المرونة المعرفية وعلاقتها بتقرير الذات لدى العاديين وذوى صعوبات التعلم من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.[1]

د/ احسان شكرى عطية حجازى[2] **&** **أ.م.د/هانم أحمد أحمد سالم[3]**

مدرس علم النفس التربوى — أستاذ علم النفس التربوي المساعد

كلية التربية– جامعة الزقازيق — كلية التربية –جامعة الزقازيق

مستخلص البحث:

يهدف البحث لدراسة المرونة المعرفية وتقرير الذات لدى كل من التلاميذ العاديين وذوى صعوبات التعلم ودراسة العلاقة بين المرونة المعرفية وتقرير الذات لدى عينة البحث وتكونت العينة النهائية من (٥٠) تلميذا من التلاميذ ذوى صعوبات التعلم و(٢٠٠) تلميذا من التلاميذ العاديين وتم تطبيق مقياسي المرونة المعرفية والتقرير الذات عليهم، وباستخدام المتوسط الحسابي واختبار (ت) ومعامل الارتباط التتابعي لبيرسون فقد أسفر البحث عن مجموعة من النتائج منها: توجد فروق دالة إحصائية في المرونة المعرفية بين التلاميذ العاديين وذوى صعوبات التعلم لصالح التلاميذ العاديين، يوجد مستوى مرتفع للمرونة المعرفية لدى التلاميذ العاديين ولكنه مستوى منخفض لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم. ويوجد مستوى مرتفع لتقرير الذات لدى التلاميذ العاديين ولكنه مستوى متوسط لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم، كما لا توجد علاقة دالة إحصائية بين المرونة المعرفية كدرجة كلية وبين تقرير الذات كدرجة كلية لدى التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوى صعوبات التعلم ، بينما توجد علاقة موجبة دالة احصائيًا بين البعد الثالث للمرونة المعرفية (القدرة على توليد حلول بديلة ومتعددة للمواقف الصعبة) وبين الدرجة الكلية لتقرير الذات عند مستوى دلالة (٠،٠١)، وكذلك بين المرونة المعرفية وبين أبعاد التمكين والاستقلالية عند مستوى دلالة (٠،٠٥)، وكذلك وجود علاقة بين الدرجة الكلية للمرونة المعرفية والتمكين النفسى عند مستوى دلالة (٠،٠٥) لدى التلاميذ العاديين.

الكلمات المفتاحية : المرونة المعرفية– تقرير الذات.

---

[1] تم استلام البحث في ٢٠٢١/٥/١١ وتقرر صلاحيته للنشر في ٢٠٢١/٦/١

[2] ت:٠١١١٢٤٤٠٠٦٨ Ehsanshokry57@gmail.com

[3] ت:٠١٠٩٥٦٠٩٣٩٦ Hanem33@gmail.com

مقدمة البحث:

تذخر البيئة النفسية للتلاميذ بالعديد من المتغيرات التى تحتاج إلى البحث والدراسة من أجل التعرف على ماهية وجودها لدى هؤلاء التلاميذ، وكذلك الفروق بينهم فيها وفق عدد من المتغيرات الديموجرافية، وهذه المتغيرات بالطبع لا ترتبط بفئة معينة من التلاميذ دون غيرهم اذ أنها من الممكن أن توجد لدى التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوى صعوبات التعلم، لكن ما حقيقة وجودها لديهم وما الفروق بينهم فيها كل ذلك بالتأكيد يحتاج الى البحث والدراسة، ومن بين هذه المتغيرات المرونة المعرفية وتقرير الذات.

وتعد المرونة المعرفية أحد معالم التفكير التى تُمكّن الشخص من التكيف مع المتغيرات البيئية من حوله، وكذلك حل المشكلات التى تواجهه فى حياته اليومية، كما تولد لديه أفكار جديدة تدفعه إلى الابتكار والابداع (Barbey, Colom, & Grafman, 2013,p.٥٤٧).

كما أن المرونة المعرفية قدرة توجد لدى الأشخاص منذ الولادة فالطفل يولد ولديه مجموعة من ردود الأفعال الفطرية مثل الرضاعة والتركيز على الأشياء والبكاء عند الشعور بالحاجة لشئ معين، وبعد فترة زمنية قصيرة يبدأ الطفل فى تعديل هذه الأفعال حتى يستطيع التكيف مع البيئة التى يعيش فيها ومع نموه تزداد لديه المرونة المعرفية (Chieu, 2007, p.٣٣).

وحيث إن الأشخاص ذوى المرونة المعرفية المرتفعة تكون لديهم قدرة على التعامل بطريقة ايجابية مع المواقف الصعبة والمشكلات التى تواجههم عن طريق خبراتهم السابقة، وكذلك لديهم القدرة على توليد أفكار جديدة لحل الموقف الحالى، لذا فإن هؤلاء الأشخاص يكون لديهم القدرة على تقرير ذواتهم أكثر من ذوى المرونة المعرفية المنخفضة (Timarova & Salaets, 2011,p. 32).

ومتغير تقرير الذات Self-Determination يُهيئ الطلبة لاتخاذ القرار ذى المعنى والمرتبط بجودة الحياة سواء فى المنزل أو فى المدرسة أو فى العمل أو فى المجتمع، كما أنه يساعدهم على اكتشاف الأفكار والآراء وتحديد الهدف وصنع القرار، وتمكنهم من التواصل مع الآخرين والتواصل مع الذات (Humphrey, 2010,p.١٥).

ولذا الأشخاص الذين يستطيعون تقرير ذواتهم موجهين نحو الهدف ويستطيعون تطبيق مهارات حل المشكلات واتخاذ القرارات لتوجيه أفعالهم، كما أنهم يعرفون جيداً ما

يستطيعون فعله وما يحتاجون إليه فى انجازه للمساعدة (Raley, Shorgren, & Burke, 2020, p ١٥٦.).كما يساعدهم تقرير الذات على معرفة ما يريدونه واستخدام استراتيجيات تساعدهم على تطويع الذات والانجاز من خلال الوعى بالاحتياجات الشخصية، واختيار الأهداف والاقتناع بها عن طريق امتلاك عدد من المهارات المرتبطة بصنع القرار وابتكار حلول جديدة لما يواجه الشخص من مشكلات (Lamb, 2006, p ٤.).

ويميز تقرير الذات بين الدافعية الداخلية والدافعية الخارجية، وذلك من خلال الاجابة على السؤالين: ما هو الغرض من أداء نشاط معين؟ أو لماذا يريد الشخص تحقيق هدف ما؟، والسؤال الثانى ما هى الجهود الموجهة لتحقيق هذا الهدف؟، فالشخص الذى تحركه دوافع ذاتية أى دافعية داخلية فانه يشترك فى المهام من أجل المهمة نفسها لأنها تثير اهتمامه وتخلق لديه حالة من الرضا عند انجاز هذه المهمة، أما الأشخاص المدفوعين خارجياً فانهم يؤدون المهام من أجل الحصول على المكافاة المادية أو الاجتماعية مثل المدح أو الثناء (Leal, Miranda, & Carmo, 2013, p.164).

وبالتالي فإن تقرير الذات يعبر عن بناء نفسى عام يشير إلى الأشخاص الذين يتصرفون بإرادتهم ويساهمون في الأداء بشكل نشط، هذا السلوك يكون منظم ذاتياً وموجه نحو الهذف وذلك من خلال التمكين النفسى الذى يتضمن معرفة وامتلاك ما يلزم لتحقيق الأهداف، كما أن تقرير الذات من المتغيرات التى يتم دراستها على كل من الأشخاص العاديين وذوى صعوبات التعلم، ومكوناته هى تنظيم الذات والاستقلالية وتحقيق الذات والتمكين النفسى (Ginevra, Nota, Soresi,; Shogren, Wehmeyer, & Todd, 2015, p.502)

فتقرير الذات متغير بالغ الأهمية وخاصة إذا ما امتلك التلاميذ المهارات المكونة له والتى تتمثل فى التمكّن النفسى والاستقلالية وتنظيم الذات وتحقيق الذات، حيث إن امتلاك هذه المهارات وتوظيفها يمكّن التلاميذ من فهم أنفسهم ولكن اذا لم يسمح لهم بتوظيف هذه المهارات ينمو لديهم اعتقاد بأنهم غير قادرين على الإفصاح عما بداخلهم وعن درجة استقلاليتهم وتمكّنهم النفسى وتنظيمهم الذاتى لدى كل من التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوى صعوبات التعلم (Ryan & Edward, 2017, p.213).

وأوضحت نتائج بحث (البقيعى، ٢٠١٣) أن مستوى المرونة المعرفية لدى التلاميذ متوسطًا، وتوصل بحث (الهزيل، ٢٠١٥)، وبحث (عبدالحافظ، ٢٠١٦)، وبحث (اسماعيل، ومحمد، ٢٠١٨) إلى وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث فى المرونة المعرفية

لصالح الذكور، فى حين توصلت نتائج بحث (Remer & Beversdorf, ٢٠١٠) إلي وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث فى المرونة المعرفية لصالح الإناث، بينما توصل كل من (Schwartz, ٢٠٠٥)، و(البقيعى، ٢٠١٣) ، و(Dick, ٢٠١٤)، و(عاطى، ٢٠١٩)، و(محمد،٢٠٢٠) إلي أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث فى المرونة المعرفية.

وتوصل (نوفل، ٢٠١١) إلى أن مستوى تقرير الذات متوسطًا لدى طلبة الجامعة. وأشار كل من (نوفل، ٢٠١١) و(Ginevra, Nota, Soresi, Shogren,Wehmeyer, & Todd, 2015, p.٥٠٢) إلى وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث فى تقرير الذات لصالح الإناث، فى حين أوضحت نتائج بحث (Jalal, Alsawaie, Alsartawi, Alghazo; & Tibi , ٢٠١٢) وبحث (سالم، وخليفة، وطاحون ، ٢٠١٢) وبحث (السايبة، والزبيدى، والحارثى، وكاظم، ٢٠١٦) إلي وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث فى تقرير الذات لصالح الذكور. وقد أشار بحث (Chin, Khoo, & Low, 2012)إلي وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث فى تقرير الذات لصالح الذكور، بينما أوضحت نتائج بحث (Vela, Alonson, Gil, & Corbella,2012) أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث فى تقرير الذات.

وأسفر بحث كل من (Timarova & Salaets, ٢٠١١)، و (Ruiz & Odriozola- González,٢٠١٧)، و(Vaziri, Ghanbaripanah, & Tajalli, ٢٠٢٠) عن وجود علاقة موجبة دالة إحصائية بين المرونة المعرفية وتقرير الذات لدى طلبة الجامعة ، بينما توصل (Ahmadi, ٢٠١٦) إلى أنه لا توجد علاقة دالة إحصائية بين المرونة المعرفية والتمكين النفسي كأحد أبعاد تقرير الذات.

ويتضح مما سبق وجود تناقض في نتائج البحوث السابقة بالنسبة للفروق النوعية في كل من المرونة المعرفية وتقرير الذات ،بالإضافة إلى الاختلاف في نتائج دراسة مستوي كل من المرونة المعرفية وتقرير الذات وكذلك الاختلاف في دراسة العلاقة بين المرونة المعرفية وتقرير الذات ، ولا يوجد بحث باللغة العربية أو اللغة الأجنبية في حدود ما أطلعت عليه الباحثتان تناول المرونة المعرفية وتقرير الذات لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم بالرغم من أهمية هذه الفئة في المجتمع ، مما دعت الحاجة إلى دراسة متغيري المرونة المعرفية وتقرير الذات لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم ومقارنتهم بأقرانهم التلاميذ العاديين للوقوف على ما

يميز كل فئة (ذوى صعوبات التعلم والعاديين) ليُسهل التعامل معهم مستقبليا وتوظيف كل فئة فيما يناسبها.

مشكلة البحث: يمكن تحديد مشكلة البحث فى الإجابة على الأسئلة التالية:

١- ما الفرق بين متوسطى درجات كل من التلاميذ العاديين وذوى صعوبات التعلم في المرونة المعرفية؟

٢- ما الفرق بين متوسطى درجات كل من التلاميذ العاديين وذوى صعوبات التعلم في تقرير الذات؟

٣- ما الفرق بين متوسطى درجات كل من الذكور والإناث في المرونة المعرفية؟

٤- ما الفرق بين متوسطى درجات كل من الذكور والإناث في تقرير الذات؟

٥- ما مستوى المرونة المعرفية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية العاديين وذوى صعوبات التعلم؟

٦- ما مستوى تقرير الذات لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية العاديين وذوى صعوبات التعلم؟

٧- ما العلاقة الارتباطية بين المرونة المعرفية وتقرير الذات لدى كل من التلاميذ العاديين وذوى صعوبات التعلم؟

أهداف البحث: يهدف البحث لتَّعرف على:-

١- مستوى المرونة المعرفية وتقرير الذات لدى كل من التلاميذ العاديين وذوى صعوبات التعلم.

٢- الفروق بين كل من التلاميذ العاديين وذوى صعوبات التعلم في المرونة المعرفية وتقرير الذات لديهم.

٣- الفروق بين الذكور والإناث فى كل من المرونة المعرفية وتقرير الذات لدى التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوى صعوبات التعلم.

٤- العلاقة بين المرونة المعرفية وتقرير الذات لدى كل من التلاميذ العاديين وذوى صعوبات التعلم.

أهمية البحث: **قد تُفيد نتائج البحث في**:

١- لفت أنظار القائمين على العملية التعلمية والتربوية نحو متغيرين مهمين وهما المرونة المعرفية وتقرير الذات والعمل على الاستفادة من وجود تلك المتغيرات لدى التلاميذ من أجل توجيههم وحثهم على الثقة فى أنفسهم وقدراتهم على

تحقيق النجاح والتغلب على المشكلات والصعاب التى تواجههم سواء فى الدراسة أو فى الحياة بشكل عام.

٢- إمداد التراث العربي بالاطار النظرى الكافي لفهم ماهية المرونة المعرفية وتقرير الذات.

مصطلحات البحث:-

المرونة المعرفية **Cognative flixability** :-

تعرفها الباحثتان بأنها قدرة التلميذ على التغلب على المشكلات الجديدة التى تواجهه فى حياته والتكيف معها عن طريق استخدام الخبرات والمعارف السابقة الموجودة لديه، وقدرته على وضع بدائل مناسبة للتغلب عليها. وتُقاس اجرائيًا: بالدرجة التى يحصل عليها التلميذ عند إجابته على مقياس المرونة المعرفية والمكون من ثلاثة أبعاد وهى القدرة على إدراك المواقف الصعبة والتحكم فيها، والقدرة على إدراك التغيرات البديلة المتعددة لأحداث الحياة، مع توليد حلول بديلة ومتعددة للمواقف الصعبة.

تقرير الذات **Self Ditermination**:- تعرفه الباحثتان بأنه قدرة التلميذ على اختيار ما يستطيع القيام به من أعمال ومهام معتمداً على معرفته بقدراته وإمكانياته وقدرته على تنظيم ذاته واتخاذ القرارات المناسبة في تلك المواقف. ويقاس اجرائيًا: بالدرجة التى يحصل عليها التلميذ عند الإجابة على مقياس تقرير الذات والمكون من أربعة أبعاد وهى تنظيم الذات وتحقيق الذات والتمكين النفسى، والاستقلالية.

ذوو صعوبات التعلم: تعرفهم الباحثتان بأنهم تلاميذ لديهم مستوى التحصيل غير مناسب لعمرهم الزمني، وذكائهم يكون متوسط أو فوق المتوسط، ولديهم قصور في العمليات العقلية مثل الانتباه والادراك والتفكير.

الاطار النظرى:-

أولاً: المرونة المعرفية:

يمتلك كل انسان مخزون معرفى من المعلومات والخبرات التى يمر بها خلال المواقف المختلفة فى حياته، ويُستخدم هذا المخزون فى المواقف الجديدة التى يتعرض لها، وقدرة الشخص على اعادة ما لديه من معارف بشكل يناسب الموقف الجديد فى حياته يطلق

عليه المرونة المعرفية (بريك، ٢٠١٧، ص ٩٧).

وأوضح (Martin & Robin, 1995, p.٦٢٣) أن المرونة المعرفية ظهرت كمفهوم فى التسعينات من القرن الماضى، وتُعرف على أنها وعى موجود لدى الشخص حول الخيارات التى تتلائم مع المواقف الحياتية الجديدة، وكذلك امكانية التكيف معها، كما أنها تعبر عن شعور الشخص بأن لديه استعداد وكفاءة لأن يكون مرناً.

وعرفها (Rhodes & Rozell, 2017, p.٣٧٥) على إنها قدرة الشخص على استيعاب المعلومات والمفاهيم التى تعلمها مسبقا لتوليد حلول جديدة لمشكلات جديدة.

وتتضمن المرونة المعرفية مستويين من العمل العقلى يقوم بهما الشخص، المستوى الأول هو تجاوز الشخص لمعتقداته وأفكارة القديمة، والمستوى الثانى هو التكيف مع المواقف الجديدة. كما تتضمن المرونة المعرفية قدرة الشخص على تطوير استراتيجياته المعرفية بحيث يستطيع معالجة المواقف الجديدة ليصبح أكثر انسجاماً معها، وكذلك تتضمن إدراك أوجه التشابه والاختلاف بين الأشياء والمواقف، وتقوم على تحديد الخيارات والبدائل الخاصة بالموقف وترتبط بمرونة الشخص فى التعامل مع المواقف (بريك، ٢٠١٧، ص٩٦-٩٧).

ويذكر (Carvalho & Moreira, 2005, p.٣) أن نموذج المرونة المعرفية تعتبر ضمن النظرية البنائية فى التعلم بحيث يتم تقديم المعلومات والمعارف إلى التلاميذ فى البداية بالشكل الذى يساعدهم على تنظيم هذا المحتوى وتذكره، ثم فى المراحل التالية يفهم المتعلم المحتوى ويعيه بعمق بحيث يكون قادراً على مناقشته وتطبيقه فى مواقف جديدة وتعد المرحلة الأخيرة هى المرحلة الأصعب.

وحدد (Carvalho & Moreira, 2005, p.٢) المبادئ الأساسية لنموذج المرونة المعرفية والتى تتمثل فى انتقال المعارف المكتسبة فى المراحل الأولى فى التعلم إلى المراحل الأكثر تقدماً، ولكى يتم ذلك لابد من تقديم المعارف والمعلومات للتلاميذ بطرق مختلفة حتى تحدث عملية التعلم بشكل أفضل.

وتلعب المرونة المعرفية دوراً اساسياً فى القدرة على التكيف مع البيئات المختلفة والمتغيرة باستمرار، وترتبط المرونة المعرفية بالعديد من السلوكيات لدى الأشخاص مثل الابداع وحل المشكلات واتخاذ القرار (Gbrys, Tabri, Anisman, & Matheson, 2018, p.٢).

ويرى (Deak, 2003,p.٢٨٢) أن المرونة المعرفية تتكون من ثلاث مكونات رئيسة وهى الترميز المرن ويتمثل فى قدرة الشخص على ترميز كل مثير باستعمال تعريفات متعددة، والتجميع المرن ويتمثل فى توليد طرق متعددة للحل من خلال استخدام التفكير واستخدام العناصر المتاحة من أجل الوصول إلى الحل، والمقارنة المرنة وتتمثل فى تغيير طريقة الحل كلما حدث تغير فى المعطيات.

وأشارت نتائج بحث (Bilgin, ٢٠٠٩) إلى أن المرونة المعرفية تتكون من ثلاثة أبعاد وهى الوعى بالبدائل المتاحة، والاستعداد للتكيف مع المواقف الجديدة، والفعالية الذاتية ، وذلك وفق نتائج التحليل العاملى للمقياس الذى قام الباحث بإعداده.

كما أوضحت نتائج بحث (Martin & Rubin, 1995)، ونتائج بحث (Dennis & Vanderwal, 2010,p. 243)أن المرونة المعرفية لها ثلاثة أبعاد، وقد استخدموا الاستبيانات لقياس المرونة المعرفية.

ويمكن استنتاج أن المرونة المعرفية تعتبر قدرة نشطة لدى الأشخاص، تساعدهم على حل المشكلات التى تواجههم بشكل أفضل عن أقرأنهم الذين ليس لديهم تلك القدرة، لأن من لديه مرونة معرفية يتمتع بمهارات أفضل من غيره فى وضع البدائل واقتراح الحلول الجديدة للمواقف والمشكلات الجديدة التى يمر بها، كما أن قدرته على الإنتباه لمجريات الأمور من حوله تكون بشكل أكبر، ويكون لديه قدرة كبيرة على تنظيم المواقف وبالتالى تنظيم سلوكه من أجل التعامل مع المواقف الجديدة والمختلفة، فالمرونة المعرفية قدرة تكمن وراء السلوكيات التى تتميز بالفاعلية والنجاح .

وتعرف الباحثتان المرونة المعرفية بأنها قدرة لدى الأشخاص تمكّنهم من استخدام الخبرات والمعلومات السابقة الموجودة لديهم من أجل حل المشكلات الجديدة التى تواجههم فى الحياة ويتم من خلال وعيهم بالبدائل والخيارات المتاحة التى تساعدهم فى الوصول إلى الحل الصحيح، وكذلك قدرتهم على التكيف مع المواقف أو المشكلات الجديدة من أجل صياغة بدائل مناسبة للتغلب على تلك المواقف أو المشكلات ويتضمن التعريف ثلاثة أبعاد وهي:-

١- القدرة على إدراك المواقف الصعبة والتحكم فيها وهي القدرة على الانتباه للمشكلات التي يواجهها التلميذ وتحليلها بدقة وتحديدها تحديدا دقيقا.

٢- القدرة على إدراك التغيرات البديلة المتعددة لأحداث الحياة القدرة على الوعي والتفسير

للتغيرات الطارئة على المشكلات التي يواجهها التلميذ وتحليلها بدقة وتحديدها تحديدا دقيقا.

٣-القدرة على توليد حلول بديلة ومتعددة للمواقف الصعبة. هي القدرة على تجميع وانتاج حلول للمشكلات التي يواجهها التلميذ وكيفية تنفيذها وتقويمها بدقة.

ثانياً: تقرير الذات:-

يجمع تـقرير الذات بين مهارات المعرفة والمعتقدات التى تمكّن الأشخاص من الإندماج فى سلوك التعلم المنظم ذاتيًا، كما أنه يساعدهم على معرفة أهدافهم واستخدام استراتيجيات فعالة لإنجاز عملهم، وصنع القرار وتقويم التقدم نحو الأهداف والتوافق مع الآراء وابتكار حلول فردية لما يواجههم من مشكلات (Lamb, 2006,p. ٤).

ويُشير (Deci & Ryan, 1985, p.٣٨) إلى أن تقرير الذات هو القدرة على الاختيار من المهام العديدة وتعزيز هذه الاختيارات، كما يُعتبر حاجة تؤدى بالأشخاص إلى تنظيم سلوكياتهم الضرورية عند الإندماج فى عمل ما.

كما عرف (Strutton, Pelton, & Lumpki, 1995, p.١٣٤) تقرير الذات بأنه ميل الشخص للإدراك والتصرف فى المواقف المؤثرة ليشعر بالارتياح.

وتوصل (Humphrey, 2010, p. ٢-٧) إلى أن تقرير الذات هو مجموعة من المهارات المهمة لدى الأشخاص، يتعرفون من خلالها على مدى ضعفهم وقوتهم وقدرتهم على التواصل مع الآخرين، ويساعدهم على التعامل مع البيئة الدراسية، والتخطيط لأفعالهم، وإتخاذ القرارات المناسبة، والتوافق مع متطلبات البيئة.

كما أوضح (Robey, 2015, p.٥) بأنه يُعبر عن درجة شعور الأشخاص بفاعليتهم الذاتية ومعتقداتهم حول قدراتهم الذاتية.

وتعد نظرية تقرير الذات نظرية واسعة الانتشار حيث إنها تركز على نمو شخصية الفرد داخل السياق الاجتماعى، وتهتم بصورة كبيرة بالدرجة التى يصل إليها السلوك الانسانى من خلال الاحساس بالاختيار والبدء فى تنظيم السلوك (Deci & Ryan, 1985,p. ٣٩).

ويذكر (Turban, Tan, & Sheldon, 2007,p. ٢٣٨٠-٢٣٨٥) أن نظرية تقرير الذات هى نظرية فى الدافعية تتعامل مع الأشخاص باستمرار، كما أنها تبحث عن التحديات والخبرات الجديدة لتطويرها، ومفهوم تقرير الذات وفق هذه النظرية يتكون من عاملين وهما

الدافعية الداخلية والدافعية الخارجية، حيث تشير الدافعية الداخلية إلى شعور الشخص بالسعادة والرضا والاهتمام الناتج عن مشاركة فى التعلم ويكون الشخص منظم ذاتيًا ومدفوع داخليًا بغض النظر عن المكافأة والعقاب، اما الدافعية الخارجية والتى تمثل المستوى الأدنى فى تقرير الذات فإنها تشير إلى السلوكيات التى يقوم بها الشخص لمواجهة الضغوط الخارجية.

وقد لاقت دراسة الدافعية اهتماماً كبيراً من الباحثين فى المجال التربوى وكذلك من العاملين فى ميدان التربية من معلمين ومديرين، حيث إن الدافعية تعد من أهم المنبئات بسلوك الأشخاص وقد ظهرت عديد من النظريات التى تفسر الدافعية، ومنها نظرية تقرير الذات والتى ترى أنه مع وجود الدافعية الداخلية لدى الأشخاص تكمن لديهم حاجة فطرية تسمى بتقرير الذات، والذى يُعبر عن أن الأشخاص يتخذون قراراتهم بأنفسهم (زايد، ٢٠٠٣، ص٦٩).

وتذكر (السايبة، والزبيدى، والحارثى، وكاظم، ٢٠١٦، ص ٦٥٤) أن هناك عديد من النظريات تناولت دراسة تقرير الذات منها نظرية التقويم المعرفى والتى تشير إلى دور العوامل البيئية والاجتماعية فى تعزيز الدافعية المقررة داتيًا، وكذلك توجد نظرية التوجهات السببية التى تهتم بالفروق الفردية فى التعامل مع قدرات الأشخاص، فى حين ركزت الحاجات النفسية على ثلاث مكونات والتى تتمثل فى الكفاءة والاستقلالية والانتماء، وركزت نظرية محتوى الهدف على الدافعية الداخلية من حيث تطوير الذات والشعور بالانتماء، والدافعية الخارجية من حيث الحاجة إلى الشهرة والنجاح والكسب المادى.

وأوضح (Licardo & Krajnc, 2016, p. 49) أن تقرير الذات لا يحدث بطريقة تلقائية ولكن يتم تعلمه من خلال منهج ومحتوى منظم يتم تقديمه من خلال المدرسة كما يكون للأسرة دور مهم حيث إنها تمثل عامل الدعم المهم الذى يعمل على تعزيز تقرير الذات لدى أبنائها، واذا ما نجحت المدرسة والأسرة فى تحقيق ذلك فإن التلاميذ يكون لديهم ثقة فى أنفسهم ومتمكنون بالصورة التى تمنع لديهم فقد القيمة الذاتية أو تدنى احترام الذات.

ويري Field & Hoffman("فيلد وهوفمان"٣١.Humphrey, 2010, p)) أن نموذج يدرس مفهوم تقرير الذات من خلال مجموعة من المكونات وهى أعرف نفسك، وقيم نفسك، والتطوع الذاتى، والتوكيدية، والتمكين النفسى، وصنع القرار، والكفاية، والثقة بالنفس، وتحديد الهدف، وتقييم الذات من خلال معرفة الحقوق والواجبات، والإهتمام بالذات، ومن ثم يتم وضع الأهداف والتخطيط لتنفيذها، والعمل تحت المخاطرة، والتواصل، والاستعانة بالمصادر الممكنة، والتفاوض مع الآخرين، والصبر والمثابرة من أجل ذلك، ثم يأتى بعد ذلك

مرحلة النواتج وتجريبها والتعلم منها، ولهذا يأخذ هذا النموذج الشكل الدائرى، ويقوم هذا النموذج على افتراض أنه من أجل تحديد الذات لابد من تحقيق عدد من المؤشرات أهمها أعرف نفسك، وقيم نفسك، وهذا يشير إلى التعرف على نواحى القوة والضعف والتفضيلات والآراء وأى منها مهم بالنسبة للفرد.

وتوصلت نتائج بحث كل من(Ntoumanis, Edmunds, & Duda, 2009,p٢٥٢.)، و(Sharen, 2008, p١-٣.)، و(Turban et al, 2007, p٢٣٩٠.) إلى أن تقرير الذات له مكونين رئيسين وهما:الدافعية الداخلية وتُعبر عن شعور الشخص بالاهتمام والسرور والرضا عند مشاركته فى سلوك ما، وتُعتبر أهم مكون من مكونات تقرير الذات، وفيها يكون الشخص منظم ذاتيًا ويؤدى المهام بغض النظر عن ما يتلقاه من مكافأة أو الصعوبات التى تواجهه، والمكون الثانى هو الدافعية الخارجية وتُعبر عن أسباب أخرى للمشاركة فى المهام والأنشطة غير الأسباب التى تُعبر عن الدافعية الداخيلة، وأقل صورها التنظيم الخارجى والذي يُعبر عن مشاركة الأشخاص فى النشاط وفق ما تمليه عليهم البيئة حتى يصبح هذا النشاط جزء من الذات.

واتفق كل من (Wehmeyer & Schwartz, ١٩٩٧)، و(Ricoh, ٢٠٠٩)، و(Vela et al, ٢٠١٢) إلى أن تقرير الذات يتكون من أربعة أبعاد وهى الاستقلالية، والتنظيم الذاتى، والتمكين النفسى، وتحقيق الذات، وأقتصر بحث (Parker et al, 2013, p١٧٣.-١٨٠) على أن هناك مكونين لتقرير الذات وهما الاستقلالية، والتحكم الخارجى.

وتعرف الباحثتان تقرير الذات بأنه قدرة التلميذ على اختيار ما يستطيع القيام به من أعمال ومهام معتمداً على معرفته بقدراته وامكانياته وقدرته على تنظيم ذاته واتخاذ القرارات المناسبة في تلك المواقف. ويُقاس اجرائيًا: بالدرجة التى يحصل عليها التلميذ عند الإجابة على مقياس تقرير الذات والمكون من أربعة أبعاد وهى تنظيم الذات وتحقيق الذات والتمكين النفسى، والاستقلالية.

تنظيم الذات ويقصد به قدرة التلميذ على التعامل مع الظروف البيئية المختلفة والتعرف على مشكلاتها من أجل الوصول إلى حلول لها ليتمكن من تحقيق أهدافه مع مقارنة تلك الأهداف بأدائه السابق.

تحقيق الذات ويقصد بها معرفة التلميذ لذاته ولقدراته التي تمكّنه من إنجاز أهدافه بصورة حقيقية واقعية وشعوره بالسعادة عند إنجاز الأهداف أو الأعمال سواء فى المدرسة أو فى الحياة

بصفة عامة.

التمكين النفسي ويقصد به عملية تعزيز الشعور بالكفاءة الذاتية زيادة الاهتمام بالتلميذ وتوسيع صلاحياته وإثراء المعلومات لديه ومشاركته في وضع الأهداف واتخاذ القرارات المتعلقة بحياته.

الاستقلالية وتعبر عن أداء التلميذ وفقًا طريقته الخاصة مع مراعاة حقوق الآخرين، وكذلك قدرته على مواجهة الآخرين والاختلاف معهم دون إلحاق الضرر بهم، كذلك قدرة الطالب على التغلب ومواجهة العقبات التى تصادفه عند تحقيق أهدافه.

ثالثا صعوبات التعلم:

تؤثر صعوبات التعلم في الطريقة التي يتعلم بها الشخص أشياء جديدة، والكيفية التي يتعامل بها مع المعلومات، وطريقة تواصله مع الآخرين. و اتشمل صعوبات التعلم جميع مجالات الحياة، وليس فقط التعلم في المدرسة، كما يمكن أن تؤثر في كيفية تعلم المهارات الأساسية مثل القراءة والكتابة والرياضيات، وفي طريقة تعلم مهارات عالية المستوى مثل التنظيم وتخطيط الوقت، التفكير المجرد، وتنمية الذاكرة الطويلة أو القصيرة المدى والاهتمام.

ويعرف (عاشور، ومريم، ٢٠١٧، ص٢٠٢) أن صعوبات التعلم هي صعوبات في تحقيق الأداء الذى يتوافق وقدرة المتعلم العقلية مما يُظهر ذلك في انخفاض مستوى التحصيل الدراسي.

ويري (عوض الله، وعاشور، والشحات،٢٠١٧،ص ٢٦) أن صعوبات التعلم مفهوم يصف مجموعة من الأشخاص بالذكاء المتوسط أو أعلى من المتوسط ، إلا أنهم يسجلون درجات تحصيلية منخفضة في الاختبارات التحصيلية.

ويذكر (العدل،٢٠١١، ص ٢٦-٢٧) أن صعوبات التعلم تنقسم إلى: صعوبات التعلم النمائية التي تتعلق بنمو القدرات العقلية والعمليات المسئولة عن التوافق الدراسي للطالب وتوافقه الشخصي والاجتماعي والمهني وتشمل صعوبات الانتباه وصعوبات الإدراك وصعوبات الذاكرة وصعوبات التفكير وحل المشكلة، وصعوبات تعلم أكاديمية: وهي نتيجة ومحصلة لصعوبات التعلم النمائية وتشمل صعوبات القراءة وصعوبات الكتابة وصعوبات الحساب.

ويمكن استنتاج أن ذوى صعوبات التعلم الأكاديمية يعانون من مشكلات أكاديمية تتمثل في الكتابة والقراءة والحساب والتعبير الشفوى والكتابي، ولديهم مستوى التحصيل غير

مناسب لعمرهم الزمني، وذكائهم يكون متوسط أو فوق المتوسط، ولديهم قصور في العمليات العقلية مثل الانتباه والادراك والتفكير.

وهناك محكات للتعرف على صعوبات التعلم ويلخص العدل(٢٠١١، ص ١٠٢-١١٢)، والديار(٢٠١٢، ص٧٠- ٧١)، وعوض الله، وعاشور، والشحات(٢٠١٧، ص٣٩-٤١) وهي:

١- محك التباعد (التباين) ويقصد به التباين في القدرات الحقيقة للفرد في الأداء ويركز هنا على تباعد مستوي التحصيل للطالب في المادة الدراسية . ويُستخلص أن انخفاض التحصيل الدراسي للطالب عن متوسط أقرانه المتساوين معه في العمرالزمني أو الصف الدراسي يعتبر مؤشراً لصعوبات التعلم أي أن صعوبات التعلم تحدث عند وجود انحراف بين التحصيل الأكاديمي والتحصيل الأكاديمي المتوقع له.

٢- محك الاستبعاد: وهو المحك الذي يعتمد على التشخيص الدقيق بين صعوبات التعلم والاعاقات الأخرى مثل التخلف العقلي. حيث في هذا المحك ينم تعريف صعوبات التعلم من خلال استبعاد حالات التخلف العقلي العام والاعاقت السمعية والبصرية وذوى الاضطراب الانفعالي والذين لديهم نقص في فرص التعلم أوعاشوا الحرمان الثقافي والاقتصادي.

٣- محك المشكلات المرتبطة بالنضوج يتضح ذلك في معدلات النمو المختلفة لدي الأطفال وهذا الخلل في عملية النضج والاختلاف يعتبر أحد الأسباب لظهور صعوبة في عملية التعلم. فمثلا يعاني طفل الخامسة أو السادسة من مشكلات دراكية أو حسية أو حركية وهذه المعاناة في النمو تحتاج لأساليب التربية الخاصة التي تركز على البرمجة النمائية لتصحيح عدم التوازن في النمو ومن ثم الرفع من عمليات التعلم.

٤- محك العلامات النيرولوجي يركز هذا المحك في معرفة صعوبات التعلم على التلف العضوي أو النيرولوجي عند الأطفال ، كالإصابة في المخ أو التلف العضوى المخي البسيط أو الاعاقات الإدراكية وهذه الأسباب النيرولوجية(عصبية) تعتبر أحد أسباب صعوبات التعلم.

٥- محك التربية الخاصة: يرتبط هذا المحك بالأطفال الذين يحتاجون طرق خاصة في التدريس والتعامل معهم بسبب وجود بعض الاضطرابات النمائية التي تعيق قدرة الطفل على التعلم ، وخاصة بعد الكشف عن درجة التباعد بين القدرة والتحصيل واستبعاد كل الظروف التي لا تندرج تحت مسمي صعوبات التعلم ومشكلات النضوج والخلل النيرولوجي.

ويذكر(العدل، ٢٠١١، ص ١٠٤) أن محك التباعد من أكثر المحكات استخداما في تشخيص ذوى صعوبات التعلم ولذا ظهرت العديد من الطرق المختلفة لحساب التباعد بين التحصيل الأكاديمي والتحصيل المتوقع من التلميذ ومنها طريقة السنوات الأقل – طريقة الصيغة الوزنية–طريقة الدرجة المعيارية–طريقة العمر العقلي –طريقة الانحدار.

ولذا اعتمدت الباحثتان على محكى التباعد باستخدام طريقة الدرجة المعيارية المعدّلة ومحك الاستبعاد لحالات التخلف العقلي وذوى الاعاقات الحسية في اختيار عينة ذوى صعوبات التعلم في البحث الحالي.

بحوث سابقة مرتبطة بالبحث الحالى:

تم تناول عدد من البحوث التى درست الفروق النوعية فى المرونة المعرفية وتقرير الذات وفق متغير النوع وكذلك مستوى كل منهما، كما تناولت بحوث أجريت على عينات كل من التلاميذ العاديين وذوى صعوبات التعلم، وكذلك بحوث درست العلاقة بين المرونة المعرفية وتقرير الذات أو أحد أبعادها وهى كما يلى:-

هدف بحث (Schwartz, ٢٠٠٥) إلى دراسة العلاقة بين المرونة المعرفية وعدد من المتغيرات الأخرى وعلاقتها بالنوع الاجتماعي، أُجرى البحث على (٥٠) تلميذًا، تمتد أعمارهم ما بين (٨ – ١٢) عامًا، وتم تطبيق مقياس المرونة المعرفية على عينة البحث، وباستخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة أوضحت النتائج أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث فى المرونة المعرفية.

واهتم بحث (نوفل، ٢٠١١) بدراسة الفروق بين الطلاب فى تقرير الذات وكذلك معرفة مستوى تقرير الذات لديهم، وأجرى البحث على (٨٠٣) طالبا من طلبة كلية العلوم التربوية بجامعة الأردن طُبق عليهم مقياس تقرير الذات من إعداد الباحث، وباستخدام المتوسطات الحسابية واختبار(ت)، أوضحت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث فى تقرير الذات لصالح الإناث، كما أظهرت النتائج أن مستوى تقرير الذات متوسطًا لدى هؤلاء الطلاب.

وتناول بحث (Timarova & Salaets, 2011) العلاقة بين المرونة المعرفية وتقرير الذات لدى عينة من العاملين بالترجمة والطلبة الدارسين فى قسم الترجمة، وأجرى البحث على (١٥٠) من الطلبة والعاملين بالترجمة، طبق عليهم مقياس المرونة المعرفية ومقياس تقرير

الذات، وباستخدام معاملات الارتباط أوضحت النتائج وجود علاقة موجبة دالة إحصائية بين المرونة المعرفية وتقرير الذات.

وهدف بحث (Fernandez, 2011) إلى دراسة الفروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث فى تقرير الذات، أجرى البحث على (٣٣٧) طالباً من طلاب المرحلة الثانوية، طُبق عليهم مقياس تقرير الذات من اعداد الباحث، وباستخدام الأساليب الاحصائية المناسبة أوضحت النتائج أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث فى تقرير الذات.

ودرس بحث (البقيعى، ٢٠١٣) العلاقة بين المرونة المعرفية وعدد من المتغيرات الأخرى لدى طلبة الفرقة الأولى بالجامعة ، وأجرى البحث على (٢٢٤) طالباً من الطلبة الجامعيين، طبق عليهم مقياس المرونة المعرفية، وباستخدام اختبار (ت)، أوضحت النتائج إمتلاك الطلبة لمستوى متوسط فى المرونة المعرفية، كما أوضحت أنه لا توجود فروق دالة إحصائية فى المرونة المعرفية ترجع إلى متغير نوع الطالب.

وتعرف بحث (Dick, ٢٠١٤) على مدى إسهام الذاكرة العاملة فى تحسين المرونة المعرفية، وأجرى البحث على (٧٧) من التلاميذ تمتد أعمارهم بين(٦ – ١٠) عاماً، طبق عليهم مقياس المرونة المعرفية، وباستخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة وأوضحت النتائج أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث فى المرونة المعرفية.

وهدف بحث (Ahmadi, ٢٠١٦) إلى دراسة العلاقة بين المرونة المعرفية والتمكين النفسى (أحد أبعاد تقرير الذات)، وأجرى البحث على (٣٣٦) شخصاً من الأشخاص العاملين، طبق عليهم مقياس لقياس المرونة المعرفية وأخر لقياس التمكين النفسى، وباستخدام معاملات الارتباط توصل البحث إلى أنه لا توجد علاقة دالة إحصائية بين المرونة المعرفية والتمكين النفسى .

وكشف بحث (Antonova & Ivanova, 2016) عن الفروق بين النوعين فى تقرير الذات، أجرى البحث على (٤٥) فرداً من الذكور والإناث، طبق عليهم مقياس تقرير الذات والمكون من أربعة أبعاد وهى التمكين النفسى والاستقلالية وتنظيم الذات وتحقيق الذات، وباستخدام المتوسطات الحسابية واختبار (ت) وأوضحت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث فى تقرير الذات لصالح الذكور.

وهدف بحث (Licardo & Krajnc, 2016) إلى التعرف على الفروق فى تقرير

الذات بين كل من التلاميذ العاديين وذوى صعوبات التعلم، أجرى البحث على (١٢٢) تلميذاً من التلاميذ بالمرحلة الثانوية بمدارس التعليم العام والتعليم المهنى، طبق عليهم مقياس تقرير الذات والمكون من أربعة أبعاد وهى التمكن النفسى والاستقلالية وتنظيم الذات وتحقيق الذات، وباستخدام المتوسطات الحسابية واختبار (ت) أوضحت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين التلاميذ العاديين وذوى صعوبات التعلم فى تقرير الذات لصالح التلاميذ العاديين.

ودرس بحث (Ruiz & Odriozola-González,2017) العلاقة بين المرونة المعرفية وعدد من المتغيرات المرتبطة ببيئة العمل مثل التمكين النفسى (أحد أبعاد تقرير الذات)، وأجرى البحث على (٢٠٩) شخصاً من الأشخاص تمتد أعمارهم ما بين (١٨- ٤٦) عاماً، طبق عليهم مقياس المرونة المعرفية ومقياس التمكين النفسى، وباستخدام معاملات الارتباط لبيرسون، وأوضحت نتائج البحث إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائية بين المرونة المعرفية والتمكين النفسى كأحد أبعاد تقرير الذات لدى هؤلاء الأشخاص.

وهدف بحث (بشارة، ٢٠٢٠) إلى التعرف على مستوى امتلاك الطلبة للمرونة المعرفية، وكذلك الفروق فى المرونة المعرفية وفق النوع، وأجرى البحث على (٢٧٠) طالبا من الطلبة فى السنة النهائية بالجامعة، طبق عليهم مقياس المرونة المعرفية من إعداد (Dennis & Vander Wall)، وباستخدام المتوسطات الحسابية واختبار (ت) أوضحت النتائج أنه توجد فروق دالة إحصائية فى المرونة المعرفية وفق متغير النوع لصالح الذكور، كما أوضحت النتائج أن مستوى المرونة المعرفية مرتفع لدى هؤلاء الطلبة.

وتعرف بحث (Vaziri, Ghanbaripanah, & Tajalli, ٢٠٢٠) على العلاقة بين المرونة المعرفية وتنظيم الذات (أحد أبعاد تقرير الذات)، وأجرى البحث على (٤٩٩) طالبا من الطلاب بالمرحلة الثانوية فى طهران فى العام الدراسى ٢٠١٩- ٢٠٢٠م ، تم اختيارهم بطريقة عشوائية، طبق عليهم مقياس تقرير ذاتى لقياس المرونة المعرفية ومقياس لقياس تنظيم الذات، وباستخدام برنامج (spss٢٠) وباستخدام نموذج المعادلة البنائية أوضحت النتائج وجود علاقة موجبة دالة إحصائية بين المرونة المعرفية وتنظيم الذات عند مستوى دلالة (٠،٠١).

تعقيب عام على البحوث السابقة:

من حيث الهدف: هدفت البحوث السابقة لمعرفة مستوى كل من المرونة المعرفية وتقرير الذات، ودراسة الفروق بين الذكور والإناث فيهما مثل Schwartz, ٢٠٠٥)، البقيعى، ٢٠١٣، Dick, ٢٠١٤)، (نوفل، ٢٠١١)، (Timarova & Salaets, 2011)، وكذلك العلاقة

بين المرونة المعرفية وبعض أبعاد تقرير الذات مثل(Timarova & Salaets, 2011)، و((Ruiz & Odriozola-González,2017، ودراسة الفروق بين العاديين وذوى صعوبات التعلم في المرونة المعرفية مثل (.Licardo & Krajnc, 2016) ويسعى البحث الحالي لمعرفة مستوى كل من المرونة المعرفية وتقرير الذات، ودراسة الفروق بين الذكور والإناث فيهما لدى كلا من التلاميذ العاديين وذوى صعوبات التعلم بالمرحلة الاعدادية، وكذلك التعرف على العلاقة بين المتغيرين.

من حيث العينة: تنوعت العينات المستخدمة فى البحوث السابقة لتشمل عينات من تلاميذ المرحلة الإبتدائية الإعدادية مثل ((Dick،Schwartz, 2005, ٢٠١٤)) ، وعلي تلاميذ المرحلة الثانوية مثل ((Fernandez, 2011،وعلي طلاب الجامعة والعاملين مثل (نوفل، ٢٠١١)، (Timarova & Salaets, 2011) ، و(البقيعى، ٢٠١٣). وسوف تشتق عينة البحث الحالى من تلاميذ المرحلة الإعدادية من العاديين وذوى صعوبات التعلم بالصف الثانى الإعدادى.

من حيث الأدوات والأساليب الإحصائية: قام الباحثون ببناء مقاييس لقياس تلك المتغيرات، كما تم استخدام أساليب إحصائية تناسب الغرض الذى أجريت البحوث من أجله مثل معاملات الارتباط وتحليل الانحدار واختبار (ت) والمتوسطات والنسب المئوية ونموذج المعادلة البنائية، وسوف يتم استخدام الأساليب الاحصائية المناسبة للتحقق من فروض البحث الحالى.

من حيث النتائج: توصلت البحوث إلى عدد من النتائج منها ما اتفق عليه (Schwartz, ٢٠٠٥)، البقيعى، ٢٠١٣، Dick, ٢٠١٤) في إنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث فى المرونة المعرفية ، كما توصل كل من (نوفل، ٢٠١١)، (Timarova & Salaets, 2011) ، و(البقيعى، ٢٠١٣) إلى وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث فى تقرير الذات لصالح الإناث ولكن أظهر (Antonova & Ivanova, 2016) وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث فى تقرير الذات لصالح الذكور ، بينما Fernandez, (2011) توصل إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث فى تقرير الذات. ، كما أظهرت النتائج أن مستوى تقرير الذات متوسطًا لدى هؤلاء الطلاب. وأظهر (Licardo & Krajnc, ٢٠١٦) وجود فروق دالة إحصائية بين التلاميذ العاديين وذوى صعوبات التعلم فى تقرير الذات لصالح التلاميذ العاديين، واتفق(Timarova & Salaets, 2011)، و(Ruiz & Odriozola-González,2017)، (Vaziri, Ghanbaripanah, & Tajalli, ٢٠٢٠) على

وجود علاقة موجبة دالة إحصائية بين المرونة المعرفية وتقرير الذات، في حين توصل (Ahmadi, ٢٠١٦) إلى أنه لا توجد علاقة دالة إحصائية بين المرونة المعرفية وتقرير الذات. وتسعى الباحثتان من خلال هذا البحث الوصول إلى عدد من النتائج التى تتفق مع أهداف وعينة البحث.

فروض البحث: يمكن صياغة فروض البحث كما يلى:-

١- توجد فروق دالة إحصائية ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات كل من التلاميذ العاديين وذوى صعوبات التعلم فى المرونة المعرفية لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادى.

٢- توجد فروق دالة إحصائية ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات كل من التلاميذ العاديين وذوى صعوبات التعلم فى تقرير الذات لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادى.

٣- توجد فروق دالة إحصائية ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات كل من الذكور والإناث فى المرونة المعرفية لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادى العاديين.

٤- توجد فروق دالة إحصائية ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات كل من الذكور والإناث فى تقرير الذات لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادى العاديين.

٥- مستوى المرونة المعرفية متوسط لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادى العاديين وذوى صعوبات التعلم متوسط.

٦- مستوى تقرير الذات متوسط لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادى العاديين وذوى صعوبات التعلم متوسط.

٧- توجد علاقة موجبة دالة احصائياً بين المرونة المعرفية وتقرير الذات لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادى العاديين وذوى صعوبات التعلم.

منهجية واجراءات البحث :

أولاً: منهج البحث:

اعتمد البحث على المنهج الوصفى، وتم استخدام مجموعة من الأساليب الاحصائية من خلال برنامج(Spss٢٢)، وبرنامج (Lisrel ٨،٨)، والتى سوف يتم ذكرها فى موضع استخدامها داخل البحث، وذلك من أجل تقنين أدوات البحث، واختبار الفروض.

ثانياً: عينة البحث:

١-عينة الثبات والصدق: تم اشتقاق عينة الثبات والصدق والبالغ عددها (١٢٧) من تلاميذ الصف الثانى الاعدادى للعام الدراسى ٢٠١٩/ ٢٠٢٠م الفصل الدراسى الأول من عدد من المدارس بادارتى هيا التعلمية وديرب نجم التعليمية وهم: (مدرسة منشأة غالى للتعليم الأساسى ومدرسة زهراء الظواهرى للتعليم الأساسى ومدرسة كفر الشيخ الظواهرى الجديدة ومدرسة الكمال للتعليم الأساسى ومدرسة المحمودية الاعدادية) بادارة هيا التعليمية، و(مدرسة الشهيد صلاح الاعدادية ومدرسة صلاح سالم الاعدادية المشتركة) بادارة ديرب نجم التعليمية.

-2العينة النهائية: تكونت العينة من(٢٠٠) تلميذًا من التلاميذ العاديين بالصف الثانى الإعدادى، و (٥٠) تلميذًا من التلاميذ ذوى صعوبات التعلم من تلاميذ الصف الثانى الإعدادى للعام الدراسى ٢٠١٩/ ٢٠٢٠م الفصل الدراسى الأول، من عدد من المدارس بادارتى هيا التعلمية وديرب نجم التعليمية وهم: (مدرسة منشأة غالى للتعليم الأساسى ومدرسة زهراء الظواهرى للتعليم الأساسى ومدرسة كفر الشيخ الظواهرى الجديدة ومدرسة الكمال للتعليم الأساسى ومدرسة المحمودية الاعدادية) بادارة هيا التعليمية، و(مدرسة الشهيد صلاح الاعدادية ومدرسة صلاح سالم الاعدادية المشتركة) بادارة ديرب نجم التعليمية وقد تم اختيار التلاميذ ذوى صعوبات التعلم بناء على محك التباعد كما تم ذكر ذلك سلفا وقد استخدمت بيانات هذه العينة للتحقق من فروض البحث.

ثالثاً: أدوات البحث:-

أولاً: مقياس المرونة المعرفية (اعداد الباحثتين):-

بعد الاطلاع على عدد من المقاييس التى وضعت لقياس المرونة المعرفية مثل مقياس (Bilgin, ٢٠٠٩) والذى أوضح أن المرونة المعرفية تتكون من ثلاثة أبعاد وهى: الوعى بالبدائل المتاحة والاستعداد للتكيف مع المواقف والفعالية الذاتية فى المرونة، وذلك وفق نتائج التحليل العاملى للمقياس الذى قام بإعداده، وكذلك مقياس (Dennis & Vanderwal, 2010,p ٢٤٣.) والذى أشارإلى أن المرونة المعرفية تتكون من ثلاثة أبعاد، وتم استخدام مقياس تقرير ذاتى يتضمن هذه الأبعاد، قامت الباحثتان بصياغة مفردات المقياس المستخدم فى هذا البحث لقياس المرونة المعرفية، ويتكون المقياس من (٣٠) مفردة، موزعة على ثلاثة أبعاد وهى القدرة على إدراك المواقف الصعبة والتحكم فيها، والقدرة على إدراك التغيرات البديلة المتعددة لأحداث الحياة، والقدرة على توليد حلول بديلة ومتعددة للمواقف الصعبة بواقع عشرة مفردات لكل بعد على حده

يتم الاجابة عليها وفق تدريج ليكرت الخماسى (تنطبق كثيرا جدا- تنطبق كثيرا- تنطبق بدرجة متوسطة-تنطبق قليلا- تنطبق قليلا جدا).

تم عرض المقياس على عدد(٩) من أساتذة علم النفس التربوى بقسم علم النفس التربوى كلية التربية جامعة الزقازيق، وقد حظيت جميع مفردات المقياس بالقبول من الأساتذة جميعهم.

وقد تم حساب بعض الخصائص السيكومترية لمقياس المرونة المعرفية على النحو التالى:-

أ-حساب الثبات:

١- حساب الثبات عن طريق معامل ألفا لـــ"كرونباخ":-

تم حساب ثبات مقياس المرونة المعرفية عن طريق حساب معامل ألفا ل"كرونباخ" باستخدام برنامج (Spss٢٢) وكانت النتائج كما يوضحها جدول رقم (١) التالى:-

جدول (١) معامل ألفا ل"كرونباخ" لمقياس المرونة المعرفية بعد حذف درجة المفردة من درجة البعد الذى تنتمى إليه (ن=١٢٧)

القدرة على إدراك المواقف الصعبة والتحكم فيها		القدرة على إدراك التغيرات البديلة المتعددة لأحداث الحياة		القدرة على توليد حلول بديلة ومتعددة للمواقف الصعبة	
المفردات	معامل ألفا	المفردات	معامل ألفا	المفردات	معامل ألفا
1	0.706	6	0,965	11	0,512
2	0.699	7	0.967	12	0.494
3	0.680	8	0.930	13	0.477
4	0.757	9	0.925	14	0.479
5	0.729	10	0.932	15	0.507
16	0,688	21	0,927	26	0,461
17	0,685	22	0,929	27	0,533
18	0,656	23	0,932	28	0,519
19	0,655	24	0,931	29	0,505
20	0.701	25	0.899	30	0.499
معامل ألفا=٠،٧١٨		معامل ألفا=٠،٩٤٥		معامل ألفا=٠،٥٢٢	

يتضح من الجدول السابق: أن المفردتين (٤، و٥) فى البعد الأول معامل ألفا لهما أكبر من معامل ألفا للبعد الأول لذا تم حذفهما وبعد الحذف أصبح معامل ألفا للبعد الأول(٠،٧٧٠)، أن المفردتين (٦، و٧) فى البعد الثانى معامل ألفا لهما أكبر من معامل ألفا للبعد لذا تم حذفهما وبعد الحذف أصبح معامل ألفا للبعد الثانى (٠،٧٧٠)، أن المفردة (٢٨) فى البعد الثالث معامل

ألفا لها أكبر من معامل ألفا للبعد لذا تم حذفها وبعد الحذف أصبح معامل ألفا للبعد (٠،٥٣٣)، كما تم حساب الثبات الكلى للمقياس بطريقة ألفا كرونباخ بعد حذف المفردات غير الثابتة وكانت قيمته(٠،٩٢١).

٢- حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية لـــ "سبيرمان / براون " و "جتمان" للمقياس ككل بعد حذف المفردات غير الثابتة فكان معامل "سبيرمان" (٠،٩٤٧)، ومعامل "جتمان" (٠،٩٤٥).

ب – الاتساق الداخلى للمقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد وذلك بعد حذف المفردات غير الثابتة ، وكانت النتيجة كما هى موضحة بالجدول (٢) التالى:-

جدول (٢) معامل الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد لمقياس المرونة المعرفية

القدرة على إدراك المواقف الصعبة والتحكم فيها		القدرة على إدراك التغيرات البديلة المتعددة لأحداث الحياة		القدرة على توليد حلول بديلة ومتعددة للمواقف الصعبة	
المفردات	معامل الارتباط	المفردات	معامل الارتباط	المفردات	معامل الارتباط
1	0.449 **	8	0.982**	11	0,228**
2	0.537**	9	0.981**	12	0.234**
3	0.622 **	10	0.948**	13	0.272**
16	0,597**	21	0,979**	14	0.286**
17	0,606**	22	0,996**	15	0.268**
18	0,939**	23	0,937**	26	0,190*
19	0,735**	24	0,966**	27	0,231**
20	0.742**	25	0.971**	29	0,221**
				30	0.239**

يتضح من الجدول السابق أن: جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (٠،٠١)، عدا المفردة (٢٦) دالة إحصائية عند مستوى (٠،٠٥) مما يدل على الاتساق الداخلى لمقياس المرونة المعرفية.

٥- حساب الصدق:-تم حساب الصدق كما يلى:-

١- حساب صدق المفردات:

تم حساب صدق مفردات مقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى اليه فى حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للمقياس، باعتبار أن بقية مفردات المقياس محكًا للمفردة، والجدول رقم (٣) التالى يوضح ذلك:-

جدول (٣) معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية لأبعاد مقياس المرونة المعرفية فى حالة حذف درجة هذه المفردة من الدرجة الكلية للبعد.

القدرة على إدراك المواقف الصعبة والتحكم فيها		القدرة على إدراك التغيرات البديلة المتعددة لأحداث الحياة		القدرة على توليد حلول بديلة ومتعددة للمواقف الصعبة	
المفردات	معامل الارتباط	المفردات	معامل الارتباط	المفردات	معامل الارتباط
1	0.287 **	8	0.976**	11	0,228**
2	0.389**	9	0.974**	12	0.245**
3	0.464 **	10	0.932**	13	0.305**
16	0,436**	21	0,973**	14	0.322**
17	0,442**	22	0,994**	15	0.268**
18	0,505**	23	0,918**	26	0,212**
19	0,606**	24	0,956**	27	0,320**
20	0.621**	25	0.963**	29	0,229**
				30	0.244**

يتضح من الجدول السابق أن: جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (٠،٠١)، أى أن جميع المفردات صادقة.

كما تم حساب معاملات ارتباط الأبعاد الفرعية لمقياس المرونة المعرفية والدرجة الكلية للمقياس، وكانت قيم معاملات الارتباط كما يوضحها الجدول رقم (٤) التالى:-

جدول (٤) معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس المرونة المعرفية والدرجة الكلية للمقياس

البعد	القدرة على إدراك المواقف الصعبة والتحكم فيها	القدرة على إدراك التغيرات البديلة المتعددة لأحداث الحياة	القدرة على توليد حلول بديلة ومتعددة للمواقف الصعبة
معامل الارتباط	0.894**	0.954**	0.245**

ويتضح من الجدول السابق أن: جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (٠،٠١)، وهذا يدل على صدق أبعاد مقياس المرونة المعرفية.

٢-الصدق التلازمي لمقياس المرونة المعرفية:-

تم التحقق من صدق مقياس المرونة المعرفية من خلال تطبيق مقياس المرونة المعرفية في البحث الحالي مع مقياس المرونة المعرفية إعداد إيمان ناظم المياحي. أفـــــراح طعمـــــة راضي(٢٠١٩) علي المرحلة الإعدادية ثم تم حساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للمرونة المعرفية في البحث الحالي والدرجة الكلية للمرونة المعرفية(المحك) لدى طلبة المرحلة الإعدادية وكانت قيمة معامل الارتباط (٠،٧٥٥**) وهى دالة إحصائياً عند مستوى (٠،٠١)،

وهذا يدل على الصدق التجريبي لمقياس المرونة المعرفية. ويتضح مما سبق تمتع المقياس بمستوى مرتفع من الصدق.

وبالتالي اختبرت الباحثتان ثبات وصدق والاتساق الداخلي لمثياس المرونة المعرفية وأصبح يتكون من (٢٥) مفردة.

ثانيًا: مقياس تقرير الذات (اعداد الباحثتان):-

بعد الاطلاع على عدد من المقاييس مثل مقياسWehmeyer & Schwartz) , ١٩٩٧)، ومقياس(Ricoh, ٢٠٠٩)، ومقياس (Vela et al, ٢٠١٢،٤٨-٥٥) الذين توصلوا إلى وجود أربعة أبعاد لتقرير الذات وهى الاستقلالية وتحقيق الذات والتمكين النفسى وتنظيم الذات، قامت الباحثتان بصياغة مفردات المقياس المستخدم فى هذا البحث لقياس تقرير الذات، ويتكون المقياس من (٣٢) مفردة، موزعة على أربعة أبعاد وهى التمكين النفسى، تنظيم الذات، والاستقلالية وتحقيق الذات بواقع ثمانية مفردات لكل بعد علي حده ويتم الاستجابة عليها وفق تدريج ليكرت الثلاثي (تنطبق كثيرا – تنطبق بدرجة متوسطة- تنطبق قليلا جدا). وتم تحديد الاستجابة طبقا لمقياس ليكرت الثلاثي بناء على المقاييس السابقة والاطار النظري أن تقرير الذات يتناسب معه أكثر التدريج الثلاثي وبالأخص مع عينة البحث الحالي.

تم عرض المقياس على عدد(٩) من أساتذة علم النفس التربوى بقسم علم النفس التربوى كلية التربية جامعة الزقازيق، وقد حظيت جميع مفردات المقياس بالقبول من الأساتذة جميعهم.

وقد تم حساب بعض الخصائص السيكومترية للمقياس كما يلى:

أ-حساب الثبات:

١- حساب الثبات عن طريق معامل ألفا لــ"كرونباخ":-

تم حساب ثبات مقياس تقرير الذات عن طريق حساب معامل ألفا ل"كرونباخ" باستخدام برنامج (Spss٢٢) وكانت النتائج كما يوضحها جدول رقم (٥) التالى:-

جدول (٥) معامل ألفا ل"كرونباخ" لمقياس تقرير الذات بعد حذف درجة المفردة من درجة البعد الذى تنتمى اليه (ن=١٢٧)

تنظيم الذات		واقعية الذات		التمكين النفسي		الاستقلالية	
المفردات	معامل ألفا	المفردات	معامل ألفا	المفردات	معامل ألفا	المفردات	معامل ألفا
1	0.837	5	0,804	9	0,892	13	0,886
2	0.787	6	0.810	10	0.901	14	0.811
3	0.825	7	0.807	11	0.898	15	0.810
4	0.808	8	0.892	12	0.894	16	0.911
17	0.802	21	0.884	25	0.887	29	0.801
18	0,880	22	0,804	26	0,957	30	0,794
19	0,799	23	0,796	27	0,886	31	0,797
20	0,866	24	0,850	28	0,916	32	0,881
معامل ألفا=٠،٨٤٨		معامل ألفا=٠،٨٥٨		معامل ألفا=٠،٩١٧		معامل ألفا=٠،٨٥٢	

يتضح من الجدول السابق: أن المفردتين (١٨، ١٩) فى البعد الأول معامل ألفا لهما أكبر من معامل ألفا للبعد الأول لذا تم حذفهما وبعد الحذف أصبح معامل ألفا للبعد الأول(٠،٩٠٨)، وأن المفردة (٢١) فى البعد الثانى معامل ألفا لها أكبر من معامل ألفا للبعد لذا تم حذفها وبعد الحذف أصبح معامل ألفا للبعد الثانى (٠،٨٨٤)، وأن المفردة (٢٦) فى البعد الثالث معامل ألفا لها أكبر من معامل ألفا للبعد لذا تم حذفها وبعد الحذف أصبح معامل ألفا (٠،٩٥٧)، كما أن المفردتين (١٣، و١٦) فى البعد الرابع معامل ألفا لهما أكبر من معامل ألفا للبعد الرابع لذا تم حذفهما وبعد الحذف أصبح معامل ألفا للبعد الرابع (٠،٩٦٠)، كما تم حساب الثبات الكلى للمقياس بعد حذف المفردات غير الثابتة وكان معامل ألفا للمقياس ككل (٠،٨١٤).

٢- حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية لـــ "سبيرمان / براون " و "جتمان" للمقياس ككل بعد حذف المفردات غير الثابتة فكان معامل "سبيرمان" (٠،٨٨٨)، ومعامل "جتمان" (٠،٨٧٧).

ب- الاتساق الداخلى للمقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد، وكانت النتيجة كما هى موضحة بالجدول (٦) التالى:-

جدول (٦) معامل الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد لمقياس تقرير الذات

تنظيم الذات		واقعية الذات		التمكين النفسي		الاستقلالية	
المفردات	معامل الارتباط	المفردات	معامل الارتباط	المفردات	معامل الارتباط	المفردات	معامل الارتباط
1	0.695**	5	0,935**	9	0,770**	14	0.881**
2	0.920**	6	0.916**	10	0.695**	15	0.883 **
3	0.743**	7	0.929**	11	0.688**	29	0.923**
4	0.820**	8	0.372**	12	0.785**	30	0,979**
17	0.864**	22	0,929 **	25	0.695**	31	0,956**
19	0,831**	23	0,962**	27	0,798**	32	0,863**
		24	0,372**	28	0,573 **		

يتضح من الجدول السابق أن: جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على الاتساق الداخلى لمقياس تقرير الذات.

٥- حساب الصدق: تم حساب الصدق كما يلى -:

١- حساب صدق المفردات:

تم حساب صدق مفردات مقياس تقرير الذات عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى اليه فى حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للمقياس، باعتبار أن بقية مفردات المقياس محكاً للمفردة، والجدول رقم (٧) التالى يوضح ذلك:-

جدول (٧) معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية لأبعاد مقياس تقرير الذات فى حالة حذف درجة هذه المفردة من الدرجة الكلية للبعد.

تنظيم الذات		واقعية الذات		التمكين النفسي		الاستقلالية	
المفردات	معامل الارتباط	المفردات	معامل الارتباط	المفردات	معامل الارتباط	المفردات	معامل الارتباط
1	0.542**	5	0,900**	9	0,912**	14	0.827**
2	0.917**	6	0.875**	10	0.792**	15	0.830 **
3	0.646**	7	0.893**	11	0.850**	29	0.887**
4	0.744**	8	0.831**	12	0.864**	30	0,968**
17	0.814**	22	0,892 **	25	0.945**	31	0,935**
19	0,833**	23	0,940**	27	0,972**	32	0,805**
		24	0,770**	28	0,612 **		

يتضح من الجدول السابق أن: جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، أى أن جميع المفردات صادقة.

كما تم حساب معاملات ارتباط الأبعاد الفرعية لمقياس تقرير الذات والدرجة الكلية للمقياس، وكانت قيم معاملات الارتباط كما يوضحها الجدول رقم (٨) التالى:-

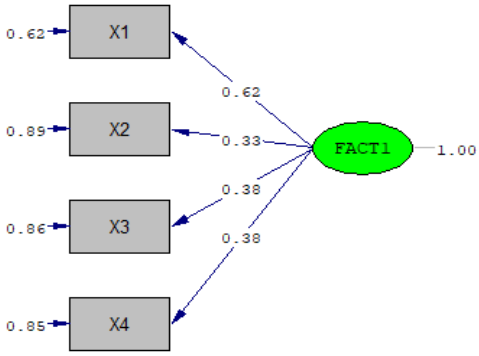
جدول (٨) معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس تقرير الذات والدرجة الكلية للمقياس

البعد	تنظيم الذات	واقعية الذات	التمكين النفسى	الاستقلالية
معامل الارتباط	0.449**	0.401**	0.605**	0,547**

ويتضح من الجدول السابق أن: جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (٠،٠١)، وهذا يدل على صدق أبعاد مقياس تقرير الذات.

٢- صدق البناء العاملي:-

تم حساب صدق المقياس عن طريق إجراء التحليل العاملي التوكيدي لمصفوفة معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس تقرير الذات لدى (١٢٧) تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف الثاني الاعداداي من العاديين وذوى صعوبات التعلم عن طريق اختبار نموذج العامل الكامن العام حيث افترض أن جميع العوامل المشاهدة لمقياس تقرير الذات تنتظم حول عامل كامن واحد، واجراء مؤشرات التعديل وأسفرت النتائج عن تشبع الأبعاد الأربعة على العامل الكامن الواحد كما بالشكل رقم (١) والجدول رقم (٩)الآتيين:



Chi-Square=0.07, df=2, P-value=0.96438, RMSEA=0.000

شكل (١) المسار التخطيطي لنموذج التحليل العاملي التوكيدي للمتغيرات المشاهدة الأربعة لمقياس تقرير الذات التي تشبعت بعامل كامن واحد

جدول (٩): نتائج التحليل العاملي التوكيدي لتشبعات الأبعاد الأربعة بالعامل الكامن العام

أبعاد مقياس تقرير الذات	التشبع بالعامل الكامن	الخطأ المعيارى لتقدير التشبع	قيمة (ت)	معامل التحديد
تنظيم الذات	**0.916**	**0.185**	**3.348****	**0.383**
وافعية الذات	**0.334**	**0.142**	**2.349***	**0.112**
التمكين النفسي	**0.376**	**0.146**	**2.582****	**0.141**
الاستقلالية	**0.381**	**0.146**	**2.609****	**0.145**

ويتضح من الجدول السابق: أن كل التشبعات أو معاملات الصدق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) ومستوى (٠,٠٥)، مما يدل على صدق جميع الأبعاد المكونة للمقياس، ويلاحظ أن بعد تنظيم الذات هو أفضل مؤشر صدق للمتغير الكامن (تقرير الذات) حيث إن معامل تشبعه كان (٠,٩١٦) وهو أكثر المتغيرات المشاهدة ثباتاً حيث معامل تحديده (٠,٣٨٣) ويليه بعد التمكين النفسي.

وكذلك أشارت النتائج إلى صدق هذا النموذج حيث حقق مؤشرات حسن مطابقة جيدة وكانت قيمة كا $0.07 = {}^2$ومستوى دلالة (٠,٩٦٤) وهى غير دالة إحصائيًا، ودرجات حرية= ٢، وجذر متوسط مربعات خطأ الاقتراب (RMSEA) (صفر)، وجذر متوسط مربعات البواقي (RMSR) (٠,٠٠٧)، ومؤشر حسن المطابقة GFI (١)، ومؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية AGFI (٠,٩٩٨)، ومؤشر المطابقة المعياري NFI (٠,٩٩٧)، ومؤشر المطابقة المقارن CFI (١)، ومؤشر المطابقة النسبي RFI(٠,٩٩٠) وجميعها تقع فى المدى المثالي للمؤشر. ومؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالي ECVI (٠,١٧٥) أقل من قيمة الصدق الزائف المتوقع للنموذج المشبع (٠,١٩٤)، وهذا يدل على مطابقة النموذج الجيدة للبيانات موضع الاختبار.

ومن الاجراءات السابقة تأكد للباحثتين ثبات وصدق مقياسى المرونة المعرفية ومقياس تقرير الذات وصلاحياتهما لاختبار فروض البحث الحالى، ويتكون مقياس المرونة المعرفية فى صورته النهائية من (٢٥) مفردة يتم الاجابة عليها وفق تدريج ليكرت الخماسى، ويتكون مقياس تقرير الذات من (٢٦) مفردة يتم الاجابة عليها وفق تدريج ليكرت الخماسي.

نتائج البحث وتفسيرها ومناقشتها:-

نتائج الفرض الأول ومناقشتها وتفسيرها: الذى ينص على أنه (توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات التلاميذ العاديين ومتوسطات درجات التلاميذ ذوى صعوبات التعلم فى المرونة المعرفية لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادى)، وللتحقق من الفرض تم استخدام برنامج (Spss٢٢) وبحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) تم التوصل إلى النتائج التالية الموضحة بجدول رقم (١٠) التالى:-

جدول (١٠): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ العاديين ومتوسطات درجات التلاميذ ذوى صعوبات التعلم فى المرونة المعرفية

الأبعاد	التلاميذ	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة (ت) ودلالتها
القدرة على إدراك المواقف الصعبة والتحكم فيها	عاديون	200	29,42	4,676	9,029 **
	ذوى صعوبات التعلم	50	22,58	4,820	
والقدرة على إدراك التغيرات البديلة المتعددة لأحداث الحياة	عاديون	200	23,14	4,262	6,730**
	ذوى صعوبات التعلم	50	18,66	4,623	
والقدرة على توليد حلول بديلة ومتعددة للمواقف الصعبة	عاديون	200	32,44	4,262	11,289**
	ذوى صعوبات التعلم	50	23,60	7,106	
الدرجة الكلية للمرونة المعرفية	عاديون	200	85,00	9,793	11,954**
	ذوى صعوبات التعلم	50	64,84	13,649	

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ العاديين ومتوسطات درجات التلاميذ ذوى صعوبات التعلم فى المرونة المعرفية كدرجة كلية وأبعادها (القدرة على إدراك المواقف الصعبة والتحكم فيها، والقدرة على إدراك التغيرات البديلة المتعددة لأحداث الحياة، والقدرة على توليد حلول بديلة ومتعددة للمواقف الصعبة) لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادى عند مستوى دلالة (٠،٠٠٠) لصالح التلاميذ

العاديين.

ولم تتفق أو تختلف هذه النتيجة مع أياً من نتائج البحوث السابقة فى حدود ما اطلعت عليه الباحثتان.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن التلاميذ العاديون لديهم القدرة على ادراك مواقف الحياة والتعامل معها بشكل أفضل عن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم، كما أن التلاميذ العادين يستطيعون مواجهة مواقف ومشكلات الحياة الجديدة والتعامل معها فى ضوء خبرتهم السابق التى اكتسبوها من خلال تعاملهم مع الأخرين او من خلال ملاحظة الأخرين وهم يمرون بمثل هذه المواقف.

وذلك على العكس من التلاميذ ذوى صعوبات التعلم الذين يكون لديهم صعوبات فى عمليات التفكير لديهم، فهم يحتاجون إلى وقت أطول من أجل ادراك المواقف والتعامل معها حيث يكون لديهم صعوبة فى الادراك الحسى والحركى، كما قد يكون لديهم بعض الاضطرابات فى اللغة والكلام تعيقهم عن اكتساب الخبرات والمفاهيم من الأخرين وكذلك تجعلهم عاجزين عن توليد أفكار جديدة من أجل مواجهة المشكلات التى تعترضهم، كما أنهم قد يكون لديهم نشاط حركى زائد وعدم القدرة على التركيز لفترة طويلة هذا يجعلهم أقل قدرة على التعلم والافادة من الخبرات كما تجعهلم أقل مثابرة فى مواجهة المشكلات لأنهم لا يقضون وقت طويل على المهمة من أجل حلها.

نتائج الفرض الثانى ومناقشتها وتفسيرها: ينص الفرض الثانى على أنه (توجد فروق دالة إحصائية ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات التلاميذ العاديين ومتوسطات درجات التلاميذ ذوى صعوبات التعلم فى تقرير الذات لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادى)، وللتحقق من الفرض تم استخدام برنامج (Spss٢٢) وبحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تم واختبار (ت) تم التوصل إلى النتائج التالية الموضحة بجدول رقم (١١) التالى:-

جدول (١١): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ العاديين ومتوسطات درجات التلاميذ ذوى صعوبات التعلم فى تقرير الذات

الأبعاد	التلاميذ	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة (ت) ودلالتها
تنظيم الذات	عاديون	200	14,51	1,840	0,173
	ذوى صعوبات التعلم	50	14,56	1,775	غير دالة
واقعية الذات	عاديون	200	16,84	1,947	0,740
	ذوى صعوبات التعلم	50	17,08	2,239	غير دالة
التمكين النفسى	عاديون	200	16,06	1,913	3,457**
	ذوى صعوبات التعلم	50	17,08	1,980	
الاستقلالية	عاديون	200	14,21	1,847	0,034
	ذوى صعوبات التعلم	50	14,22	2,013	غير دالة
الدرجة الكلية لتقرير الذات	عاديون	200	61,63	5,315	1,480
	ذوى صعوبات التعلم	50	63,00	5,949	غير دالة

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ العاديين ومتوسطات درجات التلاميذ ذوى صعوبات التعلم فى تقرير الذات كدرجة كلية وأبعاده (تنظيم الذات، وواقعية الذات، والاستقلالية) لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادى العاديين وذوى صعوبات التعلم، عدا بعد التمكين النفسى كانت هناك فروق دالة إحصائية لصالح التلاميذ ذوى صعوبات التعلم عند مستوى دلالة (٠،٠٠١).

ولم تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه أيًا من نتائج البحوث السابقة فى حدود ما اطلعت عليه الباحثتان. وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج بحث (Licardo & Krajnc, 2016) حيث توصل إلى وجود فروق دالة إحصائية بين الطلبة العاديين والطلبة ذوى صعوبات التعلم لصالح الطلبة العاديين.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن التلاميذ سواء ما كانوا عاديين أو ذوى صعوبات تعلم يكون لديهم الرغبة فى تقرير ذواتهم، فهم يرغبون فى أن يتمتعوا بقدر من الاستقلالية والتمكن النفسى والتنظيم الذاتى الذى يساعدهم على تحقيق ذواتهم، الا أنهم وبالتاكيد يمتلكون مثل هذه القدرات ولكن بدرجات متفاوتة.

وعلى الرغم من أن هذه النتيجة قد تكون غير منطقية الا أنها قد ترجع إلى عدد من الأسباب والتى قد يكون من بينها طبيعة المرحلة العمرية والدراسية لعينة البحث الحالى اذ أنهم

فى مرحلة الطفولة المبكرة ويرغبون فى اثبات وتحقيق ذواتهم امام الأخرين، كما يرغبون فى أن يظهروا بأنهم متمكنون نفسياً قادرون على تنظيم أمورهم بغض النظر عن ما اذا كانوا قادرين بالفعل أم لا .

نتائج الفرض الثالث ومناقشتها وتفسيرها: ينص الفرض الخامس على أنه (توجد فروق دالة إحصائية ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث فى المرونة المعرفية لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادى العاديين وذوى صعوبات التعلم)، وللتحقق من الفرض تم استخدام برنامج (Spss٢٢) وبحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تم واختبار (ت) لدي التلاميذ العاديين مرة ولدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم مرة أخرى نظراً لوجود فروق دالة إحصائية بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوى صعوبات التعلم فى المرونة المعرفية، وتم التوصل إلى النتائج التالية الموضحة بالجدولين رقم (١٢، ١٣) التاليين:-

جدول (١٢): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث فى المرونة المعرفية لدي التلاميذ العاديين

الأبعاد	النوع	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة (ت) ودلالتها
القدرة على إدراك المواقف الصعبة والتحكم فيها	ذكور	79	29,44	4,935	0,055 غير دالة
	إناث	121	29,40	4,520	
القدرة على إدراك التغيرات البديلة المتعددة لأحداث الحياة	ذكور	79	23,54	4,440	0,701 غير دالة
	إناث	121	23,19	4,277	
القدرة على توليد حلول بديلة ومتعددة للمواقف الصعبة	ذكور	79	32,60	4,072	0,330 غير دالة
	إناث	121	32,44	4,431	
الدرجة الكلية للمرونة المعرفية	ذكور	79	85,76	9,843	0,732 غير دالة
	إناث	121	85,45	10,556	

جدول (١٣): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث فى المرونة المعرفية لدي التلاميذ ذوى صعوبات التعلم.

الأبعاد	النوع	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة (ت) ودلالتها
القدرة على إدراك المواقف الصعبة والتحكم فيها	ذكور	26	24,81	5,650	3,851 دالة عند (٠,٠١)
	إناث	24	20,17	1,761	
القدرة على إدراك التغيرات البديلة المتعددة لأحداث الحياة	ذكور	26	20,15	4,424	3,333 دالة عند (٠,٠١)
	إناث	24	17,04	1,197	
القدرة على توليد حلول بديلة ومتعددة للمواقف الصعبة	ذكور	26	28,00	7,430	5,943 دالة عند (٠,٠١)
	إناث	24	18,83	1,404	
الدرجة الكلية للمرونة المعرفية	ذكور	26	72,96	14,501	5,556 دالة عند (٠,٠١)
	إناث	24	56,04	3,605	

يتضح من الجدولين السابقين أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث فى المرونة المعرفية كدرجة كلية وأبعاد لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادى العاديين.

كما يتضح أنه توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث فى المرونة المعرفية كدرجة كلية وأبعاد لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادى ذوى صعوبات التعلم لصالح الذكور ذوى صعوبات التعلم.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج بحث (Schwartz, ٢٠٠٥)، وبحث (البقيعى، ٢٠١٣) ، وبحث (Dick, ٢٠١٤)، وبحث (عاطى، ٢٠١٩)، وبحث (محمد، ٢٠٢٠) إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث فى المرونة المعرفية وذلك لدى التلاميذ العاديين، وكذلك تتفق مع ما توصلت إليه نتائج بحث (الهزيل، ٢٠١٥)، وبحث (عبدالحافظ، ٢٠١٦)، وبحث (اسماعيل، ومحمد، ٢٠١٨) إلى وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والاناث فى المرونة المعرفية لصالح الذكور لدى عينة التلاميذ ذوى صعوبات التعلم.

وتختلف مع ما توصلت نتائج بحث (Ramer & Beversdorf, ٢٠١٠)، و(بشارة، ٢٠٢٠) حيث توصلا إلى وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والاناث فى المرونة المعرفية لصالح الإناث.

ويمكن تفسير أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث العاديين فى المرونة المعرفية كدرجة كلية وأبعاد إلى أن كل من الذكور والاناث لديهم قدر من المرونة المعرفية والقدرة على تحديد البدائل واتخاذ قرار بشأنها.

كما يمكن تفسير الفروق بين الذكور والاناث ذوى صعوبات التعلم فى المرونة المعرفية لصالح الذكور وحيث أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم من الذكور والناث يكون تحصيلهم منخفض، الا أن نظرة المجتمع لطبيعة الدور الذى سوف يؤديه الذكور والإناث فى المسقبل حيث أن طبيعة المجتمع تنظر إلى الذكور على أنهم يجب أن يصلوا إلى مراحل متقدمة فى التعليم كما أنهم يجب أن يكونوا قادرين على مواجهة مواقف الحياة ومشكلاتها وكذلك يمتلك القدرة على حلها، فى حين ينظر إلى الإناث على أنهن مصيرهن الزواج والجلوس بالبيت وتربية الأبناء لذا ليس من المهم أن يكملن فى التعليم أو يحصلن على درجات مرتفعة فهذا ليس مفيد لهن بدرجة كبيرة، لذا قد لا تدعم بعض الأسر أو حتى بعض من أعضاء هيئة التدريس بالمدارس الإناث ذوى صعوبات التعلم من أجل ان يسعين لتطوير مهارتهن وقدرتهن على التعلم على العكس من الذكور.

نتائج الفرض الرابع ومناقشتها وتفسيرها: ينص الفرض السادس على أنه (توجد فروق دالة إحصائية ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث فى تقرير الذات لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادى العاديين وذوى صعوبات التعلم)، وللتحقق من الفرض تم استخدام برنامج (Spss٢٢) وبحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تم واختبار (ت) تم التوصل إلى النتائج التالية الموضحة بجدول رقم (١٤) التالى:-

جدول (١٤): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث فى تقرير الذات

الأبعاد	النوع	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة (ت) ودلالتها
تنظيم الذات	ذكور	105	14,33	1,817	1,520
	إناث	145	14,63	1,836	غير دالة
واقعية الذات	ذكور	105	16,73	1,976	1,284
	إناث	145	16,99	1,921	غير دالة
التمكين النفسى	ذكور	105	16,02	1,976	1,593
	إناث	145	16,36	1,019	غير دالة
الاستقلالية	ذكور	105	14,10	1,944	1,978*
	إناث	145	14,49	1,820	
الدرجة الكلية لتقرير الذات	ذكور	105	61,18	5,364	2,233*
	إناث	145	62,46	5,457	

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق دالة إحصائية فى تقرير الذات كدرجة كلية وفى بعد الاستقلالية لصالح الإناث عند مستوى دلالة (٠،٠٥)، بينما لا توجد فروق دالة إحصائية فى باقى الأبعاد(تنظيم الذات، و واقعية الذات، والتمكين النفسى).

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت اليه نتائج بحث (نوفل، ٢٠١١) وبحث (Ginevra, Nota, Soresi, Shogren,; Wehmeyer, & Todd, 2015, 502) وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والاناث فى تقرير الذات لصالح الاناث.

وتختلف مع ما توصلت إليه نتائج بحث(Fernandez, 2011)، وبحث (Jalal, Alsawaie, Alsartawi, Alghazo, & Tibi, ٢٠١٢) وبحث (سالم، وخليفة، وطاحون ، ٢٠١٢) وبحث (السابية، والزبيدى، والحارثى، وكاظم، ٢٠١٦) إلى وجود فروق دالة إحصائية فى تقرير الذات بين الذكور والاناث لصالح الذكور.

ويمكن تفسير وجود فروق دالة إحصائية فى الدرجة الكلية لتقرير الذات وفى بعد الاستقلالية لصالح الإناث إلى أن الإناث وعلى الرغم من أنهن حصلن على كثير من الحقوق التى لم تكن متاحة لهن فى أوقات سابقة الا انهن غالبًا ما يسعين للتميز وتقرير ذواتهن عن طريق اظهار مدى قدرتهن على التصرف والتعامل مع المواقف دون الحاجة إلى المساعدة من الأخرين بالصورة التى توضح أنهن قادرات على أن يكن مستقلات عن الأخرين، وقد يكون ذلك فى محاولة منهن لأن يخرجن من حيز ونطاق التضيق الذى تفرضة الأسرة على الإناث

بسبب الخوف عليهن. فى حين لم توجد فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث فى بقية الأبعاد مما يثبت كفاءة الذكور والإناث فى كونهم متكنين نفسياً ومسيطرين على البيئة من حولهم ومؤثرين فيها، كما يعكس قدرتهم على تنظيم ذاتهم وتحقيقها بالصورة التى تجعلهم قادرين على تقرير ما يريدونه فى الحياة، ويرجع تقرير الذات المرتفع الإناث إلى رغبتهم فى تحقيق المكانة الاجتماعية، بينما يعيق تقرير الذات لدى الذكور ضعف الرغبة فى التعبير.

نتائج الفرض الخامس ومناقشتها وتفسيرها: ينص الفرض الأول على أن (مستوى المرونة المعرفية متوسط لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادى العاديين وذوى صعوبات التعلم)، وحيث إن الباحثتين وجدتا فروق دالة إحصائية فى المرونة المعرفية كدرجة كلية وأبعاد بين متوسطات درجات التلاميذ العاديين ومتوسطات درجات التلاميذ ذوى صعوبات التعلم عند مستوى دلالة (٠،٠٠٠) لذا تم حساب مستوى المرونة المعرفية للتلاميذ العاديين و للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم كل على حده، وباستخدام برنامج (Spss٢٢) وبحساب المتوسطات الحسابية والمتوسطات الوزنية وذلك بقسمة متوسط كل بعد على عدد مفرداته ومقارنة المتوسطات الوزنية فى ضوء السعة للمقياس الخماسى (من ١ إلى ١،٧ مستوى منخفض جداً، ومن ١،٨ إلى ٢،٥ منخفض، ومن ٢،٦ إلى ٣،٣ متوسط، ومن ٣،٤ إلى ٤،١ مستوى مرتفع، ومن ٤،٢ إلى ٥ مستوى مرتفع جداً)، تم الوصول إلى النتائج الموضحة بالجدوليين رقمي (١٥، ١٦) التاليين:-

جدول (١٥) المتوسطات والمتوسطات الوزنية لمقياس المرونة المعرفية وأبعادها لدى التلاميذ العاديين

الأبعاد	عدد المفردات	المتوسط	المتوسط الوزنى	المستوى
القدرة على إدراك المواقف الصعبة والتحكم فيها	**9**	**29,42**	**3,27**	متوسط
والقدرة على إدراك التغيرات البديلة المتعددة لأحداث الحياة	**8**	**23,14**	**2,90**	متوسط
والقدرة على توليد حلول بديلة ومتعددة للمواقف الصعبة	**9**	**32,44**	**3,60**	مرتفع
الدرجة الكلية للمرونة المعرفية	**26**	**85,00**	**3,27**	متوسط

جدول (١٦) المتوسطات والمتوسطات الوزنية لمقياس المرونة المعرفية وأبعادها لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم

الأبعاد	المتوسط	المتوسط الوزنى	المستوى
القدرة على إدراك المواقف الصعبة والتحكم فيها	**22,58**	**2,51**	منخفض
والقدرة على إدراك التغيرات البديلة المتعددة لأحداث الحياة	**18,66**	**2,33**	منخفض
والقدرة على توليد حلول بديلة ومتعددة للمواقف الصعبة	**23,60**	**2,62**	متوسط
الدرجة الكلية للمرونة المعرفية	**64,84**	**2,49**	منخفض

يتضح من الجدولين السابقين اختلاف مستوى المرونة المعرفية لدى التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوى صعوبات التعلم، حيث إن مستوى بعد القدرة على توليد حلول بديلة ومتعددة للمواقف الصعبة كأحد أبعاد المرونة المعرفية لدى التلاميذ العاديين مرتفع، كما كان مستوى باق أبعاد المرونة المعرفية والمرونة المعرفية كدرجة كلية متوسط، فى حين أن مستوى بعد القدرة على توليد حلول بديلة ومتعددة للمواقف الصعبة كأحد أبعاد المرونة المعرفية لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم متوسط بينما مستوى المرونة المعرفية كدرجة كلية وباق الأبعاد لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم منخفض.

وتتفق هذه النتيجة لدى التلاميذ العاديين مع ما توصلت إليه بحث (البقيعى، ٢٠١٣) أن مستوى المرونة المعرفية لدى التلاميذ متوسطًا، فى حين تختلف مع ما توصلت إليه نتائج البحث الحالى مع عينة التلاميذ ذوى صعوبات التعلم.

وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج بحث (بشارة، ٢٠٢٠) حيث توصل إلى أن مستوى المرونة المعرفية مرتفعًا لدى الطلبة

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن التلاميذ العاديين يكون لديهم مستوًا من المرونة المعرفية أعلى من أقرانهم ذوى صعوبات التعلم بأن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم يكون لديهم عدد من الخصائص الشخصية التى تجعلهم أقل من أقرانهم العاديين، فالتلاميذ ذوى صعوبات التعلم لديهم مشكلات فى الانتباه وكذلك فى الذاكرة هذه المشكلات تجعلهم يفشلون فى العديد من العمليات المعرفية والادراك للمواقف والأحداث التى تدور حولهم وبالتالى يعجزون عن ادراك المواقف وتوليد حلول بدية وكذا الاستفادة من الخبرات السابقة لديهم فهم لديهم مشكلات فى الذاكرة ومعالجة المعلومات وبخاصة فى مجال الادراك اللفظى والبصرى.

نتائج الفرض السادس ومناقشتها وتفسيره: ينص الفرض الرابع على أن (مستوى تقرير الذات متوسط لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادى العاديين وذوى صعوبات التعلم)، وحيث إن الباحثتين لم تجدا فروق دالة إحصائية بين التلاميذ العاديين وذوى صعوبات التعلم فى تقرير الذات كدرجة كلية وأبعاده عدا بعد التمكين النفسي حيث يوجد فروق دالة إحصائية بينهما لصالح التلاميذ ذوى صعوبات التعلم لذا يتم حساب مستوى تقرير الذات عند التلاميذ العاديين مرة وعند التلاميذ ذوى صعوبات التعلم مرة أخري ، وباستخدام برنامج (Spss٢٢) وبحساب المتوسطات الحسابية والمتوسطات الوزنية وذلك بقسمة متوسط كل بعد على عدد مفرداته ومقارنة المتوسطات الوزنية فى ضوء السعة للمقياس الثلاثي (من ١ إلى ١،٦٦ مستوى منخفض ، ومن ١،٦٧ إلى ٢،٣٣ متوسط، ومن ٢،٣٤ إلى ٣ مرتفع)، تم الوصول إلى النتائج الموضحة بالجدول رقم (١٧، ١٨) التاليين:-

جدول (١٧) المتوسطات والمتوسطات الوزنية لمقياس تقرير الذات وأبعادها لدى التلاميذ العاديين

الأبعاد	المتوسط	المتوسط الوزنى	المستوى
تنظيم الذات	**14,51**	**2,42**	مرتفع
واقعية الذات	**16,84**	**2,81**	مرتفع
التمكين النفسى	**16,06**	**2,30**	مرتفع
الاستقلالية	**14,21**	**2,37**	مرتفع
الدرجة الكلية لتقرير الذات	**61,63**	**2,46**	مرتفع

جدول (١٨) المتوسطات والمتوسطات الوزنية لمقياس تقرير الذات وأبعادها لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم

الأبعاد	المتوسط	المتوسط الوزنى	المستوى
تنظيم الذات	**14,56**	**2,43**	مرتفع
واقعية الذات	**17,08**	**2,85**	مرتفع
التمكين النفسى	**17,14**	**2,45**	مرتفع
الاستقلالية	**14,22**	**2,37**	مرتفع
الدرجة الكلية لتقرير الذات	**63,00**	**2,52**	مرتفع

يتضح من الجدولين السابقين أن مستوى تقرير الذات كدرجة كلية لدى التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوى صعوبات التعلم مرتفع، كما أن مستوى الأبعاد لدى كليهما مرتفع.

ولم تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه أيًا من نتائج البحوث السابقة فى حدود ما اطلعت عليه الباحثتان. وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج بحث (نوفل، ٢٠١١) حيث توصل إلى ان مستوى المرونة المعرفية مرتفعاً لدى طلبة الجامعة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن التلاميذ العاديون والتلاميذ ذوى صعوبات التعلم ليس لديهم فروق دالة إحصائية فيما بينهم فى تقرير الذات سواء كدرجة كلية أو أبعاد، فكلاهما يسعى إلى تقرير ذاته واظهارها فى أفضل صورة أمام الأخرين من خلال اظهارهم لامتلاك المكونات الفرعية لتقرير الذات أمام ذواتهم وأمام الأخرين، مثل التمكين النفسى والاستقلالية وتنظيم الذات وتحقيق الذات بغض النظر عن وجود هذه المكونات لديهم أم لا، وقد يرجع ذلك إلى طبيعة المرحلة العمرية والدراسية لعينة البحث.

كما أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم ربما يحاولون اثبات ذواتهم عن طريق تقرير الذات حيث أن تحصيلهم يكون أقل من أقرانهم العاديين فيلجأؤن إلى تقرير الذات ومكوناته فى محاولة منهم للحفاظ على ذواتهم وتقرير وجودهم فى الفصل إلى جانب اقرانهم العاديين، فى محاولة لجذب الانتباه إليهم والاهتمام بهم من قبل المعلمين والأخرين فى نطاق المدرسة أو نطاق الأسرة وخاصة اذا ما كان التلميذ ذوى صعوبات التعلم لديه أخوة أو أقارب عاديين

نتائج الفرض السابع ومناقشتها وتفسيرها :وينص الفرض السابع على "توجد علاقة موجبة دالة احصائيًا بين المرونة المعرفية وتقرير الذات لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادى العاديين وذوى صعوبات التعلم" وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام برنامج (Spss٢٢) عن طريق حساب معامل ارتباط بيرسون، وتم حساب العلاقة بين المرونة المعرفية وتقرير الذات لدى التلاميذ العاديين وكذلك تم حساب العلاقة بين المرونة المعرفية وتقرير الذات لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم نظراً لوجود فروق دالة إحصائية بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوى صعوبات التعلم فى المرونة المعرفية، وكانت النتيجة كما يوضحها الجدوليين رقم (١٩، و٢٠) التاليين:-

جدول (١٩) معامل ارتباط بيرسون بين درجات المرونة المعرفية وتقرير الذات لدى التلاميذ العاديين بالصف الثانى الإعدادى

الأبعاد/ معامل الارتباط	القدرة على إدراك التغيرات البديلة المتعددة لأحداث الحياة	القدرة على إدراك التغيرات البديلة المتعددة لأحداث الحياة	القدرة على توليد حلول بديلة ومتعددة للمواقف الصعبة	الدرجة الكلية
تنظيم الذات	0,015	0,035	0,104	0,061
واقعية الذات	0,014	0,091	0,047	0,026
التمكين النفسى	0,082	0,088	0,134*	0,132*
الاستقلالية	0,028	0,040	0,123*	0,082
الدرجة الكلية	0,036	0,036	0,146**	0,089

جدول (٢٠) معامل ارتباط بيرسون بين درجات المرونة المعرفية وتقرير الذات لدى التلاميذ ذوى صعبوبات التعلم بالصف الثانى الإعدادى

الأبعاد/ معامل الارتباط	القدرة على إدراك التغيرات البديلة المتعددة لأحداث الحياة	القدرة على إدراك التغيرات البديلة المتعددة لأحداث الحياة	القدرة على توليد حلول بديلة ومتعددة للمواقف الصعبة	الدرجة الكلية
تنظيم الذات	0,042	0,103	0,033	0,041
واقعية الذات	0,076	0,170	0,133	0,141
التمكين النفسى	0,302*	0,357*	0,245	0,331*
الاستقلالية	0,154	0,082	0,235	0,198
الدرجة الكلية	0,169	0,180	0,213	0,218

يتضح من الجدولين السابقين:- وجود علاقة موجبة دالة احصائياً بين البعد الثالث للمرونة المعرفية (القدرة على توليد حلول بديلة ومتعددة للمواقف الصعبة) وبين الدرجة الكلية لتقرير الذات عند مستوى دلالة (٠،٠١)، وكذلك بينه وبين أبعاد التمكين والاستقلالية عند مستوى دلالة (٠،٠٥)، وكذلك وجود علاقة بين الدرجة الكلية للمرونة المعرفية والتمكين النفسى عند مستوى دلالة (٠،٠٥) لدى التلاميذ العاديين.

كما أوضحت النتائج وجود علاقة سالبة دالة احصائيًا بين المرونة المعرفية كدرجة كلية وابعادها (والقدرة على إدراك التغيرات البديلة المتعددة لأحداث الحياةوالقدرة على إدراك التغيرات البديلة المتعددة لأحداث الحياة) وبعد التمكين النفسى عند مستوى دلالة (٠،٠٥) لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم.

كما يتضح انه لا توجد علاقة بين المرونة المعرفية كدرجة كلية وبين تقرير الذات كدرجة كلية لدى التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوى صعوبات التعلم.

وتتفق هذه النتيجة جزئياً مع ما توصلت إليه نتائج بحث (Ruiz & Odriozola-González, 2017)، وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج بحث (Timarova & Salaets, 2011) وتوصل إلى وجود علاقة إيجابية بين المرونة المعرفية وتقرير الذات، وبحث (Ahmadi, ٢٠١٦)، وتوصل إلى أنه لا توجد علاقة بين المرونة المعرفية والتمكين النفسى و بحث (Vaziri et al, ٢٠٢٠) وتوصل إلى وجود علاقة إيجابية بين المرونة المعرفية وتنظيم الذات (أحد أبعاد تقرير الذات).

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن التلاميذ فى الصف الثانى الإعدادى يكونوا فى مرحلة المراهقة المبكرة والتى يكون لها عديد من الخصائص المتناقضة مع بعضها البعض والتى تؤثر دون شك على التلاميذ، فبينما نجد التلميذ لديه الرغبة فى تحقيق الاستقلالية عن الوالدين نجد من الجهة المقابلة زيادة تأثير الأصدقاء وجماعة الرفاق عليه، وفى حين أنه يتوسع فى التفكير المجرد وحل المشكلات نجده يفكر بشكل محدود فى المستقبل ويهتم بالحاضر بشكل كبير، كما أنه يشعر برغبة دائمة فى الانفصال عن هويته كطفل الا أنه يتصرف مثل الأطفال فى كثير من الأحيان.

هذه الحالة من التخبط والعشوائية تجعل التلميذ غير قادر على التعبير عما يريد بشكل واضح وصريح عن ما يريد وعن ما يستطيع فعله، كذلك تقف عقبة أمه تجعلة غير قادر على ادراك ومواجهة مواقف الحياة وحلها بصورة تتسم بالتمكن والاستقلال والتنظيم من أجل تحقيق ذاته، فهو مذبذب تارة بين أفكارة المجردة وتارة أخرى بين أصدقائة وتارة بين طموحات الأسرة وما تريده منه وبين ما يريده هو ويريد تحقيقة وانجازه، هذا كله قد يجعله يشعر بالعجز وعدم امتلاك المرونة والقدرة على تقرير ما يريد.

أولاً: **التوصيات**: من خلال الإطار النظرى ونتائج البحث الحالى وكذلك من خلال معايشة الباحثتان للطلبة أثناء التطبيق تم التوصل إلى مجموعة من التوصيات تتمثل فى:-

١- تفعيل دور الاخصائى النفسى داخل المدارس الإعدادية لتعزيز تقرير الذات لدى التلاميذ مما يحقق الثقة بالنفس والاعتماد عليها في إنجاز المهام.

٢- توفير البيئة الداعمة للتلاميذ داخل المدارس والتى تمكنهم من أن يكونوا شخصيات مستقلة قادرة على اتخاذ قراراتهم بأنفسهم، ومن ثم استخدام استراتيجيات مواجهة المشكلات وحلها.

٣- أن يهتم القائمين على العملية التعلمية بداية من واضعى المناهج الدراسية بربط الخبرات

التعليمية ببعضها فى السنوات اللاحقة، وتركيز المعلم داخل البيئة الصفية على كيفية الإستفادة من تلك الخبرات التى تقدم لهم فى حل ما قد يعترضهم من مشكلات ومواقف حياتية مختلفة.

٤-الإهتمام بالمرونة المعرفية لدى التلاميذ ومراعاة ذلك عند وضع المناهج الدراسية والإمتحانات، بحيث يتم تحفيز التلاميذ على استخدام كافة القدرات والإمكانات العقلية الموجودة لديهم من أجل التعلم، وليس على الاعتماد على قدرة واحدة.

٥-على المعلم محاولة وضع التلاميذ فى مواقف مشكلة داخل الفصل الدراسى، ويطلب منهم أن يتعاملوا مع تلك المشكلات، ويضعوا لها بدائل للحل، وتعليمهم كيف يمكن أن يختاروا الحل الصحيح، عن طريق المقارنة بين تلك البدائل وإختيار الأمثل منها، بأنفسهم دون فرض رأى المعلم.

ثانياً: البحوث المقترحة:

من خلال ما تم التوصل اليه من نتائج تقترح الباحثتان عدد من البحوث وهي:

١- إجراء دراسة مقارنة بين الطلبة ذوى صعوبات التعلم والطلبة العاديين فى تقرير الذات ووجهة الضبط واستراتيجيات مواجهة الضغوط.

٢- دراسة متغير تقرير الذات مع متغيرات أخرى مثل التوافق الدراسى والمهنى والرضا عن الحياة، واتخاذ القرار، والإندماج الوالدى ولدى عينات أخرى كطلبة المرحلة الجامعية والمرحلة الثانوية والمرحلة الابتدائية.

٣- عمل برنامج تدريبى لتحسين تقرير الذات لدى الطلبة منخفضى تقرير الذات لدى طلبة المدارس العاديين وذوى صعوبات التعلم.

مراجع البحث:

أبو الديار ، مسعد نجاح(٢٠١٢). القياس والتشخيص لذوى صعوبات التعلم ، الكويت، مكتبة الكويت الوطنية ، مركز تعليم وتقويم الطفل.

إسماعيل،آمنة قاسم ، ومحمد، سحر محمود (٢٠١٨). السعادة النفسية فى علاقتها بالمرونة المعرفية والثقة بالنفس لدى عينة من طلاب الدراسات العليا بجامعة سوهاج. المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج، ٥٣، ٧٩-١٤٥.

بريك، السيد رمضان (٢٠١٧). الاسهام النسبى للمرونة المعرفية فى التنبؤ بالتكيف الاجتماعى والأكاديمى لدى الطلاب الوافدين بجامعة الملك سعود. المجلة الدولية التربوية المتخصصة،(1) 6 ، 95-107.

بشارة، موفق سليم (٢٠٢٠). العلاقة بين المرونة المعرفية والتحصيل الأكاديمى لدى عينة من طلبة جامعة الحسين بن طلال. مجلة جامعة الحسين بن طلال للبحوث،2 ،(6) ، 313- 333.

البقيعى، نافر أحمد (٢٠١٣). ما وراء الذاكرة والمرونة المعرفية لدى طلبة السنة الجامعية الأولى، مجلة العلوم النفسية والتربوية،(3) 14 ،.329-358

السايبة، نجاح سالم، والزبيدى، عبدالقوى سالم، والحارثى، إبراهيم ، وكاظم، على مهدى (٢٠١٦). المسئولية التحصلية وعلاقتها بدافعية تقرير الذات لدى طلبة البرنامج التأسيسى بالكليات الخاصة. مجلة الدراسات التربوية والنفسية، جامعة السلطان قابوس،١٠ (٣)، ٦٥٣-٦٦٨.

العدل، عادل محمد(٢٠١١). صعوبات التعلم والتدريس العلاجي، القاهرة، دار الكتاب الحديث.

المياحي، إيمان ناظم، و راضي، أفـــــراح طعمـــــة (٢٠١٩). المرونة المعرفية لدى طلبة المرحلة الإعدادية، **Journal port Science Research**,2(1),75-92.

الهزيل، عيسى سمطان (٢٠١٥). المرونة المعرفية لدى طلبة المرحلة الثانوية فى بئر السبع وعلاقتها بالتنظيم الذاتى، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة عمان العربية، الأردن.

سالم، ياسمين عبدالغنى، وخليفة، وفاء عبدالجليل ، و طاحون، حسين حسن (٢٠١٢). الخصائص السيكومترية لمقياس التحديد الذاتى لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسى فى البيئة المصرية. مجلة القراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس- الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ١٣٠، ٦٦- ١٢٢.

عاشور، علوطي، ومريم، عريوة(٢٠١٧). واقع تشخيص صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية في الوسط المدرسي بين النظرية والتطبيق (دراسة تحليلية)، مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية، ٦،٢٠٠-٢١٠. عاطى، بندر مثقب (٢٠١٩). المرونة المعرفية لدى الطلاب المتفوقين فى محافظة أضم، المجلة العلمية لكلية

التربية، جامعة أسيوط، ٣٥ (١٢) الجزء الثانى، ١٠- ٢٠.

عبدالحافظ، ثناء عبدالودود (٢٠١٦). التفكير ما وراء المعرفى وعلاقته بالمرونة المعرفية لدى طلبة الجامعة. مجلة الأستاذ،(2) 217 ،.410-385

عوض الله، محمود، وعاشور، أحمد حسن، والشحات، مجدي(٢٠١٧). صعوبات التعلم التشخيص والعلاج، ط٤، القاهرة ، دار الفكر العربي.

محمد، محمد عاطف (٢٠٢٠). الفروق فى المرونة المعرفية فى ضوء مستويات مختلفة من الكفاءة الأكاديمية المدركة لدى الطلاب المتفوقين عقلياً بكلية التربية. رسالة دكتوراة "غير منشورة"، كلية التربية، جامعة حلوان.

نوفل، محمد بكر (٢٠١١). الفروق الفردية فى دافعية التعلم المستندة إلى نظرية تقرير الذات لدى عينة من طلبة كلية العلوم التربوية فى الجامعة الأردنية، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الانسانية)،(2) 25 ،.308-277

Ahmadi, N. (2016) Relationship between Emotional Intelligence and Psychological Empowerment of Police Staffs of NAJA Special Unit in Isfahan Province. ***Review of European Studies***, 8, (4), 232-239.

Antonova, N. V., & Ivanova, N. L. (2016). Gender Differences in Identity Features and Self-Determination Process. *IAFOR Journal of Psychology & the Behavioral Sciences*, 2(2), 1- 18.

Barbey, A. K.; Colom, R. &Grafman, J. (2013). Architecture of cognitive flexibility revealed by lesion mapping, ***Neuroimage***, 82, 547-554.

Bilgin, M. (2009). Developing acognitive flexibility scale: validity and reliability studies, ***Social behavior and personality***, 37(3), 343-354.

Carvalho, A. A. & Moreira, A. (2005). Criss-crossing cognitive flexibility theory based research in portugal: an overview, ***Interactive Educational Multimedia***, 11, 1-26.

Chieu, V. M. (2007). An Operational approach for building learning environments supporting cognitive flexibility, ***Educational Technology & Society***, 10(3), 32-46.

Chin, N.; Khoo, S.; & Low, W. (2012). Self- Determination and goal orientation in track and field, **Journal of Human Kinetics**,

33,151- 161.

Deak, G. O. (2003). The Development of cognitive flexibility and language abilities, ***Child Development and Behavior***, 31(1), 271-327.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). The General Causality Orintation Scale: Self- Determination in Personality, ***Journal of Research in Personality,*** 19, 109- 134.

Dennis, J. P & Vander Wal, J. S. (2010). The cognitive flexibility inventory: Instrument development and estimates of reliability and validity, ***CognTher Research***, 34, 241-253.

Dick, A. S. (2014). The Development of cognitive flexibility beyond the preschool period: An investigation using a modified flexible item selection task, ***Journal of Experimental child psychology***, 125, 13-34.

Fernandez, R. (2011). Self-Determination Theory and Student Motivation in Social Studies in an Urban Broward County Public High School. **Master *Thiess***, Florida International University

Gabrys, R.; Tabri, N.; Anisman, H.; & Matheson, K. (2018). Cognative control and flexibility in the contex of stress and depressive symptons: the cognative control and flexibility questionnaire. ***https://dol.org/10.33389/fpsyg.20.18.02219.***

Ginevra, M. C.; Nota, L.; Soresi, S.; Shogren, K. A.; Wehmeyer, M. L.; & Todd, D. (2015). A cross-cultural comparison of the self-determination construct in Italian and American adolescents, ***International Journal of Adolescence and Youth,*** 20 (4), 501-517.

Humphrey, M. J. B. (2010). The Relationship of self- Determination skills. Use of Accommodation, and use of services to Academic success in Undergraduate Juniors and seniors with Learning Disabilities, ***Doctor Thiess, Faculty of the Graduate School,*** University of Maryland.

Jalal, H.; Alsawaie, O.; Alsartawi, A.; Alghazo, I.; & Tibi, S. (2012). Developing mathematics motivation scale for united Arab Emarates. ***Journal of Educational & Psychological studies,*** 6 (3), 1-11.

Lamb, P. A. (2006). Self– Determination and career development: skills

for successful transitions to postsecondary Education and Employment, **Doctor Thiess**, **Program Manager Special Education and Transation Services Nisonger Center**, The Ohio Stae University.

Leal, A. E.; Miranda, G. J.; & Carmo, C. R. S. (2013) Self-Determination Theory: An Analysis of Student Motivation in an Accounting Degree Program. ***Paper presented at the Third Meeting of Teaching and Research in Management and Accounting / (Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade - EnEPQ) held in Joao Pessoa / Paraíba (PB) in 2011, 24,*** (62), 162-173.

Licardo M., & Krajnc M. S. (2016). Structural Differences in the Self-determination of Upper Secondary Students with and without Disabilities in Vocational Education. ***Journal of Elementary Education***, *9*(3), 35-52.

Lumb, A. M. (2015).Self Determination Theory and Posttraumatic Growth in university students Experiencing Negative life events, ***Doctor thiess, Faculty of Social Science,*** University of Ottawa.

Martin, M. M. & Rubin, R.B. (1995). A new measure of cognitive flexibility, ***Psychological Reports***, 76(2), 623-626.

Ntoumanis, N.; Edmunds, J.;& Duda, J. L.(2009). Understanding the coping process from a self- determination, ***British Journal of Health Psychology***, 14, 249- 260.

Raley, S. K.; Shogren, K. A..; & Burke, M. K. (2020). Enhancing secondary students goal attainment and self determination in general education mathematics classes using self determined learning model of instruction. ***Journal of Neuro Developmental Disorders***, 4, 155- 167.

Remer, K. & Beversdorf, F. D. (2010). Effects of naturalistic stressors on cognitive flexibility and working memory task performance. **Neurocase Psychology Press**, 16 (4), 293-300.

Rhodes, A. E. & Rozell, T. G. (2017). Cognitive flexibility and undergraduate physiology students: increasing advanced knowledge acquisition within an ill structured doman. ***Advanced in Physiology education,*** 41 (3), 375-382.

Robey, K. (2015). Impact Of fine arts Participation on Self- Determination and locus of control among Persons with developmental disabilities, **This *Project was supported in part by an award from the Researsh: Art Works Program at The National Endowment for the Arts: Grant # 14- 3800- 7002*.**

Ruiz, F. J., & Odriozola-González, P. (2017). The predictive and moderating role of psychological flexibility in the development of job burnout. ***Universitas Psychologica****, 16*(4), 1–8.

Ryan, R. M.; & Edward L. Deci, E. L. (2017). ***Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation.*** Development, and Wellness. Guilford Publications, New York.

Schwartz, T. P. (2005). The Interdependence of inhibition, working memory, and cognitive flexibility in self-regulated behavior and intellectual ability, ***PhD Thesis***, Fairleigh dickinson university, Proquest, UMI 3199212.

Sharen, L. (2008). Self- Determinatio Theory, **Doctor Thiess**, EBSCo, 1-7, Researdh Starters, Academic Topic Over views.

Strutton, D.; Pelton, L. E.; & Lumpkin, J. R. (1995). Personality Characteristics and salespeople's choice of coping strategies, **Journal of the Academy of Marketing Science,** 23(2), 132- 140.

Timarova, S.; & Salaets, H. (2011). Learning styles, motivation and cognative flixability in interpreter training self selection and aptitude. **Journal of Interperting**, 13 (1), 31- 52.

Turban, D.; Tan,H.; Brown, K.;& Sheldon, K.(2007). Antecedents and aoutocomes of Perceived locus of causality: An Application of Self- Determination Theory, **Journal of Applied Social Psychology**, 37(10), 2376- 2404.

Vaziri, C.; Ghanbaripanah, A.; & Tajalli, P.; (2020). Modeling the Cognitive Flexibility and Academic Engagement based on Self-Regulation, Psychological Hardiness and Differentiation of Self with mediation of Family Functioning in high school students. **International Journal of Pediatrics**, 1,1-20.

Vela, M.; Alonson, M. A. V.; Gil, F. G.; Corbella, M. B.; & Wemeyer, M. L. (2012). Assessment of the Self– Determination of Spanish students with Intellectual Disabilities and other Educational need,

Journal of Educational and Training in Autism and Developmental Disabilitis, 47(1), 48- 57.

Cognitive flexibility among normal students of second-grade Preparatory and students with learning difficulties and its relationship to their self-determination.

Prof. Dr. Hanim Ahmed Ahmed Salem
Assistant Professor of Educational Psychology
Faculty of Education - Zagazig University

Dr.Ehsan Shoukry Attia Hegazy
Teacher of Educational Psychology
Faculty of Education - Zagazig University

Abstract:

The research aims to study cognitive flexibility and self-determination among normal students and those with learning difficulties, and to study the relationship between cognitive flexibility and self-determination in the research group. The final sample consisted of (50) students with learning difficulties and (200) ordinary students, and my scale was applied Cognitive flexibility and self-determination on them, and by using the arithmetic mean, test (T) and the correlation coefficient of Pearson, the research resulted in a set of results, including: There are statistical significant differences in cognitive flexibility between normal students and those with learning difficulties in favor of normal students, There is a high level of cognitive flexibility among normal students, but a low level among students with learning difficulties. And there is a high level of self-determination among the ordinary students, but a medium level among students with learning difficulties,There is also no statistically significant relationship between cognitive flexibility as a total score and self-determination as a total score for normal students and students with learning difficulties, while there is a positive statistically significant relationship at the level (0.01) between the third dimension of cognitive flexibility (the ability to generate multiple alternative solutions to difficult situations) and the total degree of self-determination., as well as between cognitive flexibility and the dimensions of empowerment and independence at the level of significance (0.05), as well as the existence of a relationship between the total degree of cognitive flexibility and psychological empowerment at the level of significance (0.05) among ordinary students.

Key words: Cognitive flexibility- self-determina