برنامج مبني على مدخل التعلم القائم على السياق في تدريس علم النفس لتنمية الرشاقة المعرفية وخفض الضجر الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية

ا.د. محمد حسن عمران

أستاذ المناهج وطرق تدريس علم النفس

المستخلص:

هدف البحث: استهدف البحث قياس فاعلية برنامج مبني على مدخل التعلم القائم على السياق في تدريس علم النفس لتنمية الرشاقة المعرفية وخفض الضجر الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

مجموعة البحث: مجموعة من طلاب الصف الثاني الثانوي بمدرسة الخارجة الثانوية بنات بمحافظة الوادي الجديد، وبلغ عددهم ٣٠ طالب.

منهج البحث: استخدم البحث الحالي المنهج الوصفي والمنهج شبه التجريبي ذا المجموعة الواحدة.

إجراءات البحث: تم إعداد فصل نظري يشمل ثلاثة محاور هم: مدخل التعلم القائم على السياق، الرشاقة المعرفية، الضجر الأكاديمي، وإعداد بعض المواد والأدوات: برنامج مبني على مدخل التعلم القائم على السياق، ومقياس الرشاقة المعرفية، ومقياس الضجر الأكاديمي، وتم تطبيق المقياسين قبليًا وبعديًا؛ للتوصل إلى النتائج.

الكلمات المفتاحية: مدخل التعلم القائم على السياق، الرشاقة المعرفية، الضجر الأكاديمي

Abstract:

A program based on the introduction of context-based learning in psychology teaching to develop cognitive agility and reduce academic boredom among high school students

Research objective: The research was aimed at measuring the effectiveness of a program based on the introduction of context-based learning in teaching psychology to develop cognitive agility and reduce academic boredom among high school students.

Research group: A group of 30 students from the second grade secondary school of Al-Kharha Secondary School in Benin, New Valley Governorate.

Research approach: Use the descriptive and semi-experimental one-group methods for current research.

Research procedures: A theoretical chapter has been prepared covering three axes: context-based learning input, cognitive agility, academic boredom, and the preparation of certain materials and tools: a program based on context-based learning input, cognitive agility scale, academic wear and tear scale, and both measures applied before and after to reach results.

Keywords: Context-based learning portal- cognitive agility- academic boredom

مقدمة:

شهد العصر الحالي تغيرًا جذريًا في أدوار كل من المعلم والطالب، ومع هذه التغيرات نحتاج لمتعلم إيجابي يستطيع التفاعل مع بيئة التعلم، ولدية فكر مستنير واتساع في الأفق، وقدرة على الإبداع، والإصرار والمثابرة، بعيدًا كل البعد عن جمود الفكر، والتهاون في أداء مهامه التعليمية، أو أدائها بالإرغام دون الاستمتاع بما يقوم به، وبالتالي الحصول على ناتج تعليمي هش غير مرتبط بحياة الطالب وواقعه، وطالب غير قادر على مواجهة الحياة بما تتطلبه من تحديات.

كما أنه لمواجهة هذه التغيرات نحتاج إلى إكساب المتعلم ما يساعده على استغلال قدراته العقلية بشكل سليم، والمرونة في أداء مهامه، وتعد الرشاقة المعرفية جانبًا مهمًا وذا فائدة لشخصية المتعلم حيث أشار حلمي الفيل(٢٠٢٠، ٦٣٩) أن الرشاقة المعرفية من شأنها أن تزيد من مهارات التفكير الإبداعي لدى الطالب، وتمكنه من حل المشكلات الي تواجهه، وتزيد من إيجابيته وفاعلية الذات لديه، كذلك تمكنه من السيطرة على طريقة تفكيره ووجهته الذهنية، وتحسن من عمليات المعالجة المعرفية، وعمليات صنع القرار لديه، وأخيرًا تحسن من تحصيله الدراسي ومن ثم تزيد من فرص نجاحه الأكاديمي.

والشخص الرشيق معرفيًا 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 الالباحث من خلال المناهج(White, ٢٠١٧, ١٠).

وذكر Pisapia(٢٠٠٩,٤٦) أن الرشاقة المعرفية هي قدرة الطالب على التكيف العقلي بسرعة وكفاءة مع التغيرات في بيئته، كما تنطوي الرشاقة المعرفية على ثلاثة أبعاد وهي: الانفتاح المعرفي: ويتمثل في اتساع الوعي وعمقه ونفاذه، وفي الحاجة المتكررة لتوسيع وتجربة الخبرة، والمرونة المعرفية: وتتمثل في القدرة على تجاوز الاستجابات الثابتة أو المهيمنة أو التلقائية، وتركيز الانتباه: ويتمثل في قدرة الطالب على تصفية وفلترة المعلومات(Haupt, Kennedy, Buttrey, Alt, Mariscal, Fredrick, L, ٢٠١٧,٣)

وتتضح أهمية الرشاقة المعرفية في أنها تساعد الطالب على إحداث التكامل والتنسيق بين قدرات متعددة وسط ظروف متغيرة، وتساعده على التكيف مع المواقف المختلفة لتلبية الاحتياجات البيئية ويُعد ذلك أمرًا تربويًا مهمًا(Haynie,٢٠٠٥).

ورغم أهمية الرشاقة المعرفية إلا أن هناك عدد قليل من الدراسات تناول هذا المتغير؛ فقد ذكر حلمي الفيل(٢٠٢٠، ٦٤٢) أن متغير الرشاقة المعرفية ما زال في مرحلة الاستجلاء والتكوين البحثي؛ حيث يبلغ العمر البحثي لهذا المتغير في العالم سنوات قليلة.

ومن الدراسات التي تناولت متغير الرشاقة المعرفية على حد علم الباحث:

الباحث Knox,et al (٢٠١٧) والتي هدفت لقياس فعالية برنامج لتحسين الرشاقة المعرفية في الأداء المعرفي، وتوصلت النتائج إلى أن استراتيجيات ما وراء المعرفة يمكن أن تدعم تطوير مؤشر الرشاقة المعرفية واليقظة البصرية والذاكرة العاملة لطلاب المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة.

الباحث حلمي الفيل (٢٠٢٠) والتي هدفت لتعرف فاعلية نموذج التعلم القائم على التحدي في تحسين عقلية الإنماء والرشاقة المعرفية لدى طلاب كلية التربية النوعية جامعة الإسكندرية،

وتوصلت النتائج لوجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للرشاقة المعرفية لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

الباحث عفاف البديوي (٢٠٢١) والتي هدفت لمعرفة فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية التعلم الخبراتي في الاندماج الأكاديمي والرشاقة المعرفية لدى الباحث جامعة الأزهر، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات الباحث كل من المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس الرشاقة المعرفية لصالح المجموعة التجريبية.

الباحث محمد عبد ربه (٢٠٢١) والتي هدفت لتعرف دور الرشاقة المعرفية في الاستجابة للتغذية المرتدة العكسية أثناء مهام اتخاذ القرار الدينامي لدى المعلمين، وأشارت النتائج إلى أن أفراد العينة لديهم مستويات متفاوتة في الرشاقة المعرفية، ووجود فروق في مستوى الرشاقة المعرفية يرجع إلى الجنس والتخصص والعمر.

وبما أن الرشاقة المعرفية تضفي الحيوية والمرونة على بيئة التعلم، فإنها تُعد أمرًا مهمًا للتغلب على ما قد يصيب الطلاب من ضغوطات قد تعرضهم للوقوع في عديد من المشكلات ومنها الضجر الأكاديمي.

حيث يُعرف الضجر الأكاديمي بأنه الشعور بفقدان الاستثارة والانجذاب نحو بيئة التعلم وعدم الرضا عن الحياة الأكاديمية، وفقدان الدافعية للالباحث، وضعف العلاقات مع الرفاق، والانطباع الشخصي غير الجيد عن قيمة البيئة الأكاديمية، وفقدان الدعم والمشاركة، وانخفاض كفاءة البيئة الاجتماعية(نشوة عبد الله، ٢٠٢١، ١٥٦).

ويعاني الطلاب الذين لديهم ضجر أكاديمي من الشعور بالفراغ والرتابة وانعدام الدافعية والإحساس بالدونية وفقدان الشعور بالمعنى، مما يجعل الفرد غير قادر على التنبؤ بمستقبل ذي معنى، كما أنهم قد يعانون من عدم الرضا عن الحياة، وضعف القدرة على حل المشكلات التي تواجههم، إضافة إلى عدم التوافق الانفعالي، مما يجعلهم أكثر حساسية للإحباط، وكذلك تسيطر عليهم قيم الرتابة وانعدام الهدف وعدم الرغبة في إيجاد معنى للحياة(تحية عبد العال، ٢٠١٢، ٤٥٥).

كما يترتب على الضجر الأكاديمي العديد من الأمور التي تؤثر سلبًا على العملية التعليمية مثل خفض الروح المعنوية لدى الطلاب، وعدم التكيف داخل البيئة الدراسية ورفض الاندماج الأكاديمي، مما يؤدي إلى انخفاض المستوى التحصيلي أو الانحراف السلوكي(ماجد عيسى، ٢٠١٩، ٢٠).

وهناك عدة أسباب تؤدي إلى الشعور بالضجر الأكاديمي منها شعور المتعلم أنه ليس لديه ما يفعله، واتباع المعلم لأسلوب روتيني أثناء المحاضرات دون مشاركة الطلاب، وشعور المتعلم أن ما يدرسه لا يحقق أهدافه، والشعور بصعوبة ما يدرس، فضلًا عن تكليف المتعلم بالكتابة وتدوين

الملاحظات لفترات طويلة خلال المحاضرات، هذا إلى جانب نظرته التشاؤمية للمستقبل، كما أن الضجر الأكاديمي ينجم عن رتابة العمل الذي يقوم به المتعلم ووجود عوائق تمنع من تغييره ومن ثم فالضجر هو نتيجة القيام بشيء لا يحبه المتعلم(Iannaccone,٢٠١٩).

ونتيجة للآثار السلبية التي تنتج عن الضجر الأكاديمي فقد اهتمت كثير من الدراسات بتناول هذا المتغير ومنها:

الباحث Eastwood, et al(٢٠٠٧) والتي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين التعرض للضجر والفروق الفردية والشخصية في وصف المشاعر لدى الطلاب الجامعيين، وأسفرت النتائج إلى أن الطلاب الذين يعانون مزيدًا من الضجر هم الذين يعزونه إلى قيد خارجي والذين يجدون صعوبة في التعرف إلى مشاعرهم.

الباحثة نهلة الشافعي (٢٠١٦) والتي هدفت للكشف عن الضجر الأكاديمي وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية لدى طلاب الجامعة، وتوصلت نتائج الالباحث إلى ارتفاع مستوى الضجر الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

الباحثة فاطمة حسن (٢٠٢٠) والتي هدفت لقياس فعالية التدريب على بعض عادات العقل في السلوك الإيجابي والضجر الأكاديمي لدى الباحث جامعة الأزهر، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات كل من المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي في انخفاض درجة الضجر الأكاديمي لصالح المجموعة التجريبية.

ونظرًا لما تم تناوله من أن طرق التدريس التقليدية تصيب الطلاب بالرتابة وتقلل النمو والانفتاح المعرفي لديهم؛ فقد اقترح الباحث استخدام مدخل من مداخل التدريس الحديثة وهو مدخل التعلم القائم على السياق لتنمية الرشاقة المعرفية وخفض الضجر الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

ويعد مدخل السياق أحد المداخل التي يهتم بها التعليم في الوقت المعاصر، ذلك لتحسين نوعية التعليم، وخاصة أنه تم استخدام هذا المدخل في عدد من البلدان في تدريس جميع المواد الدراسية؛ بهدف التقريب بين بين المحتوى العلمي مع تجارب الطلاب في الحياة اليومية(حنان عبده، ٢٠٢٠، ٦١)

ومن خلال التعلم القائم على السياق يصبح الطلاب نشطين ومنظمين ذاتيًا وتُنمى اهتماماتهم بشكل فردي أو تعاوني، كما يستطيعون الربط بين سياق دراستهم وحياتهم الحقيقية، وينمى لديهم التفكير النقدي والإبداعي، كما يدرك الطلاب من خلاله أهمية الأبحاث، ويحفزهم لأنهم يدركوا الصلة ذات المعنى بين السياق واهتماماتهم، والطلاب أنفسهم يجدون طريقة للحصول على المعرفة(Johnson,٢٠٠٢,١٠٢).

وتعدد الأساليب والاستراتيجيات التي يمكن استخدامها في مدخل التعلم القائم على السياق؛ لكن الباحث استخدم استراتيجية REACT والتي تتضمن عدة مراحل وهي الربط: وهي المرحلة التي

تعبر عن ربط المفاهيم التي يتعلمها الطلاب ببعض الأشياء المألوفة والمعروفة بالفعل لديهم، الخبرة: وهي المرحلة التي تعبر عن الممارسة اليدوية ومساعدة المتعلم على اكتشاف المعرفة الجديدة، التطبيق: وهي المرحلة التي يطبق فيها الطلاب معرفتهم لمواقف العالم الحقيقي، التعاون: وهي المرحلة التي يتعاون فيها الطلاب كفريق لتعزيز المعرفة وتنمية مهارات التعاون، انتقال التعلم: وهي المرحلة التي يأخذ فيها الطلاب ما تم تعلمه واستخدامه في مواقف وسياقات جديدة (حنان عبده،٢٠٢٠، ٦٤).

وقد اهتمت بعض الدراسات باستخدام مدخل التعلم القائم على السياق كمدخل من مداخل التدريس الحديثة ومنها:

الباحثة سحر عبد الكريم (٢٠١٨) والتي هدفت لتعرف فاعلية تدريس وحدة دورية العناصر وخواصها بالقصص المضمنة بالمدخل القائم على السياق على فهم المفاهيم وبقاء وانتقال أثر تعلمها وتنمية دافعية تلاميذ الصف الثاني الإعدادي المتأخرين دراسيًا لتعلم العلوم في السياق.

الباحث دعاء إسماعيل (٢٠٢١) والتي هدفت لتعرف فاعلية تعلم الكيمياء القائم على السياق في تنمية التنور الكيميائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

مشكلة البحث:

أولًا: من خلال الإشراف على مجموعات التربية العملية لاحظ الباحث أن الطلبة ليس لديهم الدافعية للتعلم، ويعانون من الملل والرتابة، ولا يشعرون بقيمة ما يدرسونه، كما أنه ليس لديهم أي نوع من المرونة، والقدرة على التكيف مع المواقف التعليمية المختلفة، ويعانون من تشتيت الانتباه، والبط ء في استيعاب المعلومات وتناولها.

ثانيًا: قام الباحث بالباحث استطلاعية، وكانت عبارة عن مقياسي الرشاقة المعرفية، والضجر الأكاديمي، وتم تطبيقهما على(خمس وعشرين طالباً من طلاب المرحلة الثانوية) وبعد تحليل الاستنتاجات توصل الباحث لوجود ضعف في مستوى الرشاقة المعرفية بمتوسط ١,٨٦، وارتفاع نسب المتوسطات على مقياس الضجر الأكاديمي.

ثالثًا: قلة الدراسات العربية التي تناولت الرشاقة المعرفية، وتوصية هذه الدراسات بضرورة تنميتها لدى الطلاب، كالباحث حلمي الفيل (٢٠٢٠)، والباحث عفاف البديوي (٢٠٢١)، والباحث محمد عبد ربه (٢٠٢١)، وكثرة الدراسات التي أوصت بضرورة خفض الضجر الأكاديمي لدى الطلاب كالباحث Eastwood et,al (٢٠٠٧)، والباحث نهلة الشافعي (٢٠١٦)، والباحث ماجد عيسى (٢٠١٩)، والباحث رمضان حسن (٢٠٢٠)، والباحث فاطمة حسن (٢٠٢٠).

رابعًا: الدراسات التي أشارت إلى أهمية مدخل التعلم القائم على السياق، ودوره في جعل المتعلم نشطًا إيجابيًا في العملية التعليمية، وقدرته على جعل التعلم ذي معنى لربطه بين السياقات المختلفة

للتعلم والحياة الواقعية للطالب مما يساعدة على المرونة والانفتاح العقلي ومتعة التعلم كالباحث سحر عبد الكريم (٢٠١٨)، حنان عبده (٢٠٢٠)، دعاء إسماعيل (٢٠٢١).

ومما سبق تحددت مشكلة البحث في:

أدت الأساليب التدريسية والطرق التقليدية المتبعة في التدريس إلى البطء المعرفي والبعد عن الرشاقة المعرفية وعدم المرونة في المعالجة المعرفية مما ترتب عليه الشعور بالضجر الأكاديمي، وعدم القدرة على الاستفادة مما يدرسه الطلاب لقلة ارتباطه بواقعهم، مما دفع الباحث لاقتراح برنامج مبني على مدخل التعلم القائم على السياق في تدريس علم النفس لتنمية الرشاقة المعرفية وخفض الضجر الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

أسئلة البحث:

تحددت أسئلة البحث في السؤال الرئيس التالي:

ما فاعلية برنامج مبني على مدخل التعلم القائم على السياق في تدريس علم النفس لتنمية الرشاقة المعرفية وخفض الضجر الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية؟

وتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة التالية:

١- ما فاعلية برنامج مبني على مدخل التعلم القائم على السياق في تدريس علم النفس لتنمية الرشاقة المعرفية لدى طلاب المرحلة الثانوية؟

٢- ما فاعلية برنامج مبني على مدخل التعلم القائم على السياق في تدريس علم النفس لخفض الضجر الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية؟

٣- ما صورة برنامج مبني على مدخل التعلم القائم على السياق في تدريس علم النفس لتنمية الرشاقة المعرفية وخفض الضجر الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية؟

أهداف البحث:

هدف البحث الحالي إلى:

١- قياس فاعلية برنامج مبني على مدخل التعلم القائم على السياق في تدريس علم النفس لتنمية الرشاقة المعرفية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

٢- تعرف فاعلية برنامج مبني على مدخل التعلم القائم على السياق في تدريس علم النفس لخفض الضجر الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

٣- إعداد برنامج مبني على مدخل التعلم القائم على السياق في تدريس علم النفس لتنمية الرشاقة المعرفية وخفض الضجر الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية؟

أهمية البحث:

تحددت أهمية البحث الحالي على النحو التالي:

١- الطلاب: يفيد في تنمية الرشاقة المعرفية لديهم بأبعادها الثلاثة المرونة المعرفية و الانفتاح المعرفي و تركيز الانتباه،كما يساعدهم على الإحساس بقيمة ما يدرسونه من خلال ربط سياقات التعلم بواقع الحياة، وتقليل الملل.

٢- معلمو علم النفس: يزود البحث معلمي علم النفس بمدخل من المداخل الحديثة التي قد تساعدهم على تدريس المقرر بشكل أفضل، وبطريقة مشوقة للطلاب، وذلك للإسهام في تنمية الرشاقة المعرفية وخفض الضجر الأكاديمي لدى طلابهم.

٣- موجهو علم النفس: يوفر البحث فرصة لموجهي علم النفس للفت أنظار المعلمين لمدخل التعلم القائم على السياق بطرقه واستراتيجياته المتنوعة، وتطبيقه عند تدريس موضوعات مقرر علم النفس.

٤- مصممو المقررات الدراسية: يفيد البحث مصممي المقررات الدراسية ومطوريها من خلال توجيه أنظارهم للاستفادة من مدخل التعلم القائم على السياق عند إعداد مقرر علم النفس وتصميمه ليلائم تطبيق المدخل.

٥- الباحثون: يقدم لهم البحث كثيرًا من التوصيات والمقترحات لإجراء مزيد من الدراسات التي تُوظف مدخل التعلم القائم على السياق لتنمية مهارات أخرى، وأيضًا لإجراء مزيد من الدراسات لتنمية الرشاقة المعرفية، وخفض الضجر الأكاديمي، ومساعدتهم على الاسترشاد بإجراءات البحث.

حدود البحث:

١- حدود زمانية: الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ٢٠٢٢/٢٠٢٣م

٢- حدود مكانية: مدرسة الخارجة الثانوية بالوادي الجديد – محل إقامة الباحث.

٣- حدود بشرية: طلاب الصف الثاني الثانوي بمدرسة الخارجة الثانوية.

٤- حدود موضوعية: برنامج مبني على مدخل التعلم القائم على السياق، الرشاقة المعرفية، الضجر الأكاديمي.

منهج البحث:

١- المنهج الوصفي: لإعداد الإطار النظري الخاص بمدخل التعلم القائم على السياق، والرشاقة المعرفية، والضجر الأكاديمي لجمع البيانات عن الظاهرة، ووصفها، وتصنيفها، وتحليلها، ومعرفة أسبابها.

٢- المنهج شبه التجريبي: ذو المجموعة الواحدة في الإجراء الخاص بالجانب التطبيقي للبحث للتأكد من فاعلية البرنامج على المتغيرات التابعة للبحث.

مواد البحث وأدواته:

-**1** برنامج مبني على مدخل التعلم القائم على السياق. (إعداد الباحث)

٢- مقياس الرشاقة المعرفية. (إعداد الباحث)

٣- مقياس الضجر الأكاديمي. (إعداد الباحث)

مصطلحات البحث:

مدخل التعلم القائم على السياق:

مدخل للتدريس والتعلم،يعتمد على النظرية البنائية، حيث تكون المعرفة السابقة لدى المتعلم لها دور أساسي في بناء المعرفة الجديدة، وتستخدم السياقات المناسبة لتنشيط المعرفة السابقة لدى المتعلمين لتعلم المعارف الجديدة، مما يؤدي إلى شعور المتعلم بالحاجة للتعلم لبناء المعرفة في عقله وربط المعرفة الجديدة بسياق الحياة الواقعية. (Ultay, Calik, ٢٠١٥,٥٨)

ويعرفه الباحث إجرائيًا بأنه مدخل من المداخل الحديثة التي تقضي على الرتابة والتقليدية، وتساعد على تنشيط طلاب الصف الثاني الثانوي وتوسيع مداركهم ومرونتهم المعرفية، وجعلهم أكثر استمتاعًا بالتعلم عن طريق ربط ما يتعلمونه بحياتهم الواقعية.

الرشاقة المعرفية:

يعرفها حلمي الفيل(٢٠٢٠، ٦٥٧) بأنها بنية عقلية متعددة الأبعاد تجمع بين الانفتاح المعرفي والمرونة المعرفية وتركيز الانتباه، كما يعرفها محمد عبد ربه (٢٠٢١، ٨٤٤) بأنها مدى خفة الفرد في تحريك عقله بسلاسة، وبمرونة للخلف وللأمام ما بين انتباهه المركز، وانفتاحه المعرفي.

ويعرفها البحث الحالي بأنها تمتع طلاب الصف الثاني الثانوي بالانفتاح العقلي والمرونة في معالجة المعلومات وربطها بحياتهم الواقعية مما يجعل التعلم ذا معنى ويبعدهم عن الرتابة والملل.

الضجر الأكاديمي:

تُعرفه نهلة الشافعي(٢٠١٦، ٣٧١) بأنه حالة انفعالية غير سارة يشعر فيها الطالب بفقدان الاهتمام بالمجال المدرسي وصعوبة التركيز فيه، والرغبة في الانصراف عنه، وتنشأ تلك الحالة من قيامه بممارسة الأنشطة الدراسية التي تنقصها الإثارة أو نتيجة للاستمرار في موقف تعليمي لا يميل له.

ويعرفه البحث الحالي بأنه: شعور طلاب الصف الثاني الثانوي بحالة من عدم الرضا وعدم القدرة على الانسجام مع الجو المدرسي، والافتقار الشديد للرغبة في التعلم أو القيام بالواجبات المدرسية.

إجراءات البحث:

للإجابة عن السؤال الأول: ما فاعلية برنامج مبني على مدخل التعلم القائم على السياق في تدريس علم النفس لتنمية الرشاقة المعرفية لدى طلاب المرحلة الثانوية؟

- إعداد مقياس الرشاقة المعرفية.
- عرض المقياس على السادة المحكمين.
- تطبيق المقياس على عينة استطلاعية لحساب صدق وثبات المقياس.

- تطبيق المقياس قبليًا على أفراد المجموعة.
- تطبيق البرنامج على أفراد مجموعة البحث.
- تطبيق المقياس بعديًا على أفراد مجموعة البحث.
- تحليل نتائج الطلاب إحصائيًا للكشف عن دلالة الفرق بين متوسطي الدرجات.
- وضع المقترحات والتوصيات في ضوء ما تم التوصل إليه.

للإجابة عن السؤال الثاني: ما فاعلية برنامج مبني على مدخل التعلم القائم على السياق في تدريس علم النفس لخفض الضجر الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية؟

- إعداد مقياس الضجر الأكاديمي.
- عرض المقياس على السادة المحكمين.
- تطبيق المقياس على عينة استطلاعية لحساب صدق وثبات المقياس.
- تطبيق المقياس قبليًا على أفراد المجموعة.
- تطبيق البرنامج على أفراد مجموعة البحث.
- تطبيق المقياس بعديًا على أفراد مجموعة البحث.
- تحليل نتائج الطلاب إحصائيًا للكشف عن دلالة الفرق بين متوسطي الدرجات.
- وضع المقترحات والتوصيات في ضوء ما تم التوصل إليه.

للإجابة عن السؤال الثالث: ما صورة برنامج مبني على مدخل التعلم القائم على السياق في تدريس علم النفس لتنمية الرشاقة المعرفية وخفض الضجر الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية؟

- الاطلاع على الدراسات السابقة التي تناولت البرامج التدريسية ومدخل التعلم القائم على السياق.
- بناء الإطار العام للبرنامج في ضوء ما تم اكتسابه من معلومات ومهارات متعلقة بمتغيرات البحث.
- تحكيم البرنامج.
- إجراء التعديلات التي أشار إليها المحكمون وصياغة البرنامج في صورته النهائية.

إجراءات البحث:

١- مقياس الرشاقه المعرفية:

يهدف المقياس الحالي إلى قياس مستوى الرشاقة المعرفية لطلاب المرحلة الثانوية، ويتكون المقياس في صورته النهائية من (١٢) بُعد (مبدأ)، يندرج تحت كل منها (٥) مفردات "مؤشرات" تقيس هذه المبادىء الاثنى عشر؛ ومن ثم يكون المقياس في تلك الصورة مكونًا من (٦٠) مفردة "مؤشر"، وتتم الاستجابة على كل مفردة "مؤشر" من خلال اختيار إحدى الاستجابات الخمس وهي

(تنطبق عليّ كثيرًا جدًا – تنطبق عليّ كثيرًا – تنطبق عليّ إلى حد ما – لا تنطبق عليّ كثيرًا – لا تنطبق عليّ إطلاقًا)، بحيث يحصل الفرد على الدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) لكل تقدير على التوالي وبذلك تكون أقل درجة على المقياس (٦٠) درجة وأعلى درجة هي (٣٠٠) درجة. حيث تدل الدرجة المرتفعة على ارتفاع مستوى الرشاقة، في حين تدل الدرجة المنخفضة على انخفاض مستواه الرشاقة المعرفية لطلاب المرحلة الثانوية.

وقد تم تحديد مستوى الرشاقة المعرفية (مرتفع – متوسط – منخفض) لدى طلاب المرحلة الثانوية في المقياس ككل على أساس أن طول الفئة (١.٣٣) وهو خارج قسمة الفرق بين أعلى تقدير على المقياس (٥)، وأقل تقدير (١) على (٣) والتى تعبر عن المستويات الثلاثة: مرتفع – متوسط – منخفض، ومن ثم فإن: ذوي الوعي المنخفض بالرشاقة هم من تتراوح درجاتهم من (١ – ٢.٣٣)؛ وذوي الوعي المتوسط هم من تتراوح درجاتهم من (٢.٣٤ – ٣.٦٧)؛ وذوي الوعي بالرشاقة المرتفع هم من تتراوح درجاتهم من (٣.٦٨ – ٥). والجدول التالي يوضح الصورة النهائية للمقياس:

جدول (١) أبعاد مقياس الوعي بالرشاقة المعرفية ومفرداته المنتمية لكل بعد

م	البعد	أرقام المفردات	المجموع
١	يرتبط التعلم بالطبيعة الفطرية للمعرفة	١، ١٣، ٢٥، ٣٧، ٤٩	٥
٢	المعرفة نظام اجتماعي	٢، ١٤، ٢٦، ٣٨، ٥٠	٥
٣	البحث عن المعنى الفطري للمعرفة	٣، ١٥، ٢٧، ٣٩، ٥١	٥
٤	البحث عن المعنى يتم من خلال الأنماط	٤، ١٦، ٢٨، ٤٠، ٥٢	٥
٥	الانفعالات حساسة بالنسبة للتنميط	٥، ١٧، ٢٩، ٤١، ٥٣	٥
٦	تعالج المعرفة الأجزاء والكليات بصورة متزامنة	٦، ١٨، ٣٠، ٤٢، ٥٤	٥
٧	يتضمن التعلم الانتباه المركز والإدراك الخارجي	٧، ١٩، ٣١، ٤٣، ٥٥	٥
٨	تتضمن عملية التعلم عمليات واعية وغير واعية	٨، ٢٠، ٣٢، ٤٤، ٥٦	٥
٩	يوجد لدى الفرد على الأقل أسلوبين مختلفين من أساليب المعرفة	٩، ٢١، ٣٣، ٤٥، ٥٧	٥
١٠	التعلم عملية نمائية أو تطورية	١٠، ٢٢، ٣٤، ٤٦، ٥٨	٥
١١	التعلم المعقد يتحسن بالتحدي ويثبط ويُكف بالتهديد	١١، ٢٣، ٣٥، ٤٧، ٥٩	٥
١٢	كل تعلم فريد بذاته	١٢، ٢٤، ٤٨، ٣٦، ٦٠	٥
المجموع		**٦٠**	

الخصائص السيكومترية للمقياس:

- **صدق المقياس:**

١. **صدق المحكّمين:** بعد أن تم صياغة مفردات المقياس، تم عرضه على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين في علم النفس والمناهج وطرق التدريس ببعض الجامعات المصرية، وذلك لتحديد مدى صلاحيته لما وضع لقياسه، حيث حازت جميعها على نسبة

اتفاق تزيد عن (٨٠٪)، ومن ثم فقد تم الإبقاء عليها جميعًا، وذلك طبقًا لمعادلة كوبر Cooper لحساب نسبة الاتفاق (الوكيل والمفتي، ٢٠١٢، ٢٢٦)؛ وتم تعديل بعض المفردات، وأُعتبر ذلك مؤشرًا لصدق المقياس.

٢. الصدق البنائي (صدق التكوين الفرضي):

تم التحقق من الصدق البنائي من خلال إيجاد تجانس المقياس Test Homogeneity (خطاب، ٢٠٠٨، ١٣٥ – ١٣٦)، وذلك بحساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس، وذلك على أفراد عينة الخصائص السيكومترية، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٢) معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية لمقياس الرشاقة المعرفية

أرقام المفردات	معاملات الارتباط	أرقام المفردات	معاملات الارتباط	أرقام المفردات	معاملات الارتباط	أرقام المفردات	معاملات الارتباط
١	٠.٦٥٤	١٦	٠.٥٤٧	٣١	٠.٥٦٤	٤٦	٠.٦٤٧
٢	٠.٦٣٢	١٧	٠.٨٢٥	٣٢	٠.٦٥٨	٤٧	٠.٥٨٧
٣	٠.٧٤٥	١٨	٠.٦٣٦	٣٣	٠.٦٣٣	٤٨	٠.٦٦٨
٤	٠.٥٨٩	١٩	٠.٥٤٨	٣٤	٠.٨٢١	٤٩	٠.٦٣٤
٥	٠.٦٧٨	٢٠	٠.٥٣٦	٣٥	٠.٧٣٠	٥٠	٠.٥٥٨
٦	٠.٥٧٨	٢١	٠.٦٨٧	٣٦	٠.٨٢٢	٥١	٠.٨٤١
٧	٠.٨٥٢	٢٢	٠.٦٩٨	٣٧	٠.٥٥٥	٥٢	٠.٥٢٧
٨	٠.٨٧٤	٢٣	٠.٦٦٤	٣٨	٠.٥٤٩	٥٣	٠.٦٩٨
٩	٠.٥٦٩	٢٤	٠.٨٧٤	٣٩	٠.٦٦٩	٥٤	٠.٨٢١
١٠	٠.٦٦٦	٢٥	٠.٧٠١	٤٠	٠.٨٣٣	٥٥	٠.٦٥٥
١١	٠.٦٨٩	٢٦	٠.٦٩٠	٤١	٠.٨٥٥	٥٦	٠.٦٩٩
١٢	٠.٦٠١	٢٧	٠.٦٦٢	٤٢	٠.٧٩٨	٥٧	٠.٦٧٨
١٣	٠.٥٥٨	٢٨	٠.٥٠٧	٤٣	٠.٦٠٨	٥٨	٠.٨٢١
١٤	٠.٧٨٩	٢٩	٠.٦٣٠	٤٤	٠.٨٤١	٥٩	٠.٦٠٧
١٥	٠.٦٩٨	٣٠	٠.٥٤٧	٤٥	٠.٦٣٢	٦٠	٠.٥٥٩

* جميع هذه القيم دالة عند مستوى (٠.٠١)

يتضح من جدول (٢) أن جميع مفردات المقياس دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)، حيث تراوحت قيم معاملات ارتباطها بالدرجة الكلية للاختبار ما بين (٠.٥٠٧ – ٠.٨٧٤) وجميعها قيم دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١)، مما يدل على تجانس المقياس، وبالتالي يتمتع المقياس بدرجة مناسبة من الصدق.

٣. الصدق التمييزي (المقارنات الطرفية):

تم حساب صدق المقياس الحالي من خلال طريقة المقارنات الطرفية (الصدق التمييزي)؛ التي ذكرها (أبو علام، ٢٠٠٣، ٤٢٧)، حيث تم تطبيق محك خارجي، وذلك بغرض تحديد ال (٢٧٪) الأعلى وال (٢٧٪) الأدنى على المحك الخارجي، ثم تم تطبيق مقياس الوعي بالرشاقة المعرفية المُعد والمستخدم في الدراسة الحالية على المجموعتي الطرفيتينن (أعلى ٢٧٪، وأدنى ٢٧٪)، أي أعلى (٩) أفراد، وأدنى (٩) أفراد (٢٧٪ X ٣٣)، وتم حساب اختبار مان– ويتنى اللابارامتري لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين الطرفيتين، فكانت قيمة "U" المحسوبة (١٠) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)، مما يُعد دليلًا على قدرة المقياس الحالي على التمييز بين مرتفعي ومنخفضي الأداء عليه، ومن ثم أُعتُبر ذلك مؤشرًا لصدق المقياس.

٤. الصدق التلازمي (المحك):

تم حساب صدق المقياس الحالي من خلال صدق المحك حيث تم حساب معامل الارتباط بين مقياس الوعي إعداد/ الحويطي (٢٠١٩) ومقياس الوعي الحالي، من خلال تطبيقهما على أفراد عينة الخصائص السيكومترية، وقد بلغت معاملات الارتباط بينهما (٠.٨٠٣) وهو معامل مرتفع.

- **ثبات المقياس:**

تم حساب ثبات المقياس بطريقيتي ألفا كرونباخ، والتطبيق وإعادة التطبيق، وذلك على أفراد عينة الخصائص السيكومترية، فكانت القيم المتحصل عليها (٠.٨٠٨)؛ (٠.٨٥٢) لألفا كرونباخ، والتطبيق وإعادة التطبيق على الترتيب، وهما قيمتان دالتين عند مستوى (٠.٠١).

٢– مقياس خفض الضجر الاكاديمي:

بعد الاطلاع على بعض الدراسات السابقة التي تناولت الضجر الاكاديمي والإطار النظري للبحث تم تصميم مقياس الضجر الاكاديمي لطلاب المرحلة الثانوية.

– الهدف من المقياس:

هدف المقياس إلى قياس الضجر الاكاديمي لطلاب مرحلة التعليم الثانوي.

– صياغة عبارات المقياس وتعليماته:

تم وضع مجموعة من العبارة التي تقيس تقدير الذات، بحيث يلي كل عبارة ثلاث خيارات هما(دائما– احيانا– نادرا)، وقد تضمن المقياس (٣٦) عبارة روعي في إعدادها أن تتسم بالسهولة والترتيب العشوائي وألا تكون غامضة.

– عرض المقياس على المحكمين:

تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين فى المناهج وطرق التدريس وعلم النفس، وذلك لتحديد مدى ارتباط عبارات المقياس بالهدف المراد

قياسه وارتباطها بالابعاد الرئيسية للمقياس ومدى صحة صياغة عباراته من الناحيتين اللغوية والعلمية.

- التجربة الاستطلاعية للمقياس:

بعد إعداد المقياس في صورته الأولية تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية قوامها (٣٥) بغرض تحديد زمن المقياس وصدقه وثباته.

- **تحديد زمن المقياس:** تم تحديد الزمن اللازم للمقياس عن طريق حساب متوسط الزمن التجريبي للمقياس، وذلك عن طريق حساب الزمن الذي استغرقه الطلاب، ثم حساب المتوسط لكل معلم، وتم تحديد زمن المقياس حيث بلغ (٣٥) دقيقة.

- صدق وثبات المقياس:

تم التأكد من صدق المقياس من خلال عرضه على مجموعة من السادة المحكمين فى المناهج وطرق التدريس لتحديد ما اذا كان يقيس ما اعد لقياسه، حيث أبدى المحكمون أرائهم في عبارات المقياس وصياغتها ومناسبتها ومدى دقتها العلمية، وفى ضوء أرائهم تم تعديل البعض. كما تم حساب ثبات المقياس حيث بلغ معامل الثبات (٠.٧٨) تقريباً وهو معامل ثبات مقبول.

- الصورة النهائية للمقياس وطريقة تصحيحه:

بعد تحديد زمن الاختبار وحساب صدقه وثباته وبعد إجراء التعديلات في ضوء أراء المحكمين ونتائج التجربة الاستطلاعية،أصبح المقياس في صورته النهائية مكون من ٣٢ عبارة قابلة للتطبيق، وبالنسبة لطريقة التصحيح أعطيت لكل إجابة (دائما: درجتان، احيانا: درجة، نادرا: صفر)، وبالتالي تكون الدرجة الكلية من (٦٤).

نتائج البحث:

التحقق من فروض الدراسة:

للتحقق من صحة الفرض الاول ونصه " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين نتائج التطبيقين القبلي والبعدى لمقياس الرشاقة المعرفية لصالح التطبيق البعدى" البعدى وقد قام الباحث بحساب متوسط أداء مجموعة الدراسة قبل وبعد التدريس لطلاب المرحلة الثانوية وحساب قيمة"ت"، وكذلك حجم الأثر ونوعه جدول (٣) يوضح ذلك:

أداء مجموعة الدراسة فى التطبيقين القبلى والبعدى مقياس الرشاقة المعرفية

المقياس	القياس القبلى		القياس البعدى		قيمة"ت"	الدلالة
	م	ع	م	ع		
الرشاقة المعرفية	١٨٨.٩٠	١٩٠.٧٨	٢٤٤.٥	٢٦٧.٤	45.952	٠.٠١

ويتضح من الجدول ارتفاع المتوسط البعدي بدرجة تفوق القياس القبلي، مما يشير الي أن تدريس المقرر وفقا لاستراتيجية يتصف بدرجة عالية من الكفاءة والفاعلية في تنمية الرشاقة المعرفية لدى مجموعة البحث التجريبية، حيث اقتربت قيمة مربع ايتا **η2 من الواحد الصحيح (٠.٩٢٦)**، (رجاء ابو علام، ٢٠٠٢، ١). وهذا يشير الى مدى تفوق الاداء لدى مجموعة الدراسة بعد الدراسة من خلال (التعلم القائم علي السياق)، مما يعكس مدى فاعلية استخدام (التعلم القائم علي السياق) فى تنمية الرشاقة المعرفية لدى عينة البحث، ويرجع الباحث ذلك الى أن (التعلم القائم علي السياق) تتضمن العديد من انشطة التعلم التي تدفع الباحث الي ممارسة المهارات اثناء التجارب الميدانية المقررة عليه ومواجهة مايطرا عليه من مشكلات لم يعهدها من قبل باساليب مبتكرة وطرق متنوعة دون تردد او هروب، كما ان (التعلم القائم علي السياق) تتضمن فى ثناياها ممارسة العمل التعاوني والمناقشة والتوضيح وهى تمكن الطلاب من تحديد الاهداف والمفاهيم الغامضة ونقد الافكار المعروضة واختيار الانسب منها بالنظرة الثاقبةوالفهم العميق، ايضاً تتضمن مهارة التنبؤ والتوقع التى تتيح للمتعلم استنتاج المعلومات وتجاوز المعلومات المعطاة والتحليل والنقد المعرفى واصدار الاحكام والتعميم وفرض الفروض وغيرها من المهارات العقلية الأخرى التى تعد جانبا هاما من جوانب الذكاء المتدفق، وتتفق الدراسة الحالية مع العديد من الدراسات

– للتحقق من صحة الفرض الثاني ونصه " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين نتائج التطبيقين القبلي والبعدى لمقياس خفض الضجر الاكاديمي لصالح التطبيق البعدى" وقد قام الباحث بحساب متوسط أداء مجموعة الدراسة قبل وبعد التدريس لطلاب العينة وحساب قيمة"ت"، وكذلك حجم الأثر ونوعه جدول (٤) يوضح ذلك:

جدول (٤) أداء مجموعة الدراسة فى التطبيقين القبلى والبعدى لمقياس خفض الضجر الاكاديمي

المقياس	القياس القبلى		القياس البعدى		قيمة"ت"	الدلالة
	م	ع	م	ع		
خفض الضجر	٢٦.٩	١٢.٥	٤٦.٨	٥٧.٩	58.277	٠.٠١

ويتضح من الجدول وجود فروق جوهرية ذات دلالة احصائية بين نتائج التطبيقين القبلى والبعدى لمقياس التنظيم الذاتي لصالح التطبيق البعدى حيث بلغت قيمة "ت" (58.277)، وهى دالة إحصائيا، كما بلغت قيمة مربع ايتا (٠.٩٧٨) ؛ وهذا يشير إلى أن الأداء فى التطبيق البعدى تفوق علي اداء المجموعة في التطبيق القبلي، ويرجع الباحث ذلك إلى أن (التعلم القائم علي السياق) تدرب الباحث علي دراسة المشكلات والظواهر من خلال عدد من الاجراءات التي من خلالها يقوم الطالب بالتخطيط للحل وطرح الاستراتيجيات المناسبة والاختيار منها وتوجيه التفكير البناء والتقييم الذاتي للجهد المبذول ومدي ما انجزه في حل المشكلة مما يؤدي الي خفض الضجر.

–للتحقق من الفرض الثالث الذي ينص على" توجد علاقة ارتباطيه دالة احصائيا بين الرشاقة المعرفية وخفض الضجر الاكاديمي. وقد قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين درجات كل من المقياسين من خلال معادلة بيرسون، وأسفرت النتائج عن وجود ارتباط بين درجات كل من المقياسين حيث بلغ معامل الارتباط (٠.٤٢٠) عند مستوي دلالة (٠.٠٥)، مما يشير إلى وجود ارتباط بين الرشاقة المعرفية وخفض الضجر الاكاديمي لدي طلاب عينة البحث، ويرجع الباحث ذلك إلى أن قدرة الطلاب علي مواجهة المشكلات الجديدة تعتمد علي قدرتهم علي تحديد اهدافهم بصورة واضحة والتخطيط الجيد لها وتحديد الاستراتيجيات المناسبة من اجل تحقيقها، كما تعتمد علي قدرة الطلاب علي رصد اخطائهم ونقاط الضعف لديهم ومجابهتها بالخطوات العلمية المناسبة. بالاضافة الي ان الرشاقة المعرفية تزيد قدرة الفرد علي الاستنتاج والتحليل ومعالجة المعلومات مما يزيدمن قدرة الفرد علي دراسة الموقف او المهمة وتقييم انجازه لها. (Zajenkowski, 2016) وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة والتي اكدت العلاقة الارتباطية بين الرشاقة المعرفية واداء الفرد في المهام التنفيذية والتي تعتبر عاملا اساسيا، كما تتفق مع دراسة Shamosh 2008 & Gray والتي تعزز ارتباط التعلم الجيد مع خفض الضجر الاكاديمي.

توصيات الدراسة:

بناءً على نتائج البحث تم صياغة التوصيات التالية:

١– ضرورة التأكيد علي مدخل التعلم القائم على السياق في تدريس علم لدى طلاب المرحلة الثانوية.

٢– الاهتمام بالرشاقة المعرفية واهميتها واستخدامها في العديد من المناهج.

٣– ان الضجر الاكاديمي مشكلة لابد من وضع الايدي للتعامل معها بالشكل المطلوب.

٤– الاهتمام بالتعليم والطالب ومشكلاته.

المراجع:

أولًا: المراجع العربية:

تحية محمد أحمد عبد العال (٢٠١٢). الضجر الأكاديمي وعلاقته بمعنى الحياة لدى طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية.521 –433 ،(29)32 ،

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

حنان محمود محمد عبده (٢٠٢٠). استخدام مدخل التعلم القائم على السياق في تدريس العلوم وأثره على تنمية مهارات حل المشكلات والتفكير التخيلي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. المجلة المصرية للتربية العلمية.95 -51 ،(5)23 ،

دعاء سعيد محمود إسماعيل (٢٠٢١). فاعلية تعلم الكيمياء القائم على السياق في تنمية التنور الكيميائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية ، 15(6)، 440- 498.

رمضان على حسن (٢٠٢٠). برنامج تدريبي قائم على بعض استراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي في خفض الضجر الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية. مجلة كلية التربية ،(95)17 ، 119- 167.

سحر محمد عبد الكريم(٢٠١٨). فاعلية تدريس وحدة دورية العناصر وخواصها بالقصص المضمنة بالمدخل القائم على السياق في فهم المفاهيم وبقاء وانتقال أثر تعلمها وتنمية دافعية تلاميذ الصف الثاني الإعدادي المتأخرين دراسيًا لتعلم العلوم في سياق. المجلة المصرية للتربية العلمية.187 -121 ،(5)21 ،

عفاف سعيد فرج البديوي (٢٠٢١). فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية التعلم الخبراتي في الاندماج الأكاديمي والرشاقة المعرفية لدى الباحث جامعة الأزهر. المجلة المصرية للدراسات النفسية.262 -193 ،(113)31 ،

فاطمة السيد حسن (٢٠٢٠). فعالية التدريب على بعض عادات العقل في السلوك الإيجابي والضجر الأكاديمي لدى الباحث جامعة الأزهر. المجلة المصرية للدراسات النفسية ، 30(109)، 179- 254.

ماجد محمد عثمان عيسى (٢٠١٩). فعالية التدريب على بعض استراتيجيات تناول الاختبار في التنظيم الانفعالي المعرفي والضجر الأكاديمي لدى طلاب جامعة الطائف. المجلة التربوية، ج (٦٢)، ١- ٥٠.

محمد عبد الرؤوف عبد ربه (٢٠٢١). دور الرشاقة المعرفية في الاستجابة للتغذية المرتدة العكسية أثناء مهام اتخاذ القرار الدينامي لدى المعلمين. المجلة التربوية، ج (٨٣)، ٨١٩- ٩٠٠.

نشوة عبد المنعم عبد الله (٢٠٢١). العوامل الخمسة الكبرى للشخصية كمنبئات بالضجر الأكاديمي والتعب العقلي لدى الباحث الجامعة. مجلة البحث العلمي في التربية.195 -151 ،(1)22 ،

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Haupt, A., Kennedy, Q., Buttrey, S., Alt, J., Mariscal, M., & Fredrick, L. (2017). *Cognitive Agility Measurement in a Complex Environment*. TRAC-Monterey Monterey United States.

Haynie, J. M. (2005). *Cognitive adaptability: The role of metacognition and feedback in entrepreneurial decision policies* (Doctoral dissertation, University of Colorado at Boulder).

Iannaccone, B. (2019). Boredom proneness and character strengths related to academic achievement in adolescence.

Johnson, E. B. (2002). *Contextual teaching and learning: What it is and why it's here to stay*. Corwin Press.

Knox, B. J., Lugo, R. G., Jøsok, Ø., Helkala, K., & Sütterlin, S. (2017, July). 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.

Pisapia, J. (2009). *The strategic leader: New tactics for a globalizing world*. Iap.

Eastwood, J. D., Cavaliere, C., Fahlman, S. A., & Eastwood, A. E. (2007). A desire for desires: Boredom and its relation to alexithymia. *Personality and Individual differences*, 42(6), 1035-1045.

Ültay, N., & Çalik, M. (2015). A comparison of different teaching designs of 'acids and bases' subject. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 12(1), 57-86.

White, M. K. (2017). *The effect of teacher cognitive and behavioral agility on student achievement* (Doctoral dissertation, Florida Atlantic University).