

**فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية المرونة المعرفية فى تحسين الاندماج
الأكاديمي وخفض العجز المتعلم لدى طلاب كلية التربية**

**The Effectiveness of Training Program Based on Cognitive
Flexibility Theory in Improving Academic Engagement and
Reducing Learned Helplessness among Faculty of
Education Students**

د/ ميرفت حسن فتحى عبد الحميد
الأستاذ المساعد بقسم علم النفس التربوى
كلية التربية – جامعة حلوان

د/ إيمان محمد عبد العال
المدرس بقسم علم النفس التربوى
كلية التربية – جامعة حلوان

مستخلص البؤء :

هءف البؤء الحالى إلى ءءقق من فعالة برنامؤ ءربفى قائم على نظرفة المرولة المعرففة فى ءءسفن الانءماؤ الأكاءمى وءفض العؤز المءعلم لءى طلاب كلية ءربفة، وءكونء عفة البؤء من (٦٩) طالبا وطالبة من طلاب الفرقة ءائفة شعبفة الرفاءفاء عربى كلية ءربفة ءامعة حلاول، ءم ءقسفمهم إلى مؤموعءفن ءربففة بواقع (٣٥) طالبا وطالبة ، وضابطة بواقع (٣٤) طالبا وطالبة، وءكونء أءواف البؤء من مؤلفاس الانءماؤ الأكاءمى (إعءاء الباءؤءان)، ومؤلفاس العؤز المءعلم (إعءاء الباءؤءان)، وبرنامؤ ءربفى قائم على نظرفة المرولة المعرففة (إعءاء الباءؤءان)، وءم اسءءءام الأسالفف الإءصائفة الآئفة: اءؤبار "ء" لءالة الفروق بفن المؤموعاء المسءقلة، واءؤبار "ء" لءالة الفروق بفن المؤموعاء المرؤبطة، وءوصلء ءءائف البؤء إلى وؤوء فروق ءالة إءصائفاً بفن مؤوسطاء ءرءاء طلاب المؤموعءفن ءربففة والضابطة على مؤلفاس الانءماؤ الأكاءمى والعؤز المءعلم لصالء طلاب المؤموعة ءربففة، كما وؤءء فروق ءالة إءصائفاً بفن مؤوسطاء ءرءاء طلاب المؤموعة ءربففة قبل ءطففق البرنامؤ ءربفى وبعءه لصالء ءطففق البعءى.

الكلمات المفتاففة: نظرفة المرولة المعرففة- الانءماؤ الأكاءمى - العؤز المءعلم.

Abstract:

The current research aims to verify the effectiveness of a training program based on the theory of cognitive flexibility in improving academic engagement and reducing learned helplessness among students of the faculty of education. The research sample consisted of (69) male and female students from the second year of the arabic mathematics department. They were divided into two groups: experimental group consisted of (35) male and female students, and a control group consisted of (34) male and female students. The research tools consisted of the academic engagement scale (prepared by the two researchers), the learned helplessness scale (prepared by the two researchers), and a training program based on the theory of cognitive flexibility (prepared by the two researchers). The following statistical methods were used: the "T" test to indicate the significance of the differences between independent groups, and the "T" test to indicate the significance of the differences between related groups. The research results showed that there were statistically significant differences between the average scores of students in the two groups experimental and control group on the scales of academic engagement and learned helplessness in favor of students in the experimental group. There were also statistically significant differences between the average scores of students in the experimental group before and after implementing the training program in favor of the post-application.

Keywords: cognitive flexibility- academic engagement- learned helplessness.

مقدمة

يعد الاندماج الأكاديمي أحد المتغيرات المهمة التي تؤثر في قدرة الطلاب على التعلم وأداء المهام الأكاديمية، ويعد حلاً للعديد من المشكلات التي يعاني منها الطلاب مثل تدنى مستوى التحصيل؛ فهو ينعكس على اتجاهات الطلاب نحو التعلم ويساعد الطلاب على أداء المهام بنجاح ويزيد من دافعيتهم للتعلم؛ فالطلاب الجامعي يواجه العديد من التحديات والضغوط التي قد تنعكس سلباً على أدائه نظراً لعدم امتلاكه للمهارات التي تساعد على مواجهتها ، ولقد اهتم التربويين بموضوع الاندماج نظراً لأنه يعبر عن انشغال الطلاب بعملية التعلم ولتاثيره على أدائهم وتوافقهم الأكاديمي بدرجة كبيرة.

ولقد ركز الباحثون في الآونة الأخيرة على دراسة الاندماج الأكاديمي للطلاب؛ حيث يساهم في علاج العديد من المشكلات التي تواجه الطلاب مثل العجز المتعلم، التسويف الأكاديمي، الملل الأكاديمي؛ فالاندماج الأكاديمي يؤثر إيجابياً على أداء الطلاب الأكاديمي، ويساعدهم على اكتساب المعارف والاتجاهات، ويعزز قدرات الطلاب على التعلم الفعال ويزيد لديهم مستوى الدافعية، وعرفته شروق الزهراني (٢٠١٨) بأنه مشاركة الطلاب في الأنشطة التعليمية المختلفة داخل المؤسسة التعليمية ، ويتضمن المثابرة وبذل الجهد، واستثمار الطاقات والإمكانات الداخلية المختلفة للطلاب، وزيادة درجة دافعية التعلم، والمشاركة العاطفية للآخرين.

ويعد الاندماج الأكاديمي مفهوماً واسعاً يتضمن عدة أبعاد هي البعد السلوكي ويشير إلى المشاركة في أنشطة التعلم مثل بذل الجهد والمثابرة والاهتمام المعرفي، والبعد الوجداني الانفعالي ويشير إلى شعور الطالب بالحماس والاهتمام ونقص الشعور بالغضب والملل والقلق، والبعد المعرفي ويشير إلى استخدام الطالب لاستراتيجيات التنظيم الذاتي النشط واستراتيجيات التعلم الحديثة والفعالة والاهتمام بموضوعات التعلم، وبعد الاندماج بالتفويض ويشير إلى المساهمة البناءة في تدفق ونقل التعليمات أو الدروس التي يتلقاها (وليد خليفة ولبنى أبو زيد، ٢٠٢٢).

ويعد الاندماج الأكاديمي مؤشراً ومنبئاً للأداء الإيجابي والتكيف الاجتماعي والقدرة على مواجهة التحديات والمشكلات ، كما يشير إلى مدى مشاركة الطلاب بفاعلية في أنشطة التعلم (Veiga , García , Reeve, Wentzel, & García, 2015) ، وإن عدم اندماج الطالب أكاديمياً يؤدي إلى نتائج وخيمة منها انخفاض التحصيل، والمشاركة في السلوكيات السيئة نتيجة لعدم اندماجه مع زملائه، ويؤدي ذلك إلى إصابة الطالب ببعض الاضطرابات النفسية مثل القلق والاكتئاب، كما أن الاندماج الأكاديمي يجعل الطالب

¹ يتم اتباع نظام APA7 في المراجع الأجنبية والعربية، ولكن يتم استخدام النظام الثنائي في حالة المراجع العربية واسم العائلة في المراجع الأجنبية.

يضع أهداف يسعى إلى تحقيقها، كما يكون على وعى بقدراته، ويقوم بتوظيف قدراته حتى يحقق أهدافه.

كما يعد العجز المتعلم أحد المتغيرات المعاصرة التي زاد الاهتمام بدراستها في الفترة الأخيرة نظراً لارتباطه بالعديد من المتغيرات التي تؤثر على أداء الطلاب وقدرتهم على مواجهة المشكلات، وعرفت مسعودة خليفة (٢٠٢٣) العجز المتعلم بأنه تصورات خاطئة لدى الطالب بأنه لا يستطيع الإقدام على محاولة إنجاز مهامه التعليمية، وذلك لتوقعه بأنه لا يستطيع إنجازها. وأنه مهما بذل من جهد فنتيجة محاولاته ستبوء بالفشل، وبذلك تتوقف محاولاته تماماً، الأمر الذي يؤدي إلى حالة من الشعور بالذنب وتدنى تقدير الذات.

ويمكن أن يظهر تأثير العجز المتعلم في السلوكيات والمشاعر لدى الطلاب، فقد يتراجع أدائهم الأكاديمي وتنخفض مستويات التحصيل لديهم ، وقد يشعرون بالقلق والتوتر في المواقف التعليمية، ويفقدون الثقة في قدراتهم، كما يتجنبون المواجهة مع التحديات، ويفقدون الاهتمام والمشاركة النشطة في العمل الدراسي، لذلك يجب أن نعتزف أن العجز المتعلم يمثل تحدياً حقيقياً يواجهه الطلاب، ويتطلب تدخلاً فعالاً لمساعدتهم على تجاوز هذه الصعوبات، وينبغي أن يتم تعزيز الثقة بالنفس وتقديم الدعم العاطفي والتوجيه اللازم للطلاب للتغلب على العجز المتعلم وتطوير مهارات التحصيل الأكاديمي والمرونة في مواجهة التحديات (مى خليفة، ٢٠٢٣) ، بالإضافة إلى ذلك يشير Jacob (2019) أن الأفراد الذين يعانون من العجز المتعلم يشعرون بالدونية والنقص، وانخفاض الشعور بجودة الحياة، وتسيطر عليهم الأفكار الانتحارية.

ويرتبط العجز المتعلم بالعديد من المتغيرات، فلقد توصلت دراسة إيمان سعيد (٢٠١٦) إلى وجود علاقة ارتباطية بين أبعاد العجز المتعلم ودرجته الكلية وبين : الغضب ، وخيبة الأمل، والفراغ الوجودي، واللوم، والعدائية، كما كشفت أن أبعاد خيبة الأمل، والغضب، والفراغ الوجودي فقط أنها ذات قدرة تنبؤية بالعجز المتعلم، كما توصلت دراسة إخلاص حسين وجنان محمد (٢٠٢٠) إلى وجود علاقة سالبة دالة إحصائياً بين العجز المتعلم والاستقرار النفسي لدى طلاب الجامعة ، ودراسة هالة عباس، ولء مصطفى، ونيرمين عبده (٢٠٢١) إلى وجود علاقة سالبة دالة إحصائياً بين العجز المتعلم وجودة الحياة الأكاديمية لدى ضعاف السمع.

وتعد المرونة المعرفية أحد الاتجاهات المعاصرة في علم النفس، وتساعد في حل العديد من المشكلات التي تواجه الطلاب في الجامعة؛ فهي تتعامل مع المعرفة المعقدة، ويستخدم الطلاب من خلالها معرفتهم ويقومون بنقلها إلى مواقف جديدة، مما يساعدهم على حل المشكلات التي تواجههم والتغلب على شعورهم بالعجز المتعلم.

وترتبط المرونة المعرفية بالدافعية ارتباطاً وثيقاً، إذ أن مستوى الدافعية نحو التعلم، ووضوح الأهداف، واستشعار الطلاب أهمية المرونة المعرفية وماهيتها، يساعدهم على أن يغيروا في نظام معالجتهم للمعلومات لتصبح أكثر فاعلية (علاء الدين عبد الحميد، ٢٠١١)، كما ترتبط المرونة المعرفية بالأداء الانتباهي فلقد توصلت دراسة Moore & Malinowski (2009) إلى أن المرونة المعرفية ترتبط مع التأمل والعقلانية والانتباه، ولقد كان أداء المتأملين أفضل من غير المتأملين على مقاييس الانتباه، ولقد عرفا المرونة المعرفية على أنها "قدرة الفرد على تكيف استراتيجيات معالجة المعلومات لمواجهة الظروف الجديدة وغير المتوقعة".

وتشير دراسة (Madewell & Ponce-Garcia (2016 إلى أن جوهر نظرية المرونة المعرفية يكمن في جعل المتعلم قادراً على التعامل مع المواقف المتنوعة بطرق وأساليب مختلفة، خاصة عندما يواجه مواقف جديدة معقدة. فالمرونة المعرفية تقوم على بُعد هام من أبعاد الشخصية الانسانية وهو التوافق مع التغير في المفاهيم والأفكار والرغبة في اكتساب أنماط جديدة من السلوك ومن ثم فهدي تُمكن التلميذ مدن التكيف المعرفي مع القضايا المعاصرة التي يمر بها المجتمع عبر استخدام طرق غير تقليدية في حل المشكلات ومواجهة التحديات.

ومن ثم فإنه يمكن استخدام مبادئ نظرية المرونة المعرفية من خلال برنامج تدريبي وتحسين الاندماج الأكاديمي وخفض العجز المتعلم لدى طلاب كلية التربية.

مشكلة البحث

تعد المرحلة الجامعة من أهم المراحل التي يمر بها الطالب، وفيها تتشكل شخصيته وتتضح ميوله واتجاهاته، وفيها تصقل مهاراته وخبراته، وبالتالي لابد من الاهتمام بمخرجات التعليم الجامعي خاصة لدى الطالب المعلم، الذي يتم إعداده بكليات التربية ليكون معلماً في عصر يتميز بالعديد من التحولات والتغيرات التي تتطلب معلماً على درجة عالية من الكفاءة والمرونة والقدرة على التكيف مع المستجدات.

ومن العوامل التي تؤثر على عملية التعلم الاندماج الأكاديمي؛ فاندماج الطلاب في البيئة التعليمية له أثر فعال في نجاحه الأكاديمي، بينما يكون الطلاب غير المندمجون أكاديمياً أكثر عرضة للمشكلات السلوكية مثل القلق، الملل الأكاديمي، التجول العقلي، التسويف الأكاديمي، التغيب عن الدراسة، والإخفاق المعرفي وغيرها من السلوكيات السيئة.

ويعد الاندماج الأكاديمي مهماً لدى الطلبة في المرحلة الجامعة، فهي مرحلة مختلفة كلياً عن المراحل السابقة لأنها تتضمن صعوبات وخبرات جديدة تتطلب مستوى جيداً من الاندماج الأكاديمي لاجتيازها والتوافق معها. فعند انتقال الطلبة لمرحلة الجامعة، تنتابهم

مشاعر بعدم التكيف مع البيئة الجديدة ومحاولة معرفة قوانين وأنظمة الجامعة وطرق تكوين علاقات جيدة مع أعضاء هيئة التدريس والأقران واختيار التخصص المناسب والتوافق معه، فالاندماج الأكاديمي يساعد الطلبة في التأقلم مع الحياة الجامعية والشعور بالانتماء (نيرمين الحلو وشيماء متولي، ٢٠٢٠).

ويرتبط الاندماج الأكاديمي بالنتائج التعليمية الإيجابية، فهو يساعد في إحساس الطلبة بالانتماء والارتباط بالجامعة وإظهار سلوكيات أكثر إيجابية، كما يعتبر مؤشراً قوياً على مدى جودة تعلم ونجاح الطلبة أكاديمياً، ويشكل منبأً جيداً على رغبة الطالب في إكمال الدراسة (AL- Alwan, 2014) ، بالإضافة إلى تأثيره الكبير على التحصيل الدراسي ودافعية الطلبة وتطور جانبهم الشخصي. ولذا يوفر الاندماج الأكاديمي رؤية شاملة عن أداء الطلبة ومدى تقدمهم أكاديمياً (سامح حرب، ٢٠١٩)، كما توصلت دراسة حنان الحري (٢٠٢٢) إلى أن الاندماج الأكاديمي يمثل متغيراً وسيطاً بين قوة السيطرة المعرفية والمعدل الأكاديمي لدى طلبة جامعة أم القرى.

ويشير الاندماج الأكاديمي إلى تفاعلات نشطة وموجهة نحو الهدف ومرنة وبناءة ومستمرة ومركزة من قبل الطلاب، على النقيض من ذلك فإن أنماط عدم الاندماج التي يكون فيها الطلاب منفصلين، أو غير مباشرين، أو متمردين، أو خائفين أو محترقين نفسياً، تدفع بهم بعيداً عن الاستفادة من فرص التعلم المتاحة (هديل حسن ومنار محمد، ٢٠٢٣)، فالطلاب المندمجون أكاديمياً يتمتعون بالكفاءة الذاتية الأكاديمية، كما يشاركون بفاعلية في الأنشطة الأكاديمية، ويكون لديهم ثقة بالنفس وتقدير مرتفع للذات، ومستوى مرتفع من الصمود الأكاديمي، وقدرة عالية على تحمل الصعاب، والتكيف مع المتطلبات الأكاديمية والشعور بالانتماء، وبالتالي ينعكس ذلك إيجابياً على تحصيلهم الأكاديمي.

والعجز المتعلم مشكلة تتعلق بالدافعية، حيث أن فشل الفرد في مهمة أو أكثر في الوقت الحالي أو في الماضي يولد لديه إحساساً بأنه غير قادر على التقدم في أي عمل يسند إليه ويحسن أدائه في تلك المهمات، وهذا الإحساس بالفشل قد يصاحب الفرد منذ طفولته إلى جميع مراحل حياته إذا لم يتم التدخل العلاجي بطريقة مناسبة، لأن ذلك يولد لديه اعتقاد خاطيء عن الذات وإقناعه بأنه مهما حاول التغيير في مواقف الفشل التي تعرض لها في مراحل سابقة لأنه عاجز عن إحداث تحسين وتغيير فيها (Hunziker & Santos, 2007).

وأشار Tracy (2004) إلى أن حالة العجز المتعلم تتجلى في عزوف الفرد عن المحاولة، وبذل الجهد حين يتعرض للعقبات في المواقف التعليمية، أو عندما يواجه مواقف ضاغطة في حياته ، لذا نجد أن العجز المتعلم يحدث عندما يتعلم الفرد أن هناك نتائج معينة تحدث بشكل مستقل عن استجابته، كما أن الفرد يتوقع عجزه عن المواقف

المقبلة وعدم قدرته على التحكم في المواقف المستعرضة عبر حياته، كما أن هذا التوقع يتداخل مع التعلم اللاحق، وفي النهاية يقول الفرد لنفسه: أنا لا أستطيع النجاح أو تخطي المواقف مهما بذلت من جهد، ويصبح سلبياً مستكيناً مستسلماً للمؤثرات الخارجية.

وتحمل مشكلة العجز المتعلم العديد من التأثيرات السلبية على طلاب الجامعة؛ حيث يؤدي العجز المتعلم إلى انخفاض الدافعية نحو التعلم، وضعف التحصيل الدراسي، وانخفاض الدرجات الدراسية، بالإضافة إلى المعاناة من بعض المشكلات الانفعالية والسلوكية مثل الحزن، والقلق، والإحباط، واللامبالاة، والاكتئاب (Firmin et al., 2004; Yee et al., 2003)، كما توصلت دراسة (Patterson(2024 إلى وجود علاقة ارتباطية سلبية بين العجز المتعلم والتوجه نحو الإقناع.

ويرى (Sapmaz and Dogan (2013 أن المرونة المعرفية تلعب دوراً مهماً في التكيف مع المواقف الجديدة وفي حل مشكلات الحياة اليومية، وتحسين العلاقات الاجتماعية للطلاب، كما أنها تعكس وجهة نظرهم تجاه المواقف المختلفة، وتساعد على اكتساب الخبرات للتعامل مع المشكلات التي تواجههم، ويعرف أحمد كيشار (٢٠١٨) المرونة المعرفية بأنها قدرة الطالب على التكيف مع المواقف الجديدة، والتفكير بمرونة، وربط المعرفة السابقة بالمعلومات الجديدة، وإنتاج حلول بديلة ومتعددة للمشكلات المعقدة وغير المعقدة التي تواجهها .

ولقد أشارت (Al - Jabari (2012 أن ذوى المرونة المعرفية الأكبر يكونوا أكثر تجاوباً وإدراكية وأكثر فطنة في التفاعلات الاجتماعية عن أولئك ذوى المرونة المعرفية الأقل، كما أنهم يكونون أكثر قدرة على توليد الفروض التي ينبغي أن تقدم خلال التفاعلات الاجتماعية، فالمرونة المعرفية تعد مكوناً للاتصال الاجتماعي الفعال، وأشارت مروة بغدادى (٢٠١٥) إلى أنه من خلال المرونة المعرفية يتم ربط المعرفة السابقة بالمعلومات الجديدة ، والتي تعتمد على مدى قدرة الطلاب على فهم المحتوى وإنتاج ترابطات وتمثيلات للمفاهيم المتعددة، وتتحقق عندما تعمل جميع المخططات على بناء فهم عميق لجميع جوانب الموقف أو المشكلة .

ولقد لاحظت الباحثتان خلال عملهما بالجامعة أن بعض الطلاب يعانون من ضعف الاندماج الأكاديمي ويظهر ذلك من خلال عدم مشاركتهم في الأنشطة الأكاديمية، أو أداء المهام الجماعية، كذلك بعض الطلاب تعاني من العجز المتعلم لاعتقادهم بعدم قدرتهم على التحكم في المواقف وتغييرها، بسبب خبرات الفشل المتكررة وانخفاض مستوى الدافعية لديهم، ولقد أشارت العديد من الدراسات إلى فاعلية البرامج التدريبية القائمة على نظرية المرونة المعرفية في تنمية العديد من المتغيرات لدى الطلاب مثل اتخاذ القرار، النهوض الأكاديمي، التحصيل الدراسي؛ فهي تساعد الطلاب على بناء المعرفة بدلاً من

استرجاعها فقط، والتعمق فى المعرفة والفهم، والربط بين المعلومات القديمة والمعلومات الجديدة، والمرونة فى التفكير، والقدرة على حل المشكلات، لذا استهدفت الدراسة الحالية تحسين الاندماج الأكاديمي وخفض العجز المتعلم لدى طلاب الجامعة من خلال برنامج تدريبي قائم على نظرية المرونة المعرفية .

أسئلة البحث

يسعى البحث الحالى إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ١- ما فاعلية البرنامج التدريبي القائم على نظرية المرونة المعرفية فى تحسين الاندماج الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية؟
- ٢- ما فاعلية البرنامج التدريبي القائم على نظرية المرونة المعرفية فى خفض العجز المتعلم لدى طلاب كلية التربية؟
- ٣- ما مدى استمرارية فاعلية البرنامج التدريبي القائم على نظرية المرونة المعرفية فى تحسين الاندماج الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية؟
- ٤- ما مدى استمرارية فاعلية البرنامج التدريبي القائم على نظرية المرونة المعرفية فى خفض العجز المتعلم لدى طلاب كلية التربية؟

أهداف البحث

يهدف البحث الحالى فى إطار المنهج شبه التجريبي إلى:

- ١- التحقق من فاعلية البرنامج التدريبي القائم على نظرية المرونة المعرفية فى تحسين الاندماج الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية.
- ٢- التحقق من فاعلية البرنامج التدريبي القائم على نظرية المرونة المعرفية فى خفض العجز المتعلم لدى طلاب كلية التربية.
- ٣- التحقق من استمرارية البرنامج التدريبي القائم على نظرية المرونة المعرفية فى تحسين الاندماج الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية.
- ٤- التحقق من استمرارية فاعلية البرنامج التدريبي القائم على نظرية المرونة المعرفية فى خفض العجز المتعلم لدى طلاب كلية التربية.

أهمية البحث

أولاً: الأهمية النظرية

١- تتجلى أهمية البحث من أهمية المتغيرات التي يتناولها؛ حيث قد يساهم على فهم أعمق لطبيعة الاندماج الأكاديمي والعجز المتعلم، مما يزيد من وعي القائمين على العملية التعليمية تجاه تلك المتغيرات.

٢- توجيه نظر التربويين إلى أهمية نظرية المرونة المعرفية ودورها الفعال في مساعدة الطلاب على التكيف مع المستجدات الحادثة.

٣- توجيه نظر القائمين على عملية إعداد المعلم إلى بعض المتغيرات التي قد تسبب تدنى مستوى أداء الطلاب الأكاديمي وضعف مشاركتهم في الأنشطة الجامعية ونقص دافعيتهم للتعلم خلال دراستهم بكلية التربية.

ثانياً: الأهمية التطبيقية

١- المساهمة من خلال إضافة مقياس للاندماج الأكاديمي، ومقياس للعجز المتعلم ، وبرنامج تدريبي قائم على مبادئ نظرية المرونة المعرفية يمكن للباحثين الاستفادة منهم عند إجراء البحوث المختلفة ذات العلاقة.

٢- توجيه نظر التربويين إلى إجراء المزيد من البرامج التدريبية التي تستهدف تحسين الاندماج الأكاديمي وخفض العجز المتعلم.

٣- المساهمة في توجيه نظر التربويين إلى استخدام نظرية المرونة المعرفية في تنمية العديد من المتغيرات، وتوجيه نظر الباحثين إلى الاستفادة القصوى من تلك النظرية في التغلب على المشكلات التي تواجه الطلاب في المراحل التعليمية المختلفة.

مصطلحات البحث

١- نظرية المرونة المعرفية:

تعرفها الباحثتان بأنها " مجموعة من التصورات والمبادئ التي تهتم بتقديم المعلومات للطلاب بطريقة يتم فيها الربط بين المعلومات، والتكيف مع المواقف الجديدة، والتعمق في المعارف، والمرونة في التفكير، وتوظيف الخبرات السابقة في سياقات جديدة".

٢- البرنامج التدريبي القائم على نظرية المرونة المعرفية:

وتعرفه الباحثتان إجرائياً بأنه "مجموعة من الجلسات التدريبية المعدة في ضوء نظرية المرونة المعرفية، وفق خطة زمنية معينة ومحددة الأهداف والمحتوى وأساليب التقويم؛ بحيث تتضمن عدداً من الأنشطة والمهام والخبرات، بهدف تحسين الاندماج الأكاديمي وخفض العجز المتعلم لدى طلاب كلية التربية".

٣- الاندماج الأكاديمي: يعرف الباحثان الاندماج الأكاديمي بأنه " مدى مشاركة الطالب في المهام والأنشطة الأكاديمية، وحماسه وبذله الجهد عند أدائه للمهام، وتفاعله بفاعلية مع الأساتذة والزملاء وتحقيقه الأهداف الأكاديمية بكفاءة".

ويعرف إجرائياً بأنه " درجة انخراط الطالب في أداء الأنشطة والمهام الأكاديمية من خلال المشاركة السلوكية والانفعالية والمعرفية، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الاندماج المعرفي المعد لذلك".

٤- العجز المتعلم: يعرف الباحثان العجز المتعلم بأنه " اعتقاد الطالب في عدم قدرته على السيطرة على المواقف، وأن النتائج تعزى إلى عوامل خارجية لا يمكن التحكم فيها، وأن الفشل يرجع إلى نقص الامكانيات والقدرات، وهو حالة متعلمة ومكتسبة نتيجة كثرة التعرض للمشكلات التي لا يستطيع حلها، واعتقاده بأن الأحداث التي يمر بها لا يمكنه التحكم بها مهما بذل من جهد ".

ويعرف إجرائياً بأنه " عدم قدرة الطالب على مواجهة المشكلات والضغوط، ويظهر في شكل قصور معرفي وسلوكي وانفعالي ودافعي، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس العجز المتعلم المعد لذلك".

حدود البحث

يتحدد البحث الحالي بالحدود الآتية:

١ - **حدود موضوعية:** اقتصر البحث الحالي على متغيرات نظرية المرونة المعرفية، الإندماج الأكاديمي، والعجز المتعلم.

٢ - **حدود بشرية:** اقتصر تطبيق البحث الحالي على طلاب كلية التربية جامعة حلوان.

٣ - **حدود زمنية:** تم تطبيق البحث في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ٢٠٢٤ / ٢٠٢٥.

٤ - **حدود مكانية:** تم تطبيق البحث بكلية التربية - جامعة حلوان.

الإطار النظري ودراسات سابقة

أولاً: نظرية المرونة المعرفية:

- مفهوم نظرية المرونة المعرفية:

يعد راند سبيرو أستاذ علم النفس التربوي وتكنولوجيا المعلومات بجامعة ميتشجن الأمريكية رائد نظرية المرونة المعرفية، حيث تعد نظرية المرونة المعرفية من أقوى

نظريات تصميم التعليم العادى أى داخل الفصول الدراسية، أو عبر الانترنت حيث تسعى هذه النظرية إلى تمكين المتعلمين من الفهم العميق للمادة العلمية عن طريق مجموعة من المبادئ التى تشكل جوهر هذه النظرية (حلمى الفيل، ٢٠١٥).

وتعتبر نظرية المرونة المعرفية أحد نظريات التعلم البنائية التى قد تكون حلاً للمشكلات العلمية التى يدرسها الطلاب فى قاعات الدراسة، حيث إنها تتعامل مع المعرفة المعقدة وتساعد على فهمها؛ ومن ثم يستخدم الطلاب معرفتهم وينقلونها إلى مواقف جديدة لحل مشكلاتهم واتخاذ قراراتهم مستخدمين ما لديهم من معلومات ومهارات واتجاهات، لذا يمكن استخدامها لتقديم محتوى أكثر مرونة يكون فيه المتعلم محور العملية التعليمية ومنتجاً للمعرفة، ولا يقف تفكيره عند حد معين (Suryanshi, 2015)؛ أحمد كيشار، (٢٠١٨).

وأوضح كمال زيتون (٢٠٠٨) أن هناك أهدافاً تسعى النظرية إلى تحقيقها:

- يجب أن يكون المتعلم لديه القدرة على ربط المعارف السابقة بالمعارف المقدمة بواسطة المساندة المعرفية المرنة.

- يجب أن يكون المتعلم إيجابياً وله القدرة على حل المشكلات.

- يجب أن يكون للمتعم القدرة على نقل الخبرة.

- يجب أن يكون للمتعم القدرة على توليد الاستجابات والحلول للمفاهيم المجردة.

وعرف حلمى الفيل (٢٠١٥) نظرية المرونة المعرفية بأنها " نظرية بنائية منظومية لتصميم بيئات التعلم التقليدية ، وبيئات التعلم القائمة على الكمبيوتر بهدف تمكين المتعلمين من التطبيق المرن والأفضل لمعارفهم ، وإنتاج البنات المعرفية المرنة المفتوحة ، كذلك تمكينهم من الاستجابة الإبداعية التكيفية للمواقف المختلفة"، وعرفتها نعمة محمد (٢٠٢٠) بأنها نموذج نظرى لتصميم بيئات التعلم قائم على نظريات التعلم المعرفية. وترتكز النظرية على أن التعلم عملية معقدة غير محددة البنية مثل معظم مواقف الحياة اليومية.

كما عرفها عبد الخالق أحمد (٢٠٢١) إجرائياً بأنها " قدرة تلاميذ المرحلة الإعدادية على بناء المعرفة بطرق مختلفة ومتنوعة بشكل يعزز التكيف مع المتطلبات المختلفة لموقف المتعلم، وممارسة وتوظيف المعرفة والخبرات السابقة فى سياقات واقعية ترتبط بالقضايا المعاصرة فى المجتمع".

كما عرفت أميرة محمد وناريمان اسماعيل (٢٠٢٣) نظرية المرونة المعرفية بأنها " مجموعة من التصورات، والافتراضات، والمبادئ التى تهتم بتقديم المعلومات والمعارف التى يتعلمها الطلاب بطريقة مرنة من خلال استيعاب المفاهيم وتذكرها والترابطات بينها؛

بما يمكنه من تفسير المعلومات وتطبيق المبادئ المعرفية والعلمية بطرق عديدة ومختلفة ولأغراض مختلفة ومتنوعة ؛ لكي تنمى لديهم مهارات المعالجة المعرفية للمعلومات ، وتساعدهم على بناء البنيات المعرفية ، بما يؤدي إلى فهم أعمق للمحتوى المعرفي."

وعرف محمد سالم ، خلف الطحاوي، وآمال السيد (٢٠٢٤) المرونة المعرفية بأنها أحد المداخل المعاصرة التي تساعد في اكتساب المعرفة، وتتمثل في قدرة التلميذ على التكيف مع المواقف الجديدة، والتفكير بمرونة، وربط المعرفة السابقة بالمعلومات الجديدة وإنتاج حلول بديلة ومتنوعة للمشكلات المعقدة وغير المتوقعة التي يواجهها، وبالتالي التطبيق المرن للمعارف في مواقف وسياقات جديدة.

وتعرف الباحثتان نظرية المرونة المعرفية بأنها " مجموعة من التصورات والمبادئ التي تهتم بتقديم المعلومات للطلاب بطريقة يتم فيها الربط بين المعلومات، والتكيف مع المواقف الجديدة، والتعمق في المعارف، والمرونة في التفكير، وتوظيف الخبرات السابقة في سياقات جديدة".

مفهوم المرونة المعرفية:

تعد المرونة المعرفية أحد المتغيرات النفسية الهامة التي تسهم بشكل كبير في تشكيل شخصية الفرد وتحسين قدرته على التعامل مع المستجدات الحادثة؛ فالفرد في ظل التطورات والتغيرات السريعة والمتلاحقة لابد أن يكون مرناً لمواكبة تلك التغيرات والتكيف معها.

وتعد المرونة المعرفية أحد مكونات الوظائف التنفيذية وتشير إلى " القدرة على تحويل الأوضاع المعرفية للاستجابة إلى المواقف بطرق مختلفة، وتشمل القدرة على توليد الأفكار المتعددة، وتحويل الأوضاع المعرفية، وكف الاستجابات المألوفة لصالح الاستجابات البديلة عندما تتطلب تغيير الظروف البيئية" (Johnco, Wuthrich & Rapee, 2014).

وعرفها Dennis & Vander(2010) بأنها قدرة الفرد على التحول المعرفي والتكيف مع مؤثرات البيئة المتغيرة، مع إنتاج حلول بديلة متعددة للمواقف الصعبة والمتغيرة، كما يرى Gunduz(2013) أن المرونة المعرفية هي القدرة على التعامل مع الأحداث الجديدة والمواقف الصعبة، والقدرة على إنتاج الأفكار الجديدة والفعالة، وعرفتها نعمة محمد (٢٠٢٠) بأنها " القدرة على إعادة بناء المعرفة وتغيير الاستجابات المعرفية التي يستخدمها الفرد لمعالجة الظروف والمواقف الجديدة وغير المتوقعة ، وتعرف المرونة المعرفية بأنها قدرة الفرد على التكيف مع موقف معين يتطلب منه العمل على حل المشكلات، وهي أيضاً القدرة على الانتقال من فكرة إلى فكرة أخرى بيسر وسهولة، وهي

قدرة الفرد على النظر إلى المشكلة التي تواجهه من خلال عدة وجهات نظر (نوفل كامل،
٢٠٢٢).

المبادئ الأساسية لنظرية المرونة المعرفية:

أشار حلمي الفيل (٢٠١٥) إلى أن بنية نظرية المرونة المعرفية تتكون من مجموعة
من المبادئ المترابطة والمتناغمة لتشكل بناء النظرية وإطارها، وعند اتباع هذه المبادئ بكل
جدة وموضوعية؛ يتم تحقيق الأهداف المنشودة.

وقد أشارت عديد من الدراسات والأدبيات إلى المبادئ الأساسية لنظرية المرونة
المعرفية (آلاء محمود، ٢٠٢٣):

- ١- توظيف الفكرة في مواقف مختلفة، وليس في موقف واحد بنفس النمط، ويوضح
أيضاً الخبرات المتعددة للمتعلمين فينمي عند المتعلمين التفكير البنائي.
- ٢- يساعد على فهم الأشياء المعقدة واستخدام مداخل متعددة للفهم؛ لأنه لا يوجد مدخل
واحد يمكن المتعلمين من الفهم العميق للمتعلمين.
- ٣- يعمل على تجزئة الفكرة إلى أفكار فرعية، والأجزاء الفرعية تساعد على التعمق،
وفهم التداخل بين الموضوعات.

٤- تساعد على بناء المعرفة عند المتعلم، وليس مجرد استرجاعها فقط.

٥- تتجنب التبسيط الزائد للموضوع.

٦- تمكن المتعلمين من الفهم العميق، وبقاء أثر التعلم.

وأشارت نعمة بسيوني (٢٠٢٠) إلى تلك المبادئ، وهي:

- تجنب استخدام التعليمات الخطية.
- أنشطة التعلم تعتمد على تمثيلات متعددة للمحتوى.
- المعرفة المتقدمة تكتسب في إطار العالم الحقيقي.
- التأكيد على بناء المعرفة وليس نقل المعلومات.
- مصادر المعرفة تحتاج لأن تكون مترابطة إلى حد كبير بدلاً من أن تكون مجزأة.

كما أشار حلمي الفيل (٢٠١٥) إلى مبادئ نظرية المرونة المعرفية وهي:

١ - تجنب التبسيط الزائد: Avoids over simplifying

حيث يقصد بهذا المبدأ التأكيد على التعقد المفاهيمي، والتداخل المفاهيمي، والتأكيد على الترابط والتشابك بين المفاهيم، بدلاً من المعالجة الخطية للمشكلات التي تواجههم، وذلك لتحقيق الفهم العميق لمادة التعلم.

٢ - التأكيد على التعليم القائم على الحالة: Emphasizes Case Based Instruction

ويقصد بهذا المبدأ ضرورة أن يعتمد التعليم على تقديم حالات وأمثلة متعددة عند تقديم المحتوى، حيث إن هذا التنوع يدعم لدى المتعلمين الأسس المفاهيمية لبناء المعرفة، وتنمية خبرات المتعلمين لتطبيق معرفتهم في سياقات ومواقف جديدة.

٣ - تقديم المحتوى بطرق متعددة: Provides Multiple Representation of Content

يقصد بهذا المبدأ ضرورة تقديم المحتوى بطرق متعددة، وإتاحة الفرصة للمتعلمين لتقديم كل منهم ما فهمه بطريقته الخاصة، وبتفسيرات ورؤى متنوعة، الأمر الذي يثرى بيئة التعلم، ويراعى أساليب وأنماط التعلم لدى المتعلمين، ويمكنهم من التطبيق المرن لمعارفهم ومهاراتهم.

٤ - التأكيد على بنية المعرفة وليس نقلها: Emphasizes Knowledge construction not transmission

ويقصد بهذا المبدأ ضرورة مساعدة المتعلمين على بناء تمثيلاتهم المعرفية المعقدة لكي يصبحوا قادرين على استخدامها في المواقف الجديدة، وتكييفها حسب المواقف.

٥ - دعم المعرفة المعتمدة على السياق: Support context Dependent knowledge

ويقصد بهذا المبدأ ضرورة تقديم المعرفة للمتعلمين من واقع حياتهم التي يعيشونها وبخبرات حقيقية يمرون بها وهو ما يطلق عليه التعلم الخبري؛ لأن هذا من شأنه أن يساعد على حدوث عملية التعلم، ونقل معارف المتعلمين إلى مواقف جديدة.

٦ - دعم التعقيد في المعرفة "الترابط": Support Complexity "Interconnectedness"

يقصد بهذا المبدأ ضرورة البعد عن إكساب المتعلمين معارف مجزأة بعيدة عن سياقها، بل ضرورة تقديمها مترابطة ومتكاملة، مع توضيح التشابك والترابط المعرفي والتكامل بين المفاهيم، الأمر الذي يمكن المتعلمين من التعامل مع تعقيدات العالم الخارجي.

كما أشار محمد سالم وآخرون (٢٠٢٤) إلى مبادئ نظرية المرونة المعرفية وهي:

- ١- تجنب التبسيط الزائد وتأكيد الترابط بين المفاهيم.
- ٢- تقديم تمثيلات متعددة للمحتوى.
- ٣- دعم الترابط في المعرفة.
- ٤- دعم المعرفة المعتمدة على السياق.
- ٥- التأكيد على التعلم القائم على الحالة.
- ٦- التأكيد على بناء المعرفة وليس نقل المعلومات.
- ٧- المشاركة الفعالة والتوجيه لإدارة تعقيد المعرفة.
- ٨- التركيز على هياكل المعرفة المرنة أو مخطط التجميع المركب لاكتساب واسترجاع المعرفة.

يتضح مما سبق على أن هناك اتفاق على مبادئ النظرية المعرفية، وأن نظرية المرونة المعرفية هي فن معالجة المعلومات، وأنها تساعد الطلاب على إعادة بناء معارفهم وتوظيفها بطرق متعددة، بهدف التكيف مع المواقف الجديدة، بعكس الطرق التي تتميز بالجمود واكتساب المعرفة بطريقة محددة غير قابلة للتغيير، أي أن نظرية المرونة المعرفية تشجع على الاستخدام المرن للمعارف من أجل تلبية احتياجات المواقف المختلفة مما يساعد على التكيف معها بكفاءة، ولقد تم توظيف المبادئ المعرفية خلال الجلسات لتحسين الاندماج الأكاديمي وتخفيف العبء المتعلم.

أهمية نظرية المرونة المعرفية في عملية التعلم والتعليم:

أشارت نعمة محمد (٢٠٢٠) أن المرونة المعرفية تعد هي السبب الحقيقي الكامن وراء ذكاء وتفوق وتميز الأشخاص الاستثنائيين بيننا، لأنها المولد الفعلي للأفكار والحلول والبدائل والفرص والإبداع، وهي ليست متوفرة أبداً عند أصحاب التفكير أحادي الاتجاه، الذي لا تتعدد زوايا رؤياه، لأنه لم يتعرف على قيمة الأبعاد، كما أنها تطور القدرة على التكيف مع التغيير، والقدرة على تغيير أفكارنا النظرية المجردة والمحددة الاستجابة بفعالية من أجل أي موقف نواجهه في الحياة .

ويرى كل من (Cheng & Kozallka, 2016) أن نظرية المرونة المعرفية تهدف إلى التفكير المرن أثناء أنشطة التعلم، كما توفر للمصمم التعليمي إطار لتطوير بيئة التعلم، والسيناريوهات التي تمكن الطلاب للمشاركة بشكل أكثر فاعلية في أنشطة التعلم، وتطوير الفهم العميق للطلاب عن طريق ربط المفاهيم المجردة وإعادة ترتيبها، وإنشاء صلات

بينها، مما يتطلب من المتعلمين التفكير بشكل متكامل وشامل لتلك المفاهيم، الأمر الذي يدعم مهارات المتعلمين.

كما تؤثر المرونة المعرفية على إثراء تفكير الطلاب بمختلف أنواعه حيث تتيح لهم فرصة تغيير زوايا تفكيرهم، ومن معتقداتهم عن الأداء الإبداعي، فالطلاب الذين يتميزون بالمرونة المعرفية يحاولون تطبيق الأفكار الجديدة لمواجهة المواقف غير المألوفة ولتكيف سلوكهم للإيفاء بمتطلبات الموقف، ولديهم مستوى عالي من الفاعلية الذاتية ومهارات المراقبة الذاتية (Kwanjai, & Sumalee, 2012).

وأجرى Gecik and Emre (2023) دراسة هدفت إلى تحديد مستويات المرونة المعرفية لدى معلمي العلوم ومهاراتهم في إدارة الصف، ودراسة العلاقة بين المرونة المعرفية لدى المعلمين ومهاراتهم في إدارة الصف. وتم إجراء الدراسة من خلال استخدام نموذج المسح الارتباطي والتحليلات الوصفية. في الدراسة التي أجريت مع ٢٦١ مشاركاً، وقد وجدت الدراسة أن معلمي العلوم يتمتعون بمستوى عالٍ من المرونة المعرفية وكذلك مهارات إدارة الفصل الدراسي. وأظهرت مؤشرات الملاءمة للنموذج أن النموذج مقبول إحصائياً. وأظهرت النتائج أن هناك علاقة إيجابية ودالة بين بدائل البعد الفرعي للمرونة المعرفية ومهارات إدارة الصف في حين لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين البعد الفرعي الضابط للمرونة المعرفية ومهارات إدارة الصف.

وأظهرت نتائج دراسة Escobar, Meneses, Hugo, Barber, and Montenegro(2024) أن المرونة المعرفية هي أحد المتغيرات التي تفسر الأداء في فهم القراءة والعلوم عبر الصفوف الابتدائية. علاوة على ذلك، وجد أن المرونة المعرفية الخاصة بمجال القراءة هي المتغير الذي يفسر الأداء الإضافي في فهم القراءة العلمية، وطلاقة القراءة، والمفردات الأكاديمية والمرونة المعرفية العامة للمجال في الصفين الرابع والخامس، ولكن ليس في الصف السادس. تشير هذه النتائج إلى مساهمة المتغيرات المعرفية مثل المرونة المعرفية في تفسير الأداء في الفهم القرائي للنصوص العلمية.

وأجرى Toprak, Metin, & Ünalán(2024) دراسة هدفت إلى استكشاف الدور الوسيط للمرونة المعرفية والتفكير النقدي في العلاقة بين الدافع الأكاديمي والخوف من التقييم السلبي لدى المراهقين. وشارك في هذه الدراسة مجموعه ٢٠٨٥ مراهقاً تتراوح أعمارهم بين ١٣ و ١٤ عاماً (٦٥% إناث). وكشفت النتائج عن وجود علاقة سلبية متوسطة بين الدافع الأكاديمي والخوف من التقييم السلبي، والمرونة المعرفية والتفكير النقدي أيضاً توسط جزئياً العلاقة. توفر الدراسة دليلاً جزئياً على التأثير الوسيط للمرونة المعرفية والتفكير النقدي بين الدافع الأكاديمي والخوف من التقييم السلبي.

خصائص المفكرين بالمرونة المعرفية:

لقد أشارت الجابري (2012) Al- Jabari إلى أن الفرد في حاجة إلى أن يكون لديه اعتقاد بامتلاكه القدرة على أن يكون مرناً في أى موقف معطى، وعندما لا يتسم الفرد بالمرونة يكون متصلباً معرفياً أى أن عملية تفكيره ثابتة، ولقد وجد الباحثون أن الأفراد ذوى المستوى المرتفع من المرونة المعرفية يتكيفون بسهولة مع محيطهم الاجتماعى، ويكون لديهم ثقة أكبر بالنفس أثناء التكيف مع المواقف المختلفة عن أولئك ذوى المرونة المعرفية الأقل.

كما أن الطلبة ذوى المرونة المعرفية ينتبهون بفعالية لما يقدم من خبرات، ويقومون بإدماج الخبرة، والتدرب عليها من أجل استدعائها في صورة تتناسب الموقف، ويقومون كذلك بتعديل المعرفة وتنظيمها من أجل تحقيق النتائج المتوقعة، كما أنهم أكثر وعياً لمعرفة ما يوظفون من عمليات ذهنية في خبراتهم، وذلك لتقديمهم النمائي المعرفى مقارنة بغيرهم ممن يتصفون بالجمود المعرفى، كما أن الطلبة الذين يتصفون بالمرونة المعرفية يمكن أن يظهروا تفكير ما وراء معرفى ، يتضمن التخطيط، والمراقبة، والحكم على الأداء الذاتى وفق معايير قد حددها لأنفسهم، كما أنهم يتصفون بالقدرة على التواصل ذهنى المعرفى مع الصور اللفظية والأدائية التى يظهروا الرفاق والمدرسون فى المواقف التى يحتاجون فيها إلى مساعدة معرفية، وبالتالي فإنهم عادة يظهرون قدرة على توظيف الاستراتيجيات المعرفية للتنظيم الذاتى فى مقابل من يظهرون درجات منخفضة ممن لديهم مرونة معرفية (نايفة قطامى، ٢٠٠٤).

ولقد أشارت مروة بغدادى (٢٠١٥) إلى أن المرونة المعرفية ترتبط بصورة موجبة بمهارات اللغة والقدرات اللفظية، وبالطلاقة اللفظية، وبالقراءة، وبحل المسائل الرياضية وفهم النمط، وبالادافعية، وبالاستعداد للمدرسة، والكفاءة الاجتماعية، وبالإبداع، والقدرات العقلية، وميكانيزمات التواصل، وبالانفعالات الإيجابية، وبالذكاء الإنفعالى، وعلى الجانب الآخر ترتبط المرونة المعرفية بصورة سالبة بالضغط الاجتماعى، وبالضغوط النفسية، وبالقلق والاكتئاب، وبالتعب (الإجهاد)، وبالجمود الفكرى، وبصعوبات القراءة، وبالنشاط الزائد وقصور الانتباه.

كما أشارت نعمة محمد (٢٠٢٠) عن وجود خصائص يتمتع بها الفرد الذى يمتلك مرونة معرفية عبر عنها بعض الباحثين منها:

- يتوق إلى معرفة الجديد من المعلومات سواء كان موافقاً أو مخالفاً لها.
- تتمتع لغته ومفرداته بالمرونة قابلة للأخذ والعطاء، قادر على الحوار والمناقشة العلمية، قادر على الدخول فى مناقشات وحوارات مثمرة ومفيدة بالنسبة له وللآخرين.

- يتصف بفكر مستنير وقادر على إبداء الرأي مع احترام الرأي الآخر، ويستخدم ما يناسب من مفاهيم ومصطلحات للموقف أو موضوع النقاش دون زيادة أو نقصان، وبالتالي يكون حديثه مناسب للموقف ومقنع للطرف الآخر.

- يتمتع بامتلاكه أساليب مبتكرة وجديدة تناسب التطور الحادث، فهو بذلك يعتبر من الأفكار المبدعين القادرين على إعطاء حلول ناجحة وفاعلة للمشكلات المحيطة له ولغيره.

استخدام نظرية المرونة المعرفية في تنمية بعض المتغيرات:

أجرى أحمد كيشار (٢٠١٨) دراسة استهدفت الكشف عن أثر برنامج تدريبي قائم على نظرية المرونة المعرفية في مهارات اتخاذ القرار والاتجاه نحو مادة المهارات الجامعية لدى طلاب الجامعة، وطُبق البحث على عينة قوامها (٥٩) طالباً، (٢٩) طالباً كمجموعة تجريبية، و (٣٠) طالباً كمجموعة ضابطة، وأشارت نتائج البحث إلى تحسن مهارات اتخاذ القرار، والاتجاه نحو مادة المهارات الجامعية لدى طلاب المجموعة التجريبية خلال القياس البعدي عند مقارنتهم بطلاب المجموعة الضابطة، واستمرار أثر التدريب على البرنامج خلال القياس التتبعي للمجموعة التجريبية بعد مرور أربعة أسابيع من القياس البعدي.

وأجرت ريم أحمد (٢٠١٨) دراسة هدفت إلى بناء برنامج قائم على نظرية المرونة المعرفية، وقياس فاعليته في تنمية الوعي بالتدريس المتمايز لدى الطالبات معلمات اللغة العربية منخفضات معتقدات الفاعلية الذاتية للتدريس، وتوصل البحث إلى مجموعة من النتائج منها أهمها: فاعلية البرنامج القائم على نظرية المرونة المعرفية في تنمية الوعي بالتدريس المتمايز ورفع معتقدات الفاعلية الذاتية للتدريس لدى مجموعة البحث من الطالبات معلمات اللغة العربية.

وأجرى Trindade, Mendes, and Ferreira (2020) دراسة هدفت إلى استكشاف تأثير المرونة النفسية على العلاقة بين العجز المتعلم وأعراض الاكتئاب، حيث تتوسط العلاقة بين المتغيرين، وتكونت العينة من (٨٤) مشاركاً، وأظهرت النتائج أن المرونة النفسية تعمل كوسيط للارتباط بين العجز المتعلم وأعراض الاكتئاب، ويفسر النموذج الكلي ٥٥ % من التباين في أعراض الاكتئاب، لنفس مستوى العجز المتعلم المشاركون الذين قرروا مستوى أعلى من المرونة النفسية أظهروا أعراض اكتئاب أقل، إن تأثير المرونة النفسية يكون أقوى عندما يكون العجز المتعلم أعلى.

وأجرى عبد الخالق أحمد (٢٠٢١) دراسة هدفت إلى تقصي فاعلية برنامج مقترح في التاريخ قائم على نظرية المرونة المعرفية (CFT) لتنمية الوعي ببعض القضايا المعاصرة والدفاعية للتعلم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وتكونت عينة البحث من ٢٦ تلميذاً

بالصف الثالث الإعدادي، وقد توصل الباحث إلى فاعلية تدريس البرنامج المقترح في التاريخ والقائم على نظرية المرونة المعرفية (CFT) لتنمية الوعي ببعض القضايا المعاصرة والدافعية للتعلم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، حيث أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات التلاميذ في القياس القبلي عنه في القياس البعدي لأدوات البحث لصالح القياس البعدي.

وأجرى أشرف أحمد (٢٠٢٢) دراسة هدفت إلى قياس فاعلية برنامج قائم على نظرية المرونة المعرفية في تنمية مهارات مناصرة الذات واتخاذ القرار للتلاميذ الصم بالمرحلة الإعدادية، وتكونت عينة البحث من (٣٢) تلميذاً وتلميذةً من التلاميذ الصم بالمرحلة الإعدادية، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداها تجريبية والأخرى ضابطة، تراوحت درجة ذكائهم بين (٩٠ - ١٠٠)، وأسفرت نتائج البحث عن فاعلية البرنامج القائم على نظرية المرونة المعرفية في تنمية مهارات مناصرة الذات واتخاذ القرار للتلاميذ الصم بالمرحلة الإعدادية، وقد أوصى البحث بضرورة تضمين مهارات مناصرة الذات واتخاذ القرار بمناهج الصم بالمرحلة الإعدادية.

وقامت دعاء سليمان (٢٠٢٣) بدراسة هدفت إلى إعداد برنامج في الكيمياء قائم على نظرية المرونة المعرفية وقياس مدى فاعليته في تنمية المهارات العملية باستخدام الروبوت لدى طلاب مدارس STEM لدى عينة قوامها (٣٤) طالباً وطالبة، وتكونت عينة البحث من طلاب الصف الثاني الثانوي بمدرسة المتفوقين في العلوم والتكنولوجيا بالأقصر STEM مثلت المجموعة التجريبية، وتوصلت النتائج إلى فاعلية برنامج الكيمياء القائم على نظرية المرونة المعرفية في تنمية المهارات العملية لدى طلاب مدارس STEM.

وقامت أميرة محمد وناريمان مراد (٢٠٢٣) بدراسة هدفت إلى تنمية بعض مهارات التفكير السابر والتدفق النفسي لدى طلبة الصف الأول الثانوي، ومن أجل تحقيق ذلك تم تصميم نموذج تدريسي مقترح قائم على مبادئ نظرية المرونة المعرفية لتدريس الكيمياء، وتكونت عينة البحث من (٦٠) طالباً وطالبة من طلبة الصف الأول الثانوي بإحدى المدارس الحكومية التابعة لإدارة أبو حماد التعليمية بالزقازيق، وأسفرت النتائج عن فاعلية النموذج التدريسي المقترح القائم على مبادئ نظرية المرونة المعرفية في تنمية مهارات التفكير السابر المحددة، والتدفق النفسي.

وأجرى محمد سالم وآخرون (٢٠٢٤) دراسة هدفت إلى تنمية مهارات الفهم الإبداعي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية بمحافظة بورسعيد، وقد أظهر البحث فاعلية البرنامج القائم على نظرية المرونة المعرفية في تنمية مهارات الفهم الإبداعي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

وأجرت رانيا السعداوى (٢٠٢٤) دراسة هدفت إلى تعرف أثر استخدام أنشطة إثرائية مقترحة قائمة علي نظرية المرونة المعرفية لعلاج صعوبات تعلم الكيمياء باللغة الإنجليزية وتنمية الدافعية لدى طلاب المدارس الثانوية الرسمية للغات، وتكونت العينة من (٣٠) طالباً من طلاب الصف الأول الثانوى بمدرسة أحمد زويل الثانوية الرسمية للغات يعانون من صعوبات تعلم، ثم تطبيق الأنشطة الإثرائية القائمة علي نظرية المرونة المعرفية، وأسفرت نتائج البحث عن فعالية الأنشطة الإثرائية القائمة على المرونة المعرفية في علاج صعوبات تعلم الكيمياء باللغة الإنجليزية وتنمية الدافعية للتعلم.

يتضح من العرض السابق أن نظرية المرونة المعرفية تعد أحد النظريات البنائية التي تركز على المتعلم وأن يكون منتجاً للمعرفة، والمرونة المعرفية تساعد الفرد على أن يتعامل مع الأحداث والمواقف الجديدة بكفاءة، حيث يغير من طريقة تفكيره ويغير الاستراتيجيات المعرفية التي يستخدمها في معالجة المواقف المختلفة، وبالتالي فهي ضرورية للطلاب المعلم حيث تساعده على الاندماج الأكاديمي نتيجة اكتساب القدرة على التكيف مع متطلبات الموقف ولزيادة قدرته على حل المشكلات واتخاذ القرارات، كما يسهم ذلك في خفض العجز المتعلم لديه؛ حيث يزداد لديه مستوى الدافع ويكون أكثر ثقة في قدراته.

ثانياً: الاندماج الأكاديمي Academic Engagement

- مفهوم الاندماج الأكاديمي :

لقد تعددت التعريفات التي تناولت مفهوم الاندماج الأكاديمي ، ومن هذه التعريفات: عرفه وصل الله السواط (٢٠١٥) بأنه مدى استعداد الطالب الجامعي في ممارسة المهام التعليمية الآنية، والرغبة في بذل الجهد للانخراط في المجتمع الدراسي الجديد، وقدرته في التغلب على المواقف والعوائق الصعبة التي يواجهها من قبل زملائه وأساتذته، والتركيز المباشر نحو التعلم.

ويعرفه سامح حرب (٢٠١٩) بأنه " المشاركة النشطة والاستغراق في المهام والأنشطة الصفية واللاصفية التي تتسم بتركيز الانتباه واستثمار الجهد والتنوع في استراتيجيات التعلم، والمساهمة الاستباقية والبناءة وما يصاحب ذلك من انفعالات من شأنها تيسير عملية التعلم".

كما عرف بأنه " مساعدة الطالب في تحديد شعوره بالانتماء إلى البيئة التعليمية والشعور بالأمن والأمان، بالإضافة إلى تكوين علاقات قد تكون شخصية أو اجتماعية مع أقرانه الطلبة، كما يشمل المدى الذي يتحدد فيه نجاح وتقدم الطالب في الصفوف الدراسية (محاسنة وآخرون، ٢٠١٩).

وعرفته مروءة صادق (٢٠٢١) بأنه رغبة الطالب وإقباله على المشاركة في المهام الأكاديمية والأنشطة التعليمية المختلفة وإتمامها بدقة وإتقان مع بذل الجهد والمثابرة والالتزام بالضوابط والقواعد الموضوعية ومواظبته على حضور المحاضرات والمناقشات العلمية واستثمار طاقاته ودوافعه واستغلال الإمكانيات المتاحة للوصول لأقصى قدر من الإنجاز، ويعرفه محمد عبد اللطيف (٢٠٢١) بأنه "مدى مشاركة الطالب سلوكياً من خلال إتمام المهام الأكاديمية والأنشطة التعليمية المختلفة وفقاً للضوابط المطلوبة، ووجدانياً من خلال قوة علاقاته مع المعلمين والأقران والبيئة المدرسية، ومعرفياً من خلال توظيفه لاستراتيجيات معرفية وما وراء معرفية، ومثابرته من أجل التعلم، ويقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الاندماج الأكاديمي في المكونات التالية (الاندماج السلوكي، والاندماج الوجداني، والاندماج المعرفي).

وأشار Bowden, Tickle & Naumann (2021) إلى أن الاندماج الأكاديمي مفهوم يتضمن أربعة أبعاد مترابطة وهي: الاندماج السلوكي، الاندماج الانفعالي، الاندماج المعرفي، والاندماج الاجتماعي، حيث تعمل هذه الأبعاد مجتمعة على تحفيز سعي الطالب ومثابرته في السياقات الأكاديمية، وبالتالي يصبح الاندماج الأكاديمي "مفهوم متعدد الأبعاد الأبعاد يمثل استثمارات الطالب الاجتماعية والمعرفية والانفعالية والسلوكية الإيجابية، التي يتم صنعها عند التفاعل مع مؤسسة التعليم العالي وعناصرها الأساسية مثل: الأقران، الموظفين، والمؤسسة نفسها".

وعرفته شيما عبد العليم (٢٠٢٢) بأنه "سعى الطالب الجامعي لبذل الجهد في العملية التعليمية وممارسة سلوكيات إيجابية داخل المحاضرة والمشاركة بفاعلية في الأنشطة الأكاديمية، ولديه طاقة انفعالية تجاه الأساتذة والزملاء والمهام التعليمية مما يؤدي إلى إتقان المعارف والمهارات، ويتم من خلال المشاركة السلوكية والمعرفية والانفعالية"، وعرفته رحاب سعد، حسن علام، أحمد المهدي، وهبة توفيق (٢٠٢٣) بأنه "المشاركة الفعالة للطلاب في الأنشطة التعليمية المختلفة سواء كانت أنشطة صفية أو أنشطة لا صفية، والتي تتم داخل المؤسسة التعليمية وتتسم ببذل الجهد وتركيز الانتباه واستثمار الطاقات والامكانيات الذاتية للطلاب وما يصاحب ذلك من انفعالات من شأنها تيسير عملية التعلم لدى الطالب ورفع درجة الدافعية للتعلم لديه".

وعرف حسنى النجار وأميرة النجار (٢٠٢٣) الاندماج الأكاديمي بأنه "درجة مشاركة الطالب وانخراطه بفاعلية وحماس في العملية التعليمية داخل القاعات الدراسية وخارجها والتفاعل مع عناصر البيئة التعليمية لإنجاز المهام المختلفة وتحقيق أهداف التعلم بنجاح"، كما عرفه حسين طاحون، نبيلة شراب، وفاطمة البشير (٢٠٢٣) بأنه انغماس الطالب في أداء الأنشطة والمهام الأكاديمية وغير الأكاديمية بالجامعة من أجل إتقانها، مع الاهتمام بعملية التعلم واستمتاعه بها، وردود أفعاله الوجدانية تجاه أعضاء هيئة

التدريس وزملائه ومجتمع الدراسة، والتزامه بالقواعد والقوانين المنظمة للعملية التعليمية داخل الحرم الجامعي، مما يساعد في تحقيق النتائج الأكاديمية والمخرجات المرجوة.

وعرفته هديل حسن ومنار محمد (٢٠٢٣) بأنه بناء متعدد الأبعاد يكتسب اهتماماً متزايداً في التعليم كوسيلة لتعزيز نتائج السلوك الأكاديمي والاجتماعي الإيجابي للطلاب في جميع مستويات التعليم، وهو حالة ذهنية ايجابية مرتبطة بالعمل والتي تتطوى على التقاني والحيوية والاستيعاب، من خلال مشاركة الطالب في الأنشطة الأكاديمية وغير الأكاديمية.

وعرفته إيمان عبد الحليم (٢٠٢٤) بأنه قدرة الفرد على المشاركة الأكاديمية الفعالة بصورة سلوكية ومعرفية أو وجدانية فالفرد يكون قادر على التفاعل والمشاركة في أداء المهام الأكاديمية والتكليفات والاشتراك في الأنشطة والندوات ويكون لديه إلمام معرفي بالجوانب الأكاديمية ويكون مشارك وجدانياً وفعالياً في السياق الأكاديمي (ويتكون من ثلاثة أبعاد فرعية وهي البعد المعرفي - البعد الوجداني - البعد السلوكي).

مما سبق تعرف الباحثان الاندماج الأكاديمي بأنه " مدى مشاركة الطالب في المهام والأنشطة الأكاديمية، وحماسه وبذله الجهد عند أدائه للمهام، وتفاعله بفاعلية مع الأساتذة والزملاء وتحقيقه الأهداف الأكاديمية بكفاءة".

ويعرف إجرائياً بأنه " درجة انخراط الطالب في أداء الأنشطة والمهام الأكاديمية من خلال المشاركة السلوكية والانفعالية والمعرفية، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الاندماج المعرفي المعد لذلك".

النظريات والنماذج التي فسرت الاندماج الأكاديمي:

١- نموذج الاندماج الأكاديمي لـ (Schaufeli et al., 2002)

أشارت نورا عرفة (٢٠٢٤) بأن هذا النموذج يعرف الاندماج بأنه حالة ذهنية إيجابية ومرضية ومتعلقة بالعمل، وتتميز بالحيوية والتقاني والاستيعاب، كما أنها حالة معرفية عاطفية أكثر ثباتاً وانتشاراً لا تركز على أي شيء أو حدث أو فرد أو سلوك معين. وتشير الحيوية إلى مستويات عالية من الطاقة والمرونة العقلية أثناء العمل، والرغبة في استثمار الجهد في العمل، والمثابرة حتى في مواجهة الصعوبات، أما التقاني فيتم بالاحساس بالأهمية والحماس والإلهام والفخر والتحدى.

وفرق النموذج بين الانغماس والتقاني، فعلى الرغم من أن الانغماس -مثل التقاني- يتم تعريفها عادة من حيث التماهي النفسي مع عمل الفرد أو وظيفته، حيث يذهب التقاني خطوة إلى أبعد من ذلك، سواء من الناحية الكمية أو من الناحية النوعية، فمن الناحية

النوعية يشير التفانى إلى المشاركة القوية -بشكل خاص- التى تذهب خطوة أبعد من المستوى المعتاد لتحديد الهوية.

من الناحية الكمية فإن التفانى له نطاق أوسع ليس فقط بالإشارة إلى حالة معرفية أو معتقدية معينة ولكن بما فى ذلك البعد العاطفى أيضاً. أما البعد الأخير للاندماج ، وهو الاستيعاب ، فيتميز بالتركيز الكامل والانغماس العميق فى عمل الفرد، حيث يمر الوقت بسرعة ويواجه المرء صعوبات فى الانفصال عن العمل. إن الاستغراق الكامل فى عمل المرء يقترب مما يسمى "التدفق"، وهى حالة من الخبرة المثلى التى تتميز بالاهتمام المركز، والعقل الواضح، واتحاد العقل والجسم، والتركيز دون جهد، والسيطرة الكاملة، وفقدان الوعى الذاتى، تشويه الوقت والمتعة الجوهرية. ومع ذلك، عادة ما يكون التدفق مفهوماً أكثر تعقيداً يتضمن العديد من الجوانب ويشير إلى تجارب " الذروة" الخاصة وقصيرة المدى بدلاً من حالة ذهنية أكثر انتشاراً واستمراراً، كما هو الحال مع الاندماج، ووفقاً لهذا النموذج يتكون الاندماج الأكاديمى من ثلاثة أبعاد وهى : الحيوية، التفانى، والاستيعاب.

٢-نموذج الاندماج الأكاديمى ل Fredricks et al., (2004):

أشارت تغريد الهذلى ونورا الحري (٢٠٢٣) عن Fredricks et al., (2004) إلى أن للاندماج الأكاديمى ثلاثة أبعاد وهى البعد السلوكي والبعد المعرفي والبعد الانفعالي، وفيما يلي عرض مختصر لتلك الأبعاد:

١ - **البعد السلوكي : Behavioral Engagement** ويتضمن السلوكيات الإيجابية التى يقوم بها الطالب مثل إتباع الأنظمة والقوانين والتفاعل في قاعات الدراسة بطرح الأسئلة والتفاعل الإيجابي وبذل الجهد والمثابرة في إتمام الواجبات المسندة إليه والمشاركة في أنشطة الجامعة وغياب السلوكيات السيئة مثل الهروب أو التخريب أو الوقوع في مشاكل.

٢-**البعد المعرفي : Cognitive Engagement** الاندماج المعرفي يظهر في مدى استخدام الطلبة لاستراتيجيات التعلم التى تتضمن التنظيم الذاتى والمهارات فوق المعرفية التى تشمل القدرة على تخطيط ومراقبة وتقييم محتوى التعلم، ويبدى الطلاب ذو الاندماج المعرفي العالي استعدادهم لقبول التحديات والمرونة في حل المشكلات وإبداء تقدير لأهمية التعلم في المؤسسة التعليمية بالإعداد للمستقبل.

٣-**البعد الانفعالي : Emotional Engagement** يشير الاندماج الانفعالي إلى ردود فعل الطلبة الوجدانية في قاعات الدراسة بما تشمله من شعور الطالب بالملل أو السعادة أو الحزن أو القلق أو الاهتمام، كما يتضمن مشاعر الطالب الإيجابية أو السلبية تجاه المهمة الأكاديمية والزملاء أو المعلمين أو المؤسسة التعليمية ككل.

٣- نموذج ابلتون (Appleton, 2008)

صاحب هذا النموذج هو ابلتون Appleton والذي تم تعريفه بأنه انشغال الطلبة والتزامهم بالتعليم والانتماء وتحديد الهوية في المؤسسة والمبادرة في الأنشطة لتحقيق النتائج والمشاركة في بناء المؤسسة التعليمية، وحسب نموذج Appleton عن الاندماج الأكاديمي توجد أربعة أبعاد (على لفظة، ٢٠٢٢) وهى:

١- **البعد السلوكي**: وهو البعد الذى يتضمن الحضور والمشاركة فى قاعة الدرس وجميع الأنشطة الدراسية.

٢- **البعد الوجداني**: وهو البعد الذى يتضمن المشاعر والاستجابات وردود الأفعال الإيجابية كالسعادة والانتماء تجاه البيئة الجامعية والاحترام فى التعامل مع الأساتذة والزملاء.

٣- **البعد المعرفي**: وهو البعد الذى يتضمن التنظيم الذاتى للتعلم وتقييم عملية التعلم وتحقيق الأهداف الشخصية والاستقلالية.

٤- **البعد الأكاديمي**: وهو الوقت الذى يستغرقه الطالب فى اتمام المهام والواجبات الدراسية وعدد الوحدات المعتمدة التى تم الحصول عليها للتخرج.

أبعاد الاندماج الأكاديمي:

لقد تعددت وجهات النظر حول الأبعاد التى يتضمنها مفهوم الاندماج الأكاديمي ، حيث أشار Willms(2003) إلى أن الاندماج الأكاديمي هو ميل الطالب نحو التعلم والعمل مع الآخرين في المؤسسة التعليمية وهو ما يتم التعبير عنه عن طريق مشاعر الانتماء. وبناءً على ذلك، يتضح وجود بعدين للاندماج الأكاديمي، وهما:

١- **البعد النفسى أو العاطفى: Emotion component** وهو ما يتعلق بإحساس وشعور الطالب بالانتماء في المؤسسة التعليمية من قُبل زملائه ومعلميه والمحيطين به في بيئة التعلم بالإضافة إلى شعور الطالب بمنافع التعلم وبما سيعود عليه من فوائد.

٢- **البعد السلوكي: Behavioural component** وهو يشمل مشاركة الطالب في الأنشطة والفعاليات سواء كانت أكاديمية او غير أكاديمية.

وأشار Fredricks et al., (2004) ثلاثة أبعاد للاندماج الأكاديمي: هى:

البعد السلوكي ويشمل المشاركة في الأنشطة الأكاديمية والاجتماعية أو اللامنهجية وهو بعدا مهماً لتحقيق نتائج أكاديمية إيجابية ومنع التسرب، **والبعد الانفعالي** ويشمل ردود أفعال إيجابية وسلبية تجاه المعلمين وزملاء الدراسة والأكاديميين والمؤسسة التعليمية، **والبعد**

المعرفي ويشمل التفكير والاستعداد لبذل الجهد اللازم لاستيعاب الأفكار المعقدة وإتقان المهارات الصعبة.

كما بنى على لفظة (٢٠٢٢) مقياس للاندماج الأكاديمي لطلاب الجامعة، وفقاً لنموذج (Appleton 2008) تكون من أربعة أبعاد وهى : البعد السلوكي، البعد الوجداني، البعد المعرفي، والبعد الأكاديمي.

وأشار حسنى النجار وأميرة النجار (٢٠٢٣) إلى أن الاندماج الأكاديمي يتضمن ثلاثة جوانب أو أبعاد، هى :

١- **الاندماج المعرفي** : ويشير إلى الاستعداد والتهيؤ العقلي والانتباه لدى الطالب لبذل الجهد اللازم لاتقان المعارف والمهارات الصعبة لأداء المهام الأكاديمية.

٢- **الاندماج السلوكي**: ويشير إلى مشاركة الطالب فى الأنشطة المرتبطة بالجامعة والدراسات العليا والتي تتضمن الأنشطة الأكاديمية والاجتماعية والمهام التعليمية والبحثية.

٣- **الاندماج الوجداني**: ويشير إلى المشاعر والاستجابات وردود الأفعال الإيجابية كالفخر والسعادة والانتماء تجاه عناصر البيئة التعليمية والاحترام فى التعامل مع الأساتذة والزملاء.

ونلاحظ أن معظم البحوث ركزت على الثلاثة أبعاد للاندماج الأكاديمي وهى : الانفعالي والسلوكي والمعرفي.

كما أشار حسين طاحون وآخرون (٢٠٢٣) إلى أبعاد الاندماج الأكاديمي، وهى:

١- **الاندماج المعرفي**: هو استغراق الطالب فى أداء المهام الأكاديمية وغير الأكاديمية من أجل إتقانها، وإنجازها بفاعلية، وتوظيف معلوماته ومهاراته المختلفة بشكل سليم ومناسب، كاستخدام التنظيم والتخطيط الذاتى، وربط المعلومات الجديدة مع السابقة، وتقييم الأفكار والمعارف.

٢- **الاندماج الانفعالي**: هو استمتاع الطالب بالتفاعل المنغمس فى عملية التعلم ومجتمع الدراسة، كشعوره بالانتماء والحماس، وإقامة علاقات طيبة مع زملائه وأساتذته.

٣- **الاندماج السلوكي**: هو تفاعل الطالب تفاعلاً إيجابياً مع مجتمع الدراسة، والالتزام بالقواعد والقوانين المنظمة للعملية التعليمية داخل الحرم الجامعي كالموظبة على الحضور، وعدم الغياب، والمشاركة الفعالة فى الأنشطة الأكاديمية المختلفة.

مما سبق قامت الباحثتان بتحديد مكونات الاندماج الأكاديمي فى ثلاثة أبعاد، وهى:

١- **الاندماج السلوكي**: وتشير إلى مجموعة من السلوكيات التى يقوم بها الطالب تعبر عن مدى مشاركته فى أداء المهام سواء أكانت أكاديمية أم غير ذلك.

٢- **الاندماج المعرفي:** ويشير إلى مدى استخدام الطالب لاستراتيجيات التعلم المختلفة المعرفية وموارء المعرفة في عملية تعلمه، واتقان الطالب أداء المهام بفاعلية واستقلالية مهما كانت صعبة.

٣- **الاندماج الوجداني الانفعالي :** ويشير إلى الانفعالات الإيجابية أو السلبية التي يشعر بها الطالب خلال مشاركته في عملية التعلم والمرتبطة بالمؤسسة التعليمية ككل.

الاندماج الأكاديمي وعلاقته ببعض المتغيرات :

يرتبط الاندماج الأكاديمي بالعديد من المتغيرات التي تؤثر في عملية التعلم، وقد اهتمت العديد من الدراسات بالكشف عن علاقة الاندماج الأكاديمي ببعض المتغيرات مما دعا إلى تنمية الإندماج نظراً لأهميته، ومن هذه الدراسات:

أجرى رياض طه (٢٠٢٠) دراسة هدفت إلى بحث العلاقات السببية بين كل من التفاؤل والرجاء والشغف الأكاديمي والاندماج الأكاديمي لدى عينة تكونت من (٢١٢) طالباً بالفرقة الثالثة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود مطابقة لنموذج تحليل المسار المقترح مع بيانات عينة الدراسة للعلاقة بين التفاؤل، الرجاء، كمتغيرات مستقلة، والشغف الأكاديمي كمتغيرات وسيطة، والاندماج الأكاديمي (الحيوية الأكاديمية، التفاني الأكاديمي، الاستغراق الأكاديمي) كمتغيرات تابعة، وكذلك تأثيرات مباشرة دالة إحصائياً لبعده الشغف القهري على أبعاد الاندماج الأكاديمي الثلاثة، بالإضافة لذلك توجد تأثيرات غير مباشرة دالة إحصائياً للتفاؤل على أبعاد الاندماج الأكاديمي الثلاثة من خلال المتغير الوسيط الشغف الأكاديمي ببعديه (الشغف الانسجامي، الشغف القهري).

وأجرت حنان الحربي (٢٠٢٢) دراسة هدفت إلى الكشف عن أفضل نموذج يوضح مسارات التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين كل من الاندماج الأكاديمي، قوة السيطرة المعرفية، المعدل الأكاديمي؛ وذلك من خلال نمذجة العلاقات السببية بينهما، وتكونت عينة الدراسة من (٣١٧) طالباً وطالبة بجامعة أم القرى، وأظهرت النتائج أن مستوى الاندماج الأكاديمي لدى عينة الدراسة أعلى من المتوسط الفرضي، كذلك أظهرت النتائج أن النوع لا يؤثر في الاندماج الأكاديمي، وأظهرت النتائج أن التخصص لا يؤثر في كلاً من الاندماج الأكاديمي وقوة السيطرة المعرفية، وأظهرت مؤشرات حسن المطابقة صلاحية النموذج المقترح والذي يمثل فيه الاندماج الأكاديمي متغيراً وسيطاً بين قوة السيطرة المعرفية والمعدل الأكاديمي.

وأجرى على حفي ومحمد خليل (٢٠٢٣) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين متغيرات الدراسة: التنظيم الانفعالي، الاندماج الأكاديمي، والاحتراق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، والتحقق من مدي انتظام العلاقة بين متغيرات الدراسة في نموذج سببي واحد، وبلغت عينة الدراسة (٣٢٢) مشاركاً من طلاب وطالبات الفرقة الرابعة، وتوصلت نتائج

الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين متغيرات الدراسة: التنظيم الانفعالي، الاندماج الأكاديمي، والاحترق الأكاديمي، كما توصلت نتائج الدراسة إلى إمكانية تنبؤ متغيرات الدراسة بعضها البعض، وإمكانية أن تنتظم متغيرات الدراسة في نموذج سببي واحد.

وأجرت تغريد الهذلي ونوار الحري (٢٠٢٣) دراسة هدفت إلى هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين التجول العقلي والاندماج الأكاديمي. وقد تكونت عينة الدراسة من ٤٢٠ طالباً وطالبة من طلبة مرحلة البكالوريوس في التخصصات العلمية والإنسانية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن طلبة جامعة أم القرى يتمتعون بمستوى مرتفع من التجول العقلي والاندماج الأكاديمي، وأن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين التجول العقلي والاندماج الأكاديمي.

وأجرت إيمان عبد الحليم (٢٠٢٤) دراسة هدفت إلى تحديد العلاقة بين الاندماج الأكاديمي وكل من المعتقدات المعرفية والإبداع الانفعالي وتحديد الإسهام النسبي لكل من المعتقدات المعرفية والإبداع الانفعالي في التنبؤ بالاندماج الأكاديمي لدى طلاب شعب اللغات بكلية التربية جامعة حائل وكذلك تحديد الفروق بين الذكور والإناث في متغيرات البحث الثلاث، وتكونت عينة البحث من (٣٨١) طالباً وطالبة، ولقد توصل البحث إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين المعتقدات المعرفية والاندماج الأكاديمي وكذلك وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الإبداع الانفعالي والاندماج الأكاديمي وإمكانية كل من المعتقدات المعرفية وبُعدي الأصالة والاستعداد للإبداع الانفعالي في التنبؤ بدرجات الطلاب على مقياس الاندماج الأكاديمي بنسبة (٥٠%)، وتوصل البحث أيضاً إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب ومتوسطات درجات الطالبات في مقياس المعتقدات المعرفية ومقياس الإبداع الانفعالي ومقياس الاندماج الأكاديمي باستثناء البعد الأول (الفاعلية) والبعد الثالث (الجدّة) للإبداع الانفعالي.

وأجرت نورا عرفة (٢٠٢٤) دراسة هدفت إلى تقصى طبيعة العلاقة لكل من الاندماج الأكاديمي والطموح الأكاديمي مع الاستعداد للتعليم الموجه ذاتياً، والقيمة التنبؤية لكل من الاندماج الأكاديمي والطموح الأكاديمي في التنبؤ بالاستعداد للتعليم الموجه ذاتياً، والكشف عن الفروق في النوع التي تعزى إلى الاستعداد للتعليم الموجه ذاتياً لدى طلاب الجامعة في سياق التعليم الهجين، وأسفرت النتائج عن تحقق الفروض حيث وجود علاقة ارتباطية موجبة بين أبعاد مقياس الاندماج الأكاديمي والدرجة الكلية وأبعاد مقياس الاستعداد للتعليم الموجه ذاتياً والدرجة الكلية، وأخيراً أمكن التنبؤ بدرجات أفراد العينة على مقياس الاستعداد للتعليم الموجه ذاتياً من خلال درجاتهم على مقياس الاندماج الأكاديمي ومقياس الطموح الأكاديمي.

وأجرت هديل حسن ومنار محمد (٢٠٢٤) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقات الارتباطية بين الرفاهية النفسية ومتغيري الشفقة بالذات والاندماج الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا المتفوقين دراسياً وتحديد القيمة التنبؤية لهما في الرفاهية النفسية، وتكونت عينة البحث من (١٨١) طالباً وطالبة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الاندماج الأكاديمي والرفاهية النفسية، وبين الشفقة بالذات والاندماج الأكاديمي، كما أن هناك تأثير معنوي موجب ذو دلالة إحصائية للاندماج الأكاديمي على الرفاهية النفسية، وللشفقة بالذات على الاندماج الأكاديمي، كما أن هناك تأثيراً معنوياً غير مباشر للشفقة بالذات على الرفاهية النفسية من خلال الاندماج الأكاديمي.

يتضح من خلال الدراسات السابقة أن الاندماج الأكاديمي يعد مطلباً ضرورياً للطلاب الجامعيين ؛ حيث يساعدهم على الانخراط في الدراسة، والمشاركة بفاعلية عند أداء المهام، والتعاون مع الزملاء، والعلاقات الجيدة مع الأساتذة والزملاء، وحضور المحاضرات بانتظام، ويكون لديهم أهداف وثقة بالنفس، كما أن الاندماج الأكاديمي يرتبط إيجابياً بالمتغيرات ذات التأثير الإيجابي في العملية التعليمية .

تنمية الاندماج الأكاديمي :

هناك العديد من الدراسات التي اهتمت بتنمية وتحسين الاندماج الأكاديمي نظراً لعلاقته بالعديد من المتغيرات ، ومن هذه الدراسات ما يلي:

أجرت شيرى مسيحة (٢٠٢٢) دراسة هدفت إلى تنمية مهارات التفكير البيني والاندماج الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية من خلال تقديم وحدة مقترحة في الفيزياء الطبية الحيوية قائمة على مدخل التكامل وقياس فاعليتها في تنمية هذه النواتج التعليمية، تم اختيار مجموعة البحث التي تكونت من (٣٣) طالبة بالصف الثاني الثانوي. أثبتت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير البيني ومقياس الاندماج الأكاديمي لصالح التطبيق البعدي، مما يشير إلى فاعلية الوحدة المقترحة في تنمية مهارات التفكير البيني والاندماج الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

وأجرى حسنى النجار وأميرة النجار (٢٠٢٣) دراسة هدفت إلى إعداد برنامج تدريبي لتنمية أبعاد ومكونات الحكمة لدى طلبة الجامعة القابلين للاستهواء الفكري، وفي تحسين الاندماج الأكاديمي لدى طلبة الجامعة القابلين للاستهواء الفكري، وفعاليتيه في تنمية أبعاد ومكونات الحكمة في تحسين استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية لدى طلبة الجامعة القابلين للاستهواء الفكري، وتكونت عينة البحث من مجموعتين تجريبية (٣٨ طالبة) وضابطة (٣٨ طالبة)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين

المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية في مكونات الحكمة والاندماج الأكاديمي واستراتيجيات مواجهة الضغوط لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

وأجرت سعاد قرني (٢٠٢٤) دراسة هدفت إلى التحقق من فعالية برنامج قائم على الإرشاد البنائي الذاتي في خفض المنافسة الزائدة وأثره على الاندماج الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، مع التعرف على مدى الاختلاف بين الذكور والإناث في فعالية البرنامج الإرشادي المستخدم، ومدى استمرارية فعالية البرنامج في القياس التتبعي، وقد أسفرت الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين المنافسة الزائدة والاندماج الأكاديمي، وفعالية البرنامج القائم على الإرشاد البنائي الذاتي في خفض المنافسة الزائدة لدى طلاب الجامعة، وتأثيره الإيجابي على الاندماج الأكاديمي لديهم.

يتضح من خلال تلك الدراسات أن بعض الباحثين اهتم بتنمية وتحسين الاندماج الأكاديمي من خلال بعض البرامج الإرشادية والتدريبية وخاصة لدى طلاب الجامعة؛ نظراً لتأثيره الإيجابي على العديد من المتغيرات لدى الطلاب.

ثالثاً: العجز المتعلم

- مفهوم العجز المتعلم

يعد العجز المتعلم أحد المتغيرات التي تؤثر بشكل سلبي على الأفراد عامة، وعلى طلاب الجامعة خاصة؛ حيث ينتج عنه بعض الآثار المتمثلة في ضعف الثقة بالنفس، وعدم القدرة على مواجهة المواقف الضاغطة، والقلق الأكاديمي، وضعف المشاركة الاجتماعية، واليأس والإحباط.

وفي ضوء نظرية سليجمان فإن نظرية العجز المتعلم تشير إلى أن تجارب الفشل المتكررة تؤدي إلى شعور الفرد بالعجز، حيث يشعر بعدم القدرة على التحكم في المواقف وخروجها عن سيطرته (Trindade, Mendes, & Ferreira, 2020)، ويعرف أنور القاضي، محمد أبو النور، ورانيا الصايم (٢٠٢٠) العجز المتعلم بأنه " السلوك الذي يكتسبه الفرد نتيجة الفشل المتكرر والخبرات السيئة الصادمة في المواقف السابقة التي لم يستطع تغييرها أو التغلب عليها مع الإحساس بالذنب وفقدان الثقة بالنفس والشعور بالدونية ولوم الذات، وبذلك تتوقف محاولاته عن القيام بأي مهام جديدة لاعتقاده بأنها تفوق إمكاناته وقدراته".

وعرفتها أسماء حسن ، فاطمة فريز، وسليمان سليمان (٢٠٢٢) إجرائياً بأنها "هم الأفراد الذين ينسبون نجاحهم أو فشلهم إلى عوامل خارجية لا يمكن السيطرة عليها ويؤمنون تماماً أن الفشل يكون بسبب الافتقار إلى القدرات والإمكانات"، وعرفت نورة عبد الظاهر، محمد غنيم، ومي خليفة (٢٠٢٣) العجز المتعلم بأنه مجموعة من المدركات

والمعتقدات الخاطئة التي يعتنقها الطالب عن نفسه، وعدم قدرته على الأقتران بين الإستجابات والنتائج، مع توقع الفشل، ولوم الذات، والتشوه في الأفكار، والمعتقدات الخاطئة واللاعقلانية التي تؤثر على أدائه في المهام الدراسية والحياتية، كما عرفت مي خليفة (٢٠٢٣) العجز المتعلم " بأنه يشير إلى عدم القدرة على التحكم في المواقف وخروجها عن السيطرة، ويتضمن جانباً معرفياً، وجدانياً، وتحفيزياً".

مما سبق تعرف الباحثان العجز المتعلم بأنه " اعتقاد الطالب في عدم قدرته على السيطرة على المواقف، وأن النتائج تعزى إلى عوامل خارجية لا يمكن التحكم فيها، وأن الفشل يرجع إلى نقص الامكانيات والقدرات".

خصائص الطلاب ذوي العجز المتعلم :

يعد العجز المتعلم اعتقاد سلبي له آثار جانبية سلبية على الفرد ؛ حيث يعتقد الفرد بأنه غير قادر على النجاح وأن الظروف المحيطة لا يمكنه تغييرها أو التحكم فيها، وهذا الاعتقاد يعوق استخدام الفرد لامكانياته وقدراته، وبالتالي ينخفض لديه مستوى الدافع، ويقل اقباله على أداء المهام، كما تقل قدرته على الاندماج الأكاديمي، وبالتالي يزداد لديه مستوى التسويف وينخفض التحصيل الأكاديمي نتيجة لعدم قدرته على التكيف مع متطلبات الدراسة وعدم قدرته على تغيير طريقة تفكيره.

وأشار عدنان العتوم، شفيق علاونة، عبد الناصر الجراح، ومعاوية أبو غزال (٢٠١٨) إلى أن الطلاب ذوو العجز المتعلم يتميزون بعدة خصائص منها أنهم يفقدون الثقة بالنفس، ويحددون أهدافاً متدنية وبسيطة لأنفسهم، ويفضلون المهام البسيطة التي نجحوا فيها سابقاً ويحاولون تجنب الفشل، كما أنهم لا يرون النجاح السابق كمؤشر على كفاءتهم، بل يرون الفشل السابق كدليل على فشلهم المستقبلي. وهم غير قادرين على تقدير النجاحات السابقة ويميلون إلى تجاهلها تماماً، إضافة إلى ذلك فهم يتعرفون على الفشل فقط بعد أن يواجهوه بالفعل، ويزداد قلقهم وإحباطهم عند مواجهة التحديات وغالباً ما يستسلمون بسهولة، ولا يشعرون بالقدرة على الإنجاز نتيجة لعدم اعتقادهم أنهم من الممكن أن يكونوا سبباً في تحقيقه، وبالطبع يتأثر مستوى تحصيلهم بشكل سلبي، وقد ينسحبون من المهمة بشكل عام.

أبعاد العجز المتعلم وقياسه:

أشارت مي خليفة (٢٠٢٣) إلى أن العجز المتعلم يتضمن ثلاث مكونات أساسية تضمنها التراث النظري، وهي:

١- **المجال التحفيزي:** هو شعور الفرد بأنه ليس دافع معين يدفعه للنجاح أو الإنجاز كما أنه ليس لديه القدرة على بذل الجهد للتغلب على الصعوبات التي تعترضه أو لتحسين مستويات اتخاذ القرار أو التعبير عن رأيه لأن الدافع لديه ليس ذاتياً.

٢- **المجال الانفعالي:** هو معاناة الفرد ذوى العجز المتعلم من عدد من الاضطرابات الانفعالية كالقلق والاكتئاب والخوف والفشل والتشاؤم والتردد وقلة الحيلة نتيجة لفشله فى ضبط الجوانب المهمة فى حياته.

٣- **العمليات المعرفية المتضمنة فى العجز المتعلم:** هو توقع الفشل والشعور به من قبل الفرد والمحيطين به والرغبة فى التعلم والقراءة وتقبل النصيحة ومحاولة تحقيق الأهداف.

وحددت مارينا فارس (٢٠٢٣) أبعاده وهي:

١- **القصور المعرفي: Cognitive Helplessness** ويتعلق هذا البعد بضعف القدرة على التعلم من الخبرات السابقة والاستفادة منها وصعوبة التصديق أن الاستجابات يمكن أن تؤدي إلى نتائج تغير في الاحداث . ويمكن تعريفه اجرائياً بأنه الدرجة التي يحصل عليها المفحوص في استجابته على بعد القصور المعرفي.

٢- **القصور الانفعالي: Emotional Helplessness** ويتعلق بالانفعالات السلبية مثل الغضب

والخوف والقلق، ويمكن تعريفه اجرائياً بأنه الدرجة التي يحصل عليها المفحوص في استجابته على بعد القصور الوجداني.

٣- **القصور الدافعي Motivational Helplessness** ويتعلق هذا البعد بانخفاض الدافعية في محاولة التحكم في الاحداث والاقلاع السريع عن المحاولة، ويمكن تعريفه اجرائياً بأنه الدرجة التي يحصل عليها المفحوص في استجابته على بعد القصور الدافعي.

٤- **القصور السلوكي: Behavioral Helplessness** ويتعلق بسلوكيات الهروب والكسل وعدم المبادرة، ويمكن تعريفه اجرائياً بأنه الدرجة التي يحصل عليها المفحوص في استجابته على بعد القصور السلوكي.

كما حددت نورة حجازي، محمد غنيم ، ومى خليفة (٢٠٢٣) أبعاد العجز المتعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية فى أربعة أبعاد وهي:

١- **البعد المعرفي:** تضعف قدرة المتعلم عندما تضعف قدرته على التحكم فى النتائج بالإضافة لعدم قدرته على الاستفادة من الخبرات السابقة، وتطويعها لتعلمه فى المواقف اللاحقة.

٢- **البعد السلوكي:** حيث يتسم الفرد بالكسل والفتور والاعتمادية الزائدة والسلبية، ويعبر عن عجزه المتعلم سلوكياً بنقص عدد الاستجابات ومحاولة التغلب على الفشل، ويحدث ذلك عندما يتعرض الفرد لخبرات الفشل المتكررة، فيضطرب سلوكه.

٣- **البعد الدافعي:** انخفاض دافعية الطالب عندما يحاول التحكم في المواقف أو الأحداث ويجد عدم استجابة لمحاولاته، فيقلع بسهولة عن المحاولات الأخرى في الأحداث والمواقف الجديدة.

٤- **البعد الانفعالي:** يظهر على الفرد انفعالات سلبية كقلق والغضب والاكتئاب، فيظهر القلق والغضب كبدائية أعراض فيصاب بالعجز عندما لا يتحكم في نتائجها، ثم يتحول إلى انفعال أعمق وهو اكتئاب عندما تتكرر الأحداث التي لا يستطيع التحكم في نتائجها.

مما سبق تحدد الباحثان أبعاد العجز المعرفي في أربعة أبعاد وهي :

١- **القصور السلوكي:** وتظهر في شكل مجموعة من السلوكيات التي يظهرها المتعلم في شكل سلبية وكسل واعتماد زائد على الآخرين، واضطراب في سلوكه نتيجة خبرات الفشل المتكررة.

٢- **القصور المعرفي:** ويشير إلى ضعف قدرة الطالب على الاستفادة من خبراته السابقة وتوظيفها ، وعدم القدرة على التحكم في النتائج.

٣- **القصور الانفعالي:** هو شعور المتعلم بعدد من الاضطرابات الانفعالية كالقلق والاكتئاب والخوف والفشل والتشاؤم والتردد نتيجة لفشله في تحقيق أهدافه.

٤- **القصور الدافعي:** ويشير إلى انخفاض دافعية الطالب ونقص حماسه عندما يقوم بمحاولات للتغلب على المواقف والأحداث، مما يجعله يقلع عن استمراره في التعلم ويصاب بالإحباط لعدم قدرته على تحقيق أهدافه.

الدراسات السابقة التي تناولت العجز المتعلم وعلاقته ببعض المتغيرات:

يرتبط العجز المتعلم ببعض المتغيرات ويمكن أن يؤثر ذلك بشكل سلبي على الفرد، ولقد تناولته العديد من الدراسات لفهم طبيعته والتعرف على تأثيره منها ما يلي:

أجرت إيمان شاهين (٢٠١٦) دراسة هدفت إلى إلقاء الضوء على طبيعة ظاهرة العجز المتعلم لكونها أحد الظواهر ذات التأثير السلبي البالغ على الإنسان، كما تستهدف الكشف عن علاقة العجز المتعلم بكل من الغضب، وخيبة الأمل، والفراغ الوجودي، واللوم، والعدائية، والتعرف على إمكانية اعتبار تلك المتغيرات ذات قيمة تنبؤية بحالة العجز المتعلم، تم تطبيق الدراسة على عينة من الطلاب بلغت ٢٩٧ طالباً وطالبة،

وقد أظهرت النتائج علاقة ارتباطية بين أبعاد العجز المتعلم ودرجته الكلية وبين الأبعاد الخمسة: الغضب، وخيبة الأمل، والفراغ الوجودي، واللوم، والعنادية. في حين كشفت أبعاد خيبة الأمل، والغضب، والفراغ الوجودي فقط أنها ذات قدرة تنبؤية بالعجز المتعلم.

أجرى محمد العلياني (٢٠٢٠) دراسة هدفت إلى معرفة الفروق في العجز المتعلم والأسلوب المعرفي (التروي/ الاندفاع) لدى طلاب المرحلة المتوسطة ذوي صعوبات التعلم والعاديين. تكونت عينة الدراسة من مجموعة الطلاب العاديين وعددهم (١١٧) طالباً، ومجموعة الطلاب ذوي صعوبات التعلم وعددهم (٨٩) طالباً. وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة في الأسلوب المعرفي (التروي/ الاندفاع) بين ذوي صعوبات التعلم وغيرهم من العاديين ، وقد أشارت الدراسة أيضاً إلى وجود علاقة بين العجز المتعلم والأسلوب المعرفي (التروي/ الاندفاع) لدى عينة الدراسة.

وأجرت هالة عباس (٢٠٢١) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين العجز المتعلم وجودة الحياة الأكاديمية لدى المعاقين سمعياً (ضعاف السمع)، وتكونت عينة البحث من (٨٠) ممن تراوحت أعمارهم ما بين (١٥-٧) سنة من التلاميذ ضعاف السمع، وتوصلت نتائج البحث إلى وجود علاقة سالبة دالة إحصائياً بين العجز المتعلم وجودة الحياة الأكاديمية لدى ضعاف السمع.

وأجرت إكرام هادي (٢٠٢٢) دراسة هدفت إلى قياس ظاهرة العجز المتعلم وعلاقتها ببعض المتغيرات في ظل الظروف الراهنة لدى معلمات رياض الاطفال في المديرية العامة لتربية بغداد الكرخ الاولى، وتكونت عينة البحث من (١٥٠) معلمة يمثلون عينة البحث، ولقد التوصل إلى مجموعة من النتائج منها ان عينة البحث لديهم العجز متعلم بمستوى مرتفع وهذا يبين ان حالة العجز ظهرت لدى معلمات رياض الاطفال.

وأجرت فاطمة الطويلة (٢٠٢٢) دراسة هدفت إلى معرفة مستوى الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالعجز المتعلم لدى عينة من المخفقات من طالبات الثانوية العامة في محافظة مأدبا، وأظهرت النتائج أن مستوى العجز المتعلم لدى الطالبات المخفقات في المرحلة الثانوية جاء متوسطاً، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية طردية إيجابية قوية ذات دلالة إحصائية بين الأفكار اللاعقلانية والعجز المتعلم لدى المخفقات من طالبات المرحلة الثانوية في محافظة مأدبا.

دراسات سابقة تناولت البرامج التدريبية التي استهدفت خفض العجز المتعلم:

أجرى محمد سعودى وداليا عبد الوهاب (٢٠١٣) دراسة هدفت إلى معرفة أثر برنامج تدريبي قائم على استثارة الدافعية الأكاديمية الداخلية في كل من تقدير الذات الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى الطلاب ذوي العجز المتعلم بالمرحلة المتوسطة بمدينة الطائف، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب

درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على أداء مقياس تقدير الذات الأكاديمي في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على أداء التحصيل الدراسي في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

ولقد استخدم (Hooper and McHugh (2013) التدخل المعرفي حيث قام بدراسة هدفت إلى خفض مستوى العجز المتعلم لدى طلاب الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (٧٤) طالباً وطالبة من طلاب جامعة سوانسي، وقد تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات: مجموعة ضابطة ومجموعتين تجريبيتين، المجموعة الأولى استخدم معها استراتيجية صرف الانتباه عن الأفكار غير المرغوبة التي تسبب العجز المتعلم، والمجموعة الثانية استخدم معها استراتيجية إعادة البناء المعرفي لإعادة تفكير الأفكار المشوهة الموجودة لديهم التي تسبب العجز المتعلم، وقد أسفرت الدراسة عن العديد من النتائج من أهمها فعالية استراتيجيتي صرف الانتباه، وإعادة البناء المعرفي في خفض مستوى العجز المتعلم.

وأجرى مصطفى مفضل وياسر حسن (٢٠١٥) دراسة هدفت إلى معرفة فعالية العلاج المعرفي السلوكي في خفض حدة العجز المتعلم وتحسين الدافع للإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الثانية من التعليم الأساسي الفائقين عقلياً، وكانت من أهم نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسط رتب درجات تلاميذ المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج العلاجي المعرفي السلوكي على مقياسي العجز المتعلم والدافع للإنجاز لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

وأجرى Gasemi & Karimi (2021) دراسة استهدفت تحسين الأداء الأكاديمي وخفض العجز المتعلم، لدى تلاميذ المدارس المتوسطة من خلال برنامج تدريبي قائم على الاستراتيجيات الدافعية، وتكونت عينة الدراسة من (٥٨) طالباً تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وتوصلت النتائج إلى وجود تأثير إيجابي للبرنامج التدريبي القائم على الاستراتيجيات الدافعية في تحسين الأداء الأكاديمي وخفض العجز المتعلم.

وأجرى شادي أبو السعود (٢٠٢١) دراسة هدفت إلى اختبار فعالية الإرشاد المعرفي السلوكي في خفض مستوى العجز المتعلم لدى طلاب الجامعة المتعثرين أكاديمياً، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠) طالباً من الطلاب المتعثرين أكاديمياً بكلية التربية جامعة مطروح، وقد أسفرت الدراسة عن وجود فعالية الإرشاد المعرفي السلوكي في خفض مستوى العجز المتعلم لدى طلاب المجموعة التجريبية.

وقامت مي خليفة (٢٠٢٣) بدراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية البرنامج القائم على اليقظة العقلية في تنظيم الذات الأكاديمي لدى الطلاب المعلمين ذوي العجز المتعلم.

وتكونت العينة من (٥٥) طالبا وطالبة من طلاب كلية التربية جامعة حائل من ذوي العجز المتعلم تم تقسيمهم إلى (٢٤) طالبا وطالبة من طلاب الفرقة الرابعة شعبة علم النفس يمثلون المجموعة التجريبية، (٣١) طالبا وطالبة من طلاب الفرقة الرابعة شعبتي تاريخ وجغرافيا يمثلون المجموعة الضابطة، وتوصلت الدراسة إلى فعالية البرنامج القائم على اليقظة العقلية في تحسين تنظيم الذات الأكاديمي لدى الطلاب المعلمين ذوي العجز المتعلم.

ويتضح من العرض السابق أن العجز المتعلم يعد أحد المشكلات التي تواجه الطلاب وتؤثر بالسلب على أدائهم وخاصة طلاب الجامعة، كما استهدفت بعض الدراسات الطلاب ذوي العجز المتعلم من خلال برامج تدريبية قائمة على العلاج المعرفي السلوكي، أو تنمية الدافعية، أو اليقظة العقلية، وفي الدراسة الحالية يهدف البرنامج التدريبي إلى خفض العجز المتعلم من خلال برنامج تدريبي قائم على نظرية المرونة المعرفية.

فروض البحث :

فى ضوء الإطار النظرى والدراسات السابقة يسعى البحث الحالى إلى التحقق من صحة الفروض الآتية:

١- توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطى درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الاندماج الأكاديمي بعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

٢- توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطى درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس العجز المتعلم بعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

٣- توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية على مقياس الاندماج الأكاديمي فى القياسين القبلى والبعدى لصالح القياس البعدى.

٤- توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية على مقياس العجز المتعلم فى القياسين القبلى والبعدى لصالح القياس البعدى.

٥- لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية على مقياس الاندماج الأكاديمي فى القياسين البعدى والتتبعى.

٦- لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية على مقياس العجز المتعلم فى القياسين البعدى والتتبعى.

منهج البحث وإجراءاته

١ - **منهج البحث:** تم استخدام المنهج شبه التجريبي نظراً لملائمته لطبيعة البحث الحالي الذي استهدف تحسين الاندماج الأكاديمي وخفض العجز المتعلم لدى طلاب كلية التربية من خلال برنامج تدريبي قائم على نظرية المرونة المعرفية.

٢ - المشاركون:

أ- **المشاركون في التحقق من الخصائص السيكمومترية للأدوات :** وتكونت من (٢١١) طالباً وطالبة من طلاب كلية التربية من الفرق الأولى والثانية والثالثة والرابعة للتحقق من الخصائص السيكمومترية لمقياس الاندماج الأكاديمي، و (٢٨٥) طالباً وطالبة للتحقق من الخصائص السيكمومترية لمقياس العجز المتعلم.

ب- المشاركون في الدراسة الأساسية:

تكونت المشاركون في الدراسة الأساسية من (٦٩) طالباً وطالبة من طلاب كلية التربية - جامعة حلوان، من الفرقة الثانية شعبة رياضيات عربى فى الفصل الدراسى الأول من العام الجامعى ٢٠٢٤ / ٢٠٢٥، تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية (٣٥) طالباً وطالبة (٢٤ ذكوراً، ١١ إناثاً)، تراوح العمر الزمني لهم ما بين (١٧ سنة و ٨ شهور) إلى (٢٠ سنة و ١٠ شهور) بمتوسط عمر قدره (١٩,٣٧) سنة وانحراف معيارى ٠,٤١ ، وضابطة تكونت من (٣٤) طالباً وطالبة (٢٧ ذكور ، ٧ إناث) ، بمتوسط عمره قدره (١٩,٤٨) سنة، وانحراف معيارى قدره (٠,٥٥).

٣ - أدوات البحث

أ- مقياس الاندماج الأكاديمي (إعداد / الباحثان):

لقد مر إعداد مقياس الاندماج الأكاديمي بمجموعة من الخطوات وهي:

- **تحديد مفهوم الاندماج الأكاديمي:** حيث تم الاطلاع على بعض الدراسات التى تناولت الاندماج الأكاديمي منها دراسة رياض طه (٢٠٢٠)، شيرى مسيحة (٢٠٢٢)، على ثابت ومحمد خليل (٢٠٢٣)، تغريد الهذلى ونوار الحربى (٢٠٢٣)، رحاب سعد (٢٠٢٣)، ونورا عرفة (٢٠٢٤).

- **تحديد أبعاد الاندماج الأكاديمي:** حيث تم الاطلاع على بعض الدراسات التى تناولت الاندماج الأكاديمي، كما تم الاطلاع على بعض المقاييس التى تناولت الاندماج الأكاديمي مثل مقياس على حسين وآخرون (٢٠٢٣)، ومقياس حسنى النجار وأميرة النجار (٢٠٢٣)، مقياس حسين طاحون وآخرون (٢٠٢٣)، ومقياس نورا عرفة (٢٠٢٤)،

وتم التوصل إلى أبعاد المقياس وهي الاندماج الانفعالي، الاندماج المعرفي، والاندماج السلوكي.

- **الصورة الأولى للمقياس :** تكون المقياس في صورته المبدئية من ٣٩ عبارة تقريرية ، بواقع ١٣ عبارة تمثل الاندماج السلوكي، ١٣ عبارة للاندماج المعرفي، و ١٣ مفردة تمثل الاندماج الانفعالي، تم صياغته بطريقة ليكرت، ويكون الاستجابة عليها عن طريق اختيار بديل من خمس بدائل وهي: (دائماً ، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً)، وتعطى الدرجات ٥ ، ٤ ، ٣ ، ٢ ، ١ على الترتيب في حالة العبارات الإيجابية ، والعكس ١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ ، ٥ في حالة العبارات السلبية، وبالتالي تكون أدنى درجة للمقياس هي ٣٩ بينما أعلى درجة تكون ١٩٥ درجة.

- تم عرض المقياس في صورته الأولى على مجموعة من الأساتذة والمتخصصين في القياس النفسي بقسم علم النفس التربوي كلية التربية جامعة حلاوة؛ وذلك للحكم على مدى انتماء العبارات للبعد، ومدى وضوح العبارات، وإضافة أو حذف ما يرويه مناسباً للوصول بالمقياس إلى الصورة المناسبة.

التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس الاندماج الأكاديمي:

أولاً: صدق المقياس:

تم استخدام الصدق العاملي، ويهدف التحليل العاملي إلى تحديد الحد الأدنى من العوامل أو التكوينات الفرضية اللازمة لتفسير الارتباطات البينية بين مجموعة من الاختبارات أو المتغيرات أو الفقرات . فهو يساعد في تحديد المكونات الأساسية (العوامل المشتركة) التي تحدد درجة الفرد على الاختبار، بالإضافة إلى تحديد درجة تشعب كل مفردة من مفرداته بكل عامل من العوامل المشتركة . وهذه التشعبات تمثل معاملات الارتباط بين مفردات الاختبار والعوامل ، ويطلق على هذه المعاملات الصدق العاملي (على ماهر خطاب، ٢٠٠٧).

وتم التحقق منه من خلال إجراء تحليل عاملي استكشافي من خلال تطبيق المقياس على (٢١١) طالباً وطالبة من طلاب كلية التربية - جامعة حلاوة بالشعب العلمية والأدبية من الفرق الأولى والثانية والرابعة، وتم استخدام البرنامج الإحصائي (SPSS version 26)، باتباع الخطوات الآتية:

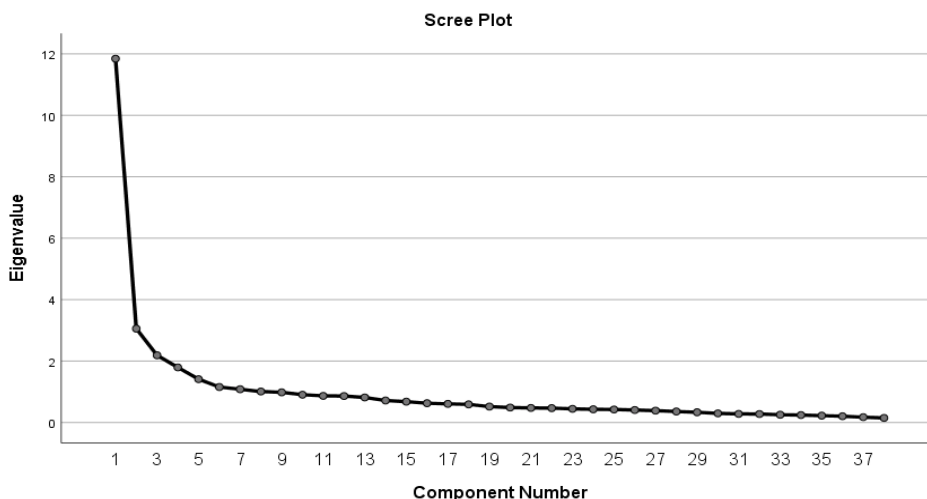
- تم حساب معامل الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس وذلك بهدف حذف المفردات التي يقل معامل ارتباطها عن ٠,٣ قبل إجراء التحليل العاملي، ولقد تم التوصل إلى حذف المفردة رقم ١٠ لأن ارتباطها بالدرجة الكلية للمقياس أقل من ٠,٣.

وأُسفرت نتائج التحليل العاملى لعبارات المقياس عن وجود (٣) عوامل جذرها الكامن أكبر من الواحد الصحيح، وفسرت هذه العوامل (٤٤,٩٦٦ %) من التباين الكلى، وجدول (١) يوضح العوامل المستخرجة والجذر الكامن ونسبة التباين لكل عامل والنسبة التراكمية للتباين.

جدول (١) العوامل المستخرجة والجذر الكامن ونسبة التباين لكل عامل والنسبة التراكمية للتباين لمقياس الاندماج الأكاديمي

العوامل	الجذر الكامن	نسبة التباين المفسرة	نسبة التباين التراكمية
العامل الأول	١١,٨٤٤	٣١,١٦٨	٣١,١٦٨
العامل الثاني	٣,٠٥٦	٨,٠٤٢	٣٩,٢٠٩
العامل الثالث	٢,١٨٨	٥,٧٥٧	٤٤,٩٦٦
Kaiser- Meyer- Olkin Measure of sampling Adequacy= 0.901			
Bartlett,s Test of Sphericity = 3932.915			
df=703			
sig 0.000			

والشكل التالى يوضح عدد العوامل المستخرجة قبل التدوير^٢ :



تم تحديد (٣,٠) كمحكك للتشبع الجوهرى للمفردة على العامل ، ثم تدوير المفردات تدويراً متعامداً بطريقة الفاريماكس (Varimax)، وفيما يلي العوامل المستخرجة وتشبع مفرداتها (تم حذف المفردة رقم ٣٤ لعدم تشبعها على أى عامل من العوامل):

^٢ عدد العوامل فى هذا الشكل هو عدد النقاط التى تسبق الخط المستقيم أو تقع على الخط الذى يقطع المنحنى بالعرض

جدول (٢) التشبعات على العوامل المستخرجة لمقياس الاندماج الأكاديمي

المفردات	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث
٢٢	٠,٧١٨		
١٤	٠,٧١٥		
١٨	٠,٧١٤		
٢٠	٠,٧١٣		
٢٣	٠,٧٠٣		
٢١	٠,٦٦٧		
٢٥	٠,٦٥٩		
١٥	٠,٦٥٤		
٢٦	٠,٦٣٩		
١٧	٠,٦٣٥		
١٩	٠,٥٩٢		
٤	٠,٥٩٠		
١٦	٠,٥٨٥		
١١	٠,٥٧٠		
١٣	٠,٥٦٠		
٢	٠,٥٢١		
٣٣	٠,٣٧٥		
١	٠,٣٦٥		
٣١		٠,٧٠٣	
٥		٠,٦٧٣	
٩		٠,٦٧٠	
٦		٠,٦٢٨	
٣٦		٠,٥٩٠	
٨		٠,٥٥١	
٢٩		٠,٥١٥	
٢٤		٠,٥١٠	
٣٠		٠,٥٠٠	
٢٨		٠,٤٧١	

٠,٧٦٧			٣٥
٠,٦٧٤			٧
٠,٦٦٣			٣٨
٠,٦٣٩			٣٧
٠,٦١٤			٣٢
٠,٥٦٠			١٢
٠,٤٧٤			٣
٠,٤٦٦			٣٩
٠,٤٥٣			٢٧

ويتضح من الجدول (٢) أن معاملات التشبع على البعد الأول تتراوح ما بين (٠,٣٦٥ - ٠,٧١٨) ويسمى هذا العامل الاندماج المعرفي، وتراوحت معاملات التشبع على العامل الثاني ما بين (٠,٤٧١ - ٠,٧٠٣) ويسمى هذا العامل الاندماج السلوكي، وتراوحت معاملات التشبع على العامل الثالث ما بين (٠,٤٥٣ - ٠,٧٦٧) ويسمى هذا العامل الاندماج الانفعالي الوجداني.

ثانياً: الاتساق الداخلي

تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب معامل الارتباط بين درجات الطلاب على مفردات المقياس وكل من الدرجة الكلية للبعد وكذلك الدرجة الكلية للمقياس، كما تم حساب معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس.

١ - الاتساق الداخلي للبعد الأول (الاندماج المعرفي)

جدول (٣) الاتساق الداخلي لبعد الاندماج المعرفي

المفردة	الارتباط بالبعد	الارتباط الكلية	المفردة	الارتباط بالبعد	الارتباط الكلية
٢٢	٠,٧٧٦	٠,٧١٩	١٧	٠,٦٣١	٠,٥٠١
١٤	٠,٧٠٩	٠,٥٧٨	١٩	٠,٥٩٣	٠,٤٨٤
١٨	٠,٧٧٣	٠,٦٧٦	٤	٠,٦٥٨	٠,٦٠٠
٢٠	٠,٧٢٢	٠,٦١٠	١٦	٠,٦١٩	٠,٥٤٥
٢٣	٠,٦٩٤	٠,٥٦٢	١١	٠,٦٤٥	٠,٥٩٠
٢١	٠,٧٠٤	٠,٦١٢	١٣	٠,٦٢٤	٠,٥٤٨
٢٥	٠,٦٩٣	٠,٥٩٨	٢	٠,٦٤٤	٠,٦٦١

١٥	**٠,٧٠٤	**٠,٦٣٤	٣٣	**٠,٥٥٠	**٠,٥٧٧
٢٦	**٠,٦٧٠	**٠,٥٨١	١	**٠,٤٥٦	**٠,٤٥٩

ويتضح من الجدول أن جميع القيم دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١

٢-الاتساق الداخلي للبعد الثاني (الاندماج السلوكي)

جدول (٤) الاتساق الداخلي لبعـد الاندماج السلوكي

المفردة	الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية	المفردة	الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية
٣١	**٠,٧٤١	**٠,٥٤٢	٨	**٠,٥١٥	**٠,٤٨٣
٥	**٠,٦٢٤	**٠,٤٥٠	٢٩	**٠,٦٩٩	**٠,٦٢٢
٩	**٠,٦٨٥	**٠,٥٠٠	٢٤	**٠,٥٦٨	**٠,٤٣١
٦	**٠,٥٦٠	**٠,٣٤٨	٣٠	**٠,٦٧١	**٠,٥٨٧
٣٦	**٠,٦٩٥	**٠,٥٢٩	٢٨	**٠,٦٥٥	**٠,٥٥٨

ويتضح من الجدول أن جميع القيم دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١

٣- الاتساق الداخلي للبعد الثالث (الاندماج الانفعالي)

جدول (٥) الاتساق الداخلي لبعـد الاندماج الانفعالي

المفردة	الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية	المفردة	الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية
٣٥	**٠,٧٣٠	**٠,٥٢١	١٢	**٠,٦٦٤	**٠,٤٩٣
٧	**٠,٦٨١	**٠,٥٠٠	٣	**٠,٦١٧	**٠,٦٢٥
٣٨	**٠,٦٢١	**٠,٤٤٧	٣٩	**٠,٥٧٤	**٠,٥٠٠
٣٧	**٠,٧٣٦	**٠,٦٠٤	٢٧	**٠,٦٢٤	**٠,٦٤٤
٣٢	**٠,٦٧٣	**٠,٥٣٤			

ويتضح من الجدول أن جميع القيم دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١

٤-الارتباط بين الأبعاد وبعضها البعض :

جدول (٦) الارتباط بين الأبعاد وبعضها والدرجة الكلية

الدرجة الكلية للاندماج الأكاديمي	الاندماج الوجداني	الاندماج السلوكي	الاندماج المعرفي	البعد
**٠,٨٨٩	**٠,٥٨٦	**٠,٥٢٤		الاندماج المعرفي
**٠,٧٨٩	**٠,٥٣٢			الاندماج السلوكي
**٠,٨١٨				الاندماج الوجداني

ويتضح من الجدول أن جميع قيم معاملات الارتباط بين الأبعاد وبعضها، وبين الأبعاد والدرجة الكلية للاندماج الأكاديمي جميعها دالة عند مستوى ٠,٠١ مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة مناسبة من الاتساق الداخلي.

ثالثاً: ثبات المقياس

تم التحقق من ثبات المقاييس من خلال عدة طرق وهي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية ، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول:

جدول (٧) ثبات مقياس الاندماج الأكاديمي

معامل جوتمان	معامل سبيرمان - براون	معامل ألفا	عدد المفردات	البعد
٠,٩٠٧	٠,٩١١	٠,٩١٨	١٨	الاندماج المعرفي
٠,٨٠٨	٠,٨٠٩	٠,٨٤٢	١٠	الاندماج السلوكي
٠,٧٦٤	٠,٧٩٧	٠,٨٣٥	٩	الاندماج الانفعالي
٠,٨٧٩	٠,٨٨٣	٠,٩٣٣	٣٧	الدرجة الكلية للاندماج الأكاديمي

ويتضح من الجدول (٧) أن جميع القيم مناسبة وتشير إلى تمتع مقياس الاندماج الأكاديمي بدرجة مناسبة من الثبات .

الصورة النهائية لمقياس الاندماج الأكاديمي:

تتكون الصورة النهائية من (٣٧) مفردة موزعة على الثلاثة أبعاد كما بجدول (٨)

جدول (٨) الصورة النهائية لمقياس الاندماج الأكاديمي

الأبعاد	عدد المفردات	العبارات
١- الاندماج المعرفي	١٨	١١-١٠-٩-٨-٧-٦-٥-٤-٣-٢-١ ١٨-١٧-١٦-١٥-١٤-١٣-١٢
٢- الاندماج السلوكي	١٠	٢٦-٢٥-٢٤-٢٣-٢٢-٢١-٢٠-١٩ ٢٨-٢٧
٣- الاندماج الانفعالي	٩	٣٦-٣٥-٣٤-٣٣-٣٢-٣١-٣٠-٢٩ ٣٧

ب- مقياس العجز المتعلم (إعداد / الباحثان).

خطوات بناء مقياس العجز المتعلم:

ولقد مر إعداد المقياس بالخطوات الآتية:

١- الاطلاع على العديد من الدراسات والأطر النظرية التي تناولت العجز المتعلم وخاصة لدى طلاب الجامعة، وكذلك الاطلاع على بعض المقاييس التي أعدت لقياس العجز المتعلم، ومن هذه الدراسات دراسة محمد سعودي وداليا عبد الوهاب (٢٠١٣)، ودراسة نوره عبد الظاهر وآخرون (٢٠٢٣)، ودراسة مارينا فارس (٢٠٢٣)، ودراسة مي خليفة (٢٠٢٣) وتم تحديد مفهوم العجز المتعلم بدقة، كما تم تحديد أبعاده وفقاً لبعض النماذج وتم التوصل إلى أبعاد العجز المتعلم وهي: القصور السلوكي، القصور المعرفي، القصور الانفعالي، القصور الدافعي والتي اتفقت عليها أغلب الدراسات.

- تم صياغة المقياس في صورة عبارات تقريرية يستجيب عليها المفحوص بطريقة ليكرت، وتكون المقياس في صورته المبدئية من ٤٥ عبارة موزعة على الأبعاد الأربعة بواقع (١٢) عبارة لبعث القصور السلوكي، ١١ عبارة لبعث القصور المعرفي، ١٠ عبارات لبعث القصور الانفعالي، و ١٢ عبارة لبعث القصور الدافعي.

- يستجيب المفحوص من خلال اختيار بدائل من خمس بدائل وهي: تنطبق بشدة، تنطبق، تنطبق إلى حد ما، لا تنطبق، لا تنطبق إطلاقاً، وتكون الدرجات التي يحصل عليها الطالب بالترتيب ٥، ٤، ٣، ٢، ١ في حالة العبارات الإيجابية، والعكس في حالة العبارات السلبية، وبالتالي تشير الدرجة المرتفعة إلى ارتفاع مستوى العجز المتعلم لدى الطالب والعكس صحيح.

- تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من الأساتذة والمتخصصين في القياس النفسي بقسم علم النفس التربوي كلية التربية جامعة حلاوان؛ وذلك للحكم على

مدى انتماء العبارات للبعد، ومدى وضوح العبارات، وإضافة أو حذف ما يروونه مناسباً للوصول بالمقياس إلى الصورة المناسبة.

التحقق من الخصائص السيكمترية للمقياس :

أولاً: صدق المقياس

الصدق العاملي : وتم التحقق منه من خلال إجراء تحليل عاملي استكشافي من خلال تطبيق المقياس على (٢٨٥) طالباً وطالبة من طلاب كلية التربية – جامعة حلوان بالشعب العلمية والأدبية من الفرق الأولى والثانية والرابعة، وتم استخدام البرنامج الإحصائي (SPSS version 26)، باتباع الخطوات الآتية:

- تم حساب معامل الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس وذلك بهدف حذف المفردات التي يقل معامل ارتباطها عن ٠,٣ قبل إجراء التحليل العاملي، ولقد تم التوصل إلى حذف ثلاث مفردات وهي المفردات أرقام ٩ و ١٤ و ٣٢ (الارتباط بالدرجة الكلية سالبة في مفردتين منهم)، وبالتالي عدد المفردات التي دخلت التحليل العاملي ٤٢ مفردة.

وأُسفرت نتائج التحليل العاملي لعبارات المقياس عن وجود (٤) عوامل جذرها الكامن أكبر من الواحد الصحيح، وفسرت هذه العوامل (٤٨,٥٣٠%) من التباين الكلي، وجدول (٩) يوضح العوامل المستخرجة والجذر الكامن ونسبة التباين لكل عامل والنسبة التراكمية للتباين.

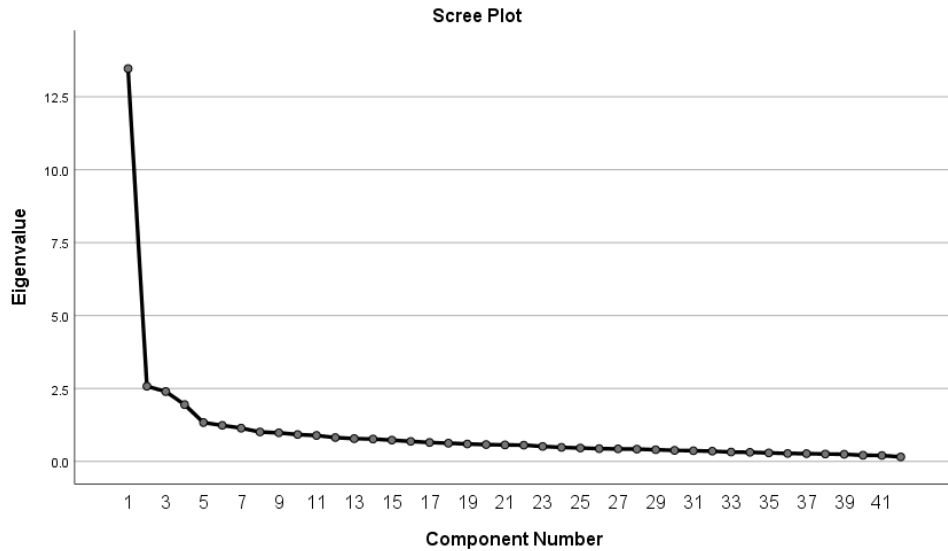
جدول (٩) العوامل المستخرجة والجذر الكامن ونسبة التباين لكل عامل والنسبة التراكمية للتباين

لمقياس العجز المتعلم

العوامل	الجذر الكامن	نسبة التباين المفسرة	نسبة التباين التراكمية
العامل الأول	١٣,٤٦٤	٣٢,٠٨٥	٣٢,٠٨٥
العامل الثاني	٢,٥٧٧	٦,١٣٥	٣٨,١٩٣
العامل الثالث	٢,٣٩٤	٥,٧٠١	٤٣,٨٩٤
العامل الرابع	١,٩٤٧	٤,٦٣٦	٤٨,٥٣٠
Kaiser- Meyer- Olkin Measure of sampling Adequacy= 0.926			
Bartlett,s Test of Sphericity = 5827.902			
df=861			
sig 0.000			

والشكل التالي يوضح عدد العوامل المستخرجة قبل التدوير^٣ :

^٣ عدد العوامل في هذا الشكل هو عدد النقاط التي تسبق الخط المستقيم أو تقع على الخط الذي يقطع المنحنى بالعرض



تم تحديد (٣, ٠) كمحك للتشبع الجوهري للمفردة على العامل ، ثم تدوير المفردات تدويراً متعامداً بطريقة الفاريماكس (Varimax) ، وفيما يلي العوامل المستخرجة وتشبع مفرداتها:

جدول (١٠) التشبعات على العوامل المستخرجة لمقياس العجز المتعلم

المفردات	الأول	الثاني	الثالث	الرابع
٢١	٠,٧١٥			
١٧	٠,٦٦١			
٤٠	٠,٦٥٠			
٢٣	٠,٦٥٠			
٣٦	٠,٦٤٢			
٢٠	٠,٦٠٣			
٣٧	٠,٥٧٣			
٣٥	٠,٥٦٩			
١٠	٠,٥٦١			
١٨	٠,٥٥٦			
٦	٠,٥١٦			
١٢	٠,٥١١			

فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية المرونة المعرفية في تحسين الاندماج الأكاديمي وخفض العجز المتعلم لدى طلاب كلية التربية

			٠,٥٠٧	١٦
			٠,٥٠٥	٨
			٠,٤٩٧	١٩
			٠,٤٧٥	٥
			٠,٤٦٢	٤٤
			٠,٤٥٥	١٥
			٠,٣٣٠	٢
		٠,٧٦٤		٢٩
		٠,٧٥٨		٣٠
		٠,٦٥٤		٢٦
		٠,٦٣٠		٢٥
		٠,٦٢٩		٢٨
		٠,٥٣٥		٢٧
		٠,٥٢١		٣١
		٠,٤٩٧		٣٣
		٠,٤٨٦		٢٤
		٠,٤٠١		١١
	٠,٧٠٠			٤٣
	٠,٦٦٨			٣
	٠,٦٥٤			١٣
	٠,٦٢٩			٧
	٠,٤٨٣			١
	٠,٤٧١			٤١
	٠,٤٢٢			٤
٠,٧٥٩				٣٤
٠,٧٤٦				٣٩
٠,٧٠٠				٤٥
٠,٦٨٦				٣٨
٠,٥٩٦				٤٢

٢٢			٠,٥٥١
----	--	--	-------

ويتضح من الجدول (١٠) أن معاملات التشبع على العامل الأول تتراوح ما بين (٠,٣٣٠-٠,٧١٥) ويسمى هذا العامل القصور المعرفي، وتراوح معاملات التشبع على العامل الثاني ما بين (٠,٧٦٤-٠,٤٠١) ويسمى هذا العامل القصور الانفعالي، وتراوح معاملات التشبع على العامل الثالث ما بين (٠,٧٠٠ - ٠,٤٢٢) ويسمى هذا العامل القصور السلوكي، وتراوح معاملات التشبع على العامل الرابع ما بين ٠,٧٥٩ - ٠,٥٥١ ، ويسمى هذا العامل القصور الدافعي.

ثانياً: الاتساق الداخلي

١-الاتساق الداخلي الداخلي للبعد الأول(القصور المعرفي)

جدول(١١) الاتساق الداخلي لبعد القصور المعرفي

المفردة	الارتباط بالمفردة	الارتباط بالدرجة الكلية	المفردة	الارتباط بالمفردة	الارتباط بالدرجة الكلية
٢١	***٠,٧٣٤	***٠,٦٦٤	٦	***٠,٦٦٢	***٠,٦٣٧
١٧	***٠,٦٥١	***٠,٥٧٨	١٢	***٠,٦٥٧	***٠,٦٢٥
٤٠	***٠,٧٤٣	***٠,٦٩٥	١٦	***٠,٦٨١	***٠,٦٧٦
٢٣	***٠,٦٩٨	***٠,٦٢٧	٨	***٠,٥٥٠	***٠,٤٨٤
٣٦	***٠,٦٩٥	***٠,٦٣٩	١٩	***٠,٦٧٨	***٠,٦٦٣
٢٠	***٠,٦٤٠	***٠,٥٨١	٥	***٠,٦٠٧	***٠,٥٨٣
٣٧	***٠,٦٣٥	***٠,٥٨٦	٤٤	***٠,٥٩٣	***٠,٥٧١
٣٥	***٠,٦٨٧	***٠,٦٤١	١٥	***٠,٥٩٠	***٠,٥٦٩
١٠	***٠,٦٩١	***٠,٦٧٤	٢	***٠,٥٧٩	***٠,٥٦٧
١٨	***٠,٤٨٥	***٠,٣٨٧			

ويتضح من الجدول أن جميع القيم دالة عند مستوى ٠,٠١

٢-الاتساق الداخلي للبعد الثاني (القصور الانفعالي):

جدول (١٢) الاتساق الداخلي لبعد القصور الانفعالي

المفردة	الارتباط بالمفردة	الارتباط بالدرجة الكلية	المفردة	الارتباط بالمفردة	الارتباط بالدرجة الكلية
٢٩	**٠,٧٣٣	**٠,٤٦٨	٢٧	**٠,٦٢٢	**٠,٥٥٣
٣٠	**٠,٧٢٧	**٠,٤٨٢	٣١	**٠,٦٩٤	**٠,٦٤٨
٢٦	**٠,٦٧٨	**٠,٥٣٠	٣٣	**٠,٦٤٨	**٠,٦٠٧
٢٥	**٠,٧١٥	**٠,٦٠٣	٢٤	**٠,٦٠٦	**٠,٥٢٣
٢٨	**٠,٦٩٠	**٠,٦١٤	١١	**٠,٥٤٥	**٠,٥١٨

ويتضح من الجدول أن جميع القيم دالة عند مستوى ٠,٠١

٣- الاتساق الداخلي للبعد الثالث (القصور السلوكي):

جدول (١٣) الاتساق الداخلي لبعد القصور السلوكي

المفردة	الارتباط بالمفردة	الارتباط بالدرجة الكلية	المفردة	الارتباط بالمفردة	الارتباط بالدرجة الكلية
٤٣	**٠,٦٩٩	**٠,٤٠٩	١	**٠,٦٥٧	**٠,٦٠٠
٣	**٠,٧١٣	**٠,٤٧٨	٤١	**٠,٦٠٦	**٠,٥٠٨
١٣	**٠,٧٠٤	**٠,٤٦١	٤	**٠,٥٩٤	**٠,٥١١
٧	**٠,٧٢٧	**٠,٥٨٩			

ويتضح من الجدول أن جميع القيم دالة عند مستوى ٠,٠١

٤- الاتساق الداخلي للبعد الرابع (القصور الدافعي):

جدول (١٤) الاتساق الداخلي لبعد القصور الدافعي

المفردة	الارتباط بالمفردة	الارتباط بالدرجة الكلية	المفردة	الارتباط بالمفردة	الارتباط بالدرجة الكلية
٣٤	**٠,٧٩٦	**٠,٥٠٨	٣٨	**٠,٧٦٢	**٠,٥٢٨
٣٩	**٠,٨٢٣	**٠,٥٧٨	٤٢	**٠,٦٥٠	**٠,٤١٢
٤٥	**٠,٧٦٠	**٠,٥٠٩	٢٢	**٠,٦٣٨	**٠,٣٩٩

ويتضح من الجدول أن جميع القيم دالة عند مستوى ٠,٠١

الارتباط بين الأبعاد وبعضها والدرجة الكلية للمقياس:

جدول (١٥) الارتباط بين الأبعاد وبعضها والدرجة الكلية لمقياس العجز المتعلم

البعد	القصور المعرفي	القصور الانفعالي	القصور السلوكي	القصور الدافعي	الدرجة الكلية للعجز المتعلم
القصور المعرفي		**٠,٦٨٠	**٠,٦٣٦	**٠,٥٢٤	**٠,٩٣٥
القصور الانفعالي			**٠,٤٩١	**٠,٤٠٧	**٠,٨٢٧
القصور السلوكي				**٠,٤٢٤	**٠,٧٥٥
القصور الدافعي					**٠,٦٦١

ويتضح من الجدول أن جميع معاملات الارتباط بين الأبعاد وبعضها، وبين الأبعاد والدرجة الكلية دالة عند مستوى ٠,٠١ ما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة مناسبة من الاتساق الداخلي.

ثالثاً: ثبات المقياس

تم التحقق من ثبات المقياس بعدة طرق وهي ألفا - كرونباخ، والتجزئة النصفية كما يلي:

جدول (١٦) ثبات مقياس العجز المتعلم

البعد	معامل ألفا - كرونباخ	معامل سبيرمان - براون	معامل جوتمان
الأول	٠,٩٢٠	٠,٩٠٣	٠,٩٠١
الثاني	٠,٨٦٠	٠,٨٦٤	٠,٨٥٧
الثالث	٠,٧٩٢	٠,٧٥٠	٠,٧١١
الرابع	٠,٨٢٧	٠,٨٥٣	٠,٨٥٢
الدرجة الكلية للعجز المتعلم	٠,٩٤٤	٠,٩٠١	٠,٩٠٠

ويتضح من الجدول (١٦) تمتع مقياس العجز المتعلم بدرجة مرفعة من الثبات.

الصورة النهائية لمقياس العجز المتعلم:

تتكون الصورة النهائية لمقياس العجز المتعلم من (٤٢) مفردة موزعة على أربعة أبعاد كما يلي:

جدول (١٧) يوضح الصورة النهائية لمقياس العجز المتعلم

العبارة	عدد المفردات	البعد
١-٢-٣-٤-٥-٦-٧-٨-٩-١٠-١١-١٢-١٣-١٤-١٥-١٦-١٧-١٨-١٩	١٩	١-القصور المعرفي
٢٠-٢١-٢٢-٢٣-٢٤-٢٥-٢٦-٢٧-٢٨-٢٩	١٠	٢-القصور الانفعالي
٣٠-٣١-٣٢-٣٣-٣٤-٣٥-٣٦	٧	٣-القصور السلوكي
٣٧-٣٨-٣٩-٤٠-٤١-٤٢	٦	٤-القصور الدافعي

ج-البرنامج التدريبي القائم على نظرية المرونة المعرفية (إعداد / الباحثان) :

التعريف الإجرائي للبرنامج : وتعرفه الباحثان إجرائياً بأنه "مجموعة من الجلسات التدريبية المعدة في ضوء نظرية المرونة المعرفية، وفق خطة زمنية معينة ومحددة الأهداف والمحتوى وأساليب التقويم ؛ بحيث تتضمن عدداً من الأنشطة والمهام والخبرات ، بهدف تحسين الاندماج الأكاديمي وخفض العجز المتعلم لدى طلاب كلية التربية".

ولقد مر إعداد البرنامج التدريبي بالخطوات التالية:

أولاً: الافتراضات الأساسية التي يقوم عليها البرنامج :

- أن استخدام مبادئ نظرية المرونة المعرفية تشجع الطلاب على الاندماج الأكاديمي من خلال المشاركة الفعالة مع زملائهم.

- أنه في البرنامج التدريبي تم تصميم جلسات تتوافق مع قدرات الطلاب وتتسم بالتحدي والدافعية.

- أن مبادئ نظرية المرونة المعرفية تساعد الطالب على توظيف المعارف والربط بين المعرفة السابقة والمعرفة التي يكتسبها.

- أن توظيف مبادئ نظرية المرونة المعرفية يساعد على خفض شعور الطالب بالعجز المتعلم، من خلال تعديل المعتقدات التي يعتنقها الطالب.

- أن مشاركة الطلاب الفعالة والعمل في مجموعات وتعزيز أداء الطلاب يزيد من مستوى الدافعية لدى الطلاب ويرفع مستوى ثقتهم بأنفسهم، كما يشجعهم على الاندماج الأكاديمي وبذل مزيد من الجهد، وخفض مستوى الشعور بالعجز المتعلم.

ثانياً : فلسفة البرنامج :

- التأكيد على عرض المعارف والمهارات المرتبطة بالجلسات فى تتابع وتسلسل منطقي بحيث يتمكن طلاب المجموعة التجريبية من استيعابها، كما يتم تطبيقها بصورة منظمة.

- التأكيد على تطبيق مبادئ نظرية المرونة المعرفية على سياقات متعددة.
- تقديم أمثلة متعددة بعدة طرق فيما يتعلق بموضوع الجلسات.
- الربط بين الموضوعات المختلفة بالجلسات.
- تدريب الطالبات على التفكير المرن فى الموضوعات المختلفة.
- التأكيد على التشارك والتفاعل بين الطلاب لتبادل المعارف والآراء فيما بينهم.
- تقديم المعلومات المتعلقة بالجلسات دون تبسيط، وعرضها بطرق متعددة ووسائط متنوعة، وعرض المحتوى على شكل أمثلة وأفكار رئيسية ووجهات نظر، وتشجيع الطلاب على ربط المعارف مع بعضها البعض، ومقارنتها بمعارفهم السابقة.
- التنويع فى أساليب التدريب، ومساعدة الطلاب على توليد البدائل للمواقف المختلفة.

ثالثاً :أهداف البرنامج:

الهدف العام للبرنامج :

يهدف البرنامج التدريبى القائم على نظرية المرونة المعرفية إلى تحسين الاندماج الأكاديمي وخفض العجز المتعلم لدى طلاب كلية التربية.

الأهداف الفرعية للبرنامج :

- فى نهاية البرنامج ينبغى على الطالب أن يكون قادراً على أن:
- يحدد مفهوم المرونة المعرفية.
- يستنتج مبادئ نظرية المرونة المعرفية.
- يطبق مبادئ نظرية المرونة المعرفية فى سياقات مختلفة.

- يوضح مفهوم الاندماج الأكاديمي.
 - يحدد مكونات الاندماج الأكاديمي في عملية التعلم.
 - يستنتج أهمية الاندماج الأكاديمي.
 - يذكر مواقف فعلية وحالات لديهم مشكلات في الاندماج الأكاديمي.
 - يستنتج مفهوم العجز المتعلم.
 - يناقش الأسباب التي تؤدي إلى العجز المتعلم لدى طلاب الجامعة.
 - يستنتج الأضرار التي تنتج من العجز المتعلم.
 - يحل المشكلات التي تواجهه في حياته باستخدام الأساليب العلمية.
 - يتكيف المفحوص مع ما يتعرض له من مشكلات وعقبات.
 - ينظر المفحوص إلى الأحداث السلبية نظرة إيجابية.
 - يقدم أكثر من حل للمشكلة الواحدة.
 - يتقبل الرأي والرأي الآخر.
 - يتفاعل بشكل إيجابي مع المحيطين به.
 - يحاول مرات متعددة للوصول للهدف وعدم الاستسلام.
 - يطرح أسئلة متعددة بغرض التعمق في المعارف.
 - يربط بين المعارف المختلفة القديمة والحديثة.
 - يشارك المعارف مع الآخرين بشكل فعال.
- رابعاً : الأسس النفسية والتربوية للبرنامج :**
- مراعاة مبادئ نظرية المرونة المعرفية عند بناء البرنامج.
 - يعتمد البرنامج على المشاركة الفعالة من الطلاب.
 - استخدام استراتيجيات تتوافق مع زيادة اندماج ومشاركة الطلاب في عملية التعلم.
 - التنوع في استخدام الاستراتيجيات حسب متطلبات كل جلسة.
 - التأكيد على الجانب الانفعالي بجانب الناحية المعرفية لإحداث التكامل بين الجانبين لتحقيق الأهداف.
 - مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب عند القيام بالأنشطة والتدريبات المختلفة.

- مراعاة التنوع فى الأنشطة لمواجهة عامل الملل.
- المرونة داخل الجلسات بحيث يمكن الحذف أو الإضافة بما يتناسب مع متطلبات الموقف.
- استخدام بعض الفنيات مثل التغذية الراجعة والتعزيز الإيجابى والاسترخاء.

خامساً: محتوى البرنامج :

تم اختيار المحتوى بحيث يكون عاماً لا يرتبط بأى مادة دراسية، ويكون المحتوى مناسباً لطلاب الجامعة، ويراعى فيه جذب انتباه الطلاب ومساعدتهم على معالجة المعلومات بشكل نشط، ويتناسب المحتوى مع أهداف البرنامج التدريبى وينصب على تحسين الاندماج الأكاديمى وخفض العجز المتعلم لدى طلاب المجموعة التجريبية.

وفى جميع الجلسات تم الآتى:

- تدريب الطلاب على اكتشاف المعرفة وتحديد كافة جوانبها.
 - البحث بشكل متعمق وواسع من أجل الحصول على المعرفة.
 - تدريب الطلاب على تطبيق مبادئ نظرية المرونة المعرفية.
- كما تم التدريب وفقاً لأربع خطوات رئيسية هي: تنشيط المعرفة السابقة وذلك من خلال طرح أسئلة وتقديم ملخص عن محتوى الجلسة السابقة، وأداء الأنشطة التى تتضمنها كل جلسة، وتقديم ملخص شامل فى نهاية كل جلسة، وتكليف الطلاب بمهمة تمهيدية للجلسة القادمة.

سادساً : الأساس النظرى للبرنامج :

يقوم البرنامج على نظرية المرونة المعرفية ، ولقد تم الاطلاع على بعض الدراسات التى تناولت المرونة المعرفية مثل دراسة أحمد كيشار (٢٠١٨)، ريم أحمد (٢٠١٨)، عبد الخالق أحمد (٢٠٢١)، و أشرف أحمد (٢٠٢٢)، وأطياف الجبورى وفلاح الجبورى (٢٠٢٣)، وذلك للاستفادة منها فى بناء البرنامج التدريبى؛ حيث تم الاعتماد على مبادئ نظرية المرونة المعرفية عند إعداد الجلسات، وتم ذلك من خلال :

- عرض محتوى الجلسة من خلال أمثلة رئيسية توضح معنى المفهوم ، وتساعد على فهمه بشكل أعمق.
- تجنب التبسيط الزائد عند عرض المحتوى الخاص بكل جلسة، وتجنب الفهم الخاطىء للمفهوم نتيجة تفاعله مع السياق الذى يوضع فيه.

- استخدام التطبيقات الواقعية التى تسمح بتعميم المفاهيم إلى مواقف أخرى، أى أن المفاهيم يتم توضيحها من خلال مواقف فعلية بدلاً من المعرفة المجردة.
- الاعتماد على تمثيلات عقلية متعددة لمحتوى الجلسة؛ حيث تم استخدام الصور والمخططات بدلاً من الطريقة اللفظية فقط.
- بناء المعرفة بدلاً من نقلها ؛ حيث يسمح للطلاب بتطوير تمثيلاتهم العقلية الخاصة، حيث يشاركون فى الحصول على المعلومات.
- عدم تقسيم محتويات المعرفة أو تجزئتها إلى أجزاء مستقلة، وتم ذلك من خلال عمل اتصالات متبادلة بين محتويات المعرفة من خلال روابط مختلفة، حيث يتم إدراك المعرفة ككل، كما ينتقلون بشكل مرن بين الأجزاء.
- الاهتمام بالمشاركة ونقل المعرفة بشكل فعال للمتعلمين، وتم ذلك من خلال تقسيم الطلاب إلى مجموعات تعاونية، والسماح لها بالتفكير والمناقشة وإبداء الرأي .

سابعاً : الأنشطة والاستراتيجيات والفنيات المستخدمة فى البرنامج :

لقد تم الاطلاع على العديد من الدراسات التى تناولت متغيرات البحث الحالي؛ وذلك بهدف تحديد أكثر الأساليب والاستراتيجيات والأنشطة التى يمكن أن يتضمنها البرنامج وتساهم فى تنمية الاندماج الأكاديمي وخفض العجز المتعلم.

ولقد تم التوصل لعدة استراتيجيات يمكن تطبيقها داخل الجلسات وهي: المحاضرة، التعلم التعاوني، المناقشة، العصف الذهني، خرائط المفاهيم، والخرائط العقلية، وجميع هذه الاستراتيجيات تجعل الطالب مشاركاً ونشطاً داخل الجلسات ويقوم ببناء المعرفة والتعمق فيها.

ولقد استخدمت فنيات مثل: الاسترخاء، النمذجة، التعزيز، التغذية الراجعة، والواجبات المنزلية.

والأنشطة هي:

أ- الاعتماد على المهام الفردية والجماعية؛ حيث يتم القيام بتنظيم مجموعة من حلقات النقاش وورش العمل حتى تقوم كل مجموعة بعرض ما توصلت إليه وتقوم بمناقشته.

ب- العمل على دمج بعض الفيديوهات واستخدام بعض مواقع الانترنت والمنصات التعليمية لتساعدتهم على التصفح والإبحار المعرفي للمعلومات.

ج- يقوم التلاميذ برسم خرائط مفاهيم وخرائط عقلية تلخص ما تم التوصل إليه
وتعبر عن الاستنتاجات التي تم الوصول إليها.

ثامناً : الفئة المستهدفة من البرنامج :

تم تطبيق البرنامج التدريبي على طلاب الفرقة الثانية بكلية التربية- جامعة حماة
في العام الدراسي ٢٠٢٤ / ٢٠٢٥ الفصل الدراسي الأول.

تاسعاً : التخطيط الزمني للبرنامج:

تكون البرنامج التدريبي من ثمانية عشر جلسة بواقع اثنين أو ثلاث جلسات أسبوعياً
، وتراوح زمن كل جلسة ما بين ٦٠ إلى ٩٠ دقيقة، وبالتالي استغرق تطبيق البرنامج
حوالي سبعة أسابيع، وتم تطبيق أدوات الدراسة قبلياً على العينة قبل البدء بجلسات
البرنامج.

وتكون البرنامج التدريبي من نوعين من الجلسات التدريبية هما: الإعلامية والتدريبية،
والجلسات الإعلامية هي التي هدفت إلى تقديم المعلومات للمتعلمين في المجموعة
التجريبية التي تتضمنها المتغيرات المستقلة والتابعة في البحث والتي تتمثل في نظرية
المرونة المعرفية، الاندماج الأكاديمي، العجز المتعلم.

بينما في الجلسات التنفيذية يتم التدريب على نظرية المرونة المعرفية المتمثلة في
مبادئها، والاستفادة من المعلومات التي تم تقديمها في الجلسات الإعلامية والتي هدفت
إلى تحسين الاندماج الأكاديمي وخفض العجز المتعلم لدى طلاب كلية التربية، وفي
جميع الجلسات تم تنفيذ مبادئ نظرية المرونة المعرفية من خلال التأكيد على الترابط
بين المفاهيم، وعرض التداخل المفاهيمي لمقاومة حدوث الفهم السطحي لمحتوى المعرفة،
وتقديم المحتوى بعدة طرق، وإتاحة الفرصة للمتعلمين لعرض كل منهم ما فهمه بطريقة
الخاصة، كذلك تقديم المعرفة للمتعلمين من واقع حياتهم، وبخبرات حقيقية يمرون بها
حيث يقوموا بتوظيف معارفهم ومهاراتهم في هذه المواقف.

كما يتكون البرنامج التدريبي من ثلاث جوانب وهي الجانب المعرفي، والجانب
المهاري، والجانب الوجداني؛ فالجانب المعرفي يتمثل في الجوانب المعرفية التي تقدم
للطلاب وتركز على نظرية المرونة المعرفية، والاندماج الأكاديمي، والعجز المتعلم، بينما
الجانب المهاري يتمثل في التدريب على الأنشطة التي يتم تقديمها للمجموعة التجريبية في
ظل نظرية المرونة المعرفية لتحسين الاندماج الأكاديمي وخفض العجز المتعلم، بينما
الجانب الوجداني يتمثل في توفير بيئة تعليمية خالية من التعقيدات ويسود فيها جو من
الحب والود بين الباحث والطلاب وبين الطلاب وبعضهم، فنظرية المرونة المعرفية تهتم

بالحوار والمناقشة والتعلم التعاوني والتشارك بين الأفراد واقتراح حلول متعددة للمشكلات وزيادة دافعية الطلاب.

وكانت الجلسات موزعة كالتالي:

جدول (١٨) توزيع جلسات البرنامج التدريبي القائم على نظرية المرونة المعرفية

رقم الجلسة	محتوى الجلسة
الجلسة الأولى: جلسة تمهيدية (التعريف بالبرنامج التدريبي)	ويشمل : - التعارف بين الباحثة والطلاب. - شرح أهداف البرنامج والسبب وراء اختيار تلك العينة. - إعطاء فكرة عامة عن البرنامج التدريبي وكيفية الالتزام داخل الجلسات.
الجلسات من الثانية إلى السادسة	البدء في عرض المحتوى الخاص بنظرية المرونة المعرفية وأهميتها ومبادئها وذلك في الجلسة الثانية، ثم الانتقال إلى موضوعات مختلفة في الجلسة الثالثة وهي: الاندماج الانفعالي في الجامعة وكيفية تحقيقه، ثم موضوع التفكير الإيجابي وانعكاساته على شعور الطالب بالعجز المعرفي والاندماج الأكاديمي في الجلسة الرابعة، ثم الانتقال إلى موضوع حل المشكلات الأكاديمية في الجلسة الخامسة، وفي الجلسة السادسة تم تناول موضوع الاندماج المعرفي.
الجلسات من السابعة إلى الحادية عشر	تم توظيف مبادئ نظرية المرونة المعرفية من خلال توظيفها في عرض الموضوعات المختلفة للجلسات. -تناولت الجلسة السابعة موضوع مواجهة التحديات الجامعية. - وتناولت الجلسة الثامنة موضوع التنظيم الانفعالي المعرفي لدى طلاب الجامعة وكيفية توظيف استراتيجيات التنظيم الانفعالي المعرفي في حل المشكلات الجامعية.

- الجلسة التاسعة تناولت تطبيقات على الاستراتيجيات التكيفية للتنظيم الانفعالي المعرفي. -الجلسة العاشرة والحادية عشرة تناولت الاستراتيجيات المعرفية غير التكيفية للتنظيم الانفعالي.	
-الجلستان الثانية عشر والثالثة عشر تناولتا موضوع العجز المتعلم وعلاقته بالصمود الأكاديمي. - تناولتا الجلستان الرابعة والخامسة عشر موضوع أساليب مواجهة الضغوط النفسية. - الجلستان السادسة والسابعة عشر تناولتا موضوع الدافعية للتعلم وعلاقتها بالعجز المتعلم.	الجلسات من الثانية عشرة إلى السابعة عشر .
مناقشة الطلاب حول مدى استفادتهم من البرنامج التدريبي وملاحظاتهم عليه، وما هي نقاط الضعف في البرنامج، وتطبيق أدوات الدراسة بعدياً.	الجلسة الثامنة عشر (جلسة ختامية)

وبعد حوالي شهر من تطبيق البرنامج التدريبي تم قياس الاندماج المعرفي والعجز المتعلم بهدف القياس التتبعي.

عاشراً: تقويم البرنامج : تم تقويم البرنامج من خلال ثلاثة أنواع من التقويم :

١- **تقويم مبدئي (التمهيدي) :** وفي هذا البحث تم من خلال تطبيق مقياس الاندماج الأكاديمي والعجز المتعلم قبل تطبيق البرنامج التدريبي.

٢- **تقويم تكويني:** وفي هذا البحث تم استخدام التقويم التكويني وذلك عن طريق تقويم الطلاب أثناء الجلسات من خلال الأسئلة الشفهية ومن خلال المهام المطوبة منهم، وعقب كل جلسة ومناقشتهم فيما أنجزوه في الجلسة السابقة ومن خلال المهام والتدريبات، ومتابعة الواجبات المنزلية.

٣- **تقويم نهائي أو التجميعي:** وفي هذا البحث تم باستخدام التقويم النهائي حيث تم إعادة تطبيق مقياس الاندماج الأكاديمي والعجز المتعلم عقب انتهاء البرنامج مباشرة، وكذلك بعد مرور شهر على تطبيق البرنامج بهدف القياس التتبعي.

ضبط البرنامج: من خلال عرض البرنامج على مجموعة من الأساتذة بقسمي علم النفس التربوي والصحة النفسية للحكم على مدى صلاحية البرنامج ومناسبته للتطبيق على طلاب كلية التربية لتحقيق أهداف الدراسة.

- الأساليب الإحصائية:

- معامل الارتباط البسيط عند بيرسون.
- المتوسطات والانحرافات المعيارية.
- اختبار "ت" لدلالة الفروق بين المجموعات المستقلة.
- اختبار "ت" لدلالة المجموعات المرتبطة.

حساب التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة قبل تطبيق البرنامج :

أولاً: فيما يتعلق بالاندماج الأكاديمي:

حيث تم تطبيق المقياس بصورته النهائية على طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة لحساب الفروق بين المجموعتين في الاندماج الأكاديمي قبل تطبيق البرنامج التدريبي وكانت النتائج كما يلي:

جدول (١٩) التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الاندماج الأكاديمي

المتغير	المجموعة التجريبية ن = ٣٥		المجموعة الضابطة ن = ٣٤		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	ع	م	ع	م		
١- الاندماج السلوكي	٣٥,٢٨٥٧	٧,٦٩.٩٩	٣٢,٦١٧٦	٦,٣٩٦.٠٩	١,٥٦٤	٠,١٢٢ غير دال
٢- الاندماج المعرفي	٦٦,٨٥٧١	١٠,٠٩٤١٠	٦٦,٦٧٦٥	١١,٠٨٨٤١	٠,٠٧١	٠,٩٤٤ غير دال
٣- الاندماج الانفعالي	٢٩,٧٧١٤	٦,٧٠.٨٥٨	٢٩,٥٥٨٨	٥,٩٩٥٩١	٠,١٣٩	٠,٨٩٠ غير دال
الدرجة	١٣١,٩١٤٣	١٩,٨٥٧٣٩	١٢٨,٨٥٢٩	١٦,٨٢٣٧٤	٠,٦٩٠	٠,٤٩٣

الكلية للاندماج الأكاديمي						غير دال
---------------------------------	--	--	--	--	--	---------

ويتضح من الجدول (١٩) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الاندماج الأكاديمي وأبعاده قبل تطبيق البرنامج التدريبي مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين.

ثانياً: فيما يتعلق بالعجز المتعلم:

تم حساب الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس العجز المتعلم من خلال استخدام اختبار "ت" لدلالة الفروق بين المجموعات المستقلة، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول:

جدول (٢٠) التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس العجز المتعلم

المتغير	المجموعة التجريبية ن= ٣٥		المجموعة الضابطة ن= ٣٤		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	ع	م	ع	م		
١- القصور السلوكي	١٧,٤	٤,٧٩	١٩,٠٢٩	٣,٩٥	-	٠,١٢٩ غير دال
٢- القصور المعرفي	٤١,٦	١١,٥٤٨	٤٥,١١	٩,٣٠٨	-	٠,١٦٩ غير دال
٣- القصور الانفعالي	٢٧,١٧	٨,٤١	٢٨,٨٨	٦,٧٣	-	٠,٣٥٥ غير دال
٤- القصور الدافعي	١٣,٥١٤	٤,٢٤٥	١٤,٥	٣,٤٠٤	-	٠,٢٩٢ غير دال
الدرجة الكلية للعجز المتعلم	٩٩,٦٨٥٧	٢٢,١١٨	١٠٧,٥٢٩٤	١٦,٤٨٧٣	-	٠,١ غير دال

ويتضح من الجدول (٢٠) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس العجز المتعلم وأبعاده قبل تطبيق البرنامج التدريبي مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين.

ثالثاً: فيما يتعلق بالعمر الزمني:

تم حساب الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة على العمر الزمني من خلال استخدام اختبار "ت" لدلالة الفروق بين المجموعات المستقلة ، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول :

جدول (٢١) يوضح الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر الزمني

المتغير	المجموعة التجريبية ن=٣٥		المجموعة الضابطة ن=٣٤		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
١- العمر الزمني	١٩,٣٧	٠,٤١	١٩,٤٨	٠,٥٥٦	٠,٩٥١-	٠,٣٤٥ غير دال

ويتضح من الجدول (٢١) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة قبل تطبيق البرنامج التدريبي في العمر الزمني؛ مما يشير إلى وجود تكافؤ بين المجموعتين في العمر الزمني قبل تطبيق البرنامج التدريبي.

نتائج البحث : تفسيرها ومناقشتها

نتائج الفرض الأول وينص على أنه: توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الاندماج الأكاديمي بعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

وللتحقق من صحة الفرض الحالي تم استخدام اختبار "ت" لدلالة الفروق بين المجموعات المستقلة باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS Version 26)، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول (٢٢).

جدول (٢٢) دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الاندماج الأكاديمي

المتغير	المجموعة التجريبية ن=٣٥		المجموعة الضابطة ن=٣٤		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
١- الاندماج	٨٢,٣٤٢٩	٢,٨٨٩٥٦	٦٣,٩٤١٢	٧,٧٣٣٩٩	١٣,١٦٤	٠,٠١

المعرفى						
٢ - الاندماج السلوكى	٤٦,١١٤٣	٢,٠٩٧٢٢	٣١,٣٥٢٩	٥,٦٤٥٥٠	١٤,٤٧٧	٠,٠١
٣ - الاندماج الانفعالى	٤٠,٨	٢,٧٩٤٩٥	٢٩,١٧٦٥	٤,٥٧٥٧٦	١٢,٧٧٥	٠,٠١
الدرجة الكلية للالاندماج الأكاديمى	١٦٩,٢٥٧١	٦,٣٥٣٩٨	١٢٤,٤٧٠٦	١٢,٤٩٧٨٤	١٨,٨٤٤	٠,٠١

درجات الحرية = ٦٧

ويتضح من الجدول (٢٢) وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطى درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الاندماج الأكاديمى من حيث الدرجة الكلية والأبعاد، حيث كانت قيمة المتوسط الحسابى للدرجة الكلية للاندماج الأكاديمى بالنسبة للمجموعة التجريبية (١٦٩,٢٥٧١) بينما بلغت (١٢٤,٤٧٠٦) بالنسبة للمجموعة الضابطة، وبلغت قيمة "ت" المحسوبة بالنسبة للدرجة الكلية للاندماج الأكاديمى (١٨,٨٤٤)، وبالنسبة للأبعاد كانت قيم "ت" على الترتيب ١٣,١٦٤، ١٤,٤٧٧، ١٢,٧٧٥، وجميع هذه القيم دالة عند مستوى (٠,٠١) مما يشير إلى حدوث تحسن واضح فى الاندماج الأكاديمى لدى طلاب المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج التدريبي القائم على نظرية المرونة المعرفية، وهذا يشير إلى تحقق صحة الفرض الأول.

وقامت الباحثتان بحساب قيمة حجم الأثر (مربع إيتا) الناتجة من المقارنات بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة كما قيست بمقياس الاندماج الأكاديمى (د.ح تمثل درجات الحرية) (على ماهر خطاب، ٢٠٠٩).

$$\text{مربع إيتا} = \frac{\text{ت}^2}{\text{ت}^2 + \text{د.ح}}$$

وتفسر قيمة هذا المعامل η^2 فى ضوء مستويات حجم الأثر التى حددها كوهين (١٩٨٨)، وهى: (٠,٠١) فى حالة

حجم الأثر الصغير، (٠,٠٦) في حالة حجم الأثر المتوسط، (٠,١٤) في حالة حجم الأثر الكبير (على ماهر خطاب ، ٢٠٠٩ ، ٦٧٩).

كما قامت الباحثتان بحساب مقياس حجم الأثر (د) بمعرفة قيمة مربع إيتا استخدام المعادلة الآتية (على ماهر خطاب ، ٢٠٠٩) :

$$= (د) \sqrt{\frac{\eta^2}{1 - \eta^2}}$$

ولقد اعتبر كوهين (في : على ماهر خطاب، ٢٠٠٩) أن حجم الأثر الذي تصل قيمته (٠,٢٠) حجم أثر صغير، وحجم الأثر الذي تصل قيمته ٠,٥٠ حجم أثر متوسط، وحجم الأثر الذي تصل قيمته (٠,٨٠) حجم أثر كبير.

وكانت قيم حجم الأثر (مربع إيتا) ومعامل التأثير (d)، وكانت النتائج كما بالجدول (٢٣)

جدول (٢٣) معاملات حجم الأثر للانندماج الأكاديمي

المتغير	مربع إيتا	D
١ - الاندماج المعرفي	٠,٧٢١١	١,٦
٢ - الاندماج السلوكي	٠,٧٥٧	١,٧٦٥
٣ - الاندماج الانفعالي	٠,٧٠٨	١,٥٥٧
الدرجة الكلية للانندماج الأكاديمي	٠,٨٤١	٢,٢٩٩

ويتضح من الجدول (٢٣) أن جميع قيم مربع إيتا مرتفعة، وأن قيم حجم الأثر (د) جميعها مرتفعة، فهي أعلى من ٠,٨ مما يشير إلى وجود أثر كبير للبرنامج التدريبي في تحسين الاندماج الأكاديمي لدى طلاب المجموعة التجريبية.

نتائج الفرض الثاني وينص على أنه : توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس العجز المتعلم بعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

وللتحقق من صحة الفرض الحالي تم استخدام اختبار "ت" لدلالة الفروق بين المجموعات المستقلة باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS. Version26)، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول (٢٤).

جدول (٢٤) دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس العجز المتعلم

المتغير	المجموعة التجريبية ن= ٥٢		المجموعة الضابطة ن= ٥٠		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
١- القصور السلوكي	١٣,٨٨٥٧	٢,٦٣٢	١٨,٦٤٧١	٣,٥٥٨	٦,٣٣٢-	٠,٠١
٢- القصور المعرفي	٣٥,٦٨٥٧	٦,٥٤	٤٥,٢٩٤١	٨,٤٤	٥,٢٩٤-	٠,٠١
٣- القصور الانفعالي	٢١,٢٥٧١	٤,٩٢٤٩	٢٧,٩٧٠٦	٥,٨٩٥٥	٥,١٣٩-	٠,٠١
٤- القصور الدافعي	١٠,٧٤٢٩	٢,٨	١٤,٥٨٨٢	٣,٢٢٩	٥,٢٨٩-	٠,٠١
الدرجة الكلية للعجز المتعلم	٨١,٥٧٤١	١١,٠٦٢١	١٠٦,٥٠٠	١٤,٨٦٣٥	٧,٩١٩-	٠,٠١

ويتضح من الجدول (٢٤) وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس العجز المتعلم من حيث الدرجة الكلية والأبعاد؛ حيث ظهر التحسن في شكل انخفاض في درجات العجز المتعلم لدى طلاب المجموعة التجريبية، ولقد كانت قيمة المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للعجز المتعلم بالنسبة للمجموعة التجريبية (٨١,٥٧٤١) بينما بلغت (١٠٦,٥٠٠) بالنسبة للمجموعة الضابطة، وبلغت قيمة "ت" المحسوبة بالنسبة للدرجة الكلية (٧,٩١٩-)، وبالنسبة للأبعاد كانت قيم "ت" على الترتيب -٦,٣٣٢، -٥,٩٢٤، -٥,١٣٩، -٥,٢٨٩، وجميع هذه القيم دالة عند مستوى (٠,٠١) مما يشير إلى حدوث انخفاض في العجز المتعلم لدى طلاب المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج التدريبي القائم على نظرية المرونة المعرفية، وهذا يشير إلى تحقق الفرض الثاني.

كما تم حساب مربع إيتا وقيمة حجم الأثر "d" وكانت النتائج كما يلي:

جدول (٢٥) معاملات حجم الأثر لمقياس العجز المتعلم

المتغير	مربع إيتا	d
١- القصور السلوكي	٠,٣٧	٠,٤٦٦
٢- القصور المعرفي	٠,٢٩	٠,٦٣٩
٣- القصور الانفعالي	٠,٢٨	٠,٦٢٣

٠,٦٣٩	٠,٢٩	٤- القصور الدافعي
٠,٩٦	٠,٤٨	الدرجة الكلية للعجز المتعلم

ويتضح من الجدول (٢٥) أن جميع قيم مربع إيتا مرتفعة، وكذلك جميع قيم حجم الأثر d ما بين المتوسط والمرتفع، وهذا يشير إلى فاعلية البرنامج التدريبي في خفض العجز المتعلم لدى طلاب المجموعة التجريبية.

نتائج الفرض الثالث وينص على أنه "توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية على مقياس الاندماج الأكاديمي في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي".

وللتحقق من صحة الفرض تم استخدام اختبار "ت" لدلالة الفروق بين المجموعات المرتبطة وكانت النتائج كما يوضحها الجدول:

جدول (٢٦) الفروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج التدريبي وبعده على

مقياس الاندماج الأكاديمي

مستوى الدلالة	قيمة "ت"	المجموعة التجريبية بعدى ن = ٣٥		المجموعة التجريبية قبلى ن = ٣٥		المتغير
		ع	م	ع	م	
٠,٠١	١٠,٤٣١-	٢,٢٨٨٩	٨٢,٣٤٢٩	١٠,٠٩	٦٦,٨٥٧١	١- الاندماج المعرفي
٠,٠١	٨,٦٥٨-	٢,٠٩٧	٤٦,١١٤٣	٧,٦٩	٥٣,٢٨٥٧	٢- الاندماج السلوكي
٠,٠١	٩,٧٩٤-	٢,٧٩	٤٠,٨	٦,٧٠	٢٩,٧٧	٣- الاندماج الانفعالي
٠,٠١	١٢,١٠٦-	٦,٣٥	١٦٩,٢٥٧١	١٩,٨٥	١٣١,٩١	الدرجة الكلية للاندماج الأكاديمي

ويتضح من الجدول (٢٦) وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج التدريبي وبعده على مقياس الاندماج الأكاديمي (الأبعاد والدرجة الكلية) لصالح التطبيق البعدي، مما يشير إلى فاعلية البرنامج التدريبي وأنه ساهم في تحسين الاندماج الأكاديمي بأبعاده المعرفي والسلوكي والانفعالي.

نتائج الفرض الرابع: وينص على أنه "توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية على مقياس العجز المتعلم في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي".

وللتحقق من صحة الفرض الحالي تم استخدام اختبار "ت" لدلالة الفروق بين المجموعات المرتبطة، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول:

جدول (٢٧) الفروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج التدريبي وبعده على مقياس العجز المتعلم

المتغير	المجموعة التجريبية قبلي ن= ٣٥		المجموعة التجريبية بعدي ن= ٣٥		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	ع	م	ع	م		
١- القصور المعرفي	٤١,٦	١١,٥٤٨	٣٥,٦٨٥٧	٦,٥٤٣	٤,٧٣١	٠,٠١
٢- القصور السلوكي	١٧,٤	٤,٧٩٧	١٣,٨٨٥٧	٢,٦٣٢	٤,٨٧٣	٠,٠١
٣- القصور الانفعالي	٢٧,١٧١	٨,٤١٣	٢١,٢٥٧١	٤,٩٢٤	٤,٨٦٥	٠,٠١
٤- القصور الدافعي	١٣,٥١٤٣	٤,٢٤٥	١٠,٧٤٣	٢,٨	٤,٩٥٦	٠,٠١
الدرجة الكلية للعجز المتعلم	٩٩,٦٨٥٧	٢٢,١١٨	٨١,٥٧١٤	١١,٠٦٢	٦,٣٥٣	٠,٠١

ويتضح من الجدول (٢٧) وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج التدريبي وبعده على مقياس العجز المتعلم (الأبعاد والدرجة الكلية)، مما يشير إلى فاعلية البرنامج التدريبي وأنه ساهم في خفض العجز المتعلم بأبعاده المعرفي والسلوكي والانفعالي والدافعي.

نتائج الفرض الخامس الذي ينص على أنه "لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية على مقياس الاندماج الأكاديمي في القياسين البعدي والتتبعي".

وللتحقق من صحة الفرض الحالي تم استخدام اختبار "ت" لدلالة الفروق بين المجموعات المرتبطة من خلال استخدام برنامج SPSS(v26)، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (٢٨) دلالة الفروق بين التطبيقين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية على مقياس الاندماج الأكاديمي

المتغير	المجموعة التجريبية بعدى ن= ٥٢		المجموعة التجريبية تتبعي ن= ٥٢		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	ع	م	ع	م		
١- الاندماج المعرفي	٨٢,٣٤٢٩	٢,٨٨٩٥٦	٨٢,١٧١٤	٣,٣٧٣٦٥	٠,٥٤٢	٠,٥٩١ غير دالة
٢- الاندماج السلوكي	٤٦,٠٨٥٧	٢,٠٩١٦٠	٤٥,٨	١,٧٢٨٦٥	١,٠٦٨	٠,٢٩٣ غير دالة
٣- الاندماج الانفعالي	٤٠,٨	٢,٧٩٤٩٥	٤٠,٩٧١٤	٢,٣٣٢٤٥	٠,٥٢٥-	٠,٦٠٣ غير دالة
الدرجة الكلية للاندماج الأكاديمي	١٦٩,٢٢٨٦	٦,٣٥٢٧٩	١٦٨,٩٤٢٩	٦,٠٤٣٦٨	٠,٤٦٨	٠,٦٤٣ غير دالة

درجات الحرية=٣٤

ويتضح من الجدول (٢٨) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في مقياس الاندماج الأكاديمي وأبعاده ، أى أن تأثير البرنامج التدريبي استمر بعد الانتهاء من تطبيقه (بعد مرور شهر) ؛ أى تحققت استمرارية البرنامج التدريبي القائم على نظرية المرونة المعرفية.

ويمكن تفسير استمرارية فعالية البرنامج لقناعة أفراد المجموعة التجريبية للاستفادة مما تم تعلمه داخل الجلسات ، وتطبيقه في حياتهم بشكل عام، وتفاعل الطلاب بشكل جيد مع جميع الأنشطة التي عرضت خلال الجلسات ، وممارستهم للسلوكيات الإيجابية التي تم تناولها خلال الجلسات.

حيث ساعدت الجلسات على مشاركة الطلاب بفاعلية ، وبذل الجهد من أجل الاستفادة من المعلومات، كما وظفوا تلك المعارف في الحياة الأكاديمية بشكل عام.

نتائج الفرض السادس وينص على أنه "لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية على مقياس العجز المتعلم فى القياسين البعدى والتتبعية".

وللتحقق من صحة الفرض الحالى تم استخدام اختبار "ت" لدلالة الفروق بين المجموعات المرتبطة من خلال استخدام برنامج SPSS(v26)، وكانت النتائج كما يلى:

جدول (٢٩) دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس العجز المتعلم

المتغير	المجموعة التجريبية بعدى ن = ٣٥		المجموعة التجريبية تتبعية ن = ٣٥		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	ع	م	ع	م		
١- القصور المعرفى	٣٥,٦٨٥	٦,٥٤٣	٣٦	٦,٠٤٨	١,٦٤٣-	٠,١١٠ غير دالة
٢- القصور السلوكى	١٣,٨٨٥	٢,٦٣٢	١٣,٩٧١	٢,٦٤	٠,٦٢٠-	٠,٥٣٩ غير دالة
٣- القصور الانفعالى	٢١,٢٥٧	٤,٩٢٤	٢١,٠٥٧	٤,٩٤٦	١,٢٢٧	٠,٢٢٨ غير دالة
٤- القصور الدافعى	١٠,٧٤٣	٢,٨	١٠,٦٨٥	٢,٦٦٥	٠,٦٢٧	٠,٥٣٥ غير دالة
الدرجة الكلية للعجز المتعلم	٨١,٥٧١	١١,٠٦٢	٨١,٧١٤	١٠,٨٨	٠,٤٧٤-	٠,٦٣٩ غير دالة

درجات الحرية = ٣٤

ويتضح من الجدول (٢٩) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعية فى مقياس العجز المتعلم وأبعاده ، أى أن تأثير البرنامج التدريبى استمر بعد الانتهاء من تطبيقه (بعد مرور شهر) ؛ أى تحققت استمرارية البرنامج التدريبى القائم على نظرية المرونة المعرفية.

ويمكن تفسير استمرارية فعالية البرنامج فى خفض العجز المتعلم، أن الطالب خلال الجلسات اكتسب مجموعة من المعلومات والمعارف القائمة على نظرية المرونة المعرفية ، ساعدت الطلاب فى التغلب على الانفعالات السلبية، كما زادت من ثقة الطلاب فى أنفسهم وأن سلوكهم يمكن أن يؤثر على الأحداث وبالتالي فإن تعلم استجابات جديدة

سوف يأتي بنتائج إيجابية ، وبالتالي تزداد قدرته على اكتساب المعلومات والمعارف، وتحسين قدرته على التعلم، والتغلب على الصعوبات ومواجهة العقبات، وزاد تقديره لذاته.

مناقشة وتفسير نتائج الفروض الأول والثالث والخامس:

لقد اتضح من نتائج تلك الفروض أن البرنامج التدريبي القائم على نظرية المرونة المعرفية كان فعالاً في تنمية الاندماج الأكاديمي وأبعاده (المعرفي - السلوكي - الانفعالي)، وقد يرجع ذلك إلى:

- أن توظيف مبادئ نظرية المرونة المعرفية ساعد الطلاب داخل الجلسات على التفكير بمرونة حيث يفكرون من زوايا مختلفة عند محاولاتهم حل المشكلات التي تواجههم بدلاً من الانغلاق الفكري، وبالتالي يساعدهم ذلك على الاندماج أكثر في أداء المهام الأكاديمية.

- أن التدخل القائم على نظرية المرونة المعرفية يساعد على إعادة تشكيل البنية المعرفية السلبية لدى الفرد التي تسهم في ارتفاع مستوى العجز المتعلم لديه وخفض الاندماج لدى الطلاب، كما يساعد التدريب القائم على المرونة المعرفية على إكساب الطلاب سلوكيات جديدة يمكن من خلالها زيادة ثقة بنفسه وزيادة التوافق النفسي والأكاديمي لديه، مما يساهم على تحسين الاندماج الأكاديمي لديه.

- يقوم البرنامج التدريبي على مجموعة من الأسس التي تراعي خصائص طلاب الجامعة، وكذلك استخدام الفنيات التي تساعد على زيادة فعالية البرنامج مثل التعزيز، والتنوع في محتوى البرنامج واختيار مشكلات واقعية تواجه الطلاب بالفعل في الجامعة كل ذلك ساهم في تحسين وزيادة الاندماج الأكاديمي للطلاب.

- أن العمل خلال مجموعات داخل الجلسات ساعد على التفاعل والنشط والفعال بين الطلاب واندماج الطلاب أكاديمياً؛ حيث يشارك كل طالب في إبداء الرأي، وكل طالب يحترم رأي زملائه ويتعاونون وتسود المحبة والود في العلاقات بينهم، ولقد توصلت دراسة Yang and Xiang(2025) إلى أن دعم الأقران يبتدأ إيجابياً الاندماج الأكاديمي، كما أن الدافعية الأكاديمية تتوسط العلاقة بين دعم الأقران والاندماج الأكاديمي، كما أن القلق الأكاديمي يضعف العلاقة بين دعم الأقران والدافعية العقلية لدى الطلاب.

- أن استخدام استراتيجيات مثل العصف الذهني والمناقشة أعطت فرصة لكل طالب ليعبر عن نفسه، وأن يندمج أكثر فيما يعرض عليه، وزاد لديه مستوى الانتباه مما عزز الثقة بالنفس وتقدير الذات وقلل من الخوف والتوتر والقلق الذي يجعل الطالب يعزف عن الاندماج أو الانغماس في أداء المهام، ولقد توصلت دراسة تغريد الهذلي ونوار الحري(٢٠٢٣) إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين التجول العقلي والاندماج

الأكاديمي، وتوصلت دراسة إيمان عبد الحليم (٢٠٢٤) إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين المعتقدات المعرفية والاندماج الأكاديمي.

- تناولت الجلسات عدة موضوعات تساعد الطالب على حل المشكلات، ومواجهة الصعوبات، كما تم استخدام مواقف واقعية تبين كيف يتصدى الفرد للمشكلات، كل ذلك عزز لديه القدرة على مواجهة المشكلات التي تواجهه وخاصة المشكلات الأكاديمية عن طريق استخدام عدة طرق منها استراتيجيات التنظيم الانفعالي المعرفي أو التفكير الإيجابي أو حل المشكلات، فأسلوب حل المشكلات يعتبر أسلوب مناسب لتعريف الطلاب بكيفية حل المشكلات ومواجهة الضغوط والتحديات التي تؤثر سلباً عليهم؛ حيث يمكن من خلال هذا الأسلوب تدريب الطلاب على خطوات حل المشكلات بطريقة منظمة مما يساهم في جعلهم أكثر اندماجاً في المهام التعليمية، كما يستطيعون التغلب على شعورهم بالعجز وعدم قدرتهم على التغلب على الصعوبات.

- ساعد التدريب داخل الجلسات على بناء معرفة بأنفسهم، حيث يقومون بجمع المعلومات ومناقشتها، والقيام باستنتاجات ومحاولات لحل المشكلات، مما عزز ثقتهم بأنفسهم وبقدراتهم على مواجهة الصعوبات، وبالتالي أصبح لديهم قدرة على الاندماج الفعال عندما يكلفوا بأداء مهام أو مناقشة موضوعات معينة.

- تعزيز الطلاب بشكل مستمر، وكذلك مساعدة الطلاب على ربط معارفهم السابقة بالجديدة، وتنظيم هذه المعارف تساعد الطلاب على الوصول إلى حلول للمشكلات والصعوبات التي تواجههم وبالتالي انخفض مستوى الملل والقلق والتوتر لديهم، مما عزز لديهم مزيد من الاندماج، فالنواحي الانفعالية تؤثر على اندماج الطلاب، فلقد توصلت دراسة (Shen, Tang, Pu, Mao, Wang, Wan, 2024) أن الدعم الانفعالي للطلاب من معلمهم يؤثر إيجابياً على اندماجهم الأكاديمي، كما تتوسط الانفعالات الأكاديمية الإيجابية العلاقة بين الدعم الانفعالي للمعلم والاندماج الأكاديمي للطلاب .

وتتفق نتيجة الفرض الحالي مع نتائج بعض الدراسات منها دراسة أحمد كيشار (٢٠١٨)، ريم أحمد (٢٠١٨)، عايدة حسين (٢٠١٩)، نعمة بسيوني (٢٠٢٠)، عبد الخالق أحمد (٢٠٢١)، Gasemi & Karimi (2021)، آلاء محمود (٢٠٢٣)، محمد سالم وآخرون (٢٠٢٣)، ورائيا السعداوي (٢٠٢٤)، وسعاد قرني (٢٠٢٤).

مناقشة وتفسير نتائج الفروض الثاني والرابع والسادس:

لقد اتضح من نتائج تلك الفروض أن البرنامج التدريبي القائم على نظرية المرونة المعرفية كان فعالاً في خفض العجز المتعلم (المعرفي - السلوكي - الانفعالي - الدافعي)، وقد يرجع ذلك إلى:

- أن نظرية المرونة المعرفية ساعدت طلاب المجموعة التجريبية على التفكير بمرونة، كما ساعدت على أن يكون الطلاب مشاركين بشكل نشط خلال التعلم، كما ساعدت على الفهم العميق من خلال ربط المعرفة السابقة بالمعرفة الحالية؛ فنظرية المرونة المعرفية تدعم التعقيد والتشابك المفاهيمي، مما أدى إلى انخفاض شعور الطلاب بالعجز المتعلم وظهر ذلك في سلوكيات المشاركة والتفاعل والبحث؛ فالمرونة المعرفية تساهم في تعديل المعتقدات لدى الطلاب.

- أن التدخل القائم على نظرية المرونة المعرفية يساعد على إعادة تشكيل البنية المعرفية السلبية لدى الفرد التي تسهم في ارتفاع مستوى العجز المتعلم لديه، كما تساعد على إكسابه سلوكيات جديدة يمكن من خلالها زيادة ثقته بنفسه وزيادة التوافق النفسي والأكاديمي لديه.

- أن العجز المتعلم يعبر عن اعتقاد الفرد بأن سلوكه لا يمكنه التأثير على الأحداث أو المواقف، مما يؤدي إلى انخفاض الدافعية لدى المتعلم، وظهور بعض الاضطرابات الانفعالية مثل التوتر والقلق، وخلال توظيف نظرية المرونة المعرفية فإنها تساعد الطلاب على حل مشكلاتهم، والتفكير في عدة بدائل للحل بدلا من التفكير بطريقة واحدة وذلك حسب الموقف، مما يؤدي إلى زيادة مستوى الدافعية وخفض الانفعالات السلبية خلال التعلم.

- ساعد تقسيم الطلاب إلى مجموعات إلى زيادة تعاون الطلاب مع بعض، والمناقشة بشكل فعال، وتبادل المعارف والخبرات، مما دعم ثقة الطلاب في أنفسهم، وزاد لديهم مستوى الدافعية؛ حيث قاموا بالبحث بغرض جمع المعلومات عن الموضوع المطلوب، مما قلل لدى الطلاب شعوره بعدم قدرته على التحكم في الأحداث وقلل ذلك من المعتقدات السلبية التي يمتلكونها حول قدراتهم.

- أن الطلاب ينقلون المعرفة التي تعلموها خلال الجلسات إلى مواقف حياتية واقعية متعددة، مما يجعلهم يستفيدون من المعارف التي تقدم لهم، وساعدت تلك المعرفة في تعديل معتقداتهم حول أنفسهم؛ حيث تغيرت نظرهم إلى الأمور وأنهم يستطيعون مواجهة الصعوبات وحل المشكلات.

- ساعد التدريب الطلاب على بناء معرفتهم بأنفسهم، حيث يقومون بجمع المعلومات ومناقشتها، والقيام باستنتاجات، مما عزز ثقتهم بأنفسهم وبقدراتهم على مواجهة الصعوبات.

- استخدام بعض الاستراتيجيات مثل المناقشة، العصف الذهني، التعلم التعاوني، ساهم الطلاب على المشاركة النشطة والفعالة، وأدى ذلك إلى توفير بيئة نشطة ساعدت في تحسين المعرفة المعقدة واستخدام تمثيلات معرفية متعددة، وبالتالي التفكير بمرونة

وانتاج حلول متعددة للمشكلات، وبالتالي زادت ثقتهم بأنفسهم وانخفض الشعور بالعجز تجاه المواقف المختلفة، ولقد توصلت دراسة (Wu and Tu, 2019) إلى أن الدعم الاجتماعي يلعب دوراً وسيطاً بين الكفاءة الذاتية للتعلم والعجز المتعلم لدى الطلاب، وأن الكفاءة الذاتية للتعلم لها تأثيراً سلبياً على العجز المتعلم.

- ساهم التدريب داخل الجلسات على زيادة التفكير الإيجابي لدى الطلاب، كما ساعدهم على استخدام استراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي، وهذه الاستراتيجيات تساعد في تحسين مواجهة الطلاب للضغوط الأكاديمية، والتفكير بشكل مرن في إيجاد حلول للمشكلات المختلفة؛ مما انعكس على معتقدات الطلاب وأنهم قادرون على مواجهة الصعوبات والتحديات بدلاً من الشعور بالعجز وعدم القدرة على إحداث تغييرات في المواقف والأحداث، فلقد أشارت نتائج دراسة Prihadi, Tan, Tan, Yong, Yong, Tinagaran & Yeow (2018) أن مركز الضبط الداخلي يتوسط كلياً تأثير العجز المتعلم على التسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة؛ فعندما يعتقد الطلاب أنهم مسيطرون على الأحداث سيكونون أقل احتمالاً لتأجيل أداء مهامهم بسبب العجز المتعلم.

- تم تدريب الطلاب خلال الجلسات على صرف انتباههم عن الأفكار السلبية التي تجعلهم يشعرون بالعجز وقلة الحيلة، حيث يعتقدون أنهم عاجزون عن التحكم في الظروف الخارجية، ومن خلال المحتوى والموضوعات المتنوعة قل شعورهم بالعجز وزادت ثقتهم بأنفسهم. ويتفق ذلك مع ما توصلت إليه دراسة Injung, Changdai & David (2018) أن فنية صرف الانتباه تعتبر فنية ذات فعالية في خفض الأفكار والانفعالات السلبية لدى طلاب الجامعة مثل الخوف من التقييم السلبي، والقلق مما يجعلهم أكثر توافقاً من الناحية النفسية والأكاديمية.

وتتفق نتيجة الفرض الحالي مع نتائج العديد من الدراسات مثل دراسة أحمد كيشار (٢٠١٨)، ودراسة آلاء محمود، عبد الناصر عامر، واعتدال حسانين (٢٠٢١)، ودراسة نوفل كريم (٢٠٢٢)، ودراسة حسام مازن، بدرية حسانين، ودعاء سليمان (٢٠٢٣)، محمد سالم وآخرون (٢٠٢٤).

التوصيات :

تم الخروج بمجموعة من التوصيات في ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج، وفي ضوء ما تم عرضه من إطار نظري ودراسات سابقة:

- التأكيد على ضرورة التعرف على الأسباب والعوامل التي تساهم في خفض الاندماج الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، وتؤثر على مشاركتهم الفعالة في أداء المهام والأنشطة المختلفة.

- التأكيد على ضرورة التعرف على العوامل التى تساهم فى شعور الطلاب بالعجز المتعلم، والتى تنعكس على عدم قدرتهم على مواجهة المشكلات والصعوبات، مما يسبب الشعور بالاحباط والاكتئاب وتكرار رسوب الطلاب، وبالتالي تكوين اتجاهات سلبية نحو مهنة التدريس.

- الاهتمام بتطبيق العديد من البرامج التدريبية التى تستهدف تحسين الإندماج الأكاديمي لدى الطلاب، مما له من انعكاسات على شعورهم بالرفاه النفسية وجودة الحياة والثقة بالنفس.

- الاهتمام بضرورة التوسع فى تطبيق نظرية المرونة المعرفية والاستفادة منها على نطاق واسع فى حل العديد من المشكلات التى تواجه الطلاب، وفى تنمية بعض المتغيرات الإيجابية.

- التوسع فى إجراء المزيد من البرامج التدريبية والإرشادية والعلاجية التى تساهم فى خفض العجز المتعلم لدى طلاب الجامعة، وخاصة الفئات التى تعاني من تعثر أكاديمي أو مشكلات أخرى.

- عقد دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات لتدريبهم على أساليب التعامل السليم مع الطلاب ذوي العجز المتعلم؛ للمساهمة فى استئثار دافعتهم وزيادة ثقتهم بأنفسهم.

البحوث المقترحة:

فى ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج تقترح الدراسة الحالية إجراء بعض البحوث وهي:

١- فعالية برنامج تدريبي قائم على اليقظة العقلية فى خفض العجز المتعلم لدى طلاب الجامعة.

٢- فعالية برنامج تدريبي قائم على النظرية البنائية فى تحسين الاندماج الأكاديمي وخفض الاختفاق المعرفي لدى طلاب الجامعة.

٣- نمذجة العلاقات السببية بين كل من العجز المعرفي والتسويق الأكاديمي والاختفاق المعرفي لدى طلاب كلية التربية.

٤- الاسهام النسبي لكل من التجول العقلي والعجز المتعلم فى التنبؤ بالمرونة المعرفية لدى طلاب كلية التربية.

٥- الاندماج الأكاديمي وعلاقته بالاستحقاق الأكاديمي ودافعية الإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية

- أحمد عبد الهادي كيشار (٢٠١٨). فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية المرونة المعرفية في مهارات اتخاذ القرار والاتجاه نحو مادة المهارات الجامعية لدى طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية جامعة الأزهر، ٣٧ (١٧٩)، ١٣ - ٥٦ .
- أحمد محاسنة، أحمد العلوان، وعمر العظامات (٢٠١٩). الانغماس الأكاديمي وعلاقته بالتوجهات الهدفية لدى طلبة الجامعة. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ١٥ (٢)، ١٤٩ - ١٦٦ .
- إخلاص على حسين وجنان صالح محمد (٢٠٢٠). العجز المتعلم وعلاقته بالاستقرار النفسي لدى طلاب الجامعة. أبحاث المؤتمر العلمي الثاني / نقابة الأكاديميين العراقيين/ مركز التطوير الاستراتيجي الأكاديمي وجامعة صلاح الدين/ كلية التربية الأساس / اربيل للمدة ١٠ - ١١ شباط ، ٢٠٠٥ - ٢٠٢٢ .
- أسماء رمضان حسن ، سليمان محمد سليمان، وفاطمة حلمي فريز، (٢٠٢٢) . فعالية برنامج تدريبي قائم على مهارات التنظيم الذاتي لتحسين بعض مهارات ما وراء المعرفة لدى التلاميذ ذوي العجز المتعلم بالمرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية جامعة بنى سويف، ١٩ (١١٣)، ٧٨ - ١٠٤ .
- أسماء موسى محمود، رمضان على حسن، وهيبه ممدوح محمود (٢٠٢٣). الكفاءة السيكمترية لمقياس الاندماج الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوي صعوبات التعلم. مجلة كلية التربية - جامعة بنى سويف، ٧، ١٨٧ - ٢١٤ .
- أشرف صلاح أحمد (٢٠٢٢). فعالية برنامج قائم على نظرية المرونة المعرفية لتنمية مهارات مناصرة الذات واتخاذ القرار للتلاميذ الصم بالمرحلة الإعدادية. مجلة البحث في التربية وعلم النفس، ٣٧ (٣)، ١٥٥ - ٢٢٨ .
- أطياف محمد الجبورى وفلاح صالح الجبورى (٢٠٢٣). فاعلية برنامج تعليمي قائم على نظرية المرونة المعرفية فى اكتساب المفاهيم الاجتماعية عند طالبات الصف الرابع الأدبي. مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية، ٢٠ (١١)، ٣٢٨ - ٣٤٥ .
- إكرام كاظم هادى (٢٠٢٢). العجز المتعلم وعلاقته ببعض المتغيرات فى ظل الظروف الراهنة. مجلة العلوم النفسية، ٣٣ (٢)، ٢٣٧ - ٢٦٨ .

- آلاء نور الدين محمود (٢٠٢٣). أثر تفاعل بين البروتقوليوات الإلكتروني القائمة على مبادئ نظرية المرونة المعرفية والتقويم التكويني(الذاتي / الأقران) على النهوض الأكاديمي والتحصيل لطلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية جامعة بنى سوف*، عدد يناير، جزء أول، ٨١٦ - ٨٨٢.
- أميرة محمد بدر وناريمان جمعة اسماعيل (٢٠٢٣). أثر نموذج مقترح لتدريس الكيمياء قائم على مبادئ نظرية المرونة المعرفية في تنمية بعض مهارات التفكير السابر والتدفق النفسي لدى طلبة الصف الأول الثانوي. *مجلة كلية التربية بنها*، ٣٤(١٣٤)، ٤٣٣ - ٥٥٠.
- أنور محمد القاضي، محمد عبد التواب أبو النور، ورانيا شعبان الصايم (٢٠٢٠). الخصائص السيكمترية لمقياس العجز المتعلم لطلاب وطالبات المرحلة الثانوية (عام -فنى). *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*، ١٤، ٣٣٥ - ٣٥٧.
- إيمان عبد الرؤوف عبد الحليم (٢٠٢٤). الإسهام النسبي لكل من المعتقدات المعرفية والإبداع الانفعالي في التنبؤ بالاندماج الأكاديمي لدى طلاب شعب اللغات بكلية التربية. *مجلة البحث العلمي في التربية*، ٢٥ (٤)، ١٢٢ - ١٧٤.
- إيمان فوزى سعيد (٢٠١٦). منبئات العجز المتعلم لدى عينة من الطلاب الجامعيين . *مجلة الإرشاد النفسى*، ٤٧، ج ٢، ١ - ٥٢.
- تغريد ضيف الله الهذلى ونوار محمد الحربى (٢٠٢٣) . التجول العقلى وعلاقته بالاندماج الأكاديمي لدى طلبة جامعة أم القرى. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٧ (٧)، ١١٣ - ١٣٤.
- حسام الدين محمد مازن، بدرية محمد حسانين، ودعاء عبد المنعم سليمان (٢٠٢٣). برنامج فى الكيمياء قائم على نظرية المرونة المعرفية وفاعليته فى تنمية مهارات الحل الإبداعى للمشكلات باستخدام الريبوت لدى طلاب مدارس STEM . *International Journal of Learning Management Systems*، ١١(٣)، ٢٣ - ٥٢.
- حسنى النجار وأميرة النجار (٢٠٢٣). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الحكمة فى تحسين الإندماج الأكاديمي واستراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية لدى طلبة الجامعة القابلين للاستهواء الفكرى. *مجلة كلية التربية بتفهننا الأشراف*، ١(٤)، ٣٥٥ - ٥٠٤.

- حسين حسن طاحون، نبيلة عبد الرؤوف شراب، وفاطمة محمد البشير (٢٠٢٣).
الخصائص السيكمترية لمقياس الاندماج الأكاديمي. مجلة كلية التربية - جامعة
العريش، ٣٣، ٤٥٣ - ٤٧٩.
- حلمى محمد الفيل (٢٠١٣). تصميم مقرر الكترونى قائم على نظرية المرونة المعرفية
وتأثيره فى تنمية الذكاء المنطوقى وخفض العبء المعرفى لدى طلاب كلية
التربية النوعية جامعة الاسكندرية. رسالة دكتوراه، كلية التربية ، جامعة
الاسكندرية.
- حلمى محمد الفيل (٢٠١٥). المقررات الالكترونية المرنة معرفياً. القاهرة : مكتبة
الأنجلو المصرية.
- حنان الحربى (٢٠٢٢). نمذجة العلاقات السببية بين الاندماج الأكاديمي وقوة السيطرة
المعرفية والمعدل الأكاديمي لدى طلبة جامعة أم القرى. مجلة العلوم التربوية،
٤، ٥٠٠ - ٥٤١.
- دعاء عبد المنعم سليمان (٢٠٢٣). برنامج في الكيمياء قائم على نظرية المرونة
المعرفية وفاعليته في تنمية المهارات العملية باستخدام الروبوت لدى طلاب
مدارس STEM. المجلة التربوية الشاملة، ١ (١)، ٤٢ - ٩٨.
- رانيا عبد الفتاح السعداوى (٢٠٢٤). أنشطة إثرائية مقترحة قائمة علي نظرية المرونة
المعرفية (CFT) لعلاج صعوبات تعلم الكيمياء باللغة الإنجليزية وتنمية الدافعية
لدى طلاب المدارس الثانوية الرسمية للغات. مجلة البحث العلمى فى التربية،
٢٥ (٣)، ٣١١ - ٤٠٢.
- رحاب ممدوح سعد، حسن أحمد علام، أحمد محمد المهدي، وهبة السيد توفيق
(٢٠٢٣). الخصائص السيكمترية لمقياس الإندماج الأكاديمي لدى طلاب
جامعة أسوان. مجلة كلية التربية - جامعة أسوان، ٤٠، ١٧٦ - ٢٠٢.
- رياض سليمان طه (٢٠٢٠). الاندماج الأكاديمي وعلاقته بالشغف الأكاديمي والتفاؤل
والرجاء لدى طلاب الجامعة "دراسة في نمذجة العلاقات. مجلة كلية التربية فى
العلوم النفسية، ٤٤ (٣)، ٢٩١ - ٣٧٢.
- ريم أحمد عبد العظيم (٢٠١٨). برنامج قائم على نظرية المرونة المعرفية لتنمية الوعي
بالتدريس المتمايز لدى الطالبات معلمات اللغة العربية منخفضات معتقدات
الفاعلية الذاتية للتدريس. بحوث فى تدريس اللغات، ٤ (٤)، ١ - ٧٢.

-سامح حسن حرب (٢٠١٩). تباين الاندماج الأكاديمي والتحصيل الدراسي بتباين مستوى الأسلوب التنظيمي الحركة والتقييم والصمود الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية، جامعة بنها، ٣٠ (١١٩)، ٨٠ - ١.

-سعاد كامل قرني (٢٠٢٤). فعالية الإرشاد البنائي الذاتي في خفض المنافسة الزائدة وأثره على الإندماج الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. مجلة الإرشاد النفسي، ٧٨ (١)، ٥٨٠ - ٥٠٧.

-شادي محمد أبو السعود (٢٠٢١). فعالية الإرشاد المعرفي السلوكي في خفض مستوى العجز المتعلم لدى طلاب الجامعة المتعثرين أكاديمياً مجلة الإرشاد النفسي، ٦٨ (٣)، ٥٢ - ١. doi:10.21608/cpc.2021.245351

-شروق الزهراني (٢٠١٨). الاندماج الأكاديمي وعلاقتها بالقيم الإنسانية لدى عينة من طلاب الجامعة في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية. مجلة جامعة الملك عبد العزيز، الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة الملك عبد العزيز، ٢٧ (١)، ٢٥٣ - ٢٦٨.

-شيرى مجدى مسيحة (٢٠٢٢). وحدة مقترحة في الفيزياء الطبية الحيوية قائمة على مدخل التكامل لتنمية مهارات التفكير البيني والاندماج الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية مجلة كلية التربية في العلوم التربوية، ٤٦ (٣)، ٨١ - ١٤٨.

-شيماء كمال عبد العليم (٢٠٢٢). النوموفوبيا "الخوف من فقدان الهاتف النقال" وعلاقته بالاندماج الأكاديمي واليقظة العقلية لدى طلبة الجامعة. مجلة الإرشاد النفسي. مركز الإرشاد النفسي- جامعة عين شمس، ٧١، ٣٨١ - ٤٤٣.

-عايدة فاروق حسين (٢٠١٩). تطوير بيئة تعلم الكترونية تشاركية قائمة على مبادئ نظرية المرونة المعرفية لتنمية مهارات معالجة المعلومات و الذكاء الجماعي لدى طلاب كلية التربية جامعة الإسكندرية. مجلة دراسات تربوية واجتماعية، ٢٥ (٨)، ١٦٨ - ١٣.

-عبد الخالق فتحي أحمد (٢٠٢١). برنامج مقترح في التاريخ قائم على نظرية المرونة المعرفية (CFT) لتنمية الوعي ببعض القضايا المعاصرة والدافعية للتعلم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة كلية التربية في العلوم التربوية، ٤٥ (٢)، ٤٠٠ - ٣٤٥.

-عدنان يوسف العنوم، شفيق صلاح علاونة، عبد الناصر زياب الجراح، ومعاوية محمود أبو غزال (٢٠١٨). علم النفس التربوي النظرية والتطبيق (ط٩). الأردن : دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- على عبد المنعم حسين، غادة محمد شحاتة، الشيماء ناجى عبد الحميد (٢٠٢٣) .
الخصائص السيكمترية لمقياس الاندماج الأكاديمي لذوى صعوبات التعلم. مجلة
التربية الخاصة، ١٢ (٤٣)، ١٥٣ - ٢٠٣.
- على ماهر خطاب (٢٠٠٧). *مناهج البحث فى العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية*
(ط٣). القاهرة : الأنجلو المصرية.
- على ماهر خطاب (٢٠٠٩). *الإحصاء الاستدلالي فى العلوم النفسية والتربوية*
والاجتماعية. القاهرة : الأنجلو المصرية - المكتبة الأكاديمية- مكتبة النصر.
- على ثابت حنفى ومحمد أحمد خليل (٢٠٢٣). *نمذجة العلاقات بين كل من الاندماج*
الأكاديمي والتنظيم الانفعالي والاحترق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. مجلة
الإرشاد النفسى، ٧٦، ٤٥٧ - ٥٣٨.
- على جعار لفقة (٢٠٢٢). *الاندماج الأكاديمي لدى طلبة الجامعة*. مجلة ديالى للبحوث
الانسانية، ٦٤، ٥٧٧ - ٦٠٤.
- فاطمة أنور الطوالة (٢٠٢٢). *الأفكار اللا عقلانية وعلاقتها بالعجز المتعلم لدى عينة*
من المخفقات بالثانوية العامة. مجلة العلوم التربوية، ٣٠ (١)، ٣٦١ - ٣٨٩.
- كمال زيتون (٢٠٠٨). *تصميم البرامج التعليمية بفكر البنائية تأصيل فكرى وبحث*
لمبريقى . القاهرة: عالم الكتب.
- مارينا فارس يوسف (٢٠٢٣). *الخصائص السيكمترية لمقياس العجز المتعلم لدى*
طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية - جامعة عين شمس، ٤٧، ٢٤١ - ٢٦٤.
- مروة صادق أحمد (٢٠٢١). *الإسهام النسبى للإتجاه نحو التعلم المزيج والحاجة إلى*
المعرفة فى التنبؤ بالاندماج الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية . مجلة الإرشاد
النفسى - جامعة عين شمس، ٦٧، ١٨٣ - ٣٠٢.
- محمد سعيد العليانى (٢٠٢٠). *العجز المتعلم والأسلوب المعرفي لدى الطلاب ذوى*
صعوبات التعلم. مجلة القراءة والمعرفة، ٢٠ (٢٣٠)، ١٣٥ - ١٦٦.
- محمد سيد عبد اللطيف (٢٠٢١). *فاعلية برنامج تدريبي قائم على مكونات الذكاء*
الأخلاقي فى تنمية الإندماج الأكاديمي وخفض مستوى التتمر الإلكتروني لدى
طلاب المرحلة الثانوية. المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث - مجلة العلوم
التربوية والنفسية، ٥ (٢٠)، ٥٢ - ٩٢.

- محمد محمد سالم ، خلف حسن الطحاوي، وآمال محمد السيد (٢٠٢٤). تنمية مهارات الفهم الإبداعى لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية فى ضوء نظرية المرونة المعرفية. *مجلة كلية التربية - جامعة بورسعيد*، ٤٥، ٢٥٣ - ٢٧٣.
- محمد محمود سعودى وداليا خيرى عبد الوهاب (٢٠١٣). أثر برنامج تدريبي لاستثارة الدافعية الأكاديمية الداخلية في تقدير الذات الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدي عينة من طلاب المرحلة المتوسطة ذوي العجز المتعلم بمدينة الطائف. *دراسات عربية فى التربية وعلم النفس*، ٣٧ (٣٧)، ١١٧ - ١٧٠.
- مروة مختار بغدادى (٢٠١٥). العوامل المنبئة بالمرونة المعرفية لدى طلاب الجامعة. *مجلة دراسات تربوية واجتماعية - مصر*، ٢١ (٣)، ١٠٥٩ - ١١١٠.
- مسعودة عبد الله خليفة (٢٠٢٣). العجز المتعلم وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة رواق الحكمة-جامعة الزاوية*، ١٤، ٨١ - ١٠٦.
- مصطفى أبو المجد سليمان مفضل و ياسر عبدالله حفى حسن. (٢٠١٥). فعالية العلاج المعرفى السلوكى فى خفض حدة العجز المتعلم وتحسين الدافع للإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الثانية من التعليم الأساسى الفائقين عقلياً . *مجلة الإرشاد النفسية* ، ٤٢ (٤٢)، ٩١١-١٠٢٢. doi: 10.21608/cpc.2015.49038.
- مى السيد خليفة (٢٠٢٣). فاعلية برنامج تدريبي قائم على اليقظة العقلية في تنظيم الذات الأكاديمي لدى الطلاب المعلمين ذوي العجز المتعلم. *مجلة دراسات تربوية واجتماعية -كلية التربية جامعة حلوان*، ٢٩ (٧)، ٥٥٢ - ٦١٤.
- نايفة قطامى (٢٠٠٤). الاستراتيجيات المعرفية للتعلم المنظم ذاتياً للطلبة الجامعيين ، وعلاقتها بمتغير التحصيل الدراسي ، والمرونة المعرفية، والدافعية المعرفية. *مجلة مستقبل التربية العربية - مصر*، ١٠ (٣٢)، ٣٠٩ - ٣٤٠.
- نورا محمد عرفة (٢٠٢٤). الاسهام النسبى لكل من الاندماج الأكاديمي والطموح الأكاديمي فى التنبؤ بالاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً لدى طلاب الجامعة فى سياق التعليم الهجين. *مجلة الإرشاد النفسى*، ٧٨ (١)، ٨٥-١.
- نورة حجازى عبد الظاهر، محمد عبد السلام غنيم، ومى السيد خليفة (٢٠٢٣). الخصائص السيكمومترية لمقياس العجز المتعلم لدى طالبات المرحلة الثانوية. *مجلة دراسات تربوية واجتماعية*، ٢٩ (٣)، ٩٣ - ١٢٠.
- نرمين مصطفى الحلو، شيماء بهيج متولى (٢٠٢٠) . أثر توظيف منصة إلكترونية قائمة على استخدام موقع Easy Class لتنمية مهارات إدارة المعرفة الشخصية والاندماج

الأكاديمي لدى الطالبة المعلمة كلية الاقتصاد المنزلي مجلة كلية التربية، ٢٠ (١)
، ١٠٥ - ١٧٩.

-نعمة بسيوني محمد (٢٠٢٠). فعالية برنامج إرشادي قائم على نظرية المرونة المعرفية
في تحسين جودة الحياة المهنية لدى معلمات رياض الأطفال. مجلة الطفولة
والتربية، ٤١، ج ٣، ١٩٣ - ٢٣٦.

-نوفل عباس كريم (٢٠٢٢). برنامج تدريبي قائم على نظرية المرونة المعرفية وأثره في
إكساب مدرسي التاريخ مهارة العرض الفعال وتحصيل طلبتهم. مجلة جامعة
تكريت للعلوم الإنسانية، ٢٩ (٤)، ٣٩٢ - ٤٣٢.

-هالة على عباس، ولاء ربيع مصطفى، ونيرمين محمود عبده (٢٠٢١). العجز المتعلم
وعلاقته بجودة الحياة الأكاديمية لدى المعاقين سمعياً. مجلة كلية التربية جامعة
بنى سويف، عدد يناير، الجزء الأول، ٦١١ - ٦٥٠.

-هديل حسين حسن ومنار فتحى محمد (٢٠٢٣). الشفقة بالذات والاندماج الأكاديمي
كمؤشرات للرفاهية النفسية لدى طلاب الدراسات العليا المتفوقين دراسياً. مجلة
كلية التربية - جامعة الاسكندرية، ٣٣ (٢)، ٣٠١ - ٣٧٦.

-وصل الله عبد الله السواط (٢٠١٥). مستوى الرضا عن خدمات الإرشاد الأكاديمي
وعلاقته بالاندماج النفسي والمعرفي لدى طلاب الجامعة في ضوء بعض
المتغيرات. مجلة كلية التربية - جامعة الأزهر، ١٦٥ (٢)، ٣٦٥ - ٤٠٥.

-وليد السيد خليفة ولبنى شعبان أبو زيد (٢٠٢٢). فعالية برنامج تدريبي قائم على تقرير
المصير في تحسين الاندماج الأكاديمي لدى التلاميذ ضعاف السمع زارعي
القوقعة الإلكترونية. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، ١٦ (٧)، ٢١٨ -
٢٦٢.

ثانياً: المراجع الأجنبية

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

-Al-Jabari, R.(2012). Relationships among self - esteem , psychological and cognitive flexibility and psychological symptomatology. Master. University of North Texas.

- Bowden, J. L. H., Tickle, L., & Naumann, K. (2021). The four pillars of tertiary student engagement and success: a holistic measurement approach. *Studies in Higher Education*, 46(6), 1207-1224. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1672647>
- Cheng, J. & Kazallka, T. (2016). Cognitive flexibility theory and its application to learning, Syracuse university- RIDLR projects. Retrieved June, 19, 2024 from: <https://ridlr.syr.edu/wp-content/uploads/2020/11/ConceptPaper2016-CFT.pdf>
- Dennis, J.P& Vander Wall, J.(2010). The Cognitive flexibility inventory: Instrument development and estimates of reliability and validity. *Cognitive Therapy and Research*, 34(3), 241- 253.
- Escobar, J., Meneses, A., Hugo, E., Barber, A., and Montenegro, M.(2024). Domain-General and Reading-Specific Cognitive Flexibility and Its Relation with Other Executive Functions: Contributions to Science Text Reading Comprehension. *Journal of Research in Reading*, 47 (2), 161-180 .
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109. <http://www.jstor.org/stable/3516061>
- Ghasemi, F & Karimi, M.(2021). Learned helplessness in public middle schools: The Effects of an intervention program based on motivational strategies. *Middle School Journal*, 52(4) 23-32.
- Gecik,I, E. and Emre, A.(2023). The Relation between Science Teachers' Classroom Management Skills and Their Cognitive Flexibility. *Educational Studies*, 49(3), 437-450 .

- Gunduz, B. (2013). "Emotional intelligence, cognitive flexibility and psychological symptoms in pre-service teachers". Educational Research and Reviews, 5(13), 1048 – 1056.
- Hooper, N. & McHugh, L. (2013). Cognitive defusion versus thought distraction in the mitigation of learned helplessness. Psychological Record, 63 (1), 209-217.
- Hunziker, M. & Dos Santos, C. (2007). Learned helplessness: Effects of response requirement and interval between treatment and testing. Behavioural Processes, 76,183-191.
- Injung L., Changdai K., & David, K. D.(2018). Effects of cognitive defusion compared to thought distraction on Korean college students with social anxiety. Journal of Asia Pacific Counseling, 8 (2),75-94.
- Jacob, I.(2019). Learned helplessness and fatigue severity as correlates of suicidality among civil servants in Makurdi metropolis. IFE Psychologia , 27(2),49-61.
- Johnco, C., Wuthrich, V.& Rapee, R.(2014). Reliability and validity of two self – report measures of cognitive flexibility . Macquaire University Human Research Ethics Committee.
- Kwanjai, D., & Sumalee, C. (2012). The Constructivist learning environments model enhancing cognitive flexibility for higher education: validation phase. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 46, 3764-3770.
- Madewell, A. N., & Ponce-Garcia, E. (2016). Assessing resilience in emerging adulthood: The Resilience Scale (RS), Connor–Davidson Resilience Scale (CD-RISC), and Scale of Protective Factors (SPF). Personality and Individual Differences, 97, 249–255. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.03.036>

- Malik, K., Michelson, D., Doyle, A. M., Weiss, H. A., Greco, G., Sahu, R., Fairburn, C. G., & Patel, V. (2021). Effectiveness and costs associated with a lay counselor delivered, brief problem solving mental health intervention for adolescents in urban, low-income schools in India 12-month outcomes of a randomized controlled trial. *PLoS Medicine*, 18 (9), 1-19.
- Moore, A. and Malinowski, P. (2009). Meditation . mindfulness and cognitive flexibility . *Consciousness and Cognition*, 18, 176 – 186.
- Patterson, D.J. (2024). Validating the Learned Helplessness Questionnaire: Examining Factor Structure, Social Desirability Bias, and Demographic Differences in an American Sample. *European Journal of Psychology and Educational Research*, 7(4), 233-246.
- Prihadi, K., Tan, C., Tan, R., Yong, P., Yong, J., Tinagaran, S. and Yeow, J., (2018). Procrastination and learned-helplessness among university students: The Mediation effect of internal locus of control. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, v16 n46 p579-595.
- Reeve, J., & Tseng, C. (2011). Agency as a fourth aspect of students' Engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 257-267.
- Sapmaz, F. & Dogan, T. (2013). Assessment of cognitive flexibility: reliability and validity studies of turkish version of the cognitive flexibility inventory. *Egitim Bilimleri Fakultesi Dergisi*; Ankara, 46 (1), 143-161.
- Shen, S., Tang, T., and Pu, L., Mao, Y. Wang, Z., Wang, S. (2024). Teacher emotional support facilitates academic engagement through positive academic emotions and mastery-approach goals among college students. *SAGE Open*, 14(2).

- Spiro, R. J., Collins, B. P., Thota, J. J. & Feltovich, P. J. (2003). Cognitive flexibility theory: Hypermedia for complex learning, adaptive knowledge application, and Experience Acceleration. Educational Technology, 43(5), 5-10.
- Tracy , B. (2004) . Goals! : How to get everything you want faster than you ever thought possible. Berrett- Koehler Publishers . ISBN 1576753077, 9781576753071
- Trindade, I. A., Mendes, A. L., & Ferreira, N. B. (2020). The moderating effect of psychological flexibility on the link between learned helplessness and depression symptomatology: A preliminary study. Journal of Contextual Behavioral Science, 15, 68-72.
- Toprak, E., Metin, A., and Ünalın, D.(2024). The Mediating Role of Cognitive Flexibility and Critical Thinking in the Relationship between Academic Motivation and Fear of Negative Evaluation. Psychology in the Schools, 61 (2), 727-738 .
- Veiga, F. H., García ,F., Reeve,J., Wentzel,K., &García,O. (2015). When Adolescents with High Self-Concept Lose their Engagement in School. Revista psicodidactica, 20 (2), 305-320.
- Willms, J. D. (2003). Student engagement at school. A sense of belonging and participation. Paris: Organisation for Economic Co- operation and Development
- Wu,S. and Tu, C.(2019). The Impact of learning self-efficacy on social support towards learned helplessness in china. EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 15(10),em 1825
<http://dx.doi.org/10.29333/ejmste/115457>

-Yang, H. and Xiang, J.(2025). Peer support and academic engagement: The Moderated mediation model for college Students. Psychology in the Schools, 62(1) ,281-295 .