

Humanities and Educational
Sciences Journal

ISSN: 2617-5908 (print)



مجلة العلوم التربوية
والدراسات الإنسانية

ISSN: 2709-0302 (online)

فاعلية برنامج تدريبي قائم على بعض عادات العقل المنتجة في تنمية الاندماج الأكاديمي لدى ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية(*)

هند ناصر هزاع المطيري

أستاذ مساعد تربية الخاصة (صعوبات التعلم)
قسم التعليم والتعلم، كلية التربية والتنمية البشرية
جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن

تاريخ قبوله للنشر 2/4/2026

<http://hesj.org/ojs/index.php/hesj/index>

(*) تاريخ تسليم البحث 6/2/2026

(*) موقع المجلة:

فاعلية برنامج تدريبي قائم على بعض عادات العقل المنتجة في تنمية الاندماج الأكاديمي لدى ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية

هند ناصر هزاع المطيري

أستاذ مساعد تربية الخاصة (صعوبات التعلم)

قسم التعليم والتعلم، كلية التربية والتنمية البشرية

جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن

الملخص

هدف البحث الحالي إلى معرفة فاعلية برنامج تدريبي قائم على بعض عادات العقل المنتجة في تنمية الاندماج الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم، شملت العينة (20) تلميذة، مقسمين بالتساوي على مجموعتين تجريبية وضابطة، تتراوح أعمارهن بين (9-12) سنة، بمتوسط عمري قدره (10.71) سنة، وانحراف معياري (0.792) سنة، وقد تم اختيار هذه العينة بطريقة قصدية من تلاميذ الصفوف الرابع، والخامس، والسادس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم ببعض مدارس مدينة الرياض، اتبع البحث المنهج شبه التجريبي بتصميم المجموعتين (التجريبية، والضابطة) مع قياس قبلي، وبعدي، وتتبعي، وتمثلت أدوات البحث في برنامج تدريبي مكون من (16) جلسة على مدى (8) أسابيع، ومقياس الاندماج الأكاديمي (إعداد الباحثة)، أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين القياسين القبلي، والبعدي للمجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي في جميع أبعاد الاندماج الأكاديمي، كما كشفت عن فروق دالة بين المجموعتين التجريبية، والضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، في حين لم تظهر فروق دالة بين القياسين البعدي والتتبعي، مما يشير إلى استمرارية تأثير البرنامج. **الكلمات المفتاحية:** عادات العقل، الاندماج الأكاديمي، صعوبات التعلم، برنامج تدريبي، المرحلة الابتدائية.

The Effectiveness of Some Productive Habits of Mind-Based Training Program in Developing Academic Engagement Among Primary School Pupils with Learning Disabilities

Hind Nasser Almutairi

Assistant Professor of Special Education (Learning Disabilities)

Department of Teaching and Learning

Collage of Education and Human Development

Princess Nourah bint Abdulrahman University

Abstract

This study aimed to evaluate the effectiveness of a training program based on some productive habits of mind in developing academic engagement among primary school students with learning disabilities. The sample included 20 female students equally divided into experimental and control groups, aged between 9-12 years ($M_{age} = 10.71$, $SD = 0.792$). This sample was purposively selected from fourth, fifth, and sixth-grade students with learning disabilities from some schools in Riyadh city. The study employed a quasi-experimental design with two groups (experimental and control) using pre-test, post-test, and follow-up measurements. The research instruments consisted of an Academic Engagement Scale (developed by the researcher) and a training program comprising 16 sessions over 8 weeks. The results revealed statistically significant differences between pre-test and post-test measurements for the experimental group in favor of the post-test across all dimensions of academic engagement. Additionally, significant differences were found between the experimental and control groups in the post-test measurement favoring the experimental group, while no significant differences were observed between post-test and follow-up measurements, indicating the sustained effect of the program.

Keywords: Habits of mind, academic engagement, learning disabilities, training program, primary education.

مقدمة البحث:

تُعد فئة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية من أكبر فئات التربية الخاصة وأكثرها حاجة إلى رعاية تربوية متخصصة، إذ يواجه هؤلاء التلاميذ تحديات تؤثر في مشاركتهم الصفية، واندماجهم مع أقرانهم، الأمر الذي يستلزم تبني مداخل تربوية حديثة تساهم في تنمية قدراتهم العقلية، وأنماط تفكيرهم المنتجة. ويُعد مفهوم صعوبات التعلم من المفاهيم المعقدة التي تتطلب تحديداً دقيقاً لتداخله مع فئات أخرى مثل: الإعاقات الفكرية، واضطرابات السلوك، واللغة، وتختلف تفسيراته باختلاف التخصص، فالأطباء يركزون على الأسباب العصبية، والفسيولوجية، بينما يهتم مختصو التربية الخاصة باضطراب نمو القدرات العقلية، في حين يركز الأخصائيون النفسيون على اضطرابات العمليات النفسية الأساسية مثل الانتباه، والذاكرة، والإدراك، والتفكير، واللغة (الزهراني، 2023، 134).

وتُعرف الجمعية الأمريكية لعلم النفس صعوبات التعلم بأنها مجموعة من الاضطرابات العصبية التي تؤثر على قدرة الفرد في اكتساب، أو معالجة، أو استخدام المعلومات بشكل فعال (American Psychological Association, 2020, 312). كما يُعرف التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم بأنهم التلاميذ الذين لديهم مجموعة متنوعة من مشاكل التعلم، وخاصة في مجالات القراءة، والكتابة، والحساب، وصعوبات التعلم، واتباع التوجيهات، وضعف التركيز (Ismail & Majid, 2020, p. 140). ويحتاج هؤلاء التلاميذ إلى دعم شامل يُراعي احتياجاتهم الأكاديمية، والاجتماعية والوجدانية، ويتطلب نجاحهم تعاوناً بين المعلمين، والأسرة، والمختصين في التربية الخاصة، لتوفير بيئة تعليمية داعمة ومناسبة لاحتياجاتهم الفردية (McKenna et al., 2024).

ويواجه التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية تحديات كبيرة في مستوى الاندماج الأكاديمي مقارنة بأقرانهم العاديين، حيث يظهرون مستويات أقل من الاندماج الأكاديمي، والتحصيل الدراسي (Johnson & Finch, 2024). ويُعد الاندماج الأكاديمي من العوامل الأساسية لنجاح التلاميذ، خاصة ذوي صعوبات التعلم الذين يواجهون تحديات في المشاركة الفعالة داخل الفصل الدراسي (Wang & Eccles, 2012). كما يؤدي تدني مستوى الاندماج الأكاديمي إلى انخفاض التحصيل، وزيادة معدلات التسرب الدراسي (Linnenbrink & Pintrich, 2003).

كما يواجه التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مخاطر أعلى للربط في ترك المدرسة، حيث يُعتبر انخفاض الاندماج الأكاديمي، وقلة الموارد الشخصية من العوامل الرئيسة المفسرة لهذه المخاطر المتزايدة (Rußmann et al., 2023). كما أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم غالباً ما يظهرون مستويات أقل في مهارات الإدارة الذاتية، والابتكار، والمشاركة الاجتماعية، والتدخلات التي تعزز هذه المهارات يمكنها تحسين النتائج الأكاديمية، والرضا عن الحياة (Feraco et al., 2024). وبالتالي، فإن تعزيز الاندماج الأكاديمي - خاصة في المراحل التعليمية المبكرة - يُعد رافعة حاسمة لمساعدة هؤلاء التلاميذ على تحقيق النجاح الأكاديمي، والبقاء في المدرسة، وتطوير المهارات الحياتية المهمة.

وتُعد عادات العقل من المرتكزات المعرفية، والسلوكية التي تساهم في تعزيز الاندماج الأكاديمي، إذ تشمل مهارات مثل: المثابرة، والتفكير المرن، والتأمل الذاتي، وهي مهارات تساعد التلاميذ على مواجهة التحديات التعليمية، والتوافق مع المواقف الجديدة، والحفاظ على الدافعية للمشاركة الفعالة في التعلم (Quish, 2019)،

وتُعد عادات العقل من العوامل المهمة في تنمية قدرة المتعلمين على التوافق مع التحديات الأكاديمية، خاصة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الذين يواجهون صعوبات في معالجة المعلومات، والتنظيم الذاتي، كما تساعد هذه العادات في ربط المعارف الجديدة بالخبرات السابقة، وتطبيق الاستراتيجيات المتعلمة في مواقف جديدة، مما جعل تنميتها هدفاً رئيساً من أهداف العملية التعليمية (القرني، 2015، 3). كما تتضمن عادات العقل المنتجة مجموعة واسعة من السمات الذهنية، من بينها: المثابرة، ضبط النزعة التلقائية، الإنصات للآخرين بفهم، وتعاطف، التفكير بمرونة، التفكير حول التفكير، السعي نحو الدقة، طرح الأسئلة، توظيف المعرفة السابقة في سياقات جديدة، التفكير والتواصل الفعال، جمع البيانات عبر مختلف الحواس، الابتكار، والتخيل، التفاعل بتعجب واستكشاف، الإقدام على المخاطر المسؤولة، اكتشاف الجانب الفكاهي، التفكير التعاوني، والسعي المستمر نحو التعلم (Costa & Kallick, 2008). وتتضمن عادات العقل الأساسية التخطيط، والتعبير اللفظي الذي يساعد التلاميذ على تحديد الخطوات قبل التنفيذ، مما يعزز التنظيم، والوضوح في حل المشكلات، والانخراط المتجدد، والمثابرة التي تعزز العودة إلى المهام بعد النكسات، وبناء المرونة، والمثابرة (Abbasi et al., 2022).

ويواجه الطلاب ذوو صعوبات التعلم تحديات فريدة قد تعيق تقدمهم الأكاديمي ومشاركتهم التعليمية، مما يجعل تطوير عادات العقل أمراً ضرورياً لهؤلاء الطلاب، حيث تساعدهم هذه العادات على التنقل عبر الصعوبات الأكاديمية، وبناء المرونة في مواجهة النكسات (العباسي وآخرون، 2023، Rasheed & Hanafy, 2023). وبالتالي، فإن الدعم المبكر، والمستدام لكل من عادات العقل، والاندماج الأكاديمي أمر بالغ الأهمية؛ لمساعدة الطلاب ذوي صعوبات التعلم على تحقيق إمكاناتهم الكاملة، والاستعداد للتحديات التعليمية، والحياتية المستقبلية (Myers et al., 2024).

وفي ضوء الواقع التعليمي المعاصر، يأتي البحث الحالي ليستكشف إمكانية الاستفادة من عادات العقل المنتجة كمدخل تربوي حديث؛ لتنمية الاندماج الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، حيث تمثل عادات العقل المنتجة إطاراً تربوياً شاملاً يهدف إلى تطوير أنماط التفكير الإيجابية، والسلوكيات الذكية التي تمكن المتعلمين من مواجهة التحديات الأكاديمية بفعالية أكبر، بينما يُعد الاندماج الأكاديمي مؤشراً حيوياً على مدى انخراط التلميذ، ومشاركته الفعالة في العملية التعليمية.

مشكلة البحث:

تواجه المؤسسات التعليمية تحديات متعددة ومعقدة عند محاولة تنمية الاندماج الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم، ويُعد نقص التدريب المتخصص للمعلمين من أبرز هذه التحديات، حيث يفتقر العديد من المعلمين إلى المهارات، والمعرفة اللازمة للتعامل مع الاحتياجات التعليمية المتنوعة لهؤلاء التلاميذ (Nyudule & Possi, 2024). كما تُشكل البيئة الصفية المكتظة، وارتفاع نسبة التلاميذ إلى المعلم عائقاً كبيراً أمام تقديم الاهتمام الفردي المطلوب، وتطبيق الاستراتيجيات التعليمية الفعالة (Yao et al., 2022).

كما يعاني التلاميذ ذوو صعوبات التعلم من انخفاض في تقدير الذات، وصعوبات في التنظيم العاطفي، والاندماج الاجتماعي، مما يؤثر سلباً على دافعيتهم للتعلم، ومشاركتهم الأكاديمية (Feraco et al., 2025; Oluka et al., 2025). كما تواجه المدارس صعوبات في الوصول إلى خدمات الدعم المتخصصة مثل المرشدين المدرسين

والتمويل الكافي، مما يحد من تطبيق التدخلات التي يمكن أن تعزز الاندماج، والرفاهية الأكاديمية للتلاميذ (Rathore, 2024).

ورغم الجهود المبذولة لتحسين نواتج التعلم لدى ذوي صعوبات التعلم، إلا أن العديد منهم لا يزالون يعانون من ضعف الاندماج الأكاديمي، والذي يتمثل في قلة المشاركة الصفية، وضعف الدافعية، وتجنب المهام التعليمية (Raggi & Chronis, 2006). ويعاني معظم الأطفال ذوي صعوبات التعلم من تدني واضح في الاندماج الأكاديمي وسوء توظيف، وقصور في عادات العقل المنتجة، مما يعني انخفاضاً إضافياً في مستوى أداء التلميذ وانخراطه في التعلم، ويضيف عبثاً على أسرته (الطنطاوي وعبد النعيم، 2024، 8).

وتتطلب الاحتياجات التعليمية الفريدة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم تدخلات متخصصة تركز على التنظيم الذاتي والدافعية من خلال التغذية الراجعة الصريحة، والاستراتيجيات التحفيزية التي يمكنها تعزيز الاندماج، والإنتاجية بشكل كبير لدى التلاميذ الذين يترددون في المشاركة (Grünke, 2019). كما أن دمج الاستراتيجيات المعرفية مثل: التخطيط، والتأمل مع الاستراتيجيات السلوكية مثل: الروتين، والمراقبة الذاتية، يساعد التلاميذ على إدارة المتطلبات الأكاديمية، والحياتية بشكل أكثر فعالية (Kreider et al., 2019).

في ضوء ما سبق، تتضح الحاجة الماسة لتطوير برامج تدريبية متخصصة تستهدف تنمية الاندماج الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من خلال الاستفادة من عادات العقل المنتجة كمدخل تربوي فعال، مما يتطلب إجراء بحوث علمية تختبر فاعلية هذه البرامج في البيئة التعليمية المحلية من هنا تتبلور مشكلة البحث الحالي في السؤال الرئيس التالي:

ما فاعلية برنامج تدريبي قائم على بعض عادات العقل المنتجة في تنمية الاندماج الأكاديمي لدى ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى التحقق من فاعلية برنامج تدريبي قائم على بعض عادات العقل المنتجة في تنمية الاندماج الأكاديمي لدى ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية، وتقييم استمرارية فاعلية البرنامج التدريبي من خلال التعرف إلى:

1. الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الاندماج الأكاديمي لدى ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية.
2. الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس الاندماج الأكاديمي لدى ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية.
3. الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتبقي على مقياس الاندماج الأكاديمي لدى ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية.

أهمية البحث:

تتضح أهمية البحث الحالي من خلال الجوانب التالية:

أولاً: الأهمية النظرية:

1. إثراء الأدبيات التربوية العربية حول استخدام عادات العقل المنتجة في تعليم ذوي صعوبات التعلم، خاصة في مجال تنمية الاندماج الأكاديمي.
2. المساهمة في سد الفجوة البحثية في الأدبيات العربية المتعلقة بالتدخلات المبنية على عادات العقل للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

1. تقديم نموذجاً عملياً لبرنامج تدريبي قائم على عادات العقل المنتجة يمكن تطبيقه في المدارس، لتحسين الاندماج الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
2. توفير استراتيجيات عملية مبنية على عادات العقل المنتجة يمكن استخدامها في الفصول الدراسية.
3. تقديم أدلة علمية يمكن أن تسترشد بها الجهات التعليمية في تطوير سياسات وبرامج دعم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
4. تزويد المكتبة السعودية بأداة سيكو مترية تسهم في قياس الاندماج الأكاديمي لدى ذوي صعوبات العلم.

فرضيات البحث:

1. توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.05) فأقل بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الاندماج الأكاديمي لدى ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية.
2. توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.05) فأقل بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس الاندماج الأكاديمي لدى ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية.
3. لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.05) فأقل بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتبقي على مقياس الاندماج الأكاديمي لدى ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية.

حدود البحث: تقتصر نتائج هذا البحث على مجموعة من الحدود التي ينبغي أخذها في الاعتبار عند تعميم النتائج، وتشمل ما يلي:

الحدود الموضوعية: معرفة فاعلية برنامج تدريبي قائم على بعض عادات العقل المنتجة دون التطرق إلى جميع عادات العقل أو برامج أخرى مشابهة، كما اقتصر التركيز على متغير الاندماج الأكاديمي فقط دون دراسة متغيرات نفسية، أو أكاديمية أخرى.

الحدود البشرية: تلميذات المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات التعلم (9- 12 سنة)، ولم تشمل الذكور أو ذوي الإعاقات أو الفئات العمرية الأخرى.

الحدود المكانية: تم تطبيق البحث على بعض مدارس التعليم الابتدائي في مدينة الرياض فقط (الابتدائية 439 وابتدائية الستون 60) وكلاهما مدارس حكومية فيها دمج لصعوبات التعلم.

الحدود الزمنية: تم تنفيذ البرنامج التدريبي خلال الفصل الدراسي الأول من عام (1447هـ)، ولمدة ثمانية أسابيع فقط، مما يجعل النتائج مرتبطة بالإطار الزمني للتطبيق.

مصطلحات البحث:

البرنامج التدريبي Training Program:

يعرف البرنامج التدريبي إجرائيًا: مجموعة منظمة من الأنشطة، والتدريبات، والاستراتيجيات التعليمية المبنية على عادات العقل المنتجة، والمصممة خصيصًا لتنمية الاندماج الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ويتكون من (16) جلسة تدريبية موزعة على (8) أسابيع بواقع جلستين أسبوعيًا، مدة كل جلسة (45) دقيقة.

عادات العقل المنتجة Productive Habits of Mind:

تُعرف عادات العقل بأنها: "أنماط سلوكية فكرية مركبة تشمل المهارات، والمواقف، والتجارب السابقة، والتي تساعد الأفراد على اتخاذ خيارات ذكية عند مواجهة التحديات، والتي تتكامل في المواقف المختلفة لتعزيز التعلم (Costa & Kallick, 2008, 17). وتُعرف إجرائيًا: مجموعة من المهارات، والسلوكيات التفكيرية المتضمنة في البرنامج التدريبي، والتي تشمل: المثابرة، والتفكير بمرونة، والتفكير حول التفكير، والإنصات بفهم، وتعاطف، والسعي نحو الدقة، والتي يتم تنميتها لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من خلال أنشطة، وتدريبات محددة.

الاندماج الأكاديمي Academic Engagement:

تعرف الباحثة الاندماج الأكاديمي نظريًا: بمستوى مشاركة التلميذ النشطة، والفعالة في الأنشطة التعليمية، والتي تتضمن الجوانب السلوكية، والمعرفية، والوجدانية، ويتضمن هذا التعريف ثلاثة أبعاد فرعية هي:

1. الاندماج المعرفي: يشير إلى مدى استخدام التلميذ للاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفة في عملية التعلم.
2. الاندماج السلوكي: ويُشير إلى مدى مشاركة التلميذ الفعلية والملموسة في الأنشطة التعليمية.
3. الاندماج الوجداني: ويشير إلى المشاعر الإيجابية للتلميذ تجاه المدرسة والتعلم.

وتعرفه إجرائيًا: بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ على مقياس الاندماج الأكاديمي المستخدم في البحث، والذي يقيس ثلاثة أبعاد: البعد السلوكي، والبعد المعرفي، والبعد الوجداني.

صعوبات التعلم Learning Disabilities:

تُعرف وزارة التربية والتعليم (2020، 13) التلميذ ذوي صعوبات التعلم بأنه: التلميذ الذي لديه تدنٍ واضح في المهارات الأكاديمية وغير الأكاديمية، وفي توظيف استراتيجيات التعلم التي تسبب له عدم القدرة على مسايرة أقرانه في التحصيل الدراسي دون وجود نوع آخر من أنواع الإعاقة، ولم تجد معه أساليب التعلم العام في الفصل، وليس لديه ظروف أسرية، مما يستدعي التحاقه ببرامج صعوبات التعلم. وتعرفه الباحثة إجرائيًا: بالتلاميذ الذين تم تشخيصهم رسميًا من قبل فريق التشخيص المتخصص في المدرسة بأن لديهم صعوبات تعلم، والملتحقون ببرامج صعوبات التعلم، والذين تتراوح أعمارهم بين (9-12) سنة في الصفوف الرابع والخامس، والسادس الابتدائي.

إطار نظري:

صعوبات التعلم:

تشير صعوبات التعلم إلى مجموعة من الاضطرابات التي تؤثر في اكتساب المهارات الأكاديمية الأساسية مثل: القراءة، والكتابة، والرياضيات، ومن أبرزها عسر القراءة (Dyslexia)، وعسر الكتاب (Dysgraphia)، وعسر الحساب (Dyscalculia)، إضافة إلى اضطرابات معالجة اللغة، أو المعلومات السمعية، والبصرية.

(Ziadat, 2021)، ويُعرّف التلاميذ ذوو صعوبات التعلم بأنهم: "متعلمون يعانون من صعوبات في العمليات المعرفية، أو الانفعالية، أو السلوكية تؤثر في أدائهم الأكاديمي، مما يستدعي توفير استراتيجيات تعليمية وبيئات تعلم متخصصة تلبي احتياجاتهم التعليمية" (Kormos & Nijakowska, 2017).

وتُعد هذه الصعوبات اضطرابات نمائية ذات أساس عصبي، ولا ترجع إلى الإعاقات الحسية، أو انخفاض مستوى الذكاء، أو نقص فرص التعلم، بل ترتبط بخلل في عمليات معالجة المعلومات في الجهاز العصبي المركزي، وغالبًا ما تظهر هذه الصعوبات في شكل مشكلات في الفهم اللغوي، أو القراءة، أو الكتابة، أو التهجئة، أو العمليات الحسابية، ويعتمد تصنيفها عادةً على نوع المهارة الأكاديمية المتأثرة، مثل: صعوبات القراءة، أو الكتابة، أو الحساب (Grigorenko et al., 2020).

ورغم انتشار استخدام هذه التصنيفات، تشير الأدبيات إلى وجود تباين في التعريفات، والمعايير التشخيصية بين الدول، والمؤسسات العلمية، إضافة إلى شيوع الاعتلال المشترك، حيث قد يعاني المتعلم من أكثر من نوع من صعوبات التعلم في الوقت نفسه، الأمر الذي يستدعي تبني مقاربات تشخيصية متعددة التخصصات تراعي السياقات الثقافية والتعليمية المختلفة (Willcutt et al., 2019).

ويواجه التلاميذ ذوو صعوبات التعلم تحديات أكاديمية ملحوظة، خاصة في مهارات القراءة، والكتابة، والرياضيات، كما قد تظهر لديهم صعوبات في تنظيم الكتابة، واستخدام المفردات، وطلاقة الجمل، والإملاء والقواعد النحوية (Graham et al., 2017). ورغم امتلاكهم مستوى ذكاء متوسط في الغالب، فإنهم قد يواجهون عجزًا معرفيًا محددًا يؤثر في أدائهم الأكاديمي، مع إمكانية تحقيق مستويات أداء متوسطة في الاختبارات المعيارية (Sparks & Lovett, 2009). وتشير بعض الدراسات مثل دراسة (Lane et al., 2006) إلى أنهم قد يظهرون مستوى أفضل نسبيًا من الكفاءة الاجتماعية مقارنة ببعض فئات الاضطرابات الأخرى.

ومن خلال اطلاع الباحثة وجدت أن الاتجاهات الحديثة في التربية الخاصة تؤكد على ضرورة الانتقال من التركيز على جوانب القصور لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم إلى تبني منظور أكثر شمولية، يركز على تنمية قدراتهم، وإمكاناتهم، وتطوير استراتيجيات تدخل تعليمية تدعم تعلمهم، وتساعدهم على التوافق الأكاديمي والاجتماعي.

الاندماج الأكاديمي:

الاندماج الأكاديمي من المفاهيم التربوية التي تشير إلى درجة مشاركة التلاميذ في الأنشطة التعليمية، والتفاعل مع متطلبات التعلم داخل البيئة المدرسية، ويتأثر الاندماج بعوامل متعددة تتعلق بالمتعلم نفسه، مثل: الدافعية والاهتمامات، إضافة إلى العوامل المرتبطة بالبيئة التعليمية (عابدين، 2019).

ويُعرّف الاندماج الأكاديمي بأنه: "حالة من المشاركة الفعالة في الأنشطة التعليمية تتجلى في الجوانب المعرفية، والسلوكية، والانفعالية للتعلم" (Ajao et al., 2023)، وهذا المفهوم ذا أهمية خاصة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم؛ إذ يرتبط ارتباطًا وثيقًا بتحصيلهم الأكاديمي واستمرارهم في التعليم، فقد أشارت الدراسات إلى أن التلاميذ الأكثر اندماجًا في الأنشطة التعليمية يحققون تقدمًا أكاديميًا أفضل مقارنة بغيرهم مثل: دراسة (Johnson & Finch, 2024).

وتفسر عدة أطر نظرية هذا المفهوم، من أبرزها النظرية المعرفية الاجتماعية التي تؤكد دور الكفاءة الذاتية والدعم الاجتماعي في تعزيز مشاركة التلاميذ في الأنشطة التعليمية (Zimmerman, 1989). كما توضح نظرية القيمة المتوقعة أن اندماج التلاميذ في التعلم يتأثر بتوقعاتهم للنجاح، والقيمة التي يضعونها للمهمة التعليمية (Fielding-Wells et al., 2017).

وترى الباحثة الحالية أن هذا مفهوم الاندماج الأكاديمي يزداد أهمية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، حيث يسهم في تحسين تحصيلهم الدراسي واستمرارهم في التعلم، لذا فإن تعزيز الاندماج الأكاديمي يتطلب بيئة تعليمية داعمة واستراتيجيات تدريس محفزة تسهم في تنمية الدافعية والشعور بالكفاءة لدى التلاميذ، مما ينعكس إيجاباً على مشاركتهم الفاعلة في التعلم.

عادات العقل المنتجة:

تشير عادات العقل إلى أنماط من السلوكيات الفكرية التي يستخدمها الأفراد بصورة تلقائية عند مواجهة المشكلات، أو المواقف المعرفية المعقدة، وتمثل ميولاً مكتسبة يتم تطويرها من خلال الممارسة، والخبرة، وتساعد المتعلم على توظيف التفكير بفاعلية لتحقيق أداء أكاديمي أفضل (Costa & Kallick, 2000). كما تُعرف بأنها: "مجموعة من المهارات العقلية التي تظهر في الأداء المعرفي للتلاميذ، وتسهم في توظيف قدراتهم في حل المشكلات، واتخاذ القرارات المناسبة" (العباسي وآخرون، 2023).

وتُعد عادات العقل مثل: المثابرة، والتفكير بمرونة، والتفكير فوق المعرفي، والانفتاح على الأفكار، والتأمل الذاتي من العوامل المهمة في تنمية التفكير النقدي، وتحسين قدرة التلاميذ على تحليل المعلومات، وتقييمها (O'Neill et al., 2012). وتكتسب هذه العادات أهمية خاصة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، حيث يواجهون غالباً تحديات في تطوير أنماط التفكير الفعال مقارنة بأقرانهم، الأمر الذي يستدعي توظيف استراتيجيات تعليمية تساعدهم على تنمية هذه العادات، وتعزيز قدراتهم المعرفية، والاجتماعية (Burgess, 2012).

وتشير الدراسات إلى أن تنمية عادات العقل يمكن أن تسهم في تحسين مهارات حل المشكلات، والاندماج في الأنشطة التعليمية، خاصة عندما يتم دمجها في الممارسات الصفية عبر المواد الدراسية المختلفة (Hung et al., 2012). كما تلعب الاستراتيجيات فوق المعرفية، مثل: التأمل الذاتي، والتنظيم الذاتي، دوراً مهماً في تطوير مهارات التعلم لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، إذ تساعدهم على مراقبة تفكيرهم وتعديل استراتيجياتهم المعرفية أثناء التعلم (Keller et al., 2019).

ويُعد التفكير بمرونة أحد العادات العقلية المهمة التي تمكن المتعلم من تغيير وجهات النظر، والتوافق مع الاستراتيجيات المختلفة في مواجهة المشكلات (Khasawneh, 2021). كما يشير مفهوم التفكير فوق المعرفي إلى قدرة المتعلم على الوعي بعمليات تفكيره، وتنظيمها، ومراقبتها، وهي مهارات ضرورية لتعزيز التعلم الذاتي، وتحسين الأداء الأكاديمي (Lytra & Drigas, 2021).

كما أن الإنصات بنفهم، وتعاطف من العادات التي تسهم في تعزيز التفاعل الاجتماعي داخل البيئة التعليمية، حيث يساعد على بناء علاقات إيجابية بين التلاميذ، والمعلمين، ويعزز المشاركة الفعالة في المواقف التعليمية (Rudner et al., 2018).

وقد اعتمد البرنامج التدريبي في البحث الحالي على خمس عادات عقلية أساسية، هي: المثابرة، والتفكير بمرونة، والتفكير فوق المعرفي، والإنصات بتفهم وتعاطف، والسعي نحو الدقة، نظرًا لما تؤكد الأدبيات من دورها في دعم التعلم، وتحسين الأداء الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

العلاقة بين عادات العقل والاندماج الأكاديمي:

تشير الدراسات إلى وجود علاقة إيجابية بين عادات العقل المنتجة ومستوى الاندماج الأكاديمي لدى التلاميذ، حيث يرتبط امتلاك هذه العادات بارتفاع مستويات الدافعية، والإنجاز الأكاديمي عبر السياقات التعليمية المختلفة، وتُعد عقلية النمو من أبرز هذه العادات؛ إذ تساهم في التنبؤ بالاندماج، والإنجاز من خلال تأثيرها في الدافعية، والمرونة، والكفاءة الذاتية (Zeng et al., 2016). كما تؤكد الدراسات التجريبية أن تنمية عادات العقل الإيجابية تساهم في تحسين مشاركة الطلاب، وتفاعلهم مع البيئة التعليمية (Datu et al., 2022; King & Trinidad, 2021).

وتؤثر عادات العقل في الأبعاد المختلفة للاندماج الأكاديمي؛ إذ تساهم اليقظة العقلية، والتنظيم الذاتي في تعزيز البعد المعرفي من خلال تحسين التركيز وعمليات التفكير العليا، بينما تدعم عقلية النمو البعد العاطفي عبر تعزيز الدافعية، وتقليل القلق الأكاديمي (Chen et al., 2025; Elphinstone et al., 2019). أما البعد السلوكي فيتأثر إيجابيًا بعادات الدراسة الفعالة، والاستراتيجيات المبتا معرفية مثل: إدارة الوقت والمراجعة الذاتية، مما يزيد من المشاركة الفعلية في الأنشطة التعليمية (Domínguez et al., 2025; Bose, 2024)، ويصبح هذا التأثير أكثر وضوحًا عندما تعمل عادات العقل بصورة تكاملية (Kuroda et al., 2022).

كما تشير الدراسات إلى وجود آليات نفسية وسيطة تفسر هذه العلاقة، حيث تساهم اليقظة الذهنية في تحسين التنظيم الذاتي، وتقليل الإرهاق الأكاديمي، وتعزيز التنظيم العاطفي، في حين تعزز عقلية النمو المرونة النفسية، والثقة بالنفس في مواجهة التحديات الأكاديمية (Zeng et al., 2016; Azila-Gbettor et al., 2021). وتوضح نماذج المعادلات البنائية أن تقدير الذات، والتحكم الذاتي قد يعملان كمتغيرين وسيطين متسلسلين بين اليقظة الذهنية، والاندماج الأكاديمي (Chen et al., 2025).

وتتأثر قوة هذه العلاقة بعدة عوامل فردية وسياقية، مثل: العمر، ومستوى التحصيل السابق، والحالة النفسية للطلاب، إضافة إلى طبيعة البيئة التعليمية، والخلفية الثقافية، حيث تكون تأثيرات عادات العقل أكثر وضوحًا لدى الطلاب منخفضي التحصيل، أو ذوي الاحتياجات الخاصة (Yu et al., 2024; Kim & Park, 2021; Ebele & Olofu, 2017; Khatami et al., 2025).

ورغم الأدلة الداعمة لهذه العلاقة، ما تزال الدراسات التي تناولت تأثير عادات العقل في الاندماج الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم محدودة، إذ تركز معظم البحوث على الطلاب العاديين، مما يبرز الحاجة إلى دراسات تطبيقية تستكشف فعالية البرامج التدريبية القائمة على تنمية عادات العقل في تحسين الاندماج الأكاديمي لدى هذه الفئة (Burnette et al., 2022; Almanasef & Almaghaslah, 2024; Namaziandost et al., 2023).

وتشير هذه المعطيات إلى أن تنمية عادات العقل قد تمثل مدخلًا تربويًا فاعلًا لتعزيز الاندماج الأكاديمي، خاصة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، من خلال تصميم برامج تدريبية تستثمر هذه العلاقة في دعم تعلمهم، ومشاركتهم في العملية التعليمية.

منهج البحث وإجراءاته:

أولاً: منهج البحث:

اعتمد البحث الحالي على المنهج شبه التجريبي (Quasi-Experimental Design) باستخدام تصميم المجموعتين (التجريبية، والضابطة) مع القياس القبلي، والبعدي، والتتبعي، بهدف التحقق من فاعلية البرنامج التدريبي القائم على عادات العقل المنتجة في تنمية الاندماج الأكاديمي لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم.

ثانياً: عينة البحث:

تكونت عينة التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس الاندماج الأكاديمي من (96) تلميذة من ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، تراوحت أعمارهن بين (9-12) سنة بمتوسط عمري (10.71) سنة وانحراف معياري (0.792)، وقد تم اختيارهن بطريقة قصدية من الصفوف الرابع، والخامس، والسادس الابتدائي، مع اشتراط التشخيص الرسمي بصعوبات التعلم، والانتظام في الحضور المدرسي، وعدم وجود إعاقات أخرى مصاحبة، إضافة إلى الحصول على موافقة أولياء الأمور على المشاركة.

أما العينة الأساسية للدراسة فتكونت من (20) تلميذة من ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، تراوحت أعمارهن بين (9-12) سنة بمتوسط عمري (10.53) سنة، وانحراف معياري (0.631)، وتم اختيارهن من بعض مدارس مدينة الرياض وتوزيعة عشوائياً إلى مجموعتين متساويتين: مجموعة تجريبية تضم (10) تلميذات من مدرسة ابتدائية 439 خضعن للبرنامج التدريبي القائم على عادات العقل المنتجة، ومجموعة ضابطة تضم (10) تلميذات من مدرسة ابتدائية الستون 60 لم تتلق أي تدخل خلال فترة تطبيق البرنامج.

وللتأكد من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في المتغيرات الأساسية قبل تطبيق البرنامج التدريبي، تم استخدام اختبار مان-ويتني (Mann-Whitney U) للعينات المستقلة، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين في جميع المتغيرات محل البحث عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) فقد بلغت قيمة Z لمتغير مستوى الذكاء (-0.115) عند مستوى دلالة ($p=0.09$)، كما بلغت قيمة Z لمتغير العمر (-0.557) عند مستوى ($p=0.57$) وفيما يتعلق بأبعاد الاندماج الأكاديمي، جاءت قيمة Z للاندماج المعرفي (-1.222) عند مستوى ($p=0.22$)، بينما بلغت قيمة Z للاندماج السلوكي (-0.420) عند مستوى ($p=0.67$)، وبلغت قيمة Z للاندماج الوجداني (-0.576) عند مستوى ($p=0.56$) كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة في الدرجة الكلية للاندماج الأكاديمي، حيث بلغت قيمة $Z = -0.577$ عند مستوى ($p=0.56$)، وتشير هذه النتائج إلى تكافؤ المجموعتين في المتغيرات الأساسية قبل تطبيق البرنامج، مما يعزز الصدق الداخلي للتصميم شبه التجريبي ويؤكد أن أي فروق لاحقة يمكن إرجاعها إلى أثر البرنامج التدريبي القائم على عادات العقل المنتجة.

ثالثاً: أدوات البحث:

1- مقياس الاندماج الأكاديمي (إعداد الباحثة):

تم بناء مقياس الاندماج الأكاديمي من خلال مجموعة من الخطوات المنهجية، حيث تم أولاً مراجعة الأدبيات السيكولوجية، والدراسات السابقة المرتبطة بمفهوم الاندماج الأكاديمي بهدف تكوين إطار نظري واضح للمفهوم، كما تم

تحديد الهدف من بناء المقياس لقياس درجة اندماج التلاميذ أكاديميًا داخل البيئة التعليمية، بعد ذلك جرى الاطلاع على عدد من المقاييس السابقة للاستفادة منها في صياغة مفردات المقياس بما يتلاءم مع طبيعة العينة والسياق الثقافي. وفي ضوء ذلك تم إعداد الصورة الأولية للمقياس مكونة من (20) عبارة، وعُرضت على (5) محكمين من المتخصصين؛ للحكم على مدى ملاءمة المفردات لأبعاد المقياس ووضوح صياغتها اللغوية وطريقة تقديرها، وبعد إجراء التعديلات المقترحة من المحكمين، وكذلك بعد حساب الخصائص السيكمومترية للمقياس، تم التوصل إلى الصورة النهائية التي أصبحت تتكون من (16) عبارة.

حساب الخصائص السيكمومترية للمقياس الاندماج الأكاديمي:

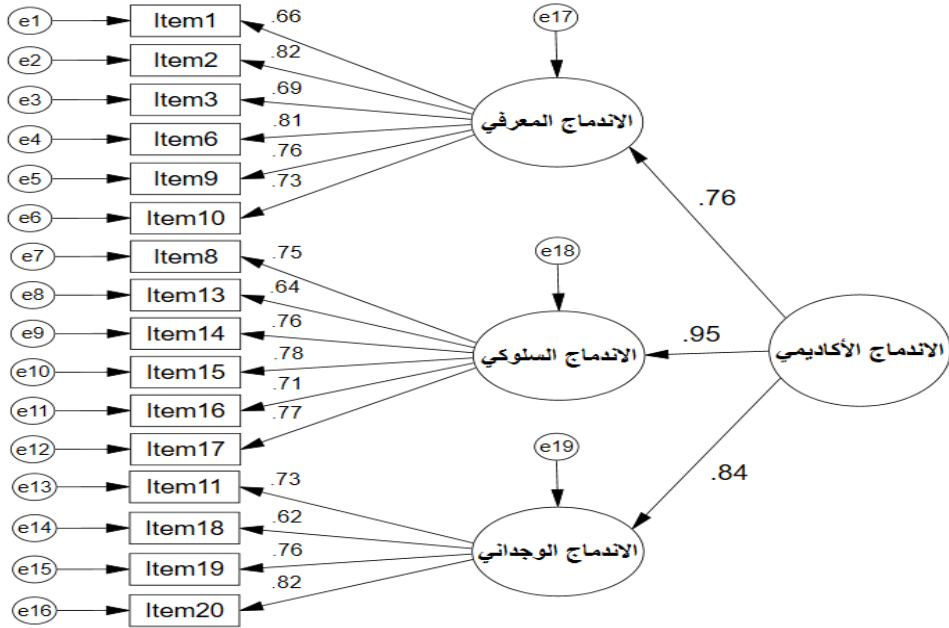
1-الصدق:

(1) التحليل العاملي الاستكشافي:

تم حساب التحليل العاملي الاستكشافي لبيانات المقياس من خلال حساب مصفوفة الارتباطات بين عبارات المقياس 32×32 ، ثم التأكد من كفاية حجم العينة (96 مشاركا) باستخدام اختبار Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy. KMO، والذي أظهر قيمة 0.933 بمستوى دلالة 0.01، مما يشير إلى ملاءمة البيانات للتحليل العاملي، كما تم تطبيق تحليل المكونات الرئيسية، لتحديد العوامل الكامنة وراء البيانات، وتم تدوير العوامل باستخدام طريقة Varimax لتسهيل تفسيرها، أخيرًا، تم اختيار العناصر التي ترتبط بقوة بكل عامل لتحديد محتوى كل عامل بدرجة تشبع أكبر من (0.5)، وتشير نتيجة التحليل العاملي بعد التدوير إلى أن عبارات المقياس قد تشبعت على ثلاثة عوامل رئيسية؛ فقد تشبعت العبارات (1، 2، 3، 4، 5، 6، 9، 10) على العامل الأول، الذي سجل أعلى تشبع عند العبارة 2 بقيمة (0.754)، وأدى تشبع عند العبارة 4 بقيمة (0.655)، مفسرًا ما نسبته (24.056%) من التباين الكلي، بجذر كامن قدره (4.811)، ومن خلال مراجعة محتوى هذه العبارات، يتضح أنها ترتبط بالجوانب المعرفية، ما يشير إلى أن هذا العامل يقيس الاندماج المعرفي، بينما تشبعت العبارات (8، 13، 14، 15، 16، 17) على العامل الثاني، وبلغت فيه أعلى قيمة تشبع عند العبارة 8 بقيمة (0.754)، وأدناها عند العبارة 16 بقيمة (0.527)، ويفسر هذا العامل (19.613%) من التباين الكلي، بجذر كامن قدره (3.923). وتشير مضامين هذه العبارات إلى سلوكيات يقوم بها التلاميذ ما يعكس أنه يقيس الاندماج السلوكي، أما العبارات (11، 12، 18، 19، 20) فقد تشبعت على العامل الثالث، بأعلى تشبع عند العبارة 20 بقيمة (0.826)، وأدى تشبع عند العبارة 18 بقيمة (0.535)، ويفسر هذا العامل نسبة (17.644%) من التباين، بجذر كامن بلغ (3.529)، وتتناول هذه العبارات الجوانب الوجدانية والانفعالية، مما يدل على أن هذا العامل يقيس الاندماج الوجداني، كما تشير قيم الشيوع (Communalities) التي تراوحت بين (0.467) و(0.787) إلى أن معظم العبارات يتم تفسيرها بدرجة جيدة من قبل العوامل الثلاثة، مما يعكس ملاءمة النموذج العاملي وصدق البناء للمقياس، ويُستثنى من ذلك العبارة 7 التي سجلت قيمة شيوع منخفضة بلغت (0.467) ولم تشبع على أي من العوامل الثلاثة.

(2) التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis :

تم حساب التحليل العاملي التوكيدي باستخدام برنامج التحليل الإحصائي AMOS :V23، وتم حساب كل من معاملات الانحدار المعيارية ومعاملات الانحدار اللامعيارية والخطأ المعياري والقيمة الحرجة التي تعادل قيمة "ت" ودالتها، وشكل (1) يوضح النموذج المستخرج للتحليل العاملي التوكيدي.



شكل (1): النموذج المستخرج للتحليل العاملي التوكيدي لمقياس الاندماج الأكاديمي

وأوضح أنه تم إجراء التحليل العاملي التوكيدي (CFA) للتحقق من صلاحية البنية العاملية لمقياس الاندماج الأكاديمي المكون من ثلاثة أبعاد فرعية (الاندماج المعرفي، السلوكي، الوجداني)، وقد أظهرت النتائج أن معاملات الانحدار اللامعيارية لجميع العبارات كانت دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) كما يتضح من القيم الحرجة العالية، وتراوحت معاملات الانحدار المعيارية بين (0.623) و(0.824)، مما يشير إلى اتساق داخلي جيد وتشبع مرتفع للعبارات على العوامل الثلاثة، وقد أظهرت النتائج أن بعد الاندماج السلوكي سجل أعلى تشبع معياري على العامل الكامن (الاندماج الأكاديمي) بقيمة (0.947)، يليه بعد الاندماج الوجداني بقيمة (0.841)، ثم بعد الاندماج المعرفي بقيمة (0.759)، مما يعكس قوة ارتباط تلك الأبعاد بالمفهوم العام للاندماج الأكاديمي، كما يتضح من الشكل أن أعلى تشبع معياري بين المفردات كان للعبارة 2 (0.817) ضمن بُعد الاندماج المعرفي، في حين كان أقلها للعبارة 18 (0.623) ضمن الاندماج الوجداني، بينما تم استبعاد عدد من العبارات الأخرى (4، 5، 7، 12) استناداً إلى مؤشرات التعديل (Modification Indices)، بهدف تبسيط النموذج وتحسين جودة المطابقة، وتشير هذه النتائج عمومًا إلى أن النموذج المفترض يتمتع بمصادقية بنائية جيدة ويعكس بنية عاملية واضحة ومنسجمة مع الأبعاد النظرية للمقياس، وعليه تم التأكد من حسن مطابقة النموذج المقترح من خلال حساب مؤشرات المطابقة، والتي أظهرت جميعها حسن مطابقة النموذج المقترح، وأن جميع مؤشرات المطابقة جاءت ضمن المدى المقبول، مما يشير إلى ملاءمة جيدة للنموذج مع البيانات، فقد سجلت النسبة بين قيم مربع كاي ودرجات الحرية (CMIN/df) قيمة (1.795)، وهي أقل بكثير من الحد الأعلى المقبول (5)، كما بلغ مؤشر حسن المطابقة (GFI) (0.900)، والمطابقة المعيارية (NFI) (0.910)، والمطابقة النسبية (RFI) (0.908)، وكلها تتجاوز الحد الأدنى المقبول (0.90)، ما يعكس توافقاً قوياً بين

النموذج والبيانات. كذلك، سجلت مؤشرات المطابقة المتزايد (IFI) (0.951)، وتوكر لويس (TLI) (0.941)، والمطابقة المقارن (CFI) (0.951)، مؤشرات ممتازة تعزز الثقة في سلامة النموذج. وأخيراً، كان مؤشر جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي (RMSEA) (0.064)، وهو ضمن النطاق المقبول (<0.08)، (<0.08) مما يؤكد على جودة المطابقة وتقليل الانحراف بين النموذج والبيانات، وبناءً على هذه المؤشرات، يمكن القول إن النموذج العاملي التوكيدي لمقياس الاندماج الأكاديمي يتمتع بملاءمة جيدة وموثوقية عالية في تمثيل الأبعاد النظرية للمقياس.

(3) الصدق التقاربي Convergent Validity :

وللتأكد من صدق البنية العاملية لنموذج القياس تم حساب الصدق التقاربي باستخدام برنامج Amos23، والتي أوضحت أن الصدق التقاربي إلى تحقق مستوى مقبول من التوافق بين المفردات المشتبهة في كل بُعد من أبعاد مقياس الاندماج الأكاديمي، فقد بلغت قيمة متوسط التباين المستخرج (AVE) في بُعد الاندماج المعرفي (0.516)، وفي الاندماج السلوكي (0.528)، وفي الاندماج الوجداني (0.579)، وهي جميعها تفوق الحد الأدنى المقبول (0.50)، ما يعكس قدرة المفردات على تفسير نسبة كافية من التباين في كل عامل، ويؤكد ارتباطها بالمفهوم الذي تنتمي إليه، وعلى مستوى الدرجة الكلية للمقياس، فقد سجلت AVE قيمة مرتفعة بلغت (0.727)، وهي أعلى بكثير من الحد المقبول، مما يدل على أن معظم التباين في استجابات الأفراد يمكن تفسيره من خلال البنية العامة للاندماج الأكاديمي، وليس من خلال عوامل الخطأ، وهو ما يعكس صدقاً تقاربياً قوياً على مستوى المقياس ككل.

2- الثبات:

(1) الثبات المركب Composite Reliability :

وللتأكد من ثبات البنية العاملية لنموذج القياس تم حساب الثبات المركب باستخدام برنامج Amos23، حيث أظهرت النتائج أن الثبات المركب لأبعاد مقياس الاندماج الأكاديمي تتمتع بمستويات جيدة من الاتساق الداخلي، حيث بلغت قيمة الثبات المركب لبعد الاندماج المعرفي (0.881)، والاندماج السلوكي (0.848)، والاندماج الوجداني (0.845)، وهي جميعها أعلى من الحد الأدنى المطلوب البالغ (0.70)، ما يشير إلى أن عبارات كل بُعد تعمل بتناسق لقياس متغير كامن محدد، أما بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس، فقد سجلت CR قيمة مرتفعة بلغت (0.888)، ما يدل على ثبات بين جميع عبارات المقياس في تمثيل مفهوم الاندماج الأكاديمي بوصفه بناءً كلياً، ولذلك تعكس هذه النتائج موثوقية عالية للمقياس كدرجة كلية وأبعاده الفرعية.

(2) معامل ثبات الدرجة الكلية للبعد على الدرجة الكلية للمقياس الذي ينتمي إليه في حالة حذف درجة البعد:

تم حساب الثبات من خلال معامل ألفا كرونباخ Cronbach's α وأوميغا McDonald's ω الموزونة ومعامل جتمان Guttman's λ_2 ، واتضح أن قيم معامل أوميغا لثبات الأبعاد الفرعية للمقياس تمتلك مستويات جيدة من الثبات الداخلي، فقد تراوحت قيم أوميغا للمفردات في بُعد الاندماج المعرفي بين (0.853) للعبارة 2 و (0.876) للعبارة 1، في حين بلغت قيمة أوميغا للدرجة الكلية لهذا البعد (0.885)، وفي بُعد الاندماج السلوكي، جاءت القيم بين (0.849) للعبارة 15 و (0.851) للعبارة 8، بينما كانت قيمة الدرجة

الكلية (0.876)، أما في بُعد الاندماج الوجداني، فقد كانت القيم أقل نسبياً، حيث تراوحت بين (0.724) للعبارة 20 و(0.828) وللعبارة 18، مع تسجيل الدرجة الكلية (0.821)، مما يشير إلى مقبولة الثبات في هذا البُعد أيضاً، أما بالنسبة لمعامل ألفا لكرونباخ فقد تراوحت قيم العبارات في بُعد الاندماج المعرفي بين (0.848) و(0.872)، مقابل درجة كلية بلغت (0.881). وفي بُعد الاندماج السلوكي كانت القيم بين (0.847) و(0.866)، مع درجة كلية (0.875)، بينما في بُعد الاندماج الوجداني تراوحت بين (0.722) و(0.821)، مقابل درجة كلية (0.815)، كما تراوحت قيم العبارات لمعامل جتمان في الاندماج المعرفي بين (0.851) و(0.875)، والدرجة الكلية بلغت (0.884)، وفي الاندماج السلوكي بين (0.849) و(0.867)، مع درجة كلية (0.876)، أما في الاندماج الوجداني فتراوحت القيم بين (0.723) و(0.824)، مع درجة كلية (0.818)، وهو ما يؤكد قوة وثبات المقياس على مستوى العبارات والدرجات الكلية للأبعاد الفرعية وهذا يشير أن جميع قيم العبارات أقل من قيمة الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه.

وأخيراً تشير النتائج إلى أن الدرجة الكلية لمعاملات الثبات للمقياس كانت مرتفعة، حيث بلغت (0.927) لمعامل أوميجا، و(0.926) لألفا لكرونباخ، و(0.928) لمعامل جتمان، ولهذا يتضح أن جميع درجات الثبات للأبعاد الثلاثة (المعرفي، السلوكي، الوجداني) جاءت أقل من الدرجة الكلية للمقياس، مما يدل على ثبات المقياس. **الصورة النهائية للمقياس:** بعد حساب الخصائص السيكومترية للمقياس ووفقاً لما تم التوصل إليه في طرق حساب الصدق، والثبات، والاتساق الداخلي فقد أصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من (16) عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد رئيسية هي: الاندماج المعرفي (6 عبارات)، والاندماج السلوكي (6 عبارات)، والاندماج الوجداني (4 عبارات). يستخدم المقياس نظام ليكرت الخماسي للاستجابة، حيث تختار التلميذة من بين خمس بدائل: "دائماً" (5 درجات)، "غالباً" (4 درجات)، "أحياناً" (3 درجات)، "نادراً" (درجتان)، "أبداً" (درجة واحدة)، وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس بين 16-80 درجة، بحيث تشير الدرجة المرتفعة إلى مستوى عالٍ من الاندماج الأكاديمي، بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى ضعف في مستوى الاندماج الأكاديمي.

2- البرنامج التدريبي القائم على عادات العقل المنتجة: ويتم تناول البرنامج التدريبي كالآتي:

تم بناء البرنامج التدريبي في ضوء مجموعة من الأسس النظرية، والتطبيقية التي تراعي خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، واحتياجاتهم التعليمية، مع التركيز على تنمية خمس من عادات العقل المنتجة هي: المثابرة، والتفكير بمرونة، والتفكير حول التفكير (ما وراء المعرفة)، والإنصات بفهم، وتعاطف، والسعي نحو الدقة، كما استند البرنامج إلى مبادئ النظرية المعرفية الاجتماعية من خلال استخدام النمذجة، والتعلم التعاوني، مع مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، وتنوع أساليب التعلم لديهم، وعلى المستوى التطبيقي ركز البرنامج على إيجابية المتعلمين، ومشاركتهم الفاعلة في الأنشطة، والتدرج في تقديم المهارات من البسيط إلى المعقد، وتنوع الأساليب التدريسية، إلى جانب التقويم المستمر، والتغذية الراجعة، وربط التعلم بالمواقف الحياتية، والأكاديمية.

وقد مر بناء البرنامج بعدة خطوات شملت تحديد الهدف العام، والأهداف الفرعية المرتبطة بعادات العقل المنتجة، واختيار المحتوى المناسب للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في ضوء دراسة استطلاعية، ثم تنظيم جلسات البرنامج زمنياً، وتمثل الهدف العام في تنمية الاندماج الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من خلال

تنمية عادات العقل المنتجة، واشتمل البرنامج على ست عشرة جلسة تدريبية نُفذت خلال ثمانية أسابيع بواقع جلستين أسبوعياً، مدة كل جلسة (45) دقيقة، إضافة إلى جلسات القياس القبلي والبعدي والتتبعي.

محتوى جلسات البرنامج التدريبي:

بدأ البرنامج بجلسة تمهيدية للتعارف، والتطبيق القبلي هدفت إلى التعارف بين الباحثة والتلميذات وتطبيق أدوات القياس، تلتها جلسة للتعريف بطبيعة البرنامج، وأهدافه، وخطة تنفيذه، ثم تناولت الجلسات اللاحقة مفهوم عادات العقل المنتجة، وأهميتها مع تقديم نماذج تطبيقية لها في الواقع، والحياة اليومية، إضافة إلى توضيح جذورها في التراث الإسلامي من خلال نصوص، وقصص تربوية.

ركزت الجلستان الخامسة، والسادسة على تنمية عادة المثابرة، حيث تم تعريف التلاميذ بمفهوم المثابرة وأهميتها في مواجهة الصعوبات الأكاديمية، مع تدريبهم على استراتيجيات الاستمرار في التعلم، والتغلب على التحديات في القراءة، والكتابة، والحساب.

أما الجلستان السابعة والثامنة فقد تناولتا التفكير بمرونة، حيث تعرّفت التلميذات إلى مفهوم التفكير المرن وطرق توظيفه في التعامل مع المواقف التعليمية المختلفة، مع تدريبهن على توليد حلول متعددة للمشكلة الواحدة، واستخدام استراتيجيات العصف الذهني.

وفي الجلستين التاسعة، والعاشرية تم التركيز على التفكير حول التفكير (ما وراء المعرفة)، من خلال تدريب التلميذات على مراقبة عمليات التفكير لديهم، وتقييم أدائهم الذاتي، واستخدام استراتيجيات التأمل والتخطيط لتحسين التعلم.

وتناولت الجلستان الحادية عشرة، والثانية عشرة الإنصات بفهم، وتعاطف، حيث تعرّفت التلميذات إلى مهارات الإنصات الفعال وفهم مشاعر الآخرين، وتطبيق هذه المهارات في التفاعل مع الزميلات داخل البيئة المدرسية بما يعزز العلاقات الإيجابية والعمل التعاوني.

كما ركزت الجلستان الثالثة عشرة، والرابعة عشرة على السعي نحو الدقة، والإتقان في الأداء الأكاديمي، من خلال تدريب التلميذات على مراجعة أعمالهم والتحقق من الإجابات وتحسين جودة الواجبات والمهام الدراسية.

واختتم البرنامج بالجلسة الخامسة عشرة التي تضمنت مراجعة تكاملية لعادات العقل الخمس، وتطبيقها في مواقف تعليمية متنوعة من خلال أنشطة ومشروعات جماعية، تلتها الجلسة السادسة عشرة التي خصصت لعرض إنجازات التلاميذ، وتقييم البرنامج، وتحفيزهم على الاستمرار في تطبيق عادات العقل المنتجة في حياتهن الدراسية.

وأخيراً تم إجراء القياس البعدي لأدوات البحث بعد انتهاء البرنامج مباشرة، ثم القياس التتبعي بعد مرور شهر للتأكد من استمرارية أثر البرنامج التدريبي.

عرض نتائج البحث وتفسيرها ومناقشتها:

عرض نتيجة الفرض الأول والذي ينص على أنه: "توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.05) فأقل بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الاندماج الأكاديمي لدى ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية."

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام معادلة ويلكوكسون Wilcoxon لعينتين مرتبطتين لحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية ومستوى الدلالة للفروق بين متوسطات رتب درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لأبعاد الاندماج الأكاديمي والدرجة الكلية، والجدول (1) الآتي يوضح تلك النتائج:

جدول (1)

المتوسطات والانحرافات المعيارية ومستوى الدلالة للفروق بين رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الاندماج الأكاديمي

المتغير	القياس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب السالبة	متوسط الرتب الموجبة	Z	الدلالة
الاندماج المعرفي	القبلي	10	17.30	3.52	0.00	5.00	-2.675	0.01
	البعدي	10	21.20	2.34				
الاندماج السلوكي	القبلي	10	16.70	5.43	0.00	5.00	-2.670	0.01
	البعدي	10	23.40	3.13				
الاندماج الوجداني	القبلي	10	11.50	2.22	0.00	3.50	-2.226	0.05
	البعدي	10	14.40	2.54				
الدرجة الكلية	القبلي	10	45.50	5.19	0.00	5.50	-2.810	0.01
	البعدي	10	59.00	5.05				

تشير النتائج الإحصائية في الجدول (١) إلى وجود فروق دالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على جميع أبعاد مقياس الاندماج الأكاديمي، حيث أظهرت قيم Z المحسوبة باستخدام اختبار ويلكوكسون دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) لكل من الاندماج المعرفي ($Z = -2.675$)، والاندماج السلوكي ($Z = -2.670$) والدرجة الكلية ($Z = -2.810$)، بينما كان الاندماج الوجداني دالاً عند مستوى (0.05) بقيمة ($Z = -2.226$)، كما يلاحظ أن متوسط الرتب السالبة كان صفراً في جميع الأبعاد، مما يعني أن جميع أفراد العينة حققوا تحسناً في التطبيق البعدي. وتظهر النتائج تحسناً ملموساً في المتوسطات الحسابية لجميع الأبعاد، حيث ارتفع المتوسط للاندماج المعرفي من (17.30) إلى (21.20)، وللاندماج السلوكي من (16.70) إلى (23.40)، وللاندماج الوجداني من (11.50) إلى (14.40)، وللدرجة الكلية من (45.50) إلى (59.00). هذه النتائج تؤكد فعالية التدخل المطبق على المجموعة التجريبية، كما أن انخفاض قيم الانحراف المعياري في القياس البعدي لمعظم الأبعاد يشير إلى تجانس أكبر في استجابات أفراد العينة، مما يعزز من موثوقية النتائج.

عرض نتيجة الفرض الثاني والذي ينص على أنه: "توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.05) فأقل بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس الاندماج الأكاديمي لدى ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية".

ولاختبار صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار مان ويتي لمعرفة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للدرجة الكلية لمقياس الاندماج الأكاديمي، والجدول (2) الآتي يوضح تلك النتائج:

جدول (2)

الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس الاندماج الأكاديمي

المتغير	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	Z	الدلالة
الاندماج المعرفي	تجريبية	10	14.60	146.00	9.00	-3.119	0.01
	ضابطة	10	6.40	64.00			
الاندماج السلوكي	تجريبية	10	14.45	144.50	10.50	-3.037	0.01
	ضابطة	10	6.55	65.50			
الاندماج الوجداني	تجريبية	10	13.35	133.50	21.50	-2.201	0.05
	ضابطة	10	7.65	76.50			
الدرجة الكلية	تجريبية	10	15.50	155.00	0.00	-3.794	0.01
	ضابطة	10	5.50	55.00			

تؤكد نتائج الجدول (2) وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لجميع أبعاد مقياس الاندماج الأكاديمي لصالح المجموعة التجريبية، حيث أظهرت قيم Z المحسوبة باستخدام اختبار مان ويتني دلالة عند مستوى (0.01) للاندماج المعرفي ($Z=-3.119$)، والاندماج السلوكي ($Z=-3.037$)، والدرجة الكلية ($Z=-3.1794$)، بينما كان الاندماج الوجداني دالاً عند مستوى (0.05) بقيمة ($Z=-2.201$)، كما تشير قيم U المنخفضة إلى وجود تباعد كبير بين أداء المجموعتين، خاصة في الدرجة الكلية، حيث بلغت قيمة ($U=0.00$).

وتعكس متوسطات الرتب الفروق الواضحة بين المجموعتين، حيث حققت المجموعة التجريبية متوسطات رتب أعلى بشكل ملحوظ في جميع الأبعاد مقارنة بالمجموعة الضابطة؛ فعلى سبيل المثال: بلغ متوسط الرتب للمجموعة التجريبية في الدرجة الكلية (15.50) مقابل (5.50) للمجموعة الضابطة، مما يؤكد الأثر الإيجابي للتدخل المطبق. هذه النتائج تقدم دليلاً قوياً على فعالية البرنامج التدريبي المستخدم مع المجموعة التجريبية في تحسين مستوى الاندماج الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

عرض نتيجة الفرض الثالث والذي ينص على أنه: "لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.05) فأقل بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الاندماج الأكاديمي لدى ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية."

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة معادلة ويلكوكسون Wilcoxon لعينتين مرتبطتين لحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية ومستوى الدلالة للفروق بين متوسطي درجات القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية لأبعاد الاندماج الأكاديمي والدرجة الكلية، والجدول (3) الآتي يوضح تلك النتائج:

جدول (3)

المتوسطات والانحرافات المعيارية ومستوى الدلالة للفروق بين رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس الاندماج الأكاديمي

المتغير	القياس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب السالبة	متوسط الرتب الموجبة	Z	الدلالة
الاندماج المعرفي	البعدي	10	21.20	2.34	0.00	1.00	-1.000	0.31
	التتبعي	10	21.30	2.31				
الاندماج السلوكي	البعدي	10	23.40	3.13	0.00	2.00	-1.732	0.08
	التتبعي	10	23.70	3.26				
الاندماج الوجداني	البعدي	10	14.40	2.54	3.00	3.00	-0.447	0.65
	التتبعي	10	14.30	2.62				
الدرجة الكلية	البعدي	10	59.00	5.05	4.00	4.00	-1.134	0.25
	التتبعي	10	59.30	5.12				

تشير النتائج الإحصائية في الجدول (3) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية على جميع أبعاد مقياس الاندماج الأكاديمي، حيث أظهرت قيم Z المحسوبة باستخدام اختبار ويلكوكسون عدم الدلالة الإحصائية عند مستوى (0.05) لجميع الأبعاد، حيث بلغت قيم الدلالة: (0.31) للاندماج المعرفي، و(0.08) للاندماج السلوكي، و(0.65) للاندماج الوجداني، و(0.25) للدرجة الكلية، كما يلاحظ أن قيم متوسط الرتب السالبة والموجبة متقاربة في معظم الأبعاد، مما يشير إلى استقرار الأداء. وتظهر المتوسطات الحسابية ثباتاً واضحاً بين القياسين البعدي والتتبعي، مع تغيرات طفيفة جداً لا تتجاوز (0.3) نقطة في أي بُعد، مما يؤكد استمرارية أثر التدخل بعد مرور شهر من انتهاء تطبيق البرنامج، كما تشير الانحرافات المعيارية المتشابهة بين القياسين إلى استقرار التجانس في الاستجابات، مما يؤكد أن التحسن المحقق في الاندماج الأكاديمي لدى المجموعة التجريبية كان مستمراً وثابتاً، مما يعكس الأثر الإيجابي طويل المدى للبرنامج التدريبي.

مناقشة النتائج:

تشير نتائج الفرض الأول إلى وجود فروق دالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على جميع أبعاد مقياس الاندماج الأكاديمي، حيث أظهرت النتائج تحسناً ملموساً في المتوسطات الحسابية لجميع الأبعاد، وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة Evans et al. (2024) التي أكدت أن تنمية السلوكيات المنتجة في حل المشكلات لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم تؤدي إلى تحسن في الاندماج الأكاديمي، كما تدعم هذه النتائج ما أشارت إليه دراسة Hunt et al. (2023) التي وجدت أن الاندماج الإنتاجي في المهام الأكاديمية يحسن من الأداء الأكاديمي للطلاب ذوي صعوبات التعلم.

كما يمكن تفسير التحسن الملحوظ في أبعاد الاندماج الأكاديمي الثلاثة (المعرفي والسلوكي والوجداني) في ضوء ما أكدته دراسة Feeney (2021) حول فعالية استراتيجيات الحديث الذاتي الإيجابي كاستراتيجية تعلم ناشئة

للطلاب ذوي صعوبات التعلم، والتي تعزز من المثابرة، والتفكير في التفكير، وتدعم دراسة Shimabukuro et al. (1999) هذا التفسير من خلال إثباتها أن تأثيرات المراقبة الذاتية للأداء الأكاديمي تحسن من الانتباه، والإنتاجية الأكاديمية، والدقة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، واضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط، كما تتفق النتائج مع دراسة العباسي وآخرون (2023) التي أشارت إلى أن عادات العقل تلعب دوراً مهماً في قدرة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على حل المشكلات.

وأظهرت نتائج الفرض الثاني وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، مما يؤكد فعالية البرنامج التدريبي، وتتسق هذه النتائج مع دراسة Johnson and Finch (2024) التي قارنت الإنجاز الأكاديمي، والاندماج خلال الانتقال إلى مرحلة الطفولة المتوسطة بين الطلاب ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين، والتي أكدت أهمية التدخلات المتخصصة. كما تدعم هذه النتائج ما توصلت إليه دراسة Vollrath (2016) حول تنمية عادات العقل وفقاً لنموذج كوستا وكاليك للطلاب ذوي صعوبات التعلم ومعلمي التربية الخاصة، والتي أشارت إلى زيادة الوعي، وتطبيق عادات العقل في التعلم، والحياة بشكل يعكس على أداء التلاميذ واندماجهم، وتتفق أيضاً مع دراسة Triplet (2022) التي أكدت فعالية استخدام أنظمة الاستجابة الطلابية في زيادة الاندماج الأكاديمي للطلاب ذوي صعوبات التعلم المحددة في بيئات التعليم العام.

ويلاحظ من النتائج أن بُعد الاندماج الوجداني أظهر دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بينما كانت الأبعاد الأخرى دالة عند مستوى (0.01)، مما يشير إلى أن الجانب الوجداني قد يتطلب وقتاً أطول أو تدخلات أكثر تخصصاً؛ وتدعم هذا التفسير دراسة Feraco et al. (2024) حول المهارات الاجتماعية، والوجدانية، والسلوكية لدى الطلاب ذوي أو بدون صعوبات التعلم، والتي أشارت إلى تعقد الجوانب الوجدانية وحاجتها لتدخلات متدرجة، كما تتفق مع دراسة Nadaf et al. (2024) التي أكدت دور المهارات الحياتية الأساسية في تخفيف الضغط الأكاديمي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، مما يشير إلى أهمية معالجة الجوانب الوجدانية بطرق متنوعة، وتدعم دراسة Yao et al. (2022) هذا التوجه من خلال تحليلها السلوكي البيئي للاندماج الأكاديمي للأطفال ذوي الإعاقات الفكرية، والتي أكدت أهمية البيئة في تشكيل الاستجابات الوجدانية.

وتشير نتائج الفرض الثالث إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين القياسين البعدي والتبقي بعد مرور شهر من تطبيق البرنامج، مما يؤكد استمرارية أثر التدخل وثبات التحسن المحقق في الاندماج الأكاديمي، وتتفق هذه النتائج مع دراسة Jimenez et al. (2021) حول تنمية عادات العقل للطلاب ذوي الإعاقة، والتي أشارت إلى أن التدخلات المصممة بعناية تحقق تأثيرات مستدامة، كما تدعم هذه النتائج ما أكدته دراسة Amerstorfer and Von (2021) حول تصورات الطلاب للاندماج الأكاديمي وعلاقات الطالب (المعلم) في التعلم القائم على المشكلات، والتي أشارت إلى أن التدخلات التفاعلية تحقق تأثيرات طويلة المدى، وتتماشى مع دراسة Bulado et al. (2025) التي أكدت تأثير بيئة التعلم الصفية، وعادات الدراسة على الاندماج الأكاديمي، مما يشير إلى أن التحسينات في البيئة التعليمية تؤدي إلى تأثيرات مستمرة.

وتتسق النتائج الإجمالية للدراسة مع الاتجاهات الحديثة في مجال التعليم الخاص التي تؤكد على أهمية تنمية عادات العقل المنتجة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وتدعم هذا التوجه دراسة سعدون والشون (2022)

حول عادات العقل المنتجة، والتي أكدت إمكانية تطبيق هذه المفاهيم عبر المراحل التعليمية المختلفة، وأخيراً، تدعم دراسة (Quish 2019) ضرورة تنمية عادات العقل للنجاح الأكاديمي من خلال تأكيدها على أن تنمية عادات العقل تمثل استراتيجية فعالة لتحسين الأداء الأكاديمي عبر مختلف الفئات الطلابية.

بناءً على النتائج المحققة وما دعمته الدراسات السابقة، يمكن استنتاج أن البرنامج التدريبي القائم على عادات العقل الإنتاجية (المثابرة، التفكير في التفكير، التفكير بمرونة، الاستماع بفهم وتعاطف، السعي للدقة) قد حقق نجاحاً ملموساً في تحسين الاندماج الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ويمكن تفسير فاعلية البرنامج في ضوء نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي التي تؤكد على أن الطلاب يتعلمون بشكل أفضل عندما يطورون استراتيجيات تفكير فعالة، ومهارات تنظيم ذاتي، فالطبيعة التفاعلية والمتدرجة للبرنامج التدريبي، والتي تركز على تنمية المهارات المعرفية، والسلوكية والوجدانية بشكل متكامل، قد ساهمت في إحداث تغيير جذري في طريقة تعامل الطلاب مع المهام الأكاديمية، مما انعكس إيجابياً على مستوى اندماجهم، وثقتهم بأنفسهم، واستعدادهم للتعلم المستمر.

توصيات البحث: في ضوء ما سبق، توصي الباحثة بالآتي:

1. أن تقوم الجامعات والمدارس بالملكة بتنفيذ برامج تدريبية لأعضاء هيئة التدريس، ومعلمي التربية الخاصة حول توظيف عادات العقل المنتجة في تعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم؛ بهدف تعزيز اندماجهم الأكاديمي وتنمية مهارات المثابرة والتفكير.
2. أن تتولى وزارة التربية والتعليم بالملكة دمج عادات العقل المنتجة في المناهج، وطرائق التدريس والبرامج الإرشادية، لتنمية أبعاد الاندماج الأكاديمي الثلاثة: (المعرفي، السلوكي، الوجداني) لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
3. على الجامعات بالملكة إدراج عادات العقل المنتجة في برامج إعداد معلمي التربية الخاصة، والسياسات التعليمية الموجهة للطلاب ذوي صعوبات التعلم.
4. على المراكز البحثية بالملكة أن تطور أدوات قياس معيارية لتقوم مستوى الاندماج الأكاديمي، وعادات العقل المنتجة لدى التلاميذ، بما يدعم عمليات التشخيص والمتابعة والتدخل المبكر.
5. على وزارة التربية والتعليم بالملكة إنشاء وحدات أو مراكز مدرسية متخصصة لتطبيق برامج تنمية عادات العقل، والاندماج الأكاديمي، مع توفير الكوادر المؤهلة والإمكانات اللازمة.
6. أن تتولى وسائل الاعلام توعية الأسر، والمجتمع المحلي باستراتيجيات تنمية عادات العقل، لتعزيز التكامل بين البيئة المدرسية، والمنزلية في دعم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
7. أن تقوم الشؤون الأكاديمية بالملكة بتشجيع طلاب الدراسات العليا لإجراء دراسات مستقبلية حول تنمية الاندماج الأكاديمي وعادات العقل لدى ذوي صعوبات التعلم، مع التركيز على الدراسات الطولية لقياس استمرارية أثر البرامج التربوية.

مقترحات البحث: من خلال نتائج البحث الحالي تقترح الباحثة بعض الدراسات والأبحاث المستقبلية على النحو الآتي:

1. فاعلية برنامج قائم على عادات العقل المنتجة في تحسين الدافعية الأكاديمية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

2. أثر استخدام استراتيجيات التفكير بمرونة في تنمية مهارات حل المشكلات الرياضية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم
3. دور التفكير في التفكير (الميتا معرفة) في تحسين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم.
4. أثر برنامج تدريبي لمعلمي التربية الخاصة على تطبيق عادات العقل في ممارساتهم التعليمية مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم.
5. أثر التدريب القائم على عادات العقل المنتجة في تحسين الأداء الكتابي لدى التلاميذ ذوي العسر الكتابي.

المراجع:

- الزهراني، أحمد بنحيت. (2023). واقع استخدام استراتيجية روبنسون لتحسين مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ومعوقات استخدامها، *مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط*، 39(3)، 127-158.
- سعدون، أيام عطالله، والشون، هادي كطفان. (2022). عادات العقل المنتج لدى طلبة الصف الثالث متوسط في مادة الفيزياء. *إشراقات تنموية*، 30، 51-76.
- الطنطاوي، محمود محمد، وعبد النعيم، حنان ناجي. (2024). فعالية برنامج قائم على عادات العقل المنتجة في علاج صعوبات تعلم القراءة وتحقيق الانخراط في التعلم لدى المتفوقين عقليًا. *مجلة علوم ذوي الاحتياجات الخاصة، جامعة بني سويف*، 6(13)، 1-88.
- عابدين، حسن سعد. (2019). الاندماج الطلابي في ضوء التوجهات الدافعية الأكاديمية (الداخلية - الخارجية) وبيئة التعلم المدركة لدى طلاب السنة الأولى بكلية التربية جامعة الإسكندرية. *مجلة كلية التربية جامعة سوهاج*، ع (61)، 182-251.
- العباسي، رحاب حمدي، وطه، هبه حسين، وسليمان، سليمان محمد. (2023). عادات العقل والقدرة على حل المشكلات لدى طلاب المرحلة الإعدادية ذوي صعوبات التعلم. *مجلة بحوث التعليم والابتكار*، 8(8)، 100-121.
- القري، مسفر خفير. (2015). أثر استخدام استراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ في تدريس العلوم على تنمية التفكير عالي الرتبة وبعض عادات العقل لدى أطفال الصف الثاني المتوسط ذوي أنماط السيطرة الدماغية المختلفة، [رسالة دكتوراه غير منشورة]. كلية التربية، جامعة أم القرى.
- وزارة التعليم. (2020). دليل معلم صعوبات التعلم الابتدائية. المملكة العربية السعودية.
- Abbasi, R. H. a. K. A., Taha, H. H. I., & Suleiman, S. M. (2022). Habits of mind and the ability to solve problems among middle school students with learning disabilities. *Mağallāi Buhūt Al-Ta'lim Wa Al-Ibtikār*, 3(8), 100-121. <https://doi.org/10.21608/erji.2023.268605>
- Ajao, E. A., Akinoso, S. O., & Awofala, A. O. (2023). Academic engagement as a correlate of students' achievement in senior secondary school mathematics in Nigeria. *International Journal of Educational Research*, 12(2), 115-125.

- Almanasef, M., & Almaghaslah, D. (2024). The association between mindfulness, resilience, and academic achievement of pharmacy students in Saudi Arabia. *Frontiers in Public Health*, 12, 1446460. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2024.1446460>
- American Psychological Association. (2020). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). American Psychological Association.
- Amerstorfer, C. M., & Von Münster-Kistner, C. F. (2021). Student Perceptions of Academic Engagement and Student-Teacher Relationships in Problem-Based Learning. *Frontiers in Psychology*, 12, 713057. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.713057>
- Azila-Gbettor, E. M., Mensah, C., Atatsi, E. A., & Abiemo, M. K. (2021). Predicting students' engagement from hope and mindfulness. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 14(4), 1355–1370. <https://doi.org/10.1108/jarhe-02-2021-0068>
- Bose, R. S. (2024). The relationship between study habits and academic performance among university students. *International Journal for Research in Applied Science and Engineering Technology*, 12(4), 3209–3214. <https://doi.org/10.22214/ijraset.2024.59892>
- Bulado, A., Amper, M., Daling, Z., Entima, D., Madamba, S., Millara, L., Ombac, C., Paradiang, G., Pedronio, D. E., Semaña, A., Yucor, M., Clamares, K., & Pelandas, A. (2025). The influence of classroom learning environment and study habits on academic engagement of junior high school students. *International Journal of Research and Innovation in Social Science*, 9(3), 1596–1607. <https://doi.org/10.47772/ijriss.2025.90300126>
- Burgess, J. (2012). The impact of teaching thinking skills as habits of mind to young children with challenging behaviours. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 17(1), 47–63. <https://doi.org/10.1080/13632752.2012.652426>
- Burnette, J. L., Billingsley, J., Banks, G. C., Knouse, L. E., Hoyt, C. L., Pollack, J. M., & Simon, S. (2022). A systematic review and meta-analysis of growth mindset interventions: For whom, how, and why might such interventions work? *Psychological Bulletin*, 149(3–4), 174–205. <https://doi.org/10.1037/bul0000368>
- Chen, L., Chen, W., & Cheng, Y. (2025). The relationship between mindfulness and learning engagement in Chinese university students:

- The serial mediating role of self-esteem and self-control. *Learning and Motivation*, 89, 102097. <https://doi.org/10.1016/j.lmot.2025.102097>
- Costa, A., & Kallick, B. (Eds.). (2000). *Discovering and exploring habits of mind*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Costa, A.L., & Kallick, B. (2008). *Learning and leading with habits of mind: 16 essential characteristics for success*. ASCD.
- Datu, J. a. D., Yang, W., & Lau, K. W. (2022). Does mindfulness matter for cognitive reappraisal and academic engagement? A Cross-Lagged Panel model study in Filipino high school students. *The Journal of Early Adolescence*, 43(8), 993–1015. <https://doi.org/10.1177/02724316221137951>
- Domínguez, L., Robles-Gómez, A., & Pastor-Vargas, R. (2025). A data-driven approach to engineering instruction: exploring learning styles, study habits, and machine learning. *IEEE Access*, 13, 10978-11002. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2025.3528263>.
- Ebele, U. F., & Olofu, P. A. (2017). Study habit and its impact on secondary school students academic performance in biology in the Federal Capital Territory, Abuja. *Educational Research and Reviews*, 12(10), 583–588. <https://doi.org/10.5897/err2016.3117>
- Elphinstone, B., Whitehead, R., Tinker, S. P., & Bates, G. (2019). The academic benefits of ‘letting go’: the contribution of mindfulness and nonattachment to adaptability, engagement, and grades. *Educational Psychology*, 39(6), 784–796. <https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1588228>
- Evans, E., Bostic, J., & Yee, S. (2024). Productive problem-solving behaviors of students with learning disabilities. *Investigations in Mathematics Learning*, 17(2), 120-137. <https://doi.org/10.1080/19477503.2024.2396720>
- Feeney, D. M. (2021). Positive Self-Talk: an Emerging learning strategy for students with learning Disabilities. *Intervention in School and Clinic*, 57(3), 189–193. <https://doi.org/10.1177/10534512211014881>
- Feraco, T., Pellegrino, G., Casali, N., Carretti, B., & Meneghetti, C. (2024). Social, emotional, and behavioral skills in students with or without specific learning disabilities. *Learning and Individual Differences*, 117, 102581. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2024.102581>
- Fielding-Wells, J., O'Brien, M., & Makar, K. (2017). Using expectancy-value theory to explore aspects of motivation and engagement in inquiry-

- based learning in primary mathematics. *Mathematics Education Research Journal*, 29, 237-254. <https://doi.org/10.1007/S13394-017-0201-Y>.
- Graham, S., Collins, A., & Rigby-Wills, H. (2017). Writing characteristics of students with learning disabilities and typically achieving peers. *Exceptional Children*, 83, 199-218. <https://doi.org/10.1177/0014402916664070>.
- Grigorenko, E. L., Compton, D. L., Fuchs, L. S., Wagner, R. K., Willcutt, E. G., & Fletcher, J. M. (2020). Understanding, educating, and supporting children with specific learning disabilities: 50 years of science and practice. *American Psychologist*, 75(1), 37–51. <https://doi.org/10.1037/amp0000452>
- Grünke, M. (2019). The effects of a motivational intervention on improving the writing productivity of students with learning disabilities. *International Education Studies*, 12(3), 36. <https://doi.org/10.5539/ies.v12n3p36>
- Hung, C. M., Hwang, G. J., & Huang, I. (2012). A project-based digital storytelling approach for improving students' learning motivation, problem-solving competence and learning achievement. *Journal of Educational Technology & Society*, 15(4), 368-379.
- Hunt, J. H., & Martin, K. (2023). Bob's Productive Task engagement in Fractional Reasoning: a case study. *Learning Disability Quarterly*, 47(2), 110–123. <https://doi.org/10.1177/07319487231209507>
- Ismail, N. H., & Majid, R. A. (2020, March). Implementation of individual education program (IEP) in curriculum of students with learning disabilities. In *International Conference on Special Education In South East Asia Region 10th Series 2020* (pp. 140-145). Redwhite Press. <https://doi.org/10.32698/GCS-04270>
- Jimenez, B. A., Croft, G., Twine, J., & Gorey, J. (2021). Development of engineering Habits of Mind for students with intellectual Disability. *The Journal of Special Education*, 55(3), 174–185. <https://doi.org/10.1177/00224669211009960>
- Johnson, R. M., & Finch, J. E. (2024). Academic achievement and engagement during the transition to middle childhood: Comparisons by learning disability status. *Learning Disability Quarterly*, 48(1), 37-50. <https://doi.org/10.1177/07319487241288222>

- Keller, J., Ruthruff, E., & Keller, P. (2019). Mindfulness and speed testing for children with learning disabilities: oil and water? *Reading & Writing Quarterly*, 35(2), 154–178.
<https://doi.org/10.1080/10573569.2018.1524803>
- Khasawneh, M. a. (2021). Cognitive Flexibility of Students with Learning Disabilities in English Language and its Relationship to some Variables. *Shanlax International Journal of Education*, 9(3), 49–56.
<https://doi.org/10.34293/education.v9i3.4003>
- Khatami, M., Shayery, A. J., Behera, S. K., He, D., Coker, D., & Curle, S. (2025). Exploring Bangladeshi English as a foreign language learners' mindfulness and engagement in the online learning context. *Acta Psychologica*, 253, 104750.
<https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.104750>
- Kim, M., & Park, S. (2021). Growth of fixed mindset from elementary to middle school: Its relationship with trajectories of academic behavior engagement and academic achievement. *Psychology in the Schools*, 58(11), 2175–2188. <https://doi.org/10.1002/pits.22583>
- King, R. B., & Trinidad, J. E. (2021). Growth mindset predicts achievement only among rich students: examining the interplay between mindset and socioeconomic status. *Social Psychology of Education*, 24(3), 635–652.
<https://doi.org/10.1007/s11218-021-09616-z>
- Kormos, J., & Nijakowska, J. (2017). Inclusive practices in teaching students with dyslexia: Second language teachers' concerns, attitudes and self-efficacy beliefs on a massive open online learning course. *Teaching and Teacher Education*, 68, 30-41. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2017.08.005>
- Kreider, C. M., Medina, S., & Slamka, M. R. (2019). Strategies for coping with time-related and productivity challenges of young people with learning disabilities and attention-deficit/hyperactivity disorder. *Children*, 6(2), 28. <https://doi.org/10.3390/children6020028>
- Kuroda, Y., Yamakawa, O., & Ito, M. (2022). Benefits of mindfulness in academic settings: trait mindfulness has incremental validity over motivational factors in predicting academic affect, cognition, and behavior. *BMC Psychology*, 10(1), 48. <https://doi.org/10.1186/s40359-022-00746-3>
- Lane, K., Carter, E., Pierson, M., & Glaeser, B. (2006). Academic, social, and behavioral characteristics of high school students with emotional disturbances or learning disabilities. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 14, 108-117.

<https://doi.org/10.1177/10634266060140020101>.

- Linnenbrink, E., & Pintrich, P. R. (2003). Achievement goals and intentional conceptual change: Elizabeth Linnenbrink and Paul R. Pintrich. In G. Sinatra & P. Pintrich (Eds.), *Intentional conceptual change* (345-371). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410606716>
- Lytra, N., & Drigas, A. (2021). STEAM education- metacognition – Specific Learning Disabilities. *Scientific Electronic Archives*, 14(10), 41-48. <https://doi.org/10.36560/141020211442>
- McKenna, J. W., Solis, M., Garwood, J., & Parenti, M. (2024). Characteristics of individualized education programs for students with learning disabilities: A systematic review. *Learning Disability Quarterly*, 47(3), 194-207. <https://doi.org/10.1177/07319487231182697>
- Myers, A., Halpern-Manners, A., & McLeod, J. D. (2024). Invisible disabilities and college academic success: New evidence from a mediation analysis. *Social Science Research*, 123, 103058. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2024.103058>
- Nadaf, Z. A., Marbet, J., Nazir, U., Bashir, S., Bahera, S. K., & Sharma, R. (2024). Role of Core Life Skills in Mitigating Academic Stress Among Students with Learning Disabilities. *Journal of Ecohumanism*, 3(7), 22–33. <https://doi.org/10.62754/joe.v3i7.4455>
- Namazandost, E., Rezai, A., Heydarnejad, T., & Kruk, M. (2023). Emotion and cognition are two wings of the same bird: Insights into academic emotion regulation, critical thinking, self-efficacy beliefs, academic resilience, and academic engagement in Iranian EFL context. *Thinking Skills and Creativity*, 50, 101409. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2023.101409>
- Nyudule, Y. T., & Possi, M. K. (2024). Challenges facing the effective use of pedagogical strategies to enhance mathematics performance of pupils with moderate intellectual disability in inclusive settings in Dodoma city council in Tanzania. *International Journal of Research and Innovation in Social Science*, 8(9), 1063–1074. <https://doi.org/10.47772/ijriss.2024.809091>
- O'Neill, P., Adler-Kassner, L., Fleischer, C., & Hall, A.-M. (2012). Symposium: On the framework for success in postsecondary writing. *College English*, 74(6), 520–533. <https://doi.org/10.58680/ce201220310>

- Oluka, B. N., Nnenna, A. A., Chinyeaka, U. A., Joseph, C. T., Bibian, E. A., Ujebe, N., Chidimma, A. P., Nkechi, A. N., Nwankwo, J. M., Imakwu, V. N., & Aleke, C. O. (2025). Self-Esteem as correlate of English language academic performance of pupils with intellectual disabilities in Abakaliki Ebonyi State, Nigeria. *International Journal of Educational Research & Social Sciences*, 6(2), 131–137. <https://doi.org/10.51601/ijersc.v6i2.968>
- Quish, E. (2019). *Developing habits of mind for academic success* [Unpublished Master thesis]. The City University of New York
- Raggi, V. L., & Chronis, A. M. (2006). Interventions to address the academic impairment of children and adolescents with ADHD. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 9(2), 85–111. <https://doi.org/10.1007/s10567-006-0006-0>
- Rasheed, L. S. A., & Hanafy, A. a. M. (2023). Effects of brain-based instruction on executive function and habits of mind among young children at-risk for learning disabilities. *Applied Neuropsychology Child*, 13(4), 292–299. <https://doi.org/10.1080/21622965.2022.2161904>
- Rathore, U. (2024). counselling interventions for children with learning disabilities: A systematic review. *Research Review International Journal of Multidisciplinary*, 9(10), 22–33. <https://doi.org/10.31305/rrijm.2024.v09.n10.004>
- Rudner, M., Lyberg-Åhlander, V., Brännström, J., Nirme, J., Pichora-Fuller, M. K., & Sahlén, B. (2018). Listening comprehension and listening effort in the primary school classroom. *Frontiers in Psychology*, 9, 1193. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01193>
- Rußmann, M., Netz, N., & Lörz, M. (2023). Dropout intent of students with disabilities. *Higher Education*, 88(1), 183–208. <https://doi.org/10.1007/s10734-023-01111-y>
- Shimabukuro, S. M. (1999). *The effects of self-monitoring of academic performance on students with learning disabilities and ADD/ADHD* (Publishing No. 28464854) [Doctoral dissertation, University of Hawai'i at Manoa]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Sparks, R., & Lovett, B. (2009). College students with learning disability diagnoses. *Journal of Learning Disabilities*, 42, 494-510. <https://doi.org/10.1177/0022219409338746>

- Triplett, P. C. (2021). *Using Student Response Systems to Increase Academic Engagement for Secondary Students with Specific Learning Disability in General Education Settings* [Doctoral dissertation, University of North Texas]. <https://doi.org/10.12794/metadc1808364>
- Vollrath, D. (2016). *Developing Costa and Kallick's habits of mind thinking for students with a learning disability and special education teachers* [Unpublished Doctoral Dissertation]. Arcadia University.
- Wang, M., & Eccles, J. S. (2012). Social support matters: Longitudinal effects of social support on three dimensions of school engagement from middle to high school. *Child Development*, 83(3), 877–895. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01745.x>
- Willcutt, E. G., McGrath, L. M., Pennington, B. F., Keenan, J. M., DeFries, J. C., Olson, R. K., & Wadsworth, S. J. (2019). Understanding Comorbidity Between Specific Learning Disabilities. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2019(165), 91–109. Portico. <https://doi.org/10.1002/cad.20291>
- Yao, X., Liu, C., Xin, W., & Lu, M. (2022). Ecobehavioural analysis of academic engagement of children with intellectual disabilities in Chinese mainstream schools. *International Journal of Developmental Disabilities*, 70(5), 904–914. <https://doi.org/10.1080/20473869.2022.2156065>
- Yu, C., Zhao, S., Jin, L., Wang, Y., & Lin, D. (2024). A single-session growth mindset intervention among Chinese junior secondary school students. *Applied Psychology Health and Well-Being*, 16(4), 2397–2420. <https://doi.org/10.1111/aphw.12596>
- Zeng, G., Hou, H., & Peng, K. (2016). Effect of growth mindset on school engagement and psychological well-being of chinese primary and middle school students: The mediating role of resilience. *Frontiers in Psychology*, 7, 1873. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01873>
- Ziadat, A. (2021). Online learning effects on students with learning disabilities: Parents' perspectives. *Kıbrıslı Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(2), 759–776. Retrieved from. <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=950619>
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329–339. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.3.329>