأساسي للجامعات، ومن ثم لسوق العمل، ولذا تم تطوير نظام التعليم في مدارس الثانوية العامة من ناحية وإنشاء مدارس المتفوقين للعلوم والتكنولوجيا Science Technology, Engineering, and Mathematics (STEM). ويرى Williams (2011) أن مدارس STEM تهدف إلى محو الأمية التكنولوجية، وتنشيط بيئة التعلم وتحسين المناهج الدراسية، واشعال رغبة المتعلمين للتقصي والاستكشاف، وتشجيعهم على التفكير بمرونة وزيادة ثقتهم بأنفسهم، وتدريبهم على التوجيه الذاتي من خلال العمل في فريق بروح الجماعة، وتعزيز التعليم القائم على التجربة مما يجعل المواد الدراسية ذات معنى لهم، ويجعلهم أكثر حماساً تجاه التصميم والابتكار، مما يسهم في خفض معدل التسرب من المدرسة.

وتُعد كفايات التعلم الاجتماعي الوجداني Social-Emotional Learning Comptences إحدى مهارات القرن الحادي والعشرين طبقاً لتقرير المنتدى الاقتصادي العالمي للتعليم، حيث تم تصنيفها ضمن المهارات الشخصية، والتي تُمكن الفرد من كيفية مواجهة التغيرات في بيئته (World Economic Forum, 2015)، حيث تعكس كفايات التعلم الاجتماعي الوجداني قدرة الفرد على فهم الذات وإدارة الوجدان والتعامل بفاعلية مع الآخرين والمواقف المختلفة، مما يؤثر بشكل إيجابي على تطور حياته الأكاديمية والشخصية (Zhou & Ee , 2012).

ويرى Zins et al. (2004) أن الطلاب الذين يتمتعون بقدر مناسب من كفايات التعلم الاجتماعي الوجداني أكثر وعياً ومثابرة وثقة بأنفسهم بشأن قدراتهم التعليمية وأفضل أداءً في الجوانب الأكاديمية نظرا لقدرتهم على إدارة ضغوطهم وتنظيم أنفسهم بشكل أفضل في عملهم، وقدرتهم على اتخاذ قرارات مسؤولة بشأن تعلمهم، وتمكنهم من استخدام مهارات التواصل بشكل فعال، ومواجهة وحل مشكلاتهم. لذا فالكشف عن مستوى كفايات التعلم الاجتماعي الوجداني لدى طلاب المدارس الثانوية العامة ومدارس المتفوقين للعلوم والتكنولوجيا ومقارنة مستوى هذه الكفايات في كل منهما، يقدم للمسؤولين والتربويين معلومات عن مدى اكتساب الطلاب لها في هذه المرحلة المهمة، واتخاذ الإجراءات اللازمة لدعم وتطوير هذه الكفايات لديهم.

ويواجه طلبة الثانوية العامة العديد من التحديات الأكاديمية اليومية نتيجة دراسة مقررات جديدة ومتنوعة، كما يواجهون ضغوطا نفسية نتيجة ارتفاع توقعات الوالدين الخاصة بالحصول على أعلى الدرجات، ومن ثم تأتي ضرورة امتلاكهم لمستوى جيد من النهوض الأكاديمي Academic Buoyancy يمكنهم من مواجهة التحديات الأكاديمية اليومية والحفاظ على حالة إيجابية تدفعهم لمواصلة السعي نحو تحقيق أهدافهم.

ويُعد النهوض الأكاديمي أحد المتغيرات النفسية الإيجابية المهمة للطلبة في جميع المراحل، لأنه يمثل المرونة الأكاديمية اليومية، ويُعرف بأنه قدرة الطلاب على التغلب بنجاح على الانتكاسات والتحديات والشدائد التي تواجههم في الحياة الأكاديمية اليومية، مثل الحصول على درجات منخفضة في بعض المقررات، وتعدد الواجبات المدرسية وتزامن مواعيد تقديمها والضغوط المرتبطة بأداء الاختبارات خاصة في ظل التوقعات الاجتماعية والذاتية المرتفعة للأداء (Comeford et al., 2015).

ويرتبط النهوض الأكاديمي بكفايات التعلم الاجتماعي الوجداني للطلاب، حيث تلعب العلاقات بين المعلمين والطلاب دورًا رئيساً في تطوير النهوض الأكاديمي للطلاب؛ فعندما يستمع المعلمون لآراء طلابهم ووجهات نظرهم ويقدرونها فان ذلك يشجعهم على التغلب على النكسات والتحديات التي تعيق تعلمهم، كما أن دعم المعلمين لاستقلالية الطلاب يحفزهم على النهوض الأكاديمي، ويعمل على تطوير الكفايات الاجتماعية الوجدانية والتي تجعل الطلاب مزدهرين أكاديميا(Collie et al., 2015; Furrer et al, 2014; Martin & Marsh, 2009) .، وقد تم استخدام التدخل القائم على كفايات التعلم الاجتماعي الوجداني لتحسين النهوض الاكاديمي(الزغبي، 2018)، وتم اعتبار النهوض الأكاديمي متغيراً وسيطاً بين التعلم الاجتماعي الوجداني والأهداف الشخصية المفضلة لدى عينة من طلبة الدارس الثانوية (Azemi et al., 2021)، إلا أنه في حدود علم الباحثتين لا توجد أي دراسة حاولت الكشف عن الاسهام النسبي لكفايات التعلم الاجتماعي الوجداني المختلفة في التنبؤ بالنهوض الأكاديمي، وما إذا كانت جميع الكفايات أو بعضها منبئا جوهرياً بالنهوض الأكاديمي. ونظراً لأهمية هذه المعلومات عند تخطيط برامج التدخل القائم على كفايات التعلم الاجتماعي الوجداني لتحسين النهوض الأكاديمي، حيث ينبغي أن تعطى كل مهارة أهمية نسبية في برامج التدخل بناء على نسبة إسهامها في تفسير النهوض الأكاديمي؛ فإن البحث الحالي يهدف إلى الكشف عن الاسهام النسبي لكفايات التعلم الاجتماعي المختلفة في التنبؤ بالنهوض الأكاديمي لدى طلبة المدارس الثانوية العامة ومدارس المتفوقين للعلوم والتكنولوجيا STEM .

وتتضح أهمية النهوض الأكاديمي في المرحلة الثانوية، كونه من المتغيرات المنبئة بترك الطلبة لمقاعد الدراسة والتسرب من المدرسة وخاصة في المناطق منخفضة المستوى الاقتصادي والاجتماعي، لما له من تأثير على انخفاض التحصيل الدراسي، أما الطلبة الذين يمتلكون قدرا مناسباً من النهوض الأكاديمي يكونون أكثر رغبة في أداء واجباتهم المدرسية، وأكثر استجابة للتعليمات، ويستمتعون أكثر بأوقاتهم في المدرسة، ولديهم اعتقاد بأهمية الدراسة (Comeford et al., 2015).

وتضيف حليم (2019) أن الطلاب الذين يمتلكون مستوى مرتفع من النهوض الأكاديمي يتميزون بالثقة بالنفس، والانفتاح، والاندماج الأكاديمي، وتكوين علاقات طيبة مع معلميهم، مما يسهم في مواجهتهم للمحن والصعوبات الأكاديمية، ويؤدي للنجاح والتفوق. ومن ثم فمن الضروري الكشف عن الفئات التي تحتاج وبشدة للنهوض الأكاديمي، حتى يتم تخطيط برامج التطوير وتوجيهها للفئة الأكثر استحقاقاً، وهو ما يبرز الحاجة إلى بحث أثر المتغيرات الديموجرافية المتعددة مثل نوع المدرسة، والنوع والصف، والعمر، ومحل الإقامة، وعدد أفراد الأسرة في النهوض الأكاديمي.

مشكلة البحث:

تُعد كفايات التعلم الاجتماعي الوجداني أحد متطلبات العمل والتكيف في القرن الحادي والعشرين بالنسبة لجميع الأفراد، ولاسيما المتفوقين منهم، فعلى الرغم من أنهم يتسمون بالاستقرار العاطفي والاستقلالية الذاتية، وأنهم أقل عرضه للاضطرابات الذهنية والعصبية إلا أنه من المتوقع أن يواجهوا صعوبات وجدانية ومشكلات اجتماعية أكثر من العاديين (المعايطة ،2007). وعلى الرغم من أن المتفوقين يتميزون بامتلاكهم مفاهيم متقدمة حول المسؤولية الاجتماعية وديناميات الجماعة والتفاعل الاجتماعي ولا يخشون الاختلاف مع الآخرين، ولديهم القدرة على تكوين صداقات مع من هم أكبر منهم سنًا؛ إلا أنهم يظهرون حدة في المزاج وحساسية تجاه الآخرين (أبو أسعد ،2011). كما ذهب بعض الباحثين إلى أن المتفوقين يتميزون في الجوانب العقلية والابداعية ويعانون في بعض الأحيان من قصور في الجوانب الانفعالية وضعف القدرة على معالجة وتجهيز المعلومات ذات الطابع الانفعالي مثل انفعالاتهم الذاتية وانفعالات الآخرين المعرفية (عكاشة، 2005؛ زيد، 2014). وبشكل عام فإن طلبة المرحلة الثانوية قد يندمجون في المهام المعرفية نتيجة صعوبة المرحلة على حساب الأنشطة الاجتماعية؛ مما يؤثر على تحقيق التوزان في النمو، ومن ثم فهناك حاجة للكشف عن مستوى كفايات التعلم الاجتماعي الوجداني لدى جميع طلبة هذه المرحلة سواء المتفوقين أو العاديين، ومن ثم الكشف عن الفروق بين الفئتين، حيث يجب التحقق من مستوى كفايات التعلم الاجتماعي الوجداني لدى المتفوقين، وعدم اقتصار الاهتمام بهم على الجانب المعرفي في الشخصية، لأن تلك الكفايات تُعد مفتاحاً للاستعداد الوظيفي (Paolini,2020) .

ويُعد النهوض الأكاديمي أحد المتغيرات الضرورية للطلبة في المرحلة الثانوية كي يتمكنوا من مواجهة التحديات اليومية المدرسية، حيث يواجهون مشكلات متعلقة بتشعيب الدراسة، ودراسة مواد دراسية لأول مرة، ويجدون أنفسهم في حاجة لاتخاذ قرارات حول اختيار التخصص، وتلبية توقعات الوالدين والمعلمين، ومن ثم فهناك حاجة للكشف عن مستوى النهوض الأكاديمي لدى طلبة الثانوية العامة في البيئة المصرية، ففي حدود علم الباحثتين اقتصرت الدراسات التي حاولت قياس مستوى النهوض الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس المتفوقين أو العاديين في جمهورية مصر العربية على دراسة عبد الله (2021) لدى عينة من طلبة الصف الأول والثاني الثانوي بمدرسة STEM بالعبور، حيث أن نقطة الانطلاق الاهتمام بأي متغير هي قياسه.

وقد بين الأدب النظري أن النهوض الأكاديمي له دور جوهري في تكيف الطلاب الأكاديمي والنفسي بشكل عام، وأنه يرتبط ارتباطا إيجابيا بكفايات التعلم الاجتماعي الوجداني (Martin& Marsh, 2006, 2008a,b, 2013; Miller et al. 2013)، ومن ثم فإنه يمكن استخدام التدخل

القائم على كفايات التعلم الاجتماعي الوجداني لتحسين النهوض الأكاديمي، ونظراً لتعدد كفايات التعلم الاجتماعي الوجداني، فإنه من المفيد تحديد الأهمية النسبية لكل كفاية في برامج التدخل، وهو ما يبرز الحاجة إلى ترتيب هذه الكفايات تبعاً لإسهامها في التنبؤ بالنهوض الأكاديمي.

وعلى الرغم من أهمية المتغيرات الديموجرافية كطريقة سريعة للكشف عن الفئات الأكثر حاجة للتدخل، فقد تبين من خلال مراجعة الدراسات السابقة أن هناك ندرة في الدراسات التي اهتمت بتأثير المتغيرات الديموجرافية في النهوض الأكاديمي، وأن المتغير الديموجرافي الوحيد الذي كان محل اهتمام الباحثين هو النوع، إلا أن نتائج الدراسات التي بحثت الفروق في النهوض والتي ترجع إلى النوع كانت متضاربة، وفي حدود علم الباحثتين لا توجد دراسة سابقة حاولت الكشف عن أثر نوع المدرسة والنوع والصف، والعمر، ومحل الإقامة، وعدد أفراد الأسرة مجتمعة في النهوض الأكاديمي لدى طلبة المدارس الثانوية العامة ومدارس المتفوقين للعلوم والتكنولوجيا، ومن ثم يمكن صياغة مشكلة البحث في الأسئلة التالية:

1. ما مستوى كفايات التعلم الاجتماعي الوجداني لدى طلبة المدارس الثانوية العامة ومدارس المتفوقين للعلوم والتكنولوجيا؟
2. ما ما معنوية الفروق بين متوسطات كفايات التعلم الاجتماعي الوجداني لدى طلبة المدارس الثانوية العامة العادية ومدارس المتفوقين للعلوم والتكنولوجيا؟
3. ما مستوى النهوض الأكاديمي لدى طلبة المدارس الثانوية العامة ومدارس المتفوقين للعلوم والتكنولوجيا؟
4. ما مدى الاسهام النسبي لكفايات التعلم الاجتماعي الوجداني ونوع المدرسة والنوع والصف، والعمر، ومحل الإقامة، وعدد أفراد الأسرة في التنبؤ بالنهوض الأكاديمي لدى طلبة المدارس الثانوية العامة ومدارس المتفوقين للعلوم والتكنولوجيا STEM؟

أهداف البحث

1. الكشف عن مستوى كفايات التعلم الاجتماعي الوجداني لدى طلبة المدارس الثانوية العامة ومدارس المتفوقين للعلوم والتكنولوجيا.
2. الكشف عن الفروق بين طلبة المدارس الثانوية العامة العاديين ومدارس المتفوقين للعلوم والتكنولوجيا في كفايات التعلم الاجتماعي الوجداني.
3. الكشف عن مستوى النهوض الأكاديمي لدى طلبة المدارس الثانوية العامة ومدارس المتفوقين للعلوم والتكنولوجيا.
4. الكشف عن الإسهام النسبي لكفايات التعلم الاجتماعي الوجداني ونوع المدرسة والنوع والصف، والعمر، ومحل الإقامة، وعدد أفراد الأسرة في النهوض الأكاديمي.

أهمية البحث:

الأهمية النظرية: تثري نتائج البحث الحالي الأدب النظري الخاص بكفايات التعلم الاجتماعي الوجداني والنهوض الأكاديمي من خلال تقديم معلومات تفصيلية عن طبيعة العلاقة بين المتغيرين، وأي كفايات التعلم الاجتماعي الوجداني تمثل منبئات بالنهوض الأكاديمي، وما ترتيب هذه المنبات تبعاً لإسهامها في التنبؤ بالنهوض الأكاديمي.

الأهمية التطبيقية:

1. يثري البحث المكتبة العربية بمقياس لكفايات التعلم الاجتماعي الوجداني للأطفال والمراهقين ذات خصائص سيكومترية جيدة؛ مما يُمكن من تقييم ومتابعة التطور العاطفي لهم وإجراء التدخلات المناسبة. بالإضافة إلى مقياس النهوض الأكاديمي كأحد متغيرات علم النفس الإيجابي والتي تُعد مدخلاً للتدخل لتعزيز العديد من المتغيرات النفسية في السياق الأكاديمي كالدافعية والتحصيل الدراسي والاندماج الأكاديمي.
2. يُلقي البحث الحالي الضوء على كفايات التعلم الاجتماعي الوجداني كأحد مهارات القرن الحادي والعشرين، مما يُمثل دعوة للباحثين والمسؤولين لإعداد البرامج التدريبية لتعزيز هذا المتغير لدى طلبة الثانوية العامة مما يُعزز قدراتهم على مواجهة التغيرات المتلاحقة في البيئة الاجتماعية والأكاديمية والحياة بشكل عام.
3. تسهم نتائج البحث الحالي في تحديد تأثير نوع المدرسة على كل من كفايات التعلم الاجتماعي الوجداني، مما يمكن المسئولين من تعميم أنشطة التعلم في المدارس التي تدعم هذين المتغيرين إلى المدارس الأخرى.
4. يُلقي البحث الحالي الضوء على أهمية النهوض الأكاديمي بالنسبة لطلبة المرحلة الثانوية العامة، نظرًا لأنهم من أكثر الفئات حاجة للتمتع بمستوى مرتفع من النهوض الأكاديمي كي يتمكنوا من مواجهة التحديات الأكاديمية اليومية والحفاظ على حالة إيجابية تُمكنهم من مواصلة السعي والمُضي قدماً نحو تحقيق الأهداف.
5. تساعد نتائج البحث الحالي على دقة تخطيط برامج التدخل القائمة على كفايات التعلم الاجتماعي الوجداني لتحسين النهوض الأكاديمي، من خلال ترتيب كفايات التعلم الاجتماعي الوجداني تبعاً لمدى تأثيرها في النهوض الأكاديمي، وبالتالي تحديد الأهمية النسبية لهذه الكفايات في برامج التدخل.
6. تساعد نتائج البحث الحالي المسؤولين على تحسين النهوض الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في تحديد الفئات الأكثر أولوية وحاجة للتدخل من خلال الكشف عن تأثير المتغيرات الديموجرافية في النهوض الأكاديمي.

التعريف الإجرائي لمتغيرات البحث

1. **كفايات التعلم الاجتماعي الوجداني Social-Emotional Learning Competencies:** هي بنية واسعة النطاق، تتضمن خمس كفايات وجدانية ومعرفية وسلوكية تتمثل في الوعي الذاتي، والوعي الاجتماعي، واتخاذ القرار المسؤول، وإدارة الذات، وإدارة العلاقات(Jennings & Greenberg, 2009).

2. **النهوض الأكاديمي Academic buoyancy**

هو قدرة المتعلمين على التعامل بنجاح مع الإخفاقات والتحديات الأكاديمية التي تُمثل جزء من المسار العادي للحياة المدرسية اليومية، مثل الحصول على درجات ضعيفة في بعض المقررات، أو تعارض مواعيد تسليم الأعمال والواجبات، وضغط الاختبارات، والمقررات الدراسية الصعبة، وهي تختلف بذلك عن المرونة الأكاديمية في الدرجة والنوع، فمن حيث الفروق في الدرجة، فإن المرونة الأكاديمية تُعنى بالانخفاض المزمن في التحصيل الدراسي، بينما يُعنى النهوض الأكاديمي بالحصول على درجات منخفضة في بعض المقررات بشكل استثنائي، ومن حيث الفروق في النوع فإن المرونة الأكاديمية تُعنى بمجابهة مشاعر القلق المتطرف الذي يؤدي الي

الشعور بالعجز، بينما يُعنى النهوض الأكاديمي بمجابهة مشاعر نقص الثقة نتيجة الحصول على درجة منخفضة في بعض المقررات بشكل استثنائي (Martin & Marsh, 2008a,b) .

3. **مدارس المتفوقين للعلوم والتكنولوجيا STEM:** هي مدخل تتكامل فيه تخصصات العلوم Science والتكنولوجيا Technology والهندسة Engeneering والرياضيات Mathematics، ويتم فيه التعلم بطريقة المشروعات عن طريق دمج المناهج بتجارب علمية يقوم الطلاب من خلالها بتطبيق العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات في سياقات تربط بين الدراسة والعمل والمجتمع (شواهين ،2016).

4. **المتغيرات الديموجرافية:** شملت النوع (ذكر/أنثى)، والصف، والعمر، ومحل الإقامة (ريف/ حضر)، وعدد أفراد الأسرة.

حدود البحث:

تتحدد نتائج البحث الحالي بالعينة المستخدمة والأدوات وكذلك الفترة الزمنية التي تم جمع البيانات خلالها وهي الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2021/ 2022 م، كما تتحدد نتائج البحث مكانياً بمحافظة كفر الشيخ.

الإطار النظري للبحث:

تعريف المتفوقين وخصائصهم

يُعرف Johnsen (2021) المتفوقين بأنهم الأفراد الذين يمتلكون قدرة عالية على الإنجاز في مجال أكاديمي معين نتيجة أمتلاكهم مستوى متميز من القدرات العقلية أو الإبداعية أو الفنية أوالقيادية، ولذلك فهم يحتاجون إلى أنشطة غير عادية تقدمها المدرسة من أجل تطوير تلك القدرات بشكل كامل. ويذكر الروسان (2001) أن المتفوقين أكثر سرعة في حل المشكلات، وأكثر قدرة على التعبير عن أنفسهم، وأكثر دقة واستجابة للأسئلة المطروحة عليهم، وأكثر قدرة على النقد. ويضيف سليمان ومنيب (2015) أن المتفوقين لديهم سرعة في الاستجابة وحضور البديهة وسعة الأفق، ويمتلكون المقدرة على التحليل والتركيب والاستدلال وربط الخبرات السابقة باللاحقة وإصدار الأحكام، ويصل متوسط زيادة سرعة تقدمهم في المدرسة عن أقرانهم ما بين سنتين إلى أربع سنوات في العمر العقلي، ويمتلكون الصبر على أداء الأعمال الروتينية التي تحتاج إلى تدريب، بالإضافة إلى وضوح في التفكير وخصوبة في الخيال والقدرة الذاتية على الملاحظة والتذكر والاستيعاب، ويتطلعون إلى المستقبل بتفاؤل، ويهتمون بالبحث والتنقيب عن أصل الأشياء، كما يتمتعون بنسبة عالية من الذكاء والإبداع والتحصيل.

وترى بدير (2010) أن المتفوقين لديهم قدرة مبكرة على الإحساس بتحديد الموقع في الفراغ، ولديهم الوعي المبكر بالاتجاهات والمفاهيم البيولوجية، وكذلك القدرة على إنتاج نماذج ابتكارية من المستهلكات، بالإضافة إلى قدرتهم على توظيف الحركة في ضوء التعليمات والمهارات السمعية. ويضيف أبو المكارم (2016) أن المتفوقين هم مفكرون فصحاء قادرن على التصور لعدد من الاحتمالات والنتائج والأفكار ذات العلاقة بالموضوع المطروح للنقاش، ولديهم القدرة على الإبداع والربط بين المعلومات والأشياء والأفكار والحقائق التي تبدو كأن ليس لها علاقة ببعضها البعض، بالإضافة لقدرتهم على مواجهة المواقف الصعبة وإيجاد الحلول للمشكلات المعقدة.

وعن أهم الخصائص الاجتماعية والانفعالية للمتفوقين؛ يذكر المعايطة (2007) أن

المتفوقين يتسمون بالاستقرار العاطفي والاستقلالية الذاتية، وأنهم أقل عرضه للاضطرابات الذهنية والعصبية إلا أنه من المتوقع أن يواجهوا صعوبات انفعالية ومشكلات اجتماعية أكثر من العاديين. ويرى جروان (2012) أن المتفوقين محبوبون من قبل زملائهم ومعلميهم، ويتميزون بالنضج الأخلاقي المبكر، وحسن الدعابة والنكتة، والقيادة، والحساسية المفرطة، والكمالية، وضبط النفس، والتوافق الشخصي والاجتماعي، والميل للمخاطرة والإقدام، والقيادة، والاكتفاء الذاتي، وارتفاع مستوى القيم الاجتماعية كالمسايرة والاستقلال، والالتزام بالمهام الموكلة إليهم ومساعدة الاخرين.

كما يضيف أبو أسعد (2011) أن المتفوقين يتميزون بامتلاكهم مفاهيم متقدمة حول المسؤولية الاجتماعية وديناميكيات الجماعة والتفاعل الاجتماعي ولا يخشون الاختلاف مع الآخرين، ولديهم القدرة على تكوين صداقات مع من هم أكبر منهم سنًا، إلا أنهم يظهرون حدة في المزاج وحساسية تجاه الآخرين، ويمكنهم تقييم أنفسهم، كما يتمتع المتفوقون بسمات التفرد والكفاءة الذاتية.

وتضيف جلجل والنجار (2016) أن الطلبة المتفوقين لا يحبون التدخل في حياتهم، ويفضلون لعب الأدوار والقدرة على التكيف ويفضلون الميل إلى القيادة والزعامة، وحب التدين والالتزام بقيم المجتمع، والميل إلى الاستقلالية، والقدرة على الحوار والتفاعل مع الآخرين والتأثير فيهم، ولديهم القدرة على التذوق الفني والجمالي والتجديدي والتفكير المتشعب، وتوليد الأفكار والاستدلال والتمايز، وأصالة التفكير والتعبير اللفظي والكتابي والإدراك الحسي والدعابة والمخاطرة، والميل إلى الاكتشاف.

برامج المتفوقين للعلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات:

تُعد برامج المتفوقين للعلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات Science Technology, Engineering, and Mathematics (STEM) أحد محاولات استثمار طاقات المتفوقين، وأهم متطلبات العصر الحالي؛ لأنها تتيح الفرصة لإعداد المتعلمين كمهندسين وعلماء متخصصين في التكنولوجيا من ذوي التفكير التأملي، وتعمل على زيادة فرص العمل في المجالات العلمية والتكنولوجية، مما يؤدي الى النمو المعرفي والاقتصادي للدول؛ حيث تسهم في انتاج قوة بشرية ذات مهارات خاصة قادرة على انتاج وتطبيق أفكار إبداعية تمكنهم من المنافسة العالمية بما يتناسب مع متطلبات القرن الحادي والعشرين (Burrows et al.,2018; Kasza & Slater, 2017).

ويُعرف Erdogan & Stuessy (2015) برامج المتفوقين للعلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات بأنها مناهج مبتكرة لتعزيز التكامل بين الموضوعات المختلفة باستخدام التقصي وجمع البيانات والتحليل والاختبار، واستخدام التكنولوجيا وحل المشكلات لرفع مستوى المبدعين والمبتكرين، كما يعرفها شواهين (2016) كمدخل تتكامل فيه تخصصات العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات، ويتم فيه التعلم بطريقة المشروعات عن طريق دمج المناهج بتجارب علمية يقوم الطلاب من خلالها بتطبيق العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات في سياقات تربط بين الدراسة والعمل والمجتمع.

وقد أُنشئت مدارس المتفوقين في العلوم والتكنولوجيا (STEM) في مصر بمقتضى القرار الوزاري رقم (369) لسنة 2011، وتهدف هذه المدارس لرعاية المتفوقين والاهتمام بقدراتهم، وتدريس المناهج المتطورة في العلوم والرياضيات والتكنولوجيا، واستخدام أساليب تكنولوجيا

المعلومات لتطوير العملية التعليمية، والاهتمام بترسيخ القيم الروحية والتربوية وتعميق قيم التسامح والانفتاح على العالم، وفتح المجال أمام القدرات الإبداعية للطلاب (وزارة التربية والتعليم، قرار وزاري، رقم (369)، 10/11 /2011).

وترى غانم (2011) أن منهج STEM يتمركز حول الخبرة المفاهيمية المتكاملة، والوقوف على حل المشكلات وتطبيقها من خلال تطبيقات مباشرة ومكثفة للأنشطة العلمية، والتمركز حول الخبرة المحددة والموجهة ذاتياً، والقيام بالبحوث التجريبية المعملية على شكل فرق مجموعات أو ثنائيات والاعتماد على التقويم الواقعي متعدد الابعاد لتقييم الأداء، والتركيز على قدرات التفكير العلمي والناقد والابداعي. وتنمي برامج STEMالمهارات العلمية والتكنولوجية والاجتماعية عن طريق التعلم من خلال أنشطة وخبرات واقعية، كما تعمل على تنمية المهارات الإبداعية من خلال اتاحة الفرصة لتوظيف مبادئ ومفاهيم العلوم والتكنولوجيا والرياضيات في التصميم الهندسي بالإضافة لإتاحة الفرصة لتعلم المفاهيم والعلاقات بصورة وظيفية مما يؤدي الى تنمية مهارات التفكير العليا والقدرة على حل المشكلات الحياتية (Torres-Crespo et al., 2014).

ويذكر الدغيم (2017) أن التكامل المعرفي في العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات STEM يُعد من أفضل مشروعات الإصلاح التربوي في الفترة الحالية، حيث يهدف لإعداد جيل متنور علمياً وتكنولوجياً ومتفتح الذهن في تلك المجالات، ولديه القدرة على تطبيق المعارف والمهارات لمواجهة التحديات والمشكلات التي تواجهه في الحياة اليومية وسوق العمل. ويعتمد STEM على الربط بين تلك المجالات وتدريسها من خلال نموذج تكاملي واحد يتضمن سياقات ومواقف تدريسية واقعية بدلاً من تدريسها منفصلة، مما يحقق للطلاب المعرفة الشاملة والمترابطة بين الجوانب النظرية والتطبيقية للموضوعات الدراسية، وتشير أبو عليوة (2015) إلى أن STEM تسعى للتركيز على المستقبل وتحقيق جودة الحياة من خلال الابتكارات العلمية والتكنولوجيا بتوفير الفرص لتنمية مهارات وخبرات الطلاب في مجال العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات، ومنح المعلمين فرصاً لمواصلة نموهم المهني بشكل مستمر، وتحسين الإنجاز الأكاديمي للطلاب.

كفايات التعلم الاجتماعي الوجداني:

يُعرف Jennings & Greenberg (2009) كفايات التعلم الاجتماعي الوجداني Social-Emotional Learning Competences بأنها بنية واسعة النطاق، تتضمن خمس كفايات وجدانية ومعرفية وسلوكية تتمثل في الوعي الذاتي، والوعي الاجتماعي، واتخاذ القرار المسؤول، وإدارة الذات، وإدارة العلاقات. وتُعد كفايات التعلم الاجتماعي الوجداني نواتجاً للتعلم الاجتماعي الوجداني(Zins & Elias, 2006; Zins et al., 2007) .

وأسفرت نتائج الدراسات السابقة عن ارتباط كفايات التعلم الاجتماعي الوجداني إيجابيا بالعديد من المتغيرات مثل: الرفاهية النفسية (Street, 2017)، والاندماج الأكاديمي والانفعالي والسلوكي والرفاهية الوجدانية (Eriksen & Bru, 2022)، والتنظيم الذاتي (Liew, 2012)، والانتماء المدرسي (Allen et al., 2017)، والنجاح الأكاديمي (Oberle et al., 2014) ، والتفكير الناقد (Arslan, 2018)، واليقظة العقلية (Feuerborn & Gueldner, 2019) ، والتنبؤ بالنجاح

(Hopkins& Bilimoria, 2008)، وتعليم المرونة (Zieher et al., 2020)، والتكيف المدرسي (Nakamichi et al., 2021)، وتحسين الأداء وخفض الاحتراق الأكاديمي (Jennings, 2011)، وفعالية الذات والأمل (Yang, 2021; Yüksel et al., 2019).

ووفقًا للجمعية التعاونية الأكاديمية للتعلم الاجتماعي الوجداني (2008) Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) فإن كفايات التعلم الاجتماعي الوجداني تشتمل على مجموعة من المهارات هي: التعرف، وإدارة المشاعر، وتنمية الاهتمام بالآخرين، وإقامة علاقات إيجابية، وإتخاذ قرارات مسؤولة، والتعامل مع المواقف الصعبة بشكل بنَاء. وينظر نموذج (CASEL) إلى المهارات الاجتماعية الوجدانية في ضوء مستويين: المستوى الشخصي، والذي ينطوي على فهم المرء وتنظيمه لعواطفه، ومستوى العلاقات الشخصية، ويتضمن فهم مشاعر الآخرين، والعلاقات معهم، بالإضافة لمهارات اتخاذ القرارات المسؤولة، وأوصت بضرورة أن يكون الاهتمام بالتعلم الاجتماعي الوجداني جزءًا أساسيا في مراحل التعليم.

وقد حدد (Beland, 2007; Frey et al., 2000; Tarbetsky et al., 2017; Zhou & Ee , 2012; Zins & Elias, 2006) خمسة مكونات لكفايات التعلم الاجتماعي الوجداني كالتالي:

1. **الوعي الذاتي** :Self-Awareness ويشمل مهارات الفرد في التعرف على نقاط قوته وتحديد نقاط ضعفه ومشاعره وعواطفه وفهم كيفية تأثيرها على أدائه، كما يمثل الوعي الذاتي القدرة المعرفية التي تحدد خطوات معينة في تطوير الذات، فالطلبة الذين يدركون نقاط قوتهم وضعفهم لديهم القدرة على التأمل والتعرف على الحالة التي يعيشونها، ولديهم أسباب واضحة لاستجاباتهم الانفعالية. وتوصل Froming et al. (1998) إلى أن الأطفال وخصوصاً الذكور لديهم القدرة على تنظيم سلوكهم باستخدام المخططات الذاتية الاجتماعية عندما يتوفر لديهم القدر الكافي من الوعي الذاتي، وأن الوعي الذاتي ضروري للتنظيم الذاتي للفرد.
2. **إدارة الذات** Self-management : وتشير إلى قدرة الفرد على إدارة دوافعه وضبط انفعالاته، والمثابرة في التغلب على العقبات. ويُعد التنظيم الذاتي أمرًا مهمًا لتطوير العلاقات الفعالة والنجاح في العمل والحفاظ على الصحة البدنية، وتبني الأهداف الشخصية والأكاديمية، ومراقبة التقدم نحو تحقيقها.
3. **الوعي الاجتماعي** Social Awareness : ويشير لقدرة الفرد على فهم إشارات الآخرين والاستجابة لمشاعرهم وانفعالاتهم بشكل مناسب، وتقديرهم، والتعاطف معهم، والقدرة على مشاركة حالتهم الانفعالية، ومحاولة توضيح الغموض الذي يؤثر على تناغم العمل مع الآخرين، ومن ثم التواصل معهم بشكل أفضل.
4. **إدارة العلاقات** Relationship Management: وتشير إلى قدرة الفرد على الانخراط والتواصل مع الآخرين والمشاركة الاجتماعية بصورة مناسبة، في ضوء المعايير الأخلاقية، والقدرة على التفاوض، وحل الصراع وممارسة أساليب الاقناع وطلب المساعدة عند الحاجة.
5. اتخاذ القرار المسؤول Responsible decision-making: ويشير إلى قدرة الفرد على مراعاة الأخلاق والأمانة والنواحي الاجتماعية في اتخاذ القرار بحيث يمكنه التعامل بمسؤولية في الحياة الأكاديمية والمجتمعية اليومية مما يسهم في تحقيق رفاهيته النفسية.

ومن الجدير بالذكر أن كفايات التعلم الاجتماعي الوجداني هي نواتج لعملية التعلم الاجتماعي الوجداني، حيث يُعرف التعلم الاجتماعي الوجداني Social- Emotional Learning بأنه عملية دمج التفكير والانفعالات والسلوكيات من أجل أن يصبح الفرد واعياً بذاته وبالآخرين،

ويستطيع إدارة أموره الخاصة، ويتخذ قرارات مسؤولة بشأن نفسه والآخرين (Zins & Elias, 2006)، فهي العملية التي يكتسب من خلالها الأطفال والبالغون المعارف والاتجاهات والمهارات اللازمة للتعرف على انفعالاتهم وإدارتها، وتبني وتحقيق الأهداف الإيجابية، وإظهار الرعاية والاهتمام بالآخرين، وتكوين علاقات إيجابية والمحافظة عليها، واتخاذ قرارات مسؤولة، والتعامل مع المواقف الشخصية على نحو فعال (Payton et al., 2008; Durlak et al., 2011; Martinsone & Vilcina, 2017).

ويمكن تلخيص مخرجات التعلم الاجتماعي الوجداني في الاتجاهات، والأداء الأكاديمي، والسلوكيات؛ وتشتمل الاتجاهات على المستويات العالية من الكفاءة الذاتية، والاتجاه الإيجابي نحو المدرسة، والانتماء لها، والقيم الأخلاقية، وزيادة الطموح الأكاديمي، واحترام المعلم والثقة فيه، والتعامل الملائم مع الضغوط المدرسية. ويتضمن الأداء الأكاديمي تحسن المهارات في الفنون والرياضيات واللغة، وتحسن التحصيل، وأداء أفضل في التخطيط وحل المشكلات ومهارات الاستدلال. أما السلوكيات فتشمل الحرص على حضور المدرسة وانخفاض نسبة الغياب، وزيادة المشاركة في الفصل، وانخفاض السلوك العدواني، وانخفاض المشكلات السلوكية كالتدخين والادمان، وممارسة الرياضة، وتحسن مهارات التفاوض وحل النزاعات (Durlak et al., 2011; Tarbetsky et al., 2017; Zins& Elias, 2006; Zins et al., 2007).

وقد تزايد اهتمام المعلمين والباحثين في السنوات الأخيرة بالتعلم الاجتماعي الوجداني، وأصبح عنصراً أساسياً في أساسيات عملية التعليم (CASEL, 2003). حيث أن تكامل الجانب الاجتماعي الوجداني مع الجانب الأكاديمي هو أحد الاتجاهات الحديثة لتحقيق الأهداف التعليمية بمستوياتها المختلفة، لأنها تعمل على اكساب الطلاب المهارات اللازمة للنجاح في الحياة (Weissberg et al., 2015).

ويُعد التعلم الاجتماعي الوجداني جزءًا لا يتجزأ من التعليم والتنمية البشرية، فهو العملية التي يكتسب من خلالها الشباب والكبار المعرفة والمهارات والمواقف وتطبيقها لتطوير الذات وإدارة الانفعالات وتحقيق الأهداف الشخصية والجماعية، والشعور بالتعاطف مع الآخرين وإظهار التعاطف معهم وإنشاء علاقات داعمة والحفاظ عليها، واتخاذ قرارات مسؤولة (CASEL, 2022). كما يقلل التعلم الاجتماعي الوجداني الفجوة بين الطلبة مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي من خلال تزويدهم بالمهارات اللازمة للنجاح الدراسي (CASEL, 2003; Zins & Elias, 2006).

ويرى Weisberg et al.(2015) أن التعلم الاجتماعي الوجداني يهدف لإكساب الطلبة كفايات التعلم الاجتماعي الوجداني من خلال توفير شروط تعلم آمنة، ومناخ دراسي إيجابي، حيث تُدار بيئة التعلم بشكل جيد وتعتمد على التعاون والاندماج الدراسي، كما يهتم التعلم الاجتماعي الوجداني بالتدريب على المهارات العقلية والحياتية التي تساعد على فهم وإدارة العواطف وبناء علاقات ملائمة، وإظهار التعاطف مع الأخرين، وإيجاد حلول مناسبة للمشكلات التي تواجه الفرد، واتخاذ القرارات المسؤولة .

وفي إحصائيات ل(CASEL,2008) على 288000 من الأطفال والمراهقين، وُجد أن برامج التعلم الاجتماعي الوجداني ساهمت في خفض المشكلات السلوكية مثل العنف والعدوان بنسبة 9%، وتحسين الاتجاه نحو الذات والآخرين بنسبة 9%، وتحسين المهارات الاجتماعية الوجدانية

بنسبة 23%، وخفض القلق والاكتئاب بنسبة 10%، وتحسين الاتجاه نحو المدرسة بنسبة 9%، وتحسين التحصيل الأكاديمي بنسبة 11%.

ويذكر Durlak et al.(2011) أن التعلم الاجتماعي الوجداني يسهم في الحد من عوامل الخطر التي تهدد الطلبة عن طريق تعزيز آليات الحماية والتكيف الإيجابي التي تستند لمجموعة مترابطة من المهارات المعرفية والسلوكية والوجدانية، ويعمل على تحسين الأداء الأكاديمي، وإنتاج سلوكيات اجتماعية أكثر إيجابية، وتقليل المشكلات السلوكية، والضغوط الانفعالية، بالإضافة إلى تحسين نتائج الاختبارات التحصيلية. ويضيف Durlak et al., (2011) أن الكفايات الاجتماعية الوجدانية يمكن تعلمها وممارستها وتطبيقها في الحالات المختلفة من خلال منظومة التعليم، حتى يتمكن الطلاب من استخدامها كجزء من حياتهم اليومية.

ويحرص الباحثون والمتخصصون في المناهج على تصميم برامج تدخل للتعلم الاجتماعي الوجداني؛ حيث أظهرت نتائج تقييم 200 برنامج شملت أكثر من (270000) طالب أن التدريب على برامج التعلم الاجتماعي الوجداني أدى إلى اكتساب الطلاب مجموعة من المهارات الاجتماعية الوجدانية بالإضافة إلى تحسين التحصيل الأكاديمي بشكل ملحوظ لدى المشاركين في التدريب (Durlak et al., 2011).

النهوض الأكاديمي Academic Buoyancy

يُعد النهوض الأكاديمي أحد مفاهيم علم النفس الإيجابي ويُمثل المكون النفسي الذي يعكس المرونة الأكاديمية اليومية، ويتم تعريفه على أنه قدرة الطلاب على التغلب بنجاح على الانتكاسات والتحديات والشدائد التي تواجههم في الحياة الأكاديمية اليومية (Comeford et al., 2015; Martin & Marsh, 2006, 2008a,b, 2009)، مثل الحصول على درجات منخفضة، ومجابهة الضغط الناتج عن ضرورة تقديم الواجبات المدرسية في المواعيد المحددة، وضغوط الاختبارات والمهام الصعبة (Hutagalung et al., 2022; Martin, 2014).

ويفرق (Martin and Marsh, 2008b, 2009) بين النهوض الأكاديمي Academic Buoyancy والمرونة الأكاديمية Academic Resilience بأن المرونة الأكاديمية تشير إلى قدرة الطالب على التغلب على المشكلات والشدائد الحادة أو المزمنة التي يُنظر إليها على أنها مهددات كبيرة للعمليات التعليمية؛ حيث تظهر أهميتها في التعامل مشكلات القلق المرضي التي تشعر الطالب بالعجز والاخفاق وتكرار الغياب من المدرسة والتدني الدراسي المزمن، بينما يعالج النهوض الأكاديمي المشكلات اليومية الطفيفة التي تواجه الطالب في الحياة اليومية الأكاديمية مثل انخفاض التحصيل الدراسي أحيانا وقلة الدافعية والقلق اليومي البسيط وانخفاض الرغبة في الدراسة ورفض المشاركة في الأنشطة الصفية، ومن ثم يرتبط النهوض الأكاديمي بنسبة كبيرة من الطلبة؛ في حين ترتبط المرونة الأكاديمية بعدد قليل من الطلبة في ظروف خاصة، بل ويرى Martin (2014) أن النهوض الاكاديمي في بعض الأحيان يمكن أن يكون منبئا بالمرونة الاكاديمية.

ويشير Comeford et al. (2015) إلى ثلاث مكونات للنهوض الأكاديمي وهي: مكونات التوقع: وتتضمن فعالية الذات والقدرة على التخطيط والضبط، ومكونات قيمية: وتعني قدرة الطالب على المثابرة من أجل تحقيق الهدف الذي يرجوه، ومكونات انفعالية، وتعني حالة القلق المنخفض التي تجعل الطالب قادرا على مواجهة الصعاب وتجاوزها.

واختلفت الدراسات السابقة في ترجمتها لمتغير Academic Buoyancy، حيث تناولته بعض الدراسات على أنه "النهوض الأكاديمي" مثل: الزغبي (2018)، وناصف (2018، وعطية (2020)، والعتيبي والحربي والشريف (2021)، والعنزي (2021)، وتناوله حسن (2020)؛ حليم (2019)؛ عبد الله (2021)؛ العظامات والمعلا (2020)؛ على(2019)؛ محمود (2018) على أنه "الطفو الأكاديمي"، وأطلقت عليه شلبي (2015) "النهوض الدراسي"، إلا أن البحث الحالي يتبنى ترجمته" النهوض الأكاديمي".

وتتضح أهمية النهوض الأكاديمي في تقليل الكثير من الخبرات السلبية التي يمكن أن تعيق التعلم والإنجاز. ومن ثم فالنهوض الأكاديمي هو بناء وثيق الصلة بتكيف الطلاب الأكاديمي وغير الأكاديمي بما في ذلك التطور الاجتماعي الوجداني للمتعلم، كما يرى بعض الباحثين أن النهوض الأكاديمي يرتبط ارتباطًا إيجابيًا بمخرجات التعلم الاجتماعي الوجداني متضمنا تقدير الذات، والمثابرة، والتخطيط(Martin& Marsh, 2006, 2008a,b, 2013; Miller et al. 2013) . كما أشار Tarbetsky et al. (2017) إلى أن النهوض الأكاديمي يرتبط بالتعلم الاجتماعي الوجداني حيث يرتبط بمكون إدارة الذات من خلال إدرة الأفكار والعواطف للتغلب على التوتر والضغوط، ويرتبط بمكون القدرة على اتخاذ القرار المسؤول من خلال اتخاذ خيارات بناءة للتغلب على الصعوبات والتحديات الأكاديمية اليومية.

وأسفرت نتائج الدراسات السابقة عن علاقة النهوض الاكاديمي بالعديد من المتغيرات مثل: المخرجات الأكاديمية(Martin, 2014)، واستراتيجيات التعلم Collie et al., 2017))، والدافعية والاندماج الأكاديمي والتكيف (Yu et al., 2019)، والازدهار المعرفي (علي، 2019)، وخفض القلق(Poulakanaho et al., 2019)، والرفاهية النفسية (Anderson, 2019)، والتحديات الأكاديمية (Martin& Marsh,2020)، ومفهوم الذات الاكاديمي والأداء الاكاديمي (Colmar, et al., 2019)، وسمات الشخصية (Rohinsa, et al., 2019)، وفعالية الذات (Rosemary, et al., 2019)، والدافعية العقلية (حسن، 2020)، والدافعية الداخلية والخارجية (العظامات والمعلا، 2020)، وماوراء المعرفة والدافعية الأكاديمية (العنزي، 2021)، والاستثارة الفائقة والاندماج المدرسي (عبدالله ،2021)، والتحصيل الأكاديمي (Datu., & Yang, 2021) والأهداف الشخصية المفضلة والتعلم الاجتماعي (Azemi, et al., 2021) .

وقد أشار Martin& Marsh (2008a) إلى أن هناك عدة عوامل مؤثرة في النهوض الأكاديمي، والتي يمكن تصنيفها إلى ثلاث فئات رئيسة، تتمثل الفئة الأولى في العوامل النفسية التي تتضمن الفعالية الذاتية، والتحكم، بالسلوك والشعور بالهدف والدافع، وتتمثل الفئة الثانية في العوامل المرتبطة بالمدرسة، وتتضمن المشاركة في الفصل، والطموحات التعليمية، وعلاقة الطالب بالمعلم، واستجابة المعلمين، والقيم المدرسية، والحضور، والنشاط خارج المناهج الدراسية، أما الفئة الثالثة فتشمل العوامل المرتبطة بالأسرة والأقارب: وتتضمن دعم الأسرة، والترابط الأسري، والعلاقات مع الأقران والأصدقاء، كما يمكن تصنيف هذه العوامل إلى عوامل قريبة تكون أكثر مرونة وفعالية في إحداث تغييرات تربوية وسلوكية إيجابية، وتشمل الخبرات الحياتية والنفسية والتعليمية والأقران والأسرة، وعوامل بعيدة تشمل الخبرات الحياتية على مدى حياة الفرد.

بالإضافة إلى ما سبق، فهناك عدة متغيرات منبئة بقدرة الطلبة على مواجهة التحديات الأكاديمية اليومية وهي، **فاعلية الذات**: وتشير إلى ثقة الطلبة بقدرتهم على الأداء الجيد بالمدرسة ومواجهة التحديات، **والضبط غير المؤكد**: ويشير إلى عدم تأكد الطلبة من أدائهم لبعض الاعمال الأكاديمية، **والاندماج الأكاديمي**: ويشير إلى الاستمتاع بالدراسة والطموح الذاتي والمثابرة والمشاركة في الاعمال الصفية، **والقلق**: ويشير إلى الشعور بالتوتر وعدم ارتياح الطلبة عند تفكيرهم في الاختبارات وواجباتهم الدراسية، **والعلاقة بين المعلم والطالب**: وتشير لتصورات الطلبة عن علاقاتهم بمعلميهم وطرق التعامل معهم والاحترام المتبادل بين الطالب والمعلم(Martin& Marsh,2008a).

الدراسات السابقة:

1. دراسات تناولت كفايات التعلم الاجتماعي الوجداني في علاقاته ببعض المتغيرات:

لقد أهتمت العديد من الدراسات السابقة بالكشف عن العلاقة بين كفايات التعلم الاجتماعي الوجداني والتحصيل الدراسي أو العوامل المعرفية المؤثرة فيه، حيث هدفت دراسة Roeser et al.,(2002) إلى بحث العلاقة بين التعلم الاجتماعي الوجداني والدافعية الأكاديمية والاندماج الدراسي لدى (97) طالباً في مرحلة المراهقة المبكرة بمدرستين بسان فرانسيسكو، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التعلم الاجتماعي الوجداني والدافعية الأكاديمية والاندماج الدراسي، كما بحثت دراسة Oberle et al. (2014) العلاقة بين كفايات التعلم الاجتماعي الوجداني والتحصيل الأكاديمي في القراءة والرياضيات لدى (461) من الطلبة في المراهقة المبكرة، وأسفرت النتائج عن ارتباط موجب لكفايات التعلم الاجتماعي الوجداني بمستويات مرتفعة من التحصيل الأكاديمي في القراءة، في حين لم تسفر عن ارتباط مع التحصيل في الرياضيات، وكانت كفايات التعلم الاجتماعي الوجداني لدى الذكور أعلى منه عند الإناث. أما دراسة Turki et al. (2018) فهدفت إلى بحث العلاقة بين التعلم الاجتماعي الوجداني ودافعية التحصيل والترابط الاجتماعي لدى (240) من طلبة الجامعة، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين متغيرات البحث، ووجود فروق في التعلم الاجتماعي الوجداني ترجع إلى النوع لصالح الذكور، وتقصت دراسة (Arslan, 2018) العلاقة بين التعلم الاجتماعي الوجداني والتنظيم الذاتي والتفكير الناقد لدى (367) من طلبة الجامعة، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التعلم الاجتماعي الوجداني والتفكير الناقد والتنظيم الذاتي.

وأهتمت فئة أخرى من الدراسات بكشف العلاقة بين كفايات التعلم الاجتماعي الوجداني وبعض المتغيرات الاجتماعية، حيث بحثت دراسة Ogurlu (2018) العلاقة بين مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني والمساندة الاجتماعية لدى (117) من الطلبة الموهوبين بالمدارس المتوسطة، وأسفرت عن وجود ارتباط موجب قوي بين التعلم الاجتماعي الوجداني والمساندة الاجتماعية، كما حققت الإناث مستويات أعلى من الذكور في كفايات التعلم الاجتماعي الوجداني ، كما هدفت دراسة Akelaitis& Lisinskienė(2018) إلى بحث العلاقة بين كفايات التعلم الاجتماعي الوجداني والسلوك الاجتماعي الإيجابي لدى (498) من المراهقين تتراوح أعمارهم من (15-16)، وتوصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين كفايات التعلم الوجداني والسلوك الاجتماعي الإيجابي، كما أسفرت النتائج عن وجود فروق في كفايات التعلم الاجتماعي الوجداني ترجع للنوع لصالح الإناث.

كما أهتمت فئة ثالثة من الدراسات السابقة بالكشف عن العلاقة بين كفايات التعلم الاجتماعي الوجداني وبعض متغيرات علم النفس النفس الإيجابي، حيث هدفت دراسة Yüksel et al. (2019) إلى بحث العلاقة بين التعلم الاجتماعي الوجداني وفعالية الذات والأمل لدى (281) طالبا وطالبة، وأسفرت النتائج عن أن ذوي المستويات العالية من فعالية الذات والأمل حصلوا على درجات مرتفعة أيضا في التعلم الاجتماعي الوجداني، كما كشفت دراسة Eriksen & Bru (2022) عن العلاقة بين كفايات التعلم الاجتماعي الوجداني والرفاهية الانفعالية والاندماج الأكاديمي لدى (1085) من طلبة المدارس الثانوية، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة بين كفايات التعلم الاجتماعي الوجداني والرفاهية الانفعالية والاندماج الأكاديمي، كما بينت النتائج عن أن كفايات التعلم الاجتماعي الوجداني تسهم بفعالية في تحسين الاندماج الأكاديمي لدى أفراد العينة.

وأعتمدت بعض الدراسات السابقة على التعلم الاجتماعي الوجداني كمدخل للتدخل، حيث هدفت دراسة الزغبي (2018) إلى التعرف على تأثير برنامج قائم على التعلم الاجتماعي في تحسين مستوى النهوض الأكاديمي لدى (67) من المتعثرات أكاديميا بجامعة طيبة. وتوصلت النتائج إلى وجود فروق في النهوض الأكاديمي بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية، وتحققت دراسة المكاوي (2021) من أثر برنامج تدريب قائم على بعض كفايات التعلم الاجتماعي الوجداني في الاندماج الأكاديمي لدى عينة من المراهقين (20) طالباً من ذوي الإعاقة البصرية تتراوح أعمارهم من (14- 18)، وأسفرت النتائج عن وجود فروق دالة احصائيا بين القياس القبلي والبعدي في الاندماج الأكاديمي لصالح القياس البعدي.

2. الدراسات التي تناولت النهوض الأكاديمي في علاقته ببعض المتغيرات:

اهتمت بعض الدراسات بالكشف عن العلاقة بين النهوض الأكاديمي بالتحصيل الدراسي أو العوامل المؤثرة فيه، حيث هدفت دراسة Martin& Marsh (2008b) إلى بحث العلاقة بين النهوض الأكاديمي والدافعية والاندماج لدى (3450) من المدارس الثانوية بأستراليا، وأسفرت النتائج عن ارتباط موجب ودال بين المتغيرات، وأن النهوض الأكاديمي لدى الذكور أعلى منه لدى الإناث من أفراد العينة، كما حصل الطلاب الأصغر عمراً على مستويات أعلى من النهوض الأكاديمي مقارنة بمن هم أكبر منهم سناً، كما هدفت دراسة Martin (2014) إلى بحث أثر النهوض الأكاديمي على التحصيل الدراسي لدى (87) من الطلبة ذوي فرط النشاط و(3374) من الطلبة العاديين بالمدارس الثانوية، وأسفرت النتائج عن تأثير النهوض الأكاديمي في التحصيل الدراسي لكلا المجموعتين.

كما هدفت دراسة ناصف (2018) إلى بحث العلاقات بين النهوض الأكاديمي والعزم الأكاديمي والنمو الإيجابي لدى (454) طالب وطالبة بالصف الأول الثانوي، وكشفت النتائج عن وجود علاقة موجبة بين متغيرات الدراسة، بالإضافة إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في النهوض الأكاديمي. وبحثت حليم (2019) العلاقة بين النهوض الأكاديمي وتوجهات أهداف الإنجاز لدى (365) طالب وطالبة بالصف الأول الثانوي، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين النهوض الأكاديمي وتوجهات أهداف الإنجاز، كما حقق الذكور مستوى أعلى في النهوض الأكاديمي من الإناث، وهدفت دراسة Colmar et al. (2019) إلى بحث العلاقة بين

النهوض الأكاديمي والأداء الأكاديمي ومفهوم الذات الأكاديمي لدى (191) من طلبة المدارس الابتدائية العليا، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين النهوض الأكاديمي ومفهوم الذات الأكاديمي والأداء الأكاديمي.

وفي السياق نفسه، هدفت دراسة حسن (2020) إلى التعرف على العلاقة بين الدافعية العقلية والنهوض الأكاديمي لدى (200) طالباً بالمرحلة الثانوية، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائياً بين النهوض الأكاديمي والدافعية العقلية، وكذلك وجود فروق دالة احصائيا بين الذكور والإناث في أبعاد النهوض الأكاديمي (الفاعلية الذاتية، الاندماج الأكاديمي، العلاقة بين المعلم والطالب، والدرجة الكلية) لصالح الإناث، وعدم وجود فروق ترجع إلى النوع في أبعاد (السيطرة غير المؤكدة، القلق)، وهدفت دراسة عطية (2020) إلى التعرف على مستوى النهوض الأكاديمي وعادات العقل، والعلاقة بينهما لدى (102) من المتفوقين، و(114) من الطلبة العاديين بالصف الأول الثانوي، وأسفرت النتائج عن توفر مستوى مرتفع للطفو الأكاديمي لدى المتفوقين، ومستوى متوسط لدى العاديين، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين النهوض الأكاديمي وعادات العقل، كما هدفت دراسة العظامات والمعلا (2020) إلى التعرف على مستوى النهوض الأكاديمي والدافعية الداخلية والخارجية لدى (401) طالب وطالبة بالصف العاشر، وأسفرت النتائج عن وجود مستوى متوسط للطفو الأكاديمي لدى أفراد العينة، ووجود فروق في النهوض الأكاديمي ترجع إلى النوع لصالح الذكور.

وكشفت دراسة العنزي (2021) عن العلاقات بين النهوض الأكاديمي والدافعية الأكاديمية وماوراء المعرفة لدى (127) طالب وطالبة بالمرحلة الثانوية. وأسفرت النتائج عن وجود ارتباط موجب دال احصائياً بين النهوض الأكاديمي والدافعية الأكاديمية وماوراء المعرفة، وعدم وجود فروق في النهوض الأكاديمي بين الطلاب والطالبات، وهدفت دراسة عبد الله (2021) إلى التعرف على مستوى النهوض الأكاديمي والاندماج المدرسي والاستثارة الفائقة لدى (107) بالصفين الأول والثاني الثانوي بمدرسة STEM بالعبور. ومن نتائج الدراسة وجود مستوى متوسط للنهوض الأكاديمي، وعدم وجود فروق في النهوض الأكاديمي بين الطلاب والطالبات في مدارس STEM، كما بحثت دراسة العتيبي والحربي والشريف (2021) علاقة التعلم المنظم ذاتياً بالنهوض الأكاديمي لدى (343) طالباً وطالبة بجامعة أم القرى، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التعلم المنظم ذاتيا والنهوض الأكاديمي، ووجود فروق في النهوض الأكاديمي بين الذكور والإناث لصالح الذكور.

واهتمت بعض الدراسات بتقييم مستوى النهوض الأكاديمي، حيث هدفت دراسة Datu&Yang(2016) لتحديد مستوى النهوض الأكاديمي لدى (421) من طلبة الجامعة بالفلبين، وأسفرت النتائج عن مستوى مرتفع النهوض الأكاديمي لدى أفراد العينة، ووجود فروق في النهوض الأكاديمي تعزى لمتغير النوع لصالح الذكور. وبحثت دراسة Sihotang & Nugraha(2021) مستوى النهوض الأكاديمي لدى (232) من طلبة السنة الأولى بالجامعة أثناء جائحة كورونا، وأسفرت النتائج عن مستوى متوسط للنهوض الأكاديمي لدى أفراد العينة، وامتلاك الإناث مستوى مرتفع من النهوض الأكاديمي مقارنة بالذكور.

كما أهتمت بعض الدراسات بتحديد المتغيرات المنبئة بالنهوض الأكاديمي، حيث هدفت دراسة Martin& March(2008a) إلى التنبؤ بمستوى النهوض الأكاديمي من خلال فعالية الذات والضبط والاندماج الأكاديمي، والقلق، والعلاقة بين الطالب والمعلم لدى (895) من طلبة المدارس

الثانوية الحكومية والخاصة بأستراليا، وأسفرت النتائج عن أن فعالية الذات والضبط والاندماج الأكاديمي، والقلق، والعلاقة بين الطالب والمعلم عوامل منبئة بالنهوض الأكاديمي، وأن النهوض الأكاديمي لدى الذكور أعلى منه لدى الإناث.

وهدفت بعض الدراسات للكشف عن أثر بعض المتغيرات الديموجرافية في النهوض الأكاديمي، حيث بحثت محمود (2018) الفروق في النهوض الأكاديمي لدى (200) طالبة بالمستوى الأول والرابع بالجامعة، وأسفرت النتائج عن عدم وجود فروق في النهوض الأكاديمي بين طالبات المستوى الأول والرابع. وهدفت دراسة Safoura & Behazd (2019) إلى التعرف على الفروق في النهوض الأكاديمي في ضوء النوع والسنة الدراسية لدى (272) من طلبة الجامعة من السنة الأولى والرابعة، وأسفرت النتائج عن وجود فروق في النهوض الأكاديمي لصالح طلاب السنة الرابعة، وعدم وجود فروق في النهوض الأكاديمي بين الذكور والاناث.

كما تم تناول النهوض الأكاديمي كحالة نفسية من خلال استخدامه كمتغير وسيط، حيث هدفت دراسة علي (2019) إلى التعرف على النهوض الأكاديمي كمتغير وسيط بين ضغط الصدمة الثانوي الأسري والازدهار المعرفي لدى (297) طالب وطالبة بالسنة النهائية بجامعة الوادي الجديد وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين النهوض الأكاديمي والازدهار المعرفي، وعدم وجود فروق في النهوض الأكاديمي ترجع لمتغير النوع (ذكور/ اناث). وهدفت دراسة Azemi et al. (2021)إلى بحث النهوض الأكاديمي كمتغير وسيط بين التعلم الاجتماعي الوجداني والأهداف الشخصية المفضلة والاندماج الأكاديمي لدى (350) من طلبة الدارس الثانوية، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية مباشرة بين النهوض الأكاديمي والاندماج الأكاديمي، وكذلك يلعب النهوض الأكاديمي دورا وسيطاً دالاً احصائياً في العلاقة بين الأهداف الشخصية المفضلة والتعلم الاجتماعي الوجداني، وأن النهوض الأكاديمي يسهم في زيادة الاندماج الأكاديمي لدى الطلاب.

واهتمت بعض الدراسات السابقة ببحث العلاقة بين النهوض الأكاديمي وبعض متغيرات علم النفس الإيجابي، بل وتم استخدامه كمدخل للتدخل لتحسين الرفاهية النفسية والصحة العقلية، حيث هدفت دراسة Rosemary et al. (2019) إلى التعرف على العلاقة بين النهوض الأكاديمي والكفاءة الذاتية لدى (469) من الطلاب بالمرحلة الثانوية، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين النهوض الأكاديمي والكفاءة الذاتية، وعدم وجود فروق في النهوض الأكاديمي بين الذكور والاناث من أفراد العينة. وهدفت دراسة Anderson (2019) إلى التعرف على أثر النهوض الأكاديمي في تحسين الرفاهية النفسية والصحة العقلية لدى (32) من طلبة الجامعة من خلال برنامج تدريبي قائم على النهوض الأكاديمي، وأسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائياً في الرفاهية النفسية والصحة العقلية بين القياسين القبلي والبعدي.

كما أثبتت بعض الدراسات السابقة العلاقة السالبة بين النهوض الأكاديمي وكل من الضغوط، والتحديات الأكاديمية، حيث أسفرت دراسة Poulakanaho et al.(2019) عن وجود علاقة سالبة بين النهوض الأكاديمي والضغوط، بالإضافة إلى عدم وجود فروق في مستوى النهوض الأكاديمي ترجع إلى النوع لدى (249) من طلبة الصف التاسع بفنلندا. وهدفت دراسة Martin& Marsh (2020) إلى بحث العلاقة بين النهوض الأكاديمي والتحديات الأكاديمية لدى (481) من طلبة المدارس الثانوية، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية عكسية بين النهوض الأكاديمي

والتحديات الأكاديمية، بالإضافة إلى وجود فروق جوهرية في النهوض الأكاديمي بين الذكور والإناث لصالح الإناث.

تعليق على الدراسات السابقة:

يتبين من خلال الدراسات السابقة الاهتمام البحثي في الوقت الراهن بكل من كفايات التعلم الاجتماعي الوجداني والنهوض الأكاديمي كمتغيرات إيجابية في الحياة الأكاديمية، كما يتبين من خلال تحليل الدراسات السابقة أن التعلم الاجتماعي الوجداني والنهوض الأكاديمي ارتبطا بعدد كبير من المتغيرات النفسية الإيجابية، وأنه تم استخدام كل منهما كمدخل للتدخل لدى فئات مختلفة، مما يدل على أهميتهما، حيث استخدم المكاوي (2021) برنامج تدريب قائم على بعض كفايات التعلم الاجتماعي الوجداني في تحسين الاندماج الأكاديمي لدى عينة من المراهقين من ذوي الإعاقة البصرية. كما استخدمت الزغبي (2018) برنامج قائم على التعلم الاجتماعي في تحسين النهوض الأكاديمي لدى عينة من المتعثرات أكاديميا بجامعة طيبة. واستخدم Anderson (2019)برنامج تدريبي قائم على النهوض الأكاديمي في تحسين الرفاهية النفسية والصحة العقلية لدى عينة من طلبة الجامعة.

كما يتبين من خلال تحليل الدراسات السابقة أن هناك ندرة في الدراسات التي حاولت قياس مستوى كفايات التعلم الاجتماعي والنهوض الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس المتفوقين والعاديين في جمورية مصر العربية، حيث اقتصرت في حدود علم الباحثين على دراسة عبد الله (2021)، والتي اهتمت بقياس مستوى النهوض لدى عينة من طلبة الصف الأول والثاني الثانوي بمدرسة STEM بالعبور.

وعلى الرغم من أهمية المتغيرات الديموجرافية كطريقة سريعة للكشف عن الفئات الأكثر حاجة للتدخل، فإنه يتضح من خلال الدراسات السابقة أن هناك ندرة في الدراسات التي اهتمت بتأثير المتغيرات الديموجرافية في النهوض الأكاديمي، وأن المتغير الديموجرافي الوحيد الذي كان محل اهتمام الباحثين هو النوع، إلا أن نتائج الدراسات التي بحثت الفروق في النهوض الأكاديمي والتي ترجع إلى النوع كانت متضاربة، ولذا يحاول البحث الحالي الكشف عن تأثير مجموعة واسعة من المتغيرات الديموجرافية تشمل النوع والصف، والعمر، ومحل الإقامة، وعدد أفراد الأسرة بالإضافة إلى نوع المدرسة في النهوض الاكاديمي.

كما يتضح من خلال تحليل الدراسات السابقة أن هناك افتراض قائم بين الباحثين على وجود علاقة ارتباطية بين كفايات التعلم الاجتماعي الوجداني والنهوض الأكاديمي حيث تم استخدام التدخل القائم على كفايات التعلم الاجتماعي الوجداني لتحسين النهوض الاكاديمي(الزغبي، 2018)، وتم اعتبار النهوض الأكاديمي متغيراً وسيطاً بين التعلم الاجتماعي الوجداني والأهداف الشخصية المفضلة لدى عينة من طلبة الدارس الثانوية (Azemi et al., 2021) . إلا أنه . في حدود علم الباحثتين .لا توجد أي دراسة اهتمت بالكشف عن الاسهام النسبي لكفايات التعلم الاجتماعي الوجداني المختلفة في التنبؤ بالنهوض الأكاديمي، وما إذا كانت جميع الكفايات أو بعضها منبئًا جوهرياً بالنهوض الأكاديمي، وتُعد هذه المعلومات مهمة عند تخطيط برامج التدخل القائم على كفايات التعلم الاجتماعي الوجداني لتحسين النهوض الأكاديمي، حيث ينبغي أن تعطى كل مهارة أهمية نسبية في برامج التدخل بناء على نسبة إسهامها في تفسير النهوض الأكاديمي.

الطريقة والإجراءات:

أولاً: المنهج: تم اتباع تصميم الدراسات المستعرضة متضمناً المنهج الوصفي الارتباطي، حيث تم قياس كفايات التعلم الاجتماعي الوجداني والنهوض الأكاديمي لدى عينة ممثلة من طلبة المدارس الثانوية العامة وطلبة مدارس المتفوقين للعلوم والتكنولوجيا STEM خلال شهر نوفمبر 2021م.

ثانياً: المجتمع والعينة:

يتمثل مجتمع البحث في جميع طلبة مدارس الثانوية العامة بمحافظة كفر الشيخ وطلبة المدرسة الثانوية للمتفوقين في العلوم والتكنولوجيا STEM فرع كفر الشيخ، وتكونت عينة البحث من (916) مشاركاً، في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2021/ 2022م، وتم جمع البيانات من باستخدام الرابط الالكتروني: (https://forms.gle/yGuS5w9dJ7ocX7F47)، والذي تم إرساله عن طريق مديري المدارس حيث قاموا بنشره للطلبة من خلال منصات التعلم الالكتروني، وتم الاعتماد على استجابات 500 من طلاب المدارس الثانوية العامة العادية لإجراء التحليلات الإحصائية الخاصة بالتحقق من الخصائص السيكومترية للمقاييس على البيئة المصرية، ومن ثم تم إيقاف تسلم الردود لحين الانتهاء من التحليل الإحصائي الخاص بالتحقق من الخصائص السيكومترية للمقاييس، ثم تم تفعيل استلام الردود وإرسال الرابط بنفس الطريقة بهدف جمع البيانات اللازمة للإجابة عن أسئلة البحث، كما تم استبعاد المجموعة الأولى من المشاركين تلقائياً من العينة الأساسية للبحث من خلال تعيين الخيار *"التقييد برد واحد"* في نماذج جوجل Google forms، وقد استجاب خلال أسبوع 208 من طلبة مدرسة المتفوقين للعلوم والتكنولوجيا بينما استجاب 728 طالب وطالبة من المدارس الثانوية العامة، ولتحقيق التوازن بين المجموعتين، فقد تم اختيار 208 استجابة من 728 بطريقة عشوائية، ويوضح جدول(1) توزيع العينة الأساسية تفصيلياً طبقاً للمتغيرات الديموجرافية.

جدول (1):

توزيع العينة الأساسية تبعاً للمتغيرات الديموجرافية (N=416)

نوع المدرسة	الثانوية العامة= 208			STEM208 =		
الصف	الأول	الثاني	الثالث	الأول	الثاني	الثالث
	90	57	61	120	52	36
النوع	ذكور		إناث	ذكور		إناث
	102		106	96		112
العمر	المتوسط		الانحراف المعياري	المتوسط		الانحراف المعياري
	15.3		2.2	15.7		1.7
محل الإقامة	ريف		حضر	ريف		حضر
	132		76	84		124

نوع المدرسة	الثانوية العامة= 208		STEM208 =	
عدد أفراد الأسرة	الحد الأدنى=3	الحد الأعلى= 1	الحد الأدنى=3	الحد الأعلى= 12
	المنوال=5		المنوال=5	

ثالثاً: التحليل الإحصائي:

تم استخدام برنامج Mplus 7(Muthén & Muthén,1998) لإجراء التحليل العامل التوكيدي، واستخدام SPSS & OMEGA macro(Hayes & Coutts, 2020) لحساب معامل ثبات أوميجا ماكدونالدز McDonald's ω، وهو عبارة عن نسبة مربع مجموع تشبعات الدرجات الحقيقية للمقياس والتي ترجع للعوامل المستخلصة من التحليل العاملي، إلى التباين الكلي، وتُعد الدرجة المرتفعة لهذا المعامل دليلاً على دقة تفسير الدرجة الكلية للمقياس نتيجة عامل عام (Green & Yang, 2015) ، بالإضافة إلى استخدام برنامج SPSS V.28 لحساب الإحصاءات الوصفية والتحقق من اعتدالية توزيع المتغيرات وحساب معامل الارتباط المصحح للفقرات، ومعاملات الارتباط بين المتغيرات، وإجراء اختبار (T) للعينة الواحدة، وتحليل الإنحدار الخطي المتعدد باستخدام طريقة الانحدار التدريجي.

رابعاً: أدوات القياس

1. **مقياس كفايات التعلم الاجتماعي الوجداني للأطفال والمراهقين** (Zhou & Ee, 2012)، ويتكون من 25 فقرة من نوع التقرير الذاتي ذات تدريج خماسي يتراوح من لا تنطبق عليّ مطلقاً(1) إلى تنطبق عليّ تماماً (5)، وتقيس خمسة أبعاد لكفايات التعلم الاجتماعي الوجداني لدى الأطفال والمراهقين من الصف الثالث الابتدائي إلى الثالث الثانوي، هي: الوعي الذاتي (5 فقرات)، والوعي الاجتماعي (5 فقرات)، والإدارة الذاتية (5 فقرات)، وإدارة العلاقات (5 فقرات)، واتخاذ القرار المسؤول (5 فقرات). ويتوفر للصورة الأجنبية من المقياس عدة أدلة للصدق مثل صدق البناء، والصدق التنبؤي، كما يتمتع المقياس بثبات مرتفع، وتم ترجمة المقياس من خلال ثلاث خطوات هي:

أ. التوصل إلى نسخة أولية من الترجمة من خلال تحديد المفاهيم والأفكار المتضمنة في الفقرة الأصلية ثم صياغتها باللغة العربية بحيث تناسب سياق البيئة العربية.

ب. إجراء ترجمة عكسية من اللغة العربية إلى اللغة الإنجليزية من قَبل أحد متخصصي الترجمة من العربية إلى الإنجليزية، دون أن يطلع على المقاييس الأجنبية.

ت. مقارنة النسخة الأجنبية الأصلية بالترجمة العكسية، وتحديد مدى الاتفاق بين النسختين للحكم على دقة الترجمة، والتي بينت اتساق النسختين ودقة الترجمة.

وتم التحقق من الخصائص السيكومترية للنسخة المترجمة على عينة من 500 طالب وطالبة من المدارس الثانوية العامة، حيث تراوح معامل الارتباط المصحح للفقرات بين 3.إلى 5. كما هو موضح في جدول(2).

جدول (2)

معاملات الارتباط المصحح لفقرات مقياس كفايات التعلم الاجتماعي الوجداني(ن= 500)

رقم الفقرة	معامل الارتباط المصحح	رقم الفقرة	معامل الارتباط المصحح	رقم الفقرة	معامل الارتباط المصحح
1	.409	10	.317	19	.392
2	.383	11	.360	20	.395
3	.500	12	.438	21	.462
4	.499	13	.381	22	.452
5	.497	14	.388	23	.468
6	.312	15	.319	24	.313
7	.331	16	.369	25	.462
8	.300	17	.371		
9	.358	18	.367		

ثم تم استخدام التحليل العاملي التوكيدي للتحقق من البنية العاملية للمقياس، والذي بين أن المقياس يتكون من خمسة أبعاد مرتبطة، وبهدف تقييم جودة مطابقة نموذج التحليل العاملي التوكيدي تم اختيار مجموعة من مؤشرات حسن المطابقة الإحصائية الأقل تأثراً بحجم العينة مثل الجذر التربيعي لمتوسط مربعات خطأ التقاربRMSEA ، والجذر التربيعي لمتوسطات مربعات البواقي المعياريةSRMR ، ومؤشر المطابقة المقارنCFI ، ومؤشر توكر - لوس TLI، ويوضح جدول(3) مدى القيم المقبولة لهذه المؤشرات (Byrne, 2010)، وقد كانت قيم مؤشرات حسن المطابقة للنموذج (RMSEA=.051, SRMR=.053, CFI=.966, TLI=.948)، مما يدل على مطابقة جيدة، كما تراوحت قيم تشبعات العبارات على العوامل بين300. و758.، ويوضح شكل (1، ملحق1) شكل المسار في نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس كفايات التعلم الاجتماعي الوجداني، وكانت جميع المسارات دالة عند مستوى أقل من01.، كما كانت معاملات ثبات أوميجا ماكدونالدز لبعد الوعي الذاتي (713.)، ولبعد الوعي الاجتماعي (691.)، ولبعد الإدارة الذاتية (786.)، ولبعد إدارة العلاقات (814.)، ولبعد اتخاذ القرار المسؤول (724.)، مما يدل على جودة الخصائص السيكومترية للنسخة المترجمة من مقياس كفايات التعلم الاجتماعي.

جدول (3)

المؤشرات الإحصائية المستخدمة للحكم على مطابقة النموذج والقيم المقبولة لكل منها

المؤشر	مدى القيم المقبولة
الجذر التربيعي لمتوسط مربعات خطأ التقارب RMSEA	أقل من أو يساوي 08.
والجذر التربيعي لمتوسطات مربعات البواقي المعيارية SRMR	أقل من أو يساوي 07.
ومؤشر المطابقة المقارن CFI	أكبر من أو يساوي 95.
ومؤشر توكر - لوس TLI	أكبر من أو يساوي 95.

2. **مقياس النهوض الأكاديمي** (Martin & Marsh, 2008a,b): ويتكون من 4 فقرات من نوع التقرير الذاتي، ذات تدريج سباعي :لا أوافق بشدة (1)، لا أوافق (2) ، لا أوافق إلى حد ما(3) ، لا أوافق ولا أرفض (4)، أوافق إلى حد ما(5) ، وأوافق (6)، وأوافق بشدة(7)، إلا أنه تم استخدام التدريج الخماسي نفسه لمقياس كفايات التعلم الاجتماعي الوجداني، حفاظاً على التهيؤ العقلي للطلبة أثناء الإجابة، ومراعاة لعدم ألفتهم بالمقاييس النفسية. وتقيس هذه العبارات مكون عام أحادي البُعد، ويتوفر للصورة الأجنبية من هذا المقياس عدة أدلة للصدق مثل صدق البناء، والصدق المرتبط بمحك، كما أن ثبات الاتساق الداخلي لدرجاته مرتفع وثبات إعادة التطبيق جيد، ويُعد من أوسع مقاييس النهوض الأكاديمي استخداماً في البحث العلمي، وتم ترجمة المقياس من خلال اتباع خطوات الترجمة العكسية المتبعة في ترجمة مقياس كفايات التعلم الاجتماعي الوجداني، وبينت نتائج تحليل الخصائص السيكومترية للمقياس في البحث الحالي صدق بناء المقياس وارتفاع معامل ثبات درجاته، حيث كانت معاملات الارتباط المصحح لفقرات المقياس هي (409. ، 383. ، 500. ، 499) على الترتيب، كما بينت نتائج التحليل العاملي التوكيدي أن المقياس يتكون من بُعد واحد، وكانت قيم مؤشرات حسن المطابقة للنموذج جيدة (RMSEA=.071, SRMR=.063, CFI=.947, TLI=.939)، كما تراوحت قيم تشبعات العباراتعلى العامل العام بين 623. و838.، ويوضح شكل (2، ملحق1) شكل المسار في نموذج التحليل العاملي لمقياس كفايات التعلم الاجتماعي الوجداني، وكان معامل ثبات أوميجا ماكدونالدز للدرجة الكلية على المقياس 815.، مما يدل على جودة الخصائص السيكومترية للنسخة المترجمة من مقياس النهوض الأكاديمي.

خامساً: الإجراءات

تم اختيار أدوات القياس المناسبة لأهداف البحث، والتحقق من دقة خصائصها السيكومترية على عينة من خارج العينة الأساسية، ثم تم جمع البيانات اللازمة للإجابة عن أسئلة البحث من خلال تطبيق أدوات القياس الكترونياً، حيث تزامن إجراء البحث مع انتشار متحورات فيروس كورونا في نهاية 2021م، فتم إنشاء رابط الكتروني باستخدام Google Forms يتكون من من ثلاثة أجزاء، يشمل الجزء الأول تعليمات التطبيق والهدف من جمع البيانات، والبيانات الديموجرافية، وشمل الجزء الثاني مقياس كفايات التعلم الاجتماعي الوجداني وشمل الجزء الثالث مقياس النهوض الأكاديمي، وتم إرسال الرابط الالكتروني لأدوات القياس إلى الطلبة من خلال مديري المدارس الثانوية العامة ومدرسة المتفوقين للعلوم والتكنولوجية بمحافظة الشيخ.

النتائج ومناقشتها:

تم إجراء التحليلات الإحصائية الوصفية للبيانات بهدف التعرف على شكل توزيع المتغيرات المتصلة، والتحقق من اعتداليته قبل البدء في إجراء التحليلات الإحصائية، ويوضح جدول (4) قيم المتوسط (م) والانحراف المعياري(ع) والالتواء والتفلطح لكفايات التعلم الاجتماعي الوجداني والنهوض الأكاديمي.

جدول (4):

الإحصاءات الوصفية لكفايات التعلم الاجتماعي الوجداني والنهوض الأكاديمي

المتغير	م	ع	الالتواء	التفلطح
كفايات التعلم الاجتماعي الوجداني	81.97	30.35	-.31	-1.01
النهوض الأكاديمي	39.19	13.67	-.17	-1.01

ويتضح من جدول (4) أن قيم الالتواء والتفلطح كانت في المدى الطبيعي الذي لا يهدد تحقق الاعتدالية، حيث أن قيم الالتواء التي تتجاوز المدى من -2 إلى +2، وقيم التفلطح التي تتجاوز المدى -7 إلى +7 تشير إلى عدم اعتدالية توزيع البيانات (Finney & DiStefano, 2006).

وللإجابة عن السؤال الأول للبحث: "ما مستوى كفايات التعلم الاجتماعي الوجداني لدى طلبة المدارس الثانوية العامة ومدارس المتفوقين للعلوم والتكنولوجيا؟" تم استخدام اختبار (T) للعينة الواحدة حيث تم مقارنة المتوسط الفعلي للعينة بالمتوسط الافتراضي وذلك بالنسبة لأبعاد كفايات التعلم الاجتماعي الوجداني. وأظهرت نتائج التحليل المبينة في جدول (5) أن المتوسطات الفعلية كانت أعلى بشكل دال إحصائياً عند مستوى أقل من01. من المتوسطات الافتراضية، ونظراً لتأثر اختبار الدلالة الإحصائية بحجم العينة، فقد تم حساب حجم التأثير باستخدام معامل كوهين، والتي كانت قيمته331. في بُعد الإدارة الذاتية أي حجم تأثير متوسط، وتراوحت قيمته بين 738.إلى 1.285 بالنسبة لباقي الأبعاد، وهو ما يشير إلى حجم تأثير قوي (Privitera, 2017)، أي أن الفرق بين المتوسطات الفعلية والمتوسطات الافتراضية هو فرق حقيقي ولا يرجع إلى عامل الصدفة.

جدول (5):

اختبار(ت) للعينة الواحدة للفرق بين المتوسط الفرضي والمتوسط الفعلي لكفايات التعلم الاجتماعي الوجداني (ن=416)

كفايات التعلم الاجتماعي الوجداني	المتوسط الفرضي	المتوسط الفعلي	الانحراف المعياري	الفرق بين المتوسطين	قيمة T	القيمة الاحتمالية	حجم التأثير
الوعي الذاتي	15	19.49	4.542	4.49	520.1	<.001	.988
الوعي الاجتماعي	15	18.65	4.47	53.6	516.6	<.001	.816
الإدارة الذاتية	15	16.82	5.51	1.82	56.7	<.001	.331
إدارة العلاقات	15	19.95	3.85	54.9	226.2	<.001	1.285
انخاذ القرار المسؤول	15	18.38	4.56	73.3	15.05	<.001	.738

ويُعد ارتفاع مستوى كفايات التعلم الاجتماعي الوجداني لدى عينة البحث من طلبة المدارس الثانوية العامة ومدرسة المتفوقين للعلوم والتكنولوجيا مؤشراً إيجابياً على جودة نواتج التعلم في المجال الاجتماعي في الثانوية العامة في المدارس العادية ومدارس المتفوقين للعلوم

والتكنولوجيا، ويمكن تفسير ذلك في ضوء الخصائص الاجتماعية للمجتمع المصري والذي يُعد مجتمع منفتح، ويعزز قيم التفاعل الاجتماعي. ومن الجدير بالذكر أن قيمة حجم التأثير الأقل كانت في كفاية إدارة الذات، ورغم أن مستوى العينة في هذه الكفاية كان أعلى من المتوسط الفرضي، إلا أنه من الضروري أن يتمتع الأفراد بمستوى مرتفع من جميع كفايات التعلم الاجتماعي الوجداني حتى يتمكنوا بشكل قوي من التكيف مع بيئتهم، ومن ثم فيوصى بالاهتمام بتدريب الطلبة على الإدارة الذاتية.

وللإجابة عن السؤال الثاني للبحث: "ما مستوى النهوض الأكاديمي لدى طلبة المدارس الثانوية العامة ومدارس المتفوقين للعلوم والتكنولوجيا؟" تم استخدام اختبار (T) للعينة الواحدة حيث تم مقارنة المتوسط الفعلي للعينة بالمتوسط الافتراضي للدرجة الكلية للطفو الأكاديمي. وأظهرت نتائج التحليل المبينة في جدول (6) أن المتوسط الفعلي للنهوض الأكاديمي لدى أفراد العينة أعلى بشكل دال إحصائياً عند مستوى أقل من01. من المتوسط الافتراضي، وكانت قيمة معامل كوهين لحجم التأثير 0.386 وهو ما يشير إلى حجم تأثير متوسط(Privitera, 2017) ، أي أن الفرق بين المتوسط الفعلي والمتوسط الافتراضي هو فرق حقيقي ولا يرجع إلى عامل الصدفة.

جدول (6):

اختبار(ت) للعينة الواحدة للفرق بين المتوسط الفرضي والمتوسط الفعلي للنهوض الأكاديمي (ن=416)

المتغير	المتوسط الفرضي	المتوسط الفعلي	الانحراف المعياري	الفرق بين المتوسطين	قيمة T	القيمة الاحتمالية	حجم التأثير
النهوض الأكاديمي	21	13.69	4.39	1.69	7.867	<.001	0.386

وتختلف هذه النتيجة عن نتائج الدراسات السابقة؛ حيث كان مستوى النهوض الأكاديمي متوسط لدى عينة من الصف العاشر (العظامات والمعلا (2020)، ولدى عينة من الصفين الأول والثاني الثانوي بمدرسة STEM بالعبور (عبد الله، 2021)، ولدى عينة من طلبة السنة الأولى بالجامعة أثناء جائحة كورونا(Sihotang & Nugraha, 2021)، ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال الافتراض المفضي إلى تأثير العوامل الاجتماعية في النهوض الأكاديمي، والتي تتضمن علاقة الطالب بالأقران والأصدقاء والمعلم، حيث تلعب العلاقات بين المعلمين والطلاب دورًا رئيساً في تطوير النهوض الأكاديمي للطلاب (Collie et al., 2015; Furrer et al, 2014; Martin& Marsh,2008a Martin & Marsh, 2009)، بالإضافة إلى نتيجة السؤال الأول والتي بينت ارتفاع مستوى كفايات التعلم الاجتماعي لدى العينة، فيمكن القول أنه نظراً لتمتع عينة البحث بمستوى مرتفع من كفايات التعلم الاجتماعي الوجداني يمكنهم من فهم انفعالاتهم وادارتها وفهم انفعالات المحيطين بهم من زملاء ومعلمين، والقدرة على بناء وإدارة علاقات جيدة مع الأخرين،

وإتخاذ قرارات مناسبة ومسؤولة تعزز هذه العلاقات، ومن ثم امتلاك الفرصة لإقامة علاقات إيجابية وداعمة من كل المحيطين وخاصة المعلمين، مما عزز النهوض الأكاديمي لديهم.

وللإجابة عن السؤال الثالث: "ما معنوية الفروق بين متوسطات كفايات التعلم الاجتماعي الوجداني لدى طلبة المدارس الثانوية العامة العادية ومدارس المتفوقين للعلوم والتكنولوجيا؟" تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين، وقد بينت نتائج اختبار ليفين لتكافؤ التباين Levene's Test for Equality of Variances أن تكافؤ التباين في المجموعتين غير متحقق، حيث كانت قيمة (ف) دالة عند مستوى أقل من 01. بالنسبة لجميع الكفايات، ومن ثم تم استخدام استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين في حال عدم تحقق شرط تكافؤ المجموعتين في التباين، كما تم حساب حجم التأثير باستخدام معامل كوهين، ويوضح جدول(7) النتائج.

جدول (7):

نتائج اختبار(ت) لعينتين مستقلتين لدلالة الفرق بين متوسطات كفايات التعلم الاجتماعي الوجداني لدى طلبة مدارس الثانوية العامة العادية ومدارس المتفوقين للعلوم والتكنولوجيا

المتغير	م1	ع1	م2	ع2	قيمة ت	درجات الحرية	القيمة الاحتمالية	حجم التأثير
الوعي الذاتي	20.25	83.5	318.7	45.2	73.4	365.56	<.001	.340
الوعي الاجتماعي	19.22	3.30	18.07	5.33	2.64	345.53	.009	.259
الإدارة الذاتية	718.2	54.8	815.3	5.75	55.5	402.47	<.001	.544
إدارة العلاقات	20.50	2.97	19.39	4.50	2.94	358.82	.003	.289
انخاذ القرار المسؤول	319.5	3.39	117.2	55.2	5.36	354.44	<.001	.526

م1 متوسط المتغير في مدرسة المتفوقين للعلوم والتكنولوجيا، م2 متوسط المتغير في مدارس الثانوية العامة العادية، ع1 الانحراف المعياري للمتغير في مدرسة المتفوقين للعلوم والتكنولوجيا، وع2 الانحراف المعياري للمتغير في مدارس الثانوية العامة العادية.

وتبين نتائج اختبار "ت" أن هناك فروق دالة بين متوسطات كفايات التعلم الاجتماعي

الوجداني لدى طلبة المدارس الثانوية العامة العادية ونظيرتها لدى طلبة مدارس المتفوقين في العلوم والتكنولوجيا، بالإضافة إلى قيمة حجم التأثير تراوحت بين 289. بالنسبة لكفاية إدارة العلاقات إلى 562. بالنسبة للدرجة الكلية وهو ما يشير إلى حجم تأثير متوسط(Privitera, 2017)، ويدل على أن الفرق بين متوسطات كفايات التعلم الاجتماعي الوجداني لدى طلبة المدارس الثانوية العامة العادية ونظيرتها لدى طلبة مدارس المتفوقين في العلوم والتكنولوجيا هو فرق حقيقي لا يرجع إلى عامل الصدفة.

ويمكن تفسير ذلك من خلال طبيعة البيئة الاجتماعية التي يوفرها نظام مدارس المتفوقين للعلوم والتكنولوجيا، حيث يهدف إلى إثراء بيئة التعلم وتحسين ثقة المتعلمين بأنفسهم، وتدريبهم على التوجيه الذاتي من خلال العمل في فريق بروح الجماعة (Williams, 2011)، مما يتيح لهم الفرصة للتفاعل الاجتماعي والمرور بخبرات اجتماعية فريدة تسمح لهم باكتشاف وفهم انفعالاتهم وقراءة وفهم وتقدير مشاعر المحيطين بهم بالإضافة إلى تعزيز قدراتهم على إدارة الذات وإدارة العلاقات مع الآخرين واتخاذ قرارات مسؤولة، حيث أن نظام مدارس المتفوقين للعلوم والتكنولوجيا يتيح للطالب الإقامة الداخلية في المدرسة مع زملائه ومعلميه، على خلاف المدارس الثانوية الأخرى، كما يتمركز نظام STEM حول الخبرة المفاهيمية المتكاملة، من خلال تطبيقات مباشرة ومكثفة للأنشطة العلمية، ويعتمد على خبرات محددة وموجهة ذاتيا، والقيام بالبحوث التجريبية المعملية على شكل فرق مجموعات أو ثنائيات، لذا فإن برامج STEM تعمل على تعزيز المهارات العلمية والتكنولوجية والاجتماعية عن طريق التعلم من خلال أنشطة وخبرات واقعية (غانم ،2011)،

كما يمكن تفسير ارتفاع مستوى كفايات التعلم الاجتماعي الوجداني لدى طلبة مدارس المتفوقين في العلوم والتكنولوجيا مقارنة بطلبة المدارس الثانوية العامة العادية في ضوء خصائص المتفوقين ، حيث أوضح الروسان (2001) أن المتفوقين أكثر سرعة في حل المشكلات، وأكثر قدرة على التعبير عن أنفسهم، كما أوضح سليمان ومنيب (2015) أن المتفوقين لديهم سرعة في الاستجابة وحضور البديهة وسعة الأفق، وإصدار الأحكام، كما يرى جروان (2012) أن المتفوقين يتميزون بضبط النفس، والتوافق الشخصي والاجتماعي، والقيادة، وارتفاع مستوى القيم الاجتماعية كالمسايرة والاستقلال، والالتزام بالمهام الموكلة إليهم ومساعدة الاخرين. كما وضح أبو أسعد (2011) أن المتفوقين يتميزون بامتلاكهم مفاهيم متقدمة حول المسؤولية الاجتماعية وديناميكيات الجماعة والتفاعل الاجتماعي ولا يخشون الاختلاف مع الآخرين، ولديهم القدرة على تكوين صداقات مع من هم أكبر منهم سنًا؛ مما يعزز فرص تطور كفايات التعلم الاجتماعي والوجداني لديهم بشكل أفضل من العاديين، كما بين جلجل والنجار (2016) أن الطلبة المتفوقين يفضلون الالتزام بقيم المجتمع والقدرة على الحوار والتفاعل مع الآخرين والتأثير فيهم.

وللإجابة عن السؤال الرابع : " ما الاسهام النسبي لكفايات التعلم الاجتماعي الوجداني وبعض المتغيرات الديموجرافية في التنبؤ بالنهوض الاكاديمي لدى طلبة المدارس الثانوية العامة ومدارس المتفوقين للعلوم والتكنولوجيا STEM؟"، فقد تم استخدام تحليل الانحدار الخطي المتعدد باستخدام طريقة الانحدار التدريجي، حيث تم ادخال كفايات التعلم الاجتماعي الوجداني، والتي تشمل الوعي الذاتي، والوعي الاجتماعي، والإدارة الذاتية، وإدارة العلاقات، وانخاذ القرار المسؤول، بالإضافة إلى المتغيرات الديموجرافية والتي تشمل: النوع (ذكر، أنثى)، والصف والعمر ومحل الإقامة(ريف، حضر) وعدد أفراد الأسرة، ونوع المدرسة (ثانوية عامة عادية، STEM) كمتغيرات

مستقلة في معادلة الإنحدار، وتم التحقق من الخطية بين كفايات التعلم الاجتماعي الوجداني والنهوض الأكاديمي من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين كفايات التعلم الاجتماعي الوجداني والنهوض الأكاديمي، وبينت النتائج أن الارتباط بين جميع أبعاد كفايات التعلم الاجتماعي الوجداني والنهوض الأكاديمي موجب ودال عند مستوى أقل من 001.، حيث كانت قيمته (404. ، 292. ، 405.،347.، 397.) بالنسبة للوعي الذاتي، والوعي الاجتماعي، والإدارة الذاتية، وإدارة العلاقات، وانخاذ القرار المسؤول على الترتيب، كما تم التحقق من عدم التعددية الخطية بين المتغيرات المستقلة في النموذج، باستخدام مؤشر تضخم التباين The Variance Inflation Factor(VIF) والذي تراوحت قيمته بين 1.042 و 1.592 بالنسبة للمتغيرات المستقلة في النموذج، وجميعها أقل من 10 مما يدل على وجود تعددية خطية بين المتغيرات المستقلة(Privitera, 2017). وقد بينت نتائج تحليل الانحدار أن الوعي الذاتي، والإدارة الذاتية، واتخاذ القرار المسؤول، ونوع المدرسة، والنوع، ومحل الإقامة، وعدد أفراد الأسرة، هي متغيرات منبئة بالنهوض الأكاديمي، أما الوعي الاجتماعي وإدارة العلاقات، والصف والعمر فتم استبعادها من نموذج الانحدار نتيجة عدم دلالة تأثيرها في النهوض الأكاديمي، ويوضح جدول (7) قيمة "ف" ودلالتها لنموذج الانحدار، بالإضافة إلى نسبة التباين المفسر في المتغير التابع في ضوء النموذج المقترح والتي يعبر عنها مربع معامل الارتباط المعدل R^2 Adjusted .

جدول (7):

قيمة "ف" ومربع معامل الارتباط المعدل لنموذج انحدار النهوض الأكاديمي على كفايات التعلم الاجتماعي الوجداني والمتغيرات الديموجرافية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	القيمة الاحتمالية	مربع معامل الارتباط المعدل
الانحدار	2585.682	7	369.383	28.173	<.001	.316
الباقي	5296.946	404	13.111			
المجموع	7882.629	411				

وتبين النتائج معنوية الإنحدار عند مستوى ($\alpha \leq 0.001$)، وأن قيمة مربع معامل الارتباط تساوي (**.316**) مما يعني أن المتغيرات المستقلة (الوعي الذاتي، والإدارة الذاتية، واتخاذ القرار المسؤول، ونوع المدرسة والنوع، ومحل الإقامة، وعدد أفراد الأسرة) تفسر مجتمعة (31.6%) من تباين النهوض الأكاديمي. ويوضح جدول (8) قيم معاملات الانحدار غير المعيارية (B) والخطأ المعياري في تقديرها، بالإضافة إلى قيم معاملات الانحدار المعيارية β في النموذج، ودلالتها، وتشير قيمة معامل الانحدار المعياري (β) إلى مقدار التغير الذي يطرأ على المتغير التابع إذا حدث تغير في المتغير المستقل بمقدار وحدة معيارية واحدة وذلك عند تحييد أثر باقي المتغيرات.

جدول (8):

معاملات الانحدار الدالة في نموذج انحدار النهوض الأكاديمي على كفايات التعلم الاجتماعي الوجداني والمتغيرات الديموجرافية (ن= 416)

المتغير المستقل	معامل الانحدار غير المعياري B	الخطأ المعياري في B	معامل الانحدار المعياري β	قيمة ت	القيمة الاحتمالية

المتغير المستقل	معامل الانحدار غير المعياري B	الخطأ المعياري في B	معامل الانحدار المعياري β	قيمة ت	القيمة الاحتمالية
الثابت	**5.856**	**1.780**		**3.29**	**.001**
الوعي الذاتي	**.151**	**.049**	**.158**	**3.06**	**.002**
الإدارة الذاتية	**.234**	**.036**	**.295**	**6.55**	**<.001**
اتخاذ القرار المسؤول	**.269**	**.047**	.275	**5.71**	**<.001**
نوع المدرسة	**-1.031**	**.384**	**-.118**	**-2.69**	**.008**
النوع	**-1.302**	**.364**	**-.149**	**-3.57**	**<.001**
محل الإقامة	**-.952**	**.377**	**-.109**	**-2.52**	**.012**
عدد أفراد الأسرة	**-.423**	**.161**	**-.112**	**-2.62**	**.009**

ترميز المتغيرات: مدرسة STEM =1 ، المدرسة الثانوية العامة = 2، الذكور=1 ، الإناث =2، محل الإقامة الريف= 1 ، محل الإقامة الحضر= 2 ..

وتبين مقارنة قيم معاملات الانحدار المعياري المقابلة لكفايات التعلم الاجتماعي الوجداني المنبئة بالنهوض الأكاديمي أن كفاية الإدارة الذاتية كانت أكثر إسهاماً في التنبؤ بالنهوض الأكاديمي (β=.295)، تليها كفاية اتخاذ القرار المسؤول (β=.275)، وأخيراً كفاية الوعي الذاتي (β=.158)، وجميعها تؤثر إيجابياً في النهوض الأكاديمي، ويرجع ذلك إلى أن الطالب الذي يتمتع بمستوى مرتفع من الإدارة الذاتية يكون قادراً على إدارة دوافعه وتحفيز ذاته للتغلب على العقبات وضبط انفعالاته السلبية التي تنتج عن العقبات والتحديات اليومية في الحياة الأكاديمية. كما يلعب التنظيم الذاتي دوراً مهمًا في النجاح في الدراسة وتبني الأهداف الشخصية والأكاديمية، ومراقبة التقدم نحو تحقيقها، كما أن الطلاب الذين لديهم قدرة على إتخاذ القرار المسؤول يتعاملون بمسؤولية في الحياة الأكاديمية ويستطيعون مواجهة أنفسهم بأخطائهم وتحديد أسباب الإخفاق ووضع خطة للتحسين والتطوير الذاتي، كما يمثل الوعي الذاتي قدرة الفرد على التعرف على نقاط قوته وتحديد نقاط ضعفه ومشاعره وعواطفه وفهم كيفية تأثيرها على أداءه، وهو ما يساعده على إدارة هذه الإنفعالات والتخلص من مشاعر الإحباط الناتجة عن الإخفاقات الاستثنائية في الأداء الأكاديمي (Beland, 2007; Frey et al., 2000; Tarbetsky et al., 2017; Zhou & Ee , 2012; Zins & Elias, 2006) كما أن الوعي الذاتي يمثل متطلباً ضرورياً لنجاح التنظيم الذاتي للفرد(Froming et al.,1998) .

وعلى الرغم من دلالة معامل الارتباط بين كل من الوعي الاجتماعي وإدارة العلاقات بالنهوض الأكاديمي؛ إلا أن هاتين الكفايتين لم تسهما في التنبؤ بالنهوض الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية، ويرجع ذلك إلى أن هاتين الكفايتين تعكسان قدرة الفرد على فهم إشارات الأخرين، والتواصل معهم بفاعلية، بينما يعكس النهوض الأكاديمي قدرة الفرد على التعامل مع مشاعره وأفكاره ودوافعه الداخلية بحيث يسيطر على المشاعر السلبية ويشعل دافعيته ويوجه أفكاره ليستمر في السعي نحو تحقيق الأهداف(Martin & Marsh, 2008a,b).

ويمكن تحديد أثر المتغيرات الديموجرافية في النهوض الأكاديمي من خلال إشارة قيم معاملات الإنحدار، فمعامل الانحدار بالنسبة لمتغير لنوع المدرسة كان سالباً، وحيث أنه تم ترميز

مدارس المتفوقين للعلوم والتكنولوجيا بالرمز1 ، والمدارس الثانوية العامة بالرمز 2 ، فإن ذلك يدل على وجود فروق معنوية في النهوض الأكاديمي ترجع لنوع المدرسة لصالح مدارس المتفوقين للعلوم والتكنولوجيا ، ويمكن تفسير ذلك في ضوء ارتفاع كفايات التعلم الاجتماعي الوجداني لدى طلبة مدارس المتفوقين للعلوم والتكنولوجيا من ناحية، وانخفاض كثافة الفصول في هذه المدارس مقارنة بالمدارس الثانوية العامة العادية من ناحية أخرى، وهو مايتيح فرصة أكبر للطلبة للحصول على دعم معلميهم، فعندما يستمع المعلمون لآراء طلابهم ووجهات نظرهم ويقدرونها فان ذلك يشجعهم على التغلب على النكسات والتحديات التي تعيق تعلمهم (Collie et al., 2015; Furrer et al, 2014; Martin & Marsh, 2009)

أما عن معامل الانحدار بالنسبة لمتغير النوع فكان سالباً، وحيث أنه تم ترميز النوع (الذكور=1، الإناث=2)، فإن ذلك يدل على وجود فروق معنوية في النهوض الأكاديمي ترجع إلى النوع لصالح الذكور، وتتسق هذه النتيجة مع نتائج دراسة Martin& March (2008a) لدى عينة من طلبة المدارس الثانوية الحكومية والخاصة بأستراليا، ودراسة Datu&Yang,(2016) لدى عينة من طلبة الجامعة بالفلبين، ودراسة حليم (2019) لدى عينة من طلاب الصف الأول الثانوي ، ودراسة العظامات والمعلا (2020) لدى عينة من طلبة الصف العاشر، ودراسة العتيبي والحربي والشريف (2021) لدى عينة من طلبة جامعة أم القرى، بينما تختلف مع نتائج دراسة Martin& Marsh (2020) ، ودراسة دراسة حسن (2020) ، ودراسة Martin& Marsh (2020) لدى عينات من طلبة المدارس الثانوية، ودراسة Sihotang & Nugraha (2021) لدى عينة من طلبة السنة الأولى بالجامعة ، والتي توصلت إلى وجود فروق في النهوض الأكاديمي ترجع لمتغير النوع لصالح الإناث، وكذلك تختلف مع نتائج دراسة ناصف (2018) على عينة من طلبة الصف الأول الثانوي، ودراسة Safoura & Behazd (2019) على عينة من طلبة الجامعة من السنة الأولى والرابعة ودراسة Poulakanaho et al. (2019) لدى عينة من طلبة الصف التاسع بفنلندا، ودراسة Rosemary et al. (2019) لدى عينة من الطلاب بالمرحلة الثانوية، ودراسة علي (2019) لدى عينة من طلبة السنة النهائية بجامعة الوادي الجديد، ودراسة العنزي (2021) لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية ، ودراسة عبد الله (2021) لدى عينة من طلبة الصفين الأول والثاني الثانوي بمدرسة STEM بالعبور، والتي توصلت إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في النهوض الأكاديمي.

كما كان معامل الانحدار بالنسبة لمتغير محل الإقامة سالباً، وحيث أنه تم ترميز محل الإقامة (الريف= 1، الحضر = 2)، فإن ذلك يدل على وجود فروق معنوية في النهوض الأكاديمي ترجع لمحل الإقامة لصالح الطلبة المقيمين في الريف، ويمكن تفسير ذلك من خلال العوامل المؤثرة في النهوض الأكاديمي ، حيث أشار Martin& Marsh (2008a) إلى دور النشاط خارج المناهج الدراسية، والعوامل المرتبطة بالأسرة والأقارب: والتي تتضمن دعم الأسرة، والترابط الأسري، والعلاقات مع الأقران والأصدقاء في النهوض الأكاديمي، وبالنظر إلى طبيعة الحياة في الريف المصري نجد أن هذه العوامل متوفرة بشكل أفضل مقارنة بالمدن، حيث تتميز الحياة في الريف بميل الأفراد إلى الحفاظ على العلاقات الاجتماعية والترابط والدعم الأسري ووجود الأسرة الممتدة .

وبالمثل كان معامل الإنحدار بالنسبة لمتغير عدد أفراد الأسر سالباً، مما يعني أنه كلما زاد

عدد أفراد الأسرة نقص النهوض الأكاديمي لدى الأبناء، أي أن هناك علاقة عكسية بين عدد أفراد الأسرة والنهوض الأكاديمي للأبناء، ويمكن تفسير ذلك في ضوء طبيعة المناخ الاجتماعي في الأسر كبيرة الحجم والتي يقل فيها نصيب الطفل من اهتمام الوالدين والحصول على الدعم اللازم لتجاوز العقبات.

الخاتمة:

كشف البحث الحالي عن أن مستوى كفايات التعلم الاجتماعي الوجداني والنهوض الأكاديمي لدى طلبة المدارس الثانوية العامة ومدارس المتفوقين في العلوم التكنولوجيا، كان مرتفعاً، وأن كفايات التعلم الاجتماعي الوجداني لدى طلبة مدارس المتفوقين للعلوم والتكنولوجيا أفضل من نظيرتها لدى طلبة المدارس الثانوية العامة العادية، كما بينت نتائج البحث أن كفايات التعلم الاجتماعي الوجداني رغم ارتباطها جميعاً بشكل دال بالنهوض الأكاديمي، إلا أن ثلاث كفايات فقط هي الوعي الذاتي والإدارة الذاتية واتخاذ القرار المسؤول كان لها إسهام دال في التنبؤ بالنهوض الأكاديمي، والتي تم ترتيبها لدرجة تنازلياً تبعاً لنسبة الإسهام من الإدارة الذاتية ثم اتخاذ القرار المسؤول واخيراً الوعي الذاتي، كما بينت النتائج أن النهوض الأكاديمي أفضل لدى طلبة مدارس المتفوقين للعلوم والتكنولوجيا من نظيره لدى طلبة مدارس الثانوية العامة العادية ، وكذلك كان أفضل لدى الذكور مقارنة بالإناث، ولدى المقيمين في الريف مقارنة بالمقيمين في الحضر ولدى ذوي الأسرة صغيرة الحجم مقارنة بالأسرة كبيرة الحجم.

وفي ضوء نتائج الدراسة يمكن أقتراح التوصيات التالية:

1. الأخذ بعين الاعتبار درجة الإسهام النسبي لكفايات التعلم الاجتماعي الوجداني في التنبؤ بالنهوض الأكاديمي عند إعداد برامج التدخل القائمة على هذه الكفايات لتحسين النهوض الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية، بحيث تكون لكل كفاية أهمية نسبية توائم درجة إسهامها في التنبؤ بالنهوض الأكاديمي، أي أن تكون الأهمية النسبية لكفاية الإدارة الذاتية أكبر من نظيرتها لكفاية إتخاذ القرار المسؤول والوعي الذاتي.
2. تقييم كفايات التعلم الاجتماعي الوجداني بشكل دوري لطلبة الثانوية العامة سواء في المدارس العادية أو مدارس المتفوقين للعلوم والتكنولوجيا، وتوجيه انتباه المسؤولين وأعضاء هيئة التدريس نحو أهميتها كأحد مهارات القرن الحادي والعشرين، والتي تُعد أيضاً إحدى المهارات الناعمة التي تمكن الفرد من السيطرة على بيئته والتكيف معها.
3. توجيه انتباه المسؤولين وأعضاء هيئة التدريس نحو أهمية النهوض الأكاديمي كأحد أدوات الطالب لمواجهة التحديات والاخفاقات الأكاديمية اليومية في الثانوية العامة باعتبارها مرحلة دراسية حرجة، يتوقف عليها مصير الفرد العلمي والمهني.
4. تعزيز البيئة الاجتماعية للطلبة من الأسر صغيرة الحجم بما يتيح لهم الفرص المناسبة لاكتساب وتطوير كفاياتهم الاجتماعية الوجدانية.
5. ترتيب أولوية البرامج المعززة للنهوض الأكاديمي في المرحلة الثانوية لطلبة المدارس الثانوية العامة العادية، والإناث والمقيمين في المدن، وأبناء الأسر كبيرة الحجم.

البحوث المقترحة:

1. كفايات التعلم الاجتماعي الوجداني والنهوض الأكاديمي لدى المتفوقين أكاديميا والعاديين والمتعثرين دراسيا من طلبة الجامعة.
2. برنامج تدريبي لكفايات التعلم الاجتماعي الوجداني في تحسين النهوض الأكاديمي لذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية.
3. بيئة التعلم في مدارس المتفوقين للعلوم والتكنولوجيا- دراسة حالة.
4. دراسة حالة الطلاب مرتفعي ومنخفضي النهوض الأكاديمي في المرحلة الثانوية.
5. الفروق في البيئة الاجتماعية للطلبة في الريف والحضر ومدي تأثير ذلك في المتغيرات النفسية والأكاديمية.
6. إجراء مزيد من الدراسات لتحديد المتغيرات الأخرى المنبئة بالنهوض الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية.

المراجع

أولا: المراجع العربية:

أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف (2011). *إرشاد الموهوبين والمتفوقين*، عَمّان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

أبو عليوة، نهلة سيد (2015). دراسة مقارنة لبعض تطبيقات نظرية مجتمع الممارسة في التنمية المهنية لمعلمي STEM في كل من الولايات المتحدة الأمريكية وكوريا الجنوبية وإمكانية الإفادة منها في جمهورية مصر العربية. *دراسات تربوية واجتماعية- كلية التربية- جامعة حلوان*، 21(2)، 29-120.

بدير، كاريمان (2010). *سيكولوجية الموهبة والعبقرية برامج تنموية- أساليب استكشافية- سبل ودعم الموهوبين*. القاهرة، عالم الكتب.

جاد الله، أبو المكارم (2016): *المتفوقون دراسيًا نموذج للبناء المعرفي*. الإسكندرية، المكتبة التربوية.

جروان، فتحي عبد الرحمن (2012). *الموهبة والتفوق والابداع*. عمّان، دار الفكر للنشر والتوزيع.

جلجل، نصرة محمد والنجار، حسنى زكريا (2016). *الموهوبون ذوو صعوبات التعلم، الأسس النظرية والتشخيصية والاستراتيجيات التربوية*. القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

حسن، رمضان علي (2020). الدافعية العقلية وعلاقتها بالطفو الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية، جامعة بنها،131(3)، 280- 322.

حليم، شيري مسعد (2019). العلاقة بين الطفو الأكاديمي وتوجهات أهداف الانجاز لدى طلبة الصف الأول الثانوي بمحافظة الشرقية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، 112، 296- 338.

الدغيم، خالد بن إبراهيم (2017). البنية المعرفية للطالب المعلم تخصص علوم فيما يتعلق بمجالات توجه STEM (العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات) وتعليم العلوم. *الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس*، 226، 86-121.

الروسان، فاروق (2001). *سيكولوجية الأطفال غير العاديين مقدمة في التربية الخاصة*، عمّان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

الزغبي، أمل عبد المحسن (2018). تأثير التعلم الاجتماعي/ الوجداني في تحسين النهوض الأكاديمي للمتعثرات أكاديميا في جامعة طيبة بالمدينة المنورة. *كلية التربية. جامعة أسيوط*، 34(6)، 389- 446.

زيد، العربي محمد (2015). الذكاء الوجداني وعلاقته بالضغوط النفسية لدى الطلبة الموهوبين أكاديميا. *مجلة التربية للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية*، 4 (162)، 225-297.

سليمان، عبد الرحمن سيد ومنيب، تهاني محمد (2015). *المتفوقون والموهوبون والمبتكرون*. القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

شلبي، سوسن أبو العلا (2015). بر وفيلات النهوض الدراسي وقلق الاختبار في علاقتها بالانشغال المدرسي والتحصيل باستخدام التحليل العنقودي لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة العلوم التربوية*، 23(2)، 29- 97.

شواهين، خير سليمان (2016). *طرائق حديثة في التعليم برنامج STEM - نماذج تطبيقيّة*. الأردن، عالم الكتب الحديث.

عبد الله، نشوة عبد المنعم (2021). الاندماج المدرسي في ضوء متغيري الطفو الأكاديمي والاستثارة الفائقة لدى طلبة مدرسة المتفوقين الثانوية في العلوم والتكنولوجيا STEM. *المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج*، 160- 212.

العتيبي، سميرة؛ والحربي، سماح؛ والشريف، أمنية (2021). التعلم المنظم ذاتيا كمنبئ بالنهوض الأكاديمي لدى طلبة جامعة أم القرى بمكة المكرمة. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، 9(3)، 898 -919.

عطية، رانيا محمد (2020). النهوض الأكاديمي وعادات العقل لطالب الصف الأول الثانوي العام المتفوقين والعاديين أكاديميا. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، 118، 137- 173.

العظامات، عمر؛ والمعلا، نظمي (2020). الطفو الأكاديمي وعلاقته بالدافعية الداخلية والخارجية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي. *مجلة دراسات وابحاث المجلة العربية في العلوم الإنسانية والاجتماعية*، 12 (1)، 674- 691.

عكاشة، محمود فتحي (2005). أدوار المعلم في تنمية الذكاء الانفعالي لدى الأطفال الموهوبين. *مجلة كلية الدراسات الاجتماعية بجامعة العلوم والتكنولوجيا*، اليمن، 10(20)، 30-90.

على، أحمد رمضان (2019). الطفو الأكاديمي كمتغير وسيط بين ضغط الصدمة الثانوي الأسري والازدهار المعرفي لدى طلاب الجامعة. *مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، 8، 57- 92.

العنزي، فرحان (2021). نمذجة العلاقات بين الدافعية الأكاديمية وماوراء المعرفة والنهوض الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر*، 189(2)، 619- 680.

غانم، تفيدة (2011). مناهج المدرسة الثانوية في ضوء مدخل العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات STEM، المؤتمر العلمي الخامس عشر: التربية العلمية، فكر جديد لواقع جديد، *الجمعية المصرية للتربية العلمية*، 129-141.

القريطي، عبد المطلب أمين (2004). *الموهوبون والمتفوقون- خصائصهم واكتشافهم ورعايتهم*. القاهرة، عالم الكتب.

محمود، حنان حسين (2018). الاسهام النسبي لتوجهات اهداف الإنجاز والقدرة على التكيف في التنبؤ بالطفو الأكاديمي لدى طالبات الجامعة. *مجلة كلية التربية- جامعة عين شمس*، 42(3)، 238- 290.

المعايطة، خليل (2007). علم *النفس التربوي، الأردن*. عمّان دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

المكاوي، محمود ربيع (2021). أثر برنامج تدريبي قائم على بعض مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني في الاندماج الأكاديمي لدى عينة من المراهقين ذوي الإعاقة البصرية. *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر*، 189(4)، 123- 174.

ناصف، محمد يحيي (2018). النموذج البنائي للعلاقات السببية بين النهوض والعزم الأكاديميين والنمو الإيجابي وأساليب التواصل الأسري لدى طلاب المرحلة الثانوية. *البحث التربوي- المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية بالقاهرة*، 24- 133.

وزارة التربية والتعليم، جمهورية مصر العربية (2011). *قرار وزاري، رقم (369) بتاريخ* 2011/10/11، بشأن نظام مدارس المتفوقين الثانوية في العلوم والتكنولوجيا.

ثانيا: المراجع العربية مترجمة للغة الانجليزية:

Abu Assad, Ahmed Abdel Latif (2011). *Guidance for the gifted and talented*, Amman, Dar Al Masirah for Publishing and Distribution.

Abu Aliwa, Nahla Sayed (2015). A comparative study of some applications of community practice theory in the professional development of STEM teachers in the United States of America and South Korea, and the possibility of benefiting from them in the Arab Republic of Egypt. *Educational and social studies - Faculty of Education - Helwan University*, 21(2), 29-120.

Badir, Kariman (2010). *The psychology of talent and genius, developmental programs, exploratory methods, and ways to support the gifted*. Cairo, the world of books.

Jadallah, Abu Al-Makarem (2016): *The Academic Excellence Model is a Model for Knowledge Building*. Alexandria, Educational Library.

Jarwan, Fathi Abdel Rahman (2012). *Talent, excellence and creativity*. Amman, Dar Al-Fikr for Publishing and Distribution.

Gilgil, Nasra Muhammad and Al-Najjar, Hosni Zakaria (2016). *Gifted people with learning disabilities: theoretical and diagnostic foundations and educational strategies*. Cairo, Anglo-Egyptian Library.

Hassan, Ramadan Ali (2020). Mental motivation and its relationship to academic buoyancy among secondary school students. *Journal of the Faculty of Education, Benha University*, 131(3), 280-322.

Halim, Sherry Massad (2019). The relationship between academic buoyancy and achievement goals trends among first-year secondary students in Sharkia Governorate. *Arab Studies in Education and Psychology*, 112, 296-338.

Al-Daghim, Khalid bin Ibrahim (2017). The knowledge structure of the student- teacher of a science major in relation to the areas of orientation of STEM (science, technology, engineering, and mathematics) and science education. *Egyptian Association for Curricula and Teaching Methods*, 226, 86-121.

Al-Rousan, Farouk (2001). *The psychology of extraordinary children, an introduction to special education*, Amman, Dar Al-Fikr for printing, publishing and distribution.

Zoghbi, Amal Abdel Mohsen (2018). The impact of social/emotional learning in improving the academic advancement of academically impaired students at Taibah University in Madinah. *Faculty of Education. Assiut University*, 34(6), 389-446.

Zaid, Al-Arabi Muhammad (2015). Emotional intelligence and its relationship to psychological stress among academically gifted students. *Journal for Educational, Psychological and Social Research*, 4 (162), 225-297.

Suleiman, Abd al-Rahman Sayed and Munib, Tahani Muhammad (2015). *Outstanding, talented and innovative*. Cairo, Anglo-Egyptian Library.

Shalaby, Sawsan Abul-Ela (2015). Pride, scholastic advancement, and test anxiety in relation to school preoccupation and achievement using cluster analysis among secondary school students. *Journal of Educational Sciences*, (2)23, 29-97.

Shawhin, Khair Suleiman (2016). *Modern Methods of Education STEM Program - Applied Models*. Jordan, the modern world of books.

Abdullah, Nashwa Abdel Moneim (2021). School integration in the light of the variables of academic buoyancy and super-excitability among students of the high school of excellence in science and

technology STEM. *Educational Journal, Faculty of Education, Sohag University*, 160-212.

Al-Otaibi, Samira; Al-Harbi, Samah; Al Sharif, Umniah (2021). Self-organized learning as a predictor of academic advancement among students of Umm Al-Qura University in Makkah Al-Mukarramah. *International Journal of Educational and Psychological Studies*, 9(3), 898-919.

Attia, Rania Mohamed (2020). Academic advancement and habits of mind for academically normal and outstanding first year secondary school students. *Arab Studies in Education and Psychology*, 118, 137-173.

Al- Ozamat, Omar; Al Mualla, Nazmi (2020). Academic buoyancy and its relationship to internal and external motivation among tenth grade students. *Journal of Studies and Research, the Arab Journal in the Humanities and Social Sciences*, 12 (1), 674-691.

Okasha, Mahmoud Fathi (2005). The teacher's roles in developing emotional intelligence in gifted children. *Journal of the College of Social Studies, University of Science and Technology*, Yemen, 10(20), 30-90.

Ali, Ahmed Ramadan (2019). Academic buoyancy as a mediating variable between family secondary trauma stress and cognitive prosperity among university students. *Tabuk University, Journal of Humanities and Social Sciences*, 8, 57-92.

Al-Anzi, Farhan (2021). Modeling the relationships between academic motivation, metacognition, and academic advancement among secondary school students. *Journal of the College of Education, Al-Azhar University,* 189(2), 619-680.

Ghanem, Tafeda (2011). Secondary school curricula in the light of STEM entrance to science, technology, engineering and mathematics, the fifteenth scientific conference: Scientific Education, New Thought for a New Reality, *Egyptian Association for Scientific Education*, 129-141.

Al-Quraiti, Abdul Muttalib Amin (2004). *The Gifted and Talented - Their Characteristics*, Discovery, and Nurturing. Cairo, the world of books.

Mahmoud, Hanan Hussein (2018). The relative contribution of achievement goals orientations and the ability to adapt in predicting the academic buoyancy of university students. *Journal of the College of Education - Ain Shams University*, 42 (3), 238-290.

Al-Maaytah, Khalil (2007). *Educational Psychology*, Jordan. Amman Dar Al-Fikr for printing, publishing and distribution.

Al-Makkawi, Mahmoud Rabie (2021). The effect of a training program based on some social-emotional learning skills on the academic integration of a sample of adolescents with visual

impairment. *Journal of the College of Education, Al-Azhar University*, 189(4), 123-174.

Nassef, Mohamed Yehia (2018). The structural model of causal relationships between academic advancement, determination, positive growth, and family communication styles among secondary school students. Educational Research - *The National Center for Educational Research and Developmen*t, Cairo, 24-133.

Ministry of Education, Arab Republic of Egypt (2011). *Ministerial Resolution* No. (369) dated 10/11/2011, regarding the system of high school students in science and technology.

ثالثا: المراجع الأجنبية:

Akelaitis, A., & Lisinskienė, A. (2018). Social emotional skills and prosocial behaviour among 15-16-year-old adolescent. *European journal of contemporary education*, 21-28.

Allen, K., Vella-Brodrick, D., & Waters, L. (2017). School belonging and the role of social and emotional competencies in fostering an adolescent's sense of connectedness to their school. In *Social and emotional learning in Australia and the Asia-Pacific* (pp. 83-99). Springer, Singapore.

Anderson, Sophie (2019) 'Promoting academic buoyancy as a pro-active approach for improving student mental health and wellbeing.' in Imagining Better Education: Conference Proceedings 2018. Durham: Durham University, School of Education, pp. 11-21. Imagining Better Education.

Arslan, S. (2018). Social emotional learning and self-regulation: the mediating role of critical thinking. *International Journal of Learning and Change*, *10*(2), 101-112.

Azemi, K., Yailagh, M. S., & Omidian, M. (2021). The Effect of Personal Best Goals and Social-Emotional Learning on Academic Engagement through the Mediation of Academic Buoyancy. The Quarterly Journal of New thoughts on Education, 7, 2, 1- 6.

Beland, K. (2007). Boosting social and emotional competence. Educational Leadership, 64, 68-71.

Burrows, A., Lockwood, M., Borowczak, M., Janak, E., & Barber, B. (2018). Integrated STEM: Focus on informal education and community collaboration through engineering. *Education Sciences*, *8*(1), 4- 18.

Byrne, B. M. (2010). Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming (2nd ed), Second Edition. Routledge Academic. Retrieved from http:// www.amazon.com/dp/0805863737

Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning [CASEL]. (2003). Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning (SEL) programs. Chicago, Illinois: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL]. (2008). SEL assessment, tools, needs and outcome assessments. Chicago, Illinois: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.

Collie, R. J., Ginns, P., Martin, A. J., & Papworth, B. (2017). Academic buoyancy mediates academic anxiety's effects on learning strategies: An investigation of English-and Chinese-speaking Australian students. *Educational Psychology*, *37*(8), 947-964.

Colmar, S., Liem, G. A. D., Connor, J., & Martin, A. J. (2019). Exploring the relationships between academic buoyancy, academic self-concept, and academic performance: a study of mathematics and reading among primary school students. *Educational Psychology*, *39*(8), 1068-1089.

Comerford, J., Batteson, T., & Tormey, R. (2015). Academic buoyancy in second level schools: insights from Ireland. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *197*, 98-103.

Datu, J. A. D., & Yang, W. (2018). Psychometric validity and gender invariance of the academic buoyancy scale in the Philippines: A construct validation approach. *Journal of Psychoeducational Assessment*, *36*(3), 278-283.

Datu, J. A. D., & Yang, W. (2021). Academic buoyancy, academic motivation, and academic achievement among filipino high school students. *Current Psychology*, *40*(8), 3958-3965.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta□analysis of school□based universal interventions. *Child development*, *82*(1), 405-432.

Erdogan, N., & Stuessy, C. L. (2015). Modeling successful STEM high schools in the United States: An ecology framework. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, *3*(1), 77-92.

Eriksen, E. V., & Bru, E. (2022). Investigating the Links of Social-Emotional Competencies: Emotional Well-being and Academic Engagement among Adolescents. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1-15.

Feuerborn, L. L., & Gueldner, B. (2019). Mindfulness and social-emotional competencies: Proposing connections through a review of the research. *Mindfulness*, *10*(9), 1707-1720.

Furrer, C. J., Skinner, E. A., & 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.

Green, S. B., & Yang, Y. (2015). Evaluation of Dimensionality in the Assessment of Internal Consistency Reliability: Coefficient Alpha and Omega Coefficients. *Educational Measurement: Issues and Practice, 34*(4), 14–20. doi:10.1111/emip.12100

Hayes, A. F., & Coutts, J. J. (2020). Use Omega Rather than Cronbach's Alpha for Estimating Reliability. But…. *Communication Methods and Measures, 14(*1), 1–24. doi:10.1080/19312458.2020.1718629

Hopkins, M. M., & Bilimoria, D. (2008). Social and emotional competencies predicting success for male and female executives. *Journal of management development*.27, 1, 13- 35.

Hutagalung, J. B., Saija, A. F., & Noija, S. (2022). Academic buoyancy mahasiswa fakultas kedokteran ditinjau berdasarkan jalur masuk perguruan tinggi di universitas pattimura ambon. *Molucca Medica*, 91-96.

Jennings, P. A. (2011). Promoting teachers' social and emotional competencies to support performance and reduce burnout. *Breaking the mold of pre-service and inservice teacher education: Innovative and successful practices for the 21st century*, 133-143.

Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of educational research*, *79*(1), 491-525.

Johnsen, S. K. (Ed.). (2021). *Identifying gifted students: A practical guide*. Routledge.

Kasza, P., & Slater, T. F. (2017). A survey of best practices and key learning objectives for successful secondary school STEM academy settings. *Contemporary Issues in Education Research (CIER)*, *10*(1), 53-66.

Liew, J. (2012). Effortful control, executive functions, and education: Bringing self□regulatory and social□emotional competencies to the table. *Child development perspectives*, *6*(2), 105-111.

Martin, A. J. (2014). Academic buoyancy and academic outcomes: Towards a further understanding of students with attention□deficit/hyperactivity disorder (ADHD), students without ADHD, and academic buoyancy itself. *British Journal of Educational Psychology*, *84*(1), 86-107.

Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2008a). Academic buoyancy: Towards an understanding of students' everyday academic resilience. *Journal of school psychology*, *46*(1), 53-83.

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

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

Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2020). Investigating the reciprocal relations between academic buoyancy and academic adversity: Evidence for the protective role of academic buoyancy in reducing academic adversity over time. *International Journal of Behavioral Development*, *44*(4), 301-312.

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

Martinsone, B., & 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.

Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (1998). Mplus user's guide (Version 7). *Los Angeles, CA: Author*.

Nakamichi, K., Nakamichi, N., & Nakazawa, J. (2021). Preschool social-emotional competencies predict school adjustment in Grade 1. *Early Child Development and Care*, *191*(2), 159-172.

Oberle, E., Schonert-Reichl, K. A., Hertzman, C., & Zumbo, B. D. (2014). Social–emotional competencies make the grade: Predicting academic success in early adolescence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *35*(3), 138-147.

Ogurlu, Ü., Sevgi-Yalın, H., & Yavuz-Birben, F. (2018). The relationship between social–emotional learning ability and perceived social support in gifted students. *Gifted Education International*, *34*(1), 76-95.

Paolini, A. C. (2020). Social Emotional Learning: Key to Career Readiness. *Anatolian Journal of Education*, *5*(1), 125-134.

Payton, J., Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Schellinger, K. B., & Pachan, M. (2008). The Positive Impact of Social and Emotional Learning for Kindergarten to Eighth-Grade Students: Findings from Three Scientific Reviews. Technical Report. *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (NJ1)*.

Privitera, G. J. (2017). *Student Study Guide With IBM® SPSS® Workbook for Statistics for the Behavioral Sciences*. Sage publications.

Puolakanaho, A., Lappalainen, R., Lappalainen, P., Muotka, J. S., Hirvonen, R., Eklund, K. M., & Kiuru, N. (2019). Reducing stress and enhancing academic buoyancy among adolescents using a brief web-based program based on acceptance and commitment therapy: A randomized controlled trial. *Journal of youth and adolescence*, *48*(2), 287-305.

Roeser, R. W., Strobel, K. R., & Quihuis, G. (2002). Studying early adolescents' academic motivation, social-emotional functioning, and engagement in learning: Variable-and person-centered approaches. *Anxiety, Stress & Coping*, *15*(4), 345-368.

Rohinsa, M., Cahyadi, S., Djunaidi, A., & Iskandar, Z. (2019). The Role of Personality Traits in Predicting Senior High School Students' Academic Buoyancy. The Journal of Social Sciences Research, 5(9),1336-1340

Rosemary, A., Wawire, Ch., & Doyne, M. (2019). Relationship between Self-efficacy and Academic Buoyancy among form three Students in Selected Secondary Schools in Migori County, Kenya. International. Journal of Research and Scientific Innovation, 6 (12), 161- 170.

Safoura, J., & Behzad, G. (2019). Academic buoyancy in higher education Developing sustainability in language learning through encouraging buoyant EFL students. JARHE, 11(2), 162 -177.

Sihotang, A. F., & Nugraha, S. P. (2021) Academic Buoyancy for New Students during the Covid-19 Pandemic. In *Proceding of Inter-Islamic University Conference on Psychology*. 1, 1, 1-8.

Street, H. (2017). Measures of success: Exploring the importance of context in the delivery of well-being and social and emotional learning programmes in Australian primary and secondary schools. In *Social and emotional learning in Australia and the Asia-Pacific* (pp. 39-54). Springer, Singapore.

Tarbetsky, A. L., Martin, A. J., & Collie, R. J. (2017). Social and emotional learning, social and emotional competence, and students' academic outcomes: The roles of psychological need satisfaction, adaptability, and buoyancy. In *Social and emotional learning in Australia and the Asia-Pacific* (pp. 17-37). Springer, Singapore.2

Torres-Crespo, M. N., Kraatz, E., & Pallansch, L. (2014). From Fearing STEM to Playing with It: The Natural Integration of STEM into the Preschool Classroom. *SRATE Journal*, *23*(2), 8-16.

Turki, F. J., Jdaitawi, M., & Sheta, H. (2018). Fostering positive adjustment behaviour: Social connectedness, achievement motivation and emotional-social learning among male and female university students. *Active Learning in Higher Education*, *19*(2), 145-158.

Weisberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), Handbook of social and emotional learning: Research and practice (pp. 3– 19). New York: Guilford.

Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (Eds.). (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 3–19). The Guilford Press.

Williams, P. (2011). STEM Education: Proceed with caution. *Design And Technology Education: An International Journal, 16*(1), 26- 35.

World Economic Forum. (2015). *New vision for education: Unlocking the potential of technology*. Vancouver, BC: British Columbia Teachers' Federation.

Yang, C. (2021). Online teaching self-efficacy, social–emotional learning (SEL) competencies, and compassion fatigue among educators during the COVID-19 pandemic. *School Psychology Review*, *50*(4), 505-518.E

Yu, K., Martin, A. J., Hou, Y., Osborn, J., & Zhan, X. (2019). Motivation, engagement, academic buoyancy, and adaptability: The roles of socio-demographics among middle school students in China. *Measurement: Interdisciplinary Research and Perspectives*, *17*(3), 119-132.

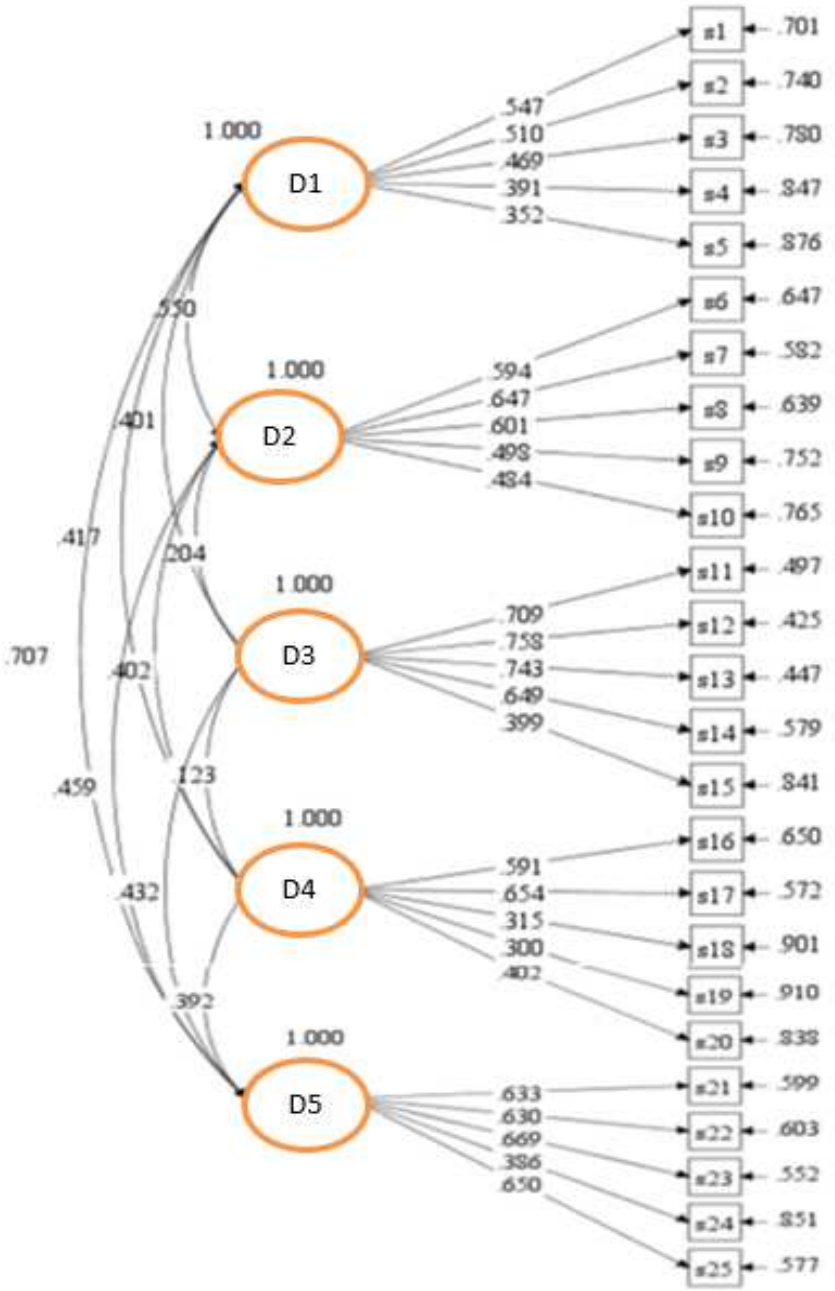
Yüksel, M., Okan, N., Eminoglu, Z., & Akca-Koca, D. (2019). The Mediating Role of Self-Efficacy and Hope on Primary School Students' Social-Emotional Learning and Primary Mental Abilities. *Universal Journal of Educational Research*, *7*(3), 729-738.

Zhou, M., & Ee, J. (2012). Development and validation of the social emotional competence questionnaire (SECQ).*International Journal of Emotional Education*,4, (2), 27-42.

Zieher, A. K., Cipriano, C., Meyer, J. L., & Strambler, M. J. (2021). Educators' implementation and use of social and emotional learning early in the COVID-19 pandemic. *School Psychology, 36*(5), 388–397.

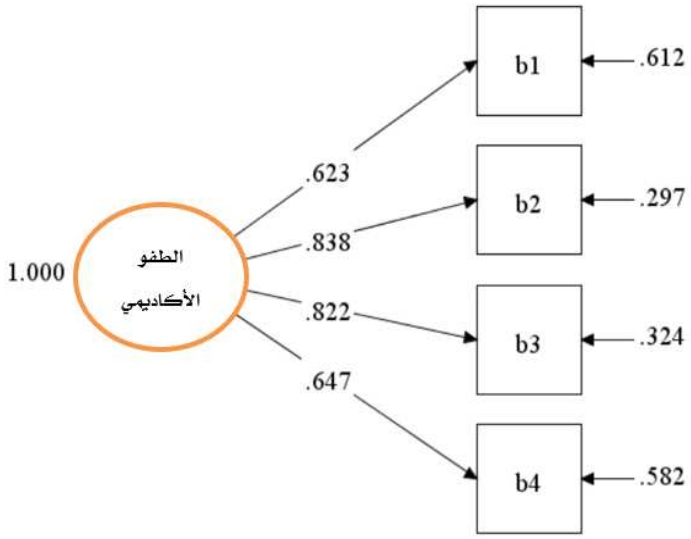
Zins, J. E., & Elias, M. J. (2007). Social and emotional learning: Promoting the development of all students. *Journal of Educational and Psychological consultation*, *17*(2-3), 233-255.

Zins, J. E., Payton, J. W., Weissberg, R. P., & O'Brien, M. U. (2007). Social and emotional learning for successful school performance. In G. Matthews, M. Zeidner, & R. D. Roberts (Eds.), *The science of emotional intelligence: Knowns and unknowns* (pp. 376–395). Oxford University Press.



شكل(1): شكل المسار في نموذج التحليل العاملي لمقياس كفايات التعلم الاجتماعي الوجداني

48)966, TLI= 0.9(RMSEA= 0.051, SRMR= 0.053, CFI= 0.



شكل(1): شكل المسار في نموذج التحليل العاملي لمقياس كفايات التعلم الاجتماعي الوجداني
47, TLI= 0.939)9(RMSEA= 0.071, SRMR= 0.063, CFI= 0.