فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية التعلم الخبراتي في الاندماج الأكاديمي والرشاقة المعرفية لدى طالبات جامعة للأزهر[1]

د/ عفاف سعيد فرج البديوي[2] .

مدرس علم النفس التعليمي بكلية الدراسات الانسانية –تفهنا الأشراف بالدقهلية

جـــامعة الأزهـــر

ملخص البحث:

هدف البحث إلى التعرف على فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية التعلم الخبراتـــي فـــي الاندماج الأكاديمي والرشاقة المعرفية لدى طالبات كلية الدراسات الانسانية بتفهنـــا الأشـــراف بالدقهلية جامعة الأزهر، وتكونت العينة من (٦٢) طالبة تم تقسيمهن إلى مجموعتين إحـــداهما تجريبية والأخرى ضابطة، وأعدت الباحثة مقياسي الاندماج الأكـــاديمي والرشـــاقة المعرفيـــة ومقياس فعالية المعالجة التجريبية والجلسات التدريبية القائمة على التعلم الخبراتي، وتوصـــلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠،٠١) بين متوسطي درجات طالبات كـــل من المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس الاندماج الأكاديمي لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠١) بين متوســـطات درجات كل من القياس القبلي والبعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في الانـــدماج الأكـــاديمي (الأبعاد والدرجة الكلية)، حيث كانت الفروق بين القياسين القبلي والبعدي لصالح البعدي، وبين القبلي والتتبعي لصالح التتبيعي، بينما لم تظهر فروق بين القياســـين البعـــدي والتتبعـــي، كمـــا توصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠،٠١) بين متوســـطي درجـــات طالبات كل من المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي علـــى مقيـــاس الرشـــاقة المعرفية لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠١) بين متوسطات درجات كل من القياس القبلي والبعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في الرشاقة المعرفية (الأبعاد والدرجة الكلية)، حيث كانت الفروق بين القياسين القبلـــي والبعـــدي لصـــالح البعدي، وبين القبلي والتتبعي لصالح التتبعي، بينما لم تظهر فـــروق بـــين القياســـين البعـــدي والتتبعي.

الكلمات المفتاحية: التعلم الخبراتي– الاندماج الأكاديمي _الرشاقة المعرفية.

مقدمة البحث

لم تعد المعرفة غاية في حد ذاتها، بل أصبح التركيز على المفهوم الرئيسي والـــوظيفي لتلك المعرفة، فلم تعد طرق التدريس التقليدية فعالة في عملية التعلم، كما أنها لاتعطي الفرصة

---

[1] تم استلام البحث في ٢٥/ ٩/ ٢٠٢٠ وتقرر صلاحيتى للنشر في ٢٠٢٠/١١/٢٩

[2] موبيل ٠١٠٠٠٨٩٨١٢٠ أو ٠١٠٩٦١٩٦٠٣٤ايميل afafmazrou@gmail.com

الحقيقية للطالب للتعلم أو إبداء رأيه أو تعزيز دافعيته، لذا كان منوطا بالجامعات أن تستجيب وتتفاعل مع ظروف مجتمعاتها من خلال نشر المعارف العلمية من خلال طرق حديثة لاتعتمد على الحفظ والتلقين والتلقي السلبي، وإنمايعتمد على النقاش والحوار والتأمل والتفكير والتحليل والتعميم والتطبيق.

ويذكر(الفيل ،٢٠١٩، ٧٥-٧٦) أنه توجد كثير من النظريات التي تفسر عملية التعلم وتنظم حقائقه وتوضح العوامل المؤثرة فيه وتعالج سلبيات التعلم التقليدي وتساير تطورات العصر، ومن هذه النظريات نظرية التعلم الخبراتي (Experiential Learning Theory) والتي تعد أحدث النظريات التعليمية التي ظهرت لتحسين عمليتي التعليم والتعلم عن طريق ضمان المشاركة الايجابية للطالب في عملية تعلمه، كماتؤكد على أن المعلم ميسر ومسهل للعملية التعليمية، وتركز على أهمية الخبرة وليس المعرفة وأن المتعلم يكتسب المعرفة من خلال معايشته للخبرات المختلفة في البيئات الواقعية ويعالجها في سياقها الحقيقي.

ويذكر(Katula& Threnhauser,1999,238) أن التعلم الخبراتي من الاتجاهات المستخدمة في برامج التعليم العالي على مستوى العالم، خاصة تلك التي تستهدف تقديم تجربة واقعية، وذلك لكون التجارب العلمية التي قامت عليه جاءت متميزة، كما أنه يساعد على إلقاء التعلم ذي صلة بسوق العمل بما يحقق دور الجامعات في دعم التقدم الاقتصادي والمجتمعي والتنموي.

وبلور (Kolb & Kolb, 2005,194) مع بداية القرن الحادي والعشرين أنموذجا للتعلم الخبراتي قائما على تعريفه بأنه دورة تعلم تجعل المتعلم يلمس جميع الأساسيات التي تكون المعرفة وهي التجربة والتأمل والتفكير والتطبيق الواقعي عبر خبرات واقعية مباشرة أساسها الملاحظات والتأملات، ويأخذ التعلم الخبراتي لدى (Schwartz,2015,3) في المرحلة الجامعية شكلان، أحدهما يتطلب نزول أرض الواقع أو المكان كالتربية العملية تماما والتعلم الخدمي، والثاني :تعلم صفي قائم على الخبرة ويعتمد على طرق تدريس متنوعة مثل:لعب الأدوار، والألعاب، والفيديو، والمحاكاة، والعروض التقدمية، ويتم التعلم من خلالها فرديا وجماعيا.

ويذكر (SatishChandranc & RameshBabuaz, 2019,18-17) أن التعلم الخبراتي يساعد على تحويل عملية التعلم من المعلم للطالب ويسمح باكتساب أكبر قدر ممكن من المعرفة والتفاعل مع العالم الحقيقي ويساعد على الحصول على مستويات أعلي من نموذج تصنيف بلوم الذي يصنف الأهداف التعليمية في الترتيب المتزايد للمستويات المعرفية ويساعد المتعلم على اكتساب مهارات التقنية والتفكير الناقد والتكيفي ومهارات حل المشكلات والقدرات التحليلية بالإضافة إلى المهارات الشخصية مثل التواصل والمرونة والعمل الجماعي وإدارة

الوقت والقيادة التي تتطلبها المؤسسات والصناعات فيما بعد.

وترى الباحثة أن نجاح التعلم القائم على الخبرة في تنمية هذه المتغيرات يزيد من أهمية بحث فعاليته، إلا أن السؤال الأهم والمرتبط ببنية هذا التعلم هو لماذا ينجح الطلاب في إدراك معارفهم وتعميم هذه الخبرات في مواقف مشابهة أو تطبيقها ونقلها في مواقف جديدة بينما يفشل البعض الآخر، وتتصور الباحثة الحالية أن ذلك يعتمد على طبيعة الاندماج الأكاديمي ومدى رشاقتهم المعرفية، فالطلاب المندمجين معرفيا وانفعاليا ومهاريا ينجحون في نقل الخبرة وتعميمها وتطبيقها بصورة أسرع، كما أن الطلاب الذين يتقبلون كل جديد ويتكيفون مع المواقف الصعبة والغامضة والذين يستطيعون تركيز انتباههم هم الأقدر على ادراك خبراتهم ومعالجتها ونقلها إلى مواقف أخرى، لذلك رأت الباحثة الحالية بحث التعلم الخبراتي كمتغير مستقل للوقوف على أثره في الاندماج الأكاديمي والرشاقة المعرفية.

ويتفق كل من (Zhang, Shi, Yun,Li,Way, He, & Miaa , 2015,586; Krause & Coates , 2018,496) على أن الاندماج الأكاديمي حالة عقلية ايجابية منجزة ترتبط بالعمل وتتصف بالحيوية والنشاط والتفاني والإخلاص والانهماك، وتشير الحيوية والنشاط إلى الطاقة التي يوظفها الفرد في الدراسة، ويشير التفاني إلى المعنى والهدف لدى الفرد في الدراسة، ويشير الانهماك إلى مدى اندماج الفرد واستمتاعه بدراسته، كمايعبر الاندماج الأكاديمي عن مدى انخراط الطلاب وحماسهم في المؤسسات التربوية أثناء ممارسة الأنشطة والمهام التعليمية، وتؤثر بالايجاب على أدائهم وسلوكهم الأكاديمي، ممايساعدهم على اكتساب المعارف والمفاهيم والمهارات.

كما يشير (Luthanes & Palmer, 2016,1099) إلى أن الاندماج الأكاديمي في الممارسات التربوية يعد أفضل المنبئات بالتعلم والنمو الشخصي، كما وجدت البحوث أنه كلما اندمج الطلبة في أنشطتهم التربوية الهادفة تستمر فوائد ذلك إلى مابعد التخرج من الجامعة ويضاعف فرص اندماجهم فيما بعد.

و تم اجراء أبحاث عديدة لتنمية الاندماج الأكاديمي، لكن لاتوجد سوى أبحاث قليلة اهتمت بتنمية الاندماج الأكاديمي لدى طالبات الجامعة، على الرغم من أن التدخلات التعليمية التي تحسن الاندماج يمكن أن تعزز التحصيل الدراسي وتقلل من التباينات فيه، وهذا ماأثبتته بحوث عدة بأن اندماج الطلاب معرفيا وانفعاليا وسلوكيا له آثار عميقة على دافعيتهم واستعدادهم الأكاديمي وله تأثير كذلك على سلوكياتهم وأساليب تفكيرهم وبيئاتهم وعلى نجاحهم الأكاديمي وتأثيره يمتد إلى مابعد تخرجهم من الجامعة

(Singh, Granville& Dika, 2002; Akpan, & Umobong, 2013; Wang, &Eccles, 2013).

وتكتمل عملية الاندماج عندما يقرر المعلمون الأنشطة داخل حجرات الدراسة وتنفيذها لتحقيق أهداف المناهج الدراسية والتفاعل اليومي مع الطلاب (Crowther, Kaagen, Ferguson, & Hann, 2002).

يتضح مما سبق أن الاندماج الأكاديمي يمكن تنميته وتحسينه، ويؤدي المعلمون دورا بارزا في ذلك، وأن الطلاب المندمجين لديهم استعداد للتفكير وإتقان المهارات بصفة مستمرة، وأن المتعلمين يركزون فيه على المعارف والانفعالات والمهارات والقدرة على انتقائهم واستبعاد المثيرات غير ذات الصلة، كما يقوم على أساس مايخصصه المتعلم من جهد وطاقة ووقت ودافع وإمكانات أثناء آداء المهام وأنشطة التعلم، ومن ثم يتبين وجود قواسم مشتركة بين مايتيحه التعلم الخبراتي وما يتطلبه ويفضله الطلاب المندمجين، وترى الباحثة الحالية أن هذه القواسم المشتركة أمر يلفت الانتباه إلى افتراض إمكانية إسهام التعلم الخبراتي في تحسين الاندماج الأكاديمي .

ومن زاوية أخرى يتضح أن التعلم الخبراتي يوفر بيئة ديناميكية غنية بفرص التأمل العميق والتحليل ومعالجة المعلومات والمشاركة وتعميم الخبرة في مواقف مشابهة ونقلها إلى مواقف جديدة، كما أنه يسمح بمعالجة بعض أنواع التفكير، ويؤدي إلى التكيف مع البيئة، كما أنه يسمح بإعادة صياغة المعارف والمعلومات والانفعالات المختلفة، واستيعابها ضمن شخصية المتعلم، وفي هذا النوع من التعلم تزداد قيمة وفائدة الرشاقة المعرفية، حيث أفاد(الفيل, ٢٠٢٠، ٦٣٨) أن الرشاقة المعرفية من شأنها أن تزيد من مهارات التفكير الإبداعي لدى الطالب، وتمكنه من حل المشكلات التي تواجهه، وتزيد من ايجابيته وفاعلية الذات لديه، كذلك تمكنه من السيطرة على طريقة تفكيره ووجهته الذهنية، وتحسن من عمليات المعالجة المعرفية، ومن ثم تزيد من فرص النجاح الأكاديمي.

وتشير الرشاقة المعرفية إلى القدرة على مراقبة الأفكار والأفعال والتحكم، وهي أيضا بنية تعزز القدرة على التكيف في الوقت الفعلي وتتضمن القدرة على إظهار المرونة المعرفية والانفتاح المعرفي وتركيز الانتباه (Jøsok, Lugo, Knox, Sütterlin & Helkala, 2019,12)، وتعد نقطة انطلاق جيدة وجديدة للتنقل والتكيف داخل البيئات الديناميكية، فالشخص الرشيق معرفيا لديه القدرة على اتخاذ القرارات والتفريق بين التعليمات والمعلومات والقدرة على تفسير مجموعة واسعة من المهارات الاجتماعية والعاطفية، ومن المفترض أن تكون الرشاقة مفعلة داخل حجرات الدراسة من خلال المناهج (White, 2017,10).

وفي ظل هذه الأهمية الكبيرة بضرورة بحث هذا المتغير وتنميته لدى طلاب الجامعة لم تجد الباحثة سوى بحوث قليلة جدا على المستوى العالمي والعربي لتنمية هذا المتغير، فقد توصلت نتائج بحث ((Ganesan & Li ,2005 إلى قابلية الرشاقة المعرفية للتحسن،

كماتوصلت نتائج بحث (Knox, Lugo, Jøsok, Helkala, & Sütterlin ,2017) إلى فاعلية ماوراء المعرفة في تحسين الرشاقة المعرفية لدى مستخدمي الإنترنت، وتوصلت نتائج بحث (الفيل، ٢٠٢٠) إلى فعالية التدريب القائم على التحدي في عقلية الإنماء والرشاقة المعرفية لدى طلاب الجامعة.

يتضح من خلال العرض السابق وجود قواسم مشتركة بين الإمكانات التي يتيحها التعلم الخبراتي وماتتطلبه الرشاقة المعرفية من مرونة معرفية وانفتاح معرفي وتركيز انتباه، الأمر الذي يلفت الانتباه إلى إمكانية إسهام التعلم الخبراتي في تحسين الرشاقة المعرفية، كما يتضح قلة البحوث التي تناولت الرشاقة المعرفية بصفة عامة وتنميتها على وجه الخصوص، وبناء عليه يسعى البحث الحالي إلى مواصلة ماقام به الآخرون من الاعتماد على نظرية التعلم الخبراتي– والتي لم ينل الاهتمام الكافي بها مع متغيرات البحث الحالي، حيث لاحظت الباحثة أن هناك ندرة في البحوث التي تناولت التدريب على نظرية التعلم الخبراتي في الاندماج الأكاديمي والرشاقة المعرفية لدى طالبات الجامعة، لذلك رأت القيام بهذا البحث بين طالبات المرحلة الجامعية بكلية الدراسات الانسانية بتفهنا الأشراف بالدقهلية.

مشكلة البحث :

من خلال عمل الباحثة كمد رس بكلية الدراسات الانسانية لاحظت أثناء تدريسها وجود مشكلات شائعة لدى طالبات الجامعة تمثلت في عزوف الطالبات عن الدراسة وعدم متابعة المحاضرات باهتمام، وضعف مشاركتهن في الأنشطة المنهجية واللامنهجية، وعدم حرصهن على الفهم أو التفسير أو طرح الأسئلة، وعدم اهتمامهن بتقدير المعلمين أو الزميلات، وعدم انجاز المهام أو الالتزام بالقوانين أو القواعد داخل الكلية، بالإضافة إلى تشبثهن بآرائهن وعدم تقبل آراء الآخرين، وعدم القدرة على التكيف أو القدرة على التركيز، واستكمالا لهذه الملاحظات، طبقت الباحثة دراسة قبل استطلاعية من خلال استبيان مقيد مكون من (٢٠) فقرة (١٠) فقرات للاندماج الأكاديمي، (١٠) فقرات للرشاقة المعرفية وطبقته على (١٠٠) طالبة من طالبات الفرقة الأولى بشعبة التربية، وتوصلت النتائج إلى أن ٦٠% تقل درجاتهن عن المتوسط في الاندماج الأكاديمي، ٥٥ % تقل درجاتهن عن المتوسط في الرشاقة المعرفية، مما يدل على انخفاض الاندماج الأكاديمي والرشاقة المعرفية لدى طالبات الجامعة، وهو مادعمته نتائج بحث (Datu, Yang, Valdez, & Chu, 2018)أن قرابة ثلث الطلبة المستجدين لا يعودون للالتحاق بالسنة التالية بالجامعة، فالاندماج الأكاديمي يعد عاملا مهما لبقاء الطلبة في الدراسة، وذكر (Conner &Pope ,2013,14) أن ثلثي الطلبة ليسو مندمجين بشكل تام في عملهم الأكاديمي وأنهم لا يقرون بانتظام تمتعهم بمستويات مرتفعة من الاندماج الانفعالي والمعرفي والسلوكي على الرغم من أن معظم الطلبة أقروا أنهم يعملون بجد، إلا أن القليل منهم يستمتعون بعملهم الأكاديمي ويجدونه ذا قيمة، ونقص الاندماج وخصوصا المعرفي والانفعالي يصحبه

ضغوط أكاديمية مستمرة ، كما أشار(عبد الغني ،٢٠١٨، ٥) إلى أن طلاب الجامعة يعزفون عن المشاركات الأكاديمية، ويفتقدون الرغبة في آداء المهام التعليمية المختلفة، مما يدل على انخفاض في مستوى الاندماج الأكاديمي لديهم، ويشير (Sax, Riggers, & Eagan 2015,5, إلى أن الفتيات يتعرضن لضغوط وأعباء كثيرة أثناء المرحلة الجامعية، خاصة في الكليات المختلطة مما يجعل اندماجهن الأكاديمي أقل من البنين، ويذكر (Boyter, 2020,101 & Jacob) أن هناك ندرة في البحوث التي تقيم تصورات الطلاب و الخريجين للتعلم الخبراتي وفاعليته في إعدادهم للممارسة، ويجب اعتماد تدابير ضمان الجودة لضمان أن المعلمين والمؤسسات التعليمية قادرة على تدريب الطلاب على التعلم الخبراتي.

وفي ذات الخط توصلت نتائج بحث(Rock, 2005) إلى فعالية استراتيجية المراقبة الذاتية لتحسين الاندماج الأكاديمي لدى الطلاب، كما توصل Liaupsin, Umbreit, Ferro, (Urso, & Upreti ,2006) إلى فاعلية المنهج الوظيفي في زيادة الاندماج الأكاديمي، في حين توصلت نتائج (Kindermann ,2007) إلى فعالية جماعة الأقران في الاندماج الأكاديمي لدى طلاب الصف السادس، وتوصلت نتائج بحث Wynn, Mosholder & (Larson ,2014) إلى فاعلية الألعاب الرقمية في تحسين الاندماج الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، كما توصلت نتائج بحث(Hedeshi,2017) إلى فاعلية استراتيجيات التنظيم الذاتي في الاندماج الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية، وتوصلت نتائج بحث (عبداللطيف،٢٠٢٠) إلى فاعلية برنامج تدريبي قائم على مكونات الذكاء الأخلاقي في تحسين الاندماج الأكاديمي وخفض التنمر الإلكتروني لدى طلاب المرحلة الثانوية.

وتوصلت نتائج بحث (Xu, Chen, & Chen, 2020) إلى أن الأنشطة التي يستخدمها المعلم لم يكن لها أي دور في تحسين الاندماج العاطفي مقارنة بالاندماج المعرفي والسلوكي، في حين توصلت نتائج بحث (King& Dalu,2018) أن المعلمين لهم دور كبير في تنمية الاندماج الأكاديمي، كما وجدت نتائج بحث (Glesen,2012) أن الأنشطة الصفية التي يستخدمها المعلم من فنون وعلوم وتكنولوجيا أدت إلى تنمية الاندماج الأكاديمي بكافة أبعاده لدى تلاميذ المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة.

ويذكر (Stein& Davis, 2000) أن الطلاب المنخفضين في الاندماج الأكاديمي لديهم معدلات أقل من السلوك السلوك الأكاديمي من الطلاب الآخرين لأن المعلمين يقضون وقتًا أقل في المهام الأكاديمية مع هؤلاء الطلاب، هذا النمط من التفاعل لا يعزز السلوكيات المشكلة فحسب، بل يؤدي إلى تعليم أقل وتوقعات أكاديمية أقل، مما يؤدي غالبًا إلى سلوكيات أكثر تشويشًا وخارج المهام.

وعلى الجانب الآخر يرى (Adamo, 2015, 4)أن الاهتمام بالرشاقة المعرفية والسلوكية

لدى طلاب الجامعة لا يزال ناشئا، كما أن هذا المجال لم يحظ باهتمام من التدخلات البرنامجية، حيث لم يتم بحثه تجريبيا، ويرى (الفيل،٢٠٢٠ ،٦٤٩) أنه يتوجب على نظم التعليم اليوم أن تنتقل بالطلاب من هيمنة القناعات الخاطئة مثل قناعة السمنة المعرفية أو البطء المعرفي إلى الرشاقة المعرفية لأن الطلاب ذوي المستوى المنخفض من الرشاقة المعرفية أقل قدرة على معالجة المعلومات وآداء مهام التعلم لأنهم غير قادين على التمييز بين المعلومات أو رؤية العلاقات بينها، وأنه لابد من الاهتمام بتنمية الرشاقة المعرفية لدى الطلاب في المراحل التعليمية المختلفة، لما لها من أهمية في تطوير آدائهم في المقررات الدراسية وكذلك تمكينهم من حل المشكلات الأكاديمية وغير الأكاديمية، وفي ذات الخط هدفت نتائج بحث (Reyes, Guerra, PisPia & Mick, 2016) إلى تحسين الرشاقة المعرفية وكشفت نتائجها عن قابليتها للتحسن، كماتوصلت نتائج بحث (الفيل،٢٠٢٠) إلى فاعلية التعلم القائم على التحدي في تنمية الإنماء والرشاقة المعرفية لدى طلاب المرحلة الجامعية.

يتضح من الطرح السابق وجود ندرة في البحوث التي تناولت إسهامات التعلم الخبراتي في الاندماج الأكاديمي والرشاقة المعرفية، كمايتضح وجود تناقض في نتائج البحوث، ووجود مشاكل أكاديمية ونفسية تترتب على انخفاض الاندماج الأكاديمي والرشاقة المعرفية، كما يتضح أيضا وجود قواسم مشتركة بين الإمكانات التي تتيحها نظرية التعلم الخبراتي وما يتضمنه ويتطلبه كل من الاندماج الأكاديمي والرشاقة المعرفية، ويتضح أيضا توافر معطيات تجريبية – نتائج بحوث سابقة– في تنمية الاندماج الأكاديمي والرشاقة المعرفية، كمايتضح من العرض حداثة متغير الرشاقة المعرفية ولاتوجد بحوث عربية سوى بحث (الفيل ،٢٠٢٠)، مما يستدعي إجراء هذا البحث، وفي ظل التوصيات السابقة أمكن للباحثة صياغة مشكلة البحث الحالي في **التساؤلات التالية:**

- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس الاندماج الأكاديمي (الأبعاد والدرجة الكلية)؟
- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات كل من القياس (القبلي والبعدي والتتبعي) للمجموعة التجريبية في الاندماج الأكاديمي (الأبعاد والدرجة الكلية)؟
- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس الرشاقة المعرفية (الأبعاد والدرجة الكلية)؟
- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات كل من القياس (القبلي والبعدي والتتبعي) للمجموعة التجريبية في الرشاقة المعرفية (الأبعاد والدرجة الكلية)؟

أهداف البحث :

معرفة مدى فعالية البرنامج التدريبي القائم على نظرية التعلم الخبراتي في الاندماج الأكاديمي وأبعاده وكذا الرشاقة المعرفية وأبعادها، واستمرار هذا التأثير لما بعد الانتهاء من البرنامج لدى

طالبات جامعة الأزهر.

أهمية البحث :

الأهمية النظرية :

- يستمد البحث الحالي أهميته من خلال الشريحة العمرية التي يتناولها، وهن طالبات الجامعة اللاتي يفتقرن إلى الاندماج الأكاديمي والرشاقة المعرفية.
- يساعد البحث الحالي على سد عدة فجوات بحثية، حيث يذكر(أبو طالب، ٢٠٢٠، ١٣) أن نظرية التعلم الخبراتي من أهم النظريات الحديثة المعاصرة، كما أن هناك ندرة في البحوث التي حاولت تنمية الاندماج الأكاديمي والرشاقة المعرفية من خلال نظرية التعلم الخبراتي لدى طالبات الجامعة.
- يعد البحث الحالي استجابة لتوصيات البحوث السابقة، حيث أوصت البحوث بضرورة تنمية الاندماج الأكاديمي والرشاقة المعرفية لدى طلاب الجامعة-- (Holgado, –Vargas, 2013–Cuesta,); Morales, Manzanares, López, & الفيل ،٢٠٢٠; عثمان ٢٠٢٠)

الأهمية التطبيقية:

- قد يخدم البرنامج الذي تم إعداده في هذا البحث السادة المعلمين وأعضاء هيئة التدريس بالدول العربية حيث يمكنهم اقتفاء أثره وعمل برامج مشابهة له أثناء تدريسهم المواد التي يقومون بتدريسها.
- قد يخدم مقياسي الاندماج الأكاديمي والرشاقة المعرفية السادة أعضاء هيئة التدريس في معرفة مدى قدرة طلابهم على التكيف المعرفي والبيئي وقدرتهم على التركيز ومعالجة المعلومات، حيث تعد إحدى الواجبات التى يقع العبء فيها على عاتق المعنيين من أجل إرساء التكيف لأبنائهم الطلاب والطالبات، مما يساهم في تحسين عملية التحصيل لديهم.
- قد يسهم البحث في إحداث نقلة نوعية في مخرجات الميدان التربوي في الدول العربية وذلك بتوجيه أنظار السادة المعنيين بتطوير المناهج الدراسية إلى كيفية تصميم بيئات تعلم قوية تعتمد على نظرية التعلم الخبراتي.
- قد تتقن طالبات المجموعة التجريبية البرنامج القائم على نظرية التعلم الخبراتي، ومن ثم يقْتَفِوْن أثره ويطبقنه عند تدريسهن لطلابهن سواء قبل الخدمة في التربية العملية أو بعد الخدمة من أجل تنمية الاندماج الأكاديمي والرشاقة المعرفية أو متغيرات أخرى نفسية.

مصطلحات البحث :

فعالية Effectiveness: وتعرفها الباحثة بأنها: االفارق الدال إحصائيا بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية التي تتعرض للإجراءات التدريبية وطالبات المجموعة الضابطة التي لاتتعرض لتلك الإجراءات على مقياسي الاندماج الأكاديمي والرشاقة المعرفية.

برنامج تدريبي: Training program تعرفه الباحثة بأنه مجموعة من الإجراءات والخطوات والأنشطة والتطبيقات المحددة والمنظمة والمتكاملة والمعدة في ضوء نظرية التعلم الخبراتي والتي يتعرض لها طالبات المجموعة التجريبية بغرض تحقيق مجموعة من الأهداف المعرفية والوجدانية والمهارية وتغيير سلوك المتدربات أثناء الأداء على البرنامج وبعد انتهائه.

التعلم الخبراتي: Experiential Learning Theory تعرفه الباحثة بأنه عملية يتم من خلالها خلق المعرفة من خلال إدراك ومعالجة الخبرات المختلفة من خلال مجموعة من المبادىء والمراحل المتتابعة والمتمثلة في خمس مراحل (التهيئة للخبرة أو التجربة، التشارك – التأمل ، المعالجة – التحليل ، التوليف – التعميم ، التطبيق) بحيث تكفل للطالبات تطوير معارفهن وانفعالاتهن ومهاراتهن والقدرة على التكيف والتركيز والتوافق الأكاديمي والنفسي.

الاندماج الأكاديمي: Academic Engagemen مجموعة سلوكيات تؤديها الطالبات تنبيءعن مدى انخراطهن وتركيزهن أثناء ممارسة المهام التعليمية والأنشطة الصفية واللاصفية حتى يتمكنّ من إثراء معارفهن ومهاراتهن وخبراتهن وتحقيق أهداف التعلم التي يصبوْن إليها،.ويتحدد إجرائيا بالدرجة التي تحصل عليهاالطالبات على مقياس الاندماج الأكاديمي،ويشمل:الاندماج المعرفي والعاطفي والسلوكي.

الرشاقة المعرفية : Cognitive agility: هي بنية عقلية تتضمن قدرة الطالبة على الخفة والتكيف بسرعة وكفاءة والانفتاح المعرفي وتركيز الانتباه حيث تستلزم مرونتها أن تكون وسطا بين الانفتاح وتركيز الانتباه، فلايمنعها انتباهها المركز من الانفتاح على كل جديد ولا يمنعها انفتاحها من افتقاد معالجة أية معلومة مهمة فتضطر بذلك لمعالجة معلومات غير ذات صلة هادفة بذلك توجيه القرارات الحاضرة والمستقبلية بشأن الوسائل والغايات في مواقف العالم الحقيقي، وتتحدد إجرائيا بالدرجة التي تحصل عليها الطالبات على مقياس الرشاقة المعرفية، وتتضمن أبعاد الانفتاح المعرفي والمرونة المعرفية وتركيز الانتباه .

حدود البحث:

اقتصر البحث الحالي على الحدود الآتية:

- البرنامج التدريبي القائم على نظرية التعلم الخبراتي ومقياسي الاندماج الأكاديمي والرشاقة المعرفية وكلها من إعداد الباحثة.
- مجموعة من طالبات الفرقة الأولى بشعبتي التربية (العام ورياض الأطفال) بكلية الدراسات الانسانية بتفهنا الأشراف بالدقهلية بالفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ٢٠٢٠/**٢٠٢١**.

الإطار النظري للبحث:

أولا:نظرية التعلم الخبراتي :

تسمى النظرية "التعلم الخبراتي " للإشارة إلى الدور المركزي والمحوري الذي تؤديه

الخبرة في عملية التعلم، وهو التركيز الذي يميز نظرية التعلم الخبراتي عن نظريات التعلم الأخرى، لذلك يستخدم مصطلح الخبراتي للتمييز بين تلك النظرية وباقي النظريات التعلم المعرفية والتي تميل إلى التأكيد على المعرفة(Sternberg &Zhang,2000).

ويختلف التعلم الخبراتي عن التعلم الأكاديمي التقليدي، ففي التعلم الخبراتي يدير الطالب تعلمه بدلا من أن يتلقى ما يجب عليه القيام به في عملية التعلم ومتى يفعل ذلك، فالعلاقة بين الطالب والمعلم مختلفة، فهنا يلقي المعلم بالكثير على الطالب، كما أن محتواها قد لا يحدث أو يدرس في فصول التعلم، وقد يحدث التعلم دون وجود الكتب الدراسية أو النصوص الأكاديمية (Moon,2004).

مفهوم التعلم الخبراتي :

يعرفه (Lee,2007,38) بأنه مصطلح عام يشير إلى برامج متعددة ونظم لتزويد المتعلمين في المؤسسات التربوية بفرص تعلم تطبيقية ، وقدم(Kolb&Kolb, 2009,43) تعريفا للتعلم الخبراتي في بداية القرن الحالي يعرفه بأنه دورة تعلم تجعل المتعلم يلمس جميع الأساسيات التي تكون المعرفة وهي التجربة والتأمل والتفكير ثم التطبيق عبر خبرات واقعية مباشرة أساسها الملاحظات والتأملات، ويعرف (Dietz,2018,13) التعلم الخبراتي بأنه العملية التي يشارك فيها الطلاب بشكل هادف من خلال الخبرات والتفكير المركز من أجل زيادة المعرفة وتنمية المهارات والقيم وتطوير قدرتهم على الإسهام في مجتمعاتهم المحلية، ويعرفه (Qualters, 2010, 95) بأنه التعلم الذي يساعد المتعلمين في ترجمة المعرفة التي يحصلون عليها في الفصل الدراسي إلى تعلم ذي معنى لمستقبلهم وهو شكل من أشكال التدريس يشمل التأمل والتعاون والتقييم، والتعلم الخبراتي عند (Dernova,2015,52) هو دورة تتطلب تركيز المتعلم على تأمل الخبرة المستهدفة وتطوير التعميمات المرتبطة بها ثم التحقق منها، ويشير(الفيل ،٢٠١٩، ٧٧) إلى أن التعلم الخبراتي هو التعلم القائم على معايشة ومعالجة المتعلمين للخبرات المختلفة في سياقها الحقيقي، بحيث يتمكنوا من اكتساب وتخليق المعرفة من هذه الخبرات.

مراحل التعلم الخبراتي :

يرى(Kolb ,l984,30 ; مسعد، ٢٠٠٥، ٨٨; نصر،٢٠٠٩، ٥٩; Ndung'u, 2014, 8) أن التعلم الخبراتي يتم من خلال أربع مراحل على النحو الاتي:

المرحلة الأولى: مرحلة الخبرة المحسوسة: والتي يمكن أن تؤدي دورا فاعلا في موقف التعلم إذا تم الابتعاد عن أسلوب المحاضرة لتصبح في شكل : عرض فيديو، دراسة حالة، إجراء تجربة، إطلاع وفحص وتلخيص، شرح بالأدلة.

المرحلة الثانية : مرحلة الملاحظة التأملية: وهي عبارة عن رد فعل للمرحلة الأولى ومكملة لها، وتعتمد على الملاحظة والتأمل وتتضمن : التحدث عن الخبرة الجديدة في ضوء التأمل، طرح بعض الأسئلة حول الخبرة الجديدة في حدود الخبرات السابقة، المشاركة ببعض الملاحظات وردود الافعال، التعبير عن المشاعر المتكونة حول الخبرة، التعبير عن كيفية التعامل مع موقف الخبرة، تحديد الصعوبات وكيفية التغلب عليها.

المرحلة الثالثة : مرحلة التوصل إلى المفاهيم المجردة: وفيها يطور المتعلمون نظرياتهم ويعيدون النظر في الأنماط الفكرية التي كونوها، وتعتمد على استخدام المنطق والتفكير أكثر من المشاعر لفهم المواقف، وأكثر الأسئلة التي تطرح في هذه المرحلة سواء من المعلم إلى المتعلمين أو من متعلم إلى متعلم آخر ضمن مجموعة، هي : كيف تم التفاعل مع موقف الخبرة ؟ كيف يمكن تحديد الملاحظات ؟ ماذا تعني تلك الملاحظات ؟ كيف تصبح الملاحظات واضحة ومحددة ؟ ما الاستنتاجات التي تم التوصل إليها في ضوءالملاحظات؟ ما المبادئ العامة التي تم استنتاجها ؟

المرحلة الرابعة: وهي مرحلة التجريب النشط: ويأخذ التعلم فيها شكل التجريب النشط من خلال أعمال حقيقية للتأثير وتغيير المواقف وحل المشكلات، حيث يقترح المتعلمون الطرق التي تمكنهم من تطبيق المبادئ التي تعلموها، والأسئلة التي تطرح في هذه المرحلة هي : كيف يمكننا تطبيق هذا التعلم ؟ كيف ننفذ ذلك بشكل جيد ؟ كيف نتحقق أن ما فعلناه صحيحا ؟ أي الطرق يمكننا أن نستخدمها مستقبليا؟

وقدم (Dernova, 2015,53-55) مراحل التعلم الخبراتي والتي تتكون من خمس مراحل مستقاة من المراحل الأربعة السابقة وهي التهيئة للخبرة أو التجربة:Experience، التشارك – التأمل: Share– Reflection، المعالجة – التحليل :Analysis – Processing، التوليف – التعميم: Generalize – Synthesis، التطبيق:Application .

مباديء التعلم الخبراتي:

أشار كل من (Kolb& Kolb,2009,43-44 ; سعادة، ٢٠١٤، ٣٢; الفيل ،٢٠١٩، ٨٢-٨٣) إلى مباديء التعلم الخبراتي كالتالي:

- المتعلم محور التعلم الخبراتي والمعلم ميسر لعملية التعلم وموجه لها.
- يحدث التعلم الخبراتي عندما يتم دعم الخبرات المختارة بعناية بعمليات التأمل، والتحليل الناقد، والتركيب.
- نتائج التعلم شخصية وتشكل الأساس للخبرة والتعلم في المستقبل.
- تطوير العلاقات وتغذيتها: المتعلم مع ذاته، المتعلم مع الآخرين، والمتعلم مع العالم بأسره.

- خلال عملية التعلم الخبراتي يشارك المتعلم بشكل نشط في طرح الأسئلة، والتحقيق، والتجريب، والاطلاع، وحل المشكلات، وتحمل المسئولية، والإبداع، وبناء المعنى.
- قد يواجه المعلم والمتعلم النجاح والفشل والمغامرة والمخاطرة وعدم اليقين؛ لأنه لا يمكن التنبؤبنتائج التجربة تماماً.
- تهيئة الفرص للمتعلمين والمعلمين لاستكشاف، واختبار قيمهم الخاصة.
- الأدوار الأساسية للمعلم تشمل إعداد الخبرات المناسبة، وطرح المشكلات، ووضع الحدود، ودعم المتعلمين، وتأمين السلامة الجسدية والنفسية، وتسهيل عملية التعلم.

يتضح مما سبق أهمية التعلم الخبراتي في كونه إطارا مرنا، فعلى الرغم من أنه محدد بمراحل متتابعة ومتكاملة، إلا أنه يسمح بتنفيذه بشكل حر للمتعلمين سواء بصورة فردية أو جماعية، كما أنه يسمح بتدريس المقررات أو المناهج الحرة، كما أنه عملية تضع مسئولية التعلم على أعتاق المتعلمين مما يجعلهم في حالة تركيز ونشاط واندماج دائم مع المعرفة، كما أنه يعد بيئة أصيلة لتلبية المعايير الأكاديمية ، كما أنه يسمح بتنمية التفكير وادراك ومعالجة المعلومات الأمر الذي يساعد على تركيز الانتباه **ولأهمية نظرية التعلم الخبراتي فقد اهتمت البحوث في البيئتين الأجنبية والعربية بتوظيفها في تنمية العديد من المتغيرات النفسية حيث:**

بحث(أبو العلا والفيل،٢٠١٥) تأثير البرنامج التدريبي المقترح القائم على نظرية التعلم الخبراتي في تنمية الذكاء العملي والتفكير الناقد لدى طالبات كلية التربية النوعية – جامعة الإسكندرية، وتكونت عينة البحث من (٣٣) طالبة بقسم الاقتصاد المنزلي بالفرقة الرابعة، تم تقسيمهن إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، واستخدم الباحثان اختبارا للذكاء العملي ومقياسا لمهارات التفكير الناقد، وكذلك برنامجا قائما على نظرية التعلم الخبراتي، وكشفت نتائج البحث عن وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لقدرات الذكاء العملي والدرجة الكلية وكذلك في مهارات التفكير الناقد والدرجة الكلية لصالح طالبات المجموعة التجريبية، كذلك كشفت نتائج البحث عن وجود حجم تأثير مرتفع للبرنامج المقترح القائم على نظرية التعلم الخبراتي في تنمية الذكاء العملي والتفكير الناقد.

وهدف (Huaizhong, Wayne & Andreas , 2019) تطبيق التعلم الخبراتي لتحسين اندماج الطلاب وخبراتهم في دورة الهندسة الميكانيكية لطلاب الجامعة، تم تطبيقه على مجموعتين مقسمتين بالتساوي احداهما درست المنهج بالطريقة التقليدية (٣٠) طالبا ودرست المجموعة التجريبية (٣٠) طالبا بطريقة التعلم الخبراتي، احتوى برنامج التعلم الخبراتي على أنشطة العمل بطريقة تجعل الطلاب يشاركون في التجربة المباشرة والتفكير المركّز لبناء المعرفة. ، وإجراء مناقشات جماعية ، وطرح الأسئلة ، والحصول على التعليقات، كما تم الاعتماد على الخطوات التالية في تصميم البرنامج (لاحظ – افعل – خطط – فكر)، وتم

تطبيق مقياس الاندماج الطلابي من خلال المعارف والسلوكيات وصمم البرنامج بواقع محاضرتين في الاسبوع ولمدة ستة أسابيع، أظهرت نتائج مسح الدورة التدريبية أن تطبيق التعلم الخبراتي ساعد في تحسين اندماج الطلاب وتجربة التعلم بشكل كبير، كما استمر التحسن لما بعد تطبيق البرنامج.

وبحث(أبو طالب، ٢٠٢٠) فاعلية برنامج قائم على نظرية التعلم الخبراتي في التشوه المعرفي لدى عينة من طلاب الجامعة، وبلغ عدد المشاركين (٦٧) طالبا من طلاب كلية التربية بنين بجامعة الأزهر بالقاهرة ، وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين احداهما ضابطة (٣٥) طالبا من شعبة الفرقة الثانية تخصص تاريخ وأخرى تجريبية (٣٢) طالبا من طلاب الفرقة الثانية بقسم الجغرافيا، واستخدم الباحث الأدوات التالية : برنامج تدريبي قائم على نظرية التعلم الخبراتي بلغت جلساته (١٨) جلسة تدريبية، ومقياس التشوه المعرفي، ومقياس التثبت من فعالية البرنامج وجميعها من (إعداد الباحث)، وباستخدام الأساليب الإحصائية توصلت نتائج البحث إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الدرجة الكلية للتشوه المعرفي وكل بعد على حده لصالح المجموعة الضابطة، ووجود فروق دالة إحصائيا بين طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في الدرجة الكلية للتشوه المعرفي وكل بعد على حدة لصالح القياس القبلي، ولم توجد فروق دالة إحصائيا بين طلاب المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في الدرجة الكلية للتشوه المعرفي وكل بعد على حدة مما يدل على استمرارية تأثير البرنامج.

وبحث (MSchreck, Weilbach& Reitsma, 2020) تحسين سمات الخريجين من خلال التعلم الخبراتي، تم استخدام أنموذج التعلم الخبراتي ذو الدورة المزدوجة المعدل في وحدة ترفيه السنة النهائية في مؤسسة للتعليم العالي، تم إكمال استبيان استعراض الفعالية الشخصية والضبط الذاتي واستطلاع تقييم الكفاءة للتقرير الذاتي من قبل(٢٨) طالباً في بداية الفصل الدراسي ونهايته، وكشفت النتائج عن تحسن كبير دال إحصائياً في مهارات القيادة لدى الطلاب وفعاليتها الإجمالية ومهارات البحث والقدرة على التكيف والمرونة (أحد أبعاد الرشاقة المعرفية) والصفات الشخصية وتدعم هذه النتائج الرأي القائل بأن نهج التعلم بالتعلم الخبراتي مفيد في إعداد الخريجين، ويجب أن يشكل الأساس في التعليم العالي.

تعليق على بحوث هذا المحور:

_ تمت بحوث هذا المحور على عينات كبيرة الحجم وتم إجراء بحث واحد على عينة صغيرة الحجم وهو بحث(MSchreck, et al., 2020).

-تمت بحوث هذا المحور على طلاب المرحلة الجامعية بالفرقة الأولى كما في بحث

(MSchreck, et al.,2020) والفرقة الثانية كما في بحث (أبـو طالـب ،٢٠٢٠) والفرقـة الرابعة كما في بحث(Huaizhong,et al.,2019)، وقد تمت البحوث جميعها على الذكور عدا بحث (أبوالعلا والفيل ،٢٠١٥) فقد تم على الإناث، ولما كان هناك قلة في البحوث التي تمـت على الإناث في المرحلة الجامعية تم إجراء البحث الحالي على طالبـات المرحلـة الجامعيـة الأزهرية.

استخدمت البحوث المنهج التجريبي واستخدمت تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة وتـم استخدام هذا التصميم في البحث الحالي وتم استخدام الأساليب الإحصائية المختلفـة، وتنوعـت الأدوات التي استخدمت لقياس المتغيرات في بحوث هذا المحور والتي قامت بقياس الانـدماج الأكاديمي معتمدة على مجالاته الثلاثة أو بعضها في معظم البحوث وخاصة للمرحلة الجامعية، كما يتضح من خلال البحوث السابقة تراوح عدد جلسات البرنامج التدريبي القائم على نظريـة التعلم الخبراتي مابين (١٢) جلسة كما في بحث (Huaizhon ,et al.,2019)، (١٨) جلسـة كما في بحث (أبوطالب،**٢٠٢٠**).

ثانيا:الاندماج الأكاديمي :Academic engagement

عرف (Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004,61) الانـدماج بأنه مفهـوم متعدد المجالات يتكون من ثلاثة مجالات رئيسة هى: الاندماج السلوكي والانـدماج الوجـداني والاندماج المعرفي، وتوصل(Klem, & Connell, 2004,262) إلى أن الانـدماج هـو "أن يكون الطلبة منتبهين ويتطلب ذلك أن يلتزم الطلبة بالمهمة وأن يجدوا قيمة متأصلة فيما يطلب منهم عمله وبالتالي فإن الطلبة المندمجين يؤدون المهمة المخصصة لهم بكل حمـاس وفطنـة واجتهاد ومثابرة، وعرفه(Salanova, Schaufeli, Martínez & Bresó,2010) بأنـه حالة نفسية من التركيز أو المشاركة في البيئة الاكاديمية، وهو حالة ذهنية إيجابيـة ومرضـية مرتبطة بالتعلم ، ، وتعرفه (نصر،٢٠١٩ ،١٠٥) بأنه مدى تركيز وانخـراط الطـلاب أثنـاء ممارستهم للأنشطة والمهام الأكاديمية المعدة، مما يثمر عنه نتائج عالية الجودة.

مجالات الاندماج الأكاديمي :

يفرق (Appleton; Christenson; Kim& Reschly,2006,430) بـين ثلاثـة أنواع من الاندماج وهي: الاندماج المعرفي: ويحدث عندما يفهم الطالب أهمية تعلمه، ويسـتفيد من قدراته على التنظيم الذاتي لعملية تعلمه ، والاندماج الوجداني: ويحدث عندما يندمج الطالب ويكون متحمسا لعملية التعلم داخل الفصل ويمتلك اتجاهات إيجابية نحو عملية التعلم، الاندماج السلوكي: ويحدث عندما يندمج الطالب في الدروس في الوقت المحدد بكل جهده.

وفرق (Reeve &Tseng,2011,257–258) بين أربعة أبعاد للانـدماج الأكـاديمي

وهي الاندماج المعرفي والوجداني والسلوكي والاندماج التفويضي، وزاد (Wang, Fredricks, Hofkens, & Linn,2016,17) البعد الاجتماعي.

أولا: الاندماج المعرفى: Cognitive Engagement

يعرف (Connell & Wellbron,1991, 44) الاندماج المعرفي على أنه طرق الطلاب المنظمة ذاتيا في التعلم والتي يستخدمون فيها استراتيجيات ما وراء المعرفة في التخطيط والمراقبة وتقييم المعرفة، ويشير (Fredricks,et al., ,2004,63) أن للاندماج المعرفي مؤشرات منها بذل المزيد من الجهد من أجل إتقان المهام الأكاديمية، والرغبة القوية في إنجاز المهام بتحدي، والارتباط بتوجهات أهداف الإقدام والإتقان، وأضاف (حرب ،٢٠١٩، ٢٢) أن الاندماح المعرفي يتضمن الاستعداد والتفكير فى فهم وإتقان المهام، واستخدام استراتيجيات التعلم والتنظيم الذاتي، وتعرفه الباحثة بأنه حرص الطالبات على الفهم وطلب التفسيروطرح الأسئلة والمثابرة وتنظيم الوقت والإصرار على اكتساب المعارف بصورة علمية سليمة.

ثانيا: الاندماج العاطفي:Emotional Engagement

ويرى (Fredricks,et al. ,2004; Lee & Shute ,2010; Linnenbrink & Pintrich,2003; Van Rooy & Viswesvaran, 2004; Mayer,Roberts & Barsade, 2008), أن الاندماج الوجداني يتمثل في المشاعر الايجابية كالتمتع والسعادة والدعم والانتماء والحماس والبعد عن المشاعر السلبية كالملل والغضب والحزن وتعزيز الثقة بالنفس ومهارات التواصل الاجتماعي والاتجاه نحو العمل الأكاديمي وقاعة الدرس والمعلمين والاهتمام بالمقررات وبصفة عامة مراقبة المتعلم لمشاعره الخاصة ولمشاعره نحوالآخرين من أجل توجيه التفكير، ويشير(Tinio,2009,66) أن للاندماج الوجدانى مؤشرات منها: ردود الأفعال الإيجابية والسلبية تجاه المعلم والأنشطة المقدمة والانتماء والعلاقة الطيبة بين المعلم والأقران، وتعرفه الباحثة بأنه ظهور مشاعر الاهتمام والتقدير للنواحي الأكاديمية والمحاضر والطالبات بعضهن البعض..

ثالثا: الاندماج السلوكي:Behavioral Engagement

اتفق (Fredricks,et al.,2004; Suarez,Orozco, Pimentel & Martin, 2009; Archambault,Janosz, Fallu & Pagani,2009 ; Lee & Shute, 2010 ; Dehyadegary , Yaacob , Juhari & Talib , 2011 ; Kahn , 2014) على أن الاندماج السلوكي هوالالتزام بالقواعد وبالتعليمات والقوانين والاشتراك في عملية التعلم والمهام الأكاديمية وبذل الجهد اللازم والمثابرة وإتمام الواجبات المنزلية وتوجيه أسئلة للمعلم والمشاركة في المناقشة الصفية أو الرياضية المتعلقة بالمؤسسة التعليمية والندوات والأنشطة اللامنهجية

وعدم اتباع السلوكيات التخريبية أو عمل مشكلات بالمؤسسة التعليمية وتجنب السلوكيات الضارة مثل تعاطي المخدرات أوالكحول، وتعرفه الباحثة بأنه الاهتمام بالمشاركة في الأنشطة الصفية واللاصفية وإنجاز الواجبات والمهام المكلفة بها والالتزام بالقوانين والقواعد داخل الكلية. **وقامت بعض البحوث العربية والأجنبية بتنمية الاندماج الأكاديمي نظرا لأهمية تمتع الطالب الجامعي به كالتالي:**

بحث (Melline ,2004) أثر استخدام استراتيجيات التدريس الفعالة والتعزيز والمدح لدى التلاميذ الذين يعانون من مشكلات سلوكية مزمنة، تم البحث على أربعة فصول للتعليم بالمرحلة الابتدائية أثناء تدريس الرياضيات. وتم تقسيم التلاميذ إلى مجموعتين احداهما تجريبية (١٠) طلاب والأخرى ضابطة (١٠) طلاب، وتضمن التدريب من قبل المعلمين التدريب على الاكتساب والمراقبة الذاتية الأسبوعية باستخدام التعليمات المسجلة بالفيديو، تم استخدام نظام لجمع البيانات من خلال استخدام أجهزة الكمبيوتر المحمولة باليد، أظهرت النتائج زيادة في استخدام المعلمين لاستراتيجيات التدريس الفعالة، كما.أشارت نتائج الطلاب إلى انخفاض في السلوك المشكل وزيادة في الاندماج الأكاديمي ونسبة الاستجابات الأكاديمية الصحيحة مع بعضها بالنسبة للمجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة.

وهدف بحث (Miller ,Rycek & Firston,2011) تنمية الاندماج الأكاديمي لدى الطلاب الجامعيين من كليات التربية من خلال إدراجهم في خبرات التعلم المختلفة، وتكونت العينة من (١٢٧) طالبا جامعيا، وطبق عليهم استبيان الاندماج الأكاديمي والبرنامج التدريبي الذي تضمن محتواه بعض موضوعات المقررات الدراسية، وتوصلت نتائج البحث إلى أنه يمكن تحسين الاندماج السلوكي والعاطفي في حين لم يتأثر الاندماج التشاركي والمعرفي.

وبحث (Hedeshi,2017) فاعلية استراتيجية التنظيم الذاتي في الاندماج الأكاديمي وقيمة العمل لدى طلاب المرحلة الثانوية، واستخدم الباحث مقياس الاندماج الأكاديمي المكون من الاندماج المعرفي والسلوكي والانفعالي واستبيان قيمة العمل، وتكونت العينة من(٦٠) طالبا من طلاب الصف الأول الثانوي، تم تقسيمهم إلى مجموعتين ضابطة لم تتعرض للبرنامج وتجريبية تعرضت لبرنامج قائم على التنظيم الذاتي لمدة (٨) أسابيع، وأظهرت النتائج تفوق طلاب المجموعة التجريبية التي طبقت عليها استراتيجيات التنظيم الذاتي على طلاب المجموعة الضابطة في الدرجة الكلية والفرعية للاندماج الأكاديمي وقيمة العمل.

وهدف بحث (خليفة ،٢٠١٩) التحقق من فاعلية برنامج قائم على قبعات التفكير في تحسين الدافعية العقلية والاندماج الأكاديمي لدى الطلاب المعلمين في ضوء أنماط السيطرة الدماغية لديهم، وتكونت عينة البحث من (٥٤) طالبا وطالبة من طلاب الفرقة الثانية يمثلون المجموعة الضابطة، (٤٥) طالبا وطالبة من طلاب الفرقة الثانية أيضا يمثلون المجموعة

التجريبية، وتم استخدام البرنامج القائم على قبعات التفكير(إعداد الباحثة)، ومقياس السيطرة الدماغية (تعريب الباحثة)، ومقياس كاليفورنيا المطور للدافعية العقلية (تعريب الباحثة)، واستبيان الاندماج الأكاديمي (تعريب الباحثة)، وتوصلت النتائج إلى فعالية البرنامج القائم على قبعات التفكير في تحسين الدافعية العقلية والاندماج الأكاديمي لدى الطلاب المعلمين في ضوء أنماط السيطرة الدماغية لديهم.

تعليق على بحوث هذا المحور:

– تمت بحوث هذا المحور على عينات صغيرة الحجم (١٠) طلاب كما في بحث (Melline 2004،) وعينات كبيرة الحجم(١٢٧) طالب كما في بحث (Miller ,et al.,2011,)).

–تمت بحوث هذا المحور على عينات بالمراحل التعليمية المختلفة بدءا بالمرحلة الابتدائية كما في بحث(Melline ,2004) ، والمرحلة الثانوية كما في بحث (Hedeshi,2017)، والغالبية تمت على طلاب وطالبات المرحلة الجامعية كما في بحث Miller,et al., 2011)، وبحث (خليفة ،٢٠١٩)، وتمت معظم البحوث على الذكور عدا بحث (خليفة،٢٠١٩) الذي تم تطبيقه على الذكور والإناث بالمرحلة الجامعية.

–استخدمت بحوث هذا المحور التصميم التجريبي ذو المجموعتين في كل البحوث عدا بحث Miller ,et al.,2011) والذي تم استخدام التصميم التجريبي ذو المجموعة الواحدة، واستخدمت البحوث استراتيجيات مختلفة لتنمية الاندماج الأكاديمي مثل استراتيجيات التدريس الفعالة والمدح والتعزيز والاستراتيجيات المزدوجة والتنظيم الذاتي وقبعات التفكير، واستراتيجية الحديث الذاتي، كما تنوعت الأدوات التي استخدمت لقياس المتغيرات في بحوث هذا المحور والتي قامت بقياس الاندماج الأكاديمي معتمدة على مجالاته الثلاثة أو بعضها في معظم البحوث وخاصة للمرحلة الجامعية، وبناءا على ذلك استخدمت الباحثة الحالية التصميم التجريبي ذي المجموعتين.

–توصلت معظم النتائج إلى إمكانية تحسين الاندماج الأكاديمي من خلال استراتيجيات مختلفة عدا بحث (Miller ,et al.,2011) والتي توصلت نتائجه إلى إمكانية تحسين الاندماج السلوكي والعاطفي في حين لم يتأثر الاندماج التشاركي والمعرفي.

ثالثا:الرشاقة المعرفية :Cognitive agility

ظهر مصطلح الرشاقة في عام ١٩٩١ في العمل البحثي في معهد Lacocca بجامعة لاهاي برعاية الحكومة الأمريكية وظهر على إثره مصطلحات الرشاقة التنظيمية والإدارية والتنظيمية والتصنيعية وأخيرا الرشاقة المعرفية والتي عرفها(LePine, Colquitt & Erez, 2000) بأنها قدرة معرفية تؤدي إلى زيادة الأداء في سياق يتطلب سلسلة من التكيفات من جانب الأفراد

تؤدي إلى تغيير في الإدراك أو السلوك أو العاطفة استجابة لما هو متوقع أو فعلي ، وعرفها(Good &Yagenh, 2012, 13) بأنها بناء مكون من ثلاثة مكونات:المرونة المعرفية وهي القدرة على التحكم الإدراكي وتحويل المجموعات العقلية والتغلب على الاستجابات التلقائية أو السائدة، والانفتاح المعرفي وهو الانفتاح على الأفكار الجديدة والخبرات ووجهات النظر، والانتباه المركّز وهو القدرة على حضور المحفزات ذات الصلة وتجاهل المحفزات المشتتة للانتباه، وعرفها(Ross, Miller & Deuster, 2018, 86) بأنها قدرة الفرد على التحرك بسهولة ذهابًا وإيابًا بين الانفتاح والتركيز.وعرفها (الفيل، ٢٠٢٠ ، ٦٥٧-٦٥٨) بأنها بنية عقلية متعددة الأبعاد تجمع بين الانفتاح المعرفي والمرونة المعرفية وتركيز الانتباه وتزيد المستويات المرتفعة منها من أداء الطالب في السياقات الديناميكية الغنية بالأحداث، والطلاب يختلفون في مقدار رشاقتهم تبعا لاختلاف أهدافهم وقدراتهم ومهاراتهم العقلية وينعكس ذلك بالايجاب أوالسلب على مقدار وطبيعة عملية تجهيز ومعالجة المعلومات لديهم وحل المشكلات.

خصائص ذوي الرشاقة المعرفية:

من خلال اطلاع الباحثة على البحوث التي تناولت الرشاقة المعرفية أو أحد أبعادها كبحث (Denison, Hooijberg, & Quinn, 1995; LePine, et al., 2000.; Zaccaro, ; Mumford, Campion, & Morgeson, 2007.;; Adamo,.2001; Dobosh, 2005; 2015; Ross, et al.,2018;.Warkentien 2019;) أمكنها استخلاص الخصائص التالية :

-القدرة على الحفاظ على حالات شديدة التركيز.

- يتمتع ذوي الرشاقة المعرفية بالقدرة على زيادة الذكاء العاطفي من خلال تحسين قدرة الفرد على التبديل بين الحالات شديدة التركيز إلى مستويات الوعي الخارجي الواسع، والتي من شأنها تمكين اتخاذ القرارات الديناميكية وتعزيز مهارات الاتصال الشخصي.

- الرشيق معرفيا أكثر قدرة على استغلال الفرص الجديدة .

- الرشيق معرفيا لديه القدرة على استخدام التصورات، والخبرات، واصدار أحكام بشأن ما حدث في الماضي ويحدث في الوقت الحاضر للمساعدة في توجيه قراراته المستقبلية.

- أكثر قدرة على التمايز والتكامل ويعني التمايز القدرة على إدراك أبعاد متعددة بدلاً من بعد واحد فقط، بينما يشير التكامل إلى القدرة على تحديد العلاقات بين الخصائص المتباينة للمواقف.

- أكثر قدرة على رؤية الآخرين من منظور متناقض، وأفضل قدرة على استيعاب المتناقضات، مما يعد مؤشرا دالا على مهارات الإدراك الاجتماعي التي تمكنهم من التفاعل بمهارة مع الآخرين.

أبعاد الرشاقة المعرفية :

١-**الانفتاح المعرفي :** يشير إلى الملاحظة والبحث للحصول على معلومات جديدة في البيئة ،ويرتبط على نطاق واسع باتساع الانتباه الإدراكي والاستعداد لمتابعة مواضيع جديدة البيانات (الاهتمام المفاهيمي)معًا ويجمع المصطلحات مثل اليقظة والفضول والإبداع والبحث عن الجدة. (Good, & Yeganeh, 2012,15-16)،العقل المنفتح غير متحيز لاتجاه محدد فهو يميل إلى اختبا رمعالجة المعولومات بطريقة غيرمنحازة في اتجاه الآراء أو التوقعات السابقة ، فالفرد المنفتح عقليا يهتم بكل الآراء والأفكار ووجهات النظر المختلفة بمافيها تلك التي تتعارض مع آرائه وأفكاره وتعديل مالديه من معتقدات سابقة إذا توافرت له الأدلة والحجج القوية التي تدعم ذلك

(Price, Ottati, Wilson & Kim,2015; Ottati ,Wilson, Osteen &Distefano, 2018,250)، ويشير (الحارثي ، ٢٠٠٩ ، ١٦) إلى أهمية الانفتاح العقلي في المستقبل لمواجهة التغيرات التكنولوجية والاجتماعية التي حدثت في المجتمعات المعاصرة وما زالت تحدث بشكل مستمر وبصورة متسارعة تجعل من الصعب التنبؤ بالمعلومات اللازمة للفرد في المستقبل، وتعرفه الباحثة بأنه الميل إلى اختيار ومعالجة المعلومات بطريقة غير منحازة لرأي الفرد أو توقعاته السابقة.

٢-**المرونة المعرفية:**عرفها(Spiro & Jehng,1992,163) بأنها القدرة على معالجة التمثيلات المعرفية ونقل المعرفة التي يكتسبها الفرد من موقف إلى موقف آخر وتكييف المعالجة المعرفية لديه مع الظروف البيئية غير المتوقعة التي يعالجها الفرد، وهي القدرة على تبديل النشاط العقلي في صالح ما هو أنسب، وهى مهارة ضرورية من أجل سرعة وفعالية التنقل بين الانفتاح والتركيز، ويميل معظم الناس إلى تكرار ما يفعلونه وماعتادوا عليه عند مواجهة الضغوط، فهذا يمكن أن يكون تحديا لكيفية مواجهة الضغوط (Dane, 2010, 580) ، كما عرفها (Deak ,2003, 276) بالقدرة على البناء والتعديل المستمر في التمثيلات العقلية وتوليد استجابات استنادا إلى المثيرات والمعلومات الموجودة في الموقف، ويشير Dibbies & Jolles,2006) إلى أن الفرد إذا استطاع انتاج أفكار متنوعة وتغيير الوجهة الهينة التي ينظر من خلالها إلى الأشياء والمواقف المتعددة، بحيث تصدر منه استجابات متعددة لاتنتمي إلى إلى كافة الأفكار والاستجابات المحتملة ، فإنه يعد رشيق معرفيا، وتؤكد نظرية المرونة المعرفية على أن الطلبة يجب أن يكتسبوا فهم عميق للمحتوى، ويكون لهم منطق متعلقين به ويطبقوا المحتوى بمرونة في سياقات مختلفة. (Spiro & Jehng,1992,162)، وتعرفها الباحثة بأنها القدرة على إعادة بناء المعرفة بطرق مختلفة (كتنوعها وجدتها وتشكيلها بإزالة اللبس عنها) بشكل تلقائي تحسبا للتغيرات المختلفة التي يتطلبها الموقف.

• ٣ - **تركيز الانتباه:**يرتبط بالإدراك الحسي الضيق للانتباه على سبيل المثال تركيز الحواس

الخمس على شيء معين، ويعرف (Van Zomeren & Brouwer, 1994) تركيز الانتباه بأنه القدرة على تصفية المعلومات من خلال التركيز على المنبهات الأساسية أثناء قمع الوعي بمعارضة المشتتات، ويعرف (Lustig, May &Hasher, 2001) تركيز الانتباه بأنه القدرة على حضور المحفزات ذات الصلة وتجاهل تلك التي تشتت الانتباه، ويرى (شاهين ،٢٠١١، ١٠٢) أن تركيز الانتباه يحدث حينما يتعمد الفرد توجيه انتباهه إلى شيء بعينه، ولهذا يتطلب مجهودا ذهنيا ويستلزم وجود دافع قوي واستمرار بذل الجهد لمدة طويلة، وهو أدعى للكبار عنه للأطفال الذين لايستطيعون تركيز انتباههم لفترة طويلة، كما أنه يختلف عن الانتباه القسري الذي يحدث حينما تفرض بعض المنبهات الداخلية أو الخارجية ذاتها على المتعلم، كما يختلف عن الانتباه التلقائي وهو الانتباه الذي لايبذل فيه الفرد أي مجهود، بل ينتبه فقط للأشياء التي اعتاد الاهتمام بها. وتعرفه الباحثة بأنه عملية انتقائية تهدف إلى فلترة وتصفية المعلومات والمثيرات ذات الصلة مع استبعاد المثيرات الأخرى المشتتة.

العلاقة بين الاندماج الاكاديمي والرشاقة المعرفية:

اندماج الطلاب في الحياة الأكاديمية مطلب لجميع التربويين لكنه لا يأتي ولا يتحقق من قبيل الصدفة، بل يتأثر بعدد من المتغيرات أهمها القدرة على مواجهة المشكلات والعقبات التعليمية ولا يجتاز العقبات إلا من كانت لديه القدرة على التكيف والمرونة وتقبل كل جديد (Jaakkola & Alexander, 2014,246).

ولكي يكون المتعلم قادرا على اكتساب المعرفة والانفتاح على كل جديد ومتسما بروح الابتكار والتجديد والابداع لابد أن يكون واعيا بتفكيره وواثقا من نفسه، وهذا لايتم دون الاندماج الأكاديمي(عبد، ٢٠١٣، ٢٨).

ولكي يحقق طلبة الجامعة مستوى عال من الاندماج المعرفي لابد أن يبذلوا المزيد من الجهد وتركيز الانتباه (أحدأبعاد الرشاقة المعرفية) (Appleton, et al.,2006,428).

كما يعد لاالاندماج عملية مستمرة أي كلما أشبع المتعلم حاجات معينة ظهرت حاجات أخرى وهو يحاول دوما الاندماج مع مواقف وأحداث حاضرة ولايتم الاندماج إلا بالتكيف مع هذه الأحداث، كما يحاول الاندماج مع أحداث مستقبلية جديدة ولا يتم الاندماج الا بالانفتاح والتقبل لكل ماهو جديد (الحربي، ٢٠١٨، ٤).

كما يعد الاندماج الاكاديمي دافعا يثيرسلوك الأفراد نحو الدراسة وبذل الجهد والتحدي عن طريق تبني استراتيجيات تعلم معينة وتحدي المثيرات ذات القيمة المعرفية واكتشافه ا،والاندماج الأكاديمي يقع تحت تأثير عوامل خارجية مثل حداثة المثيرات وتعقيدها ومقدار الصراع الذي تولده لديهم وهو ماتتضمنه (المرونة المعرفية أحد أبعادالرشاقة المعرفية) وأخرى

تتعلق بدرجة اليقظة والتأمل التي توجه الحواس لتقصي البيئة وعمق المعالجة الحسية لما يتم ادراكه وهو مايتضمنه (تركيز الانتباه كبعد اخر من أبعاد الرشاقة المعرفية) (عبدالكريم وخضير، ٢٠١٨، ١١١).

وحاولت القلة القليلة من البحوث تنمية الرشاقة المعرفية كالتالي:

هدف بحث,(Knox, et al., 2017) فعالية برنامج لتحسين الرشاقة المعرفية في الأداء المعرفي، تم اختبار الطلاب العسكريين باحدى الكليات العسكرية لمعرفة كيف أثر الوعي بما وراء المعرفي والتنظيم على الأداء في الإطار المفاهيمي، وتم تقسيم (٤١) موضوعاً على مجموعتين يخضعون للتدريب الفني العسكري بشكل عشوائي لمدة (٦) أسابيع من التدريب. شاركت مجموعة واحدة في التدريب وقامت المجموعة الثانية بتكرار الطريقة التقليدية للتدريب، قبل التدريب وبعده أكمل الأشخاص مجموعة من الاختبارات البدنية والمعرفية بما في ذلك وقت رد الفعل واليقظة البصرية واختبارات الذاكرة العاملة والرشاقة المعرفية، تشير النتائج إلى أن استراتيجيات ما وراء المعرفية يمكن أن تشرح نتائج أداء الطلاب العسكريين في الفضاء وتدعم تطوير مؤشر الرشاقة المعرفية واليقظة البصرية والذاكرة العاملة لطلاب المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة،واستمرار هذا التحسن بعد انتهاء البرنامج.

وهدف(الفيل،٢٠٢٠) بحث فعالية نموذج التعلم القائم على التحدي في تحسين عقلية الإنماء والرشاقة المعرفية لدى طلاب كلية التربية النوعية بجامعة الأسكندرية، وطبق البحث على عينة مكونة من (٦٢) طالبا وطالبة بالفرقة الرابعة، واستخدم الباحث مقياس عقلية الإنماء والرشاقة المعرفية الذي اشتمل على الأبعاد الثلاثةالمرونة والانفتاح وتركيز الانتباه والبرنامج المعد في ضوء نموذج التعلم القائم على التحدي وكلها من إعداده، وكشفت نتائج البحث عن وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لعقلية الإنماء والرشاقة المعرفية لصالح طلاب المجموعة التجريبية، كذلك وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لعقلية الإنماء والرشاقة المعرفية تبعا لمتغير النوع.

تعليق على بحوث هذا المحور:

تم اجراء بحوث هذا المحور على عينات كبيرة الحجم، وتم تطبيق بحوث هذا المحور على طلاب اللمرحلة الجامعية، منها ماتم تطبيقه على عينات من الذكور كبحث Knox, et al., (2017,)، ومنها ماتم تطبيقه على عينات من الذكور والإناث كبحث (الفيل ،٢٠٢٠)، ولما كان هناك ندرة في البحوث على الإناث في البحوث الأجنبية وقلة في البحوث العربية فقد تم إجراء البحث الحالي على فتيات جامعة الأزهر، واستخدمت بحوث هذا المحور المنهج التجريبي، كما تنوعت المعالجات التجريبية التي استخدمت لتنمية الرشاقة المعرفية مابين ماوراء المعرفة

والتعلم القائم على التحدي، كما تم استخدام التصميم التجريبي ذي المجموعتين.

أوضحت نتائج البحوث في هذا المحور فاعلية البرامج التدريبية في تنمية الرشاقة المعرفية وأن المجموعة التجريبية كانت أفضل وأظهرت فروقا دالة إحصائيا في مقياس الرشاقة المعرفية مقارنة بالمجموعة الضابطة، كما أظهرت النتائج استمرار فاعلية البرامج في تنمية الرشاقة المعرفية وعدم وجود فروق بين القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية.

التعليق العام على الإطار النظري والبحوث السابقة:

- شملت عينات البحوث السابقة جميع المراحل الدراسية بدءا من المرحلة الابتدائية وحتى المرحلة الجامعية، إلا أن الغالبية العظمى من االبحوث تمت على المرحلة الجامعية، مما يؤكد صحة أقوال الباحثين في أن التعلم الخبراتي أكثر فاعلية مع المراحل الجامعية، ومن الملاحظ أن هناك قلة قليلة من البحوث التي حاولت تنمية الاندماج الأكاديمي والرشاقة المعرفية لدى طالبات الجامعة، لذا وقع اختيار الباحثة على اختيار طالبات الجامعة كعينة للبحث الحالي.
- حاولت بعض البحوث الأجنبية التدريب على نظرية التعلم الخبراتي لتنمية الاندماج الأكاديمي واستخدمت النظرية لمعالجة متغيرات نفسية كثيرة كالتفكير الناقد والذكاء العملي في بحث(أبو العلا والفيل ،٢٠١٥)، ومهارات فعالية الحياة كما في بحث(Bloemhoff, 2016)
- ربطت بعض البحوث بين التعلم الخبراتي وبين المرونة المعرفية أحد أبعاد الرشاقة المعرفية كما ربطت بعض البحوث بين التعلم الخبراتي والاندماج الأكاديمي، إلا أن جميعها أبحاث أجنبية.
- تعددت أساليب استخدام التعلم الخبراتي من خلال استخدامه مع المناهج الدراسية داخل حجرات الدراسة ،أو اعتماده على المناهج الحرة أو دمج الترفيه والتكنولوجيا ، أو استخدامه تجريبيا خارج فصول الدراسة.
- حاولت بعض البحوث تنمية الاندماج الأكاديمي من خلال التدريب على استراتيجيات مختلفة كالمدح والتعزيز والتنظيم الذاتي وقبعات التفكير واستراتيجية الحديث الذاتي .
- ارتبط متغير الاندماج الأكاديمي بكثيرمن المتغيرات كالتحصيل والكفاءة الأكاديمية والذكاء الوجداني والدافعية.
- ارتبط متغير الرشاقة المعرفية بكثير من المتغيرات كالتحصيل الدراسي والتنظيم الذاتي وما وراء المعرفة وعقلية الإنماء.
- تراوحت جلسات التدريب على نظرية التعلم الخبراتي مابين (١٢) جلسة كما في بحث(2019 ,.Huaizhong,et al)، (٢٠) جلسة كما في بحث .(Elder, et al. ,2007).
- غالبية البحوث التي حاولت تنمية الاندماج الأكاديمي أو الرشاقة المعرفية استخدمت تصميم المجموعتين الضابطة والتجريبية مع وجود قياس قبلي وبعدي وتتبعي واستخدمت القلة من البحوث تصميم المجموعة الواحدة كبحث (Miller,et al., 2011)، وقد وقع اختيار الباحثة

على اختيار التصميم التجريبي ذو المجموعتين التجريبية والضابطة مع القياس القبلي والبعدي والتتبعي.

أوجه الاستفادة من البحوث السابقة:

- ماأوضحته نتائج البحوث السابقة من أهمية التدريب على نظرية التعلم الخبراتي وأهميتها في المرحلة الجامعية، لذا قامت الباحثة الحالية باختيار نظرية التعلم الخبراتي كمتغير مستقل لمعرفة درجة تأثيره في المتغير التابع وهو الاندماج الأكاديمي والرشاقة المعرفية.
- تحديد نوع وحجم وخصائص عينة البحث من طالبات المرحلة الجامعية بجامعة الأزهر.
- تحديد أهداف البرنامج التدريبي والمدة الزمنية المناسبة للتدريب وعدد الجلسات والإجراءات المتبعة أثناء تنفيذ الجلسات وتحديد الاستراتيجيات والأدوات والفنيات وتحديد أساليب التقويم وتصميم البرنامج بما يتناسب وقدرات وإمكانات العينة الحالية.
- بناء مقاييس البحث الحالي، وفي ضوء فروض البحوث السابقة تم صياغة فروض البحث على النحو التالي:

فروض البحث:

١- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات طالبات كل من المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس الاندماج الأكاديمي(الأبعاد والدرجة الكلية).

١- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات كل من القياس(القبلي والبعدي والتتبعي) للمجموعة التجريبية في الاندماج الأكاديمي (الأبعاد والدرجة الكلية)."

٣-لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات طالبات كل من المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس الرشاقة المعرفية (الأبعاد والدرجة الكلية).

٤ - لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات كل من القياس(القبلي والبعدي والتتبعي) للمجموعة التجريبية في الرشاقة المعرفية (الأبعاد والدرجة الكلية).".

إجراءات البحث:

أولا - منهجية البحث:

استخدمت الباحثة المنهج التجريبي الذي يتناول أثر متغير مستقل (برنامج تدريبي قائم على نظرية التعلم الخبراتي) في المتغير التابع (الاندماج الأكاديمي والرشاقة المعرفية)، والذي تم فيه استخدام التصميم التجريبي ذو المجموعتين التجريبية والضابطة (القياس القبلي، البعدي، التتبعي).

ثانيا – المشاركات في البحث:

أ – االمشاركات في العينةالاستطلاعية:

يقصد بهن المشاركات اللاتي طبقت عليهن الباحثة أدوات البحث في صورته الأولية لحساب الخصائص السيكومترية للأدوات، وتكونت من (١٦٠) طالبة بلغ متوسط أعمارهن (٢٢٥,٤) شهرا وانحراف معياري قدره (٣,٦) شهرا، وهن من طالبات الفرقة الأولى بقسم التربية عربي ورياض أطفال بكلية الدراسات الإنسانية بتفهنا الأشراف بالدقهلية.

ب – المشاركات في العينة الأساسية:

يقصد بهن المشاركات من غير العينة الاستطلاعية اللاتي طبقت عليهن الباحثة أدوات البحث بعد حساب صدق وثبات الأدوات للتحقق من فروض البحث، وتتوافر فيهن نفس خصائص العينة الاستطلاعية، وتكونت هذه العينة في صورتها النهائية من (٦٢) طالبة من طالبات الفرقة الأولى بقسم التربية (٣١) طالبة من شعبة تربية عربي كمجموعة تجريبية، (٣١) طالبة من شعبة رياض أطفال كمجموعة ضابطة بكلية الدراسات الانسانية بتفهنا الأشراف بالدقهلية للعام الجامعي ٢٠٢٠/٢٠٢١، واختارت الباحثة المجموعتين من قسمين حتى لا يحدث تلوث تجريبي للعينة واختصت هذين القسمين لاقترابهما في التخصص ودراسة المواد التربوية والعربية وأيضا لمخالفتهما في أيام الحضور لضمان عدم الالتقاء حيث تم تطبيق مقياسي الاندماج الأكاديمي والرشاقة المعرفية واختيار الطالبات اللاتي تقع درجاتهن في الإرباعي الأدنى في كل من المقياسين وتم التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في بعض المتغيرات التي من الممكن أن تؤثر في نتائج البحث.

ثالثا: ضبط المتغيرات الدخيلة:

ضبطت الباحثة المتغيرات الدخيلة التي قد تتداخل مع المتغير المستقل (البرنامج التدريبي) في تأثيره على المتغير التابع (الاندماج الأكاديمي والرشاقة المعرفية) وفيما يلي أهم هذه المتغيرات :

١ – النوع : اقتصر البحث الحالي على عينة من الفتيات وذلك لاستبعاد أثر النوع في البحث.

٢ – العمر الزمني: تم استبعاد أثر متغير العمر الزمني وحسبت الباحثة الفروق بين متوسطي أعمار المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة باستخدام اختبار (ت) بعد تحويل عمر الطالبات من السنين إلى الشهور، ويوضح الجدول التالي نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطي الأعمار الزمنية مقدرة بالشهور.

جدول (١) نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطي الأعمار الزمنية مقدرة بالشهور للمجموعتين التجريبية والضابطة

المؤشرات الإحصائية	المجموعة	عدد الأفراد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
العمر الزمني	تجريبية	٣١	٢٢٧,٦	٢,٠١	٠,٧٠	غير دالة
	ضابطة	٣١	٢٢٦,٤	٢,٤٦		

يتضح من الجدول (١) أن قيمة (ت) غير دالة إحصائيا مما يدل على وجود فروق غير دالة إحصائيا بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر الزمني، مما يشير إلى التكافؤ بين المجموعتين في العمر الزمني.

٣- **المثيرات المستخدمة** :حرصت الباحثة على تثبيت محتوى الجلسات التي تم التدريب عليها بين طالبات المجموعة التجريبية حتى لا تتأثر نتائج البحث.

٤- **المستوى الاقتصادي والاجتماعي:**

تم اختيار عينة البحث من كلية واحدة تابعة لجامعة الأزهر، ومن منطقة جغرافية متشابهة تكاد تقترب في المستوى الاقتصادي والاجتماعي للطالبات.

٥ - **القائم بالتدريب:** دربت الباحثة وحدها المجموعة التجريبية على البرنامج التدريبي.

٦ - التجانس في درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لمقياس الاندماج الأكاديمي:

لضمان التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي للاندماج الأكاديمي حسبت الباحثة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة باستخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين بعد تطبيق مقياس الاندماج الأكاديمي قبلياً, والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٢) قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لمقياس الاندماج الأكاديمي

الأبعاد	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الاندماج المعرفي	الضابطة	٣١	١٨،٧٠٩	٣،٥٩٨	٠،٣٤٧	٠،٧٣٠ غير دالة
	التجريبية	٣١	١٨،٣٨٧	٣،٧٢٠		
الاندماج العاطفي	الضابطة	٣١	١٦،٤١٩	٣،٤٠٣	٠،٢٢٦	٠،٨٢٢ غير دالة
	التجريبية	٣١	١٦،٢٢٥	٣،٣٣٣		
الاندماج السلوكي	الضابطة	٣١	٢١،٧٠٩	٣،٧١٦	٠،٢٣٧	٠،٨١٣ غير دالة
	التجريبية	٣١	٢١،٩٣٥	٣،٧٨٥		
الدرجة الكلية	الضابطة	٣١	٥٦،٨٣٨	٨،٤٢٦	٠،١٣٤	٠،٨٩٤ غير دالة
	التجريبية	٣١	٥٦،٥٤٨	٨،٦٦٧		

يتضح من جدول (٢) أن قيمة "ت" للفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي للاندماج الأكاديمي (الأبعاد والدرجة الكلية) بلغت على الترتيب (٠،٣٤٧- ٠،٢٢٦- ٠،٢٣٧- ٠،١٣٤)، وهي قيم غير دالة إحصائياً، مما يدل على تكافؤ المجموعتين في القياس القبلي للاندماج الأكاديمي.

٧- التجانس في درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لمقياس الرشاقة المعرفية:

لضمان التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي للرشاقة المعرفية حسبت الباحثة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة باستخدام احتبار "ت" لعينتين مستقلتين بعد تطبيق مقياس الرشاقة المعرفية قبلياً, والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول(٣) قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لمقياس الرشاقة المعرفية

الأبعاد	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الانفتاح المعرفي	الضابطة	٣١	١٧،٣٨٧	٢،٣٧٥	٠،٢١٢	٠،٨٣٣ غير دالة
	التجريبية	٣١	١٧،٢٥٨	٢،٢٤١		
المرونة المعرفية	الضابطة	٣١	٢٣،٠٣٢	٣،٢٥٠	٠،١١٥	٠،٩٠٩ غير دالة
	التجريبية	٣١	٢٣،١٢٩	٣،٣٥٤		
تركيز الانتباه	الضابطة	٣١	١٧،٠٦٤	٢،٢٧٩	١،١٩١	٠،٢٣٨ غير دالة
	التجريبية	٣١	١٦،٣٢٢	٢،٦١٢		
الدرجة الكلية	الضابطة	٣١	٥٧،٤٨٣	٥،٢٥٢	٠،٥٨٦	٠،٥٦٠ غير دالة
	التجريبية	٣١	٥٦،٧٠٩	٥،١٤٥		

يتضح من جدول (٣) أن قيمة "ت" للفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياسين القبلي للرشاقة المعرفية (الأبعاد والدرجة الكلية) بلغت على الترتيب (٠،٢١٢- ٠،١١٥- ١،١٩١- ٠،٥٨٦), وهي قيم غير دالة إحصائياً مما يدل على تكافؤ المجموعتين في القياس القبلي للرشاقة المعرفية.

رابعا: أدوات البحث:

استخدمت الباحثة بعض أدوات القياس التي تفي بهذا الغرض، وفيما يلي وصفا تفصيليا لأدوات االبحث:

١: مقياس الاندماج الأكاديمي إعداد الباحثة(ملحق ١)

تم إعداد هذا المقياس بهدف قياس الاندماج الأكاديمي لدى طالبات جامعة الأزهر، ومر بناء المقياس بعدة خطوات حتى وصل إلى صورته النهائية وهو الاطلاع على تعريفات الاندماج الأكاديمي، وعمل مسح للأبحاث السابقة التي اهتمت ببحث هذا المتغير، والاطلاع على بعض البحوث السابقة والمقاييس الخاصة بقياس الاندماج الأكاديمي التي تم إعدادها من قبل ومن بينها (القاضي،٢٠١٢; Culver,2015 ;Malczyk,2015; ابراهيم ،٢٠١٦ ;عبداللاه ،٢٠١٧; الزهراني ،٢٠١٨ ;الحربي ،٢٠١٨ ; حرب ،٢٠١٩;عبداللطيف ،٢٠٢٠) وتحديد مفهوم ومجالات الاندماج الأكاديمي إجرائياً، وبلغ عدد عبارات المقياس(٣٢) عبارة في صورته النهائية وخصص لكل مجال عددا من العبارات التي تقيسه حيث اشتمل البعد الأول: الاندماج المعرفي على (١١) عبارة، والبعد الثاني: الاندماج العاطفي على (٩) عبارات، والبعد الثالث: الاندماج السلوكي على (١٢) عبارة، صيغ بعضها في صورة إيجابية (٢٤)عبارة، والآخر في صورة سالبة (٨) عبارات، توجد أمام كل عبارة ثلاث اختيارات هي (دائماً – أحياناً – نادراً)، حيث تأخذ دائماً ٣ درجات، وأحياناً درجتان، ونادراً درجة واحدة، أي أن احتساب الدرجات يكون (١،٢،٣) للعبارات الموجبة، وتعكس كالآتي (٣،٢،١) للعبارات السالبة، وبذلك تكون النهاية العظمى (٩٦) درجة والنهاية الصغرى (٣٣) درجة وتدل الدرجة المرتفعة على وجود مستوى مرتفع من الاندماج الأكاديمي والعكس صحيح ويطلب من المتدربة أن تختار بديلاً واحداً فقط ينطبق عليها أمام كل عبارة من عبارات المقياس وذلك بوضع علامة (√) تحت الاختيار المناسب لها، ويطبق المقياس بصورة جماعية ومتوسط الزمن المناسب للتطبيق (٢٠) دقيقة.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أولاً: الصدق: تم حساب صدق المقياس عن طريق ما يلي:

الصدق العاملي: يعتمد هذا النوع على استخدام أسلوب التحليل العاملي, وحسبت الباحثة التحليل

العاملي لمقياس الاندماج الأكاديمي في صورته الأولية من خلال مصفوفة الارتباطات لدرجات عينة تكونت من (١٦٠) طالبة من طالبات الجامعة، وحسبت الباحثة مدى كفاية حجم العينة لإجراء التحليل العاملي باستخدام اختبار K.M.O Test (Kaiser– Meyer– Olkin Measure of Sampling Adequacy) حيث تتراوح قيمة هذا الاختبار بين الصفر والواحد الصحيح, وبلغت قيمته في تحليل هذا المقياس (٠،٥٢١) وهي أكبر من قيمة الحد الأدنى الذي اشترطه Kaiser وهو (٠،٥٠) وبالتالي فإنه يمكن الحكم بكفاية حجم العينة لإجراء التحليل العاملي.

وتم إجراء التحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية باستخدام برنامج (SPSS) وأخذت الباحثة بمحك جيلفورد لمعرفة حد الدلالة الإحصائية للتشبعات وهو اعتبار التشبعات التي تصل إلى (٠،٣٠) أو أكثر تشبعات دالة, ولإعطاء معنى سيكولوجي للمكونات المستخرجة تم تدويرها تدويراً متعامداً باستخدام طريقة الفاريماكس لكايزر Kaiser Varimax, وفي ضوء نتائج التحليل العاملي أمكن استخلاص ثلاثة عوامل رئيسة الجذر الكامن لكل منهما أكبر من الواحد الصحيح, والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٤) تشبعات العوامل المستخرجة بعد التدوير المتعامد لمقياس الاندماج الأكاديمي.

العبارة	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العبارة	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث
١		٠،٥٦٢		٢١	٠،٦٥٢		
٢				٢٢			٠،٥٦٧
٣		٠،٧٠٤		٢٣	٠،٤١٩		
٤		٠،٥١٥		٢٤	٠،٤٢٦		
٥		٠،٣٢٢		٢٥			٠،٣٧٨
٦		٠،٤٤٢		٢٦			٠،٤٨٥
٧		٠،٤٦٨		٢٧			
٨				٢٨			
٩		٠،٤٦٠		٢٩	٠،٤٥٨		
١٠		٠،٧٥٩		٣٠			
١١		٠،٣٣٣		٣١	٠،٣٣٠		
١٢		٠،٤٢٧		٣٢	٠،٣٧٠		
١٣		٠،٤٤٨		٣٣			٠،٥١٦
١٤			٠،٤٣٦	٣٤	٠،٤٥٣		
١٥				٣٥	٠،٥٠٤		
١٦			٠،٥٥٦	٣٦	٠،٣٧٠		
١٧			٠،٣٢٥	٣٧	٠،٤٤٤		
١٨			٠،٥٤٩	٣٨	٠،٣٤٥		
١٩			٠،٣١٠	٣٩			
٢٠	٠،٤٦٩			٤٠			
الجذر الكامن					٣،١٤٤	٣،١٤٣	٢،٩١٠
نسبة التباين					٧،٨٦٠	٧،٨٥٩	٧،٢٧٥

يتضح من جدول (٤) ما يلي:

١- اشتمل العامل الأول على (١٢) عبارة تشبعت تشبعاً دالاً إحصائياً تراوحت قيمها ما بين (٠،٣٣٠ : ٠،٦٥٢), وهي العبارات أرقام (٢٠-٢١-٢٣-٢٤-٢٩-٣١-٣٢-٣٤-٣٥-٣٦-٣٧-٣٨), وقد بلغت قيمة الجذر الكامن لهذا العامل (٣،١٤٤), وفسر نسبة (٧،٨٦٠) من التباين الكلي المفسر, وبفحص محتوى عباراته يمكن تسمية هذا العامل **(الاندماج السلوكي)**, حيث أنها الصفة الغالبة على عبارات هذا العامل.

٢- اشتمل العامل الثاني على (١١) عبارة تشبعت تشبعاً دالاً إحصائياً تراوحت قيمها ما بين (٠،٣٢٢ : ٠،٧٥٩), وهي العبارات أرقام (١-٣-٤-٥-٦-٧-٩-١٠-١١-١٢-١٣) وقد بلغت قيمة الجذر الكامن لهذا العامل (٣،١٤٣), وفسر نسبة (٧،٨٥٩) من التباين

الكلي المفسر, وبفحص محتوى عباراته تسمية هذا العامل (**الاندماج المعرفي**), حيث أنها الصفة الغالبة على عبارات هذا العامل.

٣- اشتمل العامل الثالث على (٩) عبارات تشبعت تشبعاً دالاً إحصائياً تراوحت قيمها ما بين (٠،٣١٠ : ٠،٥٦٧), وهي العبارات أرقام (١٤-١٦-١٧-١٨-١٩-٢٢-٢٥-٢٦-٣٣), وقد بلغت قيمة الجذر الكامن لهذا العامل (٢،٩١٠), وفسر نسبة (٧،٢٧٥) من التباين الكلي المفسر وبفحص محتوى عباراته يمكن تسمية هذا العامل (**الاندماج العاطفي**), حيث أنها الصفة الغالبة على عبارات هذا العامل.

٤- هناك (٨) عبارات من عبارات المقياس لم يكن لهم أي تشبعات دالة إحصائياً, حيث كانت تشبعات كل منهم أقل من (٠،٣٠), وهي العبارات أرقام (١-٨-١٥-٢٧-٢٨-٣٠-٣٩-٤٠) وبالتالي تم حذفهم, ليصبح عدد عبارات المقياس (٣٢) عبارة، ويوضح الجدول التالي توزيع عبارات مقياس الاندماج الأكاديمي على المجالات المكونة له بعد حذف هاتين العباراتين:

جدول (٥) توزيع عبارات مقياس الاندماج الأكاديمي على الأبعاد المكونة له

الأبعاد	العبارات	المجموع
الاندماج المعرفي	(١-٢-٣-٤-٥-٦-٧-٨-٩-١٠-١١)	١١
الاندماج العاطفي	(١٢-١٣-١٤-١٥-١٦-١٩-٢٢-٢٣-٢٧)	٩
الاندماج السلوكي	(١٧-١٨-٢٠-٢١-٢٤-٢٥-٢٦-٢٨-٢٩-٣٠-٣١-٣٢)	١٢
	المجموع	٣٢

ثانيا:الاتساق الداخلي

قامت الباحثة بتطبيق المقياس على (١٦٠) طالبة من طالبات الجامعة وذلك لحساب الاتساق الداخلي لعبارات المقياس عن طريق:

- حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة وكلا من درجة المجال الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية:

جدول (٦) معامل الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة كلا من البعد الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية لمقياس الاندماج الأكاديمي

م	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	م	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
١	٠،٦٣٤**	٠،٤٥٣**	١٧	٠،٤٩٣**	٠،٤٨٧*
٢	٠،٦٠١**	٠،٥٣٣**	١٨	٠،٦٣٠**	٠،٦١٦**
٣	٠،٤٤٦**	٠،٤٦٦**	١٩	٠،٥١٥**	٠،٦٤٢**
٤	٠،٤٢٨**	٠،٦٠٦**	٢٠	٠،٤٩٩**	٠،٤٧٥**
٥	٠،٥٤٢**	٠،٥٢٧**	٢١	٠،٥٩٤**	٠،٥٣٤**
٦	٠،٦٣٣**	٠،٤٩١**	٢٢	٠،٤٣٥**	٠،٤٧٥**
٧	٠،٥٨٥**	٠،٥٤١**	٢٣	٠،٤٩١**	٠،٤٧٦**
٨	٠،٦٢١**	٠،٤٦٩**	٢٤	٠،٥١٠**	٠،٥١٩**
٩	٠،٦١٥**	٠،٥٥٠**	٢٥	٠،٥٢٢**	٠،٤٦٥**
١٠	٠،٦٤٢**	٠،٦٠٧**	٢٦	٠،٦١٤**	٠،٥٣٦**
١١	٠،٥٨٥**	٠،٤٨٩**	٢٧	٠،٤٥٨**	٠،٤٧٣**
١٢	٠،٥٥١**	٠،٥٩٢*	٢٨	٠،٥١٨*	٠،٤٦٠**
١٣	٠،٥٣٩**	٠،٦١٨**	٢٩	٠،٤٤٨*	٠،٤٨٣**
١٤	٠،٦٠٨**	٠،٤٣٨**	٣٠	٠،٤٥٨**	٠،٦٢٣**
١٥	٠،٥٦٤**	٠،٥٣٧**	٣١	٠،٥٦٤**	٠،٤٩٧**
١٦	٠،٥٤٧**	٠،٥٧٣**	٣٢	٠،٥١٦**	٠،٥٦٧**

يتضح من جدول (٦) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه دالة إحصائياً عند مستوى (٠،٠١), مما يشير إلى الاتساق الداخلي للمقياس.

- حساب معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد مع بعضها البعض والدرجة الكلية للمقياس كما في الجدول التالي:

جدول (٧) معاملات الارتباط بين الأبعاد وبعضها والدرجة الكلية لمقياس الاندماج الأكاديمي

الأبعاد	الاندماج المعرفي	الاندماج العاطفي	الاندماج السلوكي	الدرجة الكلية
الاندماج المعرفي	-			
الاندماج العاطفي	٠،٦٤١**	-		
الاندماج السلوكي	٠،٦٠٨**	٠،٧٥٠**	-	
الدرجة الكلية	٠،٧٩٢**	٠،٨٠٧**	٠،٨٢١**	-

يتضح من جدول (٧) أن جميع معاملات الارتباط بين الأبعاد وبعضها البعض وبين الأبعاد والدرجة الكلية دالة احصائياً عند مستوى دلالة (٠،٠١) وهي قيم مقبولة إحصائياً, وهذا

يدل على الاتساق الداخلي للمقياس.

ثالثاً: الثبات

حسبت الباحثة معامل ألفا كرونباخ لحساب ثبات مقياس الاندماج الأكاديمي, وذلك بعد تطبيقه على (١٦٠) طالبة من طالبات الجامعة, ويوضح الجدول التالي معامل الثبات لكل مجال من مجالات مقياس الاندماج الأكاديمي والدرجة الكلية:

جدول (٨)

معاملات ثبات ألفا كرونباخ للأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الاندماج الأكاديمي

م	الأبعاد	معامل الثبات
١	الاندماج المعرفي	٠،٧٦٧
٢	الاندماج العاطفي	٠،٧٠٤
٣	الاندماج السلوكي	٠،٧٨٢
–	الدرجة الكلية	٠،٨٢٥

يتضح من جدول (٨) أن معاملات الثبات للمجالات والدرجة الكلية لمقياس الاندماج الأكاديمي تراوحت بين (٠،٧٠٤: ٠،٨٢٥) وجميعها معاملات ثبات مقبولة إحصائياً, مما يشير إلى الثقة في النتائج التي يمكن التوصل إليها من تطبيق المقياس.

٢: مقياس الرشاقة المعرفية إعداد الباحثة (ملحق ٢)

تم إعداد هذا المقياس بهدف قياس الرشاقة المعرفية لدى طالبات جامعة الأزهر، ومر بناء المقياس بعدة خطوات، حيث تم الاطلاع على جميع الأدبيات التي تناولت متغير الرشاقة المعرفية كبحث(Warkentien, Adamo, 2015;Good, 2009 White, 2017; ;2019.الفيل، ٢٠٢٠) وأيضا بعض المقاييس التي تناولت بعض أبعاد الرشاقة المعرفية كبحث (Canas, Fajardo &; Salmeron. ٢٠٠٤،جديد ; Martin, & Anderson,. 1998) ; 2006 ; بقيعي ،٢٠١٣ ; (2014); DeYoung, Quilty, Peterson., & Gray, ; جابر،٢٠١٥ ; الدرديري، ٢٠١٨ ; عبداللاه ،٢٠١٩ ; المالكي، ٢٠١٩) وتم تحديد مفهوم الرشاقة المعرفية وأبعادها إجرائيا، وبلغ عدد عبارات المقياس (٣٦) عبارة في صورته النهائية، وخصص لكل بعد عددا من العبارات التي تقيسه حيث اشتمل البعد الأول: الانفتاح المعرفي المعرفي على (١٠) عبارات، والبعد الثاني: المرونة المعرفية على (١٥) عبارة، والبعد الثالث : تركيز الانتباه على (١١) عبارة، صيغ بعضها في صورة إيجابية (١٨) عبارة، والآخر في صورة سالبة (١٨) عبارة، توجد أمام كل عبارة ثلاث اختيارات هي (دائماً – أحياناً – نادراً)، حيث تأخذ دائماً = ٣ درجات، وأحياناً = درجتان، ونادراً = درجة واحدة، أي أن احتساب الدرجات يكون ((١،٢،٣) للعبارات الموجبة، وتعكس كالآتي

(٣،٢،١) للعبارات السالبة، وبذلك تكون النهاية العظمى (١٠٨) درجة والنهاية الصغرى (٣٦) درجة ، وتدل الدرجة المرتفعة على وجود مستوى مرتفع من الرشاقة المعرفية والعكس صحيح ويطلب من المتدربة أن تختار بديلاً واحداً فقط ينطبق عليها أمام كل عبارة من عبارات المقياس وذلك بوضع علامة (√) تحت الاختيار المناسب لها،ويطبق المقياس بصورة جماعية ومتوسط الزمن المناسب للتطبيق (٢٥) دقيقة.

الخصائص السيكومترية للمقياس

أولاً: الصدق: تم حساب صدق المقياس عن طريق ما يلي:

الصدق العاملي: يعتمد هذا النوع على استخدام أسلوب التحليل العاملي, وقامت الباحثة بحساب التحليل العاملي لمقياس الرشاقة المعرفية في صورته الأولية من خلال مصفوفة الارتباطات لدرجات عينة تكونت من (١٦٠) طالبة من طالبات الجامعة.

وحسبت الباحثة مدى كفاية حجم العينة لإجراء التحليل العاملي باستخدام اختبار K.M.O (Kaiser– Meyer– Olkin Measure of Sampling Adequacy) Test حيث تتراوح قيمة هذا الاختبار بين الصفر والواحد الصحيح, وبلغت قيمته في تحليل هذا المقياس (٠،٦٢٢) وهي أكبر من قيمة الحد الأدنى الذي اشترطه Kaiser وهو (٠،٥٠) وبالتالي فإنه يمكن الحكم بكفاية حجم العينة لإجراء التحليل العاملي.

وتم إجراء التحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية باستخدام برنامج (SPSS) وأخذت الباحثة بمحك جيلفورد لمعرفة حد الدلالة الإحصائية للتشبعات وهو اعتبار التشبعات التي تصل إلى (٠،٣٠) أو أكثر تشبعات دالة, ولإعطاء معنى سيكولوجي للمكونات المستخرجة تم تدويرها تدويراً متعامداً باستخدام طريقة الفاريماكس لكايزر Kaiser Varimax, وفي ضوء نتائج التحليل العاملي أمكن استخلاص ثلاثة عوامل رئيسية الجذر الكامن لكل منهما أكبر من الواحد الصحيح, والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٩) تشبعات العوامل المستخرجة بعد التدوير المتعامد لمقياس الرشاقة المعرفية.

العبارة	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العبارة	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث
١			٠،٦٢٠	١٩		٠،٤٩١	
٢			٠،٦٤٨	٢٠	٠،٧٤٠		
٣			٠،٤٨٩	٢١	٠،٦٧٧		
٤			٠،٨١٢	٢٢	٠،٦٧١		
٥	٠،٥٢٩			٢٣		٠،٦٧٢	
٦	٠،٧٧٩			٢٤		٠،٧٥٣	
٧	٠،٦٩٣			٢٥			٠،٥٤٢
٨	٠،٦٧٨			٢٦			٠،٨٠٥
٩			٠،٧٨٩	٢٧	٠،٤٥٣		
١٠		٠،٧٧٩		٢٨	٠،٥٩٦		
١١			٠،٧٧٧	٢٩	٠،٤٦٧		
١٢	٠،٥٠٢			٣٠	٠،٥٠٣		
١٣	٠،٧٦٣			٣١		٠،٦٣٣	
١٤	٠،٦٩٣			٣٢		٠،٧١٦	
١٥	٠،٦٥٠			٣٣		٠،٤٧٤	
١٦		٠،٦٩٣		٣٤		٠،٤٧٢	
١٧		٠،٧٦٩		٣٥			٠،٥٩٩
١٨		٠،٥٠٣		٣٦			٠،٣٧٠
الجذر الكامن					٦،٢٧٠	٥،٣٥٧	٣،٦٢٤
نسبة التباين					١٧،٤١٧	١٤،٨٨١	١٠،٠٦٧

يتضح من جدول (٩) ما يلي:

١- اشتمل العامل الأول على (١٥) عبارة تشبعت تشبعاً دالاً إحصائياً تراوحت قيمها ما بين (٠،٤٥٣ : ٠،٧٧٩), وهي العبارات أرقام (٥-٦-٧-٨-١٢-١٣-١٤-١٥-٢٠-٢١-٢٢-٢٧-٢٨-٢٩-٣٠), وقد بلغت قيمة الجذر الكامن لهذا العامل (٦،٢٧٠), وفسر نسبة (١٧،٤١٧) من التباين الكلي المفسر, وبفحص محتوى عباراته يمكن تسمية هذا العامل **(المرونة المعرفية)**, حيث أنها الصفة الغالبة على عبارات هذا العامل.

٢- اشتمل العامل الثاني على (١١) عبارة تشبعت تشبعاً دالاً إحصائياً تراوحت قيمها ما بين (٠،٤٧٢ : ٠،٧٧٩), وهي العبارات أرقام (١٠-١٦-١٧-١٨-١٩-٢٣-٢٤-٣١-٣٢-٣٣-٣٤) وقد بلغت قيمة الجذر الكامن لهذا العامل (٥،٣٥٧), وفسر نسبة (١٤،٨٨١) من التباين الكلي المفسر, وبفحص محتوى عباراته تسمية هذا العامل **(تركيز الانتباه)**, حيث أنها الصفة الغالبة على عبارات هذا العامل.

٣- اشتمل العامل الثالث على (١٠) عبارات تشبعت تشبعاً دالاً إحصائياً تراوحت قيمها ما بين (٠،٣٧٠ : ٠،٨١٢), وهي العبارات أرقام (١-٢-٣-٤-٩-١١-٢٥-٢٦-٣٥-٣٦), وقد بلغت قيمة الجذر الكامن لهذا العامل (٣،٦٢٤), وفسر نسبة (١٠،٠٦٧) من التباين الكلي المفسر وبفحص محتوى عباراته يمكن تسمية هذا العامل (**الانفتاح المعرفي**), حيث أنها الصفة الغالبة على عبارات هذا العامل. ويوضح الجدول التالي توزيع عبارات مقياس الرشاقة المعرفية على الأبعاد المكونة له

جدول (١٠) توزيع عبارات مقياس الرشاقة المعرفية على الأبعاد المكونة له

الأبعاد	العبارات	المجموع
الانفتاح المعرفي	(١-٢-٣-٤-٩-١١-٢٥-٢٦-٣٥-٣٦)	١٠
المرونة المعرفية	(٥-٦-٧-٨-١٢-١٣-١٤-١٥-٢٠-٢١-٢٢-٢٧-٢٨-٢٩-٣٠)	١٥
تركيز الانتباه	(١٠-١٦-١٧-١٨-١٩-٢٣-٢٤-٣١-٣٢-٣٣-٣٤)	١١
المجموع		٣٦

ثانياً: الاتساق الداخلي

وطبقت الباحثة المقياس على (١٦٠) طالبة من طالبات الجامعة وذلك لحساب الاتساق الداخلي لعبارات المقياس عن طريق:

- حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة وكلا من درجة البعد الذي تنمي إليه والدرجة الكلية:

جدول (١١) معامل الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة كلا من البعد الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية لمقياس الرشاقة المعرفية

م	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	م	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
١	٠،٤٩٢**	٠،٥٦٦**	١٩	٠،٥٨٧**	٠،٥٥١**
٢	٠،٤٧٧**	٠،٥٨٨**	٢٠	٠،٥٢٧**	٠،٥٤٥**
٣	٠،٥٥٠**	٠،٥٨٥**	٢١	٠،٥٥٠**	٠،٦٢٠**
٤	٠،٥٢١**	٠،٥٨٦**	٢٢	٠،٥٧١**	٠،٧١١**
٥	٠،٥٨٢**	٠،٦٥٥**	٢٣	٠،٥٨٢**	٠،٤٨٦**
٦	٠،٦٤٧**	٠،٤٨٦**	٢٤	٠،٤٩٩**	٠،٥٥١**
٧	٠،٥٥٣**	٠،٦٨٥**	٢٥	٠،٥٩١**	٠،٤٨٦**
٨	٠،٧٠٤**	٠،٦٢١**	٢٦	٠،٤٩٢**	٠،٥٤٣**
٩	٠،٤٨٨**	٠،٤٦٨**	٢٧	٠،٤٨٧**	٠،٥١٥**
١٠	٠،٦٣٢**	٠،٤٨٢**	٢٨	٠،٥١١**	٠،٤٩٣**
١١	٠،٤٨٧**	٠،٤٧٥**	٢٩	٠،٥٤٥**	٠،٦٦٥**
١٢	٠،٥٥٧**	٠،٥٨٦**	٣٠	٠،٥٧٢**	٠،٥٨٦**

١٣	٠،٥٦٠**	٠،٤٨٦**	٣١	٠،٤٧٧**	٠،٥٤١**
١٤	٠،٥٩٥**	٠،٥٣١**	٣٢	٠،٥٤٣**	٠،٦٦٤**
١٥	٠،٥٨٢**	٠،٦٤٢**	٣٣	٠،٤٨٢**	٠،٤٧٢**
١٦	٠،٤٩٩**	٠،٥٢٤**	٣٤	٠،٤٩١**	٠،٥٢١**
١٧	٠،٥٣٠**	٠،٥٦١**	٣٥	٠،٤٦٧**	٠،٤٩٢**
١٨	٠،٥٦١**	٠،٥٤٧**	٣٦	٠،٦٦٤**	٠،٦٢٤**

يتضح من جدول (١١) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه دالة إحصائياً عند مستوى (٠،٠١), مما يشير إلى الاتساق الداخلي للمقياس.

– حساب معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد مع بعضها البعض والدرجة الكلية للمقياس كما في الجدول التالي:

جدول (١٢) معاملات الارتباط بين الأبعاد وبعضها والدرجة الكلية لمقياس الرشاقة المعرفية.

الأبعاد	الانفتاح المعرفي	المرونة المعرفية	تركيز الانتباه	الدرجة الكلية
الانفتاح المعرفي	–			
المرونة المعرفية	٠،٧٣٤**	–		
تركيز الانتباه	٠،٦٥٤	٠،٦٧٤	–	
الدرجة الكلية	٠،٧٣٧	٠،٧٩٦	٠،٨١١**	–

يتضح من جدول (١٢) أن جميع معاملات الارتباط بين الأبعاد وبعضها البعض وبين الأبعاد والدرجة الكلية دالة احصائياً عند مستوى دلالة (٠،٠١) وهي قيم مقبولة إحصائياً, وهذا يدل على الاتساق الداخلي للمقياس.

ثالثاً: الثبات

استخدمت الباحثة معامل ألفا كرونباخ لحساب ثبات مقياس الرشاقة المعرفية, وذلك بعد تطبيقه على (١٦٠) طالبة من طالبات الجامعة, ويوضح الجدول التالي معامل الثبات لكل بعد من أبعاد مقياس الرشاقة المعرفية والدرجة الكلية:

جدول (١٣) معاملات ثبات ألفا كرونباخ للأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الرشاقة المعرفية

م	الأبعاد	معامل الثبات
١	الانفتاح المعرفي	٠،٨٥٢
٢	المرونة المعرفية	٠،٨٧٧
٣	تركيز الانتباه	٠،٧٢٠
–	الدرجة الكلية	٠،٨٣٩

يتضح من جدول (١٣) أن معاملات الثبات للأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الرشـــاقة

المعرفية تراوحت بين (٠،٧٢٠: ٠،٨٣٩) وجميعها معاملات ثبات مقبولة إحصائياً, مما يشـــير إلى الثقة في النتائج التي يمكن التوصل إليها من تطبيق المقياس.

٣- البرنامج التدريبي: إعداد الباحثة (ملحق ٣)

- **أسس بناء البرنامج :**هناك بعض الأسس المهمة التي ينبغي أن تراعى عند إعداد البرنامج والتي تسهم بدورها في نجاحه وتحقيق أهدافه وهى:

- ارتباط محتوى البرنامج بخصائص المشاركات وميولهن ومشاكلهن العامة.
- للبرنامج هدف عام يسعى إلى تحقيقه، وأهداف إجرائية سلوكية لكل جلسة، على أن تتكامل هذه الأهداف الإجرائية لتحقق الهدف العام للبرنامج.
- الارتباط الوثيق بين جلسات البرنامج ومحتواه وأهدافه والأنشطة المستخدمة وأدوات التقويم.
- إيجابية المشاركات بحيث تشارك كل طالبة بفاعلية في البرنامج.
- تقديم مثيرات وأنشطة ومهام متعددة تضفي على المشاركات جوا من الحماس والنشاط وعدم الملل مثل: صياغة محتوى الجلسة في مقطع من الباوربوينت، وحلقات التعلم التعاوني بين الطالبات، وإجراء المسابقات، وتقديم ألغاز، وقيام المشاركات بالعرض المسرحي لبعض المواقف.
- تعدد التدريب على كل مرحلة بما يضمن تثبيتها وصقلها.
- تنوع الفنيات المستخدمة في الجلسات مما يشجع الطالبات على المشاركة الفعالة، ويدفع عنهن الملل، ويحقق أهداف كل جلسة، ومن ثم أهداف البرنامج بأكمله.
- استخدام التقويم البنائي خلال الجلسة التدريبية للتأكد من إتقان الطالبات لأنشطة البرنامج، واستخدام التقويم النهائي في نهاية البرنامج من خلال استمارة تقويم أهداف كل جلسة.
- إعداد جلسات خاصة؛ لتعريف المشاركات بالبرنامج وبمراحل البرنامج وبالاندماج الأكاديمي والرشاقة المعرفية (جزءا خاصا بالمعرفة)
- تضمن البرنامج جزءا خاصا بالممارسة الفعلية، وذلك من خلال تدريب الطالبات على مراحل التعلم الخبراتي، أثناء الجلسات، ثم الممارسة الفعلية للمشاركات لهذه المراحل

- **جوانب بناء البرنامج :**

يعتمد بناء البرنامج على ثلاثة جوانب رتيسة هي:

الجانب المعرفي: ويتمثل في المعلومات المقدمة للطالبات عن طبيعة التعلم الخبراتي ومراحله كما يتضمن هذا الجانب تقديم التوجيهات والإرشادات اللازمة لإجراء التدريب.

الجانب الأدائي: ويتضمن هذا الجانب التدريب على المثيرات والأنشطة والمهام والمهارات التي يجب أن تتقنها الطالبات لتنمية التعلم الخبراتي.

الجانب الوجداني: ويقصد به توفير بيئة آمنة نفسيا بالنسبة للطالبات المشاركات يشعرن فيها بالاطمئنان والمساندة وعدم الخوف من النقد، والاستماع الجيد لما تبديه من آراء، وأخذ أفكارها مأخذ الجد، وإتاحة الفرص لطرح الاسئلة والنقاش، والتفكير بإيجابية وتفاؤل.

• **مراحل بناء البرنامج** :مر البرنامج بمرحلتين هما :

المرحلة الأولى: التعريف بالبرنامج وأهميته ومفهوم التعلم الخبراتي ومراحله ومفهوم الاندماج الأكاديمي وأهميته والرشاقة المعرفية وأهميتها، وتضمنت هذه المرحلة الجلسات الخمس الأولى

المرحلة الثانية: وتتضمن التدريب على مراحل التعلم الخبراتي الخمسة ل(Dernova,2015)، وتضمنت الاثنى عشرة جلسة الأخيرة.وهذه المراحل هي:

مرحلة التجربة(التهيئة): وفيها يتم تعريف المتدربات بموضوع الخبرة وتنفيذ المتدربات للمهام العملية مع القليل من المساعدة أو بدون مساعدة من المدربة والنقطة الأساسية في هذه المرحلة هي مرور الطالبة بالتجربة وليس من كمية أو جودة أدائها فيها.

مرحلة التأمل والمشاركة : وفيها تتأمل وتشارك المتدربات وصفهن وملاحظاتهن وردود أفعالهن حول التجربة مع بعضهن البعض، وتتبادل الخبرات فيما يتعلق بتجارب البعض منهن والتي يمكن استخدامها في المستقبل.

مرحلة التحليل: وهي مرحلة المعالجة والعمليات: وتتناقش المتدربات في هذه المرحلة ما وراء أحداث التجربة ويحللنها من حيث التصميم، الأحداث والقضايا الناشئة عن العمل .

مرحلة التعميم: وتقوم المتدربات باستخلاص النتائج والربط بين العمل العملي مع أمثلة حقيقية، وتحديد الاتجاهات العامة، والمبادئ الحقيقة.

مرحلة التطبيق الواقعي: وتستخدم المتدربات نتائج التجربة الحالية في مواقف واقعية مشابهة، بالإضافة إلى مناقشة المعرفة المكتسبة من التطبيق في مواقف أخرى التي يمكن أن تكون مفيدة في المواقف المستقبلية.

روعي في إعداد البرنامج وضع هدف عام للبرنامج التدريبي يسعى إلى تحقيقه، وأهداف إجرائية سلوكية لكل جلسة على أن تتكامل هذه الأهداف الإجرائية لتحقيق الهدف العام للبرنامج، ومراعاة إعلام المتدربات بهذه الأهداف الإجرائية لكل جلسة، وتشجيع المتدربات

على الإنتاجية والتأكيد على الانتباه وحسن استغلال الوقت والتركيز أثناء التعلم، ومرونة البرنامج، وتنوع الموضوعات المقدمة في الجلسات التدريبية، والارتباط الوثيق بين أهداف الجلسات والمحتوى التدريبي والأنشطة المستخدمة ووسائل التقويم وذلك لتحقيق الأهداف المرجوة، وتنوع الفنيات المستخدمة في الجلسات، والاهتمام بالتقويم (المبدئي– التكويني– النهائي) في كل جلسة.

خطوات بناء البرنامج :مر بناء البرنامج التدريبي الحالي بالإطلاع على الأبحاث السابقة والأدبيات النظرية المختلفة وثيقة الصلة بموضوع التعلم الخبراتي، والتعرف على خصائص العينة ومدى مناسبة المحتوى والأنشطة المقدمة لخصائص الطالبات العقلية والمعرفية، وإعداد خمس جلسات خاصة تقدم قبل البرنامج التدريبي الحالي لمناقشة أفراد المجموعة التجريبية في الهدف من البرنامج وأهميته، و أمكن للباحثة الحالية الاستفادة مماسبق في إعداد البرنامج التدريبي على النحو التالي:

تحديد أهداف البرنامج :اعتمدت الباحثة على التعريف الإجرائي لنظرية التعلم الخبراتي ومراحلها الخمسة وفق مراحل Dernova,2015 وهي مراحل مطورة لمراحل كولب، كما أنها الأنسب لطبيعة تنمية المقاييس المستهدفة بالبحث من وجهة نظر الباحثة ولأنها تتضمن التدرج المعتدل في طبيعة أي مهارة، وتم تضمين البرنامج مجموعة من الأهداف الإجرائية تشتمل عليها جميع جلسات البرنامج على أن تصبح الطالبات أفراد المجموعة التجريبية قادرات على تحقيقها بعد المرور بخبرة البرنامج، وراعت الباحثة أن تكون الأهداف إجرائية وقابلة للقياس وترتبط بنظرية التعلم الخبراتي.

اختيار محتوى التدريب : تم الاعتماد على المحتوى الحر وتضمن البرنامج موضوعات ضرورية لكل فتاة في بداية المرحلة الجامعية، وتم اختيار محتوى البرنامج بناءا على دراسة قبل استطلاعية، حيث قامت الباحثة باستطلاع رأي الطالبات عن أبرز المشكلات الأكاديمية والنفسية والاجتماعية التي تشغل تفكيرهن ويرغبن في دراستها، وتضمن البرنامج (١٢) موضوعا أو مشكلة حيث قامت الباحثة باختيار الموضوعات التي تجاوزت نسبة تكرارها ٨٠% فأكثر وهي المشكلات المذكورة بالجدول (١٤) التالي.

فنيات وأساليب البرنامج: العرض البصري–المناقشة والحوار –فكر/ زاوج/ شارك– الأسئلة الناقدة والسقراطية – التعلم التعاوني – طلب المساعدة – جذب الانتباه – التناقض–التعزيز.

تحديد زمن البرنامج وعدد جلساته:استغرق تنفيذ البرنامج التدريبي (١٧) جلسة تدريبية، بمعدل (٣) جلسات أسبوعيا، بالإضافة لجلستي التطبيق القبلي والبعدي، زمن كل جلسة (٩٠) دقيقة، وتم تحديد هذا الزمن على أساس متوسط الزمن المستغرق في تنفيذ جلسات البرامج التدريبية القائمة على نظرية التعلم الخبراتي في البحوث السابقة والتي تراوحت ما بين (٦٠–١٢٠)

دقيقة، مع وجود فترة راحة (١٠) دقائق خوفا من تداخل التعب والضجر والجدول التالي يوضح توزيع الجلسات.

جدول (١٤) محتوى البرنامج التدريبي

م	عنوان الجلسة	الزمن
١	التعارف وقواعد العمل (إعلامية).	٩٠ دقيقة
٢	التعريف بالبرنامج التدريبى (إعلامية).	٩٠ دقيقة
٣	التعريف بنظرية التعلم الخبراتي (إعلامية).	٩٠ دقيقة
٤	التعريف بالاندماج الأكاديمي (إعلامية).	٩٠ دقيقة
٥	التعريف بالرشاقة المعرفية (إعلامية).	٩٠ دقيقة
٦	فيروس كورونا Covid.19 (تدريبية).	٩٠ دقيقة
٧	فيروس سي (التهاب الكبد الوبائي) (تدريبية).	٩٠ دقيقة
٨	تطبيق التيك توك (تدريبية).	٩٠ دقيقة
٩	زواج القاصرات (تدريبية).	٩٠ دقيقة
١٠	تسرب الفتيات من التعليم (تدريبية).	٩٠ دقيقة
١١	القتل الرحيم (تدريبية).	٩٠ دقيقة
١٢	إدمان الإنترنت (تدريبية).	٩٠ دقيقة
١٣	التنمر الإلكتروني (تدريبية).	٩٠ دقيقة
١٤	الضغوط الأكاديمية (تدريبية).	٩٠ دقيقة
١٥	التعصب (تدريبية).	٩٠دقيقة
١٦	جراحات التجميل (تدريبية).	٩٠ دقيقة
١٧	زواج المتعة (تدريبية).	٩٠ دقيقة

يتضح من جدول (١٤) تنوع محتوى الجلسات داخل كل جلسة وأن التدريب تم بشكل مستعرض على نظرية التعلم الخبراتي.

تقويم البرنامج:

يتخذ التقويم في البرنامج التدريبي الحالي صورا وأشكالا متعددة وهي على النحو الآتي :

١-التقويم المبدئي (القياس القبلي): تطبيق مقاييس البحث تطبيقا قبليا على المجموعتين التجريبية والضابطة من أجل الوقوف على مستوياتهن قبل تطبيق البرنامج التدريبي، وطرح بعض الأسئلة على طالبات المجموعة التجريبية قبل البدء في تنفيذ كل جلسة من جلسات البرنامج لمعرفة مستوياتهن الحقيقية قبل الجلسة، وأيضا مناقشتهن في التكليفات المنزلية للجلسة السابقة.

٢- التقويم التكويني: طرح مجموعة من الأسئلة على طالبات المجموعة التجريبية أثناء تنفيذ البرنامج للتعرف على مواطن القوة والضعف حتى يمكن تعزيز مواطن القوة لديهن وعلاج

مواطن الضعف أيضا.

٣- التقويم الختامي: ويكون من خلال التقويم النهائي للجلسات أو للبرنامج ويشمل:

- التقويم النهائي لكل جلسة وذلك للتحق من مدى تحقق أهداف الجلسة.

- استمارات التقييم الذاتي بهدف التأكد من ممارسة المتدربات لمهام وإجراءات التدريب في كل جلسة.

- التقويم في نهاية البرنامج ويشمل: مقياس التثبت من فاعلية البرنامج وذلك لمعرفة أن المسار التنفيذي للبرنامج كان محققا لأهدافه ولمعرفة آراء المشاركات في البرنامج ومدى مناسبة البرنامج لهن واستفادتهن منه والتثبت من صدق إجراءات البرنامج، وتطبيق مقاييس البحث تطبيقا بعديا على طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة وذلك بهدف معرفة أثر البرنامج التدريبي في الاندماج الأكاديمي والرشاقة المعرفية لدى طالبات المجموعة التجريبية في مقابل المجموعة الضابطة وأيضا القياس التتبعي للمقاييس على طالبات المجموعة التجريبية فقط بعد مرور شهر من تطبيق البرنامج للكشف عن مدى استمرارية أثر البرنامج.

صدق البرنامج:

للتحقق من صدق البرنامج تم عرضه على (٧) من السادة الأساتذة المحكمين المتخصصين في مجال علم النفس التعليمي والصحة النفسية والمناهج وطرق التدريس، واتضح أن نسبة اتفاق المحكمين على البرنامج تتراوح ما بين (٧١,٤٢%-١٠٠%) في مدى ملائمة البرنامج التدريبي للمشاركات، ومدى كفاية عدد الجلسات، ووضوح الأنشطة، ومدى توافق المحتوى مع أهداف الجلسة وملائمة فنيات التدريب والأنشطة والتقويم لمحتوى جلسات البرنامج على الترتيب وهي نسبة عالية تشير إلى صلاحية البرنامج التدريبي وأشار المحكمون إلى بعض المقترحات والتعديلات تم أخذها في موضع الإهتمام وتم إجراء التعديلات التي اقترحوها، وبذلك تم التحقق من صدق البرنامج.

٤- استمارة التقويم الذاتي: إعداد الباحثة

كان الهدف من الاستمارة التحقق من فاعلية التدريب على مهام الجلسة، والتأكد من ممارسة المتدربات لمهام التدريب في كل جلسة من جلسات البرنامج، وتمثلت الاستمارات في (١٧) استمارة بمعدل استمارة لكل جلسة وتصف كل استمارة في مجملها المؤشرات السلوكية والمهارية للإجراءات التدريبية لجلسات البرنامج في ضوء أهداف ومحتوى كل جلسة، وتتكون كل استمارة من (١٠) مفردات بعضها سلبي وبعضها إيجابي وأمام كل مفردة ثلاث استجابات متدرجة (بدرجة كبيرة -متوسطة -ضعيفة) ويتم تطبيق الاستمارة بصورة فردية على كل متدربة بحيث تختار درجة واحدة تعبر عن رأيها وتضع أمامها علامة(✓)، وتم إعداد

الاستمارات بحيث يتم تطبيقها على كل متدربة بعد الانتهاء من كل جلسة من جلسات البرنامج التدريبي.

كيفية تصحيح استمارة التقويم الذاتي:

تصحح الاستمارة بإعطاء ثلاث درجات للاستجابة (بدرجة كبيرة) ودرجتان للاستجابة (بدرجة متوسطة) ودرجة واحدة للاستجابة (بدرجة منخفضة) في حين تصحح المفردات السلبية بالعكس، ومن ثم فإن أعلى درجة للاستمارة هي (٣٠) درجة وأدني درجة هي (١٠) درجات، و للتحقق من صدق الاستمارات تم عرضها على (٧) من السادة الأساتذة المحكمين المتخصصين في مجال علم النفس التعليمي والصحة النفسية، واتضح أن نسبة اتفاق المحكمين على استمارات التقويم الذاتي تراوح ما بين(٨٥,٧١%-١٠٠ %) وهي نسبة عالية تشير إلى صلاحية استمارات التقويم الذاتي لأهداف جلسات البرنامج التدريبي في البحث الحالي.

٥:مقياس التثبت من مناسبة البرنامج وفاعلية المعالجة إعداد الباحثة (ملحق ٤)

يهدف المقياس إلى التثبت من مناسبة البرنامج وفاعلية المعالجة التجريبية لكل متدربة، وذلك للتحقق من أن إجراءات المسار التنفيذي للبرنامج محققا لأهدافه، وبلغت مفردات المقياس في صورته النهائية (٢٤) عبارة، منهم (١٨) عبارة إيجابية، (٦) عبارات سلبية، تصف ما تتعرض له المتدربة خلال فترة التدريب على البرنامج التدريبي القائم على نظرية التعلم الخبراتي ومدى استفادتها من التدريب المقدم وتحديد أوجه النقص لمعالجتها، أمام كل مفردة ثلاث استجابات متدرجة (بدرجة كبيرة -متوسطة -ضعيفة) تختار المتدربة استجابة واحدة تعبر عن رأيها، وتم مراعاة مناسبة المفردات لأفراد العينة والوضوح والبساطة والاختصار والمطابقة لإجراءات البرنامج.

كيفية التصحيح:

يصحح المقياس بإعطاء ثلاث درجات للاستجابة (بدرجة كبيرة) ودرجتان للاستجابة (بدرجة متوسطة) ودرجة واحدة للاستجابة (بدرجة ضعيفة) في حين تصحح المفردات السلبية بالعكس، ومن ثم فإن أعلى درجة للمقياس هي (٧٢) درجة وأدني درجة هي(٢٤) درجة، وللتحقق من صدق المقياس تم عرضه على (٧) من السادة الأساتذة المحكمين المتخصصين في مجال علم النفس التعليمي والصحة النفسية، واتضح أن نسبة اتفاق المحكمين على مفردات مقياس التثبت من فاعلية المعالجة التجريبية تتراوح ما بين (٨٥,٧١%-١٠٠%) وهي نسبة عالية تشير إلى صلاحية المقياس، وأشار المحكمون إلى بعض المقترحات، وأخذت ملاحظات ومقترحات المحكمين موضع الاهتمام، وتم إجراء التعديلات التي اقترحوها، وبذلك تم التحقق

من صدق المقياس.

الإجراءات التنفيذية للبحث :

اتبعت الباحثة الإجراءات التالية في تنفيذ البحث الحالي :

- أعدت الباحثة أدوات البحث (مقياس الاندماج الأكاديمي –مقياس الرشاقة المعرفية –البرنامج التدريبي القائم على نظرية التعلم الخبراتي) ثم القيام بدراسة استطلاعية على (١٦٠) طالبة للقيام بالتأكد من الخصائص السيكومترية لهذه المقاييس، خلال الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ٢٠٢٠/٢٠٢١.
- تم تطبيق مقياسي الاندماج الأكاديمي والرشاقة المعرفيةعلى (١٦٠) طالبة أخرى من غير العينة الاستطلاعية من طالبات الفرقة الأولى بقسمي التربية عربي ورياض اطفال بكلية الدراسات الإنسانية بتفهنا الأشراف بالدقهلية للعام الجامعي ٢٠٢٠/٢٠٢١، وتم اختيار الطالبات الطالبات التي تقع درجاتهن في الإرباعي الأدنى في كل من المقياسين
- تم تقسيم الطالبات إلى مجموعتين، الأولى تجريبية وعددهن (٣١) طالبة بشعبة التربية عربي والثانية ضابطة وعددهن (٣١) طالبة بشعبة التربية رياض أطفال، وتم التكافؤ بين المجموعتين.
- تم القيام بدراسة استطلاعية للتأكد من صلاحية البرنامج للتطبيق، والخصائص السيكومترية لمقياس فاعلية المعالجة التجريبية، وذلك بعد استبعاد الطالبات اللاتي تغيبن عن حضور بعض الجلسات.
- تم تطبيق البرنامج التدريبي على طالبات المجموعة التجريبية.
- طبقت الباحثة مقياسي الاندماج الأكاديمي والرشاقة المعرفية على طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة للكشف عن أثر البرنامج.
- طبقت الباحثة مقياسي الاندماج الأكاديمي والرشاقة المعرفية على طالبات المجموعة التجريبية فقط مرة أخرى "قياس تتبعي " للكشف عن أثر البرنامج بعد مرور شهر من تطبيق البرنامج.
- رصد البيانات وتحليلهااحصائيا باستخدام برنامج SPSS والوصول إلى نتائج االبحث وتفسيرها في ضوء الإطار النظري والبحوث السابقة وتأثير البرنامج.

الأساليب الإحصائية :لمعالجة بيانات البحث تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

المتوسطات–تحليل التباين–اختبار"ت"T test = حجم التأثير–اختبارشيفيه.

نتائج البحث:

أولاً: النتائج الخاصة بفاعلية المعالجة التجريبية

- **نتائج استمارات التقييم الذاتي:**

تناولت الباحثة نتائج فاعلية المعالجة التجريبية من خلال عرض النتائج المتعلقة بأداء

طالبات المجموعة التجريبية على استمارات التقييم الذاتي التي كانت تطبق في نهاية كل جلسة للتحقق من ممارسة الطالبات لمهام وإجراءات التدريب في كل جلسة, حيث حسبت الباحثة تحليل التباين للقياسات المتكررة وذلك للكشف عن الفروق بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية على استمارات التقييم الذاتي الخاصة بكل جلسة من جلسات البرنامج التدريبي كما في الجدول التالي:

جدول (١٥) تحليل التباين للقياسات المتكررة للمجموعة التجريبية على استمارات التقييم الذاتي

مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
بين الأفراد	٢٢،٢٠٩	٣٠	٧،٤٠٧	**٦٠،٧٦٣	٠،٠١
بين القياسات	٥١٤٣،٠٢٥	١٦	٣٢١،٤٣٩		
الخطأ	٢٥٣٩،٢١١	٤٨٠	٥،٢٩٠		
المجموع الكلي	٧٩٠٤،٤٤٤	٥٢٦	١٥،٠٢٧		

يتضح من جدول (١٥) أن قيمة "ف" لمعرفة الفروق بين القياسات المتكررة للمجموعة التجريبية على استمارات التقييم الذاتي بلغت (٦٠،٧٦٣) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠،٠١) مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسات المتكررة لدى طالبات المجموعة التجريبية على استمارات التقييم الذاتي, ولتحديد اتجاه الفروق بين بين القياسات المتكررة؛ قامت الباحثة بحساب قيمة "ت" لعينتين مرتبطتين بين القياسات (١- ٥- ١٠-١٥) في درجات استمارات التقييم الذاتي كما في الجدول التالي:

جدول (١٦) قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات القياسات المتكررة لطالبات المجموعة التجريبية على استمارات التقييم الذاتي

م	رقم الجلسة	عددالأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
١	١	٣١	١٧،١٦١	١،٩٦٨	**٤،٥٠٩	٠،٠١ دالة
	٥	٣١	١٩،٩٠٣	٢،٨٢٠		
٢	١	٣١	١٧،١٦١	١،٩٦٨	**٨،٤٩٨	٠،٠١ دالة
	١٠	٣١	٢٢،٩٣٥	٢،٦٣٢		
٣	١	٣١	١٧،١٦١	١،٩٦٨	**١٨،٢٠٣	٠،٠١ دالة
	١٥	٣١	٢٦،١٩٣	٢،٢١٢		
٤	٥	٣١	١٩،٩٠٣	٢،٨٢٠	**٤،٨٠١	٠،٠١ دالة
	١٠	٣١	٢٢،٩٣٥	٢،٦٣٢		
٥	٥	٣١	١٩،٩٠٣	٢،٨٢٠	**١١،٠٦٨	٠،٠١

	١٥	٣١	٢٦،١٩٣	٢،٢١٢		دالة
٦	١٠	٣١	٢٢،٩٣٥	٢،٦٣٢	**٥،٠٧١	٠،٠١ دالة
	١٥	٣١	٢٦،١٩٣	٢،٢١٢		

يتضح من جدول (١٦) أن قيم "ت" للفروق بين متوسطات درجات القياسات المتكررة لاستمارت التقييم الذاتي جاءت جميعها دالة عند مستوى (٠،٠١) لصالح الجلسة الأخيرة في كل مقارنة, مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات القياسات المتكررة لاستمارات التقييم الذاتي لصالح الجلسات الأخيرة.

مقياس فعالية المعالجة التجريبية:

تم تطبيق مقياس فاعلية المعالجة التجريبية للتثبت من صحة الإجراءات التجريبية للبرنامج على طالبات المجموعة التجريبية عقب الانتهاء من تنفيذ البرنامج مباشرة؛ وذلك لقياس مدى فهم وإدراك الطالبات لخطوات السير في البرنامج والإجراءات المستخدمة في الجلسات ودور كل من المدربة والطالبات، وتقدير مدى استفادة الطالبات من تلقى البرنامج، وتراوحت درجات طالبات المجموعة التجريبية ما بين (٦١-٧٢) درجة، بنسبة تتراوح بين (٨٤,٧٢% إلى ١٠٠%) أي أعلى من (٨٠%) مما يشير إلى المستوى العالي من وضوح وفهم الطالبات لإجراءات البرنامج وإقرارهن الاستفادة من أنشطته وتدريباته وتحسن أدائهن على برنامج التعلم الخبراتي، ومن ثم تنمية الاندماج الأكاديمي والرشاقة المعرفية.

ثانياً: نتائج فروض االبحث وتفسيرها:

نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس الاندماج الأكاديمي (الأبعاد والدرجة الكلية)".

وللتحقق من هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار "ت" لعينتين مستقلتين كما في الجدول التالي:

جدول(١٧) قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس الاندماج الأكاديمي

الأبعاد	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	قيمة η^2	حجم التأثير
الاندماج المعرفي	الضابطة	٣١	١٨،٧٠٩	٣،٥٩٨	*١٣،٨٠٧	٠،٠١ دالة	٠،٧٦١	كبير
	التجريبية	٣١	٢٨،٩٦٧	٢،٠٤٠	*			
الاندماج العاطفي	الضابطة	٣١	١٦،٤٥١	٣،١٠٧	*١٠،١٢٠	٠،٠١ دالة	٠،٦٣١	كبير
	التجريبية	٣١	٢٣،٣٥٤	٢،١٨٤	*			

الاندماج السلوكي	الضابطة	٣١	٢١،٧٠٩	٣،٧١٦	١٢،٧٤٤*	٠،٠١ دالة	٠،٧٣٠ كبير
	التجريبية	٣١	٣١،٧٤١	٢،٣٢٣	*		
الدرجة الكلية	الضابطة	٣١	٥٦،٨٧١	٨،٢٨٩	١٥،٨٦٨*	٠،٠١ دالة	٠،٨٠٧ كبير
	التجريبية	٣١	٨٤،٠٦٤	٤،٧٢٥	*		

يتضح من جدول (١٧) أن قيمة "ت" للفروق بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي للاندماج الأكاديمي (الأبعاد والدرجة الكلية) بلغت على الترتيب (١٣،٨٠٧- ١٠،١٢٠- ١٢،٧٤٤- ١٥،٨٦٨), وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى (٠،٠١) لصالح المجموعة التجريبية, وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للاندماج الأكاديمي لصالح المجموعة التجريبية, كما يتضح أيضاً أن قيم مربع إيتا (η^2) لحجم تأثير البرنامج التدريبي في الاندماج الأكاديمي (الأبعاد والدرجة الكلية) بلغت على الترتيب (٠،٧٦١- ٠،٦٣١- ٠،٧٣٠- ٠،٨٠٧) وهي أحجام تأثير كبيرة، وهذا يعني أن أفراد العينة التجريبية تحسن لديهن الاندماج الأكاديمي (الدرجة الكلية والأبعاد) بعد تطبيق البرنامج مقارنة بمستوى الاندماج الأكاديمي (الدرجة الكلية والأبعاد) لدى المجموعة الضابطة، كما يتضح أن قيمة حجم التأثير موجبة نظرا لطبيعة البرنامج المستخدم، فالاندماج الأكاديمي يزداد بزيادة الدرجة على المقياس وبالتالي فالبرنامج يعمل في اتجاه زيادة الاندماج الأكاديمي، وبذلك يتم رفض الفرض الأول وقبول الفرض البديل وهو وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات طالبات كل من المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس الاندماج الأكاديمي لصالح المجموعة التجريبية وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة Elder, Seligsohn & (Hofrenning.2007)، والتي توصلت إلى فعالية التعلم الخبراتي في تنمية الاندماج الأكاديمي لدى أفراد المجموعة التجريبية، كما تتفق مع نتائج بحث (Núñez, Romero, Sánchez, &Aránega, 2018), والتي توصلت نتائجه إلى فعالية التعلم الخبراتي في المهارات الشخصية والاندماج الأكاديمي، كما اتفقت مع نتائج بحث (Huaizhong,et al.,2019)، والتي توصلت إلى فعالية التعلم الخبراتي في تحسين الاندماج الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، واختلفت مع نتائج بحث (Miller,et al.,2011) ، والتي توصلت إلى فعالية البرنامج التدريبي في تنمية الاندماج السلوكي والعاطفي فقط، في حين لم يتأثر الاندماج التشاركي والمعرفي لدى طلاب المجموعة التجريبية، كما اختلفت مع نتائج بحث (MiriJeong&LauraCullen,2020)، والتي توصلت إلى فاعلية البرنامج التدريبي القائم على التعلم الخبراتي في الكفاءة المعرفية في حين لم تتأثر الكفاءة السلوكية والعاطفية لدى طلاب الجامعة، وترجع الباحثة تفوق المجموعة التجريبية في القياس البعدي مقارنة بالمجموعة الضابطة في الدرجة الكلية للاندماج الأكاديمي والأبعاد إلى مايلي:

-البرنامج التدريبي القائم على نظرية التعلم الخبراتي والذي احتوى خلال جلساته على مجموعة من المراحل وهي مرحلة التجربة (التهيئة) وهي أول مرحلة من مراحل التعلم الخبراتي: وفيها يتم تعريف المتدربات بموضوع الخبرة وتنفيذ المتدربات للمهام العملية مع القليل من المساعدة أو بدون مساعدة من المدربة، وهذه المرحلة من شأنها أن توجه الطالبات لكيفية المرور بالخبرة والاندماج المعرفي وأيضا الاندماج الانفعالي تجاه الزميلات والمدربة، مرحلة التأمل -المشاركة : وهي ثاني مرحلة من مراحل التعلم الخبراتي ويشارك المتدربات وصفهن وملاحظاتهن وردود أفعالهن حول التجربة مع الزميلات، وتبادل الخبرات فيما يتعلق بتجارب كل متدربة على حدة والتي يمكن استخدامها في المستقبل وهذه المرحلة من شأنها تنمية الاندماج المعرفي أيضا، إذ أن من يتدرب على هاتين المرحلتين من شأنه أن يكون حريصا على الفهم وطلب التفسيروطرح الأسئلة والمثابرة وتنظيم الوقت والإصرار على اكتساب المعارف بصورة علمية سليمة، والمرحلة الثالثة وهي مرحلة المعالجة والعمليات مرحلة من مراحل التعلم الخبراتي وتناقش المتدربات في هذه المرحلة ما وراء أحداث التجربة ويحللنها من حيث التصميم والأحداث والقضايا الناشئة عن العمل ومن شأنها أيضا تنمية الاندماج المعرفي، مرحلة التعميم وهي رابع مرحلة من مراحل التعلم الخبراتي وتقوم المتدربات فيها بالربط بين العمل العملي مع أمثلة حقيقية وتحديد الاتجاهات العامة والمبادئ الحقيقة، مرحلة التطبيق وهي خامس مرحلة من مراحل التعلم الخبراتي وتستخدم المتدربات نتائج التجربة الحالية في مواقف واقعية مشابهة، بالإضافة إلى مناقشة المعرفة المكتسبة من التطبيق في مواقف أخرى التي يمكن أن تكون مفيدة في المواقف المستقبلية، فهذه المراحل جعلت المتدربات أكثر فهما ومراقبة وتفسيرا لأفكارهن خلال التعامل مع المحيطين، حيث جعلتهن يركزن على التفكير في وسائل التعامل الصحيحة مع المحيطين بدلا من أن يركزن على الخوف والخجل من التعامل، ومن ثم فالتدريب غير تفكيرهن من تفكير مشوه يدعو للقلق غير المنطقي من الاندماج إلى تفكير إيجابي يساهم في زيادة الثقة في قدراتهن على التعامل مع الآخرين وأصبح لديهن اتجاهات إيجابية نحو المواد الدراسية وأكثر تركيزا ويقظة وأصبح لديهن اتجاهات إيجابية نحو الزميلات والمحاضرين والإدارة وكل مايدور داخل الجامعة، كما أصبح لديهن الرغبة في المشاركة في الأنشطة الصفية وغير الصفية والمشاركة في المناقشات الأكاديمية وغير الأكاديمية وأصبحن أكثر تقديرا لمعنى الوقت والمثابرة وزادت الدافعية لديهن لإنجاز المهام المكلفات بها، مما أظهرهن أكثر اندماجا أكاديميا في القياس البعدي مقارنة بالقياس القبلي وهو يتفق مع ماذكره (Yamashita,2016,93) أن التعلم الخبراتي فعال في تعزيز مهارات العلاقات لدى

الطلاب والمهارات العلاقية ضرورية في تعزيز العلاقات الإنسانية التعاونية والصحية التي تعتبر ضرورية للمواطنة العالمية والقيادة في بيئة اليوم، كمايتفق مع ماذكره.(Finch, et al., 2015) من أن التعلم الخبراتي القائم على الفريق هو محفز حاسم للمشاعر السلبية، أي أن القيمة التعليمية للتعلم الخبراتي تركز على كيفية تعلم الطلاب تنظيم المشاعر السلبية والتكيف معها مع الحفاظ على التركيز على الأداء.

– يمكن تفسير تنمية الاندماج الأكاديمي في ضوء القواسم المشتركة لكل من خصائص التعلم الخبراتي والاندماج الأكاديمي كما أوضحته الباحثة في المقدمة والمشكلة كالتالي :

يتطلب الاندماج الأكاديمي الاستعداد والتفكير وإتقان المهارات بصفة مستمرة من جانب المتعلم وهو مايتضمنه التعلم الخبراتي من أنه عملية بنائية مستمرة يتم بواسطته إعادة صياغة المعارف والمعلومات والمهارات المختلفة ومن ثم استيعابها ضمن شخصية المتعلم.

يتطلب الاندماج الأكاديمي التكيف مع المواقف المختلفة وتغيير أطر القرار والمعرفة لتلبية الاحتياجات الأكاديمية وهو مايهتم به التعلم الخبراتي من كونه ينمي المهارات والقيم ويساعد في تطوير الأفراد في مؤسساتهم وحل الصراعات بين الفرد والعالم الخارجي.

يتطلب الاندماج الأكاديمي تركيز المتعلمين على المعارف والانفعالات والمهارات الإيجابية وتجاهل الجوانب السلبية، في حين يهتم التعلم الخبراتي بكيفية استفادة الأفراد من خبراتهم السابقة.

–نشاط الطالبات وفاعليتهن أثناء تنفيذ المهام المكلفات بها وفق خطوات محددة لنظرية التعلم الخبراتي كان له أثر كبير في تحسن الاندماج الأكاديمي، مما ساهم في اعتيادهن على الدقة والتعمق في الموضوعات محل النقاش، كما أن التنوع في المهام المكلفات بها والتعرف على وجهات النظر المتباينة سواء من خلال المناقشات التي تجري بين أفراد المجموعة الواحدة أو المناقشات العامة بين المجموعات، واحترام آراء بعضهن البعض ساعد على قيامهن بعدة ممارسات أدت بهن إلى التعلم الفعال وتحقيق الهدف المرجو، كما وفرت لهن قدر من المتعة والانتباه أثناء البحث عن المعلومات المطلوبة ومناقشتها، وأصبحن يرغبن في الأنشطة الصعبة التي تتطلب التحدي عن الأنشطة السهلة، كما أصبحن أكثر تفهما للآخرين وأكثر ودا للأساتذة.

– الأنشطة المستخدمة واستخدام التكنولوجيا في تطبيق البرنامج كعرض المحتوى عن طريق شاشة العرض واستخدام صفحات الفيسبوك الشخصية لنشر قصص كتطبيق للموضوعات واستخدام الإنترنت للبحث عن حلول كل ذلك ساهم في تنمية الاندماج الأكاديمي وهو يتفق مع ماذكره (Hedeshi, 2017) من أنه يمكن تنمية الاندماج الأكاديمي لدى طلاب الجامعة من خلال ادماجهم في البحوث الجامعية، وخدمة المجتمع، واستخدام التكنولوجيا والفيديو في تقديم المحتوى واستراتيجيات التنظيم الذاتي ومباديء الدافعية.

- دور المدربة في البرنامج ساهم في تنمية الاندماج الأكاديمي، حيث ساعدت المدربة على توفير جو من الحرية والاحترام واستثارة الطالبات انفعاليا والتواصل معهن بطريقة جيدة من خلال التعبيرات الجذابة والتلميح والإشارات وتوظيف حركات العينين ونبرة الصوت، كل هذه الأمور ساهمت في تحسين الاندماج الأكاديمي، ولعل بيئة التعلم من خلال المجموعات وجو الود والألفة والحب والمرح الذي اتضح من خلال تعبيرات الطالبات من ميلهن لتكرار حضور مثل هذه البرامج ساهم في تنمية الاندماج الأكاديمي لديهن وهذا ما أشار إليه (عبداللطيف ، ٢٠٢٠، ١٤١) من أن المناخ المدرك بمكوناته وتوفير جو من الحرية والاحترام واستثارة الطلاب وجدانيا من الجوانب المهمة في تنمية الاندماج الأكاديمي.
- الاستراتيجيات المستخدمة خاصة استراتيجية التعلم التعاوني والمحتوى الحر غير المرتبط بمقرر وتبادل وجهات النظر في تنفيذ المهام جعل الطالبات أكثر انفتاحا لتقبل وجهات النظر المختلفة، كما جعلهن أكثر قدرة على مواجهة المعقد من المشكلات وإزالة اللبس عن كل مشكلة يواجهنها وهو ماتؤيده (خليفة،٢٠١٩، ٥٠٣) من أن ادماج الطلاب في مناقشات جماعية منظمة وهادفة بعيد عن المحتوى الدراسي وغير مرتبط به يجعل المجتمع الجامعي أكثر متعة ويساعد في زيادة الثقة بالنفس والاندماج الأكاديمي.

نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات كل من القياس القبلي والبعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في الاندماج الأكاديمي (الأبعاد والدرجة الكلية)."

وللتحقق من هذا الفرض تم تحديد اتجاه الفروق بين متوسطات كل من القياس القبلي والبعدي والتتبعي عن طريق استخدام اختبار " شيفيه" وذلك بالنسبة لكل بعد من أبعاد الاندماج الأكاديمي والدرجة الكلية والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١٨) نتائج اختبار شيفيه لمعرفة اتجاه الفروق بين القياسات المتكررة للمجموعة التجريبية في أبعاد الاندماج الأكاديمي والدرجة الكلية.

الأبعاد	القياسات	القبلي	البعدي	التتبعي
الاندماج المعرفي	المتوسطات	١٨،٣٨٧	٢٨،٩٦٧	٢٨،٩٣٥
	القبلي	–	١٠،٥٨٠**	١٠،٥٤٨**
	البعدي	–	–	٠،٠٣٢
الاندماج العاطفي	المتوسطات	١٦،٢٢٥	٢٣،٣٥٤	٢٣،٣٨٧
	القبلي	–	٧،١٢٩**	٧،١٦١**

	البعدي	–	–	٠،٠٣٢
الاندماج السلوكي	المتوسطات	٢١،٩٣٥	٣١،٧٤١	٣٢،٠٣٢
	القبلي	–	٩،٨٠٦**	١٠،٠٩٦**
	البعدي	–	–	٠،٢٩٠
الدرجة الكلية	المتوسطات	٥٦،٥٤٨	٨٤،٠٦٤	٨٤،٣٥٤
	القبلي	–	٢٧،٥١٦**	٢٧،٨٠٦**
	البعدي	–	–	٠،٢٩٠

يتضح من جدول (١٨) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠،٠١) بين القياسين (القبلي والبعدي) لصالح القياس البعدي وذلك بالنسبة لجميع أبعاد الاندماج الأكاديمي والدرجة الكلية, كما يتضح أيضا وجود فروق دالة أحصائياً عند مستوى (٠،٠١) بين القياسين (القبلي والتتبعي) لصالح القياس التتبعي وذلك لجميع أبعاد الاندماج الأكاديمي والدرجة الكلية, بينما لم توجد فروق دالة إحصائياً بين القياسين (البعدي والتتبعي) سواء بالنسبة للأبعاد أو الدرجة الكلية.

وهذا يدعو إلى رفض الفرض الثاني وقبول الفرض البديل، أي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات كل من القياس القبلي والبعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في الاندماج الأكاديمي (الأبعاد والدرجة الكلية)، مما يعني أن البرنامج التدريبي كان له أثر في وجود الفروق بين القياس القبلي وكل من القياسين البعدي والتتبعي، كما يعني استمرارية فعالية البرنامج التدريبي في تنمية الاندماج الأكاديمي وهو يتفق مع نتائج بحث (Núñez, et al., 2018 ; Huaizhong, et al., 2019); والتي توصلت نتائجهما إلى فاعلية البرنامج التدريبي القائم على التعلم الخبراتي في الاندماج الأكاديمي، أي وجود فروق دالة إحصائيا بين القياسين القبلي والبعدي بالنسبة للمجموعة التجريبية، واستمرارية فعالية البرنامج التدريبي أي استمرار التحسن لما بعد تطبيق البرنامج وعدم وجود فروق بين القياسين البعدي والتتبعي في الاندماج الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، كما اتفقت مع البحوث التي تناولت متغيرات مستقلة أخرى غير التعلم الخبراتي لتنمية الاندماج الأكاديمي كبحث (خليفة، ٢٠١٩) والتي توصلت نتائجه إلى فاعلية البرنامج القائم على قبعات التفكير في تنمية الدافعية العقلية والاندماج الأكاديمي وبقاء أثر البرنامج لما بعد انتهاء التطبيق، كما اتفقت مع نتائج بحث (عثمان،٢٠٢٠) والتي توصلت إلى فاعلية استراتيجية الحديث الذاتي في تنمية الاندماج الأكاديمي واستمرار الأثر التدريبي إلى القياس التتبعي بعد مرور شهر من القياس البعدي وترجع الباحثة الحالية وجود فروق بين القياسين (القبلي والبعدي) (والقبلي والتتبعي) إلى مايلي:

–البرنامج التدريبي بما احتواه من مراحل تم تدريب الطالبات عليها والتي أثرت في تحسن الاندماج الأكاديمي لديهن في القياس البعدي مقارنة بالقياس القبلي هذه المراحل تميزت بالتتابع والحض على الفهم وطلب التفسير والشرح، مما كان له كبير الأثر في زيادة الاندماج المعرفي في القياس القبلي مقارنة بالقياس البعدي، كما أن البرنامج ساهم في زيادة التواصل والود والألفة بين المتدربات بعضهن البعض وبين المتدربات والباحثة، مما كان له كبير الأثر في زيادة الاندماج الأكاديمي، كما أن الالتزام بقواعد الجلسات عمل على تحسن الاندماج السلوكي لدى الطالبات في القياس البعدي مقارنة بالقياس القبلي وبالتالي أدى كل ذلك إلى التحسن في الدرجة الكلية.

– محتوى البرنامج التدريبي، حيث احتوى البرنامج على موضوعات تلمس الحياة الواقعية للمتدربات، مما أثر في معارفهن وانفعالاتهن وسلوكهن.

كما ترجع الباحثة عدم وجود فروق بين القياسين (البعدي والتتبعي) أي استمرار فعالية البرنامج التدريبي القائم على التعلم الخبراتي في تنمية الاندماج الأكاديمي لما بعد التدريب بشهر إلى ما يلي:

– مراعاة البرنامج خصائص المجموعة التجريبية وحاجاتها، بالإضافة إلى الارتباط الوثيق بين محتوى البرنامج وأهدافه والأنشطة المقدمة ووسائل التقويم، مما جعل الطالبات متفاعلات ومقبلات على الأنشطة بفاعلية وعلى المهام المقدمة باهتمام ودافعية عالية، مما أدى بدوره إلى تحقيق أهداف البرنامج وفق نظرية التعلم الخبراتي بشكل جيد والاحتفاظ بها مدة أطول.

– استمرار أثر البرنامج التدريبي المستخدم لدى أفراد المجموعة التجريبية لإتقانهن لمراحل البرنامج خاصة مرحلتي المعالجة والتطبيق والتي عملت على انتقال أثر التعلم والاحتفاظ به لدرجة الإتقان، كل ذلك جعل دافع الإنجاز الأكاديمي، وبالتالي الاندماج الأكاديمي، مما أبقى أثرا فقللت من فقد أثر البرنامج، ويدعم ذلك ما ذكره (الفيل ،٢٠١٩، ٢٢) أن نظرية التعلم الخبراتي تعمل على إعادة بناء المعرفة بشكل مستمر قائم على التجريب ومحاولة الربط والدمج بين خبرات التعلم الجديدة وتللك السابق تعلمها، بهدف إحداث التوافق بين الفرد وبيئته بشكل مستمر، كما يؤيده ما ذكره (Peterson, Decato, & Kolb, 2015, 228) من أن برامج التعلم القائمة على التعلم الخبراتي تحسن الجوانب الإدراكية والعاطفية والسلوكية لدى الطلاب على عكس البرامج الأخرى التي تميل إلى معالجة الجوانب المعرفية فقط.

– تضمين جلسات البرنامج العديد من القضايا والمشكلات التي تشغل اهتمام المتدربات وتثير تفكيرهن باستمرار، كما تضمن البرنامج قضايا يعايشنها الطالبات بصفة مستمرة، مما ساعد

على زيادة رغبة الطالبات في المشاركة من ناحية ومن ناحية أخرى استمرار فعالية البرنامج وبقاء أثره في الاندماج الأكاديمي لدى طالبات المجموعة التجريبية.

– كما قد يرجع استمرار أثر البرنامج في الاندماج الأكاديمي لدى طالبات المجموعة التجريبية لما يتميز به ذوو الاندماج الأكاديمي بالدافعية للإنجاز والصبر والحماس، مما يؤدي إلى الثبات والاستمرار النسبيين.

– التنظيم الجيد للموضوعات المقدمة، التي قامت عليها جلسات البرنامج وربطها بالحياة الواقعية، مما جعل الطالبات على درجة عالية من الجد والاجتهاد والتطلع لإتقان أهداف البرنامج، والاحتفاظ بما تعلمنه واستدعائه عند الحاجة إليه في مواقف مختلفة.

– كما قد يرجع بقاء أثر البرنامج التدريبي إلى تضمن البرنامج لأنشطة وتدريبات من واقع بيئة أفراد المجموعة التجريبية وموضوعات اخترنها بأنفسهن وفضلن دراستها، وبالتالي فمن المتوقع انتقال أثر التدريب على مثل هذه الأنشطة والتدريبات إلى مواقف أخرى حياتية، حيث زود البرنامج أفراد المجموعة التدريبية بكيفية التأمل والتحليل ومعالجة المواقف وتطبيقها في مواقف جديدة، وهذا من شأنه تزويد أفراد المجموعة التجريبية بدفعة قوية للمشاركة الإيجابية والاندماج في الحياة الأكاديمية، وهو يتفق مع ماذكره (Leal–Rodriguez, & Morant, 2019,97) من أن التعلم الخبراتي يعزز فهم الطلاب بصفة مستمرة للمفاهيم النظرية ويؤدي إلى آداء متفوق وإلى انتقال أثر التعلم.

نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس الرشاقة المعرفية (الأبعاد والدرجة الكلية).

وللتحقق من هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار "ت" لعينتين مستقلتين كما في الجدول التالي:

جدول (١٩) قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس الرشاقة المعرفية

الأبعاد	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	قيمة η^2	حجم التأثير
الانفتاح المعرفي	الضابطة	٣١	١٧،٢٥٨	٢،٤٢١	١٥،٤٩٣**	٠،٠١	٠،٨٠	كبير
	التجريبية	٣١	٢٥،٨٧١	١،٩٢٧				
المرونة المعرفية	الضابطة	٣١	٢٣،١٢٩	٣،٣٥٤	١٣،٠٥٩**	٠،٠١	٠،٦٩٦	كبير
	التجريبية	٣١	٣٩،٢٢٥	٥،٨٩٧				

تركيز الانتباه	الضابطة	٣١	١٦،٣٢٢	٢،٦١٢	١٤،٩٤٨**	٠،٠١	٠،٧٨٨	كبير
	التجريبية	٣١	٢٦،٢٢٥	٢،٦٠٣				
الدرجة الكلية	الضابطة	٣١	٥٦،٧٠٩	٥،١٤٥	٢١،٩٠٩**	٠،٠١	٠،٨٨٨	كبير
	التجريبية	٣١	٩١،٣٢٢	٧،١٣٣				

يتضح من جدول (١٩) أن قيمة "ت" للفروق بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي للرشاقة المعرفية (الأبعاد والدرجة الكلية) بلغت على الترتيب (١٥،٤٩٣– ١٣،٠٥٩– ١٤،٩٤٨– ٢١،٩٠٩), وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى (٠،٠١) لصالح المجموعة التجريبية, وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للرشاقة المعرفية لصالح المجموعة التجريبية, كما يتضح أيضاً من جدول (٢٠) أن قيمة مربع إيتا (η^2) لحجم تاثير البرنامج التدريبي في الرشاقة المعرفية (الأبعاد والدرجة الكلية) بلغت على الترتيب (٠،٨٠– ٠،٦٩٦– ٠،٧٨٨– ٠،٨٨٨) وهي أحجام تأثير كبيرة، وهذا يعني أن المشاركات في العينة التجريبية تحسن لديهن الرشاقة المعرفية وأبعادها بعد تطبيق البرنامج مقارنة بمستوى الرشاقة المعرفية وأبعادها لدى المجموعة الضابطة، كما يتضح أن قيمة حجم التأثير موجبة نظرا لطبيعة البرنامج المستخدم، فالرشاقة المعرفية وأبعادها تزداد بزيادة الدرجة على المقياس وبالتالي فالبرنامج يعمل في اتجاه زيادة الرشاقة المعرفية، وبذلك يتم رفض الفرض الأول وقبول الفرض البديل وهو وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات طالبات كل من المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس الرشاقة المعرفية لصالح المجموعة التجريبية، وتتفق نتائج هذا الفرض مع نتائج بحث (الفيل، ٢٠٢٠) والتي توصلت نتائجه إلى وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لعقلية الإنماء والرشاقة المعرفية لصالح طلاب المجموعة التجريبية، كما اتفقت مع نتائج بعض البحوث التي استخدمت متغيرات مستقلة أخرى لتنمية الرشاقة المعرفية أو أحد أبعادها كبحث (Bloemhoff, 2016) والتي توصلت نتائجه إلى فاعلية برنامج التعلم الخبراتي القائم على المغامرة في تنمية مهارات فعالية الحياة ومنها المرونة العقلية للمتعلمين الكبار، كما توصلت نتائج بحث(Knox, et al., 2017) إلى فاعلية ما وراء المعرفة في تنمية الرشاقة المعرفية واليقظة البصرية والذاكرة العاملة لطلاب المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة.لدى طلاب الجامعة العسكريين، كما اتفقت مع نتائج بحث (Mainemelis, Boyatzis & Kolb,2020) والتي توصلت إلى فاعلية التعلم الخبراتي في تنمية المرونة العقلية (أحد أبعاد الرشاقة المعرفية) وترجع الباحثة الحالية تنمية الرشاقة المعرفية لدى طلاب المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة لما يلي:

– أسهم البرنامج القائم على نظرية التعلم الخبراتي وفق مراحل محددة في جعل الطالبات أكثر

شوقا وحبا لتعلم ومناقشة موضوعات جديدة غير مرتبطة بالمحتوى الأكاديمي، مما جعلهن أكثر انفتاحا على الآخرين، كما أصبح لديهن القدرة على المسار الإبداعي لحل المشكلات، فخورات بخيالهن الواسع، كما جعلهن أكثر انتباها وتركيزا واجتهادا نحو المهام التي يقمن بآدائهاويدققن في كل تفاصيلها، ويسعون إلى الانتهاء منها في الوقت المحدد، كما أن البرنامج دفع الطالبات لاكتساب الخبرات من خلال العمل والممارسة، بالإضافة إلى أن المراحل تتطلب مشاركة الزميلات في المجموعة لتنفيذ أنشطة ومهام الجلسات والتعاون سويا بفاعلية ومسئولية لتحقيق الأهداف المشتركة وتبادل الآراء والمصادر وتقديم المساعدة وقبولها أيضا فضلا عما يتيحه البرنامج من مشاركة المتدربات لبعضهن في الإنجازات والملاحظات وردود الأفعال ومعالجة العمليات والنتائج والاستماع بتركيز للمدربة وللزميلات وتجنب التشويش أو مقاطعتهن والإلمام بموضوعات الحديث، علاوة على التعبير عن الأفكار والآراء والتعليقات بثقة ووضوح والدفاع عنها بمنطقية دون خوف أو إذعان لأحكام الآخرين، كل ذلك ساهم في تنمية الرشاقة المعرفية لدى المتدربات بجميع أبعادها، حيث ساعدت كل هذه المهام في الانفتاح المعرفي للمتدربات ومعالجة الطالبات للآراء والأفكار بطريقة غير منحازة لآرائهن وتوقعاتهن فأصبحن لا يحكمن على أي مسألة إلا بعد الاستماع لأطراف النزاع وأصبحن يتقبلن الخلاف في الرأي ويضعن العديد من البدائل كحلول لأي مشكلة وأدركن أن آرائهن خطأ تحتمل الصواب وآراء غيرهن صواب تحتمل الخطأ، كما ساعدهن البرنامج على تنمية المرونة المعرفية وأصبح لديهن القدرة على إعادة بناء المعرفة بطرق مختلفة وأصبحن أكثر تركيزا للانتباه وقادرات على فلترة المثيرات ذات الصلة واستبعاد المثيرات المشتتة للانتباه والرؤية السريعة للأشياء والمواقف والتركيز داخل المحاضرة، وهويتفق مع ماذكره: (SunSeow & GraceKoh ,2019,328) من أن التعلم الخبراتي مكّن الطلاب من استخدام معرفتهم التخصصية، إلى جانب فكرة المرونة في التعامل مع التغييرات والتفكير في القيود المختلفة واختيار الحل الأكثر جدوى للمشكلات التي تقابلهم.

– وجود قواسم مشتركة بين التعلم الخبراتي والرشاقة المعرفية كالتالي:

تتطلب الرشاقة المعرفية تمكن المتعلم من السيطرة على طريقة تفكيره ووجهته الذهنية وتزيد من مهارات التفكير الابداعي ويساعد التعلم الخبراتي على تنمية بعض أنواع التفكير مما يؤدي إلى التكيف مع البيئة.

تتطلب الرشاقة المعرفية من المتعلم التبديل بين الحالات شديدة التركيز ويحتوي التعلم الخبراتي على مراحل التأمل والتحليل النقدي في ظل الخبرات السابقة للمتعلم.

تتطلب الرشاقة المعرفية خفض التحيزات الشخصية واستحسان الرؤى والأفكار المختلفة، في حين أن نتائج التعلم الخبراتي تهتم بتصحيح ومعالجة الأفكار وبناء معارف واتجاهات سليمة.

تتطلب الرشاقة المعرفية الأداء الجيد من المتعلم في سياقات صنع القرار والانتقال بين المهام

المختلفة بمرونة وسرعة والتعلم الخبراتي يهتم بطرح الأسئلة والفحص والتجريب والفضول وافتراض المسئولية والإبداع وبناء المعنى.

- تميزت بعض الأنشطة المعدة وفق نظرية التعلم الخبراتي بالتحدي واتسمت بأنها أكثر تعقيدا، مما جعل الطالبات يبدعن في إنتاج أفكار خلاقة أصيلة وازداد لديهن حل المشكلات إبداعيا وهو جوهر المرونة المعرفية أحد أبعاد الرشاقة المعرفية.
- مناسبة التعلم الخبراتي لطبيعة وخصائص طالبات المرحلة الجامعية، مما جعل المتدربات يعتمدن على أنفسهن في البحث عن حلول للأسئلة التي تضمنتها الأنشطة مما جعلهن أكثر انتباها وتركيزا وهو أحد أبعاد الرشاقة المعرفية.
- اتسمت بعض الأنشطة بأنها متمركزة حول الطالبات، ولها أهداف واضحة مما جعل الطالبات يتعلمن وفق نظام مع المرونة في تنفيذ الأنشطة، مما زاد لديهن من تركيز الجهد والانتباه وفلترة المثيرات غير المطلوبة والتركيز العقلي دون تشتت وهو أحد أبعاد الرشاقة المعرفية.

نتائج الفرض الرابع:

ينص الفرض الرابع على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات كل من القياس القبلي والبعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في الرشاقة المعرفية (الأبعاد والدرجة الكلية)."

وللتحقق من هذا الفرض تم تحديد اتجاه الفروق بين متوسطات كل من القياس القبلي والبعدي والتتبعي عن طريق استخدام اختبار " شيفيه" وذلك بالنسبة لكل بعد من أبعاد الرشاقة المعرفية والدرجة الكلية والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٢٠) نتائج اختبار شيفيه لمعرفة اتجاه الفروق بين القياسات المتكررة للمجموعة التجريبية في أبعاد الرشاقة المعرفية والدرجة الكلية

الأبعاد	القياسات	القبلي	البعدي	التتبعي
الانفتاح المعرفي	المتوسطات	١٧،٢٥٨	٢٥،٨٧١	٢٥،٦٠٧
	القبلي	–	٨،٦١٢**	٨،٣٤٩**
	البعدي	–	–	٠،٢٦٣
المرونة المعرفية	المتوسطات	٢٣،١٢٩	٣٩،٢٢٥	٣٧،٨٥٧
	القبلي	–	١٦،٠٩٦**	١٤،٧٢٨**
	البعدي	–	–	١،٣٦٨
تركيز الانتباه	المتوسطات	١٦،٣٢٢	٢٦،٢٢٥	٢٦،٣٢١
	القبلي	–	٩،٩٠٣**	٩،٩٩٨**

	البعدي	–	–	٠،٠٩٥
الدرجة الكلية	المتوسطات	٥٦،٧٠٩	٨٩،٧٨٥	٩١،٣٢٢
	القبلي	–	٣٤،٦١٢**	٣٣،٩٧٦**
	البعدي	–	–	١،٥٣٨

يتضح من جدول (٢٠) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠،٠١) بين القياسين (القبلي والبعدي) لصالح القياس البعدي وذلك بالنسبة لجميع أبعاد الرشاقة المعرفية والدرجة الكلية, كما يتضح أيضا وجود فروق دالة أحصائياً عند مستوى (٠،٠١) بين القياسين (القبلي والتتبعي) لصالح القياس التتبعي وذلك لجميع أبعاد الرشاقة المعرفية والدرجة الكلية, بينما لم توجد فروق دالة إحصائياً بين القياسين (البعدي والتتبعي) سواء بالنسبة للأبعاد أو الدرجة الكلية. وهذا يدعو إلى رفض الفرض الرابع وقبول الفرض البديل، أي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات كل من القياس القبلي والبعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في الرشاقة المعرفية (الأبعاد والدرجة الكلية)، مما يعني أن البرنامج التدريبي كان له أثر في وجود الفروق بين القياس القبلي وكل من القياسين البعدي والتتبعي، كما يعني استمرارية فعالية البرنامج التدريبي في تنمية الرشاقة المعرفية، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بحث (Mainemelis ,et al., 2020) والتي توصلت نتائجه إلى فعالية البرنامج التدريبي القائم على التعلم الخبراتي في تنمية المرونة المعرفية (أحد أبعاد الرشاقة المعرفية) لدى طلاب الجامعة واستمرار فعالية البرنامج لما بعد التطبيق بشهر، أي وجود فروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في المرونة المعرفية وعدم وجود فروق بين القياسين البعدي والتتبعي، كما اتفقت مع نتائج بحث(Knox, et al., 2017) والتي توصلت نتائجه إلى فاعلية ما وراء المعرفة في تنمية الرشاقة المعرفية واليقظة البصرية والذاكرة العاملة لطلاب المجموعة التجريبية، وترجع الباحثة وجود فروق بين القياسين (القبلي والبعدي) و(القبلي والتتبعي) لصالح القياسين البعدي والتتبعي لما يلي:

–البرنامج التدريبي كان له كبير الأثر في تنمية الرشاقة المعرفية لدى المتدربات، فالمراحل المتتابعة والمتكاملة ساعدتهن على التركيز وفلترة المثيرات المهمة واستبعاد المثيرات غير المهمة، كما أن الأنشطة التي احتوى عليها البرنامج والفنيات والاستراتيجيات جعلت الطالبات أكثر مرونة، حيث نمت لديهن التفكير فأصبحن أكثر قدرة على حل المشكلات وإزالة اللبس عن أي مشكلة يقبلن عليها، وأصبح لديهن القدرة على إحداث تغييرات عميقة وإيجابية في كل مايقبلن عليه من مشكلات، كما أصبحن أكثر انفتاحا وتقبلا لآراء الآخرين، وتؤيده ما ذكره

(Peterson, & Kolb,2018,226),من أن التعلم الخبراتي يساهم في تحسين التصرف بوعي لدى الطلاب، والاستجابة للتحديات بثقة وسهولة أكبر، وإحداث تغييرات عميقة وايجابية.

-أتاح البرنامج التدريبي الإقبال على خبرات جديدة والانخراط مع الزميلات والمدربة، كما أتاح التفاعل مع خبرات محسوسة وملموسة وتحويلها إلى خبرات واقعية عن طريق التجريب والتطبيق، وتؤيده ماذكره .(Li & Armstrong, 2015,422) من أن الأفراد المنفتحين عقليا (أحد أبعاد الرشاقة المعرفية) يميلون باستمرار إلى استيعاب الخبرات الجديدة والانخراط في تجارب ملموسة بدلا من التصور المجرد، ويفضلون تحويل الخبرات عبر التجريب النشط بدلا من الملاحظة العاكسة ويميلون إلى الطريقة التكيفية في التعلم وهو مايوفره التعلم الخبراتي.

كما ترجع الباحثة استمرار فعالية البرنامج التدريبي الحالي وعدم وجود فروق بين القياسين البعدي والتتبعي في الرشاقة المعرفية (الأبعاد والدرجة الكلية) لدى طالبات المجموعة التجريبية لمايلي:

- ممارسة أنشطة بحثية عبر الإنترنت وكتابة تقارير عن ناتج عملية بحثهم عقب الانتهاء من كل جلسة، نمى لديهن الرشاقة المعرفية، واستمر أثرها بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج.
- ساهمت الخبرات المحسوسة مابين صور وأفلام معروضة وبعض الفيديوهات في التعلم الخبراتي على استثارة دافعية الطالبات وتركيز الانتباه ومن ثم بقاء أثر التعلم بعد انتهاء الجلسات واستمرارها.
- استمرار أثر البرنامج التدريبي المستخدم لدى أفراد المجموعة التجريبية وذلك لممارستهن لمراحل البرنامج ووصولهن لدرجة الإتقان، الأمر الذي جعل البرنامج أبقى أثرا في زيادة الرشاقة المعرفية واستمرار هذا الأثر حتى بعد تطبيق البرنامج وهو مايؤيده Ndung'u, (2014, 8).
- التعلم الخبراتي ساعد المتدربات على اكتساب المعارف والمهارات التي يمكن استخدامها في المواقف الحياتية المختلفة، كما مكنهن من انتقال أثر التعلم، ويتفق معما ذكره (أبوطالب ،٢٠٢٠، ١٦٧) من أن التعلم الخبراتي يؤثر في طريقة إدراك ومعالجة المعلومات والقضايا والخبرات وعدم تحريف المعلومات وتفسيرها بطريقة تتسم بالمنطقية والعقلانية وتجعل هذه المعارف والمهارات أبقى أثرا.

توصيات البحث :

في ضوء نتائج البحث توصي الباحثة بالتوصيات التالية:

- دعم استخدام برامج تدريبية أخرى قائمة على نظرية التعلم الخبراتي في مراحل تعليمية مختلفة

نظرا لفاعلية البرنامج في تحسين الاندماج الأكاديمي والرشاقة المعرفية لدى طالبات الجامعة، كما كشفت عنه نتائج البحث.

- عقد دورات تدريبية للمعلمين والمسئولين عن العملية التعليمية لتوضيح أهمية الاندماج الأكاديمي والرشاقة المعرفية والبحث عن نظريات ونماذج أخرى لتنميتهما.
- الاهتمام بتنمية الرشاقة المعرفية في المراحل المختلفة، لما لها من أهمية في الكفاءة الأكاديمية وتمكين الطلاب من مواجهة التحديات والضغوط الأكاديمية وغير الأكاديمية.
- تفعيل دور الأخصائي النفسي بالمدارس والجامعات وتدريبه على كيفية تحسين الاندماج الأكاديمي والرشاقة المعرفية لدى الطلاب.

البحوث المقترحة :

من خلال نتائج البحث الحالي ونتائج البحوث السابقة وجدت مجموعة من المشكلات التي يمكن أن تكون موضوعات البحوث المستقبلية :

- نمذجة العلاقات السببية بين ماوراء المعرفة واليقظة العقلية والرشاقة المعرفية لدى طلاب الجامعة.
- الفروق في مستويات الرشاقة المعرفية بين طلاب وطالبات الجامعة.
- فعالية برنامج قائم على نظرية التعلم الخبراتي في تحسين آداء الذاكرة العاملة لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- فعالية برنامج تدريبي قائم على أنموذج التعلم القائم على التحدي في الاندماج الأكاديمي لدى طلاب وطالبات الجامعة.
- البنية العاملية للرشاقة المعرفية لدى طلاب الجامعة.
- فعالية التدريب على استراتيجية التنظيم الذاتي لتنمية الرشاقة المعرفية والرفاهية الأكاديمية لدى طلاب الجامعة.
- الفروق بين الموهوبين والعاديين في الرشاقة المعرفية.
- اسهام بعض المتغيرات في التنبؤ بالرشاقة المعرفية لدى طلاب الجامعة.

مراجع البحث:

أولا المراجع العربية :

إبراهيم، تامر شوقي (٢٠١٦). بنية الفضائل وقوى الخلق الانسانية وعلاقتهما بالاندماج الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. مجلة البحوث التربوية والنفسية ،٣(١٦٩)،١٠٦-١٨٩.

أبو العلا، هاله سعيد والفيل، حلمي محمد (٢٠١٥). برنامج مقترح قائم على نظرية التعلم الخبراتي وتأثيره في تنمية الذكاء العملي والتفكير الناقد لدى طالبات كلية التربية النوعية بجامعة الإسكندرية .المؤتمر الدولي الثاني :تطوير البحث العلمي في التعليم العالي الفترة

من (١٣-١٦) يونيو ٢٠١٥، كوالمبور-ماليزيا.

أبوطالب، محمد حسين (٢٠٠٠). أثر برنامج تدريبي قائم على نظرية التعلم الخبراتي في التشوه المعرفي لدى عينة من طلاب الجامعة. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر.

بقيعي، نافر أحمد (٢٠١٣). ما وراء الذاكرة والمرونة المعرفية لدى طلبة السنة الجامعية الأولى. مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، مركز النشر العلمي،١٤(٣) ، ٣١٩-٣٥٨.

جابر، مروة مختار (٢٠١٥).العوامل المنبئة بالمرونة المعرفية لدى طلاب الجامعة . مجلة دراسات تربوية واجتماعية، جامعة حلوان، ٢١(٣)،١١١٠-١١٥٩.

جديد، لبنى منصور (٢٠٠٤). العلاقة بين مستويات تركيز الانتباه ومستويات التحصيل الدراسي . رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق .

الحارثي، أحمد مسلم (٢٠٠٩). تعليم التفكير .القاهرة :الروابط العالمية للنشر والتوزيع .

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

الحربي، فيصل عذال (٢٠١٨). المعتقدات المعرفية والذكاء الفعال كمنبئات بالاندماج المعرفي لدى طلاب المرحلة الثانوية . رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القصيم، المملكة العربية السعودية. .

خليفة، مي السيد (٢٠١٩) فاعلية برنامج تدريبي قائم على قبعات التفكير في تحسين الدافعية العقلية والاندماج الأكاديمي لدى الطلاب المعلمين في ضوء أنماط السيطرة الدماغية . مجلة الجمعية المصرية للدراسات النفسية، ٢٩(١٠٢)،٤٣٣-٥١٦.

الدرديري، عبد المنعم أحمد (٢٠١٨). الكفاءة السيكومترية لمقياس المرونة المعرفية لدى طلاب كلية التربية بقنا . مجلة العلوم التربوية، جامعة جنوب الوادي،(٣٧)،٥٤-٧٥.

الزهراني، شروق غرم الله (٢٠١٨). الاندماج الأكاديمي وعلاقته بالقيم النفسية لدى عينة من طلاب الجامعة في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية . مجلة كلية الآداب والعلوم الانسانية، جامعة الملك عبد العزيز، ٢٧(١)،٢٥٣-٢٦٨.

سعادة، جودت أحمد (٢٠١٤). التعلم الخبراتي أو التجريبي .عمان :دار الثقافة للنشر والتوزيع

شاهين، عوني معين .(٢٠١١). متلازمة النشاط الزائد:الاندفاعية وتشتت الانتباه .عمان : دار الشروق للنشر والتوزيع .

عبد الغني، إسلام أنور(٢٠١٨). النمذجة السببية لتوجهات الأهداف النموذج السداسي(٢×٣) والاندماج المعرفي والتحصيل الأكاديمي في ضوء متغيري النوع والتخصص . مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط ،٣٤(٣)،١-٨٣.

عبد الكريم، ايمان صادق وخضير، أسماء محسن (٢٠١٨). الاندماج المعرفي وعلاقته بحساسية المعالجة الحسية لدى طلبة الدراسات العليا. حوليات آداب عين شمس،(٦٤)، ١١٠-١٣٩.

عبد اللاه، عبد الرسول عبد الباقي (٢٠١٩). الانفتاح / الانغلاق المعرفي وعلاقته بصورة الذات الأخلاقية لدى طلاب الجامعة في ضوء متغيري النوع الاجتماعي والتخصص الدراسي . مجلة كلية التربية، جامعة سوهاج،(٦٤)،١٤٥٧-١٥٣١.

عبد اللاه، عبد الرسول عبدالباقي (٢٠١٧). النظريات الضمنية للذكاء والاندماج الأكاديمي رباعي الأبعاد كمنبئات بالتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، ٦٨(٤)،٥٧٤-٦٣٩.

عبد, ،سلام محمد (٢٠١٣).مهارات التفكير فوق المعرفي وعلاقته بقدرات الادراك فوق الحسي لدى طلبة الجامعة. كلية التربية، جامعة بابل ، العراق.

عبداللطيف، محمد سيد (٢٠٢٠). فعالية برنامج قائم على مكونات الذكاء الأخلاقي في تنمية الاندماج الأكاديمي وخفض التنمر الإلكتروني لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (١٢٣)،٩٦-١٥٤.

عثمان، ماجد محمد(٢٠٢٠). فعالية التدريب على استراتيجية الحديث الذاتي في الاندماج الأكاديمي والثقة بالنفس لدى طلاب جامعة الطائف ذوي القلق الاجتماعي . مجلة كلية الآداب ،جامعة الطائف، ٦ (٢٢)،٥٢٩-٥٧٠.

الفيل، حلمي محمد(٢٠١٤). الإسهام النسبي لاستراتيجيات التعلم العميق والسطحي في التنبؤ بالمرونة المعرفية والاندماج النفسي المعرفي لدى طلاب المرحلة الإعدادية .الجمعية المصرية للدراسات النفسية، ٣٤(٨٣)،٢٥٧-٣٣٤.

الفيل، حلمي محمد (٢٠١٩). متغيرات تربوية حديثة على البيئة العربية:تأصيل وتوطين .القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .

الفيل، حلمي محمد(٢٠٢٠). فعالية نموذج التعلم القائم على التحدي في عقلية الإنماء والرشاقة المعرفية لدى طلاب كلية التربية النوعية بجامعة الإسكندرية . المجلة التربوية، جامعة سوهاج،(٧٨)،٦٢٩-٧٠٤.

القاضي، عدنان عبده (٢٠١٢). الذكاء الوجداني وعلاقته بالاندماج الجامعي لدى طلبة كلية التربية جامعة تعز. المجلة العربية لتطوير التفوق،(٤)،٢٦-٨٠.

المالكي، بندر متعب(٢٠١٩). المرونة المعرفية لدى طلبة الجامعة المتفوقين . مجلة كلية التربية، جامعة سوهاج،٣٥ (١٢)،١-٢٠.

مسعد، رضا محمد(٢٠٠٥). ديمومة التغير في تعليم الرياضيات ضرورة صحية .المؤتمر العلمي الخامس للجمعية المصرية لتربويات الرياضيات :التغيرات العالمية والتربوية وتعليم الرياضيات المنعقد خلال الفترة من ٢٠ -٢١ يوليوببنها.

نصر، ريحاب محمد(٢٠١٩). استخدام التعلم الترفيهي في تدريس العلوم لتنمية التحصيل والاندماج الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية،٢٢(٦)،٩٩-١٤٤.

نصر، محمودمحمد (٢٠٠٩). فاعلية التعلم بالخبرة وفق نموذج كولب(Kolb) في تنمية مهارات التخطيط لتدريس الرياضيات على ضوء الدمج بين التقويم الشامل والتعلم النشط لدى الطلاب المعلمين بشعبة التعليم الابتدائي بكلية التربية .المؤتمر العلمي التاسع)المستحدثات التكنولوجية وتطوير تدريس الرياضيات(، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، كلية التربية، جامعة بنها، ٤٩١ــ ٥٦٥ .

ثانيا المراجع الأجنبية :

Adamo, L. (2015). The influence of university student leader's cognitive and behavioral agility on organizational member commitment. Florida, Atlantic University.

Akpan, I. & Umobong, M. (2013). Analysis of achievement motivation and academic engagement of students in the Nigerian Classroom. Academic *Journal of Interdisciplinary Studies*, *2*(3), 385.

Appleton, J. , Christenson, L. , Kim, D. , & Reschly, A. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. Journal of School psychology, 44(5), 427-445.

Archambault, I. , Janosz, M. , Fallu, S. , & Pagani, L. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of adolescence*, *32*(3), 651-670.

Blomhoff,H. (2016). Impact of one-day adventure based experiential learning (AEL)program on life effictiveness skills of adult learners. South African Journal for Research in Sport, Physical Education and Recreation,38(2),27-35.

Canas, J. ,Fajardo, I. , & Salmeron, L. (2006). Cognitive flexibility. International Encyclopedia of Ergonomics and Human factors, (1), 297-301.

Connell, J. ; & Wellborn, G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In M. R. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds.), The Minnesota symposia on child psychology, Vol. 23. Self processes and development (p. 43–77)Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Conner,J. &Pope,A,. (2013). Student Engagement in An IndependentResearch Project: The I nfluence of Cohort Culture , Journal ofAdvanced Academics , 21(1) , 8-38.

Crowther, F. , Kaagen, S. , Ferguson, M. , & Hann, L. (2002). Developing teacher leaders: How teacher leadership enhances school success. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Culver, J. (2015). Relationship Quality and Student Engagement. PhD Dissertation, Wayne State University, Detroit, Michigan.

Dane, E. (2010). Reconsidering the tradeoff between expertise and flexibility: Cognitive entrenchment perspective. Academy of Management Review,(35),579-603.

Datu, J. ., Yang, W., Valdez, J. , & Chu, S. (2018). Is facebook involvement associated with academic engagement among Filipino university students? A cross-sectional study. *Computers & Education*,(*125*), 246-253.

Deak, G. (2003). The development of cognitive flexibility and language abilities. New Directions for Teaching and Learning, (124), 275-295.

Dehyadegary, E. , Yaacob, N. , Juhari, B. & Talib, B. (2011). Academic engagement as amediator in the relationship between parental school involvement and academic achievement. Journal of Applied Sciences Research, 7(11), 724-729.

Denison, R. , Hooijberg, R. , & Quinn, E. (1995). Paradox and performance: Toward a theory of behavioral complexity in managerial leadership. Organization Science, 6(5), 524-540.

Dernova, M. (2015). Experiential learning theory as one of the foundations Of adult learning practice worldwide. Comparative Professional Pedagogy, 5(2), 52 – 57.

DeYoung, G. , Quilty, C. , Peterson, B. , & Gray, R. (2014). Openness to experience, intellect, and cognitive ability. Journal of Personality Assessment, 96(1), 46-52.

Dibbies,P,. &Jolles,J,. (2006). The swich task for children: Measuring mental flexibility in young children. Cognitive Development,(21),60-71.

Dietz, M. (2018). The impact of experiential learning in a service-learning context from the adult learners' perspective: a phenomenological inquiry. Doctoral of Education in Organizational Leadership, Pepperdine University.

Dobosh, M. (2005). The impact of cognitive complexity and self-monitoring on leadership emergence. Doctoral dissertation, University of Delaware.

Elder, L. , Seligsohn, A. , & Hofrenning, D. (2007). Experiencing New Hampshire: The effects of an experiential learning course on civic engagement. Journal of Political Science Education, 3(2), 191-216.

Finch, D. , Peacock, M. , Lazdowski, D. , & Hwang, M. (2015). Managing emotions: A case study exploring the relationship between experiential learning, emotions, and student performance. The International Journal of Management Education, 13(1), 23-36.

Fredricks, J. , Blumenfeld, P. & Paris, A. (2004). School Engagement: Potential of t he Concept, State of the Evidence. Review of Educational Research, 74(1), 59-109.

Ganesan, G. , & Li, Y. (2005,). Agility improvement through cooperative diversity in cognitive radio. In Glopecom'05. IEEE Global Telecommunications Conference, 2005. (. 5), pp. 1-13.

Glesen,J,. (2012). Effects of one school on gifted and high ability student s, project quality academic engagement, and investment in academic learning. Doctoral of Philosophy in the Department of Special Education and Multiple Abilities in the Graduate School of The University of Alabama.

Good, D. (2009). Explorations of cognitive agility: A real time adaptive capacity. Doctoral dissertation, Case Western Reserve University.

Good, D. , &Yeganeh, B. (2012). Cognitive agility: adapting to real-time decision making at work. OD Pract. 44, 13–17.

Hedeshi, V. (2017). The Effect of Self-Regulatory Learning Strategies on Academic Engagement and Task Value. World Family Medicine Journal: Incorporating the Middle East Journal of Family Medicine, 99(88), 1-6.

Holgado, M. -Vargas, I. , -Morales, N -Manzanares, M. TLópez, J. -Cuesta, M. (2013). The association between academic engagement and achievement in health sciences students. BMC Medical Education, 13(1), 33.

Huaizhong,L,. g, Wayne,H,. & Andreas,O,(2019). Application of Experiential Learning to Improve Student Engagement and

Experience in a Mechanical Engineering Course.European Journal of Engineering Education, 44 (3) ,283-293.

Jaakkola, E. , & Alexander, M. (2014). The role of customer engagement behavior in value co-creation: a service system perspective. Journal of Service Research, 17(3), 247-261.

Jacob, A. , & Boyter, A. (2020). "It has very good intentions but it's not quite there yet": Graduates' feedback of experiential learning in an MPharm programme Part 2 (TELL Project). Studies in Educational Evaluation, 66, 1889. -1899.

Jøsok, Ø. , Lugo, R. , Knox, B. J. , Sütterlin, S. , & Helkala, K. (2019). Self-regulation and cognitive agility in cyber operations. Frontiers in Psychology,(875),1-15.

Kahn, P. (2014). Theorizing student engagement in higher education. British Educational Research Journal, 40(6), 1005-1018.

Katula, R. & Threnhauser, E. (1999). Experiential Education in the undergraduate Curriculum. Communication Education, 48(3),238-255.

Kinderman, T. (2007). Effects of naturally existing peer groups on changes in academic engagement in a cohort of sixth graders. Child Development, 78(4), 1186-1203.

King,R,. &Dalu,J,. (2018). Subjective well-being is reciprocally associated with academic engagement: A two-wave longitudinal study. Journal of School Psychology,(69),100-110.

Klem, M. , & Connell, J. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. Journal of School Health, 74(7), 262-273.. -.

Knox, B. , Lugo, G. , Helkala, K. , Sütterlin, S. , & Jøsok, Ø (2018). Education for cognitive agility: improved understanding and governance of cyberpower. in Proceedings of the International European Conference on Cyber Warfare and Security, (Oslo: ACPI).

Knox,B. , Lugo, G. , Jøsok, Ø. , Helkala, K. , & Sütterlin, S. (2017). Towards a cognitive agility index: the role of metacognition in human computer interaction. In International Conference on Human-Computer Interaction (pp. 330-338). Springer, Cham.

Kolb, A. , & Kolb, D. (2005). Learning styles and learning spaces: Enhancing experiential learning in higher education. Academy of

Management learning & Education, 4(2), 193-212.

Kolb, A. , & Kolb, D. (2009). Experiential learning theory: A dynamic, holistic approach to management learning, education and development. The SAGE handbook of management learning, education and development, 42, 68.

Krause,K. &Coates,H. (20١8). Students‟ Engagement in First-year University , Assessment & Evaluation in Higher Education,33(5). p. 493–505.

Leal-Rodriguez, A. L. , &-Morant, G. (2019). Promoting innovative experiential learning practices to improve academic performance: Empirical evidence from a Spanish Business School. Journal of Innovation & Knowledge, 4(2), 97-103.

Lee, J. & Shute , V. (2010). Personal and social-contextual factors in K-12 ac ademic performance: An integrative perspective on student learning. Educational Sychologist, 45(3), 185-202.

Lee, S. (2007). Increasing Student Learning: A Comparison of Student's Perceptions Of Learning In The Classroom Environment And Their Industry Based Experiential Learning Assignments. Journal of Teaching in Travel and Tourism, 7(4), 37-54.

LePine, J. , Colquitt, A. , & Erez, A. (2000). Adaptability to changing task contexts: Effects of general cognitive ability, conscientiousness, and openness to experience. Personnel psychology, 53(3), 563-593.

Li, M. , & Armstrong, S. (2015). The relationship between Kolb's experiential learning styles and Big Five personality traits in international managers. Personality and Individual Differences, 86, 422-429.

Liaupsin, J. , Umbreit, J. , Ferro,B. , Urso, A. , & Upreti, G. (2006). Improving academic engagement through systematic, function-based intervention. Education and treatment of Children, (32),573-591.

Linnenbrink, E. A. & Pintrich, P. R. (2003). The role of self-efficacy beliefs in student t engagementand learning in the classroom. Reading and Writing Quarterly, (19),119- 37.

Lustig, C. , May, C. P. , & Hasher, L. (2001). Working memory span and the role of proactive interference. Journal of Experimental Psychology: General, 130(2), 199.

Luthans,K. ,Palmer,N,. (2016). Apositive approach to management

education: the relationship between academic flexibility and student engagement. Journal of Management Development,35(9),1098-1118.

Mainemelis, C. , Boyatzis, E. , & Kolb, D. (2002). Learning styles and adaptive flexibility: Testing experiential learning theory. Management learning, 33(1), 5-33.

Malczyk,B. (2015). The effects of parental monitoring and parent-child relationship quality onchildren's academic engagement in mother-headed, single-parent families. Doctor of Philosophy,University at Albany, New York.

Martin, M. , & Anderson, M. (1998). The cognitive flexibility scale: Three validity studies. Communication Reports, 11(1), 1-9.

Mayer, J. , Roberts, R. , & Barsade, S. (2008). Human abilities: Emotional I ntelligence. Annual Review of Psychology,(59), 507-536.

Melline,H,. (2004). Making PARusing effective instruction strategies to increase positive academic responding for students with low academic engagement and high rates ofF disrubtive behavior. Doctor of Philosophy, Presented to the College of Education and the Graduate School of the University of Oregon in partial fulfillment of the requirements.

Miller, R. , Rycek, F. , & Fritson, K. (2011). The effects of high impact learning experiences on student engagement. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 15, 53-59.

Mirijeong,M. &Lauracullen,M. (2020) Web-based experiential learning strategies to enhance the evidence-based-practice competence of undergraduate nursing students. *Nurse Education Today*, *91*, 104466.

Moon, J. A. (2004). A handbook of reflective and experiential learning: Theory and practice. Psychology Press.

MSchreck ,C,. Weilbach,T,. &. Reitsma,M. (2020). Improving graduate attributes by implementing an experiential learning teaching approach: A case study in recreation education. Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education17(33), 124-131.

Mumford, V. , Campion, A. , & Morgeson, P. (2007). The leadership skills strataplex: Leadership skill requirements across organizational levels. The Leadership Quarterly, 18(2), 154-166.

Ndung'u, M. (2014). Effect of Outdoor Experiential Education on Life Effectiveness Skills and Teamwork Among Selected Kenya Army

and Administration Police in Kenya. Doctoral dissertation, Kenyatta University.

Núñez, M. , Romero, F, Sánchez, R. , & Aránega, A. (2018). Developing management skills through experiential learning: The effectiveness of outdoor training and mindfulness. European. Journal of International Management, 12(56), 676-694.

Ottati,V,wilson,C,. ,Osteen,C,. &Distefano,Y,(2018). Expermential demostrations of the earned dogmatism effect using avariety of optimal manipulations. Journal of Experimental Social Psychology ,(78),250-258.

Peterson, K. , & Kolb, D. (2018). Expanding awareness and contact through experiential learning. Gestalt Review, 22(2), 226-248.

Petreson,k. ,Decata,l. , &kolb,D. ,(2015). Moving and learning: Expanding style and increasing flexibility. Journal of Experiential Education ,38(93),228-244.

price,E,. Ottati, V,. ,Wilson,C,. &Kim,S,. (2015). Open-minded cognition. Personality and Social Psyhology Bulletin,4(11)1488-1504.

Qualters, D. (2010). Making The Most Of Learning Outside The Classroom. New Directions for Teaching and Learning, (124), 95-99.

Reeve,J. & Tseng ,C. (2011). Agency As a Fourth Aspect ofStudent' Engagement During Learning Activities , Contemporary Educational & Psychology ,(36) , 257- 267.

Reyes-Guerra, D. , Pisapia, J. , & Mick, A. (2016). The preparation of cognitively agile principals for turnaround schools: aleadership preparation program study. Journal School Leadership & Management, 36(4), 401-418.

Rock, M. (2005). Use of strategic self-monitoring to enhance academic engagement, productivity, and accuracy of students with and without exceptionalities. Journal of Positive Behavior Interventions, 7(1), 3-17.

Ross, J. , Mi ller, L. , & Deuster, P. (2018). Cognitive Agility as a Factor in Human Performance Optimization. Journal of Speci al Operations Medicine: a peer Reviewed Journal for SOF Medical Professionals, 18(3), 86-91.

Salanova, M. , Schaufeli, W. , Martínez, I. , & Bresó, E. (2010). How

obstacles and facilitators predict academic performance: The mediating role of study burnout and engagement. Anxiety, Stress & Coping, 23(1), 53-70.

SatishChandranc,N,. & RameshBabuza A. , (2019) .Skill Development through Experiential Learning: A Case Study for Product Development Scenario. Procedia Computer Science,(172), 16-26.

Sax. Riggers, T. & Eagan, M (2015). The role of single-sex education in the academic engagement of college-bound women: A multilevel analysis. Teachers College Record, 115(1), 1-27.

Schwartz, M. (2015). Best Practices in Experiential Learning. The Learning and Teaching Office,. Retrieved November 28, (5),1-20.

Singh, K. , Granville, M. , & Dika, S. (2002). Mathematics and science achievement: Effects of motivation, interest, and academic engagement. The Journal of Educational Research, 95(6), 323-332.

Spiro, R. , & Jehng, J. (1992). Cognitive flexibility and hypertext: Theory and technology for the nonlinear and multidimensional traversal of complex subject matter. Cognition, education, and multimedia: Exploring ideas in high technology, (205), 163-205.

Stein, J. , & Davis, C. (2000). Direct instruction as a positive behavioral support. Beyond Behavior, 10, 7-12.

Sternberg,R,. &Zhang,L,. (2000). Perspectives on cognitive,learning and thinking styles. NJ: Lawrence Erlbaum. students. Nurse Education Today(91), August 2020, 104466.

Suarez,A,. ,Orozco, C. , Pimentel, A. & Martin, M. (2009). The significance of r elationships: Academic engagement and achievement among newcomer immigrant youth. Teacher's College Record, (111),712–749.

SunSeow,P. ,& GraceKoh. ,G. (2019)). Addressing Spirituality in Experiential LearningProcedia - Social and Behavioral Sciences, 106 (10) , 328-337.

Tinio, M. (2009). Academic engagement scale for grade schoo l students. The Assessment Handbook, 2, 64-75.

Van Rooy, D. , & Viswesvaran, C. (2004). Emotional intelligence: A m eta-analytic investigation of predictive validity and nomological net, Journal of. Vocational Behavior, 65 (1), 71–95.

Van Zomeren, A. , & Brouwer, W. (1994). Clinical neuropsychology of

attention. Oxford: University Press.

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

Wang, M. , Fredricks, J. , Ye, F. , Hofkens, T. , & Linn, J. (2016). The math and science engagement scales: Scale development, validation, and psychometric properties. Learning and Instruction,(43), 16-26.

Warkentien, M. (2019). Teachers as Strategic Classroom Leaders: The Relationship of Their Cognitive and Behavioral Agility to Student Outcomes and Performance Evaluations. Doctoral dissertation, Florida Atlantic University.

White,M,(2017). The Effect of Teacher Cognitive and Behavioral Agility onStudent Achievement. Dissertation Degree: Doctor of Philosophy, Florida Atlantic University.

Wynn Sr, C. , Mosholder, R. , & Larsen, C. (2014). Measuring the Effects of Problem-Based Learning on the Development of Postformal Thinking Skills and Engagement of First-Year Learning Community Students. Learning Communities: Research & Practice, 2(2), 4.

Xu, B. , Chen, N. S. , & Chen, G. (2020). Effects of teacher role on student engagement in WeChat-Based online discussion learning. Computers & Education,(157), 996-1003.

Yamashita,M,. (2016). Enhancing students' generic skills through active learning andmentoring: A qualitative study of the effectiveness of a human library projectReitaku. Journal of Interdisciplinary Studies,(24) , 93-105.

Zaccaro, S. (2001). The nature of executive leadership: A conceptual and empirical analysis of success. American Psychological Association. foundations Of adult learning practice worldwide. Comparative Professional Pedagogy, 5(2), 52 – 57.

Zhang, Z. , Shi,R,. ,Yun,L,. ,Li,X,. W. ay,Y,. He,H,. , & Miaa,D,. (2015). Self – regulation and study- related health outcomes: Astructural equation model of regulatory mode orientations ,academic burnout and engagement among university students. Soclndres(123),585-599.

.

Evectiveness of a training program based on the theory of experiential learning in the academic engagement and cognitive agility of Al-Azhar University students

Afaf Said Farag Elbedawey

Teacher of educational psychology, Faculty of Human Studies in Tafna Al-Ashraf, Dakahlia

Al-Azhar University

Abstract:

The aim of the research is to identify the effectiveness of a training program based on the theory of experiential learning in developing academic engagement and cognitive agility among students of the College of Human Studies in Tafahna Al-Ashraf in Dakahlia Al-Azhar University, and the sample consisted of (62) students who were divided into two groups, one experimental and the other controlling, and the researcher prepared a scale of academic engagement, cognitive agility and the measure of the effectiveness of experimental treatment and training sessions based on experiential learning, The results concluded that there are statistically significant differences at the level of (0.01) between the mean scores of the students of each of the experimental and control groups in the post-measurement on the scale of academic engagement in favor of the experimental group, and the existence of statistically significant differences at the level of (0.01) between the mean scores of each From the pre, post and tracer measurement of the experimental group in the academic engagement (dimensions and the total score),Where the differences between the two measurements, the tribal and the posterior, were in favor of the postal, and between the tribal and the tracer, in favor of the Tabi'i, while there were no differences between the two measurements, the posterior and the posterior, the existence of statistically significant differences at the level of (0.01) between the mean scores of the students of each of the experimental and control groups in the post measurement on the scale of cognitive agility in favor of the experimental group, and the existence of related differences Statistical significance at the level of (0.01) between the mean scores of each of the pre, post and tracer measurements of the experimental group in cognitive agility (dimensions and total score), Where the differences between the two measurements, the tribal and the posterior, were in favor of the postal, and between the tribal and the tracer, in favor of the Tabi'i, while there were no differences between the two measurements, the posterior and the posterior.

Key words:

experiential learning - academic engagement - cognitive agility.