ISSN:2536-9245

الضجر الأكاديمي وعلاقته بالمرونة المعرفية لدى طلبة الكلية الجامعية بحقل

د./ محمد بن أحمد زغيبي*

الملخص:

هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى الضجر الأكاديمي والمرونة المعرفية لدى طلبة الكلية الجامعية بحقل، جامعة تبوك، والكشف عن طبيعة العلاقة بينهما، واستخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، وذلك لمناسبته لطبيعة الدراسة الحالية، وقد تم تطبيق مقياسي الضجر الأكاديمي من إعداد الباحث، ومقياس المرونة المعرفية الذي طوره دينيس وفاندر (Dennis & Vander Wal, 2010)، على عينه مكونة من (١٧٥) طالباً وطالبة. وقد أظهرت النتائج أن مستوى الضجر الأكاديمي والمرونة المعرفية كانت بدرجة متوسطة، ووجود علاقة ارتباطية سالبة بين الضجر الأكاديمي والمرونة المعرفية، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق في مستوى الضجر الأكاديمي والمرونة المعرفية تعزى لمتغيري الجنس والتخصص. وقد خرجت الدراسة في ضوء نتائجها بعدد من التوصيات، منها: توجيه نظر المسؤولين في إدارة الجامعة إلى استكمال توفير كافة المتطلبات والعناصر التي تقلل من شعور الطلبة بالرتابة والفتور وافتقاد الاستثارة والدافعية في المواقف التعليمية، وتوعية طلبة الجامعة وأعضاء هيئة التدريس بأهمية المرونة المعرفية وقدرتها على بناء تمثيلات معرفية جديدة أو تعديل التمثيلات السابقة وتوليد استجابات جديدة أثناء عملية التعلم.

الكلمات المفتاحية: الضجر الأكاديمي، المرونة المعرفية، طلبة الكلية الجامعية بحقل، جامعة تبوك.

* أستاذ علم النفس المشارك- الكلية الجامعية بحقل، جامعة تبوك-(المملكة العربية السعودية)

ISSN:2536-9245

Academic Boredom and Its Relationship to Cognitive Flexibility Among Haqel University College Students

Abstract:

The study aims at determining the level of academic boredom and cognitive flexibility among Haqel University College students, University of Tabuk. And to reveal the nature of the relationship in between. The researcher used his two academic boredom scales, and a cognitive flexibility scale developed by Dennis and Vander (2010). The sample consisted of (175) male and female students. The results revealed that the level of academic boredom and cognitive flexibility was moderate, and that there was a negative correlation between academic boredom and cognitive flexibility. The results also showed that there were no differences at the level of academic boredom and cognitive flexibility due to the variables of gender and specialization. The study came out in light of its results with a number of recommendations, including: directing the attention of officials in the university administration to completing the provision of all requirements and elements that reduce students' feelings of monotony, apathy, and lack of excitement and motivation in educational situations, and educating university students and faculty members about the importance of cognitive flexibility and its ability to build New cognitive representations or modify previous representations and generate new responses during the learning process.

Key words: academic boredom, cognitive flexibility, student in Haqel college, University of Tabuk.

المقدمة:

تعتبر الجامعة من المؤسسات التربوية التي تسعى إلى إيجاد بيئة تعليمية تتوافر بها كل مقومات الحياة المبنية على السلوكيات الانضباطية واحترام المواعيد وتحمل المسؤولية، بهدف تنمية أفكار الطلبة واكسابهم للأنماط السلوكية الإيجابية التي تساهم في رفع المستويات التحصيلية لديهم، وخفض مشكلاتهم النفسية ذات الشق الأكاديمي.

حيث حظيت تلك المشكلات التي تواجه طلبة الجامعة كما تشير عبد الوهاب (٢٠٢٢م) بأهمية كبرى لدى الباحثين والدارسين في المؤسسات المحلية والدولية الحكومية وغير الحكومية، وذلك بهدف مساعدة طلبة المرحلة الجامعية على تحقيق أهدافهم وطموحاتهم، واشباع حاجاتهم وحل مختلف المشكلات والصعوبات التي قد تواجههم.

وتعد مشكلة الضجر الأكاديمي (Academic Boredom) من أكثر المشكلات الانفعالية السلبية انتشاراً وشيوعاً بين أوساط طلبة المرحلة الجامعية، والتي كثيراً ما تؤرقهم وتفسد أمزجتهم، وتشعرهم بالرتابة والسأم من الدراسة، وضعف الاندماج مع البيئة الأكاديمية، فهي تعتبر مؤشراً انفعالياً وصيغة إجرائية للكثير من المشكلات المرتبطة بالتحصيل الأكاديمي (Sharp, Hemming, Kay, Murphy, & Elliott, 2017). وقد تدفعهم أحياناً للتعبير عنها بسلوكيات غير ملائمة.

وعندما يتعرض الطالب للضجر فإنه تصاحبه العديد من المشكلات السلوكية والنفسية والاجتماعية منها: الافتقار للتواصل مع البيئة والتكيف مع المواقف وانخفاض في الأداء وقصور في المهام الأكاديمية، ومعايشة الحالات الوجدانية السلبية كالاكتئاب والشعور بالوحدة النفسية وعدم الرضا عن الحياة والفشل الدراسي، واليأس والقلق (Nett, Goetz, & Daniels, 2010؛ Castens, & Overbey, 2009).

وبالرغم من كل تلك المشكلات والمظاهر السلبية المترتبة عليه إلا أنه قد نال القليل من اهتمام الباحثين مقارنة بالانفعالات الأخرى كالقلق والغضب والإحباط والاتزان الانفعالي (Pekrun, Goetz, Daniels, Stupnisky, & Perry, 2010). ويرى بعض الباحثين (Finkielsztein, 2020؛ Kanevski & Kaighley, 2003) أن الضجر عدو التعلم، فهما خصمان لدودان يصعب التوفيق بينهما، وعليه فإن التعلم الفعال يمر عبر

حماية المتعلمين من التعرض له، وأن علاجه يتم من خلال النجاح في تحقيق التعلم.

ولكي تتحقق هذه الحماية، ويجتاز الطلبة هذه المرحلة التعليمية بنجاح يجب اكسابهم المهارات التي تساعدهم على تحقيقه، والاهتمام ببحث العوامل النفسية ذات التأثير الإيجابي على أدائهم الأكاديمي، ومن أهم هذه العوامل المرونة المعرفية (Cognitive Flexibility) حيث تكمن أهميتها في كونها وظيفة عقلية أدائية تساعد الطالب على تغيير وتنوع طرائق التعلم العقلية مع الأمور حسب طبيعتها، بتحليل صعوباتها إلى عوامل يمكن الإحاطة بها، والاستفادة منها في إيجاد الحلول المختلفة (Dennis & Vander Wal,, 2010, p. 241). ولذا فقد أصبحت مطلباً يسعى المسؤولون داخل المنظومة التعليمية إلى تضمينها في أساليب وطرائق التعلم أملاً في تحقيق بيئة تعليمية جذابة ومحفزة.

فالمرونة المعرفية تعد بعداً من أبعاد الشخصية التي لها تأثير إيجابي وفعال على تحديد معالم شخصية الطالب، لأنها تمكنه من تقبل الأفكار المتنوعة والسيطرة على استراتيجياته المعرفية، وتساعده على مواجهة المواقف الحياتية بشكل عام، والمواقف الأكاديمية بشكل خاص، كما أنها تجعل الطلاب أكثر قدرة على التعامل بفاعلية في حل المشكلات التي تعترضهم (إسماعيل، ٢٠١٨م).

كما أنها تؤدي دوراً مهما في مساعدة طلبة الجامعة على تحقيق النجاح وإنجاز المهام التي تطلب منهم، لكونها من مظاهر عملية تجهيز ومعالجة المعلومات، كما أنها تتضمن تفعيل وتعديل العمليات المعرفية استجابة للمتطلبات المتغيرة للمهام، والتي تشمل القدرة على تحويل الانتباه وانتقاء الاستجابة المناسبة، وبالتالي تمكنهم من التوافق والتكيف بسهولة ويسر مع الأحداث المواقف الحياتية والأكاديمية الجديدة Deak & Wiseheart, (2015).

هذا بالإضافة إلى أنها تقوي السلوكيات الإيجابية لدى الطلبة، وتزيد من قدرتهم على التفاعل الاجتماعي، وزيادة وعيهم بالبدائل المتاحة، والتغلب على المشكلات التي تواجههم داخل الجامعة، مما ينعكس إيجاباً على ثقتهم بذواتهم، وعلى قدرتهم على أداء المهام الأكاديمية (الحربي والحربي، ٢٠٢٣م).

وأكدت العديد من الدراسات النفسية في العشر السنوات الأخيرة كما يشير بشارة

(٢٠٢٠م) إلى ضرورة التركيز على تنمية وتطوير مهارة المرونة المعرفية لدى المتعلمين وذلك عن طريق توفير بيئة مرنة للتعلم المعرفي لديهم، مما يساعدهم على فهم الموضوعات والخبرات المعرفية وتوظيفها في المواقف الجديدة، بالاعتماد على أبنيتهم المعرفية.

وأن الطلاب الذين لديهم مرونة مرتفعة سوف يكونوا أكثر انفتاحاً على التغيير وسيؤدون بشكل أفضل في الجانب الأكاديمي، وتكون لديهم قدرة أكبر على معالجة المعلومات بشكل أسرع وأكثر كفاءة من ذوي المرونة المنخفضة، (Wei Lin, 2013). ويذكر جابر (٢٠١٥م: ١٠٦٣) بأنها من أحد المتغيرات اللازمة للأداء الجيد، وهي ضرورية لمواجهة الأحداث والمواقف بصورة فعالة، فمن الضروري أن يمتلك الطلبة القدرة على التصرف بمرونة، وتغيير العادات للتعامل مع المواقف الجديدة.

وعليه تحاول الدراسة الحالية التعرف على مستوي الضجر الأكاديمي لدى طلبة الكلية الجامعية بحقل وعلاقته بالمرونة المعرفية، والفروق بينهما في ضوء بعض المتغيرات.

مشكلة الدراسة:

يعاني طلبة الجامعة من مستويات مرتفعة من الضجر الأكاديمي، وهذا ما اكدته دراسات (السورطي، ٢٠٠٨م؛ الشافعي، ٢٠١٦م؛ Daschmann, Goetz, Stupnisky, 2011)، الأمر الذي يجعل منه ظاهرة عالمية منتشرة داخل المؤسسات التعليمية، هذا بالإضافة إلى أنه من أكبر المخاطر التي تواجههم في كل المراحل التعليمية لما يترتب عليه من مشكلات نفسية وتربوية متعددة (Dragoslavic & Bilic, 2021). بل لم يعد قاصراً على الطلبة في البيئات التعليمية فحسب فقد انتشر بصورة كبيرة بين الأفراد أثناء ممارستهم لمهام حياتهم اليومية، وحتى لدى العاملين في بيئات العمل المختلفة، فالضجر كالمرض يصيبنا دون أن نشعر به، فالأطفال والمراهقون والكبار يضجرون، فجميعنا يمكن أن نشعر به (Fahlman, 2013).

ويرى تيز وآخرون (Tze, Daniels, Klassen, Li, Zhang, 2013) أن الضجر الأكاديمي الذي يحدث لدى الطلاب هو نوع من الانفعالات السلبية التي تعوق المتعلم خلال عملية التعلم، وتعيقه عن استخدام عادات الاستذكار الصحيحة مما يعجزه عن أداء المهام الأكاديمية.

وعطفاً على ما سبق تبرز مشكلة الدراسة الحالية من خلال أهمية دراسة موضوع الضجر الأكاديمي، في كونه إحدى الظواهر الشائعة والمنتشرة بصورة كبيرة في أوساط الطلبة، فقد تراوحت نسبة انتشاره بين الطلبة بين (٢٠ – ٦٦٪) وهذا ما أكدته دراسات (Tze, Daniels, & Klassen, 2014؛ عرفة، ٢٠٢١م؛ Sharp et al., 2021). إضافة إلى كونه يرتبط ارتباطاً سلبياً بالدافعية الأكاديمية والتوافق النفسي، والأداء الأكاديمي، والاستراتيجيات التعليمية، والتحصيل الدراسي (Todman, 2013؛ Tam et al., 2019). وينشأ الضجر عادة في البيئة غير المثيرة، والوسط الرتيب، والبيئة غير الجاذبة أو غير الممتعة للتعلم (Kelly & Markos, 2001). كما ينشأ الضجر حينما لا تستطيع السياسة التعليمية أو المناهج الدراسية ونوع التعليم والتخصص الذي يتلقاه الطالب أن يحقق أهدافه وطموحاته، أو حينما يمر الطالب بخبرة فاشلة لا تشبع لديه احتياجاته ولا تجعله قادراً على تقدير ذاته وتحقيق تطلعاته المستقبلية، أو وجود اعتقادات وأفكار وتعبيرات ذاتية سلبية وتحريفات معرفية للمواقف المثيرة للضجر (عبد العال، ٢٠١٢م: ٥٦). وهذا ما لاحظه الباحث الحالي من خلال عمله في التدريس الجامعي وعند تفاعله مع طلبة الكلية فقد تصدر عن بعضهم مظاهر سلوكية تشير إلى احساسهم وشعورهم بالضجر الأكاديمي حيث تجد فقدان الحماس والاهتمام بالأنشطة التعليمية، وضعف الدافعية للتعلم، والتذمر من المقررات الدراسية وكبر حجمها ومحاولة إضاعة وقت المحاضرات.

ومما يؤكد ذلك ما أشارت إلية دراسة دتشمان وآخرون (Daschmann et al., 2011: p. 98) بأن شعور الطالب بالضجر الأكاديمي قد يعود إلى نقص الدافعية للأداء الجيد وضعف الاهتمام بالمواد الدراسية الأمر الذي يؤثر سلباً في إدراكات الطالب العلمية، فالكثير من الاحباطات التي تصيب الطلبة أثناء التعلم تنتج عن شعورهم بالضجر الأكاديمي. وبالرغم من أهمية هذا الموضوع على المستوى النفسي والشخصي الأكاديمي للطلاب، إلا أنه لم ينل الاهتمام الكافي بالبحث من قبل المختصين محلياً وعربياً (الشافعي، ٢٠١٦م). وفي نفس السياق تبرز أيضاً أهمية دراسة موضوع المرونة المعرفية، حيث تؤدي دوراً مهما في حدوث عملية التعلم، كونها تعد من العوامل المهمة التي تمكن الطلبة من التوافق والتكيف مع المهام الأكاديمية والمواقف الضاغطة التي تواجههم في بيئة التعلم. (المحمدي، ٢٠٢٢م).

والمتتبع لما ورد في التراث النفسي حول مفهوم المرونة المعرفية يتضح له أهميتها من خلال دورها الفعال في حياة الفرد بشكل عام والطالب بشكل خاص، ولهذا نجد أن أكثر من يحتاج إليها هم طلاب الجامعة فهي تبعدهم عن الجمود الفكري وتتيح لهم تغيير استراتيجيات تفكيرهم، وتقبل وجهات النظر الأخرى المختلفة والمتعارضة معهم، وهذا الأمر قد ينعكس بدوره إيجاباً على نجاحهم في حياتهم الأكاديمية.

كما تتمثل مشكلة الدراسة الحالية في اختلاف وتعارض نتائج الدراسات السابقة، فقد أظهرت بعض الدراسات السابقة تبايناً في تحديد مستوى الضجر الأكاديمي والمرونة المعرفية لدى طلبة الجامعة، فبعضها كان مستواه مرتفعاً كدراسات (السورطي، ٢٠٠٨م؛ الشافعي، ٢٠١٦م؛ المحسن وأحمد، ٢٠١٦م؛ القضيب، ٢٠٢٠م)، وبعضها كان متوسطاً كدراسات (الخوالدة، ٢٠١٣م؛ بحيص، ٢٠١٦م؛ أحمد وخليل، ٢٠١٩م؛ عقيل والضبع، ٢٠٢٠م). في حين جاء منخفضاً في دراسة البوريني وآخرون (٢٠١٧م). كما بحثت الدراسات السابقة الفروق في مستويات الضجر الأكاديمي أو المرونة المعرفية مع عدد من المتغيرات منها: النوع، والتخصص، وكانت نتائجها مختلفة ومتعارضة لصالح فئة دون الأخرى أو لم تجد فروقاً بينهما كدراسات (الخوالدة، ٢٠١٣م؛ بحيص، ٢٠١٦م؛ علي، ٢٠١٨م؛ الحميدي واليوسف، ٢٠١٩م؛ بشارة، ٢٠٢٠م؛ البصير، ٢٠٢١م). وهذه الاختلافات في النتائج تحتاج إلى مزيد من الدراسة والبحث.

وفي ضوء اطلاع الباحث الحالي على العديد من الدراسات السابقة التي تناولت مفهومي الضجر الأكاديمي والمرونة المعرفية، فقد أوصى بعض الباحثين بإجراء المزيد من الأبحاث والدراسات حولهما في بيئات تعليمية مختلفة أو مع متغيرات وعوامل انفعالية ومعرفية أخرى كدراسات (Nett et al, 2010؛ الخوالدة، ٢٠١٣م؛ جابر، ٢٠١٥م؛ محسن والسماوي، ٢٠١٨م؛ بشارة، ٢٠٢٠م؛ بني حمد وعتوم، ٢٠٢١م؛ الحربي والحربي، ٢٠٢٣م). وهذا مما عزز من قناعة الباحث بأهمية دراسة متغيرات البحث الحالية للتعرف على مستوى الضجر الأكاديمي وعلاقته بالمرونة المعرفية لدى طلبة الكلية الجامعية بمحافظة حقل في ضوء بعض المتغيرات مثل (الجنس، التخصص) وذلك لندرة الدراسات التي تناولت هذين العاملين المهمين مع بعضهما وبصورة مباشرة، وعلى تلك العينة في البيئة السعودية.

تساؤلات الدراسة:

وفي ضوء العرض السابق يمكن صياغة المشكلة في التساؤلات التالية:

١. ما مستوى الضجر الأكاديمي والمرونة المعرفية لدى طلبة الكلية الجامعية بمحافظة حقل؟

٢. هل تختلف مستويات الضجر الأكاديمي والمرونة المعرفية باختلاف متغيرات (الجنس، والتخصص)؟

٣. هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الضجر الأكاديمي والمرونة المعرفية؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى تعرف مستوى الضجر الأكاديمي والمرونة المعرفية لدى طلبة الكلية الجامعية بحقل، ويتضمن هذا الهدف أهدافاً فرعية أخرى، هي:

١.تعرف مستوى الضجر الأكاديمي لدى طلبة الكلية الجامعية بحقل.

٢.تعرف مستوى المرونة المعرفية لدى طلبة الكلية الجامعية بحفل.

٣.الكشف عن اختلاف مستويات الضجر الأكاديمي والمرونة المعرفية باختلاف الجنس، والتخصص.

٤.الكشف عن علاقة الضجر الأكاديمي بالمرونة المعرفية.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة الحالية في الجوانب التالية:

أولاً: الأهمية النظرية:

١. تنبع أهمية البحث الحالي من حجم المشكلة والمتمثلة في ارتفاع مستويات الضجر الأكاديمي في العديد من المؤسسات التعليمية، وما يشكله من فاقد تعليمي، وهذا ما أكدته نتائج دراسات (الخوالدة، ٢٠١٣م؛ الشافعي، ٢٠١٦؛ Sharp,

Hemming, Kay & Atkin, 2017؛ إسماعيل، ٢٠٢١م؛ جلعوط والجبوري، ٢٠٢٢م) وأن الطلبة يعانون من الضجر الأكاديمي في بيئة التعلم.

٢. التأكيد على الدور الإيجابي الذي تقوم به المرونة المعرفية، فهي تساعد الطلاب على اكتساب أنماط جديدة من السلوك الإنساني والتخلي عن أنماط أخرى قديمة وثابتة، كونها من المتغيرات النفسية والتربوية المهمة في العملية التعليمية، فبدونها تظهر لديهم العديد من المشكلات الأكاديمية والشخصية والاجتماعية التي تعوق تقدمه الأكاديمي وتكيفه وتفاعله مع الأخرين على حد سواء.

٣. تعتبر من أوائل الدراسات –في حدود علم الباحث– التي تناولت بصورة مباشرة علاقة الضجر الأكاديمي بعامل أو متغير المرونة المعرفية لدى طلبة جامعة تبوك في البيئة السعودية، وتحديداً فرع الكلية الجامعية بحقل، لتركيز معظم الدراسات السابقة على متغيرات شخصية أو انفعالية أخرى، أو على عينات كالمراهقين وطلبة المرحلة الإعدادية والثانوية بالتعليم العام، أو طلبة جامعات أخرى.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

١. تتمثل هذه الأهمية في قياس وتقييم مستويات الضجر الأكاديمي والمرونة المعرفية لدى طلبة الكلية الجامعية بحقل، ودعم المكتبة العربية بمقياس جديد، والذي يعد إضافة إلى التراث النفسي.

٢. ستساهم هذه الدراسة بشكل كبير في تحديد العلاقة بين الضجر الأكاديمي والمرونة المعرفية، والفروق بينهما في ضوء متغيرات (الجنس، والتخصص).

٣. قد تفيد نتائج الدراسة في توجيه أنظار المسؤولين في الجامعة والمختصين في الإرشاد النفسي لتصميم برامج لخفض الضجر الأكاديمي، وتنمية وتعزيز المرونة المعرفية لدى طلبة الجامعات.

حدود الدراسة:

١. الحدود الموضوعية: تقتصر الدراسة الحالية على تعرف مستوى الضجر الأكاديمي، وعلاقته بالمرونة المعرفية لدى طلبة الكلية الجامعية بحقل في ضوء متغيرات

(الجنس، التخصص)، واقتصرت الدراسة على هذا الموضوع على اعتبار أن العوامل المعرفية من العوامل المؤثرة والمساهمة في نجاح الطلبة، وفي تحقيق التوافق والتكيف مع الحياة الأكاديمية والقيام بأداء المهام والمتطلبات الأكاديمية منهم داخل الجامعة.

٢.الحدود البشرية: طلاب وطالبات الكلية الجامعية بحقل.

٣.الحدود المكانية: الكلية الجامعية بحقل، جامعة تبوك.

٤.الحدود الزمانية: العام الجامعي ١٤٤٤هـ.

مصطلحات الدراسة:

١. الضجر الأكاديمي (**Academic Boredom**):

تعرف عبد العال (٢٠١٢م: ٤٣٧) الضجر الأكاديمي بأنه:" مشاعر انفعالية سلبية تضفي على الذات حالة من الكدر والكسل والصمت واللاوعي، الذي يجعل الحياة خالية من المعنى والمتعة".

وعرفه موينيهان وآخرون (Moynihan et al., 2015, p. 2) بأنه:" حالة من عدم الرضا والإثارة المنخفضة مصحوبة بضعف الانتباه وفقدان الاهتمام بالنشاط والذي يرجع إلى عدم كفاءة المثيرات البيئية".

وإجرائياً: هو الدرجة الكلية لمقياس الضجر الأكاديمي المستخدم في الدراسة الحالية، حيث تعبر الدرجة المرتفعة على المقياس عن ضجر أكاديمي مرتفع.

٢. المرونة المعرفية (Cognitive Flexibility)

عرف دينس وفندر (Dennis & Vender Wel, 2010, p. 242) المرونة المعرفية بأنها:" قدرة الفرد على التحول الذهني للتكيف والتوافق مع مؤثرات البيئة المتغيرة، والقدرة على إنتاج حلول بديلة متعددة للمواقف الصعبة".

وتعرفها جابر (٢٠١٥م: ١٠٦٨) بأنها:" القدرة على تبنى وتغيير الاستراتيجيات المعرفية المستخدمة لحل المشكلات ومعالجة المواقف الطارئة وغير المتوقعة".

وإجرائياً: هي الدرجة الكلية لمقياس المرونة المعرفية المستخدم في الدراسة الحالية، حيث تعبر الدرجة المرتفعة على المقياس عن مرونة معرفية مرتفعة.

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: الإطار النظري: سوف نتناول في الإطار النظري مفهومي: الضجر الأكاديمي والمرونة المعرفية.

١.الضجر الأكاديمي:

تؤثر الانفعالات الأكاديمية كما يذكر (Sundberg, Latkin, Farmar & Saoud, 1991, p 210). على سلوك المتعلم وانجازاته، فهي قد تكون منشطة أو مثبطة، والتي منها الملل أو الضجر Boredom والذي يعبر عن حالة انفعالية داخلية تتراوح من الكراهية المعتدلة إلى الشديدة، وتظهر في الشعور بعدم المعنى، والفراغ، والإرهاق، وقلة الاهتمام أو قلة الاتصال بالبيئة الحالية.

ويعتبر الضجر الأكاديمي (Academic Boredom) مشكلة نفسية تواجه الكثير من الطلاب في التعليم العام والجامعي، بل وتمتد أثارها إلى الأسرة والمجتمع كله. وقد دخل إلى حيز البحث النفسي والتربوي للدلالة على منظومة الخبرات الوجدانية السلبية التي تتضمن عدم قدرة المتعلم على التركيز الأكاديمي والوعي المعرفي والانفعالي بمصادر مثيرات البيئة الأكاديمية واهميتها في اتقان نواتج التعلم المضمنة في المناهج الدراسية (Sharp, et al., 2017). كما أنه من المفاهيم النفسية التي لم تحظ باتفاق العلماء والمتخصصين في المجال النفسي العربي على تحديد الترجمة الدقيقة لهذا المفهوم، فقد تمت ترجمته بالملل كما في دراسات (الخوالدة، ٢٠١٣م؛ عقيل والضبع، ٢٠٢٠م؛ جلعوط والجبوري، ٢٠٢٢م)، بينما تم ترجمته في دراسات أخرى بالضجر كدراسات (الشافعي، ٢٠١٦م؛ الحميدي واليوسف، ٢٠١٩م؛ القضيب، ٢٠٢٠م) وكلها ترجمات متداولة لهذا المفهوم وتشير إلى نفس المعنى، ويتبنى الباحث الترجمة الأخيرة لمفهوم (الضجر).

مفهوم الضجر الأكاديمي:

تضمنت الأطر النظرية الواردة في التراث النفسي العديد من التعريفات للضجر الأكاديمي، وقد تعددت تلك التعريفات، فمنهم من يعرفه كحالة، وهو يشير إلى الضجر

المرتبط بالظهور في موقف معين أي إلى حالة الطالب الحالية، وطبيعة النشاط الذي يقوم به. ومنهم من يعرف الضجر الأكاديمي كسمة وهو يشير إلى الضجر المرتبط بسمات شخصية الطالب أي أنه تعتبر خاصية مميزة لسمات شخصية الطالب، ووجوده كسمة يعتبر منبئاً بتعرض الطالب للاكتئاب (Macklem, 2015). ومن تعريفات الضجر الأكاديمي التي وردت في التراث النفسي ما يلي:

عرفت جيرفايس (Jervis, 2003, p. 52) الضجر الأكاديمي بأنه:" حالة انفعالية غير سارة يشعر فيها الطالب بفقدان الاهتمام بالمجال الدراسي وصعوبة التركيز فيه والانصراف عنه وتنشأ تلك الحالة من قيامه بممارسة الأنشطة الدراسية التي تنقصها الإثارة أو نتيجة للاستمرار في موقف تعليمي لا يميل له".

ويعرفه نت وآخرون (Nett, et al., 2010, p. 626) بأنه:" مشاعر غير سارة وهائلة يشعر فيها الفرد باستثارة منخفضة، ودافعية لتغيير النشاط أو مغادرة الموقف".

ويعرفه ماكليم (Macklem, 2015, p. 23) بأنه:" حالة انفعالية سلبية مؤقتة يشعر بها الفرد كرد فعل لشعوره بالاضطرار للقيام بشيء لا يريد القيام به أو رغبته في القيام بشيء لا يوفره الموقف التعليمي الحالي الأمر الذي يؤثر سلباً على عملية التعلم، وهو ضجر مؤقت يتجلى في الانفعالات غير السارة، ونقص الاستثارة".

وتعرفه الشافعي (٢٠١٦م: ٣٧٦) بأنه:" حالة انفعالية غير سارة يشعر فيها التلميذ بفقدان الاهتمام بالمجال الدراسي وصعوبة التركيز فيه، والرغبة في الانصراف عنه، وتنشأ من قيامة بممارسة الأنشطة الدراسية التي تنقصها الإثارة أو نتيجة للاستمرار في موقف تعليمي لا يميل له".

بينما عرفه عيسى (٢٠١٩م: ١١) بأنه:" انفعال سلبي يشعر فيه المتعلم بالفتور وعدم الحماس أو الرضا عما يدرس وفقدان الاهتمام وصعوبة تركيز الانتباه نتيجة لتواجده في موقف تعليمي لا يميل إليه".

في حين عرفه الحميدي واليوسف (٢٠١٩م: ١٨٠) بأنه:" حالة نفسية ناتجة عن السأم والضجر ونقص الدافع في الأنشطة الأكاديمية في مجالات المنهج وأساليب التدريس والتقويم".

وعرف لي وزيلمان (Lee, & Zelman, 2019, p. 68) الضجر الأكاديمي بأنه:" الشعور بالتعب والاجهاد المرتبط بالبيئة التعليمية غير المحفزة، ويترتب عليه قصور في الانتباه للعملية التعليمية".

وعرفه عقيل والضبع (٢٠٢٠م: ٤٣٥) بأنه:" حالة انفعالية تنتاب الطالب في المواقف الأكاديمية، يشعر خلالها بالسأم والضجر واللامبالاة، وأن بيئة التعلم رتيبة ليس فيها ما يثير اهتمامه، وبالتالي فهو غير مستمتع بحياته الأكاديمية وبمغزاها، مما يعطيه توجهاُ سلبياً ونظرة تشاؤميه لمستقبلة الأكاديمي".

في حين عرفه أوزيرك (Ozerk, 2020, p. 118) بأنه:" رد فعل انفعالي من الطالب يظهر في السلبية وقلة الاهتمام وشكل من أشكال الانطوائية لظروف التدريس".

ويتضح لنا من خلال التعريفات السابقة أن الضجر الأكاديمي هو مزيج من الافتقار للاستثارة والشعور بعدم الرضا عن الوضع الراهن، وصعوبة التركيز والانتباه، وتصور أن الوقت يمر ببطء أو لا يمر على الاطلاق، وتصور أن الوضع الحالي يفتقر إلى المعني أو يقدم تحدياً.

ويعرف الباحث الحالي الضجر الأكاديمي بأنه:" حالة انفعالية سلبية يشعر بها الطالب في الموقف التعليمي، وتظهر في عدم اكتراثه بموضوعات ومواقف التعلم، وضعف تركيزه فيها، مما يزيد من احساسه بطول الوقت، وانخفاض الاستثارة لديه عند ممارسة الأنشطة وأداء المهام ومن ثم الرغبة في تجنبها والانصراف عنها".

ويمكن أن نستخلص من التعاريف السابقة بعض المؤشرات الدالة على تعرض الفرد للضجر الأكاديمي، والتي تتمثل في الآتي: السأم والرتابة، المشاعر السلبية أو غير السارة، فقدان الاهتمام بالتعلم، الافتقار إلى المعنى، انخفاض الاستثارة، نقص التحفيز، إدراك بطء مرور الوقت، صعوبة تركيز الانتباه، النزعة للهروب أو الانسحاب من المواقف الأكاديمية.

أبعاد الضجر الأكاديمي:

اختلف العلماء والباحثين في المجال النفسي والتربوي في تحديد أبعاد الضجر الأكاديمي، حيث حدد فهلمان (Fahlman, 2008) ستة أبعاد للضجر الأكاديمي، هي:

بُعد الانفصال عن النشاط، وبُعد عدم الرضا والصعوبة من جراء المرور بخبرة الضجر، وبُعد إدراك الوقت، وبُعد عدم الانتباه، وبُعد نقص الحيوية، وبُعد الانفعالات السلبية من قبيل سهولة الاستثارة والإحباط والغضب والحزن والشعور بالفراغ. وحددته عبد العال (٢٠١٢م) في ستة أبعاد، هي: البُعد النفسي، والبُعد الاجتماعي، وبُعد الشعور بعدم الرضا، وبُعد فقدان الاستثارة والدافعية، وبُعد الاعتيادية والرتابة، وبُعد عدم الانتباه وإدراك الوقت. كما حددت البصير (٢٠٢١م) ستة أبعاد للضجر الأكاديمي تمثلت في: بُعد فقدان الاستثارة، بُعد عدم الرضا، بُعد العلاقة بالزملاء، وبُعد الانطباع الشخصي عن قيمة الدراسة، وبُعد الدعم والمشاركة، بُعد البيئة الأكاديمية.

وحدد فودانوفيتش وكاسس (Vodanovich & Kass, 1990) خمسة أبعاد للضجر الأكاديمي، هي: بُعد فقدان الاستثارة الخارجية، وبُعد فقدان الاستثارة الداخلية، وبُعد إدراك الوقت، وبُعد الاضطرار، وبُعد الجانب الوجداني.

وحدد كل من (مظلوم، ٢٠١٤م؛ نصار، ٢٠١٨م) أربعة أبعاد للضجر الأكاديمي، هي: البُعد الانفعالي، وبُعد الاضطرار، وبُعد فقدان الاستثارة الخارجية والداخلية، وبُعد إدراك الوقت وعدم الانتباه. كما حددتها الشافعي (٢٠١٦م) في أربعة أبعاد، هي: بُعد الافتقار للدافعية الأكاديمية، وبُعد الإدراك السلبي لقيمة الدراسة، وبُعد صعوبة التركيز، وبُعد الشعور بالاضطرار.

وحدد محمود ومحمد (٢٠١٨) ثلاثة أبعاد للضجر الأكاديمي، هي: بُعد الافتقار للدافعية، وبُعد صعوبة التركيز، وبُعد الإدراك غير الصحيح للوقت. وحددها الخولي (٢٠١٩م) في ثلاثة أبعاد تمثلت في: بُعد الضجر من المحاضرات، وبُعد الضجر من الاستذكار، وبُعد الضجر من محتوى المقرر. وحددها شارب وآخرون (Sharp, et al., 2021) في ثلاثة أبعاد، هي: بُعد الشعور بالضجر كسمة، وبُعد الضجر المتعلق بالفصل، وبُعد الضجر المتعلق بالدراسة. فيما حددها إسماعيل (٢٠٢١م) في ثلاثة أبعاد تمثلت في: بُعد الضجر من المحتوى الدراسي، وبُعد الضجر من طرق التدريس، وبُعد الضجر من التقويم.

وحدد أسي وآخرون (Acee, et al., 2010) بعدين للضجر الأكاديمي، هما: بُعد الضجر المتعلق بالمهمة، وبُعد الضجر المتعلق بالذات.

ويتضح من خلال العرض السابق أن الضجر الأكاديمي بناء متعدد الأبعاد، يختلف باختلاف البيئات، واختلاف خصائص وسمات شخصية الأفراد أو الطلاب، وقد خلص الباحث الحالي أن أكثر الأبعاد وروداً في حدود ما اطلع عليه من أبحاث ودراسات سابقة تتمثل فيما يلي: بُعد الاضطرار، وبُعد صعوبة الانتباه وإدراك الوقت، وبُعد الاستثارة الانفعالية.

مكونات الضجر الأكاديمي:

أشار بعض الباحثين في المجال النفسي (Tze, 2011؛ Busari, 2018؛ Ozerk, 2020) أن مكونات الضجر الأكاديمي يمكن تحديدها في خمسة مكونات رئيسية، هي:

- المكون الوجداني: ويتضمن المشاعر غير السارة أو الكريهة، والشعور بعدم الارتياح الداخلي.
- المكون المعرفي: ويتضمن إدراك مرور الوقت ببطء، وعدم القدرة على توليد أفكار جديدة.
- المكون الفسيولوجي: ويتضمن انخفاض مستوى الاستثارة، والتعب العام.
- المكون الدافعي: ويتضمن الرغبة في ترك الموقف التعليمي، وتغيير النشاط.
- المكون التعبيري: ويتضمن تغير ملامح الوجه وهيئة الجسم، ونبرة الصوت.
- وأضاف دراقوسلافتش وبيليك (Dragoslavic & Bilic, 2021) مكوناً سادساً أطلقا عليه المكون الإرادي وهو يتضمن نقص الإرادة والقوة لدى الفرد للقيام بخفض الضجر.

النظريات المفسرة لضجر الأكاديمي:

تعددت وتنوعت النظريات المفسرة لضجر الأكاديمي، ومن تلك النظريات ما يلي:

نظرية أوهانلون (O'Hanlon, 1980):

ينظر صاحب هذه النظرية للضجر على أنه حالة (نفسية – فسيولوجية) تعتمد بشكل رئيسي على أربعة مفاهيم هي (الاستثارة، التعود، الجهد، الضغط)، والعوامل المادية والطبيعية التي تؤدي إلى نشوء الضجر تكون ذات طبيعة معقدة ولكنها تتضمن على الدوام تعرض الفرد إلى تحفيز حسي ثابت ويتسم بالتكرارية، فالعملية تبدأ من خلال التحفيز المتسم بالرتابة تتضمن منعاً للاستثارة المرتبطة بمناطق القشرة الدماغية والتي تخلق حالة التعود ثم تظهر عملية تعويضية تمثل جهداً من أجل الحفاظ على الاستثارة عند المستوى الأمثل من أجل أداء عمل ما بعيداً عن الضجر، ومن أجل الوصول إلى هذا المستوى المطلوب بالعمل أو المهمة يقوم الأفراد برفع مستوى الاستثارة العقلية لديهم، ويتحقق هذا عندما تكون مستويات التحفيز أعلى من المستوى الأمثل والعكس صحيح (O'Hanlon, 1980).

نظرية التحكم – القيمة (The Control-Value Theory):

يرى أنصار هذه النظرية أنه إذا كانت المهمة المطلوب أن يؤديها الفرد تتسم بالروتين، ففي هذه الحالة فإنها لا تمثل أي قيمة بالنسبة للفرد، حيث ينظر إليها الفرد في هذه الحالة بأنها أقل من قدراته، وكذلك الحال بالنسبة للمهام التي تفوق قدرات الفرد تمثل صعوبة بالغة للفرد، مما يجعل المهمة المطلوب القيام بها لا قيمة لها (Schutz & Pekrun, 2007). لذلك فإن الضجر يحدث في المواقف منخفضة التحدي أو المواقف عالية التحدي. ويتضح من هذه النظرية أنها بينت مفهوم العلاقة بين الضجر والتعلم، فالضجر ينتج عن الإدراك السلبي لقيمة الدراسة، والشعور بالاضطرار نظراً لصعوبة المهام التي تلقى على عاتق المتعلم، مما يقلل من مستوى الدافعية والإنجاز لديه (خشبة والبديوي، ٢٠٢٠م: ١٩٨). ولذلك يمكن تنمية اتجاهات الطلاب الإيجابية عن أهمية المهام التي تقدم لهم من خلال قيام المعلمين بربط المادة العلمية التي يتم تقديمها باهتمامات كل طالب.

نظرية الانتباه (The Attentional Theory):

ويرى أصحاب هذه النظرية أن الضجر ينتج عن عجز الانتباه، وهو ينشأ نتيجة عدم قدرة الفرد أو الطالب على توجيه انتباهه إلى المهام في البيئة المحيطة، وصعوبة

التركيز فيها أو في الأنشطة التي يؤديها، الأمر الذي يتطلب ضرورة توفير بيئة جاذبة أو ممتعة لهم، وعليه فإن الضجر لدى الطالب يرتبط بشكل كبير بالبيئة المحيطة به والتي تتسم بخلوها من الابداع وعجزها عن جذب انتباهه (Fahlman, et al., 2009).

وربط دانكرت وميرفيلد (Danckert, & Merrifield, 2016) بين العجز في توجيه الانتباه إلى المهمة الحالية التي يقوم بها وبين مدى اشباع هذه المهمة لحاجات الفرد، حيث أنه توجد مناطق في العقل مسؤولة عن التفكير الباطن للفرد يطلق عليها (DMN)، وتنشط هذه المنطقة عندما تكون المهمة لا تشبع حاجة لدى الفرد مما يصيبه بالشرود الذهني والذي يعرف بأنه حالة من عدم التركيز أو الانتباه، والعكس صحيح، فحينما يقل نشاط تلك المنطقة في المخ وينخرط الفرد في أداء مهمة ما، فإنه يتم تركيز انتباه الفرد إلى تلك المهمة التي يقوم بها إلى حد كبير.

٢. المرونة المعرفية:

حظي موضوع المرونة المعرفية (Cognitive Flexibility) باهتمام العديد من الباحثين والدارسين في ميدان علم النفس، حتى بات من أكثر الموضوعات النفسية المعرفية دراسة وبحثاً باعتباره مكوناً من مكونات التفكير، والتكيف، والشخصية، والاتصال الإنساني (بشارة، ٢٠٢٠م). بل يعتبرها جيلفورد Guilford, 1967 مكون أساسي من مكونات التفكير التشعبي (Deak, 2003).

وتعد المرونة المعرفية مظهراً من مظاهر الوظيفة العقلية التي تساعد الأفراد على تغيير وتنويع طرق المعالجة العقلية بهم وفقاً لطبيعة كل شيء، وإيجاد الحلول من خلال تحليل الصعوبات التي تحتويها إلى عوامل يمكن العناية بها والاستفادة منها. كما انها من المصطلحات النفسية التي تتعدد فيها المفاهيم وتختلف، ويرجع سبب ذلك كما يشير عبد القادر (٢٠٢١م) إلى أن البعض ينظر إليها على أنها اليسر واللين والسهولة. ومنهم من يرى المرونة في تقبل الآخرين وأفكارهم.

مفهوم المرونة المعرفية:

تضمن التراث النفسي العديد من التعريفات للمرونة المعرفية، ولم يتفق المهتمين وأصحاب الاختصاص على تعريف محدد لها، ومن تلك التعريفات ما يلي:

عرف أندرسون (Anderson, 2002, p. 83) المرونة المعرفية بأنها:" قدرة الفرد على التكيف مع موقف معين يتطلب منه العمل على حل المشكلات، والنظر إليها من خلال وجهات نظر مختلفة، والانتقال من فكرة إلى أخرى بسهولة ويسر".

عرفها بيلجن (Bilgin, 2009, p. 351) بأنها:" العامل الذي ييسر على الفرد التكيف مع المواقف والأحداث، كما أنها تسهم في حل المشكلات وفي التفاعل الاجتماعي".

وتعرفها عبد الوهاب (٢٠١١م: ٦٠) بأنها:" تغيير الوجهة الذهنية أو التنوع في الأفكار غير المتوقعة وتوليدها وتوجيهها وتحويل مسارها بما يتناسب مع المثير أو متطلبات الموقف مع سلامة التفكير وعدم الجمود الفكري".

بينما يعرفها جوندز (Gunduz, 2013, p. 2079) بأنها:" القدرة على التعامل مع المواقف الجديدة الصعبة، والقدرة على انتاج الخيارات والأفكار الجديدة والفاعلة".

في حين تعرفها بلبل وحجازي (٢٠١٦م: ٦٠) بأنها:" قدرة لدى الفرد تساعده على التعامل والتكيف مع المواقف الحياتية الجديدة والمتغيرة عن طريق تغيير الطرق والاستراتيجيات التي يستخدمها لمواجهة تلك المواقف، وكذلك توليد بدائل جديدة عند مواجهة المشكلات واختيار البديل المناسب للموقف الراهن".

وعرفها كلاً من روديز وروزيل (Rhodes & Rozell, 2017, p. 375) بأنها:" القدرة على استيعاب المعلومات والمفاهيم التي تم تعلمها مسبقاً لتوليد حلول جديدة لمشكلات جديدة".

في حين عرفها جوش وهالدير (Ghosh & Halder, 2020, p. 612) بأنها:" قدرة الإنسان على تكييف استراتيجيات المعالجة المعرفية لمواجهة الظروف الجديدة وغير المتوقعة في البيئة".

بينما يعرفها عبد الرحيم ومحمد (٢٠٢٣م: ١٨٤) بأنها:" قدرة الطالب الجامعي على التحول الذهني وتغيير الوجهة العقلية والاستراتيجيات المعرفية في مواجهة المواقف الصعبة والمشكلات الجديدة وتوليد حلول وبدائل متنوعة لتلك المواقف والمشكلات".

وفي ضوء ما سبق من تعريفات يعرف الباحث الحالي المرونة المعرفية بأنها:" قدرة الفرد على انتاج وتوليد عدد من الاستجابات والحلول غير المتوقعة للمواقف الصعبة والمشكلات الجديدة التي تواجهه، بناء على المعلومات والمفاهيم التي تعلمها مسبقاً".

أبعاد المرونة المعرفية:

قسم العلماء المرونة المعرفية إلى عدد من الأبعاد، وذلك بحسب النماذج النظرية المفسرة لها، ويمكن عرضها على النحو التالي:

-نموذج مارتن وروبن (Martin & Rubin, 1995) ويفترض هذا النموذج أن المرونة المعرفية لها ثلاثة أبعاد، هي: اعتراف الفرد بوجود بدائل متعددة، وتمكنه من الوعي بها، اعتماداً على عمليات المعرفة الاجتماعية، واستعداد الفرد للتكيف عند مواجهة المواقف، استناداً إلى الدافعية الداخلية لديه، وتنمية الثقة لدية، التي تعينه على القيام بالسلوك المطلوب والأداء بكفاءة ذاتية (بشارة ،٢٠٢٠م: ٣١٥).

-نموذج ديللون وفينيارد (Dillon & Vineyard Model, 1999) ويفترض هذا النموذج أن هناك ثلاثة أبعاد للمرونة المعرفية، هي: الترميز المرن: وتعني قدرة الفرد على ترميز كل مثير بعد معاني، والتجميع المرن: وتعني الاستقراء من خلال العناصر المتوفرة حتى الوصول للحل، والمقارنة المرنة: وتعني تغيير الحلول من خلال إيجاد حلول جديدة (كرحان، ٢٠٢٢م: ٥٦).

-نموذج كارترايت (Cartwright, 2008) ويفترض هذا النموذج أن المرونة المعرفية لها بعدين، هما: المرونة التكيفية: ويقصد بها قدرة الفرد على تغيير الوجهة الذهنية التي ينظر من خلالها إلى حل مشكلة ما، والمرونة التلقائية: ويقصد بها قدرة الفرد على السرعة في انتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار المتنوعة تجاه موقف معين (الحميدي، ٢٠٢٢م: ٢٠٨).

-نموذج دينس وفاندر (Dennis & Vander Wal,, 2010) ويورد هذا النموذج ثلاثة أبعاد للمرونة المعرفية، هي: قدرة الفرد على إدراك المواقف الصعبة والتحكم فيها، وقدرة الفرد على تقديم تفسيرات بديلة ومتعددة لمواقف الحياة والسلوك الإنساني، وقدرة الفرد على انتاج أو توليد الحلول البديلة والمتعددة للمواقف الصعبة، ثم قاما

بدمج هذه الأبعاد الثلاثة في بعدين في مقياسهما الذي طوراه لقياس المرونة المعرفية، وهذان البعدان تمثلا في بعد البدائل (Alternatives) والذي يشير إلى قدرة الفرد على إدراك تفسيرات متعددة لمواقف الحياة، وإنتاج حلول بديلة ومتعددة لها، وبعد التحكم (Control) والذي يشير إلى إدراك الفرد للمواقف الصعبة، والسيطرةِ عليها (Dennis & Vander Wal,, 2010).

العوامل المؤثرة في المرونة المعرفية:

تتأثر المرونة المعرفية بعدد من العوامل منها: النضج والنمو والتفاعل الاجتماعي، حيث أن المرونة المعرفية تظهر نتيجة التغيرات النمائية الناتجة عن النضج والنمو وهذا يدل على أن قدرة الفرد على المرونة المعرفية تزداد كلما تقدم الفرد بالعمر وأصبح الفرد أكثر نضجاً (Driscoll, 2000). كما تتأثر المرونة المعرفية بالقدرة على التفاعل والتعاون الاجتماعي الإيجابي مع الآخرين وتبادل الأفكار حيث يؤدي ذلك لتطوير البنية المعرفية لديه (Godsshalk, 2004).

وأشارت الجمعية الأمريكية لعلم النفس (American Psychological Association, 2010) إلى أن العوامل المؤثرة في تكوين المرونة المعرفية تتمثل في: الدعم والرعاية والثقة والتشجيع، وقدرة الفرد على وضع خطط واقعية لذاته، والنظرة الإيجابية للذات، وتطوير مهارات التواصل الاجتماعي، والقدرة على ضبط الانفعالات.

النظريات والنماذج المفسرة للمرونة المعرفية:

اختلفت وتعددت النظريات العلمية والنماذج المفسرة لمفهوم المرونة المعرفية، ومن تلك النظريات والنماذج ما يلي:

نظرية المرونة المعرفية (Theory of Cognition Flexibility, 1988):

يرجع الفضل في ظهور هذه النظرية كما يشير كارفالهو (Carvalho, 2005) إلى كل من (Spiro, Feltovich & Coulson) وذلك في منتصف الثمانينات من القرن الماضي، وقد ظهرت هذه النظرية كإحدى النظريات البنائية في التعلم والتعليم، ولم تكن مجرد إضافة للنظريات التربوية الموجودة، بل هي نظرية فوقية تربط بين النظريات المختلفة في المواد الدراسية المختلفة، ومنذ ذلك الوقت ظهرت العديد من الأبحاث حول فعالية هذه

النظرية في الولايات المتحدة الأمريكية، وفي دول أخرى متعددة من العالم، وقد قدمت بشكل نهائي كنظرية متكاملة عام (١٩٩١م).

وتؤكد نظرية المرونة المعرفية على أن الطلبة يجب أن يكتسبوا فهم أعمق للمحتوى، ويكون لهم منطق متعلق به، ويطبقوا المحتوى بمرونة في سياقات مختلفة لكي يتم تطبيق ونقل المعرفة، وتتحقق المرونة المعرفية عندما يتمكن الطلبة من بناء مخططات لتخزين وإعادة تطبيق المعلومات المتعلمة (محسن والسماوي، ٢٠١٨م: ٣٠١)

نظرية كارميلوف (Theory of Karmiloff, 1994):

يرى جوندز (Gunduz, 2013) أن تنمية المرونة المعرفية ليس أمراً بسيطاً يتم تعلمه من خلال أداء بعض المهمات المحددة، بل تتطلب أموراً أبعد من ذلك النجاح في أداء المهمة، مثل الانتقال من الأداء غير المتأمل الذي لا يقوم على تحليل الموقف إلى عناصر مختلفة والبحث عن الارتباطات الداخلية من تلك العناصر. وتشير هذه النظرية بأن المرونة المعرفية تتضمن الانتقال من المعرفة الضمنية إلى المعرفة الصريحة، ولذا فإن طريقة اكتساب المعرفة تكمن في استغلال العقل للمعلومات الداخلية المخزنة فيه، وذلك من خلال إعادة وصف تمثيل المعلومات في العقل مما ينتج عنه نقل المعرفة من المستوى الضمني إلى المستوى الصريح (Karmiloff, 1994, p. 21).

وفسر سكايا وآخرون (Schaie, Dutta, & Willis, 1991) المرونة المعرفية باعتبارها بعداً من أبعاد الشخصية، وتشير إلى تقبل التغير المفهومي والمثابرة في اكتساب أنماط جديدة من السلوك وتقبل التخلي عن الأنماط القديمة الثابتة، وأن المرونة المعرفية تتكون من ثلاثة أبعاد هي المرونة المعرفية الحركية، والمرونة الإدراكية الشخصية، والسرعة النفس حركية.

بينما فسر مارتن وآخرون (Martin, Anderson, & Thweatt, 1998) المرونة المعرفية من وجهة نظر اجتماعية بأنها تعبر عن قدرة الفرد على أن يكيف استجابته كلما تتطلب الموقف ذلك، وأن ظهور المرونة المعرفية يعود إلى وعي الفرد بالخيارات والبدائل المتاحة في الموقف وإلى رغبته في أن يكون مرناً وإلى قدرته على تنظيم ذاته بشكل أكثر مرونة.

في حين فسر ديك (Deak, 2003) المرونة المعرفية باعتبارها البناء والتعديل المستمر في التمثيلات المعرفية وتوليد الاستجابات استناداً إلى المعلومات المتوفرة في البيئة، فعندما تكون هناك مشكلة ما ولها مدى واسع من الحلول فإن الفرد المرن هو الذي يقوم ببناء تمثيلات عقلية جديدة أو تعديل التمثيلات السابقة للتقليل من هذا المدى وتوليد استجابات جديدة تبعاً للمعلومات المتوفرة.

ثانياً: الدراسات السابقة:

تناولت العديد من الدراسات السابقة كل من الضجر الأكاديمي، والمرونة المعرفية وعلاقتهم بالعديد من المتغيرات الشخصية، ويمكن تقسيمها على النحو التالي:

١ .دراسات تناولت الضجر الأكاديمي: ومنها:

دراسة السورطي (٢٠٠٨م) والتي هدفت إلى تقصي درجة تعرض طلبة تخصص معلم الصف في الجامعة الهاشمية للضجر الأكاديمي، والكشف على الفروق بينهم تبعا لمتغيرات الجنس، ونوع القبول، وتكونت العينة من (٢١٦) طالباً وطالبة، واستخدم الباحث مقياس الضجر الأكاديمي، وأظهرت النتائج تعرض الطلبة لدرجة عالية من الضجر الأكاديمي، كما توصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة في الضجر الأكاديمي تعزى لمتغير الجنس.

وقام مان وروبنسون (Mann & Robinson, 2009) بدراسة كان من ضمن أهدافها التعرف على نسبة انتشار الضجر الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، وعلاقته بالتحصيل الدراسي والمعدل التراكمي، وتكونت العينة من (٢١١) طالباً وطالبة، واستخدم الباحثان مقياس الضجر الأكاديمي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن ما بين (٣٠ – ٥٩٪) من الطلبة يشعرون بالضجر في محاضراتهم، فيما أسفرت النتائج عن وجود علاقة سالبة دالة إحصائياً بين الضجر الأكاديمي والتحصيل الدراسي والمعدل التراكمي.

فيما سعت دراسة الخوالدة (٢٠١٣م) إلى التعرف على مستوى الضجر الأكاديمي لدى طلبة كلية العلوم التربوية بجامعة آل البيت، والكشف على الفروق تبعاً لمتغير الجنس، وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٥٨) طالباً وطالبة، واستخدم الباحث مقياس الضجر الأكاديمي، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الضجر لدى أفراد العينة جاء بدرجة

متوسطة، كما أظهرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائياً تعزي لمتغير الجنس، ولصالح الإناث.

وهدفت دراسة بحيص (٢٠١٦م) للتعرف على مستوى الضجر الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية، والكشف عن الفروق تبعاً لمتغيرات الجنس، التخصص، وتكونت العينة من (٢١٢) طالباً وطالبة، واستخدم الباحث مقياس الضجر الأكاديمي، وكان من أهم نتائجها أن مستوى الضجر الأكاديمي لدى أفراد العينة كان بدرجة متوسطة، كما أسفرت النتائج عن وجود فروق في الضجر الأكاديمي لصالح الذكور، فيما لم تجد فروقاُ تعزى لمتغير التخصص، كما أظهرت النتائج وجود علاقة سالبة دالة إحصائياً بين الضجر الأكاديمي والمعدل التراكمي والتحصيل الدراسي للطلبة.

وأجرى شارب وآخرون (Sharp, et al., 2017) دراسة بهدف الكشف عن الضجر الأكاديمي لدى طلبة الجامعة من حيث خصائصه والعوامل المساهمة فيه، وتكونت عينة الدراسة من (٢٣٥) طالباً بالسنة النهائية، طبق عليهم مقياس الضجر المعدل والمقابلة البحثية، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن حوالي نصف العينة مروا بخبرات الضجر الأكاديمي.

اما دراسة الحميدي واليوسف (٢٠١٩م) فهدفت إلى الكشف عن علاقة الضجر الأكاديمي وعادات العقل، والتعرف على الفروق في الضجر الأكاديمي تبعاً لمتغيرات الجنس والتخصص لدى طلبة جامعة الكويت، وتكونت العينة من (٢٥٣) طالباً وطالبة، واستخدم الباحثان مقياسي الضجر الأكاديمي ومقياس عادات العقل، وقد أظهرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية بين الضجر الأكاديمي وعادات العقل، فيما لم تجد الدراسة فروقاً في الضجر الأكاديمي تبعاً لمتغيري الجنس، والتخصص.

فيما قامت القضيب (٢٠٢٠م) بدراسة هدفت إلى التعرف على علاقة الضجر الأكاديمي وكل من: الرضا عن التخصص، ومعنى الحياة، وإمكانية التنبؤ بمعنى الحياة من خلال هذين المتغيرين لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، والكشف عن الفروق بينهم تبعاً لاختلاف نوع الكلية، وتكونت عينة الدراسة من (١٦٠٩) طالبة، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة عدة مقاييس، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أفراد العينة يشعرن بدرجة فوق المتوسط من الضجر الأكاديمي، كما أظهرت النتائج وجود علاقة سلبية

بين الضجر الأكاديمي وكل من: الرضا عن التخصص ومعنى الحياة، وكذلك عن وجود اختلاف في الضجر الأكاديمي باختلاف نوع الكلية ولصالح الكليات العلمية في المجال الصحي.

بينما سعت دراسة عقيل والضبع (٢٠٢٠م) إلى التعرف على مستوى الإحساس بالضجر الأكاديمي لدى طلبة برنامج بكالوريوس التربية الخاصة بجامعة الملك خالد، والكشف عن طبيعة العلاقة الارتباطية بين الضجر الأكاديمي وإدراك بيئة التعلم، وتكونت العينة من (١٥٠) طالباً، وتم تطبيق مقياسين بغرض تحقيق أهداف الدراسة، وقد أشارت النتائج إلى أن إحساس أفراد العينة بالضجر الأكاديمي يقع في حدود المتوسط، وأنه توجد علاقة ارتباطية سالبة بين الضجر الأكاديمي وإدراك أبعاد بيئة التعلم.

وأجرى جلعوط والجبوري (٢٠٢٢م) دراسة هدفت إلى التعرف على الضجر الأكاديمي لدى طلبة الجامعة الحكومية والأهلية، والكشف عن الفروق تبعاً لمتغيرات الجنس، والتخصص، وتكونت عين الدراسة من (٥١٠) طالب وطالبة، تم تطبيق مقياس الضجر الأكاديمي من إعدادهما، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن أن طلبة الجامعة لديهم ضجر أكاديمي، كما أظهرت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغيري الجنس والتخصص.

ثانياً: دراسات تناولت المرونة المعرفية: ومنها:

دراسة كيم وأميزو (Kim & Omizo, 2005) والتي هدفت إلى تعرف مستوى المرونة المعرفية وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى الطلبة الجامعيين من أصول أسيوية في أمريكا، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٥٦) طالباً وطالبة، وتم تطبيق مقياس المرونة المعرفية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى المرونة المعرفية لدى أفراد العينة جاء بمستوى متوسط، كما أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى المرونة تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور.

أما دراسة جوندز (Gunduz, 2013) والتي هدفت إلى معرفة القدرة التنبؤية لنمط التعلق الوالدي، المعتقدات العقلانية، الاعراض النفسية في مستوى المرونة المعرفية، وتكونت عينة الدراسة من (٤٣٦) طالباً وطالبة في تركيا، ولتحقيق أهداف الدراسة قام

الباحث بتطبيق عدة مقاييس منها مقياس بيلجن (Bilgin, 2000) للمرونة المعرفية، وقد أظهرت نتائج الدراسة عن أن مستوى المرونة المعرفية كان مرتفعاً لدى الطلبة، كما اشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية في مستوى المرونة تعزي لمتغير الجنس، ولصالح الذكور.

أما دراسة المحسن وأحمد (٢٠١٦م) فهدفت إلى تعرف مستوى المرونة المعرفية والتطرف الفكري والكشف عن العلاقة بينهما لدى طلبة جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز، وتكونت العينة من (٣٥٨٩) طالباً وطالبة، طبق عليهم مقياسي المرونة المعرفية والتطرف الفكري، وقد اسفرت نتائج الدراسة عن أن مستوى المرونة المعرفية لدى طلبة الجامعة كان مرتفعاً، كما أظهرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيا في المرونة المعرفية تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، ولمتغير التخصص لصالح التخصصات العلمية.

فيما هدفت دراسة البوريني وآخرون (٢٠١٧م) إلى الكشف عن مستوى المرونة المعرفية لدى طالبات كلية الأميرة عالية في ضوء عدد من المتغيرات منها التخصص، وتكونت عينة الدراسة من (١١٨) طالباً وطالبة، وطبق عليهم مقياس المرونة المعرفية من إعدادهم، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى المرونة المعرفية كانت بدرجة منخفضة، وأظهرت النتائج فروقاً في المرونة المعرفية تعزي لمتغير التخصص لصالح طالبات التربية الخاصة (تخصص أدبي).

واستطاعت دراسة محسن والسماوي (٢٠١٨م) قياس المرونة المعرفية لدى طلبة الجامعة في محافظة البصرة، والكشف عن الفروق تبعاً لمتغيري الجنس والتخصص، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠٠) طالب وطالبة، طبق عليهم مقياس المرونة المعرفية من إعدادهم، وقد أسفرت النتائج عن أن الطلبة يملكون مستوى عال من المرونة المعرفية، وأظهرت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً في المرونة المعرفية تعزى للجنس والتخصص.

وقام العنزي والجاسر (٢٠١٩م) بدراسة كانت من أهدافها تحديد مستوى المرونة المعرفية لدى طلبة جامعة الكويت، والكشف عن طبيعة العلاقة بينها وبين السعادة النفسية، وتكونت عينة الدراسة من (٣٨٠) طالباً وطالبة، طبق عليهم مقياسي المرونة المعرفية

والسعادة النفسية من إعداد الباحثين، وقد أظهرت النتائج أن طلبة الجامعة يتمتعون بمستوى مرتفع من المرونة المعرفية، كما أظهرت النتائج وجود علاقة دالة إحصائياً بين المرونة المعرفية والسعادة النفسية.

أما دراسة أحمد وخليل (٢٠١٩م) فكانت من أهدافها تحديد مستوى المرونة المعرفية لدى طالبات كلية العلوم والآداب بسراة عبيدة، والكشف عن علاقة المرونة المعرفية بمفهوم الذات الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من (٢٣٨) طالبة، طبق عليهن مقياس المرونة المعرفية من إعدادهما، ومقياس مفهوم الذات الأكاديمي، وقد أظهرت النتائج أن مستوى امتلاك الطالبات للمرونة المعرفية كانت بدرجة متوسطة، وقد أظهرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين المرونة المعرفية ومفهوم الذات الأكاديمي لدى الطالبات.

بينما هدفت دراسة بشارة (٢٠٢٠م) إلى الكشف عن مستوى امتلاك طلبة جامعة الحسين بن طلال لمكوني المرونة المعرفية، والفروق حسب الجنس، وقد تكونت العينة من (٢٧٠) طالباً وطالبة، واستخدم مقياس المرونة المعرفية، وقد أظهرت النتائج أن الطلبة أكثر ميلاً لامتلاك المرونة المعرفية على مكوني البدائل، والضبط أو التحكم، كما أظهرت النتائج وجود فروق في مستوى المرونة نعزى لمتغير الجنس على بعدي المرونة المعرفية (البدائل، الضبط أو التحكم) ولصالح الذكور.

وقامت الحربي والحربي (٢٠٢٢م) بدراسة كانت من أهدافها معرفة مستوى المرونة المعرفية لدى طالبات جامعة أم القرى، وإمكانية التنبؤ بالكفاءة الذاتية الأكاديمية من خلال المرونة المعرفية، وقد تكونت العينة من (٤٥١) طالبة، طبق عليهم مقياسي المرونة المعرفية والكفاءة الذاتية الأكاديمية، وقد اشارت النتائج إلى وجود مستوى مرتفع من المرونة المعرفية لدى الطالبات، كما أظهرت النتائج أن المرونة المعرفية تسهم في التنبؤ بصورة جيدة وناجحة بالكفاءة الذاتية الأكاديمية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من استعراض الدراسات السابقة ما يلي:

١. تعددت أهداف الدراسات السابقة التي تناولت متغيرات الدراسة، فبعضها هدفت إلى تحديد مستوى الضجر الأكاديمي أو المرونة المعرفية، والبعض الأخر تناولت طبيعة علاقة الضجر الأكاديمي أو المرونة المعرفية مع متغيرات شخصية أخرى، وهذه الأهداف التي تناولتها الدراسات السابقة تتفق مع اهداف الدراسية الحالية إلا أنها تختلف عنها وبحسب حد علم الباحث في أنها من أوائل الدراسات التي ربطت أو جمعت بين متغيري الضجر الأكاديمي والمرونة المعرفية بشكل مباشر.

٢. تكونت عينة الدراسات السابقة من طلاب وطالبات المرحلة الجامعية، وهذا يتفق مع عينة الدراسة الحالية نظراً لما للعملية التعليمية في هذه المرحلة من دور بارز في تأهيل وتنمية شخصية الطلبة،

٣. ركزت أغلب الدراسات السابقة على استخدام أدوات قياس مختلفة قام بإعدادها باحثون آخرون لقياس الضجر الأكاديمي والمرونة المعرفية، وقد اتفقت الدراسة الحالية مع العديد من الدراسات السابقة في استخدام مقياس (Dennis & Vander Wal,, 1010) لقياس المرونة المعرفية، وتختلف عن الدراسات السابقة في إعداد الباحث الحالي لمقياس الضجر الأكاديمي.

٤. أظهرت الدراسات السابقة التي تناولت متغيرات الدراسة الحالية اختلافاً في نتائجها، فنجد أن الدراسات التي تناولت تحديد مستويات الضجر الأكاديمي قد وجدت أن أفراد العينة يمتلكون مستوى مرتفع كدراسات (السورطي، ٢٠٠٨م؛ Mann & Robinson, 2009؛ القضيب، ٢٠٢٠م)، بينما كان متوسطاً في دراسات (الخوالدة، ٢٠١٣م؛ بحيص، ٢٠١٦م؛ Sharp et al., 2017؛ عقيل والضبع، ٢٠٢٠م). وفي نتائج الدراسات التي تناولت المرونة المعرفية، فقد وجدت مستوياته مرتفعاً لدى أفراد العينة كما في دراسات (المحسن وأحمد، ٢٠١٦م؛ محسن والسماوي، ٢٠١٨م؛ العنزي والجاسر، ٢٠١٩م؛ الحربي والحربي، ٢٠٢٣م)، بينما كان مستواه متوسطاً لدى أفراد العينة كما في دراستي (Kim & Omizo, 2005؛ أحمد وخليل، ٢٠١٩م)، في حين كان مستوى المرونة المعرفية منخفضاً كما في دراستي البوريني (٢٠١٧م).

٥. أظهرت بعض الدراسات السابقة اختلافاً وتضارباً في نتائجها وفق متغير الجنس، فقد أسفرت بعض النتائج عن وجود فروق دالة إحصائياً لصالح الذكور كدراسة (Kim &

Omizo, 2005؛ بحيص، ٢٠١٦م؛ بشارة، ٢٠٢٠م) فيما كانت الفروق لصالح الإناث في دراسات (الخوالدة، ٢٠١٣م؛ المحسن وأحمد؛ ٢٠١٦م) في حين أو لم تجد نتائج بعض الدراسات فروقاً بينهما كدراسة (السورطي، ٢٠٠٨م؛ محسن والسماوي، ٢٠١٨م؛ الحميدي واليوسف، ٢٠١٩م)، أما بالنسبة لمتغير التخصص، فقد أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائياً لصالح التخصصات العلمية كدراسة (المحسن وأحمد، ٢٠١٦م؛ القضيب، ٢٠٢٠م)، فيما جاءت النتائج لصالح التخصصات الأدبية، كما في دراسة البوريني وآخرون (٢٠١٧م)، في حين لم تجد بعض النتائج فروقاً بينهما كدراسات (بحيص، ٢٠١٦م؛ محسن والسماوي، ٢٠١٨م؛ الحميدي واليوسف، ٢٠١٩م؛ جلعوط والجبوري، ٢٠٢٢م). وهذه الاختلافات في متغيرات الدراسة الحالية تتطلب المزيد من البحث لتوضيح الخلاف بين نتائج تلك الدراسات.

وبالرغم من هذا الاختلاف أو الاتفاق مع الدراسات السابقة، إلا أن الباحث قد استفاد منها في إثراء الإطار النظري، وصياغة الأسئلة، وفي تحديد المنهج المستخدم في الدراسة الحالية، واختيار عينة الدراسة، وتحديد إجراءاتها، وتفسير النتائج، كما أن الدراسات السابقة قد وجهت الباحث إلى الاطلاع على العديد من المراجع المتعلقة بموضوع دراسته.

إجراءات الدراسة:

١. **منهج الدراسة:** استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، وذلك لمناسبته لطبيعة الدراسة الحالية.

٢. **مجتمع الدراسة:** يتكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب وطالبات الكلية الجامعية بحقل وعددهم (١٢٤٦) طالب وطالبة، وذلك حسب بيانات عمادة القبول والتسجيل بجامعة تبوك.

٣. **عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة من (١٧٥) طالباً وطالبة، وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية من مجتمع الدراسة الأصلي، ويبين الجدول (١) توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة.

ISSN:2536-9245

جدول رقم (١) توزيع أفراد العينة تبعاً لمتغيرات الدراسة

المتغير	المتغير	العدد	النسبة
الجنس	ذكر	٦٥	٣٧.١٤
	أنثى	١١٠	٦٢.٨٦
	المجموع	١٧٥	١٠٠
التخصص	أدبي	٨٠	٤٥.٧١
	علمي	٩٥	٥٤.٢٩
	المجموع	١٧٥	١٠٠

أدوات الدراسة: ولتحقيق أهداف الدراسة الحالية استخدم الباحث الأدوات التالية:

١.مقياس الضجر الأكاديمي (إعداد الباحث)

خطوات بناء المقياس:

قام الباحث بإعداد هذا المقياس بهدف قياس الضجر الأكاديمي لدى طلبة الكلية الجامعية بحقل، ومر بناء المقياس بعدة خطوات حتى وصل إلى صورته النهائية، وهي الاطلاع على تعريفات الضجر الأكاديمي للباحثين السابقين، والاطلاع على عدد من الدراسات السابقة العربية والأجنبية التي تناولت مفهوم الضجر الأكاديمي، والمقاييس المستخدمة فيها وأبعادها المختلفة، سواءً كانت عينتها من طلبة التعليم العام أو الجامعي، أو التي أعدت لقياسه على عينات أخرى، كدراسات (عبد العال، ٢٠١٢م؛ Tze, 2011 ؛ الخوالدة، ٢٠١٣م؛ مظلوم، ٢٠١٤م؛ Sharp et al., 2017؛ عقيل والضبع، ٢٠٢٠م).

وبعد فحص محتوى المقاييس السابقة وما تضمنته من أبعاد لقياس الضجر الأكاديمي، اتضح للباحث أنها لم تستقر على أبعاد واحدة، كما اختلفت تلك المقاييس في عدد عباراتها، ولذا رأي الباحث تحديد ثلاثة أبعاد لمقياس الضجر الأكاديمي، وتم صياغة عدد من العبارات لكل بُعد، كما روعي عند البناء أن يتناسب مع ثقافة البيئة السعودية، وبذلك تضمنت الصورة الأولية للمقياس (٣٥) عبارة موزعة بشكل غير متساو على الأبعاد الثلاثة، وهي كالتالي:

-بُعد الاضطرار: ويتضمن (١١) عبارة.

-بُعد فقدان الاستثارة والدافعية: ويتضمن (١٢) عبارة.

-بُعد صعوبة الانتباه وإدراك الوقت: ويتضمن (١٢) عبارة.

ISSN:2536-9245

الخصائص السيكومترية للمقياس: تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية بلغ عددها (٦٠) طالباً وطالبة من الكلية الجامعية بحقل، وذلك بهدف معرفة الخصائص السيكومترية للمقياس من حيث صدقه وثباته وهي كما يلي:

صدق المقياس:

تم حساب صدق المقياس بطريقتين هما:

١. **صدق المحتوى:** تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين المتخصصين في علم النفس بلغ عددهم (١٠) محكمين، حيث أظهر المحكمون اتفاقاً على صلاحية المقياس في صورته الأولية لقياس ما وضع لقياسه، وقاموا بإبداء ملاحظاتهم حول مدى وضوح العبارات ومناسبتها لأهداف الدراسة ومدى انتمائها لكل بُعد، وكان المعيار الذي تم اعتمده الباحث في بقاء العبارة أو استبعادها هو الحصول على نسبة اتفاق ٨٥٪ فأكثر، وبناء على هذا المعيار لم تحذف أي عبارة من عبارات المقياس، كما تم تعديل صياغة بعض العبارات، وفقاً لما أشار إليه السادة المحكمون.

٢. **الاتساق الداخلي:** تم استخدام الاتساق الداخلي كمؤشر للصدق وذلك بحساب معامل الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وأيضاً بين درجة البند والدرجة الكلية للمقياس، وكذلك الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، حيث أظهرت النتائج أن جميع البنود والأبعاد ترتبط ارتباطاً دالاً إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، ومع الدرجة الكلية للمقياس، وهذا يدل على وجود اتساق داخلي بينها. حيث جاءت قيم الارتباط للأبعاد الثلاثة مع الدرجة الكلية للمقياس على النحو التالي (٠,٩١/ ٠,٨٨/ ٠,٧٥)، وهذا يدل على وجود اتساق داخلي مرتفع بينها.

ثبات المقياس: للتأكد من ثبات المقياس تم حساب معاملات الثبات لكل بعد والمقياس ككل على العينة الاستطلاعية (ن=٦٠) طالب وطالبة، وذلك باستخدام معامل ألفا كرونباخ، حيث أشارت نتائج معاملات الثبات في الجدول رقم (٢) إلى أمكانية الوثوق بالمقياس، وصلاحية استخدامه فيما وضع لقياسه، وكانت جميع معاملات الثبات دالة احصائياً، وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات.

ISSN:2536-9245

جدول رقم (٢): معاملات ثبات أبعاد الدراسة والمقياس ككل (ن=٦٠)

البعد	معامل ألفا كرونباخ
الاضطرار	٠.٨٢
فقدان الاستثارة والدافعية	٠.٨٧
صعوبة الانتباه وإدراك الوقت	٠.٧٢
المقياس ككل	٠.٨٩

المقياس في صورته النهائية:

بناءً على الخصائص السيكومترية للمقياس بعد تطبيقه على العينة الاستطلاعية، أصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من (٣٠) عبارة موزعة بشكل غير متساو على ثلاثة أبعاد هي: البعد الأول: الاضطرار ويتضمن (١١) عبارة تحمل الأرقام: (١، ٤، ٧، ١٠، ١٣، ١٦، ١٩، ٢٢، ٢٥، ٢٨، ٣١). البعد الثاني: فقدان الاستثارة والدافعية ويتضمن (١٢) عبارة تحمل الأرقام: (٢، ٥، ٨، ١١، ١٤، ١٧، ٢٠، ٢٣، ٢٦، ٢٩، ٣٢، ٣٤). البعد الثالث: صعوبة الانتباه وإدراك الوقت ويتضمن (١٢) عبارات تحمل الأرقام: (٣، ٦، ٩، ١٢، ١٥، ١٨، ٢١، ٢٤، ٢٧، ٣٠، ٣٣، ٣٥). وقد استخدم الباحث طريقة تدوير عبارات المقياس بهدف البعد قدر المستطاع عن النمطية والتخمين في الاستجابات من قبل أفراد العينة.

طريقة الإجابة والتصحيح:

تتم الإجابة على المقياس من خلال خمسة اختيارات للاستجابة على طريقة "ليكرت" للقياس المتدرج، حيث يُجاب عن كل عبارة من عبارات المقياس تبعاً لخمسة بدائل هي: (موافق بشدة = ٥ درجات، موافق = ٤ درجات، محايد = ٣ درجات، غير موافق = درجتان، غير موافق بشدة = ١)، وبالتالي تكون أقل درجة يحصل عليها المستجيب على المقياس (٣٥) درجة، وأعلى درجة (١٧٥)، حيث أن الدرجات العالية تدل على مستوى مرتفع من الضجر الأكاديمي، بينما تدل الدرجات المتدنية على مستوى منخفض منه.

٢. مقياس المرونة المعرفية:

استخدم الباحث مقياس المرونة المعرفية الذي طوره دينيس وفاندر (Dennis & Vander Wal,, 2010) ويتكون من (٢٠) عبارة موزعة على بعدين هما: بُعد البدائل ويتكون من (١٣) عبارة، وبُعد التحكم ويتكون من (٧) عبارات.

ولتحقيق أهداف الدراسة تم ترجمة المقياس من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية، وتم ترجمة النسخة المعربة إلى اللغة الإنجليزية من قبل أحد الأعضاء في قسم اللغة الإنجليزية بالكلية الجامعية بحقل دون الاطلاع على النسخة الأجنبية (الأصلية) للمقياس، وذلك للتأكد من دقة الترجمة والتوافق بينهما من حيث المعنى والمقصود.

الخصائص السيكومترية للمقياس الأصلي:

أولاً: صدق المقياس: من الأساليب التي استخدمها الباحث للتحقق من الصدق ما يلي:

١. **صدق المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي):** قام معد المقياس الأصلي بحساب دلالة الفروق بين الإرباعي الأعلى والإرباعي الأدنى، وتم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (١١٢) طالباً، وتم ترتيبهم تنازلياً حسب الدرجة الكلية لكل منهم على المقياس، وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0,01) بين متوسطي درجات طلاب الإرباعي الأعلى والإرباعي الأدنى في جميع عبارات مقياس المرونة المعرفية، حيث تراوحت قيمة "ت" بين (2,62 – 7,55)، وهذا يشير أن المقياس صادق صدق مقارنة طرفية.

٢. **الاتساق الداخلي:** قام معد المقياس الأصلي بحساب معامل الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وأيضاً بين درجة البند والدرجة الكلية للمقياس، وكذلك الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، حيث بلغت معاملات الارتباط بين البعدين مع الدرجة الكلية للمقياس على النحو التالي (٠,٦٦/ ٠,٧٤)، وهي معاملات صدق مرتفعة وذلك على عينة استطلاعية بلغ عددها (ن= ١١٢) طالباً.

ثانياً: ثبات المقياس: قام معد المقياس الأصلي بحساب ثباته بطريقة ألفا كرونباخ، حيث بلغت قيمة ثبات المقياس ككل (٠,٧٦)، فيما بلغت قيمة ثبات المقياس ككل بطريقة التجزئة النصفية (٠,٨٤) على عينة التقنين نفسها.

الخصائص السيكومترية للمقياس في الدراسة الحالية:

صدق المقياس: للتحقق من صدق المقياس في إطار الدراسة الحالية، استخدم الباحث الأساليب التالية:

١. **صدق المحتوى:** عرض الباحث الحالي المقياس على عدد من المحكمين المتخصصين في مجال علم النفس (١٠) محكمين، وذلك لتحقق من صدق المحتوى لعباراته، ومدى مناسبتها للبعد، ووضوح صياغتها، حيث أبدى المحكمون اتفاقاً على صلاحيته لقياس ما وضع لقياسه، كما أبدوا جميعاً موافقتهم على جميع عباراته واستخدامه بصورته الحالية وبنسبة اتفاق ٨٥٪ فأكثر.

٢. **الاتساق الداخلي:** قام الباحث الحالي بحساب الاتساق الداخلي للمقياس كمؤشر للصدق على عينة استطلاعية مكونة من (ن= ٦٠) طالباً وطالبة، وذلك بحساب الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وأيضاً بين درجة البند والدرجة الكلية للمقياس، وكذلك الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، حيث أظهرت النتائج أن جميع البنود والأبعاد ترتبط ارتباطاً دالاً إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، ومع الدرجة الكلية للمقياس، وهذا يدل على وجود اتساق داخلي بينها. حيث جاءت قيم الارتباط للبعدين على النحو التالي (٠,٨٣/ ٠,٨٥)، وهذا يدل على وجود اتساق داخلي مرتفع بينها.

ثبات المقياس:

وعلى نفس أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية قام الباحث بحساب ثبات المقياس، وذلك باستخدام معامل ألفا كرونباخ، حيث أشارت نتائج معاملات الثبات في الجدول رقم (٣) إلى أمكانية الوثوق بالمقياس، وصلاحية استخدامه فيما وضع لقياسه، وكانت جميع معاملات الثبات دالة احصائياً، وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات.

ISSN:2536-9245

جدول رقم (٣): معاملات ثبات بعدي الدراسة والمقياس ككل (ن= ٦٠)

البعد	معامل ألفا كرونباخ
البدائل	٠.٦٨
التحكم	٠.٧١
المقياس ككل	٠.٧٦

المقياس في صورته النهائية:

بناءً على الخصائص السيكومترية للمقياس بعد تطبيقه على العينة الاستطلاعية، أصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من (٢٠) عبارة موزعة بشكل غير متساو على بعدين هما: البعد الأول: البدائل ويتضمن (١٣) عبارة تحمل الأرقام: (١، ٣، ٥، ٧، ٩، ١١، ١٣، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠). البعد الثاني: التحكم ويتضمن (٧) عبارات تحمل الأرقام: (٢، ٤، ٦، ٨، ١٠، ١٢، ١٤). وقد استخدم الباحث طريقة تدوير عبارات المقياس، وذلك بهدف البعد قدر المستطاع عن النمطية والتخمين في الاستجابات من قبل أفراد العينة.

طريقة الإجابة والتصحيح:

تتم الإجابة على المقياس من خلال خمسة اختيارات للاستجابة على طريقة "ليكرت" للقياس المتدرج، حيث يُجاب عن كل عبارة من عبارات المقياس تبعاً لخمسة بدائل هي: (دائماً = ٥ درجات، غالباً= ٤، أحياناً = ٣، نادراً= درجتان، أبداً = درجة واحدة)، ويتم التصحيح بشكل عكسي في (٦) عبارات سلبية، هي (٢، ٤، ٦، ٨، ١٠، ١٤)، وبالتالي تكون أقل درجة يحصل عليها المستجيب على المقياس (٢٠) درجة، وأعلى درجة (١٠٠)، حيث أن الدرجات العالية تدل على مستوى مرتفع من المرونة المعرفية، بينما تدل الدرجات المتدنية على مستوى منخفض منها.

وتم استخدام المعيار الاحصائي الذي يقوم على تقسيم المتوسطات الحسابية إلى ثلاثة مستويات، وهي (مرتفع، متوسط، منخفض) بناءً على المعادلة الآتية:

طول الفئة = (الحد الأعلى للبديل – الحد الأدنى للبديل) ÷ عدد المستويات

طول الفئة = (٥–١) = ٤ ÷ ٣ = ١,٣٣

وبذلك يمكن تصنيف مستوى الضجر الأكاديمي والمرونة المعرفية لدى أفراد عينة الدراسة كالآتي:

مستوى منخفض: من (١-٢,٣٣).

مستوى متوسط: من (٢,٣٤-٣,٦٦).

مستوى مرتفع: من (٣,٦٧-٥).

المعالجات الإحصائية (تحليل البيانات): استخدم الباحث الأساليب الإحصائية التالية لمعالجة البيانات والنتائج:

١. الاتساق الداخلي لحساب صدق أدوات الدراسة.

٢. معامل ألفا كرونباخ لحساب ثبات أدوات الدراسة.

٣. معامل الارتباط لمعرفة العلاقة بين متغيرات الدراسة، نوعها، وقوتها، ودلالتها.

٤. المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لاستجابات عينة البحث على عبارات كل مقياس.

٥. اختبار "ت" **(T-test)** لمجموعة واحدة لمعرفة دلالة الفروق بين المتغيرات.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

السؤال الأول: ما مستوى الضجر الأكاديمي والمرونة المعرفية لدى طلبة الكلية الجامعية بحقل؟

وللإجابة عنه، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياسي الضجر الأكاديمي والمرونة المعرفية، وذلك لمعرفة مستوى الضجر الأكاديمي والمرونة المعرفية لدى أفراد عينة الدراسة، ويوضح الجدولان رقم (٤ - ٥) هذه النتائج:

جدول رقم (٤): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الضجر الأكاديمي لدى طلبة الكلية الجامعية بحقل

رقم البعد	اسم البعد	م	ع	الترتيب	المستوى
١	الاضطرار	٢.٨٢	٠,٧٦	٣	متوسط
٢	فقدان الاستثارة والدافعية	٣.٠٦	٠.٨٤	١	متوسط
٣	صعوبة الانتباه وإدراك الوقت	٢.٩٧	٠.٦٩	٢	متوسط
المقياس ككل		٢.٩١	٠.٥٦	متوسط	

جدول رقم (٥): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى المرونة المعرفية لدى طلبة الكلية الجامعية بحقل

رقم البعد	اسم البعد	م	ع	الترتيب	المستوى
١	البدائل	٣.٧٨	٠,٦٣	١	مرتفع
٢	التحكم	٣.١٢	٠.٩١	٢	متوسط
المقياس ككل		٣.٥٦	٠.٥٩	متوسط	

ويتضح من الجدول (٤) أن مستوى الضجر الأكاديمي لدى طلبة الكلية الجامعية بحقل على المقياس ككل كان بدرجة متوسطة، بمتوسط حسابي (٢,٩١)، وانحراف معياري (٠,٥٦)، أما أبعاد الضجر الأكاديمي فقد جاء في المرتبة الأولى وبدرجة متوسطة بُعد فقدان الاستثارة والدافعية بمتوسط حسابي (٣,٠٦)، وانحراف معياري (٠,٨٤)، فيما احتل بُعد الاضطرار المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٢,٨٢)، وانحراف معياري (٠,٧٦) بدرجة متوسطة.

وتتفق النتيجة الحالية مع ما توصلت إليه دراسات (الخوالدة، ٢٠١٣م؛ بحيص، ٢٠١٦م؛ Sharp et al., 2017؛ عقيل والضبع، ٢٠٢٠م؛ درادكة، ٢٠٢٠م؛ عرفة، ٢٠٢١م). فيما تختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسات (السورطي، ٢٠٠٨م؛ Mann & Robinson, 2009؛ Daschmann et al., 2011؛ الشافعي، ٢٠١٦م؛ علي، ٢٠١٨م؛ القضيب، ٢٠٢٠م؛ إسماعيل، ٢٠٢١م)، والتي أظهرت نتائجها مستويات مرتفعة من الضجر الأكاديمي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء جودة بيئة التعلم بمكوناتها وعملياتها وتفاعلاتها، حيث يمكن الحكم عليها بعدد من العوامل، كالقدرة على إثارة دافعية الطلبة للتعلم، وجذب واستثارة انتباههم داخل القاعة الدراسية من خلال التنويع في استراتيجيات التعلم، واعتماد جامعة تبوك لمشروع (كلم) التفاعلي للتعلم الإلكتروني في بعض المقررات، وتقديم الإرشاد الأكاديمي، ثم بتوفير الأنشطة غير المنهجية التي تعمل على تزويد الطلبة بالمهارات الشخصية والاجتماعية، ومهارات التواصل، وهذا مما أدى إلى اندماج الطلبة في هذه البيئة واستمتاعهم بعملية التعلم، وما توصلت إليه هذه الدراسة بخلاف ما ورد ذكره في

الإطار النظري لها، وأكدته العديد من الدراسات السابقة من أن طلبة التعليم الجامعي يعانون مستويات مرتفعة من الضجر الأكاديمي.

ويتضح من الجدول (٥) أن مستوى المرونة المعرفية لدى طلبة الكلية الجامعية بحقل على المقياس ككل كانت بدرجة متوسطة، بمتوسط حسابي (٣,٥٦)، وانحراف معياري (٠,٥٩)، أما أبعاد المرونة المعرفية فقد جاءت في المرتبة الأولى وبدرجة مرتفعة بُعد البدائل بمتوسط حسابي (٣,٧٨)، وانحراف معياري (٠,٦٣)، فيما احتل بُعد التحكم المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٣,١٢)، وانحراف معياري (0,91) بدرجة متوسطة.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسات (Kim & Omizo, 2005؛ بقيعي، ٢٠١٣م؛ عبد الحافظ، ٢٠١٦م؛ أحمد وخليل، ٢٠١٩م، بني حمد وعتوم، ٢٠٢١م؛ دسوقي وآخرون، ٢٠٢٢م)، وتختلف مع ما توصلت إليه نتائج دراسات (Gunduz, 2013؛ المحسن وأحمد، ٢٠١٦م؛ محسن والسماوي، ٢٠١٨م؛ العنزي والجاسر، ٢٠١٩م؛ الحجاجي، ٢٠٢٢م؛ الحربي والحربي، ٢٠٢٣م) والتي أظهرت نتائجها ارتفاعاً في مستوى المرونة المعرفية لدى طلبة الجامعة. كما تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراستي (البوريني وآخرون، ٢٠١٧م؛ إسماعيل، ٢٠١٧م؛ مقلد، ٢٠٢٠م)، والتي أظهرت نتائجها انخفاضاً في مستوى المرونة المعرفية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء طبيعة المرحلة العمرية والتعليمية التي تنمو فيها مهارة المرونة المعرفية إما بسبب النضج وزيادة الخبرة والتقدم في العمر، أو بسبب تنوع المواد الدراسية التي يدرسها الطلبة في المستويات الدراسية المختلفة، وما يترتب عليه من حاجة الطلبة إلى التعديل المستمر في التمثيلات العقلية وتوليد استجابات بديلة لحل المشكلات العلمية في المواد المتخصصة (FitzGibbon, Cragg, & Danil, 2014).

كما يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء سعي واهتمام المسؤولين في جامعة تبوك على إيجاد بيئة تعليمية جذابة وممتعة للطلبة من خلال توفير عدد من العناصر منها التنويع في استخدام طرائق واستراتيجيات التعلم لدى المعلمين والمتعلمين على حد سواء، باعتبارهم الركيزة الأساسية في عملية التعلم، حيث تعد عمليات الانتباه وطرائق تمثيل ومعالجة المعرفة قاسماً مشتركاً بين استراتيجيات التعلم والمرونة المعرفية للمتعلم كقدرة عقلية، ومما يؤكد ذلك ما ذكره روس (Rose, 2011, p. 12) من أن بيئات التعلم

الجذابة تعليمياً لا تزيد من مستوى المرونة المعرفية لدى المتعلمين فقط، بل وتزيد من استخدامهم لاستراتيجيات التعلم.

السؤال الثاني: هل تختلف مستويات الضجر الأكاديمي والمرونة المعرفية باختلاف متغيرات (الجنس، والتخصص)؟

وللإجابة على السؤال تم استخدام اختبار (T-test) للعينات المستقلة للمقارنة بين متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات المقياس ككل، ويوضح الجدولان رقم (٦ – ٧) هذه النتائج:

جدول (٦): نتائج اختبار (T-test) للكشف عن دلالة الفروق في مستوى الضجر الأكاديمي والمرونة المعرفية وفقاً لمتغير الجنس

المقياس	المتغير (الجنس)				قيمة (ت)	درجات الحرية	الفرق في الوسط	مستوى الدلالة
	ذكور		إناث					
	م	ع	م	ع				
الضجر الأكاديمي	٩٠.٣٤	١٦.٧٦	٨٩.٠٤	١٦.٣٣	٠.٤٧	١٧٣	١.٣٠	٠.٨٧
المرونة المعرفية	٤٦.١٢	٨.٥٠	٤٥.٥٤	٨.٣٠	٠.٢٣	١٧٣	٠.٥٨	٠.٦٣

يتضح من الجدول (٦) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين استجابات أفراد عينة الدراسة في مستوى الضجر الأكاديمي وفقاً لمتغير الجنس، وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت له نتائج دراسات (السورطي، ٢٠٠٨م؛ الشافعي، ٢٠١٦م؛ الحميدي واليوسف، ٢٠١٩م؛ جلعوط والجبوري، ٢٠٢٢م)، فيما تختلف مع دراسات (بحيص، ٢٠١٦م؛ الدرادكة، ٢٠٢٠م؛ Solhi, 2021) والتي أظهرت نتائجها وجود فروق تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور. في حين جاءت نتائج دراستي (الخوالدة، ٢٠١٣م؛ علي، ٢٠١٨م) لصالح الإناث.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء التغيرات الاجتماعية التي يشهدها المجتمع السعودي، فقد أصبحت الأسر السعودية تتبع نفس الأساليب والمعايير في تنشئة وتربية الذكور والإناث على حد سواء دون تمييز لجنس على حساب الأخر، حيث سمحت وأتاحت لهم بنفس الحقوق التعليمية والمهنية، فالفرص التعليمية والمهنية قد أصبحت متكافئة بين الجنسين، ونتيجة لذلك فإن كلا الجنسين عرضه لنفس الظروف والضغوط

داخل البيئة الأكاديمية والتي يمكن أن تؤثر سلباً على هذا الدور وتعوقه، ومن ثم تظهر معاناتهم وشعورهم بالضجر الأكاديمي متى ما توافرت نفس العوامل والبيئة المدعمة لهذه المشاعر بغض النظر عن جنس الطالب، كما أن الذكور والإناث الملتحقين بالتعليم الجامعي يتعرضون لنفس المواقف التعليمية، ويدرسون نفس المقررات الدراسية، ويقومون بتأدية نفس المهام الأكاديمية، ويخضعون على حد سواء لنفس أساليب التقويم، وبالتالي فليس هناك مهام ومتطلبات أكاديمية خاصة بجنس دون غيره.

كما يتضح من الجدول (٧) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين استجابات أفراد عينة الدراسة في مستوى المرونة المعرفية وفقاً لمتغير الجنس، وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت له نتائج دراسات (إسماعيل، ٢٠١٧م؛ محسن والسماوي، ٢٠١٨م؛ مقلد، ٢٠٢٠م؛ بني حمد وعتوم، ٢٠٢١م؛ عبد الرحيم ومحمد، ٢٠٢٢م)، في حين تختلف مع دراسات (Kim & Omizo, 2005؛ عبد الحافظ، ٢٠١٦م؛ Gunduz, 2013؛ بشارة، ٢٠٢٠م، رضوان، ٢٠٢١م) والتي أظهرت نتائجها وجود فروق تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور، فيما جاءت نتائج دراسات (عبد الوهاب، ٢٠١١م؛ جابر، ٢٠١٥م؛ المحسن وأحمد، ٢٠١٦م) لصالح الإناث.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أن مهارة المرونة المعرفية يمكن أن يمتلكها ويكتسبها الجميع وعلى حد سواء، فلا تتأثر بجنس الطالب، حيث يمتلك الطلبة القدرة على التوافق مع المطالب الجديدة في المواقف المختلفة، والقدرة على التكيف مع البيئة الأكاديمية، وإقامة علاقات اجتماعية ناجحة مع الزملاء والحفاظ عليها، ولديهم القدرة على الوعي والتمثيل المعرفي وتوليد البدائل وتقييمها للمشكلات التي تعترض سبيل تقدمهم ونجاحهم الأكاديمي، والقدرة على إعادة البناء المعرفي وهيكلتها، وهذا مما يدلل على قدرة الطلبة من كلا الجنسين ذكور وإناث على توليد بنى معرفية تنسجم مع المواقف أكثر من الاعتماد على استدعاء البنى بشكل آلي من الذاكرة (Carvalho & Amorim, 2000).

ISSN:2536-9245

جدول (٧): نتائج اختبار (T-test) للكشف عن دلالة الفروق في مستوى الضجر الأكاديمي والمرونة المعرفية وفقاً لمتغير التخصص

المقياس	المتغير (التخصص)				قيمة (ت)	درجات الحرية	الفرق في الوسط	مستوى الدلالة
	أدبي		علمي					
	م	ع	م	ع				
الضجر الأكاديمي	٩٣.١٠	١٧.٣٤	٩٢.٤١	١٦.٨٩	٠.٤٨	١٧٣	٠.٦٩	٠.٦٦
المرونة المعرفية	٥٤.٧٤	٨.٨٤	٥٣.٤٦	٨.٦٣	٠.٢٣	١٧٣	١.٢٨	٠.٤٥

يتضح من الجدول (٧) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين استجابات أفراد عينة الدراسة في مستوى الضجر الأكاديمي وفقاً لمتغير التخصص، وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت له نتائج دراسات (بحيص، ٢٠١٦م؛ الحميدي واليوسف، ٢٠١٩م؛ درادكة، ٢٠٢٠م؛ إسماعيل، ٢٠٢١م؛ جلعوط والجبوري، ٢٠٢٢م)، بينما تختلف عن دراسات (الشافعي، ٢٠١٦م) والتي أظهرت نتائجها وجود فروق تعزي لمتغير التخصص ولصالح التخصصات الأدبية، في حين جاءت نتائج دراسات (القضيب، ٢٠٢٠م؛ البصير، ٢٠٢١م) لصالح التخصصات العلمية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أن النظام التعليمي والأكاديمي داخل جامعة تبوك واحد سواء في كليات المقر الرئيسي أو كليات الفروع، وأن تحقق معايير الجودة والاعتماد المؤسسي والبرامجي بينهم متطابقة، وحتى بين الأقسام والتخصصات المختلفة داخل الكلية الواحدة. ولهذا نجد أن طلبة كلية حقل يتعرضون تقريباً لنفس الظروف البيئية، والمهام والممارسات التعليمية، والحقوق والواجبات، وأساليب التدريس والتقويم، وتوفير كافة التجهيزات والخدمات الإرشادية والتعليمية المساندة، والأنشطة اللامنهجية وذلك من أجل خلق بيئة تعليمية جذابة وممتعة داخل الكلية وبغض النظر عن أقسامهم وتخصصاتهم.

كما يتضح من الجدول (٧) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين استجابات أفراد عينة الدراسة في مستوى المرونة المعرفية وفقاً لمتغير التخصص، وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت له نتائج دراسات (جابر، ٢٠١٥م؛ محسن والسماوي، ٢٠١٨م؛ مقلد، ٢٠٢٠م؛ رضوان، ٢٠٢١م؛ المحمدي، ٢٠٢٢م)، في حين تختلف مع دراسات (البوريني وآخرون،

٢٠١٧م) والتي أظهرت نتائجها وجود فروق تعزى لمتغير التخصص ولصالح التخصصات الأدبية، في حين جاءت نتائج دراسات (المحسن وأحمد، ٢٠١٦م؛ عبد الحافظ، ٢٠١٦م؛ إسماعيل، ٢٠١٧م) لصالح التخصصات العلمية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أن جميع الطلبة وبغض النظر عن تخصصاتهم يطورون من مهاراتهم وقدراتهم العقلية لتحقيق أهدافهم الأكاديمية، خاصة وأن طبيعة المقررات الدراسية بالمرحلة الجامعية تتطلب المرونة المعرفية باعتبارها أحد العوامل المنبئة بالنجاح الأكاديمي، ومن المتغيرات اللازمة للأداء الجيد، والمساعدة على مواجهة المواقف الأكاديمية المختلفة التي يتعرضون لها بشكل فعال.

السؤال الثالث: وينص هذا السؤال على: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الضجر الأكاديمي والمرونة المعرفية؟

للإجابة على هذا السؤال تم استخدام معامل الارتباط لبيرسون، والجدول رقم (٨) يوضح ذلك:

جدول (٨): معامل الارتباط البسيط ومستوى دلالته الإحصائية بين الضجر الأكاديمي والمرونة المعرفية.

المتغيرات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الضجر الأكاديمي والمرونة المعرفية	- ٠,٤٣**	دالة إحصائياً

**** دال عند مستوى (٠,٠١)**

يتضح من الجدول (٨) وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين درجات أفراد عينة الدراسة في الضجر الأكاديمي ودرجاتهم في المرونة المعرفية.

وفيما يختص بتفسير وجود علاقة سالبة دالة إحصائياً بين درجات افراد عينة الدراسة على مقياس الضجر الأكاديمي ودرجاتهم على مقياس المرونة المعرفية. نجد أن الدرجة المرتفعة على مقياس الضجر الأكاديمي تشير إلى ارتفاع الضجر الأكاديمي، لذلك

تعنى هذه النتيجة أنه كلما زاد الضجر الأكاديمي كلما انخفضت المرونة المعرفية لدى طلبة الكلية الجامعية بحقل، والعكس صحيح.

وبناءً على ما سبق فإنه يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء العلاقة بين الضجر وبيئة التعلم المحيطة بالطالب، حيث يأتي الضجر عادة في والوسط الرتيب، والبيئة غير الجذابة لعملية التعلم أو حينما لا يستطيع النظام التعليمي أو المناهج الدراسية ونوع التخصص الذي يتلقاه الطالب أن يحقق أهدافه وطموحاته مما يولد عنده وقت كبير من الفراغ والشعور بالضجر، وهذا مما قد يدفعه للإحساس بكراهية بيئة التعلم. وهذه البيئة التعليمية المولدة للشعور بالضجر الأكاديمي غير متحققة بشكل كبير لدى أفراد عينة الدراسة، حيث عمد مسؤولي جامعة تبوك إلى توفير كافة المقومات التي تخلق بيئة تعليمية جذابة وشيقة لأبنائها الطلبة.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الأدوار الإيجابية المهمة والمتعددة التي تقوم بها المرونة المعرفية لطلبة في التخفيف من شعورهم بالضجر الأكاديمي، حيث تؤدي دوراً مهما في حدوث عملية التعلم، وتمكنهم من التوافق والتكيف مع المهام الأكاديمية والمواقف الضاغطة التي تواجههم في بيئة التعلم، كما أنها تقوي النواحي الإيجابية لديهم، وتزيد من قدرتهم على التفاعل الاجتماعي، وتعمل على زيادة وعيهم بالبدائل المتاحة، والتغلب على المشكلات الأكاديمية، والذي ينعكس إيجاباً على ثقتهم بذواتهم، وعلى قدرتهم على أداء المهام الأكاديمية.

التوصيات والدراسات المستقبلية:

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة الحالية من نتائج، فإن الباحث يوصي، ويقترح عدداً من الموضوعات التي يمكن بحثها مستقبلاً، وهي كالتالي:

١. توجيه نظر المسؤولين في إدارة الجامعة إلى شعور الطلبة بالضجر الأكاديمي، وهذا يتطلب منهم ربط المادة العلمية التي يتم تقديمها باهتمامات الطلبة، وتعميم مشروع (كلم) التفاعلي على كافة المستويات الدراسية، حتى يقل شعور الطلبة بالرتابة والفتور وافتقاد الاستثارة والدافعية في المواقف التعليمية.

٢.توعية طلبة الجامعة وأعضاء هيئة التدريس بأهمية المرونة المعرفية والخبرات المكتسبة في القدرة على بناء تمثيلات معرفية جديدة أو تعديل التمثيلات السابقة وتوليد استجابات جديدة أثناء عملية التعلم.

٣.عقد ورش عمل تساعد طلبة الجامعة على حل المواقف والمشكلات التي تواجههم من خلال معرفة وجهات النظر المتعارضة والعلاقة بين المتغيرات الجديدة للموقف مما يساعدهم على التوصل لحلول جيدة.

٤.إجراء دراسة عن الضجر الأكاديمي وعلاقته بمتغيرات (الصحة النفسية، التفاؤل والتشاؤم).

٥.إجراء دراسة عن المرونة المعرفية وعلاقتها بمتغيرات (التفكير الإبداعي، الطفو الأكاديمي).

٦.إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في بيئات تعليمية أخرى أو على عينات وفئات عمرية أخرى.

المراجع

- أحمد، ميمي السيد وخليل، فاطمة محمد (٢٠١٩م). المرونة المعرفية وعلاقتها بمفهوم الذات الأكاديمي لدى طالبات كلية العلوم والآداب بسراة عبيده، المجلة التربوية، جامعة سوهاج، ٦٢، ٨٥-١٠٩.
- إسماعيل، إبراهيم السيد (٢٠٢١م). أثر التفاعل بين الفعالية الذاتية للذاكرة وصعوبات التنظيم الانفعالي على طرق المواجهة الأكاديمية والملل الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية، مجلة البحث العلمي في التربية، جامعة عين شمس، ٢٢(٧)، ٩٣-١٦٤.
- إسماعيل، دينا أحمد (٢٠١٧م). الإسهام النسبي للذاكرة العاملة والكف المعرفي والذكاء السائل في التنبؤ بالمرونة المعرفية لدي طلاب الجامعة، المجلة المصرية للدراسات النفسية، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، ٢٧(٩٦)، ٩٩-١٧٦.
- بحيص، جمال محمد (٢٠١٦م). مستوى الملل الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية بجامعة الخليل في ضوء بعض المتغيرات، مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي، اتحاد الجامعات العربية، ٣٦(٢)، ٧٩-٩٣.
- بشارة، موفق سليم (٢٠٢٠م). العلاقة بين المرونة المعرفية والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة الحسين بن طلال، مجلة جامعة الحسين بن طلال للبحوث، جامعة الحسين بن طلال، ٦(٢)، ٣١٣-٣٣٢.
- البصير، نشوة (٢٠٢١م). العوامل الخمسة الكبرى للشخصية كمنبئات بالضجر الأكاديمي والتعب العقلي لدى طالبات الجامعة، مجلة البحث العلمي في التربية، جامعة عين شمس، ٢٢(١)، ١٥١-١٩٥.
- بقيعي، نافز أحمد (٢٠١٣). ما وراء الذاكرة والمرونة المعرفية لدى طلبة السنة الجامعية الأولى، مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، ١٤(٣)، ٣٢٩-٣٥٨.
- بلبل، يسرا شعبان وحجازي، إحسان شكري (٢٠١٦م). التنبؤ بالذاكرة العاملة من المرونة المعرفية والذكاء السائل لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، مجلة الدراسات النفسية والتربوية، كلية التربية، جامعة الزقازيق، (٩٣)، ٥٣-١١٣.
- بني حمد، حسان علي وعتوم، عبد القادر محمد (٢٠٢١م). المرونة المعرفية وعلاقتها بمهارات التفكير المستقبلي لدى عينة من طلبة جامعة نجران، مجلة جامعة الملك عبد العزيز للآداب والعلوم الإنسانية، جامعة الملك عبد العزيز، ٢٩(٦)، ٤٧٩-٥١٢.
- البوريني، إيمان والرقاد، هناء وعرنكي، رغدة والربضي، وائل (٢٠١٧م). مستوى المرونة المعرفية لدى طالبات كلية الأميرة عالية الجامعية في الأردن في ضوء بعض المتغيرات، المجلة السعودية للتربية الخاصة، جامعة الملك سعود، ٣(١)، ١٥٧-١٨٦.
- جابر، مروة مختار (٢٠١٥م). العوامل المنبئة بالمرونة المعرفية لدى طلاب الجامعة، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، جامعة حلوان، ٢١(٣)، ١٠٥٩-١١١٠.
- جلعوط، آيات عبد الكريم والجبوري، علي محمود (٢٠٢٢م). الملل الأكاديمي لدى طلبة الجامعة الحكومية والأهلية، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة بابل، ٢٩(١)، ٥٨٦-٦٠٠.
- الحجاجي، سلمان خالد (٢٠٢٢م). المرونة المعرفية وعلاقتها بدافعية الاتقان لدى طلاب جامعة أم القرى، عالم التربية، المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية، ٧٧(٢)، ١٣٤-١٧٧.
- الحربي، هتون إبراهيم والحربي، نوار محمد (٢٠٢٣م). اليقظة العقلية والمرونة المعرفية كمنبئات بالكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طالبات جامعة أم القرى، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المركز القومي للبحوث غزة، ٧(٤)، ٩٦-١٢٠.
- الحميدي، حسن واليوسف، هيفاء (٢٠١٩م). الضجر الأكاديمي وعلاقته بعادات العقل لدى طلبة

جامعة الكويت، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، ٨(٢)، ١٧٨-١٩٣.
- خشبة، فاطمة والبديوي، عفاف (٢٠٢٠م). فعالية التدريب على بعض عادات العقل في السلوك الإيجابي والضجر الأكاديمي لدى طالبات جامعة الأزهر. المجلة المصرية للدراسات النفسية، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، ٣٠(١٠٩)، ١٧٩-٢٥٤.
- الخوالدة، تيسير محمد (٢٠١٣م). الملل الأكاديمي لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت، مجلة المنارة للبحوث والدراسات، جامعة آل البيت، ١٩(١)، ٧٩-١٠٤.
- الخولي، هشام محمد (٢٠١٩م). دور الملل والإرجاء كوسيطين بين تأثير العبء المعرفي على استراتيجيات المواجهة الفعالة لدى مرتفعات ومنخفضات القدرة على التحصيل الدراسي، مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ، ١٩(٤)، ٢٤٥-٣٤٦.
- درادكة، صالح عليان (٢٠٢٠م). الفاعلية الذاتية الأكاديمية وعلاقتها بالتسويف الأكاديمي والملل لدى عينة من طلبة جامعة الحدود الشمالية في ضوء بعض المتغيرات. مجلة العلوم، ٢(١)، ٣٥٣-٣٩٣.
- دسوقي، شيرين وقاسم، إيمان والرفاعي، سارة (٢٠٢٢م). اليقظة العقلية وعلاقتها بالمرونة المعرفية لدى طلاب جامعة بورسعيد، مجلة كلية التربية، جامعة بورسعيد، ٤٠، ٦١٤-٦٥٤.
- رضوان، بدوية محمد (٢٠٢١). المرونة المعرفية وعلاقتها بالفاعلية الذاتية البحثية ودافعية الإتقان لدى طلبة الدراسات العليا، مجلة الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، ٦٥، ١-٨١.
- السورطي، يزيد عيسى (٢٠٠٨م). درجة تعرض طلبة تخصص معلم صف في الجامعة الهاشمية للملل الأكاديمي وعلاقتها ببعض المتغيرات، مجلة دراسات العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، ٣٥(١)، ٥٧-٦٦.
- الشافعي، نهلة فرج (٢٠١٦م). الضجر الأكاديمي وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية لدى طلاب الجامعة، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، ٢٧(١٠٧)، ٣٦٥-٤١٤.
- عبد الحافظ، ثناء ودود (٢٠١٦م). التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته بالمرونة المعرفية لدى طلبة الجامعة، مجلة كلية التربية، جامعة بغداد، ٢١٧(٢)، ٣٨٥-٤١٠.
- عبد الرحيم، محمد أحمد ومحمد، أحمد علي (٢٠٢٣م). المرونة المعرفية وعلاقتها بالحيوية الذاتية لدى طلاب الجامعة، مجلة القراءة والمعرفة، جامعة عين شمس، ٢٥٥، ١٧١-٢١٦.
- عبد القادر، أبو بكر ساسي (٢٠٢١م). المرونة النفسية بين المفهوم واستراتيجيات البناء، مجلة جامعة الزيتونة، جامعة الزيتونة، ٣٨، ٧٩-٩٤.
- عبد الوهاب، حاتم محمد (٢٠٢٢م). قوة الأنا والضغط النفسي المدرك والحساسية الانفعالية كعوامل منبئة بالضجر الأكاديمي لدي طلاب جامعة جدة، مجلة العلوم التربوية، جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز، ٨(١)، ١٦٩-٢٠٣.
- عبد الوهاب، صلاح (٢٠١١م). المرونة العقلية وعلاقتها بكل من منظور زمن المستقبل وأهداف الإنجاز لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة، مجلة بحوث التربية النوعية، جامعة المنصورة، ٢٠، ٢٠-٧٥.
- عبدالعال، تحية محمد (٢٠١٢م). الضجر وعلاقته بمعنى الحياة لدى طلاب الجامعة: دراسة في سيكولوجية الضجر، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، ٣٢(٩٢)، ٤٣٣-٥٢١.
- عرفة، لريجان نضال (٢٠٢١م). الملل الأكاديمي وعلاقته بالكفاءة الذاتية لدى طلبة جامعتي الخليل وبوليتكنك فلسطين في محافظة الخليل. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة الخليل بفلسطين.
- عقيل، عمر والضبع، فتحي (٢٠٢٠م). الملل الأكاديمي وعلاقته ببعض أبعاد بيئة التعلم كما يدركها طلاب بكالوريوس التربية الخاصة بجامعة الملك خالد، المجلة العلمية، جامعة الملك فيصل، ٢١(٢)، ٤٣٢-٤٤٢.
- علي، إيهاب (٢٠١٨م). الضجر الأكاديمي وعلاقته بدافعية الإنجاز لطلاب الخدمة الاجتماعية:

دراسة من منظور خدمة الفرد، مجلة الخدمة الاجتماعية، الجمعية المصرية للأخصائيين الاجتماعيين، ٦٠، ٨١-١٢٨.
- العنزي، فيصل خليف والجاسر، لولوة مطلق (٢٠١٩م). السعادة النفسية وعلاقتها بتقدير الذات والمرونة المعرفية لدى طلبة جامعة الكويت، المجلة التربوية الدولية المتخصصة، دار سمات للدراسات والأبحاث، ٨(١٢)، ٤٧-٦٤.
- عيسى، ماجد محمد (٢٠١٩م). فعالية التدريب على بعض استراتيجيات تناول الاختبار في التنظيم الانفعالي المعرفي والملل الأكاديمي لدى طلاب جامعة الطائف، المجلة التربوية، جامعة سوهاج، ٦٢، ١-٥٠.
- القضيب، نورة بنت عبد الرحمن (٢٠٢٠م). الضجر الأكاديمي وعلاقته بالرضا عن التخصص ومعنى الحياة لدى طالبات الجامعة، مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، ٢١(٤)، ٤١-٨٢.
- كرحان، مشاعل صالح (٢٠٢٢). *الذكاء الانفعالي وعلاقته بالمرونة المعرفية لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة نجران.
- المحسن، سلامة عقيل وأحمد، عبد الفتاح (٢٠١٦م). المرونة المعرفية وعلاقتها بالتطرف الفكري لدى طلبة جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز، مجلة العلمية لكلية التربية جامعة أسيوط، ٣٢(٤)، ١١٠-١٤٠.
- محسن، عبد الكريم والسماوي، فجر (٢٠١٨م). المرونة المعرفية لدى طلبة الجامعة، مجلة أبحاث البصرة للعلوم الإنسانية، جامعة البصرة، ٤٣(٢)، ٢٩٦-٣١٣.
- المحمدي، عفاف سالم (٢٠٢٢م). المرونة المعرفية وعلاقتها بالذكاء الوجداني لدى طالبات المرحلتين الثانوية والجامعية، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، ١٤٢، ٢٠١-٢٣٠.
- محمود، جيهان ومحمد، نرمين (٢٠١٨م). بروفيلات الضجر الدراسي والطفو الأكاديمي في علاقتهما بالعبء المعرفي والرجاء والتحصيل الدراسي لدى طفى المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ، ٥(٢)، ٣٤٩-٤٢٤.
- مظلوم، مصطفى علي (٢٠١٤م). فعالية برنامج إرشادى لتخفيف الضجر لدى طلاب الجامعة. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، جامعة بنها، ٥٢، ٢٢٣-٢٤٦.
- مقلد، هالة كمال (٢٠٢٠م). اليقظة العقلية والمرونة المعرفية كمنبئات بالتفكير الإبداعي لدى طلبة الجامعة، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، ٣١(١٢٣)، ١-٤٢.
- نصار، عصام (٢٠١٨م). فعالية استراتيجية (فكر- زاوج- شارك) في خفض السلوك الفوضوي والضجر الدراسي وزيادة التحصيل في العلوم لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، ٧١(٣)، ١-٦٧.

- Acee, W., Kim, H., Kim, H.J., Kim, J., Chu, H., Kim, M., Cho, Y., Wicker, W. (2010). Academic boredom in under- and over challenging situations. Contemporary Educational Psychology; 35(1), 17-27.
- American Psychological Association. (2010). Resilience Factors and strategies, 750, First Street, NE, Washington Dc. Retrieved 23 September 2017 from: featured topics /accessed 16.9. 2010.http://www.apahelpcenter.org.
- Anderson, P. (2002). Assessment and Development of Executive Function (EF) during Childhood. Child Neurophysiology, 8(2), 71-82.
- Bilign, M, (2009). Developing a Cognitive Flexibility Scale: Validity and Reliability Studies. Social behavior and personality, (37)3, 343-354.
- Busari, A. O. (2018). Motivation, stress, anxiety and emotions as predictors of

academic boredom among degree students of national teachers' institute Osogbo, Osun state, Nigeria. World Scientific News: An International Scientific Journal. 112, 158-172.

- Carvalho, A. & Amorim, A. (2000): How to Develop Cognitive Flexibility. In annual**,** proceeding of selected research and development papers presented at the national convention of the association for education communication. 23rd, October, 25-28.
- Carvalho, A. (2005). Criss-Crossing Cognitive Flexibility Theory Based Research in Portugal: An Overview. Interactive Educational Multimedia, 11, 1-26.
- Castens, A. & Overbey, G. (2009). Boredom, sleep disturbance, self-esteem, and academic achievement in college students. Psi Chi Journal of Undergraduate Research. 14 (2), 52-58.
- Danckert, J. (2017). Special topic introduction: understanding engagement: mind-wandering, boredom and attention, Experimental Brain Research, 236:2447–2449.
- Danckert, J., & Merrifield, C. (2016). Boredom, sustained attention and the default mode network. Experimental Brain Research, 236:2507–2518.
- Daschmann, E. C., Goetz, T., & Stupnisky, H. (2011). Testing the predictors of boredom at school: Development and validation of the precursors to boredom scales. British journal of educational psychology, 81, 421-440.
- Deak, G. & Wiseheart, M. (2015). Cognitive Flexibility in Young Children: General or Task- Specific Capacity. Journal of Experimental Child Psychology, 138,31-53.
- Deak, G. (2003). The development of cognitive flexibility and language abilities. Advances in child development and behaviour, 31(1). 271- 327.
- Dennis, P., & Vander Wal, S. (2010). The cognitive flexibility inventory: Instrument development and estimates of reliability and validity. Cognitive therapy and research. 34 (3), 241 253.
- Dragoslavic, M., & Bilic, V. (2021). Adolescents' Academic Boredom as Predictor of Peer Violence. Pedagogika, 142(2), 140-165.
- Driscoll, P. (2000). Psychology of learning for instruction (2nd Ed). MA: Allyn & Bacon.

Electronic Journal of Elementary Education, 13, 117-125.

- Fahlman, F. S., Mercer-Lynn, K. B., Flora, D. B., & Eastwood, J. D. (2013). Development and validation of the multidimensional state boredom scale. Assessment, 20(1), 68-85.
- Fahlman, S. (2008). Development and Validation of the Multideviation state Boredom Scale. A dissertation submitted to the Faculty of Graduate Studies of York University in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy.
- Fahlman, S., Mercer, K., Gaskovski, P., Eastwood, A., & Eastwood, J. (2009). Does a Lack of Life Meaning Cause Boredom? Results from Psychometric,

Longitudinal, and Experimental Analyses. Journal of Social and Clinical Psychology, 28(3), 307-340.

- Finkielsztein, M. (2020). Class-related academic boredom among university students: A qualitative research on boredom coping strategies. Journal of Further and Higher Education, 44 (8), 1098-1113.
- FitzGibbon, L. Cragg, L. & Daniel, C. (2014). The Influence of Set Size on Cognitive flexibility During Childhood. Frontiers in Psychology, 5(101), 1-13.
- Ghosh, S., & Halder, S. (2020). Emotional Regulation and Cognitive Flexibility in Young Adults. Journal of Psychosocial Research, 15(2), 609-617.
- Godsshalk, V. (2004). The role of learning tasks on attitude change using cognitive. The Journal of the Learning Sciences, 13,507-526.
- Goetz, T., Preckel, F., Pekrun, R., & Hall, N. (2007). Emotional experiences during test taking: does cognitive ability make a difference? Learning and Individual Differences, 17(1), 3-16.
- Gunduz, B. (2013). Emotional intelligence, cognitive flexibility and psychological symptoms in pre-service teachers. Global Journal of Psychology and Behavioral Education, 8 (13), 1048-1056.
- Jervis, L. Spicer, P, & Manson, M. (2003): Boredom, "Trouble," and the Realities of Postcolonial Reservation Life, American Anthropology Association, 31(1), 38-58.
- Kanevsky, L., & Keighley, T. (2003). To produce or not to produce? Understanding boredom and the honor in underachievement. Roeper Review, 26, 20-28.
- Kelly ، W.E. and Markos ، P. (2001). The Role of Boredom in Worry: An Empirical Investigation with Implications for Counselors, Guidance and Counseling, 16(3), 81-86.
- Kim, B., Omizo, M. (2005). Asian and European American Cultural Values, Collective Self- Esteem, Acculturative stress, Cognitive Flexibility, and General Self-Efficacy among Asian American College Students. Journal of Counselling Psychology, 52 (3), 412 - 419.
- Lee, F. & Zelman, D. (2019). Boredom proneness as a predictor of depression, anxiety and stress: The moderating effects of dispositional mindfulness. Personality and Individual Differences, 146, 68-75.
- Macklem, G. (2015). Boredom in the classroom: Addressing Student Motivation, Self-Regulation, and Engagement in learning. New York: Library of congress.
- Mann, S.& Robinson, A (2009). Boredom in the lecture theatre: An investigation in to the contributors, moderators and outcomes of boredom amongst university students. British Educational Research Journal, 35(2), 243-258.
- Martin, M. Anderson, C. & Thweatt, K. (1998). Aggressive Communication Traits and Their Relationship with Cognitive Flexibility Scale. Journal of Social Behavior & Personality, 13 (3), 531- 540.

- Moynihan, A., Van Tilburg., Igou, E., Wisman, A., Donnelly, A., & Mulcaire, J. (2015). Eaten up by Boredom: consuming food to escape awareness of the bored self. Frontiers in Psychology, 6, 1-10.
- Nett, U. E., Goetz, T., & Daniels, L. M. (2010). What to do when feeling bored? Students' strategies for coping with boredom. Learning and individual differences, 20, 626-638.
- O'Hanlon, F. (1980). Boredom: Practical consequences and theory. Acta Psychological, 49, 53- 82.

Ozerk, G. (2020). Academic boredom: An underestimated challenge in schools. International Electronic Journal of Elementary Education, 13, 117-125.

- Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L. M., Stupnisky, R. H., & Perry, R. P. (2010). Boredom in achievement settings: Exploring control- value antecedents and performance outcomes of a neglected emotion. Journal of educational psychology, 102, 531-549.
- Rhodes, A. & Rozell, T. (2017). Cognitive flexibility and undergraduate physiology students: increasing advanced knowledge acquisition with all ill-structured domain. Advances in Physiology Education, (41),375-382.
- Rose, A. (2011). Restorative environments' influence on cognitive flexibility in developing adults. The University of Utah.
- Schaie, K; Dutta, R & Willis, S. (1991). Relationship between Rigidity Flexibility and Cognitive Abilities in Adulthood. Psychology & Aging, 3(6), 371-383.

Schutz, P., Pekrun, R. (2007). The control-value theory of achievement emotions: An integrative approach to emotions in education. Amsterdam: Academic press,13-36.

- Sharp, J., Hemmings, B., Kay, R. & Atkin, C. (2017). Academic boredom, approaches to learning and the final-year degree outcomes of undergraduate students, Journal of Further and Higher Education,1-23.
- Sharp, J., Hemmings, B., Kay, R., Murphy, B. & Elliott, S. (2017). Academic boredom among students in higher education: A mixed-methods exploration of characteristics, contributors and consequences. Journal of Further and Higher Education, 41, 657–677.
- Sharp, J., Zhu, X., Matos, M., & Sharp, J. (2021). The Academic Boredom Survey Instrument (ABSI): a measure of trait, state and other characteristic attributes for the exploratory study of student engagement. Journal of Further and Higher Education, 1-23.
- Solhi, M. (2021). University Students' Multidimensional State Boredom and Strategies to Cope with Classroom Boredom, Journal of language and Education, 7(2), 204-222.
- Sundberg, N., Latkin, C., Farmer, R. & Saoud, J. (1991). Boredom in young adults' gender and cultural comparisons. Journal of Cross-Cultural Psychology, 22, 209–223.

- Tam, Y., Poon, S., Hui, Y., Wong, F., Kwong, Y., Yuen, C., & Chan, S. (2019). Boredom begets boredom: An experience sampling study on the impact of teacher boredom on student boredom and motivation. British journal of educational psychology, 1-14.
- Todman, M. (2013). The Dimensions of state boredom: Frequency, duration, Unpleasantness, consequences and causal attributions. Educational research international, 1(1), 32-40.
- Tze, M. (2011). Investigating academic boredom in Canadian and Chinese students. A thesis submitted to the Faculty of Graduate Studies and Research in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Education. University of Alberta.
- Tze, V., Klassen, R., & Daniels, L. (2014). patterns of boredom and its relationship with perceived autonomy support and engagement. Contemporary Educational Psychology,39(3), 175-187.
- Tze, V., Klassen, R., Daniels, L., Li, J. & Zhang, X. (2013). A Cross- Cultural Validation of the Learning- Related Boredom Scale (LRBS) with Canadian and Chinese College Students. Journal of Psychoeducational Assessment, 31 (1), 29-40.
- Vodanovich, J. & Kass, J. (1990). A factor analytic study of the boredom proneness scale. Journal of Personality Assessment, 55(1-2), 115-123.
- Wei Lin, y. (2013). The Effects of Cognitive Flexibility and Openness to Change on College Student's Academic performance. Ed. D, La Sierra university.