



جامعة مؤتة
كلية الدراسات العليا

القدرة التنبؤية للانهماك المعرفي بالصلابة الأكاديمية لدى الطلبة المتميزين

إعداد الطالبة
بيان حمدان إبراهيم أبو عيشة

إشراف
الأستاذ الدكتور فؤاد طه الطلافحة

رسالة مقدمة إلى كلية الدراسات العليا
استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير
في علم النفس التربوي/ قسم علم النفس

جامعة مؤتة، 2024م

الآراء الواردة في الرسالة الجامعية لا تُعبّر
بالضرورة عن وجهة نظر جامعة مؤتة



قرار إجازة رسالة جامعية

تقرر إجازة الرسالة المقدمة من الطالب
بيان حمدان إبراهيم أبو عيشه
القدرة التنبؤية لانهماك المعرفي بالصلاية الاكاديمية لدى الطلبة المتميزين
والموسومة بـ:

استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة
الماجستير في علم النفس التربوي

التخصص: علم النفس التربوي
في تاريخ 2024/03/31

من الساعة 11 إلى الساعة 1
قرار رقم 3/2024

التوقيع

أعضاء اللجنة:

مشرفاً ومقرراً
عضواً
عضواً
عضواً خارجي

أ.د فؤاد طه طالب الطلافحة
أ.د وجدان خليل عبدالعزيز الكركي
أ.د صبري حسن خليل الطراونه
أ.د جعفر كامل مصطفى الربابعة

عميد كلية الدراسات العليا
أ.د. عبد خالـد جرادات



الإهداء

ليس ثمة ما خلق عبثاً، فالكواكب والأقمار في مداراتها جميعاً خلقت لحكمة يعلمها الله تعالى، ولا يدركها الإنسان الضعيف إلا من أتاه الله اتساع المدارك، والنجوم كذلك لم تثنر في السماء لمجرد الزينة، بل لطالما أرشدت الساعين في الفياقي والقفار، وأنارت ليالهم الطويلة؛ لذلك أطلقت شعوب الأرض جميعاً لقب "نجوم" على المُميزين في كلِّ مضمار علميٍّ وأدبيٍّ وثقافيٍّ ورياضيٍّ، فصارت هناك نجومٌ للكرة، ونجومٌ للفنِّ، ونجومٌ للعلم أيضاً.

هؤلاء النجوم أرشدوا المُبتدئين، ووجهوهم إلى مُبتدأ درجات سلم النّجاح، ولم يخلوا عليهم بنصيحةٍ أو بدعمٍ ماديٍّ أو معنويٍّ، ولم يهِنوا أو يتعاجزوا عن مدنا بأسباب العزيمة والإصرار، فقد فعلوا كلَّ المُمكن كي نحقق نحن المستحيل، فتحوا أبواباً لم تكن نعلمُ بوجودها، ثم وقفوا وقفة الجندي المجهول خلف الكواليس دون أن يُطالبوا بحقهم في النّجاح والأضواء.

وكما أنّ لكلِّ مضمارٍ نجومه، فنجومٌ نجاحي أنا أكبر من أن يَخْتَبِئُوا فلا تظهر آثارهم واضحة على إنجازي الذي أفرّ به.

فخلف الكواليس يقفُ الشّامخان اللّذان رعاني صغيراً، وعلماني كيف أوصل الحرف بالحرف لتكون الكلمة والدي ووالدتي - حفظهما الله - رعاة النشأة الأولى وأول الخطوات وأول الكلام، ثم عمّي - رحمه الله - وزوجته اللذان لعبا دور الرّديف لوالديّ دون حساب أو منّة، إخواني عزّي وجاهي ومبلغ البحرين؛ بحر العلم وبحر الحبّ وهو يمضي بنا حُفْباً، وإلى كلّ طالبٍ علمٍ مُجتهدٍ ألهمني كي أكون مثله.

هؤلاء يا سادة هم نُجومي، فَلْيُرْنِي أَيَّ منكم نجومه.

لهم جميعاً أهدي نجاحي اليوم...

الشُّكْرُ والتَّقْدِيرُ

أساتذتي ومُعَلِّماتي الأفاضل منذ صفِّي الأول حتى اليوم

الأستاذ الدكتور فؤاد الطلافحة - مشرف رسالتي

السَّادة أعضاء لجنة المناقشة

السَّادة المُحكِّمين

جامعتي التي شهدت أجمل أيامي

تتضاءلُ كلمة (الشُّكْر)، وبصغر الامتتان أمام عظيم عطائكم وحُسن صنيعكم، والذي

كان السَّبب والدافع وراء النَّجاح الذي أصبْتُ والمكانة التي نِلْتُ.

في رحابِ علمكم كانت لنا حكاياتٌ من العناد والرُّضوخ، ومن الكَرِّ والفرِّ، ومن الإهمال والجدِّ، فما كنتم إلَّا صُدُورًا رَحْبَةً تحمَلت جُمُوحًا وطَيْشًا لتضعَ أقدامنا على أوَّل الطريق.

كنتم آباءً لا تريدُ نُسَخًا مُكرَّرةً عنكم، بل أردتم أن تروا فينا التطوُّر الطبيعي لعلومكم واجتهادكم، لقد كنتم كما عاهدتمونا، واليوم ننتقدُ وننجح لنكون كما وعدناكم، مُدركين أنَّنا جميعًا (نحن وأنتم) قد حقَّقنا جزءًا من أحلامنا في هذا النجاح الذي نشهده اليوم. لكم جميعًا أقدم باقات من الزُّهور، ولن تكفيها كلُّ ورود الأرض كي نُعبِّر عن عميق امتناننا.

فشكرًا لكم

فهرس المحتويات

المحتوى	الصفحة
الإهداء	أ
الشكر والتقدير	ب
فهرس المحتويات	ج
قائمة الجداول	هـ
قائمة الملاحق	و
الملخص باللغة العربية	ز
الملخص باللغة الإنجليزية	ح
الفصل الأول: خلفية الدراسة وأهميتها	1
1.1 المقدمة	1
2.1 مشكلة الدراسة	5
3.1 أسئلة الدراسة	7
4.1 أهداف الدراسة	7
5.1 أهمية الدراسة	8
6.1 التعريفات المفاهيمية والإجرائية لمصطلحات الدراسة	9
7.1 حدود الدراسة	9
الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة	11
1.2 الإطار النظري	11
1.1.2 الانهماك المعرفي (Cognitive Engagement)	11
2.1.2 الصلابة الأكاديمية (Academic Resilience)	20
3.1.2 الطلبة المتميزون	26
4.1.2 مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز	28
5.1.2 نظريات التميز	33
2.2 الدراسات السابقة	35
3.2 التعقيب على الدراسات السابقة	40

44	الفصل الثالث: المنهجية والتصميم
44	1.3 منهجية الدراسة
44	2.3 مجتمع الدراسة
45	3.3 عينة الدراسة
45	4.3 أدوات الدراسة
53	5.3 إجراءات الدراسة
53	6.3 المعالجة الإحصائية
54	الفصل الرابع: نتائج الدراسة ومناقشتها والتوصيات
54	1.4 عرض النتائج ومناقشتها
61	2.4 التوصيات
63	المصادر والمراجع
69	الملاحق

قائمة الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
1.	توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب مستويات متغيري الجنس والمرحلة الدراسية.	44
2.	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة.	45
3.	فقرات مقياس الانهماك المعرفي في ضوء آراء المحكمين، ونوع التعديل.	46
4.	معامل ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية لمقياس الانهماك المعرفي.	47
5.	فقرات مقياس الصلابة الأكاديمية في ضوء آراء المحكمين ونوع التعديل.	49
6.	معامل ارتباط الفقرات مع البعد والدرجة الكلية لمقياس الصلابة الأكاديمية.	50
7.	معاملات ثبات كرونباخ ألفا لمقياس الصلابة الأكاديمية وأبعاده.	52
8.	المُتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد مقياس الصلابة الأكاديمية لدى طلبة مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز، مرتبة تنازلياً.	55
9.	اختبار (Z-Test) للتحقق من وجود اختلافات في العلاقة بين الانهماك المعرفي والصلابة الأكاديمية باختلاف متغيرات (الجنس والمرحلة الدراسية).	59
10.	نتائج تحليل الانحدار البسيط للكشف عن القدرة التنبؤية للانهماك المعرفي في الصلابة الأكاديمية لدى طلبة مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز.	60

قائمة الملاحق

الصفحة	العنوان	رمز الملاحق
70	مقياس الانهماك المعرفي بصورته الأولى	أ
74	مقياس الصلابة الأكاديمية بصورته الأولى	ب
78	مقياس للكشف عن القدرة التنبؤية للانهماك المعرفي بالصلابة الأكاديمية لدى الطلبة المتميزين بصورته النهائية	ج
83	أسماء السادة المحكمين	د
85	الكتب الرسمية	هـ

المُلخَص

الْقُدْرَةُ التَّنْبُؤِيَّةُ لِلانْهْمَاكِ المَعْرِفِيِّ بِالصَّلَابَةِ الأكاديميَّةِ لدى الطَّلَبَةِ الْمُتَمَيِّزِينَ

بيان حمدان إبراهيم أبو عيشة

جامعة مؤتة، 2023

هدفت الدّراسة التعرفُ إلى القُدرة التَّنْبُؤِيَّةُ لِلانْهْمَاكِ المَعْرِفِيِّ بِالصَّلَابَةِ الأكاديميَّةِ لدى الطلّبة المُتَمَيِّزِينَ/ مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميّز في محافظة العقبة، والكشف عن الفروق في العلاقة بحسب مُتغيّري (الجنس والمرحلة الدّراسيَّة)، حيث تمّ تطوير مقياس الانهماك المَعْرِفِيِّ ومقياس الصَّلَابَةِ الأكاديميَّةِ، وجرى التّحقُّق من صدقهما وثباتهما، وتمّ تطبيقهما على عيّنة اختيرت بالطريقة الطبقيّة العشوائيّة، وتكوّنت العيّنة من (227) طالبًا وطالبةً من طلبة مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميّز في محافظة العقبة، وأظهرت النتائج أنّ مستوى الانهماك المَعْرِفِيِّ ومستوى الصَّلَابَةِ الأكاديميَّةِ جاء مُتوسّطًا، كما أظهرت النتائج أنّ الانهماك المَعْرِفِيِّ تنبأ في الصَّلَابَةِ الأكاديميَّةِ، حيث فسّر (43.6%) من الصَّلَابَةِ الأكاديميَّةِ، وأظهرت النتائج عدم وجود اختلاف في العلاقة بين الانهماك المَعْرِفِيِّ والصَّلَابَةِ الأكاديميَّةِ بحسب مُتغيّري الجنس والمرحلة الدّراسيَّةِ، وبناءً على نتائج الدّراسة تمّ الخروج ببعض التوصيات منها ضرورة عقد الدّورات التّربّيَّة المُتخصّصة التي تُسهم في رفع مستوى الانهماك المَعْرِفِيِّ لدى طلبة مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميّز في محافظة العقبة لما لها من أثرٍ على الصَّلَابَةِ الأكاديميَّةِ لديهم.

الكلمات المفتاحيّة: الانهماكُ المَعْرِفِيُّ، الصَّلَابَةُ الأكاديميَّةُ، الطَّلَبَةُ الْمُتَمَيِّزُونَ.

Abstract

The Predictive Ability of Cognitive Engagement with Academic Hardiness among “A+” Students

By: Bayan Hamdan Ibrahim Abu Aishah

Mu'tah University, 2023

The study aimed to identify the predictive ability of cognitive engagement with academic hardiness among outstanding students at King Abdullah II School for Excellence in Aqaba City, Jordan. And the relationship of this subject to the two variables (Gender & Educational Level). Thus, the cognitive engagement scale and the academic hardiness scale were developed, and their validity and reliability were verified. Then the two scales were applied to a random sample of (227) students from the King Abdullah II School for Excellence.

The results showed that the level of cognitive engagement and the level of academic hardiness were moderate. As well as, the study showed that cognitive engagement can predict academic hardiness. The cognitive engagement explained (43.6%) of academic hardiness, and the results showed that there is no difference in the relationship between cognitive engagement and academic hardiness according to the variables of gender and academic level.

Based on the results, some recommendations were made, including the necessity of holding specialized training courses in the school for teachers and students, this will enhance to raising the level of cognitive engagement among the students of the King Abdullah II School for Excellence, consequently, it will impact their academic solidity in a positive way.

Keywords: Cognitive Engagement, Academic Hardiness, Outstanding Students, A+ Students.

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

1.1 المقدمة

تُعَدُّ رعاية المُتميّزين أمرًا ضروريًا وليس ترفًا فكريًا، أو ممارسة تربويّة زائدة عن الحاجة، بل تُعَدُّ أمرًا ضروريًا وأساسيًا لأي مجتمع يطمح للتقدّم والتطوّر، فهي تُشكّل الشريان الرئيس والعصب الحيويّ لتحقيق التقدّم العلميّ والتكنولوجيّ، وتعزيز التنمية الشاملة والرفاهيّة الاجتماعيّة، ويتوجّب توفير الرعاية اللازمة لكلّ فردٍ في المجتمع، لتمهيد الطريق أمام جيلٍ من العلماء المُتميّزين، القادرين على حمل راية الأمانة والمساهمة الفعّالة في صياغة مستقبل أفضل للبشريّة.

وتتجلّى أهميّة رعاية المُتميّزين في تفجير قدرات الابتكار والإبداع التي تكمن في هذه العقول المميّزة، فالمُتميّزون يمثلون مصدرًا حقيقيًا للفكر الجديد والحلول الإبداعية التي تمنح حلًا للتحديات الكبيرة التي تواجه الأفراد، وتُعزّز رعاية المُتميّزين من روح التحدي والتطلّع للمستقبل في المجتمع، وتُعزّز الثقة بوجود جيلٍ جديدٍ من القادة والمُبتكرين القادرين على مواجهة التحديات بإبداع وإصرار، فالمُتميّزون هم أعلى ما في المصدر البشري؛ لأنهم قادة ومصابيح هداية، ولأنّ وجودنا مرتبط بوجودهم، لذلك فالعناية بهم هي عناية بطريق غير مباشر بالأجيال الآتية لا بالأجيال الحالية فقط (فخرو وغريب، 2023).

وبفضل ذكائهم العالي ومواهبهم الخاصّة، يُشكّل المُتميّزون رأس المال البشري الأساسي، ويتمتّعون بالقُدرة على الابتكار والقيادة، ممّا يجعلهم قادرين بشكل أكبر على فتح آفاقٍ جديدةٍ للتغلّب على التحديات التي يواجهونها في مجتمعهم، بالإضافة إلى ذلك يتميّزون بالقُدرة على تحفيز وإلهام الآخرين من حولهم، ممّا يُسهم في بناء بيئة تشجيعيّة للنمو والتطور الشامل، ويجد المُتميّزون في الرعاية والدعم الجيدين البيئة المثلى لتطوير مهاراتهم واستثمار إمكانيّاتهم بشكلٍ كاملٍ، ويُعزّز توفير المنصّات التعليميّة والفرص التطويريّة المناسبة لهؤلاء الأفراد من إمكانيّة تحقيقهم إنجازات استثنائية وإضافة قيمة فعّالة للمجتمع بأسره، إذ يُعدّ دعم المُتميّزين استثمارًا في

المستقبل، وضمانًا لاستمراريّة التقدّم والازدهار في كلّ ميادين الحياة (البقاعي، 2023).

وقد أولت الأمم العظيمة اهتمامًا بالغًا لهذه الفئة القيمة من الأفراد الذين يمثلون محور التقدّم والازدهار، ويسجّل تاريخ الإنسانيّة العديد من الأمثلة على حالات التفوّق التي أطلقت لها الأمم القديمة والحديثة معايير جديدة في مجالات العلم والفنّ والثقافة، فلقد استحوذ المُتميّزون على المكانة الرفيعة التي تستحقها إبداعاتهم ومساهماتهم الفدّة عبر مراحل التاريخ، حيث نجد بصماتهم في كتب العلم والفنون والأدب، فالمُتميّزين ليسوا فقط من العلماء والفنانين، بل يمتدّ تأثيرهم إلى مختلف الميادين، بما في ذلك القيادة السياسية وريادة الأعمال، ووجود هذه الفئة المُتميّزة يمنح المجتمع فرصة لاستثمار مقدراته وتحفيزها لتحقيق إنجازات تخدم الجميع، وعلى السُلطات والمؤسّسات العمل بجد لتوفير الدعم اللازم والبيئة الملائمة لتطوير مواهب هذه الشريحة المهمّة من المجتمع (Chi et al, 2018).

يُعدّ الانهماك في التعلّم أمرًا مهمًّا في العمليّة التعليميّة؛ لأنّ ذلك يُسهم في تحسين فهم الطّالب واستيعابه للمادّة التعليميّة والتحصيل بشكلٍ أفضل، ولأنّ انهماك الطّالب في عمليّة التعلّم يمكن أن يُؤثّر في أداء الطّالب الأكاديمي أثناء الاختبارات، فإنّ هذا الأمر يُعدّ من التحدّيات التربويّة المهمّة التي أولاها الباحثون والتربويون الاهتمام من أجل التغلّب على المشكلات والصعوبات التي تواجه الطلبة المُتميّزين، وقد نال موضوع الانهماك المعرفي في التعلّم اهتمامًا كبيرًا من الباحثين والدارسين في علم النفس التربوي والمعرفي (Ben-Eliyahu, Moore, Dorph & Schunn, 2018).

فالانهماك المعرفي هو الحالة الحرجة التي يجد فيها الطالب نفسه مستغرقًا بشكل كامل في عمليّة التعلّم، ويقوم بفهم المفاهيم بعمق، ويستطيع تحليل المعلومات بطريقة منهجية، وبناء تصوّرات فاعلة، وهذا النوع من الانهماك لا يأتي من دون جهد، بل يتطلّب تركيزًا واستمراريّة في التعلّم والتفكير الناقد (Liu, Zhang, Peng, Liu & Yang, 2023).

والاهتمام بتطوير مهارات الانهماك المعرفي يمثل مفتاحًا لتحقيق التفوق الأكاديمي وتحسين الأداء التعليمي للطلبة المتميزين؛ ولهذا السبب عكفت البحوث والدراسات في مجال علم النفس التربوي والمعرفي على استكشاف السبل والأساليب التي تُعزّز ذلك وتسهم في تطوير القدرات المعرفية للطلبة (Kumar, Vrontis & Pallonetto, 2023).

وظهرت العديد من التعريفات للانهماك المعرفي إذ عرّف على أنّه الجهد العقلي الذي يبذله المُتعلّم باستخدام إستراتيجيات معرفية، وهو الحالة النفسية للطالب والجهد الموجّه لإكمال المهمة التعليمية نحو تعلّم المعرفة، أو المهارة، أو فهمهما، أو إتقانهما، وهو دافعية المُتعلّم وقيامه بالجهد الأكاديمي والعقلي والقدرة على تطبيق إستراتيجيات حلّ المشكلات في المهام التي تُعزّز التعلّم (البقاعي، 2023).

ويُعرف أيضًا بأنّه الاستثمار النفسي للطالب والجهد المُوجّه نحو التعلّم، وهو مدى محاولة الطلبة في المهام الفكرية أو مقدار الجهد العقلي الذي يستخدمونه في أنشطة التعلّم، كالجهد الذي يبذله الطلبة في إكمال مُهمّة ما باستخدام المعرفة والإستراتيجية المعرفية (فخرو وغريب، 2023).

ويمثّل الانهماك المعرفي عنصرًا أساسيًا في عملية التعلّم والتطوير التعليمي، ويتيح للطلبة تحسين فهمهم واستيعابهم للمواد التعليمية بشكل أفضل، فعندما ينغمس الطلبة بشكلٍ كاملٍ في عملية التعلّم، يصبحون أكثر قدرة على التركيز والتحليل، ممّا يُعزّز قدرتهم على فهم المفاهيم والمعلومات، ويؤدّي الانهماك المعرفي إلى تحسين الأداء الأكاديمي للطلبة، فعندما يكونون مُنغمسين بشكلٍ كاملٍ في العملية التعليمية، يظهرون تحسّنًا ملحوظًا في نتائج الاختبارات والمهام، ويساعدهم على الفهم العميق للموضوعات في التفوق وتحقيق أفضل النتائج في مجالات دراستهم (عبد السلام، 2018).

ويُعزّز الانهماك المعرفي من قدرة الطلبة على التفكير بشكل ناقد وابتكاري، ويُمكّنهم من تحليل المعلومات بشكل أعمق وتطبيقها بطريقة مبتكرة، ممّا يساهم في تطوير مهاراتهم وقدراتهم في مجالات الدّراسة وخارجها، ويُظهر الانهماك المعرفي

أهميته الكبيرة في تحسين تجربة التعلّم وتعزيز أداء الطلبة في البيئات التعليمية المختلفة.

وتنتج الصّلابة من تفاعل الفرد مع مصادر التوتر، وتمثّل الصّلابة القدرة على التكيف والتحمل في مواجهة التحديات والظروف الصعبة، فهي تتطلب من الفرد تطوير إستراتيجيات ومهارات تمكنه من تحمل الضغوط والصعاب بفعالية، وتحويلها إلى فرص للنمو والتطور الشخصي، هذا وتُعزّز الصّلابة من قدرة الفرد على استعادة التوازن النفسي والعاطفي بسرعة بعد التوترات والضغوطات (Agasisti, Avvisati, Borgonovi & Longobardi, 2018).

فالصّلابة ليست مجرد صفة ثابتة، بل هي صفة يمكن تطويرها وتعزيزها عبر التدريب والتمرين، وبالتعامل السليم مع مصادر التوتر يستطيع الفرد تحسين قدرته على التكيف وتعزيز صموده في وجه التحديات، ومن الممكن أن تؤدي هذه القدرة إلى التكيف وتحسين الأداء وتحقيق نتائج أفضل في مختلف جوانب الحياة الشخصية والمهنية (Hwang & Shin, 2018).

والصّلابة الأكاديمية تمثّل إطاراً أساسياً لفهم تفاعل الطلبة مع التحديات الدراسيّة ومع مفهوم الفشل، وتتبنّق الصّلابة من مجموعة من المعتقدات التي يحملها الطالب عن نفسه وعن كيفية تفاعله مع محيطه الأكاديمي، وتبرز أهمية المشاركة الفاعلة بدلاً من الانعزال، والتحكّم بالوضع بدلاً من الشعور بالعجز، والتحدي بدلاً من اليأس، والمهم هو تركيز الصّلابة على قدرة الطلبة على التكيف مع الفشل الأكاديمي، حيث يظهر الطلبة الصامدون رغبة في تجاوز التحديات الصعبة، مع التزامهم بالأنشطة الأكاديمية وإدراكهم أنهم يمتلكون القدرة على تحسين أدائهم ونتائجهم الأكاديمية (Ye, Strietholt & Blömeke, 2021).

ويظهر دور الصّلابة بشكل خاصّ في قدرة الطلبة على التحمّل والثبات أمام الصعاب والفشل الأكاديمي المحتمل، فالطلبة الصامدون يظهرون إصراراً قوياً على التكيف مع التحديات الأكاديمية الصعبة والسعي نحو التحسين المستمرّ، كما يتعهدون بالتفاني في الأنشطة الأكاديمية، ويدركون تماماً بأنّ لديهم القدرة على التحكّم في أدائهم ونتائجهم الأكاديمية، وتُعدّ الصّلابة الأكاديمية صفة حيوية تسهم في نجاح

الطلبة في المجال الأكاديمي وتمكنهم من تحقيق إمكانياتهم الكاملة، وتُعزز الصلابة من قدرتهم على التكيف مع التحديات والضغوطات، وتساعدتهم في تحقيق النجاح والتفوق في مساراتهم التعليمية (Romano, 2021).

يمثل الانهماك المعرفي عنصراً أساسياً في الصلابة الأكاديمية لدى الطلبة المتميزين، حيث يتسمون بالقدرة على التركيز والالتزام الشديد بالمهمة الدراسية، ويظهرون استعداداً واستمرارية في التعلم، ويتمتعون بقدرة عالية على التحليل والتفكير النقدي، مما يسهم في تحقيقهم لأداء ممتاز وتفوقهم الأكاديمي في مجالات اختصاصهم.

2.1 مشكلة الدراسة

يُعدُّ المتميز ركيزة للحاضر والمستقبل والمنتج الرئيس للطاقات البشرية المؤهلة في عصر مليء بالتحديات والتغيرات، وأيَّ تقدُّم يصيب المجتمعات الإنسانية مرهون بمقدار الاهتمام بالتنمية البشرية للمتميز، الأمر الذي يقودنا للاهتمام بمعرفة التكوين النفسي له بوصفه عنصراً فعّالاً في تنمية المجتمع، وإذا ما خلت شخصيات المتميزين من دافع تكامل السلوك والكمالية، ومن معايير التنظيم السلوكي الموجب، فإن ذلك يؤدي إلى آثار سلبية على الدور الحيوي والمهم المناط بهم، مع التسليم أنَّ سلوك المتميز وما يمتلكه من سمات وخصائص تلعب دوراً في حلِّ ما يعترضه من مشكلات، فعندما يتعامل المتميز مع هذه المشكلات بطريقة فعّالة، فإنَّه يصل إلى حالة من الاتزان النفسي، أمَّا إذا سلك طُرُقاً غير فعّالة، فسوف تكون الآثار سلبية (البقاعي، 2023).

وبمراعاة أنَّ سلوك المتميز ومزاياه يمكن أن تلعب دوراً كبيراً في حلِّ المشكلات التي يواجهها، يصبح من الضروري أن يتعامل المتميز مع هذه المشكلات بطريقة فعّالة لتحقيق التوازن النفسي، وعندما يتبع طُرُقاً غير فعّالة، يمكن أن تكون النتائج سلبية وتؤثر سلباً على الأداء والمسؤوليات (زمام، 2018:3).

وأكد هوانج وشن (Hwang & Shin, 2018) أنَّ الانهماك في التعلم لدى الطلبة المتميزين يُعتبر مطلباً تربوياً ضرورياً وحاجة ملحة ينبغي توفيرها، ونتيجة

لنقص هذا الانهماك، تظهر العديد من المشكلات التي تُؤثر سلبًا على الأداء الدراسي والدافعية للطلبة، ويبدأ ذلك بضعف التحصيل الدراسي وانخفاض الدافعية، ويمتدّ إلى المشكلات السلوكية والمعرفية، وقد تتسبب هذه المشكلات في التسرّب من المدرسة والعديد من المشاكل الأخرى، ومن الملاحظ أنّ انهماك الطلبة في عملية التعلّم يُعدّ من بين أبرز التحدّيات التي يواجهها التربويون، فنسبة الطلبة الذين لا يندمجون في عملية التعلّم ويعانون من نقص في الانهماك وصلت إلى 25%، وتشير الإحصائيات إلى أنّ هذه النسبة تتجاوز 66% في بعض الحالات، بين الطلبة العاديين، وهذا ليس فقط خاص بالعاديين، بل قد يكون أيضًا لدى المُتميّزين ولو بنسبة أقل.

وتبيّن بعد مراجعة الأدب التربوي والدراسات السابقة أنّ للصّلبة الأكاديمية دورًا فعّالًا في تحسين مستوى التحصيل الدراسي للطلاب، فالطلبة الذين يتمتعون بالصّلبة الأكاديمية يظهرون تفوقًا في الأداء الدراسي وتحقيق نتائج أفضل في مختلف المواد والمجالات الدّراسية، كما تُعزّز الصّلبة الأكاديمية التأثير الإيجابي على الطلبة أثناء تعاملهم مع الضغوط والتحدّيات التي قد تواجههم في بيئة التعلّم، فهي تمنحهم القدرة على التحمل والتكيف مع الظروف الصعبة وتحفيزهم لتحقيق النجاح رغم التحدّيات. وبحسب اطلاع الباحثة فقد تبيّن أنّ الدّراسات السابقة في الانهماك المعرفي والصّلبة الأكاديمية قد تناولت المرحلة العمرية المتقدمة - طلبة الجامعات - ولم تُولِ اهتمامًا للمرحلة العمرية المُبكّرة من حياة الطالب وبالأخصّ فئة الطلبة المُتميّزين في هذه المرحلة، لذلك من الضروري هنا دراسة الانهماك المعرفي لدى الطلبة المُتميّزين، والعمل على تنميتها لديهم، والكشف عن قدرته التنبؤيّة بالصّلبة الأكاديمية.

ونظرًا لندرة الدّراسات العربية بصفة عامّة والأردنية بصفة خاصّة التي تناولت موضوع الانهماك المعرفي والصّلبة الأكاديمية، وكذلك قلة الدّراسات الأجنبية التي تناولت مُتغيّرات الدّراسة معًا، ممّا جعل ذلك من مُسوّغات دراسة هذه المشكلة وضرورة الوقوف على مستويات الانهماك المعرفي والصّلبة الأكاديمية والقدرة التنبؤيّة للانهماك المعرفي بالصّلبة الأكاديمية لدى الطلبة المُتميّزين.

3.1 أسئلة الدراسة

تسعى هذه الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما مستوى الانهماك المعرفي لدى طلبة مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز في محافظة العقبة؟
2. ما مستوى الصلابة الأكاديمية لدى طلبة مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز في محافظة العقبة؟
3. هل تختلف العلاقة بين الانهماك المعرفي والصلابة الأكاديمية لدى طلبة مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز باختلاف الجنس (ذكر، أنثى)، والمرحلة الدراسية (أساسي، ثانوي)؟
4. ما مقدار ما يُفسره الانهماك المعرفي من الصلابة الأكاديمية لدى طلبة مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز في محافظة العقبة؟

4.1 أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى:

1. التعرف إلى مستوى الانهماك المعرفي لدى طلبة مدرسة عبد الله الثاني للتميز في محافظة العقبة.
2. التعرف إلى مستوى الصلابة الأكاديمية لدى طلبة مدرسة عبد الله الثاني للتميز في محافظة العقبة.
3. الكشف عن الفروق في العلاقة بين الانهماك المعرفي والصلابة الأكاديمية بحسب متغيري (الجنس والمرحلة الدراسية) لدى طلبة مدرسة عبد الله الثاني للتميز.
4. الكشف عن القدرة التنبؤية للانهماك المعرفي بالصلابة الأكاديمية لدى طلبة مدرسة عبد الله الثاني للتميز في محافظة العقبة.

5.1 أهمية الدراسة

تأتي أهمية الدراسة من جانبين أساسيين: الأهمية النظرية، والأهمية التطبيقية.
الأهمية النظرية

1. تكمن الأهمية النظرية لهذه الدراسة من خلال أهمية متغيراتها لمجتمع الطلبة المتميزين؛ إذ إنها تناولت متغيرات ذات علاقة بالاستمرار والحفاظ على تميز الطلبة في مدارس عبد الله الثاني للتميز بالحياة العامة للطلبة، وهما الانهماك المعرفي والصّلاية الأكاديمية وتأثيرهما في عمليتي التعليم والتعلم.
2. إثراء المعرفة النظرية في مفهوم الانهماك المعرفي كمفهوم حديث نسبياً والنظريات التي فسّرت هذا النوع من الانهماك؛ وذلك لندرة الدراسات في حدود علم الباحثة، والتي تناولت هذا النوع من الانهماك وعلاقته بالصّلاية الأكاديمية.
3. تُشكّل هذه الدراسة النواة للعديد من الدراسات والبحوث الأخرى في المستقبل، إذ من المتوقع أن تكون هذه الدراسة إطاراً نظرياً معرفياً خاصاً بمتغيراتها.

الأهمية التطبيقية

1. نتائج هذه الدراسة التي سيتم التوصل إليها قد تساعد مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز على أبعاد الصّلاية الأكاديمية والانهماك المعرفي، واللدان لهما الأثر المباشر على الأداء الأكاديمي لدى الطلبة المتميزين.
2. تُزوّد هذه الدراسة كافة الجهات التعليمية بمعلومات عن أهمية الانهماك المعرفي ومفهوم الصّلاية الأكاديمية ودورها في نجاح الطلبة وزيادة تفوقهم.
3. أيضاً تبرز أهمية الدراسة في تقديم مقياسين وهما: مقياس الانهماك المعرفي ومقياس الصّلاية الأكاديمية، واللدان يتوفّر فيهما دلالات مقبولة من الصدق والثبات على البيئة الأردنية للطلبة المتميزين؛ إذ من المتوقع أن يفيد طلبة البحث العلمي والدراسات العليا من نتائج الدراسة في بحوثهم المستقبلية.
4. يتوقع أن تفتح الدراسة مجالاً لأبحاث ودراسات جديدة مرتبطة بالمتغيرات الحالية ومدى تأثيرها في المتغيرات النفسية والتربوية والتعليمية على الطلبة المتميزين.

5. الاستفادة من نتائج ومقترحات الدراسة في تصميم برامج تنمية وإرشادية تتناول الانهماك المعرفي وعلاقته بالصّلاية الأكاديمية والتي تنعكس على الأداء الأكاديمي للطلبة المتميّزين.

6.1 التّعريفات المفاهيمية والإجرائية لمُصطلحات الدراسة

تضمّنت الدراسة المُصطلحات الآتية:

الانهماك المعرفي (Cognitive engagement):

المدى الذي يصل فيه الطلبة إلى الاهتمام وبذل الجهد العقلي في مهام التعلّم من استخدام الإستراتيجيات المعرفية لإكمال المهمة التعليمية (Chapman, 2002). ويعرف إجرائياً بأنه: الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب على المقياس المستخدم في الدراسة الحالية.

الصّلاية الأكاديمية (Academic Hardiness):

قدرة الطالب على مواجهة التحديات الأكاديمية وإدراكه بأنّ لديه القدرة على تحقيق أهدافه الأكاديمية، واستعداده لتقديم تضحيات شخصية للتفوق الأكاديمي. (Benishek, Feldam, Shipon, Mecham, & Lopez, 2005).

وتعرف إجرائياً بأنّها: الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الصّلاية الأكاديمية المستخدم في الدراسة الحالية.

الطلبة المتميّزون

يعرّف الصوص (2009) الطلبة المتميّزين بأنهم "فئة من الطلبة يتميّزون عن أقرانهم العاديين بقدرات ومهارات عالية، وكذلك في الميول والاتّجاهات، ويحصل الطالب المتميّز عادة على تقدير مرتفع في المواد الدّراسية التي يقوم بدراستها".

7.1 حُدود الدراسة:

تم تطبيق الدراسة ضمن الحدود الآتية:

– الحدود البشرية: تم تطبيق الدراسة على طلبة مدرسة عبد الله الثاني للتميّز في محافظة العقبة.

- الحُدود الزمانيّة: طبقت الدّراسة الحاليّة في الفصل الدراسي الأوّل من العام الدراسي (2023_2024م).
- الحُدود المكانيّة: تم تطبيق الدّراسة في مدرسة عبد الله الثاني للتميّز التابعة لمديرية قصبة العقبة في محافظة العقبة في الأردنّ.
- الحُدود الموضوعيّة: يتحدد تعميم نتائج هذه الدّراسة في ضوء ما تتمتع به مقياسي الدّراسة من خصائص سيكومترية تتمثل بصدق وثبات أدواتها وموضوعية استجابات أفراد عيّنة الدّراسة على المقياسين، ومدى تمثيل عيّنة الدّراسة لمجتمعها.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

تمهيد

قامت الباحثة في هذا الفصل باستعراض الأدب النظري والأدبيات ذات الصلة بموضوع دراستها، حيث استعرضت في الجزء الأول موضوع الانهماك المعرفي والصلابة الأكاديمية والطلبة المتميزين، وفي الجزء الثاني من هذا الفصل قامت بعرض الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة.

1.2 الإطار النظري

1.1.2 الانهماك المعرفي (Cognitive Engagement)

الانهماك المعرفي يُعتبر عاملاً أساسياً في عملية التعلم والتعليم، وفيه يقوم الطلبة بالاستثمار النفسي في التعلم، ويشمل هذا الاستثمار استخدام إستراتيجيات متنوعة تتيح للطلبة تحقيق فهم عميق ومستدام للمواد التعليمية، بغض النظر عن الإستراتيجيات التعليمية المستخدمة، وتظهر الأبحاث أنّ نوعية الانهماك المعرفي يلعب دوراً حاسماً في تحقيق النجاح الأكاديمي، وتعتمد المبادئ الجيدة للتعليم على الجودة المعرفية للمشاركة، وهذا يشمل التفاعل النشط والتواصل بين الطلبة والمدرسين (عبد السلام، 2018).

ويتيح الانهماك المعرفي الانخراط العميق للطلبة في تحقيق فهم عميق للمفاهيم والمواد التعليمية وزيادة مستوى الإنجاز الأكاديمي، ولزيادة الانهماك المعرفي، يجب على الطلبة التحول من مجرد معالجة المعلومات بشكل سطحي إلى البحث عن المعنى والتفكير العميق، وهذا النوع من المعالجة يمكن أن يؤدي إلى تفاعل فعال مع المواد التعليمية وتعزيز فهمها، كما يُعزز الاهتمام بالمشاركة المعرفية العميقة من نتائج التعلم المعرفي والأكاديمي على المدى الطويل (رضاب، 2022).

مفهوم الانهماك المعرفي

الانهماك المعرفي يُعتبر مفهوماً مهماً في مجال التعلم والتعليم، ويشير إلى مستوى التفاعل الذهني والاستفادة العقلية التي يشهدها الفرد أثناء مشاركته في عمليات

التعلُّم واستيعاب المعرفة، ويرتبط بالاستفادة الفعَّالة من المواد التعليمية والمعلومات بما يمكنها من تعزيز فهم الفرد وتطوير مهاراته وقدراته العقلية.

وعرّف فاخرو وغريب (Fakhrou & Ghareeb, 2023) الانهماك المعرفي بأنه جهد عقلي يبذله الطالب لاستخدام إستراتيجيّات تعلُّم محددة تساعد على إنجاز مهامه وتحقيق النجاح الأكاديمي.

كما عرفه بقيعي (2023) بأنّه مفهوم يرتبط بمدى رغبة وقدرة الطلبة على المشاركة الفعَّالة في عمليات التعلُّم، ويشمل هذا المفهوم مستوى الجهد الذي يرغب الطلبة في استثماره في العمل على مهمة التعلُّم ومدى تقانيهم واستمراريتهم في تنفيذ المهام التعليمية، ويتم قياسه من خلال عدة مؤشّرات مثل إكمال الواجبات المنزلية، والحضور الصفّي، والمشاركة في الأنشطة الخارجية، والمشاركة في المناقشات الصفية، ومدى تفاعل الطلبة مع المُعلِّمين، ومدى تحفيزهم خلال العمليّات التعليمية. وعرف البقاعي (2023) الانهماك المعرفي على أنه الجهد الذهني الذي يبذله الطالب أثناء مشاركته في عملية التعلُّم، وقدرته على التركيز والتفكير بعمق والاستيعاب الجادّ للمعلومات، وتتعلّق بالأساليب ما وراء المعرفيّة، والتي تتضمن إدراك الطلبة لتعلمهم، واستخدام تقنيات التعلُّم، ومراقبة وتقييم تعلمهم، بالإضافة إلى استخدام الذاكرة.

كما وعرف هيو ولو (Hew & Lo, 2020) الانهماك المعرفي بأنه حالة تركيز واهتمام مُكثّف بمهمّة التعلُّم، ممّا يؤدي إلى الأداء الجيّد والرّضا عن التعلُّم. وأضاف رضاب (2022) أنّ الانهماك المعرفي حالة نفسية يبذل فيها الطلبة الكثير من الجهد لفهم موضوع ما بشكل حقيقي، واستمرار الطلبة في الدّراسة فترة طويلة من الزمن؛ ممّا يؤدي إلى التعلُّم العميق والفهم والحفظ.

وعرف الانهماك الأكاديمي بأنّه الجهد الموجّه نحو المعرفة والمهارة لإتقانها وفهمها وتطبيق استراتيجيّة حل المشكلات بهدف تحسين فهم الطلبة للمواد وزيادة تحفيزهم لإستمرارية التعلُّم والتطور الأكاديمي (طربية، 2016).

وأورد الحربي (2015) أنّ الانهماك المعرفي يحدّد على أنه مقياس لمدى تحفيز الطالب للتعلُّم، حيث يقيس مدى رغبة الطالب في البحث عن المعرفة والتفاني في

استكشاف المواد التعليمية، وهو القدرة على استخدام إستراتيجيات فعّالة لتسهيل وتعزيز التعلم وتحديد الطرق المثلى لفهم واستيعاب المعرفة.

كما يتم تعريفه على أنه حالة نفسية يظلّ فيها المتعلّمون مُتحمّسين ومُستعدّين لمحاولة فهم جزء من المعرفة ووضعها موضع التنفيذ، ويمتدّ إلى الطريقة التي يحاول بها المتعلّمون تجاوز المتطلبات ومواجهة التحديات، ويبدأ بالمشاركة العاطفية (الرغبة في التعلّم)، والمشاركة السلوكية (اتباع القواعد وإنهاء الواجبات في الوقت المحدد)، والمشاركة الاجتماعية (التفاعل بنشاط مع المعلمين)، وتنتهي بالمشاركة المعرفية (تطوير التفكير النقدي وحل المشكلات) (Huang, Huang, & Chang, 2022).

وقد حدّد كلارك (Clarke) أربعة أشكال رئيسة للتعلم المرتبط معرفيًا على النحو الآتي (Li et al., 2021):

- يصف التعلم المنظم ذاتيًا قدرة المتعلّمين على فهم وإدارة بيئة التعلم، من خلال تحديد أهداف واضحة وإدارة الوقت.
- التركيز على المهمة، أو التركيز على المهام، ويشير إلى أولوية إنجاز المهام بحلول الموعد النهائي لتحقيق نتائج الخطة.
- تتضمن إدارة الموارد والمواد الخارجية التي يستخدمها المتعلّمون لتحسين عملية التعلم الخاصة بهم .
- يُركّز المتلقون على المفهوم القائل بأنه يمكن تحسين أداء المتعلّمين من خلال التعلم من تعليقات المعلمين.

مُكوّنات الانهماك المعرفي

يتضمّن الانهماك المعرفي مُكوّنات مختلفة تساهم في مشاركة الطالب الأنشطة والفعّالة في عملية التعلم، وتشمل هذه المكونات (Liu et al., 2020؛ Bukaiei, 2023؛ Hew & Lo, 2020):

1. الاهتمام والتحفيز: يبدأ الانهماك المعرفي باهتمام الطالب بالموضوع، حيث يلعب الدافع دورًا حاسمًا في استمرارية المشاركة في التعلم، فعندما يكون الطلبة مُهتمين بموضوع ما ويملكون دافعية للتعلم، فمن المرجّح أن ينخرطوا معرفيًا.

2. الجهد والمثابرة: يتطلب الانهماك المعرفي الجهد والمثابرة جهداً وإصراراً مستمرّاً، حيث يحتاج الفرد للاستثمار الجاد للوقت والجهد لفهم واستيعاب المواد الدّراسيّة بشكلٍ كاملٍ، فالجهد يُعبّر عن الرغبة في استخدام الموارد الذهنية في سبيل التعلّم، بينما تعني المثابرة القدرة على الاستمرار في التركيز والتفاني في إكمال مهمة معيّنة أو تحقيق هدفٍ مُعيّن.
3. المعالجة العميقة: المعالجة العميقة هي عنصرٌ أساسيٌّ في الانهماك المعرفي وهو ينطوي على معالجة المعلومات وتنظيمها بشكلٍ فعّالٍ، وإجراء الاتّصالات، والسعي إلى فهم أعمق للموضوع، وتتجاوز المعالجة العميقة الحفظ بالمستوى السطحي.
4. التفكير الناقد: يستخدم المتعلّمون المشاركون مهارات التفكير الناقد، ويتضمّن ذلك القدرة على تحليل المعلومات وتقييمها وتجميعها، ويساعد التفكير الناقد الطلبة على التشكيك في الافتراضات، والنظر في وجهات نظر بديلة، والتوصّل إلى استنتاجات.
5. التنظيم الذاتي: يتضمّن الانهماك المعرفي التنظيم الذاتي، وهو القدرة على مراقبة عملية التعلّم الخاصّة بالفرد والتحكّم فيها، ويتضمن ذلك تحديد الأهداف وإدارة الوقت بفعّالية وتعديل إستراتيجيّات التعلّم بناءً على التقدم والملاحظات.
6. المشاركة النشطة: يشارك المتعلّمون المشاركون بفعّالية في عملية التعلّم، ويشاركون في المناقشات، ويطرحون الأسئلة، ويطلبون التوضيح، ويتعاونون مع أقرانهم وبالتالي تُعزّز المشاركة النشطة فهمًا أعمق للمادّة.
7. ما وراء المعرفة: يشير ما وراء المعرفة إلى التفكير في طريقة تفكير الطالب، وغالبًا ما يكون المتعلّمون المندمجون يتمتعون بقدرات ما وراء معرفيّة، ويتأمّلون في عملية التعلّم الخاصّة بهم، ويقيمون فهمهم، ويجرون التعديلات حسب الحاجة، ويُعزّز ما وراء المعرفة الوعي الذاتي ونتائج التعلّم.
8. إستراتيجيّات التعلّم الفعّالة: يستخدم الطلبة المنخرطون إستراتيجيّات تعلم فعّالة مُصمّمة خصيصًا للمهمّة التي بين أيديهم، قد تتضمن هذه الإستراتيجيّات

تلخيص المعلومات، وعمل خرائط المفاهيم، واستخدام أدوات التذكر، والتدرب على استرجاع المعلومات.

9. حلّ المشكلات: يُعدّ حلّ المشكلات عنصراً أساسياً في الانهماك المعرفي، فالمُتعلمون المشاركون على استعداد لمعالجة المشكلات الصعبة والبحث عن الحلول، ويتعاملون مع العقبات كفرص للتعلّم.

10. التحفيز الجوهري: يرتبط التحفيز الداخلي، الذي يأتي من داخل الفرد، بالانهماك المعرفي، عندما يجد المُتعلمون المعنى والقيمة الشخصية فيما يدرسون، فمن المرجّح أن ينخرطوا معرفياً.

تعمل مُكوّنات المشاركة المعرفيّة معاً لخلق تجربة تعليمية فعّالة وثرية، عندما ينخرط الأفراد بشكل نشط ومعرفي، فإنهم يحققون فهماً عميقاً واحتفاظاً طويل الأمد بالمعرفة، وتُعزّز هذه المُكوّنات من تفاعل الفرد مع المعرفة، وتشجّع على استمرارية التعلّم مدى الحياة.

أهمية الانهماك المعرفي

يُعدّ الانهماك المعرفي عاملاً مهماً في زيادة دافعيّة التعلّم، حيث يؤدي إلى زيادة الاهتمام بالتعلّم والرغبة في تحقيق الأهداف التعليميّة، كما ويرتبط الانهماك المعرفي بتحسين الأداء الأكاديمي، حيث يؤدي إلى تحسين قدرات التعلّم والفهم والحفظ، وبالتالي تعزيز التحصيل الدراسي وزيادة معدلات النجاح في الاختبارات والامتحانات، إذ إنّ الانهماك المعرفي يُشجّع على معالجة المعلومات بشكلٍ عميقٍ ومُستدامٍ، وهذا يعني أنّ الأفراد يسعون لفهم المواد التعليميّة بعمق، وذلك بتحليلها واستنتاج المعاني الأساسيّة، وبناءً على هذا الفهم يمكنهم تطبيقها بفعّالية في مختلف السياقات (الحربي، 2015).

وأورد بقيعي (2023) أنّ الانهماك المعرفي يُعزّز مهارات التفكير الناقد، ويُشجّع على تطويرها وصقلها من خلال التحليل النشط للمعلومات، وتقييم الأدلة، والنظر في وجهات نظر مختلفة، ويعزّز تطبيق ونقل المعرفة والمهارات إلى سياقات مختلفة، فعندما ينخرط الأفراد بنشاط في التعلّم وحل المشكلات، يمكن أن يُطوّروا فهماً أعمق يمكن نقله وتطبيقه في مواقف الحياة الواقعيّة، بالإضافة إلى ذلك، فإنّ العديد من

الأنشطة الجذابة معرفيًا، مثل المناقشات الجماعية أو المشاريع التعاونية، تتضمن العمل مع الآخرين، وهذا يعزز تطوير مهارات التعاون والتواصل، حيث يتعلم الطلبة التعبير عن أفكارهم، والاستماع إلى الآخرين، والمشاركة في حوار بناء.

ويشجع الانهماك المعرفي على تحفيز الفضول والاستقلالية، فعندما يشعر الأفراد بالمتعة والاهتمام بالموضوع، يصبحون أكثر استعدادًا لاستكشافه بشكل أعمق والبحث عن إجابات على أسئلتهم بأنفسهم؛ مما يُعزز من ثقة الطلبة بأنفسهم ويجعلهم قادرين على اكتشاف قدرتهم على فهم وتحليل المعلومات بشكل مُستقل، ويصبحون أكثر استقلالية في التعلم وأكثر ثقة في قدرتهم على مواجهة تحديات جديدة، بالإضافة إلى أنَّ الأفراد الذين يشاركون معرفيًا يكونون أكثر إنتاجية في أنشطتهم، إذا كانوا يستثمرون وقتهم وجهدهم في فهم المواد واستيعابها، فإنَّ ذلك يُمكنهم من تحقيق نتائج أفضل وبشكل أكثر فعالية (Fakhrou & Ghareeb, 2023).

العوامل المؤثرة في الانهماك المعرفي

ذكر بوكايي (Bukaiei, 2023) أنَّ العديد من العوامل تؤثر في الانهماك المعرفي كخصائص المهمة التعليمية التي تلعب دورًا مهمًا، وتزيد المهام التعليمية المثيرة للتحدي في الانهماك المعرفي، بالإضافة إلى العوامل الشخصية التي لها دور مهم أيضًا حيث يزيد الشعور بالكفاءة الذاتية والاهتمام بالتعلم من الانهماك المعرفي، وتلعب البيئة التعليمية دورًا مهمًا في ذلك، وتزيد البيئات التعليمية الداعمة والمُشجعة من الانهماك المعرفي، وتؤثر المعرفة والخبرات الحالية للمُتعلمين على المشاركة، فعندما تعتمد المعلومات الجديدة على ما يعرفونه بالفعل، فمن المُرجح أن يتفاعلوا معها وبالتالي يزداد الانهماك المعرفي لديهم.

وأكد رضاب (2022) أنَّ الانهماك المعرفي ومستوى المشاركة النشطة والهادفة في التعلم، تتأثر بعوامل مختلفة، وتختلف هذه العوامل من طالب لآخر، ومن سياق إلى آخر، وتشمل الفائدة والملاءمة عندما يجد المُتعلمون أنَّ الموضوع مُثير للاهتمام وذو صلة بحياتهم أو أهدافهم؛ مما يجعلهم ينخرطون معرفيًا، بالإضافة إلى التحفيز حيث يمكن للحافز الجوهري الذي يأتي من الاهتمام الشخصي والشعور بالإنجاز أن يُعزز الانهماك المعرفي، وتلعب المُحفزات الخارجية مثل المكافآت أو الدرجات دورًا،

ولكن الدوافع الداخلية تميل إلى أن تكون أكثر استدامةً، وتلعبُ الكفاءة المدركة دوراً في انخراط المُتعلِّمين معرفياً، وذلك عندما يعتقدون أنَّ لديهم المهارات والقدرات اللازمة للنجاح في المهمة؛ فإنَّ ذلك يُعزِّز المشاركة، ويؤثِّر مستوى التحدي في المهام التي تحقق التوازن بين كونها سهلة للغاية وصعبة للغاية في تعزيز الانهماك المعرفي، فالمهام السهلة للغاية يمكن أن تؤدي إلى الملل، في حين أنَّ المهام الصعبة للغاية يمكن أن تؤدي إلى الإحباط، كما وتؤثِّر طرق التدريس الفعَّالة وبيئة التعلُّم الدَّاعمة وحماس المُعلِّم بشكلٍ إيجابيٍّ على المشاركة المعرفية، ويمكن للمُعلِّمين الذين يظهرون الاهتمام بتعلُّم الطلبة تعزيز الدافعية.

وأضاف عبد السلام (2018) أنَّ المعايير الثقافية والتوقعات الاجتماعية وتأثير الأقران يؤثِّران في المشاركة المعرفية، حيث تمنح بعض الثقافات قيمة أعلى للتعليم، ممَّا قد يؤثِّر على التحفيز، كما يؤدي استخدام التكنولوجيا وموارد الوسائط المتعددة إلى تعزيز المشاركة، خاصَّة بين المواطنين الرقميين الذين اعتادوا على التعلُّم التفاعلي والمرئي، وتؤثِّر الحالة العاطفية للمُتعلِّمين، مثل الحالة المزاجية ومستويات التوتر، على المشاركة المعرفية، ويمكن للمشاعر الإيجابية مثل الفضول والاهتمام أن تُعزِّز المشاركة، بينما قد تعيقها المشاعر السلبية، ويمكن لمهارات الإدارة والتنظيم الفعَّالة للوقت أن تدعم المشاركة المعرفية، فمن المُرجَّح أن ينخرط المُتعلِّمون الذين يخطِّطون لوقت دراستهم ويحددون الأولويات في عملية تعلُّم ذات معنى.

ومن المهم أن ندرك أنَّ هذه العوامل مترابطة، وأنَّ المُتعلِّمين فريدون في استجاباتهم لها، ويأخذ المُعلِّمون والمُصمِّمون التعليميون الفعَّالون في الاعتبار هذه العوامل لإنشاء تجارب تعليمية جذَّابة تلبي احتياجات ودوافع المُتعلِّمين.

النظريَّات المُفسِّرة لِّلانهماكِ المعرفيِّ

نظريَّةُ تقريرِ المصيرِ

نظريَّةُ تقريرِ المصيرِ هي نظريَّةُ راسخةٌ في مجالات علم النفس والتعليم والتي تركز على الدوافع البشريَّة وتأثيرها على السُّلوك والمشاركة، وتؤكد (Liu et al., 2020) على الاحتياجات النفسية الأساسية الثلاثة وفق الآتي:

1. الاستقلالية: تشير الاستقلالية إلى حاجة الأفراد لتجربة شعور بالاختيار والتحكم وتقرير المصير في أفعالهم وقراراتهم، وفي سياق التعلم يشارك المتعلمون الذين لديهم درجة من الاستقلالية؛ لأنهم يشعرون أنهم قادرون على التحكم في عملية التعلم الخاصة بهم والاختيارات حول الموضوعات أو الأساليب ووتيرة التعلم.
 2. الكفاءة: تعكس الكفاءة الحاجة إلى الشعور بالقدرة والفعالية في أنشطة الفرد، عندما يؤمن المتعلمون بقدرتهم على النجاح، ويرون التقدم في تعلمهم يصبحون أكثر مشاركة، ويمكن تعزيز الشعور بالكفاءة من خلال التحديات المناسبة، والتغذية الراجعة البناءة، وفرص تنمية المهارات.
 3. الارتباط: الارتباط يتعلق بالحاجة إلى التواصل الاجتماعي والشعور بالانتماء وينخرط المتعلمون عندما يشعرون بالارتباط مع أقرانهم ومعلميهم والموضوع، ويمكن لبيئة التعلم الداعمة والشاملة أن تُعزز الشعور بالارتباط.
- عندما يتم تلبية هذه الاحتياجات النفسية الثلاثة، يكون المتعلمون أكثر تحفيزاً جوهرياً، مما يعني أنهم ينخرطون في التعلم من أجل الرضا المتأصل الذي يجلبه وليس فقط من أجل المكافآت أو الضغوط الخارجية، ويؤدي هذا الدافع الجوهري إلى مستويات أعلى من المشاركة المعرفية، والمشاركة النشطة، واستعداد أكبر لاستثمار الجهد في مساعيهم التعليمية.

نظرية التدفق

نظرية التدفق، المعروفة باسم سيكولوجية التجربة المثالية، تم تطويرها بواسطة ميهالي سيكسزنتميهالي (Mihaly Csikszentmihalyi)، وهي ذات صلة بشكل خاص بفهم المشاركة المعرفية في الأنشطة المختلفة، بما في ذلك التعلم، ويُعد التدفق حالة عقلية تتميز بالتركيز العميق، والاستيعاب الكامل للنشاط، والشعور بالتحكم السهل، عندما يكون الأفراد في حالة من التدفق، فإنهم غالباً ما يفقدون إحساسهم بالوقت ويشعرون بإحساس متزايد بالمتعة والرضا، ويحدث التدفق عندما يكون هناك توازن بين مستوى التحدي للمهمة ومستوى مهارة الفرد، وإذا كان التحدي منخفضاً جداً بالنسبة لمستوى مهارة الشخص، فقد يؤدي ذلك إلى الملل، وإذا كان التحدي مرتفعاً جداً، فقد يؤدي ذلك إلى القلق، ويحدث التدفق في المكان المناسب، حيث تتوافق

مستويات التحدي والمهارة بشكل جيد، كما ويحدث التدفق عندما يكون لدى الأفراد أهداف واضحة، ويتلقون تعليقات فورية حول التقدم الذي يحرزونه، ويفقد الأفراد الوعي الذاتي، فهم منغمسون تمامًا في المهمة ولا ينشغلون بالأفكار المتعلقة بأنفسهم أو الأحكام الخارجية، ويعتبر التدفق تجربة تلقائية، مما يعني أنها مجزية في جوهرها، وينخرط الأفراد في الأنشطة من أجل الاستمتاع بالنشاط نفسه، وليس فقط من أجل المكافآت الخارجية (Huang, Huang, & Chang, 2022).

وتتوافق نظرية التدفق مع المفهوم القائل بأن المشاركة المعرفية تكون في أعلى مستوياتها عندما يتطابق مستوى التحدي مع مستوى مهارة المتعلم، وفي التعليم هذا يعني أنّ المهام والأنشطة يجب أن تكون صعبة بشكلٍ مناسبٍ للحفاظ على اهتمام المتعلم ومشاركته، ويتم تسهيل المشاركة المعرفية عندما يجد المتعلمون أنّ عملية التعلم ممتعة ومرضية، فخلق بيئة تعليمية تُعزز المتعة والمشاعر الإيجابية يمكن أن يُعزز المشاركة المعرفية.

وتقدم نظرية التدفق رؤى قيمة حول كيفية تحقيق الأفراد لحالة عالية من المشاركة المعرفية عندما ينغمسون بالكامل في تجربة تعليمية مليئة بالتحديات، ويمكن للمُعَلِّمين تصميم أنشطة وبيئات تعليمية تُعزز التدفق، مما يؤدي في النهاية إلى تحسين جودة التعلم والمشاركة، وتشير نظرية التدفق إلى أنّ المشاركة تحدث عندما يكون المتعلمون في حالة من التدفق تتميز بالتركيز الشديد (Huang, Huang, & Chang, 2022).

النظرية المعرفية الاجتماعية

نظرية التعلم الاجتماعي، تم تطويرها بواسطة ألبرت باندورا (Albert Bandura) وتؤكد على أهمية التفاعلات الاجتماعية والتعلم بالملاحظة في التطور المعرفي والسلوكي للطلبة، وتسُلط النظرية المعرفية الاجتماعية الضوء على الدور المهم لمراقبة وتقليد سلوكيات الآخرين ومواقفهم وردود أفعالهم العاطفية، وينظر المتعلمون إلى قدوة أو أقرانهم أو المعلمين كمصادر للتوجيه والتعلم، وتفترض النظرية أنه يمكن تحفيز الأفراد ومشاركتهم من خلال التعزيز الاجتماعي، ويتضمن ذلك تلقي الثناء أو الاستحسان أو التشجيع أو حتى النقد من الآخرين استجابةً لسلوكهم أو

جهودهم التعليمية، وأحد المفاهيم المركزية في النظرية المعرفية الاجتماعية هي الكفاءة الذاتية، والتي تشير إلى إيمان الفرد بقدرته على أداء مهمة مُحددة أو تحقيق هدف مُعين، وترتبط الكفاءة الذاتية العالية بزيادة التحفيز والمشاركة المعرفية؛ لأنّ الأفراد الذين يؤمنون بقدراتهم هم أكثر عرضة لبذل الجهد والمثابرة في مواجهة التحديات، وتُفترض نظرية باندورا أنّ السلوك البشري والإدراك والبيئة تتفاعل في دورة مستمرة، وتؤثر معتقدات الناس والعمليات المعرفية على سلوكياتهم، والتي بدورها تؤثر على بيئتهم وخبراتهم، وتؤكد النظرية المعرفية الاجتماعية على الطبيعة الاجتماعية للتعلم وتسلط الضوء على تأثير التفاعلات الاجتماعية والنمذجة والتعزيز على المشاركة المعرفية، فالمُتعلمون ليسوا أفرادًا مُعزولين، بل مشاركون نشطين في سياق اجتماعي، ويمكن أن تتأثر مشاركتهم بسلوكيات وتجارب الآخرين في هذا السياق (Hew & Lo, 2020).

2.1.2 الصّلاية الأكاديمية (Academic Resilience)

تُعدّ الصّلاية الأكاديمية مفهومًا مهمًا في مجال التعليم والتعلم، حيث تمثل القدرة على التعامل مع التحديات الأكاديمية والصّعوبات والنّجاح في تحقيق الأهداف الأكاديمية، ويشير مصطلح الصّلاية الأكاديمية إلى القدرة على الصّمود والتكيف مع الظروف الصّعبة في البيئة الأكاديمية، وتحويل التحديات إلى فرص للنمو والتطور، حيث تحمل الحياة الأكاديمية معها العديد من التحديات، مثل ضغوط الدّراسة، واختبارات الأداء، ومواعيد تسليم الأعمال البحثية، ويواجه الطلبة في هذا السياق مجموعة متنوعة من المواقف التي تتطلب منهم القدرة على التحمّل والتفكير الإيجابي والتحفيز الذاتي، لذا اهتم العديد من الباحثين في موضوع الصّلاية الأكاديمية لارتباطه بأداء الطلبة وصحتهم النفسية (Barlow et al., 2020).

مفهوم الصّلاية الأكاديمية

يعود مفهوم الصّلاية الأكاديمية إلى الافتراضات المرتبطة بالفكر الوجودي الذي يؤمن بحرية الأفراد وإرادتهم وأنهم مسؤولون عن تشكيل ذواتهم واتخاذ قراراتهم، وظهر هذا المفهوم على يد العالم كوباسا (Kobasa) الذي افترض أنّ الصّلاية سمة من

سمات الشخصية يمكن من خلالها تفسير قدرات الإنسان على الاستمرار خلال فترات الضغوط النفسية والتغيرات والقدرة على إدارة الضغوط، ويمكن أن تؤثر هذه السمة في طريقة تفكير الشخص وشعوره وسلوكه، واقترح كوباسا بأن بناء الصلابة مرتبط بقدرة الشخص على البقاء على قيد الحياة خلال الضغوطات التي يتعرض لها وفترات التغيير المختلفة، وهي نمط للشخصية تؤثر على الأفراد وشعورهم وتصرفاتهم وطريقة تفكيرهم وترتبط بالأداء الجيد أثناء الضغط، كما ويرى كوباسا بأن الصلابة تساهم في تهدئة العلاقة بين المرض وأحداث الحياة المجهدة، فالأشخاص الذين يمتلكون صلابة عالية يتحملون ضغوط الحياة، وبهذا يكونون أقل عرضة للإصابة بالمرض من الأشخاص الذي لديهم مستويات منخفضة من الصلابة (السحار، 2020).

ويعرّف محاسنة وآخرون (2021) الصلابة الأكاديمية على أنها قدرة الطالب على الصمود أمام أيّ فشل أكاديمي، وهي قوة الطالب ومقدرته على التحمل خلال عملية التعلم ورغبته بالانخراط بأي مهمة أكاديمية صعبة والتزامه بالأنشطة التعليمية واستمرار القيام بها، بالإضافة إلى قدرته على التحكم بأدائه ونتائجه الأكاديمية.

كما تعرف الصلابة الأكاديمية على أنها إحدى سمات الشخصية التي تساعد الطالب على بذل الجهد لتحمل الصعوبات الأكاديمية والتغلب عليها للوصول إلى الأهداف المرجوة، وتعدّ الصلابة الأكاديمية اتجاهات ومعتقدات الطلبة حول عملية التعليم، وهي متغير مشتق من الصلابة النفسية، وتتكون من ثلاثة أبعاد، الالتزام والتحدي والتحكم (زكي، 2022).

وعرّف فتحي (2023) الصلابة الأكاديمية بأنها سمة شخصية تساعد على التمييز بين الطلبة الذين يقبلون على تحدي المهام الأكاديمية الصعبة من غيرهم، وهي إحدى العوامل التي تؤثر على مواجهة الضغوط والتحديات، وتتكون من مزيج من التحدي والتحكم والالتزام التي تُشكّل معاً نمطاً لشخصية الطالب الذي يتميز بقوة داخلية تساعد على المتابعة والاستمرار في التعلم في ظلّ أيّ صعوبات تواجهه، ومن خلالها يمكن الوصول إلى التميز الأكاديمي، وتسهم المستويات المرتفعة من الصلابة الأكاديمية في تعزيز النمو الشخصي للطلبة وتحسين أدائهم، بينما تتسبب الصلابة المنخفضة في إعاقة التطوّر وزيادة الشعور بالضيق لدى الطلبة.

كما تعرّف الصَّلابة الأكاديميّة على أنها سمة شخصيّة للطلّبة الذين لديهم القُدرة على التحمّل والقوّة في التعامل مع الأحداث المُجهدة في المدرسة، والقُدرة على التكيف مع التحدّيات الأكاديميّة وتغيير الإستراتيجيّات والمهارات لتحقيق النجاح الأكاديمي (Barlow et al., 2020).

كما عرف زكي (2022) الصَّلابة الأكاديميّة على أنّها عدد من المعتقدات يتبنّاها الأفراد حول تفاعلاتهم مع الآخرين وذواتهم، وتؤكد هذه المعتقدات على أهميّة المشاركة مع الآخرين بدلاً من العزلة، والسيطرة على المواقف بدلاً من الضعف، وتحدي الصعوبات بدلاً من التهديد.

وعرف أبو شيبه (2022) الصَّلابة الأكاديميّة على أنّها الدافعيّة والشجاعة المطلوبة عند الطلبة لتحويل مواقفهم الأكاديميّة الضاغطة المليئة بالتحدّيات والصعوبات إلى مواقف تساعد على النموّ والتطوّر.

وتعرّف الباحثة الصَّلابة الأكاديميّة بأنّها إحدى السمات الشخصية التي تساعد الشخص على تخطّي الصعوبات الأكاديميّة؛ فهي مزيج من التحدّي والتحكّم والالتزام الأكاديمي الذي يساعد الطالب على الصمود أمام الصعوبات ومواجهتها وزيادة ثقتهم بأنفسهم؛ ممّا يمنعهم من العزلة والشّعور بالعجز والتهديد.

أبعاد الصَّلابة الأكاديميّة

تعرف الصَّلابة على أنها مزيجٌ وخليطٌ من التحكّم والتحدّي والالتزام التي من خلالها يمتلك الفرد الدافع والشجاعة للقيام بالأعمال الشاقة وتحويل التحدّيات إلى فرص للنمو الشخصي، وقد أشار (عبد الله، 2021) (Mahmoud, 2022) إلى أنّ أبعاد الصَّلابة الأكاديميّة هي نفس أبعاد كوبياسا للصلاية النفسية (الالتزام – التحدّي – التحكّم).

1. الالتزام: ويُعدّ الالتزام مؤشراً لقياس ميل الأفراد للمشاركة في الأنشطة الحياتيّة

المختلفة ومدى اهتمامهم وفضولهم الحقيقي حول العالم المحيط بهم، ويوضح

رغبة الفرد أو الطالب بالمشاركة وبذل المجهود وتقديم تضحيات مختلفة لتحقيق

التميّز الأكاديمي، ويقسم الالتزام إلى الالتزام في الدّراسة والالتزام المُوجّه نحو

الأنّا، ويتميّز الطلبة الذين لديهم مستويات مرتفعة من الالتزام بميلهم نحو

الأنشطة التعليمية والاندماج بها بغض النظر عن صعوبة هذه الأنشطة والتحديات التي تقف أمامهم، ويتميزون بأنهم يميلون للمشاركة في مختلف المهام، ولديهم تفاني نحوها وقادرين على مواصلة الجهد وإتقان الأداء لتحقيق أهدافهم، كما أنهم يستخدمون إستراتيجيات تساهم في تحسين تعلمهم، ويسعون دائماً إلى تحقيق الأهداف طويلة المدى، وينظرون إلى الضغوط التعليمية على أنها طرق لتحفيزهم لتحقيق مستويات مثلى من التعلم، أما الطلبة الذين يمتلكون مستويات منخفضة من الالتزام، فيميلون إلى الاشتراك بالأنشطة، إلا أن هذا الاشتراك يكون مشروطاً، وهم أقل سعيًا للاستمرار، ولا يرغبون بتنفيذ التحديات الأكثر صعوبة، ويسعون لتحقيق أهداف قصيرة المدى.

2. التحدي: وهي الضغوطات الواقعية والمواقف الصعبة، ويُنظر إليها على أنها جزء أساسي من حياة الأفراد الطبيعية التي يمكن من خلالها أن تنمو الحكمة لديهم وتزيد فرصتهم للتغيير والتعلم، وتشجعهم على القيام بالأعمال الصعبة لتحويل ظروفهم إلى فرص للنجاح، وهي جزء متوقع من الحياة يشكل فرصة للشخص للتغيير ويُحفّزه على النمو، وقد يسعى الطالب للحصول على التحديات خلال عملية التعلم من خلال البحث عن خبرات أكاديمية صعبة وملينة بالمخاطر للوصول إلى أهدافهم التعليمية، ويتميز الطلبة الذين يمتلكون مستويات مرتفعة من التحدي بمعتقدات ترتبط بالتعليم وبذل الجهد خلال التعلم يساعدهم على تحسين حياتهم بدلاً من السعي نحو الأمان والراحة، وهذا يعطيهم الشجاعة والإقبال نحو خوض المواقف الصعبة لتطوير ذاتهم، ويتميزون بأنهم يرغبون في المهام الأكاديمية الصعبة، ويبحثون عنها ويعتقدون بأنها فرصة لتطوير ذاتهم ولا ينظرون إليها بأنها تحدي يهددهم، بالإضافة إلى أنهم ينظرون إلى التجارب السلبية بأنها فرصة للتحسين ودافع للتغيير.

3. التحكم: وهو قدرة الطالب على الاستمرار في التأثير على ما يحدث حوله والتحكم بنتائجه بغض النظر عن صعوبته، وبالتالي عدم الانخراط بالسلبية أو الضعف، ويمثل التحكم اعتقاد الفرد بأنه هو من يؤثر بالأحداث من حوله من خلال جهده الخاص وهي لا تؤثر فيه، وبالتالي يمكن من خلال جهده

الشخصي تحقيق النتائج التعليمية المرغوب فيها، وتنظيم ذاته لمواجهة خيبات الأمل، والضغوطات الأكاديمية، والقدرة على مواجهة التهديدات الأكاديمية، والاستجابة للتجارب الفاشلة بمرونة، ويقسم التحكم إلى التحكم بالجهد، وهو قدرة الفرد على توجيه سلوكه والتعرف عليه وتركيزه نحو المهام الأكاديمية لمواجهة التحديات الأكاديمية، والتحكم بالتأثير وهو قدرة الفرد على مواجهة القلق خلال تنظيم انفعالاته، ويتميز الطلبة الذين يمتلكون مستويات عالية من التحكم بأنهم يتحكمون بسلوكياتهم ويتغلبون على صعوباتهم الأكاديمية لتحقيق أهدافهم، وينظمون انفعالاتهم أثناء أي تحدي يواجههم خلال حياتهم الأكاديمية، كما أنهم قادرين على الاستمرار في التأثير على النتائج حولهم، ويستجيبون لجميع الأحداث مهما كانت صعبة، وقادرين على التحكم بتجاربهم وتشكيلها وتعديلها وفقاً لتصوراتهم الشخصية ووظائفهم المعرفية، كما أنهم يحددون أسباب فشلهم وقيمونه، ويعترفون بالمشاعر غير السارة التي يمرّون بها.

أهمية الصلابة الأكاديمية

تلعب الصلابة الأكاديمية دوراً حاسماً في الحفاظ على الصحة النفسية والجسدية، فالأشخاص الذين يمتلكون صلابة نفسية يكونون أكثر قدرةً على التعامل مع التوترات والضغوطات بشكلٍ صحيح؛ ممّا يقلل من احتمالية الإصابة بالأمراض النفسية والجسدية المرتبطة بالضغط، وتشمل مفاتيح الصلابة الأكاديمية مهارات مثل إدارة الوقت، والتنظيم، والمثابرة، والتفكير الناقد، بالإضافة إلى ذلك فإنّها تُعزّز من الاستقلالية والثقة بالنفس لدى الطلبة، ممّا يُمكنهم من اتخاذ القرارات الصائبة والعمل بجد لتحقيق أهدافهم الأكاديمية (Saxena, 2015).

وتساعد الصلابة الأكاديمية الطلبة على الالتزام بتحقيق الأهداف الأكاديمية وتجعلهم قادرين على تحمّل الجهد والوقت اللازم لإتمام مهام الدراسة واجتياز الاختبارات، والأفراد الذين يتمتعون بالصلابة الأكاديمية يتميزون عادة بأداء دراسي أفضل، ويكونون قادرين على التركيز والاجتهاد في الدراسة؛ ممّا ينعكس إيجابياً على علاماتهم، كما أنّها تُعزّز مهارات الإدارة الذاتية لدى الطلبة، ويتعلّمون كيفية تنظيم وقتهم وإدارة مهامهم الدراسية بفعالية، وتشجّع الطلبة على تحفيز أنفسهم والاستمرار في

العمل حتى تحقيق أهدافهم والتغلب على الكسل والتراجع، والأفراد الذين يظهرون صلابة أكاديمية يكونون مستعدين لمواجهة التحديات في مساراتهم المهنية، ويكون لديهم القدرة على التعلّم المُستمرّ وتطوير مهاراتهم، والتأقلم بشكل أفضل مع البيئات التعليمية والتحديات فيها، وبالتالي تعزيز ثقة الطلبة بأنفسهم وإيمانهم بقدرتهم على تحقيق النجاح في مجالات أخرى، كما أنّها تُعزّز من قدرة الأفراد على التعلّم المستدام واكتساب المعرفة والمهارات طوال حياتهم (فتحي، 2023).

وترى الباحثة أنّ الصّلاية الأكاديمية تُعدّ مهارة قيمة للطلبة؛ لأنّها ليست مفيدة فقط في البيئة الأكاديمية بل أيضًا في الحياة الشخصية والمهنية سواء كنت طالبًا يسعى لتحقيق النجاح الأكاديمي أو مُعلّمًا يسعى لمساعدة الطلبة على تطوير الصّلاية الأكاديمية، فإنّ فهم هذا المفهوم وتطبيقه يمكن أن يسهم بشكل كبير في تحقيق الأهداف التعليمية والشخصية وصولًا إلى التميّز.

النظريّات المُفسّرة للصّلاية الأكاديمية

نظريّة سوزان كوباسا (1982)

ساهمت سوزان كوباسا (Suzan Kobasa) من خلال العديد من الدّراسات التي قدمتها في مجال الصحة النفسية في الوقاية من الاضطرابات النفسية والجسدية، وقامت بتوضيح العلاقة بين هذه الأمراض ومفهوم الصّلاية النفسية باعتبارها واحدة من المفاهيم الحديثة والمهمة في علم النفس، واستندت نظريتها إلى العديد من التجارب السابقة ونظريّات علماء النفس البارزين مثل روجرز وماسلو، ونظريّة كوباسا استفادت من نموذج لازاروس، الذي يركّز على العوامل المؤثّرة في استجابة الفرد للأحداث الضاغطة، وأظهرت النظريّة أنّ الصّلاية النفسية ترتبط بعوامل متعددة مثل الشّعور بالتهديد، والبيئة الخارجية والداخلية، والأسلوب المعرفي الإدراكي، وترى كوباسا أنّ الأشخاص الذين يتمتعون بالصّلاية النفسية يكونون قادرين على مقاومة أعباء الحياة بشكل أفضل، وأنهم يظهرون صمودًا وواقعية، ولديهم القدرة على تفسير الأحداث المختلفة بشكل إيجابي وممتع، على النقيض من ذلك، الأشخاص الذين يفتقرون إلى الصّلاية يمكن أن يشعروا بالخوف والتهديد المُستمرّ عند مواجهة التحديات والأحداث

المتغيرة، وأنهم يرون الحياة بطريقة سلبية، ولا يتطلعون للتفاعل الإيجابي مع البيئة من حولهم (حمد، 2020).

نظرية متلازمة التكيف العام لهانز سيلي

أوضحت شاهين (Shaheen, 2021) أن هذه النظرية تم تطويرها على يد العالم هانز سيلي (Hatz Seeley) وتتعلق بمتلازمة التكيف العام، وهي عبارة عن سلسلة من الاستجابات الفسيولوجية التي يقوم بها الجسم للتعامل مع الضغوطات والتحديات، وقد أوضح سيلي كما جاء في (shaheen,2021؛ الحربي، 2015؛ بدروس، 2023) أن هناك ثلاث مراحل يمر بها الفرد في عملية التكيف مع هذه الضغوطات والتحديات هي:

1. مرحلة التنبيه أو الإنذار: وفي هذه المرحلة، يقوم الجسم بإطلاق استجابات فسيولوجية أولية تمهيداً لمواجهة الضغوطات المحيطة، ويتم تنشيط جميع القدرات البدنية لمواجهة الخطر المحتمل.
2. مرحلة المقاومة: في هذه المرحلة، تستمر الضغوطات والتحديات، وتتغير الاستجابات الفسيولوجية لتكوين استجابات جديدة تساعد على التكيف مع هذه الضغوطات، ويتم تطوير إستراتيجيات جديدة لمواجهة المواقف الصعبة.
3. مرحلة الاستنزاف أو الاستسلام: تأتي هذه المرحلة بعد المقاومة، وتشير إلى أن الفرد إذا تعرض لضغوطات مستمرة لفترة طويلة، قد يصل إلى نقطة لا يستطيع فيها مواجهة هذه الضغوطات بشكل فعال، وتظهر علامات الإرهاق والاستنزاف، ويمكن أن يتعرض الفرد لمشاكل صحية ونفسية نتيجة لهذه الضغوطات المستمرة.

3.1.2 الطلبة المتميزون

يُشكل الطلبة المتميزون جزءاً أساسياً في المجتمعات، فهم يشكلون الطاقات والقدرات الإنسانية التي تمتلك مواهب وذكاء مرتفع وقدرات عالية على القيادة والابتكار والتوجيه، ومن خلالهم يمكن فتح آفاق مختلفة للتغلب على المشكلات التي تواجه المجتمعات، فهم يمثلون القادة والمبدعين المستقبليين الذين سيسهمون في تقدم المجتمع

والاقتصاد، مما يتوجب الاهتمام بتلك الفئة وتوجيه جهود التعليم نحو تطوير مواهبهم ودعمهم في تحقيق أهدافهم الأكاديمية والمهنية (Abbass, Tariq, 2023).

مفهوم الطلبة المتميزين

الطلبة المتميزون هم فئة من الطلبة يتميزون بقدرات ومهارات فائقة تفوق مستوى الأغلبية من نفس الفئة العمرية في مجالات معينة، يتم تمييزهم بسبب أدائهم الأكاديمي المتفرد والمتميز وقدراتهم الاستثنائية في تحقيق النجاح الأكاديمي، ويتفوق الطلبة المتميزون في مجموعة متنوعة من المجالات بما في ذلك الرياضيات، والعلوم، والأدب، والفنون، والموسيقى، والرياضة، والأعمال، والمجالات الاجتماعية، ويظهر التميز الأكاديمي لدى الطلبة المتميزين منذ سن مبكرة في السنوات الدراسية الأولى، حيث يبدؤون في التفوق في الصفوف، ويبدون اهتمامًا بالمواد الدراسية، ويظهرون استيعابًا سريعًا للمفاهيم الصعبة، ولديهم قدرات استثنائية في معالجة المعلومات وفهمها بسرعة (الشجيري والجواني 2023).

ويشير ويتي (witty, 1975) أن الفرد المتميز قادر على تحقيق إنجازات مستمرة في ميدان أو ميادين مختلفة، ويظهر هذا التميز في أدائه لأعماله، وأن الطالب المتميز أو المبدع الذي يمتلك قدرات عقلية نادرة وقوية كالتحصيل العالي والذكاء المرتفع.

وعرف حسين ورشيد (2021) الطلبة المتميزين بأنهم الأشخاص الذين لديهم أداء مرتفع مقارنة مع المجموعة العلمية التي ينتمون إليها في قدرة عقلية واحدة أو أكثر حيث يمتلك المتميز مؤهلات عالية، ولديه استعداد مرتفع للتحصيل، ويتمتع بقدرة واحدة أو أكثر من القدرات القيادية والأكاديمية والقدرات الإبداعية الحركية والقدرات الفنية.

وعرف عباس وطارق (Abbass, Tariq, 2023) المتميزين بأنهم الأشخاص الذين يمتلكون أداء مختلف ومتميز عن المجموعة العمرية التي ينتمون إليها في بعد واحد أو أكثر من الأبعاد الآتية: التحصيل الأكاديمي، المثابرة والدافعية، المهارة الفنية أو الرياضية، القدرة الإبداعية العالية، والقدرات العقلية المرتفعة.

سِمَاتُ الطَّلَبَةِ الْمُتَمَيِّزِينَ

يشير سيد وبركات (2021) بأن الطلبة المُتمَيِّزين يمتلكون سمات وخصائص تميّزهم عن الطلبة الآخرين، منها:

1. الذكاء العالي: يتمتع الطلبة المُتمَيِّزون بمستوى عالٍ من الذكاء والقُدرة على فهم المفاهيم الصّعبة بسرعة وسهولة.
2. الفضول والاستفسار: يكونون فضوليين لاكتشاف المزيد، ويطرحون أسئلة مُعقّدة ومُهمّة.
3. التحفيز والتصميم الشخصي: يكون لديهم دافع داخلي لتحقيق النجاح والتفوق الأكاديمي، ولا يعتمدون فقط على التحفيز الخارجي.
4. الإبداع والابتكار: يميّزون بالقُدرة على إيجاد حلًا إبداعيًا للمشكلات وتطوير أفكار جديدة.
5. التفكير الناقد: يستخدمون التفكير الناقد بشكل فعّال لتحليل المعلومات واتخاذ القرارات المناسبة.
6. الاجتماعية والتعاونية: على الرغم من التميّز الفردي، يمكن أن يكونوا جيدين في التعاون مع الآخرين والمساهمة في العمل الجماعي.
7. الالتزام بالتعلّم: يتمتعون بالالتزام بالتعلّم المستدام والاستمرار في تطوير مهاراتهم ومعارفهم.
8. الانضباط وإدارة الوقت: يمتلكون مهارات قوية في إدارة الوقت وتحديد الأهداف والالتزام بالجدول الزمنية.
9. الإنجاز والتفوق: يتحققون بشكل منتظم من النجاحات الأكاديمية، ويحققون تقديرًا واعترافًا لتمييزهم.

4.1.2 مَدَارِسُ الْمَلِكِ عَبْدِ اللَّهِ الثَّانِي لِلتَّمَيُّزِ

أمّا فيما يتعلق بمدارس الملك عبد الله الثاني للتميّز، فيُعدّ الأردن في مقدمة الدول العربية التي أولت المتفوّقين والمُتمَيِّزين رعاية خاصّة من خلال القطاعين الحكومي والخاصّ، وقد أخذت وزارة التربية والتعليم على عاتقها مسؤوليّة رعاية

الموهوبين والمتفوقين، حيث أنشأت قسمًا خاصًا في مديرية التربية الخاصة، لمتابعة برامج الطلبة الموهوبين والمتفوقين في المملكة الأردنية الهاشمية في عام (1995) حيث يتولى القسم متابعة البرامج الخاصة بالطلبة الموهوبين والمتفوقين، وقد بدأت حركة رعاية الموهوبين والمتفوقين في الأردن بافتتاح أول مركز ريادي في السلط في العام (1982)، وقد تنامت هذه المراكز حتى وصلت إلى (17) مركزًا رياديًا في عام (2007)، وتم الإعلان عن افتتاح مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز، وكان أولها في مطلع العام الدراسي 2001-2002 في محافظة الزرقاء، ومدرسة أخرى في محافظة إربد مع بداية الفصل الدراسي الثاني للعام 2003 - 2002، وخلال العام الدراسي 2004 - 2003 تم افتتاح مدرسة في مدينة السلط بمحافظة البلقاء ومحافظة مادبا وكذلك محافظة الكرك، وتوالى افتتاح مدارس أخرى في محافظات المملكة الأخرى، ووفرت وزارة التربية والتعليم الاحتياجات اللازمة لنجاح هذه المدارس من حيث الاختبارات اللازمة لقبول الطلبة والمقررات الدراسية واختيار المعلمين وتدريبهم، حيث تسعى هذه المدارس إلى تقديم خدمات تربوية تخصصية تهدف إلى تطوير العملية التعليمية التعلمية للطلبة الموهوبين والمتفوقين لتلبية احتياجاتهم المختلفة، وإلى تطوير البيئة المدرسية والصفية لتحقيق التنمية والتطوير للموهبة والإبداع عند الطلبة بما يحقق ديمقراطية التعليم وتكافؤ الفرص عندهم واستثمار طاقاتهم وإمكاناتهم لخدمة الوطن .

ومن أهم المبررات المستند إليها في إنشاء مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز (مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز، 2005)

1. اهتمام جلالة الملك عبد الله الثاني المعظم بإتاحة الفرص أمام الطلبة الموهوبين وتعظيم طاقاتهم، وتنمية مواهبهم واستثمارها في تقدم الوطن.
2. توجهات وزارة التربية والتعليم وتوصيات مؤتمر التطوير التربوي (1998) المؤكدة على أهمية إيلاء الطلبة الموهوبين عناية خاصة، تلبي احتياجاتهم التربوية، بما يحقق تطوير الموهبة والإبداع لديهم، في مواقعهم المختلفة.

3. العناية بهذه الفئة من الطلبة يُعدُّ تحدّيًا للنظام التربوي، ويجب التعامل معه بمنهجية وعقلانية، لغايات أن تلعب هذه الفئة دورها في بناء الأردن على المستويات الحضارية والعلمية والاقتصادية كافة.

البرامجُ والخططُ الدّراسيّةُ لمدارسِ الملكِ عبدِ الله الثاني للتميّز:
تُنفّذ المدرسة عددًا من الموادّ والمناهج وفق نظام الساعات المعتمدة، وعلى النحو الآتي:

1. المنهاج المدرسي الأردني.
2. المنهاج المدرسي التطويري، بحيث يتوسّع المُعلّم في تقديمه وفق حاجات الطلبة وميولهم، ويتكون من:
أ- أنشطة إثرائية مساندة للمنهاج المدرسي الأردني.
ب- حصص إجبارية: وهي مجموعة مواد ومباحث يدرسها الطالب في المدرسة وتكون مُتطلبًا لغايات النجاح والانتقال من صف إلى آخر.
ج- حصص في مواد مُتقدّمة في مجال المسرح، والرّسم والإعلام، وغيرها.
3. برنامج خدمة المجتمع المحلي يُنفّذ في العطل الصيفية.
4. تصميم وتنفيذ مشروع وفق منهجية البحث العلمي.
5. مشاركة الطالب في أنشطة وأندية ومسابقات محلية وإقليمية وعالمية وغيرها من الفعاليات.

طبيعةُ الدّوامِ المدرسيّ في مدارسِ الملكِ عبدِ الله الثاني للتميّز:

يبدأ الدوام المدرسي من الساعة (8-3) مساءً يوميًا وحسب نظام اليوم الطويل، بحيث يدرس الطالب ما معدله (40) ساعة أسبوعيًا. (وزارة التربية والتعليم، نظام المؤسسات التعليمية للطلبة الموهوبين والمُتميّزين رقم 40 لسنة 2011).

أساليبُ تقييمِ الطّلبة في مدارسِ الملكِ عبدِ الله الثاني للتميّز:

تعتمد عملية تقييم الطلبة وانتقالهم من صف لآخر على: مستوى التحصيل الأكاديمي، المشاريع والأبحاث، السمات السلوكية، مشاركة الطالب في الأنشطة، نتائج الطالب، خدمة المجتمع المحلي، وتقييم الطالب لذاته.

قبول الطلبة واختيارهم في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز:

تتمثل الفئة المستهدفة من طلبة الصف السابع الأساسي المختارين من طلبة الصف السادس الأساسي في المحافظات، وفق مجموعة من الأسس والمعايير المحددة من قبل الوزارة، وعلى النحو الآتي:

أ- أسس ترشيح وقبول الطلبة في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز:

1. ألا يقل معدل الطالب في الصفين الخامس والسادس الأساسي، في كل مادة من المواد الأساسية الآتية: اللغة العربية، واللغة الإنجليزية، والرياضيات، والعلوم، عن علامة 95% .

2. ألا يقل المعدل العام للطلاب في الصفين الخامس والسادس عن 90% .

3. بعد ذلك يخضع الطلبة الذين انطبقت عليهم معايير الترشيح إلى اختبار القدرات العقلية الذي تجريه الوزارة، وتشرف عليه ويتم قبول الطلبة الذين حققوا أعلى العلامات في ضوء الطاقة الاستيعابية للمدرسة.

ب- أسس انتقال الطلبة إلى مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز

1. يقبل في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز الطلبة الراغبون بالانتقال من المدارس الحكومية والخاصة الذين سبق لهم وأن خضعوا لبرنامج التسريع الأكاديمي، ويكون انتقالهم إلى الصفوف من الصف السابع وحتى الصف العاشر وفق الشروط الآتية:

أ- يقبل الطالب الراغب بالانتقال إلى مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز إذا سبق له وأن خضع لبرنامج التسريع الأكاديمي لمرتين خلال المرحلة الأساسية دون شروط مسبقة.

ب- يقبل الطالب الراغب بالانتقال إلى مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز إذا سبق وأن خضع لبرنامج التسريع الأكاديمي لمرة واحدة فقط، وكان معدله في كل مادة من المواد الأساسية (العلوم الرياضيات اللغة العربية اللغة الإنجليزية) لا يقل عن 95% في الصفين الخامس والسادس وكذلك في المعدل العام.

ج- يرفق كلّ طالب مرشح للانتقال إلى مدارس الملك عبد الله الثاني للتميّز توصية من قبل لجنة تضم مربّي الصف والمرشد التربوي ومدير المدرسة المنقول منها، وذلك وفق نموذج التوصية السلوكي والاجتماعي المعتمد.

د- يتعهد ولي أمر كلّ طالب بنقل ابنه إلى مدرسة أخرى إذا قلت علاماته بنهاية العام الدراسي في أي مادة من المواد الأساسية (اللغة العربية، الرياضيات العلوم اللغة الإنجليزية) عن 90%.

2. يخضع الطلبة الراغبون بالانتقال إلى مدارس الملك عبد الله الثاني للتميّز والقادمون من مدارس أجنبية أو عربية من خارج المملكة إلى أسس الترشيح الخاصّة بمدارس الملك عبد الله الثاني للتميّز.

3. يرفع جميع الطلبة الذين أنهوا الصف العاشر بنجاح من الحاصلين على معدل علامات 80% فما فوق إلى الصف الحادي عشر وفي المدرسة نفسها.

4. ينقل طلبة الصف العاشر الذين حصلوا على معدل علامات ما دون 80% إلى الفرع العلمي إلى أي مدرسة ثانوية أخرى غير مدارس الملك عبد الله الثاني للتميّز.

الهيئة الإدارية والتدريسيّة في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميّز:

لقد وضعت وزارة التربية والتعليم (2005)، أسساً ومعايير لاختيار أعضاء الهيئة الإدارية والتدريسية، من أهمها:

1. أن يكون من حملة الشهادة الجامعية الماجستير كحد أدنى.
2. لديه خدمة فعلية في الوزارة مدّة لا تقلّ عن خمس سنوات.
3. القدرة على التحدّث باللغة الإنجليزية.
4. التميّز في الأداء الوظيفي.

5.1.2 نظريات التميز

1-نظرية (بترفيلد) Butterfield's theory:

يفترض بترفيلد أن التميز يتأثر باعتقادات واتجاهات الفرد في سن مبكر نحو نفسه والآخرين ويتطوره الاجتماعي والمعرفي، وتفترض هذه النظرية ضرورة إبداع العديد من المنتجات التي لها قيم اجتماعية ذات مستوى مرتفع، وبالتالي التنبؤ بأن الطفل يمكن أن يصبح مُتميزًا منذ الطفولة، ويركز بترفيلد على أن الأشخاص مختلفون في آلية وسرعة أداء المهمات التي يمكن أن تتضمن استدعاء مثيرات مألوفة، وأنه كلما كان الفرد أكثر قدرة على استدعاء المعلومات والعمليات التي ترفع من إدائه وتميزه كخبراته السابقة وحل الرموز والتصنيف والفهم واختبار المعلومات كان أكثر تميزًا (hackney, 1981) .

2-نظرية (جاردنر) Gardner's theory:

نظرية جاردنر للذكاءات المتعددة، هي نظرية تقترح أن هناك أكثر من نوع واحد من الذكاء، وهي تعترف بأن الأفراد يمكن أن يكونوا أذكىء في مجموعة متنوعة من المجالات والمهارات، وفقًا لجاردنر، فإن هناك تسعة أنواع رئيسة من الذكاءات المختلفة، وهذه الذكاءات هي (Aringay, Prado, 2019).

1. الذكاء اللغوي: ويشمل فهم اللغة المنطوقة والكتابية والقدرة على التعبير عن الأفكار بوضوح، والأفراد الذين يمتلكون هذا الذكاء يمتلكون قدرات مميزة في القراءة والكتابة والتفاوض والإقناع.

2. الذكاء الرياضي: يشمل القدرة على حل المشكلات المنطقية والرياضية والتفكير في أنماط وعلاقات، والأفراد الذين يمتلكون هذا الذكاء يكونون جيدين في الرياضيات وعلوم الكمبيوتر وتحليل البيانات.

3. الذكاء البصري والمكاني: يتعلق هذا الذكاء بالقدرة على فهم الصور والرسمات والتفكير المكاني، والأفراد الذين يمتلكون هذا الذكاء يمتلكون قدرات في الفنون البصرية والتصوير وتصميم الأشياء.

4. الذكاء الموسيقي: يشمل القدرة على فهم وتقدير الموسيقى وإنتاجها، والأفراد الذين يمتلكون هذا الذكاء يمكن أن يكونوا موسيقيين ماهرين.

5. الذكاء الجسدي-الحركي: يتعلق هذا الذكاء بالقُدرة على استخدام الجسم بشكل فعّال وتنسيق الحركات بدقة، والرياضيون والراقصون والفنانون البدنيون يمكن أن يكونوا مثالاً على هذا النوع من الذكاء.

6. الذكاء التفاعلي (الاجتماعي): يتضمن هذا الذكاء القُدرة على فهم مشاعر الآخرين والتفاعل معهم بفعّالية، والأفراد الذين يمتلكون هذا الذكاء يمتلكون قدرات عالية في مهارات التواصل والتفاوض.

7. الذكاء الشخصي (الذاتي): يشمل هذا الذكاء القُدرة على فهم الذات والتحكم في المشاعر والتطوير الشخصية، والأفراد الذين يمتلكون هذا الذكاء يمكن أن يكونوا ممتازين في تحقيق الأهداف الشخصية وإدارة الضغوط.

8. الذكاء الطبيعي (البيئي): يتعلق هذا الذكاء بالقُدرة على فهم الطبيعة والبيئة والعلاقة مع العالم الطبيعي، والأفراد الذين يمتلكون هذا الذكاء يمكن أن يكونوا علماء بيئيين أو متخصصين في الزراعة والبيئة.

9. الذكاء الوجودي (الديني): هو نوع من أنواع الذكاءات المقترحة من قبل النموذج النظري لهارفارد للذكاءات المتعددة، ويفترض أنّ هذا النوع من الذكاء يرتبط بالقُدرة على التفكير والتأمل في الأسئلة الروحية والدينية، وفهم المعاني العميقة للحياة والوجود، فالأشخاص الذين يظهرون مستوىً عاليًا من الذكاء الوجودي يمكن أن يكونوا مهتمين بالأسئلة الدينية، والبحث عن الهدف والمعنى في الحياة، وقد يظهرون قدرة على التأمل والتفكير العميق بشكلٍ مُتقدّم في هذه الأمور. ويعتبر هذا النوع من الذكاء مهمًا لأولئك الذين يجدون الراحة والإشباع من خلال التفكير في القضايا الروحية والدينية.

3-نظريّة رنزولي

يعتقد رنزولي (Renzulli) أنّ التميّز يشمل قدرات متعددة مرتبطة بالقدرات العقلية العالية، والتي تضم قدرات مكانية، وقدرات عددية، وتفكير مجرد، وطلاقة، وذاكرة قوية، والمثابرة على العمل الشاق، والمهمّات، وحب المجازفة، والقُدرة على التحمل، وقدرة الإرادة، والأصالة في التفكير، حيث يتمتع الشخص المُتميّز بالقُدرة على المفاضلة بين الأشياء والموازنة بين خصائصها وإدراك جمالياتها، ومعرفة أحداثها، كما

يملك تقديرًا مرتفعًا للذات وهذا يرتبط بالتنشئة الاجتماعية الجيدة والعوامل البيئية والوضع العائلي، وجميع هذه العوامل ترتبط معًا بعضها ببعض لتكوين فرد متميز (Renzulli, 1996).

2.2 الدّراساتُ السّابقةُ

تمّ استعراض الدّراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدّراسة من الأحدث إلى الأقدم، في محورين، الأوّل: الانهماك المعرفي، والثاني: الصّلاية الأكاديميّة: المحور الأوّل: الدّراساتُ المتعلّقةُ بالانهماك المعرفي.

هدفت دراسة البقاعي (2023) إلى الكشف عن العلاقة بين الانهماك المعرفي في التعلّم وقلق الاختبار المعرفي في مقرّرات التعلّم عبر الإنترنت لدى طلبة كلية العلوم التربوية والآداب / وكالة الغوث في الأردن، وهدفت إلى التعرّف على مستوى الانهماك المعرفي في التعلّم ومستوى قلق الاختبار المعرفي على أساس متغيّرات الجنس والكلية والمستوى الدراسي، واعتمدت الدّراسة على أداتي الانهماك المعرفي في التعلّم، وقلق الاختبار المعرفي، وضمت عيّنة الدّراسة من (262) طالبًا وطالبة، وأشارت النتائج إلى وجود مستوى متوسّط لكل من الارتباطات بالانهماك المعرفي في التعلّم وقلق الاختبار المعرفي، وأظهرت النتائج وجود فروق في مستوى ارتباط الانهماك المعرفي في التعلّم وقلق الاختبار المعرفي يُعزى لمتغيّر الجنس لصالح الإناث، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق تعزى لمتغيّر الكلية والسنة الدّراسيّة، وعدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائيّة بين المشاركة المعرفيّة في التعلّم وقلق الاختبار المعرفي.

وهدف دراسة فاخرو وغريب (Fakhrou & Ghareeb, 2023) لفحص العلاقات بين الانهماك المعرفي والاستعداد للتعلّم الإلكتروني في المرحلة الإعدادية، وتكونت عيّنة الدّراسة من (190) طالبًا وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وقام الباحثان بتطوير مقياس الانهماك المعرفي والاستعداد للتعلّم الإلكتروني، وتمّ اعتماد المنهج الوصفي الارتباطي، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائيّة موجبة بين الانهماك المعرفي والاستعداد للتعلّم الإلكتروني.

كما هدفت دراسة رضاب (2022) للتعرف على مستوى الانهماك للمعربي وأساليب معاملة المعلم لدى الطلبة الموهوبين في بغداد، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وتم تطوير مقياس الانهماك المعرفي، وضمت عينة البحث الأساسية (40) طالبا وطالبة من طلبة مدارس الموهوبين واختيرت العينة بالطريقة العشوائية الطبقية، وأظهرت نتائج الدراسة بعد حساب المتوسط الحسابي لدرجات عينة الدراسة على مقياس الانهماك المعرفي بلغ (18.11) درجة وبانحراف معياري (10.96) درجة وبمقارنته بالمتوسط الحسابي الفرضي (15) درجة، وبعد حساب القيمة التائية (8.112) درجة تبين أنها ذات دلالة إحصائية بدلالة قيمة ((p)) الاحتمالية والبالغة (0.000)، مما أكد أن الطلبة الموهوبين لديهم انهماك معرفي أعلى من المتوسط الفرضي. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس الانهماك المعرفي تبعاً لمتغير الجنس عند مستوى (0.001)، إذ بلغ المتوسط الحسابي للطلبة الذكور (7.37) وبانحراف معياري (5.37)، فيما بلغ المتوسط الحسابي للإناث (7.52)، وبانحراف معياري قدره (5.32) وبلغت القيمة الفائية المحسوبة (3,113) وهي دالة بدلالة قيمة (p) الاحتمالية والبالغة (0,000) ولصالح الإناث بعد حساب المتوسط الحسابي لدرجات عينة البحث على مقياس أساليب معاملة المعلم للطلبة الموهوبين، أن القيمة التائية المحسوبة لمجموعتين للأساليب (الديمقراطي – التسلطي) (0.320) أقل من القيمة الجدولية (1.96) أي لا يوجد فرق بين الممارس معهم الأسلوب الديمقراطي، والأسلوب التسلطي في الانهماك المعرفي، أما البعد بأساليب (الرعاية الزائدة – الأهمال) أن القيمة التائية المحسوبة لمجموعتين (الرعاية الزائدة – الأهمال) (2.326) أعلى من القيمة الجدولية (1.96) أي يوجد فرق في اتباع أساليب هذا البعد وكانت لصالح الرعاية الزائدة.

وهدف دراسة هيو ولو (Hew & Lo, 2020) للتعرف على تحصيل طلبة الصف التاسع في الرياضيات والانهماك المعرفي في ظل التعلم التقليدي، والتعلم المعكوس مع اللعب، تم استخدام نهج الأساليب المختلطة مع الأساليب الكمية (أي الاختبارات والواجب الاختياري) والأساليب النوعية (أي مقابلات الطلبة)، وضمت عينة الدراسة (76) طالباً، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الطلبة في الفصل المعكوس

تفوقوا بشكل كبير على الطلبة في الفصول التقليدية، والدراسة المستقلة عبر الإنترنت، وأدى التعلّم المقلوب باستخدام أسلوب اللعب إلى تعزيز المشاركة المعرفية لدى الطلبة بشكل أفضل من النهجين الآخرين، وتشير نتائج المقابلات مع الطلبة إلى أن التفاعلات بين الأقران داخل الفصل الدراسي المعكوس كانت حاسمة لتعزيز تحصيل الطلبة في الرياضيات والمشاركة المعرفية، على عكس موارد التعلّم عبر الإنترنت والألعاب في حدّ ذاتها، في الممارسة المستقبلية، وأوصت الدراسة بتصميم الفصول الدراسية المعكوسة في الإطار النظري المقترح في هذه الدراسة.

وهدف دراسة عبد السلام (2018) للكشف عن العلاقات السببية بين الحاجات النفسية والتوجهات الهدافية والانهماك في التعلّم كمُتغيّر وسيط، وجاء مستوى الانهماك المعرفي بدرجة مُتوسطة ومُتوسط حسابي وقدره (3.53)، وضمت عينة الدراسة (754) طالبًا وطالبة في جامعة اليرموك، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وتمّ تطوير الأدوات: إشباع الحاجات النفسية، والتوجهات الهدافية، والانهماك في التعلّم، وأظهرت النتائج أنّ مستوى إشباع حاجتي الاستقلال والكفاءة مُتوسط، أما إشباع حاجة الانتماء فقد جاء بمستوى مرتفع، كما كشفت النتائج أنّ التوجهات الهدافية (الأداء إقدام والأداء إحجام والتّمكّن إحجام) جاءت بمستوى مُتوسط، كما كشفت نتائج الدراسة عن رفض النموذج السببي المقترح كنموذج مثالي في تفسير البيانات لانخفاض قيم المُطابقة، فتمّ اعتماد النموذج المنافس كنموذج مثالي لارتفاع قيم المطابقة ووقوعها ضمن القيم المقبولة.

وهدف دراسة طربية (2016) للتعرف على مستوى الانهماك في التعلّم، وضمت عينة الدراسة من (1442) طالبًا وطالبة من طلبة المرحلة الأساسية والمرحلة الثانوية في محافظة إربد/ الأردن، وأظهرت نتائج الدراسة أنّ الانهماك في التعلّم لدى طلبة المرحلتين الأساسية والثانوية جاء بمستوى مرتفع، وقد جاء بُعد الانهماك السلوكي في المرتبة الأولى تلاه في المرتبة الثانية الانهماك المعرفي، وأخيرًا الانهماك الانفعالي، وقد جاءت جميع الأبعاد بمستوى مرتفع، كما أشارت النتائج إلى أنّ الانهماك السلوكي والانهماك الانفعالي لدى الذكور أعلى منه لدى الإناث، أمّا الانهماك المعرفي والدرجة الكلية للمقياس، فلا يوجد فرق يعزى لمُتغيّر الجنس.

المحور الثاني: الدراسات المتعلقة بالصّلاية الأكاديمية

هدفت دراسة فتحي (2023) لتنمية مهارات إنتاج الكتب الإلكترونية التفاعلية والصّلاية الأكاديمية لدى طلبة كلية التربية - جامعة بنى سويف، واعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي، وتمّ تطوير أدوات القياس، اختبار معرفي وبطاقة ملاحظة، وبطاقة تقييم للمنتج النهائي، والصّلاية الأكاديمية، وضمت عينة الدراسة (40) طالباً وطالبة، وتمّ تطوير مقاييس التمثيل المعرفي، ونمط ممارسة المهام (فردى /تعاوني)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى تفوق مستوى التمثيل المعرفي العميق على السطحي في الجانب المعرفي والأدائي لمهارات إنتاج الكتب الإلكترونية والصّلاية الأكاديمية بغض النظر عن نمط ممارسة المهام، وتفوق نمط ممارسة المهام التعاوني في الجانب الأدائي لمهارات إنتاج الكتب الإلكترونية التفاعلية والصّلاية الأكاديمية.

كما هدفت دراسة زكي (2022) للتعرف إلى مدى إسهام التركيز التنظيمي (التحسين - الوقاية) والصّلاية الأكاديمية (الالتزام - التحدي - التحكم) و الذكاء الضمني (المعتقدات الذاتية الثابتة - المعتقدات الذاتية النامية) في الاندماج في التعلّم الإلكتروني، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وتمّ تطبيق الدراسة على عينة قوامها (339) طالباً وطالبة من كلية التربية جامعة بنها في مصر، وطور الباحث مقاييس: التركيز التنظيمي، وأبعاد الصّلاية الأكاديمية، وتمّ التوصل إلى أنه توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين بُعدي التركيز التنظيمي (التحسين - الوقاية) وبُعد المعتقدات الذاتية الثابتة، وتوجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) بين بُعدي التركيز التنظيمي (التحسين - الوقاية) وبُعد المعتقدات الذاتية النامية، وتوجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) بين بُعد المعتقدات الذاتية النامية وأبعاد الصّلاية الأكاديمية (الالتزام - التحدي - التحكم)، وعلاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) بين بُعد معتقدات الثبات وبُعد التحكم، فضلاً عن إسهام الأبعاد الثلاثة (تركيز التحسن - الالتزام - المعتقدات الذاتية النامية) في التنبؤ بالاندماج في التعلّم الإلكتروني.

كما هدفت دراسة أبو شيبه (2022) للكشف عن الصّلاية الأكاديمية والتوافق النفسي وجودة الحياة في أثناء جائحة كورونا، والتعرف على العلاقة بين الأداء

الأكاديمي والصّلبة الأكاديميّة، والتوافق النفسي، وجودة الحياة، وكذلك إمكانية التنبؤ بالأداء الأكاديمي لدى طالبات كلية التربية الأساسية في جامعة الكويت في تخصص الرياضيات من خلال التعرف إلى الصّلبة الأكاديميّة، والتوافق النفسي، وجودة الحياة لهنّ، واعتمدت الدّراسة على المنهج الوصفي، وضمت عيّنة الدّراسة (267) طالبة من كلية التربية الأساسيّة بدولة الكويت في تخصص الرياضيات، وتمّ بناء مقاييس الصّلبة الأكاديميّة، والتوافق النفسي، وجودة الحياة، وأشارت نتائج الدّراسة إلى وجود مستويات مرتفعة من الصّلبة الأكاديميّة، والتوافق النفسي، وجودة الحياة لطالبات كلية التربية الأساسيّة في تخصص الرياضيات في أثناء جائحة كورونا، ووجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى (0.01) بين الأداء الأكاديمي وكل من الصّلبة الأكاديميّة، والتوافق النفسي، وجودة الحياة (المكونات والدّرجة الكلّيّة)، وإمكانية التنبؤ من الصّلبة الأكاديميّة والتوافق النفسي وجودة الحياة (الأبعاد والدّرجة الكلّيّة) بالأداء الأكاديمي لطالبات كلية التربية الأساسيّة في تخصص الرياضيات، كما أشارت نتائج الدّراسة إلى قدرة المتغيّرات المستقلة المتمثلة في (الصّلبة الأكاديميّة، والتوافق النفسي، وجودة الحياة) على تفسير (3.75%) من التباين في درجات المتغيّر التابع (الأداء الأكاديمي)؛ وهذا يدلّ على ارتفاع مستوى الدلالة العملية للنموذج المقترح.

وهدفّت دراسة محاسنة وآخرون (2021) التعرف على مستوى الصّلبة الأكاديميّة والضغط الأكاديمي لدى طلبة الجامعة الهاشمية، والكشف عن الفروق في مستوييهما بحسب متغيّرات الجنس والتخصص الأكاديمي والمستوى الدراسي، وتكونت عيّنة الدّراسة من (804) طالبًا وطالبة في الجامعة الهاشمية، وأظهرت نتائج الدّراسة أنّ الصّلبة الأكاديميّة كانت متوسطة، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة في مستوى الصّلبة الأكاديميّة تُعزى لمتغيّر الجنس والمستوى الدراسي والتخصص الأكاديمي.

كما هدفت دراسة الحارثي (2021) إلى الكشف عن درجة الصّلبة الأكاديميّة لدى طالبات جامعة الطائف، والكشف عن العلاقة بين الإستراتيجيّات الإيجابية لتنظيم الانفعال معرفيًا، والصّلبة الأكاديميّة لديهن، والكشف عن العلاقة بين الإستراتيجيّات السلبية لتنظيم الانفعال معرفيًا والصّلبة الأكاديميّة لديهن، واتبع المنهج الوصفي

الارتباطي، وتكوّنت عيّنة الدّراسة من (403) من طالبات جامعة الطائف، وطوّر مقياس إستراتيجيّات تنظيم الانفعال معرفياً، ومقياس الصّلاية الأكاديميّة، وتوصّلت النتائج إلى أنّ أكثر إستراتيجيّات تنظيم الانفعال معرفياً شيوعاً لدى عيّنة الدّراسة على التوالي، هي إعادة التقييم الإيجابي، التركيز على التخطيط، الاجترار، التّقبل، إعادة التركيز الإيجابي، وضع الأمور في منظورها الصحيح، ولوم النفس، والتصور الكارثي، ولوم الآخرين، وكانت درجة الصّلاية الأكاديميّة لدى عيّنة الدّراسة مرتفعة، كما أظهرت نتائج الدّراسة عن وجود علاقة ارتباطيّة موجبة دالة إحصائيّاً بين درجات الإستراتيجيّات الإيجابية لتنظيم الانفعال معرفياً ودرجات الصّلاية الأكاديميّة، ووجود علاقة ارتباطيّة سالبة دالة إحصائيّاً بين درجات الإستراتيجيّات السلبية لتنظيم الانفعال معرفياً ودرجات الصّلاية الأكاديميّة لدى عيّنة الدّراسة، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيّاً بين مُتوسّطات درجات مقياس الصّلاية الأكاديميّة لدى عيّنة الدّراسة تبعاً لمُتغيّر الحالة الاقتصادية والاجتماعيّة (السّكن، والحالة الاجتماعية، والدخل الشهري)، ولمُتغيّر المستوى الدراسي (الأول، الثاني - السابع، الثامن).

وهدفّت دراسة معوض والسبيعي (2018) إلى الكشف عن الصّلاية الأكاديميّة والاكتئاب لدى طالبات الكليات الإنسانية بجامعة الملك سعود، واعتمدت الدّراسة على المنهج الوصفي، وتكوّنت عيّنة الدّراسة من (409) طالباً، وتمّ تطوير مقياس الصّلاية الأكاديميّة ومقياس الاكتئاب، وتمّ استخدام معامل ارتباط بيرسون، وتحليل التباين الأحادي لتحليل البيانات، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائيّة بين الضغط الأكاديمي والاكتئاب، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق بين التّوتر والاكتئاب في التخصصات، ومُعَدّل الدرجات، والعام الدراسي.

3.2 التّعقيبُ على الدّراساتِ السّابقةِ

يتضح من الدّراسات السابقة أنّها تناولت الانهماك في التعلّم بشكلٍ عام، ولم تُركّز على الجانب المعرفي في التعلّم أو في الصّلاية الأكاديميّة، وأنّ أغلبها دراسات أجنبية مقارنة بالدّراسات العربية، وفي ضوء ذلك يظهر عدم وجود دراسات تناولت

العلاقة بين الانهماك المعرفي والصّلاية الأكاديمية بصورة مباشرة ودقيقة، وخاصة لدى الطلبة المُتميّزين.

وقد جاءت الدّراسة الحالية للكشف عن القُدرة التنبؤيّة للانهماك المعرفي بالصّلاية الأكاديمية لدى الطلبة المُتميّزين، وبهذا تكون قد اختلفت عن جميع الدّراسات السابقة، فقد هدفت دراسة البقاعي (2023) إلى الكشف عن العلاقة بين الانهماك المعرفي في التعلّم وقلق الاختبار المعرفي في مُقرّرات التعلّم عبر الإنترنت لدى طلبة كليّة العلوم التربوية والآداب/ وكالة الغوث في الأردن، وهدفت دراسة فاخرو وغريب (Fakhrou & Ghareeb, 2023) لفحص العلاقات بين الانهماك المعرفي والاستعداد للتعلّم الإلكتروني في المرحلة الإعدادية، وهدفت دراسة هيو ولو (Hew & Lo, 2020) للتعرف على تحصيل طلبة الصف التاسع في الرياضيات والانهماك المعرفي في ظلّ التعلّم التقليدي، والتعلّم المعكوس مع اللّعب، وهدفت دراسة رضاب (2022) للتعرف على مستوى الانهماك للمعرفي وأساليب معاملة المعلم لدى الطلبة الموهوبين، وهدفت دراسة عبد السلام (2018) للكشف عن العلاقات السببية بين الحاجات النفسية والتّوجهات الهدفية والانهماك في التعلّم، وهدفت دراسة طربية (2016) للتعرف إلى مستوى الانهماك في التعلّم، وهدفت دراسة محاسنة وآخرون (2021) إلى التعرف على مستوى الصّلاية الأكاديمية والضغط الأكاديمي لدى طلبة الجامعة الهاشمية والكشف عن الفروق في مستوى الصّلاية الأكاديمية والضغط الأكاديمي تبعاً لمُتغيّر الجنس، وهدفت دراسة فتحي (2023) لتنمية مهارات إنتاج الكتب الإلكترونية التفاعلية والصّلاية الأكاديمية، وهدفت دراسة معوض والسبيعي (2018) للكشف عن الصّلاية الأكاديمية والاكنتاب لدى طالبات الكليّات الإنسانيّة بجامعة الملك سعود، وهدفت دراسة زكي (2022) للتعرف على مدى إسهام التركيز التنظيمي (التحسين - الوقاية) والصّلاية الأكاديمية (الالتزام - التحدي - التحكّم) والذكاء الضمني (المعتقدات الذاتية الثابتة - المعتقدات الذاتية النامية) في الاندماج في التعلّم الإلكتروني.

ومن حيث عيّنة الدّراسة، فاعتمدت الدّراسة الحالية على الطلبة المُتميّزين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميّز، وبهذا اتفقت مع دراسة رضاب (2022) التي اعتمدت على الطلبة الموهوبين، واختلفت عن دراسة كلّ من (Fakhrou &

Ghareeb, 2023; Hew & Lo, 2020; البقاعي، 2023؛ فتحي، 2023؛ زكي، 2022) التي درست طلبة المرحلة الإعدادية، وعيّنة دراسة كلّ من (عبد السلام، 2018؛ أبو شيبه، 2022؛ محاسنة وآخرون، 2021؛ الحارثي، 2021؛ معوض والسبيعي، 2018) على الطلبة الجامعيين، واعتمدت دراسة طربية (2016) على عيّنة من طلبة المدارس في المرحلة الأساسية والثانوية.

واعتمدت الدّراسة الحالية على المنهج الوصفي الارتباطي، وبهذا اتفقت مع دراسة كل من (البقاعي، 2023؛ Fakhrou & Ghareeb, 2023؛ عبد السلام، 2018؛ زكي، 2022؛ أبو شيبه، 2022، الحارثي، 2021) التي اعتمدت على المنهج الوصفي الارتباطي، واختلفت عن دراسة (رضاب، 2022؛ طربية، 2016؛ محاسنة وآخرون، 2021؛ معوض والسبيعي، 2018) التي اعتمدت على المنهج الوصفي، واختلفت عن دراسة كل من (Hew & Lo, 2020) التي اعتمدت على المنهج المختلط، واعتمدت دراسة فتحي (2023) على المنهج التجريبي.

واعتمدت الدّراسة على مقاييس من تطوير الباحثة، وبهذا تكون قد اختلفت الدّراسة عن جميع الدّراسات السابقة من حيث أداة الدّراسة، واعتمدت دراسة هيو ولو (Hew & Lo, 2020) على أداة الاختبار والمقابلات، واعتمدت دراسة فتحي (2023) على أداة الاختبار فقط.

ومن حيث النتائج أظهرت دراسة البقاعي (2023) وجود فروق في مستوى ارتباط الانهماك المعرفي في التعلّم وقلق الاختبار المعرفي يعزى لمُتغيّر الجنس لصالح الإناث، ودراسة فاخرو وغريب (Fakhrou & Ghareeb, 2023) عن وجود علاقة ذات دلالة إحصائية موجبة بين الانهماك المعرفي والاستعداد للتعلّم الإلكتروني، و دراسة رضاب (2022) أنّ الطلبة الموهوبين لديهم انهماك معرفي أعلى من المتوسّط الفرضي ودراسة هيو ولو (Hew & Lo, 2020)، وتوصّلت نتائج الدّراسة إلى أنّ الطلبة في الفصل المعكوس تقوّقوا بشكلٍ كبيرٍ على الطلبة في الفصول التقليدية، ودراسة عبد السلام (2018) أنّ مستوى إشباع حاجتي الاستقلال والكفاءة متوسّط، ودراسة طربية (2016) أنّ الانهماك في التعلّم لدى طلبة المرحلتين

الأساسية والثانوية جاء بمستوى مرتفع، وقد جاء بعد الانهماك السلوكي في المرتبة الأولى تلاه في المرتبة الثانية الانهماك المعرفي، وأخيراً الانهماك الانفعالي.

وأظهرت دراسة فتحي (2023) تفوق مستوى التمثيل المعرفي العميق على السطحي في الجانب المعرفي والأدائي لمهارات إنتاج الكتب الإلكترونية والصّلاية الأكاديمية، وتوصّلت دراسة زكي (2022) إلى أنه توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين بُعدي التركيز التنظيمي (التحسين - الوقاية) وُبُعد المعتقدات الذاتية الثابتة، وأسفرت نتائج دراسة أبو شيبه (2022) عن وجود مستويات مرتفعة من الصّلاية الأكاديمية، والتوافق النفسي، وجودة الحياة لطالبات كلية التربية الأساسية/ جامعة الكويت تخصص الرياضيات في أثناء جائحة كورونا، وأظهرت نتائج دراسة محاسنة وآخرون (2021) أنّ الصّلاية الأكاديمية كانت مُتوسطة، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الصّلاية الأكاديمية تُعزى لمُتغيّر الجنس، وأظهرت نتائج دراسة الحارثي (2021) عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين درجات الإستراتيجيات الإيجابية لتنظيم الانفعال معرفياً ودرجات الصّلاية الأكاديمية، وأظهرت دراسة معوض والسبيعي (2018) وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين الضغط الأكاديمي والاكْتئاب، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق بين التوتر والاكْتئاب في التخصصات، ومعدل الدرجات، والعام الدراسي.

تتميزُ هذه الدّراسةُ عن الدّراساتِ السّابقة:

- تسعى للكشف عن القُدرة التنبؤيّة للانهماك المعرفي بالصّلاية الأكاديمية لدى الطلبة المُتميّزين، وذلك باستخدام المنهج الوصفي الارتباطي، وهذا ما لم تقم به دراسة سابقة في حدود علم الباحث.
- تطوير أداتي الدّراسة، وهي مقياس الانهماك المعرفي في الصّلاية الأكاديمية لنتناسب مع مجتمع الدّراسة (مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز).

الفصل الثالث

المنهجية والتصميم

يتناول هذا الفصل وصفاً لمنهجية الدراسة، ومجتمع الدراسة، وعينتها، وأداتا الدراسة، وإجراءات الدراسة، والمعالجات الإحصائية.

1.3 منهج الدراسة

بما أن الدراسة تهدف إلى قياس القدرة التنبؤية للانهماك المعرفي في الصلابة الأكاديمية لدى الطلبة المتميزين، فإنه تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي الذي يهدف إلى دراسة العلاقة بين متغيرين أو أكثر للكشف عن مقدار التفسير.

2.3 مجتمع الدراسة

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع طلبة مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز في محافظة العقبة والبالغ عددهم (429) طالباً وطالبة في مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز في محافظة العقبة، في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (2024/2023)، حسب إحصائيات مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز، والجدول (1) يبين توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب متغيري الجنس والمرحلة الدراسية.

الجدول (1)

توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب مستويات متغيري الجنس والمرحلة الدراسية

المرحلة	الصف	ذكور	إناث	المجموع
المرحلة الأساسية	السابع	76	52	128
	الثامن	58	35	93
	التاسع	25	29	54
	العاشر	30	25	55
المرحلة الأساسية		189	141	330
المرحلة الثانوية	الأول الثانوي	18	40	58
	الثاني الثانوي	25	16	41
	المرحلة الثانوية	43	56	99
المجموع الكلي		232	197	429

3.3 عيّنة الدراسة

تكوّنت عيّنة الدراسة من (227) طالباً وطالبة من مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميّز، تمّ اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية ونسبة (52.91%) من مجتمع الدراسة، ويبين الجدول (2) توزيع أفراد عيّنة الدراسة حسب متغيرات الدراسة ونسبة أفراد العيّنة حسب كل متغير للعدد الإجمالي للعيّنة.

الجدول (2)

توزيع أفراد عيّنة الدراسة حسب متغيرات الدراسة

المرحلة الدراسية	الجنس		المجموع	النسبة المئوية
	ذكور	إناث		
الأساسية	100	74	174	76.7%
الثانوية	23	30	53	23.3%
المجموع	123	104	227	100.0%
النسبة المئوية	54.2%	45.8%		

4.3 أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة تمّ استخدام مقياسين، الأول: الانهماك المعرفي، والثاني: الصّلبة الأكاديمية، وفيما يأتي توضيح إجراءات تطوير المقاييس والتحقّق من خصائصهما السيكمترية.

أولاً: مقياس الانهماك المعرفي

تمّ استخدام مقياس الانهماك المعرفي الذي طوره (عبد الرحمن، 2018)، وتكوّن المقياس بصورته الأولى من (22) فقرة ملحق(أ)، وللتحقّق من الخصائص السيكمترية للمقياس، تمّ إجراء ما يأتي:

1. صدق المحتوى: للتحقق من صدق المحتوى لمقياس الانهماك المعرفي تمّ عرضه

على (10) من المحكّمين المختصّين من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية في تخصصات علم النفس التربوي والإرشاد التربوي والنفسي والقياس والتقويم كما هو موضّح في الملحق (ج) من ذوي الخبرة والكفاءة، للتأكد من وضوح وسلامة صياغة الفقرات وصلاحيّتها لقياس ما صُمّمت لقياسه، وإجراء أي تعديل

من حذف أو إضافة أو إعادة صياغة الفقرات ومناسبتها للموضوع، واعتمدت نسبة اتفاق (80%) من المُحكّمين للإبقاء على الفقرة، حيث تمّ تعديل صياغة بعض الفقرات، والجدول (3) يوضح الفقرات التي تم تعديلها.

الجدول (3)

فقرات مقياس الانهماك المعرفي في ضوء آراء المُحكّمين ونوع التعديل

رقم الفقرة	الفقرة قبل التعديل	الفقرة بعد التعديل	نوع التعديل
2	أدرس في البيت حتى لو لم يكن عندي امتحان.	أقوم بالدراسة حتى لو لم يكن عندي اختبار.	تعديل صياغة
3	أحاول مشاهدة البرامج حول الأشياء التي نقوم بها في المدرسة.	أحاول مشاهدة البرامج حول الموضوعات التي نقوم بها في المدرسة.	تعديل صياغة
4	عندما أقرأ كتاباً أطرح على نفسي أسئلة للتحقق من فهمي له.	عندما أقرأ أي كتاب أطرح على نفسي أسئلة للتحقق من فهمي له.	تعديل صياغة
5	لتعلم المزيد حول ما تعلمته بالمدرسة أقرأ كتاباً إضافياً.	أقرأ كتاباً إضافياً لتعلم المزيد حول ما تعلمته بالمدرسة.	تعديل صياغة
6	إذا لم أعرف معنى كلمة أثناء قراءتي أبحث عن معناها.	أبحث عن معاني الكلمات التي لا أعرف معناها.	تعديل صياغة
7	إذا لم أفهم ما أقرأه، أعود لقراءته مرة ثانية.	أعود لقراءة ما لم أفهمه مرة ثانية.	تعديل صياغة
8	أتحدث مع الآخرين حول ما تعلمته في الغرفة الصفية.	أتحدّث مع الآخرين حول ما تعلمته في المدرسة.	تعديل صياغة
9	أتعلّم ذاتياً بفاعليّة	أحرص على أن يكون تعلّمي ذاتياً	تعديل صياغة
13	عندما أخطّط لدراستي، غالباً أتجنب الأنشطة الترفيهية.	أتجنّب الانشغال بالأنشطة الترفيهية وقت دراستي.	تعديل صياغة
14	من الصعب عليّ إيجاد وقت للدراسة	أجد صعوبةً في إيجاد وقتٍ للدراسة.	تعديل صياغة
15	أكافئ نفسي عندما أكمل جدول دراستي.	أكافئ نفسي عندما أنجز واجباتي المدرسية.	تعديل صياغة
16	عندما أتعلّم مفاهيم جديدة، فإنني أحاول التفكير في التطبيقات العملية لها.	أفكر في التطبيقات العمليّة لما تعلمته.	تعديل صياغة
17	أقيم جدوى الأفكار المُقدّمة في المقرّر الدراسي.	أقيم جدوى الأفكار المُقدّمة في الكتاب المدرسي.	تعديل صياغة
20	عندما أتعلّم معلومات جديدة أربطها بما تعلمته سابقاً.	أربط المعلومات الجديدة بما تعلمته سابقاً.	تعديل صياغة
21	عندما أتعلّم معلومات جديدة، أحاول صياغة الأفكار بكلماتي الخاصة.	أحاول صياغة الأفكار بكلماتي الخاصة عندما أتعلّم معلومات جديدة.	تعديل صياغة

وتكوّن المقياس بصورته النهائية (22) فقرة كما هو في الملحق (د).

2: الاتساق الداخلي (صدق البناء): تمّ التحقق من تجانس المقياس داخلياً، بإيجاد معامل ارتباط درجة كل فقرة من فقرات المقياس مع الدرجة الكلية له على العينة الاستطلاعية المكوّنة من (30) طالباً وطالبة من مجتمع الدراسة وخارج عينتها، والجدول (4) يوضح نتائج ذلك.

الجدول (4)

معامل ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية لمقياس الانهماك المعرفي

الارتباط مع الفقرة	الارتباط مع الفقرة	رقم الفقرة	الارتباط مع الفقرة	الارتباط مع الفقرة	رقم الفقرة	الارتباط مع الفقرة	رقم الفقرة
**0.723	**0.533	13	**0.705	**0.605	7	**0.728	2
**0.702	**0.643	14	**0.697	**0.779	9	**0.626	4
**0.728	**0.764	15	**0.614	**0.784	10	**0.839	5
**0.562	*0.404	16	**0.736	**0.718	12		
	**0.699	17					
	**0.666	18					

*دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)

**دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$)

يُظهر الجدول (4) أنّ جميع معاملات الارتباط لفقرات مقياس الانهماك المعرفي مع الدرجة الكلية للمقياس كانت دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)، حيث تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس بين (0.404–0.839)؛ ممّا يدلّ على صدق البناء الداخلي للمقياس، ويزيد من مستوى الصدق بنتائجه.

ثبات مقياس الانهماك المعرفي

تمّ تطبيق مقياس الانهماك المعرفي على عينة استطلاعية بلغت (30) من داخل مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، وتمّ التحقق من ثبات البناء الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وقد بلغ معامل الثبات للمقياس ككل (0.89)، وبذلك تكون المقياس بصورته النهائية من (22) فقرة كما هو موضّح في الملحق (د).

تصحيح مقياس الانهماك المعرفي:

تراوحت العلامات على مقياس الانهماك المعرفي من (1-5)، وتم اعتماد التقدير الآتي للحكم على مستوى الانهماك المعرفي:

معيّار الحكم على المُتوسّطات الحسابية:

بمستوى منخفض	2.33-1.00
بمستوى مُتوسّط	3.67-2.34
بمستوى مرتفع	5.00-3.68

وتمّ هذا من خلال تقسيم مدى الدرجات من (1-5) إلى ثلاث مسافات متساوية، بالاعتماد على المعادلة الآتية: القيمة العليا لبدائل الإجابة في أداة الدّراسة - القيمة الدنيا لبدائل الإجابة في أداة الدّراسة مقسومة على عدد المستويات الثلاثة: (مرتفعة، ومُتوسّطة، ومنخفضة) أي: $(1-5) \div 3 = 1.33$ وهذه القيمة تساوي طول الفئة بين المستويات الثلاثة: (مرتفعة، ومُتوسّطة، ومنخفضة).

ثانيًا - مقياس الصّلاية الأكاديميّة: استخدم مقياس الصّلاية الأكاديميّة الذي طوره (الجراح، 2021)، وتكوّن المقياس بصورته الأولى من (29) فقرة ملحق (ب)، قبل التأكد من صدقه وثباته، وقد تدرجت الإجابة عن كل فقرة من فقرات المقياس وفق سلم ليكرت الرباعي، وذلك وفق الترتيب الآتي: (أوافق بشدة، أوافق، لا أوافق، لا أوافق بشدة) ويأخذ الدرجات الآتية: (4، 3، 2، 1) على الترتيب، وللتحقّق من صدق المقياس، تمّ إجراء ما يأتي:

1. صدق المحتوى: للتحقّق من صدق المحتوى لمقياس الصّلاية الأكاديميّة تمّ

عرضه المقياس على (10) من المُحكّمين المُختصّين من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية في تخصصات علم النفس التربوي والقياس والتقويم، والإرشاد النفسي كما هو موضّح في الملحق (ج). من ذوي الخبرة والكفاءة، للتأكد من وضوح وسلامة صياغة الفقرات وصلاحيّتها لقياس ما صُمّمت لقياسه، وإجراء أي تعديل من حذف أو إضافة أو إعادة صياغة للفقرات ومناسبتها للموضوع، واعتمدت نسبة اتفاق (80%) من المُحكّمين للإبقاء على الفقرة، حيث تمّ تعديل صياغة بعض الفقرات، والجدول (5) يوضح الفقرات التي تم حذفها وتعديلها.

الجدول (5)

فقرات مقياس الصلابة الأكاديمية في ضوء آراء المُحكِّمين ونوع التعديل

البُعد	رقم الفقرة	الفقرة قبل التعديل	الفقرة بعد التعديل	نوع التعديل	رقم الفقرة بعد التعديل
الالتزام	3	أحاول الحصول على علامات عالية لأتجنب سخرية زملائي مني.	أحاول الحصول على درجات مرتفعة لأتجنب سخرية زملائي مني.	تعديل صياغة	3
	4	أسعى للحصول على علامات عالية لإرضاء والدي.	أسعى للحصول على درجات مرتفعة لإرضاء والدي.	تعديل صياغة	4
	5	أشعر بالحزن من حصولي على العلامة المتدنية، ولكن لو درست أكثر فهذا لن يتكرر مرة أخرى.	إذا حصلت على درجة متدنية فإنني أبذل قصارى جهدي لكي لا يتكرر ذلك.	تعديل صياغة	5
	9	أعتقد أن ما أتعلمه الآن استفيد منه في المراحل التعليمية اللاحقة.	أعتقد أن ما أتعلمه الآن سأستفيد منه في المراحل التعليمية اللاحقة.	تعديل صياغة	9
	13	عندما أحصل على علامة متدنية أحاول أن أكون منفتح وأفكر بشكل منطقي أو عقلائي.	أفكر بشكل منطقي أو عقلائي عندما أحصل على درجة متدنية.	تعديل صياغة	13
التحكّم أو السيطرة	14	عندما يكون أدائي بالمدرسة ليس جيّدًا، أحاول أن أجد طرقًا أو أساليب لمواجهة هذه المشكلة.	أحاول أن أجد الطرق المناسبة عندما يكون أدائي بالمدرسة ليس جيّدًا.	تعديل صياغة	14
	15	أستمرّ في المحاولة حتى أحصل على علامة جيدة.	أستمرّ في المحاولة حتى أحصل على درجة جيدة.	تعديل صياغة	15
	18	أتروّى في اتخاذ القرار عندما أحصل على علامة منخفضة.	أتروّى في اتخاذ القرار عندما أحصل على درجة متدنية.	تعديل صياغة	18
	19	قلقي من ردة فعل والدي على علامتي المنخفضة يجعلني أبذل جهدًا أكثر.	أبذل جهدًا كبيرًا عندما أحصل على درجة متدنية خوفًا من والدي.	تعديل صياغة	19
	20	قلقي من ردة فعل معلمي تجاه فشلي المحتمل يجعلني أدرس أكثر.	أبذل جهدًا كبيرًا لأتجنب ردة فعل معلمي.	تعديل صياغة	20
	21	أحاول الحصول على علامات مرتفعة تجنّبًا لمشاعر خيبة الأمل.	أحاول الحصول على درجات مرتفعة تجنّبًا لمشاعر خيبة الأمل.	تعديل صياغة	21

22	تعديل صياغة	أقوم بإنجاز واجباتي البيتية لأنني إذا حصلت على درجة متدنية اشعر بعدم الرضا.	أقوم بعمل واجباتي البيتية لأنني إذا حصلت على علامة متدنية اشعر بعدم الرضا.	22
25	تعديل صياغة	أحاول بجد ولا أشعر بخيبة الأمل عندما أحصل على درجة متدنية.	أحاول بجد ولا أشعر بخيبة الأمل عندما أحصل على علامة متدنية.	25
27	تعديل صياغة	لدي الرغبة لأخذ دروس صعبة والمخاطرة بالحصول على درجات متدنية.	لدي الرغبة لأخذ دروس صعبة والمخاطرة بالحصول على علامات سيئة.	27 التحدي
28	تعديل صياغة	أدرس مواد صعبة لأنني أعلم أنها ستقيدني على المدى البعيد.	أدرس مواد صعبة لأنني أعلم أنها ستقيدني على المدى الطويل.	28

وتكون المقياس بصورته النهائية بعد الأخذ بملاحظات المُحكّمين من (29) فقرة

كما هو في ملحق (هـ)، موزّع على ثلاثة أبعاد كالآتي:

البُعد الأول: الالتزام، ويتضمن الفقرات من (1-12).

البُعد الثاني: التحكم أو السيطرة، ويتضمن الفقرات من (13-22).

البُعد الثالث: التحدي، ويتضمن الفقرات من (23-29).

2. الاتساق الداخلي (صدق البناء): تمّ التحقق من تجانس المقياس داخلياً، بإيجاد

معامل ارتباط درجة كل فقرة من فقرات المقياس مع درجة البُعد والدرجة الكلية

له على العينة الاستطلاعية المكوّنة من (30) طالباً وطالبة، من داخل مجتمع

الدّراسة وخارج عيّنتها، والجدول (6) يوضح نتائج ذلك.

الجدول (6)

معامل ارتباط الفقرات مع البُعد والدرجة الكلية لمقياس الصّلاية الأكاديمية

رقم الفقرة	الارتباط مع البُعد	الارتباط مع الدرجة الكلية	رقم الفقرة	الارتباط مع البُعد	الارتباط مع الدرجة الكلية
البُعد الأول: الالتزام					
1	**0.799	*0.423	7	**0.765	**0.552
2	**0.662	**0.550	8	**0.667	*0.407
3	**0.879	**0.617	9	**0.637	*0.430
4	**0.892	**0.633	10	**0.578	**0.652
5	**0.657	**0.678	11	**0.802	**0.656
6	**0.596	*0.444	12	*0.399	*0.421

البُعد الثاني: التحكم أو السيطرة					
**0.864					
**0.666	**0.747	18	**0.523	**0.527	13
**0.469	**0.667	19	**0.592	**0.678	14
**0.667	**0.630	20	*0.416	**0.505	15
**0.618	**0.704	21	**0.550	**0.738	16
**0.554	**0.750	22	**0.762	**0.772	17
البُعد الثالث: التحدي					
**0.796					
**0.684	**0.857	27	**0.718	**0.865	23
**0.532	**0.701	28	**0.691	**0.886	24
**0.563	**0.817	29	**0.627	**0.537	25
			**0.569	**0.508	26

*دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)

**دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$)

يُظهر الجدول (6) أنّ جميع معاملات الارتباط لمقياس الصلابة الأكاديمية لل فقرات مع البُعد وكذلك مع الدرجة الكلية للمقياس كانت دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) حيث تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس بين (0.407-0.762)؛ وتراوحت معاملات ارتباط الفقرات فقرات البُعد الأول: الالتزام مع الدرجة الكلية للبعد بين (0.399-0.892)؛ وتراوحت معاملات ارتباط الفقرات فقرات البُعد الثاني: التحكم أو السيطرة مع الدرجة الكلية للبعد بين (0.505-0.772)، وتراوحت معاملات ارتباط فقرات البُعد الثالث: التحدي مع الدرجة الكلية للبعد بين (0.508-0.886)؛ ممّا يدلّ على صدق البناء الداخلي للمقياس.

كما يُظهر الجدول (6) أنّ جميع معاملات الارتباط لكلّ بُعدٍ من أبعاد المقياس مع الدرجة الكلية لمقياس الصلابة الأكاديمية كانت دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$) حيث تراوحت معاملات ارتباط الأبعاد مع الدرجة الكلية للمقياس بين (0.796-0.864)؛ ممّا يدلّ على صدق البناء الداخلي للمقياس.

3. ثبات المقياس: تمّ تطبيق مقياس الصلابة الأكاديمية على عيّنة استطلاعية بلغت (30) طالباً وطالبةً من مجتمع الدّراسة ومن خارج عينتها، وتمّ التحقق من الثبات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وقد بلغ معامل الثبات للمقياس ككل (0.86)

وتراوحَت بين (0.77-0.83) للأبعاد، ويبين الجدول (7) معاملات ثبات كرونباخ ألفا لمقياس الصَّلابة الأكاديميَّة وأبعاده.

الجدول (7)

معاملات ثبات كرونباخ ألفا لمقياس الصَّلابة الأكاديميَّة وأبعاده

الأبعاد	ثبات كرونباخ ألفا
الالتزام	0.83
التحكُّم أو السَّيطرة	0.82
التحدِّي	0.77
الكلي	0.86

تَصحيحُ مِقياسِ الصَّلابةِ الأكاديميَّة:

تكوِّن المقياس في صورته النهائية كما هو في الملحق(هـ) من (29) فقرةً أمام كل فقرةً مقياس متدرج من أربع درجات حسب تدرّج ليكرت الرباعي الذي يعكس درجة موافقة المستجيب على الفقرة، وتمَّ إعطاء (أوافق بشدة) أربع درجات، وإعطاء (أوافق) ثلاث درجات، وإعطاء (لا أوافق) درجتان، وإعطاء (لا أوافق بشدة) درجة واحدة لل فقرات الإيجابية، علماً بأنَّ المقياس يحتوي على الفقرات الإيجابية فقط، وتمَّ اعتماد المعيار الآتي في الحُكم على مستوى الصَّلابة الأكاديميَّة:

معيار الحُكم على المُتوسّطات الحسابية:

مستوى منخفض	2.00-1.00
مستوى مُتوسّط	3.00-2.01
مستوى مرتفع	4.00-3.01

وتمَّ اعتماد هذا التقدير من خلال تقسيم الدَّرجة العظمى (4) إلى ثلاث فئات متساوية ضمن المدى (1-3)، وفقاً للمعادلة الآتية: القيمة العليا لبدائل الإجابة في أداة الدَّراسة - القيمة الدنيا لبدائل الإجابة في أداة الدَّراسة مقسومة على عدد المستويات الثلاثة: (مرتفعة، ومُتوسّطة، ومنخفضة) أي: $(4-1) \div 3 = 1.00$ وهذه القيمة تساوي طول الفئة بين المستويات الثلاثة: (مرتفعة، ومُتوسّطة، ومنخفضة).

5.3 إجراءات الدراسة

1. الاطلاع على الأدب السابق لاختيار أدوات الدراسة.
2. اختيار الصور الأولية من أداتي الدراسة.
3. عرض الصور الأولية من أداتي الدراسة على مجموعة من المحكمين من أصحاب الاختصاص.
4. تعديل أداتي الدراسة في ضوء ملاحظات المحكمين.
5. تطبيق أداتي الدراسة على عينة استطلاعية مختارة من مجتمع الدراسة وخارج عينة الدراسة الأساسية.
6. التوصل إلى دلالات صدق البناء الداخلي ودلالات الثبات.
7. كتابة الأدوات بالصورة النهائية بعد تحكميها بالاعتماد على قيم الصدق والثبات.
8. اختيار عينة الدراسة.
9. تطبيق أداتي الدراسة على عينة الدراسة الأساسية.
10. تحليل البيانات.
11. التوصل إلى النتائج.

6.3 المعالجة الإحصائية

- تم استخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS,26) للإجابة عن تساؤلات الدراسة من خلال استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة، وعلى النحو الآتي:
1. للإجابة عن السؤال الأول والثاني تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
 2. للإجابة عن السؤال الثالث تم استخدام برمجية (FISHER- Z- Transformatrion).
 3. للإجابة عن السؤال الرابع تم استخدام تحليل الانحدار البسيط.

الفصل الرابع

عرض النتائج ومناقشتها والتوصيات

يتناول هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة ومناقشتها والتوصيات، حيث يتضمن الإجابة عن أسئلة الدراسة بطريقة مفصلة.

1.4 عرض النتائج ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مستوى الانهماك المعرفي لدى طلبة مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز في محافظة العقبة؟

للإجابة عن السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الانهماك المعرفي لدى طلبة مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز في محافظة العقبة، حيث أظهرت النتائج أن مستوى الانهماك المعرفي لدى طلبة مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز في محافظة العقبة جاء متوسطاً، وبمتوسط حسابي بلغ (2.75)، وانحراف معياري (0.66).

وتشير هذه النتيجة إلى أن الانهماك المعرفي جاء غير مرضياً نوعاً ما، خاصة أن أفراد عينة الدراسة من الطلبة المتميزين، وفي المقابل فإن الانهماك المعرفي يقيس مدى رغبة المتعلم في البحث عن المعرفة والتفاني في استكشاف المواد التعليمية، واستخدام إستراتيجيات فعّالة لتسهيل وتعزيز التعلم وتحديد الطرق الأمثل لفهم واستيعاب المعرفة، إلا أن مستواه للطلبة قد يشير إلى أن هناك عوامل حدثت من مستوى الانهماك المعرفي لدى الطلبة المتميزين، كخصائص المهمات التعليمية التي تعطى للمتعلمين، بالإضافة إلى العوامل الشخصية، والبيئة التعليمية، والمعرفة والخبرات الحالية للمتعلمين في المشاركة المعرفية، ومدى اعتماد المعلومات الجديدة على ما يعرفونه بالفعل، والذي يحدد مستوى تفاعل الطلبة وبالتالي مستوى الانهماك المعرفي لديهم.

وكذلك يتحدد مستوى الانهماك المعرفي بمستوى الفائدة والملاءمة، فعندما يجد المتعلمون أن الموضوع غير مثير للاهتمام ولا يرتبط بحياتهم أو أهدافهم، فإنهم لن ينخرطوا معرفياً، بالإضافة إلى عامل التحفيز، فالمحفّزات الخارجية مثل المكافآت أو

الدرجات تلعب دوراً في تحديد مستوى الانهماك المعرفي، كما يؤثر مستوى التحدي في المهام التي تحقق التوازن بين كونها سهلة للغاية وصعبة للغاية في تعزيز الانهماك المعرفي أو عدم تعزيزه، فالمهام السهلة للغاية يمكن أن تؤدي إلى الملل، في حين أن المهام الصعبة للغاية يمكن أن تؤدي إلى الإحباط، ولا تغفل دور طرق التدريس في تحفيز المتعلم على الانخراط في المهام التعليمية أو عدم الانخراط حسب طبيعة هذه الطرق وكيف قدمت للطلبة.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة رضاب (2022) التي أظهرت أن مستوى الانهماك للمعرفي لدى الطلبة الموهوبين في بغداد جاء متوسطاً، كما تتفق مع نتيجة دراسة عبد السلام (2018) التي بينت أن مستوى الانهماك المعرفي جاء بمستوى متوسط، بينما تختلف نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة (طرية، 2016) التي أظهرت أن مستوى الانهماك في التعلم لدى طلبة المرحلتين الأساسية والثانوية جاء مرتفعاً، ويمكن أن يُعزى الاختلاف إلى اختلاف زمان ومكان إجراء كلتا الدراستين، وطبيعة مجتمع الدراسة (طلبة مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما مستوى الصلابة الأكاديمية لدى طلبة مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز في محافظة العقبة؟

للإجابة عن السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الصلابة الأكاديمية لدى طلبة مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز في محافظة العقبة، والجدول (8) يوضح ذلك.

الجدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد مقياس الصلابة الأكاديمية لدى طلبة مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز، مرتبة تنازلياً

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
التحدي	2.17	0.63	1	متوسط
الالتزام	2.10	0.58	2	متوسط
التحكم أو السيطرة	2.04	0.59	3	متوسط
المتوسط الحسابي الكلي	2.11	0.52		متوسط

يتبين من الجدول (8) أنّ مستوى الصَّلابة الأكاديميّة لدى طلبة مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميّز في محافظة العقبة، جاء مُتوسّطاً ولجميع الأبعاد، وبمتوسّط حسابي بلغ (2.11) وانحراف معياري (0.52)، وجاء بُعد (التحدي) في المرتبة الأولى بمتوسّط حسابي (2.17) وانحراف معياري (0.63)، يليه بُعد (الالتزام) في المرتبة الثانية بمتوسّط حسابي (2.10) وانحراف معياري (0.58)، ثمّ بُعد (التحكّم أو السيطرة) في المرتبة الثالثة والأخيرة بمتوسّط حسابي (2.04) وانحراف معياري (0.59).

إنّ مستوى الصَّلابة الأكاديميّة للطلبة المُتميّزين لم يكن مرتفعاً، وقد تعزو الباحثة ذلك إلى التحدّيات المختلفة التي تواجه الطلبة المُتميّزين في المدرسة، أبرزها التحدّيات الأكاديميّة كصعوبة بعض المواد الدّراسيّة أو الأنشطة التي ينخرط بها الطلبة ويطلب منهم انتاج أنشطة مثيلة أو مشابهة لها ضمن مواصفات مُحدّدة؛ ممّا يتعين على الطالب المحاولة والجد والمثابرة لعمل ذلك، إلّا أنّ الإمكانات المتوفرة بالإضافة إلى العوائق قد تحدّ من قدرة المُتعلّم على عمل أو تجاوز ذلك، وهذا ساهم في التأثير على السمة الشخصية ومدى قدرة المُتعلّم على إنجاز ما طُلِبَ منه.

فالصَّلابة الأكاديميّة سمة شخصية للطلبة الذين لديهم القدرة على التحمّل والقوّة في التعامل مع الأحداث المجهدة في المدرسة، والقدرة على التكيف مع التحدّيات الأكاديميّة وتغيير الإستراتيجيّات والمهارات لتحقيق النجاح الأكاديمي، وهي إحدى السمات الشخصية التي تساعد الشخص على تخطي الصعوبات الأكاديميّة؛ فهي مزيج من التحدي والتحكم والالتزام الأكاديمي الذي يساعد الطالب على الصمود أمام التحدّيات ومواجهتها وزيادة ثقتهم بأنفسهم مما يمنعهم من العزلة والشّعور بالعجز والتهديد، حيث تلعب الصَّلابة النفسية دوراً حاسماً في الحفاظ على الصّحة النفسيّة والجسديّة؛ فالأشخاص الذين يمتلكون صلابة نفسية يكونون أكثر قدرة على التعامل مع التوترات والضغوطات بشكلٍ صحيحٍ وحسب مستوى صلابتهم الأكاديميّة.

وجاء بُعد (التحدي) في المرتبة الأولى؛ ويمكن أن يُعزى ذلك إلى أنّ الضغوطات الواقعيّة والمواقف الصّعبة تُعدّ جزءاً أساسياً من حياة الأفراد الطبيعيّة بخاصّة الطلبة المُتميّزين، والتي قد تعزّز لديهم مستوى الحكمة وتُثمّي فرصتهم للتغيير والتعلّم،

وتشجّعهم على القيام بالأعمال الصعبة لتحويل ظروفهم إلى فرص للنجاح، وهي جزء متوقّع من الحياة يشكّل فرصة للشخص للتغيير وبحفّزه على النمو، وهذا يمكن أن يحصل للمتعلّم خلال عملية التعلّم من خلال البحث عن خبرات أكاديمية صعبة ومليئة بالمخاطر للوصول إلى أهدافهم التعليميّة، ويتميّز الطلبة الذين يمتلكون مستويات مقبول من التحدي بمعتقدات ترتبط بالتعليم وبذل الجهد خلال التعلّم يساعدهم على تحسين حياتهم بدلاً من السعي نحو الأمان والراحة، وهذا يعطيهم الشجاعة والإقبال نحو خوض المواقف الصعبة لتطوير ذاتهم، ويتميزون بأنهم يرغبون في المهام الأكاديميّة الصعبة، ويبحثون عنها ويعتقدون بأنّها فرصة لتطوير ذاتهم، ولا ينظرون إليها بأنّها تحدّي يهدّدهم، بالإضافة إلى أنّهم ينظرون إلى أنّ التجارب السلبية هي فرصة للتحسين ودافع للتغيير، ويمكن اعتبار ما ذكر وبحسب ما تشير نتائج الدّراسات السابقة من صفات الطلبة المتميّزين أكثر من الطلبة العاديين.

وجاء بُعدُ (الالتزام) في المرتبة الثانية، ويمكن أن يُعزى ذلك إلى أنّ الطلبة الذين لديهم مستويات مرتفعة من الالتزام يميلون نحو الأنشطة التعليميّة والاندماج بها بغض النظر عن صعوبة هذه الأنشطة والتحدّيات التي تقف أمامهم، ويميلون للمشاركة في مختلف المهام، ومواصلة الجهد وإتقان الأداء، ويستخدمون إستراتيجيّات تحسّن تعلّمهم، لكن الطلبة الذين يمتلكون مستويات منخفضة من الالتزام فيميلون إلى الاشتراك بالأنشطة، إلّا أنّ هذا الاشتراك يكون مشروطاً، وهم أقلّ سعيّاً للاستمرار ولا يرغبون بتنفيذ التحدّيات الأكثر صعوبة، ويسعون لتحقيق أهداف قصيرة المدى، وهذا يشير إلى أنّ الطلبة الموهوبين قد يرغبون بالاشتراك في الأنشطة التعلّمية، ولكن تواجههم تحديات تحدّ من مشاركتهم في هذه الأنشطة أو مستوى إنجازهم لهذه الأنشطة يكون متوسّط بسبب ما يواجههم من مُعيقات أو صعوبات، فهناك تنافس شديد بين الطلبة في المدرسة ممّا قد يسبب نوعاً من التوتر لديهم، فالكل يأخذ فكرة عن هؤلاء الطلبة بما فيهم أولياء أمورهم أنهم متميزون ولا بدّ أن يحصلوا على درجات مرتفعة ومرضية لهم ولمن حولهم.

وجاء بعد (التحكّم أو السيطرة) في المرتبة الثالثة والأخيرة، ويمكن أن يُعزى ذلك إلى أنّ قدرة الطالب على الاستمرار في التأثير فيما يحدث حوله والتحكّم بنتائجه قد

تكون صعبة عليه، لاعتقاده بأنه ليس مؤثراً بالأحداث من حوله ولا تؤثر فيه، حيث يتميز الطلبة الذين يمتلكون مستويات متوسطة أو منخفضة من التحكم بأنهم لا يتحكمون بسلوكياتهم ولديهم صعوبة في التغلب على صعوباتهم الأكاديمية لتحقيق أهدافهم، وغير قادرين على الاستمرار في التأثير في النتائج حولهم؛ فصعوبة بعض الأحداث قد تحدّ من مشاركتهم، وقد يكونون غير قادرين على تحديد أسباب فشلهم أو عدم قدرتهم على التحكم بالأحداث والسيطرة عليها بها.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة (محاسنة وآخرون، 2021) التي أظهرت أنّ مستوى الصلابة الأكاديمية لدى طلبة الجامعة الهاشمية جاء متوسطاً، لكنها تختلف مع نتيجة دراسة (الحارثي، 2021) التي أظهرت أنّ درجة الصلابة الأكاديمية لدى طالبات جامعة الطائف جاءت مرتفعة، ويمكن أن يعزى الاختلاف إلى عينة الدراسة في كلتا الدراستين.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل تختلف العلاقة بين الصلابة الأكاديمية والانهماك المعرفي لدى طلبة مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز في محافظة العقبة باختلاف الجنس (ذكر، أنثى)، والمرحلة الدراسية (أساسية، ثانوية)؟

للإجابة عن هذا التساؤل تمّ استخدام برمجية (FISHER- Z- Transformatrion) لمعاملات الارتباط بين الصلابة الأكاديمية والانهماك المعرفي لدى طلبة مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز في محافظة العقبة باختلاف الجنس (ذكر، أنثى)، والمرحلة الدراسية (أساسية، ثانوية)، وتمّ إيجاد قيمة (Z) من خلال العلاقة الرياضية ومقارنتها بالقيمة الجدولية، والجدول (9) يوضح نتائج ذلك:

الجدول (9)

اختبار (Z-Test) للتحقق من وجود اختلافات في العلاقة بين الانهماك المعرفي والصَّلاية الأكاديمية باختلاف مُتغيّرات (الجنس والمرحلة الدّراسيّة)

البُعد	المُتغيّر	فئات المُتغيّر	ن	معامل الارتباط (r)	قيمة (z) الفشرية	مستوى الدلالة	الدلالة
الانهماك	الجنس	ذكر	123	0.557	0.4801	0.9601	غير دالة
المعرفي		أنثى	104	0.562			إحصائياً
وبعد	المرحلة	أساسيّة	174	0.558	0.14	0.8887	غير دالة
الالتزام	الدّراسيّة	ثانويّة	53	0.542			إحصائياً
الانهماك	الجنس	ذكر	123	0.522	0.41-	0.6818	غير دالة
المعرفي		أنثى	104	0.561			إحصائياً
وبعد	المرحلة	أساسيّة	174	0.522	0.57-	0.5687	غير دالة
التحكّم	الدّراسيّة	ثانويّة	53	0.585			إحصائياً
الانهماك	الجنس	ذكر	123	0.577	0.47-	0.6384	غير دالة
المعرفي		أنثى	104	0.618			إحصائياً
وبعد	المرحلة	أساسيّة	174	0.584	0.62-	0.5353	غير دالة
التحدي	الدّراسيّة	ثانويّة	53	0.646			إحصائياً
الانهماك	الجنس	ذكر	123	0.663	0.08	0.9362	غير دالة
المعرفي		أنثى	104	0.657			إحصائياً
والصَّلاية	المرحلة	أساسيّة	174	0.654	0.15-	0.8808	غير دالة
الأكاديمية	الدّراسيّة	ثانويّة	53	0.668			إحصائياً

يتبين من الجدول (9) عدم وجود اختلاف ذو دلالة إحصائيّة عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ في العلاقة بين الانهماك المعرفي والصَّلاية الأكاديميّة على المستوى الكلي وفي جميع أبعاد الصَّلاية الأكاديميّة (الالتزام، والتحكم، والتحدي) باختلاف مُتغيّري (الجنس، والمرحلة الدّراسيّة).

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أنّ طلبة مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميّز في محافظة العقبة تتشابه لديهم نفس الظروف التعليميّة والاجتماعية وطرق التدريس التي يمارسها المُعلّمون، بالإضافة إلى تشابه ظروف البيئة المحيطة، وجميعهم قبلوا في المدرسة بعد مرورهم باختبارات ومقابلات موحدة فيما بينهم، وهذا ساهم بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة فيما بين أفراد عيّنة الدّراسة حسب مُتغيّرات الدّراسة، وتتفق

نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة (محاسنة وآخرون، 2021) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الصلابة الأكاديمية والضغط الأكاديمي تُعزى لمتغيرات الجنس والتخصص الأكاديمي والمستوى الأكاديمي، كما أن طلبة المرحلة الثانوية غالبًا جاؤوا من المرحلة الأساسية من نفس المدرسة (مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز في محافظة العقبة).

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: ما مقدار ما يُفسره الانهماك المعرفي من الصلابة الأكاديمية لدى طلبة مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز في محافظة العقبة؟
تم استخدام تحليل الانحدار البسيط لاختبار قدرة الانهماك المعرفي في التنبؤ بمستوى الصلابة الأكاديمية لدى طلبة مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز في محافظة العقبة، كما هو مبين في الجدول (10):

الجدول (10)

نتائج تحليل الانحدار البسيط للكشف عن القدرة التنبؤية للانهماك المعرفي في الصلابة الأكاديمية لدى طلبة مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز

الأبعاد المستقلة	المعامل B	الارتباط المتعدد	التباين المُفسَّر R^2	الخطأ المعياري	قيمة t المحسوبة	مستوى دلالة t
الثابت	0.599			0.132	4.545	0.000
الانهماك المعرفي	0.531	0.660	0.436	0.048	11.054	0.000

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$

يظهر من الجدول (10) أن قيمة (R^2) بلغت (0.436) أي بنسبة (43.6%) وهي نسبة التنبؤ للانهماك المعرفي بالصلابة الأكاديمية، وبلغت قيمة (t) (11.054) وبدلالة إحصائية (0.000)، وهذا يدل على قدرة تنبؤية ذات دلالة إحصائية للانهماك المعرفي بالصلابة الأكاديمية.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن الانهماك المعرفي يقوم على أساس رفع مستوى اهتمام الطلبة بالموضوع، حيث يلعب الدافع دورًا حاسمًا في استمرارية المشاركة في التعلم، فعندما يكون الطلبة مهتمين بموضوع ما ولديهم دافع للتعلم، فمن المرجح أن ينخرطوا معرفيًا، ويتطلب الانهماك المعرفي الجهد والمثابرة وتكريس الوقت والطاقة لفهم المادة وإتقانها، ويتضمن أيضًا معالجة المعلومات وتنظيمها بشكل فعال،

وإجراء الاتصالات، والسعي إلى فهم أعمق للموضوع، وتتجاوز المعالجة العميقة الحفظ بالمستوى السطحي، وهذا كله يسهم في تحسين مستوى الصلابة الأكاديمية لدى الطلبة؛ فالانهماك المعرفي يعزز مهارات التفكير الناقد من خلال التحليل النشط للمعلومات، وتقييم الأدلة، والنظر في وجهات نظر مختلفة، فعندما ينخرط الطلبة بأنشطة مثيرة للتفكير فإنهم يطورون فهماً أعمق يمكن تطبيقه في مواقف الحياة الواقعية، وكذلك المناقشات الجماعية أو المشاريع التعاونية، التي تُعزز من مهارات التعاون والتواصل، حيث يتعلم الطلبة التعبير عن أفكارهم، والاستماع إلى الآخرين، والمشاركة في حوار بناء.

كما أنّ الانهماك المعرفي يتطلب انخراط الطلبة في الأنشطة والمهام التي تسهم في تحقيق فهم عميق للمفاهيم والمواد التعليمية، والتحول من مجرد معالجة المعلومات بشكل سطحي إلى البحث عن المعنى والتفكير العميق، مما يؤدي إلى تحقيق تعلم فعّال مع المواد التعليمية وتعزيز فهمها ويُعزز مستوى المشاركة المعرفية العميقة من نتائج التعلم المعرفي والأكاديمي على المدى الطويل، ممّا يسهم في التأثير في مستوى الصلابة الأكاديمية وتحسين مستواها بشكل أفضل.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة (أبو شيبه، 2022) التي أظهرت تنبؤ الصلابة الأكاديمية بالأداء الأكاديمي لطالبات كلية التربية الأساسية تخصص الرياضيات، وتتفق كما تبين نتيجة دراسة عبد السلام (2018) أنّ العلاقة ايجابية بين الانهماك المعرفي والتوجهات الهدافية التي تلعب دوراً في الصلابة الأكاديمية.

2.4 التّوصيات

في ضوء النتائج توصي الدراسة بما يأتي:

1. عقد الدورات التدريبية المُتخصصة التي تسهم في رفع مستوى الانهماك المعرفي لدى طلبة مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز في محافظة العقبة؛ لما لها من أثر على الصلابة الأكاديمية لديهم.
2. عقد المحاضرات والندوات من قبل المُتخصصين في وزارة التربية والتعليم التي تسهم في تعزيز مستوى الصلابة الأكاديمية لدى الطلبة.

3. ضرورة إعطاء المزيد من الاهتمام بالطلبة الموهوبين من قبل المؤسسات التربوية والاجتماعية المختلفة والمراكز المتخصصة في وزارة التربية والتعليم من أجل تحسين مستوى الانهماك المعرفي والصلابة الأكاديمية.
4. إجراء هذه الدراسة على عينات أخرى غير الطلبة الموهوبين للكشف عن مدى اختلاف العلاقة بين الانهماك المعرفي والصلابة الأكاديمية.
5. إجراء المزيد من الدراسات حول القدرة التنبؤية للانهماك المعرفي في الصلابة الأكاديمية لدى طلبة مدارس المتميزين في محافظات المملكة الأخرى.

المصادر والمراجع

المراجع العربية:

أبو شيبة، مشعل. (2022). الصلابة الأكاديمية والتوافق النفسي وجودة الحياة كمنبئات بالأداء الأكاديمي في الرياضيات في أثناء جائحة كورونا (كوفيد-19) لدى طالبات كلية التربية الأساسية. المجلة العربية للتربية النوعية، 22(6)، 113-148.

بدروس، منال. (2023). أساليب مواجهة الضغوط وعلاقتها بقلق الموت لدى عينة المتعافين من فيروس كورونا (كوفيد-19). مجلة كلية التربية بالمنصورة، 122(2)، 120-150.

البقاعي، ناهد. (2023). انهماك التعلم في صناعات تكنولوجيا في مجال التعلم وعلاقته بقلق التجارب الإبداعية في مساقات التعلم بعد وباء كورونا لدى طلبة الجامعة. مجلة الدراسات التربوية والنفسية (JEPS)، 17(1)، 108-124.

بقيعي، نافذ. (2023). الانهماك المعرفي في التعلم وعلاقته بقلق الاختبار المعرفي في مقررات التعلم عن بعد أثناء جائحة كورونا لدى طلبة الجامعة. مجلة الدراسات التربوية والنفسية، 17(1)، 108-124.

جروان، فتحي عبد الرحمن (2008). الموهبة والتفوق والإبداع. الطبعة الثالثة، عمان: دار الفكر.

الحارثي، نورة دخيل الله علي. (2021). إستراتيجيات تنظيم الانفعالات معرفياً وعلاقتها بالصلابة الأكاديمية لدى طالبات جامعة الطائف. مجلة كلية التربية، 1(37)، 240-310.

الحري، مروان. (2015). الانهماك المعرفي في ضوء اختلاف مصدر العبء المعرفي ومستوى العجز المتعلم ورتبة السيطرة المعرفية لدى طلبة المرحلة الثانوية. مجلة العلوم التربوية، مج27، ع3، 461-488.

حسين، بلال، رشيد، عمر. (2021). قياس الذكاء الاجتماعي لدى الطلبة المتميزين. مجلة العلوم الأساسية، 2(2)، 21-41.

حمد، هداية. (2020). الصَّلابة النفسية وعلاقتها بالاتزان الانفعالي لدى متطوعي الإسعاف بجمعية الهلال الأحمر الفلسطيني، رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة القدس المفتوحة.

رضاب، منصور. (2022). الانهماك المعرفي وعلاقته بأسهل الطرق لدى الطلبة الموهوبين. العلوم النفسية، 33(1)، 79 – 112.

زكي، هناء. (2022). الإسهام النسبي للتركيز التنظيمي والصَّلابة الأكاديمية والذكاء الضمني في الاندماج في التعلُّم الإلكتروني لدى طلبة الجامعة. المجلة المصرية للدراسات النفسية، 32(117)، 405-484.

السحر، أسامة. (2020). الاتجاه نحو المخاطرة وعلاقته بالصَّلابة النفسية والتفكير الإيجابي لدى شرطة مكافحة المخدرات، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة غزة الإسلامية.

سيد، إمام، بركات، أحمد. (2021). خصائص الطلبة الموهوبين في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات من وجهة نظر الخبراء في الميدان. دراسات في الإرشاد النفسي والتربوي، 44(2)، 23-43.

الشجيري، عمر، الجواني، سلام. (2023). السيطرة العقلية لدى الطلبة المتفوقين. مجلة العلوم النفسية، 1(34)، 129-156.

الصوص، فاطمة، (2009). إستراتيجيات المعلمين في التعامل مع المتفوقين دراسياً - المدارس الثانوية الحكومية من وجهة نظر المعلمين والمديرين، رسالة ماجستير، منشور جامعة النجاح الوطنية.

عبد السلام، هاني. (2018). نموذج سببي للعلاقة بين الحاجات النفسية والتوجهات الهدفية والانهماك في التعلُّم. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 8(24)، 369 – 381.

عبد الله، إيمان. (2021). الصَّلابة النفسية لدى الطلبة المعاقين حركياً بجامعة النيلين. مجلة ربحان للنشر العلمي، 3(10)، 93-112.

فتحي، عبلة. (2023). أثر التفاعل بين نمط ممارسة المهام ومستوى التمثيل المعرفي في بيئة التعلُّم المُصغَّر النقال على تنمية مهارات إنتاج الكتب

الإلكترونية التفاعلية والصّلاية الأكاديميّة لدى طلبة كلية التربية. التربية (الأزهر): (مجلة علمية محكمة للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية)، 42(199)، 113-205.

فخرو، أحمد، وغريب، سعيد. (2023). الانهماك المعرفي والاتجاه نحو التعلّم الإلكتروني في التحول الرقمي للتعليم بالمرحلة النموذجية في دولة قطر. مجلة البحوث التربوية والنفسية، 20(76)، 131-148.

محاسنة، أحمد. (2021). الصّلاية الأكاديميّة وعلاقتها بالصّلاية الأكاديميّة والتحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة الهاشمية. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 12(35)، 42-59.

مدارس الملك عبد الله الثاني للتميّز: وزارة التربية والتعليم. (2005) نبذة عن مدارس الملك عبد الله الثاني للتميّز. إربد الأردن: مؤلف.

مرام طريه (2026): القدرة التنبؤيّة للكفاءة الأكاديميّة المدركة والخوف من الفشل بالانغماس المدرسي لدى طلبة المرحلتين الأساسيّة والثانويّة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

معوض، ربي، والسبيعي، رفعه. (2018). الصّلاية الأكاديميّة والاكتئاب لدى طالبات الكليات الإنسانيّة بجامعة الملك سعود: دراسة مقارنة. مجلة العلوم التربويّة والنفسية، 19(3)، 165-189.

وزارة التربية والتعليم. (2005). أسس اختيار الهيئة الإداريّة والتعليميّة في: مدارس الملك عبد الله الثاني للتميّز. مشرف غرفة مصادر الطلبة الموهوبين والمتميّزين الأردن: مؤلف.

- Abbass, A. A., & Tariq, H. (2023). **Creative behavior among exceptional students and their ordinary peers**. Journal Of Babylon Center for Humanities Studies, 13(2), 1517-1542.
- Agasisti, T., Avvisati, F., Borgonovi, F., & Longobardi, S. (2018). **Academic resilience: What schools and countries do to help disadvantaged students succeed in PISA**.
- Aringay, M., & Prado, N. (2019). **Multiple Intelligence Inventory Of Public Secondary School Teachers In Bukidnon**, Philippines. International Journal of Scientific & Technology Research, 8(11), 3940-3955.
- Barlow, A., Brown, S., Lutz, B., Pitterson, N., Hunsu, N., & Adesope, O. (2020). **Development of the student course cognitive engagement instrument (SCCEI) for college engineering courses**. International Journal of STEM Education, 7(1), 1-20.
- Ben-Eliyahu, A., Moore, D., Dorph, R., & Schunn, C. D. (2018). Investigating the multidimensionality of engagement: Affective, behavioral, and cognitive engagement across science activities and contexts. *Contemporary Educational Psychology*, 53, 87-105.
- Benishek, L. Feldman, J. Wolf-shipon, R. Macham, S., & Lopez, F. (2005). **Development and evaluation of the revised academic hardiness scale**. Assessment .1(13)59-76
- Chapman, C. , Husbands, C. and Harris, C. (2002) **An Evaluation of the Sandwell Local Educational Authority Educational Development Plan Steering Group**. Project Report. University of Warwick, Coventry, UK.
- Chi, M. T., Adams, J., Bogusch, E. B., Bruchok, C., Kang, S., Lancaster, M., ... & Yaghmourian, D. L. (2018). Translating the ICAP theory of cognitive engagement into practice. *Cognitive science*, 42(6), 1777-1832.
- Fakhrou, A. A., & Ghareeb, S. A. (2023). Cognitive immersion and the trend towards e-learning in light of the digital transformation of middle school education in the State of Qatar. *Journal Of Educational and Psychological Researches*, 20(76), 131-148
- Friehat, H., Alqda, A., & Salem, R. (2016). The Role of The Teachers in Schools King Abdullah II Schools for Excellence in The Development of Creative Thinking among Outstanding Students Skills. *The International Journal for Talent Development*, 7, 55-73.
- García, F. (2021). **Academic resilience in European countries: The role of teachers, families, and student profiles**. Plos one, 16(7), e0253409.

- hackney , (1981) **The gifted child** , the family and the school gifted child quarterly.
- Hamadneh, B. (2016). **Level of Empowerment of Teachers of Gifted Students in Schools of King Abdullah II for Excellence**, Jordan. *Journal of Education and Human Development*, 5, 10 - 25.
- Hew, K., & Lo, C. (2020). A comparison of flipped learning with gamification, traditional learning, and online independent study: The effects on students' mathematics achievement and cognitive engagement. *Interactive Learning Environments*, 28(4),464-481.
- Huang, S. Y., Huang, C. H., & Chang, T. W. (2022). **A new concept of work engagement theory in cognitive engagement**, emotional engagement, and physical engagement. *Frontiers in Psychology*, 12, 663440.
- Hwang, E., & Shin, S. (2018). **Characteristics of nursing students with high levels of academic resilience: A cross-sectional study**. *Nurse education today*, 71, 54-59.
- Kumar, P., Vrontis, D., & Pallonetto, F. (2023). **Cognitive engagement with AI-enabled technologies and value creation in healthcare**. *Journal of Consumer Behaviour*.
- Liu, S., Liu, S., Liu, Z., Peng, X., & Yang, Z. (2020). **Automated detection of emotional and cognitive engagement in MOOC discussions to predict learning achievement**. *Computers & Education*, 181, 104461.
- Liu, Z., Zhang, N., Peng, X., Liu, S., & Yang, Z. (2021). **Students' social-cognitive engagement in online discussions**. *Educational Technology & Society*, 26(1), 1-15.
- Mahmoud, K. I. (2022). **The Impact of a Counseling Program with a Cognitive Reconstruction Method on the Development of the Psychological Hardness among Middle School Students**. *Journal of the College of Education for Women*, 33(1).
- renzulli (1996) **gified education Alook around ahead Reoper Review**.
- Romano, L. (2021). Academic resilience and engagement in high school students: The mediating role of perceived teacher emotional support. *European journal of investigation in health, psychology and education*, 11(2), 334-344.
- Saxena, S.(2015). **Relationship between psychological hardiness and mental health among college students**, *Indian Journal of Health and Wellbeing*, 6(8), 823-825.
- Shaheen, A.A.M. (2021). **Psychological hardness and its role in facing stressful life events among students of the Faculty of Education at the University of Idlib: .** *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 5(44), 200-180.

witty,P.(1975) **Contribution of The IQ Controversy from the study of superior deviates in barby.**

Ye, W., Strietholt, R., & Blömeke, S. (2021). **Academic resilience: Underlying norms and validity of definitions.** Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 33, 169-202.

الملاحق

المُلحق (أ)

مِقياسُ الانهماك المعرفي بصُورته الأولى

تحكيم مقياس الانهماك المعرفي

تسعى الباحثة إلى إجراء دراسة بعنوان "الْقُدْرَةُ التنبؤيَّةُ للانهماك المعرفي في الصَّلابة الأكاديميَّة لدى الطلبة المُتميّزين" كمتطلَّب للحصول على درجة الماجستير / تخصص علم النفس التربوي / كلية العلوم التربوية / جامعة مؤتة بإشراف الأستاذ الدكتور: فؤاد طلافحة. ونظرًا لما تتمتعون به من خبرة ومكانة علميَّة أُطلب مساعدتكم في تحكيم مقياس الانهماك المعرفي، من حيث شمولية الفقرات وانتمائها إلى المجال، ومناسبة الصياغة اللُّغوية، ومدى وضوح الفقرات، وإضافة أو حذف أو تعديل ما ترونه مناسبًا. علمًا بأنَّ سلّم الإجابة حسب تدرج ليكرت الخماسي.

تنطبق عليّ ...				
بدرجة عالية جدًا	بدرجة عالية	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدًا

الباحثة: بيان حمدان إبراهيم أبو عيشة

الترتيب	محتوى الفقرة	مدى ارتباط الفقرة		صيغ الفقرة		التعديل المقترح إن وجد
		مرتبطة	غير مرتبطة	مرتبطة	غير ملائمة	
1	أتحقق من أية أخطاء في عملي المدرسي					
2	أدرس في البيت حتى لو لم يكن عندي امتحان					
3	أحاول مشاهدة البرامج حول الأشياء التي نقوم بها في المدرسة					
4	أطرح على نفسي أسئلة للتحقق من فهمي للكتاب الذي أقوم بقراءته					
5	أقرأ كتاباً إضافياً لأتعلّم المزيد حول ما تعلّمته بالمدرسة					
6	أبحث عن معنى الكلمة التي لا أعرف معناها أثناء القراءة					
7	أعود لقراءة الكتاب مرة ثانية عند عدم فهمي لما قرأته					
8	أتحدث مع الآخرين حول ما تعلّمته في الغرفة الصفية					
9	أتعلم ذاتياً بفعالية					
10	أقضي وقت فراغي في البحث عن معلومات أكثر للموضوعات التي أدرسها					
11	أحاول أن أفهم المعنى الذي يريد الكاتب إيصاله عند قراءتي					
12	أراجع ما أكتبه في الصف بشكل منتظم					
13	أتجنب الأنشطة الترفيهية عند التخطيط للدراسة					
14	أجد صعوبة كبيرة في إيجاد وقت للدراسة					
15	أكافئ نفسي عندما أكمل جدول دراستي					
16	أحاول التفكير في التطبيقات العملية للمفاهيم الجديدة التي تعلّمتها					
17	أقيم جدوى الأفكار المقدمة في المقرر الدراسي					
18	أقارن وأميز بين المفاهيم المختلفة					
19	أحاول الربط والدمج بين الأجزاء المختلفة للمعلومات من المواد الدراسية من أجل جعلها ذات معنى بالنسبة لي					
20	أربط المعلومات الجديدة التي تعلّمتها بما تعلمته سابقاً					

					أحاول صياغة أفكار المعلومات الجديدة التي تعلمتها بكلماتي الخاصة	21
					أسأل نفسي أسئلة للتأكد من فهمي للكتاب الذي قرأته	22

ملحق (ب)
مقياس الصلابة الأكاديمية بصورته الأولى

تحكيم مقياس الصّلاية الأكاديميّة

تسعى الباحثة إلى إجراء دراسة بعنوان "القُدرة التنبؤيّة للاثمّاءك المعرفيّ في الصّلاية الأكاديميّة لدى الطّلبة المُتميّزين" كمُطلَب للحصول عل درجة الماجستير/ تخصص علم النفس التربوي/ كلية العلوم التربوية/ جامعة مؤتة بإشراف الأستاذ الدكتور: فؤاد طلافحة. ونظرًا لما تتمتعون به من خبرة ومكانة علمية أُطلب مساعدتكم في تحكيم مقياس الصّلاية الأكاديميّة، من حيث شمولية الفقرات وانتمائها إلى المجال، ومناسبة الصياغة اللّغوية، ومدى وضوح الفقرات، وإضافة أو حذف أو تعديل ما ترونه مناسبًا. علمًا بأن سلم الإجابة حسب تدرج ليكرت الرباعي.

تنطبق عليّ بدرجة			
أوافق بشدّة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدّة

الباحثة: بيان حمدان إبراهيم أبو عيشة

الرقم	مضمون الفقرة	مدى ارتباط الفقرة بالمجال		صيغة العبارة		التعديل المقترح
		مرتبطة	غير مرتبطة	مناسبة	غير مناسبة	
البُعد الأول: الالتزام						
1	أبذل قصارى جهدي بالدراسة لأتفوق على زملائي في الصف.					
2	أبذل قصارى جهدي لأبدو الأفضل في صف.					
3	أحاول الحصول على علامات عالية لأتجنب سخرية زملائي مني.					
4	أسعى للحصول على علامات عالية لإرضاء والدي.					
5	أشعر بالحزن من حصولي على العلامة المتدنية، ولكن لو درست أكثر فهذا لن يتكرر مرة أخرى.					
6	أثبت لمعلمي تميزي من خلال أدائي الجيد في القيام بالمهام المدرسية.					
7	أحاول تجنب الفشل لكي لا أخيب أمل معلم.					
8	أبدي اهتماماً بواجباتي المدرسية؛ لأنني أشعر أنها مفيدة في حياتي.					
9	أعتقد أن ما أتعلمه الآن سأستفيد منه في المراحل التعليمية اللاحقة.					
10	أمارس أنشطة الرياضة والترفيه مع الأصدقاء بعد الانتهاء من واجباتي المدرسية.					
11	أبذل قصارى جهدي في جميع دروسي؛ لأنها يمكن أن تساعدني في حياتي المستقبلية .					
12	أطلب مساعدة والدي عندما أواجه صعوبة في الواجبات المدرسية.					
البُعد الثاني: التحكم أو السيطرة						
13	أحاول أن أكون منفتحاً وأفكر بشكلٍ منطقي أو عقلائي عند الحصول على علامة متدنية.					
14	عندما يكون ادائي بالمدرسة ليس جيداً ،أحاول ان اجد طرق او اساليب لمواجهة هذه المشكلة.					

					أستمرّ في المحاولة حتى أحصل على علامة جيدة.	15
					أبقى هادئاً وأفكر فيما يمكنني القيام به إذا كان أدائي في المدرسة ليس بالمستوى المطلوب.	16
					أحاول أن أضبط نفسي وأدرك ما حدث من خطأ، من أجل فعل ما يصحح الخطأ.	17
					أتروّى في اتخاذ القرار عند الحصول على علامة منخفضة.	18
					أبذل قصارى جهدي بسبب قلقي من ردة فعل والدي على علامتي المنخفضة.	19
					أدرسُ بجدّ بسبب قلقي من ردة فعل معلمي تجاه فشلي المحتمل.	20
					أحاول الحصول على علامة مرتفعة تجنّباً لمشاعر خيبة الأمل.	21
					أقوم بعمل واجباتي البيتية؛ لأنّ الحصول على علامة متدنية يشعرني بعدم الرضا.	22
البُعد الثالث: التحدي						
					أهتمّ بمحتوى الموادّ المدرسية على الرغم من صعوبتها.	23
					أبذل قصارى جهدي في المواد الصعبة من خلال التحضير اليومي لدروسي.	24
					أحاول بجدّ ولا أشعر بخيبة الأمل عند الحصول على علامة متدنية.	25
					يدفعني الرُسوب في الاختبار إلى المحاولة بجد.	26
					أرغب بأخذ الدروس الصعبة والمخاطرة بالحصول على علامات متدنية.	27
					أدرس المواد الصعبة؛ لأنني أعلم أنها ستفيدني على المدى الطويل.	28
					أفضّل المواد الدّراسيّة التي تتطلّب تفكيراً إبداعياً .	29

ملحق (ج)

مقياس للكشف عن القدرة التنبؤية لانهماك المعرفي بالصّلاية الأكاديمية
لدى الطلبة المتميّزين بصورته النهائية

مقياس للكشف عن القدرة التنبؤية لانهماك المعرفي بالصلابة الأكاديمية لدى الطلبة المتميزين

عزيزي الطالب / الطالبة : تقوم الباحثة بإعداد دراسة بعنوان القدرة التنبؤية لانهماك المعرفي بالصلابة الأكاديمية لدى الطلبة المتميزين، وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في علم النفس التربوي، أرجو التكرم بتعبئة الاستبيان بما يتناسب اختياراتكم، حيث تشتمل الدراسة على مقياسين هما مقياس الانهماك المعرفي، ومقياس الصلابة الأكاديمية، علماً بأن الاستجابات ستعامل بسرية تامة وستستخدم لأغراض البحث العلمي.

الباحثة: بيان حمدان إبراهيم أبو عيشة

أولاً: البيانات الشخصية

الصف:

الجنس:

☐ ذكر

☐ أنثى

الرقم	مضمون الفقرة	درجة قليلة جدًا	درجة قليلة	درجة متوسطة	درجة عالية	درجة عالية جدًا
1	أتحقّق من أيّة أخطاء في عملي المدرسي.					
2	أقوم بالدراسة حتى لو لم يكن عندي اختبار.					
3	أحاول مشاهدة البرامج حول الموضوعات التي تعلمتها في المدرسة.					
4	أطرح على نفسي أسئلة للتحقق من فهمي للكتاب الذي قرأته.					
5	أقرأ كتابًا إضافيًا لتعلم المزيد حول ما تعلمته بالمدرسة .					
6	أبحث عن معاني الكلمات التي لا أعرف معناها.					
7	أعود لقراءة ما لم أفهمه مرة ثانية.					
8	أتحدث مع الآخرين حول ما تعلمته في المدرسة.					
9	أحرص على أن يكون تعلمي ذاتيًا.					
10	أقضي وقت فراغي في البحث عن معلومات أكثر للموضوعات التي أدرسها.					
11	أحاول أن أفهم المعنى الذي يريدُ الكاتب إيصاله عند القراءة.					
12	أراجع ما أكتبه في الصف بشكل منتظم .					
13	أتجنّب الانشغال بالأنشطة الترفيهية وقت دراستي .					
14	أجد صعوبة في إيجاد وقت للدراسة .					
15	أكافئ نفسي عندما أنجز واجباتي المدرسية.					
16	أفكر في التطبيقات العملية لما تعلمته .					
17	أقيم جدوى الأفكار المقدمة في الكتاب المدرسي.					
18	أقارنُ وأمايز بين المفاهيم المختلفة.					
19	أحاول الربط والدمج بين الأجزاء المختلفة للمعلومات من المواد الدّراسيّة، من أجل جعلها ذات معنى بالنسبة لي.					
20	أربط المعلومات الجديدة بما تعلمته سابقًا .					
21	أحاول صياغة الأفكار بكلماتي الخاصة عندما أتعلّم معلومات جديدة.					
22	أسأل نفسي أسئلة للتأكد من فهمي للكتاب الذي قرأته.					

الرقم	محتوى الفقرة	لا أوافق بشدة	لا أوافق	أوافق	أوافق بشدة
البُعد الأول: الالتزام					
1	أبذل قصارى جهدي بالدراسة لأتفوق على زملائي في الصف.				
2	أبذل قصارى جهدي لأبدو الأفضل في صفي.				
3	أحاول الحصول على درجات مرتفعة لأتجنب سخرية زملائي مني.				
4	أسعى للحصول على درجات مرتفعة لإرضاء والدي.				
5	أبذل قصارى جهدي لعدم تكرار حصولي على درجة متدنية.				
6	أثبت لمعلمي تميزي من خلال أدائي الجيد في القيام بالمهام المدرسية.				
7	أحاول تجنب الفشل لكي لا أخيب أمل معلمي.				
8	أبدي اهتماما بواجباتي المدرسية لأنني أشعر أنها مفيدة في حياتي.				
9	أعتقد أن ما أتعلمه الآن سأستفيد منه في المراحل التعليمية اللاحقة.				
10	أمارس أنشطة الرياضة والترفيه مع الأصدقاء بعد الانتهاء من واجباتي المدرسية.				
11	أبذل قصارى جهدي في جميع دروسي؛ لأنها يمكن أن تساعدني في حياتي المستقبلية.				
12	أطلب مساعدة والدي عندما أواجه صعوبة في الواجبات المدرسية.				
البُعد الثاني: التحكم أو السيطرة					
13	أفكر بشكل منطقي أو عقلائي عند الحصول على درجة متدنية.				
14	أحاول أن أجد الطرق المناسبة عندما يكون أدائي بالمدرسة ليس جيدا.				
15	أستمر في المحاولة حتى أحصل على درجة جيدة.				
16	أبقى هادئا وأفكر فيما يمكنني القيام به إذا كان أدائي في المدرسة ليس بالمستوى المطلوب.				
17	أحاول أن أضبط نفسي وأدرك ما حدث من خطأ، من أجل فعل ما يصح الخطأ.				
18	أترؤى في اتخاذ القرار عند الحصول على درجة متدنية.				
19	أبذل جهدا كبيرا عند الحصول على درجة متدنية خوفاً من والدي.				

				أبذل جهدًا كبيرًا لأتجنب ردة فعل معلمي.	20
				أحاول الحصول على درجات مرتفعة تجنبًا لمشاعر خيبة الأمل.	21
				أقوم بإنجاز واجباتي البيتية؛ لأنَّ حصولي على درجة متدنية يجعلني أشعر بعدم الرضا.	22
البُعد الثالث: التحدي					
				أهتَمُّ بمحتوى الموادِّ المدرسيَّة على الرغم من صعوبتها.	23
				أبذلُ قصارى جهدي في المواد الصعبة من خلال التحضير اليومي لدروسي.	24
				أحاولُ بجدٍ ولا أشعر بخيبة الأمل عند الحصول على درجة مُتدنية.	25
				يدفعني الرُّسوب في الاختبار إلى المحاولة بجدِّ.	26
				أرغبُ بأخذ الدروس الصعبة والمخاطرة بالحصول على درجات متدنية.	27
				أدرس المواد الصعبة؛ لأنِّي أعلم أنها ستفيدني على المدى البعيد.	28
				أفضِّلُ المواد الدَّرَاسِيَّة التي تتطلَّب تفكيرًا إبداعيًا .	29

مُلْحَقُ (د)
أَسْمَاءُ السَّادَةِ الْمُحْكَمِينَ

أسماء المُحكّمين

الاسم	التخصُّص	الجامعة
أ.د عبد الناصر القرالة	الإرشاد النفسي	مؤتة
أ.د أحمد الطراونة	علم النفس التربوي	مؤتة
أ.د أحمد الثوابية	القياس والتقويم	الطفيلة التقنية
أ.د محمد الرفوع	علم النفس التربوي	الطفيلة التقنية
أ.د حابس الزبون	القياس والتقويم	الحسين بن طلال
أ.د مصطفى هيلات	علم النفس التربوي	البلقاء التطبيقية
أ.د جعفر الربايعة	علم النفس التربوي	البلقاء التطبيقية
أ.د نيفين أبو زيد	الإرشاد النفسي	البلقاء التطبيقية
د. ثائر غياري	علم النفس التربوي	الهاشمية
د. أحمد المحاسنة	علم النفس التربوي	الهاشمية

مُلحق (د)
الْكُتُبُ الرَّسْمِيَّةُ



الرقم: ك.د.ع/١٥٢٧
التاريخ: ٢٠٢٣/٠٩/١٢

السادة مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز العقبة المحترمين

تحية طيبة وبعد:

أرجو التكرم بتسهيل مهمة الطالب: بيان حمدان إبراهيم أبو عيشه
والذي يدرس في الجامعة ماجستير تخصص علم النفس التربوي
وذلك من أجل الحصول على المعلومات اللازمة لإعداد الدراسة الموسومة بـ :
القدرة التنبؤية لأنهماء المعرفة بالصلافة الأكاديمية لدى الطلبة المتميزين

والتي يقوم بها استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة ماجستير

شاكرين لكم اهتمامكم وحرصكم على التعاون مع جامعة مؤتة ، ودعمها لتحقيق
أهدافها في خدمة هذا الوطن في ظل حمزة صاحب الجلالة الهاشمية الملك عبد الله
الثاني ابن الحسين المعظم حفظه الله ورعاه .

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام،،،،،

عميد كلية الدراسات العليا

عمر الدجرات



السادة
مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز
العقبة
١٥٢٧/٩/٢٠٢٣



وزارة التربية والتعليم
مديرية التربية والتعليم لمحافظة العقبة

ق 9851 \1/7
3 ربيع الثاني 1445
2023/10/17

مديرة مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز المحترمة
الموضوع: تطبيق عينة دراسة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ،،،،
اشارة لكتاب عميد كلية الدراسات العليا رقم ك د ع / ١٠٧ / ٩١ / ١٥٦٧ تاريخ ٢٠٢٣/٩/١٢ لا
مانع من تسهيل مهمة الطالبة بيان حمدان ابراهيم ابو عيشة والتي تدرس بالجامعة ماجستير
تخصص علم النفس التربوي وذلك من أجل الحصول على المعلومات اللازمة لإعداد الدراسة
الموسومة ب (القدرة التنبؤية للاثهامك المعرفي بالصلابة الاكاديمية لدى الطلبة المتميزين) والتي
تقوم بها استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة ماجستير .

واقبلوا الاحترام

مدير التربية والتعليم /

مدير الشؤون التعليمية والبحثية
د. هيام محمد المعايطة

نسخة إلى /
مدير الشؤون التعليمية والفنية
ر.ق. الاشراف
الملف العام

ص ب (٢٥٥)

فاكس (٠٣٢٠١٦١٤٢)

هاتف (٥-٢٠١٤٢٥٣)

المعلومات الشخصية

الاسم: بيان حمدان إبراهيم أبو عيشة

العنوان: العقبة

الكلية: العلوم التربوية

التخصص: علم نفس