فعالية برنامج تدريبي قائم على السقالات في تنمية الرفاهية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الثانوية

شرف الدين بني عامر(*)
أ.د. عدنان يوسف العتوم (**)

تاريخ الاستلام
2023/11/6
تاريخ القبول
2023/11/25

الملخص

هدفت الدراسة التعرف إلى فعالية برنامج تدريبي قائم على السقالات في تنمية الرفاهية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الثانوية، إذ تم استخدام المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (50) طالبًا من طلبة الصف الأول الثانوي، وتم تقسيمهم عشوائيًا على مجموعتين متساويتين تمثل المجموعة الأولى المجموعة التجريبية، والتي خضعت للبرنامج التدريبي القائم على السقالات، وتمثل المجموعة الثانية المجموعة الضابطة، والتي لم تخضع لأيّ برنامج تدريبي؛ ولتحقيق أهداف الدراسة، استُخدم برنامج تدريبي قائم على السقالات، ومقياس الرفاهية الأكاديمية. وبينت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند (α=0.05) بين المتوسطات الحسابيّة لدرجات الرفاهيّة الأكاديمية البعديّة بين المجموعة التجريبيّة والمجموعة الضّابطة، لصالح المجموعة التجريبية، كما أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند (α=0.05) بين المتوسطات الحسابيّة لدرجات الرفاهيّة الأكاديمية البعدية والمؤجلة للمجموعة التجريبيّة. وفي ضوء النتائج توصي الدراسة المرشدين التربويين بتطبيق السقالات ضمن البرامج الإرشادية المقدمة للطلبة؛ من أجل تعزيز مستويات الرفاهية الأكاديمية لدى الطلبة.

الكلمات المفتاحية: السقالات، برنامج تدريبي، الرفاهية الأكاديمية، طلبة المرحلة الثانوية.

(*) جامعة اليرموك
(**) جامعة اليرموك

"The Impact of a Scaffolding-Based Training Program on the Academic Wellbeing of Secondary School Students."

Abstract

This study aimed to investigate the effectiveness of a Scaffolding-based training program in enhancing the academic wellbeing of secondary school students. A semi-experimental design was employed, with a sample of (50) eleventh-grade students randomly assigned to either the experimental group, which received the scaffolding-based training program, or the control group, which received no additional training. To meet the study's objectives, a Scaffolding-based training program and an academic wellbeing scale were utilized. The results revealed statistically significant differences (α=0.05) in the mean scores of the academic wellbeing post-test between the experimental and control groups, favoring the experimental group. Additionally, no statistically significant differences (α=0.05) were found between the mean scores of the academic wellbeing post-test and postponed-test within the experimental group. In light of these findings, the study recommends that educational counselors incorporate scaffolding into guidance programs for students, aiming to elevate their levels of academic wellbeing.

Keywords: Scaffolding, Training Program, Academic wellbing Secondary School Students.

المقدمة

المرحلة الثانوية إحدى أهم المراحل التعليمية التي تؤثر في الطلبة نتيجة دورها في تحديد مصيرهم الأكاديمي. ويمر الطلبة خلال هذه المرحلة بمجموعة من الضغوطات والإحباطات التي تؤثر بدورها سلباً في صحتهم النفسية، وقدرتهم على التكيف مع المتطلبات التعليمية في المدرسة؛ مما يستدعي تعزيز رفاهية الطلبة الأكاديمية كوسيلة لمواجهة هذه الضغوطات والإحباطات، وتحقيق التكيف مع التغيرات التي تعترضهم، وتطوير العلاقات الإيجابية؛ إذ يستطيع الطلبة الذين يتمتعون بمستويات عالية من الرفاهية الأكاديمية على رؤية الاختبارات والمهام الأكاديمية بوصفها فرصًا صعبة، ولكنها مثيرة لإثبات ما تعلموه. والسقالات المعرفية بوصفها إستراتيجية تقوم على تقديم العون والدعم للطلبة بالشكل الذي يسمح لهم بتنمية مهاراتهم بأنفسهم، ويمكّن من العمل على توظيفها في ذلك نتيجة المثيرات الفعّالة التي تقدمها.

والرفاهية الأكاديمية عملية توظيف لمفهوم الرفاهية في المجال التعليمي، إذ ترتبط بمختلف العوامل ذات العلاقة بالحياة المدرسية. وزاد الاهتمام مؤخراً بهذا المفهوم لدوره في خفض مستويات القلق والاكتئاب والاحتراق المدرسي لدى الطلبة، ورفع مستويات الإنجاز العلمي. فالرفاهية الأكاديمية تمثل جودة الخبرات الذاتية التي يمر بها الطلبة في المدرسة، وما تتضمنه من انفعالات ومشاعر وعلاقات اجتماعية (خليفة، 2021). ونظراً لتعرض الطلبة للعديد من الضغوط التي تفرضها بيئة التعلم، فإنَّ الدراسة الحالية حاولت البحث عن إستراتيجيات وطرق؛ لتحسين مستوى الرفاهية الأكاديمية لديهم، والتي تُعدُّ السقالات إحدى الإستراتيجيات التي يمكن توظيفها كتطبيق لنظرية فيجوتسكي (Vygotsky)، والتي توفر بيئة تشاركية داعمة، فالتعلم من خلالها يتم عن طريق المشاركة مع الآخرين، وتفاعلات الطلبة مع الأكثر معرفة، الأمر الذي يؤثر بدوره في أسلوب وطريقة تفكيرهم، وتفسيرهم للمواقف المختلفة التي تعترضهم (قاعود، 2017).

الرفاهية الأكاديمية

الرفاهية أحد المتغيرات التي لها دور مهم في عملية تعلم الطلبة ونتائجهم الحياتية المتحققة، مثل: التحصيل الأكاديمي، والنجاح في العمل، والصحة البدنية والعقلية، والرضا عن العلاقات الشخصية. وأنَّ أولئك الذين يتمتعون بمستوى عالٍ من الرفاه سيكونون أكثر تعاوناً وثقة وإبداعاً وتسامحاً وإيثاراً. وتُعدُّ الرفاهية الأكاديمية للطلبة في المدرسة مؤشراً رئيساً لصحتهم العقلية، وعاملا داعما للمشاركة الإيجابية والاستفادة من فرص التعلم بشكل كامل والثقة بالنفس، وتعكس تطور الطلبة الأكاديمي، ويرتبط جانبها المعرفي بعدد من جوانب التطور الأكاديمي للطلبة كالكفاءة الأكاديمية المتصورة، وتطور الشخصية (Aulia, 2018).

وهي أحد المفاهيم الحديثة ذات الأهمية الكبيرة في مجال علم النفس الإيجابي، الذي ينطوي على مجموعة الأحكام التي تتكون لدى الطالب حول نوعية حياته

الأكاديمية. ويُنظر إلى الرفاهية الأكاديمية على أنها مطلب ضروري؛ ليكون الطلبة قادرين على التكيف الفاعل مع متغيرات الحياة الدراسية، ولينمو لديهم الشعور بالمتعة والتفاؤل والرضا؛ وبالتالي مواجهة الصعوبات الأكاديمية التي تعترضهم (حسن والخولي، 2020). وهذا المفهوم للرفاهية الذاتية للطلبة في الجانب الأكاديمي، هو عامل مهم يجب مراعاته في البيئة المدرسية، ويتضمن الرضا الأكاديمي، والفعالية الأكاديمية، والترابط المدرسي، والامتنان (Edubirdie, 2022).

وتُعرف الرفاهية الأكاديمية بأنها الرفاهية المتحققة نتيجة عملية مشاركة الطلبة في الحياة المدرسية وعلاقتهم مع البيئة المدرسية، والذي يدعم بدوره عملية التعلم والمشاركة في الصف، والأمن المدرسي وارتباط الطلبة بالمدرسة (Cetin, 2018). وهي الرفاهية المتحققة لدى الطلبة نتيجة ارتباطهم الجيد بالحياة المدرسية، ولها العديد من الآثار المهمة على الطلبة؛ فالإدراك العالي لرفاهية الأكاديمية يزيد من سعادة الطلبة، وينعكس بشكلٍ إيجابي على دافعية التعلم لديهم، ويقلل من تغيبهم عن المدرسة وعن الحصص الدراسية، ويقلل من الشعور بالاغتراب المدرسي، في حين أنَّ انخفاض مستويات الرفاهية الأكاديمية تؤدي إلى مواقف سلبية لدى الطلبة (Gündoğan & Özgen, 2020).

وتتضمن الرفاهية الأكاديمية ثلاثة أبعاد: الرضا الأكاديمي الذي هو عامل مهم في تحديد رفاهية الطلبة، فالذين يستمتعون ويشعرون بالرضا عن أدوارهم الأكاديمية يحققون النجاح الأكاديمي، والذي يمكن إرجاعه إلى فعاليتهم المتصورة ضمن المهام الأكاديمية (Pinugu, 2013). والاندماج الأكاديمي أحد حالات الرفاهية الأكاديمية التي تقوم على المثابرة والتفاني والاستيعاب، أما المثابرة فهي الإرادة؛ لتكريس الجهد لعمل محدد، ويتلخص التفاني في الاندماج بالمهمة، أما الاستيعاب فهو التركيز في الفعل نفسه (Atoum et al., 2019; Omari & Atoum, 2023). والكفاءة الأكاديمية تتمثل في التصورات المعرفية حول قدرة الطلبة على أداء المهام المطلوبة وتحقيق مختلف الأهداف الأكاديمية، وتصورات الطلبة حول قدرتهم على تعلم المعارف والمهارات الجديدة، وإتقانها وتنظيمها بالشكل الذي يحقق مستويات الأداء الأكاديمي المرغوبة (Musa, 2020؛ الأخرس والعتوم، 2018).

وتنبع أهمية الرفاهية الأكاديمية من كونها من العوامل التي تؤثر في نواتج التعلم، فالطلبة الذين يستمتعون بأداء أدوارهم الأكاديمية قادرون على الاستمرار في المهام الأكاديمية وإن كانت صعبة، ويكونون أكثر قدرة على التكيف مع السياقات الأكاديمية، ويثقون بقدرتهم على أداء مختلف المهام (إبراهيم، 2021). وترتبط الرفاهية الأكاديمية ارتباطًا إيجابيًا بالتحصيل الأكاديمي؛ نتيجة تقييم الطالب المعرفي لحياته ككل، ورضاه عنها، وهو ما يرتبط إيجابيًا بمواقفه تجاه المدرسة، وسلبيًا بالمشاكل النفسية كالاكتئاب والضغوط الاجتماعية؛ فتحقيق الرفاهية الأكاديمية أمر مهم يسعى الطلبة للوصول إليه لتأثيره في تحصيلهم الأكاديمي ونجاحهم الأكاديمي (Mubarok & Pierewan, 2020). ويؤكد على هذا لوستيريا وزملاؤه (Lustrea et al., 2018) الذين يرونَّ أنَّ الرفاهية الأكاديمية تُعزز الكفاءة الأكاديمية والتحصيل

الأكاديمي، وأحد الجوانب المهمة التي ينبغي الاهتمام بها عند تطوير البرامج الأكاديمية، وتعزيزها في المجتمع المدرسي.

ويشير (فان بيتيغيم) وآخرون (Van Petegem et al., 2008) إلى أهمية خصائص الطلبة والمعلمين والمدرسة في الرفاهية الأكاديمية، والتي قد تؤثر بشكلٍ مباشر أو غير مباشر فيها. فعلى مستوى الطالب، فإنَّ لتصوراته حول سلوك المعلّم الشخصي وخصائصه نفسها تأثير مباشر في رفاهيته الأكاديمية، وعلى مستوى المعلم، فإنَّ لتصورات المعلمين للسلوك الشخصي ورفاهيتهم وخصائص الصف تأثيراً في الرفاهية الأكاديمية للطلبة، وتُعد أيضاً خصائص المدرسة عوامل مؤثرة في الرفاهية الأكاديمية للطلبة.

السقالات

السقالات إحدى الإستراتيجيات التي ظهرت على يد عالم النفس المعرفي (جيروم بيرنر) (Jerome Bruner) في أواخر الخمسينات من خلال ملاحظة الطريقة التي يساعد من خلالها الآباء أبناءهم الرضّع على نطق كلماتهم الأولى. وتعود فكرة هذه الإستراتيجية إلى النظرية البنائية الاجتماعية التي عمد (ليف فيجوتسكي) (Lev Vygotsky) على تطويرها والمعروفة باسم منطقة النمو القريبة. وتقوم السقالات على دور المعلم في دعم تنمية الطلبة من خلال ما توفره من هياكل دعم للوصول إلى تلك المرحلة (العوفى، 2021).

ويرى (فيجوتسكي) (Vygotsky, 1986) أنَّ القدرات المعرفية ليست ممتنعة على الإلغاء، وأنَّ تطور الوظائف المعرفية بمثابة تغييرات في أفكار الأفراد وأفعالهم كنتيجة للأنشطة التفاعلية. وفي نظريته الاجتماعية الثقافية، يرى أنَّ تطوير أشكال أعلى من الوعي يحدث نتيجة عملية الاستيعاب الداخلي التي تحدث كتفاعل بين الطلبة؛ وبناءً على هذا التصور، ينبغي تحديد منطقة النمو القريبة (ZPD) للأفراد لمساعدتهم على الوصول إلى المستوى المحتمل من قدراتهم. ووفقاً (لفيجوتسكي) (Vygotsky) فإنَّ هذه المنطقة تمثل الفجوة بين قدرات الطالب والتي يمكن عرضها من خلال الأداء المستقل وقدراته المحتملة التي يمكن تحقيقها من خلال إنجاز المهام المختلفة التي يميل إليها، نتيجة دعم الفرد الأكثر قدرة (المعلّم)، باعتبار أنَّ الطلبة غير قادرين بشكلٍ مستقل على تحقيق نتيجة التعلم المرغوبة، ولكن يمكنهم تحقيق منطقة النمو القريبة (ZPD) إذا تم تزويدهم بالمساعدة، وتخصيص مهارات جديدة في وعيهم من خلال عمليات التنظيم الأخرى.

والسقالات كما يعرفها وود وآخرون (Wood et al., 1976) المشار إليهم في مصطفى وآخرون (Mostafa et al., 2019) هي نظام دعم يساعد الطلبة على تحقيق النجاح في المهام التي يصعب عليهم تحقيقها بأنفسهم. وتشتمل على مجموعة من التقنيات والأدوات التعليمية التي توفر الدعم، ويُعدُّ هذا الدعم دعماً مؤقتاً يقوم المعلمون بإنشائه للمساعدة في توسيع المهارات والمعرفة الحالية وترقيتها نحو مستوى أعلى. ويضيف (دامبسون) وآخرون (Dampson et al., 2021) بأنَّ السقالات هو استعارة لوصف

نوع المساعدة المقدمة لدعم الطلبة، حيث يساعد المعلم الطالب على إتقان مهمة أو مفهوم لا يستطيع الطالب فهمه بشكلٍ مستقل من خلال السقالات؛ فيعمد المعلم على تقديم المساعدة من خلال مجموعة من المهارات التي تتجاوز قدرة الطالب، ومن خلال الدعم الذي يقدمه المعلم، والذي سيؤدي إلى الوصول لمرحلة يكون فيها الطالب مستقلاً وقادر على الانخراط بالمهام وحده؛ ولكي تكون هذه الإستراتيجية فعّالة، يجب أن تكون مدعومة بإطار عمل منهجي؛ لتجنب إحباط الطلبة إذا لم ينجحوا في أهدافهم، وأن يعمد المعلمين على تنفيذها بطريقة مناسبة لاحتياجات الطلبة.

وعند تطبيق السقالات، يتم تتبع مجموعة خطوات تتمثل في التهيئة وتعرّف المعلم على الخلفية المعرفية للطالب، ومن ثم يتم تقديم النموذج التعليمي عن طريق المحسوسات والتلميحات والتساؤلات، والتفكير الجهري للمهارات المعرفية التي تتضمنها المهمة، وتقديم نموذج لتعليم المهارات العقلية، يليها الممارسة الجماعية الموجهة لمهام متنوعة يتم فيها رصد أخطاء الطلبة وتصحيحها، وتوجيههم نحو طرح الأسئلة والاستفسار الذاتي، وممارسة الطلبة للمهام بإشراف المعلم، ومن ثم إعطائهم التغذية الراجعة المصححة، ويقدم خلالها المعلم نماذج من الخبرات الناجحة السابقة، ويستخدم المراجعة الذاتية؛ لتعزيز استقلالية الطلبة، وبعدها يزيد مسؤوليات الطلبة نتيجة إلغاء الدعم المقدم لهم من تلميحات ونماذج، وزيادة تعقيد المعلومات والمعرفة بشكلٍ تدريجي، وأخيرًا إعطاء كل طالب ممارسة مستقلة كفرصة ممارسة التعلم بطريقة مكثفة وشاملة، وتيسير التطبيق لمهمة أخرى (خليفة وآخرون، 2018).

وعمد العوفي (2021) على تحديد خطوات تطبيق السقالات التعليمية في: التقديم أو النمذجة حيث يقدم المعلم عرضًا للمهمة التعليمية التي ينبغي إنجازها، باستخدام الاستدلال والمناقشة والتوضيح؛ من أجل توضيح خطوات إنجاز المهمة، وصولاً لتقديم نموذج لخطوات إنجاز المهمة. والممارسات الجماعية أو المحاكاة، ويتم فيها إشراك الطالب ضمن مجموعات صغيرة من الطلبة؛ لتنفيذ المهام المطلوبة مع متابعة المعلم وتسجيله لأخطاء الطلبة، وتقديمه للتصحيح المباشر، والمساعدة المباشرة، والتغذية الراجعة التي يتم من خلالها تقديم المراجعة والتقييم لأداء الطالب على المهمة المطلوبة، والتي يمكن أن تكون تغذية راجعة تأكيدية في حال الأداء الناجح، وتغذية راجعة تصويبية في حال الفشل، مع إعطاء الفرصة للقيام بالمراجعة الذاتية. ونقل المسؤوليات وإزالة السقالات، حيث يتم من خلالها إلغاء دعم المعلم بشكلٍ تدريجي مع تقديم أنشطة تعزيزية للطالب للوصول إلى مرحلة يكون فيها متقنًا للمهمات. والممارسة المستقلة التي هي مرحلة الخبير التي ينتهي فيها دور المعلم في متابعة أداء المهمة، وإعطاء الطالب فرصة الممارسة بطريقة شاملة ومكثفة.

وتنبع أهمية السقالات في قيامها بإشراك الطلبة في سلسلة مناقشات هادفة وديناميكية، تُحفز الطلبة؛ ليكون أكثر تفاعلاً، وتُوفر للطلبة دعماً على شكل بطاقات الأدلة أو التلميحات أو الخرائط الذهنية، وتوجيه الطلبة؛ ليصبحوا مستقلين مما يجعلهم قادرين على أداء المهام التي تعترضهم بأنفسهم، والتغلب على المشكلات التي تواجههم نتيجة البدء بإعطاء المساعدة، ومن ثم تقليلها بشكلٍ تدريجي بمجرد التأكد من قدرة

الطالب الاعتماد على نفسه، ونقل مسؤولية إنجاز المهام وحل المشكلات إليه (Kuiper, 2017; Dewi & Iswandari, 2017). كما يرى (ساركر) (Sarker, 2019) بأنَّ السقالات تجعل الطلبة مستقلين في أداء مهامهم، نتيجة نقل مسؤولية إنجاز المهام من المعلم إليهم، عن طريق الاستعانة بالأفراد ذوي الخبرة من حولهم.

العلاقة بين السقالات التعليمية والرفاهية الأكاديمية

يمكن تنمية الرفاهية الأكاديمية عن طريق المعلمين نتيجة تنمية الشعور بالرضا والمشاعر الإيجابية لديهم؛ وذلك نتيجة ما يتم تقديمه من مساعدة ودعم للطلبة بالشكل الذي يُنمي ثقتهم بأنفسهم؛ فالدعم الذي يحصل عليه الطلبة يسهم بصورة كبيرة في تعزيز الرفاهية الأكاديمية للطلبة، وهو أحد الجوانب الذي تنطوي عليه السقالات (خليفة، 2021). وتعدُّ السقالات وفقاً (لنيو) وآخرون (Niu et al., 2019) بمثابة دعم فوري يقدمه المعلم أو ولي الأمر للطالب، مما يساعده على حل المشكلات، واكتساب المهارات بنشاط وبالتالي تحقيق مستويات عالية من الرضا لدى الطالب، فالتفاعل الاجتماعي يمكن أن يؤدي في كثير من الأحيان إلى تفكير عالي المستوى وتشكيل أفكار مبتكرة. فالسقالات تؤدي إلى تحسين التحصيل الأكاديمي للطالب وتحفيزه وتعزيز تنمية التفكير المعرفي عالي المستوى والذي بدوره يؤثر في الرفاهية الأكاديمية للطالب.

وتؤدي التفاعلات الاجتماعية الإيجابية التي توفرها السقالات، بما في ذلك التعاون بين الطالب وزميله، وتفاعل الطالب مع المعلم، إلى تطوير الطلبة أسس المعرفة الخاصة بهم، وتعزيز التعاون، واحترام الأفكار الخاصة بالطالب وبالآخرين، والقدرة المتزايدة على بناء المعنى من التجربة السابقة، علاوة على تحقيق قدر أكبر من الاستقلالية في تحديد السلوكيات الاجتماعية وسلوكيات التعلم، وتعزيز الحافزية والثقة والرضا لدى الطالب، والتي تؤثر بدورها على الرفاهية الأكاديمية للطلبة (Brandon & All, 2010; Chang & Ho, 2009). وبالنظر إلى أن الرضا والاندماج أحد العوامل التي تتنبأ وبقوة بإنجازات الطلبة ورفاهيتهم الأكاديمية، فينبغي العمل على توفير المزيد من فرص الدعم للطلبة عن طريق السقالات والتي لها تأثير أكبر في الأبعاد الانفعالية والمعرفية (Doo et al., 2020). ووفقاً (لشو وشو) (Cho & Cho, 2016) فإنَّ الفشل في استخدام إستراتيجيات السقالات لتعزيز تفاعلات الطلبة يؤدي إلى الحد من مستوى اندماجهم، وهذا ما يبين الدور المهم الذي تقوم به السقالات في دعم وتعزيز مستوى اندماج الطلبة وتفاعلهم؛ وبالتالي تحقيق تجارب تعلم وتفاعل ناجحة للطلبة.

الدراسات السابقة

لم يجد الباحثان دراسات سابقة تربط بشكلٍ مباشر بين السقالات والرفاهية الأكاديمية؛ ولذلك تم مراجعة عدد من الدراسات التي ربطت بين السقالات وأحد أبعاد الرفاهية الأكاديمية الثلاثة، وهم: الاندماج الأكاديمي، والرضا الأكاديمي، والكفاءة الأكاديمية. فقد قامت بارك (Park, 2016) بدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت تعرف دور السقالات في دعم اندماج الطلبة الأكاديمي. استخدمت الدراسة منهجية

دراسة الحالة لطالبين من طلبة المرحلة الابتدائية؛ ولتحقيق أهداف الدراسة، استُخدمت الملاحظة والمقابلة. وأظهرت النتائج فاعلية السقالات كأداة تربوية مهمة لمساعدة الطلبة على تحقيق الاندماج الأكاديمي في المرحلة الابتدائية. وأجرت مانتيك وشوي (Mantik & Choi, 2017) دراسة في إندونيسيا هدفت تعرف تأثير التعلم القائم على السقالات في رضا الطلبة وتحصيلهم التعليمي. وتكونت عينة الدراسة من (111) طالباً وطالبة من طلبة الصف الخامس وزعوا على ثلاث مجموعات، تكونت المجموعة التجريبية من (38) طالباً وطالبة، والمجموعة الضابطة من (37) طالباً وطالبة، ومجموعة المقارنة من (36) طالباً وطالبة. وتم استخدام مقياس رضا الطلبة فضلا عن اختبار يركز على الأهداف التعليمية لدروس اللغة الإنجليزية. ووفقاً لنتائج الدراسة، فقد تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات رضا الطلبة ومستويات تحصيلهم التعليمي، لصالح المجموعة التجريبية. وتشير النتائج إلى أن التعلم القائم على السقالات لديه أثر إيجابي في تعزيز رضا الطلبة ومستويات تحصيلهم التعليمي.

وأجرى (نيو) وآخرون (Niu et al., 2019) دراسة في الصين هدفت تعرف أثر السقالات في الأداء الأكاديمي والعبء المعرفي والرضا الأكاديمي. وتكونت عينة الدراسة من (21) طالباً وطالبة من طلبة الصفين الخامس والسادس؛ ولتحقيق أهداف الدراسة، استُخدم مقياس العبء المعرفي، ومقياس الرضا الأكاديمي، واختبار لقياس الأداء الأكاديمي. وكشفت النتائج فاعلية استخدام السقالات في تحسين مستوى الأداء الأكاديمي وتقليل العبء المعرفي ورفع مستوى الرضا الأكاديمي لدى طلبة الصفين الخامس والسادس. وقام عبد العزيز والزهمي (Abdelaziz & Al Zehmi, 2020) بدراسة في الإمارات لتعرف أثر الأنشطة المبنية على السقالات المعرفية على كفاءة الطلبة الأكاديمية. تكونت عينة الدراسة من (47) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة المتوسطة متدني الأداء قسموا إلى مجموعتين تكونت المجموعة التجريبية من (25) طالباً وطالبة، وتكونت المجموعة الضابطة من (22) طالباً وطالبة؛ ولتحقيق أهداف الدراسة، استُخدم اختبار في النحو في عملية جمع البيانات. أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الكفاءة الأكاديمية، لصالح المجموعة التجريبية؛ مما يُبين فاعلية السقالات في رفع مستوى الكفاءة الأكاديمية. وهدفت دراسة (دامبسون) وآخرون (Dampson et al., 2021) في غانا تعرف أثر السقالات في تحقيق الرضا لدى الطلبة الجامعيين خلال جائحة كورونا. تكونت عينة الدراسة من (738) طالبًا وطالبة اختيروا بالطريقة المتيسرة؛ ولتحقيق أهداف الدراسة، استُخدم مقياس السقالات ومقياس الرضا. وكشفت الدراسة أنَّ السقالات تنبأت بشكلٍ كبير برضا الطلبة، كما بينت أنَّ المستويات المنخفضة من توظيف السقالات والرضا لدى الطلبة هي مقدمة محتملة لانخفاض المشاركة والالتزام الأكاديمي.

وأجرت (أكوستا-كونزاغا وراميريز-أريلانو) (Acosta-Gonzaga & Ramirez-Arellano, 2022) دراسة في المكسيك لتعرف دور السقالات في الدافعية والاندماج الأكاديمي لطلبة الجامعة. تكونت عينة الدراسة من (220) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة في الفئة العمرية 19-22 سنة؛ ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام

مقياس الاندماج الأكاديمي، ومقياس الدافعية. وأظهرت النتائج وجود دور إيجابي لاستخدام السقالات على دافعية الطلبة والاندماج الأكاديمي للطلبة. وهدفت دراسة (شين) وآخرون (Chen et al., 2023) في تايوان تعرف تأثير السقالات في اندماج الطلبة ضمن بيئة تعلم قائمة على الحاسوب. تكونت عينة الدراسة من (61) طالبًا وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية؛ ولتحقيق أهداف الدراسة استُخدم مقياس الاندماج؛ إذ تبينَّ وجود أثر إيجابي للسقالات على اندماج الطلبة ومستوى أدائهم الأكاديمي.

ويظهر من خلال مراجعة الدراسات السابقة تعدد أهدافها دون الربط بين متغيرات الدراسة الحالية في دراسة واحدة وبشكلٍ مباشر، إذ بحثت دراسة (بارك) (Park, 2016) في دور السقالات في دعم اندماج الطلبة الأكاديمي، وهدفت دراسة (نيو) وآخرون (Niu et al., 2019) تعرف أثر السقالات في الرضا الأكاديمي، كما هدفت دراسة عبد العزيز والزهمي (Abdelaziz & Al Zehmi, 2020) تعرف أثر الأنشطة المبنية على السقالات المعرفية في كفاءة الطلبة الأكاديمية، والتي تُمثل أبعاد الرفاهية الأكاديمية، في حين تبحث الدراسة الحالية في فعالية برنامج تدريبي قائم على السقالات في تنمية الرفاهية الأكاديمية بأبعادها كاملةً لدى طلبة المرحلة الثانوية. وتتميز الدراسة الحالية عن سابقاتها في محاولة تعرف أثر برنامج تدريبي قائم على السقالات في تنمية الرفاهية الأكاديمية، إذ وفي حدود اطلاع الباحثين، لا يوجد دراسات عمدت على الربط بين هذين المتغيرين بعلاقة تجريبية، وإنما قامت بالربط بينهما بصورة منفصلة، وهو ما لم يكوّن صورة واضحة حول فاعلية السقالات في تنمية الرفاهية الأكاديمية ككل، مما سيجعلها إحدى الدراسات العربية القليلة التي بحثت في هذا المجال الأمر الذي سيسهم بدوره في فتح آفاق بحثية جديدة للباحثين والمهتمين للبحث في هذا الميدان.

مشكلة الدراسة وفرضياتها

لاحظ الباحثون أنَّ العديد من الطلبة وعند انتقالهم للمرحلة الثانوية؛ ونتيجةً للتغيرات التي ترافق الانتقال إلى هذه مرحلة البلوغ والمراهقة يواجهون انخفاضاً في مستويات دافعيتهم الأكاديمية، كما تتأثر سلباً مهاراتهم الأكاديمية نتيجة ما يتعرضون له من ضغوط وتغيرات، الأمر الذي يدعو إلى العمل على زيادة مستوى رفاهيتهم الأكاديمية حتى يصبحوا أكثر قدرة على التعامل مع ما يعترضهم من تحديات ونشاطاً في عملية التعلم. كما وتنبع مشكلة الدراسة الحالية من خلال التوصيات التي قدمتها العديد من الدراسات للعمل على البحث في السبل التي يمكن من خلالها رفع مستويات الرفاهية الأكاديمية لدى الطلبة (سليمان، 2022؛ إبراهيم، 2021)، حيث يرى الباحثون أنَّ الطلبة بحاجة إلى التمتع بمستوياتٍ عالية من الرفاهية الأكاديمية؛ ليكونوا قادرين على التعامل مع المتطلبات الأكاديمية التي تعترضهم أثناء دراستهم والتكيف معها. وباعتبار أنَّ إستراتيجية السقالات تعمل على توفير الدعم للطلبة من قبل المعلمين وغيرهم مما يسهم في تطورهم، وجعلهم أكثر استقلالية وذاتي التنظيم، وينمي قدرتهم على حل المشكلات (Sarker, 2019)؛ لذلك تهدف الدراسة الحالية إلى البحث في

فعالية برنامج تدريبي قائم على السقالات لتنمية الرفاهية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الثانوية. وبشكلٍ أكثر تحديداً، تحاول الدراسة اختبار الفرضيتين الآتيتين:

- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند (α=0.05) بين المتوسطات الحسابيّة لدرجات الرفاهيّة الأكاديمية البعديّة بين المجموعة التجريبيّة والمجموعة الضّابطة.
- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند (α=0.05) بين المتوسطات الحسابيّة لدرجات الرفاهيّة الأكاديمية البعدية والمؤجلة للمجموعة التجريبيّة.

أهمية الدراسة

تتمثل أهمية الدراسة الحالية في تناولها الجانبين الآتيين:

- الأهمية النظرية: تتمثل الأهمية النظرية للدراسة في محاولتها ربط مفهوم السقالات بالرفاهية الأكاديمية؛ مما سيفتح أفاقاً جديدة أمام الباحثين المهتمين بالبحث في أثر تعلم مهارات السقالات على تحسين الرفاهية الأكاديمية. كما تنبع الأهمية من أصالة مشكلتها لعدم وجود دراسة تناولت أثر تعلم مهارات السقالات في تحسين الرفاهية الأكاديمية بشكلٍ مباشر. كما وتستمد الدراسة أهميتها مما ستعمد على تقديمه من معلومات جديدة ترتبط بالمتغيرات المطروحة في الدراسة.
- الأهمية العملية: تتمثل الأهمية العملية في تقديم الدراسة مجموعة أدوات أولها البرنامج التدريبي القائم على السقالات الذي يتضمن مجموعة أنشطة تعليمية يمكن أن يستفيد منه المرشدون التربويين في المدارس في محاولة رفع مستوى الرفاهية الأكاديمية لدى الطلبة نتيجة الأنشطة المتضمنة، ويستطيع الباحثون المهتمون توظيفهما من أجل قياس هذه المتغيرات لدى مجتمعات بحثية أخرى. كما وتنبع الأهمية العملية للدراسة من خلال توفيرها لبرنامج يمكن للمعلمين العمل على توظيفه أو توظيف عناصر في الحصص الدراسية كوسيلة يمكن من خلالها إضفاء النشاط والحيوية على الحصة الدراسية نتيجة تمحوره حوله الطلبة، مما يساعد على رفع مستوى الرفاهية الأكاديمية والذي بدوره سينعكس إيجابياً على نتائج الطلبة التعليمية.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

الرفاهية الأكاديمية: مجموعة الدلائل المرتبطة بحياة الطالب التعليمية ومستويات رفاهه الشخصي خلالها، وهو عامل مهم يجب مراعاته في بيئة المدرسة من أجل تحقيق مستويات أداء مرتفعة. ويعرّف إجرائياً بأنه: الدرجة الكلية التي سيحصل عليها الطالب على مقياس الرفاهية الأكاديمية الذي سيتم استخدامه في الدراسة.

البرنامج التدريبي القائم على السقالات: مجموعة أنشطة وإجراءات منظمة ضمن مجموعة من الجلسات التدريبية القائدة على السقالات؛ بهدف رفع مستوى الرفاهية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الثانوية. ويتكون البرنامج التدريبي من (14)

جلسة تدريبية تسعى إلى تعزيز مستوى الرفاهية الأكاديمية لدى الطلبة، كاستخدام إستراتيجية النمذجة من خلال الاستعانة بجهاز العرض (Data Show) في عرض مهمة باستخدام التساؤل والتلميح والاستدلال بالتعاون مع الطلبة، وقيام المعلم (المدرَّب) بتقديم نموذج الخطوات والعمليات والمهارات المتعلقة بإنجاز تلك المهمة؛ لتسهيل المادة التعليمية على الطلبة مما يرفع من رغبتهم في التعليم.

الطريقة والإجراءات

منهج الدّراسة:

استُخدم المنهج شبه التجريبي القائم على مجموعتين إحداهما تجريبيّة والأخرى ضابطة.

مجتمع الدّراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب الصف الأول الثانوي في مدرسة الجامعة الأولى الخاصة والبالغ عددهم (180) طالباً حسب إحصائيات المدرسة، وبلغ عدد أفراد الدّراسة (50) طالبًا من طلبة الصف الأول الثانوي الأدبي الذين يدرسون في مدرسة الجامعة الأولى الخاصة التّابعة لمديرية لواء الجامعة في العاصمة عمان خلال الفصل الدّراسي الأول للعام الدراسي 2024/2023، حيث تمّ أخذ موافقة أولياء أمور الطلبة الذين تم اختيارهم كعيّنة للبرنامج، ومن ثم تقسيمهم عشوائيًّا على مجموعتين متساويتين تمثل المجموعة الأولى المجموعة التجريبيّة، وتضمّ (25) طالبًا، والتي خضعت للبرنامج التدريبي القائم على السقالات، وتمثل المجموعة الثانية المجموعة الضابطة وتضمّ (25) طالبًا، والتي لم تخضع لأيّ برنامج تدريبي.

أداتا الدراسة

لتحقيق أهداف الدّراسة، تم استخدام الأدتين الآتيتين:

أولاً: البرنامج التدريبيّ القائم على السقالات

تم تطوير برنامج تدريبيّ قائم على السقالات يهدف إلى بناء السقالات لدى الطالب؛ لرفع مستوى رفاهيتهم الأكاديمية، وهي إطار عمل يمكن الطالب من تسريع تكيفه وتعلمه وتجربته كأجزاء يمكن التحكم فيها؛ مما يؤدي الى زيادة الحافز والتعلّم وتنمية قدرته على التّعلّم، وهي نظام دعم يساعد على تحقيق النّجاح في المهام؛ ممّا يؤدي إلى تنمية الشعور بالرضا والإيجابيّة؛ وبالتالي تعزيز الرفاهيّة الأكاديمية. ومن خلال الرجوع إلى الأدبيّات السابقة كدراسة مصطفى وآخرين (Mostafa et al., 2019)، تمّ تطوير البرنامج التدريبي لإعداد سقالات لدعم الطّلبة والتي تتكون وفقًا (لفيجوتسكي) (Vygotsky, 1978) من المراحل الآتية: الأداء المساعد من قبل الأكثر

قدرة، والأداء المساعد الذّاتي، والتثبيت، حيث يتطوّر الأداء ويصبح تلقائيًا،وإزالة تلقائيّة الأداء للعودة مرة أخرى لامتلاك مهارة جديدة.

مكونات البرنامج:

تكون البرنامج التدريبي بصورته النهائية من (14) جلسة تدريبيّة تهدف إلى تقديم سقالات للطّلبة من أجل رفع التّنظيم الذاتيّ والرفاهيّة الأكاديمية، تمّ تنفيذها على مدار (5) أسابيع، بواقع (3) لقاءات أسبوعيًا، مدة كلّ لقاء حصّة صفيّة وبما يعادل (45) دقيقة، تمّ عقدها داخل مدرسة الجامعة الأولى الخاصّة التابعة لمديريّة لواء الجامعة.

اقتصرت الجلسة الافتتاحيّة على التّعارف، وتقديم أهداف البرنامج، وتحديد الواجبات وحقوق المشاركين في البرنامج، وتطبيق مقياس الرفاهيّة الأكاديمية التّطبيق القبليّ (القياس القبلي). وتهدف الجلسة الثانية إلى تحقيق الاستفادة من الخبرات السابقة، والانتقال بالطالب من مستوى الاعتماد الكلي إلى مستوى الاستقلالية، وتم في الجلسة الثالثة توضيح أهمية التفاعل الاجتماعي والثقافي ودوره في النمو المعرفي وتطبيق المعرفة لحل المشكلات، أما الجلسة الرابعة فقد هدفت لتحفيز ابتكار الطلبة وإبداعهم وتحقيق التشارك الذهني بين الطالب والمعلم وفق تفاعلات منظمة غنية بالخبرات، وفي الجلسة الخامسة تم السعي نحو زيادة وعي الطلبة الثقافي المعرفي، وتنمية مهارات ما وراء المعرفة لديهم، وتم في الجلسة السادسة التعريف بفوائد الاندماج مع الآخرين والسلوكيات التي تُحدد سهولة أو صعوبة القيام بذلك، وتم في الجلسة السابعة تعريف الطلبة بالمهارات الاجتماعية الذاتية لديهم، كما تم في الجلسة الثامنة التعريف بأهمية التواصل وتنمية مهارات الاتصال والتواصل والتعاون لإنجاز المهام، وسعت الجلسة التاسعة لتحفيز الطلبة إيجابياً نحو التعلم والتفاعل الاجتماعي، والجلسة العاشرة سعت لتنمية إدراك الطلبة لأهمية المشاعر والتعبير عنها وكيفية تفسير رسائل الآخرين ومشاعرهم وتنمية مهارات العمل الجماعي، وتعرف الطلبة في الجلسة الحادية عشرة على مشاعرهم الانفعالية، وأهمية المشاعر عند الاندماج الاجتماعي مع الآخرين، وهدفت الجلسة الثانية عشرة تم توظيف اللغة لنقل الخبرات، وتنمية مهارات التحدث والحوار، كما هدفت الجلسة الثالثة عشرة إلى تذوق اللغة عند الطلبة وتنمية منطقة النمو الحدي، أمّا الجلسة الختاميّة فقد تمّ فيها التّعرف إلى الفائدة التي اكتسبها الطلبة من البرنامج التدريبيّ كاملاً، والعمل على تطبيق مقياس الرفاهيّة الأكاديمية التّطبيق البعديّ، مع شكر الطلبة على مشاركتهم في البرنامج التدريبيّ.

الهدف العام للبرنامج:

يهدف البرنامج إلى تنمية الجوانب المعرفيّة والاجتماعيّة والانفعاليّة لدى الطلبة من خلال إستراتيجيّات السقالات التّعليميّة المختلفة، والتي بدورها يمكن أن تؤدي إلى رفع مستوى الرفاهيّة الأكاديمية لديهم. وتتضمّن إستراتيجيّات التدريب المستخدمة، مثل العصف الذهنيّ، والتعلّم التّعاونيّ، والمناقشة والحوار، ولعب الأدوار، وطرح الأسئلة والتعلّم التّعاونيّ التّبادليّ، والنمذجة، والتعلّم باللعب. وتشتمل المواد المستخدمة في

البرنامج على الكروت التعليميّة، اللوح، وأقلام الماركر، وأوراق وبطاقات ملونة، وصور توضيحيّة، وجهاز عرض (Data Show)، واللوح التفاعلي (Interactive Board)، والحاسوب.

صدق البرنامج التدريبيّ القائم على السقالات:

تمّ التّحقق من دلالات صدق محتوى البرنامج التدريبيّ القائم على السقالات، من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين ذوي الخبرة المختصين في مجال علم النفس والإرشاد التربوي في مجموعة من الجامعات الأردنية بلغ عددهم (5) محكمين. طُلب من المحكمين تحكيم البرنامج من حيث مدى ملاءمة محتواه في عملية تحقيق الأهداف الموضوعة، وتم العمل على إجراء جميع الملاحظات الواردة من قبل المحكمين، وتم إجراء مجموعة من التعديلات تمثلت فيما يأتي تم إدخال المصطلحات الرئيسة لنظرية (فايجوتسكي) ودمجها في الجلسات، وتم وضع أنشطة متعددة في كل جلسة تتعلق بالمصطلحات الرئيسة في النظرية،و تم إدخال الإستراتيجيات الأساسية للنظرية واستخدامها في الجلسات.

ثانيًا: مقياس الرفاهيّة الأكاديمية:

قام الباحث ببناء مقياس الرفاهيّة الأكاديمية من خلال الرجوع إلى مجموعة من المقاييس والدّراسات ذات العلاقة كدراسة (فيجا) وآخرين (Veiga et al., 2014) ودراسة (ساشيترا وباندارا) (Sachitra & Bandara, 2017) ودراسة السني ونصر (2019)، وتكون المقياس بصورته الأولية من (55) فقرة موزعة على (3) أبعاد: الرضا الأكاديمي ويتكون من (15) فقرة، والاندماج الأكاديمي ويتكون من (20) فقرة، والكفاءة الأكاديمية ويتكون من (20) فقرة.

دلالات صدق وثبات المقياس:

الصدق الظاهري:

من أجل التّحقق من دلالات الصدق الظاهريّ لمقياس الرفاهيّة الأكاديمية تمّ استخدام صدق المحكمين، بعرضه بصورته الأوليّة على مجموعة من المحكمين ذوي الخبرة المختصّين في مجال علم النّفس والإرشاد التّربويّ في مجموعة من الجامعات الأردنيّة، بلغ عددهم (10) أعضاء هيئة تدريس، وطُلب منهم تحكيم المقياس من حيث مدى ملاءمة فقرات المقياس لكلّ بعد، وتقديم أيّ تعديلات مقترحة يرونها مناسبة، وتمّ إجراء مجموعة التّعديلات التي وافق عليها (80%). والتي تمثّلت في حذف (3) فقرات من بعد الرضا الأكاديميّ، وحذف فقرتين من بعد الاندماج الأكاديميّ، وحذف (5) فقرات من بعد الكفاءة الأكاديميّة، وإعادة صياغة مجموعة من الفقرات. وبهذا تكوّن المقياس بصورته النهائية من (45) فقرة موزّعة على (3) أبعاد: الرضا الأكاديميّ ويتكوّن من (11) فقرة، والاندماج الأكاديميّ ويتكون من (18) فقرة، والكفاءة الأكاديمية

ويتكون من (16) فقرة. ويتضمّن المقياس (8) فقرات سلبيّة هي الفقرات (18، 21، 22، 23، 24، 25، 26) من بعد الاندماج الأكاديميّ، والفقرة (42) من بعد الكفاءة الأكاديمية.

صدق البناء:

للتّحقق من التّجانس الداخلي للمقياس، تمّ تطبيق المقياس على عيّنة استطلاعيّة مكوّنة من (30) طالبًا من طلبة المرحلة الثانويّة من مُجتمع الدّراسة وخارج عيّنة الدّراسة، للتّعرف إلى مدى صدق البناء الداخليّ للأداة وإسهام الفقرات المكونة لها، وذلك عن طريق حساب مُعاملات ارتباط (بيرسون) (Pearson)؛ بين الفقرات والبُعد المنتمية إليه، وحساب قيم معاملات الارتباط بين الفقرات وبالدرجة الكليّة للأداة.

وقد بينت النتائج أنَّ قيم معاملات ارتباط الفقرات على بُعد الرضا الأكاديميّ تراوحت بين (0.755-0.926) مع البُعد، في حين تراوحت قيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكليّة للأداة بين (0.586–0.913). وأنَّ قيم معاملات ارتباط فقرات بُعد الاندماج الأكاديميّ تراوحت بين (0.549– 0.935) مع البُعد، في حين تراوحت قيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكليّة للأداة بين (0.518–0.919).

كما أنَّ قيم معاملات ارتباط الفقرات على بُعد الكفاءة الأكاديمية تراوحت بين (0.738– 0.947) مع البُعد، وتراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكليّة للأداة بين (0.703–0.939). وقد كانت جميع هذه القيم دالّة إحصائيًا عند مستوى $\alpha \leq$ (0.01). وتمّ استخراج قيم معاملات الارتباط (بيرسون) (Pearson)، بين أبعاد الأداة والدرجة الكلية للأداة، وقد تبينَّ وجود قيم معاملات ارتباط مُرتفعة ودالّة إحصائيًا عند ($\alpha \leq$ 0.01) بين كل من أبعاد الرفاهيّة الأكاديمية والدرجة الكليّة للأداة، إذ تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (0.932 – 0.989)، مما يُشير إلى وجود درجة من الصدق الداخليّ في أبعاد الأداة.

ثبات مقياس الرفاهيّة الأكاديمية:

للتّأكّد من ثبات الأداة، تمّ تطبيقها على مجموعة استطلاعيّة مكوّنة من (30) طالبًا من طلبة المرحلة الثانويّة من مُجتمع الدّراسة ومن خارج العيّنة، وجرى تقدير مُعاملات ثبات الاتّساق الداخليّ لفقرات الأداة باستخدام معادلة (كرونباخ ألفا). وقد تبينَّ أنَّ القيم الخاصّة بمعاملات ثبات الاتّساق الداخليّ (كرونباخ ألفا) لأبعاد المقياس، تراوحت بين (0.853–0.874)، في حين بلغ معامل (كرونباخ ألفا) لفقرات الأداة ككل (0.918)، وتُعد جميع هذه القيم السابقة جيدة لأغراض الدّراسة، في ضوء ما أشارت إليه الدّراسات السابقة.

تصحيح المقياس:

اشتمل مقياس الرفاهية الأكاديمية بصورته النّهائيّة على (45) فقرة، يُجاب عليها بتدريج خماسي يشمل البدائل: موافق بشدة وتُعطى الدرجة (5)، موافق وتُعطى الدرجة (4)، محايد وتُعطى الدرجة (3)، غير موافق وتُعطى الدرجة (2)؛ غير موافق

بشدة وتُعطى الدرجة (1)، وتصحح عكسيًا للفقرات السالبة (18، 21، 22، 23، 24، 25، 26، 42)؛ وبذلك تصل الدرجة العليا للمقياس إلى (225)، إذ كلّما ارتفعت الدرجة على المقياس كان ذلك مؤشرًا على ازدياد الرفاهيّة الأكاديمية. وقد تمّ تبنّي النّموذج الإحصائيّ ذي التدريج النسبي بغرض تصنيف الأوساط الحسابيّة لاستجابات أفراد عيّنة الدّراسة إلى ثلاثة مستويات على النّحو الآتي: مُرتفع وتُعطى للحاصلين على درجة أكبر من (3.66)، ومتوسط وتُعطى للحاصلين على درجة تتراوح من (2.34) وحتى (3.66)، ومُنخفض وتُعطى للحاصلين على درجة أقل من (2.34).

تصميم الدّراسة:

استُخدِمَ المنهج شبه التّجريبيّ القائم على مجموعتين إحداهما تجريبيّة والأخرى ضابطة، وقياس قبليّ وبعديّ ومؤجل للرفاهيّة الأكاديمية. وبهذا، يمكن التعبير عن تصميم الدّراسة على النّحو الآتي:

G1	R	O1	X	O2	O3
G2	R	O1	-	O2	O3

حيثُ: G1 = المجموعة التّجريبيّة؛ G2 = المجموعة الضّابطة؛ O1 = التّطبيق القبليّ؛ O2 = التّطبيق البعديّ؛ O3 = التّطبيق المؤجّل؛ X = المعالجة؛ R = التّعيين العشوائيّ.

نتائج الدّراسة

حُسبت الأوساط الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لتقديرات أفراد الدّراسة البعديّة والمؤجّلة (المتابعة) لأبعاد الرفاهيّة الأكاديمية الثلاثة منفردة ومجتمعة، والجدول (1) يبيّن ذلك.

الجدول (1): الأوساط الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لتقديرات أفراد الدّراسة للرفاهيّة الأكاديمية

التّوجه الزمنيّ	المجموعة	التّقدير القبليّ		التّقدير البعديّ		التّقدير المؤجّل	
		الوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	الوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	الوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ
الرضا الأكاديميّ	التجريبيّة	2.08	.60	4.27	.77	4.25	.25
	الضابطة	1.90	.35	2.32	.87	2.17	.59
الاندماج الأكاديميّ	التجريبيّة	2.00	.49	4.32	.73	4.38	.18
	الضابطة	2.01	.34	2.35	.73	2.22	.38
الكفاءة الأكاديمية	التجريبيّة	2.07	.42	4.37	.73	4.37	.22
	الضابطة	1.98	.29	2.36	.77	2.18	.36
الكليّ	التجريبيّة	2.04	.44	4.32	.73	4.34	.17
	الضابطة	1.97	.27	2.34	.76	2.19	.39

يُلاحظ من الجدول (1)، وجود فروق ظاهريّة بين متوسطي أداء المجموعتين التجريبيّة والضابطة البعديّ في الأبعاد الثلاثة للرفاهيّة الأكاديمية منفردة ومجتمعة. إذ بلغ متوسط أداء أفراد المجموعة التجريبيّة في الرضا الأكاديميّ (4.27)، والاندماج الأكاديميّ (4.32)، والكفاءة الأكاديمية (4.37)، وفي الأبعاد الثلاثة معًا (4.32). بينما بلغ متوسط أداء أفراد المجموعة الضابطة في الرّضا الأكاديميّ (2.32)، والاندماج الأكاديميّ (2.35)، والكفاءة الأكاديمية (2.36)، وفي الأبعاد الثلاثة معًا (2.34).

كما يُلاحظ من الجدول، وجود فروق ظاهريّة بين متوسطي أداء المجموعتين التجريبيّة والضابطة المؤجّل في الأبعاد الثلاثة للرفاهيّة الأكاديمية منفردة ومجتمعة. إذ بلغ متوسط أداء أفراد المجموعة التجريبيّة في الرّضا الأكاديميّ (4.25)، والاندماج الأكاديميّ (4.38)، والكفاءة الأكاديمية (4.37)، وفي الأبعاد الثلاثة معًا (4.34). بينما بلغ متوسط أداء أفراد المجموعة الضابطة في الرضا الأكاديميّ (2.17)، والاندماج الأكاديميّ (2.22)، والكفاءة الأكاديمية (2.18)، وفي الأبعاد الثلاثة معًا (2.19).

ولاختبار الدّلالة الإحصائيّة للفروق الظاهريّة في المتوسطات الحسابيّة لتقديرات أداء مجموعتي الدّراسة البعديّة والمؤجّلة في الأبعاد الثلاثة للرفاهيّة الأكاديمية منفردة، تمّ استخدام تحليل التّباين الثنائيّ متعدّد المتغيّرات للقياسات المتكرّرة (Mixed MANOVA) لأثر الاختبار والمجموعة والتّفاعل بين الاختبار والمجموعة على أداء أفراد عيّنة الدّراسات على التّركيبة الخطيّة (Linear combination) للأبعاد الثلاثة للرفاهيّة الأكاديمية. وتمّ استخدام تحليل التّباين المتعدّد للقياسات المتكرّرة لأثر الاختبار والمجموعة والتّفاعل بين الاختبار والمجموعة على أداء أفراد عيّنة الدّراسات على التّركيبة للأبعاد الثلاثة للرفاهيّة الأكاديمية (Split Plot Design)، باستخدام اختبار (ويلكس لامبدا) كما بين الجدول (2).

الجدول (2): نتائج تحليل التّباين المتعدّد للقياسات المتكرّرة لأثر الاختبار والمجموعة والتّفاعل بين الاختبار والمجموعة على أداء أفراد عيّنة الدّراسات على التركيبة الخطية للأبعاد الثلاثة للرفاهيّة الأكاديمية

الأثر		القيمة	قيمة F	درجة الحريّة	درجة حريّة الخطأ	الدّلالة الإحصائيّة	مربع إيتا (حجم الأثر)
بين المجموعات	المجموعة	.164	78.394	3.000	46.000	.000	.836
داخل المجموعات	الاختبار (الزمن)	.103	62.592	6.000	43.000	.000	.897
	الاختبار *المجموعة	.125	50.300	6.000	43.000	.000	.875

يلاحظ من الجدول (2) وجود أثر دال إحصائيًا لمتغيّر المجموعة على التّركيبة الخطيّة للأبعاد الثلاثة للرفاهيّة الأكاديمية ويفسّر 83.6% من التّباين؛ ممّا بين وجود

فروق دالّة إحصائيًا بين المجموعتين في التّقديرات البعديّة والمؤجّلة (المتابعة). ووجود أثر دالٍ إحصائيًا لمتغيّر الاختبار على التّركيبة الخطيّة للأبعاد الثلاثة للرفاهيّة الأكاديمية ويفسّر 89.7% من التّباين؛ ممّا يبين وجود فروق دالّة إحصائيًا في التّقديرات البعديّة والمؤجّلة (المتابعة)، ووجود أثر دالّ إحصائيًا للتّفاعل بين الاختبار والمجموعة (الاختبار*المجموعة) على التّركيبة الخطيّة للأبعاد الثلاثة للرفاهيّة الأكاديمية ويفسر 87.5% من التّباين؛ مما يشير إلى اختلاف التّقديرات البعديّة والمؤجّلة (المتابعة) باختلاف المجموعة. كما تمّ التّحقّق من عدم انتهاك افتراض الكرويّة (Mauchly's Test of Sphericity)، والجدول (3) يبين ذلك.

الجدول (3): نتائج اختبار (Mauchly's Test) للكرويّة

داخل الخلايا (Within Subjects Effect)	البعد	اختبار ماوتشي (Mauchly's W)	مربع كاي	درجات الحريّة	الدّلالة الإحصائيّة	اختبار Huynh-Feldt
الاختبار (الزمن)	الرضا الأكاديميّ	.635	21.314	2	.000	.766
	الاندماج الأكاديميّ	.616	22.734	2	.000	.755
	الكفاءة الأكاديمية	.495	33.068	2	.000	.690

يُلاحظ من الجدول (3) انتهاك افتراض الكرويّة في الأبعاد الثلاثة للرفاهيّة الأكاديمية (قيمة اختبار ماوتشي دالّة إحصائيًا)، وعليه تمّ ضبط الأثر (تعديل درجات الحريّة) باستخدام اختبار (Huynh-Feldt)، واستخراج أثر الاختبار والتّفاعل بين الاختبار والمجموعة على أداء أفراد عيّنة الدّراسات على التّركيبة الخطيّة (Linear combination) لأبعاد الرفاهيّة الأكاديمية، كما في الجدول (4).

الجدول (4): نتائج تحليل التّباين المتعدّد للقياسات المتكرّرة لأثر الاختبار والتّفاعل بين الاختبار والمجموعة على أداء أفراد عيّنة الدراسات على التّركيبة الخطيّة لأبعاد الرفاهيّة الأكاديمية ضبط الأثر باستخدام اختبار (Huynh-Feldt)

مصدر التّباين	القيمة	قيمة F	درجة الحريّة	درجة حريّة الخطأ	الدلالة الإحصائيّة	مربع إيتا (حجم الأثر)
الاختبار (الزمن)	.252	31.070	6.000	188.000	.000	.498
الاختبار*المجموعة	.334	22.857	6.000	188.000	.000	.422

يُلحظ من الجدول (4) وجود أثر دالٍّ إحصائيًا لمتغيّر الاختبار على التّركيبة الخطيّة لأبعاد الرفاهيّة الأكاديمية ويفسّر 49.8% من التّباين؛ مما يُبين وجود فروق دالّة إحصائيًا بين التّقديرات البعديّة والمؤجّلة (المتابعة). ووجود أثر دال إحصائيًا للتّفاعل بين الاختبار والمجموعة على التّركيبة الخطيّة لأبعاد الرفاهيّة الأكاديمية ويفسر 42.2% من التّباين؛ مما يشير إلى أنّ التّقديرات البعديّة والمؤجلة (المتابعة) تختلف باختلاف المجموعة. ولتحديد الدّلالة الإحصائيّة لأثر الاختبار والمجموعة والتّفاعل بين الاختبار والمجموعة على أداء أفراد عيّنة الدّراسة على أبعاد الرفاهيّة الأكاديمية (لكل بُعد على حدة)، تمّ استخدام تحليل التّباين الثّنائي للقياسات المتكرّرة، كما هو ظاهر في الجدول (5).

الجدول (5): نتائج تحليل التّباين الثنائيّ للقياسات المتكررة لأثر الاختبار والتّفاعل بين الاختبار والمجموعة على أداء أفراد عيّنة الدّراسة على الأبعاد الثلاثة (لكل بُعد على حدة) باستخدام (Huynh-Feldt)

مصدر التّباين	البُعد	مجموع المربعات	درجة الحريّة	متوسط المربعات	قيمة الإحصائيّ (F)	الدّلالة الإحصائيّة	مربع إيتا (حجم الأثر)
المجموعة	الرضا الأكاديميّ	73.755	1	73.755	138.672	.000	.743
	الاندماج الأكاديميّ	70.879	1	70.879	206.584	.000	.811
	الكفاءة الأكاديمية	76.773	1	76.773	229.896	.000	.827
الاختبار (Huynh-Feldt)	الرضا الأكاديميّ	53.539	1.532	34.952	90.985	.000	.655
	الاندماج الأكاديميّ	57.429	1.510	38.042	124.707	.000	.722
	الكفاءة الأكاديمية	56.308	1.381	40.784	125.099	.000	.723
الاختبار *المجموعة (Huynh-Feldt)	الرضا الأكاديميّ	28.221	1.532	18.423	47.960	.000	.500
	الاندماج الأكاديميّ	36.369	1.510	24.092	78.976	.000	.622
	الكفاءة الأكاديمية	34.027	1.381	24.645	75.596	.000	.612

يُلحظ من الجدول (5) وجود فروق دالّة إحصائيًا بين المجموعتين التجريبيّة والضابطة في أبعاد الرفاهيّة الأكاديمية وفقًا لمتغير المجموعة، وتشير قيم مربع (إيتا) (0.743، 0.811، 0.827) إلى أنّ متغيّر المجموعة يفسر 74.3% من التباين في الرضا الأكاديميّ، و81.1% في الاندماج الأكاديميّ، 82.7% في الكفاءة الأكاديمية. ووجود فروق دالّة إحصائيًا بين المجموعتين التجريبيّة والضّابطة في التّقديرات البعديّة والمؤجّلة (المتابعة) على أبعاد الرفاهيّة الأكاديمية وفقًا لمتغيّر الاختبار. وتشير قيم مربع (إيتا) (0.655، 0.722، 0.723) إلى أنّ متغيّر الاختبار يفسّر 65.5%، من التّباين في الرضا الأكاديميّ، و72.2% في الاندماج الأكاديميّ، و72.3% في الكفاءة

الأكاديمية. ووجود فروق دالّة إحصائيًا بين المجموعتين التجريبيّة والضّابطة في التّقديرات البعديّة والمؤجّلة (المتابعة) أبعاد الرفاهيّة الأكاديمية وفقًا لمتغيّر التّفاعل بين الاختبار والمجموعة. وتشير قيم مربع (إيتا) (0.500، 0.622، 0.612) إلى أنّ متغيّر التّفاعل بين الاختبار والمجموعة يفسر 50.0%، من التّباين في الرّضا الأكاديميّ، و62.2% في الاندماج الأكاديميّ، و61.2% في الكفاءة الأكاديمية. وللتّحقق من دلالة الفروق بين المجموعة التجريبيّة والمجموعة الضّابطة في التّقديرات البعديّة والمؤجّلة لأبعاد الرفاهيّة الأكاديمية منفردة، تمّ إجراء المقارنات البعديّة باستخدام اختبار (بونفيروني) (Bonfeorrni)، كما هو ظاهر في الجدول (6):

الجدول (6): المقارنات المتعدّدة بين متوسطات مجموعتي الدّراسة على الاختبار القبليّ والبعديّ والمؤجّل (المتابعة) لأبعاد الرفاهيّة الأكاديمية (كلّ على حدة)

البُعد	الاختبار	وسط التجريبيّة المعدّل (أ)	وسط الضّابطة المعدّل (ب)	الفرق بين وسطي مجموعتي الدّراسة (أ-ب)	الدّلالة الإحصائيّة
الرّضا الأكاديميّ	القبلي	2.076	1.898	.178	.206
	البعديّ	4.265	2.320	1.945*	.000
	المؤجل (المتابعة)	4.255	2.171	2.084*	.000
الاندماج الأكاديميّ	القبليّ	1.998	2.011	-.013	.912
	البعديّ	4.320	2.349	1.971*	.000
	المؤجّل (المتابعة)	4.382	2.216	2.167*	.000
الكفاءة الأكاديمية	القبليّ	2.065	1.978	.088	.396
	البعديّ	4.370	2.355	2.015*	.000
	المؤجّل (المتابعة)	4.370	2.180	2.190*	.000

يُلحظ من الجدول (6) ما يلي:

- عدم وجود فروق دالّة إحصائيًا بين التّقديرات القبليّة لمجموعتي الدّراسة على أبعاد الرفاهيّة الأكاديمية (الرّضا الأكاديميّ، الاندماج الأكاديميّ، الكفاءة الأكاديمية).
- وجود فروق دالّة إحصائيًا بين التّقديرات البعديّة لمجموعتي الدّراسة لصالح المجموعة التجريبيّة في أبعاد الرفاهيّة الأكاديمية، وبعبارة أخرى، يوجد أثر دالّ إحصائيًا للبرنامج التدريبيّ في تنمية أبعاد الرفاهيّة الأكاديمية لدى أفراد المجموعة التجريبيّة. وعليه، تمّ رفض الفرضيّة الصفريّة الأولى، ونصّها "لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند (α=0.05) بين المتوسطات الحسابيّة لدرجات الرفاهيّة

الأكاديمية البعديّة بين المجموعة التجريبيّة والمجموعة الضّابطة"، وقبول الفرضيّة البديلة ونصّها "يوجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند (α=0.05) بين المتوسطات الحسابيّة لدرجات الرفاهيّة الأكاديمية البعديّة بين المجموعة التجريبيّة والمجموعة الضابطة".

وللتحقق من دلالة الفروق بين المجموعة التجريبيّة والمجموعة الضابطة في التقديرات البعديّة والمؤجلة لأبعاد الرفاهيّة الأكاديمية (لكلّ مجموعة على حده)، تم إجراء المقارنات البعديّة باستخدام اختبار (بونفيروني) (Bonfeorrni)، كما هو ظاهر في الجدول (7).

الجدول (7): المقارنات المتعددة بين متوسطات مجموعتي الدراسة (كلّ على حده) على الاختبار البعديّ والمؤجّل (المتابعة) لكل بُعد من أبعاد الرفاهية الأكاديمية

البُعد	الوسط المعدل للاختبار (أ)	الوسط المعدل للاختبار (ب)	التجريبية		الضابطة	
			الفرق بين وسطي التجريبية (أ-ب)	الدلالة الإحصائية	الفرق بين وسطي الضابطة (أ-ب)	الدلالة الإحصائية
الرضا الأكاديمي	القبلي	البعدي	-2.189*	.000	-.422	.102
		المؤجل	-2.178*	.000	-.273	.072
	البعدي	القبلي	2.189*	.000	.422	.102
		المؤجل	.011	1.000	.149	.876
	المؤجل	القبلي	2.178*	.000	.273	.072
		البعدي	-.011	1.000	-.149	.876
الاندماج الأكاديمي	القبلي	البعدي	-2.322*	.000	-.338	.162
		المؤجل	-2.384*	.000	-.204	.133
	البعدي	القبلي	2.322*	.000	.338	.162
		المؤجل	-.062	1.000	.133	.903
	المؤجل	القبلي	2.384*	.000	.204	.133
		البعدي	.062	1.000	-.133	.903
الكفاءة الأكاديمية	القبلي	البعدي	-2.305*	.000	-.378	.108
		المؤجل	-2.305*	.000	-.202	.136
	البعدي	القبلي	2.305*	.000	.378	.108
		المؤجل	.082	1.000	.175	.425
	المؤجل	القبلي	2.305*	.000	.202	.136
		البعدي	-1.776E-15	1.000	-.175	.425

يُلاحظ من الجدول (7) ما يلي:

- التقديرات البعدية والمؤجلة للمجموعة التجريبية أعلى بدلالة إحصائية من تقديراتهم القبلية لأبعاد الرفاهية الأكاديمية؛ مما يشير إلى أنّ البرنامج التدريبيّ المستند إلى السقالات أسهم في تنمية أبعاد الرفاهيّة الأكاديمية لدى أفراد المجموعة التجريبيّة.
- لا توجد فروق بين التقديرات القبليّة والبعديّة والمؤجّلة للمجموعة الضابطة لأبعاد الرفاهيّة الأكاديمية؛ مما يشير إلى عدم التغيّر في درجات أبعاد الرفاهيّة الأكاديمية الثلاثة لدى أفراد الضابطة التي لم تخضع للتّدريب.

مناقشة النتائج

أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند (α=0.05) بين المتوسطات الحسابيّة لدرجات الرفاهيّة الأكاديمية البعديّة بين المجموعة التجريبيّة والمجموعة الضّابطة، لصالح المجموعة التجريبية، مما يشير إلى وجود أثر دالّ إحصائيًا للبرنامج التدريبيّ في تنمية أبعاد الرفاهيّة الأكاديمية لدى أفراد المجموعة التجريبيّة، ويمكن عزو هذه النتيجة إلى طبيعة البرنامج التدريبي القائم على السقالات وعلى ما ينطوي عليه من جلسات وأنشطة تسعى بمجملها إلى تعزيز الرفاهية الأكاديمية لدى الطلبة من خلال تحقيق دعم جيد من قبل المعلم في البيئة الصفية؛ إذ ووفقاً لنظرية الثقافية الاجتماعية (لفايجوتسكي) (Vygotsky, 1978) فإنَّ التفاعلات التي تتم بين المعلم والطلبة والتعاون الحاصل بينهم يعمد على تطوير سلوكياتهم وطرق تفكيرهم وبالتالي تعزيز مستويات الرفاهية الأكاديمية لديهم.

فالمعلم ومن خلال ما يعمد على توفيره من دعم وتوجيه للطلبة يساعدهم على التقدم نحو مستويات أداء أعلى، ونظراً لأنَّ البرنامج التدريبي تم بناءه بالاعتماد على السقالات التي تُعد نظام دعم يساعد الطلبة على تحقيق النجاح في المهام التي يصعب عليهم تحقيقها بأنفسهم كما أشارَ (وود وبرنر وروس) (Wood, Bruner & Ross, 1976) فإنَّ ذلك ساعد على تنمية مستويات الرفاهية الأكاديمية لدى طلاب المجموعة التجريبية على عكس طلبة المجموعة الضابطة التي لم تخضع لأي برنامج تدريبي وبقيت ضمن بيئة التعلم العادية، وهي بذلك استمرت بالحصول على الدعم الطبيعي من المعلم ولم يتم تعزيزه باستخدام إستراتيجية كإستراتيجية السقالات.

كما ويمكن تفسير هذه النتيجة لتركيز البرنامج التدريبي المقدم على أنواع السقالات الثلاث المعرفية والاجتماعية والعاطفية في مختلف جلساتها التدريبية، وبهذا فقد عزز البرنامج لدى الطلبة القدرة على تطبيق المعرفة وربطها بجوانب الحياة المختلفة، وكذلك عزز لديهم المهارات الاجتماعية وقدرتهم على التواصل، وبناء العلاقات الاجتماعية في البيئة التعليمية، وإطلاق المشاعر الإيجابية وتوليد اتجاهات إيجابية نحو البيئة التعليمية، وهو ما جعل من مستويات الرفاهية الأكاديمية لدى الطلبة ترتفع.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (مانتيك وشوي) (Mantik & Choi, 2017) التي بينت أن التعلم القائم على السقالات لديه أثر إيجابي في تعزيز رضا الطلبة الأكاديمي، ودراسة عبد العزيز والزهمي (Abdelaziz & Al Zehmi, 2020) التي بينت فاعلية السقالات في رفع مستوى كفاءة الطلبة الأكاديمية، ودراسة (شين) وآخرون (Chen et al., 2023) التي أظهرت وجود أثر إيجابي للسقالات على اندماج الطلبة ومستوى أدائهم الأكاديمي.

وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند (α=0.05) بين المتوسطات الحسابيّة لدرجات الرفاهيّة الأكاديمية البعدية والمؤجلة للمجموعة التجريبيّة؛ مما يشير إلى استمرارية أثر البرنامج التدريبي المستند إلى السقالات في تنمية الرفاهيّة الأكاديمية لدى أفراد المجموعة التجريبيّة. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء المساعدة التي تقدمها المعلم للطلبة أثناء البرنامج التدريبي ومن خلال السقالات والتي جعلتهم يصلون نوعاً ما إلى مرحلة من الاستقلالية، والتمكن من الانخراط في مختلف المهام وحدهم والتي تطورت لديهم مع مرور الوقت نتيجة استمرار الطلبة بتطبيق ما تعلموه خلال البرنامج التدريبي بعد الانتهاء من البرنامج كوسيلة للمحافظة على مستويات الرفاهية الأكاديمية التي تحققت لديهم أثناء تطبيق البرنامج.

ويمكن عزو النتيجة إلى الإستراتيجيات والأساليب التي تم استخدامها أثناء تطبيق البرنامج، كالتعلم التعاوني، ولعب الأدوار، والنمذجة والتي تم استخدامها أثناء تطبيق البرنامج والتي كانت قادرة على تحقيق استمرارية أثر التعلم المتحقق أثناء البرنامج التدريبي؛ ليتمكن الطلبة بعد انتهاء البرنامج من تطبيقها باستقلالية بما يبقي على مستويات الرفاهية الأكاديمية لديهم مرتفعة كما كانت بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج.

وهذا يتفق مع ما أشار إليه (بارك) (Park, 2016) في دراسته، حيث تبينَّ فاعلية السقالات كأداة تربوية مهمة لمساعدة الطلبة على تحقيق الاندماج الأكاديمي، كما يتفق مع ما نتائج نيو وآخرون (Niu et al., 2019) التي أظهرت فاعلية استخدام السقالات في رفع مستوى رضا الطلبة الأكاديمي.

التوصيات

في ضوء النتائج توصي الدراسة بما يأتي:

- دعوة المرشدين التربويين في المدارس إلى العمل على تطبيق السقالات ضمن البرامج الإرشادية المقدمة للطلبة؛ من أجل تعزيز مستويات الرفاهية الأكاديمية لدى الطلبة.
- دعوة المعلمين إلى توظيف عناصر البرنامج التدريبي القائم على السقالات في الحصص الدراسية كوسيلة لرفع مستوى الرفاهية الأكاديمية لدى الطلبة وبالتالي نتائج الطلبة التعليمية.

- العمل على إجراء المزيد من الدراسات حول فاعلية استخدام السقالات في تعزيز العديد من الجوانب المعرفية والاجتماعية والانفعالية لدى الطلبة كالكفاءة الأكاديمية والاندماج المدرسي.

المراجع والمصادر

المراجع العربية

إبراهيم، رضا. (2021). الإسهام النسبي للتفكير الإيجابي والمرونة المعرفية والضغوط الأكاديمية بالرفاهية الأكاديمية لدى طلاب الجامعة. المجلة المصرية للدراسات النفسية، 31(113)، 249-314.

الأخرس، لما والعتوم، عدنان. (2018). تصورات طلبة جامعة اليرموك لعلاقتهم مع مدرسيهم وعلاقتها بالكفاءة الذاتية المدركة والانغماس الاجتماعي. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث التربوية والنفسية، 7(22)، 107-114.

حسن، أماني والخولي، منال. (2020). نمذجة التأثيرات السببية بين إستراتيجيات المواجهة الأكاديمية والتحيز المعرفي والرفاهية الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية في العلوم النفسية، 44(4)، 257-348.

خليفة، أسماء وعبد الجواد، محمود وجمعه، صلاح. (2018). فاعلية إستراتيجية السقالات التعليمية في تدريس الدراسات الاجتماعية لتلاميذ المرحلة الإعدادية على تنمية المفاهيم التاريخية ومهارات البحث العلمي. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، (10)، 173-209.

خليفة، سهام. (2021). الرفاهية الأكاديمية وعلاقتها بسمة ما وراء المزاج لدى طالبات الجامعة. مجلة البحث العلمي في التربية، 22(6)، 161-193.

سليمان، شيماء. (2022). أنماط الاستثارة الفائقة والوظائف التنفيذية كمنبئات بالرفاهية الأكاديمية لدى الطلاب المتفوقين أكاديمياً بكلية التربية بقنا. المجلة التربوية، جامعة سوهاج، 2(93)، 1215-1317.

السني، محمد ونصر، فتحي. (2019). مقياس الرضا عن الإنجاز الأكاديمي. مجلة بحوث التربية النوعية، جامعة المنصورة، (55)، 172-178.

العوفي، إبراهيم. (2021). فاعلية إستراتيجية السقالات التعليمية في تنمية أداء طلاب المرحلة الثانوية في ضوء المستويات المعيارية للكتابة الإبداعية. مكتب التربية العربي لدول الخليج، 42(160)، 37-58.

قاعود، نشأت. (2017). أثر تفاعل أسلوب (التبسيط – التعقيد) المعرفي مع إستراتيجية السقالات التعليمية على التفكير التفاعلي لدى عينة من طالبات الصف الأول الثانوية. مجلة الإرشاد النفسي، 1(50)، 337-405.

المراجع الأجنبية

Abdelaziz, H., & Al Zehmi, O. (2020). E-cognitive scaffolding: does it have an impact on the English grammar competencies of middle school underachieving students?. Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning, DOI: 10.1080/02680513.2020.1774356.

Acosta-Gonzaga, E. & Ramirez-Arellano, A. (2022). Scaffolding matters? Investigating its role in motivation, engagement and learning achievements in higher education. Sustainability, 14(13419), 1-17.

Atoum, A., Al-jarrah, A. & Al Shalalfeh, M. (2019). Parental Involvement and School Engagement among Jordanian HighPrimary School Students. Open Science Journal of Psychology, 6(20), 17-23.

Aulia, F. (2018). Improving student well-being in school. Proceeding of International Conference of Mental Health, Neuroscience, and Cyberpsychology. October 14 – 15, 2018, Padang, Indonesia.

Brandon, A. & All, A. (2010). Constructivism theory analysis and application to curricula. Nursing Education Perspectives, 31(2), 89-92.

Cetin, S. (2018). An analysis on the qualities of school life and classroom engagement levels of students. South African Journal of Education, 38(2), 1-13.

Chang, M. & Ho, C. (2009). Effects of locus of control and learner-control on web-based language learning. Computer Assisted Language Learning, 22(3), 189-206.

Chen, C., Law, V., & Huang, K. (2023). Adaptive scaffolding and engagement in digital game-based learning. Educational technology research and development, (2023). https://doi.org/10.1007/s11423-023-10244-x

Cho, M. & Cho, Y. (2016). Online instructors' use of scaffolding strategies to promote interactions: A scale development study. International Review of Research in Open and Distributed Learning, 17(6), 108-120.

Dampson, D., Mahama, I., Antwi-Danso, S., Eshun, P. & Addai-Mununkum, R. (2021). Online Instructional Scaffolding and Needs Satisfaction in COVID-19 Pandemic: Evidence from University Students in Ghana. Noble International Journal of Social Sciences Research, 06(05), 71-85.

Dewi, T. & Iswandari, Y. (2017). The implementation of scaffolding in writing recount texts in SMP Joannes Bosco Yogyakarta. LLT Journal: A Journal on Language and Language Teaching, 19(1), 34-45.

Doo, M., Bonk, C. & Heo, H. (2020). A meta-analysis of scaffolding effects in online learning in higher education. International Review of Research in Open and Distributed Learning, 21(3), 60-80.

Edubirdie. (2022). The relationship between academic well-being and academic performance. Retrieved May 01, 2023, from https://edubirdie.com.

Gündoğan, S. & Özgen, H. (2020). The relationship between the quality of school life and the school burnout. International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE), 9(3), 531-538.

Kuiper, C., Smit, J., De Wachter, L. & Elen, J. (2017). Scaffolding Tertiary Students' Writing in a Genre-Based Writing Intervention. Journal of Writing Research, 9(1), 27-59.

Lustrea, A., Al Ghazi, L. & Predecu, M. (2018). Adapting and validating Ryff`s psychological well-being scale on Romanian student population. Educatia 21 Journal, 15(16), 118-126.

Mantik, O. & Choi, H. (2017). The Effect of Scaffolded Think-Group-Share Learning on Indonesian Elementary Schooler Satisfaction and Learning Achievement in English Classes. IEJEE International Electronic Journal of Elementary Education, 10(2), 175-183.

Mostafa, H., Dadour, E. & Qoura, A. (2019). Using a computer-based scaffolding strategy to enhance EFL preparatory stage students' reading skills and self-regulation. JRCIET, 5(1), 111-134.

Mubarok, F. & Pierewan, D. (2020). Well-being and academic achievement on students in city of Yogyakarta. Jurnal Ecopsy, 7(1), 1-6.

Musa, M. (2020). Academic self-efficacy and academic performance among university undergraduate students: an antecedent to academic Success. European Journal of Education Studies, 7(3), 135-149.

Niu, B., Liu, C., Liu, J., Deng, Y., Wan, Q. & Ma, N. (2019). Impacts of different types of scaffolding on academic performance, cognitive load and satisfaction in scientific inquiry activities based on augmented reality. 2019 Eighth International Conference of Educational Innovation through Technology (EITT), Oct. 27 – 31, 2019, Biloxi, Mississippi, USA.

Omari, A., & Atoum, A. (2023). Academic Engagement and its Relationship with Academic Self-Handicapping In light of Some Variables. International Journal of psychological and educational Research, 2(3), 500-514.

Park, M. (2016). Emotional Scaffolding as a strategy to support children's engagement in instruction. Universal Journal of Educational Research, 4(10), 2353-2358.

Pinugu, J. (2013). College self-efficacy and academic satisfaction moderated by academic stress. The International Journal of Research and Review, 10, 34-51.

Sachitra, V. & Bandara, U. (2017). Measuring the academic self-efficacy of undergraduates: The role of gender and academic year experience. International Journal of Educational and Pedagogical Sciences, 11(11), 2608-2613.

Sarker, M. (2019). Zone of proximal development. International Journal of Advancements in Research and Technology, 8, 27-47.

Van Petegem, K., Aelterman, A., VanKeer, V. & Rosseel, Y. (2008). The influence of student characteristics and interpersonal teacher behaviour in the classroom on student's wellbeing. Social Indicator Research, 85(2), 279–291.

Veiga, F., Reeve, J., Wentzel, K. & Robu, V. (2014). Assessing students' engagement: A review of instruments with psychometric qualities. In I Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação, University of Lisbon, Portugal.

Vygotsky, L. (1978). Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge: Harvard University Press.

Vygotsky, L. (1986). Thought and Language. Massachusetts: MIT Press.