أثر برنامج تدريبي قائم على بعض مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني في الاندماج الأكاديمي لدى عينة من المراهقين ذوي الإعاقة البصرية

إعداد

د / محمود ربيع إسماعيل الشهاوي المكاوي

مدرس الإعاقة البصرية

بكلية علوم ذوي الاحتياجات الخاصة – جامعة بنى سويف

أثر برنامج تدريبي قائم على بعض مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني في الاندماج الأكاديمي لدى عينة من المراهقين ذوي الإعاقة البصرية

محمود ربيع إسماعيل الشهاوي المكاوي

تخصص الإعاقة البصرية، كلية علوم ذوي الاحتياجات الخاصة ، جامعة بنى سويف.

البريد الالكتروني: mahmoud.rabea@ssn.bsu.edu.eg

ملخص البحث:

هدف البحث إلى التحقق من أثر برنامج تدريبي قائم على بعض مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني في الاندماج الأكاديمي لدى عينة من المراهقين ذوي الإعاقة البصرية، وبلغ قوام المجموعتين التجريبية والضابطة (٢٠) طالبًا تراوحت أعمارهم من(١٤– ١٨) عامًا، وتمثلت الأدوات في مقياس الاندماج الأكاديمي والبرنامج التدريبي المقترح من إعداد الباحث، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(٠,٠١) بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الاندماج الأكاديمي والدرجة الكلية لصالح القياس البعدي، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(٠,٠١) بين متوسطى رتب درجات القياس البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس الاندماج الأكاديمي والدرجة الكلية لصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(٠,٠١) بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي لمقياس الاندماج الأكاديمي بعد مرور شهر من التطبيق البعدي على المجموعة التجريبية.

الكلمات المفتاحية: برنامج تدريبي، الاندماج الأكاديمي، التعلم الاجتماعي الوجداني ، المعاقون بصريًا.

The Effect of a training program based on Socio-Emotional Learning Skills on the academic Engagement among Adolescents with visual impairment

Mahmoud Rabea Ismail Al-Shahawy
Department of Visual Disability, Faculty of Special Needs Science - Beni Suef University.
Email: mahmoud.rabea@ssn.bsu.edu.eg

Abstract:

The aim of the research is to verify the effect of a training program based on some socio-emotional learning skills on academic engagement among a sample of adolescents with visual impairment. The experimental and control groups reached (20) students whose ages ranged from (14-18) years, and the tools the academic engagement scale and the proposed training program was prepared by the researcher, The results showed Existence statistically significant differences level of significance (0.01) between the averages of ranks of the experimental group scores in the pre and post measurements on the of the academic engagement scale and overall score favor of the post measurement. Also, statistically significant differences were found at the level of Significance of (0.01) between the mean ranks of the post-measurement scores for the experimental and control groups in the scale of academic engagement and the total score in favor of the experimental group, and the absence of statistically significant differences at the level of significance (0.01) between the averages of ranks for the post and follow-up scales of the academic engagement after month of the experimental group.

Keywords: Training Program, Academic Engagement, Social Emotional Learning , visual impairment.

مقدمة:

تعتبر مرحلة المراهقة من المراحل المهمة لتنمية المهارات الأساسية للنجاح والتفوق الدراسي والاندماج في عالم الكبار فيما بعد، ويواجه المراهق الكفيف العديد من المشكلات النفسية والاجتماعية التي تفرضها عليه المراهقة بالإضافة إلى المشكلات الناجمة عن الإعاقة البصرية التي قد تضعف الطاقة النفسية لديهم، فاستثمار طاقتهم له مردود إيجابي على المستويين الاجتماعي والاقتصادي.

ويذكر البلاوي(٢٠١٣) سمات ناجمة عن الإصابة بالإعاقة البصرية تتمثل في الشعور بالعجز والاستسلام للإعاقة وتقبلها، والشعور بالدونية، إضافة إلى عدم الشعور بالأمان والقلق والخوف من المجهول والتوتر، وعدم الاتزان الانفعالي.

وأشارت دراسة باردين(Bardin ,2006) إلى أن الطلابَ المعاقين بصريًا لديهم تحصيل أقل من أقرانهم العاديين في(درجات الاختبارات الموحدة، ومعدلات التوظيف، ومعدلات إتمام ما بعد المرحلة الثانوية)، وتؤدي طبيعة الإعاقة البصرية إلى اختلافات في قدرة هؤلاء الطلاب على الاندماج في بيئة التعليم مما قد يؤدي إلى انخفاض مستويات الاندماج الأكاديمي.

ويعتبر الاندماج في الأنشطة المدرسية أحد النتائج المهمة للتحفيز، فمشاركة الطلاب في الأنشطة يجعلهم يشعرون بالمتعة، وبالكفاءة الذاتية، ويحددون أهدافًا عالية، حيث يعمل على زيادة التحصيل الدراسي، ويزيد من إحساس الطلاب بالارتباط بالمدارس، ويرتبط بمعدلات التخرج والنجاح الأكاديمي(Al-Alwan, 2014: 47) .

وتُعد استراتيجيات التعلم أحد الآليات المهمة التي تختص بالمتعلم داخل المنظومة التعليمية، ويعتمد عليها عند أداء الأنشطة التعليمية لتحقيق أهداف التعلم، وعلى الرغم من تعدد هذه الاستراتيجيات إلا أنها تهدف بمختلف أنواعها إلى تجويد عمليتى التعليم والتعلم، وتنمية الأداء الأكاديمي، وتكسبه مهارات التواصل الاجتماعي الجيد، ومهارات التفكير المختلفة لدى المتعلمين(الفيل: ٢٠١٤).

ويعد تكامل الجانب الأكاديمي مع الجانب الاجتماعي الوجداني أحد الاتجاهات الحديثة لتحقيق الأهداف التعليمية بمستوياتها المختلفة، والتي تعمل على تزويد الطلاب بالمهارات اللازمة للنجاح في الحياة ، حيث يرتكز التعلم الاجتماعي الوجداني على خمس كفاءات رئيسة تتضمن مجموعة متنوعة من الأفكار والمواقف والسلوكيات وهي : الوعي بالذات Self-Awareness، وإدارة الذاتSelf-Management،والوعي الاجتماعي Social-Awareness،وإدارةالعلاقاتRelations-Management،ومسئوليةاتخاذالقرار ResponsibleDecisionMaking (Weissberg,Durlak,Domitrovich,&Gullotta,2015, Greenberg, Domitrovich, Weissberg, & Durlak, 2017)

وقد قام كل من بايتون ويسبرج ودورلاك وديمنكي وتايلور وشلينجر وباتشان (Payton, Weissberg, ,Durlak, Dymnicki,Taylor,Schellinger,&Pachan,2008) بتحليل نتائج(٣١٧) دراسة تناولت التعلم الاجتماعي الوجداني،وتوصلت إلى أهمية الأثر الإيجابي للتعلم الاجتماعي الوجداني في تنمية العديد من المتغيرات ومنها المهارات الاجتماعية الوجدانية،والاتجاهات الإيجابية نحو الذات والآخرين، والسلوك الاجتماعي الإيجابي، والإنجاز الأكاديمي، وخفض العديد من المشكلات السلوكية والاجتماعية.

وقد يحتاج المراهقون المعاقون بصريًا بشكل خاص إلى المساعدة الاجتماعية والعاطفية، فهم بحاجة إلى كيفية التعامل مع المتطلبات الجديدة في المدرسة والحياة الاجتماعية أثناء التعامل مع المشاعر الجديدة الإيجابية والسلبية، ويشعرون بشكل متزايد أنه يجب عليهم القيام بذلك دون توجيه الكبار، ويشير يجير(Yeager, 2017) إلى أهمية برامج التعلم الاجتماعي والعاطفي Social Emotional Learning Programs التي تعتبر إحدى الطرق لمساعدتهم على التغلب على هذه الصعوبات، ويمكن أن يحول حياة المراهقين إلى الأفضل، حيث تهدف هذه البرامج إلى جعلهم يشعرون بالاحترام من قبل الكبار والأقران، ومنحهم الفرصة لاكتساب المكانة والإعجاب في عيون الأشخاص الذين يقدرون آرائهم، وهذا يؤثر إيجابيًا على أدائهم الأكاديمي وعلى سلوكهم وصحتهم النفسية.

وتعد برامج التعلم الاجتماعي الوجداني نوعًا من التدخل الوقائي المدرسي المصمم لتعزيز وتنمية المهارات الأكاديمية لدى الطلاب من خلال تنمية مجموعة مترابطة من المهارات المعرفية والوجدانية والسلوكية التي تعتبر أساسية في الإنجاز الأكاديمي، والأدلة المستمدة من الدراسات الطولية تشير إلى أن الروابط بين المهارات الاجتماعية الوجدانية والتحصيل الأكاديمي في التعليم المبكر هي علاقة سببية (McCormick, Cappella, Oconnor , & McClowry, 2015)

وأشار لوثانس ولوثانس وبالمر(Luthans,Luthans,&Palmer,2016:1099) إلى أن الاندماج الأكاديمي في الممارسات التعليمية الجيدة يُعد واحِدًا من أفضل المنبئات بالتعلم والنمو الشخصي، وعندما يندمج الطلاب في أنشطة تربوية هادفة تُستمر فؤائدها إلى ما بعد التخرج من الجامعة، ويُضاعف فرص اندماجهم في العمل بعد التخرج.

وقد أشارت الدراسات السابقة إلى وجود علاقة إيجابية بين مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني والاندماج الأكاديمي مثل دراسة : Casel,2015، Celik, 2015،Oberlea,Domitrovichc,Meyersc&Weissberga,2016 ، Stillmana, Stillman, Martinez, Freedman, Jensen& Leetc,2018

Meyers, Domitrovich, Dissi, Trejo, &Greenberg, 2019، ودراسة الفيل (٢٠١٤).

كما أوضحت العديد من الدراسات السابقة أنه يمكن تنمية مستوى الاندماج الأكاديمي من خلال التدريب على بعض مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني مثل دراسة مهدي، ومحمد، ٢٠١٧، والزغبي، ٢٠١٨.

Doostian,Fattahi,Goudini,A'zami ,Massah, &Daneshmand, 2014 ، Duginske,2017, McCormick, Cappella, O'Connor, & McClowry, 2015, ، Williams , 2014Meyers, Domitrovich, Dissi, Trejo, & Greenberg, 2019, Mahoney, Weissberg, Greenberg, Dusenbury, Jagers, Niemi, Schlinger, Schlund, Shriver, VanAusdal &Yoder, 2020.

ويرى جابر(٢٠٠٤: ٩٩) أنه لا يمكن تحقيق أي نجاح أكاديمي أو شخصي بدون تنمية المهارات الاجتماعية والوجدانية، ومن أسباب تميز بعض المدارس وفاعليتها في تحقيق مستوى أكاديمي عالٍ هو وجود عملية نسقية لتنمية مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني.

وتعتبر المهارات الاجتماعية الوجدانية هي المفتاح الذي يحتاجه الطلاب للنجاح في المدرسة، ومن هذه المهارات الثقة بالنفس، والقدرة على تطوير العلاقات الاجتماعية الإيجابية، والتركيز على المهام الصعبة والمثابرة عليها، والتواصل بشكل فعال مع أقرانهم، وحل المشكلات الاجتماعية، وهذه الكفايات هي عامل مهم للنجاح في المدرسة(Hemmeter,Ostrosky&Fox, 2006: 583).

ويرى كل من دورلاك ويسبرج وديمنيكي وتايلور وشيلنجر (Durlak,Weissberg,Dymnicki, Taylor,&Schellinger,2011:406) أن المهارات الاجتماعية الوجدانية يمكن أن تعلم وتمارس وتطبق في الحالات المختلفة من خلال منظومة التعليم، حتى يتمكن الطلاب من استخدامها كجزء من حياتهم اليومية وفي سلوكياتهم.

وعليه يرى الباحث أن المراهقين المعاقين بصريًا في حاجة إلى تنمية مستوى اندماجهم الأكاديمي بهدف زيادة استيعابهم للمحتوى المعرفي، وأيضا تنمية المهارات الحياتية المختلفة، والتي تسهم بدورها في تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي لديهم، بما يضمن تفاعلهم مع البيئة المدرسية والحياة العملية بنجاح، وقد أفاد التراث النفسي أنه يمكن تنمية ذلك من خلال فعالية التدريب على مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني.

مشكلة البحث:

يُعَد ضعف الاندماج الأكاديمي مشكلة كبيرة تواجه المراهقين المعاقين بصريًا،لأن هؤلاء الطلاب غالبًا لايتوفر لديهم المهارات الاجتماعية والوجدانية التي تمكنهم من الاستفادة الكاملة من معارفهم الأكاديمية، وقد لاحظ الباحث من خلال خبرته في التعامل مع ذوي الإعاقة البصرية ، وعمله مشرفًا على التدريب الميداني للطلاب المعلمين بمدرسة النور للمكفوفين بمحافظة بني سويف، توصل الباحث إلى وجود مشكلات شائعة لديهم تتمثل في عدم متابعة المعلمين أثناء الشرح، وتأخر الطلاب عن الحضور، وشكاوى المعلمين من بعض الطلاب، وضعف مشاركتهم في الأنشطة الصفية واللاصفية بسبب نقص الطاقة لديهم، مما يعوقهم عن تحقيق النجاح في المهام الأكاديمية وانخفاض مستوى التحصيل الدراسي لديهم، لذا فهم في حاجة إلى صقل شخصيتهم ومهاراتهم وعقولهم، وتوفير بيئات تعليمية محفزة لهم تسهم في رفع مستوى تحصيلهم الأكاديمي، وامتلاكهم مهارات النجاح في الحياة، وجعلهم أعضاء مساهمين فاعلين في بناء مجتمعهم مما ينعكس إيجابيًا على أدائهم الأكاديمي واستقرار صحتهم النفسية .

وقد أشارت دراسة باردين ولويس(Bardin&Lewis,2008) إلى أهمية التغييرات البيئية التي يتم تنفيذها للطلاب المكفوفين أو ضعاف البصر، وتحديد الاستراتيجيات المناسبة لزيادة مشاركتهم الهادفة في المناهج الدراسية والأنشطة المختلفة،مما يساعد في سد فجوة الاندماج الأكاديمي لذوي الإعاقة البصرية في فصولهم التعليمية.

ومن خلال اطلاع الباحث على الأطر النظرية، ونتائج البحوث السابقة تبين أن هناك آثارًا سلبية تترتب على عدم الاندماج الأكاديمي للطلاب والتي تتمثل في التسرب الدراسي، والمشاركة في السلوكيات المنحرفة، وتدنى مستوى التحصيل الدراسي، وضعف مستوى التوافق النفسي والاجتماعي، والشعور بالملل، وتدني مستوى مهارات التواصل الاجتماعي الجيد مع الآخرين(حليم ٢٠١٥ ,Kuh, 2009, Al-Alwan,2014). Eccles&Wang , 2013,

وقد ذكرت دراسة العلوان (Al-Alwan,2014) أن الطلاب الذين يحرصون على حضور دروسهم، ويلتزمون بقواعد ولوائح المدرسة يحصلون على درجات عالية، والذين لا يشعرون بالارتباط بالمدرسة أكثر ميلاً إلى إظهار سلوكيات غير متحضرة داخل وخارج المدرسة، أما الطلاب المشاركون في أنشطة المدرسة يميلون أكثر إلى إظهار اتجاهات إيجابية.

ويرى الباحث أنه ينبغي أن يكون لدى المراهق المعاق بصريًا درجة من الاستعداد الأكاديمي، والاستراتيجيات المعرفية، والمهارات الاجتماعية المختلفة، بالإضافة إلى دافعية الإنجاز والتي تعد ضرورية لعملية الاندماج الأكاديمي، ولذا ينبغي تنمية هذه الاستراتيجيات لدى المراهقين المعاقين بصريًا وخاصة المتعثرين أكاديميًا حتى يتم تقليل عمليات الرسوب والتسرب من المدرسة، وهذا ما أشارت إليه دراسة باردين ولويس(Bardin&Lewis,2011) حيث أظهرت تقييمات المعلمين ضعف مستوى الاندماج الأكاديمي للطلاب الذين يقرأون بطريقة برايل مثل أقرانهم المبصرين ذوي المهارات المنخفضة، وبعد التدريب على مجموعة من المهارات تَحسن مستوى الاندماج الأكاديمي وكان أداؤهم مرتفعًا مثل أقرانهم المبصرين ذوي المهارات العالية.

ونظرًا لندرة الدراسات والبحوث العربية- في حدود اطلاع الباحث- لا توجد دراسة عربية تناولت إعداد برنامج تدريبي قائم على مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني لتنمية الاندماج الأكاديمي لدى المراهقين ذوي الإعاقة البصرية ، وبناءً على ما سبق تتبلور مشكلة البحث في محاولة الإجابة على السؤال الرئيس التالي :

ما أثر برنامج تدريبي قائم على بعض مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني في الاندماج الأكاديمي لدى عينة من المراهقين ذوي الإعاقة البصرية ، وينبثق عن هذا السؤال عدة أسئلة فرعية هي:

١- هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الاندماج الأكاديمي ؟

٢- هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الاندماج الأكاديمي في التطبيق البعدي؟

٣- هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الاندماج الأكاديمي بعد مرور شهر من التطبيق؟

أهداف البحث: يهدف البحث الحالي إلى:

١- إعداد برنامج تدريبي قائم على بعض مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني لتنمية الاندماج الأكاديمي لدى المراهقين ذوي الإعاقة البصرية.

٢- التحقق من أثر البرنامج التدريبي القائم على بعض مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني في تنمية الاندماج الأكاديمي لدى المراهقين ذوي الإعاقة البصرية.

٢- استمرارية فعالية البرنامج في تنمية الاندماج الأكاديمي لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد فترة المتابعة.

أهمية البحث : تتمثل أهمية البحث في:

أ- الأهمية النظرية:

١- تقديم وجهات النظر المختلفة حول مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني اللازم توافرها لدى المراهقين ذوي الإعاقة البصرية، وبناء برنامج تدريبي قائم على هذه المهارات التي تم تحديدها لتنمية الاندماج الأكاديمي .

٢- تزويد المكتبة العربية بإطار نظري عن متغير الاندماج الأكاديمي وأدوات قياسه لذوي الإعاقة البصرية.

٣- أهمية مرحلة المراهقة التي تتصف بالتقلبات المزاجية والشخصية، ومحاولة مساعدة هؤلاء الطلاب على تطور شخصياتهم بصورة إيجابية.

ب- الأهمية التطبيقية:

١- تدريب الطلاب ذوي الإعاقة البصرية على مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني بما يسهم في تنمية الاندماج الأكاديمي لديهم.

٢- الاستفادة من نتائج البحث في تبني المؤسسات التربوية لبرامج تدريبية تدعم من المهارات الشخصية لدى المراهقين ذوي الإعاقة البصرية، ومواجهة مشكلاتهم المختلفة.

مصطلحات البحث:

التعلم الاجتماعي الوجداني :Social Emotional Learning

يتبنى الباحث تعريف مارتينسون و فيلسينا(Martinsone,&Vilcina,2017:5) بأنه عملية يتم من خلالها تطوير كفاءات المتعلمين لفهم وإدارة مشاعرهم الخاصة، والشعور بالتعاطف تجاه الآخرين، وتحديد أهداف إيجابية وتحقيقها، والحفاظ على العلاقات الإيجابية بين الأشخاص، واتخاذ القرارات المسئولة.

الاندماج الأكاديمي:Academic Engagement

يُعرفه الباحث بأنه" قدرة المعاق بصريًا على بذل الجهد والتفاعل والمشاركة في أداء المهام الأكاديمية، والحرص على بناء المعرفة والتنظيم الذاتي لها، واكتساب المعارف بصورة صحيحة، وإظهار المشاعر وردود الفعل الإيجابية تجاه المعلمين والأقران والمهام والمؤسسة التعليمية بشكل عام"، ويتحدد إجرائيًا بالدرجة الكلية التي يحصل

عليها الطالب على مقياس الاندماج الأكاديمي وأبعاده(المعرفي، والسلوكي، والوجداني).

المعاق بصريًا : يُعرفه الباحث بأنه كل من فقد قدرته على الإبصار بشكل كلي أو جزئي ، وأصيب بكف البصر قبل سن الخامسة، وتبلغ حدة بصره ٢٠/٢٠٠ أو أقل في أقوى العينين ، ولا يستطيع القراءة والكتابة إلا بطريقة برايل.

حدود البحث:

يتحدد البحث موضوعيًا بالبرنامج التدريبي القائم على مهارات التعلم الاجتماعي لتنمية الاندماج الأكاديمي، وبشريًا بطلاب مدارس النور ببني سويف، وزمانيًا في الفصل الدراسي الأول ٢٠١٩/٢٠٢٠م، وبالأدوات والأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولا: الاندماج الأكاديمي:

يرى فاندين وريتزن وبيتيرس (vanUdena,Ritzenb,&Pieters, 2014:22) أن مفهوم الاندماج ظهر منذ ما يقرب من (٢٩) عامًا، عندما تم تناول موضوع التسرب من المدرسة، حيث إن تفاعل الطلاب مع النظام الأكاديمي والاجتماعي يُنتج درجة معينة من التكامل الاجتماعي والأكاديمي.

ويُعَدُّ مفهوم الاندماج Engagement من المفاهيم المرتبطة بدافعية الطلاب نحو عملية التعلم، ويُعرفه مهدينيزاد(Mehdinezhad,2011:49) بأنه مشاركة الطلاب في الأنشطة التي تساهم في تعلمهم وإنجازاتهم وشعورهم بالانتماء إلى المجتمع الأكاديمي، وهذه الانشطة تشمل التفاعل بين المدرسين والطلاب، وبين الطلاب بعضهم البعض، وتعلم الأقران، وأنشطة الخدمات مثل الأدوار القيادية في توجيه الطلاب.

ويعتبر الاندماج الأكاديمي حالة عقلية إيجابية ترتبط بالعمل وتتصف بالحيوية والنشاط، والتفاني والإخلاص، والانهماك، وتشير الحيوية والنشاط إلى الطاقة التي يوظفها الفرد في الدراسة، ويشير التفاني إلى المعنى والهدف لدى الفرد من الدراسة، ويمثل الانهماك مدى استغراق الفرد في دراسته (Zhang,Shi,Yun,Li,Wang,He,&Miao,2015:586).

وعليه يرى الباحث أن الاندماج الأكاديمي هو طاقة جسمية ونفسية يبذلها الطالب من أجل الحصول على خبرات ومعارف مختلفة، تجعله يستمتع بعلاقات إيجابية مع الآخرين، ويقبل على المشاركة في الأنشطة الصفية واللاصفية، مما يدفعه إلى تحقيق مستويات عالية من الشعور بالرضا والارتياح تجاه ما يمارسه من مهام

وأعمال داخل أو خارج حجرة الدراسة، مع الانسجام والعلاقات الطيبة مع المعلمين والأقران.

أبعاد الاندماج الأكاديمي:

يذكر العلوان (Al-Alwan,2014) أن الاندماج الأكاديمي مفهوم يتكون من ثلاثة أبعاد رئيسة هي :

أ- **الاندماج المعرفي**: ويشير إلى جودة العمليات المعرفية وأساليب التعلم التي يستخدمها الطلاب في الواجبات المدرسية والواجب المنزلي، بما في ذلك تحديد الأهداف والتنظيم الذاتي والرغبة في استثمار جهودهم لإتقان المعارف والمهارات اللازمة للمهام الصعبة واستخدام استراتيجيات التعلم .

ب- **الاندماج السلوكي**: ويشير إلى الإجراءات والممارسات التي يوجهها الطلاب نحو المدرسة والتعلم؛ ويتضمن السلوك الإيجابي على سبيل المثال ، حضور الطلاب واستكمال الأنشطة المدرسية، والمشاركة النشطة في الفصول والمشاركة في الأنشطة اللاصفية.

ج- **الاندماج الوجداني**: ويشير إلى المشاعر والاهتمامات والمواقف التي لدى الطلاب تجاه التعلم والمدرسة.

ويؤكد تشانج وإيفانز وكيم ونورتون وديتر وديكارد وسامور (Chang,Evans,Kim,Norton,Deater, Deckard&Samur,2016:1285) على أهمية ثلاثة مفاهيم في الاندماج ككل هي: الاندماج المعرفي، والسلوكي،والوجداني، ويشير الاندماج المعرفي إلى اليقظة العقلية والرغبة في بذل الجهد لفهم الأفكار المعقدة وإتقان المهارات عالية المستوى، واكتساب المعارف بصورة صحيحة، ويشير الاندماج السلوكي إلى المشاركة في العمل، والقيام بالعمل المطلوب، والالتزام بقوانين وقواعد الفصل، ويعكس الاندماج الوجداني وجود حالات انفعالية إيجابية وسلبية، وإشباع الاهتمامات والسعادة والانتماء.

وأكد فريدريكس وبلومنفيلد وباريس(Fredricks , Blumenfeld & Paris, 2004:61)أن هذه الأبعاد الثلاثة مترابطة ديناميكيًا داخل الفرد، فهي ليست عمليات منفصلة، ولكن هذا التقسيم يساعد فقط على فهم أن الاندماج مفهوم متعدد الأبعاد، وأنها لا تعمل بمعزل عن بعضها، وإنما تُفهم بأنها متشابكة وديناميكية ، وذلك لاختبار التأثيرات التفاعلية بينهم .

أهمية الاندماج الأكاديمي لذوي الإعاقة البصرية:

يشير فريدريكس وبلومنفيلد وباريس(Fredricks,Blumenfeld&Paris,2004:60) إلى أهمية التركيز بشكل متزايد على الاندماج الأكاديمي للطلاب باعتباره مِفتاح لمعالجة العديد من المشكلات مثل تدني مستوى التحصيل الدراسي، ووجود مستويات عالية من مشاعر الملل لدى الطلاب وشعورهم بالاغتراب، وارتفاع مستوى التسرب الدراسي.

ويُعتبر الاندماج الأكاديمي من أهم العوامل التي تؤثر على تعلم الطلاب ونجاحهم الأكاديمي، وعلى وجه التحديد يعتبر النموذج الرئيسي للفهم والتنبؤ بتخرج الطلاب من المدرسة الثانوية، والطلاب الذين يحرصون على حضور كل الدروس في فصولهم الدراسية، ويركزون على التعلم، ويلتزمون بقواعد ولوائح المدرسة، يحصلون على درجات عالية،أما ضعف الاندماج الأكاديمي يمكن أن يزيد معدلات الفشل المدرسي والانسحاب والتسرب من الدراسة (Al-Alwan,2014: 47).

ويرى الباحث أن أهمية الاندماج الأكاديمي لذوي الإعاقة البصرية تتمثل في: تعلمهم بصورة أفضل بسبب الدافعية الذاتية للإنجاز، وزيادة ثقتهم بأنفسهم ومساعدتهم على بناء استقلاليتهم، واكتسابهم للمهارات الأكاديمية والاجتماعية ومهارات الحياة اليومية وإعدادهم للحياة الاجتماعية والمهنية مستقبلاً ، وبناء علاقات إيجابية مع المعلمين والأقران، والنضج الشخصى والاجتماعى، والقدرة على مواجهة التحديات والمشكلات.

النماذج المفسرة للاندماج الأكاديمي:

تعددت آراء الباحثين حول النماذج المفسرة لمفهوم الاندماج الأكاديمي، ومن خلال مراجعة البحوث السابقة التي تناولت الاندماج بأشكاله المختلفة، يمكن تحديد النماذج المفسرة للاندماج كالتالي:

نموذج كاهن (Kahn,1990) وهو من أوائل الباحثين في هذا المفهوم، حيث يُعرفه بأنه ظاهرة نفسية تتضمن مشاركة المتعلم في الأنشطة التعليمية سواء أكانت صفية أو لاصفية، ويتأثر بمجموعة من العوامل منها درجة وصعوبة الأنشطة التي يمارسها المتعلم، وطبيعة الخبرات والمهارات التي يمتلكها المتعلم، وطبقًا لهذا التصور يوجد شكلين للاندماج هما الاندماج المعرفي، الاندماج البدني.

نموذج فريدركس وبلومنفيلد وباريس(Fredricks,Blumenfeld&Paris,2004) يفترض أن الاندماج لتحقيقه يتطلب قدرًا كبيرًا من المرونة والتفاعل مع البيئة التعليمية، وتقبل التغيرات والتوافق معها، وينظر إليه على أنه عملية نفسية تتوسط مسار العلاقات ما بين مدخلات العملية التعليمية المختلفة ومخرجاتها، ويتحقق من خلال بذل مزيد من الجهد،

والمثابرة، واستثمار الطاقة الداخلية بشكل إيجابي عند ممارسة الأنشطة المختلفة، وهناك ثلاثة أشكال له هي: الاندماج المعرفي، والاندماج السلوكي، والاندماج الوجداني.

نموذج تيرنيزي وريزون(Terenzini&Reason,2005) الذي يقترح النموذج أربعة مجالات رئيسية في تحقيق الاندماج وهي:(الخبرات السابقة للطالب، والسمات الشخصية، والمناخ التعليمي، وبيئات التعلم، والسياق التنظيمي للمؤسسة التعليمية)، مع تطوير الطلاب لكفاءتهم الشفوية، ومهارات التفكير العليا، والتفكير الأخلاقي، والاستمرار في سنوات الدراسة، وإكمال المرحلة التعليمية.

وأخيرًا نموذج ويليامز (Williams,2014) الذي يُعرف الاندماج على أنه متغير ذو طبيعة دافعية يقوم على الاهتمام، والاستمتاع بالتعلم، والرغبة في تحقيق الأهداف الشخصية، وأنه مقدار الطاقة الجسدية والنفسية التي يبذلها الطلاب لخبراتهم الأكاديمية، وتركز هذه النظرية على دافعية المتعلم، والاستراتيجيات اللازمة لتحسين التواصل والتفاعل بين المعلم والطالب، وزيادة درجة الحضور والمشاركة في الأنشطة التعليمية المختلفة التي تتم داخل المؤسسة التعليمية، وهناك أربعة أشكال من الاندماج هي: **الاندماج الحقيقي**:ويتمثل في المشاركة في الأنشطة المختلفة التي تتم داخل قاعة الدراسة وتكون ذات معنى وقيمة في تحقيق أهداف الطلاب، **والاندماج المعرفي**: ويتضمن طبيعة الدافعية للتعلم، والجهد المبذول، والاستراتيجية المستخدمة في إتمام المهام التعليمية المختلفة، **والاندماج السلوكي**: ويتمثل في استجابة الطالب للإجراءات المتبعة داخل قاعة الدراسة ودرجة المشاركة في العمل الدراسي، واتباع القواعد والتعليمات، **والاندماج الوجداني**: ويتضمن الاهتمام، والقيم، والمشاعر المرتبطة بالمهام الأكاديمية .

ومما سبق يتضح أهمية التدريب على مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني لتنمية الاندماج الأكاديمي لدى المراهقين ذوي الإعاقة البصرية، وأنه يُمثل موضوعًا مهمًا في الأبحاث النفسية التعليمية ، حيث يقدم رؤية جديدة عن تقدم الطلاب، لما له من تأثير إيجابي على أداء الطلاب في جميع الأنشطة والمهام التعليمية، والأنشطة اللاصفية، والاتجاه الإيجابي نحو البيئة المدرسية بما فيها من معلمين وأقران وأخصائيين، والعمل على خفض معدلات التسرب من المدرسة، من أجل تحقيق أفضل النتائج لهم على مستوى الحياة العلمية والعملية والمستقبلية فيما بعد.

ثانيًا: التعلم الاجتماعي الوجداني :Social Emotional Learning

أ- مفهوم التعلم الاجتماعي الوجداني: يُعَرف التعلم الاجتماعي والوجداني بأنه عملية لتطوير قدرات الفرد بهدف إدارة الانفعالات، والرعاية والاهتمام بالآخرين،

واتخاذ القرارات المسئولة، وإقامة علاقات إيجابية مع الآخرين، والتفاعل مع المواقف الصعبة بشكل فعال(CASEL, 2003).

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

ويرى الباحث أن التعلم الاجتماعي الوجداني هو عملية تطوير لقدرات وإمكانات المراهقين ذوي الإعاقة البصرية من خلال التركيز على بعض المهارات الضرورية لهم تتثمل في القدرة على معرفة الانفعالات وإدارتها، وإقامة علاقات إيجابية مع الآخرين، وحل المشكلات والتكيف الإيجابي مع المواقف الضاغطة، وتحمل مسئولية اتخاذ القرار بما يساعد في تحقيق النجاح في جميع مجالات الحياة.

ب- أهمية التعلم الاجتماعي الوجداني:

يُعتبر التعلم الاجتماعي الوجداني أحد المداخل الإرشادية التي تهدف إلى تنمية شخصية المراهقين ذوي الإعاقة البصرية، ويكتسبون من خلالها المهارات اللازمة لتحقيق الكفاءة الاجتماعية الوجدانية لديهم في البيئة المدرسية، وهو عامل مهم في نجاح المتعلمين داخل وخارج المدرسة على حد سواء، وتعمل تلك المهارات والخصائص على تحسين الأداء الأكاديمي والاجتماعي.

ويوضح عبد الغفار(٢٠٠٥: ١٢٩) أن أهمية التعلم الاجتماعي الوجداني تكمن في تنمية شعور المتعلمين بقيمة الذات والاهتمام بالآخرين، والكفاءة في تحمل المسئولية، ومواجهة التحديات الدراسية اليومية، وإقامة علاقات إيجابية مع الأفراد، ويزيد من التحصيل الدراسي، ويقلل من الفشل الأكاديمي، حيث تساعد مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني في وضع الأهداف وحل المشكلات ودفع عجلة النجاح والتفوق الأكاديمي .

وتتضح أهمية التعلم الاجتماعي الوجداني من خلال مخرجات هذا النوع من التعلم، والتي أثبتتها نتائج البحوث في هذا المجال، Durlak,Weissberg,Dymnicki,Taylor,&Schellinger,2011، الشحات،٢٠١٣، شاهين، ٢٠١٦ ، CASEL, 2013 ، Martinsone,&Vilcina,2017، والزغبي، ٢٠١٨، Oberlea, Domitrovichc, Meyersc, &Weissberga, 2016، والتي تتمثل في الآتي: يساعد على تقليل الفجوة بين الطلاب مرتفعي ومنخفضي الإنجاز وذلك من خلال تزويد الطلاب بالمهارات اللازمة للنجاح في الحياة، ويكون لها آثار إيجابية على الأداء الأكاديمي، كما يؤدي إلى ارتفاع أداء الطلاب على اختبارات التحصيل بنسبة تتراوح ما بين(١١٪ إلى ١٧٪) عبر مراحل

تعليمية مختلفة، كما أنه يعمل على تحسين وتعديل الأداء الأكاديمي، وإنتاج سلوكيات اجتماعية أكثر إيجابية، وتقليل المشكلات السلوكية، والضغوط الانفعالية، وتعزيز الشعور بالمسئولية الشخصية، وتطور مجموعة من مهارات الاتصال مثل طلب العون من الأقران، وتأكيد الذات، وتحسن من القدرة على مواجهة الضغوط الأكاديمية، وبناء الثقة بالنفس.

ج- أهداف التعلم الاجتماعي الوجداني:

يهدف التعلم الاجتماعي الوجداني إلى تطوير الوعي الذاتي والمهارات اللازمة لتحقيق النجاح في المدرسة والحياة، من خلال فهم وإدارة العواطف وتطبيقها بشكل فعال، وتحديد الأهداف الإيجابية وتحقيقها، وتكوين علاقات إيجابية والمحافظة عليها، وتنمية مهارات اتخاذ القرارات المسئولة، حيث تعمل تلك المهارات على تحسين الأداء الأكاديمي والاجتماعي(CASEL, 2013).

ويرى الشحات(٢٠١٣: ٣) بأنه طريقة لمساعدة الطلاب على المشاركة الإيجابية في التفاعلات الاجتماعية، واتخاذ القرار الرشيد، وفهم وإدارة الانفعالات، وحل المشكلات بطريقة فعالة، بالإضافة إلى تحقيق النجاح الأكاديمي.

ويتضح مما سبق أهمية التدريب على مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني في كافة المراحل الدراسية، وأهمية تعزيز السلوكيات الإيجابية للمتعلمين في مواجهة الضغوط والتحديات في أثناء دراستهم، والارتباط الموجب بين التعلم الاجتماعي الوجداني وزيادة التحصيل الدراسي والاندماج الأكاديمي.

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

أُعد هذا النموذج بواسطة جمعية التعلم الأكاديمي والاجتماعي والوجداني Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning في جامعة الينوي في شيكاغو بالولايات المتحدة الأمريكية بهدف تنمية مجموعة كفايات ومهارات التعلم الاجتماعى الوجداني لدى الطلاب (CASEL, 2003 : 5)

ويستند النموذج في بنائه على اثنين من النظريات الحديثة، الأولى هي نظرية الذكاءات المتعددة لجادرنر Gardner, 1993 ، من خلال ما طرحته من أفكار حول الذكاء الشخصي، والثانية هي نظرية الذكاء الوجداني لجولمان Goleman, 1995 من خلال ما قدمته عن الكفايات الأساسية للذكاء الوجداني ممثلة في الوعي الذاتي والدافعية والتنظيم الذاتي والتعاطف والمهارات الاجتماعية(شاهين، ٢٠١٦ : ٢٨).

ويعمل النموذج من خلال تنمية خمس كفايات أساسية اجتماعية ووجدانية للطلاب، وتتضمن الكفايات الخمسة المذكورة مجموعة من المهارات الفرعية (CASEL, 2013) والتي يمكن توضيحها كما يلي:

١- **الوعي الذاتي:** Self-Awareness ويتضمن مهارات مثل التعرف على المشاعر وفهم الأسباب والظروف وراء هذه المشاعر، والتقييم الدقيق لقدرات الفرد واهتماماته وجوانب قوته، والشعور بالثقة بالنفس، ومعرفة احتياجاته وقيمه، والاعتقاد في الكفاءة الشخصية، وتعبئة مشاعر إيجابية نحو الذات.

٢- **إدارة الذات:** Self- Management وتتضمن مهارات مثل قدرة الطلاب على تنظيم عواطفهم وأفكارهم وسلوكياتهم في المواقف المختلفة بنجاح، والمثابرة في التغلب على العقبات، ومراقبة التقدم نحو تحقيق الأهداف الشخصية والأكاديمية، والتعبير عن العواطف بشكل مناسب، والسيطرة على الضغوط الشخصية ، وتعديل الأداء في ضوء ردود الأفعال.

٣- **الوعي الاجتماعي:** Social Awareness ويتضمن مهارات مثل القدرة على إظهار التعاطف مع الآخرين، وتفهم واحترام وجهات نظرهم، والاستماع إليهم بعناية ودقة، وزيادة التعاطف معهم، والحساسية لمشاعرهم، والتقدير والتفاعل الإيجابي مع مختلف المجموعات.

٤- **مهارات العلاقات:** Relationship skills: وتتضمن مهارات مثل قدرة الطلاب على بناء علاقات إيجابية مع الآخرين والحفاظ عليها، والاستماع إليهم والتعاون معهم، ومقاومة ضغط الأقران ، وحل النزاعات بطريقة بناءة وبعيدة عن العنف، وطلب المساعدة عند الحاجة.

٥- **مسئولية اتخاذ القرار:** Responsible decision making وتتضمن مهارات مثل اتخاذ القرار في ضوء المعايير الأخلاقية والأعراف الاجتماعية، والتحليل الواضح للمشكلات، وممارسة اتخاذ القرارات الاجتماعية، وممارسة التقييم الذاتي ، وتحمل مسئولية اتخاذ القرارات التي قد تؤدي إليها اختياراتهم.

ويتبنى الباحث المهارات الخمس الموجودة بنموذج التعلم الاجتماعي الوجداني، حيث أشار كل من دورلاك ويسبرج وديمنيكي وتايلور وشيلنجر (Durlak,Weissberg,Dymnicki,Taylor,& Schellinger,2011 إلى أن هذه المهارات تعمل على تحسين التحصيل الدراسي للطلاب من خلال تعزيز دافعيتهم للمشاركة الأكاديمية، والتكيف الاجتماعي، وتدعيم شعورهم بالانتماء وتقليل مشكلاتهم السلوكية ، ووقايتهم من الفشل الدراسي، من خلال مجموعات مترابطة من المهارات المعرفية والسلوكية والوجدانية.

وهـذا معنـاه أن تـدريب المـراهقين ذوي الإعاقـة البـصرية علـى مهـارات الـتعلم الاجتمـاعي الوجـداني قـد يـسهم في تحـسين قـدرتهم علـى التكيـف والانـدماج في مواجهـة التحـدي الأكـاديمي وزيـادة التحـصيل الدراسـي والنجـاح في الحيـاة ، وتحـسين الـشعور الإيجابي نحو التعلم وتحسين الصحة النفسية.

دراسات سابقة :

تناولـت دراسـة بـاردين(Bardin ,2006) جمـع ومقارنـة المعلومـات الـتي تـصف تـأثير الإعاقـة البـصرية علـى الانـدماج الأكـاديمي للطـلاب مـن خـلال مقارنـة مـستويات الانـدماج الأكـاديمي للمـراهقين ذوي الإعاقـة البـصرية بمـستويات أقـرانهم العـاديين في درجـات الاختبـارات الموحـدة، ومعـدلات التوظيـف، ومعـدلات إتمـام مـا بعـد المرحلـة الثانويـة، وتمـت ملاحظـة ١٥ مجموعـة، كـل مجموعـة مكونـة مـن ٣ طـلاب، ويوجـد فـى كـل مجموعـة طالـب واحـد مـن (ذوي التحـصيل المـنخفض، وذوى التحـصيل المتوسـط، وذوي الإعاقـة البـصرية) خـلال فنـون اللغـة، وجُمعـت بيانـات الملاحظـة بواسـطة أداة بطاقـة الملاحظـة، ومـن خـلال إكمـال المعلمـين لاسـتبيان مـشاركة الطـلاب، وأشـارت نتـائج الملاحظـة إلى عـدم وجـود فـروق بـين المجموعـات إلا في مجـال التفاعـل مـع المعلـم، كمـا أشـارت نتـائج الدراسـة إلى أن الطـلاب ذوى الإعاقـة البـصرية تم تـصنيفهم علـى نحـو مماثـل لـزملائهم في الفـصل ذوي التحـصيل المنخفض، مما قد يؤدي إلى انخفاض مستوي الاندماج الأكاديمي لديهم.

وهدفت دراسة عبد الله (٢٠١١) إلى التعرف على النموذج البنائي للعلاقة بين توجهات الهدف وفعالية الذات والاندماج المدرسي والتحصيل الاكاديمي، وذلك على عينة مكونة من (٣٤٤) طالبًا وطالبةً بالصف الأول الثانوي، وتم تطبيق مقياس توجهات الهدف، ومقياس فعالية الذات ومقياس الاندماج المدرسي، وباستخدام أسلوب تحليل المسار، توصلت النتائج إلى وجود تأثيرات مباشرة دالة إحصائيًا لتوجهات الهدف على فعالية الذات والاندماج المدرسي، والتحصيل الاكاديمي مع اختلاف قيم التأثير، ووجود تأثير دال إحصائيًا لفعالية الذات على الاندماج المدرسي والتحصيل الاكاديمي مع اختلاف قيم التأثير، كما توصلت الدراسة أيضًا إلى وجود تأثير دال للاندماج المدرسي على التحصيل الأكاديمي.

وحاولت دراسة العلوان(Al-Alwan,2014) نمذجة العلاقات السببية بين التدخل الأسري والاندماج المدرسي والأداء الأكاديمي لطلاب المدارس الثانوية، وتكونت العينة مـن(٦٧١) طالبًـا في الـصفين التاسـع والعاشـر، وتم تطبيـق مقياسـي التـدخل الأسـري والانـدماج المدرسـي في فـصولهم الدراسـية العاديـة، وأشـارت نتـائج تحليـل المسار إلى أن التدخل الأسري تؤثر على الاندماج المدرسي بشكل مباشر، ويؤثر التدخل الأسري على

الأداء الأكاديمي بشكل غير مباشر من خلال تأثيرها على الاندماج المدرسي بالإضافة إلى ذلك، يؤثر الاندماج المدرسي على الأداء الأكاديمي بشكل مباشر.

وسعت دراسة على وحسن(Ali&Hassan, 2014)إلى معرفة وجهات نظر المعلمين في المدارس الخاصة والمدارس العادية تجاه الاندماج الأكاديمي لدى الطلاب ذوي الإعاقة البصرية، وأهمية دور المعلمين لتعزيز الاندماج الأكاديمي بين الطلاب المعاقين بصريًا في الفصل، وأجريت الدراسة على عينة قوامها(٤٦) معلمًا يقومون بالتدريس للطلاب ذوي الإعاقة البصرية في وادي كلانج، واستخدمت الدراسة مجموعة من الاستبيانات للمعلمين، وأظهرت النتائج أن وجهة نظر المعلمين تجاه الاندماج الأكاديمي لدى الطلاب ذوي الإعاقة البصرية متوسطة، وأشار المعلمون في المدارس العادية إلى تصور أكثر إيجابية حول الاندماج الأكاديمي مقارنة بمعلمي المدارس الخاصة.

وأشارت دراسل الفيل(٢٠١٤) إلى الكشف عن درجة الإسهام النسبي لاستراتيجيات التعلم العميق والسطحي في التنبؤ بالمرونة المعرفية والاندماج النفسي والمعرفي لدى طلاب المرحلة الإعدادية ، وذلك على عينة مكونة من(١٩١) طالبًا بالصف الثاني الإعدادي، واستخدمت الدراسة استبيان استراتيجيات التعلم العميق والسطحي، والمرونة المعرفية، والاندماج النفسي والمعرفي، وكشفت النتائج عن وجود إسهام نسبي دال إحصائيًا لاستراتيجيات التعلم العميق بصفة خاصة في التنبؤ بالمرونة المعرفية والاندماج النفسي المعرفي لدى طلاب المرحلة الإعدادية .

وهدفت دراسة حليم(٢٠١٥) إلى التعرف على العلاقة بين كل من الدافعية الأكاديمية والاندماج المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، والتعرف على الفروق بين متوسطي درجات الذكور والإناث في كل من الدافعية الأكاديمية والاندماج المدرسي، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين كل من الدافعية الأكاديمية والاندماج المدرسي، ووجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات الذكور والإناث في الدافعية الداخلية لصالح الإناث، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات الذكور والإناث في جميع الأبعاد والدرجة الكلية لمتغير الاندماج المدرسي، ووجود تأثير دال إحصائيًا لمتغير الدافعية الأكاديمية بأنواعه الثلاثة (الدافعية الداخلية والدافعية الخارجية وغياب الدافعية)على اندماج التلاميذ المدرسي (المعرفي والسلوكي والوجداني).

وحاول صميدة(٢٠١٥)التنبؤ بالأشكال المختلفة للاندماج الأكاديمي(المعرفي، والسلوكي، والوجداني) لدى عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية من خلال تصوراتهم عن المناخ المدرسي(دعم ومساندة المعلم لطلابه، ودعم ومساندة الأصدقاء والأقران لبعضهم البعض، والولاء والانتماء للمدرسة، ودعم الشعور بالاستقلالية،

والوضوح والاتساق في القواعد المدرسية)، ودرجة ذكاؤهم الانفعالي طبقًا لنموذج جولمان(الوعي بالذات، وإدارة الانفعالات، والدافعية، والتعاطف، والمهارات الاجتماعية) وبلغ عددهم (٣١٥) طالبًا وطالبةً من طلاب الصف الثاني الثانوي، وقد استخدم الباحث مقياس تصورات المراهقين عن المناخ المدرسي، ومقياس الذكاء الانفعالي، ومقياس الاندماج الأكاديمي، وأسفرت الدراسة أن المناخ الأكاديمي المدرك بأبعاده المختلفة،والذكاء الانفعالي بمكوناته يسهمان بدرجة أكبر في الاندماج المعرفي لطلاب وطالبات المرحلة الثانوية؛ حيث بلغت نسبة الإسهام (٢٦,٧٪)؛ يليه الإسهام في الاندماج السلوكي بنسبة إسهام (١٩,٨٪)، يليهم الإسهام في الاندماج الانفعالي بنسبة إسهام (١٦,٧٪).

وقام كل من تان وسنيها وشين ووانج (Tan, Sinha, Shin, &Wang, 2018)بدراسة هدفت إلى بيان أنماط الاحتياجات الأكاديمية والسلوكية للتعلم الاجتماعي الوجداني لدى الطلاب المستجدين بالمدرسة الثانوية لطلاب الصف التاسع، وكان عددهم(٣٢٣) طالبًا، وتوصلت الدراسة إلى وجود أنماط لاحتياجات التعلم الاجتماعي الوجداني،منها تحديد مشكلات المهارات،وتحديد الاحتياجات السلوكية،وأن الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة في التعلم الاجتماعي يعانون من مشاكل أكاديمية وسلوكية أكبر، بالإضافة إلى أهمية المهارات الاجتماعية وارتباطاتها المتفاوتة مع أنماط احتياجات التعلم الاجتماعي الوجداني، وأكدت النتائج على أهمية ممارسة المعلمين للتعلم الاجتماعي الوجداني في المدارس، وتحسين جهود البرامج التي تستهدف النتائج الأكاديمية والسلوكية.

وهدفت دراسة كارمونا هالتي وسالانوفا ولورينس وشوفيلي (Carmona-Halty, Salanova, Llorens,& Schaufeli,2019) إلى معرفة العلاقة بين المشاعر الإيجابية والأداء الأكاديمي كمتغير وسيط بين رأس المال النفسي والاندماج الأكاديمي، وتكونت العينة من(٤٩٧) طالبًا من طلاب المدارس الثانوية التشيلية، وتراوحت أعمارهم بين(١٤- ١٧) عامًا، وتوصلت النتائج إلى أن رأس المال النفسي والاندماج الأكاديمي يتوسط العلاقة بين المشاعر الإيجابية والأداء الأكاديمي.

وتناولت دراسة مايرز ودوميتروفيتش وديسي وتريجو وجرنبرج (Meyers, Domitrovich, Diss, Trejo & Greenberg,2019) معرفة فعالية البرامج المصممة لتعزيز التعلم الاجتماعي الوجداني(SEL) والتي يمكن أن تؤدي إلى نتائج تنموية إيجابية لدى الطلاب، وقد شملت(٢٨) مدرسة، و(٩٠٠) معلمًا، وأكثر من (٢٠٠) طالبًا، وقد أظهرت النتائج فعالية التدريب على التعلم الاجتماعي الوجداني من خلال فرق المدرسة، والتي تعزز الجوانب الإيجابية ومنها الاندماج المدرسي لدى الطلاب، وزيادة الأداء الأكاديمي.

واستهدفت دراسة بانايوتو وهمفري ويجيلسوورث (Panayiotou, Humphrey& Wigelsworth,2019) التعرف على تدخلات التعلم الاجتماعي الوجداني في المدرسة لتحسين الصحة العقلية والكفاءة الاجتماعية، والإنجاز الأكاديمي، وذلك على عينة طولية (١٦٢٦) طالبًا، وقد أظهرت النتائج أن التدريب على المهارات الاجتماعية والوجدانية له تأثير كبير على الترابط والاندماج الأكاديمي ويرفع من مستوى الصحة العقلية ويعزز من الثقة بالنفس، وكان مؤشرًا على الإنجاز الأكاديمي.

وهدفت دراسة عبد اللطيف(٢٠٢٠) إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي قائم على مكونات الذكاء الأخلاقي في تنمية الاندماج الأكاديمي وخفض مستوى التنمر الإلكتروني لدى طلاب المرحلة الثانوية، وتكونت العينة من(٣٢) طالبًا، طبق الباحث عليهم البرنامج التدريبي القائم على مكونات الذكاء الأخلاقي، ومقياس الاندماج الأكاديمي، ومقياس التنمر الإلكتروني، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية على مقياسي الاندماج الأكاديمي ومكوناته، والتنمر الإلكتروني ومكوناته في القياسين القبلي والبعدي في اتجاه القياس البعدي، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية على مقياسي الاندماج الأكاديمي ومكوناته، والتنمر الإلكتروني ومكوناته في القياسين البعدي والتتبعي بعد مرور شهر من تطبيق البرنامج.

التعليق على الدراسات السابقة:

في ضوء ما سبق عرضه من دراسات سابقة يستخلص الباحث بعض الملاحظات التالية:

- تعدد المراحل الدراسية التي أجريت فيها الدراسات السابقة لدى طلاب الجامعة أو طلاب المدارس الإعدادية والثانوية.
- أكدت نتائج الدراسات على وجود علاقة إيجابية بين مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني والاندماج الأكاديمي ، وأهميته في التحصيل الدراسي والطموح الأكاديمي وتعزيز الثقة بالنفس.
- ندرة الدراسات في– حدود ما اطلع عليه الباحث– التي تناولت برامج تدريبية قائمة على مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني لتنمية الاندماج الأكاديمي لدى المراهقين ذوي الإعاقة البصرية.
- الاستفادة من الدراسات السابقة في تصميم البرنامج التدريبي المقترح ، وإعداد مقياس الاندماج الأكاديمي، وصياغة فروض البحث، وقد تم الإشارة إلى هذه البحوث في إجراءات البحث.

فروض البحث:

في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة أمكن صياغة الفروض الآتية:

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الاندماج الأكاديمي .

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الاندماج الأكاديمي في التطبيق البعدي.

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الاندماج الأكاديمي(بعد مرور شهر من التطبيق).

إجراءات البحث:

أولاً :منهج البحث: اُسْتُخْدِم المنهج شبه التجريبي للتحقق من أثر المتغير المستقل(البرنامج التدريبي القائم على مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني) في المتغير التابع(الاندماج الأكاديمي) وذلك من خلال التصميم التجريبي للمجموعتين،واختيار أفراد المجموعتين بطريقة عشوائية مع تجانسها، ثم القياس التتبعي للمجموعة التجريبية فقط بعد مرور شهر من القياس البعدي والذي تم بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج مباشرة.

ثانيًا: المشاركون في البحث: تم اختيار عينة البحث من الطلاب المقيمين داخليًا بمدرسة النور للمكفوفين بمحافظة بني سويف، وتنقسم العينة إلى :

أ- **عينة التحقق من الخصائص السيكومترية:**تكونت العينة من(٧٠) طالبًا(٤٢) من الذكور،و(٢٨) من الإناث، بمدرسة النور للمكفوفين بمحافظة بني سويف، وتراوحت أعمارهم الزمنية ما بين(١٤- ١٨) عامًا، وقد بلغ متوسط أعمارهم(١٥,٧) بانحراف معياري(١,٧٦) للتأكد من حساب الخصائص السيكومترية لمقياس الاندماج الأكاديمي.

ب- **عينة المشاركين في البرنامج التدريبي:** تكونت من(٢٠) طالبًا، تم تقسيمهم عشوائيًا إلى مجموعتين تجريبية مكونة من(١٠) طلاب، وضابطة مكونة من(١٠) طلاب،ممن يقعون في الإرباعي الأدني على مقياس الاندماج الأكاديمي، وذلك لاختبار فعالية البرنامج التدريبي المستخدم لتنمية الاندماج الأكاديمي.

تجانس أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة قبل تطبيق البرنامج:

١- من حيث النوع: تم الاقتصار على الذكور فقط بهدف استبعاد أثر النوع في الاندماج الأكاديمي.

٢- من حيث العمر الزمني: تمت مقارنة العمر الزمني لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة باستخدام مان وتيني للتحقق من تجانس أفراد المجموعتين في العمر الزمني كما يوضح الجدول التالي:

جدول(١)

دلالة الفروق بين متوسطى رتب درجات العمر الزمني لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	مستوى الدلالة
التجريبية	١٠	٨,٧٠	٨٧,٠٠	١,٤٠٤	غير دالة
الضابطة	١٠	١٢,٣٠	١٢٣,٠٠		

يتضح من جدول (١) أن قيمة (Z)المحسوبة بلغت(١,٤٠٤) ، مما يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة، مما يدل على تجانس العينة من حيث العمر الزمني.

ثالثًا:أدوات البحث:

قام الباحث بإعداد أدوات البحث والمتمثلة في مقياس الاندماج الأكاديمي، البرنامج التدريبي، ويمكن تناول هذه الأدوات بشكل من التفصيل على النحو التالي:

١- مقياس الاندماج الأكاديمي: إعداد/ الباحث.

الهدف من المقياس: يهدف إلى قياس الاندماج الأكاديمي لدى المراهقين المعاقين بصريًا.

خطوات إعداد المقياس: اعْتُمد في بناء المقياس على مراجعة الأطر النظرية والدراسات السابقة التي تناولت الاندماج الأكاديمي، وكذلك المقاييس العربية والأجنبية التي تم إعدادها من قِبل بهدف قياس الاندماج الأكاديمي لدي المراهقين ذوي الإعاقة البصرية، ومنها مقياس(عبد الله، ٢٠١١؛ الفيل ،٢٠١٤، حليم، ٢٠١٥، إبراهيم، ٢٠١٦ ، Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004 ،Williams,2014، ،&Ljubin,2016RovanEma,

وصف المقياس: يتكون المقياس في صورته الأولية من(٢٤)عبارة يستجيب عليها المفحوص وفقًا لتدرج ثلاثي(غالبًا، أحيانًا، نادرًا)، وتم تحديد التعريف الإجرائي للاندماج الأكاديمي، وتضمن المقياس ثلاثة أبعاد، ويتم التصحيح وفقًا للمفتاح المعد لذلك.

الخصائص السيكومترية للمقياس: قام الباحث بالتحقق من ذلك من خلال الطرق الآتية :

أ- آراء الخبراء: تم عرض المقياس في صورته الأولية على خمسة من السادة أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في مجالي الصحة النفسية وعلم النفس التعليمي، لإبداء الرأي حول كفاءة المقياس وصياغة الأبعاد والعبارات، وبناءً على آراء الخبراء فقد تم حذف وتعديل صياغة بعض المفردات لتناسب عينة البحث، وقد راعى الباحث ذلك في ضوء آرائهم ومقترحاتهم .

ب- الاتساق الداخلي:

قام الباحث بالتحقق من الاتساق الداخلي من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه، ويمكن توضيح النتائج من خلال الجدول التالي:

جدول (٢)

حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد (ن=٧٠)

الاندماج المعرفي		الاندماج السلوكي		الاندماج الوجداني	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٥٦٧**	٢	٠,٧٠٣**	٣	٠,٧٢٣**
٤	٠,٦٤٥**	٥	٠,٥٨٠**	٦	٠,٦١٩**
٧	٠,٥٥٥**	٨	٠,٦٥٥**	٩	٠,٧٠٦**
١٠	٠,٧٠١**	١١	٠,٦١٦**	١٢	٠,٧١٤**
١٣	٠,٥٨٠**	١٤	٠,٦٤٥**	١٥	٠,٧٥٤**
١٦	٠,٦٧٢**	١٧	٠,٦٧٤**	١٨	٠,٥٩٩**
١٩	٠,٥١٩**	٢٠	٠,٥٢١**		

** دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من جدول(٢) أن جميع قيم معاملات الارتباط مرتفعة ودالة عند مستوى ٠,٠١ في كل الأبعاد، الأمر الذى يؤكد الاتساق الداخلي لعبارات هذه الأبعاد؛

- كما تم القيام بحساب معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس وكانت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول(٣)

حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية للمقياس (ن=٧٠)

البُعد	الاندماج المعرفي	الاندماج السلوكي	الاندماج الوجداني
معامل الارتباط	٠,٧٩٩❖❖	٠,٨٠١❖❖	٠,٧٨٩❖❖

❖❖ دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من جدول(٣) أن هناك ارتباطًا بين الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية لمقياس الاندماج الأكاديمي ، حيث ارتبطت الأبعاد إيجابيًا بالدرجة الكلية، وتراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين (٠,٧٨٩، ٠,٨٠١) عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وهي قيم تشير إلى صدق مقياس الاندماج الأكاديمي.

ج- الصدق التلازمي: قام الباحث بالتحقق من صدق المقياس من خلال محك خارجي وهو مقياس الاندماج الأكاديمي إعداد/ عبد اللطيف (٢٠٢٠) وهو يتمتع بخصائص سيكومترية جيدة ومناسبة ، حيث طبق الباحث المقياس على عينة التقنين (ن= ٧٠) وذلك لإيجاد معامل الارتباط بين درجاتهم على المقياسين، وبلغت معامل الارتباط بين درجات المقياسين(٠,٧٣) وهي قيمة دالة عند مستوى(٠,٠١)، مما يدل على صدق وصلاحية مقياس الاندماج الأكاديمي.

ثبات المقياس: قام الباحث بحساب ثبات مقياس الاندماج الأكاديمي بطريقة ألفا كرونباخ، والجدول التالي يوضح معاملات الثبات:

جدول (٤)

معاملات الثبات ألفا كرونباخ لأبعاد المقياس والمقياس ككل (ن=٧٠)

البعد	معامل ألفا كرونباخ
الاندماج المعرفي	٠,٨٠٦
الاندماج السلوكي	٠,٧٩١
الاندماج الوجداني	٠,٨١٢
المقياس ككل	٠,٨٥٦

يتضح من جدول (٤) أن جميع قيم معاملات الثبات ألفا كرونباخ مرتفعة ، الأمر الذى يؤكد على ثبات المقياس؛ وبناءً على ذلك فإن مقياس الاندماج الأكاديمي يتميز بالصدق والثبات، وهو صالح للتطبيق.

المقياس في صورته النهائية: يتكون المقياس في صورته النهائية من(٢٠)عبارة موزعة على الأبعاد الثلاثة، وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس من(٢٠ –٦٠) درجة طبقًا لتدريج ثلاثي غالبًا(٣) أحيانًا(٢)، نادرًا (١) بالنسبة لكل عبارة من عبارات المقياس، وتدل الدرجة المنخفضة على انخفاض مستوى الاندماج الأكاديمي، والعكس صحيح.

وتتوزع عبارات المقياس وفقًا للأبعاد الثلاثة كما يلي :

- الاندماج المعرفي (٧) عبارات ويتضمن العبارات(١، ٤، ٧، ١٠، ١٣، ١٦، ١٩).
- الاندماج السلوكي(٧) عبارات ويتضمن العبارات (٢، ٥، ٨ ، ١١ ، ١٤، ١٧، ٢٠).
- الاندماج الوجداني(٦) عبارات ويتضمن العبارات (٣، ٦، ٩، ١٢، ١٥، ١٨).

٢- البرنامج التدريبي: إعداد/ الباحث.

اعتمد الباحث في تحديد أهداف البرنامج على تعريفات وخصائص التعلم الاجتماعي الوجداني، وتم اختيار محتوى البرنامج وأساليبه وفنياته وطرق تقويمه بناءً على الأهداف التي تم تحديدها، وتم تحديد الهدف العام للبرنامج ثم الأهداف الفرعية ثم الأهداف الإجرائية الخاصة بكل جلسة.

أ- الهدف العام من البرنامج : يهدف هذا البرنامج إلى تنمية الاندماج الأكاديمي لدى عينة من المراهقين ذوي الإعاقة البصرية من المستوى المنخفض في الاندماج الأكاديمي من خلال توظيف مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني .

ب- الأهداف الفرعية للبرنامج: يتفرع من الهدف العام للبرنامج مجموعة من الأهداف الفرعية تتمثل في المهارات المكونة للتعلم الاجتماعي الوجداني بحيث يصبح المشارك بعد الانتهاء من التدريب قادرًا على فهم التعلم الاجتماعي الوجداني، يحدد ويمارس مهارة الوعي بالذات، ويستطيع إدارة الذات في المواقف الصعبة، ويمارس مهارة الوعي بالمشاعر الاجتماعية، ويتدرب على تكوين علاقات إيجابية مع الآخرين، ويكون مسئولاً عن اتخاذ القرارات التي يتخذها.

أسس بناء البرنامج:

هناك بعض الأسس المهمة التي ينبغي مراعاتها عند إعداد البرنامج والتي تسهم بدورها في نجاحه وتحقيق أهدافه وتتمثل في النقاط التالية:

- ارتباط محتوى البرنامج بخصائص المشاركين وميولهم ومشاكلهم العامة، ومراعاة الفروق الفردية بينهم.

- للبرنامج هدف عام يسعى إلى تحقيقه، وأهداف إجرائية سلوكية لكل جلسة، تتكامل هذه الأهداف لتحقيق الهدف العام للبرنامج.

- تتضمن كل جلسة من جلسات البرنامج مجموعة من الأنشطة والمثيرات التي يتم تطويعها في ضوء مهارات التعلم الاجتماعي والوجداني والتي تتيح للمتدربين فرصًا كبيرة للمناقشة والمشاركة الإيجابية والتفاعل أثناء التدريب في جو من الحماس والنشاط وعدم الملل مثل صياغة محتوى بعض الجلسات في مقاطع صوتية تجذب الانتباه ، وإجراء المسابقات ، والتي ينعكس أثرها على الاندماج الأكاديمي لديهم.

- إيجابية المشاركين بحيث يشارك كل طالب بفعالية في البرنامج.

- تنوع الفنيات المستخدمة في الجلسات مما يشجع الطلاب على المشاركة الفعالة، ويدفع عنهم الملل، ويحقق أهداف كل جلسة ، ومن ثم أهداف البرنامج بأكمله.

- تشجيع المشاركين على الحوار والنقاش في جو متسامح يشجع على حرية التعبير والتفكير وطرح التساؤلات بعيدًا عن التهكم والسخرية من المشاركين بأي صورة من الصور.

- تضمن البرنامج جزءًا خاصًا بالمعرفة ، والتدريب، والممارسة الفعلية، وذلك من خلال تقديم معلومات عن مهارات العلم الاجتماعي الوجداني، ثم تدريب المشاركين على هذه المهارات أثناء الجلسات ، ثم الممارسة الفعلية لهذه المهارات على أرض الواقع.

- استخدام البرنامج أنواعًا مختلفة من التقويم(المبدئي- التكويني- النهائي)؛ وذلك بهدف الوقوف على مدى اكتساب المشاركين مهارات التعلم الاجتماعي والوجداني وأثر ذلك في الاندماج الأكاديمي موضوع البحث.

جوانب بناء البرنامج:

يعتمد بناء البرنامج التدريبي على ثلاثة جوانب رئيسة هي:

- **الجانب المعرفي:** ويتمثل في إعطاء المعلومات للمشاركين عن مهارات التعلم الاجتماعي والوجداني، وأبعاده الأساسية التي يقوم عليها، وبعض الخصائص المميزة للأشخاص ذوي مهارات التعلم الاجتماعي والوجداني المرتفع،

والأساليب التي تساعد على تنمية هذه المهارات، ومعرفة أهميتها في علاقة الفرد مع زملائه وأصدقائه وكل من تربطهم به علاقات اجتماعية، ودورها في الاندماج الأكاديمي.

- **الجانب المهاري:** ويتضمن التدريب على بعض الأنشطة والمثيرات المتنوعة التي تهدف إلى تنمية مهارات التعلم الاجتماعي والوجداني والتي تشمل(الوعي الذاتي، وإدارة الذات، والوعي الاجتماعي، وإدارة العلاقات، ومسئولية اتخاذ القرار).
- **الجانب الوجداني:** ويتمثل في توفير بيئة آمنة نفسيًا يشعر فيها المشارك بالود والاطمئنان والمساندة؛ وعدم الخوف من النقد، وإتاحة الفرصة للمناقشة والحوار وإبداء الرأي مع احترام خيالات الآخرين، ويظهر ذلك من خلال اشتراك المتدربين في إجراءات التدريب بدافعية ومثابرة عالية.

خطوات إعداد البرنامج التدريبي:

قام الباحث بإعداد برنامج تدريبي لتنمية الاندماج الأكاديمي بأبعاده(المعرفي والسلوكي والوجداني) لدى المراهقين ذوي الإعاقة البصرية، ويطبق على طلاب مدرسة النور للمكفوفين منخفضي الاندماج الأكاديمي من خلال التدريب على مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني، حسب الخطوات التالية:

- الاطلاع على الأطر النظرية والأبحاث السابقة ذات الصلة بموضوع التعلم الاجتماعي الوجداني ومهاراته وكيفية التدريب عليها، وكذلك بعض البرامج التدريبية والاستراتيجيات التي هدفت إلى تنمية التعلم الاجتماعي الوجداني، ومن الدراسات ذات الدلالة في هذا الصدد: (مهدي ومحمد، ٢٠١٧؛ الزغبي، ٢٠١٨)؛

(Doostian, Fattahi, Goudini, A'zami , Massah, Daneshmand, 2014, Duginske,2017, McCormick, Cappella, O'Connor, & McClowry, 2015, Meyers, Domitrovich, Dissi, Trejo, & Greenberg,2019, Mahoney, Weissberg , Greenberg , Dusenbury, Jagers, Niemi, Schlinger, Schlund, Shriver, VanAusdal &Yoder,2020, Bardin&Lewis,2011)

وفي ضوء نتائج الدراسات والبحوث السابقة ، استطاع الباحث إعداد البرنامج التدريبي على النحو التالي:

مراحل بناء البرنامج: مَرَّ البرنامج بمرحلتين هما:

- **المرحلة الأولى:** التعريف بالبرنامج وأهميته ومفهوم التعلم الاجتماعي الوجداني ومكوناته، وأهميته، والتطبيق القبلي لأدوات الدراسة، وتضمنت هذه المرحلة الجلسة الأولى .
- **المرحلة الثانية:** وتتضمن التدريب على مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني التالية:

المهارة الأولى: الوعي الذاتي ويتضمن ثلاث جلسات (التعرف على المشاعر ، التقييم الواقعي ، الشعور بالثقة بالنفس).

المهارة الثانية: إدارة الذات، وتتضمن ثلاث جلسات(إدارة الضغوط والتحكم فيها، تحقيق الأهداف الشخصية، السيطرة على الضغوط الشخصية).

المهارة الثالثة:الوعي الاجتماعي، ويتضمن ثلاث جلسات(التعاطف: التعرف على أفكار ومشاعر الآخرين، تبني وجهة نظر الآخرين، التفاعل الإيجابي مع مختلف المجموعات).

المهارة الرابعة:إدارة العلاقات، ويتضمن ثلاث جلسات(إقامة علاقات إيجابية تعتمد على التعاون والتفاوض، التحليل الاجتماعي وإشراك الآخرين في المواقف الاجتماعية، والتدريب على مهارة طلب المساعدة عند الحاجة).

المهارة الخامسة:اتخاذ القرار، ويتضمن ثلاث جلسات(تقييم المخاطر بدقة، وصنع القرار في ضوء المعايير الأخلاقية ، وتحمل مسئولية القرارات المأخوذة).

محتوى البرنامج : يتضمن محتوى البرنامج مجموعة من الأنشطة التي يتم تقديمها للمشاركين بهدف تنمية مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني،والتي تعمل على تحسين الوعي بالذات،ويستطيع إدارة الذات في المواقف الصعبة، والوعي الاجتماعي، وتكوين علاقات إيجابية مع الآخرين ، وتحمل المسئولية في اتخاذ القرارات.

فنيات التدريب في البرنامج:

المحاضرة، الحوار والمناقشة الجماعية، لعب الدور، التأمل الذاتي، التعبير الفني، سرد القصص، التعلم التعاوني،، التعزيز.

زمن البرنامج وعدد الجلسات:

تم توزيع البرنامج على خمسة أسابيع يعقد خلالها خمس عشرة جلسة تدريبية، (مدة كل جلسة ٦٠ دقيقة)، بواقع ثلاث جلسات أسبوعيًا بالإضافة إلى جلستي القياس القبلي والبعدي ليصبح عدد جلسات البرنامج سبع عشرة جلسة، ثم القياس التتبعي بعد مرور شهر من انتهاء البرنامج، وذلك خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١٩/٢٠٢٠م. والجدول التالي يوضح محتوى الجلسات وموضوع كل جلسة وأهدافها والفنيات المستخدمة فيها.

جدول (٥)

محتوى البرنامج التدريبي وأهداف وفنيات كل جلسة

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	أهداف الجلسة	الفنيات المستخدمة	زمن الجلسة
الأولى	التعارف والإجراءات والتطبيق القبلي لأدوات الدراسة نشاط تمهيدي	إجراء التعارف بين الباحث وأفراد المجموعة التجريبية وتحفيزهم لمواصلة التدريب على أنشطة البرنامج . الاتفاق على مواعيد جلسات البرنامج ونشر روح الألفة والمودة بين المجموعة التجريبية. تعريف المشاركين بأهداف البرنامج وخطة تنفيذه، وأهمية التدريب على مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني لتنمية الاندماج الأكاديمي لديهم.	المحاضرة المناقشة والحوار	ساعة
الثانية	الوعي الذاتي	إكساب الطلاب المعارف والمعلومات والمهارات اللازمة لمفهوم الوعي الذاتي، ومكوناته، وجوانبه، وأهميته. التعرف على المشاعر عن طريق مراقبة الذات وفهم الأسباب والظروف وراء تلك المشاعر.	المحاضرة، المناقشة، التأمل الذاتي. التعزيز.	ساعة

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	أهداف الجلسة	الفنيات المستخدمة	زمن الجلسة
الثالثة	الوعي الذاتي	تسمية الفرد لمشاعره ومعرفة العلاقات بين المشاعر والأفكار والانفعالات. رصد أفعالك والتعرف على عواقبها . تعبئة مشاعر إيجابية نحو الذات، والشعور بالثقة بالنفس.	المحاضرة، المناقشة، التأمل الذاتي، التعبير الفني. التعزيز.	ساعة
الرابعة	الوعي الذاتي	التقييم الدقيق للذات ومعرفة جوانب القوة والضعف. العوامل المؤثرة في الوعي الذاتي، ومعرفة احتياجات الفرد وقيمه، والاعتقاد في الكفاءة الشخصية. تقديم نماذج يتضح فيها الوعي الذاتي من الواقع والظروف الحياتية.	المحاضرة، المناقشة، التعلم التعاوني، سرد القصة، التعزيز.	ساعة
الخامسة	إدارة الذات	إكساب الطلاب المعارف والمعلومات والمهارات اللازمة لمفهوم إدارة الذات، ومبادئها ، وأهميتها. تنظيم الفرد لانفعالاته وطرق السيطرة عليها، والتعبير عن القلق والغضب والتعامل معهما.	المحاضرة، المناقشة، سرد القصة ، التعلم التعاوني ، لعب الأدوار، التعزيز.	ساعة
السادسة	إدارة الذات	المثابرة في التغلب على العقبات، ومراقبة التقدم نحو تحقيق الأهداف الشخصية والأكاديمية، والتعبير عن العواطف بشكل مناسب.	المحاضرة، المناقشة، سرد القصة ، التعلم التعاوني ، لعب الأدوار، التعزيز.	ساعة
السابعة	إدارة الذات	قدرة الفرد على توجيه مشاعره وأفكاره وإمكانياته نحو الأهداف. تعديل الأداء في ضوء ردود الأفعال، والسيطرة على الضغوط	المحاضرة، المناقشة، التعبير الفني ، لعب الأدوار،	ساعة

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	أهداف الجلسة	الفنيات المستخدمة	زمن الجلسة
		الشخصية.	التعزيز.	
الثامنة	الوعي الاجتماعي	إكساب الطلاب المعارف والمعلومات والمهارات اللازمة لمفهوم الوعي الاجتماعي، وخصائصه ، وأهميته. تفهّم شخصية الآخرين بالانفتاح على مشاكلهم، ومساعدتهم. احترام الآخرين والاستماع إليهم بعناية ودقة.	المحاضرة، المناقشة، التعلم التعاوني ، لعب الأدوار، التأمل الذاتي.	ساعة
التاسعة	الوعي الاجتماعي	فهم وتبني وجهة نظر الآخرين ، والتعاطف الكامل مع الذات أوّلا ومع الآخرين ثانيًا ، وزيادة الحساسية لمشاعرهم، وقراءة مشاعرهم من خلال تصرفاتهم.	المحاضرة، المناقشة، التعلم التعاوني ، التأمل الذاتي، التعزيز.	ساعة
العاشرة	الوعي الاجتماعي	معرفة الإنسان لنفسه، والمجتمع الذي يعيش فيه. معرفة العوامل التي تساعد في تشكيل الوعي الاجتماعي، وصناعته. التقدير والتفاعل الإيجابي مع مختلف المجموعات.	المحاضرة، المناقشة، التعلم التعاوني ، التأمل الذاتي، التعزيز.	ساعة
الحادية عشر	إدارة العلاقات	التعرف على إنشاء علاقات سليمة أساسها التعاون والمحافظة عليها، وإدارة الانفعالات في العلاقات.	المحاضرة، المناقشة، التعلم التعاوني ، لعب الأدوار، التأمل الذاتي.	ساعة
الثانية	إدارة	معرفة مزايا العلاقات الاجتماعية واهميتها في حياة الانسان.	المحاضرة، المناقشة، التعلم التعاوني ، لعب	

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	أهداف الجلسة	الفنيات المستخدمة	زمن الجلسة
عشر	العلاقات	إظهار الحساسية للمنبهات الاجتماعية والوجدانية، واشتراك الآخرين في المواقف.	الأدوار، التأمل الذاتي، التعزيز.	ساعة
الثالثة عشر	إدارة العلاقات	التعرف على كيفية المحافظة على العلاقات مع الآخرين. إدارة وحل الصراع والتفاوض، وممارسة القيادة والإقناع، وطلب المساعدة عند الحاجة.	المحاضرة، المناقشة، التعلم التعاوني ، لعب الأدوار، التأمل الذاتي، التعزيز.	ساعة
الرابعة عشر	مسئولية اتخاذ القرار	التعرف على مفهوم عملية اتخاذ القرار، ومراحله في ضوء المعايير الأخلاقية والأعراف الاجتماعية، والتحديد والتحليل الواضح للمشكلات.	المحاضرة، المناقشة، التعلم التعاوني ، لعب الأدوار، التأمل الذاتي، التعزيز.	ساعة
الخامسة عشر	مسئولية اتخاذ القرار	التعرف على العوامل المؤثرة في اتخاذ القرار، والمشاركة في صنع القرار وأهميتها. ممارسة اتخاذ القرارات الاجتماعية، وممارسة التقييم الذاتي والتأمل.	المحاضرة، المناقشة، التعلم التعاوني ، لعب الأدوار ، التأمل الذاتي، التعزيز.	ساعة
السادسة عشر	مسئولية اتخاذ القرار	التعرف على أهمية تحمل مسئولية اتخاذ القرارات، وخطواته. ممارسة نصائح تفيدك في اتخاذ القرار الصحيح. التعرف على كيفية التخلص من التردد في اتخاذ قرار.	المحاضرة، المناقشة، التعلم التعاوني ، لعب الأدوار، التأمل الذاتي، التعزيز.	ساعة
السابعة عشر	نشاط ختامي	تقييم جلسات البرنامج وتقديم الشكر للمشاركين فيه.	استمارة تقييم البرنامج	ساعة

تقويم البرنامج:

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

- **إجراء قياس قبلي**: والمتمثل في تطبيق مقياس الاندماج الأكاديمي تطبيقًا قبليًا على عينة البحث .

- **إجراء تقويم بنائي :** قام الباحث أثناء تنفيذ جلسات البرنامج بمتابعة التقدم في البرنامج من خلال مناقشة الطلاب فى الواجبات المنزلية، للتعرف على مدى الاستفادة من كل جلسة.

وبعد الانتهاء من البرنامج تم إجراء قياس بعدي لمقياس الاندماج الأكاديمي على أفراد المجموعة التجريبية.

إرشادات إجراءات التدريب على البرنامج:

- ✓ الإعداد الجيد لجلسات البرنامج والتدريب على كيفية تقديمها.
- ✓ مراجعة مدى توافر المعينات السمعية المستخدمة في جلسات البرنامج.
- ✓ تهيئة جو من الود والمتعة داخل حجرة التدريب لما في ذلك من أثر جيد في تنمية الانفعالات.
- ✓ استخدام التغذية الراجعة لتقديم رسائل إعلامية تفيدهم بمدى تقدمهم في تحقيق أهداف البرنامج.
- ✓ التدرج في تقديم الأنشطة للمتدربين بما يتناسب معهم ليساعدهم ذلك على النجاح في العمل وعدم الشعور بالإحباط أو الملل.

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

الإجراءات التنفيذية للبحث: قام الباحث بالخطوات التالية:

- إعداد أدوات البحث وعرضها على السادة المحكمين لإبداء الرأي في مدى صلاحيتها، وتم إجراء التعديلات التي أبداها المحكمون.

- تطبيق أدوات البحث على المشاركين في الدراسة الاستطلاعية بهدف التأكد من الخصائص السيكومترية لها.
- قبل البدء في تطبيق البرنامج التدريبي قام الباحث بإجراء التجانس بين المجموعتين التجريبية والضابطة.

- **مقياس الاندماج الأكاديمي:** تم تطبيق المقياس على أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة تطبيقًا قبليًا ، واستخدام معادلة مان ويتني لحساب الفرق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين في القياسين القبلي للاندماج الأكاديمي ، والجدول التالي يوضح ذلك .

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

الأبعاد	المجموعات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U)	مستوى الدلالة
الاندماج المعرفي	التجريبية	١٠	٩,١٠	٩١,٠٠	٠,٣١٥	غير دال
	الضابطة	١٠	١١,٩٠	١١٩,٠٠		
الاندماج السلوكي	التجريبية	١٠	١١,٦٥	١١٦,٥٠	٠,٣٩٣	غير دال
	الضابطة	١٠	٩,٣٥	٩٣,٥٠		
الاندماج الوجداني	التجريبية	١٠	١٠,٣٠	١٠٣,٠٠	٠,٩١٢	غير دال
	الضابطة	١٠	١٠,٧٠	١٠٧,٠٠		
الدرجة الكلية	التجريبية	١٠	١١,١٠	١١١,٠٠	٠,٦٨٤	غير دال
	الضابطة	١٠	٩,٩٠	٩٩,٠٠		

يتضح من الجدول السابق ما يلي :

- أن قيمة (U) لمعرفة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي للاندماج الأكاديمي بلغت (٠,٣١٥ – ٠,٣٩٣ – ٠,٩١٢ – ٠,٦٨٤) وهي قيم غير دالة إحصائيا؛ مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي للاندماج الأكاديمي ، وهذا معناه تكافؤ المجموعتين في القياس القبلي قبل التدريب على البرنامج .

وقام الباحث بتطبيق جلسات البرنامج التدريبي على طلاب المجموعة التجريبية، وقد تضمن ذلك ما يلي :

- تعريف المتدربين بالبرنامج التدريبي وأهدافه ومحتواه وعدد جلساته، ومفهوم التعلم الاجتماعي الوجداني ومهاراته.

- الاتفاق مع المشاركين في التدريب على قواعد العمل أثناء جلسات البرنامج.

- ملاحظة وتسجيل ردود أفعال المشاركين في التدريب أثناء قيامهم بأداء المهام المكلفين بها.

- تقديم التعزيز اللفظي الموجب؛ وذلك بهدف جذب انتباههم وزيادة تركيزهم واستمتاعهم بالمهام المقدمة لهم؛ مما يؤدي إلى مشاركتهم بفاعلية أثناء جلسات البرنامج.

- تم تطبيق مقياس الاندماج الأكاديمي على طلاب المجموعة التجريبية مرة أخرى " قياس تتبعي" للكشف عن فعالية البرنامج بعد مرور شهر من التطبيق .

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

- ✓ معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation لقياس صدق فقرات مقياس الاندماج الأكاديمي.
- ✓ معامل ألفا كرونباخ Alpha Cronbach للتحقق من ثبات المقياس.
- ✓ المتوسط الحسابي والانحراف المعياري .
- ✓ التكرارات والنسب المئوية.
- ✓ معادلة Mann-Whitney لمعرفة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة .
- ✓ معادلة Wilcoxon لمعرفة الفروق بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية.

نتائج فروض البحث وتفسيرها:

الفرض الأول: والذي ينص على أنه" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الاندماج الأكاديمي لصالح القياس البعدي".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام معادلة ويلكوكسون Wilcoxon للأزواج المتماثلة ، لمعرفة الفرق بين القياسين القبلي والبعدي للاندماج الأكاديمي للمجموعة التجريبية، والجدول التالي يوضح النتائج المرتبطة بهذا الفرض .

جدول (٧)

حساب قيمة "Z" لمعرفة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي على مقياس الاندماج الأكاديمي

أبعاد المقياس	توزيع الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
الاندماج المعرفي	السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	٢.٨١٦	٠.٠١
	الموجبة	١٠	٥.٥٠	٥٥.٠٠		
	التساوي	٠				
الاندماج السلوكي	السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	٢.٦٧٧	٠.٠١
	الموجبة	٩	٥.٠٠	٤٥.٠٠		
	التساوي	١				
الاندماج الوجداني	السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	٢.٦٧٥	٠.٠١
	الموجبة	٩	٥.٠٠	٤٥.٠٠		
	التساوي	١	٠.٠٠	٠.٠٠		
الدرجة الكلية	السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	٢.٨١٢	٠.٠١
	الموجبة	١٠	٥.٥٠	٥٥.٠٠		
	التساوي	٠				

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- أن قيمة (Z) لمعرفة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في القياس البعدي لأبعاد الاندماج الأكاديمي (المعرفي، السلوكي،الوجداني) والدرجة الكلية بلغت على الترتيب (٢,٨١٦، ٢,٦٧٧ ، ٢,٦٧٥ ، ٢,٨١٢) وهي قيم دالة إحصائيا عند مستوى(٠,٠١)؛ مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي للاندماج الأكاديمي، وترجع هذه الفروق لصالح القياس البعدي؛ حيث

كانت الرتب الموجبة (القياس البعدي أكبر من القياس القبلي) وهذا معناه فعالية البرنامج في تنمية الاندماج الأكاديمي.

- كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياسين القبلي والبعدي للاندماج الأكاديمي ، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول(٨)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياسين القبلي والبعدي للاندماج الأكاديمي

أبعاد المقياس	القياس القبلي		القياس البعدي	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الاندماج المعرفي	١٠.٢٠٠	٠.٩١٨	١٧.٣٠٠	١.٤١٨
الاندماج السلوكي	١١.٨٠٠	١.٨١٣	١٧.١٠٠	١.٥٩٥
الاندماج الوجداني	١٠.٧٠٠	١.٤٩٤	١٤.٥٠٠	١.٤٣٣
الدرجة الكلية	٣٢.٧٠٠	٢.٥٤٠	٤٨.٩٠٠	٢.٧٢٦

يتضح من الجدول السابق ارتفاع المتوسط الحسابي للقياس البعدي للاندماج الأكاديمي وأبعاده الثلاثة على الترتيب (المعرفي، السلوكي ، الوجداني)؛ مما يشير إلى فعالية البرنامج في تنمية الاندماج الأكاديمي لدى المجموعة التجريبية.

تفسير نتائج الفرض الأول: تشير نتائج الفرض الأول إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي على مقياس الاندماج الأكاديمي، حيث بلغت قيمة (z) لأبعاد المقياس والدرجة الكلية(**٢,٨١٢**) عند مستوى دلالة (٠,٠١) وهذه الفروق لصالح القياس البعدي، وهذه النتيجة تعطي أهمية تدريب الطلاب على مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني الذي أسهم في خلق بيئة تحفيزية للعمل التشاركي داخل المدرسة، مع السيطرة على الانفعالات المختلفة، وتشجّعيهم على التحدث عن مشاعرهم خلال اليوم الدراسي مثل مشاعر: الغضب، الحيرة، الإحباط، الفرح، السعادة، مع أهمية التنظيم الذاتي، والتحكم في العواطف التي أسهمت بدورها في تقليص السلوكيات الاجتماعية السلبية، وإيجاد مناخ إيجابي في الفصول الدراسية. مما ساعدهم على اكتساب مهارات شخصية وحياتية تسهم في إدارة حياتهم اليومية بنجاح من خلال تحسين تركيزهم ودعمهم في اتخاذ قرارات جيدة تجعلهم أعضاء فاعلين في مجتمعهم .

وقد جاءت نتائج البحث الحالي متوافقة مع نتائج البحوث والدراسات السابقة مثل Duginske,2017 ، ودراسة Cappella, O'Connor, & McClowry, 2015 ،

ودراسة Williams , 2014 ، ودراسة Meyers, Domitrovich, Dissi, Trejo, & Greenberg,2019، ودراسة Mahoney, et,al., 2020.

وهذا يفسر أن مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني متمثلة في الوعي الذاتي، وإدارة الذات والوعي الاجتماعي، ومهارات العلاقات، ومسئولية اتخاذ القرار لها دور في مساعدة الطلاب على الاندماج الأكاديمي .

واستنادًا إلى البحوث السابقة تبين أن الطلاب الذين تدربوا على المهارات الاجتماعية والوجدانية يميلون إلى إدارة المشاعر والسلوكيات بشكل أفضل والتوافق مع متطلبات البيئة التعليمية بسهولة أكبر ، والتدريب على مهارات إدارة الذات يسمح بالرغبة في بذل مزيد من الجهد، والمثابرة، والتركيز، وسرعة تنفيذ المهام، وتحقيق الأهداف، والرغبة في المشاركة في الأنشطة الصفية واللاصفية، وأداء الواجبات الدراسية والأبحاث(الاندماج السلوكي)،والطلاب الذين يخضعون للتنظيم الذاتي كأحد مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني لديهم خصائص تميزهم عن غيرهم مثل استخدام الاستراتيجيات المعرفية المتنوعة،وتنظيم الوقت، والتحكم في العمليات الذهنية للوصول إلى الأهداف الشخصية، وبذل جهد كاف للتحكم في المهام الأكاديمية(الاندماج المعرفي)، والتدريب على الوعي الذاتي جعل الطلاب يتسمون بمزيد من الاهتمام والطاقة والحماس التي تعد من الانفعالات الميسرة لإتمام العمل بنجاح، وتقليل الشعور المرتبط بالقلق من مخرجات الأداء، ومن ثم غياب الانفعالات السالبة ، وتعبئة مشاعر إيجابية نحو الذات(الاندماج الوجداني).

وقد أشارت البحوث السابقة ومنها دراسة(Weissberg, et,al. 2015) ودراسة (Duginske, 2017) ، ودراسة Mahoney, et, al. 2020 إلى أن الطلاب الذين أظهروا مستويات عالية ونتائج أفضل في معظم المهارات لديهم تحصيل أكاديمي أعلى من أقرانهم الذين لم يخضعوا لبرامج التعلم الوجداني الاجتماعي، وكذلك أشارت إلى تحسن السلوك وانخفاض معدلات التسرب والممارسات السلوكية السلبية، وزيادة القدرة على التحكم في التوتر والاكتئاب، وزيادة القدرة على النجاح وتحسين الشعور الإيجابي نحو التعلم وتحسين الصحة العقلية.

وتقترح منظمة كاسيل(CASEL,2015) أن التدريب على مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني في بيئة تعليمية إيجابية يمكن أن تؤدي إلى تحسينات مهمة في المواقف المتعلقة بالمدرسة، وزيادة شعور الطلاب باندماجهم في البيئة التعليمية، وتحسن سلوكهم الاجتماعي، وبالتالي تناقص السلوكيات السلبية لديهم.

والطلاب الذين تدربوا على مهارة الوعي الاجتماعي أصبح لديهم القدرة على تقبل الآخرين وتقبل وجهات نظرهم والتعامل معها، بما في ذلك من خلفيات وثقافات

مختلفة والتعاطف معهم، واحترام الآخرين وفهم المعايير الاجتماعية والأخلاقية للسلوك والمسئولية تجاه الآخرين.

وأشار بلير ورافير(Blair & Raver, 2015) إلى أن المهارات الاجتماعية الوجدانية ومنها تطوير التنظيم الذاتي يمهد الطريق للمشاركة في أنشطة التعلم المختلفة، وتوفر الأساس للتكيف مع المدرسة.

الفرض الثاني: والذي ينص على أنه" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الاندماج الأكاديمي في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية" .

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام الأسلوب الإحصائي اللابارامتري مان ويتني Mann-Whitney لمعرفة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للاندماج الأكاديمي، والجدول التالي يوضح النتائج المرتبطة بهذا الفرض .

جدول (٩)

دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة وقيمة(Z) في أبعاد مقياس الاندماج الأكاديمي والدرجة الكلية في القياس البعدي

أبعاد المقياس	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (u)	قيمة Z	مستوى الدلالة
الاندماج المعرفي	التجريبية	١٠	١٥.٥٠	١٥٥.٠٠	صفر	٣.٨٠٧	٠.٠١
	الضابطة	١٠	٥.٥٠	٥٥.٠٠			
الاندماج السلوكي	التجريبية	١٠	١٥.٥٠	١٥٥.٠٠	صفر	٣.٨٠٤	٠.٠١
	الضابطة	١٠	٥.٥٠	٥٥.٠٠			
الاندماج الوجداني	التجريبية	١٠	١٥.٥٠	١٥٥.٠٠	صفر	٣.٧٩٤	٠.٠١
	الضابطة	١٠	٥.٥٠	٥٥.٠٠			
الدرجة الكلية	التجريبية	١٠	١٥.٥٠	١٥٥.٠٠	صفر	٣.٧٩٧	٠.٠١
	الضابطة	١٠	٥.٥٠	٥٥.٠٠			

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- أن قيمة (Z) المحسوبة لأبعاد مقياس الاندماج الأكاديمي وأبعاده الثلاثةعلى الترتيب(المعرفي، السلوكي ، الوجداني) بلغت على الترتيب(٣,٨٠٧ ،٣,٨٠٤، ٣,٧٩٤ ، ٣,٧٩٧)، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(٠,٠١)؛ بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة على أبعاد مقياس الاندماج للاندماج الأكاديمي والدرجة الكلية في القياس البعدي،مما يعني ارتفاع درجات أفراد المجموعة التجريبية،وبالتالي تحسنهم بعد التعرض لجلسات البرنامج المستخدم مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة التي لم تتعرض لجلسات البرنامج، وهذه النتيجة تؤكد صحة الفرض الثاني .

- كما تم حساب المتوسط الحسابي والانحرافات المعيارية للمجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للاندماج الأكاديمي، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياس البعدي للاندماج الأكاديمي للمجموعتين التجريبية والضابطة

أبعاد المقياس	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الاندماج المعرفي	١٧,٣٠٠	١,٤١٨	١٠,٦٠٠	٠,٦٩٩
الاندماج السلوكي	١٧,١٠٠	١,٥٩٥	١٠,٩٠٠	١,٥٢٣
الاندماج الوجداني	١٤,٥٠٠	١,٤٣٣	٩,٠٠٠	٠,٩٤٢
الدرجة الكلية	٤٨,٩٠٠	٢,٧٢٦	٣٠,٥٠٠	١,٥٨١

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

تفسير نتائج الفرض الثاني:

تشير نتائج الفرض الثاني إلى وجود وجود فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للاندماج للاندماج الأكاديمي ؛ مما يشير إلى فاعلية البرنامج في تنمية الاندماج الأكاديمي، وتفسر النتيجة السابقة في ضوء تنوع أنشطة البرنامج حيث ساهمت الأنشطة في إكساب المراهقين ذوي الإعاقة البصرية الدافعية الذاتية لإنجاز المهام وتحمل المسئولية لتحقيق الأهداف، وإدماج الطلاب في ممارسة سلوكيات إيجابية من خلال أنشطة البرنامج ساعد في الإحساس بقيمة الذات والقدرة على أداء المهام الدراسية بإيجابية بالرغم من وجود تحديات يومية تواجههم .

ويمكن تفسير الفروق في ضوء الإشارة إلى اكتساب المشاركين مهارات الوعي بالمشاعر واحترام الآخرين، والتعاطف معهم، بالإضافة إلى اكتساب مهارة إدارة الذات ومراقبة تحقيق الأهداف مهما واجههم من مشكلات، ومهارة اتخاذ القرارات وتحمل مسئولية اتخاذها، ولذا كان التدريب على البرنامج مفيداً في تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي لدى المراهقين ذوي الإعاقة البصرية ، مما أدى إلى زيادة الثقة بأنفسهم ، والمشاركة في أداء المهام الدراسية في سياق الدراسة، ورفع مستوى العلاقات الاجتماعية مع أساتذتهم وأقرانهم والبيئة الاجتماعية بشكل عام.

كما تفسر النتيجة السابقة في ضوء تضمن البرنامج لأنشطة تحفيزية تساعد في رفع مستوى الدافعية لدى المراهقين ذوي الإعاقة البصرية للتحصيل والإنجاز والمثابرة وتجمل الإحباط والضغوط اليومية، ومواجهة التحديات المختلفة من أجل الوصول إلى تحقيق الهداف المنشودة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة دورلاك وآخرين(Durlak,et,al.,2011) التي أشارت إلى أن التعلم الاجتماعي الوجداني يساعد في تحسين مستوى الأداء الأكاديمي، وتقليل الضغوط والمشكلات السلوكية، ويؤدي إلى ارتفاع درجات التحصيل الدراسي،وهذا كله يؤثر على الاندماج الأكاديمي للطلاب، ومدى التزامهم ومثابرتهم وتقدمهم الدراسي، ومهارات التعلم الاجتماعي يمكن تعلمها وممارستها من خلال منظومة التعلم.

وتتفق كذلك مع نتائج العديد من الدراسات والبحوث التي أكدت على فعالية البرامج القائمة على التعلم الاجتماعي الوجداني في تحسين الجوانب المختلفة من الشخصية وزيادة الاندماج الأكاديمي مثل دراسة Meyers, ، Doostian, et,al., 2014 ، Martinsone&Vilcina,2017

Mahoney,et ,al., 2020 ،et.al, 2019 ، والزغبـــي ، ٢٠١٨ ، Duginske,2017 .

الفـرض الثالـث: والـذي يـنص علـى أنَّـه" لا توجـد فـروق ذات دلالـة إحـصائية بـين متوسطي رتـب درجات طلاب المجموعـة التجريبيـة في القياسـين البعـدي والتتبعـي علـى مقياس الاندماج الأكاديمي".

وللتحقـق مـن صحـة هـذا الفـرض تم اسـتخدام معادلـة ويلكوكسـون Wilcoxon لمعرفـة الفـروق بـين متوسـطي رتـب درجـات طـلاب المجموعـة التجريبيـة في القياسـين البعـدي والتتبعـي علـى مقيـاس الانـدماج الأكـاديمي، والجـدول التـالي يوضـح النتـائج المرتبطة بهذا الفرض.

جدول (١١)

حساب قيمة "Z" لمعرفة الفروق بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الاندماج الأكاديمي

أبعاد المقياس	توزيع الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
الاندماج المعرفي	السالبة	١	٢,٠٠	٢,٠٠	١,١٣٤	غير دالة
	الموجبة	٣	٢,٦٧	٨,٠٠		
	التساوي	٦				
الاندماج السلوكي	السالبة	٢	٢,٢٥	٤,٥٠	٠,٨١٦	غير دالة
	الموجبة	١	١,٥٠	١,٥٠		
	التساوي	٧				
الاندماج الوجداني	السالبة	٢	٢,٥٠	٥,٠٠	٠,٠٨٩	غير دالة
	الموجبة	١	١,٠٠	١,٠٠		
	التساوي	٧		٠,٠٠		
الدرجة الكلية	السالبة	٥	٣,٦٠	١٨,٠٠	٠,٧٠٢	غير دالة
	الموجبة	٢	٥,٠٠	١٠,٠٠		
	التساوي	٣				

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- **أن قيمة (Z) لمعرفة الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في القيـاس التتبعـي لأبعـاد الانـدماج الأكـاديمي(المعـرفي ، الـسلوكي، الوجـداني)**

والدرجة الكلية بلغت على الترتيب(١,١٣٤، ٠,٨١٦، ٠,٠٨٩، ٠,٧٠٢) وهي قيم غير دالة إحصائيا؛ مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين البعدي Post والتتبعي Follow up على جميع أبعاد مقياس الاندماج الأكاديمي والدرجة الكلية بعد مرور شهر من تطبيق البرنامج ، مما يدل على بقاء الأثر الإيجابي الذي أحدثه البرنامج الذي تعرضت له المجموعة التجريبية، واستمرار حالة التحسن حتى فترة المتابعة، وهذه النتيجة تؤكد صحة الفرض الثالث.

- كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياسين البعدي والتتبعي للاندماج الأكاديمي وأبعاده الثلاثة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول(١٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياسين البعدي والتتبعي للاندماج الأكاديمي

أبعاد المقياس	القياس البعدي		القياس التتبعي	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الاندماج المعرفي	١٧,٣٠٠	١,٤١٨	١٧,٦٠٠	٠,٩٦٦
الاندماج السلوكي	١٧,١٠٠	١,٥٩٥	١٦,٩٠٠	١,٣٧٠
الاندماج الوجداني	١٤,٥٠٠	١,٤٣٣	١٤,٢٠٠	١,٣٩٨
الدرجة الكلية	٤٨,٩٠٠	٢,٧٢٦	٤٨,٧٠٠	٢,٢٦٣

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على جميع أبعاد مقياس الاندماج الأكاديمي والدرجة الكلية بعد مرور شهر من تطبيق البرنامج، مما يشير إلى استمرار فعالية البرنامج في تنمية الاندماج الأكاديمي لدى المجموعة التجريبية.

تفسير نتائج الفرض الثالث:

تشير نتائج الفرض الثالث إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي،ويفسر الباحث هذه النتيجة في ضوء التأثير الإيجابي للبرنامج التدريبي على عينة البحث الذي كان محتواه متسقاً مع الغرض الذي صمم من أجله، من خلال ما تم تقديمه من مهارات وخبرات انتقلت إليهم وأصبحت سلوكاً يتعايشون به في حياتهم اليومية، ويرجع استمرار أثر البرنامج إلى أن برنامج التعلم الاجتماعي الوجداني بما تضمنه من فنيات إرشادية متنوعة تشبع حاجات طلاب المجموعة التجريبية لتعلم مهارات حياتية متنوعة تساعدهم على الاندماج الأكاديمي في البيئة المدرسية.

كما يرجع بقاء أثر البرنامج إلى تحمل الطلاب للمسئولية تجاه المهام الأكاديمية، واحترام قيمة الوقت، والرقابة الذاتية فيما تعلموه وتدربوا عليه، كل هذا ساهم في بقاء أثر البرنامج في الاندماج الأكاديمية، مما يتطلب تعميم نتائج البحث الحالي وإكساب تلاميذ مدارس النور للمكفوفين مهارات حياتية تتكامل مع المقررات الدراسية والأنشطة الطلابية المختلفة، فضلاً عن إكسابهم العديد من المهارات السلوكية الإيجابية في مواجهة التحديات الأكاديمية التي تشجعهم على استثمار قدراتهم وطاقتهم بطريقة إيجابية تتفق مع الإعاقة البصرية، مع المثابرة في التغلب على العقبات، ووضع الأهداف والسعي في تحقيقها، وتزداد أهمية برامج التعلم الاجتماعي الوجداني في ظل تزايد ضغوط الحياة المختلفة وظروف الإعاقة، والتي تتطلب تطوير التربية الوجدانية بمدارس النور المختلفة، والاعتماد على برامج أثبتت فعاليتها إقليميًا وعالميًا .

توصيات البحث:

في ضوء ما سبق يوصي الباحث بالتوصيات التالية:

- ضرورة تدريب جميع الطلاب في كافة المراحل الدراسية على مهارات التعلم الاجتماعي ، حيث إنها تؤثر بشكل فعال في تحسين الاندماج الأكاديمي لدى الطلاب، مما قد يسهم في اندماجهم المهني فيما بعد.
- عقد دورات تدريبية وورش عمل للمعلمين على تفعيل وتوظيف مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني والتي تنعكس على أداء الطالب في تنمية الاندماج الأكاديمي، وصقلهم بالمهارات اللازمة لذلك.
- مشاركة الأسرة في تنمية مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني لدى أبنائها المعاقين بصريًا.

- الاهتمام المبكر بتنمية مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني لدى المراهقين المعاقين بصريًا بالتركيز على نقاط القوة لديهم، وتوفير الفرص المتحة لهم، وذلك من خلال القائمين على رعاية تلك الفئة.
- تفعيل الأنشطة المدرسية المتضمنة الفنون والهوايات والرياضة المدرسية ، ومواجهة المشكلات الانفعالية للطلاب، لبناء شخصيات متطورة تحقق أهداف المجتمع .

البحوث المقترحة:

يقترح الباحث بعض البحوث التي في حاجة إلى مزيد من الدراسة والتعمق فيها وهي:

- نمذجة العلاقات السببية بين بين التدفق النفسي وإدارة الذات لدى ذوي الإعاقة البصرية.
- دور التفاؤل والتشاؤم والذكاء العاطفي في الاندماج الاجتماعي لدى الطلاب ذوي الإعاقة البصرية .
- الاندماج الأكاديمي كمتغير وسيط بين سمات الخصية الإيجابية والإنجاز الأكاديمي لذوي الإعاقة البصرية.
- بعض العوامل النفسية والاجتماعية المسهمة في الاندماج الأكاديمي لدى المراهقين ذوي الإعاقة البصرية.
- إجراء مزيد من الدراسات حول الاندماج الأكاديمي لدى فئات أخرى من ذوي الاحتياجات الخاصة.
- الاندماج الأكاديمي وعلاقته بالقيم النفسية لدى عينة من طلاب الجامعة المكفوفين في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية.

المراجع

أولا: المراجع العربية:

إبراهيم، تامر شوقى. (٢٠١٦).بيئة الفضائل وقوى الخلق الإنسانية وعلاقتها بالاندماج الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ١٦٩،(٣)، ١٠٦ – ١٨٩ .

البيلاوي،إيهاب عبد العزيز.(٢٠١٣).توعية المجتمع بالإعاقات(الفئات – الأسباب- الوقاية)، ط ٥، الرياض، دار الزهراء .

حليم، شيري مسعد. (٢٠١٥).الدافعية الأكاديمية وعلاقتها بالاندماج المدرسى لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة دراسات عربية، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، ١٤، (١)، ٨ – ١٦٢ .

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

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

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

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

شحاتة،غادة محمد. (٢٠١٨).العدالة الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس كما يدركها الطلاب وعلاقتها بالاندماج الجامعي لديهم، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، ٢٩،(١١٥)، ١ – ١٠٦ .

صميدة، سيد محمدي. (٢٠١٥).التنبؤ بالاندماج الدارسي لدي طلاب المرحلة الثانوية من خلال المناخ المدرسي المدرك والذكاءالانفعالي، مجلة كلية التربية،جامعة الإسكندرية،٢٥،(١)،٣٩٣ – ٥٠٠.

عبد الله، مسعد ربيع. (٢٠١١).نمذجة العلاقات بين توجهات الهدف وفعالية الذات والاندماج المدرسي والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية، مجلة البحوث النفسية والتربوية، جامعة المنوفية، كلية التربية، ٢٦،(١)،٢٥٧- ٣٠٢ .

عبدالغفار،أنور فتحي.(٢٠٠٥).العلاقة بين كل من سياقات الصحة النفسية الارتقائية ومهارات التعلم الاجتماعي العاطفي بالإنجاز الأكاديمي لدى تلاميذ الصف الثالث الاعدادي، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، ٥٧ ، ١١٦ – ١٦٨ .

عبد اللطيف،محمد سيد. (٢٠٢٠).فاعلية برنامج تدريبي قائم على مكونات الذكاء الأخلاقي في تنمية الاندماج الأكاديمي وخفض مستوى التنمر الإلكتروني لدى طلاب المرحلة الثانوية،مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ١٢٣، ٩٣ – ١٥٤ .

الفيل،حلمي محمد.(٢٠١٤).الإسهام النسبي لاستراتيجيات التعلم العميق والسطحي فى التنبؤ بالمرونة المعرفية والاندماج النفسي والمعرفي لدي طلاب المرحلة الإعدادية، المجلة المصرية للدراسات النفسية،٢٤،(٨٣)، ٢٥٧ – ٣٣٤ .

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

ثانيا: المراجع العربية مترجمة للغة الانجليزية:

Abdel-Latif, M. S. (2020): The Effectiveness of a Training Program Based on the Components of Moral Intelligence in Developing Academic Engagement and Reducing the Level of Cyberbullying among High School Students, *Journal of Arab Studies in Education and Psychology, 123,* 93-154.

Abdul Ghaffar, A. F. (2005) The relationship between each of the progressive mental health contexts and the socio-emotional learning skills with academic achievement among third-grade middle school students, *Journal of Faculty of Education*, Mansoura University, College of Education, *57*, 116-168.

Abdullah, M. R. (2011) Modeling the relationships between goal orientations, self-efficacy, school Engagement and academic achievement among high school students, *Journal of Psychological and Educational Research,* Faculty of Education, Menoufia University, *26,* (1), 257-302.

Al-Beblawy, E. A. (2013). Community awareness of disabilities (categories - causes - prevention), (5th ed). Dar Al Zahraa.

Al-Shahat, T. M. (2013). *The Effect of social emotional learning program in reducing indicators of exposure to risk and improving academic achievement of second stage pupils of basic education* (PhD Thesis). Institute of Educational Studies, Cairo University.

Al-Zoghbi, A. A. (2018): The impact of social emotional learning in developing the academic achievemnet of academically retarted students in Taiba University in Madinah, *Journal of Faculty of Education*, Assiut University, *34*, (6), 389-446.

El-Feel, H. M. (2014) The relative contribution of deep and surface learning strategies in predicting cognitive resilience and psychological and cognitive engagement among preparatory school students, *The Egyptian Journal of Psychological Studies, 24,* (83), 257-334.

Halim, S. M. (2015). The relationship between academic motivation and school engagement among preparatory stage students, *Journal of Arab Studies,* Egyptian Psychologists Association, *14*, (1), 89-162.

Ibrahim, T. S. (2016) The relationship between society of virtues and human forces of creation and academic Engagement among university students, *Journal of Faculty of Education,* Al-Azhar University, *169,* (3), 106-189.

Jaber, Jaber Abdel-Hamid. (2004).Towards an education for the best academic achievement, social learning and emotional intelligence. Dar Al-Fikr Al-Araby.

Mahdi, R. A.; Muhammad, H. A. (2017). The effectiveness of a program based on social-emotional learning competencies in developing learning motivation and socio-emotional learning skills, *Journal of Faculty of Education, Assiut University, 33,* (6), 445-486.

Shaheen, G. A. (2016). A proposed outline for preparing student teachers at the Faculty of Education for social emotional learning in light of contemporary global trends, *Journal of faculty of Education,* Al-Azhar University, *171* (2), 12-64.

Shehata, G. M. (2018). The relationship between Academic justice of faculty members perceived by students and their university Engagement, *Journal of Faculty of Education,* Benha University, *29*, (115), 1-106.

Sumaida, S. M. (2015).Predicting the academic Engagement of high school students through the perceived school climate and emotional intelligence, *Journal of Faculty of Education,* Alexandria University, *25*, (1), 393-500.

ثالثا: المراجع الأجنبية:

Ali, M. & Hassan, N. (2014). Teachers' Perspectives on Academic Engagement of Students with Visual Impairments, Jurnal Pendidikan Malaysia .39, (2), 109-114.

Al-Alwan, A. (2014).Modeling the relations among parental involvement, school engagement and academic performance of high school students, International Education Studies. 7, (4), 47 – 56.

Bardin, J. (2006). Academic engagement of students with visual impairments in general education language arts classrooms (Unpublished doctoral dissertation, Florida State University).Dissertation Abstracts International, 67,(8), 2938A.

Bardin, J. & Lewis, S. (2008).A survey of the academic engagement of students with visual impairmentgeneral education classes. Journal of Visual Impairment & Blindness, 102, (8), 472-483.

Bardin, J., & Lewis, S. (2011). General Education Teachers' Ratings of the Academic Engagement Level of Students Who Read Braille: A Comparison with Sighted Peers, Journal of Visual Impairment & Blindness, 105, (8), 479- 492.

Bethel, N.(2017). Teacher recommended academic and student engagement strategies for learning disabled students: A qualitative study, Ph D, Dissertation, Capella University.

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

Carmona-Halty, M., Salanova, M., Llorens, S. ,&Schaufeli,W.(2019). Linking positive emotions and academic performance: The mediated role of academic psychological capital and academic engagement, Current Psychology, 1- 10.

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2003). Safe and sound: An educational leader's guide to evidencebased social and emotional learning (SEL) programs. Chicago, IL: Author.

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL).(2013). Effective Social and Emotional Learning Programs –Preschool and Elementary School Edition. Chicago, IL: Author.

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL).(2015). Effective Social and Emotional Learning Programs - Middle and High School Edition. Chicago, IL: Author.

Celik.I. (2015). Social emotional learning skills and educational stress, Educational Research and Reviews, 10,(7), 799-803.

Doostian,Y.,Fattahi,S.,Goudini,A.,A'zami,Y.,Massah,O.,&Daneshmand,R. (2014). The Effectiveness of Self-regulation in Students' Academic Achievement Motivation, Practices in Clinical psychology, 2, (4), 261-269.

Duginske, J. (2017).Tier Two Social Emotional Learning to Increase Academic Achievement. Ph D, Dissertation, Concordia University Chicago.

Durlak,J.,Weissberg,R.,Dymnicki,A.,Taylor,R.,&Schellinger,K.(2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions, Child Development, January 82, (1), 405– 432.

Ema, P., Rovan, D.,& Ljubin,T.(2016). Development and validation of the Academic Engagement Scale (AES), Conference: 12th Alps-Adria Psychology Conference. Croatia.

Fredricks, J., Blumenfeld, P., & Paris, A.(2004). School engagement. Potential of the concept, State of the evidence, Review of Educational Research, 74, (1), 59– 109.

Greenberg, M., Domitrovich, C., Weissberg, R., & Durlak,J.(2017). Social and Emotional Learning as a Public Health Approach to Education, The Future of Children ,27,(1), 13-32 .

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

Kahn, W. (1990).Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work, Academy of Management Journal,33,(4), 692-724.

Kuh, G. (2009). What Student Affairs Professionals Need to Know About Student Engagement, Journal of College Student Development 50, (6), 683 – 706.

Luthans, K., Luthans, B., &Palmer, N. (2016). A positive approach to management education. The relationship between academic PsyCap and student engagement. Journal of Management Development, 35, (9), 1098–1118.

Mahoney, J., Weissberg, R., Greenberg, M., Dusenbury, L., Jagers, R., Niemi, K., Schlinger, M., Schlund, J., Shriver, T., VanAusdal, K., & Yoder, N. (2020).Systemic Social and Emotional Learning: Promoting Educational Success for All Preschool to High School Students American Psychologist .Advance online publication.

Martinsone,B.&Vilcina,S.(2017).Teachersí 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.

McCormick, M., Cappella, E., O'Connor, E., & McClowry, S.(2015). Social-Emotional Learning and Academic Achievement: Using Causal Methods to Explore Classroom-Level Mechanisms, AERA Open, 1, (3), 1 – 26.

Mehdinezhad, V.(2011).First Year Students' Engagement at the University, International Online Journal of Educational Sciences, 3,(1), 47- 66.

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

- Oberlea, E.,Domitrovichc, C., Meyersc ,D., &Weissberga,R.(2016). Establishing systemic social and emotional learningapproaches in schools: a framework for schoolwide implementation, Cambridge Journal of Education, 46, (3), 277-297.

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

- 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 scientifi c reviews. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.

Stillmana,S.,Stillman,P.,Martinez,L.,Freedman,J.,Anabel,L.Jensen,A., &Leet,C.(2018).Strengthening social emotional learning with student, teacher, and schoolwide assessments, Journal of Applied Developmental Psychology, 55, 71 – 92.

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

Terenzini, P.,& Reason, R. (2005). Parsing the First Year of College: Rethinking the Effects of College A conceptual Framework for studying college impacts .paper presented at the meeting of the Association for the Study of Higher Education Philadelphia, PA.

VanUden, J., Ritzen, H., & Pieters, J. (2014). Engaging students: The role of teacher beliefs and interpersonal teacher behavior in fostering student engagement in vocational education, Teaching and Teacher Education, 37, 21 – 32.

Wang, M. & Eccles, J. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective, Learning and Instruction , 28, 12- 23.

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 (3–19). The Guilford Press.

Williams, M.(2014). Teaching with high probability-strategies in the elementary classroom to affect student engagement, learning, and success: An action research study, Ph D, Capella University.

Yeager, D. (2017). Social and Emotional Learning Programs for Adolescents, the Future of Children, 27, (1), 73- 94.

Zhang ,S., Shi , R.,Yun, L., Li, X., Wang , Y., He , H.,& Miao, D.(2015).Self-regulation and study-related health outcomes: A structural equation model of regulatory mode orientations, academic burnout and engagement among university students, Social Indicators Research. Journal for Quality-of-Life Measurement, 123, (2), 585-599.