

Cognitive Flexibility as a Predictor of Academic Flexibility Among Students at Sultan Qaboos University: A Mixed-Methods Explanatory Sequential Study

<https://doi.org/10.5281/zenodo.20962288>

Iman Bader Ali Al-Hosni

s86724@student.squ.edu.om

Department of Psychology, College of Education, Sultan Qaboos University, Sultanate of Oman

Received: 31/05/2026

Accepted: 29/06/2026

Published: 30/06/2026

Abstract

This study aimed to investigate the level of cognitive flexibility and academic resilience among students at the College of Education at Sultan Qaboos University, examine the nature of the relationship between the two variables, and verify the predictive ability of cognitive flexibility toward academic resilience. The study also sought to explore students' perceptions of the role of cognitive flexibility in coping with academic challenges and pressures through employing a sequential explanatory design within the mixed-methods approach. The final sample of the study consisted of 250 male and female students, including 81 males and 169 females. The study utilized the Cognitive Flexibility Scale, the Academic Resilience Scale, and a semi-structured interview. The validity and reliability of the instruments were verified using appropriate statistical methods. The findings revealed a high level of cognitive flexibility and a moderate level of academic resilience among students of the College of Education. In addition, the findings demonstrated that cognitive flexibility had a statistically significant predictive ability for academic resilience. In light of the findings, the study recommended the implementation of programs and training workshops aimed at developing and enhancing cognitive flexibility and academic resilience skills among students at Sultan Qaboos University.

Keywords: cognitive flexibility, academic resilience, university students, mixed methods

المرونة المعرفية كمتنبئ بالمرونة الأكاديمية لدى طلبة جامعة السلطان قابوس: دراسة مختلطة تفسيرية تتابعية

إيمان بدر الحوسنية

s86724@student.squ.edu.om

قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان

النشر: 2026/06/30

القبول: 2026/06/29

الاستلام: 2026/05/31

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى المرونة المعرفية والمرونة الأكاديمية لدى طلبة كلية التربية بجامعة السلطان قابوس، والتعرف على طبيعة الارتباط بينهما، فضلاً عن التحقق من القدرة التنبؤية للمرونة المعرفية تجاه المرونة الأكاديمية، كما سعت الدراسة أيضاً إلى استكشاف آراء الطلبة لدور المرونة المعرفية في مواجهة التحديات والضغوطات الأكاديمية، من خلال توظيف التصميم التفسيري التتبعي في إطار المنهج المختلط. وتكونت العينة النهائية للبحث من (250) طالبا وطالبة منهم (81 طالبا و169 طالبة). واستخدمت الدراسة مقياس المرونة المعرفية، ومقياس المرونة الأكاديمية، بالإضافة إلى المقابلة شبه المقتنة، وذلك بعد التحقق من الثبات والصدق لهما بالطرق الإحصائية المناسبة، وقد توصل البحث إلى عدة نتائج وهي: وجود مستوى مرتفع من المرونة المعرفية، مع وجود مستوى متوسط من المرونة الأكاديمية لدى طلبة كلية التربية. كما توصلت نتائج الدراسة إلى وجود قدرة تنبؤية ذات دلالة إحصائية للمرونة المعرفية في التنبؤ بالمرونة الأكاديمية. وفي ضوء النتائج، أوصت الدراسة بضرورة إقامة برامج وورش تدريبية لتنمية وتعزيز مهارات المرونة المعرفية والمرونة الأكاديمية لدى طلبة جامعة السلطان قابوس.

الكلمات المفتاحية: المرونة المعرفية، المرونة الأكاديمية، طلبة الجامعة، المنهج المختلط

مقدمة

يشهد التعليم في الوقت الراهن تحولات متسارعة ومتلاحقة، فلم يعد التعليم مقتصرًا على الأساليب التقليدية القائمة على الحفظ وهيمنة دور المعلم، بل أصبح أكثر توجهًا نحو مهارات القرن الحادي والعشرين، كمهارات البحث والتحليل والتفكير الناقد بالإضافة إلى مواكبة التطورات العلمية والتكنولوجية، لا سيما بعد انتشار استخدام الذكاء الاصطناعي في البيئة الأكاديمية (Binkley et al., 2012; Zawacki-Richter et al., 2019). بالإضافة إلى ذلك، أصبح الطالب الجامعي يواجه بيئة أكاديمية شديدة التنافس على الدرجات والمنح وفرص العمل، مما أسهم في ارتفاع الضغوط الأكاديمية في ظل تزايد أعداد الطلبة المتفوقين أكاديميًا، والذي يستدعي مواكبة دائمة (Reddy et al., 2018). كذلك فقد أصبحت المتطلبات الأكاديمية التي يتعين على الطالب إنجازها أكثر تعقيدًا، ولم تعد أساليب التقييم مقتصرة فقط على الاختبارات، بل أصبحت تضم أبعادًا معرفية ومهارية وقدرات متعددة، بما يتناسب مع متطلبات سوق العمل المعاصر (Binkley et al., 2012; Voogt & Roblin, 2012).

انعكست هذه التحولات على الصحة النفسية والأكاديمية للطلاب، ومن بينها ارتفاع الضغط والتوتر الأكاديمي، خاصة في ظل التباين الاجتماعي والاقتصادي واختلاف القدرات المعرفية بين الطلبة، مما قد يزيد من تعقيد البيئة الجامعية. كذلك قد تسهم التوقعات المرتفعة للطلبة وزيادة المتطلبات الأكاديمية إلى تزايد ملحوظ في الضغط والتوتر والتسرب الدراسي (Reddy et al., 2018; Barbayannis et al., 2022). وفي ضوء ذلك، يواجه الطلبة العديد من التحديات النفسية والأكاديمية، ومن بينها، ضيق الوقت وصعوبة التوفيق بين الحياة الأكاديمية والشخصية، كما أن بعض التخصصات العلمية تتطلب مزيدًا من الجهد والتركيز نظرًا لصعوبتها، فضلًا عن انتقال الطالب المفاجئ من بيئته الاجتماعية المعتادة إلى الجامعة، مما قد يسهم في زيادة الشعور بالغربة وضعف الدعم الاجتماعي (Thomas et al., 2020; Jaud et al., 2023).

في ظل ذلك، تناولت العديد من الدراسات المتغيرات النفسية المرتبطة بالتكيف والأداء الأكاديمي بشكل عام، مثل القلق الأكاديمي وضعف الدافعية لدى الطلبة والضغوط الناتجة عن المقارنة وانخفاض تقدير الذات، مما ساهم في ارتفاع بعض الظواهر مثل الانسحاب أو التسرب من الدراسة، أو تدني التحصيل الأكاديمي أو ضعف الاندماج الأكاديمي فضلًا عن ظهور وتطور مجموعة من الأعراض النفسية كالقلق والاكتئاب وغيرها (Nguyen et al., 2019; Sinval et al., 2025; Zubairi et al., 2025). ومع تزايد الضغوط والتغيرات المعاصرة، برزت حاجة الطالب الجامعي إلى تطوير قدرات تساعد على التكيف والانسجام مع متطلبات البيئة الأكاديمية وما تفرضه من تحديات، والتعامل مع الصعوبات والإخفاقات بمرونة وفاعلية أكبر (Reddy et al., 2018; Barbayannis et al., 2022). لذلك شهدت الأدبيات اهتمامًا متزايدًا بعدد من المتغيرات النفسية والمعرفية، التي قد تسهم في دعم تكيف الطلبة واستمرارهم وتحسين أدائهم الأكاديمي، ومن أبرز هذه المتغيرات، المرونة الأكاديمية المرتبطة بقدرة الطالب على التكيف مع الضغوط الدراسية والمثابرة رغم الصعوبات (Cassidy, 2016).

ونظرًا لارتباط المرونة الأكاديمية بالعمليات المعرفية، فقد سعت بعض الدراسات إلى الكشف عن العوامل التي قد تدعم المرونة الأكاديمية، ومنها أساليب التنشئة الوالدية (Ye et al., 2025)، وعقلية النمو والدعم الاجتماعي والبيئة المدرسية (Sari et al., 2025)، والذكاء العاطفي (Abdollahi et al., 2020)، ويأتي في مقدمة هذه العوامل المرونة المعرفية، باعتبارها سمة معرفية تساعد الفرد على تغيير أساليب تفكيره واستراتيجياته والتكيف مع المواقف الجديدة بطرق مختلفة ومرنة، الأمر الذي قد يعزز من قدرة الطالب على التعامل مع التحديات الأكاديمية المختلفة (Dennis & Vander Wal, 2010).

مشكلة الدراسة

في ظل الاهتمام المتنامي بالمرونة الأكاديمية باعتبارها من المتغيرات المؤثرة في مواجهة الضغوط الأكاديمية والتحديات الاجتماعية، إلا أن الطلبة يظهرون تفاوتًا في القدرة على المواجهة الأكاديمية والاستمرار على الرغم من تقارب الظروف الأكاديمية التي يواجهونها، الأمر الذي يفتح المجال لافتراض وجود عوامل معرفية قد تساعد في تفسير هذا الاختلاف. وقد أكدت الأدبيات السابقة أهمية المرونة المعرفية باعتبارها قدرة تساعد الفرد على إعادة بناء أساليب التفكير وأفكاره والاستجابة للمواقف المتغيرة بصورة أكثر مرونة، إلا أن طبيعة العلاقة بين المرونة المعرفية والمرونة الأكاديمية لا تزال تتطلب مزيدًا من البحث، خصوصًا ضمن البيئة الأكاديمية العربية.

كما يلاحظ أن معظم الدراسات السابقة درست كل متغير بصورة مستقلة، أو ركزت الارتباطات المباشرة دون التعمق في القدرة التنبؤية للمرونة المعرفية في تفسير المرونة الأكاديمية لدى طلبة الجامعة. بالإضافة إلى ذلك، فإن هناك قلة في الدراسات التي استخدمت المنهج المختلط، والذي من شأنه أن يعيق الوصول إلى فهم أكثر عمقًا للآليات التي قد تسهم من خلالها المرونة المعرفية في دعم تكيف الطلبة الأكاديمي.

وفي ضوء ما سبق جاءت الدراسة الحالية للكشف عن الدور الذي تؤديه المرونة في التنبؤ بالمرونة الأكاديمية لدى طلبة الجامعة، والسعي إلى تفسير هذه العلاقة بشكل أعمق بالاعتماد على التصميم التفسيري التتابعي.

أسئلة الدراسة

الأسئلة الكمية

- 1- ما مستوى المرونة المعرفية لدى طلبة كلية التربية بجامعة السلطان قابوس؟
- 2- ما مستوى المرونة الأكاديمية لدى طلبة كلية التربية بجامعة السلطان قابوس؟
- 3- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين المرونة المعرفية والمرونة الأكاديمية لدى طلبة كلية التربية بجامعة السلطان قابوس؟
- 4- هل تسهم المرونة المعرفية في التنبؤ بالمرونة الأكاديمية لدى طلبة كلية التربية بجامعة السلطان قابوس؟

السؤال النوعي التفسيري

- كيف يفسر الطلبة دور المرونة المعرفية في قدرتهم على مواجهة التحديات الأكاديمية؟

فرضيات الدراسة

- توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين المرونة المعرفية والمرونة الأكاديمية.
- تسهم المرونة المعرفية في التنبؤ بالمرونة الأكاديمية لدى طلبة الجامعة.

أهداف الدراسة

- الكشف عن مستوى المرونة المعرفية لدى طلبة الجامعة؛
- الكشف عن مستوى المرونة الأكاديمية لدى طلبة الجامعة؛
- التعرف على طبيعة العلاقة بين المرونة المعرفية والمرونة الأكاديمية؛
- فحص قدرة المرونة المعرفية على التنبؤ بالمرونة الأكاديمية؛
- تفسير النتائج الكمية من خلال البيانات النوعية.

أهمية الدراسة

الأهمية النظرية

من خلال البحث في الأدبيات السابقة، وجدت الباحثة فجوة بحثية حقيقية تمثلت في الدراسات الأجنبية وندرة في الدراسات العربية التي بحثت في العلاقة المباشرة بين المرونة المعرفية والأكاديمية بشكل مباشر، حيث ركزت العديد من الدراسات البحث بين المرونة المعرفية وعدد من المتغيرات مثل مهارات التكيف والتحصيل الأكاديمي وأساليب التفكير والتفكير الناقد (Artawijaya & Supratiwi, 2024؛ بشارة، 2020؛ السيد، 2022؛ Karakuş, 2024)، كما تناولت بعض الدراسات المرونة المعرفية كمتغير وسيط ضمن أطر بحثية مختلفة (Nakhostin-Khayyat et al., 2024). ويتضح أيضا أن الدراسات التي اهتمت بدور المرونة الأكاديمية، قد بحثت في علاقتها بالأداء الأكاديمي ومستوى الطموح والذكاء الانفعالي والدعم الاجتماعي للمعلم (النويميس، 2025؛ Abdelrahman et al., 2025؛ Cai & Meng, 2025؛ Beri & Kumar, 2018).

إلا أن الربط المباشر المرونة المعرفية والمرونة الأكاديمية لا يزال محدودا، حيث أن هناك قلة في الدراسات التي ربطت بين المتغيرين، بينما تناولت بعض الدراسات العلاقة باتجاه عكسي (Honra & Monterola, 2025)، مما يشير إلى نقص في الدراسات التطبيقية التي بحثت عن المتغيرين فضلا على أنها استخدمت المنهج الوصفي الارتباطي أو تحليل ومراجعة الأدبيات السابقة (Bedreddine & Bouzid, 2025؛ Effendy & Setiawati, 2025)، فهناك ندرة في استخدام المنهج المختلط الذي يقدم تفسيراً أعمق للدراسة. ومن هنا تبرز أهمية هذه الدراسة في أنها:

- تسد الفجوة البحثية في الدور التنبؤي للمرونة المعرفية المباشر وعلاقته بالمرونة الأكاديمية.
- استخدامها للمنهج المختلط، الذي يقدم إطارا تفسيريا أعمق، من خلال واقع وتجارب الطلاب وذلك لأن أغلب الدراسات استخدمت المنهج الوصفي الارتباطي أو التنبؤي.
- تدعم الأدبيات السابقة التي أكدت على دور المرونة المعرفية في العديد من المتغيرات المهمة لواقع الطلبة ومن بينها المرونة الأكاديمية والتكيف والتحصيل (Bedreddine & Bouzid, 2025؛ Rehman et al., 2025).

الأهمية التطبيقية

تكمن الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة في ضرورة وجود برامج تدريبية وندوات ومحاضرات وتدخلات علاجية لتحسين المرونة المعرفية للطلبة، لما تلعبه من دور مهم في المرونة الأكاديمية والتكيف والتحصيل الدراسي وغيرها من المتغيرات المهمة (Effendy & Setiawati, 2025). ويتمثل ذلك في الآتي:

- تصميم وتطوير برامج تدريبية قائمة على تحسين المرونة المعرفية وتعين الطلاب على التكيف مع التحديات والمواقف الضاغطة، والقدرة على البحث عن بدائل وحلول مختلفة، وإعادة النظر في بعض الاستراتيجيات وتعديلها إن تطلب الموقف؛

- تصميم وتطوير برامج إرشادية، تساعد الطلبة على:

* النهوض من جديد لدى مواجهتهم للفشل الأكاديمي؛

* إعادة النظر في طرق التفكير التي تتسم بالجمود، واستبدالها بأطر معرفية مرنة؛

- توجيه أعضاء هيئة التدريس إلى:

* بناء مناخ صفّي آمن وداعم مما يسهم في تحسين المرونة المعرفية؛

* استخدام استراتيجيات معرفية فعالة ودعم الإبداع والتفكير القائم على حل المشكلات؛

* يمكن أن تدعم هذه الدراسة بناء مقاييس تشخيصية مبكرة لقياس مستوى المرونة المعرفية لدى الطلبة وبالتالي

البحث عن حلول ناجعة قبل تفاقمها خلال العام الدراسي؛

* دعم فكرة إدخال المرونة المعرفية من ضمن المقررات التعليمية والمناهج الدراسية وتصميم بيئات تعليمية تعزز من مهارات المرونة المعرفية.

حدود الدراسة

- الحدود الموضوعية: تقتصر الدراسة على المتغيرات التي تم تناولها، وهي: المرونة المعرفية والمرونة الأكاديمية؛

- الحدود المكانية: كلية التربية بجامعة السلطان قابوس – سلطنة عمان؛

- الحدود الزمانية: العام الدراسي 2025-2026م؛

- الحدود البشرية: طلبة كلية التربية بجامعة السلطان قابوس.

مصطلحات الدراسة

المرونة المعرفية

القدرة على إدراك أن مواقف الحياة المتعددة وخاصة الصعبة منها يمكن التحكم فيها والسيطرة عليها عن طريق إيجاد تفسيرات وبدائل وحلول متعددة تناسب كل موقف. وتشير إجرائياً إلى الدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس المرونة المعرفية للمعمرية (2023) والمستوحى من مقياس دينيس وفاندر وول (Dennis & Vander Wal, 2010) المستخدم في الدراسة الحالية والذين يتضمن بعدين رئيسيين هما التحكم والبدائل.

المرونة الأكاديمية

تشير المرونة الأكاديمية إلى قدرة الطالب على التكيف الفعال مع الضغوط والتحديات الأكاديمية، مواصلة الأداء الأكاديمي رغم الصعوبات والإخفاقات التي قد تواجهه. وترتبط بمجموعة من المهارات التي تمكن الطالب من المثابرة والاستمرار في بذل الجهد، وطلب المساعدة والعون الأكاديمي عند الحاجة، وإدارة الانفعالات بصورة جيدة في المواقف الضاغطة. وتعرف المرونة الأكاديمية إجرائياً في الدراسة الحالية بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على النسخة المعدلة من مقياس المرونة الأكاديمية للبلوشية (2021) والمستوحى من مقياس (Cassidy, 2016)، بعد إعادة تطويره بما يتلاءم مع طبيعة الدراسة الحالية، والتحقق من خصائصه السيكمترية من حيث الصدق والثبات. ويشتمل المقياس على عدد من الأبعاد التي تقيس المثابرة، والتأمل وطلب المساعدة والعون الأكاديمي، والاستجابة الانفعالية.

الإطار النظري

من الناحية اللغوية، يشتق مصطلح المرونة من الكلمة اللاتينية "resilire"، والتي تعني قدرة المادة على الارتداد لوضعها الأصلي بعد أن تنتهيها أو تضغطها، وقد ظهر هذا المفهوم لأول مرة في مجال علم الفيزياء خلال القرن السابع عشر، ثم توسع استخدامه لاحقاً ليشمل العديد من المجالات ومنها العلوم الاجتماعية (Cyrułnik, 2007). ودخل هذا المصطلح إلى علم النفس بوصفه القدرة على النهوض من جديد أو قدرة الفرد أو مجموعة من الأفراد على التكيف مع التغيرات والاستمرار رغم الصعوبات والتحديات المختلفة (Lydia & Saliha, n.d).

وقد انتقل مفهوم المرونة إلى المجال الأكاديمي نتيجة الاهتمام المتزايد بالكيفية التي يتعامل بها الطلبة مع الضغوط والتحديات الأكاديمية، حيث لوحظ أن بعض الطلبة يتمكنون من التكيف والنجاح بصورة أفضل من غيرهم رغم تشابه الظروف والصعوبات التي يواجهونها (Morales, 2008). كما تحول الاهتمام تدريجياً من التركيز على أسباب الإخفاق الأكاديمي إلى محاولة تفسير أسباب النجاح والقدرة على الاستمرار لدى بعض الطلبة رغم التحديات المختلفة (Rutter, 2012). وتعد المرونة الأكاديمية امتداداً لمفهوم المرونة النفسية، إذ تجمع بين البنية النفسية للفرد وتوظيفها في السياق الأكاديمي والتعليمي (Masten, 2014; Martin & Marsh, 2006).

وقد عرف الباحثون المرونة الأكاديمية من زوايا مختلفة، فهناك من نظر إليها بوصفها قدرة الطالب على التعامل بفاعلية مع ضغوط البيئة الأكاديمية والتحديات الدراسية، حيث يتمتع الطلبة المرنون أكاديمياً بقدرة أكبر على مواجهة المعوقات وخبرات الفشل والنجاح مقارنة بالطلبة الأقل مرونة (Jafar, Ananthpur & Venkatachalam, 2023). كما ربط مارتين Marsh ومارش Marsh (2006) المرونة الأكاديمية بقدرة الطالب على تحقيق النجاح الأكاديمي رغم الصعوبات والتحديات المختلفة، بينما ركز مورالس Morales و تروتمان Trotman (2004) على البعد السردى للمرونة الأكاديمية باعتبارها قدرة ترتبط بالهوية السردية للفرد وتساعده على تحقيق النجاح رغم الظروف الصعبة. في حين سلط تروبريدج Truebridge (2016) الضوء على التفاعل الديناميكي بين الفرد والبيئة، حيث تشكل المرونة من خلال إدراك الفرد لذاته بوصفه قادراً على التكيف واستخدامه للموارد والدعم المتاح لمواجهة التحديات المختلفة.

وقد اختلف بعض الباحثين في ربط المرونة الأكاديمية بالأداء الأكاديمي، فبينما ربط بعضهم المرونة الأكاديمية بتحقيق النجاح الأكاديمي رغم الصعوبات (Morales & Trotman, 2004; Ayala & Manzano, 2018)، أشارت دراسات أخرى إلى أن تأثير المرونة الأكاديمية على الأداء قد لا يكون تأثيراً مباشراً، بل قد يتوسطه عدد من المتغيرات الداخلية والخارجية مثل مفهوم الذات أو دعم المعلم (García-Martínez et al., 2022; Cai & Meng, 2025). في المقابل، أظهرت دراسات أخرى وجود علاقة إيجابية مباشرة بين المرونة الأكاديمية والتحصيل أو الأداء الأكاديمي أياً لـ Ayala ومانزانو Manzano (2018)، الأمر الذي يعكس تعدد وجهات النظر المتعلقة بتفسير مفهوم المرونة الأكاديمية وطبيعته.

وقد أصبحت هناك حاجة متزايدة لفهم المرونة الأكاديمية وتطبيقاتها نتيجة ارتفاع الضغوط الأكاديمية وتزايد التنافس بين الطلبة (Martin, 2013)، إضافة إلى اختلاف قدرات الطلبة وخلفياتهم واستعداداتهم المختلفة، وازدياد معدلات القلق والاحترق الأكاديمي (Cassidy, 2016). كما ارتبطت المرونة الأكاديمية بعدد من المتغيرات المهمة مثل الدافعية والأداء والاستمرار الأكاديمي (Cassidy, 2016; Martin & Marsh, 2006). ولذلك تعد المرونة الأكاديمية من المتغيرات المهمة التي قد تساعد الطلبة على الاستمرار والتكيف ومواجهة التحديات الأكاديمية المختلفة.

وقد أشارت الأدبيات إلى وجود مجموعة من العوامل التي تؤثر في المرونة الأكاديمية، ويمكن تصنيفها إلى عوامل شخصية وأسرية واجتماعية وأكاديمية. فمن العوامل الشخصية المرتبطة بالمرونة الأكاديمية الدافعية والذكاء العاطفي والأمل والتفاؤل والقدرة على إدارة الضغوط، حيث أظهرت الدراسات وجود علاقة إيجابية بين الذكاء العاطفي والمرونة الأكاديمية لدى طلبة الجامعة (Abdelrahman et al., 2025). كما كشفت بعض الدراسات أن الطلبة الذين يمتلكون عقلية النمو يميلون إلى النظر للفشل بوصفه فرصة للتحسن والنمو، الأمر الذي يعزز قدرتهم على التكيف مع التحديات الأكاديمية المختلفة (Sari et al., 2025).

أما العوامل الأسرية والاجتماعية، فقد أشارت الدراسات إلى أهمية الدعم الأسري وأساليب التنشئة الوالدية في التأثير على المرونة الأكاديمية، حيث كشفت بعض الدراسات عن وجود علاقة إيجابية مباشرة بين أساليب التنشئة الوالدية والمرونة الأكاديمية، إضافة إلى الدور الوسيط للكفاءة الذاتية والدافعية في تفسير هذه العلاقة (Ye et al., 2025). كما يلعب الدعم الاجتماعي وشعور الطالب بالأمان والانتماء دوراً مهماً في تعزيز قدرته على التكيف الأكاديمي.

وفيما يتعلق بالعوامل الأكاديمية، فقد أظهرت الدراسات أهمية البيئة التعليمية الإيجابية ودعم المعلم في التأثير على المرونة الأكاديمية، حيث قد يسهم دعم المعلم والمناخ الصفّي الإيجابي وتوفير الموارد التعليمية في تعزيز قدرة الطلبة على مواجهة التحديات الدراسية والاستمرار الأكاديمي (Cai & Meng, 2025). كما تساعد المرونة الأكاديمية على التقليل من احتمالية التسرب أو الفشل الدراسي وتعزيز قدرة الطلبة على مواجهة الضغوط والأزمات الأكاديمية المختلفة.

ونظراً لتعقيد مفهوم المرونة الأكاديمية، فقد واجه الباحثون تحديات تتعلق بقياسها، إذ لا تعد سلوكاً ظاهراً يمكن ملاحظته بصورة مباشرة، وإنما ظاهرة نفسية مركبة يتم قياسها باستخدام مقاييس سيكومترية تتمتع بالصدق والثبات والقدرة على التنبؤ (Hoge et al., 2007). وقد طور الباحثون عدداً من المقاييس المرتبطة بالمرونة النفسية، مثل مقياس Brief Resilience (Wagnild & Young, 1993; Connor-Davidson ومقياس Connor-Davidson, 2003; Smith et al., 2008). كما أظهرت نتائج التحليل العاملي تعدد أبعاد المرونة، والتي تضمنت الكفاءة الشخصية، والشعور بالتحكم، والعلاقات الاجتماعية، والروحانية (Connor & Davidson, 2003; Lamond et al., 2009).

وأشار كاسيدي Cassidy (2016) إلى أن المرونة الأكاديمية تمثل امتداداً مفاهيمياً وتطبيقياً للمرونة النفسية في السياق الأكاديمي، وقد طور مقياس Academic Resilience Scale (ARS-30) الذي كشف عن ثلاثة أبعاد رئيسية للمرونة الأكاديمية. ويتمثل البعد الأول في المثابرة (Perseverance)، والذي يتضمن مواصلة العمل الجاد وعدم

الاستسلام واستخدام التغذية الراجعة لحل المشكلات والنظر إلى التحديات بوصفها فرصة للتحسن (Cassidy, 2016; Wagnild & Young, 1993). أما البعد الثاني فهو التأمل وطلب المساعدة التكيفية (Reflecting and Adaptive Help-Seeking)، والذي يشير إلى قدرة الفرد على التأمل في نقاط القوة والضعف لديه وطلب المساعدة المناسبة عند الحاجة (Zimmerman & Schunk, 2001; Newman, 2002). بينما يمثل البعد الثالث في التأثيرات السلبية والاستجابات الانفعالية (Negative Affect and Emotional Response)، والتي ترتبط بالتفاؤل والقلق والتفكير الكارثي والاستجابات الانفعالية المختلفة (Connor & Davidson, 2003; Fredrickson, 2001). وقد أشار بعض الباحثين إلى أن المرونة ليست سمة عامة ثابتة يمارسها الفرد في جميع المواقف، وإنما تختلف تبعاً لطبيعة السياق والموقف والتحديات التي يواجهها الفرد (Liddle, 1994; Waxman et al., 2003; Riley & Masten, 2005)، الأمر الذي أدى إلى ظهور مفهوم المرونة الأكاديمية بوصفه امتداداً للمرونة في السياق الأكاديمي (Colp & Nordstokke, 2014). كما أوضح مارتين Marsh و Martin (2006) أن جميع الطلبة يواجهون في مرحلة ما تحديات وضغوطاً أكاديمية قد تؤثر في أدائهم النفسي والأكاديمي، وهو ما قد يجعلهم أكثر عرضة للمشكلات النفسية إذا انخفضت قدرتهم على التكيف مع هذه الضغوط (Cheng & Catling, 2015). تذهب بعض الأدبيات إلى أن قدرة الطالب على التكيف مع الضغوط الأكاديمية لا تقتصر على الجوانب الانفعالية والبيئية، وإنما قد ترتبط أيضاً عدد من العمليات المعرفية، مثل القدرة على إعادة النظر في المواقف ومحاولة تفسيرها من زوايا أخرى، وتعديل الاستراتيجيات والتفكير بمرونة في البدائل، وهي عمليات تُعد من مكونات المرونة المعرفية، الأمر الذي يعزز أهمية بحث العلاقة بين المتغيرين.

تناولت الأدبيات المرونة المعرفية في إطار اتجاهين نظريين بارزين، يفسر الاتجاه الأول المرونة المعرفية باعتبارها أحد مكونات الوظائف التنفيذية المرتبطة باليات التحكم المعرفي كعمليات الانتباه والذاكرة العاملة وال ضبط والكف المعرفي (Diamond, 2013; Dajani & Uddin, 2015)، أما الاتجاه الثاني فينظر إليها كتصور معرفي إدراكي يعكس قدرة الفرد على التكيف مع المواقف الصعبة وإعادة تقييم المواقف والخبرات التي تواجهه (Dajani & Uddin, 2015; Hohl et al., 2024) وفي ضوء ذلك تتبنى الدراسة الحالية الاتجاه الثاني، استناداً إلى استخدامها لمقياس دينس وفاندر وول الذي يركز على إدراك الفرد للبدائل والحلول المتعددة والشعور بالقدرة على التحكم في المواقف الضاغطة (Dennis & Vander Wal, 2010).

وتُعد النظرية البنائية من أبرز النظريات المفسرة للمرونة المعرفية والتي تنطلق من افتراض أن التعلم ليس عملية سلبية من خلال الاكتفاء باستقبال المعرفة، بل من خلال مشاركة الفرد في بناء المعرفة ودمجها مع خبراته السابقة وإعادة تنظيمها تبعاً للخبرات الجديدة (Resnick & Glaser, 2016). وعلى خلاف الاتجاهات التقليدية التي تجعل المعلم محور العملية التعليمية تؤكد البنائية فاعلية المتعلم في عملية التعلم من خلال الدور النشط الذي يقوم به بربط الخبرات التعليمية الجديدة بمعارفه السابقة وإعادة تفسيرها لبناء معانٍ جديدة أو تعديل أفكاره وفقاً للسياق الجديد (Phillips, 1995; Hallas, 2008; Tangney, 2014).

ومن هذا المنطلق، يمكن الاستناد للنظرية البنائية في تفسير المرونة المعرفية، نظراً لأن المرونة المعرفية تقوم على تغيير استراتيجيات التفكير المستخدمة وإعادة تنظيم الأفكار والتعامل بمرونة مع المواقف المستجدة، وهو ما قد يساعد الطالب الجامعي على التعامل بصورة أكثر فاعلية مع المواقف الأكاديمية الضاغطة.

وترجع الجذور النظرية للبنائية إلى أعمال جان بياجيه، الذي اهتم بتفسير كيفية بناء الفرد للمعرفة عبر التفاعل النشط مع المواقف والخبرات المختلفة (Larochelle et al., 1998). وقد افترض بياجيه وجود ثلاث عمليات معرفية رئيسية تفسر تطور البنية المعرفية، وهي الاستيعاب والمواءمة والتوازن المعرفي (Piaget, 1971). ويشير الاستيعاب إلى دمج المعلومات الجديدة ضمن الخبرات المعرفية السابقة، في حين تتمثل المواءمة في تعديل أو تغيير الخبرات المعرفية السابقة بما يتناسب مع المعلومات الجديدة، أما التوازن المعرفي فيشير إلى حالة الاستقرار الناتجة عن التفاعل بين العمليتين. ويمكن الربط بين هذه العمليات ومفهوم المرونة المعرفية من خلال قدرة الفرد على إعادة بناء أفكاره وتعديلها وإعادة ترتيب مخططاته المعرفية بما يساعده على التكيف مع المواقف الجديدة.

في حين ركز بياجيه على النمو المعرفي للفرد، ركز فيجوتسكي على البعد الاجتماعي لعملية التعلم، إذ افترض أن التعلم يبدأ أولاً من خلال التفاعلات الاجتماعية مع الآخرين ثم يصبح جزءاً من البناء المعرفي الداخلي (Vygotsky, 1978). كما طرح مفهوم منطقة النمو القريبة والتي تشير إلى الفجوة بين ما يمكن للفرد القيام به دون مساعدة وما يمكن الوصول إليه من خلال التوجيه والمساندة، ويتم ذلك من خلال توفير مساندة مؤقتة تُخفض تدريجياً إلى أن يتمكن الفرد من أداء المهمة باستقلالية (Wood, Bruner, & Ross, 1976). ويمكن تفسير المرونة المعرفية في ضوء هذا الطرح من خلال عمليات التفاعل والمناقشة الاجتماعية والحوار في تعزيز قدرة الفرد على مراجعة وتبني استراتيجيات معرفية أكثر تكيفاً أثناء التعامل مع التحديات المختلفة.

ومن المنظرين الذين دعموا التوجه البنائي جيروم برونر الذي أكد أن المتعلم يؤدي دوراً فاعلاً في بناء المعرفة، في ضوء خبراته السابقة وتفاعله مع البيئة التعليمية (Bruner, 1966). ويرى أن وظيفة المعلم تتمثل في توفير بيئة تعليمية داعمة تشجع المتعلم على التفكير والاستكشاف والمشاركة النشطة، بما يعزز قدرته على الفهم العميق. ويمكن الربط

بين هذه الأفكار ومفهوم المرونة المعرفية من خلال قدرة الفرد على التكيف مع المواقف التعليمية المتغيرة وتغيير أساليب التفكير والمعالجة المعرفية وفق الموقف.

وعلى الرغم من الدور الذي أسهمت به البنائية في تفسير طبيعة التعلم والنشط والتفاعل المعرفي، إلا أنها أولت اهتماماً أكبر بطبيعة التعلم والتفاعل مع البيئة المحيطة، مقارنة باهتمامها المحدود نسبياً بالعمليات العقلية الداخلية، الأمر الذي أسهم في ظهور النظرية المعرفية بوصفها إطاراً يركز على العمليات المعرفية الداخلية وآليات معالجة المعلومات وتخزينها واسترجاعها (Miller, 1956; Neisser, 1967). وترى النظرية المعرفية أن التعلم يتجاوز مجرد استقبال المعلومات، بل يتضمن عمليات الفهم والمعالجة وإعادة تنظيم الخبرات المعرفية ودمج المعلومات الجديدة بالخبرات السابقة (Anderson, 2010; Mayer, 2014).

ومن المفاهيم الأساسية في النظرية المعرفية مفهوم المخططات المعرفية، إذ ينضم العقل المعلومات داخل مخططات ذهنية تساعد على فهم المعلومات الجديدة ومعالجتها (Rumelhart, 1980). وفي هذا السياق، تعد المرونة المعرفية تُعد المرونة المعرفية من العمليات المعرفية العليا التي تمكن الفرد من إعادة تكييف استجاباته وتطوير استراتيجيات ملائمة للمواقف المتغيرة أو المعقدة (Dajani & Uddin, 2015)، الأمر الذي قد يدعم قدرة الطالب الجامعي على التكيف الأكاديمي.

وفي إطار الاتجاهات المعرفية الحديثة، ظهرت نظرية سبيرو Spiro وآخرون (1992) لتوضيح كيفية تعلم الأفراد في المجالات المعرفية المعقدة وغير جيدة التنظيم، حيث ترى النظرية أن الفهم العميق لا يتحقق من خلال من خلال الحفظ أو الاختزال المفرط للمفاهيم، بل يعتمد على إعادة بناء المعرفة وتنظيمها واستخدامها بصورة مرنة تبعاً لمتطلبات الموقف. وأكدت النظرية أهمية تقديم المعرفة بصور متعددة، وربط المعرفة بالمواقف الحياتية الواقعية، والقدرة على إعادة بناء المخططات المعرفية وفق الموقف لحل المشكلات المختلفة. ومن هنا تُعد المرونة المعرفية عنصراً محورياً في التعامل مع المواقف المعقدة والمتغيرة، خاصة في البيئة الجامعية التي تتطلب من الطالب التكيف المستمر مع التحديات الأكاديمية المختلفة.

كما ظهرت اتجاهات حديثة مثل نظرية المرونة التنظيمية لـ Bonanno و بورتون Burton (2013)، والتي تركز على قدرة الفرد على تقييم الموقف واختيار الاستراتيجية المناسبة ومراقبة نتائجها وتعديلها عند الحاجة. وتتكون النظرية من ثلاثة مكونات رئيسية تتمثل في الحساسية للسياق أو الوعي بمتطلبات السياق، وتنوع الاستراتيجيات، والتقييم والتعديل المستمر، وهي جميعها تعكس قدرة الفرد على التكيف المرن مع المواقف المتعددة، وهو ما يرتبط بطبيعة المرونة المعرفية بوصفها قدرة على إعادة النظر في الأفكار وتعديل الاستراتيجيات والاستجابة وفقاً لمتطلبات الموقف. وفي ضوء هذه الأسس النظرية، تم تطوير عدد من المقاييس الخاصة بالمرونة المعرفية، ومن أبرزها مقياس Martin and Rubin (1995) الذي يركز على الوعي بالحلول البديلة والقدرة على التكيف والثقة في التعامل المرن مع المواقف، إضافة إلى مقياس دينيس Dennis و فاندرو وال Vander Wal (2010) الذي يقيس وعي الفرد بالحلول والخيارات البديلة المتاحة، والشعور بالقدرة على التحكم والسيطرة في المواقف الصعبة. واستندت الدراسة الحالية على مقياس دينيس وفاندرو وول نظراً لاهتمامه بالجانب الإدراكي المرتبط بالتكيف مع المواقف، وهو ما يتلاءم مع طبيعة متغيرات الدراسة الحالية.

وتشير هذه الأطر النظرية والأدبيات المرتبطة أن المرونة المعرفية تتجاوز مجرد تغيير أنماط التفكير، وإنما تتضمن قدرة الفرد على إعادة تأويل المواقف والخبرات وتطوير استراتيجيات أكثر ملاءمة للموقف الأمر الذي قد يدعم قدرة الطلبة على التكيف مع المتطلبات الأكاديمية ومواجهة التحديات الدراسية المختلفة.

وفي ضوء ما سبق، قد تدعم المرونة المعرفية قدرة الطالب على مواجهة التحديات والضغوطات الأكاديمية بفعالية أكبر، وهو ما يستدعي أهمية دراستها والبحث فيها.

وبعد استعراض الأسس النظرية المرتبطة بمتغيرات الدراسة الحالية، سننتقل إلى الدراسات السابقة التي بحثت في متغيرات الدراسة.

الدراسات التي تناولت المرونة الأكاديمية وعلاقتها بمتغيرات داعمة

هدفت دراسة النويميس (2025) إلى الكشف عن العلاقة بين المرونة الأكاديمية ومستوى الطموح الأكاديمي لدى طلبة جامعة حائل، وتكونت العينة من (926) طالباً وطالبة. وكشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين المرونة الأكاديمية والطموح الأكاديمي، وأوصت بأهمية تنمية المرونة الأكاديمية لما لها من دور في التكيف ورفع مستوى الطموح الأكاديمي. كما بحثت دراسة عبد الرحمان Abdelrahman وآخرون (2025) العلاقة بين المرونة الأكاديمية والذكاء العاطفي والضغط المدرك لدى طلبة الجامعة في مصر والأردن وسلطنة عمان، وتكونت العينة من (1833) طالباً جامعياً. وأظهرت النتائج أن الذكاء العاطفي يتنبأ إيجابياً بالمرونة الأكاديمية، في حين يتنبأ الضغط المدرك بها سلباً. وهدفت دراسة كاي Cai و مينك Meng (2025) إلى فهم العلاقة بين المرونة الأكاديمية والأداء الأكاديمي ودور دعم المعلم كمتغير وسيط، وتكونت العينة من (440) طالباً جامعياً. وأظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية بين المرونة الأكاديمية والأداء الأكاديمي، كما يعزز دعم المعلم من هذا التأثير. واستكشفت دراسة بيري Beri و كومار Kumar (2018) العوامل المتنبئة بالمرونة الأكاديمية وعلاقتها بالتحصيل والنجاح الأكاديمي باستخدام التحليل التلوي، وخلصت إلى وجود علاقة

إيجابية بين المرونة الأكاديمية والتحصيل الدراسي، وأن الطلبة ذوي المرونة الأكاديمية المرتفعة أكثر قدرة على التكيف مع الصعوبات والتحديات الأكاديمية.

الدراسات التي تناولت المرونة المعرفية وعلاقتها بمتغيرات قريبة من التكيف والنجاح الأكاديمي

هدفت دراسة أرتاويجايا Artawijaya وسوبراتيوي Supratiwi (2024) إلى الكشف عن دور المرونة المعرفية في تعزيز مهارات التكيف لدى المراهقين الإندونيسيين، وتوصلت إلى وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين المرونة المعرفية والقدرة على التكيف. كما هدفت دراسة بشارة (2020) إلى الكشف عن العلاقة بين المرونة المعرفية والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة جامعة الحسين بن طلال، وأظهرت نتائجها وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين المرونة المعرفية والتحصيل الأكاديمي، كما تنبأ بعدا البدائل والتحكم بالتحصيل الأكاديمي. وأجرت إيمان مسعود محمد السيد (2022) دراسة هدفت إلى إيجاد العلاقة بين المرونة المعرفية وأساليب التفكير، وتوصلت إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين المرونة المعرفية وأساليب التفكير. كما بحثت دراسة ربهمان Rehman وآخرون (2025) دور المرونة المعرفية والتنظيم الانفعالي في التنبؤ بالمرونة النفسية لدى طلبة الجامعة، وأظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية بين المرونة المعرفية والمرونة النفسية، كما أسهم المتغيران معا في التنبؤ بالمرونة النفسية وتعزيز الرفاه النفسي وإدارة الضغوط.

وهدف دراسة ناخوستين خياط Nakhostin-Khayyat (2024) إلى فحص العلاقة بين التنظيم الذاتي والمرونة المعرفية والمرونة النفسية، وأظهرت نتائجها وجود تأثيرات إيجابية مباشرة بين هذه المتغيرات، كما لعبت المرونة المعرفية دور الوسيط بين التنظيم الذاتي والمرونة النفسية. كما هدفت دراسة كراكوس Karakuş (2024) إلى فحص العلاقة بين المرونة المعرفية والتفكير الناقد، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائية بينهما، كما تنبأت المرونة المعرفية بالتفكير الناقد وفسرت نحو (40%) من التباين فيه.

دراسات مباشرة أو شبه مباشرة تربط بين المرونة المعرفية والمرونة الأكاديمية

هدفت دراسة بوزيد Bouzid ويدرالدين Bedreddine (2025) إلى فحص العلاقة بين المرونة المعرفية والمرونة الأكاديمية من خلال تحليل الدراسات السابقة، وأظهرت النتائج أن المرونة المعرفية تسهم في تعزيز المرونة الأكاديمية من خلال مساعدة الطلبة على تعديل استراتيجيات التفكير والاستجابة الفعالة للتحديات الأكاديمية. كما هدفت دراسة هونرا Honra و مونتيرولا Monterola (2025) إلى الكشف عن العلاقة التنبؤية بين المرونة الأكاديمية والمرونة المعرفية لدى طلاب الأحياء، وأظهرت النتائج أن المرونة الأكاديمية تنبأ بالمرونة المعرفية، حيث فسرت (33%) من التباين فيها. وأجرى إيفندي Effendy وسيتيواتي Setiawati (2025) دراسة هدفت إلى الكشف عن دور المرونة المعرفية ومهارات التكيف في التنبؤ بالمرونة الأكاديمية لدى الأطفال المصابين بفرط الحركة وتشتت الانتباه، وخلصت إلى أن المرونة المعرفية ومهارات التكيف يمثلان متنبئين أساسيين للمرونة الأكاديمية، وأوصت بضرورة تصميم برامج وتدخلات تسهم في تنميتها.

يتضح من الدراسات السابقة، أن هناك دراسات سابقة، بحثت في العلاقة بين المرونة المعرفية وعدد من المتغيرات، وأثبتت الدور الإيجابي للمرونة المعرفية على تعزيز مهارات التكيف والتحصيل الأكاديمي وأساليب التفكير والتفكير الناقد، كما أن هناك دراسات جعلت من المرونة المعرفية متغيرا وسيطا وأيضاً ربطت العديد من الدراسات بين المرونة الأكاديمية والأداء الأكاديمي ومستوى الطموح والذكاء الانفعالي والدعم الاجتماعي للمعلم ووجدت علاقة إيجابية ودالة إحصائية

ووجود ندرة في الدراسات التي ربطت بين المرونة المعرفية والمرونة الأكاديمية، حيث أن هناك قلة في الدراسات التي ربطت بين المتغيرين، بينما تناولت بعض الدراسات العلاقة باتجاه عكسي، مما يشير إلى نقص في الدراسات التطبيقية التي بحثت عن المتغيرين فضلا على أنها استخدمت المنهج الوصفي الارتباطي أو تحليل ومراجعة الأدبيات السابقة، فهناك ندرة في استخدام المنهج الكمي والنوعي. وهنا تتضح الحاجة لدراسات تنبؤية تبحث في دور المرونة المعرفية في التنبؤ بالمرونة الأكاديمية بشكل مباشر.

كما أن هناك ندرة في الدراسات التي استخدمت تصميم منهجي مختلط لفهم طبيعة العلاقة بين المتغيرين وتفسيرها بشكل أعمق. وهناك نقص واضح في الدراسات العربية في هذا الجانب، فأغلب الدراسات العربية تربط المرونة المعرفية بالكفاءة والأداء الأكاديمي، والتنظيم الذاتي للتعلم وجودة الحياة الأكاديمية وحل المشكلات. وأما المرونة الأكاديمية فقد ارتبطت بمتغيرات دافعية وانفعالية وتكيفية مثل دافعية الإنجاز والطموح الأكاديمي والعبء المعرفي والذكاء الانفعالي والاحترق الأكاديمي، والرضا عن التخصص الدراسي، وتغلب عليها النمط الوصفي الارتباطي.

منهج الدراسة

استخدمت الدراسة الحالية المنهج المختلط (Mixed method) وفق التصميم التفسيري التتابعي وذلك لكونه منهجا مناسباً لطبيعة الدراسة التي تبحث في دور المرونة المعرفية في التنبؤ بالمرونة الأكاديمية لدى طلبة كلية التربية بجامعة السلطان، حيث ستجمع الدراسة بين تحليل البيانات الكمية، ومن ثم إجراء مقابلات شخصية لتحليل البيانات النوعية ودمجها لتفسير النتائج لأجل فهم الظاهرة بشكل أعمق، مما يحقق من أهداف الدراسة ويجيب عن أسئلتها في ظل العينة المختارة.

مجتمع الدراسة

يتألف مجتمع الدراسة من جميع طلبة كلية التربية في جامعة السلطان قابوس بسلطنة عمان، البالغ عددهم (2248)، منهم (1006) طالبا، و(1242) طالبة، وفقا لإحصائية جامعة السلطان قابوس للعام الدراسي 2025-2026.

جدول 1

مجتمع الدراسة

القسم	إناث	ذكور	المجموع
التربية الفنية	118	92	210
المناهج والتدريس	534	574	1108
الطفولة المبكرة	308	—	308
تكنولوجيا التعليم والتعلم	49	95	144
العلوم الإسلامية	116	156	272
التربية الرياضية وعلوم الرياضة	117	89	206
المجموع	1242	1006	2248

عينة الدراسة

تم اختيار عينة الدراسة باستخدام أسلوب المعاينة العشوائية الطبقية النسبية، لضمان تمثيل كافٍ لجميع الأقسام في كلية التربية. قُسم المجتمع الإحصائي أولاً إلى طبقات بناء على الأقسام الأكاديمية. بعد ذلك، تم اختيار عدد من الشعب الدراسية عشوائياً من كل قسم، ودُعي جميع الطلاب المتاحين في تلك الشعب للمشاركة في الدراسة. اعتمد هذا النهج لتعزيز تمثيلية العينة وتقليل التحيز في اختيار العينة بين التخصصات الأكاديمية المختلفة. تألفت العينة النهائية من 250 طالبا جامعيا منهم (81) طالبا و(169) طالبة من مختلف الأقسام في كلية التربية. بالإضافة إلى ذلك، جُمعت البيانات الديموغرافية من خلال استبانة إلكترونية، بما في ذلك متغيرات مثل الجنس، والسنة الدراسية، والمعدل التراكمي. استخدمت هذه المتغيرات لاحقا في التحليلات الإحصائية الوصفية والاستدلالية.

جدول 2

توزيع أفراد الدراسة حسب الأقسام الأكاديمية في كلية التربية

القسم	عدد المجتمع (N)	حجم العينة (n)	النسبة (%)
المناهج والتدريس	1108	111	44.4%
الطفولة المبكرة	308	37	14.8%
العلوم الإسلامية	272	33	13.2%
التربية الفنية	210	25	10.0%
التربية الرياضية	206	25	10.0%
تكنولوجيا التعليم والتعلم	144	19	7.6%
المجموع	2248	250	100%

ولتقديم وصف أكثر تفصيلاً لعينة الدراسة، تم تحليل الخصائص الديموغرافية للمشاركين، بما في ذلك الجنس والسنة الدراسية ومعدل الدرجات (GPA)، كما هو موضح في الجداول التالية.

جدول 3
الجنس

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكور	81	32.4%
إناث	169	67.6%
المجموع	250	100%

جدول 4
المعدل التراكمي

المعدل التراكمي	التكرار	النسبة المئوية
أقل من 2	1	0.4%
من 2 إلى أقل من 3	128	51.2%
من 3 إلى أقل من 3.5	92	36.8%
من 3.5 إلى 4	29	11.6%
المجموع	250	100%

جدول 5
السنة الدراسية

السنة الدراسية	التكرار	النسبة المئوية
السنة الأولى	24	9.6%
السنة الثانية	24	9.6%
السنة الثالثة	44	17.6%
السنة الرابعة	124	49.6%
السنة الخامسة	34	13.6%
المجموع	250	100%

أدوات الدراسة

تكونت أدوات الدراسة من ثلاث أدوات، هي:

مقياس المرونة المعرفية للمعمرية (2023) والذي حضرته الباحثة انطلاقاً من مقياس دينيس وفاندر وال (Dennis & Vander Wal, 2010)

اعتمدت الدراسة على مقياس المرونة المعرفية (Cognitive Flexibility Inventory [CFI]) الذي قامت المعمرية (2023) بترجمته وتقنيته استناداً إلى مقياس دينيس وفاندر وال (Vander Wal, 2010) يتكون المقياس من (20) فقرة موزعة على بعدين، هما: البدائل، ويقاس قدرة الفرد على إدراك الحلول والبدائل المتعددة للمواقف المختلفة، والتحكم، ويقاس إدراك الفرد لقدرته على التحكم في المواقف الصعبة والتعامل معها. وتتم الاستجابة على فقرات المقياس وفق مقياس ليكرت السباعي، الذي يتراوح من (1 = أرفض بشدة) إلى (7 = أوافق بشدة). وقد أشارت نتائج دراسة المعمرية (2023) إلى تمتع المقياس بمؤشرات ثبات جيدة، حيث بلغ معامل الاتساق الداخلي (0.91)، وبلغ معامل الثبات بطريقة إعادة الاختبار (0.93).

مقياس المرونة الأكاديمية من إعداد البلوشية (2021) والذي حضرته الباحثة انطلاقاً من مقياس كاسيدي (Cassidy, 2016) للمرونة الأكاديمية

اعتمدت الدراسة على مقياس المرونة الأكاديمية الذي قامت البلوشية (2021) بتعريبه وتقنيته استناداً إلى مقياس كاسيدي (Cassidy, 2016)، ويتكون المقياس في صورته الأصلية من (26) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد، هي: المثابرة، وطلب العون الأكاديمي، والاستجابة الانفعالية. وتتم الاستجابة على فقراته وفق مقياس ليكرت الخماسي الذي يتراوح من (1 = أرفض بشدة) إلى (5 = أوافق بشدة). وقد أظهرت الدراسة الأصلية كاسيدي (Cassidy, 2016) تمتع المقياس بدرجة ثبات مرتفعة بلغت (0.90)، كما بينت نتائج البلوشية (2021) تمتع المقياس بدرجة ثبات جيدة بلغت (0.83).

الخصائص السيكمترية لمقياس المرونة الأكاديمية في الدراسة الحالية. تم تطوير صورة معدلة من مقياس المرونة الأكاديمية استناداً إلى النسخة العربية للمقياس التي قامت بإعدادها البلوشية (2021)، والمبنية على مقياس

كاسيدي Cassidy (2016)، وذلك بما يتلاءم مع أهداف الدراسة الحالية وطبيعة العينة. حيث أعادت الباحثة النظر في فقرات المقياس وتعديل صياغة بعض الفقرات، وحذف الفقرات التي لم تتناسب بصورة كافية، ثم تم عرض النسخة المعدلة على مجموعة من المحكمين المتخصصين للتأكد من وضوح الفقرات ومناسبتها. واستناداً إلى ملاحظات المحكمين ونتائج العينة الاستطلاعية، استقرت الصورة النهائية للمقياس على (24) فقرة موزعة على الأبعاد الثلاثة، وهي: المثابرة، وطلب العون الأكاديمي، والاستجابة الانفعالية.

الصدق الظاهري (صدق المحكمين). تم تقديم مقياس المرونة الأكاديمية على مجموعة من المحكمين المتخصصين وعددهم خمسة من أقسام علم النفس والمناهج والتدريس واللغة الإنجليزية في كلية التربية، وذلك للتأكد من وضوح الفقرات ومدى مناسبتها لأبعاد المقياس وأهداف الدراسة. وبناءً على ملاحظات المحكمين تم تعديل بعض الفقرات من حيث الصياغة اللغوية، بما يساعد على وضوحها ودقتها العلمية، وتم الأخذ بالملاحظات التي حظيت باتفاق أغلب المحكمين عند إعداد الصورة النهائية للمقياس.

صدق الاتساق الداخلي. اعتمدت الدراسة على عينة استطلاعية بلغ عددها (53) طالباً وطالبة، وقد تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب معاملات ارتباط بيرسون بين كل فقرة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه.

جدول 6

معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية لأبعاد مقياس المرونة الأكاديمية

المثابرة	طلب العون الأكاديمي	الاستجابة الانفعالية
معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط
رقم المفردة	رقم المفردة	رقم المفردة
1	9	17
2	10	18
4	11	19
5	12	20
6	13	21
7	14	22
8	15	23
—	16	24
—	—	25

يتضح من جدول (6) أن معظم معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية للأبعاد التي تنتمي إليها كانت دالة إحصائياً، في حين لم تحقق الفقرة رقم (3) معامل ارتباط دال إحصائياً، لذا تم حذفها من المقياس. وبذلك استقرت الصورة النهائية لمقياس المرونة الأكاديمية على (24) فقرة موزعة على أبعاده الثلاثة.

ثبات المقياس. تم حساب ثبات مقياس المرونة الأكاديمية اعتماداً على معامل ألفا كرونباخ على عينة استطلاعية بلغ عددها (53) طالباً وطالبة، وقد بلغت قيمة معامل الثبات للمقياس ككل (0.791)، مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة جيدة من الثبات.

المقابلة شبه المقننة

تم الاعتماد على المقابلات شبه المقننة للحصول على البيانات النوعية، وقد جرى إعداد عدد من الأسئلة المفتوحة ذات الصلة بموضوع الدراسة. وللتحقق من وملاءمتها ومدى وضوح الأسئلة ومناسبتها تمت مراجعتها من قبل أحد الخبراء المتخصصين لتقديم الملاحظات العلمية واللغوية وإجراء التعديلات المطلوبة في ضوء الملاحظات الواردة. كما خضعت المقابلة لتطبيق استطلاعي على عينة استطلاعية بلغت (6) طلاب بغرض التحقق من مدى وضوح الأسئلة وتسلسلها المنطقي ومدى فهم المشاركين لها، وأسهم ذلك في إدخال بعض التعديلات البسيطة قبل تنفيذ المقابلات بصورة نهائية. واشتملت العينة النهائية للمقابلات على تسعة مشاركين (9) مشاركين، توزعوا إلى (4) إناث و(5) ذكور، وجرى اختيارهم بما يوفر قدراً من التنوع في التجارب ووجهات النظر المتعلقة بمشكلة الدراسة.

نتائج الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن مستوى المرونة المعرفية ومستوى المرونة الأكاديمية لدى طلبة جامعة السلطان قابوس، إضافة إلى التعرف على طبيعة العلاقة الارتباطية بينهما، ومدى إسهام المرونة المعرفية في التنبؤ بالمرونة الأكاديمية لدى الطلبة. وقد تم تحليل البيانات باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة للإجابة عن أسئلة الدراسة.

كما تم تحديد معيار الحكم على المتوسطات الحسابية للمقياسين المستخدمين في الدراسة بالاعتماد على عدد بدائل الاستجابة في كل مقياس، وذلك بهدف تفسير المتوسطات الحسابية وتحديد مستوى الاستجابة (منخفض، متوسط، مرتفع). ولتحديد طول الفئة تم استخدام المعادلة الآتية: (طول الفئة = (أعلى قيمة - أدنى قيمة) ÷ عدد الفئات). وبتطبيق المعادلة على مقياس المرونة المعرفية ذي التدرج السباعي، تم طرح أدنى قيمة في المقياس (1) من أعلى قيمة (7)، ثم قسمة الناتج على عدد الفئات الثلاث، فبلغ طول الفئة (2). أما في مقياس المرونة الأكاديمية ذي التدرج الخماسي، فقد تم طرح أدنى قيمة (1) من أعلى قيمة (5)، ثم قسمة الناتج على عدد الفئات الثلاث، فبلغ طول الفئة (1.33). وبناء على ذلك، تم تصنيف المتوسطات الحسابية إلى مستويات منخفضة، ومتوسطة، ومرتفعة، كما هو موضح في الجدول (7).

جدول 7

معيار الحكم على المتوسطات الحسابية لمقياسي المرونة المعرفية والمرونة الأكاديمية

المقياس	التدرج	مستوى التقدير	مدى المتوسط الحسابي
مقياس المرونة المعرفية	سباعي	منخفض	2.99-1.00
		متوسط	4.99-3.00
		مرتفع	7.00-5.00
مقياس المرونة الأكاديمية	خماسي	منخفض	2.33-1.00
		متوسط	3.67-2.34
		مرتفع	5.00-3.68

نتائج السؤال الأول: ما مستوى المرونة المعرفية لدى طلبة كلية التربية بجامعة السلطان قابوس؟

للإجابة عن السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على فقرات مقياس المرونة المعرفية، وذلك للتعرف إلى مستوى المرونة المعرفية لدى طلبة جامعة السلطان قابوس، وقد عُرضت النتائج في جدول (8).

جدول 8

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مقياس المرونة المعرفية

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
1	أواجه صعوبة في اتخاذ القرار.	4.17	1.53	20	متوسط
2	أؤثر ولا أستطيع التفكير في طريقة لحلها.	4.47	1.43	18	متوسط
3	أصبح مؤثراً بحيث لا أستطيع التفكير في طريقة لحلها.	4.57	1.45	16	متوسط
4	أنزعج من وجود طرق مختلفة للتعامل مع المواقف الصعبة.	4.56	1.64	17	متوسط
5	لا أعرف ما يتوجب علي القيام به.	4.77	1.54	14	متوسط
6	أفكر بقدرتي على تجاوزها.	5.23	1.20	10	مرتفع
7	أشعر بأنني غير قادر على تغيير الأشياء أو الأحداث.	4.26	1.69	19	متوسط
8	أستطيع التفكير في استراتيجيات بديلة لحل المشكلة.	5.21	1.20	11	مرتفع
9	أنا جيد في فهم وتقدير والحكم على المواقف.	5.20	1.28	12	مرتفع
10	أفكر في خيارات متعددة قبل اتخاذ أي قرار.	5.41	1.22	1	مرتفع
11	أنظر إلى المواقف من وجهات نظر مختلفة.	5.31	1.23	5	مرتفع
12	أبحث عن معلومات إضافية غير متوفرة حالياً قبل تفسير أسباب سلوك ما.	4.70	1.35	15	متوسط
13	أحاول التفكير في الأشياء من وجهة نظر الآخرين.	5.08	1.29	13	مرتفع
14	أضع نفسي مكان الآخرين عند تفسير سلوك ما.	5.40	1.25	2	مرتفع
15	أنظر إلى المواقف الصعبة من زوايا متعددة.	5.28	1.19	7	مرتفع
16	أفكر في الخيارات المتعددة قبل أن أقرر كيف أتصرف حيالها.	5.40	1.08	3	مرتفع
17	أستطيع فهم المشكلة بأكثر من أسلوب.	5.28	1.15	8	مرتفع
18	أخذ بعين الاعتبار جميع الحقائق والمعلومات المتاحة عند تفسير أسباب سلوك ما.	5.26	1.17	9	مرتفع
19	أتوقف، وأحاول التفكير في عدة طرق لحلها.	5.34	1.06	4	مرتفع
20	أخذ بعين الاعتبار العديد من الخيارات قبل التصرف.	5.30	1.10	6	مرتفع
	المتوسط الحسابي الكلي	5.01	0.75		متوسط

يبين الجدول (8) أن المتوسط الحسابي الكلي لمقياس المرونة المعرفية بلغ (5.01) بانحراف معياري قدره (0.75)، مما يدل على أن مستوى المرونة المعرفية لدى طلبة جامعة السلطان قابوس جاء بمستوى مرتفع. كما تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات المقياس بين (4.17-5.41)، حيث جاءت بعض الفقرات بمستوى مرتفع، في حين جاءت فقرات أخرى بمستوى متوسط. وقد جاءت الفقرة رقم (10) ونصها: "أفكر في خيارات متعددة قبل اتخاذ أي قرار" في

المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (5.41) وانحراف معياري (1.22) وبمستوى مرتفع، بينما جاءت الفقرة رقم (1) ونصها: "أواجه صعوبة في اتخاذ القرار" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (4.17) وانحراف معياري (1.53) وبمستوى متوسط.

نتائج السؤال الثاني: ما مستوى المرونة الأكاديمية لدى طلبة كلية التربية بجامعة السلطان قابوس؟

للإجابة عن السؤال؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على أداة الدراسة وفقاً لكل بُعد من أبعاد المرونة الأكاديمية، والجدول (9) يوضح هذه النتائج.

جدول 9

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد المرونة الأكاديمية

م	الرتبة	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	1	المثابرة	3.87	0.63	مرتفع
2	2	التأمل وطلب المساعدة	3.63	0.66	متوسط
3	3	الاستجابة الانفعالية السلبية	3.28	0.95	متوسط
		المتوسط الحسابي ككل	3.57	0.59	متوسط

يتبين من الجدول (9) أن المتوسط الحسابي الكلي لمقياس المرونة الأكاديمية بلغ (3.57) بانحراف معياري قدره (0.59)، مما يدل على أن مستوى المرونة الأكاديمية لدى طلبة جامعة السلطان قابوس جاء بمستوى متوسط. كما تراوحت المتوسطات الحسابية لأبعاد المقياس بين (3.28–3.87)، حيث جاء بُعد المثابرة في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3.87) وانحراف معياري (0.63) وبمستوى مرتفع، تلاه بُعد التأمل وطلب المساعدة بمتوسط حسابي بلغ (3.63) وانحراف معياري (0.66) وبمستوى متوسط، في حين جاء بُعد الاستجابة الانفعالية السلبية في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (3.28) وانحراف معياري (0.95) وبمستوى متوسط. كما تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع فقرات مقياس المرونة الأكاديمية، بهدف الوقوف بصورة أكثر تفصيلاً على مستوى استجابات أفراد العينة تجاه فقرات كل بُعد من أبعاد المقياس، وفيما يلي عرض النتائج وفقاً لكل بُعد من الأبعاد الثلاثة للمقياس:

البعد الأول: المثابرة

جدول 10

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المثابرة

رقم الفقرة	الرتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	5	أبذل جهداً إضافياً عندما أواجه صعوبة دراسية.	3.78	1.07	مرتفع
2	3	أستمر في العمل على المهمة الدراسية رغم تعقيدها.	3.98	0.81	مرتفع
3	2	أسعى إلى تحسين أدائي في حال حصولي على نتائج منخفضة.	4.08	0.87	مرتفع
4	4	أبحث عن طرق بديلة لفهم المادة الدراسية.	3.94	0.90	مرتفع
5	7	أتعامل مع الصعوبات الأكاديمية باعتبارها فرصة للتعلم.	3.48	1.20	متوسط
6	6	أحافظ على تركيزي على أهدافي الدراسية رغم الضغوط.	3.66	1.08	متوسط
7	1	أحاول تقديم أداء أفضل في المحاولات اللاحقة.	4.20	0.70	مرتفع
		المتوسط الحسابي ككل	3.87	0.63	مرتفع

يبين الجدول (10) أن المتوسط الحسابي الكلي لبُعد المثابرة بلغ (3.87) بانحراف معياري قدره (0.63)، مما يدل على أن مستوى المثابرة لدى طلبة جامعة السلطان قابوس جاء بمستوى مرتفع. كما تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات البُعد بين (3.48–4.20)، وقد جاءت غالبية الفقرات بمستوى مرتفع، ما عدا فقرتين جاءتتا بمستوى متوسط. حيث جاءت الفقرة رقم (7) ونصها: "أحاول تقديم أداء أفضل في المحاولات اللاحقة" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.20) وانحراف معياري (0.70) وبمستوى مرتفع، تلتها الفقرة رقم (3) ونصها: "أسعى إلى تحسين أدائي في حال حصولي على نتائج منخفضة" بمتوسط حسابي بلغ (4.08) وانحراف معياري (0.87) وبمستوى مرتفع. في المقابل، جاءت الفقرة رقم (6) ونصها: "أحافظ على تركيزي على أهدافي الدراسية رغم الضغوط" بمتوسط حسابي بلغ (3.66) وانحراف معياري (1.08) وبمستوى متوسط، بينما جاءت الفقرة رقم (5) ونصها: "أتعامل مع الصعوبات الأكاديمية باعتبارها فرصة للتعلم" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (3.48) وانحراف معياري (1.20) وبمستوى متوسط.

البعد الثاني: التأمل وطلب المساعدة

جدول 11

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بُعد التأمل وطلب المساعدة

رقم الفقرة	الرتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
8	8	أطلب المساعدة من أساتذتي عندما أواجه صعوبة.	3.20	1.25	متوسط
9	4	أستعين بزملائي لفهم الموضوعات الدراسية الصعبة.	3.73	1.10	مرتفع
10	1	أفكر في أسباب ضعف أدائي لأجل التحسين والتطوير.	3.94	0.81	مرتفع
11	2	أقيم أدائي الدراسي لتحديد جوانب التحسين.	3.78	0.92	مرتفع
12	7	أضع خطة واضحة لتحسين مستواي الأكاديمي.	3.50	1.16	متوسط
13	6	أغير أسلوب دراستي إذا لم أحقق نتائج جيدة.	3.58	1.08	متوسط
14	3	أبحث عن مصادر إضافية تساعدني على الفهم.	3.77	1.07	مرتفع
15	5	أستخدم التغذية الراجعة لتطوير أدائي الأكاديمي.	3.59	1.09	متوسط
		المتوسط الحسابي ككل	3.63	0.66	متوسط

يبين الجدول (11) أن المتوسط الحسابي الكلي لبُعد التأمل وطلب المساعدة بلغ (3.63) بانحراف معياري قدره (0.66)، مما يدل على أن مستوى التأمل وطلب المساعدة لدى طلبة جامعة السلطان قابوس جاء بمستوى متوسط. كما تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات البُعد بين (3.20–3.94)، حيث جاءت الفقرة رقم (10) ونصها: "أفكر في أسباب ضعف أدائي لأجل التحسين والتطوير" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3.94) وانحراف معياري (0.81) وبمستوى مرتفع، تلتها الفقرة رقم (11) ونصها: "أقيم أدائي الدراسي لتحديد جوانب التحسين" بمتوسط حسابي بلغ (3.78) وانحراف معياري (0.92) وبمستوى مرتفع. وجاءت بعض الفقرات بمستوى متوسط، مثل الفقرة رقم (12) ونصها: "أضع خطة واضحة لتحسين مستواي الأكاديمي" بمتوسط حسابي بلغ (3.50) وانحراف معياري (1.16)، في حين جاءت الفقرة رقم (8) ونصها: "أطلب المساعدة من أساتذتي عندما أواجه صعوبة" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (3.20) وانحراف معياري (1.25) وبمستوى متوسط.

البعد الثالث: الاستجابة الانفعالية السلبية

جدول 12

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات الاستجابة الانفعالية السلبية

رقم الفقرة	الرتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
16	5	يبتأني شعور بالاستسلام عند مواجهة صعوبة دراسية.	3.34	1.43	متوسط
17	9	أشعر بالتوتر عندما أقوم بمهام دراسية صعبة.	2.62	1.32	متوسط
18	7	أشعر بالقلق من عدم قدرتي على تحقيق النجاح.	2.68	1.37	متوسط
19	4	أفقد الثقة بقدراتي الأكاديمية عندما أ فشل دراسياً.	3.43	1.47	متوسط
20	8	أشعر بالإحباط عندما لا أحقق نتائج جيدة.	2.67	1.35	متوسط
21	3	أشعر بعدم القدرة على التعامل مع متطلبات الدراسة.	3.48	1.37	متوسط
22	6	أشعر بأن الضغوط الدراسية تفوق قدرتي على التحمل.	3.11	1.41	متوسط
23	2	أعتقد أن كفاءتي لا تساعد على تحقيق النجاح في دراستي.	4.05	1.30	مرتفع
24	1	أشعر بعدم قدرتي على تحقيق النجاح الأكاديمي.	4.11	1.29	مرتفع
		المتوسط الحسابي ككل	3.28	0.95	متوسط

يبين الجدول (12) أن المتوسط الحسابي الكلي لبُعد الاستجابة الانفعالية السلبية بلغ (3.28) بانحراف معياري قدره (0.95)، مما يدل على أن مستوى الاستجابة الانفعالية السلبية لدى طلبة جامعة السلطان قابوس جاء بمستوى متوسط، مع الإشارة إلى أن فقرات هذا البُعد ذات صياغة سلبية وقد تم إعادة ترميزها عند التحليل الإحصائي. كما تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات البُعد بين (2.62–4.11)، حيث جاءت الفقرة رقم (24) ونصها: "أشعر بعدم قدرتي على تحقيق النجاح الأكاديمي" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.11) وانحراف معياري (1.29) وبمستوى مرتفع، تلتها الفقرة رقم (23) ونصها: "أعتقد أن كفاءتي لا تساعد على تحقيق النجاح في دراستي" بمتوسط حسابي بلغ (4.05) وانحراف معياري (1.30) وبمستوى مرتفع. وجاءت غالبية الفقرات بمستوى متوسط، مثل الفقرة رقم (21) ونصها: "أشعر بعدم القدرة على التعامل مع متطلبات الدراسة" بمتوسط حسابي بلغ (3.48) وانحراف معياري (1.37)، في حين جاءت الفقرة رقم (17) ونصها: "أشعر بالتوتر عندما أقوم بمهام دراسية صعبة" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (2.62) وانحراف معياري (1.32) وبمستوى متوسط.

نتائج السؤال الثالث: هل توجد علاقة ارتباطية بين المرونة المعرفية والمرونة الأكاديمية لدى طلبة كلية التربية بجامعة السلطان قابوس؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation)؛ للكشف عن العلاقة بين المرونة المعرفية والمرونة الأكاديمية لدى طلبة جامعة السلطان قابوس، والجدول (13) يوضح نتائج التحليل.

جدول 13

قيمة معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين المرونة المعرفية والمرونة الأكاديمية لدى طلبة جامعة السلطان قابوس

المتغير المستقل	المتغير التابع	قيمة معامل الارتباط	مستوى الدلالة	نوع العلاقة
المرونة المعرفية	المرونة الأكاديمية	.63*	$0.001 >$	طردية

*دالة إحصائية عند $(\alpha \leq 0.001)$

يتضح من الجدول (13) وجود علاقة ارتباطية طردية موجبة ذات دلالة إحصائية بين المرونة المعرفية والمرونة الأكاديمية لدى طلبة جامعة السلطان قابوس، حيث بلغ معامل الارتباط (Pearson Correlation) بين المتغيرين (0.63) عند مستوى دلالة إحصائية $(\alpha \leq 0.001)$ ، مما يشير إلى أنه كلما ارتفع مستوى المرونة المعرفية لدى الطلبة ارتفع مستوى المرونة الأكاديمية لديهم.

نتائج السؤال الرابع: هل تسهم المرونة المعرفية في التنبؤ بالمرونة الأكاديمية لدى طلبة كلية التربية بجامعة السلطان قابوس؟

لمعرفة مدى إسهام المرونة المعرفية في التنبؤ بالمرونة الأكاديمية لدى طلبة جامعة السلطان قابوس، تم استخدام تحليل الانحدار الخطي البسيط (Simple Linear Regression)، ويوضح الجدول (14) نتائج هذا التحليل.

جدول 14

نتائج تحليل الانحدار الخطي البسيط للتنبؤ بالمرونة الأكاديمية من خلال المرونة المعرفية لدى طلبة جامعة السلطان قابوس

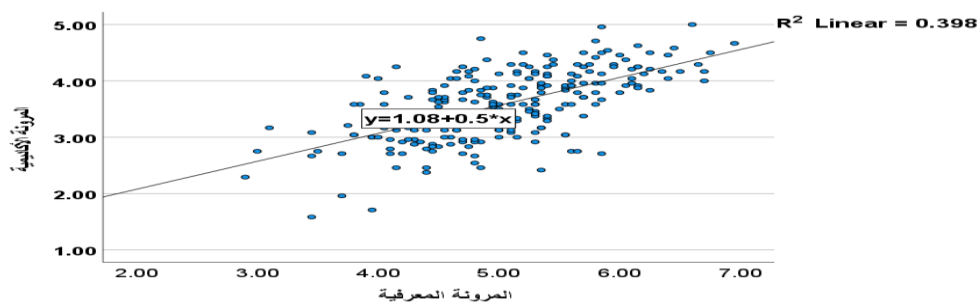
المتغير المستقل	المتغير التابع	دلالة نموذج الانحدار				دلالة معامل الانحدار		
		R	R ²	قيمة (F)	مستوى الدلالة	معامل الانحدار (B)	قيمة (t)	مستوى الدلالة
المرونة المعرفية	المرونة الأكاديمية	0.63	0.4	164.23	<0.001	0.5	12.82	<0.001

يبين الجدول (14) وجود قدرة تنبؤية ذات دلالة إحصائية للمرونة المعرفية في التنبؤ بالمرونة الأكاديمية لدى طلبة جامعة السلطان قابوس، إذ بلغت قيمة (F) المحسوبة (164.23) عند مستوى دلالة إحصائية أقل من (0.001)، مما يدل على معنوية نموذج الانحدار. كما بلغت قيمة (t) المحسوبة (12.82)، وهي قيمة دالة إحصائية، مما يشير إلى معنوية معامل الانحدار. وبلغ معامل الانحدار غير المعياري (B = 0.50)، وهو ما يدل على أن المرونة المعرفية تسهم بصورة إيجابية في التنبؤ بالمرونة الأكاديمية، أي أنه كلما ارتفع مستوى المرونة المعرفية ارتفع مستوى المرونة الأكاديمية لدى الطلبة.

كما بلغ معامل التحديد $(R^2 = 0.40)$ ، وهو ما يعني أن المرونة المعرفية تفسر ما نسبته (40%) من التباين في المرونة الأكاديمية لدى طلبة جامعة السلطان قابوس، بينما تعزى النسبة المتبقية إلى عوامل أخرى لم يتضمنها النموذج. ولتوضيح العلاقة التنبؤية بين المرونة المعرفية والمرونة الأكاديمية بصورة بصرية، تم تمثيل نتائج تحليل الانحدار الخطي في الشكل (1).

شكل 1

التمثيل البياني للعلاقة التنبؤية بين المرونة المعرفية والمرونة الأكاديمية لدى طلبة جامعة السلطان قابوس



النتائج النوعية

هدفت المقابلات النوعية إلى توضيح الطريقة التي يفسر بها الطلبة إسهام المرونة المعرفية في مساعدتهم على مواجهة التحديات والضغوطات الأكاديمية والتكيف مع البيئة الجامعية. وبعد مراجعة المقابلات وتحليلها واستخلاص الدلالات المتكررة، تم التوصل إلى عدد من الموضوعات الرئيسية التي أوضحت الكيفية التي يوظف بها الطلبة المرونة المعرفية في مواجهة الضغوطات والتحديات الدراسية المختلفة.

الثيم الأول: التكيف مع البيئة الجامعية الجديدة

أظهرت إفادات الطلبة إلى أن التحول من البيئة المدرسية إلى الحياة الجامعية مثل صعوبة واضحة بالنسبة لهم، خاصة مع اختلاف النظام الجامعي ومتطلباته مقارنة بما اعتادوا عليه سابقا في المرحلة المدرسية. كما أوضح بعض المشاركين عن صعوبة التأقلم والتكيف بسبب اختلاف البيئات الاجتماعية والثقافية التي قدموا منها والذي استدعى منهم التكيف مع الطلبة الآخرين القادمون من بيئات مختلفة، والتعامل مع أنماط شخصيات مختلفة. وقد ساعدتهم المرونة المعرفية في إعادة النظر في التجارب الجديدة وتفسيرها بصورة مختلفة بدلا من الاستسلام للضغوطات.

الثيم الثاني: تعديل استراتيجيات التفكير والدراسة

بيّنت نتائج المقابلات أن عددا من الطلبة لجأوا إلى تغيير استراتيجيات المذاكرة بعد تجربة أكثر من استراتيجية للمذاكرة واختيار الأفضل، كما ساعدهم التفكير في تجربة حلول وبدائل جديدة في مواجهة التحديات أكاديمية، ومحاولة التفكير بالاحتمالات المختلفة أثناء محاولتهم لحل المشكلة. كما أنهم تعلموا كيفية إعادة ترتيب الأولويات وتنظيم الوقت والتركيز على المهام الأكثر أهمية، الأمر الذي ساعدهم في حل مشكلاتهم بفعالية.

الثيم الثالث: الدعم النفسي والاجتماعي كعامل مساعد على التكيف

أظهرت نتائج المقابلات أن الدعم المقدم من الأسرة والمحيط الاجتماعي المتمثل في الأصدقاء والأقرباء من أهم العوامل التي ساعدتهم على الاستمرار وتجاوز الصعوبات. فقد أوضح بعض الطلبة أهمية دور الأسرة والأصدقاء في تقديم المساندة النفسية والتحفيز، بينما أشار آخرون إلى أن دعم أعضاء هيئة التدريس وتفهمهم لظروفهم المختلفة ساعدهم في الاستمرارية وعدم الاستسلام.

الثيم الرابع: الدافعية الذاتية والمثابرة

كشفت نتائج المقابلات أن الدافعية الذاتية المتمثلة في التحفيز الذاتي ووضوح الرؤية والأهداف المستقبلية قصيرة أو طويلة المدى، لعب دورا بارزا في مساعدتهم على الاستمرارية وتحمل الضغوط الأكاديمية. بالإضافة إلى العوامل الدينية مثل التوكل على الله والاستعانة به.

الثيم الخامس: مواجهة الضغوط والتحديات الأكاديمية

أظهرت المقابلات عن وجود عددا من التحديات التي واجهها الطلبة في البيئة الجامعية، مثل الأعباء الدراسية ومتطلباتها المكثفة، والتحديات المرتبطة بالتوفيق بين الحياة الأكاديمية والشخصية، والقدرة على تنظيم الوقت ومواجهة بعض التحديات المتعلقة بالإعاقة البصرية أو ما يشابهها، وكذلك اختلاف أساليب التدريس وعدم تعاون بعض الدكاترة معهم. ورغم هذه التحديات، إلا أنهم حاولوا إعادة النظر في هذه المواقف بإيجابية من خلال التفكير وابتكار حلول جديدة والتفكير باستراتيجيات مختلفة والاستفادة من الدعم الاجتماعي للمواصلة والاستمرارية. وتوضح النتائج النوعية بشكل عام أن دور المرونة المعرفية لم يقتصر على العمليات المعرفية فقط، وإنما امتدت لتشمل قدرة الطلبة على التأقلم النفسي والاجتماعي، والاستفادة من المساندة الاجتماعية والأكاديمية للتعامل مع الصعوبات والضغوطات الأكاديمية والاستمرارية في الدراسة.

مناقشة النتائج الكمية والنوعية

سعت الدراسة إلى الكشف عن دور المرونة المعرفية في التنبؤ بالمرونة الأكاديمية لدى طلبة كلية التربية بجامعة السلطان قابوس، بالإضافة إلى ذلك هدفت إلى استكشاف تصورات الطلبة حول دور وأهمية المرونة المعرفية في مواجهة التحديات والضغوطات الأكاديمية بالاعتماد على المقابلات النوعية. وكشفت النتائج الكمية أن الطلبة يتمتعون بمستوى مرتفع من المرونة المعرفية، بينما ظهر مستوى المرونة الأكاديمية بدرجة متوسطة، كما كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية طردية بين المرونة المعرفية والمرونة الأكاديمية، بالإضافة إلى وجود قدرة تنبؤية للمرونة المعرفية في تفسير المرونة الأكاديمية.

يمكن فهم ارتفاع مستوى المرونة المعرفية لدى الطلبة وذلك في ظل طبيعة الحياة الجامعية التي تستدعي من الطلبة التعامل مع تحديات أكاديمية مختلفة ومستمرة، وهو ما يدفع الطلبة إلى إعادة تنظيم أفكارهم والبحث حلول وبدائل واستراتيجيات مختلفة عند مواجهتهم للضغوطات الأكاديمية.

وجاءت النتائج النوعية متفقة مع هذه النتيجة، حيث أوضحت المقابلات أن الطلبة يحاولون تغيير طرق تفكيرهم والبحث عن بدائل وحلول متعددة، وتجربة استراتيجيات جديدة عند مواجهة الصعوبات الأكاديمية وذلك يعكس مستوى مرتفع من المرونة المعرفية.

وفيما يخص مستوى المرونة الأكاديمية، فقد بينت النتائج أنه كان بمستوى متوسط، ويمكن فهم هذه النتيجة في ضوء تعدد الضغوطات والصعوبات التي يواجهها الطالب الجامعي، مثل كثرة المتطلبات الأكاديمية وصعوبة في إدارة الوقت والتوفيق بين الحياة الشخصية والأكاديمية، وعدم تعاون بعض أعضاء الهيئة التدريسية، ووجود صعوبة في بعض المناهج التدريسية. إضافة إلى ذلك، يمكن عزو هذه النتيجة للضغوطات النفسية والاجتماعية التي قد يواجهها الطلبة خاصة في ظل اختلاف بيئاتهم وأنماط شخصياتهم. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج المقابلات، فقد أوضح الطلبة أنهم يعانون من بعض الصعوبات في التأقلم مع البيئة الجامعية، مثل صعوبة الاندماج في البيئة الجامعية نتيجة مجيئهم من ولايات مختلفة، وتعاملهم مع أنماط شخصيات متعددة، إلى جانب اختلاف أساليب التدريس لدى بعض أعضاء الهيئة التدريسية وعدم تعاونهم مع الطلبة، وكثرة المتطلبات الأكاديمية وصعوبة في إدارة الوقت، وطلب المساندة النفسية والاجتماعية، مما يشير إلى استمرار وجود الضغوطات الأكاديمية وما تتطلبه باستمرار من محاولة التعامل معها بفعالية.

كذلك بينت النتائج وجود علاقة ارتباطية طردية بين المرونة المعرفية والمرونة الأكاديمية، وهو ما يدل على أنه كلما زادت قدرة الطلبة على تغيير أنماط تفكيرهم واستراتيجياتهم، كلما مكنهم ذلك من مواجهة التحديات الأكاديمية بمرونة أكبر. ويمكن فهم تفسير هذه النتيجة بأن الطلبة الذين يملكون مرونة معرفية عالية، يكونون أكثر قدرة على إعادة النظر في المواقف الصعبة، والبحث عن بدائل وحلول متعددة، وتغيير الاستراتيجيات التي يستخدمونها.

وتدعم هذه النتيجة، نتائج المقابلات، فقد أوضح الطلبة أن التفكير من زوايا مختلفة، وتعديل أو تغيير استراتيجيات المذاكرة، وتجربة حلول وبدائل مختلفة، وإدارة الوقت وتنظيمه ساعدهم في الاستمرار ومواجهة الضغوطات بفعالية. فضلا عن الدور الذي لعبه الدعم الأسري والاجتماعي، والنفسي، ووضوح الأهداف، والرؤية.

وكشفت النتائج كذلك وجود قدرة تنبؤية للمرونة المعرفية في تفسير المرونة الأكاديمية، الامر الذي يدل على أن المرونة المعرفية تمثل أحد المتغيرات المهمة التي قد تساعد الطلبة في مواجهة التحديات الأكاديمية والاستمرار رغم الضغوطات. ويمكن القول بأن الطلبة القادرين على إعادة النظر في المواقف الصعبة، وتغيير أساليب تفكيرهم والبحث عن بدائل وحلول جديدة، يكونون أكثر قدرة على التعامل مع الضغوطات الأكاديمية بفعالية.

وبصورة عامة تشير نتائج الدراسة الكمية والنوعية أن المرونة المعرفية تلعب دورا بارزا في مساعدة الطلاب في مواجهة التحديات الأكاديمية، فضلا عن عوامل أخرى تتعلق بالدعم الأسري والاجتماعي والدعم النفسي ووجود دافعية ذاتية ووضوح الرؤية والأهداف المستقبلية.

التوصيات والمقترحات

التوصيات

- دعم البرامج والأنشطة الجامعية التي تعزز مهارات المرونة المعرفية لدى الطلبة؛
- إعداد وتقديم برامج إرشادية وتدريبية تساهم في تنمية مهارات التكيف الأكاديمي لدى الطلبة؛
- توجيه أعضاء هيئة التدريس على توظيف استراتيجيات تدريس مرنة تنمي مهارات التفكير المرن وحل المشكلات؛

- تعزيز أشكال الدعم النفسي والأكاديمي والاجتماعي للطلبة داخل البيئة الجامعية؛
- الاهتمام بالطلبة المستجدين وتقديم الإرشاد والدعم اللازم لهم.

المقترحات

- إجراء بحوث مستقبلية تبحث في العلاقة بين المرونة المعرفية وبعض المتغيرات النفسية والتربوية الأخرى؛
- البحث في بعض المتغيرات الوسيطة أو المعدلة في العلاقة بين المرونة المعرفية والمرونة الأكاديمية في الأدبيات السابقة وإجراء دراسات حولها؛
- توسيع عينة الدراسة لتشمل مختلف التخصصات الأكاديمية في الجامعة أو المؤسسات التعليمية الأخرى؛
- تصميم دراسات شبه تجريبية، تهدف إلى إقامة برامج تدريبية لتعزيز المرونة المعرفية والأكاديمية.

المراجع

- السيد، إيمان مسعود محمد. (2022). العلاقة بين المرونة المعرفية وأساليب التفكير لدى طلاب كلية التربية بالوادي الجديد. *المجلة العلمية لكلية التربية - جامعة الوادي الجديد*, 14 (41), 47-76.
- السيد، م. أ. (2022). المرونة المعرفية وعلاقتها بالتفكير الناقد لدى طلبة الجامعة. *مجلة كلية التربية، 38* (4)، 155-198.
- بشارة، موفق سليم. (2020). العلاقة بين المرونة المعرفية والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة الحسين بن طلال. *مجلة جامعة الحسين بن طلال للبحوث*, 6 (2)، 313-333. <https://doi.org/10.36621/0397-006-002-012>
- النويميس، أ. م. (2025). المرونة الأكاديمية وعلاقتها بالدعم الاجتماعي والطموح الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*, 33 (1)، 211-245.
- Abdelrahman, H., Al Qadire, M., Ballout, S., Rababa, M., Kwaning, E. N., & Zehry, H. (2025). Academic resilience and its relationship with emotional intelligence and stress among university students: A three-country survey. *Brain and Behavior*, 15(4), e70497. <https://doi.org/10.1002/brb3.70497>
- Abdelrahman, R. M., Ahmed, S. A., & Hassan, M. H. (2025). Academic resilience and its relationship to academic achievement and emotional intelligence among university students. *Current Psychology*, 44(3), 2154-2167. <https://doi.org/10.1007/s12144-024-05874-2>
- Abdollahi, A., Panahipour, H., Allen, K. A., & Hosseini, S. (2020). Emotional intelligence, academic resilience and psychological well-being among university students. *Journal of Adult Development*, 27(3), 206-216. <https://doi.org/10.1007/s10804-019-09331-1>
- Anderson, J. R. (2010). *Cognitive psychology and its implications* (7th ed.). Worth Publishers.
- Artawijaya, L. M., & Supratiwi, M. (2024). Cognitive flexibility and resilience in adolescents: Exploring gender differences and cultural implications. *Nusantara Journal of Behavioral and Social Science*, 3(4), 151-160. <https://doi.org/10.47679/njbss.202462>
- Ayala, J. C., & Manzano, G. (2018). Academic performance of first-year university students: The influence of resilience and engagement. *Higher Education Research & Development*, 37(7), 1321-1335. <https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1502258>
- Barbayannis, G., Bandari, M., Zheng, X., Baquerizo, H., Pecor, K. W., & Ming, X. (2022). Academic stress and mental well-being in college students: Correlations, affected groups, and COVID-19. *Frontiers in Psychology*, 13, Article 886344. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.886344>
- Bedreddine, K., & Bouzid, N. (2025). Cognitive flexibility and academic resilience: A systematic review of recent literature. *Education Sciences*, 15(1), Article 88. <https://doi.org/10.3390/educsci15010088>
- Bedreddine, L., & Bouzid Baa, S. (2025). Cognitive flexibility as a factor of academic resilience: A theoretical perspective. *Tributaries Journal for Studies and Scientific Research in Social and Human Sciences*, 9(1), 607-622. <https://doi.org/10.37168/1957-009-001-028>
- Beri, N., & Kumar, D. (2018). Predictors of academic resilience among students: A meta-analysis. *i-manager's Journal on Educational Psychology*, 11(4), 37-44. <https://doi.org/10.26634/jpsy.11.4.14220>
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M., & Rumble, M. (2012). Defining twenty-first century skills. In P. Griffin, B. McGaw, & E. Care (Eds.), *Assessment and teaching of 21st century skills* (pp. 17-66). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-2324-5_2
- Bonanno, G. A., & Burton, C. L. (2013). Regulatory flexibility: An individual differences perspective on coping and emotion regulation. *Perspectives on Psychological Science*, 8(6), 591-612. <https://doi.org/10.1177/1745691613504116>
- Bruner, J. S. (1966). *Toward a theory of instruction*. Harvard University Press.
- Cai, Y. (2025). Academic resilience and academic performance of university students: The mediating role of teacher support. *Frontiers in Psychology*, 16, Article 1457320. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1457320>
- Cai, Z., & Meng, Q. (2025). Academic resilience and academic performance of university students: The mediating role of teacher support. *Frontiers in Psychology*, 16, Article 1463643. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1463643>
- Cassidy, S. (2016). The Academic Resilience Scale (ARS-30): A new multidimensional construct measure. *Frontiers in Psychology*, 7, Article 1787. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01787>

- Cheng, V., & Catling, J. (2015). The role of resilience, delayed gratification and stress in predicting academic performance. *Psychology Teaching Review*, 21(1), 13–24.
- Colp, S. M., & Nordstokke, D. W. (2014). Academic resilience in higher education. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 27(4), 409–422.
- Connor, K. M., & Davidson, J. R. T. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety*, 18(2), 76–82. <https://doi.org/10.1002/da.10113>
- Cyrułnik, B. (2007). *Talking of love on the edge of a precipice*. Penguin Books.
- Dajani, D. R., & Uddin, L. Q. (2015). Demystifying cognitive flexibility: Implications for clinical and developmental neuroscience. *Trends in Neurosciences*, 38(9), 571–578. <https://doi.org/10.1016/j.tins.2015.07.003>
- Dennis, J. P., & Vander Wal, J. S. (2010). The Cognitive Flexibility Inventory: Instrument development and estimates of reliability and validity. *Cognitive Therapy and Research*, 34(3), 241–253. <https://doi.org/10.1007/s10608-009-9276-4>
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135–168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
- Effendy, G. T., & Setiawati, Y. (2025). Cognitive flexibility and coping skills as predictors of academic resilience in children with ADHD. *Journal of Medical and Health Studies*, 6(8), 1–4. <https://doi.org/10.32996/jmhs.2025.6.8.1>
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218–226. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218>
- García-Martínez, I., Landa, J. M. A., León, S. P., & González-Gómez, D. (2022). Teacher support and academic resilience among students: The mediating role of self-concept. *Frontiers in Psychology*, 13, Article 873234. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.873234>
- Hallas, J. (2008). Constructivist theories and learning approaches in higher education. *Educational Philosophy and Theory*, 40(2), 219–232.
- Hoge, E. A., Austin, E. D., & Pollack, M. H. (2007). Resilience: Research evidence and conceptual considerations for posttraumatic stress disorder. *Depression and Anxiety*, 24(2), 139–152. <https://doi.org/10.1002/da.20175>
- Hohl, D. H., Beni, C., & Greco, V. (2024). Cognitive flexibility and adaptive coping in stressful situations: A psychological perspective. *Current Psychology*, 43(7), 6114–6127. <https://doi.org/10.1007/s12144-023-04218-z>
- Honra, J. R., & Monterola, S. L. C. (2025). Forecasting cognitive flexibility through academic resilience in design thinking-enhanced biology lessons. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, 19(3), 1368–1374. <https://doi.org/10.11591/edulearn.v19i3.22909>
- Jafar, A., Ananthpur, A., & Venkatachalam, J. (2023). Academic resilience among university students: A conceptual review. *International Journal of Educational Development*, 96, Article 102689. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2022.102689>
- Jaud, M., Nair, P., & Sharma, S. (2023). University students' adaptation challenges and psychological well-being in higher education environments. *Journal of American College Health*, 71(6), 1845–1853. <https://doi.org/10.1080/07448481.2021.1967367>
- Karakuş, İ. (2024). University students' cognitive flexibility and critical thinking dispositions. *Frontiers in Psychology*, 15, Article 1420272. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1420272>
- Lamond, A. J., Depp, C. A., Allison, M., Langer, R., Reichstadt, J., Moore, D. J., Golshan, S., Ganiats, T. G., & Jeste, D. V. (2009). Measurement and predictors of resilience among community-dwelling older women. *Journal of Psychiatric Research*, 43(2), 148–154. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2008.03.007>
- Larochelle, M., Bednarz, N., & Garrison, J. (Eds.). (1998). *Constructivism and education*. Cambridge University Press.
- Liddle, H. A. (1994). Contextualizing resiliency. In M. C. Wang & E. W. Gordon (Eds.), *Educational resilience in inner-city America: Challenges and prospects* (pp. 167–177). Lawrence Erlbaum Associates.
- Lydia, A., & Saliha, B. (n.d.). Resilience and adaptation in educational psychology. *Educational Psychology Review*.

- Martin, A. J. (2013). Academic buoyancy and academic resilience: Exploring 'everyday' and 'classic' resilience in the face of academic adversity. *School Psychology International*, 34(5), 488–500. <https://doi.org/10.1177/0143034312472759>
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. *Psychology in the Schools*, 43(3), 267–281. <https://doi.org/10.1002/pits.20149>
- Martin, M. M., & Rubin, R. B. (1995). A new measure of cognitive flexibility. *Psychological Reports*, 76(2), 623–626. <https://doi.org/10.2466/pr0.1995.76.2.623>
- Masten, A. S. (2014). *Ordinary magic: Resilience in development*. Guilford Press.
- Mayer, R. E. (2014). *The Cambridge handbook of multimedia learning* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Miller, G. A. (1956). The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information. *Psychological Review*, 63(2), 81–97. <https://doi.org/10.1037/h0043158>
- Morales, E. E. (2008). Exceptional female students of color: Academic resilience and gender in higher education. *Innovative Higher Education*, 33(3), 197–213. <https://doi.org/10.1007/s10755-008-9075-y>
- Morales, E. E., & Trotman, F. K. (2004). *Promoting academic resilience in multicultural America: Factors affecting student success*. Peter Lang.
- Nakhostin-Khayyat, Z., Rezaei, A., & Mohammadi, S. (2024). Cognitive flexibility as a mediating variable in academic adjustment models among university students. *Frontiers in Education*, 9, Article 1385241. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1385241>
- Neisser, U. (1967). *Cognitive psychology*. Appleton-Century-Crofts.
- Newman, R. S. (2002). How self-regulated learners cope with academic difficulty: The role of adaptive help seeking. *Theory Into Practice*, 41(2), 132–138. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_10
- Nguyen, T. T., Nguyen, T. H., & Tran, T. K. (2019). Academic stress, anxiety, and depression among university students: A cross-sectional study. *Journal of Educational and Health Psychology*, 8(2), 45–57.
- Phillips, D. C. (1995). The good, the bad, and the ugly: The many faces of constructivism. *Educational Researcher*, 24(7), 5–12. <https://doi.org/10.3102/0013189X024007005>
- Piaget, J. (1971). *Biology and knowledge: An essay on the relations between organic regulations and cognitive processes*. University of Chicago Press.
- Reddy, K. J., Menon, K. R., & Thattil, A. (2018). Academic stress and its sources among university students. *Biomedical and Pharmacology Journal*, 11(1), 531–537. <https://doi.org/10.13005/bpj/1404>
- Rehman, A., Khalid, R., & Batool, S. (2025). Cognitive flexibility and students' academic adjustment and achievement in higher education. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 17(1), 75–89. <https://doi.org/10.1108/JARHE-2024-0185>
- Resnick, L. B., & Glaser, R. (2016). Constructivism in contemporary educational psychology. In L. Corno & E. M. Anderman (Eds.), *Handbook of educational psychology* (3rd ed., pp. 88–102). Routledge.
- Riley, J. R., & Masten, A. S. (2005). Resilience in context. In R. D. Peters, B. Leadbeater, & R. J. McMahon (Eds.), *Resilience in children, families, and communities* (pp. 13–25). Springer. https://doi.org/10.1007/0-387-23824-7_2
- Rumelhart, D. E. (1980). Schemata: The building blocks of cognition. In R. J. Spiro, B. C. Bruce, & W. F. Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension* (pp. 33–58). Lawrence Erlbaum Associates.
- Rutter, M. (2012). Resilience as a dynamic concept. *Development and Psychopathology*, 24(2), 335–344. <https://doi.org/10.1017/S0954579412000028>
- Sari, H., Yakici, H. B., & İbaoglu, E. N. (2025). The examination of the relationship between psychological flexibility level and problem-solving skills of students in special education departments. *International Journal of Special Education*, 40(1), 55–69.

- Sinval, J., Queirós, C., Pasian, S., & Marôco, J. (2025). Burnout and academic adjustment among university students: The mediating role of psychological well-being. *Current Psychology*, 44(2), 1120–1134. <https://doi.org/10.1007/s12144-023-04567-9>
- Smith, B. W., Dalen, J., Wiggins, K., Tooley, E., Christopher, P., & Bernard, J. (2008). The Brief Resilience Scale: Assessing the ability to bounce back. *International Journal of Behavioral Medicine*, 15(3), 194–200. <https://doi.org/10.1080/10705500802222972>
- Spiro, R. J., Feltovich, P. J., Jacobson, M. J., & Coulson, R. L. (1992). Cognitive flexibility, constructivism, and hypertext: Random access instruction for advanced knowledge acquisition in ill-structured domains. In T. M. Duffy & D. H. Jonassen (Eds.), *Constructivism and the technology of instruction* (pp. 57–75). Lawrence Erlbaum Associates.
- Tangney, S. (2014). Student-centred learning: A humanist perspective. *Teaching in Higher Education*, 19(3), 266–275. <https://doi.org/10.1080/13562517.2013.860099>
- Thomas, L., Herbert, J., & Teras, M. (2020). A sense of belonging to enhance participation, success and retention in online programs. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17(1), Article 43. <https://doi.org/10.1186/s41239-020-00193-8>
- Truebridge, S. (2016). *Resilience begins with beliefs: Building on student strengths for success in school*. Teachers College Press.
- Voogt, J., & Roblin, N. P. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of Curriculum Studies*, 44(3), 299–321. <https://doi.org/10.1080/00220272.2012.668938>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wagnild, G. M., & Young, H. M. (1993). Development and psychometric evaluation of the Resilience Scale. *Journal of Nursing Measurement*, 1(2), 165–178.
- Waxman, H. C., Gray, J. P., & Padron, Y. N. (2003). *Review of research on educational resilience*. Center for Research on Education, Diversity & Excellence.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89–100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>
- Ye, Z., Li, X., & Chen, Y. (2025). Parenting styles and academic resilience among university students: The mediating role of self-efficacy. *Frontiers in Psychology*, 16, Article 1452211. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1452211>
- Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – Where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16, Article 39. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2001). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Zubairi, N. A., Rahman, N. A., & Ismail, H. (2025). Academic pressure, student engagement, and psychological distress among higher education students. *Education Sciences*, 15(2), Article 214. <https://doi.org/10.3390/educsci15020214>